



رؤى وأفكار لقضايا ساخنة في تطوير التعليم:  
(اتجاهات معاصرة لإصلاح التعليم في الوطن  
العربي في ظل التحديات المعاصرة)

رؤى وأفكار لقضايا ساخنة في تطوير التعليم: اتجاهات معاصرة لإصلاح التعليم في  
الوطن العربي في ظل التحديات المعاصرة)

أ.د. راتب سلامة السعود و د. خالد الصرايرة

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية ( 2022/ 3 / 1112 )

رقم التصنيف : 370.7

الواصفات // الأبحاث التربوية// التنمية التربوية //  
تكنولوجيا التعليم// الوطن العربي /

الطبعة الأولى 1443هـ - 2022 م

حقوق الطبع محفوظة للناشر

All rights reserved

دار جرير  
للنشر والتوزيع



عمّان - شارع الملك حسين - مقابل مجمع الفحيص التجاري  
هاتف: 4651650 - فاكس: 4643105 - 6 - 00962

ص. ب. : 367 عمّان 11118 الأردن

E-mail: dar\_jareer@hotmail.com

ردمك 9 - 38-428 - 9957 - 978 ISBN

---

جميع حقوق الملكية الفكرية محفوظة لدار جرير للنشر والتوزيع عمان- الأردن  
ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنضيد الكتاب كاملاً أو مجزأً أو  
تسجيله على أشرطة كاسيت أو إدخاله على الكمبيوتر أو وضعه على مواقع  
الالكترونية أو برمجته على اسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطياً.

---

رؤى وأفكار لقضايا ساخنة في تطوير التعليم:

**(اتجاهات معاصرة لإصلاح التعليم في**

**الوطن العربي في ظل التحديات المعاصرة)**

(بحوث ودراسات المؤتمر العلمي الدولي السنوي السادس)

مؤتمر علمي محكم، رقم التصنيف الدولي: ISSN:2617-5142

(الجمعية الاردنية للعلوم التربوية بالتعاون مع جامعة الطفيلة التقنية)

**تحرير**

الدكتور

خالد احمد الصرايرة

الأستاذ الدكتور

راتب سلامة السعود

الطبعة الأولى

1443 هـ - 2022 م

**دار جرير**  
للنشر والتوزيع





## تقديم

دأبت الجمعية الأردنية للعلوم التربوية على عقد مؤتمرها العلمي الدولي السنوي، لمناقشة أهم القضايا الساخنة التي تواجه التعليم بمستوياته: العام والعالي، بغية تقديم مجموعة من الرؤى والأفكار، لعلها تسهم في تطوير التعليم، وتحسين مخرجاته، في المملكة الأردنية الهاشمية بخاصة، وفي الوطن العربي بعامة. ولما كانت السياسة المتبعة في هذه المؤتمرات تقوم على التناوب بين مستويي التعليم: العام والعالي، من جهة، وعلى التركيز على قضية تربوية واحدة بعينها من جهة أخرى، فقد أرتأينا في المؤتمر السادس (مؤتمر علمي محكم، رقم التصنيف الدولي: ISSN: 2617-5142)، مناقشة إحدى أهم قضايا التعليم العربي، وهي: (تطوير التعليم في الوطن العربي في ظل التحديات المعاصرة).

إننا، في الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، نرفع لواء إعادة الألق للعملية التعليمية، وجعلها أولى أولويات المجتمعات العربية. إذ بدون تعليم، وتعليم عالي الجودة، لن تتغير أحوالنا التي لا يخفى بؤسها على أحد، وعلى الصُّعد كافة. وإذا كانت النجاحات التي حققتها بعض الدول العربية في مجال التوسع الكمي في التعليم، فإن جميع هذه الدول بلا استثناء تعاني من ضعف جودة هذا التعليم.

على إننا قد لا ننجافي الحقيقة إن قلنا أن السواد الأعظم من أبناء الدول العربية، حكاماً وشعوباً، وقادة وصناع قرار، وباحثين وأكاديميين وإداريين وأعضاء هيئات التدريس، وغيرهم، أصبحوا على وعي تام بما آلت إليه أوضاع التعليم من ضعف وتدهور، وخصوصاً حين يُقارن الواحد منهم مدخلات النظام التربوي العربي وعملياته ومخرجاته، بتلك الموجودة في دول العالم المتقدم، بل إن راسمي السياسات التعليمية، وأصحاب القرار التربوي، باتوا على دراية بنتائج الدراسات المعمقة التي شخصت الواقع التعليمي بإيجابياته وسلبياته، وتخطت مرحلة التشخيص، إلى مرحلة التحليل والتركيب واستنباط الحلول، ووضع استراتيجيات

## عمل مستقبلية.

وإذا ما وجهنا عدسة مجهرنا المكبرة نحو التعليم العام Schooling تحديداً، فإن الدراسات الدولية التي استهدفت مقارنة أداء الطلبة في الدول المختلفة في مباحث الرياضيات والعلوم والقراءة (TIMSS, PISA)، قد أشارت نتائجها إلى تواضع مستويات طلبة البلدان العربية، قياساً بنظرائهم من الدول الأخرى. لقد ضرب إعصار نتائج اختبارات برنامج التقييم الدولي لأداء الطلبة Program for International Student Assessment (PISA) عام 2019 العالم بأكمله، بعد تطبيقه على أكثر من مليون طالب حول العالم. لكن العالم العربي كان الأشد ضرراً وامتعاضاً وسخطاً على تلك النتائج التي تشير إلى الهاوية التي يقع فيها النظام التعليمي في عالمنا. لقد حلّ طلبة خمس دول عربية؛ وهي: لبنان والأردن والمغرب وقطر والسعودية في الثلث الأسفل من بين 79 دولة مشاركة. وعلى الرغم من غياب كثير من الدول العربية عن المشاركة في هذا الاختبار، إلا أن دولاً خليجية مثل الإمارات والسعودية وقطر لم تكن نتائجها تعبر عن حجم العمل المبذول في تطوير المنظومة التعليمية والتي يُصرف عليها مليارات الدولارات بهدف تحسين نواتج التعلم.

وتأسيساً على ما سبق، فإن مجتمعنا العربي يُعاني مشكلة تعليمية كبيرة. ومن هنا، فقد كثرت في الآونة الأخيرة الأصوات التي تنادي بضرورة الالتفات إلى هذا القطاع المهم، ومعاودة التركيز على كل من مدخلاته وعملياته، بُغية ضبط جودة مخرجاته. وغني عن القول أن هشاشة نظام التعليم المدرسي العربي قد أثر سلباً على قطاع التعليم العالي في الوطن العربي، فأضحى هو الآخر هياكل تعاني من ضعف شديد.

وفي هذا الإطار يأتي تنظيم الجمعية الأردنية للعلوم التربوية وبالتعاون مع جامعة الطفيلة التقنية لمؤتمرها العلمي الدولي السنوي السادس تحت شعار: (رؤى وأفكار لقضايا ساخنة في تطوير التعليم: اتجاهات معاصرة لتطوير التعليم في الوطن العربي في ظل التحديات المعاصرة)، بهدف شحذ همم المفكرين والباحثين

والأكاديميين والتربويين، لتقديم خلاصة أفكارهم ورؤاهم حيال هذه القضية التربوية والمجتمعية المهمة؛ بغية تقديم مجموعة من الرؤى والأفكار والمقترحات لتحسين أداءات هذا القطاع المهم، وتصحيح مساراته، وتوجيهه نحو الاتجاهات السليمة، والارتقاء به في ذات الوقت نحو مصاف الأنظمة التعليمية العالمية المتميزة.

لقد اجتازت عملية تقييم البحوث التي تسلمتها إدارة المؤتمر (47) سبعة واربعين بحثاً، توزعت على سبعة محاور، وعلى النحو الآتي:

1. رؤى وأفكار في الادارة التربوية.
2. رؤى وأفكار في الاشراف التربوي.
3. رؤى وأفكار في التعلم الرقمي.
4. رؤى وأفكار في التعليم الالكتروني.
5. رؤى وأفكار في التعليم المدرسي.
6. رؤى وأفكار في الارشاد النفسي.
7. رؤى وأفكار في التعليم العالي.

وفضلاً عن هذه البحوث، فقد عمدت إدارة المؤتمر إلى استكتاب خمسة من الاكاديميين والباحثين المتميزين، وهم:

1. دولة الدكتور عدنان بدران، رئيس الوزراء الاردني الأسبق.
2. الأستاذ الدكتور ماهر اسماعيل صبري، رئيس رابطة التربويين العرب.
3. الاستاذ الدكتور سهير حوالة، عميد كلية الدراسات التربوية العليا الأسبق بجامعة القاهرة.
4. الاستاذ الدكتور صديق عفيفي، مؤسس مجموعة مدارس وكليات طيبة، ورئيس مجلس أمناء جامعة مريت.
5. الدكتورة صوفيا الريماوي، مدير عام المعهد الوطني للتدريب، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

وإننا اذ نضع بين يدي القارئ الكريم هذه البحوث والدراسات التي نحسبها متميزة في منهجياتها، وعميقة في طروحاتها، ومفيدة في نتائجها وتوصياتها، لنأمل

ان تؤسس لحوار وطني عبر ندوات ومؤتمرات قادمة، تناقش كل محور من هذه المحاور على حده، بغية الوصول الى حلول ناجعة للقضايا والمشكلات التي تفت في عضد النظام التربوي العربي، وتؤرق صانعي السياسات التربوية ورجال السياسة والاقتصاد والعلوم الاجتماعية والباحثين والمهتمين.

والله وحده نسأل ان يتولانا برحمته وتوفيقه

رئيس المؤتمر

رئيس الجمعية الأردنية للعلوم التربوية

الأستاذ الدكتور راتب السعود



## المحتويات

5	تقديم.....
	<b>المحاضرات الرئيسية</b>
	<b>رؤى وأفكار في تطوير النظم التربوية التعليمية في الوطن العربي</b>
14	أ.د. عدنان بدران.....
	<b>دور الجمعيات العلمية في تطوير التعليم بالدول العربية</b>
18	: أ.د. ماهر اسماعيل صبري.....
	<b>التنمية المهنية المستدامة للمعلم في ضوء تحديات الثورة الصناعية الرابعة</b>
39	د. سهير محمد حواله.....
	<b>مدخل جديد لإصلاح التعليم بالمدارس (مدارس طيبة بالقاهرة - أنموذج تطبيقي)</b>
53	أ.د. صديق محمد عفيفي.....
	<b>نحو تنمية مهنية فاعلة للمعلم العربي: المعهد الوطني للتدريب التربوي في فلسطين</b>
	<b>أنموذجاً</b>
65	د. صوفيا ريموي.....
	<b>المحور الأول: رؤى وأفكار في الإدارة التربوية</b>
	<b>توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية: سلطنة عمان</b>
	<b>نموذجاً</b>
82	الدكتور عبد الله بن علي الفارسي.....
	<b>Employing Internet of Things Technology (IOT) in Jordanian Schools: Justifications, Application Prospects and Challenges</b>
98	Dr. Izdiad abd Alsalam Ahmad Atallah.....
	<b>صياغة نواتج التعلم من أجل تعزيز الهوية الوطنية وقيم الانتماء وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030</b>
115	د. سامي بن غزاي نافع السلمي.....
	<b>الفكر التربوي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية لمدرسة كينغز أكاديمي/ دراسة حالة</b>
129	د. فهمية محمد حامد أبو سعادة.....
	<b>المشكلات التنظيمية والفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة</b>
145	وفاء فتحي محمود صالح.....
	<b>المحور الثاني: رؤى وأفكار في الإشراف التربوي.</b>
	<b>درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة في سلطنة عُمان</b>
158	د. منصور بن ياسر بن عبيد الرواحي، دلال بنت محمد بن سعيد العامرية.....
	<b>الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى بين الواقع والمأمول من وجهة نظرهم في الأردن</b>
179	د. ميسون سعيد غطاشة.....

- فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية  
فادي عبد الرزاق عمر الطيبي..... 199
- دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين  
بمحافظة الطائف (دراسة ميدانية)  
د. علي بن عوض علي الغامدي..... 217
- **The Role of Developmental Leading Supervision in  
Developing Teachers' Professional Competencies in Palestine**  
Dua' Ghosheh Wahbeh Suzan Qindah..... 229
- المحور الثالث: رؤى وأفكار في التعلم الرقمي.**
- فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة  
د. أميرة الحموري..... 246
- دور التكنولوجيا الرقمية في التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين العاملين في مدارس  
مديرية تربية وتعليم عمان الرابعة  
د. أحلام جمعة..... 264
- اتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي وعلاقتها  
ببعض المتغيرات  
د. روية سعد الدين أحمد حمد..... 276
- الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي خلال جائحة كورونا من  
وجهة نظرهم داخل الخط الأخضر  
د. شيرين عبيد الهيب..... 291
- برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية  
استناداً إلى معايير المواطنة العالمية  
د. حنين جبارة..... 308
- برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الرقمية في المؤسسات التعليمية الفلسطينية  
استناداً إلى المعايير العالمية لمحو الأمية الرقمية  
د. موسى حمدان ، ايناس نبيل رضوان..... 324
- رؤية تربوية مقترحة لتوظيف تقنية انترنت الأشياء في تطوير العملية التعليمية في  
المدارس الفلسطينية  
د. نجلاء فتحي علي "عبد الله إبراهيم"..... 341
- درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي  
واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا  
د. سهام إبراهيم منكف الطوال..... 356
- المحور الرابع: رؤى وأفكار في التعليم الإلكتروني.**
- تقييم واقع جودة التعليم الإلكتروني في الجامعات العراقية الخاصة - كلية القلم الجامعة  
محافظة كركوك نموذجا  
جوان فرهاد خورشيد ، د. نظيمة أحمد رحيم..... 372
- تصورات المعلمين في المدارس الأساسية بالأردن لواقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا  
د. إخلاص العكايلة..... 382

- فاعلية أنموذج تصميم تعليمي مستند إلى مصادر التّعليم المفتوحة في تطوير ممارسات التّعليم المفتوحة للمعلمين  
دعاء غوشة وهبه ، د. حنان الجمل..... 397
- مدى فاعلية استخدام المنصة التعليمية في التعليم عن بعد بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان  
ابتسام بنت سالم بن زهران العزيرية..... 413
- تقويم تجربة التعليم عن بعد في لواء القويسمة: الواقع والتحديات والحلول  
ديانا محمد ابراهيم الشهوان..... 426
- دور التعليم الالكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الالكتروني لدى الطلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر  
د. علاء حسين الهيب..... 439
- تصور إداري تربوي مقترح لمواءمة خطة التّعليم في فلسطين في أثناء الطّوارئ استناداً إلى التجربة الصينية خلال أزمة COVID-19  
عادل فايز السرطاوي دعاء غوشة وهبة ايمان احمد النجار..... 454
- المحور الخامس: رؤى وأفكار في التّعليم المدرسي.**
- أثر استخدام الاستراتيجية السّيميائية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات فهم المقروء والمسموع لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية  
د. مسفر سعود مبارك الهرش..... 474
- إعداد المعلم العربي وتنميته مهنيًا في ضوء التجارب العالمية المعاصرة  
د. نور محمد ابو عليم..... 489
- مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين  
د. إخلص اسماعيل الهيب..... 506
- درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن للمهارات التعليمية لمعلم القرن الحادي والعشرين  
د. تهاويل عطالله السايح د. روان فياض فلوح..... 518
- طرائق واستراتيجيات تعليمية مقترحة للتقليل والحد من الفاقد التعليمي من وجهة نظر (المعلمين والمديرين والموجهين) في المدارس الثانوية في مديرتي نابلس والخليل  
د. ابراهيم عبد الله حسن النوري د. ريم الشريف..... 529
- درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة -School Based Teacher Development Program (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منحى التعليم الجامع في مدارس الاونروا من وجهة نظرهم  
د. سهير يعقوب..... 542
- درجة امتلاك المعرفة المهنية لدى معلم التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية  
د. راشد محمد راشد بن جساس..... 560
- تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم واشكالياتها في ظل جائحة كورونا  
د. علا حسين الهيب..... 580

- المحور السادس: رؤى وأفكار في الإرشاد النفسي.**
- مستوى الارتياح النفسي الشخصي وعلاقته بالرحمة بالذات لدى طلبة التعليم الثانوي في الفروع المهنية في الأردن  
أ.د. محمد ابراهيم محمد السفاسفة..... 596
- أثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية لطلبة المدارس في الأردن وطرائق تقديم الدعم لهم  
د. زبيدة حسن أبو شويمة..... 610
- مستوى معرفة ووعي معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بصعوبات التعلم لدى الطلبة  
د. علي عبدالحميد عميره يوسف زكريا الرواشده..... 625
- **The Relationship between Cultural Socialization and Mental Health among Higher Education Students in A'Sharqiyah University in the Sultanate of Oman**  
Dr. Esam Al Lawati..... 636
- الانغماس الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية  
د. رهام سمير ذياب..... 648
- المحور السابع: رؤى وأفكار في التعليم العالي.**
- الأنموذج البنائي للعلاقة بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان  
د. شريف عبدالرحمن السعودي..... 666
- نحو إستراتيجية عربية لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية رؤية استشرافية  
د. حسين سالم السرحان..... 686
- دراسة أثر التشغيل الكامل لوظائف النشاط العقلي على التذكر والابتكار في حل المشكلات بالتطبيق على طلبة التعليم الجامعي الحكومي – كليات التقنية كحالة عملية  
د. سالم الطنجي د. رشا ابوسمرة..... 705
- درجة ممارسة القيادات الجامعية للقيادة التوزيعية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للعاملين في جامعة آل البيت  
أ.د. محمد عبود الحراحشة د. أمينة عبدالمولى حراحشة..... 719
- درجة ممارسة القيادات الإدارية في جامعة اليرموك لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بتحقيق السعادة المؤسسية للعاملين معهم  
د. أميرة عبد الجليل صياح الشرايعه د. دينا سعيد عبد الحميد بزادوغ..... 734
- برنامج تدريبي مقترح لتطوير مقدرات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات الأردنية العامة استناداً إلى حاضنات الأعمال التجارية  
د. موسى حمدان فاطمة الهولي..... 748
- تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الاردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000  
د. حماده علي المواجده وجدان جميل شنيكات..... 766

## المحاضرات الرئيسية

- رؤى وأفكار في تطوير انظم التربية والتعليمية في الوطن العربي  
أ.د. عدنان بدران
- دور الجمعيات العلمية في تطوير التعليم بالدول العربية  
أ.د. ماهر اسماعيل صديري
- التنمية المهنية المستدامة للمعلم في ضوء تحديات الثورة الصناعية الرابعة  
د. سهير محمد حواله
- مدخل جديد لإصلاح التعليم بالمدارس (مدارس طيبة بالقاهرة - أنموذج تطبيقي)  
أ.د. صديق محمد عفيفي
- نحو تنمية مهنية فاعلة للمعلم العربي: المعهد الوطني للتدريب التربوي في فلسطين أنموذجا  
د. صوفيا زبماوي

## رؤى وأفكار في تطوير النظم التربوية التعليمية في الوطن العربي

أ.د. عدنان بدران

كان التعليم في العالم العربي خلال الإمبراطورية العثمانية في معظمه يعتمد على الكتابات، هدفه القراءة والكتابة ودراسة أصول الدين. لذا، كانت المدارس تتمركز حول المساجد ولكل امام وشيخ له مدرسته وطريقته الفكرية وفق اجتهاده للشريعة والسنة، فتعددت المذاهب وفق تنوع اجتهاد الشيوخ والأئمة، وأصبحت أعمدة المسجد تعرف باسم الشيخ الجليل الذي يجلس متكئا عليه، يحيط به طلبته يدرسون على يديه.

بعد انتهاء الحرب العالمي الأولى ونهاية الإمبراطورية العثمانية، تقاسمت بريطانيا وفرنسا الوطن العربي إلى أقطار تابعة لبريطانيا وأخرى تابعة لفرنسا، وتأثر التعليم تبعاً لذلك بتوجهه لنظم تعليمية بريطانية تقليدية (Anglo-education) وأخرى لنظم فرنسية تقليدية (Frano-education)، أما التعليم الأمريكي فبقى تأثيره محدوداً في تلك الحقبة الزمنية، لتركيز الولايات المتحدة على شؤونها الداخلية بعد نيل استقلالها من بريطانيا، في ترسيخ دولتها الجديدة الناشئة من ولايات عدة، وعاشت أمريكا لعقود زمنية طويلة في عزلة عن العالم الخارجي، وتسمى تلك الحقبة التاريخية بعقد الانعزال عن العالم والنأي عن النفس (Isolation Doctrine). وتبعاً لذلك نما التعليم العام في العالم العربي بعد تجزئته إلى دول قطرية، في معظمها أقطار أو دول مدنية بمسحة دينية، وأخرى دول دينية بمسحة مدنية، وانتشرت المدارس التبشيرية مع انتشار المدارس والمعاهد الحكومية. وكان هدف التعليم التربوي آنذاك، تغذية الأقطار العربية المنشأة الجديدة بما تحتاجه من كوادر وظيفية لإدارة مؤسسات الدولة الناشئة، أي كانت مخرجات التعليم وفلسفته موجهة تقريباً بالكامل، لخدمة كوادر القطاع العام بما تحتاجه من موارد بشرية، وتنمية الفرد لانتماء قطري، بعد تجزئة الوطن القومي إلى أوطان قطرية.

بعد الحرب العالمية الثانية، نالت معظم الأقطار العربية استقلالها من الحكم البريطاني أو الفرنسي، إلا أنها بقيت على وتيرة ارتباط ثقافية بالمدارس التربوية التقليدية البريطانية والمدرسة التربوية الفرنسية التقليدية التي هجرتها الدولتان الاستعماريان لاحقاً بعد الثورتين الزراعية والصناعية، بالإضافة إلى ارتباط وثيق للتعليم العربي بالماضي في دهاليز التاريخ والتراث، إذ كان التعليم جامداً لا يقبل التغيير، مما أدى كل ذلك، إلى منهجية تعليم لا تسائر نهضة العصر في تنمية مهارات التفكير، وإطلاق رباط العقل للدخول في مساحات تنويرية في الإبداع والابتكار والاختراع والوصول إلى المجهول، وصناعة المعرفة والتكنولوجيا، إذ أخذ الغرب يتقدم سريعاً في نهضته التنويرية، بينما بقينا نحن العرب نتحصر على ماضيها في عصوره الذهبية، دون منافسة الآخرين في بناء مستقبل جديد لحياة أفضل.

كما أن البيئة التربوية في معظم الأقطار العربية لم تكن إيجابية وحافزة للنمو والتقدم التعليمي التربوي بسبب ما تعرضت له معظم الأقطار من تقلبات سياسية وانهيارات، وعدم ترسيخ جذور الديمقراطية في إطار مستدام في بيئة الحريات والعدالة والمساواة وتكافؤ الفرص وسيادة القانون، لا تمييز أو تهميش أو إقصاء لأي شريحة اجتماعية، على أساس عرقي أو ديني أو مذهبي أو جنسدي أو قبلي. فبالخلاف وعدم الاتفاق على جامع وطني وقومي في منظومة تربوية عربية، مزق العمل العربي المشترك.

### آفاق التعلم في عالم متغير :

التعليم الهادف النوعي هو الأداة لبناء الانسان المتمكن من التغيير ، ولا يمكن لأمة أن تتقدم في عالم متغير إلا من خلال التعليم والتدريب والبحث العلمي، لذا لا بد من تحديث المنظومة التعليمية العربية للانتقال من منظومة تعليم تخرج مداميك من البطالة التي تؤدي الى الفقر وهدر ما نملك من طاقات بشرية، الى مداميك من الإنتاج لبناء الثروة، ثروة العقول والموارد البشرية، ثروة بناء الشركات الناشئة، ثروة تحويل المعرفة ومخرجات البحث العلمي إلى تكنولوجيا الإبداع والريادة، وترسيخ الموامة بين متطلبات النهضة ومخرجات التعليم والبحث والتطوير، لبناء قطاعات الصناعة والزراعة والخدمات، من خلال الاختراع والإدارة، أو الحكمة الناجحة، لإدارة مواردنا البشرية والطبيعية والاقتصادية والمالية، واقتناص الفرص من أزماننا الحالية، وتحويلها إلى نجاحات. **وكن السؤال المحير ، كيف نحقق ذلك :**

**أولاً :** علينا الانطلاق بذكاء لبناء الاقتصاد المعرفي والرقمي، بحيث تتحول مخرجات المنظومة التعليمية من جماعات تطلب التوظيف إلى مخرجات ريادية (entrepreneurs) تصنع الوظائف وتشغل الآخرين، ننتقل على مفترق طرق النهضة الشاملة، للاعتماد على الذات وبناء الذات من خلال التعلم النوعي الهادف، فالاستقلال الحقيقي لا يكتمل إلا بالنمو الاقتصادي، للخروج من التبعية، والتحول لمجتمع الإنتاج.

**ثانياً :** علينا بناء رأس المال البشري الذكي الثري، من خلال تطوير المناهج، لتنمية مهارات التعلم والإبداع، وادماج التعلم الالكتروني، والذاتي، وعن بعد، بالتعليم الوجيه بمدرسة وجامعة ذكية جاذبة منفتحة على المهارات المعرفية لتنمية مهارات التفكير والاستقصاء والتحليل والاستنتاج، وتنمية الحوار باستخدام التقنيات الحديثة في بيداغوجية التعلم، وصولاً إلى التعليم المدمج، أكان متزامناً أم غير متزامن. فالتطوير في المناهج هي عملية مستمرة مدى الحياة، لا تخضع للفرقة، مادام العقل يتطور في مساحات تفكيره، "أنا أفكر إذن أنا موجود".

**ثالثاً :** المدرسة والجامعة تشكل حاضنات ثرية، لتحويل مخرجات الفكر، ومخرجات البحث العلمي، إلى إبداع وابتكار، يقودها رواديون بينون الريادة بفكر ناقد من الطفولة المبكرة من خلال مناهج وطرائق تدريس وتقييم وتقويم مستنيرة باستخدام التقنيات الحديثة، بنمون سلوكيات الطفل واتجاهاته وإخلاقياته في بيئة دراسية جاذبة متكاملة وشاملة، عن طريق الحوار عن طريق اللعب مع الرفاق وعن طريق الألعاب الالكترونية الهادفة لتنمية الذكاء والمهارات المعرفية، ومن خلال التطبيق العملي.

يغرسون مفاهيم المنطق والعقلانية من خلال الرياضيات المبسطة، ويغرسون مفاهيم الفكر النقدي والتحليل والاستنتاج من خلال العلوم وتكنولوجيا المعلومات لفهم التحليل الرقمي، ويتجاوبون مع غريزة الطفل والتلميذ الذهنية الفطرية في تعلم اللغات مع لغته القومية، كغريزة البقاء، وترسيخ الهوية الوطنية، ويقدررون ويتذوقون الجمال من خلال الفنون

الجميلة، ويتناولون الرياضة لتحقيق مفهوم العقل السليم في الجسم السليم، يبدعون في أسننه المهارات المعرفية من خلال دراسة الفلسفة والانسانيات والاجتماعيات، وينمون اخلاقيات الحوار واحترام الاختلاف، ويحترمون التنوع والتعددية للحضارات والثقافات الإنسانية المختلفة الأخرى، كل ذلك يتأتى من خلال معلمين أكفاء يمارسون عملهم كتلامذة مشاركين مسيرين وليس كمعلمين ملقنين سلطويين.

وفي بيئة مدرسية وبيئة جامعية جاذبة، ينحاز التلميذ والطالب إلى مدرسته وجامعته لا يحب أن يغادرها، وينمو الطالب في بيئة خلاقية، ينمو الإبداع في ذهنيته وينمو تهذيبه من سلوكيات وأخلاقيات واتجاهات إيجابية لتنميته شخصيته وميوله محبا للحياة وصديقا للطبيعة، لا يلجأ إلى العنف في فرض رأيه على الآخرين.

لقد أصبح التعليم مقلقا على مستقبل ومصير الأمة، لذا علينا انقاذ المنظومة التعليمية التربوية ووضعها على أولويات اجندتنا الوطنية، فالعملية سهلة وليست معقدة كما يظن البعض، ولكنها تحتاج إلى الإرادة.

المعلم .. كيف نوهنه ونطوره:

رابعاً :

لا بد من استمرارية تأهيل وتدريب المعلمين قبل الخدمة واثناء الخدمة في المهارات المعرفية، وتهيئة التعليم أسلوبا وبداعوجية، وملازمة تطوير المعلم مع تطوير المناهج وتقنيات التدريس. فالصفة التقليدية هي السائدة عربيا، علينا الانتقال من نقل المعرفة التلقيني المنقيد إلى الفكر التشاركي المنطق المنرن المنفتح على تعدد الاحتمالات وتلاقيها أو تناقضها لتنمية قدرات الانسان في التفكير الإبداعي، فالتجديد التربوي في المجال المعرفي يتطلب ثورة الفكر بالتجارب مع حاجات التغيير . فالتحولات الكبرى في تقنية المعلومات والاتصال والذكاء الاصطناعي باتت تشكل ضغوطا متزايدة على النظم التربوية الحالية في عالم دائم التغيير . لذا، على عالمنا العربي تحديث مشروعه التربوي لتحل التقنية الصدارة في التخطيط التربوي في المناهج، أساليب التدريس، تنظيم الصف وورشات العمل، واللاحق بقاطرة النمو التقدم العالمية، فلا مكان للتردد والاستكانة والجمود، لذا علينا إعادة ترتيب أوراقنا في الجامعة والمدرسة لنقوم بدور فعال ومجد في إعداد العقول البشرية التي تستطيع مجابهة تحديات الألفية الثالثة.

فلسفة متطورة للتعليم تقوم على المحاور الأربعة الرئيسية لأركان التعلم في القرن

خامساً :

الحادي والعشرين التي أرست معالمها اليونسكو في تقرير جاك دينور:

1. أتعلم لأكون: لترسيخ وجودي كإنسان يفكر، وهويتي كمواطن.
2. أتعلم لأعرف: لتنمية مهاراتي المعرفية ومهاراتي الفكرية النقدية في البحث والاستقصاء والتساؤل والاكتشاف والاختراع والبحث عن المجهول والتوصل للحقيقة.
3. أتعلم لأعمل: لأعمل في حقول مختلفة في الصناعة، في الزراعة، في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، في السياسة، في الثقافة في الفنون.. الخ.
4. أتعلم كيف أعيش مع الآخرين: في فهم التعددية والتباين واحترام الاختلاف وتقدير الثقافات والحضارات الأخرى.

وهذه الفلسفة تقود إلى وضوح الرؤيا للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور، ووضع الكفايات



لإكسابها للطلبة، مع تقويم مستمر، وعلاقة فاعلة مع المجتمع، وتبني أنظمة الجودة ومعايير التميز.

**سادساً :** **توطين المعرفة** والانخراط في بناء الاقتصاد المعرفي، وخاصة في تكنولوجيا المعلومات والاتصال والتكنولوجيا الحيوية والهندسة الوراثية وتكنولوجيا النانو.

**سابعاً :** تحويل بطالة المتقنين إلى موارد بشرية ثرية منتجة تدعم الاقتصاد الوطني.

**ثامناً :** رعاية القدرات الإبداعية للطلبة، والإبداع هو الطريق للاختراع والابتكار، وبتزعرع الابداع في مجتمع يتجاوز الخوف والتردد والمألوف، ولا يمكن للإبداع أن ينمو في بيئة سلطوية أو بيئة تطفى عليها أيديولوجية معينة، فارضة نفسها على الجميع، بل يحتاج الإبداع إلى الحريات والتعددية الفكرية والسياسية للولوج إلى مساحات جديدة لتلاقح الأفكار، وتمكين الذات، واحترام الاختلاف، والتعايش مع الآخرين.

**تاسعاً :** الاهتمام بالتعلم الموازي التي تؤديه الأسرة - المؤسسة التربوية الأولى ومجتمع الرفاق - المؤسسة التربوية الثانية، والمدرسة - المؤسسة التربوية الثالثة، ووسائل الإعلام وبرامجها التلفزيونية واللامنهجية - المؤسسة التربوية الرابعة لبناء اتجاهات التلميذ وأساليب تفكيره والانتقال في الفترة القادمة بتقديم منظومة تربوية تعليمية عصرية تقودنا إلى: تعليم أقل وتعلم أكبر.

**عاشراً :** وبما أن المستقبل سريع التغير، فإن البرامج والمناهج الثابتة التي تأخذ وقتاً طويلاً قد تكون لا قيمة لها في عالم يريد مهارات تتجاوز سريعاً مع متغيرات السوق والمجتمع كساندويشات الوجبات السريعة. لذا، سينتشر مستقبلاً التعلم المستمر الذي يقدم وجبات سريعة من برامج تربوية تعليمية خاصة، لإعداد الفرد وفق حاجاته وقدراته إلى ميدان العمل، وقد يعود ثانية لأخذ ساندويشات تربوية تعليمية أخرى تقوده لعمل آخر، وبذلك تتجدد الموارد البشرية مع نفسها في عالم متجدد ومتغير، وهذا سيحد من البطالة، وبذلك يتحول المجتمع إلى مجتمع ديناميكي منتج في عانم متغير.

هذه هي التوصيات العشر، التي رأيت أن نأخذ بها، كرؤى وأفكار في تحديث المنظومة التربوية التعليمية، لمجابهة التحديات المستقبلية في الوطن العربي.

وأخيراً وليس آخراً، فإن التعليم يولد الثقة للاعتماد على الذات، والثقة تولد الأمل في بناء عالم متجدد، والأمل يولد الرخاء، والرخاء يولد حياة أفضل في عانم متطور.

## دور الجمعيات العلمية في تطوير التعليم بالدول العربية

أ.د. ماهر إسماعيل صبري

قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم الأسبق بكلية التربية جامعة بنها، ورئيس رابطة التربويين العرب/ مصر

### أولاً: مفهوم الجمعيات العلمية وما يرتبط بها من مصطلحات:

هناك مسميات عديدة للجمعيات العلمية ربما تختلف باختلاف الهدف منها أو مجال عملها، فهناك جمعيات علمية، وجمعيات أهلية، وجمعيات خيرية، وجمعيات تربية، وجمعيات صحية، وجمعيات بحثية، وغيرها من المسميات. إلا أن جميع هذه المسميات تتفق على أن الجمعيات بكل أشكالها ومستوياتها تتبع مؤسسات المجتمع المدني وهي جهات غير حكومية تشرف عليها الدول وتقدم مساعداتها في عدة مجالات لتكتمل عمل المؤسسات الحكومية في شتى مجالات التنمية.

وتنقسم مؤسسات المجتمع المدني إلى: منظمات وهيئات واتحادات ومؤسسات وجمعيات، تندرج من النطاق المحلي المحدود على مستوى حي أو مدينة إلى مستوى محلي واسع على مستوى محافظة أو عدة محافظات أو إقليم، أو على مستوى دولة إلى مستوى إقليمي يشمل عدة دول، إلى مستوى دولي يشمل كل أو معظم دول العالم.

وفيما يأتي تعريف موجز لكل من هذه المؤسسات:

#### 1. المنظمات:

وهي شكل من أشكال منظومات المجتمع المدني، وهي كيان قانوني لكنها غالباً ما تأخذ المستوى الدولي؛ لتشمل عدة دول أو ربما تشمل دول العالم أجمع، ومن أمثلتها: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (يونسكو) <https://ar.unesco.org>، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) <http://www.alecso.org/nsite/ar>، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف) <http://www.alecso.org/nsite/ar>، ومنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) <https://www.icesco.org>، ... وغيرها.

#### 2. الهيئات:

وهي شكل من أشكال منظومات المجتمع المدني، وهي كيان قانوني، يمكن أن تكون حكومية أو غير حكومية، لكنها أقل اتساعاً وعمومية من المنظمات، ومن أمثلتها: هيئة تعليم الكبار بمصر، وهيئة التدريب التقني والمهني، وهيئة التدريب العسكري، وهيئة الهلال الأحمر، ... وغيرها.

#### 3. الاتحادات الدولية:

وهي أيضاً شكل من أشكال منظومات المجتمع المدني، وهي كيان قانوني، تضم عدة كيانات، أو جمعيات، أو مؤسسات محلية، أو إقليمية في كيان كبير على المستوى الدولي، ومن أمثلتها الاتحاد الدولي لكرة القدم، الاتحاد الدولي للاتصالات، الاتحاد الدولي للنقل الجوي، الاتحاد الدولي للتعليم الفني، الاتحاد الدولي للتعليم الطبي، الاتحاد العالمي للتعليم، الاتحاد العالمي للتعليم عن بعد، ... وغيرها.

#### 4. الاتحادات الإقليمية:

هي شكل من أشكال منظومات المجتمع المدني، وهي كيان قانوني، تضم عدداً من الكيانات المحلية

على مستوى إقليم أو دولة واحدة أو عدة دول، مثل الاتحاد الإقليمي للجمعيات الأهلية بمصر، والاتحاد الإقليمي للمؤسسات والجمعيات الأهلية بمصر، والاتحاد العام للجمعيات والمؤسسات الأهلية بمصر، واتحاد الجامعات العربية بالأردن، ... وغيرها.

#### 5. الاتحادات النوعية:

هي شكل من أشكال منظومات المجتمع المدني، وهي كيان قانوني، تضم عددا من الكيانات أو الجمعيات أو المؤسسات المحلية ذات الهدف الواحد أو المجال الواحد أو التخصص الواحد أو النشاط الواحد، ... ومن أمثلتها الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي بأكاديمية البحث العلمي بمصر <https://www.sfr-eg.org/index.php?langid=1>، وتعد رابطة التربويين العرب أول جمعية تربوية عضوا في هذا الاتحاد، والاتحاد النوعي لنساء مصر <http://www.efuegypt.org>، والاتحاد النوعي لذوي الاحتياجات الخاصة <https://ar-ar.facebook.com/groups/267557020304797/about>، والاتحاد النوعي للإعلاميين <https://www.facebook.com/mediaunion1>، والاتحاد النوعي للنحاليين الأردنيين <https://ar-ar.facebook.com/groups/499350523430509> ... وغيرها من الاتحادات.

#### 6. المؤسسات:

شكل من أشكال منظومات المجتمع المدني، وهي كيان قانوني، تضم مجموعة من الأفراد يحصلون على ترخيص لممارسة مهمات وأنشطة محددة بشكل قانوني، ومن المؤسسات ما هو حكومي، ومنها ما هو أهلي. ويمكن للمؤسسات أن تحوز الممتلكات وأن تبيع وتشتري وأن تنتج منتجات محددة أو تبني وتدير مؤسسات تعليمية؛ كالمدارس والجامعات الخاصة والأهلية..

#### 7. الجمعيات:

شكل من أشكال منظومات المجتمع المدني، وهي كيان قانوني يشير إلى كل جماعة ذات تنظيم مستمر لمدة معينة أو غير معينة تتألف من أشخاص طبيعيين، أو أشخاص اعتبارية، أو منهما معا، وذلك لغرض غير الحصول على ربح مادي.. والجمعيات الأهلية هي تلك المؤسسات ذات الوظائف المتعددة والأهداف الثقافية والاجتماعية المتنوعة، التي قد تكون قومية أو محلية، كما تسهم بشكل متميز في مجال الخدمات الاجتماعية، وتعتمد بدرجة كبيرة على المتطوعين في وضع سياستها وتنفيذ برامجها، وغالبا ما تعتمد في تمويلها على هبات المتطوعين.

ويفرق قانون الجمعيات والمؤسسات الأهلية المصري بين الجمعيات والمؤسسات وفق الجدول (1):

التعريف:	الجمعيات	المؤسسات
هي كل جماعة ذات تنظيم مستمرة لمدة معينة أو غير معينة، تتألف من أشخاص طبيعيين، أو أشخاص اعتبارية، أو منهما معا، وذلك لغرض غير الحصول على ربح مادي. (مادة 1) من قانون الجمعيات والمؤسسات الأهلية رقم: 84/2002).	تتشأ المؤسسة الأهلية بتخصيص مال لمدة معينة أو غير معينة؛ لتحقيق غرض غير الربح المادي. (مادة رقم 116) من اللائحة التنفيذية لقانون الجمعيات والمؤسسات الأهلية رقم: 84/2002).	
عدد	يكون إنشاء الجمعية الأهلية من أشخاص	يكون إنشاء المؤسسة الأهلية بواسطة مؤسس

المؤسسات	الجمعيات	
واحد أو مجموعة من المؤسسين من الأشخاص الطبيعيين أو الأشخاص الاعتبارية أو منهما معا	طبيعيين، أو أشخاص اعتبارية، أو منهما معا لا يقل عددهم في جميع الأحوال عن عشرة.	المؤسسين:
(1) تدار المؤسسة الأهلية عن طريق مجلس الأمناء الذي يتكون من عدد فردي لا يقل عن ثلاثة ولا يجاوز خمسة عشر عضواً، وهم الذين يعينهم المؤسس أو المؤسسون، ويتولى مجلس الأمناء إدارة المؤسسة الأهلية، وتكون له جميع اختصاصات مجلس الإدارة واختصاصات الجمعية العمومية في الجمعيات الأهلية، وذلك فيما عدا الاختصاص بتعديل الغرض الأصلي للمؤسسة الأهلية المحدد في النظام الأساسي أو ما في حكمه. فضلاً عن ذلك تقع عدة مسؤوليات على عاتق أمين الصندوق والأمين العام للجمعية.	(1) تدار الجمعيات عن طريق الجمعية العمومية (التي تتكون من جميع الأعضاء العاملين) ومجلس الإدارة (الذي تنتخبه الجمعية العمومية ويتكون من عدد فردي من الأعضاء لا يقل عن خمسة ولا يزيد عن عشرة). فضلاً عن ذلك تقع عدة مسؤوليات على عاتق أمين الصندوق والأمين العام للجمعية.	الإدارة:
(2) يمثل رئيس مجلس الأمناء المؤسسة الأهلية أمام القضاء وقيل الغير .	(2) يكون لمجلس الإدارة رئيس يمثل الجمعية أمام القضاء وقيل الغير .	
لا يوجد أعضاء وبالتالي لا ينضم أعضاء جدد للمؤسسة.	يجوز الموافقة على انضمام أعضاء جدد بعد تأسيس الجمعية إذا توافرت فيهم شروط العضوية.	انضمام أعضاء بعد التأسيس:
يجب تخصيص مال معين عند التأسيس ولا يوجد أعضاء، وبالتالي لا توجد اشتراكات سنوية.	لا تحتاج الجمعية لتخصيص مال معين ولن كانت تحتاج لاشتراكات الأعضاء.	الموارد المالية:
يجتمع مجلس الأمناء مرتين على الأقل سنوياً بدعوة من رئيسه، وعليه أن يجتمع خلال الأشهر الأربعة التالية لإنهاء السنة المالية؛ للنظر في الموافقة على الميزانية العمومية، والحساب الختامي للمؤسسة الأهلية عن السنة المالية المنتهية، وتقرير النشاط وتقرير مراقب الحسابات، ومشروع موازنة السنة المالية الجديدة.	تتعدّد الجمعية العمومية بدعوة كتابية لكل من أعضائها الذين لهم حق الحضور. وعليها أن تجتمع خلال الأشهر الأربعة التالية لانتهاء السنة المالية؛ للنظر في الموافقة على الميزانية العمومية والحساب الختامي للجمعية الأهلية عن السنة المالية المنتهية، وتقرير النشاط، وتقرير مراقب الحسابات، ومشروع موازنة السنة المالية الجديدة. ويجب أن يعقد مجلس إدارة الجمعية مرة كل ثلاثة شهور على الأقل.	الاجتماعات الدورية:
يجوز للمؤسسة أن تكتفي بإعداد بيان دوري بالإيرادات والمصروفات وأوجه الإنفاق بدلا	يجب على الجمعية أن يكون لها ميزانية سنوية، وأن تدون حساباتها في دفاتر مالية.	التقارير المالية:

المؤسسات	الجمعيات
من الميزانية إذا كانت طبيعة أموالها تبرر ذلك، وبعد الحصول على موافقة من مديرية التضامن الاجتماعي.	

[https://lawforall.info/index.pl/legal\\_structure](https://lawforall.info/index.pl/legal_structure)

#### 8. الجمعيات العلمية:

تركز نشاط الجمعيات الأهلية في المجالات الخيرية والاجتماعية بشكل كبير في المجتمعات العربية، وعلى منوالها ظهرت جمعيات أهلية ذات نشاط علمي أكاديمي، وانتشرت هذه الجمعيات بشكل كبير في مصر وفي كثير من الدول العربية، فظهرت جمعيات علمية في المجال الطبي بكل فروعها وتخصصاته، وفي المجال الأدبي بكل فروعها وتخصصاته، وفي المجال التربوي بكل فروعها وتخصصاته.. ويقصد بالجمعيات العلمية في ورقة العمل هذه الجمعيات المشهورة قانوناً وتعمل في المجال التربوي أو المجال التعليمي بشكل كلي أو جزئي، وغالباً ما يكون نطاق هذه الجمعيات محدوداً بحدود حي أو مدينة أو محافظة، وقد يمتد النطاق إلى مستوى دولة واحدة مثل: رابطة التربية الحديثة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، والجمعية المصرية للتربية العلمية، والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، والجمعية الأردنية للعلوم التربوية... وغيرها. وقد يمتد نطاق الجمعيات العلمية التربوية ليشمل مجموعة دول مثل الجمعية العلمية لكليات التربية بالجامعات العربية ومقره دمشق بسوريا، وقد يكون نشاط الجمعية ممتداً لكثير من الدول العربية والإسلامية مثل رابطة التربويين العرب.

ثانياً: نبذة تاريخية عن الجمعيات الأهلية بمصر:

تحددت مراحل نشأة الجمعيات الأهلية وتطورها في مصر في ست مراحل هي: (المصدر

<http://modernegypt.bibalex.org/Types/Subject/Details.aspx?ID=YVYU1yJilrjXnDF>

( kBD1moQ%3D%3D

- مرحلة البدء (١٨٢١ - ١٩١٨)،
  - مرحلة الانتشار (١٩١٩ - ١٩٣٨)،
  - مرحلة الإشراف والتوجيه (١٩٣٩ - ١٩٥١)
  - مرحلة التنظيم والتنسيق (١٩٥٢ - ١٩٦٠)،
  - مرحلة محدودية العمل الأهلي (١٩٦١ - ١٩٧٣)
  - مرحلة الانفتاح الاقتصادي ودعم العمل الأهلي (١٩٧٤ - ١٩٨١)
- ووفقاً لهذه المراحل جاءت التشريعات والقوانين المنظمة للعمل الأهلي، التي تطورت مع تطور العمل الأهلي ذاته، والتي أدت إلى تغييرات متعددة في المجتمع المصري؛ لكي تتواءم مع التغيرات والتحولات العالمية، ومن هذه القوانين:

- القانون المدني ١٨٨٥
- القانون ٤٩ لسنة ١٩٤٥
- القانون ٣٥٧ لسنة ١٩٥٢
- القانون رقم ٣٨٤ لسنة ١٩٥٦
- القانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٦٤

- القانون رقم ٨ لسنة ١٩٧٢
- القانون رقم 129 لسنة 2019
- ومن أهم المؤشرات التاريخية التي تجدر الإشارة إليها ما يأتي:
- عرفت مصر العمل التطوعي منذ تاريخ طويل ناتج عن تراث تراكمي يعتمد على مفهوم "الخير"، وتضم شبكة الجمعيات الأهلية في مصر أكثر من (43000) جمعية تمارس أنشطة متباينة في التعليم والثقافة والأعمال الخيرية والخدمية وغيرها من مناحي الحياة.
- تعد الجمعيات الأهلية شريكا مهما لا يمكن إغفاله في طريق التنمية والتقدم، لذا فقد أفسحت الدولة مجالاً كبيراً لظهورها، كما قدمت لها كل سبل الدعم المادي والحماية القانونية المتاحة لتبشر عملها بكل حرية.
- تؤدي الجمعيات الأهلية دور الوسيط بين الفرد والدولة، فهي كقيلة بالارتقاء بشخصية الفرد عن طريق نشر المعرفة والوعي وثقافة الديمقراطية، وتعبئة الجهود الفردية والجماعية لمزيد من التنمية الاجتماعية والاقتصادية، والتأثير في السياسات العامة، وتعميق مفهوم التضامن الاجتماعي.
- تعود بدايات ظهور المنظمات الأهلية في مصر إلى القرن التاسع عشر، إذ نشأت أول جمعية أهلية في مصر عام 1821 باسم الجمعية اليونانية بالإسكندرية.. وبعدها توالى تأسيس الجمعيات، فهناك جمعيات ذات طابع ثقافي مثل جمعية مصر للبحث في تاريخ الحضارة المصرية عام 1859، وجمعية المعارف عام 1868 والجمعية الجغرافية عام 1875، وهناك جمعيات ذات طابع ديني مثل الجمعية الخيرية الإسلامية عام 1878 وجمعية المساعي الخيرية القبطية عام 1881م
- ازدهرت الجمعيات الأهلية في مصر وزاد عددها مع اعتراف دستور 1923 في مادته رقم (30) بحق المصريين في التجمع وتكوين جمعيات، إذ زاد عددها من 159 جمعية في الفترة ما بين عامي 1900 و1924 إلى 633 جمعية في الفترة ما بين 1925 و1944.
- منذ منتصف السبعينيات بدأت حركة انتعاش جديدة في المجتمع المدني عموماً والجمعيات الأهلية خصوصاً، أدت إلى بلوغ عددها عدة آلاف، وتضم ملايين الأعضاء، وتعمل في مختلف المجالات.
- لعبت الجمعيات الأهلية في مصر دوراً رعايياً كبيراً منذ نشأتها، تطورت بتطورها، فالعمل الخيري كان أحد الأهداف الرئيسية للجمعيات الأهلية في مصر تاريخياً منذ نشأة الجمعية الخيرية الإسلامية عام 1878 وجمعية المساعي الخيرية القبطية 1881 حتى يومنا هذا، وقد بدأت جمعيات كثير من التي تأسست بدافع العمل الخيري في العقود الأخيرة تغير من رؤيتها، وتتجه إلى العمل التنموي أو تجمع بين الاثنين بدرجة أو بأخرى، كانت هذه هي مقدمة دراسة نشرت على موقع الهيئة العامة للاستعلامات تحت عنوان: **واقع العمل الأهلي في مصر الفرص والتحديات**. "وجاء في الدراسة أن الفكر التنموي الحديث يعول على دور فاعل للجمعيات الأهلية في التنمية في إطار شراكة مؤسسية مع الدولة والقطاع الخاص، وأنه في هذا الإطار يصبح السؤال المحوري الذي يطرح نفسه، إذا كنا نبحث عن هذا الدور الفاعل والمؤثر، الذي تمت الإشارة إليه بوضوح في رؤية مصر 2030، هل القطاع الأهلي في مصر بحالته الراهنة قادر على ذلك؟ وما متطلبات تحقيق ذلك؟
- والحقيقة أن لهذا السؤال أوانه في اللحظة الراهنة، التي تشهد ولأول مرة في تاريخ العلاقات بين الجمعيات الأهلية والدولة المصرية بعد 1952 فلسفة جديدة للعلاقة بين الطرفين، فيها مساحة من الحرية ودرجة من الثقة، يمكن البناء عليها من أجل بناء شراكة تنموية حقيقية فعالة ومؤثرة.
- وأوضحت الدراسة أن الأعوام الأخيرة شهدت طفرة في نمو الجمعيات الأهلية في مصر، فقد بلغ عدد

الجمعيات الأهلية المسجلة في وزارة التضامن الاجتماعي عام 2012 (37.500 ألف) جمعية أهلية، ارتفع إلى (43.500 ألف) جمعية ومؤسسة أهلية في عام 2013، كما ارتفع هذا العدد إلى (50572) جمعية أهلية في عام 2019، موضحة أن الملاحظ من هذا التطور الكمي أنه حدث في إطار قانون 84 لسنة 2002، الذي كان محل انتقاد كبير من قبل كثير من العاملين في القطاع الأهلي على أساس أنه كان يحوى موادا مقيدة للعمل الأهلي بدرجة ما، بل الأمر الأكثر غرابة أن الفترة البيئية ما بين صدور القانون رقم 70 لعام 2017 والقانون الجديد شهدت زيادة مقدارها (2992) جمعية مقارنة بأعداد الجمعيات لعام 2017؛ إذ كانت (47580) جمعية، مما يشير إلى استمرار النمو الكمي للجمعيات الأهلية بغض النظر عن الإطار القانوني ومدى ما يتيح من حرية حركة (د. هويدا عدلي، 2018، دراسات في حقوق الإنسان، الهيئة العامة للاستعلامات المصرية) .

Error! Hyperlink reference not valid. وفي آخر إحصائية معلنه لوزارة التضامن الاجتماعي بمصر في شهر ديسمبر 2021م بلغ عدد الجمعيات الأهلية العاملة بمصر (52500) جمعية ومؤسسة [ar- https://www.moss.gov.eg/Pages/default.aspx](https://www.moss.gov.eg/Pages/default.aspx)

ثالثا: خصائص الجمعيات الأهلية وأهميتها:

تبرز أهمية الجمعيات الأهلية في عدة خصائص هي: (المصدر <http://modernegypt.bibalex.org/Types/Subject/Details.aspx?ID=YVyU1yJilrjXnDF> ( kBD1moQ%3D%3D

- الجمعيات الأهلية تنظيماً رسمية تهتم بتقديم خدمات مباشرة أو غير مباشرة لإشباع احتياجات المجتمع، وتحقيق الرفاهية الاجتماعية للمواطنين.
- تقوم الجمعيات الأهلية على الجهود التطوعية لجماعة من الأفراد المهتمين بالخدمة العامة يتولون تنظيمها وإدارتها، في إطار النظام العام أو القوانين والتشريعات، التي تنظم العمل الاجتماعي التطوعي.
- تعد الجمعيات الأهلية مؤسسات اجتماعية خارج السوق الاقتصادية والتنافس، لذلك فهي لا تسعى إلى الربح المادي كغرض أساسي للوجود، وحصرها في توفير الخدمات، التي تقابل احتياجات المواطنين.
- لكل جمعية فلسفة تستمد سياستها من النظام الأساسي لها، ولها حق تشريع اللوائح وتعديلها إذا لزم الأمر، في سهولة ويسر أكثر من المؤسسات الحكومية.
- الهيكل التنظيمي للجمعيات الأهلية يبدأ من القمة ممثلة في الجمعية العمومية كأعلى سلطة ثم مجلس الإدارة واللجان المنبثقة عنه، والجهاز الإداري والفني القائم على أداء الخدمات.
- تعتمد الجمعيات الأهلية في تمويلها على ما تجمه من تبرعات وهبات ووصايا، وعلى ما تحصل عليه من اشتراكات الأعضاء، فضلاً عن عوائد الخدمات التي تقوم بها، وقد تحصل على دعم من الهيئات الحكومية أو من هيئات دولية.
- تمارس هذه الجمعيات عملها في إطار السياسة الاجتماعية العامة للدولة بعيداً عن التقلبات السياسية والصراعات الطائفية، لأنها ممنوعة- بحكم القانون- من التدخل في الخلافات السياسية والمذهبية والطائفية.
- تنصب خدمات الجمعيات الأهلية على أعضائها من الدرجة الأولى سواء من الأسوياء أم ذوي الاحتياجات الخاصة من معاقين أو مكفوفين أو من الصم والبكم، أو من المسنين أو الأطفال المشردين أو الأيتام، ...

- أسلوب العمل في هذه المؤسسات الاجتماعية يمتاز بالمرونة؛ إذ تستطيع تعديل نظامها وقواعد العمل فيها، وأهدافها وجهازها الإداري، فهي التي تحدد لنفسها النظم والقواعد الإدارية المالية المرنة، وبأسلوب أكثر طواعية؛ لتناسب متطلبات أي تغير يحدث في المجتمع.
- تتمتع الجمعيات الأهلية بسلطة أوسع؛ من حيث اختيار موظفيها وفقاً لما حددته قوانين العمل؛ بحيث يكونون من المتخصصين في مجال الخدمة الاجتماعية، فضلاً عن الاستعانة ببعض الفنيين الآخرين، الذين يتطلب وجودهم نوعية الخدمات المقدمة.
- تخضع عضوية الجمعيات لشروط معينة، وفي حالة انطباقها على شخص ما، يمكن أن يصبح عضواً فيها.
- الرقابة على الجمعيات الأهلية تخضع لبعض الأجهزة المتخصصة؛ كالاتحاد العام للجمعيات، والاتحادات الإقليمية، فضلاً عن رقابة الجهة الإدارية المتخصصة؛ مثل إشراف وزارة الشؤون الاجتماعية، وديوان المحافظة على الناحية الإدارية، والجهاز المركزي للمحاسبات، وإشراف وزارة الصحة على المستشفيات والمراكز الطبية التابعة للجمعيات، وإشراف وزارة التربية والتعليم على المدارس وفصول التقوية ومحو الأمية.
- توفر الجمعيات الأهلية جهداً كبيراً، ربما قد يقع على الدولة، مثل: القيام بالمشروعات الاجتماعية ذات الصلة القومية الكبرى.
- الجمعيات الأهلية ضرورة لكل المجتمعات، واستمرار المواطنين في تكوين الجمعيات الأهلية ظاهرة صحية في تطور حياة المجتمعات، فهي لا تحقق جانب الانتماء فقط، لكنها حقاً لكل مواطن في المشاركة والتخطيط لاحتياجاته وكذلك حقوقه.
- تعد الجمعيات الأهلية أكثر انطلافاً في خدماتها، وأكثر مقدرة على التجديد والابتكار ولجراء التجارب لتطور العمل بها، وكذلك السرعة في تقديم الخدمات والتقليل - قدر الإمكان - من الإجراءات الإدارية الطويلة.

#### رابعاً: الجمعيات العلمية في مجال التربية والتعليم بمصر وبعض الدول العربية:

نظراً لأنه لا توجد قاعدة بيانات عن الجمعيات العلمية العاملة في مجال التربية والتعليم أو الجمعيات الخيرية، التي من ضمن أنشطتها المجال التعليمي والتربوي، ونظراً لأنه لا توجد إحصائية رسمية موثوق بها عن الجمعيات العلمية على مستوى الدول العربية، فكان من الصعب على ورقة العمل هذه حصر كل هذه الجمعيات، وقد اجتهد كاتب هذه السطور في تتبع هذه الجمعيات بمصر وبعض الدول العربية، على النحو الآتي:

#### • الجمعيات العلمية التربوية بمصر:

حظيت مصر بعدد كبير من الجمعيات العلمية التربوية في مجالات العلوم التربوية والنفسية مقارنة بالدول العربية الأخرى، لكن عدد هذه الجمعيات لم يتجاوز 25 جمعية ومؤسسة؛ ومن ثم يبقى محدوداً جداً مقارنة بإجمالي عدد الجمعيات والمؤسسات الأهلية الذي جاوز 52500 جمعية ومؤسسة؛ ومن أهم الجمعيات والمؤسسات العلمية المشهورة بوزارة التضامن الاجتماعي المصرية ما يأتي:

1. رابطة التربية الحديثة التي تأسست عام 1936م.
2. رابطة خريجي معاهد وكليات التربية التي تأسست عام 1943م
3. الجمعية المصرية للدراسات النفسية التي تأسست عام 1948م



4. رابطة الإخصائين النفسيين المصرية التي تأسست عام 1981م Error! Hyperlink reference not valid.
  5. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس التي تأسست عام 1991م
  6. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم التي تأسست عام 1991م
  7. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية التي تأسست عام 1991م.
  8. الجمعية المصرية للتربية العلمية التي تأسست عام 1996م
  9. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات التي تأسست عام 1997م
  10. جمعية الثقافة من أجل التنمية التي تأسست عام 1999م
  11. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة التي تأسست عام 2000م
  12. جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية التي تأسست عام 2000م Error! Hyperlink reference not valid.
  13. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية التي تأسست عام 2004م
  14. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية التي تأسست عام 2005م
  15. الجمعية المصرية لمصادر التعليم التي تأسست عام 2005م [/https://egypt-era.org](https://egypt-era.org)
  16. الجمعية المصرية للتنمية العلمية والتكنولوجية التي تأسست عام 2007م
  17. رابطة التربويين العرب التي تأسست عام 2007م.
  18. الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي التي تأسست عام 2011م
  19. مؤسسة للتربية الخاصة والتأهيل التي تأسست عام 2013م
  20. الجمعية المصرية للتنمية التكنولوجية التي تأسست عام 2015م
  21. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب التي تأسست عام 2017م [/http://aiesa.org](http://aiesa.org)
  22. الجمعية العربية للدراسات المتقدمة في المناهج العلمية التي تأسست عام 2019م
  23. المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة التي تأسست عام 2019م
  24. الجمعية المصرية لتعليم اللغات التي تأسست عام 2020م
  25. الجمعية الدولية للتعليم والتعلم الإلكتروني التي تأسست عام 2021م
- الجمعيات العنمية التربوية بالدول العربية:
- تم تأسيس عدد من الجمعيات العلمية التربوية في مجالات العلوم التربوية والنفسية بالدول العربية، ومن أهم هذه الجمعيات التي أمكن رصدها ما يأتي:
- الأردن:
1. الجمعية الأردنية للعلوم التربوية التي تأسست عام 2009م [/https://jaes-jo.com](https://jaes-jo.com)
  2. الجمعية الأردنية لعلم النفس التي تأسست عام 1995م [/https://jpajo.org](https://jpajo.org)
  3. اتحاد الجامعات العربية الذي تأسس عام 1964م <http://www.aaru.edu.jo/Home.aspx>
- السعودية:
1. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) التي تأسست عام 1408 هـ، الموافق عام 1988م <https://gesten.ksu.edu.sa/ar>
  2. الجمعية السعودية للتوحد التي تم تأسيسها عام 1425 هـ، الموافق عام 2005م

[/https://saautism.org/autism](https://saautism.org/autism)

3. الجمعية السعودية للتنمية المهنية في التعليم التي تأسست عام 2011م، الموافق 1432/10/29 هـ ومقرها جامعة الملك سعود بالرياض <https://sspde.ksu.edu.sa/ar>

• الكويت:

1. الجمعية الكويتية لتطوير المنظومة التربوية التي تأسست عام 2019م [https://twitter.com/kuwait\\_asso\\_edu?lang=ar-x-fm](https://twitter.com/kuwait_asso_edu?lang=ar-x-fm)

2. الجمعية الكويتية لجودة التعليم التي تأسست عام 2016م [https://twitter.com/education\\_q2016?lang=ar](https://twitter.com/education_q2016?lang=ar)

3. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية <https://arab.org/ar/directory/kuwait-society-for-the-advancement-of-arab-children>

• سلطنة عمان:

1. الجمعية العمانية لتقنيات التعليم: <https://www.facebook.com/omaniset>

• الإمارات العربية المتحدة:

من أشهر الجمعيات الخيرية التعليمية في الإمارات: (أمل سالم، 2018)

<https://www.mosoah.com/people-and-society/philanthropy/educational-charitable-associations-in-the-uae/#>

1. جمعية المعلمين التي تأسست عام 1980 وحدد مجال عملها في دولة الإمارات العربية المتحدة ومقرها الرئيس مدينة الشارقة، ويجوز فتح فروع لها في أي من مدن الدولة. <https://uaet.ae/site/ar/index.php>

2. جمعية دبي العطاء: التي تأسست عام 2007م والهدف من هذه الجمعية هو العمل على تحسين الحالة التعليمية والاهتمام بكل ما يتعلق بالمدارس من تغذية وصحة ومرافق والاهتمام بالنظام والنظافة، وبالتعليم أيضا.

3. مؤسسة طيران الإمارات: هي مؤسسة خيرية تقوم بتوفير كثير من الأعمال الخيرية، ومساعدة الأطفال والمحتاجين، ليس فقط في دولة الإمارات، وإنما في جميع أنحاء العالم، كما أنها توفر التعليم والحاجات الأساسية لهؤلاء الأطفال المحرومين وغيرهم من مسكن وطعام.

4. جمعية قرية العائلة: هي جمعية تابعة لوزارة الأوقاف الإماراتية وشؤون القصر، وهذه الجمعية أسست لمساعدة الفقراء والمحتاجين، وفي توفير الخدمات التعليمية والمسكن والرعاية الصحية للأطفال اليتامى في دبي، مع العلم أن توفير الحاجات الأساسية للحياة للفقراء من طعام ومسكن وتعليم من اختصاص وزارة الأوقاف وشؤون القصر.

5. مؤسسة الرعاية الخاصة الموجودة في أبو ظبي: تحديدا توجد هذه الجمعية في مدينة الظفرة، وتقوم هذه المؤسسة بتوفير كورسات تعليمية ومهنية للأطفال من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعمل المؤسسة على توسعها؛ لكي تستوعب أعدادا أكبر من الأطفال.

6. مؤسسة الأعمال الخيرية الإنسانية في الإمارات: تهدف هذه المؤسسة الخيرية كغيرها من المؤسسات الخيرية إلى عمل الأنشطة الخيرية المتعددة مثل البرامج التعليمية، وتهدف هذه البرامج إلى بناء المدارس ورياض الأطفال ومؤسسات التدريب المهني ومراكزه، كما تقوم المشروعات التعليمية في مؤسسة الأعمال

- الخيرية بتأسيس دور تحفيظ القرآن الكريم، وبناء المساجد، وتقديم الخدمات المادية والمنح المدرسية والحقائب المدرسية للمحتاجين.
7. جمعية صندوق أبو ظبي للتنمية: تقدم هذه الجمعية كثير من الأعمال الخيرية مثل توفير فرص العمل، وتهتم هذه الجمعية اهتماما كبيرا بالتعليم والصحة وغيرها من المجالات المختلفة.
8. مؤسسة مبادرة زايد العطاء: تقدم هذه المؤسسة الخيرية كثيرا من البرامج التعليمية والتدريبية لعدد من الأشخاص العربيين والأفريقيين ويبلغ عددهم حوالي 100 مليون شخص.
9. مؤسسة الشارقة: تقدم هذه المؤسسة الخيرية أيضا كثيرا من المشاريع والخدمات التعليمية والصحية، وغيرها كثيرا من المجالات الأخرى.
10. جمعية الإحسان الخيرية: تأسست هذه الجمعية بجهود فردية سنة 1990 ميلادي، وتوجد هذه الجمعية في إمارة عجمان في الإمارات، وتم تسجيلها وأشهارها رسميا باسم مركز الإحسان الخيري، وتهدف هذه الجمعية الخيرية إلى عمل عديد من المشاريع الخيرية؛ ومن ضمن المشاريع الأساسية والرئيسة بها مشروع الحقبة المدرسية، التي تقوم بها الجمعية مع بداية كل سنة، إذ تقوم الجمعية بتقديم المساعدة للطلاب وتوفير حاجاتهم المدرسية من كراسات وأقلام وحقائب.
11. مؤسسة بيت الخير: من أهداف إنشاء مؤسسة بيت الخير القيام بدعم التعليم لكونه مهما، ومن حق كل فرد موجود في المجتمع، إذ تساعد المؤسسة أكثر من 15 ألف طالب من الأسر ذات الدخل المحدود أو المحتاجين المتعفين؛ وذلك خلال مشروعين، هما: مشروع القرطاسية الذي يوفر الأدوات المدرسية اللازمة للطلاب من أقلام وكراسات وحقائب؛ وذلك من خلال إعطائهم قسيمة شراء من المكتبات التي تم الاعتماد معها، ومشروع تيسير للطلاب، وهو القيام بمساعدة الطلاب في تسديد رسومهم المدرسية في جميع المراحل المختلفة، كما يوفر أيضا الأجهزة الإلكترونية التي يحتاجها الطلاب من لاب توب والآيباد وكل مستلزمات المرحلة الجامعية.
12. هيئة آل مكتوم الخيرية التي تأسست عام 1997م <https://almaktoumfd.ae/ar/about-al-maktoum-foundation>، بدأت الهيئة برنامجها التعليمي الواسع في إفريقيا ببناء عشر مدارس ثانوية يكامل تجهيزاتها في عدد من الدول الإفريقية وهو البرنامج الذي لا زال مستمرا فقد وصل عدد هذه المدارس مايزيد عن الأربعين مدرسة وكلية موزعة في أكثر من عشرين دولة إفريقية، وقد حقق هذا البرنامج نجاحا منقطع النظير وساعد آلاف الطلاب الأفارقة في دخول أهم الكليات الجامعية، كما أن المشروع أصبح أهم مشروع تعليمي في إفريقيا خارج نطاق التعليم الحكومي.
13. مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للأعمال الخيرية والإنسانية <http://mbrch.gov.ae/ar> تسهم المؤسسة في كافة الأعمال الخيرية على المستوى المحلي وعلى المستوى الدولي في عدة مجالات؛ منها المجال التعليمي؛ إذ أقامت المؤسسة برنامج "بالعلم نرتقي" في إطار حرصها على تقديم الدعم للمسيرة التعليمية في الدولة، وبأدركت المؤسسة بخططها لتحسين أجيال المستقبل بسلاح العلم، ويهدف هذا البرنامج إلى تقديم سلسلة من المساعدات في مجال التعليم في الدولة؛ إذ تم من خلاله تنفيذ كثير من المشاريع التعليمية مثل: مشروع الرسوم الدراسية، و مشروع الحاسب الآلي المحمول، و مشروع الزي المدرسي، و مشروع القرطاسية، و مشروع بناء إضافات للمدارس، و مشروع دعم المدارس.
- قطر:
1. الجمعية القطرية لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة التي تأسست عام 1992م Error!

Hyperlink reference not valid.

2. مؤسسة الفيصل بلا حدود الخيرية وهي مؤسسة خيرية تعليمية تأسست عام 2011م Error!

Hyperlink reference not valid.

3. مؤسسة التعليم فوق الجميع التي تأسست عام 2012م

[https://twitter.com/EAA\\_Foundation](https://twitter.com/EAA_Foundation)

[/https://www.facebook.com/educationaboveall.org](https://www.facebook.com/educationaboveall.org)

[/https://donate.educationaboveall.org](https://donate.educationaboveall.org)

4. الجمعية القطرية للتوحد التي تأسست عام 2017م [/https://www.autism.org.qa](https://www.autism.org.qa)

• البحرين:

1. الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة التي تأسست عام 1991م <https://arab.org/ar/>

[/directory/bahraini-society-for-child-development](https://directory/bahraini-society-for-child-development)

2. الجمعية البحرينية للإعاقة الذهنية والتوحد التي تأسست عام 1992م Error! Hyperlink

reference not valid.

3. المؤسسة البحرينية للتربية الخاصة التي تأسست عام 2002م <http://www.bised.org/>

• العراق:

1. الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية التي تأسست عام 2012م <https://ar->

[/ar.facebook.com/psychological.educational](https://ar.facebook.com/psychological.educational)

2. الجمعية العراقية للمناهج وطرائق التدريس والتقويم التربوي Error! Hyperlink reference not

valid.

• سوريا:

1. الجمعية السورية للعلوم النفسية والتربوية التي تأسست عام 1996م [https://www.](https://www.facebook.com/S.A.P.E.368)

[/facebook.com/S.A.P.E.368](https://www.facebook.com/S.A.P.E.368)

2. الجمعية العلمية لكليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية التي تأسست عام 2005م [https://](https://seciauni.org/goals)

[seciauni.org/goals](https://seciauni.org/goals)

• اليمن:

1. المؤسسة اليمنية للتربية الخاصة والتوحد التي تأسست عام 2005م <https://mapsus.net/>

[YE/-- https://mapsus.net/](https://mapsus.net/)  
[-----74853](https://mapsus.net/)

2. الجمعية انعمية اليمنية للإدارة التنموية التي تأسست عام 2020م Error! Hyperlink

reference not valid.

3. الجمعية الخيرية لرعاية الاجتماعية باليمن التي تأسست عام 1990م [https://csswyemen](https://csswyemen.org.ye/ar)

[.org.ye/ar](https://csswyemen.org.ye/ar) ، التي تركز نشاطها في دعم التعليم ومنع استغلال الأطفال باليمن.

• ليبيا:

1. الجمعية الليبية للجودة والتميز في التعليم تأسست عام 2015م وتهتم ببرامج الجودة في التعليم

[/https://www.facebook.com/lfsfjeie](https://www.facebook.com/lfsfjeie)

2. الجمعية الليبية للمناهج واستراتيجيات التدريس [/https://www.facebook.com/](https://www.facebook.com/)

3. الجمعية الليبية للبحث والتطوير التي تأسست عام 2016م [/https://lsrd.org.ly](https://lsrd.org.ly)
- تونس:
    1. المنظمة التونسية للتربية والأسرة التي تأسست عام 1968م [.https://ar.wikipedia](https://ar.wikipedia.org/wiki)
    2. الجمعية التونسية لخريجي المدارس العليا الفرنسية التي تأسست عام 1990م Error! Hyperlink reference not valid.
    3. الجمعية التونسية لجودة التعليم التي تأسست عام 2011م Error! Hyperlink reference not valid.
  - الجزائر:
    1. جمعية أخصائين علم النفس بالجزائر <https://ar-ar.facebook.com/groups/405898828297>
    2. جمعية المساعدة البحث وتطوير علم النفس <https://sharek-algerie.com/ar/associations/>
  - المغرب:
    1. الجمعية المغربية للتربية والطفولة التي تأسست عام 1947م Error! Hyperlink reference not valid.
    2. الجمعية المغربية لتربية الشبيبة التي تأسست عام 1956م Error! Hyperlink reference not valid.
    3. جمعية المواهب للتربية الاجتماعية التي تأسست عام 1965م Error! Hyperlink reference not valid.
    4. جمعية الشعلة للتربية والثقافة التي تأسست عام 1973م Error! Hyperlink reference not valid.
    5. الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية التي تأسست عام 1992م Error! Hyperlink reference not valid.
    6. الجمعية المغربية للنهوض بالتعليم الأولي التي تأسست عام 2009م Error! Hyperlink reference not valid.
    7. الجمعية المغربية لاضطرابات وصعوبات التعلم التي تأسست عام 2010م Error! Hyperlink reference not valid.
    8. الجمعية المغربية للتعلم الرقمي التي تأسست عام 2017م Error! Hyperlink reference not valid.
- خامسا: الأدوار الفعلية التي تقوم بها الجمعيات العلمية في مجال التربية والتعليم بمصر وبعض الدول العربية
- في ضوء ما سبق يتضح ان عدد الجمعيات والمؤسسات والاتحادات والهيئات والمنظمات العلمية في المجال التربوي والتعليمي بالدول العربية عدد ليس بالقليل، إذ تقوم تلك الكيانات المدنية بعدد من المهمات والأدوار، التي تؤدي بشكل أو باخر إلى تطوير منظومة التعليم العربية. ومن أهم الأدوار الفعلية التي تقوم بها هذه الكيانات والمنظمات العلمية التربوية:

#### • المؤتمرات:

من أهم الأنشطة والمهام والأدوار التي تقوم بها الجمعيات العلمية التربوية عقد المؤتمرات المحلية والدولية حول الموضوعات والقضايا المتنوعة ذات الصلة بمنظومة التعليم ومنظومة التربية، بكل مكوناتها وسبل تطوير تلك المنظومة، والمتتبع لأنشطة الجمعيات العلمية التربوية في دول الوطن العربي، المشار إليها سابقاً في هذه الورقة يرصد مذات المؤتمرات العلمية في شتى قضايا التربية والتعليم على المستوى المحلي أحياناً، وعلى المستوى الإقليمي والدولي أحياناً أخرى، ومع أن هذه المؤتمرات تناقش كثيراً من البحوث التي تسهم في تطوير نظم التعليم والتربية بالوطن العربي، فإن معظم هذه التوصيات تبقى مجرد حبر على ورق لا يأخذ بها صانع القرار المعنى بشؤون نظم التربية والتعليم في عالمنا العربي.

وتسهم بعض الجمعيات العلمية التربوية ليس فقط في تنظيم المؤتمرات المحلية والإقليمية والدولية ذات الصلة، بل أيضاً في دعم هذه المؤتمرات التي تعقدها مؤسسات تربوية أخرى حكومية واهلية، وقد قدمت رابطة التربويين العرب أمودجاً في هذا الإطار؛ حيث دعمت عشرات المؤتمرات في مجال التربية والتعليم التي أقامتها عشرات المؤسسات التربوية من كليات وجامعات وجمعيات أهلية دعماً مادياً ومعنوياً، داخل مصر وخارجها.

#### • الندوات:

من أبرز أنشطة الجمعيات العلمية التربوية، وادوارها عقد عشرات الندوات التي تناقش القضايا التربوية والمشكلات المتنوعة لنظم التعليم، فقد يدعى لذلك كبار أساتذة التربية والمتخصصين لإثراء تلك الندوات والوصول منها لعدة توصيات تتعلق بتطوير نظم التعليم العربية.

#### • ورش العمل:

تعقد الجمعيات العلمية التربوية كلها أو معظمها العشرات من ورش العمل التي تستهدف التدريب على بعض المهارات العقلية والعملية والاجتماعية ذات الصلة بنظم التعليم والتربية مما يعكس إيجاباً على تطوير تلك النظم.

#### • برامج التدريب:

تركز بعض الجمعيات العلمية التربوية في الدول العربية على مسار التدريب وبرامجه، فتركز أدوارها في عقد عشرات الدورات والبرامج التدريبية لأعضائها أو للعاملين في المجال التعليمي والتربوي أو لطلاب المدارس والجامعات، وفي جميع هذه الحالات فإن ذلك يعد مسارا موازياً لبرامج التعليم الجامعي وقبل الجامعي يستهدف تطوير مخرجات تلك النظم.

#### • البحث والنشر العلمي:

من أهم الأنشطة والأدوار التي تقوم بها جميع الجمعيات العلمية التربوية في الدول العربية دعم أنشطة البحث العلمي من خلال تمويل المشروعات البحثية، وتقديم المساعدات الفنية والمالية للباحثين في مجال عمل هذه الجمعيات، فضلاً عن إنشاء كل جمعية منها لمجلة علمية محكمة أو أكثر تدعم من خلالها مسار النشر العلمي للبحوث وفق معايير النشر على المستويات المحلية والإقليمية والدولية. وبهذا الأمر فإن هذه الجمعيات تدعم تطوير نظم التربية والتعليم من خلال النشاط البحثي والنشر العلمي، كما تسهم تلك المجالات العلمية المحكمة ليس فقط في نشر الثقافة التربوية والوعي بقضايا ومشكلات التعليم، بل أيضاً تسهم في تدريب الباحثين التربويين العرب على مهارات البحث العلمي، ورفع ترتيب مؤسسات التعليم في التصنيفات الدولية في معيار البحث العلمي والنشر العلمي لاسيما وأن من أهم معايير جودة النظم التعليمية والتربوية

معياري البحث العلمي المتضمن النشر العلمي في مجلات علمية مرموقة لها معامل تأثير قوي. وفي هذا المجال لا بد من الإشارة إلى جهود بعض الجمعيات العلمية في مجال وضع معايير لمعامل التأثير للمجلات العربية، كمشروع معامل التأثير العربي AIF، بجمهورية مصر العربية <https://www.arabimpactfactor.com/>، بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية، ومشروع معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي ARCIF بالأردن <https://emarefa.net/ar/cif/>، وقد أسهم ذلك في رفع مستوى المجلات العربية التابعة للجمعيات العلمية التربوية مما أهلها للتصنيفات الدولية في مجال النشر العلمي.

وتجدر الإشارة إلى مشروعين لتصنيف المجلات العربية تصنيفاً دولياً: المشروع الأول تبناه بنك المعرفة المصري بالتعاون مع شركة كلاريفت الأمريكية، وهو مشروع الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية ARCI على منصة web of science، وهو أول تصنيف دولي للمجلات الصادرة باللغة العربية <https://clarivate.com/ar/solutions/arabic-citation-index/> إذ تم اختيار عدد من المجلات التي تصدرها جمعيات علمية تربوية في هذا التصنيف الدولي، وكان لرابطة التربويين العرب السبق؛ حيث تم اختيار مجلتين من مجلاتها للتصنيف في هذا الكشاف الدولي: المجلة الأولى هي مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. Error! Hyperlink reference not valid.، والمجلة الثانية مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. Error! Hyperlink reference not valid.، والمشاركة في هذا المشروع مجانية بالكامل، ولا تسدد المجلات التي يتم اختيارها أية رسوم مقابل ذلك، فقط يجب أن تطبق المجلات المختارة معايير النشر الدولي. أما المشروع الثاني فهو مشروع اتحاد الجامعات العربية لتطوير الدوريات العربية والنهوض بالبحث العلمي في العالم العربي، وتم توقيع اتفاقية اتحاد الجامعات العربية ومؤسسة Elsevier العالمية المؤسدة الأم لـ Scopus، وإنشاء منصة Digital Commons لإدارة الدوريات العلمية المحكمة باللغة العربية والأجنبية ونشرها. <http://www.aaru.edu.jo/pages/Elsevierpage.aspx>، ومن ثم تطبيق المعايير الدولية على هذه الدوريات وتأهيلها للدخول في Scopus. وبالتأكيد فقد يؤدي ذلك إلى التصنيف الدولي للمجلات العربية بما فيها مجلات الجمعيات العلمية التربوية المشاركة بالمشروع، الأمر الذي يعكس إيجاباً على مسار البحث والنشر العلمي في مجال التربية والتعليم ومن ثم تطوير النظم التربوية والتعليمية في هذا المجال المهم. لكن المشاركة في هذا المشروع مقابل رسوم مالية ربما لا تقدر على سدادها كثير من الجمعيات العلمية التربوية ذات الموازنة المالية المحدودة.

#### • النشاط الخيري في مجال التعليم:

تسهم بعض الجمعيات العلمية التربوية بمصر والدول العربية في دعم كثير من أنشطة العمل الخيري في مجال التربية والتعليم، إذ تسهم في إنشاء مؤسسات تعليم وتدريب للفئات المحرومة أو ذوي الهمم والاحتياجات الخاصة، أو دعم برامج تعليمية مخصصة لتلك الفئات أو لغيرها من فئات المتعلمين، أو الإسهام في تطوير مؤسسات التعليم القائمة؛ من حيث المباني والتجهيزات، أو من حيث دعم الطلاب غير القادرين في الملابس وفي أدوات الدراسة والحقائب المدرسية، لكن هذا النشاط يتوقف مستواه على مستوى الجمعية المالي، وبالطبع لا تشارك في ذلك الجمعيات ذات مصادر الدخل المحدود.

#### • الجوائز العلمية:

تقدم بعض الجمعيات العلمية التربوية جوائز للتميز في مجال التربية والتعليم، لتشجيع الباحثين في

مجال التخصص لمزيد من التميز، مما ينعكس إيجاباً على تطوير هذه المسار، وتقديم النماذج المبدعة لتكون نبراساً لغيرهم من الباحثين والمتخصصين. وتتوقف القيمة المالية لهذه الجوائز على مستوى المقدرة المالية لكل جمعية من هذه الجمعيات. ومن أمثلة ذلك جوائز التميز التي تمنحها الجمعية المصرية للتربية العلمية بمصر، والتي حصل كاتب هذه السطور على أول جائزة للتميز في البحوث العلمية من هذه الجمعية عام 1997م، وكذلك جوائز التميز السنوية التي تمنحها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).

• **بناء المؤسسات التوعوية:**

من المهمات والأدوار التي تقوم بها بعض الجمعيات والمؤسسات العلمية الأهلية بناء وتأسيس مؤسسات التعليم الجامعية وقبل الجامعية، في إطار من العمل الخيري من قبل بعض الدول القادرة لصالح بعض الدول الفقيرة، وتؤكد دراسة (إميل فهمي شنودة، 2010م) على أهمية هذا الدور، إذ يتم إنشاء الجمعيات التعاونية المنوط بها بناء المدارس الخاصة والجامعات الخاصة والجامعات الأهلية. ويؤكد ذلك (محمد يونس الحملاي، 2002م) في دراسة التي تؤكد أن الجمعيات العلمية الهلية ضرورة تربوية إذ تقوم هذه الجمعيات على فكرة الوقف، الأمر الذي أتاح بناء المدارس والجامعات لتعليم أبناء الفقراء وغير القادرين خصوصاً في تلك المجتمعات التي تتيح التعليم فقط لأبناء القادرين بالمصروفات التي لا يقدر عليها سوى فئة الأغنياء.

• **محو الأمية وتعليم الكبار:**

تقوم بعض الجمعيات العلمية التربوية بدور مهم جداً في مجال محو الأمية وتعليم الكبار وفي هذا الإطار تؤكد دراسة: (نجاح رحومة أحمد، 2017م) على أهمية دور الجمعيات الأهلية في التصديري لمشكلة محو الأمية عموماً في المجتمعات الفقيرة، وبصفة خاصة دور هذه الجمعيات في تمكين المرأة الأمية في عدة مجالات من بينها وأهمها مجال التعليم. كما تناولت دراسة (عادل أحمد حسين، عقيل محمد محمود رفاعي، 2008م) ممارسات الجمعيات الأهلية في محو الأمية وتعليم الكبار واتجاهات أعضائها نحو استراتيجية الجمعيات في جمهورية مصر العربية دراسة تقييمية، فقد أكدت نتائج الدراسة أن الجمعيات العلمية التربوية لها دور كبير في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، من خلال المشاركة مع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار في حل مشكلة الأمية والبرامج الخاصة بها، والمناهج المتعلقة بها، وتدريب معلمي الكبار، وغيرها من الأمور المتعلقة ببرامج محو الأمية.

• **إعداد المعلم:**

تقوم بعض الجمعيات العلمية التربوية بدور مهم في مجال إعداد المعلم، إذ تقترح برامج جديدة لإعداد المعلم وتراقب جودة برامج إعداد المعلم الحالية، وتقدم المقترحات لتطوير برامج إعداد المعلم، ويظهر هذا الدور جلياً في الجمعيات العلمية التربوية بالدول المتقدمة، وتسعى الجمعيات العلمية التربوية بالدول العربية هذا المسعى أحياناً من خلال مؤتمراتها وندواتها لكن قد يؤخذ بتلك المقترحات أو لا يؤخذ. وفي هذا الإطار تؤكد دراسة (صلاح الدين عبد الحميد خضر، 2010م) على أهمية الشراكة بين الجمعيات والهيئات والروابط التربوية والمهنية وكليات التربية في إعداد المعلم وتنميته بمصر والدول العربية.

• **تطوير مناهج التعليم:**

تقوم الجمعيات العلمية التربوية بدور مهم في نقد المناهج التعليمية وتقييمها، وتقديم المقترحات والرؤى والنماذج لتطويرها، خصوصاً الجمعيات التربوية المتخصصة في مجال المناهج وطرق التدريس، حيث تتركز أنشطة تلك الجمعيات في نشر البحوث المتعلقة بهذا المنحى وعقد المؤتمرات والندوات لكبار



الأساتذة المتخصصين في هذا الشأن ومن ثم تقديم بيوت خبرة عربية للمتخصصين في مجال المناهج وتطويرها كي يستفيد منها متخذ القرار عند الحاجة، لكن يبقى هذا الجهد مرهونا برغبة متخذ القرار بكل دولة عربية في الاستفادة بما تقدمه الجمعيات العلمية التربوية المتخصصة في هذا الشأن.

#### • التنمية المستدامة وتحسين جودة الحياة:

من أدوار بعض الجمعيات العلمية التربوية أيضا ماتقدمه تلك الجمعيات من أنشطة ومهام تستهدف التنمية المستدامة وتحسين جودة الحياة في المجتمعات المتنوعة، وفي هذا الإطار تؤكد دراسة (نهاد ممدوح مصطفى الهرملي، 2020م) على أهمية تضافر الجهود للجمعيات الأهلية والتنسيق فيما بينها وبين الجهات الحكومية، حيث يمكن لتلك الجمعيات القيام بأدوار مهمة وجليلية في تحقيق التنمية المستدامة لكافة قطاعات المجتمع المر الذي يؤدي لتحسين جودة الحياة للأفراد بتلك المجتمعات. ودراسة (عادل الهواري، 2017م) التي توصلت إلى أن دور الجمعيات العلمية الأهلية بمصر في مجال تحسين نوعية الحياة مازالت ادوارا تقليدية، وأن لهذه الجمعيات أدوارا مهمة جدا في مجال تحسين حياة المرأة في المجتمعات البدوية خصوصا في مجالات التعليم ومحو الأمية ومجال التوعية الصحية وزيادة دخل المرأة المعيلة.

#### سادسا: مقارنة بين أدوار الجمعيات العلمية عربيا وعالميا:

بعد العرض السابق فإن السؤال الذي يطرح نفسه الآن: هل تختلف أدوار الجمعيات العلمية التربوية في الدول العربية عن مثيلاتها بالدول الأجنبية؟

وللإجابة عن هذا السؤال المهم لا بد وأن نستعرض عددا من الدراسات السابقة التي عقدت مقارنات بين هذه الجمعيات وتلك، والنتائج التي توصلت إليها في هذا الصدد:

ومن هذه الدراسات دراسة: (قدري خالد ابراهيم، 2017) واستهدفت الدراسة تحليل الأدوار التي تلعبها منظمات المجتمع المدني في التعليم في عدة دول مثل الصين وفرنسا ومصر. وقد استخدمت هذه الدراسة أداة النمذجة في وضع تصورات مستقبلية لتطوير أدوار منظمات المجتمع.

ودراسة (محمد السيد حسونة وآخرون، 2017م) التي استهدفت تحديد آليات تحقيق الجمعيات العلمية للعدالة الاجتماعية في مجال التعليم المصري مقارنة بعدة دول نامية.

ودراسة (أحمد محمد نبوي، 2017م) التي استهدفت تحليل أدوار مؤسسات المجتمع المدني في تحقيق العدالة الاجتماعية في مجال التعليم، وذلك في مصر مقارنة بالسويد والولايات المتحدة الأمريكية.

وفي دراسة لمركز هردو لدعم التعبير الرقمي عام 2015م بعنوان: دور منظمات المجتمع المدني وواقع مشاركتها في تنمية المجتمع توصلت إلى أن للجمعيات العلمية الأهلية التربوية منها والخيرية أدوار مهمة جدا يجب ان تقوم بها مقارنة بمثيلاتها الأجنبية في شتى مجالات تنمية المجتمع وفي مقدمتها برامج محو الأمية ومواجهة التسرب من التعليم.

ودراسة (أمل العرابوي مهدي عباس، جورجيت دميان رزق، 2009م) التي تناولت دور الجمعيات العلمية التربوية في دعم مدرسة المستقبل من خلال الرؤية والخبرة الأمريكية، إذ توصلت نتائج الدراسة إلى الجمعيات العلمية التربوية الأمريكية تقوم بعدة أدوار مهمة جدا في دعم مدرسة المستقبل في عدة مجالات يمكن للجمعيات التربوية المصرية والعربية الاستفادة منها، في مقدمتها: مجال التنمية المنهية للمعلمين والطلاب، ودعم برامج التعليم والتعلم لمدرسة المستقبل، ودعم أنشطة الجودة والاعتماد لمدارس المستقبل.

ودراسة (فادي السيد العربي العباسي، امال العرابوي مهدي عباس، جورجيت دميان جورج، 2009م) التي تناولت إسهام الجمعيات العلمية التربوية في إنجلترا في دعم بعض القضايا التعليمية، فقد توصلت الدراسة

إلى أن الجمعيات العلمية التربوية في انجلترا تدعم بشكل أساسي عدة قضايا تعليمية مهمة مثل: التنمية المهنية، وأنشطة البحث العلمي، وبرامج التعليم والتعلم وأنشطة ضمان الجودة والاعتماد، حيث يمكن للجمعيات العلمية التربوية المصرية والعربية الاستفادة من تلك الإسهامات للجمعية التربوية بالانجلترا.

ودراسة ( راشد صبري القسبي، 2005م) التي تناولت مقارنة بين عدد من الجمعيات التربوية المصرية وعدد من الجمعيات التربوية العالمية بالدول المتقدمة، فقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن عدد الجمعيات التربوية بمصر محدود جدا مقارنة بعددها بالدول المتقدمة، كما أن الجمعيات التربوية الدولية لها قوة في التأثير واتخاذ القرار أكثر كثيرا من الجمعيات التربوية المصرية، خصوصا في القرارات المصرية المتعلقة ببرامج التعليم ومناهجه وغيرها من المجالات المهمة لتطوير النظم التعليمية.

وفي ضوء تلك الدراسات يتبين أن الجمعيات العلمية التربوية بالدول المتقدمة تتفوق على ميلاتها المصرية والعربية في العدد وفي قوة التأثير وفي المشاركة في صنع القرار فيما يتعلق بتطوير منظومة التعليم.

#### سابعا: معوقات قيام الجمعيات العلمية بدورها في مجال تطوير التعليم:

هناك عدة معوقات تحول بين قيام الجمعيات العلمية التربوية بالدول العربية بما يجب عليها من أدوار في مجال تطوير التعليم بكل مكوناته وآلياته، مقارنة بما تقوم به مثيلاتها في الدول المتقدمة ومن أهم هذه المعوقات:

- عدم الثقة في بعض الجمعيات خصوصا تلك التي لها أجنداث ترتبط بالأمر السياسي.
- القيود التشريعية والقانونية التي تحكم عمل الجمعيات العلمية.
- ضعف مصادر التمويل لعدد غير قليل من هذه الجمعيات.
- فقد التنسيق والتعاون بين هذه الجمعيات وصناع القرار في المجال التعليمي.
- عدم مشاركة هذه الجمعيات بفاعلية في رسم السياسات التعليمية الرسمية.
- عدم قناعة صناع القرار التربوي والتعليمي بأهمية دور هذه الجمعيات في التخطيط والرقابة للنظم التعليمية العربية.
- الرقابة والتصديق الأمني على بعض أنشطة هذه الجمعيات.
- تجاهل الحكومات لرؤى هذه الجمعيات ومقترحاتها في إطار تطوير منظومة التعليم.
- عدم مشاركة هذه الجمعيات في عضوية اللجان الرسمية المعنية بتخطيط وتقييم وتطوير النظم التعليمية، وبذلك المعنية بجودة هذه النظم واعتمادها.

#### ثامنا: مقترحات تفعيل دور الجمعيات العلمية في تطوير التعليم بالدول العربية:

في ضوء ما سبق يمكن وضع عدة اقتراحات لتفعيل دور الجمعيات العلمية التربوية بالدول العربية في مجال تطوير منظومة التعليم، من أهمها:

- تنويع مصادر تمويل الجمعيات وتخصيص ميزانية سنوية لها من الوزارات المعنية بالإشراف عليها.
- توحيد جهود الجمعيات العلمية التربوية والتعاون فيما بينها على المستوى المحلي والعربي والدولي
- تبادل الخبرات بين الجمعيات العلمية التربوية بالدول العربية ومثيلاتها بالدول الأجنبية.
- الاندماج في اتحادات قوية نوعية أو إقليمية أو دولية مما يعطي قوة هذه الجمعيات في التأثير واتخاذ القرار.
- التنسيق بين هذه الجمعيات ومتخذي القرارات التعليمية والتربوية من المؤسسات والوزارات الحكومية

- بالدول العربية.
- المشاركة الفاعلة في حل مشكلات النظم التعليمية العربية بتكليف رسمي من الوزارات والمؤسسات الحكومية المعنية.
- المشاركة الفاعلة في عضوية اللجان الرسمية المكلفة باتخاذ القرارات المتعلقة بالحكم على جودة النظم التعليمية وتقويم تلك المنظومة ومقترحات تطويرها.
- تمثيل الجمعيات العلمية التربوية في تشكيل المجالس الرسمية لإدارة التعليم وتطويره فضلاً عن المجالس العليا للجامعات.
- التعامل مع الجمعيات العلمية التربوية العربية بأنها بيوت خبرة رسمية يجب أن تتعاون مع مؤسسات التعليم الحكومية لا تتنافس معها، أن تشاركها في الواجبات والحقوق.
- ضرورة ان تكون تبعية الجمعيات العلمية التربوية لوزارات التعليم والتعليم العالي والبحث العلمي بدلا من تبعيةها لوزارة الشؤون الاجتماعية والتضامن الاجتماعي.
- عقد مؤتمرات سنوية على المستوى العربي بمشاركة جميع الجمعيات التربوية لرسم خريطة واضحة للتعليم بالوطن العربي، بمشاركة الجهات الحكومية المعنية.
- تأسيس اتحاد الجمعيات التربوية بالوطن العربي تحت مظلة اتحاد الجامعات العربية.

#### قائمة المراجع:

- أحمد محمد نيوي (2017م): أدوار مؤسسات المجتمع المدني التطوعية في مجال العدالة في الولايات المتحدة الأمريكية والسويد ومكثانية الاستفادة من خبراتها بمصر ، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد 37، ص ص 65: 330
- امال العرابوي مهدي عباس، جورجيت دميان رزق (2009م): دور الجمعيات العلمية التربوية في دعم مدرسة المستقبل.. الخبرة الأمريكية: المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكتبة التربية جامعة بورسعيد، مارس 2009، ص ص 1496: 1570.
- إميل فهمي شنودة (2010م): إسهامات الجمعيات التربوية الأهلية غير الحكومية في إطار المجتمع المدني، المؤتمر الدولي السادس عشر لكتبة التربية جامعة حنوان، 28-29 مارس 2010م. ص ص 303 - 333.
- راشد صبري القسبي (2005م): تصور مقترح لتفعيل الجمعيات العلمية التربوية في ضوء بعض الخبرات العالمية، مجلة التربية والتنمية العدد 23، ص ص 17 - 151
- صلاح الدين عبد الحميد خضر (2010م): الشراكة بين الجمعيات والهيئات والروابط التربوية والمهنية وكليات التربية في إعداد المعلم وتنميته، المؤتمر الدولي السادس عشر لكتبة التربية جامعة حنوان، 28-29 مارس 2010م ص ص 21-38.
- عادل أحمد حسين، عقيل محمود رفاعي (2010م): ممارسات الجمعيات الالهية في محور الامية وتعليم الكبار واتجاهات اعضائها نحو استراتيجية الجمعيات في جمهورية مصر العربية 2008 م دراسة تقويمية، المؤتمر السنوي الثامن لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، ص ص 552 = 621
- عادل رضوان عبد الرازق الهواري (2017م): دور المنظمات الأهلية في تحسين نوعية الحياة لدى المرأة البدوية. مجلة كتبة التربية جامعة الأزهر، العدد 175، ج 2، أكتوبر، ص ص 13: 39.
- فادي السيد العربي طه العباسي، امال العرابوي مهدي عباس، جورجيت دميان جورج (2009م): إسهام

الجمعيات العلمية التربوية في إنجلترا في دعم بعض القضايا التعليمية، مجلة كنية التربية جامعة بورسعيد، مجلد 3، العدد 6،

- محمد الباجوري (2011م): تأسيس وإدارة الجمعيات الأهلية، القاهرة، جمعية سيع سنابل.
  - محمد السيد حسونة وآخرون (2017م): مؤسسات المجتمع المدني وآليات تحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم المصري دراسة مستقبلية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية.
  - قدري خالد إبراهيم (2017 م): نقلا عن محمد السيد حسونة ، المرجع السابق.
  - محمد يونس الحملوي (2002م): الجمعيات الأهلية ضرورة تربوية، مجلة التربية، المجلد 5 ، العدد 6 ص ص 225 : 226.
  - مركز هردو لدعم التعبير الرقمي (2015م): دور منظمات المجتمع المدني وواقع مشاركتها في تنمية المجتمع، القاهرة، ص ص 1 : 38.
  - نها ممدوح مصطفى الهرميل (2020م): آليات الجمعيات الأهلية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، المجلد 1، العدد 52، أكتوبر، ص ص 269 - 303.
- المواقع الإلكترونية :

- <http://aiesa.org/>
- <http://mbrch.gov.ae/ar>
- <http://modernegypt.bibalex.org/Types/Subject/Details.aspx?ID=YVyU1yJilrjXnDFkBD1moQ%3D%3D>
- <http://modernegypt.bibalex.org/Types/Subject/Details.aspx?ID=YVyU1yJilrjXnDFkBD1moQ%3D%3D>
- <http://www.aaru.edu.jo/Home.aspx>
- <http://www.aaru.edu.jo/pages/Elsevierpage.aspx>
- <http://www.alecso.org/nsite/ar/>
- <http://www.alecso.org/nsite/ar/>
- <http://www.bised.org/portal/>
- <http://www.efuegypt.org/>
- <https://almaktoumfd.ae/ar/about-al-maktoum-foundation>
- <https://ampei.ma/>
- <https://ar.unesco.org/>
- <https://ar.wikipedia.org/wiki>
- <https://ar.wikipedia.org/wiki>
- <https://arab.org/ar/directory/bahraini-society-for-child-development/>
- <https://arab.org/ar/directory/human-and-technology-development-foundation/>
- <https://arab.org/ar/directory/kuwait-society-for-the-advancement-of-arab-children/>

- <https://ar-ar.facebook.com/groups/267557020304797/about/>
- <https://ar-ar.facebook.com/groups/405898828297/>
- <https://ar-ar.facebook.com/groups/499350523430509/>
- <https://ar-ar.facebook.com/groups/514487255706119/>
- <https://bahnationaldisabled.com/home>
- <https://clarivate.com/ar/solutions/arabic-citation-index/>
- <https://csswymen.org.ve/ar>
- <https://donate.educationaboveall.org/>
- <https://egypt-era.org/>
- <https://emarefa.net/arcif/ar/>
- <https://gesten.ksu.edu.sa/ar>
- <https://hrightsstudies.sis.gov.eg/D>
- <https://jaes-jo.com/>
- <https://jpajo.org/>
- [https://lawforall.info/index.pl/legal\\_structure/](https://lawforall.info/index.pl/legal_structure/)
- <https://lsrd.org.ly/>
- <https://mapsus.net/YE/-----74853>
- <https://qsrn.org/>
- <https://qsrn.org/>
- <https://raes.journals.ekb.eg/>
- <https://saautism.org/autism/>
- <https://saep.journals.ekb.eg/contacts>
- <https://seciauni.org/goals/>
- <https://sharek-algerie.com/ar/associations//>
- <https://sspde.ksu.edu.sa/ar>
- [https://twitter.com/EAA\\_Foundation](https://twitter.com/EAA_Foundation)
- [https://twitter.com/education\\_q2016?lang=ar](https://twitter.com/education_q2016?lang=ar)
- [https://twitter.com/kuwait\\_asso\\_edu?lang=ar-x-fm](https://twitter.com/kuwait_asso_edu?lang=ar-x-fm)
- <https://uaet.ae/site/ar/index.php>
- <https://www.alfaisalfoundation.org/>
- <https://www.arabimpactfactor.com/>
- <https://www.autism.org.qa/>
- <https://www.facebook.com//>
- <https://www.facebook.com/145406402141757/posts/1063538620328526/>

- <https://www.facebook.com/AMEE.MLYS/>
- [https://www.facebook.com/ATUQUE/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/ATUQUE/?ref=page_internal)
- <https://www.facebook.com/educationaboveall.org/>
- <https://www.facebook.com/groups/495594074469935/>
- <https://www.facebook.com/lsfqeie/>
- <https://www.facebook.com/mediaunion1/>
- <https://www.facebook.com/omaniset/>
- <https://www.facebook.com/S.A.P.E.368/>
- <https://www.fmmps.ma/index.php/ar/>
- <https://www.icesco.org/>
- <https://www.maghress.com/oujdia/16124>
- <https://www.mosoah.com/people-and-society/philanthropy/ educational-charitable-associations-in-the-uae/#%D8%AC%D9%85%D8%B9%D9%8A%D8%A9 %D8%AF%D8%A8%D9%8A %D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B7%D8%A7%D8%A1>
- <https://www.moss.gov.eg/ar-eg/Pages/default.aspx>
- <https://www.ranm.ngo/about/2020/vision/>
- <https://www.sfr-eg.org/index.php?langid=1/>

## التنمية المهنية المستدامة للمعلم في ضوء تحديات الثورة الصناعية الرابعة

د. سهير محمد حواله

جامعة القاهرة/ مصر

ملخص:

فرض التطور المعرفى والتكنولوجى المتسارع في أنماط التعليم المعزز بتكنولوجيا الثورة الصناعية الرابعة ضرورة إكساب المعلمين المهارات المطلوبة لمواكبة المستجدات التكنولوجية، بما يمكنهم من إعداد طلابهم لمواكبة متطلبات تلك الثورة. لذا سعت الورقة الحالية إلى الوقوف على واقع التنمية المهنية المستدامة للمعلم فى المجتمع العربى لمواجهة متطلبات تلك الثورة الصناعية، ومناقشة جوانب التطوير المطلوبة من برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم لمواكبة التطورات العالمية والمستحدثات التربوية. وقد توصلت الدراسة إلى أن الثورة الصناعية الرابعة اخترقت مجالات الحياة كافة، ولم يكن التعليم بمنأى عن معالم تلك الثورة الجارفة بوصفه البوتقة التى تصب فيها تلك التطورات، مما فرض على المعلمين أدوارا ومسئوليات جديدة استلزمت إعادة النظر فى برامج تدميتهم مهنيا وفق مستجدات ما أفرزته تلك الثورة. الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية المستدامة، تحديات الثورة الصناعية الرابعة.

## Sustainable Professional Development for the Teacher in Light of the Challenges of the Fourth Industrial Revolution

Dr. Sohair M. Hewala

Cairo University\ Egypt

### Abstract:

The rapid cognitive and technological development in the patterns of education enhanced by the technologies of the fourth industrial revolution imposed the necessity of providing teachers with the required skills to keep pace with technological developments that will help them to prepare their students to keep up with the requirements of that revolution. Therefore, the current paper aims to identity the reality of sustainable professional development for teachers in the Arab society to meet the requirements of the industrial revolution. Also, it discusses aspects of the required development of sustainable professional development teachers' programs to keep pace with Global developments and educational innovations.

The study revealed that the fourth industrial revolution broke through all areas of life. Also, education was not far from the features of that sweeping revolution as it is the crucible in which these developments are poured. This imposed new roles and responsibilities on teachers that necessitated reconsidering their professional development programs according to the developments of what was produced by that revolution.

**Keywords:** sustainable professional development, the fourth industrial revolution.

مقدمة:

يعد المعلم أحد أهم ركائز الموقف التعليمى، والعنصر الحاسم في نجاح العملية التعليمية؛ بوصفه الركن الأساسي فى صياغة أفكار الناشئة، وتشكيل سلوكهم، وتكوين قيمهم ودمجهم فى المجتمع الذى

يعيشون فيه. ولعل مسارات الإصلاح جميعها تصب في النهاية عند المعلم، فالمعلم المؤهل أكاديميا ومهنيًا والتمكن من كفايات المهنة؛ يحدث أثرًا ملموسًا في المتعلمين حتى لو اعترى المنهج نوع من القصور؛ لذا اهتمت جميع النظم التعليمية بقضايا المعلم سواء فيما يتعلق بالاختيار، أم الإعداد، أم الدعم، أم التنمية المهنية والتدريب أم غيرها من القضايا التي تؤدي في النهاية إلى الارتقاء بمهنة التعليم وتبعًا لذلك تحولت عملية تدريب المعلمين من مجرد كونها تنمية مهنية إلى تنمية مهنية مستدامة لمواكبة التطورات العالمية والمستحدثات التربوية.

وتشير الأدبيات التربوية أن التنمية المهنية المستدامة للمعلم لم تعد قضية ثانوية ولكنها قضية مصيرية تملئها التحديات والتطورات التي باتت تجتاح العالم في ظل الثورة الصناعية الرابعة بوصفها من أفضل الحلول للتعليم وإعداد الجيل الجديد إذ تتم عملية التنمية المهنية المستدامة للمعلم من خلال تقديم مجموعة من البرامج والدورات والأنشطة في مختلف مجالات المنظومة التربوية ويستمر ذلك الأمر طوال عمل المعلم المهني بهدف رفع كفاءة المعلم المهنية وتزويده بالمعلومات والمهارات التي تحقق له النمو المهني وتعزز خبراته وتطور معارفه مما يسهم في إحداث تغيير حقيقي في مهاراته ويجعله قادرًا على مواجهته تحديات التطور الهائل في تكنولوجيا التعليم ومتطلبات تلك الثورة وتداعياتها.

وانطلاقًا من أهمية المعلم في العملية التعليمية وضرورة تزويده بالخبرات التي تؤهله لمواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي المتسارع ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة بما يمكنه من إعداد طلابه لمواكبة متطلبات تلك الثورة، فإن قيامه بأداء ذلك الدور يتطلب الاهتمام بالتنمية المهنية المستدامة له؛ مما يستوجب الوقوف على واقع التنمية المهنية للمعلم في المجتمع العربي لمواجهة متطلبات تلك الثورة الصناعية. وذلك ما تسعى الورقة الحالية إلى مناقشته من خلال ما يأتي:

أولاً: خصائص الثورة الصناعية الرابعة ومستجداتها.

ثانياً: انعكاسات الثورة الصناعية الرابعة على التعليم وأدوار المعلم.

ثالثاً: التنمية المهنية المستدامة للمعلم لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة.

رابعاً: أبرز جوانب التطوير لبرامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم، ويمكن أن تفصل ذلك فيما يأتي:

أولاً: خصائص الثورة الصناعية الرابعة ومستجداتها.

المستقرىء للأدبيات الاجتماعية والتربوية المهمة بتاريخ الثورات العلمية يلاحظ - غالباً - ما يستخدم مفهوم الثورة الصناعية بمعنى الانقلاب الجذري الذي يحدثه الإبداع التكنولوجي في بنية المجتمع اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً، إذ تشهد البشرية منعطفًا جديدًا في تاريخها بسبب تطورات وتغيرات لم تشهدها من قبل سواء من حيث سرعتها أم نطاقها أم حتى تعقيدها تقوم على عدد من المحركات الرئيسية من خلال التقنيات الذكية، المتمثلة في الذكاء الاصطناعي الواقع المعزز، ولنترن الأثنياء، والأتمتة وغيرها أحدثتها الثورة الصناعية الرابعة التي بدأت بوادها في ثمانينيات وتسعينيات القرن الماضي لكنها تمتاز عن الثورات الثلاث الماضية بسرعتها الجامحة ومجالها الواسع وتأثيرها في كل المجالات والتي من آثارها إزالة الفواصل بين الحقيقة والعلم والخيال العلمي وستستمر في تغيير أسلوب حياتنا بشكل أسرع مما نتوقعه لدرجه بدء الحديث عن الثورة الصناعية الخامسة.

في الثورة الصناعية الأولى (ثورة البخار) تم اختراع الآلة البخارية في القرن التاسع عشر إذ بدأت بإحلال العمل اليدوي بالميكنة وميكنة الانتقال بواسطة الطاقة البخارية وأصبحت الآلات بحاجة إلى مصادر جديدة للطاقة فاستخدم الفحم الحجري ثم البخار ويتمثل هذا التغيير في انتقال الإنسان من الاعتماد على القوى



الطبيعية في عملية الإنتاج إلى الإنتاج الصناعي الذي ينطلق من قوة الآلات، التي أدت فعلياً إلى تمكين الإنسان من الاعتماد على السرعة وميكنة الإنتاج واختصار الجهد والوقت والكلفة.

ظهرت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر الثورة الصناعية الثانية (ثورة الكهرباء أو الثورة التكنولوجية) أي نحو 100 عام بعد تقنية الآلة البخارية، واعتمدت على استغلال الطاقة الكهربائية من أجل الإنتاج بكميات أكبر وعلى نطاق أوسع وانطلقت الثورة الصناعية الثانية تأسيساً على إنجازات كل من فاراداي وماكسويل (Faraday and Maxwell) اللذان وحدوا القوى المغناطيسية والكهربائية مما أدى إلى توليد الكهرباء وتشغيل المحركات الكهربائية وقد أسهم اكتشاف (توماس إديسون) للكهرباء في تفجير هذه الثورة الصناعية فقد شاع استعمال المصباح الكهربائي وانتشر استخدام الكهرباء في المجال الصناعي على نطاق واسع؛ ومع بداية القرن العشرين دخل العالم عهد السيارة ذات المحرك التي شكلت تحولاً جذرياً في مفهوم المواصلات؛ كما شاع استخدام القطار ذي المحرك الكهربائي وبعد ذلك توالت الإنجازات العلمية بظهور الهاتف والإذاعة والتلفزيون والطائرة.

ثم جاءت الثورة الصناعية الثالثة (ثورة الإلكترونيات وتكنولوجيا المعلومات) التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين (1969) باكتشاف الترانزستور الذي أدى إلى اكتشاف العصر الإلكتروني ونقل أول رسالة عن طريق الإنترنت مع اختراع الحاسوب ودخوله في معظم مناحي التصنيع والاتصالات والتعليم والتي قادها الكمبيوتر، وتنطلق هذه الثورة من منصات الحوسبة الإلكترونية والثورة الرقمية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) وظهور الكمبيوتر الشخصي. ومن مميزات هذه الثورة إضفاء الطابع الرقمي على مختلف مظاهر الحياة التي تمت بفضل شبكة الإنترنت، والمقدرة على تخزين المعلومات، وغالباً ما يطلق على الثورة الصناعية الثالثة بالثورة الرقمية أو ثورة الحاسبات والكمبيوتر، والمعالجات الدقيقة والإنترنت، وبرمجة الآلات والشبكات.

ولذا كانت الثورة الصناعية الأولى قد انطلقت بدفع الطاقة البخارية، والثانية قد هبت عواصفها بتأثير الطاقة الكهربائية، والثالثة قد انطلقت من خلال الحوسبة والمعلوماتية، فإن الثورة الصناعية الرابعة (4IR) (ثورة الروبوت والذكاء الاصطناعي) التي نمر بها في الوقت الحالي والتي ظهرت مع بداية الألفية الجديدة وأصبحت حاضراً لا مستقبلاً قد انطلقت من منصة الاندماج الثوري لمجموعة هائلة من الاكتشافات في مختلف مجالات العلوم والمعرفة الإنسانية -ولاسيما- في مجالي التكنولوجيا الرقمية الهائلة والذكاء الاصطناعي إذ تندمج التقانات الذكية على نحو تتلاشى فيه الخطوط الفاصلة والحدود القائمة بين ما هو رقمي وتكنولوجي وفيزيائي وبيولوجي.

ولعل من أبرز ما يميز الثورة الصناعية الرابعة شبكة الإنترنت في كل مكان وظهور أجهزة الاستشعار المتقدمة والدقيقة والرخيصة، والذكاء الاصطناعي والتحكم الآلي وتتميز كذلك بالسرعة والتعقيد وشمولها لمختلف مظاهر الحياة الإنسانية، كما تتسم بتزايد الذكاء الإنساني وتراكمه واستمراره وعلى الرغم من اعتماد هذه الثورة على البنية التحتية وتقنيات الثورة الصناعية الثالثة إلا أنها تقدم طرقاً جديدة بحيث تصبح التكنولوجيا جزءاً لا يتجزأ من المجتمع أو حتى في جسم الإنسان طرق قائمة على مزيج من الاختراعات التقنية المتفاعلة بين المعلومة والآلة وعقل الإنسان والدمج بينهم في عمليات التصنيع عبر آلات يتم التحكم فيها إلكترونياً وآلات ذكية متصلة منها على سبيل المثال:

- الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence (AI) وهو عبارة عن أنظمة وأجهزة كمبيوتر قادرة على التفكير بالطريقة ذاتها التي يعمل بها الدماغ البشري فتتعلم مثلما يتعلم وتقرر كما يقرر وتتصرف كما

يتصرف وتتماشى مع المقدرات الذهنية البشرية في الأعمال المختلفة. ومن أبرز التطبيقات العملية للذكاء الاصطناعي: الألعاب (الإلكترونية)، التفاعل مع النظام المرئي، إذ يمكن لبعض التطبيقات تفسير وتحليل ما يتم ادخاله لها (فتتعرف على الوجوه، وتحديد الموقع وغيرها)، والتفاعل مع الكتابة اليدوية (سواء الكتابة على الورق أم على شاشة الجهاز)، التفاعل مع الصوت (الترجمة من لغة إلى أخرى)، كما تستطيع بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي تقديم المشورة والنصح لمستخدميها من البشر بمجالات معينة كالمجال الطبي مثلا وذلك بتحليل أعراض مرض ما، للوصول إلى التشخيص الأمثل للمرض وعلاجه.

- تكنولوجيا النانو Nanotechnology: تقنية تعمل على دراسة المادة وفهمها ومراقبتها بأبعاد تتراوح ما بين 1 و100 نانومتر والتحكم في حجم الجسيمات المكونة لها وترتيبها والتي يمكن استخدامها في جميع المجالات العلمية المختلفة مثل: الفيزياء، والكيمياء، والبيولوجيا، والهندسة.

- إنترنت الأشياء (Internet of Things (IoT): مفهوم حاسوبي يعبر عن فكرة اتصال مختلف الأجهزة المادية بشبكة الإنترنت ومقدرة كل جهاز على التعريف بذاته للأجهزة الأخرى إنها شبكة افتراضية تجمع بين مختلف الأشياء المصنفة ضمن الإلكترونيات، البرمجيات، أجهزة الاستشعار، المحركات، وتصل بينها عن طريق الإنترنت الأمر الذي يتيح لهذه الأشياء إمكانية تبادل البيانات فيما بينها.

- الروبوتات (Robotics): تعتمد على كيفية قيام أى نظام تكنولوجي مادي بأداء مهمة معينة تختصر الوقت والجهد وهي أجهزة أوتوماتيكية يمكن تطويرها وإعادة برمجتها وقد أسهم ظهور كل من علم البيانات (Big Data) في تزويد أنظمة الروبوتات بكفاءات عالية وإنترنت الأشياء التي ربطت مختلف الأجهزة في شبكة واحدة قادرة على مراقبة جميع الظروف البيئية المحيطة في بناء جيل من الروبوتات تم استخدامه في مجالات الحياة كافة، وقد احتلت الروبوتات مكانة متميزة في عالم الأعمال بدلا من الإنسان في بعض الأمور.

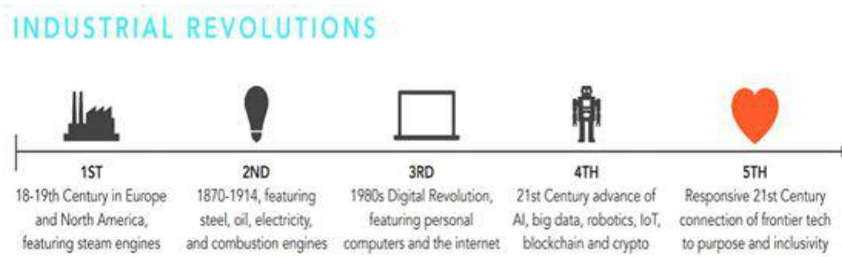
- إنتاج الجيل القادم next GEN production وتتضمن الأساليب الجديدة في الإنتاج مثل: الطباعة ثلاثية الأبعاد، وأتمتة الجسم والعقل body& mind automation وتتضمن: الأجهزة الرقمية القابلة للارتداء warbles، وتسجيل البيانات الحيوية، الطائرات المسيرة الذكية.

ومع رحلة المفهوم والتداعيات للثورة الصناعية منذ ثورة البخار وما تخللها من ثورات كهربائية ومعلوماتية ولإنترنت وروبوتات مع الذكاء الاصطناعي يعتقد الخبراء في جميع أنحاء العالم أن هذه الثورات الصناعية الأربعة تقودنا الآن إلى الثورة الصناعية الخامسة إذ ستكون التقنيات المستدامة وإنفاذ الكوكب والبشرية. ومن أبرز سمات الثورة الخامسة أنها ستعمل على تغيير النظم المعمول بها الآن مما سيجعل عملية الاتصال أقرب وأكثر سلاسة من خلال شبكات اتصالات الجيل الخامس 5G والسادس 6G وستصبح الأجهزة الذكية التي نستخدمها اليوم شيئا من الماضي وستكون الثورة الخامسة من نصيب الذكاء الاصطناعي فضلا عن الجمع بين الروبوتات والعمال في مكان العمل وستتميز بالتقنيات المستدامة وإنفاذ الكوكب والبشرية.

وتأتي مرتكزات الثورة الصناعية الخامسة والتي تحظى باهتمام عالمي في البحث والابتكار والتي تتمثل في الاعتماد على منهجية عالمية حول كل ما يتمحور حول الإنسان في استخدام التكنولوجيا والتقنيات الرقمية بما في ذلك الذكاء الصناعي وصقل المهارات وبناء الإنسان وإعادة التأهيل فيما يختص بالمهارات الرقمية للإنسان وبالتعليم والتدريب والتقييم في نطاق نظام رقمي موثوق به كنظام ومحتوى ذي جودة، وقيمة عالية

من معلومات وبيانات، وما يقدمه من أدوات تعليمية وتدريبية نظرية وعملية وميدانية للإنسان. وهذا ما يؤكد "مارك بينيوف" مؤسس Salesforce والمدير التنفيذي بقوله: أن هناك أزمة ثقة في التكنولوجيا وعلينا في الثورة الصناعية الخامسة استعادة هذه الثقة كما أشار إلى أن الثورة الصناعية الرابعة أخرجت البشر من الصناعة ولكن في الثورة الخامسة علينا العودة إليها ومن المرجح أن تعمل الثورتان الصناعية الرابعة والخامسة على التوازي وستتداخلان مع بعضهما بعضاً أي سوف يتصالح الإنسان والآلة ويجدون طرقاً للعمل معاً لتحسين وسائل الإنتاج والكفاءة، ويوضح الشكل (1) تطور الثورات الصناعية الخمس.

شكل (1) يوضح تسلسل الثورات الصناعية الخمس، ومميزات كل ثورة صناعية.



Source: PRATIK GAURI AND JIM VAN EERDEN, (2019), A 5TH INDUSTRIAL REVOLUTION, in World Economic Forum.

المتأمل للأدبيات يلاحظ أن التربية لم تكن يوماً معزولة عما يجري في المجتمع من تغيرات علمية وتكنولوجية، بل أن التفاعل بينهما منذ القدم منذ أن عرف الإنسان العلم وتطبيقاته في الحياة، فكان كل اختراع أو اكتشاف يشكل بحد ذاته ثورة في حياة الإنسان يصب في وعاء التربية إذ تشكل عمليات التعليم والتعلم هذا التطور فقد مهدت الاختراعات الإنسانية مثل النار والعجلة والمحركات وغيرها لتطورات جديدة عبر التاريخ وصولاً إلى اكتشاف الطاقة البخارية في الثورة الصناعية الأولى والتي بدورها مهدت للثورة الصناعية الثانية التي قامت على اكتشاف الكهرباء؛ والتي شكلت الثورة الصناعية الثالثة التي اعتمدت على إبداعات الكمبيوتر والمعلوماتية ثم الثورة الصناعية الرابعة التي غيرت وجه الكون الذي نعيش فيه وقد أكد كلاوس شواب رئيس المنتدى الاقتصادي العالمي ومؤسسه في منتدى دافوس (والمنعقد بسويسرا تحديداً بدورته السنوية في يناير عام ٢٠١٦) أن المستقبل أهم وأخطر من أن يترك للصدفة.

ونظراً لما يمثل المعلم كركن أساسي في أي منظومة تعليمية لذا فإن تطوير منظومة التعليم والاهتمام بتأهيل وتدريب المعلم وتمميته مهنيًا وفق متطلبات هذه الثورة من الأمور الضرورية لإصلاح التعليم الذي يعد من دعائم التنمية لأي مجتمع.

ثانياً: انعكاسات الثورة الصناعية الرابعة على التعليم وأدوار المعلم.

في ضوء ما أفرزته الثورة الصناعية الرابعة من توجهات جديدة في التعلم بدت الحاجة إلى أن تقابل تلك الثورة بثورة هائلة في التعليم وليس مجرد تطوير أو تغيير فقد أكدت دراسات عديدة أن التعليم والبحث العلمي من أهم أساسيات مواكبة الثورة الصناعية الرابعة إذ أن مفرداتها تقوض تأهيل المعلم تكنولوجياً وتمكينه تقنياً بوصفه الورقة الرابعة " في المستقبل الرقمي لبناء أجيال تواكب متطلبات تلك الثورة لذا بات من الضروري إكساب المعلمين المهارات المطلوبة (مثل مهارات التفكير، حل المشكلات، الابتكار والإبداع،

المقدرة على التعامل مع الآخرين، وغيرها من مهارات القرن الحادي والعشرين) لمواكبة المستجدات التكنولوجية وحسن استخدامها وتوظيفها في ممارساتهم التعليمية إذ يتوقف نجاح دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في قاعات الدرس سواء الافتراضية أم الواقعية على امتلاك المعلم لتلك المهارات وتوظيفها.

وتبرز أهم انعكاسات الثورة الصناعية الرابعة وما جاءت به من مستحدثات معلوماتية وتكنولوجية على التعليم في النقاط الآتية:

- أدت الثورة الصناعية الرابعة إلى ظهور نوع جديد من التعليم يركز على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دعم عملية التعلم والتعليم، إذ يوفر هذا النوع من التعليم بيئة تفاعلية تستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تقديم محتوى تعليمي إلكتروني يمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان، فضلا عن سهولة احتفاظه بالمعرفة المكتسبة وإعادة توظيفها والإفادة منها مما يسهم في بناء عقلية ناقدة وواعية قادرة على التعامل مع طوفان المعلومات وتحليلها فما يراد من المتعلم الآن هو أداء أشياء مختلفة بطرق مختلفة بدلا من أداء الشيء ذاته بطرق مختلفة ويمكن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم مثل : أدوات الترجمة الآلية للمحتويات التعليمية، وتكنولوجيا الهواتف الخلوية (الجوال) والموارد التعليمية المفتوحة من أجل بناء مجتمعات المعرفة الشاملة للجميع، مما يتطلب تطوير المناهج، وتعزيز فرص التعلم المستمر والتعلم الجماعي والتعلم عن بعد.

- تشير التوقعات إلى أن التعليم الرقمي سوف يفرض نفسه على الأنظمة التعليمية التقليدية بحيث تصبح المدرسة مصدرا للتعلم وليست مكانا للتعلم. وتعددت مصادر ووسائل التعلم من خلال شبكات المعلومات

- ومن الممكن النظر إلى هذه المقدمات والتوقعات التي أصبحت مفروضة على الأنظمة التعليمية على أنها من ضروريات تعليم الثورة الصناعية الرابعة، لذا كان من الضروري العمل على تنمية المهارات الرقمية للطلاب وتطويع التكنولوجيا المستجدة كما دعت الحاجة إلى تعليم يركز على الابتكار والمشاركة والإبداع والتجديد والتفكير الناقد والمتطور وحل المشكلات حتى يتمكن هؤلاء الطلاب من التكيف مع عالمهم المتغير، وهذا ما اصطلح على تسميته بالجيل الرابع من التعليم (أو اختصارا "التعليم 4.0)، إذ تمثل إحدى طرق دمج مهارات العالم الحقيقي في المدرسة من خلال التعلم القائم على المشاريع وعلى الطلاب العمل في مجموعات ويخططون وينفذون مشروعاتهم الخاصة ودور المعلم هنا يكون توجيهي فقط فأبناء هذا العصر صاروا مواطنين رقميين يتواصلون ويتعلمون ويتعاملون من خلال شبكة المعلومات وشبكات التواصل الاجتماعي وما تنتجه من معرفة متجددة ومتدفقة، ولهذا يشهد القرن الحادي والعشرون إلقاء مسؤولية التعليم والتعلم المستمر على المتعلم نفسه وبالتالي يتساءل بعضهم هل نحن حقا ما نزال في حاجة إلى المدرسة؟ والحقيقة الواضحة الآن بعد جائحة كوفيد(19) وما ترتب عليها من إغلاق للمدارس حرصا على التلاميذ من العدوى واللجوء للتعليم من بعد بوسائط مختلفة أظهر وبصورة لا تدع مجالاً للشك في كل انحاء العالم أهمية المدرسة كمؤسسة تعليمية لها أهميتها ليس في التعليم فقط ولكن من جوانب اجتماعية وإنسانية.

- أدى هذا التطور التكنولوجي والمعلوماتي إلى مضاعفة مسؤوليات المعلمين بعد أن كان المعلم المصدر الرئيس للمعرفة ومحور العملية التعليمية يلقن المعلومات ويضبط الطلاب داخل الفصل

فإن استخدام المعلم لتقنيات الثورة الصناعية الرابعة أدى إلى تطور في أدواره المهنية فأصبح موجهاً وميسراً ومنظماً للبيئة التعليمية فهو يصمم ويختار الأنشطة التعليمية ويقوم بدور تشخيصي لمستويات الطلاب ويدور توجيهي إرشادي في أثناء متابعته لتقدمهم ويقوم بدور تنسيقي بمساعدة طلابه على استخدام أدوات الوصول للمعرفة والبحث عنها وتحليلها، لذا يجب أن يكون المعلم قادراً على توظيف التكنولوجيا في عملية التعليم الأمر الذي جعله اليوم في حاجة إلى التدريب على كيفية استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة السريعة التطور وتوظيفها في العملية التعليمية وحضور الدورات عبر الإنترنت والتعليم الذاتي بحيث يتم تقييم المعلم في أثناء الخدمة ليس على مستوى الشهادة أو الدورات التدريبية وإنما بكل أنواع المعلومات والكفايات المترتبة لدى المعلم دون توقف أمام من أين اكتسبها؟ ولا كيف اكتسبها.

وفي هذا الصدد أكد Bernard Marr أن هناك مهارات يجب على كل نظام تعليمي أن يقوم بها للتكيف مع الثورة الصناعية ومخرجاتها من أهمها أن يواكب غرض التعليم التحول التكنولوجي بحيث يهتم بالبحث عن تنمية مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين ليكونوا شركاء في هذا التطور السريع المذهل فضلاً عن مساعدة الطلاب على فهم القيم التي ستساعدهم على تعلم كيفية استخدام هذه التكنولوجيا الجديدة أخلاقياً ومعنوياً، كذلك الاهتمام بتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في جميع المجالات، كذا تطوير المقدرات البشرية بحيث يكون جاهزة للشراكة مع الآلات في المستقبل بدلاً من التنافس معها وبحيث يصبح التعليم مدى الحياة فضلاً عن تطور مصادر التعليم.

وهذا بالضرورة يتطلب أن توفر المدارس بيئات تعليمية تمكن الطلاب من أن يكونوا مبدعين يستخدمون مجموعة واسعة من الأدوات المادية والرقمية الأمر الذي يساعد في تزويد الأطفال بحب التعلم مما سيتيح لهم فهم عالمهم من خلال تجارب عملية تؤكد على التعاون والإبداع لذلك يجب على المعلمين تزويد الطلاب بالمهارات التالية: الإبداع، التعاون، التواصل، التفكير الناقد، والتعلم المستمر.

ويتضح مما سبق أن ثورة التجديد التربوي التي تمثلت في إدخال تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في التعليم من الصعب أن يكتب لها النجاح دون أن يكون على رأسها المعلم القادر على التعامل مع التكنولوجيا الجديدة التي تعكس الرقمنة الإبداعية لهذه الثورة، والتعامل بذكاء مع متطلباتها ومخرجاتها ومما هو جدير بالذكر أنه أصبح يطلق عليه معلم الثورة الصناعية الرابعة؛ فلم يعد المعلم النمطي الذي يركز على حفظ المعلومات.

وفي ظل التطور المتزايد والسريع في أنماط التعليم المعزز بتكنولوجيا الثورة الصناعية الرابعة وتداعياتها المفروضة على الساحة المجتمعية؛ تغيرت أدوار المعلم التقليدية وأصبح له أدوار متجددة في العملية التعليمية تتطلب منه المقدرة على التعامل مع هذه الأدوار ومعرفة ما تتطوّر عليه من جوانب معرفية وتطبيقية، مما يعكس على نجاح العملية التعليمية وتمثل أدوار المعلم المتجددة فيما يأتي:

أ. لم يعد دور المعلم يقتصر على صب المعرفة في أذهان طلابه، وأنه المرسل لهذه المعرفة ولكنه أصبح عليه مساعدة طلابه ليساعدوا أنفسهم فهو يسهل العملية التعليمية ولا يحدّثها يدير الموقف التعليمي ولكن لا ينشئه يوجهه ويرشده ولا يلقن ويحفظ أصبح دوره منسقا أومساعدا للتلاميذ في ظل بيئة التعلم الذكية التي يديرها الروبوت بمساعدة المعلم البشري؛ وسيكون المعلم موجوداً جنباً إلى جنب مع الروبوت في بيئة التعلم الذكية، وكلاهما يسهم في إدارة الموقف التعليمي.

ب. لم يعد يقتصر استخدامه لتكنولوجيا التعليم على الكتاب، أو الكلمة المطبوعة أو السبورة بل أصبح عليه أن

- يتعامل مع تكنولوجيا التعليم الحديثة كمعامل اللغات، وأجهزة العرض، والتلفزيون، والفيديو، والكمبيوتر وشبكة الإنترنت، لمساعدة طلابه على استخدام أدوات الوصول إلى المعلومات الجديدة، والبحث عنها، وتحليلها، ودمجها، وبناء معرفتهم، وفهمهم الخاص بهم.
- ج. لم يعد تأثير المعلم في الطالب يقتصر على الجانب المعرفي فقط ولكن إدارة السلوك الاجتماعي والعاطفي للطالب بما يساعد على تحقيق النمو الشامل المتكامل للطالب.
- د. أصبح على المعلم أن يقوم بدور المصمم للمحتوى التعليمي من حيث تحديد الأهداف والخبرات والمواقف التعليمية وتنظيمها واختيار أنسب الوسائط التعليمية لتحقيق هذه الأهداف ووضع استراتيجية يمكن استخدامها في حدود الإمكانيات المتاحة له داخل البيئة المدرسية الأمر الذي يقتضي أن يكون المعلم واعيا وملما بكل ما يستجد في مجال تخصصه حتى يستطيع تطوير ذاته علميا ومهنيًا مما تنعكس آثاره بصورة مباشرة على أدائه التربوي.
- هـ. في ظل التطور المتزايد والسريع في أنماط التعليم المعزز بتكنولوجيا الثورة الرابعة فإن دور المعلم ليس فقط اكتسابه لمهارات استخدام تكنولوجيا التعليم وإنما كيفية توظيف مهاراته في تشخيص مستويات المتعلمين وتوفير مستويات تحصيلهم الفعلية؛ لهيئة بيئة ومواد تعليمية تكنولوجية وأنشطة مناسبة لكل متعلم.
- ومن الأهمية بمكان أن يكون المعلم على استعداد للتغير مع تطور التكنولوجيا ودخول مجال التعليم، مما يتطلب ضرورة تدريبه على تقنيات التعليم الإلكتروني والأدوار الجديدة في أثناء الخدمة واكتساب المهارات المطلوبة لمواكبة المستجدات التكنولوجية وحسن استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية وذلك من خلال الاهتمام بتوفير أنشطة التنمية المهنية وبرامجها.
- ثالثًا: التنمية المهنية المستدامة للمعلم لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة.
- المتتبع لمفهوم التنمية المهنية للمعلم يجد أن من المفاهيم المركبة والتكوينية والتي تتشابك وتتداخل مع بعض المفاهيم الأخرى مثل : التطور المهني للمعلم، التدريب الدائم، التدريب المستمر، التدريب في أثناء الخدمة، تنمية الموارد البشرية، دورات التعلم مدى الحياة أو إعادة التدوير أو بناء المهارات وجميعها تدور حول المعلم وتطور مهاراته، ومن الجدير بالذكر أن مفهوم التنمية المهنية المستدامة يعد الأشمل لتلك المفاهيم إذ يواجه المعلم في عمره المهني متغيرات شتى لا يمكنه مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي تؤهله لذلك فالعلوم تتغير والأبحاث تضيف إليها كل يوم جديد والمعلوماتية والمستحدثات التكنولوجية تتسارع وتتداخل في عمليتي التعليم والتعلم والمتعلم يتأثر بهذه المتغيرات وأصبح التحدي الأهم لدى المعلم في أثناء الخدمة أن يواكب هذه المتغيرات .
- فإذا كانت التنمية المهنية تشمل معارف مهنية جديدة للمعلمين وتنمية المهارات والقيم المهنية الداعمة لسلوكهم فإن التنمية المهنية المستدامة تتضمن التدريب المهني والتربية المهنية والمساندة المهنية على أن تكون تلك العملية مستمرة مخططاً لها بصورة منتظمة ويقصد بالتدريب المهني اكتساب المعلم المهارات المتجددة والتي لا تكتسب بالصدفة ولا يمكن اكتسابها بحضور برنامج ما بل لابد من سلسلة متكاملة وشاملة من برامج التنمية المهنية المستمرة التي تعتمد على التخطيط العلمي والتناقص المنهجي وترتبط بالمشكلات اليومية والمستقبلية المتوقعة وذلك فضلا عن النمو الذاتي المتواصل للمعلم
- وأما التربية المهنية تعنى العمل على تعديل معتقدات المعلمين واتجاهاتهم نحو التغيرات التكنولوجية وأفكارهم بشأن ممارساتهم والمساندة المهنية تعنى توفير مناخ الاستقرار الوظيفي وتحسين ظروف العمل

والتدريب لفترات كافية في ضوء الاحتياجات الفردية لكل معلم.

ولتحقيق متطلبات العصر والأدوار المتجددة التي فرضتها الثورة الصناعية الرابعة على المعلم أصبح الاهتمام بتنمية المعلم مهنيًا وتدريبه لمواجهة متطلبات هذه الثورة التكنولوجية والتحول الرقمي من الأمور التي تسعى لها النظم التعليمية المختلفة كما تم التأكيد خلال المنتدى العالمي للتعليم الذي عقد في إنشيون 2015 على أهمية تدريب المعلمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم وتنمية مهاراتهم المهنية لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عملهم بفعالية.

وبهذا الشأن وضعت منظمة اليونسكو إطاراً دولياً مرجعياً يحدد الكفاءات اللازمة لضمان التعليم بفعالية بالإفادة القصوى من تكنولوجيا الثورة الصناعية الرابعة وهو ما يعرف بإطار عمل اليونسكو لتنمية كفاءات المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ويعد مفهوم التعلم مدى الحياة سمة أساسية للتنمية المهنية المستدامة وأحد مفاتيح الدخول لمواكبة التقدم المتسارع في العلوم والتكنولوجيا والوصول إلى مجتمع المعرفة.

ويمكن التوقف على تطور تنمية المعلم وتدريبه من خلال مراحل تطور الثورات الصناعية الأربع كما يأتي: في الثورة الصناعية الأولى كان دور المعلم مصدرًا للمعرفة لقد كانت المدرسة تابعة في نظامها للوضع البيروقراطي الهرمي في المصنع إذ لم يكن الوقت منظماً وفق حركة الشمس كما كان الأمر في مجتمع الزراعة ولكن وفق صوت الصفارة في المصنع فالتلاميذ هم المادة الخام والذين يتعلمون بواسطة المعلمين في المدرسة ومثلما كان الجرس يدق في المصنع لتنظيم الوقت لإعلان دخول العمال وخروجهم فقد كان يؤدي دوراً في المدرسة أيضاً وقد عد النظام في المدرسة بداية موفقة وتمهيدا جيدا للانتظام في المصنع أو مكان العمل.

وأما في الثورة الصناعية الثانية، كان دور المعلم ناقلاً للمعرفة وكانت برامج التنمية المهنية تهتم بتأهيل المعلم لاكتساب المعرفة التخصصية فقد ساد النموذج البرجماتي (جون ديوي في أمريكا) مع بداية الستينات في النصف الأول من القرن العشرين فكان المطلوب من المعلم مهارات علمية تخصصية وهي مكتسبة ولا يحتاج الأمر إلى موهبة بل تدريب واكتساب تلك المهارات وبدأ يظهر الاتجاه نحو أن التدريس عمل فطري يحتاج إلى موهبة وأهم عنصر في التنمية المهنية للمعلم هو تمكن المعلم من المادة التخصصية التي يقوم بتدريسها، وظل الأمر كذلك خلال الستينات والسبعينات.

مع نهاية السبعينات بدأ التعليم في أمريكا وإنجلترا يعاني من مشكلات خاصة بعد المنافسة بين النظم الآسيوية والأوروبية إذ توقفت النظم الآسيوية في 1978 ظهرت برامج التنمية المهنية التي تقوم على بحوث ارتباطية بين التحصيل وطريقة التدريس (التدريس الفعال) ولكن مع ازدهار المدرسة النقدية ظهر اتجاه ناقد للنموذج التدريس الفعال وبدأت تهتم في تلك الفترة البرامج التدريبية المعتمدة على بحوث الفعل ليطور المعلم مهاراته ويحسن من تحصيل التلاميذ ولكن ظلت برامج التنمية المهنية تقليدية حتى بداية القرن العشرين.

وجاء اهتمام برامج التنمية المهنية 1996 ليهتم بأساليب التدريس الحديثة وظهرت حركة الكفايات (الكفاية هي الحد الأدنى الضروري من المهارة) ومن هنا ظهرت فكرة المحاسبية والفاعلية والبرامج وفقاً للأداء وتقييم أداء المعلم وتراجعت أدوار المعلم المعرفية وزادت أدواره التربوية وأصبح دور المعلم ميسراً للتعلم وظهر مفهوم التنمية المهنية ليحل محل التدريب وأصبح التعلم الذاتي هو السمة المميزة لتنمية المعلم مهنيًا.

ومع الثورة الصناعية الثالثة والتحول من المجتمع الصناعي إلى مجتمع المعرفة واستخدام الكمبيوتر والتعليم عن بعد تغير دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى ميسر للتعلم بحيث يشارك الطالب في التعلم وتم

استخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية وأصبح على كل طالب أن يقوم بالحصول على المعرفة بذاته وعلى المعلم فقط أن يرتب معه المعرفة في ضوء اهتماماته وخبرته وانتقل مفهوم التنمية المهنية من المنظور الذي يركز على احتياجات المعلم إلى مفهوم يركز على احتياجات تعلم الطالب ومن التدريب خارج المدرسة لأنواع متعددة من التطوير المهني نفذت داخل مباني المدرسة من خلال المعلمين وبعضهم (تدريب الأقران) ومن نقل المعرفة والكفايات للمعلمين من قبل متخصصين إلى التطوير المهني الموجه نحو كل من يشارك في العملية التعليمية (مجتمع التعلم المهني).

ولكن إنجازات الثورة الصناعية الرابعة لشبكة الإنترنت وطاقة المعالجة والمقدرة على تخزين المعلومات والإمكانات الهائلة في الوصول للمعرفة وانتشار المنصات الرقمية (فيس بوك، تويتر، وغيرها) ومواقع التواصل الاجتماعي المختلفة التي سهلت التواصل بين الطلاب وبعضهم وبين معلمهم سواء على مستوى المدرسة الواحدة أو المدارس الأخرى كل ذلك ساعد على الدخول إلى عالم افتراضي واختزال شكل المدرسة إلى مدرسة بلا أسوار وقد تغير دور المعلم إلى دور المراقب والمتابع أي دور إرشادي يعمل على تسهيل عملية التعلم وخطوط الاستفسار الخاصة بالطلاب ودعم وتوجيه المتعلم ومطالبته بطرح الأسئلة بدلا من طلب أجوبة وإرشاد الطلاب إلى سبل تعلم المستقبل .

#### نظرة على واقع التنمية المهنية للمعلم في المجتمعات العربية مع ظهور الثورات الصناعية وتطورها:

ولمحاولة فهم واقعنا العربي يمكن طرح بعض التساؤلات منها: هل معلم اليوم في المجتمعات العربية بمقوماته ومهاراته المتاحة- يستطيع أن يبني أجيالا تعي أبعاد تلك الثورة الصناعية الرابعة وأهميتها؟ وهل برامج التنمية المهنية التي يتلقاها حاليا تعينه فعليا على إعداد أبنائنا لتلبية متطلبات تلك الثورة والذكاء الاصطناعي؟ أسنأ نحن في حاجة إلى معلمين قادرين على إحداث التنمية البشرية والنهوض بالمجتمع، وللإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها يتطلب الأمر مناقشة واقع التنمية المهنية للمعلم في المجتمعات العربية.

إن المستقرىء الناقد الفاحص للأدبيات التربوية ، يلاحظ وجود قصور في برامج التنمية المهنية للمعلم في المجتمعات العربية -وخاصة- فيما يتعلق منها بالعصر الرقمي ومتطلباته، ويتضح هذا القصور في ضعف مقدرة المعلمين على استخدام أساليب تقييم أداء المتعلمين إلكترونيا، وضعف توافر المعارف والمهارات لإعداد برمجيات تعليمية في مادة التخصص، وكيفية تنفيذ أنشطة تعلم إلكتروني تراعى مختلف أنماط تعلم المتعلمين، وقصور في استخدام تقنية التعلم عن بعد، هذا فضلا عن ما أشارت إليه بعض نتائج الدراسات العربية أن هناك معوقات في برامج التنمية المهنية منها (معوقات تنظيمية) المحتوى غير الجذاب، الإقبال على المشاركة في مثل هذه البرامج ، مما يجعلها عديمة الفائدة ، وارتفاع التكاليف الاقتصادية في عملية التنمية المهنية للمعلمين بما تتفق مع تحديات الثورة الصناعية الرابعة، و(معوقات شخصية) نقص الكفايات اللازمة للتطوير، ضعف الرغبة في العمل الجماعي، ضعف الحوافز المادية، وصعوبة إيجاد نوع من الإقناع لجميع التخصصات بفوائد الثورة الصناعية الرابعة كما أن ممارسة المعلم للتنمية المهنية بأنشطة التعلم الذاتي محدودة وتقايلها صعوبات وليس الهدف في نقد الحاضر وتكرار ما قيل ويقال بشأن التعليم ولكن في أن نفتح باب الحوار البناء حول ما الذي نريده من المواطن وله.

وفي هذا الإطار تواجه معظم الدول العربية مشكلات مركبة ومتداخلة في الأنظمة التعليمية نتيجة تراكمات وإشكاليات قد تكون في سياساتها التعليمية أو في إدارتها أو في نظمها أو في غير ذلك من مشكلات قد تكون ذاتية أو مجتمعية أو كل ذلك مجتمعا؛ وما يزيد من هذه التعقيدات ما تولد عن تلك الثورات الأربع، فأصبحت المطالب مضاعفة واختلطت فيها تحديات الأمس بتحديات اليوم والغد مما تتطلب



استثمار الموارد البشرية وتنميتها مهنيًا وتسخير الموارد الاقتصادية والتمويل اللازم لأجل إصلاح النظام التعليمي المتدهور وتغيير الثقافة السائد والتنظيمية في المدارس والحاجة إلى استراتيجيات جديدة متناغمة مع التغيير المطلوب.

ورصد تقرير مستقبل التعليم في الدول العربية 2020-2025 " ذلك من خلال ما أشار إليه" لقد تغير كثير من الأمور في المنطقة العربية وفي العالم كله ولكن التعليم في المنطقة العربية لا يزال على حاله " نحن نعلم طلابنا داخل مباني القرن التاسع عشر باستخدام أدوات القرن العشرين لتعليمهم مهارات القرن الحادي والعشرين" وبطبيعة الحال صار التعليم قبل الجامعي في معظم الدول العربية وربما كلها يمثل عائقا للإبداع؛ نظرا لكونه تعليم يعتمد على الحفظ والتلقين والتكرار مما ينتج عقولا جامدة -وأحيانا- غير قادرة على التحليل والنقد والابتكار والإبداع أو إحداث التنمية وخلق ميزات تنافسية وقيم مضافة على المستويين القومي والأقليمي ويظل السؤال هل ممكن أن يكون التعليم بلا معلم وكل طالب يكون ذاتي المعرفة؟ الإجابة تؤكد ضرورة وأهمية المعلم ولكن بأدوار وأشكال ومهام جديدة تواكب الثورة الرابعة والخامسة المتوقعة.

رابعا: أبرز جوانب التطوير لبرامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم:

مما سبق يتضح أن هناك عددا من التحديات التي تفرضها الثورة الصناعية الرابعة على المعلم وتنميته مهنيًا كما أن هناك عدد من الفرص التي يمكنها مواجهه التحديات وتعظيم فرص الاستفادة من الثورة الرابعة في تطوير برامج التنمية المهنية للمعلم العربي ويمكن وضع بعض التصورات المقترحة التي تعمل على تفعيل منظومة التنمية المهنية المستدامة للمعلم والتي تتمثل في:

1. التوقف عن اختزال التعليم في كم من المعارف والمعلومات والمهارات والتدريبات وأن تستند منظومة التنمية المهنية على مفهوم التعلم المستمر مدى الحياة وتنمية مهارات التعلم الذاتي كما ينبغي الاستفادة من إمكانات التعلم عن بعد والتكنولوجيا المتقدمة وشبكة الإنترنت في تدريب المعلم وتأهيله في أثناء الخدمة فضلا عن الاهتمام بتعدد مصادر المعرفة والإفادة منها.
2. تنمية المهارات العقلية الخاصة بالتفكير الناقد والابتكاري والمقدرة على حل المشكلات والعمليات المرتبطة بها من جمع المعلومات وتحليلها وتصنيفها واتخاذ القرارات المناسبة على مستوى المعلمين قبل الخدمة وفي اثنتائها ومن المؤكد أن توظيف تلك المهارات تعد في الدوائر التربوية الحديثة والعالمية من أهم مقومات التعلم بل هي أحد الشروط الموضوعية للتعلم الجيد، ومن دونها يستحيل استمرارية التعلم الذاتي والمقدرة على وجود تنمية مهنية مستدامة نتجه نحو الاستفادة من تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة.
3. يجب أن يكون المعلم موجها نحو التكنولوجيا ومسؤولا ليس فقط عن التدريس ولكن أيضا عن التعلم والتدريب على توظيف مهارات الثورة الصناعية الرابعة وأن يأخذ في الاعتبار احتياجات كل طالب في فصل دراسي غير متجانس وخلق بيئة تعليمية تركز على الطالب وتعزز الإبداع والفضول والدافع للتعلم وتحويل شغف الطالب بتكنولوجيا الهاتف الخليوي (الجوال) والإنترنت واستثماره في مجال البرمجيات والمعلومات بما يحقق الريادة في هذا المجال.
4. نظرا لأن المعلم بيده تسخير الأدوات التكنولوجية بما فيها الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم فمن الضروري تمكنه من الأدوات التي يحتاج إليها لتحقيق التطور المستمر معرفيا ومهنيًا وتعليمه كيف يبحث عن المعلومة.
5. توفير برامج للتوعية المهنية للمعلم بطبيعة الثورة الصناعية وتقنياتها وكيفية الاستفادة منها في المجال التعليمي نظرا لثقل الوعي بمخرجات الثورة الصناعية الرابعة المتمثل في الذكاء الاصطناعي والروبوتات

- ولتترنت الأشياء ونشر ثقافة الاهتمام بالتطوير واستشراف المستقبل وذلك من خلال عقد دورات تدريبية للقائمين على شؤون التعليم، وتزويدهم بكل جديد حتى يكونوا على علم ودراية بالتطورات التكنولوجية الحادثة ومستجداتها.
6. تضمين مهارات التعامل مع الثورة الصناعية الرابعة في المناهج الدراسية بهدف تحسين بيئة التعلم وتطوير انظمتها من أجل إعداد جيل قادر على مسايرة التطورات في شتى المجالات وفي برامج التنمية المهنية لا بد من الاهتمام بتوضيح دور المعلم كمرشد لمساعدة الطلاب على تسهيل عملية التعلم وأن تكون تلك البرامج مستمرة تجعل المعلم مشاركاً في تطوير الممارسات التدريسية وفق الاتجاهات الحديثة كما ينبغي تدريب المعلم على استراتيجيات التقييم النظامية وغير النظامية ليستفيد بها في تقويم النمو العقلي والاجتماعي والجسمي لطلابه.
7. الاهتمام بالبحث عن تنمية مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين ليكونوا شركاء في هذا التطور السريع المذهل، فضلاً عن مساعدة الطلاب على فهم القيم التي ستساعدهم على تعلم كيفية استخدام هذه التكنولوجيا الجديدة أخلاقياً ومعنوياً، مما يتطلب مهارات جديدة ومناهج دراسية متطورة وثقافة تعليمية مختلفة فقد أصبحت المؤسسات التعليمية بحاجة إلى توظيف تقنيات الثورة الصناعية الرابعة بما يخدم العملية التعليمية.
8. التعليم في عصر الثورة الصناعية الرابعة يحتاج معلماً دائماً الاطلاع يستوعب أن اليوم الذي لا تزداد فيه خبرته ومعلوماته فإنه يتأخر سنوات لذا من الضروري توعية المعلم بأهمية التدريب المستمر وأن تقوم وزارة التعليم بتوفير البرامج المستمرة المخطط لها والتي تتناسب مع أدوات التعلم التكنولوجية من جهة وتتواءم مع المهارات المطلوبة لمعلم اليوم والمستقبل لرفع كفاءة المعلم مع التركيز على التأهيل التكنولوجي للمعلم وربط ذلك بحصول المعلم على رخص مزاولة المهنة.

#### ماذا بعد

إذا كنا نمر حالياً بالثورة الصناعية الرابعة بما تحملها إلينا من تغيرات معرفية وتكنولوجية جامحة تقوم على الذكاء الاصطناعي بمختلف تطبيقاته في كل جوانب الحياة الإنسانية والمستقبل القريب يشير إلى أننا على أبواب الثورة الخامسة فإن ذلك يشير إلى أننا على أبواب عصر جديد وثقافة جديدة وعلينا أن نتخلى عن الخطاب التقليدي الذي تأسس في أعقاب الثورة الصناعية الأولى وما نتج عنه من هياكل للتعليم تتسق مع نظم تقسيم العمل ومع تصنيف المهن والمكانات الاجتماعية التي فرضتها احتياجات المجتمع الرأسمالي مما يتطلب ضرورة أن يستوعب التعليم آفاق تلك الثورة الصناعية والتوافق والتكيف مع معطياتها بمنظومة تعليمية متكاملة.

والجدير بالذكر أنه إذا كانت التكنولوجيا تستطيع أن تدعم التعليم والتعلم بشكل فعال وأن التعليم هو المنوط به تأهيل الأجيال لسد الفجوات الرقمية والتكنولوجية وتطوير مهاراتهم لمواجهة تحديات الثورة الصناعية الرابعة إلا أن تكنولوجيا تلك الثورة وتداعياتها لا تستطيع أن تحل محل المعلم؛ لأن دور المعلم في ظل هذه الثورة أصبح مراقبة أداء المتعلم في أثناء الموقف التعليمي ومتابعته ويمكن التدخل إذا لزم الأمر مما يؤكد أنه لا يمكن الاستغناء عن المعلم البشري وإنما يجب تطوير المقدرات الكامنة في الإنسان بحيث تكون مجهزة للمشاركة مع الآلات التي أفرزتها تلك الثورة في المستقبل بدلاً من التناقص معها .

ولعل ماكتب من اقتراحات يحتاج من الجميع التكاتف لإيجاد صيغ جادة ورسنية قابلة للتنفيذ تجاه

الأوضاع التربوية والتعليمية للمجتمع العربي في سياق رؤية ذات طابع تربوي واجتماعي تتسق مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة وتداعياتها ومقدراتها.

#### المراجع:

- تقرير توجهات مستقبل التعليم في المنطقة العربية - بناء المستقبل 2020 - 2050 مستقبل التربية والتعليم-تعلم لتصبح، الحملة العربية للتعليم للجميع، 20 ديسمبر 2020 [www.arabcampaignforeducation.org](http://www.arabcampaignforeducation.org)
- جمال علي الدهشان : الثورة الصناعية الرابعة وانعكاساتها على منظومة التعليم - متاح على <https://sadaalmokhtar.com/2019/09/21/%D8%A7%D9%84%D8%AB%D9%88%D8%B1%D8%A9->
- عيد الهيم (2011). التوجهات المعاصرة للتنمية المهنية في مجال التربية والتعليم رؤى اكاديمية تحليلية، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس، (112)، 115-165.
- مركز المستقبل للأبحاث والدراسات المتقدمة (2018): تقرير المستقبل قرص وتهديدات الذكاء الاصطناعي في السنوات العشر القادمة، دورية اتجاهات الاحداث، ع27.
- محمد السويد (2015). بناء مصفوفة الخيارات الاستراتيجية للتنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، الرياض، العدد(11) 6-56.
- محمد مصطفى (2007). تصور مستقبلي لادوار المعلم في ضوء بعض المتغيرات المتوقعة في المجتمع ومنظومة التعليم والمعايير القومية للتعليم، المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم ومنظومة في معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة من 25 - 26 يونيو.
- Abdelrazeq, A., Jansen, D., Tummel, C., Richert, A. S., & Jeschke, S. (2016, October). Teacher 4.0: Requirements of the teacher of the future in context of the fourth industrial revolution. In *Conference Proceedings of the 9th International Conference of Education, Research and Innovation, Seville, Spain* (pp. 8221-8226).
- Alkhatib, R., & Lebdy, R. (2021). Digital Manufacturing and the Fifth Industrial Revolution. In *Analyzing Future Applications of AI, Sensors, and Robotics in Society* (pp. 69-86). IGI Global.
- Bernard Marr: Things Every School Must Do To Prepare For The 4th Industrial .Revolution at <https://bernardmarr.com/8-things-every-school-must-do-to-prepare-for-the-4th-industrial-revolution/>
- Biasutti, M., Concina, E., Frate, S., & Delen, I. (2021). Teacher professional development: experiences in an international project on intercultural education. *Sustainability*, 13(8), 4171.
- Chandran, S. P., & Usman, A. (2021, July). Education 4.0 and the implications on professional development of academia. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2347, No. 1, p. 020261). AIP Publishing LLC.
- Doucet, A., Evers, J., Guerra, E., Lopez, N., Soskil, M., & Timmers, K. (2018). *Teaching in the fourth industrial revolution: Standing at the precipice*. Routledge.

- Kožuh, A., Maksimović, J., & Zajić, J. O. (2021). Fourth Industrial Revolution and digital competences of teachers. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(2), 160-177.
- Mpungose, C. B. (2020). Student teachers' knowledge in the era of the fourth industrial revolution. *Education and Information Technologies*, 25, 5149-5165.
- Paschek, D., Mocan, A., & Draghici, A. (2019, May). Industry 5.0-The expected impact of next Industrial Revolution. In *Thriving on Future Education, Industry, Business, and Society, Proceedings of the MakeLearn and TIIM International Conference, Piran, Slovenia* (pp. 15-17).
- Petrillo, A., De Felice, F., Cioffi, R., & Zomparelli, F. (2018). Fourth industrial revolution: Current practices, challenges, and opportunities. *Digital transformation in smart manufacturing*, 1-20.
- Pratik Gauri & Jim Van Eerden(2019), A 5TH Industrial Revolution, in World Economic Forum.
- Redman, E., Murphy, C., Mancilla, Y., Mallon, B., Kater-Wettstaedt, L., Barth, M. & Kelly, O. (2021). International Scaling of Sustainability Continuing Professional Development for In-Service Teachers. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 17(3), e2243.
- Shave, L. (2017). Education and professional development for the Fourth Industrial Revolution. *IQ: The RIM Quarterly*.
- Teo, T., Unwin, S., Scherer, R., & Gardiner, V. (2021). Initial teacher training for twenty-first century skills in the Fourth Industrial Revolution (IR 4.0): A scoping review. *Computers & Education*, 104223.
- Topcu, M. K. (2021). Competency Framework for the Fourth Industrial Revolution. In *Research Anthology on Cross-Industry Challenges of Industry 4.0* (pp. 359-379). IGI Global.

## مدخل جديد لإصلاح التعليم بالمدارس (مدارس طيبة بالقاهرة - نموذج تطبيقي)

أ.د. صديق محمد عفيفي

رئيس مجموعة طيبة التعليمية/ رئيس مجلس أمناء جامعة ميريت/ مصر

### مقدمة:

تتكرر الشكوى من تدهور مستوى التعليم في الوطن العربي، وتتكرر اجتهادات الإصلاح أو تصحيح المسار، ويبقى الحال على ما هو عليه على الرغم من تغيير وزراء التعليم أو تغيير المناهج أو بناء الفصول والمباني أو غير ذلك من الاجتهادات مع إخلاص كل هذه الجهود في كثير من الأحيان.. والرأى عندي أن المشكلة الرئيسة المعوقة للإصلاح هي غياب النظرة الشاملة لعملية الإصلاح أو التطوير، وبالتالي يستمر الإعوجاج والعوار هنا أو هناك ولا تتحقق النتيجة المرجوة من اجتهادات الإصلاح، أو على الأقل تبقى النتيجة عاجزة عن الارتقاء إلى مستوى طموحات المصلحين، أو آمانيات أولياء الأمور أو رغبات أولى الأمر. هذا، وقد رأيت أن أعرض أنموذجاً تطبيقياً من أرض الواقع لمدرسة (تطورت الى سلسلة مدارس) أنشئت من البداية بخطة متكاملة لجميع جوانب المدرسة وخاصة العملية التربوية، وحققت بالفعل نجاحاً ملموساً بشهادة الطلاب والآباء وهيئة تقييم الجودة والمعلمين وكل من اتصل بها، بل والمجتمع المحلى بحكم دورها في خدمة المجتمع.

مدارس طيبة - أنموذج تطبيقي لتتعليم امنتطور\*

أولاً - فلسفة طيبة - من نحن؟

تتبنى مدارس طيبة فلسفة واضحة تتضمن مجموعة من المبادئ والقواعد الحاكمة للعمل والمرشدة للسلوك والتي على كل أعضاء أسرة المدارس الالتزام التام بها والاسترشاد بمترياتها في أى عمل أو قرار بالمدارس، وتمثل هذه الفلسفة إجابة على تساؤل "من نحن؟" ليشعر كل عضو في الأسرة بأن هذه الفلسفة تمثل هويته.

- نحن مؤسسة تربوية رائدة تسعى إلى الإسهام الجاد في بناء الإنسان من خلال تقديمها للخدمات التعليمية المتطورة والأنشطة وعمليات بناء الشخصية المتوازنة.
- نحن مؤسسة تستهدف تحقيق المركز الأول بين المدارس الخاصة المصرية في تقديم أفضل عمل تربوي وتحقيق أفضل النتائج (من خشى صعود الجبال، قضى عمره بين الحفر)
- نحن مؤسسة تؤمن بالإنسان وبطاقاته الإبداعية وتبني البيئة الغنية لإطلاق الطاقات واكتشاف المواهب وصقل المهارات.
- نحن مؤسسة تؤمن بالوطن وتعزز بانتمائنا لأعرق أمة في الأرض وتسعى لتنمية وتأكيد الانتماء الوطني لحاضرة العالمين القديم والحديث.
- نحن مؤسسة تؤمن بتطبيق أحدث الأساليب التكنولوجية وتوظيف المعارف التربوية في رفع كفاءة العملية التعليمية.
- نحن مؤسسة تؤمن بالتكامل بين البيت والمدرسة في تخطيط وتنفيذ ومتابعة كافة الأنشطة التربوية، وتعد البيت شريكاً كاملاً في مسئولية تنشئة أبناء الوطن وبناته.

\* مدارس طيبة أسسها أ.د/صديق عفيفي منذ نحو أربعين عاماً بالقاهرة ونجحت نجاحاً كبيراً شجع على التوسع بإنشاء عدة مدارس أخرى تحمل نفس الاسم في القاهرة . ويذكر أن مدارس طيبة تم اعتمادها من هيئة الجودة بمجلس الوزراء مرات عديدة وحصلت على شهادة اعتماد الجودة 10 مرات في 10 سنوات متتالية .

- نحن مؤسسة تؤمن بالعمل الجماعي وروح الفريق دون إغلاق انفرص لإبداع الفرد والإعتراف بتفوقه وتقدير هذا التفوق.
- نحن مؤسسة تؤمن بتكامل المعرفة وتسعى للربط المستمر فيما بين العلوم وربطها جميعا بالحياة.
- ونحن مؤسسة تؤمن بأن التطوير والتحسين طريق لا نهاية له وبأن طاقات ومقدرات ومهارات المعلم قابلة للتحسين المستمر من خلال التوجيه السليم والإدارة الفعالة والتدريب الهادف.
- نحن مؤسسة تؤمن بأن المعلم " كاد أن يكون رسولا " وتهيئ له مناخ العمل الذي يكفل إحترامه لنفسه واحترام وتكريم الآخرين له، فيعامل أفضل معاملة، ويلقى أفضل الجزاء، ويوجه دائما إلى تحسين الأداء، ليكون قدوة في السلوك وقدوة في الأداء.
- نحن مؤسسة تؤمن بأن الإستثمار في الإنسان هو أفضل أنواع الأستثمار وله على الإطلاق أعلى مردود.
- نحن مؤسسة تعد التربية الخلقية رسالتها الأولى في المجتمع، وتعد غرس القيم الحميدة وبناء الشخصية السوية هو الوظيفة الأولى للمعلم وأن هذه الوظيفة تؤدي وتسهم في تحقيق التفوق الأكاديمي.
- نحن مؤسسة تؤمن بنقل عبء التعلم جزئيا إلى الطالب وأن يكون التعلم من خلال اللعب والعمل والنشاط الفعلى أكثر منه من خلال الحفظ والتلقين غير الواعي.
- نحن مؤسسة ذات رؤية إستراتيجية لدورها في المجتمع، فهي ليست دارا للتخريج ومنح الشهادات فقط، إنما هي كيان له إسهام في تنمية المجتمع وله موقف بشأن قضايا مستقبله.
- نحن مؤسسة تؤمن بحرية الرأي وبياحترام الرأي الآخر وتسعى على الدوام لغرس وتنمية هذه القيم بين العاملين والطلاب.
- نحن مؤسسة تؤمن بأن العلم لا وطن له وبأن نشر المعرفة واجب ونقل الخبرة ضرورة.
- نحن مؤسسة تؤمن بأنها المسؤولة عن تمكين كل طائب من تحقيق أقصى إمكاناته، وعن مساعدة الطالب الأبطأ تحصيليا، وعن تنمية وإطلاق طاقات الأسرع تحصيليا والأعلى إبداعا.
- نحن مؤسسة تؤمن بالعلم والمنهج العلمي في كل أمر من أمور الحياة وبالتالي فالعلم رائد الإصلاح التعليمي.
- نحن مؤسسة تؤمن بالتجريب كمدخل رئيس في تطوير الأداء.
- نحن مؤسسة تؤمن بتقييم الأداء كمدخل لتحسين الأداء وتمكين الفرد من تحقيق أقصى ما في طاقاته.
- نحن مؤسسة تؤمن بالعدل بوصفه أعنى القيم جميعا: العدل في التعامل، العدل في تقييم الأداء، العدل في العلاقات، العدل في المكافآت والجزاءات، والعدل في كل مناشط الحياة.
- نحن مؤسسة تؤمن بدولة المؤسسات وترفض عبادة الفرد والإلتناء للأشخاص من كان يعبد محمدا فإن محمدا قد مات ومن كان يعبد الله فإن الله حي لا يموت .
- الدروس الخصوصية ممنوعة تماما، ومشكلة الطالب الأبطأ تحصيليا تتولاها المدرسة من خلال فصول وخصص خاصة، وإذا ثبت إعطاء المعلم لدرس خصوصي اعتبر مستقيلا بحكم عقد العمل مع المدرسة. هذه المبادئ إذن مصابيح تنير الطريق لمدير المدرسة والمسؤولين عنها، وليست مجموعة من الشعارات ترددها في المناسبات. انها نستور نحنكم إليه في العمل عند غموض أية مشكلة أو الاختلاف حول مسارات التصرف، وعند تخطيط أى عمل، أو تقييم أى تصرف.
- وهي أيضا مؤشرات رئيسة في تقييم الأداء على كل المستويات بالمدرسة بمعنى أن تطبيقها أمر واجب

على الجميع، والقصور في تطبيقها فشل تجب المحاسبة عنه.  
وسوف نتضح أهمية هذه المبادئ في التطبيق التفصيلي لمناحي العمل والحياة داخل المدرسة التي نوضحها في الأجزاء الآتية من هذه الورقة.  
ثانياً - مداخل وطرق العمل في طيبة.  
1/2- في مرحلة ما قبل المدرسة:

- الأهداف ( عاطفية - معرفية - حركية ) والأبعاد الثلاثة راسخة في ذهن كل معلم ومسئول ويجري الالتزام بها من الجميع، وهي مقياس لتحديد مدي النجاح في العمل.
- ورش العمل. أداة رئيسة في التربية داخل الفصول وخارج الفصول.
- غرف اللعب وساحات اللعب. تتواجد في كل أرجاء المدرسة، ويتم استخدامها من الجميع لتحقيق الأهداف.
- جماعات اللعب. إطار ناجح جدا في كل المجالات بالمدرسة.
- الموسيقى والغناء. يتم توظيفها للارتقاء بالذوق والاحساس وأيضاً لخدمة العملية التربوية.
- الفردية والمجموعات. يمكن إبراز دور الفرد وحده او من خلال المجموعة.
- التنافس والتعاون. ادوات مهمة في تحقيق التعلم وترتيب مستوي الأداء.
- بيئة الفصل. ثرية بالمعينات واللوحات وتتسع للعدد المقرر للفصل ( يحد أقصى 25 تلميذ).
- وظيفه المعلم - مدرس الفصل. الأدوار المتعددة للمعلم محددة ويتم القيام بها باستمرار ، وتقييمها مستمر .
- دور البيت - والاتصال المستمر . البيت شريك كامل في التنشئة، ولذا الاتصال مستمر بين الطرفين يوميا ( نظام الكتروني للاتصال LMS ).
- التسهيلات والاستفادة منها واجب الجميع. كل معلم مسئول عن توظيف التسهيلات والأدوات المتاحة للارتقاء بعمله.
- تنمية شخصية التلميذ. هدف رئيس في مرحلة ما قبل المدرسة شأنها شأن مرحلة المدرسة.
- تنمية آداب السلوك وغرس الأخلاق الحميدة. هدف وراء كل سياسة وكل قرار وكل عمل وكل تقدير وكل عقاب.
- اكتشاف المواهب وتميئتها. مسئولية رئيسة للمعلم والمسئول والمدرسة.

## 2/2- ادارة الفصل لها أصول:

يلتزم المعلم بالارشادات الآتية:

- الانضباط والاحترام المتبادل فيما بين الجميع شعار وتطبيق دائم.
- احترام وقت الآخرين مسئولية المعلم والطالب.
- العدل أساس النجاح مبدأ يطبق علي الدوام.
- العقاب البدني ممنوع، والسب مرفوض، واللجوء للإدارة للمعاونة ممكن.
- شجاعة الرأي والصدق في الطالب والمعلم قاعدة عامة في التعامل وفي المناقشات.
- الإلتزام بالكلمة والواجب والمسئولية. هذا ما يؤكد المعلم ويضرب المثل به.
- الطرد من الفصل ممنوع، وفي الحالات القصوى يمكن تحويل الطالب للإدارة العليا.
- الغش بكافة صورته ممنوع، ويعد خطيئة لا تغتفر .
- وضوح القواعد والإلتزام بها، وهي مدونة في لوحات بكل فصل.

- دستور الفصل يضعه الطلاب بتوجيه المعلم وهو مدون في لوحة داخل الفصل وملزم للجميع، ويتم الاحتكام إليه عند اللزوم.
- اللجوء للإدارة ممكن، وأحياناً ضروري.
- تدرج العقوبات مطلوب وهذا من أساسيات التنمية البشرية بالمدارس.
- الثواب قبل العقاب، قاعدة أساسية في العمل بالمدارس.
- لا تتسرع في اتخاذ موقف، فإذا قررت كن مستعداً لتحمل التبعات.

### 3/2- تخطيط اندروس له أصول

يلتزم المعلم بالإرشادات الآتية:

- على المعلم أن يخطط لدروسه بعناية، وعلى رئيس قسمه الاشراف على ذلك.
- تحضير الدرس يجب أن يكون مبكراً ويتم مراجعته باستمرار.
- أهداف الدرس لا بد أن تكون قابلة للقياس.
- الطرق المستخدمة لا بد أن تكون قابلة للتنفيذ.
- المعينات التعليمية لا بد أن تجهز قبل الدرس.
- استشر الرؤساء والموجهين والزملاء.
- استفد من الآخرين كلما كان ذلك ممكناً ومفيداً.
- طور نفسك باستمرار فطريق التطوير لا نهاية له.
- الخطة السيئة هي التي لا يمكن تعديلها، إذن عليك دائماً مراجعة خططك وتعديلها عند اللزوم.
- لاحظ تفاوت مقدرات التلاميذ في كل خطة درس، وفي أثناء الدرس.
- اهتم بتوزيع الوقت خلال الحصة وخلال الفصل الدراسي.
- الواجبات تكون معقولة، وهادفة وبدون إسراف في الكم.
- الاختبارات المستمرة مفيدة للغاية للحفاظ على يقظة الطلاب وللقياس المستمر للأداء ولتعريف الطالب بمستوى إنجازه أولاً بأول.
- يراعى السعى لنقل عبء التعلم جزئياً إلى الطالب.

### 4/2- ماذا عن الأنشطة؟

- إمكانيات شاملة توفرها المدرسة داخل الفصل وخارجه.
- تأييد كامل لكل نشاط ابتكاري يقترحه المعلم أو الطالب ويتوقع تأثيره الإيجابي.
- تنوع في الأنشطة داخل المدرسة وخارجها.
- الأنشطة من خلال المناهج مهمة للغاية لأنها تؤثر إيجابياً في التحصيل.
- (( النشاط لا يقل أهمية عن التعليم )) مبدأ يجب احترامه دائماً.
- الأندية والجماعات مطلوبة كإطار تنظيمي للأنشطة، ولتجميع أصحاب الاهتمامات المتشابهة معاً.
- نوعيات الأندية: تتنوع الأندية بمدارس طيبة كالآتي:

❖ العلوم.

❖ الخالدين.

❖ الصحافة.

❖ الإذاعة.



- ❖ البيئة.
- ❖ الدراما.
- ❖ الجغرافيا.
- ❖ التاريخ.
- ❖ ... الخ.

### ثالثاً - التنمية الإنسانية في مدارس طيبة

#### 1/3- مدخل:

المدرسة مؤسسة تربوية تستهدف بناء الإنسان، وهي لا تنفرد بهذه المسؤولية، فهناك معها مؤسسات أخرى تشارك في المسؤولية، والأسرة هي أولى تلك المؤسسات الأخرى المسئولة عن بناء الإنسان. معنى هذا أن تكامل العلاقة بين المدرسة والأسرة أمر حيوي من أجل النهوض الفعال بالرسالة السامية لبناء الإنسان. وما دما نتحدث عن بناء الإنسان فالأمر من قبل ومن بعد هو مسألة إنسانية، وإهمال الطابع الإنساني معناه إفراغ التربية من مضمونها وغايتها.. إن التربية الصحيحة لا تتحقق بغير توافر اللمسة الإنسانية في سلوك جميع أطراف العملية التربوية.

#### 2/3- أطراف التنمية التربوية

أطرافها أربعة: المعلم والطالب وولي الأمر والإدارة، وجميع الأطراف مطالبون بالإحساس الإنساني بغاية التربية وموضوعها وأدواتها. إننا نتعامل مع بشر، ونعلم البشر، وتفاعل مع البشر.. بشر لهم عواطف ولهم أحاسيس ولهم بالطبع عقول ومدركات، وأى تعامل أو تعليم أو تفاعل يتجاهل هذه الحقيقة محكوم عليه بالفشل، وبالعكس فإن الفعالية تتزايد مع زيادة تأكيد اللمسة الإنسانية وتعميق العلاقات الإنسانية ولبراز الطابع الإنساني في كل ما نفعله..

#### 3/3- اللمسة الإنسانية ضرورة.

إن تنمية اللمسة الإنسانية وتأكيد الخصوصية والصيغة الشخصية في تقديم الخدمة بمدارس طيبة يولدان الإحساس العام بأن كل طالب بالمدرسة له أهمية خاصة ويلقى رعاية خاصة، وحاجاته ومقدراته محل إدراك وتقدير المعلم الذي يعرف خصوصيات الطالب ويتابعه عن قرب، ويوجهه بإخلاص وإحساس، ويتعاون مع ولي الأمر بوعي ويدرأية من أجل النمو الصحي لإبنه. إن خصوصية التربية وإنسانيتها تسقطان الحواجز بين المعلم والطالب، وبين المعلم وولي الأمر، بما يمهّد الطريق إلى تنمية الثقة المتبادلة، وتنمية الإهتمام المتبادل، وتنمية المناخ الصحي لتربية فعالة.

إن نمو هذا المناخ الإنساني بمدارس طيبة يحقق ما يأتي:

- تنمية الوعي بإحتياجات واتجاهات ورؤى الأطراف المختلفة وبالتالي تدعيم جسور التعاون البناء لتحقيق الأهداف التربوية.
- زيادة المساحة المشتركة في الاهتمامات بين المعلم وولي الأمر وهو ما ييسر التفاهم والتعاون في مواجهة أي مهمة أو للتغلب على أي مشكلة.
- تعميق إحساس الطالب وولي الأمر بخصوصية وشخصنة الرعاية والخدمة التي يلقاها هو وإبنه وهو ما يرفع مستوى رضائه وسعادته.
- تنمية الإحساس بالانتماء والملكية المشتركة لكل ما هو في طيبة وبالتالي المشاركة الإيجابية للجميع في

نمو وازدهار ونجاح المؤسسة والدفاع المخلص عنها في مواجهة أى صعوبات أو تحديات.

#### 4/3- من المسئول ؟

يخطئ من يظن أن هناك في طيبة شخصاً واحداً مسؤولاً عن العناية بأولياء الأمور أو عن إعطاء اللمسة الإنسانية والطابع الخصوصي في خدمة الطالب ورعاية ولى الأمر . إن كل شخص بالمدرسة مسئول ودور كل شخص مهم وإن يكن بصور مختلفة وفي مجالات مختلفة.

إن ولى الأمر إذ يتعامل مع المدرسة يكون انطباعاته عن المدرسة ( وبالتالي إتجاهاته نحوها ) من كل الأشياء الصغيرة والكبيرة التي تدخل في تعاملاته ابتداء من مدى العناية بتوفير مكان للانتظار سيارته، إلى طريقة تحدث ضابط الأمن إليه، إلى صدق الابتسامه على وجه موظفة الاستقبال، إلى مدى الاهتمام الذي تبديه الموظفة به واستعدادها لخدمته، إلى البيئة المادية التي توفرها المدرسة له إذا احتاج إلى الانتظار أو إلى كتابة طلب أو إلى مقابلة مسئول، إلى الأسلوب الذي يعامل به في دائرة شئون الطلاب أو في قسم الحسابات أو في سكرتارية المدير أو لدي مسئول حركة الأتوبيسات أو من السائق نفسه إذا اضطر للتحدث إليه.

إن سقطة غير مقصودة من مشرفة أتوبيس أو كلمة غير ملائمة من موظف حسابات قد تهدد بضياح كل المناخ الطيب الذي يحاول المدير المالي أو الإداري خلقه وقد تسيء تماماً إلى كل العمل المبدع الذي يسعى المعلم لانجازه. إن العناية بولي الأمر فى طيبة تبدأ مبكراً، مبكراً جداً قبل ان يبدأ المعلم في ممارسة عمله بكثير .

إن الإدارة العليا للمدرسة مسئولة عن تهيئة المناخ وتنمية الإيمان بفسلفة الطابع الإنساني وأيضاً عن ممارسة التربية الإنسانية في كل اتصالاتها بأولياء الأمور أو بالطلاب، والجهاز الإداري بأكمله مسئول عن اللمسة الإنسانية والاهتمام الشخصي في كل الخدمات الإدارية والمالية بما يعمق الإحساس بالاحترام والاهتمام والثقة والرعاية الخاصة والشخصية، والجهاز التعليمي بطبيعة الحال في كل ممارساته، داخل الفصل وخارج الفصل، مع الطالب ومع ولى الأمر، مسئول عن تحقيق التطبيق الناجح لفسلفة التربية بلمسة إنسانية.

#### 5/3- ما وسائل وأدوات تحقيق اللمسة الإنسانية فى طيبة ؟

##### • القناعة الداخلية

بادئ ذى بدء يتم إقناع المعلم تماماً بفسلفة أسننة التربية وأهمية خصوصية الخدمة وشخصنة الرعاية. إن الطالب ليس اسماً على بطاقة ولا رقماً في الكمبيوتر .. إنه إنسان ! وولى الأمر ليس خصماً فرضه القدر علينا، ولا هو وحش غايته النيل منا.. إنه إنسان! هذا هو المنطلق الأساسي في تعاملنا مع الموقف.. ويجب علينا في كل لحظة ألا ننسى هذه الحقائق البديهية.. وفي الوقت ذاته علينا أيضاً أن نستخدم كافة الوسائل لكي يقتنع ولى الأمر والطالب معا بأن المعلم أيضاً إنسان، صحيح أنه يعلم، ويوجه، ويعاتب، ويعاقب ويمنح الدرجات ويمنعها، ولكنه من قبل ومن بعد إنسان. إن توافر هذه القناعات المبدئية شرط لا غنى عنه في البداية لكي يمكن استخدام كل الوسائل والأدوات والقنوات المذكورة أدناه.

##### • العناية الفردية بالتقدم الدراسي

من أساسيات التربية الصحيحة أن يعني المعلم بالفروق الفردية بين الطلاب ويسترشد بها فى رسم استراتيجيته داخل الفصل وخارجه، بمعنى أن على المعلم تحديد مستوى إمكانيات كل

طالب وما يمكنه تحقيقه وما لا يمكنه تحقيقه، وبالتالي تحديد مجالات واتجاهات المعاونة أو الإرشاد أو التعليم التي سيقدمها له، وبناء عليه يحدد استراتيجيته في التعامل مع كل طالب. وسوف تتفاوت الاستراتيجيات من التشجيع، إلى إتاحة الفرصة، إلى الرعاية الخاصة، إلى التنسيق مع ولي الأمر، إلى تكوين المنافسة، إلى تدبير المعاونة خارج الفصل، إلى تصميم برنامج الموهوبين، إلى العقاب ال منقطع، إلى آخر الاستراتيجيات البديلة والتي صممت لتلبية الاحتياجات الخاصة لمجموعات الطلاب والتي تدرب عليها المعلم في ورش متعددة بالمدرسة. وصحيح أن تزايد عدد الطلاب في الفصل الواحد وتزايد عدد الحصص التي تسند للمعلم سيقلان من فرص العناية الفردية، ولكن الواقع في المدرسة المتطورة يتيح فرصا هائلة يمكن استثمارها خصوصا بالتخطيط السليم والتحضير المبكر للدروس (في الأجازة الصيفية) والاستفادة من الخبرات المتراكمة، ودراسة الوثائق المتاحة عن تقدم الطالب في السنوات السابقة. علما بأن المعلم يعد مجموعة الطلاب الذين يعلمهم ( وهم سيزراوجون بين 25 و 80 طالبا على أكثر تقدير) هم مؤسسته الخاصة وهم عملاؤه الخصوصيون، ويجب أن يدرسهم ويعرف أكبر قدر من المعلومات عنهم، ويوظف هذه المعلومات في زيادة فعالية جهوده التربوية، يشعر الطالب أنه محل تقدير خاص ومحل رعاية خاصة وأيضاً محل إهتمام شخصي من المعلم ومن المدرسة ككل.

#### • الدراسة النوعية لثمن الطالب

يلتزم المعلم بأن يدرس ويوعي ملف الطالب لتوفير أكبر قدر من المعلومات عنه، وبالتالي تفسير سلوكه تفسيراً صحيحاً أو أقرب إلى الصحة، وتحديد مقدراته بشكل أدق والتعامل مع تصرفاته بمعلومية أوسع، والتعامل مع ولي الأمر بفهم أكبر وبدراية أوسع، وأحياناً الاستعانة بالإرشاد الاجتماعي والنفسي لعلاج المشكلات الكبيرة قبل أن تتفاقم.

#### • استخدام القناة اليومية بوعي

القناة اليومية ليست دفتر واجبات أو لائحة تعليمات انها كما يقول الاسم (قناة يومية) بين المعلم وولي الأمر يتم فيها تبادل الأفكار والآراء والتوجيهات والاقتراحات والمعلومات والتحذيرات والتعليمات والاستفسارات، وغير ذلك من مضامين الاتصالات الإنسانية وغايتها تعميق الاتصال وتقويته بين المدرسة وولي الأمر، وتنمية الإحساس بالمشاركة، وممارستها بالفعل، وتنمية الإحساس بالمسئولية، وتحملها بالفعل، والتنبيه إلى دور ولي الأمر في المتابعة، والسعي لتشجيع ولي الأمر على المبادرة بالفكر والاقتراح وبالجهود لدعم مسيرة المدرسة.إنها أيضاً فرصة لا تعوض أمام المعلم لإظهار مدى إهتمامه "الشخصي والخصوصي" بالطالب ليس فقط في الجوانب الأكاديمية ولكن أيضاً في الجوانب الشخصية والاجتماعية والنشاطية.

#### • المقابلات الواعية مع ولي الأمر

إن مقابلة ولي الأمر فرصة حقيقية لتأكيد الطابع الإنساني والإهتمام الخصوصي بالطالب واحتياجاته، والتحضير الجيد والتنفيذ الواعي لهذه المقابلات يمكن أن يكون إضافة هائلة للجهود التربوية الإنسانية، وسوف نورد جزءاً خاصاً لهذا الموضوع أدناه.

#### • العلاقة الشخصية مع انطالاب

ويقصد بذلك أن يحاول المعلم تكوين علاقة شخصية وتنميتها مع كل طالب في إطار صحي وتربوي سليم، فيجب أن يعرف كل طالب بالإسم، ويجب أن يعرف الملامح الرئيسية في

شخصية الطالب، ويجب أن يعرف بعض المعلومات الشخصية الرئيسة عن الطالب، وقد يعرف أيضاً بعض المشكلات الشخصية للطالب، وبناء على ذلك كله يطور نوعاً من العلاقة الشخصية مع الطالب بهدف تربوي بناء، ولاشك أن مثل هذه العلاقة يمكن أن تقيد في التوجيه السليم لسلوك الطالب، وفي التعامل الفعال مع ولي الأمر .

#### • **الفعاليات الاجتماعية المشتركة**

إن الهدف الأساسي لهذه الفعاليات هو إيجاد علاقة إنسانية وتطويرها بين الإدارة والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور في مناخ صحي داخل أو خارج المدرسة لكي يكتشف كل من ولي الأمر والمعلم والطالب والإدارة الجوانب الإنسانية في الأطراف الأخرى، وبالتالي تتسبب العلاقات بشكل ودي ومرح وتتمو الصداقات الصحية التي ستسهل في النهاية تحقق كل الأهداف التربوية.

#### • **المشاركة في المناسبات الاجتماعية**

والمقصود هنا أن تبادر المدرسة إلى المشاركة الملائمة في الاحتفال بالمناسبات السعيدة للطلاب وأسرتهم، وأيضاً إلى المشاركة الواعية في الأحداث غير السعيدة التي قد تمر بالطلاب أو بأسرتهم، إن جهاز العلاقات العامة الواعي بالتعاون مع المعلمين ووحدة الإرشاد النفسي يستطيع أن يصنع المعجزات في هذا المجال.

#### • **تكوين سجل الشخصيات المهمة من أولياء الأمور**

يقوم جهاز شؤون الطلاب، وكذلك المعلمون برصد الشخصيات ذات الثراء الواضح فكرياً أو علمياً من حيث الخبرة أو المركز أو غير ذلك، لكي تتم الاستفادة بهم في دعم مجتمع طيبة وفي تخطيط وتنفيذ مختلف الفعاليات داخل المدرسة وخارجها.

#### • **صالون طيبة**

وهذه الفكرة رئيسة لتنشيط المنتدى الثقافي لجمعية طيبة مع دعوة أولياء الأمور للمشاركة في فعالياته.

#### • **العناية الخاصة في الخدمات الإدارية**

تمثل الشؤون الطلابية والشؤون المالية وشؤون النقل المحاور الرئيسة للعمل الإداري المتصل مباشرة بالطالب وولي الأمر، ويفترض هنا أن يتم إنجاز هذه الأعمال جميعاً بروح الخدمة والرعاية الخاصة. إن ولي الأمر هو العميل بالنسبة للمدرسة وراحته شرط أساسي لرضائه، وتلبية حاجاته وإجابته لإستفساراته بمستوى مهني أمر ضروري. ويسعى هنا لتنظيم العمل بشكل مهني ومحترم ووضع نظام واضح ومحدد لتقديم الخدمات. والسعى باستمرار لتحسين الخدمة، والحل الفوري لأية صعوبات، والتعامل المباشر مع أية شكاوى وإزالة مسبباتها، وبراغي في كل الأحوال تأكيد علاقة الاحترام المتبادل وحرصنا علي الرعاية الخاصة بأسلوب إنساني.

#### • **المكتبة**

شئ عظيم أن تتحول المكتبة إلى خلية دائمة الحركة، خصبة التفكير، مليئة بالباحثين الصغار . يجب اتخاذ التدابير لربط نشاط التعلم مع الأنشطة غير المنهجية بالمكتبة، على أن يكلف أحد أعضاء هيئة التدريس بهذا العمل بالتعاون مع أمين المكتبة لتحقيق مزيد من الخصوصية في التربية والتنمية للعلاقات مع أولياء الأمور . إن المكتبة مسرح دائم وجاهز ليكون كل طالب " قصته " ويخرجها بنفسه ويمثل دور البطولة فيها، ويتمتع بتصفيق المشاهدين، وهل

هناك أكثر إنسانية وخصوصية من هذا ؟!

#### • الرعاية الاجتماعية والنفسية

لا يحتاج هذا الأمر الى شرح طويل، فوظيفة الإخصائى النفسى أو الإجتماعى أن يعالج المشكلات بأسلوب إنسانى وبكل الخصوصية الواجبة ويتسيق مستمر مع ولى الأمر ومع الجهازين الإدارى والتعليمى.

#### • نشرات المدرسة وكتابها السنوى

يجب تطوير نشرة المدرسة لتكون أكثر بهجة وأكثر خصوصية ولتتناول فضلاً عن الجوانب التنظيمية والعلمية بعض الجوانب الإنسانية، ويمكن أيضاً التفكير في تطوير نشرات فرعية للمراحل وربما للفرق.. المهم هو أن الهدف يكون تنمية الطابع الإنسانى الأمر ذاته يسرى بالنسبة للكتاب السنوى للمدرسة إذ يمكن استثماره لتنمية الخصوصية والإنسانية مع تنمية مشاركة أولياء الأمور في إعدادة أو فى تنفيذه أو فى الظهور على صفحاته.

#### • الاحتفال بالإنجازات الفردية

جميل أن تحتفل المدرسة على المستوى العام أو على مستوى الفرقة أو الفصل بالإنجازات الفردية فى الأكاديميات أو فى النشاط أو حتى الإنجازات المحققة خارج المدرسة. وقد يأخذ الاحتفال اشكالاً وصوراً مختلفة مثل توزيع الميداليات أو الشهادات أو إقامة الحفلات أو دعوة ولى الأمر للمشاركة فى الاحتفال، أو غير ذلك وتشير تجاربنا الى الدور الإيجابى لهذه الاحتفالات أولاً تقديراً للتفوق وثانياً لحفز الآخرين على محاولة التفوق.

#### • الرد على الاستفسارات والشكاوى

وهنا فرصتنا الكبرى فى تحقيق أكبر إنجاز. إن الشخص الخلاق هو الذى يحول المشكلة إلى فرصة، ويحول الأمر السلبى إلى نقطة إيجابية تضاف الى رصيده. ومهما كانت الاستفسارات والشكاوى يتم التعامل الفورى معها بأسلوب علمى مع تسجيلها، ومتابعتها والرد فى اسرع وقت على ولى الأمر بما تم. إن هذا التعامل المهين والإجاد يولد إنطباعاً بالاحترام الفورى من ولى الأمر، حتى ولو لم يكن مضمون الرد مرضياً تماماً لولى الأمر. إن الشكل السليم يحقق الاحترام أما المضمون فهو متروك للحالة، والمدرسة لا تتخلى عن مسئوليتها، بمعنى ان نظام المدرسة أو أسلوبها قد لا يكون متفقاً مع وجهة نظر ولى الأمر، ولكن ولى الأمر سيحترم أن للمدرسة نظاماً وأن هذا النظام مطبق بشكل مهين، ولا مانع من رفع وجهة نظر ولى الأمر لإدارة المدرسة لدراستها والاستفادة بها فى المستقبل. إن أكثر ما يثير الضيق لدى ولى الأمر ان يبلغ الاستفسار أو الشكوى دون ان يجد صدقاً من المدرسة، وهذا معناه إما سوء التنظيم وإما عدم الإكتراث وكلا الأمرين يؤثر سلبياً فى ولى الأمر، بينما العناية الفورية باستفسار أو شكوى ولى الأمر لها مردود إيجابى كبير حتى ولو لم تجب ولى الأمر إلى طلبه.

#### • تقسيم التنظيم إلى وحدات أصغر

وهذا حل إدارى مبتكر فى مدارس طيبة للتغلب على سلبيات التنظيم الكبير، فتحول المدرسة الكبيرة إلى وحدات صغيرة قوام كل منها بضع مئات من التلاميذ، وترأس الوحدة مساعدة للناظرة لها كل اختصاصات الناظرة، وعليها تحقيق كل إيجابيات التنظيم الصغير من ناحية توفير الطابع الإنسانى فى التربية والخصوصية والشخصية فى خدمة الطالب وولى الأمر، ونظراً لأهمية هذا

الابتكار فسوف نتناوله بالتفصيل في ورقة عمل مستقلة مستقبلاً.

#### • الحكم الذاتي

إن تشجيع الطالب على المشاركة في حكم المؤسسة التي يدرس بها سواء بإعداد دستور الفصل أم تنظيم أيام الحكم الذاتي أو بغير ذلك من الوسائل طريقة مؤكدة لتنمية الإلتزام والخصوصية والارتباط العاطفي بين الطالب والمدرسة. إن الطالب من خلال هذه الوسيلة يشارك في صنع مدرسته، وبالتالي يتأكد انتماؤه وتعمق ملكيته للمدرسة بكل ما فيها من قواعد وأساليب ونظم وبساتير وإبداعات، وهذا ما نلمسه بوضوح في مدارس طيبة.

#### • إبداعات أخرى

لا تتوقف اجتهادات المجتهدين وإبداعات المبدعين عند حد، والمطلوب هو تشجيع جميع الأطراف على التفكير في مداخل ووسائل جديدة لتنمية الطابع الإنساني في العملية التربوية إن ما سردناه من تجارب في طيبة هو عينة من الأفكار والتي يمكن للمدارس الأخرى الاستفادة منها أو التجديد عليها.

#### 6/3- ما هي مبادئ العناية بولي الأمر ؟

#### • المنطلقات

ينطلق كل من يعمل بالمدرسة في عمله من المنطلقات الآتية:

The Best  
The Perfect  
Quality  
Parent  
People

- أن تشعر دائماً أن مدرستك هي الأفضل وأن دورك في ذلك مهم.
- أن تتأكد من أنك تؤدي عملك على أكمل وجه
- أن تسعى دائماً لتحسين جودة أدائك والتجويد لانهاية له.
- أن تعتقد دائماً في أهمية أولياء الأمور للمدرسة.
- أن تؤمن بأهمية كل الناس في العمل الناجح فلا تستبعد أحداً.

#### • القواعد الإرشادية للمعلم

- لا تتباطأ في الرد على الاستفسار أو التعامل مع الشكوى.
- لا تعط وعوداً لا تنفذ.
- جهز نفسك بالوثائق والبيانات والاستعداد النفسي أيضاً.
- كن دقيقاً في تعبيراتك وأحكامك وكن مستعداً لمراجعة أحكامك عند اللزوم.
- لا تتسرع في الاستنتاج فالحذر وتحليل المعلومات قبل تكوين الرأي مهم جداً.
- كن ليقاً عند الرفض، واربط الرفض - إذا امكنت - بمصلحة الطالب.
- خاطب ولي الأمر بمستوى فكره وتخصصه.
- انصت بوعي وبحماس وبرغبة حقيقية في الاستفادة أو الفهم.
- تقبل الاعتراضات بهدوء وناقشها بوعي.
- رتب أفكارك قبل التحدث.
- لا تتحدى.. ولا تستفز.. ولا تكذب.
- احترم ما يقوله ولي الأمر.. وليس بالضرورة تتفق مع ما يقول.
- اعترف بالخطأ إذا اضطرت وتعهّد بتجنبه.
- لا تتخلى عن دورك.. أنت المعلم أنت المسئول عن التعليم والتربية.

- ركز الحديث على الموضوع.. على الطالب.

- حاول تحسين مهاراتك في:

\* الإنصات.

\* التحدث.

\* التفاوض.

\* التفكير الابتكاري.

\* التوصل إلى نتيجة من الحديث.

#### رابعاً - التنظيم والتدريب في مدارس طيبة

1/4- التنظيم الخاص بالمدارس يولد إطاراً فعالاً لتكامل أداء كل الأطراف، في الشق التعليمي والشق الإداري، هذا التكامل أساسي للنجاح في تطبيق فلسفة طيبة، وتنفيذ للمسة الانسانية، وتحقيق التعاون مع أولياء الأمور في شراكة تلقائية بين البيت والمدرسة.

وكما سبق إيضاحه أعلاه فإننا في طيبة نقسم التنظيم إلى وحدات أصغر لتحقيق فعالية أعلى وتيسير أكبر في الأداء والعلاقات، ومرونة في التصرف، وسهولة في المحاسبة وفي تصحيح الأداء.

2/4- التنظيم غير الرسمي في مدارس طيبة أداة لدعم التنظيم الرسمي، فنحن نشجع تكوين الجماعات على مستوى الطلاب أو المعلمين أو الإداريين بشكل رسمي أو غير رسمي طالما أن ذلك يدعم الإنجاز الكلي على مستوى المدرسة.

3/4- التدريب المستمر لجميع العاملين في طيبة مهمة مقدسة حتى يتمكن كل عضو في المنظومة من تطوير وتنمية معلوماته، و/أو إعادة النظر في قناعاته، والاطلاع على أحدث ما في العلم التربوي ومستجداته. وعليه أيضا أن يجري تقييم مستمر لما يترتب على ذلك بالنسبة لواجباته ومكونات أدائه وعلاقاته.

وإذا كنا قد أوضحنا في الجزء الأعلى من الورقة أركان ومكونات العمل في مدارس طيبة ومبادئه ومسئوليته فإن تنفيذ ذلك كله يتطلب الالتزام بالتدريب المستمر للجميع، خصوصا في مجال المبادئ الرئيسية الحاكمة للعمل ( فلسفة طيبة ) وأيضا في أساسيات نمو الطفل ونمو الإنسان وتطوره. بتأثير كل من العوامل الموروثة والمؤثرات البيئية الناتجة من الخبرة والممارسة.

4/4- وعلى المعلم في طيبة أن يستوعب تماما عملية التفاعل بين "النضج" الذي تحدته العوامل الموروثة (القوى الداخلية) و"التعليم" الذي تحدده العوامل الخارجية. وعلى المعلم أن يسلم بأن النمو هو نتاج تفاعل العمليتين.

على المعلم أيضا أن يستوعب ويفهم شخصية الطفل، وأن يستوعب تدرج النمو والتربية، وأن يحاول فهم نظريات نمو الطفل جيدا ليتمكن من التعامل معه داخل الفصل وخارج الفصل، في الدرس وخارج الدرس.

#### خاتمة

السؤال المتكرر بين التربويين وأولى الأمر والأيام هو كيف نصلح نظامنا التعليمي؟ وكيف نرتقى بعملية التعليم و التعلم؟

والرأى عندي أن الإصلاح والتطوير رحلة مستمرة على الدوام وعلينا أن نبدأها ولانتوقف أبدا فالتطوير لاينتهي، والمستجدات تهبط علينا باستمرار ، ويلزم الاستجابة لمترتباتها.

لقد اجتهدنا في مدارس طيبة لتقديم أنموذج للمدرسة المتطورة، ونجحنا إلى حد كبير بشهادة كل الأطراف ذات العلاقة.

والمؤكد أن هناك اجتهادات عديدة لدى أطراف أخرى، وقد تكون نجاحاتهم أكبر بالفعل... وهذا ممكن ولكن ما أريد التوصل إليه هو:

- التطوير والإصلاح ضروريان و ممكنان.
- التطوير والإصلاح طريق لا ينتهي.
- التطوير والإصلاح يكلف أقل من إغلاق العقل والخوف من التجديد، فتكلفة الفشل في التعليم أكبر من أن تحصى.

والى زملائي المهمومين بالتعليم أقول ابدأوا رحلة التطوير والإصلاح بعلم وبإخلاص والله الموفق



## نحو تنمية مهنية فاعلة للمعلم العربي: المعهد الوطني للتدريب التربوي في فلسطين أنموذجاً

د. صوفيا ريمائي

المعهد الوطني للتدريب التربوي/ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية/ فلسطين

### ملخص:

هدفت الدراسة اقتراح تصور لتنمية مهنية فاعلة للمعلم العربي، بالاستناد إلى سياسات وممارسات أنظمة تعليمية عالمية متميزة بجودة أدائها، فضلاً عن ممارسات وبرامج ناجحة في المعهد الوطني للتدريب التربوي في فلسطين كأنموذج عربي. ولتحقيق الهدف استخدمت منهجية البحث النوعي؛ بالاستناد إلى تحليل ومراجعة الأدب النظري الخاص بسياسات وممارسات هذه الأنظمة ذات العلاقة بالتنمية المهنية بالمعلمين، خلصت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات التي تعمل بشكل نظامي، شمولي وتكاملي والتي تركز بمجملها على: المعايير المهنية، والمنهاج، والتعاون والمشاركة، والبحث، والتغذية الراجعة، والتعلم بالخبرة، والتأمل، وتقدير خبرات المعلمين في دعم الزملاء، مجتمعات التعلم المهنية، وربط التنمية المهنية بالتقييم وبالانتماء في السلم الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: التعلم المهني، التنمية المهنية، السياسات التربوية، فلسطين.

### Towards Effective Professional Development for the Arab Teachers: The

### National Institute for Educational Training in Palestine as a Model

Dr. Sofia Rimawi

### Abstract

The study aimed to propose a concept for the effective professional development of Arab teachers, based on policies and practices of distinctive global systems, and successful practices of NIET's programs as an Arab model. To achieve the objective, qualitative research methodology was used; Based on analysis and revision of the theoretical literature on policies and practices of these systems relating to teachers' professional development, the study concluded proposals that work systematically, holistically and complementary manner. Altogether focusing on professional standards, curriculum, collaboration, research, feedback, experiential learning, reflection, teachers' experience, professional learning communities, linking professional development to evaluation and career advancement.

**Keywords:** Professional learning, Professional development, Educational policies, Palestine.

### مقدمة:

تعد جودة التعليم والتعلم وتحقيق تعلم نوعي للطلبة هدف وغاية جميع الأنظمة التربوية في العالم، ولتحقيق هذا الهدف قدمت الحكومات عديداً من الالتزامات والتعهدات لتنمية مهارات الطلبة للعمل والحياة، ولما كان المعلم الأقرب إلى الطالب في النظم التربوي، والأكثر تأثيراً عليه، فإن الإيمان بأن تحقيق جودة التعليم والتعلم لن يتحقق بتجاوز جودة المعلمين، بات راسخاً في جميع الأنظمة التربوية والمجتمعات على اختلافها؛ مما جعل جودة المعلمين وكفاياتهم، والمؤشرات الدالة على الأداء الفاعل محور اهتمام الباحثين؛ فاشتقت المعايير المهنية ومؤشرات التعليم الجيد، وكفايات المعلم التعليمية، والتي استند إليها في اختيارهم وتعيينهم، وفي تصميم برامج إعداد المعلمين وتعلمهم المهني، وفي الحكم على ملاءمتهم ومقدرتهم على

التعليم الجيد الذي يعكس على تعلم الطلبة، وتحقيق نموهم الشمولي ونشأتهم السوية. إن إعداد المعلمين وتطويرهم المهني يسهم في تشكيل جودة التعليم؛ إذ يساعدهم في تطوير طرق تدريس متنوعة لتحسين كفايات الطلبة، وتطوير مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات والتعاون والتواصل. ولذا ركزت الأنظمة التربوية في العالم كله على برامج إعداد المعلمين وتنميتهم المهنية، كونها تساعدهم على التأمّل في الممارسة وتعلم طرق تدريس جديدة تتعكس على جودة التعليم والتعلم. ومن هنا فإن الأنظمة التربوية المتقدمة تركز على التنمية المهنية للمعلمين (Darling-Hammond, Richardson, 2009). أما على الصعيد العربي، فإن عملية إعداد المعلمين وتنميتهم تحظى باهتمام جاد من الحكومات ووزارات التربية فيها، ويدل عليها من العدد الكبير من برامج الإعداد والدراسات العليا في الجامعات العربية والخريجين منها، فضلاً عن معاهد ومراكز تعليم المعلمين وتدريبهم، إلا أن هذه المساعي لم تتعكس على مستوى أداء الطلبة في الامتحانات العالمية، فقد أشار تقرير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2020) إلى تدني جودة التعليم في الدول العربية مقارنة مع دول أخرى، مستنداً إلى دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD عام 2015 التي تناولت جودة التعليم في العالم، وأظهرت حصول الدول العربية على رتب متدنية من التحصيل، وأشار التقرير إلى مجموعة من الأسباب التي ترتبط بالمعلمين وتنميتهم المهنية منها: التقليديّة في أساليب تدريسهم، وافتقار المعلمين إلى الحس النقدي، وحاجتهم من اكتساب مهارات التفكير الناقد والتحليل المنطقي، وأشار التقرير إلى أن المشكلة بدأت من معايير الاختيار والقبول في الجامعات وإعداد المعلمين، إضافة برامج تنميتهم المهنية.

وعلى صعيد فلسطين، فعلى الرغم من الجهود الكبيرة لتحسين جودة التعليم والتعلم، وتحقيق رؤيتها في بناء طلبة قادرين على التفكير والإبداع وتوظيف المعرفة ونتاجها وقيادة التنمية والتحرر (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017)، فإن نتائج طلبتها في الامتحانات الموحدة والعالمية في الرياضيات والعلوم، وإملاكهم للمهارات الحياتية وأنماط التفكير لا زال أقل من المطلوب والتوقعات (وزارة التربية والتعليم، 2018)، ومع ذلك فإن عدداً من الممارسات الفضلى وقصص النجاح في مجال التنمية المهنية للمعلمين، التي يمكن تعزيزها بجوانب أخرى وتجاوز ناجحة وممارسات فضلى عالمية للبناء عليها في تحسين جودة التعليم والتعلم في فلسطين والوطن العربي. وهذا ما هدفت إليه هذه الدراسة في بناء تصور للتنمية المهنية الفاعلة للمعلم العربي.

#### مشكلة الدراسة:

بذلت النظم التربوية في الدول العربية عامة جهوداً كبيرة لتحسين جودة التعليم والتعلم فيها، إلا أنها عجزت في تحقيق مؤشرات تحصيلية منشودة في الامتحانات العالمية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2020؛ وزارة التربية والتعليم، 2018). وعلى الرغم من تعدد الأسباب وراء هذا العجز، إلا أن مستوى جودة المعلمين بقي حاضراً ضمن أولى هذه الأسباب، وما ارتبط بها من اختيار المعلمين وإعدادهم وتجهيزهم وتنميتهم المهنية طوال مسيرتهم المهنية.

تركز هذه النظم في مساعيها لتحسين مقدرات المعلمين وتنميتهم المهنية على ورش العمل والتدريبات لعدة أيام ويساعات تدريبية محدودة، ومع أهمية هذه الورش والدورات، إلا أنها غير كافية لتمكين المعلمين من القيام بمسؤولياتهم وأدوارهم بكفاءة وفاعلية، وتلبية المتطلبات المعاصرة المتغيرة، فالبرامج التدريبية في مجملها تركز على تعريف المعلمين باستراتيجيات وطرق تدريس وتقييم متنوعة جديدة، في الوقت الذي يستدعي التركيز أيضاً على التشاركية، وتوفير الدعم والتوجيه، ودعم الخبراء والقادة في المنظمة -Darling-

(Hammond, Hyler & Gardner, 2017)، فكان لا بد من التفكير بطريقة نظامية؛ وبناء تصور للتنمية المهنية الشمولية والفاعلة للمعلمين العرب؛ بحيث يمكنهم من القيام بأدوارهم كمعلمين فاعلين، بالاستناد إلى خبرات الأنظمة التربوية عالية الأداء عالمياً، وسياساتها وممارساتها المرتبطة بالتنمية المهنية للمعلمين، فضلاً عن خبرات عربية أظهرت مؤشرات نجاح، كممارسات المعهد الوطني للتدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في مجال التنمية المهنية للمعلمين. ومن هنا، فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الآتي: ما التصور المقترح لتنمية مهنية فاعلة للمعلم العربي؟

**هدف الدراسة، وأسئلتها:**

هدفت الدراسة إلى اقتراح تصور لتنمية مهنية فاعلة للمعلم العربي، بالاستناد إلى تحليل سياسات وممارسات أنظمة تعليمية عالمية متميزة بجودة أدائها في مجال التنمية المهنية للمعلمين، وفي أنظمة عربية، تحديداً في المعهد الوطني للتدريب التربوي في فلسطين. ولتحقيق الهدف، تمت الإجابة عن السؤال الرئيس: ما التصور المقترح لتنمية مهنية فاعلة للمعلم العربي؟ من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما السياسات والممارسات التي تبنتها الأنظمة التربوية العالمية عالية الأداء لتحقيق تنمية مهنية فاعلة للمعلمين؟

2. ما السياسات التي تبناها المعهد الوطني للتدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لتحقيق تنمية مهنية فاعلة للمعلمين ضمن مؤشرات دالة؟

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة في اقتراح تصور لتنمية مهنية فاعلة للمعلم العربي، بالاستناد إلى خبرات واقعية لأنظمة تعليمية عالمية متميزة بجودة أدائها، وعربية لها قصص نجاح في مجال التنمية المهنية للمعلمين، تمثلت في برامج المعهد الوطني للتدريب التربوي في فلسطين؛ هذا من شأنه إيجاد تقارب لإمكانيات نقل الممارسات الناجحة عالمياً ومواءمتها عربياً؛ كما تكمن أهمية الدراسة بما توفره من مكونات نظامية ومادية وبشرية داعمة للمعلمين وتنميتهم المهنية، لذا، يُؤمل أن تسهم الدراسة في توفير بيانات تفيد المسؤولين في رسم سياسات، وصناعة قرارات تتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين، في إطار السعي لتحسين جودة التعليم والتعلم، كما ويُؤمل أن تسهم الدراسة في فتح عيون الباحثين للتعلم في دراسة التصور وجوانبه، وإمكانيات تبنيه في النظم والسياقات العربية.

#### منهجية الدراسة:

يكمّن الدافع الرئيس لإجراء هذه الدراسة في محاولة تقديم تصور مقترح لتنمية مهنية فاعلة للمعلم العربي، من خلال التركيز على المعهد الوطني للتدريب التربوي في فلسطين بوصفه نموذجاً فاعلاً. ولهذا فإن الدراسة في جملتها تتبع الأسلوب التحليلي التركيبي Analytic-Synthetic Approach، والذي يقوم على مراجعة وتحليل الدراسات التربوية ذات الأصل، مع محاولة استخدام بعض دول العالم المتقدم مثلاً لتوضيح جوانب هذه الدراسة، فضلاً عن دراسة حالة خاصة بالمعهد الوطني للتدريب التربوي في فلسطين، وتحليل ممارساته وبرامجه ذات العلاقة بالتنمية المهنية للمعلمين. وتأتي ما يستخلص من التحليل ضمن تصور لمجموعة مقترحات يمكن تبنيتها في سياقات عربية وأخرى مشابهة.

#### أدوات الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة الرئيسية في تحليل الوثائق من كتب ودراسات ومقالات ومنشورات وخطط ومراجعة

أدبيات، التي تناولت التنمية المهنية للمعلمين في بعض الأنظمة التعليمية المتميزة عالمياً، وفي المعهد الوطني للتدريب التربوي في النظام التربوي الفلسطيني كأحد النماذج العربية، إن توظيف أداة الدراسة التحليلية وما تمخض من بيانات، أسهمت في مجملها تشكيل المحتوى الأساسي لمكونات التصور للتنمية المهنية الفاعلة للمعلم العربي.

#### نتائج الدراسة:

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

### 1. نتائج السؤال الأول، والذي ينص على: ما انسياسات والممارسات التي تبنتها الأنظمة التربوية العالمية عالية الأداء لتحقيق تنمية مهنية فاعلة للمعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم تحليل أدب نظري مرتبط بسياسات وممارسات أنظمة تعليمية عالية الأداء ومنتزة عالمياً. إذ تم مراجعة عديد من الدراسات والمقالات التربوية والكتب؛ وبشكل رئيس كتاب "معلمون متمكنون: كيف تشكل الأنظمة عالية الأداء جودة التعليم في جميع أنحاء العالم" (Darling-Hammond et al., 2017) الذي سلط الضوء على نتائج الدراسة الدولية لتطوير سياسات خاصة بالمعلمين، التي نفذها مركز المعايير التربوية الدولية، ووثقها مركز ستانفورد للسياسات في التربية، استهدفت الدراسة السياسات والممارسات التي تبنتها أنظمة تربوية متميزة في مجموعة من الدول: فنلندا وسنغافورا وسنغهاي وكندا وأستراليا لتشكيل تعليم عالي الجودة، وأوجدت الدراسة أن إيجاد أنظمة تعليمية فاعلة تتطلب سياسات مقصودة شاملة في مجالات متعددة ترتبط معظمها بالمعلمين مباشرة.

لقد أشارت دارلنغ هاموند ورفاقها (Darling-Hammond et al., 2017) إلى أن المجالات الرئيسية لسياسات التعليم والمعلمين، والتي تتفاعل معاً في سياق اجتماعي وسياسي، تتمثل في الآتية:

1. اختيار وتعيين الأفراد الذين لديهم المقدرات والمؤهلات الأكاديمية والسمات الشخصية ليكونوا معلمين فاعلين.
2. إعداد المعلمين بتوفير مرشحين لديهم معرفة عميقة، وفهم بيداغوجي يمكن أن ترجم وتنعكس في الممارسة التعليمية.
3. التهيئة والتوجيه الداعم: للتأكد أن المعلمين المبتدئين لديهم الفرص للتعلم من معلمين خبراء مع دخولهم المهنة.
4. التعلم المهني: بتوفير فرص تعلم مستمرة للمعلمين لتطوير وتحسين ممارساتهم باستمرار ومشاركة خبراتهم.
5. التغذية الراجعة البنائية للمعلمين تتعلق بممارساتهم وتطورهم كمهنيين، وتوفر نظام تقييم من أجل تحسين ممارستهم.
6. التطور القيادي والوظيفي: بتوفير مسارات للمعلمين تضمن تطورهم ونماذجهم الفردي وتطوير قادة تربويين أقوياء.
7. لمنهاج المدرسي، التقييمات والمساءلة: وتشكل ما يتوقع تعلمه من الطالب، وماذا تعلم، وماذا يتوقع تدريسه.
8. استراتيجيات تمويل المدارس: وتشكل المصادر والدعم المتاح للمعلمين لممارسة عملهم، وموزعين بعدالة.
9. تنظيم المدرسة والجدول المدرسية: والتي تؤثر في وقت المعلمين المتاح لهم للتعاون والتعلم من بعضهم بعضاً.

ويلاحظ أن النقاط الست الأولى ترتبط بالتنمية المهنية للمعلمين، وهذا يدل على أهمية التنمية المهنية للمعلمين في تشكيل جودة التعليم في الأنظمة التربوية. ويقصد بالتنمية المهنية للمعلمين فرص تعليمية تتاح

للمعلم؛ لتعلم طرقاً للتعليم وتحسين الممارسة بشكل تتعكس على تطور تفكير الطلبة وأدائهم وتفاعلهم مع الحياة ومتطلباتها، وللتأمل النقدي في الممارسة وتكوين معارف ومعتقدات حول المحتوى وطرق التدريس والمتعلمين.

تستند برامج إعداد المعلمين على المعايير المهنية، كما أنها قائمة على البحث وتعزيزه؛ إذ تتوقع الأنظمة عالية الأداء من المعلمين أن يكونوا قادرين على استخدام الأبحاث وتطبيقها؛ لتحسين الممارسة التعليمية وتعزيزه بتوفير فرص لتنفيذ أبحاثهم الخاصة ونشرها، كما تمتاز عملية الإعداد فيها بالتربية العملية، والتي تتم بإشراف موجهين داعمين خبراء، يقومون بمتابعة تدريبهم في مدارس نموذجية أعدت لهذا الغرض. يحتاج المعلمون الجدد إلى دعم وتهيئة فاعلة تمهد الطريق لممارسات تعليمية ومهنية فاعلة (Bergren-Mann, 2016)، لتسهيل تكيفهم مع ظروف العمل، وتعزيز تواصلهم الاجتماعي وتعاونهم مع الزملاء والإدارة، وزيادة دافعتهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو التدريس ومهنة التعليم (Zembytska, 2015)، وفي مراجعة مكبرايد (McBride, 2012) لأكثر من 52 دراسة عن برامج تهيئة المعلمين الفاعلة، حدد أهم عناصر جودة برامج تهيئة المعلمين الجدد، وتمثلت في: وجود موجهين داعمين خبراء، وتوافر التدريب وأنشطة التعلم المهني، ودعم مديري المدارس والإداريين، ومشاهدات تبادلية بين المعلمين الجدد والخبراء، وإيجاد وقت للتخطيط مع الزملاء ولل اجتماعات وللندوات، وتقليل العبء التدريسي والإداري عنهم. هذه العناصر تم التأكيد عليها في سياسات وممارسات الأنظمة عالية الأداء. فمعظم الأنظمة طورت برامج تهيئة مكثفة وبرامج توجيه داعمة، تضمنت زيارات متكررة، وتدريب داعم، وندوات، ووقت مشترك للتخطيط، وتخفيف عبء المعلمين الجدد للسماح للعمل معاً، مع ضمان قيامهم بتدريس الطلبة، كما تؤكد برامج تهيئة المعلمين في الأنظمة عالية الأداء على دعم الزملاء لتعزيز ممارسات وثقافة النهج التعاوني، وتعد برامج تهيئة المعلمين الجدد في بعض الأنظمة كسنغافورا وشنغهاي جزء من السلم الوظيفي.

يحتاج المعلمون إلى تطوير ممارساتهم باستمرار؛ مهنة التعليم معقدة، تتضمن تغييرات متسارعة على المعلمين التكيف معها وقيادتها باستمرار، ويمكن للمعلمين تطوير ممارساتهم المهنية من خلال التعليم والتدريب، إذا وجدوا الدعم وتم إثارة دافعتهم وشغفهم للتعلم والتغيير (Marzano et al., 2011). وهذا الأمر في غاية الأهمية في تحسين تعلم الطلبة؛ إذ ثمة علاقة إيجابية بين تعلم المعلمين وتطورهم المهني وتعلم الطلبة؛ فقد وجدت دالينج هاموند وزملائها في مراجعتهم لأكثر من 35 دراسة في (Darling- Hammond, Hyler & Gardner, 2017) علاقة إيجابية بين التطور المهني للمعلمين والممارسات التعليمية ونتائج الطلبة التعليمية، وحددت العناصر الأساسية لنماذج التطور المهني الفاعلة، وجد أن أهم المعالم المشتركة للتطور المهني الفاعل أنه: يركز على المحتوى، ويتضمن تعلمًا نشطًا، ويدعم التشاركية، ويوظف نماذجًا من الممارسة الفاعلة، ويوفر التدريب الداعم (Coaching) ودعم الخبراء، ويوفر تغذية راجعة ويعزز التأمل، ويأخذ وقتًا ويستمر لفترات.

لم يعد نموذج التطور المهني الفاعل ذلك النموذج الذي يقوم على الدورات التدريبية ومن ثم تطبيقه في الصف وأصبح هناك توافق على المحتوى، والسياق البيئي والاجتماعي وتصميم التطور المهني (Darling-Hammond & Reardon, 2009)، فالتعلم المهني لا بد أن يركز تطوير مهارات بيداغوجية لتعليم محتوى معين متمركز حول المتعلم، وأن يرتبط مع المنهاج والتقويم والمعايير المهنية والإمكانيات المادية والنظم والتعليمات وغيرها.

بالرجوع إلى سياسات وممارسات الأنظمة التعليمية عالية الأداء الخاصة بالتعلم المهني للمعلمين في (Darling-Hammond et al., 2017)، تم التأكيد على أن التعلم المهني في هذه الدول هو قلب مهنة التعليم فيها، وهو جزء من نظامها لتطوير معلمين بجودة عالية، والتعلم المهني المستمر للمعلمين فيها يبنى على جهودها في الاختيار والتعيين والاعداد والتهيئة للمعلمين، فمجرد تعيينهم يتم توجيههم ويتوقع منهم

## الاستمرار في تعلمهم.

التعلم المهني في الأنظمة عالية الجودة جزء الثقافة المهنية؛ ليس محدد بفترة محددة، وإنما متصلاً في الخبرة اليومية، وتوفر الأنظمة للمعلمين الفرص والوقت الكافي في برامجهم وجدولهم للعمل معاً، والتعلم من الزملاء وتنفيذ أبحاثهم الخاصة وقياس أثر ممارساتهم، ويتم توفير كثير من الفرص وأنشطة التعلم المهني للمعلمين، والتي تستند في مجملها إلى المنهاج ومعايير الممارسة التي توجه جميع برامج تعلم المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، وكذلك تستند إلى عمليات التقييم والتغذية الراجعة، إذ ينظر إلى تقويم المعلمين في هذه الأنظمة كطريقة لتوفير تغذية راجعة لهم لتحسين ممارساتهم أكثر من كونه عملية حكومية وعقابية. وتؤكد سياسات وممارسات الأنظمة التعليمية عالية الأداء على أن التعلم المهني للمعلمين مستمر وتطويري، وعملية تعاونية، يقودها المعلمون لزملائهم، وأن المعلمين باحثون.

الأنظمة التعليمية عالية الأداء توفر الحوافز والميزات والبنية التحتية والفرص باستمرار لتعلم مهني مستمر، فسنغافورا مثلاً، توفر وتدعم سنوياً 100 ساعة تدريبية للمعلمين، وفنلندا كرسّت ميزانية 10 مليون يورو لبرنامج تعلم مهني للمعلمين يسمى "Osaava" وتعني "الماهر"، كما أن المعلمين في هذه الأنظمة يطورون سنوياً خطة تطور مهني تستند إلى المعايير المهنية وعلى التغذية الراجعة من مدير المدرسة والمسؤولين والزملاء، وعلى احتياجات المعلمين التطويرية في ممارساتهم. فهذه الأنظمة لا يوجد في قاموسها ظرد المعلمين من الخدمة"، التغذية الراجعة للمعلمين محورية وهي ممارسة مستمرة، وتقييم المعلمين تأخذ شكل الحوار ما بين المعلمين والمقيمين، وهم في معظم الأنظمة مديري المدارس، ويهدف التقييم فيها تحسين الممارسة التعليمية، لذا ترتبط نتائج التقييم والاحتياجات التطويرية، بفرص ونشاطات التعلم والتنمية المهنية.

توفر الأنظمة التعليمية عالية الأداء وقتاً وفرصاً للتعاون بين المعلمين في تطوير المنهاج والدروس، وفي تنفيذ الأبحاث وتحليل نتائجها، والقراءات الجماعية والحوارات المهنية، وتحديد المشكلات وحلها، ومراجعة/ دراسة الكتب، والالتحاق بورش العمل القصيرة، والمشاركة في أنشطة شبكات وعناقيد المدارس التعليمية، ومجتمعات التعلم المهني، وغيرها من أنشطة التعلم المهني؛ يشار إلى أن العبء التدريسي في هذه الأنظمة اجمالاً قليل مقارنةً بعدد من الدول؛ فعدد ساعات التدريس في سنغافورا 17 ساعة، وشنغهاي 15 ساعة أسبوعياً في حين المتوسط العالمي لدول OECD يبلغ 19 ساعة، وقد تتجاوز 25 ساعة تدريس في بعض الدول كالولايات المتحدة والتشيلي والبرازيل (Darling-Hammond et al., 2017)، كما قام مؤخرًا اتحاد التعليم الأسترالي بإضافة وقت إضافي للمعلمين للتعلم المهني والأبحاث والعمل في الفرق وكذلك الحال في كندا.

التعليم في الأنظمة التربوية عالية الأداء مهنة لا يدخلها إلا ذوي الكفاءة ويستمر المعلمون بتطويرها في وظيفتهم، من خلال سياسات بنوية ترتبط بهياكل تنظيمية تمكنهم من التقدم في مسؤوليات التعليم أو الإدارة، فهي أنظمة تميز المرشحين الواعدين للقيادة وتدعمهم، فالتقدم فيها والحصول على مسؤوليات قيادية عملية مقصودة واستباقية ومدعومة، وتستند إلى نظام تقييم وإلى المعايير المهنية وترتبط بالتعلم المهني.

لذا، فإن الأنظمة عالية الأداء لديها اعتبار اجتماعي عالي لمهنة التعليم، والاختيار للدخول إلى المهنة فيها انتقائي، هي أنظمة تستثمر في المعلمين وتعلمهم، وتوفر الميزات والحوافز المادية والامكانيات للإعداد والتهيئة والتعلم المهني المستمر، كما أنها تستند إلى المعايير المهنية في أعداد المعلمين، واعتمادهم، وتعلمهم المهني، وتقييمهم، وتقدمهم في المهنة. التعليم في هذه الأنظمة مهنة مستنيرة بالبحث ومنخرطة فيه؛ لذا يستخدم المعلمون الأبحاث، وينفذون أبحاثاً حول التعليم في مرحلة الإعداد وتستمر العملية معهم مع مراحل التقدم في المهنة، التعليم في هذه الأنظمة تعاونية وليست منعزلة، الإنجاز فيها جمعي وليس فردي، المعلمون يخططون معاً ويجدون الحلول معاً، وعادة يكون لديهم الوقت لذلك، التعليم فيها مهنة تعليمية تطويرية توفر فيها عدداً من الفرص للاستمرار في تعلم مهارات مهنية جديدة وتطوير خبرات جديدة ومشاركتها، وتطوير

مهارات قيادية تؤهلهم من القيام بمسئوليات جديدة، والتقدم في السلم الوظيفي.

**2. نتائج السؤال الثاني، والذي ينص على: ما السياسات التي يتبناها المعهد الوطني للتدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لتحقيق تنمية مهنية فاعلة للمعلمين ضمن مؤشرات دالة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل وثائق وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والمعهد الوطني للتدريب التربوي من خطط وتقارير ومطويات ومواد تدريبية وكتيبات؛ تعرف بالمعهد ونشاطه وبرامجه وإنجازاته؛ فمنذ عام 1994، العام الذي أوكل فيها مسؤولية التعليم للسلطة الوطنية الفلسطينية، عمدت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لأن يكون عملها مبنيًا على أسس وقواعد متينة، فقامت بإعداد خطط استراتيجية عدة، استندت جميعها إلى تشخيص للواقع التربوي، وأجندة السياسات والأولويات الوطنية، والتقارير السنوية الخاصة بنظام المتابعة والتقييم، لمؤشرات الخطط الاستراتيجية، وتمثلت غايات الوزارة فيها جميعها في ضمان التحاق أمن وشامل وعادل في التعليم على مستويات النظام، وضمان جودة التعليم والتعلم وتطوير أساليب وبيئة تعليم وتعلم متمحورة حول الطالب، وتعزيز المساواة، والقيادة المبنية على النتائج، والحوكمة والإدارة.

تعد وزارة التربية والتعليم الفلسطينية الغاية الثانية الخاصة بضمان جودة التعليم والتعلم، روح عملها وجوهره، وتؤمن بالمعلم كمحرك أساسي لضمان جودة التعليم والتعلم، فاهتمت بالمعلمين وتهيئتهم وتدريبهم وتأهيلهم، وعملت على توفير برامج عديدة لتنمية المعلمين مهنيًا وكذلك الطواقم المساندة لهم ومن يقوموا على إدارة نظام تعلم المعلمين، وحوكمة عملية تطوير الكوادر البشرية قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء المعهد الوطني للتدريب التربوي ليكون مظلة التدريب فيها ومرجعيتها.

#### المعهد الوطني والتدريب التربوي

بدأ المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم في فلسطين عمله رسميًا عام 2005؛ لإحداث نقلة نوعية في تنمية الموارد البشرية وتطويرها في القطاع التربوي، والإسهام في تحقيق غايات الوزارة الاستراتيجية في تحسين جودة التعليم وإدارة النظام التربوي؛ برؤية أن يكون مؤسسة مرجعية في مجال إعداد المعلمين وتأهيلهم وتنمية الموارد البشرية في القطاع التربوي على مستوى الوطن، ويعمل على تحقيقها من خلال رسالته المتمثلة في تأهيل معلمين وبناء الكوادر البشرية والقيادات التربوية القادرة على إحداث التغيير النوعي، من خلال تقديم حزم متكاملة ومتجددة من البرامج في مجال التعليم والقيادة وبمستوى متميز يواكب التطور المستمر في المعرفة والتكنولوجيا وتصميم البرامج التدريبية (المعهد الوطني للتدريب التربوي، 2019). تجاوزت استراتيجيات العمل في المعهد الوطني في تحقيق رؤيته وأهدافه الاستراتيجية؛ تصميم وتنفيذ برامج تدريبية لتنمية الموارد البشرية في الوزارة في كافة المستويات، إلى توظيف واسع للتكنولوجيا، والتشبيك مع المؤسسات والشراكة مع ذوي العلاقة لتطوير برامج، ورفع متخذي القرار ورسمي السياسات بمعلومات تساهم في تطوير سياسات تربوية خاصة بتطوير المقدرات والتنمية المهنية، فضلًا عن تطوير المقدرات المادية والبشرية للمعهد وموارده بما يحقق الأماسة والتميز.

يتبع التدريب في المعهد الوطني للتدريب التربوي مسارين: المسار التربوي الذي يستهدف المعلمين والطواقم المساندة (مديري مدارس، ومشرفين تربويين، ومرشدين تربويين، وأمناء مكاتب، ومعلمي تعليم جامع،...)، والمسار الإداري الذي يستهدف جميع موظفي وزارة التربية والتعليم، وتقع جميع برامج التنمية المهنية للمعلمين ضمن المسار التربوي، باستثناء برنامج التوجيه الأولي "التهيئة" لموظفي الخدمة المدنية المعيّنين حديثًا بما فيهم المعلمين والطواقم المساندة، الذي ضمن المسار الإداري.

تهدف برامج التنمية المهنية للمعلمين والطواقم المساندة في المعهد الوطني للتدريب التربوي، إلى تحقيق غاية وزارة التربية الفلسطينية في إحداث تغيير نوعي في عمليتي التعليم والتعلم (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017)، ويشار إلى برامج الطواقم المساندة بمعية برامج المعلمين، إذ يبنى المعهد الوطني للتدريب التربوي المدرسة كوحدة للتطوير والتحسين، وقد يستهدف تطوير مقدرات الكوادر البشرية العاملة والداعمة للمدرسة؛

فمع أن المعلم هو المؤثر الأول على تعلم الطلبة (Schleicher, 2011)، إلا أن تحقيق جودة التعليم والتعلم، مرهون بدعم قادة المدارس والنظام والزملاء وتطوير السياق المدرسي (Sezer, 2018 & Bascia, 2014)، وتتمثل برامج التنمية المهنية للمعلمين والطواقم المساندة التي يقدمها المعهد الوطني في:

1. برامج التأهيل: برامج الدبلوم المهني المتخصص الخاصة بالمعلمين والطواقم المساندة.

2. برامج التهيئة: برامج التهيئة للمعلمين والطواقم المساندة.

3. برامج التمكين: برامج التدريب للمعلمين والطواقم المساندة وفق احتياجاتهم.

وفيما يلي توضيح لهذه الأنواع الثلاثة من البرامج:

أولاً: برامج التأهيل

بناء على تحليل قامت به وزارة التربية والتعليم الفلسطينية عام 2007 لواقع تأهيل المعلمين في الخدمة، كجزء من بناء استراتيجية لإعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين، تبين وجود نسب عالية من المعلمين غير مؤهلين تربوياً؛ أي لا يحملون مؤهلاً تربوياً، فأوصت الاستراتيجية بضرورة تطوير برامج للمعلمين والطواقم المساندة لهم في الميدان التربوي (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008) لتأهيلهم تربوياً، لذا قام المعهد الوطني للتدريب التربوي بتطوير ثمانية برامج دبلوم مهني متخصص لتأهيل المعلمين والطواقم المساندة.

اعتمد المعهد الوطني أربعة برامج من هيئة الاعتماد والجودة، وتتمثل في برامج الدبلوم المهني المتخصص في: التعليم لمعلمي 1-4 (حصل هذا البرنامج على جائزة International Impact Award للعام 2018، التي تقدمت لها جامعة كانتر بارى Canterbury Christ Church University البريطانية كأحد شركاء المعهد في تنفيذ البرنامج)، والتعليم لمعلمي الصفوف 5-10، والقيادة المدرسية، والإشراف التربوي (وقد حصل مشروع الإشراف القيادي التطويري على جائزة خليفة التربوية للعام 2017-2018: كأفضل مشروع تربوي على مستوى الوطن العربي في مجال المشاريع التعليمية المبتكرة، والذي تضمن محورا رئيسا خاص بتمكين المشرفين التربويين كقادة تطويريين ضمن برنامج الدبلوم المهني المتخصص في الإشراف التربوي). والبرامج الأربعة الأخرى رفعت إلى هيئة الاعتماد والجودة وهي قيد الاعتماد، وهي برامج الدبلوم المهني المتخصص في: التعليم لمعلمي 11-12، والإشراف الإرشادي، والمكثبات المدرسية، والتربية الخاصة، وهناك برنامج قيد التطوير للاعتماد، هما برنامجي الدبلوم المهني المتخصص في: التعليم لمربيات رياض الأطفال، وفي الإرشاد التربوي (المعهد الوطني للتدريب التربوي، 2019).

بلغ عدد الأفراد من معلمين ومديري مدارس ومشرفين تربويين الذين أنهوا برامج التأهيل منذ عام 2011 (العالم الذي اعتمد فيه أول برنامج للمعهد من هيئة الاعتماد والجودة؛ برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية) 9454 فردا (المعهد الوطني للتدريب التربوي، 2022)، والجدول (1) يوضح عدد الأفراد الذين أنهوا برامج التأهيل التربوي من المعهد الوطني للتدريب التربوي وتوزيعهم وفق البرنامج والفئات المستهدفة.

الجدول (1) عدد الأفراد الذين أنهوا برامج التأهيل من المعهد الوطني وتوزيعهم وفق البرنامج والفئات المستهدفة

البرنامج	الفئات المستهدفة	العدد
الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية	مديرو المدارس	1211
الدبلوم المهني المتخصص في التعليم	معلمو الصفوف 1-4	3972
	معلمو الصفوف 5-10	3798
	معلمو الصفوف 11-12	239
الدبلوم المهني المتخصص في الإشراف التربوي	المشرفون التربويون	234
المجموع		9454



## ثانياً: برامج التهيئة:

تستهدف برامج تهيئة المعلمين الجدد كل معلمي الصفوف 1-12، ومربيات رياض الأطفال، ومعلمي التعليم الجامع، طورها المعهد الوطني للتدريب التربوي عام 2019؛ لتكون برامج مطولة مدتها سنة التهيئة الأولى، وذلك استناداً لقانون التربية والتعليم 2017 في المادة 26 "فترة التجربة"، والعمل جارٍ على اعتماد برنامج تهيئة المعلمين الجدد بنسخته الجديدة، رسمياً لإعطاء المعلمين الجدد رخصة مزاوله المهنة تنفيذاً للنظم المنبثقة عن القانون (الوقائع الفلسطينية، 2017)، يهدف البرامج إلى دعم المعلمين وتوجيههم طيلة سنة التجربة الأولى؛ لتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وبناء مفهوم ذات إيجابية لديهم كمهنيين، وتعزيز اتجاهات إيجابية لديهم نحو التدريس والمهنة، وتطوير علاقات مهنية واجتماعية مع الزملاء، والمجتمع المدرسي، وتعزيز قدرتهم على التأمل في الممارسة وتحسينها، والاستمرار في التطور المهني (وزارة التربية والتعليم، 2020).

كما تخضع الطواقم المساندة للمعلمين من مديري مدارس ومرشدين تربويين ومشرفين تربويين إلى برامج تهيئة مجرد تعيينهم أو ترقيتهم لهذه المناصب، ويقوم المعهد بتهيئة مديري المدارس منذ 2007، كما يخضع جميع موظفي وزارة التربية الجدد، بما فيهم المعلمين والطواقم المساندة، لبرنامج تهيئة ينفذه المعهد الوطني بالتعاون مع المدرسة الوطنية الفلسطينية للإدارة (ديوان الموظفين العام، 2017)، يلتحق به الموظف المعين حديثاً في الوظيفة العمومية، يتناول البرنامج مواضيع لها علاقة بقانون الخدمة المدنية تعرف الموظف بحقوقه وواجباته، وتساؤه في الاندماج في بيئة العمل. وبلغ عدد الأفراد الذين تم تهيئتهم في المعهد الوطني للتدريب التربوي 11731 فرداً (الوطني للتدريب التربوي، 2022)، والجدول (2) يظهر عدد الأفراد الذين تم تهيئتهم في المعهد الوطني للتدريب التربوي وتوزيعهم وفق البرنامج والفئات المستهدفة.

الجدول (2) عدد الأفراد الذين تم تهيئتهم في المعهد الوطني للتدريب التربوي وتوزيعهم وفق البرنامج والفئات المستهدفة

البرنامج	الفئات المستهدفة	العدد
تهيئة المدير الجديد	مديرو المدارس الجدد	8068
تهيئة المعلمين الجدد	معلمو الصفوف 1-12	1450
	معلمو التربية الخاصة (غرف المصادر)	130
تهيئة مربيات رياض الأطفال	مربيات رياض الأطفال الحكومية	338
تهيئة الموظف الجديد (التوجيه الأولي)	الموظف الجديد في الوظيفة العمومية	1745
المجموع		11731

## ثالثاً: برامج التمكين:

وهي مجموعة من الدورات التدريبية والتي تصمم بالتعاون مع الإدارات العامة ذات العلاقة، بناءً على احتياجات المعلمين والطواقم المساندة؛ بالاستناد إلى أوصافهم الوظيفية، أو المستجديات التي قد تطرأ، أو التوجهات العالمية، كذلك تشمل دورات تدريب المديرين وفق الفئات المستهدفة والمجالات التربوية المختلفة، تستحوذ برامج التمكين لمديري المدارس، الحجم الأكبر من برامج التمكين في المعهد؛ حيث يتم تدريب 400-450 مدير مدرسة سنوياً على موضوعات ترتبط باحتياجاتهم.

بنية برامج التنمية المهنية للمعلمين والطواقم المساندة:

تستند جميع برامج التنمية المهنية للمعلمين والطواقم المساندة إلى الكفايات المهنية المنبثقة من المعايير

المهنية وفق الفئات المستهدفة من البرنامج؛ تستند البرامج التي تستهدف معلمي 1-4 إلى الكفايات التعليمية في وثيقة ملحق التطور المهنية (Ministry of Education & Higher Education, 2018)، وتستند البرامج التي تستهدف معلمي الصفوف 5-12 إلى الكفايات التعليمية المنبثقة من المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني (وزارة التربية والتعليم العالي، 2012)، وتستند برامج المعلمين الجدد إلى الكفايات التعليمية المنبثقة عن المعايير المهنية للمعلم الجديد (وزارة التربية والتعليم العالي، 2012ب)، أما البرامج التي تستهدف مديري المدارس فتستند إلى الكفايات القيادية لمديري المدارس المنبثقة من معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015)، وتستند البرامج التي تستهدف المشرفين التربويين إلى الكفايات الإشرافية المنبثقة عن معايير المشرف التربوي (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018ب) وكذلك الأمر لباقي البرامج.

تتكون برامج التنمية المهنية من مجموعة من المجموعات التدريبية، تتراوح من 9 إلى 12 مجمع تدريبي، حسب البرنامج والفئة المستهدفة، وترتبط المجموعات بمجالات الكفايات المهنية المشتقة من المعايير المهنية، مدة كل البرنامج لا يقل عن سنة دراسية بواقع 320-360 ساعة تدريبية، تعتمد البرامج في تصميمها على نهج البناء المشترك الذي يتم بالتعاون والشراكة مع الإدارات العامة والجهات ذات العلاقة، ويستند تصميم البرامج في المعهد الوطني إلى مجموعة من أسس والقواعد أهمها:

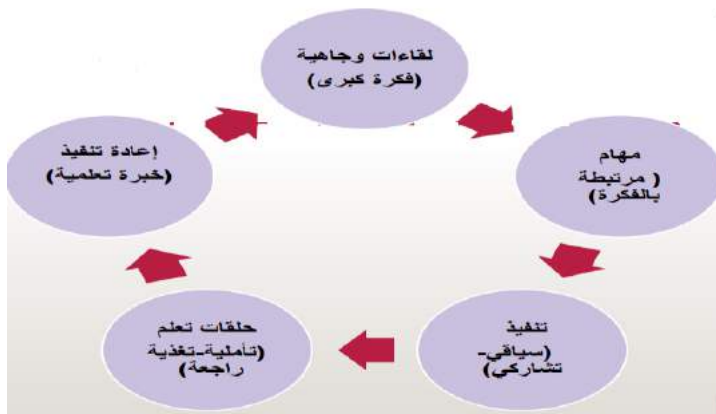
- الاستناد إلى الكفايات المهنية المنبثقة من المعايير المهنية للفئات المستهدفة من البرامج.
- الربط بين النظرية والتطبيق: وجود قاعدة معرفية ترتبط بمجالات الكفايات والممارسات المهنية، فضلاً عن تضمين البرامج بتطبيقات عملية لهذه المعرفة في الميدان.
- التشاركية والتعاونية: تقوم البرامج على تعزيز التشاركية ما بين المشاركين في البرنامج أنفسهم، ومع المجتمع المدرسي.
- التقييم الذاتي والتأمل في الممارسة: إذ أن مشاريع التخرج، وخطط التعلم المهني، والفلسفة التربوية والتعليمية، والممارسات التعليمية في البرامج يتم تطويرها من خلال تعزيز مهارات التأمل والتقييم الذاتي وممارستها.
- مجتمعات التعلم المهني: تعزز مجتمعات التعلم المهنية بين الممارسين المشاركين في البرنامج أنفسهم، ومع المجتمع المدرسي؛ من خلال حلقات التعلم، والمهام المشتركة والأبحاث والمبادرات التي يقوموا بتنفيذها خلال البرنامج.
- السياقية: يختلف المشاركون في برامج التنمية المهنية من حيث إمكانات مدارسهم ومستويات الطلبة، والسياق الاجتماعي والثقافي فيها، لذا ينفذ المشاركون المهام وفق هذه الإمكانيات والسياقات، وبناء على التقييم الذاتي للمدارس والصفوف.
- البحث والاستقصاء: إذ تعزز المهام المتضمنة في البرامج التعلم القائم على حل المشكلات والتعلم القائم على المشروع؛ يقوم المشاركون بتحليل الواقع وإيجاد البدائل الممكنة للتعامل مع الواقع وتطويره، والاختيار من ضمن هذه البدائل، وتطبيق البديل المناسب، وتقييم النتائج ومناقشتها مع الزملاء في حلقات التعلم، والتعديل والتغيير بناء على التغذية الراجعة وخبرات الزملاء، بحيث تؤسس المهام لنتائج تخدم المجتمع، فضلاً عن ذلك، يتم تدريب المشاركين في برامج التنمية المهنية على مهارات تصميم الأبحاث الإجرائية والمبادرات وتطبيقها في سياق العمل وفي تصميم مشروع التخرج وتطبيقه، ومناقشته والدفاع عن نتائجه بمؤشرات أداء واضحة أمام لجنة مختصة، ويشار إلى فوز المعهد الوطني

جائزة خليفة التربوية للعام 2019-2020 : وحصل مشروع التعليم للتنمية المجتمعية على أفضل مشروع تربوي على مستوى الوطن العربي في مجال المشاريع التعليمية المبتكرة، وكذلك حصل البحث المعنون "قاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التعلم القائم على المشروع في تطوير الكفايات المهنية وتفعيل مجتمعات التعلم للمعلمين الفلسطينيين" ( الفار وغوشة، 2017) على جائزة خليفة كأفضل بحث تربوي على مستوى الوطن العربي للعام 2017، والذي تناول التعلم القائم على المشروع كمحور أساسي في برامج التنمية المهنية للمعلمين في المعهد الوطني للتدريب التربوي.

- **تقدير ومكافأة التميز وتعميمه:** جميع المشاركين في برامج التنمية المهنية للمعلمين والطواقم المساندة، يقوموا بتنفيذ مشروع تطويري، كمتطلب لاجتياز البرنامج والحصول على الشهادة، يتم مناقشته وتقييمه من قبل لجنة مختصة من التربويين والخبراء من الوزارة وخارجها، يتم اختيار أفضل الأبحاث والمبادرات وتعرض في الملتقى التربوي السنوي تجارب تربوية جديدة بالتوثيق والتعميم الذي ينفذه المعهد الوطني للتدريب التربوي برعاية وزير التربية والتعليم، يتم تكريم المشاركين فيه، ونشر مبادراتهم في جميع المديريات.

#### منهجية التدريب في برامج التنمية المهنية للمعلمين والطواقم المساندة:

تعتمد جميع برامج التنمية المهنية للمعلمين والطواقم المساندة، منهجية قائمة على دورة كولب ونظرية التعلم من الخبرة والممارسة؛ وقد حصل البحث المعنون "مساهمة نموذج تدريبي مستند إلى المهمات والتعلم بالخبرة في تعزيز الكفايات القيادية لمديري المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية" (ريماوي وديبوب، 2015) على جائزة خليفة التربوية للعام 2014-2015 كأفضل بحث تربوي على مستوى الوطن العربي، والذي تناول القيمة المضافة التي تسهم بها منهجية التدريب في برامج المعهد الوطني على جودة التدريب وفاعليته. فالفئات المستهدفة من التدريب هم أصحاب خبرة يمكن تعزيز خبراتهم وزيادة فاعليتها من خلال التأمل في الممارسة، وتكوينها من خلال توفير إطار نظري يستند إلى نتائج الأبحاث والممارسات الفضلى، وكذلك من خلال تبادل خبرات الممارسين ضمن مجتمعات تعلمية. والشكل (1) يظهر منهجية التدريب التي يتبعها المعهد الوطني في جميع برامج التنمية المهنية للمعلمين والطواقم المساندة.



شكل (1) منهجية التدريب في برامج التنمية المهنية للمعلمين والطواقم المساندة في المعهد الوطني للتدريب التربوي

وتتمثل مكونات إطار منهجية التعلم بالخبرة في المعهد الوطني للتدريب التربوي (2019) فيما يأتي:

1. لقاءات وجاهية؛ ينخرط المشاركون في لقاءات وجاهية يتناول كل منها، فكرة رئيسة في مجال من الكفايات المهنية المنبثقة من المعايير المهنية وفق الفئات المستهدفة.
  2. مهمات عملية ترتبط بمحتوى التدريب؛ ينتهي كل لقاء وجاهي بمهمة مرتبطة بالفكرة الرئيسية، يقوم المشاركون بتطبيقها عمليا في سياق مدرسته مع الزملاء والمجتمع المدرسي، وقد تكون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، بشكل يتناسب مع خصوصية كل مدرسة وامكانياتها.
  3. حلقات تعلم؛ يقوم كل المشاركون بعرض ما طبقه في مدرسته من خطة العمل، والإجراءات والتحديات والنتائج ومناقشتها، وتكون حلقات التعلم فرصة لتبادل الخبرات والتعلم منها، وفرصة للحصول على تغذية راجعة بنائية من الميسر والزملاء، فرصة لتشكيل مجتمعات تعلم مهنية بين مجتمع الممارسين.
  4. توظيف التكنولوجيا؛ سواء في التدريب الإلكتروني، أم في التواصل أم المتابعة.
  5. مشروع التخرج كمتطلب رئيس لاجتياز برنامج التنمية المهنية؛ إذ أن على كل مشارك تنفيذ بحث إجرائي أو مبادرة تطويرية في مدرسته يقوم بعرض نتائجها مع أدلة عليها أمام لجنة متخصصة، ويتمثل مشروع تخرج المعلمين الجدد من برنامج التهيئة خطة تطور مهني تعد بالتعاون مع مدير المدرسة والمشرف التربوي وبمساعدة الزملاء.
  6. ملف انجاز؛ يطور كل مشارك ملف انجاز يحتوي فلسفته، وأهدافه وتبلماته، والمهمات التي قام بها خلال البرنامج، كمتطلب أساسي في تقييم تقدم المعلمين وانجازاتهم.
- وتقوم منهجية التدريب في برامج التنمية المهنية على فكرة مركزية، وهي أن الخبرة تؤدي دورا حاسما ومحوريا في التعلم، وأن التعلم عملية يتم فيها تشكيل المعرفة واستيعابها وتكييفها من خلال تحول الخبرة. وبالتالي فإن الإطار المعرفي، المبني على الكفايات المهنية والمشتقة من المعايير المهنية، في برامج التنمية المهنية يتم تكييفها بناء على الخبرة والتأمل فيها، ومن ثم تعدل وتطور الممارسة مع عمليات استيعاب المعرفة الجديدة وتثبيتها في الممارسة، والتي تنعكس على المخرجات المقصودة. ويوضح الشكل (2) أنموذجا لمنهجية برامج التنمية المهنية للمعلمين المبينة على الكفايات التعليمية وانعكاسها على ممارسات المعلمين التعليمية ومخرجات التعلم المقصودة وتحسين تعلم الطلبة:



شكل (2) منهجية برامج التنمية المهنية للمعلمين في المعهد الوطني للتدريب التربوي لتحسين الممارسات التعليمية وتعلم الطلبة

يتبنى المعهد الوطني للتدريب التربوي فكرة "المدرسة وحدة للتطوير والتحسين"، يركز على التطوير الشمولي للمدرسة، إذ لا يمكن تحقيق التحسين التطوير بتجاوز بيئة المدرسة وذوي العلاقة في العمل

المدرسي من معلمين، ومديرين، ومشرفين تربويين، وأولياء أمور ومجتمع محلي، ومن يديرون النظام فيها، ويعد برنامج "تطوير القيادة والمعلمين" الذي ينفذه المعهد الوطني للتدريب التربوي أحد البرامج التي تعكس هذه الفكرة، وقد اعتبر هذا البرنامج واحد من أفضل 10 برامج تعليمية على مستوى العالم من ضمن أكثر من 190 مشروعاً، ضمن جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم\_ اليونسكو لمكافأة الممارسات والجهود المتميزة لتحسين أداء المعلمين للعام 2019-2020.

انطلق برنامج تطوير القيادة والمعلمين عام 2012 باسم مشروع يحمل اسم البرنامج، تمحور الهدف الرئيس من البرنامج تحسين جودة التعليم والتعلم، والارتقاء بالمدارس الفلسطينية للوصول إلى مدارس فاعلة، استمر البرنامج وتزامن بدعم من عدة مشاريع حتى الآن، يشتمل البرنامج تدريباً لمعلمين ومديرين ومشرفين تربويين وكذلك نشاطات لأولياء الأمور والطلبة، مع دعم مالي ومادي للمدارس المشاركة لدعم تنفيذ خططها التطويرية، وقد استهدف البرنامج المعلمين والطواقم المساندة في برامج التأهيل، حتى الآن استهدف البرنامج أكثر من 1000 مدرسة موزعة على مديريات الضفة الغربية وشمل تدريباً لمديري هذه المدارس، وأكثر من 4000 معلم/ة للصفوف 5-10 وممن لا يحملون مؤهلاً تربوياً، وقرابة 250 من المشرفين التربويين لهذه المدارس. فضلاً عن نشاطات وورش عمل لفرق التطوير المدرسية، وفرق التطوير في مديريات التربية والتعليم. لذا اشتمل البرنامج على ستة محاور أساسية هي:

1. تأهيل المعلمين ورفع كفاياتهم التعليمية ضمن برامج الدبلوم المهني المتخصص في التعليم.
  2. تطوير القيادة المدرسية، من خلال التحاق مديري المدارس المستهدفة في برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة.
  3. تأهيل المشرفين التربويين، ودعم الإشراف التطويري، من خلال التحاق المشرفين التربويين للمدارس المستهدفة في برنامج الدبلوم المهني المتخصص في الإشراف التربوي.
  4. دعم البنية التحتية للمدارس وفق الإمكانيات المتاحة.
  5. دعم مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في التطوير المدرسي من خلال انخراطهم في فرق تطوير مدرسية، وتدريبهم للمشاركة في التخطيط والتطوير في المدارس.
  6. تطوير المقدرات البشرية لإدارة البرنامج وتنفيذه، من خلال تشكيل فرق قيادة في المديريات التي تدعم المدارس وفرق التطوير فيها لدعم تنفيذ الخطط المدرسية.
- مما سبق؛ فإن المعهد يسير بخطى ثابتة وقوية نحو تحقيق الرؤية كمؤسسة تعليمية تعليمية، ولديه مستوى عالٍ من الوعي الذاتي بمقدراته والنقاط التي تحتاج إلى تطوير، ولديه جوانب من الممارسة الممتازة وقصص النجاح ترتبط بالتنمية المهنية للمعلمين، في مجال تصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين والطواقم المساندة، وفي بنائها الذي يستند إلى الكفايات المنبثقة من المعايير المهنية، وفي منهجية تنفيذها التي تستند إلى المهمات والتعلم بالخبرة، وفي اعتمادها على البحث في البناء وكجزء أصيل فيها، وتعزيز التشاركية والتعاون، والتعلم من خلال مجتمعات التعلم المهني، وارتكازها على التأمل والتقييم الذاتي في التحسين والتطوير، فضلاً عن تبني المعهد النهج الشمولي للتطوير من خلال تبنيه فكرة " المدرسة وحدة تطوير وتحسين" في برامجه.

تصور اداري مقترح لتنمية مهنية فاعلة للمعلم العربي:

بناء على تحليل أدب تربوي خاص بالأنظمة التعليمية عالية الأداء وبرامج التنمية المهنية الفاعلة، وتحليل سياسات وممارسات ناجحة في المعهد الوطني للتدريب التربوي خاصة ببرامج التنمية المهنية

للمعلمين، والتي تقاطعت مع سياسات وممارسات الأنظمة التربوية عالية الأداء، تم تطوير تصور للتنمية المهنية الفاعلة للمعلم العربي، نظرا لتقارب السياق الثقافي والاجتماعي والتربوي في أنظمة التربية في الدول العربية مع سياق النظام التربوي في فلسطين. يتكون التصور من مجموعة من العناصر المقترحة، مع ضرورة الأخذ الاعتبار النهج النظامي والتكاملي في تبني هذه المقترحات؛ يشار إلى أن أول عنصرين يرتبطان بالتعلم المهني والتنمية المهنية قبل الخدمة كأساس وخطوة استباقية لتنمية مهنية فاعلة في أثناء الخدمة، والمقترحات هي:

1. الانتقائية في الاختيار للدخول الى المهنة: بحيث يتم اختيار الطلبة بناء على معايير صارمة تظهر التزامهم ومقدرتهم للعمل مع الأطفال والراشدين في سياقات متنوعة، فضلا عن مقدراتهم الأكاديمية.
2. دعم مالي لإعداد المعلمين؛ ويأخذ هذا الدعم أكثر من جانب، بحيث ترصد ميزانيات من الحكومات تسمح بتقليل عدد الطلبة المعلمين في الشعبة، دعم أبحاث الطلبة المعلمين والتربية العملية، توفير موجّهين داعمين mentors إضافيين، وتجهيز مدارس تطبيقية نموذجية ليتدرب فيها الطلبة المعلمون.
3. استثمار معرفة المعلمين وخبراتهم وتقدّيرها، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة بمعارفهم وخبراتهم في تمكين ودعمهم الزملاء وفق الاحتياج.
4. اعتماد النهج الشمولي في برامج التنمية المهنية، وتبني فكرة المدرسة كوحدة واحدة للتطوير والتحسين.
5. تطوير معايير مهنية تحدد التوقعات من التعليم، تنعكس في برامج الإعداد والتعلم المهني، ونظام التقييم، والمنهاج والتقدم في المهنة.
6. برامج تهيئة للمعلمين طويلة لا تقل مدتها عن سنة دراسية، تستند إلى المنهاج والمعايير المهنية، ومدعومة بتدريب عملي، وتوجيه ارشادي داعم من معلمين خبراء، وتوفير الوقت للمعلمين والفرص لمشاهدة ممارسات تعليمية ناجحة من الزملاء والمعلمين الخبراء.
7. برامج تنمية مهنية طويلة المدى تبني على محتوى المنهاج، ومهارات القرن الـ 21، تمكن المعلمين من استيعاب المعرفة المتعلمة وتدويتها وتوظيفها في سياقات العمل وفق الإمكانيات.
8. تأكيد برامج التنمية المهنية على الربط بين النظرية والممارسة بحيث يتمكن المعلمون من توظيف المعرفة المكتسبة في سياقات العمل باعتماد منهجية التعلم بالخبرة، وتطوير الخبرة من خلال الممارسة.
9. تعزيز التقييم الذاتي والتأمل في الممارسة خلال برامج التنمية المهنية.
10. توفير التغذية الراجعة البنائية للمعلمين في تطبيق ما يتم تعلمه في برامج التنمية المهنية في سياق عملهم.
11. اعتماد البحث كمكون أساسي في برامج التنمية المهنية؛ بحيث يتمكن المعلمون من مهارات البحث، ويتوقع منهم تنفيذ أبحاث والإفادة من نتائجها في تطوير الممارسة.
12. تركيز برامج التنمية المهنية على التعاون والتشارك بالخبرة، بحيث يتمكن المعلمون من خلال هذه البرامج تنفيذ مهمات وأبحاث ومبادرات مع الزملاء داخل المدرسة وخارجها.
13. توفير برامج التنمية المهنية فرصا لإظهار المعلمين كفايات قيادية، بتضمينها مهمات ومسؤوليات قيادية للمعلمين في مدارسهم.
14. ارتباط التعلم المهني للمعلمين وخطّة التطور المهني بالتقييم الذاتي والتقييم والتغذية الراجعة من مدير المدرسة والمشرف التربوي والزملاء والاحتياجات التطويرية.
15. ارتباط التنمية المهنية بالترقيات والتقدم بالسلم الوظيفي.

## المصادر والمراجع:

### أ. المصادر والمراجع العربية:

- ديوان الفتوى والتشريع (2017). قرار بقانون رقم (8) لسنة 2017م بشأن التربية والتعليم العام، *الوقائع الفلسطينية*، العدد 132، 8-22.
- ديوان الموظفين العام (2018). *الخطة الاستراتيجية الوطنية الأولى للتدريب لقطاع الخدمة المدنية*. رام الله، فلسطين.
- ريموي، صوفيا وبدوب، حنان (2015). *مساهمة نموذج تدريبي مستند إلى المهمات والتعلم بالخبرة في تعزيز الكفايات القيادية لمديري المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية*. مطبوعات جائزة خليفة التربوية، العدد 20، جائزة خليفة: أبو ظبي.
- الفار، شهناز وغوشة، دعاء (2017). *فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التعلم القائم على المشروع في تطوير الكفايات المهنية وتفعيل مجتمعات التعلم للمعلمين الفلسطينيين*. جائزة خليفة التربوية: أبو ظبي.
- المعهد الوطني للتدريب التربوي (2019). *استراتيجية المعهد الوطني للتدريب التربوي 2019-2022*. رام الله، فلسطين.
- المعهد الوطني للتدريب التربوي (2022). *إحصائيات التدريب في المعهد الوطني للتدريب التربوي*. رام الله، فلسطين.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2020). *واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره*. متوفر على الموقع: <http://www.alecso.org/nsite/ar/publications>
- وزارة التربية والتعليم (2020). *برنامج تهيئة المعلم الجديد*. المعهد الوطني للتدريب التربوي، رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2008). *استراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين*. رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2012أ). *المعايير المهنية للمعلم*. هيئة تطوير مهنة التعليم، رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2012ب). *المعايير المهنية للمعلم الجديد*. هيئة تطوير مهنة التعليم، رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2015). *الانتحسين المدرسي المبني على المعايير: المعايير الفلسطينية للمدرسة الفعالة*. ط2، المعهد الوطني للتدريب التربوي، رام الله فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2017). *الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017-2022: النسخة المطورة للاستراتيجية القطاعية الثالثة للتعليم*. رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2018أ). *نظام المتابعة والتقييم المبني على النتائج للخطة الاستراتيجية الثالثة 2014-2019: التقرير السنوي للعام 2017*. الإدارة العامة للتخطيط، رام الله - فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2018ب). *معايير المشرف التربوي*. هيئة تطوير مهنة التعليم، رام الله، فلسطين.

### ب. المصادر والمراجع الاجنبية:

- Bascia, N. (2014). The School Context Model: How School Environments Shape Students' Opportunities to Learn. In *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto: November 8, 2014

- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Kappan*, 29(6), 81-92.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, L., Hammerness, K., Low, E., McIntyre, A., Sato, M. and Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators: How Leading Nations Design Systems for Teaching Quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Hobson, A., Ashby, P., McIntyre, J. & Malderez, A. (2010), "International Approaches to Teacher Selection and Recruitment", OECD Education Working Papers, No. 47, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphhh6qmx-en>.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, A. & Kolb, D. (2008). Experiential learning theory: A Dynamic, holistic Approach to management learning, education and development, In S. J. Armstrong & C. Fukami (Eds.), *Handbook of Management Learning, Education and Development*, London: Sage Publication.
- Marzano, R., Frontier, T. & Livingston, D. (2011). *Effective Supervision Supporting The Art and Science of Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ministry of Education & Higher Education (2018). *The Palestinian Teacher Professional Development Index (PTPDI): Competency Framework to Support the Professional Development of the Teaching Profession*. Ramallah, Palestine
- Schleicher, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>
- Sezer, S. (2018). School principals' administrative characteristics and the effects on the development of students. *European Journal of Education Studies*, 4(10), 65-80. Doi:10.5281/zenodo.1307411
- Van As, F. (2018). Communities of practice as a tool for continuing professional development of technology teachers' professional knowledge. *International Journal of Technology and Design Education*, 28, 417-430. DOI: 10.1007/s10798-017-9401-8.
- Zembytska, M. (2015). Supporting novice teachers through mentoring and induction in the United States. *Comparative Professional Pedagogy*, 5(1), 105-111. Doi:10.1515/rpp-2015-0029



## المحور الأول:

### رؤى وأفكار في الإدارة التربوية

- **توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية: سُنطة عمان نموذجاً**  
الدكتور عبد الله بن علي الفارسي
- **Employing Internet of Things Technology ((IOT)) in Jordanian Schools: Justifications, Application Prospects and Challenges**  
Dr. Izdiad abd Alsalam Ahmad Atallah
- **صياغة نواتج التعلم من أجل تعزيز الهوية الوطنية وقيم الانتماء وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030**  
د. سامي بن غزاي نافع السلمي
- **انفكر التربوي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية ن مدرسة كينغز أكاديمي/ دراسة حالة**  
د. فهمية محمد حامد أبو سعادة
- **المشكلات التنظيمية والفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة**  
وفاء فتحي محمود صالح

## توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية: سلطنة عمان نموذجاً

الدكتور عبد الله بن علي الفارسي

جامعة الشرقية/ سلطنة عمان

منخص:

هدفت هدفت الدراسة الكشيف عن مدى توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية في سلطنة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (74) مديراً ومديرة في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وتم استخدام المنهج الوصفي لمناسبتة لطبيعة الدراسة، ولجمع البيانات قام الباحث بتطوير أداة وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (20) فقرة موزعة على مجالين هما: توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار التعليمي، وتوظيف البيانات والإحصاءات في صنع السياسة التعليمية.

وأظهرت نتائج الدراسة مستوى مرتفعاً في توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار التعليمي في المؤسسات التعليمية بسلطنة عمان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، كما بينت الدراسة ارتفاع مستوى توظيف البيانات والإحصاءات في صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسائية لاستجابة عينة الدراسة لتوظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية تعزى للمتغيرات (الجنس -المؤهل العلمي).

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي بما يأتي:

1. العمل على ربط الخطط والبرامج التعليمية المستقبلية بالبيانات والإحصاءات لجميع المستويات الإدارية في صنع القرار التعليمي.
  2. الاهتمام بتوفير كافة البيانات والإحصاءات التي تحتاجها المؤسسات التعليمية في وضع السياسات والاستراتيجيات المتعلقة بالعملية التعليمية.
- الكلمات المفتاحية: البيانات والإحصاءات - صنع القرار - السياسة التعليمية.

### Employing Data and Statistics in Decision-Making in Educational Policy

Sultanate of Oman is a Model

Dr. Abdullah Ali Al Farsi

#### Abstract:

The study aimed to reveal the extent to which data and statistics are employed in decision-making in educational policy in the Sultanate of Oman. The study sample consisted of (74) principals in the Ministry of Education in the Sultanate of Oman. The descriptive methodology was used to suit the nature of the study. Its validity and reliability were verified, and the questionnaire in its final form consisted of (20) items distributed over two domains: the use of data and statistics in educational decision-making, and the use of data and statistics in educational policy-making.

The results of the study showed a high level of employment of data and statistics in educational decision-making in educational institutions in the Sultanate

of Oman from the point of view of the study sample members. There are statistically significant differences between the mean of the response of the study sample to the use of data and statistics in decision-making in educational policy due to the variables (Gender - Educational Qualification).

In light of the findings of the study, we recommend the following:

1. Working to link future educational plans and programs with data and statistics for all administrative levels in educational decision-making.
2. Interest in providing all the data and statistics needed by educational institutions in setting policies and strategies related to the educational process.

**Keywords:** Data and Statistics- Decision-Making - Educational Policy.

مقدمة:

واجهت الإدارة في العصر الحديث حالة من التحدي نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي وما صاحبها من تحولات في جميع الميادين؛ وما نجم عن ذلك من تعدد مهماتها ومتطلبات أدائها، وعليه فإن الوسائل التقليدية لم تعد قادرة على تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية التي تستلزم قرارات سديدة والاستثمار الأمثل للموارد المتاحة، ويعد القرار محور العمل الإداري ووسيلة القائد لتحقيق أهداف المؤسسة، وهو الذي يساعد المؤسسة في مواصلة أنشطتها الإدارية بكفاءة عالية (خليل، 2010).

وتعد عملية اتخاذ القرارات مهمة نتيجة للتغيرات الكثيرة في العملية التعليمية والتي أصبح على المدير الإلمام بها لاتخاذ قرار سليم (مصطفى، 2012)، تكون القرار لب العملية الإدارية والمحرك الذي تدور حوله كل جوانبها، ولأنه يؤثر في جميع عناصر العملية الإدارية من تخطيط وتنظيم وتنفيذ وتوجيه ورقابة، فقد عده سايمون مرادفا للإدارة؛ لأنه يرى أن الإدارة هي اتخاذ القرار. أما توظيف البيانات والإحصاءات فيعد من أهم العناصر وأكثرها أثرا في حياة المؤسسات الإدارية، فهي جوهر عمل القيادة الإدارية، وهي نقطة الانطلاق بالنسبة لجميع الأعمال والمهام التي تتم داخلها، وأصبح نجاح المدير في عمله يتوقف إلى حد كبير على مدى ما تحرزه القرارات التي يتخذها من نجاح.

فتوظيف البيانات والإحصاءات هي الإدارة (النمر ومحمود وخاشقجي وحمزوي، 2016)، وعملية توظيف البيانات والإحصاءات عملية مهمة وأساسية للإدارة، فهي المحرك لجهود ونشاط الموارد البشرية (عطوي، 2018)، ولذلك يتطلب فهما واضحا لعملية اتخاذ القرار، وتأهيل مناسب للمديرين لاختيار الطريقة المثلى لاتخاذ القرار، من خلال برامج ودورات تدريبية؛ لتنمية مهارات عملية اتخاذ القرار، وتلاقي نقص الخبرة والكفاءة لديهم (كشميري، 2005).

ويؤكد عالم (2008) على أن عملية توظيف البيانات والإحصاءات من أهم مسؤوليات رجل الإدارة، فإلمام رجل الإدارة بمقومات وأساليب عملية توظيف البيانات والإحصاءات من الأعمال والمهارات الأساسية التي يجب أن يتمتع بها مديرو المؤسسات التعليمية، والواقع أن الحاجة إلى عمل القرارات موجودة في المنظمات الإدارية وهي عملية يواجهها دائما رجال الإدارة على اختلاف أنواعهم ومسؤولياتهم (مطاطح وحسن، 2019).

مشكلة الدراسة:

لقد شهدت الآونة الأخيرة إجراءات وقرارات إدارية لمواجهة المشكلات والتخفيف من حدة الأزمات، اتسمت بالتسرع، وبعضها قرارات فجائية، وفي كل الأحوال هذا بسبب النقص الشديد في المعلومات التي لا

غنى عنها في صنع القرار في مواجهة التحديات، ولكي نتخذ قرار ما فإنه لابد أن يصدر في ضوء معلومات كاملة.

وتتحقق عملية توظيف البيانات والإحصاءات السليم تحسين كفاءة المؤسسات التربوية، ونجاح مسيرة العمل فيها، إذ بينت عديد من الدراسات منها دراسة العمود (2021)، ودراسة (2018) Agasisti & Bowers ودراسة عباس ومخلوف وعلي (2018)، ودراسة عالم (2008) أهمية عملية اتخاذ القرار، فلا يمكن تطوير كفاءة العملية التربوية إلا من خلال التعاون بين الفئات التي تشارك في توظيف البيانات والإحصاءات في المؤسسات التعليمية، وبالتالي ينبغي أن تستند عملية توظيف البيانات والإحصاءات إلى قاعدة واسعة من المعلومات المتخصصة والدقيقة حتى يتم اتخاذ القرار السليم.

ولقد أوضحت الدراسات أن واقع صنع السياسة التعليمية يعاني من ضعف في عملية صنع القرارات ويتضح ذلك فيما يأتي:

1. وجود ضعف في قرارات الإدارات التعليمية نتيجة لغياب المعلومات الدقيقة داخل المؤسسات التعليمية.
2. لا تتيح قواعد البيانات في المؤسسات التعليمية المعلومات الكمية والنوعية التي تلبي احتياجات صانعي القرار لمواجهة المشكلات التعليمية (المشرقي، 2015).

ولعل توظيف البيانات والإحصاءات في المؤسسات التعليمية قد تؤثر في صنع القرار في السياسة التعليمية على الوجه الأمثل، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية في سلطنة عمان.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما واقع عملية توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار التعليمي في سلطنة عمان؟
2. ما واقع عملية توظيف البيانات والإحصاءات في صنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لاستجابة عينة الدراسة لتوظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية تعزى للمتغيري (الجنس - المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى واقع عملية توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار التعليمي في سلطنة عمان.
2. التعرف إلى واقع عملية توظيف البيانات والإحصاءات في صنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان.
3. الكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لتوظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس - المؤهل العلمي).

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

- أنها الدراسة الأولى - على حد علم الباحث - التي تناولت هذا الموضوع في سلطنة عمان تحديداً.
- تتضح الأهمية النظرية لهذه الدراسة في كونها تبحث في توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية.

- يمكن أن تمهد هذه الدراسة الطريق أمام إجراء عدد من الدراسات التي تتناول الموضوعات المماثلة بصورة علمية وشاملة بما يساهم في تحقيق التراكم المعرفي والبحثي في هذا المجال.

ثانياً: الأهمية العملية:

- تساعد المسؤولين في المؤسسات التعليمية في معرفة تحديات عملية اتخاذ القرار، والوسائل المساعدة للعمل على اتخاذ السبل اللازمة لتجاوزها والعمل على حلها.
- تساهم هذه الدراسة في إعطاء تغذية راجعة للمؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة في تطوير آليات صنع سياساتها التعليمية وتحديثها اعتماداً على البيانات والإحصاءات التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

البيانات والإحصاءات

تعرف البيانات والإحصاءات بأنها هي مجموعة من المعلومات والبيانات المخزنة بطريقة أنموذجية دون تكرار والمتصلة مع بعضها ضمن علاقات متبادلة.

وأما إجرائياً فيقصد بتوظيف البيانات والإحصاءات بأنها مجموعة المعلومات والبيانات والمؤشرات التربوية، وتسمح لمستخدميها من العاملين في المؤسسات التعليمية لرصد وتحليل التغييرات التي تطرأ على النظام التعليمي.

**صنع القرار:** عملية ديناميكية تتضمن مراحلها تفاعلات متعددة، تبدأ من مرحلة التصميم، وتنتهي بمرحلة اتخاذ القرار (خليل، 2010، 22). وقد تبنت الدراسة الحالية هذا التعريف كتعريف إجرائي لها.

**السياسة التعليمية:** هي مجموعة من المبادئ والأسس والمعايير التي تحكم نشاطاً معيناً كالتعليم، وتوجه حركته من خلال عملية اتخاذ القرارات (بغدادى، 2009).

أما صنع السياسة التعليمية فيمكن تعريفها إجرائياً: تلك الجهود التي تؤدي إلى إحداث تحسين وتغيير إيجابي في النظام التعليمي المعمول به في سلطنة عمان - في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي - نتيجة لتفاعل عدد من الآليات المتبعة (الفارسي، 2011).

الإطار النظري:

يعد توظيف البيانات والإحصاءات وأدوات جمع البيانات أداة فعالة لتعزيز القرارات وترشيدها وخاصة في المؤسسات التعليمية، ويمكن القول بأن الاستخدام الأمثل لتوظيف البيانات والإحصاءات وأدوات جمع البيانات الإحصائية سوف يعزز الخطط الاستراتيجية المستقبلية لها وهو ما قد يحقق جودة العملية التعليمية والبحثية بها.

فالبيانات والإحصاءات التعليمية تستعرض الواقع التعليمي وتحليل مدخلاته ومخرجاته، وتشخيص العوامل المؤثرة فيه، سعياً إلى تجويد الخدمات التعليمية، وتحسين مخرجاتها، كما أنها تعطي مؤشراً مهماً لمسيرة التعليم التي تقوم عليها بناء وتطوير الدولة الحديثة، وتعد مصدراً مهماً لإمداد الباحثين والدارسين بكافة البيانات الإحصائية التعليمية والمعلومات التي تساعدهم في رصد كافة التغييرات التي تطرأ على النظام التعليمي (وزارة التربية والتعليم، 2019). وهي أدوات عملية لقياس متغيرات النظام التعليمي، فهي بمثابة عدسة مجهرية ترصد ما يحدث للنظام التربوي، معطية صورة كلية وشاملة من خلال الوصف الصادق المبني على الأرقام، وفق أسس علمية تتسم بالسهولة والدقة لتعطي دلالات واضحة عن الوضع التعليمي السابق والوضع الحالي والمستقبلي، مما يجعلها توفر بيئة وقاعدة عريضة تعين متخذ القرار التربوي في رسم

الخطط والمنجزات، وكذلك تعطي بيانات كافة عن السياسة التعليمية وتشخيص الوضع الراهن لتنفيذها، والسعي لمعالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة وتطويرها في النظام ( وزارة التربية والتعليم، 2018).

ويعد القرار محور العمل الإداري ووسيلة القائد لتحقيق أهداف المؤسسة، وهو الذي يساعد المؤسسة في مواصلة أنشطتها الإدارية بكفاءة عالية، وحيث تتعدد وظائف الإدارة متمثلة في التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والرقابة والتقييم فإن هذا التعدد في الوظائف يستلزم من القائد أن يتخذ عديدا من القرارات في كل وظيفة من هذه الوظائف (خليل، 2010)، لذا فإن عملية صنع القرارات تعد أمرا أساسيا لجميع الوظائف الإدارية، بل إن الوظيفة الإدارية تتمثل أساسا في صنع القرارات بشأن التخطيط والتنظيم الواجب توافره لتحقيق الأهداف المقررة ومتابعة تنفيذ التخطيط وتقييم إنجازاته، فالسياسات نتاج سلسلة من القرارات تتخذ في المستويات الإدارية العليا لتوجه العمل وفق قواعد محددة.

وتمر عملية صنع القرار بعدة مراحل منها:

أ. تحديد المشكلة (تشخيص المشكلة).

ب. جمع البيانات وتحليلها: إن صنع القرار الفعال يعتمد على مقدرة صانع القرار في الحصول على أكبر قدر ممكن من البيانات الدقيقة والمعلومات المحايدة والملائمة زمنيا من مصادرها المختلفة، ثم يقوم بتحليلها تحليلاً دقيقاً، ويقارن الحقائق والأرقام ويخرج من ذلك بمؤشرات ومعلومات تساعد على الوصول إلى القرار المناسب.

ج. تحديد الأهداف: فأهداف المؤسسات التعليمية هي المحور الأساسي لكل العمليات بها، وهذه المرحلة يتم فيها تحديد ما ينبغي أن يكون عليه الحال في المؤسسات التعليمية، على أن يكون هذا التحديد واضحا بمتى الدقة، والهدف قد يكون حلاً لمشكلة معينة سواء أكانت مشكلة تنظيمية، أم وضع برنامج للتدريب، أم رسم سياسة تعليمية، أم تطوير مناهج الدراسة.

د. مرحلة تحديد البدائل المتاحة: ويتوقف عدد الحلول البديلة ونوعها على عدة عوامل منها وضع المؤسسات التعليمية، والسياسات التي تطبقها، والفلسفة التي تلتزم بها، وإمكاناتها المادية، والوقت المتاح أمام صانع القرار، واتجاهات صانع القرار ومقدراته.

هـ. تقييم البدائل والموازنة بينها: تتم عملية المقاضلة بين البدائل المتاحة واختيار البديل الأنسب وفقاً لمعايير موضوعية يستند إليها المدير في عملية الاختيار وأهم هذه المعايير:

- تحقيق البديل للهدف أو الأهداف المحددة، أو أكثرها إسهاماً في تحقيقها.
- اتفاق البديل مع أهمية المؤسسات التعليمية وأهدافها، وقيمتها، ونظمها، وإجراءاتها.
- قبول الأفراد العاملين للحل البديل واستعدادهم لتنفيذه.
- السرعة المطلوبة في الحل البديل، والموعد الذي يراد الحصول فيه على النتائج.

و. اختيار البديل المناسب لحل المشكلة (اتخاذ القرار): بعد تحديد البدائل وترتيبها يتم توظيف البيانات والإحصاءات من بين أنسب الحلول، وتعد عملية توظيف البيانات والإحصاءات عملية ضرورية لكي تكون الإدارة التعليمية فعالة.

ز. تنفيذ القرار: وهي مرحلة وضع القرار موضع التنفيذ، إن مهمة صنع القرار التربوي لا تنتهي بصدوره، فالقرار لا يتحقق فاعليته إلا عن طريق عملية المتابعة المستمرة لتنفيذه، لذا يجب تحديد القواعد التي على أساسها يتم تطبيق القرارات المتخذة من قبل الإدارة في المؤسسات التعليمية، وعملية التنفيذ هذه

تتمثل في الإجراءات التي تبدأ بمجرد صدور القرار وتنتهي بتحقيق النتائج المرسومة ومراجعتها، والتنفيذ يتم على أساس تحديد الإجراءات ومتابعتها.

ح. متابعة تنفيذ القرار وتقويمه: تتم متابعة القرار من الجهات المعنية والتأكد من تطبيقه ورصد ردود الفعل حوله، والتأكد من نجاح حل المشكلة بعد تطبيقه.

#### صنع السياسة التعليمية:

ترتبط السياسة في الحقل التربوي بالسلطة، فهي تترجم في صورة القوانين واللوائح والأنظمة والبرامج، كما أنها تخضع في بنائها لتسلسل هرمي، فالنقطة الأولى لأي سياسة تعليمية تبدأ دائماً بتحديد الأهداف (النتائج المرتقبة)، وتنتهي باللوائح والقوانين التي تنظم التنفيذ لهذه الأهداف (Sutton & Levinson, 2001). وتعتبر السياسة التعليمية عن الجهود المنظمة التي ينبغي أن تبذل لتحقيق أهداف معينة، وبالتالي فهي تعبر عن الاختيارات الأساسية التي يصنعها المجتمع عن طريق أفرادها، والتي تعززها الدولة وتلتزم بها. كما أنها توجه العمل الإداري والفني في النظام التعليمي، ومن ثم فهي تمثل الإطار الذي تقوم على أساسه إنجازات هذا النظام بصفة عامة (الفارسي، 2011)، بمعنى أن السياسة التعليمية تقع في منطقة وسط تسبقها الفلسفة الاجتماعية العامة، وفلسفة التربية، والأهداف العامة المشتقة منها، ويلبها الاستراتيجيات التربوية والخطط التربوية والمناهج والبرامج (مذكور، 2002).

ومن هنا تأتي أهمية صنع السياسات التعليمية بوصف السياسة هي مجموعة من المبادئ والأسس والمعايير التي تحكم نشاط التعليم وتوجه حركته من خلال التحكم في عملية اتخاذ القرار، وفي ضوء هذه السياسات التعليمية يتم وضع الاستراتيجيات والخطط والبرامج، كذلك إنشاء الهياكل المؤسسية، وتوفير مدخلات النظام التعليمي من أبنية ومعلمين وتجهيزات ووسائل وأليات إدارية.

وينبغي أن تأخذ السياسة التعليمية مسارا يتوافق وسياسة المجتمع، فالسياسة التعليمية ينبغي لها أن تتماشى مع السياسة العامة للدولة في مناحيها وعلاقتها كافة. ومع التطور التكنولوجي في أدوات ووسائل الاتصال، ومع توالي الأحداث العالمية السريعة لم تعد هناك حواجز بين الأمم والشعوب المختلفة وانتشارها، كما أن عملية تواصل ثقافات الأمم المختلفة أصبحت سهلة. ولم تعد عملية التعليم مقطوعة الصلة عما يدور حولها من مشكلات وقضايا وأحداث. لذا تبرز أهمية صنع السياسة التعليمية لتوجيه العملية التعليمية التعلمية، حتى يبقى المتعلم على اتصال مستمر مع التغيرات والمستجدات العالمية (Whitty, 2006)، لذلك تعد عملية صنع السياسة التعليمية من العمليات الأساسية التي تمثل جزءا من السياسة العامة للدولة، حيث تشترك في القواعد والأسس والأساليب التي تتم في ضوءها عملية صنع السياسة العامة (بغدادى، 2009)

#### السياسة التعليمية في سلطنة عمان:

يمثل عام 1970 م علامة بارزة في مسيرة التنمية في سلطنة عمان، فقد بدأت الحكومة بانتهاج سياسات إستراتيجية لتحقيق التنمية المستدامة والمتوازنة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والصحية كافة. ولم يتحقق ذلك إلا بفضل خطط خمسية متعاقبة للتنمية تميزت بأعلى مستويات الكفاءة والفعالية في التخطيط والتنفيذ وعلى كافة المستويات المختلفة.

تتبع وزارة التربية والتعليم النهج المطبق في الدولة، وهو التخطيط المبني على خطط خمسية للتنمية، وتقوم المديرية العامة للتخطيط وضبط الجودة بإعداد دراسات عن واقع التنفيذ في نهاية كل شريحة من شرائح كل خطة خمسية (يكون مداها عاما واحدا) من أجل تحليل الموقف التنفيذي لها. وتقوم الوزارة بتصريف عدد من العمليات المركزية كرسم السياسة التربوية وتحديد أهداف التعليم ووضع الخطط والمشروعات التي تلزم

لتحقيق الأهداف التربوية، كما وتقوم بوصفها قمة الهرم التنظيمي الإداري بعمليات الإشراف والرقابة عن طريق مشرفي المواد والإداريين على المستويين المحلي والمدرسي، للتأكد من تنفيذ السياسة التربوية وإنجازها وفقاً لما تم رسمه (الفارسي، 2011).

ويشير التقرير الوطني حول جودة التعليم في سلطنة عمان لعام 2004 م، إلى أن السياسات التعليمية التي تعمل بها وزارة التربية والتعليم، وهي الجهة المعنية بالتخطيط والتنفيذ للبرامج التعليمية، تستمد إطارها القانوني وسياستها وفلسفة التعليم في عمان من توجيهات السلطان والمراسيم السلطانية، ومن النظام الأساسي للدولة، ومرئيات مجلسي عمان (الشورى والدولة) واللجان الاستشارية، والخطط الخمسية للسلطنة ( وزارة التربية والتعليم، 2004 )، وفي ضوء توصيات ومقترحات اللجان المختلفة، تحدد الحكومة أهدافاً عريضة وسياسات عامة لمشروعات التنمية والتطوير .

وتتعدد آليات صنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان بين الدراسات الاستشارية، وهي تبدأ بدراسة استشارية بشكل أساسي في مراجعة الأهداف العامة للتعليم في السلطنة، أو أهداف خاصة تعنى ببرنامج معين، وتتم المناقشات حول الموضوع، وتحليل الوثائق، وإجراء المقابلات، وذلك عن طريق ممثلين لجهات مختلفة. كما أن السلطنة استعانت ببيوت خبرة عالمية، وهي هيئات أو مراكز متخصصة ذات كفاءة عالية، وقد استعانت الأجهزة الحكومية في سلطنة عمان بخبرات استشارية متنوعة، شملت بيوت الخبرة الأجنبية، والوطنية، والمستشارين الداخليين بالوحدات الحكومية، وكذلك أجهزة التنمية الإدارية المختلفة، كما تؤدي الاجتماعات التربوية والمؤتمرات العلمية والندوات، وتشكيل اللجان وتنوعها من مؤسسة لأخرى، ومجموعة التقارير التي تعدها الجهات الحكومية أو التربوية دوراً بالغ الأهمية في صنع السياسة التعليمية وتطويرها (الفارسي، 2011).

وتعمل السياسة العامة للتعليم في سلطنة عمان على تحقيق تطلعات المجتمع العماني وآماله المستقبلية في الحياة الحرة الكريمة، وهي تنطلق من إدراك هذا المجتمع لمسؤوليته الحضارية وانتائه العربي والإسلامي، والوفاء بالتزاماته الدولية والإنسانية، ووعيه بحقيقة العصر، ومتغيرات الحياة. فالهدف من التربية والتعليم هو وجود جيل عماني قادر على تحمل المسؤولية في البناء الوطني والقومي من جانب، ومواكبة التحول المطرد في الحياة المعاصرة من جانب آخر، والتربية والتعليم هي الأداة الأساسية الأولى لتكوين هذا الجيل.

**أبرز النماذج في توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية بسلطنة عمان:**

هناك عديد من النماذج في توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية في سلطنة عمان، ومن أهمها الخريطة المدرسية الرقمية فهي أداة من أدوات التخطيط التربوي تستخدم تقنيات وأساليب وإجراءات (كبرامج نظم المعلومات الجغرافية) لدراسة الواقع الحالي للتعليم، والتعرف إلى الاحتياجات المستقبلية له، والإسهام في وضع التدابير التي ينبغي اتخاذها لمواجهة التحديات التي تواجه نشر خدمة التعليم في جميع ربوع السلطنة بما يتوافق مع السياسات والأهداف الموضوعية لذلك (الهطالي، 2018).

فنظام الخريطة المدرسية الرقمي يوفر تطبيقات تسمح بنشر وإتاحة قاعدة بيانات وطبقات نظم المعلومات الجغرافية لجميع منشآت وزارة التربية والتعليم وفق الصلاحيات المحددة لمستخدمي الانترنت للتفاعل ألياً، كما يتيح مجموعة من العمليات التفصيلية الأخرى منها (وزارة التربية والتعليم، 2017):

1. قاعدة جغرافية رقمية مكانية متكاملة لمنشآت الوزارة وربطها بالبيانات الوصفية.

2. موقع تفاعلي متاح للجمهور Web Mapping



3. تطبيقات للهواتف الذكية Mobile App
  4. دعم متخذي القرار في التخطيط الجيد من خلال دعمهم بدراسة لكافة المتغيرات المؤثرة على توزيع الطلبة واختيار موقع المبنى المدرسي.
  5. مواكبة التطورات العالمية في مجال تقنية المعلومات الجغرافية والخريطة المدرسية كأدوات فاعلة في التخطيط والمشاريع.
  6. استفادة جميع المؤسسات ذات العلاقة بالتربية سواء الخاصة أم الحكومية من النظام.
- وتبرز أهمية الخريطة المدرسية الرقمية كعنصر في التخطيط من خلال العمل بشكل فاعل في وضع الخطط للمنشآت التربوية الحديثة وخاصة المدارس من خلال استخدام معايير متعددة كالتجمعات السكانية ونوع التربة والطبقات الجيولوجية ومجاري الأودية وغيرها من المعايير التي تسهم في تحديد المواقع المناسبة لإنشاء المدارس بعيدا عن المخاطر الطبيعية وقريبة من الخدمات والتجمعات السكانية بشكل يساعد على وصول الطلبة للمدرسة بسهولة ودون عائق.
- الدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء الدراسات السابقة التي تتصل بموضوع هذه الدراسة، إذ تم تسلسلها من الأحدث إلى الأقدم وفيما يأتي عرض لذلك:

دراسة العمود (2021) هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة ومتطلبات تطبيق أسلوب صنع القرار القائم على البيانات في كلية التربية بجامعة الملك سعود. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، فقد تم تصميم استبانة وتوزيعها لجمع بيانات أفراد الدراسة وهم جميع القيادات الأكاديمية في كلية التربية في جامعة الملك سعود والبالغ عددهم (30) فردا. وكانت أبرز النتائج أن درجة ممارسة أسلوب صنع القرار القائم على البيانات في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود جاء بدرجة متوسطة وفق إجابات عينة الدراسة، إذ يتم تقديم البيانات والمعلومات بصورة مستمرة للجهة التي تطلبها بجودة عالية. كما جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تطبيق أسلوب صنع القرار القائم على البيانات في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود بدرجة عالية جدا، ومن أهمها: تحديد البيانات اللازمة لدعم عملية صنع القرار ووضع آلية لتوفيرها، وتفهم أساسيات أسلوب صنع واتخاذ القرار القائم على البيانات.

وفي دراسة بيكر وبلمر (Becker & Palmer, 2019) هدفت إلى إيجاد فهم أفضل لكيفية توظيف البيانات والإحصاءات في ألمانيا والمكسيك وكيف تؤثر الثقافة في صنع القرار، واتبعت الدراسة منهج مقارنة التشابهات والاختلافات بين الحاليتين في البلدين، واتبعت الدراسة أسلوب دراسة الحالة في ألمانيا والمكسيك، في شركة FEMSA الألمانية، وشركة Siemens واحدى شركات الصلب، وتم استخدام المقابلات لتحقيق أهداف الدراسة، وكان من أبرز نتائج الدراسة، ما يلي: أشارت نتائج دراسة الحالات المتعلقة بتوظيف البيانات والإحصاءات إلى أن كلا من ألمانيا والمكسيك تستخدم عملية اتخاذ قرار عقلانية إلى حد ما عند اتخاذ القرار، وتتخذ القرار على المدى البعيد والمدى القصير في كلا البلدين، وهناك فرق بين توظيف البيانات والإحصاءات في البلدين على أساس البلد أقل مما كان متوقعا في البداية، ويشير نوع العمل إلى أن قرارات أكثر تتخذ بناء على نوع العمل وليس يَأثر من الثقافة الوطنية.

وقام Bowers & Agasisti (2018) بدراسة حول تحليل البيانات واتخاذ القرار في التعليم: نحو عالم البيانات التعليمية كعنصر فاعل رئيس في المدارس ومؤسسات التعليم العالي، وتطرقت الدراسة إلى أهمية استخدام البيانات لتحسين صنع السياسات في إدارة المؤسسات التعليمية. وأوضحت الدراسة إلى أن تحليل

البيانات والتحليلات الأكاديمية تستبدل تدريجياً بالمزيد أشكال معقدة من التحليلات، وقدمت الدراسة بعض الأمثلة الحديثة للتطبيقات الحديثة للبيانات، وهناك عدد من التحديات في هذا المجال وذلك لعدم كفاية التحليلات في التعليم، واستخدام البيانات بشكل أفضل. ودعت الدراسة لتطوير أكثر قوة الدور المهني لعلماء البيانات المطبقة على التعليم، بهدف استدامة وتعزيز نهج إيجابي قائم على البيانات لاتخاذ القرار في التعليم. كما قام عباس ومخلوف وعلي (2018) بدراسة هدفت للتعرف إلى دور مراكز المعلومات في دعم اتخاذ القرار بالإدارات التعليمية بمحافظة الفيوم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات التعليمية والإدارية بالإدارات التعليمية بمحافظة الفيوم ويبلغ عددهم (147) فرداً والعاملين بمراكز المعلومات بالإدارات التعليمية بمحافظة الفيوم وعددهم (31) فرداً، واعتمدت الدراسة على الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن (90%) من إجمالي العينة يستخدمون مراكز المعلومات المكاتب الورقية لتوصيل المعلومات من وإلى متخذي القرار، تليها وسائل اتصال آلية مثل التلفون أو الفاكس، تليها وسائل الاتصال الالكترونية، واتفق أفراد العينة بنسبة (76%) على الأدوار التي تقوم بها مراكز المعلومات لدعم اتخاذ القرار بالإدارات التعليمية بمحافظة الفيوم، وهي: إدخال البيانات ومراجعتها وإدارة قواعد البيانات، واستخراج المعلومات المطلوبة من خلال قاعدة البيانات، وقدمت الدراسة تصور مقترح لتنفيذ دور مراكز المعلومات في دعم اتخاذ القرار بالإدارات التعليمية بمحافظة الفيوم.

وقام الأكلبي (2018) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أهمية البيانات والمعلومات الضخمة في دعم اتخاذ القرار، ودراسة وتطوير نظام المعلومات المستخدم بجامعة الملك سعود، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ودراسة الحالة لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة مواكبة تطور مقدرات الذكاء الصناعي في تطوير وظائف نظام المعلومات المستخدم.

دراسة البراهيم (2008) بعنوان: العوامل المؤثرة على مشاركة الموظفين في صنع القرار وعلاقته بمستوى أدائهم، وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى العوامل الشخصية المؤثرة على مشاركة الموظفين في صناعة القرار، التعرف إلى العوامل الاجتماعية المؤثرة في مشاركة الموظفين في صناعة القرار والتعرف إلى العوامل الاجتماعية المؤثرة على مشاركة الموظفين في صناعة القرار والتعرف إلى العلاقة بين المشاركة في صناعة القرار والأداء الوظيفي، وكان من أهم الاستنتاجات وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد العينة حول العوامل التنظيمية المؤثرة في صنع القرار ومستوى التعليم، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد العينة حول علاقة المشاركة في صنع القرار ومستوى الأداء الوظيفي تبعاً للدرجة الوظيفية وكانت أكثر العوامل تأثيراً في صنع القرار العوامل الاجتماعية تلتها العوامل التنظيمية ثم العوامل الشخصية. **التعقيب على الدراسات السابقة:**

ركزت معظم الدراسات السابقة على عملية اتخاذ القرار والعوامل المؤثرة في ذلك، ومشاركة العاملين فيه، فقد أشارت دراسة البراهيم (2008) ودراسة عالم (2008) أهمية المشاركة في صنع القرار الإداري، بينما دراسة الأكلبي (2018) هدفت إلى التعرف إلى أهمية البيانات والمعلومات الضخمة في دعم اتخاذ القرار، وتوصلت إلى أثر المشاركة في توظيف البيانات والإحصاءات على تحقيق الأهداف، بينما أشارت دراسة عباس ومخلوف وعلي (2018) إلى الأدوار التي تقوم بها مراكز المعلومات لدعم اتخاذ القرار بالإدارات التعليمية بمحافظة الفيوم، بينما هدفت دراسة سيتفويرتا (Seitovirta, 2019) إلى وصف دور الذكاء الاستراتيجي في توظيف البيانات والإحصاءات في الشركات، بينما ركزت دراسة العمود (2021) للتعرف إلى درجة ممارسة ومتطلبات تطبيق أسلوب صنع القرار القائم على البيانات، أما الدراسة الحالية فتميزت بتركيزها على عملية توظيف البيانات والإحصاءات في القرار في السياسة التعليمية.

وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث المنهجية المستخدمة، وأداة الدراسة، واستفادت من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها، واختيار المنهج المناسب، وتحديد إجراءات الدراسة المناسبة، وتميزت عنها في نوعية المحاور المستخدمة، والفترة الزمنية والمكانية في التنفيذ. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تطبيقها على المؤسسات التعليمية في سلطنة عمان.

#### منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة، الذي يهدف لوصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، حيث تم تحليل الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة، وتجميع البيانات الأولية من الاستبانة بحيث اقتصرَت الدراسة على التحليل الكمي.

#### مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري العموم ومديري الدوائر بالوزارة والمديريات التعليمية ومديري الدوائر البالغ عددهم (124) مديراً ومديرة (وزارة التربية والتعليم، 2021)، وأما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية عن طريق توزيع الاستبانة الإلكترونية على جميع أفراد مجتمع الدراسة، إذ بلغت العينة (74) بنسبة (91.7%)، وفيما يأتي توضيح تفصيلي لعينة الدراسة وخصائصها:

#### الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب (الجنس، والمؤهل العلمي)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	61	82.4
	أنثى	13	17.6
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	18	24.3
	ماجستير فأكثر	56	75.5

#### أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالاستفادة من الاستبانة التي تم إعدادها والتي تضمنت (20) عبارة، وطبقت على أفراد العينة كما ورد أعلاه، وتكونت الأداة من محورين الأول: توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار التعليمي (12 فقرة)، والمحور الثاني: توظيف البيانات والإحصاءات في صنع السياسة التعليمية (8 فقرات)، واستخدمت الدراسة مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة على عبارات استمارة الاستبيان والذي يتكون من موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1) في الإجابة عن أسئلة محاور الدراسة.

#### صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة، تم توزيعها على (5) من المحكمين (أعضاء هيئة التدريس) لمراجعتها ولبدء آرائهم حولها من حيث الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى مناسبتها، وارتباطها بالأداة بشكل عام والمحور المنتمي إليه بشكل خاص، وبعد تجميع الملاحظات تم إجراء التعديلات بناء على آراء المحكمين.

#### ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الاستبانة تم استخراج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة الفا كرونباخ (Cronbach- Alpha)، حيث بلغ معامل الثبات للاستبانة ككل (0,832) كما تم حساب معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة كما هو موضح في الجدول (2)، وبشكل عام يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ومناسبة لتحقيق أغراض الدراسة.

**الجدول (2) نتائج ثبات أداة الدراسة بأسلوب الاتساق الداخلي**

المحور	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار التعليمي	12	0.638
توظيف البيانات والإحصاءات في صنع السياسة التعليمية	8	0.886

معيار تحليل النتائج:

المتوسط الحسابي	المستوى المقابل له
2.33 – 1.00	منخفض
3.67 – 2.34	متوسط
5.00 – 3.68	مرتفع

نتائج الدراسة ومناقشتها:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما واقع عملية توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار التعليمي في سلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لجميع فقرات الاستبانة، كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمستوى لواقع توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار التعليمي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	هناك أهمية كبيرة للبيانات والإحصاءات في صنع القرار التعليمي بوجه عام والسياسة التعليمية بوجه خاص	4.04	0.898	مرتفع
2	تعامل البيانات والإحصاءات كأصل من أصول المؤسسات التعليمية	4.44	0.72	مرتفع
3	تستخدم البيانات والإحصاءات للتوصل إلى فرص تطوير جديدة	3.56	1.31	متوسط
4	تستخدم البيانات والإحصاءات لتوقع الظروف المستقبلية	3.17	1.30	متوسط
5	تستخدم البيانات والإحصاءات لاتخاذ القرارات في جميع المستويات الإدارية داخل المؤسسة التعليمية	3.58	1.29	متوسط
6	هناك وعي بضرورة استخدام البيانات والإحصاءات في معظم العمليات الإدارية داخل المؤسسة التعليمية	4.37	0.54	مرتفع
7	تعمل المؤسسات التعليمية على توفير الأدوات المخصصة لتحليل البيانات والإحصاءات لجميع المستويات الإدارية	4.43	.77	مرتفع
8	تختار المؤسسات التعليمية أدوات تحليل البيانات والإحصاءات العالمية لاستخدامها في بيئة العمل	4.4	0.66	مرتفع
9	تهتم المؤسسات التعليمية بأن تكون أدوات تحليل البيانات والإحصاءات سهلة الاستخدام	4.56	0.57	مرتفع

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
10	تهتم المؤسسات التعليمية بأن تكون أدوات تحليل البيانات والإحصاءات قابلة للتعامل مع مختلف النظم المعلوماتية	4.47	0.70	مرتفع
11	توفر المؤسسات التعليمية التدريب اللازم على استخدام أدوات تحليل البيانات والإحصاءات	4.36	0.76	مرتفع
12	تقوم المؤسسات التعليمية بقياس نسبة استخدام أدوات تحليل البيانات والإحصاءات لدى الأقسام والوحدات داخل المؤسسة التعليمية	4.33	0.81	مرتفع
	المتوسط العام	4.15	.86	مرتفع

يشير المتوسط العام (4.15) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لتوظيف البيانات والإحصاءات بمستوى مرتفع في غالبية فقرات الاستبانة. وعلى الرغم من أن مستوى التوظيف مرتفع حسب استجابات أفراد العينة فإن ذلك يعد مؤشراً إيجابياً في هذا المجال ويحقق عديداً من الأهداف نظراً لأهميته في صنع القرار التعليمي على مستوى المؤسسات التعليمية، وبمقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة نجد أن الدراسة الحالية تتشابه مع دراسة عالم (2008) التي أشارت إلى درجة ممارسة محاور عملية اتخاذ القرار لدى القادة التربويين في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة كانت بدرجة كبيرة.

وبالنظر إلى فقرات المحور الأول واقع عملية توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار التعليمي في سلطنة عمان ومن وجهة نظر أفراد العينة يلاحظ أن الفقرات تراوحت بين المستوى المتوسط والمرتفع إذ أن أقل متوسط (3.17) لفقرة الثالثة تستخدم البيانات والإحصاءات لتوقع الظروف المستقبلية، وربما يرجع ذلك بسبب ما يحدث من مستجدات غير متوقعة كجائحة كورونا -كوفيد19- أو انخفاض أسعار النفط وتأثيراته على الاقتصاد العالمي وتداعيات ذلك على مستوى اتخاذ القرار في المؤسسات التعليمية وتأجيل بعض المشاريع الخاصة بالتعليم، أو الأنواء المناخية المفاجئة التي تعرضت لها السلطنة (شاهين)، وفي المقابل نجد أن متوسط الفقرة التي تنص على تهتم المؤسسات التعليمية بأن تكون أدوات تحليل البيانات والإحصاءات سهلة الاستخدام (4.56) وهو تقدير مرتفع مما يفسر إلى أن وزارة التربية والتعليم تقوم بتوفير أدوات تحليل البيانات يمكن استخدامها بسهولة كبعض البرامج المستخدمة في التحليل الإحصائي أو الخريطة المدرسية، والاستعانة بخبراء في هذا المجال وهذا مؤشر إيجابي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما واقع عمية توظيف اثبياتات والإحصاءات في صنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لجميع فقرات الاستبانة، كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمستوى لواقع توظيف البيانات والإحصاءات في صنع السياسة التعليمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	تعتمد المؤسسات التعليمية على أدوات تحليل البيانات والإحصاءات في تحقيق أهداف السياسة التعليمية	4.48	0.66	مرتفع

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	تعول المؤسسات التعليمية على أدوات تحليل البيانات والإحصاءات في قراءة المعلومات بشكل دقيق من أجل تطبيق السياسة التعليمية الفعالة	4.44	0.72	مرتفع
3	تساعد أدوات تحليل البيانات والإحصاءات في عرض المعلومات بأشكال بيانية تسهل على صانعي السياسة التعليمية اتخاذ القرار المناسب	4.44	0.6	مرتفع
4	يعتمد التخطيط الاستراتيجي التنفيذي في المؤسسات التعليمية على أدوات تحليل البيانات والإحصاءات بشكل ملحوظ من أجل وضع سياسة تعليمية تحقق الأهداف المطلوبة	4.56	0.57	مرتفع
5	تستخدم المؤسسات التعليمية أدوات تحليل البيانات والإحصاءات في صنع سياستها التي تحقق التوافق بين احتياجات العملية التعليمية والموارد المتاحة.	4.47	0.7	مرتفع
6	توظف أدوات تحليل البيانات والإحصاءات في صنع ومتابعة السياسة التعليمية بشكل مباشر	4.36	0.76	مرتفع
7	تسهم أدوات تحليل البيانات والإحصاءات في مساعدة المؤسسات التعليمية على متابعة نتائج السياسة التعليمية المطبقة وتوضيح أوجه الخلل في حال وجدت	3.36	0.76	متوسط
8	تستخدم أدوات تحليل البيانات والإحصاءات في اتخاذ قرارات تسهم في اتخاذ قرارات تسهم في رفع كفاءة العملية التعليمية	4.33	0.81	مرتفع
	المتوسط العام	4.43	.69	مرتفع

يشير المتوسط العام (4.43) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لواقع توظيف البيانات والإحصاءات في صنع السياسة التعليمية جاءت بمستوى مرتفع في جميع فقرات الاستبانة، فقد تبين أن الفقرة الأولى تعتمد المؤسسات التعليمية على أدوات تحليل البيانات والإحصاءات في تحقيق أهداف السياسة التعليمية جاءت في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.48) وهذا مؤشر إيجابي نظرا لأهمية أدوات تحليل البيانات والإحصاءات في تحقيق أهداف السياسة التعليمية في سلطنة عمان، وذلك نتيجة لاعتماد مخططي الوزارة على تلك الأدوات، وبمقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة نجد أنها تتوافق مع دراسة بيكر وبلمر (Becker & Palmer, 2019).

