

فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

تهاني فتحي علي السليحات

سهير ممدوح التل

جامعة عمان العربية

تاريخ الاستلام: 2021/09/11

تاريخ القبول: 2021/12/05

ملخص

هدفت هذه الدراسة محاولة الكشف عن فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة وغاياتها تم استخدام المنهج ما قبل التجريبي تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وتكوّنت عينة الدراسة من (10) أطفال ذوي صعوبات تعلم من منطقة وادي السير، تم اختيارهم كعينة قصدية متيسرة، بواقع (5) ذكور، و(5) إناث، تراوحت أعمارهم ما بين (9-11) سنة، كما أعدت الباحثة برنامجاً تربوياً قائم على نظرية العقل عدد جلساته (14) جلسة تدريبية مدة كل منها (45) دقيقة، واستبانة لقياس المشكلات السلوكية والانفعالية تكونت من (80) فقرة موزعة على بعدين (المشكلات السلوكية، المشكلات الانفعالية).

وأشارت نتائج الدراسة أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدرجات القبلي والبعدي للطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية تعزى للبرنامج التربوي القائم على نظرية العقل، كما أشارت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغيرات الجنس، والتفاعل بين البرنامج التربوي والجنس.

الكلمات المفتاحية:

نظرية العقل، المشكلات السلوكية والانفعالية، الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

The Impact of an Educational Program Based on the Theory of Mind in Reducing Behavioral and Emotional Problems among Students with Learning Disabilities

Abstract

This study aimed to try to reveal the effectiveness of an educational program based on the theory of mind in reducing behavioral and emotional problems among students with learning difficulties. The study sample consisted of 10 children with learning difficulties from the Wadi Al-Seer region, which were selected as an intentional sample available, with (5) males and (5) females, whose ages ranged between (9-11) years .

The researcher also prepared an educational program based on the theory of mind with (14) A training sessions, each session is 45 minutes long, and a questionnaire to measure behavioral and emotional problems consisted of (80) items distributed in two dimensions (behavioral problems, emotional problems.)

The results of the study indicated that there are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the arithmetic averages of the pre and post scores for students with learning difficulties on the scale of behavioral and emotional problems due to the educational program based on the theory of mind. There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the arithmetic means of the scores of students with learning difficulties on the scale of behavioral and emotional problems due to gender variables, and the interaction between the educational program and gender.

Key words:

theory of mind, behavioral and emotional problems, students with learning disabilities.

المقدمة

توصف حالة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أنها محيرة ومتناقضة، فعلى الرغم من أن ذكائهم عادي أو أعلى من العادي، إلا أنهم غالباً ما يجدون بأن المدرسة صعبة جداً عليهم. ويتسم مصطلح صعوبات التعلم نوعاً ما بعدم الوضوح ويتطلب تحديداً دقيقاً لكونه يشترك في مظاهر سلوكية ونمائية مع فئات أخرى كالإعاقة العقلية واضطرابات السلوك واضطرابات التواصل، كما يظهر بأنه يعبر عن شريحة غير متجانسة من حيث الصعوبات والأعراض والأسباب ولذلك فإن مظاهر صعوبات التعلم كثيرة ومتنوعة وغير متجانسة (الجوالده، 2016).

وقد أوضحت العديد من البحوث والدراسات التي امتدت لعدة عقود أنه من المحتمل بالنسبة للعديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن يظهروا مشكلات سلوكية تكون أكثر وضوحاً مما تظهر على الأطفال العاديين، وهذه المشكلات من الممكن أن تؤثر بشكل أو بآخر على العملية التعليمية، كما يشير فورنيس وكافيل (Forness & Kavale, 1992) وكوفمان (Kauffman, 2005) الواردان في هالاهان، دانيال ولويد، جون وكوفمان، جيمس وويس، مارجريت (2007) إلى أن المشكلات السلوكية والانفعالية عادة ما تصاحبها مشكلات أكاديمية خطيرة، أما الثانية فتوضح أن هؤلاء التلاميذ لديهم مشكلات سلوكية في المدرسة، وتواجههم مشكلات في تنشئتهم الاجتماعية مع أقرانهم، أو يعانون من اضطرابات سلوكية أو انفعالية.

وتتصف المشكلات السلوكية والانفعالية بأنها إما أن تكون سلوكيات خارجية بحيث تكون موجهة نحو الآخرين، أو أن تكون سلوكيات داخلية بصورة اجتماعية انسحابية، وتؤثر المشكلات السلوكية والانفعالية على حياة الطفل بشكل واضح، فهي تؤثر على علاقة الطفل بأفراد أسرته ورفاقه وتحصيله الأكاديمي، وعليه يجب تقديم الخدمات المناسبة للأفراد، لحمايتهم من العيش في ألم انفعالي وعزلة، والقيام بسلوكيات ضد المجتمع (الخطيب وآخرون، 2019).

ويميل معظم الناس في تفسير المشكلات السلوكية والانفعالية إلى أنها ترجع إلى عامل نيروولوجي لا يمكن للفرد التحكم فيه أو السيطرة عليه، وفي واقع الأمر فإن ما يسبب صعوبات التعلم يعد في ذات الوقت سبباً محتملاً للمشكلات السلوكية والانفعالية، وإن ما تتسم به صعوبات التعلم من خصائص كصعوبات الذاكرة والتواصل من الممكن أن تسهم في حدوث المشكلات التي ترتبط بالكفاءة الاجتماعية (هالاهان وآخرون، 2007).

ولقد أثبتت الدراسات أن التدخل وتقديم الخدمات المناسبة في المدرسة يساعد في تحسين مستواهم الأكاديمي، وتقوية علاقاتهم، والوصول إلى علاقات أفضل مع الآخرين (يحيى، 2017). ولذلك يجب أن يمتلك معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المهارات اللازمة لإدارة المشكلات، أو الاضطرابات السلوكية والاجتماعية والانفعالية التي تظهر لدى الطلبة (هالاهان وآخرون، 2007).

وهناك العديد من نظريات التعلم التي نستطيع من خلالها تنمية المهارات الاجتماعية والنفسية والسلوكية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل عام، ومن هذه النظريات نظرية العقل (الإمام والجوالده، 2010). وكما ورد حسب نظرية العقل فإن تفسير السلوك الإنساني يتمحور حول الإدراك والسلوك الواعي واللاوعي والذات والإرادة وهي من صميم المهارات الحياتية اليومية التي يمارسها الإنسان، فلا يستطيع أي إنسان أن يستغني عن هذه المهارات وهنا يأتي دور العقل في تنميتها، والحاجة لوجود برنامج تربوي ينميها أمر ضروري من ناحية تربوية وتعليمية يعمل على رفع كفاءتها وامتلاك غيرها (الجوالده، 2013).

تركز نظرية العقل على بيان قدرة الفرد على التنبؤ بسلوك الآخرين ورغباتهم، وفهم التمثيلات المعرفية لذاته وللآخرين،

والتي تفترض أن الدماغ نوع من الكمبيوتر وأن العمليات العقلية هي تخمينات أو تقديرات (David, 2004). وذكر الإمام والجوالده (2010) وجود أدلة تبين أن استخدام نظرية العقل تظهر في سنوات ما قبل المدرسة لدى الأطفال في عدد من الطرق التي تضم التطور الأخلاقي والمعرفة الصحيحة وفهم المعتقدات الخاطئة والتمييز بين الحقيقة والخيال وجوانب معينة من الاتصال تتطابق مع الحالة العقلية لهم. وقد تمكن الإمام والجوالده من استخلاص ستة مبادئ لتطور نظرية العقل وهي التمييز بين الأحداث الفيزيائية والعقلية وإدراك الأشياء وإدراك المعتقدات الخاطئة والاحتفاظ وإدراك الآخر وتحديد الخطأ.

وبسبب انتشار المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتي تؤثر بشكل مباشر على مهارات الطفل الاجتماعية والتعليمية، وبالتالي سوء توافقه مع أسرته والمجتمع المحيط به. وإدراك الباحثة بعد الاطلاع أهمية نظرية العقل ومساهمتها بشكل حاسم في النمو الاجتماعي، قامت الباحثة بتحديد هذا العنوان لتبحث في مدى إمكانية الاستفادة من نظرية العقل في الحد من هذه المشكلات، وذلك من خلال بناء وتنفيذ برنامج تربوي قائم على مبادئ نظرية العقل الستة.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

عناصر مشكلة الدراسة:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدرجات القبلية والبعدي للطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية تعزى للبرنامج التربوي القائم على نظرية العقل؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدرجات البعدي للطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغيرات الجنس، والتفاعل بين البرنامج التربوي والجنس؟

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدي للطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية تعزى للبرنامج التربوي.

2- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية البعدي للطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية تعزى للجنس والتفاعل بين البرنامج التربوي والجنس.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجانب النظري والتطبيقي وفق التالي:

الأهمية النظرية: تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة في الوطن العربي بشكل عام، والبيئة الأردنية بشكل خاص، حيث ستحاول الكشف عن مدى فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن.

ويتوقع لهذه الدراسة أن تدعم الأدب التربوي المتخصص في هذا المجال بما تقدمه من خلفية نظرية تتناول متغيرات الدراسة بالإضافة إلى البرنامج التربوي المستند إلى نظرية العقل لخفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات

التعلم، وستوفر استراتيجية تدريسية يمكن أن يستخدمها المعلمون وخصوصاً معلمو التربية الخاصة لخفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية: تبرز أهمية هذه الدراسة في توفير برنامج تربوي قائم على نظرية العقل لخفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة الى توفير استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتي يمكن الاستفادة منها في دراسات أخرى لاحقة، وقد تستخدم نتائج هذه الدراسة ويتم توظيفها في مجال تدريب وإعداد المعلمين في مجال التربية الخاصة قبل الخدمة وأثناءها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمصطلحات الدراسة:

نظرية العقل (Theory of Mind): عرّف (Schlinger, 2009) نظرية العقل على أنها "قدرة الفرد على عمل استنتاجات أو استدلالات حول ما قد يفكر أو يشعر به الآخرون والتنبؤ بما قد يفعلوا عند موقف محدد مبني على هذه الاستدلالات والاستنتاجات" (الجعفر، 2013: ص30).

وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة المهام المتمثلة في: التمييز بين الأحداث الفيزيائية والعقلية، إدراك الأشياء، إدراك المعتقدات الخاطئة، الاحتفاظ، إدراك الآخر، تحديد الخطأ، والتي ستعتمد عليها الباحثة في تصميم جلسات البرنامج. **الطلبة ذوي صعوبات التعلم:** "هم أولئك الطلبة الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، التي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو في إجراء العمليات الحسابية. ويتضمن الاصطلاح حالات الإعاقات الإدراكية وإصابات الدماغ، والخلل الدماغي البسيط، والديسلكسيا، والحبسة الكلامية النمائية. لكن الاصطلاح لا يشمل مشكلات التعلم الناتجة أساساً عن الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي والاقتصادي والثقافي" (الخطيب وآخرون، 2018، ص68).

ويعرف الطلبة ذوي صعوبات التعلم إجرائياً: بأنهم الطلبة المشخصون ضمن فئة صعوبات التعلم في مدارس أم القرى والرباحية الجنوبية وبحار المعرفة والذين تم اختيارهم لتمثيل عينة الدراسة الحالية وسيخضعون للبرنامج التربوي للدراسة. **المشكلات السلوكية والانفعالية:** هي عبارة عن سلوكيات غير سوية تصدر عن الأفراد نتيجة وجود خلل في عملية التعلم، والتي تظهر بسبب تعزيز السلوكيات غير التكيفية، وعدم تعزيز السلوكيات التكيفية. والفرق بين السلوك السوي وغير السوي هو الفرق في مدى تكرار السلوك ومدة حدوثه، وشدة السلوك وطبوغرافيته (يحيى، 2017، ص162).

وتعرف إجرائياً: بالدرجة التي سيحصل عليها أفراد العينة على أداة الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود البشرية: اقتصرَت هذه الدراسة على عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية.

- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2021/2020).

- الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة وادي السير.

محددات الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة بـ:

- الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة (الاستبانة والبرنامج).

- دقة الباحثة في تنفيذ جلسات البرنامج.

- مدى صدق وموضوعية إجابة أفراد العينة على فقرات الاستبانة.
- مدى تمثيل العينة لمجتمع الدراسة.
- سلامة المنهجية المتبعة، وهو المنهج ما قبل التجريبي تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي
- ظروف التطبيق في ظل جائحة كوفيد 19.

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يستعرض الباحث الأدب النظري من خلال عدة محاور بما يتوافق مع متغيرات الدراسة فالمحور الأول يتناول صعوبات التعلم، والمحور الثاني المشكلات السلوكية والانفعالية التي يعاني منها طلبة صعوبات التعلم، والمحور الثالث نظرية العقل.

المحور الأول: صعوبات التعلم

تعتبر مشكلة صعوبات التعلم من المشكلات الكبيرة للكثير من الأشخاص المصابين بها، فتواجههم تحديات في الجوانب الأكاديمية والجوانب الاجتماعية، لذلك فهناك اتفاق من قبل المختصين على أن مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي مشكلات حقيقية وتتطلب التدخل التربوي المناسب لها (الخطيب وآخرون، 2019).

طرح مصطلح "صعوبات التعلم" لأول مرة في عام 1962 من قبل صموئيل كيرك (Kirk Samuel) خلال اجتماع أولياء الأمور في نيويورك. حيث كان يصف فيه الطلبة الذين يعانون من مشكلات في اللغة والقراءة والكتابة باستثناء الطلبة الذين لديهم تخلف ذهني أو مشاكل حسية. وبما أن المشكلة الأساسية تكمن في تعلم الطلاب فإنه يرى أن من الأفضل استبدال المصطلحات الطبية بمصطلحات تربوية (مراكب، 2011).

فاقترح كيرك (Kirk) تعريفاً لصعوبات التعلم وتمت الموافقة عليه بنصه الآتي: "يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطرابات أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، والكتابة، أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي، أو تخلف عقلي وحرمان ثقافي" (الجوالده، 2016).

وصُنّفت صعوبات التعلم على أساس طبيعة المشكلات إلى نوعين هما: (1) صعوبات تعلم نمائية: وهي تشمل صعوبات (الانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، وحل المشكلات) حيث تعتبر المتطلبات الأساسية لعملية التعلم، وهي ما يشار إليها بالعمليات النفسية الأساسية. و(2) صعوبات تعلم أكاديمية: وتشمل القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية، حيث أن عدم قدرة الطالب على تعلم المهارات الإدراكية السابقة يؤثر على اكتسابه التعلم (القمش والجوالده، 2012).

وتشير (Chang, 1993) إلى فعالية البرامج العلاجية في تحسين نسق الكتابة وزيادة المهارات المعرفية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. وبين أهمية إعداد البرامج العلاجية التي تناسب حالاتهم حتى يكتسبوا مهارات الكتابة والتعبير الكتابي والاستمرار في تدريبهم على هذه الممارسات.

كما تشير الدراسات والبحوث المتعلقة إلى أهمية الكشف والتشخيص المبكر لصعوبات التعلم وتؤكد على أن الكشف المبكر يؤثر تأثيراً إيجابياً على فعالية البرامج والأنشطة المقدمة لعلاجهم، فالكشف عن صعوبات التعلم من الأمور الضرورية ليتم تقديم التدخل العلاجي المبكر، حيث يعتبر التشخيص من أساسيات الميدان التربوي، لأن أي عمل علاجي لا يقوم على أساس التشخيص الدقيق من المحتمل أن يبيء بالفشل ويكون ضياعاً للوقت والجهد لكل من التلميذ

والمعلم المعالج (الظاهر، 2010).

وكما يرى (رضوان، 2009) أن واحدة أو أكثر من الأعراض التالية يمكن أن تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم: صعوبة تحديد مصدر الأصوات والتمييز بينها، كالتمييز بين رنين هاتف وصوت جرس، عدم القدرة على متابعة التعليمات اللازمة من أجل إنجاز مهمة، ضعف الانتباه والتركيز في المهمة المطروحة، صعوبة في التعامل مع الأشكال والأحرف والأرقام ضمن سياقها، لديه صعوبة في إدراك الأماكن والاتجاهات على نحو فوق-تحت، يمين-يسار، لديه صعوبات في الاستبصار بعواقب سلوكه، إبدال مواقع الحروف وعدم القدرة على إدراك هذا الإبدال والقلب كأن يقرأ كلمة علبة لعبة، يعاني من الإحساس بالفشل نتيجة ردود الفعل المحيطين على صعوبات تعلمه، واضطراب الإدراك البصري وفقدان القدرة على التمييز بين الأحرف والأرقام كأن يقرأ الرقم 1974 مثلاً 1947.

المحور الثاني: المشكلات السلوكية والانفعالية

لكي تتم السيطرة على المشكلات السلوكية والانفعالية عند الطلبة وتهيئتهم للعملية التعليمية، فإنه يتطلب أولاً التعرف على تفاصيل المشكلات السلوكية والانفعالية، والتفريق بين السلوك والانفعال العادي السوي والسلوك والانفعال المنحرف الشاذ (غير العادي). ولكن ليس من السهل أن نصف سلوكاً بأنه سوي أو غير سوي لأنها قضية تخضع لعامل الزمان والمكان، فقد يكون هناك سلوك يعد سويًا الآن ولكنه لم يكن يعتبر كذلك في السنين السابقة، وربما يكون هناك سلوكاً ما سويًا في مجتمع ما، ويكون في مجتمع آخر غير سوي (الظاهر، 2004).

عرّف هويت وفورنس (1974): "الطفل المضطرب سلوكياً هو الطفل غير المنتبه في الفصل (الصف)، منسحب، غير منسجم، وغير مطيع لدرجة تجعله يفشل باستمرار في تحقيق توقعات المدرس والمدرسة (القمش والمعاينة، 2007، ص17).

ومن أبرز المشكلات السلوكية والانفعالية التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم ما يلي:

1- مشكلة سلوك النشاط الزائد وتشتت الانتباه:

يعتبر اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه من المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً لدى طلبة المدارس، لذلك وجد اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين والقائمين على العملية التربوية. ويحتوي هذا الاضطراب على نمطين هما:

1-النشاط الزائد ويقصد به: "عدم قدرة الطفل على الاستقرار، والحركة الزائدة وسهولة الاستثارة الانفعالية، والقيام بحركات عصبية غير منظمة" (سيسالم، 2001، ص22).

2-قصور الانتباه ويقصد به: "صعوبة تركيز الانتباه لفترة زمنية معينة عند ممارسة الأنشطة المختلفة" (معوض، 2011، ص829).

وهناك تدخلات مختلفة في معالجة النشاط الزائد وتشتت الانتباه من قبل الباحثين والمهتمين كل حسب وجهة نظره واختصاصه. فمنهم من توجه نحو برامج قائمة على أنظمة غذائية، ومنهم توجه نحو تطوير برامج علاجية تقوم على أنظمة طبية، ومنهم من توجه على برامج تعتمد على نظرية تنظيم وتعديل السلوك، ومنهم من توجه نحو تطوير برامج تعتمد على تدريب الوالدين، ومنهم من توجه نحو برامج تعتمد على نظرية تعديل السلوك المعرفي (اليوسفي، 2005).

2- مشكلة سلوك عدم الانضباط المدرسي:

من أكثر المسائل إرباكاً لدى المعلمين هو سلوك الطلبة غير المقبول، لأنه يؤدي إلى ضياع الكثير من الوقت المخصص لعملية التعليم في الحصة الدراسية، بسبب قيام المعلم بمعالجة هذه السلوكيات والمتمثلة في: رغبة الطلبة في

تحدي سلطة المدرس، وعدم وضوح توقعات المدرس من المتعلمين، الذي من الممكن أن ينتج عنه صراعات وشغب وفوضى داخل الغرفة الصفية (حسين، 2006).

أشارت دراسة (James, Jonse & Ameer, 2005) أن مستوى الأداء الأكاديمي يتأثر سلبياً بالمشكلات السلوكية المتعلقة بالانضباط المدرسي، وأن الأداء الأكاديمي يتحسن وتنخفض المشكلات السلوكية عند تفعيل قواعد الانضباط المدرسي وتفعيل برامج علاجية سلوكية لعلاج هذه الظاهرة.

وفيما يلي مجموعة من السلوكيات الطلابية التي تمثل مشكلة عدم الانضباط المدرسي: خروج الطالب بمظهر لا يتناسب مع المعتقدات المجتمعية وعدم تقيده بالهدوء أو نقوه الطالب بألفاظ سيئة على زملائه، وإتلاف ممتلكات زملائه والاستيلاء عليها أو ممتلكات المدرسة مثل الأثاث وأجهزة المختبرات والمزروعات في الحدائق المدرسية، والتخلف عن الطابور المدرسي، أو التدخين أو الترويج لمواد مخلة بالآداب العامة، أو الاعتداء على أحد العاملين في المدرسة لفظاً أو فعلاً أو استخدام مواد حادة (الشمري، 2013).

3- مشكلة سلوك الخجل:

الخجل هو أحد معوقات تنمية الذات وبناء الشخصية ويستثار الخجل بالناس وليس بالمواقف والأشياء والحيوانات (الطواري، 2018). وقد عرّفه ليري (Leary) في بأنه: "مجموعة أعراض سلوكية معرفية متزامنة، تتصف بالقلق الاجتماعي والكبح في العلاقات بين الأشخاص، والتي تنتج من توقع أو وجود تقييم فيما يتعلق بالعلاقات بين الأشخاص (عتروس، 2012).

فالخجل يمكن أن يولد مشكلات منها: تجنب التواصل والارتباط بصداقات، وضعف الثقة بالنفس، والغيرة في الأعماق والحسد عندما يجد أن الطفل أقرانه يلعبون بصورة طبيعية (مرشد، 2003).

ويؤكد (مصطفى، 2015) أن الخجل من العوامل النفسية التي تؤثر سلباً على تكيف الفرد مع الآخرين وتكوين الصداقات والاستمتاع والاستفادة من الخبرات المختلفة، وبعبارة طاقته الفكرية والإبداعية، والتأثير على قدرته في السيطرة على سلوكه وتصرفاته وانخفاض تحصيله الدراسي وبالتالي يتسبب بقيام الفرد بالعديد من السلوكيات المضادة للمجتمع. ومن الطرق الوقائية التي تمنع الأطفال من الوقوع في مشكلة الخجل منها: تشجيع الأطفال من خلال مدحهم، واحترام التصرفات التي يقومون بها، تشجيع ومكافئة الطفل الاجتماعي من خلال تقديم خبرات سعيدة، الإكثار من الزيارات والرحلات. وعلى المعلم أن يشجع جو تعليمي دافئ، والسماح للأطفال برفض المواقف التي لا يرغبون بها، واحترام موقفهم حتى وإن لم يتفقوا معنا (عمايه، 2016).

4- مشكلة السلوك العدواني:

يعتبر السلوك العدواني ظاهرة واسعة الانتشار، وهو لم يقتصر على الأفراد ولكنه اشتمل الجماعات وصدر عن الدول والحكومات، ويتضمن السلوك العدواني مشكلات مثل: عدم طاعة الوالدين وإجاباتهم الفظة، التذمر، نوبات الغضب، التخريب، والإغاضة، والضرب والركل والعض والشتيم.

عرّف عمارة (2008، ص11) السلوك العدواني أنه: "سلوك يمكن ملاحظته وتحديده بقياسه، وبأخذ صوراً وأشكالاً متعددة، وهو إما يكون سلوكاً بدنياً أو لفظياً، مباشراً أو غير مباشر، تتوافر فيه صفة الاستمرارية والتكرار.

تلعب التنشئة الاجتماعية دوراً أساسياً في حياة الطفل فيتعلم من خلالها كيفية التعامل مع المواقف المختلفة، فيكتسب الفرد سلوك البيئة المحيطة شأنه شأن أي سلوك مضطرب. ويتضح من خلال الدراسات التي أجريت على الأطفال الذين يتسمون بالعدوان أن

هؤلاء الأطفال يتعرضون للاعتداء من قبل المحيطين بهم ولو أنهم عاشوا في بيئة أكثر أمناً لكانوا أكثر هدوء وسعادة (النجار، 2011).

وهناك أشكال للسلوك العدواني وهي:

1- العدوان اللفظي: يفسر العدوان اللفظي بالكلام الذي يتزامن مع الغضب، فيظهر بصورة الكلام والصياح والقول البذيء الذي غالباً ما يكون منازعة بالألقاب والشتم، واستخدام جمل التهديد، وصف الآخرين بالصفات السيئة أو العيوب (الشرييني، 2000).

2- العدوان غير اللفظي (الرمزي): ويتمثل باستخدام الإيماءات والإشارات في إهانة الآخرين واحتقارهم، كإخراج اللسان، والنظر إليهم بطريقة ازدراء وتجاهلهم (القطامي، 2014).

3- العدوان الجسدي: وهو القيام بإيذاء الفرد للآخرين أو ممتلكاتهم بشكل مقصود من خلال الدفع أو الضرب أو القتال (الزعيبي، 2011).

5- مشكلة سلوك الخوف

الخوف يوجد لدى كل فرد، والمخاوف المعقولة جزء طبيعي من الحياة، والأطفال يتعلمون مجموعة من المخاوف التي تساعدهم على حفظ ذواتهم (كالخوف من الحيوانات المؤذية)، ولكن المخاوف الشديدة والمتكررة والمربطة بسلوكيات مثل: البكاء، والانسحاب والارتعاش، والالتصاق بالوالدين، فإنها لا تتوافق مع السلوك الصحي السوي (قطامي، 2014).

عُرف الخوف بأنه: "حالة شعورية وجدانية يصاحبها انفعال نفسي وبدني ينتاب الطفل عندما يتسبب مؤثر خارجي في إحساسه بالخطر، وقد ينبعث هذا الإحساس من داخل الطفل وقد يكون من الخارج" (ملحم، 2002، ص 349).

وإن السبب الحقيقي للخوف عند الأطفال غالباً ما يكون بسبب جهلهم بالأشياء وقلة إدراكهم لها وعدم معرفتهم بها، ولا يمكن التغلب على مخاوف الطفل إلا بالعمل على توسعة مداركه وتبصيره بالأشياء المحيطة وربطها بخبرات سارة محببة. وينشأ الخوف لدى الأطفال بسبب إبتاع الوالدين الأساليب الخاطئة في تربية أطفالهم، وبسبب تقليد الآخرين مثل: الآباء والأمهات والمعلمين والصدمات النفسية التي يتعرض لها الطفل ونتيجة للجو الأسري الذي يطغى عليه الشجار واستخدام الألفاظ غير المستحبة (حجازي، 2009).

6- مشكلة سلوك تدني مفهوم الذات:

أشار مختار (2003) أن الذات هي الشعور والوعي بكيونة الفرد، وأن الذات تنمو وتتكون من خلال التفاعل مع البيئة، وتنمو نتيجة النضج والتعلم. ويعتبر تقدير الذات من الحاجات الأساسية التي يرغب الفرد في تحقيقها، حيث يضع ماسلو في هرم الحاجات تقدير الذات في مرتبة متقدمة لأهميتها في توازن الفرد النفسي (عمايره، 2016).

عُرف تقدير الذات بأنه: "عملية وجدانية يستطيع من خلالها الفرد أن يقيم الصورة التي ينظر بها إلى نفسه من معتقدات وقيم ومشاعر وأفكار واتجاهات تتضمن قبوله لذاته أو عدم قبولها، وإحساسه بأهميته وجدارته وشعوره بالكفاءة في المواقف الاجتماعية (عبد الغني، 2021، ص 151).

وهناك ثلاثة مستويات لتقدير الذات وهي: تقدير الذات المرتفع، تقدير الذات المتوسط، وتقدير الذات المتدني، وهنا نسلط الضوء حول تقدير الذات المتدني، ونذكر ما جاء في (عمايره، 2016) حول الأشخاص ذي تقدير الذات المتدني بأنهم يرون أنفسهم غير مهمين وغير محبوبين وغير قادرين على تحقيق أهدافهم. وهذا يولد لديهم شعور بالنقص والفشل، فهم يركزون على عيوبهم وصفاتهم السيئة، فيصنعون لأنفسهم موقفاً أدنى من الواقع.

7- مشكلة سلوك الاكتئاب

يعاني معظم الأفراد من الاكتئاب، الذي يتسم بالإحباط والفقدان الذي يظهر في مراحل عمرية مختلفة، فالفرق في الاكتئاب لا يكون في النوع وإنما يكون في الدرجة، فمعظم الأفراد يصابون باكتئاب خفيف بسبب الأحداث الصادمة في حياتهم، بينما هناك عدد قليل لديهم رد فعل اكتئابي شديد اتجاه نفس الأحداث (أبو فايد، 2010).

يُعرف (الأنصاري، 2007، ص193) الاكتئاب بأنه: " اضطراب نفسي يصاحبه مجموعة من الأعراض الإكلينيكية التي توضح الحالة النفسية والمزاجية للفرد، والتي تتمثل بالحزن الشديد، والإحباط، وفقدان الاهتمام، وعدم الاستمتاع بأي شيء، والشعور بالتعب، والإرهاق عند القيام بأي عمل، وضعف القدرة على التركيز، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات والشعور بالذنب، والإحساس بالتفاهة، وعدم القيمة، وعدم القدرة على النوم، وانعدام الثقة بالنفس". وبالنسبة لأعراض الاكتئاب كما يراها بيك (Beak) فهي (21) عرض وهي كالتالي: الحزن، التشاؤم، الشعور بالفشل، نقص الرضا، الذنب، الإحساس بالعقاب، كراهية الذات، اتهام الذات، رغبات انتحارية، نوبات البكاء، التهيج، الانسحاب الاجتماعي، التردد، تغيير صورة الجسم، صعوبة العمل، الأرق، سرعة التعب، فقد الشهية، فقد الوزن، الانشغال الجسدي، فقد الليبدو (بشرى، 2005).

8- مشكلة سلوك القلق:

يعد القلق من أكثر المصطلحات الشائعة في مجال علم النفس عمومًا، وفي مجال الصحة النفسية خصوصًا، فالقلق جانب دينامي مهم في تكوين الشخصية، ومتغير أساسي من متغيرات السلوك الإنساني، ومع أنه خبرة غير سارة، لكن وجوده بقدر مناسب يعد ضرورة للتكامل النفسي، لأنه ينبه الإنسان للخطر قبل وقوعه (الجزائري، 2004). ويعرف القلق بأنه: "عدم الاستقرار العام نتيجة للضغط النفسي الذي يقع على عاتق الفرد، مما يسبب اضطرابًا في سلوكه ويصاحبه مجموعة من الأعراض النفسية والجسمية" (عبد الفتاح، 2004، ص52). وتشتمل الأعراض الجسمية للقلق على ما يلي: النقص في الطاقة الحيوية والضعف العام، التعب وتوتر العضلات، العرق والصداع المستمر، شحوب الوجه، وارتعاش الأصابع، الدوار والسرعة في ضربات القلب، فقدان الشهية وجفاف الفم والحلق (غرابية، 2003). بالإضافة إلى ما ذكره الأنصاري (2003) من أعراض جسمية ترافق القلق وتتمثل في: ارتفاع ضغط الدم، والاضطرابات في النوم، واضطرابات التنفس وضيق الصدر، وآلام المعدة وعسر الهضم. أما الأعراض النفسية فتشتمل على: العصبية، القلق بالصحة الجسدية، عدم الاستقرار، سوء التوافق، توهم المرض، شرود الذهن وضعف التركيز، والخوف من الموت، والاكتئاب (Deborah & Samuel, 2005). أما بالنسبة للأعراض المعرفية فهي: صعوبة في التركيز وتشتت الانتباه، عدم القدرة على أخذ قرارات سليمة، عدم توافر أفكار منطقية وعدم وجود تسلسل فيها، وهناك تداخل في المعلومات (سمور، 2006).

9- مشكلة الانطواء والعزلة:

يعتبر الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، يميل إلى مشاركة الآخرين في أنشطتهم، والتواصل معهم والانتماء لهم. لكن الإنسان عند مواجهته مواقف اجتماعية غير مرضية أو تعرضه لأحداث تبعث القلق وتسبب له الضيق والتوتر، فإن ذلك ينعكس على جوانب شخصيته، ونتيجة لتكرار هذه الخبرات فإن البعض يظهرون أنماطًا سلبية من السلوك كالانطواء والعزلة والانسحاب (أباطة، 2008).

فترى (صالح، 2012، ص500) أن العزلة هي: "خبرة وجدانية ضاغطة تؤثر على شخصية الفرد وعلى علاقته نتيجة إحساسه بالرفض". وأن مفهوم العزلة أو الانطواء يرتبط بالعديد من المتغيرات النفسية مثل: الوحدة النفسية والاغتراب النفسي والقلق الاجتماعي والخل.

كما يمكن تعريف الانطواء على أنه: "النمط التي تكون فيه تنظيم الشخصية مركزاً على الذات، ومنغلقاً عليها". لذلك فإن المنطوي تتجه طاقته إلى داخل ذاته، وبالتالي يميل بالتفكير والتركيز والتأمل والخيال على عالمه الداخلي (نسيبة، 2017، ص 28).

ومن مظاهر العزلة والانطواء: يتجنب الطفل المبادرة والتفاعل مع الآخرين، كما أنه لا يشارك في الأنشطة التي تتطلب التفاعل مع الآخرين، لا يبادر في التحدث مع الآخرين، معظم وقته يكون جالساً بمفرده، غير قادر على تكوين علاقات وصداقات جديدة، يجلس هادئاً دون حركة، يستغرق في أحلام اليقظة (هياجنة والحوشي، 2012).

المحور الثالث: نظرية العقل

نتيجة لاهتمام علماء النفس في دراسة الطريقة الذي يفكر فيها الإنسان وكيفية فهمه لنفسه والآخرين من حوله، كانت نظرية العقل إحدى النتائج التي توصل إليها، فقد ظهر مصطلح نظرية العقل على يد بريماك وودروف (Premak & Woodruff) عندما قاموا بتجربة على قرود سميت "سارة" عام (1978)، وكان ذلك من خلال ورقة بحث قدمها كانت بعنوان "هل لدى الشمبانزي عقل؟" وقد توصلوا أن القردة تمكنت من معرفة أن لدى المدربين معلومات وأفكار مختلفة عما تعرف هي، وكان هذا البحث منطلقاً لعلم جديد، وأخذ يطبق على الإنسان لوصف طرق الاستدلال على السلوكيات الاجتماعية، حيث يعطي فكرة عن الحالات العقلية من خلال الانتباه لمشاعر وأفكار الآخرين وتفسيرها (مقابلة، 2004). وصفت نظرية العقل بأنها نظرية لأنه لا يمكن ملاحظة الحالات العقلية بشكل مباشر (البيطار، 2019). فهي تختلف عن النظريات الأخرى في عدم تبنيها الجانب الفسيولوجي، بل إنها تتبنى الجانب النفسي المعرفي، الذي يتعلق بعدم اكتمال نمو الأفكار بشكل يوازي النمو الطبيعي لمختلف النظم الإدراكية والمعرفية التي تنمو بشكل طبيعي بشكل يواكب هذه الأفكار، وعدم اكتمال نمو الأفكار يؤدي إلى عدم القدرة على حل المشكلات والمواقف اليومية التي يواجهها الفرد في حياته الاجتماعية (الزراع، 2014).

تعد نظرية العقل أحد أساسيات فهم العالم الاجتماعي، فمن غيرها لا يتمكن الأطفال من فهم أنفسهم ولا فهم من يتعاملون معهم، فهي تمكنهم من تمثيل الحالات العقلية من الرغبات والمشاعر والاعتقادات والنوايا عند الآخرين، وتمكنهم من التمييز بين الخيال والحقيقة، والتمييز بين السلوكيات المقصودة وغير المقصودة، وبين الخطط والنتائج وهذا يمكنهم من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (عبد الخالق، 2012).

كما تؤكد الدراسات والأبحاث على وجود ارتباط بين الكثير من الجوانب المعرفية كمعالجة المعلومات، والأداء اللفظي وبين نظرية العقل، وهذا يعمل على فتح المجال بشكل حقيقي لتوسيع النظرة إلى نظرية العقل، فهي لا تعتبر مكونات اجتماعية فقط، وإنما تتكون من مزيج من العمليات المعرفية والاجتماعية في آن واحد، فهي تعمل على تحديد كيف يفهم الأطفال، وكيفية استخدامهم للمعلومات الاجتماعية لإصدار الأحكام الخاصة بهم والمتعلقة بالآخرين (العمرى والحموري، 2019).

كما عرف (Fox, 2012, p34) نظرية العقل بأنها: "القدرة على إدراك واستنتاج ما يدور في عقول الآخرين من أفكار ومشاعر ومعتقدات وانفعالات، من خلال القيام بعملية التصور العقلي لما يدور في عقولهم، لمعرفة الحالات العقلية التي تقف وراءها من خلال الربط بين السلوك وخلفيته الفكرية".

وعرف (الجوالده، 2008، ص11) نظرية العقل بأنها: "مجموعة من المهام المتمثلة في: التمييز بين الأحداث الفيزيائية والعقلية، وإدراك الأشياء، وإدراك المعتقدات الخاطئة، والاحتفاظ، وإدراك الآخر، وتحديد الخطأ في مواقف التفاعل مع الآخرين".

وفي دراسة أجراها بيريرا، ماريلا، وميغيل (1992) للتعرف على أهمية نظرية العقل لدى الأطفال، تبين أن لنظرية العقل تأثيراً فعالاً في تطوير الكفايات التواصلية للأطفال والاستيعاب الاجتماعي، وتشكل قدرة ذات أهمية كبيرة وكفاية مبكرة في اكتساب العلوم والمعارف والمفردات وأسماء الأشياء ومضامينها، فيرى الباحثون أن نظرية العقل مفسر للذات والعالم واللغة. كما وتظهر أهمية نظرية العقل في الميدان التربوي من خلال مساعدة الطلبة في مراحلهم العمرية المختلفة في تفسير المعلومات الخام التي يتلقونها من البيئة المحيطة بهم وتساعدهم في توقع الأحداث الجارية والجديدة التي يتعرضون لها، وأيضاً تساعد الأطفال في القيام بالتفكير التباعدي لمواجهة مشكلاتهم التي يتعرضون لها وذلك من خلال توليد أجوبة جديدة ومتنوعة (صالح، 2013).

ويرى ويليام وميلر (2006) أن نظرية العقل تمر بثلاثة أطوار في تطورها في مرحلة ما قبل المدرسة هي:

- الطور الأول: عندما يكمل الطفل عامه الثاني يصبح واعياً برغباته ويعبر عنها بشكل لفظي، فيعبر عما يحب ولا يحب ويقول "أنا أحب هذا... وأنا لا أريد هذا"، ويربط بين رغباته وسلوكه ويتضح ذلك عندما يقول "أنني أصبح سعيداً لو حصلت على مزيد من الحلوى"، وفي هذه المرحلة يدرك أن الأطفال الآخرين لديهم رغبات، كما لديه من رغبات، وأن رغباتهم هي من تقف وراء سلوكهم.

- الطور الثاني: في هذه المرحلة يحدث تطوراً هاماً وذلك يكون في السنة الثالثة من عمر الطفل، حيث يصبح الطفل قادراً على التمييز بين العالم المادي والعالم العقلي، فمعظمهم يستطيعون استخدام الأفعال العقلية مثل "أنا أفكر، أنا أتذكر، أنا أنسى" والتي تدل على الفهم العقلي المبدئي للحالات العقلية المختلفة، ويفسرون سلوكهم من خلال رغباتهم.

- الطور الثالث: وهنا تأخذ الحالات العقلية موضعاً مركزياً ومتوسطاً من تفكير الأطفال لأفعالهم وأفعال الآخرين، ويبرز ذلك مع اكتمال العام الرابع من عمر الطفل، وهنا يدرك الأطفال أن معتقداتهم حول الأحداث هي التي تحدد سلوكهم وسلوك الآخرين حتى لو كانت معتقداتهم خاطئة، ويدرك أنه من الممكن أن يكون هناك معتقدات خاطئة لدى الآخرين، وأنه من الممكن أن تختلف المعتقدات عن الواقع (جريسات، 2010).

كما ذكر (Ordetx, 2012) أن هناك أربعة مكونات أساسية تقوم عليها نظرية العقل وهي:

- أعضاء الوجه وحركاته: يعتبر النظر من أهم الحواس التي تقدم لنا كشفاً تفصيلياً، فهي تسمح برؤية ومراقبة تفاعلاتنا مع الآخرين، فكل حركة يراها الفرد تقوده إلى تفسير أمر مختلف، فتعابير الوجه والحاجبين يمكن أن نقوم بتفسيرها والتعرف على ماذا تدل، وفي الطفولة المبكرة تكون مراقبة الآخرين أمر مهم للغاية فهو يساعد الطفل على تطوير مواقفه الاجتماعية والتقليد والقيام بأدوار مختلفة عن طريق النظر ومشاهدة الآخرين، وتمكننا من فهم موقف اجتماعي كامل.

- السمع: من خلال السمع نستطيع سماع ما يقال، كما يمكننا من سماع الطريقة التي يقال فيها الأمر، فنستطيع أن نميز بين كلمة وأخرى من خلال نبرة الصوت والإيقاع، أو حتى في حال سماع الكلمة نفسها في موقف واحد أو مواقف مختلفة، حيث تنطق بنبرتين مختلفتين وذلك حسب صياغة الكلام والهدف منه.

- التفكير: فالأطفال الذين لم تتطور لديهم نظرية العقل والتفكير يعتبر التفكير لديهم مفهوم معقد ومجرد، ونقصد بالتفكير هنا إضافة الطابع الشخصي للمعلومات، فقد تتطابق وجه نظر شخص حول موضوع معين مع شخص آخر أو تختلف

حول نفس الموضوع، وحسب خبرة الشخص والمعلومات التي مرت عليه أو حتى حسب ما مر به من مواقف في خياله يصدر الشخص أحكاماً على الأشياء التي تواجهه.

- الشعور: لا يمكن أن نلاحظ الشعور بالعين فهو قدرة مجردة، وهو حالة الاستجابة والحساسية أو الوعي واليقظة التي يكون عليها الفرد، وهي سمة جوهرية للإنسان ترتبط بمواقف أو أماكن أو أشخاص محددين، ومن خلال الخبرات تتكون المشاعر والانفعالات (بحر، 2017).

كما تتضمن نظرية العقل عدة مهارات نمائية تتطور خلال مراحل العمر المختلفة، ومن خلال هذه المهارات يتمكن الطفل من تفسير وفهم وتوقع سلوك الأشخاص الذين أمامهم، ويتم ذلك من خلال مراقبة الحالات العقلية لهم مثل: لغة الجسد ونبرة الصوت (الجعفر، 2013).

الدراسات ذات الصلة

هدفت دراسة قام بها (الرواشدة، 2019) مقارنة الطلبة العاديين ومتدني التحصيل على مقياس نظرية العقل. تكونت عينة الدراسة من الطلبة العاديين والطلبة الذين يعانون من تدني في التحصيل خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2017/2018)، والبالغ عددهم (60) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم (8-12) سنة، وتم اختيار لأفرد العينة بالطريقة المتيسرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة على مقياس نظرية العقل تعزى لمتغير حالة الطالب، حيث ظهرت استجابات الطلبة العاديين أعلى من متدني التحصيل. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في زمن استجابات الطلبة العاديين أقل بشكل ذو دلالة (أي أسرع) من استجابة الطلبة متدني التحصيل، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس نظرية العقل وزمن الاستجابة بين الذكور والإناث.

كما هدفت دراسة أجراها مارتنز وآخرون (Martins & et.al, 2019) إلى البحث في العلاقة المتوقعة بين مهارات التفكير الذهني لدى الأطفال في مرحلة ما قبل سن المدرسة والاستعداد للمدرسة الأكاديمية، مع استكشاف الدور الذي يلعبه جنس الطفل. كان المشاركون (75) طفلاً تم تقييمهم في نقطتين زمنيتين: عند التسجيل في السنة التمهيديّة الثانية (T1) ومرة أخرى قبل دخول المدرسة ب (4) أشهر (T2)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين قدرات (TOM) للأطفال في (T1) والاستعداد الأكاديمي لاحقاً في (T2)، ولكن للإناث فقط، حتى بعد حساب معدل ذكاء الطفل وتعليم الأم. تدعم هذه النتائج فكرة أن الإناث والذكور يمكن أن يختلفوا في كيفية استخدامهم لقدراتهم الشخصية في حياتهم اليومية ويسلطون الضوء على أهمية استكشاف المزيد من الآثار الخاصة بنوع الجنس عند التحقيق في الإدراك الاجتماعي والاستعداد للمدرسة لدى الأطفال.

أما دراسة بركات (2018) فقد هدفت إلى التعرف على فعالية البرنامج التربوي القائم على مهام نظرية العقل في تنمية الكفاءة الاجتماعية والمهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (20) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والذين تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها تجريبية وعددها (10) أطفال، والأخرى ضابطة قوامها (10) أطفال، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس مهام نظرية العقل، ومقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس المهارات الحياتية، والبرنامج التربوي القائم على مهام نظرية العقل وجميعها من إعداد الباحثة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في الكفاءة الاجتماعية والمهارات الحياتية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة

التجريبية في الكفاءة الاجتماعية والمهارات الحياتية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، ولم توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية مما يدل على استمرارية أثر البرنامج في تحسين الكفاءة الاجتماعية والمهارات الحياتية.

وهدف دراسة أجراها ساندكفيست وآخرون (Sundqvist & et.al, 2018) إلى استكشاف تطور نظرية العقل (TOM) لدى (80) من الأطفال الناطقين باللغة السويدية الذين تتراوح أعمارهم بين (3-5) سنوات. تم ترجمة مقياس (TOM) واختباره في سياق سويدي. أظهرت النتائج أن قدرات العقل تتحسن بشكل كبير مع تقدم العمر، كما لوحظ وجود اختلاف بين الجنسين بالنسبة للعينة بأكملها، وتفوقت الإناث على الذكور. وعند تحليل الدراسة تبين أسباب الاختلاف، ومنها الاختلافات الثقافية لدى الوالدين والممارسات التربوية الذي تركز بشكل خاص على تطوير الفهم العاطفي والاجتماعي للأطفال. ومن أبرز النتائج: أظهر المقياس تطوراً ملحوظاً من سن (3-5) سنوات لتحقيق قابلية جيدة للتطوير لدى أفراد العينة، وقد تؤدي الاختلافات الثقافية مثل الممارسات الأبوية والتربوية إلى تغيير المسار التربوي لقدرات (TOM).

وهدف دراسة قام بها الجوالده (2016) إلى استقصاء فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي الإعاقات التطورية والفكرية حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (ن = 70) منهم (ن = 46 ذكراً)، (ن = 24 أنثى) وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (6-9) سنة بمتوسط عمر زمني بلغ (7.58) سنة وبانحراف معياري مقداره (1.60)، وصممت الدراسة برنامجاً تربوياً قائماً على نظرية العقل بواقع (20) جلسة نفذت على مدار شهر ونصف، وأعد ثلاثة مقاييس منها للتفكير كما من (البيئة المدرسية، البيئة المنزلية، الأطفال أنفسهم عن طريق المقياس المصور). وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المقاييس المعدة لفحص مهارات التفكير بمستوياتها الثلاثة (المدرسية والمنزلية والمصور) لصالح المجموعة التجريبية عدا مهارتي التمييز والاحتفاظ، لم يتبين وجود فروق في المقياس المصور كما يدركه الأطفال أنفسهم، وبالنسبة لقياس مهارات التفكير (كما تدركه البيئة المدرسية ومقياس المصور كما يدركه الأطفال) تبين وجود فروق بين الذكور والإناث في التطبيق البعدي لصالح الذكور في المجموعة التجريبية، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق في مقياس مهارات التفكير كما تدركه البيئة المنزلية، وعدم وجود فروق في التفاعل بين الجنس والبرنامج. وبناءً عليه توصي الدراسة بضرورة الاهتمام بمهارات التفكير لذوي الإعاقات التطورية والفكرية.

تعقيب عام على الدراسات ذات الصلة

توصلت نتائج الدراسات السابقة إلى فاعلية البرامج التربوية القائمة على نظرية العقل، ووجود فروق دالة إحصائية بعد تطبيق البرامج لصالح المجموعة التجريبية، ومن هذه الدراسات دراسة (الجوالده، 2016)، وبركات (2018).

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة: تم اختيار أفراد عينة الدراسة من أطفال الحي الذي تقطنه الباحثة، والذين تم تشخيصهم رسمياً بأن لديهم صعوبات تعلم حيث تم التعرف على هؤلاء الطلبة من خلال التواصل مع معلمات (زميلات) يعملن في مدارس تابعة لمنطقة وادي السير (مدرسة أم القرى والرياحية الجنوبية وبحار المعرفة)، وتم التواصل مع أولياء أمورهم ومعرفة بأن هؤلاء الطلاب مشخصين بأنهم ذوي صعوبات تعلمية، حيث تم اختيار (10) أطفال كعينة قصدية متيسرة، بواقع (5) ذكور، و (5) إناث، تراوحت أعمارهم ما بين (9-11) سنة، وبذلك تكونت عينة الدراسة من (10) طلاب فقط، لصعوبة الوصول لعدد أكبر من طلاب صعوبات التعلم بسبب الظروف الصعبة التي نمر بها والمتعلقة بانتشار جائحة كوفيد 19 في العالم. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديمغرافية.

عدد الطلاب	العمر	عدد الذكور	عدد الإناث
10 طلاب	9	2	1
	10	1	3
	11	2	1

أدوات الدراسة:

1- البرنامج التربوي: تم بناء برنامج تربوي قائم على نظرية العقل، وهو عبارة عن مجموعة من الجلسات التدريبية المنظمة زمنياً والمعدة نظرياً وفق الأدبيات ذات الصلة والدراسات السابقة والتي تم تطبيقها من قبل الباحثة بهدف خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فتكون البرنامج من أربعة عشر جلسة استندت إلى نظرية العقل.

الهدف العام للبرنامج: يهدف هذا البرنامج إلى توظيف مبادئ نظرية العقل في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

خطوات بناء جلسات البرنامج: قامت الباحثة ببناء البرنامج التربوي على النحو التالي:

1. الاطلاع على الدراسات التالية: (عمايره، 2016)، (Sundqvist & et.al, 2018)، (الجوالده، 2008)، (بركات، 2018)، واعتماد الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة مثل: (الجوالده، 2010)، (الروسان، 2000)، (David, 2004).

2. قامت الباحثة بعرض البرنامج على مختص في اللغة العربية للتأكد من الصياغة اللغوية.

3. قامت الباحثة بعرض البرنامج على (10) من الأساتذة التربويين في الجامعات الأردنية في الإرشاد النفسي والتربية الخاصة والقياس والتقويم وعلم النفس، للتأكد من مدى ملائمة هذا البرنامج للفئة التي وضع من أجلها.

4. تصميم كل جلسة وتحديد الهدف العام لها والإجراءات الخاصة بها.

صدق البرنامج التربوي (الصدق الظاهري): تم عرض البرنامج على (10) من أساتذة الجامعة ذوي الاختصاص والخبرة في التربية الخاصة والإرشاد وعلم النفس والقياس والتقويم، وطُلب منهم إبداء آرائهم في جلسات البرنامج ومدى ملاءمتها للفئة المستهدفة، ومدى كفايتها لتحقيق الأهداف التي طُوّر من أجلها، وطريقة بنائها المستندة إلى نظرية العقل، واعتمدت الموافقة (70%) فأعلى من أجل إجراء التعديلات على جلسات البرنامج، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين.

2-الأداة الثانية: استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية

قامت الباحثة ببناء استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك بالرجوع إلى الدراسات والأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة (القمش والجوالده، 2012)، (الروسان، 2000)، ومن خلال مراجعة المقاييس التالية: (شلون، 2011)، (درادكة، 2016)، (خزاعلة، 2007)، (العتوم، 2007).

طريقة التصحيح: تعطى درجات الإجابات على الفقرات كما يلي: (دائماً = 5، غالباً = 4، أحياناً = 3، نادراً = 2، أبداً = 1).

صدق أداة الدراسة: تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال:

1- الصدق الظاهري: تم عرض أداة الدراسة على (10) من أساتذة الجامعة ذوي الاختصاص والخبرة في التربية الخاصة والإرشاد وعلم النفس والقياس والتقويم، وطُلب منهم إبداء آرائهم في سلامة الصياغة اللغوية ومدى ملاءمة الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه، واعتمدت الموافقة كدليل على بقاء الفقرة أو حذفها، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين.

2- صدق البناء: تم استخراج مؤشرات صدق البناء بتطبيق الاستبانة على عينة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها

قوامها (10) طلاب من الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم، واستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه، وقد بلغت قيم معامل ارتباط "بيرسون" كما هي معروضة في الجدول (2).
الجدول (2): قيم معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجة الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه لاستبانة الدراسة

المشكلات السلوكية							
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.676**	11	.519**	21	.345**	31	.818**
2	.761**	12	.448**	22	.565**	32	.738**
3	.731**	13	.846**	23	.487**	33	.514**
4	.535**	14	.766**	24	.360**	34	.542**
5	.423**	15	.667**	25	.624**	35	.612**
6	.384**	16	.587**	26	.412**	36	.744**
7	.623**	17	.433**	27	.483**	37	.583**
8	.585**	18	.439**	28	.680**	38	.429**
9	.681**	19	.478**	29	.498**	39	.335**
10	.787**	20	.576**	30	.728**	40	.469**
المشكلات الانفعالية							
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.753**	11	.545**	21	.604**	31	.458**
2	.581**	12	.528**	22	.473**	32	.495**
3	.507**	13	.377**	23	.531**	33	.486**
4	.417**	14	.302**	24	.619**	34	.530**
5	.424**	15	.399**	25	.359**	35	.600**
6	.505**	16	.338**	26	.451**	36	.401**
7	.461**	17	.437**	27	.550**	37	.395**
8	.523**	18	.311**	28	.536**	38	.320**
9	.350**	19	.625**	29	.434**	39	.347**
10	.670**	20	.490**	30	.361**	40	.492**

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معامل الارتباط لدرجة الفقرات مع المجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (-0.302) و (0.846) وجميعها قيم مرتفعة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).

ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام ما يلي:

- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار **test - retest** حيث طبقت الاستبانة على عينة قوامها (10) طلاب من الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم أعيد تطبيقها على العينة نفسها بفصل زمني مدته أسبوعان من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين، فقد بلغ معامل الثبات (0.836) وهو دال إحصائياً عند (0.05)، وهو معامل ثبات مقبول في الدراسات التربوية.

- الثبات باستخدام معامل "كرونباخ ألفا" لاستخراج معامل الاتساق الداخلي، يستعمل هذا الاختبار للتأكد من مصداقية أداة الدراسة، حتى يكون لها الصلاحية والصحة في الاختبار، حيث تم استخدام اختبار الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) إذ يقيس مدى التناسق في إجابات عينة الدراسة على كل فقرات الأداة، وتكون قيمته مقبولة عند (70%) وما فوق، والجدول (3) يوضح نتائج الاختبار.

الجدول (3): قيم الثبات بطريقة إعادة الاختبار ومعادلة كرونباخ ألفا لإيجاد معامل الاتساق الداخلي لاستبانة المشكلات

السلوكية والانفعالية.

الأبعاد	عدد الفقرات	الثبات باستخدام كرونباخ ألفا	الثبات بطريقة إعادة الاختبار
---------	-------------	------------------------------	------------------------------

0.800	0.807	40	المشكلات السلوكية
0.849	0.793	40	المشكلات الانفعالية
0.836	0.881	80	الاستبانة ككل

يلاحظ من الجدول (3) أن معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار تراوحت بين (0.800-0.849) وللاستبانة ككل (0.836)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وتراوحت قيم معاملات كرونباخ ألفا للأبعاد بين (0.793-0.807)، وللاستبانة ككل (0.881)، مما يدل على صلاحية تطبيقها في الدراسة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

صممت هذه الدراسة لتجرى بالمنهج ما قبل التجريبي تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، حيث تم تطبيق استبانة الدراسة ثم تم تطبيق البرنامج التربوي على المجموعة وبعد ذلك تم تطبيق استبانة الدراسة مرة أخرى:

EG	01	X	02
CG	01	X	02

وتضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

أولاً: المتغير المستقل: البرنامج التربوي القائم على نظرية العقل.

ثانياً: المتغير التابع: المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ثالثاً: المتغير التصنيفي: هو الجنس وله فئتان (ذكر وأنثى).

أفراد العينة: اختيار أفراد العينة - قياس قبلي-البرنامج التربوي-قياس بعدي، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم جمع بيانات والتي تمثل رصد المعلمة على مقياس المشكلات السلوكية والانفعالية قبل تطبيق البرنامج التربوي وبعده، وإدخالها في الحاسب الآلي وإجراء التحليل الإحصائي المناسب للنتائج باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية: معامل الارتباط بيرسون لاختبار صدق البناء لأداة الدراسة، معامل كرونباخ ألفا لاختبار ثبات الأداة واتساقها الداخلي، حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للإجابة على السؤال الأول، وتم استخدام تحليل التباين المتعدد المشترك (MANCOVA) للإجابة على السؤال الثاني.

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الجزء عرضاً للتحليل الإحصائي لنتائج الدراسة، وتفسير هذه النتائج وفق الأدب النظري والدراسات ذات الصلة، وفيما يلي عرض لما كشفت عنه نتائج الدراسة:

بالنسبة للفرض الأول والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدرجات القبلي والبعدي للطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية تعزى للبرنامج التربوي القائم على نظرية العقل. ولفحص هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد الدراسة على التطبيق القبلي والبعدي، والدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي.

القياس	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قبلي	المشكلات السلوكية	2.67	.250
	المشكلات الانفعالية	2.78	.140
بعدي	المشكلات السلوكية	2.20	.110

المشكلات الانفعالية	2.24	120
---------------------	------	-----

يبين الجدول (4) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للدرجات القبلية والبعديّة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية تعزى للبرنامج التربوي القائم على نظرية العقل ولمصلحة القياس القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجات القبلية للمشكلات السلوكية (2.67) فيما بلغ للدرجات البعدية (2.20)، كما بلغ المتوسط الحسابي للدرجات القبلية للمشكلات الانفعالية (2.78) بينما بلغ للدرجات البعدية (2.24)، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ليبين مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدرجات القبلية والبعديّة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية تعزى للبرنامج التربوي القائم على نظرية العقل، والجدول (5) يشير إلى النتائج.

الجدول (5): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) بين القياسين القبلي والبعدي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
المشكلات السلوكية	بين المجموعات	1.116	1	1.116	29.023	.000	0.617
	داخل المجموعات	.692	18	.038			
	المجموع	1.809	19				
المشكلات الانفعالية	بين المجموعات	1.431	1	1.431	81.071	.000	0.818
	داخل المجموعات	.318	18	.018			
	المجموع	1.749	19				

يظهر من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدرجات القبلية والبعديّة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية تعزى للبرنامج التربوي القائم على نظرية العقل، حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة من تحليل التباين (29.023) أعلى من قيمتها الجدولية (2.99)، ويتضح من الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لتطبيق برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بلغت (0.617)، أي أن البرنامج استطاع أن يفسر ما نسبته (61.7%) من التباين الحاصل في المشكلات السلوكية والباقي يعزى لمتغيرات أخرى. كما يظهر من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للمتوسطات الحسابية للدرجات القبلية والبعديّة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات الانفعالية تعزى للبرنامج التربوي القائم على نظرية العقل، حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة من تحليل التباين (81.071) أعلى من قيمتها الجدولية (2.99)، ويتضح من الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لتطبيق برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بلغت (0.818)، أي أن البرنامج استطاع أن يفسر ما نسبته (81.888%) من التباين الحاصل في المشكلات الانفعالية والباقي يعزى لمتغيرات أخرى.

وتبين هنا أن هنالك أثر للبرنامج التربوي القائم على نظرية العقل في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد انسجمت هذه النتيجة مع ما جاءت به نتيجة دراسة (بركات، 2018) والتي أشارت إلى وجود فروق في تنمية الكفاءة الاجتماعية والمهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الذين تعرضوا للبرنامج التربوي القائم على مهام نظرية العقل.

بالنسبة للفرض الثاني والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغيرات الجنس، والتفاعل بين البرنامج التربوي والجنس.

ولفحص هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية لمتغير الجنس والتفاعل بين البرنامج التربوي والجنس، المبينة في الجدول رقم (6) الآتي:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية لمتغير الجنس والبرنامج التربوي.

المتغير	القياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المشكلات السلوكية	قبلي	ذكر	5	2.77	0.16
		أنثى	5	2.57	0.30
	بعدي	ذكر	5	2.23	0.06
		أنثى	5	2.16	0.15
المشكلات الانفعالية	قبلي	ذكر	5	2.79	0.14
		أنثى	5	2.77	0.16
	بعدي	ذكر	5	2.27	0.14
		أنثى	5	2.22	0.12

يظهر من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية، تعزى للجنس وتفاعل متغيري الجنس والبرنامج التربوي، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخراج تحليل التباين المتعدد المشترك (MANCOVA)، لبيان مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغيرات الجنس، والتفاعل بين البرنامج التربوي والجنس، والجدول رقم (7) يبين النتائج.

الجدول (7): اختبارات المتغيرات المتعددة (Hotelling's Trace) لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمشكلات السلوكية والانفعالية تعزى للجنس، والتفاعل بين البرنامج التربوي والجنس.

المصدر	قيمة هوتلنج	قيمة F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الجنس	0.170	1.277	0.308	0.145
البرنامج التدريبي	5.736	43.022	0.000	0.852
البرنامج التدريبي x الجنس	0.048	0.363	0.702	0.046

يظهر من الجدول (7) أن قيمة هوتلنج للجنس في درجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية بلغت (0.170)، وبلغت قيمة f (1.277) عند مستوى الدلالة (0.308)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغيرات الجنس، كما يظهر من الجدول أن قيمة هوتلنج لتفاعل متغيري الجنس والبرنامج التربوي في درجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية بلغت (0.048). وبلغت قيمة f (0.363) عند مستوى دلالة (0.702)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية تعزى لتفاعل الجنس والبرنامج التربوي.

الجدول (8): تحليل التباين المتعدد المشترك (MANCOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغيرات الجنس، والتفاعل بين البرنامج التربوي والجنس.

المصدر	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	المشكلات السلوكية	.095	1	.095	2.630	.124
	المشكلات الانفعالية	.006	1	.006	.316	.582
البرنامج التدريبي	المشكلات السلوكية	1.116	1	1.116	31.062	.000
	المشكلات الانفعالية	1.431	1	1.431	73.746	.000
الجنس X البرنامج التدريبي	المشكلات السلوكية	.023	1	.023	.634	.438
	المشكلات الانفعالية	.001	1	.001	.058	.813
الخطأ	المشكلات السلوكية	.575	16	.036		
	المشكلات الانفعالية	.311	16	.019		
المجموع	المشكلات السلوكية	120.028	20			
	المشكلات الانفعالية	127.500	20			

يتضح من الجدول (8) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية للمشكلات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيم (f) الإحصائية لها (2.630، 0.316) على التوالي وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، ويتضح من الجدول أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية للمشكلات السلوكية والانفعالية تعزى لتفاعل الجنس والبرنامج التربوي حيث بلغت قيم (f) الإحصائية لها (0.634، 0.058) على التوالي وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغيرات الجنس، والتفاعل بين البرنامج التربوي والجنس، وتعزى هذه النتيجة والتي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغيرات الجنس إلى أن طبيعة المشكلات السلوكية والانفعالية التي توجد لدى طلبة صعوبات التعلم متشابهة.

وأما بالنسبة لأنه لم يظهر فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استبانة المشكلات السلوكية والانفعالية تعزى للتفاعل بين البرنامج التربوي والجنس، إلى أن التحسن الذي طرأ على الذكور نتيجة لتطبيق البرنامج التربوي القائم على نظرية العقل في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يختلف عن التحسن الذي طرأ على الإناث فكلاهما حصلا على نفس المستوى من التحسن والتفاعل.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن كلا الفئتين من الذكور والإناث تعرضا لنفس البرنامج، وأن متغير التفاعل مع البرنامج لم يؤثر على جنس دون آخر، وهذه يؤكد على فاعلية هذا البرنامج بغض النظر عن الجنس، وأن طبيعة الجلسات التي تم تنفيذها في هذا البرنامج كانت ذات طبيعة عامة لا تشكل تحيزاً أو خصوصية معينة لجنس عن الجنس الآخر، فضلاً عن أن البرنامج قد تم تنفيذه باستخدام طرق وأساليب متشابهة مما أدى إلى عدم وجود أي أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين البرنامج والجنس.

وانسجمت هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة (الرواشدة، 2019) والتي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس نظرية العقل وزمن الاستجابة بين الذكور والإناث. بالإضافة إلى ما جاءت به نتيجة دراسة (الجوالده، 2016) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في التفاعل بين الجنس والبرنامج التربوي القائم على نظرية العقل في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الطلبة ذوي الإعاقات التطورية والفكرية.

بينما اختلفت مع الدراسة التي أجراها مارتنيز وآخرون (Martins & et.al, 2019) والتي توصلت إلى وجود علاقة بين قدرات (TOM) للأطفال في (T1) والاستعداد الأكاديمي لاحقاً في (T2)، ولكن للإناث فقط، حتى بعد حساب معدل ذكاء الطفل

وتعليم الأم. تدعم هذه النتائج فكرة أن الإناث والذكور يمكن أن يختلفوا في كيفية استخدامهم لقدراتهم الشخصية في حياتهم اليومية.

التوصيات: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية وبناءً على ما توصلت إليه من تحليل وتفسير لنتائجها فإنها خرجت بمجموعة من التوصيات من أبرزها:

1-قيام إدارة المدارس والمراكز التي تقدم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بإعداد ورش عمل للعاملين لديهم في مجال معالجة المشكلات السلوكية والانفعالية في مجال نظرية العقل.

2-تبني المؤسسات التعليمية برامج تربوية وتأهيلية للمعلمين للتدريس المبني على نظرية العقل للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

3-قيام المدارس والمراكز التي تقدم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالاعتماد على البرامج التربوية القائمة على نظرية العقل في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لديهم.

4-إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية لتتناول فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل لفئة عمرية متباينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المراجع العربية

- أباظة، أمال (2008). *الشخصية والاضطرابات السلوكية*، ط(2)، مكتبة الأنجلو المصرية: مصر.
- الأصاري، بدر محمد (2007). *الفروق في الاكتئاب بين طلاب وطالبات الجامعة - دراسة مقارنة من عشرين بلد إسلامي*. مجلة دراسات عربية في علم النفس، 6(1)، ص 110-128.
- الأصاري، بدر محمد (2003). *الفروق في الاكتئاب بين طلاب وطالبات جامعة الكويت في القلق والاكتئاب المؤتمر السنوي العاشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس: القاهرة*.
- الإمام، محمد صالح والجوالده، فؤاد عيد (2010). *الإعاقات التطورية والفكرية تطبيقات تربوية من منظور نظرية العقل*. ط(1)، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- بحر، أمل (2017). *اختلاف مهارات العقل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لبعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي: البحرين*.
- بركات، فاطمة سعيد (2018). *فاعلية التدريب على مهام نظرية العقل لتنمية الكفاءة الاجتماعية وأثره في تحسين المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، مجلة الخدمة النفسية - كلية الآداب - جامعة عين شمس (المجلد الحادي عشر)*.
- بشرى، صموئيل (2005). *الاكتئاب والعلاج بالواقع، مكتبة الأنجلو المصرية: مصر*.
- الجعفر، شيماء (2013). *العلاقة بين مكونات الوظائف التنفيذية وأبعاد نظرية العقل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مملكة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي: البحرين*.
- جربسات، سمر (2010). *نشوء نظرية العقل لدى الأطفال الأردنيين في مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقتها بالقدرة لديهم على التنبؤ بحالات الذات المستقبلية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن*.
- الجزائري، خلود حسين عبد الرازق (2004). *المناخ الأسري وعلاقته بالقلق في مرحلة الطفولة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة: مصر*.
- الجوالده، فؤاد عيد (2008). *فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية لدى المعاقين عقليا في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن*.
- الجوالده، فؤاد عيد (2013). *فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقات التطورية والفكرية، الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، دراسات العلوم التربوية، العدد (40)، ملحق 1، ص: 388-409*.
- الجوالده، فؤاد عيد (2016). *فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي الإعاقات التطورية والفكرية، الجامعة الأردنية، دراسات العلوم التربوية، العدد (3)، المجلد (43)، ص: 2101-2121*.
- الجوالده، فؤاد (2016). *مقدمة في التربية الخاصة، أساسيات تعليم ذوي الحاجات الخاصة، ط(1)، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع*.

- حجازي، سناء (2009). علم النفس الإكلينيكي للأطفال، دار المسيرة: عمان.
- حسين، محمد عبد الهادي (2006). تنمية الذكاء، دار الكتاب، العين، الامارات العربية المتحدة. الحمداني، موفق (2006). اللغة والتفكير، دراسة غير منشورة.
- خزاعلة، أحمد خالد (2007). المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين: دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية: عمان.
- الخطيب، جمال والصمادي، جميل والروسان، فاروق والحديدي، منى ويحيى، خولة والزريقات، إبراهيم؛... والناطور، ميادة (2019). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. (ط8)، عمان: دار الفكر.
- درادكة، إيمان (2016). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية: عمان.
- رضوان، سامر جميل (2009). الصحة النفسية، ط(3)، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- الرواشدة، يوسف زكريا (2019). نظرية العقل دراسة مقارنة بين الطلبة العاديين ومتدني التحصيل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: الأردن.
- الروسان، فاروق (2000). دراسات وأبحاث في التربية الخاصة. دار الفكر للطباعة والنشر: عمان.
- الزراع، نايف (2014). المدخل إلى اضطراب التوحد: المفاهيم الأساسية وطرق التدخل. ط(3)، دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان.
- الزعبي، أحمد (2011). العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 4، ص 419-431.
- سمور، عايش محمد (2006). الأمراض النفسية (أسباب وتشخيص وعلاج)، ط(1)، دار المقداد للنشر والتوزيع: غزة.
- سيسالم، كمال (2001). اضطراب قصور الانتباه والحركة المفرطة: خصائصها وأسبابها وأساليب علاجها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.
- الشريني، لطفي (2001). الاكتئاب الأسباب والمرض والعلاج، ط(1)، دار النهضة العربية: بيروت.
- شلون، منار محمود (2011). فاعلية برنامج علاجي سلوكي مستند إلى التعزيز الإيجابي في خفض تشتت الانتباه لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية: عمان.
- الشمري، نواف (2013). درجة التزام الإدارة المدرسية بالانضباط المدرسي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط: عمان.
- صالح، علي (2013). نظرية العقل لدى الأطفال: التطوير الحديث في النمو المعرفي. دار الصفاء للنشر والتوزيع: عمان.
- صالح، نانسي (2012). مقياس العزلة الاجتماعية، الجزء الثاني، ط 2، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 33، القاهرة، ديسمبر.
- الطواري، سعود محمد (2018). الخجل الاجتماعي لدى المراهقين في دولة الكويت، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (2).
- الظاهر، قحطان (2004). تعديل السلوك، دار وائل للطباعة والنشر: عمان.
- الظاهر، قحطان (2010). صعوبات التعلم، ط(3)، دار وائل للطباعة والنشر: عمان.
- عبد الخالق، محمد (2012). فاعلية برنامج معرفي سلوكي للتدريب على مهام نظرية العقل في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال المعاقين سمعياً، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- عبد الغني، محمد (2021). تقدير الذات وعلاقته بالانتماء لدى المراهقين، مجلة بحوث، العلوم التربوية، العدد الأول.
- عبد الفتاح، نيرة عز السعيد (2004). مدى فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تخفيض القلق والاكتئاب والخوف من الموت لدى عينة من الأطفال مرضى القلب، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس: مصر.
- عتروس، نبيل (2012). فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة الحاج لخضر: الجزائر.
- عمارة، محمد (2008). برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
- عمايره، محمد عدنان (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على (باندورا) التعلم بالملاحظة في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان.

- العمرى، آلاء والحموري، فراس (2019). فاعلية استخدام طرق تصحيح المعتقد الخاطئ، ولعب الدور، والقصة، في تطوير نظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد (10)، العدد (28)، ص 147-159.
- غرابية، إيهاب محمد (2003). فاعلية برنامج عقلاني انفعالي في رفع درجة قوة الأنا وخفض حدة القلق لدى عينة من المراهقين، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس: مصر.
- قطامي، يوسف (2014). مشكلات طفل الروضة نمائية وسلوكية، ط(1)، دار الإصدار العلمي للنشر والتوزيع: عمان.
- القمش، مصطفى نوري والوالده، فؤاد (2012). البرامج التربوية والأساليب العلاجية لذوي الحاجات الخاصة. دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.
- القمش، مصطفى نوري والمعاينة، خليل عبد الرحمن (2007). الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر: عمان.
- مراكب، مفيدة (2011). الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (نموذج صعوبات القراءة) مقارنة معرفية تربوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عنابة: الجزائر.
- مرشد، ناجي (2003). فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الخجل لدى الأطفال، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلد 1، عدد 45، ص 81-113.
- مصطفى، يامن سهيل (2015). فاعلية برنامج إرشادي جماعي بالسيكودراما للتخفيف من حدة الخجل لدى المراهقين، قسم الإرشاد النفسي، جامعة دمشق.
- معوض، ماريان (2011). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الشرطي في خفض اضطراب النشاط الزائد المصاحب بقصور الانتباه لدى الأطفال البينيين، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد العاشر، ص 821-854.
- مقابلة، بسام محمود (2004). تطور مفهوم نظرية العقل لدى الأطفال في الفئات العمرية من 3-6 سنوات وعلاقة هذا المفهوم بالتفكير التباعدي والنكاء، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية: عمان.
- ملحم، سامي محمد (2002). مشكلات طفل الروضة، ط(1)، دار الفكر: عمان.
- النجار، عبير (2011). دور برنامج للدراما الإبداعية لخفض العدوان لدى الأطفال الملتهقين برياض الأطفال، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- نسبية، مشري (2017). سمات الشخصية (الانبساط والانطواء) وعلاقتها بالتقاول غير الواقعي لدى مرضى القولون العصبي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة: الجزائر.
- هالاهان، دانيال ولويد، جون وكوفمان، جيمس وويس، مارجريت (2007): صعوبات التعلم مفهومها-طبيعتها-التعلم العلاجي (ترجمة: محمد، عادل)، عمان، دار الفكر.
- هياجنة، أمجد والحوشي، ناصر (2012). إيمان الانترنت وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى طلبة جامعة نزوي، مجلة كلية التربية، جامعة الأنهر، الجزء الأول، العدد 147، يناير.
- يحيى، خولة (2017). الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط 10، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- اليوسفي، مشيرة عبد الحميد (2005). النشاط الزائد لدى الأطفال، ط2، المركز الجامعي الحديث: القاهرة.

المراجع الأجنبية:

- Chang, C. (1993). Print exposure as predictor of word reading comprehension in disabled and non-disabled readers. *J. of educational psychology* Vol. 85, No 2, pp.230-238, concise (1998) Encyclopedia of psychology. London.
- David, Pitt (2004), *theory of mind "vital" lecture developmental Psychology*. California State University/Los Angeles.
- Deborah, C., Samuel, M. Turner (2005). *Childhood Anxiety Disorders Aguide to Research & Treatment*, Printed in the United State of America, Published In Great Britain by Routledge, Taylor & Francis Group, New York.
- Fox, M. (2012). *Theory of Mind Skills in Young Adults with Autism Spectrum Disorder: Investigating the Influence of Peer Coaches and Mind Reading Software* (Doctoral Dissertation). Marywood University.

- James, k., Jonse, M., and Ameer, s. (2005). Whole-School Positive Behavior Problems and Academic Performance, *Educational Psychology*, 25(2-3), pp: 138-198, pp: 2-66.
- Martins, C., Barreto, A. L., Baptista, J., Osório, A., Martins, E. C. & Verissimo, M (2019). Relations between Theory of Mind and Academic School Readiness: The Moderating Role of Child Gender. *Merrill- Palmer Quarterly*, Volume 65, Number 1, January 2019, pp: 101-120.
- Sundqvist, A., Holmer, E., Koch F-S. & Heimann, M. (2018). Developing theory of mind abilities in Swedish preschoolers. *Infant and Child Lab Linköping Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköping University, Linköping SE-581 83, Sweden.*

فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية وعلاقتها بالتطوير المهني من وجهة نظرهم

ثريا صالح الشبلي

د. رامي إبراهيم الشقران

جامعة عمان العربية

تاريخ الاستلام: 2022/01/19

تاريخ القبول: 2022/03/05

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية وعلاقتها بالتطوير المهني من وجهة نظرهم، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (269) من الأكاديميين والإداريين من جامعة عمان العربية، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات بعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية كانت بدرجة متوسطة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين تعزى لمتغيرات (الجنس، وفئة الموظف وسنوات الخبرة)، وأن مستوى التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية كان بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين تعزى لمتغيرات (الجنس، وفئة الموظف وسنوات الخبرة)، كما وتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين وبين التطوير المهني، وقد أوصت بضرورة إجراء مزيد من الدراسات عن البرامج التدريبية وربطها بمتغيرات أخرى.

الكلمات المفتاحية:

الفاعلية، برامج التدريب، التطوير المهني، أعضاء هيئة التدريس، الإداريون، جامعة عمان العربية.

The Effectiveness of Training Programs for Faculty and Administrative Staff at Amman Arab University and its Relationship to Professional Development from their Point of View

Thuraya Saleh Al-Shebli

Dr. Rami Ibrahim Al-Shoqran

Abstract

The study aimed to reveal the effectiveness of training programs for faculty and administrators at Amman Arab University and its relationship to professional development from their point of view. From the indications of its validity and stability, and after conducting the statistical treatment, the study reached a number of results, the most prominent of which are: After conducting the statistical treatment, the study reached a number of results, the most important of which are: The effectiveness of the training programs for faculty and administrators at Amman Arab University was at a medium degree, as well as the absence of statistically significant differences between the arithmetic averages for the degree of effectiveness of training programs Faculty members and administrators at Amman Arab University are attributed to the variables (gender, employee category and years of experience), and that the level of professional development among faculty and administrators at Amman Arab University from their point of view was moderate, well as the absence of statistically significant differences between the arithmetic averages for to professional development attributed to the variables (gender, employee category and years of experience), And there is a statistically significant correlation between the degree of effectiveness of the programs Training of faculty members and administrators and professional development, and the study recommended the need to conduct more studies on training programs and link them with other variables.