أما الفقرة السادسة التي تنص على أن توظف أدوات تحليل البيانات والإحصاءات في صنع ومتابعة السياسة التعليمية بشكل مباشر بمتوسط حسابي (4.36) وربما يعود ذلك إلى تأجيل بعض نتائج الدراسات وعدم تطبيقها بشكل فوري، وكذلك الفقرة السابعة التي تنص على أن تسهم أدوات تحليل البيانات والإحصاءات في مساعدة المؤسسات التعليمية على متابعة نتائج السياسة التعليمية المطبقة وتوضيح أوجه الخلل في حال وجدت فقد جاءت أيضاً في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.36)، ويفسر هذا إلى ضعف متابعة اعتماد نتائج البيانات والإحصاءات من قبل بعض المسؤولين.

**مناقشة نتائج السؤال الثالث:** هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لاستجابة عينة الدراسة لتوظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية تعزى للمتغيرات (الجنس - المؤهل العلمي)؟

**الجدول (5) قيمة اختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابة عينة الدراسة لتوظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية تعزى للمتغيرات (الجنس - المؤهل العلمي)**

الخصائص	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة t	الدلالة الاحصائية
الجنس (النوع)	ذكر	61	3.665	1.226	0.439
	أنثى	13	3.415		
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	56	3.455	1.009	0.000
	ماجستير فأعلى	18	3.426		

تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة عينة الدراسة لتوظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية تعزى للمتغيرات (الجنس - المؤهل العلمي) أولاً: وفقاً لمتغير الجنس:

وقد اتضح من التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة لتوظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية يعزى لمتغير النوع (الجنس)، ويمكن تفسير ذلك بأن لا يختلف الذكور والإناث على الإقرار بأهمية توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية.

ثانياً: وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

وقد اتضح من التحليل الإحصائي لنتائج العينة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية يعزى لمتغير المؤهل العلمي ويمكن تفسير ذلك بأن جميع المؤهلات العلمية التي تعمل في المؤسسات التعليمية تعي أهمية توظيف البيانات والإحصاءات في صنع القرار في السياسة التعليمية.

**التوصيات:**

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة نوصي بما يأتي:

- العمل على ربط الخطط والبرامج التعليمية المستقبلية بالبيانات والإحصاءات لجميع المستويات الإدارية في صنع القرار التعليمي.
- زيادة وعي العاملين في المؤسسات التعليمية بأهمية استخدام البيانات والإحصاءات في التوصل إلى النتائج والمعلومات التي تفيد في وضع السياسات والاستراتيجيات المتعلقة باتخاذ القرار .

3. الاهتمام بتوفير كافة البيانات والإحصاءات التي تحتاجها المؤسسات التعليمية في وضع السياسات والاستراتيجيات المتعلقة بالعملية التعليمية.
4. تشجيع الباحثين على اجراء مزيد من الأبحاث والدراسات المتعلقة بالتعرف إلى كيفية الاستفادة من البيانات والإحصاءات في صنع القرارات في كافة المؤسسات بسلطنة عمان بصفة عامة وبالمؤسسات التعليمية بصفة خاصة.

### المراجع:

- الأكلبي، علي بن ديب (2018). أهمية تحليل البيانات الضخمة في اتخاذ القرار في جامعة الملك سعود، المؤتمر الرابع والعشرين لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: البيانات الضخمة وآفاق استثمارها: الطريق نحو التكامل المعرفي، سلطنة عمان، مارس 2018.
- البراهيم، فيصل بن فهد بن محمد (2008). العوامل المؤثرة على مشاركة الموظفين في صنع القرار وعلاقته بمستوى أدائهم، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية بالرياض، المملكة العربية السعودية.
- الفارسي، عبد الله بن علي (2011). تطوير آليات صنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- العمود، مها بنت صالح. (2021). درجة ممارسة أسلوب صنع القرار القائم على البيانات ومتطلبات تطبيقه في كلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود، مج33، ع2، ص 389-404.
- المشرقي، حسن (2015) نظرية القرارات الإدارية - مدخل كمي في الإدارة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- النمر، سعود محمد ومحمود، محمد فتحي وخاشقجي، هاني يوسف وحمازوي، محمد سيد (2016) الإدارة العامة الأسس والوظائف. ط 6. الرياض، مكتبة الشقري.
- الهطالي، محمد بن سليمان (2018). تخطيط الخدمات التنموية في سلطنة عمان باستخدام الخريطة المدرسية الرقمية: دراسة ميدانية على ولاية العامرات بمحافظة مسقط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- خليل، نبيل سعد (2010). صنع القرار التعليمي في جمهورية مصر العربية، ط1، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- بغدادي، منار محمد (2009). السياسة التنموية في الدول النامية والمتقدمة، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
- بكر عبد الجواد (2002). السياسات التعليمية وصنع القرار، الاسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- بني مصطفى هاني محمود (2007). السياسات التربوية والنظام السياسي. عمان: دار جريب.



- عالم، خالد أحمد. (2008) *درجة ممارسة القيادة التربوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة لعمنية اتخاذ القرار*. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى. كلية التربية.
- عباس، إيمان حسن محمد، مخلوف، سميحة علي محمد، وعطي، عبير أحمد محمد. (2018). تفعيل دور مراكز المعلومات في دعم اتخاذ القرار بالإدارات التعليمية بمحافظة الفيوم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة الفيوم - كلية التربية، ع10، ج1، 95-139.
- عطوي، جودت عزت (2018). *الإدارة التعليمية والإشراف التربوي*. ط 2. عمان: دار الثقافة.
- كشميري، محمد عثمان (2005). اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية. دراسة ميدانية. *مجلة كنية التربية*، جامعة الملك سعود، ع 2، ص 201-245.
- مذكور، علي أحمد (2002). *سياسة التعليم العالي في الوطن العربي - الطريق إلى المستقبل*، سنسلة الدراسات النفسية والتربوية، المجلد ( 5 )، جامعة السلطان قابوس، مسقط ص 12.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد (2012) *الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر*. ط 3، الرياض: دار المريخ.
- مطوع، إبراهيم عصمت وحسن، أمينة أحمد (2019) *الأصول الإدارية للتربية*. جدة: دار الشروق.
- وزارة التربية والتعليم (2021). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية*، الإصدار 51، مسقط.
- وزارة التربية والتعليم (2019). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية*، الإصدار 49، مسقط.
- وزارة التربية والتعليم (2018). *المؤشرات التربوية*، الإصدار 19، مسقط.
- وزارة التربية والتعليم (2017). *كتيب الخريطة المدرسية الرقمية*، مسقط.
- وزارة التربية والتعليم (2004). *التقرير الوطني حول جودة التعليم في سلطنة عمان*، 2-15، مسقط.
- المراجع الأجنبية:
- Agasisti Tommaso & Bowers Alex. j (2018). *Data Analytics and Decision-Making in Education: Towards the Educational Data Scientist as a Key A actor in School and Higher Education Institutions*, <https://www.researchgate.net/publication/322447978>
- Backer, Christian & Palmer (2019). **The effects of culture on managers decision making- a case study of Mexico and Germany**, Unpublished thesis, Lulea University of technology.
- Sutton Margaret & Levinson Bradley (2001). *Policy as Practice, Toward A Comparative Sociocultural Analysis of Educational Policy*. London: Alex Publishing .
- Seitovirta, Laura Camilla (2019): **The role of strategic intelligence services in corporate decision making**, Unpublished thesis, Aalto University.
- Whitty Geoff ( 2006 ). Education(al) research and education policy making is conflict inevitable. *British Educational Research Journal*. 32(2), 159-176

## Employing Internet of Things Technology ((IOT)) in Jordanian Schools: Justifications, Application Prospects and Challenges

Dr. Izdiad abd Alsalam Ahmad Atallah

### Abstract:

The Internet of Things ((IOT)) is rapidly expanding around the world, with experts working on practical applications in a variety of industries. One of the most significant of these fields is education, where (IOT) in schools promises a more connected and collaborative future for education. This study discussed the concept of the Internet of Things, as well as the basic components of (IOT) architecture, and the most significant advantages and disadvantages of using this emerging technology in various fields in general, as well as the justifications, prospects for the application of (IOT) in Jordanian schools, and the most significant challenges facing the application process. The descriptive-synthetic analytical Methodology was used, where it played a significant role in explaining various phenomena.

**Keywords:** Internet of Things, Education, Jordanian Schools

توظيف تكنولوجيا إنترنت الأشياء في المدارس الأردنية: المبررات، آفاق التطبيق، التحديات  
د. ازدياد عبدالسلام أحمد عطالله

### المختص

ينتشر إنترنت الأشياء ((IOT)) بسرعة في جميع أنحاء العالم، إذ يعمل الخبراء على التطبيقات العملية في مجموعة متنوعة من القطاعات. يعد التعليم أحد أهم هذه المجالات، إذ يعد إنترنت الأشياء في المدارس بمستقبل أكثر ارتباطاً وتعاوناً للتعليم. ناقشت الدراسة المفهوم الخاص بإنترنت الأشياء، وكذلك المكونات الأساسية لبنية إنترنت الأشياء، وأهم ميزات وعيوب استخدام هذه التكنولوجيا الناشئة في مختلف المجالات عامة، كما ناقشت مبررات وآفاق تطبيق إنترنت الأشياء في المدارس الأردنية وأهم التحديات التي تواجه عملية التطبيق. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التركيبي التحليلي الذي يؤدي دوراً كبيراً في شرح مختلف الظواهر.

الكلمات المفتاحية: إنترنت الأشياء التربوية، المدارس الأردنية.

### 1. Introduction

Education is an important issue in one's life. It is the key to success in the future, and to have many opportunities in our life. It is the key to success in the future. With exponential technology advancements, anything can be integrated, connected, and inspired with intelligent design, and education is no exception. The education sector has always supported new advances in information technology and communication. In today's world, the term "education" refers to more than just textbooks; it also refers to a digital environment of knowledge and information. Technology has a significant impact on all parts of education, ranging from

enhancing student involvement in the learning process through digital content to producing customized content to improve student understanding.

Over the last two decades, the acceleration of technological changes has extended globally, and it has become the driving force behind the development of the country's economic growth and prosperity.

The Internet of Things ((IOT)) plays a critical role in making things smarter. (IOT) is a new method of connecting various objects to the internet. (IOT) technology is playing an increasingly important role in learning and teaching methodologies. It enables quick communication between students and faculty members in the classroom (Saparna,2018).

Kevin Ashton coined the term "Internet of Things" in 1999 in the context of supply chain management to refer to "uniquely identifiable objects/things and their virtual representations in an internet-like structure." (Al-Emran, Malik, and Al-Kabi,2020). However, in the past decade, the definition is extending to a wide range of applications like utilities, healthcare, transport, etc.

The application of (IOT) in everyday life demonstrates its future significance. It is still growing rapidly as a result of the evolution of hardware techniques such as increasing bandwidth by incorporating cognitive radio-based networks to address underutilization (Khan & Salah, 2018).

In line with the rapid advancement of technology around the world, developing countries such as Jordan start integrating technology into teaching in classrooms (Ibrahim,2016). Despite facing financial problems, the Jordanian government is committed to encouraging the utilization of technology to be used as a priority in schools (Smadi, Mohammad, & Ab Rahman,2020).

The main objective of this paper is to provide an overview of the Internet of Things and its architecture, as well as to emphasize its significance for the future. The emphasis is on the fundamental requirements, components, capabilities, applications, and barriers that this technology faces in the field of education, particularly in Jordanian schools.

## **2. Statement of The Problem**

The study's problem is a deficiency in traditional means of providing information services capable of satisfying the beneficiaries sufficiently and extensively that covers the application and importance of Internet of Things technology, which negatively affects the achievement of the goals entrusted to educational institutions, and the study's problem is based on highlighting this modern technology and how to benefit from it in the Jordanian schools. To advance education and achieve educational goals more efficiently, quickly, and with less effort, while keeping up with the most recent technological advances, and up to the researcher knowledge there is no such study has been researched in Jordan to examine this issue.

## **3. Questions of The Study**

The study aims to investigate and highlight the (IOT) technology in Jordanian schools by answering the following questions:

1. What is (IOT), and what are its key components, applications, advantages, and disadvantages?
2. What are the justifications to apply (IOT) in Jordanian schools, and how can it be implemented?
3. What are the most significant barriers/ challenges to (IOT) applications in Jordanian schools?

#### **4. Importance of The Study**

The use of (IOT) technology is expected to provide several benefits to the targeted sector, including increased student engagement, no lunch lines, more interactive teaching methods, improved school security, and freedom from traditional classrooms.

The theoretical significance of this study is that it addresses a modern technological concept by introducing (IOT) technology in Jordanian schools, enriching the field with studies concerned with this modern technology. It is hoped that the findings of this study will provide Jordanian school decision-makers and leaders with modern concepts that will enable them to find appropriate solutions to satisfy their beneficiaries in light of modern technology, thereby contributing to the spread of information culture and clarifying the benefits of relying on technology.

It is hoped that the study will assist Jordanian decision-makers and school leaders in investigating (IOT) technology, identifying strengths and weaknesses, and developing plans to implement (IOT) in Jordanian schools.

#### **5. Delimitations of The Study**

The following are the De-limitations identified in the study:

- Scope: The study focuses on the Internet of Things and its applications, as well as the future of Jordanian schools in light of this cutting-edge technology.
- Location: This study investigated (IOT) technology in the Jordanian schools in the Hashemite Kingdom of Jordan.

#### **6. Methodology**

The study aims to investigate and highlight the (IOT) technology in Jordanian schools. To achieve this goal, the descriptive-synthetic analytical approach was used.

#### **7. Literature Review**

This section provides an overview of (IOT) definition, historical background, (IOT) requirements, (IOT) advantages, disadvantages, applications domain, and finally outlines the related previous studies.

##### **7.1 Historical Background and Definition of (IOT)**

The Internet of Things ((IOT)) can be thought of as a collection of technologies that work together to provide Internet-based services and applications. Diverse sensors can collect data for process control by using electronic devices connected to physical objects (Samara, Bennis, Abouaissa & Lorenz, 2022).

Although the Internet of Things ((IOT)) was born between 2008 and 2009, the concept of (IOT) is not new. Furthermore, critical (IOT) devices such as semiconductors, sensors, and remote access services have been in use for a long time. What is new is that the action, the idea, is expanding and is now beginning to

be implemented (Ben-Daya, Hassin & Bahroun,2019). However, the term "Internet of Things" was coined by Kevin Ashton in 1999 while working at "Procter & Gamble". Ashton, who worked in supply chain optimization, wanted to draw the attention of senior management to a new and exciting technology called RFID. He titled his presentation "Internet of Things" because the internet was the hottest new trend in 1999 and it made sense (Sengupta, 2019)

As a significant step forward in commercializing (IOT), LG announced plans in 2000 to reveal a smart refrigerator that would determine whether or not the food items stored in it needed to be renewed. In 2003, retailing behemoth Walmart began to deploy RFID in all of its stores around the world to a greater extent. Many articles about (IOT) and its future direction were cited in mainstream publications such as The Guardian, Scientific American, and The Boston Globe in 2005. Later, IT giants such as Cisco, IBM, and Ericsson embarked on several of the educational and commercial (IOT) initiatives (Suresh, Daniel, Parthasarathy, & Aswathy,2014).

There are numerous definitions of the Internet of Things available in the literature. following is a representative selection of definitions to reflect the wide range of (IOT) interpretations.

Information Society and Media Directorate General of the European Commission (INFSO), 2008, defined (IOT) as the things with identities and virtual personalities that operate in smart spaces and utilize intelligent interfaces to communicate and connect within social, environmental, and user contexts.

(IOT) is the connectivity of sensing and actuating devices that enables information sharing across systems and platforms via a unified framework, resulting in the development of a common operating picture for facilitating innovative applications. This is accomplished through the use of cutting-edge widespread sensing and cloud computing to ensure smooth large-scale sensing, data analytics, and information representation (Gubbi, Buyya, Marusic & Palaniswami,2013)

Dorsemaine, Gaulier, Wary, Kheir & Urien (2015), defined (IOT) as a collection of infrastructures that link connected objects and enable their management, data mining, and access to the data they generate. (Connected objects are sensor(s) and/or actuator(s) that perform a specific function and can interact with other equipment. It is a component of an infrastructure that allows users or other systems to transport, store, process, and access generated data.

Given the focus of this paper on (IOT) in education, particularly in schools, the following definition of (IOT) was proposed. The Internet of Things ((IOT)) is a network of digitally connected physical objects that sense, monitor, and interact within a school and with its stakeholders, enabling flexibility, accessibility, tracking, controlling, and information sharing to facilitate timely planning, control, and coordination of educational processes.

## **7.2 (IOT) Requirements and Components**

The Internet of Things is the result of combining several techniques to create a connection between the physical and virtual world. The following are the basic requirements, as listed by Ahmed, Alwan, and Ali (2018).

- Communications: To use data and services, you must connect things to a network with Internet resources or between them.
- Identification and addressing: Everything has a unique address and identifier.
- Sensing: Objects use extended sensors to collect information in their surroundings, record it, and then send it or interact with it directly.
- Triggers: Objects contain triggers for controlling real-world operations remotely.
- Embedded information processing: Smart objects contain a processor with a limited storage capacity that is used to process sensor data.
- Localization: is required to determine the location of smart objects using GPS.
- User interface: is used to communicate between smart objects and users.

The four main building blocks of (IOT) implementation are Things, Gateways, Network Infrastructure (NI), and Cloud Infrastructure (CI). Things refer to the concentrated areas where information is sensed using sensor elements or actuators. Gateways are used for connectivity and serve as an intermediary between things and network or cloud infrastructure. The network infrastructure (NI) block aids in the control of the information provided and allows for a secure and smooth flow. Cloud infrastructure (CI) with information storage and computing capabilities (Kumar & Mallick,2018).

The above four building blocks are grouped into three components to facilitate understanding of the (IOT) implementation and process flow. The Things with Networked Sensors and Actuators (end device), Raw Information and Processed Data Stores (edge device), and Analytical and Computing Engines (server and backend) are the three main components of (IOT). Figure 1 shows the Layered architecture of the Internet-of-Things applications (Ramachandran & Krishnamachari, 2018).

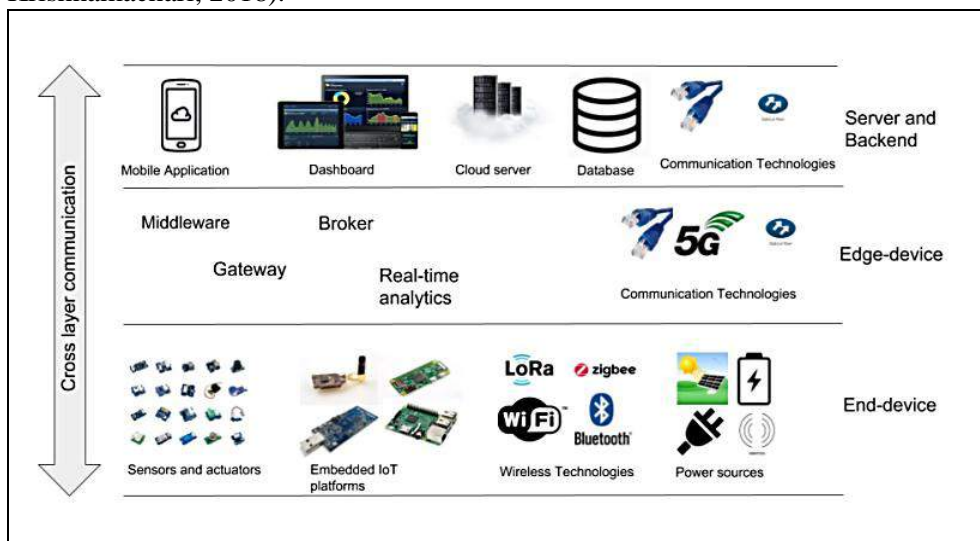
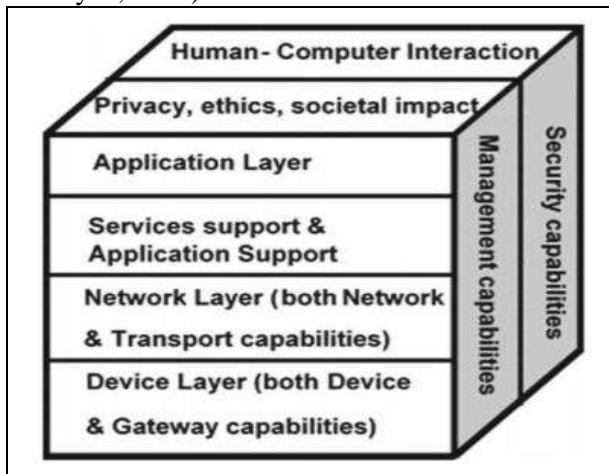


Figure 1. The Layered architecture of the Internet-of-Things applications.

**Source:** Ramachandran, G. S., & Krishnamachari, B. (2018). Blockchain for the (IOT): Opportunities and challenges. **arXiv preprint**, 1,1-5.

The (IOT) architecture depicted in Figure 2 is composed of layers that identify important technologies used, beginning with the lower layers involved in managing sensors/actuators and network operations and progressing to the upper layers responsible for data application and presentation. The design also includes various vertical and horizontal cross-cutting layers, such as security management and human-computer interface. The application layer serves as a bridge between the Internet of Things and the applications. Some generic and some particular applications benefit from service support and application support layers. In the framework of the Open Systems Interconnection (OSI) communication paradigm, the network layer handles the functions associated with network and transport layers. The functionality of the physical layer is handled by the device layer (Ramlowat & Pattanayak, 2019).



**Figure 2. (IOT) architecture**

**Source:** Ramlowat, D. D., & Pattanayak, B. K. (2019). Exploring the internet of things ((IOT)) in education: a review. **Information systems design and intelligent applications**, 245-255.

### **7.3 (IOT) Advantages and Disadvantages**

Bhayani, Patel, and Bhatt (2016); Soumyalatha (2016) summarized the various advantages and disadvantages of (IOT) technology in a systematic and integrated manner by analyzing the theoretical literature relevant to this technology as follows.

#### **7.3.1 (IOT) Advantages**

- **Communication**

Because (IOT) has communication between devices, physical devices can stay connected, and thus total transparency is available with fewer inefficiencies and higher quality.

- **Automation and Control Without human involvement.**

Equipment is automating and attempting to control vast amounts of data, resulting in faster and more timely output.

- **Monitoring saves money and time**

Because (IOT) employs smart sensors to monitor various aspects of our daily lives for a variety of applications, it saves money and time.

- **Better Quality of Life**

(IOT)-based applications improve our daily lives by increasing comfort and better management, thereby improving our quality of life.

- **New commercial opportunities**

Creates new markets for (IOT) technology, resulting in increased economic growth and new job opportunities.

- **Improved Environment**

Saves natural resources and trees, and contributes to the creation of a smarter, greener, and more sustainable world.

### 7.3.2 (IOT) Disadvantages

- **Compatibility**

Because devices from various manufacturers will be interconnected in (IOT), there is currently no international standard for tagging and monitoring equipment compatibility.

- **Complicatedness**

The Internet of Things is a diverse and complex network. Any flaws or bugs in the software or hardware will have serious ramifications. Even a power outage can be extremely inconvenient.

- **Privacy/Security**

(IOT) involves several devices and technologies, and it will be monitored by a number of companies. Because smart sensors will transmit a large amount of context-related data, there is a high risk of losing private data.

### 7.4 (IOT) Applications Domain

As (IOT) technology matures, processing and communication capabilities become considerably more accessible while remaining adaptable. This leads to increased device interconnection and diverse (IOT) applications. Furthermore, as sensor technology shrinks in size and cost, combined with increased Internet access and other networking technologies, the development and implementation of (IOT) applications will accelerate in the future.

- **(IOT) Applications in Agriculture**

Precision agriculture is the primary use of (IOT) technology in agriculture, with an architecture that includes (IOT) techniques for urban agriculture and precision agronomy in smart cities (Mekala & Viswanathan, 2017). Other (IOT) applications include agricultural drones which are low-cost drones with sensing technologies that provide farmers with new ways to boost yields and reduce crop damage, among many other things (Uddin, Mansour, Jeune & Aggoune, 2017). Intelligent greenhouses which include hydroponic and small-scale aquaponic systems are another area of (IOT) application (Wortman,2015).

- **(IOT) Applications in Healthcare**



(IOT) technologies offer numerous benefits to the health care domain, including the tracking of objects, patients, and staff, authentication and identification of people, automatic data collection, and sensing. Many medical applications, such as remote health monitoring, cardiovascular diseases, and elderly care, are supported by (IOT) technologies (Ahmed et al, 2018).

- **(IOT) Applications in Smart Homes**

Energy usage can be measured by (IOT) systems and electronically transmitted to the energy provider. A smart home can be built by combining sensors and actuators to measure temperature, humidity, light, and other parameters. One example is the optimization of energy usage for house cooling or heating, which automatically adjusts the house's comfort level. Furthermore, the smart home may be outfitted with smart appliances such as a fridge that can automatically reorder groceries or a person entering a building with a smartphone that can then activate his/her preference for setting the profile pertaining to the home (Ramlawat,2019).

- **(IOT) Applications in Logistics and Supply chain Management**

The benefits of (IOT) in retail and supply chain management are extremely large. Retailers would be able to track stock availability and replenishment of goods in real-time, as well as to detect shoplifting, with the implementation of RFID-equipped items and smart shelves. Other benefits that (IOT) would bring to the retail sector include more efficient check-outs, a more personalized shopping experience for customers, and customized marketing strategies (European Research Projects on the Internet of Things, 2009).

- **(IOT) Applications Education**

Because of (IOT), the field of education is expected to undergo a massive transformation. The education sector is regarded as a promising candidate for the implementation of (IOT) systems. In recent years, (IOT) technology has resulted in the consolidation of educational resources in the form of scalable, useful knowledge repositories (Ramlawat & Pattanayak, 2019). (IOT) technology is playing a likely role in the improvement of education at all levels including school, college, and university teaching. From student to teacher, classroom to campus, everything can get benefited from this technology. Furthermore, extensive research has been conducted in the field of (IOT) in education. Some research applications on the impact of (IOT) in education are presented in the following sections. The Justifications, application prospects, and challenges of (IOT) technology especially in Jordanian schools have been examined and reviewed.

## **7.5 Related Work**

A study titled "A framework for learning analytics using commodity wearable devices" was conducted by Lu, Zhang, Zhang, Xiao, and Yu (2017) to see if a framework they proposed (LEARN-Sense) could be used to monitor student engagement in the classroom. Students' actions were recorded using a wrist-worn device, which was used to determine student engagement levels in the classroom. Surveys and interviews, as well as data from digital devices, were used to gather

information. By analyzing the data about the students' physical actions, LEARN-Sense was able to accurately assess their level of engagement.

Uludağ and Uçar (2018) conducted a study titled “Smart classroom design and student tracking system with the Internet of Things ((IOT))” to develop a smart class and student monitoring system. The authors devised a system that automatically checked and recorded student attendance while also controlling classroom door and lighting. The system came with communication capabilities and some (IOT) features. The authors created a fully functional system, which can be found at [www.firatots.com](http://www.firatots.com).

To address one of the challenges facing E-learning, Shourb, Abdel Hamid, and Walid (2020), conducted a study to employ a new technology of attention measurements based on the Brain-Computer Interface (BCI). The goal of the study was to determine the efficacy of a specific review adaptive strategy in an E-learning environment using (IOT) technology. For the academic year 2017/2018, the research was conducted on a sample of 25 students from Helwan University's educational technology department's second year. The results revealed that there was a statistical relationship between the pre-and post-conduction of specific adaptive review, with the post-experiment results favoring the pre-experiment results, indicating that specific adaptive review is effective in the development of cognitive ability to learn the production of computer-based learning programs.

## **8. Results of the Study**

Education develops a country's economy and society; thus, it is a critical milestone in a country's development. Education imparts knowledge and skills to individuals while also shaping the personalities of a nation's youth.

Schools have been identified as 'social complex adaptive systems,' with a diversified set of stakeholders (Nanayakkara, Margerison & Worsley, 2018). Jordanian educational institutions are divided into the following three types based on their stages: the kindergarten level lasts no more than two years; the primary education stage has a ten-year span which is a compulsory stage and the secondary education is a two-year program.

Jordan has three types of primary and secondary schools: public schools, private schools, and UNRWA schools. Approximately 2,114,719 students were enrolled in 7434 schools in the 2019/2020 school year, with 52.5 percent of these schools being public, 45.2 percent private, and 2.3 percent run by UNRWA, which is responsible for basic stage education within Palestinian camps (Ministry of Education, 2020).

In this era of dynamic and rapid change, as well as the explosion of technology and technological culture worldwide, there is a need for new strategies and tools such as (IOT) to be applied in the field of education to keep pace with scientific progress, develop students' skills that increase their various abilities, and to contribute to achieving sustainable development.

This section outlines the results of the study, through a comprehensive analysis of the relevant literature in the field. Accordingly, this section is divided into several sections that correspond to the study questions as follows.

### **8.1 (IOT) Justification in Jordanian Schools**

(IOT) technologies are among the most essential technologies in the world nowadays, due to the numerous benefits they offer. (IOT) has a wide range of applications in education. (IOT) assists in filling gaps and loopholes in the education field. It raises the standard of education provided (Dawood, Margaret & Devika, 2018). (IOT) raises awareness of a variety of scientific phenomena. It reduces teachers' workload and provides more information to students rather than having them grasp information in the classroom. (IOT) improves student performance by utilizing interactive software-e-books; portable and convenient sources enable students to be better equipped and mapped. (IOT) also improves communication between learners and teachers (Saparna, 2018).

(IOT) technology aid in the development of contextual learning and seamless learning. The Internet of Things can connect people, objects, and devices. Learners who use smart devices can benefit from a variety of related information that is pushed to them from their surroundings (Zhu, Yu & Riezebos, 2016).

According to Aldowah, Rehman, Ghazal & Umar (2017), (IOT) will result in changes in educational technology, educational reform, changes in learning and teaching, change management, experimental and practical changes, campus changes, changes in teaching resources.

(IOT) devices can be used in classrooms by both teachers and students to improve the teaching-learning process. During this one-of-a-kind interaction with teachers, students can get advice and assistance from their teachers on how to solve their academic problems. Students benefit greatly from the Internet of Things system during their remote presence, without any type of disparities. This system has allowed students to learn in any location and at any time, whether on or off-campus (Safdar, Safdar, Hafeez & Malik, 2019).

(IOT) has supported personalized learning by allowing students to watch lectures in their free time and over and over. Because of its connectivity, it improves the efficiency of organizations, buildings, classrooms, students, and even administrators (Pundir, Sharma & Singh, 2016). Barakat (2016), mentioned that (IOT) devices such as interactive whiteboards, tablets, smartphones, e-books, 3D printers, virtual and augmented reality headsets, sensors, fitness bands, cameras and videos, and so on can benefit students and teachers, to achieve a faster learning process, more efficient, and effective by (IOT) devices.

Since students and teachers spend so much time in the school building, creating an appropriate classroom micro-environment is critical to their success. (IOT) can help with climate change and energy conservation, as well as affect students' moods and make them more focused (Terzieva, Todorova & Kademova-Katarova, 2016).

On the other hand, the challenges and problems that the Jordanian educational system encounters justify the use of this technology in the Jordanian schools where (IOT) offers radical and effective solutions to these challenges and problems. In their report titled "education strategic plan 2018-2022," the Ministry of Education listed various challenges that the Jordanian educational system faces. The following are some of the most significant challenges that (IOT) could address.

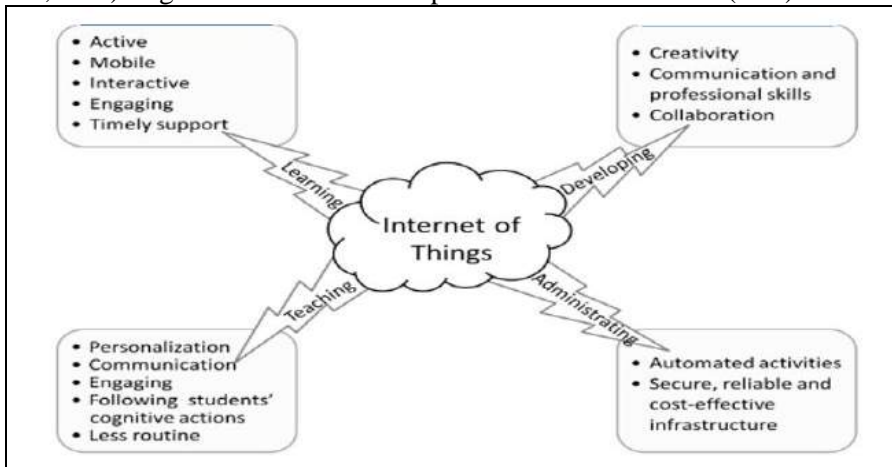
- Students dropping out from basic education

- Lack of information about the number of out-of-school children and youth and illiterate adults.
- Poor application of delegation of powers at management levels.
- Poor efficiency of human resources in the field of local planning based on priorities and needs.
- The need to automate services and participate in e-government programs.
- Existence of a capacity gap concerning the utilization of planning tools (e.g., Open EMIS, Web GIS, Financing Simulation Model, and others)
- Weak ICT infrastructure in schools
- Continuous changes of data and information
- Lack of readiness to deal with risks at all levels of the educational system
- Poor efficiency and effectiveness of the means of communication and links with external partners at the local and external levels in case of risks.
- The need to prepare alternative scenarios to address the risks facing the system

## 8.2 (IOT) Application Prospects in Jordanian Schools

In education, technology has played a significant role in connecting and educating students. (IOT) has a significant impact on the field of education. (IOT) is slowly but steadily making its way into educational institutions in a variety of ways.

Some educational institutions are focusing on using (IOT) to build the physical infrastructure required to implement the e-learning process: ensuring a secure, reliable, and cost-effective infrastructure. Other educational institutions provide basic knowledge and skills in the field of (IOT), as well as training on how to apply this modern concept in the workplace (Kiryakova, Yordanova & Angelova, 2017). Figure 3 shows the main processes that facilitated (IOT).



**Figure 3. The main processes facilitated (IOT)**

Source: Kiryakova, G., Yordanova, L., & Angelova, N. (2017). Can we make Schools and Universities smarter with the Internet of Things?. TEM Journal, 6(1), 80-84.

In the education field, scholars and educational technologists focus on what we might consider management or school (campus) improvement issues when it comes to (IOT) in educational settings. These issues include, but are not limited to, enhancing student safety and health by the use of wearable devices, video monitoring, threat detection, and power efficiency and monitoring in the school setting (Bakla, 2019).

According to Veeramanickam & Mohanapriya (2016), the smart campus includes but is not limited to:

- Smart E-learning Application with (IOT).
- Smart (IOT)-based Classroom.
- Smart (IOT)-based LAB Room.
- (IOT) Sensors for Notes Sharing.
- (IOT) Sensors for Mobiles Devices.
- (IOT)-enabled Hotspot for Campus.

In addition to the features listed above, a smart campus may include smart parking, smart stock, smart lighting system, and smart tracking of students, items, and equipment using embedded sensors (Cață, 2015). Smart classrooms, smart corridors with info-boards, and cloud servers for processing all types of data are all part of the smart education institute (Simic, Despotovic-Zratic, Đuric, Milic & Bogdanovic, 2015).

The advantages of implementing (IOT) in Jordanian schools include the ability to create smarter lesson plans, track critical resources, integrate data, design workplaces, and much more. Abdel-Basset, Manogaran, Mohamed & Rushdy (2019), proposed a framework of smart school based on (IOT), the framework is based on utilizing (IOT) in six main categories which are: human-centered design, working methods, and learning, learning and organization's culture, the intelligent infrastructure of IT, Digital and physical devices, workplace architecture. Figure 4 shows the proposed framework in detail.



**Figure 4. A framework of smart school based on (IOT)**

**Source:** Abdel-Basset, M., Manogaran, G., Mohamed, M., & Rushdy, E. (2019). Internet of things in smart education environment: Supportive framework in the decision-making process. **Concurrency and Computation: Practice and Experience**, 31(10), 1-12.

### 8.3 (IOT) Challenges/ Barriers in Jordanian Schools

Despite the numerous advantages that result from the use of Internet of Things applications, this technology may face significant barriers and challenges. These issues vary from one side to the next, depending on the various factors, goals, and capabilities available for each educational system and school. Regarding the Jordanian educational system in general, where schools are categorized as public, private, and UNRWA schools, the main challenges are listed as reported by MOE, 2018 as follows.

- Limited availability of adequate financial resources to support (IOT) activities.
- Poor monitoring, follow-up, evaluation, and accountability.

- Too many rented/leased schools' buildings.
- A large number of schools have urgent and comprehensive maintenance needs.
- Lack of educational diagnostic units.
- Lack of specialized technical staff.
- Lack of funding to support programs of creativity, innovation, and excellence.
- Weak ICT infrastructure in schools.
- Weak capacity and skills of school principals and teachers in the use of ICTs.
- Lack of an attractive, stimulating, and safe educational environment.
- Lack of effective leadership in all aspects of the system.

### **Conclusion, Future Work, and Recommendations**

(IOT) is a promising platform for transforming existing technology to a higher level. The numerous (IOT) applications and benefits demonstrate the technology's critical importance in our everyday lives. This evolving technology has an impact on every aspect of our lives, from smart homes to smart environments and health, all of which will be supervised by embedding intelligence using electronic objects that surround us. The definition of (IOT), different applications of (IOT), advantages, and disadvantages were discussed in this paper, as well as the justifications for implementing (IOT) in Jordanian schools, application prospects, and challenges.

This study can serve as a basis for future research into the future evolution of using (IOT) technology in Jordanian schools, by analyzing the current situation, the need for (IOT), and developing appropriate perspectives and strategies for implementing (IOT) technology.

The research suggests a set of recommendations as follows:

- Jordanian academic and research institutions must participate in sharing (IOT) technology concept to achieve the goals of research and sustainable learning.
- Jordanian schools should be provided with the necessary support and infrastructure to integrate (IOT) in all schools by the responsible authorities.
- view real-world examples of the Internet of Things in schools and learn how Jordanian schools can benefit from them.

### **References**

- Abdel-Basset, M., Manogaran, G., Mohamed, M., & Rushdy, E. (2019). Internet of things in smart education environment: Supportive framework in the decision-making process. **Concurrency and Computation: Practice and Experience**, 31(10), 1-12
- Ahmed, S. A., Alwan, N. F., & Ali, A. M. (2018). Overview for Internet of Things: Basics, Components, and Applications. **decision-making**, 1(7), 47-58.
- Aldowah, H., Rehman, S. U., Ghazal, S., & Umar, I. N. (2017). Internet of Things in higher education: a study on future learning. **Journal of Physics: Conference Series**. 892(1),1-10.
- Al-Emran, M., Malik, S. I., & Al-Kabi, M. N. (2020). A Survey of Internet of Things ((IOT)) in Education: Opportunities and Challenges. **Toward Social Internet of Things (S(IOT)): Enabling Technologies, Architectures and Applications** (pp. 197–209), Springer

- Bakla, A. (2019). A critical overview of Internet of Things in education. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 49, 302-327.
- Ben-Daya, M., Hassini, E., & Bahroun, Z. (2019). Internet of things and supply chain management: A literature review. **International Journal of Production Research**, 57(15-16), 4719-4742.
- Bhayani, M., Patel, M., & Bhatt, C. (2016). Internet of Things ((IOT)): In a way of smart world. **In Proceedings of the international congress on information and communication technology**. (pp. 343-350). Singapore, Springer.
- Cață, M. (2015, September). Smart university, a new concept in the Internet of Things. **In 2015 14th RoEduNet International Conference-Networking in Education and Research**. (pp. 195-197). IEEE.
- Dawood, M. S., Margaret, M. J., & Devika, R. (2018). Review on Applications of Internet of Things ((IOT)). **International Journal of Advanced Research in Computer Engineering & Technology (IJARCET)**, 7(12), 841-845.
- Dorsemaine, B., J. P. Gaulier, J. P. Wary, N. Kheir, and P. Urien. 2015. "Internet of Things: A Definition & Taxonomy." **9th International Conference on Next Generation Mobile Applications, Services and Technologies**, Cambridge, UK
  
- European Commission, **European Research Projects on the Internet of Things (CERP-IOT): Internet of Things Strategic Research Roadmap**. 2009.
- Gubbi, J., Buyya, R., Marusic, S., & Palaniswami, M. (2013). Internet of Things ((IOT)): A vision, architectural elements, and future directions. **Future generation computer systems**, 29(7), 1645-1660.
- Ibrahim, A. (2016). **School factors influencing adoption of information communication technology in teaching and learning in secondary schools in Wetlands**, Unpublished Doctoral dissertation, University of Nairobi, Kenya.
- Information Society and Media Directorate General of the European Commission (INFSO), "**Internet of Things in 2020 - Roadmap for the Future**." , 2008.
- Khan, M. A., & Salah, K. (2018). (IOT) security: Review, blockchain solutions, and open challenges. **Future generation computer systems**, 82, 395-411.
- Kiryakova, G., Yordanova, L., & Angelova, N. (2017). Can we make Schools and Universities smarter with the Internet of Things?. **TEM Journal**, 6(1), 80 - 84.
- Kumar, N. M., & Mallick, P. K. (2018). The Internet of Things: Insights into the building blocks, component interactions, and architecture layers. **Procedia computer science**, 132, 109-117.
- Lu, Y., Zhang, S., Zhang, Z., Xiao, W., & Yu, S. (2017). A framework for learning analytics using commodity wearable devices. **Sensors**, 17(6), 1-25.



- Mekala, M. S., & Viswanathan, P. (2017, August). A Survey: Smart agriculture (IOT) with cloud computing. **In 2017 international conference on microelectronic devices, circuits, and systems (ICMDCS)** (pp. 1-7). IEEE.
- Ministry of Education (MOE), 2020, **Annual report**, Amman, Jordan
- Ministry of Education, **Education Strategic Plan 2018 – 2022**, 2018 Jordan, Amman
- Nanayakkara, J., Margerison, C., & Worsley, A. (2018). Senior secondary school food literacy education: importance, challenges, and ways of improving. **Nutrients**, 10(9), 1-16
- Pundir, Y., Sharma, N., & Singh, Y. (2016). Internet of things ((IOT)): Challenges and future directions. **International Journal of Advanced Research in Computer and Communication Engineering**, 5(3), 960-964.
- Ramachandran, G. S., & Krishnamachari, B. (2018). Blockchain for the (IOT): Opportunities and challenges. **arXiv preprint**, 1,1-5.
- Ramlowat, D. D., & Pattanayak, B. K. (2019). Exploring the internet of things ((IOT)) in education: a review. **Information systems design and intelligent applications**, 2, 245-255.
- Safdar, M., Safdar, G. A., Hafeez, A., & Malik, M. A. (2019). Promises and challenges of (IOT) in education. **Proc. of Pan-Commonwealth Forum 9 (PCF9)**, UK
- Samara, M. A., Bennis, I., Abouaissa, A., & Lorenz, P. (2022). A Survey of Outlier Detection Techniques in (IOT): Review and Classification. **Journal of Sensor and Actuator Networks**, 11(1), 1-31.
- Samer Barakat (2016). Education and the Internet of Everything, **International Business Management**, 10(18), 4301-4303
- Saparna, P. (2018). A survey on the role and importance of (IOT) in the education sector. **IJS DR**, 3(11), 363-364
- Sengupta, S. (2019). Internet of Things: Applications in education sector. **AJANTA**, 8(1), 24-27
- Shourb, R., Abdel Hamid, M., and Walid, Y. (2020). The effect of the specific adaptive review pattern in e-learning environments based on Internet of things technology to track the attention level of learners in developing the cognitive achievement of designing and producing educational computer programs for students of educational technology. **Journal of Educational and Social Studies**, 26(1), 265-310.
- Simic, K., Despotovic-Zrasic, M., Đuric, I., Milic, A., & Bogdanovic, N. (2015). A model of smart environment for e-learning based on crowdsourcing. **Journal of Universal Excellence**, 4(1), 1-10
- Smadi, M. A. L. M., Mohammad, A. H., & Ab Rahman, F. (2020). Barriers in instructional technology integration in teachers in Social Studies at Jordan Elementary School. **Pedagogia: Jurnal Pendidikan**, 9(1), 35-44.
- Soumyalatha, S. G. H. (2016, May). Study of (IOT): understanding (IOT) architecture, applications, issues, and challenges. **In 1st International Conference on Innovations in Computing & Net-working (ICICN16)**, CSE,

**RRCE. International Journal of Advanced Networking & Applications** (No. 478).

- Suresh, P., Daniel, J. V., Parthasarathy, V., & Aswathy, R. H. (2014, November). A state-of-the-art review on the Internet of Things ((IOT)) history, technology, and fields of deployment. **In 2014 International conference on science engineering and management research (ICSEMR)** (pp. 1-8). IEEE.
- Terzieva, V., Todorova, K., & Kademova-Katzarova, P. (2016). (IOT) in schools: Smart classroom, personalized environment. **BdKCSE'2016 Proceedings**, 87-96.
- Uddin, M. A., Mansour, A., Le Jeune, D., & Aggoune, E. H. M. (2017, November). Agriculture Internet of things: AG-(IOT). **In 2017 27th International Telecommunication Networks and Applications Conference (ITNAC)** (pp. 1-6). IEEE.
- Uludağ, M.H. & Uçar, A. (2018). Smart classroom design and student tracking system with Internet of Things ((IOT)). **DUMF Journal of Engineering**, 9(2), 591-600.
- Veeramanickam, M. R. M., & Mohanapriya, M. (2016). (IOT) enabled future smart campus with effective e-learning: i-campus. **GSTF Journal of Engineering Technology (JET)**, 3(4), 8-87.
- Wortman, S. E. (2015). Crop physiological response to nutrient solution electrical conductivity and pH in an ebb-and-flow hydroponic system. **Scientia Horticulturae**, 194, 34-42.
- Zhu, Z. T., Yu, M. H., & Riezebos, P. (2016). A research framework of smart education. **Smart learning environments**, 3(1), 1-17.

## صياغة نواتج التعلم من أجل تعزيز الهوية الوطنية وقيم الانتماء وفق رؤية المملكة العربية السعودية

2030

د. سامي بن غزالي نافع السلمي

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة/ السعودية

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى توضيح دور التعليم في تعزيز الهوية الوطنية، وإكساب الطلاب سمات حب الوطن؛ مما يحقق رؤية المملكة 2030، وتم استخدام المنهج الاستقرائي لمناسبته لموضوع الدراسة؛ حيث ركز على استقراء الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وعرضها وتحليلها. وقد أوضحت الدراسة عدة نتائج أهمها: الدور الهام للتعليم بمختلف محاوره في تعزيز الهوية الوطنية وغرس قيمها داخل الطلاب بمختلف المراحل التعليمية؛ مما يساعد على تقوية الانتماء والولاء للمجتمع، وينشئ جيلاً لديه مشاعر الانتماء والفخر بوطنه، مما يؤدي إلى تطوير المجتمع والحفاظ على استقراره. وأوصت الدراسة بضرورة تقديم دورات وورش عمل لهيئة التدريس وأولياء الأمور؛ لتوعيتهم بأهمية غرس متطلبات الهوية الوطنية النابعة من رؤية المملكة 2030، كما أوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات البحثية حول الهوية الوطنية وكيفية تعزيزها؛ لإنشاء جيل محب للوطن، كما تتشده رؤية المملكة العربية السعودية 2030. إنكلمات المفتاحية: الهوية الوطنية، الانتماء، نواتج التعلم، رؤية المملكة 2030.

### Formulating learning outcomes in order to enhance the national identity and the values of belonging for public education students in accordance with the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030.

#### Abstract:

The current study aimed to clarify the role of education in strengthening national identity, and giving students the characteristics of patriotism. Which achieves the vision of the Kingdom 2030, and the inductive method was used for its relevance to the subject of the study; Where he focused on the extrapolation, presentation and analysis of previous studies related to the subject of the study. The study revealed several results, the most important of which are: the important role of education in its various aspects in strengthening national identity and instilling its values among students at all educational levels; Which helps to strengthen belonging and loyalty to the society, and creates a generation that has feelings of belonging and pride in their homeland, which leads to the development of society and maintains its stability. The study recommended the necessity of providing courses and workshops for faculty members and parents; To make them aware of the importance of instilling the requirements of national identity stemming from the Kingdom's Vision 2030. The study also recommended conducting more research studies on national identity and how to enhance it; To create a generation that loves the homeland, as aspired by the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030.

**Keywords:** national identity, affiliation, learning outcomes, Saudi vision 2030.

مقدمة:

يعيش العالم اليوم تطوراً رقمياً ومعلوماتياً كبيراً، مما أسهم في سرعة تبادل المعلومات، وأدى ذلك إلى

تقدم وتسهيل لكافة مجالات الحياة، فأصبح العالم مثل قرية صغيرة، إلا أن هذا التطور الرقمي صاحبه عدد من السلبيات؛ فكان لابد من التوجه لتحقيق الهوية الوطنية والانتماء، حفاظاً على شباب الوطن من الانحراف الفكري الذي أصبح يهدد عديد من الدول والشعوب، فأصبحت الحاجة ملحة للأمن الفكري الذي يعبر عن إحساس المجتمع بأن منظومته الفكرية ونظامه الأخلاقي الذي يرتب العلاقات بين أفراد داخل المجتمع ليس في موضع تهديد من فكر منحرف دخيل (الطيار، 2020).

وتعد الهوية الوطنية في المجتمعات محورا حيويا وكاشفا لطبيعة البنية الاجتماعية السائدة في أي مجتمع، فضلا عن كونها شرطا مهما لأي تنمية وتقدم، كما أنها تعد مؤشرا على قوة الوطن؛ وذلك فيما يختص بطبيعة المجتمع، ومدى تلاحمه وتعاون واندماج أفراد، والقيم المغروسة بداخلهم؛ والتي تعزز بداخلهم شعور الانتماء والحب للوطن (سعدون، 2009: ص 47).

ونتيجة للتهديدات والمخاطر التي تتعرض لها المجتمعات أصبحت من الضرورة بمكان الشعور بالانتماء الصادق للوطن، والحرص على رفعة واستقراره؛ هو المفهوم الذي يجب غرسه في نفس كل مواطن، ويعد التعليم من أهم الدعامات التي تحقق دورا فعالا في تعزيز الهوية الوطنية؛ بما تستطيع غرسه من قيم ومفاهيم راسخة للطلاب، منذ الطفولة وحتى الانتهاء من المرحلة الجامعية.

فالتعليم هو اللبنة الأولى في تشكيل شخصية الإنسان وبنائها، ووضعها على الطريق الصحيح؛ إذ يؤدي التعليم دورا رئيسا في تكوين شخصية الطالب نفسيا واجتماعيا وجدانيا وعقليا، من خلال تزويده بمختلف المعلومات والقيم والخبرات والمعرفة (عمار، 2014: ص 4).

فضلا عن للسباق السابق؛ تتضح أهمية البرامج التعليمية والتدريبية، والفعاليات والأنشطة الطلابية في تعزيز وتنمية الهوية الوطنية وقيم الانتماء لدى الطلاب والطالبات بكافة مراحل التعليم (الشاماني وسعد، 2012)، ويمكن تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية للطلاب والطالبات؛ من خلال تعليم متنوع وفق مجموعة من استراتيجيات التدريس، والبرامج التدريبية الإثرائية، والتي تسهم في تشكيل شخصية الطلاب وزيادة الوعي بانتمائهم لمجتمعهم؛ مما يقلل من الاغتراب ويزيد من التمسك بالهوية الوطنية عند تعاملهم مع الآخرين. (Rahm, Jrene, 2014) (Morgan, Blaire, 2015)، وفي ذلك أشار المطوع (2020) إلى أن تعزيز الهوية الوطنية وقيم المواطنة ضروري لتحسين الأجيال من الانحراف، ومن الاستلاب الثقافي وسلبيات العولمة، والتطرف المؤدي للعنف والإرهاب.

ويتم غرس قيم المواطنة من خلال الأسرة، وتتولى المؤسسات التعليمية مهمة التربية الوطنية؛ بإعداد وتدريب مناهجها في كل المراحل التعليمية، كما أن لمنظمات المجتمع المدني دورا في غرس وتنمية قيم المواطنة والهوية الوطنية؛ من خلال وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي، والمساجد وكل الأنشطة المجتمعية الأخرى، كما يجب تفعيل دور المدارس في تعزيز الهوية الوطنية؛ من خلال تكامل المراكز الأساسية المتمثلة في القائد، المعلم، المنهج (الشهري والزهراني، 2020).

وقد جاءت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لتعزز وتدعم الهوية الوطنية؛ إذ تؤكد أن المواطن هو الثروة الحقيقية للوطن، لذلك لابد من تعزيز الهوية الوطنية بمختلف الطرق ومنها التعليم (رؤية المملكة العربية السعودية 2016-2030).

ومن هنا تبلورت فكرة هذه الورقة البحثية، التي تركز على دور التعليم في تعزيز الهوية الوطنية وقيم الانتماء لتحقيق الأمن الفكري، والتي بدورها تؤدي إلى بناء مواطن صالح له المقدرة على المشاركة في الحركة التنموية الوطنية، وذلك لتحقيق رؤى الوطن وتوجهاته.

### مشكلة الدراسة:

يعد تعزيز الهوية الوطنية من أهم سبل تكوين الشخصية القادرة على تطوير الوطن وحمايته، والتغلب على التحديات التي تواجهه، فالحفاظ على الهوية الوطنية وقيم الانتماء يتطلب تنمية الشعور بالهوية الوطنية. وفي هذا الصدد؛ أشار العتيبي (2021) إلى دور المدرسة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلاب في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030؛ إذ يجب أن تضع المدارس رؤية لتعزيز الهوية الوطنية وقيم الانتماء لطلابها؛ من خلال الأنشطة والبرامج التدريبية والمسابقات. وأوضح السبيعي (2019) أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه الطلاب في سبيل تعزيز الهوية الوطنية، والتي تتمثل في التأثيرات السلبية للعلوامة الثقافية. وقدم الشهراني (2020) آليات لمواجهة تلك التأثيرات السلبية للعلوامة الثقافية، والتحديات التي تواجه تعزيز الهوية الوطنية؛ من خلال ضرورة تضمين الهوية الوطنية في مفردات المقررات المتخصصة، وتقديم برامج توعوية بصفة مستمرة لطلاب الجامعات والتعليم العام.

وأشارت دراسة خضير (2020) إلى أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه تعزيز الهوية الوطنية، لذلك يجب مراجعة المناهج وتطويرها؛ بهدف إدخال مفاهيم وقيم تسير الواقع العلمي والتكنولوجي من ناحية، وتحافظ على الإطار القيمي الذي يحدد هوية المجتمع.

وبينت دراسة الطيار (2020) عددا من العقبات التي تعترض جهود الجامعات السعودية في تعزيز الهوية الوطنية، ومن بين تلك العقبات: الاعتقاد السائد بأن دور الجامعة يقتصر على التعليم فقط، وحصص الجامعة لمفهوم خدمة المجتمع وتنميته في برامج تقليدية محددة، وضعف تمويل الجامعة لبرامج تعزيز الهوية الوطنية، وأن الجامعات السعودية لا تقوم بدورها في تعزيز الهوية الوطنية على الوجه المأمول، وأن البرامج والأنشطة التي تقدمها غير كافية.

فضلا عن ذلك؛ أكدت عدد من الدراسات ومنها: دراسة الرياح (2017)، ورحيم والأكلبي (2017)، والشدوح (2016)، والوحش وشادي (2014)، والخوادة (2013)، على ضرورة تعزيز الهوية الوطنية وقيم المواطنة لدى الطلاب والطالبات بكافة مراحل التعليم؛ لما له من آثار إيجابية على الفرد والمجتمع، لذلك يجب أن يكون للتعليم دور في تعزيز الهوية الوطنية وقيم الانتماء لدى طلاب وطالبات التعليم العام والجامعي.

مما سبق؛ تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- كيف تسهم أهداف التعليم في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة 2030؟
- ما دور المؤسسات التربوية في المجتمع السعودي في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة 2030؟

- ما دور المناهج التعليمية في تعزيز الهوية الوطنية وقيم الانتماء وفق رؤية المملكة 2030؟  
أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية العلمية للدراسة.

تنبثق أهمية الدراسة من التركيز على دور التعليم في غرس قيم الهوية الوطنية والانتماء في ظل رؤية المملكة 2030.

ثانيا: الأهمية العلمية للدراسة.

تكمن الأهمية العملية لهذه الدراسة البحثية في:

- توفير البنية المعلوماتية المناسبة للأكاديميين والباحثين والجهات المسؤولة عن التعليم في المملكة.

- ندرة الدراسات البحثية التي تناولت دور التعليم وأهميته في تعزيز الهوية الوطنية وقيم الانتماء في الدول العربية.
  - المساعدة في خدمة الوطن دعماً لتحقيق رؤية المملكة 2030.
- منهجية الدراسة:**

في ضوء مشكلة الدراسة، وطبيعتها، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها؛ استخدم الباحث في الدراسة المنهج الاستقرائي، الذي يقوم على استقراء الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وعرضها وتحليلها.

**مصطلحات الدراسة:**

#### **الوطنية:**

الوطنية لغة: هي صفة من صفات الوطن الذي هو بقعة من الأرض ينشأ عليها الإنسان ويعيش. أما اصطلاحاً من الناحية السياسية: يطلق على الدولة، والمواطنون هم أفراد الشعب الذي يعيش في ظل هذه الدولة، ويرتبطون بروابط متعددة تجمع بينهم.

الوطنية: مفهوم منبثق من الوطن، وهو تعبير عن حب الوطن، والإخلاص، والتضحية من أجله (عمر، 2008: ص 24،63).

#### **الهوية:**

الهوية لغة: مأخوذة من (هو) بمعنى جوهر الشيء وحقيقته، فهي كالبصمة للإنسان يتميز بها عن غيره، وهي مفهوم متحرك وفي حالة بناء دائم.

الهوية: تعني الشعور بالانتماء للمكان؛ ممثلاً في التزامه بالمسؤولية والكفاءة والمشاركة، على المستوى المحلي والوطني.

- تعبير عن حقيقة الشيء المطلقة، المشتملة على صفاته الجوهرية التي تميزه عن غيره، فالهوية هي: القدر الثابت والمشارك من السمات والقسمات العامة التي تميز حضارته عن غيرها من الحضارات (البهواشي، 2015).

#### **التعريف الاصلاحي:**

#### **الهوية الوطنية:**

الهوية الوطنية: هي رابطة اجتماعية تحمل في طياتها طابعاً ثقافياً متميزاً، وتنشأ هذه الرابطة بإقامة الأفراد في مجتمع متوحد إقامة تتميز بالاستقرار (حسن، 2012).

يقصد بالهوية الوطنية: مستوى الحب والانتماء للوطن، فهي تمثل الشعور الجماعي الذي يملأ قلوب المواطنين بحب الوطن، والاستعداد لبذل أقصى الجهد في سبيل بوائه وتطويره (الخوالدة، 2013).

وعرفت الهوية الوطنية بأنها: مجموعة القيم التي تعكس انتماء الطالب لوطنه، والوعي بالأمور السياسية والبيئية والصحية والاقتصادية وحقوق الإنسان، والانفتاح على الثقافات الأخرى، وضرورة الاحتكام للقانون، والإيمان بالوحدة الوطنية، والتسامح مع الآخرين، واتصافه بالقيم الأخلاقية الحميدة، والمسؤولية الاجتماعية تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه (مرتجي والرتبسي، 2011: ص 166).

عرف الباحث الهوية الوطنية إجرانياً بأنها: قيم انتماء وحب للوطن تترسخ داخل المواطن منذ الطفولة، مما يجعل بداخله شعوراً تحفيزياً على العمل والنجاح من أجل رفعة الوطن وتطويره.

كما عرف تعزيز الهوية الوطنية وفقاً لرؤية المملكة 2030 بأنها: إجراءات منهجية تعمل على تعزيز الوعي بالوطن بما يحمله من مقومات دينية وثقافية تميز هذا الوطن، وتساعد في الحفاظ على كيانه، وتحقيق

رؤيته 2030.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية : تعزيز الهوية الوطنية وقيم الانتماء وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

الحدود الزمنية: خلال الفترة الزمنية 1443هـ.

الحدود البشرية: طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام.

الإطار النظري للدراسة:

الهوية الوطنية:

لكل مجتمع هوية تميزه عن غيره من المجتمعات، اكتسبها عبر التاريخ وشكلت نمط حياة ولغة تفاهم مشتركة، وقد حرصت المجتمعات على الحفاظ على هويتها عبر الأجيال المتعاقبة، وحرصت على الحفاظ عليها حتى في أصعب الظروف.

فتعزيز الهوية أمر مهم وضروري؛ لأنها تولد الانتماء، وتناهى بالإنسان عن الضياع، لذلك فإن من أخطر الكوارث التي يمكن أن تحدث لأمة من الأمم هي أن يفقد الفرد الانتماء لوطنه وعقيدته (البهواشي، 2015).

قد يمتلك الوطن عديداً من عناصر القوة، منها الاقتصادية، والجغرافية، والسياسية، ولكن الفشل في بناء الهوية الوطنية للأفراد وإثرائها يشكل عنصر ضعف للوطن. وتأتي أهمية الهوية الوطنية من حيث كونها شعور جمعي يربط بين أبناء الجماعة، ويملاً قلوبهم بحب الوطن والجماعة والاستعداد لبذل الجهد في سبيل بنائه، والاستعداد للموت دفاعاً عنه، كما أنها عملية متواصلة لتعميق الشعور بالواجب والانتماء للوطن والاعتزاز به (الشبول والخوالدة، 2014).

إن مفهوم الهوية الوطنية له أبعاد متعددة، تختلف تبعاً للمحور الذي يتم تناوله، ومن هذه الأبعاد ما يأتي (الشهري، 2020: 144-174):

- **البعد المعرفي (الثقافي):** إذ تمثل المعرفة عنصراً مهماً في نوعية المواطن الذي تسعى إليه مؤسسات المجتمع، ولا يعني ذلك أن الأمي ليس مواطناً يتحمل مسؤولياته تجاه وطنه وبيد له بالولاء، وإنما المعرفة وسيلة تتوفر للمواطن لبناء مهاراته وكفاياته التي يحتاجها، كما أن تعزيز الهوية الوطنية ينطلق من ثقافة المواطن، مع أخذ الخصوصيات الثقافية للمجتمع بالاعتبار.
- **البعد المهاري:** ويقصد به المهارات الفكرية، مثل حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتحليل، وغيرها؛ إذ يستطيع المواطن الذي يتمتع بهذه المهارات أن يميز الأمور، ويكون أكثر منطقياً وعقلانية في أفعاله وأقواله.
- **البعد الديني:** يقصد به البعد الموافق لتعاليم الشريعة الإسلامية؛ إذ تتمثل فيه قيم التسامح، والعدالة، والمساواة، والحرية، والشورى.
- **البعد الاجتماعي:** ويقصد به الكفاية الاجتماعية في التعايش مع الآخرين والعمل معهم.
- **البعد الوطني:** يقصد به غرس انتماء الطلاب لوطنهم وثقافتهم، وتوحدتهم مع هذه الثقافة التي تدعم ثقافة الهوية الوطنية.
- **البعد المكاني:** وهو الإطار الإنساني والمادي الذي يعيش فيه المواطن، أي البيئة التي يتعامل مع أفرادها، ويتعلم فيها، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال المعرفة وغرس القيم والمشاركة الفعالة.

### خصائص الهوية الوطنية:

- أشار (الزعيبي، 2011) إلى أن الهوية الوطنية يجب أن تتصف بمجموعة من الخصائص، منها:
    - الهوية الوطنية مفهوم ذو طبيعة معرفية: إذ تتضمن اتساقاً من الأفكار والمفاهيم والاتجاهات، وهي في مجملها مكتسبة ومتعلمة؛ من خلال عمليات التفاعل التي تتم بواسطة التربية والتعليم في أثناء عملية التنشئة الاجتماعية.
    - الهوية الوطنية مفهوم ذو طبيعة انفعالية عاطفية: فهي من أهم العواطف الاجتماعية، وأسمى المشاعر الإنسانية التي تربط بين أبناء الأمة، فهي تمس كل جوانب الحياة؛ وإنها قائمة على وحدة القلب والعقل لدى جميع الأفراد في الوطن الواحد، مما يعني شعور الأخوة في عقول المواطنين داخل الوطن، فهي العملية الوحيدة التي تتم من خلال التعليم، فهي مزيج من المشاعر التي تؤدي إلى حب الوطن والشعور بالسرور عند ازدهاره، والشعور بالاستياء حين وجود خطر يهدد الوطن.
    - الهوية الوطنية مفهوم ذو طبيعة تفاعلية: هي محاولة لتحقيق علاقة متكافئة بين المواطنين والوطن.
    - الهوية الوطنية مفهوم ذو طبيعة وظيفية: تعني بتحقيق تكامل الأفراد مع النظام الاجتماعي.
- أهمية التعليم في تعزيز الهوية الوطنية:

يسعى كل مجتمع إلى تنمية الحس الوطني لدى أبنائه بكل السبل المتاحة؛ لذا تتضافر جهود مؤسسات المجتمع بأنواعها كافة لتعزيز ذلك الحس، ولا شك أن من أهم مؤسسات المجتمع التي يناط بها تعزيز ذلك الحس هي المؤسسات التعليمية؛ لما للتعليم من دور هام في دعم وتعزيز الهوية الوطنية، حيث إن الطلاب هم من أهم شرائح المجتمع، وعلى عاتقهم تقوم مهمة المحافظة على وطنهم وهويتهم.

تؤدي الهوية الوطنية دوراً محورياً في بناء المواطن الصالح، وإعداده للتفاعل بإيجابية مع المجتمع، فالطالب لا بد أن يكون لديه الإحساس بالانتماء للمجتمع، مما يدفعه إلى معرفة حقوقه وواجباته، كما يدفعه إلى المشاركة الفعالة والعمل المنتج، وكما يدفعه إلى تقبل الآخر من أجل المحافظة على الآخرين الموجودين في المجتمع. فالهوية الوطنية لا تعني معرفة الحقوق والواجبات فقط؛ وإنما تشمل جوانب وجدانية أسمى تجعل الفرد يشعر بالالتزام تجاه مجتمعه، بما يترتب على معرفته للحقوق والواجبات من مسؤوليات (الكندري والعازمي، 2013: ص 312).

وبناء على السياق السابق؛ يتضح للباحث أهمية التعليم في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلاب في المراحل المختلفة من التعليم، وفقاً لتحقيق رؤية المملكة 2030؛ من حيث إنها عملية مستمرة لتعميق الشعور والإحساس بالمسؤولية والواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والفخر والاعتزاز به، وغرس القيم الإيجابية؛ من حيث التعاون بين المواطنين، والتفاهم واحترام التعليمات والقواعد، وتعريف الطلاب بأهمية وطنهم وقيمه بين الأوطان.

وتقوم أهمية تعزيز مفهوم الهوية الوطنية على ما يأتي (بوزيان، 2014):

- تدعيم وجود الشعور بالوطنية.
  - تطوير روح التعاون بين المواطنين.
  - تنمية مهارات احترام الحقوق والواجبات، واتخاذ القرارات المناسبة.
  - المساهمة في الحفاظ على استقرار المجتمع.
- وتؤدي المؤسسات التعليمية دوراً مهماً في تعزيز قيم المواطنة وتنميتها لدى الطلاب، من خلال ما يلي (الغامدي، 2010: ص 100):



- العمل على ترسيخ القيم الدينية والوطنية.
- تعليم المهارات والمعارف التي تنمي الهوية الوطنية.
- العمل على غرس قيم حب الوطن.
- حث الطلاب على حب العمل التطوعي وتقديم المساعدة.

#### نور المؤسسات التربوية في تعزيز الهوية الوطنية:

تتمتع المؤسسات التربوية بدور محوري في الحفاظ على الهوية الوطنية؛ إذ تمثل المؤسسات التربوية المحور الرئيس لعملية التنشئة الاجتماعية في المجتمع، وتعمل على نقل الموروث الثقافي والحضاري للأجيال المتعاقبة، فقيمة الإنسان تكمن في حصاده المعرفي؛ ذلك أن حضارة المجتمع تتكون من مجموع معارف أبنائه التي تلقوها من المؤسسات التربوية في المجتمع (معتوق، 2016).

وتعمل المؤسسات التربوية على إعداد الفرد ذهنياً ومعرفياً ووجدانياً واجتماعياً، في إطار بيئة اجتماعية تسودها منظومة وطنية وثقافية؛ مما يعمق روح الانتماء والولاء للمجتمع، ويعمل على تمسك الفرد بهويته الوطنية وثقافته.

#### المناهج التعليمية والهوية الوطنية:

تعد المناهج التعليمية من أهم أدوات التعليم الحديث، والتي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف التربوية؛ حيث تمثل المناهج التعليمية الإطار العام للتعليم، الذي يتم بموجبه تأهيل الدارسين بالقيم والأنماط السلوكية، والمعارف والمهارات اللازمة لحياة الإنسان كمواطن يمتلك شخصية فعالة في مجتمعه؛ فالمناهج تمثل الدعامة الأساسية لإعداد الأجيال القادمة. وتعد المناهج التعليمية حلقة الوصل بين التربية كفلسفة وأطر نظرية وفكرية تتشكل على أسس قيمية واجتماعية وثقافية ونفسية ومعرفية وبين التعليم؛ بوصفه الجانب التطبيقي الذي من خلاله يمكن أن يتحقق ما يسمى بالأهداف التربوية، التي تعرف بوصفها توجيه الناشئة نحو السلوك المرغوب فيه، وذلك لتحقيق تكيف الفرد مع ذاته ومحيطه، وتعزيز هويته الوطنية (عبد الرحمن، 2010).

إن من أهم مسؤوليات المنهج التربوي أن يكسب الطلاب مقومات الانتماء للوطن؛ متمثلاً في الولاء للأسرة والمجتمع بمصالحه ومؤسساته، والمجتمع الوطني بمنظوماته وهياكلته.

ولما كانت قيم الهوية الوطنية من أهم القيم التي تسعى المملكة العربية السعودية إلى المحافظة عليها وغرسها في نفوس شبابها ومواطنيها، وذلك حتى تكون قادرة على مواجهة تحديات العولمة والحفاظ على هويتها الإسلامية، وانطلاقاتها ومسلماتها الإقليمية والدولية في خدمة الإنسانية ونشر رسائل الأمن والسلام؛ فقد أشار القرآن الكريم إلى وصف المملكة بالبلد الأمين في قوله تعالى: (وهذا البلد الأمين) (التين: آية رقم 3). ولكي يبقى هذا الوطن آميناً؛ يتطلب دائماً الحرص على تنمية روح المواطنة الحقة لدى أبنائه، والتركيز في تربية وتعليم الطلاب على تعزيز الهوية الوطنية، وغرس قيم ومسلمات المملكة.

#### الدراسات السابقة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية حول إبراز دور التعليم والمؤسسات التربوية في تعزيز الهوية الوطنية وقيم الانتماء؛ فقد اطلع الباحث على المجهودات البحثية السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية ومتغيراتها، وتم تصنيف الدراسات إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية، وتم ترتيبها زمنياً تصاعدياً.

#### أولاً: الدراسات العربية.

##### 1. دراسة الفحطاني (2010):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى قيم المواطنة لدى طلاب الجامعات في المملكة العربية

السعودية، وسهام هذه القيم في تحقيق الأمن الوقائي، والكشف عن المعوقات التي تقلل من ممارستهم لتلك القيم، والتعرف إلى معوقات تفعيل ممارسة قيم المواطنة لدى الشباب في جامعات المملكة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة على عينة من طلاب الجامعات السعودية بلغت 384 طالباً. وكشفت النتائج عن المعوقات التي تؤدي إلى عدم ممارسة قيم المواطنة على الوجه المطلوب، والتي منها: ضعف ملائمة المناخ التعليمي الجامعي للشباب لممارسة قيم المواطنة على أرض الواقع.

**2. دراسة اثشاماني وسعد (2012):**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى اتجاهات طلاب جامعة طيبة لعناصر الهوية والانتماء، والتعرف إلى دور المقررات الدراسية والأنشطة الطلابية في دعم الهوية والانتماء. وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من 100 طالب في تخصصات دراسية متنوعة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض وعي طلاب عينة الدراسة بعناصر الهوية الوطنية ومكوناتها، ووجود وعي نسبي لدى الطلاب بالمخاطر المحيطة بدوائر انتماءات الفرد، كما أسفرت النتائج عن قيام المقررات الدراسية بدورها في دعم الانتماء لدى الطلاب، بينما تقوم الأنشطة الطلابية بدور مقبول همتشي في تنمية دعم الانتماء لدى الطلاب.

### **3. دراسة النخوادة (2013):**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر الطلبة. وأظهرت الدراسة أن مستوى دور عضو هيئة التدريس في تنمية قيم المواطنة كان متوسطاً بصورة عامة. وأوصت الدراسة بضرورة إيلاء الجامعات موضوع المواطنة اهتمامها أكبر، وأن يتم الإيعاز لأعضاء هيئة التدريس بتعزيز هذه القيم لدى الطلبة، وتضمينها ضمن مقرراتهم ومخرجات التعلم.

### **4. دراسة معنوق وعبد الرحمن (2016):**

هدفت الدراسة إلى تحليل المناهج التعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي للتعرف إلى قيم المواطنة التي تتضمنها مناهج التربية المدنية في مرحلة التعليم الابتدائي، وتم استخدام أسلوب تحليل المحتوى، وكانت عينة الدراسة ممثلة في مناهج التربية المدنية للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة بمرحلة التعليم الابتدائي. وتوصلت الدراسة إلى أن مناهج التربية المدنية في مرحلة التعليم الابتدائي تسعى إلى تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ، وركزت بالدرجة الأولى على قيم الواجبات، وفي الرتبة الثانية نجد قيم الانتماء للوطن، واحتلت قيم الحقوق الرتبة الثالثة، بينما كانت قيم البيئة في الرتبة الرابعة في محتوى مناهج التربية المدنية.

### **5. دراسة الرياح (2017):**

هدفت الدراسة إلى تأكيد أهمية تربية المواطنة، وضرورة تطويرها في المملكة العربية السعودية، والتعرف إلى أبرز المبادرات الرائدة والتحديات التربوية وتم استخدام المنهج الوصفي، واتبعت الدراسة أيضاً المنهج الوثائقي؛ من خلال تحليل مجموعة من الوثائق والتقارير الدولية والدراسات المتخصصة. وأوضحت نتائج الدراسة وجود كثير من المبادرات الرائدة سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي أو الدولي في مجال تربية المواطنة، وتوصلت إلى تقديم تصور مقترح لتوظيف المبادرات الرائدة والتجديدات المعاصرة في تربية المواطنة بالمملكة العربية السعودية، وأوصت بضرورة الاستفادة منها في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.

### **6. دراسة السبيعي (2019):**

هدف البحث إلى تقديم تصور مقترح لتعزيز الشخصية السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية

السعودية (2030) ولتحقيق هذا الهدف استخدم البحث المنهج الوصفي، وجاء مكوناً من ثلاثة محاور؛ فقد جاء المحور الأول عن الإطار العام للبحث، وجاء المحور الثاني عن المباحث والمطالب المضمنة حول متغيرات البحث، وشمل الإطار الفكري والمفاهيمي للشخصية، ومقومات الشخصية، وأبرز التحديات التي تواجه الشخصية السعودية، الهوية الثقافية بالمجتمع السعودي، رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، وقدمت الدراسة التصور المقترح لتعزيز الشخصية السعودية، وشمل ما يأتي: هدف التصور المقترح، منطلقات التصور المقترح، محاور التصور المقترح التي تكونت مما يأتي: التربية على المواطنة والانتماء لتعزيز الشخصية السعودية، المحتوى التعليمي ودوره في تعزيز الشخصية السعودية ومواجهة تحدياتها، متطلبات الحد من التأثيرات السلبية للعولمة الثقافية على الهوية والشخصية السعودية، دور الإعلام الإسلامي في توجيه عناصر الشخصية، متطلبات ولجراءات تنفيذ التصور المقترح. ثم اختتم البحث بأبرز المقترحات.

**7. دراسة خضير (2020):**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الإطار المفاهيمي للهوية الوطنية، والوقوف على خبرات بعض الدول في مجال تعزيز الهوية الوطنية والعمل على تنميتها، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت لعدة نتائج منها:

1. أن تربية المواطنة وبرامجها تسهم بفاعلية في تعزيز الهوية الوطنية.
2. أن برامج المواطنة الفعالة وممارساتها والتدريب على مفاهيمها وسيلة ناجحة نحو تنمية مفهوم الهوية الوطنية وتعزيزه.
3. أن مناهج التربية الوطنية تلبي احتياجات الهوية الوطنية خاصة بعد المتغيرات العالمية في المجال التكنولوجي، والمناداة بإعداد المواطن الجديد بالمهارات التي يحتاجها في القرن الحادي والعشرين.
4. أن عملية تدعيم الهوية الوطنية وتنميتها مسؤولية شمولية تشترك فيها الجامعة والمدرسة والأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام.

**8. دراسة الشهراني (2020):**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى التحديات المعاصرة التي تؤثر في الهوية الوطنية، وتحديد دور تلك الجامعات في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء التحديات المعاصرة، والتعرف إلى الصعوبات. واستخدم المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للبحث. وكان من أبرز نتائج الدراسة: وضع مقومات الهوية الوطنية من وجهة نظر عينة الدراسة، توضيح دور الجامعات في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء التحديات المعاصرة والصعوبات التي تواجهها.

**9. دراسة العتيبي (2021):**

استهدفت الدراسة التعرف إلى دور المدرسة في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وتحديد سبل تفعيل هذا الدور. وقد أستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (359) معلماً من معلمي المدارس المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض، وقد تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية العنقودية، ثم توزيع الاستبانة عليهم. أظهرت أهم نتائج الدراسة أن واقع دور المدرسة في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 جاء مَحَقَقاً بدرجة (كبيرة)، وأن أهم سبل تفعيل دور المدرسة في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 جاءت بدرجة أهمية (كبيرة جداً). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة (0.05) في استجابات عينة الدراسة

نحو واقع دور المدرسة في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة 2030 تعزى لمتغير (سنوات الخبرة) لصالح من خبرتهم أقل من (10) سنوات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة (0.05) في استجاباتهم نحو سبل تفعيل هذا الدور تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

### 1. دراسة (2007) Hanray Magick:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تأثير الجامعة في تعليم الطلاب حقوق وواجبات المواطنة وأدوارهم في المجتمع. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: ممارسة الطلاب للأنشطة المختلفة داخل الجامعة، واشتراكهم في الحوارات والمناقشات مع المعلمين، واشتراكهم في قضايا ومشكلات المجتمع، وفهم الموضوعات الاجتماعية والسياسية داخل الجامعة وخارجها، وإعدادهم للتعامل مع التحديات التي تواجههم في الحياة، وتعليمهم الأسلوب الحضاري الذي يسهم في غرس وتعليمهم قيم المواطنة لديهم.

### 2. دراسة (2016) Chris:

هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم الوطنية وتربية المواطنة وتأثيرها على تكوين هوية الشباب خاصة في ظل المتغيرات العالمية التي تشهدها المجتمعات، والتي تؤثر بشكل مباشر في حياة المواطنين اليومية. وتوصلت إلى أن سياق القرن الحادي والعشرين هو السياق الذي تكمن فيه أهمية المؤسسات الوطنية، وأهمية التربية على المواطنة لتكوين مواطن حر يملك وسائل الاختيار الفكرية والمادية التي تجعله مواطناً مسؤولاً وقادراً على التعامل بإيجابية مع تحديات العصر.

### 3. دراسة (2016) Karssen:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أهمية تربية المواطنة لدى الطلاب، وتم استخدام المنهج الوصفي. وتوصلت إلى أهمية تربية المواطنة في الحفاظ على الهوية والتنوع الثقافي للطلاب من مختلف الفئات، وتحقيق المساواة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

باستقراء الدراسات السابقة يتضح ما يأتي: ركزت بعض الدراسات على إبراز مفهوم المواطنة، فضلاً عن إلى التعرف إلى أهم خصائصها؛ كدراسة الرباح (2017)، بينما أظهرت دراسة الوحش وشادي (2014) دور المؤسسات التربوية في تحديد بعض قيم المواطنة وتمييزها، كما أوضحت دراسة معتوق وعبد الرحمن (2016) دور المناهج في تعزيز الهوية الوطنية، كما ركزت بعض الدراسات على الهوية الوطنية وأساليب تمييزها وتعزيزها، ومنها: دراسة عزوز (2012)، ودراسة Karssen et al., (2016)، ودراسة Chris (2016).

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة؛ في التعرف إلى مفهوم الهوية الوطنية وما يتعلق بها من شعور بالانتماء وكيفية تعزيز الهوية الوطنية، ودور التعليم ومؤسساته والمناهج في تعزيز الهوية الوطنية. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة؛ في تركيزها على الهوية الوطنية وأهميتها وطرق تعزيزها. بينما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة؛ في أنها ركزت على دور التعليم بمختلف مراحلها محاوره في تعزيز الهوية الوطنية وقيم الانتماء في ضوء تحقيق رؤية المملكة 2030.

### مناقشة نتائج الدراسة البحثية:

#### توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن الهوية الوطنية هي أطر معيارية تؤثر إيجابياً في تكوين شخصية المواطن، وعلى وعيه بحقوقه وواجباته تجاه وطنه.
- توجد قيم رئيسة للهوية الوطنية يرتبط بها عديد من القيم الفرعية، وهي: قيم الانتماء والولاء والحوار واحترام الآخر والوعي السياسي والعمل الجماعي.
- إن عرس وتنميتها وتعزيزها الهوية الوطنية من خلال التعليم قد يساعد على تقوية الانتماء والولاء للمجتمع لينشأ جيل لديه مشاعر الانتماء والفخر بوطنه، مما يؤدي إلى تطوير المجتمع والحفاظ على استقراره.
- إن تعزيز الهوية الوطنية من خلال التعليم لا يتم إلا بتكامل المؤسسات التعليمية وهيئات التدريس وأولياء الأمور.
- للبرامج التدريبية وورش العمل فاعلية في تعزيز الهوية الوطنية وقيم الانتماء لدى الطلاب والطالبات بكافة مراحل التعليم.
- أن واقع تفعيل دور المدرسة في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب المدارس في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة، وذلك وفق بعض الدراسات السابقة؛ الأمر الذي يتطلب ضرورة تعزيز الوعي بالهوية الوطنية لدى الطلاب بصفة عامة والمراحل الأولية والمتوسطة خاصة.

#### توصيات الدراسة البحثية:

- تأسيساً على الإطار النظري للبحث الحالي، وما توصل إليه من نتائج بعد استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث؛ توصي الدراسة بضرورة تعزيز الهوية الوطنية من خلال التعليم لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، من خلال:
- تقديم دورات وورش عمل لهيئة التدريس وأولياء الأمور؛ لتوعيتهم بأهمية عرس قيم الانتماء والهوية الوطنية النابعة من رؤية المملكة 2030.
  - يجب استخدام البرامج التدريبية لتعزيز الهوية الوطنية والقيم الإسلامية لدى الطلاب والطالبات بكافة مراحل التعليم.
  - ضرورة توعية الطلاب والطالبات بأهمية الهوية الوطنية وأبعادها سواء محلياً أو عالمياً.
  - زيادة وعي الطلاب والطالبات بالمخاطر الخارجية المهددة للهوية الوطنية وقيم الانتماء للمجتمع.
  - ضرورة مشاركة الجامعات والمؤسسات الدينية في تطوير المناهج وفق الهوية الوطنية وقيم الانتماء ورؤية المملكة 2030.
  - إعادة النظر في أهداف التعليم العام والجامعي ومبادراته بما يحقق رؤية المملكة 2030م.
  - تعزيز الشراكة بين المدارس الثانوية والقطاع الخاص؛ وذلك من خلال إطلاق المبادرات الوطنية التي تعزز من قيمة مفهوم الهوية الوطنية، باعتبار أن ذلك يمثل نوعاً من المسؤولية المجتمعية المطلوبة من القطاع الخاص.
  - يجب تدريب المعلمين والمعلمات على مناقشة الطلاب بالقضايا المجتمعية التي تهم المجتمع السعودي بطريقة ديمقراطية.
  - ضرورة ربط المقررات الدراسية بالقضايا التي تهم المجتمع، والتي تزيد من الوعي بالهوية الوطنية وقيم الانتماء.
  - إن عملية تدعيم الهوية الوطنية وتنميتها ومسؤولية شمولية، تشترك فيها الجامعة والمدرسة والأسرة

والمجتمع ووسائل الإعلام؛ إذ يعد تعزيز الهوية الوطنية إحدى المهمات التي تقوم بها مؤسسات تربوية رسمية أو غير رسمية، والتربية على الهوية الوطنية تعد من العمليات الأساسية في حياة الإنسان؛ ذلك لأن مقومات شخصية الفرد إنما تتبلور من هذه الهوية.

- إجراء مزيد من الدراسات البحثية حول الهوية الوطنية وكيفية تعزيزها؛ لإنشاء جيل محب للوطن ومعل للقيم الرائدة للمملكة العربية السعودية.

#### البحوث المقترحة:

بناء على الإطار النظري ونتائج البحث وتوصياته، يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

- فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الهوية الوطنية وقيم الانتماء لدى طلاب الجامعات السعودية.
- دور المقررات الدراسية في تعزيز الهوية الوطنية لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية على ضوء الخبرات المعاصرة (دراسة مقارنة).
- سبل تفعيل دور المدارس الثانوية في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة وفقاً لرؤية المملكة العربية السعودية 2030.

#### المراجع:

##### أولاً: المراجع العربية.

- البهوشى، السيد (2015)، التعليم واشكالية تأصيل الهوية، القاهرة: عالم الكتب.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف (2015) المناهج وأسسها وتنظيماتها، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- حسن، حسن محمد (2012). الهوية الوطنية السعودية: عوامل ظهورها وقوتها، الرياض: مجلة جامعة الملك سعود، 24، ع 1.
- خضير، وفاء محمد (2020). التجارب العالمية لبعض الدول في مجال تعزيز الهوية الوطنية، المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، جامعة شقراء. (ص: 452-480)
- الخالدة، تيسير (2013). دور عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر الطلبة، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 40 ملحق 3.
- الخالدة، تيسير محمد (2013). دور عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر الطلبة، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 40، ملحق 3.
- الرباح، عبد اللطيف بن عبد العزيز (2017). المبادرات العالمية الرائدة والتجديدات في تربية المواطنة والإفادة منها في المملكة العربية السعودية - تصور مقترح، مجلة البحوث الأمنية، السعودية، مج 26.
- رحيم، سطوحى سعد والأكلبي، مفلح دخيل (2017). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية لدى الطلاب والطالبات بجامعة بيشة في ضوء رؤية المملكة 2030، مجلة كنية التربية، جامعة الأزهر 174، ج3، ص ص 722-779.
- الزعبي، علي زيد. (2011). المشاركة والاندماج الاجتماعي: الأسس النظرية والاجراءات التطبيقية، حوثيات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحوثية 32، الرسالة 346، الكويت.
- السبيعي، على بن ميثب بن دغيم (2019). تصور مقترح لتعزيز الشخصية الوطنية السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 19 (4)، 181-158.
- سعدون، شوكت. (2009). التأهيل السياسي والأمن الوطني: دراسة في الهوية الوطنية، الأردن: دار الأمل.
- الشاماني، سند لافي، وسعد، أحمد يوسف (2012). شباب الجامعات وقضايا الانتماء الفرص والتحديات، طلاب جامعة طيبة نموذجاً، مجلة العلوم التربوية، 20 (1).

- الشبول، هيام عبد الله فيصل والخوالدة، محمد محمود (2014)، دور مديرات ومعلمات المرحلة الأساسية في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى الطالبات في مدارس إقليم الشمال، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، (3)، (5).
- الشدوح، وليد (2016). درجة مساهمة عمادة ثنئون الطلبة في جامعة جرش في تنمية وتعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، (17)، 1.
- الشهراني، معلوي بن عبد الله حسين (2020) *الجامعات السعودية ودورها في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء التحديات المعاصرة*، المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 ، *جامعة شقراء*، (ص 144-174).
- الشهري، مريم محمد والزهراني، سعدي محمد (2020). استشراف دور المدارس الثانوية في تعزيز الهوية الوطنية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 ، *المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 : مشاركون في المستقبل ومستعدون لصناعته*، ص 266-292.
- الطيار، مهند بن سعود دخيل (2020). دور الجامعات السعودية في تعزيز الهوية الوطنية: جامعة الملك سعود أمودجا، *المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030* ، *جامعة شقراء*. (ص ص:452-480)
- عبد الرحمن، برهان (2010). دور التعليم العالي في تعزيز الهوية الفلسطينية وأثره على التنمية السياسية من وجهة نظر الطلبة والعاملين جامعة النجاح أمودجا. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- العتيبي، عبد المجيد بن سلمي الروقي (2021). دور المدرسة في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب المرحلة المتوسطة وسبل تفعيله في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية، 2030، *مجلة كنية التربوية*، جامعة كفر الشيخ، ع 103، ص 1-62.
- عزوز، رفعت عمر (2012). التربية على المواطنة الصالحة لدى طفل الروضة في ضوء مجتمع المعرفة، *المؤتمر العلمي الثاني والعشرون لجمعية انصارية للمناهج وطرق التدريس*، مناهج الانعيم في مجتمع المعرفة، كلية التربية، جامعة قناة السويس، مج 1.
- عمار، رضوى (2014)، *التعليم والمواطنة والاندماج الوطني*، القاهرة: مركز العقد الاجتماعي.
- عمر، أحمد مختار (2008). *معجم اللغة العربية المعاصر*، 3، القاهرة: عالم الكتب.
- الغامدي، عبد الرحمن بن علي (2010). *قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بالأمن الفكري*. الرياض: *مجلة جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية*.
- القحطاني، عبد الله سعد (2010). *قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي*، (رسالة دكتوراه غير منشورة) كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، للمملكة العربية السعودية.
- الكندري، عبد الله؛ بوفرسن، فوزي (2012). استراتيجيات تأصيل قيم المواطنة في كتب ومناهج التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *مجلة القراءة والمعرفة* مصر، ع 138.
- الكندري، كلثوم محمد ابراهيم والعازمي، مزنة سعد خالد (2013). *قيم المواطنة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة الكويت (دراسة تحليلية)*، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، المجلد الخامس، يناير.
- بوزيان، راضية رابع. (2014). *التربية والمواطنة: الواقع والمشكلات*، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

- بلولة، إبراهيم محمد (2010). الوحدة الوطنية والقيم المعنوية، مجلة دراسات دعوية، السودان، العدد (20) يوليو، شعبان 1431هـ.
  - المنوفي، محمد إبراهيم (1997). التعليم المصري وتحديات العولمة، مجلة التربية المعاصرة، العدد 46، القاهرة، ص 18-19.
  - مراد، حنان ومالك، حنان (2010). أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب الجزائري، منشورات جامعة بسكرة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر .
  - مرتحي، زكي رمزي والرنيتسي، محمود محمد (2011). تقييم محتوى التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء قيم المواطنة، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، (19)، (2).
  - المطوع، بدر بن علي المقبل (2020). دور البرامج الطلابية في تعزيز الشخصية السعودية كأحد أهم البرامج الاستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية 2030م، المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 ، جامعة شقراء، ص 259-377.
  - معتوق، جمال، وعبد الرحمن، بن جنو (2016). دور مناهج التربية المدنية بمرحلة التعليم الابتدائي في التربية على المواطنة، مجلة جيل العنوم الإنسانية والاجتماعية مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، ع20.
  - المشاوي، عبد الحميد (2007). تصور مقترح لمقرر لدعم الوحدة الوطنية لطلاب المرحلة الثانوية الفنية ومعرفة مدى وعي معلمي المواد الفلسفية بأهميتها، المؤتمر العلمي الحادي عشر: التربية وحقوق الإنسان، مايو، مجلة كنية التربية، جامعة طنطا، مصر.
  - بركات، نظام محمود (2012): مبادئ علم السياسة، ط8، الرياض، مكتبة العبيكان، ص 157-167.
  - الوائلي، حصة عبد الرحمن (2016). الأمن الفكري مسؤولية أسرية ومهام تربوية، الرياض: مكتبة جرير .
  - الوحش، هالة مختار، وشادي، أحمد الصاوي طه (2014). متطلبات التربية للمواطنة المناطة بالمدرسة في ضوء التصور الإسلامي، دراسة تحليلية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس السعودية، ع 52.
  - الأكلبي، مفلح السعدي، ورحيم، سطوح سعد (2017). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية لدى الطلاب والطالبات بجامعة بيشة في ضوء رؤية المملكة 2030، مجلة جامعة الأزهر، كلية التربية، ع 174، ج3، ص ص 722 - 779.
- ثانيا: المراجع الأجنبية.
- Chris, G. (2016). Reforming citizenship education for new generations, **citizenship Studies**, Vol 20.
  - Karszen, M . (2016). Ethnic Diversity in Schools and Biethnic Dutch Students' Educational Outcomes and Social Functioning, **An International Journal of Research, Policy and practice**, Vol 27.
  - Magick, H. (2007): **post 16 citizenship in colleges an introduction to effective practice**, learning and skills network, United States.
  - Rahm, J. (2014). Youth Voice and Positive Identity-Building Practices: The Case of science Girls. **Canadian Journal of Education**, 37 (1), 209-232.
  - Morgan, B. (2015). Educating Gratitude: Some Conceptual and Moral Misgiving. **Journal Of Moral Education**, 44(1) 97-111.



الفكر التربوي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية لمدرسة كينغز أكاديمي/ دراسة حالة  
د. فهمية محمد حامد أبو سعادة

منخص:

هدفت الدراسة تعرف دور الفكر التربوي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية لمدرسة كينغز أكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر الجنس والجنسية والتخصيص العلمي على الفكر التربوي السائد لدى معلمي كينغز أكاديمي للمرحلة الثانوية، وقد تم اختيار عينة الدراسة المكونة من (35) معلماً معلمة من معلمي المرحلة الثانوية لدى مدرسة كينغز أكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة المكونة من (28) فقرة شملت الفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية والفلسفة الإسلامية والفلسفة البراغماتية، وقد أظهرت نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الأول (ما الفكر التربوي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدرسة كينغز أكاديمي) فجاءت الأسس الإسلامية في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي(3.24)، ثم الأسس المثالية بمتوسط حسابي (3.18)، تلتها البراغماتية بمتوسط حسابي(3.12)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الأسس الواقعية بمتوسط حسابي(2.48). وأثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنسية ولصالح الجنسية الأردنية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص. وفي ضوء النتائج خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، من أبرزها: أن يتم دراسة الفكر التربوي السائد لدى المدارس الثانوية. وأن يتم الاستفادة من الممارسات العالمية في مجال الفكر التربوي بالإطلاع على تجارب المدارس العالمية العريقة ذات التصنيف المتقدم. ولجراء دراسات جديدة حول مدرسة كينغز أكاديمي.

**The Prevailing Educational thought among High School Teachers of King's Academy/ Case Study**

**Dr. Fahmieh Mohamad Hamed Abu-Sadeh**

**Abstract:**

The study aimed to identify the role of the prevailing educational thought among high school teachers of King's Academy from the point of view of its faculty members. The sample of the study consists of (35) high school teachers at King's Academy. To achieve the objectives of the study, the researchers developed the study tool consisting of (28) item specific to the field of Idealistic, Realistic, Islamic and Pragmatic Philosophy. The results of the study related to the first question (What is the educational thought prevailing among the high school teachers in King's Academy), shows that the Islamic foundations was the first factor with a mean of (3.24), then the idealistic foundations with a mean of (3.18), then the pragmatic foundations with a mean of (3.12), and finally the realistic foundations with a mean of (2.48) .

The study proved that there are no statically significant differences due to the effect of gender in all methods, and that there are statistically significant differences due to the effect of nationality and in favor of Jordanian nationality. Finally, there were no statistically significant differences due to the effect of specialization in all methods. In light of the results, the study concluded to a set of

recommendations such as: to study the educational thought prevailing in other high schools. To benefit from international practices in the field of educational thought prevailing in the educational field, by reviewing the experiences of prestigious international schools with advanced classification, and finally, conducting new studies around King's Academy School.

### خاتمة الدراسة وأهميتها

يعد نظام التربية والتعليم بجميع مكوناته هو أساس ثقافة الأمة، وهو الأداة لتطويرها وتحديد حضارتها وربط الحضارة القديمة بالجديدة، والمدارس في وقتنا الحالي تستقي فلسفاتنا من فلسفات متعددة، غير محددة بفلسفة واحدة أو أصول فكرية تربوية واحدة، فكان لا بد من الحفاظ على الفكر الذي يضمن المحافظة على القيم والفكر العربي الذي كان السبب في شمل الأمة العربية وتوحيد كلمتها.

إذا أردنا العودة لأمجادنا فلا بد من التركيز بدراستنا على الفكر الذي خلفه لنا السلف الصالح، ونأخذ منه ما هو خير وإيجابي لأمتنا، والابتعاد عما هو مضر وسليبي، حسب ما توفره لنا الإمكانيات المادية والبشرية، وبما يتماشى مع تقنيات العصر الحالي وأنظمتها، لتركيزه للأجيال اللاحقة؛ فيجب الاقتباس من جميع الفلسفات التربوية، والفكر التربوي الذي يفيد في التنشئة الصحيحة للطلبة (بني مفرج، 2006).

بدأت الفلسفات والفكر في إعداد الأجيال يفكر يرتقي بالأمة على الأرض منذ أن بدأت الخليقة، وكل له مميزاته وأسبابه يرجع إلى فلسفات وفكر تربوي يختلف باختلاف السياسات والجذور العقائدية والثقافية والاجتماعية والدينية مما تعكس الأنماط السلوكية على الفرد والمجتمع.

يعتمد الفكر التربوي على فلسفات تربوية تعتمد بدورها على نظريات فلسفية، فمشكلات التربية تعتمد في حلولها على هذه النظريات، وعند تطبيق هذه النظريات في مجال التربية تنشأ أهمية أصول الفكر التربوي بقضاياها الكبرى لطرق تربوية لإيضال المعرفة، وتحقيق النتائج المنشودة من التعليم، وتعمل على صياغة الأهداف التربوية وتحديد مخرجات العملية التربوية وتغيير السلوك للفرد وتغلغلها في تشكيل النظام الاجتماعي (اليماني، 2004).

تحتل الجذور التربوية للفرد والجماعة المكانة الأولى في تحديد وجهة سير الحياة ونوعية السلوك، وعرض وجهات النظر وكيفية الحكم على الأشياء، لأن عقيدة الفرد هي تجمع أفكاره من جذور معرفية واجتماعية وإنسانية وثقافية، قد تصبغ المجتمع بصيغة خاصة، سواء بالتفكير بالقضايا الفيزيقية أو الميتافيزيقية، التي تشكل أهم مباحث الجذور الفلسفية للتربية (بني مفرج، 2006).

إن أساس بنية الوطن تكمن بتربية وتعليم أبنائها وهذا يعتمد على المؤسسات القائمة عليها، والقائمين عليها من مدرسين وداريين. فقد أكد أهل التربية والتعليم على الأهمية البالغة للفكر التربوي، وتأثيره بأسلوب مباشر أو غير مباشر على الطلبة، فهي تعطينا موجه للإطار العام الذي يدور به هذا الفكر حسب الفلسفة المؤمن بها المعلم كما قال (الشيبياني، 1992، 21) " إن تحديد الفلسفة التربوية لأي نظام تربوي ينشأ أصحابه للإصلاح والتقدم ومتابعة البيانات والأساس ليعد ذا أهمية بالغة بالنسبة لهذا النظام وخطوة أساسية على طريق إصلاحه لأن من شأن هذه الفلسفة - إن كانت صالحة - أن ترشد المخططين والعاملين في حقل التربية والتعليم، وترفع من مستوى معالجتهم للمشكلات التربوية والتعليمية، ومن مستوى أحكامهم وقراراتهم وخططهم التربوية".

فالفكر والتربية وجهان لعملة واحدة، والدليل على ذلك أن كبار الفلاسفة والمفكرين جميعهم مربين.

فالحركة التربوية منبثقة من المذاهب الفلسفية فتظهر العلاقة بين الفكر والفلسفة في رأي الفلاسفة منهم هيربرت سبنسر فيقول " إن التربية الحقة لا تكون عملية إلا عن طريق الفلسفة الحقة" (بدارنة والحوري، 2015).

برزت مدرسة كينغز أكاديمي في السنوات الأخيرة في الشرق الأوسط بل تعدته ليذيع اسمها بالعالم، وكان لافتاً توجه طلبة من الدول الكبرى مثل أمريكا، بريطانيا، اليابان، الصين ليدرسوا في هذا الصرح العلمي، وبما أن الانتاج التربوي والفكري يظهر من نجاح المتعلمين في مؤسسة تعليمية إذ أنها تعكس مدى رقي الواقع التعليمي والفكري لدى القائمين على العملية التربوية، ونتيجة نجاح هذه المدرسة عالمياً وهذا النجاح يعتمد حسب رأي الباحثين على تغذية المتعلم بالمعرفة التي توجه التفكير بالفكر التربوي الذي يوفر المعرفة ويعمل على تنمية المهارات والسلوك؛ لذلك توجه الباحثان في دراسة الفكر التربوي السائد لدى المعلمين والذي يزرع بأسلوب غير مباشر بفكر الطلبة ويسعى الغرب في تحصيله.

لذلك هدفتنا في هذه الدراسة دراسة الفكر التربوي السائد لدى هذه الفئة المؤثرة في بيئة محددة وهي (كينغز أكاديمي) لأن الارتباط الوثيق بين فكر القائمين على النظام التربوي يعكس منتجات ذلك النظام. وتم اختيار أربع فلسفات لهذه الدراسة، اشتملت على الفلسفة الواقعية، المثالية، الإسلامية والبراغماتية، نتيجة أهمية هذه الفلسفات عبر التاريخ وأنها حسب اعتقاد الباحثين أقرب إلى فكرنا التربوي. فجاءت الدراسة ليبحث حالة الفكر التربوي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية لمدرسة كينغز أكاديمي.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحتل مدرسة كينغز أكاديمي مكاناً مرموقاً في منطقة الشرق الأوسط بشكل عام وفي الأردن بشكل خاص؛ فيأتي إليها الطلبة من جميع أرجاء العالم، فكان لافتاً للنظر قدوم أهل الغرب (أمريكا، بريطانيا، اليابان، الصين وغيرهم) ليدرسوا فيها على الرغم من أننا اعتدنا أن نرسل أولادنا للدراسة في الغرب، فهذا جعلني أبحث في الفكر التربوي السائد لدى المعلمين والذي يزرع بأسلوب غير مباشر بفكر الطلبة ويسعى الغرب في تحصيله.

تحتوي كينغز أكاديمي على عشرات الأساتذة من حملة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه من شتى بقاع العالم، بمختلف الجنسيات، العربية منها والأجنبية، فجاؤوا من بيئات مختلفة، ولكل منهم فكره الخاص به، وتلمذ على أيدي عديد من حملة الفلسفات أو الفكر التربوي، وهذا ينعكس على أساليبهم وتعاملهم مع الطلبة داخل الحجرة الصفية أو خارجها. وأنت هذه الدراسة لمعرفة الفكر التربوي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية لمدرسة كينغز أكاديمي.

بناء على ما تقدم فقد تحددت مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

1. ما الفكر التربوي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية لمدرسة كينغز أكاديمي؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اختيار عينة الدراسة تعزى للمتغيرات المستقلة الآتية (الجنس، الجنسية والتخصص العلمي).

#### أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة تعرف الفكر التربوي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية لمدرسة كينغز أكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة أثر الجنس والجنسية والتخصص العلمي على الفكر التربوي السائد في هذه المدرسة من العام الدراسي 2018/2019. ومن المؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة الجهات الآتية:

- القائمون على الفكر التربوي في مدرسة كينغز أكاديمي لتقييم الفكر السائد لدى معلمهم.

- الباحثون المهتمون في هذا النوع من الدراسات من خلال تقديم إطار نظري وأداة للدراسة.

### المصطلحات والتعريفات الاجرائية:

- الفكر التربوي مجموعة من الأفكار المبنية على أسس نظرية أو نظام اقتصادي أو سياسي، أو اجتماعي أو تربوي (ناصر والزبون، 2015، 75).
- يعرف الفكر التربوي اجرياً: بأنه إسهام هيئة التدريس بمجموعة آراء ونظريات وأفكار ومعتقدات تربوية في مختلف مجالات التربية والتعليم لحظة تفاعلاتها الإقتصادية والاجتماعية والسياسية.
- المرحلة الثانوية: وهي المرحلة الدراسية التي تضم الصفوف من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر.
- مدرسة كينغز أكاديمي: مدرسة خاصة داخلية غير ربحية، استلهمت فكرة إنشائها من جلالة الملك عبد الله الثاني من المدرسة التي درس فيها بالولايات المتحدة الأمريكية (دير فيلبد)، وصقلت شخصيته وطورت مقدراته فأراد توفير بيئة شبيهة لها لأبناء شعبه. وهي مدرسة مختلطة تتألف من مرحلتين دراسيتين، المرحلة المتوسطة (الصف السابع والثامن) والمرحلة الثانوية (الصف التاسع إلى الثاني عشر)، افتتحت في صيف عام 2007 وتقع على بعد ثلاثين دقيقة إلى الجنوب الغربي من عمان، في قرية منجا بالقرب من مدينة مادبا، على مساحة أرض تبلغ 575 دونماً. وتضم بين جنباتها 33 مبنى ومرقفاً. لتهيئ المسكن وبيت الدراسة لـ 425 طالباً وطالبة من 25 جنسية مختلفة. وتلتزم كينغز أكاديمي بتهيئة تعليم شامل يؤهل للمرحلة الجامعية، من خلال منهاج دراسي رفيع المستوى في مجال الآداب والعلوم، وكذلك من خلال برنامج الأنشطة المرافقة للمنهاج في الرياضة والفنون وخدمة المجتمع ضمن بيئة سكنية سليمة وصحية. لتقديم مستوى مرموق من التعليم يسهم بشكل إيجابي في تطوير الأردن والمنطقة (كينغز أكاديمي، 2019).

### محددات الدراسة :

- حاولت هذه الدراسة تعرف الفكر التربوي لدى معلمي المرحلة الثانوية لمدرسة كينغز أكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، لذا فإن حدود الدراسة ومحدداتها اقتصرت على:
- الحدود الموضوعية: بحثت الدراسة في تعرف الفكر التربوي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية لمدرسة كينغز أكاديمي.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية في مدرسة كينغز أكاديمي.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدرسة كينغز أكاديمي.
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 2018/2019.
- الحدود الفكرية: اقتصرت الدراسة على أربعة اتجاهات فكرية هي الواقعية والمثالية، الإسلامية والبراغماتية.

### الأدب النظري والدراسات السابقة

#### الأدب النظري :

ارتبط الفكر بالإنسان منذ نشأته، من خلال مقدرته على التفكير والإدراك لوجود العقل، ومع تطور حركة فلسفة التربية تجد أنها اتخذت أنماطاً واتجاهات فكرية عكست نظرة الإنسان لطرق التربية الواجبة للبعد عن التطرفات. فلم يكن الفكر الغربي بعيداً عن الفكر الشرقي في العصور الوسطى فكان الدين هو العامل

المسيطر في تلك الفترة على العقل جاء بعده عصر النهضة فركز على الإتجاهات الفكرية (حركة التنوير العقلي)، ” فتحرك الفكر الإنساني بإعادة هيبه العقل بعيداً عن التسلط الديني، مما أدى لصراعات فكرية بين الدين والفلسفة والعلم، فكل ذلك عمل على إشغال الفكر الإنساني وما زال يشغله حتى هذه اللحظة” (العاني، 2003).

الإتجاهات الفكرية عديدة عبر العصور لكن أخذ منها الباحثان أربعة اتجاهات فكرية وهي الواقعية والمثالية من العصور القديمة، الإسلامية من العصور الوسطى، والبراغماتية من العصور الحديثة.  
أولاً: الفلسفة الواقعية: (أرسطو)

ترتكز مبادئ الفلسفة الواقعية على أن المعرفة وليدة اللحظة، وأن مناهج العلوم أحق المناهج بالفكر الفلسفي، ومعالجة المشكلات الفلسفية ووجود عداوة مع النزعات المذهبية الشاملة. أما أبرز أفكارها هي أن هناك عالماً له وجود حقيقي لم يصنعه الإنسان، هذه المعرفة توجه السلوك الفردي والاجتماعي (عطية، 2008).

تتركز تطبيقاتها التربوية باعتبار المعلم أنه ناقل للتراث، يراعي متطلبات الطالب وأن التدريس يجب أن تسوده الواقعية، مقدم للمادة العلمية ودمج بها الطالب، يقف بجانب الحق ومتعاوناً مع طلابه. أما الطالب في الفلسفة الواقعية فهو متعلم على البناء الفيزيائي والثقافي للعالم، متسامحاً ومنسجم مع البيئة المادية، ويجب أن يكون مبتكراً. أما المنهج فهو المادة الدراسية والمحور في التربية، ويجب أن يكون متنوعاً، يركز على وقائع الحياة والمتعلقة بالعلوم الطبيعية. وتتنظر هذه الفلسفة إلى أساليب التدريس أنها تدريس الجزء وصولاً إلى الكل ويجب أن تكون المعلومات مصنفة تصنيفاً منطقياً (اليماني، 2004).  
ثانياً: الأسس الفكرية المثالية:

يعد أفلاطون رائد هذه الفلسفة ومؤسسها، إذ تركز مبادئها على العلم أو الروح جوهر العالم، إن المعرفة مستقلة عن الخبرة الحسية، والحقيقة مطلقة وثابتة، والعالم المادي ليس واقعا مطلقاً. إن الكون يدور حول الخير والفضيلة والسمو نحو المثل العليا، وتكمن حقيقة الكون أنها أفكار وصور عقلية فالعقل مصدر المعرفة (الشيخ، 2015).

تتركز تطبيقاتها التربوية باعتبار أن المعلم له مكانة عظمى بالتربية، ناصح حكيم، مكتشف المجهول، موصل للمعرفة، قدوة حسنة، مولد للأفكار. أما الطالب فيجب أن يكون متعاون، منفذ دون اعتراض، علاقته بالمعلم رسمية، يدرس البيئة المحلية. ويعد المنهج مهما لتطوير الشعور بالذات، تركز على العلوم والأدب والفنون الحرة والرياضيات والنشاطات المرافقة للمناهج. وتتنظر هذه الفلسفة إلى أساليب التدريس أنها تعتمد على طريقة الإلقاء أو المحاضرة، والحوار والمناقشة، تقديم النماذج، التحليل والتركيب وعرض وجهات النظر (ناصر، 2004).

ثالثاً الفلسفة الإسلامية :

هي فلسفة كاملة وطريقة حياة شاملة تدعو العقول إلى التفكير، وتدعو للعمل والعلم والتعليم، وهي فلسفة انتخابية انتقائية فتأخذ ما يناسبها ويتمشى مع الدين الإسلام مصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة تركز على تربية المرء على الإيمان بوحدة الله، والإستشعار بعظمة الله. حيث تركز مبادئها على أن طبيعة العالم من خلق الله وغير قابل للتغيير، وخلق الله الكون لحكمة الهية ربانية وليس عبثاً. مصدر الحقيقة الأول هو الله، وهذه الفلسفة تشجع على استخدام العقل والملاحظة التأملية للكون للوصول إلى الحقيقة (عويضة، 1995).

وتتلخص أبرز أفكارها في تطبيق الديمقراطية والاهتمام بالتعليم، وتقدير العلم والعلماء، وتؤكد على توطيد العلاقة بين المعلم والمتعلم، وتبسيط المادة لتناسب الجميع من الملموس إلى المجهول، أساسها الرفق والعطف والرحمة على الطفل ومعالجة موضوعات دينية وخلقية وأدبية واجتماعية. وتركز تطبيقاتها التربوية أن يكون للمعلم نظرة التجليل والتعظيم، فيجب أن يكون المعلم متدينا صادقا في عمله حنيما على طلابه، يتحلى بالرفق والوقار والتواضع، ويقصد بتعليمه أولا مرضاة الله تعالى. أما الطالب فركز الإسلام على تربيته الأخلاقية والنفسية، وأباح العقوبة للطلاب لكنها بمراحل تبدأ بالإنذار، فالتوبيخ، فالتشهير ثم الضرب الخفيف. أما بالنسبة لأساليب التدريس فتعتمد على الحفظ والتلقين خاصة في تعليم القرآن الكريم، أما في المراحل العمرية العليا فيجب أن يكون التعليم بالنقاش وطرح الاسئلة. وركزت الفلسفة الإسلامية على الفروق الفردية والعمرية في القدرات والغرائز، والتركيز على ميول الطفل (دحمان، 2015).

#### رابعاً الفلسفة البراغماتية :

هي الفلسفة العلمية أو النفعية أو الإجرائية أو الأدائية أو التجريبية، التي دعا إليها بيرس وانتشرت على يد جيمس وتطورت على يد جون ديوي. أما الميادئ التي نادت بها فانها تركز على أن أفضل وسيلة لاختبار الأفكار هي الطريقة العلمية، ومعايرها المنفعة، ولن الذات رمز سلوكي من نتاج موقف اجتماعي، ينظر للحرية أنها يجب أن تقيد ولا تكون مطلقة، وتؤمن بأن خضوع الديمقراطية للعقل فهي اسلوب حياة وطريقة عمل، وأن الخبرة مهمة فهي أداة اتصال بين الفكر والعمل (المرهج، 2020).

أبرز أفكار البراغماتية هو التعلم بواسطة العمل، والابتعاد عن التلقين والتخزين، وتتبع الاستقصاء، وتؤمن بوجود إشراك الطالب وأولياء الأمور في وضع الخطة الدراسية، وإن الإنسان هو نتاج تفاعل البيئة الطبيعية مع البيئة الاجتماعية، وتدعو للتعبير الدائم والمستمر باستمرار الحياة، ومن أبرز أعلامها جون ديوي الذي أسس مدرسة المختبر أو المعمل فكانت تضم معامل للطبيعة والكيمياء إلى جانب الفلسفة وعلم النفس والتربية. آمن ديوي أن الطريق إلى التقدم هو الديمقراطية وتحرير المرأة واعطائها حقوقها. يؤكد على أن الماضي قد انتهى والحاضر هو الحياة والمستقبل لا يعلم به أحد؛ فيجب تحصين الطالب من مشكلات اليوم ليواجه المستقبل (جيمس، 2008).

وتركز تطبيقاتها التربوية على أن المعلم ميسر ومرشد وأنموذج للديمقراطية ومشارك في العملية التعليمية ومسهل للعملية التعليمية ويقدم الإثارة للتعلم. أما الطالب فيجب أن يشعر بالمسؤولية ويصدر منه النظام الذاتي بالتوعية وتعزى المشكلات إلى إحالة المخالف إلى مجلس الطلبة ثم المقابلات الفردية والإرشاد، ثم الاجتماع بأولياء الأمور، ويجب إعطاء التشجيع لذوي السلوك الحسن ومكافئتهم. وتعد البراغماتية المنهاج أنه مجموعة من المهارات الاجتماعية والفنون اليدوية وحل المشكلات ومهارات الحياة من فنون اللغة والمواطنة، يبنى المنهاج على أساس تعاوني وعلى إعادة بناء الخيرات، ويساعد على فهم العالم حوله، يدرّب الطالب على حل المشكلات. وتعتمد أساليب التدريس على التعلم باللعب والعمل والتمثيل والمشاركة النشطة، والتعلم ضمن مجموعات، ويركز على الحوار والنقاش، ويركز هذا الفكر بأن صنع القانون أهم من تطبيقه، ينمي التواصل الاجتماعي واقتراح الحلول للمشكلات، ويركز على الثواب والعقاب من خلال مجالس الطلاب دون خرق حقوق الأفراد وتوفير مشاركة بالتصويت. وإشراك الطالب في أهداف التعلم وطريقة تعلمه (ناصر، 2004).

### الدراسات السابقة :

على الرغم من أهمية الأصول الفكرية الكبيرة للنظام التربوي بكل عناصره، إلا أن الدراسات بهذا المجال إذا ما قورنت بغيرها قليلة، ومن أهم الدراسات التي توصل إليها الباحثان:

الدراسات العربية :

دراسة حمداوي، 2020 هدفت تعرف أفكار وليام جيمس في الفلسفة البراغماتية في مجال الأخلاق وأنها ليست جديدة بل هي امتداد للسفسطائية النفعية، وأكدت على أن البراغماتية تسعى لغايات الفرد وما تؤدي إلى الانتفاع، فالأخلاق غير مرتبطة بالماضي وغير مشروطة. فاعتمد جيمس مبدأ القطيعة مع الماضي في بناء أفكاره المعرفية، وأن المعرفة هي متغيرة ونسبية تعتمد على تجارب الإنسان، وأنه لا توجد قيم إنسانية بين العلاقات الفردية لأنها تعتمد على المصالح الشخصية أي أنها مؤقتة. فالأخلاق غير مرتبطة بالدين إنما فردية وذاتية وفق مبادئ كل شخص وعاطفته ووجدانه، بالتالي فالأخلاق عند البراغماتية متعددة ومختلفة وليست موحدة بين الأفراد.

دراسة دحمان، 2015 هدفت تعرف التربية في الفكر الإسلامي المعاصر، محمد الغزالي أنموذجاً، بحثت في الفكر الإسلامي وعن رؤية تربوية للمفكر محمد الغزالي الذي حاول معالجة التربية بما يتوافق مع النص القرآني والسنة النبوية، وربطها بالواقع المعاش إذ اتبع المنهج الوصفي التحليلي وتحدت الدراسة بالكتب التي اختلفت بالشيخ الغزالي.

دراسة بني عواد(2008) هدفت إلى تعرف أصول الفكر التربوي عند أبي حامد الغزالي وابن رشد وابن خلدون بدراسة تحليلية مقارنة مع الفكر الحديث، ركزت الدراسة على معرفة مدى انسجام المدرسة الإسلامية والبراغماتية من خلال استخدام المنهج الوصفي والنوعي التحليلي لمعرفة فكر الغزالي وابن رشد وابن خلدون ومقارنتها بالمدرسة الإسلامية والبراغماتية. وكانت النتائج أن مفهوم الغزالي للذات الإلهية لم يختلف عن المدرسة الإسلامية أما مفهوم ابن رشد للذات الإلهية هي فلسفة محضة لاثبات وجود الله بالمنطق. أما عند ابن خلدون إن الله هو مسبب الأسباب وهو متفق تماماً مع المدرسة الإسلامية. وأما الغيب عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون يؤمنون بالغيب يتوافقوا مع المدرسة الإسلامية واختلفوا مع المدرسة البراغماتية في إنكارها للميتافيزيقيا.

### الدراسات الأجنبية :

دراسة (Hatcher,2008) هدفت قياس المعتقدات الفلسفية والكفاءة الذاتية للمعلمين قبل الخدمة في أثناء اشتراكهم في برامج اعتمادهم كمعلمين في التعليم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم مشاركة المعلمين ب (120) ساعة تدريبية في برنامج اعتمادهم كمعلمين وقياس معتقداتهم الفلسفية بعد 75 يوماً من الدورة. وقياس الفروق في الكفاءة بعد هذه الدورة ومعرفة الخبرات التي تدعم العملية التربوية والمعتقدات الفلسفية. وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين قبل التدريب اتبعوا التدريس البنائي وأن الاستراتيجيات التعليمية التي تدرب عليها المعلمون أثرت على مستويات مشاركة الطلبة في تطبيق الدرس.

دراسة (Garegae,2002) هدفت تعرف معتقدات المعلمين حول الرياضيات في تدريسها وتعلمها وأثر هذه المعتقدات على الطلبة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت عينة من معلمي الرياضيات في المدارس الثانوية في بتوانا وقد استخدمت الوصف في جمع البيانات من خلال المشاهدات الصفية والمقابلات والوثائق الرسمية وباستجابة الطلبة أيضاً لاستبانات. وقد استخدم تسجيل الفيديو داخل الغرفة الصفية كأداة لجمع البيانات وتصنيف معتقدات المعلم من خلال تصنيفات للمعتقدات الشخصية، وقد أظهرت بالنتائج أن المعلمين يتأثروا بالموقف الفلسفي التعليمي وينقلوا معتقداتهم للطلبة.

### منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي من أجل تعرف الفكر التربوي السائد لدى معلمي مدرسة كينغز أكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وتتكون منهجية الدراسة من خلال الآتي:

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس لدى مدرسة كينغز أكاديمي للمرحلة الثانوية وعددهم 54 معلماً معلمة.

أما عينة الدراسة فكانت 35 معلماً ومعلمة، ممثلين ما نسبته 64.8% من مجتمع الدراسة. تكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية لدى مدرسة كينغز أكاديمي والجدول (1) يبين التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيراتها

الجدول (1) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

النسبة	التكرار	الفئات	
37.1	13	ذكر	الجنس
62.9	22	انثى	
45.7	16	أردني	الجنسية
54.3	19	غير أردني	
22.9	8	علمي	التخصص
77.1	27	انساني	
100.0	35	Total	

### أداة الدراسة

اعتمد الباحث على تطوير استبانة كأداة بحثية للتعرف إلى الفكر التربوي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدرسة كينغز أكاديمي. ولتحقيق هذا الهدف ويعد الاطلاع على الأدب النظري الذي تناول المدارس الفكرية الأربعة (الواقعية والمثالية، والاسلامية والبراغماتية) تم تطوير استبانة تكونت من جزأين، الجزء الأول اشتمل على معلومات عامة عن المعلمين المستجيبين، وكمتغيرات مستقلة وهي الجنس الجنسية والتخصص. أما الجزء الثاني للأداة طورت من استبانة (العاني، 2003). واشتملت الاستبانة على 28 فقرة تكشف عن الفكر التربوي لأربع اتجاهات فكرية فكانت

الفقرات (1،2،3،4،5،6،7) تمثل الأسس الفكرية الواقعية.

الفقرات (8،9،10،11،12،13،14) تمثل الأسس الفكرية البراغماتية.

الفقرات (15،16،17،18،19،20،21) تمثل الاسس الفكرية المثالية.

الفقرات (22،23،24،25،26،27،28) تمثل الأسس الفكرية الإسلامية.

وطلب الباحثان من المستجيب أن يوضح درجة ممارسته على مقياس ليكرت الخماسي لتقدير مستوى استجابة المستجيب وهي (أوافق جداً - أوافق - محايد - لا أوافق - لا أوافق أبداً) وتمثل الأرقام الآتية:

(1،2،3،4،5) على التوالي بحيث أوافق جداً تأخذ أعلى قيمة وهي (5) ولا أوافق أبداً تأخذ أقل قيمة (1)



### ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) أدناه يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (2) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا

المجالات	الاتساق الداخلي
الأسس الواقعية	0.49
الأسس البراغماتية	0.78
الأسس المثالية	0.66
الأسس الإسلامية	0.86

### متغيرات الدراسة :

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

#### أولاً: المتغيرات المستقلة

1. الجنس وله فئتان: ذكر ومثلت بالرقم (1)، انثى ومثلت بالرقم (2).
2. الجنسية ولها فئتان: أردنية ومثلت بالرقم (1)، غير أردنية ومثلت بالرقم (2).
3. التخصص وله فئتان: شهادة علمية ومثلت بالرقم (1)، شهادة إنسانية (أدبية) ومثلت بالرقم (2).

#### ثانياً: المتغيرات التابعة :

وهي الدرجة التي عبر عنها باستجابات الفقرات التي تعكس الأسس الفكرية للمستجيبين.

#### إجراءات الدراسة :

بعد أن تم تحديد مجتمع الدراسة وأخذ الموافقة من مدرسة كينغز أكاديمي على إجراء البحث، والتأكد من صحة الأداة، قام الباحثان بترجمة الأداة إلى اللغة الإنجليزية وعرضها على محكم بالترجمة العلمية. فضلاً عن اللغة العربية نتيجة وجود عدد من المعلمين الأجانب الذين لا يتقنون اللغة العربية. ثم قام الباحثان بإرسال الاستبانة المكونة من 28 فقرة إلى المدير الأكاديمي (السيد مازن جرار) من خلال الإيميل، وقام هو بدوره بإرسالها إلى معلمي المدرسة إذ طلب منهم الإجابة على الأسس الفكرية المتبعة خلال العملية التربوية بوضع إشارة (x) في المكان المناسب حسب السلم الخماسي لدرجة الممارسة لكل فقرة (أوافق جداً - أوافق - محايد - لا أوافق - لا أوافق أبداً).

#### المعالجة الإحصائية:

قام الباحثان بالإجابة عن أسئلة الدراسة لاستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للأداة كاملة، ولكل مجال من مجالاتها، وقام الباحثان بحساب تحليل التباين للكشف عن أثر متغيرات الدراسة. وقاما أيضاً باستخراج النسب المئوية حسب استجابات العينة. وإيجاد كرونباخ ألفا لمعرفة درجة الثبات.

### نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفكر التربوي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدرسة كينغز أكاديمي. ولتحقيق هذا الهدف فقد طورت استبانة مكونة من ثمان وعشرين فقرة إذ يتمكن المستجيبون من الإجابة عن هذه الفقرات وكانت النتائج كما يأتي:

أولاً: ما الفكر التربوي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدرسة كينغز أكاديمي؟  
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفكر التربوي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدرسة كينغز أكاديمي، والجدول (3) أدناه يوضح ذلك.  
الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفكر التربوي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدرسة كينغز أكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال	الترقيم	الترتبة
.673	3.24	الأسس الإسلامية	4	1
.503	3.18	الأسس المثالية	3	2
.596	3.12	الأسس البراغماتية	2	3
.447	2.48	الأسس الواقعية	1	4

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.48-3.24)، فقد جاءت الأسس الإسلامية في الترتيب الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.24) وهذا تطابق مع دراسة (العاني، 2003)، بينما جاءت الأسس الواقعية في الترتيب الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.48).

وقد يعزى ذلك لأن المدرسة تركز على القيم والأخلاق كمبدأ رئيس وعلى التعلم بالعمل، وترتكز على الديمقراطية، وكذلك تركز المدرسة على التربية الأخلاقية والنفسية ويتحلى معلموها بالتواضع، وهو ما يتوافق مع الأسس الإسلامية.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجموعة على حدة، إذ كانت على النحو الآتي:  
الأسس الواقعية: وتتمثل بالجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة للفقرات المتعلقة بالأسس الواقعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الترتبة
.808	3.37	أوجه الطلبة لسماع الأخبار للاطلاع على الشؤون العالمية لإيماني بأهمية فهم العالم المحيط	1	1
.810	3.14	أشجع على اتخاذ القرارات التي تتوافق مع بينتهم نتيجة إيماني بأن أهمية التربية هي خلق انسجام مع البيئة	2	2
.968	3.06	أفضل طريقة البحث عن المعلومة أكثر من أي طريقة تعليم أخرى نتيجة إيماني بأهمية البحث للحصول على المعرفة	7	3
1.136	2.66	أكسب الطلبة بعض العادات التي أرى مناسبتها لهم لإيماني بأن العادات والأخلاق لا تكتسب بالوراثة إنما تكتسب بالتعلم والتدريب	6	4

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الترتبة
1.215	2.63	أفضل تقديم المادة للطلبة بصورة موضوعية دون التعبير عن رأي الشخص بالموضوع	3	5
.651	1.40	أفضل تقديم المادة الدراسية دون أي زيادة لإيماني بطريقة التدريس المجردة	5	6
.404	1.11	أتجاهل رغبات الطلبة واحتياجاتهم نتيجة إيماني أن المادة أهم من الطالب	4	7
.447	2.48	الأسس الواقعية		

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.37-1.11)، فقد جاءت الفقرة (4) والتي تتص على أتجاهل رغبات الطلبة واحتياجاتهم نتيجة إيماني أن المادة أهم من الطالب في الترتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.11)، بينما جاءت الفقرة (1) ونصها " أوجه الطلبة لسماع الأخبار للاطلاع على الشؤون العالمية لإيماني بأهمية فهم العالم المحيط " في الترتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.37). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.48).

وقد يعزى ذلك لان المدرسة تركز على الاطلاع على الأخبار العالمية ولا تقتصر على الأخبار المحلية، وتناقشها في الاجتماعات الصباحية التي تقام بين الكادر التعليمي والإداري مع الطلبة مرتين اسبوعياً بالحد الأدنى.

الأسس البراغماتية: ويتمثل بالجدول (5)

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة للفقرات المتعقبة بالأسس البراغماتية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الترتبة
.598	3.63	أوجه الطلبة للتفاعل معي ومع بعضهم لأنني أؤمن بأن التعليم هو نشاط متبادل.	11	1
.942	3.23	أهيبء الفرصة للممارسة الديمقراطية للطلبة داخل الغرفة الصفية.	8	2
.877	3.23	أوجه الطلبة خلال تعلمهم للتكيف مع الحياة والظروف المحيطة لأنني أؤمن بأن التكيف هو أهم هدف للتربية.	10	2
.867	3.11	أفضل طريقة حل المشكلات في التعليم على غيرها.	14	4
.938	3.06	أوجه الطلبة لتنمية هواياتهم بوقت الفراغ نتيجة إيماني أن التربية هي موجه للطلبة للحياة السعيدة.	13	5
1.057	3.00	أوجه الطلبة لتقبل الرأي الآخر والتغيير الدائم نتيجة إيماني بأن كل شيء في الوجود قابل للتغيير .	12	6
.976	2.60	أفضل الحصول على المعرفة من خلال الرحلات الميدانية.	9	7
.596	3.12	الأسس البراغماتية		

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.63-2.60)، إذ جاءت الفقرة (9) والتي تنص على " أفضل الحصول على المعرفة من خلال الرحلات الميدانية " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.60)، بينما جاءت الفقرة (11) ونصها " أوجه الطلبة للتفاعل معي ومع بعضهم لأنني أو من بأن التعليم هو نشاط متبادل " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.63). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.12). وقد يعزى ذلك لإيمان المدرسة بأهمية التعلم النشط لأنه يفعل دور الطالب من خلال انخراطه بالعملية التعليمية ولأنه يعتمد على حل المشكلات واستخدام مهارات التفكير العليا.

الأسس المثالية: ويتمثل بالجدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالأسس المثالية مرتبة تنازلياً

#### حسب المتوسطات الحسابية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الترتبة
.539	3.66	أحاول أن أكون أنموذجاً بالعلم والسلوك لطلبتني.	16	1
.608	3.57	أفضل أسلوب الحوار والمناقشة على غيره من الأساليب نتيجة إيماني بدور المعلم في توليد الأفكار .	15	2
1.022	3.31	أشجع الطلبة على تطبيق حل المشكلات كمبدئ للإعتماد على أنفسهم.	21	3
.900	3.11	أشجع طلبيتي على إتخاذ قراراتهم بنفسهم لإيماني بالحرية للفرد.	20	4
.998	2.94	أحبذ أن أعلم الطلبة بما يتوافق مع اهتماماتهم لإيماني بأهمية حب الإستطلاع لدى الطلبة.	19	5
.810	2.86	لا أرغم الطلبة على تقبل فكره أو وجهة نظر نتيجة إيماني بأن الطالب يجب أن يحقق شخصيته.	17	6
1.087	2.77	أنمي مقدرة التفكير لديه نتيجة إيماني بأن العقل هو المصدر الوحيد للحصول على المعرفة.	18	7
.503	3.18	الأسس المثالية		

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.66-2.77)، حيث جاءت الفقرة (18) والتي تنص على " أنمي مقدرة التفكير لديه نتيجة إيماني بأن العقل هو المصدر الوحيد للحصول على المعرفة " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.77)، بينما جاءت الفقرة رقم (16) ونصها " أحاول أن أكون أنموذجاً بالعلم والسلوك لطلبتني " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.66). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.18). وقد يعزى ذلك لتركيز المدرسة على التربية بالقوة لأهميتها في تهذيب الطلبة، وتعمق المبادئ والأخلاق واحترام القوانين.

الأسس الإسلامية: ويتمثل بالجدول(7)

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة للفقرات المتعلقة بالأسس الإسلامية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الترتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	26	أفضل أسلوب الموعظة الحسنة والإبتعاد عن العنف مع طلابي.	3.63	.598
2	25	يجب أن أقرن قولي بعملتي لإيماني بأن المرابي يجب أن يقرن قوله بعمله حتى يكون قدوة للطلبة.	3.49	.742
3	23	أتعامل مع طلابي بتواضع أثناء عملية التعليم داخل الحرم الصفي.	3.34	.838
4	27	نتيجة إيماني بأن الله وزع القدرات على الناس فأعامل معهم بمبدأ الفروق الفردية.	3.23	.973
5	22	أشجع مبدأ الشورى بينهم لإيماني بأهمية الشورى بالإدارة التربوية.	3.17	.923
6	24	استخدام العفو والمسامحة إذا صدر منهم إساءة لإيماني أن المرابي يجب أن يتصف بهاتين الصفتين.	3.09	1.095
7	28	أكلف الطلبة وفق قدرته لا فوق سعته.	2.74	1.067
		الأسس الإسلامية	3.24	.673

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.63-2.74)، فقد جاءت الفقرة (28) والتي تنص على "أكلف الطلبة وفق قدرته لا فوق سعته" في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.74)، بينما جاءت الفقرة (26) ونصها "أفضل أسلوب الموعظة الحسنة والإبتعاد عن العنف مع طلابي" في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.63). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.24). وقد يعزى ذلك لإيمان المدرسة بالإبتعاد عن العنف بكل أنواعه، والتركيز على الموعظة والإرشاد إذ أن لكل 5 طلاب معلم مرشد يتابع جميع شؤونهم الأكاديمية والاجتماعية والمشكلات بجميع أنواعها فيعد المرشد الخاص هنا وكأنه الأب الذي يتابع كل ما يخص طالبه.

ثانياً: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) في اختيار عينة الدراسة تعزى للمتغيرات المستقلة الآتية (الجنس، الجنسية والتخصص العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير الجنس، الجنسية، والتخصص. ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (8)، أدناه توضح ذلك.

الجدول (8) المتوسطات انحصائية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على درجة الفكر

التربوي							
الأسس الواقعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	ذكر	13	2.32	.478	-1.706	33	.097

الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	
			.408	2.58	22	انثى	
.452	33	-.762	.662	3.02	13	ذكر	الأسس البراغمية
			.561	3.18	22	انثى	
.437	33	-.787	.539	3.09	13	ذكر	الأسس المثالية
			.486	3.23	22	انثى	
.937	33	.079	.700	3.25	13	ذكر	الأسس الإسلامية
			.674	3.23	22	انثى	

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) تعزى لأثر الجنس في جميع الأساليب. وقد يعزى ذلك إلى حمل جميع المدرسين نفس المبادئ الفكرية التربوية بغض النظر عن جنسه إذ أن سياسة المدرسة ثابتة ولا تتغير بتغير الجنس.

الجدول (9) ويمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنسية على درجة الفكر

#### التربوي

الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنسية	
.003	33	3.187	.309	2.71	16	أردني	الأسس الواقعية
			.457	2.29	19	غير أردني	
.012	33	2.676	.378	3.39	16	أردني	الأسس البراغمية
			.658	2.89	19	غير أردني	
.017	33	2.522	.515	3.39	16	أردني	الأسس المثالية
			.425	2.99	19	غير أردني	
.007	33	2.853	.528	3.56	16	أردني	الأسس الإسلامية
			.674	2.97	19	غير أردني	

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) تعزى لأثر الجنسية في جميع الأساليب وجاءت الفروق لصالح الأردني. وقد يعزى ذلك إلى تفهم المعلم الأردني طبيعة المنطقة وطبيعة العادات الاجتماعية لدى الطلبة.

الجدول (10) ويمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر التخصص على درجة

#### الفكر التربوي

الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص	
.161	33	-1.435	.501	2.29	8	علمي	الأسس الواقعية
			.422	2.54	27	انساني	
.085	33	-1.776	.793	2.80	8	علمي	الأسس البراغمية
			.505	3.22	27	انساني	

الدلالة الإحصائية	درجات انحرية	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص	
.444	33	-0.775	.445	3.05	8	علمي	الأسس المثالية
			.522	3.21	27	انساني	
.080	33	-1.807	.791	2.88	8	علمي	الأسس الإسلامية
			.609	3.35	27	انساني	

- يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) تعزى لأثر التخصص في جميع الأساليب. وقد يعزى ذلك لثبات سياسة المدرسة بغض النظر عن تخصص المعلم.
- إن أفضل 6 فقرات حصلت على أعلى متوسطات حسابية على التوالي هي:
- الفقرة (16) "أحاول أن أكون نموذجاً بالعلم والسلوك لطبتي" وكان متوسطها الحسابي (3.66)
  - الفقرة (26) "أفضل أسلوب الموعدة الحسنة والابتعاد عن العنف مع طلابي" وكان متوسطها الحسابي (3.63)
  - الفقرة (11) "أوجه الطلبة للتفاعل معي ومع بعضهم لأنني أوأم بأن التعليم هو نشاط متبادل وكان متوسطها الحسابي (3.63)
  - الفقرة (15) "أفضل أسلوب الحوار والمناقشة على غيره من الأساليب نتيجة إيماني بدور المعلم في توليد الأفكار" وكان متوسطها الحسابي (3.57)
  - الفقرة (25) "يجب أن أقرن قولي بعملتي لإيماني بأن المربي يجب أن يقرن قوله بعمله حتى يكون قدوة للطلبة" وكان متوسطها الحسابي (3.49)
  - الفقرة (1) "أوجه الطلبة لسماع الأخبار للإطلاع على الشؤون العالمية لإيماني بأهمية فهم العالم المحيط" وكان متوسطها الحسابي (3.37).

### التوصيات :

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإنه يمكن التقدم بالتوصيات الآتية:
- أن يتم دراسة الفكر التربوي السائد لدى المدارس الثانوية بشكل عام.
  - أن يتم الاستفادة من الممارسات العالمية في مجال الفكر التربوي بالإطلاع على تجارب المدارس العالمية العريقة ذات التصنيف المتقدم.
  - إجراء مزيد من الدراسات الخاصة بمدرسة كينغز أكاديمي.

### المصادر والمراجع :

#### المراجع العربية

- البدارنة، حازم والحوري، حازم (2015). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في تربية اريد الاولى لمبادئ فلسفة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم ونظر المشرفين والمديرين، مجلة العلوم التربوية، 42: 3.
- بني عواد، عبد المنعم (2008)، أصول الفكر التربوي عند أبي حامد الغزالي وابن رشد وابن خلدون: دراسة تحليلية مقارنة مع الفكر التربوي الحديث. أطروحة دكتوراة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- بني مفرج، أحمد حسن (2006) أصول الفكر التربوي عند ابن سينا" دراسة تحليلية نقدية مقارنة، أطروحة

- دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
- جيمس وليام (2008)، البراغماتية، ترجمة محمد العريان، القاهرة، المركز القومي للنشر.
- حمداوي، حسبية (2020)، الأخلاق في الفلسفة البراغماتية وليام جيمس النموذجاً شهادة ماجستير غير منشورة، جامعة بوضياف المسيلة، الجزائر.
- دحمان، زريق (2015)، التربية في الفكر الإسلامي المعاصر" محمد الغزالي أنموذجاً، أطروحة دكتوراه، جامعة يسكرة، الجزائر.
- الشيباني، عمر محمد (1992)، دراسة في التربية الإسلامية والرعاية الاجتماعية، طرابلس، الجماهيرية العظمى: دار الحكمة.
- الشين، يوسف (2015)، الفلسفة المثالية، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.
- العاني، وجيهة ثابت (2003) الفكر التربوي المقارن، ط1، دار عمار للنشر والتوزيع.
- عطية، أحمد (2008)، القيم في الواقعية الجديدة، القاهرة: دار الثقافة العربية، القاهرة، مصر.
- عويضة، كامل (1995)، الفلسفة الإسلامية، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
- كينغز أكاديمي، 2019، (kingsacademy.edu.jo).
- المرهج، علي (2020)، الفلسفة البراغماتية أصولها ومبادئها، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- منصور، عصام (2004) أثر الفكر التربوي البراجماتي في الفكر التربوي المعاصر، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- ناصر، إبراهيم (2004) فلسفات تربوية، عمان: دار عمان.
- ناصر، إبراهيم والزيون، محمد (2015) الفكر التربوي المعاصر، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- اليماني، عبد الكريم (2004) فلسفة التربية، عمان: دار الشروق.
- المراجع الأجنبية

- Garegae, Kgomotso Gertrude Mduna(2002),Teachers beliefs about mathematics, its teaching and learning and the communication of these beliefs to students: A case study in Botswana. **DAI-A**.
- Hacher, Robin May.(2008) Measurement of philosophical beliefs and self-efficacy of pre-service teachers. **DAI-A**



المشكلات التنظيمية والفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة  
نظر المعلمين والحلول المقترحة  
وفاء فتحي محمود صالح

مُنخَص:

هدفت الدراسة التعرف إلى أهم المشكلات التنظيمية والفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة، كما يراها المعلمون من وجهة نظرهم، فضلاً عن معرفة أهم حلول هذه المشكلات، وكيفية التخلص منها وتقادي حدوثها. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة والتي تكونت من (24) فقرة طبقت على عينة عشوائية من (158) معلماً ومعلمة، وقد وجدت الدراسة أن المعلمون يرون أن إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان تواجه مشكلات تنظيمية بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، كما وأشارت النتائج إلى أن استجابات عينة الدراسة للمشكلات الفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى استجابة قوية جداً للمعلمين، حيث أجمعوا بدرجة قوية جداً على جدوى الحلول المقترحة وفعاليتها، وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات.  
الكلمات المفتاحية: المشكلات التنظيمية، المشكلات الفنية.

**Abstract**

The study aimed to identify the most important organizational and technical problems faced by private school administrations, as seen by teachers from their point of view, in addition to knowing the most important solutions to these problems, and how to get rid of them and avoid their occurrence. To achieve the objectives of the study, the descriptive methodology. The questionnaire was used as a tool for the study, which consisted of (24) items and were applied to a random sample of (158) male and female teachers. The study found that teachers believe that private school administrations in the capital Amman governorate face moderate organizational problems from the teachers' point of view, and the results indicated that the responses of the study sample to the technical problems facing private school administrations are medium, and the results indicated a very strong response for teachers. They unanimously agreed to a very strong degree on the feasibility and effectiveness of the proposed solutions, and the study came out with several recommendations.

**Keywords:** organizational problems, technical problems.

مقدمة:

يعد التعليم من أهم القطاعات، والركيزة الأساسية في إعداد الأفراد إعداداً شاملاً وكاملاً بهدف تكوين أجيال قادرة على تحقيق التنمية في مختلف المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، للارتقاء بالمجتمعات، ولتحقيق التنمية الشاملة المرتكزة على التعليم، بدأت عديد من الدول بتطوير التعليم منذ فترة طويلة من الزمن، وتمثل المدرسة محط الأنظار للعاملين في القطاع التربوي بوصفها الركيزة الأساسية للتعليم التي يتلقى فيها الطالب التعليم الأكاديمي والاخلاقي (الحديدي، 2014). ونظراً لكون المدرسة أصغر وحدة تنظيمية ممثلة للنظام التعليمي فهي تعد صورة مصغرة للمجتمع الذي تقع فيه المدرسة، بكل ما يحدث بداخله من تفاعلات وما ينتج عنها من مشكلات بصور مختلفة ومستويات متفاوتة القوة، وتقسّم المدارس في الدولة إلى قسمين: قسم يتبع للدولة وتعرف بالمدارس الحكومية وقسم يتبع للأفراد أو هيئات وتعرف بالمدارس

الخاصة، والتي نمت وازدهرت بشكل كبير وفرضت وجودها على الواقع التربوي بعد التراجع الكبير للمدارس الحكومية، بسبب التحديات التي واجهتها والتي تمثلت بزيادة أعداد الطلبة وضعف التجهيزات والإمكانات العلمية والتكنولوجية، ومع زيادة أعداد المدارس الخاصة في المملكة التي بلغت (3285) مدرسة (وزارة التربية والتعليم، 2018)؛ برزت عديد من المشكلات والتحديات التي فرضت على إدارة هذه المدارس مما زاد من العبء والدور الإداري والفني لمدير المدرسة وهذا يؤثر سلباً على تحقيق أهداف المدرسة (الطيطي، 2010). تتمايز المدارس الخاصة في مستويات أدائها ونوعية أهدافها، ويعود هذا التمايز لأسباب؛ منها تنوع سمات الإدارة الناجحة والمرونة وأنماط الإدارة المختلفة وتوزيع المهام. وقد تغير مفهوم الإدارة المدرسية حالياً إلى مفهوم القيادة المدرسية، فلم يعد هدف مدير المدرسة تسيير شؤون المدرسة بالأسلوب المتعارف عليه، بل أصبح محور العمل في قيادة المدرسة حول تحسين العلاقات بين أفراد العملية التعليمية وتوفير كافة الظروف والإمكانات للوصول إلى مستويات ذات جودة عالية في الأداء ومواجهة كافة المشكلات بأنواعها المختلفة وتكليل الصعوبات والتحديات التي تواجه المدارس (بليسي، 2007). ولأن الإدارة المدرسية لا تخرج عن كونها عمل بشري، فبالتركيز لن يخلو من الأخطاء والمشكلات التي تواجه مدير المدرسة في أثناء تأديته لمهام عمله. ومن هذا السياق سعت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى التعرف إلى المشكلات التنظيمية والفنية التي تواجه مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان، والعمل على إيجاد بعض الحلول لهذه المشكلات بهدف تطوير عمل المدارس الخاصة.

**مشكلة الدراسة:**

بانتشار المدارس الخاصة واختلاف مستوياتها وزيادة مساحتها في توفير التعليم الأساسي والثانوي لشريحة كبيرة من طلبتها، ومع زيادة نسبة الالتحاق بها أصبحت مشكلات المدارس الخاصة تتزايد، وهي تختلف عن مشكلات المدارس الحكومية لكونها تتمتع باستقلالية مادية وإدارية، الأمر الذي فرض على إدارات المدارس تحديات ومشكلات تزيد من أعباء الإدارة والمعلمين، ومما يؤثر سلباً في تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها التعليمية (أبو ساكور، 2014). كما وتعد المدرسة مؤسسة تعليمية اجتماعية ترتبط بكافة أطراف المجتمع، وكذلك المجتمع المدرسي متنوع ومختلف، تتشعب فيه الأعمال والأدوار وتتداخل، لهذا لا تخلو أية مدرسة من المشكلات، وبالتالي أصبح مدير المدرسة أكثر الأشخاص عرضة للمشكلات، ومنها الإدارية والتنظيمية والفنية.

ومن خلال عملي بإحدى المدارس الخاصة، وإطلاعي على بعض المشكلات التي تتعرض لها المدارس رغبت في دراسة أهم المشكلات التنظيمية والفنية التي تواجهها المدارس الخاصة. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بمجموعة من الأسئلة.

**أسئلة الدراسة**

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما المشكلات التنظيمية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
2. ما المشكلات الفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
3. ما الحلول المقترحة من وجهة نظر المعلمين للتغلب على المشكلات التنظيمية والفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

### أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أهم المشكلات التنظيمية والفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة، كما يراها المعلمون من وجهة نظرهم، فضلاً عن معرفة أهم حلول هذه المشكلات، وكيفية التخلص منها وتفادي حدوثها.

### أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من خلال الكشف عن أهم المشكلات التنظيمية والفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة مما يسهم في تحديد المشكلات وأساليب حلها، كما أنها تعطي تغذية راجعة للمسؤولين في وزارة التربية لأهم المشكلات التي تعاني منها المدارس الخاصة، وبذلك تستطيع الدراسة الإسهام في وضع حلول لهذه المشكلات، إلى جانب رفد الأدب التربوي بما خرجت به من نتائج وتوصيات.

### مصطلحات الدراسة:

وقد تبنت الدراسة تحديد المصطلحات الآتية:

**المشكلات التنظيمية:** هي المشكلات أو الصعوبات التي لها علاقة بنظام السلطة والمساعدة بين الوحدات التنظيمية، وبمعنى آخر هي الصعوبات التي تواجه شكل وطبيعة العمل داخل المنظمة، وقد عرفت الباحث أنها المشكلات التي تواجه أعضاء الكادر الإداري في المدرسة نتيجة التفاعل الحاصل بينه وبين الكادر التدريسي، فيما يخص مهمات الوصف الوظيفي لكليهما.

**المشكلات الفنية:** هي كل المشكلات أو الصعوبات التي لها علاقة بالمنهج المدرسي وتعليم الطلبة والإشراف الفني، وقد عرفت الباحث أنها المشكلات التي تواجه الكادر التدريسي في المدرسة في أثناء عمليته تنفيذ المنهاج والتفاعل الحاصل بين المعلم والطلبة.

**المدارس الخاصة:** هي المؤسسات التي أسسها مواطنون أو هيئات مدنية ليست من أملاك وزارة التربية والتعليم وفق تعليمات وشروط تنظيم عملها.

### حدود الدراسة:

وقد اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: تقتصر على المشكلات التنظيمية والفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة.

الحدود البشرية: جميع مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان.

الحدود الزمانية: تجرى الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2021-2022

الحدود المكانية: المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان.

### الهيكل التنظيمي للمدرسة

يتمثل مفهوم الهيكل التنظيمي بأنه سلسلة من العلاقات والتعاملات بين الوحدات التنظيمية المكونة للمؤسسة، والذي يوضح طبيعة وشكل العمل داخل المنظمة، وهو الإطار العام الذي تمارس داخله الإدارة طبيعة الوظيفة. ويعد الهيكل التنظيمي للمدرسة أمراً مهماً في تحقيق المنظمة لأهدافها بطريقة منظمة، ويوفر المناخ الإيجابي والبيئي الآمن، كما يوفر الوقت والجهد مما يساعد على توفير المناخ العام المناسب للعملية التربوية والتعليمية ويكل مكونات المدرسة (الظاهر، 2009) ويتكون الهيكل التنظيمي من توصيف الوظائف المتوفرة في المدرسة، والاجراءات الداخلية بين أفراد المنظمة، والملكات الوظيفية، والجدول المدرسي للدروس، وتفاديراً للأداء الوظيفي للعاملين، وشروط المساعدة والمتابعة.

## المشكلات التنظيمية

عدد حمود (2002) المشكلات التنظيمية بمجموعة من البنود أهمها عدم وضوح البناء التنظيمي بين أفراد المدرسة ووجود خلل في عمليات التواصل وقنوات والاتصال، فضلاً عن افتقار المدرسة للمناخ التنظيمي العام، الأمر الذي يؤدي إلى شعور أفراد المدرسة بعدم الاستقرار والثبات، كما ينعدم شعور الأفراد بأهميتهم في العمل ونقل مقدرتهم في المشاركة باتخاذ القرار، مما يشيع الاحساس بعدم الثقة بين الإدارة وأفراد المدرسة، وتزيد هذه الآثار بافتقار المؤسسة لنظام الحوافز والترقية، وبعدم وضوح أهداف المؤسسة وأدوار العاملين فيها.

### المشكلات المتعلقة بالمنهاج المدرسي:

يتكون المنهاج المدرسي من مجموعة من العناصر الرئيسة وهي الأهداف التعليمية، وطرق التدريس والأنشطة والوسائل، والمحتوى التعليمي، والتقويم. وتطبيقه في المؤسسات التعليمية يظهر عديد من المشكلات وقد أشار (المالكي، 2011) إلى بعض المشكلات المتعلقة بالمنهاج الدراسي، فقد اعتمد المنهاج التعليمي على أسلوب التلقين والحفظ فقط، وبدت الخبرات التعليمية في المحتوى المعرفي مكررة وقديمة، واقتصرت الأسئلة في المحتوى المعرفي على مستويات الفهم والتذكر غالباً، وافترقت لمستويات التفكير والتحليل، كما أنها ركزت على الجانب المعرفي وأهملت الجانب الأدائي والوجداني.

### مشكلات مصادر التعلم

يتوفر في المدارس عديد من المرافق والمصادر التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية للمدرسة، إلا أن بعض المشكلات التي تتعلق بالمصادر التعليمية وقد حصرها (اللهواني، 2007) بنقص المواد والأدوات المخبرية، وتدني مهارات المعلمين بالوسائل المتوفرة، فضلاً عن قلة أعداد الحواسيب بالنسبة لأعداد الطلبة وقلة التجهيزات الرياضية والثقافية.

### الإدارة المدرسية:

عرفت الإدارة المدرسية من قبل كثير من التربويين بأنها مجموعة من الجهود التي يبذلها المدير مع جميع العاملين معه من معلمين وداريين وطلبة وأولياء أمور بهدف تحقيق الأهداف التعليمية داخل المدرسة.

### أهداف الإدارة المدرسية:

أدت التطورات التي حدثت بالعالم إلى نمو في جميع مجالات الحياة الاقتصادية والتكنولوجية والتعليمية والاجتماعية، ولقد لحق هذه التطور تغيير بمفهوم الإدارة المدرسية، فلم تعد الإدارة عملية روتينية تهدف إلى تسيير أمور المدرسة وحصر غياب وحضور الطلبة وتفقد المدرسة والمحافظة على النظام، بل أصبحت كذلك عملية تنظيم وتسهيل العمل داخل المدرسة وتوفير الفرص والامكانيات المادية والبشرية وتذليل الصعوبات وحل المشكلات التي تواجه المدرسة بما يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية (ابو خطاب، 2008).

### المدارس الخاصة:

انتشرت المدارس الخاصة في كافة محافظات المملكة وشاركت الحكومة في تعليم الطلبة بكافة المراحل التعليمية. وتحملت مدارس القطاع الخاص ثلث العبء المترتب على وزارة التربية والتعليم، وقد بلغ عدد المدارس الخاصة (2708) من مجموع المدارس العامة في المملكة، فقد شكلت ما نسبته 40% من المجموع العام للمدارس، وبلغ عدد المعلمين في المدارس الخاصة (34461) معلماً ومعلمة وهذا الرقم يشكل ما نسبته 28% من المجموع العام لأعداد المعلمين في القطاعين العام والخاص، وبلغ عدد الطلبة في المدارس الخاصة في المملكة (451139) طالباً وطالبة، يشكلون ما نسبته 26% من المجموع العام لطلبة

المملكة الأردنية الهاشمية.

وعلى الرغم من الاختلاف في مستويات المدارس الخاصة إلا إن هناك توجه واضح عند أولياء الأمور نحو إلحاق ابنائهم بالمدارس الخاصة الأمر الذي أدى إلى زيادة في أعداد المدارس الخاصة في المملكة، كما وأسهمت العوامل الديموغرافية مثل زيادة أعداد السكان والهجرات والعوامل الاقتصادية بزيادة دخل الفرد ونوعية التعليم في المدارس الخاصة، جميع هذه العوامل أسهمت في انتشار المدارس الخاصة (وزارة التربية والتعليم، 2018).

الدراسات السابقة:

دراسة عيسى (2017) التي هدفت التعرف إلى الصعوبات الإدارية والفنية وشكل معالجتها لدى مديري المدارس الحكومية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظرهم، وبلغ مجتمع الدراسة (463) مديراً ومديرة، تم اختيار عينة عشوائية اشتملت على (140) مديراً ومديرة، استخدمت الاستبانة كأداة دراسة وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه مديري المدارس الحكومية كانت متوسطة وحصلت الصعوبات المتعلقة بالطلبة أعلى درجة، وأدنى درجة كانت الصعوبات المتعلقة بالتجهيزات المدرسية.

دراسة (Alam & mushtaq, 2014) التي تهدف إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه إدارة المدارس الخاصة في الباكستان. بلغت عينة الدراسة (45) مديراً. وقد تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة وتوصلت الدراسة إلى نتائج بأن عمليات التسجيل ومتطلبات الأمور الضرورية أكثر حدة من الأمور المتعلقة بالأمور المادية.

دراسة الشمراني (2008) والتي هدفت إلى الكشف عن أبرز مشكلات الإدارة المدرسية في المدارس الأهلية للبنين في مكة من وجهة نظر الملاك والمديرين والمشرفين، بلغت عينة الدراسة (59) مديراً و(100) مشرفاً و(28) مالكا، وقد استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة بأن درجة المشكلات التي يواجهها إدارة المدارس في المدارس الأهلية كانت بدرجة متوسطة.

دراسة المالكي (2011) والتي هدفت إلى معرفة المعوقات التنظيمية التي تواجه مديري المدارس الأهلية في محافظة الطائف وكيفية التغلب عليها، بلغت العينة (51) مديراً ومديرة، وتم بناء استبانة واعتمداها أداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن المتوسط الكلي لشيوع المعوقات التنظيمية التي تواجه الإدارة المدرسية من وجهة نظر مدراء المدارس الأهلية شائع بدرجة متوسطة، كما جاءت المعوقات المتعلقة بإدارة التعليم والمشرفين بالرتبة الأولى.

انتعيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة في معظمها موضوع المشكلات الإدارية التي تواجه إدارات المدارس مثل دراسة الشمراني (2008) ودراسة عيسى (2017) والآخرى تناولت المشكلات العامة التي تواجه المدارس الخاصة مثل دراسة (mushtaq,2014)، ومن الدراسات التي تناولت المعوقات التنظيمية دراسة المالكي (2012) وتميزت دراسة الباحثة عن الدراسات السابقة ببحثها عن المشكلات التنظيمية والفنية لإدارات المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وهو المنهج الذي

يهدف إلى وصف خصائص الظاهرة وجمع معلومات عنها، فقد تم استخدام هذا المنهج لأنه يلائم طبيعة وأهداف الدراسة معتمدة على أسلوب الدراسة الميدانية في جمع المعلومات، ليفي بأغراضها ويحقق أهدافها واختبار صحة فرضياتها وتفسير نتائجها.

### مجتمع الدراسة

يمثل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في محافظة عمان.

### عينة الدراسة

قامت الباحثة بإختيار عينة من معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في محافظة عمان وقد شملت العينة (158 معلما ومعلمة)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

### أداة الدراسة

استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لدراستها، وقد تكونت من جزأين، الجزء الأول تضمن المتغيرات الديموغرافية، والجزء الثاني تضمن فقرات الاستبانة توزعت على ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: المشكلات التنظيمية، المحور الثاني: المشكلات الفنية، المحور الثالث: الحلول المقترحة.

### صدق الأداة

تحققت الباحثة من الصدق الظاهري للأداة، إضافة إلى صدق المحتوى إذ تم عرضها على ستة محكمين من الأساتذة المشرفين التربويين حملة درجة الدكتوراه العاملين في وزارة التربية والتعليم، وطلبت منهم إبداء رأيهم في الاستبانة وأبعادها ومعابرها ووضوحها وفي فقرات أداة الدراسة من حيث الصياغة ومدى مناسبتها للمحور الذي وضعت فيه، وتم التعديل عليها بناء على ملاحظاتهم، حيث تم حذف وتعديل بعض الفقرات لتظهر بصورتها النهائية.

### ثبات الأداة

تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، لإيجاد معامل الاتساق الداخلي وقد حصلت الباحثة على قيمة معامل ألفا لكل محور من محاور الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل، فقد كان مستوى الثبات على النحو الموضح في الجدول (2):

### الجدول (2): معامل الثبات لمحاور الاستبانة وأبعادها والثبات الكلي

المحور	عدد الفقرات	مستوى الثبات (الفا)
المحور الأول A : المشكلات التنظيمية	8	0.78
المحور الثاني B : المشكلات الفنية	8	0.88
المحور الثالث C : الحلول المقترحة	8	0.91

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات عالية جدا لا تقل عن (0.78) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات بما يطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

### مناقشة النتائج وفقاً لتسلسل أسئلتها

وبناء على المقياس السابق حاولت الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما المشكلات التنظيمية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر

المعلمين أنفسهم؟

2. ما المشكلات الفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر

المعلمين أنفسهم؟

3. ما الحلول المقترحة من وجهة نظر المعلمين للتغلب على المشكلات التنظيمية والفنية التي تواجه إدارات

المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

ولإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية

والرتبة لاستجابات عينة الدراسة لمحور المشكلات التنظيمية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة في محافظة

العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، والجدول (2) الآتي يوضح ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والرتبة والفاعلية لاستجابات

عينة الدراسة لمحور المشكلات التنظيمية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة

عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الفاعلية
1	نقص الكادر الإداري يسهم في تعميق المشكلات التنظيمية	4.01	.97	80.2	1	قوية
8	تسبب الإعارات والتقلبات في عدم استقرار التنظيم داخل المدرسة	3.67	41.0	73.4	2	قوية
4	ضعف دعم الإدارة المدرسية للمبادرات الإبداعية للمعلمين	3.22	1.08	64.4	3	متوسطة
7	ضعف تشجيع إدارات المدارس على النمو المهني للمعلمين	3.16	1.20	63.2	4	متوسطة
2	يفوض مديرو المدارس بعض الصلاحيات للمعلمين على أسس غير واضحة	3.16	1.14	63.2	5	متوسطة
3	يخالف مديرو المدارس مهمات الوصف الوظيفي للمعلمين	3.11	1.019	62.2	6	متوسطة
5	ضعف الشعور بالولاء والانتماء لمهنة التعليم في المدرسة	2.96	1.271	59.2	7	متوسطة
6	الممارسات التنظيمية للمعلمين غير متطابقة مع الهيكل التنظيمي للمدرسة	2.83	1.029	56.6	8	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.27	1.09	65.3		متوسطة

يتبين من الجدول(4) أن الدرجة الكلية لفقرات المحور الأول 'المشكلات التنظيمية' تشير إلى أن

إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان تواجه مشكلات تنظيمية بدرجة متوسطة من وجهة

نظر المعلمين أنفسهم، فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.27) بانحراف معياري (1.09) ونسبة مئوية

(65.3%)، وقد أحرزت الفقرة (1) والتي تنص على " نقص الكادر الإداري يسهم في تعميق المشكلات

التنظيمية أعلى متوسط والبالغ (4.01) وبنسبة مئوية (80.2%)، وهو قوي ويمكن أن نعزي ذلك إلى حقيقة

أن أفراد الكادر الإداري هم أساس العمل التنظيمي في المدرسة، ونقصهم بسبب الإعاقات والتقلبات يتسبب في عدم استقرار التنظيم داخل المدرسة وهذا يسهم في تعميق المشكلات التنظيمية بشكل كبير. كما احتلت الفقرة (6) والتي تنص على " الممارسات التنظيمية للمعلمين غير متطابقة مع الهيكل التنظيمي للمدرسة." أدنى متوسط حسابي والبالغ (2.83)، ونسبة مئوية (56.6%) وهو متوسط، وتفسير هذه النتيجة يعود لاختلاف المعلمين حول اهتمامهم بتنفيذ مهمات الوصف الوظيفي المتمثلة في الهيكل التنظيمي للمدرسة، إذ يرى بعضهم أنهم يحترمون رؤساءهم بشكل مناسب ولا يتجاوزون التسلسل الإداري، فيما يرى بعضهم الآخر أن المعلمين لا يلتزمون بالمهام المنوطة بهم ولا يمثلون لتعليمات رؤسائهم. وقد انفتحت هذه النتيجة مع دراسة (الشمراي، 2008) ودراسة (المالكي، 2011) إذ كانت درجة استجابة المعلمين حول وجود المشكلات التنظيمية متوسطة.

**النتائج المتعققة بالسؤال الثاني ونصه ما المشكلات الفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟** للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والترتبة لاستجابات عينة الدراسة للمشكلات الفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، والجدول (5) يبين ذلك.

**الجدول (5): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والفاعلية والترتبة لاستجابات عينة الدراسة للمشكلات الفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم**

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الفاعلية
16	أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية كبير جدا	3.4	1.330	68	1	قوية
10	عدم تنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية من قبل المعلمين	2.96	1.122	59.2	2	متوسطة
9	عدم معرفة المعلمين بالإدارة الصفية	2.94	1.149	58.8	3	متوسطة
11	عدم مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة	2.93	1.174	58.6	4	متوسطة
15	لا ينوع المعلمون في استراتيجيات التدريس	2.89	1.088	57.8	5	متوسطة
13	الاختبارات المدرسية الأسلوب الوحيد المستخدم في التقييم	2.87	1.232	57.4	6	متوسطة
12	ضعف المعلمين في التخطيط الفعال اليومي والفصلي	2.82	1.044	56.4	7	متوسطة
14	ضعف المعلمين بالمعرفة التخصصية	2.78	1.020	55.6	8	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.95	1.14	858.9		متوسطة

استجاب أفراد العينة ل فقرات المحور الثاني والذي ينص على المشكلات الفنية " والبالغة (8) فقرات، كما يظهر في الجدول (6) أن الدرجة الكلية تشير إلى أن استجابات عينة الدراسة للمشكلات الفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان متوسطة وذلك من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.95) بانحراف معياري (1.14) ونسبة مئوية (858.9%)، وكانت استجابة أفراد



العينة بأن رصدت الفقرة (16) والتي تنص على " أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية كبير جداً. أعلى متوسط حسابي، والبالغ (3.4) وهو قوي الأمر الذي يدل على إجماع المعلمين حول أن أهم مشكلة تؤثر سلباً في جودة عملية تنفيذ التدريس هي الأعداد الكبيرة للطلبة في الصفوف الدراسية والاكتظاظ الشديد. بينما احتلت الفقرة (14)، والتي تنص على " ضعف المعلمين بالمعرفة التخصصية"، المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قيمته (2.78)، وهو متوسط وهذه النتيجة تشير إلى اختلاف المعلمين حول مدى امتلاكهم للكفايات الأكاديمية والتخصصية، اللازمة لتنفيذ التدريس فقليل من المعلمين يستمر في تطبيق خطة تنمية مهنية شخصية حول آخر المستجدات المعرفية لمبحثه، فضلاً عن عزوف كثير منهم عن التنوع في استراتيجيات التدريس والأساليب الحديثة واستخدام التكنولوجيا بغرض تحسين نوعية التعليم، هذا ولا ننسى أن عديد من المعلمين يعتمدون بشكل كامل على الامتحانات الورقية في تقييم الطلبة ويتجاهلون استراتيجيات التقييم البديل والقائم على الأداء، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى انقسام معلمي المدارس الخاصة ما بين معلمين قليلي الخبرة حديثي التخرج من الجامعة، يفتقرون إلى الاستراتيجيات الحديثة للتدريس والتقييم، ومعلمين أصحاب خبرة عالية وكفاءة تدريسية كبيرة، انضموا للعمل في المدارس الخاصة بعد تقاعدهم من العمل في التعليم الحكومي. وقد انفتحت هذه النتيجة مع دراسة (الشمراي، 2008) ودراسة (المالكي، 2011) في أن درجة استجابة المعلمين متوسطة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه " ما الحلول المقترحة من وجهة نظر المعلمين للتغلب على المشكلات التنظيمية والفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظرالمعلمين أنفسهم؟** للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات عينة الدراسة للحلول المقترحة من وجهة نظر المعلمين للتغلب على المشكلات التنظيمية والفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟ والجدول (6) يبين ذلك.

**الجدول (6):** المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والرتبة والفاعلية لاستجابات عينة الدراسة للحلول المقترحة من وجهة نظر المعلمين للتغلب على المشكلات التنظيمية والفنية التي تواجه إدارات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الفاعلية
24	توفير مصادر التعلم والوسائل التعليمية اللازمة للتدريس	4.48	0.75	89.6	1	قوية جداً
23	تحسين البيئة المدرسية والصفية والبنى التحتية.	4.44	0.76	88.8	2	قوية جداً
21	لا بد من تدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس والتقييم	4.38	0.83	87.6	3	قوية جداً
18	ضرورة بناء الخطط الإدارية على بيانات صحيحة	4.35	0.68	87	4	قوية جداً
20	تعزيز المعلمين وتحفيزهم على مبادراتهم وأدائهم من قبل المدير والمشرف	4.34	0.85	86.8	5	قوية جداً

17	ضرورة إمام مدير المدرسة بالمستجدات الإدارية	4.34	0.75	86.8	6	قوية جدا
22	على المشرف التربوي تقديم مجتمعات تعلم للمعلمين فيما يخص الإدارة الصفية والتخطيط	4.27	0.76	85.4	7	قوية جدا
18	اهتمام مدير المدرسة بتنظيم الوقت والأولويات لإنجاز جميع الأعمال	4.23	0.85	84.6	8	قوية جدا
	الدرجة الكلية	4.35	0.78	87.1		قوية جدا

استجاب أفراد العينة لفقرات المحور الثالث والذي ينص على الحلول المقترحة، كما يظهر في الجدول (6) أن الدرجة الكلية تشير إلى أن المعلمين أجمعوا بدرجة قوية جدا على جدوى الحلول المقترحة وفعاليتها، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.35) بانحراف معياري (0.78) ونسبة مئوية (87.1%)، وكانت استجابة أفراد العينة بأن رصدت الفقرة (24) والتي تنص على توفير مصادر التعلم والوسائل التعليمية اللازمة للتدريس. أعلى متوسط حسابي، والبالغ (4.48) وهو قوي جدا، الأمر الذي يدل على اتفاق المعلمين أن توفير مصادر التعلم والوسائل التعليمية اللازمة للتدريس هو أهم الوسائل الفعالة لتنفيذ التدريس بفعالية، إذ أنه يحسن من البيئة المدرسية والصفية ويساعد على تنفيذ الأنشطة بشكل يخدم الدرس ويساعد على التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس. بينما احتلت الفقرة (18)، والتي تنص على اهتمام مدير المدرسة بتنظيم الوقت والأولويات لإنجاز جميع الأعمال، الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قيمته (4.23)، وهو قوي جدا أيضا وهذه النتيجة تشير إلى مدى إجماع المعلمين على أن اهتمام مدير المدرسة بتنظيم وقته ووقت الفعاليات المنجزة بالمدرسة، وفق جداول مدرسية توزع المهمات بعدالة وكفاءة على الكادر الإداري والتدريسي، من شأنه التقليل من حدوث المشكلات التنظيمية والفنية بالمدرسة بدرجة كبيرة، كما يرى المعلمون أيضا أن إعادة ترتيب مصفوفة الأولويات بالنسبة لمدير المدرسة والبدء بتنفيذ المهمات المهمة والعاجلة أولا وتأجيل المهمات غير المهمة وغير العاجلة، يساعد على منع حدوث مشكلات تنظيمية أو فنية بالمدرسة بشكل كبير جدا.

### التوصيات

#### بناء على النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بالآتي:

- ضرورة اهتمام قسم شؤون الموظفين في المديرية بتأمين بديل نقص لأفراد الكادر الإداري والتدريسي بأسرع وقت لتلافي حدوث مشكلات تنظيمية.
- ضرورة دعم الإدارة المدرسية للمبادرات الإبداعية للمعلمين، وتشجيعهم لتنمية أنفسهم مهنيًا، بتقديم الحوافز المادية والمعنوية.
- اهتمام مديريات التربية والتعليم بتخفيف الأعباء عن مديري المدارس.
- ضرورة الاهتمام بحل مشكلة الاكتظاظ الكبير في الصفوف المدرسية.
- دعم المدارس ماديًا وردها بالوسائل التعليمية والمعدات المكتبية وأجهزة الحاسوب.
- ضرورة اهتمام المشرفين التربويين بعقد مجتمعات تعلم للمعلمين بكل ما يخص العملية التعليمية من تخطيط واستراتيجيات تدريس وتقييم وإدارة صفية.

## المراجع العربية

- ابو خطاب، ابراهيم (2008). مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية لمحافظة غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الارتقاء بها. غزة: رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.
- ابو ساكور، تيسير (2014). دور الإدارات المدرسية في تفعيل تطبيق مدونة السلوك ومعيقات تطبيقها، في مدارس وكالة الغوث الضفة الغربية. مجلة جامعة الخليل، 5(2).
- ابو علي، عبد القادر (2010). العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل نظم الادارية. غزة ، فلسطين: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه الأزهر .
- بلبيسي، فانتة (2007). درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، فلسطين: رسالة ماجستير غير منشورة.
- الحديدي، عماد (2014). واقع الممارسات الادارية لمديري المدارس الثانوية بمديرية غرب غزة في ضوء متطلبات الإدارة الاستراتيجية. مجلة جامعه الخليل لتبحوث، 9(1).
- حضرمي، امال (2011). المشكلات الادارية التي تواجهها المناطق التعليمية في امانه العاصمة. صنعاء، اليمن: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه صنعاء .
- حمود، خضير (2002). السلوك التنظيمي. عمان ، الاردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- الخليقات، علي سلامة داود و الخليقات، أنوار عيسى سلامة (2020). أسباب الضعف القراني لدى طلاب الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في لواء الأغوار الجنوبية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 4(9)، 44-61.
- الشمرائي، عبدالله (2008). أبرز مشكلات الإدارة المدرسية في المدارس الاهلية لتنين بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر الملاك والمديرين والمشرفين والتربويين. السعودية: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه ام القرى.
- الطيبي، محمد (2010). مدى مشاركة المجتمع في دعم الإدارات المدرسية الثانوية واسنادها في مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الاباء. مجلة جامعه القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 21(21).
- الظاهر، نعيم (2009). النظم الادارية - المفهوم - المبادئ - الاساسيات. اريد ، الاردن: عالم الكتب الحديث.
- العساف، صالح محمد (2005). المدخل إلى البحث في العلوم السنوكية. (المجلد 30). الرياض: شركة العبيكان للطباعة.
- عيسى، خالد (2017). الصعوبات الادارية والفنية وسبل معالجتها لدى مديري المدارس الحكومية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظرهم. فلسطين: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه القدس.
- اللهباني، هنية (2007). المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحنة الاساسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها في محافظات شمال فلسطين. نابلس، فلسطين: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه النجاح الوطنية.
- المالكي، نور (2011). المشكلات الادارية والتعليمية في المدارس المشتركة في محافظة الليث التعليمية من وجهة نظر المشرفين والتربويين ومديري هذه المدارس. السعودية: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه النجاح الوطنية.

- منشورة ، جامعه ام القرى.
- منسي، ريماء و آخرون(2014). ادوار مدير مدرسة التقييمية والتخطيطية والانسانية من وجهة نظر مدراء مدارس وكالة الغوث الدولية في الاردن المشكلات والحلول المقترحة. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 3(4).
- مهنا، عبد الوهاب (2009). *درجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة ، وسبل تطويرها*. غزة، فلسطين: رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاسلامية.
- وزارة التربية والتعليم(2018). تم الاسترداد من (Www. Gov. Jo/ ar)
- يعقوب، رقية (2015). *مدى تطبيق المهام الإدارية لدى مديري مدارس مرحلة الاساسية وانعكاساتها على تطوير العملية التعليمية*. السودان: اطروحة دكتوراة ، جامعه السودان.
- المراجع الأجنبية
- Mushtaq, M. و Alam, M. (2014) **To study the problems faced by administration of private schools.**(2)5 .

## المحور الثاني:

# رؤى وأفكار في الإشراف التربوي

- درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على النيقظة في سلطنة عمان  
د. منصور بن ياسر بن عبيد الرواحي، دلال بنت محمد بن سعيد العامرية
- الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى بين الواقع والمأمول من وجهة نظرهم في الأردن  
د. ميسون سعيد عطاشة
- فاعلية الزيارات الميدانية لـمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية  
فادي عبد الرزاق عمر الطيطي
- دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية لـمشرفين التربويين بمحافظة انطاف (دراسة ميدانية)  
د. علي بن عوض علي الغامدي
- **The Role of Developmental Leading Supervision in Developing Teachers' Professional Competencies in Palestine**  
Dua' Ghosheh Wahbeh  
Suzan Qindah

## درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة في سلطنة عمان

د. منصور بن ياسر بن عبيد الرواحي

وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عمان

دلال بنت محمد بن سعيد العامرية

وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عمان

ملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظر المشرفين أنفسهم، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحثان استبانة مكونة من (32) عبارة، موزعة على محورين هما: الإشراف القائم على اليقظة الذاتية، والإشراف القائم على اليقظة مع الآخرين، وتم التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، والتأكد من ثباتها بحساب قيمة معامل الثبات لأغراض الاتساق الداخلي والذي بلغ (0.93). وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية تكونت من (72) مشرفاً ومشرفة بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة المشرفين التربويين في توظيف الإشراف القائم على اليقظة بشكل عام جاءت عالية بمتوسط حسابي (4.04) وبنسبة مئوية (81%)، وأظهرت النتائج أن أكثر الممارسات تمثلت في محور اليقظة مع الآخرين بمتوسط حسابي قدره (4.15)، وأدناها في محور اليقظة الذاتية بمتوسط حسابي (3.95)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ وفقاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة الإشرافية، والتخصص. وأوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في توظيف تقنيات الإشراف القائم على اليقظة في العمل الإشرافي بوصفه توجهاً تربوياً حديثاً قادراً على تنمية مهارات المشرف التربوي وتفعيل أدواره، وتجديد أدواته، وممارساته العملية، فضلاً عن ضرورة توفير بيئة داعمة لممارسة الإشراف القائم على اليقظة في البيئة المدرسية. الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي، اليقظة، محافظة الداخلية.

### Abstract:

The study aimed to find out the degree to which educational supervisors practice Mindfulness-based supervision from the supervisors' point of view, and to achieve the study's objectives; The researchers used a questionnaire consisting of (32) items, divided into two axes: supervision based on self-vigilance, and supervision based on vigilance with others, and its validity was verified by presenting it to a group of arbitrators, and ensuring its reliability by calculating the value of the reliability coefficient for the purposes of internal consistency, which amounted to (0.93). The questionnaire was applied to a random sample consisting of (72) supervisors in Al Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman. The results of the study showed that the degree of educational supervisors' practice of employing vigilance-based supervision in general was high with an arithmetic mean (4.04) and a percentage of (81%). The results showed that the most practices were represented in the axis of vigilance with others, with a mean of (4.15), and the lowest in the axis of self-vigilance with a mean of (3.95). It was also found that there were no statistically significant differences; According to the variables: gender, years of supervisory experience, and specialization. The study

recommended the necessity of continuing to employ techniques of vigilance-based supervision in supervisory work as a modern educational orientation capable of developing the skills of the educational supervisor, activating his roles, renewing his tools and practical practices, in addition to the necessity of providing a supportive environment for the practice of mindfulness-based supervision in the school environment.

**Keywords:** educational supervision, mindfulness-based, Al Dakhiliyah Governorate.

#### مقدمة:

شهد الإشراف التربوي عبر الزمن تطورا ملحوظا في مفهومه ونظرياته وأساليبه، وذلك مواثمة لروح العصر بما فيه من قضايا ومتغيرات متجددة. وتماشيا مع التطورات التربوية والإدارية المتعددة، ظهرت مفاهيم واتجاهات حديثة في الإشراف، أدت إلى تغيير تلقائي في تحسين نواتج التعلم لدى الطلبة، وتدريب الجانب المهاري وتنميته لدى المعلمين مهنيًا، والتغلب على معوقات العملية الإشرافية التقليدية، وتحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها، ومنها الإشراف التشاركي، والإشراف بالأهداف، والإشراف الإلكتروني، والإشراف المتنوع، والإشراف القائم على اليقظة.

ومصطلح "اليقظة" ظهر إلى جانب مصطلح "التأمل"، والوعي كمفهوم جديد في الإشراف التربوي يغذي الروح، ويعزز الدافعية والرغبة الملحة للتعلم والعمل، ويساعد على معالجة المواقف التربوية بموضوعية ودقة.

واليقظة تقود إلى اكتشاف المهارات التي تقوم على إدراك شامل يسهم في تحويل الخبرة إلى تعلم؛ كون الخبرة أساس عمليتي: التعليم، والتعلم، ويرى جون ديوي أن على المعلمين ممارسة هذه العملية في سياق اجتماعي في بيئة التعلم، واختبار ممارساتهم التدريسية، وهذا لا يتم إلا من خلال التأمل الذي يجب أن يقود إلى وجهات نظر متعددة في العمل (شاهين، 2012؛ Rodriguez, 2008).

وكثيرا ما يدعون الخبراء والمتخصصون إلى التريث قبل إصدار الأحكام، أو اتخاذ القرارات المصيرية، أو حل المشكلات التربوية التي تواجهها، بما يوحى إلى أن التأمل قبل الأداء وفي أثناءه ضروري من أجل دقة الأداء، وبما أن المشرف التربوي يشكل عنصرا فاعلا في المنظومة التربوية انطلاقا من عمله الذي يقوم في الأساس على تقويم الأداء وإصدار الأحكام حول أداء المعلمين، فلا بد أن يكون يمتلك مهارات اليقظة، بوصفها نمطا من أنماط التفكير التي تعتمد على الموضوعية، ومبدأ العلة والسبب في مواجهة المشكلات، وتفسير الظواهر والأحداث (المغربية، 2009).

وقد اكتسبت ممارسات اليقظة في الإشراف مزيدا من الاهتمام كنهج لتعزيز الهدوء، والتنظيم العاطفي، والاهتمام المركز، وتقليل التوتر بين المعلمين والطلبة في أثناء العملية التعليمية (Haberlin, 2020; Semple et al., 2017). والتفسير الشائع الاستخدام لليقظة يقدمه كابات زين (Kabat-Zinn, 2003) بأنه "الوعي الذي ينشأ من خلال الانتباه عن قصد في اللحظة الحالية، وعدم إصدار الأحكام على اكتشاف التجربة لحظة بلحظة".

والمتتبع للاتجاهات الحديثة في تطوير مهارات المشرفين التربويين والمعلمين، يجد أن الإشراف القائم على اليقظة يحظى بأهمية كبيرة في ذلك؛ ويعود ذلك إلى اعتبار اليقظة مجالا حيا لتحويل الممارسات التأملية إلى مواقف تعليمية يمكن تحقيقها؛ مما يساعد المشرفين على أن يصبحوا أكثر وعيا بمفاتيح التفاعلات مثل: (الكلمات، والإيماءات، وردود الأفعال) عند عقد الاجتماعات والحوارات مع المعلمين، وكذلك

أكثر وعياً بأنفسهم وإمكاناتهم، وما لاحظوه خلال الملاحظات الصفية، واستخدام أدوات التقييم التلخيصي (Haberlin, 2020).

ويعد الإشراف القائم على اليقظة أنموذجاً جديداً معاصراً متنوعاً قادراً على تنمية العنصر البشري، وتفعيل دوره، وتجديد أدواته وممارساته العملية، وهو رؤية تسهم بشكل أو بآخر في تجويد العملية التعليمية التعلمية، وتعزيز دافعية المشرف للإبداع في مجال التعلم والعمل، وتخضيب أفق المعلمين والمتعلمين، لكي يتجاوز كلٌّ منهم وظيفة الاستهلاك الصامت للمعرفة إلى وظيفة الإنتاج المبدع (الغتم، 2013). ومن خلال الإشراف القائم على اليقظة يكون المشرف التربوي اليقظ لديه فهم أعمق وأكثر استنارة لعملية الإشراف التي يمارسها، ويتميز بتكوين الملاحظات الواعية، والاستماع العميق في المداولات الإشرافية، ويعمل على تعزيز التعاون بينه وبين الآخرين.

ولذلك يرى الباحثون أن ممارسة الإشراف القائم على اليقظة تعد خطوة أساسية في تطوير الإشراف التربوي، إذ يصبح المشرف التربوي أكثر وعياً بموعد استخدام ممارسة أو مهمة محددة، وتكون لديه الدراية النامة والمعرفة الحقيقية حول كيفية اختيار إجراءات تربوية مختلفة للممارسة الإشرافية، وتزويجها وتنفيذها بمهارة (البلوшие وآخرون، 2020؛ Burns et al., 2019; Haberlin, 2020).

وعليه فإن تفعيل الإشراف القائم على اليقظة أصبح مطلباً ملحا لتحسين العمل الإشرافي، والتطوير المتواصل لمهارات المشرفين التربويين والمعلمين من أجل تجويد عمليات التعليم والتعلم، وقد جاءت هذه الدراسة لمعرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة وممارساتهم لتقنياته وأساليبه في العمل الإشرافي.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في تطوير منظومة الإشراف التربوي بهدف الارتقاء بأداء المعلمين، وتطوير أداء المشرفين التربويين وممارساتهم الإشرافية، إلا أنه من خلال ملاحظة الباحثين في الحقل التربوي ما زال بعض المشرفين التربويين يمارسون الأدوار التقليدية القائمة على إنجاز مهمات فنية وإدارية لا ترقى إلى متطلبات المدرسة كوحدة للتطوير، والتركيز على أسلوب الزيارات الصفية بشكل أكبر من الأساليب الأخرى، وهو ما أكدته الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم وخبراء البنك الدولي حول كفاءة نظام التعليم بالسلطنة (2012) التي أشارت إلى أن أسلوب الزيارة الصفية هو أكثر الأساليب الإشرافية تفعيلاً لدى المشرفين، وأضافت إلى أن المشرفين التربويين يقضون جزءاً من وقتهم بمهمات أخرى تشمل واجبات إدارية وعقد الدورات التدريبية للمعلمين؛ إلا أن تأثيرهم على جودة التعليم والتعلم غير واضح.

فضلاً عن ذلك أظهرت نتائج دراسة كل من: الفهدي، الزاسبي، العريمي (2013)، ودراسة الهنائي (2012) إلى أن المهارات الوظيفية والأدائية لدى المشرفين التربويين في سلطنة عمان لا ترتقي للمستوى المطلوب، وتوصلت دراسة البلوшие، الفهدي، والجابري (2020) إلى أن تصورات المشرفين التربويين عن الإشراف التأملي في سلطنة عمان جاءت بدرجة متوسطة، بينما كانت ممارساتهم له بدرجة ضعيفة.

وفي ضوء تلك النتائج أصبح التقدم في عمليات الإشراف التربوي مرتعناً بالبحث عن اتجاهات ونماذج معاصرة أكثر انفتاحاً ومرونة وابتكاراً؛ لتوظيفها في الميدان التربوي توظيفاً فاعلاً بغية التحسين المتواصل لمهارات المشرفين التربويين لتجويد عمليتي التعليم والتعلم، ويرى الباحثان أن ممارسة الإشراف القائم على اليقظة يعد خطوة ضرورية وأساسية في تطوير منظومة الإشراف التربوي في المرحلة القادمة للإشراف التربوي



بالسلطنة، وهو أنموذج يقوم على ممارسات أساسية ضرورية وملحة من المشرف التربوي في عملية الإشراف؛ لذلك تأتي الدراسة للوقوف على درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان من وجهة نظرهم، وتحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ما مدى ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان؟

- هل تختلف درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان باختلاف النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة الإشرافية، والتخصص؟

#### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

- مسابرة الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي؛ من خلال تقديم الإشراف القائم على اليقظة كأحد الاتجاهات المعاصرة في العمل الإشرافي.

- إفادة القائمين على الإشراف التربوي، والمشرفين التربويين من نتائج الدراسة في استخدام الإشراف القائم على اليقظة والاستفادة منه عند توظيف نماذج الإشراف التربوي المختلفة.

- دفع الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول استخدام الإشراف القائم على اليقظة، في تطوير الممارسات الإشرافية الذاتية أو مع الآخرين.

#### أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى:

- معرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان.

- تقصي اختلاف درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان باختلاف المتغيرات: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة الإشرافية، والتخصص.

#### حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يأتي:

أ. الحدود البشرية: مشرفو المواد الدراسية في محافظة الداخلية بسلطنة عمان.

ب. الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020/2021.

ج. الحدود المكانية: دائرة الإشراف التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان.

د. الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة.

#### مصطلحات الدراسة:

**اليقظة:** تعرف اليقظة بأنها مساعدة الآخرين على عرض القضايا والمواقف ووجهات النظر المختلفة والاطلاع على المعلومات، وإنشاء حلول ممكنة (Haberlin, 2020). ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها استخدام المشرف التربوي لتقنيات وأدوات واستراتيجيات جديدة لمساعدة المعلمين والمعلمات على عرض قضاياهم، وتقليل التوتر، وبناء الروابط الاجتماعية، بما يحقق التواصل المستمر ويساعد على رفع مستوى أدائهم.

**الإشراف القائم على اليقظة:** يعرفه الباحثان إجرائياً بأنه العمل الذي يقوم به المشرف التربوي لاختيار

موعد استخدام ممارسة إشرافية أو مهمة محددة، والقيام بإجراءات تربوية مختلفة لدعم العمل الإشرافي ونجاحه.

**المشرفون التربويون:** الأشخاص المتخصصين الذين تم تعيينهم من قبل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، للإشراف على المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الطلبة في المدارس الحكومية في محافظة الداخلية.

**الإطار النظري:**

يعرف الإشراف التربوي بأنه "مجموعة من العمليات التي تسعى في تكاملها إلى تطوير وتحسين العملية التعليمية" (الصيحية، 2019)، وهو ركن رئيس وفاعل في أي نظام تربوي، لأنه يساهم في تشخيص واقع العملية التعليمية، من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات، ويعمل على تحسينه وتطويره (الطعاني، 2010)، ولكي يحقق الإشراف التربوي الأهداف المرجوة منه يتعين على المشرف استخدام أساليب واستراتيجيات شتى، ينتقل فيما بينها ويتخير منها حسب الموقف التعليمي في الميدان التربوي.

وقد مر الإشراف التربوي بمراحل مختلفة، بدأ كمحاولة للحكم على أداء المعلم من خلال زيارة مفاجئة للمدرسة يوصي بعدها بتربيته أو نقله، فكان الهدف من تلك المرحلة التحري والفحص للمعلمين والمبنى والتجهيزات، وتحصيل التلاميذ لتحديد العقاب للمقصر. وارتبطت المرحلة الثانية المعروفة بالتوجيه بحاجات المعلمين كأساس لتحسين برامج التعليم، بينما ارتبطت المرحلة الثالثة بظهور بعض المفاهيم الحديثة وانتشارها كالديمقراطية والمشاركة، فقد اعتمدت هذه المرحلة على الحوار، والنقاش بين المعلم والمشرف التربوي، ومن ثم أصبح عمل المشرف التربوي عملاً قيادياً، يهدف إلى التأثير في المعلمين لدفعهم نحو العمل بجدية لتحسين أدائهم والنهوض بالعملية التعليمية (السبيل، 2013).

ولا تكاد تخلو مهنة أو صناعة متطورة وقابلة للنمو من حاجتها إلى إشراف وتوجيه وتقييم من أصحاب الخبرة الذين أمضوا زمناً طويلاً وخاضوا من التجارب الشيء الكثير، يسعون لتطوير وتراء خبرات العاملين، ومعالجة قصورهم وحل مشكلاتهم، والتعليم أحد هذه المهن، وحاجة المعلم إلى الإشراف تكاد تكون أشد وأقوى من غيره. إن أهمية الإشراف التربوي تأتي من أهمية المعلمين الذين يعدون من أهم المدخلات الأساسية للعملية التعليمية التعليمية، إذ أن لهم الدور الرئيس في تحديد نوعية الخريجين، فالمعلم التقدير يمكن أن يحدث أثراً ملموساً حتى في حال ضعف المدخلات الأخرى كالمناهج والأبنية المدرسية والأموال التي تنفق (الدليمي، 2016، ص 25).

كما أن الإشراف التربوي يعد ركناً من الأركان الرئيسة والفاعلة في أي نظام تعليمي؛ لأنه يساهم في تشخيص واقع العملية التعليمية التعليمية، من حيث المدخلات والمخرجات التعليمية، ويعمل على تحسينها وتطويرها بما يتناسب وتلبية احتياجات ومتطلبات المجتمع للنهوض بالعملية التعليمية من الناحيتين الفنية والإدارية (الطعاني، 2005).

وعليه تتوقف ممارسات المعلمين داخل الصفوف، ومن خلاله يمكن إعادة النظر في المناهج الدراسية، وتحسين أداء الإدارة المدرسية، وضمان الارتقاء بمستوى التلميذ؛ لذا يعد الإشراف التربوي عملية شمولية تغطي جميع جوانب العملية التعليمية.

ويكتسب الإشراف التربوي أهميته من خلال الخدمات الفنية التي يقدمها والمتمثلة في متابعة العملية التربوية ومعايشة مشكلاتها، ثم وضع الحلول المناسبة لها، فهو حلقة الاتصال بين الميدان والأجهزة الإدارية والفنية التي تشرف على عملية التعليم والتعلم، علماً بأن التوسع في الخدمات التعليمية مع انتشار المدارس وازدياد عددها يفرض الحاجة إلى وجود مشرفين متخصصين في مواد الدراسة المختلفة ليقوموا بمهمة

الإشراف على أعمال المعلمين، ومساعدتهم وتمكينهم من تحقيق الأهداف المنشودة (Silva & Danna, 2001).

وقد أخذ الإشراف التربوي اهتمام جميع القائمين على العملية التربوية في أنحاء العالم كافة؛ لما له من أهمية في تحسين الميدان التربوي ومتابعته، فظهرت اتجاهات متعددة في الإشراف التربوي وكل اتجاه يمثل حالة، أو وجهة نظر تختلف عن الأخرى.

فيمتاز الإشراف التربوي المعاصر بكونه عملية نمو مهني للمعلم، يسعى لمساعدته على تطوير نفسه، وتهيئة البيئة المناسبة لنموه المهني، وهو عملية مستمرة، وليس نشاطاً آنياً سرعان ما ينتهي، وليس المهم من يقوم بعملية الإشراف، بقدر ما تهم فاعلية الإشراف نفسه (الزباني وآخرون، 2007)، ومن هذه الاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي:

#### أ. الإشراف التشاركي:

يعرف الإشراف التشاركي بأنه: أسلوب يعتمد على مشاركة كل من له علاقة بالعملية التعليمية، من مشرفين تربويين، ومديري مدارس، ومعلمين، وطلبة، ويتعلق هذا الأسلوب بنظرية النظم المفتوحة التي تتناول العملية الإشرافية، من أنظمة جزئية مستقلة عديدة، ترتبط بالسلوك الإشرافي للمشرفين، والسلوك التعليمي لكل من المعلمين والطلبة (الطعاني، 2005).

مميزات الإشراف التشاركي كما ذكرها أحمد (2003):

- ينسجم بالتشاركية، والعلمية، والعمق في تناول القضايا التربوية.
- يقوم على التواصل، والحوار المفتوح بين المعلم والمشرف.
- الثقة المتبادلة بين المشرف والمعلم؛ فيؤدي إلى اقتناعه بتغيير بعض الممارسات التعليمية.
- يحسن اتجاهات المعلم نحو الإشراف التربوي المعاصر.
- يلبي احتياجات المعلمين، ويعالج مشكلاتهم بطريقة البحث الإجرائي.

#### ب. الإشراف التأملي:

هو أحد النماذج الإشرافية المعاصرة، التي يكون فيها المشرف هو المسؤول عن تنظيم عملية التأمل، وتنمية اتجاهات إيجابية لتطوير التأمل.

ويعرفه ألغر وشيزيك (Alger and Chizhik, 2006) بأنه: "عملية تنشيط للتأمل الذاتي يحث على التفكير الناقد وتوليد الحلول للمشكلات التي تواجه المعلم في أثناء تدريسه في الغرفة الصفية".

كما عرف النليمي (2016) الإشراف التأملي بأنه: "نمط إشرافي يتبنى فيه المشرف أساليب الإشراف النقدي المتأمل بممارسة لقاءات منتظمة مع المعلمين لمناقشة تجاربهم وأفكارهم ومشاعرهم المرتبطة بعملهم معتبرا أن لكل فرد منهم طرائقه ومفاهيمه المكتسبة الخاصة به والمتصلة بالعملية التعليمية".

ومهمة المشرف من المنظور التأملي ليس تغيير سلوك المعلم، بل مساعدته على الانغماس الناجح في التدبر بإنشاء مخزونه من الصور، والأخيلة، والأمثلة التي تشكل الأساس لممارسة المتدبر، وتساعد على إثراء فهمه للتعليم، وأن يساعد المعلم على إضفاء معنى على أحداث الفصل (عطاري وآخرون، 2005).

وتعد الممارسة التأملية في الإشراف التربوي إطار عمل واسع يشمل كل أنشطة الإشراف وينظمها، فالممارسة التأملية هادفة، ومستمرة، وتساعد على ترشيد جهود المشرف التربوي في عمله، وتلخصه، فلا يضيع الوقت أو الجهد في أعمال إشرافية روتينية لا تصب في صالح العمل أو تحقيق الأهداف، كما أنها تحمي المشرف التربوي من ذاتيته، وتجعله ينظر للمشكلات التعليمية بمنظور مختلف يمكن أن يسهم بشكل

أو بأخر في حلها.

وفي هذا السياق: يمكن توضيح أبرز ملامح الاختلاف بين الإشراف التأملي، والإشراف التقليدي على النحو التالي والتي ذكرها العبد الكريم (2004):

- في الإشراف التقليدي يكفي لإجادة عملية الإشراف: امتلاك المعارف العملية، ومهارات التدريس والإشراف، بينما في الإشراف التأملي: مع أهمية امتلاك هذه المعارف والمهارات، إلا أنه لا بد من وجود طرائق معينة للتفكير والتأمل فيما يقوم به المشرف التربوي؛ ففي الإشراف التأملي: ينظر للمشرف التربوي على أن لديهم المقدرة على تحديد المشكلات المتعلقة بإشرافهم، وطرحها للنقاش، ومن ثم إيجاد الحلول المناسبة لها.

- يقف الإشراف التأملي في مقابل الإشراف التقليدي في تطوير طرق التدريس، والتي يرى أن التطوير التربوي إنما يكون بتقديم حلول جاهزة للمعلم على شكل نماذج تدريسية، أو حلول لمشكلات مدرسية تدريسية على المعلم أن يتبناها، بدلا من تطوير قدرات المعلم، ودفعه لاتخاذ القرارات التدريسية القائمة على الفهم العميق والتفكير الطويل في الأوضاع التدريسية التي يعمل فيها، بينما يؤكد الإشراف التأملي على دور المعلم في إصلاح العملية التعليمية، وتطوير المدرسة إذا امتلك قاعدة ثمينة من الخبرة والمعلومات.

ولكي يستطيع المشرف التربوي تطبيق أنموذج الإشراف التأملي؛ فإنه لا بد أن يمتلك بعض المهارات اللازمة التي تساعده على ذلك، ومن أهم هذه المهارات والتي ذكرها عطية (2015) ما يأتي:

- مهارات التفكير الناقد، ونقد الواقع لتعديله، ووضع بدائل إيجابية للسلبات المتواجدة، وليس مجرد تحديد نقاط الضعف فقط.

- مهارات الإقناع، وتعديل السلوك، وإعطاء الفرصة للحوار، ومناقشة الاختلافات في الآراء والمشاعر، وطرح الأسئلة الناتجة عن التفكير العميق.

- مهارات التغيير، وتعديل قناعات واتجاهات المعلمين بما يخدم العملية التعليمية.

- مهارات تحديد المشكلة، وتحليلها إلى جوانبها المختلفة، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، ووضع البدائل والحلول المختلفة، واختيار البديل المناسب، والذي يتناسب مع الإمكانيات المادية والمالية والبشرية المتوافرة في المدرسة.

- مهارات إدارة الوقت، وإدارة الأزمات، والتخطيط الناجح.

- مهارات الاتصال، والتحدث، والإقناع، والإنصات، والقراءة، والكتابة، والتي تساعد على تنشيط العلاقات بين المشرف والمعلمين لزيادة كفاءة العمل؛ مما يساعد على تحقيق الرضا الوظيفي.

- مهارات التقويم الذاتي، ويتم فيها وضع مجموعة من المعايير العلمية المقننة، والتي تساعد المشرف على تقييم ذاته.

### ج. الإشراف المتنوع:

يعود ظهوره إلى آلان جلاتثورن Allan Glatthaorn وزملائه عام 1997م، وهو أنموذج إشرافي يهدف إلى إيجاد مدرسة متعلمة عن طريق توطين أنشطة النمو المهني داخل المدرسة، وتفعيل دور المعلمين في ممارسة هذه الأنشطة (الزهراني، 2012). وظهر هذا الاتجاه من اتجاهات الإشراف التربوي المعاصرة من خلاصة الأبحاث التربوية التي تشير إلى أن الاستمرار في استخدام طريقة واحدة للإشراف مع جميع المعلمين، لا تؤثر كثيرا في أداؤهم (البيطين، 2004)؛ لذلك يقوم على فرضية بسيطة وهي أنه: بما أن

المعلمين مختلفون في مقدراتهم، وأنماط تدريبيهم؛ فلا بد من تنوع الإشراف، فهو يعطي المعلم ثلاثة أساليب إشرافية: لتطوير مقدراته وتنمية مهاراته ليختار منها ما يناسبه (صليوو، 2005).

#### د. الإشراف التربوي الإلكتروني

إن استخدام الحاسوب، وتقنياته من المهارات اللازمة لمواكبة التقدم والسير في ركب الحضارة والتقدم في العالم؛ لهذا ونتيجة لظهور هذه التقنيات التي أثبتت نجاحها بل وتميزها وانفرادها بالأدوار المهمة في العملية التربوية الحديثة، كان لابد من تطوير الإشراف التربوي من الحالي إلى الإشراف التربوي الإلكتروني الذي يعتمد في عمله على استخدام الشبكة العنكبوتية (سفر، 2008).

ويعرف الإشراف الإلكتروني بأنه نمط إشرافي، يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية، من خلال الحاسب الآلي، وشبكة الإنترنت، في تحقيق اتصال فعال بين المعلمين والمشرفين التربويين، وبين المشرفين التربويين والمؤسسات التعليمية لتبادل المعلومات والخبرات فيما بينهم بأقل وقت وجهد، وأكثر فائدة (عبد المعطي ومصطفى، 2013).

إن أنموذج الإشراف الإلكتروني يحقق مزايا عدة في الإشراف التربوي، إذ يوفر الوقت والجهد والكلفة لكل من المشرف والمعلم، كما أن هذا الأنموذج سيكون الأكثر شيوعاً في المستقبل، وتبرير ذلك بأنه: من غير المنطقي القيام باللقاءات الإشرافية التقليدية، في ظل تطور وسائل الاتصال الحديثة (الهجران، 2005).

#### هـ. الإشراف القائم على اليقظة

يمكن اعتبار الإشراف القائم على اليقظة كنهج للإشراف يشجع المشرفين التربويين على الوعي بالممارسات التربوية واختيار الأنسب منها عند تقديم الدعم التعليمي، وسن الإجراءات التربوية المختلفة في الممارسة الإشرافية. ولتقديم هذا الدعم يجب أن يكون المشرفون ماهرين في إدارة أنفسهم بأنفسهم، ومعرفة التقنيات التي يمكنهم استخدامها في مجال العمل الإشرافي لتقليل التوتر المعلمين وزيادة دافعيتهم (Donahue-keegan, 2018).

ومن الأسس التي يقوم عليها الإشراف القائم على اليقظة (Haberm, 2020):

- توفير الأدوات العملية للمشرفين لتعزيز الوعي الداخلي والبيئة الخارجية.
  - المساعدة في التنظيم العاطفي والإدارة الذاتية أو الرعاية الذاتية للمشرف.
  - تعزيز الممارسات والمهام التي يتم إجراؤها بانتظام، مثل المراقبة وتقييم المعلمين.
  - تعزيز الروابط والعلاقات الإنسانية العميقة بين الأشخاص المشاركين في العملية الإشرافية.
- ويمكن أن يتضمن التطبيق الفعلي للأساليب القائمة على اليقظة في الإشراف بعض التقنيات الراسخة بما في ذلك (Haberm, 2020):
- الاستماع العميق: في أثناء المداولات الإشرافية والمؤتمرات والأوقات الأخرى مع المعلمين، بحيث يستمع المشرفين عن كثب، دون إصدار أحكام ويقصد بناء الروابط.
  - تدوين الملاحظات النوعية: في أثناء كتابة الملاحظات الرسمية وغير الرسمية، بحيث يظل المشرف منفتحاً يتقبل وجهات النظر الجديدة أثناء ملاحظة الدروس.
  - التأمل: بحيث يقوم المشرف بتأسيس التأمل الخاص به أو ممارسة تأملية أخرى لتعزيز اليقظة والوعي وتقليل التوتر.

ويرى الباحثان أن الإشراف القائم على اليقظة يتقاطع مع مراحل ونماذج الإشراف الأخرى كالإشراف التأملي المرتبط به كثيراً، والإشراف التأملي، والإشراف بالخبرة، والإشراف العيادي وغيرها، حيث من خلال

تطبيق تلك النماذج يمتلك المشرف اليقظ الوعي المتزايد في تطوير أداء المعلم وتنمية مهاراته مثل المقدرة على تعزيز الإيجابية والحفاظ عليها، وتعزيز التعاون والعلاقات مع الآخرين.  
الدراسات السابقة:

في هذا العنصر يستعرض الباحثان الدراسات والبحوث ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية بصورة مباشرة أو غير مباشرة، نظرا لحدائثة أسلوب الإشراف القائم على اليقظة بين أساليب الإشراف التربوي المعاصرة، ومن بينها:

هدفت دراسة البلوشية والفهدى والجابري (2020) إلى التعرف إلى تصورات المشرفين التربويين وواقع ممارساتهم للإشراف التأملي في سلطنة عمان، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين تصوراتهم وممارساتهم للإشراف التأملي. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من (46) فقرة، حيث توصلت الدراسة إلى أن تصورات المشرفين التربويين عن الإشراف التأملي في سلطنة عمان جاءت بدرجة متوسطة بينما كانت ممارساتهم له بدرجة ضعيفة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين تصورات المشرفين التربويين عن الإشراف التأملي وممارستهم له.

وأجرت الجابرية (2019) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف التأملي ودرجة تطوير أداء معلمي مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان والعلاقة بينهما، وسعت إلى التعرف إلى أثر المتغيرات (النوع، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) في تقدير درجة ممارسة المشرفين التربويين لمجالات الإشراف التأملي، وفي درجة تطوير أداء معلمي مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من (35) فقرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن ممارسات المشرفين التربويين للإشراف التأملي جاءت بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الإشراف التأملي بين مستويات الخبرة لصالح أصحاب الخبرة (1-5) سنوات، وللي وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين ممارسة المشرفين للإشراف التأملي ودرجة تطور أداء المعلم.

وجاءت دراسة كورو (Kuru, 2018) لاختبار أثر أدوات المراقبة البديلة لنطاق الإشراف التأملي التربوي المعاصر حيث تم تسجيل الدروس في الصف مع المعلمين المتطوعين لمن يعملون في المدارس الابتدائية والثانوية في تركيا باستخدام أدوات المراقبة البديلة في نطاق الإشراف التأملي وأستخدم المنهج التجريبي، وتم عمل برنامج تدريبي لعينة الدراسة التجريبية التي تكونت من (6) معلمين متطوعين في مراكز المقاطعات باستخدام الأدوات البديلة (التسجيلات السمعية والمرئية)، وتمثلت أدوات الدراسة في المقابلة وبطاقة الملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى أن الملاحظات التي تم تسجيلها باستخدام الوسائل البديلة كان لها تأثير إيجابي في التطوير المهني للمعلمين، واتضح من خلال تغيير الأداء المعلمين في الفصل بشكل أفضل.

وفي دراسة أخرى أجراها جوكر (Goker, 2016) بعنوان تأثير نموذج الإشراف التأملي في تطوير مهارات المعلم التعليمية، وقد طبقت الدراسة على عينة من (24) معلم من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية ممن يدرسون للحصول على درجة الماجستير في الجامعة الأمريكية وجامعة قبرص، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والتجريبي إذ طوّر الباحث برنامجاً تدريبياً للمعلمين من خلال التدريس المصغر للمجموعة التجريبية، وطبقت الدراسة اختباراً قبلياً وبعدياً للمجموعتين، كما استخدمت المقابلة أيضاً كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر واضح للإشراف التأملي في تطوير مهارات المعلمين التعليمية، واكتساب

المعلمين اتجاهات إيجابية تجاه الإشراف التأملي.

وأجرى لولر (Lawlor, 2013) دراسة هدفت إلى تصميم وتطبيق برنامج تفاعلي للإشراف التأملي لمديري دور الرعاية الاجتماعية للأطفال، وذلك لتنمية مهاراتهم الإشرافية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي في تدريب عينة من مديري دور الرعاية الاجتماعية للأطفال على مجموعة من المهارات الإشرافية التأملية، وقد أشارت النتائج التي توصلت إليها إلى الدراسة ضرورة أن يركز أي برنامج إشراف تأملي على الوظائف الإشرافية الأساسية للمدير كي يكون برنامجا فعالا، كما أكدت النتائج على أهمية العلاقات الإنسانية، وتنميتها من خلال المبادرة الفردية لنجاح العلاقات التفاعلية ضمن العمليات الإشرافية، وكذلك تشجيع نظم الإشراف التفاعلية في تطوير نظم الإدارة ومستقبلها.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

يتبين من خلال عرض الدراسات السابقة، تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جزئياً في الهدف كالتعرف إلى واقع ودرجة ممارسة الإشراف التأملي؛ مثل دراسة، بريك (2011) والجابرية (2019) والعياصرة والفارسي (2018)، بينما هدفت دراسات إلى تصميم وتطبيق برنامج تفاعلي للإشراف التأملي وتأثير نموذج الإشراف التأملي في تطوير مهارات المعلم التعليمية مثل دراسة (Goker, 2016) ودراسة (Lawlor, 2013). ودراسة أخرى هدفت للتعرف إلى أثر أدوات المراقبة البديلة لنطاق الإشراف التأملي التربوي المعاصر كدراسة (Kuru, 2018)، كما أن بعضها تشترك في مجتمع الدراسة مع الدراسة الحالية مثل دراسة البلوشية والفهدى والجابري (2020) والجابرية (2019) وريك (2011). واستخدمت معظم الدراسات المنهج التجريبي مثل دراسات، العياصرة والفارسي (2018) و (Kuru, 2018) و (Murray & Leadbetter, 2018) و (Lawlor, 2013)، وبهذه تختلف مع الدراسة الحالية في الأداة حيث اعتمدت الدراسة الحالية في جمع البيانات على أداة الاستبانة.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري والأساليب الإحصائية وربط نتائجها فيما اتفقت أو اختلفت مع نتائج الدراسة الحالية.

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها حاولت تحديد درجة ممارسة الإشراف القائم على اليقظة في محورين أساسيين من عمل المشرف التربوي وهما اليقظة الذاتية واليقظة مع الآخرين، وكذلك تحديد الفروق في درجة الممارسات تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة الإشرافية، والتخصص.

**الطريقة والإجراءات:**

**منهج الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة في أسئلتها، واختبار فرضياتها، أتبع المنهج المسحي التحليلي؛ لمناسبته طبيعة الدراسة، وأهدافها؛ وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام استبانة؛ لمعرفة درجة ممارسات المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة خلال الممارسات الإشرافية التي يقومون بها مع المعلمين والمعلمات، ويعد هذه المنهج الأنسب لمعرفة استجابات المشرفين باختلاف تخصصاتهم وخبراتهم الإشرافية.

**مجتمع وعينة الدراسة:**

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع المشرفين التربويين في تخصصات العلوم التطبيقية والعلوم الإنسانية والمهارات الفردية بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان والبالغ عددهم (140) مشرفاً ومشرفة (حسب إحصائيات المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية (2020/2019)، وقد تكونت عينة الدراسة من

(72) مشرفاً ومشرفة، اختيروا بطريقة عشوائية. ويوضح الجدول (1) توزيع الأفراد المشاركون في الدراسة؛ وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة؛ وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	المتسوى	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	43	59.7%
	إناث	29	40.3%
الخبرة الإشرافية	أقل من 10 سنوات	6	8.3%
	10 سنوات فأكثر	66	91.7%
التخصص	العلوم التطبيقية	21	29.2%
	العلوم الإنسانية	36	50%
	المهارات الفردية	15	20.8%

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة لمعرفة مدى ممارسة المشرفين التربويين بمحاظفة الداخلية للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم، وقد استفاد الباحثان - في بناء الأداة - من دراسة كل من: (البلوشية وآخرون، 2020)؛ (Haberlin, 2020) وتضمنت أداة الدراسة قسمين أساسيين؛ الأول: يبرز المتغيرات المستقلة، والثاني: يبرز العبارات المرتبطة بالإشراف القائم على اليقظة، وقد بلغ عدد عباراتها (32) عبارة موزعة على محورين هما الإشراف القائم على اليقظة الذاتية ويتكون من (17) عبارة، والإشراف القائم على اليقظة مع الآخرين ويتكون من (15) عبارة. ونقاس ممارسة المشرفين للإشراف القائم على اليقظة لهذه العبارات من خلال المقياس الخماسي؛ بحيث تعطى (5) للممارسة بدرجة عالية جداً، و(4) درجات للممارسة بدرجة عالية، و(3) درجات للممارسة بدرجة متوسطة، و(درجتان) للممارسة بدرجة ضعيفة، و(درجة واحدة) للممارسة بدرجة ضعيفة جداً.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الأداة؛ عرضت على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في المجالات التربوية والإشراف التربوي بلغ عددهم (8) محكمين، والتعرف إلى رأيهم في مدى صلاحية عبارات الأداة، ومدى مناسبتها - تربوياً، ولغوياً - الموضوع المراد دراسته، وعدلت الأداة في ضوء ملحوظاتهم، ومقترحاتهم؛ لتصبح - في صورتها النهائية - مكونة من (32) عبارة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة؛ طبقت على عينة قوامها (25) مشرفاً ومشرفة خارج عينة الدراسة، واستخدم معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ، إذ بلغت قيمة معامل الثبات لعبارات الأداة ككل (0.93)، ولمجال الإشراف باليقظة بلغت (0.88)، ولمجال الإشراف اليقظة مع الآخرين بلغت قيمة معامل الثبات (0.87)، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة تربوياً لأغراض الدراسة (غنيم، 2004، 70).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: الإجابة عن سؤال الدراسة الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول ونصه ما مدى ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على



اليقظة من وجهة نظرهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان؟" حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات أداة الدراسة، معتمداً - في تقسيمها - على أساس مقياس ليكرت الخماسي في ضوء معيار الحكم الذي سيتم التعامل معه في تفسير النتائج، كما هو موضَّح في الجدول (2) الآتي:

الجدول (2): معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة

المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
1-2.33	منخفضة
2.34 – 3.66	متوسطة
3.67 – 5	عالية

ويوضح الجدول (3) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على محاور أداة الدراسة حول ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة؛ لدى المشرفين التربويين بمحافظة الداخلية:

الجدول (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة المشرفين

التربويين للإشراف القائم على اليقظة على محوري أداة الدراسة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
اليقظة الذاتية	3.95	0.40	79%	عالية
اليقظة مع الآخرين	4.15	0.41	83%	عالية
المحاور ككل	4.05	0.38	81%	عالية

تشير بيانات الجدول (3) إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين بمحافظة الداخلية للإشراف القائم على اليقظة إذ جاءت عالية في محاور أداة الدراسة ككل بمتوسط حسابي عام بلغ (4.05) وبنسبة مئوية (81%) وأعلىها في الإشراف القائم على اليقظة مع الآخرين بمتوسط حسابي (4.15) وبنسبة مئوية (83%) وأدناها في الإشراف القائم على اليقظة الذاتية بمتوسط حسابي (3.95) وبنسبة مئوية (79%)، وتدل هذه النتيجة على أن المشرفين التربويين نتيجة اكتسابهم خبرات حية في الإشراف، وممارسات التعليم؛ قادرون على دعم المعلمين وحل المشكلات، والتأمل في مختلف الممارسات الإشرافية التي يمارسون بها، ويشجعون الآخرين على كيفية استثمار طاقاتهم ومكدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة في سبيل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية، وتوظيف اليقظة الذاتية في الممارسات الإشرافية. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحاضرة مع دراسة كل من: العياصرة والفارسي (2018)، كورو (Kuru, 2018)، موراي وليدبتر (Murray & Leadbetter, 2018)، جوكر (Goker, 2016)، لولر (Lawlor, 2013) التي أوضحت الأثر الإيجابي للممارسات الإشرافية التأملية في تطوير مهارات المعلمين التعليمية، ونجاح العلاقات الإنسانية، والتفاعل بين عناصر منظومة العملية الإشرافية، في حين اختلفت نتائج الدراسة الحاضرة مع نتائج دراسة كل من: البلوشية والفهدى والجابري (2020)، الجابرية (2019)، بريك (2011) التي أشارت نتائجها إلى ممارسة المشرفين التربويين للإشراف التأملي بدرجة متوسطة، وبنادرة في بعض الأحيان. وفيما يأتي عرض تفصيلي لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة تبعاً لمحوري أداة الدراسة:

أ. النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة الذاتية:  
الجدول (4): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليا، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة الذاتية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
5	أوثق أعمالي وإنجازاتي وملاحظاتي وتوصياتي.	4.57	0.55	91.4	عالية
3	أقوم بتحليل الأحداث المهمة في أثناء الزيارات الصفية.	4.38	0.49	87.6	عالية
2	أركز على جوانب تحسين العملية التعليمية عوضاً عن التقييم.	4.36	0.68	87.2	عالية
12	لدي وعي كاف بالأساليب الإشرافية المتنوعة (التدريب، القراءات الموجهة، .... إلخ).	4.29	0.76	85.8	عالية
13	أنظم أفكارتي قبل الشروع بممارسة إشرافية لأي موضوع.	4.28	0.7	85.6	عالية
1	أضع تصوراً مسبقاً لممارساتي الإشرافية قبل القيام بها.	4.22	0.65	84.4	عالية
15	أقيم خبراتي السابقة حتى أعلم منها وأطور أعمالي المستقبلية.	4.22	0.68	84.4	عالية
4	أحدد النقاط التي يجب أن أناقشها بطريقة مختلفة في المداولات الإشرافية.	4.21	0.71	84.2	عالية
14	أفكر في الخيارات المتعددة المطروحة قبل الشروع في تنفيذ عمل ما.	4.18	0.56	83.6	عالية
17	أعيد تقييم خبراتي السابقة حتى أستطيع التعلم منها وحتى أطور مستوى الأعمال والإنجازات القادمة.	4.15	0.64	83	عالية
16	أتأني في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات إلى أن أختبر ذهنياً كافة الخيارات الممكنة.	4.13	0.67	82.6	عالية
6	أحلل بصورة موضوعية كل ما يتم جمعه من معلومات بالعملية الإشرافية.	4.07	0.59	81.4	عالية
7	أبنى تقنيات الإشراف القائم على اليقظة (حل المشكلات، وتدوين الملاحظات، عقد جلسات تأملية، الاستماع للآخرين....، إلخ) في الممارسات الإشرافية.	3.97	0.77	79.4	عالية
10	أكتب الملاحظات التأملية بشكل دوري حول ممارساتي المهنية.	3.6	0.76	72	متوسطة
8	أستخدم تطبيقات إلكترونية لتصميم العملية الإشرافية.	3.35	0.79	67	متوسطة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
9	أستخدم برامج إحصائية في تحليل نتائج العملية الإشرافية.	2.75	0.69	55	متوسطة
11	أجري البحوث الإجرائية للمشكلات التربوية التي أوجهها في عملي لإيجاد الحلول المناسبة لها.	2.47	1.03	49.4	متوسطة
	المحور ككل	3.95	0.40	79	عالية

يتبين من الجدول (4) أن درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة الذاتية جاءت عالية بمتوسط حسابي (3.95)، ونسبة مئوية بلغت (79%)، وقد تراوحت متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات أداة الدراسة ما بين (2.47 - 4.57) وينسب مئوية (49.4% - 91.4%)، فقد حصلت العبارة (5) أوثق أعمالي وإنجازاتي وملاحظاتي وتوصياتي على أعلى متوسط حسابي (4.57) ونسبة مئوية (91.4%) بدرجة ممارسة عالية، وهي نتيجة طبيعية في الإشراف باليقظة فالمشرف التربوي لا يتعلم كثيراً من خبراته وإنما من تأملها والتفكير فيها؛ وبالتالي يعمل على تنظيم أعماله ووضع التساؤلات والتوصيات حيالها، وجاءت العبارة (3) أقوم بتحليل الأحداث المهمة في أثناء الزيارات الصفية في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.38) ونسبة مئوية (87.6%) بدرجة ممارسة عالية؛ فعادة ما يقوم المشرف التربوي بتحليل الأحداث خلال الزيارات الإشرافية موجهاً مقدراته الذاتية لمساعدة المعلم لرفع أدائه التدريسي وتقديم الأفكار الجديدة على شكل مقترحات. وجاءت العبارة (2) أركز على جوانب تحسين العملية التعليمية عوضاً عن التقويم في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.36) ونسبة مئوية (87.2%) وبدرجة ممارسة عالية أيضاً، وتشير نتيجة هذه العبارة إلى عمق الإشراف القائم على اليقظة الذاتية بتركيز المشرف على عملية التعلم أكثر من نتائجها، من خلال قيامه بوظيفة المرشد وليس المحدد لطريقة المعلم، فهو يساعد المعلم على تحليل سلوكه في أثناء تدريس الطلبة، ويناقش معه تأثيرها عليهم، كما يوفر تحديد الجوانب الفاعلة في عملية التعلم، والجوانب الأقل نجاحاً ويكون ذلك من خلال طرح الأسئلة على المعلم بهدف الوصول إلى مستوى فهم جديد يبسر تحسين الممارسات الحالية وهو ما يتفق مع دراسة الجابرية (2019) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين ممارسة المشرفين التربويين للإشراف التأملي ودرجة تطور أداء المعلمين.

في حين كانت أدنى متوسطات استجابات أفراد الدراسة في محور اليقظة الذاتية على العبارتين (9) و(11) أستخدم برامج إحصائية في تحليل نتائج العملية الإشرافية، وأجري البحوث الإجرائية للمشكلات التربوية التي أوجهها في عملي لإيجاد الحلول المناسبة لها بلغت (2.75)، (2.47) على التوالي وبدرجة ممارسة متوسطة؛ مما يتطلب من المشرف التربوي الالتفات لتوظيف التقانة في تحليل نتائج العملية الإشرافية، واستخراج المؤشرات التربوية بصورة دورية من البوابة التعليمية ليتمكن من تقييم جوانب المنظومة الإشرافية، وعملية التعليم والتعلم التي ستسهم في تقديم الدعم الفني المطلوب للمعلمين، والوقوف على مواطن القوة في البيئة التربوية لتعزيزها وضمان استمراريتها، وعلاج حالات الضعف وتدارك سلبياتها. فضلاً عن إعطاء البحوث الإجرائية أهمية في مجال العمل الإشرافي؛ لدورها في تحسين الممارسات التربوية، فهي تقوم على اليقظة الذاتية في الممارسات الإشرافية من قبل المشرف نفسه بتحقيق فهم أفضل للعملية التعليمية، وامتلاك المهارات البحثية اللازمة لإيجاد حلول واقعية للمشكلات التربوية معتمدة على منهج علمي واضح، وإحداث التغيير المنشود.

ب. النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة مع الآخرين:  
الجدول (5): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليا، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة مع الآخرين

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
1	أستمع جيدا للمعلم وأطرح أسئلة بعد التفكير المتعمق فيها.	4.54	0.53	90.8	عالية
6	أتعامل بمرونة في المداولات الإشرافية المخرجة بشكل سريع.	4.47	0.58	89.4	عالية
4	أعطي التفويض والثقة في المشاركين معي في العملية الإشرافية.	4.43	0.55	88.6	عالية
3	أحفز المعلمين لخلق روح المناسبة بينهم لصالح العملية التعليمية.	4.36	0.66	87.2	عالية
7	أستفيد من التجارب الناجحة لزملائي.	4.32	0.67	86.4	عالية
11	أراعي احتياجات المعلمين عند وضع البرنامج الإشرافي.	4.32	0.55	86.4	عالية
14	أعزز الترابط والعلاقات العميقة بين الأشخاص المشاركين في العملية الإشرافية.	4.25	0.6	85	عالية
2	أحاول الاستعانة بتجارب الآخرين عند مواجهة مشكلات ومواقف غير مألوفة لدي.	4.21	0.69	84.2	عالية
9	أستخدم مهارات التفاوض لإقناع المعلمين بضرورة التغيير.	4.17	0.69	83.4	عالية
12	أشجع المعلمين على التفكير والتأمل فيما يقومون به من أنشطة وأعمال مدرسية.	4.14	0.56	82.8	عالية
5	أوظف الحوار التأملي مع المعلمين في الأساليب الإشرافية المستخدمة.	4.1	0.7	82	عالية
10	أشارك في الحوارات والمناقشات التأملية لتبادل الأفكار وإعطاء التغذية الراجعة المفيدة.	3.96	0.8	79.2	عالية
13	أساعد الآخرين على عرض القضايا والمواقف من وجهات نظر مختلفة.	3.86	0.66	77.2	عالية
15	أستخدم تغيير الأدوار مع الآخرين لتطوير وجهات نظر جديدة في العملية الإشرافية.	3.69	0.85	73.8	عالية
8	أوجه المعلم إلى كتابة المذكرات التأملية حول أدائه.	3.4	0.97	68	متوسطة
	<b>المحور ككل</b>	4.15	0.41	83	عالية

يتضح من الجدول (5) أن درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة مع الآخرين عالية بمتوسط حسابي (4.15)، ونسبة مئوية (83%)، وقد تراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور ما بين (3.40 - 4.54)، وقد حازت العبارة (1) أستمع جيدا للمعلم وأطرح أسئلة بعد التفكير المتعمق فيها' على أعلى المتوسطات الحسابية بلغ (4.54) ونسبة مئوية (90.8%) بدرجة ممارسة عالية، تلتها العبارة (6) 'أتعامل بمرونة في المداولات الإشرافية المخرجة بشكل سريع' بمتوسط حسابي

(4.47) وبنسبة مئوية (89.4%) بدرجة ممارسة عالية، وفي الرتبة الثالثة حصلت العبارة رقم (4) أعطي التفويض والثقة في المشاركين معي في العملية الإشرافية بمتوسط (4.43) وبنسبة مئوية (88.6%) وبدرجة ممارسة عالية أيضا. وتعدى هذه النتيجة المرتفعة لجملة من العوامل منها: أن أغلب ممارسات المشرفين التربويين وأدوارهم تتم من خلال التفاعل والتواصل فيما بينهم وبين المعلمين، وتتركز على أداء الأدوار الفنية التي تتعلق بالممارسات الإشرافية والتدريسية، فضلا عن أن عملية الإشراف عملية تشاورية قائمة على الاحترام وتعزيز الثقة المتبادلة بين الأطراف.

ويتميز الإشراف القائم على اليقظة بروح الانفتاح والتعاون المستمر بين القائمين على عملية الإشراف التربوي (Haberlin, 2020)؛ مما يتطلب دعم قيم المعلمين وتبنيها، وإشراك الآخرين في العملية الإشرافية من خلال الحوار التأملي، والتفكير، والتشجيع على طرح القضايا والمواقف التعليمية من وجهات نظر مختلفة. واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: العياصرة والفارسي (2018)، ودراسة كورو (Kuru, 2018)، ودراسة جوكر (Goker, 2016) بتوصلها إلى وجود أثر واضح للإشراف التأملي في تطوير مهارات المعلمين، وتحسين أدائهم التدريسي، وممارستهم التأملية.

في حين حصلت العبارة رقم (8) "أوجه المعلم إلى كتابة المذكرات التأملية حول أدائه على أدنى المتوسطات الحسابية في هذا المحور بلغ (3.40) وبنسبة مئوية (68%) وبدرجة ممارسة متوسطة؛ مما يتطلب تطوير هذه المهارة لدى المعلمين لأهميتها في تطوير المعلمين لإجراءاتهم التدريسية. ثانيا: الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:

نص الدراسة الثاني على: "هل تختلف درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان باختلاف النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة الإشرافية، والتخصص؟" وللإجابة عن هذا السؤال سوف يتم عرض النتائج المتعلقة بكل متغير على النحو التالي:

أ. النوع الاجتماعي:  
لتعرف الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد الدراسة لدرجة ممارستهم للإشراف القائم على اليقظة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي، استخدم اختبار ت للعينات المستقلة Independent Samples t-test؛ للمقارنة بين متوسطي استجابات المشرفين والمشرفات، ويوضح الجدول (6) الآتي نتائج اختبار ت:

الجدول (6): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على

اليقظة؛ تبعا لمتغير النوع الاجتماعي

المحور	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
اليقظة الذاتية	ذكور	43	3.86	0.35	70	2.515	0.014*
	إناث	29	4.09	0.45			
اليقظة مع الآخرين	ذكور	43	4.12	0.39	70	0.803	0.424
	إناث	29	4.20	0.43			
الأداة ككل	ذكور	43	3.98	0.36	70	1.781	0.079
	إناث	29	4.14	0.41			

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha > 0.05$ ) بين متوسطي استجابات أفراد الدراسة من المشرفين والمشرفات في درجة ممارسة الإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمشرفين (3.98) بانحراف معياري (0.36)؛ بينما بلغ المتوسط الحسابي للمشرفات (4.14) بانحراف معياري (0.41)، وبلغت قيمة ت المحسوبة (1.781)، وهي قيمة

غير دالة إحصائياً. وتعزى هذه النتيجة إلى أن المشرفين التربويين يمارسون الإشراف القائم على اليقظة في العمل الإشرافي بشغف ويحرصون على الاستفادة من بعضهم بعضاً، مما سهل لهم فهم دور الإشراف القائم على اليقظة واستيعابه في الممارسات الإشرافية، ومتابعة تطبيقها مع المعلمين والمعلمات من خلال الاجتماعات، والجلسات التأملية المنتظمة، حيث الواقع الإشرافي في السلطنة قائم على توزيع المشرفين الذكور على مدارس الجنسين، وهو ما انعكس في العموم على تطور الممارسات التأملية القائمة على اليقظة في الإجراءات الخاصة بهم.

كما اتضح من نتائج الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في المحور الفرعي اليقظة الذاتية إذ بلغ المتوسط الحسابي للمشرفين (3.86) بانحراف معياري (0.35)؛ بينما بلغ المتوسط الحسابي للمشرفات (4.09) بانحراف معياري (0.45)، وبلغت قيمة  $t$  المحسوبة (2.515) بدلالة إحصائية لصالح المشرفات، وهذه النتيجة تعزى إلى طبيعة المشرفة الشخصية التي تتصف بالوعي والنظرة الفاحصة للإجراءات، والوظائف الإشرافية، والاحتياجات الاجتماعية العاطفية للمعلمات، وهو ما يؤكد عليه هاربلين (Haberin, 2020) على أهمية امتلاك المشرف وعياً ذاتياً، والعلم بممارسات واحتياجات الخاضعين للإشراف؛ مما يساعد على تحول المشرف بشكل مثالي إلى طرق تأملية كاستخدام دفتر اليومية، والتفكير أو التأمل أو الاستماع بعمق للآخرين.

#### ب. الخبرة الإشرافية:

لتعرّف الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد الدراسة لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة؛ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإشرافية، استخدم اختبار  $t$  "للعينات المستقلة Independent Samples t-test؛ للمقارنة بين متوسطي سنوات الخبرة الأقل والأعلى من (10) سنوات، ويوضح الجدول (7) الآتي نتائج اختبار  $t$ :"

الجدول (7): نتائج اختبار  $t$  لدلالة الفروق في درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على

#### اليقظة؛ تبعاً لمتغير الخبرة الإشرافية

المحور	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة $t$	مستوى الدلالة
اليقظة الذاتية	أقل من 10	6	4.21	0.55	70	1.622	0.109
	10 سنوات فأكثر	66	3.93	0.39			
اليقظة مع الآخرين	أقل من 10	6	4.38	0.55	70	1.448	0.152
	10 سنوات فأكثر	66	4.13	0.39			
الأداة ككل	أقل من 10	6	4.25	0.55	70	1.629	0.108
	10 سنوات فأكثر	66	4.02	0.36			

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha > 0.05$ ) بين متوسطي استجابات أفراد الدراسة في درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة؛ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإشرافية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمشرفين ذوي سنوات الخبرة الأقل من عشر سنوات (4.25) بانحراف معياري (0.55)؛ بينما بلغ المتوسط الحسابي للمشرفين ذوي سنوات الخبرة الأعلى من عشر سنوات (4.02) بانحراف معياري (0.36)، وبلغت قيمة  $t$  المحسوبة (1.629)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وتعزى هذه النتيجة إلى إيمان جميع المشرفين والمشرفات - بغض النظر عن خبراتهم الإشرافية السابقة - بفعالية ممارساتهم للإشراف القائم على اليقظة؛ وذلك لمساعدة المعلمين والمعلمات في القيام

بأدوارهم التدريسية، والمشاركة معهم من خلال الحوار التأملي في حل المشكلات والمواقف التعليمية، واستحضار عملية التأمل باستمرار، وهذا بدوره عزز لديهم فهم متطلبات الإشراف القائم على اليقظة، ودعمه بالخبرات الإشرافية التي تنعكس إيجاباً في الإجراءات التدريسية للمعلمين وتعلم الطلبة. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بريك (2011).

### ج. التخصص:

للإجابة عن الجزء الثالث من سؤال الدراسة الثاني وتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة؛ تبعاً لمتغير التخصص، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما يوضح نتائج الجدول (8) التالي:

الجدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير

#### التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموع اتمريعات	درجات احرية	متوسط اتمريعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
اليقظة الذاتية	بين المجموعات	0.462	2	0.231	1.431	0.246
	داخل المجموعات	11.134	69	0.161		
	الكل	11.596	71			
اليقظة مع الآخرين	بين المجموعات	0.197	2	0.098	0.582	0.562
	داخل المجموعات	11.672	69	0.169		
	الكل	11.869	71			
الأداة ككل	بين المجموعات	0.319	2	0.159	1.078	0.346
	داخل المجموعات	10.197	69	0.148		
	الكل	10.515	71	0.231		

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة تعزى لمتغير التخصص (العلوم الإنسانية، العلوم التطبيقية، المهارات الفردية)؛ إذ بلغت قيمة ف المحسوبة (1.078) وبدلالة إحصائية (0.346) للأداة ككل، كما لم تظهر فروق دالة إحصائية في المحاور الفرعية. وتعزى هذه النتيجة إلى أن المشرفين التربويين بمختلف تخصصاتهم تطورت ممارساتهم للإشراف القائم على اليقظة نتيجة اللقاءات الإشرافية المتنوعة، والتعرف إلى مستجدات الإشراف والتأمل في الممارسات الإشرافية المنفذة بحكم مواقع العمل، والزيارات الإشرافية التشاركية، ووضع الخطط البديلة لحل المشكلات الإشرافية؛ مما كان لها نتائج مثمرة على الممارسات في العمل الإشرافي، واستخدام الإستراتيجيات وتوظيف مهارات التفكير التأملي، والتفاعل مع المعلمين والحوار معهم، وهو ما أكدته دراسة لولر (Lawlor, 2013) على أهمية تشجيع نظم الإشراف التفاعلية لتحسين البيئة التعليمية في النظام التعليمي.

#### التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة؛ يوصي الباحثان بالتوصيات والمقترحات الآتية:

- ضرورة الإستمرار في توظيف تقنيات الإشراف القائم على اليقظة في العمل الإشرافي بوصفه نموذجاً تربوياً حديثاً قادراً على تنمية مهارات المشرف التربوي وتفعيل أدواره، وتجديد أدواته، وممارساته العملية.

- ضرورة توفير بيئة داعمة لممارسة الإشراف القائم على اليقظة في البيئة المدرسية.
- تشجيع المشرفين التربويين ومن في حكمهم على ممارسة الإشراف القائم على اليقظة وتهيئة الظروف المناسبة لهم، لتحسين أدائهم الإشرافي وتطويره.
- تأهيل المشرفين التربويين الجدد وتدريبهم على تقنيات الإشراف القائم على اليقظة قبل البدء في أعمالهم الإشرافية.
- توجيه المشرفين التربويين إلى الإشراف الجماعي، وتحليل الأعمال الإشرافية، ولجراء البحوث الإجرائية.
- إجراء مزيد من الدراسات حول فاعلية الإشراف القائم على اليقظة على متغيرات بحثية ذات علاقة بعملية التدريس.
- دراسة التجارب العالمية في الإشراف القائم على اليقظة، والاستفادة منها لتطبيقها في سلطنة عمان.

#### المراجع:

#### المراجع العربية:

- أحمد، إبراهيم أحمد (2003). *الإشراف المدرسي والعيادي*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- بريك، فاطمة محمد أحمد (2011). واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان، مجلة البحوث التربوية النوعية، جامعة المنصورة، العدد (23)، الجزء الثاني، ص 979-1016.
- أبو عابد، محمود محمد (2005). *المرجع في الإشراف والعملية الإشرافية*، عمان: دار الكتاب الثقافي.
- البياطين، عبدالعزيز (2004). *اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي*، الرياض: مكتبة العبيكان.
- البلوثية، عائشة بنت عبدالله بن رمضان، الفهدي، راشد بن سليمان بن حمدان، و الجابري، خلفان بن ناصر بن خلفان. (2020). العلاقة بين تصورات المشرفين التربويين عن الإشراف التأملی وواقع ممارستهم له في سلطنة عمان *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الأندلس للعلوم والتقنية*، ع37، 51، 69- مسـتـرجـع بـتـأريـخ 2021/4/29، مسـتـرجـع مـن <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1098379>
- الجابرية، زهور يعقوب سيف. (2019). *درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف التأملی وعلاقته بتطوير أداء معلمی مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسـلطنة عمان*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة نزوى، قاعدة معلومات دار المنظومة.
- الحطيات، عبد الرحمن (2008). *النظرية البنائية والإشراف التربوي البنائي*، جامعة الملك فهد للبترول، الظهران.
- الخطيب، رداح والخطيب أحمد والفرح، وجيه (2001). *الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة*، ط3، عمان: دار الأمل.
- الدليمي، طارق. (2016). *الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة*. مركز ديونو لتعليم التفكير .
- الزهراني، عبد الخالق (2012). *تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي على مدارس المستقبل في ضوء مدغلى إدارة المعرفة، والتعلم التنظيمي*. رسالة دكتوراة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.
- الزباني، إيمان وآخرون (2007). رؤية جديدة للإشراف التربوي في ضوء متطلبات تطوير المرحلة الإعدادية، مؤتمر وزارة التربية والتعليم البحرينية الحادي والعشرين، التعليم الإعدادي تطوير وطموح من أجل المستقبل، وزارة التربية والتعليم البحرينية: انمنامة.
- السبيل، مضاوى (2013). *الإشراف التربوي في ظل التكنولوجيا والتغذية الراجعة*. من موقع <https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/222/217>
- سفر، صالحة محمد (2008). *الإشراف التربوي عن بعد بين الأهمية والممارسة ومعوقات استخدامه*.



- رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، السعودية.
- شاهين، عبدالفتاح (2012). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المغتربات، *مجلة جامعة الأزهر بيزة، سلسلة العلوم الإنسانية*، 14 (2)، 181-208.
- الصبحية، صالحة أحمد (2019). أساليب الإشراف التربوي وأهدافه تعليم جديد، من موقع <https://www.new-educ.com> أساليب-الإشراف-التربوي-أهدافه.
- صليو، سهى نونا (2005). *الإشراف والتنظيم التربوي*، دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
- الطعاني، حسن أحمد (2005). *الإشراف التربوي: مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عايش، أحمد جميل (2010). *تطبيقات في الإشراف التربوي*، عمان: دار المسيرة.
- العبد الكريم، راشد بن حسين (2004). *الممارسة التأملية أسلوب للنمو المهني، ورقة عمل مقدمة لرؤساء أقسام إشراف التربية الإسلامية، جدة، الإدارة العامة للإشراف التربوي، مكتبة المنك فهد*.
- عبد المعطي، أحمد ومصطفى، محمد (2013). *متطلبات تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني ومعوقاته في التعليم الثانوي العام، من وجهة نظر المشرفين التربويين، دراسة ميدانية، مستقبل التربية العربية- 20 (86)، 11-122*.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2007). *إستراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي*، عمان: دار الفكر .
- عطاري، عارف وآخرون (2005). *الإشراف التربوي: نماذج النظرية، وتطبيقاتها العملية*، مكتبة الفلاح: الكويت.
- عطية، أفكار سعيد خميس. (2015). *رؤية مقترحة لتطبيق الإشراف التأمل في مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية مجلة كلية التربية: جامعة الإسكندرية - كلية التربية، 25 (2)، 235 - 336* - مسترجم من <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/819264>
- العياصرة، عبد الكريم، والفارسي، عائشة ناصر. (2018). *أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان. المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، 32 (128)، 135-181*.
- الغتم، نورة أحمد (2013). *رؤية جديدة للإشراف التربوي. وزارة التربية والتعليم*.
- الفهدي، راشد بن سليمان بن حمدان، الراسبي، ناصر بن هلال بن ناصر، العريمي، حليس بن محمد بن حليس، و المحرزي، راشد بن سيف بن مصبح. (2013). *فاعلية الإشراف التربوي في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس، (7) (2)* <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/457779>
- المغيرة، يسرى بنت محمد. (2009). *كيف يمكنك ممارسة الإشراف التأملية؟ رسالة التربية: وزارة التربية والتعليم، ع 23، 12-133 - مسترجم بتاريخ 2021/5/10، مسترجم من <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/36097>*
- تشوان، يعقوب (1986). *الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق*، عمان: دار الفرقان.
- الهجران، عيد الله (2005). *نماذج حديثة، وتطبيقات في الإشراف التربوي*. أطروحة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الأردن: عمان.
- الهنائي، فاطمة عامر محمد (2012). *الإشراف التربوي ودوره في تطوير الإنماء المهني بسلسلة عمان*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

– وزارة التربية والتعليم. (2012). *تقرير ندراسة الدولية المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي، مسقط، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم.*

#### المراجع الأجنبية

- Alger, C.; & Chizhik, A . (2006). *Reflective Supervision Guide Teacher Handbook for reflective supervision/consultation*. Michigan association for infant mental health.
- Burns, R. W., Jacobs, J., & Yendol-Hoppey, D. (2019). A framework for naming the scope and nature of preservice teacher supervision in clinically based teacher preparation: Tasks, high-leverage practices, and pedagogical routines of practice. *The Teacher Educator*, 1- 25. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1682091>.
- Donahue-Keegan, D. (2018). Cultivating culturally responsive teaching in teacher preparation. In J. Dalton, E. Hope, and K. Byrnes (Eds.). *The teaching self: Contemplative practices, pedagogy, and research in education* [e-reader version]. Rowman & Littlefield.
- Goker, S. D. (2016). An Alternative Model of Reflective Teachers Supervision. *Journal of Human Science*, 13(2), 3560-3570
- Haberlin, S. (2020). Mindfulness-Based Supervision: Awakening to New Possibilities. *Journal of Educational Supervision*, 3 (3). <https://doi.org/10.31045/jes.3.3.6>.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Kuru, K. (2018). Alternative Observation Tools for The Scope of Contemporary Education Supervision. *European Journal of Education Research*, 7(2), 329-340
- Lawlor, D. (2013). A transformation programme for children's social care managers using an interactional and reflective supervision model to develop supervision skills. *Journal of Social Work Practice*, 27(2), 177-189
- Murry, S. & Leadbetter, J. (2018). Video Enhanced Reflective Practice (VERP): Supporting the Development of Trainee Educational Psychologists Consultation and Peer Supervision Skills. *Educational Psychologists in Practice*, 34(4), 397-411.
- Rodinguez, S., (2008). Teachers Attitudes Toward Reflective Teaching. Evidence in A professional Development Program, Retrieved from: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s1657>.
- Semple, R. J., Droutman, V., & Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: Things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools*, 54(1), 2952.
- Silva, D. Y & Danna, N, F. (2001). Collaborative Supervision in the Professional development school, *Journal of Curriculum and Supervision*.

## الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى بين الواقع والمأمول من وجهة نظرهم في الأردن

د. ميسون سعيد غطاشة

وزارة التربية والتعليم /الأردن

ملخص:

هدفت هذه الدراسة للوقوف على واقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم وسبل تطويره. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ووزعت استبانة من (29) فقرة على عينة الدراسة، والتي تكونت من (83) مشرفاً تربوياً للصفوف الثلاثة الأولى. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى جاءت مرتفعة على مستوى الأداة ككل، وعلى مستوى كل المجالات، ما عدا مجال واقع الاتجاهات نحو الإشراف الإلكتروني حصل على درجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في درجة تقديرهم لواقع الإشراف الإلكتروني تعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة الإشرافية، وعدد الدورات في الإشراف الإلكتروني). واقتُرحت الدراسة سبلاً لتطوير تطبيق الإشراف الإلكتروني من أهمها توفير منصة إشرافية تفاعلية متكاملة مناسبة لاستمرار عملية الإشراف الإلكتروني. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدة توصيات من أبرزها: قيام وزارة التربية والتعليم بتطوير الخطة الاستراتيجية وفق رؤية متكاملة بهدف التحول نحو الإشراف الإلكتروني، وتفعيل الشراكات مع القطاع الخاص من أجل الاستثمار في البنية التحتية اللازمة للإشراف الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: واقع الإشراف الإلكتروني، مشرفو الصفوف الثلاثة الأولى، سبل التطوير.

### The Electronic Supervision among the First Three Grades Supervisors' Between the Reality and the Desired Future from their Point of View in

Jordan

Dr. Maysoon Saeed Ghatasha

#### Abstract:

This study aimed at revealing the reality of electronic supervision among the first three grades' supervisors in the education directorates in Jordan and ways of developing its application from their point of view. To achieve the aim of the study, the analytical correlational methodology was followed by using a questionnaire consisted of (29) items. The sample of study consisted of (83) supervisors of the first three grades. The results of the study revealed that the reality of the electronic supervision among the first three grades' supervisors was high degree at the level of the whole tool, and at all fields' level, except the field (The attitudes to electronic supervision) was moderate. It also revealed that there were no significant differences at ( $\alpha = 0.05$ ) at the variables of the study (gender, years of experience in supervision, number of courses in electronic supervision). Finally, the research suggested ways to develop application of the electronic supervision, and most important: Founding integrated and interactive E-Supervisory platform for continuation the electronic supervision. The researcher recommended several recommendations, one of the main of it: Ministry of education must develop strategic plan according to integrated vision aiming for transformation to electronic supervision, and activation partnership with private

sector to investment in build an electronic infrastructure.

**Keywords:** Reality of the Electronic Supervision, First Three Grades Supervisors, Means of developing.

#### مقدمة:

يقف العالم الآن على أعتاب مرحلة جديدة مثيرة من التقدم في جميع المجالات؛ نتيجة للتطورات الناجمة عن التسارع التكنولوجي والتطور في عالم التقنية، إذ ظهرت انعكاساته على جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية وغيرها. مما دفع مختلف دول العالم نحو تطوير برامجها وخاصة في القطاع التعليمي، الأمر الذي يحتم على القائمين على المؤسسات التعليمية مواكبة هذه التطورات والتغلب على التحديات التي تواجهها بما يسهم في تطوير العملية التعليمية.

والإشراف التربوي ليس بمعزل عن هذه التطورات؛ لأن العمليتين التعليمية والإشرافية تسيران جنباً إلى جنب، وخاصة نتيجة للظروف التي يعاني منها العالم بأكمله في الوقت الحالي، المتمثلة بانتشار فيروس كورونا، والذي كان له الأثر البالغ على العملية التعليمية؛ لذا كان لا بد من تطوير آلية الإشراف التربوي بهدف التصدي لعدد من المعوقات التي يواجهها المشرفين التربويين؛ فازدادت الحاجة إلى تفعيل منحى الإشراف الإلكتروني الذي يعدّ ممارسة أساليب تعتمد على التقنيات الحديثة في الاتصال لدعم المعلمين وتمييزهم مهنيًا، وتطوير العملية التربوية باستخدام مختلف الأساليب الإشرافية الحالية من اجتماعات، ووسائل ودروس تطبيقية" (الهجران، 2005، 56).

وأشارت وزارة التربية والتعليم (2015، 65) إلى أن الإشراف الإلكتروني القائم على الشبكات مهما جميع عناصر المنظومة التعليمية؛ إذ يفتح أمام الفئات المعنية عالماً واسعاً من البدائل المتاحة التي تتلاءم مع حاجاتهم، ويختلف عن غيره من الأساليب الإشرافية من حيث أنه يتم في الوقت والمكان المناسب، والشخص المناسب، وبالشكل والمحتوى المناسب من حيث الكم والكيف، وكذلك السرعة المناسبة.

كما ذكر كل من ديبيير وماسون (De Beer and Mason, 2009, 3) أن استخدام نمط الإشراف الإلكتروني يقلل من العبء الإداري والفني للمشرف التربوي مما يحسّن عملية الإشراف، ويكون سجلًا تفاعلياً ديناميكياً للعملية الإشرافية. وأضافت مارده (Mardah, 2009, 3) أن الإشراف الإلكتروني يحقق عدداً من المزايا، والتي تتمثل في تيسير الإشراف والتوجيه سواء من المنزل أم المكتب ودون سفر، وإتاحة الوقت الفردي للتواصل حسب الضرورة؛ مما يسهم بتوفير الوقت والجهد والتكلفة في السفر والوصول إلى المعلمين في مدارسهم، وزيادة إنتاجية المشرف التربوي. كما يسهم في التنسيق بين المشرفين والمعلمين وإدارة العمليات الإشرافية بشكل أفضل.

تعددت تعريفات الإشراف الإلكتروني، فهو في حالة تطور مستمر؛ نظراً لارتباطه بتكنولوجيا التعليم والوسائط الإلكترونية المختلفة التي تتطور بسرعة هائلة. فقد عرفه كل من أوليفا ويولس (Oliva and Pawlas, 2004, 20) بأنه: استراتيجية إشرافية تربوية تقوم على استخدام التكنولوجيا الحديثة كالإنترنت وتقنيات الحاسب الآلي، بما يساعد في تخطي الحواجز الزمانية والمكانية بهدف الإشراف والتوجيه، وتطوير أداء المعلم وتدريبه، وتقديم التقارير الإشرافية والتفقدية للمعنيين". وكما عرفه البار (Al-Bar, 2012, 140) بأنه: أنظمة تفاعلية مترابطة مع بعضها بعضاً من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بطريقة فعالة، لتبادل الخبرات وتحسين أوجه العمل بين المعلمين والمشرفين". أما لوبيجا ونيبيجيكا (Lubega and Niyitegeka, 2016, 351) فيعرفانه بأنه: أسلوب قائم على استخدام التكنولوجيا في الإشراف، بحيث يحل محل الإشراف التقليدي، وذلك باستخدام عدة أساليب يمكن أن تكون فعالة في تحسين الإشراف منها:

رسائل البريد الإلكتروني، والمناقشات، والمؤتمرات، والهاتف الجوال، وغرف المحادثة، والتي تتم بشكل متزامن أم غير متزامن".

مما سبق، يمكن القول أن الإشراف الإلكتروني ظهر نتيجة الحاجة إلى مواكبة التطورات في عالم التقنية، والحاجة إلى مصادر متعددة للمعلومات من أجل التنمية المهنية الذاتية؛ فهو ييسر عمل المشرف التربوي، وينقله من الأساليب التقليدية في الإشراف التربوي إلى أساليب أكثر تطور ومرونة بهدف تحقيق فاعلية الاتصال والتواصل مع المعلم بغض النظر عن الزمان والمكان ووقت الحاجة، كما يساهم في تحسين أداء المعلم، وتزويده بمصادر متنوعة للمعلومات لمواكبة التطورات في التخصص، ويقلل من استخدام الورق في العملية الإشرافية، ويحقق التطوير الذاتي لجميع عناصر العملية التعليمية، ويمكن المشرف التربوي من التغلب على المعوقات التي يواجهها في عمله.

وأشارت القاسم (2013، 29) إلى أن الإشراف الإلكتروني يعاني مجموعة من المعوقات التي تحول دون تطبيقه بفاعلية، ومنها: ضعف البنية التحتية المعدة لتطبيق هذا الأسلوب الإشرافي من حيث تأمين الأجهزة التقنية والشبكات وغيرها. فضلا عن ارتفاع الكلفة المادية لتطبيق هذا الأسلوب سواء من حيث شراء أجهزة الحاسب أو البرمجيات أو تكلفة الاتصال بشبكة الانترنت. وكذلك عدم كفاية الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة لإنتاج هذا النمط الإشرافي، سواء أكانت كوادر فنية مثل الإداريين ومصممي البرامج وغيرهم أم كوادر تعليمية مثل المشرفين والمديرين والمعلمين. والمقاومة المحتملة لتطبيق هذا الأسلوب الإشرافي من المشرفين والمديرين والمعلمين تعد من المعوقات المهمة، إذ يرى بعض المهتمين أن الإشراف التقليدي محصورا في الزيارات الصفية وتقديم التوجيهات، وتقويم الأداء.

#### مشكلة الدراسة

إن تطوير قطاع التعليم كان ولم يزل أحد المطالب الأساسية لتنمية المجتمعات. فالتعليم تسير المجتمعات قدما نحو التطور ومواكبة كل ما يستجد من تغيرات. ولأن الصفوف الثلاثة الأولى هي أساس العملية التعليمية التعليمية التي يجب أن يبذل خلالها كل الجهد للحصول على تأسيس سليم للطلبة في المهارات الأساسية؛ من خلال إعداد معلمين أكفاء في تدريس طلبة تلك الصفوف؛ كان لا بد من تطور آلية الإشراف التربوي من خلال تفعيل الإشراف الإلكتروني، من أجل التصدي لعدد من المعوقات التي يواجهها مشرفو الصفوف الثلاثة الأولى. وعدم ترك أمر تنفيذ الفعاليات الإشرافية الإلكترونية ضمن جهود فردية وغير رسمية؛ وخاصة في ظل الظروف التي يعاني منها العالم بأكمله، المتمثلة بانتشار فيروس كورونا. فضلا عن المتطلبات المستقبلية المتوقع حدوثها.

وانطلاقا من عمل الباحثة مشرفة تربوية للصفوف الثلاثة الأولى، فقد واجهتها عديد من التحديات خلال تطبيقها لفعاليات إشرافية إلكترونية مع معلمي تلك الصفوف بهدف دعمهم وتنميتهم مهنيا. لذا ارتأت الباحثة ضرورة مسح واقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في الأردن من حيث اتجاهاتهم نحوه، وواقع تطبيقهم له في العمل الإشرافي، ومعوقات تطبيقه، وتقديم مقترحات لتطوير سبل تطبيقهم له من وجهة نظرهم؛ بهدف راب الفجوة بين الواقع والمأمول في تطبيق الإشراف الإلكتروني، وتطوير العملية التربوية بشكل عام، والنتيجة في المحصلة تحسن تعلم الطلبة.

#### أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما واقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية

والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم تعزى إلى المتغيرات الآتية (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة الإشرافية، وعدد الدورات التدريبية في الإشراف الإلكتروني)؟

السؤال الثالث: ما سبل تطوير تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في الأردن؟

#### أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن واقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن.
- الكشف عن تقديرات مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى لواقع الإشراف الإلكتروني لديهم في الأردن من وجهة نظرهم، في ضوء متغيرات (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة الإشرافية، وعدد الدورات التدريبية في الإشراف الإلكتروني).
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات لتحسين سبل تطبيق مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى للإشراف الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم في الأردن.

#### أهمية الدراسة

قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة كل مما يأتي:

- مشرفو الصفوف الثلاثة الأولى؛ حيث ستزودهم بتغذية راجعة عن واقع تطبيقهم للإشراف الإلكتروني، مما يساعدهم على تحسين مستوى هذا الواقع.
- الباحثون من طلبة الإدارة التربوية والمهتمون بالإشراف التربوي من خلال الاستعانة بالدراسة لإجراء دراسات مقارنة مماثلة بناء على نتائجها وتوصياتها لتخصصات أخرى.
- يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدب النظري الخاص بموضوع الإشراف الإلكتروني.
- من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في راب الفجوة بين الواقع والمأمول في تطبيق الإشراف الإلكتروني من خلال التوصيات والمقترحات للناقلين على برامج التطوير المهني والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم؛ إذ ستسهم في توجيه أنظارهم لواقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم، ومن ثم وضع خطط التطوير بما يحقق أهداف الإشراف التربوي بفاعلية، خاصة في الوضع الراهن من نتائج جائحة كورونا على كافة المجالات.

#### مصطلحات الدراسة

**الإشراف الإلكتروني:** ممارسة أساليب إشرافية تعتمد على التكنولوجيا الحديثة وتقنية المعلومات في الاتصال بالمعلمين وتنميتهم مهنيًا، وتطوير العملية التربوية باستخدام مختلف الأساليب الإشرافية، مثل: القراءات الموجهة، والنشرات التربوية، والاجتماعات، والدروس التطبيقية، واللقاءات، والدورات التدريبية (المعدي، 2011، 10).

ويعرف إجرائيًا بأنه: أسلوب إشرافي حديث يمارسه مشرفو الصفوف الثلاثة الأولى من أجل الاتصال الفعال بالمعلمين وغيرهم من عناصر المنظومة التعليمية. يمكن من خلاله تقديم الأساليب الإشرافية المختلفة عبر الحاسب الآلي أو الأجهزة الذكية والإنترنت، سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، في مختلف مديريات التربية والتعليم في الأردن؛ مما يسهم في تنميتهم مهنيًا وتطوير العملية التعليمية التعليمية.

**واقع الإشراف الإلكتروني:** يعرف إجرائياً بأنه: وصف كمي لواقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم وفق المجالات الآتية: (اتجاهات مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى نحو الإشراف الإلكتروني، وواقع تطبيقهم للإشراف الإلكتروني، ومعوقات تطبيقهم له) وقيس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يسجلها المستجيبون على الأداة التي أعدها الباحثة لهذه الغاية.

**مشرفو الصفوف الثلاثة الأولى:** ويقصد بهم مشرفو الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي - التي مدتها ثلاث سنوات، وتمتد من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الثالث الأساسي - الذين تم تعيينهم من قبل وزارة التربية والتعليم من أجل الارتقاء بتدريس المبحث، من خلال تقديم خدمات فنية في مجال تخصصهم على مستوى الصف والمدرسة والمديرية، والعمل على تطوير المعلمين مهنيًا وفق الحاجة. **حدود الدراسة**

1. **الحدود الموضوعية:** واقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى والذي تم تمثيله بالمجالات الآتية: (اتجاهات مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى نحو الإشراف الإلكتروني، وواقع تطبيقهم له، ومعوقات تطبيقهم له)، وسبل تطوير تطبيقه.

2. **الحدود البشرية:** مشرفو الصفوف الثلاثة الأولى في جميع مديريات التربية والتعليم في الأردن.

3. **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة في جانبها الميداني على جميع مديريات التربية والتعليم في الأردن.

4. **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021 / 2022.

#### الدراسات السابقة

لقد تم إجراء عديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالإشراف الإلكتروني، وفيما يأتي عرض لبعض منها وفق تسلسلها التاريخي من الأحدث إلى الأقدم:

أجرى كل من عطاشة ورضوان (2020) دراسة هدفت للكشف عن درجة ممارسة مشرفي الصفوف المبكرة في مدارس محافظة جرش للإشراف الإلكتروني في ضوء مبادرة القراءة والحساب، وقد استخدم المنهج الوصفي، من خلال تطبيق استبانة من (25) فقرة وزعت على عينة من (325) مديراً ومعلمًا. وأظهرت نتائجها أن درجة ممارسة الإشراف الإلكتروني في ضوء مبادرة القراءة والحساب من وجهة نظر مديري المدارس ومعلمي الصفوف المبكرة جاءت متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائية في درجة تقديرهم لدرجة ممارسة الإشراف الإلكتروني تعزى إلى متغير الخبرة، ولصالح ذوي أقل من 10 سنوات، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي).

وهدف دراسة المالك (2019) التعرف إلى واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى المشرفات التربويات بمدينة الرياض. وقد استخدمت المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على (261) مشرفة تربوية. وأظهرت نتائجها أن المشرفات التربويات تطبق الإشراف الإلكتروني بدرجة مرتفعة، ووجود معوقات تحد من تطبيقه بدرجة مرتفعة، وانفتحت عينة الدراسة على سبل التغلب على معوقات تطبيقه بدرجة مرتفعة، وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة حول المعوقات تعزى لمتغيرات (الخبرة، والدورات، والمؤهل)، بينما توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الخبرة، والدورات) حول درجة تطبيق الإشراف الإلكتروني وسبل التغلب على المعوقات، لصالح من خدمتهن بين خمس وعشر سنوات، وللحاصلات على أكثر من ثلاث دورات.

وأجرى كل من شلدان والقدرة (2015) دراسة هدفت للكشف عن درجة ممارسة مشرفي المرحلة

الأساسية الأولية لأساليب الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين في محافظات غزة. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على (131) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لممارسة المشرفين لأساليب الإشراف التربوي جاءت كبيرة. وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية لدرجة ممارسة أساليب الإشراف التربوي تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل، والمحافظة).

كما هدفت دراسة شوارتز (Schwartz, 2014) إلى تحديد فاعلية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإشراف على المعلمين في ولاية إلينوي الأمريكية، واستخدمت الدراسة البحث النوعي، واعتمدت على المقابلة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (9) مشرفين تربويين يشرفون على الطلبة المعلمين في السنة الأخيرة في جامعة الولاية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معايير الإشراف الإلكتروني اعتماداً على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كانت تستخدم بدرجة عالية.

كما أجرت توتولو (Totolo, 2011) دراسة هدفت التعرف إلى مدى رغبة مشرفي ومشرقات المرحلة الثانوية في استخدام الحاسوب وملحقاته في عملهم الإداري في بوستوانا. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، حيث وزعت استبانة الدراسة على (111) مشرفاً ومشرفة يعملون في المدارس الحكومية في بوستوانا. وتوصلت الدراسة إلى أن المشرفين التربويين لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا في الإدارة، كما بينت الدراسة أن معظم أعمالهم تتمحور حول استقبال البيانات وتخزينها ومعالجتها، فضلاً عن استخدام تقنيات الإنترنت والبريد الإلكتروني في التواصل مع المدارس وإعداد التقارير بدرجة كبيرة، بينما جاء مجال التدريب وإنتاج البرمجيات للمشرفين التربويين متدنياً لهم.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أنها بحثت في موضوعات مختلفة، فقد تناول عديد منها درجة ممارسة الإشراف الإلكتروني. في حين تناولت أخرى واقع الإشراف الإلكتروني ومعوقات استخدامه. وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها الدراسة الأولى - بحسب علم الباحثة - التي تم تطبيقها في كافة منديريات التربية والتعليم في الأردن واختصت بمشرفي الصفوف الثلاثة الأولى فقط؛ للتعرف إلى واقع الإشراف الإلكتروني لديهم، وكذلك التعرف إلى سبل تطوير تطبيقه من وجهة نظرهم.

### الطريقة والإجراءات

#### منهج الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لملاءمته لتحقيق أهداف الدراسة.

#### مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن للعام الدراسي 2022/2021، والبالغ عددهم (103) مشرفين ومشرقات منهم (33) مشرفاً، و(70) مشرفة (مديرية الإشراف والإسناد التربوي، 2021).

#### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع مجتمع الدراسة نظراً لصغر حجم المجتمع، وقد استجاب (83) مشرفاً ومشرفة على أداة الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
النوع الإجتماعي	ذكر	30	36.1



63.9	53	أنثى	
<b>100.0</b>	<b>83</b>	<b>الكني</b>	
51.8	43	أقل من 10 سنوات	سنوات الخبرة الإشرافية
48.2	40	10 سنوات فأكثر	
<b>100.0</b>	<b>83</b>	<b>الكني</b>	
25.3	21	لا يوجد دورات	عدد الدورات في الإشراف الإلكتروني
74.7	62	دورة واحدة فأكثر	
<b>100.0</b>	<b>83</b>	<b>الكني</b>	

#### أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة لقياس واقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى، إذ تم بناؤها عن طريق إجراء مقابلة استطلاعية مع مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى، والبالغ عددهم (8) مشرفين بهدف استقصاء الأفكار المتوافرة لديهم حول اتجاهاتهم نحو الإشراف الإلكتروني وفعاليتهم تطبيقهم له، ومعوقات تطبيقهم له. فضلا عن الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالإشراف الإلكتروني.

#### صدق أداة الدراسة

أ. صدق المحتوى:

للتحقق من صدق المحتوى للأداة، عرضت بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال الإشراف التربوي، إذ بلغ عددهم (8) محكما؛ بهدف إبداء آرائهم في فقرات الاستبانة من حيث مناسبتها للموضوع، ووضوح المعنى، والصياغة اللغوية، وقد تم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها أكثر من 80% من المحكمين. وللإجابة على فقرات الأداة اعتمد تدرج ليكرت (Likert) الخماسي.

ب. صدق البناء:

للتحقق من صدق بناء الأداة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (15) مشرفاً ومشرفة للصفوف الثلاثة الأولى من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالأداة والمجال الذي اندرجت تحته، كما في الجدول (2).

الجدول (2): قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالاستبانة والمجالات التابعة لها

الارتباط مع:			الارتباط مع:			المجال
الأداة	المجال	رقم الفقرة	الأداة	المجال	رقم الفقرة	
0.55	0.71	5	0.22	0.61	1	واقع اتجاهات مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى نحو الإشراف الإلكتروني
0.77	0.73	6	0.45	0.80	2	
0.52	0.62	7	0.54	0.76	3	
0.58	0.73	8	0.51	0.82	4	
0.64	0.90	15	0.41	0.65	9	واقع تطبيق مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى للإشراف الإلكتروني
0.66	0.80	16	0.44	0.53	10	
0.69	0.82	17	0.42	0.50	11	
0.70	0.79	18	0.67	0.73	12	

0.57	0.75	19	0.66	0.90	13	معوقات الإشراف الإلكتروني
			0.66	0.88	14	
0.43	0.69	25	0.23	0.53	20	
0.26	0.78	26	0.37	0.71	21	
0.35	0.77	27	0.52	0.65	22	
0.41	0.75	28	0.31	0.58	23	
0.40	0.62	29	0.48	0.76	24	

تشير النتائج في الجدول (2) إلى أن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال واقع اتجاهات مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى نحو الإشراف الإلكتروني بمجالها تراوحت من (0.61) إلى (0.82)، وبالأداة تراوحت من (0.22) إلى (0.77)، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال واقع تطبيق مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى للإشراف الإلكتروني بمجالها تراوحت من (0.50) إلى (0.90)، وبالأداة تراوحت من (0.41) إلى (0.70)، وأن قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات مجال معوقات الإشراف الإلكتروني بمجالها تراوحت من (0.53) إلى (0.70) وبالأداة تراوحت من (0.23) إلى (0.52). ويلاحظ من هذه القيم أنها لم تقل عن (0.20)، مما يشير إلى جودة بناء فقرات الأداة (عودة، 2010، 285).  
ثبات أداة الدراسة

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة؛ استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's  $\alpha$ ) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعيينة الاستطلاعية. ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لها؛ أعيد تطبيقها على العينة الاستطلاعية سافة الذكر بطريقة الاختيار وإعادته بفواصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، إذ استخدم معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأول بالتطبيق الثاني، كما في الجدول (3).

الجدول (3): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة للأداة

ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات	مجالات الأداة
.92	.87	8	واقع اتجاهات مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى نحو الإشراف الإلكتروني
.93	0.93	11	واقع تطبيق مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى للإشراف الإلكتروني
.85	0.87	10	معوقات الإشراف الإلكتروني

يلاحظ من النتائج في الجدول (3) أن قيمة ثبات الاتساق الداخلي لمجالات الأداة تراوحت من (0.87) إلى (0.93)، في حين بلغت قيمة ثبات الإعادة لمجالاتها تراوحت من (0.85) إلى (0.93)، وتعد هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.  
متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير الرئيس:

واقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم، وسبل تطوير تطبيقه.

### ثانياً: المتغيرات المستقلة الوسيطة

- النوع الاجتماعي، وله فئتان (ذكر ، أنثى).
- سنوات الخبرة الإشرافية، وله مستويان (أقل من (10) سنوات، 10 سنوات فأكثر).
- عدد الدورات التدريبية في الإشراف الإلكتروني، وله مستويان (لا يوجد دورات، دورة واحدة فأكثر).

### الأساليب والمعالجات الإحصائية

- من أجل معالجة البيانات والوصول للنتائج تم استخدام برنامج (SPSS)، وكما يأتي:
- للإجابة عن السؤال الأول، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس واقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم.
  - للإجابة عن السؤال الثاني استخدم تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل).
  - للإجابة عن السؤال الثالث، حسب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على السؤال المفتوح من الأداة لقياس سبل تطوير تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن.

### عرض وتفسير النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: " ما واقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم؟".

للإجابة عن هذا السؤال، حسب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الأداة ومجالاتها، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية الكلية، كما في الجدول (4).

الجدول (4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الإشراف

#### الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى

الرتبة	رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	3	معوقات الإشراف الإلكتروني	4.21	0.47	مرتفعة
2	2	واقع تطبيق مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى للإشراف الإلكتروني	3.83	0.71	مرتفعة
3	1	واقع اتجاهات مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى نحو الإشراف الإلكتروني	3.59	0.67	متوسطة
		الكلية للأداة	3.91	0.40	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (4) أن الدرجة الكلية لواقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى جاءت مرتفعة، وبوسط حسابي (3.91)، وانحراف معياري (0.40)، وقد جاءت المجالات وفقاً للترتيب الآتي: معوقات الإشراف الإلكتروني في الرتبة الأولى، بوسط حسابي (4.21)، وانحراف معياري (0.47) وبدرجة موافقة مرتفعة، تلاه مجال واقع تطبيق مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى للإشراف الإلكتروني في الرتبة الثانية، بوسط حسابي (3.83)، وانحراف معياري (0.71)، وبدرجة موافقة مرتفعة، وأخيراً مجال واقع اتجاهات مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى نحو الإشراف الإلكتروني بوسط حسابي (3.59)، وانحراف معياري (0.67)، وبدرجة موافقة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معظم مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى قد استفاد من الممارسات

الإلكترونية التي وفرتها مبادرة القراءة والحساب، سواء بشكل متزامن أم غير متزامن في تنفيذ الفعاليات الإشرافية المختلفة، خاصة مع تسلمهم أجهزة حواسيب لوحية (Tablets) مشحونة بإشتراك شهري للمكالمات وحزم انترنت مدفوعة الأجر؛ لاستخدامها في التواصل مع معلمي الصفوف الثلاثة الأولى عبر الوسائط الإلكترونية المتاحة، بهدف دعمهم وتنمية مقدراتهم في منهجيات مبادرة (رامب). ومن جهة أخرى واجه مشرفو الصفوف الثلاثة الأولى تحديات عدة عند تكليفهم رسميا من وزارة التربية والتعليم بتدريب معلمي الصفوف الثلاثة الأولى عن بعد في موضوعات المناهج المطورة، والفاقد التعليمي عبر تطبيق ميكروسوفت تيمز منذ بداية جائحة كورونا؛ وبالتالي قد تؤثر هذه العوامل مجتمعة في الدرجة الكلية لواقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن.

وانتقلت هذه النتيجة مع دراسة المالك (2019) التي أظهرت أن المشرفات التربويات تطبق الإشراف الإلكتروني بمدينة الرياض بدرجة مرتفعة. فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة غطائشة ورضوان (2020) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة مشرفي الصفوف المبكرة للإشراف الإلكتروني في ضوء مبادرة القراءة والحساب من وجهة نظر مديري المدارس ومعلمي الصفوف المبكرة جاءت متوسطة، وتختلف كذلك جزئيا مع دراسة السوالمه والقطيش (2015) التي أظهرت نتائجها أن الدرجة الكلية لاستخدام المشرفين التربويين للإنترنت في الإشراف الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق جاءت قليلة. كما حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال منفردا، حيث كانت على النحو الآتي:

أولاً: مجال واقع اتجاهات مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى نحو الإشراف الإلكتروني  
الجدول (5): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع اتجاهات مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى نحو الإشراف الإلكتروني

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	7	يساعدني الإشراف الإلكتروني في توفير الوقت والجهد والكلفة.	4.29	0.71	مرتفعة
2	6	يساعدني الإشراف الإلكتروني في الوصول إلى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأسرع وقت بغض النظر عن الزمان والمكان ووقت الحاجة.	4.12	0.88	مرتفعة
3	5	يسهم الإشراف الإلكتروني في تخفيف الضغط على بسبب كثرة المعلمين الذين أشرف عليهم.	3.87	0.93	مرتفعة
4	3	يثير الإشراف الإلكتروني دافعتي نحو التنمية المهنية الذاتية.	3.55	0.94	متوسطة
5	8	يساعدني الإشراف الإلكتروني في التغلب على عديد من الصعوبات التي أواجهها في عملي.	3.45	0.89	متوسطة
6	1	يساعدني الإشراف الإلكتروني في تحقيق أهداف الإشراف التربوي على أرض الواقع.	3.41	0.99	متوسطة
7	4	يعزز الإشراف الإلكتروني الثقة والعلاقة بيني	3.05	0.94	متوسطة

الترتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		ويبين معلمي الصفوف الثلاثة الأولى.			
8	2	يعدّ الإشراف الإلكتروني أكثر فاعلية من الإشراف التقليدي.	2.99	1.15	متوسطة
		<b>الكلّي للمجال</b>	<b>3.59</b>	<b>0.67</b>	<b>متوسطة</b>

يلاحظ من الجدول (5) أن الدرجة الكلية لمجال (واقع اتجاهات مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى نحو الإشراف الإلكتروني) جاءت متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.59)، وانحراف معياري (0.67)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى المقاومة المحتملة لتطبيق هذا الأسلوب الإشرافي من مجموعة من المشرفين التربويين، إذ يرى بعض المهتمين أن الإشراف التقليدي محصوراً في الزيارات الصفية وتقديم التوجيهات، وتقويم الأداء، وانتقدت هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة توتولو (Totolo, 2011) التي أظهرت أن المشرفين التربويين لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا في الإدارة.

ويلاحظ من النتائج أيضاً أن تقديرات أفراد عينة الدراسة قد صنفت وفقاً لمتوسطاتها الحسابية ضمن درجتين؛ إحداهما مرتفعة للفقرات (7، 6، 5)، والأخرى متوسطة للفقرات (3، 8، 1، 4، 2) على التوالي، فقد جاء أعلى تقدير للفقرة (7) التي تنص على "يساعدني الإشراف الإلكتروني في توفير الوقت والجهد والكلفة" في الرتبة الأولى، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.29)، وانحراف معياري (0.71)، وبدرجة موافقة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وعي مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى لأهمية توظيف التكنولوجيا والتقنية في الإشراف التربوي كمتطلب مهم من متطلبات العصر الحالي؛ فهو يوفر الوقت والجهد والكلفة لجميع عناصر العملية التعليمية التعليمية، وهذا مؤشر إيجابي نحو وضع خطة متكاملة من قبل الجهات المختصة للتحول من النمط التقليدي في الإشراف إلى نمط الإشراف الإلكتروني، وفق تعليمات واضحة.

وكان أقل تقدير للفقرة (2) التي تنص على "يعدّ الإشراف الإلكتروني أكثر فاعلية من الإشراف التقليدي"، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2.99)، وانحراف معياري (1.15)، وبدرجة موافقة متوسطة. وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء عدم اهتمام بعض مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى بالتواصل مع المعلمين بالتقنيات الحديثة، وقناعاتهم بأن الإشراف التربوي التقليدي أكثر فاعلية؛ بسبب وجود تحديات تواجه المشرفين والمعلمين خلال تطبيق الإشراف الإلكتروني، فضلاً عن ضعف المهارات التقنية والبنية التحتية، في المدارس ومديريات التربية والتعليم والذي أثر على واقع اتجاهات مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى نحو فاعلية الإشراف الإلكتروني مقارنة بالإشراف التقليدي.

ثانياً: مجال واقع تطبيق مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى للإشراف الإلكتروني

الجدول (6): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة والدرجة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع

تطبيق مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى للإشراف الإلكتروني في العمل الإشرافي

الترتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	3	أبلغ معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمواعيد (الاجتماعات، والتقييم، والتدريب،..الخ) عبر الوسائط الإلكترونية المتاحة.	4.37	0.64	مرتفعة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
2	6	أرسل (النشرات التربوية والقراءات الموجهة) لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى عبر الوسائط الإلكترونية المتاحة.	3.98	0.91	مرتفعة
3	2	أدرّب معلمي الصفوف الثلاثة الأولى عن بعد عبر (ميكروسوفت تيمز أو زوم أو غيرها) من الوسائط الإلكترونية المتاحة.	3.95	0.81	مرتفعة
3	9	أعمّم الدروس النموذجية على معلمي الصفوف الثلاثة الأولى عبر الوسائط الإلكترونية المتاحة.	3.95	0.90	مرتفعة
5	1	أصمم استطلاعاً إلكترونياً لرصد حاجات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى التدريبية.	3.93	0.92	مرتفعة
6	8	أزود معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بنماذج ل (خطط وتحليل محتوى واختبارات تحاكي الاختبارات الوطنية و LQAS وغيرها) عبر الوسائط الإلكترونية المتاحة.	3.89	0.96	مرتفعة
7	5	أعقد اجتماعات مع معلمي الصفوف الثلاثة الأولى عن بعد عبر (ميكروسوفت تيمز أو زوم أو غيرها) من الوسائط الإلكترونية.	3.82	0.94	مرتفعة
8	10	أعرض قضية تربوية وأفتح المجال للمناقشة الهادفة من خلال غرف الحوار عبر الوسائط الإلكترونية المتاحة.	3.70	1.03	مرتفعة
9	11	أمارس الإشراف الإلكتروني جنباً إلى جنب مع الإشراف التقليدي.	3.65	1.05	متوسطة
10	7	أنقل حدث تربوي (مؤتمر ، ندوة، محاضرة أو غيره) لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس باستخدام الوسائط الإلكترونية المتاحة.	3.52	0.97	متوسطة
11	4	أوظف منصة درسك في تقديم تغذية راجعة لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى الذين أشرف عليهم.	3.33	1.13	متوسطة
		<b>الكلّي للمجال</b>	<b>3.83</b>	<b>0.71</b>	<b>مرتفعة</b>

يلاحظ من الجدول (6) أن الدرجة الكلية لمجال (واقع تطبيق مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى للإشراف الإلكتروني) جاءت مرتفعة، وبمتوسط حسابي (3.83)، وانحراف معياري (0.71)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معظم مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى قد استفادوا من التطبيقات الإلكترونية التي وفرتها مبادرة القراءة والحساب، في تنفيذ الفعاليات الإشرافية المختلفة، خاصة مع تسلمهم أجهزة حواسيب لوحية (Tablets) مشحونة باشتراك شهري للمكالمات وحزم انترنت؛ لاستخدامها في التواصل مع المعلمين عبر

الوسائط الإلكترونية المتاحة، بهدف دعمهم وتنمية مقدراتهم في منهجيات مبادرة القراءة والحساب، حيث تميز في استخدامها معظم مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى أثناء متابعة تنفيذ مهارات المبادرة. فضلاً عن قيام مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى بتنفيذ فعاليات تدريبية متخصصة للمعلمين بتكليف رسمي من وزارة التربية والتعليم في موضوعات المناهج المطورة، والفاقد التعليمي عبر تطبيق ميكروسوفت تيمز منذ بداية جائحة كورونا.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المالك (2019) التي أظهرت أن واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى المشرفات التربويات بمدينة الرياض جاءت مرتفعة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمادات (2016) التي أظهرت أن درجة استخدام المشرفين التربويين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج تدريب المعلمين جاءت بدرجة متوسطة. فيما تختلف هذه النتيجة جزئياً مع دراسة السوالمه والقطيش (2015) التي أظهرت نتائجها أن الدرجة الكلية لاستخدام المشرفين التربويين للإنترنت في الإشراف الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق جاءت قليلة.

ويلاحظ من النتائج أيضاً أن تقديرات أفراد عينة الدراسة قد صنفت وفقاً للمتوسطات الحسابية ضمن درجتين؛ إحداهما مرتفعة للفقرات (3، 6، 2، 9، 1، 8، 5، 10)، والأخرى متوسطة للفقرات (11، 7، 4) على التوالي، فقد جاء أعلى تقدير للفقرة (3) التي تنص على " أبلغ معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمواعيد الاجتماعات، والتقييم، والتدريب... الخ) عبر الوسائط الإلكترونية المتاحة. في الرتبة الأولى، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.37)، وانحراف معياري (0.64)، وبدرجة موافقة مرتفعة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى حرص مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى على التواصل مع المعلمين الذين يشرفون عليهم إشرافاً تخصصياً، وكذلك التواصل مع مديري المدارس الذين يشرفون عليهم إشرافاً عاماً من خلال الوسائط الإلكترونية المتاحة؛ من أجل دعمهم وتوعيتهم بأدوارهم، وكذلك الرد على استفساراتهم. فضلاً عن حرصهم على تيسير عملهم، وتقليل استخدام الورق في العملية الإشرافية، وتوفير الوقت والجهد والكلفة.

وكان أقل تقدير للفقرة (4) التي تنص على " أوظف منصة درسك في تقديم تغذية راجعة لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى الذين أشرف عليهم، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.33)، وانحراف معياري (1.13)، وبدرجة موافقة متوسطة. وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء عدم اهتمام بعض المشرفين التربويين بالتواصل مع المعلمين من خلال منصة درسك، كونها منصة لا يتم تفعيل التعليم المتزامن فيها؛ إذ أن تلقي التعليم من خلال هذه المنصة لا يفي بالغرض، نظراً لصعوبة التواصل مع المعلمين في حال الاستفسار عن أية معلومة، وعدم قدرة بعض المعلمين على إيصال المعلومات المطلوبة في المباحث الدراسية للطلبة. وبالتالي التغذية الراجعة التي ستقدم للمعلمين ستكون فقط على الواجبات ورسائل التعزيز التي يقدمها المعلمون لطلبتهم، وجدوى هذه التغذية الراجعة دون المأمول، مما يؤثر في درجة توظيف المشرفين لمنصة درسك في تقديم تغذية راجعة للمعلمين.

ثالثاً: مجال معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى  
الجدول (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمعوقات

#### تطبيق الإشراف الإلكتروني

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	2	ضعف البنية التحتية في كل من (مديرية التربية	4.66	0.57	مرتفعة

الترتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		والتعليم والمدارس) لتطبيق الإشراف الإلكتروني.			
2	3	عدم توفر منصة إشرافية شاملة متكاملة لاستمرار عملية الإشراف الإلكتروني بين عناصر المنظومة التعليمية.	4.55	0.74	مرتفعة
3	6	ندرة الدعم الفني والتقني لمعالجة أي خلل طارئ في أثناء عملية التدريب عن بعد، أو عقد اجتماع، أو غيره.	4.43	0.63	مرتفعة
4	4	ضعف جهود إدارة الإشراف والإسناد التربوي بمتابعة وتقييم آلية تفعيل الإشراف الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم.	4.33	0.81	مرتفعة
5	1	غياب التشريعات اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني.	4.24	0.73	مرتفعة
6	5	قلة توافر البرمجيات اللازمة للإشراف الإلكتروني.	4.22	0.68	مرتفعة
7	7	قلة البرامج التدريبية الهادفة لتنمية كفايات عناصر الإشراف الإلكتروني (مشرف، مدير، معلم).	4.19	0.74	مرتفعة
8	8	عدم امتلاك الأدوات اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني (جهاز حاسب آلي، وخدمة انترنت بسرعة مناسبة).	4.10	1.02	مرتفعة
9	10	ضعف قناعة بعض المسؤولين بجدوى استخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة في تحقيق أهداف الإشراف.	3.99	0.77	مرتفعة
10	9	قلة توفر قواعد بيانات إلكترونية تساعدني على إنجاز مهماتي الإشرافية بسهولة.	3.95	0.92	مرتفعة
		<b>الكلّي للمجال</b>	<b>4.21</b>	<b>0.47</b>	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (7) أن الدرجة الكلية لمجال (معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني) جاءت مرتفعة، وبوسط حسابي (4.21)، وانحراف معياري (0.47)، وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود عديد من المعوقات التي تحد من فاعلية تطبيق الإشراف الإلكتروني ومنها ضعف البنية التحتية في مديريات التربية والتعليم والمدارس، كالتقص في أجهزة الحاسب الآلي الحديثة وقلة توافر خدمة انترنت بسرعة مناسبة، كما أن هناك عددا من الأجهزة الذكية التي تمتلكها عناصر العملية التعليمية، إلا أنها تحتاج إلى برامج وتطبيقات وانترنت لتوظيفها في خدمة الإشراف الإلكتروني.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المالك (2019) والكندي (2017) التي أظهرت أن معوقات استخدام الإشراف الإلكتروني جاءت مرتفعة.

ويلاحظ من النتائج أيضا أن تقديرات أفراد عينة الدراسة قد صُنفت وفقاً لمتوسطاتها الحسابية ضمن درجة واحدة فقط؛ وهي مرتفعة لجميع فقرات المجال، فقد جاء أعلى تقدير للفقرة (2) التي تنص على " ضعف البنية التحتية في كل من مديرية التربية والتعليم والمدارس لتطبيق الإشراف الإلكتروني"، في الترتيب



الأولى، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.66)، وبانحراف معياري (0.57)، درجة موافقة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن عديداً من المدارس التي تتضمن صفوف ثلاثة أولى لا يوجد فيها مختبر حاسوب؛ كون مبحث الحاسوب يبدأ تدريسه من الصف السابع الأساسي، وضعف توفر شبكة انترنت بسرعة مناسبة، وأجهزة حاسب آلي حديثة بمواصفات تناسب أسلوب الإشراف الإلكتروني سواء في المدارس أو مديريات التربية والتعليم. فضلاً عن عدم وجود رؤية شاملة للانتقال إلى الإشراف الإلكتروني؛ وبالتالي عدم تخصيص ميزانية مالية مناسبة لتطبيق الإشراف الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم.

وكان أقل تقدير للفقرة (9) التي تنص على " قلة توفر قواعد بيانات إلكترونية تساعدني على إنجاز مهمات الإشرافية بسهولة، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.95)، وبانحراف معياري (0.92)، وبدرجة موافقة مرتفعة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى قيام عديد من مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى بإعداد قواعد بيانات للمدارس التي يشرفون عليها إشرافاً عاماً، فضلاً عن إنشاء قاعدة بيانات لجميع المعلمين، تمكنهم من الوصول لبيانات تسمح لهم بمتابعة تقديم الدعم لهم وفق الحاجة، ومتابعة تنفيذ خططهم الإشرافية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة الذي ينص على: " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم تعزى إلى المتغيرات الآتية (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة الإشرافية، وعدد الدورات التدريبية في الإشراف الإلكتروني)؟".

ولإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الإشراف الإلكتروني وفقاً لمتغيرات الدراسة كما في الجدول (8).

الجدول (8): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم وفقاً لمتغيرات الدراسة

مجالات واقع الإشراف الإلكتروني			الإحصائي	مستويات المتغير	المتغير	
موقوفات الإشراف الإلكتروني	واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني في العمل الإشرافي	واقع الاتجاهات نحو الإشراف الإلكتروني				
4.1121	3.9879	3.8250	المتوسط الحسابي	ذكر	النوع الاجتماعي	
.32619	.53689	.83149	الانحراف المعياري			
4.2672	3.7334	3.4575	المتوسط الحسابي	أنثى		
.53105	.77539	.53086	الانحراف المعياري			
4.2643	3.9619	3.5262	المتوسط الحسابي	أقل من 10 سنوات		سنوات الخبرة الإشرافية
.45533	.47662	.73474	الانحراف المعياري			
4.1541	3.6786	3.6594	المتوسط الحسابي	أكثر من 10 سنوات		
.48706	.87206	.60446	الانحراف المعياري	لا يوجد دورات	الدورات التدريبية في الإشراف الإلكتروني	
4.1082	3.6883	3.4881	المتوسط الحسابي			
.53368	.71036	.42372	الانحراف المعياري			
4.2460	3.8718	3.6250	المتوسط الحسابي	دورة واحدة فأكثر		
.44753	.70412	.74003	الانحراف المعياري			

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لاستبانة واقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى ومجالاتها تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة. ويهدف التحقق من جوهرية هذه الفروق الظاهرية، أجري تحليل التباين الثلاثي لواقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى ومجالاتها وفقاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة الإشرافية، والدورات التدريبية في الإشراف الإلكتروني)، كما في الجدول (9).

الجدول (9): نتائج تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) لواقع الإشراف الإلكتروني وفقاً لمتغيرات الدراسة

الدلالة الإحصائية	قيمة F	وسط انمريعات	درجات الحرية	مجموع انمريعات	مصدر التباين
.115	2.546	.387	1	.387	النوع الاجتماعي
.208	1.610	.245	1	.245	سنوات الخبرة الإشرافية
.205	1.630	.248	1	.248	الدورات التدريبية في الإشراف الإلكتروني
		.152	79	12.010	الخطأ
			82	12.910	الكلّي المعدل

يتضح من نتائج الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين الأوساط الحسابية لواقع الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة الإشرافية، والدورات التدريبية في الإشراف الإلكتروني). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين من مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى مطالبون بتنفيذ مجموعة من الفعاليات الإشرافية الإلكترونية بغض النظر عن سنوات خبرتهم في الإشراف التربوي، وسواء تلقوا دورات في الإشراف الإلكتروني أم لا. خاصة في ضوء مبادرة القراءة والحساب التي قامت بتسليم جميع مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى أجهزة حواسيب لوحية (Tablets) حديثة مشحونة بإشتراك شهري للمكالمات وحزم إنترنت مدفوعة الأجر، ومطالبيين في ذات الوقت بتعبئة أداة الملاحظة الصفية ومجتمعات تعلم وفق برمجية يتم تحديثها باستمرار؛ لاستخدامها في التواصل ومتابعة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى. وكذلك قيام مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى بتدريب المعلمين عن بعد في موضوعات المناهج المطورة، والفاقد التعليمي عبر تطبيق ميكروسوفت تيمز منذ بداية جائحة كورونا، وقد واجهوا مجموعة من التحديات عند تكليفهم رسمياً من وزارة التربية والتعليم بهذا التدريب؛ بسبب عدم تلقيهم التدريب المناسب على هذا التطبيق. وانفقت هذه النتيجة جزئياً مع دراسة شلدان والقدرة (2015)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير (الجنس) لدرجة ممارسة مشرفي المرحلة الأساسية الأولية لأساليب الإشراف التربوي، ودراسة حمادات (2016) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير (الجنس) لدرجة استخدام المشرفين التربويين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج تدريب المعلمين في الأردن، ودراسة المالك (2019). فيما تختلف هذه النتيجة جزئياً مع دراسة السوالمه والقطيش (2015) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية في استخدام المشرفين التربويين للإنترنت في الإشراف الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ودراسة الكندي (2017) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في صعوبات المتابعة الإشرافية لصالح الإناث.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة الذي ينص على: ما سبل تطوير تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم؟.

و للإجابة عن هذا السؤال، حسب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على السؤال المفتوح من الأداة لقياس (سبل تطوير تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم)، وبلغ عدد المستجيبين لهذا السؤال (60) مشرفاً ومشرفة من أصل 83 بنسبة 72%، ولقد تم حصر الإجابات التي تم الحصول عليها، ورصدها في قائمة، واعتماد المكرر منها بعد عرضها ومناقشتها مع مجموعة تركيز من المشرفين التربويين في مديريات مختلفة، كما في الجدول (10).

الجدول (10): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة ل (سبل تطوير تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في الأردن)

الرتبة	الفقرات	التكرار	النسبة المئوية
1	توفير وزارة التربية والتعليم منصة إشرافية متكاملة مناسبة لاستمرار عملية الإشراف الإلكتروني.	35	58.33%
1	تزويد جميع (أقسام الإشراف التربوي والمدارس) بمستلزمات تطبيق الإشراف الإلكتروني.	35	58.33%
3	صياغة وزارة التربية والتعليم رؤية شاملة متكاملة للانتقال إلى الإشراف الإلكتروني.	30	50.00%
4	تفعيل الشراكات مع القطاع الخاص للاستثمار في البنية التحتية للإشراف الإلكتروني.	28	46.67%
5	توفير مديرية التربية والتعليم الدعم الفني والتقني لمعالجة أي خلل طارئ في اثناء عملية التدريب عن بعد، أو عقد اجتماع، أو غيره.	26	43.33%
6	توفير وزارة التربية والتعليم برامج تدريبية مناسبة للفئات المعنية بإدارة وتفعيل نظام الإشراف الإلكتروني.	24	40.00%
7	إصدار تطبيقات وبرمجيات للمتابعة الإشرافية يمكن للمشرف تفعيلها عبر الهواتف الذكية.	24	40.00%
8	تشجيع مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى وربط كفاياتهم في تطبيق الإشراف الإلكتروني بالحوافز بأنواعها.	20	33.33%
9	توعية عناصر العملية الإشرافية (مشرف، مدير، معلم) بأهمية الإشراف الإلكتروني.	19	31.67%

يلاحظ من الجدول (10) أن (58.33%) من عينة الدراسة اقترحت " توفير وزارة التربية والتعليم منصة إشرافية متكاملة مناسبة لاستمرار عملية الإشراف لإلكتروني، و" تزويد جميع أقسام الإشراف التربوي والمدارس بمستلزمات تطبيق الإشراف الإلكتروني". وهذان المقترحان حصلوا على أعلى تكرار لهذا المحور وبنفس النسبة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى رغبة مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في تطوير البنية التحتية

للإشراف الإلكتروني، وإيجاد منصة متكاملة لتكون قاعدة للعمل الإشرافي الإلكتروني. فضلاً عن رغبتهم بالاستفادة من مزايا برمجية "ميكروسوفت تيمز" الرقمية التفاعلية؛ والتي يوجد فيها لكل معلم ومدير ومشرف تربوي حساب موثوق، يمكن استخدامه بشكل تزامني أو غير تزامني لتنفيذ الفعاليات الإشرافية، وبالتالي ضمان استمرار العملية الإشرافية. وينسجم هذان المقترجان مع الفقرتين الثانية والثالثة من مجال معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني، والفقرة الرابعة من مجال واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني في أداة الدراسة. وانفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المالك (2019).

كما أظهرت الدراسة أن (50.00%) من عينة الدراسة اقترحت "صياغة وزارة التربية والتعليم رؤية شاملة متكاملة للانتقال إلى الإشراف الإلكتروني"، وقد تعزى هذه النتيجة إلى رغبة مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في الانتقال للإشراف الإلكتروني ضمن رؤية موحدة وواضحة وتعليمات ولوائح ملزمة لجميع عناصر المنظومة التعليمية، وعدم ترك موضوع توظيف الإشراف الإلكتروني ضمن جهود المشرف التربوي الفريدة وغير الرسمية، وضمن إمكانات متواضعة. وينسجم هذا المقترح مع الفقرة الأولى من مجال معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني.

وأظهرت الدراسة أيضاً أن (46.67%) من عينة الدراسة اقترحت "تفعيل الشراكات مع القطاع الخاص للاستثمار في البنية التحتية للإشراف الإلكتروني"، وقد تعزى هذه النتيجة إلى رغبة مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مواكبة التقدم في عالم التقنية من خلال التواصل مع المؤسسات الداعمة كالجامعات وشركات الاتصالات وغيرها للاستفادة منها في التطوير التربوي والتحول الرقمي، وتوفير الدعم المادي والمستلزمات اللازمة لتوفير بنية تحتية مناسبة في كل من المدارس ومديريات التربية والتعليم. وينسجم هذا المقترح مع الفقرة الثانية من مجال معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني، والفقرة الحادية عشرة من مجال واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني في أداة الدراسة.

وكشفت الدراسة كذلك أن (43.33%) من عينة الدراسة اقترحت "توفير مديرية التربية والتعليم الدعم الفني والتقني لمعالجة أي خلل طارئ في أثناء عملية التدريب عن بعد، أو عقد اجتماع، أو غيره"، وقد تعزى هذه النتيجة إلى مواجهة مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى مشكلات متعددة في أثناء عقد الفعاليات التدريبية المختلفة إلكترونياً عبر منصة ميكروسوفت تيمز، إذ لم يقدم لهم الدعم الفني والتقني اللازم لتخطي المشكلات الطارئة خلال عقد الفعاليات. وينسجم هذا المقترح مع الفقرة السادسة من مجال معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني.

كما كشفت الدراسة أن (40.00%) من عينة الدراسة اقترحت "توفير وزارة التربية والتعليم برامج تدريبية مناسبة للفئات المعنية بإدارة وتفعيل نظام الإشراف الإلكتروني"، واقترحت أيضاً "إصدار تطبيقات وبرمجيات للمتابعة الإشرافية يمكن للمشرف تفعيلها عبر الهواتف الذكية". وهذان المقترجان حصلوا على التكرار ذاته، وقد تعزى هذه النتيجة إلى رغبة مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى في مواكبة التقدم في عالم التقنية، وحرصهم على انجاز ومتابعة مهامهم بسهولة. وينسجم هذان المقترجان مع الفقرتين الخامسة والسابعة من مجال معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني، والفقرة السابعة من مجال اتجاهات مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى نحو الإشراف الإلكتروني في أداة الدراسة. وانفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكندي (2017)، والملك (2019).

وكشفت الدراسة كذلك أن (33.33%) من عينة الدراسة اقترحت "تشجيع مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى وربط كفاياتهم في تطبيق الإشراف الإلكتروني بالحوافز بأنواعها"، وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة

الحوافز المعنوية والمادية التي تشجع المشرفين المتميزين في تفعيل الإشراف الإلكتروني على الاستمرار مقارنة بالمشرفين الذين لديهم ضعف في تفعيل الأساليب الإشرافية الإلكترونية. وينسجم هذا المقترح مع مجال اتجاهات مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى نحو الإشراف الإلكتروني في أداة الدراسة. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكندي (2017).

كما أظهرت الدراسة أن (31.67%) من عينة الدراسة اقترحت "توعية عناصر العملية الإشرافية (مشرف، مدير، معلم) بأهمية الإشراف الإلكتروني"، وقد تعزى هذه النتيجة إلى تدني وعي عديد من عناصر العملية الإشرافية لمزايا الإشراف الإلكتروني، وبالتالي مقاومة عديد منهم لاستخدام التقنية في العمل الإشرافي، وتفضيلهم للأساليب الإشرافية التقليدية. وينسجم هذا المقترح مع مجال اتجاهات مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى نحو الإشراف الإلكتروني في أداة الدراسة.

#### التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

1. قيام وزارة التربية والتعليم بتطوير الخطة الاستراتيجية وفق رؤية متكاملة بهدف التحول نحو الإشراف الإلكتروني.
2. تزويد جميع عناصر العملية الإشرافية بتعليمات ولوائح شاملة وواضحة للإشراف الإلكتروني.
3. تفعيل الشراكات مع القطاع الخاص من أجل الاستثمار في البنية التحتية اللازمة للإشراف الإلكتروني في كل من مديريات التربية والتعليم والمدارس.
4. توفير وزارة التربية والتعليم منصة إشرافية تفاعلية متكاملة مناسبة لاستمرار عملية الإشراف الإلكتروني يتم تحديثها باستمرار.
5. توفير وزارة التربية والتعليم برامج تدريبية مناسبة للفئات المعنية بإدارة وتفعيل نظام الإشراف الإلكتروني.
6. توعية عناصر العملية الإشرافية بأهمية الإشراف الإلكتروني ومزاياه.
7. دعوة الباحثين في المجال التربوي لوضع تصور مقترح لتطبيق الإشراف الإلكتروني في الأردن في ضوء التحول الرقمي.

#### المراجع

##### أولاً: المراجع العربية

- حمادات، محمد (2016). درجة استخدام المشرفين التربويين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج تدريب المعلمين في الأردن والصعوبات التي يواجهونها من وجهة نظر المعلمين. دراسات العلوم التربوية، 43(1)، 135-155.
- السوالمه، سالم والقطيش، حسين (2015). استخدام المشرفين التربويين للإنترنت في الإشراف الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، مجلة العلوم التربوية، 42(1)، 171-183.
- شلدان، فايز والقدرة، حامد (2015). درجة ممارسة مشرفي المرحلة الأساسية الأولى لأساليب الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة وسبل تطويرها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5(17)، 189-207.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2007). استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي، عمان: دار الفكر .

- عودة، أحمد (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، (ط4)، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- غطاشة، ميسون ورضوان، أحمد (2020). *درجة ممارسة مشرفي الصفوف المبكرة في مدارس محافظة جرش للإشراف الإلكتروني في ضوء مبادرة القراءة والحساب من وجهة نظر مديري المدارس ومعلمي الصفوف المبكرة فيها*، *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية*، 28(2)، 1-18.
- القاسم، رشا (2013). *واقع استخدام الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين في شمال الضفة الغربية*، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الكندي، أفلح (2017). *صعوبات المتابعة الإشرافية الإلكترونية وسبل تطويرها من وجهة نظر المشرفين التربويين بسلطنة عمان*. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26(2)، 544-567.
- المالك، منيرة (2019). *واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى المشرفات التربويات في مدينة الرياض*. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 14(4)، 504-541.
- المعدي، حسن (2011). *الإشراف الإلكتروني في التعليم العام (الواقع والمأمول)*، (اطروحة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، السعودية.
- الهجران، عبد الله (2005). *نماذج حديثة وتطبيقات في الإشراف التربوي*، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.
- وزارة التربية والتعليم (2015). *دليل الإشراف التربوي*، عمان، الأردن.

#### ثانياً: المراجع الأجنبية

- Al-Bar, A. (2012). An Electronic Supervision System Architecture in Education Environments. *European Journal of Business and Management*, 4 (8), 140-149.
- De Beer, M. & Mason, R. (2009). Using a Blended a Approach to Facilitate Postgraduate Supervision. (*ERIC Document Reproduction Service*, No. EJ547831).
- Lubega, J. & Niyitegeka, M. (2016). *Integrating E-Supervision in Higher Educational Learning*. Retrieved on Line on 20\8\2019 from: <https://www.researchgate.net/publication/242662213>
- Mardah, H. (2009). *An E-Supervision System in Education Environments*. Retrieved on Line on 21\10\2019 from <https://www.researchgate.net/publication/277304704>.
- Oliva, P. and Pawlas, E. (2004). *Supervision for Today's New Schools*. NY: John Wily Sons Inc.
- Schwartz, B. (2014). Virtual supervision of teacher candidates: a case study. *The International Journal of Learning*, (21): 312-325.
- Totolo, A. (2011). Adoption and Use of Computer Technology among School Supervisors in Botswana Secondary School. *The International Information & Library Review*. 33 (2). 61-74.

## فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية

فادي عبد الرزاق عمر انطيطي

وزارة التربية والتعليم/ الأردن

مختص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، واتبع الباحث المنهج الوصفي، إذ تم تطوير استبانة وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين ومديري المدارس في محافظة العاصمة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الفني والمجال الإداري تعزى لاختلاف الجنس، ووجود فروق في مجال العلاقات الإنسانية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية للأداة تعزى للجنس، كما توصلت إلى وجود فروق لكافة المجالات تعزى لاختلاف سنوات الخدمة، وأوصت الدراسة بتوعية المشرفين بأهمية التخطيط للزيارة الميدانية مسبقاً ووفق الحاجات، وعقد الورش والدورات التدريبية للمشرفين التربويين بشكل مستمر واطلاعهم على الممارسات الإشرافية الفضلى التي من شأنها توفير بيئة محفزة للمعلمين والمديرين ونشر ثقافتها بينهم.

الكلمات المفتاحية: الزيارات الميدانية، الإشراف التربوي، المشرفون التربويون، الإدارة التربوية.

### The effectiveness of field visits for educational supervisors in the Jordanian

Ministry of Education

Fadi Abdel Razzaq Omar Altiti

Ministry of Education\ Jordan

#### Abstract:

This study aimed to identify the effectiveness of field visits for educational supervisors in the Jordanian Ministry of Education. The researcher followed the descriptive methodology. Where a questionnaire was developed and its validity and reliability were established, The study population consisted of all teachers and school principals in Amman, The study concluded that the effectiveness degree of educational supervisors field visits is high, The results of the study also showed the absence of statistically significant differences between the average estimates of the study sample on the technical and administrative fields due to the difference in gender and the presence of differences in the field of human relations in favor of females and the absence of statistically significant differences on the total degree of the tool due to gender, and the presence of differences for all fields attributed due to the different years of service, the study recommended educating the supervisors about the importance of planning the field visit in advance and according to the needs, holding workshops and training courses for educational supervisors on an ongoing basis, and informing them of the best supervisory practices that would provide a stimulating environment for teachers and managers and spread its culture among them.

**Keywords:** Field Visits, Educational Supervision, Educational Supervisors, Educational Administration.

## مقدمة:

يعد التعليم أساس تقدم الدول والمجتمعات وازدهارها. فالعلم هو أساس نهضة الشعوب وتطورها ورفقها الأمر الذي يحتم علينا التفكير جدياً في تطوير التعليم وأدواته وتطوير المدرسة لكي تتلاءم و متطلبات العصر الحديث ومواجهة تحدياته المنتظرة، ويأتي في مقدمة عوامل نجاح التعليم وجود معلم على درجة عالية من الكفاءة، ويتمتع بالكفايات والمقدرات التي تؤهله لتجويد أدواته التعليمية، وهذا يتطلب منا تطوير المسؤوليات الإشرافية لكي يستطيع المعلم مواجهة تحديات المستقبل من خلال تقديم الدعم والإسناد له بشكل دائم ومستمر لتحقيق الأهداف وتجويد الأداء.

ويعد الإشراف التربوي من أهم العوامل المساندة للأنظمة التربوية؛ لأنه يعمل على تشخيص واقع العملية التربوية والتعليمية ويعمل على تطويرها وتحسينها، كما ويحظى الإشراف التربوي بمكانة عالية في العملية التربوية لأنه الأداة التي يتم من خلالها تنفيذ السياسات التربوية ومتابعتها والضبط النوعي لمجريات العمليات التي تجري في الإدارات الوسطى انتقالاً إلى الإدارات الدنيا، كما أنه يسعى للنهوض بالمدرسة كوحدة أساسية للتطوير التربوي لتؤدي دورها بفاعلية من أجل تحقيق رسالتها المخطط لها (الفهدي، 2011). ويهدف الإشراف التربوي إلى خدمة الطالب بشكل غير مباشر من خلال الإشراف على المعلمين وتدريبهم، فالمشرف التربوي يعمل على جعل المعلم أكثر مقدرة على مساعدة كل تلميذ على نحو متكامل (الربيعي والطائي والصايغ، 2020)، كما أن العلاقات الإنسانية في مجال الإشراف التربوي على درجة عالية من الأهمية، إذ أنها أحد عوامل النجاح والتفوق في العمل، فالتعليم هو أكثر المجالات حاجة لهذه العلاقات؛ وأن هذه العلاقات الإنسانية التي تسود أفراد المجتمع التربوي لها بالغ الأثر في نفوس المعلمين ومدراء المدارس والطلاب والمشرفين التربويين وبالتالي لها أثر أعمق وأشمل في تشكيل الأجيال الصاعدة (الجنابي، 2019).

وتتميز الممارسات الإشرافية التي يقوم بها المشرفون بأنها ديناميكية نامية، إذ تؤدي دوراً متزايداً في الأهمية بالنسبة للمدرسة الفاعلة، من حيث تجديد آلياتها وتطويرها، وتتوابع قنوات أدائها لمهمتها النبيلة نحو جميع عناصر العملية التربوية ويشمل ذلك رفع كفاءة المعلم وتحسين المناهج والوسائل والبرامج التعليمية وتطوير البيئة التدريسية (عطوي، 2010). فدور المشرف التربوي هو تحسين العملية التعليمية ولهذا يتميز دوره عن الأدوار الإدارية في أنه يعتمد بشكل كبير على الخبرة الفنية وعلى أنه قائد تعليمي كما أنه يحتاج إلى أن يعيش في عالمين ويتكلم لغتين لغة المعلمين ولغة الإداريين (دواني، 2014).

إن الزيارات الميدانية التي يقوم بها المشرفون التربويون لها أثارها التي تنعكس بفعالية على الميدان التربوي، من عمليات الدعم والإسناد ومدراء المدارس والمعلمين والمجتمع المحلي وللمدرسة أيضاً، ونظراً للتحويلات المعاصرة في التعليم أصبح هناك حاجة إلى التغيير في أدوار المشرف التربوي وتطوير الأساليب الإشرافية بما يتلاءم وهذه التغييرات. والمتابع للتطورات التربوية في المملكة الأردنية الهاشمية يجد أن وزارة التربية والتعليم مواكبة للتطورات، فلقد تطور دور المشرف التربوي من التفتيش والتوجيه إلى الإشراف ثم إلى دور أكثر عصرية وحدائية وهو دور المشرف التربوي المساند الذي يقف إلى جانب المعلم في التخطيط والتنفيذ والتقييم لكافة جوانب العملية التربوية، كما تطورت أيضاً عملية اختيار المشرفين التربويين فقد جاءت وثيقة الإشراف (2021) لتتويج هذه الجهود من خلال الأسس التي يتم من خلالها اختيارهم، كل هذه التغييرات المتسارعة تحتم علينا الموقف على فاعلية الإشراف التربوي لذلك ستحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية.



### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن عمليات الإشراف التربوي مفتاح مهم جدا وضروري من أجل تقدم العملية التعليمية، وبالتالي انعكاسها على نجاح العمل التربوي بشكل عام مما يؤدي إلى نجاح المدارس في أداء مهماتها على أكمل وجه، وانعكاسات ذلك كله على الطالب، ولقد أوصت عديد من الدراسات كدراسة العمري (2021) بمراجعة الوصف الوظيفي للمشرف وأسس اختياره وتطوير العمل الإشرافي، ومما لاشك فيه أن هناك حاجة وضرورة لتطوير العمل الإشرافي بشكل مستمر في الأردن خاصة في ظل التطورات والتغيرات المتسارعة في الميدان التربوي، وبعد ما ألفت جانحة كورونا بظلالها على العالم وتأثيرها على نوعية التعليم المتغيرة وجاها تارة وعن بعد تارة ومدمج تارة أخرى مما يفرض تنوع الأدوار التي يقوم بها المشرف وتكيفها مع الواقع، وبحكم عمل الباحث في مجال الإشراف التربوي لاحظ أهمية المراجعة الدورية لفاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين وكثف الجوانب التي قد تتطلب تحسينا ولهذا جاء ضرورة العمل على هذه الدراسة والتي تستهدف لاستقصاء فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

ومن هنا نتحدد مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

**السؤال الأول:** ما درجة فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس؟

**السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في تقديرات المعلمين ومديري المدارس لدرجة فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخدمة؟  
أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من الاهتمام المتزايد بالأدوار الإشرافية وتطويرها في ظل التغيرات التربوية المتسارعة وتنقسم إلى:

- الأهمية النظرية: قد تلفت نتائج هذه الدراسة النظر ومن خلال نتائجها إلى مجال البحث في مزيد من العناصر المؤثرة في عمل المشرفين التربويين وانعكاساتها على الميدان، فضلا عن إثراء الأدب النظري مما يعود بالفائدة على المهتمين وعموم الباحثين في هذا المجال.

- الأهمية التطبيقية: تقييد صانعي القرار على تحديد واقع الإشراف التربوي وبالتالي العمل على تعزيز الإيجابيات ومعالجة جوانب الخلل والقصور في مجال الإشراف التربوي، وكذلك مساعدتهم في بناء البرامج التدريبية وتطويرها للمشرفين التربويين في ضوء ما ينتج عن هذه الدراسة من توصيات.

**أهداف الدراسة:**

تسعى هذه الدراسة لاستقصاء درجة فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس، ومعرفة إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في تقديرات المعلمين ومديري المدارس لدرجة فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخدمة، فضلا عن تقديم توصيات ومقترحات تخدم وزارة التربية والتعليم وقياداتها فيما يتعلق بالإشراف التربوي.

**حدود الدراسة:**

- الحدود البشرية: معلمو ومديرو المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان.

- الحدود المكانية: المدارس الحكومية في محافظة العاصمة.

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول 2021 - 2022.

- الحدود الموضوعية: الزيارات الميدانية.

مصطلحات الدراسة:

شملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

**الإشراف التربوي:** كل عمل تقوم به جماعة يتطلب من يشرف عليه للتأكد من تنفيذ الخطة المعتمدة والإرشاد العاملين كي يؤدوا عملهم على أحسن وجه ويبلغوا الهدف المنشود (دخل الله، 2015: 191). وهو عملية تربوية تعاونية غرضها الأساسي تحسين الموقف التعليمي عن طريق المتابعة والتقييم المستمرين لجميع جوانب العملية وفق أسس موضوعية سليمة (الناصر، 2018).

**الزيارة الميدانية:** هي كل زيارة يقوم بها المشرف التربوي من أجل الإسهام في الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية كزيارة المدرسة والزيارة الصفية للمعلم واللقاءات الفردية (العاجز وحلس، 2009).

**وتعرف** إجرائياً بأنها الدرجة التي سيحصل عليها المشرف التربوي والتي ستصف فاعلية الزيارة الميدانية لديه من خلال استجابة المعلمين ومديري المدارس على الأداة المعدة لهذا الغرض والتي تضمنت عدة مجالات وكانت كالتالي: المجال الفني، المجال الإداري، مجال العلاقات الإنسانية.

**الأدب النظري والدراسات السابقة:**

سيتناول هذا الجزء الأدب النظري ودراسات سابقة عربية وأجنبية ذات صلة بموضوع الزيارات الميدانية

والإشراف التربوي على النحو التالي:

**أولاً: الأدب النظري**

**مفهوم الإشراف التربوي:**

عرفه السعود (2007) بأنه جميع النشاطات التربوية المستمرة التي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون بغية تحسين مهارات المعلمين وتطويرها مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية. كما أنها عملية اتصال إنسانية مركبة ومتعددة الأغراض بين شخص مؤهل علماً وخبرة وميولاً ومستقبلاً المعلمين لمتابعتهم وتوجيه إنجازاتهم وتطويرها وظيفياً من أجل رفع فاعليتهم (الحريري، 2008)، وهو عملية تربوية قيادية إنسانية تعاونية توجيهية تسعى إلى مساعدة المعلمين على النمو المهني لتحسين نوعية التعليم والتعلم لكي يكون أكثر فاعلية ومقدرة على توجيه النمو المستمر لكل طالب على المشاركة الأكيدة في بناء المجتمع الديمقراطي (العياصرة، 2008). ولقد مر الإشراف التربوي بمراحل مختلفة فقد تطور من متابعة أداء المعلم من خلال الزيارات الصفية للمعلم والتي يوصي بعدها بترقيته أو نقله، فكان الهدف من تلك المرحلة التفتيش والفحص للمعلمين والمبنى والتجهيزات وتحصيل التلاميذ لتحديد العقاب للمقصر، وارتبطت المرحلة الثانية المعروفة بالتوجيه بحاجات المعلمين كأساس لتحسين برامج التعليم، بينما ارتبطت المرحلة الثالثة وهي مرحلة الإشراف التربوي بظهور بعض المفاهيم الحديثة وانتشارها كالديمقراطية والمشاركة إذ اعتمدت هذه المرحلة على الحوار والنقاش بين المعلم والمشرف التربوي، وأيضاً تعدد الأساليب المستخدمة في الإشراف ومن ثم أصبح عمل المشرف التربوي عملاً قيادياً يهدف إلى التأثير على المعلمين لدفعهم نحو العمل بجدية لتحسين أدائهم والنهوض بالعملية التعليمية (وصوص والجوارنة، 2014).

**أهمية الإشراف التربوي**

يعد الإشراف التربوي حلقة الوصل بين إدارات المدارس ووزارة التربية والتعليم وفروعها في المناطق المختلفة فهو يسعى لتلبية احتياجات المدارس الفنية والمادية والبشرية ويعمل على متابعة تحقيقها ويتعاون مع

إدارات المدارس في أداء مهماتها على أكمل وجه ومتابعة عملية التعليم والتعلم، وتطويرها ورفع كفاءتها وفعاليتها عن طريق تقويم المنهج ككل من أهداف ومحتوى وأنشطة وتقويم وتخطيط وتنفيذ، ومتابعة الشروط اللازمة للبيئة المدرسية من تجهيزات وأثاث، وغيرها فهو يحتل موقعا حساسا ومدخلا مهما لإصلاح الأنظمة التربوية (Hart & Nance, 2003). ويقع عليه العبء الأكبر في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية من خلال تقديم خدمات جليلة لكل من مدير المدرسة والمعلم والطالب والمجتمع المحلي (Nagcongo, 2006). وكذلك يعمل المشرفون التربويون على التحقق من مدى مقدرة إدارة المدرسة على تحقيق الأهداف التي وصفتها سياسة التعليم في البلد (الأعرجي، 2007). وبات الجميع يدرك أن الإشراف التربوي الناجح هو الضمان الوحيد لاستثمار الإمكانيات المتاحة البشرية والمادية استثمارا يكفل لها تحقيق الهدف الرئيس وهو الحصول على أفضل النتائج التربوية بأقل جهد ووقت ومال (يونس، 2015). فالإشراف التربوي يعمل على تلمس جوانب القوة والضعف في الميدان التربوي، فنقاط القوة يعمل على إثرائها ونقاط الضعف يسعى لتحسينها.

#### أهداف الإشراف التربوي

يسعى المشرف التربوي في زيارته للمدارس إلى تحقيق أهداف الإشراف التربوي والمتمثلة في توضيح أهداف التربية وبناء المناهج وتطويرها وتحسين وتقويم أداء المعلمين والمتعلمين واتاحة المجال لإبراز طاقات المعلمين واكتشاف مواهبهم وتوثيق العلاقات الإنسانية في المجتمع التربوي (الحاج، 2020). ويرى الطعاني (2007) أن الهدف العام للإشراف التربوي هو تحسين عملية التعلم والتعليم أي نمو الطلاب ومن ثم تحسين المجتمع، وأشار خليل (2012) إلى أن من أهداف الإشراف التربوي أيضا تطوير مستوى الأداء، والعناية بالجوانب السلوكية والأخلاقية، وتحفيز المعلم الجديد وترغيبه في المهنة، ووضع الخطط العلاجية للمشكلات، وإبراز أهداف وبرامج المدرسة وحماية المعلمين، ويهدف أيضا إلى رصد الواقع التربوي وتحليله، وتطوير الكفايات العلمية والعملية لدى العاملين في الميدان التربوي، وتنميتها، والتخطيط لتحسين موقف التعليم لمصالح الطالب كمحور للعملية التعليمية التعلمية، وتنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها وإبراز دورها في المدرسة، والمجتمع والتعاون والتنسيق مع الجهات المختصة للعمل في برامج الأبحاث التربوية والتخطيط وتنفيذ وتطوير برامج التعليم (الشهري، 2014).

#### الكفايات الإشرافية:

إن للكفايات الإشرافية دورا مهما في الكشف عن ملامح الأداء الإشرافي، فضلا عن تحديدها لمتغيرات إدراك الدور ومتغيرات الموقف والدافعية، وهذا ما جعل تحديد الكفايات الإشرافية مطلباً وغاية للقادة التربويين في جميع مواقعهم الإدارية، ويعد المشرف أحوج ما يكون إلى امتلاك الكفايات التي تعينه على التخطيط الأمثل لمهامه الإشرافية؛ بسبب دوره الكبير في تطوير نوعية التعليم وجودته، والذي يحتم عليه امتلاك الكفايات الفنية والمعرفية والإنسانية التي تساعد على رفع الروح المعنوية للمعلمين وإيجاد قاعدة عمل مشتركة بين عملية الإشراف التربوي والمعلمين تقوم على أساس التعاون والعمل بروح الفريق والوصول إلى أعلى درجة من الرضا الوظيفي (السعدية، 2014).

وبالتالي فإن على المشرف التربوي أن يمتلك عددا من الكفايات التي تعينه على أداء مهماته كما أشار العاجز وحلمس (2009) وهي الكفايات الشخصية كالاتزان العاطفي والنفسي وتحمل المسؤولية والمقدرة على اتخاذ القرارات وكفايات أكاديمية وثقافية كالتمكن من التخصص والمعرفة الكافية في مجالات علم النفس التربوي والمقدرة على إجراء الأبحاث التربوية، وكفايات التخطيط مثل المقدرة على رسم خطة سنوية للمدرسة

أو خطة لتنفيذ المناهج الدراسية، وكفايات إدارية كالتنظيم والتنسيق والرقابة والتقييم والاتصال، وكفايات إنسانية كالاحترام للآخرين والمقدرة على تطوير العلاقات الإنسانية مع مختلف الأشخاص الذين يتعامل معهم.

#### ثانياً: دراسات سابقة

##### دراسات عربية ذات صلة بموضوع الزيارات الميدانية

هدفت دراسة الدوسري (2021) إلى التعرف إلى نماذج الإشراف التربوي الحديثة المطبقة في الولايات المتحدة وسنغافورة والكشف عن واقع نماذج الإشراف التربوي المطبقة في المملكة العربية السعودية، وذلك للتوصل إلى إجراءات مقترحة لتطبيق نماذج حديثة في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف البحث أستخدم المنهج الوصفي الوثائقي وذلك بتحليل الوثائق والأدلة المتوفرة على مواقع وزارة التعليم وإدارات التعليم في الدول، وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها ما يأتي: تعتمد الولايات المتحدة وسنغافورة على نماذج حديثة تقوم على نمط الإدارة القائمة على المدرسة، ومنها الإشراف والتقييم الذاتي للمدرسة وأنموذج الإشراف الجماعي، كما تعتمد على نماذج تعزز دور المعلم في العملية الإشرافية، ومنها أنموذج إشراف الزملاء وأنموذج الإشراف الذاتي التأملي، كما تحرص الدول على نماذج تدعم المعلم الجديد، وقد تميزت الولايات المتحدة بتطبيق نماذج حديثة منها أنموذج الموجه الشخصي (الكوتشنج) وأنموذج التدريب المعرفي، كما تميزت سنغافورة بتطبيق بعض النماذج الحديثة ومنها عنقيد التربية والإشراف القائم على شبكات التعلم وإدارة الأداء، كما تحرص الولايات المتحدة على تطبيق التقنيات الخارجية ونظام المحاسبية الذي يقوم على مؤشرات الأداء، وأخيراً توصلت البحث إلى عديد من الإجراءات المقترحة لتطبيق نماذج الإشراف التربوي الحديثة في المملكة العربية السعودية.

أما دراسة الزعبي (2018) فجاءت بهدف التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين لأصول الزيارة الصفية المنصوص عليها في دليل الإشراف التربوي كما يراها المعلمون في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش وتكونت عينة الدراسة من (326) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال الزيارة الصفية جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة وتقديراتهم للمجالات (كسب ثقة المعلمين، والتخطيط المشترك للزيارة الصفية، اللقاء الإشرافي أو اللقاء البعدي) جاءت بدرجة متوسطة، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة في مجال الزيارة الصفية تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة المشرفين لأصول الزيارة الصفية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة والتخصص.

##### دراسات أجنبية ذات صلة بموضوع الزيارات الميدانية

هدفت دراسة أفويك وفرو و أيبيا (Afework, Frew, Abeya, 2017) إلى تقييم الممارسة الإشرافية لمركز المشرفين في المدارس الابتدائية وقد أستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (238) معلماً و (60) مديراً و (12) مشرفاً و (6) مشرفات أستخدمت الاستبانة والمقابلة والملاحظة لجمع البيانات، وأستخدم الباحث النسب المنوية واختبار t لتحليل البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن المشرفين أقل نجاحاً في تأدية دورهم الإشرافي والإداري والتربوي وتحمل مسؤوليات المجتمع بشكل مستمر ولا يقومون بدورهم في حل المشكلات وتخفيف التحديات التي تواجه المعلمين.

أما دراسة انايك وإيين وميرسي (Anike, Eyiene, Mercy, 2015) فهدفت إلى استقصاء العلاقة

بين الزيارة الإشرافية وفاعلية دور المعلم في المدارس الثانوية في نيجيريا وأستخدم المنهج المسحي الوصفي كما أستخدمت الاستبانة لجمع البيانات وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية حيث تكونت عينة الدراسة من (6) مديري مدارس و (433) معلماً ومعلمة وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الزيارة الإشرافية لمديري المدارس وزيادة فاعلية أداء المعلمين.

من خلال عرض الدراسات السابقة نرى أنها اختلفت من حيث تناولها للإشراف التربوي والممارسات التربوية واختلفت في أهدافها ومناهجها والمجتمعات التي أجريت عليها فاتفقت هذه الدراسة مع دراسة عسيري (2019) والزعبي (2018) ودراسة انايك وايين وميرسي (Anike, Eyiene, Mercy, 2015) من خلال منهج الدراسة والأداة المستخدمة للدراسة إذ استخدمت المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة وأيضاً اختلفت مع كل من دراسة الدوسري (2021) وميت وآخرون (Mette et al, 2015) من حيث المنهج وأهداف الدراسة ومجتمعاتها واستقادت الدراسة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة والأدب النظري، وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات عن السابقة بحدثة طرحها والمجتمع الذي أجريت عليه الدراسة إذ هدفت إلى استقصاء فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية كما أنها تأتي مع التوجهات الحديثة والمراجعة المستمرة التي يقوم بها مجال الإدارة التربوية في مجال الزيارة الميدانية للمشرفين التربويين .

#### منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لملائمته لطبيعة هذه الدراسة وغايتها، إذ تم جمع البيانات ذات الصلة من خلال الاستبانة، بهدف تحليل البيانات والوصول إلى نتائج تساعد في التفسير والإجابة عن أسئلة الدراسة.

#### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية ومديريها في محافظة العاصمة عمان خلال العام الدراسي 2021-2022، والبالغ عددهم (22977) معلماً ومعلمة فضلاً عن (1081) مديراً ومديرة. وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (562) من مجتمع الدراسة بإتباع أسلوب التوزيع العشوائية البسيطة، وقد تم توزيع الاستبانات عليهم جميعاً بشكل إلكتروني، وكانت جميعها قابلة للتحليل والترميز. والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة:

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة
الوصف الوظيفي	معلم	390	69.4
	مدير	172	30.6
	المجموع	562	%100.0
الجنس	نكر	152	27.0
	أنثى	410	73.0
	المجموع	562	%100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	230	40.9
	دراسات عليا	332	59.1

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبية
	المجموع	562	100.0%
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	54	9.6
	5 - 10 سنوات	97	17.3
	أكثر 10 سنوات	411	73.1
	المجموع	562	100.0%

#### أداة الدراسة

يعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع تم تطوير أداة الدراسة على شكل استبانة لقياس مستوى الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس، وقد تكونت الأداة من (41) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هما: المجال الفني والمكون من (15) فقرة، والمجال الإداري والمكون من (15) فقرة، ومجال العلاقات الإنسانية والمكون من (11) فقرة. وصممت الاستبانة وفق تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).  
صدق أداة الدراسة:

#### أ. صدق المحتوى لأداة الدراسة

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة، تم عرضها على مجموعة من محكمين ذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة والمشرفين التربويين، وذلك للتعرف إلى مدى ملاءمة الفقرات للاستبانة، وسلامة صياغتها، ووضوح معانيها من الناحية اللغوية. وتم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين؛ فقد تم القيام بتعديل الصياغة اللغوية للفقرات التي أجمع عليها ما نسبة (80%) تقريبا التي تم الاتفاق عليها من المحكمين كمعيار للحكم على صلاحيتها.

#### ب. صدق البناء لأداة الدراسة

للتحقق من صدق البناء تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة ومديراً ومديرة من مجتمع الدراسة، بهدف التعرف إلى مدى صدق الاتساق الداخلي للأداة ومدى إسهام الفقرات المكونة لها، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لفقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه، كما هو مبين في الجدول الآتي:

#### الجدول (2) معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه

الفقرة	المجال الفني		المجال الإداري		العلاقات الإنسانية	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.636	0.000	**0.766	0.000	**0.821	0.000
2	**0.751	0.000	**0.759	0.000	**0.523	0.000
3	**0.781	0.000	**0.798	0.000	**0.648	0.000
4	**0.669	0.000	**0.771	0.000	**0.661	0.000
5	**0.711	0.000	**0.654	0.000	**0.814	0.000
6	**0.701	0.000	**0.678	0.000	**0.776	0.000

العلاقات الإنسانية		المجال الإداري		المجال الفني		الفقرة
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	
0.000	**0.822	0.000	**0.699	0.000	**0.713	7
0.000	**0.856	0.000	**0.632	0.000	**0.777	8
0.000	**0.753	0.000	**0.753	0.000	**0.803	9
0.000	**0.865	0.000	**0.742	0.000	**0.709	10
0.000	**0.756	0.000	**0.654	0.000	**0.741	11
		0.000	**0.698	0.000	**0.671	12
		0.000	**0.668	0.000	**0.663	13
		0.000	**0.745	0.000	**0.588	14
		0.000	**0.711	0.000	**0.639	15

\*\* دالة إحصائياً عند مستوى  $(\alpha = 0.01)$ . \* دالة إحصائياً عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$ .

يبين الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط فقرات المجال الفني قد تراوحت ما بين (0.588 – 0.803) مع المجال، وكما بلغت قيم معاملات ارتباط فقرات المجال الإداري ما بين (0.632 – 0.798) مع المجال، كما بلغت قيم معاملات ارتباط فقرات مجال العلاقات الإنسانية ما بين (0.523 – 0.865) مع المجال، وكانت هذه القيم دالة إحصائياً عند  $(\alpha = 0.01)$  وهذا يعني وجود درجة من صدق الاتساق الداخلي لفقرات على الأداة.

ويبين الجدول (3) قيم معاملات ارتباط معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، بين المجالات والدرجة الكلية لأداة الدراسة، وذلك كما هو مبين في الجدول:

الجدول (3) مصفوفة معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية للأداة

المجالات	المجال الفني	المجال الإداري	العلاقات الإنسانية	الأداة ككل
المجال الفني	1	**0.556	**0.623	**0.832
المجال الإداري		1	**0.711	**0.822
العلاقات الإنسانية			1	**0.853
الأداة ككل				1

\*\* دالة إحصائياً عند مستوى  $(\alpha = 0.01)$ . \* دالة إحصائياً عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$ .

يبين الجدول (3) بأن قيم معاملات الارتباط جاءت مرتفعة ودالة إحصائياً عند  $(\alpha = 0.01)$  بين المجالات والدرجة الكلية للأداة إذ تراوحت بين (0.556 – 0.853)، وهذا يشير إلى وجود درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي بين المجالات والدرجة الكلية على الأداة.  
ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الأداة تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (30) معلماً ومعلمة ومديراً ومديرة من مجتمع الدراسة وخارج العينة، وتم التأكد من الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، والجدول (4) يبين النتائج.

**الجدول (4) معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)**

#	المجالات	كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
1	المجال الفني	0.891	15
2	المجال الإداري	0.883	15
3	العلاقات الإنسانية	0.829	11
	الأداة ككل	0.943	41

يلاحظ من الجدول (4) بأن قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وفق طريقة كرونباخ ألفا لفقرات الأداة قد تراوحت على المجالات بين (0.829 - 0.891)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا على فقرات الأداة ككل (0.943). وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.  
متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة، وهي:

1. الوصف الوظيفي، وله فئتان: (معلم، مدير).
2. الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).
3. سنوات الخدمة، وله ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، 5 - 10 سنوات، أكثر 10 سنوات).

المتغيرات التابعة، وهي:

4. درجة فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام إختبار تحليل التباين الثنائي المتعدد المتغيرات التابعة (Two Way MANOVA) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة.
- تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي، للتأكد من ثبات أداة الدراسة. وكما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد معامل صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة

ولتحقيق أهداف الدراسة، سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

**النتائج المتوقعة بالسؤال الأول الذي نصّ على:** ما درجة فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس؟  
للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية بشكل عام ولكل مجال من المجالات، والجدول (5) يبين ذلك.

**الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة لدرجة فاعلية الزيارات الميدانية لـ 10 مشرفين تربويين في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس مرتبة تنازليا**

#	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
1	المجال الفني	3.69	0.70	3	مرتفعة
2	المجال الإداري	3.82	0.65	2	مرتفعة



مرتفعة	1	0.78	3.83	العلاقات الإنسانية	3
مرتفعة		0.63	3.78	الدرجة الكلية للأداة	

يبين الجدول (5) بأن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية قد بلغ (3.78) وانحراف معياري (0.63) وبدرجة مرتفعة. ففي الرتبة الأولى جاء مجال العلاقات الإنسانية بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.78) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاء المجال الإداري بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.65) وبدرجة مرتفعة، أما في الرتبة الثالثة جاء المجال الفني بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (0.70) وبدرجة مرتفعة وقد يكون حصول مجال العلاقات الإنسانية على الرتبة الأولى يعد مؤشراً على نمو العلاقات الإنسانية وسيادة جو من الثقة المتبادلة بين المشرفين والمعلمين ومديري المدارس في وزارة التربية والتعليم الأردنية وهذا يتناقض مع ما توصلت إليه دراسة بيهلول ويوسف وبارفين وكاياني (Behlol, Yousuf, Parveen & Kayani, 2011) التي توصلت إلى أن العلاقة مع المشرفين لا تتسم بالودية والديمقراطية وقد يعود هذا التناقض إلى وجود وثيقة الإشراف في وزارة التربية والتعليم الأردنية والتي تضع معايير قيادية لاختيار المشرفين التربويين وانفتحت هذه النتيجة مع دراسة عسيرى (2019) بأن المشرف غالباً يقوم بالأعمال الإدارية الموكولة إليه وقد يعزو الباحث ذلك إلى وجود نماذج وأدوات للزيارة الإدارية تنتهي بتقديم المشرف لمخلص عن مخرجات الزيارة إلى مديرية التربية مما قد يضفي دوراً رقابياً على أداء المشرف أثناء الزيارة .

وفيما يأتي عرض للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من الفقرات على المجالات مرتبة تنازلياً على المجال، والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات والرتبة والدرجة مجالات درجة فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية مرتبة تنازلياً على المجال

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يحدد المشرف الهدف من الزيارة الميدانية	3.97	0.91	3	مرتفعة
2	يحدد المشرف موعد الزيارة الميدانية وفق الجدول المدرسي أو البطاقة الإشرافية	3.31	1.27	14	متوسطة
3	يراعي المشرف حاجات المعلم التخصصية والعامّة عند الزيارة	3.71	0.99	10	مرتفعة
4	يطلع المشرف المعلم على موعد الزيارة مسبقاً	2.88	1.29	15	متوسطة
5	يطلع المشرف بشكل كاف على المناهج المدرسية	3.75	1.02	7	مرتفعة
6	يراجع المشرف سجل الزيارات الإشرافية السابقة للمعلم للتحقق من مدى استفادته من الزيارة	3.39	1.08	13	متوسطة
7	يقوم المشرف بإعداد الخطة الإشرافية وفق الحاجات العامة والتخصصية للمعلم	3.74	1.12	8	مرتفعة
8	يطلع المشرف على التعليمات واللوائح الناظمة للعمل الإشرافي	3.84	0.84	5	مرتفعة
9	يدرس المشرف التقارير الإشرافية ويرصد التغذية الراجعة	3.65	0.99	11	متوسطة
10	يقدم المشرف الدعم والإسناد للمعلمين الجدد	4.02	0.96	2	مرتفعة
11	يقوم المشرف بإعداد البحوث التربوية المتعلقة بالعمل	3.52	1.10	12	متوسطة

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
12	يتابع المشرف استراتيجيات تدريس المبحث الذي يقوم بالإشراف عليه	3.96	0.78	4	مرتفعة
13	يقوم المشرف بكتابة التقارير حول نتائج زيارته للمدارس والمعلمين	4.14	0.70	1	مرتفعة
14	يدعم المشرف تأسيس مجتمعات تعلم ويعمل على تفعيل دورها على مستوى المدرسة والمديرية	3.73	0.98	9	مرتفعة
15	يوظف المشرف نتائج دراسة التقارير الفنية الواردة من الميدان التربوي في تطوير العملية التعليمية	3.79	1.01	6	مرتفعة
<b>المتوسط الحسابي على المجال الفني</b>		<b>3.69</b>	<b>0.70</b>		مرتفعة
1	يدرس النتائج الفصلية والسنوية للمدارس التي يشرف عليها	3.91	1.08	5	مرتفعة
2	يساعد في إعداد الجدول الحصص الأسبوعي للمدارس	4.05	1.23	2	مرتفعة
3	يراعي المقدرة الاستيعابية للصفوف عند توزيع الطلبة	4.16	1.09	1	مرتفعة
4	يدرس الظواهر الطارئة (التسرب المدرسي، التأخير...) في المدارس ويعمل على متابعتها	3.74	1.22	9	مرتفعة
5	يشارك في تدقيق جداول العلامات الفصلية والسنوية	3.97	1.19	4	مرتفعة
6	يتابع انتظام دوام المعلمين والطلبة في المدارس	3.61	1.26	14	متوسطة
7	يتابع أعمال صيانة ونظافة المدارس ومرافقها المختلفة	3.57	1.22	15	متوسطة
8	يتابع توفير الكتب والأدلة المدرسية للطلاب والمعلمين	3.77	1.17	8	مرتفعة
9	يسهم في تخطيط وتنفيذ وتقييم الأنشطة المدرسية المتنوعة	3.90	1.17	6	مرتفعة
10	يتابع تشكيل اللجان المدرسية	3.82	1.24	7	مرتفعة
11	يتابع النمو المهني للكادر التعليمي في المدارس التي يشرف عليها	3.64	1.16	13	متوسطة
12	يتابع مدى التقدم في تنفيذ الخطة التطويرية	3.74	0.97	10	مرتفعة
13	يتابع نتائج الاجتماعات الخاصة بالمجالس التربوية	3.66	1.08	12	متوسطة
14	يتابع الأعمال الإدارية المتعلقة بالمدرسة	3.73	0.93	11	مرتفعة
15	يشجع على حسن استقبال أولياء الأمور والاستماع لأرائهم ضمن خطة معدة مسبقاً	3.98	0.97	3	مرتفعة
<b>المتوسط الحسابي على المجال الإداري</b>		<b>3.82</b>	<b>0.65</b>		مرتفعة
1	يتمتع المشرف بشخصية قيادية ومؤثرة	3.94	0.91	1	مرتفعة
2	يحرص على تعزيز القيم والمعتقدات المشتركة التي تحكم سلوك الأفراد وتعزز لديهم قيم الزمالة والانتماء لديهم	3.90	0.82	4	مرتفعة
3	يبني علاقة مهنية قائمة على درجة عالية من الثقة	3.91	0.82	3	مرتفعة
4	يسعى إلى إقامة الحوار بين المعلمين ليعمق في نفوسهم القيم المهنية	3.85	0.87	5	مرتفعة

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
5	يحرص دائما على تقديم العون والمساعدة لزملائه	3.93	0.85	2	مرتفعة
6	يتلمس المشرف الاحتياجات التدريبية ويوجه المعلم لها ويسهم في تحقيقها وتليبيتها	3.85	0.88	6	مرتفعة
7	يسهم في توفير فرص النمو المهني للمعلمين	3.68	0.95	10	مرتفعة
8	يحرص على العدالة والشفافية والموضوعية في عملية التقييم	3.84	0.90	7	مرتفعة
9	ينشر ثقافة التميز من خلال التنسيب بكتب الشكر للمعلمين المتميزين	3.66	1.08	11	متوسطة
10	يراعي ظروف المعلم (الصحية، الاجتماعية...) عند القيام بالزيارة	3.78	1.01	9	مرتفعة
11	يحفز المعلمين ويثير دافعيتهم لتحقيق أهدافهم المهنية وأهداف المدرسة	3.82	0.93	8	مرتفعة
	<b>المتوسط الحسابي على مجال العلاقات الإنسانية</b>	<b>3.83</b>	<b>0.78</b>		مرتفعة

يبين الجدول (6) بأن قيم المتوسطات الحسابية للفقرات على المجال الفني قد تراوحت بين (2.88) - (4.14)، وبدرجة تقييم ما بين متوسطة إلى مرتفعة على الفقرات، أما المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (0.70) وبدرجة مرتفعة. وجاءت في الترتيب الأولى على المجال الفقرة (13) والتي نصت على "يقوم المشرف بكتابة التقارير حول نتائج زيارته للمدارس والمعلمين"، بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.70) وبدرجة مرتفعة، أما في الترتيب الأخيرة فقد جاءت الفقرة (4) والتي نصت على "يطلع المشرف المعلم على موعد الزيارة مسبقاً" بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (1.29) وبدرجة متوسطة ويعزو الباحث النتيجة إلى أن المشرف بشكل دائم يتحتم عليه توثيق الزيارة ووضعها في ملف خاص بالقسم أما أن المشرف لا يطلع المعلم على موعد الزيارة فقد يكون هذا مؤشراً على سلوك المشرف لنمط التفتيش في أثناء الزيارة الميدانية.

ويبين الجدول بأن قيم المتوسطات الحسابية للفقرات على المجال الإداري تراوحت بين (3.57) - (4.16)، وبدرجة تقييم ما بين متوسطة إلى مرتفعة على الفقرات، أما المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.65) وبدرجة مرتفعة. وجاءت في الترتيب الأولى على المجال الفقرة (3) والتي نصت على "يراعي المقدرة الاستيعابية للصفوف عند توزيع الطلبة" بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (1.09) وبدرجة مرتفعة، وفي الترتيب الأخيرة جاءت الفقرة (7) والتي نصت على "يتابع أعمال صيانة ونظافة المدارس ومرافقها المختلفة" بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (1.22) وبدرجة متوسطة ويعزو الباحث النتيجة إلى أن تقسيم الطلبة ومراعاة البرتوكول الصحي في المدارس كانت من المهمات الروتينية في أثناء الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين وخاصة فيما يتعلق بدور المشرف في توضيح دليل العودة إلى المدارس للمعلمين ومديري المدارس.

وكما يبين الجدول بأن قيم المتوسطات الحسابية للفقرات على مجال العلاقات الإنسانية تراوحت بين (3.66 - 3.94)، وبدرجة تقييم ما بين متوسطة إلى مرتفعة على الفقرات، أما المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.78) وبدرجة مرتفعة. وجاءت في الترتيب الأولى على المجال الفقرة (1) والتي نصت على "يتمتع المشرف بشخصية قيادية ومؤثرة" بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف

معياري (0.91) ) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (9) والتي نصت على " ينشر ثقافة التميز من خلال التنسيب بكتب الشكر للمعلمين المتميزين " بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (1.08) وبدرجة متوسطة ويعزو الباحث النتيجة أن تنسيب كتب الشكر قد تخضع عند تنسيبها لإجراءات إدارية معقدة ووجود معايير محددة تحكم تنسيبها للمتميزين مما يجعل إصدارها شحيحاً وهذا ربما قد يفسر حصولها على الرتبة الأخيرة في المجال .

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصّ على:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في تقديرات المعلمين ومديري المدارس لدرجة فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخدمة؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية تبعاً لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة)، والجدول (7) يبين ذلك.

**الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية تبعاً لمتغيرات الدراسة**

المتغير	مستويات	المجال الفني	المجال الإداري	العلاقات الإنسانية	الأداة ككل
الجنس	ذكر N= 152	3.60	3.75	3.72	3.69
	أنثى N= 410	3.73	3.84	3.87	3.81
	المجموع N=562	3.69	3.82	3.83	3.78
	أقل من 5 سنوات N= 54	3.61	3.85	3.76	3.74
	5 - 10 سنوات N= 97	3.72	3.61	3.86	3.72
	أكثر 10 سنوات N= 411	4.25	3.96	4.30	4.16
سنوات الخدمة	المجموع N=562	3.69	3.82	3.83	3.78
	الانحراف المعياري	0.70	0.65	0.78	0.63

يبين الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على المجالات والدرجة الكلية لدرجة فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية وفقاً لمتغيرات (الجنس وسنوات الخدمة)، وليبيان الفروق الإحصائية تم استخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)، والجدول (8) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (8) نتائج تحليل تباين الثنائي المتعدد المتغيرات (MANOVA) في استجابات أفراد الدراسة حول درجة فاعلية الزيارات الميدانية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية وفقاً للمتغيرات الدراسة

مصدر التباين / المتغير	المجالات	مجموع التمرينات	درجات الحرية	متوسط التمرينات	قيمة F	مستوى الدلالة
الجنس <b>Hotelling's = 0.037</b> <b>F= 0.705</b> <b>Sig= 0.621</b>	المجال الفني	1.575	1	1.575	3.421	.065
	المجال الإداري	.531	1	.531	1.264	.261
	العلاقات الإنسانية	2.585	1	2.585	4.491	*.035
	الأداة ككل	1.339	1	1.339	3.565	.060
سنوات الخدمة <b>Wilks' Lambda = 0.516</b> <b>F= 0.920</b> <b>Sig= 0.528</b>	المجال الفني	19.041	2	9.520	20.674	*.000
	المجال الإداري	5.140	2	2.570	6.124	*.002
	العلاقات الإنسانية	13.866	2	6.933	12.043	*.000
	الأداة ككل	8.431	2	4.215	11.226	*.000
الخطأ	المجال الفني	256.956	558	.460		
	المجال الإداري	234.190	558	.420		
	العلاقات الإنسانية	321.224	558	.576		
	الأداة ككل	209.532	558	.376		
المجموع المعدل	المجال الفني	277.667	561			
	المجال الإداري	240.316	561			
	العلاقات الإنسانية	337.759	561			
	الأداة ككل	219.586	561			

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

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha= 0.05$ ) بين متوسطات تقديرات الأفراد على كل من المجال الفني والمجال الإداري تعزى لاختلاف الجنس، إذ بلغت قيمة اختبار (f) على المجال الفني (3.421) وبدرجة الدلالة (0.065)، في حين بلغت قيمة اختبار (f) على المجال الإداري (1.264) وبدرجة الدلالة (0.261)، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائياً عند ( $\alpha= 0.05$ ). ويبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ( $\alpha= 0.05$ ) في مجال العلاقات الإنسانية تعزى لاختلاف الجنس، حيث بلغت قيمة اختبار (f) على مجال العلاقات الإنسانية (4.491) وبدرجة الدلالة (0.035)، وتعد هذه القيمة دالة إحصائياً عند ( $\alpha= 0.05$ )، وكانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي أعلى من الذكور على المجال ويعزو الباحث ذلك إلى أنه يتم مراعاة النوع الاجتماعي عند زيارة مدارس الإناث وما تتمتع به من خصوصية فتجد الإناث ذلك ملموساً في زيارات المشرفين التربويين وكما يبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) على الدرجة الكلية للأداة تعزى لاختلاف الجنس، إذ بلغت قيمة (F) على الأداة ككل (3.565) وبدرجة دلالة (0.060) وتعد هذه القيمة غير دالة إحصائياً وبذلك على أن نظرة الذكور والإناث متساوية في نظرهم للزيارات الميدانية .

ويتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha= 0.05$ ) بين متوسطات تقديرات الأفراد على المجالات (المجال الفني، المجال الإداري، العلاقات الإنسانية) تعزى

لاختلاف سنوات الخدمة، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على المجالات (20.674) (6.124) (12.043) وبدرجة الدلالة (0.000) (0.002) (0.000) على التوالي، وتعد هذه القيم دالة إحصائياً. وكما يتضح أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) على الدرجة الكلية للأداة تعزى لاختلاف سنوات الخدمة، فقد بلغت قيمة (F) على الأداة ككل (11.226) وبدرجة دلالة (0.000) وتعد هذه القيمة دالة إحصائياً.

وللكشف عن مواقع الفروق الدالة إحصائياً في المجالات والدرجة الكلية وفقاً متغير سنوات الخدمة، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة اختبار شيفيه (Scheffe) والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (9) نتائج المقارنات البعدية بطريقة اختبار شيفيه (Scheffe) حسب متغير سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5 - 10 سنوات	أكثر 10 سنوات
المجال الفني	أقل من 5 سنوات	3.61	-	0.369	*.000
	5 - 10 سنوات	3.72		-	*.000
	أكثر 10 سنوات	4.25			-
المجال الإداري	أقل من 5 سنوات	3.85	-	*.007	.473
	5 - 10 سنوات	3.61		-	*.006
	أكثر 10 سنوات	3.96			-
العلاقات الإنسانية	أقل من 5 سنوات	3.78	-	.544	*.000
	5 - 10 سنوات	3.86		-	*.003
	أكثر 10 سنوات	4.30			-
الأداة ككل	أقل من 5 سنوات	3.74	-	.954	*.000
	5 - 10 سنوات	3.72		-	*.000
	أكثر 10 سنوات	4.16			-

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

يبين الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الأفراد على المجال الفني تعزى لأثر متغير سنوات الخدمة، وجاءت الفروق بين أفراد سنوات الخدمة (أكثر 10 سنوات) من جهة وأفراد (أقل من 5 سنوات) و(5 - 10 سنوات) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد سنوات الخدمة (أكثر 10 سنوات) بمتوسط حسابي أعلى ويعزو الباحث ذلك إلى أن المشرف التربوي يتعامل مع ذوي الخبرة أكبر من 10 سنوات بطريقة مختلفة عن الذين نقل خدمتهم عن 10 سنوات.

كما يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الأفراد على المجال الإداري تعزى لمتغير سنوات الخدمة، إذ جاءت الفروق بين أفراد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات) من جهة وأفراد (5 - 10 سنوات) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي أعلى. ووجود فروق ذات دلالة بين أفراد (أكثر 10 سنوات) من جهة وأفراد (5 - 10 سنوات) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد سنوات الخدمة (أكثر 10 سنوات) بمتوسط حسابي أعلى.

وكما يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الأفراد على مجال العلاقات الإنسانية تعزى لمتغير سنوات الخدمة، فقد جاءت الفروق بين

أفراد سنوات الخدمة (أكثر 10سنوات) من جهة وأفراد (أقل من 5 سنوات) و(5 - 10 سنوات) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد سنوات الخدمة (أكثر 10سنوات) بمتوسط حسابي أعلى. ويبين الجدول أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الأفراد على الدرجة الكلية للأداة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، إذ جاءت الفروق بين أفراد سنوات الخدمة (أكثر 10سنوات) من جهة وأفراد (أقل من 5 سنوات) و(5 - 10 سنوات) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد سنوات الخدمة (أكثر 10سنوات) بمتوسط حسابي أعلى.

#### التوصيات:

- توعية المشرفين بأهمية التخطيط للزيارة الميدانية بناء على الخطة ووفق الحاجات.
- عقد الورش والدورات التدريبية بشكل مستمر وإطلاع المشرفين على الممارسات الإشرافية الفضلى التي من شأنها توفير بيئة محفزة للمعلمين والمديرين ونشر ثقافتها بينهم.
- إقامة اللقاءات بين المشرفين والمعلمين ومديري المدارس بشكل مستمر بغرض تلمس حاجاتهم الفنية والإدارية.
- المراجعة الدورية للممارسات الإشرافية وتقويمها باستمرار من قبل المعنيين وتطوير العمل الإشرافي.
- إجراء مزيد من الدراسات المشابهة مع متغيرات أخرى واستمزاز رأي شرائح تربوية أخرى.

#### قائمة المراجع

- الأغبري، بدر سعيد علي غائب. (2007). واقع الإشراف التربوي في الجمهورية اليمنية واتجاهات تطويره مجلة البحوث والدراسات التربوية: مركز البحوث والتطوير التربوي، 13(22)، 135-172.
- الجنابي، صاحب عبد مرزوك (2019). استراتيجيات القيادة والإشراف، عمان: دار اليازوري العلمية.
- الحاج، سمر (2020). واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس (الأونروا) بمحافظة غزة وسبل تحسينه. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين، غزة.
- الحريري، رافده (2006). الإشراف التربوي، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- خليل، عماد محمد (2012). الإشراف التربوي المعاصر، كلية العلوم، جامعة الزقازيق.
- دخل الله، أوب (2015). علوم التربية: تاريخها - فلسفتها - مناهجها، بيروت: دار الكتب العلمية.
- دواني، كمال سليم (2014). الإشراف التربوي مفاهيم وأفاق، دار الراجية للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- الدوسري، رفعة عبد الله (2021). مقترحات لتطبيق نماذج الإشراف التربوي الحديثة في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمي، المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي : مشكلات وحلول: إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، الرياض: إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، 286 - 309.
- الربيعي، محمود وكزار، مازن والصانع، علي (2020). الإشراف والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتب العلمية.
- الزعبي، أحمد خالد محمد وديراني، محمد عبد حسن (2018). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأصول الزيارة التصفية المنصوص عليها في دليل الإشراف التربوي كما يراها المعلمون في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة جرش، جرش.
- السعدية، حمدة بنت حمد (2014). الكفايات الأدائية اللازمة لدى المشرف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم بولاية السويق في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية ،15(1)، 381-415.
- السعود، راتب (2007). الإشراف التربوي، مفهومه ونظرياته وأساليبه، ط2، عمان: مركز طارق للخدمات المكتبية.

- الشهري، خالد محمد (2014). تجديد الإشراف التربوي. مكتبة الملك فهد الوطنية.
  - الطعاني، حسن أحمد (2007). الإشراف التربوي مفاهيمه وأهدافه وأسمه وأساليبه، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
  - العاجز، فؤاد علي وحلس، داود درويش (2009). دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم. كلية التربية، جامعة غزة، فلسطين.
  - عسيري، طالع بن محمد طالع وزاهر، ضياء الدين (2019). دراسة تقويمية لمدى قيام المشرف التربوي المنسق بالمهام المكلف بها من وجهة نظر مديري المدارس بمدينة مكة المكرمة مستقبل التربية العربية: المركز العربي للتعليم والتنمية، 26(119)، 386-390.
  - عطوي، جودت (2010). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، عمان: دار الثقافة.
  - العمري، ياسر صالح. (2021). درجة الرضا عن دور المشرف التربوي العام من وجهة نظر عناصر العملية التعليمية التعلمية في الأردن مجلة الجامعة الإسلامية لندراسات التربية والنفسيّة: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا، 29(2)، 502-522.
  - العياصرة، معن (2008). الإشراف التربوي والقيادة التربوية، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
  - الفهدي، راشد (2011). إمكانية تطبيق الإشراف الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
  - الناصر، علاء حاكم (2018). الإدارة والإشراف والتعليم الثانوي، دار الكتب العلمية.
  - وزارة التربية والتعليم (2021). وثيقة الإشراف التربوي، الأردن.
  - وصوص، ديمة والجوارنة، المحنصم بالله (2014). الإشراف التربوي (ماهيته -تطوره-أنواعه-أساليبه)، ط1، دار الخليج للنشر.
  - يونس، ناريمان (2015). الإشراف التربوي ودرجة فاعليته في المدارس، دار الخليج للنشر والتوزيع.
- المراجع الأجنبية
- Afework, E., Frew, A., & Abeya, G. (2017). Cluster supervision practices in primary school of Jimma Zone. **International Journal of Educational Administration and Policy Studies**, 9(5), 68-78.
  - Anike, S., Eyiene, A., and Mercy, E. (2015). Instructional Supervisory Practices and Teachers Role Effectiveness in Public Secondary Schools in Calabar South Local Government Area of Cross River State, Nigeria. **Journal of Education and Practice**, 6(23), 1835-2222.
  - Hart, G., & Nance, D. (2003). Styles of Counselor Supervision as Perceived by Supervisors and Supervisees. **Counselor Education and Supervision**, 43(2), 146-158.
  - Mette, Ian M.; Range, Bret G.; Anderson, Jason; Hvidston, David J.; Nieuwenhuizen, Lisa. (2015): Teachers Perceptions of Teacher Supervision and Evaluation: A Reflection of School Improvement Practices in the Age of Reform, **Education Leadership Review**, 16(1), 16-30.
  - Behlol, M., Yousuf, M., Parveen, Q., & Kayani, M. (2011). Concept of Supervision and Supervisory Practices at Primary Level in Pakistan. **International Education Studies**, 4(4), 28-35.



دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمُشرفين التربويين بمحافظة الطائف  
(دراسة ميدانية)

د. علي بن عوض علي النغامدي

الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف/ السعودية

منخص:

هدف هذا البحث بيان دور البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمُشرفين التربويين بمحافظة الطائف، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (80) مشرفاً تربوياً، وتكونت الأداة من (20) فقرة، ومن النتائج:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومن التوصيات:
  - ضرورة تخفيف الأعباء الإدارية التي تتقّل كاهل المشرف التربوي وتحول بينه وبين توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال إجراء البحوث التربوية الإجرائية.
- الكلمات المفتاحية: دور البحوث التربوية الإجرائية - التنمية المهنية للمُشرفين التربويين.

**The Role of Preparing Procedural Educational Research in Achieving Professional Development for Educational Supervisors in Taif Governorate (A Field Study)**

**Abstract:**

The aim of this research is to clarify the role of procedural educational research in achieving the professional development of educational supervisors in Taif Governorate.

- There are no statistically significant differences at the level (0.05) between the responses of the study sample members due to the educational qualification variable. Among the recommendations:
- The need to reduce the administrative burdens that burden the educational supervisor and prevent him from strengthening the relationship between the school and the local community through conducting educational procedural research.

**Keywords:** the role of educational procedural research - professional development for educational supervisors.

مقدمة:

يعد الإشراف التربوي ضرورة لازمة للعملية التربوية فهو الذي يحدد الصدق وينير السبيل أمام العاملين في الميدان لكون مهنة التدريس التي تقوم بتوجيه عقول التلاميذ وتعليمهم تحتاج لوجود الخبراء من المشرفين فنجاح عملية التعليم والتعلم أو فشلها يعتمد على وجود مشرف تربوي ناجح للعمل على تنفيذ مهمات الإشراف وتحقيق أهدافه.

والإشراف التربوي ضرورة لازمة للعملية التربوية، فهو الذي يحدد الطرق ويرسمها، وينير السبيل أمام العاملين في الميدان، ليلوغ الغايات المنشودة، بل أن مساعدة المعلمين على النمو الذاتي، ومتابعة كل ما يستجد من أمور التربية والتعليم، والإحساس بالمشكلات والقضايا التي تعوق مسيرة العملية التربوية، وغيره

الكثير من أهم ما يقوم به المشرف التربوي من وظائف ( عايش، 2010، 40-42). ولذا كان لا بد من التطوير المستمر للإشراف التربوي وتحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين، وتتعدد طرق تحقيق هذه التنمية من عقد دورات تدريبية وعقد ورش عمل، وإصدار الأدلة الإرشادية، والنشرات التربوية والمطبوعات، واللقاءات التربوية وغير ذلك مثل قيام المشرفين التربويين بأنفسهم بإعداد البحوث التربوية الإجرائية، والدراسات التطبيقية الميدانية التي تعود عليهم بالنفع والفائدة في عملهم، وتنميتهم مهنياً. فالتنمية المهنية المتواصلة، والتعليم المستمر تعد مطاباً لتزايد الحاجة إليه يوماً بعد آخر لمواكبة المستجدات التربوية في العصر التقني، ومن ثم فإن للتعليم المستمر من خلال برامج متعددة والمتنوعة دوره في توفير الفرص أمام المشرفين التربويين لمتابعة التقدم المعرفي والتكنولوجي العالمي في ميادين الإنتاج، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة لدعم مقدراتهم وكفاءاتهم لصالح العمل وبما يجعلهم يتحملون مسؤولياتهم تجاه أنفسهم وبيئاتهم التعليمية ومجتمعهم ومن ثم الاستمرار في عملهم بفاعلية أكثر، ويجعلهم على اطلاع دائم بالأحداث التي تحصل، كما تبرز أهمية التعليم المستمر في مجال التنمية المهنية للمشرفين التربويين لكونه إحدى الآليات المهمة لاكسابهم أساليب التعلم الذاتي، والمقدرة على البحث عن المعلومة وإجراء البحوث والدراسات التربوية الإجرائية التطبيقية (الشهري، 2016).

فالبحوث التربوية الإجرائية التي ينفذها المشرفون التربويون في الميدان التربوي والتعليمي تعد أحد مداخل تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين، فضلاً عن كونها مدخل استطلاع الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين، ومدخل للكفايات المهنية، ومدخل لتحليل الأداء، ومدخل للممارسة المهنية (التأملية)، وانطلاقاً من أهمية البحوث التربوية الإجرائية كانت هذه الدراسة: دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمدينة الطائف (دراسة ميدانية).  
مشكلة الدراسة:

تتطلب العملية التعليمية وفق الاتجاهات الحديثة والمستجدات التقنية والتربوية إلى مشرف متجدد ومنطور بشكل مستمر ومتناغم مع المستجدات المتلاحقة ومستوعب لها لاسيما في عصر العولمة التقني الذي يتميز الكم المعرفي الهائل الذي يتضاعف يوماً بعد يوم ، وليحقق المشرف بوصفه أحد العناصر الأساسية للعملية التعليمية والتعلمية أهداف مؤسسته التعليمية لا يقتصر في نموه المهني على الأساليب الرسمية التي تنتهجها المؤسسات التعليمية، بل يتبنى مفهوم " التعلم مدى الحياة" أو ما يطلق عليها التنمية المهنية المستدامة، تطلق التنمية المهنية على كل أسلوب أو طريقة رسمية أو غير رسمية يتبعها المشرف التربوي ليكتسب من خلالها المعارف والمهارات والقيم التي تطور أداءه المهني، وهي عملية تحسين مستمرة تدفع المشرفين على التميز والاحترافية في أعماله، ومن أبرز هذه الطرق والأساليب قيام المشرفين التربويين أنفسهم بإعداد البحوث التربوية الإجرائية لما لها من دور فعال في تحقيق التنمية المهنية لديهم، ونجاحهم في تطوير أداء المعلم وتدريبه، وهو ضرورة أساسية تستلزم التقويم والمتابعة الإشرافية المستمرة، وتزويد المعلم بأدواره المستقبلية للمعلم الفعال والأبعاد المختلفة للتدريس، وهذه الأنوار يمكن الكشف عنها من خلال إعداد البحوث التربوية الإجرائية التي ينفذها المشرفون التربويون في الميدان التربوي.

ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين؛ لذا كانت هذه الورقة التي تدور حول دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمدينة الطائف.

### أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة بيان دور إعداد المشرفين التربويين بمدينة الطائف للبحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية لديهم، من خلال إجابة السؤالين الآتيين:

1. ما دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية في متوسط تقديرات المشرفين التربويين بمدينة الطائف لدور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في الإشراف التربوي)؟

### أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- بيان وطرق تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين.
- بيان دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف.
- بحث المشرفين التربويين على إعداد البحوث التربوية الإجرائية لفوائدها في تحقيق التنمية المهنية لهم.

### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

1. أهمية إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف.
2. قد تسهم في تبصير المشرفين التربويين بمدينة الطائف بأهمية إعداد البحوث التربوية الإجرائية، وحفزهم لإعداد هذه البحوث.
3. قد تسهم في بيان مهمات وأدوار للمشرفين التربويين في ضوء المستجدات التربوية.

### منهج الدراسة:

تأخذ هذه الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي وصفه العساف (1409هـ، ص235) بأنه يعني بوصف الظاهرة وتحليلها، والتعبير عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً ويمكن من خلاله وصف وجمع البيانات المتعلقة بأهداف الدراسة وتحليلها للوصول إلى بعض الاستنتاجات.

### مصطلحات الدراسة:

- \* البحوث التربوية الإجرائية: يعرفها الباحث تعريفاً إجرائياً بأنها عملية نقصي منظمة يقوم بها المشرفون التربويون بمحافظة الطائف بهدف تحقيق التنمية المهنية لديهم ومساعدتهم على تحسين أدائهم وتقويمه.
  - \* التنمية المهنية للمشرفين التربويين: عرفها الأحمدي (2005، 242) بأنها: ازدياد المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المشرف التربوي للقيام بعمله، بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب.
- ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: ازدياد المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات، التي تمكن المشرفين التربويين بمحافظة الطائف من إعادة إشرافهم التربوي بفعالية، والتي يمكن اكتسابها من خلال البحوث التربوية الإجرائية التي يقومون بإعدادها.

### حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمدينة الطائف.

الحدود المكانية: مكاتب التعليم بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1440/1439هـ.

الحدود البشرية: المشرفون التربويون بمكاتب التعليم بمحافظة الطائف.

### الدراسات السابقة:

دراسة عودة وشريز (1424هـ): هدفت التعرف إلى الإجابة عن السؤال البحثي التالي: كيف يمكن توظيف البحوث الإجرائية كمدخل لتحسين العملية التربوية في ضوء المتغيرات الحديثة؟ ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من أجل التعرف إلى مزايا البحوث الإجرائية وإمكانية استخدامها لتحسين العملية التربوية في فلسطين، وذلك بعرض أهم أدبيات هذا الموضوع والتي تضمنت المتغيرات العالمية المعاصرة التي تستوجب الاهتمام بالبحث الإجرائي فضلاً عن تفهم خصوصية الوضع الحالي للمدرسة الفلسطينية ومدى حاجتها للبحث الإجرائي، وذلك تمهيداً لإدراك أهمية البحث الإجرائي كأحد مداخل تحسين العملية التربوية في فلسطين. وفي نهاية الدراسة تم وضع تصور مقترح قد يساهم في توظيف البحوث الإجرائية لتحسين العملية التربوية في فلسطين وقد تم بناء التصور المقترح في أربعة محاور رئيسة هي: المنطلقات الفكرية التي يستند إليها البحث الإجرائي التربوي. ضوابط استخدام البحث الإجرائي التربوي في فلسطين. موضوعات مقترحة لبحوث إجرائية في المدرسة الفلسطينية. مسئوليات المدير والمشرف ومهامهما لتفعيل دور البحوث الإجرائية في العملية التربوية في فلسطين.

دراسة دهان (1430هـ): هدفت التعرف إلى الدور المأمول للجمعيات العلمية التربوية في تنمية الكفايات المهنية العلمية والثقافية للمشرفين التربويين، ومعرفة إذا ما كانت هناك فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين تعزى إلى السن والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة طبقت على (244) مشرفاً تربوياً، وتوصلت إلى أن الدور المأمول للجمعيات العلمية التربوية في تنمية الكفايات المهنية العلمية والثقافية للمشرفين التربويين كان بدرجة عالية، ليس هناك فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين تعزى إلى السن والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة.

دراسة الفليت (2015م): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور البحوث التربوية للدراسات العليا في تطوير العملية التعليمية في محافظات غزة وتقديم مقترحات لتفعيله، واستخدمت المنهج الوصفي من خلال استبانة مكونة من 50 فقرة طبقت على 88 مشرفاً تربوياً ومسؤولاً من وزارة التعليم العالي من أفراد مجتمع الدراسة.

وتوصلت إلى أن دور البحوث التربوية للدراسات العليا في تطوير العملية التعليمية في محافظات غزة كان بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات كل من المشرفين على البحوث التربوية والقائمين في وزارة التعليم العالي نحو واقع دور البحوث التربوية للدراسات العليا في تطوير العملية التعليمية. **التعليق على الدراسات السابقة:**

باستعراض الدراسات السابقة نجد أن الدراسات التي تناولت موضوع دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحسين العملية التعليمية و تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين قليلة، يتضح أن الدراسة تتفق معها

في منهج الدراسة (المنهج الوصفي التحليلي) وأدوات الدراسة الاستبانة- فغالبية الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة أداة للبحث لغرض جمع المعلومات والبيانات كخطوة ضرورية في تحقيق أهداف تلك الدراسات، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة دهان (1430هـ)، ودراسة الفليت (2015م) في استخدام الاستبانة أداة للبحث، وقد استفادت الدراسة الحالية منها في تكوين خلفية جيدة حول مشكلة الدراسة، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة أيضا في تحديد أهداف الدراسة، واستخلاص أهم المفاهيم والمصطلحات، وفي تحليل نتائج الدراسة الراهنة للتعرف على مدى اتفاقها أو اختلافها مع تلك التي سبقتها، ولعل ما يميز الورقة الحالية أنها تحاول الوقوف على دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف (دراسة ميدانية )، وهو ما لم يتم دراسته من قبل.

### الإطار النظري:

نظرا لأهمية التعليم في تحقيق رؤية المملكة 2030 وبرنامج التحول الوطني 2020 اهتمت حكومة خادم الحرمين الشريفين بالعملية التعليمية وكل ما يتصل بها ومن أبرز جوانب الاهتمام، الاهتمام بالتنمية المهنية للمشرفين التربويين وهناك وسائل متعددة للتنمية المهنية للمشرفين التربويين تسهم في تقديم المساعدات لهم وتطوير كفاياتهم ومقدراتهم والتغلب على مشكلاتهم، ومن أبرز هذه المساعدات مساعدتهم في إعداد البحوث التربوية الإجرائية لفعاليتها في التنمية المهنية لهم.

وحتى يستطيع المشرف التربوي القيام بأدواره المختلفة بفاعلية وكفاءة، يجب أن تتوفر فيه مجموعة من المهارات أو الكفايات الخاصة التي تتميز بالأصالة، والمعاصرة، والارتباط بالمجتمع، ومسايرة تطوره لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وهذه الكفايات يكتسبها المشرف التربوي بالدراسة الأكاديمية، وبالتنمية الذاتية والتدريب المستمر، وبالخبرة المتنامية في العمل التربوي، ومن خلال إجراء وتنفيذ البحوث التربوية الإجرائية. وللإشراف التربوي دور كبير وفعال في تحقيق جودة التعلم وتحسين نوعيته، والإشراف التربوي تتطور نظرياته وتطبيقاته ونماذج ومهاراته بصورة متسارعة، نتيجة طبيعية لتطور أبحاثه وأبحاث المجالات التربوية والإدارية المرتبطة به ومن خلال إعداد البحوث التربوية الإجرائية التي ينفذها المشرفون التربويون في الميدان.

والتنمية المهنية ضرورة للمشرفين التربويين؛ ليتمكن كل مشرف تربوي من فهم طبيعة مهنته وما ينبغي له أن يعرفه؛ ليتقن عمله على أتم وجه، وليقوم برسائله كما ينبغي يشار إلى البحث التربوي بمجموعة من الأساليب التي تقوم على تحسين جوانب مختلفة من التربية والتعليم والتعلم، والنشاط الموجود في البحث التربوي يهدف إلى توفير المعرفة التي يمكن أن يستفاد منها من أجل تحقيق الأهداف التربوية بأفضل الطرق والأساليب، ويتم ذلك من خلال دراسة بيئة الطالب، وطرق التدريس، وتدريب المعلمين، وطبيعة الفصول الدراسية، ويجب أن تجري الأبحاث التربوية بطرق صارمة ومنهجية وتطبيقها لكي يكون مسار التعليم والتربية فعالة ومواكبة للعصر ومتطلباته، لذلك سنقوم بالتعرف إلى أهمية البحث التربوي والأهداف التي تسعى إليها من خلال موقع موضوع. أهمية البحث التربوي هناك من التخصصات التي تقوم على حد ما بتدريس البحث التربوي منها؛ علم النفس، وعلم الاجتماع، والفلسفة ويمكن حصر أهمية التربية بـ: تدريب الباحثين من المشرفين التربويين بالاطلاع والقيام بالدراسات والبحوث في مختلف مجالات التربية السليمة، وذلك عن طريق: تنمية مقدرات المشرفين التربويين من خلال البحوث والإمام بالمفاهيم والأسس التي يقوم عليها البحث التربوي. مساعدة المشرفين التربويين على الاختيار السليم للمشكلة وتحديد أفضل الأساليب لدراساتها والتوصل إلى نتائج جيدة ومناسبة لحلها؛ لأنه يجب دائما تفسير النتائج من البحث التربوي ضمن السياق

الذي تم اكتشافه لأنها قد لا تكون قابلة للتطبيق في كل زمان ومكان. تمكين مفاهيم العلم والبحث العلمي ومنهجية لدى الباحث، لأنه عندما يتم دراسة طرق التعليم والتربية المقيدة يمكن فهم أهميتها للطلاب. تقوم بتزويد الباحث بالخبرات من خلال القراءة التحليلية الناقد للبحوث وملخصاتها ومدى الاستفادة منها في التطبيق والعمل. يستفيد منها الميدان الذين يحتاجون إلى نتائج البحث التربوي ودراسات التربية وطرقها. أهداف البحث التربوي بعد أن تم معرفة أهمية البحث التربوي إذن هناك أهداف تحقق عند إجرائها وهي: القيام بدراسة الواقع والنظم التربوية: لأن التربية والمفاهيم التعليمية تتغير بتغير الزمان وبالتالي تتغير الأساليب بحسب تغير متطلبات الزمن، فعلى سبيل المثال التكنولوجيا قد أثرت كثيرا على طرق التربية والتعليم والتي يجب أن تستغل في الوقت الحاضر وهذا الأمر لم يكن موجودا في الماضي. زيادة الكفاءة للأنظمة التربوية: إن القيام بالبحث التربوي يكشف مراكز القوة والضعف لأنظمة التربية، وبالتالي يمكن معالجة نقاط الضعف والتحسين منها. التخطيط للتغلب على الصعوبات: هناك مشكلات تواجه أنظمة التربية وعند إجراء البحوث التربوية يمكن التغلب عليها. التحليل النقدي للآراء: يمكن الاستفادة من هذا النقد بتوجيه أنظمة تربية فعالة عند إجراء البحوث التربوية. (طلال، 2015).

ويحرص المشرفون التربويون بمحافظة الطائف على إعداد البحوث التربوية الإجرائية، انطلاقا من حرص الإدارة العامة للإشراف التربوي بتعليم الطائف من عقدها المؤتمرات للإشراف التربوي وتطلب أوراق عمل وأبحاث ودراسات تطبيقية إجرائية ميدانية من المشرفين التربويين والمختصين لتطوير الإشراف التربوي وتحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين، وتجويد المنظومة التعليمية بكامل عناصرها وتطويرها، ولحداث التكامل بينها بما يكفل تحسين المخرجات النوعية لبيئات التعلم المختلفة، وتطوير الإشراف التربوي ليوكب مستجدات ومتطلبات العصر.

إجراءات الدراسة الميدانية:

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين بمحافظة الطائف، والبالغ عددهم (251) مشرفا تربويا للعام الدراسي 1440/1439هـ، حسب إحصائية إدارة الإشراف التربوي .

الجدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

نوع المؤهل	التكرار	النسبة
بكالوريوس	49	61.3%
ماجستير	28	35.0%
دكتوراه	3	3.8%
المجموع	80	100.0%

يتضح من الجدول (1) أن أكبر عينة من أفراد الدراسة هم من حملة درجة البكالوريوس، إذ يبلغ عددهم (49) مشرفا تربويا بنسبة (61.3%)، ثم حملة درجة الماجستير، إذ يبلغ عددهم (28) مشرفا تربويا بنسبة (35%)، ثم مرحلة الدكتوراه إذ يبلغ عددهم (3) مشرفا تربويا، بنسبة (3.8%)، وهذا التنوع في الدرجات العلمية يثري نتائج الدراسة.

الجدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة في العمل الإشرافي

عدد سنوات الخبرة في العمل الإشرافي	التكرار	النسبة
أقل من خمس سنوات	17	21.3%

من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	11	13.8%
عشر سنوات فأكثر	52	65.0%
المجموع	80	100.0%

يتضح من الجدول (2) أن أكبر عينة من أفراد الدراسة هم ممن بلغت عدد سنوات خبرتهم في الإشراف التربوي عشر سنوات فأكثر إذ بلغ عددهم (52) مشرفاً تربوياً، بنسبة (65%)، وهذه الخبرة الإشرافية تنري نتائج الدراسة، ثم ممن هم أقل من خمس سنوات، إذ بلغ عددهم (17) مشرفاً تربوياً، بنسبة (21.3%)، ثم ممن هم من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات، إذ بلغ عددهم (11) مشرفاً تربوياً، بنسبة (13.8%).

أداة الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات وقد تم بناء أداة الدراسة، والتي تحتوي على جزأين:

1. البيانات الأولية لأفراد الدراسة: وتشمل المتغيرات المستقلة، المؤهل العلمي ( بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه )، سنوات الخبرة في العمل الإشرافي.
2. دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف من وجهة نظر المشرفين التربويين ، تم التوصل إلى (20) عبارة.

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة بعض الجامعات، وتم تعديل الاستبانة على ضوء مقترحاتهم وتعديلاتهم.

الصدق الداخلي: قام الباحث بعد التأكد من الصدق الظاهري للأداة بتطبيقها على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (10) من المشرفين التربويين، بحيث لم تشملهم العينة النهائية، ومن ثم تم حساب معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية، وقد امتدت معاملات الارتباط من (0.662) إلى (0.857) مما يشير إلى تمتع القائمة بمعامل اتساق داخلي عالٍ والجدول (3) يوضح ارتباط كل عبارة بالاستبيان ككل.

الجدول (3) معامل الارتباط كل عبارة مع الاستبيان ككل

معامل الارتباط	العبارة
**0.736	تبصير المشرفين التربويين بالكفايات الإشرافية اللازمة لأداء عملهم بفاعلية وكفاءة.
**0.728	التعرف إلى أثر استخدام اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي على أداء المعلمين
**0.824	تنمية المهارات الشخصية والعملية اللازمة للمشرفين التربويين في متابعتهم للمعلمين
**0.751	تبصير المشرفين التربويين بالمهارات التدريسية التي يحتاجها المعلمين.
**0.662	تساعد المشرفين التربويين في تقويم المناهج الدراسية في ضوء معايير الجودة.
**0.795	توضيح دور المشرفين التربويين في توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
**0.754	بيان واجبات المشرفين التربويين لتنمية العلاقات الإنسانية بين المعلمين.
**0.814	قيام عمل المشرفين التربويين على أسس علمية مستمدة من نتائج الدراسات التربوية الحديثة.
**0.766	تبصير المشرفين التربويين بالحلول العملية لمشكلات الإشراف التربوي.
**0.851	تزويد المشرفين التربويين بدورهم في علاج مشكلات المعلمين في التدريس.
**0.857	تعريف المشرفين التربويين بمعوقات تطبيق الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.

**823	تطوير ممارسات المشرفين التربويين الميدانية في إشرافهم على المعلمين.
**853	زيادة الرصيد الفكري للمشرفين التربويين نحو مزيد من الابتكارات والمبادرات التربوية.
**723	تساعد المشرفين التربويين في تقديم وسائط تعليمية فعالة في الميدان التعليمي.
**763	تطور من مقدرة المشرفين التربويين على استخدام تكنولوجيا التعليم في التعليم والتعلم.
**729	تعريف المشرفين التربويين الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريب المعلمين عليها.
**818	توضيح دور المشرفين التربويين في تأهيل المعلمين لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط
**764	تبصير المشرفين التربويين بكيفية توجيه المعلمين في تطبيق التقييم المستمر بالصورة الصحيحة.
**715	توضيح دور المشرفين التربويين في تدريب المعلمين الجدد على كل متطلبات نجاحهم في التدريس
**802	تساعد المشرفين التربويين على تطبيق نظريات التعليم والتعلم .

\*\* توجد دلالة إحصائية عند مستوى (0.01).

ثبات أداة الدراسة:

كما تم حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ الفا وقد ظهر أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عال بلغ بشكل كلي (0.965)، وعلية فإن الاستبانة تتمتع بمعامل صدق وثبات، يؤيد استخدامها في مجتمع الدراسة، لقياس دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف.

عرض نتائج الدراسة:

أجاب الباحث عن أسئلة البحث على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارة الاستبانة حول دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف، وتم اعتماد المتوسط الموزون لتقييم درجة فعالية العبارة بحيث:

- من 1 إلى 1.80 يمثل (بدرجة قليلة جدا).
- من 1.81 وحتى 2.60 يمثل (بدرجة قليلة).
- من 2.61 وحتى 3.40 يمثل (بدرجة متوسطة).
- من 3.41 وحتى 4.20 يمثل (بدرجة كبيرة).
- من 4.21 وحتى 5.00 يمثل (بدرجة كبيرة جدا).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في

تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف

درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف
كبيرة	.86776	3.8625	التعرف إلى أثر استخدام اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي على أداء المعلمين.



درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف
كبيرة	.97687	3.7875	قيام عمل المشرفين التربويين على أسس علمية مستمدة من نتائج الدراسات التربوية الحديثة.
كبيرة	.89575	3.7875	تبصير المشرفين التربويين بالكفايات الإشرافية اللازمة لأداء عملهم بفاعلية وكفاءة.
كبيرة	.79067	3.7875	تنمية المهارات الشخصية والعملية اللازمة للمشرفين التربويين في متابعتهم للمعلمين.
كبيرة	.88151	3.7875	تبصير المشرفين التربويين بالمهارات التدريسية التي يحتاجها المعلمين.
كبيرة	.89972	3.7750	تعريف المشرفين التربويين الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريب المعلمين عليها.
كبيرة	.80347	3.7500	توضيح دور المشرفين التربويين في تأهيل المعلمين لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط.
كبيرة	1.00000	3.7500	تبصير المشرفين التربويين بالحلول العملية لمشكلات الإشراف التربوي.
كبيرة	.91368	3.7250	تساعد المشرفين التربويين في تقويم المناهج الدراسية في ضوء معايير الجودة.
كبيرة	.92743	3.7250	تزويد المشرفين التربويين بدورهم في علاج مشكلات المعلمين في التدريس.
كبيرة	.94392	3.7125	تطوير ممارسات المشرفين التربويين الميدانية في إشرافهم على المعلمين.
كبيرة	.86557	3.6875	توضيح دور المشرفين التربويين في تدريب المعلمين الجدد على كل متطلبات نجاحهم في التدريس.
كبيرة	.80779	3.6750	تساعد المشرفين التربويين على تطبيق نظريات التعليم والتعلم .
كبيرة	.96489	3.6750	تعريف المشرفين التربويين بمعوقات تطبيق الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.
كبيرة	1.06468	3.6750	زيادة الرصيد الفكري للمشرفين التربويين نحو مزيد من الابتكارات والمبادرات التربوية.
كبيرة	.94793	3.6125	بيان واجبات المشرفين التربويين لتنمية العلاقات الإنسانية بين المعلمين.
كبيرة	.89575	3.5875	تطور من مقدرة المشرفين التربويين على استخدام تكنولوجيا التعليم في التعليم والتعلم.
كبيرة	.86822	3.5750	تبصير المشرفين التربويين بكيفية توجيه المعلمين في تطبيق التقويم المستمر بالصورة الصحيحة.
كبيرة	.91264	3.5500	تساعد المشرفين التربويين في تقديم وسائل تعليمية فعالة في الميدان التعليمي.
كبيرة	.99166	3.4375	توضيح دور المشرفين التربويين في توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
كبيرة	0.708	3.70	الكلبي

من الجدول السابق نلاحظ أن أكثر الأدوار التي تحققها البحوث التربوية الإجرائية في التنمية المهنية للمشرفين التربويين من وجهة نظر عينة البحث كانت: التعرف إلى أثر استخدام اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي على أداء المعلمين، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.86) بانحراف معياري بلغ (0.867) ثم تلى هذا الدور قيام عمل المشرفين التربويين على أسس علمية مستمدة من نتائج الدراسات التربوية الحديثة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.78) بانحراف معياري بلغ (0.976)، تلى هذا الدور مجموعة من الأدوار بالدرجة ذاتها تقريبا إذ بلغ المتوسط الكلي للأدوار التي تحققها البحوث التربوية الإجرائية في التنمية المهنية للمشرفين التربويين (3.70) بانحراف معياري بلغ (0.708)، وهذا يدل على أن هذه الأدوار تحقق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بدرجة كبيرة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة دهان (1430هـ) والتي توصلت إلى أن الدور المأمول للجمعيات العلمية التربوية في تنمية الكفايات المهنية العلمية والثقافية للمشرفين التربويين كان بدرجة عالية، وتتفق كذلك مع دراسة عودة وشريز (1424هـ) التي أكدت أهمية البحث الإجرائي كأحد مداخل تحسين العملية التربوية في فلسطين، ومنهم المشرفون التربويون.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الفليت (2015م) التي توصلت إلى أن دور البحوث التربوية للدراسات العليا في تطوير العملية التعليمية في محافظات غزة كان بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية في متوسط تقديرات المشرفين التربويين بمدينة الطائف لدور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في الإشراف التربوي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم قياس أثر المتغيرات، التي نعرضها فيما يأتي:

1. تم حساب اختبار كروسكال ووالس Kruskal-Wallis متوسط تقديرات المشرفين التربويين بمدينة الطائف لدور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف لمتغير المؤهل العلمي كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5) نتائج اختبار كروسكال ووالس Kruskal-Wallis لتكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف لمتغير المؤهل العلمي

اختبار كروسكال ووالس Kruskal-Wallis	دور اعداد البحوث
مربع كاي (chi-Square)	3.619
درجات الحرية	2
الدلالة Sig	0.164

يتضح من الجدول (5) عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة ترجع للمؤهل العلمي حول دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف، حيث بلغت قيمة (chi-Square) (3.619) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المشرفين التربويين خلال زيارتهم يقومون بتقديم الخدمات الإشرافية لجميع المعلمين ولا ينظرون إلى مؤهلاتهم العلمية في أثناء الزيارة، مما أدى إلى أن تكون تقديراتهم واحدة بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (دهان) التي أشارت إلى أنه

ليس هناك فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين تعزى إلى السن والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة.

2. تم حساب اختبار كروسكال ووالس Kruskal-Wallis متوسط تقديرات المشرفين التربويين بمدينة الطائف لدور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف لمتغير عدد سنوات الخبرة في العمل الإشرافي كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول (6) نتائج اختبار كروسكال ووالس Kruskal-Wallis لتكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف لمتغير عدد سنوات الخبرة

اختبار كروسكال ووالس Kruskal-Wallis	دور اعداد البحوث
(chi-Square) مربع كاي	5.232
درجات الحرية	2
الدلالة Sig	0.073

يتضح من الجدول (6) عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة ترجع لعدد سنوات الخبرة حول دور إعداد البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف، فقد بلغت قيمة (chi-Square) (5.232) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05)، ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى أن المشرفين التربويين ذوي الخبرات القصيرة والمتوسطة والطويلة تتشابه خبراتهم التربوية الإشرافية من خلال الممارسة والاطلاع وحضور الدورات التدريبية.

## الخاتمة

### نتائج الدراسة:

1. أن من أكثر الأدوار التي تحققها البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين، تتمثل في:
  - التعرف إلى أثر استخدام اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي على أداء المعلمين.
  - قيام عمل المشرفين التربويين على أسس علمية مستمدة من نتائج الدراسات التربوية الحديثة.
  - تبصير المشرفين التربويين بالكفايات الإشرافية اللازمة لأداء عملهم بفاعلية وكفاءة.
2. أن أقل الأدوار التي تحققها البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين، تتمثل في:
  - توضيح دور المشرفين التربويين في توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
  - تساعد المشرفين التربويين في تقديم وسائط تعليمية فعالة في الميدان التعليمي.
  - تبصير المشرفين التربويين بكيفية توجيه المعلمين في تطبيق التقويم المستمر بالصورة الصحيحة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإشرافي.

### التوصيات:

1. ضرورة تخفيف الأعباء الإدارية التي تثقل كاهل المشرف التربوي وتحول بينه وبين توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال إجراء البحوث التربوية الإجرائية.
2. حث المشرفين التربويين لإجراء مزيد من الأبحاث التربوية الإجرائية التي ترتبط بشكل مباشر بتطوير جوانب العملية التعليمية، ومنها تقديم الوسائط التعليمية الفعالة في الميدان التعليمي.
3. أن يكون للتقويم المستمر وكيفية تطبيقه بالصورة الصحيحة أولوية في البحوث الإجرائية التي يقوم بها المشرفون التربويون.
4. تشكيل لجنة في إدارة التعليم من المشرفين التربويين لمتابعة نتائج البحوث التربوية، وتوصياتها والإفادة منها في تطوير العملية التعليمية.
5. إجراء دراسة مماثلة في إدارات التعليم الأخرى للتعرف عن مدى دور البحوث التربوية الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

### المراجع:

- الأحمّد، خالد طه (2005م). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، العين، دار الكتاب الجامعي.
- دهان، سالم عيد (1340هـ). الدور الأهمول لتجمعات العلمية التربوية في تنمية الكفايات المهنية والعلمية والثقافية لمشرفين التربويين (جسما نموذجاً)، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- الشهري، فايز ظافر (2016م). كيف تحقق التنمية المهنية للمشرف التربوي؟ صحيفة الجزيرة، العدد 16076، 2 محرم 1438هـ.
- طلال، وسام (2015م). أهمية البحث التربوي، <http://mawdoo3.com> تاريخ الزيارة 28 شعبان 1439هـ.
- عايش، أحمد جميل (2010م). تطبيقات في الإشراف التربوي، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العساف، صالح بن حمد (1409هـ). سلسلة البحث في العلوم السلوكية المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الكتاب الأول، ط1، الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر.
- عودة، رحمة محمد، وشري، رندة عيد (1424هـ): البحوث الإجرائية مدخلا لتحسين العملية التربوية في ضوء المتغيرات الحديثة، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول (التربية في فلسطين وتغيرات العصر)، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، ص 1-25.
- الفليت، جمال كامل (2015م). دور البحوث التربوية للدراسات العليا في تطوير العملية التعليمية في محافظات غزة ومقترحات تفعيله، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3 (15)، 1-30.

## The Role of Developmental Leading Supervision in Developing Teachers' Professional Competencies in Palestine

Dua' Ghosheh Wahbeh

Suzan Qindah

National Institute for Educational Training (NIET)\ Ministry of Education\  
Palestine

### Abstract:

Developmental Leading Supervision (DLS) is a supervisory approach based on staying of educational supervisors in schools for a period that enables them to determine teachers' needs to provide appropriate support for them and assist their professional development to maintain sustainability. This study aims to reveal the role of DLS in developing professional competencies of teachers from educational supervisors' point of view in Palestine. Three tools were used; A questionnaire, an interview with a focus group of educational supervisors, and an analysis tool for the developmental projects implemented by supervisors with teachers and principals. Results indicated that educational supervisors found DLS highly effective in developing teachers' professional competencies due to the change of supervisors' roles.

**Keywords:** Developmental Leading Supervision, Teacher's Professional competence, Educational Supervisors.

دور الإشراف القيادي التطويري في تطوير الكفايات المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين

في فلسطين

دعاء غوشة وهبه

سوزان عدنان قنداح

المعهد الوطني للتدريب التربوي/ وزارة التربية والتعليم/ فلسطين

ملخص:

الإشراف القيادي التطويري هو نهج إشرافي يرتكز على تواجده المشرفين التربويين في المدارس لفترة من الزمن تمكنهم من تحديد احتياجات معلمي هذه المدارس؛ لتوفير الدعم اللازم لتطورهم المهني والحفاظ على استدامة التعلم. تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن دور الاشراف القيادي التطويري في تطوير الكفايات المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في فلسطين. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت ثلاث أدوات: استبانة، ومقابلة المجموعات البؤرية، وأداة تحليل المشاريع التطويرية التي نفذها المشرفون مع المعلمين ومديري المدارس. أظهرت النتائج أن المشرفين التربويين وجدوا الاشراف القيادي فعالاً في تطوير الكفايات المهنية للمعلمين ويعزى ذلك الى التغير في الأدوار الاشرافية للمشرف. الكلمات المفتاحية: الاشراف القيادي التطويري، الكفايات المهنية للمعلمين المشرفون التربويين.

### 1. Introduction

Educational supervision was influenced by historical eras in Palestine, starting from its earlier phase that focused on phishing mistakes to the teachers, to the

inspection phase when the inspectors used to plan for teachers whose experiences were considered as low, and need continuous guidance from the inspectors who were investigating to find teacher mistakes to improve teaching and learning. The concept then developed for the orientation phase which focused on improving the teachers' performances within the classroom without looking at other aspects of the educational process, such as curriculum, teaching aids, student performance, and physical facilities. At this stage, the teacher implemented the mentor plan, while the supervisor exercised authority over him. In the twentieth century, a variety of scientific methods of supervising began and the modern concept of supervision has seen teaching and learning as participatory processes among all parties to achieve the main objective of improving them through the development of teachers' capacities in the areas of planning, implementation and evaluation. This stage was represented by Clinical, participatory, corrective, preventive and objective supervision, using an integrated approach, as well as transformational leadership which focused on encouraging the teacher to embrace the educational dialogue process in order to improve teaching and Learning (Imbayid, 2014).

Despite of that, the educational supervision process remained linked to the sudden classroom visits to inspect the weaknesses of the teacher, write them in his annual report with low focus on the psychological and social aspects of the teachers and their personal needs. This was reflected on their behavior and low desire for education and highlighted the existence of problems related to educational supervision in Palestine (Imbied, 2014; Louh, 2016).

In 2016, the Palestinian Ministry of Education initiated a new approach of supervision called the Developmental Leading Supervision (DLS) to deal with the last problems. DLS is considered as a supervisory approach relied on a group of educational supervisors staying in schools for a period that enables them to diagnose and support these schools also their teachers individually, or in clusters according to teachers' needs. Then, they determine the strengths of each school community and the internal and external sources for developing the teaching and learning process, in order to provide the appropriate assistance according to diagnosis, then support each school by implementing developmental projects based on the needs and strengths of each school community in addition to internal and external sources; In order to improve the teaching and learning process and provide the appropriate environment for that (Far, 2019).

DLS aims to change the role of the educational supervisor to become a partner in the educational learning process, and in the development of schools through the implementation of educational projects with teachers to develop each school according to its specific needs and each teacher, according to his needs, to achieve the Palestinians effective teacher competencies.

Teacher's professional competencies are defined as a set of capabilities that the teacher possesses includes knowledge, attitudes values and skills which the teacher practice during education in the areas of planning, applying activities and methods of education, class management and learning process assessing and evaluating (Abu Sawaween, 2016; Kopish, 2017; Wardoyo; Herdiani & Sulikah, 2017).

The role of educational supervision in developing teachers' competencies was studied by many educators; some researchers studied this role from teachers and principals' perspectives such as Imbayid (2014) study which revealed that there were moderate to high tendencies among teachers and school principals about the role of the supervisor in improving the performance of teachers in Jerusalem schools (Imbayid, 2014). Other researchers focused on the attitudes for teachers towards educational supervision, such as Metta et al. (2015) study which indicated that teachers' attitudes towards educational supervision were positive due to the supervisory visits and the feedback that the supervisors provided to teachers after they observed their practices which positively affected the development of both teachers' practices and students' performance. Moreover, the discussion that the supervisors used to manage with teachers was considered as effective for developing teachers' competencies. The targeted supervisors were engaged in educational leadership and used to appreciate efforts of teachers and assist each teacher to develop his own practices without imposing any authority on him by the supervisor or others (Metta et al., 2015).

Other studies were interested in revealing the role of educational supervision in activating technology in education, such as Memisoglu (2007) study which found that supervisors supported the use of technology in education when they monitored teachers' plans, provided them with appropriate computer applications, and encouraged school principals to support the use of technology in education.

The review of the previous studies revealed that educational supervision affects both the teacher and the principal competencies. However, this effect varied according to the nature of the supervision, practices of supervisors and the number of their visits to the teachers in their schools. None of last studies investigated the developmental leader supervisors who stay in the schools to participate with teachers, guide them to reflect on their experiences and assess themselves according to specific tools and standards, and support them to develop their competencies according to their needs and their schools' ones.

The main reason of the lack of last studies on developmental leading supervision is that it is a Palestinian initiative and a new approach, which makes this study the first of its kind since it aims at exploring the role of an innovative supervisory approach that is developmental leading supervision in developing teachers' professional competencies.

## **2. Theoretical approach and analytical framework**

DLS is considered as one of the applications of the experiential learning theory, which was developed by Kolb since experience plays a crucial role in learning. Learning from Kolb's point of view results from the formation of knowledge through the transformation and assimilation of experience, also reflecting on it (Kolb & Kolb, 2008). The teacher must reflect on his professional practices to learn from his experience, otherwise he will continue to make the same mistakes, and Kolb's theory emphasizes all major aspects of active learning; It provides an argument for independent learning, learning by doing, and problem-based learning (Rimawi & Dabdoub, 2015).

DLS is a serious attempt to apply the principles of educational leadership in

schools, which aims to create an educational leader who is part of the school community, and acts as a role model for teachers. This leader seeks to develop the performance of teachers directly and provide an effective educational environment that encourages the development of education indirectly (Endikson, Ro Binson & Hattie, 2012). The principles of educational leadership emphasize the importance of the educational leader as a partner for teachers that supports them in planning for education, and developing their professional practices based on their individual needs, and their schools' needs.

The role of supervisors who applied DLS could be summarized by the following:

- Distribute diagnostic instruments to teachers, and clarify their goal for them, focusing on the fact that these tools will not be used to make judgments, but rather to define training needs and the competencies needed to be developed.
- Clarify all the items in these tools for both teachers and school principals to ensure that self-assessment is based on clear criteria for whoever uses it.
- Implement focus groups with students using questions related to the competencies of the effective teacher and the standards of the effective school.
- Analyze the quantitative and qualitative data and determine the needs of both the school and the teachers.
- Develop an executive plan by the developmental supervisors based on the needs identified in partnership with teachers and the school principal.
- Implement the developmental plan, monitor and evaluate it to develop the capabilities of individual schoolteachers, according to their educational needs, to activate learner centered learning, and participate in solving the classroom educational problems of school teachers based on their experiences, the educational supervisors' and other colleagues' too in the directorates' departments' whenever necessary. Moreover, supervisors provide cooperation opportunities between schools to exchange experiences, invest resources, make effective electronic communication, individual and group meetings between schools participating in the program. These specified roles show that DLS also adopts the approach of the developmental supervision of Glickman, which was based on the difference of teachers in the level of thinking, their needs, abilities, and learning styles. This created a need for different supervisory patterns consistent with the types of teachers, their needs and abilities. Glickman called in his approach to distinguish stages of professional development for teachers according to the differences between them, and treating them as individuals according to their needs, capabilities, and abstract thinking (Glickman, 1980). Sometimes the supervisor needs to give direct instructions to teachers who are characterized by low abstract thinking, follow them, and enhance the results. This is called direct supervision, and sometimes it requires that the supervisors negotiate with teachers to solve educational problems. DLS could be considered as a developed approach of Glickman. In the first stage, it began to develop the capacities of educational supervisors, then focused on staying in schools to prepare them, diagnosing these to determine their needs, diagnosing teachers to classify them and determining the support needed for them, but the



classification of teachers was not based on the level of abstract thinking for them, rather on the self-assessment considering the effective teacher's competencies. The supervisors have provided these to teachers, as well as indicators of their achievement to self-assess themselves, in addition to the evaluation of school principals for teachers according to the Palestinian teachers' competencies (Ministry of Education, 2016).

### **3. Limitations of the study:**

This study was limited to the West Bank, due to the difficulty of reaching the other part of Palestine; The Gaza Strip or contact it due to the political conditions

### **4. Research questions:**

The main research question for this study is: What is the role of the developmental leading supervision in developing professional competencies of teachers from the educational supervisors' point of view who participated in applying this supervisory approach in the West Bank governorates in Palestine?

Sub- questions are:

1. What is the effectiveness of the developmental leading supervision in developing the competencies of an effective teacher from the educational supervisors' point of view?
2. What are the strengths of the developmental leading supervision methodologies?
3. What are the challenges that arose during the application of the developmental leading supervision program to develop teachers' professional competencies?

### **5. Methodology and Procedures:**

This study applied mixed methods of qualitative and quantitative approaches, to integrate quantitative statistical results with qualitative findings, and the following describes the methodology of the study, sample and how it was selected, the instruments used for the study, validity and reliability, procedures, also statistical analysis of data.

**4.1. Study Population:** *The population of the current study consisted of all 650 supervisors, distributed over 17 districts in the west bank in Palestine.*

**4.2 Study Sample:** The study sample consisted of 89 supervisors (50 males, 49 female) who participated in the developmental leading supervision program in the period (2016-2019). The sample was purposefully chosen to focus on the supervisors who practiced this supervisory approach and their desire to participate in the study.

**4.3. Instruments:** Three instruments were used to answer questions of the study for triangulation, these described as follows:

**4.3.1. A questionnaire on the effectiveness of DLS in developing teachers' competencies from the educational supervisors' point of view:** This questionnaire consisted of three sections; the first section included personal questions related to the gender and the supervisor's directorate. The second section consisted of open questions about the strengths of the DLS and the challenges it faced, and the third section consisted of 44 items that measure the role of DLS in developing the competencies of the teachers. They were classified to seven domains that represent the

competencies of the effective teacher, items and domains are taken from the scale of competencies of the effective teacher used to measure the development of teachers' performance in the National Institute for Educational Training (Ministry of Education, 2016).

The apparent validity of the questionnaire (the validity of the arbitrators) was examined, by presenting the questionnaire to three educational experts who have 8-20 years' experience in educational training, their notes were taken into consideration, and the researchers modified the questionnaire accordingly.

To verify the reliability of the questionnaire, Cronbach- Alpha equation was calculated, the result was (0.95), which indicated a very high value. The questionnaire was distributed electronically to 89 supervisors (50 males, 49 females) who applied DLS, the data was analyzed using Excel and SPSS programs to find means and standard deviations of the items. Each item was given a weight to estimate the degree of approval or objection, according to the Likert five-step scale, so that score (5) indicates strongly agree, and degree (1) strongly disagree. In order to explain the results of the questionnaire the following equation was used: Category length = (largest value - lowest value) ÷ number of alternatives to scale, and applying to the above law we find that the category length =  $(5-1) \div 5 = 0.80$ , thus the interpretation of the weighted mean is as follows: (4.20-5.00): a very high degree of approval (3.39 - 4.19): a high degree of approval, (2.58 - 3.38): neutral, (1.77 - 2.57): a low degree of approval, (less than 1.77): a very low degree of approval.

4.3.2. Competencies of an effective teacher tool *to analyze projects for educational supervisors*: 116 developmental projects implemented by educational supervisors during the DLS program were analyzed in the light of the competencies of an effective teacher tool that is developed by the Palestinian ministry of education (Ministry of Education, 2016).

4.3.3. *Focus Group Questions for Supervisors*: Questions for supervisors who participated in the developmental leading supervision program were developed to measure the role of the program in developing the professional competencies of teachers. The questions were developed by the researcher, and they were referred by three educational experts, 10 Educational supervisors participated in the focus group (7 males, 3 females).

4.4. **Study Procedures**: The study was carried out according to the following procedures:

- Participate in DLS training program: One of the researchers participated in a training program for DLS, as a facilitator to assist supervisors in applying what they learned about DLS with teachers. The researcher was close to the educational supervisors participating in this program and was able to observe them.
- Identify the problem of the study, objectives, questions, and sample.
- Review educational literature, and examine studies related to supervision, their methodologies, and roles in developing teachers' professional competencies.

- Determine the instruments of the study, and develop them according to literature, researchers' experiences, and the related references available in the Ministry of Education.
- Applying the instruments on the study sample (distributing questionnaires to the supervisors electronically, analyzing 116 developmental projects implemented by school supervisors, conducting focus groups).
- Analyze the collected data and reveal the results.

## 6. Results:

In this part, the two researchers present the results of the study according to its questions, as follows:

### 6.1. Answering the first question: *What is the effectiveness of developmental leading Supervision in developing the competencies of the effective teacher from the point of view of educational supervisors?*

To answer this question, the responses of the educational supervisors were examined to identify the effectiveness of the DLS in developing the professional competencies of teachers. Table (1) shows the means and the standard deviations of the supervisors' responses to each competency with its rank.

**Table (1) Means and standard deviations of supervisors' responses to the domains of the questionnaire measured the effectiveness of DLS in developing teachers' competencies.**

#	Domain	Mean	S.D	Rank.	Degree of agreement
6	The pursuit of professional development	3.87	0.16	1	High
1	Facilitating student-centered teaching and learning	3.82	0.16	2	High
2	Designing educational resources and materials	3.81	0.24	3	High
4	Participating in providing an effective and safe learning environment	3.76	0.25	4	High
3	Monitoring and evaluation of teaching and learning processes and their outcomes	3.67	0.14	5	High
5	Counseling and guidance for learners	3.62	0.28	6	High
7	Activating the partnership within the community	3.52	0.11	7	High
<b>Total</b>		<b>3.74</b>	<b>0.21</b>	<b>High</b>	

As revealed from Table (1) the total mean (M=3.74) shows that supervisors highly agreed the effectiveness of DLS in developing teachers' competencies especially the teachers' competency that get the first rank: "The pursuit of teachers professional development" which included six items in the questionnaire. The highest average (M=4.08) was for this item: "It helps teachers in exchanging experiences with colleagues at school" followed by this item: "Supporting teachers

to apply the training experiences they gained in activating class activities”,(M=4.03), while the lowest average( M=3.65).was for this item: “Develops teachers’ skills in documenting the solutions they provide to educational problems”.

The second rank was for "facilitating teaching and student-centered learning" which included (9) items. Item (6) of the questionnaire, which was: "Supporting teachers to plan learning activities that promote participatory learning between students", obtained the highest mean (M=4.06), followed by item (7) “Help teachers implement class activities related to the content of the lesson”, (M=4.04), while the lowest mean (M=3.55) was for item (5) :“Encouraged teachers to discuss students in the desired learning outcomes” with high degree of approval.

The third rank was for the competency of “designing educational resources and materials for learning” included (7) items. Item (11) “Supporting developmental supervision and activating technology in education” had the highest average (M=4.16), while item (12) “Encouraged developmental supervision to use Social resources (such as trips, visits, and human resources "have a minimum average (M=3.52), with high degree of approval.

The fourth rank was for the competency of “participation in providing an effective and safe learning environment,” included (5) items; Item (27) “Contributed to providing an attractive learning environment for students” had the highest average (M=4.06), while item (26) “Develop Teachers' capabilities in providing equal learning opportunities for all students " had a minimum average (M=3.66), and the degree of approval remained high.

The fifth rank is for the competency of “monitoring and evaluation for teaching and learning processes and their outcomes,” which included (8) items. Item (21) “Help teachers build different evaluation tools that fit the individual differences of students" had the highest mean (M=3.82), while item (19) “Encourage parents to provide reports on the academic results of their children” had the lowest average (M=3.37).

The sixth rank, it was for the competency of “counseling and mentoring the learners,” which included (5) items. Item (30) “Helped teachers enhance positive values among students” received the highest average (M=3.88), while item (32) “Encouraged guidance of students to choose their professional route which is appropriate to their potentials had the lowest average (M=3.32).

The final rank was for the competency of "activating partnership within the community", which included (5) items and item (43) "Supporting teachers to use community resources in improving the teaching and learning process" had the highest mean (M=3.88), while item (41) "encouraged Teachers to plan educational projects aimed at developing appropriate solutions to social problems " had the lowest average (M=3.38).

## **6.2. Answering the second question: What are the strengths of the developmental leading supervision approach?**

This question was answered using two instruments as follows:

*6.2.1. Analysis of the developmental projects implemented by the educational supervisors during the program, which revealed that:*

- 71% of the projects have directly contributed to the management of teaching and learning process concerned with a high level of performance by teachers on learner-centered teaching and learning strategies or proposing ideas for educational projects for teachers and encouraging them to implement their ideas and initiatives. Moreover, the projects focused on enhancing students' life skills and taking care of their needs and abilities. An example of this is the project "*My School Nurtures My Creativity*" which focused on exploring and empowering students' various talents emerged in creative writing, poetic rhetorical recitation, acting, quantitative research and others.
- 56% of developmental projects highlighted the field of planning based on self-assessment in which the supervisors provided teachers with diagnostic instruments that included the competencies of effective teachers to enable teachers assess themselves according to these competencies and identify their professional needs. The supervisors analyzed the results of these instruments and then developed a developmental plan based on the results.
- 43% of the projects focused on providing an effective and safe learning environment through working to improve and beautify the school environment, and to implement activities that enhance students' belonging to the school. An example of this is the project "*My school is my friend and its environment is my responsibility*", which focused on the fact that the cleanliness of the school and its environment is the responsibility of everyone in the school, so the students were involved in decorating their school from the materials of the surrounding environment, improving its appearance, paying attention to its cleanliness.
- 42% of the projects focused on using computer technology and the Internet in the educational learning process, and training teachers on that through a project called "*Let Technology Make a Difference*" which focused on developing teachers' competencies in employing technology in education.
- 37% of project focused on the field of managing material and human resources in the school in order to develop them, by effectively investing the material resources in the school, for example the project "*My Library is My paradise and my Lab is from my own making*" which focused on finding a school library by developing a storage room in the school and gathering support necessary to provide them with books and stories, as well as the development of the science laboratory by students at the lowest cost. In addition to developing the professional competencies of teachers according to their needs through continuous training and workshops.
- 28% of projects encouraged teachers to use multiple tools for authentic assessment in addition to tests and used results to improve students' performance. An example is the "*Two Stars and a Wish*" project which was based on a self-reflection model designed by supervisors for teachers to use with their students in each class, so that every student writes under What was called "two stars" two positive points in the class he attended,

and he writes under the name: "Wish" what he\she wishes to be present in the class, which encourages students to reflect on each class and the teacher to self-assess his lessons after reading the form.

- %26 of project focused on the field of managing internal relationships between teachers, students and school principals, also external ones between the school and parents, and community institutions for the development of the school.

6.2.2. **The focus group:** Data collected from the focus group for the developmental leading supervisors were also analyzed using thematic analysis, and the results revealed that the program contributed to the development of the following competencies:

- Planning: the work of the supervisors during their stay at the school was based on diagnosing the school and identifying its developmental needs, also on self-assessment of teachers to identify the needs of each teacher for professional development. Then, they build developmental plans for school improvement and build educational plans in partnership with the teachers to develop the teaching and learning process.
- Improving the quality of teaching and learning: The supervisors 'plans focused on improving the quality of teaching and learning by exchanging the distinguished experiences of the teachers who were supervised by the developmental supervisors during their work stages. It was said: "*During my stay in the school in the developmental leading supervision program, I gave the teachers lesson models in Mathematics for a continuous week, so they benefited from it*". The supervisors also facilitated training for teachers on various student-centered learning strategies and developing life skills. it was said: "*As a result of the courses and training that we carried out with teachers, teachers implemented various strategies with students during the developmental leading supervision program, and they developed various skills such as free writing and story.*"
- Enhancing internal and external relationships: The supervisors worked during their stay in schools to strengthen internal partnership between teachers through the exchange of experiences and cooperation in educational projects. They also strengthen the relationship between teachers and the school principal, the counselor, and students in implementing developmental plans. The relationship with the local community and external institutions was strengthened to support and develop the schools, it was said: "*The DLS program developed communication skills between the students themselves, the student and the teacher, also the supervisor. There was an activation of learning communities within the school.*"
- Effective management of material and human resources to serve teaching and learning:

Supervisors contributed in providing some resources for learning and training teachers to design other resources that serve their educational goals in partnership with students at the lowest cost. They also contributed to employing these

resources in high quality teaching and learning. It was said: "*We have provided them with references and websites which are necessary to implement what was planned and we have contributed to preparing active classes through aids preparation courses.*"

– Applying technology in education effectively:

The supervisors realized the importance of technology in education, so they took care of raising the technological competencies for teachers through workshops according to their needs and what is available in the school. It was said: "*We trained them to use interactive boards and flipped classrooms*".

– Monitoring and evaluating the teaching and learning process with a variety of tools and methods: Supervisors used various methods to evaluate teachers, they trained them on the tools and methods of authentic assessment, and it was said:

*"Most of the supervisors trained teachers in schools on methods and tools of authentic assessment."* As a result of the supervisors' stay in schools, they had an opportunity to enable them to continuously follow up teachers, also, studying the impact of the strategies that they were trained on, and it was said: "*There was continuity in follow-up because the supervisor used to attend more than one class for the teacher per day, and each supervisor focused on a specific strategy that he applied in a school and saw its impact on student achievement.*"

– Providing a student and teacher friendly learning environment: The supervisors are interested in providing students with a safe and pleasant physical environment that encourages them to learn. They were able to identify problems in the physical environment, work to improve them, identify psychological and social problems related to students' behavior. They also worked to solve these problems, and it was said: "*The supervisor discovered that the school environment influences motivation, belonging and achievement*". The supervisors have also sought to enhance the teachers' belonging to their profession and to develop it by changing the relationship between the supervisors and the teachers, so that the supervisor becomes a critical friend who supports the teacher to develop. It was said: "*Today the teachers ask us to visit them and see their work and achievements.*"

### **6.3. Answering the third question: What are the challenges that emerged during the application of developmental leading supervision to develop teachers' professional competencies?**

Data collected from the focus group were analyzed; Results revealed that applying DLS was challenged by:

– Teachers' resistance to change: The change in the role of the supervisor from inspector to educational leader created resistance at the beginning; it was said in describing this change: "*The supervisor sometimes feels that he is not welcomed since his task is to write a report about the teachers' performance. However, the supervisor who leads to the development must possess leadership skills*".

– The need for time, financial support, and incentives for teachers and the supervisors involved because what they exert needs additional effort: It was said: "*this needs time to follow up, and there must be incentives for teachers,*"

*and transportation for supervisors.'*

- The lack of educational supervisors, and the multiplicity of tasks that resulted for each supervisor, especially that DLS program has not been implemented in all schools and it is in the experimental stage. Thus, the supervisor needs to visit teachers within the traditional supervision, in addition to his stay in the schools where the program is implemented, it was said: "*There were multiplicity of tasks assigned to the developmental supervisor during his work in addition to the job burden on him, and this was overcoming by communicating with teachers and following up on their achievements on the social media page for developmental supervision*".
- The need for a supportive school principal: DLS faced challenges in schools where the principal did not support the work of supervisors. Some school principals considered DLS program interfering in their work, while others encouraged and supported it to contribute to the development of the teachers professionally in an effective way. It was said: "*The presence of the supportive principal will contribute to the success of the idea and support it*".

## **7. Discussion:**

The current study provided indicators that DLS has an effective role in developing the professional competencies of teachers since it transformed the role of the supervisor from the inspector of schools to the educational director.

Results show That DLS supported teachers to seek for continuous professional development according to their needs that emerged from the self-assessment. As teachers looked at their evaluation model from the beginning and before supervisors used it, they reflected on it, and then evaluated themselves. They work according to this model, and they asked to develop their competencies according to their needs as they reflected on the impact of their practices on students and discussed that with supervisors. This is what comes from Kolb's theory of learning by experience, in agreement with the study of Metta et al. (2015) which showed that building a school culture that values continuous learning and teacher development, occurs when the educational leadership values the efforts of teachers and leads them to develop their own practices without imposing any authority on them by the supervisor or anyone else. Moreover, supervisors' and teachers' discussions contributed in building teachers' capabilities because it encouraged teachers' self-reflections on their practices and all of this confirms the integration of educational leadership with learning by experience which occurred during DLS, in consistency with the studies of (Ikegbusi, Njideka & Nonye, 2016; Nwambam & Eze, 2017; Tubsuli, Julsuwan & Tesaputa, 2017) that attributed the professional development of teachers to the work of supervisors in a team with teachers. While it did not agree with the studies of (Dea, 2016; Behlol et al., 2011) which showed that educational supervision was unable to support teachers to raise the quality of teaching and learning; This conflict was due to the lack of participatory work between supervisors and teachers, in addition to the weak relationship of schools with as parents and community as described by Dea and Behlol who dealt with the educational supervisor who visits the school once or



twice a year and does not stay to find opportunities to strengthen the relationship with teachers and cooperate with them in developing schools, unlike what happened in DLS.

DLS contributed to the development of teachers' competencies related to facilitating learner-centered teaching and learning, guidance, and counselling for learners. These competencies are shown under the field of managing teaching and learning processes that are concerned with a high level of performance and managed by qualified teachers. Analysis of the focus groups agreed with DLS projects which revealed that teachers were able to implement what they learnt in training courses on student-centered strategies conducted by supervisors who applied Glickman's developmental supervision approach with some modification relied on educational leadership.

DLS contributed to the development of the competency of activating the partnership within the community. As a result of the work of supervisors to develop communication skills among all members of the school community, and their establishment of professional learning communities of teachers inside schools in cooperation with the local community and external institutions, in addition to the stay of supervisors in the school, and frequent visits to teachers during the academic year. This reduced the barriers between the supervisor and the teacher and established an effective partnership between supervisors and teachers for the development of teaching and learning. This agreed with the studies of (Metta et al., 2015; Tubsuli, Julsuwan & Tesaputa, 2017) while it is not consistent with the study of (Behlol et al., 2011) which indicated that the educational supervisors were not able to establish relationships with teachers that would encourage the teacher to involve the supervisor with his teaching problems due to the teachers low confidence in the supervisors whose relationships with teachers based on authority, not partnership.

DLS developed the competencies of teachers related to the design and activation of educational resources and materials. Analysis of projects highlighted the effective investment of the material resources in the school, and focus groups indicated that the supervisors provided teachers with many educational resources, in addition to training them in designing other resources, thus combining the development of both human and material resources. Moreover, DLS contributed to developing teachers' technological skills because of encouraging teachers to employ computer and Internet technology in the educational and training process. Also, the activation of social networking sites in education, this result is consistent with the study of (Memisoglu, 2007).

All this reflects the leading developmental supervisors' merging of instructional leadership theory with Glickman's developmental supervisory and constructivist theory.

The supervisors found that this supervisory approach provided an effective and safe learning environment. Since the supervisors' developmental projects focused on enhancing the belonging of employees and students within a learner-friendly school by working to improve and beautify the school environment, also implementing activities that enhance students' belonging to the school. Through

their stay in the school, supervisors were able to identify students' academic and psychological problems and support teachers to solve them by providing an effective, attractive, and stimulating learning environment for students. This helps develop the competency of participation in providing an effective and safe learning environment and change the teacher's perception of the supervisor who has come to assist him in solving the problems of the educational environment. The supervisor helps teachers in verifying methods and tools of evaluation and using his results in the school improvement process to develop the competency of monitoring and evaluation of the teaching and learning process and their outcomes as shown in the supervisors' developmental projects that encouraged teachers to use multiple tools for authentic assessment in addition to tests. The evaluation results were employed to improve student performance. The supervisors stay in the school, and with their attendance of more than one class of the teacher per week, they were able to review the files of students' achievements and follow up on their continuous development. This supervision is applied effectively and regularly and ensures that teachers are developed and trained in a variety of assessment tools.

Despite of the effective role of DLS, It was challenged by teachers' resistance to change because of the low confidence of teachers in supervisors as a result of the teachers' preconceived mental image of the supervisor, the need for time and evidence that the supervisor does not monitor mistakes for the teacher to put in his annual report, nor does he set restrictions during his stay in the school, but rather he is a partner for the teacher in the development. The continuity of the program contributes to facing this challenge. The supervisors also became overloaded, because of the lack of educational supervisors, and the multiple tasks for them. In addition to there were some challenges related to the implementation of learner-centered strategies promoted by DLS including the large number of students per class, lack of time, job burden on teachers, the need for financial support and continuous motivation.

## **8. Conclusion:**

The effective role of DLS in developing teachers' competencies could be explained by the theories and approaches that DLS relies on. It relies on Glickman's developmental supervision approach while it developed the approach according to Vygotsky's social constructivist, Kolb's learning theory of experience and principles of instructional leadership contributed to highlighting the strengths of each theory and making a clear change in the role of the supervisors who became educational leaders in developing teaching and learning. They have started from self-assessment for teachers, their reflections, experiences, and their needs. They help the teachers and follow them up during their stay at school, their continuous communication, and the relationship they established with teachers that allow them to support teachers to develop their professional competencies to achieve effective education and thus maintain sustainability.

## **9. Recommendations:**

- The researchers recommend policy makers to:
- Continue implementing DLS in Palestinian schools after facing the challenges mentioned in the study.

- Increase the number of educational supervisors, in schools in the State of Palestine; to enable them stay in schools and develop them in an effective way.
- Reduce the workload of teachers to be able to achieve learner-centered education with the effort required for planning and implementation.
- Provide material support and continuous motivation to leading developmental teachers and supervisors who oversee and accountable for teaching and learning outcomes.
- Support educational research on the application of DLS in male schools, and comparing it to female schools, and research related to the impact of the supervisor, school principal and teacher on achieving developmental leading supervision of the effective Palestinian school standard.

#### References:

- Abu Sawaween, R. M. (2016). The Educational Competencies Required for Student Teachers, a "Class Teacher Major" in the Faculty of Education at Al-Azhar University from their point of views considering their Training Needs. *Journal of the Islamic University (Human Studies Series)*, 18 (2), 359-398. <http://dx.doi.org/10.33976/iugjhr.v18i2.850>
- Al-louh, Ahmed Hassan. (2016). The level of improving the Developmental Educational supervision of the teaching practices of Arabic language teachers in Gaza Governorates. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 20 (1), 483-519. Retrieved from: <https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/download/618/572>
- Behlol, M.; Yousuf, M.; Parveen, Q. & Kayani, M. (2011). Concept of Supervision and Supervisory Practices at Primary Level in Pakistan. *International Education Studies*, 4 (4), 28-35. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066533.pdf>
- Dea, M. (2016). The Nexus between Instructional Supervision, Supervisors' and Teachers': The Practical Paradox and Its Effect on Quality Education a Case of Woliat Zone Administration Elementary and Secondary Schools (1-8). *Journal of Education and Practice*, 7 (7), 108-118.
- Endikson, Linda B.; Ro Binson, V. & Hattie, J. (2012). Teaching and Learning: Principal instructional leadership and secondary school performance. *Set*, 1, 2-7.
- Far, Sh. (2019). Leading Developmental Supervision in the Palestinian Context, Ministry of Education and Higher Education. *Khalifa Award for Education*, (2019).
- Glickman, Carl D. (1980). The developmental approach to supervision. *Educational Leadership*, Retrieved from: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198011\\_glickman.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198011_glickman.pdf)
- Havea, P.H., Mohanty M. (2020). *Professional Development and Sustainable Development Goals*. In: Leal Filho W., Azul A., Brandli L., Özuyar P., Wall T. (eds) *Quality Education. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-69902-8\\_53-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-69902-8_53-1)
- Ikegbusi; G., Njideka; E.; Nonye, C. (2016). The Impact of Supervision of Instruction on Teacher Effectiveness in Secondary Schools in Nigeria. *International Journal of Advanced Research in Education & Technology (IJARET)*, 12(3)12-16.
- Imbayid, Y. (2014). *The Role of the Educational Supervisor in Improving the Performance of Teachers in the Jerusalem Public Schools from the Teachers' and Principals' Point of view*. unpublished Arabic thesis, Birzeit University, Palestine.

- Kolb, A. & Kolb, D. (2008). Experiential learning theory: A Dynamic, holistic Approach to management learning, education and development, In S. J. Armstrong & C. Fukami (Eds.), *Handbook of Management Learning, Education and Development*, London: Sage Publication.
- Kopish, M. A. (2017). Global Citizenship Education and the Development of Globally Competent Teacher Candidates Michael A. Ohio University. *Journal of International Social Studies*, 7(2), 20-59. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160526.pdf>
- Liu, C.; Chen, I J. (2010). Evolution of Constructivism. *Contemporary Issues in Education Research*,3(4). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072608.pdf>
- Memisoglu, S. (2007). The supervision of information technology classrooms in Turkey: A nationwide survey. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 529-541. Retrieved from <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/viewFile/1250/623>
- Mette, I.; Range, Bret G.; Anderson, J.; Hvidston, David J. & Nieuwenhuizen, L. (2015). Teachers' Perceptions of Teacher Supervision and Evaluation: A Reflection of School Improvement Practices in the Age of Reform. *NCPEA Education Leadership Review*, 16(1), 16- 30. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105545.pdf>
- Ministry of Education [MOE]. (2018). *Summaries of the Leadership Developmental Supervision Conference in Palestinian Contexts*. Palestine: General Directorate for Educational Supervision and Qualifying.
- Ministry of Education [MOE]. (2016). *Competencies of an effective teacher*, Palestine: National Institute for Educational Training [NIET].
- Nebor, Jon N. (1987). The Role of the supervisor as an instructional leader. *Educational Resources Information Center*, Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED296474.pdf>
- Nwambam, A.& Eze, P. (2017). Place of Instructional Supervision in Enhancing Public Primary School Teachers' Effectiveness. *Educational Research and Reviews*, 12 (7), 467-472. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138055.pdf>
- Rimawi, S.& Dabdoub, H. (2015). The Contribution of a Training Model Based on Assignments and Learning with Experience in Enhancing the Leadership Competencies of Palestinian School Principals in the West Bank. *Khalifa Award for Education for General Educational Research*. Retrieved from: <http://213.6.8.28:310/records/1/3231.aspx>
- Tubsuli, N.; Julsuwan, S. & Tesaputa, K. (2017). The team-based internal supervision system development for the primary schools under the office of the basic education commission. *International Education Studies*,10(1), 245-254. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124787.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In Gauvain & Cole (Eds), *Reading on the Development of Children*. New York: Scientific American Books(pp.34-40).
- Wardoyo, C.; Herdiani, A. & Sulikah (2017). Teacher Professionalism: Analysis of Professionalism Phases. *International Education Studies*, 10(4), 90-100. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138573.pdf>

## المحور الثالث:

### رؤى وأفكار في التعلم الرقمي

- فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة  
د. أميرة الحموري
- دور التكنولوجيا الرقمية في التنمية المهنية الالكترونية للمعلمين العاميين في مدارس مديرية تربية وتعليم عمان الرابعة  
د. أحلام جمعة
- اتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي وعلاقتها ببعض المتغيرات  
د. روجية سعدالدين أحمد حمد
- الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي خلال جائحة كورونا من وجهة نظرهم داخل الخط الأخضر  
د. شيرين عبيد الهيب
- برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استناداً إلى معايير المواطنة العالمية  
د. حنين جبارة
- برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الرقمية في المؤسسات التعليمية الفلسطينية استناداً إلى المعايير العالمية لمحو الأمية الرقمية  
د. موسى حمدان ، ايناس نبيل رضوان
- رؤية تربوية مقترحة لتوظيف تقنية انترنت الأشياء في تطوير العملية التعليمية في المدارس الفلسطينية  
د. نجلاء فتحي علي "عبد الله إبراهيم"
- درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا  
د. سهام إبراهيم منكف الطوال

## فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة

د. أميرة الحموري

منخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة. تم تطوير استبانة تكونت من (20) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: المجال الأكاديمي، والمجال الاجتماعي، والمجال النفسي. تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (386) طالبا وطالبة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن المجال الاجتماعي احتل الرتبة الأولى، وجاء المجال النفسي في الرتبة الثانية، بينما جاء المجال الأكاديمي في الرتبة الأخيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة ككل (3.67)، وهو يقابل درجة فاعلية عالية. وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية باستثناء المجال الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات (الذكور). ووجود فروق دالة إحصائية على جميع المجالات تعزى لمتغير الكلية، وذلك لصالح تقديرات (الكليات الإنسانية)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية على جميع المجالات تعزى لمتغير صفة الجامعة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية على جميع المجالات باستثناء المجال الاجتماعي تعزى لمتغير السنة الدراسية، لصالح تقديرات ذوي السنة الدراسية (سنة أولى)، ووجود فروق دالة إحصائية على جميع المجالات تعزى لمتغير المعدل التركيبي: لصالح تقديرات ذوي المعدل التركيبي (جيد جدا، وجيد، ومقبول).

الكلمات المفتاحية: فاعلية، التعلم والتعليم الرقمي، الجامعات الأردنية، الطلبة.

### The effectiveness of digital learning and teaching in Jordanian universities from the students' point view

Dr. Amira Al-Hamouri

#### Abstract:

This study aimed at finding out the effectiveness of digital learning and teaching in Jordanian universities from the students' point view. A questionnaire was developed consisting of (20) items, divided into three domains: the academic domain, the social domain, and the psychological domain. A random sample of (386) male and female students was selected. The results revealed that the social domain ranked first, the psychological domain ranked second, while the academic domain ranked last, and the mean of the study sample's responses on the domains was (3.67), which means a high degree of effectiveness. The results showed that there were no statistically significant differences between the average of the sample responses on the domains except for the academic domain, due to their gender, in favor of the (males). There were statistically significant differences at all domains due to their college, in favor of (Humanitarian colleges), and there were no statistically significant differences in all domains due to the university type. The results also showed that there were no statistically significant differences at all domains except for the social domain due to the scholastic year, in favor of (first year), and there were no statistically significant differences at all domains due to the GPA in favor of (very good, good, fair).

**Keywords:** Effectiveness, digital learning and teaching, Jordanian universities, students.

## مقدمة:

توصف الثقافة المعاصرة بأنها ثقافة التعليم عن طريق الوسائط؛ إذ يشهد الواقع الحالي زخماً تقنياً متجدداً قائماً وفق الحاجة والضرورة العصرية المتسارعة، وأصبح التعليم لا غنى له عن تلك التقنيات؛ لما لها من أثر كبير في انتشاره وتسييره، ووصول العلم إلى أوسع دائرة ممكنة.

شهد التعليم أثر انفجار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وظهور التكنولوجيا الرقمية في السنوات الأخيرة، تحويلاً متزايداً في أشكال نقل المعرفة في الجامعة، من خلال إيجاد بيئة تعليمية جديدة من حيث تصميم المحتوى وكيفية التدريس (Camilleri & Camilleri, 2017)، لما لها من دور في تسهيل التعلم وتحسين الأداء من خلال تكوين بيئة رقمية مرنة تتناسب وتتكامل مع طبيعة المتعلمين والمعلمين والمحتوى التعليمي وما لدى العنصر البشري من أجهزة ومعدات شخصية (مهدي، 2018).

أصبح لازماً على الجامعات أن تبحث عن التوظيف والاستخدام الأمثل للمنتجات والتقنيات الرقمية الحديثة؛ من أجل توظيفها ودمجها في المناهج والعمليات التعليمية؛ لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، والارتقاء بجودة التعليم ومخرجاته المختلفة (McClelland, 2001). فقد رافق ظهور التعليم الرقمي مفاهيم حديثة كتكنولوجيا الذكاء الصناعي والفصول الافتراضية والمنصات التعليمية والتعلم الإلكتروني وغيرها من المفاهيم الناتجة عن التكنولوجيا (Affouneh, et.,al, 2020).

ويعد التعلم الرقمي أحد المفاهيم التعليمية المهمة التي انعكست نتيجة تحول طبيعة الحياة إلى التعلم الرقمي إذ يعرض فيه المحتوى العلمي بصورة رقمية وهو التعلم الذي يتم في البيئة الرقمية. فهو بما يتضمنه من أنشطة ومهارات وخبرات من خلال الوسائل والبرامج التكنولوجية الرقمية المتنوعة بغية تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة للتعلم سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة (Viltz-Emerson, 2021). وعرفه العويد (2003) بأنه التعليم الذي يستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت تمكن المتعلم من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت و في أي مكان.

والتعلم الرقمي عملية يقوم المتعلمون بتطبيق الوسائط الرقمية على التعلم، وتحتوي الوسائط الرقمية على الإنترنت وشبكة الشركات وأجهزة الكمبيوتر والبت عبر الأقمار الصناعية وأشرطة الصوت وأشرطة الفيديو والتلفزيون التفاعلي والأقراص المدمجة، ويتضمن التطبيق التعلم القائم على الشبكة، والتعلم القائم على الكمبيوتر، والفصول الدراسية الافتراضية، والتعاون الرقمي (Lin & Chen, 2017).

تنقسم أنماط التعلم الرقمي إلى التعليم الرقمي المتزامن الذي يتمثل في الأساليب والتقنيات التعليمية المعتمدة على الشبكة العالمية للمعلومات بهدف إيصال مضامين تعليمية للمتعلم من خلال فصول افتراضية أو من فهو تفاعل مباشر بين المعلم خلال المحادثات الفورية عن طريق الصوت والفيديو. والتعليم الرقمي غير المتزامن وهو التعليم الذي يتمثل في عملية التعليم من خلال الحصص المنظمة ومجموعة الدورات التدريبية دون الحضور الفعلي للمتعلم. والتعليم الرقمي المدمج؛ وهو التعليم الرقمي المدمج الذي يمزج التعلم الرقمي بالتعلم التقليدي (لونيس واشعلال، 2011).

يمكن تقسيم التعلم الرقمي إلى أربعة أجزاء وهي مواد التدريس الرقمية؛ وتشير إلى محتويات المواد التعليمية الرقمية المزعومة إلى الكتب الإلكترونية أو البيانات الرقمية أو المحتويات المقدمة بطرق رقمية أخرى. الأدوات الرقمية؛ وهي تركز على قيام المتعلمين بنشاط التعلم من خلال الأدوات الرقمية. والتسليم الرقمي؛ يؤكد على أن نشاط التعلم للمتعلمين يمكن تقديمه عبر الإنترنت. والتعلم المستقل؛ ويركز على المتعلمين الذين يشاركون في نشاط التعلم عبر الإنترنت أو دون اتصال بالإنترنت من خلال التعلم الرقمي بأنفسهم (Lin & Chen, 2017).

حدد غنايم (2020) الموارد التي يجب توفيرها من أجل دعم التعليم واستمراره في أثناء عدم المقدرة للحضور إلى المؤسسة التعليمية ومنها، مواقع على شبكة الإنترنت، الحزم التعليمية المطبوعة، واستخدام

منصة أو موارد للتعليم عن بعد موجودة على الإنترنت، وتطوير منصات جديدة عبر الإنترنت .  
كما انه أسلوب من أساليب التعليم، يعتمد في تقديم المحتوى التعليمي وإيصال المهارات والمفاهيم للمتعلم على تقنيات المعلومات والاتصالات ووسائطها المتعددة، بشكل يتيح للطلاب التفاعل النشط مع المحتوى والمدرس والزملاء بصورة متزامنة أو غير متزامنة، في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب وظروف المتعلم ومقدراته، وإدارة كافة الفعاليات العلمية التعليمية ومتطلباتها بشكل إلكتروني، من خلال الأنظمة الإلكترونية المخصصة لذلك وهو بذلك يحقق فورية الاتصال بين الطلاب والمدرسين إلكترونياً من خلال شبكة أو شبكات إلكترونية، إذ تصبح المدرسة أو الكلية مؤسسة شبكية فاعلة ( Kumar Basak, et.,al, 2018).

وأصبح تصميم النشاط التدريسي والتطبيق المرن لأدوات التكنولوجيا أو التعلم الرقمي من القضايا الأساسية في التعليم المتكامل لتكنولوجيا المعلومات الحالي، وعد التعلم الرقمي بمثابة توصيل بأشكال رقمية للوسائط (مثل النصوص أو الصور) عبر الإنترنت؛ وكانت محتويات التعلم المقدمة وطرق التدريس لتعزيز تعلم المتعلمين وتهدف إلى تحسين فعالية التدريس أو تعزيز المعرفة والمهارات الشخصية (Viltz-Emerson, 2021).

ويهدف التعليم الرقمي إلى سد النقص في أعضاء هيئة التدريس والمنتدربين المؤهلين في بعض المجالات، كما يعمل على تلاشي ضعف الإمكانيات، وجعل التدريب أكثر مرونة وتحريره من القيود المعقدة إذ تتم الدراسة دون وجود عوائق زمنية ومكانية، وتحقيق العدالة في فرص التدريب وجعله في متناول كل فرد من أفراد المجتمع بما يتناسب ومقدراته ويتمشى مع استعداداته، والإسهام في رفع المستوى الثقافي والعلمي والاجتماعي لدى أفراد المجتمع والعمل على التعليم والتدريب المستمر، والعمل على توفير مصادر تعليمية متنوعة ومتعددة مما يساعد على تقليل الفروق الفردية بين المتدربين (Clyde, 2004).

تتميز أساليب التعليم الرقمي عند مقارنتها بالأساليب التقليدية للتعليم بأنها تتجاوز قيود الزمان والمكان في العملية التعليمية، وتوسع فرص القبول في التعليم العالي، وتجاوز عقبات محدودية الأماكن، وتمكين مؤسسات التعليم العالي من تحقيق التوزيع الأمثل لمواردها المحدودة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتمكينهم من إتمام عمليات التعلم في بيئات مناسبة لهم والتقدم حسب مقدراتهم الذاتية (Gómez-Zermeño, 2020).

وإتاحة فرص للمتعلمين للتفاعل الفوري إلكترونياً فيما بينهم من جهة وبين المتعلم من جهة أخرى من خلال وسائل البريد الإلكتروني ومجالس النقاش وغرف الحوار ونحوها، ونشر ثقافة التعلم والتدريب الذاتيين في المجتمع والتي تمكن من تحسين وتنمية مقدرات المتعلمين والمنتدربين بأقل تكلفة ويأدنى مجهود (السعدي، 2021). ويتميز التعليم الرقمي بتنمية جوانب التفكير المختلفة، وخاصة التفكير الرقمي لدى الطلاب وتنمية مقدرة الطلاب على التعلم القائم على حل المشكلات (Labusch, & Eickelmann, 2018).

كما يسهم التعليم الرقمي في إنشاء بنية تحتية وقاعدة من تقنية المعلومات قائمة على أسس ثقافية بغرض إعداد مجتمع الجيل الجديد لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، وتنمية اتجاه إيجابي نحو تقنية المعلومات من خلال استخدام الشبكة من قبل أولياء الأمور والمجتمعات المحلية، وبذلك إيجاد مجتمع معلوماتي متطور (Zwart, et.,al, 2020)، ومحاكاة المشكلات والأوضاع الحياتية الواقعة داخل البيئة التعليمية واستخدام مصادر الشبكة للتعامل معها وحلها، وإعطاء الشباب الاستقلالية والاعتماد على النفس في البحث عن المعارف المعلومات التي يحتاجونها في بحوثهم ودراساتهم، ومنحهم الفرصة لتفد المعلومات والتساؤل عن مصداقيتها، مما يساعد في تعزيز مهارات البحث لديهم وإعداد شخصيات عقلانية واعية (Fiangga, et.,al, 2021).

وإعطاء الجيل الجديد متسعاً من الخيارات المستقبلية الجيدة وفرصاً لا محدودة. وتزويد الطلاب بخدمة



معلوماتية مستقبليّة قائمة على أساس الاتصال والاجتماع بأعضاء آخرين من داخل المجتمع أو خارجه، بغرض تعزيز التسامح والتفاهم والاحترام المتبادل، وفي الوقت ذاته تحفظ المصلحة والهوية الوطنية، مما يؤدي إلى تطوير مهارات التحوّل (Tejasvee, et.,al, 2021). ولذلك فإنّ البحث الحالي قام باستقصاء وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنيّة بفاعلية التعلّم والتعلّم الرقمي التي يمكن الاستفادة منها في مرحلة التعلّم الجامعي.

#### الدراسات السابقة

اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات العربيّة والأجنبيّة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومن أهم تلك الدراسات:

أجرى ناليني وآخرون (Nalini, et.,al, 2020) دراسة هدفت إلى معرفة الفرق في النتيجة بين التعلّم التقليدي والتعلّم عبر الإنترنت بين طلاب البكالوريوس في الطب، وتكونت عينة الدراسة من 102 من طلاب السنة الثانيّة من بكالوريوس الطب والجراحة الدراسة، تم استخدام الاختبار كاداة للدراسة أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك تحسناً كبيراً في كلّ من التعلّم عبر الإنترنت وطرق التعلّم التقليديّة، وكان التحسن الملحوظ في الاختبار اللاحق أكثر في التعلّم عبر الإنترنت عند مقارنته بطريقة التعلّم، ويدعم التعلّم الرقمي التعلّم الأعمق والتوجيه الذاتي.

وأجرى عبد المنعم وحرب وحسونة (2020) دراسة هدفت إلى توظيف إستراتيجية التعلّم بالمشروعات الرقميّة، ومن ثم استقصاء أثرها في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليميّة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، وقد أتبع المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (31) طالبة من كلية التربية في جامعة الأقصى، تم اختيارهن قصداً، وأستخدمت أدوات البحث (الاختبار التحصيلي، بطاقة ملاحظة تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليميّة). كشفت النتائج فاعليّة إستراتيجية التعلّم بالمشروعات الرقميّة وكفاعتها في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليميّة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى بغزة.

وأجرى البوابي (2019) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام المنصة التعليميّة classroom google في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة Image processing واتجاهاتهم نحو التعلّم الإلكتروني. تكونت العينة من (47) طالباً باستخدام المنصة التعليميّة في المجموعة التجريبيّة، والمجموعة الضابطة والتي تكونت من (48) طالباً بالطريقة التقليديّة، وتم بناء أداتين هما اختبار التحصيل، ومقياس الاتجاه نحو التعلّم الإلكتروني، أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام المنصة التعليميّة في تحصيل المجموعة التجريبيّة واتجاهاتهم نحو التعلّم الإلكتروني بالمقارنة مع الطريقة التقليديّة.

وقام نيوفيلد (Neufeld, 2018) بدراسة استكشافية في بريطانيا هدفت التعرف إلى أثر أدوات التعلّم الرقميّة على مشاركة الطلاب وكفاعتهم الذاتيّة وملكيّة التعلّم لديهم، وقد استخدم المنهج المختلط من خلال تطوير أداتي الدراسة (بالاستبانة والأسئلة المفتوحة من خلال المقابلات). خلصت نتائج الدراسة إلى أنّ مشاركة المتعلّم وكفاءة الذات يتأثران بشكل إيجابي باستخدام أدوات التعلّم الرقميّة، وأظهرت النتائج أنّ ملكيّة التعلّم لا تتأثر بشكل مباشر باستخدام التكنولوجيا في الفصل الدراسي.

#### ما يميز الدراسة الحاليّة عن الدراسات السابقة

تميزت الدراسة الحاليّة عن معظم الدراسات السابقة كونها من الدراسات التي تناولت التعلّم والتعلّم الرقمي وأثره في العملية التعليميّة كدراسة (غنايم، 2020)، فضلاً عن تناول الدراسة الحاليّة لموضوع التعلّم والتعلّم الرقمي والذات أصبح خياراً لا يبدل عنه في العملية التعليميّة، كذلك إمكانيّة تقديم عديد من التوصيات والاقتراحات لمواجهة التحديات التي يواجهها الطلبة في الجامعات الأردنيّة.

#### مشكلة الدراسة

جاءت الدراسة الحاليّة للبحث في درجة فاعليّة التعلّم والتعلّم الرقمي في الجامعات الأردنيّة لمهارات

التعلم الرقمي وتطبيقها، ونظراً لأهمية التعلم والتعليم الرقمي في العملية التعليمية ومن أجل زيادة فعالية التدريس عن بعد و نظراً لاعتماد التعلم والتعليم الرقمي لمواجهة الحالات الطارئة كبديل من أجل استمرار العملية التعليمية بالاعتماد على استخدام التكنولوجيا الرقمية والمهارات الرقمية في العملية التعليمية، إذ أن التحول إلى التعليم الرقمي ليس تحولاً اختياريًا أحياناً، أو يهدف التجربة العلمية، بل للحالات الاستثنائية التي قد تفرضها الظروف وبالتالي يصبح عصر التحول الرقمي إجبارياً في التعليم.

#### أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى فاعلية تطبيق التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة؟
  2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات: (الجنس، والكلية، والصفة، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي)؟
- أهمية الدراسة:** تمثلت أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:
- الأهمية النوعية (النظرية):**

1. التعرف إلى درجة امتلاك طلاب الجامعات الأردنية لمهارات التعلم الرقمي استخدامها في ظل الظروف الصعبة التي نعيشها في الوقت الحالي.
2. إثراء المكتبة العربية عامة والأردنية خاصة بأهمية التعلم الرقمي.
3. تكمن الناحية النظرية لهذه الدراسة بفائدتها لطلبة الدراسات العليا والباحثين في إجراء دراسات مماثلة في مراحل دراسية مختلفة.
4. تساعد الدراسة الحالية في إعادة النظر في برامج إعداد معلمي وطلبة الجامعات بما يناسب عصرنا الحالي وما يشهده من تطور رقمي هائل.

#### الأهمية النوعية (التطبيقية)

تكمن أهمية الدراسة في التعرف إلى أثر تطبيق فاعلية التعلم الرقمي في الجامعات الأردنية لدى الطلبة، والتعرف إلى امكانيات استخدام التعلم الرقمي في التعليم مما يتيح لهم التركيز على الجوانب الإيجابية نتيجة تطبيق فاعلية التعلم الرقمي في الجامعات الأردنية.

**أهداف الدراسة**

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى فاعلية تطبيق التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية على الطلبة.
  2. التعرف إلى الفروق الناتجة على أثر تطبيق فاعلية التعلم الرقمي على الطلبة في الجامعات الأردنية حسب متغيرات (الجنس، الكلية، السنة الدراسية، المعدل الأكاديمي).
- مصطلحات الدراسة:** تضمنت الدراسة الحالية المصطلحات والمفاهيم الآتية:

**التعلم الرقمي (Digital Learning):** بأنه منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للطلاب أو المتدربين في أي وقت وأي مكان، باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات التفاعلية، بطريقة متزامنة وغير متزامنة (Hafit, et.,al, 2021). ويعرف إجرائياً بأنه التعلم الذي يمنح من خلاله الطلبة بعض عناصر التحكم في زمن ووقت ومكان وسرعة ومسار أي ممارسة تعليمية شريطة تزويدهم بالتكنولوجيا والمحتوى الرقمي والمعلم.

**محددات الدراسة:** اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة الجامعات الأردنية.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية على طلبة الجامعات (اليرموك، وجدارا).
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2021-2022.

### الطريقة والإجراءات:

فيما يأتي وصف لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها للتوصل إلى النتائج.  
منهجية الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة، وذلك من خلال جمع بيانات هذه المشكلة باستخدام الاستبانة التي تصميها.  
مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة جامعة اليرموك وجامعة جدارا خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (2021/2020)، والبالغ عددهم (40988) طالبا وطالبة، منهم (36454) طالبا وطالبة في جامعة اليرموك، و (4534) طالبا وطالبة في جامعة جدارا.  
عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (386) طالبا وطالبة، من جامعة اليرموك وجامعة جدارا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	الصفات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	179	46.37%
	أنثى	207	53.63%
الكلية	كلية علمية	280	72.54%
	كلية إنسانية	106	27.46%
صفة الجامعة	جامعة حكومية	305	79.02%
	جامعة خاصة	81	20.98%
السنة الدراسية	سنة أولى	202	52.33%
	سنة ثانية	79	20.47%
	سنة ثالثة	60	15.54%
	سنة رابعة	45	11.66%
المعدل التراكمي	ممتاز	53	13.73%
	جيد جدا	125	32.38%
	جيد	148	38.34%
	مقبول	60	15.54%
المجموع		386	100.00%

### أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة استبانة قاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة. تكونت الاستبانة من (20) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: المجال الأكاديمي، وتضمن (10) فقرات، والمجال الاجتماعي، وتضمن (5) فقرات، والمجال النفسي، وتضمن (5) فقرات.  
صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة، تم عرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (9) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وقد تم الأخذ بتوجيهات أعضاء لجنة التحكيم ومقترحاتها، إذ تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وذلك عندما يجمع خمسة محكمين على ذلك.

### ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، تم حساب معاملات الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، فقد تم تطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة وعددهم (42) طالبا وطالبة، وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0.81 - 0.93)، وبلغت قيمة معامل الارتباط للاستبانة الكلية (0.91). وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة. متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:  
أولاً: المتغيرات الوسيطة:

الجنس: وله فئتان: (ذكور، وإناث).

الكنية: وله فئتان: (كليات علمية، وكليات إنسانية).

صفة الجامعة: وله فئتان: (جامعات حكومية، وجامعات خاصة).

السنة الدراسية: ولها أربع مستويات: (سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة).

المعدل التراكمي: وله أربع مستويات: (ممتاز، جيد جداً، وجيد، ومقبول).

ثانياً: المتغير التابع:

فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية، والتي يعبر عنها بالمتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة على فقرات ومجالات الاستبانة المعدة لذلك.

المعالجات الإحصائية: استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد، وتحليل التباين الخماسي، واختبار شيفيه.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يأتي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها، بعد أن قامت الباحثة بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة استبانة فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة، وقامت بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

النتائج المتوقعة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية، فكانت كما موضحة في الجدول (2).

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

#	المجالات	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
2	المجال الاجتماعي	5	4.08	.71	عالية
3	المجال النفسي	5	3.83	.92	عالية
1	المجال الأكاديمي	10	3.39	.72	متوسطة
	انمجالات ككل	20	3.67	.72	عالية

\* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (2) أن المجال الاجتماعي قد احتل الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.71)، وجاء المجال النفسي في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.92)، بينما جاء المجال الأكاديمي في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (0.72)، وقد بلغ

المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة ككل (3.67) بانحراف معياري (0.72)، وهو يقابل درجة فاعلية عالية.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية، حيث كانت على النحو الآتي:  
أولاً: المجال الأكاديمي:

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الأكاديمي مرتبة تنازلياً

#	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
10	يتيح التعلم والتعليم الرقمي للطلبة الوصول إلى محتوى المادة التعليمية بأي وقت.	3.67	0.84	عالية
5	يوفر التعلم والتعليم الرقمي كثيراً من الوقت والجهد.	3.59	1.01	عالية
9	يستخدم التعلم والتعليم الرقمي طرقاً تدريسية ووسائط تعليمية متعددة.	3.52	0.88	عالية
4	يسهم التعلم والتعليم الرقمي في زيادة استيعابي ورفع مستواي الدراسي.	3.35	1.00	متوسطة
2	تثير مناهج التعلم والتعليم الرقمي التفكير العلمي والإبداعي لدى الطلبة.	3.33	0.98	متوسطة
7	يساعد التعلم والتعليم الرقمي على إثراء تعلم الطلبة وزيادة مخزونهم العلمي.	3.33	0.97	متوسطة
1	يساعد التعلم والتعليم الرقمي في تحقيق أهداف عملية التعلم.	3.32	0.91	متوسطة
3	يساعد التعلم والتعليم الرقمي على تفعيل طرح الأسئلة وإدارة النقاش.	3.30	0.90	متوسطة
6	يتميز التعلم والتعليم الرقمي بسهولة الاستخدام والفائدة أكبر من التعليم التقليدي.	3.28	1.00	متوسطة
8	يساعد التعلم والتعليم الرقمي على التقييم المستمر للتعلم.	3.22	1.05	متوسطة
	المجال ككل	3.39	.72	متوسطة

\* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (3) أن الفقرة (10) والتي نصت على "يتيح التعلم والتعليم الرقمي للطلبة الوصول إلى محتوى المادة التعليمية بأي وقت" قد احتلت الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (0.84)، وجاءت الفقرة (5) والتي كان نصها "يوفر التعلم والتعليم الرقمي كثيراً من الوقت والجهد في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (1.01)، بينما احتلت الفقرة (8) والتي نصت على "يساعد التعلم والتعليم الرقمي على التقييم المستمر للتعلم الأخيرة بمتوسط حسابي (3.22) وانحراف معياري (0.72)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.39) وانحراف معياري (0.72)، وهو يقابل تقدير فاعلية بدرجة متوسطة.

وقد يرجع السبب إلى صعوبة تقييم الطلبة بسبب ضعف مصداقيتهم، زيادة فرص التشكيك، وانقار التقييم عن بعد للعدالة والانصاف، فالتحصيل الأكاديمي يعتمد على مقدرة الشخص على إنجاز عمل معين من خلال أفعال حسية وذهنية وفطرية، وتختلف هذه المقدرة من شخص إلى آخر يتم حسابها عن طريق الاختبارات والتقييم المستمر. ويعزز التعليم الوجيه هذا الجانب لأنه يتم مباشرة بين الطالب وعضو هيئة التدريس، فيستطيع المدرس معرفة مستوى تفكير طلبته وحاجاتهم، والآلية التي من خلالها يتم تنمية المقدرات التفكيرية للطلبة. وتختلف في نتائجها مع دراسة عبدالمنعم وحرب وحسون (2020)، ودراسة الباوي (2019)، واتفقت مع دراسة ناليني وآخرون (Nalini, et.,al, 2020).

ثانياً: المجال الاجتماعي:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً

#	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة انفاعلية
13	يشجع التعلم والتعليم الرقمي على التعلم الذاتي والمشاركة الإيجابية.	4.17	0.93	عالية
14	يساعد التعلم والتعليم الرقمي على التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس باستخدام وسائل التواصل المختلفة	4.13	0.77	عالية
11	التعلم والتعليم الرقمي في مشاركة الأفكار والتفاعل بين الطلبة.	4.12	0.88	عالية
15	يتميز التعلم والتعليم الرقمي ببيئة تعليمية مرنة من حيث الزمان والمكان.	4.07	0.82	عالية
12	يوفر التعلم والتعليم الرقمي التفاعل الإيجابي بين الطالب والمدرس وزملائه.	3.89	0.97	عالية
	المجال ككل	4.08	.71	عالية

\* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (4) أن الفقرة (12) والتي نصت على 'يشجع التعلم والتعليم الرقمي على التعلم الذاتي والمشاركة الإيجابية' قد احتلت الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (0.93)، وجاءت الفقرة (14) والتي كان نصها 'يساعد التعلم والتعليم الرقمي على التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس باستخدام وسائل التواصل المختلفة' في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.77)، بينما احتلت الفقرة (12) والتي نصت على 'يوفر التعلم والتعليم الرقمي التفاعل الإيجابي بين الطالب والمدرس وزملائه' الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.97)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (4.08) وانحراف معياري (0.71)، وهو يقابل تقدير فاعلية بدرجة عالية. وقد يرجع السبب في هذه النتيجة إلى أن الموارد التعليمية الرقمية سعت لتطوير أنظمة ومؤسسات التعليم العالي. مثل تطوير مناهج ابتكارية وبرامج دراسية ومسارات تعليمية بديلة كتنفيذ برامج ومنصات اجتماعية توفر للمعلمين والطلاب بيئة آمنة للاتصال والتعاون، وتبادل المحتوى التعليمي وتطبيقاته الرقمية، فضلاً عن الواجبات المنزلية والدرجات والمناقشات. وانقفت بذلك مع دراسة عبد المنعم وحرب وحسون (2020)، ودراسة لين وشين (Lin, & Chen, 2017).

ثالثاً: المجال النفسي:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال النفسي مرتبة تنازلياً

#	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة انفاعلية
16	تقديم المحتوى التعليمي عبر التعلم والتعليم الرقمي يكون أكثر جاذبية وتشويقاً.	3.99	1.09	عالية
17	يجعل التعلم والتعليم الرقمي العملية التعليمية أكثر متعة.	3.84	1.06	عالية
20	توفر مناهج التعلم والتعليم الرقمي بيئة تحفيزية للتعلم.	3.81	1.05	عالية
18	يثير التعلم والتعليم الرقمي دافعية الطلبة نحو التعلم.	3.80	1.11	عالية
19	يتميز التعلم والتعليم الرقمي بالمرونة ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	3.70	1.04	عالية
	المجال ككل	3.83	.92	عالية

\* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (5) أن الفقرة (29) والتي نصت على "تقديم المحتوى التعليمي عبر التعلم والتعليم الرقمي يكون أكثر جاذبية وتشويقاً قد احتلت الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (1.09)، وجاءت الفقرة (17) والتي كان نصها يجعل التعلم والتعليم الرقمي العملية التعليمية أكثر متعة في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (1.06)، بينما احتلت الفقرة (19) والتي نصت على "يتميز التعلم والتعليم الرقمي بالمرونة ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة" الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (1.04)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.83) وانحراف معياري (0.92)، وهو يقابل تقدير فاعلية بدرجة عالية.

ويعود تفسير هذه النتيجة إلى إنشاء بيئات إلكترونية إيجابية فاعلة، يشعر كل متعلم بأنه جزء مهم فيها، يعيش داخل مجتمع تفاعلي وليس وحيداً أمام منصة إلكترونية أو قناة تعليمية، مما يشعر المتعلم بالحماسة والدافعية ورفع روح المنافسة، وتتفق بذلك مع دراسة نيوفيلد (2018)، ودراسة الباري (2019).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات: (الجنس، والكنية، والصفة، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي)؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية، والاستبانة ككل، حسب متغيرات الدراسة، على النحو الآتي:

أ. حسب متغير الجنس:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة والاستبانة ككل حسب متغير الجنس

المجالات	ذكر (ن = 179)		أنثى (ن = 207)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأكاديمي	3.56	.713	3.23	.742
المجال الاجتماعي	4.03	.699	4.12	.729
المجال النفسي	3.84	.865	3.82	.981
المجالات ككل	3.64	.695	3.60	.748

ب. حسب متغير الكلية:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة والاستبانة ككل حسب متغير الكلية

المجالات	كليات إنسانية (ن = 280)		كليات علمية (ن = 106)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأكاديمي	3.44	.750	3.26	.654
المجال الاجتماعي	4.24	.712	3.79	.702
المجال النفسي	3.89	.941	3.66	.875
المجالات ككل	3.73	.740	3.23	.659

ج. حسب متغير صفة الجامعة:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة والاستبانة ككل حسب متغير صفة الجامعة

خاصة (ن = 81)		حكومية (ن = 305)		المجالات
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
.691	3.30	.733	3.40	المجال الأكاديمي
.756	3.90	.709	4.10	المجال الاجتماعي
.840	3.72	.938	3.84	المجال النفسي
.692	3.66	.727	3.79	المجالات ككل

د. حسب متغير السنة الدراسية:

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة والاستبانة ككل حسب متغير السنة الدراسية

سنة أولى (ن = 202)		سنة ثانية (ن = 79)		سنة ثالثة (ن = 60)		سنة رابعة (ن = 45)		المجالات
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
.661	3.35	.662	3.47	.500	3.47	.925	3.31	المجال الأكاديمي
.534	4.27	.703	3.92	.669	3.92	.950	3.90	المجال الاجتماعي
.850	3.88	.960	3.72	.732	3.72	1.023	3.81	المجال النفسي
.616	3.58	.688	3.48	.527	3.59	.932	3.47	المجالات ككل

هـ. حسب متغير المعدل التراكمي:

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة والاستبانة ككل حسب متغير المعدل التراكمي

ممتاز (ن = 53)		جيد جدا (ن = 125)		جيد (ن = 148)		مقبول (ن = 60)		المجالات
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
1.050	2.47	.590	3.30	.750	3.29	.694	3.44	المجال الأكاديمي
.902	2.93	.616	3.97	.756	3.99	.609	4.16	المجال الاجتماعي
1.000	3.00	.700	3.78	1.007	3.73	.854	3.97	المجال النفسي
1.000	2.82	.592	3.69	.760	3.66	.662	3.94	المجالات ككل

يتبين من الجداول (6، 7، 8، 9، 10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية حسب متغيرات الجنس والكلية، وصفة الجامعة، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي. ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (11) يبين ذلك.



الجدول (11): نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مجالات مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية حسب متغيرات الجنس واتكينية وصفة الجامعة والسنة الدراسية والمعدل التراكمي

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
*0.002	6.931	3.528	1	3.528	المجال الأكاديمي	الجنس <b>Hotelling's=0.096</b> <b>P=0.291</b>
0.631	0.232	0.104	1	0.104	المجال الاجتماعي	
0.286	1.232	1.005	1	1.005	المجال النفسي	
*0.003	6.780	3.451	1	3.451	المجال الأكاديمي	اتكينية <b>Hotelling's=0.192</b> <b>P=0.027</b>
*0.001	10.326	4.626	1	4.626	المجال الاجتماعي	
*0.004	6.442	5.257	1	5.257	المجال النفسي	
0.549	0.308	0.157	1	0.157	المجال الأكاديمي	صفة الجامعة <b>Hotelling's=0.092</b> <b>P=0.312</b>
0.849	0.038	0.017	1	0.017	المجال الاجتماعي	
0.898	0.036	0.029	1	0.029	المجال النفسي	
0.157	1.931	0.983	3	2.949	المجال الأكاديمي	السنة الدراسية <b>Wilks'</b> <b>Lambda=0.659</b> <b>P=0.081</b>
*0.001	7.321	3.280	3	9.840	المجال الاجتماعي	
0.281	1.266	1.033	3	3.099	المجال النفسي	
*0.001	7.625	3.881	3	11.643	المجال الأكاديمي	المعدل التراكمي <b>Wilks'</b> <b>Lambda=0.914</b> <b>P=0.033</b>
*0.001	8.725	3.909	3	11.727	المجال الاجتماعي	
*0.001	6.945	5.667	3	17.001	المجال النفسي	
		0.509	376	191.384	المجال الأكاديمي	الخطأ
		0.448	376	168.448	المجال الاجتماعي	
		0.816	376	306.816	المجال النفسي	

• ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ )

يبين الجدول (11):

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية باستثناء المجال الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات (الذكور).

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن العادات والتقاليد والموروثات الاجتماعية التي تلزم الفتاة أحياناً بالبقاء في المنزل، والقيود الاجتماعية المتعلقة بمغادرة الفتاة خارج منزلها عند بعض الأسر (عزلة اجتماعية) حددت من إمكانية خروج الفتيات من بيوتهن، والبحث عن المعرفة التي قد تتوفر في عديد من المراكز والملتقيات العلمية والثقافية، فيما أتاحت الفرصة للذكور إمكانية الوصول إلى جميع التقنيات التي يحتاجونها وأن يكونوا قادرين على التنقل واستخدام الأدوات المتاحة لهم بشكل فعال.

أما بالنسبة للمجال الاجتماعي، فقد يمكن أن يعزى ذلك إلى الطلبة ذكورا وإناثاً عمدوا إلى إنشاء مجموعات تواصل فيما بينهم على وسائل التواصل الاجتماعي، إذ أصبحت عمليات التواصل أسهل وأسرع

مما كانت عليه في سنوات ماضية. فقد شهدت السنوات الأخيرة دخول تكنولوجيات حديثة ومتطورة عملت على رفع وتحسين مستويات الاتصال بين الأفراد.

وأخيراً بالنسبة للمجال النفسي، فقد كان تأثير الجائحة على الطلبة بشكل عام الذكور والإناث بدرجات متساوية.

ولم تعثر الباحثة على أية دراسة تناولت هذا المتغير .

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية تعزى لمتغير الكلية، وذلك لصالح تقديرات (الكليات الإنسانية).

وقد يرجع السبب في ذلك إلى عدم حاجة الكليات الإنسانية إلى التطبيق العملي والوجهي الذي تحتاجه الكليات العلمية، المتمثلة في المختبرات أو المعامل الفيزيائية والطبية، أو مشاغل التطبيقات العملية أو بدنية، والتي لا يمكن تعليمها إلكترونياً (عن بعد)، وغيرها من المختبرات التي يحتاج الطالب فيها إلى أداء تجاربه بنفسه، واستخدام مواد وأجهزة لا يستطيع المنزل توفيرها له، وصعوبة تنفيذها أيضاً بمكان غير المختبرات المصممة لذلك.

وتعزو الباحثة ذلك إلى حاجة المساقات في الكليات العلمية إلى الأداء النموذجي أمام الطلبة ليقوموا بتقليده عملياً، الأمر الذي لا تتطلبه الكليات الإنسانية.

وانتقلت بذلك مع نتيجة دراسة ناليني وآخرون (Nalini, et.,al, 2020).

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية تعزى لمتغير صفة الجامعة.

وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن الجامعات الأردنية كانت تحضر نفسها للبدء بالتعلم الإلكتروني منذ نهاية التسعينيات من القرن الماضي، وذلك وفق المبادرة التي أطلقها جلالة الملك عبدالله الثاني ابن الحسين بأن يكون الأردن مكاناً جاذباً وموطناً لتكنولوجيا المعلومات، فقد عمدت الجامعات على تزويد نفسها بالتقنيات اللازمة، وتدريب أعضاء هيئات تدريسية متخصصين في تكنولوجيا المعلومات، وإعطاء مساقات في المهارات الحاسوبية للطلبة، كما أدخلت معظم الجامعات الامتحانات المحوسبة وتوسعت فيها، إذا فالجامعات لم تبدأ من الصفر عندما حلت الجائحة، فقد سبقها مرحلة إعداد مهمة وبعض تلك الجامعات الحكومية كان لديها تجارب ناجحة في التعلم والتعليم الرقمي، وقامت الجامعات الخاصة بحذو حذوها.

4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية باستثناء المجال الاجتماعي تعزى لمتغير السنة الدراسية.

ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (12).

الجدول (12): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة عند المجال

الاجتماعي حسب متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية		سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
	المتوسط الحسابي	4.27	3.80	3.92	3.90
سنة أولى			*0.47	*0.35	*0.37
سنة ثانية				0.12	0.10
سنة ثالثة					0.02
سنة رابعة					

• ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ )

يبين الجدول (12) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي السنة

الدراسية (سنة أولى) من جهة، ومتوسطات تقديرات ذوي السنة الدراسية (سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) من جهة ثانية لصالح تقديرات ذوي السنة الدراسية (سنة أولى).

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن طلبة السنة الأولى يمرون بمرحلة انتقالية من الحياة المدرسية إلى الحياة الجامعية والتي من المفترض أن يتكيفوا فيها إلى حياة أكثر نضجاً من الناحية الفكرية والثقافية والعلمية، محملين بالحماس والدافعية لتحقيق أحلامهم وأهدافهم، وكلما زاد دافعيتهم الإيجابية تزيد فرص النجاح والتفوق، فهم لا زالوا في بداية الطريق ولم يتعرضوا بعد لأي من العقبات الدراسية وغيرها التي من الممكن أن تحدث من دافعيتهم وتوقعهم.

كما يمكن أن يرجع سبب ذلك إلى دافعية طلبة السنة الأولى للعيش في الحياة الجامعية بجميع أبعادها ومعطياتها، للشعور بها والتعلم من خصائصها لأبعد الدرجات.

5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية تعزى لمتغير المعدل التركيبي. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (13).

الجدول (13): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة عند جميع المجالات حسب متغير المعدل التركيبي

المجالات	المعدل التركيبي		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
	المتوسط الحسابي					
المجال الأكاديمي	2.47	ممتاز	2.47	3.30	3.29	3.44
	3.30	جيد جداً			*0.82	
	3.29	جيد				0.14
	3.44	مقبول				0.15
المجال الاجتماعي	المعدل التركيبي		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
	المتوسط الحسابي					
	2.93	ممتاز	2.93	3.97	3.99	4.16
	3.97	جيد جداً			*1.06	
	3.99	جيد				0.19
4.16	مقبول				0.17	
المجال النفسي	المعدل التركيبي		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
	المتوسط الحسابي					
	3.00	ممتاز	3.00	3.78	3.73	3.97
	3.78	جيد جداً			*0.73	
	3.73	جيد				0.19
3.97	مقبول				0.24	

• ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ )

يبين الجدول (13) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي المعدل التركيبي (ممتاز) من جهة، ومتوسطات تقديرات ذوي المعدل التركيبي (جيد جداً، وجيد، ومقبول) من جهة ثانية لصالح تقديرات ذوي المعدل التركيبي (جيد جداً، وجيد، ومقبول) عند مجالات المقارنة. وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة ذوي المعدل التركيبي (ممتاز) يطمحون إلى تحقيق فرص تعلم ذات مستويات عالية ومرموقة عن طريق التعلم الوجيه الذي يضمن مساحات واسعة من النقاش والحوار وطرح الأفكار وتبادلها سواء مع أعضاء هيئات التدريس، أو مع زملائهم الطلبة. كما أن الطلبة ذوي المعدل التركيبي (ممتاز) يرغبون بالاستزادة من المعرفة، وتعلم المعارف من منابعها أعضاء هيئات التدريس بشكل مباشر، ووجهها لوجه.

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الخماسي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية، حسب متغيرات الجنس، والكلية، وصفة الجامعة، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي، حيث كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (14).

الجدول (14): اختبار تحليل التباين الخماسي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية ككل حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.262	1	0.262	0.535	0.465
انكثية	1.988	1	1.988	4.067	*0.007
صفة الجامعة	0.006	1	0.006	0.012	0.911
السنة الدراسية	1.243	3	0.414	0.847	0.381
المعدل التراكمي	7.273	3	2.424	4.959	*0.002
الخطأ	183.834	376	0.489		
الكلي	6290.263	385			

• ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha \geq 0.05)$

يبين الجدول (14):

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية ككل تعزى لمتغير الجنس.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية ككل تعزى لمتغير الكلية، وذلك لصالح تقديرات (الكليات الإنسانية).
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية ككل تعزى لمتغير صفة الجامعة.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية ككل تعزى لمتغير السنة الدراسية.
5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات فاعلية التعلم والتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية تعزى لمتغير المعدل التركيبي. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (15).

الجدول (15): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة عند جميع المجالات حسب متغير المعدل التركيبي

مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز	المعدل التركيبي	
3.94	3.66	3.69	2.82	المتوسط الحسابي	
*1.12	*0.84	*0.87		2.82	ممتاز
0.25	0.03			3.69	جيد جدا
0.28				3.66	جيد
				3.94	مقبول

• ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ )

يبين الجدول (15) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي المعدل التركيبي (ممتاز) من جهة، ومتوسطات تقديرات ذوي المعدل التركيبي (جيد جدا، وجيد، ومقبول) من جهة ثانية لصالح تقديرات ذوي المعدل التركيبي (جيد جدا، وجيد، ومقبول).

وفي ضوء نتائج الدراسة، خلصت الباحثة إلى التوصيات الآتية:

- العمل على تطوير أدوات تعليمية لتفادي مسببات الاضطرابات النفسية، كتنوع المصادر التعليمية، وزيادة فرص التواصل مع أعضاء هيئات التدريس، ومشاركة الطلاب وتنمية الحافز والدافع للتعليم عند الطلبة.
- ضرورة توافر مهارات وامكانيات عالية على مستوى المؤسسات التعليمية كمتطلب رئيس للتعلم والتعليم الرقمي، وتوافر مهارات المدرس التقنية والمقدرة على تصميم التعلم والتعليم الرقمي وإدارته، وتوظيف البعد الاجتماعي فيه.
- توظيف التعلم التفاعلي الذي يزيد انتباه الطلبة بإشراكهم المباشر كمساهمين لا كمتلقين، وهذا سيزيد من عامل التحفيز وسيحقق نتائج أفضل. وعلى المدرس تحديد الوسائل التفاعلية المناسبة لكل هدف؛ فعملية إشراك الطلبة الموجودين في أماكن مختلفة، والمحافظة على انتباههم عبر الأجهزة، ليست بالأمر اليسير.
- التخطيط الجيد لاختيار وسيلة التقييم المناسبة لكل هدف تعليمي، لتعذر عملية المراقبة تفاديا لمنع الغش.
- إجراء المزيد من الدراسات حول تمكين الكوادر التعليمية بمهارات التعليم الرقمي التي يستطيعون من خلالها تقديم المحتوى التعليمي المتميز للطلاب.

#### قائمة المراجع

##### المراجع العربية

- الباوي، ماجدة. (2019). أثر استخدام المنصة التعليمية classroom google في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة image processing واتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، (2)، 123-170.
- الجمني، محمد (2006). استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مؤسسات التعليم والتدريب التقني والمهني. الندوة الدولية لتطوير أساليب التدريس والتعلم في برامج التعليم والتدريب التقني والمهني باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، تونس 20-22 تشرين الثاني 2006.
- الطف، أباد (2019). أثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية على التحصيل العلمي للطلاب في مقرر الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو استخدام الأجهزة الذكية في التعلم والتعليم. مجلة جامعة أم القرى

- للعلوم التربوية والنفسية، 10 (2)، 218-312.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (2014). **التعليم الإلكتروني والتعلم الافتراضي (اتجاهات عالمية معاصرة)**. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب و النشر .
  - عبد المنعم، رانيا وحرب، سليمان وحسونة، إسماعيل. (2020). فاعلية إستراتيجية التعلم بالمشروعات الرقمية في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصي بغزة، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28 (3)، 497-513.
  - العويد، محسن على (2003). **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**. عمان: دار الصفاء.
  - غنائم، مهني محمد ابراهيم (2020). **التعليم العربي وأزمة كورونا: سيناريوهات للمستقبل، المجلة الدولية لبحوث في العلوم التربوية**، 3 (4)، 57-76.
  - كمال، نطاح والدراجي، عروسي ورايح، صغيري. (2021). **التعليم الرقمي وعلاقته بقلق المستقبل للطلبة الجامعيين في ظل أزمة كوفيد-19، مجلة الإبداع الرياضي**، 12 (1)، 575-589.
  - لونيس، على واشعلال، ياسمين (2011). **درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة في عرعر لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واتجاههن نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن .
  - مهدي، حسن ربحي (2018). **التعلم الإلكتروني نحو عالم رقمي**، عمان: دار الموهبة للنشر والتوزيع.
- المراجع الأجنبية**
- Affouneh, S., Salha, S., & Khlaif, Z. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11 (2), 135-137.
  - Camilleri, M., & Camilleri, A. (2017). Digital learning resources and ubiquitous technologies in education. *Technology, Knowledge and Learning*, 22(1), 65-82.
  - Clyde, L. A. (2004). Digital learning objects. *Teacher Librarian*, 31(4), 55.
  - Fiangga, S., Palupi, E., Hidayat, D., Prihartiwi, N. & Siswono, T. (2021). Development of digital learning resources for realistic mathematics education in supporting virtual learning during covid-19. *Journal of Physics: Conference Series*. 1747(1). P: 120-27).
  - Gómez-Zermeño, M. G. (2020). Massive open online courses as a digital learning strategy of education for sustainable development. *Journal of Sustainable Development of Energy, Water and Environment Systems*, 8(3), 577-589.
  - Hafit, N., Anis, A., Shuhaime, N. & Miah, M. (2021). The relationship between internet self-efficacy, self-directed learning, and motivation for learning towards technology acceptance in digital learning among indigenous society in Malaysia. *International Journal of Advanced Research in Education and Society*, 3(1), 142-150.
  - Impedovo, M., Touhami, F., & Brandt-Pomares, P. (2016). Educational Technology in a French teacher training university: Teacher educators"

- voice". *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 31(1), P: 1-12.
- Kumar Basak, S., Wotto, M., & Belanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-learning and Digital Media*, 15(4), 191-216
  - Labusch, A., & Eickelmann, B. (2018, March). *Computational thinking and problem-solving—a research approach in the context of ICILS 2018. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 3724-3729). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
  - Lin, M., & Chen, H. (2017). A study of the effects of digital learning on learning motivation and learning outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3553-64.
  - McClelland, B. (2001). Digital learning and teaching: Evaluation of developments for students in higher education. *European Journal of Engineering Education*, 26(2), 107-115.
  - Nalini, G., Deepak, P., Neelamma, P., Sahana, G., & Jayashree, V. (2020). Effectiveness of digital learning versus traditional learning among undergraduate students—Prescription writing. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology*, 10(01). PP: 41-52.
  - Neufeld, D. (2018). *An exploratory study of the impact of digital learning tools on student engagement, self-efficacy, and ownership of learning*. Unpublished Doctoral dissertation, Memorial University of Newfoundland.
  - Sayaf, A., Alamri, M., Alqahtani, M. & Al-Rahmi, W. (2021). Information and Communications technology used in higher education: An empirical study on digital learning as sustainability. *Sustainability*, 13(13), 70-74.
  - Tejasvee, S., Gahlot, D., Poonia, R., & Kuri, M. (2021). Digital learning: A proficient digital learning technology beyond to classroom and traditional learning. *Advances in information communication technology and computing*. PP: 303-312. Springer, Singapore.
  - Viltz-Emerson, M. (2021). Forward solutions in digital learning transformation: A study in navigating 21<sup>st</sup>-century organizational learning for learning & development professionals.
  - Zwart, D., Noroozi, O., Van Luit, J., Goei, S., & Nieuwenhuis, A. (2020). Effects of digital learning materials on nursing students' mathematics learning, self-efficacy, and task value in vocational education. *Nurse Education in Practice*, 44(10). PP: 27-46.

## دور التكنولوجيا الرقمية في التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين العاملين في مدارس مديرية تربية وتعليم

عمان الرابعة

د. أحلام جمعة

منخص:

هدفت الدراسة الحالية الى تعرف دور التكنولوجيا الرقمية في التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين العاملين في مدارس مديرية تربية وتعليم عمان الرابعة من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة، تم اختبارهم بطريقة طبقية عشوائية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في الدراسة الحالية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وقد أظهرت النتائج أن دور التكنولوجيا الرقمية في التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين جاء متوسطاً، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) تبعاً لمتغير الجنس لصالح فئة الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي. وقد أوصت الدراسة في ضوء تلك النتائج بأن تولي وزارة التربية والتعليم الأهمية البالغة للتكنولوجيا الرقمية بحيث تعمل على تحفيز إجراء الدراسات والبحوث بين الحين والآخر لدراسة طبيعة وظروف العمل التربوي وحاجته الى تنمية المعلمين من الناحية المهنية من خلال توظيف الجانب التكنولوجي الرقمي.

الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا الرقمية، التنمية المهنية الإلكترونية.

### The Role of Digital Technology in the Electronic Professional Development of Teachers Working in the Schools of the Fourth Amman Education Directorate

Dr. Ahlam Jumaa

#### Abstract

The current study aimed to know the role of digital technology in the electronic professional development of teachers from their point of view. The study sample consisted of (150) male and female teachers, who were selected in a stratified random manner. The descriptive survey methodology was used in the current study. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was developed, and its validity and reliability were confirmed. The results showed that the role of digital technology in the electronic professional development of teachers was medium, and the results of the study showed that there were statistically significant differences at the significance level ( $\alpha \leq 0.05$ ) according to the gender variable in favor of the female category, and there were no statistically significant differences according to the variable years of experience. And there were no statistically significant differences according to the academic qualification variable. In light of these results, the study recommended that the Ministry of Education attach the utmost importance to digital technology, as it works to stimulate conducting studies and research from time to time to study the nature and conditions of educational work and its need to develop teachers from a professional point of view through employing the digital technological aspect.

**Keywords:** digital technology, professional development.

مقدمة:

تبرز الحاجة في العصر الحديث إلى التنمية المهنية في مختلف مجالات العمل وذلك من منطلق



تطوير الموارد البشرية في جميع القطاعات لتلبية احتياجاتها وعلى رأسها الحاجات التربوية لذا نجد عديد من الأنظمة التربوية المعاصرة تركز مجهوداتها ومواردها نحو تحقيق التنمية المهنية وذلك نظرا لحجم الأثار الإيجابية على مستوى الفرد والمجتمعات.

وتتطلب التنمية المهنية من نقطة محورية قوامها ضرورة صياغة الشخصية الإنسانية لأفراد المجتمع واكسابهم جملة من القيم والسمات التي ترفع من قدرته على مواكبة التطورات الحديثة والتكيف معها وبما يضمن تحقيق الغايات والاهداف بكفاءة وفاعلية وبمستوى يضمن حسن استغلال الموارد المتاحة للمنظمة التربوية والنجاح في تحقيق المرامي بمستوى عال (البحر، 2020).

وقد أسهم التطور التكنولوجي في ظهور جملة من الأساليب والاتجاهات والاستراتيجيات التعليمية المتطورة التي تعنى بتطوير عناصر البيئة التعليمية بدءا من المعلم ومرورا بالمنهاج وانتهاء بالطالب والذي يشكل بدوره محور العملية التعليمية، لذا نجد أن إدخال الحواسيب في العملية التعليمية شكل مصدرا لمنظومة التحديث والتطوير القائمة على اتمتة التفكير وإخراجه من دائرة النمطية والتبعية والتقليدية الى مساحة أوسع من حسن التعلم وتنمية المواهب فضلا عن المقدرات والإمكانات المتاحة. (علي، 2012)

وتأتي التنمية المهنية في ظل التطور التكنولوجي والحداثة التي هبت رباحها على العالم أجمع منذ مطلع القرن العشرين، كمتطلب اساسي لنمو اي مجتمع يأخذ بزمام السعي والعمل الدؤوب نحو تحقيق التنمية المستدامة، لذا كان لزاما على الانظمة التعليمية ان تأخذ بالتكنولوجيا الرقمية في تحقيق مساعي التنمية وعلى رأسها التنمية المهنية لدى العاملين في قطاع التعليم ونخص بالذكر المعلمين على اعتبار ان المعلم يشكل حجر الزاوية في العملية التعليمية - التعليمية. (الصاعدي، 2007)

وتبرز أهمية التكنولوجيا الرقمية في تحقيق الأهداف الفردية والجمعية على حد سواء ، وذلك نظرا لإرتباطها بالمهنة المختلفة، إذ تشكل المهنة وسيلة للفرد لخدمة الآخرين وتحقيق الذات، كما تشكل التنمية المهنية جانبا مهما من العملية التربوية يشمل الدراسات التكنولوجية والخبرات العملية والمعارف ذات الصلة بالمهنة في شتى القطاعات الإجتماعية والإقتصادية، وتهتم بشكل أساسي بالإعداد بالعمل اليدوي، وإعداد مواطن صالح يمتلك المعرفة والمهارة والخبرة الشخصية المتكاملة ويتوج ذلك كله بالقيم التي تتطلق من جملة الانواق والميول والاتجاهات حتى تتبلور لتخرج في قالب القيم وقد اعتمدت المنظمة العربية لتربية والثقافة والعلوم بالاتفاق مع الإتحاد العربي لتعليم التقني ومنظمة اليونسكو تعريف التنمية المهنية: معبرة عن ذلك بقولها أنها ذلك النوع من التنمية التي تتضمن الإعداد التربوي واكساب المهارات والمعرفة المهنية، بحيث تعبأ به مؤسسات نظامية أو خاصة، لغرض إعداد الأفراد الماهرين قادرين على التنفيذ والانتاج في مختلف التخصصات الصناعية والزراعية والصحية والتجارية" (السيد، 2009)

وتأسيسا على ما سبق يمكن القول بأن التنمية المهنية تشكل الى جانب التكنولوجيا الرقمية أساسا لتنمية الموارد البشرية، وذلك سعيا لضمان تحقق التنمية الشاملة وفي مختلف المجالات، بحيث تشكل بنية تحتية صلبة لأي تطور مهني يهدف الى اعداد الكوادر البشرية وتدريبها وتأهيلها على اساس من المعرفة والمهارة والخبرة الشخصية المتكاملة وضمن معايير الكفاءة والفاعلية والتميز من خلال مؤسسات التعليم المختلفة التي تعمل على توفير أساس المعرفة التقنية والمهارات وتوعية الشباب لأهميتها، و تطوير المعارف التقنية والمهارات الأساسية عند القوى العاملة وتوفير تعليم طويل الأمد لتحسين المعارف والمهارات المهنية وتقنية وخلق مهارات جديدة لتتناسب مع النمو الاقتصادي والإجتماعي (حورية والوناس، 2010)

وبالنظر الى التعليم اللاصفي والذي يندرج ضمن منظومة التعليم المنهجي ندرك أهمية الأنشطة والممارسات التعليمية المتعلقة بالرقمنة في ذكاء شغلة التنمية المهنية لدى المعلمين في مديرية تربية وتعليم عمان الثانية - على وجه التحديد - لما لها في تنمية مقدراتهم وامكانياتهم في إيجاد بيئة تعليمية متميزة تضمن حالة الاندماج الخلاق والتمازج الفاعل في عملية التنمية المهنية ومحاولة تأسيس حالة جادة من

تكوين أساليب وطرق نماء مهني على المستوى السلوكي والنفس حركي والدافعي والانفعالي والمعرفي بحيث تضمن تحقيق أهداف التنمية المهنية ومحاولة بلورتها ضمن قالب من الرقمية والحدثة الإلكترونية التي تعيشها المجتمعات (عايش، 2009).

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

على الرغم من التطور المتسارع في عالم التكنولوجيا الرقمية، وتعميم فرصة الاستفادة منها في مختلف منظماتنا من التربوية وعلى رأسها المدارس إلا أن الباحثان لم تلاحظ أي تغيير ملموس على المعلم في إمكانية الاستفادة ما هو متاح من التكنولوجيا بمختلف تقنياتها، إذ ما زال التلقين وأساليب التعليم التقليدية هو سيد الموقف التعليمي على أرض الواقع التربوي وقد يعود ذلك إلى ضعف الإعداد التقني والتكنولوجي للمعلمين إذ تقوم وزارة التربية والتعليم بإعطاء الدورات التقليدية في إعداد المعلمين بدلاً من إعطائهم دورات تحسن من أدائهم التكنولوجي والتقني لتنمية مهاراتهم التكنولوجية الحديثة، ويظهر ذلك من خلال نتائج دراسة كل من؛ الجبر (2020)، والبدر (2013)، وأحمد والسعيدة (2012)، لذا تسعى هذه الدراسة إلى تعرف دور التكنولوجيا الرقمية في التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما دور التكنولوجيا الرقمية في التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في تقديرات عينة الدراسة لدور التكنولوجيا الرقمية في التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية؟

#### **أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- تسليط الضوء على كيفية تحفيز التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين من خلال ضمان تفعيل دور التكنولوجيا الرقمية.
- ضرورة إعداد المعلمين وتدريبهم تدريباً مناسباً وفعالاً ليكونوا قادرين على مواكبة المستجدات السريعة المتلاحقة في التربية والتعليم، بما يتناسب مع عالم التكنولوجيا الرقمية الحديثة.

#### **أهمية الدراسة**

تتبع أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية إلى التعرف بدور التكنولوجيا الرقمية في التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين من خلال حجم التحديات والمعوقات التي تواجه التعليم المهني وما يتطلب ذلك من تخطيط استراتيجي والقيام بدراسات مستقبلية للعمل التربوي، أما من الناحية التطبيقية فيؤمل من الدراسة الحالية:

أن تكون بمثابة المرجعية للمعنيين والقائمين على تطوير المعلمين إعدادهم من خلال ما ستقدمه الدراسة لدور التكنولوجيا الرقمية في التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين.

أن تنثر الجانب المعرفي بالدراسات العلمية المتعلقة بدور التكنولوجيا الرقمية في التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين.

#### **التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:**

تتبنى الدراسة لغاية تحقيق أغراضها المصطلحات الآتية:

**التكنولوجية الرقمية:** هي التكنولوجيا التي تختزل المعلومات بصورة أرقام مخزنة في الحاسب الآلي، بحيث يمكن الاستفادة منها بأي مكان وبأي وقت. (البحر، 2019).

أما إجرائياً فهي: استخدام التكنولوجيا للحصول على المعلومات من خلال أجهزة التواصل والتقنيات الحديثة (البريد الإلكتروني، الإنترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي، وعدم الاعتماد على الكتاب الورقي فقط).  
**التنمية المهنية الإلكترونية:** هي جملة النشاطات التدريسية والحصص التعليمية الإلكترونية التي يقوم

بها المعلم بهدف تنمية معارفه وتطوير امكانياته، لتحقيق تقدمه المهني ورفع كفاءاته وحل مشكلاته التي تمكنه من الإسهام في تحسين العملية التعليمية (الجبر، 2020).

أما إجرائيا: فهي الفرص التي تتاح لأكساب المعلمين المعارف والمهارات الجديدة عن طريق أنشطة مثل التعلم في اثناء الخدمة وحضور الندوات والزيارات وورش العمل والمنح الدراسية. حدود الدراسة:

تضمنت حدود الدراسة ما يأتي:

- الحدود المكانية: مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة.
  - الحدود البشرية: المعلمون العاملون في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة.
  - الحدود الزمانية: العام الدراسي 2021/2022 .
- الدراسات السابقة ذات الصلة:

سيُتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها، العربية منها والأجنبية، مرتبة تاريخياً من الاحدث إلى الاقدم وذلك على النحو الآتي:

قامت مامغ (2021) بدراسة هدفت الى التعرف إلى درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلم الرقمي و اتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج المختلط لملاءمته لطبيعة الدراسة، وذلك من خلال تطوير استبانة مكونة من (24) فقرة في ظل جائحة كورونا لمهارات التعلم موزعة على مجالين، وتكونت عينة الدراسة من (350) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية الاساسية في العاصمة عمان/ لواء وادي السير خلال الفصل الدراسي الاول 2021/2022، واستخدمت اساليب احصائية مناسبة لمعالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والاحترافات المعيارية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات التعلم الرقمي جاءت بدرجة مرتفعة، وبيئت النتائج أن اتجاهات المعلمين ظل جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة.

وقامت ابو شخيدم (2020) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية التعليم الالكتروني من وجهة نظر المدرسين في جامعة خضوري، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (53) عضو هيئة تدريس في جامعة خضوري ممن قاموا بالتدريس من خلال نظام التعليم الالكتروني، وقد تم استخدام استبيان وتطبيقه على عينة الدراسة. وقد كشفت نتائج الدراسة أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعليم الالكتروني من وجهة نظرهم كان متوسطاً.

كما قام الشنطي(2019) بدراسة هدفت التعرف إلى اثر الرقمنة في تنمية المعلمين ضمن المراحل الدراسية الاساسية. وتكونت عينة الدراسة من (356) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مجالات الدراسة ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مجالات الدراسة تعزى لمتغير التخصص، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مجالات الدراسة تعزى لمتغير الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على التكنولوجيا المتوفرة تعزى لمتغيرات الدراسة.

وقام نيوفيلد (Neufel,2018) بدراسة استكشافية في بريطانيا هدفت إلى التعرف على أثر استخدام ادوات التعليم الرقمي على مشاركة الطلبة وكفائتهم ومليكية التعلم، وقد أُستخدم المنهج المختلط من خلال تطوير اداة الدراسة . تكونت عينة من (632) معلماً، وفي ضوء نتائج البحث.

وقام ويب وجونز وباركر (Barker & Jones, Webb, 2014) بدراسة ركزت على امتلاك المعلمين لمهارات التكنولوجيا التعليمية، وشملت العينة(430) معلماً و معلمة، و قد أكدت النتائج على ضرورة تدريب المعلمين والمعلمات على مهارات التكنولوجيا التعليمية وخصوصاً مهارات تصميم الحوار التعليمي في إطار التكنولوجيا التعليمية، ومهارات إدارة النقاش.

### التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

باستعراض الدراسات السابقة فقد استفاد الباحثان منها في أدبيات الإطار النظري، وفي بناء البحث، وكتابة تصورات معلمي التربية المهنية في الأردن للمشكلات التي تواجه التعليم المهني وسبل التغلب عليها من خلال إطلاعها على النتائج والتوصيات. وقد لاحظ الباحثان أن هناك أوجه تشابه بين الدراسة الحالية وبعض الدراسات السابقة مثل دراسة الجبر (2020) ودراسة ابو شخيدم (2020) في أن مجتمع الدراسة هو معلمي التربية المهنية للمرحلة الأساسية والثانوية، كما أن من المشكلات التي تواجه معلمي هذه المرحلة هو المحور الرئيس. وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها من أوائل الدراسات التي قامت بدراسة تصورات معلمي التربية المهنية في الأردن للمشكلات التي تواجه التعليم المهني وسبل التغلب عليها. في مديرية تربية عمان الرابعة. وربطها بمتغيري الجنس وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية للمعلمين حسب علم الباحثين.

### الطريقة والاجراءات

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة. مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التابعي لمديرية عمان الرابعة، والبالغ عددهم (1148)، والجدول (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

### الجدول (1): توزيع المجتمع حسب متغيرات الدراسة

المجموع	العدد	المتغير	المتغيرات
1148	700	ذكر	الجنس
	448	أنثى	
1148	830	اساسي	المرحلة الدراسية
	318	ثانوي	
1148	450	اقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
	320	6-10 سنوات	
	378	اكثر من 11 سنة	

المصدر : وزارة التربية والتعليم 2021.

### عينة الدراسة

وفق معادلة ستيفن ثامبسون تم حساب الحد الأدنى لحجم العينة الطبقية العشوائية الممثلة للمجتمع عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) فكانت (130) معلما ومعلمة، وتحسبا للهدر في العينة تم تحديد حجم العينة الفعلي (160) معلما ومعلمة. وقد قامت الباحثتان بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة والموجودة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة، وقد تم استرداد (150) استبانة من أصل (160) استبانة، والجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة الممثلة، والتي تم استخراجها وفق معادلة ثومبسون حسب متغيرات الدراسة.

### الجدول (2): توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة

المجموع	العدد	المتغير	المتغيرات
150	79	ذكر	الجنس
	71	أنثى	
150	75	اساسي	المرحلة الدراسية
	75	ثانوي	

150	45	اقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
	61	6-10 سنوات	
	44	اكثر من 11 سنة	

أداة الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدب النظري التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، مثل دراسة عليمان (2002) وعبد الكبير وعلوي (2005) ودراسة أبو شخيدم (2020) وفي ضوء ما سبق تم تطوير أداة الدراسة على شكل استبانة تكونت من (31) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم استخدام طريقة صدق المحتوى، وذلك من خلال عرض أداة بصورتها الأولية على (10) من المحكمين والمتخصصين والخبراء في المجال الأكاديمي والتربوي بهدف إبداء رأيهم في درجة مطابقة محتوياتها وفقراتها للموضوع الذي سوف تعمل على قياسه، ومن ثم الأخذ بما يروونه مناسباً من توجيهاته ومقترحات وتعديلات ويتم الأخذ بنسبة (80%) من ملاحظات المحكمين بما يخدم ويحقق أهداف الدراسة. حيث تكونت الأداة في صورتها النهائية من (31) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما يأتي:

الجدول (3) معاملات ارتباط فقرات كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	المجال
**0.645	6	**0.716	1	توافر أدوات التكنولوجيا الرقمية
**0.792	7	**0.661	2	
**0.841	8	**0.706	3	
**0.545	9	**0.892	4	
**0.586	10	**0.660	5	
**0.750	6	**0.789	1	المقدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية
**0.530	7	**0.777	2	
**0.545	8	**0.664	3	
**0.707	9	**0.660	4	
**0.606	10	**0.683	5	

\*\* دالة عند (0.01)

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال المنتمية إليه كانت موجبة ودالة احصائياً عند مستوى (0.01).

الجدول (4) قيم معاملات الارتباط بين المجالات وبالدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط	المجال
**0.954	توافر أدوات التكنولوجيا الرقمية
**0.967	المقدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية

\*\* دالة عند (0.01)

يتضح من الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة كانت موجبة ودالة احصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن جميع فقرات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.  
ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم ايجاد معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي إذ استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (5) قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل

المجال	معامل كرونباخ ألفا
توافر ادوات التكنولوجيا الرقمية	0.877
المقدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية	0.856
الاستبانة ككل	0.951

يبين الجدول (5) قيم معاملات كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل، وجميعها كانت مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.  
المعالجات الاحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج كما يأتي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الاستبانة.
  - معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
  - معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاستبانة.
  - اختبار ت للعينات المستقلة (Independent-Samples t-test) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
  - تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.
- وكان معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لفقرات أداة الاستبانة كما يأتي:

الجدول (6) المتوسطات انحصائية ودرجة الموافقة

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
من 3.67 - 5	مرتفعة
من 2.34 إلى أقل من 3.67	متوسطة
من 1 - أقل من 2.34	منخفضة

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

- وتشتمل الجنس وله فئتان: ذكر ، أنثى.
- سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات 6-10 سنوات أكثر من 11 سنة
- المرحلة الدراسية: أساسي ، ثانوي

المتغير التابع:

تقديرات عينة الدراسة لدور التكنولوجيا الرقمية في التنمية المهنية الالكترونية للمعلمين.

### نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، كما يلي:

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما دور التكنولوجيا الرقمية في التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة بشكل عام ولكل مجال من مجالات الدراسة، والجدول (7) يظهر ذلك.

**الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لدور التكنولوجيا الرقمية في**

#### التنمية المهنية للمعلمين

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
2	توافر أدوات التكنولوجيا الرقمية	3.54	0.81	1	متوسطة
1	المقدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية	3.53	0.91	2	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.51	0.71		متوسطة

يلاحظ من الجدول (4) أن دور التكنولوجيا الرقمية في التنمية المهنية للمعلمين جاء متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.51) وانحراف معياري (0.71)، وقد جاءت المجالات متوسطة. وجاء في الرتبة الأولى مجال توافر أدوات التكنولوجيا الرقمية، بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (0.81)، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال المقدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (1.01). أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

#### 1. مجال توافر أدوات التكنولوجيا الرقمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجات موافقة أفراد العينة على فقرات مجال المشاغل والأدوات الخاصة بالتربية المهنية، وكانت النتائج كما يأتي:

**الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجات موافقة أفراد العينة على فقرات**

#### مجال توافر أدوات التكنولوجيا الرقمية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
1	تحرص المدرسة على مواكبة التطورات التكنولوجية فيما يتعلق بأدوات التكنولوجيا الرقمية	3.63	1.10	1	متوسطة
2	تتوفر برامج الحاسوب الرقمية في المدرسة	3.60	1.06	2	متوسطة
3	تتوفر أدوات التكنولوجيا الموجودة التي تسهم في سرعة إنجاز العمل	3.57	1.10	3	متوسطة
4	تحرص المدرسة على التعامل الإيجابي مع التغييرات التكنولوجية بهدف تجويد الأداء	3.45	1.04	7	متوسطة
5	تسهم أدوات التكنولوجيا الرقمية المتوفرة بالمدرسة في رفع مستوى جودة الخدمات المقدمة لأعضاء هيئة التدريس	3.49	1.09	4	متوسطة
6	توفر المدرسة الوسائل التقنية المناسبة للقيام بالمهام (التعليمية والإدارية) بشكل دائم	3.51	1.09	5	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
7	تتسجم أدوات التكنولوجيا الرقمية المستخدمة في المدرسة مع متطلبات العمل	3.52	1.05	6	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.55	0.90		متوسطة

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على فقرات مجال توافر أدوات التكنولوجيا الرقمية تراوحت قيمها بين (3.63 - 3.45) وجميعها بدرجات موافقة متوسطة، إذ حصلت الفقرة (1) (تحرص المدرسة على مواكبة التطورات التكنولوجية فيما يتعلق بأدوات التكنولوجيا الرقمية) على أعلى متوسط حسابي وقيمتها (3.63)، في حين حصلت الفقرة (4) (تحرص المدرسة على التعامل الإيجابي مع التغييرات التكنولوجية بهدف تجويد الأداء) على أقل متوسط حسابي وقيمتها (3.45)، كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (3.55) ودرجة موافقة متوسطة، وهذا يدل على أن درجة توافر أدوات التكنولوجيا الرقمية من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى سعي الإدارات المدرسية والجهات المسؤولة من التربية إلى التوفير بالقدر المستطاع من القدر المخصص لهذه الجهة، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى قلة الوعي لدى الإدارات بأهمية هذه الأدوات المهمة، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة كل من؛ دراسة الجبر (2020) ودراسة أبو شخيدم (2020).

## 2. مجال المقدرة على استخدام أدوات التكنولوجيا الرقمية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات موافقة أفراد العينة على فقرات مجال المعلم، وكانت النتائج كما يأتي:

### الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجات موافقة أفراد العينة على فقرات مجال المقدرة على استخدام أدوات التكنولوجيا الرقمية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	لدي المقدرة على انشاء بريد الكتروني واستخدامه في العملية التعليمية	3.05	0.988	متوسطة	5
2	لدي المقدرة على استخدام محركات البحث لتصفح المواقع الالكترونية	3.13	0.992	متوسطة	4
3	لدي المقدرة على تنزيل الكتب والبرامج من الانترنت ورفعها	3.07	1.060	متوسطة	6
4	لدي المقدرة على متابعة مؤتمرات وندوات تعليمية عن بعد	3.06	1.113	متوسطة	2
5	لدي المقدرة على استخدام اللوح الذكي في اعطاء المادة التعليمية	3.13	1.025	متوسطة	1
6	لدي المقدرة على انشاء ملفات الكترونية وحذفها	3.05	1.054	متوسطة	3
7	لدي المقدرة على تحويل الانشطة التعليمية الى محتوى رقمي مبسط	3.00	1.126	متوسطة	8
8	لدي المقدرة على استخدام برامج حماية البيانات وتفعيلها	3.08	1.156	متوسطة	7
	المتوسط العام	3.00	0.327	متوسطة	

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على فقرات مجال المقدرة على استخدام أدوات التكنولوجيا الرقمية تراوحت قيمها بين (3.00 - 3.13) وجميعها بدرجات موافقة متوسطة،



حيث حصلت الفقرة (5) (لدي المقدرة على استخدام اللوح الذكي في اعطاء المادة التعليمية) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (3.13)، في حين حصلت الفقرة (7) (لدي المقدرة على تحويل الانشطة التعليمية الى محتوى رقمي مبسط) على أقل متوسط حسابي وقيمته (3.00).

كما يبين الجدول (8) حصول اجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (3.00) ودرجة موافقة متوسطة، وهذا يدل على أن المقدرة على استخدام ادوات التكنولوجيا الرقمية من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى ضعف البرامج التدريبية التي تقدمها أنظمة التربية والتعليم للمعلمين وقد يعود ذلك لإهمال جانب التدريب التقني بشكل كبير من قبل الأوساط التربوية والأوساط الإجتماعية، وقد يعزى ذلك أيضا إلى عدم وجود ضوابط في أثناء الخدمة بمعنى أن المعلم يشعر بالأمان حيال تواجده في وظيفة حكومية فهو نفسه لا يطمح بالتغيير والتطوير وعدم المحاسبة من الجهات المختصة سواء أكانت إدارة مدرسية أم نظام تربوي جعلته يتوانى في تطوير نفسه بشكل مستمر مما أضعف الكفايات لديه. وقد حصلت الفقرة (7) (لدي المقدرة على تحويل الانشطة التعليمية الى محتوى رقمي مبسط) على أقل متوسط حسابي وقيمته (3.00). ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المعلم غير قادر على فهم الية العمل لأدوات التكنولوجيا الرقمية المتوفرة في المدرسة فقد يكون قادرا على فهم الطلبة ومقررتهم على استيعاب المواد التعليمية المعطاة داخل الغرفة الصفية، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى صعوبة صياغة المحتوى التعليمي، من هنا يتضح لدينا عديد من السبل من أجل الإسهام في حل المقدرة على مواظبة واستخدام ادوات التكنولوجيا الرقمية المتوفرة ومنها عقد دورات تدريبية وتأهيلية للمعلمين بالتعاون مع المؤسسات المحلية بما يتناسب مع متطلبات العصر الحديث بحيث تكون متمكنة من إعطاء المعلمين مادة عملية تؤهله للعمل داخل مجتمعه وخارجه، فضلا عن ضرورة إيجاد رقابة فعالة على المعلمين من حيث الأداءات العملية داخل الغرف الصفية مع توافر كل ما يحتاجه المعلم من الأدوات اللازمة ليكون قادرا على أداء عمله بشكل متقن، والتركيز في برامج التدريب في أثناء الخدمة على الأمور التي تسهم في تطوير كفاياته لمجمل ادوات التقنية والتكنولوجيا الرقمية، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة الشنطي (2019).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في تقديرات عينة الدراسة لدور التكنولوجيا الرقمية في تنمية المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

أ. متغير الجنس: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test) تبعا لمتغير الجنس، ويظهر الجدول (10) ذلك.

**الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test) تبعا لمتغير الجنس**

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة
توافر ادوات التكنولوجيا الرقمية	ذكر	79	3.47	0.376	-1.128	148	0.261
	أنثى	71	3.05	0.343			
المقدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية	ذكر	79	3.03	0.319	1.201	148	0.232
	أنثى	71	3.09	0.335			

يتضح من الجدول (10) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (0.05) في جميع المجالات، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، وهذا يدل على تشابه تقديرات المعلمين والمعلمات لمستوى توافر أدوات التكنولوجيا الرقمية، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين سواء أكانوا ذكورا أم إناثا قد خضع كلاهما إلى التكنولوجيا الرقمية المتوفرة ذاتها في معاهد التدريب مما ولد ثقافة مشتركة بين الجنسين، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى أن كليهما

أيضاً قد خضعنا إلى البرامج التدريبية ذاتها مما أنتج فكراً وثقافة مشتركة بين الجنسين، وهذا يدل على تشابه تقديرات المعلمين والمعلمات لمستوى توافر التكنولوجيا الرقمية وادواتها .  
ب. متغير سنوات الخبرة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ويظهر الجدول (11) ذلك.

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الخبرة	المجال
0.382	3.01	45	أقل من 5 سنوات	توافر ادوات التكنولوجيا الرقمية
0.352	3.02	61	6-10 سنوات	
0.360	3.00	44	أكثر من 11 سنة	
0.330	3.09	45	أقل من 5 سنوات	المقدرة على استخدام أدوات التكنولوجيا الرقمية
0.307	3.15	61	6-10 سنوات	
0.343	3.08	44	أكثر من 11 سنة	

ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الاحادي وكانت النتائج كما يأتي:

الجدول (12) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في تقديرات عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
توافر ادوات التكنولوجيا الرقمية	بين المجموعات	0.007	2	0.004	0.027	0.974
	داخل المجموعات	19.428	147	0.132		
	المجموع	19.435	149			
المقدرة على استخدام أدوات التكنولوجيا الرقمية	بين المجموعات	0.458	2	0.229	2.170	0.118
	داخل المجموعات	15.502	147	0.105		
	المجموع	15.960	149			

يتضح من الجدول (12) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (0.05) في جميع المجالات، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة، وهذا يدل على تشابه تقديرات المعلمين والمعلمات للمقدرة على استخدام ادوات التكنولوجيا الرقمية مهما كانت خبراتهم، وقد يعزى ذلك إلى عدم تجدد الأفكار والمناهج والمحتوى حتى في الأنشطة الصفية ولا صفية مما أسهم في عملية تكرار استخدام ادوات التكنولوجيا الرقمية من جهة، ومن جهة أخرى أدى إلى عدم تكون خبرات عند الأغلبية فلم تكن الخبرة عاملاً قوياً بحيث يؤثر في أن تكون الخبرة عاملاً قوياً في ظهور فروق لدى المعلمين والمعلمات في مجال المقدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية، كما يمكن أن يعزى ذلك عدم إعطاء المعلمين دورات تدريبية على مدار فترة الخدمة تمنحهم عديداً من الخبرات .

ج. متغير المرحلة الدراسية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test) تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، ويظهر الجدول (13) ذلك.

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test) تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

المجال	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
توافر ادوات	أساسي	75	3.01	0.376	0.023	148	0.982

			0.348	3.01	75	ثانوي	التكنولوجيا الرقمية
0.882	148	0.149	0.334	3.00	75	أساسي	المقدرة على استخدام
			0.322	3.00	75	ثانوي	ادوات التكنولوجيا
			0.308	3.08	75	ثانوي	الرقمية

يتضح من الجدول (15) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (0.05) في جميع المجالات، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، وقد يعزى ذلك إلى أن غالبية المعلمين والمعلمات قد قاموا بتدريس كافة المراحل الدراسية دون الإكتراث لأهمية استخدام أدوات التكنولوجيا الرقمية على مستوى الوعي والفهم والاستيعاب لدى الطلبة.

#### التوصيات:

1. أن تتوجه وزارة التربية والتعليم نحو مجتمع المعرفة والعمل على إعادة النظر في مضامين وغايات التعليم والتدريب التقني من حيث الكم والنوع.
2. العمل على تخصيص ميزانية مناسبة للتكنولوجيا الرقمية بجميع جوانبها ليكون قادراً على سد إحتياجاته بشكل فعال.
3. منح المعلمين والمعلمات قدراً مادياً ومعنوياً للتدريب على استخدام أدوات التكنولوجيا الرقمية والتي تنتم بالتغير المستمر .

#### المراجع

##### المراجع العربية:

- أبو شخيدم، سحر وآخرون (2020). فاعلية التعليم الالكتروني من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- البحر، ابراهيم (2020). مستوى السلوك المهني لدى الإداريين العاملين في شركات التدقيق الاردنية في ضوء معايير التدقيق الامريكى، مجلة جرش للبحوث والدراسات، 10(3)، 231-256.
- البحر، ابراهيم علي (2019). معجم مفاهيم الإدارة التربوية ومفرداتها، عمان: دار العامرية للنشر والتوزيع.
- الجبر، حامد (2020). أهمية التكنولوجيا الرقمية في مجال التعليم من وجهة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 2(11)، 173-197.
- الشطني، محمد (2019) أثر الرقمنة في تقييم معلمي المراحل الاساسية في العاصمة عمان: دراسة استطلاعية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الاردن.
- علي، محمد(2012). قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مامكغ، لارا (2021). درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط، عمان: الاردن.

#### References:

- Dennis James Neufeld (2018). **An exploratory study of the impact of digital learning tools on student engagement, self-efficacy and ownership of learning**, master thesis, University of Newfoundland, UK.
- Ebb, barker (2014). Using e- learning dialogues in higher education, **innovation in education and teaching**, 14(1), 93-101.

## اتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي وعلاقتها ببعض المتغيرات د. روية سعدالدين أحمد حمد

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وعلاقتها ببعض المتغيرات. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، وعددهم (47775) معلما ومعلمة، وبلغ عدد عينة الدراسة (381) معلما ومعلمة. ولغايات جمع البيانات تم تطوير استبانة تكونت من (26) فقرة تقيس اتجاهات المعلمين نحو التعلم الرقمي. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات عينة الدراسة نحو التعلم الرقمي كانت متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات عينة الدراسة نحو التعلم الرقمي تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والإقليم.  
الكلمات المفتاحية: التعلم الرقمي، المدارس الثانوية الحكومية، الأردن.

### The Attitudes of Public Secondary School Teachers in Jordan towards Digital Learning and its Relation with Some Variables

Dr. Rawhieh Sa'ad Al Din Hamad

#### Abstract

The study aimed at revealing the attitudes of public secondary school teachers in Jordan towards digital learning, and its relation with some variables. The study population consists of all teachers of the public secondary schools in Jordan. The study sample included (381) teachers. For data gathering, a (26 item) questionnaire has been developed, to measure the attitudes of the study sample towards digital learning. The results of the study showed that the degree of attitudes of the study sample towards digital learning was medium. Furthermore, the results indicated that there were no significant differences at ( $\alpha=0.05$ ) in the attitudes of the study sample towards digital learning, according to variables of gender, experience, educational qualification, and region.

**Keywords:** Digital Learning, Public Secondary Schools, Jordan.

ملقدمة:

يعد التعلم الرقمي في الوقت الراهن من أهم اهتمامات وتوجهات الأنظمة التربوية في مختلف الدول، ويأتي ذلك استجابة للثورة التكنولوجية والمعلوماتية التي اكتسحت العالم، وفرضت تغييرات اقتصادية وسياسية واجتماعية، مما استدعى الحاجة للعمل على تحقيق التكامل بين برامج التنمية البشرية على مختلف الأصعدة، والذي يعد النظام التربوي فيها الحجر الأساس، وذلك لمواكبة التطورات العلمية والاقتصادية، وتحقيق حاجات السوق برفده بالمخرجات التعليمية من الأفراد الأكفاء، فكان لزاماً على الأنظمة التعليمية تفعيل تطبيق تكنولوجيا المعلومات في مجال التقنيات التربوية- التعليمية، وتطوير قواعد التعليم وعصرنتها، لتتمكن من أداء أدوارها بكفاءة وفاعلية، وبما يتناسب وحركة التغيير التكنولوجي التي طرأت على متطلبات ومنتجات التربية والتعليم، للنهوض بالتنمية الشاملة والمستدامة للمجتمعات، والسير قدماً في عمليات التطوير التربوي، وتحقيق الجودة والفاعلية والتنافسية للأنظمة التربوية.

والتعلم الرقمي كما عرفه الراضي (2012) هو طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكات ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد، أم في الفصل الدراسي، المهم هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة. كما عرفه زيتون (2005) بأنه تقديم محتوى

تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم، بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع المعلم ومع أقرانه، سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذلك إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان اللذان يناسبان ظروفه ومقدراته، فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضا من خلال تلك الوسائط.

كما أشارت المنظمة العربية للتنمية الإدارية (2007) إلى التعلم الرقمي بأنه طريقة التعليم والتعلم باستخدام الوسائط الإلكترونية في عملية نقل ووصول المعلومات بين المعلم والمتعلم، مثل الحواسيب والشبكات، والوسائط مثل الصوت والصورة، والمكتبات الإلكترونية والإنترنت وغيرها، وقد يكون هذا الاستخدام بسيطاً كاستخدام هذه الوسائل الإلكترونية في عرض ومناقشة المعلومات داخل القاعات، وقد يتعداه إلى ما يسمى بالفصول الافتراضية التي تتم فيها العملية التعليمية من خلال تقنيات الشبكات والفيديو وغيرها.

ولقد تطورت طرائق التعامل مع المعرفة من خلال التكنولوجيا الرقمية التي تسمح بتخزين المعرفة ومعالجتها وتطويرها بسهولة ومرونة، كما تتيح نقلها ونشرها على نطاق واسع بسرعة وفاعلية (الحايس وصيبي، 2019). وتشهد التكنولوجيا الرقمية في الوقت الراهن تطورا كبيرا، بحيث أصبح من الصعب مسايرة ذلك التطور ومجازاته، لكثرة المستجدات والتغيرات في هذا المجال المعرفي الخصب من اختراعات وابتكارات وإبداعات، والتي تستمر بفرض تأثيراتها على الحياة اليومية للأفراد والمجتمعات، ولعل من أكثر دلالات ومؤشرات انعكاس الثورة الاتصالية الرقمية المتصلة أساسا بعالم الإنترنت كأحد أوجه انتشار التكنولوجيا الرقمية على الحياة الإنسانية والاجتماعية، ارتفاع نسب استعمال الوسائط التكنولوجية الاتصالية والتواصلية الرقمية، وشيوع استخدام أوجه الابتكارات الحديثة في هذا المجال حتى في المجتمعات المصنفة والموصوفة بأنها فقيرة ونامية، كشيوع تتبع الفضائيات، وانتشار استعمال شبكات التواصل الاجتماعي بمختلف روابطها التفاعلية والتواصلية (الخصاري، 2016).

وقد بدأ في السنوات الأخيرة استخدام التكنولوجيا الرقمية في عمليتي التعلم والتعليم في الدول المتقدمة، فالتكنولوجيا الرقمية ليست مجرد وسيلة تعليمية بل هي عبارة عن عدة وسائل في وسيلة واحدة؛ لأنها تقوم بوظائف جديدة تعجز عن تحقيقها بأي أسلوب آخر، فهي توفر بيئة تعليمية تفاعلية ذات اتجاهين. كما تعد التكنولوجيا الرقمية مدخلا أو منهجا في مجال تعليم وتعلم مختلف الموضوعات الدراسية، ومع تطور أجهزة الحاسوب ونظريات التعلم والتعليم، تطور هذا المدخل وأصبح ظاهرة لمذلولاتها ومبرراتها وآثارها في عمليتي التعلم والتعليم (الدليمي، 2019).

وأصبحت وظيفة المعلم في ضوء التعلم الرقمي تتطلب منه توظيف التكنولوجيا الحديثة في تصميم عملية التعليم وتنفيذها وتقييمها، وهذا يختلف تماما عن دور المعلم سابقا، والذي كان يقتصر على التلقين، ومن هنا أصبحت عملية إعداد المعلم لتوظيف التقنيات الحديثة مطلبا علميا ومهنيا، وأصبح استخدام الأجهزة والمعدات في تصميم عمليات التعليم وتنفيذها وتقييمها ضرورة حتمية للمعلم (الشرمان، 2013).

ونظرا لكوننا نعيش عصر التكنولوجيا والتقدم العلمي، فإنه لا بد من مواكبة التغيرات السريعة في هذا العصر، ولأن يتحقق ذلك إلا إذا كان المعلم متزودا بالمعرفة والتمكن من استخدام الوسائط والتطبيقات التكنولوجية الحديثة، والبحث عن كل ما هو جديد لجذب انتباه الطلبة، وذلك باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، والاستفادة من كافة الإمكانيات الموجودة داخل المدرسة وتوظيفها في خدمة العملية التعليمية (رجب، 2007).

وعليه وإيماناً بأهمية دور المعلم بوصفه أحد أهم أركان العملية التعليمية، وللاستعداد لتحديات التعليم في العصر الرقمي والمقدرة على مواجهتها، لا بد من تعرف اتجاهات المعلمين نحو التعلم الرقمي، من أجل التخطيط لتوجيه الجهود والإمكانيات لتمكين المعلمين من استخدام وتوظيف التعلم الرقمي بفاعلية وكفاءة، ومن أجل توفير الظروف المناسبة للإبداع، والتعامل بشكل فعال مع الوسائل التكنولوجية، وتطوير الأنماط التقليدية للتعليم وتغييرها. وبناء على توصيات بعض الدراسات السابقة كدراسة لارا مانمكغ (2021) ودراسة

مضاوي الراشد (2017) وغيرها عديد من الدراسات التي أوصت بإجراء دراسات تتناول التعلم الرقمي واتجاهات المعلمين نحوه، مما دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة.  
**مشكلة الدراسة:**

إن التعلم الرقمي في العملية التعليمية في العصر الحالي لم يعد توجهها اختياريا، ولا شكلا من أشكال الرفاهية التعليمية، فقد أصبح التعلم الرقمي ضرورة ملحة، وخاصة في العامين الماضيين بعد اجتياح أزمة فيروس كورونا العالم أجمع، فأصبح التعلم الرقمي خيارا فعالا لحل أزمة التعلم في ظل الجائحة، لكن التعلم الرقمي كان قد أثبت فعاليته وأهميته قبل الجائحة أيضا، وأصبح علامة فارقة وميزة تنافسية لعدد من الأنظمة التعليمية في العالم، وقد أثبت أهميته ودوره في زيادة فاعلية التدريس وتحسين مخرجات العملية التعليمية لدى تلك الأنظمة التعليمية، لكن مع أزمة جائحة كورونا أصبحت تلك الأهمية أكثر حضورا، وأصبح الاعتماد عليه أساسيا كبديل من أجل استمرار التعلم حول العالم، لكن تلك الأزمة التي لا زال العالم يعاني من تبعاتها لفتت الأنظار أيضا إلى ضرورة العمل على إعداد معلمين قادرين وموهبلين على استخدام التكنولوجيا الرقمية والمهارات الرقمية في العملية التعليمية التعلمية، لأن التعلم الرقمي لن يكون بعد اليوم اختياريا بهدف مواجهة أزمات طارئة، ولا تحولا تجريبيا بهدف التحسين والتطوير وتحقيق الجودة، بل أصبح حقيقة فرضت نفسها على الأنظمة التعليمية، وتحولا في الطرائق والأساليب التعليمية تستدعي توجيه الجهود لإدارة التغيير في عمليات تصميم وتخطيط وتقويم التعليم، وكذلك في اتجاهات المعلمين كأحد أهم أركان العملية التعليمية، وفي متطلبات إعدادهم وتأهيلهم وتدريبهم قبل وفي أثناء العمل التربوي.

وأكدت عديد من الدراسات على ضرورة إيلاء موضوع التعلم الرقمي الاهتمام بالدراسة والبحث، مثل دراسة لارا مامكغ (2021) التي أظهرت نتائجها أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام مهارات التعلم الرقمي في ظل جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة، فأوصت بإجراء دراسات حول التعلم الرقمي في مختلف البيئات التعليمية. ودراسة مضاوي الراشد (2017) التي أظهرت نتائجها وجود اتجاهات إيجابية لدى عينة الدراسة نحو التعلم الرقمي، وبناء على نتائجها أوصت الباحثة بضرورة إثراء برامج إعداد المعلمين بمساقات تتعلق بالتعلم الإلكتروني واستخدام الإنترنت والحاسوب في العملية التعليمية، وعقد الدورات التدريبية لمواكبة المستجدات في هذا المجال. كما أوصى لين وشين وليو (Lin, Chen & liu, 2017) بالاهتمام بدراسة تأثير التعلم الرقمي، لما أظهرته نتائج دراستهم حول ما يقدمه التعلم الرقمي من تأثيرات إيجابية على عملية التعلم، من حيث زيادة الدافعية وتحقيق نتائج تعلم أفضل مقارنة بالتعلم التقليدي، ولمكانية الاستفادة من مزايا التكنولوجيا الرقمية في التعلم من خلال تطوير الاستراتيجيات التدريسية لزيادة فاعلية التعلم. من هنا ظهرت أهمية الكشف عن اتجاهات المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي، من أجل التخطيط لتوجيه الجهود والإمكانات لتمكين المعلمين من استخدام وتوظيف التعلم الرقمي بفاعلية وكفاءة في العملية التعليمية. وعليه، فإن الغرض من هذه الدراسة هو تعرف اتجاهات المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي، وبيان علاقتها ببعض المتغيرات.  
**أسئلة الدراسة:**

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما اتجاهات المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في اتجاهات المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي تعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والإقليم؟

**أهمية الدراسة:**

تبرز أهمية الدراسة من خلال جانبين، هما:

### الأهمية العلمية:

تكمن الأهمية العلمية للدراسة في تناولها مفهوم التعلم الرقمي، إذ يؤمل من هذه الدراسة أن تفيد المهتمين والباحثين في مجال التربية والتعليم بشكل عام والتعلم الرقمي بشكل خاص، وأن تشكل إثراء للمكتبة العربية فيما يخص موضوعها.

### الأهمية العملية والتطبيقية:

تستمد هذه الدراسة أهميتها العملية من خلال إفادتها للقائمين على عمليات التخطيط التربوي والقيادات التربوية، في تعرف اتجاهات المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي، إذ تعد هذه الدراسة - حسب علم الباحثة - الأولى التي تتناول اتجاهات المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن بأقاليمه الثلاثة، فقد تناولت الدراسات السابقة التعلم الرقمي في الأردن في محافظة معينة دون باقي المحافظات والأقاليم، وبالتالي يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة في العمل على توجيه الجهود التربوية لتعزيز الاتجاهات الإيجابية لتحقيق أفضل مستويات الفاعلية والكفاءة في الأداء، وتحسين مخرجات العملية التعليمية، وتغيير الاتجاهات السلبية من خلال توفير الدعم والمساعدة للمعلمين للتغلب على المعوقات التي تولد لديهم تلك الاتجاهات.

### أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى ما يأتي:

1. الكشف عن اتجاهات المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي من وجهة نظرهم.
2. التعرف إلى الفروق في اتجاهات المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي تبعاً لمتغيرات (الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والإقليم).

### حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2022 م.

### مصطلحات الدراسة:

- التعلم الرقمي (Digital Learning): يعد التعلم الرقمي المفهوم الرئيس لهذه الدراسة، ويمكن تعريفه بأنه التعليم بمساعدة أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واستعمال تقنياتها لتسهيل ولتاحة التعلم للأفراد داخل وخارج المؤسسات التعليمية.
- وتعرف الباحثة الاتجاهات نحو التعلم الرقمي إجرائياً بأنها اعتقادات وتوجهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو استخدام مهارات التعلم الرقمي وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتقنياتها في العملية التعليمية، وكما تقيسها أداة قياس اتجاهات المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي، والتي تم استخدامها في هذه الدراسة.

### الأدب النظري:

عرف التعلم الرقمي بأنه التعلم الذي يتم من خلال وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقمية كالكومبيوتر وشبكاته وشبكات الكابلات التلفزيونية وأقمار اليبث الفضائي (عامر، 2014). وتعرفه آين (Allen, 2003) بأنه استعمال هادف ومنظم للنظم الإلكترونية أو الحاسوب في دعم عمليات التعلم، ونتيجة لما طرأ من تطور على آليات الاتصال الحديثة ظهر أسلوب التعلم عن بعد بآلية حديثة هي آلية التعلم الرقمي، فأصبحت الدراسة عن بعد جزءاً من التعلم الرقمي (عطية، 2008).

### أنماط التعلم الرقمي:

- التعليم الرقمي المنزمن: وهو التعليم الذي يقوم على الأساليب والتقنيات التعليمية المعتمدة على الشبكة

العالمية للمعلومات، بهدف إيصال مضامين تعليمية للمتعلم في الوقت الفعلي، فهو تفاعل مباشر بين المعلم والمتعلم أمام الأجهزة الرقمية في قصول افتراضية، أو من خلال المحادثات الفورية عن طريق الصوت والفيديو.

– التعليم الرقمي غير المتزامن: وهو التعليم الذي يتمثل في عملية التعليم من خلال الحصص المنظمة ومجموعة الدورات التدريبية، حيث يتم اعتماد هذا النوع من التعلم في حالة وجود ظروف لا تسمح للمتعلم بالحضور الفعلي، حيث يتم عن بعد وبشكل غير مباشر بين المعلم والمتعلم، من خلال تقنيات التعلم الرقمي كالبريد الإلكتروني وبرامج التواصل الرقمي.

– التعليم الرقمي المدمج: وهو التعليم الرقمي الذي يمزج التعلم الرقمي بالتعلم التقليدي، كما يجمع هذا النوع بين النوعين السابقين (علي و اشعلال، 2011).

#### أهمية استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم:

تعد التكنولوجيا الرقمية بكافة أشكالها وصورها الجسر نحو المعرفة الجديدة، واثراء العملية التربوية، وتكوين المجتمع العلمي القادر على إحداث التغيير الإيجابي في المجتمع (القحطاني، 2018). وتقدم التكنولوجيا الرقمية في المجال التربوي مزايا عديدة، أبرزها تسهيل عملية الحصول على المعلومات، ولمكانية الرجوع إليها للاستفادة منها في مختلف مراحل العملية التعليمية (بو كريمة، 2013). كما تمكن التكنولوجيا الرقمية الطلبة من أن يتحكموا بشكل أكبر في عملية التعلم، والمسؤولية الشخصية للمتعلم، إذ يكون بمقدرة الطلبة أن يقرروا لأنفسهم متى وأين يتعلمون، فضلا عن مقدرتهم على تعلم كيفية توثيق ما تعلموه، وهذا يظهر دور التكنولوجيا الرقمية في فصل عملية التدريس عن التعلم؛ وأن التكنولوجيا الرقمية بكافة أشكالها وصورها يمكنها أن تكون الجسر نحو المعرفة الجديدة، واثراء العملية التربوية، وتجديد النظم التعليمية بشكل عام (زاهر، 2004).

كما توفر التكنولوجيا الرقمية للمعلم مزيد من المعارف والمعلومات في مختلف حقول المعرفة، وتساعد على الاستفادة من أساليب التدريس الحديثة، كما تمكن التكنولوجيا المعلم من المشاركة في إعداد المواد التعليمية، والإسهام في رفع جودتها، وبالتالي تحقق الأهداف والنتائج المرغوبة، كما يستفيد المعلم أيضا من التكنولوجيا لتعرف الأساليب الحديثة في التقويم والتوجيه والمتابعة للواجبات المدرسية، وتسهيل الاطلاع عليها من خلال شبكات الحاسوب والانترنت في أي وقت يريده المعلم (الجريوي، 2015).

#### دور المعلم في التعلم الرقمي:

إن المعلم هو الموجه لأي عملية تعلم، وفي هذا العصر الرقمي، ازدادت المسؤوليات المناطة بالمعلم إلى جانب مسؤوليات دوره التقليدي السابق، وأصبح لزاما على المعلمين مواكبة التقنيات الحديثة والتغيرات الطارئة في بيئات التعلم التدريسية، وللتعامل مع كل تلك المتغيرات يحتاج المعلم إلى المعرفة والتمكن من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل فعال في التدريس، لتسهيل عملية التعلم وتحفيز التفكير الإبداعي في الفصول الدراسية، مما يمكننا من بناء مجتمع المعرفة، وتوفير بيئة تعلم رقمي أفضل لطلبتنا (الشرمان، 2013).

وقد قام التربويون بتطوير عديد من المفاهيم لتناسب مع طبيعة التعلم الرقمي في العصر الحالي، ومواكبة التغيرات في مجال التكنولوجيا الرقمية كمصطلح المعلم الرقمي، وعرفه الهيئتي (2006) بأنه المعلم الذي يتفاعل مع المتعلم رقميا، ويتولى الإشراف التعليمي على حسن سير التعلم، وقد يكون هذا المعلم داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، وغالبا لا يرتبط المعلم بوقت محدد للعمل، وإنما يكون يعدد المقررات التي يشرف عليها ويكون مسؤولا عنها، وعدد الطلبة المسجلين لديه، ويتطلب توفر الخصائص مثل المقدرة على التدريس باستخدام تقنيات التعليم الحديثة، ومعرفة استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الانترنت والبريد الإلكتروني.



### الدراسات السابقة:

تناول عدد من الدراسات العربية والأجنبية التعلم الرقمي، فقد أجرت لارا مامكغ (2021) دراسة هدفت إلى تعرف درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا، واستخدمت لدراستها المنهج المختلط، فقامت بتطوير استبانة، كما قامت بإجراء مقابلات شخصية مفتوحة لمن لديهم الرغبة من عينة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (310) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية الأساسية في مدينة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات التعلم الرقمي في ظل جائحة كورونا جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو التعلم الرقمي في ظل جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس، والخبرة التدريسية.

أما دراسة ليلى عبدالباري وخالدة شتات (2019) فهدفت إلى تعرف دور مديري المدارس الثانوية في توظيف التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان، وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والسلطة المشرفة، وعدد سنوات الخبرة. واستخدم للدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (586) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور توظيف مديري المدارس الثانوية للتعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة عمان كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات توظيف مديري المدارس الثانوية للتعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة عمان تبعاً لمتغيرات الجنس، والسلطة المشرفة، وعدد سنوات الخبرة، ولصالح الإناث، والمدارس الخاصة، وفنتي من 5 إلى 10 سنوات، وأقل من 5 سنوات على التوالي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري التخصص، والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة عالية الشمراني (2019) إلى التعرف إلى أثر توظيف التعلم الرقمي في العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، والكشف عن مدى تطبيق أنماط التعلم الرقمي في العملية التعليمية، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة على عينة عشوائية بلغت (150) معلماً ومعلمة في مدارس المملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي للتعلم الرقمي في العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية، ووجود فروق ظاهرية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لجميع محاور أثر توظيف التعلم الرقمي على جودة العملية التعليمية و تحسين مخرجاتها.

وأجرت مضايي الراشد (2017) دراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات معلمات الروضة نحو استخدام مهارات التعلم الرقمي ودرجة امتلاكهن تلك المهارات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (120) معلمة من مختلف رياض الأطفال في مدينة الرياض بالسعودية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى عينة الدراسة نحو التعلم الرقمي.

### ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

تكشف مطالعة الدراسات السابقة أن هذه الدراسات تنوعت واختلقت باختلاف الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، واختلاف المجتمعات التي طبقت فيها، والمتغيرات التي تم دراسة التعلم الرقمي معها، وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة الإطار النظري وفي مراجع البحث، وكذلك في تطوير أداة الدراسة، ومناقشة نتائجها. وإن ما يميز هذه الدراسة هو محاولتها تعرف اتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي، لا سيما وأن الدراسات في هذا المجال كانت قليلة، وأجريت في بيئات مختلفة، فتميزت هذه الدراسة بحدودها الجغرافية، إذ تبرز أهميتها في أنها تركز على اتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي، لما في ذلك من دور في التحسين والتطوير المستمر في أداء العاملين في الميدان التربوي، وخصوصاً معلمي المدارس.

## النظرية والإجراءات:

### منهجية الدراسة:

لغاية تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي.

### مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن والبالغ عددهم (47775) معلما ومعلمة وفقا لإحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2021/2022.

### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة باعتماد الطريقة الطبقيّة العشوائية على مستوى المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، إذ تم اختيار ثلاث مديريات للتربية والتعليم من كل إقليم من أقاليم المملكة الثلاثة (الشمال، الوسط، الجنوب)، وبدا بلغ عدد المديريات المختارة (9) مديريات تربية وتعليم، ومن ثم تم الرجوع إلى جدول تحديد حجم العينة من حجم المجتمع الذي أعده كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970)، فقد بلغ عدد عينة الدراسة (381) معلما ومعلمة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئات	العدد	المجموع الكلي
الجنس	ذكر	98	381
	أنثى	283	
الخبرة	5 سنوات فأقل	91	381
	من 6 إلى 10 سنوات	84	
	11 سنة فأكثر	206	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	255	381
	دراسات عليا	126	
الإقليم	الشمال	139	381
	الوسط	119	
	الجنوب	123	

### أداة الدراسة:

لتحقيق غرض الدراسة، تم تطوير استبانة بالاستناد إلى مقياس لارا مامكغ (2021)، فقد تم تطوير المجال الذي يقيس اتجاهات المعلمين نحو التعلم الرقمي من المقياس، وصياغة فقرات الأداة بصورتها الأولية. هذا وقد اشتمل المقياس في صورته النهائية على (26) فقرة.

### صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام صدق المحتوى، إذ تم عرضها بصورتها الأولية على ستة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في المجال التعليمي التربوي وتكنولوجيا التعليم، وذلك لتقييم درجة ملاءمة فقرات الأداة لما وضعت لقياسه، ودرجة وضوح صياغتها، واقتراح التعديلات المناسبة، وتم الأخذ بملاحظات ومقترحات المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوءها. وكانت الأداة في صورتها الأولية تتكون من (26) فقرة، ويقبت في صورتها النهائية كما هي مكونة من (26) فقرة.

### ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، إذ تم تطبيق الأداة مرتين على عينة استطلاعية تكونت من (30) معلما ومعلمة من خارج عينة الدراسة، بفواصل زمني

مدته أسبوعين، وبعد ذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغت قيمة معامل الثبات لأداة الدراسة (0.82)، وتم أيضا حساب معامل الثبات الداخلي بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ-ألفا (Cronbach – alpha)، إذ بلغ (0.92) وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2): قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي

1	طريقة الاختبار وإعادة الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون	0.82
2	طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا	0.92

#### المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار (t-test) لتعرف دلالة الفروق تبعا لمتغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي، واستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لتعرف دلالة الفروق تبعا لمتغير الخبرة ومتغير الإقليم.

نتائج السؤال الأول ومناقشتها، والتي تجيب عن: ما اتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة قياس اتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي، والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لاتجاهات معلمي المدارس

الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
2	أرى أن استخدام الانترنت والحاسوب من أساسيات التقنيات الحديثة في عملية التعلم والتعليم	4.03	0.90	1	مرتفعة
4	أرى أن استخدام التكنولوجيا الرقمية تساعد في التنوع في أساليب التعليم	3.96	0.84	2	مرتفعة
3	أرى أن استخدام التعلم الرقمي يساعد في تقديم تطبيقات مثيرة للطلبة	3.87	0.91	3	مرتفعة
23	أعتقد أن التعلم الرقمي يتيح للطلبة الوصول للمادة التعليمية في أي وقت	3.80	0.98	4	مرتفعة
13	أرى أن استخدام الحاسوب والانترنت في التدريس يحسن من أدائي	3.76	0.97	5	مرتفعة
5	أعتقد أن استخدام التعلم الرقمي يساعد في تحقيق أهداف المنهج	3.73	0.94	6	مرتفعة
7	أشعر بالسعادة في أثناء التعليم باستخدام التعلم الرقمي	3.73	0.99	6	مرتفعة
9	أعتقد أن استخدام التعلم الرقمي يساعد على الإبداع	3.71	0.99	7	مرتفعة
6	أعتقد أن استخدام التعلم الرقمي يكسب مهارة التفكير	3.68	0.95	8	مرتفعة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
	العلمي في حل المشكلات				
12	أرى أن استخدام التعلم الرقمي يزيد من فاعلية الطلبة في الحصة	3.67	1.00	9	متوسطة
1	أعتقد أن استخدام التعلم الرقمي يزيد من فاعلية العملية التعليمية والتعلمية	3.62	1.01	10	متوسطة
20	أعتقد أن استخدام تقنية التعلم الرقمي أسهم بفاعلية في استمرارية ونجاح العملية التعليمية في ظل الأزمات مثل أزمة كورونا	3.62	1.05	10	متوسطة
24	أرى أن عرض المادة الدراسية إلكترونياً يزيد الطلبة بمهارات إضافية	3.60	1.03	11	متوسطة
11	أعتقد أن استخدام التعلم الرقمي يساعد على حل المشكلات	3.59	0.99	12	متوسطة
8	أرى أن استخدام التعلم الرقمي يعطي نتائج أفضل من طرق التعلم المعتادة	3.53	1.08	13	متوسطة
25	أعتقد أن أسلوب التعلم الرقمي يساعد في فهم المادة العلمية بشكل واضح وسلس	3.47	1.05	14	متوسطة
10	أرى أن استخدام التعلم الرقمي يراعي الفروق الفردية من خلال استخدام الوسائط الإلكترونية	3.47	1.09	14	متوسطة
26	أشعر بالرضا عن مدى استفادة الطلبة من التعلم الرقمي	3.37	1.07	15	متوسطة
22	أرى أن تقييم الطلبة عملية مستمرة في أثناء التعلم الرقمي	3.32	1.13	16	متوسطة
19	أرى أن وزارة التربية والتعليم توفر دعم فني مناسب لتسهيل توظيف التعلم الرقمي	3.14	1.17	17	متوسطة
21	أرى أن التعلم الرقمي يوفر مصداقية عالية في تقييم الطلبة	3.03	1.20	18	متوسطة
17	أعتقد أن استخدام التعلم الرقمي يقلل من أهمية دور المعلمة والمعلم	2.50	1.12	19	متوسطة
15	أعتقد أن استخدام التعلم الرقمي يعد نوع من الرفاهية	2.44	0.99	20	متوسطة
18	أفضل استخدام وسائل وطرائق التعلم الاعتيادية كالكتب المدرسية	2.39	1.05	21	متوسطة
16	أشعر أن التعلم الرقمي يضيف عنياً جديداً على المعلمين	2.21	1.00	22	منخفض
14	أرى أن استخدام التعلم الرقمي يحتاج إلى وقت إضافي في الخطة الدراسية	2.11	0.92	23	منخفض
	الكلية	3.36	0.59	متوسط	

يتبين من الجدول (3) أن اتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.36) بانحراف معياري (0.59). وجاءت في الترتيب الأولى الفقرة

(2) التي تنص على أرى أن استخدام الإنترنت والحاسوب من أساسيات التقنيات الحديثة في عملية التعلم والتعليم بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (0.90). بينما جاءت الفقرة (14) التي تنص على "أرى أن استخدام التعلم الرقمي يحتاج إلى وقت إضافي في الخطة الدراسية" في الرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.11) وانحراف معياري (0.92).

ويمكن تفسير تلك النتائج بعزوها إلى ارتفاع مستوى إدراك المعلمين لأهمية وفاعلية التعلم الرقمي في تحسين العملية التعليمية، وامتلاكهم الحد المعقول من المعرفة اللازمة بمهارات التعامل مع تقنيات التعلم الرقمي، وتوظيفها في مختلف عمليات التدريس كالخطيط والتنفيذ والتقييم، كما يمكن عزو النتيجة إلى تطور استراتيجيات التدريس وإقبال المعلمين على التنوع في توظيفها في العملية التعليمية، وبخاصة في أثناء جائحة كورونا التي تم خلالها اللجوء إلى التعلم الرقمي كحل بديل للتعلم الوجاهي الذي توقف بسبب انتشار فيروس كورونا، مما أدى إلى اعتماد التعلم عن بعد، وتوظيف تقنيات وتطبيقات التكنولوجيا والإنترنت في التعليم، فأصبح المعلمون على معرفة وتمكن بشكل أفضل لكيفية توظيف تقنيات وتطبيقات التكنولوجيا والإنترنت في العملية التعليمية، وزادت ثقتهم في التعلم الرقمي وفاعليته في تعليم الطلبة، إلا أن تلك الاتجاهات لا تزال بحاجة إلى الدعم لتصبح بدرجات أفضل مما هي عليه، من خلال التغلب على المعوقات المختلفة التي تعيق توظيف التعلم الرقمي بكفاءة وأعلى مستوى، وخاصة المعوقات التي تتعلق بالبنية التحتية في المدارس، ومدى جاهزية البيئة المدرسية من توفر لمختبرات الحاسوب وشبكة الإنترنت في المدارس، وتحديث الدورات التدريبية للمعلمين المتعلقة باستخدام أحدث الاستراتيجيات التدريسية التي تعتمد أدوات التعلم الرقمي وتقنياته، لزيادة درجة تمكن المعلمين من توظيف التعلم الرقمي في العملية التعليمية، وتحسين اتجاهاتهم نحوه.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة لازا مامكغ (2021)، والتي أظهرت أن اتجاهات المعلمين نحو التعلم الرقمي في ظل جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة الصرايرة وأبو حميد (2016) والتي أظهرت نتائجها أن دور الإدارة المدرسية في نشر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي كان متوسطاً، ودراسة ليلى عبدالباري وخالد شتات (2019) التي أظهرت نتائجها أن دور توظيف مديري المدارس الثانوية للتعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة عمان كان متوسطاً.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها، والتي تجيب عن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  في اتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي، تعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والإقليم؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال وفقاً لمتغيراته وذلك على النحو الآتي:

أ. متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي تبعاً لمتغير الجنس، كما تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين والجدول (4) يبين ذلك:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي واختبار ت (t-test) تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات انحرافية	مستوى الدلالة
ذكور	98	3.30	0.71	-1.14	379	0.26
إناث	283	3.38	0.53			

أظهرت النتائج في الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في اتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي وفقاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة، إذ بلغت (-1.14) وبمستوى دلالة (0.26).  
ب. الخبرة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي تبعاً لمتغير الخبرة، والجدول (5) يبين ذلك.  
الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي تبعاً لمتغير الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستويات متغير الخبرة
0.59	3.38	91	أقل من خمس سنوات
0.64	3.35	84	من 6 إلى 10 سنوات
0.56	3.35	206	11 سنة فأكثر
0.59	3.36	381	المجموع

يبدو من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة اتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي تبعاً لمتغير الخبرة، إذ جاء أصحاب فئة (أقل من خمس سنوات) بالرتبة الأولى، إذ بلغ متوسطهم الحسابي (3.38)، بينما جاء أصحاب فئة (من 6 إلى 10 سنوات) وأصحاب فئة (11 سنة فأكثر) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.35)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (6):  
الجدول (6): تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على اتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي

مصدر التباين	مجموع التمرينات	درجة الحرية	متوسط التمرينات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.047	2	0.024	0.069	0.934
داخل المجموعات	130.20	378	0.344		
الكنى	130.25	380			

أظهرت النتائج في الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) لاتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي، إذ بلغت القيمة الفائية (0.069) وبمستوى دلالة (0.934).

ج. المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي تبعاً لمتغير المؤهل، كما تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين والجدول (7) يبين ذلك:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي واختبار ت (t-test) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مستوى الدلالة	درجات انحرافية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل	
0.386	379	-0.868	0.55	3.34	255	بكالوريوس	اتجاهات أفراد
			0.65	3.40	126	دراسات عليا	عينة الدراسة

أظهرت النتائج في الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي وفقاً لمتغير المؤهل، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة، إذ بلغت (-0.868) وبمستوى دلالة (0.386).  
د. الإقليم:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي تبعاً لمتغير الإقليم، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي تبعاً لمتغير الإقليم

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستويات متغير الإقليم
0.60	3.35	139	الشمال
0.58	3.35	119	الوسط
0.57	3.37	123	الجنوب

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي وفقاً لمتغير الإقليم، فقد حصل إقليم (الجنوب) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.37)، تلاه إقليم (الشمال) وإقليم (الوسط) بالترتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.35)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج التحليل كما في الجدول (9):

الجدول (9): تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي، تبعاً لمتغير الإقليم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.040	2	0.020	0.058	0.944
داخل المجموعات	130.209	378	0.344		
الكني	130.249	380			

أشارت النتائج في الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لاتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي تبعاً لمتغير الإقليم، استناداً لقيمة (ف) المحسوبة، إذ بلغت (0.058) وبمستوى دلالة (0.944).

وبذلك نجد أن النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني قد أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) لاتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن نحو التعلم الرقمي تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والإقليم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى الإعداد والتدريب الجيدين، والذي يخضع له المعلمون ذكورا وإناثا على حد سواء وفي جميع أقاليم المملكة، وعلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية وخبرتهم في التعليم، والدورات التدريبية كدورات المعلمين الجدد، ودورات الرخصة الدولية في قيادة الحاسوب، ودورات انترنت للتعلم عبر الشبكة، وغيرها عديد من الدورات التدريبية التي يخضع لها المعلمون والمعلمات في أثناء الخدمة، والتي تهدف إلى التأكيد على ضرورة إلمام المعلمين بأحدث الاستراتيجيات التدريسية، وأحدث الوسائل والتطبيقات التكنولوجية وتوظيفها في العملية التعليمية التعلمية. كما ازدادت دافعية المعلمين للمشاركة في الدورات والورش التدريبية التي أصبحت متاحة على منصة تدريب المعلمين الإلكترونية التي توفرها وزارة التربية والتعليم، ومنصة إدراك التابعة لأكاديمية الملكة رانيا، والتي تهدف جميعها إلى تحقيق النمو المهني للمعلمين في طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة، وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية. كما تتم متابعة مدى فاعلية التدريب وأثره في العملية التعليمية، من خلال الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين، والتقييم متعدد الأطراف. كما يمكن عزو تلك النتائج إلى الانفجار المعرفي وانتشار أدوات وتطبيقاتها التكنولوجية الحديثة وتطبيقاتها بشكل كبير على المستوى الاجتماعي، مما جعل استخدامها والتعامل معها أمرا ضروريا، وأصبحت مألوفة لدى مختلف شرائح المجتمع وفئاته العمرية، ومن تلك الشرائح والفئات المعلمين وطلبتهم في المدارس، فأصبح التعلم الرقمي مألوفاً لدى المعلمين والطلبة، وحتى أولياء أمور الطلبة. ويشترك جميع المعلمين في الأهداف التربوية التي يسعون إلى تحقيقها مع طلبتهم، والتي تتمثل في تحسين النتائج التعليمية بأكفاً الوسائل والطرق وأكثرها فاعلية، كما أن لمتابعة الإدارة المدرسية والإشراف التربوي للمعلمين وتوجيههم ودعمهم، الدور الكبير في استثمار الطاقات والجهود لتحقيق تلك الأهداف، مما يجعل المعلمون يتشاركون الاتجاهات نحو التعلم الرقمي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة لارا مامكغ (2021) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية في اتجاهات المعلمين نحو التعلم الرقمي في ظل جانحة كورونا، ودراسة لنا عبدالباري وخالدة شتات (2019) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة لنا عبدالباري وخالدة شتات (2019) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات توظيف مديري المدارس الثانوية للتعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة عمان تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة، ولصالح الإناث، وفتي من 5 إلى 10 سنوات، وأقل من 5 سنوات على التوالي.

#### التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تمت التوصية بما يأتي:
- إيلاء مزيد من الاهتمام بتفعيل التعلم الرقمي في العملية التعليمية في المدارس، وذلك من خلال الورش والبرامج التدريبية للقادة التربويين والمشرفين التربويين والمعلمين.
  - إجراء مزيد من الدراسات حول التعلم الرقمي في مختلف قطاعات المدارس (حكومية، خاصة، وكالة غوث) ومع متغيرات أخرى كال تخصص، والمراحل الدراسية المختلفة (رياض أطفال، أساسي، ثانوي).
  - إجراء دراسات تطويرية لتفعيل ممارسات التعلم الرقمي في المدارس من خلال الأدلة التربوية والخطط والنماذج والبرامج التدريبية من قبل الباحثين وطلبة الدراسات العليا.

#### المراجع العربية:

- أمين، مصطفى (2018). التحول الرقمي في الجامعات المصرية كمتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة. مجلة الإدارة التربوية. (19)، 11-117.
- بوكريسة، عائشة (2013). توظيف التكنولوجيا الحديثة في الإعلام التربوي: الاتجاه نحو التربية الرقمية.



- جرش للبحوث والدراسات. 15(1)، 249-267.
- الجريوي، سهام. (2015). مدى تأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على التعلم في ضوء الدراسات السابقة، *مجلة القراءة والمعرفة*. (168)، 21-106.
- الحاييس، عبدالوهاب و صبطي، عبيدة. (2019). مجتمع المعرفة الرقمي ودوره في تنمية الإبداع العلمي 'رؤى حديثة للتعلم والبحوث'. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*. 3(6)، 1-32 .
- حسن، محمد (2009). برنامج إلكتروني لمقرر اللغة العربية لتنمية الفهم القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة للتعليم الإلكتروني. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر .
- الخضاري، منصور. (2016). تأثير التكنولوجيا الرقمية على جودة البحث العلمي، أعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية، 22-24 إبريل، طرابلس، لبنان .
- الدليمي، عبدالرزاق . (2019). استخدام تكنولوجيا الاتصال الرقمية في التعليم من وجهة نظر المدرسين في الجامعات الأردنية. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*. (6)، 149-168.
- الراشد، مضاوي (2017)، درجة امتلاك معلمة الروضة التعلم الرقمي واتجاهها نحو استخدامه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأميرة نورة، السعودية.
- الراضي، أحمد علي (2012). *التعلم الإلكتروني*، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- رجب، مصطفى (2007). *تعليم جديد لقرن جديد*. عمان: مؤسسة الوراق.
- زاهر، ضياء الدين (2004). التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية. *مجلة مستقبل التربية العربية*. 10(34)، 309-329.
- زينون، حسن حسين (2005). *رؤية جديدة في التعليم - التعليم الإلكتروني*، الرياض: دار الصوتية للتربية.
- الشрман، عاطف أبوحميد (2013). *تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المنهاج*، عمان: دار وائل للنشر .
- الشمراي، عليه أحمد (2019). أثر توظيف التعلم الرقمي على جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. (8)، 145-169.
- الصرايرة، خالد و أبو حميد، عاطف، (2016). دور الإدارة المدرسية في نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي. *دراسات*. 43(4)، 1483-1501.
- عامر، طارق (2014). *التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي (اتجاهات عالمية معاصرة)*، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر .
- عبدالباري، ليلى و شتات خالدة (2019). دور مديري المدارس الثانوية في توظيف التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان. *دراسات*. 46(2)، 333-358.
- عطية، محسن علي (2008). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*. عمان: دار الصفاء.
- علي، لونيس و أشعلال، ياسمينة. (2011). دور التعليم الرقمي في تحسين الأداء لدى المعلم و المتعلم (البيئة المهنية نموذجاً)، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (5)، 414-421.
- غنايم، مهني محمد (2020). التعليم العربي وأزمة كورونا: سيناريوهات للمستقبل. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*. 4(3)، 75-104.
- القحطاني، أسماء، (2018). واقع استخدام تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة أم القرى. *مجلة كلية التربية*. 29(113)، 263-292.
- مامكغ، لارا (2021). درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهم نحو

- استخدامه في ظل جائحة كورونا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- المنظمة العربية للتنمية الإدارية. (2007). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي (اتجاهات عالمية معاصرة) استراتيجيات التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن ال 21 . جامعة دملون للعلوم والتكنولوجيا، مملكة البحرين.
- الهيئي، عبدالستار إبراهيم (2006)، التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني. جامعة البحرين، ورقة عمل بحثية، قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية.
- وزارة التربية والتعليم (2022/2021). إحصائية توزيع المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية. عمان: الأردن.
- المراجع الأجنبية:
- Allen, M.W. (2003). **Michael Allen's guide to e-learning**, New Jersey: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W.(1970). "Determining sample size for research activities". **Educational and Psychological Measurement**, 30(3), 607-610.
- Lin, M., Chen, H & Liu, K. (2017). A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome. **Journal of Mathematics Science and Technology Education**, DOI I 10.12973/eurasia.2017.00744a.

## الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي خلال جائحة كورونا من وجهة نظرهم داخل الخط الأخضر

د. شيرين عبيد الهيب

ملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي خلال جائحة كورونا من وجهة نظرهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (334) معلماً ومعلمة من المدارس العربية داخل الخط الأخضر للعام الدراسي (2021-2022)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وتم تطوير أداة الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها، وتكونت من (24) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات. وأظهرت النتائج أن درجة الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي من وجهة نظرهم كانت مرتفعة، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة، وفي ضوء النتائج المشار إليها أوصت الباحثة أن تكون الدورات التدريبية نابعة من احتياجات المعلمين، خاصة في التقويم الرقمي، والمنصات التعليمية الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، التعلم الرقمي، جائحة كورونا.

### The Training Needs of Teachers in Light of Digital Learning of the Corona Pandemic from their Point of View within the Green Line

Dr. Shereen A. Alheib

#### Abstract:

This study aimed at identifying the training needs of teachers in light of digital learning during the COVID-19 pandemic from their point of view within the Green line. The study used the descriptive analytical methodology. The study sample consisted of (334) male and female teachers from Arab schools during the school year (2021-2022), by using a questionnaire after assuring its validity and reliability including (24) items distributed into three domains. The results showed that the degree of training needs of teachers in light of the transition to digital learning from the teachers' point of view was high, as well as the presence of statistically significant differences ( $\alpha=0.05$ ) between the average estimations of the female and male participants of the training needs of teachers in light of the transition to digital learning, while there were significant differences in the results based on the educational qualification and experience variables. In light of the study results, the researcher recommended that the training courses should be according to teacher's needs, especially in evaluation and electronic educational platforms.

**Keywords:** The Teachers Training Needs, Digital Learning, the Corona Pandemic.

مقدمة:

إن التقدم العلمي والتطور التكنولوجي المعاصر أدى إلى تحول العالم من عالم ثابت إلى عالم متنقل ومتغير أصبحت فيه وسائط التكنولوجيا متاحة لجميع طبقات المجتمع، ومع هذه التطورات التكنولوجية الحديثة ظهرت عدة محاولات في أنحاء العالم، لإيجاد نمط جديد من التعلم، يعرف بالتعلم الرقمي، يتوفر فيه

بيئة تعليمية إلكترونية لها متطلباتها البشرية، تتمثل في تشكيل عمل متنوع الخبرات من عديد من الخبراء يتعاونون فيما بينهم في تأدية وظائف محددة ومخطط لها وهي تأخذ أشكالاً من التعلم غير التقليدي، الذي يعتمد بشكل كبير على التكنولوجيا الحديثة والتي تشكل رافداً من روافد الإشعاع الثقافي والعلمي التي يعود إليها الأفراد لاستقاء المعلومات وثراء الأفكار واكتشاف المعارف واتخاذ القرار، لأهداف تفرضها حياتهم العملية والعلمية والاجتماعية والاقتصادية.

ونظراً للظروف التي يعاني منها العالم بأكمله في الوقت الحالي المتمثلة بانتشار فيروس كورونا، فقد وجدت المؤسسات التربوية نفسها فجأة مجبرة على التحول للتعلم الرقمي لضمان استمرارية عملية التعليم والتعلم، واستخدام شبكة الإنترنت والهواتف الذكية والحواسيب في التواصل عن بعد مع الطلبة، وأصبح للتغيرات التكنولوجية دور بارز في العملية التعليمية، إذ أضحت التعليم عن بعد أمراً واقعاً، ولا بد من توفير التعليم للطلبة، ومن جانب آخر يحتاج المعلم لمواكبة المستجدات؛ لذلك أصبح لزاماً تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات من خلال التدريب الإلكتروني الذي أصبح ضرورة ملحة فرضتها تغيرات العصر الحالية لتنمية المعلمين وتطوير إمكاناتهم لمواكبة تطورات العمل (Yulia, 2020).

ويسعى التعلم الرقمي إلى إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات ذكية جديدة، والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة، وتعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة وبين المدرسة والبيئة الخارجية، ودعم عملية التفاعل بين أطراف العملية التعليمية لتبادل الخبرات التربوية والمناقشات والحوارات الهادفة لتبادل الآراء بالاستعانة بوسائل الاتصال المختلفة، ورفع مقدرات التفكير العليا لدى الطلبة، واكساب المعلمين والطلبة المهارات التقنية (القطيش، 2013).

لذا يعد التعلم الرقمي أحد النماذج الحديثة نسبياً للتعليم، فقد بدأ ينتشر استخدامه سريعاً في مختلف الجامعات والمدارس، حتى أصبحت بعض الجامعات والمدارس تقدم برامج متكاملة بطريقة إلكترونية خلال فترة انتشار جائحة كورونا وما أحدثته من إجراءات حجر مختلفة وما صاحبها من إيقاف للتعليم التقليدي، جعلت التركيز منصباً على التعلم الرقمي بشكل كبير جداً؛ إذ يقدم مجموعة من الحلول التي تسهم في تغيير ملامح نظام التعليم العالي وتحسينه بعناصره المختلفة، وتوفر بدائل فعالة وطرق جديدة للتدريس والتعلم تساعد المعلم على القيام بدوره الجديد؛ إذ أصبح هو المرشد والموجه والمير، الذي يضع الطلبة في مركز التعلم، كما أنه يسهم في تطوير أدوار الطلبة بما يتناسب مع المرحلة القادمة؛ فلم يعد المتعلم مجرد متلق للعلوم والمعارف، بل أصبح يقوم بدور الباحث والمكتشف، ومن ثمَّ تغيير مفهوم الممارسات التربوية، وأخذت ملامح العملية التعليمية تتجه نحو التعلم النشط القادر على بناء مهارات المستقبل للطلبة، ومعالجة الفجوة الرقمية التي فرضها التسارع والابتكار التقني (السالمي، 2020؛ Martin, Budhrani, Kumar & Ritzhaupt, 2019).

وفي ذات السياق أشار الغامدي (2020) إلى أن أهم أدوار المعلم في التعلم الرقمي في توفير أدوات ومصادر رقمية متنوعة للتعلم، وتصميم الأنشطة التعليمية وأدوات التقويم، وتشجيع المناقشات في غرف النقاش وداخل الصف، ومتابعة تقدم الطلبة والنتائج التي أحرزوها، وتقديم التغذية الراجعة من خلال التعليقات وتوفير مصادر إضافية لدعم التعلم، أما بالنسبة لأدوار الطلبة فتتلخص في اكتشاف المعارف الجديدة من خلال الاطلاع على مصادر متنوعة، ولتمام المهمات المطلوبة منه والاستفادة من التعليقات عليها لدعم تعلمه، والمشاركة في المناقشات مع المعلم والأقران.

ولكي يؤدي المعلم في المدرسة مهماته بنجاح، واقتدار في ضوء التعلم الرقمي لا بد من قيامه بمجموعة من المهمات التي يجب أن ينهض بها، وهي بمثابة متطلبات أساسية لتطبيق التعلم الرقمي، ومنها (الزبون، 2017):

- تصميم التعليم ولجادة مهارات تصميم المواقف التعليمية، كتصميم الوحدات الدراسية، أو الدروس

- التعليمية، واختيار الطرائق التدريسية المناسبة، واقتراح المواد والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة، وتصميم الاختبارات التقييمية.
  - توظيف التكنولوجيا وتقنيات التعليم كالمواد المطبوعة المتمثلة بالبرامج التعليمية، ودليل الدروس، والمقررات الدراسية، والتكنولوجيا المعتمدة على الصوت، والغرف الإلكترونية.
  - تشجيع تفاعل المتعلم مع المحتوى؛ ويقصد به تفاعل المتعلم مع المعلومات المقدمة، بغرض اكتساب المعرفة، ويسمى تفاعل المتعلم مع المعلم بالتفاعل الرأسي الذي يعتمد على استعداد المتعلم داخل قاعة التدريس الإلكترونية، ويطلق على تفاعل المتعلم مع المتعلم بالتفاعل الأفقي بين المتعلمين، فعندما يتم ذلك فإنه يزيد من اندماجهم، ويحسن من دافعيتهم للتعلم.
  - تصميم المقررات الإلكترونية، ويقصد بالمقرر الإلكتروني هنا أي مقرر يستخدم أنشطة ومواد تعليمية تعتمد على الحاسوب، من خلال الإفادة من مصادر الإنترنت المتنوعة، وعندما يصمم المعلم مقررا إلكترونيا هناك عددا من الاستراتيجيات ينبغي أن يضعها في اعتباره كتحديد الأهداف، والواجبات، والمناقشات الإلكترونية، واستخدام الوسائل الخاصة بتنفيذ التغذية الراجعة الفورية، والاجتماع بالطلبة وجها لوجه قبل بدء الدراسة، وتضمين غرف الحوار، والمناقشات مع المقرر.
- ولما كان المعلم العنصر الأهم في إثراء العملية التعليمية، بوصفه أحد العناصر الفاعلة والمؤثرة في تحقيق أهداف ذلك النظام، وحجر الأساس في أي مشروع لإصلاحه أو تطويره. فهما بلغت كفاءة العناصر الأخرى للعملية التعليمية فإنها تبقى محدودة التأثير، إذا لم يوجد المعلم الكفاء الذي أعد إعدادا تربويا وتخصصيا جيدا، فضلا عن تمتعه بمقدرات خلاقة تمكنه من التكيف مع المستجدات التربوية، وتنمية ذاته وتحديث معلوماته باستمرار، وعملية تقويم أداء المعلم تساعد المؤسسات التعليمية في تحقيق مجموعة من الأهداف، من بينها الكشف عن جوانب القوة والضعف في أداء المعلم، ما يمكن المؤسسة التعليمية من اتخاذ الإجراءات التي تكفل تطوير مستوى أدائه وتعزيزه، وفي ضوء ذلك أصبح لزاما على المعلم استخدام مصادر التعلم عن بعد مثل الإنترنت، ومواقع التواصل الاجتماعي، ومنصات التعلم الإلكترونية (القطيش، 2015).
- هذا الأمر يتطلب وجود برامج تدريبية قادرة على تغطية جوانب إعداد هذا المعلم كافة؛ لأن الدور الذي يقوم به المعلم وطبيعة المهام التي يمارسها تستدعي الاعتناء به، والبحث عن البرامج التدريبية الخاصة بإعداده وتأهيله قبل الخدمة وفي أثناءها، من أجل تحسين أدائه ضمن مسيرته المهنية، وحتى يكون التدريب ذا معنى فلا بد من أن يسبق أي عملية تدريبية؛ تحديد احتياجات التدريب بوصفها الأساس في صناعة التدريب، وعليها تقوم دعائم التدريب جميعها وتنمية المعلمين والمعلمات؛ والسبب يعود إلى أن النشاط التدريبي يهدف إلى تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات السلوكية المختلفة لدى المعلم، وعليه تكون عملية تخطيط التدريب تبدأ بالتحديد للاحتياجات التدريبية بدقة وبأسلوب علمي، وفي ضوء هذه الاحتياجات يتم اشتقاق أهداف التدريب للبرامج التي تصمم لسد هذه الاحتياجات لكل من المعلمين، والمؤسسة التعليمية (الدعاسين، 2016).
- إن عملية معرفة الاحتياجات التدريبية في ظل التعلم الرقمي من عوامل تدريب المعلمين المهمة والتي تقيد بتحقيق أهداف التدريب المستهدفة، بعمل أنشطة تقوم على دراسة عملية وعلمية لمعرفة احتياجات التدريب والتي تقسم إلى نوعيين: فريدة وتهدف إلى تحقيق حاجة الأفراد الذين تنقصهم بعض الكفايات المعرفية والأدائية والمهارية، واحتياجات جماعية وتهدف إلى تحقيق حاجة مجموعة من الأفراد تنقصهم معارف ومهارات (Laird, 2010).

وفي هذا الصدد أكد بيتس وواتسون (Bates & Watson, 2008) أهمية التدريب للمعلم القائم على التحديد الدقيق للمعارف والمهارات، إذ لا يمكن أن يتحقق تعلم عصري بمجرد تغيير دور المعلم من الوقوف أمام الطلبة، إلى الطباخة على لوحة المفاتيح، وإبقاء بقية العناصر كما هي، ويرى بجيكت وأخرون (Bjckic, )

(et al, 2010) ضرورة ارتباط برامج إعداد وتدريب المعلمين بمهارات التدريس الإلكتروني، بحيث تمثل جزءاً أساسياً منها، أما تشنق (Chuang, 2002) فأشار إلى أهمية تضمين برامج تدريب المعلمين مفاهيم مرتبطة بمستحدثات تكنولوجيا التعليم مثل: التعلم الرقمي، والتعليم التشاركي متعدد الوسائط.

وتعد عملية تعرف الاحتياجات التدريبية إحدى الخطوات الأولى لأي برنامج لتدريب المعلمين، فعلى ضوءها يتم تحديد أهداف التدريب، واختيار التصميم التدريبي، ومواد ووسائل التدريب، وتنفيذ البرنامج التدريبي وتقييمه (الفارس، 2014). وعرف السكارنة (2011: 167) الاحتياجات التدريبية بأنها " الإطار العام لمحتوى معين من المعارف والمهارات والاتجاهات يصمم على أساس برامج تدريبية ستوجه لعدد نقص ما في مجموعة من الأفراد في المؤسسة يمثلون المستفيدين، وليس لكل أفراد المؤسسة في وقت واحد. وعرف الطعاني (2017: 163) الاحتياجات التدريبية بأنها " مجموعة من التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه، واتجاهاته لجعله مناسباً لشغل وظيفة وأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية".

تعد عملية تدريب المعلمين وتأهيلهم مهنيًا في أثناء الخدمة من الأمور التي تحظى باهتمام التربويين في مختلف دول العالم، لما لها من دور مهم في رفع مستوى أداء المعلم والطالب، وتطوير العملية التعليمية التعليمية بعناصرها كافة؛ لذا فإن عملية تدريب المعلمين ينبغي أن تعتمد على الاحتياجات التدريبية الفعلية في مجال التعلم الرقمي بهدف إحداث تطورات إيجابية مستمرة في أدائهم وممارساتهم واتجاهاتهم الحديثة نحو مهنة التعليم (الطعاني، 2017). وفي السياق ذاته أفضت الاستجابة السريعة لتداعيات جائحة كورونا بما يضمن تحقيق الحد الأدنى من جودة التعليم إلى ضرورة اعتماد الممارسات الإلكترونية بغض النظر عن مستويات الثقافة والإمكانيات المادية ومستوى الجهوية، الأمر الذي استدعى التأكد من دورها في تعزيز مهارات المعلمين في ظل انعدام التعليم الوجاهي (التقليدي)، كإجراء احترازي لمنع انتشار فيروس كورونا، واعتماد التعلم عن بعد (الرقمي) كإجراء قسري لا مفاض منه (عساف، 2020).

ونظراً لأهمية الاحتياجات التدريبية في النظم التربوية في أنها قد تساعد في زيادة فاعلية المعلم ورفع سوية نوع التعليم، وتطوير الكفايات الضرورية للمعلمين، واستيعاب الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية لرفع سوية مخرجات التعليم وتطويرها، ونجاح منظومة التعلم الرقمي، وتحقيق الفاعلية القصوى؛ فإنه لا بد من تدريب المعلمين للتعامل معها بكفاءة وفاعلية. لذا جاءت الدراسة الحالية للتعرف إلى الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي خلال جائحة كورونا من وجهة نظرهم داخل الخط الأخضر.

#### الدراسات السابقة

أجرت عنانبه (2021) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء متطلبات التعلم عن بعد من وجهة نظر مديري المدارس في مديرية تربية عجلون، واستخدام المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (134) مديراً ومديرة، إذ وزع عليهم أداة الدراسة المكونة من (33) فقرة. وأشارت النتائج إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ظل متطلبات التعلم عن بعد من وجهة نظر مديري المدارس في مديرية تربية عجلون كانت متوسطة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، كذلك بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرى الشهومي (2020) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي إلكتروني للإتماء المهني للمعلمين والمعلمات في مجال التقنيات الحديثة، بناء على الاحتياجات التدريبية لديهم في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم استبانة طبقت على عينة مكونة من (140) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية جاءت مرتفعة، كما خلصت الدراسة إلى تصميم برنامج

تدريبي إلكتروني تفاعلي مقترح باستخدام برامج متخصصة في مجال التدريب (التعليم) الإلكتروني، تضمن البرنامج الإلكتروني (26) مادة تدريبية مع مرفقاتها كالعروض التدريبية، والكتب الإلكترونية، والبرمجيات. وأجرت الياامي (2020) دراسة هدفت التعرف إلى واقع امتلاك المعلمات لمهارات التدريس الرقمي، كما سعت إلى تحديد درجة الاحتياجات التدريبية للمعلمات في مهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهن بالعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استبانة مكونة من (64) فقرة، تم تطبيقها على (981) معلمة، وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة امتلاك المعلمات لمهارات التدريس الرقمي كانت متوسطة، وأن الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية للمعلمات في مهارات التدريس الرقمي من جهة نظرهن جاءت بدرجة كبيرة جداً، إذ حصلت على الرتبة الأولى في مجالات الاحتياجات التدريبية للمعلمات في مهارات التدريس الرقمي مجال "المهارات الرقمية"، بينما جاء مجال "مهارات الحياة والمهنة" على الرتبة الأخيرة.

وأجرى الشمري (2019) دراسة هدفت التعرف إلى دور التعلم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين وانعكاس ذلك على تدريسهم في أثناء الخدمة في العراق. واستخدم المنهج الوصفي. وتم الاعتماد على الاستبانة أداة لجمع البيانات، وطبقت على عينة عشوائية بلغت (102) معلماً ومعلمة. وكان من أبرز نتائجها أن تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثناءها على كيفية التعامل مع التعلم الرقمي ضرورة لا بد منها، وأن التعلم الرقمي يعد أساساً فعالاً في ترسيخ مختلف المعلومات في الذاكرة التعليمية والتدريبية، كما أن هناك مطلب أساس للاحتياجات التدريبية للمعلمين وفق الاتجاهات التربوية الحديثة وهو استخدام التعلم الرقمي.

وأجرى شيتري وكروفك وكيزفوكا (Chytry, Kroufek & Kezovska, 2016) دراسة هدفت إلى تشجيع الإبداع والابتكار في التعليم من خلال استخدام أدوات جديدة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتدريب المعلمين على هذه الأدوات الجديدة، وهذه هي أحد أولويات الاتحاد الأوروبي في مجال التعليم. وقد تم استخدام الاستبانة، التي تم ملؤها عبر الإنترنت من قبل (78) مشاركا. وأظهرت نتائجها أن الطلبة يفضلون التعلم الإلكتروني على الدوام الرسمي المنتظم.

وأجرى ستولس وفيريرا وبالسير وأوليفر وفينتر وفانديرميروا (Stols, Ferreira, Palser, Olivier, Venter, & Vandermerwa, 2015) دراسة هدفت إلى البحث في تصورات معلمي الرياضيات حول الاحتياجات التدريبية لاستخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية في مدارس جنوب أفريقيا. تألفت العينة من (22) معلماً ومعلمة. تم استخدام المنهج الكمي والنوعي في الدراسة وقد استخدم الاستبيان لقياس درجة حاجتهم إلى التدريب على استخدام الإنترنت للحصول على المعلومات الخاصة بتطوير استراتيجيات تدريسهم وتعاملهم مع الرياضيات، وتطوير أنفسهم في المادة، وتم عقد ورشتين تدريبيتين. أظهرت النتائج وجود حاجة إلى التدريب على كيفية استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية بدرجة مرتفعة، كون المعلمين يفتقرون إلى المهارات اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا واستخدامها في العملية التعليمية.

#### انتعيب على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة، تنوعت أهداف الدراسات السابقة، فمنها من بحث في التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين لتطبيق التعلم الإلكتروني (الرقمي) وتكنولوجيا التعليم كدراسة عنانبه (2021)، ودراسة الياامي (2020)، ودراسة الشهومي (2020)، ودراسة الشمري (2019)، ودراسة ستولس وفيريرا وبالسير وأوليفر وفينتر وفانديرميروا (Stols, Ferreira, Palser, Olivier, Venter, & Vandermerwa, 2015)، بينما دراسة ميرزا جاني ومحمود وأيوب وونغ (Mirzajani, Mahmud, Ayub, & Wong, 2018) هدفت إلى العوامل التي تؤثر في تحفيز المعلمين وزيادة دافعيتهم نحو التعلم الإلكتروني. وتتشابه الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة لجمع البيانات باستثناء

دراسة ميرزا جاني ومحمود وأيوب وونغ (Mirzajani, Mahmud, Ayub, & Wong, 2018) استخدمت الملاحظات الميدانية والمقابلات، واختلفت العينات في الدراسات السابقة من حيث الفئة المستهدفة، فمنها ما كان يبحث عن آراء المديرين مثل دراسة عنانبه (2021)، ومنهم من يبحث في آراء المعلمين مثل دراسة الشهومي (2020)، ودراسة اليامي (2020)، ودراسة الشمري (2019)، ودراسة ستولس وفيريرا وبالمير وأوليفر وفينتر وفانديرميروا (Stols, Ferreira, Palser, Olivier, Venter, & Vandermerwa, 2015)، وهناك توافقاً بينها والدراسة الحالية في تناولها موضوع التعلم الإلكتروني (الرقمي)؛ إلا أن الدراسة الحالية امتازت عنها في محاولتها للتعرف إلى الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي خلال جائحة كورونا من وجهة نظرهم داخل الخط الأخضر، وهي الدراسة الأولى في المدارس العربية داخل الخط الأخضر - في حدود اطلاع الباحثة - التي اهتمت بهذا المجال، وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة وتحديد مسار مشكلة الدراسة الحالية والإجراءات الملائمة لتحقيق أهدافها في اختيار المنهج وأدواته واثراء الجانب النظري وتصميم الاستبانة وتحديد عينة الدراسة، وكذلك الاستفادة من المراجع والبحوث الحديثة، والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في أهمية وميزة الدراسة الحالية.

#### مشكلة الدراسة

تشهد الأنظمة التعليمية اليوم تحديات واسعة وتغيرات متلاحقة أثرت بشكل واضح على أداء المؤسسات التربوية، مما جعلها في حالة عدم استقرار الأمر الذي حتم على القائمين عليها ضرورة التعامل بصورة جادة مع هذه التغيرات ومواكبتها، والتكيف معها ولا يتحقق ذلك إلا من خلال الاعتناء بالقائمين عليها وتنمية مهاراتهم وصقلها وتزويدهم بالمعارف الجديدة من خلال التدريب، وأشارت بعض الدراسات إلى تندي ممارسة المعلمين للتعلم الرقمي في المدارس مثل دراسة حسونة (2020)، ودراسة الزبون والرواحنة (2018)، فضلاً عن تفعيل التعامل مع التعلم الرقمي عبر منصات إلكترونية خاصة ضمن هذه الظروف المستجدة، منعاً للتقارب الجسدي أو الاختلاط ما بين الطلبة من جهة والمعلمين والطلبة من جهة أخرى خوفاً من انتشار فيروس كورونا المستجد (كوفيد 19)؛ لذلك سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي خلال جائحة كورونا من وجهة نظرهم داخل الخط الأخضر في فلسطين من وجهة نظرهم؟

#### أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي خلال جائحة كورونا داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي والخبرة؟

#### أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي خلال جائحة كورونا داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم، كذلك التعرف إلى الفروق في وجهات نظر المعلمين حول الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي خلال جائحة كورونا داخل الخط الأخضر تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي والخبرة).

#### أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة لكونها تأتي في وقت علفت فيه الدراسة، وأصبح التعليم على مستوى العالم يعتمد على أنظمة التعلم الرقمي، ونظراً لأهمية الدور الذي يقوم به المعلمون في التدريس، وللجهود المبذولة في تدريبهم وتأهيلهم، فإن عملية تدريبهم على ممارسة التعليم عن بعد لها دور مهم في تحسين مستوى أدائهم،



من هنا تبرز الحاجة لإعداد معلمين مؤهلين يمتلكون مهارات التعلم الرقمي من خلال التدريب. ومن المأمول أن يستفاد من نتائج الدراسة على المستويين النظري والتطبيقي، فعلى المستوى النظري فيمكن أن تمثل إضافة علمية للمكتبة التربوية العربية؛ بما تقدمه من نتائج وتوصيات قد تشكل انطلاقة للباحثين لدراسات أخرى في المجال ذاته، وعلى المستوى التطبيقي تمكن أهميتها في ضوء نتائجها، التي من الممكن أن تسهم في تقديم التغذية الراجعة لأصحاب القرار والقائمين على إعداد برامج تدريب للمعلمين في إمكانية تطوير البرامج التدريبية التي تركز على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ومنها التعلم الرقمي.

#### التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على التعريفات الآتية:

**الاحتياجات التدريبية للمعلمين:** مجموعة المتغيرات المطلوب إحداثها في معارف المعلمين ومعلوماتهم ومهاراتهم في التعلم الرقمي واتجاهاتهم لتعديل سلوكهم أو تطويره بهدف تحقيق وصولهم إلى الكفاية الإنتاجية في أدائهم، والقضاء على نواحي القصور والعجز في الأداء المطلوب (الأحمد، 2016: 265). **وتعرف إجرائياً بأنها:** مجموعة المتغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات المعلم بهدف إعداده وتهيئته للتدريس في ضوء التحول للتعلم الرقمي خلال جائحة كورونا والتي تظهر من خلال استجابة المعلمين عن كل فقرة من فقرات الاستبانة المعدة لهذه الغاية.

**التعلم الرقمي:** هو منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الحجرة الصفية أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم (حسان وصلاح، 2015: 140).

**جائحة كورونا:** هي وباء عالمي منتشر عالمياً منذ عام (2020)، سببها فيروس كورونا الذي يرتبط بمتلازمة حادة من أعراض شديدة للرشح والتهاب الشعب الهوائية والقصبات، ولم يكن هناك أي علم بوجود هذا الفيروس الجديد ومرضه قبل بدء نقشه في مدينة ووهان الصينية ثم أخذ بالانتشار في أرجاء العالم وقد تسبب بتعطيل المؤسسات التعليمية (Leeb, et al, 2020).

**المعلم:** هو المعلم المتخصص بتدريس الطلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر والذي يحمل على الأقل درجة البكالوريوس، والمسؤول على تحقيق بيئة تعليمية أفضل والعمل على رفع مستوى تحصيل الطلبة، وتحسين العملية التعليمية بالمدارس.

#### حدود الدراسة ومحدداتها:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على المدارس العربية داخل الخط الأخضر .
- **الحدود الزمنية:** طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2021/2022.
- **الحدود البشرية:** جرى تطبيق أداة الدراسة على معلمي المدارس العربية داخل الخط الأخضر .
- وتتحدد نتائج الدراسة أيضاً بالأداة المستخدمة، وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات، وعلى درجة صدق استجابة عينة الدراسة على فقراتها.

#### الطريقة والإجراءات

##### منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

##### مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، والبالغ عددهم

(3000) معلماً ومعلمة. وبلغ عدد أفراد العينة (334) معلماً ومعلمة يمثلون نسبة مقدارها (11%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ويبين الجدول (1) ذلك.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	140	42%
	إناث	194	58%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	207	62%
	دراسات عليا	127	38%
عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	180	54%
	10 سنوات فأكثر	154	46%

أداة الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، مثل دراسة عنانبة (2021)، ودراسة أبو قويدر (2019)، ودراسة الحويطي والحويطي (2018)، وبناء على ذلك أعدت أداة الدراسة التي تكونت بصورتها الأولية من (26) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: (الحاجات التدريبية اللازمة لتوظيف المنصات الإلكترونية، الحاجات التدريبية اللازمة لتصميم المحتوى التعليمي الرقمي، الحاجات التدريبية اللازمة للتقويم الرقمي).

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها بصورتها الأولية على عدد من أساتذة الجامعات المتخصصة في كليات العلوم التربوية والمدرسين التربويين والبالغ عددهم (11) محكماً، وذلك للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية، ودرجة ملاءمتها لأغراض الدراسة، وحذف أو إضافة كلمات لفقرة، وتم إجراء التعديلات وفقاً للملاحظات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين، وأصبح عدد فقراتها (24) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الأداة تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) وذلك بتطبيق الأداة على (38) معلماً ومعلمة اختبروا من خارج عينة الدراسة، وبعد ذلك تم احتساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون وبلغ (0.79) وبعد مناسباً لأغراض الدراسة الحالية، وتم أيضاً استخراج معامل الثبات للاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) إذ بلغ (0.86).

معيار تصحيح أداة الدراسة:

أعطيت فقرات الاستبانة بحسب تدرج ليكرت الخماسي (Likert) في التصحيح على النحو الآتي: درجة (1) قليلة جداً، ودرجة قليلة (2)، ودرجة (3) متوسطة، ودرجة (4) عالية، ودرجة (5) عالية جداً، ثم اعتمد المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة التقدير بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم إلى تقدير المتوسطات الحسابية، وذلك بتقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) حسب متوسطات إجابات العينة لكل فقرة على النحو التالي:

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

فتصبح بعد ذلك التقديرات كالآتي: (1-2.33) بدرجة منخفضة، (2.34-3.67) بدرجة متوسطة، (3.68-5) بدرجة مرتفعة.

متغيرات الدراسة: استخدمت الدراسة المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات التصنيفية الديمغرافية وهي:

1. الجنس وله فئتان: (ذكر، أنثى).
2. المؤهل العلمي وله مستويان: (بكالوريوس، دراسات عليا).
3. سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ب. المتغير التابع: الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي خلال جائحة كورونا.  
المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اعتماد الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال استخدام برنامج (SPSS)، إذ تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، للإجابة عن السؤال الأول، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشته الذي ينص على: ما الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي خلال جائحة كورونا داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لكل مجال، والجدول (2) يبين ذلك.  
الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال	رقم المجال	الترتبة
مرتفعة	0.78	3.96	الاحتياجات التدريبية اللازمة لتوظيف المنصات الإلكترونية	2	1
مرتفعة	0.87	3.89	الاحتياجات التدريبية اللازمة للتقويم الرقمي	3	2
متوسطة	0.91	3.62	الاحتياجات التدريبية اللازمة لتصميم المحتوى التعليمي الرقمي	1	3
مرتفعة	0.81	3.82	الدرجة الكلية		

يتبين من الجدول (2) أن درجة الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي خلال جائحة كورونا من وجهة نظرهم ككل جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.82)، وانحراف معياري بلغ (0.81)، وتراوح المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (3.80-3.96)، وجاء مجال الاحتياجات التدريبية اللازمة لتوظيف المنصات الإلكترونية في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.96)، وانحراف معياري (0.78)، وبدرجة مرتفعة، وجاء في الرتبة الثانية مجال الاحتياجات التدريبية اللازمة للتقويم الرقمي بمتوسط حسابي (3.89)، وانحراف معياري (0.87)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الأخيرة مجال الاحتياجات التدريبية اللازمة لتصميم المحتوى التعليمي الرقمي بمتوسط حسابي (3.62)، وانحراف معياري (0.91) وبدرجة متوسطة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس العربية الحكومية تعتمد التعلم وجها لوجه، ولم يكن في خططها اعتماد التعلم الرقمي، لذلك فقد تحولت بشكل مفاجئ إلى التعلم الرقمي، وهذا ما يقلل من خبراتها في هذا المجال، ويجعل هذا النوع من التعليم مستجداً يحتاج لممارسة لتحسين مستواهم، كذلك أنظمة التعلم الرقمي حديثة نسبياً وخاصة استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تعليم الطلبة، نتيجة الظروف الراهنة التي فرضتها جائحة كورونا والتي تتطلب من المعلمين الاتجاه نحو التعلم الرقمي، كما يواجه المعلمون صعوبة في استخدام أدوات التعلم الرقمي لضعف توافر المهارات التقنية لديهم التي تؤدي إلى

تحسن الممارسة وزيادتها فضلاً عن ضعف إلمام المعلمين بتفاصيل التعامل مع أنظمة التعلم الرقمي؛ والسبب في ذلك يرجع إلى تفاوت المعلمين في مدى التحاقهم بالدورات التدريبية في تطبيق أدوات التعلم الرقمي. وانفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة كل من: الشهومي (2020)، ودراسة اليامي (2020)، ودراسة الحويطي والحويطي (2018)، ودراسة ستولس وفيريرا وبالسير وأوليفر وفينتر وفانديرميروا (Stols, Ferreira, Palser, Olivier, Venter, & Vandermerwa, 2015) والتي توصلت جميعها إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية للمعلمين جاءت بدرجة مرتفعة. واختلفت نتيجة هذا السؤال مع دراسة عنانبة (2021)، ودراسة أبو قويدر (2019) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية للمعلمين كانت بدرجة متوسطة. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي على حده، فكانت على النحو الآتي:

المجال الأول: الحاجات التدريبية اللازمة لتصميم المحتوى التعليمي الرقمي:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الحاجات التدريبية اللازمة لتصميم المحتوى التعليمي الرقمي

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	أنظم المحتوى التعليمي بما يتناسب مع مستويات الطلبة.	3.91	0.95	مرتفعة
2	7	أقوم بتحليل المحتوى التعليمي.	3.72	0.98	مرتفعة
3	6	أعرف بمجالات تصميم التعليم الإلكتروني مثل: (تحليل النظام التعليمي وتطويره).	3.70	1.11	مرتفعة
4	4	أصمم مواد تعليمية إلكترونية في ضوء المعايير والمؤشرات الوطنية.	3.68	1.18	مرتفعة
5	8	أخطط عند تصميم المحتوى الإلكتروني.	3.61	1.08	متوسطة
6	1	أستخدم أدوات التأليف (إعداد) البرامج التعليمية.	3.48	1.17	متوسطة
7	3	أطبق أحد نماذج تصميم التعليم للتعلم الإلكتروني والمتضمنة: (التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقييم).	3.39	1.04	متوسطة
8	2	أحمل وأرفع الملفات عبر مواقع الإنترنت مثل: (Rapid Share).	3.37	0.84	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.62	0.91	متوسطة

يبين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لمجال الحاجات التدريبية اللازمة لتصميم المحتوى التعليمي الرقمي جاء بدرجة متوسطة، إذ بلغ (3.62)، وانحراف معياري (0.91)، وجاءت فقرات المجال بدرجات متفاوتة من مرتفعة إلى متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.37-3.91)، وقد جاءت الفقرة (5) ونصها " ينظم المعلم المحتوى التعليمي بما يتناسب مع مستويات الطلبة " في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.95) وبدرجة مرتفعة. ويعزى ذلك إلى أن المعلمين بحاجة إلى التدريب أكثر على التحليل على الرغم من إدراكهم لأهمية تحليل المحتوى التعليمي وذلك من خلال دورة المعلمين الجدد، فضلاً عن الظروف الناتجة عن جائحة كورونا التي اتجهت إلى التوجه بشكل كامل إلى التعلم الرقمي. في حين جاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (2) ونصها " يتقن المعلم تحميل الملفات ورفعها عبر

مواقع الإنترنت مثل: (Rapid Share) " بمتوسط حسابي (3.37) وبانحراف معياري (0.84) وبدرجة متوسطة. ويعزى ذلك إلى أن المعلمين حاصلين على التدريب الكافي في إدارة الملفات وتنظيمها وتحميلها، وتعد هذه الفقرة من الأساسيات التي فرضتها الظروف الراهنة الناتجة عن جائحة كورونا من خلال استخدام التعلم الرقمي.

المجال الثاني: الحاجات التدريبية اللازمة لتوظيف المنصات الإلكترونية:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة والدرجة لفقرات مجال الحاجات التدريبية اللازمة لتوظيف المنصات الإلكترونية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	11	إعداد الاختبارات الإلكترونية للطلبة من خلال أدوات المنصات الإلكترونية.	4.27	0.94	مرتفعة
2	12	أضيف قناة تعليمية للطلبة في المنصات التعليمية الإلكترونية.	4.14	0.89	مرتفعة
3	15	أعقد نقاش مع الطلبة من خلال الدردشة عبر المنصات الإلكترونية.	3.97	0.86	مرتفعة
4	10	استخدم المنصات الإلكترونية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.	3.94	0.89	مرتفعة
5	9	أتقن إنشاء الاجتماعات لأعضاء مجموعات العمل (الطلبة) في المنصات الإلكترونية.	3.88	1.03	مرتفعة
6	14	إجراء المحادثات والمكالمات بين أعضاء الفريق من الطلبة في المنصات الإلكترونية.	3.87	0.99	مرتفعة
7	16	أستطيع إنشاء دفتر ملاحظات للمجتمع التعليمي من (OneNote).	3.82	1.01	مرتفعة
8	13	أرسل واجبات إلكترونية للطلبة على المنصات الإلكترونية.	3.79	1.09	مرتفعة
		الدرجة الكلية	3.96	0.78	مرتفعة

يبين الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لمجال الحاجات التدريبية اللازمة لتوظيف المنصات الإلكترونية جاء بدرجة مرتفعة، إذ بلغ (3.96)، وبانحراف معياري (0.78)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة مرتفعة، وتراوح المتوسطات الحسابية بين (3.79 - 4.27)، وقد جاءت الفقرة (11) ونصها " إعداد الاختبارات الإلكترونية للطلبة من خلال أدوات المنصات الإلكترونية في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.27) وبانحراف معياري (0.94) وبدرجة مرتفعة. وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين لم يتدربوا بشكل جيد على تصميم الاختبارات الإلكترونية ورسالتها بشكل إلكتروني حيث إن عديدا من المعلمين لم يعتمدوا على المنصات التعليمية الإلكترونية في إرسال الاختبارات، كذلك بعض المعلمين غير قادرين على تصميم الاختبارات باستخدام أدوات المنصات التعليمية الإلكترونية لضعف مهاراتهم التقنية، إضافة إلى ارتفاع نصاب المعلم من الحصص التدريسية، وكثرة الأعمال الكتابية لتحضيرية والتقييمية المطلوبة منه. في حين جاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (13) ونصها " أرسل واجبات إلكترونية للطلبة على المنصات الإلكترونية " بمتوسط حسابي (3.79) وبانحراف معياري (1.09) وبدرجة مرتفعة. وقد يعزى ذلك إلى أن إرسال واجبات

إلكترونياً تعد من المهارات الأساسية البسيطة الضرورية التي يتوجب على المعلمين امتلاكها نتيجة التعامل اليومي مع المنصات التعليمية الإلكترونية، كما أن إنشاء الواجبات الإلكترونية لمجموعات العمل في التعلم الرقمي تعد من أكثر المهارات التعليمي استخداماً مع الطلبة وفي التواصل معهم عن بعد من أجل تكليفهم بالواجبات وعقد الاختبارات الإلكترونية التي تعد ضرورية جد للمعلمين للتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة ومستوى الإتقان لدى الطلبة.

المجال الثالث: الحاجات التدريبية اللازمة لتقويم الرقمي:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة والدرجة لفقرات مجال الحاجات التدريبية اللازمة لتقويم الرقمي

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة	الترتبة
مرتفعة	0.82	4.34	استخدم برامج الجداول الإلكترونية مثل اكسل (Excel) لرصد العلامات.	17	1
مرتفعة	0.91	4.22	أتابع الواجبات البيئية بانتظام.	21	2
مرتفعة	0.96	4.11	أنوع في صياغة أسئلة بمستويات مختلفة إلكترونياً لمراعاة الفروق الفردية.	23	3
مرتفعة	0.94	3.96	أقوم بتصحيح الاختبارات الإلكترونية للطلبة.	24	4
مرتفعة	0.94	3.92	أزود الطلبة بتغذية راجعة فورية بالوسائط الإلكترونية المناسبة.	22	5
مرتفعة	1.01	3.89	أحدد جوانب القوة والضعف في تحصيل الطلبة لمعالجة جوانب الضعف.	18	6
متوسطة	1.07	3.46	أحلل نتائج الاختبارات إلكترونياً.	20	7
متوسطة	1.11	3.23	أستخدم خطوات بناء الاختبار إلكترونياً متضمناً جدول المواصفات.	19	8
مرتفعة	0.87	3.89	الدرجة الكلية		

يبين الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لمجال الحاجات التدريبية اللازمة لتقويم الرقمي جاء بدرجة مرتفعة، إذ بلغ (3.89)، وانحراف معياري (0.87)، وجاءت فقرات المجال بدرجات متفاوتة من مرتفعة إلى متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.23 - 4.34)، وقد جاءت الفقرة (17) ونصها " استخدم برامج الجداول الإلكترونية مثل اكسل (Excel) لرصد العلامات " في الترتيب الأولى وبمتوسط حسابي (4.34) وانحراف معياري (0.82) وبدرجة مرتفعة. وقد يعزى ذلك إلى حرص المعلمين على استخدام برامج الجداول الإلكترونية مثل اكسل (Excel) في مختلف المهمات التدريسية والإدارية مما يعني حاجة المعلمين إلى التدريب على برامج الجداول الإلكترونية وإتقان المهارات الأساسية والمتقدمة في هذه البرامج لمسهولتها، كما أن برامج الجداول الإلكترونية تعد من أساسيات التدريب على الرخصة الدولية في قيادة الحاسوب (ICDL). في حين جاءت في الترتيب الأخيرة الفقرة (19) ونصها " أستخدم خطوات بناء الاختبار إلكترونياً متضمناً جدول المواصفات " بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (1.11) وبدرجة متوسطة. ويعزى ذلك إلى قلة وعي المعلمين بأهمية عملية تحليل نتائج الاختبارات، وكذلك تصورهم للتحليل بأنه ليس من مهماته وإنما هو من مهمات وزارة التربية والتعليم؛ لأنها تضع أسئلة الاختبارات على المنصات التعليمية خلال فترة جائحة كورونا، وضمان استدامة التعليم.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول لتعلم الرقمي تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة، والجداول ذات الأرقام (6)، (7) تبين ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة

المتغير	الفئات	الاحتياجات التدريبية		
		التصميم المحتوى التعليمي الرقمي	توظيف المنصات الإلكترونية	التقويم الرقمي
الجنس	ذكر	متوسط الحسابي	3.48	3.88
		انحراف المعياري	0.93	0.78
	أنثى	متوسط الحسابي	3.78	4.06
		انحراف المعياري	0.86	0.78
المؤهل العلمي	بكالوريوس	متوسط الحسابي	3.86	3.94
		انحراف المعياري	0.81	0.75
	دراسات عليا	متوسط الحسابي	3.92	3.99
		انحراف المعياري	0.84	0.84
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	متوسط الحسابي	3.85	3.93
		انحراف المعياري	0.89	0.86
	10 سنوات فأكثر	متوسط الحسابي	3.88	3.89
		انحراف المعياري	0.85	0.82

يبين الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ )، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7) نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة لكل مجال من مجالات الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي

مصدر التباين	مجالات الاحتياجات التدريبية	مجموع التمرينات	درجات الحرية	متوسط التمرينات	قيمة ف الإحصائية	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلج=0.010 ح=0.059	تصميم المحتوى التعليمي الرقمي	6.660	1	6.660	8.032	*0.005
	توظيف المنصات الإلكترونية	2.781	1	2.781	3.858	*0.029
	التقويم الرقمي	2.739	1	2.739	4.008	*0.046
المؤهل العلمي هوتلج=0.765	الدرجة الكلية	4.125	1	4.125	6.316	*0.013
	تصميم المحتوى التعليمي الرقمي	0.063	1	0.063	0.077	0.782
	توظيف المنصات الإلكترونية	0.025	1	0.025	0.040	0.841

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط التمرينات	درجات الحرية	مجموع التمرينات	مجالات الحاجات التدريبية	مصدر التباين
0.803	0.062	0.042	1	0.042	التقويم الرقمي	ح=0.010
0.953	0.003	0.002	1	0.002	الدرجة الكلية	
0.836	0.179	0.148	1	0.297	تصميم المحتوى التعليمي الرقمي	الخبرة هوتلنج=0.099 ح=0.941
0.742	0.299	0.187	1	0.373	توظيف المنصات الإلكترونية	
0.864	0.146	0.100	1	0.200	التقويم الرقمي	
0.937	0.065	0.043	1	0.085	الدرجة الكلية	
		0.829	331	219.727	تصميم المحتوى التعليمي الرقمي	الخطأ
		0.623	331	165.174	توظيف المنصات الإلكترونية	
		0.683	331	181.084	التقويم الرقمي	
		0.653	331	173.097	الدرجة الكلية	
			333	3765.361	تصميم المحتوى التعليمي الرقمي	الدرجة الكلية
			333	4404.250	توظيف المنصات الإلكترونية	
			333	4262.333	التقويم الرقمي	
			333	3905.074	الدرجة الكلية	

\* ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ )

يبين الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعليم الرقمي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث. يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمات أكثر رغبة في مهنة التعليم من خلال الالتزام بالتعليمات التي تحت على استخدام التعلم الرقمي، كما أن المعلمات أكثر رغبة في التنافس من أجل إثبات الذات من خلال السعي للحصول على الدورات التدريبية في مجال استخدام تطبيقات التعلم الرقمي التي تؤدي إلى تحسين مستواهم المهني والمادي على الرغم من كثرة الأعباء التي تقع على المعلمات في المدرسة والبيت والمجتمع، بينما المعلم لديه الوقت بشكل أكبر وبالتالي تتاح له الفرصة لاستخدام البيئة الإلكترونية المتواجدة بكافة إمكاناتها، مما يتيح له الفرصة لمعرفة الجوانب والعوائق التي تواجهه عند استخدام التعلم الرقمي. وانفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عنانبه (2021) التي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث. واختلفت مع نتيجة دراسة أبو قويدر (2019) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

كذلك يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعليم الرقمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي. يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم ملتزمون في تطبيق التعلم الرقمي في الوقت الحالي نتيجة جائحة كورونا، كما أن الجميع من جامعات كانت الدراسة فيها مختلطة؛ مما يعني أنهم خريجون منظومة تعليمية واحدة؛ لأن التعليم في الجامعات يقوم على النظرية البنائية في التعليم، فالمعرفة في التعلم الرقمي لها أسس موحدة في البرمجيات والوسائط المتعددة، كذلك يدرسون المقررات الدراسية ذاتها للمرحلة الدراسية التي يعملون فيها إذ تعرض الجميع إلى البرامج التدريبية ذاتها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عنانبه (2021)، ودراسة الحويطي والحويطي (2018) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات تقديرات



أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التحول للتعلم الرقمي تعزى لمتغيري الخبرة. قد تعزى هذه النتيجة إلى تقارب التصورات بين فئات الخبرة يعود إلى أنه ليس هناك جديد في زيادة عدد السنوات للمعلمين بل تقدر بسنوات الخدمة دون وجود أنماط سلوكية جديدة يظهرها مع تقدم الخبرة حيث أنهم يمارسون المهمات والأدوار والمسؤوليات ذاتها ويتعرضون بشكل متكرر إلى أعباء ومشكلات العمل ذاتها ومحيطين بكل قوانين العملية التربوية، هذا ما جعلهم يتمتعون بدرجات متساوية من الانسجام والتكيف. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عنانبه (2021)، دراسة أبو قويدر (2019)، ودراسة الحويطي والحويطي (2018) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

1. ضرورة أن تكون الدورات التدريبية نابعة من احتياجات المعلمين، خاصة في التقويم الرقمي، والمنصات التعليمية الإلكترونية.
2. ضرورة تصميم أدلة إرشادية إلكترونية للمعلمين بهدف تعريفهم بمنصات التعلم الإلكترونية وكيفية استخدامها، وخاصة إعداد الاختبارات الإلكترونية للطلبة من خلال أدوات المنصات الإلكترونية.
3. إجراء دراسات مشابهة على مناطق أخرى تتضمن الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدام المنصات التعلم الإلكترونية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو قويدر، سلام عزام (2019). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- حسونة، إسماعيل عمر (2020). مدى تطبيق معلم الحاسوب والتكنولوجيا الفلسطيني للمهارات الرقمية لمعلم القرن الحادي والعشرين في التعليم، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3 (1)، 457-488.
- الحويطي، عيد والحويطي، عواد حماد. (2018). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الاجتماعيات بمدارس محافظة ضياء في ضوء التحول للتعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية بجامعة أسبوط، 34(6)، 558-593.
- الدعاسين، خالد عوض (2016). تقويم برنامج بكالوريوس التربية المهنية في كلية الشوبك الجامعية من وجهة نظر الخريجين، دراسات: العلوم التربوية، 43(ملحق 2)، 909-927.
- الزبون، أحمد محمد (2017). درجة توافر متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني في الأردن من وجهة نظر عينة من معلمي التربية الإسلامية في محافظتي جرش وعجلون، دراسات: العلوم التربوية، 43 (2)، 513-533.
- الزبون، مأمون والرواحنة، فاطمة هيثم (2018). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 11 (36)، 29-50.
- السالمي، جمال مطر (2020). التعليم الإلكتروني في دراسات المعلومات: تقييم تجربة قسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس، مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا، 20(2)، 9-23.
- السكارنة، بلال خلف (2011). تصميم البرامج التدريبية، ط1، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- الشمري، ثاني حسين (2019). دور التعلم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين دور التعلم الرقمي في

- التمتية المهنية للمعلمين، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 3(7)، 25-42.
- الشهومي، ياسر جمعة (2020). تصميم برنامج تدريبي إلكتروني للإبناء المهني للمعلمين في مجال التقنيات الحديثة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، *المجلة العربية للنشر العلمي*، 2(25)، 521-546.
- الطعاني، حسن (2017). *التدريب: مفهومة، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقييمها*، ط 5، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عساف، محمود عبد المجيد (2020). درجة تقدير طلبة الجامعات الفلسطينية لدور الممارسات التدريسية الإلكترونية خلال جائحة كورونا في التعزيز لمهارات التعليم المنظم ذاتيا لديهم، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 10(سبتمبر)، 10-40.
- عنابه، نسرین ماجد (2021). *الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء متطلبات التعلم عن بعد من وجهة نظر مديري المدارس في مديرية تربية عجلون*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.
- الغامدي، فوزية علي (2020). دور المعلم في تعزيز العمالية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، *إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث*، 1، 287-307.
- الفارس، سليمان (2014). *إدارة الموارد البشرية*، ط2، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- القطيش، حسين مشوح (2013). أثر التعلم الإلكتروني في تنمية المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في الأردن، *المجلة العربية للدراسات الاجتماعية والتربوية*، 2(3)، 10-30.
- القطيش، حسين مشوح (2015). استخدام المشرفين التربويين للأنترنيت في الإشراف الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، *دراسات: العلوم التربوية*، 42(1)، 171-183.
- الياامي، هدى بنت يحيى (2020). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كنية التربية-جامعة الأزهر*، 39(185)، 11-61.
- المراجع الأجنبية:**
- Bates, C. & Watson, M. (2008). Re-Leaching techniques to be effective in hybrid and online courses. **Journal of American Academy of Business**, 13 (1), 38-44.
- Bjekic, D; Krneta, R; & Milosevic, D. (2010). Teacher education from e-learner to e-teacher: master curriculum. **Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET**, 9(1), 202-212 .
- Chuang, W. (2002). An Innovative teacher training approach: combine live instruction with a web-based reflection system. **British Journal of Educational Technology**, 33(2), 229-232.
- Chytry, V. Kroufek, R. & Kezovska, M. (2016). E-Learning from point of view of student of elementary school teaching, **Proceedings of the European Conference on E-Learning**, 15 (10), 138-143.
- Laird, D. (2010). **Approaches to Training and Development**, Wesleypubl Company, Massachusetts.
- Martin, F., Budhrani, K., Kumar, S., & Ritzhaupt, A. (2019). Award-winning

- faculty online teaching practices: Roles and competencies, **Online Learning Journal**, 23(1), 184-205.
- Mirzajani, H.; Mahmud, R.; Ayub, A. & Wong, S. (2018). Teachers' Acceptance of ICT and Its Integration in the Classroom. **Quality Assurance in Education: An International Perspective**, 24(1), 26-40.
  - Stols.G., Ferreira, R., Palser, A., Olivier, W., Venter, S., & Vandermerwa, A. (2015) .Perceptions and needs of South African Mathematics teachers concerning their use of technology for instruction. **South African Journal of Education**, 35 (4),1-13.
  - Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. **English Teaching Journal (ETERNAL)**. 11(1), 48- 56.

## برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استنادا إلى معايير

### المواطنة العالمية

#### د. حنين جبارة

كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن

#### ملخص:

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استنادا إلى معايير المواطنة العالمية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي التطويري في الدراسة الحالية. وعليه، فقد تكونت عينة الدراسة من (317) معلما ومعلمة تم اختيارها بطريقة العينة الطبقية العشوائية الممثلة لمجتمع الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استنادا إلى معايير المواطنة العالمية جاءت بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتصورات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استنادا إلى معايير المواطنة العالمية تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص. وبناء على النتائج السابقة، قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استنادا إلى معايير المواطنة العالمية. ونتيجة لذلك، أوصت الباحثة بأن تقوم المؤسسات التعليمية الأردنية بتبنى البرنامج المقترح لإعداد أفراد قادرين على المشاركة الإيجابية والفعالة في بناء ونهضة المجتمع.

الكلمات المفتاحية: المواطنة الرقمية، معايير المواطنة، التنمية، المهارات.

## A Proposed Training Program for Developing Digital Citizenship Skills in Jordanian Educational Institutions Based on Global Citizenship Standards

Dr. Haneen Jbara

Faculty of Educational Science\ University of Jordan\ Jordan

#### Abstract:

The study aimed to build a proposed training program to develop digital citizenship skills in Jordanian educational institutions based on global citizenship standards. The descriptive developmental survey methodology was used in the current study. Accordingly, the sample of the study was consisted of (317) teachers selected in the stratified random sample method representing the study population. The results of the study indicated that the degree of application of digital citizenship skills in Jordanian educational institutions based on the standards of global citizenship came on average, and that there are no statistically significant differences between the means of the perceptions of the members of the study sample to the degree of applying digital citizenship skills in Jordanian educational institutions based on the criteria of global citizenship according to the variables of sex and specialization. Based on previous findings, the researcher built a proposed training program to develop digital citizenship skills in Jordanian educational institutions based on global citizenship standards. As a result, the researcher recommended that Jordanian educational institutions adopt the proposed program to prepare individuals who are able to participate positively and effectively in the building and renaissance of society.

**Keywords:** Digital citizenship, citizenship standards, development, skills

## مقدمة:

تعد المواطنة الرقمية من أبرز متطلبات القرن الحادي والعشرين وقد أصبحت أكثر من أي وقت مضى من ضروريات الحياة التي يجب العناية بها لتحقيق المواطنة الرقمية العالمية، سيما وأن العالم لا يزال يشهد ثورة رقمية مستمرة نتج عنها تزايد كبير في أعداد مستخدمي الإنترنت، إذ بلغ عدد المستخدمين ما يقارب أربعة مليارات شخص، وهذا يعني أن المواطن الحقيقي في مجتمعه أصبح يعيش في مجتمع يسمى بالمجتمع الرقمي، ويتفاعل باستمرار مع المجتمعات الرقمية الأخرى حول العالم في مجالات متعددة من خلال استخدام التقنيات التكنولوجية، وهذا يقود إلى إيجاد مجتمع عالمي مترابط يؤثر ويتأثر بشكل كبير في أعمال الآخرين بغض النظر عن الموقع الجغرافي أو الهوية الوطنية لأي مجتمع.

كما تعد المواطنة الرقمية العالمية غاية في الأهمية لأنها لم تتأني إلا من خلال مستخدمي لشبكة الإنترنت يتصفون بالنشاط في استخدام عديد من التقنيات الرقمية، مما ينتج عن ذلك توفر الفرص المستقبلية الواعدة في مختلف المجالات لهؤلاء المستخدمين، وتتضمن هذه الفرص: فرص وظيفية، وفرص التعليم، وفرص الترفيه، وفرص التواصل من خلال الشبكات الاجتماعية. لذلك، فإن التقنية الرقمية يجب أن تعمل لصالح الجميع، إذ تكمن أهميتها ليس في أنها تضع قائمة بأنماط السلوك الصحيحة والخطئة المرتبطة باستخدام التقنية بمختلف أشكالها بل في كونها أداة تساعد في إدراك ما هو صحيح وما هو خاطئ، وهي تساعد المعلمين على الاشتراك مع الطلاب في حوارات ومناقشات مرتبطة بمواقف حقيقية في الحياة، لذا ينبغي أن يكون لها الأولوية في المناهج الدراسية وبرامج تنمية المعلمين. فطلاب اليوم هم رجال المستقبل، والعادات التي يكتسبها الفرد في الصغر تستمر معه في الكبر (Ribble, 2015: 37).

وبهذا يمكن القول بأن المواطنة الرقمية لا تتوقف عند حد المدرسة أو الجامعة، بل تتخطى ذلك لتصبح سلوكاً يلزم الطالب وأي فرد في المؤسسات كافة والمؤسسات التعليمية خاصة، وفي أي وقت وفي أي مكان، مما يسهم في إعداد أفراد قادرين على المشاركة الإيجابية والفعالة في بناء ونهضة المجتمع.

وحول المقصود بماهية المواطنة الرقمية، أشارت لمياء المسلماني (2014: 23) بأنها: استخدام المصادر الإلكترونية في إنجاز الأعمال، كما تشير إلى المقدرة على المشاركة في المجتمع الشبكي وتعبير عن الاستخدام المسؤول والأخلاقي الآمن من جانب الأفراد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كأعضاء في المجتمع القومي، وكموواطنين في المجتمع العالمي، ويشار إليها بأنها أسلوب يساعد المعلمين والقادة على فهم ما الذي يجب أن يعرفه الطلبة حتى يستخدموا التكنولوجيا الاستخدام الأمثل، فبدلاً من التركيز على عملية الاتصال الرقمي بالمعلومات يتم الاهتمام بالأخلاقيات والمسؤوليات المرتبطة بالاستخدام الرقمي للمعلومات.

يتضح من خلال المفاهيم المتعلقة بالمواطنة الرقمية بأن المواطن الرقمي هو الذي يستخدم وسائل الاتصال التكنولوجية والإنترنت بانتظام وفعالية ولديه المقدرة على استخدام الإنترنت في إنجاز أعماله بشكل منتظم وفعال فهو ثمرة من ثمرات التقنية الحديثة وتطور المجتمع، والاستفادة من معطيات الحضارة من أجل مستقبل أفضل، وهو المواطن الواعي القادر على الاستخدام الرشيد لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، ودحض الشائعات والأخبار الكاذبة وتداول القيم الرديئة التي تهب أمن المجتمع وكيانه وتربطه (علي، 2019: 1).