Keywords:

Effectiveness, Professional Development Training programs, Faculty Staff, Administrates, Amman Arab University.

المقدمة:

نتيجة للتطورات التي حدثت في شتى مجالات الحياة سواء على الصعيد الاقتصادي أو الاجتماعي أو السياسي، فقد انعكست تلك التطورات على المؤسسات التربوية التي تُعد الحاضن الرئيسي للمجتمعات وتنميتها، ما يؤدي بالضرورة إلى وجود مؤسسات فاعلة وذات كفاءة عالية، وهذا ما حدا بالمؤسسات إلى تطوير مواردها البشرية وذلك للقيام بدورها على أكمل وجه في خدمة المستفيدين من خدماتها.

ويُعتبر تطوير الموارد البشرية إحدى وظائف إدارة الموارد البشرية، وأحد المصطلحات الحديثة نسبياً، والتي تهتم بالتطوير المؤسسي، وتطوير المهنة، والتدريب العملي، مما يعني أن تطوير الموارد البشرية يُعد جزءاً مهماً من إستراتيجية المؤسسة للاحية تحسين سلوكيات ومهارات الموظفين، وتحسين الاداء العام للأفراد والمؤسسة (Al Halboosi, 2018). ويُعد التدريب مدخلاً مهماً في عملية تنمية الموارد البشرية؛ ويهدف إلى توفير الأعداد الكافية من الموارد البشرية العاملة واللازمة لتنفيذ خطط العمل؛ كما ويشكل التدريب بكافة أنواعه وأساليبه وسيلة أساسية لإثراء معارف الموارد البشرية وتنمية مهاراتها وقدراتها وسلوكياتها، وعرف التدريب بعدة طرق تشترك جميعها في بيان أهمية التدريب، وبأنه أحد الأسس الهامة لرفع مستوى الأداء، وزيادة الإنتاجية، وإعداد الأفراد على اختلاف مستوياتهم للقيام بالأعمال الموكلة إليهم على أكمل وجه داخل المؤسسة (الهيبي، 2018).

كما ويُعتبر العنصر البشري هاماً في العملية الإدارية وله تأثير كبير في تحقيق مستويات عالية من الإنتاج، ومن هنا فإن ذلك يتطلب إعادة تأهيل وتدريب تلك العناصر لإكسابها المهارات اللازمة، بما يمكنها من إحداث التطوير والتحسين في المؤسسات، وهذا يتطلب أن تستقطب وتعين وتؤهل هذه العناصر بما يؤدي إلى إحداث التغيير المنشود (الخليفات، 2013).

وتهدف عملية تدريب الموارد البشرية لتحقيق أهداف عدة تتمثل بالآتي: تزويد العاملين بمهارات ومعارف لازمة يمكن من خلالها تطوير أدائهم وأعمالهم بما يسهم في تحسين دورهم في الإنتاج وتقديم الخدمات وخفض معدل وقوع العاملين في الأخطاء أثناء تأدية الأعمال الموكلة لهم، بما يسهم اتقان العاملين للعمل وتحسين درجة الرضا لديهم، ورفع روح العاملين المعنوية، وذلك بسبب ارتفاع مستوى المهارات لديهم، وبالتالي يقل تغيب العاملين عن العمل، ورفع سوية الإبداع ومساعدة العاملين لمواجهة المشكلات بطرق ابتكارية، وتحفيز العالين لإنجاز مهام عمل جديدة توكل إليهم، وضمان تقديم خدمات مميزة، ورفع مستوى الإنتاجية، وتأمين السلامة المهنية للعاملين أثناء ممارسة أعمالهم في تلك المنظمات (ويلز، 2011).

إن قياس أثر البرامج التدريبية هو من الأنظمة الحديثة التي تقيس مخرجات التدريب، ويتم تقييم أداء المتدربين قبل الدورة وبعد الدورة، ويُقاس أداء الموظف على صعيد عمله بما قدمه أكثر مما كان عليه قبل التدريب، وعلى المستوى البعيد يقاس أثر تدريب هذا الموظف على عمل المنظمة ككل، ويتم من خلال تحليل النتائج ومعرفة هل هنالك أثر للتدريب وفق أهداف المنظمة، وتعتبر هذه النتائج مفيدة لمتخذي القرار لمعرفة فائدة التدريب، ويفيد متخذي القرار العاملين على مراكز التدريب في تلك المنظمة أو المؤسسة لتعديل الخطط، وبيان الاحتياج التدريبي، ومدى ملائمة خطط التدريب مع الاحتياج الفعلي، وبالنتيجة سوف يكون الاستثمار في التدريب هو مقدار الكلف المصروفة على التدريب من قبل المنظمة مقارنة مع مقدار عمل الموظف ورفع الأرباح من جراء التدريب إذا كانت المنظمة ربحية، أو جودة تقديم الخدمة

بعد التدريب إذا كانت المنظمة خدمية، ومن هنا نرى أن قياس أثر التدريب سيؤثر برفع كفاءة أداء العاملين (محمود، 2013).

مشكلة الدراسة:

تعتبر جامعة عمان العربية كغيرها من الجامعات التي وجهت جُل أنظارها بشكل كبير لتطوير مهارات موظفيها الإداريين والمدرسين، واتخذت من عملية التدريب وسيلة لإكساب موظفيها ومدرسيها مهارات ومعارف عالية على المستويين المحلي والإقليمي لتمكينهم من أداء أعمالهم بحرفية عالية، وكانت وسيلتها في ذلك تطوير مهاراتهم لتحقيق التنمية المهنية لموظفيها في البحث العلمي وتقنية المعلومات ونظم الإدارة التربوية الحديثة.

وتطرح الجامعة برامج تدريبية مختلفة للإداريين والمدرسين فيها وبمستوياتهم المختلفة إلا أن هناك تساؤلات حول فعالية البرامج التدريبية من قبل المتدربين، ودرجة الاستفادة من المعلومات والمعارف والمهارات التي يتلقونها، وهل هذه البرامج التدريبية تعد متطلب لتجاوز مرحلة معينة الأمر الذي يشكل مشكلة تحتاج للبحث من أجل الوصول إلى أماكن الخل، وعمل التوصيات اللازمة لمعالجتها.

ويؤدى ضعف الاهتمام بمرحلة تقييم أثر التدريب في بيئة العمل إلى أن يفقد التدريب أهم أهدافه وهي رفع كفاءة أداء الإداريين والمدرسين والتي لا بد أن تنعكس على أداء الجامعة. ولا ينبغي للمؤسسات التعليمية أن تتساق وراء ما قد يسمى بمجازاة موضة التدريب دون قناعة حقيقية بجذواه، لأن التدريب يُعد وسيلة وليس غاية، والغاية هي حسن الأداء الذي ينعكس على الخدمات المقدمة، وقد اشارت دراسات عدة إلى أهمية اعداد المدرس وتطويره مهنيًا، ومن هذه الدراسات دراسة (الانصاري، 2019)، والتي هدفت الكشف عن مدى أهمية اعداد المدرس في ضوء خبرات عالمية، والواقع العملي لهذه بيئت أن اعداد المعلم وتطويرها مهنيًا يعد من الأمور التي تعد من الأمور اللازمة في العمل التربوي بشكل عام.

أسئلة الدراسة :

حاولت الدراسة الاجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية من وجهة نظرهم؟.

السؤال الثاني: ما مستوى التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية من وجهة نظرهم؟.

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية حول درجة فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، فئة الموظف)؟.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية حول مستوى التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، فئة الموظف)؟.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين درجة فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين وبين مستوى التطوير المهني لديهم؟.

أهداف الدراسة :

حاولت الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- الكشف عن درجة فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين جامعة عمان العربية.
- 2- الكشف عن مستوى التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس والإداريين جامعة عمان العربية.
- 3- الكشف عن فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، فئة الموظف).
- 4- الكشف عن مستوى التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، فئة الموظف).
- 5- الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين درجة فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين وبين مستوى التطوير المهني لديهم.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة في جانبين:

الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الموضوع الذي تتناوله وهو دراسة وتحليل فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية وعلاقتها بالتطوير المهني من وجهة نظرهم، وهو من المواضيع المهمة التي تؤثر بشكل مباشر في بيئة التعليم الأردنية وفقاً للمتطلبات المتجددة والمستجدة. كما تتمثل أهمية الدراسة من الناحية النظرية من المعلومات التي سيتفقد منها أعضاء هيئة التدريس والإداريين في العملية التدريسية والتي تمكنهم من الاندماج في الميدان العملي، والقدرة على التعامل عناصر المجتمع الجامعي بشكل عام، كما ستقدم الدراسة الحالية من خلال ما ستسفر عنه من نتائج في تقديم معرفة علمية إلى المكتبة العربية والأردنية بالدراسات النظرية والمعرفية المتعلقة بفاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية وعلاقتها بالتطوير المهني من وجهة نظرهم.

الأهمية التطبيقية:

من المؤمل أن تزود الدراسة الحالية أعضاء هيئة التدريس والإداريين في الجامعات بمعلومات حول فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين وعلاقتها بالتطوير المهني من وجهة نظرهم، من المؤمل أن يسهم ذلك في التوصل لصياغة السياسات والخطط اللازمة لزيادة الانتاجية والأداء، وغرس ثقافة الولاء للمؤسسة التعليمية، والعمل الوظيفي، ودعم العلاقات داخل الجامعة والعمل على تحسين مخرجات التعلم. ومن المؤمل أن تفتح هذه الدراسة الطريق أمام الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية وعلاقتها بالتطوير المهني من وجهة نظرهم من جوانب أخرى مختلفة بما يمكن من تحليل العلاقة بين المتغيرين بما يؤدي لتحسين مخرجات العملية التعليمية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

فيما يلي تعريف بأهم المصطلحات الواردة في الدراسة:

درجة فاعلية اصطلاحاً: "درجة النجاح في تحقيق الأهداف الموضوعية للبرنامج التدريبي المصمم" (القرالة، 2008، 17). وتعرف درجة فاعلية إجرائياً: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على استبانة فاعلية البرامج التدريبية التي تم اعدادها لأغراض هذه الدراسة.

التدريب: "هو الوسيلة التي يمكن بواسطتها تزويد العاملين بالمهارات والمعرفة الفنية في مجال معين، بهدف أن يؤدي ذلك إلى زيادة فاعلية التدريب وكفاءته، ما يتسنى لمدراء الإدارات استخدام القوى العاملة لديهم، واستثمار قدراتها لاستثمارها أفضل استثمار" (النصيري، 2019، 30).

البرامج التدريبية: "هي جزء رئيسي من العملية التدريبية والتي تتكون من البرامج والوسائل والأساليب التي تهدف إلى مقابلة المشاكل الحاصلة في أداء العاملين للوصول إلى درجة كفاءة وفاعلية عالية للمنظمة ككل" (محمد وعبد الغني، 2018، 183).

ويقصد بها إجرائياً: البرامج التدريبية التي تعقدتها جامعة عمان العربية لأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بهدف تنمية قدراتهم المعرفية والمهارية في مجال عملهم، من أجل الوصول إلى فاعلية عالية في الإنتاجية والعمل، وتقاس فاعلية البرامج التدريبية في هذه الدراسة من خلال قياس: فاعلية التنبؤ بالاحتياجات التدريبية، فاعلية المدرب أثناء التدريب، فاعلية المادة التدريبية، فاعلية التسهيلات العامة، فاعلية تقييم البرامج التدريبية. وسيقاس ذلك من خلال إستجابات أفراد عينة الدراسة عن الأداة المعدة لذلك.

التطوير المهني: قياس كمية ونوعية المهام التي ينجزها الفرد أو المجموعة في مكان العمل (الناجم، 2018، 2).
ويقصد بها إجرائياً: مدى تطور مهارات ومعارف ومهام أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية من الناحية المهنية والتعليمية والإدارية نتيجة البرامج التدريبية المقررة داخل الجامعة. وسيقاس ذلك من خلال إستجابات أفراد عينة الدراسة عن الأداة المعدة لذلك.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

فاعلية البرامج التدريبية:

تسعى المنظمات على اختلاف أنواعها حكومية كانت أو خاصة، ربحية أم غير ربحية إلى تطوير كوادرها البشرية، عن طريق الخطط والبرامج التدريبية المتعددة، وقد حظيت تلك الخطط والبرامج بالكثير من الاهتمام والدراسة، سواء فيما يتعلق بطريقتها أو أسلوب تنفيذها، أو كان ذلك متعلقاً بدورها وتأثيرها ودرجة فعاليتها، لمساعدة المتدربين على اكتساب مهارات محددة، ومن ثم تحقيق الأهداف المرجوة منها.

كما أن عملية التدريب تمهد الطريق للفرد العامل لمواجهة ظروف عمله المتجددة، والتقنيات المستحدثة في مجالات تخصصه، وسط عالم أصبح معدل تدفق المعلومات والمعارف فيه سريعاً، وخاصة في هذا الوقت الذي تحول العالم فيه إلى قرية صغيرة، وتسارعت فيه عمليات البحث والتطوير التي أسهمت في اكتشاف الأساليب والتقنيات الجديدة (قاسم، 2021).

إن تقييم البرنامج التدريبي أو قياس فاعلية التدريب ضرورية للإلمام بنقاط القوة في مراحل العملية التدريبية المختلفة لتعزيزها وفي التعرف على نقاط الضعف لمعالجتها، والتدريب بأنواعه، سواء كان في داخل العمل أو خارجه، يعد بمثابة العمود الفقري للعمل في مختلف أنواع المنظمات، حيث يتم تدريب العاملين بمختلف التخصصات (بوزقاطه، 2019).

مفهوم التدريب:

التدريب بشكل عام هو صيغة مباشرة من التربية يتم عن طريقها تكوين، أو تعديل، أو تحديث مهارات سلوكية مهمة للفرد والمؤسسة، أو الجهة التي يخدمها، معتمداً في ذلك على طرق و أساليب عملية تطبيقية. والتدريب مفهوماً وطبيعياً يوازي في

درجة مباشرته التعليم، ومع هذا فهو أشمل من الأخير وأكثر تطبيقاً عملياً لمادته المقررة. فبينما نرى أن التعليم يكتفي أحياناً بتحصيل الفرد للمعارف، أو السلوكيات المطلوبة بالتطبيق أو بدونه، فإن التدريب لا يقف عند التحصيل المبدئي لهذه السلوكيات والمعارف كحال التعليم، بل يوفر فرصاً حقيقية، أو شبه حقيقية لممارسة ما جرى تعليمه، ليكون التطبيق بهذا صفة ملازمة للتدريب لا يكتمل سلوك تربيوي بدونه.

ويقصد بالتدريب "تلك الجهود الهادفة إلى تزويد الموظف بالمعلومات والمعارف التي تكسبه مهارة في أداء العمل، أو تنمية وتطوير ما لديه من مهارات ومعارف وخبرات بما يزيد من كفاءته في أداء عمله الحالي، وإعداده لأداء أعمال ذات مستوى أعلى في المستقبل (عباس، 2018) أي أنه عملية هدفها اكتساب المعارف، والخبرات، والأنماط السلوكية، والمهارات الملائمة، والعادات اللازمة من أجل رفع مستوى الكفاءة في الأداء وظهور فاعليته مع السرعة والاقتصاد في التكلفة وفي الجهود المبذولة وفي الوقت المستغرق.

والتدريب عملية مخططة مستمرة ترتبط بالتغيير إلى الأفضل، وتهدف إلى مقابلة احتياجات تنمية محدودة لدى العاملين من مهارات، واتجاهات، وسلوك؛ وذلك للرقى بالعنصر البشري ومساعدته على تقديم أحسن ما لديه من عطاء للمساهمة في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المنظمات (المطلب، 2018).

كما عُرف بأنه "مجموعة من الأفعال التي تسمح لأعضاء المنظمة أن يكونوا في حالة من الاستعداد والتأهب بشكل دائم ومتقدم من أجل أداء وظائفهم الحالية والمستقبلية في إطار منظماتهم وبيئاتها (النمر وآخرون، 2006).

أهمية التدريب:

يمكن حصر أهمية التدريب في الآتي (قاسم، 2021):

1. **تنمية المعرفة والمعلومات:** ويقصد بها تنمية مدارك المتدرب؛ وذلك بتزويده بكافة المعلومات التي يجب الإلمام بها لممارسة العمل، وما يتبع ذلك من الإلمام بنظم العمل المختلفة للمنظمة الإدارية.
2. **تنمية السلوك والاتجاهات:** ويقصد بها مجموعة العوامل الذهنية التي تتفاعل مع بعضها البعض لتكوين آراء معينة، والتدريب يعمل من جانبه على تحسين هذه الاتجاهات، حتى تمكن صاحبها من اتخاذ المواقف الإيجابية نحو أدائه في العمل الذي يظهر في حماسه وإخلاصه وتقانيه في إنجاز ما يقدر عليه، واضعاً كل طاقاته في خدمة العمل وأهدافه (الغامدي، 2001).

3. **تنمية المهارات والقدرات:** ويقصد بها تنمية قدرات واستعدادات القائد الإداري لأداء العمل الموكول به إليه بكفاءة عالية. ويدل على أهمية التدريب اهتمام الدول المتقدمة به، حيث أنها توليه اهتماماً كبيراً، فهناك استثمارات ضخمة في مجال التدريب وتنمية الموارد البشرية، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تقدر ميزانية التدريب في القطاعين الحكومي والخاص بمائة بليون دولار سنوياً، في حين أن الدول النامية لا توجد فيها سياسات عامة للتدريب ولا توجد خطط تدريبية طويلة المدى كما في الدول المتقدمة.

أهداف التدريب:

هناك العديد من الأهداف التي ترمي إليها البرامج التدريبية، وتختلف هذه الأهداف بطبيعة الحال، تبعاً لنوع البرنامج التدريبي ومجاله، ولكن وبصفة عامة، هناك العديد من الأهداف التي تحاول المنظمات المختلفة تحقيقها عند تصميم برامجها التدريبية، ومن ذلك (عباس، 2018):

1. ضمان أداء العمل بفاعلية والوصول إلى مستوى المعايير التي حددتها المنظمة: التحدي الكبير الذي يجب على برامج التدريب اجتيازه هو تحقيق النتائج المرجوة بأسرع الطرق وأقلها تكلفة؛ وذلك من خلال تنمية مهارات العاملين، وقد صنفها البعض إلى ثلاثة أنواع من المهارات هي: المهارة الفكرية، والمهارة الإنسانية، والمهارة التخصصية.
2. **ترغيب الموظفين في أعمالهم:** حث الموظفين على زيادة الإنتاج من خلال ترغيبهم في أعمالهم، وتوفير الدافع الذاتي لزيادة الكفاءة ورفع مستوى الإنتاجية وتوعية العاملين بأهداف المنظمة وأهمية عملها ومدى إسهاماتهم في تحقيق تلك الأهداف.
3. **رفع الروح المعنوية، وشعور العاملين بالأهمية:** رفع المعنويات للعاملين بالمنظمة نتيجة إمامهم بظروف العمل، ومتطلبات التشغيل واشتراكهم في تحمل المسؤولية وشعورهم بالأهمية داخل منظماتهم.
4. **تطوير نظم العمل وتحسين أسلوب الإدارة:** تطوير نظم العمل وأساليبه، وزيادة مهارات وقدرات الموظف ورفع كفاءته الإنتاجية عن طريق إتاحة الفرصة أمامه للتدريب على كل ما هو جديد في مجال التطور التقني، وما يترتب عليه من تطور في فنون وأساليب العمل، ولا شك أن التنظيم والأساليب الإدارية الحديثة تلعب دوراً مهماً في تقليل تكلفة العمل المادية والبشرية، وتسهم في اختصار الوقت المطلوب لتنفيذ واجبات العمل، وتوفير القوى العاملة اللازمة لأعمالها إذا كانت تلائم البيئة الإدارية المحلية التي تخدمها.
5. **استقرار المنظمة:** يؤدي التدريب الفعال إلى استقرار المنظمة، وزيادة قدرتها على استيعاب التغيرات التي يمكن أن تحدث نتيجة لأي تغيير في ظروف عملها، فالأفراد المدربون بمثابة دعامة متينة للمنظمة يساعدون في استقرارها ومرونتها ويزيدون من قدرتها على التكيف مع المتغيرات الجديدة.
6. **اكتشاف مواهب العاملين:** قد يكون التدريب الفعال وسيلة لاكتشاف مواهب العاملين التي لم تكن معروفة من قبل، فالتدريب وسيلة من الوسائل الإيجابية التي تعطي الفرد التعبير عن نفسه، والكشف عما يملكه من مواهب وقدرات في جو مفتوح بعيداً عن الروتين والإجراءات الرسمية من خلال الاشتراك في الحوار، والمناقشة، وتحليل ما طرح من مشكلات عميقة وفنية، ومن ثم فإن التدريب قد يهيئ للمنظمة فرصة فريدة لاكتشاف الطاقات الخلاقة لدى العاملين فيها، وتدريبهم على أساليب حل المشكلات التي تواجه منظماتهم.
7. **زيادة الالتحام والترابط بين العاملين لصالح العمل:** يعد التدريب وسيلة مهمة في تطبيق مبدأ الاتصالات بالطريقة التي تؤدي إلى زيادة الالتحام، والترابط بين العاملين، وإشاعة المودة والألفة فيما بينهم، ومن ثم فإن احتواء التدريب الفعال على نموذج ناجح للاتصالات يضمن للمنظمة اكتشاف المشكلات العملية، ويساعدها في بناء علاقات إنسانية إيجابية، خاصة وأن التدريب وسيلة من وسائل الاتصالات أثناء تجمع الأفراد في مكان واحد.

مفهوم الاحتياجات التدريبية

تشير الحاجة التدريبية إلى وجود نقص أو تناقص بين وضعين، في أداء الموارد البشرية فإن الحاجة تشير إلى وجود فرق بين أداين أو فجوة بين الأداء الفعلي في الوظيفة والأداء المرغوب فيه، وتكون هذه الفجوة نتيجة نقص في معارف أو مهارات أو اتجاهات الأفراد فالحاجة التدريبية إذن تمثل وجود الفرق بين مستوى الأداء الأمثل ومستوى الأداء الفعلي للشخص، كما أن تحديد الاحتياجات التدريبية يمكن أن يؤمن للمنظمة معلومات وبيانات لضبط عمليات التدريب والمساك بزماء العملية التدريبية بشكل أفضل، وكذلك يعمل على توفير نظام تحذير أولي عن مشاكل الأداء (الطعاني، 2007).

ويُعرف فطيس (2004) الاحتياجات التدريبية بأنها: معلومات أو اتجاهات أو مهارات أو قدرات معينة سلوكية أو فنية يراد تتميتها أو تغييرها أو تعديلها إما بسبب تغيرات تنظيمية أو لأسباب تكنولوجية أو إنسانية أو بسبب الترقية أو التقلات إلى غير ذلك من الظروف التي تتطلب إعدادا ملائما لمواجهتها.

وأشار مخامرة (1993) إلى أن الاحتياجات التدريبية هي: مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف وخبرات وآراء وسلوك واتجاهات الفرد، لجعله لائقاً لأداء عمله بكفاءة وفعالية عالية. فالحاجة التدريبية تمثل فجوة بين وضع قائم ووضع مرغوب الوصول إليه، حيث أن المتدرب يهدف إلى تقليص الفجوة بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه، وقد تكون هذه الفجوة في الأداء الذي يتعلق بدوره في المنظمة التي يعمل فيها الفرد أو الوظيفة التي يشغلها أو في الفرد نفسه أي المعارف والمهارات والاتجاهات التي يتمتع بها وقدرته في أداء العمل المناط به، وهذا يتطلب القيام بتحليل الفرد من حيث حاجته إلى التدريب والتحليل للمهام التي يقوم بها، والمتوقع القيام بها، وارتباطها بقدراته الجسمية والعقلية وتحليل العوامل الشخصية ومدى ارتباط هذه العوامل بحاجة الفرد التدريبية.

البرامج التدريبية وأهدافها

مع انتشار ظاهرة العولمة، بالإضافة إلى ازدياد المنافسة على السلع والخدمات في سوق العمل أو حتى فرص الاستثمار بين الدول والمؤسسات، ناهيك عن التطور وعدم استقرار البيئة كل هذه العوامل زادت من حجم التحديات التي تواجهها المؤسسة في تحقيق أهدافها. ومن هنا، يقوم مديري الموارد البشرية باتخاذ القرارات الضرورية لمواجهة التغيرات التي تحدث على مستوى البيئة الخارجية والداخلية، وبالتأكيد يقوم التجديد المستمر في التكنولوجيا والتغيير في طبيعة العمل وأجراءاته على جعل الموارد البشرية غير قادرة على أداء الوظائف والمهام الموكلة لها بالفعالية اللازمة، ما لم يستمر تكيفها وتنميتها بالنظر إلى المعطيات الجديدة التي تحتاجها المؤسسة (الشرجي وعلي، 2018).

ويعتمد تطوير كفاءة الموظفين الإداريين على تحديث اتجاهاتهم وفقاً للمتغيرات التي تحدث في منظمات الأعمال، وذلك من خلال تبني البرامج التدريبية التي تعتبر من أهم استراتيجيات إدارة الموارد البشرية، لدورها المحوري في تطوير موارد المؤسسة وإكسابها المعارف والمهارات الحديثة، وتعتبر البرامج التدريبية استجابة لمتغيرات عديدة كاستيعاب موظفين جدد أو إعادة التنظيم بما يشمل تعديل الاختصاصات أو جلب أنشطة جديدة، أو استجابة لتعديل في سياسات وإجراءات العمل أو تجهيزاته، أي ما يتعلق بالتطوير التكنولوجي. وتقوم البرامج التدريبية على علاج ظواهر سلبية كزيادة الغياب، والتمارض، وحوادث وإصابات العمل، ومعدل دوران العمالة، وإضافة إلى تزايد أعطال التجهيزات، بالإضافة لمواجهة شكاوى وظواهر أخرى قد عجزت قدرة التدريب على علاجها (مصطفى، 2002).

وأشار حيدر وحلوي (2018) بأن المنظمات على المستوى العالمي تقوم بتسجيل موظفيها في البرامج التدريبية؛ لتعزيز مهاراتهم ومعارفهم وقدراتهم، لدورها الكبير في تلبية احتياجات موظفيها، وتركز المؤسسات عند تصميم البرامج التدريبية على تزويد الموارد البشرية بفرص لتطوير مهاراتهم العامة، حيث تهدف هذه البرامج إلى توفير التقنية، والتطوير التنظيمي، والتطوير الإداري، والتطوير الوظيفي بالإضافة إلى التدريب على التطوير الإشرافي. وآلا تقتصر هذه البرامج على الموظفين ذوي المستوى المتدني فقط، إنما يتضمن المديرين والمشرفين أيضاً، لتعزيز المهارات اللازمة لأداء مهامهم بالشكل الصحيح لأدوارهم.

والهدف الرئيسي من البرامج التدريبية هو التأكد من توافر القوى العاملة الماهرة والمؤهلة بأفضل المهارات والمعلومات لخدمة المنظمة، بالإضافة الى ذلك، هناك أربعة أهداف أخرى وهي: أهداف فردية، وأهداف تنظيمية، وأهداف وظيفية، وأهداف اجتماعية. (Denise and Griffin, 2011).

كذلك يهدف البرنامج التدريبي بأشكاله وأساليبه ومستوياته المختلفة إلى زيادة العائدات، من استثمار رأس المال البشري، وإكساب الأفراد المعنيين المعرفة أو المهارات التي تؤدي بالمحصلة إلى الارتقاء بمستوى أدائهم في العمل، بمعنى أن التدريب يهدف في نهاية المطاف إلى تقليص الفجوة القائمة بين المعرفة أو المهارات الموجودة فعلاً لدى الأفراد المعنيين قبل التدريب من جهة، والمعلومات المعرفية أو المهارات التي من الضروري أن يكتسبها أولئك الأفراد من جهة ثانية، وتهدف العملية التدريبية إلى تزويد المتدرب الذي يمتلك قدرات ومهارات وتوجهات وميول لتجاوز النقص في المعرفة في المجال التقني أو الإداري المحدد، الذي تعالجه العملية التدريبية (غنيم، 2008) وأشار الشرعة (2014) بأن البرامج التدريبية تهدف إلى اكتساب المهارات والاتجاهات والسلوكيات المرغوبة والمطلوبة للعاملين في المؤسسة لزيادة أدائهم وكفاءتهم لتحقيق الأهداف الرئيسية التالية:

- تنمية وزيادة ولاء وانتماء العاملين للمنظمة وزيادة ترغيبهم للعمل.
- ضمان أداء المهام بفعالية أكبر ومعالجة الخلل بين معايير الأداء المطلوبة والأداء الفعلي للعاملين.
- مساعدة العاملين داخل المنظمة على تأدية الواجبات المطلوبة منهم بأفضل الطرق وبالكفاءة والفعالية المرغوبة.
- وقاية وحماية العاملين من الوقوع في الأخطاء أثناء تأدية مهامهم ووظائفهم اليومية وتقليل حوادث العمل.
- توفير الدافع الذاتي لدى العاملين لزيادة كفاءتهم وتحسين أدائهم من خلال توعيتهم بأهداف المنظمة وسياساتها واستراتيجيتها على المدى القصير والطويل.
- رفع الروح المعنوية للعاملين في العمل وتنمية مهاراتهم ومعلوماتهم خلال فترة التدريب ليعطيهم إحساساً داخلياً بالأمان والأهمية مما قد يساهم في تقليل معدل دوران العمل.
- زيادة مهارات وقدرات العاملين وتزويدهم بمقومات تؤهلهم لتقلد مناصب وظيفية أعلى والاطلاع على كل ما هو حديث في مجال التطور التكنولوجي والعلمي وما يترتب عليه من تطور في نوع وأساليب العمل.

تصميم البرامج التدريبية للأفراد العاملين في الجامعات:

لكي يتم تصميم واختيار البرامج التدريبية يجب على القائمين عليه في البداية أن يقوموا أولاً بتحديد مجال عملية التعليم التي يمر بها المتدرب وفق خطة مدروسة، بما يتلائم مع المسمى الوظيفي والخبرات المراد إكسابها للمتدرب وذلك حتى تزيد حصيلة المتدرب منها، وحتى ترتفع بأدائه وسلوكه الوظيفي إلى المستوى المرغوب فيه، ويتم اختيار الدورات التدريبية بناءً على الاحتياجات الفعلية التي تتوافق مع متطلبات العمل الذي يقوم به الأفراد العاملين، ولكن يتطلب من المسؤولين عن اختيار البرامج التدريبية الأخذ بعين الاعتبار مضمون الدورات التدريبية بما يتوافق مع حل المشكلات وتحقيق الأهداف التي أقيمت هذه البرامج من أجلها (عساف، 2004).

هناك مجموعة من العوامل المؤثرة على شكل وتنظيم إدارة البرامج التدريبية في الجامعات والتي يمكن إيجازها فيما يلي:
أولاً: طبيعة الأنشطة وتنوعها ومدى تماثلها مع الأهداف المرجو تحقيقها: إن التنوع والتعدد يتطلب معه إدارة تدريبية نشطة وملمة بجميع الأوجه التي تتطلبها العملية التدريبية، فالتدريب في الجامعات متنوع بحيث يتطلب تخصصاً كاملاً

وبياناً واضحاً في أنشطة إدارة التدريب، فهناك التدريب الإداري، والتنمية الإدارية كبرنامج تطوير أداء ومهارات القيادات الإدارية، وبرنامج الشؤون القانونية، وبرنامج التدريب المهني لدوائر الإسكان والخدمات.

ثانياً: إيمان الإدارة العليا وقناعتها بأهمية التدريب: إن قناعة الإدارة العليا في الجامعات يزيد من قيمة هذا النشاط، ويفضي عليه وزناً أعلى من الأنشطة الأخرى ولذا يتأثر بطبيعة التبعية الإدارية لنشاط التدريب، ودرجة المستوى الإداري واقتناع الموظفين في الجامعات بهذا النشاط من عدمه؛ حيث لا تكتمل جهود الأفراد إلا إذا كان هناك تأييد من الإدارة العليا لتسهيل مهامهم، وفي حالة الاهتمام بالتدريب على مستوى الجامعات فقد يتم إنشاء مراكز تدريبية وتكون لها قيمة اعتبارية هامة، وخصوصية متميزة، وترتبط تنظيمياً مع السلطة العليا (عساف، 2004).

ثالثاً: كفاءة هيئة التدريب: يتأثر بمدى كفاءة القائمين على هذا النشاط ومدى قدرتهم على إتباع الأسلوب العلمي في تخطيط التدريب وتنظيمه ومتابعة نتائجه، وفي حال ضعف قدرات القائمين على إدارة التدريب الإدارية والشخصية يؤدي إلى انهيار مكانة التدريب التنظيمية داخل الجامعة رابعاً: الإمكانيات المادية: إن توفر الإمكانيات المادية والتسهيلات المساعدة للعملية التدريبية يؤثر بالتأكيد على مكانة وهيبة وهيئة هذا النشاط الحيوي، وحتى تكون العملية التدريبية محققة لأهدافها فيجب أن تكون هذه الأهداف واضحة ومحددة وواقعية يمكن تحقيقها، وتعمل على اختصار الفجوة بين موقف المتدرب من حيث المعلومات والمهارات والاتجاهات، وبين الوضع الذي نتطلع إليه بعد تعرض المتدرب لهذه الخبرات التدريبية، ويجب أن تكون هذه الأهداف قابلة للملاحظة والتقييم.

أسباب فشل البرامج التدريبية

إن عدم الانسجام والترابط بين تحديد الاحتياجات التدريبية وبين أهداف العملية التدريبية التي ترمي إليها المؤسسات التعليمية، وعدم وجود المعايير المناسبة في تحديد هذه الاحتياجات، يؤثر على بشكل مباشر على آلية وتنفيذ وتقييم البرامج التدريبية، بالإضافة إلى عدم الالتزام بتحديد معايير واضحة ومناسبة للاحتياجات التدريبية يؤدي لقيام الجامعات أو المراكز التدريبية التي تقوم بتنفيذ البرامج التدريبية لا حاجة إليها أصلاً، مما يزيد في تعميق الفجوة بين محتوى البرامج التدريبية وأهداف العملية التدريبية للجامعة، وهذا يجعلنا نخلص إلى أن فعالية تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقييم البرامج التدريبية تعتمد بالدرجة الأولى على فعالية عملية تحديد الاحتياجات التدريبية حيث يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب ومن يحتاج إلى التدريب وتقرير مستوى الأداء المطلوب وبالنتيجة تقرير أهداف البرامج التدريبية بدقة ومعرفة الكفايات والمهارات المطلوب اكتسابها الأمر الذي يؤدي إلى نجاح العملية التدريبية في تحقيق أهدافها المتوخاة وأنها تمثل المدخل الرئيسي لنجاح العملية التدريبية (الرفاعي، 2000). إن نجاح التدريب ليس مجرد عقد دورة تدريبية، فهدف الدورة التدريبية هو تنمية مهارات المتدربين وزيادة معرفتهم بما يفيدهم في عملهم وحياتهم، وبالتالي فإن عدم قدرة المتدربين على الاستفادة من الدورة التدريبية يعتبر فشلاً لها، ومن أسباب فشل الدورة التدريبية ما يلي (مرسي، 2003):

- الدورة التدريبية لا علاقة لها بالعمل: فكثير من الدورات تُعقد لمجرد استهلاك ميزانية التدريب دون الاهتمام باختيار الدورات المناسبة ودراسة الاحتياجات التدريبية.
- الدورة التدريبية نظرية جداً: قد يكون المدرب على دراية بالخلفية النظرية لموضوع التدريب، ولكنه ليس له خبرة عملية في الموضوع وبالتالي يفشل في تنمية المهارات العملية التي يحتاجها المتدربون.

- المتدربين تم اختيارهم حسب أهواء المدير وليس حسب حاجة العمل الفعلية: البعض يعتبر الدورة التدريبية من قبيل الجائزة التي يعطيها المدير لمن يحب وبالتالي تجد شخصا لا علاقة له بموضوع التدريب يحضر الدورة التدريبية بينما الموظف الذي يحتاجها في عمله لا يحضرها.
- المتدربون ليس لديهم رغبة في التعلم: البد من التأكد من قابلية المتدربين للتدريب فبعض المديرين لن يغير أساليبه الإدارية ولو حضر مئات الدورات الإدارية لأنه لا يظن أن نظريات الإدارة يمكن تطبيقها في عالمه.
- المادة التدريبية سيئة: كثير من المدربين يحاول استغلال المادة التدريبية التي يملكها ولا يحاول تغييرها حسب نوعية المتدربين. هذا يكون له تأثير سيء فالمتدرب يريد مثال قريبا لواقعه. بل الكثير من المدربين يستخدم مادة تدريبية منقولة من شبكة الانترنت وبالتالي تكون الأمثلة من واقع آخر وبيئة مختلفة وتكون المادة التدريبية غير مناسبة للمدرب ولا للمتدرب.
- المدرب غير قادر على توصيل المعلومات أو تنمية المهارات: قد يكون سبب الفشل هو عدم قدرة المدرب على شرح الموضوع واستخدام أساليب التدريب.
- المدرب ليس مهتما بتدريب المتدربين: يجب أن يكون المدرب حريصا على خروج المتدربين وقد اكتسبوا المهارات التي يحتاجونها.

التطوير المهني:

إن عملية التطوير المهني للمعلمين تعد من العمليات الهامة في ظل إصلاح مفهوم التعليم وذلك في إطار التوجه نحو جعل الطالب محورا للعملية التعليمية التعليمية.

مفهوم التطوير المهني:

ظهرت العديد من التعريفات لموضوع التطوير المهني وقد اختلفت هذه التعريفات حسب تفكير هؤلاء الباحثين، ومن هذه التعريفات أن التطوير المهني يعني: "عملية التنمية لشخصية الفرد واكسابهم الاتجاهات الايجابية نحو المجتمع وثقافته، وتزويد بكل الخبرات والمهارات التي تمكنه من أداء دوره في الوظيفة وبما يؤدي لتحقيق نتائج ايجابية (الصيفي، 2009). كما عرف التطوير المهني بأنه: "المساعدة لتعلم جميع الطلبة من خلال تقديم تعليم ذو جودة عالية تتمركز نحو المتعلم من خلال اكساب الفرد المهارات والخبرات اللازمة لذلك (الحارثي، 2003). وتعرف الباحثة التطوير المهني بأنه: "هي عملية التعلم مدى الحياة من خلال الانشطة التعاونية التي يمارسها أطراف العملية التعليمية، أو أنها فرص مناسبة للتعلم والتعليم والتي يحتاج لها المعلمون لتطوير الفهم في مجالات التخصص وتدريبها وما يجب مأن يقوموا به تجاه الطلبة.

أهمية التطوير المهني:

يعتبر التطوير المهني جزء رئيسي في جميع المهن وذلك نتيجة للتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في التكنولوجيا واللوائح، وزيادة التخصصات المهنية، بالإضافة إلى التعقيدات والتكاملات في مجالات العمل المختلفة، وفيما يلي أهم النقاط التي تبرز أهمية التطوير المهني (الصيفي، 2009):

1. الحصول على قدر كبير من الكفاءة والمهارة في تنفيذ متطلبات المهنة بمستوى عالي من الجودة
2. العمل على تطوير وتحسين الوعي للمهنيين في المجالات المختلفة من خلال فرص التفاعل التي تساعد على النمو المهني والشخصي

3. اكتساب مهارات جديدة وتحسين المهارات الخاصة للنجاح في العمل
4. يهدف التطوير المهني إلى الحفاظ على مستوى عالي من المعرفة ومعايير الأداء المهني، وتقديم خدمات احترافية بجودة عالية
5. تقديم مجموعة من الأنشطة العلمية التي تساهم بشكل كبير في تثبيت مفاهيم علمية، ورفع مستوى الأداء الوظيفي وتعزيز المهارات المهنية

آليات التطوير المهني:

انطلاقاً من الأسس التي تبنتها الجامعات فإن الكليات تعنى بإعداد عضو هيئة التدريس وبعض الكوادر في ضوء الأهداف الآتية (ياغي، 2018):

أولاً: في مجال إعداد عضو هيئة التدريس:

1. إعداد أعضاء هيئة التدريس المؤهلين تأهيلاً علمياً ومهنياً للقيام بالتدريس في الجامعات بجميع تخصصاتها.
2. تزويد أعضاء هيئة التدريس بالمهارات اللازمة التي يمكن من خلالها انجاز المهمات.

ثانياً: في مجال إعداد الكوادر الأخرى:

1. إعداد أخصائي المكتبات.
2. إعداد أخصائي تكنولوجيا التعليم.

ثالثاً: في مجال البحث العلمي:

1. تصميم وإجراء البحوث المتصلة اتصالاً مباشراً بمشكلات النظام التربوي وذلك من خلال لجان البحوث التطبيقية بالأقسام العلمية ولجنة البحوث التطبيقية بالكلية.
2. تشجيع إسلامية المعرفة وذلك من خلال إجراء البحوث التي تصبغ المناهج الدراسية بالصبغة الإسلامية.
3. توفير المعلومات البحثية من خلال الاتصال بمراكز البحوث وشبكات المعلومات التربوية وشبكات الإنترنت عن طريق الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
4. نشر الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحوث والترجمة من خلال إصدار مجلة علمية محكمة "مجلة التربية الأساسية" (الصيفي، 2009).

الدراسات السابقة ذات الصلة:

وأجرت بوزقاطة (2019) دراسة هدفت إلى إبراز أثر التدريب على أداء الموظفين بمديرية جامعة محمد خيضر، بسكرة، حيث سعت الدراسة من خلال تحليل الاستبيانات إلى إظهار مدى مساهمة التدريب في التأثير على أداء الموظفين في المؤسسة محل الدراسة، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي والتحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم توزيع استبانة على (60) موظف ولغرض جمع البيانات من أفراد العينة المتمثلة في الموظفين الإداريين التابعين لمديرية جامعة محمد خيضر بسكرة وكان من أبرز النتائج وجود علاقة قوية بين التدريب والأداء، كما توجد أيضاً علاقة بين أبعاد التدريب وأبعاد أداء العاملين.

وأجرى المطلب دراسة (2018) هدفت التعرف إلى أثر البرامج التدريبية على تنمية مهارات العاملين في المؤسسات الحكومية بولاية الخرطوم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع البيانات،

وتكونت عينة الدراسة من (93) فرداً من العاملين في المؤسسات المختلفة، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أن تقييم البرامج التدريبية المقدمة يساعد في تحسين جوده وفعالية التدريب للأفراد.

وأجرى الجهني (2017) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية الدورات التدريبية التي تقدمها عمادة التطوير الجامعي في تحسين أداء الموظفين بجامعة طيبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من الموظفين في الجهاز الإداري في جامعة طيبة والبالغ عددهم (130) موظفاً وفقاً للبيانات المسجلة في عمادة التطوير، وتم توزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة، وتم واسترجاع (105) استبانة، وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة من التدريب في مهارات التدريس كانت منخفضة، وأظهرت النتائج أيضاً انخفاض كفاءة المدربين القائمين على تنفيذ الدورات التدريبية.

أجرى موسى (2016) دراسة هدفت التعرف إلى تصور مقترح لتطوير البرامج التدريبية المقدمة من مركز التدريب وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود للمتدربين، واستخدام المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من (883) من منسوبي القطاعات الأمنية بالرياض، وتكونت عينة الدراسة من (204) من منسوبي القطاعات الأمنية، ومن أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة بناء نظام فعال لمتابعة وتقييم البرامج التدريبية المقدمة للقطاعات الأمنية بالرياض، وإيجاد آلية لعمل تقييم شامل لتلك البرامج التدريبية، والاهتمام بطرق تحديد الاحتياجات التدريبية، وإشراك جهات التدريب مع الجهات المستفيدة لتحديد الاحتياجات وفق أسس موضوعية، وتشكيل لجنة من مسؤولي القطاعات الأمنية ومسؤولي مركز التدريب وخدمة المجتمع مسؤوليتها تنفيذ برامج تدريبية وفق متطلبات تلك القطاعات الأمنية.

أجرى المزارى والمومني (Almzary, & Momany, 2015) دراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات القادة الإداريين والموظفين الإداريين فيما يتعلق بالدورات التدريبية المقدمة، وكذلك تأثير التدريب على الأداء الوظيفي للموظفين في جامعة اليرموك في الأردن، واشتملت الدراسة على استبانتين، الاستبيان الأول يتعلق بالاتجاهات نحو مكونات البرامج التدريبية وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين مأخوذتين من مجتمع الدراسة ضمت القيادات الإدارية والموظفين في جامعة اليرموك المجموعة الأولى (40) فرداً ضمت القيادات الإدارية في اليرموك العمداء ورؤساء الأقسام، المجموعة الثانية (40) موظفاً من الموظفين الإداريين، وأشارت النتائج إلى أن الدورات التدريبية تتعلق بالاحتياجات التدريبية للموظفين بدرجة متوسطة، وأن هناك عدة شروط تحدد اختيار الموظفين المؤهلين للتدريب، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين التدريب الفعال والأداء الوظيفي للموظفين.

وسعت دراسة أنجل (Angela, 2014) التعرف إلى آثار التدريب على أداء العاملين: دراسة حالة العاملين في مكتب الدعم في بعثة الأمم المتحدة في الصومال، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع البحث من (144) عاملاً في البعثة، وتم اختيار عينة عشوائية مؤلفة من (45) عاملاً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: التدريب يؤثر على أداء العاملين من خلال الأثر الإيجابي لدمج العاملين في عمليتي التغيير والإبداع، والأداء الأفضل وزيادة الدافعية نحو العمل، وأن التدريب يرفع أداء العاملين عن طريق التأثير الإيجابي على مستوى تحفيزهم عندما يشعرون بالتميز والاهتمام من قبل المنظمة، ومساعدتهم على تحقيق أهداف المنظمة، والمساهمة في تطوير صفاتهم القيادية الإيجابية، وتحفيزهم لأداء العمل، وزيادة رضاهم عن العمل، وتمكينهم من استخدام مهاراتهم الخاصة، وتوفير فرص أفضل لزيادة الأجور والترقية عن طريق التأثير في نشاطات العمل.

دراسة أبو لبن (2020) والتي هدفت الكشف عن آلية التطوير المهني الفلسطيني ونحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من جميع

المعلمين والمعلمات في قطاع غزة، وتكونت العينة من (330) معلماً ومعلمة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة وبعد اجراء المعالجة الاحصائية توصلت الدراسة لوجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات التطوير المهني لدى المعلمين في فلسطين في استخدام مستحدثات التكنولوجيا تعزى للمتغيرات الديموغرافية، وقد أوصت الدراسة لضرورة تدريب المعلمين على المستحدثات التكنولوجية.

دراسة الناجم (2018) التي هدفت لوضع تصور مقترح لتطوير اداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات العصر الوصفي التحليلي من خلال عينة تكونت من (68) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات، وبعد اجراء المعالجة الاحصائية توصلت الدراسة لوجود اثر ايجابي للبرنامج المقترح في اتقان المعلمين عينة البحث لمهارات التقنية الرقمية وتحسين اتجاهاتهم نحوها.

دراسة جنوي (Jennwu et al, 2018) والتي هدفت لقياس فيما اذا كانت الجودة التعليمية واحدة من العوامل المهمة التي تدعم الإنتاجية والتنافسية والنمو الاقتصادي، ومن خلال لعب المعلمين للدور البارز في ضمان جودة التعليم، لذلك أصبح إعداد المعلم مهنيًا يحظى بأهمية متزايدة. استخدم الباحثون المنهج البحثي المكون من مرحلتين لتقييم الأداء المهني للمعلمين قبل الخدمة في تايوان، و(14) مقابلة بناءً على آراء الخبراء وداء مراجعة لتقييم الأداء المهني للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من 14 معلماً. توصلت الدراسة إلى أن نظام تقييم الأداء يُعزّز من جودة وتطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس المهنية الثانوية ويخدم كنموذج مفيد لدول أخرى وفي قطاعات أخرى من خلال التدريب والتأهيل. دراسة أبو سردانه (2017) والتي هدفت الكشف عن فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، تم استخدام المنهج والوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس والمشرفين التربويين في الأردن، أما العينة فتكونت من (230) مديراً ومشرفاً تربوياً، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة وبعد اجراء المعالجة الإحصائية، توصلت الدراسة الى أن محاور برنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة في تحسين ممارسات المعلمين الصفية كانت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المشرفين والمديرين.

المنهجية والإجراءات

سيشمل هذا الفصل شرحاً لمنهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، والأدوات المستخدمة مرفقة بصدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية التي ستستخدم في معالجة البيانات لإستخراج النتائج، وستقوم الباحثة بوصف الإجراءات لتقنين أدوات الدراسة وتطبيقها.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، لملائمته لأهداف الدراسة الحالية.

مصادر جمع البيانات :

المصادر الأولية: الاستبانة التي تم التأكد من دلالات صدقها وثباتها.

المصادر الثانوية: قامت الباحثة بالرجوع إلى الدراسات السابقة التي نشرت في المؤتمرات والمجلات المحكمة في موضوع البحث، بالإضافة إلى الكتب والتقارير والمواقع الالكترونية التي تطرقت لموضوع الدراسة ضمناً أو صراحةً، سواء أكان ذلك كلاً أو جزءاً بالرغم من أنه لم يتمكن الباحث من إيجاد أي دراسة سابقة نشرت باللغة العربية قد تطرقت لموضوع البحث صراحةً أو ضمناً، وإن تغيرت عينة الدراسة أو زمن إجرائها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية، والبالغ عددهم (280) عضو هيئة تدريس وإداري في العام الدراسي 2021/2022 (موقع جامعة عمان العربية، 2022)، وكانت العينة نفس مجتمع الدراسة، وقد تم توزيع (280) استبانة استرد منها (269) استبانة لصالحة للتحليل بنسبة (96%) وهي نسبة مناسبة لغايات التحليل.

وصف خصائص عينة الدراسة

تهدف هذه الجزئية من الدراسة إلى إظهار التكرارات وكذلك النسب المئوية للخصائص الشخصية للأفراد المجيبين والمتعلق بالجزء الأول من الاستبانة وفيما يلي توضيح لإجابات العينة.

1. الجنس:

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية المحددة لأفراد عينة الدراسة حسب الجنس

النسبة المئوية	التكرار	الفئة
55%	148	ذكور
45%	121	إناث
100%	269	المجموع

أظهرت نتائج الجدول (1) أن (55%) من أفراد العينة للدراسة من الذكور، وعددهم (148) فرداً، تليها (45%) من أفراد عينة الدراسة من الإناث وعددهم (121) فرداً.

2. فئة الموظف:

جدول (2) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب فئة الموظف

النسبة المئوية	التكرار	الفئة
55.3%	149	أكاديمي
44.7%	120	إداري
100%	269	المجموع

أظهرت نتائج الجدول (2) أن (55.3%) من أفراد العينة للدراسة لفئة أكاديمي وعددهم (149) فرداً، أما فئة إداري فبلغت التكرارات (120) تكراراً بنسبة مئوية (44.7%).

سنوات الخبرة:

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

النسبة المئوية	التكرار	الفئات
3.7%	10	أقل من 5 سنوات
96.3%	259	5 سنوات فأكثر
100%	269	المجموع

أظهرت نتائج الجدول (3) أن (96.3%) من أفراد عينة الدراسة سنوات الخبرة لديهم أكثر من 5 سنوات، وعددهم (259) فرداً، بينما (3.7%) منها أقل من 5 سنوات وعددهم (10) أفراد.

أداتا الدراسة:

الاداة الاولى: فعالية برامج التدريب:

تم تطوير اداة لهذه الدراسة في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها، وهي الاستبانة التي تم التأكد من دلالات صدقها وثباتها وبناءً على الدراسات السابقة والإطار النظري لموضوع الدراسة، مثل دراسات: النصيري (2019) ودراسة محمد وعبد الغني (2018). ودراسة بوزرقاطه (2019) ودراسة عباس (2018)، وستكون الاستبانة مكونة من أربعة مجالات، وهي: تحديد الاحتياجات التدريبية للموظفين الإداريين والمدرسين، ومجال اختيار المتدربين، ومجال تصميم الدورات التدريبية المقدمة، ومجال تقييم الدورات التدريبية.

صدق أداة الدراسة الاولى:

لغايات اختبار صدق Validity أداة الدراسة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين الأكاديميين، وعددهم (8) من ذوي الاختصاص في عدد من الجامعات الأردنية برتبة أستاذ وأستاذ مشارك وذلك من أجل التعرف إلى صدق الأداء لمساعدة الباحث على معالجة مشكلة الدراسة، وكذلك التأكد من سلامة لغتها، وانسجام فقراتها مع أهداف الدراسة، وذلك بغرض معرفة آرائهم والاستفادة من خبراتهم، وللتأكد من درجة ملائمة صياغة الفقرات لغوياً، ومحتوى الأسئلة ومدى شموليتها وتغطيتها للموضوع المبحوث، وإبداء أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة، سواء أكان بالحذف أم بالإضافة أم التغيير، وقد أخذ الباحث بملاحظات السادة المحكمين.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من مدى ثبات الاداة المستخدمة في قياس المتغيرات التي تشتمل عليها الاستبانة، من خلال احتساب قيمة معامل كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha Coefficient) حيث تكون النتيجة مقبولة إحصائياً إذا كانت قيمته أكبر من (0.70)، وكلما اقتربت القيمة من (1) واحد دلّ ذلك على درجات ثبات أعلى لأداة الدراسة. وكما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4) قيم معامل الاتساق الداخلي (Cronbach Alpha) لفقرات فاعلية البرنامج التدريبي

المجال	عدد الفقرات	Cronbach Alpha
فاعلية برنامج التدريب	80	0.837
الاحتياجات التدريبية	18	0.787
المدرّب	17	0.779
المادة التدريبية	19	0.797
التسهيلات العامة	9	0.896
تقييم البرامج التدريبية	17	0.837

بناءً إلى المعلومات الواردة في الجدول (4) يلاحظ أن نتيجة كرونباخ الفا والتي تراوحت بين (0.779-0.904)، لذا يمكن وصف أداة الدراسة بالثبات، وأن البيانات التي تم الحصول عليها.

الاداة الثانية: التطوير المهني:

تم تطوير اداة لهذه الدراسة في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها، وهي الاستبانة التي تم التأكد من دلالات صدقها وثباتها وبناءً على الدراسات السابقة والإطار النظري لموضوع الدراسة، مثل دراسات: النصيري (2019) ودراسة محمد وعبد الغني (2018). ودراسة بوزرقاطه (2019) ودراسة عباس (2018)، وستكون الاستبانة مكونة من أربعة مجالات، وهي: تحديد الاحتياجات التدريبية للموظفين الإداريين والمدرسين، ومجال اختيار المتدربين، ومجال تصميم الدورات التدريبية المقدمة، ومجال تقييم الدورات التدريبية.

نتائج الدراسة

يستعرض الباحث فيما يلي نتائج الدراسة بعد استخراج النتائج ثم تحليلها بواسطة برنامج (SPSS) وكما يلي:
نتائج تحليل السؤال الأول: ما فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية من وجهة نظرهم؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية من وجهة نظرهم والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية من وجهة نظرهم

رقم الفقرة في الاداة	المجالات	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
1	المدرّب	18	3.44	1.13	1	متوسطة
2	الاحتياجات التدريبية	17	3.45	1.12	2	متوسطة
3	التسهيلات العامة	19	3.42	0.96	3	متوسطة
4	المادة التدريبية	9	3.43	0.97	4	متوسطة
5	تقييم البرامج التدريبية	17	3.26	0.96	5	متوسطة
	الدرجة الكلية		3.40	1.03		متوسطة

يشير الجدول (6) إلى أن فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية من وجهة نظرهم كانت متوسطة إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.26-3.45).

وفيما يلي عرض للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال:

أولاً: فاعلية برامج التدريب:

تبين الجداول التالية الانحراف المعياري والوسط الحسابي والترتيب لإجابات المبحوثين نحو فاعلية برامج التدريب لكل بعد وكما يلي:
الاحتياجات التدريبية:

الجدول رقم (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات الأفراد عينة الدراسة نحو الاحتياجات التدريبية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	يتم رصد الاحتياجات التدريبية للمتدربين من خلال الملاحظة الميدانية لمديريهم المباشر.	4.01	1.10	مرتفعة
2	يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في الجامعة بالاعتماد على أسس محددة.	3.57	1.04	متوسطة
3	يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين بناءً على تقييم أدائهم داخل العمل.	3.51	1.05	متوسطة
4	يتم اختيار المتدربين الملتحقين بالبرامج التدريبية حسب معايير واضحة.	3.48	1.08	متوسطة
5	الاحتياجات التدريبية للمتدربين يتم تحديدها من خلال مقارنة أدائهم الفعلي مع الأداء المتوقع منهم في العمل.	3.48	1.14	متوسطة
6	يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين حسب احتياجات العمل الطارئة في الجامعة.	3.43	1.22	متوسطة
7	يتقرر الحاجة إلى البرامج التدريبية عند استحداث وظائف جديدة في الجامعة.	3.42	1.00	متوسطة
8	تحدد الاحتياجات التدريبية في الجامعة بناءً على درجة المتدربين الوظيفية.	3.41	1.21	متوسطة
9	يتم طلب تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في الجامعة بشكل دوري ومستمر.	3.40	1.15	متوسطة

متوسطة	1.10	3.39	تحدد الاحتياجات التدريبية للعاملين في الجامعة من خلال تتسيب الأقسام الأكاديمية والدوائر الإدارية.	10
متوسطة	1.05	3.38	تحدد الجامعة الاحتياجات التدريبية للعاملين فيها بما يلبي متطلبات تطوير العمل.	11
متوسطة	1.14	3.37	الفترة الزمنية بين تحديد الاحتياجات التدريبية وبين تنفيذ البرامج التدريبية تتسم بالكفاية.	12
متوسطة	1.04	3.36	نتيح الجامعة للعاملين فرص التعلم والتدريب المستمر في مجال العمل الإداري والأكاديمي.	13
متوسطة	1.22	3.35	يتم تقرير الاحتياجات التدريبية بناءً على حاجة العاملين الشخصية والمهنية.	14
متوسطة	1.22	3.34	تتساوى الفرص بين العاملين في الجامعة لحضور البرامج التدريبية.	15
متوسطة	1.22	3.33	يتم التسيب بالاحتياجات التدريبية للعاملين في الجامعة في ضوء (ضعفهم) في تنفيذ بعض المهام الإدارية والأكاديمية التي يكلفون بها.	16
متوسطة	1.22	3.32	يتم كتابة البرامج التدريبية المطلوب تنفيذها على نماذج معتمدة بذلك.	17
متوسطة	1.22	3.31	تقوم الجامعة أحياناً بتحديد وتنفيذ البرامج التدريبية بناءً على الأوضاع العالمية المستجدة.	18
متوسطة	1.13	3.44	المؤشر الكلي	

يلاحظ في الجدول (7) أن هذا المجال حقق وسطاً حسابياً (3.44) من مساحة المقياس الكلي، وهو ما يشير إلى أن مستوى الاحتياجات التدريبية قد جاء ضمن المستوى المتوسط وذلك من وجهة نظر أفراد العينة. لقد تبين من النتائج أن الفقرة رقم (1) والتي نصت على " يتم رصد الاحتياجات التدريبية للمتدربين من خلال الملاحظة الميدانية لمديريهم المباشر. " قد احتلت الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (4.01) وبدرجة مرتفعة من الموافقة وانحراف معياري مقداره (1.10)، ومن ناحية أخرى حصلت الفقرة رقم (18) والتي تنص على " تقوم الجامعة أحياناً بتحديد وتنفيذ البرامج التدريبية بناءً على الأوضاع العالمية المستجدة. " على أقل المتوسطات الحسابية والذي بلغ (3.31) وبدرجة متوسطة من الموافقة وانحراف معياري مقداره (1.22).

نتائج تحليل السؤال الثاني: ما مستوى التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية من وجهة نظرهم؟.

مستوى التطوير المهني:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية.

الجدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التطوير المهني

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	تقديم أفكار إبداعية في مجال التخصص في العمل.	3.94	0.92	مرتفعة
2	مواكبة المتغيرات الحديثة في مجال التكنولوجيا والبحث والمنصات الإلكترونية.	3.92	1.05	مرتفعة
3	التكامل والتنسيق في العمل لتحقيق الأهداف المنشودة.	3.60	1.09	متوسطة
4	تقبل التغيير وممارسته داخل الجامعة.	3.58	1.03	متوسطة
5	معرفة طبيعة وإجراءات وتعليمات العمل داخل الجامعة.	3.56	1.18	متوسطة
6	التشجيع على المشاركة في المؤتمرات العلمية والندوات وورش العمل داخل الجامعة وخارجها حسب تخصصات العمل.	3.40	1.02	متوسطة
7	العمل على رفع جودة العمل وتحسين الأداء.	3.39	1.02	متوسطة

متوسطة	1.00	3.38	تطوير المهارات والقدرات الذاتية والمهنية لتطبيقها في العمل.	8
متوسطة	1.13	3.37	تفعيل استخدام الوسائل التقنية والتكنولوجية الحديثة في العمل الإداري والأكاديمي.	9
متوسطة	1.14	3.36	بناء فرق العمل في الجامعة لإنجاز الأعمال المطلوبة.	10
متوسطة	1.09	3.35	التقييم المستمر لجميع الأعمال الإدارية والأكاديمية أثناء تنفيذ المهام.	11
متوسطة	1.06	3.34	إستغلال خبرات وطاقت العاملين لناحية تنفيذ المهام المطلوبة.	12
متوسطة	1.10	3.33	تعزيز دافعية التعلم والتطوير الذاتي للعاملين في الجامعة.	13
متوسطة	1.00	3.38	متابعة المستجدات الحديثة في عمليات الإتصال الإداري والأكاديمي.	14
متوسطة	1.11	3.32	إقتراح البدائل والحلول المناسبة للمشاكل المتعلقة بالعمل.	15
متوسطة	1.10	3.31	التشارك مع الزملاء في عملية تحسين العمل الإداري والأكاديمي.	16
متوسطة	1.00	3.30	تطبيق المهارات والمعارف التدريبية التي تم اكتسابها لتحسين جودة العمل.	17
متوسطة	1.13	3.29	وضع الخطط التنفيذية للعمل بما يتلائم مع الأهداف الموضوعية.	18
متوسطة	1.14	3.28	تعزيز التعاون والعمل بروح الفريق الواحد بين العاملين.	19
متوسطة	1.09	3.27	تشجيع الالتحاق بالبرامج التدريبية الحديثة التي تنمي القدرات والمهارات الإدارية والأكاديمية الخاصة في العمل.	20
متوسطة	1.06	3.26	إستثمار عمليات التقييم لتحسين الأداء.	21
متوسطة	1.10	3.25	تبادل الخبرات والمهارات بين الزملاء في العمل.	22
متوسطة	1.00	3.24	إنجاز كافة المهام الموكلة للعاملين بشكل متقن وسريع.	23
متوسطة	1.11	3.23	التمكن من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة.	24
متوسطة	1.10	3.22	استخدام التكنولوجيا في جمع المعلومات ونقلها في مجال العمل.	25
متوسطة	1.00	3.21	التمكن من مهارات التبادل المعرفي والمهاري عبر المنصات الإلكترونية.	26
متوسطة	1.13	3.20	القدرة على استخدام وسائط التخزين الإلكترونية لحفظ المعلومات واسترجاعها في العمل.	27
متوسطة	1.14	3.19	القدرة على توظيف التقنية الحديثة في صناعة وإتخاذ القرارات.	28
متوسطة	1.09	3.18	تعزيز الفرصة أمام المتدربين في الاستقلالية بالعمل المراد إنجازه في العمل.	29
متوسطة	1.06	3.17	إدارة الوقت واستغلاله بفاعلية داخل العمل.	30
متوسطة	1.10	3.16	مواكبة المتغيرات الحديثة في مجال التكنولوجيا والبحث والمنصات الإلكترونية.	31
متوسطة	1.00	3.15	التنبؤ بالمشكلات ومعالجتها قبل وقوعها داخل العمل.	32
متوسطة	1.11	3.14	الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية لتحقيق الأهداف المنشودة.	33
متوسطة	0.98	3.34	المؤشر الكلي	

يلاحظ من الجدول (12) أن هذا المجال حقق وسطاً حسابياً (3.34) من مساحة المقياس الكلي، وهو ما يشير إلى أن مستوى

انجاز العمل في الوقت المحدد قد جاء ضمن المستوى المرتفع وذلك من وجهة نظر أفراد العينة.

نتائج تحليل السؤال الثالث : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية حول درجة فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، فئة الموظف)؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية وعلاقتها بالتطوير المهني من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، والعمر وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية وفئة الموظف)، والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات إستجابات عينة الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية حول درجة فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، فئة الموظف)

المتغيرات	الأساليب الإحصائية	احتياجات تدريبية	المدرّب	المادة التدريبية	التسهيلات العامة	تقييم البرامج التدريبية
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.20	3.18	3.05	3.17
	أنثى	الانحراف المعياري	0.82	0.78	0.71	0.59
فئة الموظف	أكاديمي	المتوسط الحسابي	3.27	3.15	3.03	3.11
	إداري	الانحراف المعياري	0.80	0.75	0.74	0.55
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	3.21	3.16	3.03	3.16
	5 سنوات فأكثر	الانحراف المعياري	0.81	0.76	0.73	0.55

يبين الجدول (13) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات إستجابات عينة الدراسة يُعزى لمتغيرات: (الجنس، وفئة الموظف وسنوات الخبرة).

نتائج تحليل السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية حول مستوى التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، فئة الموظف)؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، فئة الموظف)، والجدول (15) يوضح ذلك.

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات إستجابات عينة الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية حول مستوى التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، فئة الموظف)

المتغيرات	الأساليب الإحصائية	التطوير المهني
الجنس	المتوسط الحسابي	3.28
	الانحراف المعياري	0.80
فئة الموظف	المتوسط الحسابي	3.25
	الانحراف المعياري	0.82
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.28
	5 سنوات فأكثر	0.88

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج تحليل السؤال الأول: ما فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية وعلاقتها بالتطوير المهني من وجهة نظرهم؟.

يشير الجدول (5) إلى أن فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية وعلاقتها بالتطوير المهني من وجهة نظرهم كانت متوسطة إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.26-3.45).

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية يجدون أن فاعلية البرامج التدريبية تسهم في تطويرهم المهني بدرجة متوسطة، حيث تبين من استجاباتهم وجود حاجة لتطوير هذه البرامج بما يتلاءم مع التطورات التكنولوجية والمعرفية الحديثة والتي تتطلب مزيد من الاهتمام بالبرامج التدريبية بحيث يتم إعدادها وفق أسس محددة وبما ينسجم مع المعايير العالمية واحتياجات العمل وبما يساعد على اكتساب الطلبة المفاهيم والمعارف والمهارات اللازمة لسوق العمل ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال إعداد برامج تدريبية ينفذها مدربون يتحلون بالمهارة والفاعلية والقدرة على إيصال المادة التدريبية وتذليل الصعوبات في تطبيق البرنامج التدريبي بحيث يساهم ذلك في إكساب أعضاء هيئة التدريس والإداريين المهارات اللازمة التي يمكن من خلالها تطوير أدائهم في الجامعة وبما يؤدي إلى تحقيق الميزة التنافسية في الجامعة خلال هذه البرامج.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة قاسم (2021) أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية برامج تدريب الموظفين الإداريين في جامعة اليرموك جاءت (متوسطة) على جميع المجالات وتختلف مع نتيجة دراسة بوزقطة (2019) كان من أبرز النتائج وجود علاقة قوية بين التدريب والأداء، كما توجد أيضاً علاقة بين أبعاد التدريب وأبعاد أداء العاملين.

مناقشة نتائج تحليل السؤال الثاني: ما مستوى التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية من وجهة نظرهم؟.

مستوى التطوير المهني

يلاحظ من الجدول (12) أن هذا المجال حقق وسطاً حسابياً (3.34) من مساحة المقياس الكلي، وهو ما يشير إلى أن مستوى انجاز العمل في الوقت المحدد قد جاء ضمن المستوى المرتفع وذلك من وجهة نظر أفراد العينة.

لقد تبين من النتائج أن الفقرة رقم (5) والتي نصّت على " تقديم أفكار إبداعية في مجال التخصص في العمل" قد احتلت الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (3.94) وبدرجة مرتفعة من الموافقة وانحراف معياري مقداره (0.92)، ومن ناحية أخرى حصلت الفقرة رقم (31) والتي تنص على " تع الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية لتحقيق الأهداف المنشودة." على أقل المتوسطات الحسابية والذي بلغ (3.14) وبدرجة متوسطة من الموافقة وانحراف معياري مقداره (1.11).

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة يجدون أن البرامج التدريبية تساهم في إكساب المتدربين المهارات في مجال تكنولوجيا التعليم والمنصات الإلكترونية كما تشجعهم على المشاركة في المؤتمرات العلمية والندوات وورش العمل والعمل بروح الفريق لتحقيق الأهداف والقيام بالإجراءات وتعليمات العمل في الجامعة وتقديم أفكار إبداعية في مجال التخصص وتقبل التغيير ورفع جودة العمل وتحسين الأداء وتطوير المهارات والقدرات الذاتية وبناء فرق العمل وتقييم جميع الأعمال الإدارية والأكاديمية بشكل مستمر واستغلال القدرات وطاقات العاملين في تنفيذ المهام المطلوبة وتعزيز دافعية التعلم والتطوير الذاتي ومتابعة كل حديث يتعلق بعملية الاتصال الإداري والأكاديمي وبحث الحلول في المشكلات التي تتعلق بالعمل وتطبيق المهارات والمعارف التدريبية لتحسين جودة العمل والاتحاق بالبرامج التدريبية بشكل مستمر لتبادل الخبرات والمهارات بين الزملاء في العمل لإنجاز كافة المهام المطلوبة بشكل متقن وسريع وتعزيز المشاركة أمام المتدربين للمشاركة في البرامج التدريبية بحيث يؤدي كل ذلك إلى تحسين مهارات العاملين في العمل وإحداث التطوير المهني في الجامعة.

مناقشة نتائج تحليل السؤال الثالث: يبين الجدول (13) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات إستجابات عينة الدراسة يُعزى لمتغيرات: (الجنس، وفئة الموظف وسنوات الخبرة).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير الجنس تم استخدام، تحليل التباين المتعدد كما يبينه الجدول (14)

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات إستجابات عينة الدراسة لدرجة فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية وعلاقتها بالتطوير المهني من وجهة نظرهم يُعزى للجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات إستجابات عينة الدراسة لدرجة فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية وعلاقتها بالتطوير المهني من وجهة نظرهم يُعزى لفئة الموظف.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات إستجابات عينة الدراسة لدرجة فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية وعلاقتها بالتطوير المهني من وجهة نظرهم يُعزى لسنوات الخبرة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة على اختلاف جنسهم يجدون أن هناك حاجة لوجود برامج تدريب لأعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية حيث تُسهم هذه البرامج في تطويرهم المهني، وهذا ما استفادوه من خلال عملهم في الجامعة حيث أن العاملين في الجامعات يحتاجون بشكل مستمر لبرامج تدريبية يُمكن أن تُحسن من مهاراتهم بحيث يعملون على إنجاز المهمات المطلوبة بشكل مناسب.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية حول مستوى التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية تُعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، فئة الموظف)؟.

يبين الجدول (15) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات إستجابات عينة الدراسة يُعزى لمتغيرات: (الجنس، وفئة الموظف وسنوات الخبرة).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير الجنس تم استخدام، تحليل التباين المتعدد كما يبينه الجدول (16)

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) حول مستوى التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية تُعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، فئة الموظف)؟.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أعضاء هيئة التدريس والإداريين أهمية التطوير المهني والذي يتم من خلال التدريب والتأهيل بحيث يقومون بأداء المهمات المطلوبة منهم في العمل بشكل مناسب

مناقشة نتائج تحليل السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية والتطوير المهني من وجهة نظرهم؟.

يتبين من الجدول (17) وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، إذ بلغ معامل الارتباط الكلي (0.996^{**}). وهي قيمة مرتفعة جداً مما يدل على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية والتطوير المهني من وجهة نظرهم.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة يجدون أن هناك علاقة واضحة بين فاعلية برامج التدريب لأعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة عمان العربية وتطورهم المهني حيث أن هذه البرامج هي التي تُحقق لهم هذا سرعة الإنجاز والعمل، وتعمل على إكسابهم المهارات اللازمة التي يمكن من خلالها إنجاز المهمات الأكاديمية أو الإدارية المطلوبة.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة بوزقاطة (2019) وكان من أبرز النتائج وجود علاقة قوية بين التدريب والأداء، كما توجد أيضاً علاقة بين أبعاد التدريب وأبعاد أداء العاملين وتختلف مع نتيجة دراسة قاسم (2021) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة في تعزى لمتغير (الجنس)، وجاءت الفروق لصالح (الذكور)، ولسنوات الخبرة، وجاءت لصالح (من) 5- أقل من 10 سنوات).

ثانياً: التوصيات

اعتماداً على مناقشة نتائج الدراسة، والاجابة على استفساراتها وفي ضوء الاستنتاجات المستخلصة يمكن تقديم التوصيات التالية وعلى المستويين التطبيقي والنظري:

1. ضرورة تبني جامعة عمان العربية برامج تدريبية من خلال توجيه خطط وبرامج من شأنها رفع وتعزيز المهارات عند الموظفين وتوضيح أهمية هذا الجانب في بيئة العمل وأثاره الإيجابية والسلبية التي تعود على الموظف والجامعة بشكل عام.
2. على القيادة العليا في جامعة عمان العربية اعتماد برامج تدريبية يمكن من خلالها تحسين النمو المهني للعاملين فيها بما يُساعد على تحسين سمعة الجامعة.
3. على الإدارة إعادة النظر والاهتمام بالتشاركية وإعطاء الفرصة للموظفين المرؤوسين للمشاركة في صنع القرارات وتوضيح المبررات لهم بما يتماشى مع مصلحة العمل، وعمل لقاءات دورية بين الموظفين والمدراء لتبادل وجهات النظر وكسر حاجز الفوقية لدى بعض الموظفين.
4. تعتبر مدونات السلوك الوظيفي دليل أخلاقي إرشادي للموظفين على الصعيد المهني والصعيد الشخصي، لذا على الإدارة العليا في الجامعة إعادة النظر بمحتوى هذه المدونات وطريقة نشرها وذلك باعتمادها كجزء من خطة التأهيل والتوجيه وعمل ورشات بشكل دوري لمناقشة مضامينها ومتابعة الالتزام بها، واعتمادها كميثاق شرف من خلال توقيع تعهد يضمن التزام الموظفين بها.
5. أن الأوان اعتماد الأسلوب العلمي في اختيار الموظفين ورصد المنظمات بكفاءات ومؤهلات علمية تتناسب مع الشواغر المطلوبة للوظائف، واعتماد الأسلوب العلمي لتحديد متطلبات الوظيفة القيادية ضمن أسس واضحة وثابته على أن تكون الكفايات والمهارات جزء لا يتجزأ من هذه المتطلبات.
6. توصي الدراسة بتزويد هذه النتائج في الجامعة المبحوثة على أن تأخذ بالتوصيات أعلاه، ثم يعاد قياس الإختبار بعد عام من اجراء هذه الدراسة لمعرفة مدى الاستفادة من التوصيات واستجابة الموظفين لذلك.

المراجع:

- خليفات، عبد الفتاح والضلعين، طارق (2020). النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع، *المجلة العلمية*، 36(10): 197-224.
- الخليفات، علي (2010). *تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية*. عمان: الأردن، دار صفاء.
- الرحيل، أنعام والشوابكة يونس (2017). واقع برامج تدريب العاملين في المكتبات العامة الأردنية، ومعرفة احتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم. *الجامعة الاردنية، كلية العلوم التربوية، دراسات العلوم التربوية*، 44(2)، 319-340.
- العبد القادر، عبدالقادر (2006). *فاعلية التدريب داخل العمل وخارجه لمكافحة التزوير*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عساف، عبد المعطي محمد (2004). *السلوك الإداري "التنظيمي" في المنظمات المعاصرة*. عمان: الأردن، دار زهران.
- عقيلي، محمد (2005). *إدارة الموارد البشرية المعاصرة بعد استراتيجي*. عمان: الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
- الغامدي، عبد الله. (2000) *أثر التدريب أثناء الخدمة في رفع كفاءة العاملين بمديرية الأمن العام*، رسالة ماجستير غير منشورة.
- غنيم، ياسين (2008). *التخطيط العلمي في التدريب المهني*. المجلة العلمية لجامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- فطيس، عادل (2004). *تحليل وتقييم فاعلية البرامج التدريبية أثناء العمل وتأثيرها على أداء العاملين وسلوكهم -دراسة حالة شركة راس لانوف لتصنيع النفط والغاز في الجماهيرية الليبية*. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الفرق، الأردن.
- قاسم، خولة (2021). *درجة فاعلية برامج تدريب الموظفين الإداريين في جامعة اليرموك: المشكلات والحلول*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- القبلان، يوسف. (2017) *أسس التدريب الإداري مع تطبيقات على المملكة العربية السعودية، تجربة معهد الإدارة العامة، الرياض: دار عالم الكتب*.

محمد، بشرى، وعبد الغني، زهراء (2018). العلاقة بين جودة التدريب باستخدام المواصفة الدولية (ISO-10015) وتطوير الموارد البشرية – دراسة تحليلية لآراء عينة من مسؤولي مركز التدريب في عدد من الوزارات الحكومية. *مجلة الإدارة والاقتصاد*، 41(116)، 179-203.

محمود، عبد الفتاح. (2013). *نظرية التدريب*. القاهرة: مصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

مرسي، جمال (2003). *الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية، المدلل لتحقيق ميزة تنافسية لمنظمة القرن الحادي والعشرون*. القاهرة: مصر، الدار الجامعية.

Al halpoosi, F. (2018). *Human resorce development*. Research gate, 1(1), 1-19.

Al-Mzary M, Hani Mohammad & Al- Momany M.(2015). *Training and its Impact on the Performance of Employees at Jordanian Universities from the Perspective of Employees: The Case of Yarmouk University*. *Journal of Education and Practice*, 6(32), 1735-2222.

Angela G. (2014). *Effects of Training on Employee Performance: A Case Study of*, 6- United Nations Support Office for the African Union Mission in Somalia. Chandaria, Nairobi. Retrieved on March ,United States International University,School of Business from <https://scholar.google.com>,16.