وبناء على ما سبق، تتضح أبعاد المواطنة الرقمية من خلال تسعة مجالات عامة، تشكل مجملها المواطنة الرقمية النشطة والصالحة (TSTW: International Society for Technology in Education)، وهي على النحو الآتي: الوصول الرقمي Digital Access ويعبر عن المشاركة

الإلكترونية، الوصول الكامل إلى جميع الأدوات في المجتمع الرقمي. لذلك، لا يد من مد يد العون للأشخاص لتسهيل وصولهم واستخدامهم للتكنولوجيا بكل سهولة بغض النظر عما إذا كان ذلك الوصول محدوداً أو مفتوحاً لهم، فيصبح المواطن قادراً على الإسهام والثبات وجوده حيث يجد نفسه. أما البعد الثاني فهو التجارة

الرقمية Digital Commerce وهي تتعلق ببيع البضائع وشراؤها إلكترونيا، ومعرفة سلوك التسوق الإلكتروني. ثم اليعد الثالث والخاص في الاتصالات الرقمية Digital Communication ويقصد بها التبادل الإلكتروني للمعلومات من خلال وسائل متعددة كالبريد الإلكتروني والرسائل الفورية وغيرها. ثم بعد محو الأمية الرقمية Digital Literacy ويقصد بها عملية تعليم وتعلم التكنولوجيا واستخدام أدواتها. يلي ذلك بعد اللياقة الرقمية Digital Etiquette ويقصد بها المعايير الرقمية للسلوك والإجراءات، وتهتم المواطنة الرقمية بنشر ثقافة الإتيكيت الرقمي بين الأفراد، ليتصرفوا بتحضر مراعيين القيم ومعايير السلوك الحسن. ثم اليعد القانوني، إذ أن القانون الرقمي Digital Law ويقصد بها المسؤولية الرقمية عن الأعمال والأفعال. وبعد المسؤوليات الرقمية Digital Rights & Responsibilities ويقصد بها الحريات التي يتمتع بها الجميع في العالم الرقمي، كما أن الدولة حددت لمواطنيها حقوقهم في دستورها. أما بعد الصحة الرقمية Digital Health & Wellness فيوضح للمواطن كيفية تجنب المضاعفات باتباع قواعد الصحة والسلامة العامة. وأخيرا بعد الأمن Security Digital ويقصد به إجراءات ضمان الوقاية الإلكترونية.

ولكي ينجح عن المواطنة الرقمية منافع متعددة تصب لصالح الفرد والمجتمع المحلي والإقليمي والعالم لا بد من تصرف المواطنين وفقا للمعايير والقواعد والقوانين المتعارف عليها، ووفقا للمبادئ الرئيسة للمواطنة الرقمية، سيما وأن غالبية سكان العالم من المواطنين الرقميين يشعرون بارتياح تام تجاه التكنولوجيا ولكن: هل يستخدمونها بشكل مناسب؟، وهل يفهمون أدواتهم ومسؤولياتهم في المجتمع المحلي الرقمي وعلى المستوى العالمي؟. إذ أنه لا يمكن للمواطنين الرقميين تحقيق الأمكانات الكاملة للتجارب الإيجابية في عالم الإنترنت إلا من خلال المواطنة الرقمية. وفي هذا السياق، فإن هناك طرقا إبداعية تسلط الضوء على المبادئ الرئيسة للمواطنة الرقمية. أحد هذه الطرق الشائعة الاستخدام، طريقة الإطار الثلاثي: الأمن، والحكمة، والتفاعل الاجتماعي (S3 Framework: Safe, Savvy, Social)، وتتألف من ثلاثة مستويات من الدعم الذي يحتاج إليه المواطنون الرقميون: المستوى الأول، وهو الأمن، إذ يركز على أهمية منع المخاطر، وحماية النفس والآخرين. أما المستوى الثاني فهو الحكمة، وتسلط الضوء على أهمية التعلم مدى الحياة، والبقاء على اطلاع دائم بالمفاهيم والمتغيرات المرتبطة بالعالم الرقمي، وتنقيف النفس والآخرين لاتخاذ قرارات حكيمة عند استخدام الإنترنت. ثم المستوى الثالث وهو التفاعل الاجتماعي، ويتمحور حول أهمية احترام الذات والآخرين في العالم الرقمي، لبناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية والتعاونية وتعزيزها بين المواطنين الرقميين.

وهناك دراسات بحثت التوجه الرقمي الذي تسعى إليه المؤسسات التعليمية فيما يتعلق في المواطنة الرقمية مثل دراسة السعيد (2019) التي هدفت إلى التعرف إلى دور مديري المدارس في التربية على المواطنة في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم، ومعرفة أثر متغيرات النوع والمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية. تكونت عينة الدراسة من (111) مديرا ومديرة من مديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد التعليم الأساسي. وأظهرت النتائج أن دور مديري المدارس في التربية على المواطنة في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم بلغ بمتوسط حسابي (3.94) بمستوى غالبا، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وبين المراحل تدريسية وأيضاً في متغير المؤهل العلمي.

أما دراسة الشمري (2016) فقد هدفت إلى الكشف عن مدى توافر قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة حفر الباطن بالسعودية وسبل تعزيزها. وتكونت العينة من (86) معلما في مدارسهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة توافر قيم المواطنة الرقمية لدى المعلمين في المرحلة المتوسطة والثانوية بدرجة كبيرة، وأن سبل تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الدراسة كانت بدرجة كبيرة جدا.

وبداسة الحصري (2016) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمى الدراسات الاجتماعية بالمدينة المنورة بأبعاد المواطن الرقمية فى ضوء متغيرات النوع والمؤهل العلمى والمرحلة والخبرة والدورات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفى التحليلى. وتوصلت النتائج إلى انخفاض درجة معرفة المعلمين بأبعاد المواطنة الرقمية، ووجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة بين متغيرات الدراسة.

أما دراسة دوتيرير وآخرون (Dotterer & Others, 2016) فقد هدفت إلى التشجيع على ممارسة المواطنة الرقمية فى مجالات التعليم المختلفة بالولايات المتحدة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى. وتوصلت الدراسة إلى أنه تدريس المواطن الرقمية يساعد على محو الأمية الرقمية، وعلى منح الشباب إطار إخلاقى للتعامل مع التكنولوجيا، كما يزيد من مقدراتهم على التفاعل مع الفضاء الرقمية.

وهدف دراسة ريبيل (Ribble, 2015) إلى بيان أهمية المواطنة الرقمية وتوظيف التكنولوجيا فى المدارس. استخدمت الدراسة المنهج الوصفى. وكانت النتائج أن المواطنة الرقمية تساعد على فهم الطبيعة المعقدة للتكنولوجيا وتحمى الفرد والمجتمع من اختارها وأن التكنولوجيا سوف تعاطم استخدامها فى المدارس مستقبلا، مما يتطلب وضع خطة لتدريس المواطنة الرقمية فى المدارس لمساعدة الطلبة على التعامل مع المستقبل الرقمية.

بينما دراسة بولكان (Bolkan, 2014) فقد هدفت للبحث عن المصادر والمراجع التي يمكن أن تساعد على تعليم المواطن الرقمية لطلبة المدارس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى. وتوصلت إلى قائمة بأسماء المواقع والكتب التي يمكن الاعتماد عليها فى تدريس المواطنة الرقمية للطلبة، وتوصلت أيضا إلى أن المديرين والمعلمين والطلبة وأولياء الامور لهم ادوار مهمة فى المحافظة على البيئة التعليمية الرقمية الآمنة، وأن تدريس المواطنة الرقمية يعد عنصرا هاما فى أي استراتيجية تعليمية ونتائج أفضل من فرض الرقابة على الطلبة.

وما يميز هذه الدراسة أنها هدفت إلى معرفة واقع الحاجة لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات المواطنة الرقمية فى المؤسسات التعليمية الأردنية استنادا الى معايير المواطنة العالمية من وجهة نظر العاملين فى المؤسسات التعليمية الأردنية، وكذلك إلى معرفة أثر كل

س من الجنس والتخصص فى استجابات أفراد عينة الدراسة، بينما بحثت معهم الدراسات فى التوجه الرقمية ومعاييرها فى المؤسسات التعليمية وأبعاده الرقمية. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فى تحديد أهداف وأسئلة هذه الدراسة، وفى تطوير أداة الدراسة التي استخدمت فى جمع المعلومات وتفسير النتائج.

وبناء على ما سبق، فإن ذلك يتطلب من المؤسسات التعليمية تبنى فكر جديد لقيام بدورها وهو فكرة المواطنة الرقمية من خلال التعليم والتعلم الرقمية، لذا جاءت هذه الدراسة لاقتراح برنامج تدريبي لتنمية مهارات المواطنة الرقمية فى المؤسسات التعليمية الأردنية استنادا الى معايير المواطنة العالمية.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد المواطنة الرقمية نقطة البداية للمتعلمين من جميع الأعمار الذين يحتاجون إلى إنشاء مجموعة مهارات أساسية من الكفاءات الرقمية، إذ أن هذه المهارات ستظل مفيدة خلال رحلاتهم الدراسية والتوظيفية. فالمواطنة الرقمية تعني امتلاك المهارات التي يحتاج إليها الجميع للعيش والتعلم والعمل فى مجتمع يتزايد فيه الاتصال والوصول إلى المعلومات من خلال التقنيات الرقمية مثل منصات الإنترنت والوسائط الاجتماعية والأجهزة المحمولة. كما أن المواطنة الرقمية ينبغي أن تركز على المعايير والأعراف المتبعة فى السلوك القويم والمسئول تلقاء استخدام التكنولوجيا. لهذه الأسباب، فإن الدول فى العادة تحدد لمواطنيها ما لهم من حقوق فى دساتيرها، كذلك توجد حزمة من الحقوق التي يتمتع بها المواطن الرقمية، إذ يتمتع المواطن الرقمية بحقوق الخصوصية، وحرية التعبير وغيرها، ولا بد من دراسة ومناقشة الحقوق الرقمية الأساسية حتى يتسنى فهمها على النحو الصحيح فى ظل العالم الرقمية. ومع هذه الحقوق تأتي الواجبات أو المسئوليات، فلا

بد أن يتعاون المستخدمين على تحديد أسلوب استخدام التكنولوجيا على النحو اللائق. وبناء عليه، يعد هذان الجانبان بمثابة وجهين لعملة واحدة، فلا بد من تفعيلهما معا حتى يصبح كل مواطن رقمي مواطنا منتجا ومشاركا فعالا.

وتأسيسا على ما سبق فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في الاجابة عن السؤال الرئيس الآتي:  
ما البرنامج التدريبي المناسب لتنمية مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استنادا الى معايير المواطنة العالمية؟

وينتق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الأربعة الآتية:  
السؤال الأول: ما درجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص؟

السؤال الثالث: ما البرنامج التدريبي المناسب لتنمية مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استنادا الى معايير المواطنة العالمية؟

السؤال الرابع: ما درجة ملائمة البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استنادا الى معايير المواطنة العالمية من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟  
أهمية الدراسة

يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة على النحو الآتي:

#### الأهمية النظرية:

يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة الباحثين في مجال المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية، وذلك من خلال الاستفادة من نتائجها في إعداد الدراسات والبحوث العلمية ورسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراة في موضوع المواطنة الرقمية، وأن تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبات العربية بالأدب النظري والدراسات والبحوث المتعلقة بالمجتمعات الرقمية على المستويات الوطنية والعالمية.

#### الأهمية التطبيقية:

يؤمل أن تكون نتائج هذه الدراسة مفيدة للجهات الآتية:

- وزارة التربية والتعليم الأردنية، إذ يمكنها الاستفادة من هذه الدراسة في تصميم برنامج للمواطنة الرقمية وتطويره، يساعد العاملين في المؤسسات التعليمية الأردنية على الحصول على المعرفة وتوليدها وتبادلها ونشرها وتطبيقها.

- الجامعات الأردنية ومؤسسات التعليم العالي، إذ يمكنها الاستفادة من هذه الدراسة من خلال تصميم برامج تدريبية تهدف إلى نشر القيم وأخلاقيات البيئة الرقمية التي ينبغي على العاملين في المؤسسات التعليمية إتقانها للوصول إلى المجتمعات الرقمية الأخرى استنادا إلى المعايير العالمية.

#### مصطلحات الدراسة:

#### البرنامج التدريبي: Training Program

يعرف البرنامج التدريبي بأنه مجموعة من الأنشطة المتكاملة والمصممة لتحقيق هدف عام محدد. (شحاتة، والنجار، 2003، 77).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: المحتوى الفعلي المتضمن مجموعة من الموضوعات والمفردات والأنشطة التدريبية المقترحة لإكساب طلبة الجامعة مقدرات ريادة الأعمال في ضوء حاجاتهم التدريبية خلال فترة تدريبية مزمّنة، والمتمثلة في البرنامج الذي سيتم اقتراحه في هذه الدراسة.



### التنمية/ التطوير : Development

يعرف التطوير اصطلاحاً بأنه: تحسين العمل ورفع كفاءة العمل أو النظام ككل وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمنظمة بصورة أكثر كفاءة (حجي وشهاب، 2011: 12).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الارتقاء بأساليب التدريس وطرأقه لرفع كفاءة النظام التعليمي ككل لتحقيق المعايير العالمية لمخرجات نوعية من التعليم تؤدي إلى تلبية حاجات سوق العمل من الكفاءات.

### المواطنة الرقمية: Digital Citizenship

تعرف منظمة اليونسكو (2011:123) المواطنة الرقمية بأنها: امتلاك الفرد للأدوات والمهارات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للاشتراك في أنشطة المجتمع الرقمي، مثل الدخول على المواقع الحكومية عبر شبكة الإنترنت واستخدام مواقع التواصل الاجتماعي واستخدام الهاتف المحمول.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: امتلاك العاملين في المؤسسات التعليمية الأردنية للأدوات والمهارات الخاصة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتفاعل الاجتماعي محلياً وإقليمياً وعالمياً مع مراعاة الانماط السلوكية الصحيحة والخاصة المرتبطة باستخدام التقنية بمختلف أشكالها، والتي ينبغي أن تتضمنها المناهج الدراسية وبرامج تنمية المعلمين.

### معايير المواطنة الرقمية: Digital Citizenship Standards

لترسخ المواطنة الرقمية ووضع قواعدها وغرسها في الأفراد المستفيدين من النظام التعليمي وفي إطار المنظومة التربوية، يمكن الإشارة إلى أهم العناصر المكونة للمواطنة الرقمية، وهي بمثابة معايير ينطوي تحت كل منها مؤشرات قياس لتقييم مدى تطبيقها في المجتمعات الرقمية للحكم على تطبيقها وفقاً للمعايير العالمية. وتتلخص هذه المعايير بما يأتي: معيار فرص الوصول الرقمي المتكافئ للمستفيدين كافة من خدمات المؤسسات التعليمية، و معيار إتاحة خيارات الاتصالات الرقمية، و معيار تعليم الطلاب استخدام التكنولوجيا وأدواتها (محو الأمية الرقمية)، و معيار الاستخدام اللائق للعوالم الرقمية، و معيار إحترام القوانين الرقمية، و معيار الحقوق والمسؤوليات الرقمية، و معيار ضمان الصحة والسلامة الرقمية، و معيار الإنترام بقواعد التجارة الرقمية، و معيار الحفاظ على الأمن الرقمي (شحاتة، 2013) و(حسان، 2014) و (Ribble, 2015).

### حدود الدراسة

تحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على العاملين في المؤسسات التعليمية الأردنية.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المؤسسات التعليمية الأردنية.
- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2021/2022.

### منهجية الدراسة:

هدفت الدراسة إلى اقتراح برنامج تدريبي لتنمية مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية. وتم اعتماد المنهج الوصفي المسحي التطويري، وذلك لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، ويوصفه الأسلوب الأفضل لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وذلك من خلال جمع البيانات بواسطة أداة الدراسة، ثم تحليل البيانات إحصائياً وتفسير النتائج، وبناء على النتائج تم اقتراح البرنامج التدريبي.

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الجامعة وعددهم (2112)، وذلك حسب إحصاءات عام 2022/2021 المسجلة في الموقع الإلكتروني الرسمي لوزارة التربية والتعليم.

### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وذلك باختيار مدارس حكومية من مديرية لواء

الجامعة بحيث تكونت العينة من (317) معلماً ومعلمة وهو ما يمثل نسبة (15%) من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والتخصص.

**الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص**

المتغير	الفئات	العدد	المجموع
الجنس	نكر	96	317
	أنثى	221	
التخصص	علمي	186	317
	أدبي	93	
	غير ذلك	38	

أداة الدراسة:

تم تطوير استبانة لقياس درجة حاجة المؤسسات التعليمية الأردنية لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات المواطنة الرقمية استناداً لمعايير المواطنة الرقمية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بالاستعانة بأدوات بعض الدراسات السابقة مثل دراسة: طوالبه (2017)، والسعيد (2019)، وتكونت من (22) فقرة توزعت على خمسة مجالات، وهي: إنشاء وإدارة هوية رقمية (5) فقرات، وتنمية سمعة رقمية وإدارتها وحمايتها (6) فقرات، والاستجابة للسلوك الرقمي والمحتوى غير اللائقين (4) فقرات، وفرص زيادة الكفاءة الرقمية (3) فقرات، وفهم كيفية حماية معلومات التعريف الشخصية للآخرين (4) فقرات.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة، تم استخدام صدق المحتوى إذ تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في الإدارة والقيادة التربوية في وزارة التربية والتعليم في بعض مديريات التربية والتعليم الأردنية وذلك للحكم على مدى ملاءمة الفقرات لمجال الدراسة، ومدى صلاحية الفقرات للقياس، ودرجة مناسبة الصياغة اللغوية. وبعد ذلك تم تعديل الأداة (الاستبانة) بناء على ملاحظات واقتراحات المحكمين بنسبة (85%) فأكثر.

ثبات الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لاستخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، والجدول (2) يبين قيم معاملات الثبات لمجالات الأداء.

**الجدول (2) يبين قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ) مرتفعة، مجالات الاستبانة**

الترقيم	المجال	عدد الفقرات	ارقام الفقرات لكل مجال	الاتساق الداخلي
1	إنشاء وإدارة هوية رقمية	5	5-1	0.86
2	تنمية سمعة رقمية وإدارتها وحمايتها	6	11-6	0.88
3	الاستجابة للسلوك الرقمي والمحتوى غير اللائقين	4	15-12	0.94
4	فرص زيادة الكفاءة الرقمية	3	18-16	0.94
5	فهم كيفية حماية معلومات التعريف الشخصية للآخرين	4	22-19	0.83

يبين الجدول (2) أن جميع قيم معامل الثبات مرتفعة، فقد تراوحت بين (0.83-0.94) وهي مقبولة لغايات البحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية من وجهة نظر المعلمين؟  
للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل مجال من مجالات الأداة والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية من وجهة نظر المعلمين

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	إنشاء وإدارة هوية رقمية	3.02	1.23	متوسطة
2	5	تنمية سمعة رقمية وادارتها وحمايتها	3.11	1.07	متوسطة
3	1	الاستجابة للسلوك الرقمي والمحتوى غير اللائقين	3.21	0.90	متوسطة
4	2	فرص زيادة الكفاءة الرقمية	3.27	0.79	متوسطة
5	4	فهم كيفية حماية معلومات التعريف الشخصية للآخرين	3.55	1.18	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.23	0.99	متوسطة

يبين الجدول (3) أن درجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.23) وانحراف معياري (0.99). وجاءت جميع مجالات الأداة بدرجة متوسطة، وتراوح المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.02-3.55)، وإن مجال إنشاء وإدارة هوية رقمية جاء في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.55)، وانحراف معياري (1.18) وجاء مجال تنمية سمعة رقمية وادارتها وحمايتها في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.27)، وانحراف معياري (0.79)، وبدرجة متوسطة، تلاه في الرتبة الثالثة مجال الاستجابة للسلوك الرقمي والمحتوى غير اللائقين بمتوسط حسابي (3.21)، وانحراف معياري (0.90)، وبدرجة متوسطة، وجاء مجال فرص زيادة الكفاءة الرقمية في الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.11)، وانحراف معياري (1.07) وبدرجة متوسطة، وأخيراً جاء مجال فهم كيفية حماية معلومات التعريف الشخصية للآخرين في الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.02)، وانحراف معياري (1.23) وبدرجة متوسطة.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن برامج التدريب والمنهاج الخاصة لا تركز على المواطنة الرقمية وتحديد الهوية الرقمية ومبادئها والجوانب الأخلاقية في استخدام تكنولوجيا المعلومات.

وللتعرف إلى درجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استناداً إلى معايير المواطنة العالمية من وجهة نظر المعلمين، ضمن كل مجال من مجالات الأداة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الأداة على حدة، وقد كانت على النحو الآتي:

المجال الأول: إنشاء وإدارة هوية رقمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استناداً إلى معايير المواطنة العالمية من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمجال إنشاء وإدارة هوية رقمية، والجدول (4) يبين ذلك:

**الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن فقرات مجال إنشاء وإدارة هوية رقمية مرتبة تنازلياً**

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
1	شرح كيفية إدارة البيانات الشخصية عبر الإنترنت	3.54	0.83	1	متوسطة
2	توضيح كيفية إدارة معلومات التعريف الشخصية	3.51	0.81	2	متوسطة
4	التفريق بين الهويات الرقمية الشخصية والمهنية	3.51	0.81	3	متوسطة
5	توضيح كيفية إدارة بيانات اعتماد المواقع المتعددة	3.51	0.81	4	متوسطة
3	شرح كيفية الحفاظ على الخصوصية والأمان الرقمي	2.27	0.70	5	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.27	0.79		

يبين الجدول (4) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمجال (إنشاء وإدارة هوية رقمية) في درجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استناداً إلى معايير المواطنة العالمية من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (3.27)، وانحراف معياري (0.79)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة وتراوح المتوسط الحسابي بين (2.27-3.51)، والتي تنص على شرح كيفية إدارة البيانات الشخصية عبر الإنترنت في الترتيب الأولي بمتوسط حسابي (3.54)، وانحراف معياري (0.83) وبدرجة متوسطة، وجاء في الترتيب الأخيرة الفقرة (3) والتي تنص على شرح كيفية الحفاظ على الخصوصية والأمان الرقمي بمتوسط حسابي (2.27)، وانحراف معياري (0.70) وبدرجة متوسطة، وهذا يدل على ضعف في المناهج المتعلقة بالمواطنة الرقمية وتحديدًا بالتعريف بماهية الهوية الرقمية وكيف يمكن بنائها بشكل سليم يعكس شخصية المستخدم.

**المجال الثاني: تنمية سمعة رقمية وإدارتها وحمايتها**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة لدرجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استناداً إلى معايير المواطنة العالمية من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمجال تنمية سمعة رقمية وإدارتها وحمايتها، والجدول (5) يبين ذلك:

**الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة والدرجة لاستجابات أفراد العينة عن فقرات**

**مجال تنمية سمعة رقمية وإدارتها وحمايتها**

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
9	تحديد الوقت المناسب لإرسال اتصال	3.09	1.19	1	متوسطة
8	تنفيذ معايير الآداب الرقمية الظرفية	3.13	1.04	2	متوسطة
7	توضيح الجوانب القانونية عند استخدام التكنولوجيا	3.14	1.03	3	متوسطة
6	التعريف بالإجراءات في العالم الرقمي باستمرار	3.18	1.01	4	متوسطة
11	عرض الحساسية للتنوع الثقافي	3.55	1.14	5	متوسطة
10	وصف معايير الآداب الرقمية للمحتوى	3.58	1.24	6	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.28	1.11		متوسطة

يبين الجدول (5) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمجال (تنمية سمعة رقمية وإدارتها وحمايتها) في درجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استنادا الى معايير المواطنة العالمية من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (3.28)، وانحراف معياري (1.11)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة وتراوح المتوسط الحسابي بين (3.09-3.58)، وجاءت الفقرة (9) والتي تنص على " تحديد الوقت المناسب لإرسال اتصال" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.09)، وانحراف معياري (1.19) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (10) والتي تنص على " وصف معايير الآداب الرقمية للمحتوى بمتوسط حسابي (3.58)، وانحراف معياري (1.24) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى عدم تركيز المناهج على مفهوم الخصوصية وقوانينها وكيفية حمايتها.

#### المجال الثالث: الاستجابة للسلوك الرقمي والمحتوى غير اللاتقنين

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استنادا الى معايير المواطنة العالمية من وجهة نظر المعلمين وفقا لمجال الاستجابة للسلوك الرقمي والمحتوى غير اللاتقنين، والجدول (6) يبين ذلك:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستجابة للسلوك الرقمي والمحتوى غير اللاتقنين

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
15	شرح قيمة عدم الاستجابة للتواصل السلبي	3.55	1.14	1	متوسطة
14	شرح أهمية إخفاء الهوية عبر الإنترنت	3.58	1.24	2	متوسطة
13	تقييم صحة المعلومات عبر الإنترنت	3.59	1.23	3	متوسطة
12	شرح تأثير الاتصالات الرقمية السلبية	3.72	1.19	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.61	1.20		متوسطة

يبين الجدول (6) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمجال (الاستجابة للسلوك الرقمي والمحتوى غير اللاتقنين) في درجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استنادا الى معايير المواطنة العالمية من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (3.61)، وانحراف معياري (1.20)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة وتراوح المتوسط الحسابي بين (3.55-3.72)، وجاءت الفقرة (15) والتي تنص على " شرح قيمة عدم الاستجابة للتواصل السلبي" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.55)، وانحراف معياري (1.14) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (12) والتي تنص على " شرح تأثير الاتصالات الرقمية السلبية" بمتوسط حسابي (3.72)، وانحراف معياري (1.19) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن البرامج التدريبية والمناهج المدرسية لا تركز بشكل دقيق على التشريعات والقوانين وأخلاقيات استخدام الإنترنت وتكنولوجيا المعلومات بشكل سليم دون انتهاك لهذه التشريعات والقوانين.

#### المجال الرابع: فرص زيادة الكفاءة الرقمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استنادا الى معايير المواطنة العالمية من وجهة نظر المعلمين وفقا لمجال فرص زيادة الكفاءة الرقمية، والجدول (7) يبين ذلك:

**الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة والدرجة لاستجابات أفراد العينة عن فقرات فرص زيادة الكفاءة الرقمية**

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
17	استخدام ميزات المساعدة وموارد المجتمع	3.18	1.01	1	متوسطة
18	شرح كيفية البحث عن التعليقات التي تعلم وتحسن التعلم	3.23	1.26	2	متوسطة
16	شرح التطورات التكنولوجية باستمرار	3.40	1.50	3	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.27	1.26		متوسطة

يبين الجدول (7) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمجال (فرص زيادة الكفاءة الرقمية) في درجة في تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استنادا الى معايير المواطنة العالمية من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (3.27)، وانحراف معياري (1.26)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة وتراوح المتوسط الحسابي بين (3.18-3.40)، وجاءت الفقرة (17) والتي تنص على "استخدام ميزات المساعدة وموارد المجتمع" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.18)، وانحراف معياري (1.01) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (16) والتي تنص على "شرح التطورات التكنولوجية باستمرار بمتوسط حسابي (3.40)، وانحراف معياري (1.50) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى ضعف المناهج والبرامج التدريبية في مواكبة التطورات التكنولوجية وعدم تركيزها بشكل كبير على زيادة الكفاءة الرقمية.

**المجال الخامس: فهم كيفية حماية معلومات التعريف الشخصية للآخرين**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة لدرجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استنادا الى معايير المواطنة العالمية من وجهة نظر المعلمين وفقا لمجال فهم كيفية حماية معلومات التعريف الشخصية للآخرين، والجدول (8) يبين ذلك:

**الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة والدرجة لاستجابات أفراد العينة عن فقرات مجال فهم كيفية حماية معلومات التعريف الشخصية للآخرين**

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
22	شرح كيفية تجنب بث معلومات الآخرين دون إذن	2.18	0.66	1	متوسطة
21	توضيح المسؤولية التي تأتي مع معرفة كلمة مرور شخص آخر ومعلومات الحساب	2.27	0.71	2	متوسطة
20	شرح كيفية تحقيق الخصوصية في مكان العمل	2.37	0.70	3	متوسطة
19	توضيح كيفية تحقيق الخصوصية عبر الإنترنت	2.47	0.72	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.32	0.69		متوسطة

يبين الجدول (8) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمجال (فهم كيفية حماية معلومات التعريف الشخصية للآخرين) في درجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استنادا الى معايير المواطنة العالمية من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (2.32)، وانحراف معياري (0.69)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة وتراوح المتوسط الحسابي بين (2.18- 2.47)، وجاءت الفقرة (22) والتي تنص على "تشرح كيفية تجنب بث معلومات الآخرين دون إذن" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.18)، وانحراف معياري (0.66) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (22) والتي تنص على توضيح كيفية تحقيق الخصوصية عبر الإنترنت بمتوسط حسابي (2.47)، وانحراف معياري (0.72) وبدرجة متوسطة، وقد يدل ذلك إلى عدم توافر شرح كافي لكيفية حماية معلومات التعريف الشخصية للآخرين.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيري الجنس والتخصص؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والتخصص والجدول الآتي تبين ذلك.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات درجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيري الجنس والتخصص

المتغير	الفئات	إنشاء وإدارة هوية رقمية	تنمية سمعة رقمية	الاستجابة للسلوك	فرص زيادة الكفاءة	حماية معلومات التعريف	الكني	
الجنس	نكر	س	1.4	1.9	0.72	0.59	0.65	
	أنثى	ع	3.57	3.62	3.51	3.97	3.98	
		س	1.12	1.16	0.87	0.72	0.77	
	التخصص	ع	3.16	3.96	3.56	3.84	0.56	3.75
علمي		س	3.33	3.14	3.75	3.99	3.14	3.68
		ع	0.99	1.02	0.71	0.65	1.02	0.69
أدبي		س	3.41	3.27	3.91	3.92	3.27	3.95
		ع	1.11	1.16	0.81	0.65	1.16	0.67
غير ذلك	س	3.33	3.14	3.75	3.99	3.14	3.68	
	ع	0.99	1.02	0.71	0.65	1.02	0.69	

تشير نتائج الجدول (9) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيري الجنس والتخصص، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي على المجالات والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10) تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتخصص في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة تطبيق مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استناداً إلى معايير المواطنة العالمية من وجهة نظر المعلمين.

مصدر التباين	المجالات	مجموع التمرينات	درجات انحرية	متوسط التمرينات	قيمة ف الإحصائية	الدالة الإحصائية
الجنس هوتلنج = 0.021 ح = 0.184	إنشاء وإدارة هوية رقمية	1.17	1	1.19	1.78	0.18
	تنمية سمعة رقمية	0.12	1	0.04	0.06	0.83
	الاستجابة للسلوك الرقمي	0.77	1	0.30	0.04	0.84
	فرص زيادة الكفاءة الرقمية	0.38	1	0.78	1.06	0.32
التخصص ويلكس = 0.881 ح = 0.000	حماية معلومات التعريف	0.29	1	0.79	1.08	0.42
	إنشاء وإدارة هوية رقمية	2.28	2	2.23	0.17	0.17
	تنمية سمعة رقمية	4.41	2	0.92	0.08	0.08
	الاستجابة للسلوك الرقمي	1.80	2	0.02	0.25	0.25
الخطأ	فرص زيادة الكفاءة الرقمية	1.77	2	0.40	0.97	0.97
	حماية معلومات التعريف	1.74	2	0.39	0.28	0.28
	إنشاء وإدارة هوية رقمية	185.65	419	0.61		
	تنمية سمعة رقمية	177.23	419	0.63		
الدرجة الكلية	الاستجابة للسلوك الرقمي	17.12	419	0.63		
	فرص زيادة الكفاءة الرقمية	215.42	419			
	حماية معلومات التعريف	164.89	419			
	إنشاء وإدارة هوية رقمية	4252.73	424			
	تنمية سمعة رقمية	4284.56	424			
	الاستجابة للسلوك الرقمي	4475.07	424			
	فرص زيادة الكفاءة الرقمية	4199.42	424			
	حماية معلومات التعريف	4198.31	424			

\* ذات دالة إحصائية ( $a > 0.05$ )

تشير النتائج في الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $a > 0.05$ ) تعزى لاختلاف متغيرات الجنس والتخصص استناداً إلى قيمة ف المحسوبة وعلى جميع المجالات، وتعود هذه النتيجة إلى أن درجة التطبيق لمهارات المواطنة الرقمية متقاربة بغض النظر عن الجنس أو التخصص. نتائج السؤال الثالث والذي ينص على: ما البرنامج التدريبي المناسب لتنمية مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استناداً إلى معايير المواطنة العالمية؟

سنوضح أتياً البرنامج التدريبي المناسب لتنمية مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استناداً إلى معايير المواطنة العالمية

#### 1. اسم البرنامج

برنامج (حنين جبارة) لتنمية مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استناداً إلى معايير المواطنة العالمية



## 2. أهمية البرنامج المقترح

إن أهمية هذا البرنامج الذي تقترحه الباحثة جاءت من أهمية المحتوى التعليمي الذي يتضمنه، والذي لم يتأتى إلا بعد دراسات مستفيضة متخصصة بالمواطنة الرقمية، إذ أن البرنامج يتكون من ثلاثة مستويات يندرج تحت كل مستوى عدة موضوعات يحدد لكل موضوع وقت محدد لتحقيق الأهداف المنشودة.

## 3. مستويات وأهداف البرنامج التدريبي لتنمية مهارات المواطنة الرقمية

حسب المعايير العالمية للمواطنة الرقمية، يتضمن البرنامج التدريبي المستويات التالية:

المستوى الأول		
تسلسل	الموضوع	الوقت/ساعة
<b>الهدف</b>		
<b>1. إنشاء وإدارة هوية رقمية</b>		
1.1	شرح كيفية إدارة البيانات الشخصية عبر الإنترنت	1
1.2	شرح كيفية إدارة معلومات التعريف الشخصية	1
1.3	شرح كيفية الحفاظ على الخصوصية والأمان الرقمي	1
<b>الهدف</b>		
<b>2. تنمية سمعتك الرقمية ولادارتها وحمايتها</b>		
2.1	التعرف إلى استمرارية الإجراءات في العالم الرقمي	1
2.2	التعرف إلى السلوك القانوني والأخلاقي عند استخدام التكنولوجيا	1
<b>الهدف</b>		
<b>3. الاستجابة للسلوك الرقمي والمحتوى غير اللائق</b>		
3.1	شرح تأثير الاتصالات الرقمية السلبية	1
3.2	تقييم صحة المعلومات عبر الإنترنت	1
3.3	شرح أهمية إخفاء الهوية عبر الإنترنت	1
3.4	شرح قيمة عدم الاستجابة للتواصل السلبي	1
3.5	تقييم/اختبار	1
مجموع الساعات		<b>10</b>
المستوى الثاني:		
<b>الهدف</b>		
<b>1. إنشاء وإدارة هويات رقمية متعددة</b>		
1.1	التفريق بين الهويات الرقمية الشخصية والمهنية	1
1.2	إدارة بيانات اعتماد المواقع المتعددة	2
<b>الهدف</b>		
<b>2. تطبيق معايير الآداب الرقمية</b>		
2.1	تنفيذ معايير الآداب الرقمية الظرفية	2
2.2	تحديد الوقت المناسب لإرسال اتصال	1
2.3	وصف معايير الآداب الرقمية للمحتوى	2
2.4	عرض الحساسية للتنوع الثقافي	2
<b>الهدف</b>		
<b>3. ابحث عن الفرص لزيادة كفاءتك الرقمية</b>		
3.1	كن على علم بالتطورات التكنولوجية	2
3.2	استخدام ميزات المساعدة وموارد المجتمع	1
3.3	ابحث عن التعليقات التي تعلمك وتحسن تعلمك	1
مجموع الساعات		<b>14 ساعة</b>
المستوى الثالث:		

الهدف	1. فهم كيفية حماية معنومات التعريف الشخصية للآخرين
1.1	شرح الحاجة إلى الخصوصية عبر الإنترنت وكيفية تحقيقها
1.2	اشرح الحاجة إلى الخصوصية في مكان العمل وكيفية تحقيقها
1.3	شرح المسؤولية التي تأتي مع معرفة كلمة مرور شخص آخر و معلومات الحساب
1.4	تجنب بث معلومات الآخرين دون إذن
	مجموع الساعات 6 ساعات
	مجموع الكلي لساعات البرنامج 30

نتائج السؤال الرابع والذي ينص على: ما درجة ملاءمة البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استناداً الى معايير المواطنة العالمية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج درجة الملاءمة من خلال عرض البرنامج التدريبي المقترح على مجموعة من الخبراء والمختصين لتحديد درجة ملاءمته، وقد جاء البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استناداً الى معايير المواطنة العالمية ملائم، إذ أنه يتمتع بصدق محتوى مناسب.

#### التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. تبني البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية الأردنية استناداً الى معايير المواطنة العالمية.
2. عقد برامج ودورات وورش عمل مستمرة في مجال المواطنة الرقمية وتوفير البيئة والتسهيلات اللازمة للعاملين في المؤسسات التعليمية الأردنية والمستفيدين من النظام التعليمي.
3. تضمين البرنامج التدريبي الموضوعات ذات العلاقة بالمواطنة الرقمية والتي تسهم في تكوين المجتمع الرقمي وفقاً للمعايير العالمية.
4. تأسيس مناهج خاصة بالمواطنة الرقمية تغطي جميع مستويات البرنامج المقترح والعمل على تطويرها.

#### المصادر والمراجع

##### أ. المراجع العربية

- حجي، أحمد وشهاب، لبنى (2011). التعليم العائلي والجامعي المقارن حول العالم: جامعات المستقبل واستراتيجيات التطوير نحو مجتمع المعرفة. القاهرة: عالم الكتب.
- حسان، فارس (2014). المواطنة الرقمية، مجلة كنا مواطنون، العدد 151، أب 2014.
- الحصري، كامل دسوقي (2016). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، 1(8): 89-141.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ط1، القاهرة: الدار المصرية واللبنانية للطباعة والنشر .
- شحاتة، وليد (2013). المحاور التسعة في المواطنة الرقمية <http://blog.naseej.com/2013/07/11>
- الشمري، حمدان (2016). مدى توافر قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة حفر الباطن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.
- طوابه، هادي (2017). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية - دراسة تحليلية. المجلة

- الأردنية في العلوم التربوية، 13(3): 291-308.
- العتيبي، مشاعل عسير (2018). دور قائدات المدارس في تبني مشروع المواطنة الرقمية. *مجلة العلوم التربوية والتفسيية: المركز القومي للبحوث، غزة*، 2(14): 37-56.
  - علي، عبد الرحيم (2019): التعليم والمواطنة الرقمية ارتباط وثيق وتنشئة في عالم متغير تشويه الشائعات، البوابة التعليمية.
  - المسلماني، لمياء (2014). التعليم والمواطنة الرقمية - رؤية مقترحه. *مجلة عالم التربية - مصر*، 15(47): 15-94.
  - اليونيسكو (2011). إطار عمل تنمية كفاءات المعلمين في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. استرجع بتاريخ 23 فبراير 2017 من الموقع:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf>
- ب. المراجع الأجنبية:
- Bolkan, A. (2014). Resources to Help you Teach Digital Citizenship, **T H E Journal**, 41(12): 21-23.
  - Dotterer, G., Hedges, A., Parker, H. (2016). Fostering Digital in the Classroom, **Education Digest Journal**, 82(3), Vilnius, Lithuania.
  - Jones & Shao, 2011; Digital Citizenship , ISTE- International Society for Technology in Education, (DCE) Digital Citizenship Education.
  - Ribble, Mike (2015). Nine Themes of Digital Citizenship [http:// www.digitalcitizenship.net/Nine\\_Elements.html](http://www.digitalcitizenship.net/Nine_Elements.html).
  - Ribble,. (2011). **Nine themes of digital citizenship** available at: [digitalcitizenship.net/ Nine Elements.html](http://digitalcitizenship.net/Nine_Elements.html). Retrieved on 1 August 2014.

## برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الرقمية في المؤسسات التعليمية الفلسطينية استناداً إلى المعايير

### العالمية لمحو الأمية الرقمية

د. موسى حمدان

مركز تورنتو لتكنولوجيا المعلومات والأعمال والمحاسبة/ كندا

ايناس نبيل رضوان

وزارة التربية والتعليم/ فلسطين

منخص:

هدفت الدراسة إلى اقتراح برنامج تدريبي لتنمية المهارات الرقمية في المؤسسات التعليمية الفلسطينية استناداً للمعايير العالمية لمحو الأمية الرقمية. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، استخدم الباحثان منهجية البحث التحليلي التركيبي. وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن البرامج المخصصة لتنمية المهارات الرقمية في المؤسسات التعليمية الفلسطينية لا تزال دون المأمول، وفي ضوء مراجعة الأدب التربوي ذي الصلة، والخبرة المكتنفة العالمية التي يمتلكها الباحثين في تطبيق التعلم الرقمي بكافة أنواعه في أثناء عملية التدريس والتدريب، والمتضمن تطوير برامج تدريبية استناداً للمعايير العالمية لمحو الأمية الرقمية، قام الباحثان باقتراح برنامج تدريبي لتنمية المهارات الرقمية في المؤسسات التعليمية الفلسطينية استناداً للمعايير العالمية لمحو الأمية الرقمية. يتكون البرنامج التدريبي من ثلاثة مستويات وسبعة مجالات لكل مستوى تم تغطيتها بالكامل لتحقيق التنمية للمهارات الرقمية والتي يؤمل الوصول إليها.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، محو الأمية الرقمية، مؤسسات تعليمية فلسطينية، معايير عالمية.

## A Proposed Training Program for Developing Digital Skills in Palestinian Educational Institutions Based on Global Standards for Digital Literacy

Dr. Musa Hamdan

Toronto Center for Information Technology, Business and Accounting\ Canada

Enas Radwan

Palestinian Ministry of Education\ Palestinian

### Abstract:

This study aimed at proposing a training program for developing digital skills in Palestinian educational institutions based on global standards for digital literacy. To achieve the goal of the study, the researchers used the synthetic analytical research methodology. The results of the study showed that the programs dedicated to developing digital skills in Palestinian educational institutions are still below expectations, and in light of the review of the relevant educational literature, and the extensive global experience that researchers have in applying digital learning of all kinds during the teaching and training process, which includes the development of training programs based on standards Global Digital Literacy, the researchers proposed a training program to develop digital skills in Palestinian educational institutions based on global standards for digital literacy. The training program consists of three levels and seven areas for each level that have been fully covered to achieve the development of digital skills, which are hoped to be reached.

**Keywords:** training program, digital literacy, Palestinian educational institutions, and international standards.

## مقدمة:

تعد محو الأمية الرقمية من أهم تحديات العصر، كما أنها تحظى بأهمية وأولوية قصوى من قبل القائمين على التعليم العام والتعليم العالي في التخطيط لتطوير أنظمة التعليم. إذ يتيح استكشاف استخدام التقنيات الرقمية للمعلمين الفرص لتصميم تعلم جذاب للموضوعات أو المساقات التعليمية التي يدرسونها من خلال أشكال متعددة للتعليم الرقمي منها التعلم المدمج أو المتزامن المباشر أو غير المتزامن غير المباشر عبر الإنترنت (Bali,2016).

إن الغرض من التعليم الرقمي هو أن يتم إنشاء المحتوى التعليمي (المساقات التعليمية) ومشاركتها مع الآخرين، وتطويرها معا في السحابة Cloud. فمن خلال التعلم الرقمي، يتعلم الطلبة في سن مبكر قبول أكبر قدر ممكن من المسؤولية الشخصية، وتحسين التواصل، فضلا عن العمل الجماعي. فالتدريس باستخدام التقنيات الرقمية يستخدم الأدوات والأنظمة والأجهزة والموارد الإلكترونية التي تولد البيانات المخزنة أو تعالجها، ومن الأمثلة عليها وسائل التواصل الاجتماعي، والألعاب عبر الإنترنت والوسائط المتعددة والهواتف المحمولة، ويمكن القول بأن التعلم الرقمي هو أي نوع من أنواع التعلم يستخدم التكنولوجيا ويمكن أن يحدث في جميع مجالات تعلم المناهج الدراسية. وتتضمن الأدوات التعليمية الرقمية، برامج ومنصات للتدريس والتعلم يمكن استخدامها مع أجهزة الكمبيوتر أو الأجهزة المحمولة للعمل مع النصوص والصور والصوت والفيديو. قد تتضمن أدوات تعلم اللغة وتربسها برامج لتحرير المواد الرقمية (مثل الصوت والفيديو) ومنصات للتعاون ومشاركة الموارد (McLaughlin , 2018).

ويتمثل الفرق بين التعليم عبر الإنترنت والتعليم الرقمي في أن التعلم الإلكتروني هو التعلم باستخدام الوسائط الإلكترونية ويسمح فقط بالتعلم من خلال الإنترنت. أما التعلم الرقمي يعني التعلم باستخدام تقنيات العصر الرقمي (الكمبيوتر، والأجهزة المحمولة، والإنترنت) التي يمكن أن توفر مجموعة واسعة من الحلول لتعزيز المعرفة والأداء في الحياة الواقعية. والفرق بين الدروس الرقمية وعبر الإنترنت، تشير الفصول الدراسية التقليدية إلى إعداد الفصول الدراسية القياسية إذ يقوم المعلمون بتعليم الطلبة مع وجودهم المادي في الفصل الدراسي الفعلي (وجها لوجه). من ناحية أخرى، يشير مصطلح "الصف الرقمي" إلى فصول عبر الإنترنت مع إعداد افتراضي ممكن من خلال برنامج الفصل الدراسي الافتراضي. فالتعلم الرقمي يعد ممارسة تعليمية تساعد الطلبة في النهاية، إذ يستفيدون من مجموعة واسعة من الاستراتيجيات التعليمية المعززة بالتكنولوجيا، والتي تشمل التعلم المدمج، والتعلم المعكوس، والتعلم المخصص، والاستراتيجيات الأخرى التي تعتمد على الأدوات الرقمية بدرجة صغيرة أو كبيرة (Pewhairangi, 2016).

وفي العصر الحديث، فإن معظم التقنيات اليوم موجهة اجتماعيا، وعندما تتم دعوة الطلبة للمشاركة في هذه التقنيات بمسؤولية ونتاجية، فإنهم يكونون أكثر استعدادا لحل المشكلات بشكل نقدي. فضلا عن ذلك، قد يكون من المفيد النظر إلى فجوات التعلم الرقمي من أجل فهم محو الأمية الرقمية بشكل أكثر فاعلية. إذ أن وزارة التعليم الأمريكية أصدرت تقريرا في عام 2018 يوضح أهمية محو الأمية الرقمية من خلال الإشارة إلى عدد كبير من البالغين الذين يعانون من نقص في المهارات الرقمية. فقد وجد الباحثون أن 16% من البالغين الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و 65 عاما لا يعرفون القراءة والكتابة رقيا. وللمساعدة في سد هذه الفجوة، أشارت الوكالة الحكومية إلى ثلاثة مفاهيم شاملة تشكل محو الأمية الرقمية:

1. **المتقدرة على التحكم في أجهزة الإدخال والإخراج**، مثل لوحة المفاتيح والماوس والشاشة ومكبرات الصوت، إلخ.

2. المهارة الرقمية تنتقل بين واجهات المستخدم على أجهزة الكمبيوتر، مثل البحث عن الملفات ونقلها وتنظيم المجلدات واستخدام الارتباطات التشعبية.

3. الإلمام بكيفية التواصل في المساحات الرقمية، والتي تشمل، على سبيل المثال، حفظ وإرسال الملفات عبر البريد الإلكتروني أو وسائط مشاركة الملفات الأخرى، وفتح النصوص والصور وملفات الصوت والبيانات، والتفاعل في هذه الاتصالات بمسؤولية.

وهناك دراسات متعددة أشارت إلى محور الأمية الرقمية مثل دراسة عبد الوهاب (2018) والتي هدفت إلى تحديد واعداد معايير لمحو الأمية الرقمية لكبار السن، يتم في ضوءها تصميم وإنشاء موقع الكتروني تعليمي، واستخدمت الاستبانة والاختبار القبلي كأداة للدراسة. كانت العينة عشوائية بسيطة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للموقع الإلكتروني المقترح على تنمية الأداء المهادي لكبار السن في محور الامية الرقمية.

ودراسة الجبر (2020) والتي هدفت إلى التعرف إلى دور برامج التعليم المستمر في محور الأمية الرقمية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المستفيدات من البرامج، فضلاً عن الكشف عن التحديات التي تحد من تفعيل دور برامج التعاليم المستمر في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المدربات في هذه البرامج. كانت العينة عشوائية بسيطة اشتملت على (498) من المستفيدات من برامج التعليم المستمر و (62) من المدربات. توصلت نتائج الدراسة إلى اتفاق المستفيدات على دور برامج التعليم المستمر في نشر الثقافة الرقمية بدرجة مرتفعة جداً، واتفاقهن على دور البرامج في تعزيز المواطنة الرقمية بدرجة مرتفعة.

وقام عبد العزيز (2021) بدراسة هدفت للتعرف لمحو الامية الرقمية؛ مدخلا لتحقيق متطلبات العصر الرقمي. وناقشت الورقة البحثية أهم المبادئ والعناصر التي تركز عليها محور الأمية الرقمية، وتوضيح حجم المشكلة في مصر مقارنة بالعالم العربي وتوضيح أسبابها وكيفية مواجهتها ومناقشة أهم المبادرات والخبرات العالمية والعربية والمحلية للتغلب على الأمية الرقمية.

أما دراسة عبيدات (Obeidat,2020) فقد هدفت إلى فحص دور محطات المعرفة في تجسير محور الأمية الرقمية في جردان وتصورات المستخدمين عن وضعهم الحالي في الوصول الى المعلومات في الأشكال الإلكترونية. كانت العينة عشوائية بسيطة اشتملت على (287) مستخدماً من جميع محطات المعرفة في الأردن. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فهم أكثر للتأثير المحتمل للإنترنت على الوصول إلى المعلومات في الأردن والبلدان العربية النامية، وإيجاد فرص عمل جديدة.

وبناء على ما سبق، تتضح الحاجة لتطوير برنامج تدريبي لتنمية المهارات الرقمية في المؤسسات التعليمية الفلسطينية، وهذا ما سوغ للباحثين القيام بهذه الدراسة لتصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الرقمية في المؤسسات التعليمية الفلسطينية والذي يمكن أن تطبقه هذه المؤسسات بفاعلية لتحسين التعليم والتعلم الرقمي.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد حرص العالم، ومنذ أن أصبح التوجه العالمي نحو التعليم والتعلم الرقمي إلى تطوير منظومة التعليم لديه. ولكن، وعلى الرغم من تلك الجهود الكبيرة التي بذلت في هذا المجال إلا أن المؤسسات التعليمية الفلسطينية، لا تزال غائبة عن تطبيق برنامج تدريبي لتنمية المهارات الرقمية فيها استناداً للمعايير العالمية لمحو الأمية الرقمية، وأكدت دراسة عبد الوهاب (2018) والتي هدفت إلى تحديد معايير لمحو الأمية الرقمية واعدادها لكبار السن، يتم في ضوءها تصميم وإنشاء موقع الكتروني تعليمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للموقع الإلكتروني

المقترح على تنمية الأداء المهاري لكبار السن في محو الأمية الرقمية. وكذلك دراسة الجبر (2020) والتي هدفت إلى التعرف إلى دور برامج التعليم المستمر في محو الأمية الرقمية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المستفيدين من البرامج، توصلت نتائج الدراسة إلى اتفاق المستفيدين على دور برامج التعليم المستمر في نشر الثقافة الرقمية بدرجة مرتفعة جداً، واتفاقهم على دور البرامج في تعزيز المواطنة الرقمية بدرجة مرتفعة. فضلاً عن ذلك ومن خلال معرفة الباحثين بالمناهج والمقررات الدراسية في المؤسسات التعليمية فلا توجد برامج ومناهج ومقررات لمحو الأمية الرقمية ترقى للمأمول، وكذلك لا يوجد مدربون مؤهلون للعمل على الارتقاء بالمهارات الرقمية لمختلف الفئات العمرية، كذلك افتقاد الرقابة ومتابعة قضية الخصوصية وحماية البيانات، وعدم وجود قانون يحمي حق الفرد في الخصوصية بهدف الحفاظ على بياناتهم الشخصية عامة والرقمية خاصة، كذلك هناك قصور فالقانون الأساسي الفلسطيني والقرار بقانون الخاص بالجرائم الإلكترونية عن حماية الحق في الخصوصية وبيانات المستخدمين وبالتالي يعجز عن تأمين الحماية للبيانات الرقمية لهم. لذلك يجب العمل على رعاية الأفكار الإبداعية، وتوفير البيئة المناسبة لنجاحها وتطويرها، وتوفير الدعم اللازم وتشجيع الاستثمار فيها والتركيز على دعم الإبداع وتشجيع الرياديين على الابتكار، والخروج بأفكار ومشاريع وحلول جديدة، وتكوين شراكات ناشئة قادرة على اختراق الأسواق العالمية، باستخدام الأدوات الرقمية، ومساعدة المؤسسات لمحو الأمية الرقمية. وعليه فإن الغرض من هذه الدراسة يتمثل في الإجابة عن السؤال الآتي: ما البرنامج التدريبي المقترح لتنمية المهارات الرقمية في المؤسسات التعليمية الفلسطينية استناداً لتعايير العالمية لمحو الأمية الرقمية؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الثلاثة الآتية:

السؤال الأول: ما المقصود بمحو الأمية الرقمية؟

السؤال الثاني: ما مكونات محو الأمية الرقمية؟

السؤال الثالث: ما متطلبات محو الأمية الرقمية؟

السؤال الرابع: ما مبادئ محو الأمية الرقمية؟

السؤال الخامس: ما مهارات محو الأمية الرقمية الأساسية؟

#### هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى اقتراح برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الرقمية في المؤسسات التعليمية الفلسطينية استناداً للمعايير العالمية لمحو الأمية الرقمية وتتضمن الأهداف الخاصة ما يلي:

1. التعرف إلى المقصود بمحو الأمية الرقمية.
2. التعرف إلى مكونات محو الأمية الرقمية.
3. التعرف إلى متطلبات محو الأمية الرقمية.
4. التعرف إلى مبادئ محو الأمية الرقمية.
5. التعرف إلى مهارات محو الأمية الرقمية الأساسية.
6. بناء البرنامج التدريبي المقترح لتنمية المهارات الرقمية في المؤسسات التعليمية الفلسطينية استناداً للمعايير العالمية لمحو الأمية الرقمية.

#### أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من أهمية العملية التعليمية والقائمين عليها في رفع مستوى المستفيدين من نظامي التعليم العام والتع ليم العالي علماً رقمياً وسلوكياً في استخدام التكنولوجيا الرقمية، مما

ينعكس على نوعية بناء المجتمع الرقمي.

ويؤمل أن نفيد نتائج الدراسة الجهات الآتية:

**وزارة التربية والتعليم الفلسطينية:** إذ يمكنها الاستفادة من البرنامج التدريبي في تنمية مقدرات العاملين في هذه المؤسسات لاستخدام التعليم والتعلم الرقمي بكفاءة عالية وفقاً للمعايير العالمية. فضلاً عن إلى تعزيز القوى العاملة في سوق العمل المحلي والإقليمي والعالمي بخريجين أكفاء.

**مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية:** إذ تستطيع هذه المؤسسات أن تؤهل طلبتها للتشغيل الذاتي، أو بدء مشروعاتهم الصغيرة بسهولة، وكذلك تمكينهم من إيجاد الفرص الوظيفية، من خلال اجتيازهم وحصولهم على شهادات الكفاءة المهنية العالمية لمحو الأمية الرقمية.

**المجتمعات الفلسطينية:** إذ يمكنها الاستفادة من هذا البرنامج المقترح في تحسين مهارات الأفراد ليكونوا مواطنين وموظفين رقميين.

#### مصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة عدداً من المصطلحات التي يتم تعريفها اصطلاحياً، وهي كالآتي:

#### المعايير العالمية لمحو الأمية الرقمية: **Global Standards for Digital Literacy**

هي المعايير المنبثقة عن مجلس محو الأمية الرقمية العالمي، وهو هيئة استشارية تتكون من المديرين التنفيذيين في الصناعة، ومعلمي التكنولوجيا، وخبراء التقييم، لجمع البيانات من أسواق العمل، ووزارات التعليم، والمؤسسات الحكومية، والهيئات الدولية المعنية بوضع المعايير، لضمان أن تكون محو الأمية الرقمية دائماً في طبيعة ما يعنيه أن يكون المرشح ملماً بالقراءة والكتابة الرقمية.

#### شهادة محو الأمية الرقمية **Digital Literacy Certificate**:

تتضمن شهادة محو الأمية الرقمية سبع مجالات كفاءة تشتمل على المعايير العالمية، وهي: أساسيات التكنولوجيا **Technology Basic**، و المواطنة الرقمية **Digital Citizenship**، و إدارة المعلومات **Information Management**، ولتشاء المحتوى **Content Creation**، والاتصال **Communication**، والتعاون **Collaboration**، والسلامة والأمن **Safety and Security**. وتقسم إلى ثلاثة اختبارات، وهي: المستوى الأول: المعرفة: **Know** ويتضمن اختبار معرفة المرشح للمهارات الأساسية لمحو الأمية الرقمية عبر مجالات الكفاءة السبع. أما المستوى الثاني للاختبار فهو التنفيذ **Do**: ويشتمل على الكفاءات المتعلقة بمقدرة المرشح على أداء المهام الأساسية في بيئة عبر الإنترنت وداخل التطبيقات الأساسية عبر المجالات السبع للكفاءة. وأخيراً، المستوى الثالث وهو القيادة **Lead**: ويتضمن إتقان المرشح لمحو الأمية الرقمية ومقدرته على إدارة الأنظمة والتعاون واستكشاف الأخطاء وإصلاحها ثم تقديم التوجيه للآخرين. وعندما يجتاز المرشح الاختبارات الثلاثة يحصل على شهادة رئيسية وشارة؛ ولتمامه بنجاح للمعيار السادس العالمي لبرنامج محو الأمية الرقمية **IC3**.

#### منهج الدراسة:

يكمّن الدافع الأساسي لإجراء هذه الدراسة في محاولة الإسهام في تقديم برنامج تدريبي مقترح لتطوير منظومة التعليم في فلسطين، وتجويد مدخلاته وعملياته أملاً في تجويد مخرجاته، فضلاً عن إزالة اللبس والغموض عن أحد المفاهيم الرئيسة في مجال التعليم والتعلم الرقمي بشكل عام، والمهارات الرقمية بشكل خاص، ألا وهو مفهوم محو الأمية الرقمية، وبالتالي توضيح كنه هذا المفهوم، وتحديد مضمونه، تهيئاً لتطبيقه. ولهذا فإن الدراسة في جملتها تتبع الأسلوب التحليلي التركيبي **Synthetic-Analytic Approach**، وذلك من خلال مراجعة وتحليل الأدب النظري المرتبط بمحو الأمية الرقمية.



## نتائج الدراسة

يعرض الباحثان فيما يأتي النتائج التي توصلوا إليها، وفقاً لأسئلة الدراسة، وذلك على النحو

الآتي:

### نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما المقصود بمفهوم محو الأمية الرقمية؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد رصد الباحثان عديداً من الدراسات والأدب النظري ذي العلاقة، إذ أن الأمية الرقمية تعرف بجهل الفرد بالتعامل مع الحاسبات وبرامجها، والبرامج المتصلة بشبكة الانترنت. وتعرف بالتقسيم غير المتكافئ لتقنية المعلومات والاتصالات بين الفئات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة في المجتمع فيما يتعلق باستخدام الهاتف المتنقل، والحواسيب واستخدام الانترنت، ويشير زال في تعريفه لمحو الأمية الرقمية إلى أنها: 'القادرة على' الاستخدام الفعال للأدوات الإلكترونية والشبكية من أجل إيجاد، وتقويم، وإنشاء، وتوزيع المعلومات بصورة رقمية" (الجبر، 2020).

وعرفت ( ALA ) جمعية المكتبات الأمريكية، محو الأمية الرقمية على أنه المقدرة على استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات للعثور على المعلومات وتقييمها وإنشائها وتوصيلها، الأمر الذي يتطلب مهارات معرفية وتقنية فائقة. كذلك عرفت بأنها المقدرة على استخدام الأدوات الرقمية التي تمكن الطالب من حل المشكلات وإنشاء مشاريع مبتكرة لمواجهة تحديات العمل المتطور . وتعرف أيضاً بعدم مقدرة الأشخاص والمجتمعات على مواكبة معطيات العصر العلمية والتكنولوجية والفكرية والتعامل معها بعقلية ديناميكية قادرة على فهم المتغيرات الجديدة وتوظيفها بما يخدم عملية التطور المجتمعي في المجالات المختلفة (عبد العزيز، 2021).

### نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ما مكونات محو الأمية الرقمية؟

أشار الأدب النظري والدراسات السابقة والمواقع الإلكترونية المتخصصة بأن مكونات الأمية الرقمية تتضمن:

1. المعرفة المعلوماتية: وتضم معرفة تفاصيل المعلومات ومصادرها المختلفة، ومهارات البحث عن المعلومات ذات الصلة ومقارنتها، والمنشآت المتعلقة بالفائدة والضرر المعلومات.
2. محو الأمية الحاسوبية: وتشمل معرفة جهاز الكمبيوتر ووظائفه، ومهارات استخدام الكمبيوتر والأجهزة المماثلة، والمنشآت من حيث دور الكمبيوتر في الممارسة اليومية.
3. ضوء وسائل الإعلام: وتضم معرفة محتوى الوسائط ومصادرها، وأخبار وحقيقة مهارات البحث، والمنشآت المتعلقة بدقة المعلومات المبلغ عنها من خلال وسائل الإعلام.
4. محو الأمية التواصلية: وتضم معرفة تفاصيل الحوار في الاتصالات الرقمية، ومهارات استخدام وسائل الاتصال الحديثة، والمنشآت المتعلقة بمعايير الأخلاقيات والاتصال في بيئة رقمية.
5. الابتكار التكنولوجي: وتضم معرفة الاتجاهات التكنولوجية الحديثة، ومهارات العمل مع الأدوات والتطبيقات، ومنشآت لصالح الابتكار التكنولوجي (Mikhailovna,2017).

### نتائج السؤال الثالث والذي وينص على: ما متطلبات محو الأمية الرقمية؟

من خلال مراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الأمية الرقمية، تبين بأن أهم المتطلبات الأساسية لمحو الامية الرقمية، حسب منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ما يأتي:

1. المقدرة على التعامل مع مجتمع المعلومات ومعطياته المعرفية والتقنية.
2. المقدرة على البحث عن المعلومات عبر التقنية الحديثة بكفاءة.

### 3. المتابعة وتفعيل التعلم على نطاق واسع.

#### نتائج السؤال الرابع والذي ينص على: ما مبادئ محو الأمية الرقمية؟

لقد ظهر بوضوح بأن مبادئ محو الأمية الرقمية تعد إحدى سمات العصر الحاضر والتي برزت كنتيجة للثورة المعلوماتية المعاصرة القائمة على التكنولوجية الحديثة والتقنية المتطورة التي ساعدت في نقل المعلومات ومعالجتها وقد أدى ذلك لظهور مصطلحات جديدة كالرقمنة ومحو الأمية الرقمية، ومما هو جدير بالذكر، أن المقدرة على فهم الوسائط التكنولوجية الرقمية تتوقف على ما يتمتع به الفرد من المقدرة على التحليل وتحديد الأولويات. فمن أهم تلك المبادئ :

1. الفهم Comprehension: أي المقدرة على استنباط الأفكار الضمنية والصريحة عند عرض موضوع ما على شبكات التواصل الاجتماعي.
2. الترابط Interdependence: ويعني ترابط جميع الوسائط واعتمادها المتبادل معا سواء كان بطريقة احتمالية أم مجازية أم مثالية أم حرفية، مما يحقق نوعا من التكامل بعضها ببعض.
3. العوامل الاجتماعية Factors Social: هذا المبدأ يعكس البيئة التي تجمع مجموعة من الوسائط المختلفة ويتم مشاركتها في إنشاء الرسائل المختلفة ويتم تفعيلها بنجاح على المدى الطويل .
4. التنظيم Curation: وهذا يتم من خلال تثبيت مخطط محتوى المعلومات الرسمي من خلال منصات تعليمية معينة حتى يمكن تنمية المقدرة على فهم قيمة المعلومات والاحتفاظ بها بطريقة منظمة مما جعل الوصول إليها مفيدا وسهلا على المدى الطويل حتى يتم الحصول على المعلومات بصورة منظمة وجمعها ومشاركتها (عبد العزيز، 2021).

#### نتائج السؤال الخامس والذي ينص على: ما مهارات محو الأمية الرقمية الأساسية؟

أظهرت النتائج بأن مهارات محو الأمية الرقمية الأساسية تتمثل بما يلي:

1. مهارات استخدام المعلومات: وتشمل فهم معنى المعلومات في القرن الحادي والعشرين والمعرفة وكيفية اختيار مصدر المعلومات اعتمادا على نوع النشاط والمشكلة، ومعرفة طرق البحث عن المعلومات والمقدرة على تقييمها بشكل سليم.
2. مهارات العلاقات في بيئة المعلومات: أي المقدرة على الانضمام للمجتمع المختار والمشاركة في حياته، والمقدرة على إنشاء حسابات على الشبكات الاجتماعية، والمقدرة على التواصل مع الأشخاص الذين يعيشون في أماكن مختلفة.
3. عقد لغة تواصل: كالمقدرة على إنشاء رسائل معلوماتية صحيحة وواضحة مثلا عن طريق البريد الإلكتروني.
4. مهارات الاستخدام الإبداعي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات: أي المقدرة على إنشاء نصوص بسيطة وعروض تقديمية متعددة الوسائط بالاستعانة ببرامج متخصصة.
5. مهارات في مجال الأخلاقيات في بيئة المعلومات: وتشمل معرفة الحق في الوصول إلى المعلومات والقيود، وفهم الالتزام بالقوانين، والحق في الخصوصية.
6. المهارات الأمنية في بيئة المعلومات: وتضم معرفة الحاجة إلى حماية المعلومات الشخصية، فضلا عن المخاطر التي تواجه العمل في شبكات الحاسوب (Mikhailovna, 2017).

#### نتائج السؤال الرئيس والذي ينص على: ما البرنامج التدريبي المقترح لتنمية المهارات الرقمية في المؤسسات التعليمية الفلسطينية استنادا للمعايير العالمية لمحو الأمية الرقمية؟

بعد مراجعة مستفيضة للمعايير العالمية لمحو الأمية الرقمية، وكذلك المستويات التي تتكون منها الأمية الرقمية، وإلى المجالات التي ينبغي أن يحتويها البرنامج، فإن الباحثين يقدمان البرنامج التدريبي المقترح وعلى النحو الآتي:

### اسم البرنامج التدريبي

برنامج " موسى حمدان والباحثة ايناس رضوان" لتنمية المهارات الرقمية في المؤسسات التعليمية الفلسطينية استنادا للمعايير العالمية لمحو الأمية الرقمية لتأهيل النظام التعليمي التربوية والطلبة من الحصول على شهادة الكفاءة العالمية لمحو الأمية الرقمية.

### هدف البرنامج التدريبي

تعد المعرفة الرقمية هي الأساس لتكنولوجيا المعلومات، لذلك، فإن تخصيص برنامج محو الأمية الرقمية يهدف لضمان أن المتعلمين من جميع الأعمار لا يمكنهم فقط التنقل في عالمنا الرقمي بل الازدهار فيه، فهو لا يثبت فقط مقدرة المتعلمين على القيام بأكثر من مجرد استهلاك التكنولوجيا، ولكنه يمكنهم أيضا من فهم الاحتمالات وتشكيل مجموعة المهارات الأساسية اللازمة لدعم الاقتصاد الرقمي الحديث، إذ يبدأ المسار إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بمحو الأمية الرقمية.

### مجالات البرنامج التدريبي

حسب المعيار العالمي السادس لمحو الأمية الرقمية، يتضمن البرنامج التدريبي المجالات الآتية:

1. أساسيات التكنولوجيا Technology Basic
2. المواطنة الرقمية Digital Citizenship
3. إدارة المعلومات Information Management
4. انشاء محتوى Content Creation
5. تواصل Communication
6. تعاون Collaboration
7. السلامة والأمن Safety and Security

مستويات البرنامج التدريبي الخاص في محو الأمية الرقمية بناء على المعيار السادس العالمي:

يتضمن برنامج محو الأمية الرقمية بناء على المعيار السادس العالمي ثلاثة اختبارات، موزعة على ثلاث مستويات، يحصل المرشح بعد اجتيازها بنجاح شهادة رئيسة وشارة عرض إتمامه بنجاح لهذا المعيار، وهي على النحو الآتي:

المستوى الأول للبرنامج التدريبي: المعرفة Know: يشهد اختبار المستوى 1 أن لدى المرشحين أساسا معترفا به وكفاءات أساسية لمحو الأمية الرقمية عبر سبعة مجالات كفاءة.

المستوى الثاني للبرنامج التدريبي: التطبيق Do: يشهد اختبار المستوى 2 على مقدرة المرشح على أداء المهام الأساسية في بيئة عبر الإنترنت وداخل التطبيقات الأساسية عبر المجالات الموضوعية السبعة.

المستوى الثالث للبرنامج التدريبي: القيادة Lead: يشهد اختبار المستوى 3 إتقان المرشح لمحو الأمية الرقمية ومقدرته على إدارة الأنظمة والتعاون واستكشاف الأخطاء وإصلاحها أثناء تقديم التوجيه للأخرين.

### برنامج محو الأمية الرقمية Digital Literacy Program

**المستوى الأول: GS6 Level 1 المحتوى بناء على المعيار العالمي السادس لمحو الأمية الرقمية**

تاليا أهداف مجالات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية المهارات الرقمية في المؤسسات التعليمية الفلسطينية بناء على المعيار السادس لمحو الأمية الرقمية: اختبار المستوى الأول للمعرفة Know للمجالات السبع.

أهداف مجالات البرنامج والمعرفة لكل مجال:

## 1. أساسيات التكنولوجيا (5 ساعات): Technology foundation

### 1.1 اتصالات والتتقل بين البيئات الرقمية

1.1.1 التعرف إلى مصطلحات ومفاهيم نظام التشغيل

1.1.2 شرح الوظائف الأساسية لمتصفحات الويب

1.1.3 شرح العمليات والمتطلبات للوصول إلى البيئات الرقمية

1.1.4 شرح طرق التتقل بين البيئات الرقمية

### 1.2 التعرف إلى الأجهزة والوصلات الرقمية

1.2.1 تحديد أجهزة الإدخال

1.2.2 تحديد أجهزة الإخراج

1.2.3 تحديد الكابلات والموصلات والتوصيلات

### 1.3 شرح مفاهيم البرمجيات الأساسية

1.3.1 شرح المفاهيم الأساسية لتطبيق البرنامج

1.3.2 قارن بين البرامج الاحتكارية والبرامج مفتوحة المصدر

1.3.3 وصف عمليات تثبيت البرامج من مصادر عبر الإنترنت

### 1.4 شرح مفاهيم الأجهزة الأساسية

1.4.1 وصف المفاهيم المتعلقة بأجهزة الحوسبة

1.4.2 وصف المفاهيم المتعلقة بالذاكرة

1.4.3 وصف المفاهيم المتعلقة بتخزين البيانات

### 1.5 شرح المفاهيم الأساسية لنظام التشغيل

1.5.1 مقارنة ميزات أنظمة تشغيل الأجهزة المحمولة وتباينها

1.5.2 مقارنة ميزات أنظمة تشغيل الكمبيوتر وتباينها

## 2. المواطنة الرقمية (4 ساعات): Digital Citizenship

### 2.1 إنشاء وإدارة هوية رقمية

2.1.1 شرح كيفية إدارة البيانات الشخصية عبر الإنترنت

2.1.2 شرح كيفية إدارة معلومات التعريف الشخصية

2.1.3 شرح كيفية الحفاظ على الخصوصية والأمان الرقميين

### 2.2 تنمية سمعتك الرقمية وإدارتها وحمايتها

2.2.1 التعرف إلى استمرارية الإجراءات في العالم الرقمي

2.2.2 التعرف إلى السلوك القانوني والأخلاقي عند استخدام التكنولوجيا

### 2.3 الاستجابة للسنوك الرقمي والمحتوى غير اللائقين

2.3.1 شرح تأثير الاتصالات الرقمية السلبية

2.3.2 تقييم صحة المعلومات عبر الإنترنت

2.3.3 شرح أهمية إخفاء الهوية عبر الإنترنت

2.3.4 شرح قيمة عدم الاستجابة للتواصل السليبي

## 3. إدارة المعلومات (4 ساعات): Information Management

### 3.1 استخدام معايير البحث على الإنترنت وتحسينها

3.1.1 تحديد المعلومات المطلوبة لإكمال مهمة معينة

3.1.2 التمييز بين نتائج البحث ذات الصلة وغير ذات الصلة

- 3.1.3 جمع المعلومات المرجعية للمصدر والاحتفاظ بها لنتائج البحث والبحث
- 3.2 فهم طرق البحث داخل المحتوى الرقمي
  - 3.2.1 شرح الميزات التي يمكنك من تحديد موقع المعلومات في ملف
  - 3.2.2 شرح الميزات التي يمكنك من تحديد موقع المعلومات على صفحة ويب
- 3.3 فهم قيود حقوق النشر والتراخيص للمحتوى الرقمي
  - 3.3.1 شرح أساسيات محتوى المجال العام
  - 3.3.2 شرح أساسيات محتوى المشاع الإبداعي

#### 4. إنشاء المحتوى Content Creation ( 5 ساعات )

- 4.1 إنشاء المستندات والعروض التقديمية الأساسية
  - 4.1.1 عرض الكفاءة في إنشاء المستندات الأساسية
  - 4.1.2 عرض الكفاءة في إنشاء العروض التقديمية الأساسية
- 4.2 فهم ممارسات الإحالة والإسناد المقبولة
  - 4.2.1 تحديد الإحالة والإسناد
  - 4.2.2 اشرح الغرض من الإشارة والإسناد
  - 4.2.3 تحديد مصادر المراجع والإسناد عبر الإنترنت
  - 4.2.4 تنفيذ الاستشهادات المناسبة عبر الإنترنت في وثيقة معينة
- 4.3 حفظ العمل وعمل نسخة احتياطية منه
  - 4.3.1 تحديد كيف ومتى وأين يتم نسخ البيانات احتياطياً في إعداد عمل رقمي أنموذجي
  - 4.3.2 تنفيذ مبادئ إدارة الملفات واصطلاحات التسمية
- 4.4 فهم مفاهيم الطباعة الأساسية
  - 4.4.1 وصف الاتجاه الرأسي مقابل الأفقي
  - 4.4.2 وصف الطباعة على الوجهين
  - 4.4.3 شرح إعدادات الطباعة العامة
  - 4.4.4 شرح طرق الطباعة

#### 5. الاتصالات Communication ( 4 ساعات )

- 5.1 عبر عن نفسك بالوسائل الرقمية
  - 5.1.1 تعرف إلى الأماكن التي يمكنك النشر أو المشاركة فيها في العالم الرقمي
  - 5.1.2 العلم بالإرشادات الخاصة بالنظام الأساسي للنشر والمشاركة
  - 5.1.3 فهم سياسات الاستخدام المقبولة للنشر والمشاركة واتباعها.
- 5.2 التفاعل مع الآخرين في بيئة رقمية
  - 5.2.1 تنفيذ التفاعلات الرقمية في تقنية رقمية معينة
  - 5.2.2 التقريب بين طرق التفاعل الرقمي الفعالة وغير الفعالة
  - 5.2.3 توضيح استخدام لغة شاملة
  - 5.2.4 التقريب بين خيارات الرد على البريد الإلكتروني

#### 6. التعاون Collaboration ( 3 ساعات )

- 6.1 تحديد مفاهيم التعاون الرقمي
  - 6.1.1 تحديد فوائد التعاون الرقمي

- 6.1.2 تحديد الاتصالات المترامنة وغير المترامنة
- 6.1.3 تحديد طرق لمراجعة العمل وتقديم التغذية الراجعة للأقران
- 6.2 تحديد معايير الآداب الرقمية للعمليات التعاونية
  - 6.2.1 للتعاون الرقمي المكتوب
  - 6.2.2 للتعاون الرقمي المرئي

## 7. السلامة والأمن Safety and Security ( 5 ساعات )

- 7.1 وصف تهديدات الأمن الرقمي
- 7.2 حماية الأجهزة والمحتوى الرقمي
  - 7.2.1 التعرف إلى ميزات كلمات المرور الأمانة
  - 7.2.2 تحديد وقت وكيفية إعادة تعيين كلمة المرور
  - 7.2.3 تحديد متى وكيف يتم قفل الجهاز
  - 7.2.4 شرح كيفية مسح إعدادات المتصفح المحفوظة
- 7.3 كن على علم بتكنولوجيا جمع البيانات
  - 7.3.1 وصف كيفية عمل تتبع التنقل
  - 7.3.2 وصف المخاوف الأمنية المتعلقة بتتبع الملاحه
  - 7.3.3 وصف المخاوف الأمنية المتعلقة بتخزين المعلومات على الجهاز
  - 7.3.4 وصف فوائد التصفح بالوضع الخاص
- 7.4 تحديد المخاطر الصحية المرتبطة باستخدام التقنيات الرقمية
  - 7.4.1 تحديد مخاطر الصحة العقلية المرتبطة بالتقنيات عبر الإنترنت
  - 7.4.2 التعرف إلى تهديدات الصحة البدنية المرتبطة باستخدام الكمبيوتر والجهاز

### المستوى الثاني: GS6 Level 2 المحتوى بناء على المعيار العالمي السادس لمحو الأمية الرقمية

تأثيا أهداف مجالات البرنامج التدريبي بناء على المعيار السادس لمحو الأمية الرقمية: اختبار المستوى الثاني للتطبيق Do للمجالات السبعة.

أهداف مجالات البرنامج والتطبيق لكل مجال:

## 1. أساسيات التكنولوجيا Technology foundation: ( 6 ساعات )

- 1.1 تخصيص البيانات الرقمية
  - 1.1.1 تكوين إعدادات الجهاز لتلبية الاحتياجات والتفضيلات الفردية
  - 1.1.2 تكوين إعدادات المتصفح لتلبية الاحتياجات والتفضيلات الفردية
- 1.2 استخدام تقويم رقمي شخصي
  - 1.2.1 إنشاء مواعيد أو مهمات على تقويم رقمي شخصي
  - 1.2.2 مشاركة تقويم رقمي شخصي مع الآخرين
  - 1.2.3 عرض معلومات محددة في التقويم الشخصي الخاص بك
- 1.3 تحديد مفاهيم التكنولوجيا عالية المستوى
  - 1.3.1 وصف طرق الأمانة
  - 1.3.2 وصف الحوسبة السحابية
  - 1.3.3 وصف استخدام وظائف التصحيح التلقائي وفهمها.
  - 1.3.4 وصف استخدام وظائف الإكمال التلقائي وفهمها.
- 1.4 تحديد تعديلات الأجهزة الشائعة وشرحها

- 1.4.1 تحديد تعديلات إعدادات الصوت الشائعة وشرحها.
- 1.4.2 تحديد ضوابط سطوع الشاشة والتباين وشرحها.
- 1.5 شرح المفاهيم الأساسية لنطابعة
  - 1.5.1 التمييز بين طابعات الليزر وطابعات نفث الحبر
  - 1.5.2 تأكيد اتصال ناجح بطابعة
  - 1.5.3 حدد طابعة افتراضية
- 1.6 التعرف إلى الأجهزة والوصلات الرقمية
  - 1.6.1 تحديد أجهزة المعالجة
  - 1.6.2 التمييز بين فئات كبلات البيانات والموصلات

## 2. المواطنة الرقمية Digital Citizenship : (5 ساعات)

- 2.1 إنشاء هويات رقمية متعددة وإدارتها
  - 2.1.1 التفريق بين الهويات الرقمية الشخصية والمهنية
  - 2.1.2 إدارة بيانات اعتماد المواقع المتعددة
- 2.2 تطبيق معايير الآداب الرقمية
  - 2.2.1 تنفيذ معايير الآداب الرقمية الظرفية
  - 2.2.2 تحديد الوقت المناسب لإرسال اتصال
  - 2.2.3 وصف معايير الآداب الرقمية للمحتوى
  - 2.2.4 عرض الحساسية للتنوع الثقافي
- 2.3 ابحث عن الفرص لزيادة كفاءتك الرقمية
  - 2.3.1 كن على علم بالتطورات التكنولوجية
  - 2.3.2 استخدام ميزات المساعدة وموارد المجتمع
  - 2.3.3 ابحث عن التعليقات التي تعلمك وتحسن تعلمك

## 3. إدارة المعلومات Information Management ( 5 ساعات)

- 3.1 تحديد احتياجات ومتطلبات المعلومات الرقمية
  - 3.1.1 فهم مصطلحات البحث الرئيسة
  - 3.1.2 شرح كيفية تصفية نتائج البحث
- 3.2 تحديد مدى صحة نتيجة بحث فريدة أو قطعة أثرية رقمية
  - 3.2.1 تقييم دقة نتيجة البحث أو الأداة الرقمية
  - 3.2.2 قم بتقييم منظور نتيجة البحث أو الأداة الرقمية
  - 3.2.3 تقييم التحيز في نتيجة البحث أو الأداة الرقمية
  - 3.2.4 تحديد مصداقية نتيجة البحث أو الأداة الرقمية
  - 3.2.5 تقييم مدى ملاءمة نتيجة البحث أو الأداة الرقمية
- 3.3 إدارة جمع البيانات وتخزينها واسترجاعها عبر الإنترنت
  - 3.3.1 شرح طرق جمع البيانات الرقمية والاستجابات
  - 3.3.2 شرح أنظمة تخزين البيانات المركزية والتفاعل معها
  - 3.3.3 ملء النماذج عبر الإنترنت

## 4. إنشاء المحتوى Content Creation ( 6 ساعات)

- 4.1 إنشاء المحتوى الرقمي وتحريره

- 4.1.1 تحضير المستندات المهيكلة
- 4.1.2 تحضير العروض التقديمية
- 4.1.3 إعداد دفاتر العمل الأساسية
- 4.1.4 إجراء التحرير الأساسي للصور
- 4.1.5 وصف تقنيات تحرير الفيديو الأساسية
- 4.1.6 إظهار مهارات العزف على لوحة المفاتيح
- 4.1.7 تعقب التغييرات في مستند
- 4.1.8 استخدام الاختصارات الشائعة
- 4.2 إدارة المعلومات والملفات الرقمية**
  - 4.2.1 تنظيم وتخزين واسترجاع البيانات والمحتوى
  - 4.2.2 شرح مزايا وطرق ضغط الملفات
  - 4.2.3 شرح وتحديد ملكية البيانات في مواقع التخزين المختلفة
  - 4.2.4 التمييز بين ملفات القراءة فقط والقراءة والكتابة
  - 4.2.5 تنفيذ الحماية بكلمة مرور
  - 4.2.6 شرح مفاهيم إصدار الملفات
- 4.3 إعادة توظيف الموارد الرقمية بشكل مسؤول**
  - 4.3.1 فهم حقوق والتزامات استخدام أو مشاركة الملكية الفكرية
  - 4.3.2 توحيد عناصر التصميم باستخدام سمات التصميم والأساليب الفنية
  - 4.4.1 نشر أو تقديم محتوى لجمهور معين
  - 4.4.2 تحديد كيفية تخصيص المعلومات لجمهور معين
  - 4.4.3 تحديد تنسيق الملف الذي سيعمل لمستخدم معين

## 5. الاتصالات Communication ( 5 ساعات )

- 5.1 التفاعل مع الآخرين في بيئة رقمية**
  - 5.1.1 اختر منصات وأدوات الاتصال المناسبة
  - 5.1.2 إنشاء رسائل بريد إلكتروني
  - 5.1.3 التفاعل مع أعضاء المجتمع الرقمي
  - 5.1.4 استخدام الموارد عبر الإنترنت لتحديد مدى توفر خدمات المجتمع
- 5.2 فهم أساسيات التجارة عبر الإنترنت**
  - 5.2.1 وصف السلع والخدمات
  - 5.2.2 شرح كيفية عمل المدفوعات الرقمية
  - 5.2.3 وصف عمليات الشراء داخل التطبيق ومخاوفها الأمنية
  - 5.2.4 تحديد أمثلة على خدمات تدفق الوسائط

## 6. التعاون Collaboration ( 4 ساعات )

- 6.1 استخدام الأدوات والتقنيات الرقمية للتعاون على إنشاء المحتوى**
  - 6.1.1 ضع قائمة بالأدوات الرقمية المستخدمة في التعاون
  - 6.1.2 شرح فوائد التعاون
  - 6.1.3 قارن بين التحرير المتزامن والتحرير غير المتزامن
  - 6.1.4 وصف تقنيات التأليف المشترك



- 6.1.5 اشرح الطرق المستخدمة للمراجعة وتقديم التغذية الراجعة للأقران
- 6.2 تطبيق معايير الآداب الرقمية على العمليات التعاونية
  - 6.2.1 مؤتمرات الفيديو
  - 6.2.2 ندوات عبر الإنترنت
- 6.2 تطبيق معايير الآداب الرقمية على العميات التعاونية
  - 6.2.1 مؤتمرات الفيديو
  - 6.2.2 ندوات عبر الإنترنت

### 7. السلامة والأمن Safety and Security ( 4 ساعات )

- 7.1 تجنب المخاطر الصحية والأذى الجسدي في أثناء استخدام التقنيات الرقمية
  - 7.1.1 وصف المخاطر الصحية لممارسات الحوسبة القياسية
  - 7.1.2 وصف مخاطر استخدام الإنترنت
  - 7.1.3 وصف الغرض من تصميم الأجهزة العامة
- 7.2 تجنب تهديدات الصحة العقلية أثناء استخدام التقنيات الرقمية
  - 7.2.1 شرح مفهوم Catfishing
  - 7.2.2 اشرح الخوف من الضياع (الخوف من الضياع)
  - 7.2.3 اشرح المخاطر والعواقب المحتملة للمنشورات الإعلامية السلبية
- 7.3 فهم أمن الجهاز
  - 7.3.1 تحديد طرق الحماية من أجهزة الوسائط المحمولة غير الموثوق بها
  - 7.3.2 تحديد تشفير الجهاز وتحديد طرق التشفير
  - 7.3.3 اشرح متى يكون منع الوصول إلى الكاميرا مناسباً وضرورياً
- 7.4 فهم منف الأمن
  - 7.4.1 تحديد خيارات ملف حماية كلمة المرور
  - 7.4.2 شرح قيود التحرير

### المستوى الثالث: GS6 Level 3 المحتوى بناء على المعيار العالمي السادس نحو الأمية الرقمية

- تاليا أهداف مجالات البرنامج التدريبي بناء على المعيار السادس نحو الأمية الرقمية: اختبار المستوى الثالث التطبيق Lead للمجالات السبعة.
- أهداف مجالات البرنامج والتطبيق لكل مجال:

### 1. أساسيات التكنولوجيا Technology foundation: ( 6 ساعات )

- 1.1 تقييم البرامج والأجهزة
  - 1.1.1 تقييم متطلبات الأجهزة والبرامج
  - 1.1.2 التعرف إلى الأجهزة الرقمية التي تلي متطلبات محددة
  - 1.1.3 تحديد البرامج التي تلي احتياجات معينة
- 1.2 تحديد المشكلات التقنية واستكشافها وإصلاحها وحلها بمساعدة
  - 1.2.1 تحديد خطوات استكشاف الأخطاء الأساسية وإصلاحها.
  - 1.2.2 الحصول على معلومات النظام لدعم استكشاف الأخطاء وإصلاحها
- 1.3 فهم مفاهيم البرمجيات المختارة
  - 1.3.1 فهم مفاهيم ترخيص البرامج
  - 1.3.2 فهم مفاهيم إصدارات البرامج

1.3.3 تحديد عمليات تعيين الإعدادات الافتراضية للبرامج

1.3.4 شرح كيفية استخدام الميزات المشتركة عبر التطبيقات المتشابهة

## 2. المواطنة الرقمية Digital Citizenship : ( 5 ساعات )

2.1 فهم كيفية حماية معنومات التعريف الشخصية للآخرين

2.1.1 شرح الحاجة إلى الخصوصية عبر الإنترنت وكيفية تحقيقها

2.1.2 اشرح الحاجة إلى الخصوصية في مكان العمل وكيفية تحقيقها

2.1.3 شرح المسؤولية التي تأتي مع معرفة كلمة مرور شخص آخر ومعلومات الحساب

2.1.4 تجنب بث معلومات الآخرين دون إذن

2.2 شرح أفضل الممارسات للمواطنة الرقمية

2.2.1 حافظ على معرفتك الرقمية حديثة

2.2.2 الإبلاغ بمسؤولية عن سلوك خطير أو غير قانوني أو ضار

## 3. إدارة المعلومات Information Management ( 5 ساعات )

3.1 بناء بحث فعال عن المعلومات

3.1.1 تصميم طلب بحث فعال

3.1.2 تحديد متى يكون البحث المنطقي مناسباً

3.2 تقييم مصادر المعلومات الرقمية ونتائج البحث المتعددة

3.2.1 تقييم دقة أو تحيز أو مصداقية أو صلة نتائج البحث

3.2.2 تقييم المنظور الذي من خلاله يتم تصفية المعلومات وتقديمها على موقع معين

## 4. إنشاء محتوى Content Creation ( 8 ساعات )

4.1 إنشاء وتحرير ونشر أو تقديم محتوى وسائط رقمية أصني

4.1.1 النقاط محتوى الفيديو والصوت والصور وتحريرها

4.1.2 إنهاء محتوى الفيديو والصوت والصور وتوزيعها

4.1.3 مراعاة الجمهور والغرض عند تحديد ما سيتم توزيعه

4.2 تمثيل البيانات بشكل مرئي

4.2.1 تحديد الأشكال المرئية المناسبة للتعبير عن مجموعات البيانات المختلفة

4.2.2 إنتاج رسومات الأعمال باستخدام برامج الإنتاجية

4.2.3 بناء الجداول والرسوم البيانية والتمثيلات المرئية للبيانات الخام

4.2.4 يولف مخططات وتعليمات إجرائية

4.3 إدارة المعلومات والملفات الرقمية

4.3.1 تحديد مبادئ إصدار السحابة

4.3.2 مراعاة المتغيرات عند تقديم المحتوى الرقمي

4.4 كن على دراية بالتحديات والحلول المتعلقة بإمكانية الوصول

4.4.1 شرح تأثيرات تباين الألوان على المكفوفين

4.4.2 شرح أهمية حجم الخط واختياره

4.4.3 اشرح ما قابلية القراءة وكيف يتم تحقيقها

4.4.4 شرح ماهية النص البديل وكيفية استخدامه

4.5 تطبيق معايير التمكية الفكرية

4.5.1 تنفيذ إرشادات الملكية الفكرية لإعادة استخدام عمل آخر

4.5.2 شرح كيفية حماية الملكية الفكرية للأفراد والشركات

#### 4.6 تخطيط عملية التصميم الدوري للمشاريع الرقمية وإدارتها

4.6.1 تحديد المتطلبات، والنظر في قيود التصميم، وتوليد الأفكار، واختبار النظريات

4.6.2 تطوير النماذج الأولية واختبارها وتحسينها

### 5. الاتصالات Communication ( 4 ساعات )

#### 5.1 إدارة الاتصالات الرقمية الشخصية

5.1.1 تحديد استراتيجيات لتوضيح الغموض في الاتصالات الرقمية

5.1.2 تخصيص الرسالة والوسيط لجمهور معين

5.1.3 الانخراط مع الناس بطرق توسع التفاهم المتبادل والتعلم

#### 5.2 التواصل مع الآخرين لتحديد وفهم القضايا

5.2.1 العمل مع أعضاء الفريق الداخليين لتحديد وفهم القضايا

5.2.2 التفاعل بشكل مناسب مع العملاء الخارجيين لتحديد وفهم المشكلات

### 6. التعاون Collaboration ( 3 ساعات )

#### 6.1 تعاون مع الآخرين لحل المشكلات

6.1.1 العمل مع أعضاء الفريق الداخليين لحل المشكلات

6.1.2 التفاعل بشكل مناسب مع العملاء الخارجيين لحل المشكلات

#### 6.2 الإسهام البناء في فرق المشروع

### 7. السلامة والأمن ( 4 ساعات )

#### 7.1 إدارة أمن الجهاز

7.1.1 شرح مفاهيم المصادقة متعددة العوامل

7.1.2 شرح مفاهيم فحص الفيروسات

7.1.3 إدارة نقل الأجهزة للآخرين

#### 7.2 كن على دراية بالتأثير المادي والبيئي للأدوات الرقمية والتقنيات

7.2.1 تحديد التأثير المادي للأدوات والتقنيات الرقمية

7.2.2 تحديد الأثر البيئي للأدوات والتقنيات الرقمية

#### التوصيات

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصى الباحثان ما يأتي:

- أن تتبنى المؤسسات التعليمية الفلسطينية هذا البرنامج التدريبي المقترح لتحسين المهارات الرقمية فيها للوصول إلى التنافسية العالمية في مجال التعليم والتعلم الرقمي.
- أن يتم تطبيق البرنامج من خلال إعداد تقييم للمشاركين وتحديد المستوى المناسب لكل منهما بناء على نتائج التقييم.
- إجراء الاختبار العالمي في محو الأمية الرقمية للمشاركين للتأكد من اكتسابهم للمهارات المطلوبة.

#### المراجع:

#### أولاً: المراجع العربية

- الجبر، أريج (2020). دور برامج التعليم المستمر في محو الأمية الرقمية بالمملكة العربية السعودية. آفاق جديدة في تعليم الكبار، 28(4)، 167-201.
- عبد العزيز، هاشم (2021). محو الأمية الرقمية: مدخلا لتحقيق متطلبات العصر الرقمي.

- مجلة إبداعات تربوية، 4(16)، 55-78.
- عبد الوهاب، غدير (2018). محو الأمية الرقمية لكبار السن: دراسة لتصميم وإنشاء موقع الكتروني تعليمي. *المجلة الدولية لعنوم المكتبات والمعلومات*، 5(2)، 366-370.
  - عبيدات، عثمان (2017). *The Role of Stations in Bridging the Digital Information Literacy in Jordan*. دراسات-العلوم التربوية، 44(1)، 339-358.   
ثانياً: المراجع الأجنبية
  - Bali, M. (2016). *Knowing the Difference Between Digital Skills and Digital Literacies, and Teaching Both*. . Retrieved on 19 Nov 2021, from: <https://www.literacyworldwide.org/blog/literacy-now/2016/02/03/knowning-the-difference-between-digital-skills-and-digital-literacies-and-teaching-both>
  - McLaughlin, C. (2018). *What is digital education?* Retrieved on 08 November 2022 from: <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/staff/digital-ed/what-is-digital-education>
  - Mikhailovna, T., (2018). Recovered from (<https://2u.pw/09xCR>>)
  - Pewhairangi, S. (2016). *Digital Skills Are Not the Same as Digital Literacy*. Retrieved on 19 Nov 2021, from: <https://blog.techsoup.org/posts/digital-skills-are-not-the-same-as-digital-literacy>

رؤية تربوية مقترحة لتوظيف تقنية انترنت الأشياء في تطوير العملية التعليمية في المدارس الفلسطينية  
د. نجلاء فتحي علي "عبد الله إبراهيم"  
المعهد الوطني للتدريب التربوي/ فلسطين

منخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم رؤية تربوية مقترحة لتوظيف تقنية انترنت الأشياء في تطوير العملية التعليمية في المدارس الفلسطينية، استخدمت الباحثة تصميم البحث النوعي (الظواهراتي) لجمع البيانات، وقد تم تصميم بروتوكول المقابلة النوعية ذات الأسئلة المفتوحة لجمع البيانات من معلمي تكنولوجيا المعلومات والمتحقين بالدبلوم المهني المتخصص في التعليم في المعهد الوطني للتدريب التربوي برام الله، فقد ركزت الدراسة على البيانات النوعية من خلال المقابلات وجمع الآراء التفصيلية من المشاركين المعنيين. وتم استخدام العينات العرضية لاختيار عينة الدراسة وقد تكونت العينة من (10) معلمين من تخصص تكنولوجيا المعلومات، وتم جمع البيانات بشكل شخصي ومباشر من أفراد عينة الدراسة، في أثناء المقابلات تم تسجيل الآراء والبيانات والمعلومات مباشرة لكل فرد من أفراد الدراسة وتمت مقارنة جميع البيانات التي تم جمعها مع بعضها بعضاً تحت مواضيع مختلفة من أجل فهم أفضل وأسهل، وقد تم تجميع البيانات على شكل أكوام بناء على السؤال الذي تم طرحه، وبعد ذلك تم دمج الأكوام ذات الأسئلة المتشابهة حتى تسهل عملية تفسير وتحليل النتائج. وانتهت الدراسة برؤية تربوية مقترحة لتوظيف تقنية انترنت الأشياء في تطوير العملية التعليمية في المدارس الفلسطينية تشمل ما يأتي (منطلقات الرؤية، أهدافها، ملامحها، آليات تنفيذها، متطلبات تنفيذها، معوقات تطبيقها).

الكلمات المفتاحية: رؤية تربوية، انترنت الأشياء، تطوير العملية التعليمية.

## A Proposed Educational Vision of Utilizing the Internet of Things Technology in Developing the Educational Process in the Palestinian Schools

Dr. Najla Fathi Ali "Abdullah Ibrahim"

### Abstract:

This study aimed to present a proposed educational vision of utilizing the internet of things technology in developing the educational process in the Palestinian schools. The researcher used a qualitative research design (Phenomenal) to collect data. In this regard, a qualitative interview protocol with open questions was designed to collect data from technology teachers enrolled in the specialized professional diploma in teaching national institute for educational training in Ramallah. The study focused on qualitative data through interviews and collecting detailed opinions from relevant participants. Purposeful samples were used to select the study sample. The sample consisted of (10) trainers from technology teachers, where data was collected personally and directly from the study sample members. All the collected data were compared with each other under different topics for a better and easier understanding. The data was collected in the form of piles based on the question that was asked, and then piles of similar questions were merged to facilitate the process of interpretation and analysis of the results. The study concluded with a proposed educational vision for utilizing the Internet of Things technology in developing the educational process in Palestinian schools, this vision includes: the benchmarks of the vision, goals, features,

implementation mechanisms, implementation requirements, and the constraints of its application.

**Keywords:** Educational vision, The Internet of Things, Development the Educational Process.

#### مقدمة:

يشهد العالم في هذا القرن تغيرات متلاحقة على مستوى التطور التقني والتكنولوجي، فقد أصبحت التكنولوجيا شيئاً أساسياً، لا يمكن الاستغناء عنه في مختلف المجالات، وكان من أبرز سمات هذه التغيرات، التقدم الكبير في مجال الانترنت على مستوى العالم.

تقنية الانترنت غيرت عالمنا كله، وسمحت للأفراد بالتواصل مع بعضهم بعضاً، وأصبح تبادل الرسائل والحصول على أخبار الطرف الآخر من العالم شيئاً عادياً، وقد حظيت شبكة الانترنت باهتمام كبير من المجتمعات المعاصرة، ولاسيما بعد التطور الصناعي الكبير في تصنيع الأشياء وتطويرها وعرفت باسم الثورة الصناعية المقبلة التي لها القابلية على تعريف ذاتها ضمن الشبكة والقابلية على الاتصال عبر شبكة الانترنت، والقابلية على التفاعل مع الأشياء المرتبطة بالإنترنت، وأصبحنا نعيش ما بات يعرف بعصر انترنت الأشياء أو ما يعرف بشبكة كل شيء (الدهشان، 2019).

وقد ظهرت فكرة انترنت الأشياء كمبادرة في عام 2000 م قدمها كيفن أشتون KEVIN ASHTON لتضيف نوع من أنواع التطور للمعلومات للانتقال من بيئة انترنت اتصال لإنترنت أشياء وتوظيفها في شتى المجالات (الأكلبي، 2017).

ويعد انترنت الأشياء (IOT) ثورة تكنولوجية تتيح التفاعل الإيجابي بين الأشخاص والبيئات، إذ يتم تجميع البيانات بواسطة أجهزة استشعار ومشغلات مدمجة، والتي يتم إرسالها بعد ذلك إلى التطبيقات المتخصصة لإنشاء معلومات قابلة للتنفيذ، وهو نظام آلي متقدم يعمل على ربط ودمج الأجهزة التقنية المتنوعة، أي كان نوعها ببعضها بعضاً بعد توصيلها على شبكة الانترنت، أي أنه يجعل جميع الأجهزة المتصلة به تتفاعل مع بعضها بعضاً، ويستخدم انترنت الأشياء شبكة الانترنت وأجهزة الاستشعار التي يتم تضمينها داخل الأجهزة والبيانات الضخمة وتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لجمع البيانات الضخمة وتحليلها وتبادلها مع الأجهزة الأخرى. وهو يعمل في شكل نظام متكامل مثل النظام البيئي، وهذه الطريقة أصبحت البيئات المادية أكثر ذكاء وأكثر ارتباطاً من السابق (The Australian Computer Society, 2016).

إن أهم ما يميز تقنية انترنت الأشياء هي أنها تسهم في تقليل إهدار الوقت والمجهود وإنجاز مزيد من الإنتاج، كما تساعد في اتخاذ قرارات مناسبة من خلال تحليل الكم الهائل من البيانات المدخلة أو التي تدعم اتخاذ قرار فعال في وقت وجيز مما ينتج عنه تحسين كفاءة العمليات وتقليل الانفاق، فضلاً عن تقليل التدخل البشري ومن ثم تقل نسبة الأخطاء، كما أنه يمكن الحصول على المعلومات من أي جهاز وفي أي وقت (عبد الله، 2019).

وتقدم ثورة انترنت الأشياء شكلاً جديداً لخدمات وتطبيقات انترنت الأشياء في عدة مجالات منها في الحياة اليومية للأفراد، وفي المجالات الطبية، والاقتصادية، والصناعية، والرياضية، وقد نال المجال التعليمي جانبا كبيرا من هذه الخدمات والتطبيقات، لا سيما وأن هذا المجال يحتاج إلى التطوير المستمر وذلك من أجل مواكبة المستجدات التكنولوجية وزيادة مساحة استخدامها للأعداد المقبلة والراغبة في الحصول على خدمات، وتحدث بذلك نقلة نوعية في أسلوب ونوع الخدمات التي تقدم (Pujar & Satyanarayana, 2015).

وقد بدأت عدد من المؤسسات التعليمية إدراك أهمية إدخال هذه التقنية ودمجها في الأنظمة التعليمية، لما لها من فوائد في النشاطات اليومية، وتتبع الموارد الرئيسية في المؤسسات التعليمية وإنشاء خطط أكثر

ذكاء وتصميم بيئة تعليمية آمنة وتعزيز الوصول إلى المعلومات، ومع مجموعة أدواتها المتقدمة، فبذلك يمكن اعتبار تقنية انترنت الأشياء طريقة لإدارة الصفوف والقاعات الدراسية وبيئات التعلم بما يسهم في ضمان جودتها (الدهشان، 2019)، خاصة وأنه أصبحت الحاجة إليها بشكل أكثر بعد جائحة كورونا واجتياحها السريع في العالم أجمع، وما تبع ذلك من توقف الحياة بكل تفاصيلها، ومنها توقف الحياة التربوية الوجيهة. ومن جانب آخر فإن لتوظيف انترنت الأشياء في التعليم عديد من المبررات إذ أن هذه التقنية توفر طريقة مرنة للطلبة والمعلمين وغيرهم، للاستطلاع والتعلم والتجاوب مع نظام التعليم في بيئة تقنية حديثة، كما أن التكنولوجيا المتطورة تساعد الطلبة في تعلم أشياء جديدة لدعم الأغراض التعليمية بحيث تتيح أدوات للطلبة والمعلمين لمشاركة الموارد عبر الانترنت، فضلاً عن أن تطبيقات انترنت الأشياء المستخدمة في مجال التعليم تجعل الواقع العملي لمؤسسات التعليم بمختلف مستوياتها مواكبة لكل جديد وحديث في مجالات التكنولوجيا التي تطبق عملياً في التعليم في كثير من بلدان العالم، كما أنها تساعد الطلبة للتواصل مع المعلمين باستخدام طرق وأساليب مختلفة (إدارة التحرير، 2019).

وعلى الرغم من أهمية هذه التقنية التي يشهدها العالم الحديث (انترنت الأشياء) في مجال التعليم إلا أنها تواجه عديداً من التحديات وقد ذكر الأكلبي (2017) أن من أهمها المخاوف المرتبطة بالخصوصية ذلك أن الكم الهائل من البيانات التي يعرج في العالم تثير مخاوف الخصوصية ومقدرات البشر على استمرار التحكم في حياتهم الخاصة، كما أن مستوى الأمان في استمرار الخدمة وعدم التأثير بأي ظروف ممكن أن تظراً قد تؤدي إلى انقطاع أو ضعف اتصال الأشياء ببعضها، فضلاً عن التكلفة المادية الباهظة للبدء في استخدام تقنيات انترنت الأشياء، كما أن هناك صعوبة أو ممكن مواجهة مشكلات في توحيد معايير وبروتوكولاته الاتصال من خلال انترنت الأشياء لكي تكون قادرة على تحقيق معادلة مشاركة الأشياء جميعها والتواصل بينها.

فالانتقال بالتعليم من الواقع الحالي إلى واقع جديد يرتقي إلى سلم التطور الحديث في عصر انترنت الأشياء يحتاج إلى رؤية واضحة ومكاملة فمن هنا جاءت هذه الدراسة لوضع رؤية تربوية مقترحة لتوظيف تقنية انترنت الأشياء في تطوير العملية التعليمية في المدارس الفلسطينية.

**مشكلة الدراسة**

انترنت الأشياء واحدة من التقنيات التي برزت في الآونة الأخيرة وأصبحت تقدم كثيراً من الخدمات في عدة مجالات مختلفة، فقد أصبحت المؤسسات الحكومية والخاصة وقطاعات الأعمال تعتمد بشكل ملحوظ على هذه التقنية ومستجداتها.

وقد أكدت دراسة الأكلبي (2019) على حاجة مؤسسات التعليم إلى انترنت الأشياء لمواكبة مستجدات تقنيات التعليم، وتطوير طرائق التدريس، وأساليب التعلم والتعلم الذاتي.

ولكن لو نظرنا إلى واقع مدارسنا بشكل عام في توظيف تقنية انترنت الأشياء نجدها أنها ما زالت تواجه عديداً من الصعوبات والتحديات في توظيف هذه التقنية، وهذا ما أشارت إليه دراسة الدهشان (2019) في أن هناك ما زال تقاعس في المؤسسات التعليمية من الاستفادة من هذه التقنية في أساليبها التعليمية وإدارتها التعليمية.

ومن هنا كان لا بد من وجود رؤية تربوية مقترحة لتوظيف تقنية انترنت الأشياء في العملية التعليمية في مدارسنا الفلسطينية، وبعد تتبع الباحثة لعدد من الدراسات والبحوث العلمية في هذا الموضوع المهم الذي يتناول تقنية انترنت الأشياء، وكذلك التحديات التي تواجه تطبيقها في العملية التعليمية، فقد لاحظت الباحثة على ( حد علمها )، عدم وجود دراسات تتعلق بتوظيف تقنية انترنت الأشياء في العملية التعليمية في فلسطين، الأمر الذي شجع الباحثة للقيام بالدراسة في هذا المجال، وذلك لتقديم رؤية تربوية مقترحة لتوظيف تقنية انترنت الأشياء في المدارس الفلسطينية

## أسئلة الدراسة

وبناء على ما سبق يمكن توضيح مشكلة الدراسة في السؤال الآتية:  
\* ما الرؤية التربوية المقترحة لتوظيف تقنية انترنت الأشياء في تطوير العملية التعليمية في المدارس الفلسطينية؟

وينتق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مفهوم انترنت الأشياء من وجهة نظر معلمي تكنولوجيا المعلومات الملتحقين ببرامج الدبلوم المهني المتخصص في التعليم في المعهد الوطني للتدريب التربوي برام الله؟
- ما المبررات التي تدعو إلى اللجوء إلى استخدام هذه التقنية في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي تكنولوجيا المعلومات؟
- ما المجالات التي يمكن استخدام انترنت الأشياء فيها لتطوير خدمات المدارس الفلسطينية وأشطتها من وجهة نظر معلمي تكنولوجيا المعلومات؟
- ما الدور الرئيس لمعلمي تكنولوجيا المعلومات في دعم انترنت الأشياء في العملية التعليمية؟
- ما أبرز التحديات والصعوبات التي تواجه المدارس الفلسطينية جراء تطبيق انترنت الأشياء؟

## أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى مفهوم انترنت الأشياء من وجهة نظر معلمي تكنولوجيا المعلومات.
- تحديد المبررات التي تدعو إلى اللجوء إلى استخدام تقنية انترنت الأشياء في المدارس الفلسطينية.
- مناقشة المجالات التي يمكن استخدام انترنت الأشياء فيها لتطوير خدمات المدارس الفلسطينية وأشطتها.
- التعرف إلى الدور الرئيس لمعلمي تكنولوجيا المعلومات في دعم انترنت الأشياء في العملية التعليمية.
- الكشف عن أبرز التحديات والصعوبات التي تواجه المدارس الفلسطينية جراء تطبيق انترنت الأشياء.
- تقديم رؤية تربوية لتوظيف تقنية انترنت الأشياء في تطوير العملية التعليمية في المدارس الفلسطينية.

## حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** الرؤية التربوية المقترحة لتوظيف تقنية انترنت الأشياء في العملية التعليمية في المدارس الفلسطينية.
  - **الحدود المكانية:** فلسطين
  - **الحدود الزمنية:** 2021- 2022
- ## مصطلحات الدراسة

- **رؤية:** تعرف كلمة "رؤية" لغة بحسب معجم المفردات أنها رؤية الأمور بشكل سليم والإبصار بالعين والقلب (الأصفهاني، 1992).
- أما اصطلاحاً فإن الرؤية هي التصورات والتوجهات لما يتوجب أن تكون عليه منظمة ما في المستقبل البعيد، فهي بذلك صورة ذهنية للغايات المرجوة التي لا يمكن تحقيقها في الوقت الحاضر وضمن الظروف المتاحة (صلاح، 2018).

**انترنت الأشياء:** عرفت مجدلتنا (Magdalena, 2016) تقنية إنترنت الأشياء بأنها أشياء مزودة بأجهزة استشعار مناسبة ويمكن الاتصال بها والتحكم فيها من خلال شبكة الاتصال لإنجاز مهام معينة. وتتطلب تقنية انترنت الأشياء لوازم أساسية حتى تكون قادرة على العمل والأداء بفعالية من أهمها ما يأتي: (طه، 2018)

- الأجهزة: وتشمل هذه الأجهزة على مكونات التقنية المطلوبة من أجل الاتصال مع الانترنت.
- البروتوكولات: وهي مجموعة من القواعد التي تحدد كيفية حدوث الاتصالات بين جهازين أو أكثر ومن



بين هذه البروتوكولات المستخدمة في إنترنت الأشياء (SOAP) و (REST) فضلاً عن البروتوكولات الأساسية مثل (HTTP).

- النطاقات: ويقصد بها السحابة ومكان تخزين المعلومات بأنواعها المختلفة وتوفير نقاط وصول بالجهاز .
  - التطبيقات: وهي البرامج المستخدمة في تنفيذ المهام المطلوبة وتحديد الوظائف اللازمة.
- الدراسات السابقة

من الدراسات ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة:

هدفت دراسة العلواني (2022) إلى التعرف إلى الفرص والتحديات حول توظيف إنترنت الأشياء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت أداة الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بلغ عددهم (23) عضواً، لمعرفة أهم الفرص والتحديات لإنترنت الأشياء في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم في عدة مجالات، وقد أظهرت نتائج الدراسة فرصاً متعددة لإنترنت الأشياء في الجامعة، والتي من شأنها الإسهام بشكل فاعل في تطوير العملية التعليمية والبيئة التعليمية، مثل إرسال الإشعارات المرتبطة بالأنظمة الذكية، توفير الطاقة، صنع القرار، كما ظهرت بعض التحديات متمثلة في اختراق البيانات وتسربها، الثغرات الأمنية، ضعف البنية التحتية.

وسعت دراسة العودات (2021) إلى الكشف عن أثر استخدام تطبيقات إنترنت الأشياء في تنمية مهارتي الاستيعاب القراني والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن، وقد تكون أفراد الدراسة من (50) طالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في مدرسة ميار الدولية التابعة لمديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة في الأردن، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2019-2020، وأستخدم المنهج التجريبي، ولتحقيق هدف الدراسة جرى إعداد تطبيق إنترنت الأشياء، واختبار تنمية مهارة الاستماع، واختبار تنمية مهارة التعبير الكتابي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة ( $a=0.05$ )، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (المعمري وآخرون، 2019) إلى التعرف إلى دافعية أعضاء الهيئة التدريسية في قسم دراسات المعلومات لاستخدام إنترنت الأشياء، والتعرف إلى مدى تقبل طلبة اليكالوريوس بقسم دراسات المعلومات لتقنية إنترنت الأشياء في عملية التعليم، والكشف عن معوقات استخدام إنترنت الأشياء في العملية التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدام أداة الاستبانة من إعداد الباحثين من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن من أكثر الدوافع التي شجعت أعضاء هيئة التدريس على استخدام إنترنت الأشياء هو استخدامه في العملية التعليمية، وكذلك يسمح للمدرس بسرعة إنجاز تسجيل الحضور، وكذلك بالنسبة لاستلام التكاليف والواجبات، أما بالنسبة للطلبة، فقد أظهرت النتائج سهولة عملية الفهم.

هدفت دراسة كيرياكوفيا وآخرون (Kiryakova et al, 2017) إلى التعرف إلى كيفية جعل المدارس والجامعات أدنى باستخدام إنترنت الأشياء، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن إنترنت الأشياء لديها مقدرة واسعة في تغيير نمط التعليم والتدريس بشكل كبير، كما أن تنفيذ إنترنت الأشياء في البيئة التعليمية يواجه صعوبات عدة يلزم التغلب عليها، ومنها أهمية إيجاد بنية تحتية بيئة فعالة داعمة للمعرفة في المؤسسة التعليمية.

وهدفت دراسة (Bagheri & Movahed, 2016) إلى تصنيف تطبيق إنترنت الأشياء في التعليم وفق أربع مجموعات: إدارة الطاقة ورصد النظام البيئي في الوقت الفعلي، ورصد الرعاية الصحية للطلاب، ومراقبة الدخول إلى الفصل الدراسي، وتحسين التعليم والتعلم. وتم الكشف عن تحليل كيفية تغيير هذا النظام

الأساسي لنموذج الأعمال التعليمية وإضافة مقترحات قيمة جديدة في هذه المنظمات بناء على لأنموذج أعمال Canvas وقد أدى إدخال إنترنت الأشياء (IOT) في التعليم، والذي يسمح بالاتصالات التي تتم عبر الإنترنت بين الأشياء المادية وأجهزة الاستشعار وأجهزة التحكم، إلى تغيير المؤسسات التعليمية على نطاق واسع، من خلال دمج أجهزة الاستشعار في الكائنات ودمج الحوسبة السحابية، والواقع المعزز، والتقنيات القابلة للارتداء والبيانات الضخمة في هذه المنصة، يمكن قياس وتحليل المعايير المختلفة للبيئة التعليمية لتوفير معلومات مفيدة، إذ أنشأ إنترنت الأشياء تفاعلاً جديداً بين الأشخاص والبيئة في المؤسسة التعليمية.

#### التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه التشابه والاختلاف للدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يأتي:  
أولاً: هدف الدراسة: اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف العام، فقد تنوعت الأهداف ولم تتطرق أي دراسة من الدراسات السابقة بتقديم رؤية تربوية مقترحة لتوظيف إنترنت الأشياء في العملية التعليمية المدرسية، ولكنها تشابهت معها في دراستها لموضوع إنترنت الأشياء.

ثانياً: منهج الدراسة: استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي وقد استخدمته الدراسة الحالية ولكن استخدمت الباحثة تصميم البحث النوعي (الظواهراتي).

ثالثاً: عينة الدراسة: اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في العينة إذ كانت العينة من معلمي تكنولوجيا المعلومات الملتحقين ببرنامج الدبلوم المهني المتخصص في التعليم في المعهد الوطني للتدريب التربوي برام الله.

رابعاً: أداة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العلواني (2022) في الأداة حيث تم استخدام المقابلة المفتوحة لجمع المعلومات أو البيانات.

#### أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- بناء الإطار النظري للدراسة.
  - في إعداد أداة الدراسة.
  - التعرف إلى ما قامت به الدراسات السابقة، فضلاً عن النتائج التي توصلت إليها.
- وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يأتي:
- تعد هذه الدراسة - في حدود علم الباحثة من الدراسات الأولى لتقديم رؤية تربوية مقترحة لتوظيف إنترنت الأشياء في العملية التعليمية المدرسية.

#### إجراءات الدراسة

#### منهج الدراسة

استخدمت الباحثة تصميم البحث النوعي (الظواهراتي) لجمع البيانات، وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة المقابلة، لأنها الأنسب لاستخلاص ما يتعلق بحوثيات الموضوع، إذ تعد أداة مهمة للحصول على المعلومات من مصادرها البشرية، كما أنها تمكن الباحث من الحصول على معلومات مهمة تفوق في أهميتها ما يمكن الحصول عليه بواسطة أدوات أخرى (عبيدات وكايد، 2013)، فقد تم تصميم بروتوكول المقابلة النوعية المعيارية ذات الأسئلة المفتوحة لجمع البيانات، وذلك لتترك المجال للمعلمين المشاركين في الدراسة من الإجابة بحرية عن كل سؤال من أسئلة المقابلة.

#### العينة وطرق اختيارها

تكونت عينة الدراسة والتي تم اختيارها بشكل غرضي من (10) معلمين تخصص تكنولوجيا المعلومات من الجنسين من الملتحقين ببرنامج الدبلوم المهني المتخصص في التعليم من المعهد الوطني للتدريب التربوي

برام الله. ولكون هذه العينة هي تخصص تكنولوجيا المعلومات وعلى دراية كافية بموضوع إنترنت الأشياء، فقد تم اختيار المعلمين الأكثر استعدادا للإجابة على أسئلة المقابلة والذين توفر لهم وقت للإجابة.

### طرق جمع البيانات وتحليلها

تم استخدام المقابلات الشخصية المعيارية مفتوحة الأسئلة، إذ تكون برتوكول مقابلة معلمي تكنولوجيا المعلومات الملتحقين ببرنامج الدبلوم المهني المتخصص بالتعليم في المعهد الوطني للتدريب التربوي من أسئلة متنوعة للإجابة عن أسئلة الدراسة التي ذكرت سابقا، فقد تم صياغة فقرات البرتوكول بعد مراجعة الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بموضوع المقابلة، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين قاموا بالتعديل على الأسئلة واقتراح عديد منها، كما تم إجراء مقابلة شخصية واحدة لكل مشارك في الدراسة تتراوح مدة المقابلة من 25-30 دقيقة، وللتأكد من مؤشرات الصدق تم ما يأتي: الابتعاد عن الاستنتاجات في وصف ما قاله المشاركون عند المقابلة، وتم كتابة الملاحظات كما ذكرها المشاركون بالبحث دون أي تعديل أو إضافة لما قالوه، كما تم عرض ما قاله المشاركون بعد تدوينه ليتأكدوا منه، ولخيارهم بأنه يمكن الحذف منه أو الإضافة عليه ما يريدون.

ويعد ذلك تم القيام بتحليل المقابلات واستخراج النتائج الخاصة بالمقابلات ورصدها لتحليل بيانات المقابلة، وتم الاعتماد على الأفكار والآراء التي ظهرت من البيانات التي جمعت من المقابلات ومن ثم التوصل إلى الفئات الرئيسية والفئات الفرعية من خلال ما يأتي: تفرغ المقابلات على أوراق بحيث تكون كل مقابلة منفصلة عن الأخرى. والقراءة المتعمقة لكل كلمة وعبارة وردت في المقابلة. والاعتماد على الترميز لكل استجابة، وتم وضع الأفكار المتشابهة أو التي تجمعها قواسم مشتركة في فئات فرعية، بناء على صيغة الأسئلة تم جمع الصيغ الأكثر تشابها في فئة واحدة. وتم التحليل بشكل تتابعي حيث تم جمع البيانات من جميع المفحوصين ثم البدء بالتحليل.

### نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج حول آراء معلمي تكنولوجيا المعلومات الملتحقين ببرنامج الدبلوم المهني المتخصص في التعليم في المعهد الوطني للتدريب التربوي برام الله.

السؤال الأول: هل تفضل حضرتك في المرحلة القادمة اللجوء إلى تقنية انترنت الأشياء في المدارس الفلسطينية؟

أجمع كل المشاركين في المقابلة على أنهم بكل تأكيد يفضلون استخدام هذه التقنية في التعليم في المدارس، وكان هناك مجموعة من المبررات من وجهة نظرهم.

تم جمع النتائج في الجدول (1)، إذ تم تحديد (6) فئات للمبررات لاستخدام هذه التقنية:

الجدول (1)

رقم1	رقم2	رقم3	رقم4	رقم5	رقم6	رقم7	رقم8	رقم9	رقم10	الفئة
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	تسهيل على الطلاب وتزويد من فهمهم وتوصيل المعلومة
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	تؤدي إلى الاتصال المباشر وفي كل وقت ما بين المعلم والطالب
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	تسهل في انجاز المهمات واستثمار الوقت والجهد
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	تطور حديث في التعليم، وتجعل المدارس مواكبة لكل جديد في

الغنة	المعلمون	رقم 1	رقم 2	رقم 3	رقم 4	رقم 5	رقم 6	رقم 7	رقم 8	رقم 9	رقم 10
التكنولوجيا											
تؤدي إلى تفاعل جديد بين الأشخاص والبيئة التعليمية		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
تؤدي إلى تنمية المقدرات العقلية وتنمية عدد من المهارات عند الطلبة		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

كما يظهر في الجدول (1)، ذكر جميع المشاركين في الدراسة أن من المبررات لاستخدام تقنية إنترنت الأشياء في العملية التعليمية في المدارس هو أنها تسهل على الطلبة وتزيد من فهمهم وتوصيل المعلومة، وذلك من خلال ما يسمى بمصطلح التخصيص الذي تحدث عنه أحد المشاركين في الدراسة وذلك أنه من خلال خبرته في التدريس أن لكل طالب أسلوب تعلم وسرعة تعلم خاصة به، لذلك فإن المعلمين أحياناً غير قادرين على المتابعة والتجاوب مع هذه الاختلافات في أسلوب المتعلم وسرعة فهمه، لذلك يرى أن هذه التقنية وهي انترنت الأشياء بإمكانها تقديم تقييمات تكوينية لكل طالب على حدة من خلال تخصيص التعليم، وقد أشار مشارك آخر إلى أن طرق التعلم التفاعلية تختلف عن طرق التعلم التقليدية وذلك في أن طرق التعلم التفاعلية تستطيع ضبط مستويات الصعوبة والتلميحات ونوعها بالنسبة للطلبة، وذلك بناء على ملاحظة ردود أفعالهم المختلفة لعدد من المشكلات، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة ميتشام وآخرون (Meacham et al, 2018)، في تقديم اقتراح نظام تعليمي باستخدام انترنت الأشياء، مما يمكن من تخصيص التعليم.

في حين تحدث (7) من المشاركين أيضاً أن هذه التقنية تؤدي إلى الاتصال المباشر وفي كل وقت ما بين المعلم والطالب وذلك من خلال استخدام عديد من الطرق والأدوات، فقد أصبح بإمكان انترنت الأشياء الإسهام في تعزيز العلاقة بين المعلم والطالب في التعليم ويستطيع كل منهما الوصول للآخر عبر تطبيقات انترنت الأشياء دون الحاجة للمقابلة الفعلية، وقد أضاف أحد المشاركين بأنه أصبح بإمكان المعلم أن يقوم بإعطاء أمر للكتاب التعليمي أو حتى للوسيلة التعليمية بأن تتحرك نحو الجهة التي يتواجد فيها الطالب داخل الحصة الصفية ولكن ذلك في حالة وجود الروبوتات المخصصة التي تستجيب لتنفيذ الأمر أو الطلب.

كما ذكر (9) من المشاركين أن انترنت الأشياء يسهم في إنجاز المهمات واستثمار الوقت والجهد، وذلك من خلال مقدرة الأشياء التي تمتلكها من أجهزة وأنظمة وأدوات في الاتصال بشبكة الانترنت أو شبكة معينة أو ببعضها بعضاً لتبادل البيانات والأوامر وأداء المهمات المطلوبة منها، فهي بذلك تسهم في التخلص من الروتين والمهام اليومية والتركيز على الأمور المهمة وترك الآلات القيام بالوظائف المكررة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الأكلبي (2019)، بأن تطبيقات انترنت الأشياء في التعليم تعود على الأساتذة والطلاب بفوائد منها أنها تيسر في إنجاز المهمات وتعميق الفهم واستثمار الوقت والجهد بأقل التكاليف المادية والذهنية والبدنية، وكذلك التجهيزات.

كما أفاد المشاركون وعددهم (6) بأن ادخال تقنية انترنت الأشياء في البيئة التعليمية في المدارس سيؤدي إلى تفاعل جديد بين الأشخاص والبيئة التعليمية، وهذا يتفق مع ما تناولته دراسة (Bagheri & Movahed, 2016) في أنه أدى إدخال انترنت الأشياء في التعليم والذي يسمح بالاتصالات التي تتم عبر الانترنت وذلك بين الأشياء المادية وأجهزة الاستشعار وأجهزة التحكم، إلى تغيير المؤسسات التعليمية على نطاق واسع، من خلال دمج أجهزة الاستشعار في الأشياء ودمج الحوسبة السحابية، والواقع المعزز، والتقنيات، والبيانات الضخمة في هذه المنصة بأنه يمكن قياس المعايير المختلفة للبيئة التعليمية وتحليلها لتوفير معلومات مفيدة.

في حين أشار (7) من المشاركين إلى أن استخدام تطبيقات انترنت الأشياء في العملية التعليمية في المدارس تؤدي إلى تنمية المقدرات العقلية لدى الطلبة وتنمية عديد من المهارات لديهم، وقد أشارت إحدى المعلمات المشاركات في الدراسة إلى أنه من خلال استخدام هذه التطبيقات يستطيع الطلبة توسيع مداركهم ومقدراتهم العقلية في التفكير في مشاريع ومبادرات أخرى جديدة لتطبيقات أخرى لهذه التقنية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة العودات (2021).

وقد تحدث (6) مشاركين على أنه من مبررات استخدام هذه التقنية أنها شيء متطور وبما أنهم معلمو تكنولوجيا المعلومات في مدارسهم فهم يبحثون دائماً عن كل جديد ومتطور وحديث في التعليم، ولكنها أضافت إحدى المشاركات أن هذه التقنية تحتاج إلى بنية تحتية قوية وهذا يتوافق مع ما جاءت به دراسة كيرياكوفا وآخرون ( Kiryakova et al, 2017 ) أن انترنت الأشياء لديها مقدرة واسعة في تغيير نمط التعليم والتدريس بشكل كبير .

**السؤال الثالثي: كيف تستطيع توظيف انترنت الأشياء في العممية التعليمية في المدارس؟ وما المجالات التي يمكن استخدام انترنت الأشياء فيها لتطوير خدمات وأنشطة المدارس؟**  
أكد المشاركون في الدراسة إلى أنه يمكن أن تسهم تقنية انترنت الأشياء في المدارس الفلسطينية وذلك من خلال ما يأتي:

الفصول الذكية والتي يوجد فيها تعليم وتعلم وتقييم بشكل مختلف وفعال، إذ توفر هذه التقنية المقدرة على التحكم في مكونات الفصول من الأدوات الالكترونية، مثل الشاشة الرقمية والأجهزة التي تدعم الانترنت، كما أن هذه الفصول الذكية قد تحتوي على كاميرات وميكروفونات وعديد من أجهزة الاستشعار والتي يمكن أن تستخدم لقياس رضا الطلبة فيما يتعلق بالتعلم أو عديد من الأشياء الأخرى ذات الصلة. التخصيص، إذ تعمل تقنية انترنت الأشياء على زيادة تخصيص المحتوى بحيث يتلاءم مع المتعلمين، فمن خلال استخدام البيانات المجمع من أجهزة الاستشعار الجديدة لتعزيز تخصيص المحتوى والبرامج والفيديوهات التعليمية بحيث تتلاءم مع رغبات الطلاب وميولهم وأنماطهم في التعلم، فبذلك يراعي انترنت الأشياء الفروقات الفردية بين المتعلمين.

يمكن استخدام بعض أجهزة الاستشعار في الأجهزة التي يحملها الشخص دائماً مثل الهواتف الذكية كمستوى رئيس للمصادقة في أماكن مختلفة، أو من خلال إجراء مسح ضوئي أو مسح للعين، فيتم من خلال هذه الطرق إثبات الهوية بيولوجياً.

وأضاف أحد المشاركين أنه بإمكان المعلمين من خلال تقنية انترنت الأشياء من انشاء كتب جرافيك ثلاثية الأبعاد والتي تتميز بوجود مقاطع الفيديو وتوفر المقدرة على تدوين الملاحظات.

وتحدثت إحدى المشاركات في الدراسة (أنه ممكن أن تجعل الكتب تفاعلية، ممكن أن ندخل فيها الواقع المعزز). فمن خلال الواقع الافتراضي والمعزز وتقنيات السبورة الذكية والأقلام الذكية يستطيع المتعلم بنفسه تجربة التعلم وجعل تعلمه تجربة ممتعة، وعلى سبيل المثال بإمكان الطالب أن يقوم تشريح حيوان وبدقة متناهية دون حاجته لتشريحه بالفعل.

كما تطرقت إحدى المشاركات إلى الوسائل التعليمية فقالت انه ممكن ربط الوسائل التعليمية بالإنترنت وتكون متصلة مع أجهزة الطلاب ومع أجهزة الأهل وكل طالب يتناول الوسيلة التي تتناسب معه.

كما أضافت أنه ممكن أن يتواجد مع الطلبة أجهزة التابلت متصلة بالإنترنت وكل طالب له حساب مع المدرسة والمعلمين الذين يدرسونه، والكتب كلها على الجهاز، ومن بداية الحصص تظهر عنده المواد والواجبات والجهاز عليه انثار ينكر الطالب بمواعيد الواجبات والامتحانات وينكره أنه لا يد من الدراسة، هذا الجهاز أيضاً يكون مربوط مع اللوح التفاعلي في الحصص كل شيء على اللوح يتم تخزينه على الجهاز مع الطالب، فهو بذلك ليس بحاجة لنقل المکتوب على اللوح، وهذا الجهاز كل سنة يتم تحديثه وتخزين الكتب الجديدة عليه.

كما ذكر المشاركون في أنه يمكن أن يكون هناك جهاز مراقبة يفحص العمليات الحيوية في جسم الطالب من حيث نشاطه، ومتابعته للمادة والحصص مثل الأجهزة القابلة للارتداء كالساعات الذكية فمثلاً إذا كان الطالب يعاني من آلام في الظهر أو آلام في الرقبة نتيجة الجلوس فإن الجهاز سيخبره بالتحرك بعد فترة طويلة من الجلوس، وبعد ذلك تقوم المدرسة بتحليل البيانات المجمعة لمعرفة إذا كانت الساعة الذكية قد حفزت الطلاب عبر الإنترنت للقيام بمزيد من التمارين الرياضية.

إثبات الحضور، حيث يتم إثبات حضور كل طالب على تطبيق سحابة مخصص باستخدام البيانات التي يتم جمعها من قارئ RFID أو الماسح الضوئي لمعلومات كل طالب.

وتسهل تقنيات تحديد مواقع ثلاثي الأبعاد في مراقبة الطلبة على مدار الساعة خلال أيام الأسبوع والابلاغ عن وجودهم في أي وقت، وبإمكان هذه التقنيات أن توفر أزرار للإستغاثة.

كما تحدث المشاركون عن مظاهر الذكاء التي يمكن أن تتوفر في البناء المدرسي باستخدام هذه التقنية (انترنت الأشياء)، فمن الممكن أن يكون هناك بناء مدرسي يعمل ذاتياً من خلال شبكة حاسب مرتبطة بأجهزة إلكترونية مصممة للتحكم بكثير من الأنظمة منها على سبيل المثال: في الإضاءة، حيث يتم التحكم بالإضاءة الداخلية والخارجية للمدرسية، فهي تستشعر تلقائياً، فعند المرور داخل ممرات المدرسة فإن الأضواء تعمل تلقائياً. أما بالنسبة للتكييف والتدفئة والتبريد فيكون هناك التحكم في مستوى درجة الحرارة من داخل المدرسة أو من خارجها، في أي وقت باستخدام الجهاز المحمول. أيضاً في غلق النوافذ من تلقاء نفسها عندما تبدأ أجهزة التكييف في العمل. أما بالنسبة لاستخدام المياه فتحدث بعض المشاركين بأنه يمكن أن يكون أجهزة تحكم بجميع صنابير المياه في أنحاء المدرسة كافة، بحيث لا تعمل إلا إذا استشعرت حركة اليدين تحتها.

وأضاف أحد المشاركين أنه يمكن عن طريق كاميرات مراقبة متطورة تمكن من المراقبة بشكل مستمر، سواء في أثناء الدوام المدرسي أو بعده وذلك عن طريق الهاتف المحمول، وأفاد أن هذا التطبيق أصبح موجوداً في بعض المدارس.

واقترحوا بأنه من الممكن أن يكون هناك جهاز إنذار مع كاميرات المراقبة وذلك للتحذير عند اختراق المدرسة أو عند محاولة سرقتها، أيضاً أن تكون بوابات المدرسة (بوابات كهرومغناطيسية)، وذلك بأن تقوم بالتحكم في المداخل بشكل تلقائي، فتفتح تلقائياً عند دخول العاملين، كما تغلق ألياً في توقيت معين.

كما أشارت إحدى المشاركات في الدراسة عن أنه ممكن أن يكون في المدرسة كراسي ذكية، فمثلاً يمكن استخدامها في غرفة الاجتماعات في المدرسة إذ يمكن لهذه الكراسي أن تنتظم في مجموعات عند طلبها لعقد اجتماع، وبعد الانتهاء منه تتواصل هذه الكراسي معاً لتتجمع في مكانها، وبإمكان هذا الكرسي المتحرك أن يقوم بوظيفة أخرى وهي ممكن أن يطلب من أي شخص في المدرسة أن يحدد وجهته، ويقوم بدوره بالتنقل في المدرسة لتوصيله، إلى المكان الذي يريده، وتصلح هذه الكراسي لذوي الاحتياجات الخاصة.

**السؤال الثالث: ما دورك كمعلم تكنولوجيا المعلومات في دعم انترنت الأشياء في العملية التعليمية؟**  
تم الكشف عن الفئات الآتية عند تحليل وجهات نظر معلمين التكنولوجيا المشاركين في الدراسة حول

دورهم في دعم تقنية انترنت الأشياء في العملية التعليمية كما في الجدول (2)

رقم1	رقم2	رقم3	رقم4	رقم5	رقم6	رقم7	رقم8	رقم9	رقم10	الفئة	المعلمون
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	تغيير القنوات	
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	متابعة المبادرات الجديدة في مجال تقنية انترنت الأشياء	
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	تطوير برامج التدريب	

تحدث معظم المشاركين وعددهم (8) أنه في البداية لا بد من العمل على تغيير ثقافة الأشخاص

باستخدام هذا النظام والعمل على تغيير هذه القنوات بالتدرج، حتى يتقبلوا هذه التقنية. وأشار أحد المشاركين إلى أنه من المهم جدا أن نبين لهم أهمية هذه التقنية في جميع المجالات وخاصة في العملية التعليمية في المدارس في أنها تحقق بيئة تعليمية ناجحة وفعالة، وبأنها توفر الوقت والجهد وتعمل على تسهيل الأمور، وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة (المعمري وآخرون، 2019) التي كانت من أبرز نتائجها أنه من أكثر الدوافع التي شجعت أعضاء هيئة التدريس على استخدام انترنت الأشياء في العملية التعليمية، في أنه يسمح للمدرس بسرعة انجاز تسجيل الحضور، وكذلك بالنسبة لاستلام التكاليف والواجبات، أما بالنسبة للطلبة فقد أظهرت النتائج سهولة عملية الفهم. وأضاف مشارك آخر أنه يمكن نشر فكرة هذه التقنية من خلال عقد ندوات، وعمل اجتماعات وورشورات، ومن خلال صفحات الفيسبوك حتى تصبح مألوفة لدى الناس.

في حين تحدث مشارك آخر أنه من خلال المنهاج يوجد وحدة تعليمية في منهاج التكنولوجيا للصف الحادي عشر عن انترنت الأشياء، فيمكن من خلال تدريس هذه الوحدة للطلاب بإمكان المعلم أن يعمل عصف ذهني للطلبة وإخراج أفكار ولفت الانتباه إلى انه يمكن عمل هذه مبادرات ومشاريع وبعد ذلك تحويلها الى مشاريع كبيرة وتطبيق في المدارس.

وذكر (6) من المشاركين أن من أدوارهم كمعلمين لمادة التكنولوجيا في دعم تقنية انترنت الأشياء في العملية التعليمية متابعة المبادرات الجديدة في مجال تقنية انترنت الأشياء والاطلاع على التجارب العالمية والمحلية، ومتابعة كل مستجد في هذا الموضوع، فقد تحدث أحد المشاركين بأن فلسطين فازت بالمركز الأول في تحدي العرب لإنترنت الأشياء، ضمن فعاليات المؤتمر العالمي لإنترنت الأشياء 2019 والذي أقيم في أبراج الجميرة في دبي، وقد حصد مشروع " اجد " هذا النجاح وسط منافسة قوية مع عدد من المشاريع والشركات الناشئة المرشحة من دول عربية مختلفة.

كما أفاد (6) من المشاركين أيضا أنه لا بد من تطوير برامج التدريب والاهتمام بها أكثر والتدريب على استخدام التقنيات الحديثة والأجهزة المتطورة.

#### السؤال الرابع: ما الكلمات التي تتبادر إلى ذهنك عند سماعك لمصطلح انترنت الأشياء؟

تم الكشف عن الفئات الآتية عند تحليل وجهات نظر المشاركين في الدراسة حول مفهوم تقنية انترنت الأشياء وصل كل شيء بالإنترنت، استجابات وردود أفعال سريعة، كل شيء له عنوان خاص (IP) أو معرف (ID)، الأشياء تصبح نشطة، انجاز مهمات مرغوبة.

رقم 10	رقم 9	رقم 8	رقم 7	رقم 6	رقم 5	رقم 4	رقم 3	رقم 2	رقم 1	الفئة المعلمون
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	وصل كل شيء بالإنترنت
		/	/	/	/	/	/	/	/	استجابات وردود أفعال سريعة
/	/	/			/	/	/	/	/	كل شيء له عنوان خاص (IP) أو معرف (ID)
/	/		/					/	/	الأشياء تصبح نشطة
		/	/	/	/	/	/	/	/	انجاز مهمات مرغوبة

أكد جميع المشاركين في الدراسة على أنه في انترنت الأشياء سيتم وصل كل شيء بالإنترنت، أراد المشاركون التركيز على أن كل شيء سوف يصبح كأننا، يشعر فيه مستشعرات، يتحرك فيه محركات، يفكر، يتفاعل، عن طريق الذكاء الصناعي، فإنترنت الأشياء سيعيد صياغة العالم المادي من جديد. في حين عبر عنه (7) من المشاركين بأنه (استجابات وردود أفعال سريعة)، كما ذكر (8) من

المشاركين بأن كل شيء له عنوان خاص (IP) أو معرف (ID)، وأفاد (5) منهم أن الأشياء تصبح نشطة، وذكر (5) منهم أيضاً أنه يؤدي إلى إنجاز مهمات مرغوبة وهذا ما تناولته دراسة الأكلبي (2019) في أنه في انترنت الأشياء سيكون بمقدور الأشياء أن تكون أكثر فائدة بجهد أقل من خلال تمكينها بينها من التفاهم مع بعضها بعضاً عبر اتصالها بشبكة الانترنت، أما الأشياء التي يمكن أن تتفاهم فيما بينها عبر الانترنت، هي جميع الأشياء التي لها عنوان ثابت على شبكة الانترنت وهوية محددة سواء من خلال موقع حقيقي على الشبكة، أو عبر توصيل شريحة ذكية مادة مليوسة ساعة ذكية لها مستشعر خاص أو غير ذلك، حيث يكون بمقدور الشيء الآخر الاتصال والتفاهم معه عبر عنوانه بواسطة الانترنت من خلال المستشعرات الموجودة في الشيء أو القطعة الذكية له، كما وضح أكثر أن الإنسان نفسه يمكن أن يكون ضمن هذه الأشياء بمجرد وجود شريحة ذكية خاصة به أو ملاصقة له ممكن على شكل ساعة أو غير ذلك.

**السؤال الخامس: برأيك ما الصعوبات والتحديات التي تواجه المدارس الفلسطينية جراء تطبيق انترنت الأشياء؟**

نتائج حول آراء معلمين التكنولوجيا الملتحقين ببرنامج الدبلوم المهني المتخصص في التعليم بالمعهد الوطني للتدريب التربوي حول التحديات والصعوبات التي تواجه تطبيق انترنت الأشياء في المدارس الفلسطينية. تم جمع النتائج في الجدول الآتي، إذ تم تحديد (5) فئات للتحديات التي تواجه تطبيق انترنت الأشياء بحسب معلمي التكنولوجيا وهي: البنية التحتية، المخاوف من الاختراق (الخصوصية)، التكلفة المادية، قلة الكادر البشري في التعامل مع هذه التقنية (قلة الخبراء).

رقم 1	رقم 2	رقم 3	رقم 4	رقم 5	رقم 6	رقم 7	رقم 8	رقم 9	رقم 10	الفئة المعلومون
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	البنية التحتية
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	الخصوصية
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	التكلفة المادية
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	قلة خبرة الكادر البشري في التعامل مع هذه التقنية (قلة الخبراء)

أكد جميع المشاركين أن البنية التحتية من أهم التحديات التي تواجه تطبيق انترنت الأشياء في المدارس الفلسطينية، كما أكد (8) من المشاركين على الخصوصية، فالحرص على خصوصية المستخدمين وضمان سرية معلوماتهم الشخصية هي أيضاً من أهم التحديات التي تواجه تطوير انترنت الأشياء. وهذا يتفق مع نتائج دراسة الأكلبي (2019)، ودراسة (Kiryakova et al, 2017).

كما تحدث (9) من المشاركين عن التكلفة المادية، فممكن أي تلف يحدث للأنظمة الذكية يمكن أن يحتاج إلى تكاليف مادية كبيرة حتى يتمكن من إعادة تشغيلها من جديد.

في حين تحدث نصف المشاركين وعددهم (5) عن قلة خبرة الكادر البشري في التعامل مع هذه التقنية وقلة الخبراء في هذا المجال.

**الرؤية التربوية المقترحة لتوظيف تقنية انترنت الأشياء في تطوير العملية التعليمية في المدارس الفلسطينية**

**أولاً: منطقات الرؤية:**

انطلقت الباحثة في بناء الرؤية من الأمور الآتية:

- نتائج مقابلات معلمي تكنولوجيا المعلومات الملتحقين بالدبلوم المهني المتخصص في التعليم في المعهد الوطني للتدريب التربوي برام الله.
- نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على أن هناك ما زال تقاعس في المؤسسات التعليمية من الاستفادة



- من تقنية انترنت الأشياء في أساليبها التعليمية وادارتها التعليمية، وهذا اتضح من خلال مشكلة الدراسة.
- الإطار النظري للدراسة الحالية وما تناوله من مفهوم انترنت الأشياء ومبرراته ومجالات تطبيقه وتحدياته.
- من أهمية تخصص تكنولوجيا المعلومات وما وراءه وما يمكن أن يقدمه في تطوير هذه التقنية في العملية التعليمية.
- تعزيز دور المدارس وتطوير طلابها، ولقت نظر العاملين فيها من أجل خلق بيئة خصبة لنمو هذا المجال.
- أهمية التكنولوجيا في حل المشكلات وتوفير الوقت والجهد.
- على الرغم من أن لإنترنت الأشياء ميزات رائعة، إلا أن هناك جانباً آخر قد يكون مظلماً ويثير مخاوف كثيرين وهو خصوصية البيانات، فيجب التعامل معه بحذر والانتباه إلى هذا الأمر .

#### ثانياً: أهداف الرؤية:

- بناء المقدرات التكنولوجية للمدارس ولطلبتها، إذ أن بعض المشاركين في الدراسة اقترح إدخال التكنولوجيا من الصف الخامس وتهيئة الطلاب للتعامل معها منذ الصغر ، والانتباه إلى مواد البرمجة لأنها أصبحت مهمة في تقنية انترنت الأشياء.
- المحافظة على مكانة المدارس الفلسطينية، وأن تبقى مواكبة لكل تطور تكنولوجي جديد ومستجد.
- الوقوف على التحديات التي تحول من تطبيق تقنية انترنت الأشياء في العملية التعليمية ومحاولة التغلب عليها.

#### ثالثاً: ملامح الرؤية:

- نشر ثقافة انترنت الأشياء وتوضيح أهميتها في حل كثير من المشكلات ومحاولة تغيير القناعات، وأن يكون ذلك بالتدرج لتقبل هذه التقنية وعدم النفور منها.
- نشر ثقافة تقنية انترنت الأشياء من حيث مميزاتها وتحدياتها ومخاطرها بين الطلاب والمعلمين والعاملين في وزارات التربية والتعليم لتهيئتهم للتعامل مع هذه التقنية التي بات أمر واقع أنها ستحل لدينا.
- ضرورة أن تكون فلسطين منتجة للمستشعرات على سبيل المثال عندها مصنع لذلك بدلاً من أن تكون مستهلكة لذلك، فيجب الانتباه إلى هذا الأمر ، فلذلك يجب التركيز على تخصص لغات البرمجة وادخالها في المدارس كما ذكر سابقاً.
- تشجيع الكوادر من تخصص تكنولوجيا المعلومات على نشر ثقافة هذه التقنية ومحاولة تشجيع المشاريع الصغيرة وتطوير أفكارها لتصبح ريادية فيما بعد.
- محاولة تبسيط فهم هذه التقنية وعدم تعقيدها.
- أن تخطط المدارس الفلسطينية لتطوير بنيتها التكنولوجية، وتحاول الاستفادة من جميع المجالات التي تم اقتراحها في هذه الدراسة في توظيف تقنية انترنت الأشياء في العملية التعليمية في المدارس.
- أن يكون لفلسطين انترنت خاص بها للمحافظة على أمنها وسريتها من الهجمات السيبرانية.
- تطوير برامج التدريب، وأن يكون هناك أشخاص خبراء في تقنية انترنت الأشياء للقيام بإعطاء الدورات وورشات العمل وكان هذا رأي معلمي تكنولوجيا المعلومات.
- القيام بأبحاث عديدة عن هذا الموضوع حتى يصبح مألوف لدى الجميع.

#### رابعاً: آليات تنفيذ الرؤية:

- الاستعانة بخبراء برمجة محليين أو عالميين لإعداد برمجيات خاصة بالمدارس بدءاً بالبرامج التعليمية وانتهاءً بالمبنى المدرسي ومرافقه.
- مساهمة جمعيات المجتمع المدني في تمويل المشاريع التي تساعد على النهوض في العملية التعليمية في المدارس من خلال توظيف تقنية انترنت الأشياء.

#### خامساً: متطلبات تنفيذ الرؤية:

- يتطلب التنفيذ توافر عدد من المتطلبات والتجهيزات:
- المكون الأول التجهيزات والتي تتكون من معالج، ونظام تشغيل، تتسق مع المهمة المستهدفة، وهي هنا

- تطبيقات منظومة إنترنت الأشياء التي تستهدف المدارس.
- المكون الثاني: الاتصال، ويؤدي الإنترنت بمكوناته المختلفة الدور الأساسي في هذا الإطار.
  - المكون الثالث: خدمات السحابة، وتتكون الخدمات السحابية من حزمة من الخدمات تتمثل فيما يأتي:  
خدمات تخزين البيانات، وخدمات الإدارة والتجهيز، وخدمات إدارة الأحداث، وهي المتعلقة بإدارة عمليات محددة داخل المدرسة، مثل الإضاءة والصوت والصورة، والتكييف والتدفئة، والتبريد، والحماية، واستخدام المياه، والستائر الكهربائية وغيرها.
  - وأيضاً خدمات التحليلات المعقدة، وهي تتعلق بمختلف تطبيقات النظم الذكية في المدرسة.
  - المكون الرابع: التطبيقات، وهي تحوي مجموعة التطبيقات المرتبطة بتنفيذ منظومة إنترنت الأشياء بالمدرسة، وتتمثل في بروتوكولات الإنترنت المتقدمة، والخوادم، وأجهزة الاستشعار، وأنظمة الاتصالات، والمنصات، إضافة إلى شبكات المعلومات والخدمات السحابية (موسى، 2021).
  - المكون الخامس: الأمن، ويتكون هذا المكون من حزمة من التجهيزات والبرمجيات الخاصة بمنظومة أمن إنترنت الأشياء بالمدرسة والمتمثلة في: برمجيات إدارة الملفات، وبرمجيات تشفير البيانات والاتصالات، وبرمجيات إدارة الخصوصية، وهي المتعلقة بالمستفيدين، من حيث هوياتهم، وبياناتهم، وتحركاتهم واتصالاتهم فضلاً عن برمجيات إدارة الوصول إلى النظام ووظائفه (موسى، 2021).

#### معوقات تطبيق هذه الرؤية:

- من أهم المعوقات التي يمكن أن تعيق تطبيق هذه الرؤية: التكلفة المادية وقلة الموارد المادية، تغيير القنوات والبنية التحتية.

#### التوصيات:

- أهمية تبني آليات متطورة للتخطيط والتنفيذ الفعلي لتقنيات إنترنت الأشياء لتطوير خدماتها الرقمية.
- زيادة الدراسات والأبحاث الخاصة بتقنية إنترنت الأشياء وإخضاعها في المجال التعليمي لما له الأثر في خدمة مجتمع العلم والمعرفة.

#### المراجع

- إدارة التحرير (2019). استخدام إنترنت الأشياء في التعليم. مشرفي المعلوماتية العرب من خلال الرابط <https://www.arab-cio.org/%D8%A5%D9%86%D8%AA%D8%B1%D9%86%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B4%D9%8A%D8%A7%D8%A1-iot-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85/>
- الأصفهاني، أبو القاسم (1992). المفردات في غريب القرآن. دمشق: دار القلم، دار الشامية.
- الأكلبي، علي (2017). تطبيقات إنترنت الأشياء في مؤسسات المعلومات، مجلة أعلم، الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، (19)، 161-180.
- الأكلبي، علي (2019). العائد من تطبيقات إنترنت الأشياء على العملية التعليمية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم انترنوية، 2 (3)، 93-122.
- الحصين، حازبة (2021). نظام تشريعي مقترح لأنظمة إنترنت الأشياء في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للمعلوماتية والإعلام وتكنولوجيا الاتصال. 3 (2)، 82 - 23.
- الدهشان، جمال (2019). إنترنت الأشياء وتوظيفه في التعليم (المبررات، المجالات، التحديات). المؤتمر السنوي الثالث الدولي لكتبة التربية النوعية جامعة الزقازيق للدراسات النوعية في المجتمعات العربية اتواقع والمأمول.
- العلواني، سالم (2022). توظيف إنترنت الأشياء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة

- التدريس: الفرص والتحديات. *المجلة التربوية*، 93، 1472 – 1439.
- العودات، أمل (2021). أثر استخدام تطبيقات إنترنت الأشياء في تنمية مهاراتي الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*. 48 (2)، 190 – 174.
- المعمرى، أصيلة والكندري، عبير والهدلي، منيرة والفارسي، هند (2019). *التقبل التكنولوجي لإنترنت الأشياء في التنمية التعليمية* بقسم دراسات المعلومات بجامعة السنطان قابوس. جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، 25 (2)، 92 – 110.
- صلاح، رزان (2018). تعريف الرؤية من خلال الرابط:  
[https://mawdoo3.io/article/106922\\_%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D9%81\\_%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%A4%D9%8A%D8%A9](https://mawdoo3.io/article/106922_%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D9%81_%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%A4%D9%8A%D8%A9)
- طه، نهى (2018). ثورة إنترنت الأشياء الرقمية وتوظيفها في العملية التعليمية بجامعة الطائف. *دراسات وبحوث*. ع 37، 330 – 309.
- عبيدات، نوقات وكايد، عبد الرحمن (2013). *البحث العلمي مفهومه أدواته وأساليبه*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- موسى، وحيد (2021). تطبيقات إنترنت الأشياء في المكتبة البريطانية: دراسة حالة مع مقترح توظيفها في دار الكتب والوثائق القومية. *المجلة انعمية للمكتبات والوثائق والمعلومات*. 3 (4)، 150 – 101.
- Bagheri, M. & Movahed, S. (2016). The Effect of the Internet of things (IOT) on Education Business Model, In: **12<sup>th</sup> International Conference on Signal-Image Technology & Internet-Based Systems (SITIS), IEEE Computer Society, 435-441.**
- Kiryakova, G. Yordanova, L. & Angelova, N. (2017). Can we make schools and Universities smarter with the Internet of things? **TEM Journal**, 6, 80-84.
- Magdalena Wojcik, (2016). “Internet of things – Potential for libraries”, **Library Hi Tech**, 34 (2), 404-420, from: <http://dx.doi.org/10.1108/LHT-10-2015-0100>.
- Meacham, S. Stefanidis, A. Gritt, L. & Phalp, K. (2018). Internet of things for Education: Facilitating Perspective, Available on: <http://www.researchgate.net/publicatio/325650343> .
- Pujar, M. & Satyanarayana, V. (2015). Internet of Things and Libraries. **Annals of library and Information Studies**, 62 (2).
- Suduc, A. Bizoi, M. & Gabriel, (2018). A Survey on IOT in Education. **Journal for Multidimensional Education**, 10 (3), 103-111.
- The Australian Computer Society (2016). *Cybersecurity: Threats, Challenges, Opportunities* Sydney: ACS.

## درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو

استخدامه في ظل جائحة كورونا

د. سهام ابراهيم منصف انطوالم

مديرية الثقافة العسكرية/ الأردن

منخص:

هدفت الدراسة تعرف درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم، وأثر متغيرات الرتبة الأكاديمية، والجنس، ونوع الكلية في ذلك، استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (345) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدمت أداة تكونت من (34) فقرة، تم التأكد من صحتها وثباتها، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم جاءت متوسطة، أما ترتيب ممارسة مجالات الدراسة حسب متوسطاتها الحسابية، فقد جاءت على النحو الآتي: (بعد مهارات أعضاء هيئة التدريس، بعد ملاءمة البنية التحتية، بعد مهارات الطلبة في التعامل مع التكنولوجيا الرقمية، بعد ملاءمة المنهاج للتعليم الرقمي). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0,05 = \alpha$ ) لاستجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة الأكاديمية، نوع الكلية). وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بإيجاد بيئة داعمة للتعليم الرقمي تسهم في الارتقاء بجودة المحتوى التعليمي، وتوائم العصر الرقمي لتحويل الجامعات إلى جامعات رقمية، وعقد مزيد من الدورات بهدف تشجيع أعضاء هيئة التدريس لتوفير بيئة رقمية داعمة في الجامعات. الكلمات المفتاحية: أعضاء هيئة التدريس، التعليم الرقمي، جائحة كورونا.

## The degree to which faculty members in Jordanian universities possess digital education skills and their attitudes towards using it in light of the Corona pandemic

### Abstract

The study aimed to find out the degree to which faculty members in Jordanian universities possess digital education skills and their attitudes towards using it in light of the Corona pandemic from their point of view, and the effect of academic rank, gender, and college type variables on that. The descriptive survey methodology was used. The study sample consisted of (345) faculty members, who were chosen by the stratified random method, and used a tool that consisted of (34) items, its validity and reliability were confirmed. The study concluded that the degree to which faculty members in the Jordanian universities possess digital education skills and their attitudes towards using it in light of the Corona pandemic, from their point of view, was medium, As for the order of practicing the fields of study according to their arithmetic averages, it came as follows: (the dimension of the skills of the faculty members, the dimension of infrastructure suitability, the dimension of students' skills in dealing with digital technology, the dimension of suitability of the curriculum for digital education), The results showed that there were no statistically significant differences at the significance level ( $\alpha = 0.05$ ) for the responses of the study sample members due to the study variables (gender, academic rank, type of college), In light of the results reached,

the study recommends creating a supportive environment for digital education that contributes to improving the quality of educational content, adapting the digital age to transform universities into digital universities, and holding more courses in order to encourage faculty members to provide a supportive digital environment in universities.

**Keywords:** faculty members, digital education, Corona pandemic.

#### مقدمة:

شهدت السنوات الماضية تطورات متلاحقة في تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، وتغييراً في مقدرات الأفراد في التعامل مع التكنولوجيا في عملية التواصل والوصول لمصادر المعلومات فأصبح استخدام الوسائل الرقمية ضرورة ملحة للحاق في عصر المعلوماتية والذي هو عالم من المعرفة والعلم والتحديات الفكرية والمخاطر الاجتماعية والأخلاقية، فبرز لدينا مفهوم التعليم الرقمي والضرورة الملحة لتوظيفه في العملية التعليمية التعليمية.

ومن ثم فقد أصبح نشر ثقافة التعليم الرقمي في المنزل بين أفراد الأسرة، وفي الجامعات بين صفوف الطلبة ضرورة ملحة، فيجب أن تهتم بها البرامج والمشاريع في الجامعات موازاة مع مبادرات المجتمع المدني والمؤسسات الإعلامية حتى يمكن تعزيز حماية المجتمعات من الآثار السلبية المتزايدة للتكنولوجيا، وما ينتج عنها من عوالم افتراضية، مع تعزيز الاستفادة المثلى منها للإسهام في تنمية مجتمع المعرفة، وبناء الاقتصاد الرقمي الوطني، مما يستلزم وجود سياسة وقائية ضد أخطار التكنولوجيا، وتحفيزية للاستفادة المثلى من إيجابياتها، والتأسيس لما يسمى في دول العالم المتقدم بمفهوم التعليم الرقمي (Aljazarr,2014).

ولأهمية الجامعات ودورها في إعداد جيل المستقبل، لتحقيق النمو المتكامل والمتوازن للطلبة، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة لإعدادهم للمستقبل، والإسهام في بقاء مجتمعهم متماسكاً ومتميزاً بثرائه وحضارته، بحاجة إلى تنسيق الجهود وإقامة أشكال التعاون المستمر بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المحلي، لذلك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية تقع على عاتقهم ممارسة الأساليب الفاعلة للربط بين مكونات وعناصر العملية التعليمية لبناء جيل قادر على مواكبة التغيرات والتطورات ومن ضمن هذه التغيرات والتطورات هو ظهور التعليم الرقمي الذي يحمل كل أوجه التفاعل عبر كثير من تطبيقات التكنولوجيا الحديثة ولذلك ظهر مفهوم التعليم الرقمي الذي من خلاله يمكن بناء شخصية الطلبة كمواطنين مسؤولين وواعين، وهذا يحتاج لتضافر الجهود بين جميع مكونات وعناصر المؤسسات التربوية والتعليمية وعلى رأسهم أعضاء هيئة التدريس (Al-Omari,2020).

وفي ظل تفشي فايروس كورونا والذي أرقنا، فهدد حياة مليارات من البشر في العالم، فأصبح من الضروري استخدام التعليم الرقمي بإشكاله المختلفة، وذلك لاستمرار العملية التعليمية سواء من الطلبة أم أعضاء هيئة التدريس، إذ أجبرت الجائحة الجامعات على الإغلاق، وعملت الحكومة على إيجاد حلول منها التعلم الرقمي لتوفير مستوى من الاستمرارية في مثل هذه الأزمات (Atwi,2019).

كما أن التغيرات والتطورات التكنولوجية المتسارعة التي فرضتها جائحة كورونا، فرضت على مؤسسات التعليم تبني مداخل إدارية جديدة تقوم على منهجيات تنظيمية وعلمية واضحة تحقق الإصلاح والتطوير الإداري لتأهل للمنافسة العالمية وتتمكن من تحقيق التفاعل بين التعليم العام والتحديات والتغيرات المحلية والعالمية (Al-Tai,2019). وبالتالي فإن دور أعضاء هيئة التدريس في إدارة التغيرات الناجمة عن إدخال تكنولوجيا التعليم للمؤسسات التعليمية من أصعب المسؤوليات وأهمها على القادة الآن.

#### مفهوم التعليم الرقمي:

يعرف التعليم الرقمي بأنه أحد المفاهيم التعليمية المهمة التي انعكست نتيجة تحول طبيعة الحياة إلى الرقمية، فيتم التعليم في بيئة رقمية إذ يعرض فيه المحتوى العلمي بصورة رقمية، بما يتضمنه من خبرات

ومهارات وأنشطة، من خلال الوسائل والبرامج التكنولوجية (Atwi,2019).  
أما ألين (Allen,2003) فعرّفه بأنه استعمال هادف منظم للنظم الالكترونية أو الحاسوب في دعم عمليات التعلم.

كما عرفه زيتون (Zaitoun,2004) بأنه تقديم محتوى إلكتروني عبر الوسائط المتعددة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذلك إمكانية إتمام هذا التعلم في المكان والسرعة التي تناسب ظروفه ومقدراته.

### معوقات التعليم الرقمي

يوجد عديد من المعوقات التي تعيق عملية استخدام التعليم الرقمي وأبرز هذه المعوقات تتمثل في (Al-Daraisa, 2021):

- تدني مستوى الإقدام على هذا النوع من التعلم لدى المتعلمين والمتدربين ونظرة أفراد المجتمع إلى التعليم عن بعد أنه أقل جدية من التعليم النظامي.
- ضعف البنية التحتية في غالبية الدول النامية، والحاجة إلى ضرورة الاعتماد على أخصائيين في مجال إدارة أنظمة التعلم.
- ضعف بعض المتعلمين على استخدام الأجهزة المعتمدة في عملية التعليم الرقمي، بشكل فعال ومتقن.
- ارتفاع الكلفة المالية الخاصة بهذا النوع من التعلم والكلفة العالية في تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها وتوفير أجهزة الحاسبات وتسهيل الاتصالات وتوفير الصيانة الدائمة بالانترنت.
- وترى الباحثة أن التعليم الرقمي يجعل دور أعضاء هيئة التدريس أكثر أهمية، فعضو هيئة التدريس الذي سيقوم بتعليم الطلبة إلكترونياً يجب أن يكون ذو كفاءة عالية، وإبداعي لديه المقدرة على استخدام الحاسوب وتصفح المواقع، والمستحدثات الالكترونية ليتمكن من عملية التعليم الرقمي بشكل فعال.

### أندراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت مفهوم التعليم الرقمي مثل:

دراسة المحمادي (Al-Mohamadi,2018) والتي هدفت التعرف إلى درجة استفادة الطلبة بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة من استخدام التعليم الرقمي، والتحديات التي تواجه الطلبة في استخدام التعليم الرقمي، وتكونت عينة الدراسة من (570) طالباً، و (110) من أعضاء هيئة التدريس ومن أبرز نتائج الدراسة الأثر الإيجابي لاستخدام التعليم الرقمي.

أما دراسة أبو شخيدم (Abu-Shkhydam,2020) هدفت إلى الكشف عن فاعلية التعليم الرقمي في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة خضوري في فلسطين، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (50) عضو هيئة تدريس مم قاموا بالتدريس خلال جائحة كورونا، وكشفت نتائج الدراسة أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعليم الرقمي في ظل انتشار جائحة كورونا كانت متوسطة.

ودراسة السعدي (Al-Saadi, 2020) والتي هدفت إلى الكشف عن درجة الاستعداد للتعلم الرقمي في الأردن خلال جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المدارس شمال الأردن، والتعرف إلى مدى ملاءمة مناهج التعلم الرقمي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (233) معلم ومعلمة، أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانته عدت خصيصاً لتبني أهداف الدراسة، ومن أبرز نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة جاءت مرتفعة.

كما وأجرت سعد (Saad,2021) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا، وأستخدم المنهج المختلط لطبيعة

الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (310) معلمين ومعلمات من معلمي المدارس الحكومية والخاصة في عمان، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها، أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام مهارات التعليم الرقمي في ظل جائحة كورونا جاءت متوسطة.  
**الدراسات الأجنبية:**

دراسة باسيلييا (Basilaia,2020) هدفت إلى دراسة تجربة الانتقال من التعلم الوجيه إلى التعلم الرقمي خلال انتشار جائحة كورونا في جورجيا، وكونت عينة الدراسة من (453) معلماً، وأستخدم المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها أن عملية الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي كانت ناجحة.

كما وهدفت دراسة دراسي ويانغ (Draissi & Yung,2020) إلى معرفة خطة الاستجابة لتقسي كورونا وتنفيذ التعليم الرقمي في الجامعات المغربية، حيث تم فحص وثائق مختلفة تتكون من مقالات إخبارية خاصة بالصحف والمجلات والتقارير من مواقع الجامعات، استخدمت الدراسة المنهج تحليل المحتوى، وأشارت نتائج الدراسة أن الأمر المقلق هو أن جائحة كورونا تتحدى الجامعات لمواصلة التغلب على الصعوبات التي تواجه كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.  
**ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها**

تعددت أساليب المنهجية في هذه السابقة ذات الصلة بالتعليم الرقمي، إذ كانت بين وصفية قائمة على دراسة الواقع وأخرى تحليلية، كما تناولت جوانب مختلفة للأهداف والمعالجات الإحصائية وأساليب اختيار العينات وأدوات جمع البيانات التي استخدمت في كل دراسة من هذه الدراسات والنتائج والتوصيات التي توصلت إليها، فمنها هدف إلى التعرف إلى فاعلية التعليم الرقمي في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، والتأثيرات السلبية والإيجابية كدراسة أبو شخيدم (Abu-Shkhydam,2020) كما نجد اختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية من حيث المتغيرات التي ترتبط بها.

وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات في توجيه الدراسة الحالية نحو الطريقة الأمثل في اختيار أداة جمع البيانات وتحليلها باستخدام الأساليب والمعالجات الإحصائية المناسبة، وأهم ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة ذات الصلة في التعرف إلى واقع التعليم الرقمي والاستجابة لعدد من التوصيات المنبثقة عن الدراسات السابقة التي بحثت في التعليم الرقمي وتطويره.  
**مشكلة الدراسة:**

تؤدي التكنولوجيا الرقمية دوراً كبيراً في عملية التعليم، فهي عملية التخلص من الجمود والطرق التقليدية في عملية التدريس، والابتعاد عن التلقين، فهي أتاحت المجال لكثير من الأفراد من التعلم بيسر وسهولة، وبأي وقت، إن العالم الرقمي بات واقع لا مفر منه، ولمواكبة هذا التقدم وهذا النوع من التعليم يجب توفير البيئة المناسبة المتمثلة بالتقنيات الحديثة كوسيلة أساسية للتعليم العالي في الأردن، فقد شهدت في السنوات الأخيرة نقلة مذهلة في مجال استخدام ونشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة أنحاء المملكة، مع الاهتمام بتيسير السبل أمام جميع المواطنين لاستخدامها بسهولة ويسر، وأصبح ذلك اهتماماً كبيراً بقضية التعليم الرقمي، والسعي نحو تطوير التطبيقات التي تساندها.

وقد عرضت دراسة السعدي (Al-Saadi, 2020) تجربة المجتمع الأردني في استخدام المستحدثات التقنية من مقاومة إلى القبول إلى تبني مؤسسات المجتمع كافة والتعليم العالي لهذا التحول. وأصبحت هناك حاجة لتبني مفاهيم جديدة تساعد الطلبة لمواكبة هذا التطور.

كما أشار المحمادي (Al-Mohamadi, 2018) من خلال دراسة ميدانية في أن الطلبة لديهم اتجاه متزايد نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية فضلاً عن إلمامهم بمعايير السلوك الصحيح والمقبول باستخدام

التكنولوجيا بالشكل الذي ينعكس إيجاباً على الطلاب.

إن التدريس الجامعي يعد بمثابة حجر أساس يعتمد عليه المجتمع في تحقيق أهدافه الإستراتيجية في إعداد الأجيال للحياة الفضلى القادرة على مواجهة متطلبات الحياة المتطورة، فهي تحتاج إلى أعضاء هيئة تدريس أكفاء من أجل تحقيق أهدافها. أنه ومن خلال اطلاع الباحثة وعلى حد علمها أنه لم يتم التطرق لهذه المشكلة في الدراسات والأبحاث. كذلك ومن خلال خبرة الباحثة أن هنالك حاجة ماسة في الميدان التربوي لتسليط الضوء على درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية لمهارات التعليم الرقمي، لما يشهده المجتمع من تغيرات وتحديات تكنولوجية وبرامج تواصل. لذا فمن الضروري الاهتمام بالدور المحوري الذي يلعبه أعضاء هيئة التدريس لتوجيه الطلبة لدعم هذا النوع من التعليم وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيس للبحث: درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا.

أسئلة الدراسة:

وتسعى الدراسة للإجابة:

1. ما درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، نوع الكلية)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا.
- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، ونوع الكلية).

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال عديد من الاعتبارات والتي يتم إيجازها فيما يأتي:

أولاً: من الناحية النظرية:

- تقدم الدراسة تحليلاً نظرياً حول درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للتعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه.
- وتعرف المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للتعليم الرقمي.
- ومن هنا تكمن أهميته فيما يقدمه من تحليلات واستنتاجات وروية واضحة يمكن أن يستعين بها المعنيون بالعملية التعليمية.
- تمد المكتبة التربوية بجهد بسيط ومتواضع فيما يتعلق بالكتابات النظرية حول جهود أعضاء هيئة التدريس، والتعليم الرقمي، ودرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس للتعليم الرقمي والصعوبات التي تواجههم، وبعض المقترحات لتفعيل ذلك، والتي من الممكن الاستفادة منها في العملية التعليمية.

ثانياً: من الناحية التطبيقية:

- تفيد نتائج الدراسة القائمين على العملية التعليمية من أعضاء هيئة التدريس، في التغلب على كثير من التحديات التي تعوق العملية التعليمية، كما تفيدهم في تحقيق أقصى استفادة ممكنة من الوسائل التكنولوجية المتسارعة، والتي تسهم في تبني سياسة التعليم الرقمي.



- للدراسة أهمية كبيرة في الحرص على دعم وتعزيز السبل للتعليم الرقمي لدى كافة الطلبة في الجامعات الأردنية الحكومية، وتسخير الإمكانيات المادية والبشرية في سبيل تحقيق ذلك، من أجل تحقيق الصالح العام، والوصول إلى الاستقرار المجتمعي.

#### مصطلحات الدراسة:

تم تعريف أهم مصطلحات الدراسة مفاهيمياً ولجرائياً على النحو الآتي:

#### التعليم الرقمي:

عرفه (Abu Halawa, 2014, 22) بأنه: أسلوب تعليمي مبتكر للأدوات والتقنيات الرقمية في أثناء العملية التعليمية، ويشار إلى هذا الأسلوب التدريسي بالتعليم المعزز بالتكنولوجيا (TEL)، الذي يحقق اتصال فوري بين الطلبة والمدرسين إلكترونياً من خلال شبكة الانترنت.

ويمكن تعريف التعليم الرقمي بأنه: توفر المهارات والإمكانيات اللازمة للسير في العملية التعليمية باستخدام التكنولوجيا الحديثة، والذي يتم قياسه وفق الأداة المعدة لذلك.

الأشخاص الذين نشأوا في عصر التكنولوجيا الرقمية، ولديهم المقدرة على استيعابها والتعامل معها في إنجاز ما يحتاجونه (Dotterer & Others, 2016, 59).

#### جائحة كورونا:

هي الجائحة التي ضربت العالم بأسره، والتي أثرت على جميع القطاعات التعليمية والاقتصادية والاجتماعية والصحية في العالم، وتمثلت بأعراض مختلفة ومتنوعة منها الزكام، والحمى، واضطرابات الجهاز التنفسي.

#### حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا.
- الحدود البشرية: أقتصر تطبيق الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في إقليم الشمال.
- الحدود المكانية: أقتصر تطبيق هذه الدراسة على الجامعات الأردنية في إقليم الشمال.
- الحدود الزمانية: أقتصر تطبيق الدراسة في الفصل الأول 2022/2021

#### محددات الدراسة:

يتحدد تعميم النتائج في ضوء الخصائص السيكومترية للأداة (الصدق والثبات) وموضوعية استجابة أفراد عينة الدراسة.

#### منهج الدراسة:

أستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

#### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في إقليم الشمال في الأردن وهي: جامعة اليرموك، جامعة العلوم والتكنولوجيا، جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الحصن الجامعية، وكلية عجلون الجامعية، خلال الفصل الدراسة الأول من العام الدراسي 2022/2021.

#### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وذلك باختيار جامعة من كل إقليم بالطريقة العشوائية، حيث تم اختيار أعضاء هيئة التدريس في (جامعة اليرموك، جامعة العلوم والتكنولوجيا، جامعة آل البيت) وقد تكونت العينة من (345) عضواً، أي ما نسبته (5.7%) من مجتمع الدراسة والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية.

**الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب (الجنس، والرتبة العلمية، ونوع الكلية)**

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	287	83.2
	أنثى	58	16.8
	المجموع	345	100.0
الرتبة العلمية	أستاذ مساعد	109	31.6
	أستاذ مشارك	110	31.9
	أستاذ	126	36.5
نوع الكلية	المجموع	345	100.0
	إنسانية	63	18.3
	علمية	110	31.9
	أخرى	172	49.9
	المجموع	345	100.0

**أداة الدراسة:**

تم تطوير أستيابة لقياس درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا، بالاستعانة بأدوات بعض الدراسات السابقة مثل، دراسة السعدي (Al-Saadi, 2020)، ودراسة أبو شخيدم (Abu-Shkhydam, 2020)، وتكونت من (34) فقرة توزعت على أربعة مجالات، وهي (9) فقرات، والإبداع (8) فقرات، و (7) فقرات، و (10) فقرات.

**صدق الأداة:**

للتأكد من صدق الأداة، تم استخدام صدق المحتوى إذ تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في الإدارة التربوية، في بعض الجامعات الأردنية وذلك للحكم على مدى ملائمة الفقرات لمجالات الدراسة، ومدى صلاحية الفقرة للقياس، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية، وبعد ذلك تم تعديل الأداة (الاستيابة) بناء على ملاحظات واقتراحات المحكمين بنسبة اتقاق (80%) فأكثر.

**ثبات الأداة:**

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل ثبات الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لاستخراج الثبات والجدول (2) يبين قيم معاملات الثبات لمجالات الأداة.

**الجدول (2) معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ) لمجالات مقياس الأداة.**

الرقم	المجال	عدد الفقرات	ارقام الفقرات لكل مجال	الاتساق انداخني
1	بعد ملائمة البنية التحتية	9	9-1	0.84
2	بعد مهارات الطلبة في التعامل مع التكنولوجيا الرقمية	8	17-10	0.91
3	بعد ملائمة المنهاج للتعليم الرقمي.	7	24-18	0.87
4	بعد مهارات أعضاء هيئة التدريس.	10	34-25	0.89

يبين الجدول (2) أن جميع قيم معامل الثبات مرتفعة، فقد تراوحت بين (0.84- 0.91)، وهي مقبولة لغايات البحث.

**المعالجة الإحصائية**

بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات، تم ترميز البيانات ولداخالها إلى الحاسب الآلي لاستخراج النتائج الإحصائية، إذ تم الاستعانة بالأساليب الإحصائية ضمن الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)،

وبالتفصيل تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:  
نتائج الدراسة ومناقشتها:

مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا؟  
للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل مجال من مجالات الأداة والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	بعد مهارات أعضاء هيئة التدريس.	3.82	0.89	مرتفعة
2	1	بعد ملاءمة البنية التحتية	3.71	0.69	مرتفعة
3	2	بعد مهارات الطلبة في التعامل مع التكنولوجيا الرقمية	3.61	0.92	متوسطة
4	3	بعد ملاءمة المنهاج للتعليم الرقمي .	3.54	0.83	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.67	0.77	متوسطة

ويبين الجدول (3) أن لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا جاءت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.67) وانحراف معياري (0.77)، وتراوحت مجالات الأداة ما بين الدرجة المرتفعة والمتوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.82-3.54)، وان مجال جاء بعد مهارات أعضاء هيئة التدريس في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.82)، وانحراف معياري (0.89)، وبدرجة مرتفعة، وجاء بعد ملاءمة البنية التحتية في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.71)، وانحراف معياري (0.69)، وبدرجة مرتفعة، تلاه بالمرتبة الثالثة بعد مهارات الطلبة في التعامل مع التكنولوجيا الرقمية بمتوسط حسابي (3.61)، وانحراف معياري (0.92)، وبدرجة متوسطة، واخيراً جاء بعد ملاءمة المنهاج للتعليم الرقمي في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.54)، وانحراف معياري (0.83)، وبدرجة متوسطة.

وربما تفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بحاجة إلى التركيز بشكل أكبر على مهارات التعليم الرقمي من خلال عقد الدورات التدريبية لاستخدام التقنيات الالكترونية بشكل أكبر، والمهارات الحاسوبية، ومهارات الدخول إلى المكتبات العالمية وقواعد البيانات التي تعزز العملية التعليمية، وتحقيق أهداف التعليم الرقمي، وتشجع أعضاء هيئة التدريس على البحث العلمي والنشر، فالجامعات لم تهيأ لتطبيق مثل هذا النوع من التعليم، فقد كان التعليم الرقمي قفزة نوعية فقد ظهر قصور في عملية التواصل والاستخدام خلال تطبيق التعليم الرقمي.

وللتعرف إلى درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم، ضمن كل بعد من أبعاد الأداة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد الأداة على حدة، فكانت على النحو الآتي:

#### البعد الأول: بعد ملاءمة البنية التحتية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم، وفقاً لمجال البنية التحتية والجدول (4) يبين ذلك.

**الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال البنية التحتية مرتبة تنازلياً**

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
1	ضعف توفر المختصين لمعالجة المشكلات المتعلقة بالبنية التحتية.	3.93	0.92	1	مرتفعة
4	عدم توافر الأجهزة الكافية في الجامعات.	3.91	0.91	2	مرتفعة
7	تكلفة عالية في استخدام شبكات الإنترنت والاتصال الرقمي.	3.82	0.95	3	مرتفعة
2	ضعف شبكة الإنترنت وتكرار انقطاعها.	3.77	0.90	4	مرتفعة
6	ضعف في البنية التحتية المتعلقة بشبكة الإنترنت وصيانة الأجهزة الحاسوبية.	3.73	0.99	5	مرتفعة
5	ضعف في تجهيزات البنية التحتية للتعليم الرقمي في الجامعات الأردنية.	3.69	0.82	6	مرتفعة
3	قلة توافر الأجهزة وخدمات الإنترنت لدى الطلبة في منازلهم.	3.62	1.02	7	متوسطة
9	البنية التحتية في الأردن ملائمة للتعليم الرقمي.	3.59	0.88	8	متوسطة
8	لا تدعم البنية التحتية في الأردن التعليم الرقمي.	3.57	0.91	9	متوسطة
	<b>الدرجة الكلية</b>	<b>3.71</b>	<b>0.69</b>		مرتفعة

يبين الجدول (4) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمجال (ملاءمة البنية التحتية) في درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.69) وجاءت فقرات هذا المجال ما بين الدرجة المرتفعة والدرجة المتوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.93-357)، وجاءت الفقرة (1) والتي تنص على "ضعف توفر المختصين لمعالجة المشكلات المتعلقة بالبنية التحتية" في الترتيب الأولى وبمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (0.92) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الترتيب الأخيرة الفقرة (8) التي تنص على "البنية التحتية في الأردن ملائمة للتعليم الرقمي" بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.91) وبدرجة متوسطة، وهذا يدل على أن الجامعات لم تكن مستعدة لمثل هذا النوع من التعليم فقد فرضته الجائحة، وأصبحت الجامعات مجبرة على تطبيقه، فهذا النوع من التعليم يحتاج إلى أدوات، وأجهزة، ومكانيات تساعد على تفعيل التعليم الرقمي على أكمل وجه، فالجامعات الأردنية لم تنتهياً بشكل مناسب لمواجهة هذه الأزمات، ولم تطبق التعليم الرقمي بالشكل المطلوب، فقد ظهر قصور في وضع الخطط لمواجهة مثل هذا النوع من الأزمات، فالمجتمع الأردني يواجه صعوبة في شبكات الإنترنت من حيث التكلفة وانقطاعه بشكل مفاجئ، كذلك الشبكات لا تخدم جميع المناطق مما يسبب عائقاً وعرقلة لهذا النوع من التعليم، وتتفق دراسة المحمادي (Al-Mohamadi, 2018) والتي أشارت نتائجها، إلى أن تعرقل التعليم عبر الإنترنت كان من أهم أسبابه ضعف البنية التحتية للطلبة، مع نتائج الدراسة الحالية.

**البعد الثاني: بعد مهارات الطلبة في التعامل مع التكنولوجيا الرقمية**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم، وفقاً لبعد مهارات الطلبة في التعامل مع التكنولوجيا الرقمية والجدول (5) يبين ذلك.

**الجدول(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن فقرات بعد مهارات الطلبة في التعامل مع التكنولوجيا الرقمية مرتبة تنازلياً**

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
11	سوء فهم الطلبة لاستخدام وسائل التعليم الرقمي.	3.80	0.92	1	مرتفعة
16	ضعف إلمام الطلبة بمهارات استخدام الإنترنت.	3.73	0.87	2	مرتفعة
17	ضعف في استخدام المهارات الحاسوبية اللازمة للتعامل مع التعليم الرقمي.	3.71	0.76	3	مرتفعة
13	ضعف في التعامل مع أنظمة إدارة التعليم الرقمي واستراتيجياته.	3.62	1.04	4	متوسطة
12	ضعف في التعامل مع محركات البحث على شبكة الإنترنت.	3.56	1.06	5	متوسطة
15	ضعف في استخدام البرامج الحاسوبية المتعددة لدى الطلبة.	3.53	1.02	6	متوسطة
14	ضعف في الدخول إلى المنصات الرقمية.	3.52	1.01	7	متوسطة
	<b>الدرجة الكلية</b>	<b>3.61</b>	<b>0.92</b>		متوسطة

يتبين من الجدول(5) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لبعدها (مهارات الطلبة في التعامل مع التكنولوجيا الرقمية) في درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم جاءت متوسطة بمتوسط حسابي(3.61) وانحراف معياري(0.92) وجاءت فقرات هذا المجال ما بين الدرجة المرتفعة والدرجة المتوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين(352- 3.80)، وجاءت الفقرة(11) والتي تنص على سوء فهم الطلبة لاستخدام وسائل التعليم الرقمي في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي(3.80) وانحراف معياري(0.92) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة(14) التي تنص على ضعف في الدخول إلى المنصات الرقمية بمتوسط حسابي(3.52) وانحراف معياري(1.01) وبدرجة متوسطة، وهذا تفسيره بأن هناك ضعفاً واضحاً في مهارات الطلبة ومقدراتهم في استخدام البرامج المعدة لهذا النوع من التعليم مثل منصات التعليم الرقمي ، وكذلك محركات البحث والبريد الإلكتروني، فهناك كثير من الطلبة يرى في الإنترنت التسلية والترفيه، فلا ينظر للتعليم الرقمي المرتبط مباشرة بالشبكات العنكبوتية، ومواقع التواصل بأنه مرتكز على هذا النوع من التكنولوجيا، كما أن غياب الوعي لدى عديد من الطلبة في التعامل مع التعليم الرقمي كان له أثر في نقص مخزونهم التكنولوجي والذي يعيقهم على مواكبة العصر التكنولوجي، كما وتتفق دراسة أبو شخيدم (2020, Abu-Shkhydam). بأن هناك ضعف كبير في إلمام الطلبة لمهارات استخدام الإنترنت.

**البعده الثالث: بعد ملائمة المنهاج للتعليم الرقمي**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم، وفقاً لبعده ملائمة المنهاج للتعليم الرقمي والجدول(6) يبين ذلك.

**الجدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد العينة عن فقرات بعد ملائمة المنهاج للتعليم الرقمي مرتبة تنازلياً**

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
20	تساعد المفاهيم الرقمية على إثراء تعلم الطلبة وزيادة مخزونهم العلمي.	3.86	0.76	1	مرتفعة

مرتفعة	2	0.91	3.69	توفر المناهج الرقمية بيئة تحفيزية للتعلم الرقمي.	18
مرتفعة	3	0.89	3.68	تعمل المناهج على إكساب مفاهيم ومضامين المستجديات من القضايا العالمية.	19
متوسطة	4	0.96	3.53	تراعي المناهج البيئة الرقمية للتعلم الرقمي.	23
متوسطة	5	0.99	3.41	تعمل المناهج الرقمية على إثارة التفكير العلمي والإبداعي للمتعلمين بما يتناسب مع أهداف التعليم الرقمي.	24
متوسطة	6	0.91	3.39	تساعد المناهج على التعامل مع آليات التعليم الرقمي بشكل واضح.	22
متوسطة	7	0.89	3.36	تواكب المناهج الرقمية التقدم التكنولوجي بما يتناسب مع أهداف التعليم الرقمي.	21
متوسطة		0.83	3.54	الدرجة الكلية	

يتضح من الجدول (6) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لبعدها (ملاءمة المنهج للتعلم الرقمي) في درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (0.83) وجاءت فقرات هذا المجال ما بين الدرجة المرتفعة والدرجة المتوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.57-3.83)، وجاءت الفقرة (20) والتي تنص على "تساعد المفاهيم الرقمية على إثراء تعلم الطلبة وزيادة مخزونهم العلمي" في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.76) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (21) التي تنص على "تواكب المناهج الرقمية التقدم التكنولوجي بما يتناسب مع أهداف التعليم الرقمي" بمتوسط حسابي (3.36) وانحراف معياري (0.89) وبدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الجهد الكبير الذي يبذله مؤلفي المناهج، ومقدرتهم على الإلمام بهذا الكم الهائل من التطورات التكنولوجية المتسارعة ومقدرتهم على توظيفها في المناهج الرقمية، والتي تنمي التفكير الإبداعي للطلبة بما يتناسب مع أهداف التعليم الرقمي، فيجب اختيار عدد من المختصين في صناعة المحتوى الرقمي بما يتواءم مع التقدم والتطور المتسارع، بتنظيم محتوى تعليمي يحقق الأهداف بفاعلية، ويراعي احتياجات الطلبة التعليمية.

#### البعد الرابع: بعد مهارات أعضاء هيئة التدريس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم، وفقاً لمجال البنية التحتية والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد العينة على فقرات

#### لبعد مهارات أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
32	يوفر الجو الملائم لمصالح العملية التعليمية.	4.09	0.98	1	مرتفعة
34	يوفر الإمكانيات التي تساعد الطلبة على النمو المتوازن.	4.02	1.01	2	مرتفعة
29	ضعف تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع البيئة الرقمية بشكل واضح.	3.91	0.99	3	مرتفعة
33	الإلمام أعضاء هيئة التدريس لمهارات الحاسوب وشبكات الإنترنت.	3.86	0.97	4	مرتفعة

25	قصور في مقدرة أعضاء هيئة التدريس على استخدام وسائل التكنولوجيا في التعليم الرقمي.	3.79	0.87	5	مرتفعة
31	ضعف الإلمام في إدارة الملفات على جهاز الحاسوب.	3.74	1.01	6	مرتفعة
27	المقدرة على استخدام محررات البحث بسرعة مذهلة.	3.62	1.01	7	متوسطة
30	ضعف في استخدام البريد الإلكتروني وارسال الملفات والواجبات المعدة للطلبة.	3.60	0.98	8	متوسطة
26	يساعد الطلبة على التطور المهني.	3.60	0.97	9	متوسطة
28	المقدرة على استخدام وإدارة مواقع التواصل الاجتماعي	3.58	0.89	10	
	الدرجة الكلية	3.82	0.89		مرتفعة

يبين الجدول (7) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة (لبعد مهارات أعضاء هيئة التدريس) في درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.89) وجاءت فقرات هذا المجال ما بين الدرجة المرتفعة والدرجة المتوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.09-358)، وجاءت الفقرة (32) والتي تنص على "يوفر الجو الملائم لصالح العملية التعليمية" في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (28) التي تنص على "المقدرة على استخدام وإدارة مواقع التواصل الاجتماعي" بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.89) وبدرجة متوسطة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس يخضعون للتدريب على استخدام التعليم الرقمي، وزيادة كفاءتهم ومقدراتهم على استخدام البرامج الحاسوبية المتعددة، وقدرتهم على البحث على شبكات الانترنت، والتواصل المباشر مع الطلبة من خلال المنصات، وشبكات التواصل، والبريد الإلكتروني.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية والجدول الآتي تبين ذلك.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية

المتغير	الفئات	بعد ملاءمة البنية التحتية	بعد مهارات انظية في التعامل مع تكنولوجيا الرقمية	بعد ملاءمة المنهاج للتعليم الرقمي	بعد مهارات أعضاء هيئة التدريس	الكني
الجنس	ذكر	س	3.57	3.62	3.51	3.96
	أنثى	ع	1.04	1.09	0.72	0.63
		س	3.16	3.96	3.56	3.71
		ع	1.12	1.16	0.87	0.70
	أستاذ مساعد	س	3.76	3.67	3.67	3.54

0.16	0.18	0.17	0.17	0.17	ع	استاذ مشارك	الرتبة الأكاديمية
3.92	3.95	3.84	3.39	3.58	س		
0.61	0.57	0.75	1.04	0.94	ع		
3.92	4.01	3.87	3.28	3.44	س		
0.62	0.63	0.76	1.14	1.12	ع		
3.62	3.89	3.57	3.14	3.33	س	إنسانية علمية	نوع الكلية
0.67	0.60	0.71	1.02	0.99	ع		
3.67	3.99	3.94	3.48	3.68	س	علمية	
0.64	0.65	0.82	1.25	1.13	ع		
3.90	3.92	3.91	3.27	3.41	س	أخرى	
0.63	0.65	0.81	1.16	1.11	ع		

س = المتوسط الحسابي ع = الانحراف المعياري

تشير نتائج الجدول (8) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي على المجالات والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9) تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية في متوسط استجابات أفراد عين الدراسة عن لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط انحرافات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
0.17	1.89	1.18	1	1.18	بعد ملاءمة البنية التحتية	الجنس هوتلنج=0.021 ح=0.184
0.82	1.05	0.03	1	0.03	بعد مهارات الطلبة في التعامل مع تكنولوجيا الرقمية	
0.83	0.04	0.29	1	0.29	بعد ملاءمة المنهاج للتعليم الرقمي	
0.31	1.05	0.77	1	0.77	بعد مهارات أعضاء هيئة التدريس.	
0.41	0.69	0.38	1	0.38	الدرجة الكلية	
0.07	3.25	1.01	2	2.02	بعد ملاءمة البنية التحتية	الرتبة الأكاديمية وينكس=0.860 ح=0.002
0.66	0.20	0.07	2	0.14	بعد مهارات الطلبة في التعامل مع تكنولوجيا الرقمية	
0.42	0.67	0.19	2	0.37	بعد ملاءمة المنهاج للتعليم الرقمي	
0.50	0.45	0.15	2	0.29	بعد مهارات أعضاء هيئة التدريس	
0.60	0.28	0.08	2	0.15	الدرجة الكلية	
0.16	1.83	1.14	2	2.28	بعد ملاءمة البنية التحتية	نوع الكلية وينكس=0.881 ح=0.000
0.07	3.70	2.20	2	4.41	بعد مهارات الطلبة في التعامل مع تكنولوجيا الرقمية	



المحور الثالث : رؤى وأفكار في التعلم الرقمي

مصدر التباين	المجالات	مجموع التمرينات	درجات الحرية	متوسط التمرينات	قيمة ف الإحصائية	الدلالة الإحصائية
	بعد ملاءمة المنهاج للتعليم الرقمي	1.80	2	0.90	1.43	0.24
	بعد مهارات أعضاء هيئة التدريس	0.28	2	0.01	0.20	0.99
	الدرجة الكلية	0.78	2	0.39	0.71	0.50
الخطأ	بعد ملاءمة البنية التحتية	184.64	418	0.62		
	بعد مهارات الطلبة في التعامل مع تكنولوجيا الرقمية	176.23	418	0.60		
	بعد ملاءمة المنهاج للتعليم الرقمي	16.11	418	0.63		
	بعد مهارات أعضاء هيئة التدريس	216.42	418	0.73		
الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	163.90	418	0.56		
	بعد ملاءمة البنية التحتية	4251.72	424			
	بعد مهارات الطلبة في التعامل مع تكنولوجيا الرقمية	4285.62	424			
	بعد ملاءمة المنهاج للتعليم الرقمي	4476.08	424			
	بعد مهارات أعضاء هيئة التدريس	4199.4	424			
	الدرجة الكلية	4260.20	424			

\* ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0,05$ )

يبين الجدول (9) الآتي:

تشير النتائج في الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0,05$ ) تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة وعلى جميع المجالات، وتعود هذه النتيجة إلى أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس للتعليم الرقمي متقاربة بغض النظر عن الجنس، أو الرتبة الأكاديمية، أو نوع الكلية فالكوادر التدريسية في الجامعات الأردنية هي كوادر مؤهلة مدربة على استخدام التقنيات الحاسوبية والالكترونية والتي تخدم التعليم الرقمي، كما وتعزو الباحثة النتيجة إلى التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس بكافة الرتب والكتبات العلمية والإنسانية. وانفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة سعد (Saad,2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. إيجاد بيئة داعمة للتعليم الرقمي تساهم في الارتقاء بجودة المحتوى التعليمي، وتوائم العصر الرقمي لتحويل الجامعات إلى جامعات رقمية.
2. عقد مزيد من الدورات بهدف تشجيع أعضاء هيئة التدريس لتوفير بيئة رقمية داعمة في الجامعات.
3. دعم البحوث العلمية الهادفة في مجال التعليم الرقمي، والتعاون مع المؤسسات الخاصة والحكومية لتطوير برامج التعلم الرقمي.

المصادر والمراجع

الدراسات العربية

- أبو حلاوة، علي (2014). ثقافة الاستخدام الآمن للتكنولوجيا، الإسكندرية: دار البيان.

- أبو شخيدم، سحر وخولة، عواد وخليفة، شهد والعمد، عبد الله وشديد (2020). فعالية التعليم الرقمي في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المعلمين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري). *مجلة الدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 99-80، (4).
  - الجزائر وهالة حسن سعد. (2014). دور المؤسسة التربوية في ترسيخ قيم المواطنة الرقمية، تصور مقترح، *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، المجلد. (3)، ص. (56)، جمعية التربويين العرب، القاهرة، 366-389.
  - الدراسة، عبدالله صالح (2021). *التعليم الرقمي - استراتيجيات عملية وأدوات رقمية*، عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.
  - الزيتون، حسن حسين (2005). *رؤية جديدة في التعليم التعلم الإلكتروني*، الرياض: دار السوالية للنشر والتوزيع.
  - سعد، لارا (2021). *درجة حيازة معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعليم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامها في ظل جائحة كورونا*، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
  - السعدي، محمد محمود (2021). *درجة الاستعداد الرقمي في الأردن خلال جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المدارس في شمال الأردن* نكتوراه. أطروحة، الأردن.
  - الطي، مازن هادي (2019). *المعلم ونظام التعليم الرقمي*، بغداد: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
  - العمري، ربا أحمد (2020). *درجة وعي طلبة الجامعيين الأردنيين بمفهوم المواطنة الرقمية وعلاقتها بمحاورها*، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط: عمان.
  - عطوي، جودت علي (2014). *الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية*، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
  - غازي محمد عاصم (2021). *تكنولوجيا العصر الرقمي ونظام التعليم*، بغداد: دار مجلة للنشر والتوزيع.
  - المحمدي، غدير (2018). *وهفت إلى التعرف إلى الدرجة التي يستفيد بها طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة من استخدام التعليم الرقمي*، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، العدد (39).
- المراجع الأجنبية**
- Allen, M.W.(2003). **Michel Allen, S guide to E learning** ,Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Incorporated.
  - Basilaia, G, & Kvavadze. D.(2020). **Transition to Online Education in School During a SARS-COV-2 Coronavirus (COVID-19)Pandemic in Georgia** Pedagogical Research.
  - Draissi, Z. Yong, Q.(2020).COVID-19 Outbreak Response Plan: Implementing Distance Education in Moroccan Universities. School of Education, Shaanxi Normal University.Retrieved,30\11\2020.**From https://papers.ssrn.Com/sol3/papers.cfm**.
  - Dotterer, G., Hedges, A. & Parker, H. (2016). Fostering Digital in the Classroom, *Education Digest Journal*, Vol. 82, No. 3, Vilnius, Lithuania.
  - Durak, G,(2017). Trends in Distance Education: A Content Analysis of Master's Thesis. *The Turkish Online Journal of Education Technology*,16(1):203-213
  - Favale, T, Soro, F, Trevisan, M, Drago ,I.,Mellia, M.(2020).**Campus Traffic and e-Learning during COVID-19 pandemic**.Computer.176.

## المحور الرابع:

### رؤى وأفكار في التعليم الإلكتروني

- تقييم واقع جودة التعليم الإلكتروني في الجامعات العراقية الخاصة - كلية القلم الجامعة محافظة كركوك النموذج  
جوان فرهاد خورشيد ، د. نظيمة أحمد رحيم
- تصورات المعلمين في المدارس الأساسية بالأردن لواقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا  
د. إخلاص العكايلة
- فاعلية أنموذج تصميم تعليمي مستند إلى مصادر التعلم المفتوحة في تطوير ممارسات التعلم المفتوحة للمعلمين  
دعاء غوشة وهبه ، د. حنان الجمل
- مدى فاعلية استخدام المنصة التعليمية في التعلم عن بعد بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان  
ابتسام بنت سالم بن زهران العزيرية
- تقويم تجربة التعليم عن بعد في نواء القويسمة: الواقع والتحديات والحلول  
ديانا محمد ابراهيم الشهبان
- دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى الطلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر  
د. علاء حسين الهيب
- تص ور إداري تربوي مقترح لمواءمة خطة التعليم في فلسطين في أثناء الطوارئ استناداً إلى التجربة الصينية خلال أزمة COVID-19  
عادل فايز السرطاوي، دعاء غوشة وهبة، ايمان احمد النجار

## تقييم واقع جودة التعليم الإلكتروني في الجامعات العراقية الخاصة - كلية القلم الجامعة محافظة

### كركوك نموذجا

جوان فرهاد خورشيد

د. نظيمة أحمد رحيم

منخص:

أصبحت منظمات التعلم في اغلب دول العالم تتجه نحو التعليم الإلكتروني وخاصة في ظل جائحة كورونا، وإن نجاح هذا النوع من التعليم يحتاج إلى تكنولوجيا متطورة مناسبة للتعليم وسهلة الاستخدام بما تمكن المؤسسات التعليمية من الوصول إلى أعلى مستويات الجودة، وفي ضوء ذلك فإن هدف الدراسة الرئيس هو بيان مدى إمكانية تقييم جودة التعليم الإلكتروني في الجامعات العراقية الخاصة، كلية القلم الجامعة في محافظة كركوك نموذجا، إذ قامت الباحثتان بأجزاء الزيارات والمعاشية الميدانية مع الفريق الإداري والأساتذة والطلبة في تلك الكلية، مما ساعد ذلك على معرفة أهم المشكلات التي تواجه تطبيق معايير الجودة في التعليم الإلكتروني، ولمعالجة تلك المشكلات تم تصميم قائمة فحص كأداة لجمع البيانات والمعلومات لمعرفة مدى تطبيق متطلبات الجودة من عدمه في الكلية، وبعد جمع البيانات تم تحليلها بواسطة برنامج Excel وعلى أساس نتائج التحليل توصلت الدراسة إلى جملة من الاستنتاجات والتوصيات التي تتناسب وطبيعة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: جودة التعليم، التعليم الإلكتروني.

### Abstract:

Education organizations in most countries of the world are moving towards e-learning, especially in light of the Corona pandemic, and that the success of this type of education requires advanced technology suitable for education and easy to use in a way that enables educational institutions to reach the highest levels of quality, and in light of this, the goal of the study is to show the extent of the possibility of evaluating the quality of e-learning in Iraqi private universities, Al-Qalam University College in Kirkuk governorate as a model, as the two researchers conducted visits and field coexistence with the administrative team, professors and students in that college, which helped to find out the most important problems facing the application of quality standards In e-learning, and to address these problems, a checklist was designed as a tool for collecting data and information to determine the extent to which quality requirements are applied or not in the college, After collecting the data, they were analyzed by Excel. On the basis of the results of the analysis, the study reached a number of conclusions and recommendations that fit the nature of the study.

**Keywords:** quality of education, e-learning

مقدمة:

يعد التعليم الإلكتروني بأنه الفضاء الافتراضي الذي يحقق الاتصال العلمي بين الجامعة وطلبتها، ولأجل الوصول إلى درجات التميز والتفوق في التعليم الإلكتروني لا بد أن تمتلك الجامعات بنية تحتية تكنولوجية تمكنها من التواصل والاتصال داخليا وخارجيا، ومن هذه التكنولوجيا (الحاسوب، الإنترنت، البرامج، قاعدة البيانات، وغيرها)، فإن توفير كل المتطلبات التقنية والفنية والتكنولوجية والبشرية سوف يساعد

الجامعات على تزويد طلبتها والمجتمع بالعلم والمعرفة على حد سواء، فضلا عن أسهامها في الارتقاء بجودة الخدمة التعليمية عبر تطبيق متطلبات جودة الخدمة المعمول بها من قبل اغلب منظمات الاعمال الخدمية ومنها الجامعات، لما للجودة من دور كبير في تحقيق رضا الطالب والمجتمع عن خدمة التعليم في الجامعات، ومن هذا المنطلق هناك عديد من المشكلات التي تعيق تطبيق التعليم الالكتروني في العراق منها محدودية شبكة الانترنت من حيث السرعة وارتفاع ساعات قطع الكهرباء، وغيرها من المشكلات التي سوف نوضحها في منهجية الدراسة، وبالتالي فان الدراسة الحالية تنقسم الى اربعة محاور هي:

المحور الاول: منهجية الدراسة

المحور الثاني: الاطار النظري

المحور الثالث: الجانب الميداني

المحور الرابع: الاستنتاجات والمقترحات

المحور الاول: منهجية الدراسة

يتضمن هذا المحور مشكلة الدراسة وهدفها وأهميتها، فضلا عن تطرقه الى اهم الفرضيات واساليب جمع البيانات، وبهذا ينقسم المحور الحالي الى الفقرات الآتية:

اولا: مشكلة الدراسة: ترغب معظم الجامعات بتطبيق متطلبات جودة التعليم الالكتروني في عملياتها المعرفية والالكترونية، لكن هذه الجامعات تواجهها كثيرا من المشكلات التي تحول دون تطبيق معايير الجودة في العملية التعليمية، الامر الذي دفعها نحو البحث في السبل الكفيلة لمواجهة تلك المشكلات، وجاء في مقدمة الحلول استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، إذ ان هذه التقنيات سهلة الاستخدام وتحافظ على سرية معلومات الجامعة والطالبة سويا، مما يجعل الطرفين يشعران بالثقة والامان عند استخدامها، كما ان لهذه التقنيات دورا فعالا في مساعدة المنظمة على تطبيق معايير جودة التعليم الالكتروني، وفي ضوء ذلك فان الكلية عينة الدراسة ليست بعيدة عن هذه المشكلات والتي تتمثل بالاتي:

1. تتوفر التقنيات التعليمية في الكلية بشكل متواضع لا يرتقي للمستوى التعليمي المطلوب مما يؤثر سلبا في رضا الجامعة والطالب.
2. ضعف شبكة الانترنت بالعراق مما يجعل الكلية غير قادرة على توفير تلك الشبكة لجميع اقسامها في آن واحد، بمعنى كل مجموعة من الاقسام لها وقت معين لاستخدام الانترنت حتى تتمكن من ايصال المعلومات الى الطلبة بجودة ووضوح.
3. ليس جميع الملاكات التدريسية لديها المهارة الكافية على ادارة ملف التعليم الالكتروني بشكل صحيح مما يجعلها تتردد في استخدام التقنيات في التعليم.
4. الكلية غير حاصلة على شهادة الايزو 9001 مما لذلك من اثر سلبي على تطبيق معايير جودة الخدمة في عملياتها التعليمية والتربوية.

لمعالجة تلك المشكلات في الكلية عينة الدراسة تم إثارة التساؤلات الآتية التي من شأنها تقدم معالجات ناجعة وفعالة:

1. هل لدى الاساتذة والطلبة في كلية القلم الجامعة تصور واضح المعالم عن التعليم الالكتروني؟
2. هل لدى ادارة الكلية واقسامها العلمية الرؤية مستقبلية عن جودة التعليم الالكتروني؟
3. هل تستخدم كلية القلم الجامعة التعليم الالكتروني بشكل كلي أم جزئي؟

ثانيا: أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من خلال المنافع التي تحققها للكلية عينة الدراسة، وبرزت تلك المنافع:

1. مساعدة ادارة الكلية في التعرف إلى كيفية تطبيق معايير جودة التعليم الالكتروني.
2. مساعدة الكلية على استخدام التعليم الالكتروني في اقسامها العلمية كافة مما يسهم في تحقيق المقدر

التنافسية وتمكينها في تقديم خدمات بشكل أفضل.

3. التركيز على المناهج الكترونياً والتي تخدم المدرسين والطلبة بشكل مباشر وغير مباشر .  
ثالثاً: هدف الدراسة:

إن هدف الدراسة الرئيس هو إمكانية تقييم جودة التعليم الإلكتروني في كلية القلم في محافظة كركوك، ومن هذا الهدف نؤشر الاهداف الفرعية الآتية:

1. تشخيص المشكلات التي تواجه تطبيق جودة التعليم الإلكتروني في كلية القلم الجامعة.
2. معالجة هذه المشكلات بالاعتماد على جانبي الدراسة النظرية والعملية.
3. تقديم مجموعة من المقترحات من خلال نتائج البحث الميدانية مما يعطي تصوراً واضحاً عن أهمية استخدام البرامج الإلكترونية في الكلية.

رابعاً: فرضية الدراسة:

تتوقف الدراسة الحالية على فرضية واحدة مفادها (هناك تطبيق لمعايير جودة التعليم الإلكتروني في الكلية عينة الدراسة لكنها غير موثقة).

خامساً: اساليب جمع البيانات:

تنقسم هذه الفقرة الى جانبين: الاول الجانب النظري إذ تمت تغطيته بالاعتماد على ما هو متوفر من كتب وبحوث ورسائل واطروحات، اما الثاني: الجانب العملي فقد تم التغطية بالاستناد على قائمة فحص والتي تم تصميمها باستخدام عديد من المصادر التي تم اعتمادها بتصريف، إذ ان هذه القائمة اعتمدت ثلاثة مقاييس (متحقق ووزنه 3، متحقق جزئياً ووزنه 2، غير متحقق ووزنه 1).

سادساً: منهج وحدود الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات، في حين تمثلت حدود الدراسة الموضوعية بجودة التعليم الإلكتروني، اما الحدود المكانية انحصرت في كلية القلم الجامعة احدى الكليات الخاصة في العراق، كما ان الحدود الزمانية امتدت من 2021 ولغاية العام الحالي 2022.

سابعاً: المؤشرات المستخدمة في قياس نتائج الدراسة:

من اجل حصول الدراسة على نتيجة دقيقة، فقد استخدمت الدراسة ثلاثة مؤشرات لقياس نتائجها هي:

1. الوسط الحسابي المرجح = مجموع ( الأوزان \* التكرارات ) / مجموع التكرارات
2. نسبة التطبيق = الوسط الحسابي المرجح / اعلى درجة قياس وهي 3
3. نسبة الفجوة = الفرق بين التطبيق من عدمه مثلاً اذا كانت نسبة تطبيق 90% فإن الفجوة هي 10%.

المحور الثاني: الإطار النظري

تعمل الجامعات في وقتنا الحاضر على تقديم افضل الخدمات التعليمية لطلبتها لينعكس ذلك على المجتمع بشكل عام، وفي ظل المنافسة الشديدة بين المؤسسات التعليمية تلجأ الجامعات الى تطوير عملية التعليم باستمرار من خلال ادخال ابتكارات تقنية متطورة من شأنها تساعد الجامعة على ايصال رسالتها العلمية بكل امانة، فضلاً عن دورها في تشجيع الجامعات على تطبيق معايير جودة الخدمة التعليمية في انشطتها كافة، وبذلك يمكن القول ان تطبيق جودة التعليم الإلكتروني سوف ياخذ الجامعات الى الحصول على مواقع متقدمة في التصنيفات العلمية في العالم، ومن هذا المنطلق يقسم المحور الحالي الى الخطوات الآتية:

اولاً: مفهوم جودة التعليم الإلكتروني:

اختلف الباحثون في تحديد مفهوم جودة التعليم الإلكتروني، إذ تم تعريفه بأنه مجموعة متنوعة من أشكال التعليم المدعومة بالتكنولوجيا، والتي تتميز عادة كتطبيق للمعرفة والمعلومات وتكنولوجيا التعليم لربط

الناس ببعضهم بعضاً بالموارد التعليمية لغرض التعليم الرسمي أو غير الرسمي (Ehlers & Hilera, 2012, 3)، ويرى (Teodora, et. al, 2013, 22) بأنه طريقة استخدام أدوات التكنولوجيا في عملية التعليم بما يضمن تحقيق الجودة المقدمة للطلبة والمجتمع، ويبين (Dobre, 2012, 2) هي تحسين الأنشطة الأساسية (التدريس والبحث وخدمات المؤسسات و مواعة الأنشطة والميزانية والموارد مع الخطة الاستراتيجية و مظاهر القيادة والابتكار في جميع الأنشطة واستكشاف احتياجات الطلاب والعملاء الآخرين وأصحاب المصلحة والسوق كما هي الاستثمار في تنمية الموارد البشرية و استخدام البيانات والمعلومات والمعرفة لاتخاذ القرار وتحسين النتائج، ويوضح كل من (Garnett & King, 2006) بأنه برنامج تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الكمبيوتر لدعم وتوسيع العملية التعليمية من خلال عديد من الوسائل، بما في ذلك أجهزة الكمبيوتر والإنترنت والبرامج الإلكترونية التي يعدها إما متخصصون أو شركات تحت رعاية الحكومة بهدف تحقيق أعلى مستويات الجودة، ورأى (Phung, 2021, 2) بأن إنشاء بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات القائمة على تقنيات الكمبيوتر والإنترنت، مما يتيح الوصول إلى موارد التعليم في أي وقت ومن أي مكان بكل سهولة مما يعزز عملية تطبيق معايير الجودة العلمية.

وتأسيساً لما تقدم ترى الباحثتان ان جودة التعليم الإلكتروني؛ هو جميع أشكال التعليم التي يتم فيها توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتمكين التفاعلات وجها لوجه و عبر الإنترنت وفق متطلبات الجودة المقبولة، بما يمكن الجامعة من تحقيق التفوق على الجامعات الأخرى.

#### ثانياً: أهمية جودة التعليم الإلكتروني:

تحقق جودة التعليم الإلكتروني جملة من الفوائد للجامعات التي تتبنى تطبيق معاييرها ومن أهم تلك الفوائد (حياة، 2019، 6) (رزقي، 2012، 9) (حامد، 2021، 8):

1. الإسهام في تسهيل التواصل وزيادته وتبادل الآراء بين الطلاب ومعلمهم، إذ تساعد أدوات التعليم الإلكتروني، الحوار والمحادثة والمننديات الفورية في تكوين المعرفة والآراء القوية بين المتعلمين.
2. المساعدة في إقامة الدورات في ضوء معايير علمية محددة لتمكين الطلاب من التعلم بشكل فردي ووفقاً لمقدراتهم الخاصة وتشجيعهم على إدارة تعلمهم بالطريقة التي تناسبهم.
3. توفر جودة التعلم الإلكتروني جميع الدورات والوثائق المطلوبة والمراجع المتعلقة بالموضوعات قيد الدراسة.
4. يسهل التعلم الإلكتروني عملية التعليم خارج ساعات عمل المؤسسات التعليمية وبالتالي يساعد الطلاب على اكتساب مهارات التعلم الذاتي وتقليل الوقت والجهد.
5. تشجع المعلمين والمتعلمين على استخدام التقنيات الحديثة ورفع مستوى الاتصال بينهم، فضلاً عن إمكانية توفير المواد التعليمية بأشكال مختلفة.
6. المقدرة على استيعاب أعداد كبيرة من المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم، إذ يمكنهم إكمال عمليات التعلم في بيئات مناسبة لهم والتقدم وفقاً لمقدراتهم الخاصة.
7. زيادة إحساس المتعلمين بالعدالة والمساواة في توزيع الفرص في العملية التعليمية من خلال التعبير عن أفكارهم إلى البحث عن المعلومات والحقائق بوسائل مختلفة فضلاً عن الأساليب التقليدية.
8. ينهي التعلم الإلكتروني عزلة المتعلم ويبقيه على اتصال دائم بمؤسسته التعليمية عبر تحديث المحتوى التعليمي بسهولة وبجودة عالية.

#### ثالثاً: ضوابط الجودة في التعليم الإلكتروني ومعاييرها:

أن نجاح أي نظام تعليمي وتدريبى يعتمد على التزامه بمعايير جودة متفق عليها عالمياً، وفي مجال التعليم الإلكتروني فإن هذا الأمر مهم جداً خاصة لتباعد الاستاذ عن الطلبة، ومن أهم ضوابط معايير جودة التعليم الإلكتروني هي الآتي:

- **انضباط الأول: تصميم المنظومة المتكاملة:** في مرحلة التصميم تستخدم نتائج التحليل لإنشاء مخطط للتعليم. يغطي هذا المخطط، المسمى وثيقة التصميم أو تقرير التصميم، الحاجة التدريبية والاستراتيجيات التعليمية والمحتوى والمعالجة الإبداعية، تستخدم الوثيقة للتواصل مع جميع أعضاء فريق التطوير الإلكتروني لإبقاء المشروع على المسار الصحيح والتركيز على أهداف التدريب الحقيقية إجراء تقييم تقني وذلك بفحص التكنولوجيا المتاحة للطلاب، ما نوع أجهزة الكمبيوتر المتوفرة لديهم؟ نوع البرنامج المثبت؟ نوع اتصال الشبكة الموجود؟ القيود التي سيضعها قسم تقنية المعلومات على البرنامج؟ ثم يتم تحليل التقنيات التي يمكن استخدامها، تشاور المصممين التعليميين مع المشرفين الفنيين لفهم حدود التكنولوجيا. وتصميم برامج دراسية وتطوير البرامج بما يتناسب مع التعليم الجامعي والدرجات المطروحة والمعطى للطلبة عن طريق نظام التعلم الإلكتروني مع الأخذ في الاعتبار الحفاظ على المستوى المطلوب من الجودة والتزام بالمعايير (Donald, 2005, 9).
- **انضباط الثاني: المعايير الأكاديمية ومعايير الجودة:** في مراحل تصميم البرامج واعتمادها ومراجعتها لضمان جودة التعليم الإلكتروني، يجب ان تكون هناك مراجعة مؤسسية موسعة مقترنة بالجامعات الأخرى و تقييم جودة برنامج (برامج) الدراسة إذ يمكن للمؤسسة إجراء مراجعة إضافية حول طريقة التوجيه والحماية في مراحل تصميم البرامج واعتمادها مراجعة الجودة الداخلية الخاصة بهم والتي تمنحهم مهلة لتقييم الجودة الخارجي على وجه التحديد تتم عملية الزيارات بالنسبة للجامعات و تتضمن وضع تقرير تقييم ذاتي نقدي وموجه نحو المستقبل لبرنامج التعليم الإلكتروني (Bremer, 2012, 5).
- **انضباط الثالث: ضبط الجودة والمعايير في إدارة برامج التعلم عن بعد:** تقوم المؤسسة التعليمية بتحديد معايير عالية من حيث أعضاء هيئة التدريس المؤهلين تأهيلا عاليا، والبنية التحتية والمرافق المناسبة، والدخول المنظم، والمناهج المقررة بما في ذلك مدة الدورة، والحضور في الفصول الدراسية، وإجراءات التقييم. نظرا لأن ميزات للتعلم المفتوح والتعلم عن بعد أو (بمعنى الإنتاج الضخم والتوزيع الضخم الشامل للمواد الدراسية) أصبحت أكثر وضوحا، أصبحت المعايير المستخدمة لقياس المعايير هي عملية إعداد الدورة التدريبية و جودة المواد الدراسية جودة التغذية الراجعة والتفاعل في شكل مشورة ودروس وتخصيصات، وإمكانية استخدام (من حيث الملاءمة التربوية) ل للموضوع المعني، فضلا عن ذلك أثبتت العمليات أنها سهلة الاستخدام للغاية في تلبية الاحتياجات المتنوعة للتعلم الجديد، والذي أصبح ينظر إليه على أنه أكثر من زبون متعلم أكثر من طالب، مع أخذ إشارة من وزارة التعليم، حلت شروط الجودة وضمان الجودة محل معايير المصطلح في مناقشات بإدارة تقديم برامج التعلم عن بعد بحيث توفر للطلبة فرصة عادلة للوصول إلى المستويات المطلوبة لإنجاز متطلبات التخرج (Zou, 2009, 8).
- **انضباط الرابع: تطوير الطلبة ودعمهم:** أدى ظهور الإنترنت وشبكة الويب العالمية إلى تطوير التعلم الإلكتروني وقد أتاح استخدام البرامج القائمة على الويب مستوى أعلى من التخصيص والتفاعل من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد أدى ذلك إلى نهج أكثر مرونة ومزجا وتسهيل دعم الطلبة، مما أضاف بعدا جديدا لعمليات ضمان الجودة، ففي مطلع القرن الحالي، شهدنا ظهور حركة الموارد التعليمية المفتوحة التي كانت قائمة على فكرة أن المعرفة كانت منفعة عامة وأن التكنولوجيا يمكن أن تساعد في مشاركتها واستخدامها وإعادة استخدامها. وقد أدى ذلك إلى إيجاد بعد آخر لضمان الجودة (Zhang, 2009, 11).
- **انضباط الخامس: تقييم الطلاب:** تقييم الطالب هو عملية تقييم مقدرات الطلاب وإنجازاتهم. إنه نشاط مستمر ويومي في كل فصل دراسي، وهو جزء لا يتجزأ من التدريس الفعال، يشمل تقييم الطلاب في المدارس كلا من التقييم الصفي والاختبار القياسي. بينما يعد "الاختبار الموحد" في بعض الأذهان مرادفا ل تقييم الطالب"، يشمل تقييم الطالب في الواقع مجموعة متنوعة من الطرق لتحديد كيفية تقدم الطلاب



في تعلمهم يبدأ تقييم الطالب في الفصل الدراسي. يقوم كل مدرس بتقييم الطلاب بشكل غير رسمي كل يوم ، وملاحظة ردودهم على الأسئلة ، ومشاركات الصف، والتفاعلات مع الطلاب الآخرين، واكتساب مهارات ومفاهيم محددة. يستخدم المعلم هذه الملاحظات غير الرسمية للإجابة على هذه الأسئلة: "هل يتعلم الطلاب مهارات معينة؟ هل فهم الطلاب المفهوم الذي كنت أحاول تدريسه؟" إذا كانت الإجابة "لا"، يبحث المعلم الجيد عن طريقة أخرى لإلقاء الضوء على المهارة والمفهوم، إما للصف بأكمله أو للطالب الفردي. إذا كانت الإجابة "نعم"، يمكن للمدرس الانتقال إلى مهارات ومفاهيم جديدة (معصومي، 2012، 32).

#### رابعاً: معايير الجودة في التعلم الإلكتروني:

ان نجاح تطبيق معايير جودة التعليم الإلكتروني في أي جامعة وكلية يتوقف على عدة ابعاد هي (Davey, 2005, 27): (Jia, 2020, 4) (Ehlers, 2004, 19)

1. الالتزام المؤسسي: ويشمل التزام المؤسسة: التزام مالي، وتخطيط مادي، والفنون والسياسات الأخرى، ودعم تقني، والشكاوى القضائية والقانونية، ولكي يلتزم مراكز التعليم الإلكتروني هذا الالتزام فإنه يحتاج لإدارة الموارد البشرية، ومواجهة الأسئلة والمعقدة، ويأخذ بنظر الاعتبار مواجهة أخطاء الطلبة والأساتذة.
2. التكنولوجيا: مجموع أي تقنيات ومهارات وطرق وعمليات مستخدمة في إنتاج السلع أو الخدمات أو في تحقيق الأهداف، مثل البحث العلمي. يمكن أن تكون التكنولوجيا معرفة بالتقنيات والعمليات وما شابه، أو يمكن تصميمها في الآلات للسماح بالتشغيل دون معرفة تفصيلية بأعمالها، ويشار إلى أنظمة التعليم التي تطبق التكنولوجيا عن طريق أخذ مدخلات، وتغييرها وفقاً لاستخدام النظام، ثم إنتاج نتيجة على أنها أنظمة تقنية أو تكنولوجية فالبنية التحتية التكنولوجية ضرورية؛ لتوصيل برنامج التعلم الإلكتروني بجودة عالية، لتكوين خبرات تعلم للمستخدم.
3. خدمات الطالب: تقدم أقسام خدمة للطلبة المساعدات المنتظمة بالجانب المالي والنصائح، ويعد هذا الجانب من الجوانب المهمة المميزة لمركز التعليم الإلكتروني.
4. تصميم التدريس وتطوير المقرر: يعتمد التدريس على شبكة الانترنت على نماذج تزامنية وغير تزامنية منظمة ، مما يجعل الإدارة يحتاج الى عناصر ذات مهارات متعددة، لديهم المقدرة للوصول للحل في الوقت المناسب، والتحكم في التعليم الخطي وغير الخطي، مما يسهم في دراسة تطبيقات التعليم الإلكتروني، وتطويرها وفق مهارات الإنتاج الجديدة للكادر التعليمي.
5. التدريس وخدمات المعلم: تعني إعطاء الطلاب معلومات متقدمة عن متطلبات المقرر والتجهيزات، توفير التدريب والدعم للطلبة من خلال المقرر، ومتابعة المناهج بين الطلبة والأساتذة والطلبة بعضهم بعضاً، وتوفير الكتب الإلكترونية وفرص البحث، والتقييم لمعرفة مستوى المهارات الطالب ومعرفة، وإعطاء المشورة الأكاديمية والنصح، وتثبيت المقررات الإلكترونية من قبل المؤسسة، ومدى شمولية المناهج للطلاب القادرين على المشاركة في التعليم وغيرهم.
6. توصيل البرنامج: فلا بد من وجود التوافق مع توقعات الاساتذة والطلبة؛ بهدف الشعور بالرضا، كوسيلة الاتصال الواضحة حول سياسات الربط المركزية، ولا بد من حماية حق طلابنا للخصوصية في الصفوف الكترونية، ودعم الطلبة بصورة تمكنهم من التعلم الصحيح.
7. التكاليف: تتبع إدارة التعلم الإلكتروني في مؤسسات تعليمية حكومية أو غير حكومية، والممارسة الحالية للتطور، وتوصيل التعلم عبر برامج التعليم المتاحة تتكلف مبالغ كبيرة؛ الأمر الذي يوجب وجود مصدر لإعطاء هذه المؤسسة مبالغ مالية تساعد على التطوير؛ نظراً لارتفاع تكاليف المقررات على الانترنت.
8. متطلبات الانتظام والشرعية: فالتيغير البيئي السريع حول حقوق النسخ والملكية الفكرية، تعني التوازن بين الاحتياجات، ووضع البرامج الإبداعية تقابل الاحتياجات؛ للحماية ضد الأخطاء غير المقصودة.

9. برامج التقييم: وهو يقوم بالتقييم الشامل لبرنامج التعلم والتعليم الإلكتروني، وتظهر من خلال هذا البرنامج اختلافات في وجهات النظر حول معايير التقييم عبر الإنترنت.

#### المحور الثالث: الجانب الميداني

يتطرق هذا المحور الى قياس نتائج جودة التعليم الإلكتروني التي تم جمع بياناتها بالاعتماد على قائمة الفحص، إذ قامت الباحثان بإجراء مقابلات مع جميع المسؤولين في كلية القلم الجامعة للاستفسار منهم عن مدى تطبيق معايير جودة التعليم الإلكتروني في الكلية من عدمه، وبعد انتهاء المقابلات تأسر لدينا ما يأتي:

اولاً: قياس نتائج تقييم الجودة في التعليم الإلكتروني: تشير النتائج الواردة في الجدول (1) الى وجود تحقق شبه كلي لتقييم الجودة في التعليم الإلكتروني في كلية القلم الجامعة، حيث بلغت نتيجة تطبيق هذا النظام (82%) وهذا يعني ان كلية القلم الجامعة مهتمة بتطبيق نظام تقييم الجودة في التعليم الإلكتروني بكل اقسامها و جوانبه لماله من دور ايجابي في صنع القرارات و سرعة اعطاء المعلومة بشكل دقيق و كذلك يعطي معلومات ذات جودة عالية، فضلاً عن مرونة في معالجة الأخطاء الإدارية، وعلى الرغم من اهتمام الكلية بموضوع جودة التعليم لكنها غير موثقة لاجراءاته لانها غير حاصلة على شهادة الايزو 9001 والذي يعد التوثيق اهم بنوده، وهذا ما أدى الى قبول فرضية الدراسة الرئيسة والتي تنص على(هناك تطبيق لمعايير جودة التعليم الإلكتروني الكلية عينة الدراسة لكنها غير موثقة)، اما نسبة الفجوة أي نسبة عدم تطبيقه كانت (27%) وهذا يؤثر سلباً على اداء عمل الكلية الاداري والمعلوماتي وهنا ننصح ادارة الكلية على تطبيق النظام تقييم الجودة في التعليم الإلكتروني بشكل كامل وليس بشكل جزئي.

**الجدول (1) الاوزان والتكرارات ونسبة التطبيق والفجوة تقييم الجودة في التعليم الإلكتروني في كلية القلم الجامعة**

ت	العبارات	متحقق كليا 3	متحقق جزئيا 2	غير متحقق 1
1	تقوم الكلية بتوسيع البنية التحتية لنشر الدعم التكنولوجي للتعليم كأداة لتحسين جودة التعليم العالي	*		
2	تصمم الكلية مقررات تجريبية مختلطة ضمن برامج دراسة علوم الكمبيوتر	*		
3	تصمم فرق التعليم الكتروني نظاما للقياس المباشر للجودة في التعليم العالي.	*		
4	تتوفر في تعليم الكتروني نظام عادل ومرن لتقييم الطلاب	*		
5	يمتاز التعليم الكتروني باستراتيجية صريحة للتواصل والتعاون والتفاعل حسب المتطلبات التعليمية	*		
6	هناك مرونة والمقدرة على التكيف في التعليم الكتروني	*		
7	متابعة للمقررات بين الطلاب والمعلمين والطلاب بعضهم بعضاً.		*	
8	هناك دعم تكنولوجي للطلاب والمعلمين ، بما في ذلك الدعم الفني والإداري والاجتماعي	*		
9	هناك استراتيجية لتنمية المهارات التكنولوجية للطلبة	*		
10	تتوفر خطة استراتيجية للتعلم الإلكتروني من منظور طويل الأمد.	*		
11	هناك استراتيجية إعادة تخصيص الموارد الحالية وإنشاء موارد جديدة وفقا لاحتياجات التعلم الإلكتروني	*		
12	يتم تسجيل حضور الطلبة إلكترونياً.	*		

المحور الرابع : رؤى وأفكار في التعليم الإلكتروني

ت	العبارات	متحقق كليا 3	متحقق جزئيا 2	غير متحقق 1
13	توفر الإدارة المختصة البرمجيات الحديثة والمتوافقة مع التنوع البرامج التعليمية .	*		
14	اختبار الطلبة يكون الكترونيا وعلى منصة كلاس روم	*		
15	يمكن للطلبة عرض اسئلة عن طريق كتابة تعليقات في كلاس روم.	*		
16	منصة التعليم الإلكتروني غير مفيدة في التدريس			*
17	استخدام منصة التعليم الإلكتروني يزيد من كفاءة التدريس.	*		
18	استخدام منصة التعليم الإلكتروني يعزز العلاقة بين التدريسي والطالب		*	
19	الاعتماد على منصة التعليم الإلكتروني لا يؤدي الى اهمال الطلبة للتعليم التقليدي		*	
20	يتطلب استخدام منصة التعليم الإلكتروني تعلم مهارات جديدة من قبل الكادر التدريسي	*		
21	يتطلب استخدام منصة التعليم الإلكتروني الموائمة بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني		*	
22	تتسم المعلومات والإشعارات التي تقدمها منصة التعليم الإلكتروني بكونها واضحة		*	
23	تتسم منصة التعليم الإلكتروني بالوضوح وسهولة الاستخدام.		*	
24	يتم تقديم المحتوى في منصة التعليم الإلكتروني بأسلوب جذاب		*	
25	لا يحتاج الطلبة الجدد للاستعانة بدليل المستخدم عند استخدام منصة التعليم الإلكتروني			*
26	وجود مشكلة الانقطاع المستمر في الانترنت			*
27	زيادة كلف التدريب والتطوير الفريق الكتروني داخل الكلية			*
28	هناك اعتماد شديد على هيكل فريق التعليم الكتروني لنشر المعلومات	*		
29	يمكن للطلبة الدخول الى منصة التعليم الإلكتروني من أي مكان بمجرد توفر الانترنت	*		
30	يتسم المحتوى المتوفر في منصة التعليم الإلكتروني بكونه قابل للتوسيع والإثراء		*	
	الأوزان	3	2	1
	التكرارات	18	8	4
	النتيجة	54	16	4
	الوسط الحسابي المرجح		2.4	
	نسبة التطبيق		82%	
	نسبة حجم الفجوة		18%	

المصدر: اعداد الباحثين باعتماد على اجابات المبحوثين ومؤشرات القياس

#### المحور الرابع: الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات: توصلت الدراسة الى جملة من الاستنتاجات أهمها:

1. كشفت الدراسة ان الكلية لم تتحقق من آراء الطلاب والاساتذة حول فعالية التعلم الإلكتروني باستخدام منصات التعلم الرقمي Google Classroom و Google meet و Zoom والتأثير في التعلم الذاتي والتحصيل الأكاديمي.
  2. أظهرت النتائج أن الجامعة كانت تتبنى نهجاً شاملاً للبيئة الرقمية وتذليل كافة العقبات التي تواجه الاساتذة والطلبة.
  3. يحتاج الطلبة الجدد للاستعانة بدليل المستخدم عند استخدام منصة التعليم الإلكتروني، إذ ان الكلية لديها دليل متواضع لهذا الشأن.
  4. وجود مشكلة الانقطاع المستمر في الانترنت، فضلاً عن زيادة كلف التدريب وتطوير الفريق الالكتروني داخل الكلية.
  5. تتسم المعلومات والاشعارات التي تقدمها منصة التعليم الإلكتروني بكونها واضحة، وان تلك المنصات سهلة الاستخدام من قبل الطلبة والاساتذة.
  6. توصلت الدراسة الى ان الكلية مطبقة بنسبة كبيرة لمعايير جودة التعليم الإلكتروني لكنها غير موثقة لتلك المعايير مما يجعل بعض اجراءاتها عشوائية، فضلاً من جود فجوة في تطبيق هذه المعايير تؤثر في مستوى جودة التعليم من جهة، ويؤثر في ضعف مقدرتها في الحصول على شهادة الايزو 9001.
- ثانياً: التوصيات: بناء على الاستنتاجات تم تقديم التوصيات الآتية:
1. يجب أن تخضع برامج التعلم لإجراءات ضمان الجودة بما يتماشى مع المعايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة في الكلية عينة الدراسة.
  2. يجب أن يكون لدى الكلية لوائح منشورة توضح كيفية ضمان الجودة و التعرف إلى برامج التعلم القصيرة من خلال العمليات الداخلية الخاصة بهم.
  3. يجب أن يكون لدى الكلية لوائح منشورة توضح كيفية التعرف إلى معايير جودة التعليم، الرسمية أو غير الرسمية ضمن برامج التعلم القصيرة الخاصة به.
  4. اقامة الندوات وورش العمل والبرامج التدريبية للملاكات التدريسية والطلبة من اجل تنمية مهاراتهم بما يجعلهم قادرين على التعامل بسهولة مع التعليم الإلكتروني.
  5. ضرورة توجيه ادارة الكلية كافة اقسامها لاعداد دليل الجودة استعداد للحصول على شهادة الايزو، مع النظر بالتخصيص المالي لذلك.
  6. شراء التقنيات التعليمية الحديثة من مناشئ عالمية بكلف معقولة لضمان جودة التعليم في كافة اقسامها العلمية.

#### المصادر

- حامد، سلمان، 2021، تقييم جودة التعلم الإلكتروني وأثره على درجة رضا طلبة الجامعة: دراسة حالة - جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية في المملكة العربية السعودية. الدراسات الاقتصادية والإدارية، المجلد 1.
- حياة ، احمد، 2019، ضوابط ومعايير الجودة في التعلم الإلكتروني ، مجلة التعمن عن بعد والتعمن انمفتوح، المجلد 7.
- رزقي، 2020، التعلم الإلكتروني الواقع والعقبات من وجهة نظر طابن الجامعة، The Economist Journal - The Economist Journal، المجلد 7.

- معصومي، وليندستروم ، 2012، الجودة في التعلم الإلكتروني إطار عمل لتعزيز الجودة وضمانها في المؤسسات الافتراضية. مجلة التعلم بمساعدة الكمبيوتر، العدد 28، المجلد 1.
- Davey, Yeung, 2005, Toward an effective quality assurance model of web-based learning: the perspective of academic staff, <http://www.westga.edu/~distance/ojdl...52/yeung52.htm>.
- Dobre, I, 2012, An Overview of the Most Important Aspects Related to Quality Assurance in Computer Supported Collaborative **E-Learning**, **International Journal of Computer Science Research and Application**, 1(2).
- Donald, C, 2005, Instructional system design (ISD) System Approach to Training, **Journal of Computer Assisted Learning**, No. 28.
- Ehlers , Ulf, 2012, Quality in E-Learning from Alearner's perspective, **European Journal of Open Distance and E-Learning**, Vol. 4.
- Garnett, King, 2006, Quality assurance and change in higher education, **Journal of Interventions to Promote Learning and Teaching**, No. 14.
- Jia, Frydenberg, 2020, Quality Standards in E-Learning: A matrix of analysis, **Journal of International Review of Research in Oper and Distance Learning**, 3(2).
- Phung, T. K, 2021, Online language learning via Moodle and Microsoft Teams: students' challenges and suggestions for improvement, in **Proceedings of the 17 th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning (AsiaCALL 2021)**, Beijing, China.
- Teodora, V, and Mioara, U, and Magdalena, N, 2013, Quality through E-Learning and Quality for E-Learning, **Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology**, No. 3, No. 1.
- Zhang, X, 2020, Construction of the Criteria System of Teaching Quality of Open and Distance of China, **Journal of Open Education Research**, No.15, Vol. 4.
- Zou, F. 2009, Distance Education Guarantee: Learning Support and Strategy. Beijing, China, **Journal of Knowledge and Learning Objects**, Vol. 3.

## تصورات انمعنين في المدارس الأساسية بالأردن نواقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا د. إخلص العكايلة

منخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات المعلمين والمعلمات في المدارس الأساسية في الأردن لواقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، وتأثر مستوى التصورات ببعض المتغيرات كالجنس والتخصص، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية مكونة من (368) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية في محافظة العاصمة، واستخدمت الباحثة استبانة إلكترونية مكونة من (35) فقرة، كما أجرت مقابلة مع (8) معلمين ومعلمات. كشفت نتائج المقابلات أن التعليم الإلكتروني قد واجه تحديات ومعيقات في المدارس الأساسية في محافظة العاصمة خلال جائحة كورونا منها ما يتعلق بالبنية التحتية والشبكات ونقص الكفايات الحاسوبية وعدم الاستعداد المسبق للتحويل إلى التعليم الإلكتروني، وأنه لا يوجد أثر للجنس والتخصص على تقديرات عينة الدراسة لمستوى التعليم الإلكتروني، وأوصت الباحثة بعقد ورشات تدريبية لتحسين مستوى كفايات التخطيط والتنفيذ والتقييم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها. الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، المدارس الأساسية، جائحة كورونا.

### Perceptions of Male and Female Teachers in Basic Schools in Jordan for the Reality of E-Learning during the Corona Pandemic

Dr. Ekhlal Al Akaileh

#### Abstract:

This study aimed to reveal the perceptions of male and female teachers in basic schools in Jordan for the reality of e-learning during the Corona pandemic, and the effect of some variables such as gender and specialization. Random stratified sample was selected consisting of (368) male and female teachers of the basic stage in the governorate of capital Amman, the researcher used an electronic questionnaire consisting of (35) items, and she also conducted an interview with (8) male and female teachers. The interviews revealed that e-learning has faced challenges and obstacles in basic schools in the Governorate of the capital Amman during the Corona pandemic, including what is related to infrastructure and networks, the lack of computer competencies, and the lack of prior preparation for switching to E-learning. And there is no effect of gender and specialization on the study sample's estimations for the level of e-learning, as well as the results of. The researcher recommended conducting training workshops to improve the competencies of planning, implementation, and electronic evaluation of basic school teachers.

**Keywords:** E-Learning, Basic Schools, Corona Pandemic, Basic Teachers.

مقدمة:

أدى تطبيق التباعد الاجتماعي وإغلاق المؤسسات التربوية في المملكة الأردنية الهاشمية، واستمر الانقطاع عن التعليم من (2020/3/15) إلى بداية 2021، واضطرت المؤسسات التربوية إلى التحول للتعليم عن بعد والاعتماد على التعليم الإلكتروني (E-learning) لضمان استمرار تعلم الطلبة، فالتعليم الإلكتروني هو نوع من التعلم تحقق فيه المؤسسات التربوية الأهداف المخططة دون الاحتكاك الجسدي المباشر بين المعلم والطلبة.

وقد تم استخدام مصطلحات مختلفة للتعليم الإلكتروني، فهو قد يعني التعليم عن بعد عبر الإنترنت، أو

التعليم الافتراضي، والتعليم الإلكتروني (Electronic-Learning EL) هو نوع من التعليم يقوم على دمج التكنولوجيا الإلكترونية في العملية التعليمية، وقد جاء نتيجة للتطورات التكنولوجية، خاصة بعد أن تأثرت العملية التعليمية بشكل مباشر بأتمتة الصناعة وتطور تكنولوجيا "الذكاء الصناعي" (Artificial Intelligence) و"إنترنت الأشياء" (Internet of Things)، وكذلك ثورة تكنولوجيا المعلومات التي اقتحمت الغرفة الصفية وأصبحت جزءاً أصيلاً منها (Koumi, 2006).

وترى الباحثة أن التعليم الإلكتروني عملية تعليمية غير تقليدية لها عناصرها الخاصة كالتباعد الجغرافي، والحرية الزمانية للطلاب، والتقنيات الحديثة، والمحتوى التعليمي، إذ يتم ربط هذه العناصر مع الطالب والقائمين على العملية التعليمية عبر شبكة الإنترنت.

ويتميز التعليم عن بعد بخصائص منها المرونة وقلة التكلفة واستمرارية توفر المحتوى التعليمي وإمكانية تأخر المشاهدة أو إعادة العرض (Al-Gharaibeh, Al-Zoubi, Hijaz & Al-Sakarneh, 2021).

وترى الباحثة أن أهم ميزة للتعليم الإلكتروني أنه كان الخيار الوحيد لاستمرارية العملية التعليمية للطلبة جميعهم دون استثناء، وطلبة المرحلة الأساسية بشكل خاص في جميع المناطق الجغرافية في الأردن، بعد أن فرضت جائحة كورونا الحجر المنزلي والتحول المفاجيء للتعليم عن بعد دون استعداد مسبق لهذه النوع من التعليم، وبغض النظر عن سلبياته وإيجابياته.

وأكد يوليا (Yulia, 2020) إن التعليم الإلكتروني سيكون نمط التعليم السائد في المستقبل، وبغض النظر عن المتعة التي يشعر بها الطلبة، إلا أن الجيل الحالي يتميز بمقدرته على استخدام التطبيقات المختلفة، ويتعلقه بأجهزة الهاتف الذكية، لذلك فإن دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية قد أصبح توجهاً عالمياً، وأصبح التفاعل مع الأنشطة التعليمية من خلال الأجهزة المحمولة يشكل عاملاً محفزاً للتعلم بدلاً من الاكتفاء بالدراسة التقليدية.

إلا أن اعتماد التعليم الإلكتروني بشكل مفاجيء نتيجة جائحة كورونا يتطلب من المعلم الوعي بكيفية التعليم الإلكتروني، وكيفية توظيف التكنولوجيا ووسائل الاتصالات لتحقيق الأهداف التعليمية، وعدم الاكتفاء بتوصيل المعلومات للطلبة، بل ضمان تفاعلهم معها، وقياس فاعلية التعليم الإلكتروني، ولتحقيق هذه المهمات يجب على المؤسسات التربوية أن تستثمر شبكة الإنترنت والهواتف الذكية والحواسيب في التواصل مع الطلبة، وهذا الاستثمار لا يكون إلا من خلال الإدارة غير التقليدية (Draissi & Yong, 2020).

ولهذا فقد أصبح التعليم الإلكتروني مثار جدل بين التربويين، فمنهم من يرى إيجابيات كثيرة له، ومنهم من كشف عن بعض النقاط السلبية له، فعلى الرغم من الجوانب الإيجابية المتعلقة بالتعليم الإلكتروني، إلا أن له عديداً من العيوب والسلبيات التي كان لها دور في ظهور بعض التحديات على أرض الواقع، وقد أكد الزبون (2020) أن من إحدى سلبيات التعليم الإلكتروني هي مشكلة الحفاظ على جودة التعليم والمعايير المتعلقة بالمنهاج، إذ تتمثل المشكلة الرئيسية في هذا النظام التعليمي في غياب جلسات التعليم الرسمية، وغياب التفاعل المنتظم والوثيق بين المعلم والطالب، وأيضاً غياب التوجيه والإرشاد الفوري.

وقد اطلعت الباحثة على بعض الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني، ويمكن عرضها كما يأتي:

ودراسة مورهاوس وآخرون (Moorhouse, Li & Walsh, 2021) التي هدفت إلى استكشاف الكفايات التي يحتاجها المعلمون لاستخدام التفاعل كأداة للتوسط والمساعدة في تعلم اللغة في دروس مترجمة عبر الإنترنت، تكونت عينة الدراسة من (75) معلماً للغة الإنجليزية على مستوى الجامعة (من آسيا وأوروبا وأفريقيا وأمريكا) تم دعوتهم عن طريق البريد الإلكتروني، واستخدمت الدراسة استبياناً عبر الإنترنت، وقد كشفت النتائج أن المعلمين يحتاجون إلى ثلاث كفايات، فضلاً عن الكفايات التكنولوجية، وكفايات إدارة البيئة عبر الإنترنت، والكفايات التفاعلية للمعلمين عبر الإنترنت، توفر النتائج رؤى أكبر حول احتياجات المعلمين

المطلوبة للتدريس بشكل متزامن عبر الإنترنت وستكون ذات فائدة للمعلمين ومدربي المعلمين. وقام شوي وشانج (Choi & Chung, 2021) بدراسة هدفت الكشف عن التحديات التي ظهرت في أثناء تعليم اللغة عبر الإنترنت. وقد استخدم المنهج النوعي (دراسة الحالة). وبلغ عدد المشاركين سبعة معلمين من معلمي اللغة الإنجليزية في مدينة سيول / كوريا، وقد توصلت النتائج إلى أنه من المهم تزويد معلمي اللغة بالتدريب المناسب والخبرة اللازمة للاستخدام الفعال للمنصات والأدوات الرقمية التفاعلية لتعزيز المشاركة النشطة للطلبة في تفاعل هادف وتعاوني عبر الإنترنت. كما أكدت النتائج أنه من الضروري تعزيز مفهوم المسؤولية الجماعية بين معلمي اللغة من أجل تشجيعهم على أن يكونوا جزءا من المحادثة المهنية المستمرة للمعلمين. كانت المسؤولية الجماعية للمعلمين أساسية في تطويرهم المهني التعاوني، من المهم تعزيز مجتمعات الممارسة التي يتم إنشاؤها ذاتيا إذ يمكن للمعلمين العمل بشكل تعاوني مع الآخرين والمشاركة في التطوير المهني المستمر. في هذه الدراسة، وجد جميع المعلمين المشاركين أن مجتمعهم المهني الذي تم إنشاؤه ذاتيا مفيد للغاية، إذ عملوا بشكل تعاوني للتفكير في خبراتهم التعليمية عبر الإنترنت واستنباط حلول واستراتيجيات عملية لجعل صفونهم الدراسية عبر الإنترنت أكثر تفاعلية وجاذبية.

كما قام فيري وآخرون (Ferri, Grifoni & Guzzo, 2020) بدراسة هدفت إلى تحليل فرص التدريس وتحدياته عن بعد في حالات الطوارئ بناء على تجارب حالة الطوارئ COVID-19. تم إجراء أبحاث النوعي في خطوتين. في الخطوة الأولى، تم إجراء تحليل موضوعي لمبتدئ مناقشة عبر الإنترنت مع خبراء دوليين من مختلف القطاعات والبلدان. في الخطوة الثانية (دراسة حالة إيطالية)، تم تحليل بيانات وبيانات قادة الرأي من المصادر الثانوية عبر الإنترنت، بما في ذلك مقالات الويب والبيانات الإحصائية والتشريعات. كشفت النتائج عن عديد من التحديات التكنولوجية والتربوية والاجتماعية. ترتبط التحديات التكنولوجية بشكل أساسي بعدم موثوقية اتصالات الإنترنت وافتقار عديد من الطلبة إلى الأجهزة الإلكترونية الضرورية.

قد أجرى درايسي ويونج (Draissi, Yong, 2020) دراسة هدفت إلى معرفة خطة الاستجابة لتفشي مرض (COVID-19) وتنفيذ التعليم الإلكتروني في الجامعات المغربية، في هذه الدراسة تم فحص وثائق مختلفة تتكون من مقالات إخبارية خاصة بالصحف اليومية والتقارير والإشعارات من مواقع الجامعات. استخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى، وأشارت نتائج الدراسة أن الأمر المقلق هو أن جائحة COVID-19 تتحدى الجامعات لمواصلة التغلب على الصعوبات التي تواجه كل من الطلبة والأساتذة، والاستثمار في البحث العلمي وجهودها المستمرة لاكتشاف لقاح. واستندت أساليب التدريس الجديدة إلى زيادة الاستقلالية للطلبة، وركز الأساتذة على الواجبات الإضافية للحفاظ على زخم أعمالهم من المنزل، وتوفير حرية الوصول إلى عدد قليل من منصات التعلم الإلكتروني المدفوعة أو قواعد بيانات.

وفي دراسة أجراها باسيليا وكوفادزي (Basilaia & Kavadze, 2020) بهدف الكشف عن تجربة الانتقال من التعليم في المدارس إلى التعلم عبر الإنترنت خلال انتشار وباء فيروس كورونا في جورجيا، وقد استندت إلى إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس في إحدى المدارس الخاصة وتجربتها في الانتقال من التعليم وجهيا لوجه إلى التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، ونوقشت نتائج التعليم عبر الإنترنت وتم استخدام منصتي EduPage و Gsuite في العملية التعليمية، واستنادا إلى إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس عبر الإنترنت تم التوصل إلى أن الانتقال بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الإنترنت كان ناجحا، ويمكن الاستفادة من النظام والمهارات التي اكتسبها المعلمون والطلبة وإدارة المدرسة في فترة ما بعد الوباء في حالات مختلفة مثل ذوي الاحتياجات الخاصة الذين هم بحاجة لساعات إضافية، أو من خلال زيادة فاعلية التدريس الجماعي أو زيادة الاستقلالية لدى الطالب والحصول على مهارات جديدة. كما هدفت دراسة أبو جخيم (2020) إلى الكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار



فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة حضوري، وتكونت عينة الدراسة من (50) عضو هيئة تدريس في جامعة حضوري، وجرى جمع البيانات اللازمة باستخدام استبيان. كشفت نتائج الدراسة أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظرهم كان متوسطاً، وجاء تقييمهم لمجال استمرارية التعليم الإلكتروني ومجال معوقات استخدام التعليم الإلكتروني ومجال تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعليم الإلكتروني، ومجال تفاعل الطلبة في استخدام التعليم الإلكتروني متوسطاً، وأوصت الباحثة بعقد دورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني لكل من المدرسين والطلبة والمساعدة في التخلص من المعوقات كافة التي تحول دون الاستفادة من نظام التعليم الإلكتروني المتبع، وضرورة المزوجة بين التعليم الوجيه والتعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي مستقبلاً.

وهدفت دراسة رابعة (2020) إلى الكشف عن الدور الذي يؤديه التعليم الإلكتروني في تنمية التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة الزرقاء الخاصة في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (138) طالباً من طلبة جامعة الزرقاء الخاصة، وجرى جمع البيانات باستخدام الاستبانة. وقد كشفت نتائج الدراسة أن تقييم عينة الدراسة لمستوى التعليم الإلكتروني والتعلم الذاتي كان متوسطاً، وأنه توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التعليم الإلكتروني والتعلم الذاتي.

يتبين من نتائج الدراسات السابقة أن معلمي اللغة العربية يمتلكون كفايات التعليم الإلكتروني متوسطة (2021)، وأن الكفايات التي يحتاجها المعلمون للمساعدة في تعليم اللغة في دروس متزامنة عبر الإنترنت هي الكفايات التكنولوجية، وكفايات إدارة البيئة عبر الإنترنت، والكفايات التفاعلية للمعلمين عبر الإنترنت (Moorhouse, Li & Walsh, 2021)، في حين تبين أن هناك تحديات ظهرت في التعليم الإلكتروني منها نقص الخبرة اللازمة للاستخدام الفعال للمنصات والأدوات الرقمية التفاعلية لتعزيز المشاركة النشطة للطلاب في تفاعل هادف وتعاوني عبر الإنترنت، نقص المسؤولية الجماعية لدى المعلمين (Choi & Chung, 2021)، وأن هناك فرصاً للتعليم الإلكتروني وتحديات كالتحديات التكنولوجية والتربوية والاجتماعية (Ferri, Grifoni & Guzzo, 2020)، وتحديات تواجه الجامعات في الاستجابة للتعليم الإلكتروني (Draissi, Yong, 2020)، وأن الانتقال إلى التعليم الإلكتروني كان ناجحاً (Basilaia & Kvavadze, 2020)، وأنه كان فاعلاً بدرجة متوسطة في الجامعات (أبو جخيم، 2020)، وله دور في تنمية التعلم الذاتي لدى طلبة (رابعة، 2020).

كما اختارت بعض الدراسات السابقة عينتها من المعلمين، وبحثت بعض المتغيرات المرتبطة بجائحة كورونا، كما أن الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج النوعي أو المنهج الوصفي التحليلي. وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها للتعليم الإلكتروني، إلا أن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة هو اعتمادها على المنهج الوصفي والمنهج النوعي معاً للكشف عن واقع التعليم الإلكتروني في المدارس الأساسية خلال جائحة كورونا في محافظة العاصمة. مشكلة الدراسة وأسئلتها

واجهت أنظمة التعليم في عديد من الدول كثيراً من التحديات التي فرضتها جائحة كورونا في بداية عام (2020)، والتي أدت إلى تعليق التعليم الوجيه، فوجدت الدول العربية نفسها مضطرة لاعتماد التعليم الإلكتروني؛ لضمان استمرارية العملية التعليمية وإدارتها (UNESCO, 2020). والأردن من بين الدول التي استجابت لخطة الحد من انتشار فيروس كورونا، واعتمدت التعليم الإلكتروني لضمان استمرارية التعليم، إلا أن التعليم الإلكتروني أثار جدلاً ووجهات نظر مختلفة حول واقعه في الأردن، فقد أشار أبو حمور (2020) إلى أن التعليم الإلكتروني الذي تديره وزارة التربية والتعليم في الأردن لخدمة ما يزيد عن مليون ونصف طالب في التعلم المدرسي لم يكن بالمستوى المطلوب من وجهة نظر المعلمين وأولياء أمور الطلبة، وأكد الزبون (2020) أن للتعليم الإلكتروني سلبات حدثت من جودة التعليم والمعايير المتعلقة بالمنهاج، وتمثلت مشكلة

تطبيقه في غياب جلسات التعليم الرسمية، وغياب التفاعل المنتظم والوثيق بين المعلم والطالب، وأيضا غياب التوجيه والإرشاد الفوري، إلا أن أبو جخيم (2020) ورابعة (2020) أكدا نجاحه وفاعليته في تنمية التعلم الذاتي لدى الطلبة. وفي بعض الدول كان التعليم الإلكتروني ناجحا لدرجة أنهم يعتقدون أنه سيكون نمط التعليم السائد في المستقبل (Yulia, 2020).

وللوقوف على واقع التعليم الإلكتروني في الأردن ومدى إسهامه في تقديم خدمة تعليمية تتسم بالجودة لدى الطلبة، جاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع التعليم الإلكتروني في المدارس الأساسية في محافظة العاصمة في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتمثلت مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:  
السؤال الأول: ما تصورات المعلمين والمعلمات في المدارس الأساسية في الأردن لواقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على استبانة واقع التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيري الجنس والتخصص؟  
أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:  
- التعرف إلى تصورات المعلمين والمعلمات في المدارس الأساسية في الأردن لواقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا.  
- الكشف عن أثر الجنس والتخصص في تقديرات أفراد الدراسة لواقع التعليم الإلكتروني.  
أهمية الدراسة

يتطلب تطبيق التعليم الإلكتروني تضافر جهود مؤسسات الدولة المختلفة، كما أن التحول المفاجيء للتعليم الإلكتروني يتطلب دراسته ميدانيا؛ ولهذا فإن أهمية هذه الدراسة تكمن فيما يأتي:  
- أهمية نظرية: أعدت هذه الدراسة إطارا نظريا حول التعليم الإلكتروني ومفهومة وإيجابياته وسلبياته، التي قد تزود التربويين ببعض المعارف النظرية اللازمة للقيام بإجراءات حقيقية وواقعية لتطوير بيئة التعليم الإلكتروني، كما أن نتائج الدراسة قد تضع تصورا نظريا لدى القادة التربويين للمعيقات التي تواجه التعليم الإلكتروني، والتخطيط لتجنب سلبياته، ووضع خطط إستراتيجية لتذليل المعيقات وزيادة فاعليته في التعليم، ويعرض الإطار النظري أيضا دراسات سابقة محلية وعالمية تبين الآثار الناجمة عن الانتقال للتعليم الإلكتروني.

- أهمية عملية: تفيد نتائج هذه الدراسة القادة التربويين ومتخذي القرار في التعرف إلى واقع التعليم الإلكتروني، واحتياجاته من موارد مادية وشبكات وتسهيلات وتنمية بشرية للمعلمين، كما تفيد مصممي المناهج في تكيف المناهج للاستجابة للطوارئ والتعليم الإلكتروني، وإعادة النظر في نتائج التعليم الإلكتروني، ووضع خطط استراتيجية لتعويض الفائد التعليمي مبنية على واقع التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.  
لتعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

يمكن تعريف مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:  
- التصورات: عرف عبد السلام (2005) التصورات بأنها أفكار الفرد ومعتقداته عن بعض الأشياء وتعكس الكيفية التي يرى بها الأشياء في البيئة التي يعيش فيها.  
وتعرف التصورات في هذه الدراسة بأفكار معلمي المرحلة الأساسية ومعتقداتهم واتجاهاتهم في محافظة العاصمة لواقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، وقد جرى التعرف إلى تصوراتهم من خلال المقابلات التي تمت في هذه الدراسة.  
- التعليم الإلكتروني: عرف بيرج وسيمونسون (Berg & Simonson, 2018) التعليم الإلكتروني هو

نظام مكون من مجموعة عناصر تتفاعل لتحقيق الأهداف التعليمية معتمدة على وجود بيئة رقمية توفر للطالب المناهج والمقررات والأنشطة، وتسهل التواصل والتفاعل عن بعد بين المعلم والطلبة باستخدام بعض التطبيقات والشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية.

ويعرف التعليم الإلكتروني في هذه الدراسة بنظام التعليم الذي يتبعه معلمو المرحلة الأساسية ومعلماتها في محافظة العاصمة لتحقيق أهداف تربوية ونتائج تعليمية، بما يحقق التفاعل الاجتماعي خلال جائحة كورونا، مستخدمين منصة درسك وبعض التطبيقات الإلكترونية في تعليم الطلبة والتفاعل معهم عن بعد.

- **معمو المرحلة الأساسية:** هم المعلمون والمعلمات الذين لديهم مؤهلات علمية وتربوية تؤهلهم لتدريس الأطفال في سن (6-16) سنة، في مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي خلال السنة الدراسية 2021/2022.

**منهج الدراسة:**

اعتمدت هذه الدراسة المنهج المختلط (الوصفي التحليلي والمنهج النوعي) للكشف عن تصورات المعلمين والمعلمات في المدارس الأساسية في الأردن لواقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا.

**مجتمع الدراسة**

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية في محافظة العاصمة، وبلغ عددهم (2358) معلماً معلمة خلال العام الدراسي 2021/2022.

**عينة الدراسة**

تكونت عينة الدراسة من (368) معلماً ومعلمة للمرحلة الأساسية في محافظة العاصمة خلال العام الدراسي 2021/2022.

كما تم اختيار (8) معلمين ومعلمات منهم (3) معلمين و(5) معلمات كمجموعة بؤرية للمقابلة قصدياً.

**أداة الدراسة**

**استبانة واقع التعليم الإلكتروني:**

تم بناء استبانة واقع التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (35) فقرة، توزعت على ثلاثة مجالات، ويقابل كل فقرة تدرج خماسي (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1)، وقد تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي بحثت في التعليم الإلكتروني كدراسة (أبو جحيدم (2020) وربابعة (2020).

**صدق استبانة واقع التعليم الإلكتروني:**

جرى التحقق من صدق استبانة واقع التعليم الإلكتروني بصورتها الأولية على محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال المناهج وأساليب التدريس في بعض الجامعات الأردنية، وقد تضمنت الصورة الأولية للاستبانة (40) فقرة، إلا أن المحكمين حذفوا (5) فقرات لتكرارها، كما اشتملت التعديلات تعديل صياغة بعض الفقرات، فخرجت الاستبانة بصورته النهائية مكونة من (35) فقرة، وبدرجة كلية بلغت (175) درجة.

**ثانياً: أداة المقابلة:**

لجمع البيانات من أفراد الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام المقابلات الشخصية المفتوحة في هذه الدراسة، حيث جرى بناء دليل لمقابلة المعلمين والمعلمات، وتم التوصل إلى ثلاثة أسئلة فرعية، وهي:

- هل تعتقد أن التحول المفاجيء للتعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا كان ناجحاً؟
  - هل تعتقد أن التعليم الإلكتروني هو بديل للتعليم الوجيه، لماذا؟
  - ما التحديات التي واجهت التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا؟
- وجرى بناء أسئلة أداة المقابلة بعد الاطلاع على الأدب التربوي الخاص بالبحوث النوعية التي تستند إلى المقابلات.

### صدق أداة المقابلة:

جرى عرض أداة المقابلة بصورتها الأولية على محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال المناهج وأساليب التدريس في بعض الجامعات الأردنية، للتأكد من جودة أداة المقابلة وموضوعيتها ومناسبتها لجمع بيانات حول تصورات معلمي المرحلة الأساسية لواقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، وقد تضمنت الصورة الأولية لأداة المقابلة على (3) أسئلة، وقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة في ضوء رأي المحكمين.

### أداة تحليل البيانات

اعتمدت الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بتحليل نتائج المقابلات، كما استخدمت جداول إكسل (Excel) في بناء أداة التحليل، ورصد أفكار المشاركين في هذه الدراسة، وحددت الفقرة أو الجملة أو الفكرة الدالة على واقع التعليم الإلكتروني كوحدة تحليل؛ لتصنيف الأفكار المطروحة من قبل المشاركين، وربطها معاً لتكوين أفكار عامة تجيب عن أسئلة الدراسة.

وقد تم مراجعة تحليل البيانات أكثر من مرة للتأكد من دقة التحليل، ووضوح المفاهيم، ودلالات الجمل، ووضوح الأفكار، إذ قرأت استجابة كل مشارك، ورصدت الأفكار والمفاهيم المتضمنة في المقابلات، فقد ربطت الأفكار والمفاهيم المتشابهة، وتم وضعها في قوائم تضم السمات أو الخصائص المتشابهة (Categories).

### المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختيار (ت) (-t) (test) للكشف عن أثر الجنس في تقديرات عينة الدراسة لواقع التعليم الإلكتروني، وتحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA) للكشف عن أثر التخصص في تقديرات عينة الدراسة لواقع التعليم الإلكتروني.

### نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما تصورات المعلمين والمعلمات في المدارس الأساسية في الأردن لواقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا؟

جرى تحليل نتائج مقابلات (8) معلمين ومعلمات من أفراد الدراسة، وكانت النتائج كما يأتي:

- هل تعتقد أن التحول المفاجيء للتعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا كان ناجحاً؟

أجمع جميع معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها أن التحول المفاجيء للتعليم الإلكتروني بسبب جائحة كورونا لم يكن ناجحاً، ولم يكن هناك استعداد لهذا التحول من حيث الإمكانيات المادية أو الموارد البشرية، كما لم تكن بيئة التعليم الإلكتروني معدة بشكل مناسب للتعليم الإلكتروني، فضلاً عن غياب رؤية واضحة لكيفية تنفيذ التعليم الإلكتروني، وغياب التنسيق بين المدرسة وجميع أولياء أمور الطلبة.

- هل تعتقد أن التعليم الإلكتروني هو بديل للتعليم الوجاهي، لماذا؟

أكد (3) من معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها أن التعليم الإلكتروني قد يكون بديلاً ناجحاً في المستقبل للتعليم الوجاهي إذا تم التخطيط لإعداد بيئة تعليم إلكتروني تتوافر فيها الوعي المجتمعي بكيفية تنفيذه، وبنية تحتية تسهل وصول جميع الطلبة للتعليم الإلكتروني دون أية عوائق، وتدريب المعلمين والإدارات المدرسية على تجاوز مرحلة إرسال المحتوى التعليمي إلى الطلبة، إلى مرحلة التفاعل المباشر بين الطلبة والمعلم خلال وسائل الاتصال الإلكترونية، واقترح بعض المعلمين إلغاء الجمارك والرسوم عن الهواتف الذكية وبطاقات اشتراك النت، لأنها مواد أساسية في التعليم الإلكتروني.

في حين أكد (5) معلمين ومعلمات على أن التعليم الإلكتروني لا يمكن أن يحل محل التعليم الوجاهي، وإذا توافرت الإمكانيات مستقبلاً، فقد يكون المزج بينهما نموذجاً تعليمياً رائعاً، يمكن المعلم من تنظيم المعلومات المكتسبة لدى الطلبة، فالمعلم مسؤول لإحداث التغييرات الإيجابية والتأكد من تحققها، ولا يتم ذلك إلا من خلال جلسات التعليم الوجاهي.

- ما التحديات التي واجهت التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا؟

أجمع جميع معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها على وجود معوقات واجهت التعليم الإلكتروني، وانفقوا على بعض النقاط المشتركة، ونكر بعضهم معوقات مختلفة عن الآخرين، ويمكن تلخيص المعوقات التي واجهت التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها كما يأتي:

عدم استخدام برامج تعليمية تواصلية حديثة، عدم اتخاذ وزارة التربية والتعليم تدابير صارمة تجبر كل طالب على التواصل مع المدرسة، تدني مستوى البنية التحتية للتعليم الإلكتروني (أبياد، هواتف ذكية، حواسيب، شبكات إنترنت، برامج تعليمية تفاعلية، برامج تواصل متخصصة للتعليم)، فبعض الطلبة لم تتوفر لديهم هواتف ذكية أو حواسيب أو اشتراكات في الإنترنت، وتشارك الطلبة من أفراد العائلة الواحدة في جهاز كمبيوتر واحد، عدم الإستعداد المسبق للتعليم الإلكتروني على مستوى المملكة، وعدم وجود خطة استراتيجية ورؤية واضحة للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور، تدني كفايات إدارة التعليم الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات، عدم وصول جميع الطلبة للتعليم الإلكتروني بسبب ظروف اقتصادية واجتماعية وجغرافية، صعوبة تعليم بعض المقررات التطبيقية التي تتطلب ضرورة التفاعل المباشر بين المعلم والطالب داخل المختبرات، اختلاف وسائل التواصل مع الطلبة من مدرسة إلى أخرى ومن معلم إلى آخر داخل المدرسة الواحدة، تدني مستوى الرقابة على المعلمين وتفاعلهم مع الطلبة، عدم نظرة المجتمع بجدية إلى التعليم الإلكتروني، انحياز التعليم الإلكتروني لفئة من الطلبة تتمتع بوضع اقتصادي جيد، غياب المسؤولية المجتمعية والحس الداخلي بأهمية التعليم الإلكتروني ومساعدة الطلبة في الاختبارات مما قلل من الموثوقية بنتائجه، تخوف بعض المعلمين من تقليص أدوارهم، صعوبة تقديم تغذية راجعة فورية عن أداء الطالب، صعوبة التعامل مع الفروق الفردية بين الطلبة، تدني دافعية الطلبة للتعليم الإلكتروني، البنية التحتية للتعليم الإلكتروني، تدني العلاقات الاجتماعية، تدني جودة البرامج التعليمية التفاعلية مقارنة ببعض الألعاب الشائعة (Free Fire, BUBG).

ويتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة درايسي ويونج (Draissi, & Yong, 2020) التي كشفت عن وجود معوقات وتحديات تواجه الانتقال من التعليم الوجاهي إلى التعليم الإلكتروني، ونتائج دراسة فيري وآخرون (Ferri, Grifoni & Guzzo, 2020) التي كشفت عن عديد من التحديات التكنولوجية والتربوية والاجتماعية، ودراسة كل من شوي وشانج (Choi & Chung, 2021) والتي أظهرت أهمية تزويد معلمي اللغة بالترتيب المناسب والخبرة اللازمة للاستخدام الفعال للمنصات والأدوات الرقمية التفاعلية لتعزيز المشاركة النشطة للطلبة في تفاعل هادف وتعاوني عبر الإنترنت، ودراسة مورهاوس وآخرون (Moorhouse, Li & Walsh, 2021) التي بينت حاجة المعلمين إلى كفايات تكنولوجية، وكفايات إدارة البيئة عبر الإنترنت، وكفايات التفاعل بين المعلمين عبر الإنترنت مع الطلبة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على استبانة واقع التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيري الجنس والتخصص؟

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات استبانة واقع التعليم الإلكتروني كما في الجدول (1).

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات استبانة واقع

التعليم الإلكتروني

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجال
منخفضة	0.52	2.28	368	واقع تنفيذ الدروس في التعليم الإلكتروني

واقع التخطيط للتعليم الإلكتروني	368	2.25	0.59	منخفضة
واقع التقويم في التعليم الإلكتروني	368	2.23	0.60	منخفضة
واقع التعليم الإلكتروني	368	2.26	0.44	منخفضة

يبين الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها لمجالات استبانة واقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا قد بلغت (2.26) بانحراف معياري مقداره (0.44) بدرجة منخفضة، وأن المتوسط الحسابي لمجال واقع تنفيذ الدروس في التعليم الإلكتروني قد بلغ (2.28) بانحراف معياري مقداره (0.52) بدرجة منخفضة، كما أن المتوسط الحسابي لمجال واقع التخطيط للتعليم الإلكتروني قد بلغ (2.25) بانحراف معياري مقداره (0.59) بدرجة منخفضة، وأن المتوسط الحسابي لمجال واقع التقويم في التعليم الإلكتروني قد بلغ (2.23) بانحراف معياري مقداره (0.60) بدرجة منخفضة.

كما جرى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات استبانة واقع التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كما يأتي:

#### أ. واقع التخطيط للتعليم الإلكتروني:

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال واقع التخطيط للتعليم الإلكتروني كما في الجدول (2).

#### الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال واقع التخطيط للتعليم الإلكتروني

الترقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	النتائج التعليمية في المنصات الإلكترونية محددة وواضحة	2.44	0.93	متوسطة
6	الوحدات التعليمية في المنصات الإلكترونية مصممة بما يتناسب مع خصائص الطلبة	2.40	0.89	متوسطة
2	الخطة الإلكترونية تتضمن أسئلة متنوعة تثير تفكير الطلبة حول الموضوع	2.30	0.96	منخفضة
3	اختيار الأنشطة الملائمة لتحقيق أهداف التعليم الإلكتروني المطلوبة للحصة الصفية	2.27	0.95	منخفضة
4	استراتيجيات التدريس مناسبة لموضوعات المنهاج الدراسي في ظل التعليم الإلكتروني	2.24	0.96	منخفضة
10	سهولة تحديد إجراءات التدريس الإلكتروني وفقاً لأهداف المناهج	2.22	0.97	منخفضة
8	خطوات تنفيذ الموقف التعليمي في ظل التعليم الإلكتروني واضحة	2.22	0.96	منخفضة
5	وضع الخطة الإلكترونية يستند إلى تحليل محتوى المادة	2.21	0.98	منخفضة
11	تنوع تصميم الدروس (صوتياً وبصرياً، تفاعلياً، ...)	2.16	0.94	منخفضة
9	توزع المحتوى النظري للمنهاج على الحصص الافتراضية بما يتناسب مع واقع التعليم الإلكتروني	2.14	1.00	منخفضة
7	الوسائل التعليمية التعليمية الإلكترونية مناسبة لكل موقف تعليمي	2.14	0.96	منخفضة
	واقع التخطيط للتعليم الإلكتروني	2.25	0.59	منخفضة

يلاحظ من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها على فقرات مجال واقع التخطيط للتعليم الإلكتروني قد تراوحت ما بين الدرجة المتوسطة والدرجة المنخفضة، فقد

جاءت الفقرة (1) "النتائج التعليمية في المنصات الإلكترونية محددة وواضحة" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (2.44) بانحراف معياري مقداره (0.93) بدرجة متوسطة، تلتها الفقرة (6) "الوحدات التعليمية في المنصات الإلكترونية مصممة بما يتناسب مع خصائص الطلبة بمتوسط حسابي مقداره (2.40) بانحراف معياري مقداره (0.89) بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة (7) " الوسائل التعليمية التعلمية الإلكترونية مناسبة لكل موقف تعليمي" في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.14) وبانحراف معياري مقداره (0.96) بدرجة منخفضة.

ب. واقع تنفيذ الدروس في التعليم الإلكتروني:

وجرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال واقع تنفيذ الدروس في التعليم الإلكتروني كما في الجدول (3).

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال واقع تنفيذ الدروس في التعليم

#### الإلكتروني

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
21	تعامل الطلبة مع المنصات التعليمية بجدارة	2.45	0.83	متوسطة
17	استراتيجيات التدريس مناسبة للتعليم الإلكتروني	2.41	0.80	متوسطة
19	استخدام طرق تدريس حديثة تحث الطلبة على التفكير لحل المشكلات في أثناء التعليم الإلكتروني	2.33	0.92	منخفضة
16	إمكانية الوصول إلى المعلومات التي يطرحها المنهاج باستخدام محررات البحث المختلفة	2.31	0.90	منخفضة
22	إطلاع الطلبة على القضايا المهمة في الدرس في أثناء التعليم الإلكتروني	2.30	0.84	منخفضة
23	متابعة تنفيذ الموقف التعليمي واستخدامه في تدريس الأنشطة التربوية الإلكترونية	2.27	0.87	منخفضة
14	النشاط الإلكتروني المفعّل خلال التعليم عن بعد يثير تفاعل الطلبة	2.26	0.93	منخفضة
24	تقديم المادة بتسلسل ووضوح في أثناء التعليم الإلكتروني	2.25	0.97	منخفضة
20	ربط الخبرات السابقة بالمعرفة الجديدة في أثناء تنفيذ التعليم الإلكتروني	2.25	0.91	منخفضة
12	المواقف التعليمية الإلكترونية مختارة بما يتناسب مع المحتوى النظري	2.24	0.86	منخفضة
13	دور الطالب في المشاركة الإيجابية في الحوار والنقاش في أثناء تنفيذ الدرس الإلكتروني	2.23	0.94	منخفضة
18	الإدارة الصفية فاعلة في التعليم الإلكتروني	2.20	0.87	منخفضة
15	استثارة التعليم الإلكتروني لدافعية الطلبة للتعلم	2.20	0.93	منخفضة
	واقع تنفيذ الدروس في التعليم الإلكتروني	<b>2.28</b>	<b>0.52</b>	منخفضة

يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها على فقرات مجال واقع تنفيذ الدروس في التعليم الإلكتروني قد تراوحت ما بين درجة متوسطة ودرجة منخفضة، فقد جاءت الفقرة (21) "تعامل الطلبة مع المنصات التعليمية بجدارة" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره

(2.45) بانحراف معياري مقداره (0.83) بدرجة متوسطة، تلتها الفقرة (17) استراتيجيات التدريس مناسبة للتعليم الإلكتروني بمتوسط حسابي مقداره (2.41) بانحراف معياري مقداره (0.80) بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرتان (18) " الإدارة الصفية فاعلة في التعليم الإلكتروني" و(15) "استثارة التعليم الإلكتروني لدافعية الطلبة للتعلم" في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.20) وبانحراف معياري مقداره (0.87، 0.93) على التوالي بدرجة منخفضة.

#### ج. واقع التخطيط للتعليم الإلكتروني:

وجرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال واقع التقويم في التعليم الإلكتروني كما في الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات واقع التقويم الإلكتروني

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
25	توظيف أدوات التقويم المناسبة مع الموقف التعليمي في التعليم الإلكتروني	2.30	0.90	منخفضة
28	الاهتمام بحصص الدعم الإلكترونية لتغطية نقاط الضعف لدى الطلبة	2.29	0.98	منخفضة
26	تشخيص الصعوبات التعليمية لدى كل متعلم في ظل التعليم الإلكتروني	2.28	0.92	منخفضة
32	إعداد الأسئلة التقويمية الشاملة للمحتوى التعليمي بما يتناسب مع المنصة الإلكترونية	2.27	0.90	منخفضة
29	تنويع أساليب التقويم: كالاختبارات الشفوية والتحريرية، الملاحظات باستخدام البرمجيات المتاحة على المنصة التعليمية	2.25	0.99	منخفضة
34	تقديم تغذية راجعة فورية لكل طالب في ظل التعليم الإلكتروني	2.24	0.98	منخفضة
31	تشخيص الأخطاء في المفاهيم والمهارات لدى كل متعلم في ظل التعليم الإلكتروني	2.23	0.95	منخفضة
33	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في أثناء وضع الأسئلة إلكترونياً	2.19	0.96	منخفضة
35	اختيار أساليب التقويم الإلكترونية المناسبة للأهداف التدريسية	2.19	0.95	منخفضة
30	وضع برامج علاجية وراثية ممنهجة إلكترونياً	2.18	1.01	منخفضة
27	استعمال نتائج التقويم في تعديل مسار العملية التعليمية -التعلمية بكل مكوناتها في التعليم الإلكتروني	2.16	0.92	منخفضة
	واقع التقويم الإلكتروني	2.23	0.60	منخفضة

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها على فقرات مجال واقع التقويم الإلكتروني قد جاءت جميعها منخفضة فقد جاءت الفقرة (25) توظيف أدوات التقويم المناسبة مع الموقف التعليمي في التعليم الإلكتروني في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (2.30) بانحراف معياري مقداره (0.90) بدرجة منخفضة، تلتها الفقرة رقم (28) الاهتمام بحصص الدعم الإلكترونية لتغطية نقاط الضعف لدى الطلبة بمتوسط حسابي مقداره (2.29) بانحراف معياري مقداره (0.98) بدرجة منخفضة، وجاءت الفقرة (27) استعمال نتائج التقويم في تعديل مسار العملية التعليمية -التعلمية بكل مكوناتها في التعليم الإلكتروني في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.16) بانحراف معياري مقداره



(0.92) بدرجة منخفضة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الانقطاع عن التعليم الوجيه بشكل مفاجيء والتحول إلى التعليم الإلكتروني لم يكن ضمن خطة واضحة المعالم، محددة الرؤية والأهداف لدى المدارس ومعلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها مما تسبب في فقدان الانسجام والتوافق بين المعلمين في كيفية الاستمرار في تعليم الطلبة، كما أن مديريات التربية لم تتوصل إلى خطط دراسية وآليات تنفيذ موحدة وأساليب تقييم موثوقة خلال التعليم الإلكتروني، وأدى اعتماد منصة درسك 1 ومنصة درسك2 إلى توجيه المعلمين للطلبة إلى هذه المنصات مع غياب التخطيط لتحقيق نتائج تعليمية محددة، كما أن خبرة معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها بالتعليم الإلكتروني لم تسعفهم لتنفيذ الدروس إلكترونياً بشكل يضاهي التعليم الوجيه. وتشابه نتائج هذا السؤال جزئياً مع نتائج دراسة أبو جخيم (2020) التي كشفت عن المستوى المتوسط للتعليم الإلكتروني في الجامعة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة وفقاً للجنس والتخصص للكشف عن أثر الجنس والتخصص في المتوسطات الحسابية لواقع التعليم الإلكتروني، وهي كما يأتي:

أ. الجنس: تم إجراء اختبار (t-test) للعينات المستقلة للكشف عن أثر الجنس عن الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة واقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها كما في الجدول (5)

الجدول (5) نتائج اختبار (t-test) للعينات المستقلة للكشف عن أثر الجنس عن الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة واقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	df	sig
التخطيط	ذكر	153	2.188	0.622	1.645	366	0.101
	أنثى	215	2.291	0.567			
التنفيذ	ذكر	153	2.283	0.593	0.039	366	0.969
	أنثى	215	2.285	0.466			
التقويم	ذكر	153	2.197	0.647	1.016	366	0.310
	أنثى	215	2.261	0.567			
واقع التعليم الإلكتروني	ذكر	153	2.227	0.502	1.153	366	0.250
	أنثى	215	2.281	0.389			

يتبين من الجدول (5) أن قيمة (t) لواقع واقع التعليم الإلكتروني قد بلغت (1.153) بمستوى دلالة (0.250) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة واقع التعليم الإلكتروني تعزى للجنس، وكذلك لجميع مجالات الاستبانة. ب. التخصص: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة واقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا وفقاً للتخصص. وكانت النتائج كما في الجدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة واقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا وفقاً للتخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اللغة العربية	75	2.179	0.547

0.381	2.323	61	اللغة الإنجليزية
0.400	2.274	85	العلوم
0.406	2.269	56	الرياضيات
0.433	2.259	91	معلم الصف
0.440	2.258	368	الكلية

يتبين من الجدول (6) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة واقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا وفقاً للتخصص، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق؛ تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما في الجدول (7)

الجدول (7) تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتكشف عن أثر التخصص في الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة واقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا وفقاً للتخصص

الفروق	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	Sig
بين المجموعات	0.756	4	0.189	0.977	0.420
داخل المجموعات	70.182	363	0.193		
الكلية	70.938	367			

يتبين من الجدول (7) أن قيمة (f) قد بلغت (0.977) بدلالة مقدارها (0.420) وهي قيمة غير دالة إحصائية، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة تعزى للتخصص. وتعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها معتمدون على التعليم وجهاً لوجه، وتم الانتقال في شهر مارس 2020 إلى التعليم الإلكتروني بشكل مفاجيء لكل المعلمين ذكورا وإناثاً بغض النظر عن تخصصهم، ولم يخططوا لتوظيف التعليم الإلكتروني، ولم يتدربوا على توظيفه، وهذا ما يقلل من خبراتهم ذكورا وإناثاً بغض النظر عن تخصصهم في هذا المجال.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن التعليم الإلكتروني يتطلب وجود بنية تحتية من حواسيب وهواتف ذكية وشبكات تواصل وبرمجيات تعليمية معتمدة لدى وزارة التربية والتعليم، إلا أن معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها ذكورا وإناثاً لم تتوفر لديهم هذه الإمكانيات، كما لم تتوافر بنية تحتية لتخصصات محددة فجميع التخصصات عانت من نقص الإمكانيات، واستخدم معلمو المرحلة الأساسية ومعلماتها وسائل تواصل شخصية عبر حواسيبهم وتلفوناتهم.

كما أن استخدام التعليم الإلكتروني لا يقتصر على إرسال روابط تعليمية للطلبة وتوجيههم إلى منصة درست التي كانت متوفرة على التفاز للطلاب والطالبات، بل يتطلب تصافير جهود حكومية وخاصة، وقد واجه معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها ذكورا وإناثاً ومن جميع التخصصات قرارات متباينة، وتعرضوا للظروف ذاتها دون توفير دعم أو تدريب كافي لتوظيف التعليم الإلكتروني في التعليم خلال الطوارئ والأزمات.

كما أن الطلاب والطالبات في المدارس الأساسية قدموا اختبارات إلكترونية في جميع المباحث الدراسية، وهي اختبارات لا يثق معلمو المرحلة الأساسية ومعلماتها ذكورا وإناثاً بنتائجها.

التوصيات:

- عقد ورشات تدريبية لتحسين مستوى كفايات التخطيط والتنفيذ والتقييم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها.

- بناء وزارة التربية والتعليم خطة استراتيجية معتمدة لجميع مديريات التربية والتعليم للاستجابة لمتطلبات التعليم الإلكتروني مبنية وفقاً لقاعدة بيانات حول واقع التعليم الإلكتروني، واحتياجاته من موارد مادية وشبكات وتسهيلات وتنمية بشرية للمعلمين.
- إعداد تصميم المناهج وتكييفها للاستجابة للطوارئ والتعليم الإلكتروني.
- إعادة النظر في نتائج التعليم الإلكتروني ووضع خطط استراتيجية لتعويض الفاقد التعليمي مبنية على واقع التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
- إجراء دراسات وأبحاث حول آثار جائحة كورونا على بعض جوانب العملية التعليمية التعليمية.

#### المراجع:

##### أولاً: المراجع باللغة العربية:

- أبو جحيد، سحر (2020). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري). مجلة دراسات تربوية، 2(7): 135-163.
- أبو حمور، منى. (2020). الطلبة بالصفوف الأولى. حاجة التعلم تطغى على الخوف من كورونا!. مقالة إلكترونية منشورة، جريدة الغد الرسمية، من: <https://alghad.com>
- ربابعة، أماني (2020). دور التعليم عن بعد في تعزيز التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة الزرقاء الخاصة. مجلة فلسطين التربوية، 4(3): 23-48.
- الزبون، خالد. (2020). فاعلية التعليم عن بعد مقارنة بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن، المجلة العربية للتربية النوعية، 4، 201-220.
- عبد السلام، عبد السلام (2005) فعالية نموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة. المؤتمر السنوي التاسع لمعلمي العلوم والرياضيات في الفترة 18-19 تشرين الثاني / نوفمبر 2005م، الجامعة الأمريكية، لبنان.

##### ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية:

- Abd al-Salam, A. (2005) The Effectiveness of A Proposed Structural Model in Correcting the Perceptions of Fifth Graders Students about the Concept of Energy. **The Ninth Annual Conference for Science and Mathematics Teachers from 19 to 18 November 2005, American University, Lebanon.**
- Abu Hammour, M. (2020). Students in the First Grades. The Need to Learn Outweighs the Fear of Corona! Published Electronic Article, **Al-Ghad Official Newspaper, from: <https://alghad.com/>**
- Abu Jukhaydam, S. (2020). The Efficacy of E-learning through the Spread of the Corona Virus from the Point of View of Teachers at Palestine Technical University (Kadoorie). **Journal of Pedagogical Studies**, 2 (7): 135-163.
- Al-Gharaibeh, S., Al-Zoubi, D., Hijaz, H., & Al-Sakarneh, A. (2021). The Relationship Between E-learning During Coronavirus Pandemic and Job Burnout among Faculty Members in Public and Private Universities in Jordan. **International Journal**, 11(11): 1983-2011.
- Al Zoboon, K. (2020). The Effectiveness of Distance Learning in Comparison with Direct Learning on the Achievement of First Secondary Students in Arabic Language in Jordan, **The Arab Journal of Education**, 4, 201-220.
- Basilaia, G., &Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia.

**Pedagogical Research**, 5(4), em0060. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>  
Retrieved, 27/5/2020.

- Berg, G., Simonson, M. (2018). Distance learning. Britannica. <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>. Retrieve in 12/9/2021.
- Choi, L. & Chung, S. (2021). Navigating Online Language Teaching in Uncertain Times: Challenges and Strategies of EFL Educators in Creating a Sustainable Technology-Mediated Language Learning Environment. **Sustainability**, 13, 7664
- Draissi, Z. & Yong, Q, Z. (2020). COVID-19 Outbreak Response Plan: Implementing Distance Education in Moroccan Universities. School of Education, Shaanxi Normal University, retrieve in 5/4/2020 at: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3586783](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3586783)
- Ferri, F., Grifoni, P. & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. **Societies**, 10, 86, 2-18.
- Koumi, J (2006). **Designing Educational Video and Multimedia for Open and Distance Learning**. Routledge, England.
- Moorhouse, B., Li, Y. & Walsh, S. (2021). E-Classroom Interactional Competencies: Mediating and Assisting Language Learning During Synchronous Online Lessons. **RELC Journal**, 1–15 DOI:[10.1177/0033688220985274](https://doi.org/10.1177/0033688220985274).
- Rababa'ah, Amani (2020). The Role of Education on Promoting Self-learning. *Palestine Educational Journal*, 4 (3): 23-48.
- Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. **ETERNAL (English Teaching Journal)**. 11(1).
- UNESCO, (2020), **Distance education in the Arab world, Report on the response of Arab countries to educational needs in the Corona pandemic, from:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

## فاعلية نموذج تصميم تعليمي مستند إلى مصادر التعليم المفتوحة في تطوير ممارسات التعليم المفتوحة للمعلمين

دعاء غوشة وهبة

د. حنان النجمل

المعهد الوطني للتدريب التربوي/ وزارة التربية والتعليم/ فلسطين

مختص:

هدفت الدراسة إلى تطوير نموذج تصميم تعليمي مستند إلى توظيف مصادر تعليم مفتوحة مرتبطة بأهداف تعليمية محددة، ودعم الطلبة لتطوير مصادر تعليم مفتوحة جديدة ونشرها عالمياً. ويستند النموذج الذي أطلق عليه نموذج (غوشة) إلى خطوات وإجراءات متسلسلة هرمياً، ومنبثقة من دمج أنموذج الاستقصاء الخماسي (5Es) مع استراتيجيات التعليم التعاوني، وحل المشكلات؛ بشكل متزامن مع التقييم المستمر والتأمل الذاتي للطلبة في تعلمهم. وسعت الدراسة للكشف عن إسهام هذا الأنموذج في تطوير ممارسات التعليم المفتوحة للمعلمين من خلال دراسة حالة وصفية لتدريب معلمي اللغة العربية الذين وظفوا الأنموذج في تصميم دروس المنهاج، وتعليم طلبتهم اللغة العربية. أظهرت النتائج إسهام أنموذج (غوشة) في تطوير ممارسات المعلمين المتعلقة بتيسير التعليم المتمركز حول المتعلم، ودعم تطوير مصادر تعليم مفتوحة ونشرها للعالم، فضلاً عن الممارسات المهنية المرتبطة بالتخطيط، وتعزيز مهارات التفكير العليا للطلبة ودعم التواصل بينهم، كما بينت الدراسة أن المعلمين واجهوا تحديات خلال تطبيق الأنموذج تتعلق بالوقت والعبء الوظيفي وامتحان الثانوية العامة.

الكلمات المفتاحية: أنموذج تصميم التعلم، مصادر التعليم المفتوحة، ممارسات المعلمين المفتوحة، أنموذج الاستقصاء الخماسي، التأمل الذاتي.

### The Effectiveness of an Instructional Design Model Based on Open Teaching Resources in Developing Open Teaching Practices for Teachers

#### Abstract:

The present study aimed at developing an instructional design model that based on open teaching resources in developing open teaching practices for teachers. The model which is called (GHOSHEH) depends on combining (5Es) model with cooperative learning and problem solving strategies through hierarchical procedures applied concurrently with continuous evaluation and self-reflection of students in their learning. The study explored the role of the model in developing teachers' open educational practices through focusing on a descriptive case of Arabic language teachers who employed the model in designing Arabic lessons and teaching them. Results showed that (GHOSHEH) model contributed in developing teachers' open practices related to facilitating learner centered approach, assisting students to develop OER's and share them globally, in addition to professional practices related to planning, reinforcing higher order thinking skills, developing communication skills for learners and teachers.

**Keywords:** Instructional design, Open Educational Resources, Open Educational Practices, 5 E's Model, Self-reflection.

مقدمة:

تسعى دول العالم إلى تحسين جودة التعليم والتعلم باستمرار، ولكن التسارع في التطور التقني يزيد من عملية التحسين تعقيداً؛ إذ تزداد الحاجة إلى الاطلاع باستمرار على حاجات العالم التي تتغير بسرعة كبيرة،

وعلى التطورات العالمية في عملية التعليم من أجل مواكبة هذه الحاجات، ومن هنا بدأ التربويون يتوجهون إلى الانفتاح على العالم، وتوظيف مصادر التعليم المتاحة بشكل مجاني، والتي تمكن المستخدمين من معلمين ومتعلمين وتربويين من توظيفها، وتبقيها، وإعادة استخدامها، ونشرها للعالم بموجب حقوق فكرية تسمح بذلك (Al Mubarak, 2019)، وأطلق على هذه المصادر مصادر التعليم المفتوحة.

تعرف مصادر التعليم المفتوحة كمصادر تعليمية أو تعلمية أو بحثية، رقمية أو غير رقمية، يمكن الوصول إليها بدون قيود أو تكلفة مالية، بموجب ترخيص مفتوح يمكن كل من يصل إلى هذه المصادر من إعادة استخدامها وتوظيفها في السياق ذاته الذي طورت لأجله، أو إعادة توزيعها أو إرسالها للآخرين، أو تعديل المصدر من خلال تكيفه أو ترجمته أو الفصلا عن عليه وإعادة توظيفه في سياقات أخرى مختلفة، أو الاحتفاظ بالمصدر أو إنشاء نسخ منه، أو دمج مصدرين تعليميين أو أكثر لإنتاج مصدر تعليمي جديد، وإعادة نشره للعالم بشكله الجديد دعماً لاستدامة التعلم، وتحقق فوائد علمية عامة تتخطى حدود الزمان والمكان (Lambert, 2018; Urbancic; Polajnar & Jermol, 2019).

تزداد أهمية مصادر التعليم المفتوحة إذا ما وظفت لتطوير ممارسات التعليم المفتوحة للمعلمين، إذ تشجع هذه الممارسات المهنية على التفكير الإبداعي المنتج الذي يقود إلى إعادة استخدام مصادر التعليم المفتوحة؛ لتطوير المعرفة والأفكار وإنتاج مصادر تعليمية مفتوحة جديدة، ولرفد العالم الرقمي المفتوح بما تم تطويره وانتاجه بموجب ترخيص مفتوح؛ لضمان الاستدامة في التعليم وتحقيق التعلم مدى الحياة (Conole & Brown, 2018; Paskevicius & Irvine, 2019).

وعلى الرغم من أهمية ممارسات التعليم المفتوحة، إلا أن عدد الدراسات التي بحثت في ممارسات التعليم المفتوحة هي قليلة مقارنة مع تلك التي أجريت على مصادر التعليم المفتوحة، كما أن معظم هذه الدراسات استهدفت طلبة الجامعات، مما جعل التربويين يوعزون بضرورة إطلاق مبادرات تعزز ممارسات التعليم المفتوحة، وتوظيفها لتدريب المعلمين من أجل تطوير كفاياتهم المهنية في تصميم محتوى يعزز تلك الممارسات مع التركيز على التقييم المفتوح الذي يشرك الطلبة في عملية التقييم من خلال مشاركة المهمات التي يعملون عليها مع العالم برخصة مفتوحة بدلاً من بقاء هذه المهمات حبر على ورق في درج المعلم، أو حقبة الطالب، كما أكدت الدراسة على أهمية العمل التعاوني في مجموعات وجاهية أو افتراضية تنتج مهماتها، وتوفر بيئة لتقييم أعمال الأقران لبعضهم تحقيقاً للتقييم المفتوح (Talili et al., 2021).

ركزت بعض الدراسات على دور مصادر التعليم المفتوحة في تطوير ممارسات المعلمين المفتوحة وكفاياتهم المهنية بشكل عام (Paskevicius & Irvine, 2019; Van & Katz, 2019)، واختلفت نتائج هذه الدراسات؛ فأظهرت نتائج بعضها أن توظيف مصادر التعليم المفتوحة في برامج التطوير المهني للمعلمين وفق نماذج تصميم تعليمي مناسبة يسهم في نمو الأمية الرقمية، ويطور ممارسات التعليم المفتوحة للمعلمين الذين يوظفون مصادر التعليم المفتوحة في التعليم، ويوفرون فرصاً لطلبتهم لتطوير تلك المصادر وإنتاج مصادر تعليم مفتوحة جديدة، ومشاركتها مع غيرهم من المتعلمين في العالم الرقمي المفتوح؛ ليسهموا بذلك في إيجاد بيئة تعليمية تشجع الابتكار، والتعليم المتميز، والانخراط في التعلم، وتطوير مهارات الطلبة المختلفة (Conole & Brown, 2018).

وبينت نتائج دراسات أخرى وجود تحديات تحول دون الاعتماد على مصادر التعليم المفتوحة في تطوير ممارسات التعليم المفتوحة للمعلمين أو كفاياتهم المهنية، ومنها الإتجاهات السلبية للمعلمين نحو توظيف مصادر التعليم المفتوحة في العملية التعليمية، وتفضيلهم للطريقة التقليدية في التعليم بالاعتماد على المقررات والكتب الورقية خاصة في المناطق ذات البنية التكنولوجية الفقيرة، أو التي تنفكر إلى برامج تدريب مهني تدعم توظيف مصادر التعليم المفتوحة في العملية التعليمية (Baas; Admiraal & van den Berg, 2019; Orwenjo & Erastus, 2018)، فضلاً عن صعوبة وجود المحتوى النوعي ومصادر التعليم ذات الجودة العالية والتي تمكن المستخدمين بتوظيفها كما هي في العملية التعليمية التعلمية، وتدني عدد القادرين على تصميم التعليم المستند إلى مصادر التعليم المفتوحة، مما جعل دراسة آل مبارك (Al Mubarak, 2019).

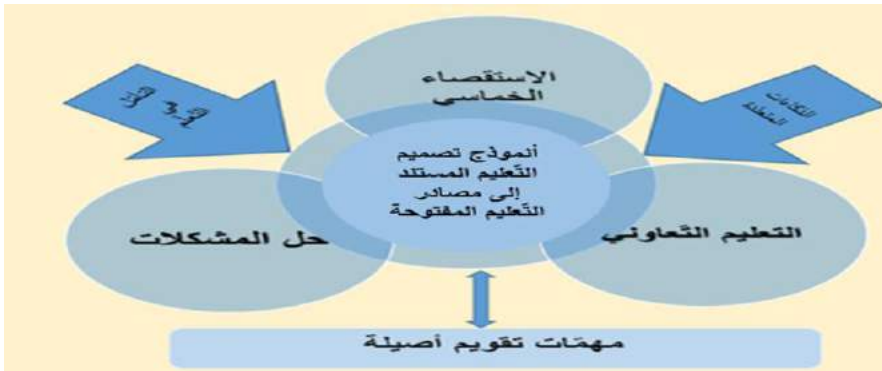
(2019) توصي بتوفير الدعم الفني للمعلمين لتوظيف مصادر التعليم المفتوحة وتطويرها، ولنتائج مصادر جديدة من خلال برامج تدريبية تساعدهم على تصميم التعليم المنتج لتلك المصادر ، وتأتي هذه التوصية اتفاقاً مع ما أشارت إليه دراسة ( Tosato; Beatriz Carramolino Arranz, & Bartolomé Rubia Avi, 2014) بأنه لا يمكن اعتبار مصادر التعليم المفتوحة نهجاً تعليمياً قائماً بذاته وفصلها عن التعلم التعاوني، كما أن تلك المصادر تكتسب قيمتها من إسنادها إلى عمليات التأمل والتواصل وبناء المعرفة من خلال البيئة التعليمية التي يهيئها المعلمون.

من هنا جاءت هذه الدراسة لتقدم نموذجاً لتصميم التعليم المستند إلى مصادر التعليم المفتوحة أطلق عليه أنموذج غوشة نظراً لتطويره من قبل الباحثة الأولى، ومن ثم الكشف عن دوره في تطوير ممارسات التعليم المفتوحة للمعلمين.

اتبقت أنموذج غوشة لتصميم التعليم بالاستناد إلى مصادر التعليم المفتوحة، من تقاطع النظرية البنائية الاجتماعية لراندها (فيجوتسكي) مع النظرية البنائية المعرفية لمؤسساها (بياجية)؛ فمن جهة أولى، يركز الأنموذج على التعلم التعاوني والعمل في مجموعات، والتواصل المستمر بين المعلمين والطلبة، وفيما بين الطلبة أنفسهم؛ لحل المهمات والمشكلات المرتبطة بالسياق الاجتماعي اتفاقاً مع ما ركزت عليه البنائية الاجتماعية من دور الأقران في دعم تعلم بعضهم، ودور المعلم في مساندة الطلبة وتمكينهم من بلوغ منطقة النمو الحدي إذ يبلغ أداء المتعلمين ذروته (Vygotksy, 1978). ومن جهة أخرى، يركز الأنموذج على التأمل المستمر والذي يحدث حالة من عدم الاتزان بين خبرة الطلبة والخبرة الجديدة التي يتعرضوا لها، وما أن يتمكنوا من موازنة الخبرات والتجسير بينهم حتى يتعرضوا لمشكلة تجدد حالة عدم الاتزان التي ينتج عنها فيما بعد تطوير الخبرات وفق النظرية البنائية المعرفية (Khalil & Elkhider, 2016). كما استند الأنموذج إلى أنموذج جانبيه والذي عُدّ فاعلاً في تصميم التعليم، وتكون أنموذج جانبيه من تسع خطوات مقترحة للتعليم تبدأ بجذب انتباه المتعلمين، ثم إخبارهم بالأهداف، وتنتهي بالتقييم ونقل الأداء من خلال التطبيق في سياقات أخرى مختلف (Khadjooi, Rostami & Ishaq, 2011) ، وكذلك فقد تكون الأنموذج المطور من تسع خطوات تضمنت جذب انتباه المتعلمين من خلال عرض مصادر تعليم مفتوحة، كما تضمنت عرض الأهداف للمتعلمين، ولكن الأنموذج اختلف عن أنموذج جانبيه بتركيزه على مجموعة من الاستراتيجيات المتمركزة حول المتعلم مع التقييم المستمر، والتأمل ، كما يظهر في الشكل (1)؛ وهذا ما لم يتطرق له جانبيه في نموذجه الذي كان أكثر عسومية.

شكل (1) الاستراتيجيات التعليمية التي تم دمجها لتطوير أنموذج غوشة لتصميم التعليم المستند إلى

#### مصادر التعليم المفتوحة



يظهر من الشكل (1) انطلاق الأنموذج من استراتيجية الاستقصاء، وبالتحديد من أنموذج الاستقصاء الخماسي لتصميم التعليم، والذي يتضمن خمس مراحل ذكرت في دراسة (Jogan,2019) كالآتي: مرحلة

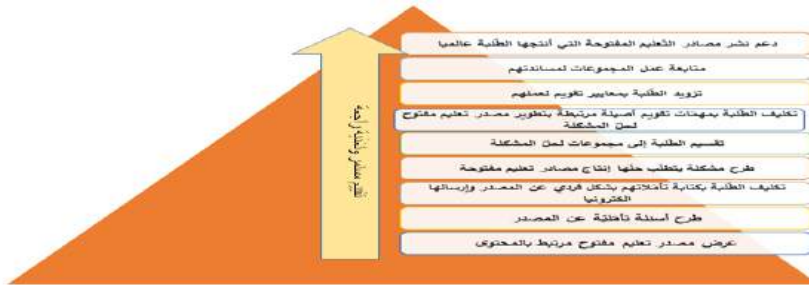
الانشغال (Engagement)، ومرحلة الاستكشاف (Exploration)، ومرحلة التفسير (Explanation)، ومرحلة التوسع (Elaboration)، ومرحلة التقييم (Evaluation)، وتشير بعض الدراسات إلى فاعلية نموذج الاستقصاء الخماسي في تحسين تحصيل الطلبة وتطوير مهاراتهم اللغوية نتيجة انخراطهم في التعلم في مرحلة الانشغال، واستخدامهم للغة بأشكال مختلفة في المراحل الأخرى، فضلا عن توظيفهم لمهارات التفكير العليا (Yücel-Toy & Seçer, 2020).

يركز النموذج على التأمل في التعلم وعملياته، إذ وُظف التأمل منذ بداية كل درس بشكل فردي، فركز على وصف صورة، أو فيلم في مقامة الدرس، ثم تدرج ليطلب من كل طالب كتابة وصف تأملي، والتعبير عن مشاعره واتجاهاته نحو ما تـ عبه الصورة بشكل كتابي ولفظي. ويسهم التأمل في التعلم في تعميق معرفة المتعلمين، وتحديد نقاط القوة فيما تعلموا، والنقاط التي تحتاج لتطوير، وبالتالي يقود للتقييم الذاتي للتعلم، وتدوير التعلم ووسمه بطابع شخصي، وتوطيد العلاقات الاجتماعية للمتعلمين المتأملين بالمحتوى ذاته (Chang, 2019).

دمج النموذج استراتيجيات حل المشكلات، والتي تسهم في تنمية المهارات الريادية، والحياتية بما فيها المهنية، والشخصية، والمعرفية، ومهارات التوجه الذاتي للطلبة؛ من خلال توفير بيئة تساعد على انخراط الطلبة في العملية التعليمية بنشاط، وتحمل مسؤولية تعلمهم، وتطوير مهارات إدارة الوقت، والتفكير الناقد، والعمل في فريق، والتواصل والاحترام المتبادل، وتحديد أهداف التعلم الأساسية، وتوفير مصادر التعلم اللازمة لتحقيقها، فضلا عن المهارات الشخصية، كما يزيد من استمتاع الطلبة بالتعلم (Sungur & Tekayya, 2006). كما ركز النموذج على بناء معايير بالشراكة مع الطلبة لتقييم أدائهم، وهو ما يسهم في تطوير مهارات الطلبة فوق المعرفية، وفي ضبط تعلمهم الذاتي، وتطوير ذواتهم بعد تحديد نقاط القوة والضعف لهم (Earl & Katz, 2006).

تضمن النموذج أنشطة متنوعة فردية وجماعية، فالأنشطة التأملية كانت فردية، ولكن المشكلات تتطلب العمل التعاوني بين الطلبة؛ لأنها تحتاج للرسم، والتصميم، والتأليف، والبرمجة، وهذه المهارات يصعب أن تتوفر في فرد واحد، ولكنها تتوفر عند تكامل الذكاءات السائدة لدى أعضاء المجموعة الواحدة، وهنا يبرز النموذج نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر الذي قسم الذكاء إلى ثمانية أقسام؛ الذكاء اللغوي، والرياضي، والمكاني، والموسيقي، والجسماني، والبيئي الشخصي، والضمن شخصي، والطبيعي، ووجد أن تصميم المحتوى، وتوزيع أنشطته بناء على الذكاءات المتعددة يزيد من انخراط الطلبة في التعلم، ويحقق التعلم المتميز، ويحسن جودة التعليم والتعلم (Gangadivi & Rayi, 2014).

ركز النموذج على المنحى التكاملي؛ من خلال تكامل اللغة العربية مع المواد التعليمية الأساسية خاصة الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا واللغة الإنجليزية والتربية الوطنية والفنية، بحيث يتواصل معلمو الصف الواحد إلكترونيا ويقومون بتصميم دروس متكاملة للصف الواحد، بمعدل درس واحد أسبوعيا، على أن ينضمن هذا الدرس مهمات تقويمية حقيقية، مرتبطة بالواقع وتتطلب التواصل الإلكتروني بين الطلبة أنفسهم، والطلبة والمعلمين. ويظهر الشكل (2) الإطار العام للنموذج، والمتمثل بهرم يوضح خطوات تصميم درس إلكتروني مرتبط بالسياق ومستند إلى التقييم المستمر.



شكل (2) تسلسل خطوات نموذج غوشة لتصميم التعليم المستند إلى مصادر التعليم المفتوحة



يظهر الشكل (2) التسلسل الهرمي لأنموذج غوشة لتصميم التعليم المستند إلى مصادر التعليم المفتوحة بالتوافق مع التقييم المستمر، إذ يبدأ هذا التقييم من مرحلة كتابة التأملات للطلبة وارسالها للمعلم، ويستمر بعد ذلك بشكلٍ متزامن مع كل مرحلة.