Anjemshoa, L & Norafshan, M. (2018). A comparative study of internal and external assets and teachers' professional performance: Insights from English language teachers in the context of Iran *Iranian Journal of comparative Education*, 1(3): 112-135.

Jennwu, M., Huang, Chi, Kao, Yu & Chin, L. (2018). Developing an Professional Evaluation system for pre-service automobile repair vocational high school teachers in Taiwan. *Sustainability*, 10, (2537): 1-30.

Tabiu, A. (2013), Assessing The Effects Of Human Resource Management, (Hrm) Practices On Employee Job Performance: Usmanu Danfodiyo University Sokoto, *Journal Of Business Studies Quarterly*, Volume 5, Number 2 Issn Pp. 2152-1034

Denise and Griffin. (2011). *Human Resource Management*, Haughton, Mifflin Company, Poston.

فاعلية برنامج تدريبي في تدريس الحاسوب قائم على التخطيط للفهم (UBD) في تنمية فهم المفاهيم وبعض المهارات

حكم رمضان حسين حجة

جامعة فلسطين التقنية خضوري / فرع العروب

تاريخ القبول: 2022/01/04

تاريخ الاستلام: 2021/10/16

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي في تدريس الحاسوب قائم على التخطيط للفهم (UBD) في تنمية فهم المفاهيم وبعض المهارات. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع العروب في الفصل الأول من العام الدراسي 2020/2019، وتم اختيار شعبتين دراسيتين لمساق "مقدمة في الحاسوب" بطريقة عشوائية، في الشعبة الأولى 33 طالباً، وتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس بالطريقة الاعتيادية، وفي الشعبة الثانية 33 طالباً، وتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس باستخدام نموذج التصميم للفهم (UBD). واستخدمت الدراسة اختباراً لقياس اكتساب المفاهيم واختباراً آخر لقياس اكتساب بعض المهارات العملية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة مساق مقدمة في الحاسوب للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار فهم المفاهيم، واختبار المهارات العملية، بحسب البرنامج التدريبي، القائم على نموذج التخطيط للفهم (UBD) والاعتيادي ولصالح المجموعة التجريبية، يعزى إلى فاعلية نموذج التخطيط للفهم (UBD). وأوصت الدراسة باعتماد نموذج التخطيط للفهم (UBD) للتخطيط التدريسي على مستوى الجامعات، وتدريب العاملين في الجامعات على استخدام النموذج في التخطيط

الكلمات المفتاحية:

التخطيط للفهم (UBD)، التخطيط العكسي، التعلم بالمخرجات، التخطيط بالمخرجات

The effectiveness of a training program in teaching a computer based on an understanding by design (UBD) in developing an understanding of concepts and some skills

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of a training program in teaching computer skill based on (UBD) in developing the conceptions of concepts and some other skills. This experimental study based on both control and experimental groups. It was applied during the first semester 2019-2020, at Palestine Technical University at Aroub Branch. Two classes of "Introduction to computer science" course were randomly chosen for data collection. The control group consisted of 33 students and was taught by regular instructions. The experimental group also consisted of 33 students and taught by "understanding by design" approach. The results showed significant difference between the control and the experimental group results in favor of the experimental group. Depending on these results, this study recommends applying the understanding by design approach at university and train faculty to apply it .

Key words:

Planning for understanding (UBD), backward planning, learning by outcomes, planning by outcomes

المقدمة:

يشهد العالم تطورات وتغيرات متنوعة ومتسارعة في جميع مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والتكنولوجية، فلم يعد الفرد بما يمتلك من معرفة ومهارة وخبرة قادراً على التعايش والتكيف الفعال مع هذه التغيرات؛ لذا وجب عليه التسلح بالمعارف والمهارات والخبرات التي تؤهله للحياة في القرن الحادي والعشرين بفاعلية ونجاح. لهذا تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحسين التحصيل الأكاديمي للمتعلمين بجميع جوانبه؛ ليتمكن المتعلم من النجاح والتكيف مع الحياة، في ظل التغيرات المتسارعة في المجتمع، وليصبح قادراً على حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه، وللوصول إلى مخرجات تربوية، تتناسب العصر ومتطلباته. لا يقتصر التحصيل الأكاديمي على الجوانب المعرفية فحسب، بل يشمل جميع الجوانب المهارية والوجدانية، وتكوين الفهم العميق للمحتويات الدراسية؛ من خلال تركز التعليم حول المتعلم وحول احتياجات البيئة التي يحيا فيها.

لقد سعى المسؤولون في المؤسسات التعليمية إلى انتهاز أساليب وبرامج إصلاحية متطورة؛ لتحسين التحصيل الأكاديمي، إلا أن الكثير من هذه البرامج والأساليب لا تحقق المتوقع منها أحياناً، الأمر الذي يتطلب من المسؤولين العمل على تبني إصلاحات تعليمية؛ لتطوير وتحسين البرامج القائمة أو البحث عن برامج جديدة، قد تحقق مخرجات التعليم بفاعلية ونجاح (الجراح وابوعاشور، 2020). ولعل التخطيط التربوي بمستوياته المختلفة، وبخاصة التخطيط للتدريس الذي يعتبر الحلقة الأولى من حلقات التطوير التي تلقى اهتماماً بالغاً من التربويين للوصول إلى المخرجات المرجوة في القرن الحادي والعشرين.

يعتبر التخطيط أحد المكونات الأساسية لعملية التدريس، فالتخطيط للتدريس عملية عقلية منظمة، تمثل المنهج والأسلوب والطريقة التي يسلكها المعلم والمتعلم؛ لتحقيق الأهداف المرجوة، ويمثل التخطيط الرؤية الواعية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العملية التعليمية. يتضمن التخطيط وصفاً شاملاً لكل العمليات التي سوف يقوم بها كل من المعلم والمتعلم داخل وخارج الفصل الدراسي، ويهدف التخطيط إلى حصول المتعلمين على تعليم فعال ذي أبعاد وأهداف واضحة، وفق خطوات ومراحل محددة، وأن يشمل جميع أبعاد وعناصر العملية التعليمية (الخرالعة وآخرون، 2011). وليتمكن المعلم من التخطيط الفعال، فعليه الإحاطة الكاملة بكل من المخرجات والأهداف التعليمية، والفهم العميق للمحتوى، والوسائل اللازمة، واستراتيجيات التدريس، ومستويات الطلبة وخصائص نموهم ومشكلاتهم وأساليب تعلمهم، ورسم معالم الطريق المناسبة؛ لتحقيق الأهداف، مستغلاً مختلف الوسائل بما في ذلك صنع القرارات ورسم السياسات وتجديد الإمكانيات لوضع الأهداف موضع التنفيذ (الطنطاوي، 2009).

ل للوصول إلى تخطيط فعال للتدريس، يطبق المعلمون بعض الإستراتيجيات بهدف تشجيع المتعلم على الانخراط والمبادرة والتفكير الحر في التعلم، وهي مصممة لتعلم المحتوى العلمي بطريقة مبسطة وشيقة، من شأنها تثبيت المادة العلمية في ذهن المتعلم، مع الاستفادة من المشاركة الإيجابية مع الآخرين، في تفعيل التفكير المستمر لديهم، ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية التخطيط للفهم (UBD) الحديثة أو ما تسمى طريقة التخطيط العكسي (Backwards Design) للمنهج أو التخطيط لوحدة دراسية، والتي تبدأ أو تنطلق من مخرجات التعلم المرتبطة بالوحدة الدراسية المراد التخطيط لها (Wiggins&McTighe, 2011)، حيث تمكن هذه الطريقة المعلم من تنفيذ التدريس بخطوات متسلسلة ومتراصة بمشاركة المتعلمين لتحقيق الفهم العميق للمحتوى العلمي، وتعتبر منهجاً للتفكير يعتمد على تحديد ما يجب على

المتعلمين فهمه، والقيام به، وكيف سيتم قياسه، وما هي الأنشطة التي ستمكن المتعلمين من تحقيق الأهداف (الأحمدي، 2016).

ان الهدف من التخطيط التعليمي هو توفير البيئة التعليمية المناسبة؛ للوصول بالمتعلمين إلى تحصيل الأهداف التعليمية المرجوة، فالتخطيط التقليدي قائم على المعلم في جميع الأدوار التعليمية من حيث ما سيفعل المعلم، وكيف يفعله، دون، كمحور العملية التعليمية إحداث تحول في العملية التعليمية من تعليم إلى وبالتالي لن نتمكن من، الأخذ بالاعتبار المتعلم والشواهد على تحقق تلك ثم التفكير في الأدلة، تعلم. في حين أن التخطيط للفهم يبدأ من النتائج التي نسعى لتحقيقها النتائج بما يحقق تخطيطا صحيحا للفهم المععمق للمتعلم، ويجعل، ثم التفكير في الخبرات والأنشطة التعليمية التعليمية، التركيز في نقاط التعلم المحددة، وبالتالي فالتخطيط للفهم المتعلم أكثر وعيا وتحديدًا لأهدافه، وهذا يتطلب من المعلمين دون التعمق في أي منها، ولن يتمكن، يلغي النظر إلى المحتوى التعليمي نظرة سطحية تركز على التفاصيل السطحية المعلمون من تحقيق ذلك دون تأهيل أو تدريب؛ لهذا تسعى الأنظمة التربوية إلى إعداد البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق (Almasaeid, 2017) ذلك)

مشكلة الدراسة:

تسعى الجامعات باستمرار إلى تحسين أداء الهيئات الأكاديمية فيها؛ لضمان جودة عالية للتعليم الجامعي، وبالتالي تسعى إلى تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس لمواكبة كل جديد في مجال التدريس الجامعي، وبخاصة ما يتعلق بالمهارات التدريسية، ومنها مهارات التخطيط للتدريس، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى تدني مستوى مهارات التخطيط الفعال لدى العاملين في الجامعات، كما جاء في دراسة السعيدة (2015) أبو حسنة (2014) ودراسة الصمادي (2013). كما لاحظ الباحث من خلال عمله في التدريس الجامعي أن العديد من أعضاء هيئات التدريس في الجامعة يخططون للتدريس بالطرق التقليدية، من خلال تحديد النصوص والأنشطة التي تغطي زمن المحاضرة دون الأخذ بالاعتبار مستويات المتعلمين، ولا يهتمون بالمحتوى المناسب من خلال المعايير أو الأهداف المحددة، والرامية إلى اكساب المتعلمين الفهم المععمق للمحتوى والمهارات وتنمية التحليل الأكاديمي لديهم. لذا يرى الباحث ضرورة تطبيق استراتيجيات مناسبة للتخطيط التدريسي على مستوى التدريس الجامعي، تجعل المحاضر يمارس مهامه بخطوات متكاملة ذات جودة عالية، وتجعل التعليم متمركزا حول المتعلم وتحوله إلى متعلم نشط، بدلا من أن يكون مجرد متلقٍ. ويرى الباحث أن في طريقة التخطيط للفهم (UBD) (التخطيط المعكوس) فرصة للتطوير وتحسين مهارات التخطيط لدى العاملين في التدريس الجامعي، ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس: ما فاعلية برنامج تدريبي في تدريس الحاسوب قائم على استراتيجية التخطيط للفهم (UBD) في تنمية فهم المفاهيم وبعض المهارات العملية؟ وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما فاعلية برنامج تدريبي في تدريس الحاسوب قائم على استراتيجية التخطيط للفهم (UBD) في تنمية فهم المفاهيم لدى طلاب مساق مقدمة الحاسوب؟
2. ما فاعلية برنامج تدريبي في تدريس الحاسوب قائم على إستراتيجية التخطيط للفهم (UBD) في تنمية بعض المهارات العملية لدى طلاب مساق مقدمة الحاسوب؟

فرضيات الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$) في متوسط علامات طلبة مساق مقدمة في الحاسوب على اختبار فهم المفاهيم يعزى إلى البرنامج التدريبي (القائم على نموذج التخطيط للفهم (UBD) والاعتيادي).
 2. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$) في متوسط علامات طلبة مساق مقدمة في الحاسوب على اختبار بعض المهارات يعزى إلى البرنامج التدريبي (القائم على نموذج التخطيط للفهم (UBD) والاعتيادي).
- أهمية الدراسة:** قد تسهم الدراسة ونتائجها في بيان أهمية الممارسات التدريسية الحديثة المتعلقة بالتخطيط الفعال، وأثرها على التحصيل، كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من التوجهات العالمية نحو إستراتيجية التخطيط للفهم (UBD) التي تركز على تحقيق الفهم المععمق للمحتوى الدراسي الذي لم تتمكن الأنماط التقليدية من تحقيقه، وتكمن أهمية الدراسة في ما ستتوصل إليه من بناء البرنامج التدريبي القابل للتطبيق، وتجريبه في البيئة الجامعية الفلسطينية، والتأكد من فاعليته بما ستقوم به الدراسة من بناء أدوات تتمتع بالصدق والثبات، وقادرة على قياس فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية فهم المفاهيم وبعض المهارات العملية في مساق مهارات الحاسوب.
- أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى تقصي أثر البرنامج التدريبي وفق إستراتيجية التخطيط للفهم (UBD) في تنمية فهم المفاهيم وتنمية بعض المهارات العملية لطلبة مساق مقدمة الحاسوب في جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع العروب.

محددات الدراسة: اقتصرَت هذه الدراسة على طلاب مساق مقدمة الحاسوب في جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع العروب في فلسطين، في الفصل الأول من العام الدراسي 2020/2019م، كما اقتصرَت الدراسة على استخدام البرنامج التدريبي كمتغير مستقل (القائم على التخطيط للفهم (UBD) والاعتيادي) في تدريس وحدة "الإكسل" من كتاب مقدمة الحاسوب الذي يدرس في جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع العروب، و ستحدد نتائج هذه الدراسة بما للأدوات المستخدمة في قياس فهم المفاهيم وتنمية بعض المهارات العملية في الحاسوب، كمتغيرات تابعة من صدق وثبات، وبقدرة المحاضرين على ترجمة ما تدربوا عليه إلى واقع تدريسي ويمدى التزامهم بإجراءات وأنشطة وأساليب التخطيط للفهم.

مصطلحات الدراسة:

التخطيط للفهم: هو ذلك النهج من التخطيط الذي يعتمد على التفكير بصورة هادفة ودقيقة لمساعدة الطلاب على الكشف بصورة نشطة عما يكمن تحت سطح الحقائق، والتأمل في معناها للوصول بهم إلى الفهم العميق، والقدرة على استخدام فهمهم في تطبيقات مختلفة وسياقات حقيقية. ويتم هذا النهج من خلال التركيز على المحور الرئيس للمحتوى الدراسي (الفكرة الكبرى)، ويتكون من ثلاث مراحل تبدأ بتحديد المخرجات المرغوبة من خلال معايير الأداء وأهداف المحتوى، ومن ثم يتم تحديد الأدلة الأدائية المناسبة المرتبطة بسياقات حياتية، ثم قياس مدى تحقيق المخرجات، والخطوة الأخيرة ترتبط بتحديد خبرات التدريس التي تتكون من أنشطة التعلم المناسبة لبناء الفهم المععمق لدى المتعلمين (Wigghns and McTighl, 2009).

البرنامج التدريبي القائم على التخطيط للفهم: مجموعة من المواقف والأنشطة والأهداف والإستراتيجيات المرتبطة بتعلم وحدة الإكسل من كتاب مقدمة الحاسوب الذي يدرس في جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع العروب في العام الدراسي 2020/2019م، والتي قام الباحث بإعدادها وبنائها استناداً إلى إستراتيجية التخطيط للفهم من أجل تنمية فهم المفاهيم، وتنمية بعض المهارات العملية في الحاسوب.

فاعلية البرنامج التدريبي: هو تحقيق أهداف البرنامج التدريبي والمتمثلة في تنمية قدرات المحاضرين في استخدام إستراتيجية التخطيط للفهم في تدريس مساق مقدمة الحاسوب.

التحصيل الدراسي في الحاسوب: الناتج التعليمي الذي يحصل عليه الطلبة عند تعلم موضوع ما، ويتم قياسه إجرائيا بالدرجة التي سيحصل عليها طالب مساق مقدمة الحاسوب في اختبار التحصيل الذي أعده الباحث، لقياس تحصيل الطلبة للجوانب المعرفية، واختبار جاهز لقياس تحصيل الطالب للجوانب المهاراتية في وحدة الإكسل، ووفقا لتصنيف مستويات (أوجه) الفهم الست.

الإطار النظري والدراسات السابقة: يعتبر نموذج تصميم التخطيط للفهم (Understanding by Design) أو ما يسمى التخطيط العكسي للمخرجات (Backward Design Model) من التصاميم الحديثة التي ظهرت عام 1998م، من جمعية تطوير المناهج الأمريكية. ويهدف هذا التصميم لمساعدة المتعلم في تكوين الفهم المععمق للظواهر والأشياء والحوادث؛ من خلال انطلاق المعلمين في بناء المنهج وتصميم التعليم من مخرجات التعلم المرجوة أولاً، ثم تحديد الأدلة والمؤشرات التي تدلل إلى حدوث التعلم وتكوين الفهم المععمق وأخيراً يتم اختيار أنشطة واستراتيجيات التعلم وطرق التدريس الفاعلة التي تدمج المتعلم في تطبيق المعرفة في سياقات حياتية واقعية متمركزة حول المتعلم وبيئته (Wigghns and McTighl, 2011). ويستند النموذج إلى فلسفة التعلم القائم على مخرجات التعلم، وهي إحدى الفلسفات الحديثة التي تهتم ببناء المنهج من خلال مخرجات التعلم بدلا من عمليات التعلم (الأشقر والخطيب، 2019).

يقوم التخطيط للفهم على النظرية البنائية التي تعتبر طريقة لبناء المعرفة، حسب تسلسل مراحل النمو للمتعلمين وتطورها، بالاعتماد على الممارسة والتجريب والملاحظة والاختبار، للوصول إلى التعلم القائم على الفهم المععمق؛ من خلال التفاعل بين المعلومات السابقة والخبرات. ومن هنا يجب 'عطاء المتعلمين فرصة لبناء معرفتهم بنفسهم، وعلى المعلم تقديم أحداث وقضايا تتحدى تفكير المتعلمين وخبراتهم؛ لمساعدتهم في بناء أفكارهم الخاصة بوضوح، ويوفر لهم فرص استخدام المعلومات والخبرات الجديدة في مواقف متعددة في سياقات حياتية واقعية (شهاب والجندي، 1999) (Altun and Yurtseven, 2017). إن استخدام النظرية البنائية في تدريس المواد بشكل عام يؤدي إلى تحفيز المتعلمين على بناء معارفهم بأنفسهم باستخدام نماذج واستراتيجيات التعلم البنائي مثل الخرائط المفاهيمية، نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة (نموذج ويتلي)، إستراتيجية المتشابهات، إستراتيجية المتناقضات، إستراتيجيات التعارض المعرفي، وإستراتيجية 5 s'E (داود، 2018) (Gloria,R.,Sudarmin,Wiyanto,Indriyanti, 2017)

يتكون التخطيط للفهم (UBD) من ثلاث مراحل (Wigghns and McTighl, 2011, schiller, 2015) :

المرحلة الأولى: النتائج المتوقعة: وتتناول تحديد المخرجات ونواتج المحتوى المراد تدريسه، ومستوى الفهم المراد تحقيقه بناء على معايير المحتوى، وتتضمن هذه المرحلة الخطوات الآتية:

1. تحديد الأهداف المرجوة من تدريس المحتوى من معارف ومهارات أساسية بحيث ترتبط بمعايير تدريس البحث وأهداف الوحدة الدراسية وإمكانية توظيفها في سياقات تعليمية واقعية متمركزة حول المتعلم وبيئته.
2. تحديد ما يجب على المتعلمين أن يكونوا قادرين على فهمه من المفاهيم الأساسية أو الأفكار الأساسية في المحتوى، والمعرفة المحددة اللازمة لفهم الأفكار الرئيسة للمحتوى، والمفاهيم الخاطئة المرتبطة بالمفاهيم الرئيسة والتي تحتاج إلى تعديل. عند صياغة الأفكار الرئيسة يجب ربطها بسياقات حياتية واقعية يسهل فهمها وتتناول مفهومي أو أكثر من معايير الوحدة الدراسية، وأن تصاغ كتعميمات تستدعي البحث والتقصي.

3. تحديد وصياغة الأسئلة الأولية المرتبطة بالمفاهيم الأساسية للمحتوى التي تحفز المتعلمين على الاكتشاف والاستقصاء، بحيث تصاغ الأسئلة باستخدام لغة واضحة ودقيقة تشجع على إثارة التفكير والنقاش. ومن الأمثلة على الأسئلة الأولية: ما الواجب على المتعلمين تحقيقه وفهمه؟ ما الفهم الخطأ المتوقع حدوثه أثناء تدريس المحتوى؟ ما المشكلات والقضايا التي تستدعي البحث والاستقصاء؟ هل تغطي المفاهيم كافة المحتوى؟ ما النتائج المرجوة؟ ما الأفكار التي تساعد المتعلمين على بناء فهم معمق للمحتوى؟.

4. تحديد ما هي المعارف والمهارات التي سيكتسبها المتعلمون خلال تعلم هذا المحتوى، وما هي الأشياء التي سيكون المتعلمون قادرين على عملها نتيجة للمعرفة السابقة، وما هي المهارات البسيطة والعمليات التي سيكتسبها المتعلمون لمارستها في حياتهم العملية.

المرحلة الثانية: أدلة التقييم: وتتناول تحديد خطة تقييمية قائمة على الأداء، بحيث تساهم في تحديد الأهداف ومعرفة التعديلات اللازمة على الخطة أثناء التنفيذ من خلال الأداء وتتضمن الخطوات الآتية:

1. تحديد المهمات الأدائية الحقيقية التي سينفذها المتعلمون وتظهر من خلالها أدلة التقييم، وتحديد المعايير التي سيتم من خلالها الحكم على الفهم.

2. اختيار أدوات التقييم الأخرى التي يمكن استخدامها للحكم على الفهم (مثل الاختبارات القصيرة والملاحظة والواجبات البيتية وعمل الملخصات والتقارير والأبحاث).

3. تحديد كيف سيقوم المتعلمون أنفسهم (التقييم والمراجعة الذاتية).

المرحلة الثالثة: التخطيط لخبرات التعلم والتعليم (خطة التعلم) (Altun and Yurtseven, 2017): وتتناول التخطيط لخبرات التعلم والتعليم التي تمكن المتعلمين من تحقيق تعلم الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمهارات والعمليات اللازمة لتحقيق الفهم المعمق للأفكار الكبرى المرتبطة بالمحتوى الدراسي من خلال تصميم أنشطة وفعاليات متمركزة حول المتعلم وتنفذ في سياقات حياتية واقعية وتتضمن الخطوات الآتية:

1. مساعدة المتعلمين على معرفة أين سيتجه المحتوى الدراسي وما هي توقعاتهم من هذا المحتوى (معرفة خبرات المتعلمين واهتماماتهم).

2. تحديد كيف سيتم إثارة اهتمامات المتعلمين بموضوع المحتوى.

3. تحديد كيف سيتم شغل المتعلمين في استكشاف القضايا الأساسية في المحتوى الدراسي.

4. إعطاء المتعلمين فرصة التأمل في أعمالهم وإعادة النظر في فهمهم للمحتوى الدراسي (تفكير ما وراء معرفي).

5. منح المتعلمين فرصة تقييم تعلمهم وتطبيقاته ذاتيا.

6. مراعاة الفروق الفردية (الاستجابة للاحتياجات الفردية واهتمامات وقدرات كل متعلم).

7. تشجيع المتعلمين على الانغماس في العمل لتحقيق التعلم الفعال.

ويرى الباحث أنه لا يمكن تناول نموذج التخطيط للفهم بمعزل عن أوجه الفهم الست التي يهدف النموذج إلى تمتيتها لدى المتعلمين.

إن الهدف من التخطيط التعليمي توفير البيئة التعليمية المناسبة؛ للوصول بالمتعلمين إلى تحصيل الأهداف التعليمية المرجوة، فالتخطيط التقليدي قائم على المعلم في جميع الأدوار التعليمية من حيث ما سيفعل المعلم وكيف يفعله، دون، كمحور العملية التعليمية إحداث تحول في العملية التعليمية من تعليم إلى وبالتالي لن نتمكن من، الأخذ بالاعتبار المتعلم

والشواهد على تحقق تلك ثم التفكير في الأدلة، تعلم. في حين يبدأ التخطيط للفهم من النتائج التي نسعى لتحقيقها النتائج بما يحقق تخطيطا صحيحا للفهم المعمق للمتعلم، ويجعل، ثم التفكير في الخبرات والأنشطة التعليمية التعليمية، التركيز في نقاط التعلم المحددة وبالتالي يلغي التخطيط المتعلم أكثر وعيا وتحديدا لأهدافه، وهذا يتطلب من المعلمين Wighns (دون التعمق في أي منها، للفهم النظر إلى المحتوى التعليمي نظرة سطحية تركز على التفاصيل السطحية and Mc Tighl, 2012)

أوجه الفهم الست: يرى باركيز (المذكور في محمد وصالح (2013)) أن الفهم هو المعرفة الحقيقية التي تتضمن وتتطلب استخدام التعلم بطرق جديدة، بعيدا عن الاسترجاع اللفظي للمعرفة، ويعرف الفهم بوصفه القدرة على التفكير والتعرف بمرونة والممارسة مقابل الاسترجاع اللفظي للمعلومات، ويتم الكشف عن الفهم من خلال الأداء أو المخرجات (Gloria, R., Sudarmin, Wiyanto, Indriyanti, 2017).

يعد الفهم أساسيا لعملية التعلم، لذا يجب تصميم التدريس لإحداث الفهم المعمق لدى المتعلمين، كل حسب قدراته ونمط تعلمه ونوع ذكائه، وقد تمكن كل من Wighns and McTighl من تحديد المؤشرات الدالة على أن المتعلم قد حقق الفهم المطلوب للمحتويات الدراسية المتنوعة، وقد حصرا هذه المؤشرات في ستة مجالات من السلوك (السندي، 2015). وفيما يلي عرض لهذه المجالات (Wighns and McTighl, 2011):

أولا: الوصف Explanation: وتهدف إلى تقديم أوصاف متقنة مدعمة للظواهر والحقائق والبيانات، من خلال الوصف اللفظي، التشبيه بنموذج، استخدام الرسم والأشكال البيانية التوضيحية، الأسئلة التي يمكن استخدامها مثل للوصف:

• ماذا يعني ذلك؟

• ما أهمية هذا الشيء؟

• ماذا يعني هذا بالنسبة إلي (متعلم)؟

ثانيا: التفسير Interpretation: وتهدف إلى إعطاء معنى يؤدي إلى فهم الظواهر والحقائق والبيانات، ويتناول النظريات التي توضح وتفسر المعرفة الخاصة بالأفكار الأساسية، وتجيب عن الأسئلة الآتية:

• لماذا حدث بهذا الشكل أو الصورة؟

• ما الذي يوضح هذا الحدث؟

• من هو المسؤول عن هذا الحدث؟

• أين حدث؟

• متى حدث؟

• كيف تثبت ذلك؟

ثالثا: التطبيق Application وتتناول القدرة على استخدام المعرفة في مواقف جديدة وسياقات مختلفة، والأسئلة التي يمكن أن نستخدمها مثل:

• كيف، وأين يمكن أن نستخدم هذه المهارة أو العمليات الإجرائية؟

• كيف يمكن أن نغير أفعالنا وتفكيرنا من أجل حل هذه المشكلة؟

رابعا: التوقعات Perspective وتتناول وجهة نظر نقدية متعمقة في موضوع معين، والأسئلة التي يمكن استخدامها مثل:

- ما هي وجهة نظر المعلم؟
 - ما هي وجهة نظر الطالب؟
 - هل هناك أدلة تدعم وجهات النظر المختلفة؟
 - ما هي نقاط القوة ونقاط الضعف في أداء المهمة؟
- خامساً: التعاطف Empathy** وتتناول القدرة على تقمص مشاعر ووجهات نظر الآخرين، والأسئلة التي يمكن استخدامها مثل:
- ماذا يرى الشخص الآخر من أشياء لا أراها أنا؟
 - ما هي مشاعر المؤلف أو الكاتب التي يسعى لنقلها إلي؟
- سادساً: معرفة الذات Self-Knowledge** وتتناول الحكمة في معرفة مشاعري الداخلية والقدرة على تقييم أفعالي الشخصية أو الذاتية، والأسئلة التي يمكن أن استخدمها مثل:
- كيف تشكل معرفتي وقدراتي ووجهات نظري حول الأشياء والأحداث من حولي؟
 - ما هي حدود معرفتي وقدراتي؟
 - ما هي النقاط المبهمة لدي؟
 - ما هي الأخطاء المفاهيمية والأحكام المسبقة الموجودة عندي عند التعامل مع قضية ما؟
- الدراسات السابقة:** تعتبر الدراسات التي تناولت إستراتيجية التخطيط للفهم قليلة، وتناول الباحث مجموعة من الدراسات العربية والدراسات الأجنبية ذات العلاقة باستخدام نموذج التخطيط للفهم (UBD) في التدريس، والتي تتناول أثر استخدامها على التحصيل وعلى متغيرات أخرى. ومن هذه الدراسات دراسة الأشقر والخطيب (2019) التي هدفت إلى تطوير وحدة التفاعلات الكيميائية في ضوء نموذج التصميم العكسي (UBD) لتنمية التفكير المنطقي وبقاء وانتقال أثر التعلم لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وأظهرت النتائج أن تطوير الوحدة باستخدام النموذج كان له أثر في تنمية مهارات التفكير المنطقي، وبقاء وانتقال أثر التعلم.
- ودراسة الأحمد (2018) التي هدفت إلى تحديد أثر برنامج تدريبي للتخطيط وفق نموذج التصميم العكسي (UBD) في تنمية مهارة التخطيط للفهم (UBD) والاتجاه نحوه لدى معلمات الرياضيات. وأظهرت النتائج أن نتائج التخطيط للفهم قد نمت لدى معلمات الرياضيات عينة التجريب، مع تنوع في مدى نمو أبعاد التخطيط للفهم حيث بلغ بعد نمو المهارات أعلى ارتفاع، بينما صياغة الفهم الثابت والذي يعد هو الركيزة الأساسية للتخطيط للفهم بالرغم من نموه إلا أنه المرتبة الأخيرة في درجات نمو الأبعاد في التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج أن عامل الخبرة وعدد الدورات التدريبية التي حصلت عليها المعلمات كان لهما تأثير إيجابي في درجة جودة التخطيط للفهم بالإضافة إلى وجود اتجاه إيجابي نحو التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط البعدي.
- ودراسة سليمان (2016) التي هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي في التخطيط في ضوء نموذج التصميم العكسي في تنمية مهارات التخطيط للفهم والاتجاه نحوه الرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التخطيط للفهم.

ودراسة السندي(2015) التي هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية الفهم في تحصيل مادة الفلسفة لدى طالبات الصف الخامس الأدبي وتفضيلهن المعرفي، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل وأنماط التفضيل المعرفي.

ودراسة عمار(2012) التي هدفت إلى تقصي تنمية كل من فهم المفاهيم العلمية وبعض المهارات العملية في مادة الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي باستخدام نظرية التصميم للفهم(UBD)، وأظهرت النتائج فاعلية نظرية التصميم للفهم في تنمية المفاهيم العلمية وتنمية بعض المهارات العملية في مادة الاقتصاد المنزلي لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة عوض(2012) التي هدفت إلى تقصي فاعلية نموذج التصميم العكسي في تطوير وحدة " المادة " في تنمية الفهم المعمق وعادات العقل لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وأظهرت النتائج فاعلية نموذج التصميم العكسي في تنمية الفهم المعمق وعادات العقل ولصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة كامل (2007) التي هدفت إلى تقصي فاعلية نموذج التصميم العكسي في تطوير وحدتي الحركة وقوانين نيوتن في تنمية الفهم العميق واتخاذ القرار لطلاب الصف الأول الثانوي، وأظهرت النتائج فاعلية نموذج التصميم العكسي في تنمية الفهم المعمق واتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة (Almasaeid,2017) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام نموذج التخطيط للفهم(UBD) على التحصيل في مبحث العلوم لدى طلبة الصف الثامن الاساسي، وأظهرت النتائج فروق دالة إحصائية في نتائج اختبار التحصيل البعدي في العلوم لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت نموذج التخطيط للفهم.

ودراسة(Florian,Zimmerman, 2015) التي هدفت إلى تقصي فاعلية نموذج التصميم العكسي في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج تنمية التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة (Graff, Nelson, 2011) التي هدفت إلى تقصي درجة فاعلية استخدام التصميم العكسي(UBD) للمعلمين المبتدئين في ممارساتهم التدريسية، وما أهم جوانب التصميم التي طورت ممارساتهم التدريسية بدرجة أعلى. وأظهرت النتائج أن استخدام التصميم العكسي ساعد المعلمين في الآتية: تعميق ممارساتهم التدريسية لتحقيق الفهم، معرفة ما يحتاج المعلم وما يحتاج المتعلم، معرفة الأطر النظرية لممارسة مهنة التعليم وكيفية تطبيقها.

ودراسة جيبسون_كيلتج(Kelting-Gibson, 2005) المذكورة في الأحمد(2018) التي هدفت إلى المقارنة بين أثر استخدام المعلمين نموذج التخطيط العكسي(UBD) في مقابل مدخل التخطيط التقليدي، وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين استخدموا التخطيط العكسي حققوا مستويات أداء عالية عند عرضهم للمحتوى المعرفي.

منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وذلك لاستقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تدريس الحاسوب قائم على إستراتيجية التخطيط للفهم(UBD) في تنمية فهم المفاهيم وبعض المهارات العملية، لملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات. حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتم تدريس المجموعتين بطريقتين مختلفتين، المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية في حين درست المجموعة الضابطة باستخدام النموذج القائم على استراتيجية التخطيط للفهم(UBD)، كما هو موضح في الشكل الآتي:

C:	01 02	03 04
E:	01 02	X 03 04

حيث إن:

C: هي المجموعة الضابطة.

E: هي المجموعة التجريبية.

O1: هو اختبار فهم المفاهيم القبلي.

O2: هو اختبار المهارات العملية القبلي.

O3: هو اختبار فهم المفاهيم البعدي.

O4: هو اختبار المهارات العملية البعدي.

X: المعالجة التجريبية وهي باستخدام إستراتيجية التخطيط للفهم (UBD).

مجتمع الدراسة والعينة: اختار الباحث جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع العروب مجتمعا للدراسة؛ لتوفر جميع إمكانيات تنفيذ التجربة فيها. وتم اختيار شعبتين دراسيتين لمساق "مقدمة في الحاسوب" من بين ست شعب بطريقتين عشوائية، في الشعبة الأولى 33 طالبا، وتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس بالطريقة الاعتيادية، وفي الشعبة الثانية 33 طالبا، وتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس باستخدام نموذج التصميم للفهم (UBD).

تكافؤ مجموعتي الدراسة: تم التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent t- test)، وذلك تبعاً لدرجاتهم في الاختبارات القبليّة المعدة لهذه الدراسة قبل البدء بالمعالجة التجريبية، والجدول (1) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة قبلياً

جدول (1): نتائج اختبار (ت) للفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة للاختبار القبلي

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية	النتيجة
فهم المفاهيم	ضابطة	33	19.515	4.309	64	0.807	0.627	غير دال إحصائياً
	تجريبية	33	20.455	5.112				
المهارات العملية	ضابطة	33	38.697	13.095	64	0.497	0.621	غير دال إحصائياً
	تجريبية	33	39.970	6.729				

يتضح من نتائج اختبار (ت) في الجدول (1) أن قيمة (ت) المحسوبة لدرجات الطلبة في اختبار فهم المفاهيم القبلي بلغت (0.807) وهي ليست دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في فهم المفاهيم باختلاف مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وهو ما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

وكذلك بالنسبة لاختبار المهارات العملية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.497) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي.

أدوات الدراسة: لجمع بيانات الدراسة بعد التجربة استخدم الباحث مهمة أدائية (كاختبار تحصيلي لفهم المفاهيم المرتبطة بوحدة الدراسة وتحصيل بعض المهارات الأدائية المرتبطة ببرنامج الإكسل) ملحق رقم (أ)، وهذه المهمة الأدائية تتسجم مع التقييم الادائي أو التقييم الحقيقي المتبع لقياس الفهم (Wigghns and McTighl, 2009). وتكونت المهمة الأدائية من سؤال تطبيقي تم صياغته بناء على مخرجات الوحدة الدراسية المستخدمة في الدراسة، لقياس فهم المفاهيم العلمية وبعض المهارات العملية. تم عرض المهمة الأدائية على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال تدريس الحاسوب والقياس والتقويم وعددهم (6) محكمين للتأكد من صدق المهمة وقدرتها على قياس الفهم المعق المرتبط بوحدة الدراسة.

خطوات إعداد المهمة الأدائية التقييمية:

أعد الباحث المهمة الأدائية (اختبار قياس تحصيل المفاهيم وبعض المهارات) في مساق مقدمة الحاسوب، وذلك بإتباع الخطوات الآتية:

أولاً: تحديد محتوى المهمة الأدائية : قام الباحث بحصر المفاهيم والمبادئ والخطوات والمهارات في وحدة "الإكسل" من كتاب مقدمة الحاسوب، كما قام بتحديد الأهداف التعليمية المتعلقة بالجوانب المعرفية والمهارية استناداً إلى أوجه الفهم الست.

ثانياً: صياغة المهمة الأدائية بحيث تتضمن الخطوات التفصيلية التي ينبغي على المتعلم تنفيذها.

ثالثاً: تحديد معايير تقييم الأداء وتحصيل المتعلمين، وإعطاء ثقل نسبي لكل معيار على النحو الآتي:

فهم المفاهيم		بعض المهارات	
الثقل النسبي (علامة)	المفاهيم	الثقل النسبي (علامة)	المهارة
10	اتباع الخطوات الصحيحة في بناء قاعدة البيانات	15	صفحات إلكترونية سهلة الاستخدام
10	تفسير ووصف كل خطوة	15	جداول إلكترونية تتناسب وقاعدة البيانات
5	التلفظ بالمصطلحات العلمية والمسميات للأدوات بطريقة صحيحة أثناء الوصف والتفسير	5	أرقام وألوان وأحرف مناسبة ومقروءة
5	قراءة الوحدة الدراسية من الكتاب	15	حسابات دقيقة يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ قرارات صافية
5		15	رسوم بيانية مفسرة يستدل منها على واقع طلبة الصف في بعض الجوانب
100 علامة		المجموع	

رابعاً: لقياس تحصيل المفاهيم تم صياغة فقرات اختبار اختيار من متعدد مرتبطة بمعايير المهمة الأدائية، عددها (10) فقرات في صورتها النهائية، بعد عرضها على المحكمين ملحق رقم (2).

خامساً: لقياس تحصيل المهارات العملية تم اعتماد الاختبار الجاهز الذي يستخدمه مدرسو المساق في جامعة خضوري فرع العروب (المصري، 2010) والمتوفر على الرابط: أحدث الامتحانات في شهادة ICDL 5 الاصدار الجديد (arabhardware.net) وتم اختيار عينة مكونة من (30) فقرة من فقرات الاختبار، التي ترتبط بمعايير المهمة الأدائية، ثم تم إعداد استبانة تصحيح لاختبار المهارات العملية تتألف من ثلاث مستويات، بحيث يحصل المستوى الأول على علامة واحدة، والمستوى الثاني علامتين والمستوى الثالث ثلاث علامات، كما هو موضح في ملحق (3) بعد عرضها على المحكمين وموافقتهم عليها.

ثبات الاختبار: Test Reliability تم حساب الثبات الكلي لاختبار قياس فهم المفاهيم، باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون Kuder-Richardson، حيث كانت قيمة الثبات (0.85)، وهي قيمة مقبولة.

البرنامج التدريبي الذي استخدم في الدراسة: هو مجموعة من المواقف والأنشطة والأهداف والإستراتيجيات المرتبطة بتعلم وحدة الإكسل، والتي قام الباحث بإعدادها وبنائها استناداً إلى خطوات التخطيط للفهم (UBD) من أجل تنمية التحصيل المعرفي والمهاري في الحاسوب، ملحق رقم (4)

خطوات بناء البرنامج التدريبي: لتحقيق غرض الدراسة والمتمثل في معرفة فاعلية برنامج تدريبي في تدريس الحاسوب قائم على التخطيط للفهم (UBD) في تنمية التحصيل (فهم المفاهيم وبعض المهارات العملية)، قام الباحث بالاطلاع على الأدب النظري المتعلق بإستراتيجية التخطيط للفهم والدراسات التي تناولت تعريفه، ومهاراته وإستراتيجياته، ونموه وتطوره والنظريات المتعلقة به، واستخداماته والتدريب عليه، بالإضافة إلى كيفية تصميم البرامج، بهدف تطوير برنامج تدريبي خاص لهذه الدراسة، مستعينا بمجموعة من الدراسات السابقة، التي تناولت التخطيط للفهم وبناء البرامج التدريبية، ومنها: دراسة الأحمد (2018)، والسندي (2015)، وعمار (2012)، واتبع الباحث المراحل الآتية عند بناء برنامجه التدريبي:

المرحلة الأولى: مرحلة التخطيط والإعداد للبرنامج وتتضمن الخطوات الآتية:

1. تحديد أهداف البرنامج التدريبي: إن أهداف أي برنامج تدريبي يجب أن تأخذ بالاعتبار في المرحلة الأولى للإعداد، حيث يمكن اعتبار المخرجات هي المعيار الذي سيتحدد في ضوئه محتوى البرنامج التدريبي، والأنشطة والأساليب التدريبية المتبعة والقائمة على نموذج التخطيط للفهم، والتصميم التدريبي المناسب، والوسائل والبرمجيات، وأساليب التقويم، وجاءت أهداف البرنامج كما يأتي:

أ. الأهداف العامة للبرنامج التدريبي:

- تنمية مهارات المحاضرين على تطبيق نموذج التخطيط للفهم.
- تنمية قدرات المحاضرين على تنمية التحصيل لدى طلبتهم من خلال تطبيق نموذج التخطيط للفهم

ب. الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي:

- أن يتعرف المحاضرون على مفهوم نموذج التخطيط للفهم (UBD).
- أن يكتسب المحاضرون مهارات تصميم التدريس وفق نموذج التخطيط للفهم.
- أن يكتسب المحاضرون مهارات التعامل مع المهمات الأدائية والتقييم الحقيقي في سياقات حياتية واقعية.

2. تحديد محتوى البرنامج:

لقد تم تحديد محتوى البرنامج التدريبي في ضوء الأهداف العامة والخاصة المحددة سابقا، وكذلك في ضوء وحدة "الإكسل" وفق خطة الوحدة المصوغة في ملحق رقم (4)، وكذلك وفق متطلبات تطبيق نموذج التخطيط للفهم في التدريس، وقد تضمن المحتوى جميع المعلومات النظرية والعملية، حيث راعى الباحث التنوع في الأنشطة والخبرات الواردة في البرنامج التدريبي ضمن سياقات حياتية واقعية لبيئة مجتمع المتعلمين، ومدى مناسبتها لمهارات وخبرات المحاضرين من جهة، ومناسبتها للخصائص العقلية والتطبيقية للمتعلمين، ومهاراتهم في استخدام الحاسوب والإنترنت والمهارات الحياتية، كما راعى الباحث تنظيم الخبرات بصورة منطقية سيكولوجية.

لقد تم تنظيم المحتوى على شكل لقاءات تدريبية يشتمل كل لقاء على: اسم اللقاء، ورقم اللقاء، والهدف العام، والأهداف التعليمية، والزمن اللازم، والتعلم القبلي، والأساليب والطرق المستخدمة، واللوازم، وآلية التنفيذ على شكل أنشطة متسلسلة تجمع بين النظرية والتطبيق، بحيث تراعي هذه الأنشطة: الأنشطة التمهيديّة لاختبار التعلم القبلي، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم.

ويعتبر محتوى البرنامج التدريبي بمثابة دليل للمحاضر بما يحويه من أنشطة ومواد تعليمية تعليمية، ودليل للمتعلم بما يحويه من أنشطة وأوراق عمل.

3. تحديد طرق واستراتيجيات التدريب المستخدمة لتنفيذ البرنامج التدريبي: لقد تم اختيار أساليب التدريب المناسبة لاكتساب الفهم المعمق للمحتوى الدراسي.

4. تحديد أساليب التقويم في البرنامج: لقد اعتمد الباحث أساليب تقويم تعتمد على طبيعة الأهداف والأسلوب أو الطريقة المرتبط بهذه الأهداف، حيث تم الأخذ بالتقويم المرتبط بالتعليم التقليدي، والمرتبط بالتعلم القائم على إستراتيجية التخطيط للفهم، واستخدم الباحث الأساليب الآتية من التقويم:

- التقويم العام: من خلال تطبيق أدوات الدراسة.
- التقويم القبلي: من خلال جلسة نقاش أولية مع المحاضرين؛ للوقوف على مدى تمكنهم من مفردات التخطيط للفهم.
- التقويم البنائي: من خلال مجموعة الأسئلة والتدريبات والتطبيقات والأنشطة وأوراق العمل المصاحبة للمهارات المراد تنميتها.
- التقويم النهائي: من خلال مشاهدة نماذج محاضرات لرصد الأثر الذي تركه البرنامج التدريبي على تنمية مهارات المحاضرين في تطبيق نموذج التخطيط للفهم (UBD)، للوقوف على مدى تحقق الأهداف الخاصة بالبرنامج التدريبي، باستخدام نموذج متابعة خاص أعده الباحث.

المرحلة الثانية: مرحلة تحكم البرنامج التدريبي: تم عرض البرنامج التدريبي بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين، ممن لديهم خبرات في نموذج التخطيط للفهم (UBD) ولديهم خبرات في مجال التدريب وإعداد البرامج التدريبية، ومن ذوي الاختصاص في مجالات المناهج وطرائق تدريس، والقياس والتقويم، والحاسوب، وتكنولوجيا التعليم وقد طلب الباحث من المحكمين ما يأتي:

1. إعطاء آرائهم في مدى مطابقة المحتوى لإستراتيجية التخطيط للفهم.
2. مناسبته للعنوان.
3. تحقيقه لأهدافه العامة والخاصة.
4. الحذف والإضافة لما يراه مناسباً.
5. مدى مطابقة تصميم التدريس بمعايير التخطيط للفهم.

المرحلة الثالثة: مرحلة تطبيق البرنامج التدريبي: لقد قام الباحث باتباع مجموعة من الخطوات لتطبيق البرنامج التدريبي وهي كما يأتي:

1. أخذ موافقة المحاضرين لمساق مقدمة الحاسوب في جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع العروب على المشاركة في التدريب، وتطبيق إستراتيجية التخطيط للفهم في تدريس الحاسوب.
2. الاستئذان من إدارة الجامعة لإجراء الدراسة.
3. الاجتماع بالمحاضرين لوضع برنامج للتدريب، وتم الاتفاق على البدء بالتدريب بواقع جلستين تدريبيتين يومياً (90) دقيقة. وتم اختيار مختبر حاسوب في فرع الجامعة في العروب لتنفيذ التدريب.
4. بعد الانتهاء من التدريب، قام المحاضرين بالبدء بتطبيق نموذج (UBD) التخطيط للفهم، في تدريس وحدة "الإكسل" من كتاب مقدمة الحاسوب، لطلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، باستخدام طريقة التعليم التقليدية.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بسلسلة من الإجراءات لضمان سير العملية بالطريقة الصحيحة، وتتلخص إجراءات الدراسة بالخطوات الآتية:

أولاً: الجانب النظري: وتمثلت إجراءات الجانب النظري في الخطوات الآتية:

1. تحديد مشكلة الدراسة وإعداد الخطة.
2. عرض الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة.
3. تحليل وحدة الإكسل من كتاب مساق مهارات الحاسوب المقرر من الجامعة.
4. كتابة الإطار النظري الخاص بالدراسة.

ثانياً: الجانب الإجرائي: وتمثلت إجراءات الجانب الإجرائي بالخطوات الآتية:

1. إعداد البرنامج التدريبي وفق الخطوات الآتية:
 - أ. تحديد أهداف البرنامج التدريبي (الخاصة والعامة).
 - ب. تحديد المحتوى العلمي.
 - ت. إعداد المادة التدريبية.
 - ث. تحديد طرق واستراتيجيات التدريب المستخدمة.
 - ج. تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة.
 - ح. تحديد وسائل وأساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.
 - خ. ضبط البرنامج التدريبي (عرضه على المحكمين وتجريبه وإجراء التعديلات اللازمة).
2. اختيار محاضرين ممن يدرسون مساق مهارات الحاسوب.
3. تدريب المحاضرين على استخدام نموذج التخطيط للفهم، وإعداد دليل، وخطط التدريس اليومية.
4. إعداد الاختبارات القبليّة وهما الاختبار القبلي/البعدي لقياس فهم المفاهيم وبعض المهارات العملية.
5. اختيار مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة.
6. الاختيار العشوائي لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

متغيرات الدراسة:

1. المتغير المستقل، وله مستويان: البرنامج التدريبي القائم على نموذج التخطيط للفهم (UBD) والاعتيادي.
2. المتغيرات التابعة: فهم المفاهيم، وتنمية بعض المهارات العملية.

المعالجة الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام اختبار (ت) للفروق لعينتين مستقلتين (Independent t- test) للتأكد من تكافؤ المجموعات، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way Analysis of Covariance ANCOVA) لاختبار فاعلية إستراتيجية التخطيط للفهم (UBD) على فهم المفاهيم وتنمية المهارات العملية.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما فاعلية برنامج تدريبي في تدريس الحاسوب قائم على نموذج التخطيط للفهم (UBD) في تنمية فهم المفاهيم لدى طلاب مساق مقدمة الحاسوب؟
وللإجابة على هذا السؤال، تم اختبار الفرضية الصفرية الأولى الآتية: " لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى $(0.05=\alpha)$ في متوسط علامات طلبة مساق مقدمة في الحاسوب على اختبار فهم المفاهيم يعزى إلى البرنامج التدريبي (القائم على نموذج التخطيط للفهم (UBD) والاعتيادي).

ولاختبار صحة هذه الفرضية، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة مساق مقدمة في الحاسوب، وذلك حسب طريقة التدريس كما هو موضح في جدول رقم (2)

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة مساق مقدمة الحاسوب في اختبار فهم المفاهيم القبلي والبعدي حسب البرنامج التدريبي القائم على نموذج التخطيط للفهم (UBD) والاعتادي.

المجموعة	العدد	الاحصاءات الوصفية	التحصيل القبلي	التحصيل البعدي
الضابطة	33	المتوسط الحسابي	19.515	20.333
		الانحراف المعياري	4.309	4.787
التجريبية	33	المتوسط الحسابي	20.454	24.363
		الانحراف المعياري	5.111	4.642

يُلاحظ من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة مساق مقدمة في الحاسوب تعزى للبرنامج التدريبي القائم على نموذج التخطيط للفهم (UBD) والاعتادي، في اختبار فهم المفاهيم البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار (24.363) وانحراف معياري (4.642)، وهي أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة التي بلغت (20.333) وانحراف معياري (4.787).

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$)، قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) كما يوضح ذلك جدول رقم (3).

جدول (3): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمتوسطات درجات في اختبار فهم المفاهيم تبعاً للبرنامج التدريبي القائم على نموذج التخطيط للفهم (UBD) والاعتادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
المصاحب (القبلي)	129.972	1	129.972	16.802	.0000
طريقة التدريس	935.644	1	935.644	120.957	.0000*
الخطأ	487.325	63	7.735		
المجموع	34655.000	66			

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

يتضح من جدول (3) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة مساق مقدمة في الحاسوب للمجموعتين التجريبية والضابطة، في اختبار فهم المفاهيم حسب البرنامج التدريبي القائم على نموذج التخطيط للفهم (UBD) والاعتادي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (12.957) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، ولتحديد قيمة الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات طلبة مساق مقدمة في الحاسوب، وذلك لعزل تأثير المتغير المصاحب (القبلي) وهو درجات الطلبة في مجموعتي الدراسة للاختبار القبلي، كما يوضحها جدول رقم (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لدرجات طلبة مساق مقدمة في الحاسوب حسب البرنامج

التدريبي القائم على نموذج التخطيط للفهم (UBD) والاعتادي

طريقة التدريس	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
تجريبية	23.984	0.485
ضابطة	20.713	0.485

يتبين من الجدول رقم (4) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج التخطيط للفهم (UBD) هو (23.984)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، حيث بلغ (20.713)، مما يدل على أن الفروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التجريبية. ولإيجاد فاعلية نموذج التخطيط للفهم (UBD) تم إيجاد حجم التأثير (effect size) باستخدام مربع إيتا (Eta Squared) التي بلغت (0.264)، وهو يعني أن إستراتيجية التخطيط للفهم (UBD) تفسر (26.4%) من التباين في التحصيل المرتبط باختبار فهم المفاهيم لطلبة مساق مقدمة في الحاسوب.

ويرى الباحث أن أثر تدريس الوحدة الدراسية باستخدام نموذج التخطيط للفهم (UBD) في تنمية فهم المفاهيم يرجع إلى أن انهماك المتعلم في تحديد مخرجات التعلم والمؤشرات لوحدة الإكسل، قد يسهل على المتعلم تحديد احتياجات تعلمه منها، وما يجب أن يكتسبه من مفاهيم، وبالتالي تسهل عليه البحث والتركيز في جمع المعلومات، وبالتالي اكتساب المفاهيم المرتبطة ببرنامج الإكسل، والتعمق في فهمها، كما أن عملية تحديد الأفكار الكبرى ووضع الحلول المقترحة للأسئلة الأساسية تسهل على المتعلم التأمل والمراجعة الذاتية، بما لديه من خبرات ومعلومات سابقة حياتية أو تتعلق ببرنامج الحاسوب الأخرى وحقيقة انسجامها مع الواقع الجديد، المرتبط بتنفيذ أنشطة وحدة الإكسل وما يرتبط بها من مفاهيم، وبالتالي البحث في كيفية الربط بين الخبرات الجديدة والسابقة؛ من خلال استخدام أدلة الفهم مثل الملاحظة والاختبارات ونتائج المهمات الأدائية، وما يرتبط بها من مفاهيم، تسهل عليه إجراء تقييم ذاتي لهذه المفاهيم الذي يعزز التعمق في تنميتها وفهمها. كما أن انخراط المتعلم في الأنشطة ومهام التعلم تساعده على التقييم والتعمق في فهم المفاهيم وتطويرها. كما يعزو الباحث ذلك إلى أن استخدام نموذج التخطيط للفهم (UBD) يساهم بدرجة كبيرة في إدراك وفهم المتعلمين للمفاهيم الواردة في وحدة الإكسل، كما أن الانطلاق من المخرجات واختيار أنشطة واقعية من بيئة المتعلم قابلة للتطبيق، وتخدم تعلمه اللاحق، كل ذلك يعطي المتعلم فرصة للتعمق في هذه المفاهيم بطريقة تساعده على تقديم أوصاف متقنة مدعمة للمفاهيم، وإعطاء معنى لها يؤدي إلى فهمها، وعلى استخدام هذا الفهم في مواقف جديدة وسياقات مختلفة، وبناء وجهة نظر نقدية متعمقة في موضوع استخداماتها وتطوير الفهم المعمق لها. كما أن استخدام نموذج التخطيط للفهم (UBD) في تدريس وحدة الإكسل قد يوفر بيئة تعليمية تعليمية ممتعة وفعالة في الدراسة والمتابعة المستمرة؛ لارتباطها بمشكلات حياتية يومية يواجهها المتعلم في حياته، وبالتالي تسهل التواصل الفاعل بين المعلم والمتعلم وبيئة التعلم. كما أن استخدام نموذج التخطيط للفهم (UBD) في التدريس يلغي الرتابة والنمطية التقليدية والجمود في تدريس مساق مقدمة في الحاسوب، ويضفي عليها المزيد من الحيوية والواقعية المألوفة للمتعلمين وخبراتهم الحياتية، و يقدم المفاهيم بصورة أكثر سهولة ويسر ليخفف من الجمود والصعوبة المرافقة لتعلم مفاهيم الحاسوب. ويتيح فرصة للمعلمين لتقديم الأنشطة التعليمية بقلب جديد يلبي قدرات المتعلمين ويراعي الفروق الفردية ويعالج المفاهيم الخاطئة بطريقة سهلة وواضحة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية برنامج تدريبي في تدريس الحاسوب قائم على نموذج التخطيط للفهم (UBD) في تنمية بعض المهارات العملية لدى طلاب مساق مقدمة الحاسوب؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم اختبار الفرضية الصفرية الثانية الآتية: لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى ($\alpha=0.05$) في متوسط علامات طلبة مساق مقدمة في الحاسوب على اختبار بعض المهارات يعزى إلى البرنامج التدريبي (القائم على نموذج التخطيط للفهم (UBD) والاعتيادي).

ولاختبار صحة هذه الفرضية، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة مساق مقدمة في الحاسوب، وذلك حسب البرنامج التدريبي (القائم على نموذج التخطيط للفهم (UBD) والاعتيادي) كما هو موضح في جدول رقم (5)

جدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة مساق مقدمة الحاسوب في اختبار المهارات القبلي والبعدي حسب البرنامج التدريبي(القائم على نموذج التخطيط للفهم(UBD) والاعتيادي).

المجموعة	العدد	الاحصاءات الوصفية	التحصيل القبلي	التحصيل البعدي
الضابطة	33	المتوسط الحسابي	38.697	38.969
		الانحراف المعياري	13.094	14.092
التجريبية	33	المتوسط الحسابي	39.969	48.181
		الانحراف المعياري	6.729	5.553

يُلاحظ من الجدول(5) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة مساق مقدمة في الحاسوب تعزى للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التخطيط للفهم(UBD) في اختبار المهارات البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار (48.181) وانحراف معياري (5.553)، وهي أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة التي بلغت (38.969) وانحراف معياري (14.092) ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \geq 0.05$)، قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) كما يوضح ذلك جدول رقم(3.4).

جدول(6): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمتوسطات درجات في اختبار المهارات تبعاً للبرنامج التدريبي(القائم على نموذج التخطيط للفهم(UBD) والاعتيادي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
المصاحب (القبلي)	130.232	1	130.232	9.472	.0030
طريقة التدريس	1047.308	1	1047.308	76.176	.0000*
الخطأ	866.162	63	13.749		
المجموع	134066.000	66			

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

يتضح من جدول (6) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة مساق مقدمة في الحاسوب للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات بحسب البرنامج التدريبي(القائم على نموذج التخطيط للفهم(UBD) والاعتيادي)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (76.176) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، ولتحديد قيمة الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات طلبة مساق مقدمة في الحاسوب، وذلك لعزل تأثير المتغير المصاحب (القبلي) وهو درجات الطلبة في مجموعتي الدراسة للاختبار القبلي، كما يوضحها جدول رقم (7).

جدول(7): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات طلبة مساق مقدمة في الحاسوب حسب البرنامج التدريبي(القائم على نموذج التخطيط للفهم(UBD) والاعتيادي).

طريقة التدريس	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
تجريبية	47.567	0.646
ضابطة	39.585	0.646

يتبين من الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج التخطيط للفهم (UBD) هو (23.984) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، حيث بلغ (20.713)، مما يدل على أن الفروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التجريبية. ولإيجاد فاعلية نموذج التخطيط للفهم (UBD) تم إيجاد حجم التأثير (effect size) باستخدام مربع إيتا (Eta Squared) التي بلغت (0.547)، وهو يعني أن نموذج التخطيط للفهم (UBD) تفسر (54.7%) من التباين في التحصيل المرتبط باختبار المهارات لطلبة مساق مقدمة في الحاسوب.

يعزو الباحث ذلك إلى أن استخدام نموذج التخطيط للفهم (UBD) يساهم بدرجة كبيرة في إتاحة الفرصة للمتعلم بممارسة مهارات وحدة الدراسة بطريقة تشاركية في الغالب أو بصورة فردية أحياناً، حيث يتطلب استخدام النموذج تنفيذ العديد من الأنشطة التشاركية أو الفردية المصممة لخدمة المتعلم في حياته اليومية أو قائمة على حل مشاكل بيئته المحلية. كما إن هذه الأنشطة تدرب المتعلم على ممارسة جميع المهارات اللازمة لتشغيل برنامج الإكسل بطريقة ممتعة وسهلة. إن استخدام نموذج التخطيط للفهم (UBD) في تدريس وحدة الإكسل يساعد على تشكيل بنية معرفية ومفاهيمية جيدة لدى المتعلمين تؤدي إلى تكوين الفهم المعمق للمفاهيم والأحداث مما يشجعهم على تناولها بطريقة تطبيقية وظيفية هادفة تقدم للمتعلم خدمة في حياته. كل مما سبق يشجع المتعلم على الانخراط في عملية ممارسة الأنشطة وتنفيذ المهارات وإتقانها بمتعة وشغف أكثر مما هو موجود في الطرق الاعتيادية التي تتصف بالجمود وبعيدة عن اهتمامات وحاجات المتعلمين. التوصيات: خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها اعتماد نموذج التخطيط للفهم (UBD) للتخطيط التدريسي على مستوى الجامعات، تدريب العاملين في الجامعات على استخدام النموذج في التخطيط، وإعطاء أهمية لأوجه الفهم الست في التدريس الجامعي.

قائمة المراجع

- أبو حسنة، أحمد (2014). مهارات التخطيط الإستراتيجي لدى قيادات كليات التربية في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بتحسين الأداء المؤسسي لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الأشقر، سماح، والخطيب، منى. (2019). تطوير وحدة التفاعلات الكيميائية في ضوء نموذج التصميم العكسي لتنمية التفكير المنطقي وبقاء وانتقال أثر التعلم لتلاميذ الثالث الإعدادي. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، مجلد (65)، ص ص 731-799
- الجراح، ولاء، أبوعاشور، خليفة. (2017). دور فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد وعلاقتها في تحسين أدائهم من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين في مدارس محافظة إربد. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 10(2)، ص ص 445-424
- الخرزاعلة، فياض، السخني، عبد الرحمن، الزبون، حمدون، الخزاعلة، عبدالله، الشوبكي، عبدربه. (2011). *طرائق التدريس الفعال*. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- داود، محمد صادق. (2013). أثر توظيف إستراتيجية دورة التعلم 5Es في تنمية بعض عمليات العلم والتفكير الإبداعي في العلوم لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- السعايدة، محمد جلال. (2015). مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة لشرق الأوسط.
- سليمان، سعاد. (2016). فاعلية برنامج تدريبي في التخطيط في ضوء نموذج التصميم العكسي في تنمية مهارات التخطيط للفهم والاتجاه نحو الرياضيات. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة القصيم*، 9(2)، ص ص 497-459
- السندي، ناز بدرخان. (2015). أثر إستراتيجية الفهم في تحصيل مادة الفلسفة لدى طالبات الصف الخامس الأدبي وتفضيلهن المعرفي. *مجلة العلوم التربوية، جامعة بغداد*، 214(2)، ص ص 122-93

شهاب، مني، والجندى، أمينة. (1999). تصحيح التصورات البديلة لطلاب الصف الأول الثانوي لبعض المفاهيم العلمية باستخدام نموذجي التعلم البنائي والشكل V في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحوها. المؤتمر العلمي الثالث، مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مركز تدريس العلوم، المجلد الثاني، جامعة عين شمس، مصر.

الصمادي، مروان صالح. (2013). تقويم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 2(8)، 2013

الطنطاوي، عفت. (2009). *التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه*. دار المسيرة، عمان.

عمار، إيمان. (2012). فاعلية إستراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء نظرية التصميم للفهم UBD لويجنز وماكنيتج في تنمية فهم المفاهيم والمهارات العملية والاتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية.

عوض، أحمد. (2012). فاعلية نموذج التصميم العكسي في تطوير وحدة " المادة " في تنمية الفهم العميق وعادات العقل لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

كامل، إيمان. (2007). فاعلية تصميم نموذج مقترح لبيئة تعلم مادة في ضوء نظرية التصميم للفهم UBD في تنمية الفهم العميق واتخاذ القرار لطلاب الصف الأول الثانوي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

محمد، أسامة، وصالح، فاطمة. (2013). بناء اختبار الفهم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية العلوم الإسلامية*، 13(7).

المصري، شرين. (2010). Excel Test. أحدث الامتحانات في شهادة ICDL 5 الاصدار الجديد (arabhardware.net) ، بتاريخ

2019/12/10

Almasaid, T.(2017). The Impact of Using Understanding by Design (UBD) Model on 8th-Grade Students Achievement in Science. *Europen Journal of Scientific Research*, B(4), pp 301-333

Altun, Sertel, Yurtseven, Nihal. (2017). Understanding by Design (UbD) in EFL Teaching: Teachers' Professional Development and Students' Achievement. *EDUCATIONAL SCIENCES: THEORY & PRACTICE*, 17(2) σ 437-461

Florian,T,Zimmerman,P.(2015): Understanding by design , Noodle, and blended learning : A secondary school case study, *Merlot Journal of Online Learning and Teaching* ,11(1),pp.120-128

Gloria,R.,Sudarmin,Wiyanto,Indriyanti,D.(2017): Formative assessment with stages of understanding by design (UbD) in improving habits of mind, *International Journal of Environmental & Science Education*,11(10),pp.2233-2242.

Graff, N.(2011). An Effective and Organized Way to Learn Backward Design and New Teacher, Preparation for Planning Curriculum. *Teacher Education Quartely*, 38(3), pp. 7-23

Kelting-Gibson, Lynn M. (2005): "Comparison of Curriculum Development Practices"⁴¹, *Journal of Educational Research Quarterly*, 29(1), Pp.26-63

Schiller,A.(2015): Understanding by design unit lesson plans for the next generation science standards : life science ,*Graduate Research Papers* ,73,At: <http://scholarworks.uni.edu/grp/73>.

Wiggins ,G. and McTighe ,J.(2009)*Understanding by design Handbook*, Alexandria,Virginia,USA :ASCD.

Wiggins ,G. and McTighe ,J.(2011). *The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units*. Alexandria,Virginia,USA

Wiggins,G,McTighe ,J(2012): *The Understanding by design ,guide to advanced concepts in creating and reviewing units*, Alexadria,VA: Association for Supervision and curriculum Development.

ملحق (1)

مخطط مهمة الأداء

ما هو الفهم والأهداف التي سوف يجري تقييمها (تقديرها) من خلال هذه المهمة:

سوف يخطط المتعلمون صفحات إلكترونية	سوف ينشئ المتعلمون ملفات لإدارة شؤون حياتهم
سوف يصمم المتعلمون ملفات لإدارة مصاريف أسرهم	سوف يحسب المتعلمون النسب المئوية لتكلفة الكهرباء والمياه والهاتف من الدخل العام لوضع خطة لترشيد الاستهلاك
معرفة مصطلحات وخطوات تشغيل برنامج الإكسل، وعمل صفحات وجدول إلكترونية، وإجراء بعض الحسابات والرسوم البيانية.....	

ما هو المعيار الموجود ضمنا في المقاييس والفهم بغض النظر عن تفاصيل المهمة؟

ما هي الصفات التي يجب أن يظهرها عمل المتعلم بوضوح لإظهار استيفاء المعايير المطلوبة؟

صفحات إلكترونية كاملة	صفحات إلكترونية يسهل الرجوع إليها
صفحات إلكترونية يسهل استخدامها	ملفات كاملة الشروط والمحتويات
ملفات يسهل استخدامها	ملفات تترك أثرا في حياة المتعلم
ملفات تترك أثرا في حياة المتعلم	يلتزم بها المتعلم
يفعلها في باقي المباحث	

ما هي مهمة الأداء الحقيقية التي سوف يظهر المتعلمون فهمهم من خلالها؟

لمحة عامة عن المهمة:	بما أننا نتعلم عن الإكسل، طلب مدرس مساق مقدمة الحاسوب إعداد قاعدة بيانات لجميع المتعلمين المسجلين في شعبة مساق مقدمة لحاسوب تتضمن الاتية: قائمة بأسماء المتعلمين مرتبة تنازليا حسب تاريخ الميلاد، الدخل السنوي للأسرة، عدد أفراد الأسرة حسب الجنس، مكان السكن، نوع السكن، معدل العلامات النهائي في الفصول الماضية،.....
	ويطلب من المتعلمين عمل بعض الحسابات، مثل متوسط أعمار المتعلمين، متوسط الدخل، وأعداد بعض الرسوم البيانية التي تمثل ذلك.

ما هو الأداء والنتائج التي ستوفر دليلا على فهم المتعلمين المرجو؟

قاعدة البيانات الجاهزة	استخدام قسم شؤون الطلبة في الجامعة لها
------------------------	--

ما هو المعيار الذي من خلاله سوف يتم تقويم أداء ومنتجات الطلاب؟

1. صفحات إلكترونية سهلة الاستخدام	1. اتباع الخطوات الصحيحة في بناء قاعدة البيانات
2. جداول إلكترونية تتناسب وقاعدة البيانات	2. تفسير ووصف كل خطوة
3. أرقام وألوان وأحرف مناسبة ومقروءة	3. التلطف بالمصطلحات العلمية والمسميات للأدوات بطريقة صحيحة أثناء الوصف والتفسير
4. حسابات دقيقة يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ قرارات صفية	4. قراءة الوحدة الدراسية من الكتاب
5. رسوم بيانية مفسرة يستدل منها على واقع طلبة الصف في بعض الجوانب	

ملحق (2)

السؤال الأول

الدالة التي تستخدم لحساب عدد الخلايا غير الفارغة داخل نطاق من الخلايا هي :

D: ISBLANK C: COUNTBLANK B: COUNTA A: COUNT

السؤال الثاني

امتداد ملف Excel الذي يحتوى على وحدات ماكرو هو :

D: xml C: xlsx B: xls A: xls

السؤال الثالث

اختصار تحديد كل ورقة العمل هو :

D: Ctrl + A C: Ctrl + S B: Ctrl + Z A: Ctrl + C

السؤال الرابع

ما هو نتيجة تنفيذ العملية الحسابية التالية : $7+5*4+6/2$:

D: 27 C: 16.5 B: 30 A: 11

السؤال الخامس

نتيجة تنفيذ المعادلة الموجودة في الخلية D4 هي :

	A	B	C	D
1	Score	Grade		
2	0	Fail		
3	50	Pass	Score	70
4	65	Good	Grade	=VLOOKUP(D3,A2:B6,2,TRUE)
5	75	Very Good		
6	85	Excellent		

D: #N/A C: Very Good B: Good A: Fail

السؤال السادس

نتيجة تنفيذ المعادلة الموجودة في الخلية D4 هي :

	A	B	C	D
1	Score	Grade		
2	0	Fail		
3	50	Pass	Score	70
4	65	Good	Grade	=VLOOKUP(D3,A2:B6,2,FALSE)
5	75	Very Good		
6	85	Excellent		

D: #N/A C: Very Good B: Good A: Fail

السؤال السابع

نتيجة تنفيذ المعادلة الموجودة في الخلية C6 هي :

	A	B	C	D	E
1			5		
2			Three		
3			7		
4					
5					
6			=C1+C2+C3		
7					

D: #N/A

C: #VALUE!

B: 15

A: 12

السؤال الثامن: نتيجة تنفيذ المعادلة الموجودة في الخلية D4 هي :

	A	B	C	D	E
1		3			
2		Egypt			
3					
4		2		=COUNT(B1:B7)	
5		9			
6		Khaled			
7		7			

D: 7

C: 5

B: 4

A: 6

السؤال التاسع: نتيجة تنفيذ المعادلة الموجودة في الخلية C4 هي :

	A	B	C	D	E
1					
2					
3			11/05/1983		
4			=ISNUMBER(C3)		
5					
6					
7					

D: #N/A

C: #VALUE!

B: FALSE

A: TRUE

السؤال العاشر: نتيجة تنفيذ المعادلة الموجودة في الخلية C6 هي :

	A	B	C	D
1		Name	Ahmed	
2		Arabic	36	
3		English	89	
4		Math	25	
5		Total	150	
6		Result	=IF(C5>150,"Pass","Fail")	
7				

D: #N/A C: Fail B: Pass A: #VALUE!

ملحق (3)

نموذج استبانة تصحيح اختبار المهارات العملية

الرقم	الفقرة (السؤال)	المستويات		
		الأول	الثاني	الثالث
1	قم بفتح الملف المسمى improvements.xlsx من المسار Costing.xlsx ثم احفظه باسم نفس المسار	قم بالضغط على التبويب المسمى File واختر منه الأمر Open ثم اضغط على الملف المسمى Improvements.xlsx	اضغط على Open وبعد أن يفتح لك الملف قم بالضغط مرة أخرى على التبويب File ثم اختر منه الأمر save as	قم بوضع الماوس في مكان الاسم واكتب اسم الملف الجديد Costing ثم اضغط على الأمر Save
2	قم بفتح الملف المسمى Yearly.xlsx من المسار الموضح ثم احفظه في نفس المسار باسم Yearly result قم بتغيير الامتداد Xltx ليصبح Xltx	قم بالضغط على التبويب المسمى File واختر منه الأمر Open ثم اضغط على الملف المسمى Yearly.xlsx	اضغط على Open وبعد أن يفتح لك الملف قم بالضغط مرة أخرى على التبويب File ثم اختر منه الأمر save a	قم بوضع الماوس في مكان الاسم واكتب اسم الملف الجديد Yearly results ثم اضغط على الأمر Save as type الامتداد Xltx وبعدها اضغط على الأمر Save
3	استخدم مساعدة البرنامج في إيجاد معلومات عن الفلاتر المتقدمة Advanced Filters	اضغط على التبويب المسمى File واختر منه الأمر Help	بالضغط عليها تظهر عدة خيارات نختار الخيار الأول بالضغط على مكان البحث فيه	نكتب اسم البحث الذي نريد مساعدة فيه وهو advanced filters ثم نضغط على Search
4	قم بتغيير الاسم الافتراضي للمستخدم في البرنامج ليصبح Carla Banks	قم بالضغط على التبويب المسمى File	ومنه اختر الأمر Options	وفي الجزء المسمى Username قم بكتابة الاسم Carla banks ثم اضغط Oka
5	قم بتسمية التبويب المسمى Sheet 3 حتى يصبح اسمه له علاقة بالمحتوى	قم بالضغط على التبويب المسمى Sheet 3	اختر الأمر Rename	ثم قم بتسميته Cost
6	قم بتغيير محاذاة العنوان Projected Earning ليصبح بوضع التوسط الافقي على الاعمدة A وB وC وD	قم بتحديد الخلايا A1,B1,C1,D1	اضغط على السهم الصغير المشار إليه في الصورة فتفتح لك نافذة	اختر من الأمر Horizontal Center المسمى across selection ثم اضغط Ok

درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري مدارس لواء الأغوار الشمالية وعلاقتها بتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين

خالد شحادة الغشمري

د. بسام عمر غانم

جامعة عمان العربية

تاريخ الاستلام: 2022/03/19

تاريخ القبول: 2022/04/19

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري مدارس لواء الأغوار الشمالية وعلاقتها بتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين، استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وقاما بتطوير استبانة إلكترونية لجمع البيانات من الفئة المستهدفة التي تكونت من (334) معلماً ومعلمة اختيروا وفقاً للعينة الميسرة من بين المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية في اللواء المذكور في محافظة إربد. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس المذكورين من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة، وأن مستوى تحقيق التميز المؤسسي في المدارس المذكورة من وجهة نظر المعلمين جاء مرتفعاً، مع عدم وجود فروق دالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المديرين المذكورين للقيادة بالقيم، ومستوى التميز المؤسسي في مدارس اللواء تبعاً لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعقد ورشات عمل متخصصة للمديرين حول توظيف نمط القيادة بالقيم في المدارس، والاهتمام بالبيئات المدرسية وتحسين جودتها بما يحقق التميز المؤسسي فيها.

الكلمات المفتاحية:

القيادة بالقيم، التميز المؤسسي، الأغوار الشمالية، المديرون.

The degree of leadership practice by values among the principals of the Northern Jordan Valley schools and its relationship to achieving institutional excellence from the teachers' point of view

Khaledshhadeh alghashmare

dr.basam omar ghanem

Summary

The present study aimed to identify the degree of practicing leadership by values among Jordan North Valley School's Principals and its relationship to achieving institutional excellence from the teachers' point of view. The researchers used the descriptive correlational method; in order to collect the required data, they developed an electronic questionnaire and distributed it to a sample of (334) male and female teachers who were chosen by Convenience Samples among teachers working in the mentioned district in Irbid governorate, The results showed that the degree of leadership practice by values among the aforementioned school principals from the teachers' point of view was medium and that the level of achieving institutional excellence in the mentioned schools from the teachers' point of view was high, with no statistically significant differences between the arithmetic averages of the responses of the study sample members about the degree of principals' practice Those mentioned for leadership by values, and the level of institutional excellence in the district's schools according to the variables of gender, experience, and educational qualification. the study recommended holding specialized workshops for principals on employing the leadership style with values in schools, paying attention to school environments.

Keywords:

leadership by values, institutional excellence, the northern Jordan Valley, school principals, teachers.

المقدمة:

يعد موضوع القيم كما بينه رمضان وأبو عاصي (2016) من الموضوعات الفلسفية التي اهتم بها العلماء والمفكرون في مذهبهم ومدارسهم الفكرية، وكثر جدلهم حولها؛ حيث أنها تتغلغل في حياة الأفراد والمنظمات والمجتمعات بشكل كبير، خاصة فيما يشهده العالم من تطور متسارع في مختلف نواحي الحياة، كما أنها تعد من أهم محددات السلوكيات في المجتمع، ويمكن من خلال تطبيقها في المؤسسات بشكل سليم تحقيق التميز المؤسسي فيها.

وقد ذكر صليبا (1982) أن لفظ القيمة يختلف معناه من علم إلى آخر؛ فهو في علم الأخلاق كل ما يدل على الخير؛ بحيث تكون قيمة الفعل تابعة لما يتضمنه من خيرية، وتسمى الصور الغائبة المرتسمة في صفحات الذهن بالقيم المثالية، وهي الأصل الذي تُبنى عليه أحكام القيم، أي الأحكام الإنشائية التي تأمر بالفعل أو العزوف.

ورأى سلوم وجمل (2009) أن الاهتمام بالقيم يعود إلى أنها اللبنة التي يقوم عليها بناء المجتمعات، وتزداد أهميتها في ظل التقدم العلمي والتقني الذي يمس كل مكونات الحياة الإنسانية، وفقدانها يؤدي إلى تخبط الفرد بأعمال عشوائية لضعف إدراكه لأهمية ما يقوم به؛ فالقيم تعمل كموجه للسلوك وهي بمثابة قاعدة له، وتسهم في تشكيل الكيان النفسي للفرد وتمكنه من إصدار الأحكام على الممارسات العملية التي يقوم بها هو أو غيره.

وبين الغامدي (2020) أن مصطلح (القيادة بالقيم) يختصر معنى (دمج القيم في الإدارة) بحيث يصبح القائد شخصية ذات قيم ومبادئ ثابتة، يوظفها في تعامله مع الأفراد الذين يعملون تحت قيادته، ويعمل هذا النمط القيادي على غرس الولاء والشعور بالذات والميول والدافعية وترسيخها داخلهم، ويزيل تناقضاتهم حتى يصبح تفكيرهم وهدفهم الأول هو نجاح مؤسستهم وقائدها، وتحقيق أهدافها ومهامها، وقد بدأ هذا المصطلح يتبلور بوضوح من خلال بعض الدراسات العالمية والإدارية تحت مسميات، مثل: القيادة بالقيم، والقيادة الروحانية، والقيادة بالسماوات؛ وعليه فالقائد بالقيم هو القائد الأخلاقي الذي يتعامل مع الإنسان أولاً، قبل تعامله مع الآلات والقوانين.

وقد أشارت جاكسون (Jaakson, 2010) في معرض توضيحها للقيم التنظيمية في الإدارة أن الإدارة بالقيم تعتمد على نوع القيم المستخدمة ومدى ترابطها، وأن هناك قيم تكون أكثر فاعلية من غيرها، فيما أشار بارلبرج وبير (Paarlberg, Perry, 2007) إلى أن المؤسسات تنشئ قيماً مؤسسية مشتركة، وأنهم يستفيدون في ذلك من القيم التي يحملها العاملون، وأن القيم الاستراتيجية تحفزهم على العمل بما يتوافق مع قيمهم العاطفية والمعارية.

ومن المعروف أن الأمم والمجتمعات في العالم كله تسعى إلى التقدم والرقي، وأن تكون متميزة في ممارساتها التنظيمية وفي شؤونها كافة؛ فقد بينت عبد الهادي (2015) أن المؤسسات التربوية والجامعات تسعى إلى تحقيق ميزة تنافسية من خلال تبوؤ خدماتها وإنتاجيتها مكانة متميزة، إضافة إلى قدرتها على جذب الطاقات البشرية المتميزة من الهيئات القيادية والتدريسية والطلابية على أفضل مستوى.

ويرى سعد (2017) أن التميز يصنع ولا يوهب؛ فهو نتاج رحلة مستمرة من العمل الجاد المبني على التخطيط السليم وفق رؤية سليمة، وأهداف واضحة تسعى المؤسسة لتحقيقها، ولا يمكن لها أن تحقق التميز دون بذل الجهود والعمل باستمرار لتحسين الأداء المؤسسي وتطويره؛ ومن هنا فتتحقق المؤسسات لأعلى مستوى ممكن من الجودة والإتقان والتميز يُعد أمراً ضرورياً، ومطلباً ملحاً، في عصر سريع التطور والتغيير، ويتسم بالثورة المعرفية الهائلة والتقدم التكنولوجي والتقني المتسارع، عصر لا يعترف إلا بالمتميزين الأكفاء سواء أكانوا أفراداً أم مؤسسات.

أسئلة الدراسة : حاولت الدراسة الاجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس الحكومية في لواء الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين؟
 - 2- ما مستوى تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية في لواء الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين؟
 - 3- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين عن درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس الحكومية في لواء الأغوار الشمالية في إربد، تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟
 - 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين عن مستوى التميز المؤسسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟
 - 5- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين القيادة بالقيم، ومستوى التميز المؤسسي لدى مديري مدارس الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين؟
- أهداف الدراسة :** حاولت الدراسة تحقيق بعض الأهداف، ومنها: الإحاطة بواقع ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس في الأغوار الشمالية، ومعرفة القيم والمعايير التي تسهم في تحقيق التميز المؤسسي في المدارس.
- أهمية الدراسة:** تمثلت أهمية الدراسة في جانبين: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية على النحو الآتي:
- الأهمية النظرية:** وتتمثل أهمية هذه الدراسة في موضوعها المتعلق بدرجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس وبيان علاقتها بالتميز المؤسسي في تلك المدارس، وهو من المواضيع المهمة في هذه المرحلة، نظرًا للتطورات والتغيرات المستجدة في مجال التعليم والقيادة والتطورات فيها وفق المتطلبات المتجددة. ويؤمل أن تثري هذه الدراسة المكتبة العربية عامة بالدراسات والأدب النظري حول موضوعها.
- الأهمية التطبيقية:** يمكن أن تستفيد وزارة التربية والتعليم من نتائج هذه الدراسة من خلال تزويد المعنيين فيها بالمعلومات التي كشفت عنها نتائجها في ضوء ما تضمنته فقرات الأداة التي تم تطويرها لهذا الغرض؛ فتمكن المعنيين في الوزارة من التعرف على الواقع الفعلي لهذه الممارسة ونتائجها، بحيث تساعد في وضع الخطط الكفيلة بتحسين الأوضاع القائمة بالاستفادة من المقترحات والتوصيات التي خرجت بها الدراسة. كما يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها الباحثون لإجراء دراسات شبيهة، تتناول موضوعها وفق متغيرات مختلفة.
- التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:**
- القيادة بالقيم:** "أسلوب قيادي متميز وفلسفة إدارية، تنطلق من ضرورة اهتمام القائد في أي منظمة بجميع الأفراد العاملين فيها، إذ يركز هذا الاهتمام على نوع الأسلوب القيادي واهتمامه بالتعامل مع العاملين وفق قيم ومبادئ أصيلة ويعاملهم بكل تقدير واحترام وعدالة ومساواة وبكل مصداقية وشفافية، مما يسهم في الأثر الإيجابي لأدائهم ويرفع من ولائهم وحبهم" (السقاف، 2015، 74).
- وعرفها الباحثان إجرائيًا:** بأنها الأسلوب القيادي الذي يستخدمه مديرو المدارس في لواء الأغوار الشمالية في التعامل مع المعلمين وفق قيم ومبادئ تتمثل في قيم العمل خاصة والقيم الأخلاقية عامة، بما ينعكس إيجابًا على ريادة المدرسة وتميزها، ويتم قياس القيادة بالقيم في هذه الدراسة في ضوء استجابة المعلمين المعنيين على فقرات الاستبانة التي تم إعدادها لهذا الغرض.
- التميز المؤسسي:** "السعي الدائم للمنظمة لتحقيق ميزة تنافسية وذلك من خلال خطة استراتيجية، وتوفير الموارد الكافية، وإدارة الأداء بفاعلية، وتبني الأفكار الإبداعية". (المليجي، 2012: 9)

ويقصد بها إجرائياً: بأنه سعي مديري مدارس لواء الأغوار الشمالية في إريد لتحقيق ميزة تنافسية لمدارسهم، وفق خطة استراتيجية معدة، واستناداً لتوظيف القيادة بالقيم في التعامل مع المعلمين، ويقاس التميز المؤسسي في هذه الدراسة في ضوء استجابة المعلمين المعنيين على فقرات أداة الدراسة التي تم إعدادها لهذا الغرض.

الادب النظري والدراسات السابقة

أولاً: القيادة بالقيم:

تشكل القيم في كل ثقافة نظاماً متكاملًا لكل دولة أو مجتمع؛ لأنها ليست في مستوى واحد في كل الثقافات؛ فهناك قيم أساسية أو رئيسية، تنفرع عنها قيم أخرى، ويمكن التمييز في كل ثقافة بين ما يمكن أن نسميه القيم المركزية التي تنتظم حولها جميع القيم، في عصر من العصور، وبين القيم الأخرى المدرجة تحتها، أو المتفرعة عنها.

القيم لغة: هي جمع قيمة، وعرفها ابن منظور (1994) بأنها ثمن الشيء، نقول: كم قامت ناقتك أي كم بلغت. وقيمة الشيء قدره، وقيمة المرء ما يحسنه.

القيم اصطلاحاً: اهتم العلماء والباحثون في مجالات مختلفة بالقيم وموضوعاتها، وإن كانوا اختلفوا لطبيعة العلوم التي يهتمون بها، كالتربية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الاقتصاد، والفلسفة، والدين والعقائد، فجاءت تعريفاتهم لها مختلفة بعض الشيء، فقد عرف الجارحي الوارد في ثابت (2016) القيم في الإسلام بأنها: مجموعة الأخلاق والأحكام والضوابط المستوحاة من القرآن والسنة التي تصنع نسيج الشخصية الإسلامية، وتجعلها متكاملة قادرة على التفاعل الحي مع المجتمع، وعلى التوافق مع أعضائه، وعلى العمل من أجل النفس والأسرة والعقيدة. وفي علم الاقتصاد ذكر سفيان (2016) أن لمفهوم القيمة معنيان: صلاحية الشيء لإشباع حاجة، وما يساويه متاع حين يتم استبداله بغيره في السوق، وأشار الزبون وناصر (2017) خلال استعراضهما للتربية والفلسفة، بأن القيم في الفلسفة المثالية ثابتة لا تتغير، ومصدرها عالم المثل والحقيقة، بينما هي نسبية حسب المصلحة في الفلسفة البراجماتية، وهي نسيج الخبرة الإنسانية خيرة كانت أم شريرة في الفلسفة الطبيعية.

وبشكل عام بين الجلال (2007) أن القيم هي عبارة عن معايير وجدانية وفكرية يعتقد بها الأفراد وبموجبها يتعاملون مع الأشياء بالقبول أو الرفض، وقريباً من هذا أشار السكارنة (2009) بأن القيم تعبر عن المعتقدات الأساسية للفرد؛ فتحدد له ما يجب أن يفعله أو لا يفعله، وما هو صحيح أو خاطئ أو حق أو باطل، وهي التي توجه أخلاقنا وسلوكنا في التعامل مع الأشياء أو مع الآخرين من حولنا.

أهمية القيم ووظائفها للفرد والمجتمع: تعمل القيادة بالقيم على تعزيز فرص النمو لدى أعضاء هيئة التدريس؛ من خلال إكسابهم بعض القيم الأساسية اللازمة لتحقيق الفاعلية الذاتية أثناء العملية التعليمية التعلمية، كالاتزام بأهدافها، وعدم التمييز بين الطلبة وفق أسس غير موضوعية. (Allen and Seaman, 2016). ورأى خلف (2009) أن القيم تعمل على: التحويل الجذري في سلوك الإنسان، وتحويله من سلوك سيء إلى جيد، وترغيب الأفراد في فعل الخيرات التي بها يفيدون أنفسهم، ومجتمعاتهم، وتقويم الفرد لأعماله بذاته وبالتالي العمل على تعديل سلوكه بما يتوافق مع مضامينه، وتدفعه لتحسين إدراكه ومعتقداته لتكون لديه رؤية واضحة، وتوسع إطاره المرجعي في فهم حياته، وتعمل على إصلاحه نفسياً وخلقياً؛ بحيث توجهه نحو الخير والإحسان والواجب.

أما أهميتها للمجتمع فتكمن في أنها: تسهم في تنظيم العلاقة بين الناس؛ بحيث تقوم على المودة والمحبة، وتساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه، بتحديد الاختيارات السليمة التي تسهل على الناس حياتهم، وتحافظ على

تماسك المجتمع وتحدد له أهداف حياة افراده ومثلهم العليا والمبادرة الثابتة والمستقرة التي تحفظ لهم هذا التماسك والثبات اللازمين لممارسة حياة اجتماعية سليمة، وتربط أجزاء الثقافة المتناثرة ببعضها؛ فتبدو متناسقة متكاملة وتحفظ للمجتمع هويته (عكراش، 2021).

مصادر القيم: صنف وولي (woolley,2009) مصادر القيم في أربع مجموعات، هي:

- المؤسسات الاجتماعية: فحياة المجتمع وتطوره تقوم على قيم تنتجها مصادر مختلفة في المجتمع لتغرسها في الأفراد، مثل: الدين، والدولة، والأسرة، والمدرسة ومن خلالها يمكن الحكم على الجيد من السلوك والسيء منه.
 - القيم التنظيمية: كل منظمة لها مجموعة من القيم توجه منظور المنظمة وأعمالها، وتسهم في تحديد ثقافتها ومعتقداتها، ويشارك أعضاء المنظمة في مجموعة مشتركة من القيم تظهرهم متحدين عندما يتعاملون مع القضايا والمشكلات المختلفة.
 - الأقران والزملاء: يحصل الفرد على فكرة عن السلوك من أقرانه وزملائه وأفراد أسرته؛ حيث يقوم بتطبيق المعتقدات والمواقف والقيم المستمدة منهم، وتعمل القيم على حماية المجموعات وتماسكها.
 - العمل والمسار المهني: يتكون العمل من المهام أو المسؤوليات المرتبطة بوظيفة أو منصب معين في المنظمة، ويتم تنظيم العمل في المنظمة وإدارته والتحكم فيه وفق المعايير والقيم الشائعة فيها.
- ويشير الباحثان إلى مصادر أخرى، منها: البيئة والإطار الثقافي الذي يعيش فيه الفرد، والمجتمع الذي يسكنه بملامحه ومكوناته، واختلاف متطلبات الحياة وحاجاتها، والتغيرات الثقافية المتلاحقة، والثورة الإعلامية ووسائلها، ويمكن بيان كيفية اكتساب القيم من خلال بيان عمل المؤسسات والهيئات التي يعيش فيها الفرد منذ ولادته، والتي من خلالها تتسم عملية اكتساب القيم وتشكلها.
- خصائص القيم:** ذكرت السلمي (2019) أن من خصائص القيم أنها: ذاتية وشخصية: فهي ترتبط بالفرد ارتباطاً وثيقاً؛ فتتأثر بذاتيته، واهتماماته، وميوله، ومعتقداته.، وهي نسبية: تختلف باختلاف الزمان والمكان تبعاً للمؤثرات الخاصة بها؛ فما يراه قوم في زمان ومكان بأنه قيمة إيجابية قد يراه آخرون بأنه قيمة سلبية، بناء على قاعدة" القيم تابعة للفكر ومتولدة منه".، وهي تجريدية: أي أن لها معانٍ مجردة، وتتسم بالموضوعية والاستقلالية بحد ذاتها، وتتضح معانيها بترجمتها إلى سلوك مادي ملموس، وهذه القيم متدرجة: أي أنها تنتظم في سلوك قيمى متفاعل ومتغير؛ ويرتبطها الفرد حسب أولويتها وأهميتها؛ فبعضها يهيمن على الآخر.
- القيادة بالقيم وفهومها:** تهتم الإدارة الحديثة بوظائف الإدارة الرئيسية في إدارة المؤسسات، وهي: التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، متناسين وجود مكون مهم هو (منظومة القيم الأساسية)، التي تعني توظيف كل الطاقات الكامنة والقيم الإنسانية المتاحة في العنصر البشري؛ لما لها من آثار على أداء العاملين؛ حيث تُعد القيم الشخصية من العناصر الأساسية للثقافة التنظيمية في المؤسسات؛ فهي تؤثر في حياة الأفراد الخاصة والعملية تأثيراً كبيراً؛ لأنها إحدى المكونات الأساسية للشخصية، ويشمل تأثيرها سلوك الأفراد، واتجاهاتهم، وعلاقاتهم (محمد، 2016).
- وتعرف القيادة بالقيم بأنها مجموعة محددة من المعتقدات والمفاهيم المعلنة التي من المتوقع أن يلتزم بها الجميع في المؤسسة (buchko,2007). وعرفها الشريف (2020) بأنها شكل من أشكال الإدارة التي يمارسها القادة في أثناء تفاعلهم مع مرؤوسيه، وتقوم على بعض القيم والأخلاقيات والتقاليد السائدة بالمجتمع المحيط.

ويعرفها الباحثان بأنها: نمط إداري يعتمد القيم الأخلاقية عامة وقيم العمل الإداري خاصة كأساس تنطلق منها تعاملات مدير المدرسة وقائدها مع العاملين فيها وطلبتها والمعنيين بها، بحيث يتأثر هؤلاء بهذه التعاملات ويقتدون بها فتصبح سمة في سلوكياتهم وتصرفاتهم، بهدف تحقيق الأهداف المقصودة للمؤسسة، وتحقيق التميز فيها.

خصائص القيادة بالقيم ومقوماتها: أشار نجم (2011) إلى خصائص تميز القائد بالقيم عن غيره من القادة، منها:

- الرؤية الأخلاقية: حيث يضيف البعد الأخلاقي والقيمي إلى خياراته الاستراتيجية ويعتبرها معياراً ومقياساً مميزاً لما يريد أن يصل إليه، سواء في الأهداف أو الوسائل والأساليب.
- امتلاك الحس الأخلاقي: من خلال التعامل اليومي وتطبيق الممارسات الأخلاقية خلال أنشطة المؤسسة اليومية.
- امتلاك القيم الأخلاقية: وتتمثل في بعدين أساسيين: الأول: يكون موجهاً ومرشداً للقرارات والسلوكيات في الأوقات كلها، مثل: احترام الآخرين في كل الظروف. أما البعد الثاني فيتعلق بتطور القيم في ضوء القضايا الأخلاقية التي تتعرض لها المؤسسة في مجال عملها، مثل: المنافسة العادلة بين المتنافسين.
- وجود مقاييس ومعايير أخلاقية واضحة: يسهل من خلالها الحكم على السلوكيات بالصحة أو الخطأ.
- العلاقات الأخلاقية المتميزة: مع جميع الأطراف سواء في بيئة العمل الداخلية أو الخارجية؛ بما يسهم في بناء سمعة ممتازة للمؤسسة.

وحول مقومات نجاح القيادة بالقيم في المدارس يشير شهاب (2011م) إلى أن القيم هي إحدى مرتكزات العمل التربوي، ومن أهم أهدافه ووظائفه، وهي مطلب المعلمين وأولياء الأمور، والمؤسسات التربوية كافة؛ فكلهم يسعى إلى تأكيد النسق القيمي الإيجابي، وحذف القيم السالبة التي تعوق حركة التنمية داخل المجتمع الذي يواجه تحديات كبيرة أفرزتها التغيرات في المعرفة والتكنولوجيا والاقتصاد. وتمثل القيم التربوية القاعدة التي تنطلق منها الأمة لتؤدي دورها الإنساني في المشاركة في بناء الحضارة الإنسانية من خلال إمكاناتها وتجاربها وإبداعاتها.

ثانياً: التميز المؤسسي:

تعريف التميز المؤسسي: ورد في المعجم الوسيط أن التميز يعني فضل الشيء على مثله، وتميز الشيء أي امتاز، وأشار البرازي (2015) إلى أن التميز ليس حديثاً؛ فبعض الدراسات تشير إلى أن هذا المفهوم استخدمه الإغريق بمفهوم "Aristeia" ويعني بالإنجليزية "Mighttter، Braver، Best" أي: الأفضل، والأشجع، والأقوى.

ويعرفه الصيرفي (2009) بأنه: الخبرة المقدرة من المعرفة الصريحة والإجرائية لمؤسسة معينة والتي تعكس الأداء المتفرد الناجح والكفاء الموجه لأداء أية مهمة بطريقة متميزة، فيما يرى محمود (2020) بأنه يتمثل في قدرة المنظمة على ممارسة التفوق والتفرد في الأداء على المنظمات المنافسة من خلال الالتزام بالتخطيط الاستراتيجي لتحقيق أفضل النتائج وذلك استناداً إلى مبادئ أساسية في النتائج، كالاهتمام بالعملاء، والقيادة، وإدارة العمليات.

أهمية التميز المؤسسي: بين زايد (2003) أن أهمية التميز المؤسسي تبنى على إمكانية المديرين في المؤسسة وقدرتهم على بلورة القوى العاملة الداعمة للتميز فيها؛ من خلال تحقيق التغير السريع في المؤسسة، وتحقيق المنافسة غير المحدودة، وحفظ المكانة التنظيمية (القوى البشرية، والثقافة التنظيمية، والهيكل التنظيمي) ثم تنامي الشعور بالجودة، والقدرة على توظيف التكنولوجيا في المعلومات والإبداعات، ويمكن بيان أهمية التميز المؤسسي في المؤسسات في تلبية بعض الاحتياجات، مثل: طرق التعرف على العقبات والمصاعب التي ستواجهها المؤسسات حال ظهورها، ووسائل جمع البيانات والمعلومات، كي تتمكن من اتخاذ القرارات الصعبة والمهمة في المؤسسة، وتطوير أعضاء المؤسسة بشكل

مستمر بغض النظر عن المسمى الوظيفي لهم، حتى يتمكنوا من جعل المؤسسة أكثر تميزاً في الأداء، قياساً مع المؤسسات الأخرى، وتوفير المهارات اللازمة لصانع القرار بشكل خاص، وإيمان النظر في حساسية الدور الذي يقوم به؛ نظراً لأهميته في تحقيق الإبداع والتميز في المؤسسات.

معايير التميز المؤسسي وخصائصها: هي مجموعة من الآليات الفكرية التي تغذي التميز المؤسسي بالنواتج الإبداعية المتفائلة والقادرة على وقف معوقات الجودة والتميز في الأداء، وتتيح المعلومات ذات العلاقة بالتميز والوعي بالجودة وخطط إقامة جودة متماسكة. ويعرف نموذج الاتحاد الأوروبي لعام (1999) التميز بأنه الممارسة الحقيقية داخل المنظمة لتحقيق النتائج، وركزت على مجموعة مفاهيم جوهرية تتمثل في التوجيه إلى النتائج، والعمل، والقيادة، وثبات الهدف، والعمليات، وتطوير مشاركته للأفراد (الشيخ، 2012). وقد وحصرها مركز الملك عبد الله الثاني للتميز في ثمانية مفاهيم أساسية، هي: القيادة، والاستراتيجية، والعاملون، والعمليات والمنتجات والخدمات، والنتائج المتعلقة باحتياجات المتعاملين وتوقعاتهم، والنتائج المتعلقة باحتياجات العاملين وتوقعاتهم، والنتائج المتعلقة باحتياجات المعنيين في المجتمع وتوقعاتهم.

ومن السمات التي يجب أن تتسم بها معايير التميز المؤسسي كما أوردها محمد (2005):

- الشمول: حيث تضمن المعايير الجوانب المختلفة للمؤسسة، أو الموضوع المراد تقييمه، والأبعاد المتعددة لكل من تلك الجوانب.
 - الموضوعية: التركيز على عناصر المؤسسة دون تحيز، وتجنب الأمور والتفصيلات التي لا تخدم الصالح العام.
 - المرونة: بحيث يمكن تطبيقها في مؤسسات مختلفة وفقاً للظروف المختلفة.
 - المجتمعية: أي ارتباطها بالتنمية التي يطلبها المجتمع، ويمكن للمؤسسة الإسهام فيه.
 - التطور: بحيث يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة مع تعديلها وتطويرها لتواجه المتغيرات، وتواكب التطورات العلمية والتكنولوجية والمجتمعية.
 - القابلية للقياس: أي يمكن مقارنة المخرجات المختلفة مع المعايير المقننة، للوقوف على جودة تلك المخرجات.
- الدراسات السابقة ذات الصلة:**

أولاً: القيادة بالقيم:

هدفت دراسة الشمراني (2021) إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى القيادات التربوية في رفع مستوى أداء المعلمات في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمات فيها، تم استخدام المنهج الوصفي، واستعانت الباحثة بأداة (تطوير أداء القيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء القيادة بالقيم) وزعتها على عينة تكونت من (865) معلمة من معلمات مدارس التعليم العام في جدة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة قيادات المدارس لإدارة القيم من وجهة نظر المعلمين جاءت بمستوى عالٍ.

فيما هدفت دراسة الشريف (2020) إلى تعرف درجة ممارسة القيادة بالقيم وأثرها على فاعلية أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطور استبانة وزعها على (225) طالب وطالبة من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة في الجامعة. أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس المذكورين يمارسون القيادة بالقيم بدرجات مرتفعة، وأن هذه الممارسة تنعكس إيجابياً على فاعليتهم، وأنه لا توجد فروق

دالة احصائية في درجة ممارسة القيادة بالقيم وفاعلية عضو هيئة التدريس تُعزى إلى كل من: الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص.

وأجرى الشريف (2018) دراسة هدفت إلى إعداد نموذج مقترح لتطوير أداء القيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة بالقيم، اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وقام بتطوير استبانة وزعها على (410) معلمين و(80) مشرفاً تربوياً يعملون في إدارات تعليم: جدة، والرياض، والشرقية، كما استخدم الباحث أسلوب المقابلة مع (20) من الخبراء التربويين والقيادات التعليمية ضمن وزارة التربية والتعليم، وكان من النتائج أن درجة ممارسة القيادات المدرسية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للقيادة بالقيم جاءت متوسطة.

وهدف دراسة هاتيبولو ونوري توك (Hatipoğlu, Nuri, & Tok, 2018) إلى تحديد آراء مديري المدارس الثانوية والابتدائية في باموكالي ومركز أفندي في محافظة دنيزلي في تركيا Denizli province Merkezefendi and Pamukkale حول الإداة بالقيم، استخدم الباحثان المنهج النوعي ودراسة الحالة، وتمت مقابلة (10) من مديري المدارس المشار إليها سابقاً، وبينت النتائج أن الإدارة بالقيم لها تأثيرات فعالة على المعلمين، بحيث يكونون أكثر فاعلية وكفاءة سواء نحو مؤسساتهم أو تطوير أنفسهم.

فيما هدفت دراسة التتورت ويلماز (Altinkurt, Yilmaz, 2010) إلى تحديد العلاقة بين القيادة بالقيم وتصورات معلمي المدارس الثانوية في مركز مدينة كوتاهيا في اسطنبول Kütahya city centre للعدالة التنظيمية، استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وقاما بتطوير استبانة وزعاها على (258) معلماً ومعلمة من المدارس المذكورة، وبينت النتائج أن درجة ممارسة القيادة بالقيم كانت كبيرة، مع عدم وجود فروق إحصائية في استجابات أفراد العينة حول ممارسة القيادة بالقيم تعزى لمتغير الجنس.

وقامت السعوة (2016) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة توافر القيم الأخلاقية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت بتطوير استبانة وزعتها على عينة تكونت من (320) معلماً ومعلمة من مديريات تربية ألوية: الموقر، وسحاب، والجيزة. أظهرت النتائج أن توافر القيم الأخلاقية لدى المديرين من الفئة المستهدفة جاءت بدرجة مرتفعة، مع وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة على مقياس توافر القيم الأخلاقية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الخبرة لصالح الخبرة الأدنى (أقل من 3 سنوات)، فيما لم تظهر أي فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثانياً: التميز المؤسسي:

اجرت أبو زيد (2021) دراسة هدفت إلى معرفة متطلبات تحقيق التميز المؤسسي لتفعيل ثقافة التنافسية بين الجمعيات الأهلية، والمعوقات التي تحول دون ذلك، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة وزعتها على العاملين في جمعية رسالة في محافظة أسبوط، توصلت النتائج إلى قبول الفرضية "من المتوقع أن تكون متطلبات تحقيق التميز المؤسسي لتفعيل الثقافة التنافسية بين الجمعيات الأهلية مرتفعة"، وجاءت جميع متطلبات تحقيق التميز المتمثلة في: التميز القيادي، والبشري، والخدمي، والمعرفي لتفعيل الثقافة التنافسية بين الجمعيات الأهلية مرتفعة.

وأجرت أبو لبد وحرز الله (2020) دراسة هدفت إلى تعرف رأس المال الفكري ودوره في تحقيق التميز المؤسسي لدى جامعة القدس، قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من (213) عضو

هيئة تدريس في الجامعة، وأظهرت النتائج أن مستوى التميز المؤسسي في الجامعة جاء متوسطاً، حيث إن التميز القيادي يسهم بدرجة أكبر في التميز المؤسسي يليه التميز البشري ثم التميز الخدماتي وهدفت دراسة الخصاونة وبن محمد والدبعي (Khasawneh, Bin Mohamed, Al-Dubai, 2020) إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في التميز المؤسسي في القطاع الحكومي في إمارة أبوظبي، استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وقاموا ببناء استبانة إلكترونية وزعوها على (455) موظفاً في قطاعات مختلفة في الإمارة، وقد خلص الباحثون إلى تطوير نموذج هيكلي لتحقيق التميز المؤسسي في القطاع الحكومي للإمارة يعتمد على التكنولوجيا وما تم الحصول عليه من أنظمة المعلومات، والدراسات السابقة حول تحقيق التميز المؤسسي، ويأتي في مقدمة ذلك توظيف رأس المال البشري وإعداده لتحقيق هذا التميز.

فيما هدفت دراسة الحاوي والزيادات (El Hawi , Alzyadat, 2019) إلى استقصاء العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والتميز المؤسسي، والكشف عن رضا الطلبة في الجامعات الخاصة الأردنية عن تحقيق التميز المؤسسي، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي واستخدما الاستبانة لجمع البيانات من العينة التي تكونت من (100) عضو هيئة تدريس، و(150) طالب من المتوقع تخرجهم من كليات إدارات الأعمال في الجامعات الخاصة، أظهرت النتائج أن إدارة الجودة الشاملة لها تأثير كبير على النجاحات المؤسسية، وأن مجال المشاركة له ارتباط كبير بالتميز المؤسسي. كما أظهرت النتائج وجود مستوى عال من الرضا عن تحقيق التميز المؤسسي لدى الطلبة نتيجة لإدراكهم لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

في ضوء ما تم عرضه من الدراسات السابقة لاحظ الباحثان وجود تشابه واختلاف بين دراستهما والدراسات السابقة؛ فقد تشابهت مع غالبية الدراسات في اعتماد المنهج الوصفي، وإن كانت تميزت عنها بأنها اعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي، كما تشابهت مع غالبية الدراسات في أداة جمع المعلومات من الفئة المستهدفة، التي تمثلت في الاستبانة، وإن كانت بعض الدراسات استخدمت إلى جانب الاستبانة المقابلة مثل دراسة هاتيبولو وآخرون (Hatipoğlu, et al, 2018)، أما مجتمعات الدراسات وعيانتها فقد تشابهت مع دراسات كل من الشريف (2018)، والسعوة (2018)، في العينة التي تمثلت في المعلمين والمعلمات، فيما اختلفت مع بقية الدراسات التي تناولت كل واحدة منها عينة مختلفة، مثل: دراسة أبو زيد التي تناول العاملين في جمعيات، ودراسة الحاوي والزيات (El Hawi Alzyadat, 2019) التي تناولت أعضاء هيئة تدريس جامعي، وطلبة متوقع تخرجهم. أما عن الأهداف فكانت جميع الدراسات مختلفة في أهدافها. وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مكانها ومجتمعها (جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في لواء الأغوار الشمالية)، إضافة إلى هدفها الذي يركز على الكشف عن درجة ممارسة القيادة بالقيم وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين.

منهجية الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج العلمي الذي يفي بأغراض هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في لواء الأغوار الشمالية والبالغ عددهم (1634) معلماً ومعلمة للعام الدراسي 2021/2020 حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم

وصف خصائص عينة الدراسة: تكونت العينة من (334) معلماً ومعلمة تم اختيارهم وفقاً للعينة الميسرة وشكلوا ما نسبته (20.4%) من مجتمع الدراسة، وهم الذين استجابوا على الاستبانة التي قام الباحثان بتوزيعها إلكترونياً ضمن مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها

المتغير	المستوى/ الفئة	العدد	المتغير	المستوى/ الفئة	العدد
الجنس	ذكر	75	المستوى	أقل من 5 سنوات	84
	انثى	259		5 إلى أقل من 10 سنوات	86
	المجموع	334		10 سنوات فأكثر	164
المؤهل العلمي	بكالوريوس	227		المجموع	334
	دراسات عليا	107			
	المجموع	334			

أداة الدراسة: لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الكترونية لجمع البيانات اعتماداً على الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة، فضلاً عن آراء بعض التربويين المتخصصين؛ حيث تم تقسيم الأداة إلى جزأين: الأول يتعلق بالقيادة بالقيم، الذي تم تطويره بالرجوع إلى بعض الدراسات، كدراستي: الشريف (2020)، والسعوة (2016)، وتم توزيعه في مجالين، هما: قيم العمل والتشاركية، وقيم أخلاقية، أما الجزء الثاني فتناول التميز المؤسسي وتم تطويره بالاستعانة ببعض الدراسات ذات العلاقة كدراستي: أبو زيد (2021)، وأبولدة وحرز الله (2018) وتم توزيع هذه الجزء على مجالين: التميز البشري والقيادي، والتميز الخدماتي.

صدق المحتوى لأداة الدراسة بجزأيهما: تكونت الأداة بصورتها الأولية من (54) فقرة، بواقع (31) فقرة للجزء المتعلق بالقيادة بالقيم، و (23) فقرة للجزء المتعلق بالتميز المؤسسي، وللتحقق من صدق المحتوى للأداة تم عرضها على (10) محكمين في مجالات: الأصول، والإدارة والقيادة التربوية، والقياس والتقويم، في عدد من المؤسسات والجامعات الأردنية، لإبداء آرائهم في وضوح الفقرات وسلامتها العلمية واللغوية، ومدى ملاءمتها للمجالات التي اندرجت تحتها، وما يتطلبه أضافته، أو حذفه، أو تعديله، وفي ضوء مقترحاتهم وآرائهم تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة منهم تبلغ (80%) فأكثر، حيث وصل عدد الفقرات النهائية للجزء الأول من الأداة إلى (26) فقرة، فيما وصل عددها في الجزء الثاني منها إلى (22) فقرة، أي ما مجموعه (48) فقرة.

تصحيح الأداة: اعتمد الباحثان تدرج ليكرت الخماسي لكل من جزأي الدراسة: إذ حددت خمسة مستويات لدرجة ممارسة القيادة بالقيم، هي: كبيرة جداً وتعطى الوزن (5)، وكبيرة وتعطى الوزن (4)، ومتوسطة وتعطى الوزن (3)، وقليلة وتعطى الوزن (2)، وقليلة جداً وتعطى الوزن (1)، وخمسة مستويات للتميز المؤسسي وهي مرتفع جداً ويعطى الوزن (5)، ومرتفع ويعطى الوزن (4)، ومتوسط ويعطى الوزن (3)، ومنخفض ويعطى الوزن (2)، ومنخفض جداً ويعطى الوزن (1) وللحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة اعتمد الباحث طريقة الفئات المتساوية وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للتدرج} - \text{الحد الأدنى له}}{\text{عدد المستويات المطلوبة}} = \frac{5 - 1}{4} = 1.33$$

وتم استخدام المعايير الآتية للحكم على المتوسطات الحسابية: درجة منخفضة من (1.00-2.33)، ودرجة متوسطة من (2.34 - 3.67)، ودرجة مرتفعة من (3.68 - 5.00).

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من هذا الثبات، تم احتسابه بطريقتين: الأولى الاختبار وإعادة الاختبار؛ من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينتها وعددها (30) معلماً ومعلمة، وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائجهما، أما الطريقة الثانية: فقد تم استخدام طريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بين الفقرات، ويبين الجدول (2) قيم معاملات الثبات بالطريقتين.

الجدول (2): قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة

الأداة	مجالات الاستبانة	عدد الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	كرونباخ ألفا
القيادة بالقيم	قيم العمل والتشاركية	12	0.89	0.90
	قيم أخلاقية	14	0.85	0.87
	القيادة بالقيم الكلية	26	0.80	0.80
التميز المؤسسي	التميز البشري والقيادي	12	0.80	0.81
	التميز الخدماتي	10	0.92	0.96
	التميز المؤسسي الكلية	22	0.90	0.93

يبين الجدول (2) معاملات ثبات ارتباط بيرسون والاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة ولأداة الكلية، وقد تراوحت معاملات الثبات بطريقة ارتباط بيرسون بين المجالات بين (0.85-0.89) لأداة القيادة بالقيم، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.80)، أما أداة التميز المؤسسي فتراوحت معاملات الثبات بطريقة ارتباط بيرسون بين المجالات بين (0.80-0.92) وبلغ معامل الثبات الكلي (0.90) أما معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لأداة القيادة بالقيم فقد تراوحت بين (0.87-0.90) للمجالات، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.80)، وفي أداة التميز المدرسي تراوحت معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا بين المجالات بين (0.81-0.96) وبلغ معامل الثبات الكلي (0.93). وهذه القيم مناسبة لهذه الدراسة

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس في لواء الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي المدارس الحكومية على مجالات أداة القيادة بالقيم ويوضح الجدول (3) هذه النتائج.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرتبة	المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الممارسة
1	1	قيم العمل والتشاركية	4.18	0.69	مرتفعة
2	2	قيم أخلاقية	2.45	1.01	متوسطة
		القيادة بالقيم الكلية	3.25	0.49	متوسطة

يبين الجدول (3) أن درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس في لواء الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين بشكل عام جاءت (متوسطة) بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (0.49) وبشكل تفصيلي جاءت درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس للمجالات الفرعية على النحو الآتي: جاء مجال (قيم العمل والتشاركية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.69) وبدرجة ممارسة مرتفعة، في حين جاء بالمرتبة الثانية مجال (قيم أخلاقية) بمتوسط حسابي (2.45) وانحراف معياري (1.01) وبدرجة ممارسة متوسطة. ويمكن عزو درجة الممارسة المتوسطة للقيادة بالقيم لدى مديري المدارس المذكورة من وجهة نظر المعلمين إلى وجود المركزية في الإدارة عند قيام المديرين بالأعمال الإدارية؛ مما انعكس بصورة مباشرة على إحاطة المعلمين بالأعمال والجوانب الإدارية المختلفة؛ فجاءت استجاباتهم بهذه الصورة، أو أن مفهوم هذا النمط من القيادة لم يكن واضحاً بشكل واف، علماً بأن درجة الممارسة المتوسطة (3.25) لا تعني انعدام سمة ممارسة القيادة بالقيم لدى المديرين، فهي قريبة من بداية المعيار

المرتفع (3.68). وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشريف (2018) التي أظهرت أن درجة ممارسة القيادات المدرسية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للقيادة بالقيم جاءت متوسطة، فيما اختلفت النتيجة مع نتائج دراسات كل من الشمراني (2021)، والشريف (2020)، التي بينت أن درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى القياديين فيهما جاءت مرتفعة.

وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي المدارس الحكومية على كل فقرة من فقرات الاستبانة، وعلى كل مجال من المجالات وبين الجدولان (4) و (5) هذه النتائج.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس لفقرات مجال (قيم العمل والتشاركية) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفرقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
3	1	يشجع على العمل التعاوني بروح الفريق.	4.23	0.85	مرتفعة
1	2	يستثمر أوقات الدوام المدرسي لصالح العمل.	4.31	0.86	مرتفعة
5	3	يحرص على توفير بيئة مدرسية آمنة للعمل	4.29	0.87	مرتفعة
8	4	يتحرى الاتقان في العمل ليكون قدوة للجميع.	4.28	0.84	مرتفعة
2	5	يحافظ على الأسرار التي يطلع عليها بحكم موقعه الإداري.	4.27	0.86	مرتفعة
7	6	يحرص على تقديم المصلحة العامة للمدرسة على المصالح الشخصية	4.25	0.89	مرتفعة
9	7	ينسب النجاح الذي يتحقق في المدرسة إلى مستحقه فيها.	4.23	0.91	مرتفعة
11	8	يتبع سياسة الباب المفتوح المنظم لاستقبال المراجعين.	4.18	0.88	مرتفعة
4	9	يفوض بعض مهامه الإدارية للعاملين وفق مبدأ تفويض السلطات	4.05	0.91	مرتفعة
12	10	يشرك المعلمين في صناعة القرارات الخاصة بالمدرسة.	4.03	0.91	مرتفعة
10	11	يتقبل النقد في سبيل تحسين العمل المدرسي.	3.97	1.01	مرتفعة
6	12	يعتذر عن أي خطأ إذا وقع منه.	3.96	1.02	مرتفعة
		قيم العمل والتشاركية (الكلية)	4.18	0.69	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (4) أن درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس لفقرات مجال (قيم العمل والتشاركية) جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.69) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.96-4.23)، وجاءت الفقرة رقم (3) التي تنص على "يشجع على العمل التعاوني بروح الفريق" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.23) وانحراف معياري (0.85) وبدرجة ممارسة مرتفعة في حين جاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على "يعتذر عن أي خطأ إذا وقع منه" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (1.02) وبدرجة ممارسة مرتفعة، ويمكن عزو النتائج هذه إلى أن المديرين يحرصون على النجاح في أعمالهم؛ فهم يقومون بكل ما يمكن من خلاله زيادة قيم العمل والتشاركية لدى رؤوسهم.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس لفقرات مجال (قيم أخلاقية) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفرقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
17	1	يعتمد معايير اجتماعية متفق عليها في الثواب والعقاب.	2.64	1.35	متوسطة
20	2	يلتزم بالموضوعية عند تقييم الآخرين.	2.57	1.42	متوسطة
25	3	ينصف بالحلم وعدم الانفعال عند التعامل مع الآخرين.	2.56	1.37	متوسطة
23	4	يقيم علاقات إنسانية مع أولياء الأمور.	2.55	1.37	متوسطة
24	5	يطبق مبدأ المرونة حيث يلزم في التعامل مع الآخرين.	2.53	1.39	متوسطة
16	7	يطبق مبدأ العدالة على الجميع دون تفرقة.	2.49	1.37	متوسطة

متوسطة	1.39	2.47	يتصرف بحكمة في المواقف الصعبة.	8	15
متوسطة	1.39	2.44	يعزز مفهوم النزاهة في المجتمع المدرسي.	9	14
متوسطة	1.40	2.42	يعمل على تنمية الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين.	10	22
منخفضة	1.40	2.32	يشارك العاملين في المدرسة في مناسباتهم الاجتماعية.	11	19
منخفضة	1.43	2.31	يلتزم الأمانة في أداء المهام الموكولة إليه.	12	18
منخفضة	1.43	2.28	يحرص على حسن المظهر العام للمدرسة.	13	26
منخفضة	1.40	2.25	يتحرى الصدق في التعامل مع الآخرين.	14	13
متوسطة	1.01	2.45	قيم أخلاقية (الكلية)		

يبين الجدول (5) أن درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس لفقرات مجال (قيم أخلاقية) جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (2.45) وانحراف معياري (1.01)، وتراوح المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (2.25-2.64)، وجاءت الفقرة رقم (17) التي تنص على "يعتمد معايير اجتماعية متفق عليها في الثواب والعقاب." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.64) وانحراف معياري (1.35) وبدرجة ممارسة متوسطة، في حين جاءت الفقرة رقم (13) والتي نصّها "يتحرى الصدق في التعامل مع الآخرين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.25) وانحراف معياري (1.40) وبدرجة ممارسة منخفضة. ويمكن عزو النتيجة الأولى إلى أن المعايير الاجتماعية المتفق عليها في الثواب والعقاب موجودة ولكن بدرجة أقل من المطلوب لدى المعلمين لزيادة الوضوح في أعمالهم، أما النتيجة المتعلقة بتحرى الصدق في التعامل فيمكن إعادتها إلى أن بعض المعلمين ليس لديهم الدراية الكافية بالأعمال الإدارية ومتطلبات إعلانها أو إخفائها، فيرون أن بعض ممارسات المدير ليس فيها الصدق الكافي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى تحقيق التميز المؤسسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي المدارس الحكومية على مجالات أداة التميز المؤسسي ويوضح الجدول (6) هذه النتائج.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى تحقيق التميز المؤسسي في مدارس لواء الأغوار

الشمالية مرتبة تنازلياً

المتسلسل في الأداة	الرتبة	المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
2	1	التميز الخدماتي	4.05	0.77	مرتفع
1	2	التميز البشري والقيادي	4.04	0.76	مرتفع
		التميز المؤسسي الكلية	4.04	0.74	مرتفع

أظهرت نتائج الجدول (6) أنّ مستوى تحقيق التميز المؤسسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين جاء مرتفعاً بشكل عام، بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.74)، وبشكل تفصيلي جاء مرتفعاً في كل من مجالي: (التميز الخدماتي) الذي حلّ أولاً بمتوسط حسابي (4.05) وانحراف معياري (0.77) ومجال (التميز البشري والقيادي) الذي جاء ثانياً بنتائج قريبة جداً من المجال الأول؛ إذ جاء بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.76) وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن التميز المؤسسي يتطلب مديراً ناجحاً، ومعلمين متميزين، فقام المعلمون المستجيبون بربط أنفسهم بهذا التميز على اعتبار أنهم يساهمون في تحقيقه جنباً إلى جنب مع المديرين؛ فجاءت هذه النتيجة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحاوي والزيادات (El Hawi, 2019) التي أشارت نتائجها إلى وجود مستوى عالٍ من الرضا عن تحقيق التميز المؤسسي لدى فئة المستجيبين وهم الطلبة، كما اتفقت نتائجها مع نتيجة دراسة الزبون (2019) التي أشارت إلى أن مستوى التميز المؤسسي جاء مرتفعاً من وجهة نظر المعلمين، فيما اختلفت نتائجها مع نتيجة دراسة أبو لبدة وحرز الله (2020) والتي التي أظهرت أن مستوى التميز المؤسسي في

جامعة القدس جاء بدرجة متوسطة.

وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي المدارس الحكومية على كل فقرة من فقرات الاستبانة، وعلى كل مجال من المجالات ويبين الجدولان (7) و (8) هذه النتائج.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى تحقيق التميز المؤسسي في مدارس لواء الأغوار

الشمالية لفقرات مجال (التميز البشري والقيادي) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التميز
5	1	توفير قنوات تواصل فعالة بين الإدارة والمعلمين.	4.14	0.89	مرتفع
4	2	تشجيع التنافس الإيجابي بين المعلمين.	4.13	0.89	مرتفع
10	3	استثمار مهارات المعلمين وقدراتهم في الإدارة الفعالة للمدرسة.	4.11	0.86	مرتفع
6	4	التطوير الشامل لكفاءات المعلمين بما يحقق الإبداع والتميز لديهم	4.09	0.88	مرتفع
1	5	تعزيز ثقافة التميز بين المعلمين باعتماد التفكير المتجدد غير التقليدي.	4.07	0.88	مرتفع
11	6	إتاحة الفرص للمعلمين للمشاركة في القرارات التي تخصهم.	4.06	0.87	مرتفع
12	7	تعزيز العلاقات الاجتماعية بين العاملين في المدرسة.	4.05	0.92	مرتفع
3	8	تبني فلسفة التغيير الإيجابي حسب الحاجة.	4.04	0.83	مرتفع
9	9	تطبيق مبدأ المشاركة بين الإدارة والمعلمين في تحسين العملية التعليمية.	4.01	0.92	مرتفع
2	10	التركيز على التخطيط الاستراتيجي للاحتياجات المستقبلية.	3.99	0.85	مرتفع
7	11	اجراء استطلاعات مستمرة للتعرف على حاجات المعلمين التربوية لتبنيها.	3.96	0.99	مرتفع
8	12	الاهتمام بقياس الرضا الوظيفي للمعلمين بشكل دوري.	3.89	0.99	مرتفع
		التميز البشري والقيادي (الكل)	4.04	0.76	مرتفع

يتبين من الجدول (7) أن مستوى تحقيق التميز المؤسسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية لفقرات مجال (التميز البشري والقيادي) جاء مرتفعاً بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.76)، وتراوح المتوسطات الحسابية لفقرات بين (3.89-4.14)، وجاءت الفقرة رقم (5) التي تنص على " توفير قنوات تواصل فعالة بين الإدارة والمعلمين " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.14) وبانحراف معياري (0.89) وبمستوى تميز مرتفع، في حين جاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على " الاهتمام بقياس الرضا الوظيفي للمعلمين بشكل دوري." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.89) وبانحراف معياري (0.99) وبمستوى تميز مرتفع. ويمكن عزو مستوى التميز المرتفع في الفقرتين أعلاه وفي كل الفقرات إلى حرص المدير على القيام بكل الاجراءات التي تزيد من رضا المعلمين عن العمل وبالتالي حماسهم في الأداء بما يحقق التميز المدرسي.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى تحقيق التميز المؤسسي في مدارس لواء الأغوار

الشمالية لفقرات مجال (التميز الخدماتي) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التميز
13	1	وضع خطة استراتيجية معلنة للجميع للانطلاق منها في العمل.	4.11	0.89	مرتفع
15	2	السعي المستمر لتحقيق مركز تنافسي متقدم بين المدارس المشابهة.	4.10	0.85	مرتفع
16	3	الاهتمام بتحسين جودة الخدمات المقدمة بشكل مستمر .	4.09	0.86	مرتفع
21	4	إدارة الموارد المالية بشكل فعال بما يخدم سياسة المدرسة التربوية.	4.07	0.92	مرتفع
17	5	التأكد من الاستخدام الأمثل لمصادر التعليم ووسائله لتحقيق الأهداف المرصودة.	4.06	0.87	مرتفع
22	6	الاستفادة من تجارب المدارس الأخرى لتحقيق المزيد من التميز.	4.05	0.91	مرتفع
20	7	متابعة المخرجات التعليمية للعمل على إصلاح الخلل إن وجد.	4.03	0.92	مرتفع

14	8	توفير بيئة مناسبة تشجع على الابداع والابتكار في تقديم خدمات متميزة.	4.02	0.93	مرتفع
19	9	توفر معايير ومؤشرات للأداء متفق عليها بين الإدارة والمعلمين.	4.00	0.90	مرتفع
18	10	اعتماد الوسائل التكنولوجية الحديثة في تقديم الخدمات التعليمية.	3.94	0.97	مرتفع
التميز الخدماتي (الكلية)			4.05	0.77	مرتفع

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى تحقيق التميز المؤسسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية لفقرات مجال (التميز الخدماتي) جاء مرتفعاً بمتوسط حسابي (4.05) وانحراف معياري (0.77) وتراوح المتوسطات الحسابية لفقرات بين (3.94-4.11)، وجاءت الفقرة رقم (13) التي نصّها "وضع خطة استراتيجية معلنة للجميع للانطلاق منها في العمل." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.89) وبمستوى تميز مرتفع، فيما جاءت الفقرة رقم (18) التي تنص على "اعتماد الوسائل التكنولوجية الحديثة في تقديم الخدمات التعليمية." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.97) وبمستوى تميز مرتفع. ويمكن عزو هذه النتائج إلى أن مديري المدارس الفاعلين يقومون بكل ما من شأنه تحقيق التقدم والتميز لمدارسهم، وأول إجراءاتهم وضع خطة استراتيجية يسير المدير والمعلمين على هديها، وينفذون محتوياتها بأحدث الطرق والأساليب ومنها الوسائل التكنولوجية الحديثة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس في لواء الأغوار الشمالية تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة بالقيم باختلاف متغيرات كل من: (الجنس، وسنوات الخبرة، المؤهل العلمي) ويبين الجدول (9) هذه النتائج.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس في لواء الأغوار

الشمالية باختلاف متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي

المتغيرات	المستويات	المجالات	قيم العمل والتشاركية	قيم اخلاقية	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.05	2.54	3.24
		الانحراف المعياري	0.64	0.88	0.41
	انثى	المتوسط الحسابي	4.22	2.42	3.25
		الانحراف المعياري	0.70	1.05	0.514
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	4.23	2.33	3.20
		الانحراف المعياري	0.71	1.08	0.52
	من 5 - أقل من 10	المتوسط الحسابي	4.21	2.51	3.30
		الانحراف المعياري	0.54	1.01	0.38
	10 سنوات فأكثر	المتوسط الحسابي	4.14	2.48	3.24
		الانحراف المعياري	0.74	0.98	0.52
	بكالوريوس دراسات عليا	المتوسط الحسابي	4.21	2.45	3.26
		الانحراف المعياري	0.64	1.05	0.47
المؤهل العلمي	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	4.11	2.44	3.21
		الانحراف المعياري	0.77	0.93	0.52

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس باختلاف متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخرجت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (Manova) والجدول (10) يبين هذه النتائج.

الجدول (10) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	قيم العمل والتشاركية	0.144	1	0.144	0.299	0.585
	قيم اخلاقية	0.002	1	0.002	0.002	0.965
	الدرجة الكلية	0.040	1	0.040	0.163	0.687
المؤهل العلمي	قيم العمل والتشاركية	0.006	1	0.006	0.012	0.913
	قيم اخلاقية	0.021	1	0.021	0.020	0.887
	الدرجة الكلية	0.013	1	0.013	0.052	0.819
الخبرة	قيم العمل والتشاركية	0.161	2	0.081	0.167	0.846
	قيم اخلاقية	0.333	2	0.167	0.161	0.852
	الدرجة الكلية	0.026	2	0.013	0.053	0.948
الخطأ	قيم العمل والتشاركية	155.393	322	0.483		
	قيم اخلاقية	333.627	322	1.036		
	الدرجة الكلية	78.720	322	0.244		
الكلية	قيم العمل والتشاركية	159.840	333			
	قيم اخلاقية	343.939	333			
	الدرجة الكلية	80.436	333			

يبين الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

فيما يتعلق بالنتيجة المتصلة بمتغير الجنس يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المؤسسات التعليمية تتعامل مع المعلمين والمعلمات وفق معايير ثابتة ومحددة لكلا الجنسين، وبدون أي تفرق. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشريف (2020) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة بالقيم تعزى لمتغير الجنس، فيما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السعوة (2016) التي بينت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة على مقياس توافر القيم الأخلاقية لدى المديرين تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، كما اختلفت النتيجة مع نتيجة دراسة أبو راضي (2013) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في درجة توافر القيم الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

ووفقاً لمتغير الخبرة فيمكن أن يعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود ظروف متشابهة في مدارس الأغوار أدت إلى تشابه الخبرة العائدة على المعلمين في ظل هذه الظروف. أما بخصوص متغير المؤهل العلمي فيعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع المديرين يخضعون للقوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السعوة (2016) التي أظهرت وجود فروق إحصائية في الاستجابات تبعاً لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأدنى. أما

في النتيجة المتعلقة بالمؤهل العلمي فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشريف (2020)، والسعوة (2016) اللتان بينتا عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التميز المؤسسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التميز المؤسسي باختلاف متغيرات كل من (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) ويبين الجدول (11) هذه النتائج.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التميز المؤسسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية باختلاف متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي

المتغيرات	المستويات	المجالات	التميز البشري والقيادي	قيم اخلاقية	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.00	3.92	3.96
		الانحراف المعياري	0.68	0.66	0.66
	انثى	المتوسط الحسابي	4.05	4.08	4.06
		الانحراف المعياري	0.78	0.79	0.77
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	4.08	4.06	4.07
		الانحراف المعياري	0.81	0.85	0.81
	من 5 - أقل من 10	المتوسط الحسابي	4.12	4.13	4.13
		الانحراف المعياري	0.61	0.64	0.61
	10 سنوات فأكثر	المتوسط الحسابي	3.98	3.98	3.98
		الانحراف المعياري	0.79	0.78	0.77
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	4.07	4.07	4.07
		الانحراف المعياري	0.72	0.73	0.71
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	3.98	3.98	3.98
		الانحراف المعياري	0.83	0.85	0.82

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التميز المؤسسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائية استخرجت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) والجدول (12) يبين هذه النتائج.

الجدول (12) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التميز المؤسسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية باختلاف متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي،

وسنوات الخبرة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	التميز البشري والقيادي	0.0340	1	0.0340	0.0580	0.8110
	التميز الخدماتي	0.9660	1	0.9660	1.628	0.2030
	الدرجة الكلية	0.2990	1	0.2990	0.5310	0.4670
المؤهل	التميز البشري والقيادي	1.015	1	1.015	1.742	0.1880

العلمي	التميز الخدماتي	1.243	1	1.243	2.095	1.490
	الدرجة الكلية	1.116	1	1.116	1.982	1.600
الخبرة	التميز البشري والقيادي	0.361	2	0.361	0.310	0.733
	التميز الخدماتي	0.780	2	0.780	0.657	0.519
	الدرجة الكلية	0.526	2	0.526	0.468	0.627
الخطأ	التميز البشري والقيادي	187.518	322	187.518	0.582	
	التميز الخدماتي	191.091	322	191.091	0.593	
	الدرجة الكلية	181.212	322	181.212	0.563	
الكلية	التميز البشري والقيادي	192.906	333	192.906		
	التميز الخدماتي	198.291	333	198.291		
	الدرجة الكلية	187.144	333	187.144		

يبين الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التميز المؤسسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية باختلاف متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. ويمكن عزو النتيجة المتعلقة بالجنس إلى أن التميز مرتبط بإنجازات المعلمين المرهون بأسس تربوية قائمة على قوانين وأنظمة تساوي بين الجنسين في العمل ومتطلباته. ووفقاً لمتغير الخبرة فيعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين في المدارس يقومون بعملية إكساب خبرات التميز بعضهم لبعض دون أي حواجز أو معوقات مما يكسر حاجز الخبرة للوصول إلى التميز. وبخصوص متغير المؤهل العلمي يمكن أن تعود النتيجة إلى أن التميز قائم على نشاط الإنسان نفسه حيث ينبع من أساس فكري قائم على الانتماء للمؤسسة نفسها بدافع الحب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين القيادة بالقيم، ومستوى التميز المؤسسي لدى مديري مدارس الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرجت نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة القيادة بالقيم ومستوى التميز المؤسسي والجدول (13) يبين هذه النتائج.

الجدول (16): معامل ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة القيادة بالقيم ومستوى التميز المؤسسي

الدرجة الكلية	قيم أخلاقية	قيم العمل والتشاركية	القيادة بالقيم التميز المؤسسي
0.48**	0.45**	0.85**	التميز البشري والقيادي
0.71**	0.46**	0.81**	التميز الخدماتي
0.40**	0.47**	0.85**	الدرجة الكلية

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يبين الجدول (13) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة القيادة بالقيم ومستوى التميز المؤسسي، لدى مديري مدارس الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين في جميع المجالات، وفي الدرجة الكلية؛ حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.40-0.85)

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين القيادة بالقيم، ومستوى التميز المؤسسي لدى مديري مدارس الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة القيادة بالقيم ومستوى التميز المؤسسي لدى مديري مدارس الأغوار الشمالية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، ويستدل من هذه النتيجة أن ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس تؤثر في مستوى التميز المؤسسي لديهم إذ أن هذه العلاقة الإيجابية تشير إلى أنه كلما كان هناك ممارسة للقيادة بالقيم من قبل مديري المدارس بدرجة مرتفعة، ارتفع مستوى التميز المؤسسي لديهم ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن القيادة بالقيم الكلية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتميز المؤسسي حيث إن القائد بشخصيته وكيانه يبحث دوماً عن التميز بجميع معاييرهم.

التوصيات : في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بالآتي:

1. عقد دورات متخصصة للمديرين حول نمط القيادة بالقيم وآليات توظيفه في المدارس.
2. عقد ورشات عمل للمديرين في المدارس حول العلاقات بين أطراف العملية التعليمية من مديريين ومعلمين وطلبة وأولياء أمورهم، وكيفية تفعيلها إيجابياً.
3. الاهتمام بالبيئات المدرسية وتحسين جودتها بما يلائم تحقيق الأهداف التي وجدت لها.
4. التأكيد على الأنشطة والفعاليات التشاركية، وتقديم الخدمات عالية الجودة بما يحقق استمرارية التميز المدرسي.
5. القيام بدراسات أخرى تتناول القيادة بالقيم وعلاقتها بعمليات التعليم والتعلم، وتحسين الممارسات التربوية لدى المعلمين والطلبة في بيئات مختلفة.

المراجع:

- ابن منظور، جمال الدين محمد (1994). *لسان العرب*، بيروت: دار صادر، حرف القاف (قيمة).
- أبو زيد، سارة عبد الفتاح (2021). متطلبات تحقيق التميز المؤسسي لنفيل ثقافة التنافسية بين الجمعيات الأهلية، *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية*، 13(1): 95-111.
- أبو لبد، صابرين وحرز الله، أحمد (2020). *أثر رأس المال الفكري في تحقيق التميز المؤسسي في جامعة القدس*، اتحاد الجامعات العربية - الأمانة العامة، الأردن، ع2، م20.
- البرازي، مبارك عواد (2015). متطلبات تطبيق إدارة التميز في جامعة الكويت: دراسة تحليلية. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للأدب والعلوم والتربية*، 5(16)، 501-512.
- ثابت، خولة (2016). *مصادر القيم في الفكر الإسلامي* - عابد الجابري نموذجاً - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- الجلاد، ماجد زكي (2007). *تعلم القيم وتعليمها*، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- رمضان، عصام جابر وأبو عاصي، هشام عبد العزيز (2016) انعكاسات القيم التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، *المجلة التربوية*، ع(44)، 171-217.
- زايد، عادل (2003). الأداء التنظيمي المتميز، المنظمة العربية للتميز الإداري، القاهرة، مصر.
- سعد، محمد (2017). *صناعة التميز المؤسسي*، استخرجت في أيار 2021 من: <https://www.aljazeera.net/blogs>
- سفيان، بوعيط (2016). *القيم الشخصية في ظل التغيير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- السكرانة، بلال خلف (2009). *أخلاقيات العمل*، عمان: دار المسيرة.
- سكر، ناجي رجب (2018). الإدارة بالقيم وعلاقتها بالولاء التنظيمي من خلال الاتجاه نحو القيم الممارسة لمتغير وسيط، *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*، ع7، م26.
- السلمي، أحلام عتيق (2019). مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة جدة، 3(2)، 79-94.

- سلوم، طاهر وجمل محمد جهاد (2009). *التربية الأخلاقية: القيم ومناهجها وطرائق تدريسها*. الامارات العين: دار الكتاب الجامعي.
- الشريف، عبد الله عبد العزيز (2020). *درجة ممارسة القيادة بالقيم وأثرها على فاعلية أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في جامعة تبوك، المحلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، 2(82)، 1143-1189
- الشمراي، هلاله احمد (2021). *دور القيادة القيم في رفع مستوى أداء المعلمات في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة، مجلة العلوم التربوية، المركز القومي للبحوث غزة، ع15، م5.*
- الشمراي، هلاله احمد (2021). *دور القيادة القيم في رفع مستوى أداء المعلمات في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة، مجلة العلوم التربوية، المركز القومي للبحوث غزة، ع15، م5.*
- الشيخ، بدوي (2012). *الجودة الشاملة في العمل الإسلامي*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- صليبا، جميل (1982) *المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية*، ج2، باب القاف، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ومكتبة المدرسة.
- الصيرفي، محمد (2009). *التميز الإداري للعاملين في قطاع التربية والتعليم، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.*
- عبد الهادي، أميرة رمضان (2015). *إدارة المعرفة كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات المصرية، مجلة الإدارة التربوية*، 2(7): 389-509.
- عكراش، يوسف (2021) *أهمية القيم وضوابط غرسها، استخرجت في 5 ك1، من* <https://hiragate.com/24187>
- الغامدي، ماجد بن سالم (2020). *القيادة بالقيم، استخرجت في حزيران 2021 من* <https://mugtama.com/your-advisor/item/.html>
- المليجي، رضا (2012). *إدارة التميز المؤسسي بين النظرية والتطبيق، القاهرة: عالم الكتب.*
- نجم، عبود (2011). *القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين، عمان: دار صفاء للطباعة والنشر.*

المراجع الأجنبية:

- Allen, E, and Seaman, J, (2016), online report card: online education in the united state.
- Altinkurt, Y., & Yilmaz, K. (2010) Examining the Relationship between Management by Values and Organizational Justice by Secondary School Teachers Perceptions, Educational Administration: Theory and Practice, 16(4): 463-484.
- Buchko, A (2007). The effect of leadership on values-based management. Leadership and organization development journal. 28(1), 36-50.
- El Hawi, R, & Alzyadat, W (2019) TQM Measured Students' Satisfaction in the Jordanians' Private University for Achieving Institutional Excellence, TEM Journal.8(2): 409-416.
- Hatipoğlu, G & Nuri Tok, T (2018) School principals' opinions about management upon values, Journal of Human Sciences, 15(4): 2341- 2356.
- Jaakson, K (2010) Management by values: Are some values better than others. Journal of Management Development 29(9):795 - 806.
- Khasawneh, S, Bin Mohamed, H& Al-Dubai, M, (2020) Factors That Influence the Institutional Excellence in the Government Sector in the Emirate of Abu Dhabi, International Journal of Research and Scientific Innovation (IJRSI) Volume VII, Issue VI,7(6) : 2321-2705.
- Paarlberg, I, & Perry, j (2007) Values Management: Aligning Employee Values and Organization Goals, Research Article retrieved in 13 June 2021 from <https://doi.org/10.1177/0275074006297238>.
- Woolley, Simon(2009),Aparactical guide to the Art and science of valuation education.cambridge university press.

أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر معلمي الرياضيات

د. حسين عسكر صبح الشرفات

وزارة التربية والتعليم

تاريخ القبول: 2022/04/03

تاريخ الاستلام: 2022/01/20

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر معلمي الرياضيات، وأُستخدِم المنهج الوصفي التحليلي. وقد تكونت عينة الدراسة من (80) معلماً ومعلمة تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وقد تم استخدام استبانة مكونة من (29) فقرة بعد التأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS في مدارس البادية الشمالية الشرقية جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة، وجاء مجال المعلم في المرتبة الأولى، وجاء بعده مجال المنهاج، تلاه مجال أولياء الأمور، وفي المرتبة الأخيرة مجال الطالب، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS في مدارس البادية الشمالية الشرقية تبعاً لمتغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS في مدارس البادية الشمالية الشرقية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية:

الدراسة الدولية TIMSS، معلمي الرياضيات.

The Reasons Behind the Declining Results of Eighth Grade Pupils in "Trends in International Mathematics and Science Study" (TIMSS) in north eastern badia from the point of view of mathematics teachers

Dr. Hussein A. ALshrfat
Ministry of Education

Abstract:

This study aimed at identifying the the reasons behind the declining results of eighth grade pupils in "Trends in International Mathematics and Science Study" (TIMSS) in north eastern badia from the point of view of mathematics teachers. The descriptive analytical method was used, The study sample consisted of (116) teachers who were selected randomly, using a questionnaire which consisted of (29) items after the confirmation of the validity and reliability.

The study results showed that the reasons behind the declining results of eighth grade pupils in "Trends in International Mathematics and Science Study" (TIMSS) in north eastern badia were medium. The teacher domain came in first rank followed by the curriculum domain in the second rank and the parents domain came in third rank and finally, the student domain came in last rank.

The study also showed that there were statistically significant differences in the reasons behind the declining results of eighth grade pupils in TIMSS in north eastern badeia according to of experience variable In favor of long experience (more than 10 years), and there were no statistically significant differences in the reasons behind the declining results of eighth grade pupils in TIMSS in north eastern badeia according to the gender variable. In light of the consequences of the study, the researcher recommended a set of recommendations.

Key words:

Trends in International Mathematics and Science Study TIMSS, Mathematics techers.

المقدمة:

تأتي الأنظمة التعليمية في مقدمة اهتمام الدول لأنها تُعد ركيزةً أساسيةً تُشير إلى بناء المجتمعات وتطورها، وحتى تُحدد مستوى تقدم مجتمعاتها ونجاحها فإنها تُشارك في الاختبارات الدولية؛ لمدى صدقها ودقتها وموضوعيتها، فتؤخذ نتائج هذه المشاركات على محمل الجد لتعرف مكانها على الخريطة العالمية، والعمل بناءً على هذه المعرفة في إدارة مواردها البشرية الموجودة أو تستقطب عقولاً من الخارج ذات كفاءة عالية لترفع مستواها التعليمي.

وقد شهد القرن الحادي والعشرين انفجاراً معرفياً الأمر الذي فرض تغيرات كبيرة على عملية إعداد الفرد لمواجهة الحياة بصفة عامة، وفي مجالي الرياضيات والعلوم بصفة خاصة، وذلك نظراً لأهميتهما الكبيرة في تقدم الأمم ورفيها، لذا تسعى التربية المعاصرة إلى الاهتمام بتنمية القدرات العقلية لدى طلبة في المراحل الدراسية المختلفة لمواجهة الانفجار المعرفي والتقني، كما تعد الرياضيات ركيزة أساسية تعمل على إعداد الفرد للتفكير والإبداع وإظهار قدراته لمواجهة المشكلات، وكذلك فإن الرياضيات من دعائم الحياة المنظمة ليومنا الحاضر (الشرفات، وغنيمات، 2016). كما يشهد العصر الحالي تقارب بين الشعوب من خلال وسائل متعددة، تأكيداً على المفهوم الحقيقي للعولمة، ومن هذه الوسائل عقد دراسات دولية في العلوم والرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائية والإعدادية، ومن هذه الدراسات الدراسة الدولية TIMSS التي تشارك فيها العديد من دول العالم (Yu, 2012).

وتكمن أهمية الدراسات الدولية في تمكينها للدول المشاركة من فهم أنظمتها التربوية بشكل أفضل؛ مما يساعد صانعي القرارات وراسمي السياسات التربوية في تحديد معايير حقيقية، وصادقة، وثابتة، وواقعية للتحويل، تعيينهم في مراقبة وتقييم نجاحات أو إخفاقات نظمهم التربوية (وزارة التربية والتعليم، 2021).

وينظر إلى الرياضيات على أنها معرفة منظمة في بنية لها أصولها وتنظيمها وتسلسلها، بدءاً بتعابير غير معرفة، إلى أن تتكامل وتصل إلى نظريات وتعاميم ونتائج (أبو زينة، 2004). ومن هذا المنطلق فإن التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات يعد واحد من مؤشرات التقدم العلمي الذي تتمتع به المجتمعات؛ وذلك لأن العلوم والرياضيات يعدان من أهم الأساسيات التي يتوجب على الطلبة التمكن منها حتى يستطيعوا مواكبة كل ما هو عصري وجديد من المعارف والاختراعات وخصوصاً في المرحلة الأساسية التي تعد التأسيس الأولي عند الطالب. وفي الوقت الحالي أولى المجتمع اهتماماً كبيراً بموضوع اختبارات قياس الأداء الدولية مثل TIMSS والتي عنت بمادتي العلوم والرياضيات لما لها من أهمية في الترتيب العالمي لمستويات تحصيل الطلبة وبالتالي جودة التعليم في كل بلد ومدى تقدمها.

ويعدّ قياس التحصيل الدراسي من أهم أولويات التربويين ومسؤولي وزارة التربية والتعليم في أي بلد؛ كونه يوفر البيانات والمعلومات التي تخص المستوى العلمي للطلبة في أي مرحلة أو صف دراسي، وتمثل البيانات والمعلومات مؤشراً واضحاً لمستوى كفاءة المنظومة التعليمية، إذ تمثل مدخلاً لتقويم العملية التعليمية، ومجالاً واضحاً للمقارنة بين التحصيل الدراسي للطلبة على مستوى الدولة الواحدة من جهة، والدول الأخرى من جهة ثانية (بن خروف، 2018).

لذا يشارك الأردن في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات (Trends In International Mathematics And Science Study (TIMSS) التي تعرف بأنها: أداة اختبارات عالمية لتقييم تحصيل الطلبة في العلوم والرياضيات، وتقييم فعالية تعليم هاتين المادتين في مدارس الدول المشاركة على مستوى العالم تتم هذه الدراسة تحت إشراف الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (International Association for The Evaluation of Educational Achievement (IEA) ومقرها في أمستردام / هولندا، وتكمن أهمية وأهداف الدراسة الدولية في دعم

الدراسات التربوية المختلفة بهدف مساعدة رسمي السياسة التربوية وطنيا على تطوير مهارات تدريس هذه المباحث، ومقارنة المستوى الوطني عالميا، وتطوير النظام التربوي والارتقاء بنوعية مخرجاته، ومعرفة مستوى تحصيل الطلبة ضمن المستوى العالمي، وإجراء دراسات تتبعية للطلبة الذين اختبروا في الصف الرابع ثم اختبروا في الصف الثامن ومقارنة نتائج الاختبارات لنفس الطلبة، وتمكين الطلبة من المفاهيم والمهارات الأساسية في العلوم والرياضيات والتي تنعكس على القرارات التي يتخذونها، وإبراز الجوانب التي يجب التركيز عليها في المناهج الدراسية أثناء ممارسة عملية التعليم، تزويد المعلمين بمعلومات عن جوانب القوة وجوانب الضعف في أداء الطلبة، وتساعدتهم في تقويم طلبتهم ومتابعتهم وتحديد مسار تقدمهم. وللدراسة مجموعة من الأدوات هي: اختبار الرياضيات، اختبار العلوم، استبانة الطالب، استبانة مدير المدرسة، استبانة معلم الرياضيات، واستبانة معلم العلوم (وزارة التربية والتعليم، 2020).

وفي السياق ذاته تعتمد اختبارات TIMSS على مهارات الطلبة بعيدا عن الحفظ والتذكر، فهي تقيس مدى توظيف الطلبة للمعلومات التي تعلموها من خلال أسلوب حل المشكلات وغيرها من الأساليب التي تنمي العمليات العقلية العليا. وتعد اختبارات TIMSS أكبر دراسة عالمية في مادتي العلوم والرياضيات لقياس تحصيل الطلبة وقد طبقت أول مرة عام 1995م على طلبة الصفين الرابع والثامن في 45 دولة حول العالم. ويعاد هذا الاختبار كل أربع سنوات لقياس مدى التقدم الذي يشهده الطلبة ويساعد الأنظمة التعليمية في معرفة المستوى العام لطلبتهم ومواطن الخلل لديهم (الحضرمية والغافري، 2015).

وتعد الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم التي نفذت عام 2019 الدراسة الدولية الأحدث في سلسلة الدراسات التقييمية الدولية، وقد نفذت على طلبة الصف الثامن في (39) دولة من بينها (10) دول عربية، وهدفت إلى تحسين التعليم والتعلم في الرياضيات والعلوم من خلال توفير بيانات عن تحصيل الطلبة في أنظمة تربوية متباينة وممارسات تدريسية متنوعة وبيئات مدرسية مختلفة.

وفي ذات الأطار ذكر كيامانيش (Kiamanesh, 2004) ميزات للدراسة الدولية منها: إعطاء جميع الدول مجالا لقياس التحصيل العملي في العلوم والرياضيات ومقارنتها بالدول الأخرى المشاركة في الدراسة، وتمد كل دولة مشاركة بيانات دقيقة ووفيرة لتحليل نتائج الطلبة في المادتين، والتي ستساهم في عملية تطوير وتحسين تعليم وتعلم المادتين بصفة خاصة، والنظام التعليمي بصفة عامة، وتوفر بيانات ومعلومات واضحة حول العوامل المؤثرة على النظام التعليمي سلبية كانت أم ايجابية. وتساهم هذه البيانات بعملية التطوير والتحسين في مجالات عدة: كالمناهج وطرق التدريس وتدريب المعلمين.

وقد حرص الأردن على المشاركة في الدراسات الدولية منذ ثلاثة عقود، حيث جاءت مشاركته الأولى في عام 1995، واستمر في هذه المشاركة إلى وقتنا هذا، نظرا لما توفره مثل هذه الدراسات من فرصة جيدة لتقييم نوعية التعليم من خلال المقارنة بالنظم التربوية للدول المشاركة في هذه الدراسات والاستفادة من خبرات الدول الأخرى في تطوير النظام التربوي الأردني والأخذ بالأسباب التي من شأنها أن تحسن تحصيل طلبتنا (وزارة التربية والتعليم، 2021).

مما سبق يتضح اهتمام الدراسات السابقة بالدراسة الدولية TIMSS، ولم يجد الباحث أي دراسة لأسباب تدني نتائج الطلبة في الدراسة الدولية في البادية الشمالية الشرقية، ونظراً لأهمية الدراسة الدولية في تلبية متطلبات العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، فقد جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS في البادية الشمالية الشرقية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من خلال عمل الباحث مشرف تربوي لمادة الرياضيات لاحظ أن هنالك تراجعاً كبيراً في نتائج الأردن في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم حيث يُشير التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام 2019 إلى أن مستوى أداء الطلبة الأردنيين في كل من الرياضيات والعلوم كان متدنياً (وزارة التربية والتعليم، 2021). ولذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS في مدارس البادية الشمالية الشرقية. وتحددت مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS في البادية الشمالية الشرقية؟

وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS في البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر معلمي الرياضيات؟
 2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS في البادية الشمالية الشرقية تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة؟
- أهمية الدراسة:

يؤمل من هذه الدراسة أن تسهم بمايلي:

- 1- الكشف عن وجهات نظر معلمي الرياضيات وانطباعاتهم عن أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS في البادية الشمالية الشرقية.
- 2- يمكن أن تساعد هذه الدراسة أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم الأردنية في وضع المناهج الجديدة لمادة الرياضيات لتتضمن محتوى معرفياً يركز الدراسة الدولية TIMSS.
- 3- يمكن أن تقيد الدراسة معلمي الرياضيات للتركيز على الممارسات التدريسية وأدوات التقويم التي يستخدمونها لتطوير أنفسهم ولرفع قدرة الطلبة على التعامل مع الدراسات الدولية مستقبلاً.
- 4- قد تسهم هذه الدراسة في فتح المجال أمام الباحثين الآخرين المهتمين بالدراسات الدولية في إجراء بحوث جديدة من خلال الاطلاع على نتائجها.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS في البادية الشمالية الشرقية، والتعرف على الفروق الإحصائية في أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS في البادية الشمالية الشرقية تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي الرياضيات الذين يدرسون الصف الثامن في المدارس الحكومية التابعة لمديرية البادية الشمالية الشرقية.

حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية البادية الشمالية الشرقية.

حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2020.

حدود منهجية: اقتصرَت هذه الدراسة على الأدوات التي استخدمت فيها لذا فإن صدق النتائج التي توصلت إليها تتحدد بمدى صدق الأدوات وثباتها.

التعريفات الإجرائية:

الدراسة الدولية TIMSS: هي أداة اختبارات عالمية لتقييم تحصيل الطلبة في العلوم والرياضيات، وتقييم فعالية تعليم هاتين المادتين في مدارس الدول المشاركة على مستوى العالم تتم هذه الدراسة تحت إشراف الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) (وزارة التربية والتعليم، 2020).

معلمو الرياضيات: هم جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة الرياضيات للصف الثامن الأساسي ويحملون درجة البكالوريوس في الرياضيات كحد أدنى في مدارس مديرية البادية الشمالية الشرقية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020/2021.