سعت هذه الدراسة إلى تطوير أنموذج غوشة لتصميم التعليم المستند إلى مصادر التعليم المفتوحة، والموضح في الشكل (2)، وتم تدريب المعلمين على توظيف هذا الأنموذج بالتزامن مع تنفيذه مع الطلبة، ومن ثم دراسة دوره في تطوير ممارسات التعليم المفتوحة للمعلمين.  
**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تحدت مشكلة هذه الدراسة بتطوير أنموذج لتصميم التعليم مستند إلى مصادر التعليم المفتوحة، والكشف عن فاعليته في تطوير ممارسات التعليم المفتوحة للمعلمين من وجهة نظر مجموعة من معلمي اللغة العربية الذين طبقوا الأنموذج مع طلبتهم. وسعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية أنموذج تصميم التعليم المستند إلى مصادر التعليم المفتوحة في تطوير ممارسات التعليم المفتوحة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين الذين وظفوا الأنموذج؟ وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: كيف وظف المعلمون أنموذج تصميم التعليم المستند إلى مصادر التعليم المفتوحة مع طلبتهم؟

السؤال الثاني: ما تقييم أنموذج تصميم التعليم للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين الذين وظفوا الأنموذج؟

#### هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير أنموذج لتصميم التعليم المستند إلى مصادر التعليم المفتوحة (أنموذج غوشة)، والكشف عن فاعليته في تطوير ممارسات التعليم المفتوحة للمعلمين.  
**أهمية الدراسة:**

تتبع أهمية هذه الدراسة من تلبية احتياجات المعلمين المهنية في الوقت الذي انتقل فيه التعليم إلى النهج الإلكتروني بعد جائحة كورونا، وزاد الانفتاح على العالم، كما ازدادت الحاجة لتوظيف مصادر التعليم المفتوحة والمتوافرة مجاناً لضمان استمرار العملية التعليمية، مع ضرورة الاعتماد على الأسس التربوية واستراتيجيات التعلم المناسبة لضمان نجاح تلك المصادر في تحقيق أهدافها، ومساندة الطلبة ليصبحوا منتجين لمصادر تعليم جديدة مطورة من المصادر التي يوظفها المعلم، ونشرها للعالم، الأمر الذي يتطلب تطوير ممارسات المعلمين المفتوحة من أجل تحقيق هذه الأهداف، ومساعدة المعلمين والطلبة على الانفتاح على العالم والإسهام في إنتاج المعرفة بدلاً من الاقتصار على استهلاكها. وتزداد أهمية الدراسة بتركيزها على تقييم الأنموذج من قبل المعلمين، من خلال مراجعة مكوناته التعليمية ونتائج التدريس الناتجة عن الأنموذج؛ لتحديد ما إذا كان يحقق النتائج المرجوة اتقافاً مع دراسة (Jason & Richard, 2020)؛ وبذلك يمكن لواقع السياسات تبني الأنموذج لتصميم المناهج التعليمية، وتدريب المعلمين على توظيفه؛ لتصميم دروس مستندة إلى مصادر التعليم المفتوحة وتنفيذها، ونشر نتائجها كمصادر تعليم مفتوحة جديدة تحققت من مهمات الطلبة ومساندة معلمهم المخططة وفق إجراءات أنموذج التصميم المذكور.

#### حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة مقصودة من المعلمين الذين وظفوا الأنموذج والتحقوا ببرامج تدريب ينفذها المعهد الوطني للتدريب التربوي في دولة فلسطين، وتم جمع البيانات في الفترة ما بين نيسان وتموز/2021، كما نفذت هذه الدراسة في مدارس تابعة لمحافظة الضفة الغربية. وتتحدد نتائج هذه الدراسة بصدق أدواتها، وإثباتها، وموضوعية أفراد عينتها باستجاباتهم على هذه الأدوات، ويمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على العيّنات المشابهة في خصائصها لعينة الدراسة.

## مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة مجموعة من المصطلحات، وفيما يأتي التعريفات النظرية والإجرائية لتلك المصطلحات:

- **مصادر التعليم المفتوحة:** عرفتها (Al Mubarak, 2019) كموارد تعليمية تعد بمثابة ملك عام للجميع، يمكن استخدامها بشكل مجاني لأنها أصدرت بموجب ترخيص الملكية الفكرية التي تسمح للأخريين بإعادة استخدامها، وتفتيحها وإعادة توزيعها، ومن هذه المصادر الدورات المجانية الكاملة، والمواد الدراسية، والكتب والمقالات والبرمجيات، وأي أدوات أو مواد أو أساليب أخرى تستخدم لدعم الحصول على المعرفة وفق تراخيص مفتوحة.

وتعرف إجرائياً بالمواد والمصادر التعليمية المتوافرة بشكل مجاني ويسمح باستخدامها لتحقيق أهداف تعليمية مختلفة، أو تطويرها، أو دمجها مع مصادر أخرى أو تفتيحها، أو توزيعها مرة أخرى من خلال نشرها بعد تطويرها ليتمكن الآخرون من استخدامها بالطريقة ذاتها مما يدعم استدامة التعليم.

- **أنموذج تصميم التعليم:** يعرف أنموذج تصميم التعليم بشكل عام بأنه عبارة عن خطوات أو عمليات تحليل المحتوى وتنظيمه وفق أولوية تعليمه، وانتقاء طرائق التدريس الأنسب للمحتوى، والأدوات والمصادر والأنشطة التعليمية الأنسب لتحقيق أهداف التعلم، فضلاً عن تقويم التعلم (Darwazeh, 2020).

ويعرف إجرائياً كإجراءات تمكن المعلم من تصميم دروس تعليمية، وتنفيذها مع الطلبة بشكل متسلسل مع التواصل المباشر بين المعلم والطلبة بشكل وجاهي أو إلكتروني؛ لضمان وصول الطلبة للمحتوى والأنشطة في أي وقت، وتنفيذها وإرسالها للمعلم لتلقي التغذية الراجعة.

- **ممارسات التعليم المفتوحة:** عرفت بالممارسات المهنية التي تدعم التفكير الإبداعي المنتج، ومن ذلك إعادة استخدام مصادر التعليم المفتوحة؛ لتطوير المعرفة والأفكار وإنتاج مصادر تعليمية مفتوحة جديدة، ولرفع العالم الرقمي المفتوح بما تم تطويره وإنتاجه بموجب ترخيص مفتوح؛ لضمان الاستدامة في التعليم وتحقيق التعليم مدى الحياة ((Conole & Brown, 2018; Paskevicius & Irvine, 2019)، وقد اعتمد هذا التعريف إجرائياً.

## منهج الدراسة:

استندت هذه الدراسة إلى المنهج الوصفي المسحي، وهي دراسة كيفية تعتمد على دراسة الحالة الوصفية لمجموعة من المعلمين الذين تم تدريبهم على توظيف أنموذج تصميم التعليم المستند إلى مصادر التعليم المفتوحة وتطبيقه مع طلبتهم لتعليم اللغة العربية.

## أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على دراسة حالة وصفية، وفيما يأتي وصف للحالة:

- **الخصائص الديموغرافية للمشاركين في دراسة الحالة:** أجريت دراسة الحالة على مجموعة من معلمي اللغة العربية وعددهم (27) معلماً ومعلمة (11 ذكراً و16 أنثى) الذين يعملون المرحلة الأساسية العليا (5-10)، والملتحقين في برنامج الدبلوم المهني المتخصص في التعليم الذي ينفذه المعهد الوطني للتدريب التربوي في دولة فلسطين خلال عام دراسي كامل يتم خلاله تدريب المعلمين لرفع كفاياتهم المهنية، وتكليفهم بمهام تتطلب تطبيق ما تم تدريبهم عليه وتوثيقه. واشترك المعلمون بأنهم لا يحملون مؤهلاً تربوياً، ولم يمارسوا تطوير مصادر تعليم مفتوحة من قبل، أو مشاركة نتائجهم مع العالم. وتم استقاء معطيات دراسة هذه الحالة الوصفية من خلال الأدوات الآتية:

- **الملاحظة المباشرة من قبل إحدى الباحثين، وهي مدربة لمعلمي اللغة العربية لازمت المشاركين؛ فتمكنت من ملاحظتهم بشكل مباشر خلال تدريبها لهم.**

- تأملات الباحثة المدربة نفسها والتي كتبتها بعد التدريبات.
- مجموعة بورية من المعلمين، فقد تم تطوير أسئلة المجموعات البورية التي أجريت مع المعلمين الذين وظفوا النموذج في العملية التعليمية التعلمية، ثم إجراء مقابلة على شكل مجموعة بورية في جلسة إلكترونية لمدة (90) دقيقة؛ نفذت الجلسة مع مجموعة تكونت من 10 معلمين (سبع معلمات، وثلاثة معلمين)، وكان عدد الذكور أقل؛ لأن الإناث كن أكثر إقبالا للانضمام للمجموعة في ذلك الوقت. وضعت الأسئلة للمجموعة البورية من قبل الباحثين، وتم تحكيهما من قبل ثلاثة خبراء تربويين ممن دربو المعلمين في برامج الدبلوم المهني المتخصص لخبرتهم في التدريب وفي النموذج ذاته. وبلغ عدد الأسئلة خمسة تمحورت حول خطوات النموذج ونتائج توظيفها في التعليم على ممارسات المعلمين المفتوحة. تم تنفيذ المجموعة البورية من قبل الباحثين، كما تم تسجيل المقابلات من خلال تسجيل فيديو بالتزامن مع الكتابة لما ورد عن المشاركين من قبل إحدى الباحثين.

#### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة قصدية تتوافق مع متطلبات الدراسة، وتحددت العينة بالمعلمين والمعلمات الذين شاركوا في برامج التدريب المهني لمعلمي اللغة العربية في العام الدراسي 2020-2021، وقامت بتدريبهم إحدى الباحثين، كما تابعت تطبيقهم للنموذج ولاحظت ممارساتهم ونتائجهم بشكل مباشر خلال التدريب وتطبيق النموذج ومناقشة المصادر التعليمية التي أنتجها طلبتهم، وبلغ عدد المعلمين (27) (11ذكرا و16 أنثى) تم استهداف 10 منهم في المجموعة البورية.

#### تحليل البيانات:

بعد جمع البيانات من مقابلة المجموعة البورية، والملاحظة المباشرة للمجموعة من قبل المدربة، وتأملات المدربة، استخدمت طريقة التحليل الثمائي من أجل تحليل البيانات، إذ قامت كل باحثة بتحليل البيانات بشكل مستقل، ثم وضعنا المحاور الأساسية الناجمة عن التحليل، وتمت مقارنة هذه المحاور ووجد التوافق بنسبة 90% بين الباحثين.

وتلاجابة عن السؤال الأول: كيف وظف المعلمون نموذج تصميم التعليم المستند إلى مصادر التعليم المفتوحة مع طلبتهم؟ تم تحليل تأملات المدربة في الملحق (1) وملاحظاتها المباشرة للمعلمين وتبين أن المعلمين وظفوا النموذج في التعليم بالشكل الآتي:

- ظهر من تأملات المدربة وملاحظاتها أنها اتبعت خلال تدريبها تسلسل إجراءات النموذج حتى قادت المعلمين لإنتاج مصادر تعليم مفتوحة خلال التدريب.
- تبين أن المعلمين اتبعوا تسلسل إجراءات النموذج وفق خطة زمنية خاصة بهم.
- أنتج المعلمون مجموعة من الدروس التعليمية المصممة وفق النموذج كما ظهر من الأمثلة التي ذكرتها المدربة في تأملاتها: "مثال: (التراث)، (القرى المهجرة)، (رسالة من المعتقل)، (المشتقات)... إلخ. فالمعلمة (ج) طبقت النموذج على درس (رسالة من المعتقل) ضمن خطوات منظمة ومتسلسلة"
- وظف المعلمون الاستراتيجيات التي تضمنها النموذج في الدروس التي صمموها وبرز ذلك من تأملات المدربة: "اليوم الأول: عرض مصدر تعليم مفتوح على الشاشة في الصف، ثم مناقشتها، ثم طرح أسئلة على المصدر، وتكليف الطالبات بكتابة التأملات. اليوم الثاني والثالث: طرح المشكلة (الأسر والاعتقال)، ثم قسيم الطالبات إلى مجموعات، كل مجموعة تكلف بمهمة (مجموعة صفورية (رسم صورة تعبر عن الأسر أو الاعتقال)، ومجموعة القسطل (تصميم فيديو عن الأسير الفلسطيني)، ومجموعة قيسارية: عمل إحصائية عن عدد الأسرى الفلسطينيين في سجون الاحتلال الصهيوني من (2020/2021) ."
- تابع المعلمون أعمال الطلبة ونشر مصادر التعليم التي ينتجونها، وبرز هنا من تأملات المدربة: " في

الأيام 4-7: متابعة أعمال الطالبات وتنسيقها لإنتاج مصادر تعليم جديدة ومفتوحة، ثم دعم تعميم مصادر التعليم المفتوحة، لقد أحدث هذا النموذج تطوراً مهنيًا عالي الجودة لدى المعلمين والطلبة سواء على صعيد البحث والاستقصاء أم على صعيد تنمية مهاراتهم التكنولوجية، وتطوير مهارات إدارة الوقت، والتفكير الناقد، والعمل في فريق، والتواصل والاحترام المتبادل؛ فكان كل معلم يخطط وينفذ حسب خطوات النموذج على طلبته فتحول الطلبة من متلقين للمعرفة إلى طلبة منتجين؛ فأنتجوا القصص المميزة التي دخلت المنافسة في مسابقات الإبداع والتميز، أيضا صمموا فيديوهات توظف المعارف والمفاهيم والمهارات التي تناولها المنهاج بصورة حقيقية تعكس صورة الواقع الحياتي من جهة، وتسويق هذه الفيديوهات ونشرها عالميا على TIK TOK وأيضا على هاشتاج وغيرها.

**ولإجابة عن السؤال الثالث، ما تقييم أنموذج تصميم التعليم لتتعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين الذين وظفوا الأنموذج؟ تم تحليل نتائج مقابلة المجموعة البورية (ثيميانيا)، وقد أبرز التحليل الثيميانيا المحاور الآتية:**

**تطور مفهوم مصادر التعليم المفتوحة:** أجمع المعلمون أنهم كانوا يوظفون أي مصدر موجود على شبكة الإنترنت لتحقيق أهداف تعليمية محددة، ولكنهم لم يكونوا يميزون إذا ما كانت هذه المصادر التعليمية مفتوحة قبل تدريبهم على الأنموذج، وظهر هذا من قول المعلمة (ن): " كنا نستخدم هذه المصادر ولكن لم نكن نعرف مفهومها، وبعد الدورة صرنا نعرف إنها مصادر مرخصة يمكن استخدامها وأعدنا عليها وأنشرها، ومن قبل كنت أخذ الشيء حرفيا لا أعدل عليه ولا أضيف إضافات.

**أسهم الأنموذج في تطوير مهارات المعلمين المتعلقة في المحاور الآتية:**

#### • التخطيط:

بدأ المعلمون بتطبيق خطوات الأنموذج كما هي فأدركوا أهمية تسلسل تلك الخطوات لتحقيق نتائج تعلم تتمثل بمصادر تعليم مفتوحة جديدة، وهذا ما عبرت عنه المعلمة (ع) بقولها: " أصبحنا نتتبع الخطوات مع الطالب خطوة خطوة حتى نصل إلى النتيجة، وكانت كل مجموعة تعمل عملا مختلفا عن الأخرى، ساعد الأنموذج على تسلسل العمل وتنظيمه في محاولة للوصول للهدف بدقة".

وفي مرحلة ما تمكن المعلمون من مواصلة الخبرة الجديدة مع خبراتهم، وأصبحوا قادرين على تطوير إجراءات الأنموذج كما أشار المعلم (أ) بقوله: " التصميم وفر وقتا وجهدا في ترتيب وتسلسل الأفكار للوصول إلى مصادر تعليم جديدة، ومن هذا المنطلق تمكنا من خبرتنا أن تطور هذا الأنموذج".

#### • تطبيق استراتيجيات تعليم متمركزة حول المتعلم:

أسهم تطبيق كل استراتيجية مدمجة في أنموذج التصميم المطور في تطوير ممارسات المعلمين ومهارات طلبتهم؛ فساعدت استراتيجيات حل المشكلات، المعلمين على تطوير الممارسات التعليمية المتعلقة بصياغة المشكلة، وطرح الأسئلة التأملية ووصف المعلم (أ) استراتيجيات حل المشكلات بقوله: طرح المشكلة هو شرارة الإبداع ومحفزة، والتأملات وطبيعة الأسئلة التأملية التي يستخدمها المعلم لتحقيق الهدف المرجو من العملية التعليمية تخلق الإبداع، وقول المعلمة (ن): " طرح المشكلة تجعل الطالب يفكر في حل المشكلة، وبالتالي المهم أن يعرف المعلم المشكلة التي تشجع الطالب على إنتاج مصدر تعليم مفتوح".

كما أسهمت استراتيجيات التعليم التعاوني على تطوير الممارسات المتعلقة بتقسيم الطلبة في مجموعات وضبطها، وتوزيع الأدوار على أعضاء المجموعة، ومتابعة دعم الأقران لبعضهم كما أشارت المعلمة (ج): ليس كل طالب عنده مقدرة على إنتاج مصادر تعليم مفتوحة، ولكن نحن نشجعهم مع زملائهم، وزعنا الطالبات في مجموعات لحل المشكلة، وعملت مع الطالبات لإنشاء مصادر عن الأسرى وأبدوا رغبتهم وشجعتهم على نشر المصادر التي ينتجونها".

#### • مشاركة الطلبة في العملية التعليمية:

أحدث الأتم وِدج تغييراً في أدوار المعلمين والطلّبة؛ فبدلاً من اقتصار التّخطيط وانتقاء مصادر التّعليم على المعلم، أخذ الطّلبة يشاركون في ذلك من خلال إنابنتهم بأبوار تجعلهم يبحثن، وينتجون، ويشاركون في اختيار مصادر التّعليم التي تحقّق أهداف التّعلّم المنشودة، وعبرت المعلمة(ع) عن ذلك بقولها: " كنت آخذ مصادر من اليوتيوب وأنا أحضر، ولكن بعد التّدريب صارت الطّالبات هن من يعدّ مصادر التّعليم وينشرها بشكل مناسب".

• استثمار مصادر التّعليم المفتوحة وتوظيفها في التّعليم:

التفت المعلمون إلى أن منصات التواصل الاجتماعي هي مصادر تعليم مفتوحة يمكن توظيفها في التعليم واستثمارها لنشر ما ينتجه الطّلبة من مصادر تعليم مفتوحة، وعبرت عن ذلك (د) بقولها: " كنا نعرف بوجود اليوتيوب والتيك توك ولكن لم نكن نعرف أن نوظفها بالشكل الصحيح".

• أسهم الأنموذج في تطوير ممارسات التّعليم الداعمة من خلال:

• إنتاج مصادر تعليم مفتوحة جديدة وتطويرها من قبل الطّلبة:

أجمع 88 % من المعلمين على أنهم لم يكونوا يوظفون مصادر التّعليم المفتوحة لإنتاج مصادر تعليم جديدة من قبل الطّلبة، واقتصر توظيف تلك المصادر على عرضها كما هي ومناقشتها دون إنتاج مصدر جديد من قبل الطّلبة كما عبرت المعلمة(ن) بقولها: " قبل الأنموذج كنا نعرض فيديو عن درس ونسأل الطّالبات أسئلة، ولم أكن أطلب من الطّالبات عمل مصدر. بعد تدريبينا على مصادر التّعليم المفتوحة أنتجت الطّالبات مصادر عن الاسم المنقوص، وكتبن كتابة إبداعية". شجّع الأنموذج المعلمين على دعم الطّلبة لإنتاج مصادر تعليم مفتوحة من خلال اتباع خطوات التي تقود الطّلبة لتطوير مصادر التّعليم المفتوحة التي يتم توظيفها من قبل المعلمين في المرحلة الأولى، بحيث يتم إنتاج مصادر تعليم جديدة من قبل الطّالب وبدعم من معلمه كما أشارت المعلمة (م) بقولها: " اتباع خطوات الأنموذج كان ناجحاً، فقد كنا نستخدم مصادر التعليم المفتوحة ولكن ليس بهذا الشكل، بعد معرفة هذه الخطوات استطعنا أن نتّج، وأضافنا المعلمة(م): " ساعد تطوير مصادر التعليم المفتوحة على زرع الثقة لدى الطّالب، وكنت سعيدة بالنتائج وأصبحت أدرك أننا لا نتعلم فقط من الكتاب".

• دعم الطّلبة لنشر مصادر التّعليم المفتوحة التي ينتجونها:

تضمنت الخطوة الأخيرة من الأنموذج نشر مصادر التّعليم المفتوحة التي ينتجها الطّلبة وتعميمها عالمياً، الأمر الذي شجّع المعلمين على دعم طلبتهم لنشر مصادر التعليم التي ينتجونها برخصة مفتوحة وعبر وسائل الاتصال المتاحة والتي تسهم في وصول هذه المصادر للعالم، وعبر عن هذا المعلم(أ) بقوله: " بعد ما أخذنا التدريب أسسنا قنوات على اليوتيوب وبدأنا ننشر المصادر التعليمية المنتجة من قبل الطّلبة وفعّلنا حسابات على التيك توك، وبدأنا ننشر بدون تكلفة أصبحنا نرى رسومات، تمثيل، كتابات جديدة وتمكنا من نشرها عالمياً فكان لذلك دور كبير في وصولها لأكثر شريحة من الناس". كما شجّع الأنموذج المعلمين أنفسهم على الإنتاج والنشر، فقالت المعلمة(ش): " صار لدينا ما يشجع على نشر وإنتاج أشياء جديدة، ووضع خطط للمستقبل للعام القادم لنستخدمه لمصلحة التّعليم للخروج عن المألوف الذي يمكن أن يمل منه الطّالب. وأضافنا المعلمة(ن): " نشر المصدر داعم ومحفز للطّالب، وبالنسبة لي فهذا يسعدني خاصة وأنا نشرنا مصادر تعليم مفتوحة تتعلق بالمواطنة، وبقيتينا ليتعاون العالم معنا ويساعدنا".

• ربط التّعليم في الواقع (توظيف الأنموذج لتعزيز المواطنة):

أسهم الأنموذج في ربط التعليم بالواقع، وقد تزامن توظيف الأنموذج مع أحداث سياسية في الساحة الفلسطينية تتعلق بمحاولة تهجير المواطنين في حي الشيخ جراح، وقد استخدم الأنموذج لتعليم اللغة العربية بالتكامل مع تعريف الآخرين بالقضية الفلسطينية وتاريخها من خلال إنتاج مصادر تعليم مفتوحة تطرح تاريخ القضية الفلسطينية ومعاناة الشعب الفلسطيني، وبرز هذا من قول المعلمة (ه): " بعد معرفة خطوات

الأنموذج، تمكنت الطالبات من إنتاج فيديوهات تتناول الواقع الراهن الذي عايشناه في الشيخ جراح، وتمكنت الطالبات من إنتاج مصادر عن الشيخ جراح ونشرها مما سهل الوصول لها".

#### • الحصول على تغذية راجعة من العالم:

أسهم نشر المصادر عالمياً في تعريف المعلمين والطلبة برأي الآخر في مصادر التعليم المفتوحة التي ينتجونها من حيث الفكرة والمحتوى، وعبرت عن ذلك المعلمة (ج) بقولها: " زاد الأنموذج من النشر، وجعلنا القبول والرفض لما نشر نعرف مدى الرضا عن الموضوع مما زاد من رغبتنا بالعمل. أصبح المعلم يتبادل الخبرات مع المعلمين، والطالب يبدع ويتقن بنفسه".

#### • تطوير مهارات الطلبة:

أسهم الأنموذج في تطوير ممارسات المعلمين المتعلقة بطرح أسئلة تأملية، وتطوير مشكلات تقود إلى تنمية مهارات التفكير العليا، والمعرفية، وفوق المعرفية للطلبة من خلال تأمل المصادر المفتوحة ومناقشتها، وحل المشكلات المطروحة، كما أسهم تيسير المعلمين في العمل في مجموعات على مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة، وتوفير فرص تعليمية لتطوير مهارة العمل في فريق، والتعاون بين الطلبة لإنتاج مصادر تعليم جديدة تعزز الإبداع والابتكار، وظهر هذا من خلال قول المعلمة (ج): " من خلال التأميلات عبر الطالب عن فهمه ومعتقداته وأفكاره، إذ ولد الأنموذج نوعاً من الإبداع في التفكير، وفي كيفية التعامل لحل المشكلة، وبعض الطالبات حلواها بالرسم وأخرى بالتصميم...، وقول المعلمة (ن): "لما أقسم الطلبة في مجموعات وأكلف كل مجموعة بإعطاء فكرة للتعبير عن هذه المشكلة، أطور نوعاً من الإبداع لدى الطلبة سواء في تنوع الأفكار، وتكوين أفكار جديدة، وإنتاج شيء مميز وكانوا يشعرون بالسرور لأنهم أنتجوا، والمجموعات تجعل العمل منظماً ومتكاملاً فضلاً عن التعاون، وفيها مراعاة للفروق الفردية، فالطلبة الذين دون المستوى المتوسط يتعاونون في المجموعات. الاستفادة من الآخر ولقائده تؤدي إلى زيادة الإنتاج".

#### • توظيف التقويم الأصيل:

شجع الأنموذج المعلمين على وضع معايير لتقويم أداء الطلبة والاهتمام بمصادر التعليم المفتوحة التي ينتجها الطلبة، والمهمات التي ينفذونها بدلاً من الاقتصار على الاختبارات في التقويم، وتبين هذا من قول المعلمة (ن): "تقويم مهمات الطلبة يساعد الطالب على إنتاج شيء، أصبح الطلبة يبذلون كل جهودهم لتحصيل أفضل عمل، فالتقويم شجعهم على العمل وساعد المعلم على وضع علامة، ومعايير التقويم لها دور في تحسين الأداء، فالطالب عندما يعرف المؤشرات التي سيتم تقويمه وفقاً يبذل أقصى جهده لإنتاج أفضل شيء، فلما كتبت للطلبة مؤشرات إنتاج صورة (شكلها، ألوانها...) عملوا أفضل ما عندهم".

كما ساعد المعلمون الطلبة على ممارسة مهارة التقويم الذاتي لأدائهم كما أشارت المعلمة (ع): " كان في الحاح على الطالبات لمعرفة نقاط القوة والضعف عندهن من أجل تقويم ذاتهن".

#### • المتابعة المستمرة للطلبة وتقديم الدعم اللازم لهم:

شجعت المهمات التي أنيطت لدى الطلبة، والمتعلقة بإنتاج مصادر تعليم مفتوحة على التواصل باستمرار مع المعلمين، وبالمقابل شجعت المعلمين على المتابعة المستمرة للطلبة ليتمكنوا من إنتاج مصادر تعليم مفتوحة ونشرها، بالتزامن مع تحقيق أهداف التعليم، وعبرت عن ذلك المعلمة (ج) بقولها: " بقيت على تواصل مع الطلاب حتى صمموا أنموذجين ونشروهما عبر التيك توك"، وقال المعلم (أ): " دعمت طلابي معنوياً خاصة أتي أدرس في مدرسة بيتنا عندها كانت الأحداث السياسية صعبة، وتوجهنا لنشر مصادر تعليم مفتوحة من مقابلات وصور ومقالات فتغيرت نظرة الطلبة لمصادر التعليم المفتوحة".

#### • توجيه الطلبة وإرشادهم للتعامل مع العالم الرقمي:

يكثر الطلبة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والتي تصنف كمصادر تعليم مفتوحة لأغراض مختلفة تخلق في كثير من الأحيان من القيم والجوانب التعليمية، وقد كانت بعض المعلمات في البداية يمنعن

الطالبات من استخدام منصات التواصل الاجتماعي كما حدث مع المعلمة (ع) التي قالت: كنت أرفض أن تعرض الطالبات مصادر التعليم على صفحاتهن الشخصية، ولكن التدريب على هذا النموذج شجع المعلمين على دعم الطلبة لتفعيل تلك المنصات والشبكات؛ لتحقيق أهداف تعليمية تعلمية، ولتعزيز المواطنة في آن واحد وعبرت عن ذلك المعلمة (ع) نفسها بقولها: " كانت الطالبات يستخدمن مواقع التواصل الاجتماعي لنشر أشياء تافهة، ولكن بعد ما وجهناهن أصبحن ينشرن ما هو نافع، وأصبح التعلق بمواقع التواصل الاجتماعي مفيداً وناجحاً ولما عرضت الموضوع المعظم حاول تجهيز فيديوهات لتطوير اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو توظيف الأنموذج ومصادر التثمين المفتوحة:

أجمع 100 % من المعلمين على أن الأنموذج عزز اتجاهاتهم الإيجابية نحو توظيف مصادر التعليم المفتوحة، وقد أسهم التدريب على الأنموذج وتطبيقه مع الطلبة، وملاحظة المعلمين لنتائجهم، في تنمية اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو التعلم، وتعزيز اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو مصادر التعليم المفتوحة، وعبرت عن ذلك المعلمة (هـ) بقولها: " أصبح التوجه لاستخدام هذه المصادر أكثر بكثير من الأول بسبب الابتعاد عن المنحى التقليدي في التعليم، وقد أضاف معارف كثيرة لنا وللطالبات وأضافنا المعلمة (ش): " ازدادت الرغبة في التعلم لدى الطالبات، واكتشفنا طالباتنا وإبداعاتهن من خلال توظيف هذه المصادر عالمياً، هذه النقطة أفرقت معنا كثيراً، وشجعت الطالبات كثيراً على الإنتاج، ولما وجدت الطالبات أن الفيديوهات التي ينتجها وينشرها يتم حذفها، أصبح لديهن تحذراً وإقبال أكبر على النشر. كما برزت اتجاهات إيجابية نحو الأنموذج وعبر عن تلك الاتجاهات 90 % من المشاركين مثل المعلمة (ج) التي قالت: " لما أخذنا التدريب أصبح الأفق أعلى وأكثر تركيزاً لو وظفت هذه المصادر في التعليم سيصبح لها صدى. ساعد الأنموذج على إعطاء نتيجة أفضل، الخبرة مطلوبة ولكن نحتاج للخطوات التي تساعدنا للوصول للأفضل، الأنموذج كله نقاط قوة لأنه كان متسلسلاً وواضحاً ويقود إلى نتيجة ناجحة أفضل من التخطيط العشوائي بدون تسلسل. استدامة مصادر تعليم مفتوحة:

انعكست الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو توظيف الأنموذج على قراراتهم بالاستمرار في دعم إنتاج مصادر تعليم مفتوحة، وبرز هذا من قول المعلمة (ن): " كمعلمة سأستمر في إنتاج مصادر تعليم مفتوحة؛ لأنها تعمق المعنى للطالبات ونشرها عالمياً يشعر الطالب بقيمة ما تم نشره، وإن شاء الله السنة القادمة سنستمر فيها ونشجع الطالبات على توظيفها لأنه شيء إيجابي".

#### تحديات توظيف الأنموذج في التعليم:

• تطبيق الأنموذج في مرحلة الثانوية العامة: يعزز هذا الأنموذج مستويات التفكير العليا أكثر من تمركزه حول مستوى التذكر، وبالمقابل يسعى المعلمون في الصفوف (11-12) لتجهيز الطلبة لامتحان الثانوية العامة (التوجيهي) والذي يركز على التذكر مما يجبر المعلمين على الاقتصاد على مساعدة الطلبة على حفظ المقررات الدراسية، وفهم ما فيها من أجل الحصول على معدل مناسب في التوجيهي، وعليه ذكر المعلم (م) أنه واجه تحدياً في تطبيق الأنموذج في الصفوف المذكورة، وعبر عن ذلك بقوله: " المرحلة العمرية التي أعلّمها (طلبة الصفوف 11-12) لم يكن من السهل أن تتفاعل، لأن المدرسة أعطيها توجيهي والعمل كان منصبا على التهيئة للتوجيهي".

• العبء الوظيفي على المعلم: ازداد ضغط العمل على المعلمين في فترة جائحة كورونا خاصة بعد تقسيم كل صف إلى مجموعتين ووضع برنامج وجاهي وآخر إلكتروني لكل مجموعة بحيث لا نلتقي المجموعتين وجاهياً كإجراء احترازي لمنع انتشار الوباء، مما يتطلب من المعلم التعليم وجاهياً لبعض المجموعات، والمتابعة الإلكترونية للمجموعات الأخرى، فضلاً عن لما يتطلبه الأنموذج من متابعة مستمرة للطلبة، وقد عبرت عن ذلك المعلمة (ع) بقولها: " نحن نشعر بالضغط وبحاجة لوقت ومتابعة لكل طالبة وهذا بحاجة لطاقة أكثر، على الساعة الواحدة بالليل كانت الطالبات يرسلوا لي، كنت أضجر من

كثرة الأعباء".

- **البنية التكنولوجية التحتية:** مازال المجتمع الفلسطيني يعاني من ضعف البنية التحتية التكنولوجية، وعدم توافر حاسوب لكل طالب، فضلاً عن عدم توافر اتصال على شبكة الإنترنت أو وجود اتصال ضعيف، وكل هذه الأمور كانت تشكل تحد من إمكانية البحث عن مصادر التعليم المفتوحة، أو تطويرها أو نشرها، وقد عبرت عن ذلك المعلمة (ج) بقولها: " من التحديات قلة توافر الإمكانيات المادية كالحاسوب والجوال بين يدي الطلبة وضعف التكنولوجيا عند بعض الطالبات".
- **التحديات السياسية:** لاحظ المعلمون أن إنتاج مصادر تعليم مفتوحة مرتبطة بالقضية الفلسطينية يشجع الطلبة ويساعدهم على الكتابة، والقراءة والتعبير، خاصة عند نشر هذه المصادر لتعريف العالم بقضية فلسطين، ولكن مواقع التواصل المختلفة كانت تحظر نشر كثير من المصادر التعليمية المرتبطة بالقضية الفلسطينية، مما حال دون مشاركتها مع الآخرين، وقد عبرت المعلمة (ج) عن ذلك بقولها: " أنشأت الطالبات مصادر تعليم مفتوحة عن الأسرى، ولكن منهن من أغلقت حساباتهن عند محاولة نشرها، لاعتبارات سياسية، ولكنهن أبدین رغبتهن بالنشر وأصبحن يعملن ويجمعن صوراً أكثر وكنت أضطر لمتابعتن في أي وقت".
- **الحاجة للتبريز على حقوق النشر:** تتطلب مصادر التعليم المفتوحة الاهتمام برخصة النشر المفتوح وحقوق النشر وتعليمها للطلبة، لكن المعلمين لم يجدوا الوقت المناسب لتوعية الطلبة بذلك، فقالت المعلمة (ش): " نتيجة لضغط الوقت لم تتمكن من التركيز مع الطلبة على حقوق النشر".

#### مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير نموذج تصميم تعليمي مستند إلى مصادر التعليم المفتوحة، والكشف عن فاعليته في تطوير ممارسات التعليم المفتوحة للمعلمين من قبل المعلمين الذين وظفوه بالتزامن مع تدريبهم عليه. ولتحقيق هذا الهدف، تم تدريب مجموعة من المعلمين على توظيف الأنموذج في التعليم بالتزامن مع تنفيذهم مع الطلبة الذين يدرسونهم، ومن ثم فحص مساهمة الأنموذج في تطوير ممارسات التعليم المفتوحة للمعلمين.

تبين من نتائج تحليل البيانات، التي تم الحصول عليها من الحالة الوصفية، أن أنموذج تصميم التعليم المستند إلى مصادر التعليم المفتوحة أسهم في تغيير مفهوم المعلمين لمصادر التعليم المفتوحة، وعزز من اتجاهاتهم الإيجابية نحو توظيفها من أجل تطويرها وإنتاج مصادر تعليم مفتوحة جديدة ونشرها للعالم، كما أسهم الأنموذج في تطوير ممارسات المعلمين المفتوحة والمتعلقة بدعم الطلبة لتطوير مصادر تعليم جديدة ونشرها عالمياً. وبدأ أن تطوير ممارسات المعلمين المفتوحة كان ناجماً عن إجراءات الأنموذج التي ساعدت على تطوير مهارة التخطيط للمعلمين، وقيادة العملية التعليمية وفق خطوات الأنموذج وإجراءاته المتسلسلة التي قادت الطلبة إلى إنتاج مصادر تعليم مفتوحة ونشرها للعالم، فكانت هذه الخطوات بمثابة دليل ذلك عقبات تصميم التعليم التي كانت تواجه المعلمين عند محاولتهم دعم الطلبة لإنتاج مصادر تعليم مفتوحة كما برز في دراسة (ال مبارك، 2019).

ساعدت الاستراتيجيات التعليمية المتمركزة حول المتعلم والتي تضمنها الأنموذج، وتم تدريب المعلمين على توظيفها مع طلبتهم بشكل متسلسل ومنظم، على تطوير ممارساتهم التعليمية لتصميم محتوى تعليمي بجودة عالية ويقود إلى مخرجات ونتائج قابلة للنشر مثل مصادر التعليم المفتوحة، وهو ما اتفق مع نتائج دراسة (Quiroz et al., 2016) والتي أكدت على أن استناد تدريب المعلمين على أنموذج فاعل لتصميم التعليم بطور كفاياتهم والتي تتضمن ممارساتهم التعليمية في تصميم محتوى تعليمي بجودة عالية خاصة إذا ما تزامن التدريب على الأنموذج مع تطبيقه مع الطلبة، وهو ما حدث في الدراسة الحالية. أسهم تدريج خطوات الأنموذج في تطوير ممارسات التعليم المفتوحة، فمن جهة أولى ساعد توظيف



مصادر التعليم المفتوحة من خلال الاستقصاء الخماسي في تطوير ممارسات المعلمين المتعلقة بخطر الطلبة في التعلم، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم من خلال الأسئلة التأملية والمناقشة وتفاعل الطلبة، وهو ما اتفق مع دراسة (Seçer & Yücel-Toy, 2020)، ومن جهة أخرى أسهم النموذج في تطوير ممارسات المعلمين المرتبطة بمراعاة تلاميذ الطلبة، والتعليم وفق ذكاءاتهم، وأنماط تعلمهم، ومقدراتهم ومراعاة اختلافاتهم وهو ما اتفق مع نتائج دراسة (Gangadivi & Ravi, 2014)، كما زاد تدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات حل المشكلات والتعليم التعاوني من تطوير مهاراتهم، ومهارات طلبتهم في البحث والاستقصاء والتأمل، والتواصل وعمل الفريق وهو ما اتفق مع دراسة (Sungur & Tekayya, 2006). وعززت مهمات التقويم الأصيلة التي تضمنها النموذج ووضع المعايير للتقويم، ومتابعة الطلبة من تطوير مهارات المعلمين والطلبة فوق المعرفية؛ من خلال تأملهم في تعلمهم، وهو ما اتفق مع دراسة (Earl & Katz, 2006).

يعزى هذا الدور الذي حققه النموذج في تطوير ممارسات التعليم المفتوحة للمعلمين إلى دمج النموذج لأكثر من نظرية كالبناية الاجتماعية، والبناية المعرفية، والذكاءات المتعددة، وأكثر من نموذج لتصميم التعليم مثل أنموذج جانبيه، والاستقصاء الخماسي، وأكثر من استراتيجية متمركزة حول المتعلم تعلمها المعلمون خلال التدريب بالتزامن مع توظيفها مع طلبتهم؛ كالتعليم التعاوني، وحل المشكلات، فضلاً عن التقويم الحقيقي، والمتابعة المستمرة، والتزويد بتغذية راجعة بناءة بحيث تكاثفت نقاط قوى تلك النظريات، والنماذج، والاستراتيجيات لتسهم في تطوير كفايات المعلمين المهنية بشكل عام وممارسات التعليم المفتوحة بشكل خاص إذ يتطلب تطوير تلك الممارسات التعليمية المفتوحة تطويراً عاماً للممارسات المهنية، والمعارف والاتجاهات وهو ما حدث في هذه الدراسة التي بينت أن النموذج طور معارف المعلمين المتعلقة بمصادر التعليم المفتوحة وكيفية توظيفها، وبالاستراتيجيات المنضمة في النموذج، كما طور مهاراتهم من خلال تطبيق النموذج مع الطلبة والتأمل بنتائج ومخرجاته، وطور اتجاهاتهم الإيجابية نحو النموذج ذاته، ونحو توظيف وإنتاج مصادر تعليم مفتوحة وهو ما دفعهم لوصف النموذج بالنجاح، وبأنه فيه نقاط قوة كبيرة ومع ذلك فقد ذكروا تحديات واجهتهم خلال تطبيقه وتتعلق بالعبء الوظيفي عليهم وحاجة النموذج للمتابعة المستمرة للطلبة مما يزيد من هذا العبء، وضيق الوقت مما يحد في تطبيق النموذج باستمرار مع وجود مقرر تعليمي يجب تعليمه في فترة محددة، فضلاً عن نظام التوجيهي الذي يجبر المعلم التركيز على المرحلة الثانوية وعلى مستوى تذكر المعلومات أكثر من مستويات التفكير العليا التي تجعل الطالب منتجاً للمعرفة؛ مما يحد من توظيف النموذج في المرحلة الثانوية، ويضاف على ذلك المواقف السياسية التي تحول دون نشر مصادر التعليم المفتوحة التي تتعلق بالقضية الفلسطينية، وأخيراً حاجة المعلمين لتدريب إضافي على كيفية دعم الطلبة للاحتماء بمرخص النشر المفتوح وأخلاقيات النشر بشكل عام، وهو ما يتطلب فضلاً عن خطوة تدرج في النموذج مع الخطوة الأولى والتي تتعلق بالبحث عن مصادر تعليم مفتوحة برخصة نشر مفتوحة، وقد تدمج أيضاً هذه الخطوة مع الخطوة الأخيرة في النموذج وهي دعم نشر مصادر التعليم التي ينتجها الطلبة للعالم برخص مفتوحة.

#### التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثتان بالآتي:
- تطوير أنموذج تصميم التعليم المستند إلى مصادر التعليم المفتوحة فضلاً عن خطوات تدعم مراعاة رخص النشر وأخلاقياته.
  - تطبيق أنموذج تصميم التعليم المستند إلى مصادر التعليم المفتوحة على نطاق أوسع مع الحد من التحديات المذكورة في الدراسة.
  - تدريب المعلمين على تصميم دروس تعليمية وتنفيذها مع الطلبة وفق أنموذج تصميم التعليم المستند إلى

#### مصادر التعليم المفتوحة.

- إجراء دراسات تجريبية لفحص أثر الأنموذج على مهارات الطلبة الحياتية عند توظيفه لتصميم التعليم عن بعد والتعليم وجها لوجه.
  - إجراء دراسات تجريبية حول مناسبة هذا الأنموذج لتصميم التعليم للتخصصات المختلفة.
  - إجراء دراسات تجريبية حول أثر هذا الأنموذج في مهارات الطلبة الحياتية في المراحل التعليمية المختلفة.
- المراجع العربية:

- ال مبارك، ريم بنت عبد الرحمن. (2019). الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات عند استخدام الموارد التعليمية المفتوحة (OER) وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية الأساسية لتعليم التربية والإنسانية، (43)، 197-210.
- دروزة، أفنان نظير. (2020). علم تصميم التعليم: نشأته، ونماذجه، ودراسات حوله، ط1. نابلس: دار الفاروق للثقافة والنشر.

#### References:

- Al Mubarak, R. (2019). The difficulties facing faculty members in universities when using open educational resources (OER) and their relationship to some variables (In Arabic). **Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences**, (43), 197-210.
- Baas, M.; Admiraal, W. & van den Berg, E. (2019). Teachers' Adoption of Open Educational Resources in Higher Education. **Journal of Interactive Media in Education**, 1(9). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1228577.pdf>
- Chang, B. (2019). Reflection in learning. **Online Learning**, 23(1), 95-110.
- Conole, G. & Brown, M. (2018). Reflecting on the Impact of the Open Education Movement. **Journal of Learning for Development**, 5(3), 187-203.
- <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197527.pdf>Earl, L.M., & Katz, M.S. (2006). **Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind – Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning**. Manitoba: Crown in Right of Manitoba.
- Darwazeh, A. (2020). **The science of instructional design: Its inception, models, and studies about (In Arabic)**, 1st ed. Nablus: Al-Farouq House for Culture and Publishing.
- Gangadevi, S. & Ravi (2014). Multiple intelligence based curriculum to enhance inclusive education to bring out human potential, **International Journal of Advanced Research** 2(1), pp. 619-626.
- Jason K. McDonald & Richard E. (2020). Design for Learning Principles, Processes, and Praxis. <https://edtechbooks.org/id>
- Jogan, Sushma N. (2019). An effective 5E lesson plan in teaching Prose: A model, **Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies**, 6 (50).
- Khalil, Mohammad k., & Elkhider, Ihsan A. (2016). Applying learning theories and instructional design models for effective instruction. **Advances in Physiology Education** 40, 147–156. [doi:10.1152/advan.00138.2015](https://doi.org/10.1152/advan.00138.2015)
- Khadjooi, K.; Rostami, K. & Ishaq, S. (2011). How to use Gagne's model of instructional design 26 in teaching psychomotor skills. **Gastroenterology and Herpetology from Bed to Bench**, 4(3), 116-119. Retrieved from

<https://www.researchgate.net/publication/262383449> **How to use Gagne's model of instructional design in teaching psychomotor skills**

- Lambert, Sarah R. (2018). Changing Our (Dis)Course: A Distinctive Social Justice Aligned Definition of Open Education. **Journal of Learning for Development**, 5(3). 225-244.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197463.pdf>
- Orwenjo, D. O.& Erastus, F. K. (2018). Challenges of Adopting Open Educational Resources (OER) in Kenyan Secondary Schools: The Case of Open Resources for English Language Teaching (ORELT). **Journal of Learning for Development**, 5(2), 148-162.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185890.pdf>
- Paskevicius, M.& Irvine, V. (2019). Open Education and Learning Design: Open Pedagogy in Praxis. **Journal of Interactive Media in Education**, (1).  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1228587.pdf>
- Seçer, Sule Y. E.& [Yücel-Toy, B.](#)(2020). Impact of Writing Course Design Based on 5E Learning Model on Writing Skill Instruction and Development. **International Online Journal of Education and Teaching**, 7 (3),760-783. Retrieved from:<https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/841>
- Sungur, S. & Tekkaya, C. (2006). Effects of Problem-Based Learning and Traditional Instruction on Self-Regulated Learning. **The Journal of Educational Research**, 99(5), 307-32.
- Tlili, A.; Burgos, D.; Huang, R.; Mishra, S.; Sharma, R.C.; Bozkurt, A.( 2021). An Analysis of Peer-Reviewed Publications on Open Educational Practices (OEP) from 2007 to 2020: A Bibliometric Mapping Analysis. **Sustainability** 2021, 13. <https://doi.org/10.3390/su131910798>
- Tosato, P., Beatriz Carramolino Arranz, B., & Bartolomé Rubia Avi, B. (2014). Sharing Resources in Open Educational Communities. **Qualitative Research in Education**, 3(1), 206-231. [Doi: 10.4771/qre.2014.45](https://doi.org/10.4771/qre.2014.45)
- Urbancic, T. ; Polajnar, A. & Jermol, M.(2019). Open Education for a Better World: A Mentoring Programme Fostering Design and Reuse of Open Educational Resources for Sustainable Development Goals. **Open Praxis**, 11(4), 409-426.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251328.pdf>
- Van, A. J.& Katz, S.(2019). Developing Open Practices in Teacher Education: An Example of Integrating OER and Developing Renewable Assignments. **Open Praxis**, 11(3), 311-319.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1234940.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). **Interaction between learning and development. In Gauvain & Cole (Eds), Readings on the Development of Children**, New York: Scientific American Books. Retrieved from:  
[https://www.faculty.mun.ca/cmattatall/Vygotsky\\_1978.pdf](https://www.faculty.mun.ca/cmattatall/Vygotsky_1978.pdf)

## ملحق (1)

### صور من تأملات ائمدربة وملاحظاتها

#### تأملاتي في التدريب

عندما انطلق برنامج الدبلوم المهني المتخصص في التعليم في نهاية شهر أيلول عام 2021/2020 كان هدفه هو إعداد كوادر من المعلمين والمعلمات قادرين على ترجمة ما تعلموه؛ ليناسب واقعهم وبيئتهم ومجتمعهم، وعلى تبسيط المعرفة، وتوظيفها في سياقات حياتية مختلفة، والبحث في المشكلات اليومية التي تواجه تعلم الطلبة، وتقديم الأدلة على تطور الممارسة حتى يسهل على الجميع تبادل الخبرات في سياقات حياتية. لكن اللافت في هذا العام بالذات كان هناك شيء جديد قفز بالبرنامج قفزة نوعية سواء على مستوى المعلمين أو مستوى الطلبة عندما تم تناول البرنامج مصادر التعليم المفتوحة تصميمًا وتوظيفًا.

سار البرنامج على قدم وساق في تدريب المعلمين على تصميم مصادر تعليم مفتوحة وتوظيفها في تعليم الطلبة (5-10). في بداية الأمر كان الموضوع جديدًا على المعلمين ووجدنا صعوبة في استيعابه وتطبيقه نظرًا للظروف الصعبة التي تحيط بهم من إغلاق مدارس، وانتشار مرض (كوفيد19) إلى تعليم غير منتظم؛ أحيانًا وجاهيا وأحيانًا إلكترونيًا...إلخ. لكن عندما عرض أنموذج تصميم التعليم المستند إلى مصادر التعليم المفتوحة لآني استحسنًا وقبولًا من قبل المعلمين؛ لأنه يسير ضمن خطوات متسلسلة وواضحة ومنظمة. تم في بداية الأمر مناقشة خطوات الأنموذج ثم تطبيقه على درس (قضية رسالتنا) حيث حددت مخرجاته وأهدافه، ثم انتقلنا إلى الإجراءات: حيث قمت بعرض صورة على المشاركين لتأملها وكتابة ما يشاهدونه من مشاعر وتأملات ونشرها على محطات التواصل من قبل المشاركين، ثم عرضت المشكلة التي تناولتها الصورة تمهيدًا لوضع حلول من قبل الطلبة وذلك بتقسيم المشاركين إلى مجموعات كل مجموعة طلب منها تنفيذ مهمة:

المجموعة الأولى: كتبت قصة.

المجموعة الثانية: صممت فيديو قصير يصور القصة مع صوت لأحد المشاركين يقرأها.

المجموعة الثالثة: جمع معلومات إحصائية عن نسب المصابين من الأطفال وكبار السن والشهداء، وتم عمل معايير للمهمات من قبل الطلبة بالتعاون مع المعلم، واستخدام المقياس المتدرج للتقييم.

استخدم المعلمون استراتيجيات مختلفة أثناء تنفيذ المهمات مثال: حل المشكلات- الاستقصاء الخماسي- التعليم التعاوني- التأمل الذاتي

بعد تدريب المعلمين على خطوات الأنموذج، تشجع المعلمون لتنفيذ على دروس اللغة العربية (5-10) مثال: (التراب)، (القرى المهجرة)، (رسالة من المعتقل)، (المشتقات)... إلخ. فالمعلمة (ج) طبقت الأنموذج على درس (رسالة من المعتقل) ضمن خطوات منظمة ومتسلسلة:

**اليوم الأول:** عرض مصدر تعليم مفتوح على الشاشة في الصف، ثم مناقشتها، ثم طرح أسئلة على المصدر، وتكليف الطالبات بكتابة التأملات.

**اليوم الثاني والثالث:** طرح المشكلة (الأسر والاعتقال)، ثم تقسيم الطالبات إلى مجموعات، كل مجموعة تكلف بمهمة.

- مجموعة صفورية (رسم صورة تعبر عن الأسر أو الاعتقال)
- مجموعة القسطل (تصميم فيديو عن الأسير الفلسطيني)
- مجموعة قيسارية: عمل إحصائية عن عدد الأسرى الفلسطينيين في سجون الاحتلال الصهيوني من (2020/2021) وهي على التوالي (4400-4450).

**الأيام 4-7:** متابعة أعمال الطالبات وتنسيقها لإنتاج مصادر تعليم جديدة ومفتوحة، ثم دعم تعميم مصادر التعليم المفتوحة.

لقد أحدث هذا الأنموذج تطورًا مهنيًا عالي الجودة لدى المعلمين والطلبة سواء على صعيد البحث والاستقصاء أو على صعيد تنمية مهاراتهم التكنولوجية، وتطوير مهارات إدارة الوقت، والتفكير الناقد، والعمل في فريق، والتواصل والاحترام المتبادل؛ فكان كل معلم يخطط وينفذ حسب خطوات الأنموذج على طلبته فتحوّل الطلبة من متلقين للمعرفة إلى طلبة منتجين؛ فأنتجوا القصص المميزة التي دخلت المنافسة في مسابقات الإبداع والتصميم، أيضا صمّموا فيديوهات توظف المعارف والمفاهيم والمهارات التي تناولها المنهاج بصورة حقيقية تعكس صورة الواقع الحياتي من جهة، وتسويق ونشر هذه الفيديوهات عالميا على (TIK TOK) وأيضا على (هاشاج) وغيرها.

مدى فاعلية استخدام المنصة التعليمية في التعليم عن بعد بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان  
ابتسام بنت سالم بن زهران العزريّة  
جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عمان

ملخص:

هدفت هذه الدراسة معرفة مدى فاعلية استخدام المنصة التعليمية في التعليم عن بعد بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان وأهمية تفعيل التدريب الإلكتروني لأولياء الأمور والمعلمين. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وأداة المقابلة الشخصية لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (60) ولي أمر بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من أهمية المنصة التعليمية في نشر التعليم لأعداد كبيرة من الطلبة في ظل عدم تمكنهم من الحضور للمدارس بسبب جائحة كورونا إلى أن معظم المشاركين من أعضاء أولياء الأمور يرون وجود عدد من التحديات التي تواجه استخدام المنصة التعليمية منها ضعف شبكة الإنترنت في عدد من الأماكن وتعذر إشراف أولياء الأمور على تقديم خدمة التعليم الإلكتروني بسبب ارتباطات أعمالهم في وقت التعليم وتعارضها معهم، وقلة معرفة ربات المنازل بمتطلبات استخدام المنصة، وضعف التنسيق بين المدارس وأولياء الأمور في عملية التطبيق.

كما بينت النتائج أن هناك حاجة ماسة إلى توسيع مشاركة أولياء الأمور في تطبيق التعليم الإلكتروني وتوفير برامج تدريبية مكثفة لهم وللمعلمين في التعامل مع هذا النوع من التعليم من أجل مساعدة الطلبة بشكل أكبر، والتغلب على التحديات التي تواجهها المدارس في جاهزيتها لتوفير هذا النوع من التعليم وتطوير بنيتها الأساسية التي تجعلها قادرة على تقديمه.

وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة عددا من التوصيات منها إعداد دراسة متكاملة عن التحديات التي تواجه أولياء الأمور والطلبة والمعلمين والمدارس في استخدام المنصة التعليمية والتعليم الإلكتروني، وإعداد استراتيجية شاملة لنشر هذا النوع من التعليم والاستفادة منه بما يتناسب مع ظروف المحافظات التعليمية والتغلب على التحديات التي تواجه استخدام المنصة التعليمية وتعزيز بنية المدارس وجاهزيتها لتقديم هذا النوع من التعليم. كما أوصت الدراسة بعمل دورات وورش تدريبية لأولياء الأمور من خلال البرامج التلفزيونية ومجالس أولياء الأمور في المدارس، وتقديم دورات تدريبية مكثفة للمعلمين للتعامل مع هذا النوع من التعليم بفاعلية.

الكلمات المفتاحية: المنصة التعليمية، التعليم عن بعد، التعليم الأساسي.

## The Effectiveness of Using the Education Platform in Distant Education in the Basic Education in the Sultanate of Oman

Ibtisam Salim Zahran Al Azri

### Abstract:

The study has aimed know the effectiveness of using the education platform in distant education in the basic education in the Sultanate of Oman, and the importance of activating electronic training provided for parents and teachers. The researcher has used the descriptive methodology and the personal interview in order to achieve the study objectives. The study sample consisted of 60 parents at the basic schools in the Sultanate of Oman.

The study results have pointed out that in spite of the importance of the education platform in spreading education for the benefit of large numbers of students in light of their inability to attend school on account of the Covid-19

pandemic, most of the participating parents consider a number of challenges that confront the use of the education platform including the poor supply of the internet network in a number of places as well as the difficulty of the supervision of parents over the provision of the electronic education service on account of their job appointments that contradict the education times together with the lack of knowledge experienced by housewives regarding the requirements of the platform use, and the inadequacy of coordination by schools and parents in the application process.

The results also showed that there was an urgent need to expand the participation of parents in the electronic education application and the supply of intensive training programs for them and the teachers so that they can easily handle this kind of education for the sake of assisting students on a larger scale, and overcome the challenges schools are facing in respect of their readiness to provide this sort of education and develop their basic structure that enables them to submit it.

In light of the results, the study has submitted a number of recommendations including the preparation of an adequate study concerning the challenges facing parents, students, teachers and schools in the use of the education platform and electronic education together with setting an overall strategy to spread this sort of education and making use of it to consist with the circumstances of the education governorates and to surmount the challenges facing the use of the education platform and to sustain the school structure and their readiness to provide this sort of education. The study has also recommended the supply of training courses for parents through television programs and parent meetings at schools, as well as supplying intensive training courses for teachers so that they can effectively deal with this sort of education.

**Keywords:** the education platform, distant education, basic education.

#### مقدمة:

يعد التعليم الإلكتروني من الوسائل المهمة التي يمكن الاستعانة بها في التعامل مع التغيرات التي يشهدها العالم المعاصر والتي ألقت بظلالها على الأنظمة التعليمية التي تقتضي الجهد الكبير لهذه العملية في توفير المستلزمات والأدوات المناسبة لعملية التحول من إلقاء الدروس بطريقة تقليدية إلى إلقاء الدروس بطريقة إلكترونية، وتمكينها من أجل تحمل مسؤوليتها في التنمية المجتمعية بكفاءة وفاعلية، وتعزيز مواردها المالية الذاتية، فضلا عن اختيار أفضل الطرق للتواصل مع الطلبة وأولياء الأمور، وبناء شبكة لكل مدرسة يتواصل من خلالها أولياء الأمور مع المعلمين والإدارة لمعرفة مستوى أبنائهم ونشاطات المدرسة، وتمكين مؤسسات المجتمع وأفراده من الإسهام في التقدم العلمي والتقني الذي ينشده المجتمع.

ومما لا شك فيه أن هناك عديد من الجهود المبذولة من قبل الدولة والجهات المسؤولة عن التعليم والتدريب في تطوير المنظومات التعليمية وجعلها مواكبة لعديد من التطورات العلمية والتقنية والظروف الاستثنائية التي يمر بها المجتمعات، إذ يعد التعليم عن بعد أحد النماذج الحديثة نسبيا للتعليم، وبدأ ينتشر استخدامه سريعا في مختلف دول العالم في ظل عدم تمكنهم من الحضور للمدارس بسبب جائحة كورونا ووجود عدد من التحديات التي تواجه استخدام المنصة التعليمية (السالمي، 2020).

ولقد تطورت المنظومة التعليمية في السلطنة تطورا ملحوظا فقد نجحت المؤسسات التعليمية في إدارة الجانب التربوي من خلال المنصات التعليمية في التعليم عن بعد واستخدام وسائل الاتصال الحديثة، وتشجيع

الطلاب على الانضباط وكيفية إدارة الوقت، وتسهيل التواصل مع أولياء الأمور . كما عملت تجربة التعليم الإلكتروني في السلطنة في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19) على إكساب الطلبة مهارات جديدة واستخدام برامج إلكترونية حديثة فضلاً عن تبادل الخبرات وتدريب استراتيجيات جديدة لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى مدى فاعلية المنصة التعليمية في التعليم عن بعد في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان. **مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

سعت السلطنة إلى بذل كثير من الجهود لنشر التعليم وتوفير متطلباته إذ يحتل التعليم عن بعد في عصرنا الحالي مكانة مرموقة وخاصة في الدول المتطورة سواء أكان في التعليم العام أم التقني أم التعليم العالي، في حين نجد أن عدداً من دول العالم عامة وسلطنة عمان خاصة تعاني من كثير من المشكلات، بسبب قلة الاهتمام بالتعليم الإلكتروني فضلاً عن كثير من المعوقات والتحديات التي تواجه الطلبة وأولياء الأمور في التعليم عن بعد من خلال استخدام المنصات التعليمية.

وعلى الرغم من كل هذه الجهود والإنجازات التي حققتها التعليم وأسهمت في مختلف الأصعدة، إلا أنه ما زال التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني يعاني من أزمة متعددة المظاهر إذ تسببت جائحة كورونا المستجد (كوفيد-19) في جميع أنحاء العالم بوجود اضطراب في عديد من جوانب الحياة مما تسبب في فوضى في قطاع التعليم، مما جعل السلطنة تسعى إلى إيجاد بدائل متنوعة لتطبيق التعليم عن بعد لاسيما في ظل التغيرات التي تأثرت بها السلطنة حالها حال بقية دول العالم باستخدام المنصة التعليمية (Zoom,Microsoft,Blackboard) وغيرها من الأنظمة الأساسية عبر الأنترنت ( Dhoot & Thakare, 2021). كما بينت دراسة الريامي، وأحاجي، وكداي (2020) بأن الأنظمة التعليمية تشكل الهاجس والتحول الجذري ليطماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي في شتى مجالات الحياة، وقد أصبح المعلم يقوم بأدوار تختلف عن الوضع السابق بوصفه جزءاً مهماً من منظومة العملية التعليمية.

لذلك من الضروري أن يستغل المجال التربوي فيما تقدمه التقنيات الحديثة، لمتابعة التطورات الحاصلة في جميع أركان العملية التعليمية، والاستفادة من التقنيات الحديثة والتطبيقات وتوظيفها بشكل صحيح، فضلاً عن استعمال الأنظمة الإلكترونية والبرمجيات ذات الصلة في قياس وتقييم أداء الطلاب. من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (الريامي وأحاجي، وكداي، 2020).

وقد سعت بعض الدراسات إلى تقديم عدد من الآليات والإجراءات في استخدام أدوات التعليم عن بعد (التعلم الإلكتروني) بما يتناسب مع عمل المؤسسات التعليمية ومجالات توظيف التعليم الإلكتروني والدافعية نحو التعلم وتوظيف برامج التعليم عن بعد في مدارس التعليم الأساسي من خلال المنصة التعليمية، وتزويد أولياء الأمور والطلبة بالمعلومات الكافية عن التعليم الإلكتروني وأدواته، وطرق استخدامه في العملية التعليمية. واستثماره في العصر الحديث بأسسه ومبادئه يعد مطلباً مهماً يساعد على فهم التطبيقات العملية التعليمية.

ومن هنا يمكن تلخيص مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى فاعلية استخدام المنصة التعليمية في التعليم عن بعد بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور؟
2. ما التحديات التي تواجهها في استخدام المنصة التعليمية في التعليم عن بعد لدى الطلبة في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر أولياء الأمور؟
3. ما المقترحات اللازمة لتطوير مدى فاعلية استخدام المنصة التعليمية في التعليم عن بعد في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور؟

### أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. معرفة مدى فاعلية استخدام المنصة التعليمية في التعليم عن بعد بمدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر أولياء الأمور .
2. الكشف عن التحديات المتعلقة في استخدام المنصة في التعليم عن بعد بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور .
3. تقديم مقترحات لتطوير فاعلية استخدام المنصة التعليمية في التعليم عن بعد في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان .

### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

1. تناقش هذه الدراسة الدور الذي يسهم به المعلمون في دعم ثقافة التعليم الإلكتروني ونشرها في سلطنة عمان وما لهذا الدور من أهمية في بناء المجتمع العماني وتطوير التعليم وتوفير متطلباته.
2. تعمل هذه الدراسة على الإثراء الفكري للدراسات التربوية في مجال الفكر التربوي إذ تعد من الدراسات الأولى - على حسب علم الباحثة - والتي تناقش التعليم عن بعد والتحديات التي تواجه الطلاب في استخدام المنصة التعليمية من وجهة نظر أولياء الأمور بالاستفادة من تجارب الدول الأخرى من أجل إنجاح العملية التعليمية والتعليم الإلكتروني.
3. من المأمول أن تفيد هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية في تطوير التعليم من خلال ما تقدمه من آليات مقترحة للتغلب على التحديات التي تواجه أولياء الأمور والطلبة والمعلمين والمدارس في استخدام المنصة التعليمية والتعليم الإلكتروني.

### مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على عدد من المصطلحات، وهي:

**المنصة التعليمية:** البيئة التعليمية التفاعلية التي توظف تقنيات الإنترنت والتي تجمع بين مميزات وخصائص أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي، والتي بدورها تمكن المعلمين وأعضاء هيئة التدريس من نشر الأهداف والدروس والواجبات والاتصال بالمعلمين وتطبيق الأنشطة التعليمية، وذلك من خلال تقنيات متعددة، مما يؤدي إلى تحقيق مخرجات تعليمية تعليمية ذات جودة عالية (العنزي، والكراسنه، وطوالبه، 2019).

**التعريف الإجرائي للمنصة التعليمية:** التعريف الإجرائي للمنصة التعليمية: منصة تعليمية تفاعلية بين المعلم والمتعلم (الطلبة)، قامت وزارة التربية والتعليم بإنشائها لتسهيل عملية التعليم والتعلم وإعطاء الطلبة المنهج المدرسي المقرر عليهم وتبادل الأفكار والخبرات والعمل المشترك على تنفيذها، وذلك من أجل تحقيق مخرجات التعليم.

**التعليم عن بعد:** هو ذلك النوع من أنواع التعليم التفاعلي الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في تحقيق الأهداف التعليمية وتوصيل المحتوى التعليمي الإلكتروني إلى الطلاب، دون اعتبار للحواجز الزمانية والمكانية، وقد تمثلت تلك الوسائط الإلكترونية في الأجهزة الإلكترونية الحديثة، أو من خلال شبكات الحاسب الآلي، المتمثلة في الإنترنت ووسائط أخرى مثل: المواقع التعليمية، والمكتبات الإلكترونية، والمتاحف الإلكترونية وغيرها (الحلقاوي، 2011).

**التعريف الإجرائي للتعليم عن بعد:** هو نظام يتم فيه التدريس عن بعد من خلال المنصة التعليمية، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية وإيصال المعلومة بأسرع وقت ممكن من خلال استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة في التعليم.



التعليم الأساسي: هو التعليم الذي يشمل جميع أطفال سلطنة عمان ممن وصل إلى سن الدراسة، ويرتكز على توفير جميع الاحتياجات، والمهارات، والقيم والمعارف، والأساسيات التي تمكن الطلاب من الاستمرار في التعليم، والبحث عن المعلومات وفقاً لإمكاناتهم، ومقدراتهم، للتصدي للتحديات، وتماشياً مع التطورات والتغيرات المستقبلية. (التعليم الأساسي، موقع وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان).

#### الإطار النظري والدراسات السابقة

##### أولاً- الإطار النظري:

تضمن هذا الجزء عرضاً لمفهوم المنصة التعليمية، ومتطلبات نجاح المنصة التعليمية، فضلاً عن سمات المنصة التعليمية وخصائصها، كما تم ذكر مفهوم التعليم عن بعد، وسمات وخصائص التعليم عن بعد، وأخيراً متطلبات نجاح التعليم عن بعد.

وتعرف المنصة التعليمية بأنها شبكة تعليمية متكاملة، تستخدم لتبادل المعلومات والأفكار وتوفير فرص الاتصال بين الطلبة ومعلمهم، وتقييم المنصة التعليمية للواجبات يساهم في تغيير طرق التدريس لتصبح أكثر فاعلية وتنوعاً (Alkhan, 2005).

وعرف ريلين (Railean, 2015, 14) المنصات التعليمية بأنها مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية عبر شبكات الإنترنت والتي توفر للمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور الأدوات، والمعلومات لدعم وتعزيز الخدمات التعليمية التربوية.

وعرفها ماي (Mei, 2012, 107) بأنها المنصات التي يتم بواسطتها عرض جميع ما هو يختص بالتعلم الإلكتروني من مقررات إلكترونية، وأنشطة من خلال مجموعة من الأدوات للاتصال والتواصل لتتيح للمتعلم الحصول على ما يحتاجه من معلومات وبرامج ومقررات. وتعرف المنصات التعليمية أيضاً بأنها منصة وسائط متعددة، شاشة تحكم تعمل باللمس، وشاشة عرض تعرض محتواها على السبورة الذكية أو الحاسوب (كراكر، 2012).

أما (Vanbuel, 2000) فقد عرفها بأنها بيئات رقمية يتم من خلالها نشاط التعلم، وتسهل عملية التعلم في جميع المؤسسات، والجامعات، والمدارس لتعزيز نظم التعلم التقليدي وتقديم المعرفة من خلالها، وتستند وظائف هذه الأدوات على إدارة المحتوى التعليمي.

وعرفها مهدي، (2014) بأنها منصات تعليمية تتميز بالصدق وتوليد المحتوى وعرضه، واستخدام وسائط مختلفة مع المعلمين، واستخدام أدوات التقييم وتقديم تقرير بالأنشطة التي قام بها الطالب، وقد يمكن وصف وظائف المنصة التعليمية بأنها نظام إدارة المحتوى التعليمي، ونظام إدارة التعلم من خلال التحكم في كل من المحتوى والمستخدمين في إدارة ومتابعة وتقييم التعلم.

وأشار (pour, 2014) إلى أن المنصات التعليمية هي أداة من أدوات تكنولوجيا التعليم تساعد المعلم والطلب في عملية التعلم والتعليم.

##### متطلبات نجاح المنصة التعليمية:

هناك مجموعة من المتطلبات لنجاح أي تقنية ومن بين هذه المتطلبات ما يأتي (الجهيني، 2019).

- سهولة التعلم: مدى سهولة قيام المستخدم بالمنصة التعليمية في إنجاز المهمات والتفاعل مع الموقع من أول مرة.
- الكفاءة: مستوى الكفاءة والسرعة في أداء المهمات في المنصة التعليمية.
- سهولة الاستخدام: سهولة الدخول والعودة للمنصة التعليمية والاستخدام بكفاءة وفاعلية.
- سهولة معرفة الأخطاء: تسهل المنصة التعليمية معرفة الأخطاء التي يرتكبها مستخدم المنصة، والمقدرة على معالجتها إن وجدت.
- التنوع: تنوع أساليب العرض على المنصة التعليمية بحيث يتم تقديمها بأساليب متعددة.

### سمات المنصة التعليمية وخصائصها:

للمنصة التعليمية خصائص كثيرة منها تساعد الطلاب على تبادل الآراء والأفكار مما يساعدهم على التفكير الإبداعي، وتفتح المنصة التعليمية للمعلمين إنشاء فصول افتراضية للطلاب، وإجراء مناقشات جماعية بين المعلم والطلاب بعضهم بعضاً، وسهولة التواصل بين المعلم وأولياء الأمور وإطلاع أولياء الأمور على نتائج أبناءهم، تشجع المنصة الطلاب أيضاً على العمل التشاركي، وسهول الوصول للدروس دون الالتزام بوقت محدد، وتساعد المنصة التعليمية على عملية التعلم الذاتي وتوفر وسائل متنوعة في الوصول للعملية التعليمية حيث تنقل الطالب من بيئة تقليدية إلى بيئة تفاعلية لعرض المحتوى التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة (السيد، 2015).

وتوفر المنصة التعليمية بيئة تفاعلية، تمكن المعلمين من عرض المحتوى التعليمي ومشاركته بحيث تنقل الطالب من بيئة التعلم التقليدي إلى بيئة تعلم تفاعلي تستخدم من خلالها الأدوات لعرض ومناقشة المحتوى التعليمي، ومعرفة التقييم والتغذية الراجعة، وتسهم الخبرات التعليمية في إثراء عملية التعلم وتعزيزه. مفهوم التعليم عن بعد (التعليم الإلكتروني)

يعرف التعليم الإلكتروني بأنه آلية فعالة لمساعدة المتعلم في تحقيق أعلى مستوى من الفهم والإدراك للمحتوى المقدم له والأدوات المصاحبة للمحتوى، وتنوع وسائل المعرفة ومفردات التدريب والتعليم من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية (Dabbagh & Kitsantas, 2013).

ويعد التعليم عن بعد أحد أفضل أنواع التعليم، خاصة مع التطورات التكنولوجية الحديثة والتقنيات المصاحبة التي تتميز بالسرعة والتنوع والحداثة، لأن هذا النوع من التعليم يعد أكثر فاعلية لأزمات الإدارة بشكل عام والتعليم بشكل خاص (الأسعد، 2021).

### سمات التعليم عن بعد (التعليم الإلكتروني) وخصائصه

من خلال التعريفات السابقة يتضح بأن التعليم عن بعد يتصف بعدة سمات وخصائص (عزمي، 2015)، فمن خلال التعليم عن بعد، يحصل المتعلم على كل ما يريد من معلومات في أي وقت يتناسب معه وبالطريقة التي تلائمها، والتعليم عن بعد يتيح للمتعلم إمكانية التعلم تبعاً لمقدراته دون الخوف والقلق من الأقران، أيضاً يسهل التعليم عن بعد للمتعلم الوصول إلى كمية هائلة من المعلومات دون أي جهد أو عناء، والتعليم عن بعد يقلل من التكلفة إذ يوفر التعلم لأكثر عدد دون الحاجة إلى غرف صفية. والتعليم عن بعد أكثر إثارة وجاذبية للمتعلم حيث يتمتع الطلبة في اختيار المكان والزمان المناسبين لهما.

### متطلبات نجاح التعليم عن بعد

يواجه التعليم عن بعد عديداً من التحديات ولنجاح نظام التعليم عن بعد في مدارس التعليم، وضمان استمراريته على المدى الطويل يتطلب كثيراً من المقومات والمتطلبات وذلك من أجل تفعيل التعليم عن بعد في مدارس التعليم، لمواكبة التطورات التكنولوجية والرقمية بالمخرجات التعليمية. وتطوير شبكات الانترنت فهي تمثل حجر الأساس الذي يدعم أنظمة التعليم عن بعد، وتوفير التكاليف المالية إذ يتكلف توظيف التكنولوجيا تكاليف مالية مرتفعة، وبالتالي يشكل عائقاً أمام تفعيل توظيف التكنولوجيا وتمثل العوائق التي تحد من مقدرة المؤسسات التعليمية على توظيف التكنولوجيا في ارتفاع تكلفة الأدوات الإلكترونية وسعرها، ارتفاع تكلفة الصيانة الدورية للأدوات التكنولوجية (محمود، 2020).

### واقع استخدام المنصة التعليمية في التعليم عن بعد في سلطنة عمان

يعد استخدام المنصة التعليمية في التعليم عن بعد من أهم المفاهيم التربوية الحديثة التي ظهرت في ركائز التعلم الحديث. خاصة مع التطورات التكنولوجية والتقنيات المصاحبة التي تتميز بالسرعة والتنوع والحداثة، لأن هذا النوع من التعلم يعد الحل الأكثر فاعلية لأزمات الإدارة بشكل عام وأزمة التعليم بشكل خاص. والتي تم تبنيها من قبل عديد من دول العالم لاستكمال تدريب الطلاب للعام الدراسي في ظل الظروف الحالية لوباء

(covid-19) والذي أثبت نفسه في كثير من الدول.

من المعروف أن التعليم عن بعد مرتبط بشكل أساسي بالأدوات التكنولوجية، ومع ذلك فإن التعليم عن بعد لا يكتمل في نجاحه إلا إذا كان المجتمع يدرك أهمية هذا النوع من التعليم. لذلك، فإن استخدام الإنترنت في العملية التعليمية ليس ناشئا اليوم، بل تستخدمه المدارس منذ وقت كانت فيه عديد من أنظمة التعليم، وتمتلك سلطنة عمان بنية تحتية تخدم العملية التعليمية والتعلمية في المدارس، ويوفر نظام إلكتروني يتيح لجميع مستخدميه استخدام أدوات التعلم الإلكترونية ويمكن المعلم والطالب من استخدامها (الأسعد، 2021).

إن جهود الوزارة كبير في الاستعداد للتعليم عن بعد والشروط المقطوع كبير جدا، فالوزارة معنية بتطوير التعليم المدرسي من خلال ربطه بالتقنيات والتكنولوجيا تماشيا مع رؤية عمان 2040 وظروف انتشار جائحة (covid-19) لتستمر العملية التعليمية التعلمية مع توفير المرونة والاستثنائية في التعامل مع الطلبة وأولياء الأمور، وتحويل التحديات إلى فرص، ولذلك فقد عملت الوزارة على تطبيق المنهج التكميلي وهو منهج يركز على تزويد الطلبة بالمهارات والمعارف اللازمة التي لم يدرسها بسبب انقطاعهم عن الدراسة (وزارة التربية والتعليم).

وتعمل الوزارة جاهدة في وضع تصور شامل يوضح طريقة عمل التعليم عن بعد في مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بحيث تم تقسيم المدارس إلى ثلاثة أقسام حسب كثافة الطلبة في الفصل الواحد (المدارس ذات الكثافة القليلة أقل من 16 طالبا في الفصل الواحد، والمدارس ذات الكثافة المتوسطة 32 طالبا في الفصل الواحد، والمدارس ذات الكثافة العالية التي يزيد فيها عدد الطلبة عن 32 طالبا في الفصل الدراسي الواحد) وسيكون التعليم في المدارس قليلة الكثافة داخل الغرف الصفية بشكل طبيعي مع تخفيض مدة الدراسة بهدف تقليل التواصل المباشر بين الطلبة والمعلمين ومع ذلك سيقدم لهؤلاء الطلبة التعليم الإلكتروني بطريقة أو أخرى.

أما المدارس متوسطة الكثافة فيكون التعليم فيها بتقليل الطلبة في الصف الواحد إلى ما لا يزيد عن 16 طالبا وهذا يعني أنه سيتم تقسيم دوام الطلبة أسبوعا بأسبوع أي تعليم الطلبة الذين يحضرون إلى المدرسة من خلال التعليم المباشر وتعليم الطلبة الذين في بيوتهم من خلال التعليم عن بعد.

وسيكون التعليم في المدارس عالية الكثافة من خلال تقسيم الطلبة إلى ثلاثة أقسام كل قسم يتعلم أسبوعا تعليما مباشرا ويتعلم في أسبوعين تعليما عن بعد وتلجأ إليه المديرية التعليمية في حالة الضرورة فقط بحيث يتم تدريس المواد الأساسية داخل الغرفة الصفية مع أخذ الاحترازا الصحية ويتم تدريس المواد غير الأساسية من خلال التعلم عن بعد. والوزارة حريصة على العدالة في موضوع تقويم الطلبة ولذلك يختبر الطلبة في المعلومات التي تم تدريسهم إياها داخل الغرف الصفية، كما حرصت الوزارة على المحافظة على زمن التعلم الفعلي وهو 180 يوما دراسيا ولا مساس بذلك، محددة المعارف والمهارات التي لا بد أن يكتسبها الطالب. (موقع وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان).

من هنا يمكن القول إن نهج وزارة التربية والتعليم نجح في التحول بسرعة لمواجهة الظروف الحرجة للتعليم باستخدام المنصة والتعلم عن بعد، ونجح أيضا في إدارة الجانب التربوي من خلال تحديد المعوقات وحلها من أجل إتقان عملية التعليم. وتقدير فترة انقطاع الطلاب واعطاء الفرصة لأطراف العملية التعليمية من أجل تحقيق التقييم المستمر من خلال اتخاذ قرار بشأن التغييرات بناء على الإكمال والنجاح والرسوب من خلال اعتماد التعلم عن بعد، والدخول في نظام التعلم الإلكتروني. لكنه لم يخلو من المزالق والتحديات، فقد فشل في تفعيل الجانب الإلكتروني في عملية التعلم بالطريقة المثلى وواجه تحديا واضحا للواقع إذ لم يتم التمهيد لها بطريقة ما. لاستغلالها بشكل مباشر في ظروف استثنائية أو طارئة أو قد يكون بسبب عدم التخطيط المسبق للظروف.

وشكلت المرافق المحوسبة تحديا آخر، إذ كان يعترضها بعض النقص رغم وجودها كبنية تحتية،

واستخدام المنصة التعليمية في التعليم عن بعد يتطلب التفاعل بين المعلم وطلابه في المدارس، إذ لم يتم استثمار هذه التسهيلات مسبقاً وبالطريقة المعتادة للاستعداد للحالات الاستثنائية في العملية التعليمية والتعليمية لاحقاً، باستثناء عدد قليل من الأشخاص المهتمين -بعض المعلمين الذين خدموا لفترة طويلة في قطاع التعليم ليسوا مستعدين لاستخدام التكنولوجيا، وهذا لم يوقفهم، ولكن نظراً لأن التكنولوجيا قد ترسخت، فعليهم إما مواكبة التطور والعمل معه من خلال تحمل المسؤولية أو البقاء على حاله، وهذا تحد كبير .

كما شكل الطلاب وأولياء الأمور أيضاً تحدياً كبيراً بسبب انخفاض مشاركة الطلاب وأولياء الأمور في برامج التعليم عن بعد، حيث من المهم هنا توفير بيئة تعلم عن بعد عبر الشبكة وأجهزة الكمبيوتر في المدارس البعيدة كحق من حقوق الطلاب في التعليم لنقلهم من التعليم التقليدي إلى التعليم التكنولوجي، كما نعلم أن بيئة التعلم تشكل تحدياً كبيراً في حال عدم توفر الأجهزة ولتقطاع شبكة الإنترنت أو انخفاضها، خاصة في المناطق النائية، والتي تعمل وزارة التربية جاهدة على حلها.

وتستند نتائج الطلاب في مدارس التعليم الأساسي إلى دخولهم على منصات خاصة أطلق عليها (منصة منظر) وهي منصة تعليمية إلكترونية أنشأتها وزارة التربية والتعليم وقد استوحى اسمها من الهوية الوطنية العمانية، المنصة موجهة إلى الصفوف من الأول إلى الرابع يتلقى الطالب فيها الدروس والأنشطة والاختبارات في صفوف افتراضية حيث يجد فيها الوحدات الدراسية مع إمكانية التواصل والتفاعل والمحادثة بين المعلمين والطلاب ومتابعة الواجبات ومنح الدرجات وكذلك يمكن إرفاق مستندات مختلفة وتحديد جداول ومواعيد للدروس.

أما نتائج الطلاب في مدارس التعليم ما بعد الأساسي فهي تستند إلى دخولهم على منصة جوجل كلاس روم، وهي خدمة تعليمية تقدمها شركة جوجل تمكن المعلمين من إنشاء صفوف افتراضية للمواد الدراسية وإعداد الواجبات والتفاعل الفوري مع طلابهم وتوجيههم في أثناء إنجاز الواجبات والمهام الموكلة إليهم وتقييم تلك الواجبات ومنح العلامات وإرسال التطبيقات والمناقشات مع الطلاب. وكذلك يمكن إرفاق مستندات مختلفة وأيضاً يمكن حفظ المواد والملفات للرجوع إليها فضلاً عن التقييم الدراسي لمعرفة مواعيد الدروس والاختبارات، وتعمل المنصة على الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية والحواسيب الشخصية.

ثانياً- الدراسات السابقة:

هناك عديد من الدراسات التي تناولت التعليم عن بعد وأسهمته في تطوير منظومة التعليم سواء أكان في التعليم العام أم التعليم العالي، ومن هذه الدراسات دراسة الرويلي، والعززي (2021) التي هدفت إلى معرفة معوقات استخدام المنصات التعليمية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، عن طريق استبانة تم تطبيقها على مجموعة من المعلمين.

وهدفت دراسة حسناء، وأشواق، وبشرى (2021) إلى إبراز إسهامات المنصات التعليمية الإلكترونية في مواصلة العملية التعليمية خلال جائحة كورونا منصة جوجل ميت وجوجل زوم وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستخدام وثيقة الاستبيان كأداة لجمع البيانات، أوضحت الدراسة وجود عديد من المعوقات التي واجهت الأساتذة في أثناء استخدامهم للمنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بعد وذلك راجع لقلة الدورات التكوينية وعدم وجود الإمكانيات الكافية من أجل استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية.

وقام الحامدي، والكلباني (2021) دراسة بعنوان: الآثار النفسية لأولياء أمور الطلبة بين الواقع والتحديات لجائحة كورونا والتعليم عن بعد في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تفسير الوضع القائم ووصف طبيعة ونوعية العلاقة بين متغيراتها. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها توفير فريق دعم فني لدعم أولياء الأمور والطلبة، تدريب الطلاب وأولياء الأمور على توظيف التعليم عن بعد، إعداد برامج تدريبية وارشادية للطلبة وأولياء الأمور لخفض المعاناة النفسية التي يواجهونها في وقتنا الراهن.

وأجرت العراقي، والعنبي، والعصيمي(2021) دراسة هدفت إلى التعرف إلى دور المنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات السعودية أثناء جائحة كورونا، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة بناء شراكات عالمية في تطوير التقنيين وتدريبهم في مجال البرمجة، ضرورة بناء شراكات مع الجامعات في المملكة لتدريب عضوة هيئة التدريس لتفعيل هذه المنصات، والتوعية المستمرة بأهمية تفعيل منصات التعلم بعد وتطبيقاته المتنوعة التي توفر الوقت والجهد والمال.

أما دراسة العدوان(2021) فقد هدفت إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية: ما أثر الهاتف النقال في التدريس عن بعد لمادة الرياضيات على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في وحدة المجسمات؟، ما اتجاهات معلمي الرياضيات للصف الثامن الأساسي في مديرية عمان الخامسة نحو استخدام الهاتف النقال كوسيلة تعليمية للتعلم عن بعد؟ وتوصلت الدراسة إلى أهمية استخدام الهاتف النقال في الغرفة الصفية والغرفة الإلكترونية على إيجاد أثر تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في وحدة المجسمات ومدى ارتفاع نسبة النجاح لهؤلاء الطلبة واتجاهات المعلمين لاستخدامها وسيلة تعليمية عن بعد.

#### التعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية عديداً من الجوانب المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية إذ بينت الدراسة أهمية توجه مدارس التعليم الأساسي نحو استخدام المنصة التعليمية وتفعيل دورها كما في دراسة دراسة الرويلي، والعنزي (2021)، ودراسة حسناء وآخرون (2021)، ودراسة الربامي وآخرون (2020)، ودراسة الحامدي، والكلباني (2021)، ودراسة العراقي وآخرون(2021) وكذلك معرفة مدى فاعلية استخدام المنصة التعليمية والتعليم عن بعد كما في دراسة الزمان(2018)، ودراسة العدوان(2021)، ودراسة صبار ، وحسن(2016).

#### موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في مجال الأدب النظري، إذ اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بالتأكيد على أهمية استخدام وتفعيل دور المنصة التعليمية في التعليم عن بعد بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان. وختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها استخدمت المنهج الوصفي وأداة المقابلة في معرفة مدى فاعلية استخدام المنصة التعليمية في التعليم عن بعد مع أولياء الأمور، والمعلمين، والطلبة. ومعرفة التحديات التي تواجه استخدام المنصة التعليمية خلال العملية التعليمية في التعليم عن بعد بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

#### منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي. ويعرف المنهج الوصفي بأنه "الطريقة البحثية التي يعتمد عليها الباحث في الحصول على معلومات واقعية ودقيقة" (الكلباني، 2012).

#### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من أولياء الأمور ممن يعملون في القطاع الحكومي وممن يعملون في القطاع الخاص وغيرهم من الأمهات ربات البيوت، وقد بلغ عدد أفراد العينة (60) عضواً.

#### أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة أداة المقابلة الشخصية كما اختارت أسلوب الأسئلة المفتوحة، ليقوم المستجيب بالإجابة عن الأسئلة المطروحة بلغته وأسلوبه، وقد تراوحت مدة المقابلة من (10-15) دقيقة.

#### صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الأداة عن طريق عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال البحث العلمي والإدارة التربوية والعلوم الإنسانية.

## نتائج الدراسة:

**مناقشة نتائج السؤال الأول:** ما مدى فاعلية استخدام المنصة التعليمية في التعليم عن بعد بمدارس التعليم الأساسي بسطنة عمان من حيث سهولة الوصول والاستخدام، وتوفير متطلبات الدروس في المنصة، الوقت المخصص من قبل المدارس للاستخدام؟

أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود كثير من المعوقات في استخدام المنصة التعليمية في التعليم عن بعد بمدارس التعليم الأساسي بسطنة عمان من حيث سهولة الوصول والاستخدام فقد رأى كثير من أولياء الأمور أن هناك حاجة إلى عقد دورات تدريبية لصعوبة تعامل طلبة التعليم الأساسي مع المنصة التعليمية. مما أدى إلى صعوبة التتويج في طرائق التدريس للطلبة التعليم الأساسي من خلال المنصات التعليمية. فم حاجة إلى معرفة الأساسيات وكيفية الإستخدام وغيره كونهم ما زالوا حلقة أولى وصغار. وأيضاً يقول بعض من أولياء الأمور في المحافظات البعيدة والأماكن النائية بأن هناك انقطاعاً مستمراً في خدمات الإنترنت وبخاصة في الفترة الصباحية إذ يستخدم الجميع المنصات التعليمية مما يتسبب في وجود انفصال في شبكة الإنترنت بشكل مستمر. وقد أظهرت نتائج المقابلات أيضاً صعوبة تسجيل الدروس والإحتفاظ بالمادة العلمية، فضلاً عن صعوبة تخزين الواجبات ورفاقها لطلبة التعليم الأساسي مما يشكل عائقاً أمام الطالب بشكل خاص وولي الأمر بشكل عام، مما يوؤدى إلى عدم تقبل أولياء الأمور التعليم عن بعد والمنصة التعليمية في عملية التعلم وعدها مضیعة للوقت، وعدم توفر الوقت الكافي للطلبة في استخدام المنصة التعليمية نظراً لكثرة الأعباء الدراسية للمعلمين.

وترى الباحثة أن هذه المعوقات هي معوقات ليست مستبعدة ومنطقية، وبالتالي يجب على الجهات المختصة الإهتمام بكل ما يدعم عملية التعليم ويزيد من فاعليته من أجل الوصول إلى الهدف المرجو وإيجاد منصات تعليمية ذات كفاءة وفاعلية.

## مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما التحديات التي تواجهها في استخدام المنصة التعليمية في التعليم

عن بعد لدى الطلبة في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر أولياء الأمور؟

أشارت نتائج المقابلات إلى أن هناك عدداً من التحديات المتعلقة بالمعلمين في استخدام المنصة التعليمية في مدارس التعليم الأساسي من وجهه نظر أولياء الأمور فقد أظهرت نتائج المقابلات أن بعض أولياء الأمور يرى بأن المعلمين في مدارس التعليم الأساسي يعانون من صعوبة كبيرة في متابعة ومراقبة أعداد الطلبة الكبير خلال التعليم عن بعد، ويرى آخرون بأن بعض المعلمين لديهم نقص في مهارات التعامل مع الطلبة إلكترونياً فضلاً عن نقص خبرة المعلمين بالتقنيات الحديثة المستخدمة في التعليم عن بعد، وفي كيفية استخدام المنصة التعليمية، والبرمجيات والتقنيات اللازمة لعملية التعليم عن بعد وذلك بسبب قلة التدريب وندرة الكوادر المدربة في تصميم وتطوير أدوات التعليم عن بعد مما يحول دون تحقيق الهدف المنشود ألا وهو نجاح العملية التعليمية.

أما بالنسبة للتحديات المتعلقة بالطلبة فقد أشارت نتائج المقابلات إلى أن هناك مجموعة من التحديات التي يواجهها الطلبة في مدارس التعليم الأساسي منها انقطاع شبكة الإنترنت المنزلية بسبب عائقاً وقلقاً نفسياً بالنسبة للطلبة. ويرى أولياء أمور الطلبة أن هناك صعوبة في توفر الدروس كاملة في المنصة التعليمية وعدم جاهزيتها مما يوجد نوعاً من عدم اللامبالاه لدى بعض الطلبة وقلقاً لدى الأخر، وضعف استيعاب وفهم الطلبة للدروس من خلال المنصة التعليمية.

ويرى أولياء الأمور بأن هناك تحديات كثيرة وخاصة فيمن يتعارض عملهم مع أبنائهم للإشراف عليهم خلال تقديم المعلم التعليم الإلكتروني من خلال المنصة التعليمية، بالتالي يرى أولياء أمور الطلبة بأن هناك قلقاً مستمراً من تدني مستوى أبنائنا الطلبة لعدم وجود رقابة ودعم من قبل أولياء الأمور، وتشير نتائج الدراسة في مجملها إلى تحديات في ضعف شبكة الإنترنت المنزلية بسبب ضعف شبكة الإنترنت في عدد من

المحافظات عامة وفي المناطق النائية خاصة. وأيضاً تعاني كثير من الأمهات من تحديات في قلة معرفتهم في كيفية استخدام المنصة التعليمية، وضعف التنسيق بينهم وبين المعلمات في عملية التطبيق، كما أظهرت نتائج الدراسة تحديات تتعلق بالجانب المالي منها عدم تمكن أولياء أمور الطلبة من توفير أجهزة الحاسب الآلي لكل أبنائهم وصيانتها والإشراف عليها بشكل مستمر، لذلك هناك عدم تقبل للكثير من أولياء الأمور لهذا النوع من التعليم بسبب التكاليف المادية باهضة الثمن التي يجب على أولياء الأمور تحملها لنجاح هذا النوع من التعليم.

**مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما التوصيات اللازمة لتطوير مدى فاعلية استخدام المنصة التعليمية في التعليم عن بعد في مدارس التعليم الأساسي بسنطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور؟**

أشارت نتائج المقابلات الى وجود عدد من التوصيات اللازمة لتطوير فاعلية استخدام المنصة التعليمية في التعليم عن بعد في مدارس التعليم الأساسي بسنطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور إذ يرى بعض من أولياء الأمور بأن هناك حاجة ماسة إلى تدريب الطلبة على كيفية استخدام أدوات المنصة التعليمية في التعليم عن بعد وكيفية تطبيقها، وتكررت أغلب الإجابات في جميع المقابلات سواء مع المعلمين أم الطلبة وأولياء الأمور على توفير أجهزة تتناسب مع تطبيقات المنصة التعليمية لكل من يحتاج إليها سواء الطلبة أم المعلمين. وأيضاً يرى أولياء الأمور بأن تنشر الدروس التعليمية من خلال برامج سهلة الاستخدام والتعامل معها مثل الواتس أب، فضلاً عن استخدام تطبيقات باللغتين العربية والانجليزية ليسهل استخدامها والتعامل معها، ويرى آخرون من أولياء الأمور ضرورة ضرورة وضع برامج لتدريب أولياء أمور الطلبة على كيفية استخدام المنصة التعليمية من أجل مساعدة أبنائهم في حال عدم تمكنهم من الدخول. وأظهرت النتائج بضرورة توعية الطلبة وتدريبهم حول أهمية التعليم عن بعد من خلال البرامج التلفزيونية، وتوفير بنية تعليمية ملائمة لتطبيق التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي وإزالة كافة المعوقات البشرية والمادية والفنية التي تحول دون انتشاره في النظام التعليمي في مختلف المجالات.

**التوصيات:**

في ضوء النتائج فإن الدراسة توصي بما يأتي:

- إعداد دراسة متكاملة عن التحديات التي تواجه أولياء الأمور والطلبة والمعلمين والمدارس في استخدام المنصة التعليمية والتعليم الإلكتروني.
- إعداد استراتيجية شاملة لنشر هذا النوع من التعليم والاستفادة منه بما يتناسب مع ظروف المحافظات التعليمية.
- التغلب على التحديات التي تواجه استخدام المنصة التعليمية وتعزيز بنية المدارس وجاهزيتها لتقديم هذا النوع من التعليم.
- تقديم دورات وورش تدريبية لأولياء الأمور من خلال البرامج التلفزيونية ومجالس أولياء الأمور في المدارس.
- تقديم دورات تدريبية مكثفة للمعلمين للتعامل مع هذا النوع من التعليم بفاعلية.
- القيام بدراسات أخرى مشابهة للكتب والمناهج الدراسية التي يشملها التعليم الإلكتروني وكيفية تقديمها للطلبة.
- تكثيف الورش والبرامج التدريبية لتدريب الطلبة على الأنشطة والعروض والملفات في البيئة الرقمية.
- استثمار البرامج التلفزيونية والإذاعية ووسائل التواصل الاجتماعي، لنشر ثقافة التعليم الإلكتروني وثقافة المنصات التعليمية بين الطلبة وأولياء الأمور، ودورها في حل الأزمات بما فيها أزمة كورونا (Covid-19).

### أولاً: المراجع العربية:

- الأسعد، نضال علي(2021). فاعلية استخدام التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مدرّاء المدارس. *مجلة العلوم التربوية والانفسية*. 5(51)، 55-71.
- الجهني، ليلي(2019). تقييم منصة ادمودو الإلكترونية في ضوء معايير سهولة الاستخدام. *مجلة العلوم التربوية والانفسية*. 3 (28)، 96-130.
- الحامدي، سالم، والكلباني، سعود(2021). الآثار النفسية لأولياء أمور الطلبة بين الواقع والتحديات لجائحة كورونا والتعليم عن بعد في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. 5 (22)، 1-30.
- الحنفاوي، وليد سالم محمد(2011). *التعليم الإلكتروني " تطبيقات مستحدثة*. القاهرة، دار الفكر العربي.
- الرويلي، أسماء، والعنزي، عبد الحميد(2021). معوقات استخدام المنصات التعليمية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. *المجلة العلمية لكلية التربية*. 27 (5)، 354-374.
- الريامي، حمد، أحاجي، خالد، كداي، عبداللطيف(2020). تحديات تطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر المعلمين. *المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي*. 4(4)، 257-287.
- الزمان، بدر (2018). فعالية استخدام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية. *الملتقى العلمي الحادي عشر لئغة العربية*.
- السالمي، جمال بن مطر(2020). التعليم الإلكتروني في دراسات المعلومات: تقييم تجربة قسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس. *مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا*. 22(9)، 1-14.
- السيد، عبدالعال عبدالله(2015). المنصات التعليمية الإلكترونية EDMODO رؤية مستقبلية لبيئات التعليم الإلكتروني والاجتماعية، *مجلة التعليم الإلكتروني*، مسترجع من <http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=43&page=news&task=show&id=513>
- العدوان، هبه(2021). مدى فاعلية استخدام برنامج الهاتف النقال للمعلمين والطلبة لدى الصف الثامن واتجاهات معلميه نحو استخدامه كوسيلة تعليمية للتعلم عن بعد في ظل جائحة الكورونا. *مجلة كنية التربية (اسيوط)*. مجلة شهرية علمية محكمة، 37 (5)، 58-82.
- العراقي، رانيا، العتيبي، نوال، العصيمي، سامية(2021). المنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات السعودية ودورها في مواجهة جائحة كورونا بين الواقع والمأمول (رؤية مستقبلية). *المجلة التربوية (جامعة سوهاج)*. 3 (13)، 988-1050.
- العنزي، شيماء، الكراسنة، سميح، طواليه، هادي(2019). أثر المنصات الإلكترونية المدرسية في تعزيز قيم المواطنة لطالبات المرحلة الثانوية السعودية. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*. مج 7، ع13، ص ص 21-36.
- العنزي، علي(2021). دور المجتمع الكويتي في التعامل مع البيانات الضخمة وانتشار فيروس كورونا، دار جامعة حمد بن خليفة للنشر. *مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا*. 2 (11)، 1-16.
- الكسباني، محمد السيد علي(2012). *البحث التربوي بين النظرية والتطبيق*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- حسناء، بوقرن، أشواق، بوشبوط، بشرى، شلغوم(2021). إسهامات المنصات التعليمية الإلكترونية في تدعيم العملية التعليمية خلال جائحة كورونا منصتي جوجل ميت وجوجل زوم نموذجاً (رسالة ماجستير



- غير منشورة). جامعة 8 ماي، الجزائر .
- خير الدين، بن خورور (2020). التعليم الإلكتروني ومعوقاته. *مجلة إشكالات في اللغة والأدب*. 9(5)، 141-128.
- صبار، أحمد، وحسن، مهند (2016). أثر استعمال استراتيجية التعليم الإلكتروني في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الفيزياء. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية*. 23 (7)، 420-387.
- عزمي، نبيل جاد (2015). *التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني*. مسقط، سلطنة عمان: مكتبة بيروت للنشر والتوزيع.
- كراكر، عبدالرحمن (2012). المعايير القياسية لبناء نظم التعليم الإلكترونية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 5 (9)، 67-34.
- محمود، عبدالرزاق مختار (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (covid-19) *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 3 (4)، 224-171.
- مهدي، حسن ربحي (2014). *تكنولوجيا التعليم والتعلم*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم، التعليم الأساسي. تم الاسترجاع في 10 يناير 2022 <http://www.moe.gov.om/portal/sitebuilder/sites/eps/arabic/MOE/PrimaryEducation.aspx>
- <https://home.moe.gov.om/library/98/show/802> -  
انمراجع الأجنبية:
- Al khan, Bader. (2005). **E-Learning quick checklist**. George Washington University, USA.
- Dabbagh, N. & Kitsantasm, A. (2013). **Using Web-based Pedagogical Tolls as Scaffolds for self-regulated learning**. *Instructional Science*, 33.
- Dhoot,P & Thakare,R. (2021). A study on perception of students' toward e-learning during covid-19 Lockdown phase in India. **Dogo Rangsang Research Journal**, 10(7), 334-350.
- Mei, H. (2012). The Construction of a Web-Based learning platform from the perspective of computer support for collaborative design. **(IJACSA) International Journal of Advanced computer sience and applications**, 3(4), 105-112.
- Pour, M. (2014). The Role of Learning Platform (LP) In education. **Journal of novel applied sciences**. 3(6), 584-587.
- Railean, E. (2015). *Psychological and pedagogical considerations in digital textbook use and development*, USA: IGI Global.
- Raza, A. & Qazi, W, Khan, K, & Salam, J, (2020). Social Isolation and Acceprance of the Learning Management System (LMS) in the time of COVID-19 Pandemic: An Expansion of the UTAUT Model. **Journal of Educational Computing Research**, 59(2), 183-208.
- Vanbbuel, M. (2000). **Towards a learning organization: reviewing technologies for company traning**. Belgium: Leuven University Press.

## تقويم تجربة التعليم عن بعد في نواء القويسمة: الواقع والتحديات والحلول

ديانا محمد ابراهيم الشهبان

وزارة التربية والتعليم /الأردن

مُخص:

هدفت الدراسة إلى تقويم تجربة التعليم عن بعد والتعرف إلى الواقع والتحديات والحلول في لواء القويسمة، فيما يخص المحتوى التعليمي والأدوات والتقييم، فضلا عن معرفة أهم التحديات التي واجهت عمليات التعلم عن بعد. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة والتي تكونت من (23) فقرة طبقت على عينة عشوائية من (100) معلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يرون أن تجربة التعلم عن بعد أسهمت في إيصال المحتوى التعليمي للمواد الدراسية بدرجة متوسطة، وأن استخدام المعلمين والطلبة لأدوات التعلم عن بعد ضعيف، وكذلك وجود عدد من التحديات التي واجهت المعلمين والطلبة. وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات. الكلمات المفتاحية: التقويم، التعلم عن بعد، التحديات.

### Evaluating the Distance Education Experience in the Qweismeh District:

#### Reality, Challenges and Solutions

Diana Mohammed Al-Shahwan

#### Abstract:

The study aimed at evaluating the distance education experience and identifying the reality and challenges in the Qweismeh District, with regard to educational content, tools and assessment, in addition to find out the most important challenges that faced distance-learning processes. To achieve the objectives of the study, the descriptive methodology and the questionnaire were used as a tool for the study, which consisted of (23) items applied to a random sample consisted of (100) teachers. The use of distance learning tools by teachers and students is weak, in addition to the presence of a number of challenges faced by teachers and students. The study came out with several recommendations.

**Keywords:** Evaluation, distance learning, challenges

مقدمة:

بعد انتشار جائحة كورونا (كوفيد-19) في معظم دول العالم، سارعت الدول بإغلاق معظم القطاعات بهدف الحد من انتشار المرض، وكانت المدارس والمؤسسات التعليمية أحد أهم القطاعات التي تم إغلاقها بشكل كامل، في مطلع شهر آذار من عام (2020)، بأوامر دفاع خاصة، وغياب معظم طلبة المدارس عن الصفوف الدراسية. إلا أن وزارة التربية والتعليم سارعت بالانتقال إلى التعليم عن بعد كونه ضرورة ملحة للحفاظ على استمرارية التعليم. وهنا أصبحت عملية التحول الرقمي وتوظيف التكنولوجيا الحديثة والمستحدثة في التعليم، حاجة مهمة وملحة، وأصبح لزاما على الأنظمة التعليمية الاستفادة من الدمج بين التكنولوجيا والتعليم، لإحداث نقلة نوعية في الأهداف المحددة مسبقا، ويتم ذلك بالتركيز على إكساب الطلبة بعض المهارات الحاسوبية، ومهارات التعلم الذاتي، ومهارات التعلم عن بعد، في محاولة لإضفاء صبغة ممتعة وشيقة على التعليم بأعلى كفاءة وأقل جهد (أحمد، 2020).

ولا يخفى على أحد أن التعليم الإلكتروني عن بعد يتميز بأنه يجعل المتعلم مسؤولا عن العملية التعليمية بدلا من المعلم، وهذا يساعد المتعلم على أن يكون فعالا ولجائيا غالبا، ويتمي مهارات البحث والاستقصاء عنده، ويمكنه من تعلم مهارات التعلم الذاتي ومهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية المختلفة،

فضلاً عن تركيزه على مهارات التفكير ويتحقق ذلك من خلال تصنيف المعلومات ونقدها، بعد انتقائها حتى يوظفها بما ينعكس عليه بالفائدة، كما يساعد الإدارات التعليمية في التغلب على نقص المعلمين والتغلب على مشكلة الدروس الخصوصية (Demchenko, 1997). وعلى الرغم من جميع مآثر من مميزات إلا أن نظرة الأغلبية للتعليم عن بعد ما زالت قاصرة إذ يعده الأكثرية تعليماً من الدرجة الثانية يعد التعليم التقليدي وخاصة في الوطن العربي (Valentine, 2002).

ومع بداية التحول، ظهرت كثير من المعوقات والتحديات التي لاسمها الطلبة والمعلمون والإداريون، لأسباب تتعلق بالجاهزية، وتوفر المصادر والوسائل التكنولوجية لجميع الطلبة، وفي مناطق المملكة كافة. فقد واجه المعلمون والطلبة صعوبة في تطبيق التعلم عن بعد، لعدم توفر التكنولوجيا الخاصة بالتعلم عن بعد بجودة وسرعة مناسبة لتقديم استجابة سريعة، فقد افتقرت معظم المدارس لشبكات الانترنت كبنية تحتية أساسية لهذا النوع من التعليم، الأمر الذي أسهم في عدم اتقان المعلمون والإداريون لاستخدام هذه التقنية في العملية التعليمية في المدارس، مما أضعف قابلية الطلبة للتدريب وتقبل التطوير، فضلاً عن أننا لا نستطيع أن نغفل ارتفاع التكلفة المادية التي يتطلبها تطبيق هذه الأنظمة الإلكترونية وتوظيفها في التعلم عن بعد (الخروصي، 2021). وتأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء على واقع التعلم بعد كورونا في المملكة الأردنية الهاشمية، وأثر انتشار الجائحة على التعليم، وما التحديات التي صاحبت التعليم عن بعد وكيفية الاستفادة من المعوقات بهدف تحسين عمليات التعلم الإلكتروني بأشكاله كافة.

مشكلة الدراسة

مع بداية انتشار الجائحة وصدور قرار إغلاق المدارس أمام الطلبة في جميع مدارس المملكة، ظهرت الحاجة للتواصل مع الطلبة من خلال التقنيات الإلكترونية، فظهرت عديد من المبادرات على نطاق المدرسة الواحدة، بتكوين مجموعات تعليمية على تطبيق الواتساب والتطبيقات الخاصة بـميكروسوفت مثل برمجية تيمز ونورسيس، وبعد فترة وجيزة سارعت وزارة التربية والتعليم بإطلاق منصات تعلم تلفزيونية (درسك1، درسك2)، بهدف توصيل التعلم لجميع محافظات المملكة وتغطية البث التلفزيوني لجميع المناطق. وعلى الرغم من تلك الجهود إلا إن التعلم عن بعد واجه عديداً من التحديات والمعوقات، وفي ضوء ما تقدم وبناء على عمل الباحثة كعلمة في وزارة التربية والتعليم، لوحظ كثير من التحديات رافقت استخدام المعلمين للأدوات الإلكترونية، فضلاً عن تحديات واجهت الطلبة وأهاليهم، وبناء على ما سبق يمكن تقويم تجربة التعلم عن بعد واقعا وتحديات.

#### أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع التعلم عن بعد في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة؟

ويتفرع عنه السؤال الآتي:

- في أي المجالات التعليمية أسهم التعليم عن بعد بفاعلية أكبر من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة؟  
السؤال الثاني: ما التحديات التي واجهت عملية التعلم عن بعد في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة ؟

ويتفرع منه السؤال الآتي:

- ما الحلول المناسبة لمواجهة تحديات التعلم عن بعد من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة؟

#### أهداف الدراسة

ستقوم الدراسة بتحقيق الأهداف الآتية :

1. التعرف إلى واقع التعليم عن بعد في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين في لواء

#### القويضة.

2. التعرف إلى المجالات التعليمية التي أسهم بها التعليم عن بعد بفاعلية أكبر من وجهة نظر المعلمين في لواء القويضة.
3. التعرف إلى أهم التحديات التي واجهت عمليات التعلم عن بعد من وجهة نظر المعلمين في لواء القويضة.
4. التعرف إلى أهم الحلول المناسبة لمواجهة تحديات التعلم عن بعد من وجهة نظر المعلمين في لواء القويضة.

#### أهمية الدراسة

تحدد أهمية الدراسة في الآتي:

1. تقييم واقع التعلم عن بعد للتعرف إلى مدى فاعلية التعلم عن بعد في ظل الجائحة.
2. تقديم تغذية راجعة للمسؤولين في وزارة التربية للحد من التحديات والمعوقات.
3. تقديم التوصيات والمقترحات للباحثين لدراسة بعض الجوانب التي لم يتم تغطيتها.

#### مصطلحات الدراسة

**التعليم عن بعد:** هو التعليم الذي يحدث بوجود مسافات متباعدة ما بين الطالب والمدرسة، يستخدم فيه الطالب أدوات تكنولوجية متنوعة تدعم التعليم الوجيه (العشي و بوراس، 2018). وتعرفه الباحثة بأنه تنفيذ التدريس في مجالي المحتوى المعرفي والأدوات المستخدمة في التعلم عن بعد.

**التحديات:** هي الصعوبات والمعوقات التي واجهت عمليات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا.

#### حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: اقتصر على تقييم تجربة التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي ومعلمات مديرية تربية لواء القويضة، من حيث الواقع الفعلي والتحديات التي واجهت المعلمين.
- الحدود البشرية: عينات عشوائية من معلمي مديرية تربية لواء القويضة.
- الحدود المكانية: مدارس مديرية تربية لواء القويضة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2022).

#### الإطار النظري

##### التعليم عن بعد

تطور التعليم الإلكتروني بشكل سريع وبأشكال مختلفة من خلال توظيف جميع وسائل الاتصال وشبكات الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي بما يسهل عملية التعلم في أثناء الجائحة، بعد توقف العملية التعليمية وجاها، مما جعل التعلم الإلكتروني أحد أهم الأولويات التي يجب تطويرها في ظل استمرار الجائحة لعامين متتاليين.

يقوم التعليم عن بعد على مجموعة من العناصر، إذ يشكل المعلم والطالب والبنية الأساسية من توفر الأدوات وشبكات الإنترنت ركناً أساسياً في نجاح التعلم عن بعد. إن تطبيق التعلم عن بعد يتطلب من المعلم والمتعلم امتلاك مهارات فنية وتربوية وخبرات تسمح له بالتعامل مع نظام التعلم القائم على استخدام تكنولوجيا المعلومات والانترنت بكل سهولة ويسر (زين الدين، 2005).

وكما هو معروف أن التعليم عن بعد ينقسم إلى نوعين وهما: التعليم المتزامن وغير المتزامن، فقد عرفت (رفاعي، 2021) التعليم المتزامن بأنه التعليم الذي يلتقي خلاله المتعلم بالمعلم في ذات المكان والوقت، لكن الكترونياً عوضاً عن اللقاء الوجيه، عبر أحد المنصات التعليمية إذ تتم المشاركة في الحوار والنقاش وطرح الأسئلة والتفاعل كما يحدث في الغرفة الصفية تماماً. أما التعليم غير المتزامن فقد عرفته (مايكروسوف، 2020) بأنه تعليم غير متقيد بزمن، إذ يقوم المعلم بتحديد عدة مصادر للمحتوى المعرفي

على المنصة التعليمية، مع خطة الدرس والأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، ويستطيع المتعلم الدخول للمنصة في أي وقت يناسبه، ليقوم بالاطلاع على الدرس وقراءته ومحاولة فهمه بحل جميع التدريبات والأنشطة المرافقة، ولا يشترط وجود المعلم في الوقت ذاته، إذ يكتفي الطالب باتباع إرشاداته وتعليماته.

#### مجالات التعليم عن بعد

لا شك أن عملية التعليم بشكل عام تعني تنفيذ التدريس بكل مجالاته المختلفة، وأهم هذه المجالات وأولها تحديد الأهداف المنوي تدريسها والتي تخص المحتوى المعرفي للمواد الدراسية المختلفة، ثم يأتي المجال الثاني وهو استخدام الأنشطة والوسائل والأساليب المناسبة، لإيصال هذا المحتوى الدراسي إليها المجال الثالث تقييم التدريس باستراتيجياته المختلفة، وعندما تحول التعليم ليكون عن بعد في ظل ظروف الجائحة أصبحت هذه المجالات أو العناصر تنفذ عبر المنصات عن بعد، وقد ذكرت (تيطراوي، 2017) أن المتعلم أصبح يتبع استراتيجيات تعليمية فعالة تعينه على فهم المقررات الدراسية المطلوبة منه تتناسب التعلم عن بعد وهذه الاستراتيجيات تزيد من تأثيرته ومقدرته على التركيز والتعلم تركز على التخطيط والتنظيم واستخدام التكنولوجيا ومصادر تعلم مختلفة لفهم المحتوى المعرفي.

أما فيما يتعلق بالمجال الثاني وهو الأدوات المستخدمة وطبيعة الأنشطة والوسائل التعليمية التي تتناسب هذا النوع من التعليم، فقد تنوعت ما بين المواد الدراسية المطبوعة التي تقدم للمتعلمين ليدرسوها ذاتياً، والمواد السموعة التي تبث عن طريق الإذاعة أو التلفزيون أو الأشرطة المسجلة فضلاً عن الفيديوهات المرئية والصور المتحركة والبيانات المتعددة التي يتناقلها المعلم والمتعلم عن طريق المنصات التعليمية (نشوان ، 1997)؛ (فضل الله ، 2017).

ومع ظهور مفهوم التعليم عن بعد، ظهرت الحاجة إلى تكيف عملية التقييم لتناسب هذا النمط من التعلم، مما أدى إلى ظهور مصطلح التقييم عن بعد بأساليب واستراتيجيات التقييم (Abubakar & Adshola, 2019) ونظراً لخصوصية التقييم عن بعد فإنه يجب أن يراعي تطبيق التقييم عن بعد عدة أمور منها طبيعة المقرر الذي يتم تقييمه، وسياق الاتصال بالطلبة، والمتطلبات التعليمية الخاصة. وكذلك زاد الاهتمام بأدوات التقييم عند تطبيق التقييم عن بعد، خاصة التي يتم تنفيذها إلكترونياً مثل ملفات الانجاز الالكترونية، والتسجيلات الصوتية والمرئية، والتجارب العلمية الافتراضية، والمؤتمرات والمقابلات الهاتفية المرئية أو الالكترونية، والاختبارات المنزلية، واختبارات الكتب المقترحة (Bolliger & Shepherd, 2010)

#### أهداف التعلم عن بعد

لا شك أن للتعلم عن بعد عدة أهداف أهمها تزويد المتعلم بمهارات التعلم الذاتي وجعل عمليات التدريس تتواءم مع تطورات العصر، فضلاً عن إثراء العملية التعليمية باستخدام وسائل تعليمية متنوعة ومشوقة ولعل أهم أهداف التعلم عن بعد التغلب على التحديات التي تواجه العملية التعليمية في الحالات الطارئة. وقد ذكر (الصالح، 1999) أن من أهم أهداف التعلم عن بعد إيجاد بيئة تعليمية غنية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بأقسامها كافة وإعادة صياغة الأدوار فيها بما يتوافق مع مستجدات الفكر التربوي، هذا ولا نستطيع أن نغفل دور التعلم عن بعد في تناقل الخبرات التربوية من خلال إيجاد قنوات اتصال تمكن المعلمين من تبادل الخبرات فيما بينهم ولعل الرغبة في اعداد جيل من المعلمين والطلاب قادر على التعامل مع مستجدات العصر هو الهدف الأسمى لعملية التعلم عن بعد .

#### مميزات التعلم عن بعد وسلبياته

حدد (الكيلاني ، 1998) مميزات التعلم عن بعد بعدة أمور أهمها أنه يمكن المعلم من نقل المحتوى المعرفي للطلبة بأكثر من طريقة، وبأي مكان وزمان، فالتعلم عن بعد يجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، فهو يعطيه فرصة لتحديد التعلم المناسب لحاجاته وميوله ورغباته، كما أنه يخفض التكاليف المادية مقارنة بالتعلم الوجاهي، ولعل من أهم مميزات التعليم عن بعد استخدامه للتعلم الالكتروني الذي من شأنه

تغيير أسلوب تفكير الطلبة من حيث مقدرتهم على التعلم الذاتي، الأمر الذي له أكبر الأثر الإيجابي في زيادة تحصيل وتعزيز دافعية الطلبة بشكل عام، (Hinostrroza, Labbé, (2004) (Zain, Atan, & Idrus, 2011) (Brun, & Matamala, 2011). بالمقابل هناك سلبيات كثيرة للتعلم عن بعد أبرزها (هيثم، 2018) بعدة بنود أهمها افتقار الميدان لبنية الكترونية كافية، وقلة الخبرة عند أفراد العملية التعليمية التطبيقية، فضلاً عن عدم توفر المهارات التكنولوجية الكافية عند المعلمين والطلبة للتعامل مع المصادر المتعددة للمعرفة من خلاله. ولعل أهم السلبيات للتعلم عن بعد هي صعوبة تقييم نتائج التعلم بدقة وشفافية. وغياب القدوة والتأثر بالمعلم، وكذلك صعوبة اكتشاف مواهب الطلبة ومقدراتهم في هذا النوع من التعلم.

#### التحديات التي واجهت عملية التعلم عن بعد

هناك عديد من التحديات تواجه عملية التعلم عن بعد، من أبرزها قلة فرص التدريب المناسبة للمعلمين على استخدام منصات التعلم، وعدم توفر بنية تحتية تكنولوجية في معظم المدارس، فضلاً عن كون التكلفة المالية لبعض الأجهزة تحول دون شرائها، كما أن ضعف عمليات الرقابة حول عمليات التعلم أدى إلى تدني مستواها، ولا ننسى أن الاعتماد على نمط محدد لعمليات التقييم سبب عزوف المعلمين عن التفاعل مع المنصات بايجابية (أحمد، 2019).

كما رافق عملية التعلم عن بعد صعوبة بالغة في قياس نتائج الطلبة بصورة دقيقة، بسبب إغلاق المدارس مما سبب وجود نقص في البيانات والمعلومات وهذا بالتالي أدى إلى تعثر عملية اتخاذ القرار. ولا ننسى النقص الحاد في الكوادر البشرية والتقنية المتخصصة من الفنيين والمهندسين وأخصائيي تكنولوجيا التعليم مما سبب نقص في الدعم الفني والأكاديمي (الجبر و المنيفي، 2015). وقد بدأ واضحا النقص الشديد في مهارة التعامل مع المنصات التعليمية وبرزت الحاجة للتدريب على استخدام شبكة الانترنت والتقنيات الحديثة ذات الصلة سواء عند الطلبة أو المعلمين، ناهيك عن عدم تقبل بعض المجتمعات لهذا النوع من التعليم، فقد تتفاوت هذه المجتمعات في المستوى الثقافي، الأمر الذي أظهر معارضة من المجتمع للتعلم عن بعد، ولم تقتصر هذه المعارضة على المجتمعات فقد انخفضت استجابة الطلبة للتعلم عن بعد بسبب عدم وجود التفاعل الكافي الجاذب للطلبة، واقتصار المادة التعليمية على الجانب النظري وافتقارها للتجارب العلمية الحية الهادفة والمتحققة في التعليم الوجيهي (عميرة وآخرون، 2019).

ومن التحديات المهمة للتعلم عن بعد ما يعانيه الطالب من إجهاد وتعب بسبب ما يقضيه من وقت طويل على الأجهزة الإلكترونية على اختلاف أنواعها لمتابعة مواد الدراسة المختلفة، مما ينعكس بصورة سلبية على التحصيل بشكل عام. والنقطة الأهم في هذا السياق؛ هو اختصار الدور القيمي التربوي للمعلم، مقابل التركيز على الجانب التعليمي، وكذلك غياب دور المعلم في التقييم المستمر للطلبة كما هو في التعليم الوجيهي وعجز الطلبة عن القيام بهذا الدور في التعلم عن بعد (مأمون، 2020).

#### الدراسات السابقة

دراسة (قنبي، 2020) والتي تهدف إلى الكشف عن واقع التعليم الإلكتروني في فلسطين خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة بأن المنهاج الفلسطيني بحاجة إلى تطوير مع التعليم الإلكتروني ومجال البنية التقنية، وحاجة المعلمين الماسة للتدريب على المنصات التعليمية الإلكترونية. كما هدفت دراسة (العنزي، 2021) إلى التعرف إلى درجة تحول طلبة جامعة الملك سعود نحو التعليم عن بعد في ظل جائحة فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء المتغيرات، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي وأعدت استبانة طبقت على (362) مبحوثاً، وأظهرت النتائج ان درجة استخدام طلبة الجامعة لأدوات التعلم عن بعد جاء بدرجة كبيرة، نظراً لأن درجة رضاهم عن التعلم عن بعد كبيرة أيضاً، فضلاً عن وجود معوقات كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يعيق تحول الطلاب للتعليم عن بعد. هذا وقد أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو

التحول للتعليم عن بعد تعزى لمتغير العمر لصالح أفراد العينة الذين تقل أعمارهم عن (40) سنة، ولمتغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة (أقل من خمس سنوات) و لصالح أصحاب الخبرة (من خمس سنوات إلى عشرة سنوات).

دراسة (الرننيسي ، 2020) و التي هدفت إلى معرفة معوقات توظيف التعليم عن بعد في مدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظر المعلمين وتكونت عينة الدراسة من (366) معلماً، وأستخدم المنهج الوصفي المسحي باستبانة اشتملت على (36) فقرة كأداة للدراسة وقد أظهرت النتائج وجود معوقات بدرجة أكبر للمعلمين، والمعوقات المتعلقة بالطلبة في الرتبة الثانية، وجاءت المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية في الرتبة الأخيرة.

أما دراسة (Yulia, 2020)، فقد هدفت إلى توضيح طرق تأثير جائحة كورونا على إعادة تشكيل التعليم في اندونيسيا، وتوضيح مزايا استخدام التعلم وفاعليته من خلال الانترنت، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد أظهرت النتائج أهمية استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة لتحسين التعليم عبر الانترنت.

#### التعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة توصلت الباحثة إلى أن التعلم عن بعد حظى باهتمام الباحثين من الدول كافة فقد تناولت بعض الدراسات الجانب الأكاديمي والمتعلق بالمحتوى المعرفي، والتحديات التي رافقت عملية التعلم عن بعد كما في دراسة (قنبي،2020)، وبعضها تناول فاعلية استراتيجيات التدريس المتبعة في التعلم عن بعد كما في دراسة (Yulia, 2020)، كما وتناولت بعض الدراسات الجوانب الإدارية للمدرسة، وتأثيرها في التعلم عن بعد كما في دراسة (الرننيسي،2020)، وقد تناولت دراسة ( للعنزي، 2021) وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات عن كيفية تحول الطلبة نحو التعلم عن بعد . وتميزت هذه الدراسة بتقييم التعلم عن بعد بالواقع والتحديات التي واجهت عمليات التعلم عن بعد في مديرية لواء القويسمة.

#### الطريقة والإجراءات

##### منهج الدراسة

لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف خصائص الظاهرة وجمع معلومات عنها، فقد تم استخدام هذا المنهج لأنه يلائم طبيعة الدراسة وأهدافها معتمداً على أسلوب الدراسة الميدانية في جمع المعلومات، ليفي بأغراضها ويحقق أهدافها واختبار صحة فرضياتها وتفسير نتائجها.

قامت الباحثة بعرض للخطوات والمراحل وفقاً للمنهج العلمي، من خلال تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، والأدوات المستخدمة ومتغيرات الدراسة المستقلة، ولإجراء التحقق من صدق الأداة وثباتها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات المتعلقة باستجابة أفراد العينة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

##### مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع المعلمين والمعلمات في مدارس مديرية لواء القويسمة في محافظة العاصمة عمان، ويبلغ عددهم (3784) بحسب قسم التخطيط بالمديرية.

##### عينة الدراسة

قامت الباحثة باستخدام عينة من المعلمين والمعلمات في لواء القويسمة، شملت العينة (100) معلماً ومعلمة)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

##### أداة الدراسة

استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لدراساتها، وتكونت من جزأين، الجزء الأول تضمن المتغيرات

الديموغرافية، والجزء الثاني تضمن فقرات الاستبانة توزعت على محورين هما:

مجالات التعليم عن بعد، وتحديات التعلم عن بعد، وقد تم تطويرها وفق الخطوات الآتية:  
الإطلاع على الأدب النظري فيما يتعلق بفقرات المحور الأول "مجالات التعليم عن بعد" والاستبانة بدراسة (أبو عباة، 2021) وبدراسة (أويابة وصالح، 2020) لإعداد هذه الفقرات، وبدراسة (الخروصي، 2021) لإعداد فقرات الاستبانة للمحور الثاني "تحديات التعلم عن بعد" ثم تم تجميع الاستبانة بحيث يتوزع المحور الأول على ثلاثة أبعاد والمحور الثاني على بعدين، وتشتمل الاستبانة كاملة على (23) فقرة، كما يظهر في الجدول (1) الآتي، ويتم الإجابة عن هذه المحاور من خلال مقياس ليكرت الخماسي، إذ يبدأ بـ (لا أوافق بشدة) وتعطى درجة واحدة فقط، (لا أوافق) وتعطى درجتين، (محايد) وتعطى ثلاث درجات، (أوافق) وتعطى أربع درجات، (أوافق بشدة) وتعطى خمس درجات.

#### الجدول (1): فقرات ومحاور الاستبانة

المحور	الفقرة
المحور الأول: مجالات التعليم عن بعد	يتكون من (14) فقرة
المحور الثاني: تحديات التعلم عن بعد	يتكون من (9) فقرات

#### صدق الأداة:

تحققت الباحثة من الصدق الظاهري للأداة، وصدق محتوى الأداة إذ تم عرضها على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المشرفين التربويين حملة درجة الدكتوراه العاملين في وزارة التربية والتعليم، وطلبت منهم إبداء رأيهم في الاستبانة وأبعادها ومعاييرها ووضوحها وفي فقرات أداة الدراسة من حيث الصياغة ومدى مناسبتها للمحور الذي وضعت فيه، وقد تم التعديل عليها بناء على ملاحظاتهم، إذ تم حذف 3 فقرات لتظهر بصورتها النهائية بـ (23) فقرة.

#### ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وقد حصلت الباحثة على قيمة معامل ألفا لكل محور من محاور الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل، فقد كان مستوى الثبات على النحو الآتي الموضح في الجدول (2):

#### الجدول (2): معامل الثبات لمحاور الاستبانة وأبعادها والمحور الكلي

المحاور	عدد الفقرات	مستوى الثبات (الفا)
المحور الأول: مجالات التعليم عن بعد	14	0.926
المحور الثاني: تحديات التعلم عن بعد	9	0.854
الاستبانة كاملة	23	0.945

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الثبات أعلى من (0.854) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات بما يطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

#### المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة أسلوب التحليل الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة كما يأتي:  
- أسلوب الإحصاء الوصفي الذي يتضمن جداول التكرارات والنسب المئوية، للإجابة عن الأسئلة وإجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالخصائص الشخصية، ومقاييس النزعة المركزية والتشتت للتعرف إلى مدى تشتت إجابات أفراد العينة عن المتوسط الحسابي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع فقراتها ومحاورها، ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت الباحثة خمسة مستويات لنقويم تجربة التعليم عن بعد من وجهة



نظر معلمي ومعلمات مديرية تربية لواء القويسمة من حيث الواقع والتحديات، وهي موضحة في الجدول (3) الآتي:

الجدول (3)

المستوى	المدى
ضعيف	2.33 - 1
متوسط	3.67 - 2.34
قوي	5 - 3.68

واستنادا إلى المقياس السابق حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع التعلم عن بعد في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة؟

- في أي المجالات التعليمية أسهم التعليم عن بعد بفاعلية أكبر من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة؟
- السؤال الثاني: ما التحديات التي واجهت عملية التعلم عن بعد في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة؟
- ما الحلول المناسبة لمواجهة تحديات التعلم عن بعد في لواء القويسمة من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة؟

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه كما واقع التعلم عن بعد في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة والدرجة لاستجابات عينة الدراسة لمحور مجالات التعلم عن بعد، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمحور الأول من الدراسة ومرتبطة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الدرجة
3	محتوى المواد الدراسية على المنصة يغطي كامل المادة	3.14	1.181	62.8	1	متوسطة
11	تحسنت مقدرة الطلبة على التعامل مع الحاسوب والمنصات التعليمية عند تقييمهم عن بعد	2.77	1.221	55.4	2	متوسطة
1	المحتوى التعليمي المتوفر على المنصة يناسب جميع الطلبة	2.62	1.144	52.4	3	متوسطة
2	الجانب الأدائي والعملي للمحتوى التعليمي على المنصة متوفر بشكل مناسب	2.47	1.114	49.4	4	متوسطة
4	الانتهاء من المادة الدراسية بالتعلم عن بعد يتم كما هو مخطط له بالتعلم الوجيه	2.41	1.296	48.2	5	متوسطة
7	المنصات والتطبيقات المشتركة ذات جودة عالية	2.36	1.168	47.2	6	متوسطة
8	الأدوات المستخدمة في التعلم عن بعد حققت النتائج المتوقعة	2.18	1.009	43.6	7	ضعيفة
12	تطورت مقدرة الطلبة على معالجة المعلومات ونقدها	2.15	1.029	43	8	ضعيفة

					وتحليلها بالتقييم عن بعد	
6	تنوعت الأدوات التي استخدمت في تعلم الطلبة خلال فترة التعلم عن بعد	2.01	1.030	40.2	9	ضعيفة
14	التقييم عن بعد يساعد الطلبة على تنمية مهارات التفكير العليا.	1.97	1.087	39.4	10	ضعيفة
13	التقييم عن بعد يراعي الفروق الفردية عند الطلبة.	1.92	1.116	38.4	11	ضعيفة
10	تحسنت مهارة الحوار والنقاش لدى الطلبة عند تقييمهم عن بعد	1.73	.962	34.6	12	ضعيفة
9	خدمات الإنترنت متوفرة عند غالبية الطلبة	1.66	.901	33.2	13	ضعيفة
5	توفر أجهزة الكترونية عند جميع الطلبة داخل البيت	1.52	.915	30.4	14	ضعيفة
	الدرجة الكلية	2.2	1.08	244.		ضعيفة

يتبين من الجدول (4) أن الدرجة الكلية لفقرات المحور الأول "مجالات التعليم عن بعد" تشير إلى أن درجة استجابة المعلمين في لواء القويسمة ضعيفة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.2) بآحراف معياري (0.97) ونسبة مئوية (44.2%)، نجد أن الفقرة (3) والتي تنص على "محتوى المواد الدراسية على المنصة يغطي كامل المادة" قد احتلت أعلى متوسط والبالغ (3.14) وهو بدرجة متوسطة، وبدل ذلك على اختلاف المعلمين والمعلمات حول توفر المحتوى التعليمي للطلبة على المنصات التعليمية قد يعزى ذلك إلى اختلاف اتجاهاتهم نحو جدوى استخدام هذه المنصات، والتي تفاوتت فاعليتها بين الباحث المختلفة ومدى تغطيتها للمحتوى الدراسي كاملاً، وفي جميع الحالات لا شك أن المعلم يفضل أن يتحكم هو بالمحتوى وطريقة إيصاله للطلاب وفق خطة يومية وفصلية اعتاد على إعدادها، ولا ننسى أن معظم المواد الدراسية لم تكن مؤهلة للشرح الكترونياً وعن بعد. كما واحتلت الفقرة (5) والتي تنص على "توفر أجهزة الكترونية عند جميع الطلبة داخل البيت" أدنى متوسط حسابي، والبالغ (1.52) وهو ضعيف، والسبب في هذه النتيجة هو عدم توفر أجهزة حاسوب كافية لدى الطلبة فقد أجمع المعلمون على عدم توفر أجهزة الكترونية عند جميع الطلبة حيث سببت جائحة كورونا أزمة حقيقية وضغطاً كبيراً على استخدام الأجهزة الالكترونية، فالعائلة التي تحتوي على أكثر من طالب واجهت صعوبة شديدة في إمكانية توفير جهاز لكل طالب، وإن توفر الجهاز قد لا يتوفر الإنترنت، خصوصاً في ظل الظروف المادية الصعبة التي سببتها الجائحة على مستوى الوطن. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (قنيبي، 2020) في الحاجة الماسة لتحسين البنى التحتية التقنية، وضرورة تدريب المعلمين على استخدام أدوات التعلم عن بعد، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة (العنزى، 2021) التي اظهرت درجة استخدام ورضا كبيرة للتعلم عن بعد.

بينما للإجابة عن السؤال الفرعي الأول وهو: في أي المجالات التعليمية أسهم التعلم عن بعد بفاعلية أكبر من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة؟ تفوق مجال المحتوى التعليمي على المجالين الآخرين، بمتوسط حسابي (2.66) وهو متوسط مما يدل على اختلاف المعلمين في درجة فاعلية التعلم عن بعد في تمثيل المحتوى التعليمي بما يحقق أهداف العملية التعليمية، ولا شك أن الظروف التي رافقت التحول للتعلم عن بعد من عنصر المفاجأة وعدم الاستعداد الكامل لذلك مع مناهج غير معدة لتناسب هذا النوع من التعلم، فضلاً عن ضعف البنى التحتية وانقار الخبرات البشرية للمعرفة التقنية كان له أعظم الأثر في هذا الاختلاف في الآراء بين المعلمين.

وجاء مجال أدوات التعلم عن بعد في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.95) وهو ضعيف، أي أن المعلمين يقررون بأن أدوات التعلم عن بعد من أجهزة الكترونية وخدمات انترنت لم تكن كافية أو متنوعة

لتحقق أهداف العملية التعليمية التعليمية، وجودة المنصات المعتمدة للتعليم عن بعد لم تكن بالمستوى المطلوب، إذ أن التعلم عن بعد يجب أن يكون منظومة متكاملة يجب أن يخطط ويصمم لها بدقة ووضوح بعيدا عن العشوائية. والجدول (5) الآتي يوضح ذلك:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمحور الأول بأبعاده الثلاثة مرتبة تنازليا

رقم انجمال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبية	الدرجة
A	مجال المحتوى التعليمي	2.66	0.95	1	متوسطة
C	مجال التقييم	12.1	.900	2	ضعيفة
B	مجال أدوات التعلم عن بعد	1.94	.790	3	ضعيفة

أما فيما يخص إجابة السؤال الثاني وهو: ما التحديات التي واجهت عملية التعلم عن بعد في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والرتبية لاستجابات عينة الدراسة لمحور تحديات التعلم عن بعد، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتبية والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمحور الثاني من الدراسة ومرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبية	الدرجة
19	أشعر أنني لست بحاجة للتدريب على استخدام أدوات التعلم	3.04	1.21	60.8	1	متوسطة
16	معرفةي بأساليب التعلم عن بعد عالية	2.83	1.25	56.6	2	متوسطة
17	أدركت أهداف وزارة التربية والتعليم فيما يخص التعلم عن بعد	2.76	1.14	55.2	3	متوسطة
18	أملك الحرية في تحديد أدوات التعلم عن بعد التي تناسب طلابي	2.71	1.16	54.2	4	متوسطة
22	قناعة الطلبة بالتعلم عن بعد مرتفعة	2.26	1.34	45.2	5	ضعيفة
20	مهارات الطلبة في التعامل مع تكنولوجيا التعليم عالية	2.26	1.09	45.2	5	ضعيفة
15	مقتنع بجدوى التعلم عن بعد	2.09	1.10	41.8	7	ضعيفة
21	دافعية الطلبة للمشاركة في متابعة الدروس التعليمية على المنصات كبيرة	1.92	1.13	38.4	8	ضعيفة
23	يحل الطلبة الواجبات البيتية بأنفسهم بانتظام	1.81	1.070	36.2	9	ضعيفة
	الدرجة الكلية	2.4	1.16	48.2%		متوسطة

يتبين من الجدول (6) أن الدرجة الكلية لفقرات المحور الثاني "تحديات التعلم عن بعد" تشير إلى أن درجة استجابة المعلمين في لواء القويسمة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.4) ونسبة مئوية (48.2%)، مما يشير إلى اختلاف المعلمين في مواجهتهم للتحديات على اختلافها وقد يعزى ذلك إلى التفاوت الكبير بين المعلمين في رغبتهم بالانخراط في تطوير مهاراتهم ومقدراتهم في التعامل مع التكنولوجيا وحرصهم على التدريب على أحدث ما يصل إليه العلم في هذا المجال، وبين المعلمين المقاومين لكل تغيير الذين يفضلون البقاء في منطقة الراحة الخاصة فيما اعتادوا عليه من أساليب تدريس واستراتيجيات قديمة

أفوها وأتقونها، وعدم رغبتهم بالتجديد والتطوير، وقد استجاب أفراد العينة لفقرات المحور الثاني والذي ينص على "تحديات التعلم عن بعد" والبالغ (9) فقرات، بأن رصدت الفقرة (19) من البعد الخاص بالتحديات التي واجهت المعلمين، والتي تنص على "أشعر أنني لست بحاجة للتدريب على استخدام أدوات التعلم. أعلى متوسط حسابي، والبالغ (3.04). وهو متوسط أيضا الأمر الذي يدل على اختلاف المعلمين حول التحديات التي واجهتهم في التعامل مع التعلم عن بعد وقد يعزى ذلك للألفة والخبرة التي اكتسبها المعلمون في وزارة التربية والتعليم خلال الفترة الماضية ومنذ بداية الجائحة وحتى الآن في التعامل مع التعلم عن بعد، إلا أنهم وعلى الرغم من ذلك لم يصلوا لقناعة بجذوى التحول للتعلم عن بعد، وما زال معظمهم يؤكد على أنه لا بد من التعلم الوجيه. بينما احتلت الفقرة (23) من البعد الخاص بالتحديات التي واجهت الطلبة، والتي تنص على "يحل الطلبة الواجبات البيتية بأنفسهم بانتظام." الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قيمته (1.81)، وهو ضعيف وهذه النتيجة تشير إلى مدى إجماع المعلمين على أن معظم الطلبة لا يتابعون الواجبات على المنصة بأنفسهم، إذ أنهم يعتمدون بشكل كبير جدا على الأهل وأولياء الأمور في ذلك. وقد انفتحت هذه النتيجة مع دراسة (العنزي، 2021) ودراسة (الرتبسي، 2020) في وجود معوقات كبيرة في التعلم عن بعد. وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني وهو: ما الحثول المناسبة لمواجهة تحديات التعلم عن بعد من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة؟ اطلعت الباحثة على الدراسات المشابهة من الأدب النظري فضلا عن خبرتها في مجال التدريس وممارستها للتعليم عن بعد في بداية جائحة كورونا توصلت إلى مجموعة حلول مقترحة وهي كالآتي :

1. ضرورة أن تعمل إدارات المدارس على التخطيط مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور في ظل مجال الشراكة المجتمعية في الخطط التطويرية للمدرسة، لكيفية إدارة عملية التعلم عندما تكون في البيت.
2. مراعاة مقدرات الطلبة وخصائصهم وامكانيات أولياء الأمور ومستواهم التعليمي في التعامل مع أبنائهم خلال فترة التعلم عن بعد.
3. تدريب المعلمين على آليات استخدام المنصات التعليمية وبرمجيات التعلم عن بعد وذلك بالاستعانة بالمشرفين التربويين.
4. كتابة توصيات من قبل المعلمين للعمل على تطوير المناهج الدراسية لتناسب التعلم عن بعد فيما يتعلق بجميع عناصر المنهاج.
5. العمل على تحسين البنى التحتية والتكنولوجية في المدارس من حيث توفير أجهزة الحاسوب وخدمات الانترنت.

#### التوصيات والمقترحات:

- بناء على النتائج التي تم التوصل إليها توصي وتقتصر الدراسة الآتي:
- العمل على إدارة التغيير في التعليم الالكتروني ودمجه مع التعليم التقليدي ليصبح منهاج حياة في ظل الجائحة وفي ما بعدها لتحقيق نقلة نوعية في منهجية التعليم.
  - الاهتمام بتنمية استخدام التكنولوجيا وتطويرها في العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية الحكومية، عند كل من المعلمين والطلبة، والاهتمام بتدريبهم على التقنيات المتعلقة بنظام التعلم عن بعد.
  - ضرورة توفير بنى تحتية من أجهزة حاسوب وشبكة انترنت بشكل كاف في المدارس، وربطها مع منصات تعليمية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.
  - إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث في فاعلية التعليم عن بعد من وجهة نظر أصحاب القرار والمسؤولين في وزارة التربية.
  - إجراء دراسات تبحث في فاعلية التعليم عن بعد من وجهة نظر أولياء الأمور والطلبة.

### المراجع العربية

- أبو عباة، أنير (2021). تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء الأمور. مجلة الجامعة الإسلامية لدراسات التربوية والنفسية، غزة: الجامعة الإسلامية
- أحمد، إلهام (2020). تقييم تجربة التحول الرقمي في التعليم من وجهة نظر طلاب الإعلام بالتطبيق على منظومة التعليم الإلكتروني وقت جائحة كورونا ووضع تصور إستراتيجية تطويره. مجلة البحوث الإعلامية.
- أحمد، رامي (2019). درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعنم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء. جامعة الشرق الأوسط، رسالة ماجستير، عمان، الأردن.
- أوبابة، صالح وصالح، أبو القاسم(2020). تقييم تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة COVID-19 من وجهة نظر الطلبة دراسة حالة بجامعة غرداية بالجزائر. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والإجتماعية، الجزائر: مجلد(3) العدد(26).
- الجبر، حامد والمنيفي، جابر (2015). واقع استخدام طلاب كلية التربية الأساسية في الكويت لأدوات التعلم الإلكتروني. مجلة التربية
- الخروصي، حسين بن علي(2021). واقع تجربة التعلم عن بعد في ظل انتشار جائحة كورونا كوفيد " 19 بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر الهيئة التدريسية. دراسة تقييمية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، غزة: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 5(21).
- الرنتيسي، سمير (2020). معوقات تطبيق التعليم عن بعد في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية
- الزبون، خالد(2020). فاعلية التعلم عن بعد مقارنة بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة اللغة العربية. المجلة العربية للتربية التنوعية
- الصالح، بدر (1999). تقنية التعليم الوجه الآخر. مجلة المعرفة
- العشي، هارون و بوراس، فايزة (2018). استراتيجيات تفعيل نظام التعليم الإلكتروني في الجامعة. مجلة العلوم الانسانية. 107-92
- العززي، هبة (2021). تحول طلبة جامعة الملك سعود نحو التعلم عن بعد في ظل فيروس كورونا من وجهة نظر هيئة التدريس مجلة العلوم التربوية والنفسية.
- الكيلاني، تيسير (1998). التعلم عن بعد، فلسفته، امكانياته، ركائزه ووسائله التعليمية مجلة اتحاد الجامعات العربية.
- المحمادي، غدير(2018).تقويم واقع استخدام نظام التعلم الإلكتروني (emes) في برنامج التعلم الإلكتروني عن بعد بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب. مجلة التربية الأساسية للعلوم التربوية و الانسانية
- تيطراوي، بشرى(2017). دور التقويم الذاتي في تنمية بعض المهارات الدراسية لدى طلبة قسم علم النفس سنة أولى ماستر-دراسة ميدانية بقسم علم النفس.الجزائر :جامعة محمد بو ضياف المسيلة
- حناوي، حمدي و نجم، روان(2019). جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتوظيف التعلم الإلكتروني، الكفايات والإنجازات والمعوقات. مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث
- رفاعي، صفاء (2021). التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا جامعة الاسكندرية نموذجاً. الاسكندرية، مصر :جامعة الاسكندرية

- زين الدين، محمد (2005). **تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات، منظومة التعلم عبر الشبكات**. القاهرة: عالم الكتب
- عميرة، جوييدة وآخرون (2019). خصائص وأهداف التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني: دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية، *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، ع 6، 285-298
- فضل الله، أحمد (2017). **واقع استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم في التعليم عن بعد بجامعة السودان المفتوحة**. رسالة ماجستير غير منشورة.
- قنبي، عيبر (2020). **واقع التعلم الإلكتروني في فلسطين خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين**. *مجلة العلوم للدراسات الاجتماعية*.
- مأمون، شيماء (2020). **مزايا وعيوب التعليم عن بعد في مواجهة كوفيد 19**، متاح على News: eg.org.ahram.g
- نشوان، يعقوب (1997). **التعلم عن بعد والتعليم الجامعي المفتوح**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع
- هيثم، حسن (2018). **تكنولوجيا العالم الافتراضي والواقع المعزز في التعليم**. *مجلة الخمائل*.
- **المراجع الأجنبية**
- Abubakar, A, and I Adshola( 2019). "Digital Exam and Assessments Ariposte to Industry." *4 in Elci L. L. Beith & A. Elci Handbook of Research on faculty Development for Digital Teaching and Learning*.
- Andi, Prastowo(2015). *Panduan Kreatif Membuat Bahan Ajar Inovatif*. Yogyakarta: Diva Press.
- Basilaia, G, and D Kvavadie(2020). "Transition to on line Education Continuace Learning Intention in Uganda, Nigher Learning institutions." *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*.
- Bolliger, D, and C E Shepherd(2010). "Student Perceptions of e portfolio integration in on line courses, Distance." Vol. 3.
- Demchenko, Y. (1997). *New Paradigm of Education in Global Information Environment: Learning from the internet – Contributing to the internet*.
- fojkik, Rostislav(2018). "Problems of distance education." *ICTE Journal*.
- Hinostroza, J E, C Labbé, M Brun, and C Matamala(2011). "'Teaching and learning activities in Chilean classrooms: Is ICT making a difference?'" *Computers & Education*.
- Valentine, D.(2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. (*Online Journal of Distance learning Administration*, 5(3).
- yulia, H(2020). "OnLine Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia." *English Teaching Journal*.
- Zain, M Z, H Atan, and R M Idrus(2004). "'The impact of information and communication technology (ICT) on the management practices of Malaysian Smart Schools." *International Journal of Educational Development*, 201-211.
- Microsoft .(2020) . *Foundational Skills for Remote Teaching* . Guide for distance learning from Microsoft.

دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى الطلبة في المدارس العربية  
داخل الخط الأخضر  
د. علاء حسين الهيب

مختص:

هدفت الدراسة التعرف إلى دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى الطلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي؛ من خلال تصميم أداة للدراسة تم التحقق من صدقها وثباتها، وقد تم توزيع أداة الدراسة على (275) معلماً ومعلمة من العاملين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، وقد أظهرت النتائج أن هناك دوراً كبيراً لتعليم الإلكتروني في تحسين التواصل الإلكتروني، كما أظهرت النتائج أن هناك دوراً متوسطاً في تحسين مخرجات التعلم لدى الطلبة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى الطلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، تعزى إلى متغيرات الدراسة الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، مخرجات التعلم، التواصل الإلكتروني، الخط الأخضر.

**The Role of E Learning In Improving Learning Outcomes and Electronic Communication among Students in Arab Schools within the Green Line**  
**Dr Alaa Husein Al Haieb**

**Abstract**

The study aimed to identify the role of e-learning in improving learning outcomes and electronic communication among students in Arab schools within the Green Line. To achieve the objectives of the study, the descriptive methodology was used, by designing a study tool whose validity and reliability were verified. (275) respondents from teachers working in Arab schools within the green line, and the results showed that there is a great role for e-learning in improving electronic communication, and the results also showed that there is a moderate role in improving students' learning outcomes, and the results also showed that there are no significant differences on the role of e-learning in improving learning outcomes and electronic communication among students in Arab schools within the Green Line, attributed to the study variables: gender, academic qualification, and years of experience.

**Keywords:** E-learning, learning outcomes, electronic communication, the green line.

مقدمة:

يعد التعليم عملية تربوية هادفة، بوصفه وسيلة بناء المجتمعات وتمكينها والنهوض بها، وما تميز الدول ونبوغ أبنائها إلا بفعل التعليم ونوعية استراتيجيات تعلمه وتوظيفه؛ فهو الوسيلة المثلى لتنمية الموارد البشرية والاقتصادية، وزيادة الإنتاج وقهر الهدر وتحقيق التنافسية، والمقدرة على مواكبة التطورات الحديثة بكافة أشكالها، ولذلك تولي الدولة المتقدمة عمليات التعليم واستراتيجيات تدريسه أهمية بالغة، لما لهما من دور فاعل في مخرجات النظام التعليمي، والتي يمكن أن يقاس جزء منها بالتحصيل الدراسي.

إن التقدم في حقل التربية والتعليم أدى إلى تطور دور المناهج لتصبح أكثر مقدرة على التكيف مع التحديات، ولتسهم في تعديل سلوك المتعلم بما تقتضيه خصائص يُمَوِّد حاجات مجتمعه، ومتطلبات العصر الذي يعيش فيه، فلم يعد المنهج مقرراً دراسياً، يتمحور حول المادة التعليمية ويقف عندها، بل برز دوره في

تزويد المتعلم بكل ما يلزمه في كافة المجالات ليوثفه في حياته، فالمعارف والمهارات التعليمية مرتبطة ومتكاملة في أهدافها (عطية، 2013).

لم تقف نماذج التعليم إزاء هذا الزحام المعرفي المتسارع جامدة، بل امتدت وتفاعلت لتواكب المستجدات التربوية في مجالات التعلم بعامه، والتعلم الإلكتروني بخاصة، إذ تصمم الدروس التعليمية والبرامج المحوسبة والإلكترونية بما يتلاءم واستعدادات الطالب ومقدراته الذهنية، وبما ينسجم مع ما يمتلكه من خبرات ومهارات سابقة (Bashir, 2019).

ولأن أدوات التعلم الاعتيادي لا تستطيع مواكبة هذا التقدم العلمي والتكنولوجي منفردة، ولا يمكن أن تثرى مضمون المناهج والمحتويات التعليمية بمادة تتسجم وميول الطلبة (الموسى والمبارك، 2016). والتعليم الإلكتروني؛ وهو نظام تعليمي تفاعلي، يقدم للطالب عبر شبكات تواصلية ومنصات رقمية تربوية، ويعتمد على بيئة الكترونية تقدم محتوى المقررات الدراسية في أوقات متزامنة أو غير متزامنة، وتوفر سبل الإرشاد والتوجيه، وتنظيم الاختبارات، وإدارة المصادر والعمليات وتخطيطها وتقويمها وتطويرها (المومني، 2021).

وتكمن أهمية التعليم الإلكتروني في حل مشكلات الزحام المعرفي، وتوسيع فرص القبول في التعليم بسبب الإقبال المتزايد، والتمكن من تدريب العاملين وتعليمها دون ترك أعمالهم، والإسهام في كسر الحواجز النفسية بين المعلم والمتعلم، وتقليل تكلفة التعليم، ورفع العائد من الاستثمارات الاقتصادية والمعرفية (عبد الحكيم، 2021).

إن المقدر على مواكبة المستجدات السريعة في التكنولوجيا الحديثة يعتمد بشكل رئيس على الوعي بحجم التحديات والصعوبات التي تواجهها في جميع المجالات، ومنها تكنولوجيا تقنيات الحاسوب والاتصالات والتي أصبحت تحتاج إلى مثابرة وجهد متواصل لضمان متابعتها والتفاعل معها وتوظيفها لخدمة المجتمع (Al-Shabatat, 2014).

ولما كان العصر الحالي قد شهد تطوراً كبيراً في مجال الاتصال، فقد أصبحت السنوات الأخيرة مع انتشار سريع لهذه الشبكة في كافة المجالات، مما غير من أساليب وأشكال الاتصال في شتى مجالات الحياة، فقد أصبح على المتعلم أن يمتلك مهارات استخدام التقنيات الحديثة، وما يرتبط بها من خدمات التواصل مع الآخرين في أماكن متفرقة، وذلك من خلال أساليب التواصل المختلفة كالبريد الإلكتروني، وغرف المحادثة، والتخاطب الكتابي، والمؤتمرات المرئية، وقد أشارت دراسات عديدة إلى أهمية تعزيز مهارات التواصل من خلال تعزيز مجتمع تعلم عبر الإنترنت مثل دراسات بوليك وميغار (Braun, 2004)، إذ أكدت هذه الدراسة على مقدر المتعلم على تحليل وتركيب وتقييم المعلومات المتداولة عبر الإنترنت، كذلك اكتسابهم لمهارات التواصل الإلكتروني نتيجة التعلم المعتمد على شبكة الإنترنت.

ويستخلص الباحث بأن التعليم عملية تربوية هادفة، بوصفه وسيلة بناء المجتمعات وتمكينها والنهوض بها، وما تميز الدول ونبوغ أبنائها إلا بفعل التعليم ونوعية استراتيجيات تعلمه وتوظيفه؛ فهو الوسيلة المثلى لتنمية الموارد البشرية والاقتصادية، وزيادة الإنتاج وقهر الهدر وتحقيق التنافسية، والمقدرة على مواكبة التطورات الحديثة بأشكالها كافة، ولذلك تولي الدولة المتقدمة عمليات التعليم واستراتيجيات تدريسه أهمية بالغة، لما لهما من دور فاعل في مخرجات النظام التعليمي، والتي يمكن أن يقاس جزء منها بالتحصيل الدراسي.

وقد عملت وزارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر على تطوير التعليم، وتطوير المناهج المبنية على رؤية وزارة التربية والتعليم وعلى مختلف الأصعدة في الوزارة. وخاصة التوسع في التعليم الإلكتروني ليشمل جميع الطلبة في إسرائيل، من أجل تلبية حاجاتهم الأكاديمية والاجتماعية، لذا فإن الدراسة الحالية تحاول الوقوف على التعليم الإلكتروني ودوره في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى الطلبة في



المدارس العربية داخل الخط الأخضر .

#### الدراسات السابقة:

هدفت دراسة العالم (2013) إلى التعرف إلى أثر الاستفادة من التعلم المدمج من خلال استخدام الفيس بوك في تنمية مهارات الاتصال الإلكتروني في مادة التكنولوجيا لطالبات الصف التاسع في غزة. أظهرت النتائج أهمية اعتماد التعلم المدمج في تدريس محتويات المواد المختلفة في مؤسسات التعليم العام. والاستفادة من التعلم المدمج والشبكات الاجتماعية في التعليم لتطوير مهارات مختلفة مثل الاتصال الإلكتروني.

هدف دراسة الضلعان (2018) إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي قائم التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى تنظيم الذات الأكاديمي ومهارات التواصل الإلكتروني لدى عينة من طلاب كلية الطب بجامعة الحدود الشمالية، لعينة من (60) طالباً موزعين على ثلاث مجموعات. وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,05) بين متوسطي القياسيين البعدي للمجموعتين التجريبيتين (تنظيم الذات الأكاديمي، ومهارات التواصل الإلكتروني) والمجموعة الضابطة لصالح المجموعتين التجريبيتين.

هدفت دراسة نوار (2018) إلى تحديد مدى استفادة أولياء أمور والطلاب من الخدمات التي يقدمها المربع الإلكتروني، وتحديد الصعوبات التي تواجه أولياء الأمور في أثناء تفاعلهم مع الخدمات التربوية المتوافرة على المربع الإلكتروني، وتحديد مدى مشاركة أولياء الأمور في تقويم الخدمات التربوية المتوافرة على المربع الإلكتروني من وجهة نظرهم، وتقديم المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحقيق مزيد من استفادة أولياء أمور والطلاب من الخدمات التربوية المتوافرة على المربع الإلكتروني، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى قلة الوعي بنوعية الخدمات التربوية التي يوفرها المربع الإلكتروني، وعدم توافر دورات تدريبية لأولياء الأمور لتدريبهم على كيفية التفاعل مع المربع الإلكتروني والاستفادة من خدماته، و الاعتقاد بعدم وجود أهمية تدعو للتفاعل مع المربع الإلكتروني.

وهدف دراسة جوزن وهيردن (Goosen & Heerden, 2019) إلى استقصاء فاعلية التعلم الإلكتروني وتطبيقاته في منطقة سا (SA) في جنوب أفريقيا، من حيث: النظر في الجوانب القابلة للتطبيق على أرض الواقع، والعمل على تنمية الموارد البشرية في استخدام التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (95) مديراً ومعلمًا، يستخدمون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سواء في التعليم أو الإدارة. وأظهرت النتائج أن الإداريين يستخدمون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارتهم من حيث التخطيط، وغيرها من الأعمال الإدارية المختلفة، بينما المعلمون بحاجة إلى دعم أكبر لعدم مقدرتهم على استخدام التكنولوجيا لتعزيز ودعم العملية التعليمية التعليمية.

وأجرى ميرك (Merc, 2018) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام المعلمين والمعلمات في المدارس الأساسية لتقنيات الاتصال التكنولوجية في الفصول الدراسية، ووظف الباحث التحليلات الاحصائية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة وزعت على عينة الدراسة، وبلغ عددها (65) معلماً، وأظهرت الدراسة وجود نقص في أجهزة التكنولوجيا، و لم تكن ممارسة المعلمين التعليمية على المستوى المقبول، وعدم وجود تدريب كاف، وعدم وجود تكامل بين الفصول الدراسية والتكنولوجيا المستخدمة، و عدم التوافق بين برنامج التدريس الواقعي والبرنامج الإلكتروني.

هدفت دراسة عبدالباقي (2019) إلى تعرف دور التعليم الإلكتروني في تعزيز نواحي النمو لدى الأطفال، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت العينة من (40) طالبة تم اختيارهم عشوائياً، وقد أظهرت النتائج ان التعليم الإلكتروني كان له دور في تعزيز النمو اللغوي والمعرفي والاجتماعي لدى الأطفال، كما ساعد التعليم الإلكتروني على زيادة الابتكار والابداع لدى اطراف العملية التعليمية.

وأجرى المشهراوي (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تجربة توظيف التعليم الإلكتروني

لتحسين العملية التعليمية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (220) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الحكومية بغزة، وتكونت أداة الدراسة من (60) فقرة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن فقرة (وجود بالمدرسة قاعة حاسوب مجهزة) هي الأكثر تكراراً في محور مدى استخدام التعليم الإلكتروني في المدرسة، وأهم الأنماط المستخدمة هي (التعلم الذاتي)، وكتاب (التكنولوجيا) هو الأكثر توظيفاً للتعليم الإلكتروني، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  في متغيرات الدراسة جميعها (الجندر، الدورات التدريبية، التخصص، الخدمة، المؤهل العلمي).

هدفت دراسة أبو جراد (2021) إلى الكشف عن واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر معلمى ومعلمات المرحلة الأساسية في مديرتي التربية والتعليم شمال وشرق غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة في مديرتي التربية والتعليم شمال وشرق غزة من قاموا بالتدريس خلال فترة انتشار فيروس كورونا من خلال نظام التعليم الإلكتروني، وجرى جمع البيانات اللازمة باستخدام استبيان بلغ معامل ثباته (0.804). وتم تطبيقه على عينة الدراسة. كشفت نتائج الدراسة أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظرهم كان متوسطاً، وجاء تقييمهم لمجال استمرارية التعليم الإلكتروني ومجال معوقات استخدام التعليم الإلكتروني ومجال تفاعل المعلمين مع التعليم الإلكتروني، ومجال تفاعل الطلبة في استخدام التعليم الإلكتروني متوسطاً.

وهدفت دراسة الزهراني (2021) إلى التعرف إلى أثر استخدام التعليم الإلكتروني (كوفيد-19) في تنمية بعض مفاهيم المواطنة الرقمية (الاتصال الرقمي) لدى طالبات كلية التربية في قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تم توزيعها على عينة تكونت من (345) طالبة من طالبات كلية التربية، قسم رياض الأطفال، وأظهرت الدراسة عن ضرورة توظيف تقنيات الاتصال الرقمي مثل شبكات التواصل الاجتماعي لدعم أنشطة الطلبة بمتوسط (4.15 من 5) أي بدرجة كبيرة، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الاستجابات تبعاً لمتغير المستوى.

#### التعقيب على الدراسات السابقة:

تم عرض الدراسات السابقة وفقاً لترتيب زمني من الأحدث إلى الأقدم، لتبرز هذه الدراسات التطور الذي واكب التعليم الإلكتروني ودوره وأهميته في مؤسسات التعليم، تم تناولت الدراسات السابقة التي لها علاقة بأثر التعليم الإلكتروني على العملية التعليمية، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مفهوم التعليم الإلكتروني، وفي إثراء الأدب النظري لهذه الدراسة وفي تصميم أدوات الدراسة. إن ما يميز الدراسة الحالية أنها هدفت إلى التعرف إلى التعليم الإلكتروني ودوره في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى الطلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر. ولعل هذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها حاولت سد النقص الوارد في بعض الدراسات السابقة التي تناولت التعليم الإلكتروني، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار أداة جمع البيانات وتحليلها باستخدام الأساليب والمعالجات الإحصائية المناسبة، كما تتميز الدراسة الحالية عما سبق من دراسات أنها بحثت في دور التعليم الإلكتروني ودوره في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى الطلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

جاءت هذه الدراسة انسجاماً مع الأدب التربوي السابق والدراسات السابقة التي نادى بضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول التعليم الإلكتروني ودوره في تحسين العملية التعليمية التعليمية، من أجل العمل على

توظيف التعليم الإلكتروني في خدمة العملية التعليمية، ولتخدم جميع عناصر العملية التعليمية التعليمية. لذلك لا بد من التعرف إلى واقع التعليم الإلكتروني ومدى ملاءمته لتحقيق الأهداف التربوية. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نواء الشمال من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نواء الشمال من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

#### أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من كونها من الدراسات التي تهتم بالتعليم الإلكتروني والتواصل الإلكتروني، وتنبثق أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

1. تضع الدراسة الحالية رؤية واضحة أمام القائمين على المناهج الدراسية في وزارة التربية والتعليم، عن دور التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين.
2. تعمل الدراسة على إثراء الأدب السابق المتعلق بالتعليم الإلكتروني
3. تمهد الدراسة الحالية الطريق لإجراء دراسات مستقبلية تتعلق بالموضوع.

#### أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يأتي:

1. التعرف إلى دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نواء الشمال من وجهة نظر المعلمين.
2. الاختلاف في تقديرات المعلمين في دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نواء الشمال من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

#### التعريفات الإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات والمفاهيم الإجرائية الآتية:

- **التعليم الإلكتروني:** تعرفه الزويني والأسدي (2016، 5) بأنه محاولة الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم عن بعد باختلاف المكان، من خلال البرامج التعليمية أو التدريبية الإلكترونية؛ مثل المؤتمرات عن بعد، وشبكة الإنترنت، ومنصات التعليم، وأجهزة الحاسوب، والقنوات التلفزيونية والبريد الإلكتروني وغيرها. أما إجرائياً فهو: إيصال المواد التعليمية المحددة إلى المتعلم عبر المنصات التفاعلية والشبكات الإلكترونية، وأجهزة الحواسيب، والهواتف الذكية، بحيث يتمكن المتعلم من الوصول إلى هذه المواد والمعلومات في أي زمان ومكان.
- **مخرجات التعلم:** هي مجموعة من المهارات اللازمة للطلاب، والتي يجب القيام بها؛ بهدف تحقيق مستوى تحصيل متميز، وتحسين أساليب المواجهة والتصدي للمطالب التي قد تمثل عبئاً عليهم؛ مما يساعد على الأداء الناجح للمهام الأكاديمية، وهذه المهارات متعددة، منها: مهارات الاستدكار - مهارة تنظيم الوقت - مهارة التنظيم الذاتي للتعلم - مهارة تحمل الضغوط الأكاديمية (بدوي، 2001:151).
- **التواصل الإلكتروني:** بأنها المهارات التي يكتسبها الطالب من خلال البحث عن المعلومات واستخدام البريد الإلكتروني، وعمليات التبادل الكترونياً، أي الانفتاح على العالم الكترونياً عبر الإنترنت (العالم، 2014).
- **الخط الأخضر:** مصطلح سياسي يستخدم للإشارة إلى الأراضي الفلسطينية التي أُقيمت عليها إسرائيل عام

1948 ، والتي أصبح أهلها الفلسطينيون جزءاً من تلك الدولة وأنظمتها السياسية، والاقتصادية، والتربوية والثقافية (عابدين، 2008: 196).

#### الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمع الدراسة، وعينتها والطريقة التي تم فيها اختيار العينة والأدوات المستخدمة فيها، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ولإجراءات الدراسة ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للوصول إلى نتائج الدراسة.

#### منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي، لجمع البيانات من خلال توزيع الاستبيانات الكترونياً وجمعها وتحليلها إحصائياً بالأساليب المناسبة.

#### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر في لواء الشمال الذين على رأس عملهم خلال العام الدراسي (2021/2022)، والبالغ عددهم (4500) معلم ومعلمة، حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر في لواء الشمال لعام 2021.

#### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة ممثلة لمجتمع الدراسة، خلال العام الدراسي (2020-2021) بما نسبته (6%) من مجتمع الدراسة، فقد اشتملت عينة الدراسة على (275) معلماً يعملون في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، وبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	107	38.9%
	أنثى	168	61.1%
	المجموع	275	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	58	21.1%
	دراسات عليا	217	78.9%
	المجموع	275	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	34	12.4%
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	73	26.5%
	أكثر من 10 سنوات	168	61.1%
	المجموع	275	100%

#### أداة الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة تم الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالتعليم الإلكتروني إذ تم تطوير أداة لقياس دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في لواء الشمال من وجهة نظر المعلمين، واستفاد الباحث بصورة أساسية في إعداد الأداة على المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة كدراسة (العالم، 2014)، ودراسة عبد الباقي (2019). إذ يضع المستجيب إشارة أمام كل فقرة من فقرات المجالات وذلك على سلم من خمس درجات لقياس دور التعليم الإلكتروني اشتملت على؛ (كبير جداً، كبير، متوسط، متدني، متدني جداً) - وصححت الأداة بإعطاء الأوزان التالية (5، 4، 3، 2، 1) للدرجات السابقة الذكر، كما تم

التحقق من دلالات الصندق والثبات للأداة.

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (30) مستجيبا 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. والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات أداة الدراسة والأداة ككل

المجالات	مخرجات التعلم	التواصل الإلكتروني	دور التعليم الإلكتروني
مخرجات التعلم	1		
التواصل الإلكتروني	.342(**)	1	
دور التعليم الإلكتروني (الكلّي)	.300(**)	.852(**)	1

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05). \*\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة مع الأداة ككل، تراوحت ما بين (0.30-0.85)، وهي ملائمة لتحقيق اغراض هذه الدراسة، كذلك تم التحقق من مؤشرات صدق البناء، من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المستجيبين من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الاداة والمجالات التي تنتمي إليها. وبين الفقرات والأداة ككل، حيث تبين أن معاملات الارتباط بين فقرات الأداة ومجال الدراسة والأداة الكلية، كانت مناسبة، حيث كانت الارتباطات بين فقرات الاداة ومجالات الدراسة وبين فقرات المجالات والأداة الكلية أكبر من (0.30)، وهي ملائمة لأغراض لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

تم 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 (30 مستجيبا) مرتين بفارق زمني مدته أسبوعين وسيتم 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 (3) يبين ذلك.

الجدول (3): معامل ثبات إعادة والاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة التعليم الإلكتروني ودوره في

تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني في لواء الشمال ككل ومجالاتها

انمقياس ومجالاته	ثبات الاتساق انداخي	ثبات الإعادة
مخرجات التعلم	0.912	0.901
التواصل الإلكتروني	0.901	0.921
دور التعليم الإلكتروني	0.932	0.941

أظهرت النتائج في الجدول (3) أن معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على الأداة في مررتي التطبيق بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.941)، أما معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للأداة ككل بلغ (0.932). ويلاحظ أنها ذات معامل ثبات مرتفع، وعليه اعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة وتحقيق غرضها والوثوق بنتائجها.

### متغيرات الدراسة:

#### أولاً: المتغيرات الرئيسية

التعليم الإلكتروني ودوره في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى الطلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر

#### المتغيرات التصنيفية

1. الجنس: وله فئتان (ذكر، انثى).
  2. المؤهل العلمي وله مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا).
  3. سنوات الخبرة ولها مستويان (اقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
- أساليب المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لمعرفة دور التعليم الإلكتروني ودوره في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى الطلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر .

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي، لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات دور التعليم الإلكتروني ودوره في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى الطلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر .

#### عرض النتائج ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في لواء الشمال من وجهة نظر المعلمين لتحقيق ذلك تمت الإجابة عن أسئلتها وفق تسلسلها، وفيما يلي عرض لذلك:

نتائج السؤال الأول الذي نص على: "ما دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في لواء الشمال من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في لواء الشمال من وجهة نظر المعلمين، وكل مجال من مجالاتها، ويبين الجدول (4) ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني وكل مجال من مجالاتها

#### مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	التواصل الإلكتروني	3.75	.620	2	كبيرة
1	مخرجات التعلم	3.03	.334	1	متوسطة
3	دور التعليم الإلكتروني	3.39	.297	3	متوسطة

\* الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5)

يلاحظ من الجدول (4) أن دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (3.39) بانحراف معياري (0.297). فقد جاء المجال التواصل

الإلكتروني في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.75) بدرجة (كبيرة) بانحراف معياري (0.620)، وجاء مجال مخرجات التعلم في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.03) بدرجة (متوسطة) بانحراف معياري (0.334). ويعزو الباحث هذه النتيجة المتوسطة إلى جانحة كورونا قد عملت فجوة كبيرة بين الواقع والمأمول من خلال استخدام التعليم الإلكتروني، إلى تعميق الفجوة في مخرجات التعليم.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني وفيما يلي عرض لذلك:

أولاً: مجال مخرجات التعلم:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال مخرجات التعلم، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
8	يشجع التعليم الإلكتروني الطلبة على التعلم الذاتي	3.87	0.60	1	كبيرة
10	زاد التعليم الإلكتروني من الثقافة المعلوماتية لدى الطلبة	3.84	0.52	2	كبيرة
9	أسهم التعليم الإلكتروني بفاعلية في استمرارية وديمومة العملية التعليمية	3.67	0.67	3	كبيرة
12	أسهم التعليم الإلكتروني في تعزيز دافعية الطلبة نحو التحصيل الأكاديمي	3.11	0.99	4	متوسطة
7	تقبل الطلبة فكرة التحول نحو التعليم الإلكتروني في ظل جانحة كورونا	3.09	0.99	5	متوسطة
11	يثير التعليم الإلكتروني دافعية الطلبة على تعلم موضوعات جديدة	3.03	0.99	6	متوسطة
13	اكتسب التعليم الإلكتروني الطلبة مهارة التحليل والاستنتاج	3.03	0.99	6	متوسطة
6	يرسل الطلبة الواجبات والمهام المطلوبة منهم بالوقت المحدد	2.93	0.99	8	متوسطة
1	يزود التعليم الإلكتروني الطلبة بمهارات البحث العلمي	2.80	0.97	9	متوسطة
14	عمل التعليم الإلكتروني على تنمية المهارات الشخصية والتطوير الذاتي المتعلق بالجوانب الأكاديمية	2.76	0.96	10	متوسطة
5	يشعر الطلبة بالرضا عند التعامل مع الاختبارات الإلكترونية المحوسبة	2.74	0.96	11	متوسطة
3	تقوم المدرسة بتوفير التدريب المناسب للطلبة على استخدام التعليم الإلكتروني	2.68	0.94	12	متوسطة
4	يتفاعل الطلبة مع التعليم الإلكتروني بشكل فعال ومرضي	2.47	0.84	13	متوسطة
2	توفير الحوافز المقدمة للطلبة المتفاعلين على منظومة	2.33	0.74	14	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
	التعليم الإلكتروني			
	مخرجات التعلم	0.33		متوسطة

\* الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5)

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية ل فقرات المجال تراوحت بين (2.33) و(3.87) بدرجة (كبيرة). فقد جاءت الفقرة (8) التي نصت على " يشجع التعليم الإلكتروني الطلبة على التعلم الذاتي " في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.87)، وانحراف معياري (0.60)، بدرجة (كبيرة)، في حين جاءت الفقرة (2) التي نصت على " توفير الحوافز المقدمة للطلبة المتفاعلين على منظومة التعليم الإلكتروني " في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.33)، وانحراف معياري (0.74) بدرجة (كبيرة). ويمكن عزو هذه النتيجة المتوسطة إلى أن التعليم الإلكتروني لوحده لا يلبى متطلبات الطلبة وحاجاتهم كما أنه لا يحفز الطلبة على متابعة التعليم بالوسائل الإلكترونية.

ثانيا: مجال التواصل الإلكتروني:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التواصل الإلكتروني مرتبة تنازليا وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	التعليم الإلكتروني رفع من مهارات التفاعل والتواصل بين الطلبة والمعلم	0.93	1	كبيرة
7	يوفر نظام التعليم الإلكتروني عملية التواصل ما بين الإدارة المدرسية، المعلم، الطالب.	1.00	2	كبيرة
2	أصبح الطلبة يعتمدون على محركات البحث في البحث عن المعلومات	1.03	3	كبيرة
3	يستطيع الطلبة عمل علاقات مع طلبة آخرين لتبادل الخبرات	1.16	4	كبيرة
1	أصبح لدى الطلبة المقدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني	1.13	5	كبيرة
6	أصبح لدى الطلبة المقدرة على التعامل مع جميع مواقع التواصل الاجتماعي	1.28	6	متوسطة
5	يتميز التعليم الإلكتروني بالتفاعل والعلاقات الاجتماعية	1.26	7	متوسطة
	التواصل الإلكتروني	0.62		كبيرة

\* الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5)

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية ل فقرات المجال تراوحت بين (1.264) و(4.12) بدرجة (متوسطة إلى كبيرة)، حيث جاءت الفقرة (4) التي نصت على " التعليم الإلكتروني رفع من مهارات التفاعل والتواصل بين الطلبة والمعلم " في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.12)، وانحراف معياري (0.96)، بدرجة (كبيرة)، في حين جاءت الفقرة (5) التي نصت على " يتميز التعليم الإلكتروني بالتفاعل والعلاقات الاجتماعية " في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.34)، وانحراف معياري (1.26) بدرجة (متوسطة).



ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن زيادة استخدام الوسائل الإلكترونية من قبل الطلبة، جعلهم يبحرون في الشبكة العنكبوتية بشكل كبير، مما جعلهم أكثر مهارة في استخدام المواقع المختلفة، وزادة من مقدرتهم على التواصل الإلكتروني بشكل أكبر.

نتائج السؤال الثاني الذي نص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات تقديرات المعلمين دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في لواء الشمال من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في لواء الشمال من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ويبين الجدول (7) ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة اندراسة على دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في لواء الشمال من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

المتغيرات	الفئات	الإحصائي	مخرجات التعلم	التواصل الإلكتروني	دور التعليم الإلكتروني
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.03	3.68	3.35
		العدد	107	107	107
		الانحراف المعياري	.315	.587	.293
	انثى	المتوسط الحسابي	3.02	3.76	3.39
		العدد	168	168	168
		الانحراف المعياري	.346	.647	.304
	المجموع	المتوسط الحسابي	3.02	3.73	3.38
		العدد	275	275	275
		الانحراف المعياري	.334	.625	.300
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	2.98	3.70	3.34
		العدد	58	58	58
		الانحراف المعياري	.321	.681	.318
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	3.04	3.74	3.39
		العدد	217	217	217
		الانحراف المعياري	.337	.610	.295
	المجموع	المتوسط الحسابي	3.02	3.73	3.38
		العدد	275	275	275
		الانحراف المعياري	.334	.625	.300
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	2.97	3.75	3.36

المتغيرات	الفئات	الإحصائي	مخرجات التعلم	التواصل الإلكتروني	دور التعليم الإلكتروني
		العدد	34	34	34
		الانحراف المعياري	.365	.696	.319
	من 5 سنوات الى أقل من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.06	3.80	3.43
		العدد	73	73	73
		الانحراف المعياري	.341	.611	.328
	أكثر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.02	3.70	3.36
		العدد	168	168	168
		الانحراف المعياري	.325	.617	.282
	المجموع	المتوسط الحسابي	3.02	3.73	3.38
		العدد	275	275	275
		الانحراف المعياري	.334	.625	.300

يلاحظ من الجدول (7) وجود اختلاف ظاهري في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في لواء الشمال من وجهة نظر المعلمين ، وفقاً لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي، ويبين الجدول (8) ذلك.

الجدول (8): تحليل التباين الثلاثي لمتوسطات انحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في لواء الشمال من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

مصدر التباين	المجال	مجموع انحرافات	درجة انحراف	متوسط انحرافات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling's Trace=.005 Sig.= .512	مخرجات التعلم	.039	1	.039	.553	
	التواصل الإلكتروني	.213	1	.213	.464	
	دور التعليم الإلكتروني	.109	1	.109	.275	
المؤهل العلمي Hotelling's Trace=.010 Sig.= .281	مخرجات التعلم	.279	1	.279	.115	
	التواصل الإلكتروني	.036	1	.036	.764	
	دور التعليم الإلكتروني	.029	1	.029	.575	
سنوات الخبرة Hotelling's Trace=.020 Sig.= .260	مخرجات التعلم	.479	2	.239	.119	
	التواصل الإلكتروني	.400	2	.200	.604	
	دور التعليم الإلكتروني	.130	2	.065	.491	
الخطأ	مخرجات التعلم	29.361	263	.112		

مصدر التباين	المجال	مجموع انمريعات	درجة انحرية	متوسط انمريعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	التواصل الإلكتروني	104.252	263	.396		
	دور التعليم الإلكتروني	23.927	263	.091		
المجموع	مخرجات التعلم	2546.461	275			
	التواصل الإلكتروني	3933.857	275			
	دور التعليم الإلكتروني	3161.771	275			
المجموع المعدل	مخرجات التعلم	30.502	274			
	التواصل الإلكتروني	107.010	274			
	دور التعليم الإلكتروني	24.603	274			

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

بلاحظ من الجدول (8) عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في لواء الشمال من وجهة نظر المعلمين على حسب متغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى اتفاق جميع افراد عينة الدراسة على دور التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التعلم بدرجة متوسطة، وتحسين التواصل الإلكتروني لدى الطلبة بدرجة كبيرة.

#### التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة، فقد أوصت الدراسة بما يأتي:
1. نشر الوعي بين الطلبة وتدريبهم على استخدام التقنيات الحديثة مثل؛ رسائل البريد الإلكتروني ومحركات البحث وغرف الدردشة والمناقشات والمنديات التعليمية.
  2. تشجيع الطلبة وزيادة دافعيتهم نحو تحقيق الأهداف التعليمية من خلال الحوافز المتعددة.
  3. عمل قنوات محددة للتواصل الاجتماعي بين الطلبة والمعلمين والإدارة.
  4. تدريب المعلمين على التعليم الإلكتروني.
  5. تقديم دورات تدريبية للطلبة حول التعليم الإلكتروني وتقنياته ليتمكنوا من تحقيق أهدافهم التعليمية إلكترونياً.
  6. إلحاق المعلمين بدورات تدريبية قادرة على إكسابهم مهارات جديدة وأساليب متعددة للتعليم الإلكتروني، وخاصة الجدد منهم.

#### المراجع:

- أبو جراد، خليل على خليل. (2021). واقع التعليم الإلكتروني في مدارس المرحلة الأساسية بمديرتي التربية والتعليم شمال وشرق غزة في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية *مجلة ربحان للنشر العلمي*. 10(1)، 37-66.
- حسين، مجدى صابر حسن. (2018). *فاعلية المدونات الإلكترونية التعليمية في تنمية مهارات التواصل اللغوي في اللغة العربية والوعي القيمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي (انعام) دكتوراه*. جامعة حلوان كلية التربية، مصر
- حماد، أحمد سالم عويس. (2018). نظام إلكتروني قائم على توظيف الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التواصل الإلكتروني التعليمي لمعلمات رياض الأطفال واتجاهاتهن نحوها. *تكنولوجيا التربية*:

- دراسات وبحوث. 37(2)، 501-540
- الدسوقي، بسمة إبراهيم. (2018). (أثر اختلاف الأنشطة التشاركية والتعاونية في بيئة التعلم الافتراضية على بعض نواتج التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم) دكتوراه. جامعة بنها كلية التربية النوعية، مصر
- الزهراني، يحيى (2021). أثر استخدام التعليم الإلكتروني (كوفيد - 19) في تنمية بعض مفاهيم المواطنة الرقمية (الاتصال الرقمي) لدى طالبات كلية التربية، قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى، *المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة*، 5، (17)، 181-207.
- السنوسي، هالة عبد القادر سعيد. (2019). أدوار المنصات الإلكترونية E-platforms والشبكات الاجتماعية Social Networks كبيئات تعلم تواصلية تشاركية في التعليم الإلكتروني في ضوء خبرة الطالبة. *مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر*. 38(3)، 121-140.
- سيف، أسماء عبد الناصر عبد الحميد. (2018). (فاعلية بيئة المنصات الإلكترونية Edmodo القائمة على الدعامات التعليمية في تنمية مهارات الإنخراط في التعلم والتواصل الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية) ماجستير. جامعة الفيوم كلية التربية، مصر
- شريعة، هاني محمد محي الدين. (2018). واقع التعليم الإلكتروني في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الطيبة والوسطية بمحافظة إربد. *المجلة العربية للتربية النوعية*. 5(1)، 29-56.
- الصقرية، رابعة محمد. (2020). أثر استخدام استراتيجيات العصف الذهني الإلكتروني ببيئة التعليم المدمج في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية *للمجلة الدولية لدراسات التربية والنفسية*. 7(1)، 133-148
- الضلعان، محمد صلال. (2018). فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى تنظيم الذات الأكاديمي ومهارات التواصل الإلكتروني لدى عينة من طلاب كلية الطب بجامعة الحدود الشمالية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. ع. 19(1)، 323-360
- العالم، تسنيم مصطفى. (2013). (أثر توظيف التعلم المدمج باستخدام الفيس بوك على تنمية مهارات التواصل الإلكتروني في مقرر التكنولوجيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في غزة) رسالة ماجستير. جامعة الأزهر (فلسطين: غزة). كلية التربية، فلسطين
- عبد الياقي، بتول. (2019). التعليم الإلكتروني ودوره في تعزيز بعض نواحي النمو المختلفة لدى الأطفال من وجهة نظر طالبات قسم رياض الأطفال - كلية التربية - صبيبا. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*. 9(1)، 47-78
- عبد الحكيم، شيرين (2021). التعليم الإلكتروني كمتطلب لمهارات القرن الحادي والعشرين وتدريب معلمي الرياضيات، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، أستونيا*، 4، (2)، 131-153.
- عطية، محسن (2013). *المناهج الحديثة وطرق التدريس*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- محمد، بشرى (2020). معالجة مشكلات تعلم الطلبة من خلال استخدام التعليم الإلكتروني، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 4، (15)، 471-486.
- الموسى، عبد الله وأحمد المبارك (2016). *التعليم الإلكتروني - الأسس والتطبيقات*، مؤسسة شبكة البيانات.
- عابدين، محمد عبد القادر. (2013). مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في محافظة القدس كما يراها الإداريون، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* 14(01).
- المومني، فاطمة (2021). واقع التعليم الإلكتروني وأثره على التعليم في الأردن، *مجلة الشرق الأوسط*

- العلوم الإنسانية والثقافية، 1، (2)، 258-288.
- نوار ، أحمد زينهم. (2015).تقويم خدمات مشروع المربع الإلكتروني لتحقيق تواصل وتفاعل المدرسة مع أولياء أمور طلاب التعليم العام في ضوء آرائهم. *مجلة كلية التربية-جامعة المنوفية*. 3(1)، 27-67. المراجع الأجنبية:
- AL-Shabatat, A. (2014). Gifted teachers' stage of concerns for integrating E-learning in the Gifted schools in Jordan, *Turkish online journal of Educational Technology – TOJET*, 13 (2), 79- 87.
- Bashir, K. (2019). Modeling E-learning interactivity, learner satisfaction and continuance learning Intention in Ugandan higher learning institutions, *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, retrieved from, 27/11/2021, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1214256>
- Braun. (2004).Technology in classroom, Tools of Building Stronger Communities and Better Citizen, **Kappa Delta Record**, Vol.40, No.2.
- Goosen, L. & Heerden, D. (October 2017). Beyond the Horizon of Learning Programming with Educational Technologies, *South Africa International Conference on Educational Technologies*, 78-89.
- Merc, A. (2018). Using Technology in the Classroom: A Study with Turkish Pre-service EFL Teachers, *Turkish online journal of Educational Technology – TOJET*, 14, (2), 229-240.

## تصور إداري تربوي مقترح لمواومة خطة التعليم في فلسطين في أثناء الطوارئ استناداً إلى التجربة الصينية خلال أزمة COVID-19

عادل فايز السرطاوي

دعاء غوشة وهبة

ايمان احمد النجار

جامعة النجاح الوطنية/ فلسطين

منخص:

هدفت الدراسة بحث مقترحات لمواومة خطة التعليم في الطوارئ خلال أزمة COVID 19 من خلال المقارنة بين الصين وفلسطين. ولتحقيق هذا الغرض، قام الباحثون بالاطلاع على السمات الأساسية التي تميز نظام التعليم في الصين، وأبرز الإجراءات التي اتخذتها لاستمرار التعليم في الطوارئ الناجمة عن جائحة كورونا (COVID-19)، والخطة التي مكنت الصين من الاستمرار في التعليم عند حدوث أي طارئ آخر. ثم قام الباحثون بوضع تصورات مقترحة من أجل مواومة خطة التعليم في الطوارئ لدولة فلسطين. واتباع المنهج التحليلي في دراسة تجربة الصين في التعليم خلال الطوارئ ووضع مقترحات وتصور لكيفية مواومة هذه الخطة مع ظروف دولة فلسطين، واقتراح السياسات اللازمة. الكلمات المفتاحية: التعليم في الطوارئ، كوفيد 19، التعلم عن بعد.

**A proposed educational administrative conception to harmonize the education plan in Palestine during emergency, based on the Chinese experience during the COVID-19 crisis.**

**Abstract:**

This study aimed to study proposals to harmonize the education in emergencies plan during the COVID-19 crisis by comparing China and Palestine. The researchers reviewed the basic features that distinguish the education system in China, the most prominent measures taken to continue education in emergency resulting from the pandemic, and the plan that enabled China to continue education in the event of any other emergency. Then put proposed scenarios in order to harmonize the emergency education plan for Palestine. The analytical approach was followed, and proposals for a vision of how to adapt this plan to the conditions of Palestine

**Keywords:** Education in Emergencies, COVID 19, Distance Learning.

مقدمة:

يعد التعليم ضرورة ملحة وحق من حقوق الأفراد بغض النظر عن الظروف التي يعيشونها سواء في حالات السلم أم الطوارئ الناجمة عن الكوارث الطبيعية، والأوبئة والحروب، والصراعات، إذ تتبع إجراءات خاصة من أجل استئناف العملية التعليمية في حالات الطوارئ، وتوفير الحماية الجسدية والنفسية والمعرفية والاجتماعية للأفراد. وتعد العلاقة بين التعليم وحالات الطوارئ جدلية، فبينما تؤثر الطوارئ سلباً في التعليم واستمراريتها، يسهم التعليم بقوة في تحدي هذه الطوارئ من خلال إعادة هيكلة المجتمع خلال فترة الطوارئ ويعد الانتهاء منها؛ إذ يؤثر التعليم الرسمي وغير الرسمي في اتجاهات الأفراد، وسلوكهم، وعلاقاتهم فضلاً عن معارفهم ومهاراتهم بما يعود بالنفع على الأفراد ويقال من الآثار السلبية للأزمات والطوارئ. (Iqbal, Khalil & Kha, 2017). ويرى بعض المهتمين أن التعليم الجيد قادر على انقاذ الأرواح في حالات الطوارئ، والمحافظة على الحياة من خلال تحديد مسؤوليات المتعلمين تجاه مجتمعهم، ومنحهم وذوهم الثقة

بإمكانية استعادة الحياة الطبيعية، مما يقلل من الأثر النفسي والاجتماعي الذي يتعرض له المجتمع نتيجة الطوارئ (Tao, Barraza & Barrios, 2017; Ogunde, 2014). ويسهم التطور التكنولوجي وتزايد الاتصال عبر منصات التعلم المختلفة، ووسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق التكامل المنشود بين التعليم والصحة، وبذلك تترتب على التعليم المدمج بالتكنولوجيا، وفقا لمنظمة الصحة العالمية، مسؤولية توعية الأفراد للوقاية من الأمراض للتمتع بصحة جيدة (World Health Organization, 2016; Bravo, Lutomia, 2017; Madela, Pittendrigh, 2017)، فضلا عن إشراكهم بالتعلم بعمق عن هذه الأمراض، وكيفية الحد منها، وهذا ما حدث فعلا عام 2014 عندما وظفت بعض الجامعات التكنولوجية القائمة على السحابة للحد من نقشي فيروس انفلونزا الخنازير (H1N1) من خلال دراسته، وتوعية الطلبة والمعلمين حول الفيروس، وما يسببه من أذى عبر رسائل البريد الإلكتروني، أو الرسائل النصية، أو الاتصالات الصوتية والأفلام (Hueston, & Orton, 2018).

يعد التعليم الجيد أحد أهداف التنمية المستدامة التي وضعتها منظمة الأمم المتحدة، فهو يشكل الهدف الرابع، ويتكامل مع الأهداف الأخرى بما في ذلك الهدف الثالث والمتعلق بضمان الصحة الجيدة والرفاه، ويندرج تحته الحد من الأوبئة (Lynch, 2016; Ogudele, 2014)، وفي ظل الزحف المتواصل لفيروس كورونا (Covid-19) واستمرار ظهور حالات في جميع دول العالم، وإعلان حالة الطوارئ وتجديدها، تزداد الحاجة لهذا التكامل بين التعليم والصحة. وأدركت دولة الصين أهمية استمرار التعليم في ظل الطوارئ الناجمة عن كورونا، وعلى الرغم من أن الصين هي أول دولة تعرضت لغزو فيروس كورونا، إلا أنها تمكنت من اتخاذ إجراءات عملية وفورية لاستمرار العملية التعليمية في ظل انقطاع المدارس والجامعات، وذلك من خلال اعتماد نظام التعليم عن بعد، مع التأكيد على التعليم المرئي، الرسمي وغير الرسمي، وعلى معالجة قضايا تتعلق بالجوانب النفسية والاجتماعية والصحية للمتعلمين (UNESCO, 2020). إذ تعد الصين إحدى الدول الرائدة في التعليم، وقد برز تصدرها لأعلى المراتب في اختبارات (PISA) في الأعوام الأخيرة (OECD, 2019).

#### مشكلة البحث:

تمكنت وزارة التعليم الصينية في حدود أسبوعين فقط من تنظيم سلسلة من المؤتمرات عبر الإنترنت مع عدد من الوكالات المعنية بالإدارة المدرسية والجهات المنظمة للدورات والمزودة للمناظر الإلكترونية وخدمات الاتصالات للتخطيط للانطلاق في المبادرة (البراشدية، 2021). ويحدود 200 مليون طالب في الصين عادوا لاستمرار بعملية التعلم، ولكن عبر الإنترنت بعد تعطيل جميع المدارس جراء نقشي فيروس كورونا، إذ بذلت الصين التجربة الأضخم في تاريخ البشرية في توظيف التكنولوجيا من أجل ضمان سير العام الدراسي، بمبادرة عنوانها ضمان انتظام التعلم على الرغم من تعطل العملية الدراسية. فقد مع توفير الدروس والموارد التعليمية عبر الإنترنت التي تدار معظمها بتقنيات الذكاء الاصطناعي، وتوطيد الأمن والسلامة عبر الإنترنت من خلال التعاون مع قطاع الاتصالات ومزودي الإنترنت وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي والدروس اللازمة في هذا الصدد من أجل رفع مستوى الوعي بهذا الفيروس وكيفية الوقاية منه (Zhaohui, 2020) K مقابل تجربة الصين العظيمة عاشت معظم دول العالم في تخبط واضح خلال الجائحة خاصة فيما يتعلق بالتعليم، ودولة فلسطين إحدى هذه الدول التي أوقفت عملية التعليم الوجاهي بكافة مرافقها (أمان، 2020)، دون وجود بديل له في المراحل الأولى من الجائحة، والانتقال بعد ذلك لتجربة التعلم عن بعد دون وجود خطة أو استعداد واضح له. وتتحدد مشكلة البحث من خلال اطلاع الباحثين عن كذب على مشكلة التعلم عن بعد في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من خلال عملهم كمشرفي تدريب في الوزارة، فعدم وجود خطة للتعامل مع حالات الطوارئ كان سيد الموقف، والانتقال للتعلم باستخدام الإنترنت دون استعداد، ووجود ضعف واضح في البنية التحتية التكنولوجية جعل الباحثين يفكرون برصد أفضل تجربة عالمية في التعلم

خلال الجائحة للاستفادة منها في وضع خطة وتصوير لمواومة التعليم في الطوارئ.  
أسئلة البحث:

من أجل رصد تجربة الصين لاستمرار التعليم في الطوارئ واستفادة فلسطين منها، تم وضع الأسئلة الآتية:

– السؤال الأول: ما أبرز الإجراءات التي اتخذتها الصين لاستمرار التعليم في الطوارئ الناجمة عن جائحة كورونا (Covid-19)؟

– السؤال الثاني: ما الخطة التي تمكن الصين من الاستمرار في التعليم عند حدوث أي طارئ آخر؟

– السؤال الثالث: ما التصورات المقترحة من أجل مواومة خطة التعليم في الطوارئ لدولة فلسطين؟  
أهمية البحث:

تندرج أهمية هذا البحث من أهمية التعليم عن بعد والتعلم أوقات الأزمات ومنها أزمة الانقطاع عن التعليم زمن كورونا التي ضربت كافة أرجاء العالم، وتبرز الأهمية من التعرف إلى تجربة دولة الصين في كيفية التعامل مع أزمة كورونا فيما يخص القطاع التعليمي وكيف عمل على مواومة ذلك مع النظام التعليمي السائد لديها، وما ميز الصين من إعداد مسبق لمعلميها ونظامها التعليمي على التعامل مع الأزمات والتحول للتعليم عن بعد في كافة المراحل الدراسية من مدارس وجامعات. ويمكن إجمال أهمية البحث في الآتي:

1. التعرف إلى تجربة دولة الصين في كيفية التعامل مع أزمة كورونا فيما يخص التعليم على مستوى المدارس والجامعات.
2. التعرف إلى تجربة الصين في التخطيط للتعامل مع الأزمة من خلال الاطلاع على خطة الحكومة الصينية في ذلك.
3. التعرف إلى طريقة الصين في الرجوع إلى التعليم في وضعه الطبيعي بعد التعافي من المرض ومواومة النظام التعليمي فيها لذلك.
4. اقتراح خطة للتعليم وقت الأزمات وخاصة وقت كورونا في فلسطين بناء على تجربة دولة الصين في ذلك.

أهداف البحث:

ولبوتي التعلم عن بعد ثماره كاملة في حالات الطوارئ، والمتمثلة بتحقيق الأهداف التعليمية الرئيسة، وتوعية الأفراد حول الطوارئ التي يشهدها المجتمع، يجب أن يستند هذا إلى أنموذج تعليمي تربوي يدعم الاحتياجات الأساسية للأفراد، والتي تتعرض للتهديد خلال حالات الطوارئ، ويقود لتعميق فهم المعارف الأساسية للمحتوى، وربطها بالسياق المحيط بما فيه حالة الطوارئ ومسبباتها، مع التأكيد على التعليم المرن، الرسمي وغير الرسمي، وعلى معالجة قضايا تتعلق بالجوانب النفسية والاجتماعية والصحية للمتعلمين (Creed & Morpeth, 2014)، إذا نظرنا إلى تجربة الصين في التعليم خلال الطوارئ، فنرى أنها تميزت بمراعاتها جميع أطراف العملية التعليمية من معلم وطالب وولي أمر، دون إغفال الحالة النفسية لكل منهم، يهدف هذا البحث إلى:

1. تحديد أبرز الإجراءات التي اتخذتها الصين لاستمرار التعليم في الطوارئ الناجمة عن جائحة كورونا (Covid-19)، وسيتم تحقيق هذا الهدف بعد دراسة نظام التعليم في الطوارئ الذي تبنته الصين عند مواجهتها الأزمة ذاتها منذ نهاية العام 2019 وحتى اليوم.
2. تحديد الخطة التي مكنت الصين من الاستمرار في التعليم عند حدوث أي طارئ آخر.
3. اقتراح تصورات من أجل مواومة خطة التعليم في الطوارئ لدولة فلسطين.

مصطلحات البحث:

تم اعتماد التعريفات الاصطلاحية هي نفسها الإجرائية في مصطلحات الدراسة.



**التعليم في الطوارئ:** هو توفير فرص التعلم المناسبة لجميع الأعمار في حالات الأزمات، بما في ذلك مرحلة ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي والثانوي والتعليم غير الرسمي والتقني والمهني والتعليم العالي والتعليم البالغين (الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ، 2018). ويعرفه الباحثون بأنه التعليم الذي يتم وقت حصول طوارئ في الدولة سواء بسبب انتشار الأمراض المعدية أم الكوارث الطبيعية أم الحروب أم النزاعات المسلحة والذي يتطلب مواصلة التعليم بما يناسب الطوارئ.

**أزمة كوفيد 19:** هو فيروس المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة كورونا 2 (سارس-كوف-2). ويسمى المرض الناتج عنه مرض فيروس كورونا المستجد 2019 (كوفيد 19) في مارس 2020، أعلنت منظمة الصحة العالمية أن فيروس كورونا (كوفيد 19) قد أصبح جائحة عالمية (اليونيسيف، 2020).

**التعلم عن بعد:** هو عملية الفصل بين المتعلم والمعلم والكتاب في بيئة التعليم، ونقل البيئة التقليدية للتعليم من جامعة أو مدرسة وغيره إلى بيئة متعددة ومنفصلة جغرافياً، وهو ظاهرة حديثة للتعليم تطورت مع التطور التكنولوجي المتسارع في العالم، والهدف منه إعطاء فرصة التعليم وتوفيرها لطلاب لا يستطيعون الحصول عليه في ظروف تقليدية ودوام شبه يومي (دعدوع، 2021).

**حدود البحث:** اقتصر البحث على دراسة نظام التعليم في الصين، وخطة التعليم خلال الطوارئ.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

يتناول الإطار النظري للبحث الإطار النظري للمحورين الآتيين، هما: نظام التعليم في الصين، والتعليم في الطوارئ، ويضم الدراسات السابقة التي تناولت هذه المحاور .

**نظام التعليم في الصين:** تعد الصين أكثر دول العالم سكاناً، إذ يبلغ عدد سكانها 1.3 مليار نسمة، وتقع شرق آسيا وتعد رابع أكبر مساحة عالمياً، وشهدت الصين حضارة من إحدى أقدم الحضارات في العالم، وأصبح الاقتصاد الصيني ثاني أكبر اقتصاد في العالم بعد الولايات المتحدة الأمريكية، ويمكن استعراض أهم سمات نظام التعليم في الصين فيما يأتي:

يعد نظام التعليم في الصين أكبر نظام تعليمي في العالم، ويتميز هذا النظام بهيكل مركزي، إذ تشرف عليه وزارة التعليم، بمشاركة متدنية من مقدمي الخدمات من القطاع الخاص. تعمل بشكل متكامل ومستمر لإصلاح التعليم في الصين. (NUFFIC, 2018). ويشمل نظام التعليم الأساسي في الصين مرحلة التعليم قبل الابتدائي، والتعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي، والتعليم العالي على مستوى البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وهناك أيضاً تعليم الكبار، والمستمر، والمفتوح، وعن بعد، وبرامج محو الأمية، وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (Guo, Huang, Zhang, 2019)، وفيما يأتي وصف موجز لمراحل التعليم في الصين:

– **رياض الأطفال، التعليم قبل الابتدائي Preschool Education:** يولي النظام التعليمي في الصين اهتماماً كبيراً بإعداد الأطفال لمراحل التعليم الأساسية من خلال مرحلة رياض الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من (3-6) سنوات، وفي القرى توجد فصول صغيرة تستخدم كروضات، أما في المناطق النائية فيقوم السكان المحليون بفتح مراكز للأطفال في هذه السن عوضاً عن الروضات (Guo, Huang, Zhang, 2019).

– **التعليم الأساسي Basic Education:** تعد هذه المرحلة جزءاً أساسياً من التعليم الإلزامي المجاني، وتستمر 6 سنوات (Gruijters, Chan & Ermisch, 2019)، ويلتحق بها الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سن 6 أو سبع سنوات (Guo, Huang & Zhang, 2019)؛ ليتعلموا اللغة الصينية والرياضيات، والتاريخ، والجغرافيا والطبيعة والرسم والرياضة، وحدى اللغات الأجنبية، ويتقدم الطلبة في نهاية هذه المرحلة إلى امتحان قبول للاختبار بين المدرسة الإعدادية العليا، أو البرنامج المهني في المدرسة الإعدادية المهنية العليا (NUFFIC, 2018).

– **التعليم الثانوي Secondary Education**: يقسم التعليم الثانوي في الصين إلى قسمين؛ مرحلة التعليم المتوسط أو ما يسمى بالمدرسة الإعدادية العليا، ويستمر التعليم فيها لمدة ثلاث سنوات. ومرحلة التعليم الثانوي تستمر أيضا ثلاث سنوات ويتم خلالها توسيع تدريس مواد مرحلة التعليم المتوسط. وهناك تعليم ثانوي خاص يدمج مناهج الدراسة العادية مع مناهج التعليم الفني والمهني، وتتراوح مدته (3-4) سنوات (Gruijters, Chan & Ermisch, 2019)، كما يوجد مدرسة خاصة يتعلم فيها صغار الطلبة الوافدين اللغة الصينية، وفي نهايتها يتقدم الطلبة لاختبار قومي للدخول إلى مراحل التعليم العالي (Tan, 2016).

– **التعليم العالي Higher Education**: ينقسم التعليم العالي الصيني إلى التعليم الاختصاصي، والتعليم المهني، والتعليم النظامي العادي والتعليم لطلبة الماجستير والدكتوراه (مردان، 2015). تتكون مؤسسات التعليم العالي في الصين من الجامعات والمعاهد والكليات وتتراوح مدة الدراسة فيها بين 4 و5 سنوات في تخصصات معينة، ومدة الدراسة بالكليات الخاصة بالتدريب المهني تستمر من (2-3) سنوات. وتم إنشاء برنامج تعليمي يتم بمقتضاه منح الدارسين درجة الماجستير والدكتوراه يستمر أيضا من (2-3) سنوات. تركز الصين على إصلاح المناهج الدراسية وتوحيدها بموجب سياسة كتب عدة ومنهج واحد، فمنذ منتصف التسعينيات، أصدرت وزارة التربية والتعليم وثائقا لإنشاء نظام إداري للمناهج الدراسية بمستوياتها الثلاث: الوطنية والمحلية والمدرسية (Cui, et al. 2018). وتعتمد المناهج في الصين على أهداف تركز على المعرفة والمهارات والعمليات والأساليب والعواطف والمواقف والقيم (Andersson, Nordstrom, 2014)، وتتغير المناهج باستمرار وفق خطط الإصلاح التربوي، ولتحقيق العدالة التعليمية لجميع المتعلمين في الصين (Zhang, 2016). كما تركز على مواكبة تطورات العصر، ومن الأدلة على ذلك اهتمام الصين بالتعليم الإلكتروني منذ عام 1994م حينما حرصت الحكومة الصينية على تمويل مشروع خاص بإنشاء أول شبكة إلكترونية خاصة بالتعليم في عموم الصين أطلق عليها (CERNET: China Education and Research Network)، وشرعت وزارة التعليم بتنفيذ هذا المشروع القومي في أربع من أكبر الجامعات في الصين، لتتمكن من تدريب المعلمين على توظيف التعليم الإلكتروني انطلاقا من التكامل بين أدوار المدارس والجامعات، عبر شبكة الإنترنت، أو شبكة الأقمار الصناعية الرقمية، أو شبكة تلفاز الكابل TV. وقد اعتمدت في الصين نمطان للتعليم الإلكتروني؛ النمط الأول يستند إلى التفاعل المباشر بين الطالب والمعلم، والنمط الثاني يتم من خلال مراكز تعلم تتولى توزيع المنهج على المتعلمين (العباسي، 2011). يتبين مما سبق تبني الصين لنماذج مدرسية من التعليم الإلكتروني، وتهيتها لبيئة تعليمية قادرة على توظيف التعليم الإلكتروني، فضلا عن تركيزها على دور الجامعات في تدريب المعلمين عن بعد، مما وفر لها أسس للنجاح في اعتماد التعليم عن بعد في حالات الطوارئ.

#### التعليم في الطوارئ:

يعد التعليم ضرورة ملحة، وحق من حقوق الأفراد بغض النظر عن الظروف التي يعيشونها، حيث تتبع إجراءات خاصة من أجل استئناف التعليم في حالات الطوارئ، (Iqbal, Khalil & Kha, 2017). ويرى بعض المختصين أن التعليم الجيد قادر على انقاذ الأرواح في حالات الطوارئ، مما يقلل من الأثر النفسي والاجتماعي الذي يتعرض له المجتمع نتيجة الطوارئ (Tao, Barraza & Barrios, 2017; Ogundele, 2014). ويسهم التطور التكنولوجي وتزايد الإتصال عبر منصات التعلم المختلفة، في تحقيق التكامل بين التعليم والصحة، وفقا لمنظمة الصحة العالمية، مسؤولية توعية الأفراد للوقاية من الأمراض. (World Health Organization, 2016; Bravo, Lutomia, Madela, Pittendrigh, 2017)، وليؤتي التعليم المدمج بالتكنولوجيا ثماره في الطوارئ، وتوعية الأفراد وإشراكهم في مواجهتها يجب أن ينبثق

من خطة طوارئ تبنى على تحليل بيئي، وتحدد أدوار ومسؤوليات مؤسسات التعليم المختلفة، وتركز معالجة قضايا تتعلق بالجوانب النفسية والاجتماعية والصحية للمتعلمين (Creed & Louise, 2014). ومن هنا تركز الدراسة على وضع خطة الطوارئ المنشودة لدولة الصين، واقتراح سياسات داعمة لمواظمتها لفلسطين.

**الطوارئ الناجمة عن فيروس كورونا:**

ظهر الفيروس التاجي (COVID-19) في نهاية العام 2019 في ولاية ووهان في الصين، وتسارع انتشاره في جميع أنحاء العالم مما تسبب في إصابة 1407123 شخصاً، ووفاة أكثر من 82000 شخص حتى الأول من أيار، 2020 أي خلال 4 أشهر (WHO, 2020). وتشكل فيروسات كورونا زمرة واسعة من الفيروسات التي تسبب الأمراض، إذ تسبب نزلة البرد العادية، والمتلازمة التنفسية الحادة والتي قد تؤدي إلى الموت. ويطلق على النوع المنتشر حالياً، فيروس كورونا المسبب لمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية، وحمى قد تتزامن مع مرض في النسيج الرئوي (مثل الالتهاب الرئوي أو متلازمة الضائقة التنفسية الحادة)، وينتقل هذا الفيروس بسرعة بين الناس في حال المخالطة لشخص مصاب بالمرض أو حامل له (منظمة الصحة العالمية، 2020؛ وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، 2020). ويتأثر التعليم عندما يتفشى وباء على نطاق واسع، أو عندما تحدث الكوارث الطبيعية، أو يتلوث الهواء، فالآثار لا تقتصر على صحة البشر فقط، ولذلك أكدت اليونسكو في إعلان (أنشيو للتعليم 2030) أنه يترتب على الدول في حالات السلم والطوارئ توفير طرائق بديلة لتعليم الأطفال والمراهقين غير الملتحقين بالمدارس في المرحلتين الابتدائية والثانوية وتعليمهم، ووضع برامج تعادل وتجسير معترف بها، لضمان التعلم المرن في كل المؤسسات الرسمية وغير الرسمية، وهذا ما حدث عند انتشار فيروس كورونا (COVID-19) في الصين، وقد حظرت الحكومة الصينية معظم الأنشطة التي تجري وجهاً لوجه، بما في ذلك التدريس، وأطلقت وزارة التعليم الصينية مبادرة بعنوان "فصول معطلة، تعليم غير منقطع" لتوفير تعليم مرن عبر الإنترنت لمئات الملايين من الطلاب من منازلهم، وبناء على الخبرات المبتكرة لملايين المعلمين والطلاب (اليونسكو، 2020). وبدت إجراءات الصين مدروسة بعمق، وعلى الرغم من إغلاق المدارس ما زال التعليم قوة تسهم في تطوير معارف ومهارات الطلبة، وتمكينهم من دراسة معلومات وحقائق حول فيروس كورونا، بما في ذلك أعراضه ومضاعفاته وكيفية انتقاله، وإجراءات الحد من انتقاله، فضلاً عن تقليل مخاوف الطلبة، مما يعزز المدارس الآمنة والصحية (UNICEF, 2020). ولذلك أولت المنظمات الدولية اهتماماً خاصاً للتعليم في الطوارئ الناجمة عن فيروس كورونا (اليونسكو، 2020)، وبدا من الضروري استكشاف الاستراتيجيات وأفضل أدوات الاتصال بين السكان لتعزيز نشر معلومات دقيقة عن المرض في المجتمع، ذلك أن استراتيجيات البحث عن المعلومات غير معروفة غالباً لدى السكان، (Jaradi, 2016).

### الطريقة والإجراءات

#### منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لملاءمته طبيعة البحث والبحث النوعي الموضوعي المتمثل في تحليل الدراسات والأبحاث والمراجع ذات العلاقة من أجل تفسير وتحليل البيانات من أجل الوصول إلى مقترحات وتصورات لمواظمة التعليم وقت الأزمات في فلسطين بناء على تجربة الصين.

#### مجتمع الدراسة:

تم إجراء الدراسة على الصين وفلسطين، من خلال المقارنة والمواظمة بين تجربتي الصين وفلسطين فيما يتعلق بمواظمة التعليم وقت الأزمات.

#### أدوات الدراسة:

المسح المرجعي: في سبيل وضع تصورات لمواظمة التعليم في الصين إلى فلسطين قام الباحثون

بمراجعة الأدب النظري والمراجع التي كانت معظمها حديثة لحدائفة الجائفة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما أبرز الإجراءات التي اتخذتها الصين لاستمرار التعليم في الطوارئ الناجمة عن

جائفة كورونا (Covid-19)؟

على الرغم من أن الصين هي أول من تعرض لأزمة كورونا، مما أثر على 278 مليون طالباً صينياً في الصفوف الابتدائية والثانوية (Ning, and Corcoran, 2020). إلا أنها تماسكت بعد شهرين من الأزمة، وتمكنت في التاسع من شباط 2020، ولأول مرة في التاريخ من إلحاق 200 مليون طالب في المرحلة الأساسية والثانوية بالمدارس عن بعد، حيث أطلقت الحكومة الصينية سياسة التعليم في الطوارئ والتي هدفت إلى مكافحة انتشار الوباء من خلال تعليق التدريس في المدارس والتحول إلى التعليم عبر الإنترنت (Zhang, et al., 2020).

خطة تعليمية لنسب تتاسب حالات الطوارئ:

تبنت الصين نموذج البنك الدولي للتعليم في الطوارئ والذي يظهر (بعد ترجمته) في الشكل (1).



شكل (1). أنموذج دوري للتعليم في حالات الطوارئ (World Bank, 2020)

يظهر الشكل (1) وجود ثلاث مراحل دورية حلقة للتعليم في الطوارئ، وهي: التأهب والتأقلم والتعافي (World Bank, 2020)، وفيما يأتي موجز تحليلي لكيفية تطبيق الصين لكل مرحلة:

1. مرحلة التأهب (Prepare):

يقصد بالتأهب الاستعداد، وتتمثل هذه المرحلة في التخطيط استعداداً لمواجهة الأزمة، وتعد هذه المرحلة هي الأصعب على الصين لأنها تفاجأت بالطوارئ أكثر من غيرها من الدول، غير أن الصين كثفت جهودها استعداداً لمواجهة الطوارئ على التعليم واتخذت إجراءات التأهب الآتية (UNESCO, 2020):

- التواصل مع وزارة الصناعة وتكنولوجيا المعلومات؛ لحشد جميع مزودي خدمات الاتصالات من أجل تعزيز خدمة الاتصال بالإنترنت، خاصة للمناطق التي لا تحظى بخدمات كافية.
- ترقية المنصات الرئيسة لخدمات التعليم عبر الإنترنت، وخاصة مقدرة المنصة الوطنية السحابية للموارد التعليمية والخدمة العامة في خدمة ملايين الزوار في وقت واحد.

2. مرحلة التأقلم (Cope):

وتبدأ هذه المرحلة بمجرد حصول الطوارئ، وانغماس الدولة فيه، وهي المرحلة التي انتشر فيها فيروس كورونا في الصين، وأجبرت على إغلاق المدارس، وكانت هذه المرحلة متداخلة مع مرحلة التأهب لسرعة انتشار الفيروس، مما زاد من تعقيد الأمر، وأوجب تأقلم التعليم للتقليل من الآثار السلبية، وتلخصت الإجراءات التي اتخذتها الصين في هذه المرحلة بالآتي (UNESCO, 2020; Zhang, et al., 2020):

- إغلاق المدارس، واعتماد التعلم عن بعد.
- توفير أكثر من 24000 دورة تدريبية عبر الإنترنت لطلاب الجامعات، إذ تم تجهيز 22 منصة للدورات التدريبية المجانية على التعليم الإلكتروني.

- تقديم الدعم النفسي والاجتماعي والدورات للتوعية بما يسببه الفيروس وكيفية الحماية منه.
- الاستناد إلى أنموذج التعليم المرن في تطوير الدروس الإلكترونية.
- تزويد المعلمين بإرشادات حول منهجيات التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن.
- تعزيز الأمن عبر الإنترنت من خلال التعاون مع قطاع الاتصالات ومقدمي خدمات الأنظمة الأساسية عبر الإنترنت.

### 3. مرحلة التعافي (Recover):

وهي المرحلة التي تتبع انتهاء الطوارئ، إذ تنتقل المجتمعات إلى وضع التعافي من الطوارئ، فتقوم الحكومات بتطبيق سياسات وإجراءات لتعويض الوقت الضائع بما في ذلك تعديلات على العام الدراسي، وإعطاء الأولوية للطلاب لمواصلة التعلم عن بعد. وعلى الرغم من أن الصين لم تصل لهذه المرحلة بعد؛ نتيجة صعوبة التعافي من الكورونا، إلا أنها بدأت باتخاذ إجراءات لإعادة الحياة لوضعها الطبيعي تدريجياً، مع الاستمرار باعتماد منهجيات مرنة ومناسبة لتسهيل التعلم، والتأكيد على المدارس والمعلمين باختيار طرق التعليم المناسبة عبر الإنترنت أو أجهزة التلفزيون الرقمية أو تطبيقات الجوال.

ويدورنا سنكمل في هذا التقرير مرحلة التعافي من خلال اقتراح خطة تعليمية للصين تتصف بالمرونة بحيث يمكن تطبيقها في الطوارئ المختلفة مستقبلاً؛ ذلك أنه يجب على كل دولة أن تجهز خطة تعليمية توظف في حالات الطوارئ، وتسهم في تعزيز المرونة في التعليم (Anderson, 2020). وفيما يأتي أنموذج لخطة التعليم في الطوارئ المقترحة للسن لتحقيق المخرج الرئيس الآتي: نظام تعليمي قادر على الاستمرار في التعليم بفاعلية في حالات الطوارئ. ولتحقيق هذا المخرج تم وضع الأهداف الآتية:

- تقييم العملية التعليمية التعليمية في الصين خلال جائحة كورونا.
  - تحليل الوضع الراهن للنظام التعليمي في الصين بعد اجتياز المرحلة الأصعب من الأزمة.
  - وضع سياسات تعليمية جديدة من أجل تطوير نظام التعليم ليتواءم مع أي طارئ آخر.
- السؤال الثاني: ما الخطة التي تمكن الصين من الاستمرار في التعليم عند حدوث أي طارئ آخر؟
- بما أن وباء كورونا هو جائحة عالمية قد تسفر عن مزيد من موجات التفشي في أي مكان وفي أي وقت، فلا بد من وجود خطط تضمن الاستمرار في التعليم، والعمل على تقييم هذه السياسات من وجهة نظر التربويين وجميع عناصر العملية التعليمية التعليمية وتطويرها وفق نتائج التقييم.
- ويوضح الجدول (1) الإجراءات التفصيلية لتحقيق هذه الأهداف بالتكامل بين مختلف المستويات (وزارة، جامعات، مدارس).

**الجدول (1): الخطة التفصيلية الإجرائية لتمكين نظام التعليم في الصين من الاستمرار في التعليم بفاعلية في الطوارئ**

مؤشرات النُجَاح	المصادر والموارد	الإجراءات			الأهداف
		عنى مستوى المدرسة	عنى مستوى الجامعة	عنى المستوى الإداري نوزارة التعليم	
-معايير التقييم مطورة. - نتائج تقييم الجامعات والمدارس. -برامج تدريبية إلكترونية حول التقييم الذاتي وفق المعايير .	-كادر بشري للتقييم -كادر من الجامعات للتدريب. -أدوات تقييم مستندة إلى المعايير التي وضعتها الجامعات.	توظيف المعايير التي وضعتها الجامعات من أجل التقييم الذاتي من خلال مديري المدارس، والمعلمين، والطلبة والأهل.	وضع معايير لتقييم العملية التعليمية التعلمية بالاستناد إلى المعايير العالمية وبما يتلاءم مع احتياجات الصين.	تشكيل فريق للتقييم يشمل جميع مؤسسات التعليم من أجل تحديد نقاط القوة والتحديات التي واجهها التعليم والاحتياجات اللازمة للتطوير .	تقييم العملية التعليمية التعلمية في الصين خلال جائحة كورونا.
منصة تعليمية سحابية وطنية للموارد التعليمية والخدمة العامة.	فريق مطور للمنصة السحابية.	-تحديد احتياجات المدرسة في ضوء التقييم الذاتي. -رفع الاحتياجات على المنصة الوطنية.	توظيف المنصة التعليمية في تنفيذ تدريب إلكتروني لأساتذة الجامعات في التقييم الذاتي وتحديد احتياجات الجامعات في ضوءها.	اعتماد منصة تعليمية سحابية وطنية للموارد التعليمية والخدمة العامة.	
توصيات فريق التقييم.	-كادر من الفنيين داعم للمنصة والإنترنت . -استمرار .	- التواصل مع أهالي الطلاب، لمتابعة أبنائهم خلال التعلم. - رصد تقييم أولياء الأمور للتعليم في الطوارئ.	- تنفيذ تدريبات إلكترونية عبر منصات التعلم للمعلمين ومديري المدارس حول كيفية توظيف المعايير في التقييم الذاتي لواقع التعليم في المدارس.	- إدراج باب في المنصة لتجميع نتائج التقييم الذاتي للمدارس والجامعات. - أخذ عينة من هذه النتائج ودراستها من خلال فريق التقييم ووضع التوصيات في ضوءها.	

مؤشرات النجاح	انتماءات وابعاد	الإجراءات			الأهداف
		عنى مستوى المدرسة	عنى مستوى الجامعة	عنى المستوى الإداري لوزارة التعليم	
أتمودج إلكتروني للتحليل البيئي مدرج على منصة التعلم الوطنية.	-كادر من الجامعات للتدريب. -منصة التعلم الإلكتروني -كادر فني للدعم.	- تعميم أنموذج التحليل البيئي على المعلمين والطلبة وأولياء الأمور لتعينة البيانات الخاصة بكل فئة.	-تطوير أنموذج إلكتروني للتحليل البيئي وإدراجه على منصة التعلم الوطنية. - إجراء تدريبات عن بعد لمديري المدارس حول كيفية توظيف الأنموذج في التحليل البيئي.	إدراج باب في منصة التعليم الإلكتروني لجمع نتائج التحليل البيئي من الجامعات والمدارس وتزويدها لنفس فريق التقييم.	التحليل البيئي لتوضع الراهن للنظام التعليمي في الصين بعد اجتياز المرحلة الأولى من جامعة كورونا.
نتائج التحليل البيئي للجامعات والمدارس جاهزة على المنصة.	أنموذج إلكتروني للتحليل البيئي.	إجراء التحليل على مستوى المدرسة وتحديد احتياجات المدرسة ورفعها عبر منصة التعلم.	إجراء التحليل البيئي على مستوى الجامعات.	إجراء التحليل البيئي على المستوى الإداري من خلال تحديد نقاط القوة للنظام التعليمي في الوضع الراهن، ونقاط الضعف، والفرص والتحديات.	
الخطة العامة جاهزة على المنصة.		مراجعة المدارس للخطة العامة وتقديم ملاحظات حولها ورفعها عبر منصة التعلم.	مراجعة خطة التعليم التي طورها الفريق وتزويده بالملاحظات.	دراسة التحليل البيئي وتوظيف نتائجه لبناء خطة تعليم مناسبة.	
- خطط الجامعات والمدارس جاهزة على المنصة.		تطوير خطة تعليمية منبثقة من الخطة العامة وتناسب احتياجات المدرسة.	وضع خطة مناسبة للجامعات ومنبثقة من الخطة العامة.	تطوير الخطة في ضوء ملاحظات المدارس والجامعات	

الأهداف	الإجراءات			مؤشرات النّجّاح	
	عنى المستوى الإداري نوزارة التّعليم	عنى مستوى الجامعة	عنى مستوى المدرسة		
وضع سياسات تعليمية جديدة من أجل تطوير نظام التّعليم ليتواءم مع أي طارئ آخر.	اعتماد السياسات التي أوصى بها فريق التقييم نتيجة عمله.	مراجعة السياسات الجديدة ووضع مقترحات عليها عبر منصة التعلّم الإلكتروني.	تقديم مقترحات حول السياسات الجديدة بما يتناسب مع وضع المدرسة ورفعها عبر المنصة.	سياسات مبنية على نتائج التقييم والملاحظات.	
	صياغة سياسات تتعلق بالمبادئ التوجيهية للتكيف مع الطوارئ والتحصير للانتقال السلس إلى التعليم العادي بعد انتهاء الطوارئ.	موامة امتحان القبول بالجامعة لظروف الطوارئ. - تدريب المعلمين على التعامل مع الطلبة لمساعدتهم على التكيف مع حالة الطوارئ وبعد الانتهاء منها.	تطبيق المبادئ التي صاغتها الوزارة للتكيف مع الطوارئ وبعد الانتهاء منها.	- أساتذة الجامعات. - الفريق المدرسي. - كادر الدعم الفني.	المبادئ التوجيهية للتكيف مع الطوارئ والسلس.
	وضع سياسات تتعلق بالمحتوى على النحو الآتي: * تطوير المحتوى التعليمي وفق نماذج تعليمية مناسبة للتعليم الإلكتروني. * وتطوير وحدات جديدة في علم الأوبئة والأمراض المعدية. * التركيز على الصحة العقلية والموارد الترفيحية لجميع الطلبة في ظل الطوارئ.	- تطوير نماذج لبناء المحتوى الإلكتروني وتزويد الوزارة بها. - تطوير المحتوى التعليمي في الجامعات بما يتوافق مع التعليم الإلكتروني. - توظيف التعليم الإلكتروني المنهج في الجامعات بما يتناسب مع ظروف كل جامعة واحتياجاتها. - بناء برامج تدريبية لفئات مختلفة من العاملين في مجال التعليم في ضوء الاحتياجات المرصودة على المنصة.	-مراجعة نماذج المحتوى التعليمي الإلكتروني وتقديم ملاحظات لتطويرها عبر منصة التعلّم. -تحديد الاحتياجات التدريبية ورفعها عبر المنصة. -الالتحاق ببرامج التدريب التي تضعها الجامعات. -تطبيق ما تم تدريب عليه مع الطلبة. - توفير صفوف دراسية افتراضية للطلبة نتج لهم التعلّم والتفاعل وفق جدول دراسي محدد.	- فريق تطوير المحتوى. -فريق التدريب على المحتوى من الجامعات. - وحدات تعليمية جديدة في علم الأوبئة والأمراض المعدية. - الأجهزة الإلكترونية اللازمة نشئية احتياجات التدريس عبر الإنترنت. - حزمة موارد المعلمين حول استراتيجيات التدريس عبر الإنترنت. - تطبيقات تكنولوجيا المعلومات.	-نماذج لبناء المحتوى الإلكتروني. - محتوى للتعليم الإلكتروني في الجامعات. - برامج تدريبية حول التعليم الإلكتروني.



مؤشرات النجاح	المصادر والموارد	الإجراءات			الأهداف
		عنى مستوى المدرسة	عنى مستوى الجامعة	عنى المستوى الإداري لوزارة التعليم	
<p>-دروس مصممة وفق نماذج التعليم الإلكتروني ومعممة على المعلمين عبر منصة التعلم. - خطط للتعليم الإلكتروني في كل جامعة ومدرسة.</p>	<p>-فريق التدريب من الجامعات. -معلمو الجامعات والمدارس. -معدات التدريس المعيارية المعتمدة على المنزل في جميع أنحاء البلاد خاصة الأجهزة الإلكترونية الموحدة لتلبية احتياجات التدريس عبر الإنترنت.</p>	<p>- تصميم دروس تعليمية إلكترونية خلال التدريب مع الجامعات وتطبيقها مع الطلبة. - وضع الدروس علي منصة التعلم لمشاركتها مع المعلمين.</p>	<p>تنفيذ برامج تدريبية خاصة بالمعلمين لتصميم دروس وفق التعليم الإلكتروني.</p>	<p>وضع سياسات تحفز المعلمين لتصميم دروس إلكترونية.</p>	<p>تقييم السياسات الجديدة من وجهة نظر التربويين وجميع عناصر العملية التعليمية والتعلمية وتطويرها وفق نتائج التقييم.</p>
<p>مؤتمر التقييم للسياسات الجديدة. نتائج الدراسات والتوصيات. -السياسات الجديدة مطورة وفق نتائج التقييم.</p>	<p>باحثون من المدارس والجامعات. منصة التعليم الوطنية.</p>	<p>إجراء بحوث إجرائية تتعلق بالسياسات الجديدة. -رفع نتائج البحوث على المنصة. -المشاركة في مؤتمر تقييم السياسات</p>	<p>-إجراء بحوث لتقييم السياسات الجديدة. -تركيز جهود الخريجين على دراسة آثار هذه السياسات. -رفع نتائج البحوث على المنصة. -المشاركة في مؤتمر تقييم السياسات.</p>	<p>-دعم البحث العلمي في الجامعات والمدارس لتقييم السياسات الجديدة. -جمع نتائج تقييم السياسات من الجامعات والمدارس والمؤسسات الداعمة. - إجراء مؤتمر إلكتروني لمناقشة نتائج الدراسات التي قيمت السياسات الجديدة. - تطوير السياسات وفق الملاحظات. -توظيف الإعلام لتوعية أولياء الأمور والمجتمع المحلي بالسياسات الجديدة ودورها في الاستمرار بالتعليم بفاعلية.</p>	

### السؤال الثالث: ما التصورات المقترحة من أجل مواصلة خطة التعليم في الطوارئ لدولة فلسطين؟

تصور مقترح للتعليم في حالات الطوارئ في فلسطين بناء على تجربة الصين: على الرغم من أن الطارئ واحد، إلا أن الصين ما زالت تختلف عن فلسطين، ففي الوقت الذي أعرق فيه فيروس كورونا العالم وأثقل عليه، بدت الصين جاهزة للدخول في مرحلة التأهب السريع عندما استندت إلى التعليم الإلكتروني عن بعد؛ كيف لا! وهي دولة قد حضرت للمستقبل منذ عام 1994، عندما بدأت تؤسس للتعليم الإلكتروني عن بعد، فوجب لها أن تمتلك الحاضر بجهوزية عالية، من خلال تحقيق العناصر الأساسية لهذا التعليم، وفق ما أشارت إليه الدراسات؛ كتوفير منصة تعليم إلكتروني، ودعم فني للمعلمين، وتحسين اتجاهات كل من المعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور للتعليم الإلكتروني، وتوفير المحتوى الإلكتروني المناسب لاحتياجات الطلبة (Ouma, Awuor & Kyambo, 2013; Maxwell, Smoker & Stites, 2018). ومثلما اجتاحت وباء كورونا المستجد كوفيد 19 حواجز الزمان والمكان، اجتاحت "التعلم عن بعد" أيضاً حواجز المكان والزمان، ففي غضون أسابيع معدودة، ألقى الفيروس التاجي "كوفيد 19" بظلاله على كيفية تعليم الطلبة في جميع أنحاء العالم، وسط تغييرات تعطينا لمحة عن كيفية تغيير التعليم نحو الأفضل - أو ربما الأسوأ - على المدى الطويل. وبسرعتها المعهودة، انتقلت الصين لتتأقلم مع الطارئ، فأغلقت المدارس واستمرت بالتعليم عبر منصتها الوطنية، وتعاونت مع وزارة الاتصالات، والمؤسسات الخاصة لترقية هذه المنصة، والتي يفترض أن تراعي احتياجات المتعلمين، وتضمن سهولة الوصول للمحتوى الإلكتروني؛ لتحقيق التعليم الإلكتروني الفاعل (Almasri, Tahat, Skaf & Masri, 2019; Mpungose, 2020)، ولم تهمل الصين توظيف الإعلام من أجل الاستمرار في دعم اتجاهات المعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور للتعليم الإلكتروني، ودوره في الطوارئ؛ انطلاقاً من أهمية الإعلام للتوعية خلال التعليم في الطوارئ (McBath, 2018)، فهناك عديد من الأفكار من تجربة الصين والتي يمكن تسميتها على فلسطين، بناء على الأنموذج الحلقي للتعليم في حالات الطوارئ الذي يخطط لآليات تصرف الحكومات أوقات الأزمات الذي أشار إليه باحثون من البنك الدولي، ويبدأ بالتأهب للأزمات ويمر بالتأقلم معها وينتهي بالآليات التعافي منها، وبناء على الخطة التي طورت للتعليم في الطوارئ لدولة الصين. في ظل الكورونا، ما زالت فلسطين تختلف عن الصين. لقد تأهبت فلسطين فأغلقت المدارس، ولكنها لم تجد الأنموذج الإلكتروني المناسب لتتأقلم، فلا يد أن تتمكن من مواصلة هذه الخطة لتناسب النظام التعليمي في فلسطين، ولتتم هذه المواصلة بجد بكل من الحكومة، ووزارة التربية والتعليم، ومؤسسات التعليم العالي اتخاذ إجراءات محورية، تنبثق من سياسات تعليمية مستجدة تمكن النظام التعليمي في فلسطين من الاستمرار بفاعلية في ظل حالات الطوارئ المختلفة. وإذا توفرت النية الصادقة، والتخطيط الجيد، وتضافر جميع الجهود يمكن تخطي الأزمة نحو رسم مستقبل أفضل لطلبة فلسطين. وبناء على تجربة الصين يمكن تطبيق المقترحات التالية على فلسطين:

مقترحات على مستوى السياسات الحكومية: مع انتشار الفيروس بسرعة؛ اتخذت فلسطين إجراءات سريعة وحاسمة للتخفيف من تطور الجائحة؛ كان من أبرزها إغلاق كافة المؤسسات التعليمية، وهو ما وضع التعليم في خطر حقيقي، إذ تحولت الأنظار نحو التعليم عن بعد وتركزت حوله، مع إدراك النظام التربوي الفلسطيني عدم جاهزية بنيته التقنية التحتية لكثير من التجهيزات المتعلقة بالتعليم عن بعد، وضرورة تعاون كافة الوزارات ذات العلاقة مثل التربية والتعليم والاتصالات والتعليم العالي لوضع الخطط، وتشكيل فريق للتقييم يشمل جميع مؤسسات التعليم من أجل تحديد نقاط القوة والتحديات التي واجهها التعليم والاحتياجات اللازمة للتطبيق، وإجراء تحليل بيئي للوضع الراهن للنظام التعليمي في فلسطين بعد اجتياز المرحلة الأصعب من جائحة كورونا، وتوظيف الإعلام لتوعية أولياء الأمور والمجتمع المحلي بالسياسات الجديدة ودورها في الاستمرار بالتعليم بفاعلية. وفي المستقبل سنحتاج إلى التركيز على التعليم الإلكتروني من أعلى مستويات اتخاذ القرار لتحقيق متطلباته التي يصعب تحقيقها جميعها الآن، وهو موضوع لا بد من الاهتمام به بكل

تجرد ومسؤولية، أخذين بالاعتبار التطور السريع الذي يحدث عالمياً في أشكال التعلم الإلكتروني والتطبيقات ذات المقدرات التعليمية العالية. والعمل على بناء خطة طوارئ تكون إحدى مجالاتها الجوانح جنباً إلى جنب مع الكوارث الطبيعية وتبعات الاحتلال وتقلبات المناخ غير المسيطر عليها من الإنسان وبالتالي اتخاذ قرار والبدء مباشرة بتنفيذه وذلك بتأسيس نظام تعليمي عن بعد آخذاً بعين الاعتبار التحليل البيئي لجميع المصادر في وزارة التربية والتعليم، ليشكل البديل المناسب لاستمرار التعليم في حالات الطوارئ والأزمات.

**مقترحات على مستوى المدارس:** إيجاد أنماط جديدة من الدراسة ترشد للتعليم في المنزل، مثل مبادرة صفى في المنزل، التي يتم من خلالها استخدام أدوات مجانية مع الطلبة، تتميز بتقديم دروس تفاعلية إما بوجود المعلم، أو دونه فتحويل الأباء والطلبة إلى شركاء في إدارة وتنظيم التعليم، والاستفادة من تجربة الصين حول كيفية أدارتها المدارس من خلال الإنترنت والأقمار الصناعية، حتى لم يبق بيت أو قرية نائية في هذه القارة الممتدة والواسعة غير مغطى بالشبكة أو البيت التلفزيوني (زايد، 2020). مع ضرورة توفير صفوف دراسية افتراضية للطلبة تتيح لهم التعلم والتفاعل وفق جدول دراسي محدد. (سحمراني، 2020). واعتماد منصة مدرسية واحدة على غرار المعتمدة من وزارة التعليم الصينية للتواصل بين المعلمين والطلاب في فلسطين، كما لا يمكن الإصرار على قطع المنهاج كاملاً في ظل الأزمة، بل العمل على استمرار التواصل بين الطالب والمعلم والأهل للتعامل مع موضوعات مختارة منه. ومراعاة أن هناك موضوعات تصلح التكنولوجياً كوسيط لتقديمها للطلبة، ومنها لا تصلح. والعمل على استمرار تدريب المعلمين على استخدام تطبيقات التعلم عن بعد لتمكينهم من التواصل مع طلبتهم، واستخدام تطبيقات مترامنة وغير مترامنة، وألا ترتبط المهمات بالكتاب المدرسي فقط، لتوسيع مدارك الطلاب لما يدور حولنا في العالم، خاصة التوعية بمخاطر الجائحة. وطرح أسئلة تدل الإجابة عليها قيام الطالب بالمهمة، ولا تحتاج إلى معرفة كبيرة في التكنولوجيا. وتشكيل لجنة على مستوى الوطن تضم التربويين في الجامعات والوزارة والمؤسسات الخاصة لوضع خطة طوارئ شاملة ومتكاملة، إذ يعد تشكيل لجنة الطوارئ أول وأهم خطوة لاستمرار التعليم في الطوارئ بنجاح (McBath, 2018). وتأسيس بنك إلكتروني من الوحدات التعليمية المستقلة، والمرنة، والمستندة إلى نماذج تعليم تتناسب ظروف المجتمع الفلسطيني، وتحقق المساواة في التعليم، وتوظف التعليم عن بعد بمنطقيه المترانم وغير المترانم، ودعم اتجاهات المعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور نحو أهمية توظيف التعليم الإلكتروني في الطوارئ.

**مقترحات على مستوى الجامعات:** أظهرت إحصاءات اليونسكو أن عدد الطلاب الجامعيين المتأثرين وغير المنتظمين على مقاعد الدراسة في فلسطين بلغوا أكثر بقليل من 134000 طالب وطالبة في جميع مؤسسات التعليم العالي (اليونسكو، 2020). ومن هذه المقترحات المستمدة من تجربة الصين: اعتماد التعليم عن بعد بشكل منظم من خلال منصات متخصصة، واستخدام برمجيات معروفة أثبتت كفاءتها في التعليم عن بعد، بدرجة عالية من أمن المعلومات، وتدريب أعضاء هيئات التدريس على آليات استخدامها في التدريس والتقييم، وإصدار نشرات توضيحية للطلاب للتعامل معها، وآليات التواصل مع المدرسين، ومبادرة الجامعات لإنشاء فريق عمل للتخطيط والتعامل مع الأزمة، من أجل القيام بتدخلات لوضع حد لما يشعر به الطلبة من قلق ومخاوف واسعة النطاق من أن تقسى المرض سيؤثر سلباً على أداء الامتحان، ما يستوجب إعطاء توجيهات واضحة لهم فيما يتعلق بإجراءات إدارة الامتحانات، ووضع خطط حول كيفية إكمال العام الدراسي حال انتهاء الجائحة ورجوع الطلاب إلى مقاعد الدراسة فيها. والاهتمام باستخدام طرق تقويم فعالة ومناسبة لجميع التخصصات. و تقييم كل جامعة لتجربتها في التعليم في الطوارئ خلال فترة الكورونا ورصد نقاط القوة والاحتياجات التطويرية لوضع خطط تسهم في سد هذه الاحتياجات، مع التركيز على تواصل جميع الجامعات الفلسطينية لتبادل الخبرات فيما بينها واعتماد تدريبات إلكترونية مشتركة، وتطوير نماذج للتعليم الإلكتروني تتناسب ظروف دولة فلسطين، وحالة الطوارئ التي تعيشها، وتراعي الاحتياجات الأساسية للطلبة،

وتحقق العدالة والمساواة في التعليم الإلكتروني، وتراعي جميع أنماط التعلم، لتتناسب لذي الاحتياجات الخاصة (Batanero et al., 2019)، واعتماد التعليم الإلكتروني المدمج في بعض مساقات الجامعات، وتشجيع الدراسات والأبحاث حول موضوع التعليم عند يعد في حالات الطوارئ، للاستفادة منها والأخذ بنتائجها مستقبلاً.

هذه أبرز الخطوات المقترحة، وقد روعى فيها أن تكون واقعية ومحددة وقابلة للتطبيق، بحيث تجمع بين التدخل الآتي في قسم كبير منها، مع الاستفادة منها وفي بقاء الخطوات لصالح بلورة رؤية واضحة المعالم على المدى البعيد.

#### التوصيات:

بناء على مقارنة تجربة الصين في موامة التعليم وقت الأزمات مع تجربة فلسطين، ومن خلال الفجوات الموجودة والتي ظهرت بناء على مراجعة الدراسات والإطار النظري بين التجريبتين يوصي الباحثون بالتوصيات التالية:

1. ضرورة دراسة تجربة الصين في كيفية التعامل مع الأزمات فيما يتعلق بالتعليم بعمق وتسلسل منهجي وتاريخي.
2. ضرورة التعرف إلى تجربة الصين في التعامل مع الأزمات في التعليم بجميع مراحلها (قبل الإصابة (التأهب)، خلال الإصابة (التأقلم)، بعد الإصابة (التعافي)).
3. ضرورة دراسة الخطط التعليمية التي وضعتها الصين بعمق في جميع المراحل التعليمية (رياض الأطفال، المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والتعليم الجامعي).
4. ضرورة التنسيق بين جميع الجهات الحكومية ذات العلاقة مثل وزارات التربية والصحة والتخطيط والإعلام وغيرها من أجل تنسيق الجهود للتعامل مع أزمة كوفيد 19 في التعليم.
5. الإعداد المسبق للتعليم وقت الأزمات من خلال تدريب المعلمين وجميع الكوادر البشرية ذات العلاقة على كيفية التعامل مع الأزمة من خلال التعلم عن بعد.
6. تصافر جميع الجهود لكل الجهات ذات العلاقة من أجل توفير البنية التحتية اللازمة وقت التحول للتعلم عن بعد من إنترنت بسرعات مناسبة وشبكات وأجهزة ونحوها.
7. ضرورة تدريب الكوادر التعليمية ذات العلاقة على الأدوات والتطبيقات الإلكترونية المناسبة للتعلم عن بعد وتقويمه.

#### المصادر والمراجع

##### المراجع العربية:

- أمان، الانتلاف من أجل النزاهة والمساءلة. (2020). *السياسات الحكومية تجاه التعليم عن بعد في المدارس أثناء أزمة كورونا*، رام الله، فلسطين.
- البراشدية، حفيفة (2021). ريادة الأعمال الرقمية ظل جانحة كورونا (كوفيد19): الفرص والتحديات. *Journal of Information Studies & Technology (JIS&T)*, 2021(1), 5.
- الجزيرة، (2020). *أنماط جديدة من الدراسة، واليونسكو ترشد للتعليم في المنزل*. أخذ من الإنترنت من الموقع: <https://www.aljazeera.net/>
- دعدوع، شهيرة (2021). *التعلم عن بعد*. أخذ من الإنترنت من الموقع: <https://mawdoo3.com/>
- زايد، هاني (2020). *التعلم عن بعد في مواجهة كورونا المستجد*. أخذ من الإنترنت من الموقع: <https://www.scientificamerican.com/arabic/articles/news/distance-learning-versus-covid19/>
- سحمراني، عصام (2020)، *مدارس كورونا حالة طوارئ بسبب الوباء العالم، مجلة العربي الجديد*. أخذ

- من الإنترنت من الموقع: <https://www.alaraby.co.uk/portal>
- العباسي، عزة. (2011)، دور التعليم الإلكتروني في تطوير التعليم الجامعي المصري في ضوء خبرة الصين، *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، 10، 192-239.
- مردان، ماهر. (2015)، *نظام التعليم في الصين*. أخذ من الإنترنت من الموقع: <https://www.academia.edu/B5%D9%8A%D9%86>
- مجلس الوزراء الفلسطيني. (2020). *بيان رئيس الوزراء حول إجراءات تمديد حالة الطوارئ لمواجهة تفشي فيروس كورونا في فلسطين*. أخذ من الإنترنت من الموقع: <http://www.palestinecabinet.gov.ps/portal/news/details/50299>
- منظمة الصحة العالمية. (2020). *العدوى بفيروس كورونا*. أخذ من الإنترنت من الموقع: [https://www.who.int/csr/disease/coronavirus\\_infections/ar/](https://www.who.int/csr/disease/coronavirus_infections/ar/)
- الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ (INEE) (2018). *التعليم وقت الطوارئ*. أخذ من الإنترنت من الموقع: <https://inee.org/ar/education-in-emergencies>
- وزارة الصحة الفلسطينية. (2020). *التقرير اليومي لوزارة الصحة حول آخر المستجدات حول فيروس كوفيد-19*. أخذ من الإنترنت من الموقع: <http://site.moh.ps/Index/ArticleView/ArticleId/4877/Language/ar>
- وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (2020). *فيروس كورونا المستجد (COVID-19): دليل توعوي صحي شامل*. أخذ من الإنترنت من الموقع: [https://www.unrwa.org/sites/default/files/health\\_awareness\\_on\\_coronaviruses\\_covid-19\\_public\\_arabic.pdf](https://www.unrwa.org/sites/default/files/health_awareness_on_coronaviruses_covid-19_public_arabic.pdf)
- اليونسكو، (2020). *التجربة الصينية في الحفاظ على استمرار التعليم في ظل تفشي الفيروس COVID-19*. كتيب حول تسهيل التعلم المرن عند اضطراب التعليم، مركز اليونسكو الدولي للبحث والتدريب في مجال التعليم الريفي، معهد التعلم الذكي، جامعة بكين الوطنية.
- اليونسكو (2020). *اضطراب التعليم بسبب كوفيد-19 والتصدي له: البوابات الوطنية التي تساعد على استمرارية التعليم في أثناء إغلاق المدارس بسبب جائحة كوفيد-19*. منصات وأدوات التعلم الوطنية – الصين. أخذ من الإنترنت من الموقع الآتي: <https://ar.unesco.org/covid19/educationresponse>
- انمراجع الأجنبية:
- [Almasri, N. ; Tahat, L.; Skaf, S.; Masri, A.\(2019\). A Digital Platform for Supervised Self-Directed Learning in Emergencies: The Case of the Syrian Crisis. \*Technology, Pedagogy and Education\*, 28\(1\), 91-113.](#)
- Anderson, A. (2020). COVID-19 outbreak highlights critical gaps in school emergency preparedness. *Brookings Journal*. Retrieved from: <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/03/11/covid-19-outbreak>.
- Andersson, F.; Nordstrom, E. (2014). How the educational system in China is designed, Malmö University, *Learning and society, Nature, environment, society*.

- [Batenero, C.](#); [de-Marcos, L.](#); Holvikivi, J.; Hilera, Jose R.; Oton, S. (2019). Effects of New Supportive Technologies for Blind and Deaf Engineering Students in Online Learning. *IEEE Transactions on Education*, 62 (4), 270-277.
- Bravo, J. B.; Lutomia, A. N.; Madela, L. M. & Pittendrigh, B. R. (2017). Malaria prevention and treatment using educational animations: A case study in Kakamega County, Kenya. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 13 (1), 70-86.
- Creed, C.; Louise R. (2014). Morpeth Continuity Education in Emergency and Conflict Situations: The Case for Using Open, Distance and Flexible Learning. *Journal of Learning for Development*, 1 (3).1-12.
- Cui, Y.; Lei, H.; Zhou, W. (2018). Changes in School Curriculum Administration in China.
- *ECNU Review of Education*. (1)1, 34–57, DOI 10.30926/ecnuroe2018010103.
- Iqbal, K.; Khalil, U.; Kha, A. (2017). Perceptions of Secondary School Teachers Regarding the Role of Education in Social Conflict Resolution. *Bulletin of Education and Research*, 39 (3), 157-170.
- Gruijters, R.; Chan, T.; Ermisch, J. (2019). Trends in educational mobility: How does China compare to Europe and the United States? *Chinese Journal of Sociology* 5(2), 214–24.
- Guo, L.; Huang, J.; Zhang, Y. (2019). Education Development in China: Education Return, Quality, and Equity. *sustainability journal*.
- Jaradi, H. (2016). Identification of information types and sources by the public for promoting awareness of Middle East respiratory syndrome coronavirus in Saudi Arabia, *Health Education Research*, 31 (1).
- [Lynch, T.](#) (2016). United Nations Sustainable Development Goals: Promoting Health and Well-Being through Physical Education Partnerships. *Cogent Education*, 3 (1).
- Maxwell, P.; Smoker, K.; Stites-Doe, S. (2018). Does the Homework Format Really Matter? The Impact of Online Homework Assignments and Learning Style Fit on Accounting Students' Learning Engagement and Academic Achievement. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 27 (3), 343-366.
- McBath, L. (2018). An Interim Principal's Procedure during a Hypothetical Level III Crisis. *Journal on Educational Psychology*, 11(4), 15-22.
- Mpungose, Cedric B. (2020). Is Moodle or WhatsApp the Preferred E-Learning Platform at a South African University? First-Year Students' Experiences. *Education and Information Technologies*, 25(2), 927-941.
- Ning, A; Corcoran, B. (2020). How China's Schools Are Getting Through COVID-19. *Edsurge, Reports of the future of learning*. Retrieved from: <https://www.edsurge.com/>.
- NUFFIC. (2018). *Education system China.6*, Retrieved from the internet: [file:///C:/Users/user/Downloads/education-system-china%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/education-system-china%20(1).pdf)

- OECD. (2019). *Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018*, PISA, OECD Publishing, Paris. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_QCI.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_QCI.pdf)
- Ogundele, M. (2014). Baneful Effects of Social Crises on Adult Education Goals' Achievement in Nigeria. *Journal of Education and e-Learning Research*, 1 (1), 1- 4.
- Ouma, Gordon O.; Awuor, Fredrick M.; Kyambo, B. (2013). E-Learning Readiness in Public Secondary Schools in Kenya. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 16(2), 97-110.
- Tan, CH. (2016). Tensions and Challenges in China's Education Policy Borrowing. *Educational Research*.
- Tao, H.; Barraza, J.; Barrios, B. (2017). Education programs in post-conflict environments: A review from Liberia, Sierra Leone, and South Africa. *Educare Electronic Journal*, 21(1), 1-22.
- UNICEF. (2020). Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools, *Education in Emergencies*.
- UNESCO. (2020). *How is China ensuring learning when classes are disrupted by coronavirus?* Retrieved from the internet: <https://en.unesco.org/news/how-china-ensuring-learning-when-classes-are-disrupted-coronavirus>
- Wang, C.; Cheng, Z.; Yue, X.; McAleer, M. (2020). Risk Management of COVID-19 by Universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*. Open Access Journal, vol. 13(2): 1-6.
- World Bank. (2020). *Managing the impact of COVID-19 on education systems around the world: How countries are preparing, coping, and planning for recovery*. Retrieved from: <https://blogs.worldbank.org/education/managing-impact-covid-19-education-systems-around-world-how-countries-are-preparing>.
- World Health Organization. (2020). *Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools*. Retrieved from [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/key-messages-and-actions-for-covid-19-prevention-and-control-in-schools-march-2020.pdf?sfvrsn=baf81d52\\_4](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/key-messages-and-actions-for-covid-19-prevention-and-control-in-schools-march-2020.pdf?sfvrsn=baf81d52_4)
- World Health Organization.(2016). *Sustainable Development Goals: 17 Goals to Transform our World*. Retrieved from: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/health/>
- Xu, Q. (2020). China Planning for lockdown and how to emerge out of it. *Journal of International of Higher Education*, Spring Issue No. 101. Retrieved from: University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php>.
- Zhang, H. (2016). Educational equity research in the mainland of China: A historical perspective. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*,

Vol. 15, No. 4: 133-147.

- [Zhang, W.; Wang, Y.; Yang, L.; Wang, C. \(2020\).](#) Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of risk and financial management*. 13, 55; doi:10.3390/jrfm 13030055.
- [Zhaohui, W.\(2020\).](#) *How a top Chinese university is responding to coronavirus?*
- <https://www.weforum.org>.



## المحور الخامس

### رؤى وأفكار في التعليم المدرسي

- أثر استخدام الاستراتيجية السيمائية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات فهم المقروء والمسموع لدى طلاب النصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية  
د. مسفر سعود مبارك الهرش
- إعداد المعلم العربي وتنميته مهنيا في ضوء التجارب العالمية المعاصرة  
د. نور محمد ابو عليم
- مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معنم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين  
د. إخلاص اسماعيل الهيب
- درجة تطبيق معنمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن للمهارات التعليمية لمعنم القرن الحادي والعشرين  
د. تهاويل عطاالله السايح د. روان فياض فلوح
- طرائق واستراتيجيات تعليمية مقترحة لتقليل واحد من الفاقد التعليمي من وجهة نظر (المعلمين والمديرين والموجهين) في المدارس الثانوية في مديرتي نابلس والخليل  
د. ابراهيم عبد الله حسن النوري د. ريم الشريف
- درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعنم القائم على المدرسة School-Based Teacher Development Program (SBTD) في رفع كفايات المعنمين المهنية لتوظيف منحنى التعليم الجامع في مدارس الاونروا من وجهة نظرهم  
د. سهير يعقوب
- درجة امتلاك المعرفة المهنية لدى معنم التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعنمين في المملكة العربية السعودية  
د. راشد محمد راشد بن جساس
- تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم واشكالياتها في ظل جائحة كورونا  
د. علا حسين الهيب

## أثر استخدام الاستراتيجية السيميائية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات فهم المقروء والمسموع لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية

د. مسفر سعود مبارك الهرش

جامعة الطائف/ السعودية

منخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الاستراتيجية السيميائية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات فهم المقروء والمسموع لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدارس محافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال مقارنتها بالطريقة الاعتيادية في التدريس، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من (54) طالبا وزعوا عشوائيا في مجموعتين: مجموعة ضابطة تكونت من (27) طالبا، وتجريبية تكونت أيضا من (27) طالبا، ودرس طلاب المجموعة التجريبية مجموعة من النصوص القرآنية في اللغة العربية باستخدام استراتيجية السيميائية، بينما درس طلاب المجموعة الضابطة النصوص نفسها بالطريقة الاعتيادية، وأعد الباحث اختبار تحصيلي من نوع اختيار من متعدد لقياس مستوى الفهم القرآني المقروء والمسموع، بمستويات الفهم ( الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والإبداعي) لدى مجموعتي الدراسة، وبعد تطبيق الاختبار (قبلي - بعدي) على مجموعتي الدراسة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين درجات طلاب مجموعتي الدراسة على اختبار الفهم القرآني وعلى جميع المستويات، ولصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام السيميائية، كما بينت النتائج أن لاستراتيجية التدريس السيميائية أثر واضح في بقاء أثر التعلم السابق، وانتقاله إلى الصف، كون هذه الاستراتيجية تركز على التعلم الذاتي للطالب، وتجعله محور التعلم، ما أسهم في تنمية مهارات فهم المقروء والمسموع لدى طلاب المجموعة التجريبية في مادة اللغة العربية. وأوصت الدراسة باستخدام استراتيجية السيميائية في تدريس اللغة العربية ومهاراتها المختلفة، وفي مراحل التعليم الأخرى المختلفة. الكلمات المفتاحية: السيميائية، الفهم المقروء، الفهم المسموع، مهارات الفهم القرآني.

### The Effectiveness of Using the Semiotic Strategy in Teaching Arabic in

### Developing the Reading and Listening Comprehension of the Ninth Graders

#### Abstract

This study aimed to identify the effectiveness of using the semiotic strategy in teaching Arabic in developing reading and listening comprehension skills for ninth-grade students. A control group consisted of (27) students, and an experimental group also consisted of (27) students. The students of the experimental group studied a group of reading texts in the Arabic language using the semiotic strategy. While the students of the control group studied the same texts in the usual way, and the researcher prepared an achievement test of a multiple-choice type to measure the level of reading comprehension, reading and listening, with the levels of comprehension (literal, deductive, critical, and creative) of the two study groups, and after applying the test (pre-post). On the two study group, the results showed that there were statistically significant differences at the significance level ( $\alpha = 0.05$ ) between the scores of the students of the two study groups on the reading comprehension test at all levels, and in favor of the students of the experimental group who studied using semiotics. This strategy focuses on the student's self-

learning and makes him the focus of learning, which contributed to the development of the reading and listening comprehension skills of the experimental group students in the Arabic language. The study recommended the use of the semiotic strategy in teaching the Arabic language and its various skills, and in the various other stages of education.

**Keywords:** Semiotic Strategy, Reading and Listening Comprehension, Arabic language.

#### مقدمة:

اللغة من أهم أدوات اكتساب العلم والمعرفة والتفاعل اللغوي والاجتماعي مع الآخرين، وهي الوسيلة المعينة للطلبة لمواجهة المواقف التي تتطلب منهم استخدامها سواء في مواقف التعلم، أم في حياتهم اليومية وتفاعلهم مع الآخرين، لذلك فإن تعليم الطلبة لمهارات اللغة العربية عامة، ومهارات فهم المقروء والمسموع خاصة، ينبغي منحها الأهمية القصوى بمختلف المراحل الدراسية في المراحل الدراسية المختلفة.

ويسعى النظام التربوي في المملكة العربية السعودية إلى الارتقاء بأساليب تدريس المستخدمة في العملية التعليمية، عن طريق اتباع طرق واستراتيجيات تدريس حديثة وفاعلة في تعليم المواد الدراسية المختلفة وتعلمها بشكل عام، وفي مجال تعليم اللغة العربية ومهاراتها بشكل خاص، لتحسين مستوى تعلم الطلبة ليصبحوا أكثر نجاحاً وفاعلية إذا أريد لهم أن يكتسبوا مهارات لغوية أكثر تقدماً. وفي هذا الصدد أشارت دراسة الشواهي (2018) إلى أن دور المعلم واستراتيجيات التدريس المستخدمة تعد من أبرز الأسس التي تقوم عليها عملية التعلم والتعليم، لأن جودة المعلم وفعالية استراتيجيات التدريس يتحان الفرص لاستغراق الطلبة في الأنشطة التعليمية لأطول وقت ممكن (العصري ومقابلة، 2020).

ويهدف تدريس اللغة العربية إلى تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة للقراءة والكتابة والتحدث والاستيعاب، وإكسابهم المفردات والتراكيب اللغوية والأفكار والمعاني لتوظيفها في حياتهم اليومية، حيث إنها تعد أداة لكسب المعارف والخبرات المتنوعة والمتعددة، وهي من الأدوات المهمة في تحقيق أهداف العملية التربوية (أبو سلمى، 2015)، ومن هنا، يمكن النظر إلى اللغة العربية على أنها ليست مادة دراسية فحسب، ولكنها وسيلة للتواصل الفكري والمعرفي والاجتماعي والثقافي، ومن هنا المنطلق، فإن تدريس اللغة العربية ومهاراتها في المدارس ليس غاية في حد ذاتها، وإنما هو وسيلة لتنمية مقدرة الطالب على الفهم لما يقرأ ويسمع بما يمكنه من التفاعل مع الخبرات والأنشطة اللغوية التي تحتويها النصوص القرآنية (النشوان، 2016).

فالقراءة إحدى مهارات اللغة الأساسية لتعلم اللغة، فقد عرفها القسطاس (2017) (Al-Ostaz) بأنها: "عملية تعرف الرموز المكتوبة، أو المطبوعة، التي تستدعي معان تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، وتشتمل المعاني الجديدة باستخدام المفاهيم التي سبق تعلمها، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح، وبعبارة موجزة، فإن مهارة القراءة تتضمن الوصول إلى المعاني التي يقصدها الكاتب، وإسهام القارئ نفسه في صياغة تفسير هذه المعاني وفهمها.

وبالتالي، فإن تنمية مهارات فهم المقروء والمسموع ضرورية لتقدم مستوى تعلم الطلبة للمواد الأخرى، مما يفترض متابعتها وتقييمها من وقت لآخر حتى يتبين أسباب ضعفهم في اكتسابها أول ظهوره فيكون العلاج سهلاً وميسوراً، ويمكن أن يتم ذلك بوسائل وبرامج تربوية مناسبة، وإزاء ذلك، يفترض عدم القلق عند تراجع مستوى بعض الطلبة في مهارة فهم المقروء أو المسموع في النصوص العربية، ذلك لأن علاج ضعف الفهم القرائي أمر ممكن في أي مرحلة تعليمية إذا توفرت له الخطط والبرامج التعليمية المناسبة، واكتشافه مبكراً يجعل العلاج أيسر من حيث الجهد والوقت والفائدة للطلاب (الخرزاعلة، 2021).

لذلك، تعد مهارات فهم المقروء والمسموع مطلباً أساسياً لتعلم ما يتضمنه المحتوى التعليمي من معان وأفكار واتجاهات وقيم، مما يتعين على المعلمين العمل على إكسابها لطلبتهم؛ إذ إن إتقانهم لها أمر

ضروري، وتشير لدرجة كفاءتهم اللغوية، وإرسالهم للمعلومات، ومعالجتها، والتواصل الاجتماعي، ومعرفة قيمة الأدلة والبراهين المتعلقة بالنص المقروء أو المسموع (عطية، 2009).

وثمة علاقة قوية بين الفهم والقراءة والسمع، فالطالب إذا قرأ أو سمع يلزمه أن يفهم ما قرأ وما سمع، وهذا هو الهدف الرئيس من القراءة. وقد أشار بيرنز وجون وكيلبان (Burns & Keleban, 2010) إلى أن الفهم القرائي يتناول البنية العميقة للغة، ما يعين القارئ على استيعاب المقروء أو المسموع أو المكتوب، فضلاً عن تناوله الوجه الخارجي للغة؛ وذلك بتفاعله مع المادة المقروءة أو المسموعة، وبذلك يصبح الطالب قادراً على كيفية توجيه الأسئلة، وتحمله مسؤولية إتقان القراءة، والإفادة من النص المقروء أو المسموع، إذ إنَّ القارئ يتوصل للفهم بتفاعله مع النص، وبهذا يكتمل المعنى لديه.

ولقد عرّف عبد الباري (2020، ص 47) فهم المقروء والمسموع بأنه: نتاج التفاعل بين إدراك الفرد للرموز التي تمثل اللغة، والمهارات اللغوية، والمهارات المعرفية. وعرفه عجاج (2014، ص 116) بأنه: ملاء الفجوة الموجودة بين المعلومات الواردة في النص، وما يملكه القارئ من معلومات، إذ إنَّ فهم المقروء أو المسموع يتطلب تفكيراً، وهناك عوامل تؤثر في مستوى المادة التي يستطيع الطالب قراءتها، وتلك العوامل هي: الخلفية المعرفية، والاهتمام بالمادة المقررة، وطبيعة الموقف القرائي". أما ستانوفيتش ( Stanovich, 2006, p. 3 ) فقد عرّفه بأنه: نشاط عقلي، فاعل، يتمثل في استنتاج المعنى من المادة المقروءة أو المسموعة، في ضوء الخلفية المعرفية للقارئ".

وبناء على ذلك يرى الباحث أن فهم المقروء والمسموع عملية عقلية، تتطلب عدة مهارات كالاستنتاج، والذقد، والتدقيق، والتحليل، والتركيب، فضلاً عن المعرفة السابقة لدى القارئ، والتي يجري تعديلها في ضوء المعرفة الجديدة، من خلال عملية معالجة الأفكار؛ للوصول للهدف النهائي، وهو تطبيقها الفعلي، والاستفادة منها في الحياة.

وترى طومسون (Thompson, 2004. P.4) أن مستويات فهم المقروء والمسموع يمكن تقسيمها إلى أربعة مستويات، هي: الفهم الحرفي (Literal Comprehension)، ويتضمن هذا المستوى ذكر الحقائق، وتحديد التفاصيل الواردة في الموضوع، وتحديد التسلسل، والتتابع، فضلاً عن لتحديد معاني الكلمات، والفهم الاستنتاجي والذي يقوم على دمج المعلومات التي فهمها القارئ في مستوى الفهم الحرفي، مع ما يمتلكه من معارف سابقة؛ لتحديد التناقضات، والتضاد الوارد في الموضوع، وتحديد علاقات السبب والنتيجة، والشرح، والتفسير لبعض المعلومات الواردة، والتنبؤ، وشرح وتفسير الأفكار الرئيسة، والفهم التقويمي (Evaluative Comprehension) ويتضمن تكوين رأي شخصي؛ بناء على المعلومات الواردة في الموضوع، ومن مهارات هذا المستوى: الحكم على المقروء، والحكم على كفاية البدائل الواردة في الموضوع، والدفاع عن أمر ما، أو رفضه، والفهم النقدي (Critical Comprehension) الذي يتضمن مقدرة القارئ على تحليل المادة المقروءة في عدد من المصطلحات، أو الصيغ، أو الحكم على أساليب الكاتب، ومن مهارات هذا المستوى: التمييز بين الحقيقة والرأي، وتعريف القارئ على منطقية المكتوب، ومدى اتساق تفكير الكاتب، وتمييز الصيغ، أو العبارات الأدبية، وتحديد العاطفة المسيطرة على الكاتب، وتحديد وجهات النظر الواردة في الموضوع.

وذكر عاشور والحوامدة (2009، ص 45؛ وجويتا وأهوجا (Gupta & Ahuja, 2015, p. 16). أن مستويات فهم المقروء والمسموع تصنف إلى: المستوى الحرفي: والذي يهتم بمعرفة الأحداث وتسلسلها، والوصول للحقائق من خلال التوضيح، والتعرف إلى الشخص، سواء أكانت رئيسة أم ثانوية، ورواية الأحداث بشكل منطقي، والتعرف إلى المعاني الضمنية والرئيسة للكلمات، وبروز أسلوب الكاتب، وذلك بإعادة صياغة التوضيح، والمستوى الاستنتاجي: ويشمل التفريق بين الأفكار الرئيسة والثانوية، وعمل ملخص لها، والتعرف إلى الغاية من التوضيح، تعرف الأسباب والنتائج. وتبني آراء، وإصدار تعميمات

بخصوص النصوص المقرّوة، والمستوى التقويمي والثاقد للموضوعات، ويشمل معرفة العلاقات بين الكلمات، ومعرفة ما وراء السطور، وتمييز الحقائق من غيرها، وربط الوقائع ببعضها، واستخلاص الأفكار الثانوية من خلال الفكرة الرئيسية، وتبني رأي محدد بالنسبة للنصوص المقرّوة، والمستوى الإبداعي، والذي يشمل على وضع نهاية مقنعة للمادة المقرّوة، والاستفادة من النصوص المقرّوة في الجانب التطبيقي في نواحي الحياة جميعها، وكذلك استخدام ألفاظ مختلفة مع المحافظة على المعنى والأفكار الرئيسية، وخلق أحداث جديدة تعطي لمسة إبداعية تجذب القارئ، ووضع عنوان جديد يتوافق مع الأحداث الموجودة في النص، وإبراز شخصية القارئ في فهم المقرّوة، وذلك باقتراح بعض الآراء حول النص، والتعرّف إلى أسلوب الكاتب، ولغته في الكتابة، والعمل على وضع ملخص للمادة المقرّوة.

ويرى الباحث أنّ مستويات فهم المقرّوة والمسموع المذكورة سابقاً تلبي أهداف هذه الدراسة، وجرى اعتماد ثلاثة مستويات لفهم المقرّوة والمسموع في هذه الدراسة، هي: المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى النقدي، وقد استعان الباحث كذلك بالموشرات السلوكية الواردة في استراتيجيات فهم المقرّوة أو المسموع والتي تعد عملية، عقلية، بناءية، تفاعلية، يقوم بها القارئ؛ ويبدل جهداً عقلياً باستخدام بعض العمليات المعرفية.

لذلك، تتطلب عملية تدريس المواد الدراسية بشكل عام ومادة اللغة العربية بشكل خاص استخدام استراتيجيات تدريس أكثر مرونة وفاعلية، بما تسهم في تعزيز التعلم المنظم نائياً لدى الطالب، وتلبية احتياجاته اللغوية والفكرية والمعرفية، وتفعيل دوره في العملية التعليمية، وفي دعم دور المعلم كميسر وموجه لعملية التعلم والتعليم، ويعزز ذلك التوجه إدراك كثير من التربويين الأثر الكبير لاستخدام استراتيجية السيميائية في العملية التعليمية، وفي هذا السياق أشار المقداد (2014) إلى أنّ الفيلسوف الإنجليزي جون لوك (J.Locke) استخدم مصطلح السيميائية بمعنى "معرفة العلامات"، وأهميتها للإنسان بهدف فهم علاقته بالعالم، ثم جاء بعد ذلك كوندنيك الفرنسي (kondenyak) بثلاثة أنواع من العلامات في السيميائية، وهي: العلامة الفرضية التي تسمى بالأشياء، والنوع الثاني: هو العلامات الطبيعية التي أوجدتها الطبيعة للتعبير عن الفرح، أو الخوف، أو الألم، والنوع الثالث: هو العلامات المؤسسة التي تواضع عليها البشر (سالم، 2017).

وقد نظر العالم الأمريكي بيرس (Pers) إلى السيميائية من أساس فلسفي منطقي وليس من منطلق لسانی، وزعم أنّ السيميائية علم يشكل أساس علم النفس، وعلم الاجتماع، والمنطق، ويرى أنّ هناك ثلاثة أنماط للعلاقة يترتب عليها ثلاثة علوم سيميائية فرعية وهي: القواعد الشكلية، بمعنى دراسة أسس العلامات وعلاقتها مع موضوعاتها، أما الجانب الثاني؛ فهو المنطق، أو التقّد بمعنى علاقة العلامات بموضوعاتها، والجانب الثالث: البلاغة الشكلية؛ وهي دراسة علاقة العلامات بمفريها.

وذكر العمري (2005) أنّ مفهوم السيميائية أطلق على يد العالم دي سوسير (De Swseer) بمسمى سيميولوجي (semiology)، أو سيميوتيك (Semiotics)، وتعود جنور هذه الكلمة إلى جنور عربية، وعلى الرغم من ذلك، فإنّ كلا العالمين ينسبها لنفسه، وما يؤكد ذلك وجه الشبه بين كلمة (سيماهم) العربية التي وردت في القرآن الكريم واللفظ الأجنبي، واللفظ العربي هو الأصل؛ إذ استخدم من قبل العرب والمسلمين منذ مئات السنين؛ إذ يقول الله عز وجل في محكم تنزيله: (ولو نشاء لأريناكم فنعرفتمهم بسيماهم) (سورة محمد، الآية 30)، وتدلّ هذه الآية على أشياء ظاهرة وأخرى مخفية، وهذه من علامات المنافقين، وهي لا تعرّف إلا بعلامات ودلائل، ويستدل عليها في هذه الآية من خلال العلامة وهي لحن القول.

وأشار العمري (2012) إلى أنّ مفهوم السيميائية يعدّ عربياً، وهو يشمل العلامات والدلائل سواء أكانت ظاهرة أم باطنة، وذلك عن طريق الاستدلال عليها بالعلاقات الموجودة في النص.

ويرى الجعبري والأستاذ (2017) أنَّ البحث في النصوص والانتقال من المعنى السطحي إلى المعنى المتواري والخفي هو الغاية من وراء دراسة السيميائية، كذلك إنَّ النظرة لها تطورت من مجرد نظرة تأملية تعتمد الانطباعات إلى علم له أسس وأصول محددة.

وأكد دفة (2014) على أنَّ النصوص تتجزأ، ومن ثم يتم تجميعها لمعرفة المرتكزات البنيوية للنص، إذ تعتمد هذه العملية على ثلاثة أسس، هي: التحليل المحايد، الذي به يكشف عن العلاقات التي تجمع بين المكونات التي نتوصل عن طريقها إلى المعنى، والأساس الثاني هو: تحليل الخطاب الذي به يركز على إنشاء منظومة، تختص بإنتاج الأقوال بعيداً عن خطِّ الجمل والكلمات، والأساس الثالث: أنَّ الاتجاه السيميائي لا يجذب الشكل الخارجي وواضعها، بل يذهب إلى ما أبعد من ذلك، وهو جوهر النص، وكيفية وصوله لمثل هذه النظرة العميقة للنصوص.

وأشار أتكين (Atkin, 2013) إلى أنَّ السيميائية تعني التعمق في مضامين النص؛ لمعرفة المقاصد البعيدة، وإدراك ما وراء الكلمات من معانٍ عميقة، والوقوف على المشاعر والعواطف التي أراد المرسل إيصالها بأسلوب غير مباشر.

مما سبق يتضح أنَّ هناك قواسم مشتركة بين وجهات النظر التي تناولت مفهوم السيميائية، حيث اشتركت هذه الوجهات في أنها: علم يبحث في المقاصد الظاهرة والضمنية لكل ما يدل على المعنى، عن طريق إدراك مضمون النص وفهمه، وتعُدُّ هذه الأدلة مؤثرة بشكل كبير في استيعاب الجوانب الاجتماعية والنفسية.

ويظهر نوعان من العلامات في السيميائية، إذ يعنى النوع الأول بالجانب اللفظي، بينما يتناول النوع الثاني تعابير الجسد من حركات لليدين، وإيماءات للوجه، وغيرها كثير، كذلك عملية الاتصال التي تتكون من مرسل، ورسالة، ومستقبل تشكل جانباً إنسانياً مهماً، وتوجه يعدُّ حديثاً في الاتجاه السيميائي، وينظر للرموز، والدلائل، والعلامات في مرحلة التكوين بمحاولة إيصالها للمستقبل، بحيث يحلها، ويفهم مغزاها بعلامات محددة تكشف مضمون هذه الرسالة (أبو زيد، 2012)

وتتميز السيميائية بمجموعة من السمات، التي تضبط جوانبها المتعددة، أولها: العناية بمضمون النص، إذ تتوضح الفكرة فيه بمعرفة العلاقات بين الجمل، والكلمات، والحروف، ثانيها: اعتمادها على الأسس الموجودة في البنيوية التي يعدُّ "دي سوسير" من روادها، ولو تتبعنا ذلك التشابه لوجدت مسميات في السيميائية؛ كالبنية العميقة، والسطحية، وأصلها يعود للبنيوية التي تهتم بمضامين النص والأشياء المتوارية، والخفية، وأخيراً سمة الخطابة التي تحتاج إلى الترتيب، والفصاحة، وحسن الإلقاء (السرحدان، 2015).

واقترح الأستاذ (2015) سبع مراحل للسيميائية، هي: تحديد النص المقروء أو المسموع: وفيها يتم التعرف إلى ماهية النص، وذلك بتحديد الشكل المادي للدرس. وتعرَّف النص: يجري فيها التعرف إلى بنية الدرس، وذلك بتحديد الشكل اللفظي للنص. و تدارك النص: فيها يتم التعرف إلى الفكرة الرئيسة في النص وتحديدتها، والوقوف على الشكل الدلالي للنص. وتثرب النص: فيها يستطيع الطلبة فهم النص بشكل عام، وتحديد الأفكار الفرعية. و التثبُّع بالنص: فيها يناقش المعلم النص مع الطلبة، ويطلب إليهم تحديد العلاقات المتضمنة في النص. وتمثل النص: فيها يتمكن الطلبة من فهم النص فهماً تاماً، وتحديد الدال، والمدلول لكل علاقة موجودة في النص. وتقرُّس النص: فيها يصل الطلبة إلى درجة أكبر من الإبداع، فيكون بإمكانهم تقديم استدلالات إبداعية أكثر ارتباطاً من منظورهم.

مما سبق، يتبين وجود علاقة وثيقة بين السيميائية وفهم المقروء والمسموع، إذ إنَّ السيميائية تهدف إلى إيجاد مناخ معرفي يمكن الطالب من تطوير مقدراته في الجانب اللغوي، وتحقيق الأهداف المتشابهة التي يطمح إلى تحقيقها، والجمع بين الفهم والاستيعاب، باعتبار أنَّ مهارة القراءة كفاية لغوية ومعرفية وفكرية يمكن تسعى إليها السيميائية لتحسين مهارات الطلاب في فهم المقروء والمسموع.

ويرى الباحث أن المنظور السيميائي للقراءة يسعى إلى تطوير مهارة فهم المقروء والمسموع بخطواتها السابقة، ويسهل فهم النصوص القرائية وطبيعة العلاقات بين الكلمات والجمل، وفهم المضامين المعرفية في النصوص المقروءة أو المسموعة.

وقد حظيت استراتيجية السيميائية والاستفادة منها في العملية التعليمية اهتمام عديد من الباحثين، فهدفت دراسة أغاغولزادي وريزي (Aghagolzadeh & Rezaei, 2014) إلى تعرف أثر استخدام مربع غريماس السيميائي (Greimas Semiotic Square) والقصص القصيرة في تنمية فهم المقروء والمسموع لدى الطلبة في إيران، واتبعت منهج البحث الإجمالي لتدريس مجموعة من النصوص باللغة الفارسية للطلبة، وملاحظة التطور الذي يحدث في مستوى فهم المقروء والمسموع لدى الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (10) طلاب وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين، تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام مربع غريماس السيميائي (Greimas Semiotic Square)، بينما تم تدريس المجموعة التجريبية الثانية باستخدام القصص القصيرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تدريس الطلبة باستخدام مربع غريماس السيميائي (Greimas Semiotic Square)، كان ذا أثر دال إحصائياً في تنمية مستوى فهم المقروء والمسموع لدى الطلبة مقارنة مع التدريس باستخدام القصص القصيرة.

وفي دراسة أجراها جيتا وأهوجا (Gupta & Ahuja, 2015) هدفت إلى التحقق من أثر السيميائية في فهم المقروء والمسموع لدى عينة من الطلبة في الهند، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من (40) طالباً وزعوا عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وطبق الباحثان اختبار تحصيلي في فهم المقروء والمسموع، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلاب على اختبار فهم المقروء والمسموع لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية السيميائية.

وفي دراسة أجراها الأستاذ (2015) بهدف الكشف عن أثر إستراتيجية تعليمية قائمة على السيميائية في التحصيل والتفكير الناقد لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية في جامعة الأقصى بغزة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، لقياس أداء أفراد الدراسة في التحصيل، والتفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (66) طالباً وطالبة وزعوا عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وطبق الباحث اختبار تحصيلي واختبار في التفكير الناقد، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) في درجات طلاب المجموعتين على اختباري التحصيل والتفكير الناقد، لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درّسوا بالإستراتيجية القائمة على السيميائية.

أما دراسة بريادي (Priadi, 2016) فهدفت إلى الكشف عن أثر الإستراتيجية السيميائية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المدارس في أندونيسيا، واتبعت الدراسة المنهج الكيفي باستخدام أسلوب المقابلة، وتحليل المحتوى لعدد من النصوص القرائية، وتكونت عينة الدراسة من (3) خبراء في مجال السيميائية لاستطلاع آرائهم حول مدى استخدام السيميائية في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، وبينت النتائج أن الخبراء كان لديهم اتجاهات إيجابية حول إمكانية الاستفادة من السيميائية لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال تضمينها في الكتب المدرسية، وبخاصة تلك المستخدمة في تدريس المهارات اللغوية المختلفة.

وأجرى الجعبري والأستاذ (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام السيميائية كإستراتيجية تدريس للنص القرآني في تنمية مهارة الفهم الإبداعي والنقدي لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأعد اختبار في المقدر الإبداعية والنقدية، وتكونت عينة الدراسة من (31) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية، و (30) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ( $\alpha = 0.05$ ) لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت البطيئة (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام السيميائية في تدريس اللغة

الإنجليزية لتنمية مهارات التحدث وفهم المقروء والمسموع لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الباحثة اختبارين كأداتين لجمع البيانات من عينة تكونت من (59) طالبة من مدرسة بنت عدي الثانوية التابعة لمديرية تربية لواء الجامعة في عمان، قسمن عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (29) وضابطة تكونت من (30) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كلٍّ من طالبات المجموعة التجريبية، والضابطة في اختباري التحدث، وفهم المقروء ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وبعد عرض ما تقدم من الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات الفهم القرائي، لاحظ الباحث أنها ركزت على مهارات فهم المقروء والمسموع، أو تنمية مهارات التفكير، أو التحصيل في المهارات اللغوية المختلفة لدى الطلبة في مراحل تعليمية مختلفة باستخدام إستراتيجيات، وبرامج عدة، واتبعت معظم الدراسات المنهج شبه التجريبي: كدراسة (سالم، 2017؛ الجعبري والأستاذ، 2017)، وتناولت مختلف الدراسات الضعف لدى الطلبة في مهارات فهم المقروء والمسموع، كدراسة (أغاغولزادي وريزي (Aghagolzadeh & Rezaei, 2014؛ والبطينة)، وبينت دراسة (السرحد، 2014). وجود تدن في مهارة فهم المسموع بالمستوى الناقد، كما تبين أن معظم الدراسات اهتمت بالكشف عن أثر الإستراتيجية السيمائية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي. وتتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات من حيث تناولها بالبحث عن أثر السيمائية في تنمية مهارات الفهم المقروء والمسموع لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدارس محافظة عرعر بالمملكة العربية السعودية، وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في كيفية اختيار المنهجية، وعيناتها، وبناء أدواتها، والتأكد من الصدق والثبات لهذه الأدوات، وكذلك اطلاع الباحث على المعالجات الإحصائية، والإجراءات، والتصاميم.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من الجهود المبذولة من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتحسين مستوى تعلم الطلبة لمهارات اللغة العربية المختلفة، إلا أن هذا المستوى ما زال دون أن يحقق أهداف تعليم اللغة العربية ومهاراتها، لذا أصبح من الضروري تنمية المهارات اللغوية من قراءة وتحدث واستماع لدى الطلاب، وتأتي مشكلة الدراسة الحالية مما لاحظها الباحث، بحكم صلتها بواقع المدارس وبالتواصل مع معلمي مادة اللغة العربية تدن في مستوى الطلبة بشكل عام وطلاب الصف الثالث المتوسط بشكل خاص، في مهارات فهم المقروء والمسموع ومهارات التواصل اللغوي؛ إذ لاحظ أن غالبية طلاب الصف الثالث المتوسط يشكون من قصور واضح في امتلاك هذه المهارات، والضعف العام في توظيف مهارات اللغة العربية المتعلقة بالقراءة والكتابة والفهم والتحدث. فقد بينت دراسة الصانع (2009) وجود تدن في مستوى امتلاك الطلاب للمهارات اللغوية المختلفة. وبينت دراسة البديوي (2015) وجود ضعف لدى الطلاب في المهارات اللغوية، ومنها مهارات الفهم القرائي، وعليه، ارتأى الباحث التحقق من أثر استخدام الاستراتيجية السيمائية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات فهم المقروء والمسموع لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدارس محافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية.

وقد تحددت مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

س1: هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست النصوص القرائية باستخدام الاستراتيجية السيمائية وطلاب المجموعة الضابطة التي درست النصوص نفسها باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء والمسموع؟

س2: هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست النصوص القرائية باستخدام الاستراتيجية السيمائية وطلاب المجموعة التي درست



باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار بقاء أثر التعلم.

#### أهمية الدراسة

للدراسة الحالية أهمية نظرية، وتطبيقية، وتبرز الأهمية النظرية في تناولها للسميائية وفعاليتها في تحسين مهارات فهم المقروء والمسموع لدى الطلاب، وهو موضوع جديد يساير التوجهات التربوية في التدريس باستخدام الإستراتيجية السيميائية لمعالجة ضعف الطلاب في مهارات فهم المقروء والمسموع في مادة اللغة العربية. ويتضح الأهمية التطبيقية للدراسة في تزويد قسم المناهج بوزارة التعليم، ومعلمي اللغة العربية بالنتائج التي توصلت إليها يمكن الرجوع إليها في الخطط، والأدلة، والأنشطة في تدريس نصوص القراءة والاستماع، باستخدام الإستراتيجية السيميائية، وفي إجراء دراسات مشابهة في هذا الجانب.

#### هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر الإستراتيجية السيميائية في تنمية مهارات فهم المقروء والمسموع بالمستوى الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

#### حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تعرف أثر الإستراتيجية السيميائية في تنمية مهارات فهم المقروء والمسموع لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدارس محافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود المكانية: المدارس المتوسطة للبنين التابعة لإدارة التعليم بمحافظة بيشة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1443/1442
- الحدود البشرية: عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط، وبلغت (50) طالباً قسموا عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

#### التعريفات المفاهيمية والاجرائية:

- السيميائية: عرفها الأستاذ (2015، ص 14) بأنها "مبادئ في التدريس تقوم على التعامل السيميولوجي مع النص المقروء أو المسموع في سياقه اللغوي بما يضمن الانفتاح على خبرات غائبة في ضوء الخبرات الظاهرة، ويستهدف انفتاح التدريس والتحليل على الإشارات والأحداث بوصفها علامات تحمل معنى، مع ما يصاحب ذلك من استكشاف العلاقات الدلالية للمضمون بما ينمي مهارات الفهم القرآني لدى الطالب".  
ولجرائياً: هي الخطوات المحددة التي تم اتباعها لتدريس النصوص القرآنية في اللغة العربية لطلاب الصف الثالث المتوسط، وهذه الخطوات، هي: تحديد النص، وتعرف النص، وتدارك النص، وتشرب النص، والتشبع بالنص، وتمثل النص، وتقرس النص.
- فهم المقروء: عرفه الجعبري والأستاذ (2017، ص 45) بأنه: تمكن الطالب من فهم معنى الكلمة والجملة، والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي متسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة".  
ويعرف في هذه الدراسة إجرائياً: بمقدرة الطلاب عينة الدراسة على فهم واستيعاب النصوص المقروءة المحددة وفق أبعاد الاستيعاب المحددة من وزارة التعليم، وتقاس بالدرجة المتحققة لكل طالب على اختبار فهم المقروء والمسموع المستخدم في هذه الدراسة.
- فهم المسموع: عرفه عصر (الجعبري والأستاذ، 2017، ص 46) بأنه عملية إنسانية، واعية، مدبرة لغرض معين هو اكتساب المعرفة، إذ تستقبل الأذن الأصوات، وتحللها إلى ظاهرها المنطوق، وباطنها المعنوي، وتتسق معانيها مما لدى المتعلم من المعارف السابقة، وسياقات التحدث، وبذلك تتكون الصورة الذهنية في الدماغ البشري. ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: معرفة المعاني الضمنية، وما وراء الكلمات، والجملة، عن طريق العلاقات التفاعلية ما بين المستمع، والنص المسموع، والرجوع للمعرفة السابقة لتكوين معرفة جديدة، وتقاس باستجابات أفراد الدراسة على اختبار فهم المسموع.

ويعرف في هذه الدراسة إجرائياً: بمقدرة الطلاب عينة الدراسة على فهم واستيعاب النصوص المسموعة المحددة وفق أبعاد الاستيعاب المحددة من وزارة التعليم، وتقاس بالدرجة المتحققة لكل طالب على اختيار فهم المقروء والمسموع المستخدم في هذه الدراسة.  
**منهجية الدراسة**

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي لمناسيته اغراض هذه الدراسة.

**أفراد الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من شعبتين صفتين من مدرسة عرر المتوسطة للبنين اختيرت بالطريقة القصدية، وتكونت من (50) طالبا من طلاب الصف الثالث المتوسط، وزعوا عشوائيا إلى مجموعة ضابطة تكونت من (25) طالبا، وتجريبية تكونت من (25) طالبا، إذ درست المجموعة التجريبية النصوص القرائية المكتوبة والمسموعة باستخدام الاستراتيجية السيميائية، ودرست المجموعة الضابطة النصوص ذاتها بالطريقة الاعتيادية.

**أداة الدراسة**

اختبار مهارات فهم المقروء والمسموع اعتمد الباحث في إعداد قائمة فهم المقروء والمسموع على آراء معلمي اللغة العربية، ومراجعة ومطالعة عدد من الدراسات والأدبيات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتكونت القائمة من أربع مهارات رئيسية، و (20) مؤشرا هي: (الفهم القرآني الحرفي (5) مؤشرات، الفهم القرآني الاستنتاجي (5) مؤشرات، الفهم القرآني النقدي، (5) مؤشرات، والفهم الإبداعي (5) مؤشرات).

- الهدف من الاختبار: قياس مستوى اكتساب طلاب الصف الثالث المتوسط لمهارات فهم المقروء والمسموع.

- نوع الاختبار: اختيار من متعدد.

- صياغة أسئلة الاختبار: فقد رمز للأسئلة بالأرقام المتسلسلة من (1-20)، وللبدائل (أ، ب، ج، د).

- روعي في صياغة أسئلة الاختبار: ملاءمة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار لمستوى طلاب الثالث المتوسط، وتساوي البدائل في الصعوبة، وعدم وجود تداخل بينها. والتوزيع العشوائي للإجابات الصحيحة. وخلو الأسئلة من أية تلميحات للإجابة الصحيحة. وشمول الأسئلة المستويات الثلاثة لفهم المقروء والمسموع. وتباين صعوبة الأسئلة.

- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: إذ تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار باستخدام معادلة حساب معاملات السهولة والصعوبة، وقد تراوحت معاملات السهولة لأسئلة الاختبار ما بين (42.0-57.0)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.28-0.28)، وعلى هذا تعد هذه الأسئلة متفاوتة في نسب السهولة والصعوبة حيث روعي في إعدادها أن يكون بعضها للطلاب متدني التحصيل، وغالبيتها للطلاب المتوسط وفوق المتوسط في التحصيل، وبعضها للطلاب المتفوق في التحصيل، وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

**صدق الاختبار**

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، الذين أجمعوا على أن كل مفردة من مفردات الاختبار تقيس ما وضعت لقياسه، وبعد الأخذ بملاحظات وآراء المحكمين، أعد الباحث الاختبار في ضوء مهارات فهم المقروء والمسموع بالمستوى (الحرفي، الاستنتاجي، والنقدي، والإبداعي)، وتكون من (20) سؤالا من نوع الاختبار من متعدد، كما تم حساب درجة واحدة لكل سؤال، وتكون الدرجة الكلية للاختبار (20) درجة.

**ثبات الاختبار**

استخدم الباحث أكثر من طريقة لحساب معامل ثبات الاختبار، لحساب معامل ارتباط فقرات

الاختبار ببعضها تم استخدام طريقة التجزئة النصفية (Split-Half)، وبلغ (0.91). في حين بلغ معامل الثبات (0.90).

#### تصحيح الاختبار

تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة غير الصحيحة، ثم تجمع الدرجات لتعطى الدرجة الكلية لإجابة الطالب عن الاختبار، وتكون درجات الاختبار من (1-20).

#### تصميم الدراسة

اتبعت الدراسة التصميم شبه التجريبي (قبلي-بعدي) لمجموعتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة)، كما يأتي:

$$EG = O1 \times O1$$

$$CG = O1 - O1$$

حيث تمثل:

(EG) = المجموعة التجريبية (درست باستخدام استراتيجية السيمائية).

(CG) = المجموعة الضابطة (درست باستخدام الطريقة المعتادة).

(O1) = التطبيق القبلي والبعدي لاختبار فهم المقروء والمسموع.

(X) المعالجة التجريبية (تدريس طلاب المجموعة التجريبية وفق الاستراتيجية السيمائية).

(-) (تنفيذ الطريقة المعتادة في التدريس).

#### متغيرات الدراسة

- المتغير المستقل: استراتيجية التدريس، ولها مستويان: الاستراتيجية السيمائية، والطريقة المعتادة.
  - المتغير التابع: مهارات فهم المقروء والمسموع بالمستوى ( الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، والإبداعي).
- الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن سؤالي الدراسة، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار، واستخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (ANOVA) ذي التصميم العاملي، وذلك لضبط الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في التطبيق القبلي للاختبار، كما تم استخراج مربع إيتا (Eta Square ( $\mu^2$ )) للتعرف إلى حجم أثر استخدام الاستراتيجية السيمائية في تنمية مهارات فهم المقروء والمسموع لدى طلاب المجموعة التجريبية.

#### تنفيذ الدراسة

للإجابة عن سؤالي الدراسة، قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- التطبيق القبلي لاختبار فهم المقروء والمسموع على أفراد الدراسة التجريبية والضابطة البالغ عددها (50) فرداً، بواقع (25) طالبة لكل مجموعة، تم بعد ذلك التصحيح رصد الدرجات وحساب متوسطاتها وتباينها ودلالة الفرق بين متوسطاتها باستخدام اختبار ت "متوسطين غير مرتبطين".
- تطبيق الدراسة باستخدام السيمائية وذلك وفق الجدول الزمني للبرنامج، وقد استمر تنفيذه خلال (21) يوماً بمعدل ثلاث حصص أسبوعياً، وبواقع (21) حصة صفية.
- التطبيق البعدي للاختبار بعد الانتهاء من تنفيذ النصوص القرآنية المحددة، تم التطبيق البعدي للاختبار على أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة علي حده، وذلك في ظروف مشابهة للتطبيق القبلي.
- التطبيق البعدي الثاني للاختبار بعد مرور (21) يوماً من التطبيق البعدي الأول للاختبار مرة ثانية على مجموعتي الدراسة، وذلك بهدف تحديد مدى بقاء أثر التعلم لدى طلاب مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مهارات فهم المقروء والمسموع.

### عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

للإجابة عن السؤال الأول: هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست النصوص القرائية باستخدام الاستراتيجية السيمائية وطلاب المجموعة الضابطة التي درست النصوص نفسها باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء والمسموع؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء والمسموع، ثم استخدام اختبار ت لمؤسطين غير مرتبطين ( $n_1 = 2$ ) لمعرفة اتجاه الفرق ودلالته الإحصائية، ويوضح الجدول (1) هذه النتائج.

الجدول (1): دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

#### للاختبار

المستويات	التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية		التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة		قيمة ف	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الفهم الحرفي	4.20	0.78	2.70	0.95	2.88	3.88	*0.00
الفهم الاستنتاجي	4.10	0.82	2.65	0.97		4.70	*0.00
الفهم النقدي	4.00	0.80	2.63	0.99		4.20	*0.00
الفهم الإبداعي	3.95	0.84	2.62	0.99		4.32	*0.00
الكلّي	4.06	0.81	2.65	0.97		8.22	*0.00

يتضح من الجدول (1) أن هناك فرقاً ظاهراً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات فهم المقروء والمسموع لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلّي للمجموعة الضابطة (2.65)، و (4.06) للتجريبية، كما بلغت قيمة ت المحسوبة (8.22)، في حين وجدت قيمة ت الجدولية لدلالة الطرفين تساوي (2.88)، عند مستوى الدلالة (0.05). ولعزل الفروق القبلية إحصائياً بين المجموعتين على الاختبار، تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (2).

الجدول (2): نتائج تحليل التباين المشترك (ANOVA) لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الفهم القرائي (الكلّي) البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	$\eta^2$
القياس القبلي	3.23	1	3.20	36.42	0.000	
المجموعة (الاستراتيجية)	5.02	1	4.20	48.54	*0.000	0.355
الخطأ	6.43	51	0.06			
الكلّي	15.0	53				

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

يتضح من الجدول (2) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات فهم المقروء والمسموع البعدي، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة للفرق (48.56) وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مهارات فهم المقروء والمسموع بشكل عام (الكلّي) بين طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية

السينمائية وطلاب المجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة في التدريس. وللتعرف إلى حجم تأثير متغير استراتيجية التدريس في تنمية مهارات فهم المقروء والمسموع بشكل عام لدى الطلاب، تم حساب مربع ايتا ( $\eta^2$ )، وقد بلغت قيمة مربع ايتا ( $\eta^2$ ) (0.360)، وبذلك يمكن القول إن (36.0%) من التباين في مهارات فهم المقروء والمسموع بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع لمتغير استراتيجية السينمائية. ويعد حجم تأثير الاستراتيجية في هذه النتيجة مرتفعاً، وفقاً لمحكات كوهين (Cohen) في تفسير الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل في التابع.

وتؤكد هذه النتيجة أثر استخدام استراتيجية السينمائية في تنمية مهارات فهم المقروء والمسموع لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، فقد تفوقت نتائج أفراد المجموعة التجريبية على نتائج أفراد المجموعة التجريبية، وعليه، يرى الباحث أن تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجية السينمائية يساهم في تحسين مستوى مهارات فهم المقروء والمسموع في اللغة العربية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مقارنة بالطريقة المعتادة في التدريس.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن استخدام استراتيجية السينمائية أسهمت في زيادة مستوى مهارات فهم المقروء والمسموع في اللغة العربية لدى أفراد المجموعة التجريبية، فقد كانت الأنشطة والتطبيقات التي مارسوها مناسبة لاستراتيجية التدريس.

وانتقلت هذه النتيجة مع جميع الدراسات التي تناولت فاعلية استخدام الاستراتيجيات الفاعلة في التدريس، كاستراتيجية السينمائية لتنمية مهارات فهم المقروء والمسموع أو التحصيل الدراسي لدى الطلاب في اللغة العربية وفي المواد الدراسية المختلفة، كدراسة (البطانية، 2020؛ سالم، 2017؛ الجعري والامتد، 2017؛ Priadi, 2016؛ Gupta & Ahuja, 2015) السرحان، 2015؛ (Aghagolzadeh & Rezaei, 2014). والتي بينت فاعلية استخدام استراتيجية السينمائية في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياتها المختلفة.

**للإجابة عن السؤال الثاني:** هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست النصوص القرائية باستخدام الاستراتيجية السينمائية وأفراد المجموعة التي درست باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار بقاء أثر التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال، طبق الباحث اختبار مهارات فهم المقروء والمسموع على مجموعتي الدراسة بعد مرور (14) يوماً من التطبيق البعدي الأول للاختبار مرة ثانية على مجموعتي الدراسة، وذلك بهدف تحديد مدى بقاء أثر التعلم لدى طلاب مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مهارات فهم المقروء والمسموع. حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل مجموعة، وحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة. ويوضح الجدول (3) قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي الثاني لاختبار مهارات الفهم القرائي بقاء أثر التعلم.

**الجدول (3): قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في**

**التطبيق البعدي الثاني لاختبار بقاء أثر التعلم**

قيمة ت انحسوبة	قيمة ت الجدولية	التطبيق البعدي الثاني للمجموعة للضابطة		التطبيق البعدي الثاني للمجموعة للتجريبية	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
8.78	2.70	4.15	16.8	2.87	43.4

في الجدول (3) تشير نتائج اختبارات ت<sup>2</sup> بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي الثاني إلى وجود فروق جوهرية ودالة إحصائية بين نتائج المجموعتين، وكانت هذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة ت<sup>2</sup> المحسوبة (8.78) لمستوى دلالة (0.05)، مما يؤكد أثر استخدام استراتيجية السيميائية في بقاء أثر التعلم من خلال قيام الطلاب بالأنشطة والتطبيقات التعليمية وتنفيذها مع المعلم داخل الفصل، مما أدى إلى زيادة تثبيت الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف والمهارات القرآنية.

وانتقلت هذه النتيجة مع نتيجة (البطانية، 2020؛ سالماني، 2017؛ الجعبري والامتاد، 2017؛ Priadi, 2016؛ Gupta & Ahuja, 2015) السرحان، 2015؛ (Aghagolzadeh & Rezaei, 2014). والتي أشارت إلى وجود أثر لاستراتيجية السيميائية في تنمية مهارات الفهم القرآني بمستوياتها المختلفة.

ويوضح الجدول (4) صحة نتائج الجدول (3) والذي يشير إلى أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي الأول والتطبيق البعدي الثاني غير دال بما يعني الاحتفاظ أو بقاء أثر التعلم.

الجدول (4): دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي الأول والتطبيق البعدي الثاني لاختبار بقاء أثر التعلم

قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	التطبيق البعدي الثاني بقاء أثر التعلم للمجموعة التجريبية		التطبيق البعدي الأول بقاء أثر التعلم للمجموعة للتجريبية	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
8.78	2.70	2.87	41.5	6.54	42.7

تبين نتائج الجدول (4) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي الأول والتطبيق البعدي الثاني، مما يعني الاحتفاظ أو بقاء أثر التعلم. ولقياس فاعلية استراتيجية السيميائية، استخدم الباحث معادلة الكسب المعدل لبليك (Black) الذي يشير إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين (صفر - 1) فإنه يمكن القول بعدم فاعلية البرنامج أو الاستراتيجية المستخدمة في التدريس. أما إذا زادت نسبة الكسب المعدل عن الواحد الصحيح ولم تتعدى (2.1) فهذا يعني أن البرنامج أو الاستراتيجية المستخدمة في التدريس حقق الحد الأدنى من الفاعلية أو الأثر، أما إذا زادت نسبة الكسب المعدل عن (1.2) فهذا يعني أن البرنامج أو الاستراتيجية المستخدمة في التدريس حقق الحد الأقصى من الفاعلية أو الأثر.

وبالتالي، يمكن القول: أن لاستراتيجية السيميائية أثر واضح في بقاء أثر التعلم السابق، وانتقاله إلى الصف، لأن هذه الاستراتيجية تركز على التعلم الذاتي والتعلم من خلال البحث والاستقصاء، مما أسهم في تحسين مهارات فهم المقروء والمسموع في اللغة العربية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وانتقلت هذه النتيجة مع نتيجة (البطانية، 2020؛ سالماني، 2017؛ الجعبري والامتاد، 2017؛ Priadi, 2016؛ Gupta & Ahuja, 2015) السرحان، 2015؛ (Aghagolzadeh & Rezaei, 2014). والتي بينت أن لاستراتيجية السيميائية أثر واضح في بقاء أثر التعلم السابق، وانتقاله إلى الصف.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة، فإن الباحث يوصي بالآتي:

1. توظيف استراتيجية السيميائية في تدريس اللغة العربية، وفي مراحل التعليم الأخرى المختلفة.

2. تدريب الطلاب على طرق وآليات اكتساب مهارات الفهم القرآني المقروء والمسمع بمختلف مستوياته في جميع المراحل الدراسية.
3. توجيه القائمين على إعداد كتب اللغة العربية بضرورة تضمينها بمهارات الفهم القرآني بمختلف مستوياتها.
4. إجراء دراسات تتعلق بتدريب معلمي اللغة العربية على كيفية تدريس النصوص القرآنية في اللغة العربية باستخدام استراتيجيات السيميائية.

## المراجع

### المراجع العربية:

- أبو زيد، نصر (2012). *مدخل إلى السيميوطيقا*. ط1، الدار البيضاء: دار تويقال للنشر.
- أبو سلمى، أميل (2015)، *فاعلية الاستراتيجية السيميائية في تنمية مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالرياض، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5 (8)، 78-92.*
- الأستاذ، محمود (2015). *السيميائية كاستراتيجية تدريس جديدة في التربية*. بحث مقدم إلى مؤتمر التربية في فلسطين بين المتطلبات الوطنية والامتيازات العالمية. جامعة الأقصى، 27-28 أكتوبر، 2015.
- البدوي، محمد (2015). *بناء برنامج تعليمي قائم على الاستراتيجيات فوق المعرفية وقياس فاعليته في تنمية مهارة التحدث والكتابة في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف السادس المتوسط*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
- البطينة، خلود. (2020). *أثر الإستراتيجية السيميائية لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات التحدث وفهم المقروء لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
- الجعبري، محمود والأستاذ، محمود (2017). *فاعلية السيميائية كاستراتيجية تدريس للنص القرآني في تنمية الإبداع والنقد لدى طلبة الجامعة*. مجلة جامعة الأقصى، 3(2)، 1-30.
- الخزاطة، سامي؛ ومقابلة، نصر (2021). *أثر المدونة الصوتية في تحسين أداء متعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بغيرها في مهارتي الاستماع والتحدث*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
- دقة، بلقاسم (2014). *اللغة العربية والخطاب الإشعاري بين النظرية والتطبيق*. دراسة سيميائية. مجلة *الموقف الأدبية*، 43(517)، 47-64.
- سالماني، أسامة (2017). *تدريس النص القرآني بإستراتيجية قائمة على التحميل البنائي السيميائي لتنمية مستويات البناء اللغوي والتذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى*. *رابطة التربويين العرب*، (92)، 79 - 126.
- السرحان، سماهر (2015). *أثر إستراتيجية التعلم التشاركي في تحسين مهارات الاستماع الناقد والخطاب الجدلي لدى طالبات الصف العاشر في البادية الشمالية الغربية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الشواهين، خير (2018). *لئيل المعلم في تعليم القراءة والكتابة*. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- الصانع، عمر (2009). *أسباب ضعف مستوى طلاب المرحلة الابتدائية في مادة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين*، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 1(9)، 14-41.
- عبدالباري، ماهر (2020). *استراتيجيات فهم المقروء*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عاشور، محمد؛ والحوامدة، محمد (2009). فاعلية نموذج فورست (Forest) في رواية القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين*، 14(3)، 63-93.
- عجاج، خير المغازي (2014). *صعوبات القراءة والفهم القرآني: التشخيص والعلاج، المنصورة*: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- عطية، محسن (2009). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، عمان*: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العمري، بهاء؛ ومقابلة، نصر (2020). أثر استراتيجيات السيميائية في أداء طلاب النصف العاشر في القواعد النحوية والصرفية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
- العمري، عطية (2005). تحليل سيميائي لنص سباق العقبان والنمسور. رام الله: مركز القطان للنشر.
- المقداد، قاسم (2014). *تفكرات سيميائية: آليات إنتاج الدلالة والمعنى*. دمشق: دار نور الصباح.
- النشوان، أحمد (2016). فاعلية استخدام السيميائية في تدريس اللغة الإنجليزية على تنمية مهارات الفهم القرآني لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 4(1)، 170 - 192.

#### ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Al- Ostaz, S. (2017). *The Effectiveness of a Suggested Program on Developing the Awareness of Pre-Service Arabic Language Teachers' of the Semiotic Approach at Al- Aqsa University*. Unpublished Master Thesis. Faculty of education, Al- Azhar University.
- Aghagolzadeh, F. & Rezaei, R. (2014). Greimas semiotic square and short stories reading comprehension: A case study of advanced Iranian student. *Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 2(4), 60-73.
- Atkin, A. (2013). "Peirce's Theory of signs": the Stanford Encyclopedia of philosophy. New York, Teachers college, Columbia university.
- Burns , & Keleghan, M. (2010). *Teaching reading in today's Elementary school*. Boston. *Journal of Education* ,3(1), pp.171-186.
- Gupta, D & Ahuja, A. (2015). Cooperative Integrated Reading and Comprehension (CIEC): Impact on reading comprehension Achievement in English among seventh grades. *International Journal of Research in Human ties Art and Literature*. 2(5), 37 - 49.
- Irem, A. (2020). *Semiotic Approach in English classes and it's effect On student's achievement and attitude in speaking*. theses, hacettepe university, Turkey.
- Priadi, A. (2016). *Teaching Semiotics to promote students, critical thinking in the reading and writing class*. International conference on Teacher Training and Education, Surakarata, Indonesia, November 2015. Sebelas Maret university.
- Stanovich, K. (2006). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(3): 22-67.
- Thompson, S. (2004). *Effective content reading comprehension and retention strategies*. Educational Resource Information center (ERIC), pp. 3-4, ED440372.