الدراسات السابقة:

بمراجعة الدراسات السابقة في مجال الدراسة الدولية TIMSS، تبين ندرة الدراسات التي حاولت التعرف على أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS في البادية الشمالية الشرقية - في حدود علم الباحث - وفيما يلي عرض للدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة ومنها دراسة التوبية وآخرون (2020) التي هدفت إلى الوقوف على التحديات التي تواجه مديري المدارس بسلطنة عمان في تحسين مستوى أداء الطلبة في الاختبارات الدولية TIMSS ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الكيفي، من خلال استخدام البحث النوعي، حيث تم جمع البيانات باستخدام أداة المقابلة، والتي تم إجراؤها مع سبعة من مديري المدارس الذين طبقت على مدارسهم الاختبارات في العام 2015 و 2019 وما زلوا في مدارسهم، وكشفت نتائج الدراسة عن مجموعة من التحديات التي تواجه مديري المدارس وتعيق مستوى تحسين أداء الطلبة في اختبارات TIMSS، منها وجود فئة من الطلبة مستواهم التحصيلي دون المستوى المطلوب، وتدني الدافعية لدى الطلبة، وقلة الدعم المقدم من قبل الوزارة، وضعف مهارة بعض المعلمات في صياغة أسئلة تيمس، كما توصلت الدراسة إلى الآليات التي تحد من تلك التحديات منها، ما يرتبط بإدارة المدرسة، مثل الاهتمام بالتطور التكنولوجي للاستعانة به في العملية التعليمية، وتفعيل ممارسات ولي الأمر في الدراسة الدولية، ومنها ما يرتبط بوزارة التربية والتعليم مثل، تقديم الدعم المالي للمدارس، وتبادل زيارات بين المدارس، وتقديم الدعم المعنوي للمدارس، وتحفيز المعلمين.

وهدفَت دراسة متولي (2020) إلى التعرف على أسباب تدني نتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت في دراسة التوجهات الدولية للعلوم (TIMSS-2015) من وجهة نظر معلمات العلوم وسبل تحسينها. وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة تكونت من (178) معلمة علوم في المرحلة الابتدائية طبق عليهن استبانة تضمنت (31) عبارة موزعة على أربع محاور. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأسباب الخاصة بالمعلم جاءت في الترتيب الأول بدرجة تأثير كبيرة، يليها الأسباب الخاصة بالطالب والأسرة بدرجة تأثير متوسطة، ثم الأسباب الخاصة بالمنهج وتدرسه بدرجة تأثير متوسطة، وأخيراً الأسباب الخاصة بالمدرسة بدرجة تأثير متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الأسباب الخاصة بالطالب والأسرة، والخاصة بالمدرسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس - دراسات عليا) لصالح دراسات عليا، بينما لا توجد فروق حول الأسباب الخاصة بالمعلم، والأسباب الخاصة بالمنهج وتدرسه. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق حول أسباب الأسباب الخاصة بالمعلم، والمنهج وتدرسه، والطالب والأسرة، والمدرسة تعزى لمتغير الخبرة.

وأجرى الهطالي والحكماني والبحري والرمحي والشقصي (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على أسباب تدني مستوى طلبة الصف الثامن في اختبار (TIMSS 2015) لمواد العلوم والرياضيات بمحافظة جنوب الباطنة، حيث استخدمت المنهج الوصفي من خلال تطوير استبانة، تم توزيعها على (40) معلماً و(48) مشرفاً، وجاءت أبرز النتائج أن المعلم لا يخضع لدورات تدريبية كافية للتعامل مع الاختبار، وأن ضعف المستوى التحصيلي التراكمي للطلبة والضعف القرائي والكتابي كان لهما دور بارز في التأثير على مستويات الطلبة.

بينما أجرت المقيمية (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تأثير المناخ المدرسي على نتائج الطلبة في مادة العلوم في (TIMSS 2011) حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل استجابات الطالب والمدير على الاستبانة المرفقة وتكونت عينة الدراسة من 323 مدير مدرسة حكومية وخاصة و 9542 طالباً وطالبة ممن شاركوا في الدراسة الدولية وكشفت النتائج عن ارتفاع مستوى الطلبة في اختبار العلوم بارتفاع المناخ المدرسي بالمدرسة، حيث كانت نتائج الطلبة بالمدارس ذات المناخ المدرسي المرتفع أعلى من نتائج الطلبة بالمدارس ذات المناخ المدرسي المتوسط والمنخفض.

كما أجرى شحادة والقراميطي (2016) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى أسباب تدني أداء طلاب المملكة العربية السعودية في الرياضيات والعلوم في اختبار (TIMSS) تكونت عينة الدراسة من (156) معلماً و(67) مشرفاً. وكانت النتائج كما يلي: مستوى أسباب تدني أداء طلاب المملكة العربية السعودية في الرياضيات والعلوم في اختبار (TIMSS) من وجهة نظر المعلمين كان مستوى مرتفعاً. ومستوى أسباب تدني أداء طلاب المملكة العربية السعودية في الرياضيات والعلوم في اختبار (TIMSS) من وجهة نظر المشرفين كان مستوى مرتفعاً.

ودراسة الفارس (2014) التي هدفت إلى اكتشاف أسباب تدني نتائج طلبة الصف الرابع الابتدائي في اختبارات TIMSS في مادة العلوم من وجهة نظر معلميه وموجهي العلوم بدولة الكويت، وتم اختيار عينة مكونة من (81) معلماً وموجهاً، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن أسباب تدني نتائج طلبة الصف الرابع الابتدائي في اختبارات TIMSS في مادة العلوم من وجهة نظر معلميه كانت متوسطة، وجاء في المرتبة الأولى مجال الطالب والأسرة وفي المرتبة الثانية مجال المعلم، وفي المرتبة الأخيرة مجال المنهج الدراسي وتدريبه. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في مجال المعلم ولصالح المعلمين، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الطالب والأسرة، والمنهج الدراسي وتدريبه.

وأجرى شيه وتينج (Shih & Ting, 2009) دراسة هدفت إلى مقارنة التحصيل الدراسي بين الطلبة للصفوف (1-8) في ثلاث دول هي: سنغافورة، تايوان واليابان، التي حصلت على مرتبة متقدمة في اختبارات (TIMSS 2007) مع الطلبة الأمريكيين من خلال تحليل كتب الصفوف (1-8)، وأشارت نتائج الدراسة إلى محتوى المناهج الأمريكية يختلف تماماً عن محتوى مناهج الدول الآسيوية.

كما أجرى كورارد وسميث (Corrard & Smith, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على أسباب تدني التحصيل في الرياضيات في المرحلة الأساسية في بريطانيا. تكونت عينة الدراسة من 2312 طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم أسباب التدني هو عدم استخدام الأساليب الحديثة والمتطورة في التدريس وأن اتجاهات الطلبة كانت سلبية نحو مادة الرياضيات.

وهدف دراسة جانجيتوفك ومالينيك (Janjetovic & Malinic, 2004) إلى التعرف على المتغيرات الأسرية المتعلقة بمادتي العلوم والرياضيات وتأثيرها على المفهوم الذاتي للطلبة، حيث تمت الاستعانة بنماذج من أسئلة الدراسة الدولية (TIMSS 2003)، وتم تطبيقها على 112 طالباً من الصف السابع من مدرستين مختلفتين في صربيا، وتوصلت الدراسة إلى

أن من العناصر المؤثرة في المستوى التعليمي للطلاب هو المستوى التعليمي للأب، بالإضافة إلى المستوى الاقتصادي للأسرة، وتوفر الإنترنت، وأجهزة الحاسب الآلي.

وأجرى راميرز (Ramirez, 2004) دراسة هدفت إلى تقصي سبب التحصيل المنخفض للطلاب التشيليين عن طريق تحليل نتائج TIMSS ومقارنة نتائج طلبة تشيلي مع نتائج طلبة أربعة دول هي: (ماليزيا، كوريا الجنوبية، سلوفاكيا، ومقاطعة ميامي الأمريكية). استخدم الباحث استبانة للتعرف على أسباب تدني مستوى تحصيل الطلاب في مادة العلوم، حيث تكونت الاستبانة من عدد من الفقرات مثلت كل فقرة سبباً من الأسباب المحتملة لتدني التحصيل في العلوم، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (150) معلم ومعلمة، وبينت النتائج وجود عدة أسباب أدت إلى انخفاض مستوى الطلاب التشيليين، كان من أهمها أن محتوى المناهج في تشيلي كان أضعف محتوى منه في الدول الأخرى.

ويتضح مما سبق عرضه من الدراسات السابقة أن هناك تشابه بين الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف بشكل عام، وبعض الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وهذه الدراسة أيضاً استخدمت الاستبانة، واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بمكانها وعينتها ودراسة الأسباب المتعلقة في التدني لمادة الرياضيات بينما الدراسات أخرى تناولت مادة العلوم وهذه أول دراسة في البادية الشمالية الشرقية تراعي ذلك، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، ومناقشة النتائج.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات في المدارس الحكومية والتابعة لمديرية البادية الشمالية الشرقية وعددهم (116) معلماً ومعلمة وفق إحصاءات قسم التخطيط في المديرية للعام الدراسي 2020/2021، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (80) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

طور الباحث استبانة الدراسة بالاعتماد على الدراسات السابقة مثل دراسة متولي (2020)، ودراسة شحادة وآخرون (2016)، ودراسة الفارس (2014)، وقد اشتملت الأداة بصورتها الأولية على (32) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي: مجال الطالب (9 فقرات، ومجال المعلم (8 فقرات، ومجال المنهاج الدراسي (10 فقرات، ومجال أولياء الأمور (5 فقرات. وأعطى لكل فقرة من فقرات الأداة وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي.

صدق الأداة:

وللتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ومشرفين تربويين وبلغ عددهم (12) محكماً، وذلك من أجل الحكم على درجة مناسبة الفقرة، ووضوحها وانتمائها للمجال، وسلامتها اللغوية، وبناء على ملاحظاتهم تم حذف الفقرات غير الملائمة: فقرة واحدة من مجال الطالب، وفقرتان من مجال المنهاج، وبذلك أصبحت الأداة مكونة من (29) فقرة.

ثبات الأداة:

وللتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بتوزيع الاستبانة وتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، واستخراج معامل الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات (0.89) وهو مناسب لمثل هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي نظرا لمناسبته طبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، ومن أجل معالجة المعلومات التي تم جمعها وتحليل البيانات إحصائيا استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة، ولكل فقرة من فقرات الاستبانة للإجابة عن السؤال الأول، أما للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار (ت). ولتحديد درجات استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة تم اعتماد المعيار بثلاث درجات (كبيرة، ومتوسطة، وقليلة) على النحو الآتي: درجة كبيرة إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (5-3.67)، ودرجة متوسطة إذا تراوح المتوسط الحسابي (3.66-2.33)، ودرجة قليلة إذا تراوح المتوسط الحسابي (2.32-1). ويعتمد صدق نتائج هذه الدراسة على دقة الأساليب الإحصائية وملاءمتها لأسئلة الدراسة ودرجة دقة ومصادقية وموضوعية ونزاهة أفراد الدراسة في استجاباتهم على أداة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS في البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر معلمي الرياضيات؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ولكل فقرة من فقرات المجالات، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS

المجال	الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة السبب
الطالب	1	5	ضعف اهتمام الطالب بالدراسة الدولية كونها غير مرتبطة بنتيجته المدرسية	4.08	1.00	كبيرة
	2	8	ضعف قدرة الطالب على التعامل مع الأسئلة التي تقيس المستويات العليا في التفكير	4.04	1.04	كبيرة
	3	6	نقص خبرة الطالب في التعامل مع أسئلة الدراسة الدولية	3.79	1.20	كبيرة
	4	2	ضعف الطالب في مهارات القراءة والكتابة	3.70	0.97	كبيرة
	5	7	وجود اتجاهات سلبية لدى الطلاب نحو مادة الرياضيات	3.19	1.32	متوسطة
	6	4	تدني دافعية الطالب للتعلم واكتساب خبرات جديدة	2.93	1.27	متوسطة
	7	1	ضعف جدية الطالب أثناء تأدية اختبار الدراسة الدولية	2.81	1.34	متوسطة
	8	3	قلة التدريبات المتعلقة بالدراسة الدولية التي يتلقاها الطلبة	2.19	1.26	قليلة
المعلم			الطالب ككل	3.34	0.89	متوسطة
	1	10	ارتفاع نصاب المعلم من الحصص، وكثرة أعباء المعلم	4.12	0.89	كبيرة
	2	16	اعتماد المعلم في تقييمه للطلبة على أسئلة مختلفة عن نمط أسئلة الدراسة الدولية	3.86	1.18	كبيرة
	3	12	قلة عدد أسئلة الدراسة الدولية السابقة التي يدرّب المعلم طلبته عليها	3.83	1.10	كبيرة
	4	14	ضعف المعلم في بناء أسئلة تحاكي أسئلة الدراسة الدولية	3.79	1.21	كبيرة
	5	11	قلة تضمين المعلم لأسئلة من الدراسة الدولية السابقة أو ما يحاكيها في اختبارات	3.76	1.17	كبيرة
	6	13	قلة توجيه المعلم لطلّبه للإنترنت للتدرب على نماذج سابقة من أسئلة الدراسة الدولية	3.75	1.22	كبيرة

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الترتبة	المجال
متوسطة	1.24	3.29	تركيز المعلم في تدريسه واختباره على المستويات الدنيا من التفكير	9	7	
متوسطة	0.99	3.18	وجود اتجاهات سلبية عند المعلم حول مشاركة طلبته في الدراسة الدولية	15	8	
كبيرة	1.23	3.70	المعلم ككل			
كبيرة	1.13	3.91	قلة تضمين المنهاج نماذج من أسئلة الدراسة الدولية	21	1	المنهاج
كبيرة	1.10	3.84	كثافة محتوى المنهج وعدم ملائمة موضوعاته مع الزمن المخصص للتدريس	18	2	
كبيرة	0.81	3.80	يرتبط المنهاج بالبيئة الأردنية مما يؤثر على إستجابة الطلبة على الدراسة الدولية	23	3	
متوسطة	0.99	3.38	ضعف ارتباط محتوى المنهاج بالحياة اليومية للطلاب	19	4	
متوسطة	1.24	3.28	ضعف إتساق تصنيف الأسئلة في المنهاج مع تصنيف الأسئلة في اختبار الدراسة الدولية	22	5	
متوسطة	0.87	3.26	تطوير مناهج الرياضيات بصورة بعيدة عن متطلبات الدراسة الدولية	17	6	
متوسطة	0.97	3.25	قلة الأنشطة الإثرائية المتضمنة في المنهاج التي تقيس عمليات عقلية عليا.	20	7	
متوسطة	0.77	3.24	ضعف التنوع في استراتيجيات التقويم في المنهاج	24	8	
متوسطة	0.89	3.50	المنهاج ككل			
كبيرة	0.87	3.92	اعتقاد أولياء الأمور أن تركيز أبنائهم على الدراسة الدولية يكون على حساب تحصيلهم الدراسي	29	1	أولياء الأمور
متوسطة	1.02	3.38	ضعف اهتمام أولياء الأمور بأداء أبنائهم في الدراسة الدولية	26	2	
متوسطة	0.82	3.37	ضعف تشجيع أولياء الأمور لأبنائهم على الدراسة الدولية	28	3	
متوسطة	1.014	3.33	قلة وعي أولياء الأمور بأهمية الدراسة الدولية	25	4	
متوسطة	0.819	3.16	يتشارك أولياء الأمور مع المدرسة في تدريب أبنائهم على الدراسة الدولية	27	5	
متوسطة	0.863	3.43	أولياء الأمور للمشكلات ككل			
متوسطة	0.98	3.49	المجالات كافة			

تبين من الجدول (1) أن أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS بشكل عام كانت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.49) وانحراف معياري بلغ (0.98)، وبالنسبة لمجال الطالب أن المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت بين (2.19-4.08)، وأن الفقرة رقم (5) وهي: "ضعف اهتمام الطالب بالدراسة الدولية كونها غير مرتبطة بنتيجته المدرسية" حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.08) وبدرجة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى أن الطالب في الصف الثامن يكون في مرحلة عمرية يكون مهتماً بالتحصيل الدراسي على حساب الدراسة الدولية التي لا تنعكس على نتيجته السنوية؛ حيث يحتسب معدل علاماته المدرسية في الصف الثامن كنسبة (20%) عند توزيع طلبة الصف العاشر على فروع التعليم الثانوي الأكاديمي والمهني فيما بعد. بينما أدنى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (3) وهي "قلة التدريبات المتعلقة بالدراسة الدولية التي يتلقاها الطلبة" إذ بلغ (2.19) وبدرجة قليلة، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن بالدراسة الدولية وتشكيل لجان خاصة بها في كل مدرسة وتزويد المعلمين بنماذج من الدراسات السابقة وقيام المعلمين بإعداد أسئلة تحاكي الاختبارات الدولية، مع المتابعة الحثيثة من المشرف المختص.

وبالنسبة لمجال المعلم فإن المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت بين (3.18-4.12)، وأن الفقرة رقم (10) وهي: "ارتفاع نصاب المعلم من الحصص، وكثرة أعباء المعلم" حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.12) وبدرجة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى أن ارتفاع نصاب معلمي الرياضيات من الحصص والأعباء الأخرى الملقاه على عاتقه كالمناوبة وتربية الصف وإعداد الأنشطة المختلفة تكون على حساب الوقت الذي يُمكن المعلم من التخطيط وبناء الأسئلة وتدريب الطلبة عليها. بينما أدنى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (15) وهي "وجود اتجاهات سلبية عند المعلم حول مشاركة طلبته في الدراسة الدولية" إذ بلغ (3.18) وبدرجة متوسطة، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي الرياضيات على قدر عالٍ من المسؤولية نحو الدراسة الدولية بحكم أن العمل فيها مهمة وطنية لدى الجميع ونتائجها تنعكس على العملية التعليمية التعليمية برمتها وكذلك الجهود الكبيرة التي تُبذل من صانعي القرار في التوعية بالدراسة.

وبالنسبة لمجال المنهاج فإن المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت بين (3.24-3.91)، وأن الفقرة رقم (21) وهي "قلة تضمين المنهاج نماذج من أسئلة الدراسة الدولية" حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.91) وبدرجة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى أن قلة عدد أسئلة الدراسة الموجودة في المنهاج والتي يقتصر وجودها في أسئلة بعض الدروس والتي من المتوقع أن لا يتم مناقشتها أو التدريب عليها. بينما أدنى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (24) وهي "ضعف التنوع في استراتيجيات التقويم في المنهاج" إذ بلغ (3.24) وبدرجة متوسطة، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن مناهج الرياضيات يتضمن استراتيجيات وأدوات التقويم المختلفة من خلال محتوى الكتاب وكذلك دليل المعلم، وتوفر عدد كافٍ من النماذج لاستراتيجيات وأدوات التقويم.

وبالنسبة لمجال أولياء الأمور فإن المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت بين (3.16-3.92)، وأن الفقرة رقم (29) وهي "اعتقاد أولياء الأمور أن تركيز أبنائهم على الدراسة الدولية يكون على حساب تحصيلهم الدراسي" حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.92) وبدرجة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام أولياء الأمور بتحصيل أبنائهم واعتقادهم أن الدراسة الدولية تكون على حساب تحصيل أبنائهم نتيجة لقلّة وعيهم بأهمية الدراسة لا سيما أن التدريب على الدراسة الدولية ينمي مهارات التفكير العليا التي تنعكس على تحصيل الطالب. بينما أدنى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (27) وهي "يتشارك أولياء الأمور مع المدرسة في تدريب أبنائهم على الدراسة الدولية" إذ بلغ (3.16) وبدرجة متوسطة، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن هناك اختلاف في درجة اهتمام أولياء الأمور بالدراسة الدولية وكذلك إلى أنه ليس جميع الأمور قادرين على تدريب أبنائهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الفارس (2014)، التي أظهرت نتائجها أن أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS بشكل عام كانت بدرجة متوسطة، كما اتفقت مع دراسة متولي (2014) التي أظهرت نتائجها أن أسباب تدني نتائج الطلبة في مجال المعلم كبيرة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة شحادة والقرايمطي (2016) التي أظهرت نتائجها أن مستوى أسباب تدني أداء الطلبة كان مرتفعاً.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار (ت). والجدول (2) يوضح ذلك. تمت مناقشة هذا السؤال على النحو الآتي:

1. متغير النوع الاجتماعي: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، كما تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق المحتملة ذات الدلالة الإحصائية في مجالات أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS التي تُعزى للنوع الاجتماعي، ويظهر الجدول (2) ذلك.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية

TIMSS، واختبار (ت) تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الطالب	ذكر	40	3.29	0.82	-0.078	0.936
	أنثى	40	3.35	0.50		
المعلم	ذكر	40	3.72	0.75	-0.311	0.758
	أنثى	40	3.67	0.58		
المناهج	ذكر	40	3.54	0.93	-0.012	0.993
	أنثى	40	3.45	0.64		
أولياء الأمور	ذكر	40	3.45	0.60	-0.045	0.964
	أنثى	40	3.39	0.71		
الكلية	ذكر	40	3.51	0.49	-0.453	0.649
	أنثى	40	3.46	0.59		

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

تشير النتائج في الجدول (2) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات معلمي الرياضيات لأسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS حسب متغير النوع الاجتماعي، للدرجة الكلية ولجميع المجالات، حيث كان مستوى الدلالة أعلى من (0.05). وهذه النتيجة تُعزى إلى إدراك كلا الجنسين من المعلمين إلى أهمية الدراسات الدولية TIMSS، وإلى تلقيهم دورات تدريبية عن الدراسات الدولية بظروف متشابهة، بالإضافة إلى أن كلا الجنسين يقومان بنفس الأدوار وفق وحدة مرجعية واحدة يتلقوا منها التعليمات والقرارات واللوائح، وهي وزارة التربية والتعليم والتي تكون تعليماتها موحدة لجميع المعلمين بغض النظر عن نوعهم.

2. متغير الخبرة: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS تبعاً لمتغير الخبرة، كما تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق المحتملة ذات الدلالة الإحصائية في مجالات أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS التي تُعزى للخبرة، ويظهر الجدول (3) ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية

TIMSS، واختبار (ت) تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الطالب	أقل من 10 سنوات	45	3.03	0.39	-3.87	0.00
	أكثر من 10 سنوات	35	3.65	0.72		
المعلم	أقل من 10 سنوات	45	3.46	0.45	-3.83	0.000
	أكثر من 10 سنوات	35	3.95	0.49		

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المنهاج	أقل من 10 سنوات	45	3.23	0.42	-3.78	0.00
	أكثر من 10 سنوات	35	3.78	0.49		
أولياء الأمور	أقل من 10 سنوات	45	3.14	0.44	-3.95	0.00
	أكثر من 10 سنوات	35	3.72	0.11		
الكلية	أقل من 10 سنوات	45	3.11	1.03	-4.13	0.00
	أكثر من 10 سنوات	35	3.74	0.47		

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

تشير النتائج في الجدول (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي الرياضيات لأسباب تدني نتائج طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية TIMSS حسب متغير الخبرة، للدرجة الكلية ولجميع المجالات ولصالح أصحاب الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات)، حيث كان مستوى الدلالة أعلى من (0.05). وهذه النتيجة تُعزى إلى أن أصحاب الخبرات الطويلة من معلمي الرياضيات قد تعرضوا لبرامج تدريبية أكثر حول أهمية الدراسات الدولية وكيفية توظيف ذلك في الغرفة الصفية، وكذلك أنهم خلال خبرتهم الطويلة قد تعرض طلبتهم لأكثر من دراسة دولية ونماذجها المتنوعة وبالتالي كونت لديهم خبرات متراكمة، ونظرا لهذه الفروق الفردية بسبب الخبرة اعتاد المعلمون والمعلمات على تنويع أساليبهم ليتمكن طلبتهم من تحقيق نتائج إيجابية في الدراسة الدولية. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة متولي (2020) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الخبرة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بمايلي:

1. عمل برامج لتدريب الطلبة على الدراسة الدولية TIMSS مقرونة بالحوافز المادية والمعنوية.
2. التقليل من نصاب معلم الرياضيات والأعباء الأخرى الملقاه على عاتقه.
3. تطوير مناهج الرياضيات لتركز على تنمية مهارات التفكير العليا وتضمينها عدد كافٍ من نماذج الدراسات الدولية TIMSS السابقة.
4. قيام وزارة التربية والتعليم بإعداد برامج توعية حول الدراسة الدولية TIMSS موجهة لكل من: المعلم، الطالب، وأولياء الأمور، ونشرها بوسائل التواصل المختلفة.
5. إجراء دراسات أخرى مماثلة تتناول متغيرات أخرى غير تلك التي أخذت بها الدراسة الحالية.

المراجع:

أولا- المراجع العربية:

- أبو زينة، فريد. (2004). *الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها*، عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- بن خروف، سماح. (2018). *التقويم التربوي ودوره في ترقية المنظومة التعليمية /التعلمية المفهوم والأهداف*، مجلة *جيل الدراسات الأدبية والفكرية*، 39، 117-135.
- التوبيه، منى وحمد، عمر، ولاشين، محمد. (2020). *التحديات التي تواجه مديري المدارس بسلطنة عمان في تحسين مستوى أداء الطلبة في الاختبارات الدولية TIMSS وآليات التغلب عليها*. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 9(1)، 279-292.

- الحضرمية، فوزية، والغافري، محمد. (2015). "العوامل المؤثرة في أداء طلبة الصف الثامن في الدراسة الأولية TIMSS للرياضيات من وجهة نظر المعلمين والمشرّفين والطلبة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.
- شحادة، فواز والقراميطي، أبو الفتوح. (2016). مستوى تحصيل طلبة المملكة العربية السعودية في الرياضيات والعلوم وفق نتائج الدراسات الدولية TIMSS مقارنة بالدول الأخرى من وجهة نظر المعلمين والمشرّفين: الأسباب - الحلول والعلاج - أساليب التطوير. مجلة التربية في جامعة الأزهر، 1 (169)، 327-372.
- الشرفات، حسين، وغنيمات، موسى. (2016). مناهج الرياضيات الواقع والمأمول. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.
- الفارس، شيماء. (2014). "أسباب تدني نتائج طلبة الصف الرابع الابتدائي في اختبارات TIMSS في مادة العلوم من وجهة نظر معلمهم وموجهي العلوم بدولة الكويت". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- متولي، صفوت. (2020). أسباب تدني نتائج تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت في دراسة التوجهات الدولية للعلوم TIMSS-2015 وسبل تحسينها. مجلة منارات لدراسات العلوم الاجتماعية. 2 (4)، 57-102.
- المقيمة، عائشة حمود. (2016). "أثر بعض المتغيرات في نتائج طلبة الصف الثامن في TIMSS 2011 في العلوم في سلطنة عُمان: دراسة تحليلية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.
- الهطالي، محمد والحكماني، رحاب والبحري، خالصة والرمحي، سالم والشقصي، يعقوب. (2019). أسباب تدني طلبة الصف الثامن في اختبار TIMSS لمادتي العلوم والرياضيات بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المشرّفين والمعلمين. مسقط: منشورات دائرة التقويم التربوي.
- وزارة التربية والتعليم. (2020). الدراسات الدولية TIMSS، تم الاسترجاع بتاريخ 2020/10/25 من الموقع: <https://moe.gov.jo/ar/node/18871>
- وزارة التربية والتعليم. (2021). التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام 2019. عمان: سلسلة منشورات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- Chin, Jung.Ting,wang (2009). Exploration of the learning Expections Related to (1-8) Algebra in some countries. *US China Education Review*,1-11.
- Gorard, S & Smith, E. (2008). (Mis)Understanding Underachievement: A Response to Connolly. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (6), 705-714.
- Janjetovic, D., & Malinic, D. (2004). Family variables as predictors of mathematics and science self-concept of students. In 1st IEA International Research Conference. from: <https://www.iea.nl/news-events/irc/3rd-iea-internationalresearchconference>
- Kiamanesh, A.R. (2004). *Factor affecting Iranian students' achievement in mathematics*. Tehran: Institute for Educational Research Publication.
- Ramirez. j (2004). *Understating the low mathematics achievement of Chilean students. A cross analysis using (TIMSS) data*. Submitted in patial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of philosophy. Boston bcollege.Unaited States.
- Yu, Chong Ho. (2012). Examining the Relationships among Academic Self- Concept, Instrumental Motivation ،and (TIMSS) 2007 Science Scores: A Cross-Cultural Comparison of Five East Asian Countries/Regions and the United States.

درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم وعلاقتها بالانغماس الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

د. رامي ابراهيم الشقران
جامعة عمان العربية

د. نسبية علي الموسى
جامعة عمان العربية

خلود ابراهيم الحبيب
جامعة القصيم

د. خليل الفيومي
جامعة عمان العربية

تاريخ الاستلام : 2022/03/16

تاريخ القبول: 2022/04/09

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم وعلاقتها بالانغماس الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الرمثا البالغ عددهم (802) معلم ومعلمة، خلال الفصل الدراسي الأول من العام (2022/2021) حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية. وكما تم توزيع الاستبانات على عينة عشوائية بسيطة إلكترونياً من مجتمع الدراسة مكونة من (159) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة. وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وأن مستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين جاءت كذلك بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تطبيق مديري المدارس لمعايير مهنة التعليم والانغماس الوظيفي للمعلمين. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها: إعادة النظر في السياسات والمعايير المتعلقة بتعيين المعلم، وحث الجهات المسؤولة على التخلص من الأعباء الروتينية التي تحد من طموح المعلم؛ حتى يصبح التعليم مهنة مرموقة.

الكلمات المفتاحية:

معايير مهنة التعليم، الانغماس الوظيفي، مديري المدارس، المعلمين، المرحلة الثانوية.

The Degree of Applying Standards of Teaching Profession among Jordanian School Principals and Its Relationship to Job Involvement as Perceived by Teachers

Abstract

This study aimed to identify the degree of applying standards of teaching profession among Jordanian school principals and its relationship to job involvement as perceived by teachers, the researchers used the descriptive correlation method, the study society consist of all secondary school teachers in (Ramtha district Education Directorate) which are numbered (802) teachers, during 2021-2022 semester. The questionnaires were distributed randomly on a sample from the study society and consisted of (159) teachers. The study reached the following findings: the degree of applying standards of teaching profession among Jordanian school principals came an average degree, and the level of job involvement of teachers in secondary schools came an average degree also, and there is a statistically significant correlation between the degree of applying standards of teaching profession & the level of job involvement. In light of the results of the study, the researchers recommended: Reconsidering the policies and standards related to teacher appointment, and urging the responsible authorities to get rid of the routine burdens that limit the teacher's ambition; So that education becomes a prestigious profession.

Keywords:

Standards of teaching profession, Job involvement, School principals, Teachers, Secondary School.

مقدمة

تعتبر الغاية الأساسية لمدير المدرسة هي توفير الإدارة المهنية للمدرسة؛ مما يؤدي إلى ترسيخ وتأكيد الأسس اللازمة لتحقيق معايير عالية في جميع مجالات العمل في المدرسة. ولتحقيق هذه الغاية، يحرص مدير المدرسة على إرساء أساس جودة عالية للتعليم من خلال إدارة عمليات التعليم والتعلم بصورة فعالة، والعمل على تلبية الاحتياجات الفردية والجماعية للتعلم؛ كي يتأتى لجميع الطلبة تحقيق إمكاناتهم الكاملة. كما يقع على عاتقه بناء الثقافة التي تشجع على التميز وتكافؤ الفرص والتوقعات العالية من جميع الطلبة.

ويعتبر مدير المدرسة هو المرجع المهني الأول والأساس في المدرسة، وهو المسؤول والمخول أمام الإدارة التعليمية عن توفير الرؤية والقيادة والتوجيه للمدرسة، وضمان تنظيمها وإدارتها بالطريقة التي تجعلها تحقق غاياتها وأهدافها ورؤيتها. ومن خلال العمل مع الآخرين، فإن المدير مسؤول عن تقييم أداء المدرسة وكادرها من أجل تحديد أولويات التحسن المتواصل، ورفع مستوى المعايير، وضمان تكافؤ الفرص للجميع. كما أنه مسؤول عن تطوير السياسات والخطط والممارسات، وضمان استخدام الموارد بفعالية ونجاعة من أجل تحقيق أهداف المدرسة، وتسيير الشؤون اليومية للمدرسة من النواحي الإدارية والتنظيمية (الشبل، 2019).

كما أن مدير المدرسة مكلف بتأمين التزام المجتمع المحلي بالمدرسة، وذلك من خلال إقامة وتطوير شراكات فاعلة مع الجهات الأخرى مثل: المدارس والمؤسسات المعنية بخدمات الطفل والسلطات التعليمية المحلية ومؤسسات التعليم العالي وأرباب العمل. عبر هذه الشراكات وغير ذلك من الأنشطة، يقوم مديرو المدارس بدور رئيس بإسهامهم في تطوير النظام التعليمي على نطاقه العام والتعاون مع الآخرين لرفع مستوى المعايير على النطاق المحلي، وذلك بالاستفادة من الدعم الذي يقدمه أعضاء المجتمع المدرسي من معلمين وموظفين، حيث إن مدير المدرسة مسؤول عن تكوين بيئة تعلم منتجة تساعد الطلبة في انخراطهم بالمجتمع و توظيف طاقاتهم الكاملة. إنه من المهم جداً لدور القيادة المدرسية تكوين رؤية مشتركة وخطة إستراتيجية تنير الفكر وتثير الدافعية لدى المعلمين وبقية أعضاء المجتمع المدرسي. ويجب أن تنعكس هذه الرؤية على القيم التربوية الأساسية وهدفها المعنوي، وأن تسترشد بقيم ومعتقدات المجتمع. إن عملية التخطيط الإستراتيجي مهمة جداً لاستدامة أي تحسين تحققه المدرسة، وللتأكد أن المدرسة تمضي قدماً في العمل لما فيه منفعة الطلبة (الجميل، 2017).

إن طريقة اختيار الأفراد المتقدمين لمهنة التعليم في المدارس يعتبر مؤشراً للبداية الصحيحة للإعداد للمهنة، والتي تشكل أسمى الرسائل التي يمتثلها البشر ألا وهي مهنة التعليم، إذ إن هذا الاختيار يتوقف عليه مدى نجاح المعلم في مهنته، وبالرغم مما يشكله هذا المعيار من أهمية إلا أن الكثير من المؤسسات التربوية لم توله العناية الكافية، فقد بينت العديد من الدراسات والبحوث أن شروط قبول المعلمين ليكونوا أعضاء تعليميين في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية لم يظهر بصورة واضحة المعالم وعلى محمل الجد، بل لم يُعطى من الأهمية ما يتسم بالجدية والحزم، وأن معيار الاختيار للأفراد المتقدمين لمهنة التعليم غالباً ما يكون هو معدل الدرجات ونوعية الشهادات ومقدار ما يحفظ من مادة نظرية قد يختبرها في بعض الأحيان، فعلى الرغم من ما تبذله وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية في مجال التعليم من إنشاء نقابات للمعلمين ووضع برامج تدريبية وتأهيلية، إلا أننا نلمح قصوراً في المخرجات التعليمية (الغامدي، 2019).

ويُعد تطوير مخرجات التعليم هدفاً لا يمكن تحقيقه بمجرد تدريب المعلم على اعتباره هدفاً في حد ذاته، أو تقديم برامج ومناهج لتحديث معلوماته أو صقلها، من غير اتخاذ إجراءات حاسمة بشأن ظروف العمل والمجالات كافة التي تحيط

بالمعلم (الأجور وظروف العمل، والترقيات والحوافز، والمكانة الاجتماعية) التي تؤثر بدورها على اجتذاب المعلمين، وأدائهم المهني، واهتمامهم بالكفاءة المهنية (الحازمي، 2021).

كما أن العمل على تحقيق أهداف التنمية المهنية لدى المعلمين تعني في الدرجة الأولى والأخيرة ضرورة توجيه اهتمام كبير غير مسبوق بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية، مع بناء وتطوير معايير ومقاييس تتناسب ونموذج المدرسة الحديثة، وتتاسب من جهة أخرى مع ما يطالب به المعلم، معنى ذلك أن أولى أولويات القضايا التي يجب أن تنبناها استراتيجيات تطوير التعليم، هي الاهتمام بالمعلم وتحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والوظيفية له، وهذا ما يحدث بالفعل في كثير من الدول العربية، ويعتبر ذلك اتجاهاً جيداً ومحموداً ينبغي التأكيد عليه (الجميل، 2017). كما يشير هيرمان (Herman، 2013) أن الاهتمام بالمعلمين ليس وظيفة وزارات التربية والتعليم فقط، بل يتحمل مديرو المدارس جزءاً من هذه المسؤولية.

وبما أن نجاح عمليات خطط الإصلاح والتطوير تتطلب إعادة النظر المستمر في معايير إعداد المعلمين وتأهيلهم وفق أسس علمية حديثة متطورة تتماشى ومتطلبات العصر، فإن ذلك لا يمكن تحقيقه إلا من خلال تقييم هذه المعايير والعمل على تطويرها. ومدير المدرسة متواجد في أهم منصب في المؤسسة التعليمية، والذي يتولى زمام الأمور، فيقع على عاتقه سد الفجوات المحتملة في عملية الاختيار والتوظيف، خاصة وأن عملية التوظيف في المدارس الحكومية تتم من خارج أسوار المدرسة من قبل ديوان الخدمة المدنية؛ لذا يقع على كاهله مسؤولية تطوير الأداء للمعلمين ومراقبة معايير المهنة العالمية والوطنية للتعليم لديهم، ومدى تحقيقهم للأهداف التعليمية والتربوية المنشودة إلى جانب التطوير. ومن المتوقع أن يؤثر على مستوى انغماسهم بالمهنة لأنه يتناول ما يقدمه المعلمون وما يفعلونه وما يتصرفونه، وما الذي يجعلهم يسلكون طريقاً معيناً في التعليم دون سواه، وما هي توجهاتهم واتجاهاتهم نحو الأهداف التربوية (العبد اللطيف، 2018).

كما ولا تقتصر مسؤولية مديري المدرسة على المرجعية القيادية والتوجيهية فحسب، بل تشمل التقويم المستمر لواقع البيئة التعليمية، وتقييم مستوى المشاركة الفاعلة من قبل المعلمين في ظل خطط التطوير والتنمية، فعملية التعليم في المدارس تتأثر بعدة عوامل مترابطة، يشكل الجزء منها الكل، فتشتمل على نوعية التأهيل والإعداد والتدريب الذي يتلقاه المعلم، والمستوى العلمي والتطوير الأكاديمي المستمر، ومدى رغبته في التخصص الذي يقدمه للطلبة، ومستوى الاهتمام بتقويم جميع جوانب العملية التعليمية والتعليمية، لتشمل كل من الطالب والمحتوى التعليمي والأهداف وطرائق التدريس وفنياته (الشبل، 2019).

كما أن إغارة الجانب التطويري النفسي والاقتصادي والاجتماعي والمعرفي الأهمية الكافية لتنمية المعلمين من قبل مدراء المدارس كونهم العنصر المشرف بشكل مباشر عليهم، يشكل إحدى المحددات شديدة الأهمية، كون سلوكيات مديري المدارس التطويرية والمسؤولة عن تطبيق معايير مهنة التعليم للمعلمين تساهم بشكل كبير في انتماء المعلم لمهنته وحبها، واتحاده معها قلباً وقالباً وهو ما يعرف بالانغماس الوظيفي (الغامدي، 2019).

حيث يُعد الانغماس الوظيفي ذا أهمية بالغة في حياة المعلمين، إذ إن المعلم المنغمس في العمل بدرجة كبيرة يعطي اهتماماً كبيراً لمهامه الوظيفية، ويرى نجاحه في عمله إثباتاً لذاته كالنجاح في الحياة ككل، وفي المقابل فإن المعلم المنغمس بدرجة أقل يشعر بأن الوظيفة ليست ذات أهمية كبيرة في الحياة (العبد اللطيف، 2018).

مشكلة الدراسة

تعتبر درجة تطبيق مديري المدارس لمعايير مهنة التعليم من متطلبات الجودة الشاملة في التعليم، وهذه المعايير تنطبق على جميع مديري المدارس بغض النظر عن نوع المدرسة أو مرحلتها التعليمية. فالغاية منها هي توفير إطار مناسب للتطوير والعمل المهني، والتعريف بمضمونها، وإثارة حماس مديري المدارس، الحاليين منهم أو الطامحين بتولي هذه الوظيفة مستقبلاً.

وعليه، فإن لهذه المعايير استخدامات عديدة لدى المديرين. فهي تساعد على اختيار الشخص المناسب في الوظيفة المتاحة في المدرسة خاصة المعلمين، حيث يمكن استخدام المعايير الخاصة بمهنة التعليم كمرجع يتم على أساسه تحديد مستويات أداء المعلمين من قبل المديرين لغايات اعتمادهم حسب متطلبات التأهيل المهني للوظيفة المدرسية. يعاني المعلم العربي في الوقت الراهن من أوضاع صعبة مست مكانته الاجتماعية والاقتصادية والنفسية، أكثر بكثير مما كان يكابده المعلمون منذ نصف القرن الماضي، وهذا بدوره يؤثر على مستوى انغماسه الوظيفي، ومع كل ما يواجهه المعلم من تحديات اقتصادية واجتماعية فإنه يواجه مسؤوليات وتحديات أكثر تعقيداً مما كانت عليه في السابق. فقد بات التعليم في ظل انتشار المدارس الذكية واتساع دائرة العولمة وبروز حاجات تعليمية مهنية لم تكن على الساحة إلى ظهور ما يسمى بمعايير مهنة التعليم، والتي تهتم بالدرجة الأولى بمدى امتلاك المعلم مهارات التعليم والتعلم الضرورية لتلبية مطالب المجتمع الحديث، أو نظم المدارس اللامركزية، ومؤسسات التعليم المتمتعة بالاستقلالية الذاتية، التي أصبح المدير بحد ذاته يتمتع بصلاحيات تفويضية في تقييم المعلمين بعد أن كانت هذه المهمة مركونة إلى وزارة التربية والتعليم ومديرياتها ومشرفيها في المدارس الحكومية، التي باتت تتطلب في حدها الأدنى كفاءة مهنية، أي قدرة علمية وتطبيقية في المجال الأكاديمي، وقدرة أوسع على فهم ثقافة المجتمع وثقافة الطلبة، ومهارة فائقة ومدروسة من قبل المديرين أنفسهم ومن قبل المعلمين في اتخاذ قرارات مؤسسية على أحكام صحيحة، وتوقعات عالية للنتائج المترتبة على تلك القرارات، وصفات أخلاقية عالية تتناسب مع مهنة التعليم.

لذا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم وما علاقتها بالانغماس الوظيفي للمعلمين؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى الأهداف الآتية:

- التعرف على درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن مستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا من وجهة نظرهم.
- التعرف إلى العلاقة بين درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا ومستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين.

أسئلة الدراسة

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا من وجهة نظر المعلمين؟

- ما مستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا من وجهة نظرهم؟
- هل يوجد علاقة بين درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا ومستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين؟

أهمية الدراسة:

يمكن إجمال أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما قد تقدمه من أدب نظري تثري به المكتبة الوطنية والعالمية، كما يمكن أن يستفيد الباحثون من نتائج هذه الدراسة بما تشتمل عليه من متغيرات (معايير مهنة التعليم والانغماس الوظيفي)، وإسهامها في تحديد انطباعات المعلمين أنفسهم نحو تطبيق مديري المدارس الحكومية لمعايير مهنة التعليم. وفي حدود علم الباحثين تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت قياس درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم، والتي من المؤمل أن تكون نتائجها مهمة للباحثين في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية

قدمت هذه الدراسة نتائج كمية وصفية أوضحت خلالها درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم وعلاقتها بالانغماس الوظيفي للمعلمين، وهذا يمكن أن يعين القائمين على العملية التعليمية وواضعي الخطط الاستراتيجية المتعلقة بمعايير وجودة التعليم من الاستفادة من هذه النتائج في وضع خططهم المستقبلية.

كما يمكن أن يستفيد صانعو القرار في وزارة التربية والتعليم والمسؤولون عن التوظيف الاستفادة من المعايير المهنية لمهنة التعليم من هذه الدراسة، ووضع معايير أكثر حزمًا وجدية تتماشى مع الأهداف التعليمية القصوى. كما قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تخطيط البرامج التأهيلية للأفراد العاملين من مديري مدارس ومعلمين ومعاونيهم؛ لتنمية مهاراتهم وقدراتهم في بيئة العمل.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تتمثل مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية فيما يلي:

مدير المدرسة: هو صاحب أهم منصب في المدرسة والذي غالبًا ما يصدر القرارات، وصاحب مسؤولية تطوير أداء المدرسة وتحقيق أهدافها وغاياتها التعليمية والتربوية إلى جانب تطوير وتحسين أداء المعلمين، عن طريق جعلهم يلتحقون بالبرامج والورش التدريبية التي تساعد على تلبية احتياجات (علي، 2021).

ويعرف إجرائيًا: هم جميع مدراء المدارس الثانوية في مديرية تربية لواء الرمثا.

معايير مهنة التعليم: "مجموعة القيم والمهارات والمعارف والخبرات والاتجاهات التي يمتلكها القائمين على العملية التعليمية من مدراء ومعلمين والتي يتم تحديد مستوى اتقانهم للعملية التعليمية بأهدافها وخططها بناءً عليها" (الجميل، 2017، 6).

وتُعرف إجرائيًا: بأنها الدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة -المعلمين- بعد إجابتهم على مقاييس معايير مهنة التعليم بأبعادها (معيار تطبيق السياسة العامة للتعليم والأنظمة المنظمة للعملية التعليمية، معيار التعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي، معيار الثقافة المدرسية، معيار فعالية الإدارة).

الانغماس الوظيفي: الانغماس هو أن يركز الفرد كل حواسه وطاقته عند أدائه نشاط معين. والانغماس الوظيفي يعبر عن مستوى التزام العاملين تجاه المؤسسة وقيمها التنظيمية، واستغراق العاملين تجاه عملهم من خلال التعاون مع زملاء العمل وذلك لتحسين

الأداء ككل بما يفيد الصالح العام، وبالتالي هو مقياس يحدد مدى ارتباط الموظفين بعملهم ومؤسستهم (عبيد، 2019، 23). ويُعرف إجرائيًا: بأنه الدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة -المعلمين- بعد إجابته عن مقاييس الانغماس الوظيفي.

حدود الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الحدود الموضوعية للدراسة على (درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم وعلاقتها بالانغماس الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم).

الحدود البشرية: اقتصرَت الحدود البشرية للدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في لواء الرمثا في الأردن.

الحدود المكانية: اقتصرَت الحدود المكانية للدراسة على مدارس المرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الرمثا في الأردن.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2022.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يأخذ مدير المدرسة أهمية بالغة في إنجاح العملية التعليمية، فعلى عاتقه يقع عبء سير العملية التعليمية في المدرسة، وتوجيه المعلمين وزيادة فاعليتهم، حيث أن الدور الحقيقي للقيادة في التعليم لا يقتصر على القيادة والسيطرة، بل يتمثل الدور الحقيقي للقيادة التحكم في المناخ، وإيجاد مناخ من الاحتمالات التي يحصل فيها الإبداع. فمدير المدرسة مسؤول عن مجموعة متعددة ومتنوعة من الواجبات التي يجب عليه القيام بها من أجل إنجاح العملية التعليمية، وتتمثل هذه المهام في ما يقوم بمجموعة متعددة ومتنوعة من الواجبات التي يجب عليه القيام بها من أجل إنجاح العملية التعليمية والعملية التربوية في المدرسة المعني بها. وتتمثل هذه المهام في الواجبات الإدارية والفنية، والتي تشتمل على القيام بالإشراف على عملية إعداد وتجهيز السجلات المدرسية المتعددة والمتنوعة، وضبط معايير الجودة لمخرجات العملية التعليمية، ومتابعة سلم التطور الوظيفي للمعلم، والتقييم الدوري لسلوكهم وأساليبهم التعليمية ومدى ملائمتها للهدف التعليمي والتربوي. كما تشتمل وظيفة مدير المدرسة على إدارة شؤون الموظفين بشكل عام والمعلمين على وجه خاص، والعمل على قيادة وتبني المؤسسة التعليمية كاملة والقيام بمتابعته وإجراء الصيانة اللازمة لها بشكل مستمر وغيرها من الوظائف (المزاودة، 2021).

إن مهنة التعليم من أشرف المهن التي يؤديها الإنسان، فالمعلم يترك أثرًا واضحًا على المجتمع كله، وتتناول جوانب كثيرة نفسية واجتماعية ومعرفية ولغوية وسياسية وعقائدية، وبعض الدول الغربية المتقدمة في مجالات التعليم وضعت شروطًا تكاد أن تكون تعجيزية لمن يرغب بمزاولة مهنة التعليم.

ويؤكد كاي Kay (2009) إن مهنة التعليم ليست مهنة تقليدية على قدر حاجتها إلى فن ومهارة وإبداع، فالمعلم يمكن أن يواجه خلال عمله داخل الصف مجموعة كبيرة من القضايا المختلفة والمواقف الصارخة التي تتطلب منه سرعة البديهة، وقدرة عالية على توجيه العملية التعليمية بغية تفرغ تلك القضايا وتجاوزها بشكل صحيح، فمهنة التعليم لم تعد مجرد حرفة تقوم على مجموعة من الممارسات والسلوكات الميدانية المعتادة، إنما هي مهنة لها معايير ومتطلبات ومهارات ضمن إطار ثقافي ودستور أخلاقي؛ لذلك أصبحت مهنة التعليم موضع اهتمام معظم الدول الصاعدة وفي أكثر المجتمعات تقدمًا، وضعت لها من المعايير الصارمة ما تجعل عملية التوظيف في هذه المهنة ليس بالأمر اليسير.

مفهوم مهنة التعليم

تتمثل مهنة التعليم في مساعدة المدرّس الطلّبة على التعليم؛ عبر نقل المعرفة من خلاله إليهم، من خلال إيجاده لمواقف

من شأنها مساعدة الطلبة على التعلم بشكل فعال، ولا يقتصر دور المعلم على التعليم فقط، فهو أيضاً يشغل أدواراً أخرى، وتختلف وتتغير هذه الأدوار من بلد لآخر ومن ثقافة إلى أخرى ومستوى تعليمي لآخر، فبعض منها لا يتم ممارسته إلا في محيط المدرسة، وبعضها الآخر يتم ممارسته في المجتمع (Olson، 2018).

أهمية مهنة التعليم وأخلاقياتها

من المتداول مقولة إن «أطفال اليوم هم قادة الغد»، يعتبر المعلمون صناع هؤلاء القادة، فالأطفال يحملون ما يتعلمونه لبقية حياتهم، ويمكن اعتبار المعلم هو من يشكل قادة المستقبل بدورهم يؤثر على المجتمع المحلي وحتى العالمي ككل، لذلك يمكن اعتبار مهنة التعليم من أهم المهن في العالم (Lederman، 2019).

يمثل المعلمون قدوة للطلبة فالطلبة يتعاملون مع أنواع مختلفة من المعلمين، وفي حال كان هناك تواصل ما بين المعلم والطالب - وهو المفترض - فإن ذلك يخلق الاستقرار لدى الطالب، فيقوم المعلم الجيد دائماً على شرح الحياة لطلبته، وبهذا يُمثل لهم القدوة التي بدورها ستعزز نجاحات الطلبة على المستويين التعليمي والاجتماعي (الجميل، 2017). يوفر المعلمون المعرفة والتعليم لدى الطلبة والالذان يشكلان أساس أي شيء يمكن تحقيقه في الحياة، وبالتالي توفير إمكانية الوصول لمستقبل أفضل، فيقوم المعلم بدوره على تبسيط المفاهيم لدى الطلبة، كما أنه يعلمهم ما قد لا يخطر على بالهم من أفكار وموضوعات مختلفة، مما يؤدي بالضرورة لدفع الطلبة نحو اهتمامات جديدة ومتنوعة (العبد اللطيف، 2018).

يعمل المعلمون على توجيه الطلبة وإرشادهم، فقد يرون نقاط الضعف والقوة لديهم وتقديم المساعدة لمعالجة نقاط الضعف ودفع نقاط القوة للأعلى، كما يقومون بالكشف عن مهارات الطلبة وكذلك تعليمهم مهارات حياتية أخرى؛ كالتواصل والتنظيم والرحمة وغيرها (السلمي، 2021).

تُساهم مهنة التعليم في تنمية الدول فهي لا تعمل على تحسين نوعية الحياة للأفراد ومستقبلهم فقط، بل للمجتمعات كاملة، فمن خلالها تزداد الإنتاجية، وبالتالي تحقيق التنمية من كافة النواحي بما فيها الناحية الاقتصادية والاجتماعية والمعرفية (Allchin، 2011).

ولا بد من المعلمين أن يتحملوا مسؤولية مهنتهم، وأن يتمتعوا بأعلى المعايير الأخلاقية؛ على اعتبارهم مربين ومُلهمين وقدوة؛ وذلك بتنفيذ الأخلاقيات الآتية:

السلوك الأخلاقي تجاه الطلبة من خلال تعامل المعلم مع الطلبة بشكل عادل، وقيامه بحل المشكلات، وعدم استخفافه بأي طالب، أو كشفه عن أي معلومات خاصة في الطلبة إلا عند الضرورة القانونية، وهو ما يؤدي إلى تعليم الطلبة أهم الصفات الشخصية التي سيحتاجونها دائماً في حياتهم (السعدي، 2016).

كما أن السلوك الأخلاقي تجاه المهنة وممارستها وذلك بقيام المعلم المحترف بالحفاظ على كرامة المهنة، وذلك عبر احترامه وطاعته للقانون، والتزامه بشروط عقد العمل، ومحافظة على صحته العقلية والبدنية ليكون قادراً على التحمل وعلى أداء مهمته على أكمل وجه، كما يسعى المعلم التقدير إلى التطور في مهنته، ولا يستخدم امتيازاته المهنية من أجل تحقيق أي منفعة شخصية (حافظ، 2016).

تشتمل كذلك أخلاقيات مهنة التعليم على السلوك الأخلاقي تجاه الزملاء وخاصة المحترفين منهم، إذ لا بد من المعلم أن يحرص على إقامة علاقة أخلاقية مع زملائه المعلمين، فلا يجوز له كشف معلوماتهم الخاصة إلا إذا اقتضت الحاجة وبموجب القانون، ولا يجوز له أن يدلي بمعلومات كاذبة عن زملائه، كذلك السلوك الأخلاقي تجاه المجتمع وأولياء

الأمر، فالمعلم يتوجب عليه احترام القيم وتقاليده المجتمعية وثقافته المتنوعة؛ وذلك خارج الفصل الدراسي أو خلاله، كما على المعلم بناء علاقات إيجابية ما بين المجتمع والمدرسة، بالإضافة إلى أهمية إيصاله للمعلومات المهمة عن الطلبة إلى أولياء أمورهم؛ وذلك بما يخدم مصلحة الطالب فقط (النصيرات، 2017).

معايير مهنة التعليم

تعد مهنة التعليم مهنة حيوية وفيها الكثير من المسؤوليات، وفيما يتعلق بمتطلبات الحصول على وظيفة في هذا المجال، فإن ذلك يختلف من بلد لآخر، لكن وبشكل عام، هناك بعض المتطلبات الأساسية، وهي على النحو الآتي: معايير المعرفة: وتشمل هذه المعايير معرفة المعلم ووعيه بالأهداف العامة للمناهج، والفلسفة المحددة التي يقوم عليها، وقواعد التخطيط، ومحتوى المواد الدراسية التي سيقوم بتدريسها وشرحها للطلاب، وطرق تدريس الطلبة حسب الفئة العمرية ومستويات فهمهم، وطرق تدريس الدروس، والأسس والقواعد التربوية القائمة مع الأسس التربوية، وقواعد اللغة الرسمية التي يتحدث بها الطلبة وسكان البلد الذي يوجد فيه نظام التعليم، وتكنولوجيا المعلومات والأدوات والأساليب التكنولوجية الحديثة، واختلاف ظروف الطلبة والطرق المناسبة للتعامل معهم (السعدي، 2016).

المعايير الخاصة بالمهارات: تقديم خطط تعليمية قابلة للتطبيق في بيئة التعليم، كتوفير بيئة تعليمية آمنة تخدم أهداف العملية التعليمية، والمرونة في عرض المادة التعليمية على الطلبة باستخدام وسائل مبتكرة تحفز الطالب على الفهم والتعلم، واستخدام وسائل تعليمية مختلفة أثناء الدرس؛ مما يجعل العملية التعليمية شاملة للأسلوب والأدوات، ربط الدروس والشروحات المختلفة بحياة الطلبة وواقعهم المعيشي، هذا بدوره يساعدهم على تذكر المعرفة وفهمها في أسرع وقت ممكن، وتنشيط التواصل مع الطلبة من خلال فتح المجال لمشاركتهم وإبداء آرائهم وملاحظاتهم وتعزيز التواصل والحوار بين الطلبة أنفسهم. واستخدام تقنية المعلومات والتقنيات المختلفة في مجال العلوم (اللامي، 2016).

معايير القيم والاتجاهات: وتشمل ضمان التعلم لجميع الطلبة أثناء الدرس، مراجعة لممارسته العملية التعليمية، وضمان تطوير التعليم الجيد من خلال التواصل مع أصحاب المصلحة في العملية التعليمية كمشرقيين تربويين وواضعي المعايير وأولياء أمور الطلاب. وضمان التعلم لجميع الطلبة خلال الحصة، ومراجعة ممارسته العملية التعليمية. والحرص على تطوير جودة التعليم من خلال التواصل مع أصحاب العلاقة في العملية التعليمية، كالمشرفين التربويين، وواضعي المعايير، وأولياء أمور الطلبة.

ويبرز دور مدير المدرسة في تطوير الأداء المدرسي في عدة أمور منها، أولاً: إبقاء المعلمين ورؤساء الأقسام تحت المراقبة؛ فمديرو المدرسة ضروريون للإدارة الناجحة والفعالة للمدرسة، فعلى مدير المدرسة ضمان التنفيذ السلس والمستقر للنظام المدرسي، من خلال التعيين الجيد للمعلمين ورؤساء الأقسام، والمراقبة المستمرة لعمل الموظفين وإجراء التعديلات اللازمة عندما لا تسير الأمور كما هو مخطط لها (النصيرات، 2017).

ثانياً: صنع القرار بصفته أحد رؤساء المدرسة، يكون مدير المدرسة مسؤولاً بشكل مباشر عن قيادة كل من طاقم المعلمين والطلاب للعمل بشكل أفضل. لذلك يجب أن يكون مدير المدرسة قادراً على إظهار أهمية الوحدة والتعاون في أوقات الأزمات أو التغيير في أي منظمة، ويمتلك القائد الجيد مهارات صنع القرار القوية والاستباقية ويكشف عنها في أوقات الحاجة (المزاودة، 2021).

ثالثاً: تشجيع التقدم الأكاديمي للطلاب حيث يتمتع القائد الفعال في أي منظمة بعقلية إيجابية وصادقة مع من حوله. هذا هو السبب في أن مدير المدرسة هو أحد الركائز للحفاظ على المدرسة وتشغيلها – يجب عليه أن يشجع الطلاب

باستمرار على بذل قصارى جهدهم وتشجيع التقدم والنمو داخل أي طالب. سيؤدي هذا بالتأكيد إلى الحفاظ على البيئة الإيجابية بالمدرسة للطلاب الحاليين الذين قد يحتاجون إلى الإلهام من وقت لآخر، وسيحتضن الوافدين الجدد في بيئة تعليمية آمنة وصحية (اللامي، 2016).

المعايير الواجب توافرها في شخصية مدير المدرسة الناجح:

تُبنى المدارس الناجحة على أكتاف صانعي القرار الجيدين والمعلمين الأقوياء. هذا هو السبب في أن المدير الجيد هو جزء أساسي من أي منظمة تعليمية، فهو/هي الشخص الذي يدير المدرسة، ويدعم موظفيها، ولا يخشى اتخاذ خطوات إلى الأمام من أجل استقرار واستمرار مستقبل المدرسة؛

لذلك تحتاج إلى امتلاك العديد من المهارات القوية لكي تصبح مدير مدرسة ناجح ومنها:

أولاً: مستمع جيد ذو روح الفريق، فمدير المدرسة هو الشخص الذي يتخذ القرارات وينجز الأمور عندما يتعلق الأمر باتخاذ الإجراءات. هذا يجعله صانع القرار النهائي في المدرسة. ومع ذلك، هو يعترف بقوة العمل الجماعي والتعاون لأن الآراء الثنائية تصنع الفارق في معظم الأوقات. فهو مستمع جيد للآراء وجهات النظر الأخرى؛ مما يكسبه احترام الموظفين ويخفف ضغط اتخاذ القرار عليه لبعض الوقت، هذا بدوره سينشئ مساحة آمنة ومفتوحة للمساهمة الفعالة، سيتعلم المعلمون وأعضاء المجتمع المدرسي التحدث بصراحة وجعلهم ينمون كصانع قرار مستقلين أيضاً (النصيرات، 2017).

ثانياً: حل المشكلات والاستباقية، فعادة ما يواجه مديرو المدارس مواقف مختلفة كل يوم قد تكون جديدة بالنسبة لهم في بعض الأحيان. لذلك يكمن مفتاح المدير الناجح في مهاراته في حل المشكلات، عندما يتخذ قراراً فإنه يجد حلولاً فعالة. ويوقن المدير أنه لا يوجد دليل إرشادي حول كيفية قيادة المدرسة بالطريقة الصحيحة، حيث يمكن للمدير الجيد أن يكون استباقياً بما يكفي لإجراء تغيير حتى عندما تبدو المشاكل غير قابلة للحل أو تخرج عن السيطرة (صالح، 2020).

ثالثاً: متقبل للتغيير ومرن يتماشى مع تطورات العصر ومنفتح على التكنولوجيا، فهو يعمل مع أنواع مختلفة من الأشخاص من جميع الأعمار وهو لا يلتزم بقالب محدد في إدارة المدرسة.

رابعاً: تحديث على أحدث التيارات في الإدارة التربوية؛ لأن كل شيء في التعليم يتغير باستمرار، فيجب أن يسعى المسؤول الجيد إلى مواكبة كل ذلك كتقنيات ووسائل جديدة، حيث يساعد هذا على التعرف على كل ذلك من أجل طلاب المدرسة المتغيرين دائماً الذين يحتاجون إلى تطورات مستمرة (السلمي، 2021).

خامساً: مصادقة الطلبة، وبما أن دور مدير المدرسة قائد تربوي؛ فعادة ما تكون هناك حالة مخيفة عندما يتعلق الأمر بمديري المدارس الذين يتعاملون مع الطلبة. هذا لأنه على مر التاريخ كانت العلاقة بين المعلم والطالب أو مدير المدرسة والطالب معقدة للغاية وليست سلسلة أو ودية على الإطلاق. فالمدير الجيد يوفر للطلبة بيئة خارجية آمنة للحديث عن مشاكلهم ومخاوفهم، ويساعدهم عندما يحتاجون إلى المساعدة وتقديم نصائح ناضجة، هذه بعض الأشياء التي يجب مراعاتها من قبل مدير مدرسة (اللامي، 2016).

الانغماس الوظيفي

يفسر علماء النفس ظاهرة الانغماس الوظيفي على أنها تتعلق بشكل كبير على نظريات الدافعية والحافز، لذلك هي تميل للتأكيد على حاجات الفرد وإشباعها في محيط البيئة المهنية، والتي تشكل محددات أساسية للانغماس الوظيفي (بحر، 2014). أما علماء الاجتماع فيفسرون ظاهرة الانغماس الوظيفي من خلال تحديد معايير وقيم والأنماط الاجتماعية

المختلفة (العبد اللطيف، 2021). أما الشبل (2019) فأشارت في دراستها إلى أن أنسب وسيلة لدراسة الانغماس الوظيفي تتم عبر التركيز على المتغيرات الاجتماعية، بوصفها جزء لا يتجزأ من قيم الإنسان الشخصية. فالفرد المنغمس في عمله؛ ينظر إليه على أنه جزء شديد الأهمية في حياته، فينهمك فيه على أنه غاية في حد ذاته وانغماسه وسيلة لتحقيق هذه الغاية.

ومحددات الانغماس الوظيفي هي: أولاً: انغماس الذات: وقد عرفه عمر (2018) على أنه حالة يكون فيها الشخص مندفعاً ومحفزاً داخلياً تجاه عمله، بحثاً عن مكانة وظيفية جيدة، مما يجعله منغمساً في استخدام مواهبه ويسعى لتطوير نفسه في وظيفته، وله علاقات اجتماعية إيجابية مع رئيسه في العمل وزملائه، فعند ذلك يوصف بأنه منغمس في عمله. ثانياً: انغماس الأنا: يصف صالح (2020) بأن انغماس الأنا في العمل تعني أن يستمد الفرد تقديره لذاته بما يدركه من مستوى أدائه في العمل.

ثالثاً: مركزية المقدرة، ويشير وعبيد (2019) بأن مركزية المقدرة هي الدرجة التي يتأثر فيها مستوى تقدير الإنسان لذاته. فإذا كان الموظف يعتقد أن أداءه جيداً أو مقبولاً بالنسبة له، عندئذ يُقال عن أداء هذا الفرد أنه منغمس ذاتياً في عمله. أما مؤشرات الانغماس الوظيفي فتتمثل في كون الأفراد محفزين تحفيزاً قوياً، ولديهم إحساس بالتضامن مع المؤسسة، ويشعرون بالانتماء والفخر بعملهم، كما يوجد درجة من التطابق بين الفرد وعمله (الإدراك)، ويشاركون في عملهم بدافعية ونشاط (الفاعل)، كما ينظر الفرد إلى أدائه بأنه يسهم في رفع قيمته الذاتية (الشعور) (الغامدي 2019).

الدراسات السابقة ذات الصلة

تم تناول الدراسات السابقة ذات الصلة ونقسيهما إلى محورين، المحور الأول: الدراسات السابقة ذات الصلة المتعلقة بمعايير مهنة التعليم، والمحور الثاني: تناول الدراسات المتعلقة بالانغماس الوظيفي.

الدراسات السابقة المتعلقة بمعايير مهنة التعليم

قام المالكي (2021) بدراسة هدفت التعرف إلى متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام في مكة المكرمة وتحديد مدى توافر متطلبات تطبيق معيار (القيادة التربوية الفعالة، الشراكة المجتمعية، المباني المدرسية، التخطيط للجودة والتحسين المستمر) في مدارس التعليم العام بمكة، وأيضاً التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد المجتمع تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، الخبرة، الدورات التدريبية في مجال الجودة). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتم بناء الاستبانة من أربعة محاور، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية في مكة المكرمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: تتوافر متطلبات تطبيق بعض معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية بمكة المكرمة بدرجة متوسطة، وأيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية تعزى لمتغيري (المسمى الوظيفي، والدورات التدريبية) على مجالات أداة الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية تعزى لمتغير (الخبرة) في مجال المباني المدرسية ولصالح ذوي الخبرة الطويلة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستويات الخبرة على المجالات الكلية.

كما هدفت دراسة السلمي (2021) التعرف إلى درجة تطبيق المشرف التربوي بعض معايير الجودة الشاملة في تنفيذ

الورش التدريبية للمعلمين في (التخطيط، والتنفيذ، واستخدام التقنيات الحديثة، والأنشطة الإثرائية، والتقييم) ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي، وتمثلت الأدوات في استبانة وبطاقة ملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: تطبيق المشرف التربوي بعض معايير الجودة الشاملة في الورش التدريبية كان بدرجة متوسطة على كلٍ من الاستبانة وبطاقة الملاحظة في الدرجة الكلية وفي المحاور الفرعية (التخطيط والتنفيذ واستخدام التقنيات الحديثة، والأنشطة الإثرائية، والتقييم). وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لاختلاف العمل الحالي لصالح المشرف التربوي، كما توجد فروق تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية لصالح المرحلة المتوسطة، كذلك توجد فروق تعزى لاختلاف النوع لصالح الذكور في جميع المحاور ماعدا محور التقييم، كما توجد فروق تعزى لاختلاف التخصص في محوري التخطيط واستخدام التقنيات الحديثة لصالح التخصص الأدبي، في حين لم توجد فروق تعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

هدفت دراسة الجميل (2017) التعرف إلى المعايير الواجب توفرها فيمن يرغب في مزولة مهنة التعليم، وتحديد أهمية تلك المعايير وترتيبها ترتيباً تنازلياً، وتعرف درجة الموافقة للأكاديميين في تفعيلها من قبل الجهات المسؤولة عن المعلمين. واتبع المنهج الوصفي الوثائقي التحليلي، ثم بناء استبانة للدارسة، ومن ثم تطبيق الاستبانة على عينة الدارسة من: الأكاديميين والبالغ عددهم (315) أكاديمياً، تم اختيار جميع مجتمع الدارسة من خمس جامعات في المملكة العربية السعودية هي: جامعة أم القرى، جامعة طيبة، جامعة الملك سعود، جامعة الملك فيصل، جامعة الملك خالد. وقد توصلت نتائج الدارسة إلى أن معايير التعليم قد تحققت بنسبة (70%) من المعايير الكلية.

قام اكسوي (2016, Aksoy) بدراسة عنوانها معايير مديري المدارس والقيادة، ولتحقيق هدف الدارسة تم استخدام المنهج النوعي، وأظهرت النتائج أن نجاح المدرسة والتطوير المستمر لمديري المدارس بوصفهم إداريين لهما تأثير كبير على تحصيل الطلاب وأداء المعلم. وتختلف تبعاً لذلك واجبات ومناهج القيادة لمديري المدارس في إدارة مدارس تركيا التي لها أهمية اجتماعية وفردية كبيرة بين دول العالم وتركيا. من جانب آخر تبين أن عملية وضع مدراء للمدارس تتم أحياناً بطريقة غير مدروسة، مما يسفر عنه خلل في القيادة والخطة التعليمية.

الدراسات السابقة المتعلقة بالانغماس الوظيفي

أجرى الغامدي (2019) دراسة سعت إلى التعرف على مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية بحفر الباطن، وتعرف مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية، وقد استخدم المنهج الوصفي (المسحي والارتباطي)، وتم تطبيق أداة الدارسة بعد التحقق من صدقها وثباتها عينة عشوائية طبقية من أفراد مجتمع البحث البالغ عددهم (1800) معلم ومعلمة، وقد تمثلت العينة في (461) فرداً. حيث توصل البحث إلى أن مستوى الصحة التنظيمية والاستغراق الوظيفي في المدارس الثانوية الحكومية بحفر الباطن كلاهما ظهر بدرجة (عالية)، وأظهر البحث وجود علاقة (ارتباطية) إيجابية متوسطة القيمة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين مستوى الصحة التنظيمية والاستغراق الوظيفي للمعلمين والمعلمات.

كما أجرت الشبل (2019) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الانغماس الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية في محافظة عنيزة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى للمتغيرات الشخصية (التخصص، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية)، وتحديد مدى أهمية مقترحات تعزيز الانغماس الوظيفي من وجهة نظر المعلمات، وتكونت العينة من (207) معلمة، واتبعت هذه الدارسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت

الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الانغماس الوظيفي لدى أفراد العينة جاء بدرجة (متوسطة)، وقدمت الدراسة توصيات أهمها تخفيف الأعباء التدريسية والوظيفية عن المعلمة، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية، وتقدير الجهود المبذولة مما يدفعها إلى بذل المزيد من العطاء، وينمي لديها الشعور بالانغماس الوظيفي.

التعقيب على الدراسات السابقة

هدفت دراسة المالكي (2021) التعرف على متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام في مكة المكرمة. بينما هدفت دراسة السلمي (2021) التعرف إلى درجة تطبيق المشرف التربوي بعض معايير الجودة الشاملة في تنفيذ الورش التدريبية للمعلمين. أما دراسة الجميل (2017) فهدفت التعرف إلى المعايير الواجب توفرها فيمن يرغب في مزاولة مهنة التعليم. في حين هدفت دراسة اكسوي (2016, Aksoy) التعرف إلى معايير مديري المدارس والقيادة. بينما الدراسة الحالية هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم. كما هدفت دراسة الغامدي (2019) التعرف إلى مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية بحفر الباطن، وتعرف مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية. بينما هدفت دراسة الشبل (2019) التعرف إلى مستوى الانغماس الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية في محافظة عنيزة. أما الدراسة الحالية فقد سعت إلى الكشف عن درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم وعلاقتها بالانغماس الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء من الدراسة والطريقة والإجراءات المتبعة والمنهجية المستخدمة في الدراسة، كما يتضمن وصفاً لأفراد مجتمع الدراسة وعينتها، بالإضافة الأدوات وطرق التحقق من صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات والوصول إلى نتائج الدراسة.

منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ حيث يعد الأكثر ملاءمة لأغراض هذه الدراسة لوصف وتحليل وتفسير نتائج استجابات عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الرمثا والبالغ عددهم (802) معلم ومعلمة، خلال الفصل الدراسي الأول 2021-2022 حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية. وكما تم توزيع الاستبانات على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة مكونة من توزيع (159) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة بشكل الكتروني، حيث تم استخدام أسلوب التوزيع للعينات العشوائية البسيطة؛ كما هو مبين في الجدول (1) أدناه:

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	33	28.9%
	أنثى	81	71.1%
	المجموع	114	100.0%
التخصص	علمي	63	55.3%
	أدبي	51	44.7%
	المجموع	114	100.0%

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة كدراسة (المالكي، 2021)، تم تطوير مقياس درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم على شكل استبانة. حيث اشتمل المقياس على (23) فقرة موزعات على ثلاثة أبعاد وهي: "مقياس تطبيق السياسة العامة للتعليم والأنظمة المنظمة للعملية التعليمية" ويتكون من (5) فقرات. "مقياس التعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي" ويتكون من (5) فقرات. و "مقياس الثقافة المدرسية" ويتكون من (5) فقرات. و "مقياس فعالية الإدارة" ويتكون من (8) فقرات. وصممت الاستبانة وفق تدرج ليكرت الخماسي (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً).

صدق المقياس

أ. صدق المحتوى الظاهري

للتحقق من صدق المحتوى الظاهري للمقياس؛ فقد تم عرضها على مجموعة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في الجامعات الأردنية؛ للتعرف على مدى ملاءمة فقرات اللبؤد المنتمي له، والسلامة اللغوية في صياغتها، ووضوح معانيها، حيث تم الأخذ بملاحظات المحكمين، والتعديل على الصياغة اللغوية للفقرات التي أجمع عليها ما نسبة (80%) كحد أدنى كمعيار للحكم على صلاحيتها.

ب. صدق البناء

وللتحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة المستهدفة وخارج عينتها؛ لأجل التعرف على مدى صدق الاتساق الداخلي للأداة ومدى إسهام الفقرات المكونة لها، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين فقرات المقياس والدرجة الكلية لللبؤد المنتمي إليه، الجدول (2) يُبين ذلك:

جدول (2) معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية لللبؤد المنتمي إليه

تطبيق السياسة العامة للتعليم والأنظمة المنظمة للعملية التعليمية			التعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي			الثقافة المدرسية			فعالية الإدارة		
#	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	#	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	#	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	#	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.639	0.000	1	**0.523	0.000	1	**0.753	0.000	1	**0.611	0.000
2	**0.799	0.000	2	**0.711	0.000	2	**0.598	0.000	2	**0.633	0.000
3	**0.762	0.000	3	**0.756	0.000	3	**0.694	0.000	3	**0.666	0.000
4	**0.698	0.000	4	**0.652	0.000	4	**0.708	0.000	4	**0.685	0.000
5	**0.602	0.000	5	**0.661	0.000	5	**0.687	0.000	5	**0.712	0.000
									6	**0.775	0.000
									7	**0.649	0.000
									8	**0.644	0.000

** دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

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

يتبين من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الارتباط لفقرات بُعد (تطبيق السياسة العامة للتعليم والأنظمة المنظمة للعملية التعليمية) تراوحت بين (0.602 – 0.799) مع الدرجة الكلية للبعد، وكما يبين أن قيم معاملات الارتباط لفقرات بُعد (التعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي) تراوحت بين (0.523 – 0.756) مع الدرجة الكلية للبعد، وأن قيم معاملات الارتباط لفقرات بُعد (الثقافة المدرسية) تراوحت بين (0.598 – 0.753) مع الدرجة الكلية للبعد، ويبين الجدول أن قيم معاملات الارتباط لفقرات بُعد (فعالية الإدارة) تراوحت ما بين (0.611 – 0.775) مع الدرجة الكلية للبعد، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) وهذا يشير إلى وجود درجة من الصدق الداخلي على فقرات المقياس. ويبين الجدول رقم (3) قيم معاملات ارتباط معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، بين أبعاد مقياس الدراسة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو مبين في الجدول (3) أدناه:

الجدول (3) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية

المقياس ككل	الأبعاد
0.893**	تطبيق السياسة العامة للتعليم والأنظمة المنظمة للعملية التعليمية
0.852**	التعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي
0.845**	الثقافة المدرسية
0.885**	فعالية الإدارة

** دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

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

يلاحظ من الجدول (3) وجود معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين الأبعاد والدرجة الكلية على المقياس حيث تراوحت القيم بين (0.845 – 0.893) مما يدل على وجود درجة من صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية على المقياس.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس فقد تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة المستهدفة، وتم حساب قيم معاملات الثبات على فقرات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والجدول (4) يبين نتائج لك.

الجدول (4) معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)

#	الأبعاد	كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
1	تطبيق السياسة العامة للتعليم والأنظمة المنظمة للعملية التعليمية	0.820	5
2	التعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي	0.811	5
3	الثقافة المدرسية	0.801	5
4	فعالية الإدارة	0.889	8
	المقياس ككل	0.902	23

يلاحظ من الجدول (4) أن قيم معاملات ثبات لأبعاد مقياس درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم تراوحت ما بين (0.801 – 0.889)، في حين بلغ قيمة الثبات لمعامل كرونباخ ألفا على فقرات المقياس ككل (0.902). وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس الانغماس الوظيفي للمعلمين

بالرجوع الى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة (العبد اللطيف، 2018)، تم تطوير مقياس الانغماس الوظيفي على شكل استبانة وذلك للكشف عن مستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين. حيث اشتمل المقياس على (13) فقرة، يتضمن (6) فقرات ذات اتجاه سلبي وهي الفقرات (8-13).

صدق المقياس

أ. صدق المحتوى

وللتحقق من صدق المحتوى الظاهري للمقياس فقد تم عرضها على مجموعة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في الجامعات الأردنية؛ للتعرف على مدى ملائمة الفقرات للبُعد المنتمي له، والسلامة اللغوية في صياغتها، ووضوح معانيها، حيث تمّ الأخذ بملاحظات المحكمين، والتعديل على الصياغة اللغوية للفقرات التي أجمع عليها ما نسبة (80%) كحد أدنى كمعيار للحكم على صلاحيتها.

ب. صدق البناء

وللتحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها؛ للتعرف على مدى صدق الاتساق الداخلي للمقياس وإسهام الفقرات المكونة لها، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (5) يُبين ذلك:

الجدول (5) معاملات ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية

#	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	#	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	#	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.523	0.000	6	**0.622	0.000	11	**0.751	0.000
2	**0.686	0.000	7	**0.661	0.000	12	**0.624	0.000
3	**0.597	0.000	8	**0.589	0.000	13	**0.593	0.000
4	**0.549	0.000	9	**0.711	0.000			
5	**0.684	0.000	10	**0.645	0.000			

** دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

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

يبين من الجدول رقم (5) أنّ قيم معاملات الارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس الانغماس الوظيفي للمعلمين تراوحت بين (0.523 – 0.751) مع الدرجة الكلية، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) وهذا يشير إلى وجود درجة من الصدق الداخلي على فقرات المقياس.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس فقد تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من مكونة (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، وتم حساب قيم معاملات الثبات على فقرات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، حيث بلغ قيمة معامل كرونباخ ألفا على فقرات المقياس ككل (0.887). وتُعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة (الوسيطية)

1. متغير الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).

2. متغير التخصص: ولها فئتان (علمي، إنساني).

ثانياً: المتغيرات التابعة

- درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم.
- مستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين.

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

للإجابة عن السؤال الأول: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم.

للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين.

للإجابة عن السؤال الثالث: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد العلاقة بين درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم ومستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين.

- تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتحديد توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.
- تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة.
- تم تحديد درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم ومستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين في ثلاثة مستويات. من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (القيمة الأعلى للبدل - القيمة الأدنى للبدل) / عدد الدرجات.

$$= (5-1) / 3 = 1.33 \text{ طول الفئة للفقرة}$$

وعليه فقد أصبحت الدرجات (1-2.33) منخفضة، (2.34-3.67) متوسطة، (3.68-5.00) مرتفعة.

نتائج الدراسة

لتحقيق هذه الأهداف سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصّ على: "ما درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا من وجهة نظر المعلمين بشكل عام ولكل بُعد من الأبعاد، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم في

مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

#	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	معيّار فعالية الإدارة	3.42	0.74	1	متوسط
3	معيّار الثقافة المدرسية	3.41	0.66	2	متوسط

1	مقياس تطبيق السياسة العامة للتعليم والأنظمة المنظمة للعملية التعليمية	3.16	0.59	3	متوسط
2	مقياس التعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي	3.12	0.65	4	متوسط
	الدرجة الكلية للمقياس	3.28	0.55		متوسط

يلاحظ من نتائج الجدول (6) أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا من وجهة نظر المعلمين بلغ (3.28) وانحراف معياري (0.55)، وجاء بدرجة متوسط. حيث جاء في الرتبة الأولى بُعد "مقياس فعالية الإدارة" بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.74) وبدرجة متوسط، وفي الرتبة الثانية فقد جاء بُعد "مقياس الثقافة المدرسية" بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (0.66) وبدرجة متوسط، وأما في الرتبة الثالثة جاء بُعد "مقياس تطبيق السياسة العامة للتعليم والأنظمة المنظمة للعملية التعليمية" بمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري (0.59) وبدرجة متوسط، وبالرتبة الأخيرة جاء بُعد "مقياس التعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي" بمتوسط حسابي (3.12) وانحراف معياري (0.65) وبدرجة متوسط.

وفيما يلي عرض للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من الفقرات على الأبعاد مرتبة تنازلياً على كل بُعد، والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً على كل بُعد

#	الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
2	متوسطة	1	0.71	3.50	ينفذ مدير المدرسة السياسات العامة للدولة بما فيها السياسات التربوية.
1	متوسطة	2	0.74	3.27	يفهم مدير المدرسة أهداف السياسة العامة للتعليم والأنظمة واللوائح المنظمة للعملية التعليمية.
4	متوسطة	3	0.86	3.15	يطلع مدير المدرسة على متغيرات العصر، باعتبار الوطن جزءاً من هذا العالم المتنوع والمتغير، تتأثر المدرسة بمتغيراته وتؤثر فيه
3	متوسطة	4	0.85	2.98	يطلع مدير المدرسة على ما توصلت إليه المؤسسات التربوية الأخرى، بهدف الاستفادة منها في تحقيق رؤية المدرسة.
5	متوسطة	5	0.97	2.91	يهتم مدير المدرسة بحاجات الطالب والمعلم ولي الأمر والأسرة بصفتهم موجهين أساسيين لرسالة المدرسة وعملها.
	متوسط		0.59	3.16	الدرجة الكلية لبُعد مقياس تطبيق السياسة العامة للتعليم والأنظمة المنظمة للعملية التعليمية
8	متوسطة	1	0.87	3.20	يتعاون مدير المدرسة مع أعضاء المجتمع المدرسي في بناء رؤية علمية مستقبلية تقود عمليات التخطيط والتطوير.
9	متوسطة	2	0.85	3.16	يحدد مدير المدرسة المعوقات التي تقف دون تحقيق رؤية المدرسة وأهدافها
7	متوسطة	3	0.87	3.10	يهتم مدير المدرسة بحاجات الطالب والمعلم ولي الأمر والأسرة بصفتهم موجهين أساسيين لرسالة المدرسة وعملها.
6	متوسطة	4	0.82	3.08	يترجم المدير رؤية المدرسة ومهمتها لأهداف ومعايير تخضع للتقييم والتقييم المستمر.
10	متوسطة	5	0.95	3.05	يوظف مدير المدرسة المصادر المتاحة في تحقيق رؤية المدرسة وأهدافها
	متوسط		0.65	3.12	الدرجة الكلية لبُعد مقياس التعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي
14	متوسطة	1	0.78	3.48	يشرف مدير المدرسة على تقويم المناخ المدرسي وثقافته بصورة مستمرة.

15	يعمل مدير المدرسة على تطوير مناشط وبرامج تربوية لنشر ثقافة المدرسة وقيمها في المجتمع المحلي.	3.43	0.74	2	متوسطة
13	يعمل مدير المدرسة على إيجاد ثقافة الإنجاز العالية للمعلم والطالب لرفع مستوى الأداء.	3.42	0.85	3	متوسطة
12	يتعامل مدير المدرسة مع المعلمين والطلاب بقدر كبير من العلاقات الإنسانية	3.40	0.80	4	متوسطة
11	يبنى مدير المدرسة ثقافة مدرسية تربوية تعتمد على رفع مستوى التعلم وغرس التعاون بين منسوبي المدرسة من معلمين وطلبة وأولياء أمور.	3.32	0.92	5	متوسطة
الدرجة الكلية لُبعد معيار الثقافة المدرسية		3.41	0.66	متوسط	
23	يهتم مدير المدرسة بإدارة الوقت للوصول إلى مستوى أدائي مرتفع في تحقيق أهداف المدرسة.	3.51	0.71	1	متوسطة
19	يلتزم مدير المدرسة بالمحافظة على سرية سجلات الطلبة والمعلمين.	3.48	0.79	2	متوسطة
17	يتابع مدير المدرسة الاتجاهات الحديثة في الإدارة ودراساتها وتطبيقها بشكل مناسب.	3.44	0.80	3	متوسطة
18	يشجع المدير المعلمين والطلبة الإسهام في تطوير الإجراءات الإدارية المناسبة.	3.42	0.85	4	متوسطة
22	يشرك المدير المعلمين والطلبة وأولياء الأمور في اتخاذ القرارات المؤثرة في عمل المدرسة لرفع مستوى المسؤولية وتعزيز الشعور بالانتماء إلى المدرسة.	3.42	0.81	5	متوسطة
21	يفوض مدير المدرسة بعض الصلاحيات للوكلاء ومنسوبي المدرسة بطريقة علمية مسؤولة.	3.40	0.73	6	متوسطة
20	تعاون مدير المدرسة مع الجهات الحكومية ذات العلاقة للحفاظ على سلامة الطلبة والمعلمين والإمكانات المادية.	3.36	0.92	7	متوسطة
16	يدير المدير المدرسة بفعالية ويؤمن المصادر التعليمية الآمنة، لإيجاد بيئة تعليمية مربية.	3.32	0.92	8	متوسطة
الدرجة الكلية لُبعد معيار فعالية الإدارة		3.42	0.74	متوسط	

يُبين الجدول (7) بأن قيمة المتوسط الحسابي الكلي على بُعد (معيار تطبيق السياسة العامة للتعليم والأنظمة المنظمة للعملية التعليمية) قد بلغ (3.16) وبانحراف معياري (0.59) وبدرجة متوسط. وكما جاءت في المرتبة الأولى على بُعد الفقرة (2) والتي نصت على " ينفذ مدير المدرسة السياسات العامة للدولة بما فيها السياسات التربوية "، متوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.71) وبدرجة متوسط، ويمكن عزو ذلك أن الأداة المدرسية تعمل ضمن خطط وطنية لا يمكن تجاوزها، ورغم لامركزية الإدارة في المدارس الحكومية إلا أنها لا تسير بشكل عشوائي بل تحافظ على المرجعية الوطنية للمعايير ولو بحد أدنى. وتلاها في المرتبة الثانية الفقرة (1) والتي نصت على " يفهم مدير المدرسة أهداف السياسة العامة للتعليم والأنظمة واللوائح المنظمة للعملية التعليمية "، بمتوسط حسابي (3.27) وانحراف معياري (0.74) وبدرجة متوسط، ويمكن عزو ذلك أن مدير المدرسة يمتلك الخبرات الإدارية الخاصة بالعمليات التنظيمية، أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (5) والتي نصت على "يهتم مدير المدرسة بحاجات الطالب والمعلم ولي الأمر والأسرة بصفتهم موجهين أساسيين لرسالة المدرسة وعملها"، بمتوسط حسابي (2.91) وانحراف معياري (0.97) وبدرجة متوسط.

ويبين الجدول بأن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لُبعد (معيار التعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي) بلغ (3.12) وبانحراف معياري (0.65) وبدرجة متوسط. وجاءت بالمرتبة الأولى على بُعد الفقرة (8) والتي نصت على " يتعاون

مدير المدرسة مع أعضاء المجتمع المدرسي في بناء رؤية علمية مستقبلية تقود عمليات التخطيط والتطوير"، بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.87) وبدرجة متوسطة، وتلاها بالمرتبة الثانية الفقرة (9) التي نصت على "يحدد مدير المدرسة المعوقات التي تقف دون تحقيق رؤية المدرسة وأهدافها"، بمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري (0.85) وبدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (10) التي نصت على "يوظف مدير المدرسة المصادر المتاحة في تحقيق رؤية المدرسة وأهدافها"، بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (0.95) وبدرجة متوسطة. يمكن عزو هذه النتيجة أن هناك تكافل وتعاون وانخراط بين مدير المدرسة والمعلمين والموظفين بشكل عام، وأن مدير المدرسة على اطلاع دائم بكل ما يمكن أن يقف حيل تحقيق الأهداف التعليمية التي تحقق الشروط والمعايير اللازمة. وقد اختلفت هذه النتيجة بشكل جزئي مع نتيجة دراسة المالكي (2021) التي بينت أن توافر متطلبات تطبيق بعض معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية بمكة المكرمة جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع نتيجة دراسة السلمي (2021) التي بينت أن تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة الشاملة في الورش التدريبية كانت بدرجة متوسطة.

وكما يبين الجدول بأن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لبُعد (مقياس الثقافة المدرسية) قد بلغ (3.41) وبانحراف معياري (0.66) وبدرجة متوسط. وجاءت في المرتبة الأولى على البُعد الفقرة (14) والتي نصت على "يشرف مدير المدرسة على تقويم المناخ المدرسي وثقافته بصورة مستمرة"، بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (0.78) وبدرجة متوسطة، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (15) والتي نصت على "يعمل مدير المدرسة على تطوير برامج تربوية لنشر ثقافة المدرسة وقيمها في المجتمع المحلي"، بمتوسط حسابي (3.43) وانحراف معياري (0.74) وبدرجة متوسطة، أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (11) التي نصت على "يبنى مدير المدرسة ثقافة مدرسية تربوية تعتمد على رفع مستوى التعلم وغرس التعاون بين منسوبي المدرسة من معلمين وطلبة وأولياء أمور"، بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (0.92) وبدرجة متوسطة.

تعزى هذه النتيجة أن مدير المدرسة رغم تفويضه لبعض الصلاحيات إلا أن يؤمن أن هناك من الأمور ما يجب عليه الإشراف عليها هو بنفسه، حيث أن ذلك يحافظ على بقاء المدرسة متميزة وفريدة ولها سمعة حسنة في البيئة المحلية، كما أن ذلك من شأنه أن يبنى جسراً من المصداقية والاحترام بينه وبين الموظفين وأولياء الأمور.

ويبين الجدول بأن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لبُعد (مقياس معيار فعالية الإدارة) قد بلغ (3.42) وبانحراف معياري (0.74) وبدرجة متوسط. وجاءت في المرتبة الأولى على البُعد الفقرة (23) والتي نصت على "يهتم مدير المدرسة بإدارة الوقت للوصول إلى مستوى أدائي مرتفع في تحقيق أهداف المدرسة"، بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.71) وبدرجة متوسطة، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (19) والتي نصت على "يلتزم مدير المدرسة بالمحافظة على سرية سجلات الطلبة والمعلمين"، بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (0.79) وبدرجة متوسطة، أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (16) التي نصت على "يدير المدير المدرسة بفعالية ويؤمن المصادر التعليمية الآمنة، لإيجاد بيئة تعليمية مربية"، بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (0.92) وبدرجة متوسطة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة يعتبر عنصر الوقت عنصراً مهماً في عملية التنظيم المدرسي وتحقيق المعايير والجودة الشاملة، إذ إن الوقت به تسكن جميع السلوكيات والمعاملات والتطبيقات التربوية، فهو عنصر شديد الأهمية في إدارة العملية التعليمية. وبه يتحقق ضمان تحقق الأهداف المخطط لها والتي تشكل معياراً على مستوى الأداء.

اتفقت هذه النتيجة بشكل جزئي مع نتيجة الحازمي (2021)، واختلفت بشكل جزئي مع نتيجة دراسة الجميل (2017). النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصَّ على: "ما مستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتقدير، والرتب لفقرات مستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا من وجهة نظرهم والدرجة الكلية بشكل عام، وكانت النتائج كما هو مبين في جدول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً.

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
6.	سأبذل قصارى جهدي لتطوير مهاراتي الفترة القادمة.	4.12	0.71	1	مرتفعة
1.	أشعر بالمتعة أثناء أداء مهام عملي.	3.99	0.77	2	مرتفعة
5.	أقوم بتوظيف المعرفة المكتسبة لحل المشكلات الجديدة.	3.90	0.96	3	مرتفعة
4.	أخطط دائماً قبل أداء عملي.	3.76	0.87	4	مرتفعة
8.	أعتقد أن ما أبذله من جهد لا ينال التقدير الكافي من الآخرين.	3.65	0.93	5	متوسطة
3.	تهتم إدارة المدرسة باحتياجات المعلمين.	3.55	0.86	6	متوسطة
7.	أشعر بالطاقة والحيوية حينما أصحو في الصباح لمواجهة يوم عمل آخر.	3.53	0.93	7	متوسطة
10.	يرهقني العمل في مجال التدريس أكثر مما كنت أتوقعه	3.52	0.87	8	متوسطة
9.	أشعر بأني أتعامل مع الطلاب على أنهم أشياء لا طلاب	3.47	0.90	9	متوسطة
12.	يعصب علي الفصل بين العمل والبيت	3.44	0.84	10	متوسطة
13.	يفصلني العمل عن حياتي الاجتماعية	3.42	0.89	11	متوسطة
11.	أشعر أنني لا املك القدرة على خلق أجواء نفسية مريحة لأداء عملي.	3.38	0.91	12	متوسطة
2.	أوصي زملائي من المعلمين بالالتحاق بمدرستي	3.31	0.90	13	متوسطة
	المتوسط الحسابي الكلي	3.62	0.65		متوسط

يُظهر الجدول (8) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا من وجهة نظرهم قد تراوحت بين (3.31 - 4.12)، وبمستوى درجة تقييم بين متوسطة إلى مرتفعة على الفقرات، أمَّا الأداة ككل فقد حصل على متوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (0.65) وبمستوى تقييم متوسط.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (6) التي تنص على "سأبذل قصارى جهدي لتطوير مهاراتي الفترة القادمة" بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.71)، وبمستوى تقييم مرتفعة، وتلاها الفقرة (1) التي تنص على "أشعر بالمتعة أثناء أداء مهام عملي" بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.77)، وبمستوى تقييم متوسطة. وبالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (2) التي تنص على "أوصي زملائي من المعلمين بالالتحاق بمدرستي" بمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري (0.90) وبمستوى تقييم متوسطة.

يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلم في المدارس الحكومية في الأردن يتحلى بقيم وأخلاقيات مهنية عالية تجعله رغم التحديات والمعوقات التي تواجهه إلا أنه يعطي من غير تقصير، بل يشكل ذلك له نوع من المتعة الحقيقية في العطاء. اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغامدي (2019) التي أظهرت أن مستوى الانغماس الوظيفي للموظفين جاء بدرجة

عالية، واتفقت بشكل جزئي مع نتيجة دراسة الشبل (2019) التي جاء فيها مستوى الانغماس الوظيفي لأعضاء عينة الدراسة متوسطاً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصّ على: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم والإدارة في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا ومستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين؟"

للإجابة عن السؤال الثالث فقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم والإدارة في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا ومستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين، والجدول (9) يبين نتائج ذلك:

الجدول (9) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم والإدارة في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا ومستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين
درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم والإدارة	معامل الارتباط	0.559**
	مستوى الدلالة	0.000
معيار التعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي	معامل الارتباط	0.531**
	مستوى الدلالة	0.000
معيار الثقافة المدرسية	معامل الارتباط	0.499**
	مستوى الدلالة	0.001
معيار فعالية الإدارة	معامل الارتباط	0.516**
	مستوى الدلالة	0.000
الدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط	0.775**
	مستوى الدلالة	0.000

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

** دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.01)$.

يلاحظ من نتائج الجدول (9) أن قيمة معامل الارتباط بين درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم والإدارة في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا ومستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين قد بلغت (0.775) بمستوى دلالة (0.000)، وتشير هذه القيمة الى وجود علاقة مرتفعة طردية ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$ بين متغيرات الدراسة، كما قيم معاملات الارتباط بين أبعاد درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية لمعايير مهنة التعليم والإدارة في مدارس المرحلة الثانوية لمديرية تربية لواء الرمثا ومستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين جاءت متوسطة ودالة إحصائية، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مقاييس الدراسة.

يمكن عزو ذلك إلى أن الانغماس الوظيفي للمعلم يتأثر كثيراً بمستوى امتلاكه لمعايير المهنة، فالمعلم الخبير والعارف والمتقن لمهارات التعليم يجد نفسه يُقبل على العمل بكل حب ودافعية، فهو خبير ومطلع ولا يوجد تكلف عالٍ في أدائه، لذلك فهو يقوم بواجباته ومتطلبات الوظيفة لديه بأريحية عالية، مما يؤكد على تحقيق الأهداف التعليمية، أما المعلم فليس لديه الكثير من الإبداع ليقدمه للوظيفة كونه منغمساً في أدائه داخل الغرفة الصفية، فتجده ينهي مهامه بسرعة وغالباً لا يقدم أفكاراً تتسم بالإبداع، ويعتبر الوظيفة واجباً وعليه أداؤها، ولا تعني له شيئاً سوى أنها مصدر رزقه، يصيبه الملل بسبب تكلفه بالأداء، مما يضعف قدرته في التعليم.

ويمكن القول أن مهنة التعليم أو مهنة التدريس على أنها المهنة التي يُقدم من خلالها المعلمون المعرفة التي تساعد الطلبة على التعلم، وهي مهنة مهمة للغاية؛ فمن خلالها يلعب المعلمون دوراً مهماً في توجيه الطلبة وإرشادهم، وتنمية مهاراتهم، وكذلك إعداد جيل من شأنه النهوض بالمجتمع، ويُشترط لتحقيق كل ذلك تمتع المعلمون بالخبرة وبأخلاقيات المهنة تجاه الطلبة وأولياء أمورهم، وتجاه زملائهم والمجتمع وتجاه المهنة ذاتها وممارستهم لها.

التوصيات

بعد عرض النتائج توصي الدراسة بعدة توصيات ومقترحات؛ هي:

- إخضاع المدارس الحكومية في الأردن إلى المجلس الوطني لمعايير اختيار المعلم لإكسابها جودة واعترافاً محلياً وعالمياً.
- إثارة دافعية المعلم عبر زيادة مشاركته بالفعاليات التربوية والدورات التدريبية لتحفيزهم وضمان النمو المهني لديهم.
- إعادة النظر في السياسات والمعايير التي يؤخذ بها عند تعيين المعلم، وحث السلطات والجهات المسؤولة على التخلص من الأعباء الروتينية التي تحد من طموح المعلم، وذلك حتى يصبح التعليم مهنة مرموقة.
- ضرورة تبني سياسات تنموية تهتم بحاجات المعلمين ومتطلباتهم النفسية والمادية والاجتماعية.

الدراسات المقترحة

- إجراء دراسات مقارنة مع المعايير العالمية لمهنة التعليم والتي أصبحت رائدة في مجال التوظيف التعليمي.
- إجراء دراسات ميدانية عن واقع التعليم في الأردن.

المراجع

- بحر، يوسف (2014). جودة حياة العمل وأثرها على تنمية الاستغراق الوظيفي. المنظمة العربية للتنمية الإدارية: الإمارات العربية المتحدة.
- بوزيان، راضية (2021). متطلبات تنمية رأس المال الفكري بالجامعات في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ومعايير الإيزو - ISO : مقارنة سوسيولوجية تحليلية. دراسات وأبحاث. 13(1)، ص ص. 1-9.
- الجميل، عبدالله (2017). المعايير العلمية اللازمة لتمهين التعليم من وجهة نظر الأكاديميين في المملكة العربية السعودية. كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية، 13(5)، 261-277.
- الحازمي، الحسن بن علي يحيى. (2021). دور التخطيط في تطوير أداء معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. 5(19)، ص ص. 51-70.
- حافظ، محمود (2016). مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية. ط(1)، دسوق: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.
- رضوان، أميرة (2021). متطلبات تطوير المناخ التنظيمي بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة والاعتماد والاتجاهات التربوية المعاصرة (بكتوره). جامعة المنصورة كلية التربية للطفولة المبكرة، مصر.
- السعدوي، عبد الله (2016). التعليم المعتمد على المعايير: الأسس والمفاهيم النظرية. ط(2)، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- السلمي، سعود (2021). درجة تطبيق المشرف التربوي بعض معايير الجودة الشاملة في تنفيذ الورش التدريبية للمعلمين. المجلة العربية للتربية النوعية. 5(16)، ص ص. 181-218.
- الشبل، رند (2019). مستوى الانغماس الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية في محافظة عنيزة. مجلة كلية التربية. 35(10)، ص ص. 67-96.
- صالح، سليمان (2020). نظريات القيادة «الأسس العلمية لإعداد قادة المستقبل». مفكرون الدولية للنشر والتوزيع.
- العبد اللطيف، ثامر بن عبد الله. (2018). مستوى الدعم التنظيمي المدرك بالمدارس الثانوية بمدينة بريدة وعلاقته بسلوك الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين. مجلة كلية التربية. 34(4)، ص ص. 334-371.
- عبيد، سالم حميد (2019). الانغماس الوظيفي وعلاقته بالإزعاجات اليومية لدى المرشدين التربويين. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية. 58(4)، ص ص. 53-80.

- علي، نور (2021). تقييم طلاب كلية التربية بجامعة حائل لجودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الكلية في ضوء بعض معايير الجودة والاعتماد المؤسسي. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية. 1(8) ص ص. 148-169.
- عمر، عصام (2018). الرضا الوظيفي - ومهارات إدارة ضغوط العمل. ط(1)، المكتبة العربية.
- الغامدي، هاني (2019). الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل : العلوم الإنسانية والإدارية. 20(2)، ص ص. 119-144.
- اللامي، غسان (2016). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية - معايير وتطبيقات ونماذج. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- المالكي، عبد الرحمن (2021). متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية بمكة المكرمة. مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية. 1(1)، ص ص. 69-89.
- المزاودة، سلامة (2021). اتجاهات معلمي التربية الإسلامية في مديرية لواء قصبة المفرق نحو تطبيق الجودة الشاملة في مدارسهم. مجلة كلية التربية. 37(4). ص ص. 203-240.
- النصيرات، صالح (2017). التطوير المهني للمعلم « نظرة حديثة للتدريب على اساس معايير المناهج وكفايات التعليم (تركيز خاص على معلمي ومعلمات اللغة العربية) ». ط(3)، دار الشروق: عمان.

المراجع الأجنبية

- Allchin, D. (2011). Evaluating knowledge of the nature of (whole) science. *Science Education*, 95, 518-542.
- Herman, Clough (2013). Association between experienced teachers' NOS implementation and reform-based practices. *Journal of Science Teacher Education*, 24(7), 1077-1102.
- Kay, Mical (2009). Pilot Study: EatFit Impacts Sixth Graders' Academic Performance on Achievement of Mathematics and English Education Standards. *Journal of Nutrition Education and Behavior* 41(2), 127-131.
- Lederman, Khalick (2019). The influence of history of science courses on students' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(10), 1057-1095.
- Olson, Joanne K. (2018). The Inclusion of the Nature of Science in Nine Recent International Science Education Standards Documents. *Science & Education*, 27, 637-660.
- Aksoy, Mahmut (2016). THE STANDARDS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND LEADERSHIP. Inonu University.

الدروس الرقمية وأثرها في إكساب مهارات التصميم البرمجي والكفاءة البرمجية في مقرر التكنولوجيا لدى طلاب الصف السادس

د. رانية عبد الله عبد المنعم

د. فاطمة نعمان عابد

جامعة الأقصى-فلسطين

تاريخ الاستلام: 2021/08/18

تاريخ القبول : 2021/10/14

ملخص البحث:

ألقت جائحة فيروس كوفيد 19 بظلالها على العملية التعليمية، إذ دفعت المدارس الى التحول من التعلم الوجاهي إلى التعلم عن بعد باستخدام أدوات تعلم متعددة واعتمدت العديد من المؤسسات التعليمية في التعلم عن بعد على الدروس الرقمية، وفي هذا البحث تم التعرف على أثر الدروس الرقمية في إكساب مهارات التصميم البرمجي والكفاءة البرمجية في مقرر التكنولوجيا لدى طلاب الصف السادس، حيث حددت مهارات التصميم البرمجي، ومهارات الكفاءة البرمجية المطلوبة لطلبة الصف السادس، وتم بناء اختبار لقياس اكتساب مهارات التصميم البرمجي ومقياس لقياس الكفاءة البرمجية لدى طلبة الصف السادس في مقرر التكنولوجيا، وطبقت الأدوات على (36) طالباً واستخدم المنهج الشبه التجريبي للعينة الواحدة، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود أثر كبير للدروس الرقمية في إكساب مهارات التصميم البرمجي والكفاءة البرمجية لدى طلبة الصف السادس، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببيئات التعلم الرقمي في إكساب المهارات البرمجية وتدريب الطلبة على مهارات تصميم البرمجيات وإنتاج المشاريع التي تسهم في تدريبهم على أسلوب حل المشكلات، والتنوع في استخدام البرمجيات البسيطة لزيادة الكفاءة البرمجية.

الكلمات المفتاحية:

الدروس الرقمية، التصميم البرمجي، الكفاءة البرمجية.

Digital lessons and their impact on gaining programmatic design skills and programming proficiency in the sixth grade students technology course.

Abstract:

The Covid 19 pandemic has cast a shadow over the educational process, makes the change from face to face learning to distance learning mandatory, by using multiple learning tools, for that many educational institutions have adopted distance learning on digital lessons. In this research the researchers identified the impact on gaining programmatic design skills and programming proficiency in the sixth grade students technology course. The programmatic design skills and technological proficiency skills required for sixth grade were identified. A test was built to measure the acquisition of programmatic design skills and a scale to measure the programming proficiency of sixth-graders in the technology course, The tools were applied to (36) students. A quasi-experimental design was adopted for one group. The results showed that, the digital lessons have a highly effective in imparting programmatic design skills and technological competence among sixth-graders, and the researchers recommended the need to pay attention to digital learning environments in imparting programming skills and training students in software design skills and the production of projects that contribute in training them in problem-solving style, and diversity in use simple software to increase programming efficiency.

Keywords:

Digital lessons, Programmatic design, Programming proficiency.

مقدمة البحث وأدبياتها:

تأثرت جميع الأنشطة القطاعية في جميع أنحاء العالم بجائحة COVID-19، وتعد المؤسسات التعليمية من أهم القطاعات التي تأثرت بشكل مباشر بالجائحة، حيث اضطرت المؤسسات التعليمية الإغلاق وتعليق الدروس الوجيهة، وبالتالي سارعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية جاهدة لاستكمال العملية التعليمية من خلال التعلم عن بعد. واعتمدت المؤسسات التعليمية التعلم عن بعد للتغلب على الجائحة في انقطاع الدوام الدراسي وانتشرت الدروس الرقمية بدلا عن الدروس الوجيهة، التي كان لابد لها للتغلب على مشكلة انقطاع الدوام الدراسي، وسبق وان استخدمت الدروس الرقمية في العملية التعليمية قبل الجائحة حيث لعبت دوراً كبيراً في جذب انتباه الطلبة، نظراً لقدرتها على حل العديد من المشكلات، ومنها مشكلة غياب الطلاب، بحيث يمكنهم الاطلاع على الدروس من خلال الدروس الإلكترونية المنشورة عبر الإنترنت من منازلهم، بالإضافة إلى أنها تساهم في إثراء الطلاب المنتظمين في الحضور بعد مشاهدتهم للدرس مرة أخرى، وتعتبر مرجع مهم للمعلومات يمكن الرجوع إليه عند الحاجة (Ronchetti, 2010)، بالإضافة للعديد من الميزات منها، سهولة المعالجة والتحسين مثل إزالة التشويش وحذف المعلومات التي لا نحتاجها، والتنقل داخل الدروس الرقمية بحرية فلا تكون المشاهدة بصورة خطية، وإنما يمكن الانتقال إلى الجزء الذي يحتاجه الطالب (المالكي، 2020). ويتميز المحتوى التعليمي الرقمي بمجموعة من العناصر التي تساعد المتعلم على التسلسل المنطقي في التعلم ومن أهم عناصر المحتوى التعليمي في الدرس الرقمي كما حددها كل من خميس (2009) و البائع وآخرون (2012) وهي: (النصوص المكتوبة، الصوت، الصور والرسوم الثابتة، الصور والرسوم المتحركة والفيديو).

وفي نفس السياق أوصت العديد من الدراسات إلى توظيف الدروس الرقمية في العملية التعليمية، حيث تحرت دراسة Kurvinen et al (2020) آثار التعلم من خلال الدروس الرقمية في أداء تعلم الرياضيات والطلاقة، وكيف يمكن دمج التعلم المعزز بالتكنولوجيا في المناهج الدراسية العادية، وأجريت الدراسة في خمسة صفوف للصف الثاني وشكلت اثنتان من الفصول مجموعة تجريبية استخدمت الدروس الرقمية في تدريس الرياضيات وشكلت الثلاثة المتبقية مجموعة ضابطة، وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الدروس الرقمية حصلت على نتائج تعليمية أعلى معنوياً إحصائياً مقارنة بمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة.

في حين قامت دراسة Ávila, et al (2020) بدمج النصوص التقليدية والتطبيقات التي تم إجراؤها باستخدام Google Earth والصور من الويب، وقامت الدراسة بإنشاء ثلاثة دروس للصف السادس: (1) تطور الإنسان، (2) الجغرافيا الفيزيائية للأرض، (3) أمريكا ما قبل كولومبوس، وعقدت ورش عمل تفاعلية مع مجموعة من (60) معلماً من مدينة مونتيريا و كولومبيا لتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات التي تستخدم الدروس التعليمية وعدم كفاية معرفة المعلم بالتكنولوجيا، وتوصلت الدراسة إلى تحديد المبادئ التوجيهية لتطوير الدروس الرقمية.

في حين سعت دراسة القرني (2019) إلى التعرف على أثر استخدام نمطي مقاطع الفيديو الرقمية (مجزأ-متصل) في تنمية بعض مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الطائف، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط، مقسمين إلى مجموعتين (المجموعة الأولى تدرس بطريقة مقاطع الفيديو الرقمية المجزأة، والمجموعة الثانية تدرس باستخدام مقاطع الفيديو الرقمية المتصلة) واستخدم أداة بطاقة الملاحظة لقياس الجوانب المهارية المرتبطة بمهارات البرمجة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الأولى وكذلك المجموعة الثانية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح القياس البعدي.

وهدفت دراسة (Margaret & Peter (2017 إلى كيفية تمكين استخدام الطلاب الجامعيين للفيديو على الإنترنت للدورات باستخدام نظام استرجاع الفيديو المخصص (VRS)، من أجل فهم المعرفة الرقمية بالفيديو على الإنترنت في الممارسة العملية، وبحث هذه الدراسة في المجالات الرئيسية التي تؤثر على استخدام الفيديو عبر الإنترنت للمهام مثل القيمة التعليمية للفيديو واستراتيجيات تكاملها والميزات الرئيسية لأنظمة الفيديو عبر الإنترنت، يتمثل أحد المكونات الرئيسية لعملية التكامل في استعراض الفيديو، واسترجاع المحتوى الذي يركز على تمكين المستخدمين من تحديد مقاطع الفيديو ذات الصلة ومشاهدتها، باستخدام تقنيات مثل التحليل المستند إلى المحتوى وتجزئه الفيديو، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب يعرضون العناصر الرئيسية لمحو الأمية الرقمية، مع الفيديو عبر الإنترنت عندما يتم توفير الأدوات والاستراتيجيات المناسبة لإكمال المهام، وأظهر الطلاب القدرة على دمج الفيديو عبر الإنترنت بنجاح في المهام الفردية. أما دراسة عاكول (2018) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على التعلم الشخصي لتنمية مهارات تحضير الدروس الإلكترونية لدى معلمي العلوم، واستخدمت المنهج البحث الوصفي التحليلي، ومنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، واختارت عينة عشوائية مكونة من (30) معلم ومعلمة من محافظة بغداد وشملت أدوات الدراسة على قائمة مهارات، وقائمة معايير تصميمية، وقائمة بالأهداف العامة والسلوكية، واختبار تحصيلي معرفي، وبطاقة ملاحظة لمهارات تحضير الدروس الإلكترونية لدى معلمي العلوم، وبطاقة تقييم المنتج النهائي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ولبطاقة ملاحظة الأداء المهارى لصالح التطبيق البعدي.

وفي حين توصلت دراسة محمد (2017) إلى إعداد قائمة بالمهارات اللازمة لإنتاج برمجيات الدروس الإلكترونية التفاعلية متعددة الوسائط، وأوصت الدراسة بضرورة تحول المتعلم من دور المستهلك للبرمجيات التعليمية إلى دور المنتج لها وذلك بمساعدة المعلم أثناء الخدمة أو الطالب المعلم في تعلم البرمجة والتأليف من خلال عقد دورات تدريبية لهم عن أحدث برامج التأليف والإنتاج والتي تساعد المعلم في برمجة مادته العلمية بسهولة.

وفي ضوء التطورات العالمية والمحلية والتغيرات المتلاحقة، فأصبحنا اليوم في عالم رقمي متجدد ومتغير، وجميع ما يحيط بنا يرجع إلى برمجيات تديرها و تتحكم بها، لذا دعت الحاجة إلى التفكير بعمق في تدريس وتعليم الطلاب البرمجة وتنمية مهاراتهم في البرمجة، فالعالم بأكمله يدار عن طريق البرمجة، ونظراً لدورها المهم دعت الحاجة إلى التفكير في إدخال البرمجة إلى التعليم وخاصة في المراحل المبكرة (الغامدي، 2017).

وتكمن أهمية البرمجة وراء جميع الحلول والبرامج والأنظمة الرقمية التي نستخدمها لفهم العالم الرقمي، وتعد البرمجة وسيلة لخلق شيء جديد في العالم الرقمي وحل المشكلات وتنفيذ الأفكار (Skolverket (2017).

ويعرف المرسى (2011) البرمجة بأنها: مجموعة الخطوات والأوامر البرمجية التي تمكن المستخدم من تنفيذ المهام التي يرغب في تنفيذها من خلال لغة فيجول بيسك دوت نت.

في حين عرفها شبل (2019) بأنها: مجموعة الخطوات الخاصة باستخدام لغة البرمجة HTML المقررة على طالب المرحلة الإعدادية بمقرر الحاسب الآلي وتتضمن مجموعة من الرموز لكتابة أكواد البرمجة بطريقة خوارزمية للوصول لحل المشكلة، يتم قياس التمكن منها من خلال اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي الخاص بلغة البرمجة HTML، وبطاقة تقييم كتابة أكواد البرمجة لقياس الجانب المهارى للمهارات.

ويعرفها سليمان (2015) بأنها: قدرة الطالب على اختيار الكائنات المناسبة، وكتابة الأكواد المناسبة للبرنامج الذي يتم إنشاؤه بدرجة عالية من الدقة والإتقان، وذلك باستخدام بيئة تطوير متكاملة.

ومن الدراسات التي تناولت التصميم البرمجي دراسة شبل (2019) والتي هدفت إلى الكشف عن أنسب تصميم للدعم متعدد المصادر (محدد المصدر، غير محدد) ببيئة تعلم إلكتروني في تنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وقام الباحث بإعداد قائمة معايير لتصميم بيئة التعلم الإلكتروني، وإعداد قائمة بمهارات البرمجة باستخدام لغة HTML، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فرق بين تصميمين للدعم متعدد المصادر (محدد المصدر، غير محدد) في التحصيل المعرفي، والكسب في التحصيل، وفي الجانب المهارى لمهارات البرمجة وذلك لصالح التصميم الثاني (دعم غير محدد المصدر)، وقد حقق التصميمين نسبة فاعلية أعلى من نسبة الكسب المعدل لبلاك، وأوصت الدراسة باستخدام الدعم المتعدد (غير محدد المصدر) ببيئة التعلم الإلكتروني عند تنمية مهارات البرمجة لطلاب المرحلة الإعدادية.

وتوصلت نتائج دراسة عبد الجواد (2019) بعنوان أثر اختلاف أنماط التغذية الراجعة المقدمة من خلال برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية الجانب المعرفي والأدائي المهارى لمهارات البرمجة بلغة (Visual Basic.NET) لدى طلاب الصف الثالث من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، لصالح المجموعة التجريبية الثالثة.

وأظهرت نتائج دراسة صلاح (2017) والتي تناولت فاعلية الفصول المنعكسة القائمة على المختبرات الافتراضية في تنمية مهارات برمجة وتصميم الأردوينو في مقرر التكنولوجيا لدى طلاب الصف الحادي عشر إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي وأوصت الدراسة بإجراء دراسات تسهم في تنمية مهارات التصميم البرمجي.

وفي نفس السياق هدفت دراسة عقل والنحال (2017) إلى التعرف على أثر استراتيجية المشاريع الإلكترونية في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي لمهارات تصميم مواقع الويب التعليمية، وبطاقة تقييم لمواقع الويب التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي والبطاقة لصالح المجموعة التجريبية.

بناءً على ما سبق تبين أهمية إكساب مهارات البرمجة للطلبة بتنوع أنواعها بحيث يتناسب كل لغة برمجة مع الفئة المستهدفة من الطلبة، ففي المراحل الأولى يمكن إكساب الطلبة لغة سكراتش، حيث قامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتطوير منهاج التكنولوجيا لجميع المراحل الدراسية في العام 2014، ومنها منهاج التكنولوجيا للصف السادس الأساسي، وتضمن المنهاج تعلم استخدام لغة البرمجة سكراتش (Scratch) والتي عرفها جرجس (2017، 11) بأنها: "بيئة سهلة وبسيطة مجانية ومفتوحة المصدر، وتستخدم الكائنات الرسومية بدل الأكواد المعقدة".

ويعمل برنامج سكراتش على الدمج بين المدخلات - وهي الكتل التي يضعها المتعلم - والمخرجات التي تتشكل على شاشة المنتج في تركيب الكتل البرمجية أو ما يسمى اللبانات، ويمكن أيضاً من خلال البرنامج العمل بالإحداثيات والزوايا والحسابات الهندسية المعروفة لدى المتعلمين، بالإضافة إلى الأهمية الكبيرة للبرنامج في التدريب على حل المشكلات، وتعويد المتعلم على السلوك المنظومي في حل هذه الإشكاليات (Calder, 2010).

وبين العطاس (2014) أهمية سكراتش فيما يلي:

1. تساعد الطلبة على تعلم العديد من المفاهيم، مثل الخوارزميات والمفاهيم الرياضية.

2. تنمية مهارات التواصل.

3. يمكنك سكراتش من إنشاء مشاريع متكاملة محاكية للواقع بالصوت والصورة.

وأظهرت دراسات أجراها معهد (MIT) للتكنولوجيا (الشركة التي أنتجت وطورت لغة البرمجة سكراتش) أنها تسهم في تنمية الإبداع والابتكار لدى الأطفال والكبار (العثمان، 2020)، كما تشير أيضاً كل من دراسة (Worarit 2014) ودراسة (Mark 2015) أنها خيار مناسب لتعليم الأطفال البرمجة، وأنها تنمي لديهم مهارات التفكير والإبداع من خلال الأنشطة التي تعزز التعلم المبكر.

ويساعد برنامج سكراتش المبتدئين في علم البرمجة بشكل كبير، ويجعلهم يتغلبون على الأخطاء البرمجية التي قد تحدث عند كتابة الكود البرمجي، فبدلاً من قضاء وقت كبير في كتابة التعليمات البرمجية والوقوع في أخطاء إملائية، يقدم البرنامج التعليمات البرمجية على شكل كتل-لبنات- وعلى المتعلم اختيار اللبنة المناسبة من القائمة المناسبة عن طريق السحب والإفلات (Ouahbi, et al 2015).

وقد بينت العديد من الدراسات على أهمية برنامج سكراتش في تنمية مهارات التصميم البرمجي، حيث هدفت دراسة Hamzah & Ideris (2019) إلى التعرف على فاعلية استخدام برنامج سكراتش كأداة تعليمية في التعلم التعاوني وفاعليته في تسخير مهارات التفكير بين طلاب السنة السادسة الذين يدرسون مادة برمجة تم تصميم دراسة شبه تجريبية لتتكون من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، شارك فيها (60) طالباً يبلغون من العمر ستة أعوام من مقاطعة SeberangPerai واستخدام الأدوات الكمية لتحديد مستوى الطلاب في قبولهم لاستخدام Scratch كأداة تعليمية، أظهرت نتائج الاستبيان أن قبول الطلاب لاستخدام Scratch كأداة تعليمية كان مرتفعاً مما يشير إلى أنهم وافقوا على أن استخدام Scratch لسهولة وقادر على تسهيل تعلمهم حول البرمجة، و فضل الطلاب استخدام Scratch كتدريس المساعدة في موضوع البرمجة، لا سيما في بيئة التعلم التعاوني، لأن الاستخدام تمكن من تحسين نتائجهم في الاختبارات ومهارات التفكير العليا.

في حين هدفت دراسة عقل والعمراني (2018) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج السكراتش في اكتساب مهارات تصميم البرمجيات التفاعلية لدى طالبات الصف السابع الأساسي، وحدد الباحثان مهارات تصميم البرمجيات التفاعلية المطلوبة تبعاً لبيئة برنامج السكراتش، وقاما ببناء بطاقة ملاحظة لقياس مستوى مهارات تصميم البرمجيات التفاعلية، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (25) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \infty$) في مستوى المهارة العملية على بطاقة الملاحظة لمهارات تصميم البرمجيات التفاعلية لصالح التطبيق البعدي تُعزى لبرنامج سكراتش، وبلغت درجة تمكن الطالبات من تصميم البرمجيات التفاعلية نسبة (80%)، وحقق برنامج سكراتش فاعلية تزيد عن (1.2) وفقاً لمعامل الكسب المعدل لبلاك مما يدل على فاعلية البرنامج في اكتساب مهارات تصميم البرمجيات التفاعلية لدى طالبات الصف السابع الأساسية.

أما دراسة Colleen (2010) هدفت إلى التعرف على مدى تأثير برنامج سكراتش وبرنامج لوجو على تنفيذ التعليمات البرمجية لدى طلبة الصف السادس، ووجد الباحث أن الطلبة الذين درسوا ببرنامج اللوجو استطاعوا التعلم وتنفيذ بعض التعليمات البرمجية وجح الطلبة الذين درسوا عن طريق برنامج كراتش في تنمية مهاراتهم البرمجية.

ونظراً لعمليات الإغلاق الناجمة عن فيروس كورونا والتي أدت إلى نقل العديد من أنشطة التعليم وجهًا لوجه عبر الإنترنت، وتساعد استخدام التعليم الإلكتروني بشكل متسارع استدعى التحول الجذري في إجراء تغييرات هائلة في

طريقة تفكير واكتساب الطلبة مهارات خاصة مثل البرمجة، وترى الباحثتان أن من أهم العوامل التي يحتاجها المتعلم في استخدام لغة البرمجة هي الكفاءة البرمجية، فالكفاءة البرمجية تؤدي دوراً مهماً لشعور الفرد بمستوى إتقان المهارات المطلوبة منه، كما تؤثر على كيفية تفكير الفرد وشعوره بالرضا والنجاح والقدرة على إنجاز مهمات مختلفة ومتنوعة في هذا المجال يعرف Kozalka, et al (2013) الكفاءة البرمجية بأنها الأهداف العامة التي توضح بالتفصيل المحتوى المطلوب والقدرات التي من المتوقع أن يتقنها الطلاب كنتيجة للتعليم على وجه التحديد، تلك المستخدمة في دورة علوم الحاسوب.

وقدمت دراسة Zhang (2020) صورة واضحة عن الخبرات المتاحة للتدريس على الإنترنت؛ وتحققت الدراسة من الكفاءة الرقمية التي يحتاجها المعلمين وتوصلت الدراسة إلى أن Covid-19 أحدث ثورة في تدريس اللغة الصينية وجعل المعلم أقرب إلى الطالب في ظل التعلم وضرورة ورفع مستوى كفاءتهم الرقمية.

في حين توصلت دراسة Kiesler (2020) بعنوان "كفاءة البرمجة وتصنيفها" إلى تقديم نموذج هيكل الكفاءات الملخص كاستمرار لهذا البحث التجريبي، من حيث أبعاد العملية المعرفية، وأثبت التحليل التجريبي ملاءمته لتصنيف كفاءات البرمجة، ووضحت هذه الورقة مزايا وتوقع هذا التصنيف على عكس النماذج الأخرى المقترحة في الأعمال ذات الصلة، علاوة على ذلك، يتم تقديم نسخة معدلة من التصنيف مع أنواع فرعية وأمثلة للبرمجة من أجل المساعدة في دعم معلمي علوم الكمبيوتر في تصميم فئات البرمجة والتقييمات المستقبلية.

وقدمت دراسة Vaidya & Patel (2020) بعنوان "تعزيز كفاءة البرمجة من خلال نظام التعلم الذكي القائم على المعرفة" حل لتعزيز كفاءة البرمجة لطلاب علوم الحاسوب من خلال اقتراح إطار عمل نظام التعلم الذكي القائم على المعرفة، ويعتبر الإطار من جوانب تحسين الطلاب وبالتالي زيادة قابليتهم للتوظيف، وتؤكد نتائج الدراسة التجريبية على أهمية الإطار بالنسبة للمتعلمين، كما يؤكد أيضاً أن الكفاءة البرمجية تحسن مشاركة الطلاب ومواقفهم تجاه البرمجة. واقترح المؤلفون إطاراً لنظام التعلم الذكي الذي يعزز كفاءة البرمجة للطلاب وبالتالي يزيد من قابليتهم للتوظيف.

وهدف دراسة Rätty-Záborszky & Pöntinen (2020) بعنوان "الجوانب التربوية لدعم تطوير كفاءات الطلاب الرقمية في المدرسة" إلى إيجاد طرق لتعزيز الكفاءة الرقمية للطلاب الصغار في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، وأظهرت النتائج أن المشاكل العفوية وفرت فرصاً للطلاب لإظهار كفاءاتهم وعززت مشاركتهم بالإضافة إلى ذلك ارتبطت التغييرات طويلة الأمد بتعلم الكفاءة الرقمية في بداية المدرسة الابتدائية، علاوة على ذلك كان جميع الأطفال متحمسين لاستخدام التكنولوجيا الرقمية للتعلم، وأظهرت هذه الدراسة أهمية تعزيز الكفاءة الرقمية المتطورة للطلاب الصغار، في حين يحتاج المعلمون إلى التفكير في استخدام التكنولوجيا الرقمية بشكل كلي وعلى المدى الطويل.

وفي نفس السياق حددت دراسة Chibuogwu & Ekpereka (2017) كفاءات برمجة الحاسوب المطلوبة من خريجي تعليم الحاسوب للتوظيف المستدام في مدينة إينوجو واستخدمت الدراسة استبيان منظم لجمع البيانات ووجدت الدراسة أن 25 من الكفاءات الصعبة، و 18 كفاءة في الأعمال، و 19 من الكفاءات اللينة مطلوبة من قبل خريجي تعليم الكمبيوتر للحصول على عمل مستدام في وظائف البرمجة. تشمل هذه الكفاءات المحددة، من بين أمور أخرى القدرة على برمجة واختبار وتصحيح البرامج بسرعة وكفاءة.

بناءً على ما سبق ولأهمية امتلاك الطلبة للكفاءة البرمجية، وصولاً لمستوى الإتقان المطلوب الذي يحدده المعلم استخدم البحث الحالي مقياس الكفاءة البرمجية وتكون من خمس مهارات رئيسية وهي: مهارة (أساسيات التعامل مع البرنامج، التحكم في البرنامج، استخدام القلم، إدراج الخلفيات، رسم الأشكال الهندسية).

مشكلة البحث:

في ضوء التطورات المتلاحقة علينا أن نفكر جيدا كيف نزود أبنائنا الطلاب بمهارات القرن 21 وبذلك نجعلهم قادرين على أن يبنوا مجتمعاتهم ويطوروها، إذ تعتبر التقنية إحدى الطرق المهمة إن لم تكن هي أساس هذا التطور في العصر الحالي، حيث قامت العديد من الدول الأجنبية والعربية ومن ضمنها فلسطين بتدريس البرمجة من المرحلة الابتدائية وأدخلت في مناهجها كمادة أساسية البرمجة من الصف الخامس الأساسي، كما نجد أن الولايات المتحدة من خلال (جوجل و مايكروسوفت) دعمت و أسست منظمة ساعة برمجة العالمية Code.org لدعم تعلم البرمجة في سن مبكرة، حيث تنظم سنويا حدث "ساعة برمجة" في مختلف أنحاء العالم ويقوم بالإعلان عنه و الترويج له، وهذا دليل على أهمية ودعم الحكومات لتعلم البرمجة في مراحل مبكرة من التعليم، وأصبحت مهارات وممارسات تكنولوجيا التعليم بارزة بشكل متزايد في المدارس وأصبحت مادة البرمجة أساسية من الصف الخامس الأساسي وفي ضوء انقطاع الدوام الدراسي وملاحظة الباحثان تواجد الطلبة في البيت على هواتفهم الذكية لساعات طويلة فهم محاطون بالأجهزة المختلفة والبرمجيات، استوجب ذلك اكتساب مهارات البرمجة وتعليمهم كيفية عملها حتى يفكروا ويتفكروا بأجهزة و برمجيات وتطبيقات جديدة ومختلفة، وذلك من خلال تعزيز فهمهم للبرمجة وتنمية الكفاءة البرمجية لديهم. وقد شعرت الباحثتان بوجود مشكلة لدى طلاب الصف السادس في التصميم البرمجي من خلال العديد من المصادر وهي:

- المقابلات الشخصية الغير مقننة مع بعض المعلمين تكنولوجيا وطلاب الصف السادس، حيث أبدوا حاجة طلاب الى التحسين من تعلم مهارات البرمجة ورفع من الكفاءة البرمجية فالبرمجة عادة ما تلهم الأطفال لتعزيز مهارات التفكير، وخاصة عندما يتم ذلك من أجل المتعة مثل إنشاء لعبة أو رسم متحرك باستخدام مثلا برنامج سكراتش، فالأطفال يشعرون بالانتصار عند تنفيذ لعبة أو إنجاز مهمة، فهذا يُنتج الأساس الذي بدوره يؤسس الأطفال لاستخدام ناجح على مدى الحياة وإدارة التكنولوجيا في حياتهم اليومية.

- الدراسات السابقة مثل دراسة كل من شبل (2019) ودراسة Taylor et al (2020) و دراسة عقل والعمراني (2018) وقد أوصت هذه الدراسات بأهمية تعلم مهارات البرمجة للأطفال، بالإضافة لأهمية تحقيق الكفاءة الرقمية لإتاحتها المرونة اللازمة لمعرفة وتعلم المزيد مع تقدم التكنولوجيا وتطوير القدرات الشخصية، وبالتالي يجب أن يبدأ الاستخدام المبدع لمهارات البرمجة في مرحلة مبكرة من أجل بناء مجتمع كفؤ من الناحية الرقمية. ومن هنا جاءت الحاجة الملحة إلى الدروس الرقمية كأسلوب جديد يطبق في مدارس التربية والتعليم في فلسطين حيث قررت وزارة التربية والتعليم والمدارس التابعة بوكالة الغوث إيقاف التعليم الوجاهي التقليدي وإلزام الطلاب بالحجر المنزلي، بالإضافة إلى استخدام الدروس الرقمية وهو أسلوب جديد من نوعه يطبق على كافة المدارس في القطاع، وبناء على ما تقدم تمثلت مشكلة البحث في السؤال الرئيس:

ما أثر الدروس الرقمية في إكساب مهارات التصميم البرمجي والكفاءة البرمجية في مقرر التكنولوجيا لدى طلاب الصف السادس؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \infty)$ بين متوسطات درجات طلبة الصف السادس في

الاختبار المعرفي لمهارات البرمجة قبل وبعد التطبيق؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \infty$) بين متوسطات درجات طلبة الصف السادس في مقياس الكفاءة البرمجية قبل وبعد التطبيق؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الكشف عن أثر الدروس الرقمية في اكتساب مهارات التصميم البرمجي.
يهدف البحث إلى الكشف عن أثر الدروس الرقمية في تنمية الكفاءة البرمجية.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود النابعة من مشكلة البحث وهي التي تتحكم في دقة النتائج:
- طبق البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي 2020-2021 على طلبة الصف السادس الأساسي مدرسة ذكور البحرين الابتدائية التابعة لوكالة الغوث.
- أدوات البحث من إعداد الباحثين لذا فإن نتائج البحث مرتبطة بمدى صلاحيتها وصدقها وثباتها.
- الدروس الرقمية من إعداد دائرة التعليم غزة-منصة التعليم الإلكتروني التابع لمدارس الغوث.

أهمية البحث:

- بناء قائمتي مهارات التصميم البرمجي وقائمة الكفاءة البرمجية.
- يسهم البحث في تقديم اختبار اكتساب مهارات التصميم البرمجي؛ قد يفيد المعلمين في التدريس وطلبة البحث العلمي في بناء أدوات البحث.
- يسهم البحث في تقديم مقياس لقياس الكفاءة البرمجية؛ قد يفيد المعلمين في التدريس وطلبة البحث العلمي في بناء أدوات البحث.
- قد يستفيد من هذا البحث المعلمين الذين يدرسون مرحلة الصف السادس الأساسي.
- يمكن أن يفسح هذا البحث لإجراء دراسات وبحوث لاحقة مشتقة من متغيرات البحث والتوصيات.

فرضيات البحث:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \infty$) بين متوسطات درجات طلبة الصف السادس على اختبار مهارات التصميم البرمجي قبل التطبيق وبعده.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \infty$) بين متوسطات درجات طلبة الصف السادس على مقياس الكفاءة البرمجية قبل التطبيق وبعده.

مصطلحات البحث:

وتعرف إجرائياً بـ:

الدروس الرقمية:

عبارة عن مجموعة من الوسائط المتعددة تقدم للطلبة تتكون من فيديوهات تعليمية وصور ورسومات وبطاقات نصية إلكترونية خاصة بطلبة الصف السادس الأساسي في مادة البرمجة (برنامج سكراتش) تم إعدادها من قبل دائرة التعليم-غزة (منصة التعليم الإلكتروني) و تعرض من خلال مواقع التواصل الإلكتروني، يتابعها الطلبة من خلال الانضمام لمجموعة الفيس الخاصة بمقرر البرمجة.

مهارات التصميم البرمجي:

قدرة الطلبة على إنجاز المهارات المطلوبة منه من خلال دراسة محتوى برنامج سكراتش، ويتم قياسها من خلال الاختبار المعرفي للمهارات البرمجية المعد لذلك.

الكفاءة البرمجية:

مجموعة من المهارات البرمجية، تحدد مستوى إتقان المتعلم للمهارات المطلوبة منه للوصول لمستوى الإتقان المطلوب الذي يحدده المعلم كشرط لقبول المهارة، وتقاس بمقياس الكفاءة البرمجية المعد من قبل الباحثين.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج البحث:

استخدم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي لأدوات البحث للكشف عن دور الدروس الرقمية في اكتساب مهارات التصميم البرمجي والكفاءة البرمجية.

ثانياً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلبة الصف السادس الأساسي التابعين لمدارس وكالة الغوث خلال الفصل الدراسي الأول والثاني 2020-2021.

ثالثاً: عينة البحث:

تم اختيار العينة من طلاب الصف السادس الأساسي بمدرسة ذكور الزيتون الابتدائية بطريقة قصدية، من الطلبة الفاعلين في التعلم عن بعد، وتمكنهم من التواصل والمتابعة لمادة التكنولوجيا بشكل مستمر عن بعد وبلغ عددهم (36) طالباً.

رابعاً: أدوات البحث:

أ. الاختبار

اتبعت الخطوات التالية في إعداد الاختبار:

1. تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار المعرفي إلى قياس المهارات البرمجية لدى عينة البحث لمادة البرمجة.
2. إعداد جدول مواصفات: يشمل مستويات المهارات المعرفية.

جدول (1): مواصفات الاختبار المعرفي للمهارات البرمجية

#	المحتويات	تذكر /فهم	تطبيق	مستويات عليا			عدد الأسئلة	الوزن النسبي
				تحليل	تركيب	تقويم		
1	الدرس الأول: برنامج سكراتش.	3	1	4	1	1	10	28.6%
2	الدرس الثاني: حركة الكائن.	1	7	2	-	2	12	34.2%
3	الدرس الثالث: التحكم في القلم.	1	4	-	-	2	7	20%
4	الدرس الرابع: إدراج الخلفيات من المكتبة.	1	-	1	1	-	3	8.6%
5	الدرس الخامس: رسم الأشكال الهندسية باستخدام حلقات التكرار.	-	1	1	1	-	3	8.6%
	المجموع	6	13	8	3	5	35	100%

3. صياغة أسئلة الاختبار: تم صياغة أسئلة الاختبار على شكل اختيار من متعدد لتمتعها بالموضوعية في بناء الاختبار وسهولة التصحيح.

4. بناء الاختبار: تكون الاختبار من (35) سؤال اختيار من متعدد وفق جدول المواصفات الخاص بالاختبار وتم وضع الأسئلة ليشمل جميع الأهداف المراد قياسها.

5. تقدير الدرجات وطريقة التصحيح: تم وضع درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، لتكون النهاية العظمي (35) درجة يحصل عليها الطالب إذا أجاب بشكل صحيح عن جميع الأسئلة.

6. تصميم الاختبار إلكترونياً: صمم الاختبار على نماذج جوجل لسهولة نشره ومشاركته مع الطلبة.
7. التقويم البنائي للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً، للتأكد من وضوح الأسئلة وتعليمات الاختبار، ولوحظ عدم وجود أية استفسارات، مما يدل على وضوح الاختبار لعينة البحث الاستطلاعية.
8. صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام الصدق الظاهري، وذلك بعرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين في المجال؛ للتأكد من مدى صدق الأسئلة، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه، وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات، وبعد التأكد من الصدق الظاهري لاختبار مهارات التصميم البرمجي، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة صدق البناء الداخلي للاختبار، حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل درجة من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وجاءت للمجالات الخمسة للاختبار: (برنامج سكراتش، حركة الكائن، التحكم في القلم، إدراج الخلفيات، رسم الأشكال الهندسية) على النحو التالي: (0.701) (0.649) و (0.641)، (0.599)، (0.591) على التوالي وهي دالة إحصائياً عند (0.05)، مما يدل على التجانس الداخلي لفقرات الاختبار.
9. ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار تم حساب معامل الثبات بطريفة معادلة كودر - ريتشاردسون 21، فكان (0.71) مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.
10. الصيغة النهائية للاختبار: بعد الانتهاء من إجراءات التعديلات التي أبداه المحكمون، والتأكد من صدق الاختبار وثباته، تم صياغة الاختبار في صورته النهائية، وضم (35) فقرة.

ب. مقياس الكفاءة البرمجية

اتبعت الباحثتان الخطوات التالية في إعداد المقياس:

1. تحديد الهدف: هدف المقياس إلى قياس فاعلية الدروس الرقمية في تنمية الكفاءة البرمجية.
2. إعداد جدول مواصفات: يشمل مستويات الكفاءة البرمجية للمقياس كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2): جدول مواصفات مقياس الكفاءة البرمجية

م	محاور المقياس	العبارات	المجموع	النسبة المئوية
	أساسيات التعامل مع البرنامج	1-7	7	31.8%
	التحكم في البرنامج	8-10	3	13.65%
	استخدام القلم	11-15	5	22.7%
	إدراج الخلفيات	16-18	3	13.65%
	رسم الأشكال الهندسية	19-22	4	18.2%
	المجموع		22	100%

3. بناء فقرات المقياس: بعد الاطلاع على الأدب التربوي Zhang (2020) & Patel (2020) Vaidya (2020) Ekpereka & Pöntinen (2020) Chibuogwu & Rätty-Záborszky (2017) تم بناء مقياس الكفاءة البرمجية وقد تكون المقياس من (22) فقرة موزعين على خمسة محاور أساسية وهي: (مهارات أساسيات التعامل مع البرنامج، مهارة التحكم في البرنامج، مهارة استخدام القلم، مهارة إدراج الخلفيات و مهارة رسم الأشكال الهندسية). وتم اعطاء لكل فقرة من فقرات المقياس وزناً مدرجاً تعتمد على ثلاث درجات (عالية، متوسطة، منخفضة) على الترتيب.
4. تصميم المقياس إلكترونياً: تم تصميم ونشر المقياس إلكترونياً باستخدام نماذج جوجل؛ وذلك لسهولة نشر ومشاركة الرابط للطلبة.

5. **التقويم البنائي للمقياس:** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكوّنت من (10) طلاب، للتأكد من وضوح عبارات وتعليمات المقياس، وتم تعديل بعض التعليمات المقياس لتكون أكثر مناسبة ووضوحاً للطلبة.

6. **صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق الظاهري، وذلك بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المُحكّمين في المجال؛ للتأكد من مدى صدقه، وأنه يقيس ما وُضع لقياسه، وقد أبدى المُحكّمين بعض الملاحظات حول صياغة عبارات المقياس، وتعديل المجالات، وترتيب العبارات وفق انتمائها للمجال، وبعد التأكد من الصدق الظاهري للمقياس، تم حساب مُعامل ارتباط بيرسون لمعرفة صدق البناء الداخلي للمقياس، حيث تم حساب مُعامل الارتباط بين كل درجة من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت نسبة مُعامل الارتباط للمحاور بين (0.589- 0.681)، وهي دالة إحصائياً مما يدل على التجانس الداخلي لفقرات المقياس.

7. **ثبات المقياس:** للتحقق من ثبات المقياس تم حساب مُعامل الثبات بطريفة ألفا كرونباخ، فكان مساوياً (0.779)، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

8. **الصيغة النهائية للمقياس:** بعد الانتهاء من إجراء التعديلات التي أبدّاها المُحكّمون، والتأكد من صدق المقياس وثباته، تم صياغة عبارات المقياس في صورته النهائية، وضمّ (22) فقرة.

إجراءات تطبيق البحث

استخدم نموذج التصميم العام ADDIE المتمثل في خمسة مراحل هي: التحليل، التصميم، التطوير، التطبيق، التقويم، وتم تطبيق البحث وفقاً للمراحل التالية:

1. مرحلة التحليل: وتم تحديدها في الجوانب التالية:

أ. **تحديد الهدف العام:** يتمثل في استخدام الدروس الرقمية في اكتساب مهارات التصميم البرمجي والكفاءة البرمجية لطلاب الصف السادس الأساسي.

ب. **تحديد المصادر والوسائل التعليمية:** استخدمت عدة مصادر ووسائل تعليمية لمساعدة الطلاب لاكتساب مهارات التصميم البرمجي والكفاءة البرمجية بواسطة برنامج سكراتش كالتالي:

- مجموعة خاصة على الفيس بوك باسم (التكنولوجيا والحاسوب) ومن خلال هذه الصفحة الخاصة بمدرسة مادة البرمجة، وتم إضافة طلبة الصف السادس الابتدائي في مدرسة ذكور البحرين الابتدائية.

- أوراق عمل إلكترونية.

- موقع سكراتش على شبكة الانترنت. scratch.mit.edu

- قناة تعليمية باسم (قناة الفيديوهات الشارحة) من قبل دائرة التعليم بغزة- منصة التعليم الإلكتروني، كما هو موضح بالشكل رقم (1):



شكل رقم (1): يوضح القناة التعليمية الخاصة بتجربة البحث

ج. تحديد المحتوى التعليمي:

تم تحليل محتوى الوحدة الأولى من كتاب البرمجة المقرر على طلاب الصف السادس الأساسي، ومن ثم تحديد مهارات التصميم البرمجي المراد اكتسابها للطلبة وهي: (حركة الكائن، التحكم في القلم، إدراج الخلفيات، رسم الأشكال الهندسية).

د. تحديد خصائص المتعلمين: حددت (36) طالب من طلاب الصف السادس الأساسي من مدرسة ذكور الزيتون الابتدائية بمتوسط أعمار 12 عام، يمتلكون أجهزة إلكترونية شخصية متصلة بالإنترنت بالإضافة لامتلاكهم مهارات التعامل مع الحاسوب والإنترنت في التعلم عن بعد

2. مرحلة التصميم: حددت في هذه المرحلة الإجراءات والمواصفات اللازمة لتطبيق التجربة التي تتكون من:

أ. تحديد أهداف المحتوى: الذي يهدف إلى إكساب مهارات التصميم البرمجي وتنمية الكفاءة البرمجية.

ب. تحديد استراتيجية التعلم: اتبعت استراتيجيات التعلم عن بعد القائمة على مواقع التواصل الاجتماعي، واعتمد في عرض المحتوى التعليمي على عدة وسائل: الفيديوهات المعروضة من خلال قناة الفيديوهات الشارحة، مجموعة خاصة بمدرسة المساق عبر الفيس بوك، أوراق عمل إلكترونية لتدعيم المحتوى المعروض، وجميعها وظفت بما يحقق أهداف المحتوى، بالإضافة لاستخدام استراتيجية التعلم باللعب واستراتيجية حل المشكلات.

ج. تحديد طرق التفاعل ونمط التعلم: تم التفاعل من خلال مجموعة الفيس بوك الخاصة بمدرسة المساق بحيث يتم تنزيل درس البرمجة للطلاب مرة أسبوعياً وذلك بوضع رابط الفيديو الخاص بالدرس المحمل على قناة الفيديوهات الشارحة بالإضافة لأوراق العمل الإلكترونية لعينة البحث ويطلب منهم مشاهدة الفيديو وحل أوراق العمل الخاصة بكل محتوى وإرسالها عبر مجموعة الفيس بوك باسم كل طالب على حدى.

3. مرحلة التطوير: في هذه المرحلة قامت الباحثتان بما يلي:

- تأليف المحتوى التعليمي للطلاب، وهو عبارة عن محتوى إلكتروني يشمل فيديوهات خاصة بالوحدة الأولى من البرمجة (أساسيات التعامل مع سكراتش).

- تجهيز طريقة تقويم ومتابعة الطلاب من خلال أوراق العمل.

- انتاج خطة العمل التي يتم من خلالها تدريب الطلاب والتي تم توزيعها على الفصلين الدراسي الأول والثاني بواقع (5) شهور.

4. مرحلة التطبيق: في هذه المرحلة بدأ التطبيق الفعلي كالتالي:

- اختيار عينة البحث بطريقة قصدية من طلاب الصف بمدرسة ذكور البحرين الابتدائية في الفصل الدراسي الأول 2020-2021، تم اختيار الطلاب الذين يمتلكون أجهزة إلكترونية حديثة متصلة بشبكة الإنترنت ويستطيعون التواصل مع المدرسة بشكل إلكتروني.

- تم التنسيق مع مدرسة مادة البرمجة بإرسال الروابط الخاصة بأدوات البحث (التطبيق القبلي للاختبار المعرفي لمهارات التصميم البرمجي ومقياس الكفاءة البرمجية) للطلبة قبل البدء بتدريس المساق بشكل إلكتروني.

- المتابعة بشكل دوري مع مدرسة المساق، حيث يتم إرسال فيديو شارح المُعد من قبل (دائرة التعليم بغزة-منصة التعليم الإلكتروني) وأوراق عمل للطلبة عبر مجموعة الفيس بوك مرة واحدة أسبوعياً.

ويوضح الجدول (3) ما تم تطبيقه على عينة البحث:

جدول (3): إجراءات التطبيق

الشهر الأول (الفصل الدراسي الأول)	الدخول إلى موقع برنامج سكراتش و تنصيب البرنامج
	تشغيل برنامج سكراتش بسهولة
	إدراج لينة في منطقة البرمجة

تعديل محتويات لبنة	
إدراج كائن من المكتبة	
منع خروج الكائن من المنصة	
منع انقلاب الكائن رأسياً	
التحكم في حركة الكائن	الشهر الثاني (الفصل الدراسي الأول)
تغيير حجم الكائن (تصغير، تكبير، مضاعفة، حذف)	
تعديل اتجاه الكائن باستخدام اللبنة	
إدراج لبنة (أنزل القلم) في منطقة البرمجة	
إزالة آثار الرسم المسبق	الشهر الثالث (الفصل الدراسي الأول)
تغيير لون وحجم القلم	
رسم زوايا مختلفة في القياس وطول الأضلاع	
استخدام شريط الأدوات للتحكم في الكائن	
إدراج خلفية مناسبة للكائن	الشهر الأول (الفصل الدراسي الثاني)
إدراج خلفية lake محتوية على حيوانات الغابة	
البحث عن اسم الخلفية	
رسم خطا مستقيماً	
رسم مربعا باستخدام لبنة تحرك واستدر	الشهر الثاني (الفصل الدراسي الثاني)
رسم كائن باستخدام حلقات التكرار	
رسم مربعا مستخدم لبنة التكرار	

5. مرحلة التقويم: في هذه المرحلة يقاس مدى فاعلية مواقع الدروس الرقمية في اكساب مهارات التصميم البرمجي وتنمية الكفاءة البرمجية وتم ذلك من خلال تطبيق أدوات الدراسة (الاختبار والمقياس) قبل وبعد تنفيذ التجربة، وعمل الإحصاءات اللازمة على النتائج باستخدام برنامج الإحصاء SPSS.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

وينص السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \infty$) بين متوسطات درجات طلبة الصف السادس في الاختبار المعرفي لمهارات البرمجة قبل وبعد التطبيق؟

وللإجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \infty$) بين متوسطات درجات طلبة الصف السادس على اختبار مهارات التصميم البرمجي قبل التطبيق وبعده.

ولهذا الغرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) وجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) وقيمة مربع ايتا μ^2 للقياسين القبلي والبعدي على الاختبار المعرفي

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	Sig.	قيمة μ^2	قيمة d
قبلي	23.58	6.389	8.664	0.00	0.682	2.928
بعدي	32.88	1.652				

ويتضح من الجدول السابق ان قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية للدرجة الكلية للاختبار المعرفي عند مستوى ($\infty \geq 10.0$) وهذا يدل على وجود فروق دالة احصائية في الجانب المعرفي لمهارات تصميم البرمجة لصالح التطبيق البعدي؛ وبهذا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل ليصبح نص الفرض "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \infty$) بين

درجات طلبة الصف السادس على اختبار مهارات التصميم البرمجي قبل التطبيق وبعده لصالح التطبيق البعدي، ويعزى ذلك الى تفاعل الطلبة مع الدروس الرقمية حيث مكنت الطلبة من متابعة تعلمهم الذاتي من المنزل في ضوء جائحة كورونا، بالإضافة الى سهولة الوصول للفديوهات التعليمية من خلال الروابط التي ترسها معلمة المساق للطلبة عبر مجموعات التعلم عن بعد، و توفر الوسائط المتعددة في الفديوهات الرقمية زاد من تفاعل الطلاب وحماهم بالإضافة الى تعزيز فهم الطلاب والتحكم في المادة المشروحة.

حجم التأثير :

ولقياس حجم تأثير الدروس الرقمية (كمتغير مستقل) على مهارة التصميم البرمجي (كمتغير تابع) تم حساب حجم التأثير والمعادلة التالية توضح ذلك: (عبدالمنعم، 2016 م، ص 177)

• معادلة حساب قيمة مربع ايتا

$$Eta = \frac{t^2}{2}$$

حيث أن:

t^2 مربع قيمة اختبار t

η^2 مربع ايتا ويمثل نسبة التباين الكلي في المتغير التابع الذي يرجع الى المتغير المستقل.

df: درجة الحرية حيث تمثل حجم العينة $df=n-1$ حيث n تمثل حجم العينة.

• معادلة حساب قيمة d

$$d = \frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$$

حيث إن : d حجم المتغير المستقل في التجربة.

ويوضح الجدول الآتي المرجع المستخدم لحساب حجم التأثير لكلا من مربع ايتا و d

جدول (5): مستوى حجم الأثر لقيمة مربع ايتا و d

حجم اثر			الأداة المستخدمة
صغير	متوسط	كبير	
0.2	0.5	0.8	d
0.01	0.06	0.14	مربع ايتا (η^2)

ويتضح من الجدول (4) أن قيمة مربع ايتا تساوي (0.682)، منها تم حساب قيمة d التي تعبر عن حجم تأثير حيث بلغت قيمتها (2.928) وهي تدل على أن حجم تأثير الدروس الرقمية في اكتساب مهارات التصميم البرمجي كان كبيراً في الدرجة الكلية، وهذا يدل على أن الدروس الرقمية أثر كبير على إكساب الطلبة مهارات التصميم البرمجي، ويعزو الباحثان ذلك الى تميز الدروس الرقمية بالبساطة ومراعاة الفروق الفردية عند الطلبة، والتي كانت تحتوي على شرح مبسط للمهارات والمعارف المطلوبة مع التوضيح بالصوت والصورة واستخدام ألوان بشكل مريح وجذاب للمتعلم، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة السرحي (2020) ودراسة صلاح (2017) و دراسة عقل والعمرى (2018).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

وينص السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \infty$) بين متوسطات درجات طلبة الصف السادس في مقياس الكفاءة البرمجية قبل وبعد التطبيق؟

وللإجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضية الثانية: لا يوجد فروق دالة إحصائية ($0.05 \geq \infty$) بين درجات طلبة الصف السادس على مقياس الكفاءة البرمجية قبل التطبيق وبعده.

ولهذا الغرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) وقيمة μ_2 للقياسين القبلي والبعدي على مقياس

الكفاءة البرمجية

المجالات	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	.Sig.	قيمة μ_2	قيمة d
المجال الأول: أساسيات التعامل مع البرنامج	قبلي	2.4365	0.50415	3.360	0020.	0.243891	1.135887
	بعدي	2.7143	293760.				
المجال الثاني: التحكم في البرنامج	قبلي	2.1111	450750.	5.562	0000.	0.469181	1.880299
	بعدي	2.5741	370420.				
المجال الثالث: استخدام القلم	قبلي	2.1167	663110.	4.243	0000.	0.339661	1.434396
	بعدي	2.6000	438180.				
المجال الرابع: إدراج الخلفيات	قبلي	2.2037	618640.	2.046	0480.	0.106827	0.691674
	بعدي	2.4815	519120.				
المجال الخامس: رسم الأشكال الهندسية	قبلي	2.1181	655980.	2.919	0060.	0.195782	0.986802
	بعدي	2.4722	516780.				
المجموع الكلي	قبلي	2.1972	421120.	4.835	0000.	0.400451	1.634528
	بعدي	2.5684	352290.				

يتضح من الجدول (5) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع مجالات المهارات الخمسة وعلى الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى ($0.05 \geq \infty$) وهذا يدل على أن هناك فروق دالة إحصائية على مقياس الكفاءة البرمجية لصالح التطبيق البعدي؛ وبهذا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل ليصبح نص الفرض "يوجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \infty$) بين درجات طلبة الصف السادس على مقياس الكفاءة البرمجية قبل التطبيق وبعده لصالح التطبيق البعدي، ويعزو ذلك إلى أن الدروس الرقمية معدة بطريقة مشوقة من حيث المحتوى والتسلسل المنطقي للموضوعات والأنشطة بالإضافة إلى الكفاءة الفنية من حيث تصميم الشاشة والألوان والصوت والشكل والنص كل هذا أدى إلى دافعية الطلبة للتعرف واستخدام المزيد من المهارات البرمجية مما أدى إلى تنمية الكفاءة البرمجية لديهم.

حجم التأثير :

لقياس حجم تأثير الدروس الرقمية على الكفاءة البرمجية، وأن الفروق لم تحصل نتيجة الصدفة، تم حساب حجم التأثير، حيث يتضح من جدول (5) أن قيمة مربع ايتا لجميع المجالات وللدرجة الكلية على المقياس أكبر من (0.14) في حين جاءت قيمة d والتي تعبر عن حجم التأثير أكبر من (0.8) وهذا يدل على الأثر الكبير للدروس الرقمية على تنمية الكفاءة البرمجية لدى طلبة الصف السادس، ولكن يظهر في الجدول المهارة الرابعة (مهارة إدراج الخلفيات) حيث بلغ قيمة مربع ايتا (0.106827) وقيمة d جاءت (0.691) وهي تعبر عن حجم تأثير متوسط وهذا يمكن تفسيره بمواجهة الطلبة بعض الصعوبات عند استخدام أدوات إدراج الخلفيات واستخدام المهارات البسيطة والممتعة مثل المهارات كمهارات الأساسية للبرنامج ومهارة التحكم في البرنامج ومهارة استخدام القلم ومهارة رسم الأشكال الهندسية وهذا يعني تفضيل الطلبة لمهارات محددة من البرمجيات فيها متعة وسلاسة في الاستخدام، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Colleen, 2010)، ودراسة عقل والنحال (2017).