## إعداد المعلم العربي وتنميته مهنيًا في ضوء التجارب العالمية المعاصرة

د. نور محمد أبو عنيمة

وزارة التربية والتعليم/ الأردن

ملخص:

هدفت الدراسة للكشف عن واقع إعداد المعلم العربي وتنميته مهنيًا في ضوء التجارب العالمية المعاصرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي من خلال البحوث والرسائل العلمية والمؤتمرات والكتب المتخصصة في إعداد المعلم وتطوير برامج، وأساليب البحث المكتبي ذلك من خلال الدراسة المكتبية التي تقوم على مسح عديد من أدبيات الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) المتعلقة بموضوع الدراسة وذلك للوقوف على أحدث التجارب العالمية المعاصرة لإعداد المعلم وتنميته مهنيًا للاستفادة منها عربيًا عند تطبيق برامج إعداد المعلم العربي وتنميته مهنيًا.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاهات العالمية المعاصرة لإعداد المعلم وتنميته مهنيًا تهتم وتركز على الكفايات، والمهارات، وأساليب النظم، والتدريس المصغر، والأهداف السلوكية. وأن إعداد المعلم يتمثل في الإعداد الثقافي العام، والأكاديمي -التخصصي-، والإعداد التربوي، والإعداد الشخصي. كما أظهرت النتائج أن هناك اهتمام متزايد للدول المتقدمة والنامية بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في مراحل التعليم العام، كذلك توصلت الدراسة إلى أن إعداد المعلم هي عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة وعالية فإن التنمية المهنية للمعلم عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهي عند تخرج الطالب من الكلية. وفي ضوء هذه النتائج فقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: أنه يجب على الدول العربية التركيز على برامج إعداد المعلمين بشكل أكبر خاصة على الأنشطة التي ينبغي أن يقوم بها المعلم لتنمية مختلف جوانبه. كما يجب الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة المتميزة في تحديث برامج إعداد المعلم قبل وفي أثناء الخدمة.

الكلمات المفتاحية: إعداد المعلم العربي وتنميته مهنيًا، التجارب العالمية المعاصرة.

## Preparing the Arab Teacher and Developing him Professionally in light of Contemporary Global Experiences

### Abstract

This study aimed to identify the reality of Arab teacher preparation and professional development in light of contemporary global experiences. Survey of many literature of previous studies (Arabic and foreign) related to the subject of the study in order to find out the latest contemporary global experiences of teacher preparation and professional development to benefit from them in the Arab world when applying programs for preparing and developing the Arab teacher professionally.

The results of this study showed that contemporary global trends for teacher preparation and professional development focus on competencies, skills, systems approach, micro-teaching, and behavioral objectives. And that the teacher's preparation is represented in general cultural preparation, academic -specialized preparation, educational preparation, and personal preparation. The results also showed that there is a growing interest in developed and developing countries in the modern trends in the field of teacher preparation and professional development in the general education stages. The study also concluded that teacher preparation is a continuous process that includes preparation before service and training during

the service. It ends when the student graduates from the college. In light of these results, this study recommended several recommendations, the most important of which are: The Arab countries should focus more on teacher preparation programs, especially on the activities that the teacher should undertake to develop its various aspects. It should also benefit from the distinguished experiences of developed countries in updating teacher preparation programs before and during service.

**Keywords:** Arab teacher preparation and professional development, contemporary global experiences.

#### مقدمة:

شهد القرن الحادي والعشرون سلسلة من التحولات والتطورات التكنولوجية والمعرفية أحدثت نقلة حضارية هائلة شملت جميع نواحي الحياة، إذ أثرت هذه التحولات على مختلف الأنظمة والمجالات وفي مقدمتها النظام التعليمي، مما فرض عليها عديد من التحديات شملت جميع الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، التي حتمت عليها ضرورة مواجهة هذه التحديات والتحول نحو مجتمع معرفي معاصر.

ويرى الناقد (2009) أنه لإعداد الفرد القادر على التصدي لكل هذه التحولات والتغيرات يجب إعادة النظر في النظم التعليمية مفهومًا ومحتوى وأسلوبًا، مستندا على أسس جديدة قائمة على استراتيجيات علمية فعالة تستوعب كل الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة. ومن هنا بدأت تتسابق الدول المختلفة على تطوير نظمها التعليمية سواء كانت بصورة شاملة أم بصورة جزئية، وقد زاد الاهتمام بموضوع التطوير والإصلاح المتعلقة بالمعلم في مختلف الدول التي تسعى للارتقاء بنظمها التعليمية ومن ثم تجويد نواتجها (أحمد، 2007)، حيث تشير الربياني (2014) إلى إعداد المعلم بأنه لتلبية متطلبات هذا العصر؛ لا بد من إيجاد نمطًا مختلفًا من التعليم، من خلال تخريج نوعية من متعلمين قادرين على تنمية أنفسهم باستمرار، ولا يتم ذلك إلا بتوفير المناخ التعليمي المناسب وتوفير المعلمين المؤهلين، وهذا ما تسعى إليه مختلف الدول المتقدمة.

وتعد التنمية المهنية للمعلم من أساسيات تحسين التعليم، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم، وتطوير تعلم جميع الطلبة للمهارات اللازمة لهم مما يؤدي إلى تحقيق مجتمع التعلم، وتعد التنمية المهنية المفتاح الأساسي لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية، سواء كانت من خلال الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي، ولقد أسهمت الطفرة الهائلة في نظم المعلومات والحاسبات والالكترونيات وأساليب الاتصالات إلى ظهور أساليب حديثة في مجال التربية والتعليم، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة.

وفي ضوء العرض السابق فقد جاءت الدراسة الحالية للكشف عن إعداد المعلم العربي وتنميته مهنيًا في ضوء التجارب العالمية المعاصرة.

#### مشكلة الدراسة

لم تعد قضية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا قضية ثانوية، بل أصبحت قضية حتمية فرضتها التحديات والتحولات وتطورات الحياة، وذلك بهدف الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين، ولقد ترتبت على التغيرات الحديثة التي اجتاحت العالم في السنوات الأخيرة أن أخذت الدول جميعها في إعادة النظر في نظمها التعليمية عموماً، ونظام إعداد وتدريب المعلم على وجه التحديد، وذلك عن طريق برامج تزودهم بالمعارف التربوية التعليمية، واكتسابهم المهارات المهنية، وذلك استجابة لعديد من العوامل التي من أبرزها الوعي بالتغيرات الحادثة والتكيف معها، ودعمًا لمكانة هذه المهنة وتمكينًا للمعلم من القيام برسائله الحقيقية في المجتمع ووفقًا للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في المجتمع.

وتأسيساً على ما سبق وانطلاقاً من توصيات عديد من الدراسات السابقة والمؤتمرات والندوات فإن دراسة إعداد المعلم العربي وتنميته مهنيًا في ضوء التجارب العالمية المعاصرة بات ضرورة ملحة وحتمية لمواجهة تحديات العصر، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية من خلال طرحها للتساؤل الرئيس الآتي: كيف يمكن الاستفادة من التجارب العالمية المعاصرة في إعداد المعلم العربي وتنميته مهنيًا في ضوء تحديات وتحولات الحياة وتطوراتها؟ ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

أسئلة الدراسة:

1. ما واقع إعداد المعلم العربي وتنميته مهنيًا في ضوء الخبرات العالمية؟
2. كيف يمكن الاستفادة من الخبرات العالمية في إعداد المعلم العربي وتنميته مهنيًا؟
3. ما أبرز التصورات المقترحة لتطوير نظام إعداد معلم العربي وتنميته مهنيًا بما يتناسب مع التجارب العالمية المعاصرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يأتي: تعرف الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا وذلك في المجالات الآتية:

1. التعرف إلى واقع إعداد المعلم العربي وتنميته مهنيًا في ضوء الخبرات العالمية.
2. معرفة كيفية الاستفادة من الخبرات العالمية في إعداد المعلم العربي وتنميته مهنيًا.
3. التعرف إلى أبرز التصورات المقترحة لتطوير نظام إعداد معلم العربي وتنميته مهنيًا بما يتناسب مع التجارب العالمية المعاصرة.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال تسليطها الضوء على موضوع في غاية الأهمية وهو: إعداد المعلم العربي وتنميته مهنيًا في ضوء التجارب العالمية المعاصرة، كما تبرز أهمية هذه الدراسة من الوعي المتزايد بأهمية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التجارب العالمية المعاصرة، وفي ضوء ما يشهده العالم من تطور متزايد ومتنامي في الاتجاهات العلمية وما يتبع ذلك من اهتمام متزايد بإعداد المعلم في عالم متغير، وعليه فإن هذه الدراسة تسعى إلى الآتي:

1. أن أهمية هذه الدراسة تنبع من الواقع الذي يعيشه العالم اليوم في ظل المتغيرات المتسارعة في جميع مجالات الحياة.
2. أن هذه الدراسة تسعى للوقوف على أبرز المتغيرات والاتجاهات العالمية الحديثة المعاصرة في مجال تطوير برامج إعداد المعلم.
3. التعرف إلى الاتجاهات المعاصر والتحديات المستقبلية في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، ورصدها الاتجاهات المعاصرة وتحليلها وتصنيفها والاستفادة منها في برامج إعداد المعلم العربي وتنميته مهنيًا في مراحل التعليم العام.
4. كما يؤمل من هذه الدراسة أن تسهم في تقديم بعض التصورات التي يمكن أن يستفيد منها المسنولين التربويين لتطوير برامج إعداد المعلم العربي وتنميته مهنيًا وفقًا للاتجاهات المعاصرة.
5. يؤمل من هذه الدراسة إثراء الميدان التربوي، ومساعدة القائمين على تطوير برامج إعداد المعلمين من خلال ما تقدمه من النتائج، والتي قد يكون الاستفادة منها إذا ما تم توظيفها في العملية التعليمية باتباع أساليب وبرامج تواكب متطلبات هذا العصر.
6. تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال بحثها في الاعتماد المهني للمعلم من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين لمواكبة الدخول في القرن الجديد.

### مصطلحات الدراسة:

استخدمت الباحثة عدداً من المصطلحات التي ترى من الضروري تعريفها اصطلاحاً وتحديد المراد بها اجرائياً وسوف تشمل هذه الدراسة على المصطلحات والمفاهيم الآتية:

**الإعداد:** هي صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاها مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعاً للمرحلة التي يعد المعلم فيها، وكذلك تبعاً لنوع التعليم. وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافياً وعلمياً وتربوياً في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة (المفرج والمطيري وحمادة، 2007).

**برامج تنمية المعلم:** هي أي خبرة منظمة يتعرض لها المعلم تزيد من معلوماته أو تنمي مهاراته أو تؤثر إيجاباً أو تصحح فهمة لعمله. فيدخل ضمنها أي نشاط منظم يقوم به المعلم لتحديث مهاراته (كنعان، 2009).

**التنمية المهنية:** هي عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم المعلمين لقيامهم الفعال بالمسؤوليات اليومية، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إيمانها، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين، وبالتالي زيادة تحصيل المعلمين الكمي والنوعي (رزق، 2012).

### منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الذي يختص بوصف الظاهرة وتوضيحها، كون هذا المنهج يعد الأكثر استخداماً في مختلف المجالات التربوية والنفسية، ذلك من خلال الاطلاع ومراجعة البحوث والرسائل العلمية والمؤتمرات والكتب التي بحثت في موضوع إعداد المعلم وتنميته مهنيًا وتطوير برامجه. كما وقد اعتمدت الدراسة الحالية على أسلوب البحث المكتبي، إذ قامت الباحثة بمسح كثير من أدبيات الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) المتعلقة بموضوع الدراسة، وذلك للوقوف على أبرز التجارب العالمية المعاصرة لإعداد المعلم وتنميته مهنيًا، بهدف الاستفادة منها عربياً.

### الأدب النظري:

#### إعداد المعلم:

مما لا شك فيه أن التعليم مهنة سامية ورسالة مقدسة، فقبل أن تكون مهنة هي رسالة تقترب من رسالة الأنبياء والرسول عليهم السلام. فضلاً عن أن مهنة التعليم تعتبر مهنة أساسية في تقدم الأمم، فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجالاً للشك أن بداية التقدم الحقيقية للأمم بل الوحيدة هي التعلم، فاسب تقدم الدول هو أنها وضعت التعليم في أولوية برامجها وسياساتها، ويمثل التعليم الاستراتيجيات القومية الكبرى لدول العالم المتقدمة والنامية على حد سواء نظراً لما لمستته تلك الدول من أدوار ملموسة للتعليم في العمليات التنموية، السياسية، والاقتصادية، ويتميز مهنة التعليم بأنها تسبق المهن الأخرى في تكوين شخصية الأفراد قبل أن يصلوا إلى سن التخصص في أي مهنة. ولعل هذا ما دفع الباحثين إلى أن يصفوا التعليم بأنها المهنة الأم التي تسبق جميع المهن، وتمدها بالعناصر المؤهلة علمياً واجتماعياً وفنياً وأخلاقياً. وتعد مكانة المعلم في المجتمع واحترامه لذاته وطريقة أداءه لعملة بدرجة كبيرة على وضع التعليم كمهنة (المفرج والمطيري وحمادة، 2007).

أشار تقرير لمنظمة اليونسكو (2020) حول التدريس الشامل والذي يقضي التعليم الشامل بضمان استعداد جميع المعلمين لتدريس الطلبة بمختلف فئاتهم، وهذا لا يتحقق إلا إذا كان المعلمون أداة متمكنة دافعة للتغيير، ومتسلحين في ذلك بقيم ومعارف ومواقف بتتيح لكل طالب النجاح الذي يسعى لتحقيقه، لذا لا بد أن تتيح النظم التعليمية فرصاً لإعداد المعلمين وفرصاً للتعليم المهني.

أصبح إعداد المعلم ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها وهي مطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر

والمستقبل بمختلف أشكالها. فيعرف إعداد المعلمين بأنه برامج مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية والنفسية لتزويد الطلبة المعلمين بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تخريج معلمين للمستقبل متسلحين بالمعرفة والعلم والكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة إنتاجيتهم التعليمية. وتقدم هذه البرامج إما تكامليا أو تتابعيا. وعرف الأنصاري (2019: 236) إعداد المعلم بأنه: صناعة أولية للمعلم ليكون قادرا على مزاولة مهنة التعليم، وتقوم به مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة. ويعرف أيضا بأنها تنمية مقدرات المعلمين وتدريبهم على اكتساب المعارف واتقان المهارات التدريسية من قبل مؤسسات متخصصة ومن ثم ترجمتها على الواقع العملي (الوهابي والمريخي، 2020). وبهذا المعنى يتم إعداد الطالب المعلم وتكوينه تربويا وثقافيا وعلميا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.

وتقوم فلسفة إعداد المعلمين وتأهيلهم على مجموعة من المبادئ العامة في إطار متكامل ومتناسق لتكون الموجة والمرشد لكل عمليات إعداد المعلمين. وتعد فلسفة إعداد المعلمين وتدريبهم من الغايات التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها من خلال نظامه التربوي والتعليمي. وترتبط هذه الفلسفة بحاجات المتعلمين وسد حاجات المجتمع ومتطلبات نمائه. وتؤكد فلسفة إعداد المعلم على أن المعلم الجيد هو العنصر الأساس لتعليم يحقق أهداف المجتمع وتطوره.

كما أن تحسين إعداد المعلم ورفع مستواه يشكل الخطوة الأساسية في إصلاح النظام التعليمي، واختيار أفضل العناصر ملائمة لمهنة التدريس من خلال معايير وضوابط تضمن انضمام العناصر الملائمة نفسيا ومهنيا وعلميا لمهنة التدريس (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، 2017).

تعد الأقسام والكليات التربوية في مؤسسات التعليم العالي هي المسؤولة عن إعداد المعلمين وتأهيلهم في كافة المراحل والمستويات التعليمية، لذلك أصبح لزاما عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة لتتلاءم واحتياجات الطلبة والمجتمع وأن تعمل على ضمان جودة التعليم المقدم للطلبة المعلمين الذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلا (الماضي، 2013). فهنة التعليم كما يراها الحراخشة (2010) هي مهنة كغيرها من المهن الأخرى كالتطب والهندسة لا يمكن أن يحترفها إلا من أعد لها إعدادا خاصا من حيث اكتساب المهارات والمعارف والخبرات المطلوبة، وخاصة من يعيش في عصر أصبح التغيير المستمر سمة من سماته. وقد مرت برامج إعداد المعلم باتجاهات وفلسفات مختلفة من حيث بنائها وتطورها. فقد كانت في بداية الأمر تبنى على الأهداف، ثم أصبحت بعد ذلك تبنى على الكفايات، إلى أن أصبحت اليوم تبنى هذه البرامج على المعايير. ويذكر عباينة (2015) أهم هذه الرؤى والتوجهات الفلسفية في إعداد المعلم:

#### أولا: الإعداد المبني على الأهداف

وهذا الاتجاه ما زال يجد رواجاً في عديد من مؤسسات إعداد المعلم إلى هذا اليوم، إذ يضع القائمون على هذه البرامج أهدافا عامة، ثم يحدد محتوى دراسي للبرنامج يتم توزيعه على مجموعة من المقررات الدراسية. توزع هذه المقررات على الفصول الدراسية للبرنامج. وخلال فترة دراسة مقررات البرنامج، يمر المتعلمون بعدد من خبرات التعلم "عادة ما تكون غير مترابطة"، وتتصف بأنها تركز على أجزاء صغيرة من المحتوى والمهارات (Hanushek, 2010). وعند التخرج يكون الاعتقاد السائد أن الطلاب قد حققوا الأهداف التي تم صياغتها للبرنامج، وهذا الاتجاه يعتمد على إظهار السلوك أو الأداء المتوقع الذي سيصل إليه المتعلم بعد الحصول على عملية التعلم. كما يجب تحديد مستوى الأداء المطلوب من خلال وضع أهداف زمنية لإنجاز العمل في مدة زمنية محددة، ومعايير تحدد الحد الأدنى من المهارات المعرفية مما يجعل المعلمين يركزون على الجانب المعرفي وإغفال الجوانب الأخرى، ويعتقد أن تحديد الأهداف تجعل المعلم يركز على أهداف محددة وثابتة لا تعطى المعلم فرصة اختبار أنواع أخرى من التقييم غير ما هو متعارف عليه من الأساليب الموضوعية، ولا تربط التعليم بالواقع وهذا ما دعى إلى إدخال بدائل تعليمية مثل التعليم

المبنى على الكفايات أو التعليم المبني على المعايير (حيدر ، 2016).

#### ثانياً: الإعداد المبني على الكفايات

تعرف الكفاية بأنها عبارة عن تصور ما يجب أن يتقنه المتخرج للقيام بمهنته. ويشير شقوبعة (2001) للكفايات بأنها مقدرة المعلم على أداء مهامه التعليمية بمستوى أداء معين يتضمن تحسين الناتج التعليمي المطلوب. ويرى الحراشة (2010) أن الكفاية تتضمن الأدوار والمهام التعليمية التي ينبغي أن يتدرب عليها الطالب المعلم ليؤديها بمستوى معين من الإتقان تتضمن المعارف والمهارات والقيم التي يجب امتلاكها وتظهر في شكل أداء يمكن ملاحظته وقياسه. وتؤدي الكفاية إلى تغيير في السلوك نحو الأفضل وتحقيق نتائج مرغوب فيها في المعلم. وتعد حركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها انتشاراً في الأوساط التربوية والتعليمية قادرين على ترجمة المهارات والمعارف التي تضمنتها الكتب فهدفاً إعداد معلمين أكفاء إلى طلابهم في الفصول الدراسية. ويشير بدران (2013) إلى أن المناهج الدراسية في كليات التربية في الدول العربية تستقر بشكل أساسي على مدخل الكفايات.

#### ثالثاً: الإعداد المبني على المعايير

أشار حيدر (2016) إلى المعايير بأنها تعد أحد أهم وأحدث الحركات الإصلاحية التربوية في العالم، وتعد عنصراً أساسياً في تطوير مختلف مكونات البرامج التعليمية وممارستها. وعلى الرغم من توجه النظام العالمي لتبني المعايير، إلا إن حركة الإصلاح المبني على المعايير في الدول العربية لا تزال بحاجة إلى مزيد من الجهد والوقت ليتم تبنيها وتطبيقها بصورة إيجابية في برامجها التعليمية لترفع بذلك مستوى الأداء.

ويمكن القول إن ظهور مفهوم المعايير يعود إلى الخمسينيات الميلادية في جميع مكوناته عندما تم تأسيس المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) والذي بدأ بوضع معايير ومتطلبات اعتماد برامج إعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الأمريكية. ثم توالى بعد ذلك عديد من الهيئات والمؤسسات التي تعنى بوضع معايير سواء لمرحلة الإعداد أو التمهين.

وعرف حيدر (2016) معايير إعداد المعلم بأنها عبارات تبين ما يجب على المعلم أن يعرفه ويكون قادراً على أدائه وتنفيذه بغض النظر عن التخصص الذي ينتمي إليه، وتحتوي المعايير على ما يمكن أن يمتلكه الطالب المعلم من معارف ومهارات واتجاهات مرتبطة بعمليات التدريس للمحتوى بحيث يتحقق الهدف المنشود من عملية التعلم بوصفها مسؤلاً عن تنمية المتعلمين تنمية شاملة. في حين يرى بدران (2013) أن محاولات جرت في العقدين الماضيين للاعتماد على تنمية شاملة مدخل الجودة الشاملة والمعايير للبرنامج الدراسي والمعلم والمؤسسة، وأن هذا الاتجاه ينمو بنحو مستمر في الوقت الحاضر في مؤسسات الإعداد في الدول العربية.

#### رابعاً: جودة برامج إعداد المعلمين

عرفت اليونسكو (2015) الجودة في التعليم العالي في المؤتمر الذي أقيم في باريس عام 1998: بأنها مفهوم متعدد الأبعاد يشمل جميع الوظائف التعليمية والأنشطة. ويرى كنعان (2009) أن المواصفات والشروط التي يجب توفرها في نظام إعداد المعلم هي جودة الإدارة وسياسات القبول وكل ما يشمل الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقييم، وما تقوم به الجهات المسؤولة عن ضمان الجودة في برامج إعداد المعلمين.

#### خامساً: معايير جودة برامج إعداد المعلمين

هناك عديد من معايير الجودة والاعتماد الخاصة ببرامج إعداد المعلمين فعلى سبيل المثال: المجلس الوطني لاعتماد كليات التربية في أمريكا (NCATE)، وأيضاً مجلس اعتماد كليات التربية (TEAC) وهذان المجلسان توحدتا عام 2013 لتصبح منظمة جديدة لاعتماد برامج إعداد المعلمين بسمى مجلس الاعتماد لإعداد التربويين (CAEP). وهذا المجلس له خمسة معايير للاعتماد:

- **المعيار الأول:** معرفة المحتوى وأساليب التدريس. ويضمن أن الطالب المعلم لديه الفهم العميق بالمفاهيم والمبادئ التي تمكنه من ممارسة المهنة بشكل مناسب.
- **المعيار الثاني:** يشمل وجود الشراكات والممارسات الإكلينيكية التي تقدم للمتعلم المهارات والميول نحو التدريس على أن يترجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات الدراسية إلى واقع تطبيقي عملي.
- **المعيار الثالث:** يتضمن جودة المرشح واستقطابه واختياره هي أساس الحصول على معلم بمواصفات جيدة.
- **المعيار الرابع:** يحتوي أثر البرنامج ودوره الفاعل في العملية التعليمية.
- **المعيار الخامس:** يشمل الجودة والتحسين المستمر وبناء المقدرات لدى الطلاب في البرنامج.

#### نظم إعداد المعلمين

تصنف نظم برامج إعداد المعلم في أغلب النظم التعليمية من حيث البناء الأكاديمي إلى صنفين هما: النظام التكاملي والنظام المتتابعي. ويذكر كل من (كنعان، 2009؛ الزهراني، 1992؛ الفوال، 2003؛ حميدوش، 1999) وصفا لكلا النظامين:

**أولاً: النظام التكاملي؛** وقصد بالنظام التكاملي أن يتم إعداد المعلم في مؤسسة تربوية (كلية تربية أو كلية معلمين أو معهد عال) لإعداد المعلمين لعدد من السنوات تحددتها طبيعة المرحلة ومستواها، ويحصل الطالب فيها على مكونات إعداده المتكامل من الجوانب الثقافية والأكاديمية والإعداد المهني التربوي في وقت واحد، وبنحو متلازم، وينسب متفاوتة، يحصل الطالب بعدها على البكالوريوس. وغالباً ما يحظى الإعداد الأكاديمي بالنصيب الأكبر. لذلك، ومن أجل أن يكتسب إعداد المعلم صفة المهنية، ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار توازن برنامج الإعداد في مجالاته الثلاثة، الأكاديمي والمهني والثقافي، والتركيز على المفاهيم والمهارات التطبيقية والعملية، والإلمام بقيم مجتمعه، والتعرف إلى خصائص ومتغيرات العصر، وتحقيق التكامل بين المقررات التربوية والتدريب على الوسائل والتقنيات الحديثة في إكساب مهارات التدريس. ويتكون النظام التكاملي من ثلاثة جوانب رئيسة هي الإعداد الثقافي العام الذي يهدف إلى إبراز دور وحدة المعرفة، وتغيير الدور الاجتماعي للمعلم. ويحقق الإعداد الثقافي تبعاً لذلك منافع تربوية متعددة أبرزها تفعيل دور المعلم في العمل التربوي التعليمي وتحسين مستوى الاتصال بينه وبين طلبته، واكساب المتعلمين مهارات معرفية كثيرة وزيادة التكامل بين العلوم وتطوير وتحسين مهارات الاتصال. وعادة ما يتحقق الإعداد الثقافي في برامج إعداد المعلمين من خلال المقررات الأساسية كالثقافة الدينية واللغوية والمجتمعية والعلمية العامة. وهذه المقررات وتغطي في الكثير من الحالات ما بين 10% إلى 20% من الخطة الكلية لبرامج الإعداد.

يعد الإعداد الأكاديمي التخصصي محور عملية الإعداد فأي خلل في هذا الجانب سيؤثر على مقدرات المعلم المهنية. ومن السمات الأساسية للمعلم الناجح أن يكون ملماً بمادة تخصصه التي يدرسها، ومسؤولاً عن الإسهام في نقل الخبرة والمعرفة للطلاب ويشمل إعداد الطالب في التخصص الذي سيقوم بتدريسه في المدرسة، فهناك تخصص التربية الإسلامية، ودراسات اللغة العربية ودراسات اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم بأنواعها (فيزياء، كيمياء، أحياء)، والتربية الرياضية، والتربية الفنية. وكل نوع من هذه التخصصات يدرس مواد تخصصية صرفة حتى يكون ملماً بشكل كاف بالمادة التي سيقدمها للطلاب في المدارس العامة سواء بالمرحلة الابتدائية أو المتوسطة والثانوية.

والإعداد المهني التربوي هو الذي يختص بإعداد الطالب لمهنة التدريس، ويشترك جميع طلاب الكلية في دراسة معظم المقررات الدراسية. ويشتمل هذا المكون على جانبين: الأول يتمثل في المواد التربوية المقدمة من أقسام كليات التربية، مثل مواد علم النفس، وأصول التربية، وعلم النفس التربوي، والإدارة المدرسية، والمنهاج، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، وغيرها من المواد التي تؤهل الطالب المعلم إلى القيام بدوره

على أكمل وجه، ويتمثل الثاني في الجانب التطبيقي "التربية العملية".

يمتاز النظام التكاملي بمجموعة من الخصائص تتضمن وجود تزامن بين الإعداد التخصصي مع الإعداد المهني التربوي الأمر الذي يسمح للطالب بأن يعرف منذ التحاقه بكلية التربية أنه سيصبح معلماً. ويسهم في ربط الإعداد التخصصي بالإعداد المهني، والعمل على التعمق فيهما، وتوجيههما نحو مهنة التدريس، ومن ناحية التأهيل فالنظام التكاملي يخرج معلماً مؤهلاً في المادة العلمية، وفي الوقت ذاته مؤهلاً تأهيلاً تربوياً، مما يسهم في صقل مهارات المعلم في التدريس. ويمكن النظام التكاملي لإعداد المعلم من إيجاد توازن بين الإعداد التخصصي والإعداد المهني، ففي هذا النظام لا يبتعد الطالب عن المادة العلمية، وفي الوقت ذاته يتم تهيئته ومساعدته في أن يكتسب اتجاهات نحو احترام المهنة، واكتساب القيم الإيجابية المرتبطة بها، وتنمية الشعور بالولاء للمهنة، وللعاملين فيها. ولتلبية احتياجات الطالب المعلم أوجد النظام التكاملي نظاماً يمكن من تخطيط البرنامج في مساق التخصص الأكاديمي وفق احتياجات الدارسين، وبالتعاون مع المسؤولين عن مجال الإعداد التربوي، كذلك يتيح النظام التكاملي تنظيم برنامج التربية العملية، بحيث يمكن أن يبدأ به الطالب في مرحلة مناسبة قبل التخرج، أو يوزع على سنوات الدراسة كما هو المعمول به في كثير من الدول. كما يوفر النظام التكاملي بيئة تعليمية توفر عملية اتصال مستمرة في دراسة مواد التخصص الأكاديمي والإعداد المهني طوال سنوات الدراسة. ولسد حاجات المجتمع يوفر النظام التكاملي للطالب المعلم فرصة التجاوب مع حاجات المجتمع من المدرسين في التخصصات المختلفة دون التعرض لمنافسة خارجية على اجتذاب الخريجين إلى مهن أخرى. فهذا النظام يعتقد أنه يسهم في التنمية الشاملة لكل أبعاد شخصية المعلم، ويمكنه من أداء وظيفته على أكمل وجه. وعلى الرغم من تلك الإيجابيات الكثيرة التي تكمن في النظام التكاملي لإعداد المعلم، إلا أن هناك سلبيات تؤخذ على هذا النظام، والتي ينبغي التنبيه إليها. ولعل أهم هذه السلبيات يمكن إيجازها في ضعف التعمق في المواد التخصصية التي يدرسها الطالب، وهذا يؤثر سلباً على مستوى إعداد المعلم في المساق الأكاديمي، كما يؤخذ عليه قلة اهتمام الطلبة بالمواد التربوية، والتنافس الذي يحدث بين الأقسام التربوية والأقسام العلمية التخصصية في الاستئثار بأكبر قدر من ساعات الإعداد.

**ثانياً: النظام التتابعّي؛** يعرف النظام التتابعّي بأنه النظام الذي يبدأ فيه إعداد المعلم في المادة لعلمية في إحدى الكليات الأكاديمية المتخصصة مثل (كلية العلوم، أو الآداب)، ثم ينتهي بفترة الإعداد التربوي المهني الذي تقوم به كليات التربية أو المعاهد العليا التي تؤهله للتدريس بإحدى المراحل التعليمية، وتختلف مدة الإعداد ما بين سنة أو سنتين حسب ظروف واحتياجات مجتمع بأكمله.

يتم في هذا النظام الفصل بين الإعداد الأكاديمي والثقافي عن الإعداد المهني، إذ يتكون بشكل عام من جزأين رئيسيين متتابعين: الإعداد التخصصي والثقافي، ثم الإعداد التربوي المهني. إذ يدرس الطالب في تخصص محدد في إحدى الكليات العلمية كالعلوم والآداب والشريعة ليحصل على درجة البكالوريوس في التخصص. ويكون التركيز في هذه المرحلة على التخصص العلمي للمتعلم دون دراسة أي مواد لها علاقة بالجوانب التربوية المهنية. وبعد إنهاء هذه المرحلة وللمن يرغب في الالتحاق بمهنة التدريس عليه الحصول على الإعداد التربوي المهني ويتم ذلك بالتقدم لكليات التربية للالتحاق بالديبلوم التربوي للحصول على متطلبات الحد الأدنى للتدريس وغالباً يكون لمدة عام دراسي أو الحصول على درجة الماجستير. يحصل الطالب خلال هذا البرنامج على مهارات التدريس في التخصص وأليات التقويم وكذلك الحصول بشكل جزئي على التدريب العملي.

وهذا النظام يمتاز بأنه يتيح الفرصة للطالب لتكريس جهده في مادة تخصصه دون الانشغال بمواد أخرى. ويساعد على زيادة فترة الإعداد التخصصي، حيث يستغرق في معظم الكليات أربع سنوات كاملة، مما ينتج عنه إعداد خريجين مؤهلين في مجال تخصصهم بشكل جيد. وهذا يتيح لكليات التربية تركيز جهودها



على البرامج التربوية والمناهج المرتبطة بذلك لإعداد معلم مؤهل لعلمية التدريس. فدور كليات التربية ينحصر في العلوم التربوية، وأما الفيزياء والرياضيات واللغة والعلوم والدين مثلاً فلها كلياتها المتخصصة، ويساعد ذلك على إعطاء فرصة للخريجين الجامعيين غير المختصين بالتعليم للالتحاق بمهنة التعليم إذا رغبوا. كما يعطى هذا النظام كليات التربية الفرصة في اختيار نوعية جيدة من الطلاب الذين تخرجوا من تخصصات مطلوبة وبمتطلبات تحددها الكليات.

وعلى الرغم من تلك الإيجابيات التي تكمن في النظام المتابعي لإعداد المعلم، إلا أن هناك سلبيات تكمن في هذا النظام، والتي ينبغي التنبيه إليها. ولعل أهم هذه السلبيات أن الطالب لا يشعر بالانتماء لمهنة التعليم، فلا ينمي هذا الانتماء إلا خلال عام دراسي واحد فقط في أثناء فترة الإعداد المهني، وهي مدة قليلة. فالنظام المتابعي لا يسهم في تنمية الميول والاتجاهات والقيم الإيجابية نحو مهنة التدريس والعاملين فيها فربما أن المتقدم لم يتجه لمهنة التدريس إلا عندما لم يجد بديلاً وظيفياً مناسباً. كما يعتقد أن الدراسة وفق النظام المتابعي لا تتيح المجال بشكل واسع للتكامل بين المادة العلمية وطرق تدريسها، واختزال مدة الإعداد التربوي في سنة واحدة هي فترة غير كافية للإعداد الجيد للمعلم. كما أن التربية لعملية يشوبها كثير من الملاحظات فالطالب لا يمكن أن يقضى ما يكفي من الوقت في المدرسة لأنه يحتاج إنهاء المقررات الدراسية في عام دراسي واحد بما فيها التربية العملية مما يجعل تحقيق هذا أمراً مريباً.

#### الاتجاهات المعاصرة في نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية

إن برامج إعداد المعلمين في أي بلد من بلدان العالم تؤثر في نوعية التربية في ذلك البلد إذ تعتمد كفاءة المعلمين إلى حد كبير على البرامج التي تعد لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم، فإذا كانت البرامج جيدة فإن التربية تكون فعالة.

وقد أصبح إعداد المعلم من أبرز القضايا التي أثارَت اهتمام الميدان التربوي والتي تدعو في أغلبها إلى ضرورة بذل جهود أكثر إيجابية للاهتمام ببرامج إعداد المعلم والارتقاء بمهنته بوصفه الأساس المناسب لإصلاح التعليم وتطويره، وطرحَت الاقتراحات والتوصيات والمشاريع عبر الدراسات والمؤتمرات لإحداث الإصلاح والتطوير المأمول في نظم إعداد المعلم بكليات التربية، وقد شملت مجالات التطوير والتجديد ما يأتي:

اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات: ظهر هذه الاتجاه نتيجة القصور في إعداد المعلم، وما أدت إليه المتغيرات العالمية من ظهور مصادر جديدة ومتنوعة وأساليب جديدة للتدريس. ويمثل هذا الاتجاه تطوراً لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي، ولا تعطى عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة.

تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية: تشير الجودة الشاملة (Total Quality) في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير والإجراءات والمواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، ويهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي. وتوفر الجودة الشاملة أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية. وتتناول عناصر الجودة الشاملة: البرامج، والمناهج، وهيئة التدريس، والمرافق الجامعية، والعمليات الإدارية، ودعم ومساندة الطلاب، وعمليات التقويم والتغذية الراجعة. وبالنظر للعملية التعليمية كنظام فإن الجودة الشاملة تنصب على مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي.

توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية: يعد استخدام التقنيات الحديثة كوسائل تعليمية والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم حيث اعتمدت عديد من الدول المتقدمة على الوسائط التقنية الحديثة وشبكة الانترنت والحاسوب لتنفيذ برامج إعداد

المعلم. وينعكس هذا الأمر على أداء المعلم ويجعل عملية إعداده أكثر سهولة كما يشجع المعلم على التدريس بطرق وأساليب حديثة باستخدام التقنية وينمى لديه المقدرة على التعلم الذاتي. ويمكن توظيف التكنولوجيا في كليات التربية من خلال تقديم المقررات (بما في ذلك الفيديو والصوتيات) على شكل مواد على الانترنت كما يمكن إدارة حلقات النقاش والواجبات المنزلية من خلال مجموعات النقاش عن طريق برامج الاتصال المباشر والبريد الإلكتروني.

**اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم:** يعد أسلوب النظم من المعالم البارزة للحضارة الحديثة، ويستند إلى نظرية النظم العامة المطبقة في التفكير والتخطيط والبحث العلمي، وأسلوب النظم مدخل في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى فعالية عالية، وتقان راق بأقل كلفة ممكنة. وقد جاء هذا الأسلوب استجابة لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي، ويتعامل مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي ويشكل نظاماً متكاملًا له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام، ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، ويعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقا لخطة مرسومة.

**الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للمعلم:** ضرورة تضمين المقررات الدراسية موضوعات تسعى لتنمية القيم الدينية والاجتماعية والاتجاهات الإيجابية للطلبة المعلمين كما فعلت (إنجلترا وألمانيا والولايات المتحدة مؤخرًا)، وتصميم المناهج والبرامج والأنشطة التي تنمي المحافظة على أخلاقيات المهنة وتقاليدها والاعتزاز بالانتماء إليها.

**تفريد التعليم في كليات اعداد المعلم:** من التوجهات الجديدة أن يتم تفريد التعليم في هذه البرامج، ليتعلم كل معلم بمفرده بحسب استعداداته ومقدراته ومهاراته، ويتقدم في البرنامج وفق سرعته ومقدراته وبما يتناسب مع ظروفه الخاصة، وهذا الاتجاه نحو تفريد التعلم بدأ بالانتشار خاصة مع توظيف التقنية وشبكة الانترنت.

**مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع:** تضمين برامج إعداد المعلمين الكفايات التربوية والتعليمية في ضوء المستجدات التربوية وهذا يتطلب مراجعة دورية للمقررات والمناهج الدراسية ومراجعة الخطط التدريسية في كل قسم من أقسام الجامعة مرة على الأقل كل عامين دراسيين، وتطوير هذه الخطط بما يطرأ من مستجدات علمية، بحيث تكون هذه الخطط مرنة، وقابلة للتطوير، وليست جامدة فما كان يصلح للتدريس قبل خمس سنوات مثلاً، لا يمكن أن يظل صالحاً إلى ما لانهاية، ومن هنا تأتي ضرورة مراجعة الخطط التدريسية، وملاصمتها مع التطورات العلمية الحاصلة محلياً وعربياً وعالمياً.

**مسئولية كليات التربية في متابعة خريجها:** أن تظل كليات اعداد المعلمين على صلة مستمرة بخريجها حتى تكون على علم بمدى فاعليتها كمؤسسات لإعداد المعلم، إذ تشير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في أحد تقاريرها أن كليات اعداد المعلمين يجب أن تقدم دراسات لمتابعة المعلمين الجدد متعاونة مع الأجهزة المعنية بعد التحاقهم بالخدمة لمعرفة مدى كفاية برامج الإعداد والتعرف إلى ما يواجه المعلمين الجدد من مشكلات وما يعترضهم من معوقات واستخدام مثل هذه الدراسات أساساً لتحسين برامج الاعداد والتخطيط لبرامج التدريب معاً.

**توحيد جهة المسؤولية عن اعداد المعلم:** لا بد من توحيد جهة المسؤولية عن اعداد المعلم لتتولى الجامعات ممثلة بكليات التربية فيها المسؤولية الكاملة وذلك لضمان مستوى الإعداد ونوعيته وتوحيد الأهداف. وفي حالة عدم المقدرة على توحيد جهة المسؤولية لا بد من التنسيق بين كليات إعداد المعلم والتعاون في وضع معايير موحدة لبرامج الإعداد وهذا ما تتبناه عدد من الدول الأجنبية، كما قام مكتب التربية لدول الخليج العربي بوضع معايير ومبادئ لمؤسسات إعداد المعلم في دول الخليج كمدخل أساسي للتنسيق بين مختلف برامج اعداد المعلم في دول الخليج.

الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم: تعتمد برامج إعداد المعلم في عديد من الدول الأجنبية على مبدأ التعلم الذاتي حيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية ويقوم بالعبء الأكبر بالبحث والدراسة، وهذا الاتجاه في تزايد نظرا للتطور التكنولوجي والتقني وظهور الشبكة العنكبوتية وذلك يتطلب تعليم الطلبة كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم من خلال شبكة الانترنت والأقراص والكتب والأفلام التعليمية. والهدف من ذلك هو تنمية المقدرة لدى الطلبة على التعلم الذاتي بحيث يصبح أسلوب حياة ويحقق لهم التنمية المهنية المستمرة مدى الحياة مما يمكنهم من التعليم المستمر واستقصاء المعلومات من مصادرها المختلفة وتوظيفها في التدريس.

**الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد:** جميع الاتجاهات تؤكد أن برنامج الإعداد ينبغي أن يقع في خمس سنوات بدلا من أربع سنوات وذلك ليحدث التوازن الأكاديمي بين خريجي كليات التربية وخريجي الكليات الأكاديمية، وأن لا يقل مستوى الإعداد عن شهادة اليكالوريوس ودبلوم التربية أو ماجستير التربية.

**توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية:** الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التربوية لتطوير برامج الإعداد ونظم الدراسة بكليات التربية، وتوجيه الدراسات التي تقدم لدرجات الماجستير والدكتوراه في مجال تطوير برامج كليات التربية والعمل على توجيه خطط البحوث لنيل الدرجة نحو هذا الهدف. وأن تكون هذه البحوث والدراسات الموجهة لتطوير كليات التربية إحدى المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين بل ويجب أن تكون هذه الدراسات عنصرا أساسيا ضمن العناصر التي يبني عليها برامج الإعداد في كليات التربية.

**استفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم:** تطالب توصيات المؤتمرات والدراسات بضرورة الإطلاع على تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم للاستفادة من ذلك في تطوير كليات التربية ومواكبتها لما هو معمول به في هذه الدول، لذا رأينا أن نستعرض بشكل عام برامج ونظم الدراسة في الجامعات العالمية في كل من (الولايات المتحدة الأمريكية، إنجلترا، ماليزيا)، باعتبار أنها من الدول المتقدمة تربويا والتي تواكب آخر المستجدات والتطورات، وسوف نجد تنوع واختلاف فيما يخص نظم إعداد المعلم في كل منها مما يوفر لنا بدائل للاختيار.

**واقع برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي:**

تعد التنمية المهنية للمعلم دول الوطن العربي من مسؤولية وزارات التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات، وتقوم وزارات التربية والتعليم في معظم الدول العربية بتنظيم دورات قصيرة الأمد للمعلمين، بهدف الترقى لمناصب أعلى في المقام الأول، أو إجراء تدريب لمجرد التدريب، أو لتأهيلهم للاضطلاع بوظائف إدارية، وتضطلع الوزارة كذلك بمسؤولية تأهيل المعلمين الذين دخلوا مهنة التدريس دون خبرة مسبقة في هذا المجال، وذلك بتنظيم دورة تدريبية لهم لفترة تمتد إلى ثلاثة أشهر. وتؤكد الدراسات المسحية لبعض الدراسات والبحوث كدراسة المفرج والمطيري وحمادة (2007) على أن هناك قصورا في البرامج والدورات التدريبية للمعلمين، وأنها دورات نظرية لا تتضمن جوانب عملية، وتنفذ في فترة زمنية قصيرة، وتتصف بعدم مرونتها، وعجزها عن معالجة المشكلات التربوية المستجدة، كما أن بعض المحاضرين ليسوا على مستوى من الكفاءات المطلوبة.

وتؤكد دراسات أخرى كدراسة البهواشي (2004) على أن عملية الإعداد والتنمية المهنية تفتقر إلى إطار مفهومي واضح، ولدى إسهام المعلمين في تحديد موضوعات برامج التدريب، سواء في التخطيط أم في التنفيذ والتقويم، كما أن الدورات التدريبية شكلية إلى حد كبير، ولا تحقق عائدا ملموسا في تنمية الكفاءات المختلفة للمعلمين. كما أنها تفتقر إلى أساليب تقويم فعالة لمعرفة الأهداف التي تحقق منها، وتلك التي لم تتحقق وإن برامج الدورات التدريبية قليلة الاهتمام بتكنولوجيا التعليم، نظرا لضعف الإمكانيات المادية وبالتالي عدم ربط المحاضرات النظرية بالتدريبات العملية، مما يؤدي إلى عزوف المعلمين عن حضور الدورات

التدريبية بل تكونت لديهم اتجاهات سلبية نحو التدريب، وعدم إحساسهم بأهميته في تنمية مهاراتهم الفنية. علاوة على ذلك تشير بعض الدراسات إلى أنه لا يوجد في برامج الإعداد والتنمية المهنية ما يفيد بأن هذه البرامج تساعد المعلمين على التفاعل والتكيف مع التغييرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي تحدث في المجتمع، أو مع تأثير هذه التغييرات على نظام التعليم.

#### الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم:

تطالب توصيات المؤتمرات والدراسات بضرورة الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم للاستفادة من ذلك في تطوير كليات التربية ومواكبتها لما هو معمول به في هذه الدول، بهدف الاطلاع عليها والاستفادة منها في تطوير برامج الإعداد ومواكبتها لما هو سائد في هذا المجال، لذلك تم بشكل عام استعراض برامج إعداد المعلمين في الجامعات العالمية في الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وفنلندا واليابان وسنغافورة وماليزيا وكوريا وكندا، باعتبار أنها من الدول المتقدمة تريبوا والتي تواكب آخر المستجدات والتطورات، وركز الاستعراض على الجوانب التي تتعلق بالجهات والمؤسسات المسؤولة عن الإعداد، ونظام الدراسة المتبع ومدتها (سنوات الدراسة)، ومعايير القبول، ومتطلبات الإعداد والتخرج. وهي كالآتي:

#### أولاً: الولايات المتحدة الأمريكية

الجهات المسؤولة: كل ولاية مسؤولة عن برامج إعداد المعلم فيها، وتختلف برامج الإعداد اختلافا كبيرا عبر الولايات، اعتمادا على الاحتياجات المحلية والموارد المتاحة. ومع ذلك، فإن أوجه التشابه في نظم الإعداد أكثر من أوجه الاختلاف، ويرجع ذلك جزئيا إلى وجود هيئات اعتماد وطنية مثل: The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)، التي تعترف بها وزارة التربية والتعليم الأمريكية ومجلس الاعتماد للتعليم العالي بوصفها هيئة الاعتماد المهنية برامج إعداد المعلم (Wang, et al, 2003).

مؤسسات الإعداد: يتم إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية في عدة مؤسسات: كليات المعلمين، وأقسام التربية بالكليات الجامعية، وكليات التربية التابعة للجامعات الحكومية والخاصة. نظم الدراسة: تقوم كليات المعلمين والكليات الجامعية بإعداد معلمي التعليم الابتدائي والثانوي، ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد الثانوية. بعض هذه الكليات تستخدم نظام الأربع سنوات المتتابع حيث تخصص السنتين الأولى والثانية للثقافة العامة والسنتين الأخيرتين للإعداد المهني والتخصصي مناصفة، وبعضها تستخدم نظام الأربع سنوات التكاملية. وتقبل كليات التربية التابعة للجامعات الحكومية والخاصة الطلبة بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى في إحدى التخصصات ليدرسوا المواد التربوية وحدها لمدة عام، بعض هذه الكليات تستخدم النظام المتتابع، حيث تخصص السنوات الأربع الأولى للثقافة العامة ومواد التخصص، وتخصص السنة الخامسة للإعداد المهني التربوي، وبعضها يستخدم النظام التكاملية على مدى السنوات الخمس.

شروط القبول: يخضع الالتحاق في غالبية مؤسسات إعداد المعلم لعدد من الشروط أهمها: الثانوية العامة بتقدير عال، الحصول على درجات عالية في اختبارات مثل: The American College Test and the Scholastic Aptitude Test، واختبارات قبول، ومقابلات شخصية، شهادة حسن السلوك، شهادة خلو من الأمراض، خطاب توصية من معلمين. وفي بعض الكليات يشترط: إكمال عامين دراسيين بالكلية وتحضير استمارة الالتحاق قبل بدء الدراسة، وتوقيع عقد التزام باستكمال المناهج المقررة، والحصول على تقدير لا يقل عن 5.2 من 4 وفقا لعدد ساعات المواد التخصصية والثانوية (Ingersoll, et al, 2005). ويتطلب من المتخرج الحصول على شهادة أو تصريح من المجلس القومي للمعلم للعمل في المدارس الأولية والثانوية قبل السماح له بالتدريس.

## ماليزيا

**مؤسسات الإعداد:** كليات تدريب المعلمين التابعة لوزارة التربية وكليات التربية التابعة للجامعات، وهي تعد المعلمين للتدريس في المدارس الابتدائية والثانوية.

**نظام الدراسة ومدتها:** يسود النظام التكاملي في برامج كليات تدريب المعلمين التابعة لوزارة التربية وكذلك في كليات التربية التابعة للجامعات، علماً بأن النظام التتابعي معمول به ولكن في ظروف محددة، ففي كليات تدريب المعلمين يقضى الطالب حوالي 3 سنوات لتأهيله ليكون معلماً، أما في البرنامج التتابعي يقضى الطالب سنة دراسية بعد الحصول على الشهادة الجامعية للإعداد لممارسة مهنة التدريس ويسمى (دبلوم عال في التربية) (صبري وتوفيق، 2017).

**شروط القبول:** حسن السلوك، الحصول على أكثر من 50% في كل من الاختبارات النهائية، وفي الواجبات في كل فصل دراسي، وفي الأنشطة المصاحبة للمنهج، والحصول على متوسط (2 فأكثر) في الاختبارات، والمقابلات الشخصية (عبدالرؤوف، 2015).

يتضح مما سبق أن ماليزيا من الدول التي تعمل على تطوير وتحسين برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في المؤسسات التعليمية، ذلك لإيمانها بأن إعداد المعلمين وتمييزهم له دور كبير في تنمية المجتمع وأفراده؛ فقد تبين من العرض السابق أن وزارة التربية الماليزية تطبق نظام التدريب في أثناء الخدمة كل خمس سنوات. إذ يتم إعادة تدريب المعلمين بعد قضائهم خمس سنوات في التدريس لتلبية المتطلبات الجديدة والحديثة من أساليب التدريس والمعارف الجديدة. وتعد مراكز التعلم التي توفرها الوزارة في مختلف المناطق والولايات والمدارس ونوعاً آخر من أنواع التدريب في أثناء الخدمة وتعتبر كمراكز للمعلمين حيث يلتقون ببعضهم البعض لتبادل الآراء والأفكار حول مختلف الشؤون التعليمية، وهذه تعد من الأطر الحديثة لتفعيل التدريب أثناء الخدمة.

## إنجلترا

**الجهات المسؤولة:** في إنجلترا تتولى أربع إدارات ووكالات وطنية مسؤولة إدارة وتنظيم برامج إعداد المعلم وإصدار شهادات الترخيص لمزاولة التدريس، هي: وكالة تدريب المعلمين (Teacher Training Agency)، وإدارة التعليم والمهارات (The Department of Education and Skills)، ومكتب معايير التعليم (The Office for Standards in Education)، والمجلس العام للتدريس في إنجلترا (The General Teaching Council for England)، تنظم هذه الجهات الأربع الجوانب المختلفة لعملية إعداد المعلم، بما في ذلك اعتماد برامج الإعداد، وتحديد متطلبات الالتحاق والتخرج وإصدار التراخيص (أبوعمة، 2000).

**مؤسسات الإعداد:** مؤسسات إعداد المعلم في إنجلترا هي الجامعات، والكليات الجامعية، معاهد البوليتكنيك، معاهد التعليم العالي (كليات الدراسات العليا) (Mora, & Wood, 2012).

**نظم الدراسة:** تندرج هذه المؤسسات تحت نوعين من البرامج أحدهما يقدم الدرجة الجامعية الأولى مثل كليات التربية (مستوى البكالوريوس)، والآخر مستوى الدراسات العليا، يقدم درجة ما بعد التخرج أو دبلوم التربية مثل كليات الدراسات العليا والجامعة المفتوحة. يسود النظام التتابعي في كليات التربية التي يلتحق بها الطلبة بعد إتمام الثانوية، ومن إبراز أنواع برامجها: برنامج مدته عامان، يؤهل المعلم للتدريس بمدارس الحضانه والمدارس الابتدائية، وبرنامج آخر مدته ثلاث سنوات، يؤهل المعلم للتدريس في المرحلة الثانوية. يعتمد مستوى الدراسات العليا على إعطاء مقررات دراسية لمدة عام واحد بعد الدرجة الجامعية الأولى لغير الحاصلين على بكالوريوس التربية للحصول على شهادة التربية (PGCE)، يتم التدريب الميداني للمعلمين من خلال التدريب المدرسي الذي يتم في المدرسة لمدة عام، ويرشح للتدريس المعلمون المتميزون في التدريب (رزق، 2012).

**شروط القبول:** يشترط للقبول أن يكون المتقدم حاصلًا على شهادة الثانوية العامة، ويشترط اجتياز المستوى المتقدم منها (A- Level)، وتقديرات الأساتذة وخطابات التوصية منهم، واجتياز اختبار القبول، واجتياز اختبارات وطنية تنافسية، واجتياز اختبارات المقدرات، وإجراء المقابلة الشخصية. وتشترط اللوائح التعليمية أن يكون المعلم من حملة دبلوم تأهيل المعلمين بعد إكمال الدراسة الجامعية، ويتأهل المعلمون لهذا الدبلوم بعد اجتياز دورات معترف بها (Mora, & Wood, 2012).

ويتضح مما سبق أن إنجلترا تترك تمامًا أهمية دور المعلم الذي يمكن أن يسهم به لتنمية مجتمعه، والنهوض به على كافة المستويات الفكرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية؛ لذا فقد أولت اهتمامها بجودة برامج التدريب والإعداد في مؤسسات إعداد المعلمين وخاصة المبتدئين منهم، واشترطت على أي معلم يرغب في العمل بمهنة التدريس؛ أولاً أن يكون حاصل على شهادة المعلم المؤهل. وهذا يعطي دلالة على أن الاعتماد لمؤسسات تدريب وإعداد المعلمين أمراً في غاية الأهمية وضرورة لا مفر منه.

وفي ضوء ما تم عرضه من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم، يتضح أنها اختلفت مدة الدراسة من جامعة لأخرى ومن دولة لأخرى، إذ يتطلب إعداد معلم رياض الأطفال دراسة لمدة أربع سنوات من أجل الحصول على درجة البكالوريوس في حين تراوحت المدة أربع سنوات لمعلم المرحلة الابتدائية (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)، وكذلك الأمر في إعداد معلم التعليم الإعدادي (الحلقة الثانية) من التعليم الأساسي يتطلب دراسة لمدة أربع سنوات في معظم الدول، أما بالنسبة لمعلم المرحلة الثانوية فقد أجمعت معظم دول العالم المتقدمة على ما يلي (غنيمة، 1998): أربع سنوات للمعلم العادي، خمس سنوات للمعلم المتخصص، خمس سنوات للمعلم الخبير علاوة على التحاقه لمدة عام على الأقل في الدبلومات المهنية والمتخصصة كما في فرنسا، أو الحصول على درجة ماجستير.

وفي ضوء ما تم عرضه وتم الاطلاع عليه من الدراسات التي كشفت عن الدور المتميز للمعلم وفي إطار السعي لتحقيق جودة أداء مؤسسات التعليم وضمان منتج تعليمي -الطالب- متميز يقوى المتغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم والقطاع التربوي.

وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى لوضع عديد من التصورات المقترحة لتطوير نظام إعداد معلم العربي وتنميته مهنيًا؛ وهي كالآتي:

- الوعي والإدراك الجيد لأهمية الدور الذي يمكن أن يسهم به المعلم في تنمية المجتمع وتقدمه.
- وضع جودة برامج التدريب والإعداد للمعلمين الجدد والقادمي ضمن أولويات الحكومات، لما له من مردود إيجابي على النهوض بالمجتمع العربي وتقدمه.
- الاهتمام المتزايد لدى الحكومات ومؤسسات المجتمع المدني في الدول العربية بقضية تأهيل المعلم وتدريبه، وتوفير أفضل السبل والعناصر للعمل بمهنة التدريس.
- عدم الاقتصاد على الشهادة الجامعية فقط لدخول المعلمين لمزاولة مهنة التدريس.
- تشترط الدول العالمية المتقدمة اجتياز المعلم المرشح لمهنة التعليم لاختبارات تأهيلية الذي تعده معظم هذه الدول، كما تشترط هذه الدول أن يكون المعلم أولاً حاصل على شهادة المعلم المؤهل، والتي تعد بمثابة جواز مرور لدخوله إلى مهنة التعليم.
- أصبح الاعتماد الأكاديمي أو الاعتراف لكليات التربية ومؤسسات إعداد المعلمين من قبل الهيئات المنوط بها اعتماد مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين شرطاً أساسياً لدخول خريج هذه المؤسسة أو تلك إلى مهنة التعليم.
- يشترط في المعلم المرشح لمهنة التعليم أن يكون خريج إحدى المؤسسات التعليمية -التربوية- المعترف بها على المستوى الرسمي والمعتمدة من قبل واحدة من هيئات الاعتماد المحلية والدولية.
- وتأسيساً على ذلك فإنه يجب على وزارات التعليم العربية القيام بنشر نماذج حول الممارسات الجيدة للقبول المتبادل لأنظمة تأهيل وإعداد المعلمين ومنحهم الترخيص المهني ليتمكنوا من مزاولة مهنة التعليم.

### الخاتمة:

- وفي ختام هذه الدراسة، ومن خلال ما تم عرضه توصلت الباحثة إلى نتائج عديدة من أهمها ما يأتي:
- تهتم الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم بالتركيز على الكفايات، والمهارات، وأسلوب النظم، والتدريس المصغر، والأهداف السلوكية.
  - يتمثل إعداد المعلمين في الإعداد الثقافي العام، والأكاديمي -أو التخصصي-، والإعداد التربوي، والإعداد الشخصي.
  - تقوم برنامج مؤسسات التعليم المختصة بإعداد المعلمين بالتجديد، ذلك من خلال اتباع سياسة الانتقاء الصحيح للطالب، وسياسة تدريسه قائمة على الإعداد الشامل المتزن من جميع جوانبه.
  - إن تمهين التعليم يعمل على الارتقاء بالمعلمين، ويوفر لهم مزيداً من الحوافز المعنوية والمادية والنفسية.
  - تهدف برامج إعداد المعلم إلى تخريج معلمين متكاملين عالية الكفاءات في مختلف الجوانب.
  - يلعب الاعتماد المهني للمعلم دوراً بارزاً وهاماً في التجديد والتطوير والابتكار.
  - يجب أن تكون إعداد المعلمين وفق الاتجاهات الحديثة.

### المقترحات:

- ومن خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ فإن الباحثة تقترح الآتي:
- يجب على الدول العربية التركيز على برامج إعداد المعلمين بشكل أكبر خاصة على الأنشطة التي ينبغي أن يقوم بها المعلم لتنمية مختلف جوانبه.
  - يجب على الدول العربية الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة المتميزة في تحديث برامج إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة.
  - يجب وزارات التربية والتعليم العربية الاطلاع على نتائج المؤتمرات والندوات وورش العمل والاستفادة منها وخاصة تلك التي تخص برامج إعداد المعلم والتي بدورها تساعد في عمليتي تطوير التعلم والتعليم.
  - يجب على وزارات التربية والتعليم العربية التوسع في التدريب في أثناء الخدمة وبشكل مستمر.
  - يجب على وزارات التربية والتعليم العربية أن تنوع برامج تبادل الخبرات العلمية والتخصصية وبرامج الندوات والمؤتمرات من أجل تطوير كفاءة المعلم.
  - يجب على وزارات التربية والتعليم العربية أن تهتم بالتقنية عامة، والحاسب خاصة في برامج إعداد المعلم.

### قائمة المراجع

#### أولاً: المراجع العربية

- أبوعمرة، عبدالرحمن محمد. (2000). *التعليم العالي في بريطانيا*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- أحمد، دينا علي. (2007). *الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- بدران، شبل. (2013). واقع تكوين المعلم وتمكينه المهني في البلاد العربية. *مجلة انطفولة والتربية*. (5/16، 82-103).
- الحراحشة، محمد عبود. (2010). *إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية المعاصرة*. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات انعمية في عمليات التطوير، كلية التربية، جامعة حنوان، مصر، 28-29.
- الحكيم، هالة فاضل. (2014). معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات "جامعة بغداد أنموذجاً". *مجلة كلية التربية الأساسية*، (61/82، 679-706).
- حميدوش، أنور عبود. (1999). *دراسة تقييمية لبرامج إعداد معلم التعليم الابتدائي، في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية، مصر:

- جامعة القاهرة.
- حيدر، عبداللطيف. (2016). *تجويد التعليم بين التنظير والواقع*. ط1، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الذبياني، منى سليمان. (2014). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا ولمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بالترقيين - دراسات تربوية ونفسية*، (2) 85، 103-159.
- رزق، سميرة محمد (2012). *الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلم في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة وتكنولوجيا المعلومات*. جامعة المنصورة: القاهرة.
- الزهراني، سعد عبدالله. (1992). *معلم التعليم العام: قضايا الإعداد وعوائق التخطيط*. ورقة مقدمة لـ مؤتمر الثاني لأعداد معلم التعليم عام في المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- شقوبعة، داود. (2001). *أنظمة إعداد المشرفين*. المركز العربي للتدريب، 352-354.
- صبري، عبدالعظيم وتوفيق، رضا. (2017). *إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول*. ط1، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبابنة، صالح (2015). *تقييم جودة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء معايير "الكتيت" لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. دراسات، العلوم التربوية، (3) 42، 29-43.
- عبدالرؤوف، محمد (2015) *إعداد المعلم عالمياً*. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الرابع والعشرون للمجموعة المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، 184-225.
- الفوال، محمد خير أحمد. (2003). *أنظمة الجودة واعتماد المعايير بالنسبة للكليات الجامعية وكليات التربية*. بحث مقدم للاجتماع الخامس لجمعية كليات التربية ومعاهدها، في الجامعات العربية، كلية التربية، جامعة دمشق.
- كنعان، أحمد علي (2009). *تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم صف وأعضاء هيئة التدريس*. *مجلة جامعة دمشق*، (3) 25، 16-93.
- للقمانى، غالى. (2015). *تقويم برنامج الدبلوم العام بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلاب*. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، (8) 21، 177-204.
- الماضي، سعد محمد. (2013). *تصور مقترح لتطوير نظام تكوين لمعلم بالوطن العربي في ضوء المعايير والمتطلبات المهنية*. *مجلة الثقافة والتنمية*. (9) 67، 254-271.
- المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم. (2017). *تقرير عن واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربي*. <http://rcqe.org/reports/prepare-teachers.pdf>.
- المفرج، بدرية والمطيري، عفاف وحماة، محمد. (2007). *الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا*. مدير إدارة البحوث والتطوير التربوي، مصر.
- الناقبة، صلاح أحمد عبدالهادي. (2009). *إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية*. أعمال مؤتمر: *المعلم الفلسطيني - الواقع والمأمول*. الجامعة الإسلامية بغزة، 1-29.
- اليونسكو (2015). *دليل إعداد السياسات الخاصة بالمعلمين*. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. باريس.
- اليونسكو. (2020). *التدريس الشامل: إعداد جميع المعلمين لتدريس جميع الطلاب*. مسترجع <https://ar.unesco.org/gem-report/2020teachers> :



ثانياً: المراجع الأجنبية

- Hanushek, Eric A. & Rivkin, Steven G. (2010): "*Using Value- Added Measures of Teacher Quality*", National Center for the Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER), , **Paper Presented at the Annual.**
- Ingersoll, R. Meilu, D. Lai, K. Fujita, H. Kim, E. (2005). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. Consortium for Policy Research in Education. (CPRE). USA.
- Mora, J. and Wood, k. (2012) *Practical Knowledge in Teacher Education*. New York, USA: Rout ledge.
- Wang, A, Coleman, A, Coley, R, and Phelps, R (2003) *Preparing Teachers Around the World: A. Polic Information Report*. Educational Testing services, USA.

مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معنم المستقبل من وجهة نظر مديري  
المدارس والمشرفين التربويين  
د. إخلص اسماعيل الهيب

ملخص:

هدفت الدراسة تعرف مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، وأثر متغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة في ذلك. استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (300) مدير مدرسة ومشرف تربوي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة تكونت من (22) فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وتوصلت الدراسة إلى أن مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين جاءت متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لاستجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمسمى الوظيفي). باستثناء سنوات الخبرة الجنس، ولصالح أكثر من 10 سنوات وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تم تقديم مجموعة من التوصيات الكلمات المفتاحية: مهارات معلم المستقبل، شمال الخط الأخضر، المشرفين التربويين.

**The Extent to which Teachers in Schools North of the Green Line Possess the Skills of the Future Teacher from the Point of View of School Principals and Educational Supervisors**  
**Dr. Ekhlas Ismail Alheeib**

**Abstract:**

This study aimed at finding out the extent to which teachers in Green Line schools the skills of the future teacher from the point of view of school principals and educational supervisors, and the effect of gender, job title and experience variables in that. The descriptive- survey methodology was used. The study sample consisted of (300) principals and educational supervisors. The questionnaire was used as a tool of the study. It consisted of (22) items. Its validity and reliability were assured. The study concluded that the extent to which teachers in the Green Line schools possessed the skills of the future teacher was medium, from principals and educational supervisors' point of view. The findings also showed that there were no statistically significant differences at ( $\alpha \leq 0.05$ ) in the responses of the sample subjects due to gender, and job-title. There were no statistically differences at ( $\alpha \leq 0.05$ ) attributed to the years of experience variable in favor of (more than 10 years). In light of the findings, some recommendations were presented.

**Keywords:** Skills of the future teacher. North of the Green Line, Educational supervisors.

مقدمة:

يعتمد نمط مدرسة المستقبل المنشودة على التحول الجذري في النظام المدرسي الإراهن، بحيث تصبح هذه المدرسة مرنة ومفتوحة خصوصا مع انتشار نظام التعلم عن بعد، وتعتمد أساسا على البنية التحتية التكنولوجية التي تجعل المتعلم صانعا للمعلوماتية لا مستهلكا لها فحسب، وتجعل من المعلم مستشارا معلوماتيا ومرشدا أكاديميا وموجها ومصمما للمادة الدراسية، وعضوا في فريق تعاوني في مدرسة المستقبل،

إنها المدرسة التي تعقد عليها الآمال الواسعة لبناء مجتمع المعلوماتية كطريق للوصول إلى مجتمع المعرفة، إذ تبدل في الوقت الراهن جهود مكتفة في العالم بشكل عام والعالم العربي بشكل خاص للاهتمام بتكنولوجيا المعلومات لتصبح مكوناً أساسياً في عمليات التنمية العربية الشاملة.

تتطلب مدرسة المستقبل نوعية معينة من الكوادر البشرية المؤهلة والمدرّبة سواء المعلم أم الطالب، وهذا ما تم ملاحظته في الفترة الحالية، في ظل وجود جائحة كورونا التي ألّمت بالعالم ككل وعطلت المؤسسات والدوائر جميعها، بما فيها المدارس، بحيث لجأت معظم المؤسسات التربوية إلى تسجيل الدروس وعرضها عن طريق وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي المختلفة، ومع ذلك ظهرت عديد من المشكلات منها ما يتعلق بالطالب وولي الأمر غير المؤهل للتعامل مع وسائل التكنولوجيا الحديثة، وعدم توفر الامكانيات لدى بعض الطلبة والمعلمين المتعلقة بوسائل الاتصال والتواصل وغيرها (الرشيدي، 2017).

والمعلم في مدرسة المستقبل يخطط للمواقف التربوية بعناية، ويترك الفرصة للطالب كي يتعلم بنفسه، يراقبه وهو يبحث ويتعلم ويقدم له الخبرة التي يحتاج إليها، يوجه ويربي ويصحح السلوك كالأب الرحيم، يستكشف المواهب، يعززها وينميها، يهتم بالاتجاهات والقيم والمهارات كما يهتم بالمعلومات، يحترم رأي الطالب وينمي فيه روح البحث. المعلم في مدرسة المستقبل يترقى في سلم وظيفي بناء على ما يقدمه من ابتكارات وإبداعات، وما يعتني به من تطوير نفسه وصقل مهارته (الخطيب، 2015).

مما سبق نستنتج بأن المعلم في مدرسة المستقبل يتمتع بمكانة مهمة في النظام التعليمي، وهو عنصر أساسي في العملية التعليمية، وأوضح مصطفى (2005) أن تنمية المعلم مهنيًا في أثناء الخدمة عن طريق الدورات التدريبية وورش العمل وعقد الندوات بهدف مواجهة متطلبات النظم التعليمية في المستقبل، وما تحمله للأجيال القادمة من علوم ومعارف ومعلومات وحقائق، فضلاً عن الدور الإرشادي الذي يؤديه المعلم في إطار علوم المستقبل، وبالتالي لا بد أن يكون المعلم متمكناً من عديد من الكفايات، ولديه الاستعداد والرغبة في التعليم حتى يساعد الطالب على تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ويعد الطالب الأساس في العملية التعليمية، بل هو محور العملية التعليمية، لما يملكه من خصائص وسمات عقلية ونفسية واجتماعية، وما لديه من مقدرات ورغبات ودوافع للتعلم، ويمكن تحديد مجموعة من المواصفات والسمات المأمولة لطالب المستقبل، التي يمكن عدّها مؤشرات لمدى تمكن النظام التعليمي من إعداد هذا النوع من الطلبة، ومن هذه الصفات: أن يكون ملتزماً في تعاليم الإسلام، وأن يكون باحثاً ويمتلك أدوات البحث، وأن يكون مفكراً لديه المقدرة على التفكير والنقد والتقويم والتحليل، وأن يكون مبدعاً، لديه مهارة الإبداع، وأن يمتلك مهارة الحوار والتفاهم مع من حوله، ذو شخصية متكاملة وشاملة، منفتحة على العالم وثقافته، مرنة تمتلك مفتاح التعلم الذاتي، ويؤمن بالتعلم المستمر، وأن تكون لديه المقدرة على العمل مع الفريق في إطار من روح التعاون والمشاركة (استيتية، وسرحان، 2008).

والطالب في مدرسة المستقبل ايجابي يبحث عن المعلومة بنفسه، يجمع الحقائق يحصنها ويستنتج منها، يتعلم باللعب والحركة، يجري التجارب، يتصل بالمجتمع، يتعلم من خلال العمل، يستفيد من معلمه عندما يحتاج إليه، وعلى المدرسة أن تحرص على التعليم التعاوني عن طريق المجموعات لما له من دور في تنمية مهارات التفاهم والحوار مع الناس وتكوين الرأي السليم، والتربية على التشاور والتعاون. وعلى المدرسة أن تسهم في تدريب الطلبة على بعض المهارات الفنية والمهنية وتكون من منتجاتهم معارض تشجيعاً لهم (الحربي، 2006).

نستنتج مما سبق بأن هناك مهارات ومواصفات يجب أن يمتلكها معلم المستقبل في مدارس المستقبل ليتسنى له مواكبة التطورات العالمية في المجالات كافة والتي تنعكس بدورها على الطالب الذي يمثل محور العملية التعليمية، والمجتمع بشكل عام والذي هو جزء من العملية التربوية يؤثر ويتأثر بها، وهذا يدعو إلى الارتقاء بالواقع بحيث تأخذ المدرسة بعين الاعتبار متطلبات عصر المعرفة، وتراعى مهارات التعلم في القرن

الحادي والعشرين: تعلم لتكون، لتعرف، لتعمل، لتعيش، ويتطلب ذلك البحث في مواصفات معلم المستقبل في القرن الحادي والعشرين.  
مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد المدارس مؤسسات تعليمية تربوية تسعى إلى تحقيق الميزة التنافسية لمعلميها وطلبتها، وذلك بإعدادهم ككوادر بشرية مدربة مؤهلة لمتطلبات العصر وما يقتضي من تغيير متسارع لذا أصبح من الضروري الاهتمام بهذه الكوادر الكفيلة بالوصول إلى التنافسية والتميز خصوصاً في ظل ما يواجهه العالم في الأونة الراهنة من تحديات تكنولوجية وتقنية أصبحت من الضروريات والمتطلبات الأساسية التي يجب أن يمتلكها المعلمون.

إن مدرسة المستقبل تسعى لبناء المتعلمين بناء شاملاً متكاملًا، يمتلكون المعرفة العميقة والمهارة العالية والقيم الثابتة، التي تتيح لهم الفرصة ليكونوا فاعلين وقادرين على الإنتاج والنجاح في القرن الجديد، وتقدم المهارات العصرية التي تشمل استخدام الكمبيوتر والتقنيات المتقدمة للوصول إلى المعلومات والمهارات العملية والتي تتضمن التفكير ومهارات توظيف المعلومات لحل المشكلات وإنتاج المعرفة.

وبالتالي فإن مشكلة الدراسة تكمن في التعرف إلى مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين. وبالتالي تهدف هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين؟
  2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين (الجنس، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة)؟
- أهمية الدراسة:

للدراة الحالية أهمية نظرية تتمثل فيما يأتي:

أنها من أوائل الدراسات - في حدود علم الباحث- التي تناولت موضوع مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، ولما لهذا الموضوع من أهمية خصوصاً في ظل جائحة كورونا التي فرضت أنماطاً تعليمية جديدة تتطلب مواصفات ومهارات يجب أن يمتلكها المعلمون في القرن الحادي والعشرين ومدارس المستقبل.

وأهمية عملية تتمثل في إمكانية الاستفادة من هذه الدراسة لأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم وأصحاب المدارس الخاصة للتعرف إلى المواصفات التي يجب أن يمتلكها المعلمون في هذا العصر.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين
  - الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة).
- التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

تضمنت الدراسة بعض المصطلحات التي تم تعريفها مفاهيمياً واجرائياً كما يأتي:

معلم المستقبل: عرفه السبحي (2016: ص 7) بأنه المعلم الذي يمتلك من المقدرات والمهارات اللازمة

للإفادة من تقنية المعلومات في إثراء العمل التعليمي في توليد المعارف وإنتاجها وتوظيفها، وتنقيف العواطف وتنمية الوجدان وتكوين نظام جديد من القيم الأخلاقية وتقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة على المتعلمين لتعينهم على التعامل الفعال مع تحديات المجتمع.

أما الباحثة فتعرفه اجرائيا بأنه " المعلم الذي يمتلك مهارات تكنولوجيا عالية ومهارات القرن الحادي والعشرين في منطقة شمال الخط الأخضر".

#### حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

- الحدود الموضوعية: التعرف إلى مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين.
- الحدود البشرية: اقتصرت تطبيق الدراسة على مديري المدارس والمشرفين التربويين في شمال الخط الأخضر.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2022.
- الحدود المكانية: اقتصرت تطبيق الدراسة على عدد من المدارس شمال الخط الأخضر.

#### الأدب النظري والدراسات السابقة:

##### إعداد معلم المستقبل

أكد الغنيم(2011) أنه يمكن إعداد المعلم وفقا لمتطلبات المستقبل كما يأتي:

- وضع رؤية واضحة للتعليم والتدريب المبنين على مفهوم التعلم المستدام لتتباها كل قطاعات التعليم وأجهزته، فلا يعمل كل قطاع بشكل منعزل.
- إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيا وفقا لأحدث الاتجاهات التربوية المرتكزة على مفهوم التعلم مدى الحياة، ليتمكنوا من مواكبة المستجدات العلمية والمهنية، والتفاعل الإيجابي مع متغيرات الحياة في مجتمعاتهم وعلى مستوى العالم بفكر ناقد بناء.
- ربط التعلم مدى الحياة ببرامج التنمية المهنية للمعلمين كي يعدلوا باستمرار من سلوكهم وأساليب تدريسهم.
- تنمية ثقافة المعلمين ومهاراتهم لاستيعاب التطور السريع المتسارع في تقنيات الاتصال والمعلومات وتوظيفها في المقررات التي يقومون بتدريسها.

##### الدراسات السابقة

هدفت دراسة الزهراني(2016) بعنوان (معايير كفاءة المعلم في مجال التقنية): واهتمت هذه الدراسة بتسليط الضوء على معايير كفاءة المعلم في مجال التقنية، وخلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من المعايير المقترحة التي تسهم في تعزيز كفاءة المعلم وتزيد من فاعليته مثل الاطلاع على الجديد في مجال التخصص، استثمار التقدم التقني وأدواته، تهيئة البيئة التعليمية، أن يكون المعلم قادرا على تحقيق التفاعل الصفي، وأن تكون استراتيجيات التعلم متمركزة حول المتعلم.

دراسة المساعيد(2017) هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على التحديات المستقبلية التي تواجه المعلم ودور التربية والتعليم في إعدادهم لهذا المستقبل وتحديد ماهية الجهود والمحاولات التي تبذلها الدول العربية لتتماشى نظمها التربوية والتعليمية مع الاتجاهات العالمية المعاصرة في هذا المجال. وكانت من أهم نتائج تلك الدراسة أن التحديات الرئيسية التي يواجهها المعلم تتمثل في تحديات معرفية، تحديات مهارية، تحديات المهنة. وتتمثل تحديات القرن الواحد والعشرين في تحديات العلوم والتكنولوجيا، تحديات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، تحديات تطوير التعليم. وأن التعليم لم يعد يقتصر على التدريب على المهارات

الأساسية للطلبة (اللغة الأم والرياضيات والعلوم) بل أصبحت النظم والسياسات التربوية تسعى إلى تمكين الطلبة من كفاءات رئيسة تؤهلهم للتعلم والعمل في المستقبل. ولذلك فإن على المعلم الإلمام بجوانب الاتصال والتكنولوجيا واكتساب عديد من المهارات التي تعدهم للمستقبل مثل مهارات الابتكار والتفكير، مهارات التواصل، مهارات إدارة الذات مهارات اجتماعية والذكاء الوجداني.

اما دراسة يوسف (2020) فقد هدفت إلى الكشف عن كيفية إعداد المعلم في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين وكيف يمكنه مواجهتها؟، وتقوم الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لرصد الواقع الحالي لإعداد المعلم والتحديات التي تواجهه في القرن الحادي والعشرين وكيف نهى المعلم في مجال التعليم الإلكتروني من حيث المهارات والكفاءات اللازمة لذلك المجال حتى يستطيع المعلم مواجهة تلك التحديات والمستحدثات المستجدة في العصر الحديث. وتوصلت الدراسة إلى أهمية إعداد المعلم في مختلف التخصصات الإعداد الكافي سواء أكان ذلك قبل الخدمة أم في أثناءها، وأن وظيفة المعلم تتغير بتغير الحياة المعاصرة ومتطلباتها ومن ثم عليه مواصلة هذه المتغيرات من أجل بناء جيل جديد، إذ أن معايير الحكم على مستوى التعليم في أية دولة هو مستوى برامج إعداد المعلم وتدريبه وهذا يتطلب إعدادا شاملا للمعلم خاصة مع التوسع الهائل في حجم المعرفة العلمية والإنسانية.

في حين هدفت دراسة الربيعان والمزيني (2021) إلى وضع تصور مقترح للكفايات البحثية لمعلمات العلوم في ضوء ادوار معلم القرن 21 بمدينة الرياض، وأستخدم المنهج الوصفي المسحي في مرحلة تشخيص الواقع لوضع التصور المقترح، تكون مجتمع البحث من معلمات المرحلة المتوسطة والعينة هي 180 معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وأداة الدراسة هي استبانة وأستخدم عديد من المعالجات والأساليب الإحصائية المناسبة وكانت أبرز النتائج ضعف في توافر الكفايات البحثية لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء ادوار معلم القرن 21.

#### ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

تعرضت معظم الدراسات السابقة إلى وضع تصور مقترح للكفايات البحثية لمعلمات العلوم في ضوء ادوار معلم القرن 21، وكذلك ركزت على التعرف إلى التحديات التي تواجه معلم المستقبل. تم الاقادة من هذه الدراسات في إثراء الأدب النظري الخاص بموضوع معلم المستقبل وفي تطوير اداة جمع البيانات والطرق الإحصائية لتحليلها.

وفي هذه الدراسة تناولت مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، وهي تتفق مع بعض الدراسات السابقة من حيث الموضوع وهو المتعلق بمعلم المستقبل.

#### منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

#### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس والمشرفين التربويين وعددهم (984)، داخل منطقة الخط الأخضر العاملين خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2022.

#### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، بحيث تم أخذ عينة من مديري المدارس والمشرفين التربويين بعدد (300) مدير ومشرف تربوي.

**الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمسمى الوظيفي والخبرة**

المتغير	الصفات	العدد	المجموع
الجنس	ذكور	116	300
	إناث	184	
المسمى الوظيفي	مدير	209	300
	مشرف تربوي	91	
الخبرة	5 سنوات فأقل	61	300
	6-10 سنوات	72	
	11 سنة فأكثر	167	

أداة الدراسة:

تم تطوير استبانة لقياس مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، بالاستعانة بأدوات بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة (المساعد، 2020)، وتكونت من (29) فقرة توزعت على ثلاثة مجالات، وهي: (مواصفات تدريسية، مواصفات ثقافية، مواصفات تكنولوجية)

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة، تم استخدام صدق المحتوى إذ تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في الإدارة التربوية في كليات العلوم التربوية في بعض الجامعات الأردنية والجامعات الفلسطينية وعدد من مشرفي المدارس ومديريها ممن يحملون درجة الماجستير فأعلى في الإدارة التربوية وذلك للحكم على مدى ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة، ومدى صلاحية الفقرة للقياس، ودرجة مناسبة الصياغة اللغوية. وبعد ذلك تم تعديل الأداة (الاستبانة) بناء على ملاحظات واقتراحات المحكمين بنسبة اتفاق (80%) فأعلى. وقد تكونت الأداة بشكلها النهائي من (22) فقرة، توزعت على ثلاثة مجالات.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لاستخراج الثبات، والجدول (2) يبين قيم معاملات الثبات لمجالات الأداة.

**الجدول (2) معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات الاستبانة**

الترقم	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات لكل مجال	الاتساق الداخلي
1	مواصفات تدريسية	8	1-8	0.96
2	مواصفات ثقافية	7	9-15	0.96
3	مواصفات تكنولوجية	7	16-22	0.95

يبين الجدول (2) أن جميع قيم معامل الثبات مرتفعة، فقد تراوحت بين (0.95 - 0.96)، وهي مقبولة

لغايات البحث.

المعالجة الإحصائية

بعد أن تم الانتهاء من عملية جمع البيانات، تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي لاستخراج النتائج الإحصائية، وقد تم الاستعانة بالأساليب الإحصائية ضمن الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وبالتفصيل تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. للإجابة عن السؤال الأول: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب لكل عبارة من عبارات أداة الدراسة، وكل مجال من مجالات الأداة والأداة ككل.
  2. للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخدام تحليل التباين الثلاثي.
- ولأغراض التحليل الإحصائي أعطت بيانات الدراسة الدرجات الآتية وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي: درجة واحدة للإجابة بدرجة قليلة جداً، ودرجتين للإجابة بدرجة قليلة، وثلاث درجات للإجابة بدرجة متوسطة، وأربع درجات للإجابة بدرجة كبيرة، وخمس درجات للإجابة بدرجة كبيرة جداً. ولغايات الحكم على مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل، تم تقسيم مدى الاستجابة من (5-1) إلى ثلاث فئات متساوية، أي بطول 1.33 وذلك:
- المتوسط الحسابي ذو درجة منخفضة إذا كانت قيمته 2.33 فأقل.
  - المتوسط الحسابي ذو درجة متوسطة إذا تراوح بين 2.34 - 3.67.
  - المتوسط الحسابي ذو درجة مرتفعة إذا زاد عن 3.68 ولغاية 5.

#### المتغيرات الدراسية

#### المتغيرات المستقلة:

1. الجنس وله فئتان: 1- ذكر 2- أنثى
2. المسمى الوظيفي وله مستويان: 1- مدير مدرسة 2- مشرف تربوي
3. سنوات الخبرة ولها 3 مستويات: 1- أقل من 5 سنوات 2- من 5 - أقل من 10 سنوات 3- أكثر من 10 سنوات.

#### المتغير التابع:

مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين  
نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة لكل مجال من مجالات الأداة، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين مرتبة تنازلياً

الترتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	مواصفات تكنولوجية	3.78	0.79	مرتفعة
2	2	مواصفات ثقافية	3.69	0.78	مرتفعة
3	1	مواصفات تدريسية	3.64	0.85	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.71	0.74	مرتفعة

يبين الجدول (3) أن مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.69) وانحراف معياري (0.74)، وتراوحت مجالات الأداة ما بين الدرجة المرتفعة والمتوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.64-3.78)، وأن مجال مواصفات تكنولوجية جاء بالترتبة الأولى



بمتوسط حسابي (3.78)، وانحراف معياري (0.79)، وبدرجة مرتفعة، وجاء مجال مواصفات ثقافية بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.69)، وانحراف معياري (0.77)، وبدرجة مرتفعة، وأخيراً جاء مجال مواصفات تدريسية بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.64)، وانحراف معياري (0.85)، وبدرجة متوسطة.

وربما تفسر هذه النتيجة إلى أن المعلمين يمتلكون مهارات تكنولوجية عالية جداً مع وجود تطبيقات تقنية تساعد المعلمين على تنفيذ كثير من المهارات التقنية، وهذه متوفرة مجانية على أجهزة الهواتف الذكية التي ساعدت المعلمون للوصول للمهارة المطلوبة بجهد قليل وبأي وقت، كما أن تركيز المعلمون في فترة جائحة كورونا على المهارات التقنية أكثر من اهتمامهم بالثقافة والمهارات التدريسية، وهذا وضع طبيعي في عصر رقمي يفترض وجود معلمين رقميين يتقنون مهارات الحاسوب وتقنية المعلومات والتكنولوجيا أكثر من أي مهارة أو استراتيجية تدريس في عصر يمتاز بالرقمية.

**عرض نتائج السؤال الثاني والذي ينص على:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة لمدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات المسمى الوظيفي، والجنس، وسنوات الخبرة، والجدول الآتية تبين ذلك.

**الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجالات مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين تبعاً لمتغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة**

المتغير	الفئات	مواصفات تدريسية	مواصفات ثقافية	مواصفات تكنولوجية	الكني
الجنس	نكر	س	3.68	3.70	3.73
		ع	0.79	0.78	0.79
	انثى	س	3.54	3.52	3.51
		ع	0.99	0.76	0.83
المسمى الوظيفي	مدير مدرسة	س	3.58	3.70	3.66
		ع	0.84	0.86	0.84
	مشرف تربوي	س	3.74	3.69	3.74
		ع	0.76	0.72	0.68
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	س	3.64	3.67	3.64
		ع	0.73	0.80	0.78
	من 5 إلى 10 سنوات	س	3.80	3.90	3.84
		ع	0.87	0.83	0.92
	أكثر من 10 سنوات	س	3.64	3.61	3.69
		ع	0.78	0.73	0.65

س = المتوسط الحسابي  
ع = الانحراف المعياري  
تشير نتائج الجدول (4) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في متوسط استجابات أفراد

عينة الدراسة عن مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين تبعاً لمتغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي للمجالات والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط التمرينات	درجات الحرية	مجموع التمرينات	المجالات	مصدر التباين
0.65	0.21	0.13	1	0.13	مواصفات ثقافية	الجنس هوتلنج=0.021 ح=0.184
0.43	0.62	0.37	1	0.37	مواصفات تدريسية	
0.42	0.65	0.41	1	0.41	مواصفات تكنولوجية	
0.05	3.81	2.38	1	2.38	مواصفات ثقافية	المسمى الوظيفي هوتلنج=0.060 ح=0.002
0.67	0.18	0.11	1	0.11	مواصفات تدريسية	
0.42	0.66	0.42	1	0.42	مواصفات تكنولوجية	
0.15	1.91	1.19	2	2.39	مواصفات ثقافية	سنوات الخبرة ويلكس=0.881 ح=0.000
0.02*	3.86	2.30	2	4.60	مواصفات تدريسية	
0.26	1.37	0.86	2	1.72	مواصفات تكنولوجية	
			295	184.17	مواصفات ثقافية	الخطأ
			295	175.89	مواصفات تدريسية	
			295	185.59	مواصفات تكنولوجية	
			300	4272.90	مواصفات ثقافية	الدرجة الكلية
			300	4465.29	مواصفات تدريسية	
			300	4188.59	مواصفات تكنولوجية	

\* ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ )

يبين الجدول (5) الآتي:

تشير النتائج في الجدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha \geq 0.05)$  تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت قيمة ف للدرجة الكلية على التوالي (0.69، 0.28)، وبدلالة إحصائية بلغت على التوالي (0.41، 0.06)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات إذ كان مستوى الدلالة أعلى من (0.05). بينما تشير النتائج في الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha \geq 0.05)$  تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة، وعلى مجال مواصفات تدريسية فقط، إذ بلغت قيمة ف (3.70)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.030)، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha \geq 0.05)$  على الدرجة الكلية لمتغير سنوات الخبرة وعلى بقية المجالات، إذ إن قيمة الدلالة أكبر من  $(\alpha \geq 0.05)$ ، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6) نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	الخبرة	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
مواصفات تدرسية	أقل من 5 سنوات	-	0.2353	0.055
	5- أقل من 10 سنوات		-	0.2903*
	أكثر من 10 سنوات			-

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

يظهر من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال مواصفات تدرسية ولصالح فئة (أكثر من 10 سنوات) عند مقارنتها مع فئة (أقل من 5 سنوات) وفئة (5-10 سنوات)، ولصالح فئة (5-10 سنوات) عند مقارنتها مع فئة (أقل من 5 سنوات).

الجدول (7) تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
0.579	0.309	0171	1	0.171	الجنس
0.258	1.284	0.711	1	0.711	المسمى الوظيفي
0.439	0.825	0.457	2	0.913	سنوات الخبرة
		0.554	295	163.315	الخطأ
			299	164.951	الكلية

تشير النتائج في الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة في الدرجة الكلية استنادا إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت قيمة ف للدرجة الكلية على التوالي (1.284، 0.309، 0.825)، وبدلالة إحصائية بلغت على التوالي (0.258، 0.579، 0.439).

#### 1. متغير الجنس

أظهرت النتائج المتعلقة بمتغير الجنس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس. ربما تفسر هذه النتيجة إلى تقارب التصورات بين المعلمين والمعلمات في التعامل مع الطلبة وأولياء الأمور، وأن المعلمين والمعلمات يستخدمون استراتيجيات تربوية مبتكرة ومبدعة ومتطورة في التعامل مع هؤلاء الطلبة، بغض النظر عن الجنس، وإنما هي أساليب يتدربون عليها، ثم يقومون بوضع خطط إثرائية لتنفيذ هذه الأنشطة مع الطلبة، لتنمية روح الإبداع والموهبة لديهم.

#### 2. متغير المسمى الوظيفي:

أظهرت النتائج المتعلقة بمتغير المسمى الوظيفي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) لاستجابات عينة الدراسة على جميع مجالات مدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين تعزى لمتغير

المسمى الوظيفي. ربما تفسر هذه النتيجة إلى الأنماط السلوكية التي يمارسها المعلمون مع من حولهم لا تختلف بوجود مشرف تربوي أو وجود مدير، وإنما هي دافع داخلي عند المعلمين يفرضه عليه ضميرهم وأمانتهم العلمية، وهي مرتبطة بالولاء والانتماء الوظيفي.

### 3. متغير سنوات الخبرة:

أظهرت النتائج المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) لاستجابات عينة الدراسة على مجالات ( سنوات الخبرة) لمدى امتلاك المعلمين في مدارس شمال الخط الأخضر لمهارات معلم المستقبل من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح فئة (أكثر من 10 سنوات) في مجال (مواصفات تدريسية)، ربما تفسر هذه النتيجة بأن المعلمين أصحاب الخبرات الكبيرة، لديهم اساليب وأنماط تدريسية تمكنهم من التعامل مع المعلمين والطلبة بشكل عام، وتشجع الإبداع بطرق أكثر من المعلمين الجدد، وهذا يعكس على ممارسة أدوارهم التدريسية وتعاملهم مع زملائهم المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وكذلك المعلمين أصحاب الخبرة الكبيرة الأكثر من 10 سنوات بشكل عام، لديهم معرفة بأنماط واستراتيجيات وطرق التدريس المناسبة للتعامل مع الطلبة أكثر من المعلمين الذين نقل خبرتهم عن 10 سنوات، وبالطبع معرفة المعلمين لأنماط الطلبة المختلفة من خلال خبراتهم جعلتهم يتميزون في كيفية توظيف خبراتهم في مدارس المستقبل، وفي كيفية التنوع في استراتيجيات التدريس ومواكبة التطور ليتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين.

### التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

1. زيادة تشجيع معلمي المدارس على الاهتمام باستراتيجيات التدريس الحديثة معهم، بهدف تجويد العملية التعليمية، لملاءمة مهارات القرن الحادي والعشرين والتي يجب ان يمتلكها معلم المستقبل.
2. عمل مجتمعات تعلم ما بين معلمي المدارس، بهدف نقل الخبرات وتبادلها، وان يستفيد المعلمون أصحاب الخبرة القليلة في التدريس من أصحاب الخبرات العالية في مجال التدريس.
3. عمل دورات للمعلمين على كيفية توظيف التكنولوجيا في التدريس.
4. تدريب المعلمين على كيفية التماشي مع الانماط التعليمية الجديدة التي تناسب التعلم عن بعد.

### المراجع

- استيئية، دلال وسرحان، عمر. (2008). التجديدات التربوية، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الحربي، قاسم بن عائل. (2011). رؤية استراتيجية لقيادة مدرسة المستقبل بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة جازان، 11(1): 77-111.
- الخطيب، مروه محمد. (2015). التحديات التي تواجه مديري ومدرسي التعليم الثانوي انعام في ضوء مدرسة المستقبل من وجهة نظرهم، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- الربيعان ، وفاء محمد و المزي ، تهاني عبدالرحمن ( 2021 ). تصور مقترح للكفايات البحثية لمعلمات العلوم المرحلة المتوسطة في ضوء ادوار معلم القرن 21 بمدينة الرياض، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، 5(23)، ص 535 - 564 .
- الرشيد، سلوى بنت عبد الله. (2017). درجة توافر متطلبات إدارة مدرسة المستقبل بالمرحلة الابتدائية في مدينة تبوك، المجلة الدولية للتربية المتخصصة، 6(1): 298-312.
- الزهراني، أحمد وإبراهيم، يحيى ( 2012 ). "معلم القرن الحادي والعشرين"

[http://www.almarefh.net/show\\_content\\_sub.php?CUV=400&SubModel=138&ID=1682](http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=400&SubModel=138&ID=1682)

- السبحي، عبد الحي أحمد. (2016). أنموذج مقترح لبرنامج إعداد معلم المستقبل بكليات التربية بجامعة المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 1(17)، 360-414.
- الغنيم، مرزوق (2011). التنعيم مدى الحياه أطر مرجعية لبرنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها- المؤتمر السنوي لمركز البحوث التربوية. بيروت لبنان، - 26 - 27 مارس 2011.
- المساعيد، تركي. (2017). تحديات إعداد المعلمين وتأهيلهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين". المؤتمر الرابع لكثية التربية والعلوم الأساسية. عجمان، الإمارات 8 مايو 2017.
- مصطفى، فهيم. (2005). مدرسة المستقبل في مجالات التعليم عن بعد، القاهرة: دار الفكر العربي.
- يوسف، فاطمة مصطفى. (2020). المعلم العصري وتحديات القرن الواحد والعشرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(19)، 110-130.

## درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن للمهارات التعليمية لمعلم انقرن

الحادي والعشرين

د. تهاويل عطالله الساجج

جامعة الزيتونة الأردنية/ الأردن

د. روان فياض فلوح

الجامعة الأردنية/ الأردن

منخص:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن للمهارات التعليمية لمعلم القرن الحادي والعشرين. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع بياناتها باستخدام استبانة مطورة، ثم وزعت على عينة شملت معلمي اللغة العربية في عديد من المدارس الأردنية التابعة لمحافظة العاصمة، حيث تكونت من 94 معلما ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معلمي اللغة العربية لمهارات فن التدريس والمهارات الحياتية جاءت مرتفعة في حين جاءت النتيجة منخفضة فيما يتعلق بتطبيق مهارات الثقافة الرقمية. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة في درجة تطبيق معلمي اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: معلمي اللغة العربية، مهارات القرن الواحد والعشرين، المدارس الأردنية.

### The degree of application for Arabic language teachers' Jordanian basic schools to the educational skills of the twenty-first century

#### Abstract:

The study aimed to show the degree of application for Arabic language teachers in basic schools in Jordan to the educational skills of the twenty-first century. That adopted the descriptive methodology, and that data were collected using a developed questionnaire. Then that was distributed to a sample that included Arabic language teachers in Jordanian schools in Capital Governorate, that consisted of 94 teachers. So, the study results showed that the degree of application of Arabic language teachers to the skills of teaching art and to life skills was high, while the result was low with regard to the application of digital culture skills. And that there are no statistically significant differences due to the variables of gender and experience in the degree of application of Arabic language teachers.

**Keywords:** Arabic language teachers, twenty-first century skills, Jordanian schools.

المقدمة:

إن التطورات العلمية والتقنية المتسارعة التي يشهدها العالم في جميع المجالات في القرن الواحد والعشرين تضع المعلمين بشكل عام ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص في مواجهة التحديات الناجمة عن هذه التغييرات، لا سيما في مجال اكتساب المعرفة والمهارات الحديثة وتطبيقها عمليا في مجال التعلم والتعليم، لذا أكد مذکور (2000) على وجوب معرفة معلمي اللغة العربية أين هم من هذه التطورات العلمية الموجودة في العالم، ذلك لأن معلم اللغة العربية صاحب رسالة مقدسة للغة كرمها الله سبحانه وتعالى، ألا وهي لغة القرآن الكريم، وهي اللغة الأم لملايين المسلمين العرب، كما تعد اللغة العربية من اللغات السامية التي تمتاز من بين لغات العالم بمفرداتها الوفيرة، وألفاظها الجميلة، ومخارج حروفها الواضحة، فهي من اللغات الحية المتجددة ذات التراث العريق من القيم، لذلك نجد أن تعليم هذه اللغة يتطلب مهارات وكفايات

علمية مناسبة توظف بما يخدم الطلبة وفق متطلبات هذا القرن". إذ يتوجب على معلم اللغة العربية أن يكون على درجة عالية من الإعداد الأكاديمي والمهني، ليستطيع ممارسة مهنته بفعالية عالية باستخدام الطرائق والإستراتيجيات الحديثة، والتي تساعد بدورها في بناء معلم المستقبل في ظل عصر اقتصاد المعرفة (Economy Knowledge) وأن يكون قادرا على امتلاك عدد من المهارات الأساسية مثل: مهارات التفكير العليا، إدارة مقدرات المتعلمين، إدارة تكنولوجيا وفن التعليم، مهارات التعلم والإبتكار، إدارة منظومة التقويم، المهارات الحياتية، وذلك لبناء بيئة تعليمية ناجحة في ظل الصعوبات المختلفة التي تعيشها النظم التربوية (عصر، 2005).

وقد زاد الإهتمام بإعداد معلمي اللغة العربية وتطوير مهاراتهم، ذلك لأن المعلم يعد المدخل الرئيس للعملية التعليمية التعلمية، وأن رفع مستواه العلمي والأدائي سينعكس إيجابا على فهم واستيعاب الطلبة للمادة المطروحة، وقد أكد شواهد (2015) أنه مع التقدم الزمني قد ظهرت مجموعة من المتغيرات التي تشكل قاعدة أساسية تقوم عليها الحاجة لتطوير دور المعلم، ومن أكثر المتغيرات التي أسهمت بتطور التعليم هي التقدم التقني والتقدم في مجالات الإتصال، وقد أدى هذا التقدم الى تهيئة بيئة تعليمية متطورة، والعمل على فتح آفاق جديدة يمكن استثمارها بشكل أوسع في العملية التعليمية التعلمية ليصبح التعليم أكثر تنظيما وفاعلية وجذبا ومتعة للطلبة، وأن عملية التقدم هذه لا يمكن بلوغها دون وجود معلم قادر على مواجهة هذه التحديات وممتلك للمهارات.

ويرى عصر (2005) أن معلم اللغة العربية الجيد هو الذي يمتلك مهارات يحفز من خلالها طلبته على القيام بعمليات التفكير المتعددة، ويشجعهم على استخدام مقدراتهم للوصول للمعرفة عن طريق الإستنتاج والتحليل والتفكير خارج الصندوق، وكذلك يكون ناجحا عندما يستطيع إتقان مبادئ ومهارات عرض الدروس بطريقة مثيرة للتفكير، وقادر على إدارة النقاش وطرح الأسئلة واستخدام أسلوب العصف الذهني وحل المشكلات وغيرها.

وفي ضوء ما تقدم، ونظرا للإهتمام العالمي بتطوير المؤسسات التربوية للتعامل مع مهارات القرن الواحد والعشرين، ولما لها من أثر إيجابي كبير على المعلم والمتعلم وعلى نتائج التعلم، من حيث إيجاد جيل جديد من المعلمين قادر على مواكبة هذا العصر ومتطلباته المتعددة، فقد أصبح امتلاك معلمي اللغة العربية لها غاية في الأهمية، ونظرا للدور المهم الذي يقوم به المعلم في اكساب الطلبة المهارات الضرورية، والتي تعد جيل المستقبل ليكون قادرا على التعامل الفعال مع متطلبات العصر الحالي وتحدياته، وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة بالتعرف إلى درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين في تعليم طلبتهم من وجهة نظرهم. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أصبحت المعرفة في القرن الواحد والعشرين غاية لا وسيلة، مما فرض على المؤسسات التعليمية تغيير أدوار المعلم والمتعلم من أجل اعداد جيل قادر على التعامل مع العولمة والإستفادة من المعارف في مواجهة تحديات المستقبل، لذا أصبح امتلاك المعلمين لمهارات جديدة أمر لا بد منه ليستطيعوا مواكبة هذا العصر، ونظرا لأن الباحثين قد عملتا في الميدان التعليمي فقد لاحظتا وجود قصور لدى المعلمين بشكل عام ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص لمهارات القرن الواحد والعشرين الذي أدى إلى حاجتهم لمعرفة درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين في تعليم طلبتهم من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

1. ما درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين في تعليم طلبتهم من وجهة نظرهم؟

2. هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في درجة تطبيق معلمي اللغة

العربية في المدارس الأساسية في الأردن لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين في تعليم طلبتهم تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة).

#### هدف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف الى درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين في تعليم طلبتهم من وجهة نظرهم، كما تهدف إلى التعرف إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \leq \alpha$ ) في درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين في تعليم طلبتهم تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة).

#### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة بالآتي:

#### الأهمية النظرية:

يؤمل أن تثرى هذه الدراسة الجانب المعرفي للدراسات العلمية المتعلقة بموضوع امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات القرن الواحد والعشرين.

#### الأهمية تطبيقية:

يؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة الجهات الآتية:

- وزارة التربية والتعليم وخاصة القائمين على برامج اعداد المعلمين، في تضمين البرامج التدريبية موضوعات تتعلق بمهارات القرن الواحد والعشرين.
- وزارة التعليم العالي من خلال طرح مساقات جديدة تركز على مهارات القرن الواحد والعشرين.

#### مصطلحات الدراسة:

**معنمو اللغة العربية (إجرائياً):** هم المعلمون المؤهلون علمياً وأكاديمياً الذين يدرسون مبحث اللغة العربية في المدارس الأردنية في محافظة العاصمة للعام الدراسي 2021/2020

**مهارات القرن الواحد والعشرين:** عرف (الزيون، 2018) مهارات القرن الواحد والعشرين بأنها مجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها معلموا اللغة العربية لمواجهة التطورات وتحديات العصر ومواكبة عصر الاقتصاد المعرفي، ليكونوا قادرين على اكسابها لطلبتهم حتى يتمكنوا من النجاح في حياتهم العلمية والعملية وقد تبنت الباحثتان التعريف اللغوي تعريفاً إجرائياً للدراسة.

#### حدود الدراسة: تتحدد حدود الدراسة بالآتي:

- **الحدود الموضوعية:** التعرف الى درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن. للمهارات التعليمية لمعلم القرن الحادي والعشرين.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على المدارس التابعة لمحافظة العاصمة (عمان).
- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على معلمي اللغة العربية في المدارس التابعة لمحافظة العاصمة (عمان).
- **الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2022.

#### الدراسات السابقة:

تم رصد عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع امتلاك المعلمين لمهارات القرن الواحد والعشرين، وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات حسب ترتيبها الزمني من الدراسات الأقدم إلى الدراسات الأحدث من حيث تاريخ نشرها، وذلك من أجل تعرف أهدافها، ومناهجها، وأدواتها، وعيناتها، والنتائج التي توصلت إليها، وبالتالي الاستفادة منها في إجراء الدراسة الحالية.

قام أندرسون (Anderson, 2006) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى فاعلية برنامج تأهيل المعلمين



قبل الخدمة في اكتساب مهارات التدريس باستخدام تكنولوجيا التعليم عندما يتم التحاقهم بالخدمة. وتكونت عينة الدراسة من (21) معلما ومعلمة توزعوا على 3 مجموعات بالتساوي، من الذين أمضوا سنة في التدريس. وأظهرت النتائج إلى أن المعلمين الذين استخدموا أدوات التكنولوجيا في التعليم واستخدموا طرائق وأساليب حديثة في عملية التدريس، كانت لديهم مقدرة عالية في البحث في قواعد البيانات والإنترنت زصفحات الويب والتعلم عن بعد.

أجرى أولسن (Olsen,2010) إلى تطوير نموذج تدريسي ليستخدمه معلمو المدارس الثانوية لتعزيز مقدرات الطلاب في مهارات القرن الواحد والعشرين، ونتج عن هذه الدراسة بناء وتطوير أنموذج تدريسي لمهارات القرن الحادي والعشرين نتيجة لتحليل آراء المعلمين يتضمن: البيئة، التخطيط، التدريس، وتقييم كفاءة الطلاب في مهارة القرن الحادي والعشرين.

أجرى العجمي (2016) دراسة هدفت الى معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الكويت لمهارة حل المشكلات من وجهة نظرهم، إذ تكونت عينة الدراسة من (180) معلما ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة استبانة تكونت من (40) فقرة موزعة على (6) مجالات، فقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

أما دراسة هيو (Heo,2016) فقد أكدت على أن المعلمين قبل الخدمة يستخدمون تقنيات التعلم الذكي، ولكن بصورة محدودة، وهذا يعني أنهم لا يمتلكون مهارات الثقافة الرقمية التي تعزز من استخدامهم لتقنيات التعلم الذكي، وخلصت الدراسة إلى ضرورة تعزيز امتلاك مهارات الثقافة الرقمية لغرض دمج التقنيات الذكية في التعلم وخلق بيئة ذات طابع إبداعي.

كما أجرى القضاة (2017) دراسة هدفت التعرف إلى درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية للمهارات التقنية لتوظيف السبورة التفاعلية في التدريس، واتجاهاتهم نحو استخدامها، تكونت عينة الدراسة من (45) معلما في منطقة الفجيرة، وتم استخدام الإستبانة كأداة للدراسة، كما أظهرت النتائج أن امتلاك معلمي اللغة العربية للمهارات التقنية لتوظيف السبورة التفاعلية في التدريس كانت بدرجة متوسطة، أما مستوى اتجاهاتهم نحو توظيفها في التدريس فقد كانت بدرجة مرتفعة.

كما سعت دراسة الحربي (2018) إلى محاولة التنبؤ بالمهارات التي ينبغي توافرها لدى معلم القرن الواحد والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واتبعت الدراسة أسلوب دلقي لبناء اطار تنبؤي لمهارات المعلم المتوقعة. وتكونت عينة الدراسة من (15) عضو هيئة تدريس بالجامعات، وتكونت عينة التطبيق الميداني من (323) معلما ومشرفا. وأشارت النتائج فيما يخص المهارات المتوقعة للمعلم في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين إلى أن مهارات التفكير العليا ومهارة إدارة منظومة التقويم جاءتا في الرتبة الأولى، تلتها مهارة إدارة التكنولوجيا، ثم إدارة المهارات الحياتية، ومهارة دعم الإقتصاد المعرفي.

كما أجرى زاراغوزا وآخرون (Zaragoza, at el,2019) دراسة لاستكشاف الكفاءات التي يحتاجها المعلمون في العصر الرقمي، وهدفت الدراسة إلى تحديد درجة امتلاك المعلمون لتلك الكفاءات وقدمت الدراسة الإستراتيجيات التدريسية التي بإمكانها الإسهام في تحقيق تلك الكفاءات، وقد اعتمدت الدراسة على الأساليب الكمية والنوعية للتعرف على تلك الكفاءات ومعرفة واقعها لدى المعلمين من خلال تطوير استبياننا تم تطبيقه على (281) من قادة الدارس، وقد بينت النتائج مدى حاجة مدارس اليوم إلى المعلمين الذين يمكنهم دائما اكتساب كفاءات جديدة.

كما سعت دراسة اليامي (2020) إلى استنتاج مهارات التدريس الرقمي بالقرن الحادي والعشرين، والتعرف إلى واقع امتلاك المعلمات لمهارات التدريس الرقمي، كما سعت الى تحديد درجة الإحتياجات

التدريبية للمعلمات في مهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهن فضلاً عن وجهة نظر قائدات المدارس بحكم اشرافهن العام على المعلمات ووجود تقارير الأداء الدورية لديهن، إلى جانب تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي للمعلمات بمؤسسات التعليم العام، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم تطوير استبانة مكونة من (64) فقرة موزعة على (5) مجالات تم تطبيقها على عينة عشوائية.

#### التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

باستعراض الدراسات السابقة تبين أنها اجتمعت على تسليط الضوء على أهمية امتلاك المعلمين لمهارات القرن الواحد والعشرين كدراسة الحربي (2018) ودراسة القضاة (2017) في حين ركزت الدراسة الحالية على قياس درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن للمهارات التعليمية لمعلم القرن الحادي والعشرين.

#### الطريقة والإجراءات:

##### منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، لأنه المنهج الأكثر مناسبة للدراسة الحالية التي تسعى التعرف إلى درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن للمهارات التعليمية لمعلم القرن الحادي والعشرين

##### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة العاصمة.

##### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة مكونة من (150) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، ووزعت عليهم أداة الدراسة، وبعد جمع الاستبانات بلغ عدد المسترجع منها (94) وبالتالي بلغت عينة الدراسة (94) معلم ومعلمة.

##### أداة الدراسة

تم تطوير أداة الدراسة بالرجوع إلى الدراسات السابقة كدراسة هيو (2016) ودراسة القضاة (2017) وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (19) فقرة. وتم تصميم الإستبانة على أداة الدراسة وفق التدرج الخماسي حسب أنموذج ليكرت الخماسي كما يأتي :

درجة كبيرة جداً ولها (5) درجات، درجة كبيرة ولها (4) درجات، درجة متوسطة ولها (3) درجات، درجة قليلة ولها درجتان، درجة قليلة جداً ولها درجة واحدة .

وتم استخدام التدرج الآتي لأغراض المتوسطات الحسائية على أداة الدراسة على النحو الآتي :  
الحد الأعلى للبدائل(5)، والحد الأدنى للبدائل(1)، ويطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى يساوي(4) ومن ثم قسمة الفرق بين الحدين على 3 مستويات كما هو موضح في المعادلة الآتية:

القيمة العليا للبدائل - القيمة الدنيا للبدائل / عدد المستويات

وبذلك تقاس درجة تقديرات عينة الدراسة وفقاً للمقياس الآتي

- إذا تراوح المتوسط الحسابي بين 1- أقل من 2.34 تكون الدرجة منخفضة
- إذا تراوح المتوسط الحسابي بين 2.34-أقل من 3.68 تكون الدرجة متوسطة
- إذا تراوح المتوسط الحسابي بين 3.68 و5 تكون الدرجة مرتفعة

##### صدق الأداة

تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (5) محكمين من ذوي الاختصاص، وطلب إليه متحديد مدى

ملائمة الفقرات ودرجة وضوحها، وسلامتها اللغوية، وذكر أي تعديلات مقترحة واقتراح فقرات يرونها ضرورية، وحذف الفقرات غير الضرورية. وقد تم اعتماد معيار اتفاق 80 % من لجنة المحكمين ليصار الى التعديل والحذف والإضافة، وبعد إعادة الأداة تم إجراء التعديلات المقترحة التي أوردتها المحكمون في توصياتهم.

#### ثبات الأداة:

يقصد بالثبات الدقة والاتساق في أداء الأفراد، والاستقرار في النتائج عبر الزمن، فالاختبار الثابت يعطي النتائج ذاتها إذا طُبق على المجموعة نفسها من الأفراد مرة أخرى، إذ تم احتساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وتعد النتيجة مقبولة إحصائياً إذا كانت قيمته أكبر من (0.60)، ويمكن وصف أداة هذه الدراسة بالثبات، إذ بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي للاستبانة ككل (0.97) وبالتالي فإن البيانات التي تم الحصول عليها من خلالها تعد مناسبة لقياس المتغيرات، وتخضع لدرجة اعتمادية عالية.

#### متغيرات الدراسة:

##### أولاً: المتغيرات المستقلة:

تقديرات معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية على فقرات أداة الدراسة.

##### ثانياً: المتغيرات الوسيطة:

- الجنس: وله فئتان: ذكر، أنثى
- سنوات الخبرة: ولها 3 مستويات: أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، 11 سنة فأكثر.

##### ثالثاً: المتغيرات التابعة:

درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين في تعليم طلبتهم.

#### إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة الخطوات التالية بهدف التوصل إلى النتائج:

- جمع الأدب النظري للدراسة من خلال استعراض المصادر والمراجع المناسبة.
- وصف مجتمع الدراسة وعينتها وأداة الدراسة والمعالجات الإحصائية اللازمة.
- إعداد أداة الدراسة، واستخراج دلالات الصدق والثبات لها.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة العاصمة وقد استغرق توزيع الأداة وجمعها 3 أسابيع.
- بعد الانتهاء من تطبيق الأداة وجمع النسخ، تم تدقيق البيانات على قوائم خاصة، ثم إدخال البيانات إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS).
- تفسير النتائج ومناقشتها والخروج بتوصيات.

#### نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول الذي نصه: ما درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين في تعليم طلبتهم من وجهة نظرهم؟  
للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة والأداة مجتمعة، (1-12) وبين الجدول (1) ذلك.

#### الجدول (1): مجالات أداة الدراسة مجتمعة.

الرقم	الترتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التقييم
1	2	يطبق المهارات الحياتية	4.73	0.49	مرتفعة

مرتفعة	0.55	3.66	يطبق مهارات فن التدريس	1	2
منخفضة	0.67	1.33	يطبق مهارات الثقافة الرقمية	3	3
متوسطة	0.57	3.24	الكلية		

يظهر من الجدول (1) أن درجة تطبيق معلمي اللغة العربية لمهارات القرن الواحد والعشرين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم جاءت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة (3.24) بدرجة تقييم متوسطة، كما يظهر من الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة حول مجالات الدراسة تراوحت ما بين (1.33 - 4.73)، إذ جاء في الرتبة الأولى مجال "يطبق المهارات الحياتية بمتوسط حسابي (4.22) ودرجة تقييم مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاء مجال "يطبق مهارات فن التدريس" بمتوسط حسابي (3.66) ودرجة تقييم مرتفعة، أما المجال الثالث الخاص بـ "تطبيق مهارات الثقافة الرقمية" فقد جاء في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (1.33) ودرجة تقييم منخفضة.

وتاليا عرض تفصيلي لفقرات كل مجال من مجالات الأداة:

أولاً: مهارات فن التدريس

الجدول (2) ائتمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات أفراد عينة معلمي اللغة العربية على فقرات مجال مهارات فن التدريس مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	4	يضع الطلبة في مواقف تساعدهم على تنمية مهارات التفكير العليا.	4.13	0.37	مرتفعة
2	5	يضع الطلبة في مواقف تعليمية تعاونية.	4.11	0.39	مرتفعة
3	3	ينوع في أساليب التدريس.	4.10	0.39	مرتفعة
4	8	ينمي عند الطلبة مهارات الحوار والاستماع.	4.07	0.39	مرتفعة
5	8	ينمي عند الطلبة مهارات التواصل والاتصال.	4.07	0.39	مرتفعة
6	6	يحفز الطلبة على توليد الأفكار.	3.75	0.60	مرتفعة
7	1	ينمي مهارات العرض والإلقاء.	3.06	0.92	متوسطة
8	1	ينمي عند الطلبة مهارات التخيل.	3.06	0.92	متوسطة
9	7	يمكن الطلبة من الوصول ذاتياً للمعرفة باستخدام المصادر المختلفة.	2.39	0.58	منخفضة
		الكلية	3.66	0.55	مرتفعة

يظهر من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد العينة على فقرات مجال مهارات فن التدريس تراوحت ما بين (2.39-4.13)، إذ جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (4) والتي تنص على "يضع الطلبة في مواقف تساعدهم على تنمية مهارات التفكير العليا" بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.37) ودرجة تقييم مرتفعة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (7) والتي تنص على "يمكن الطلبة من الوصول ذاتياً للمعرفة باستخدام المصادر المختلفة" بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (0.58) ودرجة تقييم منخفضة مما يشير إلى أن درجة تطبيق معلمي اللغة العربية لمهارات فن التدريس جاءت مرتفعة.

ثانياً: المهارات الحياتية

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات أفراد عينة معلمي اللغة العربية على فقرات مجال المهارات الحياتية مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	3	يشرح المواقف التعليمية بالبراهين والإثباتات.	4.82	0.46	مرتفعة
2	5	ينمي الرقابة الذاتية لدى الطلبة.	4.80	0.44	مرتفعة
3	1	يهيئ مواقف تعليمية حياتية تدرب الطلبة على اتخاذ القرارات.	4.77	0.55	مرتفعة
4	4	يهيئ مواقف تعليمية حياتية تحمل الطلبة المسؤولية الجماعية.	4.73	0.49	مرتفعة
5	2	يهيئ مواقف تعليمية تزود المتعلمين بخبرات إدارة الوقت بالشكل الأمثل.	4.56	0.51	مرتفعة
		الكلية	4.73	0.49	مرتفعة

يظهر من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد العينة على فقرات مجال المهارات الحياتية تراوحت ما بين (4.56-4.82)، إذ جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (3) والتي تنص على "يشرح المواقف التعليمية بالبراهين والإثباتات" بمتوسط حسابي (4.82) وانحراف معياري (0.37) ودرجة تقييم مرتفعة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (2) والتي تنص على "يهيئ مواقف تعليمية تزود المتعلمين بخبرات إدارة الوقت بالشكل الأمثل" بمتوسط حسابي (4.56) وانحراف معياري (0.51) ودرجة تقييم مرتفعة مما يشير إلى أن درجة تطبيق معلمي اللغة العربية لمهارات الحياتية جاءت مرتفعة.

ثالثاً: مهارات الثقافة الرقمية

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة معلمي اللغة العربية على فقرات مجال مهارات الثقافة الرقمية مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	4	يقوم بتوعية الطلبة بأهمية التكنولوجيا في تحقيق الأهداف.	1.56	1.12	منخفضة
2	2	يوجه الطلبة بأهمية استخدام المواقع الإلكترونية المختلفة لتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم.	1.34	0.65	منخفضة
3	1	يوضح للطلبة الجوانب الأخلاقية في استخدام المعرفة التكنولوجية.	1.31	0.60	منخفضة
4	3	يدرب الطلبة على استخدام الأجهزة التكنولوجية.	1.25	0.48	منخفضة
5	5	يعمل على توعية الطلبة بأهمية الأمانة العلمية في أثناء القيام بالأبحاث العلمية المختصة بالمادة الدراسية.	1.19	0.50	منخفضة
		الكلية	1.33	0.67	منخفضة

يظهر من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد العينة على فقرات مجال مهارات الثقافة

الرقمية تراوحت ما بين (1.56 - 1.19)، إذ جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (4) والتي تنص على "يقوم بتوعية الطلبة بأهمية التكنولوجيا في تحقيق الأهداف" بمتوسط حسابي (1.56) وانحراف معياري (1.12) ودرجة تقييم منخفضة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (5) والتي تنص على "يعمل على توعية الطلبة بأهمية الأمانة العلمية أثناء القيام بالأبحاث العلمية المختصة بالمادة الدراسية" بمتوسط حسابي (1.19) وانحراف معياري (0.67) ودرجة تقييم منخفضة مما يشير إلى أن درجة تطبيق معلمي اللغة العربية لمهارات الثقافة الرقمية جاءت منخفضة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني الذي نصه: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين في تعليم طلبتهم تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة).

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار حسب متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية، وبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (ت) والجدول أدناه يوضح ذلك.

#### أولاً: متغير الجنس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأردنية لمهارات القرن الواحد والعشرين حسب متغير الجنس، كما تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وتظهر النتائج في الجدول (5).

الجدول (5) الفروق في درجة تطبيق معلمي اللغة العربية لمهارات القرن الواحد والعشرين تبعا لمتغير

#### الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	40	3.01	0.24	0.156	92	0.877
أنثى	54	3.02	0.25			

مستوى الدلالة الإحصائية:  $\alpha \leq 0.05$

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس.

#### ثانياً: متغير الخبرة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لمعرفة درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأردنية لمهارات القرن الواحد والعشرين حسب متغير الخبرة. وتظهر النتائج في الجدول (6).

الجدول (6) الفروق في درجة تطبيق معلمي اللغة العربية لمهارات القرن الواحد والعشرين تبعا لمتغير

#### الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	33	3.02	0.24
من 5-10 سنوات	36	3.01	0.22
أكثر من 10 سنوات	25	3.03	0.27
الكلية	94	3.01	0.24

يتضح من النتائج في الجدول (6) وجود فروق ظاهرية طفيفة في قيم المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة

تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأردنية لمهارات القرن الواحد والعشرين تبعاً لمتغير الخبرة، ومن أجل تحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية فقد تم تحليل التباين الأحادي، وتظهر النتائج في الجدول (7).

الجدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة في درجة تطبيق معلمي اللغة العربية لمهارات القرن الواحد والعشرين

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات انحرية	مجموع المربعات	
		0.001	2	0.002	بين المجموعات
0.980	0.020	0.059	91	5.381	داخل المجموعات
			93	5.383	الكلية

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق معلمي اللغة العربية لمهارات القرن الواحد والعشرين.

#### مناقشة نتائج الدراسة

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: 'ما درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس

الأساسية في الأردن لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين في تعليم طلبتهم من وجهة نظرهم؟ أظهرت النتائج أن درجة تطبيق معلمي اللغة العربية لمهارات فن التدريس جاءت مرتفعة وقد يعزى ذلك إلى المهارات والتنوع بأساليب التدريس التي يتلقاها المعلمون في فترة دراستهم وتدريبهم ومتابعتهم المستمرة من قبل المشرفين. كذلك جاءت النتيجة مرتفعة فيما يتعلق بتطبيقهم للمهارات الحياتية وقد يعزى ذلك إلى الارتباط الوثيق بين اللغة العربية وتنمية المهارات الحياتية، في حين جاءت النتيجة منخفضة فيما يتعلق بتطبيق مهارات الثقافة الرقمية وقد يعزى ذلك إلى طبيعة مادة اللغة العربية التي تقوم على مهارات الكتابة والقراءة والخطابة والإلقاء بعيدة عن الثقافة الرقمية كما أن مصدر تدريسها في الغالب هو الكتاب المعتمد من وزارة التربية والتعليم ولا تعتمد على المصادر الخارجية إلا بالحدود الدنيا.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: 'هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن لمهارات

معلم القرن الحادي والعشرين في تعليم طلبتهم تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة)؟ بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة في درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين في تعليم طلبتهم تعزى لمتغير الجنس وقد يعزى ذلك إلى خضوع معلمي اللغة العربية للبرامج التدريبية ذاتها بغض النظر عن الجنس، كذلك بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة في درجة تطبيق معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في الأردن لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين في تعليم طلبتهم تعزى لمتغير الخبرة وقد تعزى هذه النتائج إلى طبيعة مادة اللغة العربية والتي تقوم على التكرار وعدم التطور إذ نجد أن معلم اللغة العربية يكرر نفسه لسنوات.

#### التوصيات:

- توصي الباحثان في ضوء نتائج الدراسة بضرورة العمل على تحقيق ما يأتي:
- المشاركة بين المدارس والمؤسسات التعليمية لإكساب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها المعرفة والمهارات الضرورية لتدريس معلمي اللغة العربية لمهارات القرن الواحد والعشرين.

- تدريب المعلمين لتعلم بيان وإيضاح أهداف الدروس المتعلقة بالمهارات الواجب اكتسابها في بداية الحصص الصفية.
- إيلاء أهمية خاصة لتعليم المفاهيم المتعلقة بالتقافة الرقمية.
- تحسين مستوى التفاعل المتبادل بين الطلبة أنفسهم وبين المعلم والطلبة.

#### المراجع

##### المراجع العربية:

- الحربي، صالح (2018). التنبؤ بالمهارات التي ينبغي توافرها لدى معلم القرن الواحد والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- شواهين، خير سلمان (2015). التعلم المبني على المهارات والمناهج الدراسية. عمان: عالم الكتب.
- العجمي، فالح (2016). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الكويت لمهارات حل المشكلات من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة آل البيت، الأردن.
- عصر، حسني (2005). الإتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- القضاة، حاتم (2007). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية للمهارات التقنية لتوظيف السبورة التفاعلية في التدريس واتجاهاتهم نحو استخدامها في دولة الإمارات العربية المتحدة. المجلة العلمية، جامعة أسيوط 33(4).
- مذكور، علي أحمد (2000). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- المعلوف، لينا والزبون، محمد وعناب، رشا (2018) تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي.
- الياامي، هدى يحيى (2020). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، العدد 185.

##### المراجع الأجنبية:

- Anderson (2006). The effect of power. The experience of power sinning/ inhibition tendencies. **Journal of Personality and Social Psychology**, 83,136213T, T, & Relief, D "The ejective time of power Stricture and Anticodin.
- Heo, S-H. (2016). Pre-service Teachers Attitudes and Views about Smart Learning. **International Journal of Software Engineering and Its Applications**, 10(2), 289-298.
- Olsen,J.(2010). **AG rounded Theory of 21<sup>st</sup> Century skills Instructional Design for High Scholl Students**. USA: Ed. D University of Hartford, Proudest, Dissertations and Theses (PQDT).
- Zaragoza, M. C, Diaz-Gibson, J. Caparros, A. F & Sole, S. L (2019).**The teacher of The 21<sup>st</sup> century: professional competencies in Catalonia today**. Educational Studies, 1-21.



طرائق واستراتيجيات تعليمية مقترحة لتقليل والحد من الفاقد التعليمي من وجهة نظر (المعلمين والمديرين  
والموجهين) في المدارس الثانوية في مديرتي نابلس وإخنيل

د. إبراهيم عبد الله حسن النوري

المعهد الوطني للتدريب التربوي/ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية/ فلسطين

د. ريم الشريف

وزارة التربية والتعليم/ فلسطين

منخص:

هدفت الدراسة الحالية التوصل لطرق واستراتيجيات قد يمكن من خلالها التقليل من الفاقد التعليمي  
الحاصل نتيجة جائحة كورونا والتي أثرت سلباً في الطلبة، ليس هذا فحسب بل على العملية التعليمية  
التعليمية برمتها، فضلاً عن عزوف كثير من الطلبة عن حضور الحصص الصفية التي تعقد عن بعد.  
ولتحقيق ذلك استعان الباحثين بالمنهج الوصفي التحليلي؛ للتعرف إلى الطرق والاستراتيجيات التي  
يمكن من خلالها التقليل والحد من الفاقد التعليمي، وتكون جاذبة ومحفزة للطلبة لمتابعة وحضور الحصص  
التي تعقد عن بعد، لا سيما ونحن نعيش في ظل جائحة قد تطول أو تقصر. وذلك من خلال التعمق في  
دراسة الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة، ونتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، فضلاً عن الاطلاع  
والعمل على استقصاء آراء أقطاب العملية التربوية لا سيما (المعلمين، والمديرين، والمشرفين التربويين)  
باستخدام (المقابلات الفردية، والزميرية) للتعرف من خلالها على الطرق والاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها  
خلال التعلم عن بعد وبالتالي تحقيق النتائج المرجوة منها في التقليل والحد من الفاقد التعليمي، ويكون التعلم  
عن بعد جاذباً وذو معنى للطلبة ويحقق المخرجات المرجوة.  
الكلمات المفتاحية: التعلم عن بعد، الفاقد التعليمي.

#### Abstract:

The current study aimed to find ways and strategies through which it may be possible to reduce and limit educational losses as a result of the Corona pandemic, which negatively affected students, not only this, but the entire educational learning process, in addition to the reluctance of many students to attend classes held remotely.

To achieve this, the researchers used the descriptive analytical methodology; To identify the ways and strategies through which it is possible to reduce and reduce educational loss, and to be attractive and motivating for students to follow and attend classes held remotely, especially as we live in light of a pandemic that may be long or short. This is done through an in-depth study of the literature related to the subject of the study, and the results of previous studies related to the subject, in addition to studying and working to investigate the opinions of the poles of the educational process, especially (teachers, principals, and educational supervisors) using (individual and group interviews) to identify the methods and strategies that It can be applied during distance learning and thus achieve the desired results in reducing and limiting educational losses, and distance learning is attractive and meaningful for students and achieves the desired outputs.

**Keywords:** distance learning, educational loss.

المقدمة:

كانت المؤسسات التعليمية في مقدمة القطاعات الأكثر تأثراً بجائحة كوفيد 19 ، وفي جميع دول

العالم بلا استثناء، فقد أدت الجائحة إلى انقطاع أكثر من 1.6 مليار طفل وشاب عن التعليم، ما دفع دول العالم إلى البحث عن أساليب بديلة للحيلولة دون توقف العملية التعليمية. وجاء في هذا السياق عديد من المبادرات لتحويل عدد من التطبيقات الذكية إلى منصات تعليمية عن بعد. وخلال فترة وجيزة تبذلت ملامح التعليم التقليدي الذي لم يعد قادراً على الوفاء بمتطلبات منظومة التعليم، واستيعاب الأعداد الكبيرة من المتعلمين في جميع المراحل، والبحث عن صيغ جديدة للتعليم. وقد أسهم التطور التكنولوجي الهائل في تحقيق هذا التحول، والذي أوجد بدوره واقعا جديدا في إعادة التفكير في منظومة التعليم من حيث فلسفته وأهدافه ومناهجه ووسائله، ودراسة كل السيناريوهات المستقبلية والمتوقعة في مرحلة التعايش مع تلك الجائحة وما بعدها.

وعلى الرغم من لجوء معظم دول العالم إلى "التعليم عن بعد" كآلية لتخفيف التأثيرات السلبية للجائحة على المؤسسات التعليمية والعملية التعليمية، لكن لم تكن جميع الدول على المستوى ذاته في مواجهة هذه الحالة الطارئة. وظهر في هذا السياق عدة استراتيجيات، تشير إلى أهمها فيما يأتي:

- تعزيز مستوى التأهب مع إبقاء المدارس مفتوحة، وذلك من خلال فرض إجراءات وقائية في المدارس ودعمها، ووضع بروتوكولات لتعامل المدارس مع الحالات المحتملة، وتقليل الأنشطة الاجتماعية خارج المناهج الدراسية (مثل روسيا ومصر).

- الإغلاق الانتقائي للمدارس، فقد اختارت بعض الحكومات إغلاق المدارس المحلية كإجراء مؤقت (مثل الهند).

- الاستعانة بمصادر التعليم عن بعد، إذ لجأت معظم الدول إلى اعتماد هذا النظام (مثل الولايات المتحدة، والصين، وإيطاليا، وفرنسا، وألمانيا، والإمارات العربية المتحدة، والمملكة العربية السعودية، ومصر، وغيرها)

وهنا في فلسطين لا يختلف وضع التعليم عن سائر دول العالم، ومنذ اعلان حالة الطوارئ من قبل السلطة الوطنية الفلسطينية بسبب جائحة كورونا، بدأ الاستعداد للبدء بالتعلم عن بعد منذ اللحظات الأولى للإغلاق، على الرغم من كثرة الصعوبات والتحديات، إلا أن عملية التعلم عن بعد بدأت. وعلى الرغم من سرعة التعامل مع هذه الجائحة فيما يتعلق بإيجاد بديل للتعليم الوجيه، والمزايا عديدة للتعليم عن بعد، مثل سهولة الوصول للمحتوى التعليمي، وكسر حاجز الحدود، وتوفير الوقت، وحل أزمة كثافة الطلاب التي ستطلبها عملية التعامل مع الجائحة، وتخفيف الأعباء المالية التي تخصصها الأسر للإلتحاق على التعليم، إلا أن الحديث كثر حول وجود فائذ تعليمي تواجهه معظم دول العالم نتيجة الإغلاق والتعلم عن بعد، ويعد الشعب الفلسطيني من أكثر الشعوب معاناة من وجود فائذ تعليمي على مدار السنوات السابقة نتيجة الاحتلال الإسرائيلي وسياساته المتمثلة في الإغلاق الطويل والمتكرر للمدارس والجامعات خلال الانتفاضة الأولى التي انطلقت عام 1987، وكذلك خلال الاجتياحات المتكررة لقوات الاحتلال للمدن والبلدات الفلسطينية.

بحلول العام الدراسي 2021/2020 اتضحت صورة التعليم الموجه عن بعد، وظهرت تساؤلات حول بيئات التعلم ومدى فاعليتها، وحاول صناع القرار، والأهالي، والمعلمون، والطلاب، الاضطلاع بمسؤوليات وتحديات جديدة وكبيرة، فتم وضع كثير من الخطط، والجدول، وآليات العمل لمواصلة الوضع الجديد، وكانت غير متشابهة ولا موحدة، بل كثيرة ومتعددة وجديدة، بعضها تم تجربته وبعضها خضع للتجربة لأول مرة.

كان تطوير المنهج ليوامم الوضع الجديد والغريب لا سيما على الطالب، وليتناسب مع فكرة التعليم عن بعد كان هذا تحد آخر، فلجأت وزارة التربية والتعليم إلى وضع أهداف محددة لا يمكن الانتقال بدونها للمستوى اللاحق، فأنشأت رزما تعليمية تم تزويد المعلمين بها، ليقوموا لاحقا بتدريبها للطلبة، وكانت البداية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي المعروفة، والتي كانت مألوفة لدى العائلات، لكنها لم تكن كافية

تحقيق الأهداف المرجوة، لذا تم التحول إلى تطبيق زوم والذي خدم لفترة إلى أن تم إطلاق منصة Teams والتي لا يزال استخدامها قائما حتى وقت كتابة هذه الدراسة، ومع ذلك، ولأسباب مختلفة ومع كل الجهود المبذولة لم تكن كافية أبدا، وظهر ما يسمى الفاقد التعليمي، والذي تفاوت من مكان لآخر ومن مدرسة لأخرى.

والآن، وبالاتصال لمستوى آخر من التحديات، وتقريبا بعد إنهاء فصل دراسي وجاهي من العام الدراسي 2021/2022، وباستمرار وجود الوباء على الرغم من تضاؤل تأثيره على المستوى الصحي بسبب الفهم لطبيعة الفيروس ووجود اللقاحات، ظهرت الخسائر الفعلية والملموسة للفاقد التعليمي، ووضعت الخطط لمساعدة المعلمين في تعويض هذا الفاقد للطلبة.

وحيث أن جائحة كورونا وبسبب الإغلاق القصري أبرزت هذا الفاقد، لذا جاءت هذه الدراسة لمناقشة الفاقد التعليمي، وكيف يمكن التقليل والحد منه بمناقشة هذا الموضوع وبحثه مع أطراف العملية التربوية لعل ذلك يؤدي إلى اقتراح طرق واستراتيجيات يمكن لها أن تقلل الفاقد التعليمي نتيجة التعلم عن بعد، بعد أن أصبح واقعا يجب التعامل معه بفاعلية.

#### مشكلة الدراسة:

تم تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما الطرق والاستراتيجيات التعليمية التي يمكن لها التقليل والحد من الفاقد التعليمي في التعلم عن بعد من وجهة نظر (المعلمين والمديرين والموجهين) في المدارس الثانوية في مديرتي نابلس والخليل؟  
انبثق من السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية:

1. ما أهم الطرق والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في التعلم عن بعد؟
2. ما أهم الطرق والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في التقليل والحد من الفاقد التعليمية تبعاً للأدب النظري والتربوي؟
3. ما أهم الطرق والاستراتيجيات التعليمية التي يمكن استخدامها لتقليل الفاقد التعليمي في التعلم عن بعد من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين في المدارس الثانوية في مديرتي نابلس والخليل؟

#### أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى

التعرف إلى طرائق واستراتيجيات تعليمية قد تعمل وتؤدي إلى التقليل والحد من الفاقد التعليمي في التعلم عن بعد في المدارس الثانوية في مديرتي نابلس والخليل

#### أهمية الدراسة ومبرراتها:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في

1. أهمية التعلم عن بعد لا سيما في وقت الأزمات والطوارئ كما هو الحال في ظل جائحة كورونا
2. أهمية إيجاد طرق واستراتيجيات تعليمية جاذبة ومحفزة للطلبة في ظل الإغلاقات التي تفرضها حالة الطوارئ التي يعيشها العالم برمته
3. أهمية التعامل مع الفاقد التعليمي في التعلم عن بعد بطرق واستراتيجيات تعمل على التقليل والحد منه وفي نفس الوقت تحقق المخرجات المرجوة منه
4. أهمية التعرف إلى طرق واستراتيجيات تعليمية قد تعمل على التقليل والحد من الفاقد التعليمي في التعلم عن بعد من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين
5. قلة الدراسات وندرتها على المستوى المحلي التي تناولت الطرق والاستراتيجيات التعليمية التي قد يكون لها أثر في التقليل والحد من الفاقد التعليمي في التعلم عن بعد من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين

### حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يأتي:

**الحد الموضوعي:** وتمثل في التعرف إلى طرائق واستراتيجيات تعليمية مقترحة للتقليل والحد من الفاقد التعليمي من وجهة نظر (المعلمين والمديرين والموجهين) في المدارس الثانوية في مديرتي نابلس والخليل.

**الحد البشري:** التعرف إلى طرائق واستراتيجيات تعليمية مقترحة للتقليل والحد من الفاقد التعليمي من وجهة نظر (المعلمين والمديرين والموجهين) في مديرتي نابلس والخليل.

**الحد المكاني:** تطبيق أداة الدراسة (المقابلة الفردية، والزميرية)، على المدارس الثانوية المعتمدة والبالغ عددها في محافظتي الخليل، ونابلس (119).

**الحد الزماني:** العام الدراسي 2021-2022.

### مصطلحات الدراسة:

**التعلم عن بعد:** هي محاولة الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم عن بعد باختلاف النقطة الجغرافية، من خلال البرامج التعليمية أو التدريبية مثل المؤتمرات عن بعد والانترنت، ومنصات التعليم وأجهزة الحاسوب، والقنوات التلفزيونية، والبريد الإلكتروني وغيرها. (كاظم، 2021)

**إجراءيا: التعلم عن بعد:** عملية نقل الحصص الصفية والمعلومات المنهجية عبر وسائل التكنولوجيا من المؤسسة التعليمية إلى الطلاب

**الفاقد التعليمي:** يمكن تعريف الفاقد التعليمي بأبسط صوره بأنه الفرق بين ما يفترض اكتسابه وما اكتسبه الطلبة فعليا، والتفكير بمثل هذه الفجوة ليس جديدا، بل حتى قبل الجائحة هناك اعتراف بأن الطلبة لا يتعلمون بمقدار ما يتمرسون. بمعنى، أن عدد السنوات الفعلية للتعليم تقل عن عدد السنوات التي يذهبون فيها إلى المدرسة، كما يمكن توضيح مفهوم الفاقد التعليمي عبر تشبيه بسيط لشخص ينتقل بين مدينتين ثم اعترضته عاصفة أبطأت سيره من سرعته المعتادة وهي 100 كم/ساعة إلى 40 كم/ساعة، ونتج عن ذلك «فاقد انتقال» بمقدار 60 كم/ساعة عن سرعة تنقله المعتاد في الظروف الطبيعية. (الزغبية، 2021)

### الدراسات السابقة:

**دراسة الزغبية(2021)** هدفت هذه الدراسة الى التعرف إلى الفاقد التعليمي الذي أحدثته جائحة كورونا وتقديره فقد اضطرت 190 دولة تعليق الحضور للمدارس إذ بلغ عدد الطلبة الذين شملهم التعليق مليار ونصف طالب حول العالم، حيث أن الطلبة لم يكتسبوا المعارف والمهارات التي كان من المخطط اكتسابها، ويقدر الفاقد التعليمي عادة بالفرق الناتج عن المقارنة بين ما اكتسبه الطلبة خلال الجائحة وبين ما اكتسبه أقرانهم فعليا في سنوات سابقة.

وتوصلت الدراسة إلى أن الفاقد التعليمي يظهر بصورة أكبر عند طلبة المراحل الأولية، وفي مادة الرياضيات أكثر من اللغة ويقدر الفاقد بما يقارب شهرين. وقد يصل إلى ستة أشهر. في حين لا يقل في الرياضيات عن شهرين. وقد يصل إلى ثمانية أشهر. وأظهرت الدراسة أن الخسائر الاقتصادية جراء الفاقد التعليمي تقدر بتريليون دولار لدى بعض الدول، ما لم يتم استدراك الفاقد التعليمي، كما أظهرت الدراسة أن استدراك الفاقد التعليمي يحتاج لسنوات عدة ولذلك أقرت سياسات تعليمية عامة لاستدراكه، وصعدت قضيته لأعلى المستويات ورصدت الميزانيات واستقطبت الخبرات لتحديد الاستراتيجيات القائمة على الدلائل ذات الفاعلية في استدراك الفاقد التعليمي، ومن أبرز الاستراتيجيات المستخدمة سرعة العودة للتعليم (الحضوري) أو الدمج وإعادة تحديد أولويات المنهج والتقويم التشخيصي. والتدريس المساند.

**دراسة العنزي (2021)** هدفت الدراسة إلى الكثف عن مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة البحث النوعي القائم على منهج دراسة الحالة وتمثلت الأداة بمقابلة منظمة تضمنت سوألا واحدا تم طرحه على المشاركين البالغ عددهم (17) فردا من المعلمين

والمشرفين التربويين الذكور والإناث مختلفي التخصصات والمراحل التدريسية والمناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية والذين تم اختيارهم للمشاركة بطريقة مقصودة وكذلك باستخدام أسلوب كرة الثلج، وبعد الحصول على البيانات جرى تحليلها تحليلًا موضوعيًا، وأظهرت النتائج أن معالجة الفاقد التعليمي وفق مقترحات المشاركين يمكن أن تتم عبر ستة استراتيجيات هي: 1- استخدام برامج وأليات التدريس المساندة ، 2- العمل على مرونة الجدول الدراسي، 3- تحسين أداء المعلمين والطلاب، 4- تنفيذ التقويم بطرق علمية، 5- إدخال التقية في التدريس، 6- تعاون الجهات ذات العالقة بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها.

دراسة ابن سعيد (2021). هدفت هذه الدراسة إلى حل مشكلة الفاقد التعليمي الذي قد ينشأ لدى المتعلم في أثناء العملية التعليمية من خلال فكرة تطبيق (علمي). وقد اعتمدت الدراسة في جمع البيانات اللازمة على الأدوات الآتية: (الاختبار التحصيلي، واستبانة قياس اتجاه نحو تطبيق (علمي). وقد تم التحقق من صدقها وثباتها للتطبيق الميداني، وبناء على ذلك طبقت هذه الأدوات على عينة الدراسة الأساسية المكونة من (30) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي بمدرسة ثانوية الدائمة والعشرين بمدينة الرياض للفصل الدراسي الثاني من العام 1442هـ. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. وزيادة الأثر الإيجابي نحو استخدام تطبيق (علمي) في معالجة الفاقد التعليمي.

دراسة (Sabates. R., Carter., E., Stern. J,2020) هدفت هذه الدراسة تقدير فقدان التعلم نتيجة للوقت الذي يقضيه خارج المدرسة، ويقاس بالوقت الذي يقضيه الأطفال دون الحصول على التعليم الرسمي بعد التخرج من برنامج لينك المركزي المصري في يونيو 2017 وقبل التسجيل في مدرسة حكومية في أكتوبر 2017. إذ قام بتوسيع العمل السابق في غانا وملاوي والذي ركز على فقدان التعلم حسب الجنس ولغة التدريس لتشمل الاختلافات وفقا لما يأتي: (1) تصورات الطلاب فيما يتعلق بصعوبة الدروس وجهود الطلاب ومفهومهم الذاتي للقدرة الرياضية؛ (2) الحصول على دعم في المنزل للتعلم؛ (3) توافر مواد القراءة وأنشطة التعلم في المنزل وكذلك التلفزيون والراديو والهواتف المحمولة في المنزل. سؤال البحث العام هو: ما هو فقدان التعلم من ذوي الخبرة من قبل الأطفال المهمشين في أثناء الانتقال بين التعليم المركزي والتعليم الرسمي؟

يتم أيضا تناول الأسئلة الفرعية الآتية:

أ. إلى أي مدى تعتمد خسائر التعلم في الفترة الانتقالية على الجهد أو المفهوم الذاتي للقدرة الرياضية أو تصورات صعوبة الدروس في المدرسة؟

ب. إلى أي مدى تعتمد خسائر التعلم في الفترة الانتقالية على رغبة الطلاب في طلب الدعم من الأعضاء البالغين عندما يجدون صعوبة في التعلم أو هل تم منح الأطفال الوقت الكافي للدراسة في المنزل؟

ج. إلى أي مدى تعتمد خسائر التعلم في الفترة الانتقالية على توافر المواد والأنشطة في البيئة المنزلية، بما في ذلك الراديو والتلفزيون والهواتف المحمولة؟

تم جمع البيانات المستخدمة في هذه الورقة كجزء من تقييم برنامج CBE ثم استخدمها كارتر وآخرون. للتحقيق في مسارات التعلم حسب اللغة (2020 أ)، وكذلك الأداء الأكاديمي السابق والجنس (2020 ب). جمع تقييم برنامج CBE بيانات عن الأطفال الذين شاركوا في البرنامج في العام الدراسي 2016-2017 وتم تتبعهم طويلا على مدى عامين. تضمنت أربع جولات من البيانات التي تم جمعها تقييمات أساسية ونهائية حولها (معرفة القراءة والكتابة الأساسية والحساب خلال برنامج البنك المركزي المصري والسنة الأولى بعد الانتقال إلى المدارس الحكومية، وخلفية الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للأطفال فضلا عن إلى رأيهم عن دعم التعلم الذي يتلقونه في المنزل). تشير البيانات المتعلقة بفقدان التعلم إلى الفترة ما بين نهاية البنك

المركزي في يونيو 2017 وبداية العام الدراسي الحكومي في أكتوبر 2017. تم أخذ العينات الأصلية في سبتمبر 2016 ، عندما تم اختيار 2360 طالبا من بين أكثر من 40.000 طالبا مسجلين في برنامج CBE باستخدام نهج أخذ العينات العشوائية الطبقية تهدف إلى توفير التمثيل النسبي حسب الجنس ، واللغة ، والمنطقة ، والمنطقة التعليمية وتوفيرها من قبل الشركاء المنفذين. تكونت العينة الأصلية من 53% ذكور. 66% كانوا في منطقة الشمال، 12% في الغرب الأعلى، 11% في الشرق الأعلى، 9% في برونغ أهافو و 2% في أشانتي. من العينة الأصلية، أجاب 29% من الأطفال أنهم حصلوا على مصباح كهربائي في أثناء الليل، بينما 55% استخدموا مصباح كشاف. وبالمثل، أشار ما يزيد قليلا عن نصف الأطفال في العينة الأصلية إلى أنهم يعانون من الجوع في بعض الأيام، في حين أشار الباقون إلى أنهم لا يجوعون. أخيرا، لم يذهب 79% من هؤلاء الأطفال إلى المدرسة مطلقا قبل التسجيل في برنامج CBE في سبتمبر 2016 و 21% لديهم بعض الخبرة المدرسية ولكنهم تركوا الدراسة بالفعل.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة الدور الحاسم الذي تؤديه العوامل الفردية والأسرية في فقدان التعلم للطلاب من الخلفيات المهمشة في جنوب الكرة الأرضية. كما هو واضح من نتائجها، لا أن تكون متحمسا لبذل جهد لدراسة الدروس المستفادة أثناء وجودك في المدرسة، وعدم المقدرة على طلب المساعدة من مقدمي الرعاية الأساسيين أو البالغين في الأسرة، فضلا عن نقص الكتب والفرص، كما أدى الانخراط في نشاط التعلم في المنزل إلى أكبر خسائر نسبية للطلاب. في وقت يشهد التعليم طفرة في استخدام المنصات الرقمية للتعلم، سواء كانت لغة التطبيقات أو أدوات مؤتمرات الفيديو أو برامج التعلم عبر الإنترنت، تذكرنا هذه الدراسة بأن الأساسيات هي الأكثر أهمية. هذا هو الحال بشكل خاص بالنسبة للطلاب من ظروف نائية ومحرومة الذين يكافحون للوصول إلى الكتب أو أي دعم في المنزل، ناهيك عن جهاز كمبيوتر أو إنترنت موثوق. بدون الدعم المنزلي، سيستمر هؤلاء الطلاب في التخلف أكثر عن أقرانهم وتوسيع الفجوة التي سيتعين على المعلمين معالجتها بمجرد إعادة فتح المدارس.

دراسة (Engzell, & others, 2021) أظهرت أن تعليق التعليم وجها لوجه في المدارس في أثناء جائحة COVID-19 أدى إلى مخاوف بشأن العواقب على تعلم الطلاب. حتى الآن، كانت البيانات اللازمة لدراسة هذا السؤال محدودة. تقوم هنا بتقييم تأثير إغلاق المدارس على أداء المدارس الابتدائية باستخدام بيانات غنية بشكل استثنائي من هولندا. نحن نستخدم حقيقة أن الامتحانات الوطنية أجريت قبل وبعد الإغلاق ونقارن التقدم المحرز خلال هذه الفترة بالفترة ذاتها في السنوات الثلاث السابقة. خضعت هولندا لإغلاق قصير نسبيا (8 أسابيع) وتتميز بنظام عادل لتمويل المدارس وأعلى معدل في العالم للوصول إلى النطاق العريض. ومع ذلك، تكشف نتائجنا عن فقدان التعلم بنحو 3 نقاط مئوية أو 0.08 انحراف معياري. التأثير يعادل خمس السنة الدراسية، وهي الفترة ذاتها التي ظلت فيها المدارس مغلقة. تزيد الخسائر بنسبة تصل إلى 60% بين الطلاب من المنازل الأقل تعليما، مما يؤكد مخاوف بشأن الخسائر غير المتكافئة للوباء على الأطفال والأسر. آليات التحقيق، نجد أن معظم التأثير يعكس الأثر التراكمي للمعرفة المكتسبة بدلا من التأثيرات المؤقتة في يوم الاختبار. تظل النتائج قوية عند الموازنة على الميل المقدر للعلاج واستخدام أوزان النترونيان القسوى أو مع مواصفات التأثيرات الثابتة التي تقارن الطلاب داخل المدرسة والأسرة. تشير النتائج إلى أن الطلاب أحرزوا تقدما ضئيلا أو لم يحرزوا أي تقدم في أثناء التعلم من المنزل وتشير إلى خسائر أكبر في البلدان ذات البنية التحتية الأضعف أو إغلاق المدرسة لفترة أطول.

دراسة (P. DiNapoli, Thomas, 2021) عندما تم إغلاق المدارس فجأة خلال الربع الأخير من العام الدراسي 2019-2020 ، تكيف مديرو المدارس والمعلمون بسرعة مع نموذج التعليم عن بعد في ظل ظروف غير مؤكدة للغاية ، ومواجهة التحديات التي تفرضها الأزمة الصحية ، والاضطراب الاقتصادي، وديناميات الأسرة المتغيرة ، ونشر واستخدام التكنولوجيا الجديدة. وجدت دراسة استقصائية للمعلمين أجرتها

SED في 25 مقاطعة الأكثر تضررا من COVID-19 أن ثلثي المعلمين صنفوا مشاركة الطلاب عند أدنى المستويات خلال الموجة الأولى من الوباء في ربيع 2020، عندما تم استخدام التعلم عن بعد على نطاق واسع وعديد من لم يكن الطلاب يتلقون تعليما مباشرا. 9 تشير الأبحاث عموما إلى أن المستويات الأعلى من مشاركة الطلاب تتوافق بشكل مباشر مع نتائج الطلاب المحسنة، سواء أكانت عاطفية أكاديمية أو اجتماعية. خلال هذا الوقت، كان عديد من الطلاب ذوي الإعاقة غير قادرين على تلقي الدعم المقروض من JEP لبطء ريقه المقصودة. على سبيل المثال، غالبا ما كانت إعدادات الفصول الدراسية المتخصصة وتعليم المجموعات الصغيرة غير ممكنة. يجب توفير الخدمات والعلاجات ذات الصلة التي تتطلب عادة تدريباً عمليا أو تفاعلا وجها لوجه أو معدات متخصصة - مثل العلاج المهني أو الطبيعي - عن بعد، مما قد يحد من فعاليتها. من بين أكثر من 1500 أسرة على الصعيد الوطني وجدت أن 20 في المائة فقط من الآباء والأمهات الذين لديهم أطفال يعانون من برامج التعليم الفردي أفادوا أنهم كانوا يستقبلون كل شيء من خدماتهم، بينما أفاد 39 بالمائة من أولياء الأمور أن أطفالهم لم يتلقوا أي خدمات على الإطلاق. 12 كان آباء الأطفال الذين يعانون من برامج التعليم الفردي أكثر من ضعف احتمالية أن يقول آباء الأطفال الذين ليس لديهم برامج تعليمية فردية أن أطفالهم لم يفعلوا سوى القليل من التعلم عن بعد (35 في المائة إلى 17 في المائة) وأن التعلم عن بعد لم يكن يسير على ما يرام (40 في المائة إلى 19 في المائة).

#### التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة، لوحظ تعدد الموضوعات واختلاف الأهداف وتنوع الأدوات تبعاً لتباين الجوانب التي عالجتها، وقد أفادت الدراسات السابقة الباحثين في معرفة المناهج الملائمة لدراستهما الحالية، وآلية التعامل مع البيانات التي تم جمعها، وأفادت الدراسات السابقة في إثراء الإطار المفاهيمي، فقد كشفت عن بعض المراجع المهمة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كما استفاد الباحثين من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها إذ جاءت هذه الدراسة كفضلاً عن للجهود السابقة، وقد استفادت من الدراسات السابقة في تحديد الأداة الأنسب لجمع بيانات دراستهما وكيفية تصميمها ومعالجتها.

#### منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية كونها دراسة نوعية، والذي تم من خلاله التعرف إلى الطرق والاستراتيجيات التي يمكن من خلالها التقليل من الفاقد التعليمي وتكون جاذبة ومحفزة للطلبة لمتابعة حضور الحصص التي تعقد عن بعد. وقد تم من خلال هذا المنهج التعمق في مشكلة الدراسة وكذلك حلولها المقترحة.

#### مجتمع الدراسة وعينتها:

#### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمديرين في المدارس الثانوية فضلاً عن المشرفين عليهم في مديريتي نابلس والخليل والبالغ عددهم (1946) معلماً، و(119) منيراً، و(48) مشرفاً تربوياً، وهذا المجتمع يشرف ويقوم على تدريس ومتابعة ما مجموعه (20381) طالباً وطالبة، وسيتم أخذ عينة عشوائية ممثلة من الفئات المذكورة لإجراء مقابلات فردية، وزمرية معهم قد تكون جاهية أو عبر منصة زووم أو تيمز. وسيتم اختيار عينة الدراسة من هذا المجتمع من المديرين كعينة قصدية وذلك لما تشكله كل من نابلس والخليل من ثقل في الشمال والجنوب، ولوجود تشابه في مجتمعي الدراسة، ولتقارب أعداد طلاب المرحلة الثانوية في المديريتين.

#### عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة للفئات المختلفة على النحو الآتي:

النسبة المئوية	عينتها	مجتمع الدراسة	الفئة المستهدفة
3%	60	1946	المعلمون
42%	50	119	المديرون
60.4%	29	48	المشرفون التربويون

#### أداة الدراسة:

تم استخدام المقابلة الفردية، والزمريّة، بشكل أساسي لجمع المعلومات من عينة الدراسة الذي شمل عدداً من المعلمين، ومديري المدارس، والمشرفين التربويين، للنقاش حول الأسئلة التي وردت في الدراسة. فضلاً عن الملاحظات الشخصية للباحثين بوصفهما يعملان في سلك التربية والتعليم.

#### إجراءات الدراسة:

- تم إجراء مقابلات وجاهية (فردية، وزمريّة).
- كما تم إجراء مقابلات (فردية، وزمريّة) عبر منصتي Teams، zoom.
- تم جمع استجابة الفئات المختلفة وتدوينها وتحليلها

#### نتائج الدراسة وتفسيرها:

#### الفاقد التعليمي من وجهة نظر القادة التربويين (مديري التربية والتعليم في كلتا المديريتين)

على الرغم وجود تعريف نظري واضح للفاقد التعليمي، إلا أن القيادات التربوية الميدانية خرجت من تجربة الانقطاع عن التعليم الجاهي، ومن ثم العودة وما عاد معها من ضعف وتراجع بعدة إضافات للتعريف الأصلي.

فالفاقد التعليمي: هو النقص الحاصل في المعارف والمهارات المنبثقة عنها لدى الطلبة وما يتبعها من قيم واتجاهات، وفي الوضع الطبيعي بعيداً عن الحالة الناجمة عن الوباء- يوجد فاقد تعليمي لكنه متغير وهامشه محدود. والفاقد التعليمي أيضاً عن النقص الناجم عن الجائحة في كل من الجانب المعرفي والذي يمكن تعويضه، والسلوكي والذي هو جانب مخفي وعميق الأثر والذي من الصعب تعويضه وتعديله ويمكن فضلاً عن لهذه التعريفات ما يلاحظه المشرفون والمعلمون من نقص واضح في التحصيل الناجم أصلاً عن انتقال الطالب لنصف الأعلى بسبب سياسات الترفيع التلقائي والإكمال الشكلي، وتخفيض نسبة الرسوب أو إعادة الصف للحد الأدنى أو اندماجها في الصفوف الأولى والتي هي الأهم في تأسيس الطالب.

#### استراتيجيات جسر الهوة الناجمة عن الفاقد التعليمي من وجهة نظر الإشراف التربوي

بالنسبة للصفوف الثانوية لا يوجد مواد جديدة يتعلمها الطالب لأول مرة، فمعظمها تم تعلمها سابقاً، فمعلم الثانوي وخاصة صفوف الثانوية العامة لا يعتمد على المستوى السابق لأنه عادة يفترض أن الطالب لا يعرف، ولذا فإن المعلم والطالب يبذلان جهداً مضاعفاً.

وأقر المشرفون التربويون في المديريتين، بأن التعليم عن بعد لا يمكن أن يكون بديلاً جيداً عن التعليم الجاهي، ولكن الوضع كان مفاجئاً وجاء دفعة واحدة فكانت تجربة جديدة بكل المقاييس، ووجدت الوزارة ذاتها وجهاً لوجه مع مشكلة تستدعي حلاً سريعاً، لم يكن أيّاً من عناصر العملية التربوية مؤهلاً للتعامل مع هذا الوضع، كما أن الأسر وحتى المقدرة منها لم تمتلك أدوات للتعاطي مع أبناء لا يغادرون المنازل.

ومع ذلك أنجزت الوزارة في وقت قياسي تطبيق التيمز، كما أنجزت الحصص المصورة التي تم بثها من خلال تلفزيون وفضائية فلسطين، ومع ذلك نتج الفاقد التعليمي، والذي لا يمكن تقديره أو تحديده حتى لو تم عمل امتحانات تشخيصية لأسباب منها:

- عدم الانضباط وسهولة الهروب من متابعة المعلم
- عدم وجود متابعة أو محاسبة للمعلم أو للطالب
- البيوت غير مهياً لتكون صفوفاً بديلة



- عدم وجود دافعية للتعلم عند بعض الطلبة وعدم وجود إمكانية للتعلم عند بعضهم الآخر .
- وفي استراتيجيات التعويض للفاقد التعليمي أكد المشرفون التربويون على ضرورة تكرار هذا السؤال: " هل أساسه موجود لدى الطالب أم لا؟"، وبناء على الإجابة والتي من الممكن الحصول عليها بأساليب مختلفة يمكن للمعلم أن يقرر ما تم خسارته ويعمل على تعويضه ومن ثم الانتقال للمستوى التالي، فلا يوجد في الواقع حل واحد للجميع ولكن العبء الأكبر هو على كاهل المعلم الذي سيحدد نقاط الضعف ويعالجه من خلال هذه المعرفة.
- وفي استراتيجيات التعويض للفاقد التعليمي أيضا أن يتم إعطاء مساحة من الحرية للمعلم داخل الغرفة الصفية لتعديل وتطوير المادة الدراسية بما يتناسب وحاجة الطلاب، إذ أن معظم المشكلات يمكن حلها داخل الغرفة الصفية باستخدام شتى الوسائل والأدوات.
- ضرورة امتلاك المعلمين لآليات للتشخيص والمتابعة من خلال التأهيل وإعادة التأهيل لتشمل التعرف إلى ما تم فقده والإطلاع على المناهج السابقة ومعرفة الأهداف المطلوبة والبناء عليها.
- ومع ذلك لا يوجد حل سحري واحد، فكل معلم في كل بيئة تربوية عليه أن يحدد نقاط الضعف والبناء عليها، وكل الطرائق تدور داخل الغرفة الصفية من خلال استخدام الوسائل الحديثة المحببة لدى الطلاب مثل الحوار والمناقشة، والعمل في مجموعات، واستخدام مواقف تعليمية لها علاقة بمهارات التفكير والتحليل والتركيب، وإعطاء مواقف حياتية لتقييمها وإبداء الرأي فيها.
- استمرار التعلم عن بعد من خلال استمرار تفعيل برنامج التميز، وزووم، والقنوات التعليمية التابعة للوزارة والمواقع التعليمية التابعة للمدارس، للحفاظ على ما تم تدريب المعلمين والطلبة عليه، تحسبا لأي طارئ في المستقبل، وإيماناً بأن هذه الوسائل هي جزء من مستقبل التعلم كما أنها جزء من حل مشكلة الفاقد التعليمي.
- حصر ما تم تحقيقه من أهداف تضمنتها الخطة وتتعلق بالفاقد التعليمي، وعده مؤشرا على مدى تقدم الطلبة، ومدى امتلاكهم للمهارات والمعارف المطلوبة، وإعادة التقييم مجددا وهكذا حتى يتحسن الوضع بشكل عام.
- الحرص على التعامل مع الفروق الفردية، وإخذها بعين الاعتبار عند مناقشة الفاقد التعليمي، والتعامل مع الطلبة تبعا لإمكاناتهم.
- استخدام استراتيجيات (التعلم التعاوني، والتعلم النشط، والتعلم من خلال الأقران) للمرحلة الثانوية.
- الزيارات الميدانية الدورية كان لها عظيم الأثر، إذ يقوم المشرف التربوي بمتابعة تنفيذ الخطط الموضوعة لمعالجة الفاقد، والوقوف على ما تم أنجازه من الخطة، وإعطاء التوصيات المناسبة.
- توفير دعم شامل لإعادة تعليم الطلبة في بيئة مدرسية آمنة وداعمة لهم؛ وذلك من خلال برامج علاجية تعنى بتطوير مهارات الطلبة المختلفة. بحيث يكون على سلم الأولوية تعليمهم ما تم فقده في العام المنصرم، مع مواصلة المادة التي يراود تعلمها في العام الحالي.
- تنمية وعي الطلبة وأولياء الأمور بأهمية التعليم: إن تنمية وعي الطلبة وأهاليهم بأهمية التعليم ودوره في تحسين جودة حياة الأفراد يساعد في زيادة معدلات جعل الأسر التعليم ضمن أولوياتها وزيادة جهودها المبذولة في توفير التعليم لأبنائها حتى في المراحل الأساسية منه.
- تحسين الجودة: تحسين جودة التعليم في مجالات المناهج، والبرامج التدريبية، والبيئة التعليمية، وأساليب التعليم، واستخدام التكنولوجيا، وتوفير المصادر التعليمية.
- حل المشكلات: تطوير حلول إبداعية لمشكلات العنف والتهمر المدرسي، وتدني الدافعية للتعلم، والتسرب، والرسوب، وعسالة الأطفال، والفجوات التعليمية، والاتجاهات السلبية نحو التعليم، وإهدار الموارد، وصعوبات التعلم.

- دعم التعليم: توفير التمويل المناسب لتطوير التعليم والاستثمار فيه، وتطوير برامج تعويضية للطلبة المتأخرين دراسياً، وتوفير وقت إضافي للتعليم، وتعيين معلمين إضافيين، أو توفير مبالغ لتغطية بدل الحصص الإضافية للأساتذة الأصليين.
- عمل مخيمات تربية شتوية وصيفية للطلاب، واستثمار تميز بعض الطلبة من خلال أنشطة خاصة بالمتفوقين.

#### استراتيجيات جسر الهوة الناجمة عن الفاقد التعليمي من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها

- كانت الخمسة عشر يوماً الأولى من العام الدراسي 2021/2022 فترة تحمل كثير من المراجعات والتعويض والتركيز على مواد محددة تم فقدها خلال السنة السابقة، فقد كان الصف العاشر تعاقبياً، بمعنى أن الطالب كان يتعلم وجاها نصف المطلوب، بناء على أن هناك جانب الكتروني في اليوم الذي يبقى فيه الطالب في المنزل. وهكذا تم استغلال الخمسة عشر يوماً للرجوع للمناهج السابقة والتعويض.
- بالنسبة للحادي عشر فإن بعضهم احتاج ليس فقط لتعويض وإنما لمحو أمية، ويرجع ذلك الطالب ذاته في السنة السابقة العاشر، ولمدى جدية العمل عن بعد أو تعاقبياً وجاهاياً.
- بالنسبة للثاني عشر التوجيهي كان الوضع مختلفاً، فقد جرى العمل على إعداد الطلبة للسنة النهائية منذ كانوا في الصف الحادي عشر إذ تم استغلال أي وقت للتهيئة والتقوية في المواد المطلوبة للثانوية العامة.
- تم العمل على إعطاء حصص إضافية صياحية ومسائية لتركيز المعلومات وتوضيحها والتدرب عليها، وهذا التكثيف استدعى جهداً مضاعفاً من المعلمين والطلبة.
- عمل المعلمون أيام السبت من كل أسبوع للسيطرة على المادة.
- تدخل الإرشاد التربوي من خلال المرشدة/ في المدرسة لمساعدة الطلبة في توزيع الزمن للدراسة الصحيحة، وتحمل ضغطها من خلال جداول فردية تتناسب وظروف كل طالب.
- استغلال 5-10 دقائق من وقت الحصة لتركيز معلومات سابقة تستند إليها المادة الحالية إذ أن النشاط التعليمي لأي حصة دراسية لا يزيد عن خمس وعشرين دقيقة حسب إفادات المديرين
- إعداد أوراق عمل تتناسب مع ما تم فقده وما تم العمل عليه للتعويض.
- الاستمرار باستخدام برنامج تيمز للتواصل مع الطلبة خارج وقت الدوام. الرسمي وتزويد الطلبة بمهمات من خلال التطبيقات الإلكترونية المختلفة.
- التقسيم العمودي للبرنامج بحيث يقوم المعلم بمعرفة المادة السابقة واللاحقة التي يدرسها والتركيز على الأهم فالمهم.

- إعادة تفعيل برنامج التعافي في العطلة الصيفية لتعويض الفاقد في المواد الأساسية.

#### استراتيجيات جسر الهوة الناجمة عن انفاقد التعليمي من وجهة نظر المعلمين

- بما أن المعلمين هم الملامسين الفعليين للوضع، وحيث أنهم الميدانيون والممارسون للعملية التربوية ولأنهم وقعوا بين مطرقة التعليمات من الوزارة وسندان الواقع التربوي فقد توافقت آراؤهم مع بعض ما جاء به المديرين والمديرات، مع وجود اختلافات بسيطة حسب الفرع الأكاديمي أو المهني الذي يدرس فيه الطالب، فمثلاً طالب الأول ثانوي علمي والثاني عشر علمي أكثر تضمرراً في المواد العلمية مثل الرياضيات والفيزياء والكيمياء، بينما تتضرر الصفوف الأدبية ذاتها في اللغة الإنجليزية والعربية والرياضيات. أما الصفوف المهنية فتراوح الضرر بين المواد النظرية والعملية التطبيقية. وفي مجال تعويض الضرر وجسر الهوة جاءت الملاحظات الآتية:

- حصر الفاقد التعليمي المفقود من خلال الرجوع للمناهج السابقة ووضع خطط مناسبة للتعويض.
- تحليل المحتوى العلمي للفاقد التعليمي في المواد التي تحتاج لذلك استعداداً لوضع الخطط المناسبة

- للتعويض.
- دمج مادة الفاقد التعليمي مع الخطط الجديدة الخاصة بالصف وتخصيص زمن خاص لذلك ودمجها ضمن المادة وإضافتها في التقييمات والاختبارات
- عمل اختبارات تشخيصية للوقوف على مدى امتلاك الطلبة للمهارات والمعارف الأساسية.
- استغلال المدة الزمنية التي سبقت العام الدراسي وهي خمسة عشر يوماً للمراجعة والتعويض قدر المستطاع.
- حصر أعداد الطلبة المتضررين بشكل كبير وتوجيههم للتعليم المساند في أوقات خاصة بعد الدوام أو أيام السبت.
- إعطاء حصص إضافية صباحية ومساوية للصفوف الثانوية عموماً تحضيراً للسنة النهائية.
- تخصيص زمن من كل حصة دراسية لتثبيت مفاهيم سابقة تم فقدانها بسبب الجائحة.
- إعطاء أنشطة إضافية تقلل من الفاقد التعليمي من خلال أوراق العمل والأبحاث والمسابقات المختلفة كنوع من إعداد طالب الثانوي وتحمله بعض المسؤولية في البحث عن بعض الإجابات.
- التعاون مع الأهل والتواصل معهم من خلال بعض الأنشطة التي تمت صياغتها بشكل لا منهجي للتعاون مع الطالب على إنجازها بشكل محب للطلاب.
- العمل على تحفيز الطلبة ورفع الدافعية للتعلم وتوفير بيئات تعليمية مناسبة لهم.
- رفع جودة التعلم عن بعد من خلال تدريب كل من المعلم والطالب على استخدام برامج التعلم عن بعد المختلفة واستغلالها لطرح أنشطة تعلم جانبية ولافتة للطلبة.
- العمل الدائم لتعويض الفاقد التعليمي من خلال الحصة الصفية، حيث يمكن تكديم المهارات الأساسية المقفودة بشكل مرن قبل تقديم النشاط العلمي الجديد، وهكذا يتم ربط القديم بالجديد وتثبيت المعلومات بشكل مرن وعملي.
- العمل بشكل تعاوني بين معلمي المادة الواحدة وضمن الفئة ذاتها على مستوى العناقيد التربوية بحيث يستمر التواصل والتبادل للخبرات في هذا المجال الجديد نسبياً على كثير من المعلمين وخاصة الجدد.
- أهم الطرق والاستراتيجيات التعليمية المقترحة لتقليل من الفاقد التعليمي في التعلم عن بعد بناء على آراء الفئة المستهدفة:
- بناء على ما قام به الباحثين من مقابلات استهدفت (المعلمين، والمديرين، والمشرفين تربويين) في مديرتي نابلس، والخليل، بشكل فردي وزمري، واستجاباتهم، تم وضع تصور مقترح من الباحثين لأهم الطرق والاستراتيجيات التي قد تعمل على التقليل والحد من الفاقد التعليمي في التعلم عن بعد، وهذه الطرق والاستراتيجيات تتضمن:
- أولاً: طرق واستراتيجيات تتعلق بالمدرسة كبيئة تعليمية تعلمية، ونظام تعليمي:
- الحرص على أن يكون الدوام في المدارس التي تعاني من وجود فاقد تعليمي وجاهياً
- وضع برنامج بطريقة تشاركية للحصص الإضافية للصفوف التي يوجد فيها فاقد تعليمي، صباحية ومساوية.
- استثمار من 5-10 دقائق لتركيز المعلومات السابقة، التي تستند إليها المادة الحالية، في الصفوف التي تعاني من فاقد تعليمي.
- استمرار استخدام المنصات الإلكترونية، حتى بعد الرجوع إلى التعليم الوجاهي.
- الربط العمودي والافقي للمادة التعليمية، في الصفوف التي لديها فاقد تعليمي.
- ان تتبنى الخطة المدرسية توطيد العلاقة مع الأهل للتعاون في التقليل من الفاقد التعليمي
- العمل على تفعيل الانضباط المدرسي، للحد من ظاهرة الهروب من الحصص التي تعطى عن بعد أو

#### الخروج منها .

- العمل على المتابعة الحثيثة للمعلم والطالب خلال التعلم عن بعد.
- تفعيل المنصات الإلكترونية التعليمية، كالتفاز التعليمي، ومنصة تيمز .
- مراجعة وتقييم الخطط الموضوعية لمعالجة الفاقد التعليمي وما تتضمنه من أهداف، وإجراءات، ومخرجات متوقعة.

- التوعية المستمرة للأهالي، وأولياء الأمور، بأهمية متابعة الفاقد التعليمي لأبنائهم.

#### ثانياً: طرق واستراتيجيات تتعلق بالمعلم

- تهيئة المعلم لتحمل أعباء إضافية، في حال وجود فاقد تعليمي، مع الحرص على مكافأته مقابل هذه الأعباء.
- حصر المعلم للفاقد التعليمي، بالرجوع للخطط السابقة، لتكون أساساً يبني عليه في الخطط اللاحقة.
- قيام المعلم بتحليل المحتوى العلمي للفاقد التعليمي، لا سيما في المواد التي تحتاج لذلك.
- أن تتضمن خطط المعلم الفاقد التعليمي، وأن يقوم بتخصيص زمن للتعامل مع هذا الفاقد.
- إجراء المعلم لاختبارات تشخيصية للوقوف على مدى امتلاك المتعلم للمعرفة والمهارة الأساسية.
- القيام بأنشطة إضافية، صافية ولاصفية، للتقليل من الفاقد التعليمي (كأوراق عمل، وأبحاث، ومسابقات).
- تمكين المعلم من استخدام برامج التعلم عن بعد المختلفة، واستثمارها لعمل أنشطة تعليمية جاذبة.
- تعزيز مجتمعات التعلم التعاونية لدى المعلمين، لتبادل الخبرات، والاستفادة من تجارب بعضهم بعضاً.
- إعطاء مساحة للمعلم لتطويع المنهاج المدرسي، ليتلاءم مع احتياجات التعلم عن بعد، وحاجة الطلبة لاكتساب المهارات ضمن سياقات حياتية.
- امتلاك المعلم لأليات التشخيص والمتابعة، والتأمل.
- تمكين المعلم من استخدام استراتيجيات التعلم النشط، لجذب الطالب خلال التعلم عن بعد.
- امتلاك المعلم مهارة التعامل مع الفروق الفردية، وذوي الاحتياجات الخاصة.
- العمل على تعزيز أداء المعلم باستمرار، وزيادة ثقته بذاته، وبأدائه.

#### ثالثاً: طرق واستراتيجيات تتعلق بالطالب

- العمل على تعزيز الطالب باستمرار، فضلاً عن العمل على تعزيز دافعيتهم تجاه عملية التعلم والتعليم.
- العمل على تعزيز وإيجاد بيئة الجاذبة، والأمنة، والمناسبة للطلاب لنموه (ثقافياً، واجتماعياً، ونفسياً، وانفعالياً).
- التعرف المستمر إلى احتياجات الطالب، والعمل على تلبيتها.
- الحرص على جذب اهتمام الطالب باستخدام طرق واستراتيجيات تعليمية تعلمية تتلاءم واحتياجات الطالب.
- التكامل والتعاون المستمر الأسرة، لتلبية احتياجات الطالب.

#### التوصيات والمقترحات

- عمل دراسة مشابهة للصفوف الدنيا فقد شعر الباحثان بشكوى المعلمين والمعلمات في الصفوف الأساسية من الفاقد التعليمي لعملية التعلم عن بعد، في أثناء جمع المعلومات والمقابلات.
- إثارة الدافعية لدى طلبة المدارس، وتشجيعهم بطرق مختلفة للتحدث والتعبير عن احتياجاتهم وميولهم ورغباتهم، لاستخدام طرق واستراتيجيات، تتناسب مع هذه الاتجاهات، والميول، والرغبات.
- ألقت هذه الدراسة الضوء على ظاهرة خطيرة وهي ظاهرة التسرب المدرسي، فقد لوحظ وجود تسرب وصل إلى 445 طالب وطالبة في كلتا المديريتين، وهذا رقم يستدعي الوقوف والتساؤل عن أسبابه، فإن كان الفاقد التعليمي هو السبب فهو فضلاً عن لافته لما تم التوصل إليه من نتائج وطرق واستراتيجيات

مقترحة، وهذا يستدعي استخدام ما تم اقتراحه من طرق واستراتيجيات تضمنتها الدراسة، قد تعمل على التقليل والحد من الفاقد التعليمي، فضلاً عن لأهمية التعاون مع قسم الإرشاد وقسم التعليم العام للوقوف عليها ومعالجتها. وإن كان الرقم يتكرر بشكل سنوي كنسبة تسرب عادية ومتوقعة فلا بد من دراستها بشكل أعمق.

#### قائمة المراجع

##### المراجع العربية

- ابن سعيد، سارة فهد. (2021). مستوى فاعلية تطبيق "علمني" لقياس فاعليته في معالجة الفاقد التعليمي لدى طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوه\_ مجلة الآداب لدراسات النفسية والتربوية، جامعة نمار، المملكة العربية السعودية، (11)، 67-124.
- الزغبوي، محمد بن عبد الله. (2021). الفاقد التعليمي خلال جائحة كورونا: مفهومه وتقديره وآثاره واستراتيجيات استرداكه. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية. 33 (3).
- العنزي، سلامة بن عواد. (2021). مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي - دراسة نوعية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 5 (23)، 227-256
- كاظم، سمير مهدي. (2021). واقع التعليم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير منشورة، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

##### المراجع الأجنبية

- Engzell, Per, Frey, Arun , & Verhagen, Mark D(2021). **Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemi**. Swedish Institute for Social Research, Stockholm University, 106 91 Stockholm, Sweden; and Department of Sociology, University of Oxford, Oxford OX1 1JD, United Kingdom.
- P. DiNapoli, Thomas (2021). **Disruption to Special Education Services: Closing the Gap on Learning Loss from COVID-19**. State comptroller, Office of the New YORK State Comroller. USA
- Sabates. R., Carter., E., Stern. J (2020) **Using educational transitions to estimate learning loss due to Covid-19 school closures: the case of Complementary Basic Education in Ghana**. REAL Centre, University of Cambridge. DOI: 10.5281/zenodo.3888219.
- UNESCO, THE WORLD BANK, UNICEF (2021). **Mission: Recovering Education in 2021**.

**درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة School-Based Teacher Development Program (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منحنى التعليم الجامع في مدارس الاونروا من وجهة نظرهم**  
د. سهير يعقوب  
وكالة الغوث الدولية(الاونروا)

منخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة SBTD في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منحنى التعليم الجامع في مدارس الاونروا من وجهة نظرهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من 31 فقرة موزعة على أربعة مجالات؛ تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (485) معلما ومعلمة من مدارس وكالة الغوث الدولية(الاونروا) في الأردن.

وقد أشارت النتائج إلى أن درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة SBTD في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منحنى التعليم الجامع في مدارس الاونروا جاءت بمتوسط كلي (3.74) أي بدرجة فاعلية مرتفعة، وعلى مستوى المجالات الفرعية؛ حصل مجال تقويم تطبيق منحنى التعليم الجامع على أعلى متوسط حسابي، ثم مجال " الممارسات التعليمية الجامعة داخل الغرفة الصفية ، وثالثا مجال البيئة المدرسية الصديقة (الغرفة الصفية الجامعة)، ورابعا مجال التخطيط لمنحنى التعليم الجامع وجميعها بدرجة فاعلية (مرتفعة). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) حول تقديرات أفراد العينة تعزى لاختلاف متغير الخبرة ولصالح فئة ( أقل من 10سنوات)، وعدم وجود فروق تعزى إلى متغيري (الجنس والمنطقة التعليمية).  
الكلمات المفتاحية: درجة فاعلية ، برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة SBTD، برنامج SBTD، منحنى التعليم الجامع ، مدارس الاونروا.

**The degree of effectiveness of the School Based Teacher Development Program (SBTD) in raising the professional competencies of teachers to employ the inclusive education approach in UNRWA schools from their point of view**

**Abstract**

This study aimed to identify the degree of effectiveness of the school-based teacher development program (SBTD) in raising the professional competencies of teachers to employ the inclusive education approach in UNRWA schools from their point of view. This study used the descriptive analytical methodology. The study tool consisted of a questionnaire consisting of (31) items distributed over four domains; It was applied to a random sample of (485) male and female teachers from the schools of the International Relief Agency (UNRWA) in Jordan.

The results indicated that the degree of effectiveness of the school-based teacher continuing professional development program (SBTD) in raising the professional competencies of teachers to employ the inclusive education approach in UNRWA schools came with a total mean of (3.74), meaning a high degree of effectiveness, at the level of sub-domains; The domain of "evaluation of the inclusive education curriculum application" got the highest mean, then the domain of "University educational practices in the classroom", and thirdly, the domain of

friendly school environment (university classroom), and fourthly The domain of planning for the inclusive education curve, all of which are effective (high). The results also indicated that there were statistically significant differences at the level ( $\alpha \leq 0.05$ ) about the estimations of the sample members due to the difference in the experience variable and in favor of the category (less than 10 years), and there were no differences due to the two variables (sex and educational domain).

**Keywords:** Effectiveness degree, school-based teacher continuous development program, SBTD, SBTD program, inclusive education approach, UNRWA schools

#### مقدمة

تطلع المدرسة بدور محوري في العملية التربوية برمتها؛ نظرا للدور الكبير الذي تقوم به في عملية التنشئة الشاملة، والتعليم الهادف لإعداد الفرد الذي نريده، وحيث أن أي منظمة من منظمات التعلم في العالم، وبخاصة المدارس تسعى جاهدة لتطوير المخرجات التعليمية والارتقاء بها، أصبح لزاما على كافة المؤسسات التعليمية وأفرادها أن توفق أوضاعها مع الحياة العصرية ومتطلباتها، وتكيف مخرجاتها وفق مستجدات العصر ومعايير الجودة العالمية. ويعد المعلم أحد أهم الأركان الأساسية في العملية التعليمية، ولا يمكن إحداث أي تغيير أو تطوير فيها إلا بتطويره وإعداده إعدادا تربويا متكاملًا يسهم في تحقيق تنمية شاملة تستند إلى الواقع وتستشرف المستقبل، وتحقق الطموحات في عالم أصبحت فيه المعرفة هي القوة الحقيقية، وأصبح التعليم هو الوسيلة الفاعلة لتحقيق التنمية والتقدم للفرد والمجتمع معا.

وقد تبوأ مسألة إعداد المعلمين ومساندتهم في نموهم المهني مكانة مميزة في عمليات التخطيط التربوي لوزارة التربية والتعليم في كل دول العالم، حتى تحولت عمليات تدريب المعلمين إلى تنمية مهنية مستدامة، وقد عدت منظمة اليونسكو عملية إعداد المعلم استراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، لذلك فإن تعميق مهنة التعليم وتطويرها لصالحه يتوجب إعداده إعدادا متكاملًا أكاديميًا ومهنيًا وثقافيًا، كما يستلزم تنميته تربويًا لتمكينه من التفاعل المبدع مع متطلبات تخصصه ومستجدات العصر التقني، (الخطيب، 2018) وقد أكدت برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها على ضرورة إكساب المعلمين جملة من الكفايات ليكونوا فاعلين في مواقعهم، فأصبحت مهمة المعلم الحديثة تتمثل في إتاحة الفرصة للمتعلمين لتحقيق المعرفة بأنفسهم، والمشاركة بفاعلية في كافة أنشطة التعليم، والإقبال على ذلك برغبة ونشاط حتى يعتادوا الاستقلال في الفكر والعمل للنهوض بالوطن وزيادة كفاءة المعلم وتطويره والاعتماد على الذات (قاسم، 2014).

كما أظهرت البحوث والدراسات عن النمو المهني للمعلم وتطويره، إلى أن التعلم يكون أكثر كفاءة وفاعلية إذا تم تنفيذه في سياق الممارسات اليومية، وأن المعلمين يغيرون ويطورون ممارساتهم عندما يرون ويلمسون التأثير المباشر لتنفيذ الأفكار الجديدة على عملهم في الغرفة الصفية، فقد أشارت الاونروا (UNRWA, 2016, 4) إلى أن السياق الذي يتعلم فيه المعلم ويطور ممارساته من خلاله أصبح يحظى باهتمام عالمي قائم على الأدلة، وتستخدم عبارة التعلم القائم على مكان العمل لوصف كيف يكون التعلم أكثر فاعلية إذا تم في السياق العملي الذي يحتاج إلى تغيير وتحسين، وهذا السياق هو المدرسة بالنسبة للمعلم، كما تستخدم عبارة مجتمع المتعلمين لوصف أكثر برامج التطوير المهني نجاحًا بأنها تلك التي تسمح للمتعلمين، ويقصد بهم في هذه الحالة المعلمون، بالتعاون والعمل معا لتحسن الممارسات المهنية.

و تعزيزًا لأهمية الدور المحوري للمعلم، وانطلاقًا من رؤية إستراتيجية الاونروا لإصلاح التعليم (2011-2015) التي هدفت إلى توفير تعليم نوعي للاجئين الفلسطينيين مع التركيز على ثلاثة أدوار رئيسية: الطلاب، والمدرسين، ومديري المدارس، (UNRWA, 2011)، أطلقت دائرة التربية والتعليم في إدارة الاونروا برنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة (School-Based Teacher Development)

(SBTD) Program) والذي يسعى إلى تحسين الممارسات التعليمية والتعلمية في البيئة الصفية من خلال ترسيخ برنامج تدريبي متخصص شامل فائق الجودة في أثناء الخدمة لجميع معلمي الأونروا من أجل توفير تعليم عالي الجودة يتلاءم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين (UNRWA,2016,4).

يرتكز برنامج التطوير المهني المستمر (SBTD) على مفهوم التعلم النشط، وينفذ في السياق الذي يعمل فيه المعلمون، ويتيح لهم العمل داخل مجتمع الممارسة المهنية الذي يتألف من زملائهم، فضلاً عن خبراء تربويين من داخل وخارج المدرسة (UNRWA,2016). وقد صمم البرنامج وفقاً لنظام التعلم المفتوح عن بعد الذي يعتمد على مواد تعليمية تفاعلية تخاطب المعلمين بشكل مباشر كمتعلمين، وتطلب منهم تنفيذ مهام معينة أغلبها داخل الغرفة الصفية، من خلال انخراطهم في دراسة الأسئلة والأنشطة ودراسات الحالة التي يتضمنها البرنامج، والتي تشجعهم على التأمل والتفكير في أساليبهم وطرائقهم التعليمية، وبكيفية تطوير وتعزيز استراتيجياتهم التعليمية، إذ يهدف هذا البرنامج إلى تحسين الممارسات التعليمية والتعلمية في البيئة الصفية في مدارس الأونروا من خلال تطوير أساليب تربوية تفاعلية وطرائق تعليمية تسهم في اندماج الطلبة في العملية التعليمية بفاعلية، فهو يركز على القضايا التعليمية المهنية وليس على المواضيع التقليدية، وهذا لا يعني تعلم أساليب وطرائق واستراتيجيات جديدة كلياً، بل تعلم التأمل في الخبرة التي اكتسبها المعلم (UNRWA,2015,2).

#### هيكلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم SBTD

يتألف برنامج التطوير المهني SBTD حسب ماورد في (UNRWA,2015,7) من ستة مجتمعات تدريبية تم تصميمها وفقاً لنظام التعليم عن بعد، ودفتر الملاحظات والسجلات التأملية الخاصة بالبرنامج، وملف الإنجازات- البورتفوليو، كما يتضمن البرنامج أيضاً ست جلسات لدعم المعلمين بإشراف مديري المدارس والمختصين التربويين ويمكن تفصيل المجتمعات التدريبية الستة كما وردت في الأونروا (UNRWA,2016) على النحو الآتي:

- **المجمع التدريبي الأول:** ركزت وحدات هذا المجمع على مفهوم التعلم النشط، وتقديم دراسات حالة وأنشطة حول توظيف الاستراتيجيات التفاعلية في الحصص الصفية، وإستثمار البيئة المحلية وتوظيفها كمصدر من مصادر التعلم النشط، وقدم أيضاً الطرائق المختلفة والأنشطة التي تساعد المعلم على إدارة صفه وتنظيمه بطريقة تجذب اهتمام طلبته وتحفزهم.
- **المجمع التدريبي الثاني:** ناقشت وحدات هذا المجمع كيفية تطوير المعلمين لبيئة داعمة، وتوظيف طرق إيجابية للتفاعل والتواصل مع الطلبة داخل الغرفة الصفية. كما أُلقت الضوء على مختلف الاستراتيجيات التي تهدف إلى إشراك الطلبة في التعلم، وبناء مجتمعات تعلم ناجحة.
- **المجمع التدريبي الثالث:** ناقشت وحدات هذا المجمع توجيه المعلمين إلى تدقيق أساليبهم في تقييم معرفة الطلبة واستيعابهم في أثناء مراحل التعلم المختلفة، وأهمية التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم لطلبته حول إنجازاتهم، بالإضافة للتركيز على أهمية طرح الأسئلة كجزء من عملية التقييم البنائي.
- **المجمع التدريبي الرابع:** تبحث وحدات هذا المجمع في المكونات المختلفة لمهارات القراءة والكتابة، وكيف يسهم التمكن منها في زيادة فرص المتعلم في معرفة واستيعاب المفاهيم بشكل أوسع، ثم تنظر في كيفية تطوير مقدرة المعلمين على توظيف مجموعة مختلفة من الاستراتيجيات لتحفيز اهتمام الطلبة بالمهارات الحسابية الهادفة.
- **المجمع التدريبي الخامس:** ركزت وحدات هذا المجمع على مساعدة المعلمين على فهم معوقات التعلم والمشاركة التي تؤثر في الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية الخاصة، وزيادة استيعاب المعلمين لها، كما تبحث في الاحتياجات المتنوعة لدى الطلبة. كما توفر أنشطة هذه الوحدات فرصة للمعلمين للتمعن في المؤشرات التي تدل على وجود صعوبات تعليمية لدى طلبتهم.



– المجمع التدريبي السادس: ركزت وحدات هذا المجمع التدريبي على تقديم بعض الطرائق، وعدة أفكار لتفعيل دور أولياء الأمور في عملية التعلم والارتقاء بإنجازات الطلبة، وأهمية تفعيل اللقاءات الدورية مع أولياء الأمور.

ويعتبر أن برنامج التطوير المهني (SBTD) جزءاً من استراتيجية الأونروا لإصلاح التعليم التي تلتزم بتقديم تعليم عالي الجودة، وإدراك إمكانات كل طالب من طلبة الأونروا وتمكينه من الإسهام في مجتمعه، التزاماً بسياسة الأونروا للتعليم الجامع التي تمت المصادقة عليها عام 2013 والتي نصت على الاستجابة لاحتياجات جميع الطلبة ودعمها، (الأونروا، 2013) فقد وجه برنامج (SBTD) المعلمين في الأونروا للعمل على توطيد وتحسين الممارسات التربوية الجامعة التي تحترم حقوق جميع الطلبة بغض النظر عن مقدراتهم وتنوعهم، وتطلق العنان لكامل طاقاتهم وتشاركهم في العملية التعليمية، من خلال توفير اتجاهاتهم ومهاراتهم وتطبيق الاستراتيجيات والطرائق المختلفة لإزالة معوقات التعلم والنمو، ولشراكتهم في عملية التعلم داخل الغرفة الصفية (UNRWA, 2016, 2).

ويعد التعليم الجامع منحنى قائماً على حقوق الإنسان الذي يؤكد حق جميع الأطفال الأساسي في التعلم بغض النظر عن النوع الاجتماعي والمقدرات والإعاقات والظروف الاجتماعية، وأن على التعليم أن يكون أكثر استجابة لاحتياجاتهم؛ وعلى المدارس أن تسعى لتكون بيئات صديقة ومتمركزة حول الطفل، وهي مسؤولية مشتركة لجميع المعلمين وللأكادر التربوي في المدرسة، (UNRWA, 2013).

#### منحنى التعليم الجامع لدى الأونروا

هو نهج أو سياسة تتبناها الأونروا والتي تؤمن بأن لجميع الأطفال الحق الأساسي في التعليم بغض النظر عن النوع الاجتماعي والمقدرات والإعاقات والظروف الاجتماعية، وأن على التعليم أن يكون أكثر استجابة لاحتياجاتهم؛ وعلى المدارس أن تسعى لتكون بيئات معرّزة للتعليم والرفاه الصحي والنفسي والاجتماعي لكافة الطلبة، وإزالة المعوقات التي قد تحول دون وصول كافة الطلبة إلى التعلم أو الفرص المتكافئة للتعلم والمشاركة وذلك لتحقيق الالتزام العالمي بالتعليم للجميع استناداً إلى ميثاق الأونروا ورويتها الشاملة. (الأونروا، 2013).

وقد تناولت عديد من الدراسات موضوع برنامج التطوير المهني SBTD ، وتناولت كذلك بعض الدراسات موضوع البرامج التدريبية للمعلمين وفعاليتها لتطبيق التعليم الجامع، فقد أجرى ماكجارجيل وويندي وستيفن (2021: Stephen WendiMcGarrigle)؛ دراسة هدفت للكشف عن تصورات المعلمين لمقدراتهم على تنفيذ ممارسات شاملة فعالة جامعة في صفوفهم الدراسية في مدرسة (ابتدائية) في جنوب شرق أستراليا. استخدم الباحثون المنهج المسحي، وتمثلت أداة الدراسة بمسؤولين مفتوحين يركزان على التصورات والمعتقدات حول الممارسات الجامعة الشاملة، جنباً إلى جنب مع مقياس فاعلية المعلم لتطبيق الممارسات الجامعة (TEIP). أظهرت النتائج أن المعلمين يميلون بشكل إيجابي نحو تطبيق الممارسات الجامعة في مدرستهم. وأظهرت النتائج مستويات عالية من الفاعلية عبر العناصر على مقياس TEIP، مما يشير إلى أنهم كانوا واثقين بشكل أساسي في تنفيذ الممارسات الشاملة في صفوفهم الدراسية. كما أظهرت أهمية إشراك أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية وأهمية تشريعات وسياسات الدمج.

وأجرى أسيناس ودالونوس (Acenas; Dalonos, 2020) دراسة بهدف التحقق من فاعلية برنامج تدريبي حول التربية الخاصة في تطوير وتعزيز معارف ومهارات معلمي التعليم العام في مجال التربية الخاصة من أجل التنفيذ السليم للتعليم الجامع الشامل. وقد استخدم المنهج الكمي. وقد تمثلت الأداة باستخدام استبيان، واختبار قبلي وبعدي، وأنموذج تقييم، تم تطبيقها على عينة تكونت من 25 معلماً في مدرسة كينجويتان المركزية Kinoguitan Central School. وقد أظهرت النتائج أن 100% من المعلمين المشاركين لديهم معرفة ومهارات محدودة للغاية في مجال التربية الخاصة، كما أظهرت النتائج وجود فروق

دالة إحصائية لاستخدام البرنامج التدريبي في تطوير معارف المدرسين المشاركين ومهاراتهم في التعليم الخاص من أجل التنفيذ السليم للتعليم الشامل، ولصالح الاختبار البعدي، كما أشارت النتائج حصول تقييم البرنامج التدريبي على متوسطات حاسوبية بدرجة كبيرة جدا في المعايير الثلاثة: المحتوى والتنظيم، والمدرّب، والمواد التعليمية المستخدمة على التوالي.

وأجرى شحادة وأبوغولة (2019) دراسة هدفت التعرف على درجة فاعلية برنامج (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس الأونروا وسبل الارتقاء بها. استخدم الباحثان المنهج الوصفي. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من جميع مديري ومديرات مدارس محافظة شمال غزة والبالغ عددهم (40) مديرا ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة فاعلية برنامج (SBTD) جاءت بدرجة مرتفعة في رفع كفايات المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق ذات تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وفي ضوء ما سبق عن أهمية برنامج (SBTD) في تحسين ممارسات المعلمين المهنية بهدف تحقيق تعليم نوعي لجميع الطلبة وانخراطهم في العملية التعليمية، كانت هذه الدراسة للكشف عن درجة فاعلية برنامج التطوير المهني SBTD في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منى التعليم الجامع في مدارس الأونروا.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

تسعى الأونروا من خلال برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم (SBTD) إلى ترسيخ برنامج تدريبي متخصص لجميع معلمي الأونروا، بهدف لتحويل وتغيير ممارساتهم الصفية داخل الغرفة الصفية، وتوظيفها لتقديم تعليم نوعي ذي أثر لجميع طلبة اللاجئين الفلسطينيين بما يتلاءم ويخدم جميع برامجها التعليمية الأخرى كالتعليم الجامع وبرامج حقوق الإنسان وبرنامج الصحة المدرسية وغيرها من البرامج، بحيث تصبح ممارساتهم منسجمة وقادرة على تلبية جميع احتياجات الطلبة بغض النظر عن اختلافهم وتنوعهم، لذلك تتحدد مشكلة الدراسة من خلال الكشف عن درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة SBTD في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منى التعليم الجامع في مدارس الأونروا من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

#### أسئلة الدراسة

1. ما درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة SBTD في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منى التعليم الجامع في مدارس الأونروا من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين استجابات أفراد العينة في تقديرهم لدرجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة SBTD في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منى التعليم الجامع في مدارس الأونروا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمنطقة التعليمية؟

#### أهداف الدراسة

- التعرف إلى درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم SBTD في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منى التعليم الجامع في مدارس الأونروا، وذلك لتسليط الضوء على الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من التطوير والتحسين فيما يخص برنامج التطوير المهني المستمر SBTD.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم SBTD في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منى التعليم الجامع تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمنطقة التعليمية وذلك للوصول إلى فهم أفضل وأعمق للنتائج، والتوصية في ضوء هذه النتائج.

## أهمية الدراسة الأهمية النظرية:

إن هذه الدراسة تتناول أحد البرامج الحديثة التي أطلقتها الأونروا بهدف تطوير ممارسات معلمي المدارس وتحسينها بما ينسجم مع استراتيجيات الإصلاح التربوي التي تبنتها الأونروا (2011-2015)، وفي حدود علم الباحثة- فإنها الدراسة الأولى من نوعها التي بحثت في فاعلية برنامج التطوير المهني SBTD في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منحنى التعليم الجامع، كما تتبع أهمية الدراسة فيما قد تضيفه من أدب تربوي في المجال التربوي والمكتبة العلمية العربية.

## الأهمية التطبيقية:

يؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة معلمو مدارس الأونروا أنفسهم من خلال ما توفره من تغذية راجعة لتقييم أدائهم من أجل تحسينه وتطويره في ضوء نتائج الدراسة. كما يؤمل أن تفيد النتائج في تقييم فاعلية برنامج SBTD والتي تساعد القائمين على إعدادها من مسؤولين ومخططين وخبراء تربويين لاتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة المتعلقة بهذا البرنامج مستقبلاً من تحسين وتطويره، وتحسين عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية المختلفة وتذليل كافة المعوقات.

## التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

يقصد بدرجة فاعلية اصطلاحاً هي: المدى الذي يتم فيه انجاز الأهداف المحددة (الحواري والعتيبي، 2020، 71).

ويقصد بدرجة فاعلية في هذه الدراسة (إجرائياً): بأنها الدرجة التي يسجلها المستجيبون على أداة الدراسة التي أعدتها الباحثة لقياس درجة فاعلية البرنامج .

تعرف الأونروا (UNRWA, 2016, 4) برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة SBTD اصطلاحياً بأنه: أحد البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين الذي أطلقته الأونروا منذ العام 2016، بهدف تحسين ممارساتهم التعليمية والتعلمية في البيئة الصفية في مدارس الأونروا من خلال تطوير أساليب تربوية تفاعلية، وطرائق تعليمية تسهم في اندماج الطلبة في العملية التعليمية بفاعلية".

ويعرف منحنى التعليم الجامع (اصطلاحياً): بأنه سياسة تربوية أطلقتها الأونروا منذ العام 2013 بهدف تطوير نظام تربوي قادر على الاستجابة لاحتياجات الطلبة ودعمها بصورة أفضل، وإزالة المعوقات كي يتمكن جميع الطلبة في مدارس الأونروا من الحصول على تعليم عالي الجودة (الأونروا، 2013، 2).

ويعرف منحنى التعليم الجامع (إجرائياً): بأنه الممارسات التعليمية الصفية الجامعة التي يطبقها المعلمون في مدارس الأونروا في عملية تعليمهم لطلبتهم من خلال تقبلهم واحترامهم بغض النظر عن مقدراتهم، وتلبية احتياجاتهم التعليمية المختلفة، بحيث تشكل هذه الممارسات بيئة صديقة للطفل.

**وكالة الغوث الدولية (الأونروا) :** هي إحدى المنظمات التابعة لهيئة الأمم المتحدة التي تعنى بإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في خمسة أقاليم في الشرق الأوسط (الأردن، سوريا، لبنان، غزة والضفة الغربية) وتقدم مساعدات وخدمات متنوعة من أهمها التعليم والصحة والإغاثة والبنية التحتية للمخيمات وأينما وردت كلمة الأونروا في الدراسة فهي تعني وكالة الغوث.

## حدود الدراسة

- **حدود موضوعية:** يتحدد موضوع الدراسة بقياس درجة فاعلية برنامج التطوير المهني SBTD في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منحنى التعليم الجامع من وجهة نظرهم.
- **حدود بشرية:** معلمو ومعلمات مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا).
- **حدود مكانية:** مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا) في الأردن.
- **حدود زمنية:** تم تطبيق الدراسة زمنياً في العام الدراسي (2021/2022).

## الطريقة والاجراءات

### منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لوصف نتائج استجابات العينة وتحليلها وتفسيرها.

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية (الاونروا) ومعلماتها في الأردن للعام الدراسي 2021-2022، والبالغ عددهم 4049 معلما ومعلمة في أربع مناطق تعليمية تابعة للونروا:

### الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس و المنطقة التعليمية

المنطقة	اناث	النسبة	ذكور	النسبة	المجموع	النسبة
شمال عمان	561	%13.9	470	%11.6	1031	%25.5
جنوب عمان	648	%16.0	557	%13.8	1205	%29.8
اريد	478	%11.8	523	%12.9	1001	%24.7
الزرقاء	413	%10.2	399	%9.8	812	%20.0
المجموع	2100	%51.9	1949	%48.1	4049	%100.0

### عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (485) معلما ومعلمة من معلمي الاونروا في الأردن، إذ تم استخدام أسلوب التوزيع (العينات العشوائية البسيطة) بشكل الكتروني.

### الجدول (2) توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والخبرة والمنطقة التعليمية

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	153	31.5
	أنثى	332	68.5
	المجموع	485	%100.0
الخبرة	أقل من 10 سنوات	330	68.0
	10 سنوات فأكثر	155	32.0
	المجموع	485	%100.0
المنطقة التعليمية	شمال عمان	130	26.8
	جنوب عمان	101	20.8
	اريد	185	38.1
	الزرقاء	69	14.2
	المجموع	485	%100.0

### أداة الدراسة:

قامت الباحثة وبعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات ذات الصلة بالموضوع منها: دراسة أبو شملة وأبو شمالة (2018)، ومهنا (2018)، وأبو سردانه (2017)، والعطل (2016)، والأدلة التدريسية المعدة من قبل إدارة التعليم في (الاونروا)، بتطوير أداة الدراسة (استبانته) والتي تكونت بصورتها الأولية من (33) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسية: هي: "التخطيط لمنحى التعليم الجامع"، "الغرفة الصفية الجامعة"، "الممارسات الجامعة داخل الغرفة الصفية"، "تقويم تطبيق منحى التعليم الجامع". ولتقدير علامات المستجيبين على الأداة، تم استخدام مقياس ليكرت خماسي التدرج وهي: بدرجة كبيرة

جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا.  
صدق أداة الدراسة

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** قامت الباحثة بعرض الأداة على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في الإدارة التربوية، والمناهج والتدريس، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وكلية العلوم التربوية (الأونروا)، لأخذ آرائهم في فقرات الاستبانة وبناء على ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات على الفقرات، وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (31) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسية.

- **صدق البناء:** قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين فقرات الأداة والدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه.

**الجدول (3) معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه**

التخطيط لمنحى التعليم الجامع		الممارسات الجامعية داخل الغرفة الصفية			الغرفة الصفية الجامعة			التخطيط لمنحى التعليم الجامع			
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.751	0.000	8	**0.523	0.000	16	**0.753	0.000	26	**0.611	0.000
2	**0.654	0.000	9	**0.639	0.000	17	**0.598	0.000	27	**0.633	0.000
3	**0.621	0.000	10	**0.777	0.000	18	**0.694	0.000	28	**0.666	0.000
4	**0.630	0.000	11	**0.723	0.000	19	**0.708	0.000	29	**0.685	0.000
5	**0.681	0.000	12	**0.789	0.000	20	**0.687	0.000	30	**0.712	0.000
6	**0.691	0.000	13	**0.775	0.000	21	**0.639	0.000	31	**0.697	0.000
7	**0.795	0.000	14	**0.679	0.000	22	**0.799	0.000			
			15	**0.599	0.000	23	**0.762	0.000			
						24	**0.698	0.000			
						25	**0.602	0.000			

**الجدول (4) مصفوفة معاملات الارتباط بين مجالات الأداة والدرجة الكلية**

المجالات	المقياس لكل
التخطيط لمنحى التعليم الجامع	**0.856
الغرفة الصفية الجامعة	**0.901
الممارسات الجامعة داخل الغرفة الصفية	**0.923
تقويم تطبيق منحى التعليم الجامع	**0.879

ثبات أداة الدراسة :

تم تطبيق الأداة على عينة مكونة من (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، وتم حساب قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha).

**الجدول (5) قيم معاملات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)**

#	المجالات	كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
1	التخطيط لمنحى التعليم الجامع	0.833	7

2	الغرفة الصفية الجامعة	0.869	8
3	الممارسات الجامعة داخل الغرفة الصفية	0.903	10
4	تقويم تطبيق منحنى التعليم الجامع	0.811	5

#### متغيرات الدراسة

#### المتغيرات المستقلة

- متغير الجنس: وله فئتان ( ذكر ، أنثى).
- متغير الخبرة: ولها مستويان (أقل من 10 سنوات ، 10 سنوات فأكثر).
- متغير المنطقة التعليمية: أربعة مستويات (شمال عمان، جنوب عمان، إربد، الزرقاء).

#### المتغيرات التابعة

درجة فاعلية برنامج SBTD في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منحنى التعليم الجامع في مدارس الاونروا.

#### المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن السؤال الأول ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات درجة فاعلية برنامج SBTD في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منحنى التعليم الجامع.

للإجابة عن السؤال الثاني ، تم استخدام الاختبار تحليل التباين الثلاثي المتعدد المتغيرات ( THREE WAY MANOVA ) لاستجابات أفراد الدراسة على المجالات والدرجة الكلية للأداة بالنسبة لمتغيرات الدراسة.

تم تحديد الدرجة على الأداة في ثلاثة مستويات. من خلال المعادلة الآتية:  
طول الفئة = القيمة الأعلى لتبديل - القيمة الأدنى لتبديل / عدد الدرجات.

$$= \frac{3}{(1-5)} = 1.33 \text{ طول الفئة للفقرة}$$

وعليه أصبحت الدرجات:

1 - 2.33 منخفضة

2.34-3.67 متوسطة

3.68-5.00 مرتفعة

#### نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة SBTD في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منحنى التعليم الجامع في مدارس الاونروا من وجهة نظرهم ؟" للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية برنامج SBTD في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منحنى التعليم الجامع بشكل عام، ولكل مجال من مجالات.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة نفاعلية برنامج SBTD في رفع

كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منحنى التعليم الجامع مرتبة تنازليا

الفقرة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	تقويم تطبيق منحنى التعليم الجامع	3.76	0.78	1	مرتفعة
3	الممارسات الجامعة داخل الغرفة الصفية	3.75	0.81	2	مرتفعة
2	الغرفة الصفية الجامعة	3.74	0.85	3	مرتفعة
1	التخطيط لمنحنى التعليم الجامع	3.70	0.86	4	مرتفعة
	الدرجة الكلية للأداة	3.74	0.78		مرتفعة

يلاحظ أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة فاعلية برنامج SBTD في رفع كفايات المعلمين لتوظيف منحى التعليم الجامع بلغ (3.74) بدرجة مرتفعة. وقد تعزى هذه النتيجة في تقديرات المعلمين لما لاحظوه من نتائج فعلية في تحسن أداء طلبتهم في أثناء وبعد تطبيقهم لبرنامج SBTD؛ فقد مكّنهم البرنامج من إعادة النظر في إمكانيات ومقدرات الطلبة التعليمية، وتحديد احتياجاتهم بناء على مجموعة من الاستراتيجيات المساندة التي قدمها البرنامج والتي تلبي حاجات جميع الطلبة من تنويع في استراتيجيات وطرق التدريس، وأنشطة تزيد من دافعية وحماس الطلبة، كذلك تقسيم الطلبة وفقاً لهذه الاحتياجات وتكليفهم بالمهام التعليمية التي تشركهم جميعاً بغض النظر عن فروقهم الفردية. كما قد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى ما قدمه البرنامج من تجارب حقيقية ومواقف تعليمية "دراسات حالة" حدثت بالفعل في مدارس الأونروا، وكيف تم تطبيق هذه الاستراتيجيات من قبل زملائهم، وتكييفها لتناسب تعلم الطلبة، وبالتالي إزالة العوائق التي تحد من تعلمهم وتسهم في إشراكهم جميعاً ودمجهم بمختلف فروقهم الفردية. كما قد تعزى الباحث هذه النتيجة إلى حاجة المعلمين الفعلية لهذا البرنامج التدريبي التطويري، حيث أن برنامج SBTD مصمم وموجه خصيصاً لتطوير الممارسات التعليمية للمعلمين وتحسينها واستثمارها بهدف تقديم تعليم عالي الجودة ذو أثر لجميع الطلبة بما يتناسب مع استراتيجية الإصلاح التي أطلقتها الأونروا، وميثاق حقوق الإنسان. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج شحادة وأبو غلوة (2019) وأبو سردانة (2017).

أولاً: مجال التخطيط لمنحى التعليم الجامع

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال التخطيط مرتبة تنازلياً

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الترتيب
مرتفعة	1	0.96	3.94	مكنني برنامج SBTD من إعداد خطط تربوية فردية للطلبة الذين بحاجة إلى مساندة إضافية	3
مرتفعة	2	1.02	3.81	طور برنامج SBTD من مقدرتي على تحديد الاحتياجات التعليمية للطلبة وفقاً لأدوات التعليم الجامع.	1
مرتفعة	3	0.99	3.71	ساعدني برنامج SBTD في إعداد السجلات الخاصة باحتياجات الطلبة (الصحية - النفسية - الاجتماعية - ذوي الإعاقة) بالتعاون مع المرشد الصحي وفريق مساندة الطلبة.	2
متوسطة	4	1.03	3.66	طور برنامج SBTD مقدرتي على تحديد الاستراتيجيات والطرق التعليمية المناسبة التي تلبي احتياجات جميع الطلبة.	5
متوسطة	5	1.07	3.62	ساعدني برنامج SBTD في اختيار الوسائل التعليمية التي تسهم في تبسيط المفاهيم وتبريبها لأذهان الطلبة.	6
متوسطة	6	1.07	3.61	طور برنامج SBTD من مقدرتي على تحديد استراتيجيات وأدوات التقييم المناسبة لجميع مستويات الطلبة.	7
متوسطة	7	1.09	3.55	عزز برنامج SBTD لدي مهارة التخطيط لتعليم الطلبة بطريقة تفاعلية من خلال مراعاة الفروق الفردية لهم	4
مرتفعة		<b>0.86</b>	<b>3.70</b>	الدرجة الكلية مجال التخطيط لمنحى التعليم الجامع	

مجال التخطيط لمنحى التعليم الجامع

بلغ المتوسط الحسابي الكلي على مجال (التخطيط لمنحى التعليم الجامع) (3.70) وبدرجة مرتفعة. وقد تعزى هذه النتيجة حسب تقديرات المعلمين إلى فاعلية التدريب الذي يقدمه برنامج SBTD من حيث التركيز على تطبيق استراتيجية التعلم النشط التي تشمل على طرق تعليمية متنوعة ينفذها المعلمون مع طابقتهم بما يتلاءم ومستوياتهم ومقدراتهم وطبيعة المادة العلمية، مما مكن المعلمون من إعادة النظر في خططهم اليومية في أثناء التحضير لتنفيذ دروس الوحدات التدريسية في المجمع، بحيث تكون الخطة شاملة متكاملة لجميع عناصر الموقف التعليمي من استراتيجيات التدريس النشطة، والوسائل التعليمية، والتقويم، والتغذية الراجعة لتشمل الطلبة ذوي الاحتياجات المختلفة.

وقد تعزى الباحثة هذه النتيجة إلى سجلات التأمّلات الذاتية التي تضمنها برنامج SBTD إذ ساعدت المعلم على تسجيل تأملاته الذاتية حول حصته الصفية والتطبيقات التي استخدمها، كما أن المعلمين على دراية بمستويات طلابهم ومقدراتهم من خلال إعدادهم الاختبارات التشخيصية بداية الفصل الدراسي. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات شحادة وأبو غلوة (2019) وأبو سردانه (2017).

ثانياً: مجال الغرفة الصفية الجامعية (البيئة الصديقة للطفل)

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة ل فقرات مجال الغرفة الصفية الجامعة مرتبة تنازلياً

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الدرجة
مرتفعة	1	0.97	3.91	ساعدني برنامج SBTD على بناء ثقة الطالب بنفسه وزيادة قناعاته بنفسه كمتعلم كفاء.	15
مرتفعة	2	1.00	3.82	نمي برنامج SBTD لدي الحرص على المشاركة المتميزة العادلة لجميع الطلبة.	10
مرتفعة	3	1.04	3.79	شجعتني برنامج SBTD على استثمار موارد البيئة المحلية المتاحة وربطها بالعملية التعليمية.	11
مرتفعة	4	0.99	3.77	مكنني برنامج SBTD من تنظيم الطلبة ضمن مجموعات ثنائية أو صغيرة أو كبيرة حسب مقدراتهم.	14
مرتفعة	5	1.00	3.75	قدم برنامج SBTD لدي فرصة تجريب أفكار جديدة محفزة للتعلم ومشوقة في غرفة الصف تناسب مع مقدراتهم.	13
مرتفعة	6	1.07	3.71	طور برنامج SBTD مقدرتي على إعادة تنظيم الغرفة الصفية بكل عناصرها بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة ومقدراتهم .	12
متوسطة	7	1.03	3.65	عزز برنامج SBTD لدي قيمة احترام الطلبة، وتقبل تنوعهم واختلافهم والثقة بمقدراتهم.	8
متوسطة	8	1.03	3.54	رفع برنامج SBTD توقعاتي الايجابية حول تعلم الطلبة واستجاباتهم.	9
مرتفعة		0.85	3.74	الدرجة الكلية لمجال الغرفة الصفية الجامعة	

مجال الغرفة الصفية الجامعة

بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمجال (الغرفة الصفية الجامعة) (3.74) بدرجة مرتفعة. وقد تعزى هذه النتيجة في تقديرات المعلمين لفاعلية التدريب الذي تلقوه في المجمع التدريسي الثاني لبرنامج SBTD



والمرتکز حول الغرفة الصفية كمصدر أساسي من مصادر التعلم، من خلال مطالبة المعلمين بتغيير ممارساتهم داخل الغرفة الصفية، والابتعاد عن الأساليب التقليدية، من خلال التركيز على العمل في المجموعات سواء مجموعات ثنائية أو مجموعات صغيرة، وتنظيم عمل هذه المجموعات، وما لمسها المعلمون فعليا من نتائج وتحسن في أداء طلبتهم في أثناء تنفيذ هذه الاستراتيجية ولشراك جميع الطلبة بغض النظر عن اختلافهم، وقد تعزى النتيجة أيضا من خلال إعادة المعلمين لتنظيم الغرفة الصفية من خلال التغيير في ترتيب المقاعد، وطريقة جلوس الطلبة حسب احتياجاتهم وحالاتهم الخاصة، وجعل البنية الصفية مشوقة ومحفزة للطلبة، وتكليفهم بمهام تعليمية داخل الغرفة الصفية وربطها بالبيئة المحلية المحيطة بهم بحيث تصبح الغرفة الصفية بيئة صديقة جامعة للطفل.

ثالثا : مجال الممارسات الجامعة داخل الغرفة الصفية

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة والدرجة لفقرات مجال الغرفة الصفية

الجامعة مرتبة تنازليا

الدرجة	الترتبة	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الفقرة	الترتبة الدرجة
مرتفعة	1	0.93	3.90	طور برنامج SBTD لذي أساليب تعزيز الطلبة المناسب والاحتفاء بهم وإنجازاتهم.	24
مرتفعة	2	0.95	3.89	زودني برنامج SBTD ببعض الاستراتيجيات الصفية لدعم النمو العاطفي والاجتماعي و الصحة النفسية للطلبة.	20
مرتفعة	3	0.95	3.86	أكسبني برنامج SBTD مهارة توظيف الاستراتيجيات التعليمية المختلفة لدعم الاحتياجات التعليمية للطلبة.	16
مرتفعة	4	0.98	3.82	شجعتني برنامج SBTD على استثمار الألعاب التربوية الممتعة المرتبطة بموضوع التعلم.	18
مرتفعة	5	0.96	3.81	شجعتني برنامج SBTD على توظيف مهارات العمل الجماعي التي تراعي الفروق الفردية في إنجاز المهمات التعليمية.	23
مرتفعة	6	1.01	3.70	مكنني برنامج SBTD من التنوع في طرق التدريس الملائمة لمقدرات واحتياجات الطلبة المتنوعة.	17
مرتفعة	7	1.05	3.69	هيا برنامج SBTD لذي فرصة ربط مواقف التعلم النشط بمشكلات حقيقية واقعية من حياة الطلبة.	22
متوسطة	8	1.01	3.65	أتاح برنامج SBTD لي الفرصة لتبادل خبراتي ومعارفي مع زملائي المعلمين في تطوير استراتيجيات تعليمية تسهم في تعزيز تعلم الطلبة وتلبية احتياجاتهم.	25
متوسطة	9	1.02	3.60	ساعدني برنامج SBTD على استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة التي تسهم في تقريب المفاهيم	19

مجال الممارسات الجامعة داخل الغرفة الصفية

لأذهان الطلبة.			
21	عزز برنامج SBTD لدي مهارات الاتصال و التواصل مع الطلبة الذين لديهم صعوبات و احتياجات تعليمية.	3.56	1.09
10	متوسطة	0.81	مرتفعة
الدرجة الكلية لمجال الممارسات الجامعة داخل الغرفة الصفية			

يبين الجدول بأن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمجال (الممارسات الجامعة داخل الغرفة الصفية) قد بلغ (3.75) وبدرجة مرتفعة. وقد تعزى هذه النتيجة في تقديرات المعلمين للنتائج ومستويات التحسن لدى طلبتهم بعد تنفيذهم لمحتويات المجموعات التدريبية وتوظيفها في ممارساتهم التعليمية من توظيف لاستراتيجيات التعلم النشط وتنوعها، والتي راعت جميع الفروق الفردية للطلبة واحتياجاتهم، كذلك توظيفهم للألعاب التربوية، واستخدام أساليب متنوعة كالتمثيل ولعب الأدوار، والعصف الذهني، والمسابقات والتعزيز، وإشراك جميع الطلبة في هذه الممارسات التعليمية، كما قد تعزى هذه النتيجة للزيارات التبادلية بين المعلمين ومشاهداتهم الصفية وتبادل هذه الممارسات والاستفادة من بعضهم في تطبيقها.

#### رابعا: مجال تقويم تطبيق منحنى التعليم الجامع

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات تقويم تطبيق منحنى التعليم الجامع مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
30	عزز برنامج SBTD لدي إقامة علاقات فاعلة مع أو لياء الأمور وتفعيل دورهم كشركاء في العملية التعليمية.	3.82	0.94	1	مرتفعة
28	زودني برنامج SBTD بآليات تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف لدي الطلبة.	3.78	0.86	2	مرتفعة
31	ساعدني برنامج SBTD في تطوير ممارساتي التأملية لتحديد معوقات تطبيق التعليم الجامع ومعالجتها.	3.75	0.90	3	مرتفعة
29	طور برنامج SBTD لدي مهارة طرح الاسئلة التي تتناسب مع مقدرات وخبرات الطلبة ومستوياتهم الإدراكية.	3.74	0.98	4	مرتفعة
27	نمي برنامج SBTD مهارتي في تقديم تغذية راجعة مستمرة للطلبة حول تطور تعلمهم.	3.73	0.94	5	مرتفعة
26	طور برنامج SBTD من مقدرتي على استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم المختلفة المناسبة لتعلم الطلبة ومقدراتهم.	3.65	1.01	6	متوسطة
الدرجة الكلية لمجال تقويم تطبيق منحنى التعليم الجامع		3.76	0.78	مرتفعة	

بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمجال (تقويم تطبيق منحنى التعليم الجامع) (3.76) وبدرجة مرتفعة. وقد تعزى هذه النتيجة في تقديرات المعلمين لفاعلية برنامج SBTD في تطوير استراتيجيات التقويم لديهم من خلال ما وفره من قوائم ذاتية للمعلمين يقومون بها أنفسهم، وإعادة النظر في ممارساتهم التعليمية، كما قد تعزى هذه النتيجة لما طبقه المعلمون من استخدام التقويم الفردي للطلبة وتصنيفهم حسب أدائهم، ومن ثم تكليف كل طالب بمهمة معينة أو واجب بيتي حتى يتمكن من اتقان المهارة التعليمية المطلوبة. كما قد تعزى النتيجة أيضاً لما قدمه برنامج SBTD من تطوير أساليب التغذية الراجعة الفردية للطلاب بعمل سجل

بعدد مرات التغذية الراجعة له ، مما ساعد المعلم في تطبيق هذه الاستراتيجية في تقييم طلبته في الخطة الفردية الخاصة بالطلبة خاصة أن هذه الخطة غير ثابتة وتتغير كل فصل دراسي مما مكنهم من متابعة الطلبة ذوي الاحتياجات المختلفة بشكل فردي، وكذلك تطوير برنامج SBTD مهارات أساليب طرح الأسئلة وتنويعها.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصّ على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في استجابات أفراد العينة في تقديرهم لدرجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة SBTD في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منحنى التعليم الجامع في مدارس الأوروا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة ، والمنطقة التعليمية؟"

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة عنى درجة فاعلية برنامج SBTD في رفع كفايات المعلمين لتوظيف منحنى التعليم الجامع وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات	المتوسط الحسابي	التخطيط لمنحنى التعليم الجامع	الغرفة الصفية الجامعة	الممارسات الجامعة داخل الغرفة الصفية	تقويم تطبيق منحنى التعليم الجامع	الأداة ككل
الجنس	الذكور	3.79	3.85	3.84	3.82	3.83	
	153N=	0.86	0.87	0.81	0.77	0.78	
	الإناث	3.66	3.69	3.70	3.72	3.69	
	332N=	0.86	0.84	0.81	0.79	0.78	
	المجموع	3.70	3.74	3.75	3.75	3.74	
485N=	0.86	0.85	0.81	0.78	0.78		
الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.79	3.84	3.85	3.84	3.83	
	330N=	0.80	0.78	0.73	0.73	0.72	
	10 سنوات فأكثر	3.51	3.52	3.53	3.55	3.53	
	155N=	0.95	0.95	0.94	0.86	0.87	
	المجموع	3.70	3.74	3.75	3.75	3.74	
485N=	0.86	0.85	0.81	0.78	0.78		
المنطقة التعليمية	شمال عمان	3.72	3.70	3.71	3.70	3.71	
	130N=	0.92	0.96	0.93	0.87	0.89	
	جنوب عمان	3.72	3.73	3.70	3.73	3.72	
	101N=	0.85	0.86	0.81	0.79	0.77	
	اريد	3.67	3.73	3.74	3.74	3.72	
	185N=	0.80	0.75	0.72	0.73	0.70	
	اريد	3.71	3.88	3.91	3.90	3.86	
	69N=	0.94	0.87	0.82	0.75	0.80	
	المجموع	3.70	3.74	3.75	3.75	3.74	
	485N=	0.86	0.85	0.81	0.78	0.78	

يبين الجدول وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمنطقة التعليمية، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي المتعدد المتغيرات (THREE WAY MANOVA).

الجدول (12) نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة فاعلية برنامج SBTD في رفع كفايات المعلمين المهنية لتوظيف منحى التعليم الجامع نظرهم وفقاً لمتغيرات الدراسة

مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين / المتغير
.101	2.707	1.970	1	1.970	التخطيط لمنحى التعليم الجامع	الجنس Hotelling's 0.003= 0.306F = 0.037Sig =
.056	3.667	2.570	1	2.570	الغرفة الصفية الجامعة	
.095	2.802	1.786	1	1.786	الممارسات الجامعة داخل الغرفة الصفية	
.230	1.445	.863	1	.863	تقويم تطبيق منحى التعليم الجامع	
.082	3.040	1.800	1	1.800	الدرجة الكلية للأداة	الخبرة Hotelling's 0.003= 0.306F = 0.037Sig =
.001	12.154	8.845	1	8.845	التخطيط لمنحى التعليم الجامع	
.000	16.232	11.379	1	11.379	الغرفة الصفية الجامعة	
.000	19.031	12.134	1	12.134	الممارسات الجامعة داخل الغرفة الصفية	
.000	15.994	9.547	1	9.547	تقويم تطبيق منحى التعليم الجامع	0.037Sig =
.000	17.993	10.652	1	10.652	الدرجة الكلية للأداة	
.996	.022	.016	3	.047	التخطيط لمنحى التعليم الجامع	المنطقة التعليمية Wilks' Lambda 0.980 = 1.230F = 0.278Sig =
.526	.744	.521	3	1.564	الغرفة الصفية الجامعة	
.324	1.163	.741	3	2.224	الممارسات الجامعة داخل الغرفة الصفية	
.345	1.110	.662	3	1.987	تقويم تطبيق منحى التعليم الجامع	
.611	.607	.359	3	1.078	الدرجة الكلية للأداة	
		.728	479	348.599	التخطيط لمنحى التعليم الجامع	الخطأ
		.701	479	335.786	الغرفة الصفية الجامعة	
		.638	479	305.403	الممارسات الجامعة داخل الغرفة الصفية	
		.597	479	285.930	تقويم تطبيق منحى التعليم الجامع	
		.592	479	283.579	الدرجة الكلية للأداة	
			484	359.364	التخطيط لمنحى التعليم الجامع	المجموع المعدل
			484	351.065	الغرفة الصفية الجامعة	
			484	321.330	الممارسات الجامعة داخل الغرفة الصفية	
			484	298.146	تقويم تطبيق منحى التعليم الجامع	
			484	296.940	الدرجة الكلية للأداة	

يتبين من الجدول (12):

1. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية للأداة تعزى لاختلاف متغير الجنس، كما يتبين أيضا عدم وجود فروق بين تقديرات أفراد الدراسة على جميع المجالات تعزى لاختلاف متغير الجنس. إذ لم تختلف تقديرات المعلمين الذكور عن المعلمات الإناث وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين من كلا الجنسين قد تلقوا التدريب ذاته، وخضعوا سويا لجلسات الدعم التدريبية من قبل الخبراء التربويين، وطبقوا أيضا محتويات البرنامج والاستراتيجيات والأنشطة التربوية ذاتها وفي التوقيت الزمني ذاته، كما قد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذكور والإناث الذين يعملون سويا في المدارس ذات الفترتين الصباحية والمسائية قد استفادوا من بعضهم في تبادل الخبرات وتطبيق الاستراتيجيات والأنشطة، كما تم تنفيذ الزيارات الصفية لهم من قبل خبراء التطوير في اليوم ذاته. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شحادة وأبو غلوة (2019).
2. وجود فروق ذو دلالة بين تقديرات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية للأداة تعزى لاختلاف متغير الخبرة. وأيضا وجود فروق بين تقديرات أفراد الدراسة على جميع المجالات تعزى لاختلاف متغير الخبرة، فقد كانت الفروق بين أفراد الخبرة (أقل من 10 سنوات) و (10 سنوات فأكثر)، وكانت لصالح فئة (أقل من 10 سنوات). وقد تعزى هذه النتيجة في تقديرات هذه الفئة من المعلمين إلى حداثة تعيينهم ونقص خبرتهم بمهنة التعليم، إذ يتم تسليط الانتباه والاهتمام بهم من قبل مديريهم، والتوجيه المستمر لهم من قبل الخبراء التربويين ولحاقهم ببرامج التأهيل التربوي والورشات التدريبية التعليمية والعملية باستمرار، كما أن هذه الفئة من المعلمين معظمهم تخصصاتهم الجامعية ليست تربوية كالتخصصات العلمية والأدبية، وقد أسهم برنامج SBTD في تحسين أساليبهم التربوية وتزويدهم بالنظريات التربوية والنفسية، بعكس المعلمين الأكثر خبرة فهم على دراية بهذه الاستراتيجيات والأدوات، وقد يطبقونها بالفعل في ممارساتهم التعليمية مع طلابهم، وما قدمه برنامج SBTD لهم هو تأمل لممارساتهم ومهاراتهم والعمل على تطويرها. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة شحادة وأبو غلوة (2019)، واختلفت مع دراسة أبو سردانه (2017).
3. عدم وجود فروق بين تقديرات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية للأداة تعزى لاختلاف متغير المنطقة التعليمية. كما يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية على جميع المجالات تعزى لاختلاف متغير المنطقة التعليمية. وقد تعزى هذه النتيجة في تقديرات أفراد العينة إلى أن جميع المعلمين في جميع المناطق التعليمية طبقوا محتويات البرنامج ذاتها وتلقوا التدريب ذاته من قبل مديريهم، كما أن المديرين أنفسهم من الخبراء التربويين تلقوا أيضا التدريب ذاته من قبل مركز التطوير التربوي وإدارة الاونروا، ويقومون بتنفيذ الزيارات التقييمية الصفية لجميع المعلمين في جميع المناطق التعليمية، ويقومون بتنفيذ التعليمات والتدريب المقرر لهم.

#### التوصيات

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بـ:
- الاستمرار في تطبيق برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة SBTD .
- الاستمرار في تعزيز ممارسات برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم SBTD لدى معلمي المدارس في (الاونروا)، والمحافظة على المستوى العالي لدرجة فعاليته .
- متابعة المديرين والمشرفين لتوظيف المعلمين لأنشطة المجمعات التدريبية في البرنامج، ولحاق المعلمين الجدد به.
- تدريب معلمي المدارس على المهارات المتعلقة بمنحى التعليم الجامع، من خلال عقد ورشات من قبل أخصائيين في التربية الخاصة تسهم في مساعدتهم في تحسين توظيفهم للتعليم الجامع.
- الاستمرار في تعزيز الممارسات التعليمية الجامعة لدى معلمي الاونروا، ومتابعتها من قبل مديري

- المدارس والمشرقيين.
- عقد اجتماعات دورية لأولياء الأمور، وورشات عمل تعزز من مفاهيمهم للتعليم الجامع ودورهم به كشركاء في العملية التعليمية.
- إجراء مزيد من الدراسات على المدارس الحكومية والخاصة الأخرى في الأردن حول متغيرات الدراسة الحالية.

### قائمة المراجع

#### المراجع العربية

- أبو سردانه، 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، الأردن، عمان.
- أبوشملة، كامل؛ أبو شمالة، فرج (2018). مدى تطبيق معلمى المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة لفعاليات الدورات التدريبية لبرنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة SBTD. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس المفتوحة، 7(21)، 116 - 130.
- الاونروا، (2013). دليل المعلم لتحديد احتياجات الطلبة المتنوعة والاستجابة لها. عمان: دائرة التربية والتعليم الرئاسة العامة.
- الحواري، نضال؛ العنبي، ضرار (2020). إدارة المشاريع الإنمائية (دراسة وتقرير الجندوى). عمان: دار اليازوري العمية للنشر والتوزيع.
- الخطيب، أحمد (2018). تنمية المعلم مهنيًا في ظل استراتيجيات التعلم الإلكتروني. استرجع في 20 كانون ثاني 2022 من المصدر <https://www.edutrapedia.com/>.
- شحادة، توفيق؛ أبو غلوة، نعيم (2019). درجة فاعلية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة SBTD في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل الارتقاء بها. مجلة الجامعة الإسلامية لدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة، 27(4)، 378 - 404.
- العطل، مازن (2016). درجة ممارسة معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة للمنهج الجامع للتعليم والتعلم وسبل تطويرها. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين، غزة.
- قاسم، أمجد (2014). [تطوير كفاءة المعلم ودور المعلم في النهوض الوطني](#). استرجع في 20 كانون ثاني 2022 من المصدر <https://sst5.com/Article/>.
- مهنا، طارق (2018). توظيف استراتيجية التعلم الجامع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة وعلاقته برفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، غزة.

#### المراجع الأجنبية

- Acenas, Melissa ; Dalonos,Sol, (2020). Training Program on Special Education: A Development of Teachers' Knowledge and Skills for the Proper Implementation of Inclusive Education. *American Journal of Educational Research*, 8(5), 272 – 277.
- [McGarrigle, Lisa](#); [Beamish, Wendi](#); [Hay, Stephen](#) (2021). Measuring **teacher** efficacy to build capacity for

- implementing **inclusive** practices in an Australian primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 1 -14 .
- Moina,Anabel; [Carballo](#), Rafael(2017 ). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation and Program Planning Journal* .65, -83 77.
  - UNRWA,(2011). *Education Programme Reform Strategy*. Department of Education,Jordan, Amman.
  - UNRWA ,(2013). *Inclusive Education Policy*. Department of Education, Jordan, Amman.
  - UNRWA, (2016a). *School Based Teacher Development Programme. Education\_Specialists\_handbook*. Department of Education, Jordan, Amman.
  - UNRWA, (2016b). *School Based Teacher Development Programme. Teacher\_handbook*. Department of Education, Jordan, Amman.
  - UNRWA, (2015). *School Based Teacher Development Programme: handbook Teacher*. Department of Education, Jordan, Amman.

## درجة امتلاك المعرفة المهنية لدى معلم التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية

د. راشد محمد راشد بن جساس

كلية التربية/ جامعة الملك سعود/ السعودية

منخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة امتلاك المعرفة المهنية في المجال التربوي والمجال التخصصي لدى معلمي التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (232) معلماً من معلمي التربية البدنية بإدارة التعليم في مدينة الرياض، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن امتلاك المعرفة المهنية في المجال التربوي جاءت بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.73)، وأن امتلاك المعرفة المهنية في المجال التخصصي جاءت بدرجة كبيرة (3.66)، ما عدا معيارين جاءت بدرجة متوسطة. فضلاً عن ذلك، أظهرت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين درجة امتلاك المعرفة المهنية لدى معلمي التربية البدنية وفق المعايير المهنية الوطنية في المملكة العربية السعودية، تعزى لمتغيرات: المؤهل الأكاديمي، التدريب، دعم مدير المدرسة والمشرف التربوي، في حين لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: المرحلة الدراسية، والخبرة في التدريس. وأوصت الدراسة بتطوير برامج تنمية المعرفة المهنية لدى معلم التربية البدنية في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: المعرفة المهنية، التربية البدنية، المعايير المهنية الوطنية للمعلمين، المملكة العربية السعودية.

### Professional Knowledge of Physical Education Teachers in Primary and Middle Schools According to the National Professional Teachers Standards in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Rashid M . Jassas

Education College\ King Saud University\ Saudi Arabia

#### Abstract

This study aimed to identify the level of professional knowledge of physical education teachers at primary and intermediate schools. The study implemented descriptive methodology. A questionnaire, the sample consisted of (232) teachers, in Riyadh city at Kingdom of Saudi Arabia. The findings showed that the level of professional knowledge in the Educational domain among PE teachers, was high, with a mean of (3.73), the professional knowledge in the subject domain was high with an average scored (3.66), except two standards were middle. Also, There were statistically significant difference at ( $\alpha \leq 0.05$ ) between PE teachers professional knowledge according to certification, training, and head-teacher and PE supervisor support, which there were no statistically significant difference according to school types and teaching experience. The study recommended that developing professional development courses in light of PE teachers' standards.

**Keywords:** Professional Knowledge, Physical Education, National Standards for teachers, Kingdom of Saudi Arabia.



## مقدمة:

أهتم البحث التربوي في تطوير برامج إعداد معلم التربية البدنية، التي تزود المعلم بالمعارف والمهارات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية. وتعد حركة إعداد المعلمين على أساس الكفايات من أبرز ملامح التربية المعاصرة في إعداد المعلم، التي انطلقت من الولايات المتحدة الأمريكية منذ منتصف القرن العشرين. ارتبط مفهوم الكفاية المهنية بدراسة النشاط المهني التعليمي في أدق تفاصيله وتعبيراته وفي علاقته مع السياق الاجتماعي الذي يعطيه معناه وقيمه (الصياح، 2013). الكفاية المهنية ليست ثابتة، ولكنها دائمة التغير، " تولد نفسها تلقائياً وتتشكل في سياق التطبيق اليومي، وتنمو من خلال تأمل المعلمين في ممارساتهم وتحليلها" (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2019: 36). وصف الدريج (2004) الكفاية بأنها مقدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة. أما اللقاني والجمل (2013) فأوضحا أن الكفاية التعليمية تتكون من مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برامج تعليم معين، توجه سلوك المعلم وترتقي في أدائه إلى مستوى يمكنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر. يظهر هنا وجود اتفاق حول مفهوم الكفايات المهنية التعليمية، كونها مجموعة متنوعة من المعارف والمهارات والاتجاهات لدى المعلم، مكتسبة خلال برامج إعداد المعلم وتستمر هذه الكفايات في التطور عبر الممارسة المهنية.

قام قطيشات (2014: 42) بعمل مقارنة بين التربية القائمة على الكفايات والتربية القائمة على المعايير من منطلق الحركة الإصلاحية في إعداد المعلمين، ووجد أنها تتعديان المعرفة إلى التركيز على الأداء والعمل، كما تشتركان في محكات أساسية في الإعداد المهني للمعلم كالمحك المعرفي الذي يعني بتقدير الجانب المعرفي للمعلم؛ والمحك الأدائي وفيه تقويم نواحي السلوك المتصل بالعمل الذي يعد له؛ ومحك النتائج والمخرجات وفيه تقويم مقدرة المعلم على القيام بالعمل وتحقيق الأهداف التعليمية. وفي هذا الصدد، وضعت الدول معايير لبرامج إعداد المعلمين، فعلى سبيل المثال وضع مجلس اعتماد إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية ( Council of the Accreditation of Educator Preparation ) [CAEP] ، (2021)، سبعة معايير رئيسة تحدد المعارف بالبرنامج، وخبراته وخدماته وجودته، وهذه المعايير تشمل على المعيار الأول، "المعرفة بالمحتوى والتدريس"؛ المعيار الثاني، "الممارسة والشراكة العيادية"؛ المعيار الثالث، "الدعم والتقدم والتوظيف للمرشحين"؛ المعيار الرابع، "أثر البرنامج"؛ المعيار الخامس، "نظام ضمان الجودة والتطوير المستمر"؛ المعيار السادس، "المقدرة الإدارية والمالية". أما بالنسبة إلى المملكة العربية السعودية، فقد حدد المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي معايير عامة لاعتماد برامج التعليم العالي دون النظر لبرامج إعداد المعلمين كما في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد يعود هذا التباين بين الدولتين إلى حداثة التجربة السعودية في الاعتماد البرامجي. تكونت معايير الاعتماد البرامجي على معايير ستة: الرسالة والأهداف، وإدارة البرنامج وضمان جودته، والتعليم والتعلم، والطلاب، وهيئة التدريس، ومصادر التعلم والمرافق والتجهيزات. ونص مركز اعتماد على " أن تكون خصائص الخريجين ومخرجات التعلم في البرنامج محددة بدقة ومتسقة مع متطلبات الإطار الوطني للمؤهلات، ومع المعايير الأكاديمية والمهنية ومتطلبات سوق العمل " (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018: 6).

اعتمدت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2017) المعايير المهنية لدى معلمي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية، تحتوي على قسمين رئيسيين: القسم الأول، المعايير المشتركة والتي يشترك فيها جميع المعلمين من مختلف التخصصات، ويبلغ عددها (11) معياراً، موزعة على مجالات المعرفة المهنية وعددها (4) معايير، والمسؤولية المهنية وعددها (3)، والبيئة الصفية وعددها (2)، والممارسة المهنية وعددها (2)؛ أما القسم الثاني، المعايير التخصصية والتي تشمل على (19) معياراً، تتناول بنية تخصص التربية البدنية

وطرق تدريسه.

أجريت عدد من الدراسات التربوية على المعرفة المهنية لدى المعلمين، كدراسة قدور والديري (2014) والتي هدفت إلى تحديد درجة امتلاك أستاذة التربية الرياضية للكفايات التدريسية في المرحلة المتوسطة بالجزائر، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفايات التدريسية جاءت بدرجة مرتفعة بشكل عام، وجاءت بدرجة مرتفعة في كفايات إدارة الصف، واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات التقويم وأدواته، بينما جاء مجال النتائج التعليمية بدرجة متوسطة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الكفايات التدريسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل التعليمي لصالح الحاصلين على الدراسات العليا، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس. وقام شوكت (2014) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة امتلاك معلمي التربية الرياضية للكفاية المعرفية في الحداثة الرياضية، واشتملت المعرفة بالتدريب الرياضي والألعاب الرياضية والصحة البدنية والإسعافات الأولية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، الاختبار المعرفي، وأظهرت النتائج أن امتلاك الكفاية المعرفية المتعلقة بالحدثة الرياضية لدى المعلمين جاء بدرجة منخفضة، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية المعرفية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير الخبرة في التدريس لصالح ذوي الخبرة المتوسطة (5 إلى 10 سنوات)، ومتغير المؤهل التعليمي لصالح الدراسات العليا.

قام خويلدي ومحي الدين ويوراس (2020) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك الكفايات التعليمية الأدائية لدى معلمي التربية البدنية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بالجزائر، وأظهرت نتائج الدراسة أن كفايات التخطيط وكفايات التنفيذ جاءت بدرجة عالية، بينما جاءت كفايات التقويم بدرجة متوسطة لدى معلمين. أما دراسة الكندري (2018) هدفت إلى التعرف إلى درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية البدنية في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، وأظهرت نتائج الدراسة أن كفايات المظهر العام والسمات الشخصية، والمناهج الدراسية، وأهداف الدروس، والتخطيط، والتنفيذ، والتقييم جاءت بدرجة كبيرة (81.2%) لدى المعلمين.

وفي المملكة العربية السعودية، قام الحربي (2016) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى المعرفة المهنية التربوية لدى خريجي برامج إعداد معلمي التربية البدنية، وأظهرت النتائج ضعفاً في مستوى المعرفة التربوية لدى المعلمين في كلا من معايير المعرفة المهنية، ومعايير تعزيز التعلم ودعم التعلم والمسؤولية المهنية، وأوصت الدراسة بإقامة دورات تدريبية للمعلمين لتعزيز جوانب النقص في المعرفة التربوية.

**مشكلة الدراسة :**

هناك انتقادات وجهت إلى برامج إعداد المعلمين في الجامعة، حول انخفاض مستوى المعرفة المهنية لدى الخريجين، منها دراسة السعدي (2016: 100) التي توصلت إلى وجود ضعف في الكفايات المهنية التربوية والتخصصية لدى خريجي الجامعة، وحذرت الدراسة من آثار المرشحين للتدريس ذو الكفايات المتدنية على العملية التعليمية بأنهم "لن يسهموا في تجويد مخرجات التعليم، بل سيكونون عامل ضعف لا يمكن تجاوزه بالاهتمام بالعناصر التربوية الأخرى". ومعلوم بأنه لا بد من توافر المعرفة المهنية التربوية والتخصصية لدى معلمي التربية البدنية حتى يتسنى للمعلمين تحقيق الأهداف التعليمية، لذلك فإن تحديد درجة امتلاك المعرفة سوف يساعد الجهات المعنية على تحديد نقاط الضعف لدى المعلمين العاملين في مدارس التعليم العام، وإعداد الخطط والبرامج العلاجية لها. وفي هذا الصدد، يوصي الجار الله (2020) أن تتناول التنمية المهنية عملية تطوير المعلم من جوانب المعلومات والمعارف والأداء وأساليب العمل والسلوك والاتجاهات على حد سواء، لتمثل الوجه الآخر لإعداده قبل دخول المهنة، ولأن ما يقدم للمعلم في مؤسسات الإعداد المهني للمعلمين، لا يعدو عن نقطة انطلاق، بينما يمثل النمو المهني في أثناء الخدمة الضمان لاستمرار ورفع مقدرات المعلمين لمواجهة التقدم المعرفي الكبير في المستحدثات العلمية والتقنية في المناهج

والتعليم وتقنياتها.

لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة امتلاك المعرفة المهنية التربوية والتخصصية لدى معلمين التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء المعايير المهنية الوطنية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، وكانت تساؤلات الدراسة على النحو الآتي:

1. ما درجة امتلاك المعرفة المهنية في المجال التربوي لدى معلم التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما درجة امتلاك المعرفة المهنية في المجال التخصصي لدى معلم التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟
3. هل توجد فروق إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة امتلاك المعرفة المهنية لدى معلم التربية البدنية تعزى لمتغيرات: المرحلة الدراسية، الخبرة في التدريس، المؤهل الأكاديمي، التدريب، دعم مدير المدرسة، دعم المشرف التربوي؟

#### أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى درجة امتلاك المعرفة المهنية في المجال التربوي لدى معلم التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين.
2. التعرف إلى درجة امتلاك المعرفة المهنية في المجال التخصصي لدى معلم التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين.
3. التعرف إلى الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في درجة امتلاك المعرفة المهنية لدى معلم التربية البدنية تعزى لمتغيرات: المرحلة الدراسية، الخبرة في التدريس، المؤهل الأكاديمي، التدريب، دعم مدير المدرسة، دعم المشرف التربوي.

#### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في ما يأتي:

1. تبحث هذه الدراسة في مشكلات إعداد المعلم، ومعلم التربية البدنية بشكل خاص، الذي يعد أحد أهم عناصر نجاح العملية التعليمية في تحقيق غايات التربية والتعليم وأهدافها في الدول، ومنها تربية مواطن لائق بدنياً ومعافى صحياً يسهم بشكل فاعل في تقدم وطنه.
2. تركز هذه الدراسة على إعداد المعلم وفق المعايير المهنية التي تعد من الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وتطويره، وتسعى للوقوف على مستوى كفايات المعلمين في الميدان التربوي.
3. يستفاد من هذه الدراسة في مراجعة برامج إعداد المعلم في الجامعة، وبرامج التنمية المهنية للمعلم في أثناء الخدمة، خصوصاً مع التوسع الحالي في تقديم تلك البرامج وحرص وزارة التعليم على تجويدها وربطها بالكفايات المهنية التعليمية.
4. تعد هذه الدراسة الأولى التي تناولت معايير معلم التربية البدنية المهنية الوطنية في المجال التربوي والمجال والتخصصي معاً في المملكة العربية السعودية، حسب علم الباحث، مما يثري الأدبيات العلمية في هذا المجال.

حدود الدراسة:

تم إجراء الدراسة في إطار الحدود الآتية:

- الحدود المكانية: معلمي التربية البدنية في مدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
  - الحدود الزمانية: العام الدراسي 1440هـ - 1441هـ.
  - الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على معايير معلم التربية البدنية المهنية الوطنية في المملكة العربية السعودية، المعتمدة من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب للعام 2017- 1439.
- مصطلحات الدراسة:**

**المعرفة المهنية،** وتعرف بأنها: المعارف التي يحتاج إليها المعلم لإتاحة فرص تعليمية للطلاب ذات جودة عالية، ويتضمن ذلك الإلمام بمجال التخصص الذي سوف يقوم بتدريسه، والمعرفة بالطلاب وكيفية تعلمهم، والمعرفة بالمنهج والمصادر التي تدعم تعلم الطلاب، والإلمام بالمهارات اللغوية والكمية الأساسية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017: 12). ويقصد بها إجرائياً في هذه الدراسة: المعارف التربوية والتخصصية في مجال تعليم وتعلم التربية البدنية التي يمتلكها معلم المادة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية.

**المعايير المهنية الوطنية في التربية البدنية،** وتعرف بأنها: ما ينبغي على معلم التربية البدنية معرفته والمقدرة على أدائه في التخصص التدريسي وطرق تدريسه، ويتضمن ذلك المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص، وما يتصل بها من ممارسات تدريسية فاعلة تشمل تطبيق طرق التدريس الخاصة، والتحلي بالسمات والقيم المتوقعة من المعلم المتخصص بحيث يمثل في ممارساته وسلوكه الدور المأمول من معلم التربية البدنية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017: 12). ويقصد بها إجرائياً في هذه الدراسة: المعايير المهنية لمعلم التربية البدنية في التعليم العام، والتي تنص على ما يجب على المعلم معرفته والمقدرة على أدائه في تعليم مادة التربية البدنية بالمدارس الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية.

#### **منهجية الدراسة**

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والذي يعرف بأنه ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة وصف الظاهرة التي يريد الباحث دراستها وجمع أوصافها بشكل دقيق، ويتبع أحياناً حالية وممارسات قائمة وموجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي (عطوان ومطر، 2018: 77). وتم استخدام هذا المنهج لتحديد درجة امتلاك المعرفة المهنية لدى معلم التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية.

#### **إجراءات الدراسة:**

حصلت الدراسة على موافقة كل من لجنة أخلاقيات البحث العلمي للدراسات الانسانية والاجتماعية في جامعة الملك سعود، وإدارة التخطيط والتطوير بوزارة التعليم. تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من معلمي التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، مع الأخذ بعين الاعتبار إتاحة فرص المشاركة متساوية بين جميع أفراد المجتمع من مكاتب التعليم بمدينة الرياض وعددها (12) مكتباً. أجريت دراسة استطلاعية لتأكد من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) وثباتها، شارك فيها (30) معلماً من مجتمع الدراسة. وبعد ذلك، تم إجراء الدراسة الأساسية، فقد قدمت نسخة الإلكترونية من أداة الدراسة لكل المكاتب، وقامت هذه المكاتب بإيصال الأداة إلى المعلمين عبر وسائل المراسلة الرسمية لديها. استغرقت الفترة الأولى لجمع البيانات مدة أسبوعين، وبلغ عدد الاستبانات المعادة (120) استبانة، وبنسبة استرجاع مقدارها (30%). تلى ذلك المرحلة الثانية، تواصل الباحث مع مشرفي التربية البدنية في المكاتب مرة أخرى، لتشجيع المعلمين على المشاركة في الدراسة، وبلغ عدد الاستبانات المعادة (112) استبانة. وبذلك، يصبح إجمالي عدد الاستبانات المعادة (232) استبانة، وبنسبة استجابة نهائية مقدارها (59.1%).

### مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة الرياض، المسجلين في سجلات وزارة التعليم للعام الدراسي 1441 هـ، وبلغ عدد المعلمين في المرحلة الابتدائية (707) معلم، والمرحلة المتوسطة (275) معلم، ليكون العدد الإجمالي في المرحلتين (982) معلماً. بلغ حجم العينة (392) معلماً، موزعين بالتساوي بين المرحلتين، المرحلة الابتدائية (196) معلماً، والمرحلة المتوسطة (196) معلماً، وبنسبة (40%) من العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة البالغ (982) معلم.

### وصف عينة الدراسة:

بلغ إجمالي عدد أفراد عينة الدراسة (232) معلم تربية بدنية، والجدول (1) يوضح وصفاً للعينة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات المؤهل التعليمي والخبرة في التدريس والتدريب

(ن=232)

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
المرحلة الدراسية	ابتدائية	136	58.62
	متوسطة	96	41.37
	ديبلوم	46	19.82
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	160	68.96
	دراسات عليا	26	11.20
	8 سنوات فأقل	17	7.32
سنوات الخبرة	من 9 إلى 15 سنة	43	18.53
	16 سنة فأكثر	172	74.13
	نعم ، حضرت	130	56.03
التدريب	لا ، لم أحضر	102	43.96
	منخفض	54	23.27
دعم مدير المدرسة	متوسط	88	37.93
	كبير	90	38.79
	منخفض	25	10.77
دعم المشرف التربوي	متوسط	55	23.70
	كبير	152	65.51

### أداة الدراسة :

استخدمت الدراسة استبانة موجهة إلى معلمي التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، والتي تم بناؤها في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017). وتكونت هذه الاستبانة في صورتها الأولية من محورين: المحور الأول، المعرفة المهنية في المجال التربوي، وينقسم إلى أربعة أقسام: المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه، الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية، المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة، كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة، وبلغ عدد العبارات (17) عبارة. وأما المحور الثاني، المعرفة المهنية في مجال التخصص، فتكون من قسم واحد: المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه، وبلغ عدد العبارات (19) عبارة. استخدمت الدراسة مقياس ليكرت (Likert Scale)

الخماسي لقياس استجابة المعلمين على الاستبانة (كبير جداً-كبير - متوسط- منخفض-منخفض جداً).  
صدق أداة الدراسة وثباتها:

الصدق الظاهري (Face Validity): تم التأكد من صدق أداة الدراسة باستخدام أسلوب الصدق الظاهري، وذلك بعرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في التربية البدنية بجامعة الملك سعود، ومشرفي التربية البدنية في وزارة التعليم، لإبداء آرائهم حول أهمية العبارات، وسلامة اللغة، وانتمائها للمحاور. وجاءت توصيات المحكمين، بتعديل صياغة العبارتين (10) و(17)، من المحاور الثاني، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة على وفق آرائهم.

الاتساق الداخلي معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient): تم التأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقياس الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. يوضح الجدول (2) قيم معامل الارتباط، والتي جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة صادقة وتقيس الجوانب التي أعدت لقياسها.

الجدول (2): قيم معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة بالدرجة الكمية للمحور المنتمية إليه

المحور	القسم	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
المعرفة المهنية في المجال التربوي	المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	1	**0.801	3	**0.818
		2	**0.866	4	**0.750
	الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية	5	**0.787	8	**0.809
		6	**0.889	9	**0.820
		7	**0.852	10	**0.743
	المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة	11	**0.855	13	**0.873
		12	**0.862		
		14	**0.758	16	**0.902
	المعرفة المهنية في المجال التخصصي	كيفية اعداد برامج تعلم متكاملة	15	**0.891	17
18			**0.717	28	**0.817
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسية		19	**0.800	29	**0.705
		20	**0.749	30	**0.768
		21	**0.753	31	**0.718
		22	**0.845	32	**0.825
		23	**0.814	33	**0.763
		24	**0.836	34	**0.759
		25	**0.873	35	**0.709
26	**0.847	36	**0.798		
		27	**0.865		

\*\*دالة إحصائية عند مستوى (0.01)

ثبات الاتساق الداخلي (Cronbach's Alpha): تم حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لأداة الدراسة ككل ولأقسامها. يوضح الجدول (3) أن معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة قد بلغ مقداره (0.917)، وهو معامل ثبات عال يمكن الوثوق به من أجل استخدام الأداة في الإجابة على تساؤلات

الجدول (3): معامل أنفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

معامل الثبات	عدد العبارات	المحور
0.895	17	المعرفة المهنية في المجال التربوي
0.966	19	المعرفة المهنية في المجال التخصصي
0.917	36	الثبات الكلي

#### الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة عددا من الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن تساؤلاتها شملت، التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد امتلاك المعرفة المهنية لدى المعلمين؛ معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي للأداة، ومعادلة كرونباخ ألفا لحساب ثبات محاور الأداة؛ اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف إلى الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

كما تم حساب مدى المتوسطات الحسابية لفئات المقياس ذي التدرج الخماسي، بالمعادلة الآتية: طول فئة المقياس = (أكبر قيمة-أقل قيمة) ÷ عدد فئات المقياس، (4-5) ÷ 0.80 = ، ويوضح الجدول (4) قيمة فئات المقياس المستخدم في الدراسة.

الجدول (4): توزيع فئات المقياس ودرجاتها

طول الفئة	درجة فئات مقياس
4.21-5.00	كبير جدا
3.41-4.20	كبير
2.61-3.40	متوسط
1.81-2.60	منخفض
1-1.80	منخفض جدا

#### النتائج ومناقشتها:

للإجابة عن تساؤل الدراسة الأول ونصه: "ما درجة امتلاك المعرفة المهنية في المجال التربوي لدى معلم التربية البدنية في المرحلتين المتوسطة والابتدائية في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية؟"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل قسم من الأقسام، كما يظهر الجدول (5).

الجدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة المقياس عنى المعرفة المهنية في المجال

التربوي لدى المعلمين (ن=232)

المحور	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المقياس
المعرفة المهنية في المجال التربوي	المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	3.80	.827	كبير
	الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية	3.71	.832	
	المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة	3.76	.862	
	كيفية اعداد برامج تعلم متكاملة	3.65	.902	
المتوسط العام		3.73	.856	كبير

يوضح الجدول (5) أن امتلاك المعرفة المهنية في المجال التربوي لدى معلمي التربية البدنية في

المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وفق المعايير المهنية الوطنية جاءت بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي عام بلغ (3.73)، وجاء امتلاك المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.80)، بينما جاء امتلاك المعرفة بكيفية إعداد برامج تعلم متكاملة في الرتبة الأخيرة (3.65). وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى الاهتمام بالجانب التربوي من معرفة معلم التربية البدنية، وجهود وزارة التعليم ممثلة في المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي الذي يعنى بتنظيم التطوير المهني التعليمي ورفع كفاءته وفاعليته في التعليم العام (وزارة التعليم، 2022).

ولمعرفة النتائج التفصيلية لدرجة امتلاك المعرفة المهنية في المجال التربوي لدى معلمي التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات المحور، والجدول (6) يوضح ذلك.

**الجدول (6): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لإجابات عينة الدراسة لدرجة امتلاك المعرفة المهنية في المجال التربوي**

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الامتلاك					المعيار الأول: المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	م
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	كبير	كبير جدا		
2	0.877	3.97	1	9	59	89	74	التكرار	1.
			0.4	3.9	25.4	38.4	31.9	النسبة	
13	0.915	3.64	2	19	85	81	45	التكرار	2.
			.9	8.2	36.6	34.9	19.4	النسبة	
3	0.929	3.92	2	16	50	95	69	التكرار	3.
			0.9	6.9	21.6	40.9	29.7	النسبة	
11	1.173	3.71	8	32	59	54	79	التكرار	4.
			3.4	13.8	25.4	23.3	34.1	النسبة	
<b>0.827</b>			<b>3.80</b>			<b>المتوسط الحسابي للمعيار الأول</b>			
<b>المعيار الثاني: الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية.</b>									
4	.926	3.87	1	19	53	95	64	التكرار	5.
			0.4	8.2	22.8	40.9	27.6	النسبة	
5	1.008	3.80	2	23	64	73	70	التكرار	6.
			.9	9.9	27.6	31.5	30.2	النسبة	



الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الامتلاك					المعايير		م
			منخفض جداً	منخفض	متوسط	كبير	كبير جداً	المعيار الأول: المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه		
								الإملائية	السلمية	
1	.965	4.00	3	12	54	77	86	التكرار	إجادة مهارات التحدث والقراءة	.7
			1.3	5.2	23.3	33.2	37.1	النسبة	بلغة صحيحة وسلمية	
10	.991	3.74	4	18	74	75	61	التكرار	التعرف إلى بنية الأعداد والعمليات الحسابية التي تجري عليها	.8
			1.7	7.8	31.9	32.3	26.3	النسبة		
17	1.016	3.41	7	33	86	69	37	التكرار	التعرف إلى مفاهيم القياس وأساليبه	.9
			3.0	14.2	37.1	29.7	15.9	النسبة	والمعادلات الجبرية الأساسية	
16	1.097	3.48	9	34	74	66	49	التكرار	جمع المعلم البيانات وتحليلها	.10
			3.9	14.7	31.9	28.4	28.4	النسبة	وتفسير نتائجها	
<b>0.832</b>			<b>3.71</b>			المتوسط الحسابي للمعيار الثاني				
المعيار الثالث/ المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.										
7	0.898	3.78	2	16	65	98	51	التكرار	التمييز بين المداخل العامة للتدريس	.11
			.9	6.9	28.0	42.2	22.0	النسبة		
6	0.954	3.78	2	24	53	98	55	التكرار	المفاضلة بين استراتيجيات متنوعة للتدريس	.12
			0.9	10.3	22.8	42.2	23.7	النسبة	تلائم خصائص الطلاب وحاجاتهم	
9	1.013	3.75	4	19	73	70	66	التكرار	التعرف إلى طرق دمج	.13
			1.7	8.2	31.5	30.2	28.4	النسبة		

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الامتلاك					المتوسط الحسابي للمعيار الثالث		م
			منخفض جداً	منخفض	متوسط	كبير	كبير جداً	المعيار الأول: المعرفة	بالتقنية في التدريس	
								بالتقنية في التدريس		
	<b>0.862</b>	<b>3.76</b>								
<b>المتوسط الحسابي للمعيار الثالث</b>										
<b>المعيار الرابع / كفاءة اعداد برامج تعلم متكاملة.</b>										
8	0.958	3.76	1	24	62	87	58	التكرار	التعرف إلى كفاءة اشتقاق أهداف تعلم تناسب طبيعة المنهج وتراعي خصائص الطلاب وحاجاتهم	.14
			.4	10.3	26.7	37.5	25.0	النسبة		
14	1.072	3.64	8	22	75	67	60	التكرار	التعرف إلى كفاءة التخطيط لبرامج طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى	.15
			3.4	9.5	32.3	28.9	25.9	النسبة		
12	1.037	3.70	3	27	70	68	64	التكرار	التعرف إلى كفاءة تصميم برامج تعلم وفق خطة التدريس	.16
			1.3	11.6	30.2	29.3	27.6	النسبة		
15	1.028	3.52	6	26	91	60	49	التكرار	التعرف إلى كفاءة توظيف البيانات المختلفة لتقويم برامجه وتطويرها	.17
			2.6	11.2	39.2	25.9	21.1	النسبة		
	<b>0.902</b>	<b>3.65</b>								
<b>المتوسط الحسابي للمعيار الرابع</b>										

يشير الجدول (6) إلى أن المتوسطات الحسابية للعبارة تراوحت بين أعلى قيمة متوسط حسابي مقداره (4.00)، وتمثل درجة امتلاك كبيرة للعبارة، وأقل درجة عند قيمة (3.41) وتمثل درجة امتلاك كبيره للعبارة، بما يشير إلى وجود تقارب في درجة امتلاك المعرفة المهنية في المجال التربوي لدى المعلمين وفق للمعايير المهنية الوطنية وبناء على المتدرج الخماسي.

أيضاً، توضح النتائج التفصيلية لعبارة الاستبانة، أن العبارة (7)، ونصها " إجادة مهارات التحدث والقراءة بلغة صحيحة وسلمية"، جاءت الأولى في ترتيب استجابات عينة الدراسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي

(4.00)، وتمثل درجة امتلاك كبيرة، والعبارة (1) ونصها "التعرف إلى خصائص نمو الطلاب وأثرها في تعلمه"، جاءت ثانية وحصلت على متوسط حسابي مقداره (3.97) وتمثل درجة امتلاك كبيرة. في حين أن العبارة (9) ونصها "التعرف إلى مفاهيم القياس وأساليبه والمعادلات الجبرية الأساسية جاءت في ترتيب استجابات عينة الدراسة الأخيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.41) وتمثل درجة امتلاك كبيرة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة قدور والديري (2014) التي توصلت إلى أن امتلاك معلمي التربية البدنية للكفايات التدريسية بدرجة مرتفعة. بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الحربي، 2016) التي أظهرت النتائج أن المعرفة المهنية التربوية لدى خريجي برامج إعداد معلمي التربية البدنية جاءت بدرجة ضعيفة في مستوى المعرفة التربوية لدى المعلمين. وقد يعزى الاختلاف بين الدراسات السابقة إلى أن دراسة (الحربي، 2016) تكونت عينتها من المعلمين حديثي التخرج.

**للإجابة عن التساؤل الثاني: ما درجة امتلاك المعرفة المهنية في المجال التخصصي لدى معلم التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية؟**، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور، وأيضاً حسابها للمحور ككل. والجدول (7) يوضح ذلك.

**الجدول (7): انكراوات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لإجابات عينة الدراسة بدرجة امتلاك المعرفة المهنية في المجال التخصصي**

م	المعيار	درجة الامتلاك					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبير جداً	كبير	متوسط	منخفض	منخفض جداً			
1	توضيح المعرفة الكاملة بالعلوم الاساسية لتخصص التدريس وتوظيفها في برامج التربية البدنية	التكرار	46	71	69	43	3	3.49	15
		النسبة	19.8	30.6	29.7	18.5	1.3		
2	توضيح العلوم الاساسية لتخصص وظائف أعضاء الجسد البدني وتوظيفها في برامج التربية البدنية	التكرار	48	84	62	33	5	3.59	13
		النسبة	20.7	36.2	26.7	14.2	2.2		
3	توضيح العلوم الاساسية لتخصص علم الحركة والميكانيكا الحيوية وتوظيفها في برامج التربية البدنية	التكرار	47	64	76	36	9	3.45	16
		النسبة	20.3	27.6	32.8	15.5	3.9		
4	بيان المفاهيم الاساسية لتخصص التعلم الحركي وتوظيفها في برامج التربية البدنية	التكرار	48	74	66	37	7	3.51	14
		النسبة	20.7	31.9	28.4	15.9	3.0		
5	توضيح العلوم الاساسية لتخصص أسس التهيئة واليقظة البدنية وتوظيفها في برامج التربية البدنية	التكرار	65	79	56	28	4	3.75	8
		النسبة	28.0	34.1	24.1	12.1	1.7		
6	توضيح العلوم الاساسية لتخصص التغذية الرياضية وتوظيفها في برامج التربية البدنية	التكرار	56	80	63	29	4	3.67	10
		النسبة	24.1	34.5	27.2	12.5	1.7		
7	التعرف على أهم الاصابات الرياضية والاسعافات الأولية وتوظيفها في برامج التربية البدنية	التكرار	78	89	49	13	3	3.97	2
		النسبة	33.6	38.4	21.1	5.6	1.3		
8	توضيح المفاهيم الحركية والمهارات الحركية الاساسية وتوظيفها في برامج التربية البدنية	التكرار	67	85	55	22	3	3.82	5
		النسبة	28.9	36.6	23.7	9.5	1.3		
9	توضيح إدارة وتنظيم برامج التربية البدنية وتطبيقها المختلفة	التكرار	61	82	68	18	3	3.78	6
		النسبة	26.3	35.3	29.3	7.8	1.3		
10	توضيح خصائص النمو والتطور الحركي عبر مراحل الحياة المختلفة واحتياجات كل مرحلة، مع مراعاة البرامج الملائمة لكل مرحلة عند تصميم الخبرة التعليمية في التربية البدنية	التكرار	50	86	67	27	2	3.67	11
		النسبة	21.6	37.1	28.9	11.6	.9		
11	توضيح العلوم الاساسية لتخصص علم النفس الرياضي وتوظيفها في برامج التربية البدنية	التكرار	50	58	79	37	8	3.45	17
		النسبة	21.6	25.0	34.1	15.9	3.4		
12	توضيح المفاهيم الاساسية للتربية البدنية الخاصة ومراعاة ذلك في برامج التربية البدنية الخاصة	التكرار	41	66	73	40	12	3.36	18
		النسبة	17.7	28.4	31.5	17.2	5.2		
13	امتلاك المعرفة الكاملة بالأسس النظرية وتطبيقها للألعاب الرياضية وتطبيقها في برامج التربية البدنية	التكرار	85	74	53	16	4	3.95	3
		النسبة	36.6	31.9	22.8	6.9	1.7		
14	شرح ارتباط مجالات تخصص التربية البدنية وتطبيقها في المجتمع وحاجاته.	التكرار	77	77	56	20	2	3.89	4
		النسبة	33.2	33.2	24.1	8.6	.9		
15	التعرف على أساليب التعلم المرتبطة بتدريس التربية البدنية	التكرار	74	89	56	13	0	3.97	1
		النسبة	31.9	38.4	24.1	5.6	0		
16	شرح قضايا التدريس، وتطورات المناهج في تخصصه والتي تساعد لتعليم الطلاب محتوى مادة التربية البدنية	التكرار	48	87	72	23	2	3.67	12
		النسبة	20.7	37.5	31.0	9.9	.9		
17	توضيح أهم طرق تدريس التربية البدنية واختيار أنشطة التعليم لمحتوى المادة من مصادر متنوعة	التكرار	58	88	65	19	2	3.78	7
		النسبة	25.0	37.9	28.0	8.2	.9		
18	المكثرة على اختيار استراتيجيات متنوعة لمساعدة الطلاب في تحقيق أهداف التعلم.	التكرار	56	81	66	29	0	3.71	9
		النسبة	24.1	34.9	28.4	12.5	0		
19	المعرفة بالأبحاث المعاصرة المركزة على التدريس الفعال بالإضافة إلى معرفته بالأبحاث المتعلقة بالمفاهيم الحاخطة ومعوقات التعلم لدى الطلاب	التكرار	43	50	78	44	17	3.25	19
		النسبة	18.5	21.6	33.6	19.0	7.3		
	المتوسط الحسابي العام						3.66	.863	كبير

يبين الجدول (7) أن المتوسط العام للمعرفة المهنية في المجال التخصصي جاء بمقدار (3.66)، وتمثل درجة امتلاك كبيرة. كما تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارة بين أعلى قيمة متوسط حسابي مقداره (3.97)، وتمثل درجة امتلاك كبيرة للعبارة، وأقل امتلاك عند قيمة (3.25)، وتمثل درجة امتلاك متوسطة للعبارة، بما يشير إلى وجود تباين في درجة امتلاك المعرفة المهنية في المجال التخصصي لدى معلمي التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بين امتلاك بدرجة كبيرة ودرجة متوسطة بناء على المقياس المتدرج الخماسي.

أيضاً، توضح النتائج التفصيلية لدرجة امتلاك المعرفة المهنية في المجال التخصصي، أن العبارة (15)، ونصها " التعرف إلى أساليب التعلم المرتبطة بتدريس التربية البدنية"، جاءت الأولى في ترتيب استجابات عينة الدراسة، وحصلت على متوسط حسابي مقداره (3.97)، وتمثل درجة امتلاك كبيرة، والعبارة (7) ونصها " التعرف إلى أهم الإصابات الرياضية والإسعافات الأولية وتوظيفها في برامج التربية البدنية"، جاءت ثانية، وحصلت على متوسط حسابي بلغ (3.97)، وتمثل درجة امتلاك كبيرة. في حين أن العبارة (12)، ونصها " توضيح المفاهيم الأساسية للتربية البدنية الخاصة ومراعاة ذلك في برامج التربية البدنية الخاصة"، والعبارة (19) ونصها " المعرفة بالأبحاث المعاصرة المرتكزة على التدريس الفعال فضلاً عن معرفته بالأبحاث المتعلقة بالمفاهيم الخاطئة ومعوقات التعلم لدى الطلاب"، جاءت في ترتيب استجابات عينة الدراسة الأخيرة وحصلت على متوسط حسابي بلغ (3.36 و 3.25 على التوالي)، وتمثل درجة امتلاك متوسطة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الرواحي والهنائي، 2013) التي توصلت إلى أن امتلاك الكفايات التدريسية لدى معلمين ومعلمات التربية البدنية في سلطنة عمان تراوحت بين المرتفعة والمتوسطة والقليلة، ودراسة (الدغيم، 2017) التي توصلت إلى أن امتلاك المعرفة التخصصية لدى معلمي مادة الكيمياء وفق المعايير الوطنية المهنية في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الجفري، 2015) التي أظهرت النتائج أن امتلاك المعرفة التخصصية في فسيولوجيا الجهد البدني واللياقة البدنية لدى معلمي التربية البدنية في بعض الدول العربية جاءت بدرجة ضعيف جداً، ودراسة (شوكت، 2014) التي وجدت امتلاك معلمي التربية البدنية للكفايات المعرفية في الحدائق الرياضية كان بدرجة منخفضة. وتعزو الدراسة هذا الاختلاف في الدراسات السابقة إلى ضعف الجانب التخصصي في برامج إعداد المعلم في الجامعة، وتأخر مواكبة المستجدات الحديثة في التربية البدنية وعلومها ومناهجها، وهذا ما أشارت إليه دراسة (السعودي، 2016) التي حذرت من ضعف في الكفايات المهنية التخصصية لدى بعض خريجي الجامعة، وأثره السلبي على جودة العملية التعليمية. ويتفق عزيز (2015) مع دراسة (السعودي، 2016) في الفلق تجاه الأثر السلبي لضعف المعرفة المهنية التخصصية لدى المعلمين، نظراً لما قد ينعكس على المتعلمين في انخفاض مستويات التحصيل الدراسي وتكوين اتجاهات سلبية نحو العلم. لذا يؤكد عزيز (2015: 122) أن أهم العوامل التي تقرر مستوى كفاءة المعلم هو التأهيل المهني الذي توفره مؤسسات إعداد المعلمين قبل التحاقهم بالميدان التربوي، لأن مهنة التعليم ليست مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد لديه معلومات في حقل أو حقول معينة من المعرفة ولكنها مهنة لها أصولها وعلم له مقوماته.

للإجابة عن تساؤل الدراسة الثالث " التعرف إلى الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في درجة امتلاك المعرفة المهنية لدى معلم التربية البدنية تعزى لمتغيرات: المرحلة الدراسية، الخبرة في التدريس، المؤهل العلمي، التدريب؟"، تم حساب المتوسطات الحسابية، واختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة دلالات الفروق بين المجموعات.

أولاً: الفروق باختلاف متغير المرحلة الدراسية.

تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرف إلى مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة امتلاك المعرفة المهنية لدى معلم التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وفق المعايير المهنية الوطنية في المملكة العربية السعودية، تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، والجدول (8) يوضح الإجابة على السؤال.

الجدول 8: اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test) لدلالة الفروق تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

المعيار المهنية التربوية والتخصصية	الفئات المرحلة	عدد المعلمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	الابتدائية	136	3.84	.818	230	0.876	0.382	غير دالة
	المتوسطة	96	3.75	.841				
الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية.	الابتدائية	136	3.66	.827	230	-1.203	0.230	غير دالة
	المتوسطة	96	3.79	.837				
المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	الابتدائية	136	3.74	.775	230	-0.427	0.670	غير دالة
	المتوسطة	96	3.79	.975				
كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	الابتدائية	136	3.57	.853	230	-1.593	0.113	غير دالة
	المتوسطة	96	3.76	.961				
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسيه	الابتدائية	136	3.62	.872	230	-0.943	0.347	غير دالة
	المتوسطة	96	3.73	.850				

\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \geq 0.05$ ) \*\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \geq 0.01$ )

يوضح الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين استجابات عينة الدراسة حول امتلاك المعرفة المهنية في المجال التربوي والمجال التخصصي لدى معلم التربية البدنية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية الابتدائية والمتوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه البيئة التعليمية من حيث المناهج الدراسية، والعمليات التدريسية كالخطيط والتنفيذ والتقييم في مدارس التعليم العام. ثانياً: الفروق باختلاف متغير الخبرة في التدريس.

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف إلى مدى دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير الخبرة في التدريس، الجدول (9) يوضح النتيجة.

الجدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة التي تعزى

لمتغير الخبرة في التدريس

المعرفة المهنية	الفئات (الخبرة التدريسية)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	8 سنوات فأقل	17	3.61	.906	0.513	0.599	غير دالة
	من 9 إلى 16 سنة	43	3.84	.909			
	17 سنة فأكثر	172	3.81	.800			
الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية.	8 سنوات فأقل	17	4.03	.662	1.934	0.147	غير دالة
	من 9 إلى 16 سنة	43	3.81	.951			
	17 سنة فأكثر	172	3.66	.810			
المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	8 سنوات فأقل	17	4.05	.648	2.759	0.65	غير دالة
	من 9 إلى 16 سنة	43	3.96	.807			
	17 سنة فأكثر	172	3.69	.883			

المعرفة المهنية	الفئات (الخبرة التدريسية)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	8 سنوات فأقل	17	3.91	.666	0.941	0.392	غير دالة
	من 9 إلى 16 سنة	43	3.71	1.00			
	17 سنة فأكثر	172	3.61	.896			
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسيه	8 سنوات فأقل	17	3.93	.874	1.024	0.361	غير دالة
	من 9 إلى 16 سنة	43	3.71	.942			
	17 سنة فأكثر	172	3.63	.841			

يوضح الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين استجابات عينة الدراسة حول امتلاك المعرفة المهنية في المجالين التربوي والتخصصي لدى معلم التربية البدنية تعزى لمتغير الخبرة في التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدغيم، 2015) التي دلت على عدم وجود فروق إحصائية بين معرفة معلمي مادة الكيمياء في ضوء المعايير المهنية الوطنية في المملكة العربية السعودية، وفقاً للخبرة في التدريس.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي.

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف إلى مدى دلالة الفروق بين إجابات عينة الدراسة وفق متغير المؤهل الأكاديمي للمعلم، والجدول (10) يوضح ذلك. الجدول (10): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة التي تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي.

المعرفة المهنية	الفئات (المؤهل الأكاديمي)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	دبلوم	46	3.64	.714	7.785	0.001	دالة
	بكالوريوس	160	3.93	.815			
	دراسات عليا	26	3.31	.881			
الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية.	دبلوم	46	3.39	.733	6.324	0.002	دالة
	بكالوريوس	160	3.84	.812			
	دراسات عليا	26	3.51	.954			
المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	دبلوم	46	3.41	.810	10.755	0.000	دالة
	بكالوريوس	160	3.93	.836			
	دراسات عليا	26	3.35	.799			
كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	دبلوم	46	3.40	.932	5.831	0.003	دالة
	بكالوريوس	160	3.78	.890			
	دراسات عليا	26	3.28	.740			
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسية.	دبلوم	46	3.28	.662	13.651	0.000	دالة
	بكالوريوس	160	3.85	.865			
	دراسات عليا	26	3.19	.770			

يبين الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة عند مستوى ( $\alpha \geq 0.01$ ) لجميع معايير المعرفة المهنية التربوية والتخصصية، مما يعني وجود فروق في امتلاك المعرفة المهنية تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي للمعلم، لصالح المعلمين الذين حصلوا على البكالوريوس، وهذه النتيجة تشير إلى دور برامج إعداد المعلم في تزويد المعلمين بما يحتاجون من معارف ومهارات نظرية وتطبيقية لتطبيق منهج التربية البدنية في مدارس التعليم العام، وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن برامج البكالوريوس تقدم معارف ومهارات مهنية أكثر من برامج الدبلوم، بينما تركز برامج الدراسات العليا على تطوير جانب البحث ومهاراته لدى المعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (قدور والديري، 2014)، ودراسة (شوكت، 2014)، التي وجدت فروق بين المعلمين في المعرفة المهنية تعزى لمؤهل الأكاديمي، لكن لصالح المعلمين الحاصلين على الدراسات العليا. وتشير هذه النتيجة إلى أهمية إعداد المعلم في برامج البكالوريوس والدراسات العليا وأثرها الإيجابي في تنمية المعرفة المهنية لدى المعلمين، نظراً لما تتمتع به هذه البرامج من مواد تخصصية متنوعة مقارنة مع الدبلوم.

رابعا: الفروق باختلاف التدريب.

تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرف إلى مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة امتلاك المعرفة المهنية لدى معلم التربية البدنية والصحية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وفق المعايير المهنية الوطنية في المملكة العربية السعودية، تعزى لمتغير التدريب، والجدول (11) يوضح النتيجة.

الجدول 11: اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test) لدلالة الفروق تبعاً لمتغير التدريب

المعايير المهنية	الفئات التدريب	عدد المعلمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	لم أحضر	102	3.62	.821	230	-2.973	0.003	دالة
	نعم حضرت	130	3.95	.807				
الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية.	لم أحضر	102	3.51	.855	230	-3.348	0.001	دالة
	نعم حضرت	130	3.87	.782				
المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	لم أحضر	102	3.50	.880	230	-4.308	0.000	دالة
	نعم حضرت	130	3.97	.788				
كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	لم أحضر	102	3.35	.878	230	-4.782	0.000	دالة
	نعم حضرت	130	3.89	.849				
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسية.	لم أحضر	102	3.39	.838	230	-4.438	0.000	دالة
	نعم حضرت	130	3.88	.823				

\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \geq 0.05$ ) \*\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \geq 0.01$ )

يوضح الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.01$ ) بين استجابات عينة الدراسة حول امتلاك المعرفة المهنية في المجالين التربوي والتخصصي لدى معلم التربية البدنية تعزى لمتغير التدريب، وإصالح المعلمين الذين حضروا دورات تدريبية في تنمية المعرفة المهنية، وهذه النتيجة تشير إلى أهمية برامج التنمية المهنية في تطوير المعلمين في أثناء الخدمة. وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى جودة البرامج التدريبية الحالية في مجال التربية البدنية خصوصاً بعد إدراج جميع البرامج تحت مظلة المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي في وزارة التعليم، ومراقبة تنفيذها وتطويرها من قبل الخبراء (وزارة التعليم، 2022). تؤيد هذه النتيجة دراسة (الحربي، 2016) التي أوصت بإقامة دورات تدريبية للمعلمين لتعزيز

جوانب النقص في المعرفة المهنية التربوية.

**خامسا: الفروق باختلاف متغير دعم مدير المدرسة.**

تم حساب اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في امتلاك المعرفة المهنية في المجالين التربوي والتخصصي، تعزى لمتغير دعم مدير المدرسة، والجدول (12) يوضح النتيجة. الجدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة التي تعزى لمتغير دعم مدير المدرسة

المعرفة المهنية	الفئات (دعم المدير)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	منخفض	54	3.60	.925	5.771	0.004	دالة
	متوسط	88	3.71	.847			
	كبير	90	4.03	.692			
الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية.	منخفض	54	3.54	.954	4.865	0.009	دالة
	متوسط	88	3.60	.833			
	كبير	90	3.92	.710			
المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	منخفض	54	3.59	1.010	4.137	0.017	دالة
	متوسط	88	3.67	.845			
	كبير	90	3.96	.744			
كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	منخفض	54	3.40	1.106	6.501	0.002	دالة
	متوسط	88	3.55	.813			
	كبير	90	3.90	.790			
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسيه	منخفض	54	3.40	1.065	6.979	0.001	دالة
	متوسط	88	3.58	.761			
	كبير	90	3.91	.760			

يبين الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.01$ ) بين استجابات عينة الدراسة حول امتلاك المعرفة المهنية في المجالين التربوي والتخصصي لدى معلم التربية البدنية تعزى لمتغير دعم مدير المدرسة، ولصالح المعلمين الذين حصلوا على دعم مدير المدرسة بدرجة كبيرة، وهذه النتيجة تشير إلى أهمية دعم إدارة المدرسة للمعلمين في تطوير المعرفة المهنية في أثناء الخدمة، وتلليل أي معوقات قد تعوق المعلمين. وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى دور مديري المدارس والمشرفين التربويين في قيادة التنمية المهنية لدى المعلمين من خلال توفير الدعم الإداري والتربوي والمعنوي وفق إمكانات المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عثمان ودبوس وتيم، 2012) التي توصلت إلى وجود دور مرتفع لمديري المدارس الحكومية الثانوية في التنمية المهنية للمعلمين في فلسطين، ودراسة (العجمي، عيسان، 2008) التي أظهرت النتائج تقدير المديرين لدورهم في التنمية المهنية للمعلمين بدرجة كبيرة، في المدارس الثانوية في سلطنة عمان.

**خامسا: الفروق باختلاف متغير دعم المشرف التربوي**

تم حساب اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في امتلاك المعرفة المهنية في المجالين التربوي والتخصصي، تعزى لمتغير دعم المشرف التربوي، والجدول (13) يوضح النتيجة. الجدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة التي تعزى



لمتغير دعم المشرف التربوي

الدالة	مستوى الدلالة	قيمة ف	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئات (دعم المشرف)	المعرفة المهنية
دالة	00.00	10.457	.953	3.26	25	منخفض	المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه
			.908	3.62	55	متوسط	
			.721	3.96	152	كبير	
دالة	0.007	5.069	1.079	3.46	25	منخفض	الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية.
			.843	3.48	55	متوسط	
			.759	3.84	152	كبير	
دالة	0.026	3.719	1.039	3.44	25	منخفض	المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.
			.946	3.63	55	متوسط	
			.780	3.87	152	كبير	
دالة	0.004	5.683	1.063	3.20	25	منخفض	كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.
			.957	3.50	55	متوسط	
			.824	3.78	152	كبير	
دالة	0.002	6.240	1.106	3.19	25	منخفض	المعرفة بالتخصص وطرق تدريسية.
			.826	3.53	55	متوسط	
			.801	3.79	152	كبير	

يشير الجدول (13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.01$ ) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في امتلاك المعرفة المهنية في المجالين التربوي والتخصصي تعزى لمتغير دعم المشرف التربوي، ولصالح المعلمين الذين حصلوا على دعم المشرف التربوي بدرجة كبيرة، وهذه النتيجة تشير إلى أهمية دعم مكاتب التعليم للمعلمين في تطوير المعرفة المهنية أثناء الخدمة، وتدليل أي معوقات قد تعوق المعلمين.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، تقدم الدراسة بعض التوصيات التي تسهم في تنمية المعرفة المهنية لدى معلمين التربية البدنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وتمثل فيما يأتي:
1. تطوير برامج إعداد معلم التربية البدنية في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية والمستجدات الحديثة على المستوى العالمي.
  2. تقديم برامج تنمية المعرفة المهنية لدى معلم التربية البدنية، والتأكد من تناولها محتوى المعايير المهنية الوطنية للمعلم في التعليم العام.
  3. دعم جهود مديري المدارس والمشرفين التربويين في تنمية المعرفة المهنية لدى معلم التربية البدنية.
  4. إجراء دراسة للكشف عن درجة امتلاك المعرفة المهنية في الجانب التربوي والجانب التخصصي لدى معلمي التربية البدنية في المرحلة الثانوية، للوقوف على واقع المعرفة المهنية في التعليم العام.

المراجع:

- الجفري، علي (2015) قياس الحصيلة المعرفية في فسيولوجيا الجهد البدني واللياقة البدنية لدى معلمي التربية البدنية بالمرحلة الابتدائية في بعض الدول العربية، *المجلة الأوربية لتكنولوجيا علوم الرياضة*، 5

- (5)، 58-71.
- الحربي، مشعان (2016) المعرفة التربوية لدى خريجي التربية البدنية بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية بجامعة طيبة، 11 (1)، 105-117.
- خويلدي الهواري، ومحي الدين جمال، ويوراس محمد (2020) درجة امتلاك أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي للكفايات التعليمية الأدائية من وجهة نظرهم، مجلة العلوم الإنسانية، 31 (1)، 223-239.
- الدريج، محمد (2004) الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمناهج المتدمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، 18، 23-24.
- الدغيم، خالد (2017) مستوى المعرفة التخصصية لمعلمي الكيمياء في ضوء المعايير المهنية الوطنية بالمملكة العربية السعودية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، مارس 56، 25-50.
- الرواحي، ناصر، والهناني، جمعة (2013) الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضة المدرسية بسلطنة عمان وعلاقتها بأسباب اختيار مهنة التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14 (1)، 1-48.
- رابح، مجادي (2013) واقع ممارسة الكفايات التعليمية لدى أساتذة التربية البدنية في المرحلة الثانوية في الجزائر، مجلة الإبداع الرياضي، 10، 137-147.
- الصياح، انطوان (2013) مفاتيح للتعليم والتعلم، بيروت: دار النهضة العربية.
- السعودي، عبد الله (2016) الكفايات التخصصية والتربوية للمتقدمين لمهنة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5 (3)، 80-105.
- شوكت، ليث (2014) درجة امتلاك معلمي التربية الرياضية للكفاءة المعرفية في الحداثة الرياضية في مدينة الموصل/العراق، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان: الأردن.
- عزيز، فاضل (2015) التربية الرياضية الحديثة، الجندرية للنشر والتوزيع: المملكة العربية السعودية.
- عثمان، علان، وديوس، محمد ويتم، حسن (2012) دور مديري المدارس الحكومية الثانوية في التنمية المهنية للمعلمين في شمال الضفة الغربية، دراسات العلوم التربوية، 39 (1)، 1-45.
- العجمي، هاني، وعيسان، صالحة (2008) دور مدير المدرسة في تنمية التنمية المهنية للمعلمين بمدارس التعليم الاساسي بسنطنة عمان، رسالة ماجستير منشورة، جامعة السلطان قابوس، 1-261.
- عطوان، أسعد ومطر، يوسف (2018). مناهج البحث العلمي، بيروت: دار الكتب العلمية، لبنان.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (2019) مستقبلات تربوية، 2 (4)، 1-119.
- قطيشات، ليلى (2014) الكفايات المهنية في المؤسسات التربوية، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي: الأردن.
- اللقاني احمد ، والجمال علي (2013) معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط 3، القاهرة: عالم الكتب.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (2018) معايير الاعتماد البرامجي، تاريخ الحصول عليه: 12-04-1443هـ، متوافر على الموقع: [Standards for Program Accreditation - V2018-Ar.pdf \(etc.gov.sa\)](https://www.etc.gov.sa/Standards%20for%20Program%20Accreditation%20-%20V2018-Ar.pdf)
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (2017). معايير معلمي التربية البدنية، هيئة تقويم التعليم والتدريب: المملكة العربية السعودية.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (2017). المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية: المعايير المشتركة لمعلمي جميع التخصصات، هيئة تقويم التعليم والتدريب: المملكة العربية السعودية.
- قدور عز الدين، والديري علي (2014) درجة امتلاك أساتذة التربية الرياضية في العاصمة الجزائرية

- الكندي، خالد (2018) درجة توافر الكفايات المهنية والتدريسية لدى معلمي التربية البدنية والرياضية في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر الموجهين الفنيين ومديري المدارس، *مجلة كلية التربية*، 69 (1)، 383-343.
- وزارة التعليم (2022) *المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي: أهداف المركز*، تاريخ الحصول: 1443/07/01، متوافر على الموقع: [أهداف المركز \(moe.gov.sa\)](http://moe.gov.sa).
- Council for the Accreditation of Educator Preparation [CAEP] (2021) 2022 Initial Level Standards, Accessed on 11-04-1443H, Available at: [2022-initial-standards-1-pager-final.pdf \(caepnet.org\)](https://www.caepnet.org/standards-1-pager-final.pdf)

## تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم واشكالياتها في ظل جائحة

كورونا

د. علا حسين ألهيبي

منخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم واشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. من خلال تطوير أداة لقياس تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم واشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج، ودور المعلمين في الحد من الفجوات في مجال التربية والتعليم داخل الخط الأخضر. اشتملت عينة الدراسة على (435) من المعلمين في لواء الشمال داخل الخط الأخضر، أظهرت نتائج الدراسة إلى أن مدى عمق الفجوات في مجال التربية والتعليم كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود دور كبير للمعلمين في الحد من الفجوات التعليمية واشكالياتها، كما أظهرت النتائج إلى أن عمق الفجوات كانت عند الذكور أعلى من الإناث، كما تبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) على مدى عمق الفجوات في مجال التربية والتعليم في الوسط العربي داخل الخط الأخضر، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا حسب متغير سنوات الخبرة والمسمى الوظيفي. وقد اوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات للحد من الفجوات التعليمية، منها تعزيز استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة حسب حاجات الطلبة الأكاديمية والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: تصورات المعلمين، قضايا التعليم، إشكاليات التعليم، جائحة كورونا، الخط الأخضر.

### Perceptions of Teachers within the Green Line for Education Issues and Their Problems in Light of the Corona Pandemic

Dr. Ola Huseein Alheeb

#### Abstract

The current study aimed to reveal the perceptions of teachers within the green line of education issues and their problems in light of the Corona pandemic, and the role of teachers in reducing them in light of the Corona pandemic. To achieve the aim of the study, the descriptive analytical methodology was used. By developing a tool to measure teachers' perceptions within the green line of education issues and their problems in light of the Corona pandemic, and the role of teachers in reducing them in light of the Corona pandemic. To achieve the goal of the study, the curriculum and the role of teachers in reducing the gaps in the field of education within the green line were used. The study sample included (435) teachers in the North District within the Green Line. The results of the study showed that the depth of the gaps in the field of education was medium, and the results showed that there is a great role for teachers in reducing educational gaps and their problems, and the results also showed The results indicated that the depth of the gaps was higher for males than for females, as it was found from the results that there were no statistically significant differences at the significance level ( $\alpha=0.05$ ) on the extent of the gaps in the field of education in the Arab sector within the green line, and the role of teachers in reducing them in The Corona pandemic remained according to the variable years of experience and job title. The study

recommended a set of recommendations to reduce educational gaps, including promoting the use of different teaching strategies according to students' academic and social needs.

**Keywords:** Teachers perception, Education Issues, Education Problems, Corona Pandemic, the Green Line.

#### مقدمة:

يعد التعليم أحد الحقوق الأصيلية للإنسانية جمعاء، فهو أحد أهداف التنمية المستدامة لجميع الدول، ويعد أحد العوامل الأساسية من أجل تحقيق الاستدامة، وقد عملت الدول على الاستثمار في التعليم فهو رأس المال البشري والذي يعود بالفوائد الاقتصادية والاجتماعية.

وقد أشارت اليونسكو (2020) بأنه لا يجب التقليل من أهمية التعليم في جميع الأحوال وخاصة في حالات الطوارئ كأداة مهمة من أجل الاستقرار والحماية والاستمرارية، حيث يؤدي التعليم دورا مهما في الإغاثة في وقت الكوارث والصراعات، كما يمكن أن يساعد الأطفال الذين يتأثرون بحالات الطوارئ في إعادة دمجه في المجتمع وفي تخطي الآثار السلبية التي تتركها حالات الطوارئ على الإنسان (اليونسكو، 2020).

واجهت البشرية خلال القرون الماضية عدة جائحات عالمية، أدت إلى تعليق العمل في المدارس، حيث أ المدارس هي الطريقة الأسرع لنشر الأوبئة، وعليه فقد أوصت منظمة الصحة العالمية إلى إدخال برامج تربوية وتعليمية للطلبة من أجل الحماية من نقشي الأمراض المعدية. (منظمة الصحة العالمية، 2019).

ومع إغلاق المؤسسات التعليمية والانتقال إلى التعليم عن بعد والتعلم الإلكتروني في الوقت الحالي من أجل الحد من الوباء بشكل لم يكن له مثيل من قبل، تولدت عديد من المخاوف من انعدام تكافؤ الفرص في التعليم، ذلك ان المؤسسات التعليمية مجهزة بحد معين من التكنولوجيا اللازمة للتعلم عبر الانترنت. إذ ان نقص وعدم كفاية التكنولوجيا أدى إلى ظهور فجوات تعليمية، في جميع انحاء العالم، وارتفاع معدلات التسرب، ولقد أصبحت ممارسة الأنشطة عن بعد، مثل التعليم والعمل، ضمن الأساليب الرئيسة التي لجأت إليها الدول لمواجهة تداعيات انتشار فيروس كورونا، فقد أتاح التقدم التكنولوجي الكبير في مجال الاتصالات إمكانية إدارة العملية التعليمية بكل تفاصيلها عن بعد مرفقة بتطبيق كل معايير الجودة والاعتمادية على المستوى المحلي والدولي. لم يكن الاستغلال الأمثل لتكنولوجيا الإعلام والمعلومات وتوفر بنية تحتية تقنية، وامكانيات بشرية قادرة على التعامل مع الانفجار المعرفي والأزمة الصحية التي تمر بها دول العالم كافة إلا أحد أهم الأساليب في التعاطي مع فيروس كورونا وما أثاره من شلل مادي ومعنوي في كل مناحي الحياة العملية وعلى كافة مستوياتها الحيوية. (الفيصل، 2021)

وحاولت الوزارات المعنية تسهيل العملية بتوفير منصات للتعليم الإلكتروني، في هذا الإطار، إذ تحاول معظم دول العالم توفير السبل لتمكين الطلاب من الدخول المجاني إلى المنصات التعليمية. وعلى الرغم من انتشار استخدام الانترنت في المنطقة العربية، إلا أن عديدا من الدول لم تختبر سابقا التقنيات التي يتيحها التعليم الإلكتروني، ولا تزال التجارب العربية متواضعة جدا، ولا تتركز الناجحة منها جزئيا إلا في بعض الدول النفطية الغنية، ولما كان من الصعب التكهين بموعد انتهاء الأزمة عالميا وعربيا، ومن منطلق أن مسيرة التعليم يجب ألا تتوقف أيا كانت المعوقات، يصبح من الضروري البحث في آليات مواجهة الأزمة لضمان استمرارية تقديم التعليم لأبناء الأمة العربية، ومن ثم تهتم هذه الدراسة بالبحث في سيناريوهات مستقبل التعليم العربي لمواجهة الأزمة (غنايم، 2020)

لا يوجد أي شك أن الهيئات والوزارات المختصة بالتربية والتعليم في الدول، اهتمت بمعالجة قضية

الفجوة التعليمية الناتجة من جائحة فيروس كورونا، فظهرت الخطط الإجرائية التي تضع الجدول الزمنيًا يساهم في علاج هذه المشكلة، ومحاولة تدارك الأخطاء المترتبة على الانقطاع عن الدراسة بصورتها المعتادة، والإسهام في تقليص حجم الفجوة الحاصلة بين التعليم الوجيه والتعلم عن بعد، وإعادة العملية التعليمية إلى مسارها الصحيح، بما يضمن تحقيق الأهداف المخطط لها.

قام عديد من الباحثين بدراسة المشكلات الناتجة عن جائحة كورونا، والإشكاليات الحاصلة نتيجة هذه الجائحة، فقد هدفت دراسة أبو مغلي (2020) إلى تعرف مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم في ظل جائحة كوفيد 19، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، اشتملت عينة الدراسة على جميع المعلمين في المرحلة الابتدائية، حيث تكونت العينة من (460) معلمًا ومعلمة، أظهرت نتائج الدراسة أن مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم في ظل جائحة كوفيد 19 كان كبيرًا، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية على تقديرات افراد عينة الدراسة على مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم في ظل جائحة كوفيد 19 تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة).

ولقد هدفت دراسة الحسن (2010) إلى التعرف بتكنولوجيا التعليم الإلكتروني والتعرف إلى العوامل التي تستوجب استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي. هذا فضلًا عن التعرف إلى أهم مظاهر الفجوة الرقمية في التعليم العربي والكشف عن بعض العوامل التي ساعدت على اتساع هذه الفجوة الرقمية. والوقوف على مدى استعداد الجامعات العربية لاستخدام التعليم الإلكتروني والتعرف إلى أبرز التحديات التي تواجه التعليم الجامعي العربي في سبيل تبني واستخدام التعليم الإلكتروني. هذا وقد خلصت الدراسة إلى تبيان مدى أهمية علاج الفجوة الرقمية في التعليم الجامعي العربي واستثمار التعلم الإلكتروني لتلبية احتياجات طلاب المرحلة الثانوية الراغبين في مواصلة دراستهم الجامعية.

أما دراسة العنزي (2021) فقد هدفت إلى التعرف إلى الانتقال إلى التعليم عن بعد لطلبة جامعة الملك سعود في ظل أزمة فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باتباع متغيرات معينة؛ مثل الحصول على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حول استخدام الطلاب لأدوات التعليم عن بعد، ومستوى رضاهم عن الانتقال نحو التعليم عن بعد، وانعكاس هذا التحول وعقباته في ظل أزمة فيروس كورونا. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بعينة قوامها (362) عضو هيئة تدريس بجامعة الملك سعود. أظهرت النتائج وجود مستوى كبير من الرضا لدى طلاب جامعة الملك سعود فيما يتعلق بالانتقال بوزن نسبي قدره 80.9%. كما أظهرت الدراسة أن هناك تداعيات كبيرة على الانتقال إلى التعليم عن بعد في ظل أزمة فيروس كورونا. حيث كانت نسبة الموافقة 86.6%. فضلًا عن ذلك، كانت هناك عقبات ملحوظة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة تعيق عملية الانتقال للطلاب.

أما دراسة الحواري (2021) فقد هدفت إلى فهم تأثير التعلم عن بعد أثناء فيروس كورونا على دافع الطلاب نحو التعلم من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في مديرية إربد، الأردن. تم تطبيق المنهج الوصفي المسحي والذي تم نشره عبر وسائل التواصل الاجتماعي لعينة مستهدفة قوامها (221) معلمًا و (632) ولي أمر في مديرية إربد. وأظهرت النتائج النهائية أن المحور الثالث احتل الصدارة بمتوسط 2.69 وينسبة 58.2% يليه المحور الثاني بمتوسط 2.56 ونسبة 47.97% وأخيرًا حصل المحور الأول على متوسط قدره 2.94 بنسبة 56.63%، مما يؤكد أن توافر البيئة التعليمية للتعلم عن بعد يؤثر بشكل كبير على دافعية الطلاب للتعلم.

وقام أبو جراد (2021) إلى الكشف عن واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من

وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مديرتي التربية والتعليم شمال وشرق غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (50) معلم ومعلمة في مديرتي التربية والتعليم شمال وشرق غزة من قاموا بالتدريس خلال فترة انتشار فايروس كورونا من خلال نظام التعليم الإلكتروني، وجرى جمع البيانات اللازمة باستخدام استبيان بلغ معامل ثباته (0.804) وتم تطبيقه على عينة الدراسة. كشفت نتائج الدراسة أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظرهم كان متوسطاً، وجاء تقييمهم لمجال استمرارية التعليم الإلكتروني ومجال معيقات استخدام التعليم الإلكتروني ومجال تفاعل المعلمين مع التعليم الإلكتروني، ومجال تفاعل الطلبة في استخدام التعليم الإلكتروني متوسطاً.

هدفت دراسة الفواعرة (2021) التعرف إلى مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء البادية الشمالية الغربية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها تم إختيار عينة عشوائية تكونت من (150) معلماً ومعلمة، عبر استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى أن فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء البادية الشمالية الغربية بصورة عامة كانت بدرجة متوسطة. فحصل مجال تفاعل المعلمين مع التعليم الإلكتروني على الرتبة الأولى، في حين حصل مجال متطلبات التعليم الإلكتروني على الرتبة الأخيرة. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها: عقد دورة تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية لتزويدهم بمهارة إعداد المحتوى التعليمي الإلكتروني للطلبة بالشكل الصحيح من حيث أسلوب التفاعل مع الطلبة وكيفية تقديم المحتوى التعليمي لهم بطريقة مناسبة.

تناولت دراسة ذيب (2021) آثار جائحة كورونا على الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة ذوي الإعاقة بعناصرها (المهارات الاجتماعية-التعامل مع الآخرين-التفاعل الاجتماعي) حيث شملت الدراسة عينة من أولياء الأمور بلغ عددهم (25) ولي أمر) من خلال استبيان إلكتروني لبيان آثار جائحة كورونا Covid 19 على الطلاب، إذ أظهرت نتائج الدراسة تأثير الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة جراء جائحة كورونا كما تأثرت المهارات الاجتماعية والتعامل مع الآخرين والتفاعل الاجتماعي بالسلب لدى الطلاب جراء جائحة كورونا.