التوصيات والمقترحات:

بناءً على نتائج البحث توصي الباحثان بـ:

- توظيف بيئات التعلم الرقمي في تعليم وتصميم البرمجة لطلاب الصف السادس.
- التنوع في استخدام البرمجيات البسيطة لزيادة الكفاءة البرمجية.

- التطبيق العملي لمهارات سكراتش والتركيز على موضوعات إدراج الخلفيات.
- تطوير منهاج التكنولوجيا لطلبة الصف السادس والحرص على التطبيق العملي وإنتاج مشاريع برمجية تسهم في تدريبهم على حل المشكلات.
- إجراء العديد من الدراسات حول بيئات التعلم الرقمي في ضوء جائحة كورونا.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أحمد، رجاء علي عبد العليم، "أثر التفاعل بين أنماط مساعدات التعلم ومسؤوليات تقديمها ببيئات التعلم المصغر عبر الويب الجوال في تنمية مهارات البرمجة والقابلية للاستخدام لدى طلاب تكنولوجيا التعليم"، *تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث*، 35، 201-278، 2018.
- جرجس، ماريان ميلاد، "فاعلية نمط التعلم التشاركي القائم على مراسي التعلم الإلكتروني في تدريس لغة البرمجة سكراتش لتنمية بعض المهارات الأدائية والتفكير التكنولوجي بالمرحلة الإعدادية"، *مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط*، 9 (33)، 263-309، 2017.
- حسن الباتع، والسيد عبد المولى، وأحمد كامل الحصر، *التعلم الإلكتروني الرقمي: النظرية التصميم الإنتاج. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة*، 2012.
- شبل، عمرو عبد القادر محمود.. تصميمان للدعم متعدد المصادر (محدد المصدر، غير محدد) بيئة تعلم إلكتروني وفاعليتهما في تنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *دراسات في التعليم الجامعي*. 44، 201-27، 2019.
- المرسي، شريف بهزات علي. "أثر استخدام الفصول الافتراضية على تنمية مهارات البرمجة لطلاب كلية التربية النوعية، رساله ماجستير، جامعة القاهرة. معهد الدراسات والبحوث التربوية، مصر، 2011.
- صلاح، وسام إسبتيان يوسف. "فاعلية توظيف بيئة الفصول المنعكسة القائمة على المختبرات الافتراضية في تنمية مهارات تصميم وبرمجة الأردوينو في مقرر التكنولوجيا لدى طلاب الصف الحادي عشرة" رساله ماجستير، الجامعة الإسلامية - غزة، 2017.
- عبد المنعم، عبد الله. *منهاج البحث في العلوم التربوية، مفاهيم وتطبيقات وتحليلات إحصائية*. غزة: دار المقادير للطباعة، 2016.
- العثمان، عبد الرحمن بن علي. "أثر تدريس البرمجة باستخدام سكراتش على الدافعية الذاتية نحو تعلم البرمجة لطلاب المرحلة الابتدائية بالرياض"، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*، 14 (1)، 54-70، 2020.
- العطاس، عمر حسن. لغة برمجة سكراتش في التعليم، 2014. تم الدخول للربط الإلكتروني بتاريخ 2020/12/13
- عبد الجواد، نوح سيد. "أثر نمط التغذية الراجعة المقدمة من خلال برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الثالث من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي رسالة ماجستير، جامعة الفيوم كلية التربية، 2019.
- عقل، مجدي سعيد والعمراني، منى حسن الجعفري. "فاعلية برنامج سكراتش في اكتساب مهارات تصميم البرمجيات التفاعلية لدى طالبات الصف السابع الأساسي بمحافظة غزة"، *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، جامعة القدس المفتوحة*، 6 (12)، 21-31، 2018.
- عقل، مجدي سعيد والنحال، عادل ناظر عادل. "أثر توظيف استراتيجية المشاريع الإلكترونية في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة"، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 25 (1)، 33-51، 2017.
- عاكول، هيفاء محمد. "تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على التعلم الشخصي لتنمية مهارات تحضير الدروس الإلكترونية لدى معلمي العلوم بجمهورية العراق"، *رسالة ماجستير، جامعة المنصورة كلية التربية، مصر*، 2018.
- الغامدي، أريج عبد الله سالم. أهمية تدريس البرمجة في القرن 21، 2017. تم الدخول للربط الإلكتروني بتاريخ 2020/12/13
- [/https://www.new-educ.com](https://www.new-educ.com)
- القرني، عبد الله محمد عبد الله. "أثر استخدام نمطي الفيديو الرقمي "مجزأ-متصل" في تنمية بعض مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الطائف"، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 5 (24)، 161-199، 2019.
- المالكي، سلمان سالم. "أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارة الاستيعاب السمعي بمادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، المجلة التربوية لتعليم الكبار"، *جامعة أسيوط-كلية التربية-مركز تعليم الكبار*، 2 (1)، 131-167، 2020.
- خميس، محمد عطية، *تكنولوجيا التعليم والتعلم*. ط 2 دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة. 2009.

سليمان، محمد مسعد، "فاعلية الرحالات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات البرمجة لدى طالب الصف الثالث الإعدادي"، *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، 101، 246-261، 2015.

محمد، أحمد محمد أحمد، "المهارات اللازمة لإنتاج الدروس الإلكترونية التفاعلية متعددة الوسائط لدى طلاب تكنولوجيا التعليم"، *مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر*، 174، 487-522، 2017.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ávila, D.M., Agámez, C.S, & Soto Barrera, V. C., "Developing digital lessons to integrate social science teaching in Colombia using Google Earth", *International Research in Geographical and Environmental Education*, 1-20, 2020.

Calder, N., "Using Scratch: An Integrated Problem Solving Approach to Mathematical Thinking. *Austral. Primary Mathematics Classroom*, 15(4), 9-14, 2010.

Colleen M. L., How programming environment shapes perception, learning and goals: logo vs. scratch. *The 41st ACM technical symposium on Computer science education (SIGCSE, 10)*. ACM, New York, NY, USA, 346- 350, 2010.

Dol 13-12-2020 <https://dl.acm.org/doi/10.1145/1734263.1734383>

Ekperereka, J. N. & Chibuogwu, C. I., "Computer Programming Competency Required by Computer Education Graduates for Sustainable Employment", *Rev Eur. Stud.*, 9, 106, 2017.

Ideris, N., Baharudin, S. M., & Hamzah, N., The Effectiveness of Scratch in Collaborative Learning on Higher-Order Thinking Skills in Programming Subject Among Year-Six Students. *The 4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2018)*. Atlantis Press, 2019.

Kiesler, N., On Programming Competence and its Classification. In *Koli Calling'20*, The 20th Koli Calling International Conference on Computing Education Research, 1-10, 2020.

Koszalka, T. A., Russ-Eft, D. F., Reiser, R., & Senior, F. A., *Instructional designer competencies: The standards* (4th ed.). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc, 2013.

Kurvinen, E., Kaila, E., Laakso, M. J., & Salakoski, T., "Long Term Effects on Technology Enhanced Learning: The Use of Weekly Digital Lessons in Mathematics. *Informatics in Education*, 19(1), 51-75, 2020.

Mark, R., *Scratch programming for Middle Student*, 2015.

<https://www.baylor.edu/casper/doc.php/250313.pdf>

Ouahbi, I., Kaddari, F., Darhmaoui, H., Elachqar, A., & Lahmine, S., "Learning basic programming concepts by creating games with scratch programming environment", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1479-1482, 2015.

Patel, K. K., & Vaidya, N., Enhancing Programming Competence Through Knowledge-Based Intelligent Learning System. In *ICT Systems and Sustainability* 83-89 springer, Singapore, 2020.

Peter, T., & Margaret, F., "Digital literacy and online video: Undergraduate students use of online video for coursework", *Education and Information Technologies* 22 (6), 3185-3167, 2017.

Pöntinen, S., & Rätty-Záborszky, S., "Pedagogical aspects to support students' evolving digital competence at school", *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 182-196, 2020.

Ronchetti, M., "Using video lectures to make teaching more interactive", *International Journal of Emerging Technologies in learning (ijet)*, 5 (2), 45-48, 2010.

Skolverket. (2017). *Få syn på digitaliseringen på grundskolenivå*. Commentary material.

Retrieved from <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3783> [Google Scholar]

Taylor, V., Tilhou, R., & Crompton, H., Computational Thinking and Coding Across Content Areas to Develop Digital Skills. In *Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum* (pp. 231-243). Springer, Singapore, 2020.

Worarit, K., "Effects of the media to promote the scratch programming capabilities creativity of elementary school student", *Procedia social and behavioral sciences*, 174, 227-232, 2014.

Zhang, C., "From Face-to-Face to Screen-to-Screen: CFL Teachers' Beliefs about Digital Teaching Competence during the Pandemic", *Int. J. Chin. Lang. Teach.*, 1, 35-52, 2020.

أثر الكفاءة في اللغة الثانية على اتخاذ القرار لدى الطلبة ثنائيي اللغة في الجامعة الهاشمية

د. شادي محمود أبو عباس

وزارة التربية والتعليم الاردنية

تاريخ القبول: 2022/04/16

تاريخ الاستلام: 2022/01/31

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر الكفاءة في اللغة الثانية على اتخاذ القرار لدى الطلبة ثنائيي اللغة في الجامعة الهاشمية تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية، منهم (40) طالباً، و (40) طالبة من طلبة قسم اللغات في الجامعة الهاشمية ممن يدرسون اللغة الانجليزية ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أدوات للكشف عن مستوى الكفاءة في اللغة الثانية واتخاذ القرار، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الهاشمية ثنائيي اللغة كان مرتفعاً، بجميع مجالاته، وأن مجال وضع البدائل قد جاء في المرتبة الأولى، كما تبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين اتخاذ القرار وكفايات اللغة الإنجليزية لدى طلبة الجامعة الهاشمية ثنائيي اللغة، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث في مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة ثنائيي اللغة حسب متغير الجنس. ويوصي الباحث بتشجيع الطلاب على اكتساب أكثر من لغة كونها تعزز لديهم عناصر السيطرة والتحكم، وتزيد من قدراتهم على اتخاذ القرارات والقدرات الذهنية وعمليات معالجة المعلومات التي تحصل في الذاكرة. وإجراء المزيد من الدراسات حول موضوع ثنائية اللغة ضمن متغيرات أخرى.

الكلمات المفتاحية:

الكفاءة في اللغة الثانية، اتخاذ القرار، ثنائية اللغة.

The Effect of Competency in Second Language on Decision-making among Bilingual Students in Hashemite University.

Dr.Shadi Abu Abs
Jordanian Ministry of Education

Abstract

This study aimed to reveal the effect of competency in the second language on decision-making among bilingual students at Hashemite University. To achieve the objectives of the study, the researchers developed tools to detect the level of proficiency in the second language and decision-making, the researcher used in this study the descriptive analytical approach to its suitability of the study. The study sample consisted of (80) male and female students from Hashemite University students, including (40) students, and (40) students. The sample was deliberately chosen and distributed randomly, which consisted of students from the Department of Languages at Hashemite University who are studying the English language. The results of the study indicated that the level of decision-making among bilingual students of the Hashemite University was high, in all its fields, and that the field of alternative development came in the first place. And that there are no statistically significant differences in the arithmetic averages between males and females in the level of decision-making among bilingual students according to the gender variable.

Keywords:

Competency in Second Language, Decision-making, Bilingual Students.

مقدمة

يعد اتخاذ القرار من الموضوعات التي حظيت باهتمام كبير من الباحثين في علم النفس العصبي، وعلم النفس الفسيولوجي، وعلم النفس المعرفي، فاهتمت الدراسات بعملية اتخاذ القرار، وإلى أي مدى يلتزم الفرد بمعايير ومبادئ معينة في اتخاذ القرار، كما تناولت الأساليب المستخدمة في اتخاذ القرار، وهذا المصطلح يرتبط إلى حد كبير بالأساليب المعرفية التي تستخدم في المواقف التي يتخذ فيها القرار (Thunholm, 2004).

ويعرف اتخاذ القرار على أنه اختيار حكم أو خيار من بين اثنين أو أكثر من الخيارات أو البدائل، وينشأ القرار في عدد غير محدد من المواقف، من حل المشكلة إلى تنفيذ وإنجاز مقرر عمل، وهو مرتبط أساساً بشخصية وأسلوب الفرد وقيمه الشخصية وأهدافه (جونز، 2006). كما عرفه النعيمي (2014) بأنه "عملية اختيار بديل واحد من مجموعة بدائل محتملة يتعرض لها الفرد في أنشطة الحياة اليومية فتجعله يمر بحالة من الصراع"، واتخاذ القرار يقوم على سلسلة من الاستنتاجات الفردية والجماعية التي تنتهي باتخاذ قرار بديل لمواجهة موقف معين، وإذا كان الاختيار بين البدائل يبدو نهاية المطاف في اتخاذ القرارات إلا أن مفهوم القرار ليس مقتصرًا على الاختيار النهائي بل إنه يتضمن الأنشطة التي تؤدي إلى ذلك الاختيار (محمد، 2008).

وبما أن القرار هو اختيار بديل أو حل لمشكلة من مجموعة حلول فينبغي اتباع المنهج العلمي في حل المشكلات، والذي يتمثل في تشخيص المشكلة والتعرف عليها والأسباب المؤدية لها وآثارها، ومن ثم تحليل المشكلة، وإيجاد البدائل لحل المشكلة على أن تكون البدائل تتميز بقدرتها تحقيق النتائج التي يسعى إليها متخذ القرار، وأن تكون لديه القدرة على تنفيذ هذا الحل، وتكون الخطوة التالية تقييم البدائل وفي هذه المرحلة يقارن متخذ القرار بين البدائل لاختيار أنسبها لتحقيق الهدف ضمن معايير معينة تعتمد على الشخص والبيئة وعوامل أخرى، ومن ثم يختار الحل الملائم، ويتابع تنفيذ القرار الذي اختاره (حسان والعجمي، 2010).

وتتأثر عملية اتخاذ القرار بأربعة عوامل: هي العوامل النفسية لدى الفرد والتي يمكن تفسير السلوك النفسي للفرد في اتخاذ قراره من خلالها، كما أن البيئة النفسية للفرد تؤثر في قراره، والتنظيم الذاتي من وجود الأهداف وتوفر مصدر المعلومات وتحمل الفرد للمسؤولية، وقيم المجتمع التي تؤثر وتتأثر بقرارات أفرادها (السكرانة، 2010).

تعد اللغة وسيلة الاتصال والتفاهم بين الأمم، وهي أحد عوامل وحدة أي أمة، وهي الوعاء الذي يحتوي العلوم على اختلافها، وقد تعددت اللغات على مستوى العالم لتصل إلى أكثر من (6000) لغة، (Grimes, 2000)، إلا أن اللغات المعتمدة كلغات رسمية أقل من ذلك بكثير منها اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والفرنسية، والألمانية، وما يقارب ربع سكان العالم يعترف بلغتين أو أكثر من اللغات الرسمية، والقليل يعترف بأكثر من ذلك. (UNESCO, 2003).

ويحظى تعلم اللغات بأهمية كبيرة لما للغات من دور كبير في تلقي المعرفة والتفاهم بين البشر في المجتمعات المختلفة، وهي الوسيلة لاطلاع الفرد على ثقافات الأمم السابقة والحاضرة، والشخص الذي يجيد اللغة يكون أكثر قدرة على التعبير عن رأيه وأكثر قدرة على التأثير في الآخرين، كما أن اللغة تعمل على التقارب الروحي وتشارك الأفكار والاتجاهات، وتعتمد القيادة الفاعلة على قدرة القائد على التعبير اللغوي السليم والواضح ذو الأثر الإيجابي في الآخرين، ولولا اللغات ما وصل هذا العصر تراث الماضي وثقافته وحضارته (الحلاق، 2010).

وكلما زادت الكفاءة اللغوية كانت قدرة الفرد أكبر على التعبير والتواصل، وتعتبر الكفاءة اللغوية طاقة كامنة لدى الفرد تساعد على التحكم في التواصل اللغوي، ومؤشر قياسها هو الأداء اللغوي، حيث أنه يمثل الاستعمال الفعلي للغة في

المواقف المختلفة، وقد أكد تشومسكي في نظريته اللغوية أن الكفاءة اللغوية هي مقدرة توليدية وليس مقدرة تفسيرية، أي أنها القدرة على الإنتاج والفهم والتمييز (بارتشت، 2004).

وهي تعني تمكن الفرد من تمثيل اللغة كتابة وتعبيراً، أما الكتابة فيستدل على كفاءتها بقلة الأخطاء الإملائية والكتابية أو تتعدم، ويستدل على كفاءة التعبير بقدرة الفرد على التعبير السليم نحويًا وصرفياً، مع ملاحظة إفادة الفرد من تقنيات التعبير المتعددة ضمن الجملة كالقديم والتأخير، وشبه الجملة والجملة الاعتراضية وغير ذلك من المهارات، أي أن الكفاءة لا تقتصر على التمكين المعرفي في مباحث وفروع اللغة، بل التمكين المهاري والتمثيل الفعلي الأدائي (محمد والحاوري، 2009).

وقد ميّز دوسوسير (Dosazeir) بين ثنائية اللغة والكلام، فاللغة اجتماعية وليست عملاً للمتكلم بل إنتاج تمثله بطريقة مجهولة. أمّا الكلام فهو فردي، وهو الجانب الأدائي التنفيذي الذي ينتجه الفرد، وقد التقى تشومسكي (Tchmescky) في مفهومه (للكفاءة) و(الأداء) مع دوسوسير (Dosazeir) في مفهومه (للغة) و(الكلام) (بسندي، 2009)، وبخاصة لدى التحول من المستوى الثابت في اللغة إلى المستوى المتحرك منها. فعرفت اللغة عنده بالكفاءة وهي معرفة المتكلم بلغته، والكلام بالأداء والإنجاز الكلامي وهو ما ينتج عن هذه المعرفة من كلام متحقق في مواقف ملموسة، وفرّق تشومسكي بالتالي بين الكفاءة والأداء، وعدّ الفرق بينهما فرقاً أساسياً، فلا يعدّ الأداء عنده انعكاساً مباشراً للقابلية بل يعكسها تحت جملة من الشروط المثالية التي ترتبط بالمتكلم والسماع، فالكفاءة عنده قدرة المتكلم - المستمع - المثالي على أن ينتج - انطلاقاً من قواعد ضمنية - عدداً غير متناهٍ من الجمل تقود عملية التكلّم وهذه القواعد الضمنية التي تتسم بالكفاءة الكاملة يجب أن تعطي كل جملة من المدى اللانهائي من الجمل وصفاً بنويّاً يشير إلى كيفية فهمها من قبل المتكلم - السامع المثالي. وتكون هذه القواعد التوليدية "نظام قوانين يمكن أن يعاد استعمالها باستمرار للحصول على عدد غير محدود من البنى" (الموسى، 2003).

يمتلك الأشخاص ثنائيو اللغة استجابة توتر مرتفعة عندما يستمعون لكلمات محظورة اجتماعياً في اللغة الأصلية، ويمكن أن يحدث هذا جزئياً، وذلك لأن ذكرياتنا المبكرة ترتبط بتعلّم كلمة (سيئ) في اللغة الأم، هذا يعني أنّ حالة ما يمكن أن تبدو أكثر بُعداً نفسياً وعاطفياً إذا تم النظر إليها من خلال عدسة لغة أجنبية. غالباً ما يكون الناس أقل انحيازاً وأكثر تناسقاً عند اتخاذ الخيارات في لغة أجنبية أقل عاطفية، وذلك لأن العواطف تلعب دوراً هاماً في كيفية صنعنا للقرارات، كما يمكن للغة أن تؤثر حتى على أحكامنا وقراراتنا الأخلاقية. كما أنه عند التكلم بلغة غير اللغة الأم فإنّ العواطف السلبية التي يمكن أن تمنعنا من اتخاذ الخيارات الصعبة تُكثّم. وبسبب الذاكرة المعتمدة على اللغة فإنّ استخدام لغات مختلفة يمكن أن يقود للعقل أمثلة مختلفة، والذي بدوره من الممكن أن يُغيّر تقييمنا للخطر. ويمكن أن يكون لذلك عواقب مهمة لأن مدى خطورة هذا الشعور يؤثر على الخيارات التي نتخذها من أجل كل شيء، من القرارات الطبية حتى الأمن القومي. ومن المهم أن نكون واعين بكيفية تأثير اللغة المُحدّث بها على القرارات التي نتخذها، نحن والآخرون من حولنا (Marian, 2018).

ويتفوق الأطفال ثنائيو اللغة على كل الفئات الأخرى من أعلى المستويات في أساليب التعلم، والتحكم في النفس، والمهارات الشخصية، وأدنى مستويات مشاكل السلوك الداخلي والخارجي (Han, 2010).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انبثقت مشكلة الدراسة من نتائج الدراسات السابقة التي تناولت دور ثنائية اللغة في اتخاذ القرار مثل دراسة (Bilous, 2013) التي هدفت الكشف عن العلاقة بين ثنائية اللغة والعواطف وصنع القرار، والتي طبقت على برتغاليين وروس وقد أظهرت أن هناك تأثير لثنائية اللغة على اتخاذ القرار، وأن هذا التأثير يظهر بشكل أكبر عندما تتدخل العاطفة في

الأمر، ودراسة (Geipel, 2015) التي بينت أن ثنائية اللغة تؤثر على أحكام الفرد وقراراته، حيث أشارت إلى أن تقديم المعلومات باللغة الثانية تضعف العواطف وتخفف من تفعيل المعايير الأخلاقية والاجتماعية ودراسة (Geipel & Surian, 2015) التي تناولت مناقشة للدراسات التي بينت أن استخدام اللغة الثانية يحسن من عملية صنع القرار، بالإضافة إلى ملاحظة الباحث أثناء تعامله مع المتعلمين - كونه معلماً للغة الإنجليزية - الذين يتعلمون لغة ثانية في الجامعات ومراكز اللغات حول قراراتهم والتعاطف مع بعض المواقف والتي كانت تظهر تبايناً في قراراتهم وانفعالاتهم حولها، وعند مطالعة الباحث لبعض المقالات والأبحاث وجد اختلاف في الآراء حول دور ثنائية اللغة على كثير من المتغيرات، ولم يجد الباحث في حدود قدراته دراسات عربية تناولت أثر كفاءة اللغة الثانية على اتخاذ القرارات، لذا ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن الاسئلة التالية:

السؤال الأول: ما درجة الكفاءة في اللغة الثانية واتخاذ القرار لدى الطلبة ثنائيي اللغة في الجامعة الهاشمية؟
السؤال الثاني: هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الكفاءة في اللغة الثانية واتخاذ القرار لدى الطلبة ثنائيي اللغة في الجامعة الهاشمية؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية على مقياس اتخاذ القرار تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة ثنائيي اللغة في الجامعة الهاشمية؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة بشكل عام إلى :

- 1- تقصي أثر كفاءة اللغة الثانية لدى الطلبة ثنائيي اللغة في الجامعة الهاشمية على قدرتهم على اتخاذ القرار.
- 2- تقصي أثر متغير الجنس لدى الطلبة ثنائيي اللغة في الجامعة الهاشمية على قدرتهم على اتخاذ القرار.

أهمية الدراسة:

ظهرت أهمية هذه الدراسة من أهمية تناول كفاءة اللغة الثانية لدى ثنائيي اللغة وأثرها على القدرة على اتخاذ القرار عند الطلبة الجامعيين ثنائيي اللغة، إذ أن قليل من الدراسات - على حد علم الباحث - تناولت هذا الموضوع، وعليه تظهر أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

الجانب النظري: أسهمت هذه الدراسة الحالية في:

- توفر الدراسة تغذية راجعة عن جدوى كفاءة اللغة الثانية لدى ثنائيي اللغة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في القدرة على اتخاذ القرار.

- تنطلق أهمية هذه الدراسة من أهمية المتغيرات التي سوف تتناولها.

- سوف تمهد هذه الدراسة الطريق أمام الباحثين للتعرف على أثر كفاءة اللغة الثانية لدى ثنائيي اللغة في متغيرات أخرى.

الجانب العملي التطبيقي: سوف تسهم هذه الدراسة في :

- توفير أدوات محكمة كمقياس اتخاذ القرار، ومقياس كفاءة اللغة الثانية التي يمكن أن يستفيد منها الباحثون بشكل عملي في دراساتهم.

- توفر الدراسة بيانات ونتائج يمكن للقائمين على التعليم أن يستفيدوا منها في اتخاذ القرارات حول تعليم اللغات للطلبة.

مصطلحات الدراسة:

لأغراض الدراسة ستعرف المصطلحات الواردة فيها كالآتي:

اتخاذ القرار: اختيار بديل من البدائل المتاحة لإيجاد الحل المناسب لمشكلة جديدة ناتجة عن عالم متغير (الفضل، 2004).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة من خلال إجاباتهم على فقرات مقياس القدرة على اتخاذ القرار والذي تم استخدامه لهذه الدراسة.

الكفاءة اللغوية: هي المعرفة اللاواعية والضمنية بقواعد اللغة، التي يكتسبها المتكلم منذ طفولته، وتبقى راسخة في ذهنه فتمكنه فيما بعد من انتاج العدد غير المحدود من الجمل الجديدة التي لم يسمعها من قبل، انتاجاً ابتكارياً لا مجرد تقليد ساكن، ثم التمييز بين ما هو سليم نحوي وبين غيره (العلوي، 2004).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة من خلال إجاباتهم على فقرات مقياس كفاءة اللغة الثانية والذي تم استخدامه لهذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

1- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على طلبة قسم اللغة الانجليزية في الجامعة الهاشمية .

2- **الحدود الزمانية:** اقتصرت هذه الدراسة على الفترة الزمنية الممتدة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي

2022/2021

3- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على طلبة قسم اللغة الانجليزية في الجامعة الهاشمية.

4- **الحدود الموضوعية:** تحددت نتائج هذه الدراسة في ضوء الأدوات المستخدمة في جمع البيانات من صدقها وثباتها، وفي استجابات أفراد الدراسة على فقرات أدواتها وبالتالي فإن تعميم النتائج يعتمد على طبيعة أدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية من صدق وثبات .

الدراسات السابقة

من أجل تكوين إطار مفاهيمي تستند إليه الدراسة الحالية في توضيح الجوانب الأساسية لموضوعها قام الباحث بمسح بعض الدراسات السابقة حول موضوع هذه الدراسة، منها:

دراسة أبو عباس، صوالحة (2020) هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى نظرية العقل ومستوى الوظائف التنفيذية لدى الأطفال أحادي وثنائي اللغة، واستخدم الباحثين المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، من خلال تطوير استبانة لجمع البيانات من افراد عينة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (320) طالباً وطالبة احاديي اللغة وثنائيي اللغة من طلبة مرحلة الروضة والصف الأول الأساسي في مديرية التربية والتعليم لتربية الزرقاء الثانية وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحثين ببناء مقياس للنظرية العقل والوظائف التنفيذية بالاستناد إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بهذا المجال. وأظهرت النتائج: أن مستوى نظرية العقل لدى الأطفال أحادي وثنائيي اللغة جاء مرتفعاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.005$) بين أحاديي وثنائيي اللغة وجاءت الفروق لصالح ثنائيي اللغة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لاستجابات افراد عينة الدراسة على مقياس نظرية العقل لدى الأطفال أحاديي اللغة تعزى لأثر المستوى الصفي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس وجاءت الفروق لصالح الاناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس نظرية العقل لدى الأطفال ثنائيي اللغة تعزى لأثر المستوى الصفي. كما أظهرت النتائج ان مستوى الوظائف التنفيذية لدى الأطفال أحاديي وثنائيي اللغة جاء متوسطاً. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط

الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس نظرية العقل والوظائف التنفيذية لدى الأطفال أحادي وثنائي اللغة تعزى لأثر (الجنس، والمستوى الصفي).

دراسة قام بها صفية (2017) هدفت الكشف عن أثر الكفاءة في اللغة الثانية على سعة الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية لدى الطلبة ثنائيي اللغة في مدينة عكا حيث تكونت عينة الدراسة من (274) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية ثنائيي اللغة اختيروا بالطريقة الطبقية، ولتحقيق اهداف الدراسة تم تطوير أدوات للكشف عن مستوى الكفاءة في اللغة الثانية، وسعة الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية. وقد اظهرت النتائج أن مستوى كل من سعة الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية جاءت مرتفعة ووجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع مجالات الذاكرة العاملة، والاختبار ككل وجميع مجالات مقياس المرونة المعرفية والمقياس ككل تعزى لأثر الجنس لصالح الإناث. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الذاكرة العاملة اللفظية تبعا لمتغير الفرع الدراسي لصالح طلبة الأدبي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الذاكرة العاملة البصرية والمنفذ المركزي والذاكرة العاملة ككل تبعا لمتغير الفرع الدراسي لصالح طلبة العلمي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات المرونة المعرفية والمقياس ككل تعزى لأثر الفرع الدراسي.

اما الدراسات الاجنبية فقد تناولت الموضوع كما يلي:

أجرى بايلوس (Bilous, 2013) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين ثنائية اللغة والعواطف واتخاذ القرار، تكونت عينة الدراسة من (407) شخص برتغالي وروسي، استخدم الباحث الاستبانة بعد تقديم أربعة مشكلات بحاجة لاتخاذ قرار، وقد كشفت النتائج أن مستخدمي اللغة الثانية اتخذوا القرارات الأقل مخاطرة، وانهم اختاروا الخيارات التي تحقق المنفعة لهم بعاطفة أقل وأكثر منطقية، كما بينت النتائج إمكانية وجود علاقة بين اللغة المستخدمة والقرار الذي يتخذ عندما يتعلق الأمر شخصياً بالمستجيب، وأن إمكانية التأثير هذه أقل عندما يتعلق القرار بمواضيع مجردة.

كما أجرى لازار وستيرن وكوهين (Lazar, Stern, & Cohen, 2014) دراسة هدفت التحقق من رد الفعل العاطفي عند الطلبة ثنائيي اللغة وأحادي اللغة عند اتخاذ القرارات، تكونت العينة من (69) طالبا من طلاب كلية تيل هاي الأكاديمية يمثلون مجموعتين إحداها أحادية اللغة والثانية ثنائيي اللغة ممن تعلموا اللغة الثانية في وقت لاحق في كثير من الأحيان في بيئة أكثر رسمية، وتم استخدام أجهزة الكترونية لقياس التغيرات، مثل جهاز تخطيط القلب وجهاز تخطيط الدماغ وجهاز لقياس استجابة الجلد الجلفاني وقد أظهرت النتائج قيام المجموعتين بإتمام المهمات جميعها، ووجود فروق في الاستثارة الفسيولوجية وفي تخطيط الدماغ بين المجموعتين من حيث أن ثنائيي اللغة أظهروا تفاعلا عاطفياً أكبر.

كما أجرى جيبيل وسوريان (Geipel & Surian, 2015) دراسة لتسليط الضوء على الدراسات التي تشير أن استخدام اللغة الثانية يحسن عملية صنع القرار، والتنظيم الذاتي، حيث بينت الدراسة أن هذه الفوائد مستمدة من عاملين نفسيين الأول يتعلق بتوقيت استنفاد المعرفة، كما أن استخدام اللغة الثانية ينطوي على زيادة في تحميل الذاكرة في المراحل الأولى من معالجة المعلومات والتي ثبت أنها تقلل من جذب الانتباه نحو المنبهات، والعامل الثاني يتعلق بطبيعة الذاكرة البشرية، حيث يتم ترميز التجارب والمشاعر المرتبطة بها في اللغة التي تحدث بها، وبالتالي تكون أكثر سهولة عندما يتم استخدام نفس اللغة عند الاسترداد. لذلك، فإن بعض التركيبات العقلية، مثل الصور النمطية، التي تم تشكيلها من قبل سنوات من التعلم الثقافي في سياق لغوي أصلي، قد يكون لها تأثير أقل عند معالجة لغة أجنبية.

كما أجرى جيبيل (Geipel, 2015) دراسة شملت أربع دراسات بحث فيها ما إذا كان تقديم المعلومات بلغة أجنبية بدلاً من اللغة الأم، يؤثر على الحكم وصنع القرار. وقد بينت الأبحاث حول الحكم وصنع القرار إلى وجود طريقين للحكم

والاختيار: طريق بديهي وعاطفي وطريق تحليلي محكم. والدراسة في ثنائية اللغة بينت أن استخدام اللغة الأجنبية يؤثر على الطريق البديهي. حيث أن اللغة الثانية تضعف العواطف وتخفف من تفعيل المعايير الأخلاقية والاجتماعية الثقافية. كما بينت الدراسات أن اللغة الأجنبية من شأنها التأثير على الحكم واتخاذ قرار. خاصة الحكم الأخلاقي من خلال تعطيل المعايير الأخلاقية، وأنه يؤثر على إدراك المخاطر والاستفادة من خلال تخفيف المشاعر السلبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتضح ما يأتي:

تناولت بعض الدراسات العلاقة بين ثنائية اللغة والعواطف واتخاذ القرار مثل دراسة كل من (Geipel, Bilous, 2013)، وهذه الدراسات بينت أن اتخاذ القرار يتأثر باللغة الثانية وأن القرار يتأثر بالعواطف، فاللغة الثانية جعلت الأفراد يتخذون قرارات أقل مخاطرة وأكثر منفعة لهم، كما أنها بينت أن اللغة الثانية تضعف العواطف وتخفف من تفعيل المعايير الأخلاقية والاجتماعية وتؤثر على الحكم الأخلاقي واتخاذ القرار، تكونت عينة الدراسة في بعض الدراسات من طلبة المدارس مثل دراسة (صفية، 2017) في حين تناولت الدراسات الأخرى وطلبة الجامعات مثل دراسة (Lazar, Stern & Cohen, 2014)، اعتمدت جميع الدراسات التي تم تناولها على المنهج الوصفي العلاقي في تحقيق أهدافها، استخدمت الدراسات السابقة التي تناولت إتخاذ القرار مقياس لاتخاذ القرار.

تميزت هذه الدراسة بتناولها العلاقة بين كفاءة اللغة الثانية عند الطلبة ثنائيي اللغة الذين اكتسبوا لغتهم لاحقاً واتخاذ القرار، وهي دراسة - في حدود علم الباحث - لم يتم تناولها محلياً.

إجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، وسيتم تطبيق الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة تم اختيارها قصدياً وتوزيعها عشوائياً والتي تكونت من طلبة قسم اللغات في الجامعة الهاشمية ممن يدرسون اللغة الانجليزية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في طلبة قسم اللغات في الجامعة الهاشمية ممن يدرسون اللغة الانجليزية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2022/2021. حيث تكونت أفراد الدراسة من (80) طالباً من طلبة قسم اللغة الانجليزية (40 ذكور و 40 إناث) من الجامعة الهاشمية ممن يدرسون اللغة الانجليزية. والذين يجلسون على مقاعد الدراسة للفصل الجامعي الثاني من العام الجامعي 2022/2021.

أدوات الدراسة :

قام الباحث في هذه الدراسة بتطوير أدوات القياس التالية لمعرفة العلاقة بين ثنائية اللغة على واتخاذ القرار، من خلال الرجوع إلى عدد من الدراسات ذات العلاقة مثل دراسة (Bilous, 2013) ودراسة (Geipel, 2015) ودراسة (صفية، 2017). وهي مقياس القدرة على اتخاذ القرار. ومقياس كفاءة اللغة الانجليزية.

أولاً: مقياس القدرة على اتخاذ القرار

قام الباحث بإعداد مقياس اتخاذ القرار من خلال :

- الرجوع للأدب التربوي المتعلق باتخاذ القرار .

- الرجوع للدراسات التي تناولت اتخاذ القرار والمقاييس المستخدمة لقياسه.
- بناء فقرات تبين مدى امتلاك الطلبة لمهارات اتخاذ القرار.
- سيكون مقياس اتخاذ القرار على شكل فقرات اختيار من متعدد لمواقف ومهمات تعرض على الطالب.
- استخلاص الخصائص السيكومترية للمقياس

ثانياً: مقياس كفاءة اللغة الانجليزية (إعداد الباحث).

قام الباحث بإعداد اختبار لقياس كفاءة اللغة الانجليزية كما يأتي:

- الرجوع للأدب التربوي المتعلق بكفاءة اللغة.
- الرجوع للدراسات التي تناولت كفاءة اللغة والمقاييس المستخدمة لقياسه.
- بناء فقرات تبين مدى كفاءة اللغة الانجليزية عند أفراد عينة الدراسة.
- كان اختبار كفاءة اللغة الانجليزية يستند إلى ثلاث مهارات أساسية وهي فهم المقروء وفهم المسموع، والكتابة السليمة التي تتضمن القواعد والإملاء. وكان الاختبار على شكل فقرات اختيار من متعدد.
- استخلاص الخصائص السيكومترية للمقياس.

صدق اختبار الكفاءة اللغوية:

للتحقق من صدق اختبار الكفاءة اللغوية تم عرضه بصورته الأولية على لجنة من المحكمين مكونة من تسعة متخصصين في كلية التربية في الجامعة الهاشمية وجامعة اليرموك وبعض المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، حيث تم اعتماد (80%) كنسبة اتفاق بين المحكمين لإجراء التعديل.

ثبات اختبار الكفاءة اللغوية:

للتحقق من ثبات اختبار الكفاءة اللغوية؛ تم تطبيقها على عينة مكونة من (36) طالبة من خارج عينة الدراسة، وإعادة الاختبار بعد أسبوعين، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.84)، وقد تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار الكفايات اللغوية، فتراوحت معاملات الصعوبة من (0.32 - 0.64)، كما ترازحت معاملات التمييز ما بين (0.28 - 0.62).

صدق استبانة اتخاذ القرار:

للتحقق من صدق استبانة اتخاذ القرار جرى عرضها بصورتها الأولية على لجنة من المحكمين مكونة من تسعة متخصصين في كلية التربية في الجامعة الهاشمية وجامعة اليرموك وبعض المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، حيث تم اعتماد (80%) كنسبة اتفاق بين المحكمين لإجراء التعديل.

ثبات استبانة اتخاذ القرار:

للتحقق من ثبات استبانة اتخاذ القرار؛ تم تطبيقها على عينة مكونة من (25) طالباً وطالبة في كلية التربية في الجامعة الهاشمية من خارج عينة الدراسة، وحسبت معاملات الارتباط بين كل فقرة في الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات والمقياس ككل بين (0.65 - 0.91)، وبلغ معامل الارتباط الكلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.87)، كما تم حساب ثبات استبانة اتخاذ القرار بطريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) وتطبيق معادلة

بيرسون بين التطبيقين، وبلغ معامل ارتباط بيرسون (0.89)، والجدول (1) يبين معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومعامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرار.

الجدول (1) معاملات الارتباط بين الفقرة و الدرجة الكلية للبعد المنتمية له ومعامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لاستبانة

اتخاذ القرار

الرقم	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.65	0.75	16	0.84	0.81
2	0.84	0.61	17	0.74	0.67
3	0.67	0.63	18	0.88	0.74
4	0.64	0.78	19	0.68	0.77
5	0.74	0.76	20	0.80	0.76
6	0.76	0.74	21	0.77	0.73
7	0.74	0.67	22	0.67	0.65
8	0.87	0.78	23	0.77	0.86
9	0.68	0.60	24	0.84	0.74
10	0.84	0.70	25	0.86	0.71
11	0.70	0.73	26	0.69	0.68
12	0.84	0.62	27	0.81	0.62
13	0.87	0.84	28	0.85	0.62
14	0.81	0.88	29	0.71	0.65
15	0.68	0.91	30	0.69	0.82

يتبين من الجدول (1) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها قد تراوحت ما بين (0.64 - 0.88)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والاستبانة ككل بين (0.61 - 0.91).

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بالمعالجات الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Standard Deviation & Means).

2- معامل ارتباط بيرسون.

عرض النتائج ومناقشتها:

قام الباحث بالإجابة عن أسئلة الدراسة وفقاً لتسلسلها كما يأتي:

نتائج السؤال الأول: نص السؤال الأول على: "ما درجة الكفاءة في اللغة الثانية واتخاذ القرار لدى الطلبة ثنائيي اللغة في الجامعة الهاشمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الهاشمية ثنائيي اللغة، وكانت النتائج كما في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الهاشمية ثنائيي اللغة

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
وضع البدائل	120	3.91	0.67	مرتفعة
تقييم البدائل	120	3.84	0.76	مرتفعة
تنفيذ القرار	120	3.74	0.64	مرتفعة
تحديد المشكلة	120	3.69	0.73	مرتفعة
اتخاذ القرار	120	3.79	0.65	مرتفعة

تشير النتائج في الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لمستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الهاشمية ثنائي اللغة قد بلغ (3.79) بانحراف معياري مقداره (0.65) بدرجة مرتفعة، كما تشير النتائج إلى أن جميع مجالات اتخاذ القرار قد جاءت بدرجة مرتفعة، وأن مجال وضع البدائل قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.91) وبانحراف معياري مقداره (0.67)، وجاء مجال تقييم البدائل في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (3.84) وبانحراف معياري مقداره (0.76)، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال تنفيذ القرار فقد بلغ المتوسط الحسابي له (3.74) وبانحراف معياري مقداره (0.64)، وجاء مجال تحديد المشكلة في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مقداره (3.69) وبانحراف معياري مقداره (0.73). كما جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تحديد المشكلة كما في الجدول (3)

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تحديد المشكلة في مقياس اتخاذ القرار لدى طلبة

الجامعة الهاشمية ثنائي اللغة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أجد صعوبة في تحديد المشكلة التي سأأخذ القرار بشأنها.	4.01	0.69	مرتفعة
2	استطيع مساعدة زملائي في تحديد المشكلات التي تواجههم	3.95	1.04	مرتفعة
3	استطيع تحديد الأسباب وراء المشكلة التي سأأخذ القرار بشأنها.	3.80	0.84	مرتفعة
4	استطيع وصف جميع جوانب المشكلة التي سأأخذ القرار بشأنها.	3.76	1.11	مرتفعة
5	استطيع تحديد وقت ومكان ابتداء المشكلة التي سأأخذ القرار بشأنها.	3.72	0.93	مرتفعة
7	استطيع تحديد المعلومات المتوفرة لدي والتي تساعدني في اتخاذ القرار .	3.51	1.16	متوسطة
6	استطيع تحديد المراجع والمصادر التي تساعدني في اتخاذ القرار .	3.07	1.07	متوسطة

يتبين من الجدول (3) أن الفقرة "أجد صعوبة في تحديد المشكلة التي سأأخذ القرار بشأنها" قد جاءت في المرتبة الأولى في مجال تحديد المشكلة بمتوسط حسابي مقداره (4.01) وانحراف معياري مقداره (0.69) بدرجة مرتفعة، تليها في المرتبة الثانية فقرة "استطيع مساعدة زملائي في تحديد المشكلات التي تواجههم" بمتوسط حسابي مقداره (3.95) وانحراف معياري مقداره (1.04) بدرجة مرتفعة، وجاءت فقرة "استطيع تحديد المراجع والمصادر التي تساعدني في اتخاذ القرار" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.07) وبانحراف معياري مقداره (1.07)، وجرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال وضع البدائل كما في الجدول (4)

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال وضع البدائل في مقياس اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة

الهاشمية ثنائي اللغة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
13	أضع بدائل للقرار بناء على مصلحتي الشخصية فقط.	4.21	0.70	مرتفعة
8	أضع البدائل التي سأختار القرار منها وفقاً لقناعاتي الشخصية.	4.16	1.04	مرتفعة
9	أضع أكثر من بديل للقرار الذي سأأخذه.	4.07	0.58	مرتفعة
10	أضع البدائل للقرار بناء على المعلومات المتوفرة لدي.	3.80	0.71	مرتفعة
14	أضع بدائل قابلة للتطبيق.	3.86	1.05	مرتفعة
12	أضع بدائل لحل المشكلة غير متأثرة بحالتي النفسية.	3.84	1.17	مرتفعة
11	أطلب من الآخرين مشاركتي في وضع البدائل.	3.43	1.06	متوسطة

يتبين من الجدول (4) أن الفقرة "أضع بدائل للقرار بناء على مصلحتي الشخصية فقط" قد جاءت في المرتبة الأولى في مجال وضع البدائل بمتوسط حسابي مقداره (4.21) وانحراف معياري مقداره (0.70) بدرجة مرتفعة، تليها في المرتبة الثانية فقرة "أضع البدائل التي سأختار القرار منها وفقاً لقناعاتي الشخصية" بمتوسط حسابي مقداره (4.14) وانحراف معياري مقداره (1.04) بدرجة مرتفعة، وجاءت فقرة "أطلب من الآخرين مشاركتي في وضع البدائل" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.43) وانحراف معياري مقداره (1.06)، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقييم البدائل كما في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقييم البدائل في مقياس اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة

الهاشمية ثنائي اللغة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
20	أحاکم البدائل وفقاً لإمكانية تطبيقها من حيث الزمان والمكان.	4.18	1.16	مرتفعة
16	استبعد البدائل التي تصطدم بالقوانين والتعليمات الرسمية.	4.16	0.78	مرتفعة
17	استبعد البدائل التي لا تتفق مع قيم المجتمع.	3.94	0.75	مرتفعة
21	لا اعتمد على القرارات السابقة وأتأثر بها عند اختيار القرار.	3.94	0.90	مرتفعة
15	أحدد ميزات وعيوب كل بديل قبل اتخاذ القرار.	3.89	0.93	مرتفعة
19	أحاکم البدائل وفقاً لمصلحة الجماعة المتأثرين بالقرار.	3.64	1.00	متوسطة
18	أحاکم البدائل وفقاً لقدراتي العقلية والجسدية لتنفيذ القرار.	3.15	1.14	متوسطة

يتبين من الجدول (5) أن الفقرة "أحاکم البدائل وفقاً لإمكانية تطبيقها من حيث الزمان والمكان" قد جاءت في المرتبة الأولى في مجال تقييم البدائل بمتوسط حسابي مقداره (4.18) وانحراف معياري مقداره (1.16) بدرجة مرتفعة، تليها في المرتبة الثانية فقرة "استبعد البدائل التي تصطدم بالقوانين والتعليمات الرسمية" بمتوسط حسابي مقداره (4.16) وانحراف معياري مقداره (0.78) بدرجة مرتفعة، وجاءت فقرة "أحاکم البدائل وفقاً لقدراتي العقلية والجسدية لتنفيذ القرار" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.15) وانحراف معياري مقداره (1.14)، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تنفيذ القرار كما في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تنفيذ القرار في مقياس اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة

الهاشمية ثنائي اللغة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
28	أتحمل مسؤولية النتائج المترتبة على قراراتي.	4.24	0.78	مرتفعة
24	اتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب.	4.01	0.70	مرتفعة
27	أراجع قراراتي وأدرس آثارها قبل التنفيذ.	3.87	0.90	مرتفعة
23	أخطط بشكل واضح ومحدد لإنجاز قراراتي.	3.86	0.78	مرتفعة
25	أأخذ خطوات منظمة في اتخاذ قراراتي.	3.84	0.96	مرتفعة
29	أحدد جوانب القوة والضعف في القرار الذي أخذه.	3.63	1.04	متوسطة
26	أهتم لرأي الآخرين في القرارات التي أخذه.	3.55	0.92	متوسطة
22	أدافع عن القرار الذي أخذه.	3.38	1.05	متوسطة
30	أشاور الآخرين في البدائل التي توصلت إليها في اتخاذ القرار.	3.31	0.74	متوسطة

يتبين من الجدول (6) أن الفقرة "أتحمل مسؤولية النتائج المترتبة على قراراتي" قد جاءت في المرتبة الأولى في مجال تنفيذ القرار بمتوسط حسابي مقداره (4.24) وانحراف معياري مقداره (0.78) بدرجة مرتفعة، تليها في المرتبة الثانية فقرة "اتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب" بمتوسط حسابي مقداره (4.01) وانحراف معياري مقداره (0.70) بدرجة مرتفعة، وجاءت فقرة "أشاور الآخرين في البدائل التي توصلت إليها في اتخاذ القرار" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.31) وانحراف معياري مقداره (0.74).

وتعزى هذه النتائج إلى أن طلبة الجامعة هم طلبة مارسوا اتخاذ القرار بشكل فعلي، فهم من قرر التخصص في المرحلة الثانوية (علمي/ادبي)، وهم من اختار التخصص في مرحلة الجامعة، ووصولهم لهذه المرحلة من الدراسة يجعلهم يثقون بقدرتهم على اتخاذ القرار. كما تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة تعلموا خلال دراستهم كيفية اتخاذ القرار، ففي التربية المالية والتربية المهنية يدرس الطلبة مربع بانيت، وترتيب الأولويات، وكيفية وضع البدائل، ووضع أوزان لأهمية البدائل وفحصها والوصول للقرار المناسب.

كما تعزى هذه النتائج إلى أن طلبة الجامعة هم أكثر الطلبة عرضة لاتخاذ القرار ومعرفة النتائج المترتبة على قراراتهم، ففي كل فصل يحتاج الطالب الجامعي لاتخاذ قرار حول المواد التي سيدرسها، ويحتاج لترتيب أولوياته، وزمن كل محاضرة، وزمن وصوله للجامعة، ومن ثم اختيار عضو التدريس الذي يتماشى مع ظروفه. وتعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة هم طلبة تخطوا مرحلة المراهقة، وهم الآن في سن الرشد، لذلك فهم حذرون من اتخاذ أي قرار يندمون عليه، فنجاحهم في اتخاذ القرارات في هذه المرحلة يعطيهم دلالات على مستوى النضج الذي حققوه. وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (Bilous, 2013) التي كشفت عن وجود علاقة بين ثنائية اللغة واتخاذ القرار، كما بينت النتائج إمكانية وجود علاقة بين اللغة المستخدمة والقرار الذي يتخذ عندما يتعلق الأمر شخصياً بالمستجيب، وأن إمكانية التأثير هذه أقل عندما يتعلق القرار بمواضيع مجردة.

نتائج السؤال الثاني: نص السؤال الأول على: "هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الكفاءة في اللغة الثانية واتخاذ القرار لدى الطلبة ثنائيي اللغة في الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصحيح إجابات طلبة الجامعة الهاشمية ثنائيي اللغة على اختبار كفايات اللغة الإنجليزية، وتنظيم درجاتهم، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجاباتهم، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهم (42.81) وانحراف معياري مقداره (8.86)، ثم جرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين اتخاذ القرار وكفايات اللغة الإنجليزية لدى طلبة الجامعة الهاشمية ثنائيي اللغة، كما في الجدول (7)

جدول (7): معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين اتخاذ القرار وكفايات اللغة الإنجليزية لدى طلبة الجامعة الهاشمية ثنائيي اللغة

كفايات اللغة الإنجليزية	اتخاذ القرار	
0.444**	1	اتخاذ القرار
1	0.444**	كفايات اللغة الإنجليزية

** دال عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

يتبين من الجدول (7) أن العلاقة بين اتخاذ القرار وكفايات اللغة الإنجليزية لدى طلبة الجامعة الهاشمية ثنائيي اللغة هي علاقة إيجابية دالة إحصائياً، فقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين اتخاذ القرار وكفايات اللغة الإنجليزية (0.444) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن اتخاذ القرار يحتاج لجمع البيانات الموثوقة، والقدرة على توظيف التواصل في جمع البيانات والتعبير عنها، لذلك فإن كفايات اللغة تعين طلبة الجامعة على الدراسة وجمع المعلومات بدقة والتوصل للقرار المناسب. كما تعزى هذه النتيجة إلى أن الكفايات اللغوية هي معرفة لاواعية وضمنية بقواعد اللغة، وتمكن الفرد بعد من إنتاج عدد غير محدود من الجمل الجديدة التي لم يسمعها من قبل، إنتاجاً ابتكارياً لا مجرد تقليد ساكن، ثم التمييز بين ما هو سليم نحوي وبين غيره (العلوي، 2004)، وبهذا فإن الكفايات اللغوية تعين الطالب الجامعي في اختيار عدد لا محدود من البدائل لكثير من القرارات، كما تعينه على التمييز بين البدائل بوجود معايير محددة لاختيار البديل المناسب. كما تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة ثنائيي اللغة هم أكثر مرونة في الإستجابة لبعض المواقف، كما أنهم أكثر حساسية لبعض الجمل والكلمات، وهي ميزة تجعلهم أكثر حساسية للمشكلات وتحديد لغويها، وكلما استطاع الفرد تحديد المشكلة كلما كان قادراً على البحث عن حلول لها.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (Bilous, 2013) التي كشفت عن وجود علاقة بين ثنائية اللغة واتخاذ القرار، ودراسة (Geipel & Surian, 2015) التي كشفت أن نتائج بعض الدراسات تشير إلى أن استخدام اللغة الثانية يحسن عملية صنع القرار، ودراسة (Lazar, Stern, & Cohen, 2014) كشفت أن ثنائية اللغة تؤثر في رد الفعل العاطفي عند اتخاذ القرارات ودراسة (Geipel, 2015) التي بينت أن ثنائية اللغة تؤثر على الحكم وصنع القرار، خاصة الحكم الأخلاقي من خلال تعطيل المعايير الأخلاقية، وأنه يؤثر على إدراك المخاطر والاستفادة من خلال تخفيف المشاعر السلبية.

نتائج السؤال الثالث: نص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية على مقياس اتخاذ القرار تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة ثنائيي اللغة في الجامعة الهاشمية؟ للكشف عن أثر الجنس في مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الهاشمية ثنائيي اللغة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتخاذ القرار لدى الطلبة ثنائيي اللغة حسب متغير الجنس، وكانت النتائج كما في الجدول (8).
جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الهاشمية ثنائيي اللغة حسب متغير الجنس

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	الفئة	المتغير
0.63	3.76	60	ذكر	اتخاذ القرار
0.68	3.82	60	أنثى	
0.65	3.79	120	المجموع	

يشير الجدول (8) إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث في مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الهاشمية ثنائيي اللغة حسب متغير الجنس، كما تشير نتائج الجدول (7) إلى أن المتوسطات الحسابية للإناث أعلى من المتوسطات الحسابية للذكور في مستوى اتخاذ القرار؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور على مقياس اتخاذ القرار (3.76) بانحراف معياري (0.63) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (3.82) بانحراف معياري (0.68). وللكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية في مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الهاشمية ثنائيي اللغة وفقاً لمتغير الجنس؛ تم استخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة كما في الجدول (9).

جدول (9): اختبار (T-test) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية في مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الهاشمية ثنائيي اللغة وفقاً لمتغير الجنس

المتغير	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية	فرق المتوسطات الحسابية
اتخاذ القرار	-0.469	118	0.640	-0.0560

يتبين من الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى اتخاذ القرار وفقاً لمتغير الجنس لدى طلبة الجامعة الهاشمية ثنائيي اللغة، حيث أن قيمة الدلالة الإحصائية لاتخاذ القرار كانت أكبر من (0.05)، فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لأثر الجنس على اتخاذ القرار (0.640) وهي غير دالة إحصائياً. وتعزى هذه النتائج إلى أن طلبة الجامعة ذكوراً وإناثاً هم طلبة مارسوا اتخاذ القرار في نهاية المرحلة الأساسية (العاشر الأساسي) بشكل فعلي عندما اختاروا فرع الدراسة الثانوية، وهم من اختار التخصص في مرحلة الجامعة. كما تعزى هذه النتائج إلى أن طلبة الجامعة ذكوراً وإناثاً هم أكثر الطلبة عرضة لاتخاذ القرار ومعرفة النتائج المترتبة على قرارهم، ففي كل فصل يحتاج الطالب الجامعي لاتخاذ قرار حول المواد التي سيدرسها، ويحتاج لترتيب أولوياته، وزمن كل محاضرة، وزمن وصوله للجامعة، ومن ثم اختيار عضو التدريس الذي يتماشى مع ظروفه، ففي الجامعات الأردنية يدرس الطلبة الذكور والإناث بشكل مختلط ويتعرضون لنفس ظروف الدراسة ونفس التعليمات.

التوصيات

يمكن للباحث في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن يوصي بما يلي :

- العمل على تضمين الأنشطة التعليمية، وأنشطة تطوير القدرات والمهارات العقلية العليا، والأنشطة التدريبية لكيفية التعامل مع المهام الإدراكية التي تتطلب عمليات اتخاذ القرار.
- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع ثنائية اللغة ضمن متغيرات أخرى مثل نظرية العقل أو الوظائف التنفيذية في بيئات متعددة اللغات.
- تشجيع الطلاب على اكتساب أكثر من لغة كونها تعزز لديهم عناصر السيطرة والتحكم، وتزيد من قدراتهم على اتخاذ القرارات والقدرات الذهنية وعمليات معالجة المعلومات التي تحصل في الذاكرة.
- لفت انتباه المسؤولين التربويين على أهمية تدريس الطلاب في المدارس والجامعات لغات إضافية، وإجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية تعليم الطلبة لغات إضافية في مراحل دراسية مبكرة.

المراجع

- بارتشت، بريجته. (2004). مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى نعوم تشومسكي. ترجمة سعيد حسن بحيري. القاهرة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.
- بسندي، خالد. (2009). مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية. المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها. 5 (1)، 43-55.
- حسان، حسن والعجمي، محمد (2010). الإدارة التربوية. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- حسين، صفية. (2017). أثر الكفاءة في اللغة الثانية على الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية لدى الطلبة ثنائيي اللغة في مدينة عكا. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الحلاق، علي. (2010). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. طرابلس، المؤسسة الحديثة للكتاب.
- جونز، جيف. (2006). المهارات الإدارية في المدارس. ترجمة نهير منصور نصر الله، غزة، دار الكتاب الجامعي.
- السكرانة، بلال. (2010). القيادة الإدارية الفعالة. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العلوي، شفيقة. (2004). محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة. بيروت، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع.
- الفضل، مؤيد. (2004). نظريات اتخاذ القرار. عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- محمد، أميرة. (2008). مهارات الإدارة المدرسية والتربوية. الجيزة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- محمد، محمد والحاوري، أمين. (2009). قصور الكفاءة اللغوية آثاره وأسبابه ومظاهره، دراسة لغوية تطبيقية على طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية: المهرة، اليمن. مجلة دراسات حوض النيل، (10)، 218-238.

الموسى، نهاد. (2003). الأساليب في تعليم اللغة العربية. عمان، دار الشروق.
النعمي، مهند. (2014). علم النفس المعرفي. ديالي، مطبعة جامعة ديالي.
أبو عباس، شادي صوالحة، محمد. (2020). نظرية العقل والوظائف التنفيذية لدى الأطفال أحادي وثنائي اللغة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن

المراجع الأجنبية:

- Bilouse, S. (2013). Bilingualism, Emotions and Decision-making. Master Dissertation. Lisbon University. Portugal
- Geiple, J. (2015). Foreign Language Effects on Judgment and Decision Making A dissertation presented. Doctor dissertation, University of Trento, Trentino, Italy.
- Geiple, J. & Surian, L. (2015). How Foreign Language Affects Decisions: Rethinking The Brain Drain Model. Journal of International Business Studies, 48 (5), 645-651.
- Han, W. (2010). Bilingualism and socio-emotional well-being. Children and Youth Services Review, 32 (2010) 720–731.
- Lazar, J. Stern, A., & Cohen, R. (2014). Decision-Making in Foreign Language Reduces Emotional Arousal. Psychology, 5, 2180-2188. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.519220>.
- Marian, V.(2018). The Surprising Power of Language Over Memory and Choice. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/language-and-mind/201807/the-surprising-power-language-over-memory-and-choice>
- Thunholm, P.(2004). Decision-making styles: habit, style or both?. Journal of Individual Differences. Vol.36,p.931-944.
- UNESCO. (2003). Education in Multilingual World UNESCO Education Position Paper.

درجة تضمين المفاهيم البلاغية في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن

د. فائزة أحمد سعادة

وزارة التربية والتعليم – الأردن

تاريخ القبول: 2022/01/05

تاريخ الاستلام: 2021/11/19

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر المفاهيم البلاغية في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن، استخدم المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وكأداة للدراسة أعدت قائمة بالمفاهيم البلاغية التي يمكن تضمينها في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع كتب اللغة العربية التي تُدرّس في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وعيّنتها كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن. بعد التأكد من صدق الأداة ومناسبتها، تم إجراء التحليل واستخراج التكرارات والنسب المئوية والترتيب كإحصاءات تقي بالإجابة عن أسئلة الدراسة. أظهرت النتائج وجود تضمين للمفاهيم البلاغية في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية، كانت أعلى نسبة تضمين للمفاهيم البلاغية في كتاب الصف الثاني عشر للمفاهيم البلاغية لعلم البيان إذ بلغت (57.6%)، في حين كانت المفاهيم البلاغية لعلم البديع هي الأكثر تضميناً في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي إذ بلغت النسبة المئوية (41,7%) ونسبة مقارنة مع علم البيان الذي بلغت النسبة المئوية له (40%). وقد خلّت الكتب تماماً من تضمين مجموعة من المفاهيم البلاغية، في حين توزعت المفاهيم البلاغية الأخرى بنسب متباينة متفاوتة. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في درجة تضمين المفاهيم البلاغية في مناهج اللغة العربية وكتبها ومراعاة التكامل والشمول في توزيعها.

الكلمات المفتاحية:

تحليل محتوى، كتب اللغة العربية، المفاهيم البلاغية، المرحلة الثانوية.

Abstract

This study aims at exploring the extent to which The study aimed to reveal the high degree of concepts presented in Arabic language books for secondary school in Jordan. The descriptive approach (content analysis) was used, and a list of verbal concepts that can be included in Arabic language books for secondary school was documented. The study community consisted of all the Arabic language books that are taught in the Ministry of Education in Jordan, and the Arabic language books for the secondary stage in Jordan selected them. After being of validity and relevance, a procedure was completed and the frequencies, percentages, and graphs were extracted as statistics answering the study questions. The results showed that there is an inclusion of rhetorical concepts in the Arabic language books for the secondary stage. The highest percentage of inclusion of rhetorical concepts in the twelfth grade book was for the rhetorical concepts of rhetorical science, reaching (57.6%), while the rhetorical concepts of Budaiya science were the most included in the Arabic language book for the class. The first secondary, as the percentage reached (41.7%), and a percentage close to the science of the statement, which percentage reached (40%). The books were completely devoid of including a set of rhetorical concepts, while the other rhetorical concepts were distributed in varying proportions. The study recommended the necessity of reconsidering the degree of inclusion of rhetorical concepts in Arabic language curricula and books, and taking into account the integration and comprehensiveness in their distribution.

Key words:

Content analysis, Arabic language books, rhetorical concepts, secondary stage.

مقدمة الدراسة

غدا الاهتمام بتعليم اللغة العربية مطلب وضرورة؛ فاللغة العربية لغة القرآن الكريم، وعنوان هوية الأمة، وتعلمها وتعليمها مفتاح تعلم العلوم الأخرى، ومن معاني الوفاء للغة العربية في ميدان التعليم هو أن نبحث في تعليمها وتعلمها، ونكتب على دراسة مناهج تعليمها؛ لنحيط بجوانب القوة، ونكشف الخلل ومواضع القصور، حتى نتجه إلى تحسينها، وتسهيل تعلمها وتعليمها بمواكبة المستجدات في تعليم اللغة، وتأليف مناهجها بتوازن مقبول بين فروعها وفنونها، والمضي قدماً نحو الحفاظ عليها كلغة عالمية تفخر بها الأجيال، وتبلغ السعي الحثيث لتعلمها.

وتسعى المناهج التعليمية إلى الارتقاء بتدريس فروع اللغة جميعها على نحو تكاملي، دون التركيز على مهارة بعينها أو فن لغوي دون سواه، وقد حظي تدريس البلاغة العربية بعظيم الاهتمام؛ لقيمة هذه المادة وأثرها في تكوين الشخصية الأدبية والنقدية للطلبة، وتنمية الحس الذوقي لديهم والقدرة على إدراك جماليات النصوص الأدبية وفهمها بمعانيها الصريحة والضمنية، وحمايتهم من العقم في التجاوب مع النصوص بمختلف أنواعها، وتزويدهم بأدوات تُعينهم على تمييز جيد النصوص من رديئها، مما يُكسبهم بلاغة القول وفصاحة اللسان، ويرتقي بمهاراتهم اللغوية جميعها بما يعينهم على امتلاك اللغة كوسيلة اتصال وتواصل، ويرتقي بمهارات التحليل والتفسير لديهم وصولاً إلى الإبداع (الدليمي، والواللي، 2003).

تعريف البلاغة

البلاغة في اللغة الوصول والانتهاء، يُقال: بلغ فلانٌ مراده إذا وصل إليه (ابن منظور، 2005). وتقع في الاصطلاح وصفاً للكلام والمنتكلم. فبلاغة الكلام: مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته (العثيمين، 1434هـ). وقد عرّفها الرماني الوارد في السامرائي (1977: 291) بقوله: "يُصال المعنى إلى القلب في أحسن صورة من اللفظ"، ومن البلاغيين المحدثين عرّفها أمين الخولي، المُشار إليه في (جلو، 2005) بقوله: هي البحث عن فنية القول، وإذا كان الفن هو التعبير عن الإحساس بالجمال فالأدب هو القول المعبر عن الإحساس بالجمال، والبلاغة هي البحث في كيف يُعبر القول عن هذا الإحساس.

أقسام علم البلاغة

يُطلق اسم أقسام البلاغة في اللغة العربية على علوم البلاغة الثلاثة، وهي:

- علم المعاني: وهو علم يُعرف به أحوال اللفظ العربي التي بها يطابق مقتضى الحال. ومن موضوعاته: (الإنشاء والخبر، الإسناد، الإيجاز والإطناب، الفصل والوصل).
- علم البيان: وهو يعني الوضوح، والإفصاح، وإظهار المقصود بأبلغ لفظ، وهو علم يُعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة بالزيادة في وضوح الدلالة عليه وبالنقصان. ومن موضوعاته: (التشبيه، والاستعارة، والكناية والإيجاز).
- علم البديع: واضعه عبد الله بن المعتز، وهو علم يُعرف به وجوه تحسين الكلام المطابق لمقتضى الحال. ومن موضوعاته: (المحسنات اللفظية كالجناس والسجع، والتصريع، ورد العجز على الصدر، والاقتباس والتضمين، والازدواج، وحسن التقسيم. والمحسنات المعنوية كالطباق، والمقابلة، والتورية، وحسن التعليل) (العثيمين، 1434هـ).

وقد بحث في البلاغة العربية كثير من الدارسين العرب، منهم الجاحظ في كتابه البيان والتبيين، وقدامة بن جعفر في كتابه نقد الشعر، ولكن ما كتبوه في البلاغة كان آراءً وإشارات لم يرتقوا بها إلى أن تكون علماً قائماً بذاته وفق أسس وقواعد محددة يسير على هديها الباحثين والأدباء، وثُقّاس بمقاييسها فنية أدبهم وسرّ جماله. ويُعدّ عبد القاهر الجرجاني

هو مَنْ صاغها كَفٌّ له قواعده ومبادئه. وللجرجاني مصنفات في البلاغة منها دلائل الإعجاز، وأسرار البلاغة (المراغي، 1993؛ حني، 2017).

أسباب الاهتمام بعلم البلاغة العربية

تناول العرب البلاغة بالبحث والدراسة لسببين: أحدهما فني، ففي بادئ الأمر كانت إرشادًا وتعليمًا للذين يريدون الإصالة في القول، ومنهجًا للخطباء ورجال الفرق المذهبية ودعاة المذاهب السياسية، والذين يتصدرون الكلام أمام الجموع. ومن ثم صارت لتمييز جيد الكلام من رديئه، وإظهار مواطن الجمال في الأدب. ثانيهما ديني، فبعد نزول القرآن الكريم ببلاغته التي بهرت العقول، بدأ العرب بدراسة أسرار هذه البلاغة، بما فيها من براعة في التركيب والتصوير، وسلامة في الألفاظ وعذوبة وسهولة وجزالة، ليبرهنوا على إعجاز القرآن الكريم وليستوضحوا أحكامه، ويتفهموا معانيه (جلو، 2005).

فوائد تعليم البلاغة العربية

ولتعلّم البلاغة العربية فوائد كثيرة، تُؤتي النفع على الصعيد الشخصي والاجتماعي والديني والتعليمي، ويمكن توضيح فوائد تعليم البلاغة كالآتي:

- يُعين تعليم البلاغة على فهم ما في القرآن الكريم من معاني وأحكام وأخبار وقضايا، فلا بدّ للناظر في القرآن من الإلمام بقواعد هذا العلم لمعرفة ما يدل عليه التكرار، وما ينطوي عليه الحذف، وغير ذلك مما يتصل بقواعد هذا العلم.
- التدرب على التكلّم بالبلغ من القول، لا يتسنى للمتكلّم ذلك إلا إذا أُلّمّ بقواعد هذا العلم.
- يُعدّ المصطلح البلاغي رائد لاستكشاف الجمال الأدبي، مما جعل البلاغة ضرورية للنّاقد الأدبي، فهي بلا شك تصقل الذوق، وتنمّي في صاحبها القدرة على التمييز بين الكلام الجيد والكلام الرديء، فهي تساعد على إدراك الجمال وتذوق الجمال في ألوان الكلام.
- تُعين على امتلاك القدرة على حسن الاختيار، فإذا أراد مؤلف ما أن يضع كتابًا، فإنّ معرفته بقواعد البلاغة تعينه على الاختيار (الجويني، 1985).
- معرفة قواعد البلاغة يحول دون الفوضى في الحكم، فإذا اختلف اثنان في الحكم على عمل أدبي احتكما إلى علم البلاغة، وكان في احتكامهما ما يردّ المخطئ عن خطئه.
- ومما ورد عن أبي هلال العسكري (395هـ)، في مقدمة كتابه الصناعتين « أن أحقّ العلوم بالتعلم، وأولها بالتحفظ، بعد المعرفة بالله جل ثناؤه علم البلاغة، ومعرفة الفصاحة، الذي به يعرف إعجاز كتاب الله تعالى (حني، 2016).
- وتعليم البلاغة العربية يُنمّي الإحساس بعناصر الجمال لدى الطلبة، ويُعين الطلبة على فهم نصوص الأدب، ومحاكاة بعضها في تعبيرهم الشفوي أو الكتابي، ومما يشجّع الإبداع والابتكار، ويُمكن الطلبة من امتلاك أدوات تُعينهم على فهم النصوص وتبصيرهم بالأساليب المختلفة وكيف يمكنهم التعبير عن الفكرة الواحدة بأساليب مختلفة (أبو جاموس والعبد، 2016).

دراسة البلاغة وتعلّمها بين التلقين والإنتاجية

يشيع المضمون النمطي في تدريس البلاغة شكلاً ومضموناً، فما زال المعلم يتّبع الطريقة ذاتها المُتمثلة في: التعريف بالفرن البلاغي وأقسامه ثم الأمثلة واستنتاج القاعدة وإعطاء تطبيقات جافة معتمدة على التكرار، دون أن يلتفت إلى الجوانب التذوقية والإبداعية لدى الطلبة، وكشف شخصيتهم. وزادت المشكلة تفاقمًا لارتباط البلاغة بمقاربة النصوص

الأدبية وتفحصها ونقدها، فالطالب لا يمارس البلاغة بل يُلقّن البلاغة، وسرعان ما ينقضي ويزول أثر هذا التلقين إذا أراد ممارسة العملية النقدية، أو الحكم على جمالية النصوص. وتُطرح منهجية حديثة في تدريس البلاغة وتُعرف بالبلاغة الإنتاجية التي تُمكن الطالب من تذوق فنون البلاغة وتفعيلها بوصفها أحد مرتكزات فكر الناقد وحسه الأدبي، وإتقان فن الهندسة البلاغية، ومن ثم إنتاج نصوص أدبية محكمة بليغة في أساليبها، غنية في معانيها. وهذه الطريقة الجديدة تدفع المتعلم إلى إنتاج المعاني البلاغية اعتماداً على ما درسه، ويتفادى التلقين والتحفيز ويأخذ بيد الطالب إلى التعرف على الفن البلاغي في نصوصه الأصلية وشواهد التي يدرسها، ثم مطالبة إنتاج جمل تُحاكي ما درسه وتتضمن الفن البلاغي المدروس، كمرحلة أولى. وإذا تمت بنجاح نطالب المتعلم بإنشاء فقرات تتضمن الفن البلاغي وهكذا وصولاً إلى الإنتاجية القائمة على إدراك ما تعلمه الطالب وفهمه وتمثله (حني، 2016).

أسس تدريس البلاغة

يتمثل جوهر تدريس البلاغة في قناعة مفادها ارتباط البلاغة بالأدب ارتباطاً وثيقاً، وأنها تتأسس على الذوق الأدبي والإحساس؛ لذلك يجب أن تُعالج الموضوعات البلاغية من خلال النصوص الأدبية، ومناقشتها مناقشة أدبية بقصد إظهار مواطن الجمال فيها، لا أن تكون موضوعات البلاغة أهدافاً لذاتها، إنما هي وسائل للارتقاء بالذوق الأدبي، انطلاقاً من مبدأ أن ملكة التذوق الأدبي لا تحصل بمجرد معرفة الطلبة مجموعة من القواعد والقوانين البلاغية، ولكنها تُكتسب بالتدريب والتطبيق والمطالعة المستمرة للكلام الجيد وقراءة الأدب ودراسته، وإدراك ما فيه من معاني وأفكار سامية، وتذوق ما به من جمال، وستُحقق البلاغة في تحقيق غايتها، إن دُرست بمعزل عن الأدب، وكان هدف تدريسها الإلمام بالقواعد، وحفظ المفاهيم، ومعرفة الأقسام والأنواع في جمل مبتورة، وأمثلة مصنوعة. والحصيلة اللغوية للمتعلمين مليئة بأمثلة مُكتسبة من البيئة يمكن أن تكون مداخل لدروس عديدة في البلاغة، ويلزم أن تكون التدريبات حول نصوص أدبية كاملة، وليس جملاً مكلفة، على أن يكون الهدف من التدريب اختبار الذوق الأدبي، وليس الإلمام بالقواعد البلاغية (بيوش، 2016).

تدريس البلاغة في المناهج الأردنية

تُدرس البلاغة كمحور أساسي من محاور اللغة العربية في المرحلة الثانوية (الصف الحادي عشر، والصف الثاني عشر) لطلبة الفرعين الأدبي والشرعي فقط ضمن مُقرر منفصل سُمي باللغة العربية / التخصص يتضمن تدريس النحو والصرف، والقضايا الأدبية، والبلاغة العربية والنقد الأدبي، وفي جميع فروع المرحلة الثانوية - عدا الفرعين الأدبي والشرعي، وفي المرحلة الأساسية أيضاً - وضمن مُقرر اللغة العربية - تُقدّم بعض موضوعات البلاغة بصورة مسائل متفرقة وفي مواضع متباعدة دون تأسيس مباشر لها على أنها تنتمي إلى علم من علوم البلاغة الثلاثة، فتتطرق بعض دروس القراءة إلى السؤال عن الكناية مثلاً، أو التشبيهات أو المحسنات البيعية الواردة في نص ما، دون الانفراد لهذه الموضوعات البلاغية بدروس مستقلة تؤسس لها، وتأتي هذه الأسئلة - غالباً - تحت عنوان " التذوق الأدبي".

ويدرس طلبة الفرعين الأدبي والشرعي في كتاب البلاغة - ضمن مقرر اللغة العربية تخصص - بعض الموضوعات البلاغية، ففي الصف الحادي عشر يتعلم الطالب تاريخ نشأة البلاغة وتعريفها، كما يدرس علم البيان بأقسامه. ويدرس في الصف الثاني عشر علمي المعاني والبديع ويتضمن الكتاب مناصفةً البلاغة العربية والنقد الأدبي (وزارة التربية والتعليم، 2013).

ووفق وثيقة أسس النجاح والإكمال والرسوب فإن نصيب الحصص لمحور البلاغة العربية والنقد الأدبي هو حصة واحدة أسبوعياً، في حين خُصّصت حصتان لمحور النحو والصرف وحصتان لمحور القضايا الأدبية. وكذلك فإن نصيب البلاغة العربية والنقد الأدبي (20) علامة من مجموع العلامات الفصلية، في حين خُصّص (40) علامة لمحور النحو والصرف، و(40) لمحور القضايا الأدبية. وللصف الثاني الثانوي، فقد خُصّصت أيضاً حصة واحدة لمحور البلاغة العربية والنقد الأدبي، وحصة لمحور القضايا الأدبية، وحصتان لمحور النحو والصرف، في حين خُصّصت (52) علامة من مجموع العلامات لمحور البلاغة العربية والنقد الأدبي، في حين خُصّص (74) علامة لمحور النحو والصرف، و(74) علامة لمحور القضايا الأدبية (وزارة التربية والتعليم، 2020).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تجسّد أهمية تدريس البلاغة في المراحل المختلفة باعتبارها أوعية معرفية للمعاني والدلالات، وعلى الرغم من ذلك، فقد كشفت كثير من الدراسات وجود ضعف وقصور في تدريسها، ويرى بعض الباحثين سبب ذلك يعود إلى المتعلمين الذين لم يتوصّلوا إلى الغاية المقصودة من دراستها، وهذا الإخفاق حتمًا ليس في طبيعة البلاغة ذاتها، بل يعود لطبيعة ما يُعرض، ولكيفية عرض هذا المضمون وربما طرائق تدريسها (الهاشمي وفائزة، 2005).

وقد أشارت كثير من الدراسات إلى وجود قصور في مقرر البلاغة المُقدّم للطلبة، فقد توصّلت دراسة حسونة (2013) إلى عدم التوازن في عرض المفاهيم البلاغية في كتاب الصف الثاني عشر عينة الدراسة، وكشفت دراسة حوري (2010) عن عدم التوافق والانسجام بين الخطة الدراسية وعدد المباحث البلاغية، في حين كشفت دراسة العزب (2010) عن ضعف في تحقيق كتب البلاغة للمرحلة الثانوية لأهدافها التعليمية.