هدفت دراسة الحربي (2021) البحثية إلى تحديد آليات تفعيل التعليم في حالات الطوارئ، واستعراض أبرز تجارب الدول التعليمية في التصدي لفيروس كورونا، واقتراح توصيات لاستمرارية التعليم في حالات انتشار الأوبئة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: ضعف جاهزية الدول للتعليم في الطوارئ، والانتقال الكامل للتعليم عن بعد والتعلم الإلكتروني، وتشابه تجربة المملكة العربية السعودية مع تجربة جمهورية فرنسا في نجاح جميع الطلاب وانتقالهم للصوف التالية لصفوفهم.

هدفت دراسة الأمير (2021) إلى التعرف إلى دور تكنولوجيا التعليم في مواجهة المشكلات الأكاديمية الناجمة عن فيروس كورونا لدى طلاب الثانوية العامة، كما هدفت الدراسة إلى معرفة أهم هذه المشكلات، وكيفية مواجهتها من وجهة نظر طلاب الثانوية العامة، واستخدمت الدراسة: المنهج الوصفي كمنهج للدراسة الحالية واعتمدت على أداة الاستبيان كأداة لجمع البيانات وتحليلها تحليلًا إحصائيًا للوصول إلى النتائج الصحيحة، وطُبقت أدوات الدراسة على عينة من طلاب الثانوية العامة بلغ قوامها (100) طالب من الذكور والإناث. وتوصلت الدراسة إلى وجود دور كبير للتكنولوجيا في الحد من آثار الجائحة، والمشكلات الناتجة عنها.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها بأسلوب علمي

بحثي وفي إثراء أديها النظري، وفي تطوير منهجية الدراسة، وفي بناء أداة 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 والتي تناولت قضايا وأشكاليات التربية والتعليم في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين. لقد جاءت هذه الدراسة من أجل البحث في تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم وأشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج:

**مشكلة الدراسة:**

تحدد مشكلة الدراسة في التعرف إلى تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم وأشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا، ونظرا للدور الكبير للمعلمين المدرسية في الحد من الفجوة التعليمية، إذ سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم وأشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا؟
2. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لتصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم وأشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا، تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)؟

#### **أهمية الدراسة:**

تنبثق أهمية الدراسة النظرية من أهمية موضوعها وهو تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم وأشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا، حتى يتسنى لهم فهم الواقع، والذي يمكن أن يساعد في وضع الحلول الملائمة لسد الفجوات التعليمية والحد منها، وزيادة مقدرة المعلمين على التعامل مع الواقع، وبالتالي اتخاذ قرارات يمكن أن تسهم وتساعد في تحسين الواقع التعليمي في المؤسسات التربوية، كما يمكن أن تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدب النظري الخاص بالفجوات التعليمية ودور المعلمين فيها. وتنبثق الأهمية العملية من خلال التوصيات للقائمين على السياسات التعليمية إلى وضع الخطط اللازمة لمواجهة المشكلات الناتجة عن هذه الجائحة.

#### **منهج الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، إذ يعد هذا المنهج أنسب المناهج المستخدمة في مثل هذه الدراسة، ويتم عن جمع البيانات من خلال توزيع الاستبانات وجمعها وتحليلها إحصائيا بالأساليب المناسبة.

#### **مجتمع الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في لواء الشمال وعددهم (3050) معلما خلال الفصل الدراسي الأول للسنة الدراسية 2021/2022.

#### **عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من المعلمين خلال العام الدراسي (2021-2022) بما نسبته (14%) من مجتمع الدراسة، إذ تم توزيع الاستبانة الإلكترونية، وقد اشتملت العينة على (435) مستجيبا. ويبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة.



**الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها**

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	216	49.7%
	انثى	219	50.3%
سنوات الخبرة	1- أقل من 5 سنوات	45	10.3%
	5- أقل من 10 سنوات	116	26.7%
	10 سنوات فما فوق	274	63.0%
المسمى الوظيفي	معلم	435	100
	المجموع	435	100%

أداة الدراسة:

لغايات تطبيق أداة تم الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بتصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم واشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا، منها دراسة أبو مغلي (2020)، ودراسة الحربي (2021).

صدق أداة الدراسة

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (30) مستجيباً 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. والجدول (2) يبين ذلك.

**الجدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات الاداة والأداة ككل**

المجالات	الطلبة	استراتيجيات التدريس	التقييم
الطلبة	1	** .808	** .614
استراتيجيات التدريس		1	** .670
التقييم			1

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة مع الأداة ككل، كانت أكبر من (0.20) كما أن قيم معاملات الارتباط البيئية لمجالات أداة الدراسة كانت أكبر من (0.20)، وهي ملائمة لتحقيق أغراض الدراسة.

كذلك تم التحقق من مؤشرات صدق البناء، من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المستجيبين من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الأداة والمجالات التي تنتمي إليها. وبين الفقرات والأداة ككل، وكما هو مبين في الجدول (3):

**الجدول (3): قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل مجال مع الأداة (الكني)**

المجال	الفقرة	معامل الارتباط	
		مع المجال	مع الأداة
الطلبة	يظهر الطلبة ضعف مستويات من المعرفة ومهارات الفهم في المباحث الرئيسية.	** .639	-
	يظهر الطلبة خلال دراستهم للمناهج ضعفاً واضحاً مقارنة مع مستوياتهم قبل الجائحة	** .640	-

المنجـال	الفقرة	معامل الارتباط		
		مع المنجـال	مع الأداة	
	يظهر الطلبة لا ميالة دائما وعدم مسؤولية نحو التعلم.	**0.692	-	
	الطلبة غير مهتمين باتخاذ اجراءات هادفة من اجل تحسين التعلم.	**0.736	-	
	لا يركز الطلبة على مقدراتهم الابداعية	**0.664	-	
	لا يوجد لدى الطلبة مقدرة على عمل الروابط المنطقية مجالات التعلم.	**0.686	-	
	عملت الجانحة على ضعف تطور الطلبة الأكاديمي	**0.660	-	
	عملت الجانحة على ضعف تطور الطلبة الشخصي	**0.603	-	
	عملت الجانحة على ضعف تطور الطلبة الاجتماعي	**0.773	-	
	لا يستغل الطلبة البناء على خبرات التعلم السابقة.	**0.588	-	
	لدى الطلبة ضعفا في مهارات التفكير العليا	**0.631	-	
	لدى الطلبة اتجاهات سلبية نحو التعلم	**0.730	-	
	لدى الطلبة ضعف في الانضباط الذاتي	**0.717	-	
	يستجيب الطلبة للخدمات الإرشادية المقدمة	**0.739	-	
	يشارك الطلبة بشكل قليل في الأنشطة المصاحبة للمناهج	**0.765	-	
	استراتيجيات التدريس	توظيف استراتيجيات تعلمية نشطة	**0.748	**0.668
مراعاة الأنشطة التفاوت والتمايز بين المتعلمين		**0.767	**0.654	
إشراك جميع الطلبة في الأنشطة		**0.841	**0.717	
وضع الخطط العلاجية الملائمة للطلبة في كافة المواد		**0.809	**0.679	
مشاركة الطلبة في وضع الاهداف التعليمية		**0.825	**0.751	
وضع معايير نجاح واضحة ودقيقة		**0.815	**0.801	
التحقق من المعلومات والخبرات السابقة لدى الطلبة		**0.811	**0.670	
حث المعلمين على البناء على خبرات الطلبة السابقة		**0.787	**0.718	
نقل عملية التعلم		**0.783	**0.735	
ربط ما يتعلمه الطالب بواقع الحياة اليومية		**0.867	**0.798	
توظيف المصادر التعليمية التعليمية		**0.864	**0.745	
الاستفادة من خبرات المجتمع المحلي		**0.837	**0.739	
التقييم		مشاركة اولياء الامور بانتظام بالمعلومات حول تقدم وتطور ابناءهم	**0.822	**0.719
		وضع واجبات ملائمة من قبل المعلمين	**0.846	**0.713
	التركيز على مشاريع طلابية هادفة ملائمة	**0.842	**0.750	
	استخدام اشكال التقويم المختلفة	**0.763	**0.775	
	حث المعلمين على تسجيل التغذية الراجعة حول أداء الطلبة من اجل تحسين عملية التعلم لديهم	**0.769	**0.761	
	ترابط عمليات التقييم في المدرسة	**0.745	**0.736	
	ربط عمليات التقييم في المدرسة مع معايير المنهاج ونتائجه	**0.728	**0.658	
	قياس جوانب تطور الطلبة في جميع الجوانب	**0.842	**0.749	

\*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). \*\*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يظهر الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين فقرات الأداة ومجال الدراسة والأداة الكلية، كانت مناسبة، فقد جاءت الارتباطات بين فقرات الاداة ومجالات الدراسة وبين فقرات المجالات والأداة الكلية أكبر من (0.20)، وهي ملائمة لأغراض لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام طريقتين للتحقق من ثبات أداة الدراسة، الطريقة الأولى هي الاختبار وإعادة الاختبار والطريقة الثانية هي حساب معامل كرونباخ ألفا لفقرات الاستبانة. فقد تم في الأولى تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية (30 معلما) مرتين بفارق زمني مدته أسبوعين 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 (4) يبين ذلك.

الجدول (4): معامل ثبات الإعادة والاتساق انداخني كرونباخ ألفا لأداة الدراسة ككل ومجالاتها

المقياس ومجالاته	ثبات الاتساق انداخني	ثبات الإعادة
الطلبة	0.891	0.921
استراتيجيات التدريس	0.871	0.897
التقييم	0.921	0.931

أظهرت النتائج في الجدول (4) أن معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على الأداة في مرتي التطبيق بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.931). أما معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للأداة ككل بلغ (0.921)، ويلاحظ أنها ذات معامل ثبات مرتفع. وعليه عدت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة وتحقيق غرضها والوثوق بنتائجها.

أساليب المعالجة الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي المتعدد.

#### عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم واشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا، لتحقيق ذلك تمت الإجابة عن أسئلتها وفق تسلسلها، وفيما يأتي عرض لذلك:

نتائج السؤال الأول الذي نص على: "ما تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم واشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم واشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا، وكل مجال من مجالاتها، ويبين الجدول (6) ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم واشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا وكل مجال من مجالاتها

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	الدرجة
1	عمق الفجوة التعليمية لدى الطلبة	3.11	.350	متوسطة

كبيرة	.336	3.72	استراتيجيات التدريس	2
كبيرة	.414	3.74	التقييم	3

يلاحظ من الجدول (6) أن مدى عمق الفجوات في مجال التربية والتعليم في الوسط العربي داخل الخط الأخضر جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.11)، أما دور المعلمين في الحد منها فقد جاءت بدرجة (كبيرة)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه في ظل جائحة كورونا أصبح التعليم عن بعد، وعلى الرغم من عديد من الإيجابيات لهذا التعليم في مجال المحافظة على الصحة، إلا أنه قد زاد من الفجوات التعليمية وعدم تحقق عديد من الأهداف التعليمية التي تلبي حاجات الطلبة الأكاديمية، أو الاجتماعية.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم واشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا، وفيما يأتي عرض لذلك:

#### المجال الأول: عمق الفجوات التعليمية

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة والدرجة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (عمق الفجوات التعليمية)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
13	لدى الطلبة ضعف في الانضباط الذاتي	3.27	.445	1	متوسطة
4	الطلبة غير مهتمين باتخاذ اجراءات هادفة من اجل تحسين التعلم.	3.24	.528	2	متوسطة
14	يستجيب الطلبة للخدمات الإرشادية المقدمة	3.19	.393	3	متوسطة
2	يظهر الطلبة خلال دراستهم للمناهج ضعفا واضحا مقارنة مع مستوياتهم قبل الجائحة	3.18	.508	4	متوسطة
3	يظهر الطلبة لا مبالاة دائما وعدم مسؤولية نحو التعلم.	3.18	.521	5	متوسطة
15	يشارك الطلبة في الأنشطة المصاحبة للمناهج	3.18	.388	6	متوسطة
1	يظهر الطلبة ضعف مستويات من المعرفة ومهارات الفهم في المباحث الرئيسة.	3.17	.514	7	متوسطة
11	لدى الطلبة ضعف في مهارات التفكير العليا	3.15	.503	8	متوسطة
5	لا يركز الطلبة على مقدراتهم الإبداعية	3.14	.522	9	متوسطة
12	لدى الطلبة اتجاهات سلبية نحو التعلم	3.11	.446	10	متوسطة
9	عملت الجائحة على ضعف تطور الطلبة الاجتماعي	3.02	.737	11	متوسطة
8	عملت الجائحة على ضعف تطور الطلبة الشخصي	2.98	.739	12	متوسطة
7	عملت الجائحة على ضعف تطور الطلبة الأكاديمي	2.97	.747	13	متوسطة
6	لا يوجد لدى الطلبة مقدرة على عمل الروابط المنطقية بين مجالات التعلم.	2.96	.714	14	متوسطة
10	لا يستغل الطلبة البناء على خبرات التعلم السابقة.	2.93	.702	15	متوسطة
	الطلبة	3.11	.350		متوسطة

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (2.93) و(3.27) بدرجة

(متوسطة). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة يفتقدون عديداً من المهارات الأكاديمية أو الاجتماعية، وقد تبين من النتائج وجود في قصور انضباط الطلبة الذاتي والذي يمكن عزوه إلى عدم تكوين الطلبة علاقات اجتماعية ملائمة في ظل التعلم عن بعد وفي ظل جائحة كورونا، كما أظهرت النتائج أن هناك ضعفاً في تطور الطلبة الاجتماعي والشخصي والأكاديمي، لأن برامج التعلم عن بعد قد ركزت على جوانب التحصيل وتقديم الأهداف التعليمية من معارف وحقائق، بينما لم تركز على عديد من المهارات الإنسانية وخاصة الجوانب الاجتماعية ومقدرتهم على التعامل مع الآخرين.

المجال الثاني: دور المعلمين في الحد من الفجوات التعليمية من خلال استراتيجيات التدريس المستخدمة: الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة والدرجة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (استراتيجيات التدريس)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
تقوم الإدارة المدرسية بـ:					
1	توظيف استراتيجيات تعليمية نشطة	4.30	.805	1	كبيرة جدا
10	ربط ما يتعلمه الطالب بواقع الحياة اليومية	4.10	.743	2	كبيرة
5	مشاركة الطلبة في وضع الأهداف التعليمية	3.92	.862	3	كبيرة
6	وضع معايير نجاح واضحة ودقيقة	3.92	.865	4	كبيرة
12	الاستفادة من خبرات المجتمع المحلي	3.78	.889	5	كبيرة
8	حث المعلمين على البناء على خبرات الطلبة السابقة	3.68	.852	6	كبيرة
9	نقل عملية التعلم	3.64	.793	7	كبيرة
11	توظيف المصادر التعليمية التعليمية	3.63	.711	8	كبيرة
2	مراعاة الأنشطة الثقاوت والتمايز بين المتعلمين	3.56	.653	9	كبيرة
3	إشراك جميع الطلبة في الأنشطة	3.49	.652	10	كبيرة
4	وضع الخطط العلاجية الملائمة للطلبة في كافة المواد	3.46	.728	11	كبيرة
7	التحقق من المعلومات والخبرات السابقة لدى الطلبة	3.37	.674	12	متوسطة
	استراتيجيات التدريس	3.72	.336		

يلاحظ من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.37) و(4.30) بدرجة (متوسطة إلى كبيرة جداً). حيث تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين تشجع على اختيار الإستراتيجية الملائمة والتي تناسب حاجات الطلبة الأكاديمية والاجتماعية، كما أن المعلمين تدرك أهمية استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تساعد على تحقيق رؤية المدرسة. كما وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين يعملون على إيجاد بيئة تعلم ملائمة للطلبة، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين يعملون على وإيجاد طرق أفضل لإشراك المتعلمين في عمليات التعلم، مما يجعل دور المعلم منحصرًا في إيجاد الموقف التعليمي وتوفير البيئة المحفزة في التعليم، إذ يسعى المعلمون إلى تنمية المهارات المختلفة للطلبة.

**المجال الثالث: التقييم**

**الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وارتبة والدرجة لتقديرات أفراد عينة ادراسة على فقرات المجال (التقييم)، مرتبة تنازليا وفق المتوسطات الحسابية**

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
<b>تقوم الإدارة المدرسية بـ:</b>					
1	حث المعلمين على مشاركة أولياء الأمور بانتظام بالمعلومات حول تقدم وتطور أبنائهم	4.33	.797	1	كبيرة
2	وضع واجبات ملائمة من قبل المعلمين	3.86	.806	3	كبيرة
3	التركيز على مشاريع طلابية هادفة ملائمة	3.55	.718	7	كبيرة
4	استخدام أشكال التقييم المختلفة	3.90	.661	2	كبيرة
5	حث المعلمين على تسجيل التغذية الراجعة حول أداء الطلبة من أجل تحسين عملية التعلم لديهم	3.79	.619	4	كبيرة
6	ترابط عمليات التقييم في المدرسة	3.71	.570	5	كبيرة
7	ربط عمليات التقييم في المدرسة مع معايير المنهاج ونتائجها	3.62	.585	6	كبيرة
8	قياس جوانب تطور الطلبة في جميع الجوانب	3.53	.616	8	كبيرة
	التقييم	3.74	.414		كبيرة

يلاحظ من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.53) و(4.33) بدرجة (كبيرة إلى كبيرة جدا). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين يركزون على أدوات التقييم في المدرسة، من خلال الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور واطلاعهم على مستوى الطلبة الأكاديمي، كما تركز الإدارة المدرسية على المعلمين على استخدام اشكال التقييم المناسبة والتي تساعد على وضع الخطط العلاجية الملائمة للطلبة حسب مستوياتهم الاكاديمية والتحصيلية.

نتائج السؤال الثاني الذي نص عنى: " هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لتصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم واشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا، تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)؟"

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم واشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا وفقاً لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)، ويبين الجدول (11) ذلك.

**الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عنى كل مجال من مجالات تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم واشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا، وفقاً لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)**

المتغيرات	الإحصائي	الطلبة	استراتيجيات التدريس	التقييم
<b>الجنس</b>				
ذكر	المتوسط الحسابي	3.15	3.70	3.73
	العدد	216	216	216
	الانحراف المعياري	.329	.355	.406

المتغيرات	الإحصائي	الطنبة	استراتيجيات التدريس	التقييم
انثى	المتوسط الحسابي	3.08	3.74	3.76
	العدد	219	219	219
	الانحراف المعياري	.367	.315	.422
<b>سنوات الخبرة</b>				
1-أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	3.08	3.69	3.75
	العدد	45	45	45
	الانحراف المعياري	.420	.310	.380
5-أقل من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.06	3.68	3.67
	العدد	116	116	116
	الانحراف المعياري	.384	.330	.369
10سنوات فما فوق	المتوسط الحسابي	3.14	3.74	3.77
	العدد	274	274	274
	الانحراف المعياري	.320	.342	.434
المجموع	المتوسط الحسابي	3.11	3.72	3.74
	العدد	435	435	435
	الانحراف المعياري	.350	.336	.414
<b>المسمى الوظيفي</b>				
مدير	المتوسط الحسابي	3.12	3.74	3.76
	العدد	126	126	126
	الانحراف المعياري	.395	.278	.355
معلم	المتوسط الحسابي	3.11	3.71	3.73
	العدد	309	309	309
	الانحراف المعياري	.331	.357	.436
المجموع	المتوسط الحسابي	3.11	3.72	3.74
	العدد	435	435	435
	الانحراف المعياري	.350	.336	.414

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم واشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا، وفقاً لأثر متغير (الجنس، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي) ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي المتعدد، وبين الجدول (12) ذلك.

الجدول (12) تحليل التباين الثلاثي لمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم وأشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا وفقاً لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	المجال	مصدر التباين
.000	17418.887	2105.880	2	4211.760	الطلبة	الجنس Hotelling's Trace= 312.684 Sig.=0.000
.000	26671.090	3008.257	2	6016.513	استراتيجيات التدريس	
.000	17853.756	3045.055	2	6090.110	التقييم	
.059	2.848	.344	2	.689	الطلبة	سنوات الخبرة Hotelling's Trace= .043 Sig.=0.027
.313	1.165	.131	2	.263	استراتيجيات التدريس	
.078	2.563	.437	2	.874	التقييم	
.897	.017	.002	1	.002	الطلبة	المسمى الوظيفي Hotelling's Trace= .001 Sig.=0.909
.505	.445	.050	1	.050	استراتيجيات التدريس	
.867	.028	.005	1	.005	التقييم	
		.121	430	51.985	الطلبة	الخطأ
		.113	430	48.500	استراتيجيات التدريس	
		.171	430	73.339	التقييم	
			435	4264.436	الطلبة	المجموع
			435	6065.326	استراتيجيات التدريس	
			435	6164.328	التقييم	

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

أظهرت النتائج ما يأتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات تصورات المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر لقضايا التربية والتعليم وأشكالياتها في ظل جائحة كورونا، ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا، على حسب متغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث في استخدام الاستراتيجيات للحد من الفجوات التعليمية، بينما تبين أن عمق الفجوات لدى الذكور كانت أعلى من الإناث. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة



إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات عمق الفجوات في مجال التربية والتعليم في الوسط العربي داخل الخط الأخضر ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا على حسب متغير سنوات الخبرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات عمق الفجوات في مجال التربية والتعليم في الوسط العربي داخل الخط الأخضر ودور المعلمين في الحد منها في ظل جائحة كورونا على حسب متغير المسمى الوظيفي، وكانت الفروق لصالح بكالوريوس. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المديرين والمعلمين متقنين على عمق الفجوة التعليمية الناتجة، كما أن اتجاهاتهم متشابهة بدور المعلمين في الحد من الفجوات التعليمية.

#### التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة، فقد أوصت الدراسة بما يأتي:
1. توصي الدراسة بتعزيز استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة حسب حاجات الطلبة الأكاديمية والاجتماعية.
  2. وضع الخطط العلاجية من خلال الاختبارات التشخيصية لمعالجة أوجه الخلل لدى الطلبة.
  3. المتابعة المهنية المستمرة لأداء المعلمين ومدى تقدمهم في تحقيق الأهداف.
  4. تطوير الاستراتيجيات التدريسية بما يلائم حاجات الطلبة.
  5. إجراء دراسات أخرى لدراسة منها: مدى عمق الفجوات التعليمية الناتجة نتيجة جائحة كورونا.

#### المراجع:

- أبو جراد، خليل علي خليل. (2021). واقع التعليم الإلكتروني في مدارس المرحلة الأساسية بمديرتي التربية والتعليم شمال وشرق غزة في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية. مجلة ربحان للنشر العلمي. 19(1)، 37-66
- أبو مغلي، مي. (2020). التعليم في ظل الحجر الصحي أثناء جائحة كوفيد-19: خبرات المعلمين/ات والطلاب والطالبات والأهالي. المجلة التربوية للبحوث، 21(2)، 112-140.
- الأمير، حسن علي مهدي. (2021). دور تكنولوجيا التعليم في مواجهة المشكلات الأكاديمية الناجمة عن انتشار جائحة فيروس كورونا لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. 4(1)، 239-269
- الحربي، روان سعد عاتق. (2021). التعليم في حالات الطوارئ: دراسة حول بداية استجابة بعض الدول لانتشار وباء كورونا. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. 4(1)، 163-192
- الحسن، عصام إدريس كمتور. (2010). التعليم الإلكتروني: خطوة لتلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي العربي وتقليل الفجوة الرقمية فيه. مجلة كنية التربوية. 4(1)، 111-114.
- الحسن، عصام إدريس كمتور. (2010). التعليم الإلكتروني: خطوة لتلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي العربي وتقليل الفجوة الرقمية فيه. مجلة كنية التربوية. 4(3)، 111-114
- الحواري، أروى. (2021). أثر التعلم عن بعد في ظل كورونا على دافعية الطلبة نحو التعلم من وجهة نظر المعلمين، وأولياء الأمور في مديرية قصبة إربد بالأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 5(1)، 86-104.
- الخميسي، السيد سلامة. (2020). التعليم في زمن كورونا (COVID-19): الفجوة بين البيت والمدرسة. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. 3(4)، 51-73.
- خنفر، لبنى جميل عبد اللطيف. (2021). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تدريس المهارات اللغوية في ظل جائحة كورونا، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت كلية العلوم

- التربوية، الأردن.
- ذيب، أحمد جمال الشيخ. (2021). آثار جائحة كورونا على الكفاءة الإجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. 5(15)، 85-94
- عساف، محمود عبد المجيد. (2021). تقييم دور الجامعات الفلسطينية في مواجهة الكوارث وإدارة الأزمات في ظل جائحة كورونا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 5(4) 1-23
- عطية، فرح حسام يعقوب. (2021). درجة تطبيق الأسرة الأردنية لإستراتيجيات إدارة الأزمات في ظل جائحة فيروس كورونا (ماجستير). جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن
- العززي، هيفاء علي. (2021). تحول طلبة جامعة الملك سعود نحو التعليم عن بعد في ظل أزمة فيروس كورونا (COVID 19) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 5(1)، 27-55
- العززي، هيفاء علي. (2021). تحول طلبة جامعة الملك سعود نحو التعليم عن بعد في ظل أزمة فيروس كورونا (COVID 19) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 5(1)، 27-55.
- العوض، منى عبد اللطيف. (2021). مستوى تحقق كفايات التعليم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالدلم وقت جائحة كورونا. *المجلة العربية لتربية النوعية*. 5(17)، 309-332
- غنايم، مهنى محمد إبراهيم. (2020). التعليم العربي وأزمة كورونا: سيناريوهات للمستقبل. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*. 3(4)، 75-104
- الفواعرة، ولاء امطراد محمد. (2021). مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية نواء البادية الشمالية الغربية (ماجستير). جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن
- الفيصل، رفيف سمر . (2021). التعليم عن بعد، الحل لمواجهة كورونا: دراسة وصفية لتجربة كلية الخوارزمي الدولية. *المجلة العربية لتربية النوعية*. 5(16)، 95-113.
- منظمة اليونسكو (2020). الموقع الإلكتروني [www.unesco.org](http://www.unesco.org).
- منظمة الصحة العالمية (2019)، الموقع الإلكتروني: [www.who.org](http://www.who.org).

## المحور السادس:

### رؤى وأفكار في الإرشاد النفسي

- مستوى الارتياح النفسي الشخصي وعلاقته بالرحمة بالذات لدى طلبة التعليم الثانوي في الفروع المهنية في الأردن  
أ.د. محمد ابراهيم محمد السفاسفة
- أثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية لطلبة المدارس في الأردن وطرائق تقديم الدعم لهم  
د. زبيدة حسن أبو شويمة
- مستوى معرفة ووعي معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بصعوبات التعلم لدى الطلبة  
د. علي عبدالحميد عمايره يوسف زكريا الرواشده
- **The Relationship between Cultural Socialization and Mental Health among Higher Education Students in A'Sharqiyah University in the Sultanate of Oman**  
Dr. Esam Al Lawati
- الانغماس الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية  
د. زهنا سمير ذياب

## مستوى الارتياح النفسي الشخصي وعلاقته بالرحمة بالذات لدى طلبة التعليم الثانوي في الفروع المهنية في الأردن

أ.د. محمد ابراهيم محمد السفاسفة  
كلية العلوم التربوية/ جامعة مؤتة/ الأردن

منخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الارتياح النفسي ومستوى الرحمة بالذات، والعلاقة بينهما لدى طلبة التعليم الثانوي في الفروع المهنية، على عينة تكونت من (155) طالبا وطالبة، تم اختيارهم من طلبة الصف الأول الثانوي في الفروع المهنية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسي الدراسة: الارتياح النفسي، والرحمة بالذات، وقد تم التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما.

أشارت النتائج إلى أن مستوى الارتياح النفسي والرحمة بالذات لدى أفراد العينة متوسطان، وأن هناك علاقة طردية بين هذين المتغيرين، وأن الطلبة الذكورهم أكثر ارتياحا ورحمة بالذات من الطالبات، وأن الطلبة في فرعي: الصناعي والفندقي هم أكثر ارتياحا نفسيا شخصيا ورحمة بالذات من الطالبات في فرعي التعليم: الزراعي والاقتصاد المنزلي، وأشارت النتائج أيضا أن طلبة الفرع الصناعي هم أكثر ارتياحا نفسيا ورحمة بالذات من طلبة الفرع الفندقي، وأن طالبات التعليم في الاقتصاد المنزلي هن أكثر ارتياحا نفسيا ورحمة بالذات من طالبات فرع التعليم الزراعي، كما أشارت النتائج إلى أن إسهام متغير الرحمة بالذات لدى الطلبة في كافة الفروع المهنية، أعلى من إسهام الرحمة بالذات لدى الطالبات الإناث في مستوى الارتياح النفسي، كما أشارت النتائج أيضا أن الرحمة بالذات تسهم بشكل مقبول في تشكيل مستوى الارتياح النفسي. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، أهمها: إعادة النظر في أسس توزيع الطلبة على فروع التعليم المختلفة، اعتمادا على معايير أخرى إضافة للمعدل الدراسي السنوي للصفوف: الثامن والتاسع والعاشر الأساسي. الكلمات المفتاحية: الارتياح النفسي، الرحمة بالذات، وطلبة التعليم الثانوي في الفروع المهنية.

### The level of Subjective Well-Being and its relationship to Self-compassion among Secondary Education Students in Career branches in Jordan

#### Abstract:

The study aimed to identify the level of subjective well-being and the level of self-compassion, and the relationship between them among secondary education students in the career branches, on a sample of (155) male and female students, who were selected from the first year secondary students in the career branches, to achieve the purposes of the study two valid and reliable scales were developed well-being, and, self-compassion.

The results indicated that the level of of subjective well-being and self-compassion among the study sample was medium and that there was a direct relationship between these two variables, and that male students were more comfortable and self-compassionate than female students, and that students in the two branches: industrial and hotel are more personally psychologically satisfied and self-compassionate. of the female students in the two branches of education: agricultural and home economics, and the results also indicated that the students of the industrial branch are more psychologically satisfied and compassionate than the students of the hotel branch, and that the female students of the home economics

branch are more psychologically satisfied and compassionate than the students of the agricultural branch, The results also indicated that the contribution of the variable of self-compassion among students in all vocational branches is higher than the contribution of self-compassion among female students in the level of well-being. The study concluded with a set of recommendations, the most important of which were: Reconsidering the distribution of students in the different branches of education, based on other criteria in addition to the academic average for grades: eighth, ninth and tenth.

**Keywords:** Subjective Well-Being, Self-compassion, and Secondary Education Students in Career branches.

#### مقدمة:

يواجه طلبة التعليم المهني مشكلات وتحديات وصعوبات تتعلق بفرص الاختيار المهني بعد مرحلة التعليم الأساسي، خاصة، وأن نظرهم إلى أنفسهم لم تكن في مستوى الطموح، وذلك بسبب تحصيلهم الدراسي المنخفض مقارنة مع تحصيل زملائهم من طلبة الصف العاشر الأساسي، مما قد يعكس سلبيًا في توافر الفرص أمامهم بعد الدراسة الثانوية، فهم أقل فرص ولديهم فقط فرص مهنية مرتبطة في مجال دراستهم المحددة، سواء الألتحاق بعالم العمل أو الدراسات العليا المحدودة جدا بالنسبة لهم، وهذا قد يوهلهم للتفكير في مجالات أخرى، مما قد يجعلهم يميلون لجلد الذات وعدم الرحمة بها، والشعور بعدم الارتياح النفسي، ولقد ظهر مفهوم علم النفس الإيجابي من التحديثات التي استجرت في علم النفس، للتركيز على دراسة القدرات والامكانيات والقيم التي تمكن الفرد ومحيطه الاجتماعي من التفتح على كل ما هو جديد، لتحقيق أفضل النتائج الناجحة والمثمرة بين الفرد والآخرين، ضمن إطار دراسة السمات والخصائص والانفعالات الإيجابية تمهيدا لاستثمارها في تنمية شخصية الفرد، الشخصية المتزنة والسوية، لتمكينها من الإسهام الفاعل في بناء المجتمع وتميمته.

ويعد الارتياح النفسي موضوعا مركزيا في علم النفس الإيجابي، والذي ظهر مع بداية الألفية الجديدة، فقد ظهر كمستجد وداعم لعلم النفس في ممارساته الكلاسيكية، فجاءت مناقضة للطابع الإكلينيكي الذي سيطر على هذه الممارسة، ويشكل أدق فإن علم النفس الإيجابي يهتم بدراسة مكان القوة في الشخصية الإنسانية، كما جاء ليبين أن العلاج النفسي ليس فقط مجرد اصلاح الخطأ أو انتفاء المؤشرات الخاطئة، وإنما يكمن في البناء الشخص المتوازن، والتحسين والتعظيم لكل ما هو إيجابي، ويتحدد مفهوم الارتياح النفسي في جانبين، هما: الجانب الموضوعي، ويسمى الارتياح والذي يعتمد في دراسته على مؤشرات موضوعي محددة من منظمات عالمية النفسي الموضوعي كمنظمة الصحة العالمية، والمنظمة العالمية للتنمية الاقتصادية وغيرها، والجانب الثاني: وهو الارتياح النفسي الشخصي والذي يشير إلى الدرجة أو المستوى الذي يضعه الفرد. (Seligman, 2000) من خلال تقييمه الشخصي لرضاه عن حياته

ويعرف الارتياح النفسي بأنه قيمة ترتبط بمقدرة الفرد في إدارة الصراع الداخلي للحسم بين جملة من الأهداف أو الرغبات المتعارضة لديه، وصولا إلى كيفية مناسبة ومقبولة في تحقيق وإشباع هذه الأهداف والرغبات، للحصول على الرضا عن هذا المستوى من التحقيق (التلسماني، 2017). ويتضمن الارتياح النفسي ثلاثة أبعاد هي: بعد الرضا عن الحياة، بمعنى الانسجام والتطابق مع الحياة، وبعد وضوح وسيادة المشاعر والانفعالات الإيجابية، وبعد غياب المشاعر والانفعالات السلبية، ويتشكل من مكونين، هما: المكون المعرفي الذي يشير إلى درجة الرضا، وتقييم الفرد للرضا في مجالات الحياة المختلفة، والمكون الانفعالي الذي يمثل الانفعالات الإيجابية والسلبية (Lan Morris, 2015) والتقييمات التي يكونها حول نوعية الحياة التي يعيشها.

وحدد "مينهوفن" المشار إليه في (عبد العال ومظلوم، 2013) محددات للارتياح النفسي منها:  
أولاً: الفرص المتاحة للفرد: الفرص التي تتوافر لدى الأفراد والمرتبطة بالمقدرة على الإشباع المناسب للحاجات والطموحات والأهداف، واستغلالها والاستمتاع بها وبالظروف المحيطة.  
ثانياً: جودة المجتمع ذاته: ذلك المجتمع الذي ينتمي إليه الأفراد، وما يشعرون به تجاهه، وما يقدمه لهم من خدمات وتسهيلات تيسر أمور حياتهم وتسهل عملية تحقيق لذواتهم.  
ثالثاً: الوظيفة الاجتماعية للفرد داخل المجتمع: وهو ما يعرف بسلوك الدور الناتج عن المكانة الاجتماعية والدور المهني، والدور المرتبط بالجنس، والتي تعكس إحساس الفرد بالتحسن المستمر في كافة جوانب شخصيته، ليكون الفرد أسلوب حياة يتناسب مع تلبية كافة احتياجاته ورغباته، وصولاً إلى الإنجاز العام، والذي هو أهم مؤشر للارتياح النفسي.  
وتعد الرحمة بالذات ورعايتها والاهتمام بها، وعدم تحميلها أكثر من طاقتها المحدودة، مفهوم وهو (Kristin Neff, 2003) نفسي حديث نسبياً ظهر على يد عالمة الأمريكية كريستن المكونات أو المتغيرات الإيجابية في الشخصية، وأحد آليات الصمود النفسي، إذ تعد الرحمة تسهم في توجيه الفرد نحو ذاته لرعايتها وتحسينها، ومساعدتها في إقامة العلاقة الصحية معها، من خلال: فهمها فهماً عميقاً ومعرفة كافة جوانبها ومكوناتها، وتقبلها بكل ما فيها وعلى طبيعتها، استعداداً لتحسينها وتطويرها وتمييزها نحو الأفضل، كما تشير الرحمة بالذات إلى الاستجابة الموضوعية والتعامل مع مواطن الضعف أو القصور فيها ومواجهة التحديات والأزمات التي تواجهها، بقدرة من اللطف بها واللين والحنو عليها والانفتاح، بدلا من توجيه النقد والنبذ والرفض واللوم لها، وبالتالي تعد الرحمة بالذات موجهة ودليلاً قوياً على أن الفرد الذي تتوافر هذه السمات، هو مؤهل للعيش في علاقة متميزة وصحية مع ذاته، مما يسهم في تعزيز شعوره بالسعادة والكفاية والرضا عن حياته، مما يوصله لمستوى مناسب من الصحة النفسية التي هي مطلب لكل إنسان (Neff, 2003).

وتنتج الرحمة بالذات عديداً من السمات الإيجابية والتي تعبر عن الرغبة في مشاركة وجدانياً، والتعاطف معهم ومحاولة التخفيف عنهم وعن متاعبهم والأمهم، جنباً إلى جنب مع المردود القوي على الذات نفسها، من هنا فإن الرحمة بالذات هي مطلب أساسي يمثل أهمية بالغة وكبيرة لدى طلبة العلم في المدارس والجامعات، ومنهم طلبة التعليم المهني، إذ تسهم في توافقه المناسب مع كل ما يستجد في عالمهم الشخصي والمهني، فهي (الرحمة بالذات) استجابة سوية للمعاناة والشدة لتقبلها والخروج منها بأقل ما يمكن من الآثار السلبية الموجهة نحو الذات، مما يؤدي إلى احترامها وتقديرها وقبول مستويات إنجازاتها النسبية، فغيابها يترتب عليه ارتفاع مستوى (Jong, 2014). النقد الذاتي والمعاناة من بعض الأعراض الاكتئابية.

ولعل الخبرات التي يمر بها طلبة التعليم المهني في بداية حياتهم الدراسية التعليمية ليست جميعها خبرات نجاح فقط، بل هي أيضاً خبرات فشل ولحباط تتمثل في سوء الاختيار خاصة في نهاية المرحلة الأساسية وما قبل المرحلة الثانوية، لأن بعض هؤلاء الطلبة قد ينجح والبعض الآخر يفشل فيحاولون التركيز على مصادر عزو خارجي: كالحظ وضغوط الوالدين ورغباتهم في تخصصات لا يرغبها أبين وغيرها، والبعض الآخر لديه عزو داخلي فيعزو فشله لنفسه وتقصيره وعدم اهتمامه، فيحملون أنفسهم نتيجة هذا الفشل، وبالتالي فهم أقل رحمة بالذات ولهذا لا بد من التركيز والتعقل والتعاطف الإيجابي مع الذات من خلال تدريبهم على أساليب ووسائل تساعد في الانفتاح التام على خبرات الآخرين المحيطين بهم طلباً للدعم والمساندة والمساعدة المهنية، ومثل هذا السلوك يعبر عن تحلي هؤلاء الطلبة بكثير من السمات الإيجابية التي يجب استثمارها واستغلالها في رفع مستوى الرحمة بالذات لمواجهة الخبرات السلبية والتغلب على الأزمات، وتحقيق التوافق النفسي والأكاديمي والاجتماعي، مما ينعكس إيجاباً في حياتهم المستقبلية في مجالات التعليم العالي وعالم العمل والمهن التي تتناسب من جهة ويرغبون بها وتتوافر فيها فرص التوظيف

والتشغيل، ومن هنا يتوجب توجيه الطلبة ومنهم طلبة التعليم المهني الذين يشعرون بانخفاض في امكاناته الذاتية نتيجة مستوى انخفاض تحصيله الدراسي، فإنه بحاجة أكثر للرحمة بذاته، لذلك فهو يحتاج إلى الدعم والمساندة الاجتماعية والرسمية من المحيطين به ومن المؤسسات الرسمية والخاصة، لأن العلاقة بين الرحمة بالذات والمساندة الاجتماعية والرسمية هي علاقة طردية وقوية (الوكيل، 2020). ويترب على ضعف الرحمة بالذات لدى الفرد ارتفاع وتيرة نقد الذات والمعاناة وعدم الرضا عنها وعن انجازاتها، مما قد يجعل الفرد عرضة لمواجهة ضغوط نفسية واجتماعية قد تولد أعراضاً مرضية، ولهذا فإن الارتياح النفسي كمؤشر للصحة النفسية لدى الفرد يمكن أن يسهم في تخفيف لوم الذات وانقائها والتقليل من شأنها، وصولاً إلى مستوى مناسب من الرحمة بها، وإقامة العلاقة الصحية معها من خلال: فهم الذات وتقبلها وتقيل كافة إيجابياتها وسلبياتها، ثم العمل على تحسينها وتطويرها ضمن إمكانياتها المتاحة (شاو، 2021).

وعليه يجب الاهتمام بطلبة التعليم المهني كما هو الاهتمام بطلبة التعليم العام (العلمي والأدبي)، وذلك من خلال التخطيط الاستراتيجي لاستيعابهم وتوجيه طاقاتهم، وإتاحة الفرص المناسبة لهم وعدم ستمهم بالطلبة المتأخرين، حتى ينعكس ذلك في توجيه الرحمة لأنفسهم، وهذا قد يدفع لإسهامهم في التنمية الشاملة للمجتمعات، وبالتالي يسهم في شعورهم بالارتياح النفسي وتحقيق الصحة النفسية المناسبة لهم.

**مشكلة الدراسة:**

يواجه طلبة التعليم في الفروع المهنية جملة من التحديات والصعوبات التي قد تجعلهم غير راضين عن مستويات انجازاتهم الدراسية، إذ يتم توزيع طلبة الصف العاشر الأساسي إلى الفروع الدراسية المختلفة، بناء على المعدلات الدراسية، فقد يكون توزيع الطلبة من ذوي المعدلات المنخفضة إلى الفروع المهنية، مما قد يشعرهم بالنقص أو انخفاض تقدير الذات وانخفاض مستوى التوكيدية لديهم، وهذا ربما يؤثر في مستوى ارتياحهم النفسي الشخصي وعدم الرضا عن أوضاعهم بشكل عام، حول امكاناتهم الذاتية من جهة، فيلجئون إلى جلد الذات وتحميلها النتيجة حول هذه التوزيع، فيوجهون لها اللوم والنبد وأحياناً الرفض، وهذا يسهم في انخفاض مفهوم الرحمة بالذات على اعتبار أنهم أقل شأناً من غيرهم الذين التحقوا بالفروع الأكاديمية. فقد أشارت دراسة السفاضة وآخرون) إلى أن طلبة الجامعة المحولين من تخصصاتهم التي (Alsafasfeh, et.al, 2021) وزملاؤهم قبلوا فيها إلى تخصصات أخرى قد لا يرغبونها هم أقل ارتياحاً نفسياً شخصياً، بسبب شعورهم أنهم أقل من غيرهم، كما أشارت نتائج دراسة الصبيحات (2021) إلى أن طالبات الصف العاشر الأساسي يشعرون بعدم الارتياح النفسي الشخصي بسبب الخوف من نتائج التوزيع على مسارات التعليم المختلفة بعد إنهاء الصف العاشر، وأشارت نتائج دراسة الوكيل (2020) أيضاً إلى أن مستوى الرحمة بالذات يسهم في تشكيل نوعية الحياة والرضا عنها سلباً أو إيجاباً. وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد بالتعرف إلى مستوى الارتياح النفسي وعلاقته بمستوى الرحمة بالذات لدى طلبة الصف الأول الثانوي الملحقين بفروع التعليم المهني المختلفة. وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الارتياح النفسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس التعليم الثانوي في الفروع المهنية في الأردن؟
  2. ما مستوى الرحمة بالذات لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس التعليم الثانوي في الفروع المهنية في الأردن؟
  3. هل توجد علاقة دالة احصائياً بين مستوى الارتياح النفسي ومستوى الرحمة بالذات لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس التعليم الثانوي في الفروع المهنية في الأردن؟
- هدف الدراسة:**

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى كل من: الارتياح النفسي والرحمة بالذات والعلاقة بينهما لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس التعليم الثانوي في الفروع المهنية في الأردن.

## أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من استهدافها فئة اجتماعية مهمة ولها الدور المهم في التنمية الشاملة للمجتمع، وهم طلبة التعليم المهني والذين ينظرون لأنفسهم بأنهم أقل حظاً من أقرانهم الآخرين الملتحقين بفروع الدراسة الأكاديمية ( الأدبي والعلمي)، لإرتباط ذلك بانخفاض المعدلات الدراسية في المرحلة الأساسية العليا، الدراسة، كما تنبثق الأهمية أيضاً من أهمية متغيري: الارتياح النفسي الشخصي، والرحمة بالذات والاهتمام بها، إذ يلجأ هؤلاء الطلبة إلى لوم أنفسهم بسبب تقصيرهم من وجهة نظرهم بحصولهم على معدلات دراسية منخفضة لا تؤهلهم للالتحاق بالفروع الأكاديمية (العلمي والأدبي) والتي ينظر لها المجتمع نظرة إيجابية، على عكس الفروع المهنية بنظرة سلبية وبتجاهات غير مرغوبة لدى الأهل، لأن هذه الفروع (المهنية) لا تؤهل الطلبة للحصول على فرص في التعليم العالي ولا في مجال التوظيف كما يطمحون هم وأهلهم، كما يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توفير بعض البيانات والمعلومات التي يمكن أن يستخدمها صناع القرار والمسؤولين عن رعاية واحتواء هذه الفئة من الطلبة وذلك بالتخطيط المناسب لهم وتغيير اتجاهات المجتمع حول التعليم المهني، وتعديل اتجاهات هؤلاء الطلبة نحو مستقبلهم المهني .

**تعريف المصطلحات:** تضمنت الدراسة المفاهيم والمصطلحات الآتية:

- **الارتياح النفسي الشخصي:** ويشير إلى الاحساس الإيجابي بحسن الحال، ويتضمن المؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستوى رضا الفرد عن ذاته وحياته وسعيه المتواصل لتحقيق). ويعرف إجرائياً لغايات (هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة لقاء استجاباتهم لفقرات مقياس الارتياح النفسي. المطور لغايات هذه الدراسة .
- **الرحمة بالذات:** وتشير إلى التوجه الإيجابي نحو الذات في المواقف المؤلمة والمزعجة، أو مواقف الفشل، متضمنة اللطف بها وعدم توجيه النقد لها، ولدراك الخبرة السلبية التي يمر بها الفرد بأنها جزء من الخبرة التي يعاني منها غالبية الأفراد وهي خبرات طبيعية، ومعالجة المشاعر السلبية. وتعرف إجرائياً لغايات هذه الدراسة بأنها "الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة لقاء استجاباتهم لفقرات مقياس الرحمة بالذات المطور لغايات هذه الدراسة.
- **طلبة انصف الأول الثانوي في فروع التعليم المهني:** وهم الطلبة الذين تم توزيعهم بعد إنهاء الصف العاشر بنجاح وبأقل المعدلات الدراسية، ويشملون: الصناعي والزراعي والتدبير المنزلي والفندقي والإداري وغيرها.

**حدود الدراسة:** تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

1. **الحدود الموضوعية:** تحددت الدراسة باستجابة أفراد العينة لفقرات مقياسي الدراسة المستخدمين لغايات هذه الدراسة.
  2. **الحدود البشرية:** وهم طلبة الصف الأول الثانوي في التعليم المهني من الذكور والإناث، في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا بالعاصمة عمان.
  3. **الحدود الزمانية:** وهي النصف الثاني من الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021 / 2022.
  4. **الحدود المكانية:** المدارس المهنية الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا
- الدراسات السابقة:**

أجري عديد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة، وقد تم ترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث:

فقد أجرت التلمساني(2017) دراسة هدفت التعرف الى مستوى الارتياح النفسي الشخصي لدى الطلبة، والى التحقق من العلاقة بين الارتياح والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للطلبة الجامعيين، والتحقق من العلاقة بين الارتياح النفسي الشخصي وتقدير الذات، والتعرف إلى الفروق في الارتياح النفسي الشخصي،



وفقا لمتغير الجنس، والتعرف إلى أهم مؤشرات الارتياح لدى الطلبة، ومقارنتها بالمؤشرات العالمية، على عينة بلغت (450) طالبا وطالبة من طلبة جامعة وهران بالجزائر، والمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي. أشارت النتائج إلى أن مستوى الارتياح النفسي الشخصي منخفض لدى الطلبة، كما أظهرت أنه لا يوجد فرق في الارتياح النفسي الشخصي بين الذكور والإناث، وأظهرت النتائج أيضا أن لدى الطلبة مؤشرات إضافية، مقارنة بالمؤشرات المحددة عالميا.

وأجرى الوكيل(2020) دراسة هدفت استقصاء العلاقة بين الرحمة بالذات والمساندة الاجتماعية وبين الرضا عن الحياة لدى طلبة وطالبات جامعة القيوم بمصر، وكذلك التعرف إلى الفروق في متغيرات الدراسة الثلاثة تبعا للجنس والتخصص والفرقة الدراسية، والمقدرة التنبؤية للرحمة بالذات والمساندة الاجتماعية في تشكيل الرضا عن الحياة لدى هؤلاء الطلبة، على عينة تكونت من (550) طالبا وطالبة. أشارت النتائج أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين الرحمة بالذات والمساندة الاجتماعية وبين الرضا عن الحياة، وأن الرحمة بالذات والمساندة الاجتماعية يتنبأان بنسبة عالية بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا عن الحياة تعزى للجنس ولصالح الطلبة الذكور، ولم توجد فروق في متغيري المساندة الاجتماعية والرحمة الذاتية تبعا للمتغيرات الديموغرافية.

في حين أجرى السفاشفة وآخرون(AlSafasfeh, et.al,2021) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الارتياح النفسي ومستوى الامتنان، والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة مؤتة المحوليين من تخصصاتهم الأصلية إلى تخصصات أخرى، على عينة تكونت من (266) طالبا وطالبة، تم اختيارهم من الطلبة الذين حولوا تخصصاتهم دون رغبتهم بذلك، ومن جميع الكليات المختلفة. أشارت النتائج إلى أن مستوى الارتياح النفسي والامتنان لدى أفراد عينة الدراسة جاءا متوسطين، وأن هناك علاقة طردية ومقبولة بين هذين المتغيرين، وأن الطلبة الذكور هم أكثر امتنانا من الطالبات، وأن طلبة الكليات الإنسانية (الذكور والإناث)، هم أيضا أكثر من طلبة الكليات العلمية، كما أشارت النتائج أيضا أن الامتنان يسهم بشكل مقبول في تشكيل مستوى الارتياح النفسي.

وأجرت البسيحات (2021) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى مهارة اتخاذ القرار المهني، ومستوى الارتياح النفسي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مدارس لواء البتراء، واستقصاء فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارة اتخاذ القرار المهني، وتحسين مستوى الارتياح النفسي لدى هؤلاء الطالبات، واستمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي تكونت العينة المسحية من (85) طالبة، وتكونت العينة شبه التجريبية من (30) طالبة. أشارت النتائج إلى أن مستوى مهارة اتخاذ القرار المهني، ومستوى الارتياح النفسي قد جاءا منخفضين، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مستوى مهارة اتخاذ القرار ومستوى الارتياح النفسي في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي، مما يشير إلى استمرارية أثر البرنامج وفاعليته.

وخلال استعراض الدراسات السابقة أنها تناولت متغيرات الدراسة وربطها بمتغيرات أخرى ولفئات اجتماعية مختلفة واستقصاء علاقة كل من الرحمة بالذات والارتياح النفسي بمتغيرات أخرى، ومقدار ما تسهم به الرحمة بالذات والارتياح النفسي بمتغيرات أخرى. وتتفرد الدراسة الحالية بأنها تناولت العلاقة بين متغيري الرحمة بالذات والارتياح النفسي لدى فئة من الطلبة قل استهدافها بالدراسات، ألا وهي طلبة التعليم المهني بكافة فروعها المختلفة وخصوصياتهم وتحدياتهم.

**انظرية والاجراءات:**

**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي في الفروع المهنية: الصناعي، والفندقي،

والزراعي، والاقتصاد المنزلي، والبالغ عددهم (762) طالبا وطالبة، حسب احصائيات قسم التعليم العام في مديرية التربية والتعليم لنواء مارك، منهم (388) طالبا، و(374) طالبة، ملتحقين بأربعة مدارس مهنية للذكور والإناث.

#### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (155) طالبا وطالبة، وبنسبة (20%) من عدد أفراد المجتمع، منهم(81) طالبا، و(74) طالبة، في الفرع الفندقية(39) طالبا، و(42) طالبا في الفرع الصناعي، و(17) طالبة في الفرع الزراعي، و(57) طالبة في فرع الاقتصاد المنزلي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ممن تم ترشيحهم من قبل إدارات المدارس المهنية.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياسين لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة، وهما:

#### أولا: مقياس الارتياح النفسي:

تم تطويره بالرجوع إلى الدراسات والمقاييس السابقة، كدراسة بن نحو ومقدم (2017)، ودراسة مسعودي(2016)، ودراسة التلمساني(2015)، إذ تم اشتقاق (30) فقرة جميعها، مصاغة باتجاه إيجابي، ما عدا أربع فقرات مصاغة باتجاه سلبي، وهي الفقرات ذات الأرقام: (3 ، 10 ، 16 ، 20)، تم عرضها على(10) محكمين من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم يدرسون في الجامعات:الأردنية، واليرموك، وموتة، والإسلامية العالمية، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم وآرائهم التي تضمنت: حذف (2) فقرتين، وتعديل صياغة (3) فقرات، بحيث أصبح العدد النهائي لفقرات المقياس ( 28) فقرة، كما تم حساب معاملات ارتباط "بيرسون" بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، على عينة استطلاعية تكونت من (25) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.31 - 0.61)، وهي قيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة، كما تم التأكد من دلالات الثبات للمقياس بطريقتي: الاستقرار الداخلي (كرونباخ ألفا)، والإعادة، على العينة الاستطلاعية المكونة من (25) طالبا وطالبة، وبلغت قيم معاملات الارتباط (الثبات): (0.78) للاستقرار الداخلي، و(0.71) للإعادة، وهي قيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة. فأصبح المقياس يتألف من (26) فقرة يجاب عنها بتدرج خماسي، هو: دائما (5) درجات، وغالبا (4) درجات، وأحيانا (3) درجات، وقليل (2) درجتين، ونادرا (1) درجة واحدة، بحيث يتراوح مدى الدرجة الكلية بين (28 - 140)، وتصحح استجابات أفراد العينة على فقرات المقاس وفقا للمعيار الآتي: (1-2.33 منخافض)، و( 2.34 - 3.67 متوسط )، و(3.68 فأكثر مرتفع ).

#### ثانيا: مقياس الرحمة بالذات:

تم تطويره بالرجوع إلى الدراسات والمقاييس السابقة، كدراسة محمد(2017)، والوكيل(2020)، وشاور(2021)، إذ تم اشتقاق (33) فقرة جميعها، مصاغة باتجاه إيجابي، ما عدا خمس فقرات مصاغة باتجاه سلبي، وهي الفقرات ذات الأرقام: (3 ، 10 ، 14 ، 15 ، 28)، تم عرضها على(10) محكمين من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم يدرسون في الجامعات:الأردنية، واليرموك، وموتة، والإسلامية العالمية، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم وآرائهم التي تضمنت: حذف (3) فقرات، وتعديل صياغة (4) فقرات، بحيث أصبح العدد النهائي لفقرات المقياس ( 30) فقرة تنتمي لثلاثة مجالات موجبة، هي: الحنو على الذات، والإنسانية المشتركة، والتعقل، يقابلها ثلاثة مجالات سالبة: هي: الحكم الذاتي، والعزلة، والتوحد المفرط، وقد تم توزيع الفقرات على هذه المجالات بالتساوي، أي (10) فقرات لكل مجال، كما تم حساب معاملات ارتباط "بيرسون" بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، على عينة استطلاعية تكونت من (25) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.29 - 0.58)، وهي قيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة، كما تم التأكد من دلالات الثبات للمقياس بطريقتي: الاستقرار الداخلي (كرونباخ ألفا )، والإعادة، على العينة الاستطلاعية المكونة من

(25) طالباً وطالبة، وبلغت قيم معاملات الارتباط (الثبات): (0.82) للاستقرار الداخلي، و(0.73) لإعادة، وهي قيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة. فأصبح المقياس يتألف من (30) فقرة يجاب عنها بتدرج خماسي، هو: دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، وقليلًا (2) درجتين، ونادراً (1) درجة واحدة، بحيث يتراوح مدى الدرجة الكلية بين (30 - 150)، تصحح استجابات أفراد العينة على فقرات المقياس وفقاً للمعيار الآتي: (1 - 2.33) منخفض، و(2.34 - 3.67) متوسط، و(3.68 فأكثر مرتفع).

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات:

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

ما مستوى الارتياح النفسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس التعليم الثانوي في الفروع المهنية في الأردن؟ وللإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى الارتياح النفسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس التعليم الثانوي في الفروع المهنية (ن=155).

ت	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أشعر بالرضا حول وضعي الصحي	3.21	0.82	متوسط
2	أشعر بالرضا عن مستوى معيشتي	3.11	0.69	متوسط
3	أرى أن حياتي لا معنى ولا قيمة لها	3.83	0.71	مرتفع
4	أشعر بالرضا عما أنجزه وأحققه في حياتي	2.24	1.12	منخفض
5	أحرص على بناء علاقات مثمرة مع الآخرين	2.89	0.78	متوسط
6	أشعر بأمني في وضع آمن ومستقر	2.22	0.58	منخفض
7	أرى أنني جزء من مجتمعي	3.07	0.62	متوسط
8	أنظر إلى المستقبل بتفاؤل	1.88	0.78	منخفض
9	أمارس عباداتي وطقوسي الدينية بمتعة وارتياح	2.88	0.72	متوسط
10	أشعر بالخوف من كثرة همومي ومتاعبي	3.69	0.77	مرتفع
11	أحاول ضبط سلوكياتي غير المسؤول	2.63	0.81	متوسط
12	أستمر بالمحاولات حتى أحقق ما أريد	2.25	0.83	منخفض
13	أبادر بالاتصال والتواصل مع الآخرين	2.56	1.07	متوسط
14	أسعى للحصول على رضا الآخرين	2.24	0.82	منخفض
15	أتجاهل النقد من الآخرين حول ما يصدر عني من أقوال وأفعال	3.71	0.77	مرتفع
16	أقبل الرأي الآخر إذا كان موافقاً لرأيي فقط	3.88	0.69	مرتفع
17	أعزز نفسي عند انجاز أي مهمة	2.98	0.88	متوسط
18	أخطط لحياتي بواقعية وثقة	3.11	0.91	متوسط
19	أشعر بالرضا حول تجاربي في الماضي	2.23	0.85	منخفض
20	ينتابني الشعور بالذنب أغلب الأوقات	3.77	0.78	مرتفع
21	أحاول الاستفادة من كل خبرة جديدة	2.12	0.79	منخفض
22	أستثمر وقتي بعمل النافع المقيد	3.07	0.86	متوسط

ت	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
23	أشعر بالرضا حول عاداتي في تناول الغذاء	3.22	0.83	متوسط
24	أتحمل مسؤولية اتخاذ القرارات الخاصة بي	2.13	1.03	منخفض
25	أقبل نفسي كما هي وكما أراها أنا	2.09	0.81	منخفض
26	أحاول تطوير مهاراتي وإمكاناتي الذاتية	2.23	0.59	منخفض
27	أتعامل مع البيئة المحيطة بي بتقبل واهتمام	3.16	0.67	متوسط
28	أحاول توظيف ما هو متاح في بيتي في تحقيق أهدافي	2.33	0.91	منخفض
	الدرجة الكلية	2.38	0.66	متوسط

يتضح من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لمستوى الارتياح النفسي على الدرجة الكلية بلغ (2.38) وبانحراف معياري بلغ (0.66)، وبمستوى متوسط وقريب جدا من المستوى المنخفض، كما احتلت الفقرات ذوات الأرقام (3 و 10 و 15 و 16 و 20) الرتبة الأولى على هذا المقياس لمستوى الارتياح النفسي وبمتوسطات حسابية تراوحت (3.69-3.88)، وبانحرافات معيارية تراوحت (0.69 - 0.77)، وهي فقرات جميعها مصاغة باتجاه سلبي، أي أنها بمستوى منخفض، والتي تنص على التوالى: (أرى أن حياتي لا معنى ولا قيمة لها)، و(أشعر بالخوف من كثرة همومي ومتاعبي)، و(أتجاهل النقد من الآخرين حول ما يصدر عني من أقوال وأفعال)، (أقبل الرأي الآخر إذا كان موافقا لرأيي فقط)، و(يبتابني الشعور بالذنب أغلب الأوقات). وجاءت الفقرات ذوات الأرقام (6 و 8 و 21 و 22) في الرتبة الأخيرة على هذا المقياس لمستوى الارتياح النفسي وبمتوسطات حسابية تراوحت (1.88-2.22)، وبانحرافات معيارية تراوحت (0.58 - 0.86)، وبمستوى منخفض، والتي تنص على التوالى: (أشعر بأنني في وضع آمن ومستقر)، و(انظر إلى المستقبل بقاؤل)، و(أحاول الإفادة من كل خبرة جديدة)، و(أستثمر وقتي بعمل النافع المفيد). وهذا يشير إلى أن مستوى الارتياح النفسي جاء متوسطا وقريبا من المستوى المنخفض، لأفراد هذه الفئة الخاصة وهي الفئة التي التحقت بالتعليم المهني والذي هو أقل فرصا في التعليم العالي من جهة، وفي التوظيف من جهة أخرى، وهناك اتجاهات سلبية نحوه في المجتمع، بمعنى أن هؤلاء من وجهة نظر الآخرين أقل شأنًا من غيرهم من أقرانهم الذين التحقوا بالفروع الأكاديمية، وربما يكون ذلك انعكاسا للخبرة التي مروا بها، فقد تكون ناتجة عن انخفاض معدلاتهم في الصف العاشر التي لم تنتج توزيعهم للفروع الأكاديمية، والتي هي في الأصل نتيجة عدم اهتمامهم وبذلهم كافة إمكاناتهم المتاحة لديهم. كما أشار مستوى عددا من الفقرات أن هذه الفئة من الطلبة لديهم نظرة غير إيجابية نحو المستقبل، وأن معنى الحياة لديهم سالب، ويشعرون بالخوف من كثرة متاعبهم، ويرفضون نقد الآخرين لهم بسبب نظرتهم لأنفسهم بأنهم غير قادرين كما هو الحال لدى أقرانهم، من هنا فهم يشعرون بالذنب تجاه تحصيلهم الدراسي الذي أوصلهم للفروع المهنية، كما أنهم لا يحاولون الإفادة من الخبرات الجديدة التي يمرون بها نتيجة اليأس المتعلم الناتج عن اخفاقهم الدراسي، فهم اتكاليون ولا يهمهم الانجاز كما يهم أقرانهم من طلبة الصف العاشر. وانفقت نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة: التلمساني(2015)، ودراسة الصبيحات(2021)، في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة السفاضة وزملاؤه(2021) التي أظهرت أن مستوى الارتياح النفسي للطلبة المستهدفين فيها متوسطا، وربما يعود السبب إلى فئة الطلبة المستهدفة فيها وهم الطلبة المتفوقين الذين التحقوا بالجامعات، ثم تم تحويلهم لإعتبرات معينة، إلى تخصصات أخرى ولكنها أكاديمية.

عرض ومناقشة نتائج السؤال التالي:

ما مستوى الرحمة بالذات لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس التعليم الثانوي في الفروع المهنية في الأردن؟ ولإلجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى، والجدول(2) يبين ذلك.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى الرحمة بالذات لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس التعليم الثانوي في الفروع المهنية (ن=155).

ت	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أبتعد عن التفكير بسلبية عندما أتعرض للإحباط	3.06	0.61	متوسط
2	أرى أن تعرضي للفشل هو أمر طبيعي	3.28	0.79	متوسط
3	أميل إلى العزلة عندما أفكر بوضعي الدراسي	3.78	1.07	مرتفع
4	ألجأ إلى الآخرين عندما أتعرض لصدمة عاطفية	2.88	0.83	متوسط
5	أشعر بالتوتر عندما أخفق في تحقيق أهدافي	2.72	0.63	متوسط
6	تزداد مقدرتي على التحدي عندما تواجهني صعوبات معينة	2.23	0.87	منخفض
7	أشفق على نفسي عندما أواجه ظروف صعبة	3.11	0.83	متوسط
8	أتعامل بواقعية عندما تواجهني مشكلة ما	2.07	0.91	منخفض
9	أذكر نفسي بأن مشاعر الضعف هي لدي كما هي لدى الآخرين	2.28	0.66	منخفض
10	أنظر إلى فشلي كشيء مهدد لحياتي	3.88	0.76	مرتفع
11	أتحكم بمشاعري عندما لا أستطيع تحقيق ما أريد	3.05	0.82	متوسط
12	أحرص على صحتي أكثر مما ينبغي	3.62	0.58	متوسط
13	أحاول البحث عن تجارب ناجحة عندما أفكر بمستقبلي	2.88	0.72	متوسط
14	أحمل نفسي مسؤولية التحاق بالتعليم المهني	4.12	0.96	مرتفع
15	أرفض جوانب الضعف في شخصيتي	3.89	0.81	مرتفع
16	أحرص على بناء علاقات ناجحة لمواجهة فشلي	3.10	0.79	متوسط
17	ألزم نفسي بنظام معين في التعامل مع الآخرين	2.42	0.88	منخفض
18	أشعر مع زملائي الذين التحقوا بالتعليم المهني	4.01	1.12	مرتفع
19	أعمل كل ما هو ممكن للحفاظ على صحتي النفسية	3.23	0.88	متوسط
20	أفكر بالأمور التي قادتني للإلتحاق بالتعليم المهني	3.94	0.92	مرتفع
21	أقبل نفسي عندما أفكر بفشلي الدراسي	2.58	0.85	متوسط
22	أحاول نسيان الذكريات المرتبطة بالتحاق بالتعليم المهني	3.11	0.59	متوسط
23	أستفيد من تجارب الآخرين في التعامل مع ميولي المهنية	2.25	1.06	منخفض
24	أبذل قصارى جهدي للإهتمام بصحتي الجسمية	3.23	0.77	متوسط
25	أبحث عن البدائل الممكنة للتعامل مع مستقبلي المهني	2.77	0.69	متوسط
26	أقبل إمكاناتي وقدراتي بواقعية	2.30	0.79	متوسط
27	أحاول استثمار وقتي للعناية بنفسي	2.74	0.83	متوسط
28	أصدر أحكاما متسرعة حول وضعي الدراسي	3.92	0.89	مرتفع
29	أثق بنفسي حول مقدرتي في تحقيق أهدافي	2.21	0.57	منخفض
30	أحاول جمع المعلومات اللازمة لإتخاذ قراراتتي	2.79	0.84	متوسط
	الدرجة الكلية	2.54	0.86	متوسط

يتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لمستوى الرحمة بالذات على الدرجة الكلية بلغ (2.54) وبتحرف معياري بلغ (0.86)، وبمستوى متوسط وقريب من المستوى المنخفض، كما احتلت الفقرات ذوات الأرقام ( 14 و 18 و 20 و 28) الرتبة الأولى على هذا المقياس لمستوى الرحمة بالذات، وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.92-4.12)، وبتحرفات معيارية تراوحت ما بين (1.12- 0.92)، فهي بمستوى مرتفع، ولكنها باتجاه سلبي، مما يشير إلى انخفاض مستوى الرحمة بالذات بالنسبة لمضمون هذه الفقرات، والتي تنص على التوالي: (أحمل نفسي مسؤولية التحاقني بالتعليم المهني)، و(أشعر مع زملائي الذين التحقوا بالتعليم المهني)، و(أفكر بالأمور التي قادتني للإلتحاق بالتعليم المهني)، و(أصدر أحكاما متسرة حول وضعي الدراسي).

وهذا يشير إلى أن مستوى الرحمة بالذات جاءت بمستوى متوسط وقريب من المستوى المنخفض، لأفراد هذه الفئة الخاصة وهي الفئة التي التحقت بالتعليم المهني والذين هم أقل فرصا في التعليم العالي من جهة، وفي التوظيف من جهة أخرى، بمعنى أن هؤلاء من وجهة نظر الآخرين أقل شأنًا من غيرهم من أقرانهم الذين التحقوا بالفروع الأكاديمية، وربما يكون ذلك انعكاسا للوم الذات وتحميلها قرارا للإلتحاق بالتعليم المهني الناتج عن انخفاض معدلاتهم في الصف العاش، سويترتب على ضعف الحمة بالذات ارتفاع وتيرة نقد الذات والمعاناة وعدم الرضا عنها وعن إنجازاتها، مما قد يجعل هؤلاء الطلبة يواجهون ضغوطا نفسية واجتماعية وأعراضا مرضية (شاور، 2021) ، كما أشار مستوى عدد من الفقرات إلى أن هذه الفئة من الطلبة لديهم نظرة سلبية نحو المستقبل نتيجة انخفاض مستوى الرحمة بها والتعاطف معها، مما أمهم في إيجاد مستوى من اليأس المتعلم الناتج عن اخفاقهم الدراسي في مرحلة التعليم الأساسي العليا، كما أنهم يفكرون بالأمور التي قادتهم للإلتحاق بالتعليم المهني، فيصدرون أحكاما متسرة حول وضعهم الدراسي، فلم يتعاملون مع قضية التوزيع للفروع الدراسية المختلفة بتعقل واهتمام. وانفقت نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة: محمد(2017)، ودراسة الوكيل(2020)، في حين لم تختلف مع نتائج أيا من الدراسات السابقة.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

هل توجد علاقة دالة إحصائية بين مستوى الارتياح النفسي ومستوى الرحمة بالذات لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس التعليم الثانوي في الفروع المهنية في الأردن؟ ولإجابة عن السؤال تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات أفراد العينة على مقياسي: الارتياح النفسي والرحمة بالذات، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول(3) معاملات ارتباط "بيرسون" لعلاقة بين مستوى الارتياح النفسي والرحمة بالذات لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس التعليم الثانوي في الفروع المهنية (ن = 155).

المتغير	معامل الارتباط	معامل التحديد	مستوى الدلالة
الجنس	الطلاب	0.42	0.01
	الطالبيات	0.28	0.05
الفرع	الصناعي	0.41	0.01
	الفندقي	0.34	0.05
	الزراعي	0.24	0.05
	الاقتصاد المنزلي	0.28	0.078

يتبين من الجدول ( 3) أن معامل الارتباط بين مستوى الارتياح والرحمة بالذات لدى الطلبة الذكور هو (0.42) وأن معامل التحديد هو (0.176)، في حين بلغ معامل الارتباط للطالبيات الإناث (0.28)، ومعامل التحديد (0.078)، كما بلغ معامل الارتباط لطلبة الفرع الصناعي (0.41)، ومعامل تحديد بلغ

(0.168)، في حين بلغ معامل الارتباط لطلبة الفرع الفندقية (0.34)، ومعامل تحديد بلغ (0.116)، وهذا يشير إلى أن إسهام متغير الرحمة بالذات لدى الطلبة الذكور في متغير الارتياح النفسي، أعلى من إسهام الرحمة بالذات لدى الطالبات الإناث في مستوى الارتياح النفس، فضلا عن أن إسهام متغير الرحمة بالذات لدى الطلبة في الفرع الصناعي في مستوى الارتياح النفسي، أعلى من إسهامه لدى طلبة الفرع الفندقية، في متغير الارتياح النفسي وأن إسهام متغير الرحمة بالذات لدى الطالبات في فرع الاقتصاد المنزلي، أعلى من إسهام الرحمة بالذات لدى الطالبات الإناث في الفرع الزراعي في مستوى الارتياح النفسي، ولعل أنماط التنشئة الأسرية والاجتماعية السائدة في مجتمعاتنا العربية تتيح للأبناء الذكور حرية الاختيار والقرار بالدراسة والمهني أكثر منها لدى الإناث، على اعتبار أن فرص العمل والتشغيل هي أوسع لدى الذكور منها لدى الإناث من وجهة نظر الآباء ومن وجهة النظر الاجتماعية التي تضع القيود أكثر على الإناث. ولتحديد القيمة التنبؤية لما يفسره متغير الرحمة بالذات في مستوى الارتياح النفسي لدى الطلبة في فروع التعليم المهني المختلفة، وتحديد مدى الإسهام مع العوامل الأخرى التي تسهم في تشكيل مستوى الارتياح النفسي، فقد تم استخدام تحليل الانحدار البسيط، والجدول (4) يبين ذلك.

**الجدول (4) نتائج تحليل الانحدار البسيط للرحمة بالذات في التنبؤ بمستوى الارتياح النفسي لدى طلبة النصف الأول الثانوي في مدارس التعليم الثانوي في الفروع المهنية في الأردن (ن = 155).**

المتنبئ	معامل الانحدار	معامل "بيتا"	التباين R2	قيمة "t"	مستوى االدلالة
الثابت				14.65	0.01
الرحمة بالذات	0.291	0.531	0.104	6.12	0.031

يتضح من الجدول (4) أن العلاقة بين متغيري : الرحمة بالذات ، والارتياح النفسي هي علاقة طردية وهي علاقة متوسطة القوة ومقبولة، فقد بلغت قيمة " ت " لمتغير الرحمة بالذات (6.12) وهي دالة احصائيا، في حين بلغت قيمة " ت " للثابت (14.65)، وبلغت قيمة معامل الانحدار البسيط (0.291)، وقيمة التباين من التباين الكلي هي (0.104)، أي أن ما نسبته (10.8% ) في تشكيل سلوك الارتياح النفسي تعود للرحمة بالذات، وهي درجة إسهام مقبولة، إذ تسهم عوامل أخرى ومتعددة في تشكيل مستوى الارتياح النفسي، وقيمة إسهامها هي (89.2% )، وبالتالي لا بد من البحث والاستقصاء عن هذه العوامل واستثمارها لمعرفة مدى إسهام كل منها على حده. وبهذا تشير النتائج إلى وجود علاقة طردية ومقبولة بين الرحمة بالذات ومستوى الارتياح النفسي، إذ تسهم الرحمة بالذات في تشكيل مستوى الارتياح النفسي، خاصة لدى الطلبة الذكور، فهي لديهم أعلى منها لدى الطالبات الإناث، ويمكن عزو ذلك إلى أن الطلبة الذكور يستطيعون اتخاذ قراراتهم فيما يتعلق بالاختيار الدراسي في نهاية الصف العاشر وبشكل أكبر من الطالبات الإناث، وذلك لاعتبارات ثقافية وأسرية واجتماعية، حيث قد تحجل أو تتردد الأنثى من فرض رغبتها الدراسية، فقد يكون بشكل غير مباشر وغير معلن. كما أظهرت النتائج أن طلبة الفرع الصناعي هم أكثر ارتياحا من طالبات الفرع الزراعي التخصص هو الأفضل من بين التخصصات المهنية من وجهة نظر اجتماعية، وله فرص مستقبلية أفضل، أكثر من طلبة الفرع الفندقية، وإن طالبات فرع الاقتصاد المنزلي هن أكثر ارتياحا من طالبات الفرع الزراعي وذلك بسبب مناسبة هذا التخصص لطبيعة الإناث وأدوارهن في الحياة، حيث يرغبن في ممارسة جميع الأعمال التي تندرج تحت هذا التخصص وبالتالي هن أكثر رحمة بأنفسهن حول أداء جميع الأعمال التي تنتمي لهذا التخصص. وأشارت النتائج أيضا أن نسبة إسهام الرحمة بالذات في تشكيل مستوى الارتياح النفسي جاءت مقبولة ومناسبة ويحدود (10%) كإسهام مع عوامل أخر متعددة، وبالتالي فإن إسهام هذا المتغير ( الرحمة بالذات ) هي عالية مقارنة مع إسهام عديد من العوامل، وهذا يشير إلى أن الرحمة بالذات

هو مفتاح وطمأنينة وراحة لمن يقدمه لنفسه ويشفق عليها، إذ تعم المشاعر الإيجابية لديه وتسود العلاقة المثينة والقوية بينه وبين الآخرين بسبب رضاه عن نفسه وحبه لها، مما يعكس إيجاباً في التعامل مع التحديات الصعوبات التي تواجهه مستقبلاً وبخاصة البطالة، واحتياجات سوق العمل، حيث قد يتجه لريادة الأعمال والمشاريع البسيطة. اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الوكيل (2020)، ودراسة شاوور (2012)، واختلفت مع نتائج دراسة محمد (2017) والتي استهدفت الكشف عن المقدرة التنبؤية للرحمة بالذات في الذكاء الروحي، إذ جاءت النسبة مانخفاضية جداً، أي أن الرحمة بالذات لا تسهم في تكوين هذا المتغير (الذكاء الروحي)، وقد تسهم في تكوين متغيرات أو مفاهيم أخرى، مثل: الارتياح النفسي وغيره من مفاهيم علم النفس الإيجابي.

#### التوصيات:

- بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:
1. ضرورة تعديل الاتجاهات المتعلقة بالتعليم المهني، وذلك من خلال إتاحة الفرص أمام الخريجين في فروع التعليم المهني، القبول في الجامعات من جهة، وفتح المجال بشكل أكبر في التوظيف الرسمي للخريجين في هذه التخصصات.
  2. ضرورة التخطيط المنظم للخدمات والأنشطة المرافقة التي تقدم إلى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وذلك لتوجيههم إلى فروع التعليم المختلفة بناءً على مقدراتهم ومستوياتهم الدراسية مع الأخذ بمتطلبات سوق العمل في المستقبل.
  3. بناء البرامج الهادفة لتوجيه الأسر لتربية الأبناء نحو الرحمة بالذات واحترامها والشفقة عليها، وإفراح المجال أمام الأبناء لرعاية أنفسهم وتقديرها، وممارسة حقوقهم بحرية والابتعاد عن مقارنة إنجازات الأبناء بعضها ببعض.
  4. إعادة النظر أسس توزيع الطلبة على فروع التعليم المختلفة، اعتماداً على معايير أخرى غير المعدل الدراسي في نهاية الصف العاشر.
  5. إجراء مزيد من الدراسات حول علاقة الرحمة بالذات بمتغيرات أخرى، ولغنائها اجتماعية أخرى، مثل: ضعف التحصيل ونوعي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً وغيرهم.

#### المراجع:

- بن نحو، سمية ومقدم، سهيل. (2017). الارتياح النفسي في العمل وعلاقته بالخلفية الفردية للعامل: الأقدمية، الحالة العائلية، الرتبة المهنية. مجلة العلوم الانسانية، جامعة وهران 02 محمد بن أحمد، 31، 341 - 365.
- التلمساني، فاطمة. (2017). الارتياح النفسي انشخصي لدى الطلبة الجامعيين في ضوء المستوى الاقتصادي الاجتماعي وتقدير الذات. اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة وهران 02، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر.
- شاو، سماح حامد. (2021). انشفقة بانذات وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من العسكري في محافظة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا-جامعة الخليل- فلسطين.
- الصبيحات، أسماء. (2021). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني وتحسين مستوى الارتياح النفسي لدى طالبات الصف العاشر الأساس. أطروحة دكتوراة غير منشورة. عمادة الدراسات العليا- جامعة منوبة- الكرك، الأردن.
- عيد العال، تحية محمدمظلوم، مصطفى علي. (2013). الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الإيجابية: دراسة في علم النفس الإيجابي. مجلة كلية التربية بنها، (2)، 11-37.
- محمد، نورهان طارق. (2017). الرحمة بالذات والسعادة ومحددات الذكاء الروحي لدى التلاميذ



- المكفوفين. مجلة البحث العلمي في التربية، 18(5)، 1-20 .
- مسعودي، أمحمد. ( 2016). الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين. أطروحة دكتوراة غير منشورة جامعة وهران 02 ، كلية العلوم الاجتماعية – الجزائر .
  - الوكيل، سيد محمد أحمد. (2020) . الرحمة بالذات والمساندة الاجتماعية كمتنبتين بالرضا عن الحياة لدى طلاب جامعة الفيوم. المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي، الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين، 8(3)، 367-421.
  - Al-safasfa, Mohammed, Maaberh, Shrooq & Balushi, Ahlam. (2021). The Level of psychological Comfort and its relationship to gratitude among a Sample of Mu'tah University students who transferred from their Original Specializations to other majors. **Journal of Education and Practice**, 12(6), 107-117.
  - Denier, E. (2000). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. **Psychological Bulletin**, 125, 276 – 302.
  - Neff, D, K. (2003). Self-Compassion: an alterive Conceptualization of a Healthy Attitude towards On Self. **Self and Identity**, 2(2), 85- 101.
  - Neff, D, K. (2004). The development and validation of a scale to Measure self-Compassion. **Self and Identity**, 2(3), 223-250.
  - Jong, J. R. (2014). **The mediating roles of fear of Compassion from self Another's, self-compassion, and perceptions of social support on the Relationships between self-criticism and depressive symptoms**. Unpublished PhD Dissertation in Psychology, University of Minnesota.
  - Lan, Morris. (2015). **Teaching Happiness and Well – being in** (2.ed). London: Bloomsbury.
  - Seligman, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction **American Psychologist**, 55, 5 – 14.

## أثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية لطبئة المدارس في الأردن وطرائق تقديم الدعم لهم د. زبيدة حسن أبو شويمة

منخص:

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية لطلبة المدارس، وأهم التحديات والصعوبات التي واجهت الطلبة في أثناء الحظر وبعده، فضلاً عن تعرف طرائق تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (38) فرداً من أصل (42)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء قسم الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم وعددهم (42)، وطوّرت أداة لجمع المعلومات احتوت (51) فقرة، موزعة على جانبين: أثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية للطلبة، وطرائق تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم. وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات. وخلصت الدراسة إلى أن درجة استجابة جميع أفراد عينة الدراسة كانت متوسطة، وللإجابة عن سؤال هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر جائحة كورونا على الجوانب النفسية والاجتماعية عند الطلبة من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم تعزى لمتغير الجنس، ومتغير المؤهل العلمي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتبين وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية، وعند حساب نتائج تحليل التباين الثاني واستخراج قيمة ف تبين أنها غير دالة إحصائياً. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بعدة توصيات أهمها: عقد جلسات علاجية بين المرشدين والطلبة، والاستماع إليهم والتحدث معهم وتقديم الدعم المناسب لهم. وتنفيذ برامج إرشادية على مستوى الإعلام، ووزارة التربية والتعليم، وكل جهة أو مؤسسة مختصة في ذلك الشأن.

الكلمات المفتاحية: جائحة كورونا، الجوانب النفسية والاجتماعية، طلبة المدارس، الأردن.

### The impact of the Corona pandemic on the psychological and social aspects of school students in Jordan and the methods of providing support to them

Dr. Zobaida Hasan Abushwemeh

#### Abstract

The study aimed to investigate the impact of the Corona pandemic on the psychological and social aspects of school students, and the most important challenges and difficulties that students faced during and after the ban, as well as knowing the methods of providing psychological and social support to students from the point of view of the heads of educational guidance departments in the Jordanian Ministry of Education. The study sample consisted of (38) individuals out of (42), and the study population consisted of all (42) heads of the educational guidance department in the directorates of education. A tool was developed to collect information that contained (51) items, divided into two aspects: the impact of the Corona pandemic on the psychological and social aspects of students, and the methods of providing psychological and social support to them. The validity and reliability of the tool were verified, and the means, standard deviations, and scores were calculated.

The study concluded that the degree of response of all members of the study sample was average, and to answer the question : ( Are there statistically significant differences for the impact of the Corona pandemic on the psychological and social aspects of students from the point of view of the heads of educational guidance departments in the directorates of education due to the gender variable, and the

educational qualification variable?) The means and standard deviations were extracted. Results indicate that there are apparent differences in the arithmetic averages, and when calculating the results of the two-way analysis of variance and extracting the value of F, it was not statistically significant.

**Keywords:** Corona pandemic, the psychological and social aspects, Students, Jordan.

#### مقدمة:

أرغم مرض كورونا المستجد covid-19 العالم كله على مواجهة أكثر التحديات صعوبة في التاريخ المعاصر، فقد تسبب في إصابة الملايين ووفاة مئات الآلاف من الناس، غير أنه لا يمكن وصف هذا التحدي بالأزمة الصحية وحسب، بل هو أزمة إنسانية واسعة النطاق تقضي إلى بؤس البشر جمعاء ومعاناتهم، وتوقف عجلة التقدم الاجتماعي والاقتصادي.

أما الأردن، فهو جزء لا يتجزأ من منظومة الوباء العالمي؛ فقد حشد موارده لمواجهة العواقب الوخيمة لوباء covid-19 على قطاعي الصحة والاقتصاد ومختلف مجالات الحياة الاجتماعية متخذاً تدابير وقائية وعلاجية وتوعوية فورية وحاسمة؛ للحد من انتشار المرض وحماية الشعب، وعلى الرغم من أنها وليدة أزمة صحية، إلا أن لها في الواقع تأثيراً أكبر من ذلك، فهي كارثة إنسانية واجتماعية تسفر عن تغيرات وتحولات تمثل القلب النابض للمجتمع، وكما هو الحال في بلدان عديدة في العالم، يشكل كوفيد-19 تحدياً غير مسبوق في العالم يقضي إلى خسائر صحية واجتماعية واقتصادية عظيمة ترتب عنها عواقب عديدة.

وفي شهر آذار 2020م، اشتد الوباء وارتفع معدل الإصابة بفيروس كورونا، ما أدى إلى تنفيذ إجراءات على مستوى الأردن في ما يتعلق بدخولها منطقة الحظر، وتعطيل معظم المؤسسات الحكومية والخاصة، بما فيها قطاع التعليم؛ حفاظاً على سلامة الأفراد من انتشار الفيروس وكثرة الإصابات وعدد الوفيات، فالتجتهت الأردن إلى تنفيذ إجراءات فورية وسريعة؛ فعملت وزارة التربية والتعليم ما بوسعها من أجل استمرار التعليم؛ دعماً لحق الطلبة في التعليم، ولجأ الأردن إلى التعليم عن بعد كغيره في كثير من دول العالم في أزمة الإغلاق الشامل للقطاعات الحيوية، ونتج من ذلك آثار انعكست على الطلبة نفسياً واجتماعياً، نتيجة توقف التعليم الوجاهي، والتفاعل مع المعلمين والطلبة في مدة تزيد على عام ونصف، فضلاً عن تعطل النشاطات الاجتماعية والحيوية والامتناع عن الخروج إلى الأماكن العامة.

ولبضمان تحقيق السلامة الصحية والرفاه الاجتماعي لدى جميع الطلبة عموماً، والطلبة الذين تأثروا تأثراً واضحاً بسبب الإغلاق والانقطاع عن العالم الخارجي، أعدت هذه الدراسة لتعرف أثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية، والوصول إلى طرائق إيجابية وفاعلة في تقديم الدعم للطلبة وتحسين الجوانب النفسية والاجتماعية لديهم. ما تقدم سوغ للباحثة دراسة هدفها وهو معرفة أثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية للطلبة، والوصول إلى طرائق تقديم الدعم النفسي والاجتماعي؛ لهم لتعود عليهم بالنفع والفائدة وتحسين أدائهم الاجتماعي والنفسي وكذلك التحصيلي والتعليمي؛ لأن هذه الجوانب مجتمعة تؤثر في بعضها.

تحدثت الجائحة عندما ينتشر الوباء في عدة بلدان أو قارات، وغالباً ما يصيب الكرة الأرضية هذا الوباء، في أزمة عدم وجود لقاحات لمقاومته.

إن الأزمة الصحية العالمية الناشئة عن انتشار فيروس كورونا الذي وصفته منظمة الصحة العالمية بأنه حالة طوارئ صحية عامة مثيرة للقلق الدولي، ثم عادت لتسبغ عليه وصف الجائحة pandemic في 11/آذار/2020 وما اتخذته السلطات الحكومية في دول العالم المختلفة من تدابير ولجرائع متفاوتة سواء بمستواها الأعلى من فرض حظر التجوال الشامل أو ما أطلق عليه عالمياً بالحجر المنزلي، وعليه، تعطيل القطاعات والأنشطة كلها في الدولة عامة كانت أو خاصة باستثناء بعض القطاعات، مثل القطاعات

الصحية والإعلامية والأمنية، أو بمستوى أقل من ذلك، مثل تخفيض نسب العمل في القطاعات المختلفة بنسب تتفاوت من دولة إلى أخرى، بأن تكون نسبة السماح 25% فقط من نسب العمال بالعمل مع فرض قيود التباعد الاجتماعي ومراعاة شروط الصحة العامة، وغير ذلك من تأثير في قلة الإنتاج، كان له تأثير كبير جدًا في تنفيذ عديد من الالتزامات (حسن، 2020).

إن أحد الآثار البارزة لوباء كوفيد - 19 هو الإغلاق واسع النطاق للمدارس والكليات والجامعات في جميع أنحاء العالم، فمنذ شباط 2020، اختارت 193 دولة إغلاق المؤسسات التعليمية في محاولة لإبطاء انتشار كوفيد-19، وأثرت عمليات الإغلاق هذه في 1.7 مليار متعلم تقريباً في مستوياتها قبل الأساسي والثانوي والتعليم العالي (UNESCO، 2020).

إن الصحة النفسية جزء أساسي لا يتجزأ من الصحة. وبهذا الصدد ينص دستور منظمة الصحة العالمية على أن "الصحة هي حالة من اكتمال السلامة بدنيًا وعقليًا واجتماعيًا، لا انعدام المرض أو العجز وحسب. ومن أهم آثار هذا التعريف أن شرح الصحة النفسية يتجاوز مفهوم انعدام الاضطرابات أو حالات العجز النفسية.

والصحة النفسية حالة من العافية يمكن فيها للفرد تكريس مقدراته أو مقدراتها الخاصة والتكيف مع أنواع الإجهاد العادية والعمل بتفانٍ وفاعلية والإسهام في مجتمعه أو مجتمعها. تعد الصحة النفسية والمعافاة من الأمور الأساسية لتوطيد مقدرتنا الجماعية والفردية على التفكير، والتأثر، والتفاعل مع بعضنا بشراً، وكسب لقمة العيش والتمتع بالحياة. وعلى هذا الأساس، يعد تعزيز الصحة النفسية وحمايتها واستعادتها شاغلاً حيويًا للأفراد والجماعات والمجتمعات في جميع أنحاء العالم. (منظمة الصحة العالمية، 2018).

هناك عوامل اجتماعية ونفسانية وبيولوجية متعددة تحدد مستوى صحة الفرد النفسية في مرحلة ما. فمن المعترف به، مثلاً، أن استحكام الضغوط الاجتماعية الاقتصادية من المخاطر التي تحدد بالصحة النفسية للأفراد والمجتمعات المحلية. وتتعلق أكثر البيئات وضوحاً في هذا الصدد بمؤشرات الفقر، بما في ذلك انخفاض مستويات التعليم.

وهناك علاقة أيضاً بين تدني مستوى الصحة النفسية وعوامل من قبيل التحول الاجتماعي السريع، وظروف العمل المجهدة، والتمييز القائم على نوع الجنس، والاستبعاد الاجتماعي، وأنماط الحياة غير الصحية، ومخاطر العنف واعتلال الصحة البدنية، وانتهاكات حقوق الإنسان.

كما أن هناك عوامل نفسية وعوامل أخرى محددة، لها صلة بشخصية الفرد تجعل الناس عرضة للاضطرابات النفسية. وأخيراً، هناك بعض العوامل البيولوجية التي تسبب تلك الاضطرابات، منها العوامل الجينية واختلال توازن المواد الكيميائية في الدماغ.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يحرص الأردن منذ عقود خلت على تحسين مؤسساته الاجتماعية والتربوية منطلبا أساسياً لتحقيق العيش الآمن وتوفير الصحة والسلامة لأبنائها، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة، وتوفير بيئة آمنة لشرائح المجتمع كلها بما فيها طلبة المدارس، وتحقيق الصحة النفسية والاجتماعية، فتعكس على أداء الطلبة وتحسين مستواهم التعليمي؛ لأن هؤلاء الطلبة هم الجيل الصاعد وعماد البلد والمستقبل الواعد للسنوات القادمة، وانطلاقاً من إيمان الباحثة بأن الجانب النفسي والاجتماعي لدى الطلبة جانب مهم، وضرورة العناية بهما لتوفير سبل الصحة والرفاه والأمان للطلبة كافة. تتمثل مشكلة الدراسة بإجابة الأسئلة الآتية:

1. ما أثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية لطلبة المدارس في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية لطلبة المدارس

في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم تعزى لمعتبر الجنس، ومتغير المؤهل العلمي؟  
3. ما طرائق تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لدى طلبة المدارس في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم؟  
أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية لطلبة المدارس في الأردن، وطرائق تقديم الدعم لهم في مديريات التربية والتعليم من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي بحسب متغيري الجنس والمؤهل العلمي، كما كشفت عن طرائق تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي.  
أهمية الدراسة:

يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة في جانبين: نظرية وتطبيقية، وعلى النحو الآتي:

#### الأهمية النظرية:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها وهو تحديد أثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية لطلبة المدارس في الأردن، وطرائق تقديم الدعم لهم في مديريات التربية والتعليم من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي، وقد تساعد نتائجها على استنباط أهم طرائق الدعم النفسي والاجتماعي المقدمة لطلبة المدارس في الأردن.

#### الأهمية التطبيقية:

وتأمل الباحثة أن تفيد الجهات الآتية من هذه الدراسة:

- مديريات التربية والتعليم في الأردن وتزويدها بنتائج الدراسة التي تهدف إلى إيجاد بيئة صحية ونفسية آمنة للطلبة.
- العاملين في قسم الإرشاد التربوي في وزارة التربية والتعليم للاطلاع على نتائج الدراسة والإفادة منها في إعداد برامج تدعم الجوانب النفسية والاجتماعية لدى الطلبة.
- الباحثين المهتمين في هذا المجال، ومراكز البحث العلمي التابعة للجامعات الأردنية العامة وذلك من خلال الإطلاع على الأدب النظري للدراسة وما توصلت إليه من نتائج وتوصيات، وإمكانية تطبيق دراسات مشابهة على عينات ومجتمعات أخرى.

#### مصطلحات الدراسة:

تبنت الدراسة المصطلحات الآتية:

الأثر: الانعكاس، أو الارتداد (العودات، 2020). ويقصد به دليل شاهد.

جائحة كورونا: هي جائحة عالمية مستمرة حاليًا لمرض فيروس كورونا (كوفيد-19)، سببها فيروس كورونا المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة. تفشى المرض للمرة الأولى في مدينة ووهان الصينية في أوائل شهر أيلول 2019م، فقد أعلنت منظمة الصحة العالمية رسميًا في 30 كانون الثاني أن تفشي الفيروس حالة طوارئ صحية عامة تبيح على القلق الدولي (UNFPA، 2020).

أثر جائحة كورونا إيجابيًا: هو انعكاس جائحة كورونا على الجوانب النفسية والاجتماعية لدى طلبة المدارس في الأردن، ويقاس من خلال استجابات مجتمع الدراسة على الأداة التي طورتها الباحثة لهذا الغرض.

الجانب النفسي والاجتماعي: تشير كلمة "نفسى - اجتماعي" إلى العلاقة الديناميكية بين الأثار النفسية والاجتماعية للحدث، وهي تأثير في الفرد يشمل عقله، وعواطفه، ومشاعره، وسلوكه (حسن، 2020).

### حدود الدراسة:

- شملت الدراسة الحدود الإثنية:
- الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2021/2022.
- الحدود المكانية: تتمثل بجميع أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم.

### الأدب النظري:

#### الإستراتيجيات والتدخلات

تتطوي عملية تعزيز الصحة النفسية على تنفيذ إجراءات تسعى إلى تهيئة ظروف العيش والبيئات المناسبة لدعم الصحة النفسية، وتمكين الناس من اعتماد أنماط حياة صحية والحفاظ عليها، ويشمل ذلك تنفيذ مجموعة من الإجراءات التي تزيد حظوظ عدد كبير من الناس للتمتع بمستوى أحسن من الصحة النفسية.

والبيئة التي تحترم أدنى الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وتحميها، هي أيضا من العوامل الأساسية لتعزيز الصحة النفسية. من الصعوبة بمكان الحفاظ على مستوى عالٍ من الصحة النفسية، دون الأمن والحرية اللذين تكفلهما تلك الحقوق.

ولا ينبغي للسياسات الوطنية الخاصة بالصحة النفسية أن تركز اهتمامها على اضطرابات الصحة النفسية وحسب، وإنما الاعتراف كذلك بالقضايا واسعة النطاق المتعلقة بتعزيز الصحة النفسية ومعالجتها، ويشمل ذلك دمج مسألة تعزيز الصحة النفسية في السياسات والبرامج على مستوى الحكومة والقطاعات الأخرى، بما في ذلك التعليم والعمل والعدالة والنقل والبيئة والإسكان والرعاية الاجتماعية وكذلك قطاع الصحة.

#### الآثار السلبية المترتبة عن إغلاق المدارس

يترتب على إغلاق المدارس، وإن كان مؤقتاً، عبء اجتماعي واقتصادي، يتسبب باضطراب جميع المجتمعات المحلية، ولكنه يؤثر تأثيراً كبيراً في الذكور والإناث الذين ينتمون إلى الفئات المحرومة، كما يؤثر في عائلاتهم.

وفي ما يأتي، بعض الأسباب التي تجعل من إغلاق المدارس أمراً مضرّاً للغاية، وهم تساعد على توضيح مدى تأثير إغلاق المدارس في حياتنا جميعاً.

- توقف التعلم: تقدم المدارس التعليم الأساسي، ولكن، عند إغلاقها يحرم الأطفال والشباب من النمو والتطور، وتكون آثار الإغلاق أشد وطأً على الدارسين من الفئات المحرومة، الذين يحظون بفرص تعليمية أقل خارج المدرسة.
- التغذية: يعتمد كثير من الأطفال والشباب على الوجبات المجانية أو منخفضة التكلفة التي تقدمها المدارس من أجل حصولهم على الطعام والتغذية السليمة، وعند تفعيل الإغلاق، يحرمون التغذية.
- عدم استعداد الأهل لتعليم أولادهم عن بعد أو في المنزل: غالباً ما يطلب من الأهل تيسير تعليم الأطفال في المنزل، وقد تواجههم صعوبة في أداء هذه المهمة، لا سيما الأهل محدودي التعليم والموارد.
- عدم المساواة في إمكانية الانتفاع بمنصات التعلم الرقمية: يمثل غياب الانتفاع بالتكنولوجيا أو ضعف الربط بالإنترنت عائقاً أمام التعلم المستمر، لا سيما طلبة العائلات المحرومة.
- التفاوت في رعاية الأطفال: غالباً ما يترك الأهل العاملون الأطفال وحيدين عندما تغلق المدارس في حال عدم توافر خيارات بديلة، فقد يؤدي إلى انتهاج هؤلاء الأطفال سلوكيات خطيرة، مثل زيادة تأثير ضغط الأقران.

- التكلفة الاقتصادية المرهقة؛ قد لا يتمكن الأهل العاملون من تأدية عملهم عندما تغلق المدارس بسبب تفرغهم لرعاية أطفالهم، فيتسبب في تراجع الدخل في حالات كثيرة، ويؤثر سلباً في الإنتاجية.
- ضغط نظام الرعاية الصحية المفاجئ؛ إن أغلب العاملين في مجال الرعاية الصحية من النساء اللواتي لا يستطعن الذهاب إلى العمل بسبب التزامهن برعاية الأطفال نتيجة إغلاق المدارس، ما يعني غياب عديد من مقدمي الرعاية الصحية عن أماكن عملهم التي هي بأشد الحاجة إليهم حين الأزمات الصحية.
- ازدياد ضغط المدارس التي لا تزال مفتوحة؛ يشكل إغلاق المدارس في بعض المناطق ضغط المدارس بسبب توجيه الأهل والمديرين الأطفال إلى المدارس التي لا تزال مفتوحة.
- ارتفاع نسب التوقف عن الدراسة؛ إن ضمان عودة الأطفال والشباب إلى المدارس عند إعادة فتحها واستمرارهم في الدراسة، يمثل تحدياً، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بإغلاق المدارس مدة طويلة.
- العزلة الاجتماعية؛ تعد المدارس مراكز لممارسة الأنشطة الاجتماعية والتفاعل الإنساني، فعندما تغلق المدارس أبوابها، يفقد كثير من الأطفال والشباب علاقاتهم الاجتماعية التي لها دور أساسي في التعلم والتطور. (اليونسكو، 2020).

#### طرائق دعم الصحة ائدرسية بعد جائحة كورونا

يمكن تحديد تلك الطرائق من أجل دعم الصحة النفسية والعقلية لدى الطلبة بعد جائحة كورونا، كما يأتي:

1. الاستماع لمخاوف الطلبة والتعاطف والتفاهم معهم.
2. تخصيص وقت للتحقق من أداء الطلبة، وإن كانوا يواجهون صعوبة في التركيز.
3. توعية الطلبة بمعلومات كافية عن كوفيد-19.
4. إشراك الطلبة في اقتراح أفكار لجعل البيئة المدرسية بيئة آمنة ومرحة.
5. الانتباه إلى سلوك الطلبة، وأي تغييرات تصدر تتعارض مع قدرتهم على الاكتشاف واللعب والتعلم.
6. التشجيع على اللعب والرياضة لتعزيز التفاعل بين الطلبة.
7. نمذجة سلوك التكيف المثالية لدى الطلبة، فضلاً عن الهدوء والصدق والاهتمام.
8. الاهتمام بالصحة والغذاء والنظافة. (اليونسف، 2021).

#### الدراسات السابقة ذات الصلة:

تم تناول مجموعة من الدراسات عن الآثار الاجتماعية والنفسية على الطلبة جاءت على النحو الآتي:  
قام (Irawan, et al, 2020) وآخرون، بدراسة عنونها الآثار النفسية على الطلبة من التعلم عن بعد في أثناء كوفيد-19؛ إذ بينت الدراسة أن الحكومة الإندونيسية فرضت رسمياً قواعد الدراسة والعبادة اعتباراً من 2020/3/16، والتقاعد الاجتماعي للتقليل والحد من انتشار فيروس كورونا، وكان الغرض من الدراسة تحديد تأثير التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا على الناحية النفسية لدى طلبة التعليم العالي، فقد شارك في البحث (30) طالباً من جامعة مولومان عن طريق مقابلتهم، باستخدام أسلوب البحث النوعي، وأظهرت نتائج البحث أنه بدأ يشعر الطلبة بالملل من التعلم عبر الإنترنت بعد الأسبوعين الأولين من التعلم عن بعد، وكما أظهرت النتائج شعور الطلبة بقلق كبير بشأن الموضوعات البحثية التي يعانون منها بسبب الدخل المنخفض لآبائهم؛ نظراً لأنه يتعين عليهم شراء حصص للتمكن من المشاركة في التعلم عبر الإنترنت، وكما أظهرت نتائج الدراسة تغيرات الحالة المزاجية بسبب كثرة المهمات الدراسية وبعدها الطلبة غير فعالة.

وهدف دراسة (Baha,2020) إلى تأثير كوفيد-19 على الصحة النفسية والاقتصاد والحياة الاجتماعية في كشمير؛ إذ بينت الدراسة أن وباء كورونا يعد حالة طوارئ صحية عامة، وقلق دولي يشكل تحدياً على الجانب النفسي والاقتصادي والاجتماعي في حياة الناس. هدفت الدراسة للتعرف إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي والنفسي على الأفراد من أثر فيروس كوفيد-19، وكشفت نتائج الدراسة أنه يعتقد 67.5% من أفراد العينة أن كوفيد-19 سيسبب مشكلات اجتماعية، و 53.5% من العينة سيسبب مشكلات

اقتصادية، و 48.5 مشكلات أكاديمية، وأكد الباحث بالضرورة التركيز على الأنشطة المختلفة عند الأفراد. وأجرى تومار وآخرون (2021) دراسة في تركيا عنوانها كوفيد-19 هل خدمات الإرشاد المدرسي جاهزة؟ من حيث الأعراض النفسية للطلبة، ووجهات نظر المرشدين في المدرسة، والحلول، كان الغرض من الدراسة التحقق في آثار وخدمات الإرشاد المدرسي بناء على البيانات المتوافرة. لذلك، تم تصميم الدراسة في إطار دراستين مختلفتين: (أ) الدراسة 1: آثار جائحة COVID-19 على الأعراض النفسية للطلبة و(ب) الدراسة 2: آراء وتوقعات الطلبة ومرشدي المدارس حول خدمات الإرشاد المدرسي. الدراسة الأولى كانت دراسة كمية وضمت 549 طالب وطالبة (398 أنثى و 151 ذكر). تم إنشاء نموذج معادلة بنيوية (SEM) لفحص آثار جائحة COVID-19 على الأعراض النفسية للمشاركين. وأظهر تأثير نتائج مقياس الأحداث المنقح-IES (IES-R) 107 (501 %) من الأفراد حصلوا على درجة 50 وما فوق مشيراً إلى أن الأفراد في هذه المجموعة لديهم تأثير شديد لأعراض الحدث / الصدمة. وأشار تحليل SEM إلى أن نتائج IES-R لها تأثير إجمالي قدره 0.79 على القلق و 0.75 على الاكتئاب و 0.74 على مفهوم الذات السلبي و 0.66 على درجات العداة. علاوة على ذلك حصلت الطالبات على درجات أعلى بشكل ملحوظ في القلق، والاكتئاب، ومفهوم الذات السلبي، والعداء، وتأثير متغيرات الأحداث مقارنة بالطلاب الذكور.

#### ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

سلطت الدراسات السابقة الضوء على الجوانب المتعلقة بموضوع الدراسة؛ إذ تناولت الجوانب التي تناقشها الدراسة، وهي:

- معرفة الآثار النفسية والاجتماعية في الطلبة من التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا.
- طرح الجهود والخدمات التي تبذل لتحقيق رفاه الطلبة وتحسين الوضع النفسي والاجتماعي لديهم.
- إعداد البرامج المناسبة التي تقيد الطلبة في تحسين الأداء والجانب النفسي لديهم.
- وتميزت هذه الدراسة عن سابقتها من الدراسات بأنها:
- اطلعت على بعض النماذج الأجنبية في دراسة أثر جائحة كورونا على الجانب النفسي والاجتماعي عند الطلبة.
- كانت معظم الدراسات تركز على أثر جائحة كورونا على التعلم والتعليم، وهذا مهم لكنها أغفلت الجانب النفسي والاجتماعي.

#### منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لمناسبتها مثل هذه الدراسات.

#### مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في جميع مديريات التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي 2021/2022، وعددهم (42) رئيساً. وقد وزعت الباحثة أداة الدراسة على مجتمع الدراسة كاملاً، واستجاب للأداة (38) رئيساً، بنسبة (90%)، والجدول (1) يبين أفراد عينة الدراسة بحسب المتغيرين: الجنس، والمؤهل العلمي.

الجدول (1): توزع أفراد مجتمع الدراسة بحسب متغيراتها

المجموع	التكرار	مستويات المتغير	المتغير
38	25	ذكر	الجنس
	13	أنثى	
38	15	بكالوريوس	المؤهل العلمي
	12	ماجستير	
	11	دكتوراه	



### أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الاستبانة تم إعداد استبانة "أثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية لطلبة المدارس في الأردن وطرائق تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم" اعتماداً على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتكونت الاستبانة من (51) فقرة موزعة على جزأين رئيسيين، الجزء الأول: بيانات عامة تشمل الجنس، والمؤهل العلمي، والجزء الثاني: فقرات الاستبانة، واشتملت أولاً: أثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية لطلبة المدارس في الأردن، وثانياً: طرائق تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم. وللإجابة عن فقرات الاستبانة تم اعتماد مقياس ليكرت (Likert) الثلاثي، بإعطاء كل فقرة من فقراتها درجة واحدة من بين درجاته الثلاث (درجة مرتفعة، درجة متوسطة، درجة منخفضة)، وهي تمثل رقمياً (3، 2، 1) على الترتيب. وفقاً للآتي:

الواقع			الفقرة
درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة مرتفعة	

وتم استخدام معيار الحكم التالي على الفقرات بهدف إصدار الحكم على استجابات المجتمع وفق المعادلة الآتية:

$$1.00 = \frac{1-3}{3} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{المستويات}}$$

المعيار المستخدم في الحكم على المتوسطات:

الدرجة المنخفضة من 1 إلى 1.66

الدرجة المتوسطة من 1.67 إلى 2.33

الدرجة المرتفعة من 2.34 إلى 3

### صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة، ثم عرضها على (8) محكمين وخبراء تربويين، بهدف إبداء آرائهم عن دقة الأداة وصحة محتواها من حيث وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت من أجله، والتزمت الباحثة بتوجيهاتهم ومقترحاتهم، فقد عدلت بعض الصياغات اللغوية تحقيقاً للجودة.

### ثبات الأداة:

تحققت الباحثة من ثبات الاستبانة بحساب معاملات الثبات، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث طبقت على عينة تألفت من (15) مرشداً تربوياً من خارج عينة الدراسة، وتراوحت قيمة الثبات للاستبانة إجمالاً (0.89)، وكانت قيم معاملات الثبات في جميع الفقرات مرتفعة، ويشير ذلك إلى إمكانية تطبيق الدراسة.

### المعالجة الإحصائية:

لإجابة أسئلة الدراسة، استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجتمع على أداة الدراسة للمؤلفين الأول والثالث؛ ما أثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية لطلبة المدارس في الأردن؟، وما طرائق تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم. وللإجابة عن السؤال الثاني هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر جائحة كورونا على الجوانب النفسية والاجتماعية عند الطلبة من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم تعزى لمتغير الجنس، وامتغير المؤهل العلمي تم استخدام تحليل التباين التثاني.

### متغيرات الدراسة:

- اشتملت الدراسة على متغيرين، هما:
1. المتغير المستقل: تشتمل الدراسة على متغيرين مستقلين هما (أثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية، وطرائق تقديم للطلبة).
  2. المتغيران المستقلان الوسيطان وهما:
  3. متغير الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).
  4. متغير المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات: (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).
  5. المتغير التابع: تشتمل الدراسة على متغير تابع وهي الناحية النفسية والاجتماعية على طلبة المدارس في الأردن.

### عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية لطلبة المدارس في الأردن وطرائق تقديم لهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية لطلبة المدارس في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم؟ لإجابة هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة أثر جائحة كورونا على الجوانب النفسية والاجتماعية عند طلبة المدارس من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم، والجدول (2) يبين هذه النتائج.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة ودرجة أثر جائحة كورونا على الجوانب النفسية والاجتماعية عند الطلبة من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
22	زادت العزلة الاجتماعية وحالات البطالة	2.71	.565	1	مرتفعة
3	سيطرة الخمول والكسل على الفرد	2.61	.547	2	مرتفعة
17	الافتقار إلى العلاقات الاجتماعية المباشرة مع الأقارب	2.53	.557	3	مرتفعة
16	الشعور بقيمة الأصدقاء خلال الحجر	2.47	.647	4	مرتفعة
10	الشعور بالخوف من فيروس كورونا	2.45	.724	5	مرتفعة
14	انخفاض المزاج وعدم وجود محفزات	2.45	.645	5	مرتفعة
15	تزايد العنف الأسري في أزمة كورونا	2.45	.602	5	مرتفعة
4	المعاناة من تقلبات كبيرة في المزاج	2.42	.642	8	مرتفعة
6	الشعور بالرعب الشديد عند الإصابة بمرض كورونا	2.42	.722	8	مرتفعة
13	العصبية والانفعال الشديدين نتيجة الحجر المنزلي	2.39	.638	10	مرتفعة
1	الشعور بقلق شديد	2.26	.446	11	متوسطة
21	اكتساب قيم جديدة في جائحة كورونا	2.24	.675	12	متوسطة
25	ضعف التواصل مع الأصدقاء والمعلمين	2.24	.714	12	متوسطة
2	الشعور بالوحدة بسبب البعد عن الزملاء	2.21	.664	14	متوسطة
5	الافتقار إلى الشعور بالأمان	2.21	.622	14	متوسطة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
12	الشعور بالاضطرابات النفسية نتيجة الحجر المنزلي	2.21	.741	14	متوسطة
19	ازدياد المشاجرات والنزاعات في منطقتنا	2.13	.704	17	متوسطة
11	الشعور بالاكئاب بسبب التباعد الاجتماعي	2.11	.764	18	متوسطة
18	أصبحت العلاقات مع أفراد العائلة متوترة	2.08	.712	19	متوسطة
7	إمكانية التكيف مع ظروف جائحة كورونا	2.05	.567	20	متوسطة
20	أسهمت جائحة كورونا في بث روح المحبة والألفة بين أفراد العائلة	2.05	.655	20	متوسطة
23	عززت ظروف كورونا التماسك الاجتماعي	1.87	.623	22	متوسطة
8	عززت جائحة كورونا الثقة بالمقدرات والاعتماد على الذات	1.82	.652	23	متوسطة
9	الشعور بالارتياح العام تجاه التعليمات الصادرة عن الجهات المختصة	1.82	.652	23	متوسطة
24	عززت ظروف كورونا التأقلم الإيجابي والرفاه النفسي والاجتماعي	1.66	.669	25	منخفضة
	المتوسط الكلي للأثر في الجوانب النفسية والاجتماعية	2.23	.315		متوسطة

يبين الجدول (2) أن المتوسط الكلي لأثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية عند الطلبة من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم بلغ (2.23) وبدرجة أثر متوسطة، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين ( 1.66 و 2.71)، فقد جاءت الفقرة (زادت العزلة الاجتماعية وحالات البطالة) بالترتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (2.71) وبدرجة أثر مرتفعة، تلتها الفقرة (سيطرة الخمول والكسل على الفرد) بالترتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.61) وبدرجة مرتفعة، وبالترتبة الثالثة جاءت الفقرة (الافتقار إلى العلاقات الاجتماعية المباشرة مع الأقارب) بمتوسط حسابي (2.53) وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة (الشعور بقيمة الأصدقاء خلال الحجر) بمتوسط حسابي ( 2.47) وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة (الشعور بالخوف من فيروس كورونا) بمتوسط حسابي ( 2.45) وبدرجة مرتفعة، في حين الفقرات الخمس الأخيرة جاءت الفقرة (أسهمت جائحة كورونا في بث روح المحبة والألفة بين أفراد العائلة) بمتوسط حسابي (2.05) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة (عززت ظروف كورونا التماسك الاجتماعي) بمتوسط حسابي (1.87) وبدرجة متوسطة، ثم الفقرتان (عززت جائحة كورونا الثقة بالمقدرات والاعتماد على الذات) والشعور بالارتياح العام تجاه التعليمات الصادرة عن الجهات المختصة) بمتوسط حسابي ( 1.82) وبدرجة متوسطة، في حين جاءت الفقرة (عززت ظروف كورونا التأقلم الإيجابي والرفاه النفسي الاجتماعي) بالترتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي ( 1.66) وبدرجة أثر منخفضة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن العزلة الاجتماعية والبطالة هي الأشد تأثيراً، فقد تعطلت الحياة، وأغلقت القطاعات المختلفة والمدارس ليس على مستوى الأردن فحسب، وإنما في دول العالم كلها تقريباً، فقد أدى تعطل الحياة في أزمة جائحة كورونا إلى التأثير في حياة الأفراد اجتماعياً، من حيث سيطرة الخمول والكسل عند الفرد، والافتقار إلى العلاقات الاجتماعية المباشرة مع الأقارب، والافتقار إلى الأصدقاء، والشعور بالخوف من هذا الفيروس، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Baha في ما يتعلق بأثر وباء كورونا في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والأكاديمية، كما اتفقت مع نتائج دراسة Irawan؛ فقد كان أثر كورونا في

الجانب الاجتماعي واضحا من حيث القلق والاكتئاب والخوف.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية لطلبة المدارس في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم تعزى لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي؟  
 إجابة هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية عند الطلبة من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم تعزى لمتغير الجنس، وبتغير المؤهل العلمي، والجدول (3) يبين هذه المتوسطات على النحو الآتي:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة لأثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية عند انطلبة من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم تعزى لمتغير الجنس، وبتغير المؤهل العلمي:

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستويات المتغير	المتغير
.310	2.26	25	ذكر	الجنس
.333	2.18	13	أنثى	
.330	2.19	15	بكالوريوس	المؤهل العلمي
.255	2.28	12	ماجستير	
.372	2.24	11	دكتوراه	

يبين الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية لطلبة المدارس في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم تعزى إلى متغيري الجنس والمؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق، أُجري اختبار تحليل التباين التثانوي، والجدول (4) يبين هذه النتائج:

الجدول (4): نتائج تحليل التباين التثانوي لأثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية عند انطلبة من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم تعزى إلى متغيري الجنس والمؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف <sup>2</sup>	الدلالة الإحصائية
الجنس	.149	1	.149	1.455	.236
المؤهل العلمي	.151	2	.076	.740	.485
الخطأ	3.477	34	.102		
الكلية	3.682	37			

يبين الجدول (4) أن قيمة "ف" لطرائق تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لدى طلبة المدارس في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم تعزى إلى متغير الجنس بلغت (1.455)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة  $a \leq 0.05$ ، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية عند الطلبة من وجهة نظر رؤساء أقسام

الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم تعزى إلى متغير الجنس. ويبين الجدول (4) أن قيمة  $F$  بلغت (0.740)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة  $a \leq 0.05$ ، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر جائحة كورونا في الجوانب النفسية والاجتماعية عند الطلبة من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم لديهم الاستجابة نفسها في أثر جائحة كورونا في الجانب النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، ويجزم كلا الجنسين أن تأثيرها كان واضحاً في حياة الطلبة الاجتماعية والنفسية بسبب الإغلاقات، والحجر المنزلي، وكثرة الإصابات، والابتعاد عن المدرسة والأصدقاء والتفاعل مع المعلمين، كما أن رؤساء الأقسام يطرحون آراءهم بموضوعية دون التأثير بالجنس أو المؤهل العلمي، وهذا يدل على واقع يعيشونه.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما طرائق تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لدى طلبة مدارس الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم؟**

لإجابة هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة طرائق تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لدى الطلبة من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم، والجدول (5) يبين هذه النتائج:

**الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة طرائق تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لدى طلبة مدارس الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم مرتبة تنازلياً**

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
31	توفير الرعاية والدعم للأشخاص الذين فقدوا أحد أفراد عائلاتهم بسبب المرض	2.34	.582	1	مرتفعة
43	توفير ظروف قائمة على الحب والعمل والاستمتاع بالعمل الخلاق	2.32	.662	2	متوسطة
36	تشجيع التواصل مع الأصدقاء وتعزيز الاستقلالية الذاتية	2.24	.590	3	متوسطة
41	إتاحة الفرصة للطلبة للعب وممارسة التمارين والمهارات الرياضية	2.21	.741	4	متوسطة
48	تشجيع الطلبة على العمل التطوعي والمبادرة	2.16	.638	5	متوسطة
26	تعزيز الرفاه النفسي والاجتماعي	2.13	.704	6	متوسطة
33	تأكيد الهدوء والسلامة والترابط الاجتماعي والفاعلية الذاتية	2.11	.559	7	متوسطة
37	ابتكار بيئة أكثر حساسية ورعاية للطلبة يسودها الحب والاهتمام	2.11	.559	7	متوسطة
39	التشجيع على الانخراط في الأنشطة المتنوعة	2.11	.649	7	متوسطة
40	التشجيع على تحمل مسؤولية التعلم والاعتماد على النفس؛ لأنها الأساس في بناء الشخصية	2.11	.606	7	متوسطة
32	توفير بيئة آمنة ومحمية والاستفادة من الموارد ونقاط القوة	2.05	.655	11	متوسطة
47	تدريب الطلبة على تعديل المزاج والشعور بالسعادة	2.05	.695	11	متوسطة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
	والتعبير عن الرضا بالحياة				
42	تقديم الحقائق عما يجري، وتقديم معلومات واضحة لكيفية الحد من خطر العدوى والبقاء بأمان	2.03	.753	13	متوسطة
44	توفير أجواء يسودها النظام والانضباط وجانب من الديمقراطية والجدية والالتزام	2.03	.636	13	متوسطة
49	تشجيع الطلبة على الريادة والإبداع	2.03	.716	13	متوسطة
27	تعزيز حقوق الإنسان والمساواة	2.00	.615	16	متوسطة
38	إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن مشاعرهم المزعجة والإخبار بها في بيئة آمنة وداعمة	2.00	.569	16	متوسطة
46	المساعدة على التكيف الاجتماعي والتوافق مع الجماعة والتفاعل معها	2.00	.615	16	متوسطة
50	تشجيع الطلبة على المشاركة في المسابقات والمشروعات الصغيرة	2.00	.735	16	متوسطة
34	إيلاء الفئات الهشة مثل ذوي الإعاقة اهتماما مباشرا لضمان حمايتهم	1.97	.592	20	متوسطة
35	التواصل والتعاون مع أولياء الأمور لمشاركتهم في زيادة الدعم النفسي	1.97	.716	20	متوسطة
45	توفير حالات من الاستقرار النفسي والالتزام الانفعالي	1.89	.649	22	متوسطة
30	التشجيع على تلقي العناية الطبية في المرافق الصحية في حال الإصابة؛ خوفاً من انتشار المرض	1.84	.547	23	متوسطة
28	تفعيل التواصل بين الطلبة والمعلمين	1.82	.609	24	متوسطة
29	توفير الأمن والأمان	1.74	.601	25	متوسطة
51	تقديم خدمات اختصاصية للذين يعانون حالات أكثر شدة	1.55	.602	26	منخفضة
	المتوسط الكلي للطرائق	2.03	.418		متوسطة

يبين الجدول (5) أن المتوسط الكلي لطرائق تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لدى طلبة مدارس الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم بلغ (2.23) وبدرجة أثر متوسطة، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين ( 1.55 و 2.34)، فجاءت الفقرة (توفير الرعاية والدعم للأشخاص الذين فقدوا أحد أفراد عائلاتهم بسبب المرض) بالترتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي ( 2.34) وبدرجة مرتفعة، تلتها الفقرة (توفير ظروف قائمة على الحب والعمل والاستمتاع بالعمل الخلاق) بالترتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.32) وبدرجة متوسطة، وبالترتبة الثالثة جاءت الفقرة (تشجيع التواصل مع الأصدقاء وتعزيز الاستقلالية الذاتية) بمتوسط حسابي ( 2.24) وبدرجة متوسطة، ثم جاءت الفقرة (إتاحة الفرصة للطلبة اللعب وممارسة التمارين والمهارات الرياضية) بمتوسط حسابي (2.21) وبدرجة متوسطة، ثم جاءت الفقرة (تشجيع الطلبة على العمل التطوعي والمبادرة) بمتوسط حسابي (2.16) وبدرجة متوسطة، في حين الفقرات الخمسة الأخيرة جاءت الفقرة (توفير حالات من الاستقرار النفسي والالتزام الانفعالي) بمتوسط حسابي (1.89) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة (التشجيع على تلقي العناية الطبية في المرافق الصحية في حال

الإصابة؛ خوفاً من انتشار المرض) بمتوسط حسابي (1.84) ودرجة متوسطة، ثم الفقرة (تفعيل التواصل بين الطلبة والمعلمين) بمتوسط حسابي (1.82) ودرجة متوسطة، ثم الفقرة (توفير الأمن والأمان) بمتوسط حسابي (1.74) ودرجة متوسطة، في حين جاءت الفقرة (تقديم خدمات اختصاصية للذين يعانون حالات أكثر شدة) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (1.55) ودرجة منخفضة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هذا الدعم يقدمه المتخصصون في مجال العلاج النفسي وأطباء نفسيون، وليس من مهمة رؤساء أقسام الإرشاد التربوي مباشرة؛ لأنها حالات خاصة تتطلب تدخل متخصص ودقيق. وانفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة Baha من حيث تقديم الدعم بالتركيز على الأنشطة التي تحسن من نفسية الطلبة. وكذلك انفقت مع نتائج دراسة Irawan بضرورة الاهتمام بالطلبة وتقديم الدعم لهم عن طريق إعداد خدمات شخصية الطالب وتنفيذها عبر خدمات الإرشاد المدرسي للمدارس.

#### التوصيات

كشف البحث عن مجموعة من النتائج والتوصيات التي تسهم في تقدم المؤسسات التربوية وتطورها، والاهتمام بالطلبة ورعايتهم والاهتمام بهم، ما تؤثر في تحسين تعليمهم وتعلمهم:

1. أثر كورونا في الجانب النفسي والاجتماعي على الطلبة مرتفع، ولا بد من تكثيف الجهود في تقديم التوجيه والإرشاد والدروس التوعوية من قبل المعلمين وأولياء الأمور والمرشدين التربويين لتحقيق رفاه نفسي واجتماعي عال.
2. أثرت كورونا في نفسية الطلبة من حيث الشعور بالخوف والمزاج غير المريح (المتقلب)، وعليه توصي الباحثة باستثمار أوقات الطلبة بأنشطة مفيدة (رياضية، فنية، علمية، وغيرها)، وتوفير العناية والرعاية من قبل المعلمين والمرشدين التربويين وأولياء أمورهم، وتوفير الأمن والأمان للشعور بالطمأنينة والراحة والهدوء.
3. جاءت درجة تقدير طريقة تقديم الدعم من قبل رؤساء أقسام الإرشاد التربوي على تقديم الرعاية والدعم للطلبة الذين فقدوا أحد أفراد عائلاتهم بسبب المرض مرتفعة؛ لذا توصي الباحثة بتأكيد أواصر الألفة والمودة بين الأهل، وبين المعلمين والطلبة، وبين المرشدين والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، والوقوف إلى جانبهم، وتوصي أيضا ببناء برامج إرشادية علاجية لمعالجة الحالات التي تمر بهذه المحنة، وغرس الثقة في نفوس الطلبة، وتأكيد مقدرتهم على العودة إلى الحياة الطبيعية.
4. عقد جلسات علاجية بين المرشدين والطلبة، والاستماع إليهم والتحدث معهم وتقديم الدعم المناسب لهم.
5. تنفيذ برامج إرشادية على مستوى الإعلام، في القطاعين الحكومي والخاص.
6. إجراء مزيد من الدراسات عن أثر جائحة كورونا في الجانب النفسي والاجتماعي وجوانب أخرى، ومقارنتها بنتائج دراسات أخرى.

#### المصادر والمراجع

##### أولاً- المصادر والمراجع العربية

- حسن، حيدر (2020). أثر جائحة كورونا على تنفيذ الالتزامات التعاقدية، مجلة العلوم القانونية، مجلد 35، العدد 1، جامعة بغداد.
- العودات، أحلام، ورمضان (2020). أثر جائحة كورونا على التعليم العالي وانعكاساته لدى طلبة الجامعات الأردنية من اللاجئين السوريين (دراسة وصفية تحليلية)، عمان، الأردن.
- منظمة التعاون الإسلامي، (2020). الآثار الاجتماعية والاقتصادية لجائحة كوفيد-19 في الدول الأعضاء في منظمة التعاون الإسلامي، الآفاق والتحديات. مركز الأبحاث الإحصائية والاقتصادية والتدريب للدول الإسلامية.

#### المراجع الإلكترونية:

- أهداف الإرشاد التربوي وأهميته، (2021). <https://www.almrsal.com/post/1067972>.
  - منظمة الصحة العالمية، (2018). الصحة النفسية تعزيز استجابتنا <https://www.who.in>
  - منظمة اليونيسف، (2020). دليل استرشائي: حماية الأطفال في أثناء وباء فيروس كورونا، <https://www.unicef.org/medi>
  - اليونسكو، (2020). التعليم من الاضطراب إلى التعافي، الآثار السلبية لإغلاق المدارس. <https://ar.unesco.org>
- ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية
- Baht, (2020). A Study on Impact of COVID-19 Lockdown on Psychological Health, Economy and Social Life of People in Kashmir **International Journal of Science and Healthcare Research**. Vol.5; Issue: 2; April-June 2020
  - Irawan, (2020). Psychological Impacts of Students on Online Learning During the Pandemic COVID-19, (**Jurnal Bimbingan dan Konseling**), [Vol 7, No1.](#)
  - Karamn, (2021). COVID-19: Are School Counseling Services Ready? **Students' Psychological Symptoms School Counselors' Views and Solutions**. <https://www.frontiersin.org>
  - UNESCO, (2020a). Empowering students with disabilities during the COVID-19 crisis. 04 May Retrieved from <https://bit.ly/3bRDSRu> .2020.
  - UNICIF, (2020).article، 8ways teachers can support students' mental health during COVID-19 school returns، Transitioning back to in-person classroom learning. <https://www.unicef.org/coronavirus>.
  - UNFPA, (2020). Impact of the COVID-19 Pandemic on Family Planning and, Ending Gender-based Violence Female Genital Mutilation and Child Marriage. [https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/COVID-19\\_impact\\_brief\\_for\\_UNFPA\\_.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/COVID-19_impact_brief_for_UNFPA_.pdf)



## مستوى معرفة ووعي معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بصعوبات التعلم لدى الطلبة

د. علي عبدالحميد عميره

يوسف زكريا الرواشده

مُخصّص:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى مستوى معرفة ووعي معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بصعوبات التعلم لدى الطلبة، والتعرف إلى الفروق في درجة المعرفة والوعي في ضوء متغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة. تكونت عينة الدراسة من (101) معلماً ومعلمة ممن يعملون في مديرية تربية لواء الطيبة والوسطية في محافظة اربد/الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس تمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة وهو: مقياس المعرفة والوعي، تم تطبيقه على عينة الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2021-2022. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن تساؤلات البحث، وأشارت النتائج إلى أن مستوى المعرفة والوعي بصعوبات التعلم جاءا منخفضين، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في معرفة ووعي المعلمين بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس وعدد سنوات الخبرة، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات، أهمها: ضرورة بناء برامج إرشادية للمعلمين والمعلمات، تساعدهم في زيادة معرفتهم ووعيهم بطلبة صعوبات التعلم وخصائصهم النمائية واحتياجاتهم ومؤشرات وجود صعوبات تعلم لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: مستوى المعرفة والوعي، صعوبات التعلم، معلمي المدارس

### The Level of Knowledge and Awareness of Primary School Teachers in Public Schools about Students' Learning Difficulties

Dr. Ali Abdul-Hameed Amaireh

Yousef Zakaria Alrawashdeh

#### Abstract

The current study aimed to identify the level of knowledge and awareness of primary school teachers in public schools about students' learning difficulties, and to identify the differences in the degree of knowledge and awareness in light of gender variables and the number of years of experience. The study sample consisted of (101) male and female teachers who work in the Directorate of Education of the Taybeh and Al-Wasatiya District in Irbid Governorate / Jordan. Academic year 2021-2022. The descriptive analytical methodology was used to answer the research questions, and the results indicated that the level of knowledge and awareness of learning difficulties was low, and there were no statistically significant differences in teachers' knowledge and awareness of learning difficulties due to the variable of gender and the number of years of experience. The study came out with a set of recommendations, the most important of which are: the necessity of Building guidance programs for male and female teachers that help them increase their knowledge and awareness of students with learning difficulties, their developmental characteristics, their needs, and indicators of students' learning difficulties.

**Keywords:** Assessment of knowledge and awareness, learning difficulties, school teachers.

مقدمة:

يواجه طلبة صعوبات التعلم في المدارس تحديات جمى، ولعل أهم هذه التحديات هو صعوبة الكشف عن هذه الفئة، وهذا لعدم وجود أسباب واضحة أو ظاهرة تؤدي بالطلاب لأن يكون من طلبة صعوبات التعلم،

ولهذا تسمى صعوبات التعلم من قبل الأخصائيين بالإعاقة الخفية، ونتيجة تزايد أعداد الطلبة في الفصول التدريسية يكون تركيز المعلم على الإهتمام بالنواحي المعرفية للطلبة فيغيب عنه الإلتفات إلى أن يكون من بين طلبته طلاب من فئة صعوبات التعلم.

وقد يكون طلبه صعوبات التعلم لديهم تحديات نفسية أو جسدية تعيقهم عن التفاعل بطريقة عادية تماثل أقرانهم، إلا أن عديد منهم أسوياء، مع أنهم يظهرون في كثير من الأحيان صعوبة في العمليات المتعلقة بالتعلم: كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة (عسر القراءة)، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق، أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتعلقة بالعمليات السابقة، فتزيد هذه التحديات من العبء النفسي الذي يقع عليهم في حال عدم اكتشافهم أو تقديم الخدمة المناسبة لهم (Wong & Wong, 2004).

ويعد إعداد وتأهيل المعلمين وتدريبهم بشكل مستمر وزيادة معرفتهم وثقافتهم فيما يخص الإعاقات المختلفة للطلبة بشكل عام وطلبة صعوبات التعلم بشكل خاص من الأمور المهمة التي تسهم في تحقيق نتائج تعليمية أفضل بالنسبة للطلبة، فمعلم المرحلة الأساسية هو أول من يكتشف مؤشرات وجود صعوبات تعلم لدى طلبته؛ وذلك لإتطلاعهم على الطلبة بشكل مستمر ومباشر وبشكل يومي (Carroll et al., 2003).

#### الإطار النظري والدراسات السابقة:

شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمة في ميدان صعوبات التعلم نظراً لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات وشعورهم بأهمية وأهمية التعلم وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلبة، وبعد مجال صعوبات التعلم من المجالات المهمة في دراسة التعلم، وترجع الجذور التاريخية لدراسة صعوبات التعلم إلى بداية العمل العلمي في هذا المجال إلى الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الاعصاب على أيدي الطبيب الألماني فرانسيس جال 1802 فقد تحدث عن مناطق محددة من المخ تتحكم في أنماط من الأنشطة العقلية كما أشار إلى وجود علاقة بين الإصابات المخية واضطرابات اللغة والكلام، وتحدث بفكرة أن الإصابة المخية تؤثر في بعض هذه المناطق من المخ وتؤدي إلى اضطراب النطق واللغة (Flanagan, Alfonso, 2011).

وقد تألف ميدان صعوبات التعلم من حالات مختلفة وواسعة من المشكلات التي يظهرها طلبه صعوبات التعلم وقد تم تصنيف صعوبات التعلم إلى فئتين وهما: الصعوبات النمائية والتي تعد من الصعوبات السابقة في ظهورها على الصعوبات الأكاديمية و السبب الرئيس لظهورها يتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وقد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد (Grant et al., 2010).

ويسمى النوع الثاني من صعوبات التعلم بالصعوبات الأكاديمية وهي المشكلات التي تظهر من قبل طلبه المدارس، ومن بين أشكالها صعوبة القراءة وتعد من بين أكثر المشكلات التي يمكن أن يواجهها الطلبة نوعاً صعوبات التعلم ومن بين مظاهر هذه الصعوبة الخلط بين الأحرف ومثال ذلك أن يقرأ الطالب الحرف (س) بدلاً من الحرف (ش) وعكس الحروف والأرقام في أثناء الكتابة وصعوبة في فهم ما يقرأ أو ما يكتب وأيضاً من مظاهرها صعوبة الكتابة وتظهر في عدم المقدرة على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة حيث يعاني الطالب من عدم المقدرة على الإلتزام بالكتابة على الخط نفسه، أو الكتابة بشكل عكسي بإبدال حرف مكان الآخر، أو خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة (Goodey, 2015).

أما الشكل الأخير لصعوبات التعلم الأكاديمية فهو صعوبات التعلم في الرياضيات وتظهر في اضطراب المقدرة على تعلم المفاهيم الرياضية والعجز عن فهم وإجراء العمليات الحسابية الأساسية الجمع والطرح والضرب والقسمة وتسجيل الحلول والتلاميذ في هذا النوع غالبا ما يعانون من مشكلات تتعلق بمهارات معينة مثل كتابة الأرقام والرموز الرياضية بصورة غير صحيحة، وعدم تذكر معاني الرموز والإجابات الخاصة بالحقائق الأساسية بالعد (Butler, & Wong, 2012).

**الدراسات السابقة:**

أجرى عديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وسيتم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث زمنيا حسب إجراءاتها.

هدفت دراسة جونسالفيس وكرينيث (Gonçalves, & Crenitte, 2014) الى التعرف إلى مقدرة معلمي المدارس في تحديد وجود اعراض صعوبات التعلم لطلبتهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (31) معلما موزعين على ثلاثة مدارس ابتدائية في البرازيل، وقد أعدت استبانة تم تطبيقها بشكل فردي على افراد العينة، وقد اظهرت النتائج وجود انخفاض في مقدرة المعلمين على تحديد اعراض صعوبات التعلم لدى طلبتهم، مع عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وأجرى فاتح (2016) دراسة هدفت الى معرفة مقدرة المعلمين على اكتشاف صعوبات التعلم لدى الطلبة، وقد أعدت استبانة طبقت على عينة مكونة من (80) معلما ومعلمة في العاصمة الجزائرية، وقد جاء في نتائج الدراسة انخفاض في مستوى مقدرة المعلمين على اكتشاف صعوبات التعلم لدى الطلبة مع عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس و متغير سنوات الخبرة.

وقد قام السعيدني (2019) بإجراء دراسة هدفت الى التعرف إلى مستوى معرفة معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء متغير الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، وقد طبق الباحث مقياسا قد أعدده لاغراض الدراسة وطبقه على عينة مكونة من (347) معلمة و (282) معلما، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى معرفة متوسطة بطلبة صعوبات التعلم مع عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى المعرفة بطلبة صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرى مدهماني وجوزيف (Madhamani & Joseph, 2021) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى المعرفة والوعي بصعوبات التعلم لدى المعلمين في المدارس العامة الهندية، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبيان وتطبيقه على عينة مكونة من (125) معلما و (75) معلمة، وقد أظهرت النتائج ان (45%) من المعلمين أظهروا نسبة مرتفعة من المعرفة بصعوبات التعلم، و (21.5%) أظهروا مستوى متوسطا من المعرفة و (33.5) أظهروا مستوى متدن من المعرفة بصعوبات التعلم، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين بنسبة و عي (62.5) مقابل نسبة و عي المعلمات (37.5) ومع وجود فروق ذات دلالة احصائية في نسبة و عي المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوو الخبرة الاعلى.

#### **خلاصة استعراض الدراسات السابقة:**

تناولت الدراسات السابقة فئة المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والخاصة، ومن بينات مختلفة عربية واجنبية، وفي بعض متغيري هذه الدراسة، وجاءت الدراسة الحالية لتتناول التعرف إلى مستوى معرفة ووعي معلمي المرحلة الاساسية في المدارس الحكومية للواء الطيبة والوسطية بصعوبات التعلم، والتعرف إلى الفروق في درجة المعرفة والوعي لمعلمي المرحلة الاساسية في المدارس الحكومية للواء الطيبة والوسطية بصعوبات التعلم في ضوء متغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة.

#### **مشكلة الدراسة:**

من خلال عمل الباحث كمعلم صعوبات تعلم في مدارس وزارة التربية والتعليم لاحظ قلة المعرفة

والوعي بالمشكلات التي تدل على طلبية صعوبات التعلم لدى معلمي المرحلة الأساسية، كما لاحظ قصوراً في معرفة الحاجات والخصائص لطلبة صعوبات التعلم من قبل معلمي المرحلة الأساسية. وتأكيداً على توصية دراسة مدهماني وجوزيف (Madhamani & Joseph, 2021) والسعيد (2019)، بضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول تقييم المعرفة بصعوبات التعلم لدى معلمي المدارس. وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد في تقييم المعرفة والوعي بصعوبات التعلم لدى الطلبة من قبل معلمي المدارس الحكومية في مديرية لواء الطيبة والوسطية في محافظة أربد. وجاءت الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى معرفة ووعي معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية للواء الطيبة والوسطية بصعوبات التعلم؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى معرفة ووعي معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية للواء الطيبة والوسطية بصعوبات التعلم تعزى للجنس وعدد سنوات الخبرة؟

#### أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة نظرياً من طبيعة أفراد عينة الدراسة وهم معلمو المدارس الحكومية، لما لهم من أهمية في إعداد النشئ الصالح وتطوير العملية التعليمية والتربوية في المدارس وصقل شخصيات الطلبة وتزويدهم بالمعارف والعلوم الملائمة لهم.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية متغير الدراسة الذي تم تناوله لضرورة الاهتمام بتقييم المعرفة والوعي بطلبة صعوبات التعلم والمشكلات التي تدل عليهم. أما من حيث الأهمية التطبيقية فتتعلق أهمية الدراسة الحالية في توفير بعض المعلومات والبيانات التي قد يستفيد منها المسؤولون في وزارة التربية والتعليم، ولتوفيرها مقياساً لتحديد مدى معرفة ووعي المعلمين بطلبة صعوبات التعلم.

#### التعريفات والمفاهيم الإجرائية: تضمنت الدراسة المفاهيم الآتية:

- **المعرفة Knowledge:** هي مجموعة الخبرات والمعارف والمعلومات التي يتم إدراكها واكتسابها من خلال التعلم والفهم والتجربة العملية والعملية، وتتطور مع نمو الفرد خلال مراحل نموه (Canfield, 2012). وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلمين أفراد عينة الدراسة على مقياس المعرفة والوعي المعد لأغراض هذه الدراسة.
- **الوعي Awareness:** بأنه توظيف الفرد لحواسه مثل السمع والبصر وغيرها في ادراك ما يدور من حوله عن طريق تخزين ما تم جمعه من معلومات عن طريق الحواس في الدماغ واستخدامها حين الحاجة لها (Koch, 2019). ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المعلمين أفراد عينة الدراسة على مقياس المعرفة والوعي المعد لأغراض هذه الدراسة.
- **صعوبات التعلم learning disability:** هو مفهوم يشير إلى اضطراب أو تأخر في عملية واحدة أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية مثل الفهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وتظهر للطفل في عجز المقدرة لديه على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة والتهجئة أو القيام بعمليات حسابية، ولا يشمل الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات السمعية أو البصرية أو البدنية أو التخلف العقلي (Fletcher et al, 2018).
- **معلمو المدارس School teachers:** ويعرفوا إجرائياً بأنهم هم معلمو المدارس الحكومية في لواء الوسطية والطيبة في محافظة أربد في الأردن.

#### حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالآتي:

- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على معلمي المرحلة الاساسية في المدارس الحكومية للواء الطيبة والوسطية في محافظة اربد.
  - الحدود الزمانية والمكانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2022. وفي مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء الوسطية والطيبة في محافظة اربد.
- الطريقة والإجراءات:**  
**منهجية الدراسة:**

استخدم الباحثان الأسلوب الوصفي التحليلي من تقييم معرفة ووعي معلمي المرحلة الاساسية في المدارس الحكومية للواء الطيبة والوسطية بصعوبات التعلم، وبالتالي فقد تم استخدام هذا المنهج في الإجابة عن تساؤلات هذا البحث.  
**مجتمع وعينة الدراسة:**

تكون أفراد مجتمع الدراسة من جميع معلمين المرحلة الاساسية (من الصف الأول للسادس الأساسي) في مدارس لواء الوسطية والطيبة للعام الدراسي (2021/2022)، والبالغ عددهم (504) معلمين ومعلمات، وقد تم التأكد من عدد أفراد مجتمع الدراسة عن طريق التواصل مع مديرية التربية. وقد تم ترقيم أفراد مجتمع الدراسة واختيار عينة عشوائية من ذوي الأرقام الزوجية مكونة من (101) معلماً ومعلمة ويشكلون ما نسبته (20%) من مجتمع الدراسة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

**الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة**

المجموع	الخبرة في التدريس		الجنس
	أكثر من 10 سنوات	10 سنوات فأقل	
43	21	22	ذكر
58	24	34	أنثى
101	45	56	المجموع

**أداة الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بتطوير مقياس تقييم المعرفة والوعي بصعوبات التعلم وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري وعدد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة مثل: دراسات كل من الخطيب (2006)، والسعيد (2019)، وفاتح (2016)، ومدهماني وجوزيف (Madhamani & Joseph, 2021)؛ وتكون المقياس بصورته الأولية من (27) فقرة موزعة على بعدين (المعرفة والوعي)، كما تم اعتماد تدرج ليكرت الخماسي لتقييم المعرفة والوعي بصعوبات التعلم وكان كالاتي: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً، وتمثل رقماً بالعلامات الآتية على التوالي: (5، 4، 3، 2، 1).

**صدق الأداة:**

للتأكد من الصدق الظاهري قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في الإرشاد النفسي والتربية الخاصة في الجامعات الأردنية، وبلغ عددهم (10) للتأكد من صدق الأداة من حيث: انتماء الفقرات للمجال، والصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات، وأي ملاحظات لإجراء أي تعديل أو حذف أو إضافة، وقد أخذ الباحثان بالآراء والملاحظات والاقتراحات وبذلك أصبحت الأداة مكونة من (20) فقرة موزعة على بعدين (المعرفة والوعي) بعد حذف سبع فقرات وتم تعديل بعض الفقرات بناء على إجماع المحكمين، واعتمد الباحثان في ذلك على إجماع (80%) من المحكمين فأصبح عدد الفقرات (20) فقرة موزعة على بعدين: البعد المعرفي وتكون من (10) فقرات وجميعها كانت ذات اتجاه ايجابي، و

بعد الوعي وتكون من (10) فقرات وجميعها كانت ذات اتجاه سلبي. وتم التأكد من صدق التجانس الداخلي لمقياس (صدق البناء) بعد تطبيقه على عينة استطلاعية شملت (30) فردا من خارج عينة الدراسة، كما تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، ومع المقياس ككل كما نتبين النتائج بالجدول (2) ما يأتي:

**الجدول (2) معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة ومع الدرجة الكلية للمقياس**

البعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط مع البعد	معامل ارتباط مع المقياس
المعرفة	1	66.**0	58.**0
	2	69.**0	64.**0
	3	79.**0	64.**0
	4	76.**0	.74**0
	5	72.**0	6.6**0
	6	76.**0	5.6**0
	7	74.**0	.53**0
	8	66.**0	48.*0
	9	71.**0	45.*0
	10	81.**0	71.**0
الوعي	11	51.**0	44.*0
	12	71.**0	61.**0
	13	61.**0	42.*0
	14	66.**0	41.*0
	15	54.**0	47.*0
	16	61.**0	55.**0
	17	67.**0	48.*0
	18	83.**0	42.*0
	19	71.**0	61.**0
	20	71.**0	48.*0

\*\*دالة احصائيا عند  $(\alpha \geq 0.05)$  \*دالة احصائيا عند  $(\alpha \geq 0.01)$

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة، تم حساب معامل الثبات بطريقتين: الأولى طريقة الإختبار وإعادة الإختبار، إذ تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وعددهم (30) فردا وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني قدره أسبوعين. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، فقد تراوحت معاملات الارتباط لبعدي المقياس بين (0.84-0.86)، وبلغت قيمة معامل ارتباط المقياس الكلي (0.93). أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف إلى الاتساق الداخلي للفقرات، فتراوحت قيمة معامل الثبات لبعدي المقياس بين (0.85-0.91)، و(0.94) للمقياس ككل، وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة. والجدول (3) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة، وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

**الجدول (3) قيم معاملات الثبات للمقياس**

البعد	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات	
		معامل ارتباط بيرسون	كرونباخ ألفا
المعرفة	10	0.86	0.91
الوعي	10	0.84	0.85
المقياس ككل	20	0.93	0.94

ويهدف تصحيح المقياس تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) ذي التدرج الخماسي لدرجات الموافقة،

على النحو الآتي: كبيرة جداً (5) درجات، وكبيرة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وقليلة درجتين، وقليلة جداً درجة واحدة، وذلك لتقييم المعرفة والوعي بصعوبات التعلم لدى الطلبة من قبل معلمي المدارس. عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى معرفة ووعي معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية للواء الطيبة والوسطية بصعوبات التعلم؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على بعدي المقياس والمقياس ككل، والجدول (4) يبين النتائج:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة والتقييم لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد وفقرات مقياس المعرفة والوعي بصعوبات التعلم مرتبة ترتيباً تنازلياً

الترتبة	الرقم	البعد الأول: المعرفة بصعوبات التعلم	متوسط حسابي*	انحراف معياري	التقييم
1	3	لدي المعرفة بأن طلبة صعوبات التعلم يحتاجون لتعليم خاص خارج الغرفة الصفية العادية.	3.04	1.5	متوسط
2	6	أدرك أن زواج الأقارب لا يسبب صعوبات التعلم.	2.61	1.28	متوسط
3	1	اعرف أن صعوبات التعلم ليست وصفاً للاضطرابات السلوكية.	2.41	1.44	متوسط
4	2	اعرف أن صعوبات التعلم ليست مصطلحاً مرادفاً لبطء التعلم.	2.28	1.35	متدني
5	9	أدرك بأنه يمكن أن يكون الطالب متفوقاً في التحصيل ولديه صعوبات تعلم في الوقت ذاته.	2.14	1.59	متدني
6	7	لدي المعرفة بأنه لا يمكن تشخيص صعوبات التعلم قبل دخول الطالب المدرسة.	2.13	1.41	متدني
7	10	اعرف أن الاطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم ترجع الى الاعاقات السمعية او البصرية ليسوا من الذين يعانون من صعوبات التعلم.	2.11	1.31	متدني
8	4	امتلك المهارات اللازمة للكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	2.09	1.38	متدني
9	5	أعرف أن طلبة صعوبات التعلم هم مسؤولية جميع الكادر التعليمي في المدرسة.	1.87	1.21	متدني
10	8	ينبغي الكشف عن أسباب صعوبات التعلم لدى الطالب قبل تقديم الخدمة المناسبة له.	1.74	1.53	متدني
<b>البعد الأول الكلي</b>					
الترتبة	الرقم	البعد الثاني: الوعي بصعوبات التعلم	متوسط حسابي*	انحراف معياري	التقييم
1	20	الاحظ أن اللعب لساعات طويلة على الهاتف النقال يزيد من أعراض صعوبات التعلم.	3.02	1.41	متوسط
2	16	الاحظ أن طلبة صعوبات التعلم نقل مؤشرات وجود	2.51	1.61	متوسط

			الصعوبات لديهم مع تقدمهم في المراحل الدراسية.		
متدني	1.54	2.28	الاحظ أن مستوى تحصيل طلبة صعوبات التعلم منخفض في جميع المواد الدراسية.	11	3
متدني	0.88	2.15	الاحظ أن الطلبة الذين يقل ذكاؤهم عن المتوسط هم طلبة صعوبات تعلم.	13	4
متدني	1.83	2.15	الاحظ أن النشاط الزائد صفة مميزة لطلبة صعوبات التعلم.	18	5
متدني	1.02	2.13	الاحظ أن الطلبة ذوي التحصيل المنخفض هم طلبة صعوبات تعلم.	12	6
متدني	1.38	2.07	الاحظ أن طلبة صعوبات التعلم يفتقرون لمهارة التنظيم.	14	7
متدني	0.96	2.02	الاحظ أن طلبة صعوبات التعلم يمتلكون مهارات اجتماعية أقل مقارنة بأقرانهم العاديين.	15	8
متدني	1.16	1.93	الاحظ أن نمط التنشئة الاسرية القاسي يزيد من احتمالية ان يكون الطالب من ذوي صعوبات التعلم.	17	9
متدني	1.53	1.81	الاحظ أن وجود طالب من ذوي صعوبات التعلم في الغرفة الصفية يعيق أداء الطلبة العاديين.	19	10
متدني	<b>1.33</b>	<b>2.21</b>	التباعد الثاني الكئي		
متدني	<b>1.37</b>	<b>2.23</b>	المقياس ككل		

\*الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (4) أن بعد المعرفة" قد احتل الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.24) وبانحراف معياري (1.40) وبمستوى متدنٍ، ويتضح من الجدول السابق أيضا أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بعد المعرفة بصعوبات التعلم تراوحت ما بين (3.04-1.74)، وقد جاءت ثلاث فقرات بمستوى متوسط وهي: " لدي المعرفة بأن طلبة صعوبات التعلم يحتاجون لتعليم خاص خارج الغرفة الصفية العادية" بمتوسط (3.04) وانحراف (1.5)، تليها "ادرك أن أحد أسباب صعوبات التعلم ليس زواج الأقارب" بمتوسط (2.61) وانحراف (1.28)، تليها " اعرف أن صعوبات التعلم ليست وصفا للاضطرابات السلوكية" بمتوسط (2.41) وانحراف (1.44). أما باقي فقرات بعد المعرفة بصعوبات التعلم، وبعدها سبع فقرات فقد جاءت بمستوى متدنٍ.

ويتضح من الجدول (4) أيضا أن "بعد الوعي" جاء الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.21) وبانحراف معياري (1.33) وبمستوى متدنٍ أيضا، ويبين الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بعد الوعي بصعوبات التعلم تراوحت ما بين (3.02-1.81)، وقد جاءت فقرتين فقط بمستوى متوسط وهي: " الاحظ أن اللعب لساعات طويلة على الهاتف النقال يزيد من أعراض صعوبات التعلم" بمتوسط (3.02) وانحراف (1.41)، تليها "الاحظ أن طلبة صعوبات التعلم تقل مؤشرات وجود الصعوبات لديهم مع تقدمهم في المراحل الدراسية" بمتوسط (2.51) وانحراف (1.61). أما باقي فقرات بعد الوعي بصعوبات التعلم، وبعدها ثماني فقرات فقد جاءت بمستوى متدنٍ. وقد بلغ المتوسط الحسابي لإستجابات أفراد العينة على المقياس ككل (2.23) وبانحراف معياري (1.37)، وهو يقابل المستوى المتدني. وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها وجد أن هذه النتيجة قد اتفقت مع دراسة كل من جونسالفيس وكريبيت (Gonçalves, & Crenitte, 2014) ودراسة فاتح (2016) التي كان مستوى المعرفة بأعراض صعوبات التعلم لدى الطلبة في المدارس منخفضا، كما اختلفت مع دراسة كل من السعيد (2019) ودراسة



مدهماني وجوزيف (Madhamani & Joseph، 2021)، والتي كان من أهم نتائجها وجود مستوى مرتفع من المعرفة بصعوبات التعلم لدى طلبة المدارس.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الثقافة المجتمعية العامة التي تقتصر على التركيز على الجانب التوعوي في نشر ثقافة المعرفة والوعي بأعراض وخصائص واحتياجات طلبة صعوبات التعلم، فضلاً عن عدم اطلاع المعلمين خلال مراحل دراستهم الجامعية على فئة صعوبات التعلم، إذ أن المناهج الجامعية في التخصصات المختلفة مثل الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية لا تحتوي ضمن خطتها التدريسية على ما يتعلق بفئة طلبة صعوبات التعلم.

ويعزو الباحثان أن سبب مستوى المعرفة والوعي بصعوبات التعلم لدى الطلبة من قبل معلمي المدارس قد جاء بدرجة متدنية وليس مرتفعة إلى عدم إعداد المعلمين وتأهيلهم من ناحية إخضاعهم لدورات تدريبية تشمل التعرف إلى فئة ذوي صعوبات التعلم عند تعيينهم ضمن كوادرات وزارة التربية والتعليم، كما أنه لم يسبق أن تم توفير دورات تدريبية لجميع معلمي المرحلة الأساسية في وزارة التربية والتعليم تتضمن معرفة الخصائص النمائية لطلبة صعوبات التعلم وطرق تحديد مؤشرات وجود صعوبات تعلم لدى طلبتهم.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى معرفة ووعي معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية للواء الطيبة والوسطية بصعوبات التعلم تعزى للجنس وعدد سنوات الخبرة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري وقيمة (ت) لمعرفة الفروق المحتملة في مستوى معرفة ووعي معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية للواء الطيبة والوسطية بصعوبات التعلم تعزى للجنس وعدد سنوات الخبرة وكما يظهر في الجدولين (5 و6).

**الجدول (5) المتوسطات انحصائية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري وقيمة إختبار (ت) لأثر الجنس**

**على بعدي المعرفة والوعي بصعوبات التعلم**

الدلالة الإحصائية	قيمة ت	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	البعد
0.119	0.219	52.15	.680	2.15	43	ذكر	معرفة
		78.93	.540	22.3	58	أنثى	
0.138	0.794	55.13	.780	2.19	43	ذكر	وعي
		70.81	.640	2.23	58	أنثى	

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

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق (ظاهرية) بين المتوسطات الحسابية بين مجموعتي الجنس (ذكر، أنثى)، إذ يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لإستجابات أفراد عينة الدراسة (أنثى) على أداة الدراسة قد بلغ (2.32) ليعد المعرفة بصعوبات التعلم، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لإستجابات أفراد عينة الدراسة (ذكر) والذي بلغ (2.15) للبعد ذاته، أما المتوسط الحسابي لإستجابات أفراد عينة الدراسة (أنثى) على أداة الدراسة ليعد الوعي بصعوبات التعلم قد بلغ (2.23)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لإستجابات أفراد عينة الدراسة (ذكر) والذي بلغ (2.19) للبعد ذاته. ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) تم حساب قيمة (ت)، إذ يشير الجدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في إجابة أفراد عينة الدراسة على بعدي المعرفة والوعي بصعوبات التعلم تعزى إلى الجنس في كلا البعدين.

**الجدول (6) ائمتوسطات الحسابة والآنرفاء المعبارة والخطأ المعباري وقيمة إختبار (ت) لأثر الخبرة على بعدي المعرفة والوعي بصعوبات التعلم**

الابعء	خبرة	العدد	ائمتوسط الحسابة	الآنرفاء المعباري	الخطأ المعباري	قيمة ت	الءءالة الإحصائية
معرفة	عشر سنوات فأقل	56	2.19	.62	71.12	0.306	0.119
	أكثر من عشر سنوات	45	2.30	.59	58.59		
وعي	عشر سنوات فأقل	56	2.19	.66	68.93	0.719	0.138
	أكثر من عشر سنوات	45	2.24	.75	51.96		

\* ذات ءءالة إحصائية عند مستوى الءءالة ( $0.05 \geq \alpha$ )

ويلاحظ من الءءول (6) وجود فروق (ظاهرية) بين الئمتوسطات الحسابة بين مجموعتي الخبرة، إذ يتضح من الءءول (6) أن الئمتوسط الحسابة لإستجابات أفراد عينة الءءاسة (عشر سنوات فأكثر) على بعد المعرفة بصعوبات التعلم قد بلغ (2.30)، وهو أعلى من الئمتوسط الحسابة لإستجابات أفراد عينة الءءاسة (أقل من عشر سنوات) والءي بلغ (2.19). ويتضح من الءءول (6) أيضاً أن الئمتوسط الحسابة لإستجابات أفراد عينة الءءاسة (عشر سنوات فأكثر) على أءاة الءءاسة قد بلغ (2.24)، وهو أعلى من الئمتوسط الحسابة لإستجابات أفراد عينة الءءاسة (أقل من عشر سنوات) والءي بلغ (2.19)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين الئمتوسطات الحسابة ذات ءءالة عند مستوى الءءالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) تم استخدام إختبار (ت)، ويشير الءءول (6) إلى عدم وجود فروق ذات ءءالة إحصائية عند مستوى الءءالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في إجابة أفراد عينة الءءاسة على بعدي المعرفة والوعي بصعوبات التعلم تعزى إلى الخبرة في كلا البعءين.

وفي ضوء النتائج الءي تم التوصل إليها وجد أن هذه الئنتيجة قد اتفقت مع ءءاسة جونزالفيس وكريئيت (Gonçalves, & Crenitte, 2014) والءي توصلت لعدم وجود فروق ذات ءءالة إحصائية تعزى لئمتغير عدد سنوات الخبرة في معرفة معلمين المءارس بصعوبات التعلم، كما اتفقت مع ءءاسة فاتح (2016) الءي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات ءءالة إحصائية تعزى لئمتغير عدد سنوات الخبرة في معرفة معلمين المءارس بصعوبات التعلم لءى طلبتهم، وقد اختلفت نتائج الءءاسة مع ءءاسة مءهماني وجوزيف (Madhamani & Joseph, 2021) الءي أظهرت وجود فروق ذات ءءالة إحصائية تعزى لئمتغير الجنس ولصالح المعلمين، كما وجدت فروق ذات ءءالة إحصائية في نسبة وءي المعلمين تعزى لئمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين في معرفتهم بصعوبات التعلم لءى طلبتهم.

ويعزى الباحثان هذه الئنتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات قد تعرضوا للئتربة التعليمية ذاتها خلال ءءاستهم الءامعية، فقد خلت الخطط الءراسية في الئخصصات غير الئربوية مئثل تخصص اللغة العربية والعلوم والرياضيات من التعرف إلى فئة طلبة صعوبات التعلم، كما أن المعلمين على مءى سنوات ءءمتهم ضمن كواءر وزارة التربية والتعليم لم يخضعوا إلى تءريب يتعلق بفئة طلبة صعوبات التعلم وهذا ما يفسر عدم وجود فروق ذات ءءالة إحصائية تعزى لئمتغير عدد سنوات الخبرة في معرفتهم ووءيهم بطلبة صعوبات التعلم.

**الئوصيات:**

- واستءاءا إلى النتائج الءي توصلت إليها الءءاسة الءالية، فإن الباحثين يوصيان بالآءي:
1. ضرورة بناء برامج إرشاءية للمعلمين والمعلمات، تساعدهم في زيادة معرفتهم ووءيهم بطلبة صعوبات التعلم وخصائصهم الئمائية واحتياجاتهم ومشرات وجود صعوبات تعلم لءى الطلبة.
  2. تشكيل فرق للئوعية بطلبة صعوبات التعلم ونشر ثقافة المعرفة والوعي بمؤشرات صعوبات التعلم واحتياجاتهم بين المعلمين وأولياء الأمور، من قبل الإءارة الءدرسية والمرشد معلم صعوبات التعلم.
  3. إجراء مزيد من الءءاسات الءي تتناول فنات غير المعلمين ممن يعملون في المءال الئربوي مئثل مشرفو مءبريات التربية والتعليم.

المراجع العربية:

- السعيد، أحمد. (2018). مستوى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، (4) 3، 335-325.
  - السعيد، أحمد. (2019). مستوى معرفة معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت، *مجلة النقاء للبحوث والدراسات*، (4) 33، 81-89.
  - فاتح، العزيلي. (2016). مدى مقدرة المعلمين على استكشاف صعوبات التعلم لدى تلاميذهم في الأنشطة اللغوية. *معارف*، (20) 11، 143-129.
  - الخطيب، جمال. (2006). مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية وأثر برنامج تطويره في القاعات التدريسية لهؤلاء المعلمين. *المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم*. الرياض
- المراجع الأجنبية:

- Butler, D. L., & Wong, B. Y. (2012). **Learning about learning disabilities**. Academic Press.
- Canfield, J. (Ed.). (2012). **Philosophy of Meaning, Knowledge and Value in the Twentieth Century**: Routledge History of Philosophy Volume 10. Routledge.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. **Teacher education quarterly**, 30(3), 65-79.
- Flanagan, D. P., & Alfonso, V. C. (2011). **Essentials of specific learning disability identification**. John Wiley & Sons Inc.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). **Learning disabilities: From identification to intervention**. Guilford Publications.
- Gonçalves, T. D. S., & Crenitte, P. A. P. (2014). Conceptions of elementary school teachers about learning disorders. **Revista CEFAC**, 16, 817-829.
- Goodey, C. F. (2015). *Learning disability and inclusion phobia: Past, present, future*. Routledge.
- Grant, G., Ramcharan, P., & Flynn, M. (2010). **Learning disability: A life cycle approach**. McGraw-Hill Education (UK).
- Koch, C. (2019). **The feeling of life itself: why consciousness is widespread but can't be computed**. Mit Press.
- Madhamani, A., & Joseph, A. (2021). Assessment of Knowledge and Awareness of Public School Teachers Towards Learning Disabilities in Children-An Institutional Based Cross-Sectional Study in Dharmapuri District, Tamil Nadu. **Journal of Family Medicine and Primary Care**, 10(7), 2524.
- Wong, B., & Wong, B. Y. (Eds.). (2004). **Learning about learning disabilities**. Academic press.

## **The Relationship between Cultural Socialization and Mental Health among Higher Education Students in A'Sharqiyah University in the Sultanate of Oman**

**Dr. Esam Al Lawati**

College of Arts and Humanities\ A'Sharqiyah University\ Sultanate of Oman

### **Abstract:**

The current study used the explanatory position to distinguish the relationship between cultural socialization and mental health, considering several variables for the members of the study population, who are students at A'Sharqiyah University. The sample consisted of 800 students, 435 female students, 365 male students. The current study includes five colleges of the university, namely the College of Arts and Humanities, the College of Engineering, the College of Law, the College of Business Administration, and College of Applied and Health Science and the university includes various academic degrees, namely the diploma, the bachelor's, Master's, for the academic year 2021/2022. The researcher used Cultural Socialization Behaviors Measure scale (CSBM) Derlan et al (2016) and the Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing scale (WEMWBS) Brown and Platt (2007). To answer the research question which are suggested from the researcher, and after both scales are analyzed, using the following statistical operations: (t-test), ANOVA test, and regression analysis the results show there are correlation between cultural socialization and mental health, in addition, the results indicate a noteworthy difference between male and female students in terms of cultural socialization and mental health which means this finding interpret the females are more socially and they have a more positive health pattern than males.

The researcher tested the psychometric properties of the scales used in the current study, and in order to answer the three questions of the study, the following mathematical statistics were used;

Pearson's correlation coefficient, (t-test), one-way ANOVA, LSD test, and regression analysis

The results of the study concluded that there is a relationship between cultural socialization and mental and psychological health, in addition to the presence of indications that there is a difference in favor of female students in cultural socialization and its impact on mental and psychological health. As for the majors offered at the university, the study did not find an impact on mental health.

**Keywords:** Cultural Socialization and Mental Health.

### **Introduction**

Modern societies, with their various health, economic and cultural institutions, encounter various challenges, including the rise in social problems, such as the high incidence of divorce, prevalence of the phenomenon of beggary, and augmentation in disputes between countries and peoples, which usually lead to political conflicts or go further, such as cutting political, social and cultural relations, or heading towards wars and the consequences This has consequences in financial expenditures and the collapse of economic and social systems, which undoubtedly lead to a negative impact on the health and psychological environment

and thus create an unstable environment characterized by unreliability.

These situations and instabilities are considered among the various components of the local community countenance different challenges and difficulties, as aforementioned previously, as these attitudes and fluctuations are among the challenges that push the members of the community into discord, which leads them to restore social balance, renewal and integration once again.

Cultural socialization refers to the approach through which individuals tutor about culture and improve a sensibility of pertinence to the cultural group. Socialization is a term normally used by sociologists, social psychologists, anthropologists, political scientists, and instructors to refer to the lifelong process of inheriting and disseminating norms, customs, and ideologies, providing an individual with the skills and habits necessary for participating within his or her own society. Socialization is thus “the means by which social and cultural continuity are attained.” McMichael, P , 2000)

Cultural socialization includes both unambiguous and imbedded parental practices that encompass training and teaching their offspring about their social heritage and history; encouraging the development of social identity and cherishing it; and enhancing contribution in cultural, customs, and conventionalism practices. Cultural socialization is one of the central and vital aspects and a necessity in health development and psychological reliability, which the various institutions of the local society are trying to improve with the offspring and subsequent generations. (Umaña-Taylor et al, 2004).

One of the features that characterize Arab and Middle Eastern societies in general and the Omani society in particular is preserving the nature of socialization for their children, which would work on developing children in the youth stage to adapt to the local community or the ability to adapt to other societies, and these features are not limited only to a specific society, but the matter goes beyond the Arab and Middle Eastern borders to reach the various Western and Eastern societies. For example, Non-Western fathers who coexist in American society, such as Chinese, Indian and Oriental fathers in general, refer to the role of culture and the values that the family carries in the success of its children, whether in the neighborhood, school, or work environment. (Stubben, 2001). Studies in this regard, such as LaFromboise and Medoff (2004), indicate that instilling cultural values shares its status and responsibility with the family and the neighborhood in which that family resides, and it is considered a healthy and natural condition in itself because it would enhance the development of social self-identity and self-esteem, and one of the things that should be highlighted It is a matter of acculturation, meaning the assimilation of culture that is expressed through an individual's cultural identity and participation in traditional cultural practices

Cultural socialization is considered as the messages, instructions or directions and advice that parents carry out in conveying them to their children and ancestors, which is considered as reinforcing the feeling of belonging to the local community as well as belonging to the prevailing culture (Bargal, D., 2008). Social psychologists summarize the importance of cultural socialization as a major factor in supporting youngsters and ancestors in knowing their role in society, in addition

to how to deal and communicate with others within the framework of the society in which they live and with other societies.

The findings of many research studies have been indicating that the mental health of the individual is affected by a number of factors and life circumstances surrounding the individual, including social and cultural upbringing. Many studies have addressed cultural socialization and mental health independently, furthermore, some studies have indicated the negative aspects of the relationship between cultural socialization and mental health meanwhile other studies indicate a positive aspect of this relationship. Among this research such as the study of Wei-Chin Hwang et al, 2007, and study of Daniela Aldoney et al, 2018, and finally study of Siddharth Sarkar, 2017, all results of this research indicate the extent of the effectiveness of socialization on the mental health of the individual and indicate that there is a disproportion in disparity to mental health, furthermore, to the disparity in therapy.

### **Cultural Socialization**

Cultural socialization refers to both the direct and indirect parental traditions that demonstrate and teach children (Daniela et al, 2018), youngsters and ancestors about the positive aspects of their fountainhead, as well as ethnic heritage, and cultural traditions. There are many examples can clarify the notion mentioned: Such as narrating historical events and what they contain social personalities that have a great impact on the social, political, and economic events of the community, as well as highlighting the cultural sources of the community and their profound influence on human history, in addition to encouraging young people to use the original language of the community. Other aspects of cultural socialization include the strenuous efforts made by parents to educate their children about the ability to distinguish and deal appropriately with others. In addition to strengthening their children to deal with situations that require caution and deliberation and not to rush into reckless behavior in dealing with others, for example, but not limited to, how children deal with people of the neighborhood other than their nationality, because what works for members of the local community may not work at all with individuals from other nationalities, where the feature of equality in dealing is one of the most important features that children should learn in their society, there is no difference between Arab origins and non-Arab origins, and there is no difference between individuals with white skin and between individuals with brown or black skin. It is noticeable the extent to which fathers participate with their children, especially in the society of the current research study, which is the Omani society, where parents contribute significantly to social and cultural upbringing through actual and practical practices.

### **The relationship between cultural socialization and individual growth**

Psychological researcher, including social psychologists, believe that the social and economic status (SES) of the parents plays a crucial and closely related role in the process of social and cultural socialization. In addition, social and psychological identity is affected by the age stages of individual growth.

From the very early age of the children's nails, the parents raise the children on the immoral values in the local community, and as the children age, the process

of social and cultural socialization begins to face a set of challenges and difficulties, including the launch of individual thinking and mental development that has a self-intellectual framework, so they (children) begin A self-identity and a social self and their own.

Males differ from females in this regard, in that males become an obstacle with regard to racial barriers, while studies indicate that females have an origin affiliation and feel proud and do not give any interest in this field (Donelson R. F, 2010).

The results of the studies indicate that the family that enjoys a reasonable height or reliability in the social and economic status (SES) is positively related to mental health, while we find that the low or weak socioeconomic status (SES) is negatively related to mental health, which leads to the occurrence of some psychosocial disorders.

### **Mental Health**

Mental health is considered a significant aspect of life, and there are many definitions of mental health, and most psychiatrists agree that it is a relatively permanent state, in which the individual is psychologically compatible, whether at the self, emotional or social level, whether with himself or with others, in addition to that Mental health supports the individual in achieving himself and exploiting different possibilities to the fullest extent, and for the various aspects of life. Stephan Asbury mentioned the definition of mental health by the World Health Organization in his book entitled: “**Health and Safety, Environment and Quality Audits**” the World Health Organization (WHO) conceptualizes mental health as a state of good mental health in which the individual realizes his/her own capabilities, and the individual has the ability to deal with the daily life stress, participate in work and production with high significance, and contribute to building the local society (Stephan A, 2018)

Mental health has different manifestations and is characterized by being comprehensive of the individual energies that an individual possesses. Also, some of the manifestations differ in that they are inherited or acquired. Some studies indicate that mental health is one of the manifestations that an individual is born with, while other results of studies indicate that mental health is gained through the stereotype that an individual goes through his/her life stages, and when something goes erroneous with these individual energies, this would disrupt the regularity of the personal traits that the individual possesses. Thus, the individual appears to have some personality disorders or the occurrence of dysmorphic personality. Among the manifestations of mental health is also the emotional balance of the individual, social adjustment and reasonableness of mental health.

An individual's mental health is affected by a number of factors, including:

- **First Factor:** Continuous physical and social pressures and material pressures are among the reasons that lead to the emergence of negative aspects of mental health such as emerge some syndrome of mental disorders. Losing a job or work would cause a major disruption in the life of the individual, and thus affect his/her life represented by the inability to satisfy his/her essential needs, which leads to affecting his individual's mental and psychological life.

- **Second Factor:** Biological and genetic factors, where genetics plays a vital role in the mental disorder of the individual. Rather, genetic factors work to raise the possibility of some mental diseases such as autism or delirium and others, and genetic genes are transmitted from the family to the children, whether from parents or other relatives.
- **Third Factor:** The third factor: Cultural socialization plays a major role in the mental health of the individual. The social environment in which the individual is raised contributes greatly to determining his/her personality traits, whether they are normal or abnormal. Some studies indicate that the rate of mental illness is affected by the type of environment in which the individual is raised, regardless of the type of environment. (Miranda, J. et al, 2005).

### **The questions of the study**

As we explained earlier, Cultural socialization refers to both the direct and indirect parental traditions that demonstrate and teach children (Daniela et al, 2018), youngsters and ancestors about the positive aspects of their fountainhead, as well as ethnic heritage, and cultural traditions. Consequently, the study questions stem from the content cultural socialization and their relationship with mental health which is limited to the following questions: Consequently, the topic of this study is demarcated by the main question: is there a statistically significant correlation ( $\alpha=0.05$ ) between the study samples estimates of the level of cultural socialization and the level of mental health among higher education students at A'Sharqiyah University in sultanate of Oman.

### **The subsequent sub-questions were originated from the main question**

1. Is there a relevance between cultural socialization and mental health?
2. Are there differences between cultural socialization and mental health according to the specialization of the student's and /or gender variables?
3. Does cultural socialization contribute to predicting mental health?

### **The Significance of the Study**

This study comes from the premise that it is a serious and real study in dealing with one of the vital and significant variables with human life, which has a clear impact on his/her social life and has a significant impact on the individual's ability to deal with stress and mental illness, and finally, the study sheds light on comprehension the relationship between cultural socialization and individual mental health, whether this relationship is positive or negative.

### **The Study Objectives**

The objectives of the current study are as follows:

1. Determine the relationship between cultural socialization and mental health.
2. Detect mental health and cultural socialization in the study sample through the specialization of the students (Huminites and Applied Sciences) and gender variables (Male and Female).
3. Determine the extent to which cultural socialization contributes to predicting mental health.

### **Terminology of the study**

- **Cultural Socialization:** Cultural socialization refers to both the direct and indirect parental traditions that demonstrate and teach children (Daniela et al,



2018), youngsters and ancestors about the positive aspects of their fountainhead, as well as ethnic heritage, and cultural traditions.

- **Mental Health:** Mental health can be defined as the absence of mental disease, or it can be defined as a state of being that also includes the biological, psychological or social factors which contribute to an individual's mental state and ability to function within the environment. the Referred definition extends beyond this to also include intellectual, emotional and spiritual development, positive self-perception, feelings of self-worth and physical health, and intrapersonal harmony. Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his / her. own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to contribute to her or his/her community” (Laurie A Manwell et al, 2015).

### **The Limitation of the Study**

The limitations of the current study contain the timeframe used for its accomplishment in the academic year 2022, the predictive capability of the paraphernalia used, and the efficiency of the statistical methods used to answer the study questions.

### **The population of the study**

The study population consisted of students at the A'Sharqiyah University in North Sharqiyah in the Sultanate of Oman. The current study includes five colleges of the university, namely the College of Arts and Humanities, the College of Engineering, the College of Law, the College of Business Administration, and College of Applied and Health Science and the university includes various academic degrees, namely the diploma, the bachelor's, Master's, for the academic year 2021/2022. In the aforementioned academic year, the university contains about 5,300 male and female students.

### **The Study Sample**

The study sample is divided into two parts:

1. **Exploratory Sample:** The exploratory sample aims to verify the psychometric features of the study scale. This sample included 80 students ,36 male students and 44 female students, from the authentic study population. They were randomly selected from the College of Arts and Humanities, divided into the following disciplines: Education, Psychological Counseling at A'Sharqiyah University.
2. **Main sample:** The fundamental study sample, which was randomly selected, was 800 male and female students, as follows: 435 female students, 365 male students from various academic disciplines offered by A'Sharqiyah University in the academic year 2021/2022.

### **The tools of the study**

In the current study, the researcher used two scales: the first Scale is cultural socialization behavior, the scale contains 12 positive items, Cronbach's alpha coefficient was measured and reached 0.89 which is considered acceptable. The other scale is Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing scale (WEMWBS) the scale contains 14 positive items, whereas Cronbach's alpha coefficient of the scale was 0.91, which is also considered acceptable. To verify the psychometric properties of

the two scales used in the current study, the validity and reliability of the scales were verified.

### **First Scale: Cultural Socialization Behaviors Measure scale (CSBM)**

#### **Validity**

##### **Face validity**

In order to measure the face validity, the following steps were taken:

- The scale was translated into Arabic language and then the language was reformulated to ensure the clarity and integrity of the written language.
- Submitting the scale to a number of specialists in this field in order to ensure the integrity of the written language in addition to presenting scientific concepts in an appropriate manner.

##### **Internal consistency**

The scale was applied to a sample of 80 university students, with the aim of calculating internal consistency and determining the extent of consistency or equivalence of the scale elements with each other. The table (1) below demonstrates that:

**Table – 1**  
**Internal consistency and alpha reliability coefficients of CSBM**

<b>Item</b>	<b>Scale Mean if Item Deleted</b>	<b>Scale Variance if Item Deleted</b>	<b>Corrected Item-Total Correlation</b>	<b>Cronbach's Alpha if Item Deleted</b>
1	107.59	251.253	.451	.919
2	107.42	250.457	.489	.845
3	106.78	249.367	.246	.878
4	107.14	248.729	.510	.898
5	107.38	250.542	.565	.869
6	107.91	250.361	.612	.879
7	107.06	251.291	.594	.829
8	106.75	250.586	.439	.876
9	107.32	250.664	.641	.921
10	107.29	250.346	.754	.924
11	107.74	251.548	.448	.931
12	107.53	250.941	.563	.895

Table (1) demonstrates that the corrected Item-total correlation ranged between (0.754 - 0.246). which means that internal consistency is fairly good

**Reliability:** To measure the scale reliability, the researcher utilized the scale to two various periods, separated by approximately fifteen days, for a sample of 80 students, (36 male students and 44 female students) all of them were outside of the study sample. The calculation of the correlation coefficient between the degrees of application resulted in a correlation of 0.526, the cursor is a function at the level of 0.01. moreover, the coefficient of the reliability of alpha was calculated and resulted in 0.89, which is an adequate reliability indicator, and convenient for the objectives of the current research.

## Second Scale: Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing scale (WEMWBS)

### Face validity:

The WEMWBS scale was presented to a group of specialists with different specializations at the Faculty of Arts and Humanities at the A'Sharqiyah University. The arbitrators were requested to give their feedback and comments on the appropriateness of the scale elements and measure the advantage of the items, moreover, to write down their comments in the clarity about the language used in the scale items and make the appropriate adjustment that perceives or believed it the arbitrators.

### Internal consistency

The scale was applied to a sample of 80 university students, with the aim of calculating internal consistency and determining the extent of consistency or equivalence of the scale elements with each other. The table (2) below demonstrates that:

**Table - 2**  
**Internal consistency and alpha reliability coefficients of WEMWBS**

Item	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	106.98	551.325	.550	.919
2	106.24	550.758	.630	.920
3	106.45	549.376	.298	.901
4	106.26	534.920	.564	.954
5	106.76	567.425	.540	.897
6	106.65	552.613	.693	.880
7	106.28	559.970	.765	.868
8	106.51	561.586	.742	.942
9	106.33	549.670	.801	.922
10	107.02	499.556	.739	.942
11	106.20	472.402	.684	.922
12	106.11	550.417	.599	.912
13	106.37	558.630	.682	.888
14	106.29	526.580	.757	.913

Table (2) demonstrates that the corrected Item-total correlation ranged between (0.801 - 0.298). which means that internal consistency is fairly good.

**Reliability:** To measure the WEMWBS scale reliability, the researcher utilized the scale to two various periods, separated by approximately fifteen days, for a sample of 80 students, (36 male students and 44 female students) all of them were outside of the study sample. The calculation of the correlation coefficient between the degrees of application resulted in a correlation of 0.643, the cursor is a function at the level of 0.01. moreover, the coefficient of the reliability of alpha was calculated and resulted in 0.91, which is an adequate reliability indicator, and

convenient for the objectives of the current research.

### The Results

The objectives of the study are to recognize the relationship between Cultural socialization and mental health in a sample of A'Sharqiyah University students in Oman, according to some of the variables. The researcher used the arithmetic mean and standard deviation - Pearson correlation coefficient, (t-test), one-way ANOVA test, and finally LSD test, in order to answer the study questions.

- **First Question:** Is there a relevance between cultural socialization and mental health? To answer first question, the researcher used Pearson correlation coefficient, the results showed that there is a positive correlation between cultural socialization and mental health ( $\alpha < 0.01$ ) of 0.83.
- **Second Question:** Are there differences between cultural socialization and mental health according to the specialization of the student's and /or gender variables? To answer second question, the researcher used (t-test) for gender variable, and for other variable – specialization of the students- the researcher used one – way ANOVA analysis.

**Gender Differences:** Where the following table (3), shows the statistical averages, (t-test) and standard deviations (SD) of male and female students for the level of cultural socialization and mental health.

**Table – 3**  
**(t-test) for the level of cultural socialization and Mental Health according to the variable of gender differences**

Scale	Sex	N.	Mean	S	D. of freedom	t	Signify.	Signify. Direction
Cultural Socialization	Male	36	3.604	0.7465	974	3.8457	0.001	In favor of female
	Female	43	3.802	0.6872				
Mental health	Male	36	3.741	0.8695	968	3.8989	0.001	In favor of female
	Female	43	3.926	0.7845				

The previous table (Table No. 3) demonstrates the difference between the genders, males and females, which are statistically significant differences, and these differences came in favor of females, as females achieved higher scores than males of cultural socialization and mental health.

**Specialization of the students:** The following table (4), demonstrates the means and standard deviations (SD) of the level of cultural socialization and mental health according to various of specialization which are offered at A'Sharqiyah University.

**Table - 4**

**Means and standard deviations for the level of cultural socialization and mental health according to the specialization variable**

Scale	Specialization	N	Mean	SD
Cultural Socialization	Humanities	412	3.9542	0.84251
	Applied Science	388	3.8657	0.75362
Mental health	Humanities	412	4.2356	0.75400
	Applied Science	388	4.1278	0.75847

Table (4) demonstrates some different means of the level of cultural socialization and mental health regarding the specialization variables. The researcher used one-way ANOVA to ensure these differences are statistically significant as showed in the table 5.

**Table - 5**

**One-Way ANOVE for the level of cultural socialization and mental health according to the specialization variable**

Scale	Source of Difference	Total of Squares	D. of Freedom	Mean of Squares	F	Signify. Level
Cultural Socialization	Between Groups	3.121	2	1.560	2.036	0.151
	Inside Groups	536.124	945	0.567		
	Total	539.245	947			
Mental health	Between Groups	1.658	2	1.560	1.257	0.239
	Inside Groups	574.222	945	0.567		
	Total	575.88	945			

Table 5 demonstrates clearly that there are no significant variations in the level of cultural socialization and mental health regarding the specialization variables. This result indicates that despite the different university majors offered at the university, which range between humanities and applied disciplines, indicates that the level of cultural socialization and mental health in the sample are identical.

**Third Question:** Does cultural socialization contribute to predicting mental health? To answer the current question, the researcher used linear regression, and the results are addressed in detail in Table 6:

**Table (6)**

**Participation of cultural socialization to foretelling mental health using linear regression analysis**

Independent Variable	Dependent Variable	R	Selection Coefficient of R Square	T Value	Signify. Level
Cultural Socialization	Mental Health	0.412	0.236	14.329	0.000*

\* Significance at ( $\alpha < 0.05$ )

The finding which is shown in table 6 indicates that cultural socialization which is considered an independent variable has an impact on the mental health, which is considered a dependent variable, of the sample members. There are many commons and overlapping points between cultural socialization and mental health

that may explain this, cultural socialization is an educational and social accumulation that an individual goes through throughout his/her life, and therefore, without the slightest form, it has a significant impact.

### Discussion

The objectives of the study were to verify to the determination the relationship between cultural socialization and mental health, in addition, to detect mental health and cultural socialization in the study sample through the specialization of the students (Humanities and Applied Sciences) and gender variables (Male and Female). The final objective is to determine the extent to which cultural socialization contributes to predicting mental health. The study has three different questions: the first question was is there a relevance between cultural socialization and mental health? the result of this question fine there is a positive correlation between cultural socialization and mental health. The second question was are their differences between cultural socialization and mental health according to the specialization of the student's and /or gender variables? The results show no indicator regarding to the specialization of the students which is mean the specialization is not interfere at all. Meanwhile, the gender variable shows statistically significant differences, and these differences came in favor of females, as females achieved higher scores than males of cultural socialization and mental health, this explain that female students are greater interest than males in paying attention to social customs that lead to health reliability and paying attention to social customs prevailing in society. Finally, to answer to the third question which was the extent to which cultural socialization contributes to predicting mental health, the result revealed to us that cultural socialization has an impact on the mental health. There are many commons and overlapping points between cultural socialization and mental health that may explain this, cultural socialization is an educational and social accumulation that an individual goes through throughout his/her life, and therefore, without the slightest form, it has a significant impact on mental health (Anderson, C et al, 2003).

### References

- Adriana J. Umaña-Taylor, Ani Yazedjian, and Mayra Bámaca-Gómez (2004). Developing the Ethnic Identity Scale Using Eriksonian and Social Identity Perspectives. **An International Journal of Theory and Research**, 4(1), 9–38.
- Anderson, C., Keltner, D., & Oliver, J. (2003). Emotional convergence between people over time. **Journal of Personality and Social Psychology**, 84, 1054–1068.
- Bargal, D. (2008). Action research: A paradigm for achieving social change. **Small Group Research**, 39, 17–27.
- [Daniela Aldoney](#) , Catherine Kuhns, [Natasha Cabrera](#). (2018) **The SAGE Encyclopedia of Lifespan Human Development**, SAGE Publications, Inc, ISBN 9781506307657, pp 500-505.
- Derlan CL, Umaña-Taylor AJ.(2015) Brief report: Contextual predictors of African American adolescents' ethnic-racial identity affirmation-belonging and resistance to peer pressure. **Journal of Adolescence**. 2015;41:1–6. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.02.002.

- Donelson R. Forsyth (2010). **Group Dynamics**, 3<sup>rd</sup> ed. Brooks/Cole. Wadsworth.
- LaFromboise TD, Medoff L (2004.). Sacred spaces: The role of context in American Indian youth development. In: Weist M, editor. **Community planning to foster resilience in children**. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Press; pp. 45–63.
- Laurie A Manwell, Skye P Barbic, Karen Roberts, Zachary Durisko, Cheolsoo Lee, Emma Ware, Kwame McKenzie (2015). What is mental health? Evidence towards a new definition from a mixed methods multidisciplinary international survey, **BMJ Journal**, 5(6). (<http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2014-007079>).
- McMichael, P. (2000). **Development and social change: A global perspective**. Thousand Oaks, CA: Sage
- Miranda, J., Bernal, G., Lau, A., Kohn, L., Hwang, W., & La Framboise, T. (2005). State of the science on psychosocial interventions for ethnic minorities. **Annual Review of Clinical Psychology**, 1, 113–142.
- Stephan Asbury (2018), **Health and Safety, Environment and Quality Audits**, 3<sup>rd</sup> ed published, ISBN: 978-0-8153-7571-5
- Stubben JD.(2001) Working with and conducting research among American Indian families. **American Behavioral Scientist**. ; 44:1466–1481
- Wei-Chin Hwang, Hector F. Myers, Jennifer Abe-Kim, Julia Y. Ting (2008). A conceptual paradigm for understanding culture's impact on mental health: The cultural influences on mental health (CIMH) model. **Clinical Psychology Review** 28, pp. 211–227.

## الانغماس الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية

د. رهام سمير ذياب

ملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى الانغماس الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومدى اختلافه باختلاف جنس الطالب، ومستواه الدراسي، وتخصصه الدراسي، ومستوى تحصيله الدراسي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت عينة الدراسة من (1119) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، منهم (475) طالباً، و (644) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع، ومن التخصصات العلمية، والتخصصات الإنسانية، خلال العام الدراسي 2020-2021، وقد أظهرت نتائج الدراسة امتلاك أفراد العينة مستوى متوسطاً من الانغماس الجامعي على المقياس ككل، وعلى جميع الأبعاد باستثناء المجال الذهني. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية مقدرة في التنبؤ بمستوى الانغماس الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك، وقد اوصت الدراسة ببناء برامج أكاديمية تساهم في زيادة انغماس الطلبة الجامعي. الكلمات المفتاحية: الانغماس الجامعي، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

### Engagement among Yarmouk University Students and its Relation to the Big Five Personality Factors Dr. Riham Samir Diab

#### Abstract:

This study aimed at identifying the university engagement level among Yarmouk university students as related to the big five personality factors, and whether it differs according to the student's gender, study level, academic specialization and achievement level. The descriptive correlational methodology was used. The sample of the study consisted of (1119) undergraduate Yarmouk university students, (475) males and (644) females distributed on scientific and humanity specializations, and the study levels from first to fourth year. During the academic year (2020-2021). The results of the study revealed that the subjects of the study have medium level of university engagement on the scale a whole, and on all domains except the intellectual one, which was high. Finally, the results revealed that the big five personality factors have a predictability in university engagement level. Upon the study results the study recommended to prepare academic program that can increase university engagement level among university students.

**Keywords:** University Engagement, Big Five Personality Factors.

مقدمة:

يعد مفهوم الانغماس Engagement بشكل عام، والانغماس الجامعي بشكل خاص من الموضوعات المهمة في الميدان التعليمي، إذ يعمل الانغماس على جعل الطالب أكثر تفاعلاً وتواصلًا داخل البيئة الجامعية، بما فيها من تكوين علاقات اجتماعية، وانضباط والتزام بالأطر التعليمية، والحدّ على تحقيق قدر عالٍ من الأهداف والطموحات، وتكثيف الوقت والجهد اللازمين من أجل إتقان المهمات التعليمية. وتؤدي البيئة دوراً مركزياً ورئيساً داخل الكليات والجامعات، فلا يمكن الحديث عن الجامعة والتغييرات التي تطرأ عليها دون وجود تفاعل بين الفرد من جهة، والبيئة الجامعية والاجتماعية من جهة أخرى، إذ توجد علاقة متينة بين الجامعة والتغييرات الاجتماعية، وبينتها، فهي تقوي المهارات، وتزيد من روح الدافعية



والابتكار (باكير، 2011).

وتتكون الحياة التعليمية للطلبة من عديد من الأبعاد: كالعلاقات مع المدرسين، والتفاعلات بين الأصدقاء والأقران، وكذلك التفاعل الاجتماعي داخل المؤسسات التعليمية، والجانب الأكاديمي المتعلق بالتعليم (Weiss, 2012).

كما يعمل التفاعل والتواصل الاجتماعي بين المدرسين والطلبة على إيجاد بيئة صفية أفضل، داعمة ومحفزة؛ فالمعلم من العناصر الأكثر أهمية في إثارة تفاعل الطلبة وتحفيزهم للتعلم، وبالتالي، فإن فشل المعلم في تكوين التفاعل الاجتماعي والإنساني داخل البيئة المدرسية، والغرفة الصفية يؤدي إلى شعور الطالب بالعزلة، وعدم رغبته في المكوث داخل الصف، وتقوض من نشاطه، كما تحد من تفاعله ومشاركته في أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة. وبالتالي، عدم الرضا لديه، والإخفاق والتأخر في مستوى التحصيل والأداء الأكاديمي (قرواني، 2011).

يعرف الانغماس بأنه تفاعل كل من الوقت، والجهد، والمصادر الأخرى ذات الأهمية المستثمرة من قبل الطالب، والمؤسسات ذات الصلة بالطلبة واحتياجاتهم واهتماماتهم الأكاديمية، التي تعمل على تحسين مستواهم، وتعزيز مخرجات التعلم، وتطوير تقدم الطلبة من الناحية العلمية، والأداء الأكاديمي، وكذلك التحسين من مستويات المؤسسات الأكاديمية (Vicki, 2010).

وأشار البيزنز (Albens, 2012) إلى الانغماس بوصفه أحادي البعد، ودراسات أخرى تقيسه بأنه متعدد الأبعاد؛ فتلك التي تقيس الانغماس بوصفه ذات بناء واحد غالباً ما تختار المؤشرات السلوكية وذلك لسهولة القياس، وهو ما يشير إليه الباحثون بالانغماسات الأكاديمية أو السلوكية، وقد تقاس الدرجات بأشياء يفعلها الطالب، مثل: الوقت الذي يقضيه في حل الواجبات المنزلية، والحضور إلى الجامعة، والانغماس الصفّي، أو الانغماس في الأنشطة اللاصفية، وتقيد هذه المعلومات لفهم عواقب الانغماس.

يعد انغماس الطلبة من الموضوعات المهمة والغنية، التي يجب على المربين وأعضاء الهيئة التدريسية المواصلة والسعي لفهم وتطبيق استراتيجيات تدعم انغماس الطلبة في التعلم في أثناء الصفوف الدراسية، والانغماس خارج التعليم على حد سواء، لذلك يتوجب على المربين والمدرسين المهتمين بانغماس الطلبة بشكل عميق ومتزايد تحليل الافتراضات حول التربية، والغرض والهدف من عملية التعلم. (Amber & Reece, 2015)

ويتعلق انغماس الطلبة بدمجهم، ولشراكتهم، وتمكينهم من تشكيل التعلم الجيد؛ حيث يعمل الانغماس على توفير الفرص لجميع الطلبة ليكونوا فاعلين، وكذلك التأكد من أن الجامعات والكليات توفر الفرص للطلبة، وطرق التعلم الهادفة والفعالة (Russell, 2012).

وإن انغماس الطلبة هو تبادل المنفعة بين الجامعات وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية، وبين الطلبة ومنظمات المجتمع التي تسهل عمليات التعلم النشط، من خلال التفاعل والمشاركة في مجموعة من الأنشطة المتنوعة. كما يمكن الانغماس الطلبة من تقديم إسهام قيم لتعليمهم، وأحداث تغييرات في مجتمعهم من خلال اكتسابهم المهارات، والقيم، والتفاهم مدى الحياة (Priyanka, Mceniery & Creyton, 2013).

ولقد أشار فيليب (Philip, 2013) إلى أن الانغماس الجامعي يرتبط بمفهوم صوت الطالب "Student Voice"، وهذا يزيد من قوة الطلبة في صياغة، وتعزيز خبراتهم التعليمية وتحليلها وتعزيزها. وإن لانغماس الطلبة بالأنشطة التعليمية أهمية كبرى، ووسيلة فعالة في زيادة التعلم، وتحسين نتائج داخل المؤسسات التعليمية، ومسؤولية ودور أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في تشجيع انغماس الطلبة (Derek, 2013).

تتعدد وجهات النظر حول مفهوم الشخصية، بحيث إن عديداً من علماء النفس أكدوا على أهمية لغة الشخصية، وفانديتها في التفاعل اليومي، وبالتالي فإن سمات الشخصية عامل مهم في تحقيق الأهداف

التعليمية للطلبة، وكذلك تساعد في تعلم اللغات الأجنبية، وتقترح نظرية السمات الشخصية أن كل فرد له شخصية تميزه عن غيره من الأفراد (Chia, 2012).

وتتل الدراسات التي أجريت حول الموضوع في أكثر من (50) بلداً مختلفاً على أن الصفات المحددة في اختبار العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يمكن أن تصف بدقة الشخصيات عبر عديد من الثقافات المختلفة. وأشار بعض الباحثين إلى أن السمات الشخصية يمكن التعرف إليها بيولوجياً بسهولة، وأشار عالم النفس ديفيز (Davis) إلى أن الشخصية عامل تطوري، وأن صفات الشخصية تؤثر في الطرق التي تسهم في تطوير المجتمع (Saylor, 2013).

ولقد أشارت جبارة (2013) إلى مفهوم الشخصية بأنها: "عبارة عن صفات أو خصائص ترتبط بشخصية الفرد بناء على سلوكه اليومي، إذ يقوم الفرد باكتساب هذه الخصائص من خلال خبراته الشخصية، أو من خلال تفاعلاته مع العالم المحيط به، والآخرين، وتنتج هذه السمات نتيجة لعوامل وراثية، أو للعلاقة التبادلية بين البيئة والوراثة.

وتستخدم المنظمات والشركات اختبارات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، لتحديد صفات وسلوك الأفراد، بحيث يمكن وضع الأفراد بالوظائف والمناصب الأكثر ملاءمة ومناسبة بالنسبة لهم. ويمكن أيضاً أن تستخدم هذه الاختبارات في تقييم، وتحسين أداء الأفراد. فضلاً عن ذلك، فهي قد تساعد إدارة الشركات في تحديد نقاط القوة والضعف، وهو عامل مهم في تصنيف الأفراد (Saylor, 2013).

كما تؤثر الشخصية في الأداء الوظيفي للأفراد، ومن الواضح تماماً أن عديداً من المؤسسات الحكومية تراعي ذلك عند توظيف العاملين فيها (Askarani & Eslami, 2013).

#### الدراسات السابقة:

أجرى روبرتس ومكنيس (Roberts & Mcneese, 2010) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن إنغماس الطلبة في مؤسسات التعليم العالي تبعاً لثقافتهم. تكونت عينة الدراسة من (190) طالباً وطالبة اختبروا بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لطلبة الجامعة الأصليين على مقياس الانغماس الجامعي بلغ (20.27)، بينما بلغ لطلبة الوافدين من مجتمعات أخرى (13.35)، وبلغ لطلبة الوافدين من جامعات أخرى (11.95)، مما يعني أن طلبة الجامعة الأصليين حصلوا على أعلى درجات من الانغماس، يليهم الطلبة الوافدون من جامعات أخرى، في حين حصل الطلبة الوافدون من جامعات مختلفة على أقل درجة في الانغماس، أي أنهم كانوا أقل الطلبة المنغمسين في المؤسسات التعليمية.

وهدفت دراسة مهديزاد (Mehdinezhad, 2011) التي أجريت في إيران إلى الكشف عن مستوى انغماس طلبة السنة الأولى في الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (551) طالباً وطالبة، منهم (238) طالباً، و(313) طالبة من الطلبة الجدد الملتحقين بالجامعة. أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة السنة الأولى حصلوا على متوسطات ودرجات عالية على أبعاد مقياس الانغماس ككل، كما حصلوا على درجات عالية على بعد الانغماس الفكري، والانغماس الصفي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين أبعاد الانغماس ككل، فقد ارتبط بعد الانغماس عبر الإنترنت مع بعد الانغماس الفكري، وبعد الانغماس الانتقالي مع بعد انغماس الطالب والموظف، وبعد انغماس الأقران مع بعد الانغماس الأكاديمي، وبعد الانغماس الصفي مع بعد الانغماس عبر الإنترنت.

وأجرى ماتامالا (Matamala, 2011) دراسة على مجموعة من الطلبة الجامعيين الذين يعملون في الوقت ذاته، بهدف بحث العلاقة بين سماتهم الشخصية وبين تصرفاتهم في مكان العمل الذين يعملون به، وبين انغماسهم في العمل. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس الانغماس بالعمل، ومقياس سلوك المواطن المنظم. تكونت عينة الدراسة من (499) مواطناً، وشملت

على عينة بحجم أصغر تكونت من (114) مواطنا. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين السمات الشخصية للطلبة، وبين تصرفهم أثناء العمل، وبين الانغماس في العمل.

كما أجرى كاري (Carey, 2013) دراسة في بريطانيا هدفت إلى الكشف عن انغماس الطلبة في اتخاذ القرار الجامعي. تكونت عينة الدراسة من (1300) طالب وطالبة من طلبة جامعة لانكستر "Lancaster University" اختبروا بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يؤمنون بقيمة الانغماس في اتخاذ القرار، ويرغبون في المشاركة فيه، وليسوا منقذين للقرارات فحسب، كما تبين أن هناك تفاعلا واضحا بين الطلبة والمدرسين، والمسؤولين في الجامعة مما يؤكد على الانغماس الجامعي.

قام ارماندو (Armando, 2019) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الانغماس الجامعي لدى الطلاب الجامعيين في جامعة بارتيديو والأداء التدريسي، تكونت عينة الدراسة من 305 من طلبة الجامعة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى الانغماس للطلبة مع الجانب السلوكي والعاطفي والمعرفي.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبلورت مشكلة الدراسة في ذهن الباحثة من خلال ملاحظتها لعدة مواقف اجتماعية وتعليمية، تكاد تخلو من حالة الانغماس لدى الطلبة بشتى المجالات المتعددة ذات الصلة، ومن شعورها بأن الانغماس الجامعي أصبح من الهوامش في المجتمعات العربية، وكون أن وجود فئة من الطلبة تنغمس بشكل مختلف عن فئة أخرى، أو انغماس طالب معين وعدم انغماس الآخر، والمؤثرات التي تؤثر في انغماس الطالب التي أصبحت قضية تتجرف في حوض الإهمال في المجتمع العربي، وبالأخص من قبل إدارة المدارس والجامعات في تكريس أنظمة لفهم كل الظواهر المرتبطة بظاهرة الانغماس الجامعي لدى الطلبة. وبناء على ذلك جاء الإحساس بمشكلة الدراسة، ووجود الرغبة والدافع لدى الباحثة في تناول هذا الموضوع بالبحث والدراسة.

وحاولت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والانغماس الجامعي، إذ إن هناك حاجة ماسة إلى دراسة البحوث والدراسات المتعلقة بمفهوم الانغماس الجامعي ومراجعتها وهذه الظاهرة بشكل جيد.

وعليه؛ فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الانغماس الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك؟
- ما المقدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بمستوى الانغماس الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

#### أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في تناولها موضوع على درجة من الأهمية والمتمثل بالانغماس الجامعي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة، إذ إنها من العوامل التي تشكل أهمية كبيرة في حياة الطالب ومستواه التعليمي. وفي مجال البحث التربوي، تبرز أهمية الدراسة في جانبين هما:

#### أولاً: الجانب النظري

تكمن أهمية هذه الدراسة في تركيزها على دراسة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية للطلاب والانغماس الجامعي، كما ستفتح المجال لإيجاد طرق، وأساليب واستراتيجيات أكثر تطوراً بهدف تشجيع مفهوم الانغماس الجامعي لدى الطلبة، وأيضاً العمل على تنمية الانغماس وتطويره في عديد من مجالات الحياة بعامة، ومجالات الجامعة خاصة، وأيضاً لزيادة المعرفة العلمية حول طلبة المرحلة الجامعية، كما تسلط الضوء على فهم شخصية الطالب بما فيها العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

كما ترجع أهمية هذه الدراسة إلى قلة الدراسات العربية التي تناولت وطرحت جانب الانغماس الجامعي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، مقارنة بالمجتمعات الأجنبية التي تناولت عديداً من الدراسات

حول كل جانب من جوانب الدراسة أعلاه. كما تكمن أهمية الدراسة كونها ستكون انطلاقة لدراسات أخرى تتناول هذين المجالين من جوانب متعددة.

### ثانياً: الجانب التطبيقي

تبرز أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في إمكانية توظيف النتائج والمعلومات التي سيتم التوصل إليها في تبصير المسؤولين والمربين والقائمين على أمور الطلبة بضرورة تبني البرامج والمناهج والأساليب الملائمة لتنمية وتأسيس الانغماس الجامعي، ويؤمل أن تفيد هذه الدراسة أولياء الأمور، والمعلمين والأصدقاء والزملاء من داخل الجامعة وخارجها، حول دورهم المهم في عملية تنمية جذور الانغماس لدى الطلبة، ومراعاة أهمية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكل فرد، كما ستفيد هذه الدراسة المؤسسات المجتمعية كالمدارس، والجامعات لتقوم بدورها في تنمية عملية الانغماس، من خلال الندوات، والبرامج، والمقررات الدراسية والأنشطة، وإتاحة الفرص لمناقشة الموضوعات والقضايا ذات الصلة بمفهوم الانغماس الجامعي.

**مصطلحات الدراسة:**

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

**الانغماس الجامعي:** يشير إلى الانغماس في الأنشطة التعليمية، والدمج الذاتي، وتقبل القيم، ويشمل الانغماس التعليمي بالأساس سلوك الطالب التعليمي، مثل: التزام الطالب بقواعد المؤسسة التعليمية، وحضور الدرس بالوقت المحدد، وبشكل منظم ودون أي تأخر، والمشاركة في الصف بين الطالب وزملائه، والطالب والمعلم. ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الانغماس الجامعي، الذي استخدم في هذه الدراسة.

**العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:** تشير إلى خمسة عوامل أو أبعاد أساسية تنظم الشخصية، وكل عامل يحتوي على مجموعة من السمات التي توصل إليها من خلال التحليل العاملي، فقد قام ملحم (2010) بتعريف السمات الشخصية على النحو الآتي:

- **الانفتاح على الخبرة - Openness to Experience:** وهي السمات الشخصية التي تركز على القيم اللاتسلطية، والانفتاح على مشاعر الآخرين وخبراتهم.
- **الانبساط - Extraversion:** هي عبارة عن السمة الشخصية التي تركز على عدد العلاقات والتفاعلات الشخصية، وكذلك على المخالطة الاجتماعية.
- **يقظة الضمير - Conscientiousness:** وهي السمات التي تركز على ضبط الذات، والترتيب في السلوك، والالتزام بالواجبات.
- **انقبولية - Agreeableness:** هي السمات الشخصية التي تركز على نوعية العلاقات الينشخصية مثل التعاطف والدفء والحنو.
- **العصابية - Neuroticism:** وهي عبارة عن السمات الانفعالية السلبية، وكذلك السلوكية، مثل القلق، والاكتئاب.

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

**مستوى التحصيل:** ويعبر عنه من خلال المعدل التراكمي للطالب، الذي أقر به، وقسم إلى ثلاثة مستويات (أعلى 27% من الطلبة وهم ذوو التحصيل المرتفع، وأدنى 27% من الطلبة وهم ذوي التحصيل المنخفض، والفئة الوسطى (ما بين الفئتين) وهم ذوو التحصيل المتوسط).

**التخصص:** ويقصد به التخصص الأكاديمي للطالب في الجامعة، وتم تقسيمه حسب الكلية، وذلك على النحو الآتي:

- التخصصات العلمية: وتضم كليات (العلوم، الجاوي للهندسة التطبيقية، الطب، الصيدلة)

- التخصصات الإنسانية: وتضم كليات (التربية، الشريعة، الآداب، الاقتصاد والعلوم الإدارية، الآثار، القانون، الفنون، الاعلام، التربية الرياضية، والسياحة).

المستوى الدراسي: ويقصد به عدد السنوات التي درسها الطالب في الجامعة، التي أقر بها، ويقسم إلى أربعة مستويات (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة).

محددات الدراسة

- اقتصرت الدراسة على طلبة جامعة اليرموك من مستوى، وبالتالي لا يمكن تعميم النتائج على طلبة الدبلوم والدراسات العليا في الجامعة.

- تتحدد نتائج الدراسة بأداتي الدراسة اللتين تم استخدامهما في هذه الدراسة، وهما مقياس العوامل الشخصية الخمسة الكبرى للزعيبي (2009)، وما يتمتعان بهما من دلالات صدق وثبات.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمة لأهداف الدراسة.

#### مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة اليرموك وطالباتها لمرحلة البكالوريوس للفصل الدراسي الصيفي لعام 2020، والبالغ عددهم (31,039) طالبا وطالبة، حسب البيانات الصادرة من دائرة القبول والتسجيل، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب السنة، والجنس، والتخصص الدراسي.

#### الجدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب السنة والجنس والتخصص

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	13330	42.9
	أنثى	17709	57.1
	المجموع	31039	%100
التخصص	إنسانية	24191	77.9
	علمية	6848	22.1
	المجموع	31039	%100
المستوى الدراسي	أولى	10541	34.0
	ثانية	8297	26.7
	ثالثة	6344	20.4
	رابعة	5857	18.8
	المجموع	31039	100.0

#### عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (1119) طالبا وطالبة من مرحلة البكالوريوس للفصل الدراسي الصيفي في جامعة اليرموك، وتمثل ما نسبته (3.6%) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السنة، والجنس، والتخصص الدراسي.

الجدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص، ومستوى التحصيل

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	475	42.4
	أنثى	644	57.6

	المجموع	1119	100%
الكثية	إنسانية	767	68.5
	علمية	352	31.5
	المجموع	1119	100%
المستوى الدراسي	أولى	405	36.2
	ثانية	237	21.2
	ثالثة	298	26.6
	رابعة	179	16.0
	المجموع	1119	100%
مستوى التحصيل	منخفض	305	27.3
	متوسط	495	44.2
	مرتفع	319	28.5
	المجموع	1119	100.0

#### أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين وهما: مقياس الانغماس الجامعي، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

#### أولاً: مقياس الانغماس الجامعي

استخدمت الباحثة الصورة الأصلية والمكونة من (61) فقرة، تشتمل على سبعة أبعاد: الأول الانغماس الانتقالي (7) فقرات، ويشير إلى مدى تأقلم، وخبرات الطلبة الجدد بالحياة الجامعية خلال العملية الانتقالية، والبعد الثاني هو الانغماس الأكاديمي (10) فقرات، ويشتمل على استراتيجيات الدراسة المستخدمة من أجل تحقيق النجاح لدى الطلبة، والبعد الثالث انغماس الأقران (9) فقرات، ويشير إلى أسس تطوير المعرفة لدى الطلبة من خلال التعاون مع الأقران، والبعد الرابع انغماس الطلبة مع أعضاء هيئة التدريس (11) فقرة، ويعكس هذا البعد الاهتمام والمساعدة المقدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة، والبعد الخامس الانغماس الذهني (5) فقرات، ويشير إلى التفكير، وبذل الجهد اللازم لفهم الأفكار الصعبة والمعقدة، والبعد السادس وهو الانغماس عبر الانترنت (13) فقرة، بمعنى انغماس الطلبة في المواقع الإلكترونية، وأمور ذات صلة بالتكنولوجيا الحديثة، أما البعد السابع فهو الانغماس ما وراء الصفي (6) فقرات، الذي يشير إلى الشعور بالانتماء لمجتمع الجامعة، وتكوين علاقات مغلقة وحميمية مع الطلبة، والمشاركة في النشاطات الثقافية والرياضية التي تقدمها الجامعة. مع الإشارة إلى أن المقياس كان يتبع تدرج ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة). وقد استخدم في الدراسة الحالية أول خمسة أبعاد كونها الأكثر ملاءمة للبيئة الأردنية، ويهدف عدم الإثقال على الطلبة عند تعبئة مقياسي الدراسة (الانغماس الجامعي، والعوامل الخمسة الكبرى).

#### تطوير المقياس في البيئة الأردنية

تم تطوير مقياس الانغماس الجامعي في البيئة الأردنية وفق الخطوات الآتية:

#### 1. ترجمة المقياس

تم عرض المقياس على محكمين اثنين، واحد مختص في علم النفس الإرشادي والتربوي، ولديه مقدرة في اللغة الإنجليزية، والثاني مختص في مناهج اللغة العربية، ويجيد اللغة الإنجليزية، في جامعة اليرموك، للتأكد من دقة الترجمة بعد أن تم تزويدهم بالمقياس بصورتيه الإنجليزية والعربية، وأقر المحكمان أن المقياس

مناسب، ويقاس ما وضع لقياسه، وأن التعليمات واضحة ومناسبة، والترجمة سليمة بشكل عام، واقترحا إجراء بعض التعديلات، التي قامت الباحثة بإجرائها.

## 2. صدق المقياس:

### صدق المقياس بصورته الأجنبية (الأصلية)

قام كراوس وكوتس (Krause & Coates, 2008) بالتحقق من صدق المقياس بإجراء تحليلات الصدق العاملي، وقد كشفت النتائج وجود سبعة عوامل للانغماس وهي: الانغماس الأكاديمي (Academic engagement)، والانغماس الذهني (Intellectual Engagement)، والانغماس مع الأقران (Peer Engagement)، والانغماس الانتقالي (Transition Engagement)، والانغماس مع أعضاء الهيئة التدريسية (Student-Staff Engagement)، والانغماس عبر الأنترنت (Online Engagement)، والانغماس ما وراء الصف (Beyond-Class Engagement). كما قاما بحساب معاملات الارتباط البيئية كمؤشرات لصدق البناء، والجدول (3) يبين هذه القيم.

الجدول (3): معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الانغماس الجامعي

المجالات	الانتقالي	الأكاديمي	الأقران	انغماس الطلبة مع أعضاء الهيئة التدريسية	الذهني
الانتقالي	1				
الأكاديمي	0.33**	1			
الأقران	0.36**	0.25**	1		
انغماس الطلبة مع أعضاء الهيئة التدريسية	0.53**	0.40(*)	0.32**	1	
الذهني	0.51**	0.53**	0.20**	0.48**	1

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05). \*\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

### صدق المقياس بصورته (المحلية)

تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على خمسة عشر محكماً من جامعة اليرموك، إذ طلب منهم الاطلاع على مقياس الانغماس الجامعي، ولبدء الملاحظات حول المقياس، من حيث مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة (طلبة البكالوريوس) وانتماءها للأبعاد، ووضوح المعاني، وأي ملاحظات أخرى مناسبة، وتم الأخذ بملاحظات، وتعديلات المحكمين في ضوء تلك الاقتراحات التي أجمع عليها (12) محكماً، وأي مقترح مناسب يخدم أداة الدراسة. وقد تمثلت التعديلات بإعادة صياغة بعض الفقرات، كما تم تصويب بعض الأخطاء اللغوية ليصاغ المقياس بفقراته الجديدة بعد الأخذ بملاحظات المحكمين، وفي ضوء اقتراحات المحكمين وأرائهم، تمت إعادة صياغة بعض الفقرات لغوياً، وكذلك عدلت بعض الفقرات، وبذلك أصبحت الأداة مكونة من (40) فقرة.

### مؤشرات صدق البناء لمقياس الانغماس الجامعي

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس المصححة مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (55) طالباً وطالبة، إذ تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، وتقرر في ضوءه حذف جميع الفقرات التي كان معامل ارتباطها أقل من (0.20)، والإبقاء على جميع الفقرات التي كان معامل ارتباطها بالبعد (0.20) فما فوق، إذ إن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) 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 (0.05-0.59)، ومع المجال (0.08-0.63) والجدول (4) يبين ذلك .

الجدول(4): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه

المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
الانغماس الانتقالي	1	0.49	0.35	انغماس الاقرن	15	0.63	0.45
	2	0.49	0.43		16	0.28	0.28
	3	0.25	0.35		17	0.60	0.48
	4	0.42	0.45		18	0.61	0.53
	5	0.33	0.58		19	0.62	0.55
	6	0.50	0.50		20	0.33	0.39
الانغماس الأكاديمي	7	0.45	0.50	انغماس الاقرن	21	0.50	0.58
	8	0.41	0.50		22	0.52	0.42
	9	0.41	0.54		23	0.39	0.26
	10	0.10	-0.05		24	0.47	0.50
	11	0.60	0.47		25	0.51	0.33
	12	0.50	0.29		26	0.47	0.29
	13	0.36	0.27		27	0.51	0.50
	14	0.26	0.27		28	0.57	0.55

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط المصححة كانت أكبر من معيار قبول الفقرة (0.2)، باستثناء الفقرتين (10) و(32) فتم حذفهما. كما تم حساب معاملات الارتباط البيئية كمؤشرات لصدق البناء، والجدول (5) يبين هذه القيم.

الجدول (5): معاملات الارتباط بين المجالات وبعضها والدرجة الكلية

المجالات	الانتقالي	الأكاديمي	الأقران	انغماس الطلبة مع أعضاء الهيئة التدريسية	الذهني	الدرجة الكلية لثلاث انغماس
الانتقالي	1					
الأكاديمي	0.486**	1				
الأقران	0.498**	0.525**	1			
انغماس الطلبة مع أعضاء الهيئة التدريسية	0.614**	0.306(*)	0.447**	1		



الدرجة انكثية للتانغماس	الذهني	انغماس الطلبة مع اعضاء الهيئة التدريسية	الأقران	الأكاديمي	الانتقائي	المجالات
	1	**0.373	**0.374	**0.406	**0.369	الذهني
1	**0.474	**0.765	**0.784	**0.746	**0.804	الدرجة الكلية للتانغماس

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05). \*\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

### 3. ثبات المقياس

#### أولاً- ثبات المقياس بصورته الاجنبية (الأصلية)

قام كراوس وكوتس (Krause & Coates, 2008) باستخراج معامل الإتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ثم طبقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، والجدول (6) يبين هذه القيم، التي عدت مناسبة لغايات هذه الدراسة إذ تراوحت بين (0.67-0.86) على الأبعاد.

#### ثانياً- ثبات المقياس بصورته (النهائية)

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عدد أفرادها (55) طالباً وطالبة حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (6) يبين هذه القيم، التي وعدت مناسبة لغايات هذه الدراسة إذ تراوحت بين (0.66-0.80) على الأبعاد، وبلغت (0.90) على المقياس ككل .

#### الجدول (6): معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ انفا

المجالات	الاتساق الداخلي في الدراسة الحالية	الاتساق الداخلي في الدراسة الاصلية
الانتقالي	0.68	0.80
الأكاديمي	0.75	0.76
الأقران	0.80	0.72
انغماس الطلبة مع أعضاء الهيئة التدريسية	0.80	0.86
الذهني	0.66	0.80
الدرجة الكلية للتانغماس	0.90	-

#### طريقة تصحيح المقياس

تكون المقياس بصورته النهائية من (38) فقرة جميعها ايجابية، وسلم الإجابة ذي تدرج خماسي، وتأخذ الأوزان أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، لا أوافق (2) درجة، لا أوافق بشدة (1) درجة.

#### ثانياً: مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

استخدمت الباحثة مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المعد من قبل الزعبي (2009)، ويتكون من (37) فقرة، ويقس العصابية (9) فقرات، والانبساط (7) فقرات، ويقظة الضمير (8) فقرات، والمقبولية (7) فقرات، والانفتاح على الخبرة (6) فقرات.

#### صدق المقياس:

#### 1- صدق المقياس الأصلي لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

تحقق الزعبي (2009) من صدق المقياس بطريقتين هما: صدق المحكمين، وصدق البناء، وبناء

عليهما تكون المقياس من (37) فقرة تتمتع بدلالات صدق مقبولة.

ثانياً: صدق المقياس في الدراسة الحالية

أ- صدق محتوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

للتأكد من صدق محتوى المقياس، تم عرضه على مجموعة من المحكمين، والمختصين في مجالات علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم في كلية التربية بجامعة اليرموك، وعددهم (15) محكماً إذ طلب منهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث: الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى، ومدى مناسبة الفقرة للعامل الذي اندرجت تحته، وإبداء أية تعديلات يرونها مناسبة، سواء بال حذف أو التعديل.

وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم، تمت إعادة صياغة بعض الفقرات لغوياً، وتعديل بعض الفقرات، كما تم تقسيم ثلاث فقرات، فأصبح المقياس مكوناً من (40) فقرة.

ب- مؤشرات صدق البناء لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (55) طالباً وطالبة، بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء للمقياس. وتم حساب معامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع العامل الذي تنتمي إليه، إذ تم اعتماد معيار للإبقاء على الفقرة في المقياس، وهو: أن لا يقل قيمة معامل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه، عن (0.20). وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع العامل التي تنتمي إليه ما بين (-) (0.08-0.70)، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه

المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع العامل	المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال
العصابية	1	0.38	الانفتاح على الخبرة	15	0.38	بفظة الضمير	29	0.39
	2	0.61		16	0.32		30	0.23
	3	0.64		17	0.49		31	0.49
	4	0.56		18	0.52		32	0.51
	5	0.70		19	0.69		33	0.21
	6	0.36		20	0.64		34	0.46
	7	0.40		21	0.63		35	0.39
	8	0.50		22	0.66		36	0.30
	9	0.42		23	0.67		37	0.40
	10	0.63		24	0.50		38	0.55
الانبساط	11	0.57	المقبولية	25	0.49		39	0.56
	12	0.54		26	0.29		40	0.28
	13	0.42		27	0.46			
	14	0.23		28	-0.08			

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط المصححة كانت أكبر من 0.2 معيار قبول الفقرة، باستثناء الفقرة (28)، فتم حذفها.

## 2- ثبات المقياس

### أولاً: ثبات المقياس الأصلي

تحقق الزعبي (2009) من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (49) طالباً وطالبة، من خارج عينة الدراسة بطريقتين هما:

- ثبات الإعادة (معامل الاستقرار): تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، بفاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين للعوامل الخمسة، وتراوح قيمه ما بين (0.77-0.85).

- ثبات الاتساق الداخلي (كرونياخ ألفا): تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونياخ ألفا، إذ تراوحت قيمه ما بين (0.77-0.75) وللمقياس ككل (0.86)

### ثانياً: ثبات المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من ثبات المقياس، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (55) طالباً وطالبة باستخدام معادلة كرونياخ ألفا، والجدول (8) يبين هذه القيم، وعدت هذه القيم مناسبة لغايات هذه الدراسة التي تراوحت بين (0.68-0.85).

الجدول (8): معاملات الاتساق الداخلي كرونياخ ألفا

المجالات	الاتساق الداخلي
العصابية	0.81
الانبساط	0.74
يقظة الضمير	0.85
المقبولية	0.70
الانفتاح على الخبرة	0.68

### إجراءات الدراسة

تمت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- تم التنسيق مع أعضاء الهيئة التدريسية، للحصول على الموافقة لتطبيق الاستبانة، ولمعرفة موعد ومكان المحاضرة.

- تم تطبيق المقياس على طلبة جامعة اليرموك، وقبل الشروع في الإجابة تم تذكيرهم بطبيعة وتعليمات المقياس شفويًا وهي: أن هذا المقياس لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم التعامل مع البيانات بسرية، لذا نرجو الإجابة بموضوعية وصدق.

- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة، إذ تم توزيع (1150) نسخة، وتم التوضيح لأفراد عينة الدراسة طريقة الإجابة على المقياسين، وطلب منهم كتابة المعلومات الأساسية الواردة في الصفحة الأولى.

- تصنيف البيانات والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل، ومن خلال ذلك تم استبعاد النسخ التي لم تستكمل الشروط، إما لعدم ذكر الجنس، أو لعدم وضع إجابات في الخانات، التي بلغ عددها (31) نسخة، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة النهائي (1119) طالباً وطالبة.

### متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

#### 1. المتغيرات المستقلة

- العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: (العصابية، الانبساط، يقظة الضمير، المقبولية، الانفتاح على الخبرة).

- جنس الطالب، وله فئتان: (ذكر وأنثى).
- التخصص، وله فئتان: كليات علمية، وكليات إنسانية.
- المستوى الدراسي، وله أربعة مستويات: (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة).
- مستوى التحصيل، وله ثلاثة مستويات: (مرتفع، متوسط، منخفض).

## 2. المتغيرات التابعة

- الانغماس الجامعي بأبعاده الخمسة.

## المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام برنامج SPSS، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج.

## نتائج الدراسة

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعقبة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى الانغماس الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الانغماس الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك؟ والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الانغماس الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الانغماس الذهني	3.79	.774	مرتفع
2	الانغماس الانتقالي	3.66	.658	متوسط
3	الانغماس مع الأقران	3.65	.600	متوسط
4	الانغماس مع أعضاء الهيئة التدريسية	3.52	.701	متوسط
5	الانغماس الأكاديمي	3.49	.601	متوسط
	الدرجة الكلية للانغماس	3.59	.489	متوسط

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (3.49-3.79)، فقد جاء مجال الانغماس الذهني بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.79)، ومن ثم مجال الانغماس الانتقالي بمتوسط حسابي بلغ (3.66)، ثم مجال الانغماس مع الأقران بمتوسط حسابي بلغ (3.65)، ويليه مجال الانغماس مع أعضاء الهيئة التدريسية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.52)، بينما جاء المجال الأكاديمي في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.49)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للانغماس (3.59). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن أعداد الطلبة في الجامعة كبيرة جداً، مما يتيح لبعض الطلبة الانغماس في الأنشطة التي تقدمها الجامعة من خلال عمادة شؤون الطلبة، في حين لا يستفيد منها طلبة آخرون نظراً لكثرة الأعداد وضيق الوقت. كما يمكن عزو ذلك إلى استخدام كثير من الطلبة لوسائل التواصل (الإنترنت، الفيسبوك...) خارج إطار العملية التعليمية، وخارج إطار الجامعة، مما يقلل من فرص انغماسهم الجامعي بالشكل الأمثل، إذ يلاحظ على الطلبة أنهم يجلسون معاً وكل منهم مشغول بالهاتف الخاص به، ويستخدم برامجه بعيداً عن جو المجموعة التي يجلس معها، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن كثيراً من أعضاء هيئة التدريس يركزون على

النواحي الدراسية، وتحدي المقدرات الذهنية لطلاب، لذلك نجده منغمسا في التفكير ذهنياً في حل الواجبات والمهام الموكلة إليه على حساب الجوانب الأخرى.

أما فيما يتعلق بأبعاد الانغماس الجامعي، فقد جاء على النحو الآتي: الانغماس الذهني أعلى درجة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.79) بمستوى مرتفع، ثم الانغماس الانتقالي وبمتوسط حسابي (3.66)، والانغماس مع الأقران بمتوسط حسابي (3.65)، وانغماس الطلبة مع أعضاء الهيئة التدريسية بمتوسط حسابي (3.52)، وأخيراً الانغماس الأكاديمي بمتوسط حسابي (3.49).

ويلاحظ أن مستوى الأبعاد متوسط، وتقترب من بعضها بعضاً، باستثناء البعد الأول وهو البعد الذهني الذي كان بمستوى مرتفع، ويمكن عزو هذا المستوى المرتفع من الانغماس الذهني، إلى أن الطلبة الجامعيين على وعي أكثر بالبرامج التعليمية، بحيث تتطلب مسؤولية وكفاءة عاليتين، وأيضاً أن الجامعة ومتطلباتها تفرض على الطالب استخدام مستوى راق من استراتيجيات التفكير، وكذلك فإن المناهج الدراسية بالجامعة تتمتع بالحدثة والتطور، وتسهم في جعل الطلبة أكثر حيوية وتفاعلاً بالبحث عن أساليب تتلاءم مع هذا التطور. ومن الوسائل التي تزيد من تنمية المستوى الذهني استخدام التكنولوجيا، والإنترنت، ففي دراسة أجراها مهديزاد (Mehdinezhad, 2011) أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين الانغماس الذهني، ووسائل الإنترنت المستخدمة.

وفيما يتعلق بالمجال الانتقالي تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الجامعة توفر في بداية كل عام دراسي من خلال عمادة شؤون الطلبة مجموعات من الطلبة تعمل على مساعدة الطلبة المستجدين، وتوجههم في تسجيل المساقات والأمور الجامعية، بحيث يستفيد من هذه الخدمة كثير من الطلبة، وكذلك هناك فئات أخرى من الطلبة ممن يحضرون برفقة أهاليهم أو أخوانهم، أو أصنافهم، ويساعدونهم في إنجاز تلك المهمات، وتتوافق هذه النتائج مع دراسة مهديزاد (Mehdinezhad, 2011)، التي أظهرت نتائجها وجود علاقة بين الانغماس الانتقالي وانغماس الطالب، والموظفين.

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما المقدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بمستوى الانغماس الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج لأثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على الانغماس الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مبين في الجدول (10):

**الجدول (10): تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لأثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك على الانغماس الجامعي**

المتغير التابع	المتنبئات	المعامل B	الارتباط المتعدد	التباين المفسر R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للانغماس	يقظة الضمير	.214	.469	.220	.220	315.608	.000
	الانفتاح على الخبرة	.146	.519	.269	.049	205.804	.000
	العصابية	.073	.527	.277	.008	142.597	.000
	المقبولية	.092	.535	.287	.009	111.847	.000
	الانبساط	.068	.539	.291	.004	91.217	.000

يتبين من الجدول (10) أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية فسرت معاً (29.1%) من التباين في الانغماس الجامعي، فقد فسّر يقظة الضمير (22%) من التباين، وبذلك تكون قد أسهمت بشكل دال إحصائياً

( $a = 0.001$ ) في التنبؤ بالانغماس، وأضاف الانفتاح على الخبرة (4.9%) أخرى للتباين، وبدلالة إحصائية  $a = 0.001$ . لقد أشارت النتائج إلى وجود أثر لجميع العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في تنبؤها بالانغماس الجامعي لدى الطلبة، إذ فسرت ما نسبته 29.1% من التباين الكلي للانغماس، وقد جاء في الدرجة الأولى عامل يقظة الضمير وقد فسر 22% من التباين، يليه الانفتاح على الخبرة بنسبة تباين 4.9%، وتغزو الباحثة هذه النسبة من يقظة الضمير، إلى أن الطلبة من ذوي الضمير الحي، هم بالعادة أفراد ذوو كفاءة عالية، ويلتزمون بالواجبات بشكل أكبر من غيرهم، مما يعني أنهم قادرون على تسجيل نجاحات أكبر في أثناء الدراسة، بناء على التزامهم، وإدارة شؤونهم بشكل أفضل، كما أنه من المعروف أن المدرسين في المساقات التعليمية يخصصون درجة معينة للواجبات والمهام التي يحددها خلال الفصل، مما يتوافق مع هؤلاء الطلبة من ذوي الضمير اليقظ، بحيث تثار دافعيتهم نحو الأفضل، والالتزام، وإكمال الواجبات بشكل جدي لتحقيق قدر عالٍ من النجاح، وتحقيق أهدافهم، كما تغزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الطلبة لديهم المقدرة على ضبط الذات، وكذلك التروي في قراراتهم، وعدم التسرع، والاندفاع، مما يعني أنهم قادرون على التحكم في المواقف التي تواجههم، سواء كانت مواقف صعبة، أم حتى مواقف تثير أحاسيسهم، ومشاعرهم، مما يجعلهم يتخذون قرارات صائبة تتفهم ولا تضرهم، واتخاذ قرارات إيجابية لها علاقة بالأمر الأكاديمية. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة وودز وسوفات (Woods & Sofat, 2013) التي أظهرت نتائجها أن للعوامل الخمسة الكبرى مقدرة تنبؤية في الانغماس بالعمل، لكنها أظهرت عدم وجود ارتباط وعلاقة بين عامل العصابية والانغماس بالعمل، ويمكن ربط هذه النتيجة أيضاً بالدراسة الحالية، إذ نتج أن عامل العصابية يتنبأ بنسبة قليلة، وليست قوية، مما يشير إلى أنه لا يؤثر بالانغماس بصورة كبيرة.

#### التوصيات

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحثة توصي بما يأتي:
- إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث علاقة الانغماس الجامعي بمتغيرات أخرى؛ مثل متغير التحصيل، أو التكيف، كون هذا المتغير لم تتم دراسته بشكل كافٍ في البيئة العربية.
  - الأخذ بالاعتبار النتائج التي توصلت إليها الباحثة في أثناء الدراسة، ومحاولة بناء برامج أكاديمية تسهم في زيادة انغماس الطلبة الجامعي.
  - زيادة برامج التأهيل الجامعي للطلبة الجدد تحديداً، وجميع الطلبة عموماً، مما يزيد من فرص انغماسهم بالجامعة، وأنشطتها المختلفة.
  - العمل على وضع برامج أكاديمية علمية، تساعد في الحفاظ على مستوى الانغماس الذهني للطلبة.

#### المراجع:

- باكير، عابدة. (2011). تطور دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية والاتجاهات العالمية الحديثة. ورقة علمية مقدمة إلى مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية الذي انعقد في مدينة نابلس بتاريخ 26/9/2011.
- جبارة، كوثر. (2013). السمات الشخصية المميزة لطلبة كليات (الطب، الهندسة، الحقوق) وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي في الجامعة الأردنية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21 (3)، 144-164.
- الزعبي، نزار. (2009). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي ومركز الضبط وكشف الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- قرواني، خالد. (2011). اتجاهات الطلبة نحو استخدام التواصل الفوري المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم الإلكتروني في منطقة سلفيت التعليمية. مجلة بيرسيا، 17، 1-34.

- ملحم، مازن. (2010). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالعوامل الخمسة للشخصية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، 26 (4)، 625-668.
- المراجع الأجنبية
- Albens, J. (2012). **Student School Engagement as a Potential Predictor of High School Completion**. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Denver, USA.
- Amber, O & Reece, L. (2015). **Student Engagement**. University of Nebraska-Lincoln.
- Armando, P. (2019). **Student Engagement and Academic Performance of Students Of Partido State University**. Faculty of Education, Partido State University, Philippines.
- Askarani, N., & Eslami, H. (2013). The Relationship between Personality Traits and Job Performance (Case Study: Employees of the Ministry of Education of Kerman). **Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business**, 5 (8), 322- 335.
- Carey, P. (2013). **Student Engagement in University Decision-Making: Policies Processes**. PhD Dissertation, Lancaster University, UK.
- Chen, J. & Astor, R. (2011a). School Engagement, Risky Peers, and Student-Teacher Relationships as Mediators of School Violence in Taiwanese Vocational Versus. **Journal of Community Psychology**, 39 (1), 10-30
- Chia, H. (2012). College Student Personality Traits Related to TOEIC and GEPT. **Language Testing in Asia**, 2 (4), 33-46.
- Derek, L. (2013). A Review of the Student Engagement Literature. **Focus on Colleges, Universities, and Schools**, 7 (1), 1- 8
- Kolawole., olanrewaju, O., Oluwakemi, A. & Temidayo, A. (2014). Personality Factors, Academic Emphasis, and Students-Lecturers' Relationship as Determinants of Undergraduates' Academic Achievement Goal Orientation: The Nigeria Experience. **IOSR Journal of Humanities and Social Science**, 19 (1), 4- 11.
- Kraft, M., Dougherty, S. (2012). The Effect of Teacher-Family Communication on Student Engagement: Evidence from A Randomized Field Experiment. **Journal of Research on Education Effectiveness**. 6 (3), 199-222.
- Krause K., Coates, A (2008). Students engagement in firstyear university, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(1), 493-505.
- Matamala, A. (2011). **Work Engagement as a Mediator Between personality and citizenship behavior**. Unpublished Master Theses, Florida International University, USA.
- Mehdinezhad, V. (2011). First year students engagement at the university. **International online Journal of Education Sciences**, 3 (1), 47- 66.
- Philip, C. (2013). **Student Engagement in University Decision-Making:**

- Policies, Processes and the Student Voice.** PhD Dissertation, Lancaster University, UK.
- Priyanka, G., Mceniery, D., Creyton, M. (2013). Innovative Student Engagement. **Volunteering Qld**, 3, 1- 24.
  - Roberts, J., & Mcneese, M. (2010). Student Involvement/Engagement in Higher Education Based on Student Origin. **Research in Higher Education Journal**, 7 (5), 1- 11.
  - Russell, E. (2012). **Understanding the Barriers to Student Engagement.** Retrieved on 26 April 2014 from: <http://www.nusconnect.org.uk/pageassets/su2012/programme/presentations/D1-Understanding-the-barriers-to-student-engagement.pdf>
  - Saylor, M. (2013). The Big Five Personality Test. Saylor Organization Academy, Retrieved on 26 April 2014 from: [www.saylor.org/bus208](http://www.saylor.org/bus208)
  - Tan, H & Khuan, W. (2018). Relationship Between Big Five Personality Traits And Work Engagement Among Private University Academic Staff. **International Journal of Education, Psychology and Counseling**, 3 (15), 79-85.
  - Vicki, T. (2010). **Student Engagement Literature Review.** Department of Educational Research, Lancaster University, Uk.
  - Weiss, C. (2012). Student Engagement and Academic Performance in México: Evidence and Puzzles from PISA. **Research Paper. New York University, USA**, 16 (8), 1- 35.
  - Woods, S., & Sofat, J. (2013). Personality and Engagement at Work: the Mediating Role of Psychological Meaningfulness. **Journal of Applied Social Psychology**, 43 (11), 2203- 2210.
  - Yung, S., & Bruce, M. (2011). Classroom Community and Student Engagement in Online Courses. **Merlot Journal of Online Learning and Teaching**, 7 (2), 219-230.



## المحور السابع:

# رؤى وأفكار في التعليم العالي

- الأنموذج البنائي للعلاقة بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عمان  
د. شريف عبدالرحمن السعودي
- نحو إستراتيجية عربية لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات في الدراسات الإجتماعية والأنثروبولوجية رؤية استشرافية  
د. حسين سالم السرحان
- دراسة أثر التشغيل الكامل لوظائف النشاط العقلي على التذكر والابتكار في حل المشكلات بالتطبيق على طلبة التعليم الجامعي الحكومي - كليات التقنية كحالة عملية  
د. سالم الطنجي د. رشا ابو سمرة
- درجة ممارسة انقيادات الجامعية لقيادة التوزيعية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للعاملين في جامعة آل البيت  
أ.د. محمد عبود الحراحشة د. أمينة عبدالمولى حراحشة
- درجة ممارسة القيادات الادارية في جامعة اليرموك لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بتحقيق السعادة المؤسسية للعاملين معهم  
د. أميرة عبد الجليل صياح الشرايعه د. دينا سعيد عبد الحميد بزادوغ
- برنامج تدريبي مقترح لتطوير مقدرات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات الأردنية العامة استناداً إلى حاضنات الأعمال التجارية  
د. موسى حمدان فاطمة الهولي
- تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الاردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000  
د. حماده علي المواجده وجدان جميل شنيكات

## الأنموذج البنائي للعلاقة بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية وفاعلية الذات لدى طلبة

### جامعة الشرقية في سلطنة عمان

د. شريف عبدالرحمن السعودي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية/ جامعة الشرقية/ سلطنة عمان

منخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية وفاعلية الذات. على عينة مكونة من (486) طالباً وطالبة من جامعة الشرقية في سلطنة عمان، خلال العام الدراسي 2021/2022م، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستويات اليقظة العقلية، والنزعة للتفكير الناقد، والفاعلية الذاتية كانت مرتفعة لدى عينة الدراسة، وكذلك أشارت نتائج تحليل المسار إلى وجود تأثير إيجابي مباشر لليقظة العقلية في كل من النزعة للتفكير الناقد ( $\beta=0.41$ )، والفاعلية الذاتية ( $\beta=0.76$ ). وكذلك وجود تأثير إيجابي مباشر للفاعلية الذاتية في النزعة للتفكير الناقد ( $\beta=0.47$ ). وأخيراً وجود تأثير إيجابي غير مباشر لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد من خلال الفاعلية الذاتية ( $\beta=0.36$ )، وكانت جميع التأثيرات المستخلصة ذات دلالة إحصائية عند مستويات دلالة مختلفة. وتوصي الدراسة بتصميم برامج لتنمية اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعات؛ نظراً لتأثيرها المباشر وغير المباشر على النزعة للتفكير الناقد، والفاعلية الذاتية لدى الطلبة، مما يساهم في تحسين مستوياتهم الأكاديمية، وتفاعلاتهم الاجتماعية

الكلمات المفتاحية: النزعة للتفكير الناقد، اليقظة العقلية، فاعلية الذات، النماذج البنائية، طلبة الجامعات.

### **The Structural Model of the Relationship between the Critical Thinking Disposition, Mindfulness, and Self-Efficacy among Students of A'Sharqiyah University in the Sultanate of Oman**

**Dr. Sharif Abdelrahman Alsoudi**

Arts & Humanities College\ A'Sharqiyah University (ASU) - Oman

#### **Abstract:**

The aim of this study was to verify a structural model of the relationship between critical thinking disposition, mindfulness, and self-efficacy. On a sample of (486) male and female students from A'Sharqiyah University in the Sultanate of Oman, during the academic year 2021/2022. The descriptive correlational methodology was used. The results of the study indicated that the levels of mindfulness, critical thinking disposition, and self-efficacy were high among the study sample, as well as the results of the path analysis indicated a direct positive effect of mindfulness in both critical thinking disposition ( $\beta=0.41$ ), and self-efficacy ( $\beta=0.76$ ). As well as the presence of a direct positive effect of self-efficacy in the critical thinking disposition ( $\beta=0.47$ ). Finally, there was an indirect positive effect of mindfulness on the critical thinking disposition through self-efficacy ( $\beta=0.36$ ). All the effects were statistically significant at different levels of significance. The study recommends designing programs to develop mindfulness among university students. Because of its direct and indirect effect on students'

critical thinking disposition, and self-efficacy, which contributes to improving their academic performance, and social interactions.

**Keywords:** Critical Thinking Disposition, Mindfulness, Self-Efficacy, Structural Models, University Students.

#### مقدمة:

يعد التفكير من أهم السمات المميزة للإنسان، ومن أهم أسباب تطوير حياته وتحسينها، ويمثل التفكير الناقد Critical Thinking أهم أنواع وأشكال التفكير اللازمة لتطوير المعرفة بشكل فعال، وأحد أهم مهارات القرن الحادي والعشرين، لاسيما في ظل التقدم التكنولوجي السريع، وكمية المعلومات الهائلة التي يوفرها الإنترنت، إذ أصبح الإنترنت الوسيلة الأساسية للمعلومات، مما أدى لبروز أهمية التفكير الناقد في الحكم على مدى مصداقية هذه المعلومات ودقتها.

أشار (Lyutykh, 2009) إلى أن التفكير الناقد هو طريقة صحيحة في التفكير. في حين أشار (Bowell and Kemp, 2005) إلى أنه مشاركة الفرد في اتخاذ القرار بشأن المسؤولية عن أفعاله في الحياة اليومية، ويضيف (Page, 2007) أن التفكير الناقد يرتبط بالتفكير في المستويات المعرفية العليا في هرم بلوم، والتي تتضمن التحليل والتكريب والتقويم. وأكد (Hurst, 1999) على ضرورة تطوير مهارات التفكير الناقد، ولدراسها في المناهج الدراسية لجميع أنظمة التعليم الأكاديمي، مع ضرورة اجتياز بعض الدورات التدريبية في التفكير الناقد من قبل الطلبة قبل تخرجهم.

يتيح التفكير الناقد للفرد استخدام الطاقة العقلية لديه وتفاعله على نحو فعال وقوي مع البيئة التي يعيش فيها، ويمكنه من مواجهة تعقيدات الحياة (Profetto, 2003). وعلى الرغم من أهمية التفكير الناقد في حياة الفرد والمجتمع، إلا أن امتلاك الفرد لمهارات التفكير الناقد وحده لا يكفي، إذ لا بد من توفر الرغبة أو النزعة لديه لاستخدام هذه المهارات وتوظيفها (Stedman & Andenoro, 2007). وتتضمن النزعة للتفكير الناقد Critical Thinking Disposition دافعية الفرد نحو استخدام التفكير الناقد عندما يواجه مشكلة تتطلب حلاً أو اتخاذ قرار أو تقييم للأفكار (Paul & Elder, 2014). فالأشخاص الذين لديهم نزعة للتفكير الناقد يستخدمون مهارات التفكير الناقد بكفاءة أكثر، فضلاً عن أنهم أكثر استعداداً ورغبة لممارسة التفكير الناقد (Yüksel & Alci, 2012).

يرى (Martinez, 2006) أن التفكير الناقد هو أحد الفئات الفرعية لما وراء المعرفة، والتي تتضمن مراقبة التفكير والتحكم فيه. ويفترض (Dickson, 2004) أن ما وراء المعرفة يعد أحد التركيبات التي ترتبط كثيراً بالتفكير الناقد واليقظة العقلية Mindfulness. وتعرف اليقظة العقلية بأنها: حالة انتباه مصحوبة بالمرونة والانفتاح للخبرات الجديدة بعيداً عن الخبرات السابقة، وتتضمن المراقبة المستمرة للخبرات الحالية دون إصدار أحكام تقييمية عليها (Harris, 2009). إذ يمتاز المفكرون الناقدون ممن يمتلكون مستوى مرتفعاً من اليقظة العقلية بأنهم يراعون في تقييم الحجج، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، فهم أقل عرضة لارتكاب أخطاء في التفكير، في حين أن المفكرين الناقدون الذين يعانون من ضعف اليقظة العقلية تقل مقدرتهم على التنظيم ما وراء المعرفي، ويكونوا أكثر عرضة لارتكاب أخطاء التفكير، والتشوّهات المعرفية (Jankowski & Holas, 2014; Schütze et al., 2010). وقد أشارت نتائج دراسة كل من (Mindfulness All-Party Parliamentary Group 2015; Good et al. 2016; Insead ) (Knowledge 2014; Pykett et al. 2016; Noone & Hogan, 2017; Su & Shum, 2019) إلى وجود علاقة مباشرة أو غير مباشرة بين اليقظة العقلية والنزعة للتفكير الناقد، وأن اليقظة العقلية تحسن من مهارات التفكير الناقد اليومية، والنزعة نحوه.

من ناحية أخرى أشار (Paul and Elder, 2010) إلى أن مجرد التدريب لا يؤدي إلى التفكير الناقد

الجيد، نظراً لوجود عديد من العوامل التي تؤدي دوراً في التفكير الناقد من أهمها الفاعلية الذاتية -Self Efficacy، وتعرف فاعلية الذات بأنها: معتقدات الفرد عن قدرته على إنجاز المطلوبة منه وتنظيمها المهمات بنجاح؛ لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها (Bandura, 1997). وأشار (Wanga and Yi Wub, 2008) إلى أن الفاعلية الذاتية تعد مؤشراً جيداً لاستخدام استراتيجيات التعلم عالية المستوى مثل التفكير الناقد. ويرى (Bandura and Lock, 2003) أن الفاعلية الذاتية تخلق الدافع، وتحسن الأداء، مما يؤدي إلى تحسين مهارات التفكير الناقد والنزعة نحوه. وتوصلت نتائج دراسة كل من (إسماعيل، Wanga and Yi Wub, 2008; Sang et al., 2010; Dehghani et al., 2011; Kim et al., 2019؛ Kim et al., 2015; Kezer et al., 2016; Srisawad et al., 2016; Cansoy & Türkoğlu, 2017) إلى وجود ارتباط إيجابي بين فاعلية الذات والنزعة للتفكير الناقد، إذ تؤدي فاعلية الذات المرتفعة إلى نزعة أكبر نحو التفكير الناقد.

تؤثر اليقظة العقلية بشكل إيجابي على سلوك الفرد، وذلك بواسطة زيادة الفاعلية الذاتية، إذ يتمتع الأفراد الذين يمتلكون درجة عالية من الكفاءة الذاتية بالمقدرة على إدارة مشكلاتهم (Katan, 2018). ويشير (Hanley et al., 2015) إلى أن اليقظة العقلية تمنع الميل نحو تمديد الفشل، وتعزز المرونة من خلال تعزيز استراتيجيات التكيف الإيجابية. وترتبط اليقظة العقلية بمشاعر التمكن والثقة، إذ يتوقع من الأشخاص الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من اليقظة العقلية أن يتحكموا بأفكارهم ومشاعرهم، وتحسين فاعليتهم الذاتية (Hosseinzadeh et al., 2019). ويرى (Gardner, 2018) أن اليقظة العقلية هي إحدى الطرق لزيادة إحساس الفرد بفاعليته الذاتية، وأنها تزيد من فاعلية الذات. وقد أشارت نتائج عديد من الدراسات مثل: (Hall, 2009; Greason & Cashwell, 2009; Luberto et al., 2013; Bohecker & Horn, 2016; Keil, 2016; Gardner, 2018; Hosseinzadeh et al., 2019; Firth, et al., 2019; Menges & Caltabiano, 2019) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية مباشرة بين اليقظة العقلية وفاعلية الذات.

في ضوء العرض السابق يتضح وجود علاقات مباشرة وغير مباشرة بين النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات، لذا هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة، من خلال اختبار الأنموذج البنائي المقترح لهذه العلاقة.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

يشير مفهوم النزعة للتفكير الناقد إلى الجوانب الوجدانية للتفكير، والتي تظهر في صورة ميول واتجاهات، وعادات عقلية مسؤولة عن تفعيل عملية اكتساب المعرفة، وتوجه العقل نحو التفكير الجيد من خلال مجموعة من الأنماط السلوكية التي تحقق تلك الميول والاتجاهات (Kwon et al., 2007)، وتتأثر هذه النزعة بمستوى اليقظة العقلية لدى الفرد، إذ تقلل اليقظة العقلية عادة من أخطاء التفكير (Jankowski & Holas, 2014). وكذلك تؤدي فاعلية الذات إلى إيجاد مستوى النزعة للتفكير الناقد وتحسينه، إذ يشير (Cotterall, 1995) إلى أن معتقدات الطلبة تسيطر على اتجاهاتهم ودافعيتهم نحو التعلم، ولن فاعلية الذات المنخفضة لدى الطلبة تحد من قدرتهم على التفكير الناقد.

بناء على ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة في محاولتها الكشف عن العلاقة السببية بين النزعة للتفكير الناقد (المشاركة، الابتكار، النضج المعرفي) واليقظة العقلية (الانتباه، القبول، الوعي)، والذي تؤدي فيه فاعلية الذات دوراً وسيطاً، لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عمان، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس "ما العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين النزعة للتفكير الناقد (المشاركة، الابتكار، النضج المعرفي) واليقظة العقلية (الانتباه، القبول، الوعي) وفاعلية الذات لدى طلاب جامعة الشرقية؟" وينبثق عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية، وهي على النحو الآتي:

1. ما مستوى اليقظة العقلية والفاعلية الذاتية والنزعة للتفكير الناقد لدى طلبة جامعة الشرقية؟
  2. هل يوجد تأثير مباشر لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد؟
  3. هل يوجد تأثير مباشر لفاعلية الذات في النزعة للتفكير الناقد؟
  4. هل يوجد تأثير مباشر لليقظة العقلية في فاعلية الذات؟
  5. هل يوجد تأثير غير مباشر لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد (المشاركة، الابتكار، النضج المعرفي) من خلال فاعلية الذات؟
- ويوضح الشكل (1) الأتمودج البنائي النظري المقترح للعلاقات بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية وفاعلية الذات.



الشكل (1) الأتمودج البنائي المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة

#### فرضيات الدراسة

1. يختلف متوسط اليقظة العقلية والفاعلية الذاتية والنزعة للتفكير الناقد لدى طلبة جامعة الشرقية عن المتوسط النظري (3).
2. يوجد تأثير إيجابي مباشر لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد.
3. يوجد تأثير إيجابي مباشر لفاعلية الذات في النزعة للتفكير الناقد.
4. يوجد تأثير إيجابي مباشر لليقظة العقلية في فاعلية الذات.
5. يوجد تأثير إيجابي غير مباشر لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد (المشاركة، الابتكار، النضج المعرفي) من خلال فاعلية الذات.

#### أهمية الدراسة

تتبنى أهمية الدراسة الحالية من خلال:

#### الأهمية النظرية:

- تسليط الضوء على مفهومين حيويين في علم النفس وهما النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، لا سيما وأن الدراسات العربية لم تتناول مفهوم النزعة للتفكير الناقد بشكل كاف.
- دراسة أتمودج العلاقات بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية وفاعلية الذات، إذ لا توجد دراسات - في حدود علم الباحث - تناولت هذه المتغيرات معاً.
- فتح الأفق أمام باحثين آخرين لإجراء مزيد من الدراسات المشابهة، وتضمينها متغيرات أخرى لها تأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على النزعة للتفكير الناقد.
- توفير مجموعة من الأدوات لقياس النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.
- استهداف فئة مهمة من المجتمع وهم طلاب الجامعات، إذ تعد متغيرات الدراسة ذات علاقة مباشرة بهم، وتؤثر في تحصيلهم الأكاديمي، ونجاحهم في سوق العمل المستقبلي.

#### الأهمية العملية:

- من المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في التركيز على أهمية في تصميم برامج لتنمية النزعة للتفكير الناقد

بالتزامن مع تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات؛ لما لها من دور تحفيزي لممارسة التفكير الناقد.

- قد تفيد نتائج الدراسة إدارة جامعة الشرقية من خلال التعرف إلى مستوى النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات لدى طلابها، والعمل على تطويرها وتحسينها؛ نظرا لأهميتها في حياة الطلبة بشكل عام، وفي حياتهم العلمية بشكل خاص.

#### أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات لدى طلاب جامعة الشرقية.
2. الكشف عن التأثيرات المباشرة لليقظة العقلية وفاعلية الذات في النزعة للتفكير الناقد.
3. الكشف عن التأثيرات غير المباشرة لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد.
4. اختبار الأتموزج البنائي المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة.

#### مصطلحات الدراسة

#### النزعة للتفكير الناقد Critical Thinking Disposition

دافعية داخلية ثابتة نسبيا لدى الفرد نحو استخدام التفكير الناقد عندما يواجه مشكلة تتطلب حلا، أو اتخاذ قرار، أو تقييم الأفكار (Facione et al., 2000). وتعرف إجرائيا بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على أبعاد مقياس تقييم النزعة للتفكير الناقد Critical Thinking Disposition Assessment (EMI) إعداد (Ricketts & Rudd, 2005)، والتي تتمثل في:

1. المشاركة Engagement: ويقاس مدى استعداد الطلبة للبحث عن فرص لاستخدام التفكير الناقد، وتوقع المواقف التي تتطلب التفكير، والثقة في القدرة على التفكير.
2. الابتكار Innovativeness: ويقاس ميل الطلبة إلى أن يكونوا فضوليين، ومدى رغبتهم في معرفة الحقائق المختلفة.
3. النضج المعرفي Cognitive Maturity: ويقاس استعداد الطلبة لإدراك مدى تعقيد المشكلات، والانتفاخ على وجهات النظر الأخرى، والوعي بميولهم الخاصة، وميول الآخرين.

#### اليقظة العقلية Mindfulness

حالة الانتباه المصحوبة بالمرونة والانفتاح والانتفاخ للخبرات الجديدة في لحظتها، بعيدا عن الخبرات السابقة، وتتضمن زيادة الاهتمام والوعي بالواقع الحالي (Harris, 2009; Brown, et al., 2003)، وتعرف إجرائيا بمجموع درجات الطالب على أبعاد مقياس اليقظة العقلية Cognitive and Affective Mindfulness Scale – Revised (CAMS-R) من إعداد (Feldman et al., 2007)، والتي تتضمن:

1. الانتباه Attention: ويقاس مقدرة الطالب على التنظيم الذاتي للانتباه، بحيث يتم الحفاظ عليه في التجربة المباشرة، مما يسمح بالتعرف المتزايد على الأحداث العقلية في اللحظة الحالية.
2. الوعي Awareness: ويقاس مقدرة الطالب على مراقبة أفكاره ومشاعره الحالية ووصفها، دون إصدار الحكم عليها أو تقييمها.
3. القبول Acceptance: ويقاس مقدرة الطالب على قبول أفكاره ومشاعره، والتسامح مع المشاعر السلبية، أي قبول جميع التجارب السلبية والإيجابية.

#### الفاعلية الذاتية Self-Efficacy

أحكام شخصية لمقدرات الفرد على تنظيم، وتنفيذ الإجراءات ومساهمات العمل لتحقيق الأهداف المطلوبة، أو أنواع معينة من الأداء (Bandura, 2003). وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها

الطالب على مقياس الفاعلية الذاتية العام الجديد (NGSES) من إعداد (Chen et al., 2001).

#### حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود المكانية: جامعة الشرقية في سلطنة عمان.
- الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2022م
- الحدود البشرية: طلبة جامعة الشرقية.
- الحدود الموضوعية: العلاقة بين النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات.
- تتحدد دقة النتائج بمدى صدق أدوات الدراسة وثباتها، ومدى دقة استجابات عينة الدراسة وجديتهم.

#### الطريقة والإجراءات

##### منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ نظراً لملاءمته لهدف الدراسة، والمتضمن دراسة العلاقات بين النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات.

##### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عمان، المسجلين خلال الفصل الدراسي الأول (الخريف) من العام الدراسي 2021/2022م، والبالغ عددهم (4900) طالب وطالبة. عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (486) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بأسلوب العينة المتاحة. إذ تم إرسال رابط أدوات الدراسة لجميع الطلبة، استجاب منهم فقط هذا العدد على الأدوات استجابة كاملة، ويوضح الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والتخصص.

#### الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والتخصص

المتغير	المستويات	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	89	18.3%
	إناث	397	81.7%
المستوى الدراسي	بكالوريوس	362	74.5%
	دراسات عليا	124	25.5%
التخصص الدراسي	علمي	121	24.9%
	إنساني	365	75.1%

#### أدوات الدراسة

لأغراض الدراسة تم استخدام ثلاث أدوات لقياس متغيرات الدراسة، وهي: مقياس النزعة للتفكير الناقد، مقياس اليقظة العقلية، مقياس فاعلية الذات، وفيما يأتي عرض للمقاييس الثلاثة.

#### أولاً: مقياس تقييم النزعة للتفكير الناقد (Critical Thinking Disposition Assessment (EMI)

المقياس من إعداد (Ricketts & Rudd, 2005)، وترجمة الباحث، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (26) فقرة خماسية التدرج على مقياس ليكرت (موافق بشدة5 - غير موافق بشدة1)، جميعها إيجابية الصياغة، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (26-130)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى نزعة أكثر للتفكير الناقد، وتوزع فقرات المقياس على ثلاثة أبعاد هي:

1. المشاركة **Engagement**: ويقاس مدى استعداد الطلبة للبحث عن فرص لاستخدام التفكير الناقد،

- وتوقع المواقف التي تتطلب التفكير، والثقة في المقدرة على التفكير. ويقاس من خلال (11) فقرة، هي: (1، 3، 5، 7، 8، 9، 14، 17، 18، 19، 22)، وتتراوح الدرجة الكلية على البعد بين (11-55). ومن الأمثلة على فقراته "أستمتع بالعثور على إجابات للأسئلة الصعبة".
2. الابتكار **Innovativeness**: ويقاس ميل الطلبة إلى أن يكونوا فضوليين، ومدى رغبتهم في معرفة الحقائق المختلفة. ويقاس من خلال (7) فقرات، هي: (4، 6، 10، 12، 15، 21، 23)، وتتراوح الدرجة الكلية على البعد بين (7-35). ومن الأمثلة على فقراته "أطرح كثير من الأسئلة في بيئة التعلم".
3. النضج المعرفي **Cognitive Maturity**: ويقاس استعداد الطلبة لإدراك مدى تعقيد المشكلات، والانفتاح على وجهات النظر الأخرى، والوعي بميولهم الخاصة، وميول الآخرين. ويقاس من خلال (8) فقرات، هي: (2، 11، 13، 16، 20، 24، 25، 26)، وتتراوح الدرجة الكلية على البعد بين (8-40). ومن الأمثلة على فقراته "أعتقد أن معظم المشكلات لها أكثر من حل".

### ثانياً: مقياس اليقظة العنقبة **Cognitive and Affective Mindfulness Scale – Revised (CAMS-R)**

المقياس من إعداد (Feldman et al., 2007)، وترجمة الباحث، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (9) فقرات خماسية التدرج على مقياس ليكرت (موافق بشدة5 - غير موافق بشدة1)، جميعها إيجابية الصياغة باستثناء الفقرة (5) كانت سلبية الصياغة، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (9-45)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى أعلى من اليقظة العقلية، وتوزع فقرات المقياس على ثلاثة أبعاد هي:

1. الانتباه **Attention**: ويقاس مقدرة الطالب على التنظيم الذاتي للانتباه، بحيث يتم الحفاظ عليه في التجربة المباشرة، مما يسمح بالتعرف المتزايد إلى الأحداث العقلية في اللحظة الحالية. ويقاس من خلال (3) فقرات، هي: (1، 5، 9)، وتتراوح الدرجة الكلية على البعد بين (3-15). ومن الأمثلة على فقراته "يتشتت انتباهي بسهولة".
2. الوعي **Awareness**: ويقاس مقدرة الطالب على مراقبة ووصف أفكاره ومشاعره الحالية، دون إصدار الحكم عليها أو تقييمها. ويقاس من خلال (3) فقرات، هي: (4، 6، 7)، وتتراوح الدرجة الكلية على البعد بين (3-15). ومن الأمثلة على فقراته "من السهل علي مراقبة مشاعري وأفكاري".
3. القبول **Acceptance**: ويقاس مقدرة الطالب على قبول أفكاره ومشاعره، والتسامح مع المشاعر السلبية، أي قبول جميع التجارب السلبية والإيجابية. ويقاس من خلال (3) فقرات، هي: (2، 3، 8)، وتتراوح الدرجة الكلية على البعد بين (3-15). ومن الأمثلة على فقراته "أقبل الأشياء التي لا يمكنني تغييرها".

### ثالثاً: مقياس الفاعلية الذاتية العام الجديد **New General Self-Efficacy Scale (NGSES)**

المقياس من إعداد (Chen et al., 2001)، وترجمة الباحث. ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (8) فقرات خماسية التدرج على مقياس ليكرت (موافق بشدة5 - غير موافق بشدة1)، جميعها إيجابية الصياغة، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (8-40)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى فاعلية ذات أعلى لدى الطالب. ومن الأمثلة على فقراته "لدي مقدرة على تحقيق معظم الأهداف التي حددتها لنفسي".

صدق أدوات الدراسة وثباتها:

تم التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة باستخدام عينة استطلاعية مكونة من (128) طالباً وطالبة، يدرسون في ثلاث شعب دراسية، شعبة من الدراسات العليا (ببلوم التأهيل التربوي)، وشعبتين من مرحلة البكالوريوس، من داخل مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة النهائية، وفيما يلي عرض لصدق أدوات الدراسة وثباتها.

أولاً: صدق أدوات الدراسة

للتحقق من صدق أدوات الدراسة تم استخدام مجموعة من الطرق هي:



**الصدق الظاهري:** تم التحقق من الصدق الظاهري لأدوات الدراسة من خلال ترجمتها إلى اللغة العربية، ثم عرض الصورتين الإنجليزية والعربية على محكمين متخصصين في الترجمة؛ للتحقق من سلامة الترجمة، ثم تم ترجمة الأدوات ترجمة عكسية، وعرضها أيضاً على المحكمين أنفسهم للتحقق من دقتها، ثم تم عرض الصور العربية من الأدوات على (8) محكمين متخصصين في القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، للحكم على مدى وضوح الفقرات، وانتسائها للأبعاد التي تنطوي تحتها، وتم تعديل صياغة بعض فقرات مقياس النزعة للتفكير الناقد.

**صدق الفقرات (المقدرة التمييزية للفقرات):** تم التحقق من تمييز الفقرات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون المصحح Corrected item-total correlations (الارتباط بين الفقرة والبعد بعد استثناء درجة الفقرة من مجموع البعد)، ويوضح الجدول (2) معاملات تمييز فقرات أدوات الدراسة.

الجدول (2) معاملات تمييز فقرات أدوات الدراسة

معامل الارتباط	الفقرات		معامل الارتباط	الفقرات		
مقياس اليقظة العقلية			مقياس النزعة للتفكير الناقد			
0.52**	1	الانتباه	0.29*	1	المشاركة	
0.42**	5		0.45**	3		
0.48**	9		0.64**	5		
0.43**	4	الوعي	0.55**	7		
0.54**	6		0.60**	8		
0.43**	7		0.61**	9		
0.48**	2	القبول	0.56**	14		
0.60**	3		0.67**	17		
0.37*	8		0.66**	18		
مقياس الفاعلية الذاتية			0.67**	19		
0.65**	1	الفاعلية الذاتية	0.45**	22		الابتكار
0.74**	2		0.56**	4		
0.69**	3		0.43**	6		
0.70**	4		0.51**	10		
0.81**	5		0.51**	12		
0.73**	6		0.39**	15		
0.62**	7		0.41**	21		
0.68**	8		0.52**	23		
			0.35*	2		النضج المعرفي
			0.14	11		
			0.40**	13		
			0.42**	16		
			0.12	20		
			0.63**	24		
			0.54**	25		
			**0.43	26		

\*\* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، \* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول (2) أن جميع الأدوات كان لفقراتها معاملات تمييز مرتفعة، ودالة إحصائياً، باستثناء الفقرتين (11، 20) من بعد النضج المعرفي على مقياس النزعة للتفكير الناقد، كان لهما معامل ارتباط منخفض (أقل من 0.20)، وغير دال إحصائياً، وعليه تم حذف الفقرتين من مقياس النزعة للتفكير الناقد، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (24) فقرة.

**صدق البناء:** تم التحقق من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis, CFA بطريقة تقدير الأرجحية العظمى Maximum Likelihood Estimation، إذ تم افتراض وجود ثلاثة عوامل كامنة على مقياسي: النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وعامل كامن واحد على مقياس الفاعلية الذاتية، ويوضح الجدول (3) مؤشرات حسن المطابقة لأدوات الدراسة اعتماداً على نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

**الجدول (3) مؤشرات حسن المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لأدوات الدراسة**

القيمة المرجعية لقبول المؤشر (تيفزة، 2012)	القيمة المحسوبة			مؤشرات المطابقة
	الفاعلية	اليقظة	التفكير	
$3\chi^2/df \leq$	1.67	1.89	2.74	$\chi^2/df$
$\leq RMSEA \leq 0.080$	0.02	0.05	0.06	الجنر التربيعي لمتوسط خطأ التقدير (RMSEA)
$1.000.90 \leq GFI <$	0.95	0.93	0.91	جودة المطابقة (GFI)
$1.000.85 \leq AGFI <$	0.93	0.91	0.87	جودة المطابقة المصحح (AGFI)
$1.000.90 \leq TLI <$	0.93	0.91	0.89	المطابقة المعياري (TLI)
$1.000.90 \leq IFI <$	0.95	0.93	0.90	المطابقة المتزايد (IFI)

يتضح من الجدول (3) أن قيم مؤشرات المطابقة المحسوبة كانت جميعها مطابقة للقيم المرجعية لقبولها، وللمقاييس الثلاثة، مما يدل على أن المقاييس الثلاثة تتمتع بدرجة جيدة من صدق البناء، ويوضح الجدول (4) أوزان الانحدار المعيارية لفقرات المقاييس على عواملها الكامنة.

**الجدول (4) أوزان الانحدار المعيارية لفقرات المقاييس على عواملها الكامنة**

العامل الأول		العامل الثالث		العامل الثاني		العامل الأول	
الوزن	الفقرة	الوزن	الفقرة	الوزن	الفقرة	الوزن	الفقرة
مقياس فاعلية الذات				مقياس النزعة للتفكير الناقد			
0.67***	1	0.45***	2	0.52***	4	0.48***	1
0.75***	2	0.65***	13	0.410***	6	0.67***	3
0.70***	3	0.43***	16	0.49***	10	0.69***	5
0.72***	4	0.54***	24	0.55***	12	0.42***	7
0.80***	5	0.50***	25	0.80***	15	0.55***	8
0.73***	6	0.49***	26	0.59***	21	0.58***	9
0.63***	7			0.70***	23	0.58***	14
0.68***	8					0.69***	17
						0.71***	18
						0.61***	19
						0.58***	22
مقياس اليقظة العقلية							

	0.85***	2	0.56***	4	0.73***	1
	0.81***	3	0.79***	6	0.71***	5
	0.64***	8	0.71***	7	0.69***	9

\*\*\* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001)

يلاحظ من الجدول (4) أن أوزان الانحدار المعيارية مرتفعة لجميع الأبعاد، ولجميع المقاييس. إذ تراوحت قيم الأوزان الانحدارية المعيارية لفقرات بعد المشاركة في مقياس النزعة للتفكير الناقد بين (0.42-0.71)، ولبعد الابتكار بين (0.41-0.80)، وكانت لبعد النضج المعرفي بين (0.43-0.65). وفيما يخص مقياس اليقظة العقلية فتراوحت الأوزان بين (0.69-0.73) لبعد الانتباه، وبين (0.56-0.79) لبعد الوعي، وتراوحت بين (0.64-0.85) لبعد القبول. وأخيراً تراوحت أوزان الانحدار المعيارية بين (0.63-0.80) في مقياس الفاعلية الذاتية. وكانت جميع الأوزان دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، مما يدل أيضاً على أن مقاييس الدراسة الثلاثة تتمتع بصدق بناء جيد.

ثانياً: ثبات أدوات الدراسة

للتحقق من ثبات أدوات الدراسة تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي، باستخدام طريقة كرونباخ ألفا لجميع المقاييس وأبعادها الفرعية، وبوضح الجدول (5) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة، ومقاييسها الفرعية.

الجدول (5) معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة وأبعادها

المقياس	البعد	عدد الفقرات	معامل ثبات الاتساق الداخلي
النزعة للتفكير الناقد	المشاركة	11	0.81
	الابتكار	7	0.75
	النضج المعرفي	6	0.72
	الكلّي	24	0.89
اليقظة العقلية	الانتباه	3	0.68
	الوعي	3	0.64
	القبول	3	0.65
	الكلّي	9	0.76
الفاعلية الذاتية		8	0.91

يلاحظ من الجدول (5) أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس النزعة للتفكير الناقد تراوحت بين (0.72-0.81)، ومعامل ثبات كلّي (0.89)، وهي معاملات ثبات جيدة، في حين تراوحت معاملات الثبات لأبعاد مقياس اليقظة العقلية بين (0.64-0.68)، ومعامل ثبات كلّي (0.76)، وهي معاملات ثبات مقبولة، إذ يعزى الانخفاض النسبي في معاملات ثبات الأبعاد إلى قلة عدد فقراتها، وفيما يخص مقياس الفاعلية الذاتية بلغت قيمة معامل ثباته (0.91) وهو معامل ثبات مرتفع.

المعالجات الإحصائية

1. الإحصاءات الوصفية المتمثلة في: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والالتواء، والتقلطح لاستجابات الطلبة على أدوات الدراسة.
2. اختبار ت لعينة واحدة One Sample T-Test لفحص اختلاف الوسط الحسابي الفعلي عن الوسط الحسابي النظري.
3. معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة.

4. تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج Amos لاختبار مطابقة النموذج النظري المقترح مع بيانات الدراسة.

5. تحليل التوسط باستخدام أسلوب توليد العينات المتتالية Bootstrapping لفحص دلالة التأثيرات غير المباشرة في النموذج البنائي.

#### نتائج الدراسة

#### أولاً: الإحصاءات الوصفية لبيانات الدراسة

تم بداية حساب مجموعة من الإحصاءات الوصفية لاستجابات الطلبة على أدوات الدراسة؛ للتعرف إلى الخصائص الإحصائية لهذه البيانات قبل البدء بالتحليل الأساسي للدراسة، ولتحكم على المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على أدوات الدراسة تم حساب اختبارات لعينة واحدة One Sample T-Test لفحص اختلاف الوسط الحسابي الفعلي عن الوسط الحسابي النظري (3)، فضلاً عن تقدير حجم التأثير المعياري لهذه الفروق، وبين الجدول (6) نتائج الإحصاءات الوصفية لبيانات الدراسة.

الجدول (6) الإحصاءات الوصفية لاستجابات الطلبة على أدوات الدراسة

المقياس	البعد	الانحراف الحسابي	الانحراف المعياري	الانتواء	التفطح	الفرق بين الوسطين	قيمة ت	حجم التأثير
النزعة للتفكير الناقد	المشاركة	3.90	0.43	0.14	-0.13	0.90	38.25**	0.43
	الابتكار	3.92	0.47	-0.17	-0.23	0.92	35.15**	0.47
	النضج المعرفي	4.07	0.43	-0.05	-0.19	1.07	44.68**	0.43
اليقظة العقلية	الكلية	3.95	0.38	0.07	-0.10	0.95	44.73**	0.38
	الانتباه	3.39	0.70	-0.15	0.05	0.39	10.02**	0.70
	الوعي	3.60	0.73	-0.37	-0.15	0.60	14.90**	0.73
	القبول	3.85	0.73	-0.62	0.44	0.85	20.80**	0.73
	الكلية	3.61	0.51	-0.13	0.12	0.61	21.77**	0.51
الفاعلية الذاتية	4.02	0.54	-0.10	-0.32	1.02	34.32**	0.54	

\*\* فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين الوسط الفعلي والوسط النظري (3).

يتضح من الجدول (6) أن مستوى النزعة للتفكير الناقد كان أعلى من المتوسط الفرضي (3) بشكل دال إحصائياً لدى الطلبة بشكل عام، وفي جميع أبعاده، وكذلك كان مستوى اليقظة العقلية، ومستوى الفاعلية الذاتية يختلفان بشكل دال إحصائياً عن المتوسط النظري، مما يدل على أن جميع متغيرات الدراسة كانت في المستوى المرتفع لدى طلبة جامعة الشرقية، كما ويشير الجدول (6) إلى أن قيم الانتواء والتفطح لجميع متغيرات الدراسة وأبعادهما كانت قريبة من الصفر، مما يدل على بيانات الدراسة لجميع المتغيرات تقترب كثيراً من التوزيع الطبيعي، إذ لم يتجاوز أي منها المدى (3±) (Finney & DiStefano, 2006).

#### ثانياً: معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

للتعرف إلى طبيعة العلاقات الثنائية بين متغيرات الدراسة وأبعادهما، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين هذه المتغيرات وأبعادهما، وكما هو موضح في الجدول (7).

الجدول (7) الإحصاءات الوصفية لاستجابات الطلبة على أدوات الدراسة

المتغير	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. المشاركة	-	0.70**	0.54**	0.90**	0.29**	0.27**	0.19**	0.35**	0.64**
2. الابتكار		-	0.60**	0.88**	0.25**	0.31**	0.28**	0.40**	0.55**

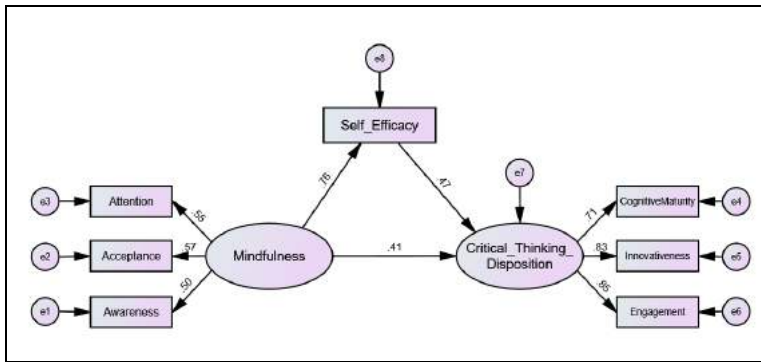
0.48**	0.48**	0.43**	0.33**	0.26**	0.77**	-			3. النضج المعرفي
0.66**	0.46**	0.32**	0.34**	0.31**	-				4. النزعة للتفكير الناقد
0.39**	0.63**	0.30**	0.26**	-					5. الانتباه
0.33**	0.73**	0.46**	-						6. الوعي
0.31**	0.75**	-							7. القبول
0.49**	-								8. اليقظة العقلية
-									9. الفاعلية الذاتية

\*\* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (7) أن معاملات الارتباط كانت مرتفعة ودالة إحصائياً بين أبعاد المقياس الواحد، وكذلك بين أبعاد المقياس الواحد ودرجته الكلية، وفيما يخص معاملات الارتباط بين المقاييس المختلفة، فكانت أيضاً جميعها دالة إحصائياً، وبلغ أعلى معامل ارتباط بين النزعة للتفكير الناقد والفاعلية الذاتية (0.66)، وأقل معامل ارتباط بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية (0.46)، وفيما يخص الأبعاد من المقاييس المختلفة، فكان أعلى معامل ارتباط بين النضج المعرفي والقبول (0.43)، وكان أقل معامل ارتباط بين المشاركة والقبول (0.19). وتشير هذه النتائج إلى أن متغيرات الدراسة وأبعادها ترتبط جميعها مع بعضها بعلاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية.

ثالثاً: تحليل نموذج المعادلة البنائية

للتحقق من دقة الأنموذج المقترح في الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis بطريقة تقدير الأرجحية العظمى Maximum Likelihood Estimation، بواسطة برنامج Amos لفحص التأثيرات (المسارات) المباشرة وغير المباشرة في أنموذج الدراسة المقترح، للوصول إلى أنموذج بنائي يفسر العلاقات بين النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، والفاعلية الذاتية، ويوضح الشكل (2) الأنموذج البنائي الأمثل الذي توصلت له نتائج الدراسة، في حين يوضح الجدول (8) مؤشرات حسن المطابقة للأنموذج.



الشكل (2) الأنموذج النهائي للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة

الجدول (8) مؤشرات حسن المطابقة لأنموذج العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة

المؤشر	القيمة المحسوبة	القيمة المرجعية لقبول المؤشر
$\chi^2/df$	1.48	$3\chi^2/df \leq$

$\leq RMSEA \leq 0.080$	040.	الجنز التربيعي لمتوسط خطأ التقدير (RMSEA)
$1.000.90 \leq GFI <$	950.	جودة المطابقة (GFI)
$1.000.85 \leq AGFI <$	0.91	جودة المطابقة المصحح (AGFI)
$1.000.90 \leq TLI <$	940.	المطابقة المعياري (TLI)
$1.000.90 \leq CFI <$	950.	المطابقة المقارن (CFI)
$1.000.90 \leq NFI <$	930.	جودة المطابقة المعياري (NFI)
$1.000.90 \leq IFI <$	950.	المطابقة المتزايد (IFI)

يلاحظ من الجدول (8) أن جميع مؤشرات المطابقة كانت ضمن المدى المقبول، مما يشير إلى أن النموذج البنائي المقترح كان مطابقاً لبيانات الدراسة الحالية، ويوضح الجدول (9) أوزان الانحدار المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري للتأثيرات المباشرة بين متغيرات النموذج البنائي.

الجدول (9) أوزان الانحدار المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري للتأثيرات المباشرة متغيرات النموذج

النسبة الحرجة	الخطأ المعياري	الوزن غير	الوزن	من --- إلى
(C.R)	(S.E)	المعياري (B)	المعياري (β)	
***27.5	58.0	03.3	76.0	اليقظة العقلية <-- الفاعلية الذاتية
***323.	06.0	21.0	47.0	الفاعلية الذاتية <--- النزعة للتفكير الناقد
**34.2	30.0	71.0	41.0	اليقظة العقلية <--- النزعة للتفكير الناقد

\*\*\* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001)، \*\* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يلاحظ من الجدول (9) والذي يحتوي التأثيرات المباشرة بين متغيرات النموذج البنائي، وجود تأثير إيجابي مباشر ودال إحصائياً لمتغير اليقظة العقلية في الفاعلية الذاتية ( $\beta = 0.76$ )، وكذلك تأثير إيجابي ودال إحصائياً لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد ( $\beta = 0.41$ )، فضلاً عن وجود تأثير إيجابي ودال إحصائياً للفاعلية الذاتية في النزعة للتفكير الناقد ( $\beta = 0.47$ )، وكان التأثير الأكبر في النموذج هو لليقظة العقلية في الفاعلية الذاتية. وللتعرف إلى التأثيرات غير المباشرة بين متغيرات النموذج، تم تقدير القيم المعيارية للتأثيرات غير المباشرة بين متغيرات النموذج، كما وتم تقدير دلالتها الإحصائية باستخدام أسلوب توليد العينات المتتالية Bootstrapping في برنامج Amos، ويوضح الجدول (10) القيم المعيارية ودلالاتها الإحصائية للتأثيرات غير المباشرة بين متغيرات النموذج البنائي.

الجدول (10) القيم المعيارية والخطأ المعياري والدلالة الإحصائية للتأثيرات غير المباشرة في النموذج

حدود الثقة#		(S.E)	(β)	من --- إلى
إلى	من			
.5130	.0890	.350	*6.30	اليقظة العقلية <--- الفاعلية الذاتية <--- النزعة للتفكير الناقد
.7560	.5130	8.00	.65**0	اليقظة العقلية <--- الفاعلية الذاتية <--- المشاركة
.7590	.4980	.080	**4.60	اليقظة العقلية <--- الفاعلية الذاتية <--- الابتكار
.6790	.4120	.080	**5.50	اليقظة العقلية <--- الفاعلية الذاتية <--- النضج المعرفي

\*\* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، \* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

# إذا كانت حدود الثقة متشابهة في الإشارة تكون القيم المعيارية دالة إحصائياً.

يتضح من الجدول (10) وجود تأثير إيجابي غير مباشرة مباشر ودال إحصائياً لليقظة العقلية في

النزعة للتفكير الناقد ( $\beta = 0.36$ )، وكذلك تأثير إيجابي غير مباشر ودال إحصائياً لليقظة العقلية في جميع أبعاد النزعة للتفكير الناقد: المشاركة، والابتكار، والنضج المعرفي ( $\beta = 0.65, 0.64, 0.55$ ) على التوالي. وكان التأثير غير المباشر الأعلى لليقظة العقلية كان في بعد المشاركة ( $\beta = 0.65$ ). أي أن اليقظة العقلية يمكن أن تؤثر في النزعة للتفكير الناقد، وجميع أبعادها من خلال تأثيرها في الفاعلية الذاتية، إذ تؤدي الفاعلية الذاتية دور المتغير الوسيط بين اليقظة العقلية، والنزعة للتفكير الناقد وأبعادها، وبما أن التأثير المباشر، وغير المباشر لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد كانا دالين إحصائياً تكون الفاعلية الذاتية متغيراً وسيطاً جزئياً بينهما. إذ يعد المتغير الوسيط جزئياً إذا كان التأثير المباشر، وغير المباشر للمتغير المستقل في المتغير التابع دالين إحصائياً، ويعد متغيراً وسيطاً كلياً إذا كان التأثير غير المباشر دالاً إحصائياً فقط (Preacher & Hayes, 2008).

### مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقات بين النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة الشرقية بسلطنة عمان، وذلك من خلال نموذج بنائي سببي مقترح للعلاقات المباشرة، وغير المباشرة بين هذه المتغيرات، وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى من خلال الإحصاءات الوصفية بأن مستويات النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات كانت مرتفعة نسبياً - وتختلف بشكل دال إحصائياً عن الوسط النظري - لدى عينة الدراسة، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة مجتمع الدراسة والمتمثل بطلبة جامعة الشرقية، إذ تشجع البيئة التعليمية الجامعية عادة النزعة للتفكير الناقد، وتطور من مهاراته لدى الطلبة، نظراً لطبيعة المحتوى المعرفي والمساقات التعليمية التي تطرح في الجامعات، والتي تتطلب الفهم العميق، والبحث والتساؤل الدائمين، وتتطلب التعلم الذاتي من الطلبة، فضلاً عن انتشار وسائل التكنولوجيا والتواصل الاجتماعي، والتي تتطلب التحقق في محتواها الهائل من المعلومات، وعليه تزداد النزعة للتفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (Kermansaravi et al., 2013)؛ إسماعيل، 2019؛ Ebru & Sevilay, 2015؛ Khandaghi & Pakmehr, 2012؛ Emir, 2009، والتي أشارت جميعها لوجود مستوى مرتفع من النزعة للتفكير الناقد لدى طلبة الجامعات.

كما وأشارت النتائج لارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة جامعة الشرقية، وقد يعزى ذلك إلى حاجة طلبة الجامعة إلى التركيز والانتباه المعرفي والعاطفي، نظراً لدورها في تعزيز تعلم الطلبة الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، وكذلك حاجة وميول طلبة الجامعات للانفتاح على كل ما هو جديد، ومتابعة الأحداث الجارية في مجالات الحياة المختلفة، فقد أشار (Langer, 2000) إلى أن اليقظة العقلية تشكل حالة مرنة تتمثل في الانفتاح على الجديد. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (عاشور، 2021؛ أبو الليمون، 2021؛ بهنساوي، 2020؛ عبدالله، 2013؛ الشلوي، 2018؛ Caldwell et al, 2008) والتي أفادت جميعها لارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعات. واختلفت مع دراسة (الضبياني، 2021) والتي أشارت إلى وجود مستوى متدنٍ لليقظة العقلية لدى طلبة الجامعات اليمنية عزاها الباحث لأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية في اليمن.

وفيما يخص مستوى الفاعلية الذاتية والذي كان مرتفعاً نسبياً أيضاً لدى طلبة جامعة الشرقية، ويعزى الباحث ذلك إلى حرص الطلبة في هذه المرحلة على السعي نحو تحقيق أهدافهم الأكاديمية، والاجتماعية، والمهنية، استعداداً لالتحاقهم بسوق العمل المستقبلي، مما يولد لديهم مستوى عالٍ من الفاعلية الذاتية. وكذلك تؤدي التفاعلات الاجتماعية بين الطلبة، ومقارنة أدائهم مع أداء الطلبة الآخرين إلى تطوير معتقدات الطلبة عن قدرتهم على الأداء بنجاح، إذ أشار (Bandura, 1997) إلى أن أكثر المصادر تأثيراً على فاعلية الذات هو الإنجازات الأدائية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو الليمون، 2021؛ الشمالية وآخرون، 2017؛ Roberts & Dyer, 2005؛ Elias et al., 2010؛ Fahim & Mouziraji, 2013).

وأشارت نتائج تحليل المسار المتعلقة بالفرضية الثانية إلى وجود علاقة إيجابية مباشرة بين اليقظة العقلية والنزعة للتفكير الناقد، إذ يؤثر مستوى اليقظة العقلية لدى الطلبة في نزعتهم للتفكير الناقد. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن اليقظة العقلية تحت الجوانب الانفعالية والإدراكية للفرد، فيصبح أكثر مقدرة على تحمل ضغوط الحياة، وبالتالي تحقيق التوازن والتركيز، وتزداد لديه النزعة نحو التفكير بعقلانية. إذ تعد اليقظة العقلية أساس الملاحظة العميقة، وتساعد في الاستمرار في التفكير الناقد لموضوع الملاحظة، وفهم الأسباب والظروف الخاصة بظاهرة ما (Škopalj, 2018). كما تعزز اليقظة العقلية التنظيم ما وراء المعرفي، وعلى الرغم من أن المفكرين النقديين لديهم خبرة ما وراء معرفية جيدة، ولكن عندما يقترن ذلك بقلّة اليقظة العقلية، فقد يظلون ضحية التشوهات المعرفية (Wells, 2000). وانفتحت هذه النتيجة مع عديد من الدراسات مثل (Mindfulness All-Party Parliamentary Group 2015; Good et al. 2016; Insead Knowledge 2014; Pykett et al. 2016; Noone & Hogan, 2018; Su & Shum, 2019) التي أشارت إلى تأثير اليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد، وتطوير مهاراته.

كما أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة إلى وجود تأثير إيجابي مباشر للفاعلية الذاتية في النزعة للتفكير الناقد، وقد يعزى ذلك إلى شعور الطلبة الإيجابي بفاعليتهم الذاتية سيشرعهم بمزيد من الثقة، ويصبحوا أكثر استعداداً للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية بصورة أكثر فاعلية، وعليه تتطور لديهم النزعة للتفكير الناقد. إذ يشير (Artino and Stephens (2009 إلى أن اتجاهات الطلبة الإيجابية عن مقدراتهم تزيد من دافعتهم، وهذا الدافع بدوره يحسن من الفاعلية الذاتية، ويطور من نزعتهم للتفكير الناقد ومهاراته. وانفتحت هذه النتيجة مع عديد من الدراسات مثل (إسماعيل، 2019؛ Wanga and Yi Wub, 2008; Sang et al., 2010; Dehghani et al., 2011; Kim et al., 2015; Kezer et al., 2016; Srisawad et al., 2016; Cansoy & Turkoglu, 2017).

وفيما يخص العلاقة بين اليقظة العقلية والفاعلية الذاتية فقد أشارت النتائج المطلقة بالفرضية الرابعة إلى وجود تأثير إيجابي مباشر لليقظة العقلية في الفاعلية الذاتية، إذ تزداد الفاعلية الذاتية بزيادة اليقظة العقلية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن اليقظة العقلية تقلل من التوتر والقلق لدى الطلبة، وتجعلهم أكثر إحساساً بمشاعرهم وعواطفهم، وأكثر وعياً بميولهم واتجاهاتهم، وأكثر مقدرة على تحديد أهدافهم، والسعي لتحقيقها. إذ تصف (Kabat-Zinn, 2003) اليقظة العقلية بأنها الوعي الذي ينشأ من الانتباه المقصود، مع عدم إصدار الأحكام، لاكتشاف التجربة لحظة بلحظة. ولأن الكفاءة الذاتية هي المقدرة على تحقيق أي هدف مرغوب، وأن ثقة الفرد للتعامل بفاعلية مع الأحداث سبباً بمسئولية ومستوى اليقظة العقلية، وبالتالي بمقدار الجهد الذي سيبدل لتحقيق الأهداف (Luberto et al., 2013). وانفتحت هذه النتيجة مع دراسات كل من (Hall, 2009; Greason & Cashwell, 2009; Luberto et al., 2013; Bohecker & Horn, 2016; Keil, 2016; Gardner, 2018; Hosseinzadeh et al., 2019; Firth, et al., 2019; Menges & McCann & Davis, 2018; Çiğdem & Aylin, 2021; Caltabiano, 2019).

وأخيراً أشارت نتائج تحليل المسار الخاصة بالفرضية الخامسة لوجود تأثير إيجابي غير مباشر لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد من خلال الفاعلية الذاتية، أي أن الفاعلية الذاتية تؤدي دور الوسيط بين اليقظة العقلية والنزعة للتفكير الناقد، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مزايا اليقظة العقلية التي تجعل الطلبة يركزون على اللحظة الحالية، ويتبعدهم عن التشتت، والعيش بالماضي وهمومه، أو الانشغال بالمستقبل ومخاوفه، وتساعدهم في التخلص من الدوافع السلبية المحيطة، وهذا من شأنه أن يسهم في زيادة التركيز والانتباه في أهدافهم، والسعي نحو تحقيقها. ويؤدي ذلك تبعاً إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم، وتحسين أدائهم الأكاديمي، وتفاعلهم الاجتماعي، ويجعلهم ينزعون نحو تطوير أساليب تفكير متقدمة، في أثناء سعيهم لتحقيق أهدافهم، ومواجهة التحديات المختلفة بطرق أكثر عقلانية، مما يؤثر على النزعة للتفكير الناقد بشكل



إيجابي. وكان التأثير غير المباشر لليقظة العقلية بشكل متساوي تقريباً في جميع أبعاد النزعة للتفكير الناقد (المشاركة، الابتكار، النضج المعرفي).

#### التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، تم اقتراح مجموعة التوصيات والمقترحات، وهي على النحو الآتي:

1. تصميم برامج لتنمية اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعات؛ نظراً لتأثيرها المباشر وغير المباشر على النزعة للتفكير الناقد، والفاعلية الذاتية لدى الطلبة، مما يسهم في تحسين مستوياتهم الأكاديمية، وتفاعلاتهم الاجتماعية.
2. زيادة الاهتمام بتحسين مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعات؛ نظراً لدورها الوسيط بين اليقظة العقلية، والنزعة للتفكير الناقد.
3. الاهتمام ببناء أدوات ذات خصائص سيكومترية جيدة لقياس النزعة للتفكير الناقد في البيئة العربية.
4. إجراء مزيد من الدراسات الوصفية والتجريبية لدراسة أثر متغيرات أخرى على النزعة للتفكير الناقد مثل: الدافعية نحو التعلم، الضغوط النفسية، الصحة النفسية، وغيرها من المتغيرات. والتوسع فيها لتشمل مجتمعات أخرى مثل طلبة المدارس.
5. دراسة العلاقة بين النزعة للتفكير الناقد، ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات.

#### المراجع

- أبو الليمون، نانسي كمال (2021). *نموذج العلاقات السببية بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.
- إسماعيل، دينا أحمد (2019). *النموذج البنائي للعلاقة بين بيئة التعلم البنائية المدركة وفاعلية الذات وتوجهات الهدف والنزعة للتفكير الناقد لدى طلاب STEM بالمرحلة الثانوية. المجلد المصري لدراسات نفسية، 29(102)، 169-284.*
- بهنساوي، أحمد فكري (2020). *اليقظة العقلية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طالب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. المجلد التربوية، جامعة سوهاج 78، 11-73.*
- تيغزة، أمحمد بوزيان (2012). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الثلوي، علي محمد (2018). *اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالوادمي. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة شقراء، 9(19)، 1-24.*
- الشمالي، نسرين والبوريني، إيمان وأبو عميرة، عريب والجعفر، أسماء (2017). *مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلاب الجامعة الأردنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، 3(1)، 279-311.*
- الضبياتي، عامر محمد (2021). *اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية. المجلد الدولي لدراسات التربوية والنفسية، 13، 10-24.*
- عاشور، مريم رجاء (2021). *اليقظة العقلية وفاعلية الذات الأكاديمية كمنبئات بقلق المستقبل المهني لدى الطلبة الخريجين في الجامعات الفلسطينية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأقصى، فلسطين.*
- عبدالله، أحلام مهدي (2013). *اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. مجلة الأستاذ، كلية التربية ابن رشد، 2(205)، 343-366.*
- Artino, A. R. Jr., and Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *Internet and Higher Education, 12(3)*, 146-151.
- Bandura, A. (1997). *Self – efficacy. The exercise of control. Stand for university.*

- New York: Freeman and Company.
- Bandura, A., & Lock, E., A. (2003). Negative Self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
  - Bohecker, L. & Horn, E.A.D. (2016). Increasing students' empathy and counseling self-efficacy through a mindfulness experiential small group. *The Journal for Specialists in Group Work*, 41 (4), 312-333.
  - Bowell, T., & Kemp, G. (2005). *Critical thinking a concise guide*. Tracey Bowell: USA and Canada.
  - Brown, K & Ryan, R. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 822-848.
  - Caldwell, K., Harrison, M., Adams, M., Quin, RH., & Greeson, J. (2010). Developing mindfulness in college students through movement-based courses: effects on self-regulatory self-efficacy, mood, stress, and sleep quality. *J Am Coll Health*, 58(5):433-42.
  - Cansoy, R., Türkoğlu, M. (2017). Examining the Relationship between Pre-Service Teachers' Critical Thinking Disposition, Problem Solving Skills and Teacher Self-Efficacy. *International Education Studies*, 10(6), 23-35.
  - Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
  - Çiğdem C., & Aylin, G. (2021). The relationship between mindfulness and self-efficacy. *International Journal of Commerce and Finance*, 7(2), 184-205.
  - Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205.
  - Dehghani, M., Jafari sani, H., Pakmehr, H., & Malek Zadeh, A. (2011). Relationship between students' critical thinking and self-efficacy beliefs in Ferdowsi University of Mashhad, Iran. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 15, 2952-2955.
  - Ebru D., & Sevilyay K. (2015). Examination of the Factor Structure of Critical Thinking Disposition Scale According to Different Variables. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 4(1), 1-8.
  - Elias, H., Noordin, N., & Mahyuddin, R. (2010). Achievement Motivation and Self-Efficacy in Relation to Adjustment among University Students. *Journal of Social Sciences*, 6(3), 333-339.
  - Emir, S. (2009). Education faculty students' critical thinking disposition according to academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2466-2469.
  - Facione, N. C., & Carol A. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 22(1), 61-84.
  - Fahim, F., & Mouziraji, A. (2013). The Relationship between Iranian EFL Students' Self-efficacy Beliefs and Critical Thinking Ability. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(3), 538-543.
  - Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of*

- Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177-190.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Nonnormal and categorical data in structural equation model. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.). *A second course in structural equation modelling* (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age.
  - Firth, A., Cavallini, I., Sütterlin, S & Lugo, R. (2019). Mindfulness and self-efficacy in pain perception, stress, and academic performance. The influence of mindfulness on cognitive processes. *Psychology Research and Behaviour Management*, 12, 565-573.
  - Gardner, K. (2018). Relationship Between Prekindergarten to Grade 12 Teachers' Mindfulness and Self-Efficacy. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 5862.
  - Good, D., Lyddy, C., Glomb, T., & Bono, J. (2016). Mindfulness has big impacts for performance, decision making and career longevity. Retrieved from <http://blogs.lse.ac.uk/businessreview/2016/03/02/mindfulness-has-big-impacts-for-performance-decision-making-and-career-longevity/>
  - Greason, P. B., & Cashwell, C. S. (2009). Counselor preparation mindfulness and counseling self-efficacy: The mediating role of attention and empathy. *Counselor Education and Supervision*, 49(1), 2-19.
  - Hall, K. E. (2009). *Anxiety and counseling self-efficacy among counseling students: the moderating role of mindfulness and alexithymia*, [PhD, Dissertation], University of North Carolina, USA.
  - Hanley, A. W., Palejwala, M. H., Hanley, R. T., Canto, A. I. & Garland, E. L. (2015). A failure in mind: Dispositional mindfulness and positive reappraisal as predictors of academic self-efficacy following failure. *Personality and Individual Differences*, 86. 332-337.
  - Harris, R. (2009). Mindfulness without meditation. *Healthcare Counselling and Psychotherapy Journal*, 9(4), 21-24.
  - Hosseinzadeh, Z., Sayadi, M., & Orazani, N. (2019). The Mediating Role of Mindfulness in the Relationship between Self-Efficacy and Early Maladaptive Schemas among University Students. *Current Psychology*, 40, 5888–5898.
  - Hurst, P. (1999). *Philosophy of Education; the main themes in the tradition of analytical*. Shabani Varaki, B., Shoja Razavi, M. R. (Translators), Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad Press: Persian, (Chapter 15).
  - Insead Knowledge. (2014) How mindfulness improves decision-making. Retrieved from <http://www.forbes.com/sites/insead/2014/08/05/how-mindfulness-improves-decision-making/>
  - Jankowski, T., & Holas, P. (2014). Metacognitive model of mindfulness. *Consciousness and Cognition*, 28, 64–80.
  - Kabat-Zinn J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present and future. *Clinical Psychology, Science and Practice*, 10 (2), 144–156.
  - Katan, N. (2018). *The effect of Mindfulness practice on self-efficacy among employees in an organization*. University of Haifa Faculty of management Department of business administration.
  - Keil, S. M. (2016). *Mindfulness in Clinical Supervision: Impacts on the working Alliance and Supervisees' Perceptions of Self-Efficacy*, [PhD Dissertation], Azusa Pacific University, USA.
  - Kermansaravi F, Navidian A, Kaykhaei A. (2013). Critical thinking dispositions

- among junior, senior and graduate nursing students in Iran. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 83,574-579.
- Kezer, F., Ogurlu, Ü., & Akfirat, O. (2016). Investigation of the relationship between critical thinking disposition, general self-efficacy and hopelessness, *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 13(34), 202-218.
  - Khandaghi, M., & Pakmehr H. (2012). Critical thinking disposition: A neglected loop of humanities curriculum in higher education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7(1), 1-13.
  - Kim, H., Lee, E. K., & Park, S. Y. (2015). Critical thinking disposition, self-efficacy, and stress of Korean nursing students. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(18), 1.
  - Kwon, N., Onwuegbuzie, A.J. & Alexander, L. (2007). Critical Thinking Disposition and Library Anxiety: Affective Domains on the Space of Information Seeking and Use in Academic Libraries. *College & Research Libraries*, 68(3), 268-278.
  - Langer, E. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of social Issues*, 56(2), 1-9.
  - Luberto, C. M., Cotton, S., McLeish, A. C., Mingione, C. J., & O'Bryan, E. M. (2013). Mindfulness skills and emotion regulation: the mediating role of coping self-efficacy. *Mindfulness*, 5(4), 373–380.
  - Lyutykh, E., (2009). Practicing critical thinking in an educational psychology classroom. *Journal of educational studies*, 45, 377-391.
  - Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87, 696–699.
  - McCann K., & Davis, M. (2018). Mindfulness and selfefficacy in an online doctoral program. *Journal of Instructional Research*, 7, 33-9.
  - Menges, J. & Caltabiano, M. (2019). The Effect of Mindfulness on Academic Self-Efficacy: A Randomised Controlled Trial. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 4(31), 170-186.
  - Mindfulness All-Party Parliamentary Group. (2015). *Mindful nation UK*. London: The Mindfulness Initiative.
  - Nicole Scherer-Dickson (2004) Current developments of metacognitive concepts and their clinical implications: mindfulness-based cognitive therapy for depression. *Counselling Psychology Quarterly*, 17(2), 223-234.
  - Noone, C., Bunting, B., & Hogan, M. J. (2015). Does mindfulness enhance critical thinking? Evidence for the mediating effects of executive functioning in the relationship between mindfulness and critical thinking. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 2043.
  - Noone, C., Hogan, M.J. (2018). Improvements in Critical Thinking Performance Following Mindfulness Meditation Depend on Thinking Dispositions. *Mindfulness*, 9, 461–473.
  - Page, A. (2007). Promoting critical thinking skills by using negotiation exercises. *Journal of education for business*, 251-257.
  - Paul, R., & Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and you're Teaching and Assessing Critical Thinking in Second Language Writing: An Infusion Approach life*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Paul, R., & Elder, L. (2014). *The miniature guide to critical thinking: Concept and tools (7<sup>th</sup> ed.)*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking Press.
- Preacher, K.J., Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879–891.
- Profetto, M.J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal Advance Nurse*, 43(6), 569-577.
- Pykett, J., Lilley, R., Whitehead, M., Howell, R., & Jones, R. (2016). *Mindfulness, behaviour change and decision making: an experimental trial*. Birmingham: University of Birmingham.
- Ricketts, J. C. & Rudd, R. D. (2005). Critical thinking of selected you thleaders: The efficacy of critical thinking dispositions, leadership, and academic performance. *Journal of Agricultural Education*, 46(1), 33-44.
- Roberts, T., & Dyer, E. (2005). The relationship of self-efficacy, motivation, and critical thinking disposition to achievement and attitudes when an illustrated web lecture is used in an online learning environment. *Journal of Agricultural Education*, 64(2), 12-23.
- Sang, G., Valcke, M., Braak, J., & Tonder, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112.
- Schütze, R., Rees, C., Preece, M., and Schütze, M. (2010). Low mindfulness predicts pain catastrophizing in a fear-avoidance model of chronic pain. *Pain*, 148, 120–127.
- Škobalj, E. (2018). Mindfulness and Critical Thinking: Why Should Mindfulness Be the Foundation of the Educational Process?. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1365-1372.
- Srisawad, K., Ratanaolarn, T., & Kiddee, K. (2016). The development of structural equation model of critical thinking among nursing students, *Walailak Journal of Science and Technology*. 14(1), 65-73.
- Stedman, N.L.P., & Andenoro, A. C. (2007). Identification of relationship between emotional intelligence skill & critical thinking disposition in undergraduate leadership students. *Journal of Leadership Education*, 6(1), 190-208.
- Su, M. R., & Shum, K. K.-m. (2019). The moderating effect of mindfulness on the mediated relation between critical thinking and psychological distress via cognitive distortions among adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1455.
- Wang, S. L., & Yi Wub, P. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: The social cognitive perspective. *Computers & Education*, 51, 1589-1598.
- Wells, A. (2000). *Emotional Disorders and Metacognition: Innovative Cognitive Therapy*. Chichester: Wiley.
- Yüksel, G., & Alci, B. (2012). Self-Efficacy and Critical Thinking Dispositions as Predictors of Success in School Practicum. *International Online Journal of Educational Sciences*, 81-90.

## نحو إستراتيجية عربية لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية رؤية استشرافية

د. حسين سالم السرحان

برنامج علم الاجتماع التطبيقي

كلية التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية/ جامعة العين/ الإمارات العربية المتحدة

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم استراتيجية عربية مقترحة لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية، واستشراف آفاقها المستقبلية، من خلال تطبيق منهجية مركبة تتألف من كل من: المنهج الوصفي، منهج التخطيط الاستراتيجي، والمنهج الاستشرافي - منهج الدراسات المستقبلية؛ وأوصت الدراسة بوضع الاستراتيجية ورؤيتها المستقبلية في اعتبار المعنيين بالتخطيط الاستراتيجي وبرامج تطوير التعليم في البلدان العربية.  
الكلمات المفتاحية: التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية.

### A Proposed Arab Strategy for Developing Creative and Critical Thinking among University Students in Social and Anthropological Studies: Prospective Vision

#### Abstract:

This study aimed to present a proposed Arab strategy for the development of creative and critical thinking among university students in social and anthropological studies, and to explore its future prospects, through the application of a complex methodology consisting of: the descriptive approach, the strategic planning approach, and the forward-looking approach - the future studies curriculum; The study recommended setting the strategy and its future vision in consideration of those concerned with strategic planning and educational development programs in Arab countries.

**Keywords:** Creative Thinking, Critical Thinking, Social and Anthropological Studies.

#### المقدمة:

أصبحت تنمية التفكير أحد أهم المداخل التربوية والتعليمية المعمول بها لبناء الإنسان وتطوير شخصيته وإدائه، بل أن الاهتمام بتطوير أساليب التفكير وتنمية المقدرات الفردية في هذا المجال أصبح على رأس الأولويات الاستراتيجية بالنسبة للأنظمة التعليمية في الدول التي تتبنى وتعمل في ضوء رؤى واستراتيجيات مستقبلية.

تتجه العناية من إكساب الفرد مهارات التفكير المتنوعة، والمقدرة على إدارة تفكيره وتنويع طرقه وآلياته، نحو تمكنه من مواكبة التطور المعرفي والعلمي، والوصول إلى مستويات متقدمة من الفعاليات القائمة على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي (العساف، 2013، 270)، بوصفهما من المقدرات والمهارات العليا للتفكير الإنساني، والقابلة للتعليم والتطور، الأمر الذي دفع الباحثين إلى دراسة العلاقة بينهما، والبحث في إمكانية ومتطلبات تنميتها، ليتسنى للفرد توظيفها في سبيل تحقيق إضافات علمية ومعرفية جديدة.

منذ عدة عقود، دار جدل كبير في أوساط الخبراء والمنظرين حول إمكانية تعليم التفكير وتنمية مهاراته، الأمر الذي أدى إلى افتراض أن التفكير مثله مثل أي مهارة قابلة للتعليم والنقل والتوظيف في مواقف حياتية أو أكاديمية جديدة، لاسيما وأن مكنته التفكير والتدريب على تشغيل أدواته وشحذه أصبحت بالفعل من

متطلبات العصر الراهن (الجيزاني، 2009، 7)، بل وضرورة حتمية في ظل الانفجار المعرفي الهائل وثورة تقنية المعلومات، للتمكن من التغلب على المشكلات المعقدة، التي أضحت من الملامح الرئيسة للحياة الإنسانية في الألفية الثالثة (طراد، 2012، 227) (Ciltas, 2012, 103) (Fields, 2017, 8).

كما أن التحول إلى مجتمع المعرفة يتطلب إحداث تغيير فعلي في سياسات التعليم وأهدافها ومضامينها وبنائها، في اتجاه تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد على وجه الخصوص (السرور، 2010، 57)، خاصة وقد أصبحت تنمية التفكير الإبداعي والناقد على رأس الأهداف التي تسعى أنظمة التربية والتعليم الحديثة إلى تحقيقها، من أجل بناء أفراد يمتلكون مقدرات عقلية عليا، تمكنهم من التعامل مع المشكلات التي تعترضهم بمنهجية نقدية ابتكارية تأملية، تساعدهم على فك الاشتباكات واختيار الصواب دوماً (عميرة وأحمد، 2016، 715) (الجار الله، 2016، 748).

وهذا بدوره قد أصبح من أهم المسؤوليات المنوطة بالمؤسسات التربوية والتعليمية في مختلف مراحل التعليم، سواء من خلال المناهج الدراسية المختلفة، أم من خلال البرامج التدريبية المستقلة، التي تسهم في تنمية مهارات التفكير والمقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة، إذا توافرت لتدريسها أو للتدرب عليها الوسائل والأدوات والإمكانات اللازمة (المواجدة، 2010، 9)؛ إذ تؤكد دراسات عديدة على أن تنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعة ينبغي أن تكون في إطار استراتيجية تستند إلى رؤى وخطط وبرامج متقدمة، تنظر بعين الاهتمام إلى ضرورة إدراج هذه المهارات ضمن الأهداف المعرفية والمهارية المراد تحقيقها في مخرجات الكليات والأقسام الأكاديمية على المديين القريب والبعيد، كما تأخذ بالاعتبار خصوصية كل حقل وتخصص علمي، فضلاً عن مراعاة كافة الظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بالمتعلمين (Bell & Loon, 2015, 120).

استجابة لذلك، تأتي هذه الدراسة كخطوة جديدة نحو إستراتيجية عربية لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية، وذلك في ضوء المحددات الموضوعية والمنهجية مما يرد في السياقات التالية.  
مشكلة الدراسة:

تؤكد عديد من الدراسات الحديثة في السياق الدولي على أن تنمية التفكير الإبداعي والناقد صارت من أهم توجهات التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين (Gasser, 2011) (Danielle; Salloum and ) (Khishfe, 2013) (Cicek & Buyukuysal, 2013) (Newton & Newton, 2014) (Muhlisin, ) (Kolajo, 2020) (Puccio & Lohiser, 2020) (Reda, 2019) (ART-IN, 2017) (Jimenez et. al, 2021) (Bezanilla; Galindo-Domínguez, Héctor and Poblete, 2021)، في حين مازال جانب كبير من التعليم العالي في الوطن العربي يعاني من مشكلة مستديمة، تتمثل في اعتماده طرائق التدريس التقليدية التي تقوم على حشو أدمغة المتعلمين بما أمكن من المعلومات، بدلاً من تنمية مهارات التفكير لديهم، وتعزيز مقدراتهم ومواهبهم الإبداعية (زاير وحسن، 2014، 288)، في الوقت ذاته الذي بدأت فيه عديد من الجامعات العربية إلى تطوير أساليب التعليم وتقنياته، ومواكبة التحولات والتطورات المتسارعة، لاسيما في ظل التدابير التي اتخذتها معظم دول العالم للحد من انتشار جائحة فيروس كورونا/كوفيد-19 (COVID-19)، واعتماد تطبيق تقنيات التعليم الإلكتروني وبهينة بيئات تعليمية افتراضية، بوصفها البديل الأكثر ملائمة لتلافي الآثار السلبية للجائحة على العملية التعليمية (ضو والمصري، 2020)، وهي التقنيات التي تتطلب بالأساس تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد.

بيد أن تباين إمكانيات الدول واختلافها ومقدراتها في مجال التكنولوجيا الرقمية قد إيجاد تنوعاً وتبايناً في التجارب التي قامت بها في سبيل مواجهة آثار الجائحة على التعليم؛ فأغلب الدول لم يكن لديها الهوية الرقمية التي تُعاني منها الدول الأخرى، فضلاً عن الهوية الرقمية ذاتها داخل الدولة الواحدة، فكان من الصعب

مواجهة هذه الجائحة بالإمكانيات ذاتها، مما أدى إلى ظهور تجارب مختلفة للتعامل معها (العقله، 2020، 10).

على مدى العقد الماضي ظلت العديد من الدراسات العربية تشير إلى وجود قصور وضعف شديد في درجات مهارات التفكير الإبداعي والناقد ومستوياتها لدى الطلبة في الجامعات العربية، الأمر الذي تعزوه تلك الدراسات إلى أسباب وعوامل متعددة، منها: ضعف المناهج التعليمية، ضعف مستوى هذه المهارات ذاتها لدى الكوادر التدريسية، ضعف مستوى استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في العمليات التدريسية، غياب البرامج التدريبية المعنية بتنمية هذه المهارات، وغير ذلك من الأسباب (طراد، 2012) (الزعيبي، 2014) (الجار الله، 2016) (عميرة وأحمد، 2016) (عمر، 2017) (الترك والقضاء، 2017) (الفوزان، 2018) (الترك، 2019) (مصطفى، 2019)، (ناجي والرشيدي، 2019)، لذلك، اتجه عديد من الباحثين اليوم إلى تطوير الاستراتيجيات القائمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد، أو ابتكار واستحداث استراتيجيات جديدة أكثر تأثيراً وفعالية (الجار الله، 2016، 749).

بالنظر إلى المكانة والأهمية التي تحظى بها الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية في الجامعات العالمية، يلاحظ اليوم مدى الحرص على تطوير طرائق تدريسها ونقل علومها وخبراتها إلى الطلبة بطرق حديثة تواكب مستجدات العصر، وتسهم في تنمية مهارات التفكير لديهم (عزاز، 2021، 150)، من ثم، فإن مشكلة الدراسة تتمثل في وجود حاجة ملحة إلى تطوير استراتيجية عربية لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية، واستشراف آفاقها المستقبلية، والتي يمكن صياغتها على النحو الآتي:

**ما الاستراتيجية العربية المقترحة لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية؟ وما آفاقها المستقبلية؟**  
**أهمية الدراسة:** يمكن إبراز أهمية الدراسة من الناحيتين العلمية والعملية، على النحو الآتي:  
**أ. الأهمية العلمية:**

وتتبع من الاهتمام العلمي والأكاديمي والمتنامي بإطراد بتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعة في المجتمعات المتقدمة، إذ تعمل الأوساط والمؤسسات الأكاديمية على رصد مستويات توفر مهارات هذا التفكير لدى الطلبة، سعياً لتطويرها وتنميتها عبر المؤسسات والنظم التربوية والأكاديمية، ومن خلال بناء البرامج المتخصصة والمناهج التعليمية.

كما تأتي أهمية الدراسة من هذه الناحية، بأن تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد، تتطلب تهيئة البيئات والفرص المواتية التي تحفز طلاب الجامعة في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية على استخدامه، وتنمية مهاراتهم خلال العملية التعليمية، وتوفير البيئة التعليمية المشجعة على ذلك، الأمر الذي لن يتأتى إلا من خلال تبني المؤسسات التربوية والأكاديمية بناء برامج تنمية التفكير ومهاراته وتطويرها لدى الطلبة.

**ب. الأهمية العملية:**

تأتي أهمية الدراسة من الناحية العملية من حيث أنها تمثل محاولة جادة لتقديم رؤية استراتيجية ذات طابع شمولي لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية على المستوى العربي، ذلك أن التفكير الإبداعي والناقد يمثل أرقى مستويات التفكير الإنساني، ومواكبة التوجهات الاستراتيجية للتعليم في القرن الحالي على المستوى الدولي.

فضلاً عن ذلك، فالدراسة يمكن أن تفيد عديداً من الجهات والمؤسسات المعنية بإدارة التعليم والتخطيط الاستراتيجي في مجال تطوير برامج وتقنيات التعليم، كما تفيد الباحثين والدارسين.

**منهجية الدراسة:**

اعتمدت الدراسة على تطبيق منهجية مركبة تتألف من المناهج والأساليب البحثية الآتية:



1. المنهج الوصفي: لاستعراض أبعاد الظاهرة المدروسة من كافة أبعادها الاصطلاحية والمفاهيمية وخلفياتها العلمية والمعرفية النظرية.
2. منهج التخطيط الاستراتيجي: لبناء الاستراتيجية العربية المقترحة وتصميمها لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات في الدراسات الإجتماعية والأنثروبولوجية
3. المنهج الاستشراقي- منهج الدراسات المستقبلية: لقراءة مستقبل تنمية التفكير الإبداعي والناقد واستشرافه لدى طلبة الجامعات في الدراسات الإجتماعية والأنثروبولوجية في ضوء الاستراتيجية المقترحة.

هيكل الدراسة:

يتألف البحث من مقدمة وثلاثة محاور بحثية، وكذلك خاتمة تشتمل على أهم التوصيات، وذلك على النحو الآتي:  
مقدمة

المحور الأول: الإطار النظري

المحور الثاني: الإستراتيجية المقترحة

المحور الثالث: الرؤية الإستشراقية

الخاتمة

المحور الأول: الإطار النظري

يستعرض الباحث في السياقات الآتية، الخلفيات العلمية والمعرفية النظرية المتعلقة بمصطلحات ومفاهيم الدراسة، وذلك في ثلاثة عناوين فرعية على النحو الآتي:

### 1. التفكير الإبداعي (Creativity Thinking)

يعد التفكير الإبداعي من أهم المقدرات العقلية غير النمطية، إذ تتميز الانتاجية في أي علم بالإبداع والابتكار كسمة ومظهر من مظاهر التقدم، وأحد أهم الأسس للتطور والنمو العلمي والتكنولوجي (العاني والبطار، 2015، 554).

ذهب تورانس (Torrance) إلى تعريف الإبداع بأنه عمليات عقلية تتمثل في الأصالة والمرونة والطلاقة؛ إلا إن من الباحثين من رأى بأن هذه العمليات لا تمثل تعريفاً دقيقاً للإبداع، وذلك لأن الإبداع ليس إلا منتجاً (Product) سواء كان فكرة أم شيء؛ فالحكم على المنتج بأنه إبداعي ومبتكر أكثر موضوعية من الحكم على الفرد أنه شخص مبدع ومبتكر، مع التأكيد ضمن هذا الرأي على أن الإبداع عملية عقلية ذات طابع إنتاجي، لا تتم فجأة، وإنما عبر عدة مراحل حتى يصل الفرد إلى الأفكار أو الحلول المبتكرة (أبو هلال والطحان، 2002، 156).

وعرف الإبداع بأنه: عمليات تخيلية ذات نتائج أصلية وذات قيمة، وقيمة الإبداع في التعليم تكمن من حيث أنه يضيف إلى المعرفة البشرية، حتى لو لم يتم التعرف إلى قيمة الأفكار الجديدة في الوقت ذاته (Fisher, 2002) (Forrester, 2008, 100).

على الرغم من اتفاق الباحثين على طبيعة التفكير الإبداعي، إلا إنهم لم يتفقوا على تعريف محدد وواضح له؛ فقد عرّفه تورانس (Torrance) بأنه: عملية ادراك الثغرات والاختلال في المعلومات والعناصر المقبولة وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل متعلم ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف ووضع الفروض لملي هذه الثغرات واختبار الفروض والربط بين النتائج وإجراءات التعديلات في نشر النتائج وتبادلها (العاني والبطار، 2015، 557).

أما جليغورد (Guilford) فعرفه بأنه: سمات استعدادية تضم طلاقة التفكير، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وإعادة تعريف المشكلة ولباحها بالتفصيلات (Guilford, 1959, 471).

ويقدر ما يتم التفكير الإبداعي من خلال شخصية لها دوافعها وقيمتها وسماتها، فإن المجتمع والبيئة

التي يعيش فيها المبدع يمارسان بالقدر ذاته نوعاً من التأثير في سلوك الأفراد، كما يمارسون هم بدورهم أقداراً من التأثير على المجتمع والبيئة من حولهم، ولهذا غالباً ما تدرس المقدرة الإبداعية في سياق نفسي-اجتماعي (الزرقاوي، 2001، 36).

توافقت آراء عديد من الباحثين على النظر إلى التفكير الإبداعي والعملية الإبداعية بوصفهما مصطلحان يعبران عن نشاط واحد (Kim, 2011, 287)، وحددوا بناء على ذلك أربع مراحل للتفكير الإبداعي، تتمثل بما يأتي (أبو ندى، 2004، 22-23):

1. **مرحلة الإعداد والتحضير (Preparation):** ويتم فيها استحضار الخبرات السابقة المتجمعة لدى المبتكر عند تخطيطه لحل مشكلة أو للوصول إلى شيء جديد.
  2. **مرحلة الكمون أو الاختمار أو البروغ (Incubation):** ويتم فيها الاستيعاب لكل المعلومات والخبرات المكتسبة الملائمة وهضمها أو تمثيلها عقلياً، هذه المرحلة يمكن أن تطول زمنياً بدرجات متفاوتة.
  3. **مرحلة الإلهام أو الاستنارة (Illumination):** وفيها تتوهج الفكرة الجديدة، وتظهر فجأة بشكل جلي ومترايب مع الأحداث التي تسبقها أو المصاحبة لها، ففي هذه المرحلة تتبثق شرارة الإبداع.
  4. **مرحلة التحقق (Verification):** وتتضمن الاختبار التجريبي للفكرة المبتكرة وتقييمها، بالتحقق من صحة الفكرة ودقة عملياتها، وتحديد ما إذا كانت تحتاج قدراً من الصقل أم لا.
- يرتبط التفكير الإبداعي بالمقدرة الإبداعية المميزة للأشخاص المبدعين (القيسي، 2011، 49)؛ إذ اتفق الباحثون على أن المقدرات الإبداعية لها مكونات أساسية، يمكن إبرازها على النحو الآتي:

1. **الطلاقة (Fluency):** وهي مقدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار في وحدة زمن (جمل، 2005، 50)؛ وتتألف هذه المقدرة من أربع مقدرات فرعية تتمثل بـ (الطلاقة اللفظية، الطلاقة الإرتباطية، الطلاقة التعبيرية، الطلاقة الفكرية) (القيسي، 2011، 49-50).
2. **المرونة (Flexibility):** وتعرف بأنها المقدرة على اتخاذ الطرق المختلفة والتفكير بطرق مختلفة، وتتخذ المرونة شكلان، هما (المرونة الكيفية والمرونة التلقائية) (الدبش، 2011، 34).
3. **الأصالة (Originality):** وهي المقدرة على إنتاج أفكار جديدة وماهرة وذات ارتباطات بعيدة (مخن والشايب، 2015، 53)، إذ تعد الفكرة أصيلة إذا كانت فكرة جديدة وغير مسبوقة (Fisher, 2002).
4. **الحساسية للمشكلات (Sensitivity of Problem):** وهي المقدرة على اكتشاف المشكلة وتحري المعلومات الناقصة بها، إذ يقوم الفرد بالتركيز على اختبار أنواع كثيرة من المعلومات والحقائق والانطباعات والمشاعر، ولتنتاج طرق عديدة للتفكير حول المشكلة (الدبش، 2011، 35).
5. **التقويم (Evaluation):** وهو مقدرة الفرد على اختيار الأفضل من الأفكار أو النواتج أو حلول المشكلة (الدبش، 2011، 36).
6. **المقدرة على التداعي البعيد (Remote Associates):** وهي المقدرة على انتاج استجابات متداعية، متجاوزة بذلك فجوة متسعة اتساعاً غير عادية (القيسي، 2011، 51).
7. **التوسع والإفاضة (Elaboration):** وهي البناء على أساس من المعلومات المعطاة والعمل على امتدادها في اتجاهات جديدة (مخن والشايب، 2015، 54).
8. **إعادة التنظيم (Reorganization):** وهي المقدرة على إعادة تنظيم الأفكار وإعادة ربطها بسهولة تبعاً لخطة معينة (الدبش، 2011، 35).

يرى الباحث أن التفكير الإبداعي يمثل إحدى السمات الجوهرية الأصيلة والمشاركة بين البشر، وأن الإنسان بطبيعته مجبول عليه، غير أن تفاوت المستويات المعرفية والمقدرة الذهنية التي تظهر على مستوى الفروق الفردية، فضلاً عن التطورات المتلاحقة في شتى جوانب الحياة وتأثير مختلف العوامل الاجتماعية

والاقتصادية والثقافية في الفرد، كلها تستدعي العمل على تنمية مقدرات الأفراد ومهاراتهم وتطويرها في هذا المجال في مختلف المراحل والمستويات التعليمية، وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي.

## 2. التفكير الناقد (Critical Thinking):

يعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير المهمة التي تقدمها الدراسات النفسية والتربوية في مجال تحديد المقدرات العقلية، وعلى الرغم من ذلك فإن تحديد طبيعة التفكير الناقد يكاد يكون أمرا غاية في الصعوبة، نظرا لتعدد المفاهيم التي قدمتها الدراسات التربوية والنفسية بشأنه، ولعدم اتفاق الباحثين على طبيعته وتحديد مقدراته وأساليب قياسه (صالح، 2015، 56-57)؛ فقد ذهب الفيلسوف جون ديوي (John Dewey) إلى اعتبار التفكير الناقد نوعا من التفكير التأملي (Reflective Thinking)؛ فيما ذهب آخرون إلى عده تفكيرا عقلانيا تأمليا (Reasonable Reflective Thinking) يركز على اتخاذ القرار فيما يجب اعتقاده أو ما ينبغي عمله (العنبي، 2007، 10).

كان نوريس (Norris, 1985, 41) قد عرف التفكير الناقد بأنه: مجموعة من الاعتبارات المتعددة التي توجه المتعلم لأخذ وجهات نظر لآخرين بعين الاعتبار، وتوجهه للبحث عن وجهات نظر بديلة، بهدف تكوين وجهة نظر خاصة به.

كما يعرف التفكير الناقد بأنه: مجموعة من المهارات المعرفية التي تزيد من احتمال الوصول إلى نتائج ملائمة وفعالة، من حيث الإستعانة بالاستدلال والاحتمالات الممكنة، مما يفيد في اتخاذ القرارات المناسبة وحل المشكلات، وإنجاز المهام (Forrester, 2008, 101).

يعد التفكير الناقد أحد المستويات العليا للتفكير (Higher Order Thinking)، من حيث أنه يعتمد على تقويم الحجج، وعلى مهارة التنظيم الذاتي والمقدرة على القيام بعمليات التقويم والتحليل والاستنتاج (العنبي، 2007، 11)، ومن ثم، فقد اتفق الباحثون على أن للتفكير الناقد خمس مهارات، تتمثل بما يأتي (مرعي ونوفل، 2007، 293-294):

1. التحليل (Analysis)؛ يراد به تحديد العلاقات القائمة بين المفاهيم والآراء، من خلال تفكيكها إلى وحداتها الصغرى في نطاقها الكلي.
2. الاستقراء (Induction)؛ وهو التحقق من صحة النتائج المرتبطة بصدق المقدمات، كما يتضمن الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث.
3. الاستدلال (Inference)؛ من خلال ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية.
4. الاستنتاج (Deductive)؛ وهو المقدرة على فحص الأدلة وتحديد البدائل، والتوصل عبر خطوات منطقية إلى استنتاجات، تسهم بدورها في إيجاد أو تكوين جدل أو نقاش جديد.
5. التقييم (Evaluation)؛ يراد به قياس مصداقية الاستنتاجات المتوصل إليها، والقوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية المرتبطة بها، من خلال تقييم الادعاءات والحجج.

أكد جليفورد (Guilford, 1965) وتورانس (Torrance, 1977) وغيرهما من الباحثين على أن لا شيء يمكن أن يسهم في تحقيق رفاهية الأمم والشعوب، أكثر من التفكير والأداء الإبداعي، وأن التفكير الإبداعي يمثل مجموعة من المقدرات التي يمكن تصنيفها تحت مظلة التفكير الناقد.

ويحسب فيشر (Fisher, 2002)، فإن التفكير الإبداعي يتميز بالانطلاق إلى حيث يستطيع الفرد أن يتجاوز الأفكار التقليدية والمتعارف عليها وتكوين أفكار ومفاهيم جديدة، أصيلة ومبتكرة، أي غير مسبوقة وغير معروفة من قبل؛ في حين أن من الباحثين من شدد على ضرورة الربط بين التفكير الإبداعي والناقد، بل ودمجها معا في عمليات التعليم والتعلم لكافة مراحل التعليم، لأن مهارات الإبداع والنقد تمثل الأساس الذي تستند إليه دائما عمليات التعليم والتطوير الذاتي مدى الحياة (Forrester, 2008, 103).

أن العلاقة بين التفكير الإبداعي والناقد هي علاقة تكاملية (Ülger, 2016)؛ فإذا كان التفكير الإبداعي يشير إلى المقدرة على الإيجاد واستلهم أفكار جديدة وأصيلة، فإن التفكير الناقد يتمثل في المقدرة على تقييم الأفكار الإبداعية، والتحقق من الفائدة منها ومن تطبيقها على المستويين النظري والعملية (Thomas, 2011).

لهذا، ينبغي أن توضع هذه العلاقة في الاعتبار عند تصميم وتطوير الأنشطة والبرامج الرامية إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد (Baker & Rudd, 2001) (Thomas, 2011) (Ülger, 2016). أن العلاقة الوثيقة بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، هي علاقة تكامل بين وجهين لعملة واحدة؛ فالإبداع إنما يتولد من مقدرة الفرد على تقييم وتقويم ونقد المعطيات القائمة، والمقدرة على اكتشاف نواحي القصور أو الخلل فيها، وهو بذلك خطوة أساسية ينبغي أن تسبق عملية الإبداع والوصول إلى حلول ومعالجات جديدة للمشكلات الراهنة، وبصيغة أخرى، فإن التقويم الذي يوفره التفكير الناقد هو الأساس لعمليات الإنتاج والتوليد والابتكار الإبداعية، وهذا التكامل بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد يقضي بأن نتجه برامج التعليم إلى تنميتها لدى الطلاب الجامعيين في سياق واحد.

### 3. الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية

يشير مصطلح الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية ظاهرياً إلى تلك الدراسات التي تدخل في نطاق كل من علم الاجتماع وعلم الأنثروبولوجيا، إلا إنه يتسع في مفهومه لما هو أبعد من ذلك، ولكي يتبين الأمر لا بد من بيان تعريف علم الاجتماع وعلم الأنثروبولوجيا، ثم الانتقال إلى تحديد مفهوم الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية.

يعرف علم الاجتماع (Sociology) بأنه العلم الذي يبحث في المجتمع ويهتم به ويحاول أن يصنف المعلومات حوله ويحللها ويقدم تفسيراً لها (حناد، 1992، 125) (سكوت، 2009، 334)؛ أو هو العلم الذي يدرس الظواهر أو الوقائع الاجتماعية دراسة تحليلية وصفية (لطفي، 2010، 8).

أما علم الأنثروبولوجيا (Anthropology)، فهو العلم الذي يعنى بشكل أساسي بدراسة الإنسان عموماً، من الناحيتين الطبيعية (البيولوجية) والاجتماعية-الثقافية (أوجيه وكولانين، 2008، 7)، كما يعرف هذا العلم أيضاً بأنه العلم الذي يهتم بدراسة الإنسان من حيث قيمه (الجمالية، الدينية، الأخلاقية، الاقتصادية، الثقافية، والاجتماعية) ومكتسباته الثقافية (تيلوين، 2011، 20).

يمكن تعريف الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية بصيغة إجرائية لأغراض هذه الدراسة، بأنها تلك الدراسات التي تعنى بشكل أساسي بالإنسان والمجتمع من خلال مجموعة من التخصصات العلمية، منها: علم الاجتماع وفروعه، علم الأنثروبولوجيا (علم الإنسان/ علم الإناسة) وفروعه، علوم اللغة، العلوم الدينية، الثقافة، التاريخ والجغرافيا، العلوم السياسية والاقتصاد، وغيرها من العلوم والتخصصات العلمية المتدخلة في دراسة الظواهر الإنسانية.

لم تبرز الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية في الوطن العربي إلا في سبعينيات القرن الماضي، متأثرة في ذلك بالمدارس الغربية وخاصة الفرنسية والأمريكية (حنفي ومجاهدي، 2014، 29)، وحتى اليوم مازال هذا الحقل يواجه تحديات وصعوبات جمة، لاسيما في نطاق تدريس مضامينه لطلبة الجامعات (عيد اللطيف، 2016، 67)، وأهم تلك التحديات تتمثل في استمرارية الاعتماد في تدريسها على الطرق التقليدية (علاوية، 2015)، التي تجعل الطلبة يعتادون الاستماع والتلقي وتبعد عنهم روح البحث والاستقصاء والإبداع والتفكير والتحليل والاستنتاج (عرار، 2021، 150).

إزاء ذلك، أكدت دراسة (Baker & Rudd, 2001) على أن التعليم الجامعي مازال متأثره بسيطاً إن لم يكن ضعيفاً في مجال تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات، بسبب التزام التدريس بالطرق التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ والاختبارات التي تعتمد على هذا النوع من التدريس، في

حين أكد (Fisher, 2002) على ضرورة الانتقال بالتعليم الجامعي إلى المستوى الذي يتحقق فيه الإعلاء من شأن التفكير الإبداعي والناقد وتحويله إلى ممارسات فعلية على مستوى كافة العمليات التعليمية، وجميع الأطراف المشاركة فيها، كما أكد (Smith, 2014) على ضرورة أن تتبنى الجامعات خططاً وبرامج استراتيجية لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة فيها، وأن يكون ذلك وفق رؤى شاملة تأخذ بعين الاعتبار مهارات التفكير الفعال من كافة أبعادها، وهي النتائج التي تتفق كثيراً مع معظم ما خلصت إليه الدراسات والبحوث العربية المتصلة بهذا الشأن.

### المحور الثاني: الإستراتيجية المقترحة

تعرف الإستراتيجية (Strategy) في أبسط معانيها بأنها تصور لما يراد أن تكون عليه الأمور في المستقبل (تبيدي، 2010، 21-22)؛ وعلى نحو أوسع، هي خطة توضع بطريقة معينة لضمان إيجاد درجة من التوافق بين رسالة المنظمة وأهدافها، وبين هذه الرسالة والبيئة التي تعمل فيها بصورة فعالة وذات كفاءة عالية (إدريس والمرسي، 2003، 23)؛ فالاستراتيجية من أهم وسائل تحقيق الأهداف، بوصفها خارطة طريق تهدف إلى توجه إلى المستقبل بأسلوب علمي يعتمد على فهم الواقع بنقاط قوته وضعفه، والفرص المهيأة والتحديات القائمة والمحتملة (الضبعان، 2016، 165).

في اتجاه بناء استراتيجية عربية لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية، نظراً لتعدد وتباين وتنوع المداخل والأطر العلمية والمعرفية التي يمكن أن تسهم في بنائها، عمد الباحث إلى الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة، والإفادة من النماذج والتجارب العالمية المعاصرة المتصلة، والنماذج التطبيقية لأساليب التخطيط الاستراتيجي ومناهج الدراسات المستقبلية.

### 1. فلسفة الإستراتيجية المقترحة ومنطقتها:

لقد أثبت الواقع الراهن بما لا يدع مجالاً للشك، بأن الرؤى الضيقة والطول الجزئية التي تعتمد على المعالجات التكتيكية لم ولن تكون ذات جدوى، بقدر ما أسهمت في إيجاد وإضافة مشكلات وتحديات وإخفاقات جديدة، ولهذا اتجهت الدول إلى تبني البرامج والاستراتيجيات ذات الطابع الشمولي، والتي تستند إلى رؤى وطنية شاملة تركز لأجلها كل الطاقات، وتسخر لها كل الإمكانيات، وترصد لها الميزانيات المالية الضخمة، في محاولات جادة للنهوض بالفرد والمجتمع، والانتقال إلى مصاف الدول المتقدمة (حسين، 2017، 496).

أصبح صناع القرار ينظرون إلى تنمية مهارات الطلاب على التكيف مع البيئة المتغيرة من حولهم من أهم أهداف التعليم الجامعي، وبالتحديد تلك المهارات التي تمكنهم من التعامل بشكل فعال مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية، أو ما يعرف اليوم بـ المهارات الحياتية (Life Skills)، التي في مقدمتها مهارات التفكير الإبداعي والناقد (Adewale, 2011, 221)؛ في الوقت الذي مازالت فيه الدراسات تشير إلى وجود قصور في مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة الجامعيين، أن دور الجامعات في تنمية المهارات الحياتية مازال في مستوى المتوسط من حيث مستوى مخرجاته (الترك، 2019، 632) (أبو خريص، 2020، 201).

ولأن التعليم الجامعي يحتل موقع الصدارة من بين أهم الأسس التي تستند إليها التنمية الشاملة والمستدامة في استراتيجيات وسياسات الدول المتقدمة والمتطلعة إلى النهوض العلمي والتكنولوجي، والتقدم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والحضاري (أبو لبن، 2011، 2)، فإن العائد من التعليم الجامعي يقاس دائماً بمخرجاته، وهذا يعني أن نجاح الجامعات في تحقيق أهدافها ودورها التنموي يتوقف على مستوى المهارات والخبرات والمقدرات التي يكتسبها الطالب الجامعي، والتي تظهر آثارها وانعكاساتها على شخصية الطالب وحياته وتوجهاته المستقبلية من جهة، وعلى مدى تلبية مخرجات التعليم الجامعي لمتطلبات سوق العمل من الموارد البشرية المؤهلة، والقادرة على الإسهام بمقدراتها ومهاراتها الإبداعية والنقدية على إحداث التحولات التنموية المأمولة، والارتقاء بمستوى الحياة الاقتصادية والفكرية والثقافية للمجتمع، وذلك من جهة أخرى.

وكما أن الإنسان هو محور التنمية دائماً وغايتها، وأن تحقيق التنمية يتطلب تصافراً كافة القوى والجهود وتوظيف كل الموارد والإمكانات المتاحة على النحو الأرشد والأمثل، فإن الطالب الجامعي هو محور العملية التعليمية، وتنمية التفكير الإبداعي والناقد لديه يتطلب تصافراً كل القوى والجهود المكرسة للتعليم الجامعي، وتوظيف كافة الموارد والإمكانات المتاحة، كما تتطلب مواكبة التطورات المتسارعة في جميع نواحي الحياة المعاصرة في عالم اليوم، وهذا بدوره يتطلب إحداث تغيير وتطوير في سياسات التعليم الجامعي، وفق رؤى استراتيجية متقدمة وشاملة.

يرى الباحث أن هذا الاتجاه قد تعزز على نحو بالغ في ظل التجربة التي خاضتها ومازلت تخوضها الدول في مواجهة انتشار جائحة فيروس كورونا، والإجراءات الاحترازية القائمة على التباعد الاجتماعي والحجر الصحي التي اتبعت لمحاربة الوباء، والتي أجبرت المؤسسات التعليمية والطالب على زيادة اعتمادهم على تقنيات التعليم والتعلم عن بعد، الأمر الذي يتوقع أن يصبح أكثر انتشاراً حتى بعد الأزمة، من حيث يتطلب التعامل مع هذه التقنيات تطوير مهارات القائمين على التعليم والطالب في آن واحد معاً، ومهارات التفكير الإبداعي والناقد على وجه الخصوص.

على هذا الأساس، تتطرق هذه الاستراتيجية من مسلمة منطقية مفادها أن تنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات عموماً، وطلبة الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية على وجه الخصوص، تتطلب أن تحدث في نطاق شمولي تسهم فيه كل مدخلات التعليم الجامعي، على نحو يفضي إلى ترسيخ التفكير الإبداعي والناقد في وعي الطلبة وممارساتهم وأنماط سلوكهم اليومية، وهذا ما يتطلب إدماج التفكير الإبداعي والناقد وممارسته في كل عناصر التعليم الجامعي وأنشطته وعملياته وفعالياته وعلاقاته وتكويناته وإمكانياته وموارده البشرية والمادية والمعنوية.

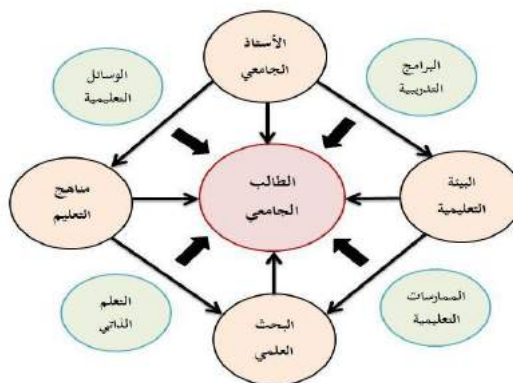
فضلاً عن ذلك، فإن تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد تستند في جانب من منطلقاتها العلمية والمعرفية إلى حقل الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية، فهو بالأساس من الحقول العلمية المعنية بهذا الشأن، وإن كان ذلك بالشراكة مع حقول أخرى، كالدراسات النفسية وغيرها.

## 2. ركائز الاستراتيجية

تستند الاستراتيجية المقترحة لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية إلى مجموعتين أساسيتين من الركائز، كما يوضح الشكل الآتي (1):

شكل (1): ركائز استراتيجية تنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات في الدراسات الاجتماعية

### والأنثروبولوجية



المصدر: (تصميم الباحث)

المجموعة الأولى؛ وهي الركائز الرئيسية التي تشكل قوام التعليم الجامعي بشكل عام، التي تمثل عماد نجاحه

والمقومات الرئيسة لنجاحه وتحقيق غاياته وأهدافه، وتحدد بكل من: الأستاذ الجامعي، مناهج التعليم، البيئة التعليمية، البحث العلمي.

المجموعة الثانية؛ وهي الركائز الجوهرية التي تسهم في تطوير كفاءة أداء التعليم الجامعي وفاعليته ومخرجاته، والتي تشير أغلب الدراسات إلى أن الجامعات العربية تعاني من قصور شديد في توظيفها وتفعيلها على النحو الأمثل، وتمثل بكل من: البرامج التدريبية، الوسائل التعليمية، التعلم الذاتي، الممارسات التعليمية.

3. غايات الاستراتيجية وأهدافها

يمكن تصنيف غايات الاستراتيجية المقترحة وأهدافها وفق الركائز المحددة آنفاً وذلك على النحو الآتي:

**الجدول (1): الغايات والأهداف للإستراتيجية المقترحة**

الركيزة	الهدف	آليات ولجراعات تحقيق الأهداف
الغاية (1): إدماج التفكير الإبداعي والناقد في ركائز التعليم الجامعي الرئيسية (الأستاذ الجامعي، مناهج التعليم، البيئة التعليمية، البحث العلمي)		
الأستاذ الجامعي	(1-1). تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى أعضاء هيئة التدريس ولدماجها في ممارساتهم التدريسية	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ قياس مستوى التفكير الإبداعي والناقد لدى الأساتذة من أعضاء هيئة التدريس</li> <li>❖ دراسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مهارات التفكير عموماً، والتفكير الإبداعي والناقد على وجه الخصوص</li> <li>❖ تصميم وتنفيذ استراتيجية تدريبية شاملة لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى أعضاء هيئة التدريس</li> <li>❖ إعطاء الأستاذ الجامعي مساحة من الحرية لإدماج التفكير الإبداعي والناقد في أساليب وطرق التدريس المتبعة</li> <li>❖ تحفيز الأساتذة على تطوير وابتكار رؤى وأساليب وطرق تدريس جديدة</li> <li>❖ تطوير آليات لقياس وتقييم وتقويم ممارسات التفكير الإبداعي والناقد لدى أعضاء هيئة التدريس</li> </ul>
مناهج التعليم	(1-2). تطوير مناهج تعليم الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية ودمجها في مهارات التفكير الإبداعي والناقد بأهدافها ومضمونها	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ تقييم مستوى إدماج مهارات التفكير الإبداعي والناقد وتقويمها في مناهج التعليم الجامعي للدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية</li> <li>❖ إدماج مهارات التفكير الإبداعي والناقد بأهداف مناهج تعليم الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجيا ومضمونها</li> <li>❖ تطوير سياسات الاختبارات وطرق ووسائل قياس مستوى التحصيل العلمي لدى الطلبة بما يتناسب ومتطلبات تنمية التفكير الإبداعي والناقد لديهم</li> <li>❖ ربط مناهج التعليم من حيث الأهداف والمضامين وطرق التدريس والاختبارات بمبدأ ترسيخ الممارسات الإبداعية والناقدة لدى الطلبة</li> <li>❖ رصد وتتبع مسارات التغذية الراجعة للممارسات الإبداعية والناقدة واستثمار عائداتها وتعزيز مناخاتها المواتية في البيئة الجامعية</li> </ul>
البيئة التعليمية	(1-3). إدماج ممارسات التفكير	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ تطوير سياسات وهيكل الجامعة وفق استراتيجيات التعليم الشامل</li> <li>❖ تنمية التفكير الإبداعي والناقد للموارد البشرية في الجامعة</li> </ul>

الركيزة	الهدف	آليات ولجراعات تحقيق الأهداف
الغاية (1): إدماج التفكير الإبداعي والناقد في ركائز التعليم الجامعي الرئيسية (الأستاذ الجامعي، مناهج التعليم، البيئة التعليمية، انبثاق العلم)	الإبداعي والناقد في منظومة البيئة الجامعية وإيجاد أجواء ومناخات داعمة ومعززة	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ تهيئة مناخات وأجواء مناسبة لتعزيز الممارسات الإبداعية والنقدية</li> <li>❖ بناء آليات محددة لاحتضان الأفكار الإبداعية والناقدة وتطويرها.</li> <li>❖ إصدار نشرات خاصة للتثقيف في مجال التفكير الإبداعي والناقد</li> <li>❖ الاستفادة من التجارب الرائدة على المستوى المحلي والدولي</li> </ul>
الانبحث العلمي	(1-4). ادماج التفكير الإبداعي والناقد في سياسات وأنظمة وبرامج وعمليات ونشاطات انبثاق العلم لدى الأساتذة والطلاب	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ تطوير سياسات البحث العلمي على نحو يساهم بدمجه بشكل مباشر بكل عمليات التعلم والتعليم والأنشطة الدراسية والتدريبية</li> <li>❖ تطوير نظام تحفيزي وتشجيعي للبحث العلمي قائم على مهارات التفكير الإبداعي والناقد يشارك فيه (الأساتذة، الطلاب)</li> <li>❖ قياس مستوى مهارات البحث العلمي لدى الأساتذة والطلاب في ضوء معايير التفكير الإبداعي والناقد</li> <li>❖ تطوير برامج تدريبية قائمة على التفكير الإبداعي والناقد وتنفيذها لتنمية مهارات البحث العلمي لدى أساتذة والطلاب</li> <li>❖ تطوير آليات وأنظمة معيارية وتفعيلها لقياس مستويات التفكير الإبداعي والناقد في مخرجات البحث العلمي</li> <li>❖ تشجيع البحوث والدراسات التي تهدف إلى تطوير التفكير الإبداعي والناقد وتنميته في البيئة الجامعية</li> <li>❖ تعزيز دور البحث العلمي في تطوير استراتيجيات جديدة وابتكارها لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة وعناصر البيئة التعليمية الأخرى</li> <li>❖ تطوير أدوات ووسائل قياس وتقييم مخرجات الاستراتيجية المقترحة</li> </ul>
الغاية (2): توظيف وتفعيل الركائز الجوهرية (البرامج التدريبية، الوسائل التعليمية، التعلم الذاتي، الممارسات التعليمية) وإدماج التفكير الإبداعي والناقد فيها	(1-2). تطوير برامج تدريبية موازية للعلمية التدريسية وتنفيذها لتنمية وتعزيز التفكير الإبداعي والناقد	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ تصميم برامج تدريبية موازية للمنهج التعليمي وتنفيذها لتنمية التفكير الإبداعي والناقد وفق خطط معدة سلفاً مرتبطة باحتياجات الطلبة والعمليات التدريسية وأهداف ومضامين المناهج التعليمية والممارسات التعليمية</li> <li>❖ الاستفادة بشكل علمي وعملي من الإجراءات البحثية الهادفة إلى تطوير برامج واستراتيجيات ووسائل تنمية التفكير الإبداعي والناقد</li> <li>❖ تقييم نتائج ومخرجات البرامج التدريبية وتقييمها بشكل دوري، وقياس مستويات تحقيق أهدافها</li> <li>❖ تبادل الخبرات التدريبية مع الجامعات الأخرى والاستفادة من التجارب الرائدة محلياً ودولياً</li> </ul>
الوسائل التعليمية	(2-2): تطوير مستوى استخدام الوسائل التعليمية في العمليات	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ تعزيز دور الوسائل التعليمية في تمكين الطلبة من اكتساب مهارات التفكير الإبداعي والناقد عملاً بمبدأ (الانتقال من المحسوس إلى المعقول)</li> </ul>



الركيزة	الهدف	آليات ولجراعات تحقيق الأهداف
الغاية (1): إدماج التفكير الإبداعي والناقد في ركائز التعليم الجامعي الرئيسية (الأستاذ الجامعي، مناهج التعليم، البيئة التعليمية، البحث العلمي)		
التعليم الذاتي	التدريسية والدراسية وربطها بأهداف تنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى أئطنة	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ توسيع نطاق استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة، والشبكات الرقمية في تنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة</li> <li>❖ اشراك الطلبة في تطوير الوسائل التعليمية وابتكار وسائل جديدة</li> <li>❖ ربط الوسائل التعليمية بالممارسات الإبداعية والناقدة للطلبة في البيئة الجامعية</li> <li>❖ توجيه نشاط البحث العلمي على أسس التفكير الإبداعي والناقد نحو تطوير الوسائل التعليمية وتعزيز مستويات توظيفها وكفائتها وفعاليتها</li> </ul>
التعليم الذاتي	(2-3): تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية كأساس يمكنهم من التنمية والممارسة الذاتية للتفكير الإبداعي والناقد	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ تطوير برامج تعليمية وتدريبية وتنفيذها لإكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي</li> <li>❖ ربط ممارسات التعلم الذاتي بالخطط التدريسية والنشاطات التعليمية والتعليمية</li> <li>❖ توفير الموارد الداعمة للتعلم الذاتي من المكتبات والوسائل التقنية والأدوات والبيئات المناسبة</li> <li>❖ تنظيم برامج تعلم ذاتي قائمة على التفكير الإبداعي والناقد وتطوير آليات لقياس نتائجها ومخرجاتها لدى الطلاب وادماجها في سياسات القياس والتقييم</li> <li>❖ توظيف المضامين العلمية والمعرفية للدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية في برامج التعلم الذاتي بناء على دور هذه الدراسات في تنمية التفكير الإبداعي والناقد</li> </ul>
الممارسات التعليمية	(2-4): ترسيخ التفكير الإبداعي والناقد في كافة الممارسات التعليمية، والممارسات الأخرى التي تجري في نطاق البيئة الجامعية	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ تطوير آليات لقياس التفكير الإبداعي والناقد وتقييمها على مستوى الممارسات التعليمية في البيئة الجامعية</li> <li>❖ تقييم نتائج تنفيذ الاستراتيجية المقترحة وتقييمها من خلال مخرجات ممارسات التفكير الإبداعي والناقد، البحث العلمي، التعلم الذاتي</li> </ul>

المحور الثالث: الرؤية الاستراتيجية

يمكن إبراز ملامح المستقبل وسماته في ضوء الاستراتيجية المقترحة ضمن هذه الدراسة لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية، على النحو الآتي:

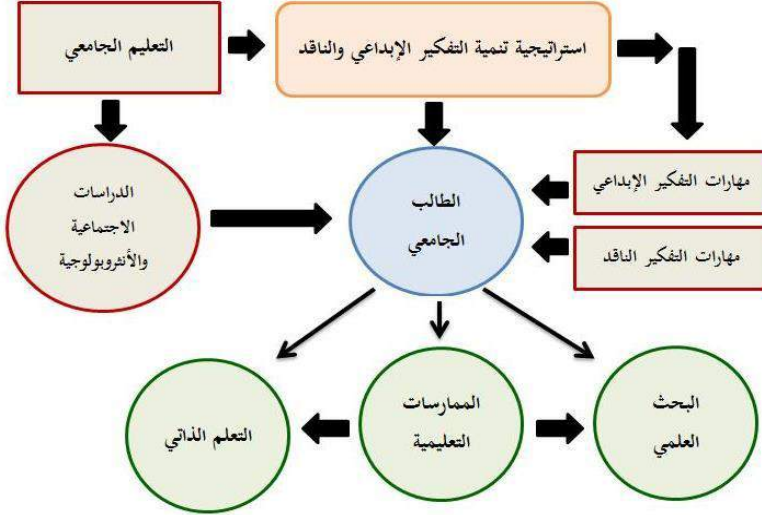
الجدول (2): الملامح والسمات المستقبلية لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية في ضوء الاستراتيجية المقترحة

السمات المستقبلية	ركائز الاستراتيجية
<ul style="list-style-type: none"> <li>• مفكر مبدع وناقد</li> <li>• قدوة وأ نموذج بيمتياز في ممارساته الإبداعية والنقدية</li> <li>• مشارك مبدع في تطوير التعليم الجامعي وطرق وآليات التدريس</li> </ul>	<p>الأستاذ الجامعي</p> <p>الركائز الرئيسية</p>

رؤى وأفكار لقضايا ساحة في تطوير التعليم: اتجاهات معاصرة لإصلاح التعليم في الوطن العربي في ظل التحديات المعاصرة	رؤى وأفكار لقضايا ساحة في تطوير التعليم: اتجاهات معاصرة لإصلاح التعليم في الوطن العربي في ظل التحديات المعاصرة
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ممارس نشط في مجال البحث العلمي ويحقق إضافات علمية ومعرفية جديدة في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ممارس نشط في مجال البحث العلمي ويحقق إضافات علمية ومعرفية جديدة في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• تجسد الرؤية الشمولية للتفكير المعرفي</li> <li>• متغيرة ومواكبة للتحويلات والتطورات العلمية والتكنولوجية</li> <li>• تصمم وتطور على أسس نقدية وإبداعية</li> <li>• تتضمن مهارات التفكير الإبداعي والناقد وتسهم في تنميتها</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تجسد الرؤية الشمولية للتفكير المعرفي</li> <li>• متغيرة ومواكبة للتحويلات والتطورات العلمية والتكنولوجية</li> <li>• تصمم وتطور على أسس نقدية وإبداعية</li> <li>• تتضمن مهارات التفكير الإبداعي والناقد وتسهم في تنميتها</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• منظومة تعليمية متغيرة ومواكبة للتحويلات العلمية والتقنية</li> <li>• منفتحة على الخبرات والتجارب الإبداعية المحلية والدولية</li> <li>• توفر مناخا مناسباً للممارسات الإبداعية والناقدة وتستجيب لها</li> <li>• توفر مساحات كافية من الحرية الأكاديمية والتعليمية</li> <li>• تشجع وتحفز على التفكير تطوير النماذج القائمة وإبداع وابتكار نماذج جديدة</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• منظومة تعليمية متغيرة ومواكبة للتحويلات العلمية والتقنية</li> <li>• منفتحة على الخبرات والتجارب الإبداعية المحلية والدولية</li> <li>• توفر مناخا مناسباً للممارسات الإبداعية والناقدة وتستجيب لها</li> <li>• توفر مساحات كافية من الحرية الأكاديمية والتعليمية</li> <li>• تشجع وتحفز على التفكير تطوير النماذج القائمة وإبداع وابتكار نماذج جديدة</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• نشاط فعلي يسهم في تنمية التفكير الإبداعي والناقد</li> <li>• عنصر فاعل في عمليات التخطيط والتطوير وتعزيز الممارسات الإبداعية</li> <li>• يقيس ويقدم ويقوم مستوى مهارات الأساتذة والطلبة في التفكير الإبداعي والناقد والممارسات الإبداعية والناقدة في البيئة التعليمية</li> <li>• يسهم في تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• نشاط فعلي يسهم في تنمية التفكير الإبداعي والناقد</li> <li>• عنصر فاعل في عمليات التخطيط والتطوير وتعزيز الممارسات الإبداعية</li> <li>• يقيس ويقدم ويقوم مستوى مهارات الأساتذة والطلبة في التفكير الإبداعي والناقد والممارسات الإبداعية والناقدة في البيئة التعليمية</li> <li>• يسهم في تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• منهج تعليم موازي لتطوير وتنمية المهارات المختلفة</li> <li>• آلية فاعلة في تنمية التفكير الإبداعي والناقد</li> <li>• تتسم بطابع من الاستمرارية وفق خطط وبرامج علمية وعملية دقيقة</li> <li>• تخضع للنقد والتقييم والتقويم والتطوير والإبداع والابتكار</li> <li>• تسهم في تعزيز الممارسات الإبداعية والناقدة ونشر قيم وثقافة النقد والإبداع والابتكار</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• منهج تعليم موازي لتطوير وتنمية المهارات المختلفة</li> <li>• آلية فاعلة في تنمية التفكير الإبداعي والناقد</li> <li>• تتسم بطابع من الاستمرارية وفق خطط وبرامج علمية وعملية دقيقة</li> <li>• تخضع للنقد والتقييم والتقويم والتطوير والإبداع والابتكار</li> <li>• تسهم في تعزيز الممارسات الإبداعية والناقدة ونشر قيم وثقافة النقد والإبداع والابتكار</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• متطورة وتواكب معطيات العصر وتحولاته</li> <li>• يسهم الطلاب في تطويرها وابتكار وسائل جديدة</li> <li>• توسع آفاق الممارسات الإبداعية والناقدة في أوساط الطلبة</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• متطورة وتواكب معطيات العصر وتحولاته</li> <li>• يسهم الطلاب في تطويرها وابتكار وسائل جديدة</li> <li>• توسع آفاق الممارسات الإبداعية والناقدة في أوساط الطلبة</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• خبرات ومهارات ذاتية متقدمة يتسلح بها طلاب الجامعة وترفع من مستوياتهم العلمية</li> <li>• تسهم في التطوير الذاتي للتفكير الإبداعي والناقد وسائر المهارات الأخرى</li> <li>• الوسيلة المثلى للتعلم مدى الحياة</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• خبرات ومهارات ذاتية متقدمة يتسلح بها طلاب الجامعة وترفع من مستوياتهم العلمية</li> <li>• تسهم في التطوير الذاتي للتفكير الإبداعي والناقد وسائر المهارات الأخرى</li> <li>• الوسيلة المثلى للتعلم مدى الحياة</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• تعتمد على مهارات التفكير الإبداعي والناقد</li> <li>• تحفز وتشجع على النقد والإبداع</li> <li>• تسهم في تعزيز وترسيخ التفكير الإبداعي والناقد في المجتمع</li> <li>• تسهم في نشر ثقافة النقد والابتكار</li> <li>• تعزز أهداف التنمية الشاملة</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تعتمد على مهارات التفكير الإبداعي والناقد</li> <li>• تحفز وتشجع على النقد والإبداع</li> <li>• تسهم في تعزيز وترسيخ التفكير الإبداعي والناقد في المجتمع</li> <li>• تسهم في نشر ثقافة النقد والابتكار</li> <li>• تعزز أهداف التنمية الشاملة</li> </ul>

يؤدي تحقيق أهداف الاستراتيجية المقترحة إلى إيجاد بيئة وأجواء ومناخات حقيقية وفعلية دائمة ومستمرة تسهم في تنمية التفكير الإبداعي والناقد لطلبة الجامعات في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية، الأمر الذي يوضحه الشكل (2):

شكل (2): الرؤية الاستراتيجية لإستراتيجية تنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات في الدراسات الإجتماعية والأنثروبولوجية



المصدر: (تصميم الباحث)

#### الخاتمة

إن رسم وبناء استراتيجية ما لتحقيق غايات وأهداف مستقبلية ما هو إلا تصور وأنموذج منهجي لبناء المستقبل وصناعته، لذا تعد الاستراتيجيات أفضل وسيلة لتخطيط وإحداث التحولات الحقيقية على مستوى الواقع الحاضر، والوصول إلى المستقبل المنشود، فكل استراتيجية هي في وجهها الآخر رؤية استشرافية للمستقبل.

سعت هذه الدراسة إلى تقديم استراتيجية مقترحة، كمحاولة جادة لرسم خارطة طريق نحو استراتيجية عربية شاملة لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الجامعات في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية، وفي كافة الحقول والتخصصات العلمية والأكاديمية الأخرى، وذلك وفق الرؤى التي تعبر عنها التوصيات الآتية:

1. وضع الاستراتيجية والرؤية الاستشرافية لهذه الدراسة في الاعتبار من قبل المعنيين بالتخطيط الاستراتيجي في مجال تطوير التعليم في البلدان العربية.
2. حشد الخبرات والطاقات العاملة في مجال التربية والتعليم، والمجالات المتصلة بها، ودماجها في برامج بحثية وتعليمية وتدريبية وتنقيفية تهدف إلى تعزيز وتنمية التفكير الإبداعي والناقد في كافة مراحل ومستويات ومجالات التعليم.
3. تطوير عمليات وبرامج وتفعيلها لنشر الوعي والثقافة الإبداعية والناقدة في كافة المؤسسات التعليمية، بالاستفادة من معطيات الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية.
4. تشجيع الباحثين على القيام بدراسات تستهدف تطوير استراتيجيات إجرائية مبتكرة لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية، وطلبة الأقسام والحقول الأكاديمية الأخرى.

5. تطوير الاستراتيجية المقترحة وتحويلها إلى استراتيجية قابلة للإجراء الفعلي، وتصميم المقاييس والمؤشرات الكمية والنوعية اللازمة لرصد وتقييم وتقويم نتائج كافة البرامج والفعاليات التي تنطوي عليها.

#### المصادر والمراجع

#### أولاً: المراجع العربية:

- إدريس، ثابت عبد الرحمن والمرسي، جمال الدين محمد (2003). الإدارة الإستراتيجية- مفاهيم ونماذج تطبيقية. ط1. الاسكندرية الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.
- أوجيه، مارك وكولاين، جان بول (2008). الأنثروبولوجيا. ترجمة: جورج كتوره. ط1. بيروت دار الكتاب الجديد المتحدة.
- تبيدي، محمد حنفي محمد نور (2010). أثر الإدارة الإستراتيجية على كفاءة وفعالية الأداء- دراسة قطاع الاتصالات السودانية. أطروحة دكتوراه. جامعة الخرطوم. الخرطوم- السودان.
- الترك، رنا محمد (2019). برنامج تربوي مقترح لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية. مجلة دراسات- العلوم التربوية. 46 (1) الملحق (2) 631-650.
- الترك، رنا محمد والقضاة، حامد (2017). درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير. مجلة دراسات- العلوم التربوية. 44 (4) الملحق (6) 73-91.
- تيلوين، مصطفى (2011). مدخل عام في الأنثروبولوجيا. ط1. بيروت: منشورات الاختلاف. الجزائر. دار الفارابي.
- جادو، صالح محمد علي (2004). تطبيقات عممية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات. ط1. رام الله: دار الشروق.
- الجار الله، أمل صالح (2016). استخدام استراتيجية التعلم التعاوني بالحاسوب في تنمية مهارات التفكير الناقد. مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر. 35 (169)، 747-782.
- جمل، محمد جهاد (2005). تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية، ط1، العين: دار الكتاب الجامعي.
- الجيزاني، فؤاد بن عبيد أبو الغيث (2009). قائمة مختارة بكتب التفكير والتعلم وتنمية المقدرات العقلية والذكاء والكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم. ط1. جدة: مكتبة طليطلة.
- حداد، مهنا (1992). مدخل إلى العلوم الاجتماعية. ط1. عمان: دار مجدلاوي.
- حسين، محمد فتحي عبد الفتاح (2017). تصور مقترح لتفعيل دور القيادات المدرسية في تحقيق الأهداف التعليمية للرؤية الوطنية 2030 بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة البحوث العلمي في التربية. (18)، 493-540.
- حنفي، ساري ومجاهدي، مصطفى (محرران) (2014). مستقبل العلوم الاجتماعية في الوطن العربي. ط1. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- أبو خريص، هاني جودة مصباح (2020). دور الجامعة في تنمية المهارات الحياتية لدى الشباب الجامعي في ضوء رؤية مصر 2030. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية لدراسات والبحوث الاجتماعية. 19 (19)، 199-239.
- الدبش، عمران علي (2011). فاعلية برنامج قائم على أسنوب التفكير الإبداعي في تدريس مبحث التربية الوطنية لرفع مستوى التحصيل لطلبة النصف التاسع الأساسي في محافظة رفح، رسالة ماجستير. جامعة الأزهر - غزة- فلسطين.
- زاير، سعد علي وحسن، فارس مطشر (2014). برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير المنظومي لطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة

- بابل. العدد (18). 288-302.
- الزعبي، علي محمد (2014). أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 10 (3)، 305-320.
- الزقاوي، نادية مصطفى (2001). المقدرة على التفكير الابتكاري في علاقتها بالقيم وبعض المتغيرات السيكوسوسيولوجية الأخرى لدى عينة من طلبة الجذع المشترك بمعهد علم النفس جامعة وهران بالجزائر. *مجلة العلوم الإنسانية*. جامعة قسنطينة- الجزائر. العدد (15). 35-58.
- السرور، نادية هائل (2010). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. ط5. عمان: دار الفكر.
- سكوت، جين (2009). *علم الاجتماع: المفاهيم الأساسية*. ترجمة: محمد عثمان. ط1. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
- سيف الدين، هدى برهان (2017). الخصائص السيكومترية لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي (ب) على طالبات المرحلة الجامعية والثانوية بمدينة جدة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 1 (5)، 55-73.
- أبو شعبان، نادر خليل (2010). أثر استخدام إستراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية (الأدبي) بغزة. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة- فلسطين.
- صالح، روجية عبد الله عبد الكريم (2015). *التفكير الابتكاري وعلاقته بالتوافق والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كليات الهندسة بالجامعات الحكومية بولاية الخرطوم*. رسالة ماجستير. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. الخرطوم- السودان.
- طراد، حيدر عبد الرضا (2012). أثر برنامج (كوستا وكالينك) في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية. *مجلة علوم التربية الرياضية*. 15 (1)، 225-263.
- الضبعان، شلاش بن مقبل شلاش (2016). *استراتيجية مقترحة لتطوير أداء الجامعات السعودية الناشئة في ضوء المعايير العالمية لتتميز المؤسسي*. رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- ضو، صلاح عبدالسلام والمصراطي، سالمة مفتاح (2020). تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم اللببية في ظل الأزمات (جائحة كورونا). *المؤتمر العلمي الدولي الافتراضي الأول حول: جائحة كورونا الواقع والمستقبل الاقتصادي والسياسي لدول حوض المتوسط*. جامعة صبراتة. صبراتة- ليبيا. 14-15 نوفمبر.
- العاني، مها عبد المجيد والقطار، أسعد تقي (2015). فاعلية برنامج تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة ذوي الإعاقة الحركية في جامعة السلطان قابوس سلطنة عمان. *المؤتمر الدولي الثاني لنموهوبين والمتفوقين: نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين*. كلية التربية- جامعة الإمارات العربية المتحدة. رعاية جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز. 19-21 مايو. 553-570.
- عبد اللطيف، عماد (2016). واقع البحث العلمي وتحدياته في الدراسات الإنسانية في العالم العربي. *مجلة نوات*. مؤسسة مؤمنون بلا حدود. العدد (21). 56-67.
- العتيبي، خالد بن ناهس (2007). أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض- دراسة تجريبية. رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
- عرار، رقية أسعد (2021). أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد في مبحث الدراسات

- الاجتماعية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في فلسطين. *المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية*. (1)2، 149-162.
- العريم، خلود مسفر وعمر، سوزان حسين (2017). مستوى تفعيل معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد وعلاقته بمستوى اتقان الطالبات لها. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. (1)2، 9-42.
- العساف، جمال عبد الفتاح (2013). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثالثة. *مجلة الجامعة الإسلامية لدراسات التربوية والنفسية*. 21 (1)، 269-292.
- عشوي، مصطفى (2015). لماذا التفكير الإبداعي والتفكير النقدي معاً؟ مؤتمر الإبداع والتفكير النقدي في التربية والتعليم". *المنامة- مملكة البحرين*. 22-23 ابريل.
- العقلاء، خلف (2020). التعليم والتعلم في زمن جائحة كورونا: الواقع والحلول. *نشرية الأنكسو العلمية*. العدد (5). سبتمبر. ص ص7-18.
- علاوية، حسبية (2015). العلوم الاجتماعية بين التدريس التقليدي والتدريس المعاصر - دراسة لواقع العلوم الاجتماعية بالجامعة الجزائرية. *مجلة الحوار الثقافي*. (1)4، 169-174.
- عمر، عوض الإمام سليمان (2017). التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. الخرطوم- السودان.
- عميرة، حمدي عز العرب وأحمد، ياسر سعد محمود (2016). أثر استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الناقد والمقدرة على حل المشكلات لدى الطالب المعلم بكلية التربية. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*. (6)1، 713-750.
- الفوزان، هيفاء يوسف (2018). استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من طالبات جامعة شقراء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. جامعة بابل. (41). 584-602.
- القيسي، عبد الغفار عبدالجبار (2011). التفكير الابتكاري عند الطلبة المتميزين والاعتداليين في المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم النفسية*. مركز البحوث النفسية- العراق. (19). 35-75.
- أبو لبن، غادة فتحي (2011). أولويات الإصلاح المدرسي كما يراها مديرو المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تحقيقها. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة- فلسطين.
- لطفي، طلعت إبراهيم (2010). *مبادئ علم الاجتماع*. ط1. الرياض: مكتبة المتنبّي.
- مخن، سامية والثايب، محمد الساسي (2015). المقدرة على التفكير الابتكاري - قراءة مفاهيمية. *مجلة العلوم الاجتماعية الإنسانية*. جامعة قاصدي مرياح ورقلة- الجزائر. العدد (21). ديسمبر. 47-58.
- مرعي، توفيق ونوفل، محمد بكر (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). *مجلة المنارة*. (4)13، 289-342.
- مصطفى، أمل محمد محمد أمين (2019). تصور مقترح لإكساب الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بكلية التربية مهارات التعلم والإبداع في القرن الحادي والعشرين. *مجلة تربويات الرياضيات*. (12)22 ج3، 1-30.
- المواجدة، راند عبد الله (2010). *التعلم المحوسب والتفكير الإبداعي*. ط1. عمان: دار جليس الزمان.
- ناجي، ماجد عبده والرشد، عبد الرحمن سعود (2019). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات. *مجلة دراسات التربوية والنفسية*. جامعة السلطان قابوس. (1)13، 108-123.

- أبو ندى، خالد محمد (2004). التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى انطموح لدى تلاميذ النصفين الخامس والسادس الابتدائيين. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة- فلسطين.  
- أبو هلال، ماهر محمد والطحان، خالد نجيب (2002). العلاقة بين التفكير الابتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة مركز البحوث التربوية. الدوحة-جامعة قطر. السنة (11). العدد (22). 155-183.  
ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Adewale, J. G. (2011). Competency level of Nigerian Primary 4 pupils in life skills achievement test, **Education** 3-13, 39(3). pp221-232.
- ART-IN, Sitthipon (2017). Development of Analytical Thinking Skills Among Thai University Students. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**. Special Issue for INTE 2017. October. pp862-869.
- Baker, M. & Rudd, R. C. (2001). Relationships between Critical and Creative Thinking. **Journal of Southern Agricultural Education Research**. 51 (1). pp173-188.
- Bell, R., & Loon, M. (2015). The impact of critical thinking disposition on learning using business simulations. **International Journal of Management Education**. No. 13. pp119,-127.
- Cicek, Saglam A. & Buyukuysal, E. (2013). Critical Thinking Levels of Senior Students At Education Faculties and Their Views on Obstacles to Critical Thinking. **International Journal of Human Sciences**. 10 (1). pp258-278
- Ciltas, A. (2012).The Effect of The Mathematical Modeling Method on The Level of Creative Thinking. **The New Educational Review**. 30 (4). pp103-113.
- Danielle, Dani; Salloum, Sara Labib and Khishfe, Rola (2013). A Tool for Analyzing Science Standards and Curriculum for 21st Century Science Education. In: **Approaches and Strategies in Next Generation Science Learning**. Information Science Reference- IGI Global. USA.
- Fields, J. B. (2017). **Assessing The Effectiveness of a Critical Thinking Program to Academic Success of Community college Students**. Unpublished Doctoral Dissertation. Trident University International. USA.
- Fisher, R. (2002). Creative Minds: Building Communities of Learning in The Creative Age. **Paper presented at the Teaching Qualities Initiative Conference. Hong Kong**.
- Forrester, Julie C. (2008). Thinking Creatively: Thinking Critically. **Asian Social Science**. 4 (5). May. 100-105.
- Gasser, K. (2011). Five Ideas For 21st Century Math Classroom. **American Secondary Education**. 39 (3). 108-116.
- Guilford, J. (1965). Implications Of Research On Creativity. In: Ch. Banks, & P. Proodhurst, (Eds.), **Studies In Psychology**, Presented To Cyril Burt. University Of London Press. London- UK.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. **American psychologist**. 14 (8). 469- 479.
- Jimenez, Jose-Maria et. al (2021). Development of critical thinking skills of undergraduate students throughout the 4 years of nursing degree at a public

- university in Spain: A descriptive study. *BMJ Open*. No. 11. pp1-8.
- Bezanilla, María José; Galindo-Domínguez, Héctor and Poblete, Manuel (2021). Importance of Teaching Critical Thinking in Higher Education and Existing Difficulties According to Teacher's Views. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**. 11(1). 20-48.
  - Kim, K. H. (2011). The Creativity Crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. **Creativity Research Journal**. 23(4). 285-295.
  - Kolajo, Y. Adeoti (2020). **Developing Critical Thinking in a First-Year University Chemistry Course**. PhD Thesis. Flinders University. South Australia .
  - Moma, L., Kusumah, Y., Sabandar, J. & Afgani, J. (2013). The Enhancement of Junior High School Students Mathematical Creative Thinking Abilities Through Generative Learning. **Mathematical Theory and Modeling**. 3(8). pp146-156.
  - Muhlisin, A. (2016). Improving critical thinking skills of college students through RMS model for learning basic concepts in science. **Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching**, Volume 17 (1). 1-24 .
  - Newton, L. & Newton, D. (2014). Creativity in 21st Century. **Prospects**. 44 (4). 575 –589.
  - Norris, Stephen P. (1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. **Educational Leadership**. 42 (8). 40-45.
  - Puccio, Gerard J. and Lohiser, Amanda (2020).The Case for Creativity in Higher Education: Preparing Students for Life and Work in the 21st Century. *Kindai Management Review*. **The Institute for Creative Management and Innovation**. Kindai University. Vol. 8. pp30-47.
  - Reda, H. Ragaa Abdul Salam (2019). Using the thinking stations strategy for developing Faculty of Education female students' creativity and scientific concepts. **International Journal of Education and Research**. 7 (4). April. Pp187-196.
  - Smith, G. F. (2014). Assessing Business Student Thinking Skills. **Journal of Management Education**. 38 (3). 384–411.
  - Thomas, T. (2011). Developing First Year Students' Critical Thinking Skills. **Asian Social Science**. 7 (4). 26-35.
  - Torrance, E. P. (1966). **The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms technical manual research edition-verbal tests**, forms A and B - figural tests, forms A and B. Personnel Press. Princeton, NJ- USA.
  - Torrance, P. (1965). **Rewarding Creative Behavior**. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice. USA.
  - Torrance, P. (1977). **Encouraging Creativity in Classroom**. W. M. C. Brown Company. Dubuque. Iowa.
  - Ülger, K. (2016). The Relationship between Creative Thinking and Critical Thinking Skills of Students. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. **Journal of Education**). 31 (4). 695-710.



دراسة أثر التشغيل الكامل لوظائف النشاط العقلي على التذكر والابتكار في حل المشكلات بالتطبيق على  
طلبة التعليم الجامعي الحكومي - كليات التقنية كحالة عملية

د. سالم الظنيجي

د. رشا أبو سمرة

ملخص:

يبدل الطاقم التدريسي جهداً في إعداد وتوصيل المحتوى التعليمي للطلاب الجامعي وتتفاوت نتائج هذا الجهد معتمدة على عديد من المداخل والنظريات التي استخدمت في إعداد وتوصيل هذا المحتوى إلى الطالب، وقد أثبتت الدراسات أن هناك تزايداً في التركيز اللامعتمد على تنشيط وظائف العقل التي يقوم بها الجانب الأيسر من العقل وذلك على حساب تشغيل وظائف الجانب الأيمن منه، ويؤدي هذا بالضرورة إلى حالة من عدم التوازن العقلي والتي قد تؤثر بشكل جوهري على نجاح العملية التعليمية. ويهدف البحث إلى قياس أثر الاتزان العقلي على كل من نسب التذكر وتوليد الحلول الابتكارية من قبل الطلاب والطالبات في المرحلة الجامعية، وهنا تم استخدام مدخل دراسة الحالة بالتطبيق على عينة عشوائية من طلبة وطالبات كليات التقنية العليا بدولة الإمارات العربية المتحدة. في هذا البحث تم إعداد استبيان لقياس نسبة التذكر ونسبة المقدرة على الإتيان بحلول ابتكارية للمشكلات. تم استخدام المنهج الكمي شبه التجريبي في تنفيذ هذه الدراسة (Quasi experimentation design) إذ تم جمع البيانات من خلال استبيان تم توزيعه على عينة من الطلبة والطالبات في كليات التقنية العليا على مرحلتين، أما المرحلة الأولى فهي قبل تطبيق أنشطة الاتزان العقلي ثم تمت إعادة جمع البيانات مرة أخرى بعد تطبيق أنشطة الاتزان العقلي. وباستخدام تحليل الفروق الإحصائية بين المرحلتين قبل وبعد التطبيق تبين النتائج وجود فروق جوهريّة من حيث المقدرة على التذكر والمقدرة على إيجاد حلول ابتكارية للمشكلات. وبالتالي تم رفض فروض العدم التي تبين أنه لا فرق في مستوى التذكر والمقدرة على تقديم الحلول الابتكارية بين مجموعة الطلاب والطالبات الذين لم يخضعوا لأنشطة الاتزان العقلي والمجموعة ذاته بعد التعرض لهذه الأنشطة. تعد هذه النتائج معنوية إحصائياً حتى في ظل اختلاف جنس الطالب ونوع المساق الذي يتم تدريسه كما وتعد نتائج هذه الدراسة إسهاماً علمياً يساعد في حل مشكلة حقيقية في العملية التعليمية ويهدف إلى تطويرها وذلك من خلال زيادة معدلات الانتباه والبعد عن الملل وفقدان التركيز والتي هي من أهم مؤشرات وجود خلل في الاتزان العقلي.

**Abstract**

Many educational efforts are exerted to improve the academic standing of university level students; however, the results of these efforts are still in need of more improvement to be able to cope with the rapidly demanding labor market and to employ graduates of universities as a distinguished product in the labor market. There are many theories and approaches used in the preparation and the delivery of the learning process and their application is accompanied with an increasing empirical evidence on the unintentional focus on one side of brain functioning without having an equal focus on the other side of the brain functioning. This consequently is an input to the brain imbalance which has its negative impacts on the educational process. In this research a survey is used to measure the percentages of memorization and of generating innovative solutions to problems and a quantitative methodology is applied by using the experimental design approach. In this research the impact of adding the brain balance activities is measured by having the survey data collected twice; once before the use of brain balance activities and another one after using it. The experiment was applied on (100) undergraduates at the Higher Colleges of Technology. The results revealed the significance of differences between the results achieved before using the brain

balance activities and after it. The paper tested four research hypotheses and all null hypotheses were rejected and alternative ones were accepted. The conclusion of the research uncovers the importance of the use of brain balance activities whatever is the gender, and the type of the course. The recommendations of the study reinforce the use of brain balance activities in increasing the percentages of attention and avoiding boredom and lost interest in learning by students which are representing the main indicators of the imbalance in brain functioning.

#### مقدمة:

تشير مجموعة من الأبحاث السابقة (Adzmi & Hassan, (Iacono et al., 2012) (2018) (Dyball & Wang, 2017) (De Toni & Pessot, 2021) (Trencher, 2015) إلى المقدرات الكبيرة نسبياً للعقل البشري بل و تتعدى ذلك إلى المقارنة بينه و بين الذكاء الاصطناعي ، إذ تبين نتائج الدراسات السابقة (Songkram & Chootongchai, 2020) أن العقل البشري هو من يمتلك الافتراضات والخصائص المغذية للآلة و أن تعليم الآلة يبدأ من مدخلاتها البشرية إلى أنظمة الذكاء الاصطناعي (Khedhaouria, 2015)، فالعقل البشري عليه أن يبدأ و أن يعطي افتراضاته للحاسب الآلي و التي يجب أن تكون في غاية الدقة لأنها تحدد دقة ما يأتي بعدها من تبعيات تشغيلية و نتائج عمليات التشغيل التي تقوم بها أنظمة الذكاء الاصطناعي (Iacono, 2012) . و تعد السرعة العالية و التكلفة المنخفضة هي أهم ما يميز الآلة عن الإنسان في مجال الذكاء الاصطناعي (Choi & Park, 2020)، و لكن يظل العقل البشري هو الأقر على تكوين الخصوصية و البعد عن التتميط حتى و إن كلف ذلك مزيداً من الوقت (Leon et al., 2018) و هذا نجد أن الآلة تعتمد على تمييط المعطيات و تصنيفها إلى مجموعات قائمة على تشابه الخصائص داخل كل مجموعة و تمييزها عن المجموعات الأخرى (Iacono et al., 2012) . وعليه، سنظل نعتد على العقل البشري في مجال التجديد و لاسيما الإبداعي منه (Adzmi, 2018) . إن استخدام منظور مختلف للنظر إلى الروتينيات هو خاصية بشرية تتلف التمييط الذي يقوم به الذكاء الاصطناعي من وقت إلى آخر (De Toni, 2021) . وداخل خصائص جديدة هو أمر بشري من شأنه أن يقلب موازين اللعبة في أي وقت و لخدمة عميل مختلف. و من هذا المنطلق قد يختلف تناول العقل البشري لقضية ما من حيث كمية وجودة الحلول الممكنة لها و لاسيما إذا كانت مشكلة و صفة و هذا بالمقارنة بالحلول الممكنة للمشكلات الكمية. كما ويقول الإنسان بالتفكير في خط العلوم و استخدام الحدس و ليس المعايير الكمية في التنبؤ و اتخاذ القرار و يصيب في أحيان كثيرة. و هناك عديد من الأمثلة التي يصيب فيها العقل البشري و تخطئ الآلة. و لا يقلل هذا من مكانة الذكاء الاصطناعي و أهميته. بل يزيد من أهمية التعمق في كيفية أعمال العقل البشري و دراسته على نحو أكثر دقة من أجل نتائج أكثر إبهاراً على صعيد الذكاء الاصطناعي المترتب على مدخلات هذا العقل البشري (Qazi, 2020) .

من الواضح أهمية دراسة السلوك الظاهري لتشغيل العقل و الذي يمكن من خلاله الاستدلال على تصنيفات يقوم بها العقل البشري في أثناء تشغيله. و تقوم هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي و الذي يتم استخدامه مع المتغيرات المرتبطة بالسلوك الإنساني و هنا استخدم هذا المنهج بهدف التعرف إلى السلوك المرتبط بما يعرف بالانزنان العقلي. ذلك أن الانزنان العقلي هو مصطلح يستدل عليه من خلال السلوك الظاهري لعمليات التفكير مثل الانتباه (De Toni, 2021) (Dyball, 2017) و التفسير و التذكر و ربط المتغيرات (Adzmi, 2018). و تقول الدراسات السابقة (Faccin, 2018) أن العقل البشري قد تم تفسير نشاطه من خلال مدرستين أساسيتين (Khedhaouria, 2015) ، أما المدرسة الفكرية الأولى فتقول بأن العقل ينقسم إلى نصفين من حيث التشغيل، فأما النصف الأول فهو المسئول عن اختيار الكلمات بدقة و إعداد القوائم و القيام بالعمليات الحسابية و الاستنتاجات المنطقية و الانتباه إلى التفاصيل الدقيقة ، و تقول

الدراسات (Dyball, 2017) (Iacono, 2012) أن الجانب الأيسر من العقل هو المسئول عن تلك العمليات التشغيلية ، وبأنه كذلك و في الوقت ذاته مسئول عن تحريك الجانب الأيمن من جسم الإنسان كحركة اليد والقدم. وأما النصف الآخر من الدماغ وهو النصف الأيمن من الدماغ فهو المسئول عن التمييز بين الألوان والعمليات التخيلية داخل العقل وتكوين الصور في أثناء الشroud الذهني والرسم وتمييز الأصوات والموسيقى وإدراك مشاعر الخوف والحزن والألم والحب وغيرها من العواطف والمشاعر . و بصفة عامة فإن الجانب الأيمن هو الجانب العلمي من العقل وأما الجانب الأيسر فهو الجانب الفني من العقل. (Qazi, 2020)(Songkram, 2020)

ويقول أنصار هذه المدرسة أنه يمكن الاستدلال على التشغيل الكامل لجانب العقل من خلال توازن الأنشطة الجسدية بين طرفي الجسد الأيمن والأيسر (Teerajetgul, 2006) (Choi, 2020)، وكذلك تشخيص أيهما الأضعف (Leon, 2018)، ويمكن بالتالي تقويته عن طريق بعض التمارين (Khedhaouria, 2015). ويستنتجون بأن العقل البشري يعمل بكفاءة أعلى عند اتزان وظائفه بحيث يتم الربط بين واحدة على الأقل من وظائف الجزء الأيمن مع واحدة على الأقل من وظائف الجانب الأيسر. (Dyball, 2017)(Khedhaouria & Jamal, 2015)

أما المدرسة الثانية والتي نشأت في الفترة ذاتها تقريباً فإنها تنتقد ما وجدته المدرسة الأولى من استنتاجات إذ تم الاستدلال على ذلك من خلال الإتيان بنصف عقل بشري بحيث تم استئصال جزء كبير من الفص الأيمن للدماغ وبقي هذا العقل يعمل ويقوم بوظائف تنتمي إلى الجزء المستأصل على الرغم من استئصاله وهنا برهان بالتجربة العملية على أن أحد جانبي الدماغ يستطيع القيام بوظائف العقل وتشغيله تشغيلاً كاملاً وهذا من شأنه أن يخفض التصنيف السابق لجانب العقل إلى أيسر (Faccin, 2018) (Leon, 2018). ولكن لم تستطع المدرسة الثانية إيجاد دليل منافي للإثبات العلمي الذي يقول بأن التشغيل العقلي يكون أفضل عند تشغيل وظيفة على الأقل من وظائفه العلمية مع وظيفة على الأقل من وظائفه الفنية. (Khedhaouria, 2015)(Ragnhild Nilsen, 2013).

وتتميل الدراسة الحالية إلى الرأي الذي قدمته المدرسة الأولى و ذلك لسهولة الاستدلال من خلال الحركة البدنية على أي الجانبين من العقل يقوم بالنشاط في تحريك الجسد في وقت جمع بيانات عينة الدراسة وبالتالي تحديد الجانب الأكثر سيطرة على نشاط العينة محل الدراسة لكل مستقصى منه على حدة ، ومن ثم ربط ذلك بتوصيات تعيد حالة الاتزان لهذه العينة ، كذلك تهدف الدراسة الحالية لتقديم نموذج كمي لقياس أثر التشغيل الكامل للاتزان العقلي باستخدام المنهج التجريبي وذلك بالتطبيق على كليات التقنية العليا وباستخدام تقنية دراسة الحالة.

وبوضوح الجدول (1) ملخصاً لمكونات الجانب البشري في ضوء نتائج الدراسات السابقة: (Faccin & Balestrin, 2018)(Leon, 2018) (Choi, 2020) (Trencher, 2015) (Dyball, 2017)

الجدول (1) من إعداد الباحثين وعلى ضوء نتائج الدراسات السابقة.

وظائف الجانب الأيمن	وظائف الجانب الأيسر
تمييز أو اختيار الألوان وتفسير معناها	اختيار ولفظ الكلمات واتقان اللغات
التخيل وشroud الذهن في الصور الذهنية	إعداد القوائم
الرسم والنحت والأعمال الفنية المعتمدة على التخيل	القيام بالعمليات الحسابية البسيطة والمعقدة
تمييز الأصوات والموسيقى	التفكير المنطقي والانتقادي
إدراك المشاعر والعواطف والأحاسيس والتأثر العاطفي	استخدام الأرقام والتفاصيل

مدخل دراسة الحالة

إن تكلفة عدم المقدرة على التذكر والابتكار والإتيان بالحلول الجديدة المبتكرة ترتبط ارتباطاً وثيقاً

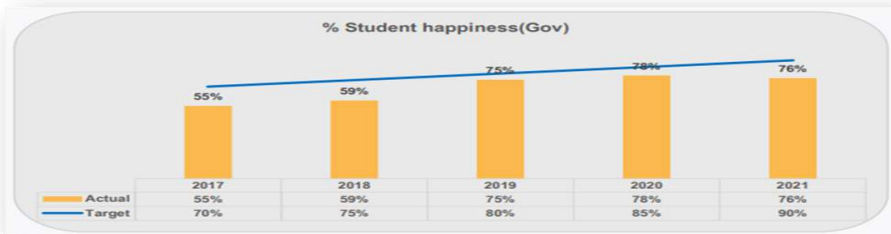
وطردياً مع كفاءة الموظف في عمله وسرعة أدائه وكذلك كفاءة أداء الطالب في مراحل التعليم المختلفة وسرعة أدائه. إن استخدام هندسة الاتزان التشغيلي للعقل البشري توفر وقت المعلم وطاقته في إعداد المنهاج التعليمي وكيفية تقديمه. وتقوم هذه الدراسة بالتطبيق على الطالب والذي يمثل اللبنة الأساسية التي تعمل العملية التعليمية على الاهتمام بها وتكوينها على النحو الذي يجعل منها قيمة مضافة للمجتمع وبالتالي رفع معدل الطلب عليها من قبل سوق العمل وضمان زيادة إنتاجيتها وجودة مخرجاتها في المجال العملي. إن من شأن الربط بين العمليات العلمية والفنية للعقل أن يتم بناء ميزة تنافسية لخريج كليات التقنية العليا، محل الدراسة. وهذا من شأنه أن يضيف نفرداً لكليات التقنية العليا في مجال إنجاز عمليات التوظيف وزيادة الطلب على خريجها وتعزيز سمعتها السوقية كمنشأة حكومية رائدة في مجال التعليم.

إن هناك عدداً من المشكلات المترتبة على وجود خلل في الربط ما بين جانبي العقل عند المعلم والطالب ويمكن الاستدلال على هذه المشكلات من خلال نقص التركيز عند الطالب ونقص الانتباه في أثناء شرح المعلم وتشويش التذكر وسوء الفهم والتفسير عند الطالب وعدة مشكلات متكررة أخرى.

إن مجتمع هذه الدراسة يمثل في طلبة وطالبات كليات التقنية العليا إذ تنتمي هذه المؤسسة التعليمية العملاقة ذات الأفرع الستة عشر إلى القطاع التعليمي الحكومي في دولة الإمارات العربية المتحدة. ويقدم هذا القطاع خدماته التعليمية مجاناً لمواطني الدولة، ويركز بالدرجة الأولى على جودة العملية التعليمية وتحسينها وتعزيزها بكل الوسائل الممكنة. ويعد التطوير التعليمي في القطاع الحكومي لدولة الإمارات من مؤشرات التنافسية بين القطاعات الحكومية للدولة. فضلاً عن دور هذا القطاع في توفير الموارد البشرية اللازمة لتطوير الدولة وزيادة تخصصها في المجالات المختلفة وبالتالي زيادة وتسريع عجلة النمو الاقتصادي لها. ومن الجدير بالذكر أن سرعة التطوير التعليمي في الدولة هو أحد أهم التجارب العملية التي تدرسها الدول الأقل تطوراً في المنطقة (Teerajetgul & Charoenngam, 2006).

لقد تم اختيار كليات التقنية العليا لأنها تمثل أكبر مؤسسة تعليمية من حيث أعداد الطلبة المواطنين المنتسبين لها في القطاع الحكومي بالدولة. وقد حققت نتائج جوهرية في سمعة خريجها وزيادة الطلب عليهم داخل الدولة من قبل سوق العمل المحلي (Ragnhild Nilsen, 2013). ويزيد ذلك من صعوبة البقاء في الصدارة على الصعيد المحلي وبالتالي تتبنى كليات التقنية منهج التحسين المستمر للحفاظ على تنافسيتها. وتستفيد كليات التقنية على هذا الصعيد من نتائج هذه الدراسة في تطوير عمليات تصميم المناهج وكيفية تقديمها للطلاب والطالبات وعلاج المشكلات التعليمية السابق ذكرها

وفيما يأتي عرض لأهم مؤشرات حاجة كليات التقنية لنتائج هذه الدراسة:  
يوضح الشكل البياني التالي مؤشر سعادة طلاب كليات التقنية:



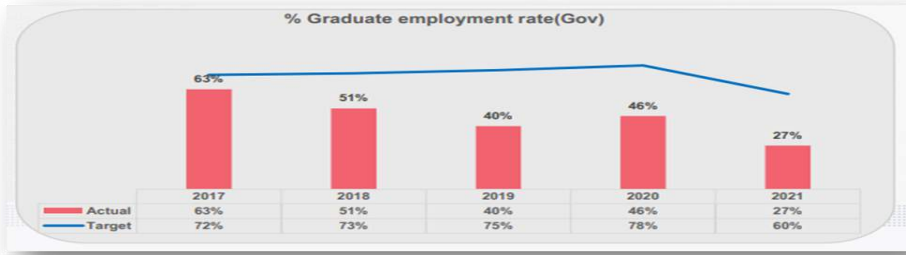
المصدر:

<https://myhctportal.hct.ac.ae/sites/Strategy/SiteAssets/SitePages/Institutional%20Performance/HCT%20Chancellor%27s%20Institutional%20Performance%20Report%20End-of-Year%2020-21.pdf>

وبالنظر للشكل البياني أعلاه يتبين نجاح كليات التقنية في إسعاد الطالب ولكن مع وجود انخفاض في هذا المعدل 2 % في السنتين الأخيرتين تزامنا مع التعلم عن بعد نظرا لظروف وباء الكورونا مما يزيد من الحاجة لمثل هذه الدراسة. إن مستوى توقعات الطلاب من العملية التعليمية يؤثر بشكل مباشر في مستوى سعادته وبعد هذا الارتباط عكسيا و بنسبة 66.5% كما تقول نتيجة الدراسة التي طبقت على كليات التقنية من قبل باحثي هذه الدراسة في العام 2022 (Samra & Shaalan). إن فقدان التركيز والشعور بالملل عند الطالب يرتبط عكسيا مع سعادته ولا يتطابق مع توقعاته. وهنا يأتي دور نتائج هذه الدراسة في رفع مؤشر السعادة والذي بدوره هو هدف أحد الدراسات المستقبلية للتحقق لهذه الدراسة وبعد تطبيقها.

ويوضح الرسم البياني التالي مؤشر توظيف خريج كليات التقنية العليا في السنوات من 2017 وحتى

2021:



المصدر:

<https://myhctportal.hct.ac.ae/sites/Strategy/SiteAssets/SitePages/Institutional%20Performance/HCT%20Chancellor%27s%20Institutional%20Performance%20Report%20End-of-Year%2020-21.pdf>

ويوضح الرسم البياني أعلاه الانخفاض الحاد في المقدرة على توظيف خريجي كليات التقنية العليا في القطاع الحكومي. ومن ثم هناك حاجة لتعزيز القيمة المضافة للمحتوى العلمي وتقديمه للطلاب لتعزيز مقدراته التنافسية في سوق العمل. وتوضح نتائج الأداء لكليات التقنية انخفاضا ملحوظا في الإنفاق على الأبحاث العلمية والابتكار والتطوير على الرغم من الحاجة إليه، والحاجة إلى مزيد من المشروعات الطلابية المبتكرة والتي يمكن تحويلها إلى شركات ناشئة وناجحة. كما يتضح من الجدول أدناه:

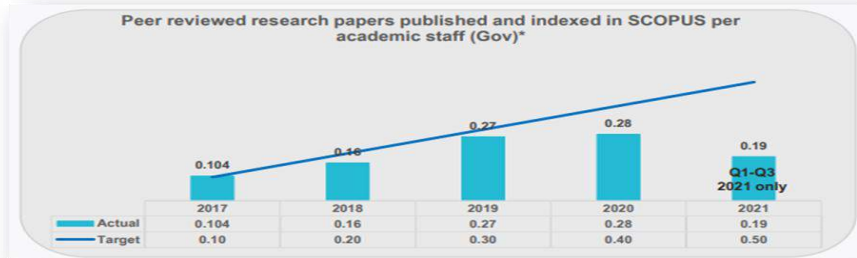
المصدر:

STRATEGIC KPIs	AY 19-20 RESULT	AY 20-21 RESULT	AY 20-21 TARGET	Trend
# ESTABLISHED STARTUPS	7	20	20	↑
% STUDENTS RECEIVING EMPLOYER SPONSORSHIP(GOV)*	1%	3%	20%	↑
<small>*Request to move this KPI from the strategic to the operational level was rejected and accordingly the approved target on ADDA for AY20-21 of 20% was reinstated.</small>				
STRATEGIC KPIs	FY 2020 RESULT	Q1-Q3 FY 2021 RESULT	FY 2021 TARGET	
% SPENT ON APPLIED RESEARCH, INNOVATION, AND DEVELOPMENT(GOV)**	13%	Not Due	13%	
PEER REVIEWED RESEARCH PAPERS PUBLISHED AND INDEXED IN SCOPUS PER ACADEMIC STAFF(GOV)**	0.28	0.19	0.5	

<https://myhctportal.hct.ac.ae/sites/Strategy/SiteAssets/SitePages/Institutional%20Performance/HCT%20Chancellor%27s%20Institutional%20Performance%20Report%20End-of-Year%2020-21.pdf>

وهناك مزيد من الاحتياج إلى الإنفاق على المشروعات الحكومية البحثية التعليمية وربطها بتأسيس

الشركات الناجحة كما تبين المؤشرات في الجدول أعلاه. ويدل الشكل البياني التالي على وجود نقص كبير في الأبحاث المحكمة التي قام بها أعضاء الهيئة الأكاديمية في الربع الأول والثاني والثالث من العام 2021 كما في الشكل أدناه:

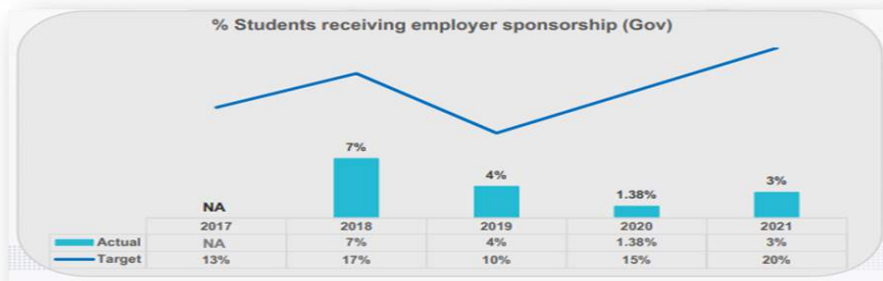


المصدر:

<https://myhctportal.hct.ac.ae/sites/Strategy/SiteAssets/SitePages/Institutional%20Performance/HCT%20Chancellor%27s%20Institutional%20Performance%20Report%20End-of-Year%2020-21.pdf>

ويوضح الرسم البياني أعلاه اتساعاً في الفجوة بين العدد المخطط من الأبحاث التطبيقية والعدد الفعلي لها ولاسيما في إطار التعاون مع القطاعات الصناعية في تنفيذ تلك الأبحاث التطبيقية، مما يزيد من أهمية تطبيق الدراسة الحالية على مجالات التوظيف في سوق العمل لخريجي كليات التقنية العليا. ومما يعزز من هذه الحاجة الإخفاق في زيادة نسبة توفير الرعاية لطلاب التقنية من قبل المنشآت التي تنتظر المخرج التعليمي المتميز وتتفق عليه حتى يتخرج ويعمل لديها، وذلك بسبب نقص في قناعات القيمة المضافة ربما أو نقص الحافز للرعاية المالية نظراً لعدم المقارنة بوضوح ما بين التكلفة والعائد من هذا الدعم المادي لطلاب كليات التقنية، ولكن مع وجود كفاءات التشغيل العقلي وإثباتها بتوقع أن تزداد عملية المقارنة بين التكلفة والعائد ووضوحاً. ويوضح الرسم البياني التالي الفجوة الكبيرة بين الدعم المالي المخطط والفعلي التي يحصل عليها طلاب كليات التقنية العليا:

المصدر:



<https://myhctportal.hct.ac.ae/sites/Strategy/SiteAssets/SitePages/Institutional%20Performance/HCT%20Chancellor%27s%20Institutional%20Performance%20Report%20End-of-Year%2020-21.pdf>

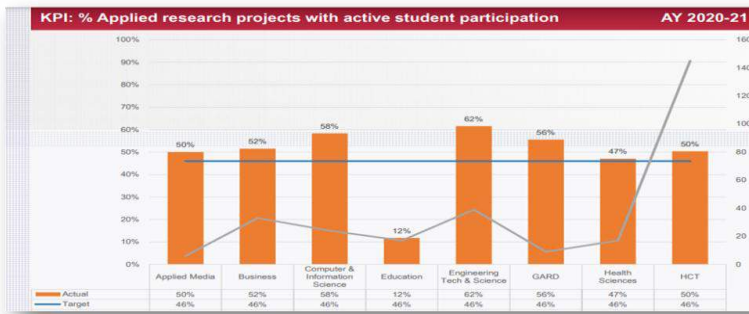
ويتبين بالاستنتاج أن دراسة هندسة الاتزان العقلي لازمة في كليات التقنية وكذلك لمستقبلي خريجها ولقطاعاتهم التصنيعية والخدمية بهدف زيادة القيمة المضافة لخريج كليات التقنية. ويقوم الباحثون في هذه الدراسة بتطبيقها على القطاع الحكومي الخدمي كأحد مستقبلي خريجي كليات التقنية العليا. ولاسيما بعد دخول تقنيات الذكاء الاصطناعي في عمليات الاستقطاب والاختيار والتعيين والبحث عن المهارات المتميزة. يزداد الموضوع أهمية في سوق العمل. ومن الجدير بالذكر أن من أهم المؤشرات الاستراتيجية لكليات التقنية العليا هو سعادة الموظفين ما تضمنها ذلك أعضاء الكادر الأكاديمي. والذي يوضح الجدول أدناه انخفاضاً فيه للعام 2021

STRATEGIC KPIs	FY 2020 RESULT	FY 2021 RESULT	FY 2021 TARGET	Trend
% EMPLOYEE HAPPINESS (HCT)	79%	78%	84%	↓

المصدر:

<https://myhctportal.hct.ac.ae/sites/Strategy/SiteAssets/SitePages/Institutional%20Performance/HCT%20Chancellor%27s%20Institutional%20Performance%20Report%20End-of-Year%2020-21.pdf>

ويمثل الطالب العميل الوسيط ما بين المعلم والموظف كما يمثل المعلم العميل الوسيط ما بين كليات التقنية وطلابها. وعلي ضوء الدراسات المتخصصة في إسعاد العميل (Dyball, 2017) لابد من إسعاد المعلم باعتباره عميلاً داخلياً حتى يتسنى إسعاد العميل التالي له مباشرة وهو الطالب. وعليه فإن تطبيق الدراسة الحالية على كل من المعلم والطالب والحرص على الاتزان التشغيلي للعقل البشري عند كليهما من شأنه تحقيق هدف الإسعاد لكليات التقنية وتقليل الفجوة في مؤشر المقارنة بين مستوى السعادة المخطط أو الفعلي وسواء عند الطالب أو المعلم. وتشير النتائج الاستطلاعية للدراسة إمكانية ذلك عند مستوى منخفضة من التكلفة اللازمة للتطبيق وبنجاح. مما يترتب عليه زيادة التعاون البحثي المبتكر والمشارك بين الطالب والمعلم كنتيجة عالية المستوى للعملية التعليمية والتي تظهر المؤشرات وجود فجوة كبيرة نسبياً فيها كما يتضح من الرسم البياني التالي:



المصدر:

<https://myhctportal.hct.ac.ae/sites/Strategy/SiteAssets/SitePages/Institutional%20Performance/HCT%20Chancellor%27s%20Institutional%20Performance%20Report%20End-of-Year%2020-21.pdf>

ومما يزيد من أهمية هذه الدراسة كذلك النقص الملحوظ في الأبحاث التربوية والذي هو بحاجة إلى نظرة تأملية في الحلول الممكنة لسد هذه الفجوة وتسهم الدراسة الحالية في سد جزء منها. ولكل هذه الأسباب مجتمعة تم اختيار كليات التقنية العليا بدولة الإمارات العربية المتحدة لتطبيق هذه الدراسة عليها.

#### عينة الدراسة

تم اختيار 100 طالب وطالبة لإتمام التجربة عليهم في هذه الدراسة والذين يدرسون مساق الابتكار وريادة الأعمال والذي تقدمه كليات التقنية لجميع التخصصات والكليات كمتطلب جامعي. وفيما يأتي الجدول يوضح البيانات الوصفية لعينة الدراسة:

التخصص الأكاديمي للطلاب	عدد الذكور	عدد الإناث
تخصصات الهندسة	20	3
تخصصات إدارة الأعمال	40	0
تخصصات العلوم الصحية	5	2
تخصصات تقنية المعلومات	30	1
المجموع	95	5

ويتضح من تطبيق سحب العينة في كليات البنين السبب وراء النقص العددي في أعداد الطالبات نسبة لعدد الذكور في العينة، وبالتالي تقتصر نتائج هذه الدراسة على العينة المختارة وتتبع بتكرار الدراسة مرة أخرى على أن يتم سحبها في كليات البنات ومقارنة نتائج الدراستين في بحث لاحق للبحث الحالي. ولكن العينة تمثل تنوعاً في التخصصات العلمية ولا تركز على تخصص علمي واحد أو اثنين مما يثري معرفة علاقة التخصص بتنتائج التجربة لهذه الدراسة. وهل هناك علاقة بين التشغيل العقلي الكامل وتخصص الطالب أم لا؟

تم كذلك تطبيق المنهاج التجريبي على المعلم من خلال سحب عينة من 25 معلماً ومعلمة من مختلف الكليات، وتدريبهم على آليات هندسة الاتزان العقلي خلال 7 ساعات تدريبية لكل منهم وتسجيل نتائج تحسن الاتزان العقلي لديهم بعد التدريب مقارنة بالنتائج قبله. ومن ثم تم إعطاؤهم مهمة قياس وتفعيل الاتزان العقلي لدى طلابهم على صعيد تصميم المحتوى العملي وعلى صعيد تقديمه لهم. وتم توثيق نتائج هذه المهمة وبالتالي رصد الفروق المعنوية بين مستويات التعلم قبل الاتزان وبعد تطبيقه.

كذلك تم الانتقال إلى مستوى أبعاد من التطبيق وهو مستوى الاتزان العقلي عند المستقطب لخريج كليات التقنية داخل سوق العمل. وهنا تم تدريب عدد 50 موظفاً في القطاع الحكومي بإمارة دبي، ولمدة ساعتين وتسجيل نتائج الفروق قبل وبعد التطبيق لدى قطاع التوظيف الحكومي للموارد البشرية، وبما أن التركيز الأكبر والأول هو على العملية التعليمية أولاً داخل كليات التقنية كمدخل يتوقع أن تكون مخرجاته مشتملة على التوظيف داخل القطاع الحكومي لذا نجد أن عدد الساعات التدريبية أكبر داخل التقنية وهو 7 ساعات بالمقارنة بعدد أقل في القطاع التوظيفي وهو ساعتين فقط وذلك يعود للاستخدام الأمثل لموارد هذه الدراسة مع التركيز على تحقيق أهدافها. وفيما يأتي توضيح أهداف الدراسة:

1. اختبار الفروق الجوهرية بين الطلاب الذين لديهم أنشطة تدل على التشغيل الكلي للعقل والطلاب الذين لديهم أنشطة تدل على التشغيل الجزئي للعقل من حيث المقدرة على تذكر المحتوى العلمي.
2. اختبار الفروق الجوهرية بين الطلاب الذين لديهم أنشطة تدل على التشغيل الكلي للعقل والطلاب الذين لديهم أنشطة تدل على التشغيل الجزئي للعقل من حيث المقدرة على إيجاد الحلول الابتكارية للمشكلات.
3. قياس معنوية وجود علاقة طردية بين التشغيل العقلي المتوازن لأعضاء الهيئة التدريسية ومستوى التذكر لديهم.
4. قياس معنوية وجود علاقة طردية بين التشغيل العقلي المتوازن لموظفي الحكومة ومستوى التذكر لديهم.



ولكي يتسنى تحقيق أهداف الدراسة تمت صياغة الأسئلة البحثية للدراسة:

1. هل هناك فروق إحصائية جوهرية في نسبة التذكر للقائمة من البنود (10 بند) بين الطلبة الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي للعقل بالمقارنة بالطلبة الذين استخدموا قياس ام هذا المانشط بعد تعديله ليتناسب ومجتمع الدراسة واهدافها. التشغيل الكامل لاتزان العقل في كليات التقنية العليا؟
2. هل هناك فروق إحصائية جوهرية في نسبة الابتكار باستخدام مقياسي عدد الأفكار غير المتكررة وعدد الأفكار القابلة للتطبيق بين الطلبة الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي للعقل بالمقارنة بالطلبة الذين استخدموا أنشطة التشغيل الكامل لاتزان العقل في كليات التقنية العليا؟
3. هل هناك فروق إحصائية جوهرية في نسبة التذكر للقائمة من البنود(10 بند) بين المعلمين الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي للعقل بالمقارنة بالمعلمين الذين استخدموا أنشطة التشغيل الكامل لاتزان العقل في كليات التقنية العليا؟
4. هل هناك فروق إحصائية جوهرية في نسبة التذكر للقائمة من البنود (10 بند) بين موظفي القطاع الحكومي الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي للعقل بالمقارنة بموظفي القطاع الحكومي الذين استخدموا أنشطة التشغيل الكامل لاتزان العقل في كليات التقنية العليا؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة البحثية تمت صياغة الفروض العلمية الآتية لاختبارها بالتطبيق على كليات

التقنية العليا:

**فروض الدراسة:**

1. نسبة تذكر قائمة (10 بند) للطلاب الذين استخدموا أنشطة التشغيل الكلي للاتزان العقلي أعلى إحصائياً من نسبة الطلاب الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي وليس لديهم اتزان في تشغيل وظائف العقل.
2. عدد الحلول المبتكرة غير المتكررة والقابلة للتطبيق للمشكلة التجريبية للطلاب الذين استخدموا أنشطة التشغيل الكلي للاتزان العقلي أعلى إحصائياً من نسبة الطلاب الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي وليس لديهم اتزان في تشغيل وظائف العقل.
3. نسبة تذكر قائمة (10 بند) للمعلمين الذين استخدموا أنشطة التشغيل الكلي للاتزان العقلي أعلى إحصائياً من نسبة المعلمين الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي وليس لديهم اتزان في تشغيل وظائف العقل.
4. نسبة تذكر قائمة (10 بند) للموظفي القطاع الحكومي الذين استخدموا أنشطة التشغيل الكلي للاتزان العقلي أعلى إحصائياً من نسبة موظفي القطاع الحكومي الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي وليس لديهم اتزان في تشغيل وظائف العقل.

**منهجية الدراسة: عقل من أجل رفع**

تستخدم الدراسة المدخل التجريبي في اختبار فروضها على مجموعتين من العينات للمستقصى منهم أنفسهم الأولى بدون أنشطة التشغيل العقلي المتوازن والثانية باستخدامها. و تستخدم أساليب الإحصاء التي

تقيس الفروق المعنوية بين عينتين و هي Wilcoxon Test Related sample

(Trencher et al., 2015).

**قياس متغيرات الدراسة:**

( Maguire, Valintine, Wilding, & Kapur, 2003 ) قدم مقياساً للمقدرة على التذكر واستطاع من خلاله تفسير المقدرات الخارقة على التذكر والتي يتميز بها العدد القليل من الأفراد ، و قد بحث عن كيفية تشغيل العقل من أجل التميز بذاكرة تفوق المستوى المتوسط من التذكر ، و قد تم استخدام مقياسه بعد تعديله ليتناسب و مجتمع الدراسة و كذلك أهدافها. أما فيما يتعلق بالحلول المبتكرة فقد تمت معالجتها بشكل وصفي لتحديد جودة الأفكار المقدمة وعدم تكراريتها ومن ثم عددها إحصائياً كنسبة من مجموع الأفكار المقدمة. وفيما يأتي الجدول يوضح متغيرات الدراسة وطريقة قياس كل منها داخل استبيان الدراسة:

المتغيرات	كيفية قياس المتغيرات في أداة جمع البيانات	الأنموذج الرياضي لحساب الاستجابات
المقدرة على التذكر	عدد البنود التي تم تذكرها	نسبة البنود المتذكرة إلى 10 العدد الكلي بنود
	عدد الترتيبات الصحيحة للبنود في أماكنها في القائمة	نسبة البنود المرتبة ترتيباً صحيحاً إلى عدد البنود المتذكرة
المقدرة على إيجاد الحلول المبتكرة للمشكلات	عدد الحلول غير المكررة	نسبة الأفكار غير المكررة لجميع الأفكار
	عدد الحلول غير المكررة القابلة للتطبيق	نسبة الأفكار القابلة للتطبيق من مجموع الأفكار غير المكررة

هذا وسوف يتم تطبيق هذا المقياس على كل من الطلبة والمعلمين والموظفين بالقطاع الحكومي بروتوكول سحب العينة والدراسة الميدانية:

أولاً: قياس المقدرة على التذكر باستخدام الاتزان العقلي وبدونه:

يتم تعريف المستقصى منهم لشاشة عليها قائمة مكونة من عشرة بنود ويطلب منهم إمعان النظر في القائمة لمدة دقيقة كاملة، ثم يطلب منهم بعد إخفائها تذكر البنود العشرة مرتبة من الأخير إلى الأول. ثم تعاد التجربة بعد تدوين القياسات وتشغيل أنشطة الاتزان مثل التخيل والترتيب على سبيل المثال. ويعد تدوين القياسات مرة أخرى والمقارنة بينها وبين القياسات الأولى.

ثانياً: قياس المقدرة على الابتكار باستخدام الاتزان العقلي وبدونه:

يتم تعريف المستقصى منهم لشاشة عليها مشكلة ما، ويطلب منهم خمسة حلول ممكنة لهذه المشكلة ثم كل منهم يشرح كيفية تطبيق الحلول الخمسة في الواقع العملي ويتم مقارنتها بأفكار الآخرين ويسجل فقط عدد الأفكار غير المكررة وتقسّم على المجموع الكلي للأفكار وهو 5. ثم يحسب عدد الأفكار غير المكررة القابلة للتطبيق وتقسّم على عدد الأفكار غير المكررة وتدون النتائج قبل وبعد استخدام أنشطة الاتزان العقلي والتي فيها يتم الجمع بين واحد على الأقل من أنشطة الجانب الأيمن للعقل مع واحد على الأقل من أنشطة الجانب الأيسر للعقل عند شرح المشكلة.

نتائج اختبار الفروض:

1.1 فرض العدم: لا توجد فروق معنوية بين العينتين القبليّة والبعدية من حيث نسبة تذكر قائمة (10 بند)

للطلاب الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي (القبليّة) والكلي (البعدية) للاتزان العقلي

2.1 الفرض البديل: نسبة تذكر قائمة (10 بند) للطلاب الذين استخدموا أنشطة التشغيل الكلي للاتزان

العقلي أعلى إحصائياً من نسبة الطلاب الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي وليس لديهم اتزان في

تشغيل وظائف العقل.

#### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between MBB and MAB equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

يبين الجدول أعلاه عدم صحة الفرض القائل بأنه لا توجد فروق جوهرية بين العينتين وبالتالي هناك فروق معنوية إحصائياً بين مقدرة الطالب على التذكر قبل استخدام أنشطة الاتزان العقلي وبعده.

- 1.2 فرض العدم: لا توجد فروق معنوية بين العينتين القبليّة والبعدية من حيث عدد الحلول المبتكرة غير المتكررة والقابلة للتطبيق للمشكلة التجريبية للطلاب الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي (القبليّة) والكلي (البعدية) للاتزان العقلي.
- 2.2 الفرض البديل: عدد الحلول المبتكرة غير المتكررة والقابلة للتطبيق للمشكلة التجريبية للطلاب الذين استخدموا أنشطة التشغيل الكلي للاتزان العقلي (البعدية) أعلى إحصائياً من نسبة الطلاب الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي وليس لديهم اتزان في تشغيل وظائف العقل (القبليّة).

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between SIBB and SIAB equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

- يبين الجدول أعلاه عدم صحة الفرض القائل بأنه لا توجد فروق جوهرية بين العينتين وبالتالي هناك فروق معنوية إحصائية بين مقدرة الطالب على الابتكار قبل استخدام أنشطة الاتزان العقلي وبعده.
- 1.3 - فرض العدم: لا توجد فروق معنوية إحصائية بين نسبة تذكر قائمة (10 بند) للمعلمين الذين استخدموا أنشطة التشغيل الكلي للاتزان العقلي والمعلمين الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي وليس لديهم اتزان في تشغيل وظائف العقل.
- 2.3- الفرض البديل: نسبة تذكر قائمة (10 بند) للمعلمين الذين استخدموا أنشطة التشغيل الكلي للاتزان العقلي أعلى إحصائياً من نسبة المعلمين الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي و ليس لديهم اتزان في تشغيل وظائف العقل.

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between FMBB and FMAB equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

- يبين الجدول أعلاه عدم صحة الفرض القائل بأنه لا توجد فروق جوهرية بين العينتين وبالتالي هناك فروق معنوية إحصائية بين مقدرة المعلم على التذكر قبل استخدام أنشطة الاتزان العقلي وبعده. وبالتالي تم رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل.
- 1.4- لا توجد فروق معنوية إحصائية بين نسبة تذكر قائمة (10 بند) للموظفي القطاع الحكومي الذين استخدموا أنشطة التشغيل الكلي للاتزان العقلي وموظفي القطاع الحكومي الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي وليس لديهم اتزان في تشغيل وظائف العقل.
- 2.4- نسبة تذكر قائمة (10 بند) للموظفي القطاع الحكومي الذين استخدموا أنشطة التشغيل الكلي للاتزان العقلي أعلى إحصائياً من نسبة موظفي القطاع الحكومي الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي وليس لديهم اتزان في تشغيل وظائف العقل.

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between EMBB and EMAB equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

يبين الجدول أعلاه عدم صحة الفرض القائل بأنه لا توجد فروق جوهرية بين العينتين وبالتالي هناك فروق معنوية إحصائية بين مقدرة الموظف على التذكر قبل استخدام أنشطة الاتزان العقلي وبعده. وبالتالي تم رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل.

#### الاستنتاجات والتوصيات مقترحات الأبحاث المستقبلية:

تحاول الدراسة الإيجابية عن مجموعة من الأسئلة البحثية والمتعلقة بكل من التذكر وتوليد الأفكار الابتكارية لدى الطالب في المرحلة الجامعية من التعلم. وقد استطاعت الدراسة من خلال النتائج التي تم التوصل إليها من تحقيق أهدافها من حيث اختبار الفروق الإحصائية بين عملية تعليم الطالب بدون التركيز على عملية الاتزان العقلي ومع التركيز على عملية الاتزان العقلي. وذلك عند الطالب بالدرجة الأولى ثم عند معلمه أو معلمته بالدرجة الثانية والذي يمثل الموصل الرئيس للعملية التعليمية والمؤثر الأهم في الطالب في أثناء توصيل المحتوى التعليمي كذلك عند من سيقوم بتوظيف هذا الطالب بعد تخرجه في القطاع الحكومي للدولة. وتسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية: هل هناك فروق إحصائية جوهرية في نسبة التذكر للقائمة من البنود (10 بند) بين الطلبة الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي للعقل بالمقارنة بالطلبة الذين استخدموا التشغيل الكلي للعقل في نسبة التذكر للقائمة من البنود (10 بند)؟ وهل هناك فروق إحصائية جوهرية في نسبة الابتكار باستخدام مقياسي عدد الأفكار غير المتكررة وعدد الأفكار القابلة للتطبيق بين الطلبة الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي للعقل بالمقارنة بالطلبة الذين استخدموا أنشطة التشغيل الكامل لاتزان العقل في كليات التقنية العليا؟ كذلك هل هناك فروق إحصائية جوهرية في نسبة التذكر للقائمة من البنود (10 بند) بين المعلمين الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي للعقل بالمقارنة بالمعلمين الذين استخدموا أنشطة التشغيل الكامل لاتزان العقل في كليات التقنية العليا؟ وايضا هل هناك فروق إحصائية جوهرية في نسبة التذكر للقائمة من البنود (10 بند) بين موظفي القطاع الحكومي الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي للعقل بالمقارنة بموظفي القطاع الحكومي الذين استخدموا أنشطة التشغيل الكامل لاتزان العقل في كليات التقنية العليا؟ وتشير نتائج الدراسة إلى رفض فرض العدم القائل بعدم وجود فروق جوهرية بين عينة الطلاب والمعلمين والموظفين الذين استخدموا أنشطة التشغيل الجزئي للعقل وهم أنفسهم بعد تطبيق أنشطة التشغيل الكلي المتوازن للعقل عليهم. وتشير النتائج إلى وجود ارتفاع في مستوى كل من التذكر ومستوى تقديم الأفكار الابتكارية بعد استخدام أنشطة التشغيل الكلي المتوازن للعقل وليس قبله.

تحاول هذه الدراسة استخدام الطاقة الكاملة للعقل البشري، وذلك من خلال انتقاء دقيق وواع للمحتوى العلمي وطريقة توصيله للطلاب. وتتخذ الدراسة كليات التقنية العليا حالة عملية تم التطبيق عليها والاتزان العقلي هو مدخل يهدف إلى تعظيم العائد من العملية التعليمية وتخفيض تكاليفها. وتبين النتائج وجود فروق معنوية بين العينتين قبل و بعد استخدام أنشطة الاتزان العقلي و صحة الفروض الأربعة البديلة للدراسة. وتسهم هذه الدراسة في تحسين العملية التعليمية وربطها مع متطلبات التوظيف. ومن المهم أن يتبع هذه الدراسة دراسات مستقبلية في قياس كل من أثر العوامل الديموجرافية والتخصص على كل من التذكر والابتكار وكذلك تغيير بيئة التطبيق لزيادة مصداقية النموذج الرياضي المقدم لاختبار فروض الدراسة، وعليه توصي الدراسة باستخدام هندسة الاتزان العقلي في عمليات بناء المحتوى التعليمي وتوصيله للطلاب وفي قياس القيمة المضافة للخريج من كليات التقنية العليا.

## References

- Adzmi, R. M. (2018). A theoretical framework of critical success factors on information technology project management during project planning. *International Journal of Engineering and Technology(UAE)*, 7(4). doi:<https://doi.org/10.14419/ijet.v7i4>
- Choi, B. C. (2020). Scheduling two projects with controllable processing times in a single-machine environment. *Journal of Scheduling*, 23(5). doi:<https://doi.org/10.1007/s10951-020-00658-3>
- De Toni, A. F. (2021). Investigating organisational learning to master project complexity: An embedded case study. *Journal of Business Research*, 129. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.03.027>
- Dyball, M. C. (2017). THE LINKS among CHARACTERISTICS, CONTROLS and PERFORMANCE of INTER-FIRM INNOVATION PROJECTS. . *International Journal of Innovation Management*, 21(6). doi:<https://doi.org/10.1142/S1363919618500159>
- Faccin, K. &. (2018). The dynamics of collaborative practices for knowledge creation in joint R&D projects. *Journal of Engineering and Technology Management - JET-M*, 48. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jengtman.2018.04.001>
- Iacono, M. P. (2012). Knowledge creation and inter-organizational relationships: The development of innovation in the railway industry. . *Journal of Knowledge Management*, 16(4). doi:<https://doi.org/10.1108/1367327121124>
- Khedhaouria, A. &. (2015). Sourcing knowledge for innovation: knowledge reuse and creation in project teams. . *Journal of Knowledge Management*, 19(5). doi:<https://doi.org/10.1108/JKM-01-2015-0039>
- Leon, H. O. (2018). System Dynamics Approach for Forecasting Performance of Construction Projects. *Journal of Management in Engineering*, 34(1). doi:[https://doi.org/10.1061/\(asce\)me.1943-5479.0000575](https://doi.org/10.1061/(asce)me.1943-5479.0000575)
- Maguire, E. A., Valintine, E. R., Wilding, J. M., & Kapur, N. (2003 ). Routes to Remembering: The Brains Behind Superior Memory. . *Nature NeuroScience* , 6(1), 90-95.
- Qazi, A. (2020). Data-driven impact assessment of multidimensional project complexity on project performance. *International Journal of Productivity and Performance Management*. doi:<https://doi.org/10.1108/IJPPM-06-2020-0281>
- Ragnhild Nilsen, E. (2013). Organizing for learning and knowledge creation – are we too afraid to kill it?: Projects as a learning space. *International Journal of Managing Projects in Business*, 6(2). doi:<https://doi.org/10.1108/17538371311319034>
- Songkram, N. &. (2020). Effects of pedagogy and information technology utilization on innovation creation by SECI model. *Education and Information Technologies*. doi:<https://doi.org/10.1007/s10639-020-10150-2>
- Teerajetgul, W. &. (2006). Factors inducing knowledge creation: Empirical evidence from Thai construction projects. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 13(6). doi:<https://doi.org/10.1108/09699980610712382>
- Trencher, G. T. (2015). Student participation in the co-creation of knowledge and social experiments for advancing sustainability: Experiences from the University of Tokyo. . *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16.

**أدوات جمع البيانات:**

**Data collection instrument::**

**For the first experiment:**

**After reading the 10 items please fill the following survey:**

**A. Gender:-----**

**B. Occupation: student                      faculty                      employee**

**C. Memorized ideas**

1-

2-

3-

4-

5-

6-

7-

8-

9-

10-

**D. Ordering memorized ideas (back to front)**

10 -

9-

8-

7-

6-

1-

4-

3-

2-

1-

**Data collection instrument:**

**For the second experiment:**

**After reading the problem please fill the following survey:**

**A. Gender:-----**

**B. New solutions**

1-

2-

3-

4-

5-

**C. Implementable solutions of the previous list of new solutions**

1-

2-

3-

4-

5-

## درجة ممارسة القيادات الجامعية للقيادة التوزيعية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للعاملين في جامعة آل

البيت

أ.د. محمد عبود الحراحشة

كلية العلوم التربوية/ جامعة آل البيت/ الأردن

د. أمينة عبدالمولى حراحشة

الجامعة الهاشمية/ الأردن

منخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة القيادات الجامعية للقيادة التوزيعية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للعاملين في جامعة آل البيت، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية، تكونت من (160) فرداً، واستخدم المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، واستخدمت استبانة تكونت من محورين الأول تكون من (20) فقرة لقياس درجة ممارسة القيادة التوزيعية موزعة على أربعة مجالات هي: (الرؤية، الثقافة التنظيمية، المشاركة، الممارسة القيادية). والمحور الثاني تكون من (20) فقرة لقياس مستوى الالتزام التنظيمي موزعة على ثلاثة مجالات هي: (الالتزام العاطفي، الالتزام المستمر، الالتزام المعياري). وتم التأكد من صدقها وثباتها. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن درجة ممارسة القيادات الجامعية للقيادة التوزيعية من وجهة نظر العاملين معهم جاءت متوسطة. وجاء مستوى الالتزام التنظيمي للعاملين في جامعة آل البيت متوسطاً ودلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية طردية ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين درجة ممارسة القيادة التوزيعية و مستوى الالتزام التنظيمي للعاملين في جامعة آل البيت. وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات من أهمها: العمل على تدريب القيادات الجامعية على الأساليب الحديثة للقيادة ومنها القيادة التوزيعية، والتي تسهم في رفع مستوى الالتزام التنظيمي للعاملين.

الكلمات المفتاحية: القيادة التوزيعية، الالتزام التنظيمي، جامعة آل البيت.

## The Degree of University Leaders' Practice of Distributive Leadership and its Relationship to the Organizational Commitment of Employees at Al al-Bayt University

### Abstract

The study aimed to identify the degree to which university leaders practice distributive leadership and its relationship to the organizational commitment of employees at Al al-Bayt University. To measure the degree of distributive leadership practice divided into four areas: (vision, organizational culture, participation, leadership practice). The second axis consisted of (20) items to measure the level of organizational commitment distributed into three areas: (emotional commitment, continuous commitment, and normative commitment). Its validity and reliability were confirmed. The study reached the following results: The degree to which university leaders practice distributive leadership from the point of view of those working with them was medium. The level of organizational commitment of employees at Al al-Bayt University was medium, and the results indicated the existence of a positive, correlation with statistical significance at the level (0.01) between the degree of practicing distributive leadership and the level of organizational commitment for employees at Al al-Bayt University. In light of the results of the study, the researchers recommended a set of recommendations, the most important of which are: Work on training university leaders on modern

methods of leadership, including distributive leadership, which contributes to raising the level of organizational commitment for employees.

**Keywords:** Distributive leadership, organizational commitment, Al al-Bayt Universit.

#### مقدمة:

تعد القيادة ركناً أساسياً لنجاح الأفراد والمؤسسات، ولها تأثير كبير على الأفراد العاملين فيها، وتحتاج القيادة إلى قائد كفؤ يستطيع أن يمارس أدواره القيادية بكل براعة، وثقة، وذكاء، ليتمكن من خلال ذلك الأسلوب القيادي توجيه جميع الأفراد العاملين معه لتحقيق أهداف المؤسسة، ويتم ذلك من خلال عملية التخطيط اليومي الناجح القائم على التوزيع الصحيح للمهام القيادية، وتفويض جزء منها من خلال منح السلطة، والثقة الكافية لهم مما يؤثر بشكل إيجابي على إنجاز المهام الموكلة للأفراد العاملين معه.

واستمدت القيادة التوزيعية قوتها ونجاحها من خلال تفعيل مبدأ احترام إنسانية الكادر الوظيفي وغرس الثقة في نفوسهم وعدم التفرقة بين القائد التربوي والموظفين لكون الجميع يحرص على تحقيق أهداف المؤسسة ويشترك في الإنجازات وفي التخطيط وهذا يساهم في مزيد من تحقيق الأهداف بكفاءة عالية (المغربي، 2018).

ويعد مصطلح القيادة التوزيعية مفهوماً متعدد الأوجه ولهذا تباينت التعريفات التي حاولت توضيح مفهوم القيادة التوزيعية وتعددت وذلك بناءً على اختلاف الزوايا التي ينظر من خلالها إلى القيادة التوزيعية وبما تحمله من مضامين، وفيما يأتي عرض لبعض هذه التعريفات.

تعريفات تناولت فكرة تقاسم القيادة وتوزيع أدوار رسمية وغير رسمية وعرف الحربي (2008: 132) القيادة التوزيعية بأنها عملية توزيع بعض المهام والمسؤوليات الإدارية للموظفين والتأكيد على الاتصال الفعال وتبادل المعلومات بين القائد والموظفين معه لتحقيق الأهداف المخطط لها.

كما تعني أنها عملية تقاسم القيادة وتوزيعها بين الموظفين التربويين، والغاء وجود شخص مسؤول بشكل مطلق ومنفرد، فتعتمد وجود قادة تربويين متعددين داخل المؤسسة التربوية (عجوة، 2012: 35). ويخصد بالقيادة التوزيعية هي عملية السماح الاختياري بنقل جزء من الصلاحيات الإدارية بالاعتماد على التعاون وتبادل المعرفة والرأي والخبرة بين القائد التربوي والكادر الوظيفي بهدف الوصول إلى قرارات جماعية ترتقي بالمؤسسة (عطية، 2014: 8).

تعريفات ترى أن القيادة التوزيعية تحمل للمسؤولية: منها تعريف البديري (2005: 13) القيادة التوزيعية بأنها: عملية تحمل للمسؤولية في اتخاذ القرارات، ونوع من السلطة اللازمة للموظف لغرض تمكينه من استثمار مهاراته لخدمة المؤسسة، وتحقيق أهدافها في أقل وقت وجهد ممكنين.

تعريفات منح الثقة وإشراك الموظفين التربويين في تنفيذ المهام: منها تعريف الموسوي (2004: 37) بأنها مشاركة الموظفين في صنع واتخاذ القرارات المرتبطة بالبيئة الوظيفية ويعتمد القائد التربوي على تفويض بعض سلطاته للموظفين بما يتناسب مع المسؤوليات الممنوحة لهم واللامركزية في القيادة.

وعرف ربيع (2006: 7) القيادة التوزيعية بأنها عملية مشاركة القائد التربوي للموظفين في القيام بالمهام الإدارية بهدف تنمية الجوانب القيادية لديهم واستثمار طاقاتهم واتاحة المجال لهم للإبداع والابتكار. وذهب القحطاني (2008: 81) إلى أن القيادة التوزيعية هي عبارة عن منح الثقة التامة للموظفين ومشاركتهم في صنع القرار وتشجيعهم على إبداء الرأي بما يفيد المؤسسة ويخدمها.

وتعني القيادة التوزيعية حسيماً يرى القيسي بأنها زرع الثقة لدى الموظفين وحثهم على بذل الجهود من خلال تحديد الأهداف والتخطيط للقرارات (القيسي، 2010: 153).



ويرى الشهراني (2010: 7) أن القيادة التوزيعية تعتمد على مشاركة الموظفين التربويين في القيادة والانتقال من الهرمية الفوقية الى القيادة الجماعية الأفقية، بحيث تتوزع الصلاحيات في ظل شرط المساءلة الدائمة.

وعرفها القرشي (2013: 15) بأنها النمط الذي يقوم على احترام شخصية الفرد ومشاركته في صنع القرار وإدارة البيئة الوظيفية من خلال تفويض بعض المهمات القيادية. ومن خلال ما سبق يتبين أن القيادة التوزيعية تسعى الى تقاسم السلطات وتوزيعها بين الموظفين التربويين وتفويض المهمات وذلك بمنحهم الصلاحيات وتعزيز الثقة لديهم فضلاً عن إشراك الكادر الوظيفي في صنع القرارات الإدارية مع التركيز على المساءلة وتحمل المسؤولية. ويرى عابدين (2001) أن أهمية القيادة التوزيعية تكمن في أنها تسهم في تنمية روح المبادرة لدى الكادر الوظيفي في المؤسسات، الأمر الذي يؤدي إلى تطوير المؤسسات التربوية وتحقيق التحسين المستمر في أدائها.

كما تعد القيادة التوزيعية من أكثر الأساليب أهمية لأنها تعمل على تفعيل مقدرة المؤسسة التربوية على الاستجابة للمتغيرات، والتركيز على مشاركة الكادر الوظيفي في اتخاذ القرارات وإيجاد جو من التعاون والثقة، وكذلك الآثار الإيجابية على الروح المعنوية للموظفين، وتكمن أهمية القيادة التوزيعية في اعتماد مبدأ توزيع السلطات وأن إنجازاتها تكون جماعية وتمتد الى إسهامات ومشاركات الكادر الوظيفي وتسخيرهم لتحقيق الأهداف المنشودة، كما أنها اكتسبت أهميتها من خلال عملها على حل مشكلة انفراد المسؤولين التربويين باتخاذ القرارات وتعزيز الدور القيادي والعمل الجماعي ورفع مستوى مخرجات الكادر الوظيفي الى جانب تعزيز السمات القيادية لديهم ما يؤدي الى تفعيل القيادة اللامركزية (الطويل، 2006).

وتستند القيادة التوزيعية إلى المبادئ الآتية: أنها تقوم على فكرة توزيع مسؤولية القيادة وسلطتها واقتسام سلطة اتخاذ القرار مع الكادر الوظيفي التربوي واعطاء فرصة للموظفين التربويين في إدارة اللجان القرار الخاصة بهم فضلاً عن الإيمان بالحل الجماعي للمشكلات (الأغبري، 2004). وكذلك توطد مبدأ الضبط والتقييم والرقابة الذاتية وتشدد على مبدأ تشجيع أوجه الأنشطة الاجتماعية بين الكادر الوظيفي التربوي وتؤكد مبدأ إشعار كل فرد من أفراد الجماعة داخل المؤسسة التربوية بانتسابه لها، كما أنها تقر مبدأ بناء الروح المعنوية العالية وترسيخ الثقة العالية المتبادلة وتحمل المسؤولية (كلالدة، 2013).

وتتميز القيادة التوزيعية بكونها لديها المقدرة على التجدد وإعادة تركيب البنية الإدارية وطبيعة الأدوار والعلاقات وقواعد الاتصال واكتشاف طاقات الكادر الوظيفي وزيادة دافعيتهم نحو العمل المتقن وتحقيق نوعية ممتازة من المخرجات (عابدين، 2001).

ومن أجل تطبيق القيادة التوزيعية وتحقيق أهدافها لا بد من تحقق مجموعة من الشروط أبرزها وجود الرغبة والمقدرة لدى الإدارة والقادة التربويين وكذلك الموظفين على تطبيقها، فضلاً عن تمتع المؤسسة التربوية باستقلالية تعليمية خاصة في مجال توفير السلطات والصلاحيات كي يسهل تطبيق القيادة التوزيعية ومبادئها (الصيرفي، 2003).

كما ينبغي وجود درجة عالية من الثقة المتبادلة بينهم مع توافر وعي كافي بمعنى القيادة التوزيعية ومدى أهميتها الى جانب إيجاد تواصل قوي بين القيادات والكادر الوظيفي لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية وكذلك إيجاد آليات وطرق مشاركة صنع القرار وتهيئة الفرص للكادر الوظيفي والإفصاح عن المعلومات فضلاً عن أساليب تكوين اللجان ومعايير العمل الجماعي الناجح والتواصل الفعال وتوفير ثقافة مناسبة حول التعاون فيما بينهم والتشارك في القيادة (العبوي، 2010).

فضلاً عن توفر عدة متطلبات منها:

**1. متطلبات ثقافية:** يقصد بها الثقافة التنظيمية للمؤسسات التربوية، إذ يجب أن تتسم المؤسسات بالثقافة المتبادلة، والإيمان بقيمة العمل الجماعي القيادي، وأهمية التعاون وتشجيع الأفكار، والمبادرات ونبذ التردد والخوف من المشاركة في الأدوار القيادية. وتهينة المناخ الذي يسمح بممارسة القيادة التوزيعية فضلاً عن المحافظة على روح الفريق داخل المؤسسات التربوية، وبناء ثقافة العمل الجماعي لتحقيق مصلحة المؤسسة، كما يجب التركيز على رسالة المؤسسة إذ إنها ترسم الطريق الذي ينبغي على الكادر الوظيفي أن يعمل وفقاً له وبناء عليه (عابدين، 2001).

**2. متطلبات لوجستية:** تتمثل المتطلبات اللوجستية في توفير الأجهزة ووسائل الاتصال الحديثة، لتسهيل عملية تبادل الخبرات والآراء، وتقديم حوافز. وكذلك توفير الوسائل اللازمة للتدريب من أجل رفع كفاءة الموظفين التربويين وإكسابهم الخبرات والمعارف والمهارات اللازمة، إذ إن أي عملية تغيير تتطلب التعرف إلى أسسها ومبادئها وبالتالي فإن توفير فرص التدريب يتطلب ترتيبات تدعم وتيسر تلك الفرص وتوفر جوانب معرفية مطلوبة، كما أن المتطلبات اللوجستية تستدعي إجراء تغييرات على الهيكل التنظيمي للمؤسسة التربوية، بحيث تكون أكثر دعماً لمبادئ القيادة التوزيعية (العجمي، 2008).

**3. متطلبات إدارية تنظيمية:** تعمل المتطلبات التنظيمية الإدارية على اهتمام القادة التربويين بتشكيل اللجان وإعطاء الصلاحيات اللازمة التي تقتضيها طبيعة تلك اللجان، وتفعيل مبدأ الرقابة لمعرفة مدى تطابق عملية التقدم مع مبادئ القيادة التوزيعية ومن أجل التنبيه بالمشكلات التي قد تطرأ، فضلاً عن تخفيف العبء عن الموظفين التربويين لكي يستطيعوا ممارسة الأدوار القيادية، وطرح مبادرات جديدة وفقاً لمدخل القيادة التوزيعية (الصيرفي، 2003).

كما تضاف بعض المتطلبات الأخرى التي تشمل توزيع السلطات القيادية بين جميع الموظفين التربويين بما يضمن تطوير الأداء المؤسسي، وذلك من خلال توسيع دائرة المشاركة القيادية، وتبني سياسة التفويض، وتحقيق التوازن بين المسؤوليات والسلطات، وكذلك العمل على تحقيق متابعات مستمرة لمعرفة مدى تطبيق مفهوم القيادة التوزيعية ومبادئها داخل المؤسسة (القحطاني، 2008).

وكذلك تخلي القادة التربويين عن الأساليب التقليدية والتفرد باتخاذ القرار وفرضه على الكادر الوظيفي. وتبني أساليب القيادة التوزيعية القائمة على توسيع دائرة المشاركة الفاعلة للموظفين في الأدوار القيادية وعلى الحوار وتقاسم السلطات وتوزيع السلطات القيادية (عطوي، 2010).

ويشير فيلة وعبد المجيد (2014) إلى أن سر الاهتمام بالالتزام التنظيمي كظاهرة إدارية يعود إلى العناية بدور الفرد في المؤسسة وأهمية أي عنصر من عناصر أو وسائل الإنتاج الأخرى وفي الوقت ذاته فإن للفرد اتجاهاته، تفكيره، عواطفه، ودوافعه التي توجه سلوكه.

### مظاهر الالتزام التنظيمي

من مظاهر الالتزام التنظيمي ما يأتي:

**1. الولاء التنظيمي:** يرى بورتر "أن الولاء التنظيمي هو: قوة تطابق الفرد مع منظمته وارتباطه بها"، وإن من المهم بالنسبة للقائد أن يكون قادراً على تكوين الولاء لدى مرؤوسيه، إذ أن الولاء ذو اتجاهين؛ الولاء ينطوي على تقديم العاملين ولاءهم لرئيسهم والثاني ينطوي على تقديم الرئيس ولاءه لمرؤوسيه، إن هذه المسؤولية المزدوجة في التعامل تتطلب من القائد الإداري المقدرة على تمثيل القيادة أمام العاملين وكذلك تمثيل العاملين أمام القيادة ومن خلال التعريفات يتبين أن الولاء التنظيمي هو أحد أبعاد الالتزام التنظيمي، إذ أن كلاهما يمثل الرغبة الشديدة بالبقاء وتبني قيم وأهداف المؤسسة والعمل على تحقيق أهدافها.

**2. المسؤولية تجاه المؤسسة:** تعني إحساس الفرد بالالتزام نحو البقاء في المؤسسة وذلك مقابل الدعم الجيد الذي تقدمه المؤسسة لمنتسبيها والسماح لهم بالمشاركة والتفاعل الإيجابي ليس فقط في تحديد

الإجراءات وكيفية تنفيذ العمل بل الإسهام في وضع الأهداف ورسم السياسات العامة للمنظمة، مما يجعل الفرد يمتنع عن ترك المؤسسة لكونه ملتزماً أخلاقياً في تمكين المؤسسة في تحقيق هذه الأهداف وتنفيذ السياسات التي شارك في وضعها وكذلك التزامه بأخلاق المهنة التي تحتم عليه البقاء في المؤسسة فالمسؤولية تعطي نوعاً من المراقبة الذاتية.

3. الرغبة في الاستمرار في العمل: ويتمثل بعد التزام الفرد في هذه الحالة بالقيمة الاستثمارية والتي من الممكن أن يحققها الفرد لو استمر في المؤسسة مقابل ما سيفقده لو قرر الالتحاق بجهة أخرى، إذ أن تقييم الفرد لأهمية البقاء مع المؤسسة يتأثر بمجموعة من العوامل ومنها التقدم السن، وطول مدة الخدمة التي تعتبر من المؤشرات الرئيسة لوجود رغبة لدى الفرد في الاستمرار في عمله، حيث أن الفرد استثمر جزء لا بأس به من حياته في المؤسسة، وأي تفریط أو تساهل من قبله يعتبر بمثابة خسارة له، خاصة إذا كانت أوجه الاستثمار هذه غير قابلة للنقل إلى عمل آخر، وبما أن الفرد يعطي قيمته للعلاقات الشخصية مع زملاء العمل والتي بنيت عبر السنين، ونظام التقاعد يختلف من منظمة لأخرى، والمهارات النادرة قد ترتبط بمنظمة دون أخرى، فالأفراد الذين تقدم بهم السن قد يفضلون البقاء في المؤسسة نظراً لتضائل فرص العمل بالنسبة لهم في أماكن أخرى.

4. الإيمان بالمؤسسة : ويعني مدى إيمان الأفراد بالمؤسسة التي يعملون بها ومدى افتخارهم بعضويتها، ويتكون هذا البعد لدى الفرد بمدى معرفته للخصائص المميزة لعمله ودرجة استقلاليته وأهمية وتنوع المهارات المطلوبة، وقرب المشرفين وتوجيههم له، كما يتأثر بدرجة إحساس الفرد بأن البيئة التنظيمية التي يعمل بها تسمح له بالمشاركة الفعالة في مجريات اتخاذ القرارات سواء في ما يتعلق منها بالعمل أم ما يخصه هو، وكل هذا يجعله يفخر بانتمائه لمنظمته وعرض نشاطاتها بشكل إيجابي عند حديثه للآخرين عنها وتبني مشكلاتها كما لو كانت مشكلته الخاصة والشعور بوجود جو أخوي يربطه بها(الجندي، 2003؛ حنون، 2006).

#### أسباب ضعف الالتزام التنظيمي في المؤسسات

1. القيادة الهزيلة: التي ليست لديها مقومات النجاح في إقناع الموظفين بأهمية أعمالهم وأهميتهم الشخصية داخل المنظمة، وأهمية إنتاجهم للمجتمع.
2. أن تعمل المؤسسة ببدأ وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، وهذا لعدم إدراكها لمقدرات الموظفين، وضعف تخطيطها الاستراتيجي، إذ أن عملية تسليم الموظف ما لا يلائم مقدراته أو ميوله أو اتجاهاته الفكرية أو مؤهلاته العلمية من شأنه التسبب في نتيجة عكسية وسلبية في التزامه التنظيمي، والأداء، والولاء، والانتماء للمؤسسة.
3. شعور الموظف بالتهميش من المؤسسة وعدم حصوله على توقعاته وعم إشباع حاجاته ورغباته، يولد لديه إحساساً بعدم الاستقرار وعدم الرضا الوظيفي والأمان الوظيفي والقلق الدائم، مما يدفعه للبحث عن فرص أفضل، وذلك سيكبد المؤسسة تكاليف إضافية في حالة ضعف الالتزام الوظيفي لدى الموظفين.
4. إذا قامت المؤسسة باتخاذ قرارات خاطئة وغير منصفة بخصوص الترقيات، وشعور الموظفين بعدم عدالة المؤسسة، مما يسبب الإحباط لديهم وتحطيم الروح المعنوية (Qinghua, Zhu, 2012).

#### العلاقة بين القيادة التوزيعية والالتزام التنظيمي

للقيادة تأثير واضح في درجة التزام الموظف بوظيفته والسعي لخدمة أغراض مؤسسته ولبلاستمرار في العمل وعدم تركه، لذا فهناك علاقة ارتباطية بين الالتزام التنظيمي وطبيعة أسلوب القيادة في تفاعلها اليومي مع المرؤوسين، حيث أن سلوك واتجاهات المرؤوسين تتأثر إلى حد كبير بنوعية وطبيعة سلوك القيادة. من خلال اختيار نمط القيادة الذي من خلاله يوجه القائد المرؤوسين في العمل ويؤثر فيهم ويعطيهم القوة والدافعية للعمل بكفاءة وعطاء ومحبة، كما أن طبيعة السلوك الذي يختاره القائد يعزز السلوك الإيجابي

لدى المرؤوسين الذي يتمثل في الرضا والولاء والانتماء الوظيفي، لما له الأثر في نجاح المؤسسة واستمراريتها وزيادة إنتاجيتها.

#### الدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بالقيادة التوزيعية والالتزام التنظيمي وتم عرضها حسب التسلسل الزمني من الأقدم للأحدث:

#### الدراسات السابقة المتعلقة بالقيادة التوزيعية:

تناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بالقيادة التوزيعية وتم عرضها حسب التسلسل الزمني من الأقدم للأحدث:

أجرى ديف (Duif et al, 2013) دراسة هدفت التعرف الى المسؤوليات وأدوار القيادة الموزعة في المدارس الأوروبية واستكشاف الى أي مدى يتم توزيع القيادة في هذه المدارس، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (1000) مدير مدرسة من مجتمع دراسي بلغ (15000) في (8) دول أوروبية، وطبقت الدراسة على (132) من المعلمين والمديرين لمن يعملون في المؤسسات الخاصة باستخدام استبانة مسحية وزعت من خلال الانترنت تكونت من (20) سوالاً تفرع منها (87) بندا معتمدة المنهج الوصفي. ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة، ممارسة القيادة الموزعة في المدارس الأوروبية جاء بنسبه مرتفعة.

أجرى عبد الله (2015) دراسة هدفت التعرف الى مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وقد تكونت عينة الدراسة من (341) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وأهم نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً.

أجرى الهور (2017) دراسة هدفت التعرف إلى درجات تقدير معلمي المدارس الخاصة لواقع ممارسة مديرهم للقيادة الموزعة وعلاقتها بدرجات تقديرهم لجودة حياة العمل، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب التحليلي وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانتين، وتكونت عينة الدراسة من (378) معلماً ومعلمة من العاملين في المدارس الخاصة. أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة أن الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة.

أجرى ربيع (2017) دراسة هدفت التعرف الى درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظر معلميه. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من (3168) معلماً ومعلمة وتكونت عينة الدراسة من (450) معلماً ومعلمة. وقد توصلت الدراسة الى عدة نتائج كانت من أهمها أن درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظر معلميه جاءت كما يلي "الرؤية والرسالة والأهداف وبدرجة كبيرة جداً وفي مجال "المسؤولية المشتركة" وبدرجة كبيرة جداً، وفي مجال "الممارسات القيادية" درجة كبيرة، وفي مجال الثقافة المدرسية وبدرجة كبيرة جداً.

#### الدراسات السابقة ذات العلاقة بالالتزام التنظيمي:

تناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بالالتزام التنظيمي وتم عرضها حسب التسلسل الزمني من الأقدم للأحدث:

هدفت الدراسة أبو ريدة (2020) التعرف إلى مستوى التكيف الوظيفي لدى العاملين في مديرية التربية والتعليم لواء ماركا وعلاقته بالالتزام التنظيمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. تكونت عينة الدراسة من العاملين في مديرية التربية والتعليم لواء ماركا والبالغ عددهم (159) موظف وموظفة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التكيف الوظيفي لدى العاملين في مديرية التربية والتعليم لواء ماركا جاء بدرجة

متوسطة. كما دلت النتائج على أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا جاء بدرجة التزام متوسطة على جميع المجالات (الالتزام العاطفي، الالتزام الاستمراري، الالتزام المعياري).

وأجرى حسين (2020) دراسة للتعرف على مستوى الإثراء الوظيفي وعلاقته بالالتزام الوظيفي لدى المشرفين والمشرفات التربويين بمكاتب التربية والتعليم في منطقة تبوك من وجهة نظرهم. استخدم المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات، بلغ مجتمع الدراسة (690) مشرفا ومشرفة تربوية، وبلغت العينة (381) مشرفا ومشرفة تربوية، وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن مستوى الإثراء الوظيفي جاء بمستوى مرتفع، ومستوى الالتزام التنظيمي جاء بمستوى متوسط لدى المشرفين والمشرفات التربويين، وتوجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الإثراء الوظيفي والالتزام التنظيمي.

وهدف دراسة مطلق (2020) الكشف عن مستوى التمكين الإداري والالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس في محافظة المفرق بالأردن من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. تكونت أداة الدراسة من استبانة وزعت على عينة عشوائية قوامها (150) مديرا ومديرة، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى التمكين الإداري حصل على تقدير مرتفع وعلى مستوى المحاور حصل تفويض السلطة على أعلى متوسط ثم يليه العمل الجماعي بتقدير مرتفع ثم التحفيز الذاتي بتقدير متوسط. فيما بلغ المتوسط للالتزام التنظيمي على درجة تقدير مرتفعة وعلى مستوى المحاور حصل الالتزام المعياري على أعلى متوسط يليه الالتزام الشعوري وأخيرا الالتزام الاستمراري وجميعها بتقدير مرتفع، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة وذات دلالة احصائية بين التمكين الإداري والالتزام التنظيمي بدرجة مرتفعة جدا.

دراسة أوكار، ريزان(Ucar,2021) العلاقة بين الخصائص القيادية الاستراتيجية لمدرء المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين، الغرض الأساسي من هذه الدراسة هو تحديد العلاقة بين خصائص القيادة الاستراتيجية لمديري المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين. عينة الدراسة (558) معلما تم تحديدهم بطريقة أخذ العينات الطبقية. وملت النتائج على أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين كان متوسطا. ووجد أن هناك علاقة إيجابية معتدلة ذات دلالة إحصائية بين خصائص القيادة الاستراتيجية لمديري المدارس والالتزام التنظيمي للمعلمين. نتيجة وجود علاقة إيجابية متوسطة بين خصائص القيادة الاستراتيجية لمديري المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين، فمن المرجح أن يطور مديرو المدارس خصائص القيادة الاستراتيجية التي من شأنها تعزيز الالتزام التنظيمي للمعلمين.

#### العلاقة بين القيادة والالتزام:

تناول هذا الجزء عرضا للدراسات السابقة ذات العلاقة بالقيادة التوزيعية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي وتم عرضها حسب التسلسل الزمني من الأقدم للأحدث:

أجرى جاكوبس (Jacobos, 2010) دراسة هدفت التعرف الى درجة العلاقة بين القيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين وبين التزام المعلمين الفاعل. ومن النتائج التي توصل إليها الباحث وجود علاقة إيجابية معتدلة بين ممارسة القيادة الموزعة والتزام المعلمين الفاعل فقد اظهر المعلمون درجة التزام كبيرة مع مدارسهم عندما تمت مشاركة القيادة بين جميع الأطراف ذوي المصلحة وخصوصا المعلمين، وهناك علاقة إيجابية بين القيادة الموزعة والالتزام العاطفي للمعلمين في المدارس، ووجود فروق بسيطة بين القيادة الموزعة والالتزام العاطفي تعزى للمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الابتدائية حيث ان الالتزام العاطفي في المدارس الابتدائية اقوى من المدارس المتوسطة والثانوية.

أجرى أنجوسدو (Ngoc du, 2013) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين القيادة الموزعة وبين الالتزام التنظيمي للمعلم، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من 76 معلما في ثلاث مدارس ثانوية. وتم استخدام استبانة مكونة من أربعة مجالات، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة

## ارتباطية موجبة بين استخدام نمط القيادة الموزعة وبين الالتزام التنظيمي للمعلمين. مشكلة الدراسة

أصبح أمر تطوير العمل وتحسين واقعه ومستوى توظيف طاقات وإمكانات العاملين ورفع مستوى الأداء، والتأثير في العاملين وحسن استثمارهم من القضايا الرئيسية المهمة في عالمنا المعاصر استجابة للتحديات والمستجدات المتسارعة. وتعد القيادة التوزيعية أسلوباً قيادياً حديثاً ومستمر التطبيق، بعد أن أصبح التجديد والتطوير سمة ضرورية تتسم بها المؤسسات الحديثة، إذ أن القيادة التقليدية لم تعد قادرة على مواكبة التغيرات البيئية المعاصرة، لذا أصبح من الضروري اتباع أساليب وأنماطاً حديثة ومتطورة، أدت لوجود مؤهلات تسهم في اتباع أساليب جديدة لتحسين مستمر للأداء والعمل على تحقيق التوازن البيئي المطلوب بين التطبيق ممارسات وأساليب حديثة لتحسين العمل (Tezal, Koskela & Tzortzopoulos, 2010).

ويتضمن الالتزام التنظيمي مجموعة من الخصائص الوظيفية التي تميزه عن غيره من المفاهيم المرتبطة بالعمل الوظيفي الإداري، فهو حالة نفسية تصف العلاقة بين الفرد والمؤسسة، كما أنه يؤثر في قرار الفرد في ما يتعلق ببقائه أو تركه للمؤسسة، ويتصف الأفراد الذين لديهم التزام تنظيمي بصفات متعددة، منها: قبول أهداف المؤسسة الأساسية وقيمها، والإيمان بها، وبذل مزيد من الجهد لتحقيق أهدافها، ووجود مستوى عالٍ من الانخراط في المؤسسة والولاء لها، ووجود الرغبة القوية فيها لفترة طويلة، والميل لتقويم المؤسسة للتقويم الإيجابي (الطويل، 2006). وتتمثل مشكلة الدراسة في أن كثيراً من المؤسسات لا تدرك مفهوم القيادة التوزيعية ودورها في تحقيق الالتزام التنظيمي، كما أن هناك عدم إدراك للقيادة التوزيعية وأهميتها في المساعدة في تحقيق الالتزام التنظيمي للعاملين في المؤسسات التربوية. ونتيجة لما سبق جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى درجة ممارسة القيادة التوزيعية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للعاملين في جامعة آل البيت.

### أسئلة الدراسة

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة القيادات الجامعية في جامعة آل البيت للقيادة التوزيعية من وجهة نظر للعاملين؟
2. ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة آل البيت من وجهة نظرهم؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادات الجامعية في جامعة آل البيت للقيادة التوزيعية ومستوى الالتزام التنظيمي للعاملين فيها؟

### أهداف الدراسة

هدفت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى درجة ممارسة القيادات الجامعية في جامعة آل البيت للقيادة التوزيعية من وجهة نظر للعاملين.
2. التعرف إلى مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة آل البيت من وجهة نظرهم.
3. التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة القيادات الجامعية في جامعة آل البيت للقيادة التوزيعية ومستوى الالتزام التنظيمي للعاملين فيها.

### أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

### الأهمية النظرية

1. تعد هذه الدراسة من الدراسات العربية النادرة التي تبحث العلاقة بين درجة ممارسة القيادات الجامعية في جامعة آل البيت للقيادة التوزيعية ومستوى الالتزام التنظيمي للعاملين فيها.
2. قد تشجع هذه الدراسة التربويين في المؤسسات التربوية إلى ممارسة القيادة التوزيعية لما لها من فوائد

هامة على العملية التعليمية.

3. قد تزود هذه الدراسة الباحثين بمعلومات أولية لدراسة السلوك القيادي التوزيعي للقيادات الجامعية في جامعة آل البيت وعلاقتها ومستوى الالتزام التنظيمي للعاملين فيها.

#### الأهمية التطبيقية

- من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة القيادات الجامعية في جامعة آل البيت.
- ومن المؤمل أن تفيد متخذي القرار في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من خلال المقترحات والتوصيات التي ستخرج بها الدراسة وتبنيها على أرض الواقع لتحقيق أهداف العملية التربوية.
- قد تدفع هذه الدراسة الباحثين لإجراء دراسات أخرى مماثلة تدرس القيادة المرئية لدى مديري المدارس وربطها بمتغيرات أخرى.
- إثراء المكتبة العربية بالأدب التربوي بمعلومات قيمة عن القيادة التوزيعية في مجال الإدارة التربوية.

#### التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تضمنت الدراسة الحالية على التعريفات الاصطلاحية والإجرائية الآتية:

**القيادة التوزيعية:** مدخل قيادي إجرائي يقوم على توزيع الأدوار القيادية الرسمية وغير الرسمية على العاملين والإداريين، وذلك من خلال تفويض السلطة والمشاركة في صنع القرار واتخاذها، وكذلك ممارسة الأنشطة، لتحقيق أهداف المؤسسة وتحسين أدائها وتطويرها (الأغبري، 2004). وتعرف إجرائياً: بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة عن المقياس المعد والمحدد بالمجالات الآتية (الرؤية، والثقافة التنظيمية، والمشاركة، والممارسات القيادية).

**الالتزام التنظيمي:** هو ارتباط الموظف بالمؤسسة بصورة قوية، تظهر تمسكه بالمؤسسة والتوافق بينه وبينها في القيم والأهداف والسياسات، وشعوره بالسعادة والفخر لانتمائه بالمؤسسة التي يعمل بها. (Aghdasi, 2011).

**ويعرف إجرائياً:** بأنه الارتباط والاندماج النفسي الذي يربط الفرد بمؤسسته ودرجة تبنيه لأهداف المؤسسة التي يعمل بها. ويقاس بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة عن المقياس المعد لهذه الدراسة والمحدد بالمجالات الآتية (الالتزام العاطفي، الالتزام المستمر، الالتزام المعياري).

#### حدود الدراسة ومحدداتها

تحدد الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على موضوع درجة ممارسة القيادة التوزيعية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للعاملين في جامعة آل البيت.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على عينة من العاملين في جامعة آل البيت.
- **الحدود مكانية:** تم تطبيق الدراسة في جامعة آل البيت.
- **الحدود زمنية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021 / 2022م.
- **المحددات:** يتحدد تعميم النتائج الحالية في ضوء الخصائص السيكمترية (الصدق والثبات) وموضوعية استجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات أداة الدراسة.

#### منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وذلك باستخدام أداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة.

#### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين من الإداريين في جامعة آل البيت في المملكة الأردنية الهاشمية والبالغ عددهم (465) إدارياً (حسب إحصائيات دائرة ضمان الجودة، جامعة آل البيت

(2022/2021).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة طبقية عشوائية مكونة من (160) إدارياً من جامعة آل البيت في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي 2022/2021، وينسبة (35%) من مجتمع الدراسة.  
أداة الدراسة:

تم تطوير أداة لقياس متغيرات الدراسة فقد تكونت الأداة من محورين الأول تكون من (20) فقرة لقياس القيادة التوزيعية موزعة على أربعة مجالات هي (الرؤية، الثقافة التنظيمية، المشاركة، الممارسة القيادية). والمحور الثاني تكون من (20) فقرة لقياس الالتزام التنظيمي موزعة على ثلاثة مجالات هي (الالتزام العاطفي، الالتزام المستمر، الالتزام المعياري). وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة.

وتتكون الأداة من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول: اشتمل على المعلومات الديمغرافية اللازمة عن المستجيب وهي (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي).  
الجزء الثاني: استبانة لقياس القيادة التوزيعية، والجزء الثالث: استبانة لقياس الالتزام التنظيمي.  
وقد تم تحديد الإجابات بثلاثة معايير هي (بدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة منخفضة).  
صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقة صدق المحتوى، وذلك بعرضها على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (10) من أساتذة الإدارة التربوية والقياس والتقويم والإدارة العامة، من أساتذة الجامعات الأردنية وقد طلب من المحكمين تنقيح ومراجعة الاستبانة من حيث درجة وضوح الفقرات، وجودة الصياغة اللغوية، ودرجة انتمائها للمجال الذي تقيسه، وتعديل، أو حذف أي فقرة يرون أنها لا تحقق الهدف من الاستبانة حيث جمعت البيانات من المحكمين وبعد ذلك تم إعادة صياغتها وفق ما وافق عليه (80%) من المحكمين.  
ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي حسب معامل كرونباخ ألفا، وقد تراوحت معاملات الثبات للمجالات ما بين (0.91 - 0.94)، وهذه القيم تعد مقبولة لغايات هذا البحث.  
نتائج الدراسة ومناقشتها

تناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:  
نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما درجة ممارسة القيادات الجامعية في جامعة آل البيت للقيادة التوزيعية من وجهة نظر العاملين؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة ممارسة القيادة التوزيعية من وجهة نظر العاملين، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة القيادات الجامعية في جامعة آل البيت للقيادة التوزيعية من وجهة نظر للعاملين من وجهة نظر العاملين مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
2	الثقافة التنظيمية	2.24	0.69	1	متوسطة
4	الممارسة القيادية	2.16	0.58	2	متوسطة
3	المشاركة	2.13	0.67	3	متوسطة
1	الرؤية	2.10	0.62	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.16	0.44	-	متوسطة

يبين الجدول (1) أن درجة ممارسة القيادات الجامعية للقيادة التوزيعية من وجهة نظر العاملين في



جامعة آل البيت جاءت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.16)، وانحراف معياري (0.44) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات القيادة التوزيعية ما بين (2.10-2.24). فقد جاء مجال "الثقافة التنظيمية" في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.24) وانحراف معياري بلغ (0.69) وبدرجة متوسطة. بينما جاء مجال "الممارسة القيادية" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.16) وانحراف معياري بلغ (0.58)، وبدرجة متوسطة، في حين جاء مجال "المشاركة" في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.13) وانحراف معياري بلغ (0.67)، وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الأخيرة جاء مجال "الرؤية" بمتوسط حسابي بلغ (2.10) وانحراف معياري قدره (0.62) وبدرجة متوسطة. يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة من العاملين يرون أن مدراءهم يمارسون القيادة التوزيعية بدرجة متوسطة من خلال سلوكهم القيادي الممارس والمتمثل بالثقافة التنظيمية وممارساتهم القيادية التي تنعكس على العاملين كمشاركة العاملين في إعداد رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها وتعريفهم ما تعنيه المسؤولية المشتركة، بتقويضهم القيام ببعض المهمات وتحميلهم مسؤولية الأداء لها فضلاً عن قيام المديرين بتوضيح الممارسات القيادية وأهميتها للعملية الإدارية التربوية، وتشجيعهم على القيام بمثل هذه الممارسات من خلال تكليفهم بأداء بعض المهمات، وربما تعود هذه النتيجة إلى حث العاملين على بذل الجهد المطلوب للحفاظ على مستوى مناسب من الثقافة التنظيمية. وإيلاء هذه الثقافة اهتماماً أكبر والعمل على تطويرها فضلاً عن تطوير العاملين مهنيًا لتمكينهم من أداء الواجبات التي يكلفون بها لممارسة أدوارهم القيادية من خلال توزيع هذه الأدوار عليهم لتنمية السلوك القيادي المناسب لديهم. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الله (2015)؛ والعبادي (2017) والتي توصلت جميعها إلى أن درجة ممارسة القيادة التوزيعية جاءت بدرجة متوسطة. واختلفت هذه النتيجة مع جاكوبس (2010) (Jacobos؛ نتيجة ديف (Duif et al 2013)؛ برازرتاراتنا (Prasertratana, 2013)؛ والهور (2017)؛ وريب (2017) إذ جاءت درجة ممارسة القيادة التوزيعية بدرجة مرتفعة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة آل البيت من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة آل البيت من وجهة نظرهم، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى للالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة آل البيت من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
3	الالتزام المعياري	2.36	0.62	1	مرتفع
1	الالتزام العاطفي	2.30	0.61	2	متوسط
2	الالتزام المستمر	2.25	0.66	3	متوسط
	الكلية	2.30	0.54	-	متوسط

يبين الجدول (2) أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة آل البيت من وجهة نظرهم كان مرتفعاً بمتوسط حسابي بلغ (2.30) وانحراف معياري بلغ (0.54)، وقد وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (2.25-2.36)، فقد جاء مجال الالتزام المعياري في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.36) وانحراف معياري بلغ (0.62) ويمتوى مرتفع؛ وفي الرتبة الثانية مجال الالتزام العاطفي بمتوسط حسابي بلغ (2.30) وانحراف معياري بلغ (0.61)، وبمستوى متوسط، وفي الرتبة الثالثة والأخيرة جاء مجال الالتزام المستمر وبمتوسط حسابي بلغ (2.25) وانحراف معياري بلغ (0.66) وبمستوى متوسط. وربما جاءت هذه النتيجة لأن العاملين هم من قاموا بتقييم أنفسهم، ويمكن تفسير النتيجة إلى إن العاملين يتأثرون بسلوك المسؤولين ويلتزمون بناء على ممارسة الثقافة التنظيمية المنعكسة للممارسات البيروقراطية لذا يظهر العاملين

الالتزام المعياري بمستوى مرتفع بما جاء مجال الالتزام العاطفي والذي يعكس من خلال الممارسات القيادية غير الرسمية جاءت بمستوى متوسط وجاء مستوى الالتزام المستمر بالرتبة الأخيرة. واتفقت مع جاكوبس (2010)؛ ودراسة أبو ريدة (2020) ودراسة حسين (2020) أوكار، ريزان (2021) والتي توصلت جميعها إلى أن مستوى الالتزام التنظيمي جاء متوسطا. واختلفت هذه النتائج مع دراسة مطلق (2020)؛ مرار (2020) والتي توصلت جميعها إلى أن مستوى الالتزام التنظيمي جاء مرتفعا.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة ندرجة ممارسة القيادات الجامعية في جامعة آل البيت للقيادة التوزيعية ومستوى الالتزام التنظيمي للعاملين فيها؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة ممارسة القيادات الجامعية في جامعة آل البيت للقيادة التوزيعية ومستوى الالتزام التنظيمي للعاملين فيها؟

الجدول (3) معامل ارتباط (بيرسون) للعلاقة بين درجة ممارسة القيادات الجامعية في جامعة آل البيت للقيادة التوزيعية ومستوى الالتزام التنظيمي للعاملين فيها.

المتغير	معاملات الارتباط	الالتزام العاطفي	الالتزام المعياري	الالتزام المستمر	الكني
الرؤية	معامل الارتباط	**0.39	**0.52	**0.39	**0.50
الثقافة التنظيمية	معامل الارتباط	**0.41	**0.53	**0.42	**0.51
المشاركة	معامل الارتباط	**0.41	**0.51	**0.45	**0.51
الممارسة القيادية	معامل الارتباط	**0.42	**0.54	**0.45	**0.52
الكني	معامل الارتباط	**0.51	**0.48	**0.54	**0.53

يتبين من الجدول (3) وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين مجالات القيادة التوزيعية ومجالات الالتزام التنظيمي. ودلت النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطية بين هذه المجالات معاً، وتشير النتيجة إلى أنه كلما تم ممارسة القيادة التوزيعية من قبل القيادات الجامعية وتطبيق قواعدها بتوزيع المهام واحترام الآخر والعمل على رفع كفاءته ومنحه حقوقه، زاد مستوى الالتزام التنظيمي للعاملين، كما أن ثقة القيادات الجامعية بإسناد مهمات إدارية لهم تزيد من ثقة العاملين بأنفسهم الأمر الذي يولد التزاماً تنظيمياً مرتفعاً، كما أن القيادة التوزيعية تتيح للعاملين فرص إبداء الرأي وطرح الأفكار وتقديم المقترحات التي من شأنها أن تؤدي إلى تحسين طرق العمل وتجنب الصراع ورفع الروح المعنوية للعاملين فهي تعطيهم مزيداً من الاستقلالية وهذا يوصل العامل للإحساس بالولاء لمؤسسته الأمر الذي يجعله يلتزم وظيفياً بوظيفته ويسعى لتطوير نفسه ومهارته والسعي لتطوير علاقته مع زملاءه من العاملين. واتفقت مع نتيجة دراسة جاكوبس (2010)؛ ونتيجة دراسة أنجوسو (2013) (Ngoc du) والتي توصلت جميعها إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين ممارسة القيادة التوزيعية ومستوى الالتزام التنظيمي.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- العمل على تدريب القيادات الجامعية على الأساليب الحديثة للقيادة ومنها القيادة التوزيعية، والتي تسهم في رفع مستوى الالتزام التنظيمي للعاملين
- إعطاء العاملين في المستويات الإدارية المختلفة صلاحيات أوسع تمكنهم من تفعيل القيادة التوزيعية.
- إتاحة الفرصة للعاملين لشغل أدوار قيادية ومشاركتهم في صياغة رؤية الجامعة.
- العمل على إزالة العقبات التي تضعف إمكانية تطبيق القيادة التوزيعية.
- تعزيز ثقافة الالتزام التنظيمي لدى العاملين من خلال توفير بيئة تنظيمية تسمح بالابتكار والابداع وتوفير

- المعدات والوسائل والبرامج التدريبية الفعالة التي تساعدهم على العمل بكفاءة مما يزيد من التزامهم.
- منح حوافز تشجيعية لمستويات الالتزام التنظيمي للعاملين كجائزة الموظف المثالي وتنفيذ بشكل دوري.
- إجراء دراسات مماثلة كدراسات مقارنة بين الجامعات الخاصة والحكومية.

#### قائمة المراجع

##### أولاً: المراجع العربية

- أبو ريده، سهير (2020). مستوى التكيف الوظيفي لدى العاملين في مديرية التربية والتعليم لنواء ماركا وعلاقته بالالتزام التنظيمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- الأغبري، عبد الصمد(2004). الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر. بيروت: دار النهضة العربية.
- البدري، طارق(2005). الأساليب القيادية في المؤسسات التعليمية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجندي، عادل(2003). الالتزام التنظيمي لأستاذ الجامعة وعلاقته بفاعلية المنظمة الجامعية، مجلة كلية التربية، (43):87.
- الحربي، قاسم(2008). انقياد التربية الحديثة. عمان: الجندرية للنشر والتوزيع.
- حسين، بانقا طه(2020). الأثر الوظيفي وعلاقته بالالتزام الوظيفي لدى المشرفين والمشرفات التربويين بمكاتب التربية والتعليم في منطقة تبوك من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير منشورة، مجلة الجامعة الإسلامية لدراسات التربية والنفسية، 28(1): 661-681.
- حنون، سامي (2006). قياس مستوى الالتزام لدى العاملين بالجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- ربيع، محمد(2017). درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظر معلمهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- ربيع، هادي(2006). المدير المدرسي الناجح. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- السبيعي، عبد الله (2019). درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت للعدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- الشهراني، ندى(2010). تطوير الأداء بالمدارس الثانوية للبنات في ضوء مدخل القيادة الموزعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جدة، السعودية: جامعة الملك خالد.
- الصيرفي، محمد(2006). مبادئ التنظيم والإدارة. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الصيرفي، محمد(2003). مفاهيم إدارية حديثة. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر.
- الطاهر، نوال (2020). مدخل إلى علم الإدارة. عمان: دار وائل للنشر.
- الطويل، هاني(2006). الإدارة التربوية والسنوك التنظيمي. عمان: دار وائل للنشر.
- عابدين، محمد(2001). الإدارة المدرسية الحديثة. عمان: دار الشروق.
- العبادي، محمد(2017). "القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بتوافر أبعاد المنظمة انساعية للتعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- العبادي، هاشم(2017). دور استراتيجيات القيادة المرئية في نجاح عمل الإدارة الجامعية لتحقيق الاداء المتميز : دراسة تطبيقية في جامعة الكوفة. مجلة دراسات الإدارية، 1 (3):84-117.

- العبوي، زيد(2010). دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العجمي، محمد(2008). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عجوة، أحمد(2012). القيادة الموزعة دراسة تطبيقية على المدارس الابتدائية السعودية. المجلة المصرية لدراسات التجارية، جامعة المنصور، (36): 1-30.
- عطوي، جودت(2010). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عطية، صفاء(2020). النضج الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى مديرات المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- عطية، عبد الرحمن(2014). الرضا الوظيفي للعاملين في ظل القيادة الخادمة، دراسة ميدانية على عينة من العاملين بالأجهزة الحكومية في مدينة الرياض. مجلة الإدارة العامة، 55(1): 30-42.
- الغبيوي، ناصر (2003). علاقة النمط القيادي بأداء الأطباء في المستشفيات العسكرية والمدنية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض: السعودية.
- فيلة، عبده فاروق وعبد المجيد، محمد(2014). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- القحطاني، سالم(2008). القيادة الإدارية، التحول نحو النموذج القيادي العالمي. الرياض: مكتبة العبيكان.
- القرشي، عبد الله(2013). ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري مكاتب التربية والتعليم وأسهمه في حل مشكلات الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- القريوتي، محمد(2008). نظرية المنظمة والتنظيم. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- القيسي، هناء (2010). الإدارة التربوية مبادئ -نظريات- اتجاهات حديثة. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- كلادة، ظاهر (2013). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية. عمان: دار زهران للنشر.
- مرار، علاء (2020). الإدارة بالقيم وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- مطلق، إيمان (2020). التمكين الإداري وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس في محافظة المفرق بالأردن من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 4، (10): 19-39.
- المغربي، محمد (2018). السنوك التنظيمي. دار الجنان للنشر والتوزيع.
- الموسوي، سنان(2004). إدارة الموارد البشرية وتأثيرات انعولمة عليها. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- الوزان، خالد(2006). المناخ التنظيمي وعلاقته بالالتزام التنظيمي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Aghdasi, S. (2011). "Emotional Intelligence and organizational Commitment:

- Testing the Mediatory Role of Occupational stress and job satisfaction, *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 29(1),1965-1976.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. **Journal of Occupational Psychology**, 63(1), 1–18.
  - Duif, T. (2013): Distributed Leadership in Practice: Descriptive Analysis of Distributed Leadership in European Schools, **European Policy Network of School Leaders, European School Heads Association** .1-49.on.
  - Jacobs, Gregory Edmond (2010): **The relationship between distributed leadership as practiced by principals and the organizational commitment of teachers**, the degree doctor of education, Faculty of Georgia Southern University.
  - Ngoc , du (2013):" The Influence Of Distributed Leadership On Teacher Organizational Commitment: **Initial Evidence From Vietnam"** **ARCELS**,(10) ,69-90.
  - Prasertratana, S, et al (2013): “ **Distributed Leadership** : Structural Equation Model. *Prodedia – Social and Behavioral Science*.
  - Qinghua Zhu, Y. h., junun Liu and Kee- hung Lai. (2012). **How is Employee Perception**. John Wiley & Sons, New York.
  - Rezzan, Ucar (2021) Relationship between School Principals' Strategic Leadership Characteristics and School Teachers' Organizational Commitment Levels, **Eurasian Journal of Educational Research**, (91):105-126. 22 pp.
  - Tezal, Koskela & Tzortzopoulos, (2010): “The relationship of the dimensions of distributed leadership in elementary schools of urban districts and student Achievement . **DAI-A** 70

## درجة ممارسة القيادات الإدارية في جامعة اليرموك لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بتحقيق السعادة

المؤسسية للعاملين معهم

د. أميرة عبد الجنيل صباح الشرايعة

كلية العلوم التربوية/ جامعة الإسرءاء/ الأردن

د. دينا سعيد عبد الحميد بزادوغ

كلية العلوم التربوية والنفسية/ جامعة عمان العربية/ الأردن

منخص:

هدفت الدراسة تعرف درجة ممارسة القيادات الإدارية في جامعة اليرموك لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بتحقيق السعادة المؤسسة للعاملين معهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، إذ تمثلت عينة الدراسة من (225) من العاملين الإداريين والأكاديميين، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التقييم العام لإدارة الجودة الشاملة في الجامعة كان متوسطاً، وأن مستوى التقييم العام للسعادة المؤسسية فيها أيضاً كان متوسطاً، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين كل محور من محاور إدارة الجودة الشاملة على حدى وبين إدارة الجودة ككل والسعادة المؤسسية للجامعة، ووجود درجة تأثير معنوية لإدارة الجودة الشاملة على تحقيق الجامعة السعادة المؤسسية للعاملين بها. وأوصت بضرورة التحقق من تطبيق الوحدات الإدارية في الجامعات لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، وتوفير الحوافز اللازمة وإعداد خطة تدريب سنوية لتنمية وتطوير مقدرات العاملين وصولاً لتحقيق السعادة المؤسسية. الكلمات المفتاحية: إدارة الجودة، السعادة المؤسسية.

### Abstract

The study aimed at finding out the degree of practice of administrative leaders at Yarmouk University for total quality management and its relationship to achieving organizational happiness for their employees. The study used the descriptive correlational methodology, and a questionnaire was used as a tool to collect information on study variables, the study sample consisted of (225) administrative and academic employees.

The findings are: the level of overall evaluation level of total quality management at the university, and that the overall evaluation level of institutional happiness was medium, and also that there is a correlation between each axis of total quality management separately and the quality management as a whole and the institutional happiness of the university, and the presence of a significant degree of impact of total quality management on the university's achievement of the institutional happiness of its employees.

It recommended the necessity of verifying the application of the administrative units in universities to the principles of total quality management, providing the necessary incentives and preparing an annual training plan to develop and develop the capabilities of employees in order to achieve institutional happiness.

**Keywords:** Quality Management, Institutional Happiness.

مقدمة:

تعمل المؤسسات بصورة دائمة على تحقيق النجاح، والمحافظة على هذا النجاح واستمراره، وهذا يجعلها تسعى دائماً لتطوير استراتيجياتها وتعديلها وتطوير منتجاتها، واستخدام أدوات ووسائل متجددة، والاستفادة من المعارف والعلوم التي يستحدثها ويطورها العلماء ودوائر المعرفة، وهذه الجهود تؤدي إلى إتاحة الفرص الجديدة

لتحقيق التقدم المنشود، وتوفير الوقت والإمكانيات المادية من أجل دراسة طرق الوصول إلى الجودة بما يتناسب مع تطورات العصر ومستوى رضا الزبائن.

يعد مفهوم الجودة الشاملة من أحدث المفاهيم الإدارية الحديثة التي ساعدت في رفع روح التنافس بين الشركات والمصانع والخدمات؛ وذلك للوعي الناضج في اختيار الخدمة ذات الجودة العالية والسعر المناسب، وأدى ذلك إلى محاولة الإدارة في المؤسسات المختلفة تبني هذه المفاهيم من الأفكار والمبادئ التي تهدف إلى تحسين الأداء بصفة مستمرة لتحقيق أفضل النتائج الممكنة وتلبية متطلبات العمل (العزاوي، 2010).

لقد أصبحت إدارة الجودة الشاملة أحد الاتجاهات الحديثة في المؤسسات، إذ أثبتت تطبيقها المقدر على معالجة الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى الخدمات التي تقدمها المؤسسات، من خلال كسب رضا زبائنها، فالبحت عن توقعات الزبائن يعد عملاً حيويًا بل، وركيزة أساسية تركز عليها المؤسسات في تحقيق أهدافها.

وينظر لإدارة الجودة الشاملة على أنها فلسفة إدارية حديثة تأخذ شكل نهج أو نظام إداري شامل، قائم على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية داخل المؤسسة، بحيث تشمل هذه التغييرات الفكر، والسلوك، والقيم، والمعتقدات التنظيمية، والمفاهيم الإدارية ونمط القيادة الإدارية ونظم إجراءات العمل والأداء، وذلك من أجل تحسين كل مكونات المؤسسة وتطويرها للوصول إلى أعلى جودة في مخرجاتها من سلع وخدمات وبأقل تكلفة ممكنة، يهدف تحقيق أعلى درجة من الرضا لدى زبائنها وإشباع حاجاتهم ورغباتهم وفق ما يتوقعونه (العجمي، 2020).

ولما كانت إدارة الجودة الشاملة مطلباً في كل المهن والخدمات والمنتجات، فإن الحاجة إليها تكون أكثر إلحاحاً في العملية التعليمية بوصفها أم المهن، وكون مخرجاتها تصب في مداخلات أنظمة باقي المهن، وذلك من خلال مقدرة المؤسسات التعليمية المختلفة بما فيها الجامعات على تحقيق أهداف التنمية، وتخريج جيل كفاء قادر على قيادة المجتمع وتنميته.

وتأخذ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية أشكالاً عدة عند تواجد الموازنة مع المواصفات المرتبطة بكل نشاط والقيام بأفضل ما يجب أن يكون في حدود الإمكانيات المتاحة تحقيقاً لأهداف الأنشطة التعليمية المختلفة، ويتوقف نجاح تطبيقها على درجة وعي المسؤولين بفلسفة إدارة الجودة كخطة عامة تشمل جميع مستويات الإدارة وتتادي بتطبيق الجودة وجعلها مسؤولية الجميع، لتحقيق التميز في الأداء من خلال الوفاء باحتياجات العاملين (طاحون، 2019).

وتهدف الجامعات إلى تحقيق كافة الإمكانيات للوصول إلى الريادة الذي يضمن لها البقاء والإستمرارية، وهذا يتوقف على مدى امتلاكها لمصادر القوة القادرة على التفكير والإبداع والإنجاز المتمثلة في الكفاءات بوصفها مصدراً للسعادة المؤسسية، وفي إطار الحديث عن الأهمية البالغة الذي يحتلها هذا المصدر، تجدر الإشارة إلى العلاقة التي تربط بينه وبين الجامعات والدور الذي يمكن أن يؤديه ويقدمه لها، وكذلك علاقتها بالعنصر البشري خاصة والطاقة الفكرية التي يحملها، ولتكون الكفاءات في المستوى المطلوب، فإن الجامعات تعمل على بناء وتنمية المقدرات المعرفية والمهارات لديها عن طريق الإعداد المتميز للعقول، وذلك من خلال توفير المناخ المناسب للعمل بتسهيل الاتصالات وتوفي المعلومات فضلاً عن التحفيز على الإنجاز والمبادرة والتدريب على فهم واستيعاب كل ما هو جديد ومستجد في ظروف العمل (Karakas, 2009).

وتعد السعادة المؤسسية من المفاهيم الحديثة في علم الإدارة التي اهتمت بتوفير كافة المقدرات والمهارات والحوافز المهنية للعاملين، من أجل أن يرتقي العاملين على اختلاف مستوياتهم الإدارية والأكاديمية بأدوارهم والمسؤوليات الملقاه على عاتقهم وبالتالي الوصول إلى تحقيق الأهداف المؤسسية بسهولة ويسر، ويكون ذلك من خلال توفير الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات اللازمة من كتب وأجهزة وأدوات ومساعدة العاملين في حل المشكلات التي قد تواجههم في التعامل مع هذه المعدات، وإطلاعهم على المستجدات وعقد

الورشات التدريبية والتوعوية وحثهم على حضور المؤتمرات التي قد نثري من عملهم وتحمل نفقاتها أو جزء من نفقاتها تشجيعاً لهم، وتبني الأبحاث العلمية المتميزة والإسهام في الانفاق عليها ونشرها، وتخفيف الإجراءات البيروقراطية التي تحد من تنفيذ مشاريع البحث العلمي وتقلل من حماس الباحثين، وتكريم المتميز من الأكاديميين والإداريين في ضوء معايير واضحة تحددتها الجامعة (محمد، 2015).

والسعادة المؤسسية مفهوم معقد وغامض للغاية، يجب أخذه بالاعتبار في استراتيجية الإدارة، ولقد بين العلماء والباحثون أن (50% - 80%) من سعادتنا هي محددات وراثية، وأن هذه المورثات تميل لشرح ميل بعض الناس لأن يكونوا أكثر سعادة وتفاؤلاً من غيرهم (Peyton and Patricia, 2008).

وتحتاج المؤسسات العامة والخاصة الى دراسة موضوع (السعادة المؤسسية)، نظراً لأهميته المتزايدة والآثار المترتبة عليه سواء كانت على مستوى الفرد أم على مستوى الجماعة أم على مستوى المؤسسة ككل، فالعاملون الذي يتمتعون بمستويات عالية من السعادة، يكونون أكثر التزاماً وانخراطاً في العمل وبالتالي أكثر أداءً (Pillay, 2012).

وتقوم فكرة السعادة المؤسسية على تحويل مفهوم السعادة إلى واقع ملموس في بيئة العمل، واعتمادها ضمن أولويات الإدارة وعلى مختلف مستوياتها الإدارية، وترسيخ الإيجابية كقيمة أساسية في بيئة العمل، لما لذلك من تأثير إيجابي في العاملين وانعكاس ذلك على جودة العمل، لأنها تعزز أواصر التواصل والتعاون والعمل ضمن روح الفريق، وتحقيق حالة من الاندماج الفكري والنفسي بين العاملين وبيئة العمل، وتعزز قيم الإيجابية والمشاركة والولاء والانتماء وتحمل المسؤولية، كما أن تحقيق السعادة المؤسسية يؤدي إلى المحافظة على الكفاءات واستقطاب المواهب ورفع مستوى رضا العاملين وتحفيزهم على الإبداع وتحسين الأداء (Diener, 2000).

ولغرض تعزيز مستويات السعادة المؤسسية لدى العاملين يبرز دور إدارة الجودة الشاملة داخل المؤسسات، فكما يوضح (Karakas, 2009) ترتبط إدارة الجودة الشاملة بشكل إيجابي مع المخرجات التنظيمية وترتكز على القيادة الفاعلة، فعندما يلاحظ العاملون سلوك القيادة في العمل، تصبح مساعدتهم لزملائهم أو إسهامهم في تحقيق المصلحة العامة أكبر، ولذا فإن القيادة الخيرة مرتبطة بشكل إيجابي مع الأداء الوظيفي وسلوك المواطنة التنظيمية والالتزام التنظيمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحتل الجامعات مكانة إستراتيجية بين المؤسسات التربوية، وتمتلك دوراً حيوياً في المجتمع المعاصر وتحققاً لدورها، فإن اختيار الكفاءات الأكاديمية للعمل لديها، واستثمار الطاقات الكامنة لتلك الكفاءات، يعد عنصراً مهماً لتحقيق أهدافها بالطريقة المرجوة.

وتعد جامعة اليرموك من بين مصافي الجامعات في الوطن العربي، كونها تستقطب النخبة من المحاضرين، والعاملين في المجالات المتعددة، من أجل الوصول إلى مخرجات تعليمية ذات تأثير في المجتمع.

وبما أن إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم المهمة والمرتبطة بالوصول بالخدمات إلى أقصى فاعلية ممكنة، من أجل تحسينها وتقديمها بشكل يضمن ديمومتها، وبما أن هذا لا يتم إلا من خلال وجود عاملين مرتبطين بفاعلية مع مؤسساتهم التي يعملون بها، وبما أن هذا الارتباط لا يتم إلا من خلال تحقيق السعادة المؤسسية للعاملين، كان محور اهتمام هذه الدراسة عن درجة ممارسة القيادات الإدارية في جامعة اليرموك لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بتحقيق السعادة المؤسسية للعاملين معهم.

وتحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس والمتمثل في:

ما درجة ممارسة القيادات الإدارية في جامعة اليرموك لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بتحقيق السعادة المؤسسية للعاملين معهم؟



وينتق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الأربعة الآتية:

1. ما درجة ممارسة القيادات الإدارية في جامعة اليرموك لإدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين معهم؟
2. ما مستوى السعادة المؤسسية لدى العاملين في جامعة اليرموك من وجهة نظرهم أنفسهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات افراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادات الإدارية في جامعة اليرموك لإدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغيري: الجنس والمسمى الوظيفي؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في استجابات افراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادات الإدارية في جامعة اليرموك لإدارة الجودة الشاملة ومستوى السعادة المؤسسية للعاملين معهم؟

#### أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

- تعرف واقع ممارسة القيادات الإدارية في جامعة اليرموك لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالسعادة المؤسسية لدى العاملين معهم.
  - تعرف دور السعادة المؤسسية للعاملين في تحقيق إدارة الجودة الشاملة، والعلاقة الناشئة بينهما.
- #### حدود الدراسة:

تعتمد الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على جامعة اليرموك.
- الحدود الزمانية: اقتصر تطبيق الدراسة على الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021-2022.
- الحدود البشرية: اقتصرت الحدود البشرية على الأكاديميين والإداريين في جامعة اليرموك.

#### مصطلحات الدراسة:

**إدارة الجودة الشاملة:** الاستراتيجية والأساليب المتبعة من قبل الإدارة والتي تؤدي بدورها إلى تسليم المنتج أو الخدمة بأعلى مستوى من الجودة للعملاء وذلك باستخدام العمالة الماهرة و فرق العمل وأحدث الأساليب التقنية المستخدمة في الإنتاج، كما تهدف إدارة الجودة إلى تحسين المنتج أو الخدمة بصفة مستمرة بما يؤدي إلى إرضاء الزبائن بشكل مستمر (العجمي، 2020).

**وتعرف إجرائيا:** بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على المقياس المعد خصيصا لهذه الدراسة والمسمى بمقياس إدارة الجودة.

**السعادة المؤسسية:** هي التأثير الشعوري المرتبط بمكان العمل، ضمن التأثير العاطفي الإيجابي والتأثير العاطفي السلبي والقبول المرضي، والذي يظهر من خلال أداء العاملين ومقدراتهم وطاقاتهم الإيجابية داخل المؤسسة لتحقيق أهداف هذه المؤسسة (Demo and Paschoal, 2013).

**وتعرف إجرائيا:** بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على المقياس المعد خصيصا لهذه الدراسة، والمسمى بمقياس السعادة المؤسسية.

#### مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

ورد مفهوم الجودة في المعجم الوسيط مشتقا من الفعل الثلاثي (جاد) والجودة تعني كون الشيء جيدا، وتطلق الجودة على درجة الامتياز النوعي التي يمتلكها الشيء، أما في الاصطلاح فهي أداء العمل بمستوى متميز، أو هي درجة تلبية مجموعة الخصائص الموروثة في المنتج لمتطلبات العميل (بطاح، 2006). وعرفها حاروش (2015) بأنها التطوير والمحافظة على إمكانيات المؤسسة من أجل تحسين الجودة وبشكل مستمر والإيفاء بمتطلبات المستفيد، وكذلك البحث عن الجودة وتطبيقها في أي مظهر من مظاهر

العمل بدءاً من التعرف إلى احتياجات المستفيد وانتهاءً بمعرفة مدى رضاه عن الخدمات والمنتجات المقدمة له.

وعرفها المعهد الوطني الأمريكي للمقاييس والجمعية الأمريكية لمراقبة الجودة بأنها: مجموعة من السمات والخصائص للسلع والخدمات القادرة على تلبية احتياجات محددة، بينما عرفها معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي أنها: أداء العمل الصحيح بشكل صحيح من المرة الأولى مع الاعتماد على تقييم المستفيد في معرفة مدى تحسن الأداء.

والجودة الشاملة (طبقاً لتعريف منظمة الايزو العالمية) تعني: "الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تنال رضا العميل، ويكون المنتج ذا جودة عالية وتكلفة اقتصادية معتدلة"، ومن منظور العملية التعليمية فالجودة تعني: الوصول إلى مستوى الأداء الجيد، وهي تمثل عبارات سلوكية تصف أداء المتعلم عقب مروره بخبرات منهج معين، ويتوقع أن يستوف مستوى تمكن محدد مسبقاً، ويعرف مفهوم الجودة بأنه: أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنطقة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعلم، أو هي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفاً أساليب وأقل تكاليف وأعلى جودة ممكنة.

وانطلاقاً من هذه التعريفات ترى الباحثتان أنها تشترك في عديد من السمات وأهمها:

- أن التركيز على تحسين المنتج هو المخرج النهائي لأي نظام.
- أن الجودة الشاملة تعد فلسفة واستراتيجية طويلة الأمد تحتاج إلى مجهود كبير ومدة للحكم على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف.
- تحتاج الجودة الشاملة إلى توفر قيادات فعالة قادرة على الابتكار والتطبيق الفعال بثقة ودون تردد.
- تحتاج الجودة الشاملة إلى استعمال أساليب ابتكارية وتوليد أفكار، كما تحتاج إلى التخطيط الأمثل للوصول إلى الحل الأمثل.

#### أسس بناء ثقافة إدارة الجودة الشاملة:

لكي تستطيع أي مؤسسة الاعتناء بالجودة الشاملة في مجال عملها لا بد من وجود ثقافة للجودة الشاملة يتم التوعية بها والتعريف بمفرداتها والتدريب عليها حتى تصبح في النهاية جزءاً مهماً وأصيلاً من عمل المؤسسة ورؤيتها المستقبلية، وتطبيق استراتيجيات متكاملة لبناء ثقافة الجودة الشاملة تقوم على ما يأتي:

- التنبؤ بالمتغيرات المطلوب إحداثها.
- بناء خطة متكاملة لتنفيذ التغييرات المطلوبة.
- اقناع العاملين في المؤسسة وعلى كافة المستويات بأهمية التغيير.
- تقديم التشجيع والتحفيز المادي المعنوي الضروري (عليجات، 2004).

#### معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

تواجه المؤسسات ومنها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي تحديات وصعوبات في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، منها: قلة إلتزام الإدارة العليا بتطبيقها، وعدم توفر الكوادر البشرية الكافية لتطبيقها، وعدم توفر التشريعات المناسبة أو أنظمة المعلومات الفاعلة والمناسبة لتطبيقها أو عدم الاهتمام بعملية قياس وتقييم الأداء وعدم وجود نظام اتصال فعال، هذا فضلاً عن جمود الثقافة التنظيمية وعدم تطبيق المساءلة كما يجب والتجاوز عن بعض الأخطاء التي قد تؤثر في سير العمل، أو مشكلة مقاومة التغيير من قبل بعض العاملين خوفاً مما يترتب على هذا التغيير من فقدانهم لامتيازاتهم أو لمواقعهم في العمل أو مشكلة استعجال النتائج (بطاح والطعاني، 2016).

أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

لم يعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقه مقتصرًا على المؤسسات التي تهدف للربح المادي فقط، بل

إن رغبة المؤسسات والمرافق العامة لتحقيق جودة مخرجاتها لا تقل عن رغبة تلك المؤسسات الهادفة للربح، خاصة المعاهد والجامعات؛ إذ أن تحقيق الأهداف بصورة جيدة ومرضية هو في حد ذاته نجاح ومفخرة لمن قام به بغض النظر عن الربح أو عدمه (عليمات، 2004).

لذلك فإن الأخذ بمفاهيم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي يحقق عديداً من الفوائد وهي كالآتي كما ذكرتها فتحية (2015):

- ضبط النظام الإداري للمؤسسة التعليمية وتطويره نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة.
  - الإرتقاء بمستوى الطلبة في جميع الجوانب: الجسميّة والعقليّة والاجتماعية والنفسية والروحية.
  - زيادة كفاءة الإداريين والهيئة التدريسية والعاملين بالمؤسسات التعليمية ورفع مستوى أدائهم.
  - زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
  - توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية.
- لذا فإن إدارة الجودة الشاملة ممكنة التطبيق في الميدان التربوي وإن كان الميدان التربوي أعقد، بحكم أنه يتعلق بالعنصر البشري من خلال تربيته وصياغة ذهنيته وصلقل شخصيته، فمن الطبيعي أن يصطدم التطبيق بعدد من العوائق، ولكن يبقى على النظام التربوي أن يتصف بالتميز والجودة والتنافسية حتى يستطيع مواجهة هذه العوائق، فالنظام التربوي مسؤول عن حماية التراث المجتمعي ونقله من جيل إلى جيل، وهذا يتطلب منه أن يكون فاعلاً وقادراً على نماء المجتمع وتطوره، وتجديد النظام التربوي باستمرار لمواكبة كل المستجدات والمتغيرات (بطاح و الطعاني، 2016).

#### مفهوم السعادة المؤسسية:

تعد كلمة السعادة "Happiness" من بين الكلمات التي اختلف الناس حولها؛ فمنهم من يراها قرينة اللذة أو الراحة أو المال أو المنصب أو الشهرة.. الخ، وبذلك يقني كثير من الناس حياتهم في دروب شتى بحثاً عن السعادة، والسعادة هي شعور ينبع من داخل النفس إذا شعرت بالرضا والطمأنينة والبهجة، ولكن اختلفت وجهات نظر الناس للسعادة باختلاف طباعهم واهتماماتهم وتطلعاتهم وحتى مجتمعاتهم، ويقول (Gavin & Mason, 2004) نقلاً عن أرسطو "أن أعظم شيء في البشر هو أنهم يعيشون حياة جيدة في مجتمع جيد، ويشعرون بالازدهار أي بمعنى "السعادة"، وأن السعادة هي عبارة عن كلمة تترجم من اللغة اليونانية الأصلية (Eudemonia)، وتستخدم لوصف حياة طيبة، ويتم إنجاز ذلك من خلال العيش بشكل جيد والعمل بشكل جيد مع مرور الوقت.

وتعرف السعادة في نطاق واسع على أنها تجربة متكررة من المشاعر الإيجابية، وقد ظهرت كلمة السعادة في الأدبيات بمسميات متعددة منها، السعادة الدائمة، سمة الأثر الإيجابي، أو السعادة الذاتية، وفي هذه الدراسة سنستخدم مصطلح السعادة المؤسسية التي تحدث داخل مكان العمل إذ تؤدي أماكن العمل "Workplace" دوراً حاسماً في سعادة الناس، فإن كان هناك أي أمل للناس للعثور على السعادة العامة في حياتهم اليومية، يجب أن يعثروا على تلك السعادة في مكان عملهم، وعلى الرغم من أن العمل في حد ذاته لا يمكن أن يجعل الشخص سعيداً، ولكن الشخص لا يمكن أن يكون سعيداً حقاً إذا كان غير سعيد في العمل، ولذلك فإن تشجيع السعادة النفسية للقادة والعاملين أمر جيد بحد ذاته، وهو أيضاً وسيلة جيدة لتعزيز الأداء الفردي والتنظيمي (Diener, 2000).

ويشير (Cropanzano & Wright, 2001) الى أن الناس السعداء هم أكثر استفادة من الفرص المتاحة في بيئات عملهم، وهم أكثر مساعدة لزملائهم في العمل وأكثرهم ثقة وتعاوناً، ويشير الى أن الناس غير السعداء هم أقل أداء من الناس السعداء، فالمؤسسات السعيدة هي التي تتمتع بالآتي:

1. العاملون هم أكثر إبداعاً، وقادرين على إحداث التغيير الإيجابي.
2. يواجه العاملون فيها على القيام (بأفضل ما يمكن) وليس فقط حل المشكلات.

3. تشجيع العمل الجماعي والروية الإيجابية.

4. القادة يعملون على إيجاد بيئة عمل تعزز التعاون داخل المؤسسة.

أبعاد السعادة المؤسسية في مكان العمل:

حدد (Paschoal & Tamayo, 2008) أبعاد السعادة المؤسسية في مكان العمل بثلاثة أبعاد هي: (التأثير العاطفي الإيجابي، والتأثير العاطفي السلبي، والقبول المرضي) ويمكن توضيح تلك الأبعاد بشكل مفصل كما يأتي:

### 1. التأثير العاطفي الإيجابي POSITIVE AFFECT:

يعرف التأثير الشعوري بأنه "سلسلة واسعة من المشاعر التي تواجه الناس"، أما التأثير العاطفي الإيجابي فهو (عبارة عن العواطف التي تأتي من المتعة والاثارة والراحة وهي تمثل المؤثرات الإيجابية وتشير إلى السعادة العالية) فالتأثير الإيجابي هو عبارة عن السمة المميزة للسعادة، والتي تكون سبباً في أغلب الخصائص المرغوب فيها، ويضيف كذلك أن النجاح وحده لا يؤدي إلى السعادة، لكن التأثير الإيجابي هو الذي يولد النجاح والسعادة، ويتميز التأثير الإيجابي بكثير من الخصائص التي ترتبط به منها: (التعاون والثقة وفعالية الكفاءة الذاتية والطاقة والنشاط والسلوك الاجتماعي الإيجابي والفعالية في التعامل مع التحديات والإجهاد والمرونة)، والتأثير الإيجابي يتولد لدى العاملين نتيجة الممارسات الإيجابية من قبل القادة، ويرتبط ارتباطاً مباشراً مع انخفاض نسبة الغياب للعاملين وبالتالي زيادة الانخراط الوظيفي للعاملين، وأن الذين يعانون من انخفاض التأثير الإيجابي هم أكثر عرضة لترك العمل وكذلك أنهم يعانون من صراع مع العمال الآخرين، وبالتالي فإن الأشخاص الذين يتمتعون بمستويات عالية من التأثير الإيجابي هم أكثر مشاركة في خدمة وبناء المجتمع وتقديم المساعدة للآخرين.

### 2. التأثير العاطفي السببي:

يمكن تعريف التأثير العاطفي السلبي بأنه (العواطف التي تأتي من القلق والاكتئاب والاستياء وهي تمثل المؤثرات السلبية وتشير إلى انخفاض السعادة) أو هو عبارة عن مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها أحد العاملين لإعلاء مكانته الخاصة على حساب العاملين الآخرين أو معتقداتهم أو إحساسهم بقيمة الذات، وأن المشاعر السلبية تنتج من أفعال الآخرين وتعكس رغبتهم بالسيطرة عليهم أو إلحاق الضرر بهم، أن التأثير السلبي يشير إلى مدى مرور الشخص بحالة من العواطف السلبية كالخوف والغضب والذنب.

وترتبط التأثيرات السلبية مع انخفاض قيمة الفرد الخاصة، وتؤدي إلى تقليل ثقة الفرد في حصوله على الأصحاب، فانخفاض التأثير السلبي يؤدي إلى انخفاض مستويات أعراض الاكتئاب وارتفاع درجات النشاط اليومي، وبالتالي تحسن صحة العاملين النفسية، ويشعر العاملون بحالة من الهدوء والصفاء، أما إذا ارتفعت مستويات التأثير السلبي فإنها سوف تولد الحزن والألم لهم، ويقول فتجنب التأثيرات السلبية تؤدي إلى توليد المتعة لدى العاملين والتي تسهم بجلب السعادة لهم.

### 3. القبول المرضي:

القبول المرضي (هو عبارة عن عملية الإدراك التي تتعلق بتطوير العاملين لمهاراتهم وإمكاناتهم في العمل والتقدم في تحقيق أهداف حياتهم)، وهناك محاولة مستمرة من قبل المدراء لجذب المهارات الخاصة في العمل والاحتفاظ بها، وأن ذلك يكون من خلال توفير ظروف العمل الضرورية (كالسعادة والقبول المرضي) وذلك لضمان أدائهم السليم في العمل، وأن هناك حالات أساسية مختلفة تؤدي إلى تجربة السعادة وأن القبول المرضي هو أحد تلك الحالات الأساسية التي تؤدي إلى الشعور بتجربة السعادة، ففي حال وجدت السعادة في مكان العمل يسود التأثير الإيجابي على التأثير السلبي، فضلاً عن ذلك فإنه سيكون من الممكن تطوير تجارب القبول المرضي لدى العاملين، فالقبول المرضي هو المرادف للسعادة، وهو الانسجام الداخلي والتميز

الذي يأتي نتيجة للتحرر من الصراع الداخلي.

**الدراسات السابقة:**

سيتم استعراض الدراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث كما يأتي:

**الدراسات المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة:**

وهدف دراسة النجار وجواد (2014) التعرف إلى أهم العقبات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية العراقية من خلال استطلاع آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في مجموعة كليات أهلية عراقية وقد شملت هذه المعوقات (معوقات التدريس، ومعوقات البحث العلمي، ومعوقات خدمة المجتمع، ومعوقات المناهج التعليمية، ومعوقات الإدارة العليا)، وتوصل الباحثان إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها: اتفاق عينة البحث على عدم توافر متطلبات التطبيق، ووجود علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة مع معوق الإدارة العليا وهيئة التدريس والبحث العلمي والتمويل وتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

وأجرى مسلم (2018) دراسة هدفت التعرف إلى درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين، واختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات: الجنس والتخصص والمؤهل وسنوات الخبرة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطوير استبانة لجمع البيانات من العينة العشوائية المكونة من (298) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى إن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة المعلمين لدرجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن تعزى لمتغيرات الدراسة.

وهدف دراسة الذبابات والذبابات (2018) توضيح أثر معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة الأردنية على مستوى تطبيقها من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وقد تكونت العينة من 234 عميدا ورئيس قسم في الجامعات الخاصة الأردنية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لتقديراتهم ورؤساء الأقسام نحو معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة كانت عالية، أما المتوسطات الحسابية لتقديراتهم نحو مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة فكانت متوسطة، كما توصلت إلى أن معوقات الثقافة التنظيمية قد احتلت المرتبة الأولى في التأثير على مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة حيث فسرت ما مقداره (36%) من التباين في مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

**الدراسات المتعلقة بالسعادة المؤسسية:**

هدفت دراسة فلاق وجبقي وزروخي (2020) إلى تعرف تأثير جودة الحياة الوظيفية (الأمان والاستقرار الوظيفي والتوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية والمشاركة في اتخاذ القرار والعدالة في الأجور والمكافآت) في أداء أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الشلف، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، إذ تكونت العينة من 43 أستاذاً، وتوصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسات جودة الحياة الوظيفية والأداء التدريسي للمبجوثين، بينما لا يوجد تأثير لممارسات جودة الحياة الوظيفية على الأداء التدريسي وخدمة المبجوثين لمجتمعهم.

أجرى أبو حميد (2017) دراسة هدفت تعرف مستوى جودة حياة العمل لدى العاملين في جامعة الأقصى بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (166) موظفاً وموظفة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من (24) فقرة موزعة إلى أربعة مجالات، هي: (النمط القيادي والإشرافي، الاستقرار والأمان الوظيفي،

التقدم والترقي الوظيفي، التوازن بين العمل والحياة) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة حياة العمل لدى العاملين في جامعة الأقصى بغزة كان متوسطاً وفي جميع المجالات.

كما أجرى حمادنه (2019) دراسة هدفت تعرف مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، تم تطوير استبانة وتوزيعها إلى عينة الدراسة التي تكونت من (420) عضو هيئة تدريس، وكانت أهم نتائج الدراسة: أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية كان كبيراً جداً لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل لصالح (الإناث) باستثناء مجال الاستقرار والأمان الوظيفي ومجال التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل لصالح (أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد).

#### منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة وتعرف العلاقة بين ممارسة القيادات الإدارية في جامعة اليرموك لإدارة الجودة الشاملة وتحقيق السعادة المؤسسية للعاملين معهم.

#### مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في جامعة اليرموك من الإداريين وعددهم (1433) والأكاديميين وعددهم (1122) وذلك بمجموع (2555) عاملاً وفقاً للتقرير الإحصائي السنوي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي للعام 2019-2020، وتمثلت عينة الدراسة التي تم اختيارها عشوائياً بالرجوع إلى الجدول تحديد حجم العينة لجريجسي ومورغان Hrejcic & Morgan, 1970 من (230) إدارياً وأكاديمياً، وبعد توزيع الاستبانة تم استرجاع (225) استبانة مستوفية الشروط بنسبة استجابة توزيع تقدر بـ (97.8%).  
أولاً: اوصف الإحصائي لعينة الدراسة:

الجدول (1) خصائص عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	150	65.2%
أنثى	80	34.8%
المجموع	230	100%

ويظهر الجدول (1) أن أفراد عينة الدراسة من الذكور تكونت من (150) موظفاً بنسبة مئوية (65.2%)، في حين تكونت عينة الإناث من (80) موظفة بنسبة مئوية (34.8%). أي أن أغلب استجابات المبحوثين على استبانة الدراسة كانت من الذكور.

الجدول (2) خصائص عينة الدراسة بالنسبة لتصنيف الوظيفي

المستوى الوظيفي	العدد	النسبة المئوية
أكاديمي	100	43.5%
إداري	130	56.5%
المجموع	230	100%

يتبين من الجدول (2) أن نسبة الأكاديميين من أفراد عينة الدراسة هي (43.5%)، ونسبة الإداريين (56.5%) أي أن نسبة الإداريين من أفراد عينة الدراسة أكبر من نسبة الأكاديميين، وذلك يعود إلى أن الدراسة تم تطبيقها على الموظفين المثبتين في الجامعة، دون أصحاب العقود والساعات، والذين كان معظمهم من

الأكاديميين الذين يعملون بعقود فصلية أو سنوية.

#### أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في بناء استبانة اشتملت على محورين أساسيين هما:  
 المحور الأول: وهو محور إدارة الجودة الشاملة ومجالاتها الآتية: (الدعم، التحسين المستمر، التركيز على الطالب، التخطيط الاستراتيجي، مشاركة العاملين)، واشتمل هذا المحور في مجمله على (20) فقرة.  
 المحور الثاني: وهو محور السعادة المؤسسية ومجالاتها الآتية: (التأثير التعاطفي الإيجابي، والتأثير التعاطفي السلبي، والقبول المرضي)، واشتمل هذا المحور في مجمله على (20) فقرة.  
 وكانت جميع الفقرات متدرجة حسب تقسيم ليكرت الخماسي.

#### متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: إدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة اليرموك.
- المتغير التابع: السعادة المؤسسية لدى العاملين في جامعة اليرموك.
- المتغيرات المستقلة الوسيطة:

أ. الجنس وله فئتان (ذكر، وأنثى).

ب. المسمى الوظيفي وله مستويان (إداري، وأكاديمي).

#### المعالجة الإحصائية:

تم اعتماد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات والأساليب والمقاييس، وتحليل التباين الاحادي للفقرات، ومعامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقات بين إدارة الجودة والسعادة المؤسسية.  
 نتائج الدراسة ومناقشتها:

نص السؤال الأول على: ما درجة ممارسة القيادات الادارية في جامعة اليرموك لإدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين معهم؟

ولإجابة عن هذا السؤال تم باستخدام اختبار "T" للعينة الواحدة، كما هو مبين في الجدول (3):

الجدول (3) محاور استبانة إدارة الجودة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	Sig	الترتيب	درجة الموافقة
الدعم	3.70	0.71	34.20-	0.000	1	كبيرة
التحسن المستمر	3.83	0.73	33.69-	0.000	3	كبيرة
التركيز على الطالب	3.75	0.72	35.08-	0.000	4	كبيرة
التخطيط الإستراتيجي	3.95	0.81	32.41-	0.000	2	كبيرة
مشاركة العاملين	3.29	1.04	29.84-	0.000	5	كبيرة
إدارة الجودة	3.70	0.80	33.04-	0.000	-	كبيرة

يبين الجدول (3) أن درجة ممارسة القيادات الادارية في جامعة اليرموك لإدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين معهم جاءت بدرجة كبيرة، ويوضح الجدول ما يأتي:

- الترتيب الأول: هو محور الدعم، وكانت درجة ممارسته كبيرة.
- الترتيب الثاني: هو محور التحسن المستمر، وكانت درجة ممارسته كبيرة.
- الترتيب الثالث: هو محور التركيز على الطالب، وكانت درجة ممارسته كبيرة.
- الترتيب الرابع: هو محور التخطيط الإستراتيجي، وكانت درجة ممارسته كبيرة.
- الترتيب الخامس: هو محور مشاركة العاملين، وكانت درجة ممارسته كبيرة.

وهذا يدل على أن ممارسة إدارة الجودة الشاملة في جامعة اليرموك من قبل القيادات الإدارية يتم بدرجة كبيرة، ويدل على التزام الإدارة العليا بالجامعة بإدارة الجودة الشاملة، وعلى مشاركة العاملين في ذلك، وعلى نهج التحسين المستمر، وتركيز الجامعة على الطالب، وعلى اتباع التخطيط الإستراتيجي، إذ عملت الجامعة على إعداد نظام لإدارة الجودة الشاملة ووضحت إجراءات العمل التي تتم وفقاً لهذا النظام، وقامت بتوظيف هذا النظام بشكل جزئي في بعض من دوائرها ووحداتها التنظيمية المختلفة، وهو ما أثر بشكل إيجابي على درجة تقييم المبحوثين لهذا المحور .

وقد توافقت نتيجة تقييم إدارة الجودة الشاملة في الجامعة مع دراسة (النجار وجواد، 2014) إذ حصل تقييم هذا المتغير على درجة كبيرة من الموافقة. بينما اختلفت مع كل من الدراسات الآتية: فريحات ومحافظة (2011)، مسلم (2018)، الذيابات والذيابات (2018)، التي حصل تقييم هذا المتغير فيها على درجة متوسطة. نص السؤال الثاني على: ما مستوى السعادة المؤسسية لدى العاملين في جامعة اليرموك من وجهة نظرهم أنفسهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم باستخدام اختبار "T" للعينات الواحدة، كما هو مبين في الجدول (4):

الجدول (4) محاور استبانة السعادة المؤسسية

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	Sig	الترتيب	درجة الموافقة
التأثير التعاطفي الإيجابي	3.88	0.71	-35.03	0.000	1	كبيرة
التأثير التعاطفي السلبي	3.82	0.74	-33.69	0.000	2	كبيرة
القبول المرضي	3.13	1.23	-25.81	0.000	3	متوسطة
السعادة المؤسسية	3.61	0.89	-9.05	0.000	-	كبيرة

يبين الجدول (4) أن واقع إدارة الجودة جاء بمستوى كبير، كما يوضح الجدول ما يأتي:

- الترتيب الأول: هو محور التأثير التعاطفي الإيجابي، وكانت بمستوى كبير .
- الترتيب الثاني: هو محور التأثير التعاطفي السلبي، وكانت بمستوى كبير .
- الترتيب الثالث: هو محور القبول المرضي، وكانت بمستوى متوسط.

وهذا يدل على أن مستوى السعادة المؤسسية لدى العاملين في جامعة اليرموك ظهر بمستوى كبير، وذلك على محور التأثير التعاطفي الإيجابي، والتأثير العاطفي السلبي والذي يرتبط ارتباطاً مباشراً بالعاملين في جامعة اليرموك، لكن محور القبول المرضي، والذي يظهر من خلال عملية الإدراك التي تتعلق بتطوير العاملين لمهاراتهم وإمكاناتهم في العمل والتقدم في تحقيق أهداف حياتهم فجاء بمستوى متوسط، وهو ما أثر بشكل إيجابي على درجة تقييم المبحوثين لهذا المحور .

وقد توافقت نتيجة تقييم السعادة المؤسسية في الجامعة مع الدراسات السابقة التي استعانت بها الدراسة بحيث حصل تقييم هذا المتغير على مستوى كبير من الموافقة في دراستي (حمادنة، 2019) ودراسة (فلاق وججيق وزروخي، 2020).

واختلفت هذه النتيجة مع دراستي (أبو حميد، 2017) ودراسة (صويص، 2018) إذ حصل تقييم هذا المتغير فيها على مستوى متوسط.

نص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات افراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادات الادارية في جامعة اليرموك لإدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغيري: الجنس والمسمى الوظيفي؟

1. الفروق بالنسبة لمتغير الجنس:



الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	Sig	مستوى الدلالة
ذكر	150	3.74	0.71	0.615	0.540	غير داله
أنثى	80	3.65	0.59			

قيمة " T " المحسوبة أقل من قيمة " T " الجدولية في استبانة الدراسة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) وهذا يدل على عدم اختلاف وجهات نظر العاملين في جامعة اليرموك نحو إدارة الجودة، والسعادة المؤسسية فيها باختلاف جنسهم.  
2. الفروق بالنسبة لمتغير التصنيف الوظيفي:

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	Sig	مستوى الدلالة
أكاديمي	100	3.62	0.72	1.430-	0.155	غير داله
إداري	130	3.79	0.64			

قيمة " T " المحسوبة أقل من قيمة " T " الجدولية في استبانة الدراسة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) وهذا يدل على عدم اختلاف وجهات نظر العاملين في جامعة اليرموك نحو إدارة الجودة، والسعادة المؤسسية فيها باختلاف تصنيفهم الوظيفي.  
نص السؤال الرابع على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادات الإدارية في جامعة اليرموك لإدارة الجودة الشاملة ومستوى السعادة المؤسسية للعاملين معهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون، والجدول (5) يبين ذلك:

الجدول (5) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين إدارة الجودة والسعادة المؤسسية لدى عينة الدراسة

المحور الأول	السعادة المؤسسية
0.231*	إدارة الجودة
0.365**	

\*\* $P \leq 0.01$  \* $P \leq 0.05$

ينتضح من الجدول (5) وجود علاقة ارتباطية طردية واضحة عند البيانات بين ممارسة القيادات الإدارية لإدارة الجودة الشاملة ومستوى السعادة المؤسسية لدى عينة الدراسة، إذ أن العلاقة الارتباطية دالة إحصائياً (طردية)، إذ أنه كلما زادت ممارسة القيادات الإدارية لإدارة الجودة الشاملة زاد السعادة المؤسسية بشكل واضح، وكلما قل إدارة الجودة قل السعادة المؤسسية، وهذا يظهر جلياً من خلال معامل ارتباط بيرسون إذ بلغ (0.365).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثان بما يأتي:

- التحقق من تطبيق جميع الوحدات الإدارية في الجامعات لمبادئ إدارة الجودة الشاملة.
- توفير الكفاءات والحوافز المادية والمعنوية اللازمة لتشجيع العاملين على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.
- إعداد خطة تدر يب سنوية لتنمية وتطويرها مقترات العاملين في الجامعات وتطويرها وصولاً لتحقيق السعادة المؤسسية.
- إجراء مزيد من الدراسات عن السعادة المؤسسية وربطها بمتغيرات غير إدارة الجودة الشاملة.
- إجراء دراسة مماثلة على مجتمعات أخرى تتضمن متغيرات غير التي تضمنتها هذه الدراسة.

## المراجع العربية:

- أبو حميد، هاشم (2017). أثر أبعاد جودة حياة العمل على فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية في جامعة الأقصى بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- بطاح، أحمد (2006). قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- بطاح، أحمد (2017). قضايا معاصرة في التعليم العالي، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- بطاح، أحمد والطعاني، حسن (2016). الإدارة التربوية رؤية معاصرة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- بوحروود، فتحية (2015). إدارة الجودة في منظمات الاعمال، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حاروش، نور الدين (2015). علم الإدارة من المدرسة التقليدية إلى الهندرة، عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.
- الحداد، شريف (2009). إدارة الجودة الشاملة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حمادنة، هشام سمير (2019). مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 12 (39).
- الذيابات، بسام والذيابات مراد (2018). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية الخاصة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 32 (11).
- السعود، راتب (2009). الإدارة التربوية: آفاق ومفاهيم، عمان: مكتبة طارق للخدمات المكتبية.
- صويص، محمد ابراهيم (2018). واقع جودة الحياة الوظيفية في تحقيق الرضا الوظيفي (دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية). المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، 9 (2).
- طاحون، حسن (2019). الجودة الشاملة في التعليم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العزاوي، عبد السلام (2010). إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية. فلسطين: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- العجمي، محمد (2020). الإدارة والتخطيط التربوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فلاق، صليحة وججيق، زكية وزروخي، فيروز (2020). جودة الحياة الوظيفية على أداء أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة: دراسة على عينة من أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الشلف. مجلة أبحاث ودراسات التنمية، 7 (1)، 5-20.
- عليمات، صالح ناصر (2004). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عوض الله، عصام الدين بربر آدم (2013). الإدارة التربوية في القرن الحادي والعشرين، العين: دار الكتاب الجامعي.
- محافظة، سامح وفريجات، حنان (2011). درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة في مديريات تربية محافظة الزرقاء من وجهة نظر مديري التربية والتعليم ورؤساء الأقسام، مجلة دراسات، العلوم التربوية، 38 (7).
- محمد، فتحي عبد الرسول (2015). اتجاهات حديثة في التعليم العالي، المعادي: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- مسلم، رامي محمد (2018) درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- التقرير الإحصائي السنوي للعام 2019-2020، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

المراجع الأجنبية:

- Alnajjar, S. & Jawad, M. (2014). Study of total quality obstacles application in national university education. **Journal of Altorath, Dijlah University**, 14, 21-48.
- Cropanzano, R. & Wright, T. (2001). "When a "happy" worker is really a "productive" worker: A review and further refinement of the happy-productive worker thesis". **Consulting Psychology Journal: Practice and Research**, 53(3),182-199.
- Diener, E., (2000), "Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index". **American Psychologist**, 55, 34-43.
- Gavin, J, Mason, R, (2004), "The Value of Happiness in the Workplace", *Organizational Dynamics*, Vol. 33, No. 4, pp. 379-392.
- Karakas, Fahri, (2009), "**Benevolent Leadership**", McGill University, Montreal, Canada.
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2008). "Construção e validação da escala de bem-estar no trabalho". **Avaliação Psicológica**, 7(1), 11-22.
- Peyton, Patricia, (2008), "**Happiness at work as Described by Nurse mangers at Kelowna General Hospital**", BSc in Nursing, University of Victoria, Canada.
- Pillay, Kreshona, (2012), "**Happiness, psychological capital and organizational citizenship behavior of employees in a financial institution in Durban**."

## برنامج تدريبي مقترح لتطوير مقدرات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات الأردنية العامة استناداً إلى

### حاضنات الأعمال التجارية

د. موسى حمدان

مركز تورنتو لتكنولوجيا المعلومات والأعمال والمحاسبة/ كندا

فاطمة الهولي

وزارة التربية والتعليم/ الكويت

#### ملخص:

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتطوير مقدرات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات الأردنية العامة استناداً إلى حاضنات الأعمال التجارية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي التطويري في الدراسة الحالية، وعليه، فقد تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة تم اختيارها بطريقة العينة الطبقية العشوائية من طلبة السنة الرابعة الممثلة لمجتمع الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استناداً إلى حاضنات الأعمال التجارية جاءت بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتصورات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مهارات ريادة الأعمال في الجامعات الأردنية استناداً إلى حاضنات الأعمال التجارية تبعاً لمتغيرات الجنس ونوع الكلية. وبناء على النتائج السابقة، قام الباحثان ببناء برنامج تدريبي مقترح لتطوير مقدرات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استناداً إلى حاضنات الأعمال التجارية. ونتيجة لذلك، أوصى الباحثان بأن تقوم الجامعات الأردنية الحكومية بتبني البرنامج المقترح لتحقيق ميزة تنافسية لخريجها في سوق العمل العالمي.

الكلمات المفتاحية: الريادة، حاضنات الأعمال، التطوير، المقدرات.

## **A Proposed Training Program to Develop the Entrepreneurial Capabilities of Jordanian Public Universities Students Based on Business Incubators**

**Dr. Musa Hamdan**

Toronto Center for Information Technology, Business and Accounting\ Canada

**Fatima Al-Houli**

The Ministry of Education\ Kuwait

#### **Abstract:**

The study aimed at building a proposed training program to develop the entrepreneurial capabilities of Jordanian Public universities students based on business incubators.

The descriptive survey methodology was used in the current study. The sample of the study consisted of (80) male and female students who were selected in the stratified random method. The findings showed that the degree of the practicing of entrepreneurship skills based on the business incubators from the point of view of the female and male students themselves was medium. And that there were no statistically significant differences between the means of the perceptions of the study sample members to the degree of practicing entrepreneurship skills in Jordanian universities based on business incubators according to the variables of gender and type of faculty. The researchers built a proposed training program to develop the entrepreneurial capabilities of university students based on business incubators. And they recommended that Jordanian public universities adopt the proposed program to achieve a competitive advantage

for their graduates in the global labor market.

**Keywords:** Entrepreneurs, Business Incubators, Development, Capabilities.

#### مقدمة:

أن التوجهات التي يشهدها العالم في القرن الحادي والعشرين من تغيرات متسارعة في جميع القطاعات التجارية والصناعية والخدمية تتطلب استجابة سريعة لهذه التغيرات، وتحديدًا من قبل مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي وبالذات الجامعات كونها تعد "حاضانات" للمعرفة، وهي المعنية أكثر من غيرها من المؤسسات في تطوير البرامج الأكاديمية والمهنية والخطط الدراسية التي يتطلبها سوق العمل الوطني والمحلي والعالمية. إن القيادات الجامعية هي القيادات التي ينبغي أن تكون على دراية تامة بأن البرامج الحالية التي تقدمها كلياتها الأكاديمية، أصبحت بحاجة لتحديث وتطوير أو إعادة تصميم، لتزويد الطلبة بالمعرفة ونشرها وتبادلها وتطبيقها مما يتيح لهم فرص وظيفية ومتعددة، فضلًا عن تمكينهم بالمقدرات اللازمة لتأسيس مشاريع خاصة بهم وإدارتها بكل سهولة ويسر.

لقد أصبحت ريادة الأعمال وإدارة المشاريع الصغيرة في معظم دول العالم وبالذات في الدول المتقدمة من ضمن أولويات مؤسسات التعليم العام ومؤسسات التعليم العالي في تصميم الخطط الدراسية، والمناهج التعليمية، وطرح درجات علمية خاصة بالريادة، فضلًا عن تقديم برامج مهنية تقود الخريجين للحصول على شهادات مهنية عالمية في مجال الريادة. لذا فإن سرعة الاستجابة من قبل الجامعات لمواكبة التطورات السريعة في تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، وما يشهده العالم من ثورة معلوماتية، فضلًا عن الزيادة الكبيرة في أعداد السكان، تتطلب وضع برامج تدريبية مهنية متخصصة في ريادة الأعمال وإدارة المشاريع الصغيرة للحد من معدل ارتفاع نسب البطالة التي أصبحت من أكبر التحديات التي تواجه العالم وتحديدًا دول العالم الثالث. إن مفهوم الريادة والتعليم الريادي يسهم بكل وضوح في إعداد طلبة الجامعات وتنميتهم وتأهيلهم لمستقبل مشرق إذ أنهم يصبحون من أهم القوى البشرية التي ستعزز القوى العاملة في كافة القطاعات، وإن ذلك يؤهلهم ليكونوا مواطنين صالحين وفعالين يسهمون في بناء أوطانهم وخدمتها والتفاعل مع البيئة المحيطة بشكل إيجابي. وإن كل ذلك سينعكس إيجابيًا على تحقيق التنمية المستدامة لمجتمعاتهم، وبالتالي تحقيق الرفاه الاقتصادي وتحسين مستوى المعيشة.

#### مفهوم ريادة الأعمال

لقد أشارت حرب (30: 2019). إلى أن ريادة الأعمال تعرف بأنها: أي مشروع أو مؤسسة جديدة أو عمل إنتاجي صغير (زراعي، صناعي، تجاري، خدمي...الخ) قائم على الإبداع والابتكار يقوم به طالب أو أكثر أو خريج التعليم الجامعي لحسابه الخاص تمويلاً وإنتاجاً وإدارة وتسويقاً، مما يتيح فرص جديدة، ويحقق ربحاً وعائدًا ماديًا مجزيًا لرائد الأعمال، يوفر له حياة كريمة من جهة، ويلبي احتياجات المجتمع ويسهم في حل مشكلاته، ونمو الاقتصاد الوطني من جهة أخرى. في سياق ريادة الأعمال لا بد من الإشارة إلى أن المشروعات الصغيرة والمتوسطة كما عرفها مكتب العمل الدولي بأنها: العمل الذي يوظف خمس أفراد أو أقل، ويتطلب رأس مال أقل من 25 ألف دولار كرأس مال أولي لبدء المشروع.

وفي معظم الشركات يكون مالكها هو العامل الوحيد بها (International Labor Office, 2002, 17-18)، فيما عرفتها اللجنة الأوروبية بأنها "أي منشأة يشتغل بها من 5-10 عمال باستقلاليتها. أما المشروعات المتوسطة فهي عبارة عن منشآت ذات حجم متوسط يعمل بها عدد من العاملين لا يزيد عن 200 عامل، ورأس مال يتراوح بين 80-100 مليون دولار وغير ذلك فهي مشروعات كبيرة.

#### حاضنات الأعمال:

تعرف حاضنات الأعمال بأنها عبارة عن بناء مؤسسي حكومي أو خاص مستقل بالجامعات يهدف لتقديم الخدمات والمساعدات المالية والإدارية والفنية لنجاح الأعمال الإبداعية والمشاريع الريادية وتشجيع

الأفكار الابتكارية وتحويلها إلى منتجات قادرة على تسويقها وإيجاد فرص عمل، فهي تعد برنامجاً تنموياً يساعد في وتنويع النشاط الاقتصادي. فهي تهدف إلى خلق بيئة عمل مناسبة لصغار المبدعين والمبتكرين والمخترعين من خريجي الجامعات ولا سيما ذوي الاختصاصات العلمية حيث تفتح لهم الحاضنات أبواب ومنافذ بيئة العمل وذلك بتهيئة ظروف عمل حقيقة وواقعية تعمل على صقلهم للانطلاق نحو مجتمع الأعمال. (Salamzadeh, & et.al, 2011, 33)

#### خدمات مراكز حاضنات الأعمال:

تتركز أهم فوائد الحاضنات فيما يأتي (قاسم، 2017، 65):

- المساعدة في تأسيس الشركة والتخطيط لأنشطتها.
- المساعدة في بدء النشاط التجاري للشركة.
- المساعدة في التمويل والحصول عليه.
- المساعدة في الخدمات المكتبية.
- توفير مكاتب وغرف وورش عمل ومعامل بعقود إيجار مرنة.

وبناء على ما سبق، فإن الجامعات تسعى بشكل مستمر لتحسين مخرجاتها التعليمية لمواكبة التغيرات التي يشهدها العصر الحديث، وكذلك تسعى إلى تطوير برامجها لتساعد في الدولة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وذلك من خلال رقد سوق العمل بالقوى العاملة المؤهلة وحسب المعايير العالمية. وعلى الرغم من كل ذلك، لا تزال البرامج التي تطرحها معظم الجامعات في دول العالم الثالث عبارة عن برامج عامة وتقليدية، وإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع في معدلات نسب البطالة على مستوى الدولة بشكل عام وبين خريجي الجامعات في دول العالم الثالث بشكل خاص، ويرجع السبب في ذلك إلى نمطية البرامج الأكاديمية التي تقدمها هذه الجامعات، إذ أنها تقتصر إلى التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية. لذلك، فإن الوصول إلى المأمول في ريادة الأعمال والإبداع والابتكار لدى خريجي هذه الجامعات لا يزال دون المأمول، كما أنه يتطلب تضامناً الجهود للإفادة من خبرة وتجارب الدول المتقدمة التي تقدم برامج مهنية في الريادة ودارة المشاريع الصغيرة، التي تبنيها معظم الجامعات، وقد حققت نجاحات في توفير الفرص الوظيفية للخريجين، فضلاً عن توفيرها لفرص عمل للآخرين مما ساعد في تحقيق الرفاه لمجتمعاتهم.

وهناك دراسات بحثت في التوجه نحو الريادة لتحقيق التنافسية العالمية للجامعات، تناولت هذه الدراسات مفهوم ريادة الأعمال، ومفهوم الحاضنات التجارية ودورها في مساعدة وتشجيع الطلبة على تحويل أفكارهم إلى مشاريع ناجحة ومدرة للدخل، مثل دراسة حرب (2020) والتي هدفت إلى الكشف عن واقع ممارسة كليات التربية لأدوارها في نشر ثقافة ريادة الأعمال لدى طلابها، ورصد التحديات التي تواجه قيادات كليات التربية في القيام بدورها بهذا الشأن. وتحقيقاً لهدف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وصممت أدوات الدراسة والتي تمثلت في أداتين؛ الأولى عبارة عن استبانة تم تطبيقها على عينة من طلاب السنة الرابعة في كليات التربية في ثلاث جامعات للتعرف على واقع دور كليات التربية في نشر ثقافة ريادة الأعمال للطلاب. أما الأداة الثانية فكانت مقابلة مع عينة من قيادات كليات التربية للكشف عن أبرز التحديات التي تواجههم في نشر ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات الطلاب باختلاف تخصصات الطلاب لصالح التخصصات الأدبية، واختلاف جامعاتهم في مجال (البيئة الداعمة، وحاضنات الأعمال) لصالح جامعة المنصورة. ولقد تصدرت التحديات التنظيمية قائمة التحديات التي تواجه قيادات كليات التربية في نشر ثقافة ريادة الأعمال بين طلابها.

ودراسة أحمد (2019). التي هدفت إلى محاولة وصف واقع مفهوم ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعة (جامعة أسيوط) في مصر، كما هدفت إلى وضع تصور مقترح للدور المأمول من جامعة أسيوط في توعية طلابها بمفاهيم ومهارات ريادة الأعمال. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة

للدراسة، ووزعت على عينة عشوائية من طلبة السنة الرابعة -الأخيرة- ومن كليات نظرية وعملية في جامعة أسيوط، بلغ عددهم (1193). وأظهرت النتائج بأن دور المؤسسة الجامعية في تنمية مفهوم ريادة الأعمال لدى الطلبة ليس بالمستوى المطلوب، وهذا يفرض على المسؤولين عن التعليم الجامعي بذل مزيد من الجهود لإكساب الطلبة مفهوم ريادة الأعمال وأساليب ممارستها بشكل سليم.

أما دراسة أحمد (2020) فقد هدفت إلى توضيح دور التعليم الريادي في التعليم الجامعي لدفع عجلة التنمية المستدامة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتوزيع الاستبانات بشكل إلكتروني وورقي على عينة تكونت من (150) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم متطلبات التعليم الريادي تتمثل في خمسة متطلبات هي: إقرار مقرر ثقافي عن ريادة الأعمال، وإنشاء مركز لريادة الأعمال والحاضنات بالجامعة، وإنشاء بنك للأفكار الريادية الناتجة عن البحوث التي تجريها الجامعة، وبناء قاعدة بيانات لرجال الأعمال والشركات في محيط الجامعة والمستهدف التعاون معهم. فضلا عن ذلك، إعداد لائحة تفصيلية لأنشطة ريادة الأعمال داخل الجامعة. وتوصلت أيضا إلى ضرورة أن تتبنى الجامعة دورها بتسويق نتائج البحوث العلمية والأفكار البحثية.

وإلى ذلك، دراسة سواكامرام (Suacamram, 2019) والتي هدفت إلى تنمية الإبداع وريادة الأعمال لطلاب اليكاروريوس من خلال رحلة ميدانية للخارج من خلال استكشاف تشغيل برنامج مسمى (الرحلة الميدانية وعملية الاختيار المشاركين المؤهلين للبرنامج) وكذلك مقارنة الاختلافات فيما يتعلق بتطوير الإبداع وريادة الأعمال بين مجموعات الطلاب، وتم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وكشفت النتائج أنه فيما يتعلق بالرحلة الميدانية ركزت الأنشطة والمواقع على أربعة مجالات: فنون الاتصال، والتصوير الفوتوغرافي، والتصاميم والأزياء، والدراما والفنون المسرحية. مما أدى إلى تطوير الإبداع والإلهام لدى الطلاب، فضلا عن ذلك، فقد أظهر الطلاب الذين انضموا إلى الرحلة الميدانية زيادة كبيرة في كل من الإبداع وريادة الأعمال.

وما يميز هذه الدراسة أنها هدفت إلى معرفة درجة تطبيق مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استنادا إلى حاضنات الأعمال من وجهة نظرهم أنفسهم، وكذلك إلى معرفة أثر كل من الجنس ونوع الكلية في استجابات أفراد عينة الدراسة، بينما بحثت معهم الدراسات في التوجه نحو ريادة الأعمال وإدارة المشاريع الصغيرة والمتوسطة ومتطلبات ريادة الأعمال، كما تميزت هذه الدراسة بأن الباحثين أعدوا برنامج تدريبي مقترح لتطوير مقدرات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات بناء على نتائج الأسئلة السابقة التي تبنتها هذه الدراسة، وكذلك نتائج الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق ببرامج ريادة الأعمال. وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تحديد أهداف هذه الدراسة وأسئلتها، وفي تطوير أداة الدراسة التي استخدمت في جمع المعلومات وتفسير النتائج.

لهذه الأسباب جميعها، فإن التوجه نحو ريادة الأعمال وإدارة المشاريع الصغيرة والمتوسطة كاتجاه قيادي معاصر قد أضحت مطلباً لكافة المستفيدين من النظام التعليمي الجامعي، إذ يتطلب من الجامعات القيام بدورها في التعليم الريادي القائم على تشجيع الطلبة على الإبداع والابتكار، وهذا ما سوغ للباحثين القيام بإعداد هذه الدراسة لاقتراح برنامج تدريبي لتطوير مقدرات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استنادا إلى حاضنات الأعمال التجارية.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تتجه الجامعات عبر دول العالم نحو الاهتمام في دفع عجلة التنمية المستدامة وذلك لتحقيق زيادة في معدلات النمو الاقتصادي، الذي يتيح للخريجين من هذه الجامعات فرص العمل وتأسيس المشاريع الفردية والشركات الصغيرة الخاصة بهم لتحقيق الرفاه الاقتصادي، وتحسين مستوى المعيشة للمواطنين. لذلك، فإن يقع على عاتق الجامعات المسؤولية في التعليم الريادي لما له من أهمية كبرى في نشر ثقافة الريادة من

ناحية، وتوفير متطلبات الريادة المتمثلة في توفير البيئة الملائمة لطلبة الجامعات لإبداع والابتكالية، ثم طرح البرامج الأكاديمية والمهنية المتخصصة في ريادة الأعمال، وكذلك إنشاء وتوفير حاضنات الأعمال التجارية التي تدعم الرياديين وتبني أفكارهم وتحويلها لمشروعات ناجحة.

وقد أشارت دراسات كثيرة إلى حاجة الجامعات إلى التوجه نحو ريادة الأعمال لما لها من دور في التنمية المستدامة مثل دراسة مصطفى (2021) إذ تولت إلى إلى أن أهم سبل تعزيز دور الجامعات في نشر ثقافة ريادة الأعمال هو توفير برامج تدريبية للطلاب والطالبات في مجال ريادة الأعمال لتعزيز ثقة الطلبة بمقدراتهم ومهاراتهم في بدء مشروعاتهم وإدارتها. وكذلك أكدت دراسة دوروقي وآخرين (Durafle, & et.al, 2018) إلى ضرورة تحول الجامعات للتركيز على المبادرات الريادية للطلاب والخريجين الجدد من خلال إفراح المجال لهم لتكوين شركات ناشئة في مختلف القطاعات الخدمية والصناعية والزراعية وغيرها. وعلى الرغم من كل ذلك، فإن تطبيق ريادة الأعمال في الجامعات لا تزال توتجه قصور في ممارسة بعض مبادئ ريادة الأعمال وعناصرها الرئيسية، في الوقت الذي أصبحت به الجامعات تتسابق نحو الريادة للوصول إلى التنافسية العالمية، كما أن دراسات وخبرات الباحثين في مجال ريادة الأعمال في الجامعات تلاحظ غياب الجامعات عن كثير من الأمور المتعلقة بريادة الأعمال وبالذات تبني أفكار الطلبة وتقديم الدعم المالي لهم من خلال حاضنات الأعمال التجارية التي يفترض أن تعمل الجامعات على تأسيسها لتسهيل بدء الطلبة بتحويل أفكارهم الإبداعية لابتكارات تحقق الفائدة لمجتمعهم، لهذا فإن هذه الدراسة جاءت لاستقصاء طلبة الجامعة الأردنية في إقليم الوسط، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

**السؤال الأول:** ما درجة ممارسة طلبة الجامعات لمهارات ريادة الأعمال استنادا إلى حاضنات الأعمال التجارية من وجهة أعضاء الطلبة أنفسهم؟

**السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة طلبة الجامعات لمهارات ريادة الأعمال استنادا إلى حاضنات الأعمال التجارية تعزى لمتغيري (الجنس ونوع الكلية)؟

**السؤال الثالث:** ما البرنامج التدريبي المناسب لتطوير مقدرات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استنادا إلى حاضنات الأعمال التجارية؟

**السؤال الرابع:** ما درجة ملاءمة البرنامج التدريبي المقترح لتطوير مقدرات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استنادا إلى حاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الخبراء والقادة الأكاديميين؟

**أهمية الدراسة:**

تتبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي سوف نتناوله وهو ريادة الأعمال وإدارة المشاريع الصغيرة والذي بدأ يحظى باهتمام متزايد لدى القيادات الجامعية كأحدى الاتجاهات الإدارية المعاصرة، إذ أصبح وصول المؤسسات التعليمية والجامعات للتنافسية العالمية يرتبط ارتباط وثيق بمدى توجهها نحو مفهوم الريادة ودورها في تحقيق الأهداف المنشودة.

أما من الناحية التطبيقية فيؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في إيجاد إطار مرجعي يكشف عن مستوى الإبداع والابتكار لدى طلبة الجامعات، ويمكن أن يستفيد منه أصحاب القرار في الجامعات لتقديم برامج تدريبية للطلبة تقودهم للحصول على شهادة مهنية في ريادة الأعمال.

#### مصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة عددا من المصطلحات التي يتبعي تعريفها إصطلاحيا، وهي الآتية:

#### البرنامج التدريبي: Training Program

يعرف البرنامج التدريبي بأنه هو مجموعة من الأنشطة المتكاملة والمصممة لتحقيق هدف عام محدد. (شحاته، والنجار، 2003، 77)



ويعرف الباحثان البرنامج التدريبي المقترح إجرائياً بأنه: المحتوى الفعلي المتضمن مجموعة من الموضوعات والمفردات والأنشطة التدريبية المقترحة لإكساب طلبة الجامعة مقدرات ريادة الأعمال في ضوء حاجاتهم التدريبية خلال فترة تدريبية مزمّنة، والمتمثلة في البرنامج الذي سيتم اقتراحه في هذه الدراسة.

### ريادة الأعمال: Entrepreneurship

تعرف ريادة الأعمال بأنها المبادرة في تصميم المشاريع الجديدة وتنظيمها أو القيام بأنشطة فريدة؛ لتلبية احتياجات الأعمال من خلال اكتشاف الفرص، واستغلالها بعقلية استباقية وتبني المخاطرة المحسوبة لتحقيق الأرباح من خلال التأكيد على الإبداع، والإنتاجية، والعمل (Mater, Zenovta, 2011, 972) . ويعرف الباحثان ريادة الأعمال إجرائياً بأنها: مقدرّة طلبة الجامعات على تكونت أفكار ابتكارية وابداعية حديثة أو تطوير مشاريع قائمة ذات قيمة مضافة تعمل على حل المشكلات التي يعاني منها المجتمع، وتحويل الأفكار إلى أفعال وممارسات من خلال المبادرة بإنشاء المشروعات القائمة على الإبداع والابتكار وتخطيطها وإدارتها وحساب المخاطر وتنظيم الموارد اللازمة لها للإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

### حاضنات الأعمال: Business Incubators

تعرف حاضنات الأعمال بأنها: عبارة عن بناء مؤسسي حكومي أو خاص مستقل بالجامعات يهدف إلى تقديم الخدمات والمساعدات المالية والإدارية والفنية لنجاح الأعمال الإبداعية والمشاريع الريادية وتشجيع الأفكار الابتكارية وتحويلها إلى منتجات قادرة على تسويقها وإيجاد فرص عمل، فهي تعد برنامجاً تنموياً يساعد في توزيع النشاط الاقتصادي. (مسيل وهمام وأسماويل والسيد، 2019، 98)

ويعرف الباحثان حاضنات الأعمال التجارية إجرائياً بأنها: مؤسسات لها مركز عيني تهدف إلى إنعاش النمو الاقتصادي للمجتمع عن طريق دعم رواد الأعمال من طلبة الجامعات ونشاطهم التجاري، وتقدم تلك المراكز عدة خدمات أساسية منها: المشورة في تأسيس شركة والتخطيط لأنشطتها، المشورة في فتح المجال التجاري للشركة (النواحي القانونية والتسويق .. إلخ)، المشورة بالنسبة للتمويل وتسهيل الحصول عليه، المشاركة في الخدمات المكتبية، توفير مكاتب وغرف وورش عمل ومعامل بعبود إيجار مرنة.

### حدود الدراسة:

لما كانت الدراسة تتبع منهاجاً علمياً، وكانت تتضمن حدوداً زمنية وأخرى مكانية، فإنه لا بد حينئذ من تحديدها، وهي كالآتي:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة

الحدود الزمنية: 2021/2022م.

الحدود المكانية: الجامعات الأردنية العامة.

### منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي التطويري؛ بهدف اقتراح برنامج تدريبي لتطوير مقدرات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استناداً إلى حاضنات الأعمال التجارية. ونظراً لخصوصية هذا النوع من الدراسات، فإن هذه الدراسة قد سارت وفق المراحل الآتية من أجل تحقيق أهدافها:

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الجامعة الأردنية كونها تعد من أعرق الجامعات الأردنية على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي، وهي أول جامعة في الأردن تأسست في عام 1962 وعدددهم ما يقارب (6500)، وذلك حسب إحصاءات المتوفرة حول الجامعة.

### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبيعية العشوائية، وذلك باختيار الكليات بالطريقة العشوائية، إذ تم

اختيار الطلبة من كليات إنسانية وعلمية بحيث تكونت العينة من (80) طالباً وطالبة والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، ونوع الكلية.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص

المجموع	العدد	الفئات	المتغير
80	40	ذكر	الجنس
	40	أنثى	
80	40	إنسانية	نوع الكلية
	40	علمية	

أداة الدراسة:

تم تطوير استبانة لقياس درجة حاجة الجامعات لبرنامج تدريبي مقترح لتطوير مقدرات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استناداً إلى حاضنات الأعمال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم بالاستعانة بأدوات بعض الدراسات السابقة مثل دراسة: أمل علي (2019)، ودراسة فاطمة أحمد (2020)، وتكونت من (33) فقرة توزعت على ستة مجالات، وهي: الريادي / صاحب المشروع (5) فقرات، الفرص الاستثمارية وتقييمها (4) فقرات، والتخطيط لبدء المشروع (7) فقرات، وإدارة العمليات التشغيلية للمشروع (6) فقرات، والتسويق والمبيعات (4) فقرات، والإدارة المالية (7) فقرات

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداء، تم استخدام صدق المحتوى إذ تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية وذلك للحكم على مدى ملائمة الفقرات لمجال الدراسة، ومدى صلاحية الفقرات للقياس، ودرجة مناسبة الصياغة اللغوية. وبعد ذلك تم تعديل الأداة (الاستبانة) بناء على ملاحظات واقتراحات المحكمين بنسبة (80%) فأكثر .

ثبات الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لاستخراج الثبات، والجدول (2) يبين قيم معاملات الثبات لمجالات الأداء.

الجدول (2) يبين قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونيانخ) مرتفعة، مجالات الاستبانة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	ارقام الفقرات لكل مجال	الاتساق الداخلي
1	الريادي / صاحب المشروع	5	1-5	0.89
2	الفرص الاستثمارية وتقييمها	4	6-9	0.84
3	التخطيط لبدء المشروع	7	10-16	0.92
4	إدارة العمليات التشغيلية للمشروع	6	17-22	0.87
5	التسويق والمبيعات للخدمة أو المنتج	4	23-26	0.93
6	الإدارة المالية للمشروع	7	27-33	0.90

يبين الجدول (2) أن جميع قيم معامل الثبات مرتفعة، فقد تراوحت بين (0.84-0.92) وهي مقبولة

لغايات البحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة ممارسة طلبة الجامعات لمهارات ريادة الأعمال استناداً إلى حاضنات الأعمال التجارية من وجهة أعضاء الطلبة أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل مجال من

مجالات الأداة والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استنادا إلى حاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم مرتبة تنازليا.

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	1	التخطيط لبدء المشروع	3.55	1.18	متوسطة
5	2	الريادي / صاحب المشروع	3.27	0.79	متوسطة
6	3	الفرص الاستثمارية وتقييمها	3.21	0.90	متوسطة
2	4	الإدارة المالية للمشروع	3.11	1.07	متوسطة
1	5	إدارة العمليات التشغيلية للمشروع	3.02	1.23	متوسطة
4	6	التسويق والمبيعات للخدمة أو المنتج	2.39	0.70	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.09	0.98	متوسطة

يبين الجدول (3) أن درجة ممارسة ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات في الجامعات من وجهة نظر الطلبة أنفسهم جاءت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.09) وانحراف معياري (0.98). وجاءت جميع مجالات الإدارة بدرجة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.02-3.55)، وإن مجال التخطيط لبدء مشروع جديد جاء في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.55) ، وانحراف معياري (1.18) وجاء مجال الريادي/ صاحب المشروع في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.27) ، وانحراف معياري (0.79)، وبدرجة متوسطة، تلاه في الرتبة الثالثة مجال الفرص الاستثمارية وتقييمها بمتوسط حسابي (3.21)، وانحراف معياري (0.90)، وبدرجة متوسطة، وجاء مجال الإدارة المالية للمشروع في الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.11)، وانحراف معياري (1.07) وبدرجة متوسطة، وجاء مجال إدارة العمليات التشغيلية للمشروع في الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.02)، وانحراف معياري (1.23)، وبدرجة متوسطة، وأخيرا جاء مجال التسويق والمبيعات في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.39)، وانحراف معياري (0.70)، وبدرجة متوسطة.

وربما تفسير هذه النتيجة بأن برامج التدريب والمنهاج الخاصة بريادة الأعمال التي تقدمها الجامعات بحاجة أكثر إلى التركيز على الموضوعات ذات العلاقة بالريادة والمتمثلة في الريادي/صاحب المشروع أو في إدارة العمليات التشغيلية أو التسويق والمبيعات للخدمة أو المنتج الخاص بالمشروع أو بالفرص الاستثمارية وتقييمها أو بالإدارة المالية والتخطيط لبدء المشروع. إذ أن جميع هذه الموضوعات ذات صلة وطيدة بموضوع الريادة، وتعمل على إكساب الرياديين المهارات الضرورية وتمكينهم، مما يؤدي إلى تحفيزهم وتشجيعهم على البدء بتأسيس وتطوير مشاريعهم الخاصة، لذا، تحتاج مقررات وبرامج الريادة إلى لجنة متخصصة تضم أعضاء هيئة تدريس من كافة الكليات لوضع برنامج يغطي كافة الموضوعات الخاصة بالريادة.

وللتعرف إلى درجة ممارسة مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استنادا إلى حاضنات الأعمال الجارية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، ضمن كل مجال من مجالات الأداة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الأداة على حدة، وقد كانت على النحو الآتي:

#### المجال الأول: الريادي / صاحب المشروع

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لممارسة مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استنادا إلى حاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وفقا لمجال الريادي/صاحب المشروع، والجدول (4) يبين ذلك:

**الجدول (4) ائمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال الريادي/صاحب المشروع مرتبة تنازليا**

رقم الفقرة	الفقرات	ائمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	خصائص الريادي الفعال	3.54	0.83	1	متوسطة
2	تقييم نقاط القوة والضعف للريادي	3.51	0.81	2	متوسطة
4	التقييم الذاتي لاستغلال الفرص المناسبة	3.51	0.81	3	متوسطة
5	تقديم سيناريوهات للوصول إلى أفضل فرص الأعمال بما يناسب الريادي	3.51	0.81	4	متوسطة
3	تجاوز المخاطر التي تواجه الريادي	2.27	0.70	5	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.27	0.79		

يبين الجدول (4) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمجال (الريادي/ صاحب المشروع) في درجة ممارسة مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استنادا لحاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (3.27)، وانحراف معياري (0.79)، جاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة وتراوح الئمتوسط الحسابي بين (2.27-3.51)، وجاءت الفقرة (1) والتي تنص على " خصائص الريادي الفعال في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.54)، وانحراف معياري (0.83) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (3) والتي تنص على تجاوز المخاطر التي تواجه الريادي بمتوسط حسابي (2.27)، وانحراف معياري (0.70) وبدرجة متوسطة، وهذا يدل على أن المقررات التي تقدمها الجامعات في حقل ريادة الأعمال تقتفر إلى الموضوعات ذات العلاقة باكساب الرياديين المعرفة في هذه الموضوعات، ولتحقيق ذلك ينبغي على الكليات الأكاديمية تحليل البيئة الخارجية والبيئة الداخلية لتطوير هذه المقررات لتواكب وتتكيف مع التغيرات التي يشهدها العصر وتؤثر في البيئة. وتحديدًا فيما يتعلق بالريادي صاحب المشروع أن يقوم بتقييم ذاتي لمعرفة نقاط قوته وضعفه ويوظف نقاط القوة للتخلص من نقاط الضعف والحصول على كافة التدريبات اللازمة التي تؤدي إلى تزويده بمهارات قيادية لتأسيس مشروعه وإدارته.

**المجال الثاني: الفرص الاستثمارية وتقييمها**

تم حساب الئمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لممارسة مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استنادا إلى حاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وفقا لمجال الفرص الاستثمارية وتقييمها، والجدول (5) يبين ذلك:

**الجدول (5) ائمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال العمليات التشغيلية لمشروع مرتبة تنازليا.**

رقم الفقرة	الفقرات	ائمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6	أنواع الفرص الاستثمارية	3.18	1.01	1	متوسطة
7	فوائد وعيوب كل نوع من أنواع الفرص الاستثمارية	3.14	1.03	2	متوسطة
8	تحليل الطلب على السلع أو الخدمات أو الفرص	3.13	1.04	3	متوسطة
9	تحديد العملاء المحتملين للعمل التجاري	3.09	1.19	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.21	0.90		متوسطة

يبين الجدول (5) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمجال (الفرص الاستثمارية وتقييمها) في درجة ممارسة مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استنادا لحاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (3.18)، وبانحراف معياري (0.90)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة وتراوح المتوسط الحسابي بين (3.09-3.18)، وجاءت الفقرة (1) والتي تنص على "أنواع الفرص الاستثمارية في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.18)، وانحراف معياري (1.01) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (9) والتي تنص على "تحديد العملاء المحتملين للعمل التجاري" بمتوسط حسابي (3.09)، وانحراف معياري (1.19) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى ضعف في استخدام أدوات التحليل التي تركز على تطوير المناهج والبرامج التدريبية التي تلبي حاجات سوق العمل وترفده بالقوى العاملة المؤهلة والمدربة سواء لسد الفجوة بين الواقع والمأمول أو للتشغيل الذاتي من خلال بدء مشاريع جديدة. لهذه الأسباب ينبغي أن تحتوي المقررات على آليات التعرف إلى أنواع المشاريع وفوائد وعيوب كل منها لكي يكون الريادي على دراية بجميع هذه الأنواع واختيار ما يناسبه.

#### المجال الثالث: التخطيط لبدء مشروع جديد

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لممارسة مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استنادا إلى حاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وفقا لمجال التخطيط لبدء مشروع جديد، والجدول (6) يبين ذلك:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة لاستجابات أفراد العينة على فقرات التخطيط لبدء مشروع جديد مرتبة تنازليا.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
13	فوائد وعيوب مختلف مصادر تمويل بدء التشغيل	3.72	1.19	1	متوسطة
12	الأنواع المختلفة من التراخيص المطلوبة	3.59	1.23	2	متوسطة
16	استراتيجيات الخروج المحتملة لرجال الأعمال	3.58	1.24	3	متوسطة
11	فوائد وعيوب الهياكل القانونية المختلفة للأعمال التجارية.	3.55	1.14	4	متوسطة
15	الممارسات الأخلاقية للأعمال التجارية	3.55	1.14	5	متوسطة
14	الدعم المتوفر لرجال الأعمال على المستوى المحلي والمستوى الإقليمي/العالمي	3.42	1.18	6	متوسطة
10	تحديد أغراض وقيمة خطة العمل	3.41	1.17	7	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.55	1.18		متوسطة

يبين الجدول (6) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمجال (التخطيط لبدء مشروع جديد) في درجة ممارسة مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استنادا لحاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (3.55)، وبانحراف معياري (1.18)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة وتراوح المتوسط الحسابي بين (3.41-3.72)، وجاءت الفقرة (1) والتي تنص على "فوائد وعيوب مختلف مصادر تمويل بدء التشغيل" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.72)، وانحراف معياري (1.19) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (10) والتي تنص على "تحديد أغراض وقيمة خطة العمل" بمتوسط حسابي (3.41)، وانحراف معياري (1.18) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن البرامج التدريبية والمقررات الدراسية لم تولى التخطيط أولوية قصوى وتأخذ بعين الاعتبار تزويد الطلبة بأنواع التراخيص اللازمة لبدء المشروعات والفوائد المترتبة على كل نوع. فضلا عن إلى تضمين المقررات أنواع التخطيط ومدته وخطواته.

#### المجال الرابع: إدارة العمليات التشغيلية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لممارسة مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استنادا إلى حاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وفقا لمجال إدارة العمليات التشغيلية، والجدول (7) يبين ذلك:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد العينة على فقرات إدارة العمليات التشغيلية مرتبة تنازليا.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
22	تحديد مراحل الانجاز الرئيسية كجزء من استراتيجية النمو	3.40	1.50	1	متوسطة
18	تحديد فيما إذا كان يمكن إكمال العمل من قبل المالك أو إن كانت هناك حاجة إلى الموظفين	3.23	1.26	2	متوسطة
20	قضايا الملكية الفكرية الخاصة بالعلامات التجارية وحقوق التأليف والنشر وبراءات الاختراع	3.23	1.26	3	متوسطة
21	العوامل التي تساعد على تحقيق الاستدامة	3.02	1.23	4	متوسطة
17	المناصب الوظيفية واحتياجات رأس المال البشري	3.03	1.23	5	متوسطة
19	الضرائب المطلوبة	2.80	1.24	6	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.15	1.29		متوسطة

يبين الجدول (7) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمجال (إدارة العمليات التشغيلية) في درجة ممارسة مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استنادا لحاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (3.15)، وانحراف معياري (1.29)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة وتراوح المتوسط الحسابي بين (3.02-3.40)، والتي تنص على تحديد مراحل الانجاز الرئيسية كجزء من استراتيجية النمو في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.40)، وانحراف معياري (1.50) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (19) والتي تنص على الضرائب المطلوبة بمتوسط حسابي (2.80)، وانحراف معياري (1.24) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود تسهيلات وبيئة جاذبة لريادة الأعمال فضلا عن الإعفاءات والتسهيلات الضريبية. كما أن هذه المقررات تفتقر إلى أهداف أداء العمليات التشغيلية المتمثلة في جودة المنتج أو الخدمة، والمرونة، والوثوقية، والسرعة في الأداء والإنجاز وتسليم المنتج أو الخدمة، والتكلفة.

#### المجال الخامس: التسويق والمبيعات

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لممارسة مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استنادا إلى حاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وفقا لمجال التسويق والمبيعات، والجدول (8) يبين ذلك:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال لتسويق والمبيعات مرتبة تنازليا.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
	تحديد وتحليل تكاليف العثور على العملاء	2.47	0.72	1	متوسطة
24	كيفية الاحتفاظ بالعملاء وتطوير العلاقة مع العملاء	2.37	0.70	2	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
26	بناء استراتيجية مبيعات وتحديد خصائص البيع الناجح	2.27	0.71	3	متوسطة
23	بناء استراتيجية مبيعات وتحديد خصائص البيع الناجح	2.18	0.66	4	متوسطة
25	طرق الاتصال الفعال	2.18	0.70	5	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.39	0.70		متوسطة

يبين الجدول (8) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمجال (التسويق والمبيعات) في درجة ممارسة مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استناداً لحاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (2.39)، وانحراف معياري (0.70)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة وتراوح المتوسط الحسابي بين (2.18-2.47)، وجاءت الفقرة (1) والتي تنص على " تحديد وتحليل تكاليف العثور على العملاء " في الترتيب الأولى بمتوسط حسابي(2.47)، وانحراف معياري (0.72) وبدرجة متوسطة، وجاء في الترتيب الأخيرة الفقرة (25) والتي تنص على طرق الاتصال الفعال بمتوسط حسابي (2.18)، وانحراف معياري (0.70) وبدرجة متوسطة، وقد يدل ذلك إلى عدم استخدام وسائل وطرائق تسويق حديثة تجذب الطلبة الرياديين لبدء طرح أفكارهم ومشاريعهم الريادية. فضلاً عن تضمين المقررات مساق خاص بالتسويق الإلكتروني وتحديد وسائل التواصل الاجتماعي.

#### المجال السادس: الإدارة المالية للمشروع

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة لممارسة مهارات ريادة الاعمال لدى طلبة الجامعات استناداً إلى حاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وفقاً لمجال الإدارة المالية للمشروع، والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة والدرجة لاستجابات أفراد العينة على فقرات الإدارة المالية للمشروع مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
29	النفقات الثابتة والمتغيرة ضمن قائمة النفقات	3.19	1.00	1	متوسطة
28	العوامل التي تؤثر على التصنيفات الائتمانية وأهمية التصنيف الائتماني الإيجابي	3.18	1.03	2	متوسطة
27	تفسير البيانات المالية الأساسية مثل قوائم الدخل والميزانية العمومية	3.13	1.04	3	متوسطة
32	إنشاء ميزانية التدفق النقدي	3.09	1.12	4	متوسطة
31	تحليل التدفق النقدي بما في ذلك: حسابات القبض، والحسابات المستحقة الدفع، ومخزون البضائع، والديون.	3.08	1.10	5	متوسطة
33	تحديد نقطة التعادل للمشروع	3.08	1.10	6	متوسطة
30	العوامل التي تؤثر على تحديد السعر للعميل	2.99	1.12	7	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.11	1.07		متوسطة

يبين الجدول (9) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمجال (الإدارة المالية للمشروع) في درجة ممارسة مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استناداً لحاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (3.11)، وانحراف معياري (1.07)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال

بدرجة متوسطة وتراوح المتوسط الحسابي بين (3.08-3.19)، وجاءت الفقرة (29) والتي تنص على " النفقات الثابتة والمتغيرة ضمن قائمة النفقات " في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.19)، وانحراف معياري (1.00) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (30) والتي تنص على " العوامل التي تؤثر على تحديد السعر للعميل " بمتوسط حسابي (2.99)، وانحراف معياري (1.12) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن هناك ضعفاً في تقديم الموضوعات ذات العلاقة المباشرة في الريادة مثل التدفقات النقدية، وأنواع الائتمان، والقروض التي تسهل عملية الاستثمار. لهذا، ينبغي أن تتضمن مقررات وبرامج ريادة الأعمال موضوعات إلكترونية تطبيقية في الأمور المالية مثل تطبيق اكسل وكوك بوكس.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة طلبة الجامعات لمهارات ريادة الأعمال استناداً إلى حاضنات الأعمال التجارية تعزى لمتغيري (الجنس ونوع الكلية)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والكلية والجدول الآتية تبين ذلك.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات درجة ممارسة ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استناداً إلى حاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تبعا لمتغيرات الجنس والكلية

المتغير	الفئات	الريادي صاحب المشروع	الفرص وتقييمها	التخطيط لمشروع	إدارة العمليات	التسويق والمبيعات	الإدارة المالية	الكلية	
الجنس	ذكر	س	1.4	1.9	0.72	0.59	109	0.65	
		ع	3.57	3.62	3.51	3.97	3.15	3.98	
	أنثى	س	1.12	1.16	0.87	0.72	0.87	1.16	0.77
		ع	3.16	3.96	3.56	3.84	0.56	3.96	3.75
الكلية	إنسانية	س	3.33	3.14	3.75	3.99	3.14	3.75	3.68
		ع	0.99	1.02	0.71	0.65	1.02	0.71	0.69
	علمية	س	3.41	3.27	3.91	3.92	3.27	3.91	3.95
		ع	1.11	1.16	0.81	0.65	1.16	0.81	0.67

تشير نتائج الجدول (10) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استناداً إلى حاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تبعا لمتغيرات الجنس والكلية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي على المجالات والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11) تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والكلية في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استناداً إلى حاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

مصدر التباين	المجالات	مجموع اتمريعات	درجات احرية	متوسط اتمريعات	قيمة ف الإحصائية	الدالة
الجنس هوتلنج = 0.021	الريادي/صاحب المشروع	1.17	1	1.19	1.78	0.18



المحور السابع : رؤى وأفكار في التعليم العالي

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط التمرجات	درجات انحرية	مجموع التمرجات	المجالات	مصدر التباين
0.83	0.06	0.04	1	0.12	الفرص وتقييمها	ح=0.184
0.84	0.04	0.30	1	0.77	التخطيط للمشروع	
0.32	1.06	0.78	1	0.38	إدارة العمليات	
0.42	1.08	0.79	1	0.29	التسويق والمبيعات	
0.08	1.09	0.40	1	2.02	الإدارة المالية	
0.42	0.71	0.38	1	0.38	الدرجة الكلية	
0.17		2.23	2	2.28	الريادي/صاحب المشروع	نوع الكلية ويتكس =0.881 ح=0.000
0.08		0.92	2	4.41	الفرص وتقييمها	
0.25		0.02	2	1.80	التخطيط لمشروع	
0.97		0.40	2	1.77	إدارة العمليات	
0.28		0.39	2	1.74	التسويق والمبيعات	
0.29		0.37	2	1.71	الإدارة المالية	
0.60		0.41	2	0.79	الدرجة الكلية	
		0.61	419	185.65	الريادي/صاحب المشروع	الخطأ
		0.63	419	177.23	الفرص وتقييمها	
		0.63	419	17.12	التخطيط لمشروع	
			419	215.42	إدارة العمليات	
			419	175.2	التسويق والمبيعات	
			419	182.41	الإدارة المالية	
			419	164.89	الدرجة الكلية	
			424	4252.73	الريادي/صاحب المشروع	الدرجة الكلية
			424	4284.56	الفرص وتقييمها	
			424	4475.07	التخطيط لمشروع	
			424	4199.42	إدارة العمليات	
			424	4198.31	التسويق والمبيعات	
			424	4262.12	الإدارة المالية	
			424	4261.30	الدرجة الكلية	

\*ذات دالة إحصائية ( $a > 0.05$ )

تشير النتائج في الجدول (11) إلى عدم وجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $a \leq 0.05$ ) تعزي لاختلاف متغيرات الجنس والكلية استنادا إلى قيمة ف المحسوبة وعلى جميع المجالات، وتعود هذه النتيجة إلى أن توجهات طلبة الجامعات لممارسة زيادة الأعمال مقارنة بغض النظر عن الجنس أو نوع الكلية التي ينتمون إليها.

## نتائج السؤال الثالث والذي ينص على: ما البرنامج التدريبي المناسب لتطوير مقدرات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استناداً إلى حاضنات الأعمال التجارية؟

سنوضح آتياً البرنامج التدريبي المناسب لتطوير مقدرات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استناداً إلى حاضنات الأعمال التجارية.

### 1. اسم البرنامج

برنامج (موسى حمدان والباحثة فاطمة الهولي) لتطوير مقدرات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استناداً إلى حاضنات الأعمال التجارية.

### 2. أهمية البرنامج المقترح

إن أهمية هذا البرنامج الذي يقترحه الباحثان تأتي من أهمية المحتوى التعليمي الذي يتضمنه، والذي لم يتأتى إلا بعد دراسات مستفيضة متخصصة بريادة الأعمال، إذ كشفت نتائج هذه الدراسات، على سبيل المثال، بأن أكثر من 50% من مجموع القوى العاملة في الولايات المتحدة الأمريكية، سيعملون في مشاريعهم الخاصة وذلك بحلول عام 2020 (Business.com).

ولهذا السبب، فإن معظم الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وغيرهما بدأت بتصميم برامج عالمية متخصصة بالريادة وإدارة المشاريع الصغيرة، يتضمن محتواها التعليمي جانبين هما: الجانب النظري والجانب التطبيقي، لتدريبها لطلبة الجامعات، وللخريجين الباحثين عن عمل، بهدف نشر ثقافة الريادة، والتشجيع والحفز على التفكير في بدء مشاريع تجارية ريادية، وإدارتها بكفاءة وفعالية، فضلاً عن إلى لفت أنظار الشباب للتفكير الجاد في بدء مشاريعهم الخاصة، وتشغيل أنفسهم (Self-Employed).

لذلك فإن هذا البرنامج التدريبي المقترح قد أخذ بعين الاعتبار مواجعة المحتوى العالمي لبرامج الريادة العالمية بما يتطابق مع الواقع المحلي والأقليمي للدول كافة، مع الحفاظ على المعايير الدولية الخاصة للمعارف والمهارات والكفايات التي يجب أن يتعلمها الرياديين.

### 3. الإعتداع العالمي لبرنامج ريادة الأعمال المقترح

وبما أن الباحثين متخصصين في التدريب والتدريس ومفوضين لمنح الشهادات العالمية في ريادة الأعمال وإدارة المشاريع Entrepreneurship & Small Business كمدربين ومحاضرين، فأنتنا قد عملنا على تخصيص هذا المحتوى التعليمي والتطبيقي لهذا البرنامج، ليصبح باللغة العربية وبما يتلاءم مع الأشكال القانونية للشركات والمشاريع في كل دولة، والسبب في ذلك يعود إلى أن هذا البرنامج يعد من البرامج المتميزة في ريادة الأعمال وإدارة المشاريع التي تغطي جميع الجوانب الخاصة بالريادة وإدارة المشاريع الصغيرة للتدريب للرياديين (certiport.com).

### 4. المستفديون من البرنامج المقترح

طلبة الجامعات، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ومراكز الابتكار والريادة، وجميع المراكز ذات العلاقة بالريادة.

### 5. المجالات الرئيسية لمحتوى البرنامج

لقد تم تصميم أعداد محتوى البرنامج بعد مراجعة البرامج الذي تقدمها شركات التدريب العالمية والتي يعمل على إعدادها المتخصصين المعتمدين قبل هذه الجهات، لتزويد المتدربين من طلبة ومدربين وأعضاء هيئة تدريس المقدر والمهارة العالية في التميز في الريادة، وتالياً توضيح لمحاو ومحتوى البرنامج التعليمي للبرنامج المقترح.

### 6. محتويات برنامج ريادة الأعمال:

يحتوي البرنامج المقترح على عدة موضوعات أساسية في ريادة الأعمال، لكل موضوع محتوى وأهداف وهي على النحو الآتي:

تسلسل	الموضوع	الوقت/ساعة
1	الريادي / صاحب المشروع: تزويد المشاركين بالمعارف اللازمة للتعرف على:	
1.1	خصائص الرياديين.	4
1.2	نقاط القوة والضعف	4
1.3	امكانية تجاوز المخاطر	2
1.4	كيفية تقديم الخدمات بطريقة مثلى في ضوء سيناريو يتضمن نتائج تقييم ذاتي للتوصل الي أفضل استغلال لفرص الأعمال بما يناسب رائد الأعمال	10
2.	التعرف إلى الفرص وتقييمها ، يتم تزويد المشاركين بالمعارف المتعلقة في أنواع المشاريع المختلفة والفرص:	
2.1	فوائد وعيوب أنواع مختلفة من الفرص، على سبيل المثال: بدء عمل تجاري جديد، أو شراء نشاط تجاري قائم، أو شراء امتياز .	10
2.2	من خلال سيناريو معين سيتم تحليل الطلب على السلع أو الخدمات والفرص في بيئة أعمال معينة. ومن ثم تحديد العملاء المحتملين للعمل التجاري	10
3.	التخطيط لبدء عمل: وضع وتحديد أغراض وقيمة خطة العمل، وتزويد المشاركين في المعارف المتعلقة بأنواع الأشكال القانونية لتأسيس الأعمال التجارية:	
3.1	فوائد وعيوب الهياكل القانونية المختلفة للأعمال التجارية.	4
3.2	الأنواع المختلفة من التراخيص المطلوبة.	2
3.3	فوائد وعيوب مختلف مصادر تمويل بدء التشغيل: ذاتي (الأصدقاء / الأسرة، المغامرة)، الديون (البنوك، بطاقات الائتمان، القروض الشخصية)، أو المنح (الحكومة، رعايات، مؤسسات أو شركات.	4
3.4	الدعم المتوفر لرجال الأعمال على المستوى المحلي والمستوى الاقليمي/العالمي.	4
3.5	الممارسات الأخلاقية والمسؤوليات الاجتماعية للأعمال التجارية.	2
3.6	استراتيجيات عدم الاستمرار أو الخروج المحتملة لرجال الأعمال	
4.	إدارة العمليات، يتم تزويد المشاركين بالمعارف والمهارات المتعلقة بإدارة عمليات تشغيل المشروع:	
4.1	قضايا الملكية الفكرية الخاصة بالعلامات التجارية وحقوق التأليف والنشر وبراءات الاختراع.	4
4.2	المناصب الوظيفية الرئيسة واحتياجات رأس المال البشري (بما في ذلك التعويضات والمزايا). وتحديد فيما إذا كان يمكن إكمال العمل من قبل المالك أو إن كانت هناك حاجة إلى الموظفين أو مقدمي الخدمة.	4
4.3	العوامل التي تساعد على تحقيق الاستدامة.	2
4.4	الضرائب المطلوبة	4
4.5	إجراءات التشغيل القياسية (مثل الأطار العام والملوك والضوابط الداخلية وقفل المهام).	4
4.6	تحديد مراحل الانجاز الرئيسية كجزء من استراتيجية النمو.	4
5.	التسويق والمبيعات:	
5.1	تحديد تكاليف العثور على العملاء وتحليلها.	

تسلسل	الموضوع	الوقت/ساعة
5.2	كيفية الاحتفاظ بالعملاء وتطوير العلاقة مع العملاء.	
5.3	طرق الاتصال الفعال، بما في ذلك: المواقع الالكترونية، وسائل التواصل الاجتماعي، والإعلانات المختلفة.	6
5.4	بناء استراتيجية مبيعات وتحديد خصائص البيع الناجح.	4
<b>6. الإدارة المالية: تزويد المشاركين بالمعارف والمهارات المالية:</b>		
6.1	تفسير البيانات المالية الأساسية مثل قوائم الدخل والميزانية العمومية.	3
6.2	العوامل التي تؤثر في التصنيفات الائتمانية وأهمية التصنيف الائتماني الإيجابي.	3
6.3	النفقات الثابتة والمتغيرة ضمن قائمة النفقات.	2
6.4	العوامل التي تؤثر في تحديد السعر للعميل.	3
6.5	تحليل التدفق النقدي بما في ذلك: حسابات القبض، والحسابات المستحقة الدفع، ومخزون البضائع، والديون.	3
6.6	إنشاء ميزانية التدفق النقدي.	3
6.7	تحديد نقطة التعادل للمشروع.	3
	<b>المجموع الكلي لساعات البرنامج</b>	<b>120</b>

نتائج السؤال الرابع والذي ينص على: ما درجة ملاءمة البرنامج التدريبي المقترح لتطوير مقدرات ريادة الأعمال لدى لطلبة الجامعات استنادا إلى حاضنات الأعمال التجارية من وجهة نظر الخبراء والقادة الأكاديميين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج درجة الملاءمة من خلال عرض البرنامج التدريبي المقترح المقترح على مجموعة من الخبراء والمختصين لتحديد درجة ملاءمته، وقد جاء البرنامج التدريبي المقترح لتطوير مقدرات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات استنادا إلى حاضنات الأعمال التجارية ملائما، إذ أنه يتمتع بصدق محتوى مناسب.

#### التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. تبني البرنامج التدريبي المقترح لتطوير مقدرات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات الأردنية.
2. عقد برامج ودورات وورش عمل مستمرة في مجال ريادة الأعمال وتوفير البيئة والتسهيلات اللازمة للطلبة.
3. تضمين البرنامج التدريبي الموضوعات ذات العلاقة بريادة الأعمال والتي تلبي حاجات سوق العمل على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
4. تأسيس حاضنات أعمال تحتضن الرياديين من الطلبة وتطويرها وتسهيل مهمتهم في تحويل أفكارهم إلى مشروعات حقيقية.

#### المصادر والمراجع

- إسماعيل، أحمد، (2011)، التعليم العالي والجامعي المقارن حول العالم: جامعات المستقبل وإستراتيجيات التطوير نحو مجتمع المعرفة، القاهرة: عالم الكتب.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب، (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، القاهرة: الدار المصرية واللبنانية للطباعة والنشر.
- مسيل، محمود عطا، همام، إيمان أحمد، وإسماعيل، خالد، السيد (2018)، آليات دعم ريادة الأعمال في

- التعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية ولمكانية الافادة منها في مصر، بحث منشور، مجلة كلية التربية بينها، العدد (116)، الجزء (7)، أكتوبر، ص413-477.
- مصطفى، جمال مصطفى، (2021)، تصور مقترح لتعزيز دور الجامعات السعودية في نشر ثقافة ريادة الأعمال بين طلبتها: دراسة ميدانية على الجامعات الحكومية بمدينة الرياض، بحث منشور، مجلة العلوم التربوية، العدد (24)، الجزء الثاني، ص111-203.
- حرب، محد خميس (2020)، دور كليات التربية في نشر ثقافة ريادة الأعمال لدى طلابها وسبل تعزيزه. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج - كلية التربية، المجلد (71)*، ص 915-1002
- أحمد، أمل على محمود سلطان (2019). واقع مفهوم ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعة في مصر ودور التعليم في تطويره: دراسة ميدانية بجامعة أسيوط، مستقبل التربية العربية، (26) 123، ص 11-173.
- أحمد، فاطمة (2020). آليات تحقيق التنمية المستدامة في ضوء مفهوم التعليم الريادي في الجامعات المصرية: تصور مقترح. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها (31) 124*، ص412-341.
- جاد الله، باسم (2018). دور حاضنات الأعمال البحثية الجامعية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال بمصر. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، (33) 4*، ص223-138.
- قاسم، راسل (2017). أدوات الإدارة وأساليب تطوير الأعمال. أبو ظبي مطبعة الأمل م.م.د.
- السبوع، ماجدة (2019). ريادة الأعمال والتعلم الريادي. عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- Aceituno, P.A., Casero-Ripollés, A., Garzás, J.J.E., & Calzón, C.B. (2018). Formación universitaria sobre el emprendimiento en proyectos empresariales de comunicación y periodismo. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (57), pp: 91-100.
- Dahleez, Khalid. (2009) The role of business incubators in developing Entrepreneurship and Creating New Business Start-ups in Gaza strip.
- Duruflé, G., Hellmann, T.F., & Wilson, K.E. (2018). Catalysing entrepreneurship in and around universities. **Oxford Review of Economic Policy**. 34(4), pp: 615-636.
- Eroglu, .O, Plcak M. (2011), “Entrepreneurship, National Culture and Turkey”, **International Journal of Business and Social Science**, Vol.(2), No.(16), Sept, p.146.
- Lindner, J. (2018). Entrepreneurship Education for a Sustainable Future. **Discourse and Communication for Sustainable Education**, 9(1), 115-127.
- Longman Dictionaries. (2003). **Longman of Contemporary**, English Longman Group.
- Mater, .V, Zenovta .C (2011). “Entrepreneurship versus Entrepreneurship“, **Review of International Comparative Management**, Vol.(12), No.(5), Dec, p.972.
- NBIA (2011), **Identifying Obstacles to the success of Rural Business Incubators**, National Business Incubation Association.
- Salamzadeh, A., Salamzadeh, Y., & Daraei, S.(2011). Toward a Systematic Framework for an Entrepreneurial University: A Study in Iranian Context with an IPOO Model. 3(1), 30-37.
- Suacamram, M. (2019). Developing Creativity and Entrepreneurship of Undergraduate Students through a Field Trip Overseas. **International Journal of Instruction**, 12(1), 591-606.

## ISO-9000 تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية لنجودة

د. حمادة عني المواجهه  
وجدان جميل شنيكات

منخص:

هدفت الدراسة الحالية تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (150) من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية، وقد أظهرت النتائج أن درجة تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 فيها متوسطة، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  في تقديرات عينة الدراسة لتقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 وفقا لمتغير سنوات الخبرة، لصالح أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات، باستثناء متغير الجنس لا توجد فروق دالة إحصائية. وفي ضوء هذه النتائج؛ أوصى الباحث بضرورة مراجعة الجامعة الأردنية لمدخلات برامجها التعليمية للدراسات العليا في ضوء رسالتها، وأهدافها، وتحسين نوعية مدخلاتها، وتطوير الخطط والمساقات والنشاطات المعدة للطلبة.

الكلمات المفتاحية: التقييم، المعايير العالمية للجودة ISO-9000، البرامج التعليمية للدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

### Evaluating the quality of postgraduate educational programs at the University of Jordan in light of the international quality standards ISO-9000

#### Abstract

The current study aimed to assess the quality of postgraduate educational programs at the University of Jordan in light of the international quality standards ISO-9000, The descriptive analytical methodology was used, and the study sample consisted of (150) faculty members at the University of Jordan, and the results showed that the degree of evaluation of the quality of educational programs for postgraduate studies at the University of Jordan in light of the international standards for quality - ISO 9000, is medium, And that there are statistically significant differences at the level  $(\alpha \leq 0.05)$  in the estimates of the study sample to assess the quality of postgraduate educational programs at the University of Jordan under the international standards of quality ISO-9000 according to the variable years of experience, in favor of those with more than 10 years of experience, with the exception of the gender variable There are no statistically significant differences. In light of these results; the researcher recommended that the University of Jordan review the inputs of its postgraduate educational programs in light of its mission and objectives, improve the quality of its inputs, and develop plans, courses and activities prepared for students.

**Keywords:** evaluation, international standards for quality - ISO 9000, educational programs for postgraduate studies, the University of Jordan.

مقدمة:

أصبح التعليم العالي الجامعي السبيل في الوصول إلى رأس الهرم المعرفي الذي يهدف إلى بناء

شخصية الفرد من النواحي الاجتماعية والنفسية والعقيلة والبدنية في العلوم المختلفة، وتعد عملية التقييم في البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية أمراً إيجابياً تعمل على مراقبة الأداء الأكاديمي وفقاً لتحقيق الأهداف العامة للعملية التعليمية بمضمونها الشامل.

وللتعليم العالي نور مهم في تطوير المجتمعات وتقديمها، لكونه أهم عامل من عوامل نجاح التنمية، فهو الأساس لأي تغيير تنموي في المجتمع، ويسهم من خلال مؤسساته في خدمة المجتمع والارتقاء به حضارياً وتطوير ارتقاء الإنسان بفكره وقيمه ومهاراته، وتهدف نظم التعليم العالي الحديثة إلى إرساء التعليم لأجل الاستقلالية، ولتحقيق الكفاءة العالية في الأداء استجابة لتحقيق سرعة التغيرات نحو العولمة والاستقلال الاقتصادي والاجتماعي والسياسي (النقري والطرانة، 2018).

وتعد الجامعة متعددة الوظائف بفعل التغيرات التي شهدتها القرن العشرين، وقد أصبح على رأس أهدافها البحث العلمي، وتوليد المعرفة وتطويرها، وإتاحة فرصة التعليم الجامعي للجميع، من وظائف الجامعة الأساسية؛ البحث العلمي، التدريس، خدمة المجتمع (الجماصي، 2019).

ومن الغايات الأساسية للتعليم الجامعي هي إعداد القوى البشرية والكفاءات العلمية والفكرية والمهنية وتأهيلها بمختلف مجالاتها ولجميع مؤسسات المجتمع والارتقاء به حضارياً وثقافياً وفكرياً (الشرمان، 2018). وبذلك أصبحت الجامعة مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى بمواجهة التحديات التي استجدت في العصر الحالي، ولذلك هي بحاجة إلى تصحيح مسار نظم التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص، بحيث تتحول الجامعات إلى مجتمعات للتعلم، من خلال أساليب التعلم الحديثة المتمركزة حول المتعلم وجعله عنصراً فاعلاً يؤثر في المجتمع بحيث يكون إنساناً قادراً على التفاعل في مجتمع المعرفة ومواجهة التحديات المتسارعة، مما دفع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للتوجه نحو ضمان جودة برامج التعليم، ووضع معايير للاعتماد الأكاديمي، لتطبيق الجودة المطلوبة (الصغير، 2019).

لقد زاد الاهتمام بتطبيق معايير الجودة في السنوات القليلة الماضية للارتقاء بمستوى التعليم العالي، وذلك استناداً لطرائق نظامية ترتبط بما يعرف بمعايير الجودة العالمية ISO-9000، وهي التي تشير إلى جميع الأفعال المنظمة والممنهجة لتأكيد الثقة بأن الخدمة التي تحققها الجامعات سوف تحقق متطلبات الجودة (بدرخان، 2018).

وتعرف معايير الجودة العالمية ISO-9000 بأنها مجموعة من معايير إدارة الجودة التي طورتها المنظمة الدولية للتوحيد القياسي (ISO) والتي تحدد المتطلبات المتعلقة بتحديد أنظمة إدارة الجودة والتخطيط والتنفيذ والتشغيل وتحسين المنظمة. كما يوفر إرشادات لعناصر نظام الجودة والأدوار والمسؤوليات والعمليات والإجراءات والسجلات وعمليات التدقيق.

وأكد المجلس الأعلى للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، على ضرورة شمول البرامج التعليمية بشكل عام ومن ضمنها برامج التعليم العالي الخاصة لإنشائها وضرورة أن تحمل متطلبات نجاحها من حيث المتابعة والتقييم، وقد حددت الجمعية الأمريكية لضبط الجودة (ASQC) والمنظمة الأوروبية لضبط الجودة (EOQC) المشار إليها في (عبد العزيز وسليم، 2020) بعض المعايير العالمية الخاصة بتقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا، ومن هذه المعايير :

1. جودة البرامج التعليمية في ظل المعايير العالمية.
2. اتجاهات معاصرة في تنمية التفكير الإبداعي والناقد.
3. التعلم والتعليم الرقمي.
4. تأثيرات العولمة على النظم التعليمية العربية.
5. تجارب حديثة لتطوير النظم التعليمية العربية.

وبين العمري (2019) أن الهدف من تطوير برنامج تعليمي هو الارتقاء به لكي يتطابق مع معايير

الجودة المطبقة عالميا في كل مجال من مجالات الاختصاصات المختلفة، ولكن لكل برنامج تعليمي معايير الخاصة للجودة، فمعايير الجودة لبرنامج تعليمي في كليات الهندسة مختلف عن معايير الجودة لبرنامج في كلية العلوم أو كليات العلوم الإنسانية، إن التطوير بالمفهوم العام هو الانتقال من حالة ذات مستوى متدن إلى الحالة الأفضل والأمثل.

فإن الوصول إلى تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000؛ خطوة من الممكن أن تسهم في العمل على تطوير الجامعات لتكون على درجة عالية من الفعالية والمرونة والاستدامة؛ بحيث تساعد في إيجاد بيئة تنظيمية لإخراج جيل فاعل قادر على اتخاذ القرار؛ محليا وعالميا، وله تأثير على نوعية الحياة.

من ما تقدم سورج للباحث أن يقيم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

يحظى قطاع التعليم العالي في الأردن بأهمية بالغة تتبع من الدور الذي يقوم به هذا القطاع في عملية التنمية بمفهومها الشامل لقطاعات الصناعة والتجارة والأعمال والزراعة والصحة وغيرها من الخدمات الإنسانية والاجتماعية، ولا سيما أن هذا القطاع تطور بشكل ملحوظ خلال العقدين الأخيرين من حيث المحتوى والمضمون والبرامج وأنماط التعليم والتعلم التي تحكم النوع والكم، لذلك جاءت هذه الدراسة تعالج عملية تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000؛ من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

**السؤال الأول:** ما مستوى جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

**السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لتقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000، تعزى للمتغيرات الآتية (الجنس، سنوات الخبرة)؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف؛ أهمها الآتي:

- معرفة درجة تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000.

- الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لتقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000، تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، سنوات الخبرة).

**أهمية الدراسة:**

تتجسد أهمية هذه الدراسة في أهمية موضوعها؛ وهو تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000، ويؤمل أن تستفيد الجهات الآتية من نتائج هذه الدراسة:

- هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي: من خلال توظيف نتائج هذه الدراسة بوصفها تغذية راجعة تحديد نقاط القوة والضعف في تطبيق المعايير العالمية للجودة، وسد الثغرات وإيجاد الحلول المناسبة لها.

- الجامعات الأردنية: تقديم التغذية الراجعة حول درجة تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة والوقوف على جوانب القوة من جهة وجوانب الضعف من جهة أخرى، ومن ثم تقديم المقترحات إليهم.



### مصطلحات الدراسة:

**التقييم:** التعرف إلى واقع البرامج التعليمية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، واكتشاف نقاط القوة وتعزيزها ونشرها وتثبيتها، واكتشاف نقاط الضعف والعمل على علاجها، وهو أسلوب تربوي للحكم على مدى تحقيق الأهداف للبرامج التعليمية في ضوء معايير عالمية للجودة.

**ويعرف التقييم إجرائياً:** هو عملية تحديد وقياس مدى فاعلية البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية وفق المعايير العالمية للجودة ISO-9000، باستخدام استبانة تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في ظل المعايير العالمية للجودة (الجعفري، 2019).

**البرامج التنموية للدراسات العليا:** برامج متقدمة بعد مرحلة البكالوريوس، تنقسم إلى درجة الماجستير والدكتوراه، ويكون البحث العلمي حجر الأساس في برامجها، تخرج كفاءات قيادية وأكاديمية مختلفة لتنمية القوى البشرية بهدف تحقيق التنمية الشاملة للمنظومة المجتمعية (الحوري، 2013).

**المعايير العالمية للجودة ISO-9000:** هي معايير تم وضعها من قبل هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية، هدفها مراقبة جودة الأداء الأكاديمي لخدمة العملية التعليمية ومدى تحقيق الأهداف. **الجامعة الأردنية:** مؤسسة أكاديمية رسمية مستقلة، تعمل على تحقيق أهداف التعليم العالي والبحث العلمي، وتمنح درجة جامعية.

### حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في ما يأتي:

- حدود بشرية ومكانية وزمانية: اقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2021/2022.
- الحدود المنهجية: تتحدد نتائج الدراسة بصدق أداتها وثباتها، وبدقة استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة المستخدمة لجمع بياناتها، وتم تعميم نتائج الدراسة على المجتمع الذي سحبت منه عينة الدراسة.

### الدراسات السابقة:

وفيما يلي عرض لأبرز الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة مرتبة تنازلياً حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وهي على النحو الآتي:

أجرى العزام وعليجات (2016) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في كليات التربية في الجامعات الأردنية الحكومية، ومقترحات تطويرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وقد استخدم المنهج فيها الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (184) من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية، وقد أظهرت النتائج أن جميع مستويات مجالات جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في كليات التربية في الجامعات الأردنية الحكومية جاءت بدرجة متوسطة. وأن الخطط الدراسية ومساقاتها بحاجة ماسة إلى تطوير ورفع مستوى التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، وتدريب بعض المساقات باللغة الإنجليزية، وخلصت الدراسة إلى عدة توصيات.

أجرت النقري والطراونة (2018) دراسة هدفت تعرف درجة تحقيق الجامعات الأردنية لمعايير ضمان الجودة من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية فيها. وقد تكونت عينة الدراسة من (220) عميداً و (161) رئيس قسم، تم اختيارهم بطريقة قصدية من ثلاث جامعات حكومية وثلاث جامعات خاصة في الأردن، وأستخدم منهج البحث المسحي التطويري، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقيق الجامعات الأردنية لمعايير ضمان الجودة من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية فيها كانت مرتفعة، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  في تقديرات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية لدرجة تحقيق

الجامعات الأردنية لمعايير ضمان الجودة وفقاً للمسمى الوظيفي.

وهدفت دراسة دي فينسينزي وجارو وجوجلينون ( De Vincenzi, Garau & Guaglianone, 2018) إلى تعرف تأثير عمليات ضمان الجودة على عمليات التدريس والتعلم من وجهة نظر أصحاب المصلحة الرئيسيين: الطلبة والمعلمون والسلطات الأكاديمية، وقد أجريت الدراسة في ثلاث مؤسسات خاصة للتعليم العالي في الأرجنتين حددت أنها أدخلت بعض التغييرات التي تركز على الجودة في عملية التعليم. ومن أهم نتائج الدراسة أنه تم ملاحظة درجة عالية من تمكين السلطات المؤسسية فيما يتعلق بإدارة التعليم، واهتمام أكبر بتنوع أساليب التدريس؛ ومع ذلك، توصلت الدراسة إلى أنه ما زال من المبكر التأكد من التأثير المباشر لهذه التحولات على نتائج التعلم.

وأجرت أبوعولان (2018) دراسة هدفت التعرف إلى درجة توفير معايير الجودة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية، جامعة اليرموك: المعوقات والحلول، حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (83) من أعضاء هيئة التدريس، و (271) طالباً، وقد أظهرت النتائج أن درجة توفير معايير الجودة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية جاءت بدرجة متوسطة، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  في تقديرات أعضاء هيئة التدريس تعزى لسنوات الخبرة، ولصالح أكثر من 10 سنوات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  تعزى للقسم الأكاديمي والرتبة الأكاديمية، وتوصلت الدراسة لعدد من المعوقات ومقترحات للحلول.

**التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:**

يستنتج من الدراسات السابقة بداية الاهتمام من قبل الباحثين ببرامج الدراسات العليا في الوطن العربي، من قبل المؤسسات الرسمية والباحثين على شكل دراسات جامعية لنيل درجة الماجستير والدكتوراة، وعلى شكل أبحاث للترقية من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

ويتبين من الدراسات السابقة العربية والأجنبية احتواؤها على محاور تدور حول الآراء في البرامج من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ومن ثم تقديم الاقتراحات لتطويرها، وقد استخدمت الدراسات السابقة في معظمها المنهج الوصفي، والاستبانة المتعددة الأبعاد لقياس متغيرات الدراسة، ويلاحظ من خلال نتائج الدراسات، وجود مشكلات وملاحظات في برامج الدراسات العليا، مما يستدعي إجراء دراسات تقف على الحالة والعمل على علاجها وبشكل مستمر نظراً للاكتشافات العلمية المستمرة يوماً بعد يوم في شتى المجالات.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة وبناء أداة الدراسة وتحديد نوع المعالجة الإحصائية المناسبة لدراسته، فضلاً عن التعرف إلى الطرق العلمية في مناقشة النتائج واستنباط الاستنتاجات والتوصيات.

وتتميز هذه الدراسة بتقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتعد هذه الدراسة هي الأولى من نوعها في الأردن، على حد علم الباحث والتي تهتم بدراسة تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

**منهج الدراسة:**

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ومناسبته لأغراض الدراسة.

**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2021/2022.

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (150) عضو هيئة التدريس، وذلك بالرجوع إلى الجداول الإحصائية، تم

اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وبعد جمع البيانات فقد بلغ عدد الاستبانات المسترجعة الصالحة التي تم إجراء التحليل الإحصائي عليها (150) استبانة، وفيما يأتي وصف لأفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيري: (الجنس، سنوات الخبرة)، كما في الجدول (1).

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الشخصية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	86	55.0
	أنثى	64	45.0
	المجموع	150	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	12	22.4
	من 5-10 سنوات	45	30.5
	أكثر من 10 سنوات	57	47.1
	المجموع	150	100.0

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من (20) فقرة والتي تم تطويرها استناداً إلى عديد من الدراسات العربية والأجنبية السابقة والأدب النظري في هذا المجال، وقد تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (20) بنداً .  
وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، إذ تم إعطاء التقدير الرقمي (1-5) لتلك الاستجابات على النحو الآتي: موافق بشدة (5) خمس درجات ، وموافق (4) أربع درجات ، ومحايد (3) ثلاث درجات، وغير موافق (2) درجتين، وغير موافق بشدة (1) درجة واحده. وعليه، تكون حدود هذه المستويات كما يأتي:

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

صدق وثبات الأداة:

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على مختصين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم بشأن الحذف أو التعديل أو الإضافة، وبذلك أصبحت الأداة بصيغتها النهائية مكونة من (20) فقرة .

ثبات الأداة :

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام طريقة الإختبار وإعادة الإختبار (test- re-test)، إذ قام الباحث بتطبيقها على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (20) عضواً هيئة التدريس، وبعد عشرة أيام من تطبيق الإستبانة أعيد تطبيقها على المجموعة ذاتها، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا بين التطبيقين إذ بلغ معامل الثبات لأداة الدراسة (0.92) ، وفي ضوء هذه النتيجة، يمكن القول: إن أداة الدراسة تتمتع بثبات عالٍ يناسب هذا النوع من الدراسات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض للنتائج التي توصل إليها الباحث؛ وفقاً لأسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول؛ والذي ينص على: ما مستوى جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في

الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات التي تقيس ما

مستوى جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 من

وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والمتوسط العام للمجال الكلي، والجدول (2) يوضح ذلك.

**الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة لفقرات مقياس مستوى جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازليا.**

الترتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة اتوافر
1	11	تطور البرامج التعليمية للدراسات العليا المساقات والخطط الدراسية لمواكبة متطلبات العصر .	3.18	1.013	متوسطة
2	8	تكسب البرامج التعليمية للدراسات العليا الطلبة المرونة في التعامل مع الظروف والمستجدات الطارئة.	3.14	1.038	متوسطة
3	14	تناسب أعداد الطلبة المقبولين في البرامج التعليمية للدراسات العليا مع أعضاء هيئة التدريس.	3.13	1.044	متوسطة
4	9	ربط البرامج التعليمية للدراسات العليا ببرامج التنمية في سوق العمل الأردني.	3.09	1.188	متوسطة
4	4	تدرس البرامج التعليمية للدراسات العليا بعض المساقات باللغة الانجليزية الذي يخدم الاطلاع على الدراسات الحديثة كل في مجاله.	3.09	1.102	متوسطة
5	10	تواكب الأنشطة المرتبطة بالبرامج التعليمية للدراسات العليا مع التغيرات السريعة للعولمة.	3.03	1.238	متوسطة
6	7	تعزز البرامج التعليمية للدراسات العليا الأنشطة المجتمعية والتواصل الاجتماعي عبر مواقع التواصل. الاجتماعي مع أفرادها	3.01	1.257	متوسطة
7	6	توفر البرامج التعليمية للدراسات العليا تطبيقات ووسائل للتعامل مع البيانات المتزايدة.	2.89	1.201	متوسطة
8	13	توظف البرامج التعليمية للدراسات العليا المعرفة لحل المشكلات واتخاذ القرار المناسبة.	2.81	1.333	متوسطة
8	16	تسهل البرامج التعليمية للدراسات العليا عمليات الابتكار والمقدرة التنافسية.	2.81	1.222	متوسطة
9	12	توفر البرامج التعليمية للدراسات العليا خدمات تعمل بتقنيات الأنظمة الذكية.	2.62	1.622	متوسطة
10	5	توظف البرامج التعليمية للدراسات العليا المعرفة لتوائم سوق العمل.	2.58	1.686	متوسطة
11	20	توجه البرامج التعليمية للدراسات العليا المعرفة المناسبة الى الافراد المناسبين واستثمارها على أفضل وجه.	2.55	1.231	متوسطة
12	2	تزود البرامج التعليمية للدراسات العليا أعضاء هيئة التدريس بمعايير ضمان الجودة.	2.54	1.211	متوسطة
13	17	ترفع البرامج التعليمية للدراسات العليا مستوى التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس.	2.49	1.852	متوسطة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
14	19	تحت البرامج التعليمية للدراسات العليا الطلبة على تنمية مقدراتهم ذاتيا.	2.47	1.337	متوسطة
15	18	تضع البرامج التعليمية للدراسات العليا خططاً تستجيب بكفاءة لمتطلبات الأحداث الطارئة.	2.45	1.322	متوسطة
16	15	مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس في عملية التقويم الذاتي لبرامج التعليم للدراسات العليا	2.43	1.311	متوسطة
17	3	مراجعة وتنفيذ أدوات ضمان الجودة لسياسات وإجراءات البرامج التعليمية للدراسات العليا بشكل مستمر .	2.42	1.305	متوسطة
18	1	تصمم البرامج التعليمية للدراسات العليا مناهج دراسية تشمل كافة المراحل لتنمية المقدرات الإبداعية.	2.35	1.126	متوسطة
		الكلية	2.75	1.281	متوسطة

يظهر من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تراوحت بين (3.18-2.35). وكان أبرزها للفقرة (11) بمتوسط حسابي (3.18)، وبدرجة متوسطة، والتي تنص على: "تطور البرامج التعليمية للدراسات العليا المساقات والخطط الدراسية لمواكبة متطلبات العصر"، ويعزى ذلك إلى توجه البرامج التعليمية للدراسات العليا لمواكبة التطورات الحاصلة في العصر ومواكبة الانفجار المعرفي والتكنولوجي وتكثيف جهودها بتزويد مناهجها ومساقاتها الدراسية بأحدث المعلومات والتطورات الحديثة. ثم جاءت الفقرة (8)، بمتوسط حسابي (3.14) وبدرجة متوسطة، والتي تنص على: "تكسب البرامج التعليمية للدراسات العليا الطلبة المرونة في التعامل مع الظروف والمستجدات الطارئة"، ويمكن تفسير ذلك بأن البرامج التعليمية للدراسات العليا هي موجهة ومعنية في تحفيز الطلبة وتشجيعهم على التفاعل والمشاركة ويكون لهم دور فعال في توليد المعرفة وابتكارها. ويليهما الفقرة (14) بمتوسط حسابي (3.13)، وبدرجة متوسطة، التي تنص على "تناسب أعداد الطلبة المقبولين في البرامج التعليمية للدراسات العليا مع أعضاء هيئة التدريس"، ويعزى ذلك إلى أن الإعداد الجيد للبرامج التعليمية للدراسات العليا من حيث طبيعة المحتوى وكفاءة الموظفين القائمين على تنفيذها ونوعية الطلبة الذين يتم تحليل مستوياتهم في الجامعة أسهم في جودة هذه البرامج التعليمية.

في حين جاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة (15) التي تنص على: "مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس في عملية التقويم الذاتي لبرامج التعليم للدراسات العليا" بمتوسط حسابي (2.43)، بدرجة متوسطة، ثم جاءت الفقرة (3) بمتوسط حسابي (2.42) بدرجة متوسطة، والتي تنص على "مراجعة وتنفيذ أدوات ضمان الجودة لسياسات وإجراءات البرامج التعليمية للدراسات العليا بشكل مستمر"، يليها الفقرة (1) بمتوسط حسابي (2.35)، وبدرجة متوسطة، والتي تنص على "تصمم البرامج التعليمية للدراسات العليا مناهج دراسية تشمل كافة المراحل لتنمية المقدرات الإبداعية" كما بلغ المتوسط العام للفقرات التي تقيس درجة تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 (2.75) وبدرجة متوسطة، وقد انفتحت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة أبوعلوان (2018) والتي أظهرت أن درجة توفير معايير الجودة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك انفتحت مع دراسة العزام وعليمات (2016) التي أظهرت أن جميع مستويات مجالات جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في كليات التربية في الجامعات الأردنية الحكومية جاءت بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود مركز ضمان الجودة في الجامعة الأردنية والذي يقوم بمهام متابعة مؤشرات الاعتماد وضمان الجودة لكافة البرامج الأكاديمية في الجامعة سواء لبرامج البكالوريوس أو الدراسات العليا وتقييم لبرامج الدراسات العليا، وتزويد أعضاء هيئة التدريس بمعايير ضمان جودة الدراسات العليا، كما يقوم مركز ضمان الجودة بالتعاون مع الكليات الأكاديمية بالسعي للحصول على اعتمادات وشهادات ضمان الجودة عالمية بما يحقق رؤية ورسالة وأهداف وقيم الجامعة وخطتها الاستراتيجية.

**ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني؛** والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لتقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000، تعزى لمتغيري (الجنس، سنوات الخبرة)؟  
**أولاً: متغير الجنس**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار Independent Sample T-test لحساب قيمة (ت) لإجابات أفراد العينة للكشف عن دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 تعزى لمتغير الجنس، كما هو مبين في الجدول (3):

**الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (Independent Sample t-test) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 وفقاً لمتغير الجنس**

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	86	3.77	.556	448	.807-	.420
أنثى	64	3.51	.583			

أشارت نتائج اختبار (ت)، حسب الجدول (3)، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة والبالغة (-.807)، وبمستوى دلالة بلغ (.420)، ويعزى ذلك أنه لا يوجد لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية رؤية أو وجهة نظر متباينة لأهمية تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000.

**ثانياً: متغير سنوات الخبرة**

تم استخدام اختبار (One Way ANOVA) لحساب قيمة (ف) لإجابات أفراد العينة للكشف عن دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة لتقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما هو مبين في الجدول (4-5):

**الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.**

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	22	3.18	.1682
من 5 إلى 10 سنوات	58	3.45	.1233
أكثر من 10 سنوات	70	3.89	.1222
المجموع	150	3.50	.1379

يظهر الجدول (4) تبايناً ظاهرياً بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000. ولبين دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (5) يظهر ذلك:

الجدول(5): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 وفقاً لمتغير سنوات

الخبرة

مصدر التباين	مجموع التمرينات	درجات الحرية	متوسط التمرينات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	23.503	1	.635	1.245	.001
داخل المجموعات	210.277	149	.510		
المجموع	233.780	150			

أشارت نتائج الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة والبالغة (1.245)، وبمستوى دلالة (0.001)، ولصالح أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات، وهذا يشير إلى أنه يوجد رؤية متباينة حول أهمية تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000 مع اختلاف سنوات الخبرة، ويعزى ذلك إلى أنه يوجد قدر كاف من الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس أصحاب الخبرة العلمية إلى أهمية تقييم جودة البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ظل المعايير العالمية للجودة ISO-9000، وتحقيق الاستدامة في التعليم، والسعي لتوليد المعرفة وابتكارها، وأهمية تطبيق معايير الجودة العالمية في الجامعة لمختلف البرامج التعليمية لتمكينهم من مواكبة تغيرات ومستحدثات العصر. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة أبوعلوان (2018) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة، ولصالح أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات.

التوصيات:

توصي الدراسة بما يأتي:

- ضرورة مراجعة الجامعة الأردنية لمدخلات برامجها التعليمية للدراسات العليا في ضوء رسالتها، وأهدافها، وتحسين نوعية مدخلاتها، وتطوير الخطط والمساقات والنشاطات المعدة للطلبة.
- ضرورة ربط برامج الدراسات العليا ببرامج التنمية في سوق العمل الأردني بحيث تكون هذه البرامج موجهة لخدمة المجتمع المحلي.
- ضرورة الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال والعمل على الاستفادة منها بما يخدم رسالتها، وأهدافها التعليمية.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو علوان (2018). درجة توفير معايير الجودة في برامج الدراسات العليا في كنية التربية، جامعة النيرموك: انعميات والحلول. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيرموك: إربد: الأردن.
- بدرخان، سوسن (2018). مدى تطبيق جامعة عمان الأهلية لمعايير النوعية وضمن الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. البقاء للبحوث والدراسات، 16 (1)، 59-87.

- الجعفري، ماهر (2019). البرامج الدراسية، فلسفتها، بنائها، تقويمها، الطبعة العربية، عمان، دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- الجماصي، محمد (2019). درجة توافر الجامعة المنتجة في الجامعات الفلسطينية وسبل تعزيزها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.
- الحوري، محمد (2013). تقويم برامج الدراسات العليا في كليات التربية الرياضية الأردنية في ضوء معايير الأومبياد ومعايير الجودة الشاملة وبناء نموذج مطور، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- الشрман، منيرة (2018). تصورات طلبة الدراسات العليا في كليتي التربية في جامعتي اليرموك وموتة للمشكلات التي تواجههم. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 26 (4)، 527-558.
- الصغير، أحمد (2019). التنعيم الجامعي في الوطن العربي، القاهرة، عالم الكتب.
- عبد العزيز، رشاد وسليم، ايناس (2020). دور الجودة التعليمية الشاملة في تنمية ابداع الطفل. 4، الاسكندرية، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.
- العزام، ميسم وعليمات، صالح (2016). مستوى جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في كليات التربية في الجامعات الأردنية الحكومية، ومقترحات تطويرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة دراسات العلوم التربوية، 43 (1)، 112-132.
- العمري، عبدالله (2019). تصورات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في كليات التربية في الجامعات الأردنية الرسمية لمشكلات الدراسات العليا. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.
- النفري، إميلييا والطراونة، إخليف (2018). درجة تحقيق الجامعات الأردنية لمعايير ضمان الجودة من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية فيها. مجلة دراسات العلوم التربوية، 45 (3)، 248-233.

#### ثانيا: المراجع الأجنبية

- Belash, Olga, Popov, Mikhail, Ryzhov, Nicolai, Ryaskov, Yan, Shaposhnikov, Sergey & Shestopalov, Mikhail. (2015). Research on University Education Quality Assurance: Methodology and Results of Stakeholders' Satisfaction Monitoring. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, Vol (214), 344-358
- De Vincenzi, Ariana, Garau, Andrea & Guaglianone, Ariadna. (2018 ). **Has the quality of teaching and learning processes improved as a result of the implementation of quality assurance coordinated by the state?**. Available: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13538322.2018.1426382?scroll=top&needAccess=true>. Retrieved. 1/2/2022.