وفي الأردن، يحظى طلبة المرحلة الثانوية للفرعين الأدبي والشرعي بدراسة مقرر خاص للبلاغة العربية ضمن مبحث اللغة العربية/ التخصص - كما تمت الإشارة إليه سابقاً - في حين تُدرّس البلاغة بصورة شواهد مختلفة ومتفرقة في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية للفروع جميعها ضمن مقرر اللغة العربية/ الثقافة المشتركة، وكذلك في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية وذلك في معرض مناقشة النصوص الأدبية التي تتكوّن منها بنية كتب اللغة العربية وتحت عنوان " التذوق الأدبي " يلي كل نص من النصوص. ومن خلال خبرة الباحثة التدريسية والإشرافية واطلاعها على مناهج اللغة العربية ووثائق المنهج المرجعية، ومن خلال المتابعة الميدانية لأداء معلّمي اللغة العربية وممارساتهم التدريسية في محاور اللغة جميعها وفي البلاغة على وجه الخصوص، فقد لمست الباحثة تبايناً في أداء المعلمين، وضعفاً في درجة امتلاك الطلبة للمفاهيم البلاغية، وربما ما يُقدّم للطلبة من مفاهيم بلاغية لا يُمكنهم من تعلّمها للدرجة التي ترتقي بلغتهم وقدرتهم على التعبير الشفوي والكتابي وتنمية الذوق الأدبي لديهم، وكذلك فإن المرحلة الثانوية من التعليم المدرسي مرحلة مهمة في السّلم التعليمي إذ تؤسس لنهاية التعليم المدرسي ونقطة انطلاق للتعليم الجامعي فيما بعد. ومن هنا، كانت هذه الدراسة لتحليل محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية، والوقوف على درجة تضمين المفاهيم البلاغية، وبالتحديد سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1) ما هي المفاهيم البلاغية التي يجب توافرها في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن؟
- 2) ما درجة تضمين كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية للمفاهيم البلاغية في الأردن؟
- 3) كيف توزعت المفاهيم البلاغية في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن؟

وقد استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، ذلك أن أسلوب تحليل المحتوى من أساليب البحث العلمي الذي يعتمد المنهج الوصفي الموضوعي للوقوف على الواقع ورصده وتسجيله واتخاذ قرار علمي دقيق لما يمكن أن يكون عليه.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى اقتراح قائمة بالمفاهيم البلاغية التي يجب تضمينها في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية. ثم الكشف عن درجة تضمينها في هذه الكتب، والكيفية التي توزعت المفاهيم البلاغية من خلالها في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية: تجسد أسئلة الدراسة أهميتها النظرية وذلك بالإجابة عن أسئلتها. ومن المؤمل أن تحقق هذه الدراسة ضافة علمية جديدة للمناهج اللغة العربية والمفاهيم البلاغية الواجب توفرها فيها، ودرجة تضمين هذه المفاهيم وفق أهميتها وتأثيرها في قدرة الطلبة على تذوق النصوص أو إنتاجها، ومن المؤمل كذلك أن تفتح الدراسة الحالية المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات جديدة حول درجة تضمين المفاهيم البلاغية في المناهج المدرسية لمراحل مختلفة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تتمثل في إمكانية التوصل إلى معلومات ونتائج من المتوقع أن يستفيد منها المعنيون في مجال التربية والتعليم ممثلة في:

إدارة المناهج / قسم اللغة العربية: من المؤمل أن يت إعادة النظر في النتائج العامة لمحور البلاغة، وفي طبيعة المحتوى المقدم للطلبة ضمن مبحث اللغة العربية، والمفاهيم البلاغية التي تناقش أثناء عرض المحتوى أو ترد بصورة أسئلة وتدرجات في كتب اللغة العربية للمراحل الدراسية جميعها.

إدارة الامتحانات: من المؤمل إعادة النظر في نصيب محور البلاغة من الحصص الأسبوعية، والعلامة المقررة لهذا المحور وذلك ضمن ملاحق وثيقة أسس النجاح والإكمال والرسوب التي تصدر عن إدارة الامتحانات سنوياً وتعد المرجعية الأساسية للمعلمين في اعتماد عدد الحصص والعلامة المقررة لكل محور من المحاور.

المعلمين: تأمل المفاهيم البلاغية المتضمنة في الكتب والتركيز عليها والسعي إلى تمكين الطلبة منها.

التعريفات الإجرائية

• **البلاغة:** "مطابقة الكلام لمقتضى الحال، مع فصاحة ألفاظه، فالكلام البليغ هو الكلام الواضح المعنى، الفصيح العبارة، الملائم للموضوع الذي يطلق فيه، والأشخاص الذين يُخاطَبون" (أبو شوارب، 2007: 23).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها أحد علوم اللغة ويعنى بالبحث في القواعد التي توجه الاتصال اللغوي ليظهر بصورة تلائم أحوال المخاطبين، وتؤثر فيهم، وتُتمي قدرة الطلبة على تذوق النصوص وتقييمها، وترتقي بمهاراتهم في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بأسلوب مؤثر.

المفاهيم البلاغية: "صورة عقلية ناتجة عن المصطلح ذي التعريف المتضمن لمجموع الصفات والخصائص المتعلقة بفن القول من معانٍ، وبيانٍ، وبديعٍ، والمتعلقة بتركيب الصورة وبنائها، ومراعاة مقتضى الحال، وما يرتبط به من محسنات لفظية ومعنوية" (عوض، 1989: 19).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها قائمة المفاهيم الواجب تضمينها في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية ضمن علوم البلاغة الثلاثة: المعاني، والبديع، والبيان.

• **المرحلة الثانوية:** إحدى المراحل التعليمية، يلتحق به الطلبة وفق قدراتهم وميولهم ويقوم على تقديم خبرات ثقافية وعلمية ومهنية متخصصة تلبي حاجات المجتمع القائمة أو المنتظرة بمستوى يساعد الطالب على مواصلة التعليم العالي أو الالتحاق بمجالات العمل (وزارة التربية والتعليم، 2021).

وتُعَرَّفُها الباحثة إجرائياً: بأنها المرحلة الدراسية وفق النظام التعليمي الأردني التي تشمل الصفين الدراسيين اللذين يُمثِّلان السنة الأولى في التعليم الثانوي، ويمثِّل سنَّ (17) سنة، والسنة الثانية والنهائية في التعليم الثانوي، ويمثِّل سن (18) سنة.

• **درجة التضمين:** ويقصد بها في الدراسة الحالية مجموع التكرارات التي تحصل عليها كل مهارة فرعية من المهارات الرئيسة للمفاهيم البلاغية مدار البحث.

• **كتب اللغة العربية:** الكتب المُقرَّر تدريسها من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن ضمن مواد الثقافة العامة المشتركة للفروع الأكاديمية والمهنية.

حدود الدراسة

• اقتصرت عينة الدراسة على كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية (كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر وكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر / الفروع الأكاديمية والمهنية في الأردن، في طبعتهما الأولى 2017).

• اقتصرت أداة الدراسة على قائمة ببعض المفاهيم البلاغية لعلوم البلاغة الثلاث من إعداد الباحثة.

محددات الدراسة

تحددت نتائج الدراسة بصدق المحك، ودرجة استجابة المُحكِّمين لقائمة المفاهيم البلاغية.

الدراسات السابقة

قامت الباحثة باستعراض الأدب التربوي والدراسات المرتبطة بتحليل مناهج اللغة العربية وكتبها، والمفاهيم البلاغية ويبدو - في حدود اطلاع الباحثة - قلة الدراسات التي تناولت تحليل المفاهيم البلاغية المتضمنة في كتب اللغة، وقد توصلت إلى بعض الدراسات المرتبطة، كالآتي:

أجرى محمد (2017) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى تمكّن طلبة الصف الحادي عشر من المفاهيم البلاغية وتوظيفهم لها في التعبير الكتابي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة مكونة من (600) طالب وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر في المحافظة الوسطى، وشملت أدوات الدراسة اختباراً موضوعياً للمفاهيم البلاغية مكون من (40) فقرة، وموضوع تعبير، طُبِّق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (39) طالباً، وتم التأكد من صدق الاختبار وثباته، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى تمكّن طلبة الصف الحادي عشر من المفاهيم البلاغية يقل عن مستوى الإتيقان البالغ (80) %، حيث بلغ مستوى تمكّن الطلبة في اختبار المفاهيم البلاغية (56.17) %، مستوى توظيف طلبة الصف الحادي عشر للمفاهيم البلاغية في التعبير الكتابي يقل عن مستوى الإتيقان (80) % حيث بلغ متوسط توظيف الطلبة للمفاهيم البلاغية (15.99) %. وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالبلاغة العربية وإيلائها عناية خاصة عند تدريسها.

في دراسة الزهراني (2015) هدفت الدراسة إلى تعرف التصورات البديلة في بعض مفاهيم البلاغة المتعلقة بعلم البيان، وعلم البديع، والكشف عن مصادرها. ولتحقيق ذلك استُخدم المنهج الوصفي؛ لكشف التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية، وصُمِّم لذلك أداتين، أداة تحليل المحتوى؛ لاستخراج المفاهيم البلاغية المضمنة كتاب البلاغة والنقد للصف الثالث الثانوي الفصل الدراسي الأول، والاختبار التشخيصي لمعرفة تلك التصورات. تكوّنت عينة الدراسة من ثمانية

وستين طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة توصلت الدراسة إلى وجود عدد من التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البيان تراوحت ما بين (58.8%) و (86.8%)؛ ما يعني شيوع التصورات البديلة في هذه المفاهيم، ووجود عدد من التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البديع تراوحت ما بين (66.1%) و (73.6%). وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تشخيص التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية قبل تدريسها، وتطوير قدرات المعلمين على استقصاء البنية المفاهيمية لدى الطلاب من خلال استخدام أساليب فاعلة في كشف التصورات كالاختبارات والمقابلات المقننة.

دراسة حسونة (2013) التي هدفت إلى تحديد المفاهيم البلاغية الواجب توافرها في كتاب الأدب والنصوص للصف الثاني عشر في فلسطين، والكشف عن درجة توافرها. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتحليل المضمون بإعداد قائمة بالمفاهيم البلاغية عُرِضت على مجموعة من المحكمين، لتخرج في صورتها النهائية بـ (30) مفهوماً بلاغياً موزعةً على ثلاثة أبعاد هي علوم البلاغة الثلاث (البيان، والبديع، والمعاني). وفي ضوء ذلك قام بتحليل مضمون النصوص الأدبية واستخراج التكرار والنسب المئوية. توصلت الدراسة إلى عدم التوازن في عرض المفاهيم البلاغية في كتاب الصف الثاني عشر، حيث احتل علم البيان المرتبة الأولى بوزن نسبي (54.50%) يليه علم المعاني بوزن نسبي (32.16%) بينما احتل علم البديع المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (17.30%).

دراسة حوري (2010) هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى المفاهيم البلاغية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والثانوي في الجمهورية العربية السورية، وسعت إلى تقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير كتب الأدب والنصوص والارتقاء بهما. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي إلى جانب تحليل المحتوى، وبعد إجراء التحليل، كشفت الدراسة عن عدم التوافق والانسجام بين الخطة الدراسية وعدد المباحث البلاغية بين صفوف المرحلتين، كما كشفت نتائج الدراسة عن غلبة المجال المعرفي في التدريبات على المجالات الأخرى.

وهدف دراسة العزب (2010) إلى الكشف عن مدى تحقيق محتوى كتب البلاغة لأهدافها التعليمية، وذلك بُغية تقويم المحتوى، وقد اقتصرَت الدراسة على الموضوعات البلاغية المقررة على طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي وعددها (26) موضوعاً بلاغياً ملحقة بكتب الأدب والنصوص والبلاغة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى قائمة بأهداف تعليم البلاغة يجب مراعاتها عند تصميم محتوى البلاغة، وفي ضوء نتائج التحليل كشفت الدراسة عن ضعف في تحقيق كتب البلاغة للمرحلة الثانوية لأهدافها التعليمية، وقَدِّمت الدراسة توصيةً بضرورة تضمين المحتوى روائع الأدب شعراً ونثراً من مختلف العصور الأدبية.

التعقيب على الدراسات السابقة

تبدو من خلال عرض الدراسات السابقة أهمية البلاغية كعلم من علوم اللغة يرتقي بمهارات الطلبة الكتابية ويُنمِّي قدرتهم على تدوَّق النصوص، وضرورة تضمين المفاهيم البلاغية لكتب اللغة العربية في ضوء وجود قصور في توظيفها وعجز عن تحقيق أهدافها التعليمية، يبدو من خلال عدم تمكّن الطلبة من المفاهيم البلاغية وعدم وصولهم مستوى الإتقان كما بيّنت دراسة محمد (2017).

تشابهت الدراسات السابقة في توصّلها إلى وضع قائمة للمفاهيم البلاغية، واختلفت في الغرض من ذلك، ففي حين سعت دراسة الزهراني (2015) لاستخراج المفاهيم البلاغية المضمنة كتاب البلاغة، هدفت دراسة حسونة (2013) إلى الكشف عن درجة تضمين المفاهيم البلاغية وكيفية توزيعها، وهدفت دراسة حوري (2010) إلى الكشف عن الانسجام في خطط

البلاغة وعدد المباحث المقررة وطبيعة هذه المباحث. في المقابل جاءت دراسة العزب (2013) لتقيم محتوى مقرر البلاغة. وقد توصلت الدراسات السابقة في مجملها إلى نتيجة مفادها عدم وجود توازن في تضمين المفاهيم البلاغية، وعدم تحقيق أهداف تدريس البلاغة، فقد توصلت دراسة حسونة (2013) إلى عدم التوازن في عرض المفاهيم البلاغية في كتاب الصف الثاني عشر، وكشفت دراسة حوري (2010) عن عدم التوافق والانسجام بين الخطة الدراسية وعدد المباحث البلاغية، في حين إلى كشفت دراسة العزب (2010) عن ضعف في تحقيق كتب البلاغة للمرحلة الثانوية لأهدافها التعليمية.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها الكشف عن درجة تضمين المفاهيم البلاغية لكتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الأردن، وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في المنهجية العلمية المتبعة، وتعريف الأدوات المستخدمة فيها؛ لبناء الدراسة الحالية ومناقشة نتائج الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لانسجامه مع طبيعة هذا البحث، ولأنه أكثر المناهج ملائمة لمثل هذه الدراسة. واستخدم أسلوب تحليل المحتوى في تحليل كتب اللغة العربية إلى وحدات ذات معنى سواء في معناها الظاهر أو الضمني مرتبطة بالمفاهيم البلاغية المتضمنة في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وتحديد شكل تقديمها وتوزيعها في الكتب.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي المقررة بصورة رسمية في الأردن للعام الدراسي 2021/2020. أما عينة الدراسة فقد تكونت من: كتابي اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر اللذين قررت وزارة التربية والتعليم تدريسهما في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن لطلبة المباحث الأكاديمية والمهنية ضمن مباحث الثقافة العامة المشتركة.

أداة الدراسة

لتحديد المفاهيم البلاغية التي ينبغي تضمينها في كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الأردن، قامت الباحثة بالاطلاع على: الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمبحث اللغة العربية/ المرحلة الثانوية، وكتاب مبحث اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر، كما قامت بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، كدراسة (حسونة، 2013؛ ودراسة العزب، 2010؛ ودراسة حوري، 2010). مع الاستفادة من خبرات الباحثة التدريسية والإشرافية لمبحث اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم في الأردن؛ وبناءً على ذلك طورت الباحثة قائمة بالمفاهيم البلاغية، موضوع الدراسة.

صدق الأداة

من أجل التأكد من صدق الأداة عرضت قائمة المفاهيم البلاغية على مجموعة من المحكمين المتخصصين. وقد تكونت الأداة في صورتها المبدئية من (21) مهارة من المهارات البلاغية المتضمنة في علوم البلاغة الثلاث، وبعد مراجعة آراء المحكمين وملاحظاتهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات الضرورية على الأداة حيث ظهرت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (17) مهارة بلاغية.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة، والحصول على ثبات في التحليل، أُجري التحليل الأولي باختيار عينة عشوائية تتمثل في وحدة دراسية عشوائية من كتب اللغة العربية عينة الدراسة، ثم تقديم الأداة والعينة التي تم اختيارها إلى مُحلّلين ممن يمتلكون الخبرة في مجال تحليل المحتوى، وقد طُلبَ منهم تحليل العينة المختارة واستخراج التكرارات والنسب المئوية لتضمين المفاهيم البلاغية في العينة المختارة، وذلك بعد توضيح الطريقة المُتبعة في التحليل، واعتماد الجملة كفة للتحليل، من أجل معرفة ثبات تحليل الباحثين مع المُحلّلين، بحساب نسبة الثبات حسب طريقة (اوزارف وماير، 1977) التي تُسمّى نسبة الاتفاق بين المرمّزين حسب القانون الآتي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الإجابات المتفق عليها}}{\text{عدد الإجابات المتفق عليها} + \text{عدد الإجابات المختلف فيها}} \times 100$$

وقد كانت نسبة الاتفاق مع المُحلّل الأول (84%)، ونسبة الاتفاق مع المُحلّل الثاني (82%)، أمّا معدل نسبة الاتفاق مع المُحلّلين (83 %) وتُعدّ هذه النسبة كافية لتحقيق أغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والرتب في معالجة نتائج تحليل كتب اللغة العربية عينة الدراسة للإجابة عن أسئلتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتمّ ضمن هذا العنوان عرض مفصل لنتائج الدراسة ومناقشتها، إذ تم تنظيم هذه النتائج وفق ترتيب أسئلة الدراسة. أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما هي المفاهيم البلاغية التي يجب توافرها في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة برصد المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلوم البلاغة، والتي من الضروري تضمينها لكتب المرحلة الثانوية، لمناسبتها لمتطلبات المرحلة، وانسجامها مع محتوى كتب اللغة العربية في الأردن، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي واللغوي والدراسات السابقة، وقد توصّلت الباحثة إلى قائمة بالمفاهيم البلاغية الواجب توافرها في كتب اللغة العربية، مُكوّنة في صورتها النهائية من (17) مفهوماً، وهي المفاهيم التي تمّ الاتفاق عليها بين المحكمين الذين عُرضت عليهم القائمة التي طوّرتها الباحثة. وكان بعض المحكمين قد اقترحوا استبعاد بعض المفاهيم لعدم مناسبتها، أو لصعوبة التمييز بينها، ويوضح الجدول (1) قائمة المفاهيم البلاغية.

الجدول (1): قائمة المفاهيم البلاغية الواجب توافرها في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية

العلم	قائمة المفاهيم البلاغية الواجب توافرها في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية
المعاني	الخبر. الإنشاء. الإيجاز. الإطناب. القصر.
البديع	الجناس. السجع. رد العجز على الصدر. الطباق. المقابلة.

التورية. التضمنين. الاقتباس.	
التشبيه. الاستعارة. المجاز المرسل. الكناية.	البيان

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤالين الثاني والثالث

- ما درجة تضمين كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية للمفاهيم البلاغية في الأردن؟
 - كيف توزعت المفاهيم البلاغية في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن؟
- ولإجابة عن هذين السؤالين قامت الباحثة بتحليل محتوى كتابي اللغة العربية للصفين الثاني عشر والحادي عشر، حيث اشتمل كلا الكتابين (12) وحدة دراسية موزعة على الفصلين الدراسيين ووحدي عروض. وذلك في ضوء المفاهيم التي تم تحديدها في القائمة النهائية للمفاهيم البلاغية، تم التحليل وفق الخطوات الآتية:
- عدّ كل مفهوم من المفاهيم المتضمنة بالقائمة النهائية للمفاهيم البلاغية بمثابة فئة يتم التحليل في ضوءها.
 - اعتمدت الجملة وحدة للتحليل.
 - عدّ التكرار وحدة للعدد مع الأخذ بالاعتبار أنه قد يتكرر أكثر من مفهوم بلاغي في الجملة الواحدة.
 - رُصدت تكرارات مفاهيم البلاغة الواردة فيهما لكل علم من علوم البلاغة الثلاثة، واستُخرجت النسب المئوية والرتبة. والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) التكرار والنسبة والرتبة للمفاهيم البلاغية المتضمنة في علوم البلاغة الواردة في كتابي اللغة العربية للصفين الحادي

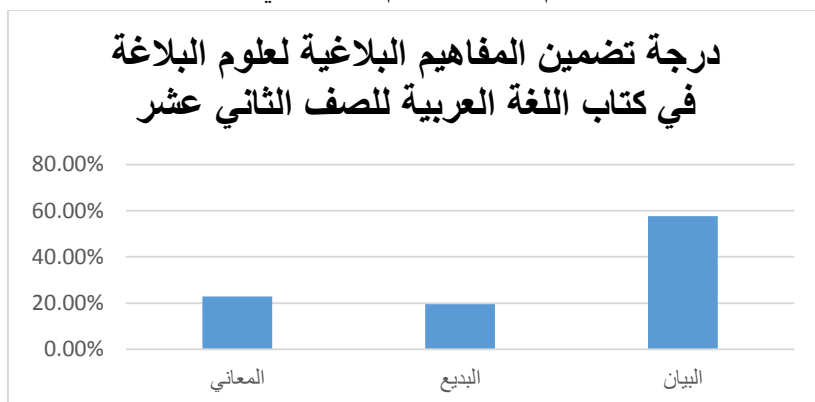
عشر والثاني عشر في الأردن

الرقم	علوم البلاغة	كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر			كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر		
		التكرار	النسبة	الرتبة	التكرار	النسبة	الرتبة
1	المعاني	33	22.9%	2	21	18.2%	3
2	البدیع	28	19.4%	3	48	41.7%	1
3	البيان	83	57.6%	1	46	40%	2
	المجموع	144	100%		115	100%	

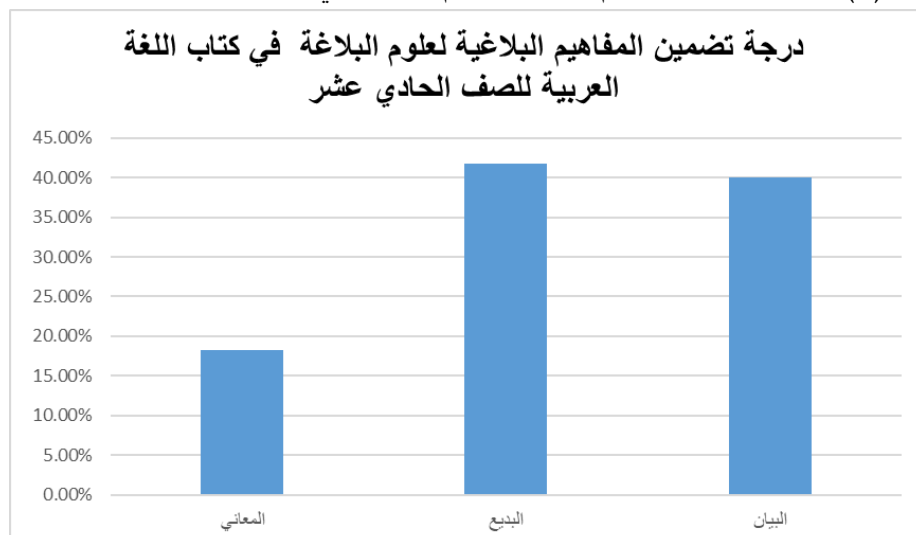
يتبين من الجدول (2) أن هناك تضميناً للمفاهيم البلاغية في كتابي اللغة العربية للصف الحادي عشر والصف الثاني عشر، وقد كانت أعلى نسبة تضمين للمفاهيم البلاغية في كتاب الصف الثاني عشر للمفاهيم البلاغية لعلم البيان إذ بلغت (57.6%)، وهذا ما يتفق مع دراسة حسونة (2013) التي كشفت عن أعلى نسبة تضمين للمفاهيم البلاغية كانت لمفاهيم علم البيان. وفي المقابل، كشفت نتائج الدراسة أن المفاهيم البلاغية لعلم البديع هي الأكثر تضميناً في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي إذ بلغت النسبة المئوية (41.7%) وبنسبة مقاربة مع علم البيان الذي بلغت النسبة المئوية له (40%). وسوى ذلك، يظهر أن التكرارات والنسب لتضمين المفاهيم البلاغية كانت متباينة، والفروقات بينها كبيرة وغير منتظمة.

وربما يُعزى ذلك إلى اهتمام مؤلفي المناهج بالمفاهيم البلاغية، وقد يكون هذا التباين بين أعلى نسبة تضمين لمفاهيم علمي البيان والبديع في كتابي الصف الثاني عشر والحادي عشر إلى تركيز مؤلفي المناهج على تضمين مفاهيم علم

بذاته في كل صف دراسي، وربما كان هذا التركيز عشوائياً يتوافق مع طبيعة النصوص المضمنة للكتاب. ويمكن أن نعزو التباين بين نسب التضمن إلى طبيعة المفاهيم البلاغية ودرجة توافقها مع النصوص الواردة في كتب المرحلة الثانوية. والشكل (1) يبين درجة تضمين المفاهيم البلاغية لعلوم البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر.



الشكل (1) الرسم البياني لدرجة تضمين المفاهيم البلاغية لعلوم البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في الأردن كما يتبين من الشكل (2) درجة تضمين المفاهيم البلاغية لعلوم البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر.



الشكل (2) الرسم البياني لدرجة تضمين المفاهيم البلاغية لعلوم البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر في الأردن ويتبين من الجداول والأشكال وجود تضمين للمفاهيم البلاغية لعلوم البلاغة الثلاثة، لكنها لم تأت على وتيرة واحدة منتظمة، فجاءت مختلفة في كتاب الصف الثاني عشر عنها في كتاب الصف الحادي عشر، كما إن نسب تضمين مفاهيم كل علم من العلوم جاءت متباينة. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من (حوري، 2010؛ العزب، 2010؛ حسونة، 2013).

ويتبين من الجدول (3) كيف توزعت المفاهيم البلاغية في كتابي الصف الحادي عشر والصف الثاني عشر.

الجدول (3): التكرارات والنسب المئوية والترتيب للمفاهيم البلاغية المتضمنة في كتابي الصف الحادي عشر والصف الثاني عشر

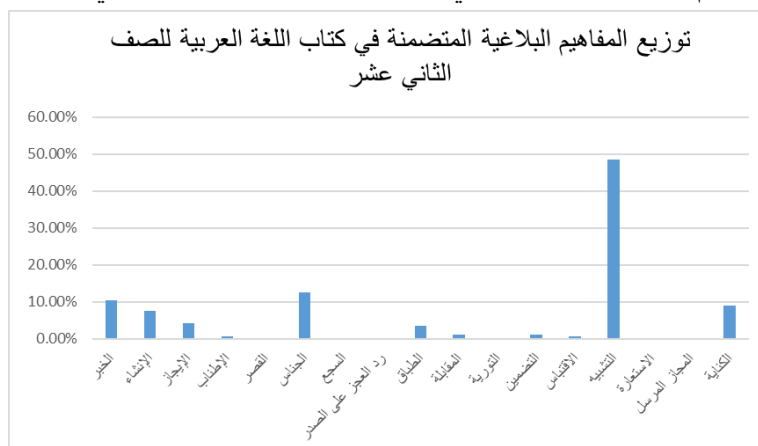
علم البلاغة	علوم البلاغة	كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر			كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر		
		التكرار	النسبة	الترتبة	التكرار	النسبة	الترتبة
المعاني	الخبر	15	10.4%	3	9	7.8%	3
	الإشياء	11	7.6%	5	7	6%	4
	الإيجاز	6	4.1%	6	5	4.3%	6
	الإطناب	1	.69%	10	0	0%	-

القصر	0	%0	-	0	%0	-
الجناس	18	%12.5	2	33	%28.6	2
السجع	0	%0	-	3	%2.6	8
رد العجز على الصدر	0	%0	-	0	%0	-
الطباق	5	%3.4	7	7	%6	4
المقابلة	2	%1	8	3	%2.6	8
التورية	0	%0	-	0	%0	-
التضمين	2	%1	8	0	%0	-
الاقتباس	1	% .69	10	2	%1.7	10
التشبيه	70	%48.6	1	40	%34.7	1
الاستعارة	0	%0	-	0	%0	-
المجاز المرسل	0	%0	-	1	% .86	11
الكناية	13	%9	4	5	%4.3	6
المجموع الكلي	144	%100	115	%100		

يتبين من الجدول (3) أن هذه الفقرات بمجموعها تكررت (144) تكراراً لكتاب الصف الثاني عشر في حين تكررت (115) تكراراً لكتاب الصف الحادي عشر. وتفاوتت تكرارات كل فقرة ونسبتها المئوية. فقد جاء مفهوم: التشبيه في علم البيان بأعلى تكرار في كتابي الصف الثاني عشر والحادي عشر، إذ بلغ في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر (70) تكراراً، ونسبة مئوية بلغت (48.6) %. في حين بلغ في كتاب الصف الحادي عشر (40) تكراراً ونسبة مئوية بلغت (34.7) %. وقد يُعزى هذا إلى أن النصوص المتضمنة كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية تتضمن نصوصاً شعرية ونثرية والتشبيهات من فنون علم البيان الغزيرة التي قد ترد وتكرر في الشعر وفي النثر، كما قد يُعزى إلى أن التشبيهات لا بدّ من توضيحها كي تُعين على الاستيعاب القرائي، ولا نغفل أن كتب اللغة العربية في الأسئلة التي تلي النصوص تتضمن عناوين: المعجم والدلالة، الفهم والتحليل، التدوّق الجمالي. ومن الجدير ذكره أن التشبيهات ترد بكثرة تحت عنوان (التدوّق الجمالي).

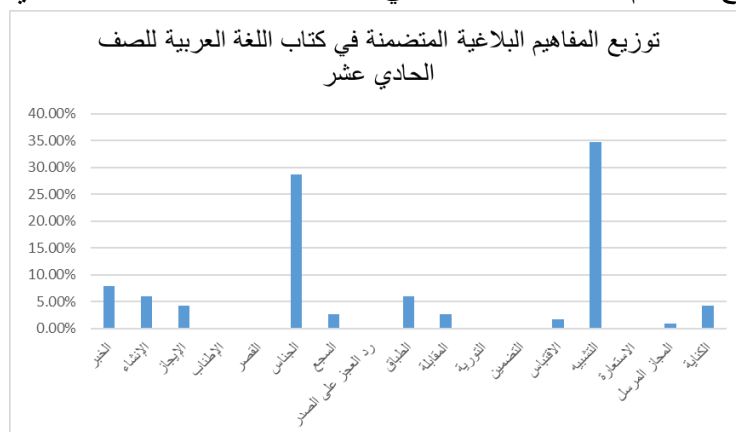
وقد توزعت المفاهيم البلاغية بنسب متفاوتة، ولا تبدو متقاربة، فنلاحظ بالعودة إلى الجدول (3) أن (6) مفاهيم بلاغية غير مُتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر وهي: القصر، السجع، رد العجز على الصدر، التورية، الاستعارة، المجاز المرسل. في حين ظهرت (6) مفاهيم أخرى مختلفة غير مُضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر وهي: الإطناب، القصر، رد العجز على الصدر، التورية، التضمين، الاستعارة. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة حسونة (2013) التي كشفت عن عدم التوازن في المفاهيم المتضمنة كتب اللغة العربية. وربما يُعزى هذا إلى أن كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية هو من مباحث المواد المشتركة التي يدرسها الطلبة من جميع الفروع الأكاديمية والمهنية، وتعرض المهارات اللغوية الأربعة بتوظيف نصوص أدبية مختلفة، ولا يتضمن عناوين لتدريس علوم اللغة، بل هو يُشير إلى بعضها إشارة أو ربما يعالجها بعموم دون خوض في التفاصيل أو الاختلافات؛ فتدّ إشارات تطبيقية مختلفة إلى قواعد بلاغية أو نحوية أو صرفية أو إملائية. لذلك نجد أن هناك مفاهيم بلاغية قد ضُمّت، في حين هناك مفاهيم بلاغية يصعب التمييز بينها، وتحتاج العمق والتخصصية لإدراكها، فيدرس بعضها طلبة الفرعين الأدبي والشرعي في كتاب منفصل اسمه البلاغة العربية والنقد.

ومما تُظهره نتائج تحليل المحتوى لكتب المرحلة الثانوية وجود تضمين للمفاهيم البلاغية، لكن نسبة هذا التضمين جاءت متباينة، كما أنها لم تُوزع بطريقة متقاربة أو منتظمة، بل كان التوزيع لمفاهيم العلوم البلاغية مختلفاً، وغير متوازن. ومن الجدير بالذكر أن بعض المفاهيم البلاغية الآتية الذكر كان ورودها صريح التسمية كالكنائية، والإيجاز والطباق، والمقابلة، والإنشاء، في حين كان يُشار إلى بعضها ضمناً دون تصريح بالمفهوم البلاغي كالخبر، والتشبيه، والجناس. والشكل (3) يبيّن توزيع المفاهيم البلاغية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر.



الشكل (3) الرسم البياني لتوزيع المفاهيم البلاغية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر

ويتبين من الشكل (4) توزيع المفاهيم البلاغية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر.



الشكل (4) الرسم البياني لتوزيع المفاهيم البلاغية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر

يتبين من الجداول والأشكال أعلاه أن توزيع المفاهيم البلاغية في كتابي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن غير متوازن، إذ تبدو بعض المفاهيم بارزة في نسبة التضمين، في حين مفاهيم أخرى غير مُضمنة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حسونة (2013) التي كشفت عن عدم التوازن في تضمين المفاهيم البلاغية المختلفة، وكشفت كذلك عن مفاهيم لم يتم تضمينها أبداً.

التوصيات والمقترحات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة، فإنها تتقدم بالتوصيات الآتية أملاً في تطوير مناهج اللغة العربية وكتبها مستقبلاً:

- ضرورة إعادة النظر في درجة تضمين المفاهيم البلاغية في مناهج اللغة العربية وكتبها ومراعاة التكامل والشمول في توزيعها.
- زيادة التركيز على المفاهيم البلاغية التي جاءت مُضمنة بنسب متدنية أو لم تُضمن أساساً في كتب اللغة العربية.

المقترحات:

- تقترح الباحثة إجراء دراسات مماثلة على مناهج اللغة العربية وكتبها في المراحل الدراسية المختلفة.

المراجع

- أبو جاموس، عبد الكريم والعبد، محمود (2016). مدى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في الأردن للمفاهيم البلاغية وقدرتهم على توظيفها في التعبير الكتابي، *مجلة العلوم الإنسانية، الأردن*، 3، (28)، 5-25.
- ابن منظور (2005). *لسان العرب*، ط4، دار صادر، بيروت.
- أبو شوارب، محمد والمصري، أحمد (2007). *المدخل لدراسة البلاغة العربية*، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، ط3، الاسكندرية.
- بيوش، نادية (2016). "تعليمية البلاغة في السنة الثالثة ثانوي"، *رسالة ماجستير*، جامعة محمد حيضر، بسكرة، الجزائر.
- الجويني، مصطفى (1985). *البلاغة العربية*، المعارف للنشر، الإسكندرية.
- جلو، باسلة موسى (2005). *علم البلاغة نشأته وتطوره وأهدافه وتعريفه وعلومه*، <https://www.scribd.com/document/441747373/Basela1-pdf>
- استرجعت بتاريخ 2021/11/20
- حوري، عائشة (2010). تحليل محتوى كتب القواعد النحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد 26، 125-171
- حسونة، محمد اسماعيل (2013). درجة توافر المفاهيم البلاغية في كتاب الأدب والنصوص للصف الثاني عشر، *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)* 17، (1)، 1-21.
- جني، عبداللطيف (2017). طرق تعليمية علوم البلاغة العربية وأثرها في المهارات اللغوية للمتعلم بين الواقع والمأمول، *جسور المعرفة*، 2، (7)، 14-24.
- الدليمي، حسن، والواللي، سعاد (2003). *الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية*، دار الشروق، رام الله.
- الزهراني، محمد (2015). التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، المجلد 57، العدد (57)، 271-296.
- العثيمين، محمد (1434 هـ). *شرح البلاغة من كتاب قواعد اللغة العربية*. مؤسسة الشيخ محمد بن صالح العثيمين، السعودية.
- العزب، فيصل (2010). "مدى تحقيق محتوى كتب البلاغة لأهدافها التعليمية بالمرحلة الثانوية-الجمهورية اليمنية"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة دمار، اليمن.
- عوض، أحمد (1989). "مستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والبلاغية وعلاقتها بالتمكن من العلاقات النحوية البلاغية"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة طنطا.
- السامرائي، مهدي (1977). *تأثير الفكر الديني في البلاغة العربية*، المكتب الإسلامي، دمشق.
- محمد، أحمد (2017). "مدى تمكن طلبة الصف الحادي عشر من المفاهيم البلاغية وتوظيفهم لها في التعبير الكتابي"، *رسالة ماجستير*، الجامعة الإسلامية، غزة.
- المراغي، أحمد (1993). *علوم البلاغة*. دار الكتب العلمية، ط3. بيروت.
- الهاشمي، عبد الرحمن وفائزة فخري (2005). *تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية وتطبيقية محسوبة*، دار المسيرة، عمان.
- وزارة التربية والتعليم (2013). *الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمبحث اللغة العربية*، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم (2020). *أسس النجاح والإكمال والرسوب 2019-2020*.
- وزارة التربية والتعليم (2021). نظام التعليم في الأردن. <https://moe.gov.jo/ar/node/15782> استرجعت بتاريخ 2021/11/20.

مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين

د. مراد أبو صرار

تاريخ القبول : 2022/02/14

تاريخ الاستلام: 2021/12/04

الملخص

هدفت الدراسة الحالية تقصي مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين في ضوء بعض المتغيرات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطوير استبانة مكونة من (33) فقرة موزعة على خمسة مجالات، لقياس الإبداع الإداري لدى مديري المدارس، بعد التأكد من صدقها وثباتها، تكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها عشوائياً من (118) مديراً ومديرة من مديريات محافظة العاصمة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.42). كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المشرفين التربويين لمستوى الإبداع الإداري تعزى لمتغيري الجنس، وسنوات الخبرة الإشرافية، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها: ضرورة التنمية الإدارية المستمرة للقيادات التربوية في البيئة المدرسية، وتشجيع المديرين على ممارسة السلوك الإبداعي في مجالات العمل الإداري المتعددة.

الكلمات المفتاحية:

مستوى، الإبداع الإداري، مديري المدارس، المشرفين التربويين

The level of administrative creativity among school principals from the point of view of educational supervisors

Dr. Murad Abu Sarar

Abstract:

The study aimed to investigate the level of investigation of the level of administrative creativity among school principals from the point of view of educational supervisors in the light of some variables. From its validity and reliability, the study sample, which was chosen at random, consisted of (118) principals from the directorates of the capital Amman governorate. The results of the study showed that the level of administrative creativity among school principals from the point of view of educational supervisors came to a medium degree, with an arithmetic mean (3.42). The results of the study also showed that there were no statistically significant differences in the educational supervisors' estimates of the level of administrative creativity due to the variables of sex and years of supervisory experience. In various fields of administrative work.

Keywords:

level, administrative creativity, school principals, educational supervisors

المقدمة

مع دخول البشرية القرن الحادي والعشرين ودخول العالم الألفية الثالثة، تحولت أغلب دول العالم من التركيز على الاقتصاد المادي إلى التركيز على اقتصاد المعرفة، الذي يعتمد بشكل رئيس على تطوير القدرات الإبداعية لرأس المال البشري.

وفي ظل أزمة كورونا والثورة التكنولوجية الهائلة التي يشهدها العالم في مختلف مجالات الحياة، فقد غيرت النظريات الحديثة في التربية النظرة لدور مدير المدرسة، وغيرت نمط التفاعل التقليدي الذي كان سائداً لفترات طويلة من الزمن، فالعصر الحديث وما يتسم به من ظروف وخصائص يختلف عن العصر القديم (Abualrob, 2019).

ويرى جروان (2002) أن الحاجة للإبداع كانت وما زالت هي العنوان الرئيس في كل نواحي الحياة ومشاكلها، إلا أن العالم اليوم خصوصاً المؤسسات التعليمية أكثر حاجة للإبداع من قبل، فالتحديات المستمرة والضغط المتزايدة، والتغيرات الكثيرة التي تعرض لها، مثل العولمة والاقتصاد المعرفي، جعلت الإبداع ضرورة ماسة لكل المؤسسات التعليمية وعلى رأسها المدارس.

ونتيجة الظروف المتغيرة التي تعيشها المؤسسات التعليمية اليوم، سواء أكانت ظروفًا سياسية أو ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية، تحتم على المدارس الاستجابة لهذه المتغيرات بأسلوب إبداعي يضمن بقائها واستمرارها. والاستجابة لهذه الثورة التكنولوجية وما يستلزمه ذلك من تغييرات في هيكل المدرسة وأسلوب إدارتها بطرائق إبداعية أيضاً. لذا أصبح لزاماً ضرورة تبني الإبداع الإداري في المدارس، واختيار قيادات للمدارس قادرة على توفير بيئة تعليمية محفزة للإبداع (الخصاونة، 2014).

ويشير باشيوة (2019) إلى أن المداخل الرئيسة في العمل الإداري تتمثل في أن يكون المدير مبدعاً إدارياً؛ لأنه يحدث تأثيراً جيداً له فوائده على المؤسسات والعاملين فيها، وهو يمثل جانباً مهماً في الإدارات المدرسية؛ حيث أن البيئة تتصف بالتطور التقني والتكنولوجي السريع، والسعي الدائم في برامج التعليم المختلفة للاندماج مع المجتمع وقضاياها بصورة أشمل وأعم، وهذا يفرض أن يكون الإبداع في الإدارة المدرسية متلائماً مع التحديات والتطورات المتسارعة في العالم من حولنا.

إذ أصبح الإبداع يمثل سمة أساسية من السمات التي لا بد من توافرها لدى مدير المدرسة، الذي يعد المسؤول الأول عن تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية (Abu Dalbough & Jaradat, 2013). كما يرى الشايع وآخرون (2011) أن الإبداع يُعد عنصراً مهماً في جميع مستويات المنظمة سواء التخطيطي أو الإداري أو التنفيذي، لأنه من خلال ممارسة المنهج الإبداعي في هذه المستويات ستحقق المؤسسة أهدافها وغاياتها بكل فاعلية وبسر.

ويشير غنايم (2019) إلى أن الإبداع في جوهره يعني البحث والتحليل الهادف للفرص التي ينتجها التغيير والتفكير، ويحولها إلى إمكانات إبداعية، والسعي الدائم للعثور على أنظمة تعليمية متطورة من خلال قيادات متطورة تساعد على الإبداع.

والمدير المبدع هو المدير القادر على كسر الروتين، وترك الممارسات التقليدية، ومحاولة إدخال الأفكار التي من شأنها تغيير العمل في المدرسة وتطويره، ولديه القدرة على البحث عن الأفكار الإبداعية سواء داخل أسوار مدرسته، ومن العاملين معه، أو الاستفادة من خبرات زملائه من مديري المدارس، ولديه القدرة على تنفيذ الأفكار الإبداعية (الزعبي، 2011)، وتوجيه المبدعين في المدرسة طلاباً كانوا أم معلمين لما يساعدهم في تحسين قدراتهم الإبداعية وتوجيهها إلى

المجالات الأكثر أهمية في المدرسة، وجعل الإبداع جزءاً من ثقافة المدرسة (الحر، 2004). ومن الضروري أن يتمتع مدير المدرسة بمجموعة من المهارات في المجالين الإداري والفني تجعله متمكناً من القيام بمهامه ومسؤولياته بكفاءة وفاعلية، وهذا يكون واضحاً في دوره الإبداعي، وليس بالتقليد والنقل لنماذج معينة أو أساليب مطورة من دول أخرى، والسعي الدائم للعثور على أنظمة تعليمية متطورة من خلال قيادات متطورة تساعد على الإبداع (Chan., et al, 2014).

ويشير البارقي (2012) إلى أن الإدارة المدرسية لكي تكون ناجحة في ضوء تحديات العولمة التربوية لا بد أن تتصف بخصائص عدة منها: تشجيع وتحفيز الأفراد المبدعين وتطبيق الأفكار والممارسات المبدعة داخل المدرسة. كما يشير عبدالله (2003) أن للإدارة التربوية الإبداعية دور بارز ومهم في نقل المجتمع نقلة تقدمية متطورة، الأمر الذي يضعها مركز العناية والاهتمام، ويجعل وجودها ضرورة ملحة لتلبية حاجات المجتمع المتغير والمتجدد.

وتستطيع الإدارة التربوية تشجيع الإبداع وتبنيه، وتنمية القدرات الإبداعية عن طريق البرامج المتطورة والإجراءات والخطط السليمة لخلق جو يسوده التنافس من جهة، وزيادة قوة فاعلية العمل من جهة أخرى، فالإبداع داعم قوي للإدارة التربوية يدعمها ويعطيها الثقة للصمود أمام المنافسة والتحديات العصرية المتلاحقة، ولأهمية الإبداع وضرورة الحاجة إليه أصبحت الإدارة التربوية الإبداعية تواكب الرقي والتحضر في شتى المجالات (الهويدي، 2004).

ويُعرف الإبداع الإداري بأنه نوع من التغيير والتجديد في أسلوب العمل، باستخدامه لطرائق وتقنيات تواكب متطلبات البيئة والعصر الحديث، بحيث تسعى إلى تلبية حاجات المجتمع المتجددة. ويعدّ الإبداع من أهم مقومات المؤسسات الناجحة والتميزة، التي تسعى إلى إحداث نقلة نوعية وتغييرات جوهرية في أساليب عملها الإدارية، ودعم الأفراد العاملين فيها، وتشجيع السلوك الإبداعي لديهم، بحيث تصبح ذات كفاءة وفاعلية أعلى (زمار، 2019). في حين عرفه خير الله (2015) بأنه قدرة القادة التربويين (مديري المدارس) على إنجاز مهامهم وأعمالهم بأعلى مستوى من الأداء للوصول لمستوى متميز من الإنتاج الفكري المرن والأصيل، والحدثة في أسلوب التفكير، بما يتسق مع متطلبات البيئة والعصر، كما يُعرف السويطي (2015) الإبداع الإداري بأنه براعة مدير المدرسة في العثور على الطرائق والأساليب الفعالة، من خلال توافر جو مناسب يُساعد في تنمية التفكير وتطويره، وزيادة القدرات الإبداعية من أصالة وطلاقة ومرونة ومخاطرة وحل للمشكلات، واحتفاظ بالاتجاه والتحليل والربط بين ما يطور المستوى الإداري وما يساير التغيير، بالكيفية التي تحققها المصلحة العامة للإدارة المدرسية، وتحقيقها الأهداف المنشودة للعملية التعليمية. ويرى جرادات (2012) أن الإبداع الإداري هو مجموعة الممارسات والعمليات التي يقوم بها مدير المدرسة خلال عمله والتي تقضي إلى إيجاد طرائق وأساليب أكثر كفاءة وفاعلية في إنجاز أهداف المؤسسة التعليمية.

ويشير السكارنة (2011) أن الوصول إلى الإبداع الإداري يكون من خلال إفراح المجال لأية فكرة أن تولد وتنمو وتكبر ما دامت في الاتجاه الصحيح، واحترام الأفراد وتشجيعهم وتنميتهم لإتاحة الفرص لهم للمشاركة في القرار وتحقيق النجاحات؛ إذ أن الأفراد مصدر قوة المؤسسة والاعتناء بتنميتهم ورعايتهم يجعلها الأكبر والأفضل، والأكثر ابتكاراً ورياً. التخلي عن الروتين واللامركزية في التعامل ينمي القدرة الإبداعي. وتحويل العمل إلى شيء ممتع لا وظيفة فحسب. والتجديد المستمر للنفس والفكر والطموحات، وهذا لا يتحقق إلا إذا شعر الفرد بأنه يتكامل في عمله. والتطلع إلى الأعلى دائماً من شأنه أن يحرك حوافز الأفراد إلى العمل وبذل المزيد. والإبداع لا يكون نسخة ثانية أو مكررة في البلد، بل الإبداع أن تكون النسخة الرائدة والفريدة، إضافة إلى عدم ترك الفكرة الجيدة التي تفقد إلى آليات التنفيذ، بل نضعها في البال، وبين أونة وأخرى نعرضها للمناقشة.

ويرتكز الإبداع على عدد من المكونات أو العناصر الأساسية:

1. **الطلاقة (Fluency):** وتمثل الجانب الكمي في الإبداع، وتعني عملاً ذهنياً يستحدث فيه الفرد خبراته الذهنية، ليعطي أكبر عدد من خبراته بأقصى سرعة وأعمق أداء، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات، أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها لتتكامل مع الخبرات الجديدة للتوصل إلى أداء إبداعي جديد (دناوي، 2008). وتمثل قدرة الشخص على إنتاج كمية كبيرة من الأفكار تفوق المتوسط العام في فترة زمنية محددة (السويدان، 2002).
 2. **المرونة (Flexibility):** تمثل الجانب النوعي في الإبداع، وهي التنوع في الأفكار، وعدم الجمود أمام ذهنية واحدة، أو أسلوب ثابت لإيجاد الحلول، وتعني قدرة الفرد على تتويع الأفكار والتبديل المستمر، وعدم النمطية وبالتالي تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف (ابراهيم، 2002). وبمعنى آخر تعني قدرته على تغيير الزاوية الذهنية التي ينظر من خلالها إلى الأشياء، والمواقف، بحيث يستطيع التحرر من القصور الذاتي العقلي بالتحرك بين الفئات المختلفة دون الانحسار في فئة واحدة (خيرالله، 2009).
 3. **الأصالة (Originality):** تعدّ من أهم مكونات الإبداع، وتعني الإنفراد والتجديد، وهو مفهوم يشير إلى وجود أفكار أصيلة جديدة عند الفرد لم يسبقه إليها أحد (عامر، 2005). وهي أكثر القدرات ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي، وتعني قدرة الفرد على توليد أفكار جديدة، أو مدهشة، أو نادرة لم يسبق إليها أحد، وكلما قلّ شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها، فمقياس الأصالة يعود إلى أمرين هما: مقياس عدم مألوفيته، ومقياس إتقانه وتقديره (الهويدي، 2004).
 4. **الحساسية للمشكلات (Problems sensitivity):** يقصد بها قدرة الفرد على رؤية المشكلات بشكل واضح وبعمق، وتحديدتها تحديداً دقيقاً (الأقصري، 2002)، وتعني الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف (جروان، 2002). وتشمل إدراك ما وراء المشكلات الواضحة من نتائج بعيدة، فالفرد الذي يتصف بقدرته على الإحساس بالمشكلات، هو فرد لديه القدرة على رؤية العيوب، والنقائص في الأشياء، والمواقف حين لا يراها الآخرون، ما يدفعه إلى البحث عن الحلول المناسبة لمعالجة مثل هذه المشكلات (السورور، 2005).
- لذلك يمكن القول، إن الإبداع يتطلب القدرة على الإحساس بوجود مشكلة تتطلب المعالجة ومن ثم القدرة على التفكير بشكل مختلف ومبدع ومن ثم إيجاد الحل المناسب.
- وتسلك العملية الإبداعية في طريقها خطوات تضم أربع مراحل:
- أولاً: مرحلة الإعداد (preparation): تمثل الطور التمهيدي لعملية الإبداع، وتشمل المعرفة الحقيقية للواقع، ولقدراتك، والطريق الذي ستتتجهه. فالمرء بما يعرف، ولا سيما حين يحسن العمل بهذه المعرفة، إذ إنّ رصد المعلومات يؤدي دوراً مهماً في التفكير الإبداعي، فالإبداع لا يمكن أن يأتي من فراغ، وإنما يرتكز على المعرفة، وحشد المعلومات (عبدالستار، 2002).
- ثانياً: مرحلة الحضانة (Incubation): لا يمكن تحديد فترة زمنية لهذه المرحلة، فقد تطول أو تقصر، وقد يتخللها فترات من الاسترخاء، حيث تتبلور كثير من الأفكار (الأقصري، 2002). ولهذه المرحلة أهمية كبرى في طريق الإبداع، إذ تنجم عنها تغيرات كثيرة، حيث يتخلص التفكير من بعض الشوائب التي تعوقه عن الوصول إلى حل المشكلة، ويأخذ الذهن قسطاً من الراحة الضرورية لتجديد حيويته بعد الإنهاك الذي أصابه في خطوة الإعداد، فيبدو الإشراق بنضارته ونفاثه (أبو النصر، 2009).

ثالثاً: مرحلة الإشراف أو الإلهام (Illumination or insight): وتعد هذه المرحلة ذروة العملية الإبداعية حيث تطفو الفكرة فجأة، ويأتي الإشراف عقب الركود، الذي يلي الإجهاد الذهني القابل للمتناقضات من الأفكار الذي يتمخض فيما بعد عن ظهور فكرة جديدة ناجمة عن قراءات المراحل السابقة المتناثرة (الزهري، 2002).

رابعاً: مرحلة التحقق (Verification): بعد إشراف الفكرة، أو حدوث الإلهام، لا بدّ من التّحقّق من صحّة الفكرة، وملاءمتها للواقع. وفي هذه المرحلة، يقوم الفرد ببلورة الفكرة، أو تجسيد الحلول المبدعة في صورة سلوكيات، أو أفعال، أو أنشطة مفيدة، يمكن تقييمها، والتأكد من مصداقيتها، وإمكانية تطبيقها في الواقع العملي (الزهري، 2002). وتبعاً لهذه المراحل، يكون الإبداع كعملية يجري من خلالها تجريد، أو انتزاع الأشياء المألوفة من علاقتها، والنظر إليها في ضوء ارتباطات، وعلاقات جديدة غير مألوفة (منسى، 2006).

وقد صنف الحريري (2011) الإبداع الإداري في المدرسة تبعاً لمجال الإبداع على النحو الآتي:

1. الإبداع المرتبط بالهدف: وهو سعي المدرسة لاستغلال الإبداع لتحقيق الهدف المرسوم لها.
2. الإبداع المرتبط بالهيكل التنظيمي: ويتضمن هذا النوع من الإبداع جميع الإجراءات والتنظيمات وإعادة تصميم العمل، وتحسين العلاقات بين الأفراد والتفاعل بينهم، والتسلسل التنظيمي المنظم.
3. الإبداع المرتبط بالمنتج أو الخدمات: ويعني تقديم منتج متطور ومواكب للتغيرات الثقافية والتقنية ومتقبلاً لها وهي تستهدف المعلمين والطلبة، أو تعمل على تقديم خدمات جديدة غير متوفرة في مدارس أخرى.
4. الإبداع المرتبط بالعملية: وهذا النوع يركز على زيادة الكفاءة والفاعلية للمدرسة، ويشمل جميع العمليات التشغيلية وإدارة الموارد البشرية واستخدام التقنيات الجديدة.
5. الإبداع المرتبط بخدمة المستفيدين: ويتضمن هذا النوع التركيز على تقديم تغييرات جوهرية، أو قد تكون جزئية تؤدي لتغييرات ثانوية.

ويظهر الإبداع في العديد من المستويات: الإبداع على المستوى الفردي: بحيث يكون لدى العاملين إبداعية خلاقة لتطوير العمل وذلك من خلال خصائص فطرية يتمتعون بها كالذكاء والموهبة أو من خلال خصائص مكتسبة كحل المشكلات مثلاً، وهذه الخصائص يمكن التدريب عليها وتميئتها ويساعد في ذلك ذكاء الفرد وموهبته. والإبداع على مستوى الجماعات: بحيث تكون هناك جماعات محددة في العمل تتعاون فيما بينها لتطبيق الأفكار التي يحملونها و تغيير الشيء نحو الأفضل كجماعة فنية في قسم الإنتاج مثلاً. والإبداع على مستوى المؤسسات: فهناك مؤسسات متميزة في مستوى أدائها وعملها وغالباً ما يكون عمل هذه المؤسسات نموذجي ومثالي للمؤسسات الأخرى، حتى تصل المؤسسات إلى الإبداع لا بد من وجود إبداع فردي و جماعي (العنزي، 2008).

ومن معوقات الإبداع الإداري كما يراها السويطي (2015): المحافظة على الوضع الاجتماعي وعدم الرغبة في خلق صراع سلبي ناشئ عن الاختلافات بين الثقافة السائدة وبين الثقافة التي يستلزمها التغيير، والرغبة في المحافظة على أساليب وطرق الأداء المعروفة، حيث يستلزم الإبداع في بدايته بعض الأحيان نفقات إضافية. وقد أضافت الزهري (2002) بعض المعوقات الموجودة في عالمنا العربي وهي؛ الخوف من الفشل، وتجنب المخاطر، والاعتماد على الأمور، وعدم توافر الحرية، ومقاومة التغيير، وجمود القوانين وانخفاض الدعم الجماعي، وفقدان التحفيز، والتوبيخ العلني، والعقاب في حال الفشل.

وقد تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإبداع الإداري؛ ومنها: دراسة زيدان (2021) التي هدفت تعرّف مستوى الإبداع الإداري لدى عينة من مدرّاء المدارس في ضوء بعض المتغيرات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي،

وتم بناء استبانة لقياس الإبداع الإداري، بعد التأكد من صدقها وثباتها، تكونت عينة الدراسة والتي تم اختيارها عشوائياً من (66) مديراً ومديرة من مديري المدارس الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى جيد من الإبداع الإداري لدى المدراء. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة الإبداع الإداري تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وهدف دراسة الحجوج وأبو علي (2018) معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة خانيونس للإبداع الإداري واثراً لمتغيرات (المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة الإدارية)، تكونت عينة الدراسة من (136) مديراً ونائب مدير مدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة خانيونس للإبداع الإداري كانت كبيرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة الإبداع الإداري تعزى لمتغيرات الدراسة.

وأجرى المطيري (2018) دراسة هدفت تعرف درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في دولة الكويت وعلاقتها بدافعيه الانجاز لدى المعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطوير استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (642) من معلمي المدارس في دولة الكويت، تم اختيار الطريقة العشوائية البسيطة. وأظهرت أبرز نتائج الدراسة أن درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمرحلة التعليمية.

وأجرى المصاروة والمصاروة (2017) دراسة هدفت الكشف عن درجة توافر الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد في ضوء بعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (742) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، تم تطوير استبانة مكونة من (47) فقرة، وزعت على أربعة مجالات تمثل عناصر الإبداع الإداري وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة الإبداع الإداري تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وأجرت الجعافرة (2013) دراسة هدفت معرفة العلاقة بين أساليب إدارة الصراع التنظيمي وعلاقته بالإبداع الإداري لدى مديري مدارس حكومية في محافظة الكرك. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة وتوزيعها على عينة الدراسة المكونة من (225) مديراً. وأظهرت أبرز نتائج الدراسة أن مستوى الإبداع الإداري جاء بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي.

وهدف دراسة العجلة (2009) التعرف إلى واقع الإبداع الإداري وعلاقته بأداء مديري الوزارات في قطاع غزة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة لقياس الإبداع الإداري، تكونت عينة الدراسة من (350) مديراً، وتوصلت النتائج إلى أن واقع الأداء الإداري في وزارات القطاع جاء بشكل عام مقبول.

واستقصت دراسة العنزي (2009) علاقة تفويض الصلاحيات بالإبداع الإداري لدى وكلاء مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم. استخدمت الدراسة المنهج الارتباطي، وتم تطوير استبانة وتطبيقها على عينة مكونة من (200) وكيل. وأشارت النتائج إلى أن الإبداع الإداري جاء بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس لصالح الإناث وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة.

تنوعت الدراسات السابقة من حيث الهدف، فقد أشارت بعضها كدراسة زيدان (2021) التي هدفت التعرف الى مستوى الإبداع الإداري لدى عينة من مدرّاء المدارس، كما هدفت دراسة المصاروة والمصاروة (2017) إلى الكشف عن درجة توافر الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية، وهدفت دراسة الحجوج وأبو علي (2018) التعرف إلى واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية، أما دراسة المطيري (2018) فقد هدفت تعرف درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في دولة الكويت وعلاقتها بدافعيه الانجاز لدى المعلمين، وهدفت دراسة الجعافرة (2013) معرفة العلاقة بين أساليب إدارة الصراع التنظيمي وعلاقته بالإبداع الإداري لدى مديرية مدارس حكومية، بينما هدفت دراسة العجلة (2009) التعرف إلى واقع الإبداع الإداري وعلاقته بأداء مديري الوزارات في قطاع غزة. كما هدفت دراسة العنزي (2009) تقصي علاقة تفويض الصلاحيات بالإبداع الإداري لدى ووكلاء المدارس. أما الدراسة الحالية فقد هدفت تقصي مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين. كما تشابهت الدراسة الحالية في المنهج المستخدم مع دراسة كل من زيدان (2021)، ودراسة الحجوج وأبو علي (2018)، ودراسة المصاروة والمصاروة (2017) التي استخدمت المنهج الوصفي، واختلفت مع دراسة المطيري (2018)، ودراسة الجعافرة (2013)، ودراسة العجلة (2009)، ودراسة العنزي (2009)، التي استخدمت المنهج الارتباطي.

وتشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث الأداة المستخدمة فاستخدمت جميعها الاستبانة كأداة دراسة، واختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في عينة الدراسة في استخدام المشرفين التربويين كعينة للدراسة، أما دراسة زيدان (2021)، ودراسة الحجوج وأبو علي (2018)، ودراسة الجعافرة (2013)، استخدمت مدرّاء المدارس. واستخدمت دراسة المطيري (2018)، ودراسة المصاروة والمصاروة (2017) المعلمين كعينة دراسة، واستخدمت دراسة العجلة (2009) مديري الوزارات في قطاع غزة كعينة، أما دراسة العنزي (2009) استخدمت وكلاء المدرّاء كعينة دراسة.

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عرض الأدب النظري وإثرائه كما أفادت في تطوير أداة الدراسة، لتحقيق أهدافها، وفي تحديد المنهجية المستخدمة، وتفسير النتائج ومناقشتها. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات ذات الصلة أنها من الدراسات القليلة _في حدود علم الباحث- التي تقيس مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد الإبداع الإداري ذا أهمية بالنسبة إلى المؤسسات الإدارية على اختلاف أنواعها وتحت أي إطار كانت، وفي أي بلد من البلدان؛ فهو يترافق مع عمليات التنمية والإصلاح الإداري، بهدف إحداث تغيير نوعي، وجذري في الوسائل، والأساليب الإدارية بحيث يتجاوز العادات والتقاليد التي تعرقل التنمية الإيجابية (الراوي، 2000).

والإبداع الإداري يتطلب وجود وعي بأهمية ممارسته من قبل المدير لحل المشكلات فيها، وإذا لم تعمل تلك الإدارات على تبني الإبداع الإداري فسوف تواجه المؤسسات التربوية ومنها المدارس عديد من المشكلات والصعوبات، المتعلقة بإدارة البيئة التعليمية أو بالطلبة أنفسهم، مما يتطلب وجود إدارة إبداعية قادرة على إيجاد حلول بطرائق، وأساليب، ووسائل متنوعة، ومبدعة مختلفة عن الروتين المعتاد وبذلك أصبح الإبداع الإداري مطلباً ضرورياً وحاجة ملحة نتيجة للمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية التي تطرأ في المجتمع.

وتأسيساً على ما سبق، فقد انبثقت فكرة الدراسة من خلال عمل الباحث في الإشراف، والاسترشاد بآراء ووجهات عدد من

الزملاء من خلال استطلاع رأي، لوحظ افتقار عديد من مديري المدارس لعناصر الإبداع الإداري إضافة لوجود ضعف لديهم في مجال تقنيات المعلومات ومستحدثات التكنولوجيا؛ وهذا يتطلب ضرورة الإبداع الإداري للمدير، ليتمكن من التغلب على التحديات والصعوبات التي تواجه الإدارة.

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين، وتحدد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=05.0$) بين متوسطات تقديرات استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في محافظة العاصمة عمان تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة الإشرافية)

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة العاصمة عمان، وتعرف أثر متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة الإشرافية) في تقديرات استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في محافظة العاصمة عمان.

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة الحالية كونها تتناول أحد المواضيع المهمة التي يمكن للأدب النظري الوارد فيها أن يضيف معرفة جديدة لمديري المدارس والمهتمين والباحثين، وقد تسهم نتائجها في توجيه أنظار أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم، ومديري المدارس من أجل تحسين الواقع وتحفيزه نحو الأفضل، لينعكس إيجابياً لتحسين الظروف التي يعمل فيها مدراء المدارس وعلى روحهم المعنوية ومن ثم على أدائهم، مما يكون دافعاً لهم إلى الإبداع والعطاء.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الإبداع الإداري: يعرفها السكارنة (2011) بأنه القدرة على ابتكار أساليب ووسائل وأفكار جديدة للعمل لتحفيز العاملين في المؤسسة ما لديهم من قدرات ومواهب لتحقيق أهداف المؤسسة؛ وقد قيس في الدراسة الحالية من خلال حساب الدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة عند تطبيق استبانة مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بالآتي:

الحدود البشرية: مشرفي المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2022.

محددات الدراسة:

تحددت نتائج الدراسة الحالية بمجتمعها، ودرجة استجابة أفراد عينتها، وبطبيعة أدواتها التي استخدمت لجمع البيانات ومتغيراتها، من حيث صدقها ومؤشرات ثباتها وبطبيعة المنهج المستخدم فيها، وبطبيعة التحليل الإحصائي المستخدم.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، حيث تم قياس مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين من خلال الأداة التي تم تطويرها بعد استخراج خصائصها السيكمترية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين والمدرسات العاملين في المدارس الحكومية في مديريات محافظة العاصمة عمان، حيث بلغت عينة الدراسة (118) مشرفاً ومشرفة، تم اختيارهم من خلال العينة العشوائية، لتشكل العينة ما نسبته (22%) من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها:

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها

الرقم	المتغير	الجنس	العدد	النسبة
1	الجنس	ذكور	58	49.1%
		إناث	60	51.9%
2	سنوات الخبرة الإشرافية	أقل من 5 سنوات	42	35.6
		من 5 إلى 10 سنوات	24	20.3
		أكثر من 10 سنوات	52	44.1%
	المجموع		118	100%

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة قياس مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين لتحقيق أهداف الدراسة، حيث اشتملت على خمسة مجالات (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات والمشاركة في صنع القرار، النمو المهني وتطوير البيئة المدرسية). وذلك بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، وتكونت أداة الدراسة من (33) فقرة. بتطبيق سلم ليكرت التدرجي الخماسي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً).

صدق أداة الدراسة:

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراتها لعينة الدراسة، ومدى وضوح لغتها، وفعالية بدائل فقراتها، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لمستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة.

كما تم حساب معاملات ارتباط فقرات الأداة بالدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول (2):

الجدول (2): معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	690.	8	0.36	15	0.51	22	0.36	29	0.37
2	330.	9	0.41	16	0.63	23	0.42	30	0.39
3	420.	10	0.45	17	0.53	24	0.60	31	0.62
4	770.	11	0.52	18	0.59	25	0.52	32	0.63
5	400.	12	0.42	19	0.72	26	0.41	33	0.45
6	0.36	13	0.37	20	0.62	27	0.44		
7	0.39	14	0.41	21	0.52	28	0.58		

يلاحظ من الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات تراوحت بين (0.33-0.77) مع أداة الدراسة، وقد كانت جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$). وهذا يعني وجود درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي في فقرات الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تمَّ إيجاد معامل الثبات من خلال طريقة التجزئة النصفية، وحساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha) حيث تم تطبيق أداة الدراسة على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) مشرفاً ومشرفة، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات على مجالات الإبداع الإداري لدى مديري المدارس باستخدام ألفا كرونباخ (0.84-0.88)، في حين بلغ معامل ألفا كرونباخ على الفقرات ككل (0.90)، وقد اعتبرت هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

مفتاح تصحيح أداة الدراسة:

في ضوء سلم الإجابة على فقرات أداة الدراسة، وبما أن تدرج سلم الاستجابة خماسي تتراوح الإجابة على جميع فقرات الأداة ما بين (درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة منخفضة، درجة منخفضة جداً) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي (5 - 4 - 3 - 2 - 1) لجميع الفقرات، إذ تتراوح الدرجات على أداة الدراسة بين (33) درجة وهي تمثل أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(165) درجة وتمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس. وللحكم على آراء المستجيبين على المقياس بعد استخراج متوسطاتهم الحسابية فقد تم إجراء معادلة حسابية لذلك من خلال إيجاد مدى الاستجابة على سلم الاستجابة الخماسي فقد تم استخراج المدى ويساوي 4 وتمت قسمته على عدد الفقرات التي تتفصل عندها الاستجابات وهي (بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة) ثم الحكم على القيمة الناتجة وقد كانت نقاط الحكم (نقطة القطع) (1.33) وهي المعيار كما يلي:

الجدول (3): المدى المعدل لمقياس الدراسة

الرقم	المعيار	المدى المعدل الذي يتبعه
1.	درجة مرتفعة	(3.67 - 5.00)
2.	درجة متوسطة	(2.34 - 3.66)
3.	درجة منخفضة	(1.00 - 2.33)

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال النتائج إلى برنامج الرزم الإحصائية (SPSS V.23) ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة، وذلك لإيجاد مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين، ولفحص الفروق التي تعزى لمتغير الجنس؛ فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وللكشف عن أثر سنوات الخبرة الإشرافية بفئاتها فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي.

إجراءات الدراسة:

- تم استخدام الإجراءات التالية بالاعتماد على أساليب البحث العلمي في تطبيق الدراسة وهي:
- الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة والاستفادة من آراء المتخصصين والباحثين.
- إعداد أداة الدراسة بالشكل النهائي.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من حيث الصدق والثبات من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) مشرفاً ومشرفة.
- توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة، المكونة من (118) مشرفاً ومشرفة.

5. تحويل استجابات عينة الدراسة إلى درجات خام، وإدخالها إلى الحاسوب عن طريق برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والانسانية (SPSS)، للوصول إلى نتائج الدراسة ومناقشتها واستخراج التوصيات المترتبة على نتائج الدراسة.

النتائج ومناقشتها:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد تمت الإجابة عن الأسئلة الموضوعية لها بما يأتي:

أولاً: إجابة السؤال الأول والذي نص على "ما مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمجالات مجتمعة وعلى الدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح في الجدول (4):

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	الدرجة
1	الطلاقة	3.38	0.86	4	متوسطة
2	المرونة	3.37	0.90	5	متوسطة
3	الأصالة	3.41	0.90	2	متوسطة
4	الحساسية للمشكلات والمشاركة في صنع القرار	3.40	0.90	3	متوسطة
5	النمو المهني وتطوير البيئة المدرسية	3.51	0.90	1	متوسطة
	المقياس ككل	3.42	0.85		متوسطة

يلاحظ من الجدول (4) أن متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل كان بمتوسط حسابي وقدره (3.42) وهو يشير إلى درجة متوسطة وانحراف معياري وقدره (0.85). حيث جاء مجال (النمو المهني وتطوير البيئة المدرسية) قد حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (3.51) ويشير إلى درجة متوسطة في مستوى الإبداع الإداري وانحراف معياري وقدره (0.90)، في حين تلاه مجال (الأصالة) وحصل على الدرجة الثانية بمتوسط حسابي وقدره (3.41)، ويشير إلى درجة متوسطة أيضاً وانحراف معياري وقدره (0.90)، ثم تلاه مجال (الحساسية للمشكلات والمشاركة في صنع القرار) بمتوسط حسابي وقدره (3.40) ويشير إلى درجة متوسطة أيضاً وانحراف معياري وقدره (0.90)، ثم تلاه مجال (الطلاقة) بمتوسط حسابي وقدره (3.38) ويشير إلى درجة متوسطة أيضاً وانحراف معياري وقدره (0.86)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال (المرونة) بمتوسط حسابي وقدره (3.37) ويشير إلى درجة متوسطة أيضاً وانحراف معياري وقدره (0.90).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن استجابات عينة الدراسة من المشرفين والمشرفات لاحظوا من خلال زيارتهم للمدارس والمدراء أن مستوى الإبداع الإداري لم يصل إلى المستوى المطلوب والمأمول، بسبب كثرة المهام والواجبات التي يقوم بها مدير المدرسة، وقد يكون السبب في ذلك عدم توفر بيئة تحفز على الإبداع، وقد يعود السبب في ذلك إلى وجود المدير الروتيني الذي ينفذ ما يصل إليه من تعليمات وأنظمة مديريات التربية، وقد يعزى السبب إلى ضعف إدراك بعض المدراء لأهمية الإبداع الإداري والخروج عن الروتين، وبالتالي كانت هذه الأسباب بمثابة معوقات تحول دون ممارسة مديري المدارس للإبداع الإداري بالشكل المأمول.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المصاروة والمصاروة (2017) التي أظهرت أن درجة توافر الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة، واتفقت ضمناً مع نتيجة دراسة المطيري (2018) التي أشارت أن درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة. كما اتفقت مع نتيجة دراسة العنزي (2009) التي أشارت النتائج إلى أن الإبداع الإداري جاء بدرجة متوسطة. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الحجوج وأبو علي (2018) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحاظفة خانيونس للإبداع الإداري كانت كبيرة، كما اختلفت مع نتيجة دراسة الجعافرة (2013) التي أظهرت أن مستوى الإبداع الإداري جاء بدرجة مرتفعة، ومع نتيجة دراسة زيدان (2021) التي أشارت إلى وجود مستوى جيد من الإبداع الإداري لدى المدراء. كما اختلفت مع نتيجة دراسة العجلة (2009) التي توصلت إلى أن واقع الأداء الإداري في وزارات قطاع غزة جاء بشكل عام مقبول. كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من المجالات كما يلي:

1. المجال الأول: الطلاقة

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الطلاقة كما يظهر في الجدول (5):

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الطلاقة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	الدرجة
1	اقناع المشرفين بوجهة نظره حول الموضوعات التعليمية.	3.56	0.85	1	متوسطة
2	يوظف أكبر قدر ممكن من الألفاظ للدلالة على فكرة معينة.	3.42	0.87	3	متوسطة
3	يتحدث بتوسع وثقة كبيرة حول الموضوعات المتعلقة بالمدرسة.	3.46	1.03	2	متوسطة
4	استخدام العصف الذهني كوسيلة لإثارة التفكير لدى المعلمين.	3.27	1.09	5	متوسطة
5	تقديم أحكاماً موضوعية حول المواضيع الفنية والإدارية.	3.37	1.03	4	متوسطة
6	طرح أكبر عدد من الأفكار الجديدة لتطوير الأداء الإداري.	3.22	1.09	6	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.38	0.86		متوسطة

يلاحظ من الجدول (5) أن الفقرة الأولى في مجال الطلاقة وهي "اقناع المشرفين بوجهة نظره حول الموضوعات التعليمية" قد حصلت على أعلى درجة بمتوسط حسابي وقدره (3.56) وانحراف معياري وقدره (0.85)، في حين حصلت الفقرة السادسة وهي "طرح أكبر عدد من الأفكار الجديدة لتطوير الأداء الإداري" على أقل درجة بمتوسط حسابي وقدره (3.22) وانحراف معياري وقدره (1.09).

2. المجال الثاني: المرونة

حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المرونة كما يظهر في الجدول (6):

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المرونة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	الدرجة
-------	--------	-----------------	-------------------	-------------	--------

7	تغيير موقفه عند اقتناعه بعدم صحته.	3.31	1.10	5	متوسطة
8	الاسترشاد بآراء المعلمين عند مناقشة القضايا التربوية.	3.41	1.01	2	متوسطة
9	النظر للقضايا التعليمية والإدارية من زوايا متعددة	3.25	0.97	6	متوسطة
10	التنوع في أساليب الحوار والمناقشة عند عرضه للمواضيع التربوية.	3.39	0.98	3	متوسطة
11	تقبل الآراء الجديدة حول القضايا التعليمية والإدارية المطروحة.	3.37	0.99	4	متوسطة
12	يساهم بفعالية في تطوير العمل في المؤسسة التربوية.	3.47	1.00	1	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.37	0.90		متوسطة

يلاحظ من الجدول (6) أن الفقرة الثانية عشر في مجال المرونة وهي "يساهم بفعالية في تطوير العمل في المؤسسة التربوية" قد حصلت على أعلى درجة بمتوسط حسابي وقدره (3.47) وانحراف معياري وقدره (1.00)، في حين حصلت الفقرة التاسعة وهي "النظر للقضايا التعليمية والإدارية من زوايا متعددة" على أقل درجة بمتوسط حسابي وقدره (3.25) وانحراف معياري وقدره (0.97).

3. المجال الثالث: الأصالة

حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأصالة كما يظهر في الجدول (7):

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الأصالة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	الدرجة
13	تقديم حلول للقضايا التعليمية والإدارية بمنظور جديد.	3.29	1.08	5	متوسطة
14	إنتاج أفكار جديدة واصلية لم يسبق التطرق لها.	3.24	1.13	6	متوسطة
15	تشجيع المبادرات التي تعمل على تطوير العمل في المدرسة	3.51	0.93	2	متوسطة
16	توظيف اللجان المدرسية في خدمة المدرسة والمجتمع المحلي.	3.63	0.94	1	متوسطة
17	يوظف تكنولوجيا المعلومات في مجال تطوير العمل الإداري والفني.	3.49	1.00	3	متوسطة
18	يبتعد عن الشائع من الأفكار التقليدية عند التعامل مع المواقف المختلفة.	3.32	0.91	4	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.41	0.90		متوسطة

يلاحظ من الجدول (7) أن الفقرة السادسة عشر في مجال الأصالة وهي "توظيف اللجان المدرسية في خدمة المدرسة والمجتمع المحلي" قد حصلت على أعلى درجة بمتوسط حسابي وقدره (3.63) وانحراف معياري وقدره (0.94)، في حين حصلت الفقرة الرابعة عشر وهي "إنتاج أفكار جديدة واصلية لم يسبق التطرق لها: على أقل درجة بمتوسط حسابي وقدره (3.24) وانحراف معياري وقدره (1.13).

4. المجال الرابع: الحساسية للمشكلات والمشاركة في صنع القرار

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الحساسية للمشكلات والمشاركة في صنع القرار كما يظهر في الجدول (8):

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الحاسوبية للمشكلات والمشاركة في صنع القرار

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	الدرجة
19	وضع خطة لمواجهة العقبات التي تعترض عمله كمدير .	3.39	1.05	5	متوسطة
20	البحث عن بدائل جديدة لحل المشكلات.	3.31	0.95	6	متوسطة
21	استخدام التفكير العلمي في حل المشكلات التي تواجه المدرسة	3.22	0.96	7	متوسطة
22	المشاركة في تحديد حاجات ومستلزمات المدرسة من اجهزة ووسائل تعليمية.	3.64	0.86	1	متوسطة
23	اشراك المعلمين في القرارات المتعلقة بعملية التعلم والتعليم.	3.41	1.01	3	متوسطة
24	المشاركة في وضع اليات تقويم جميع عناصر المدرسة.	3.39	1.08	4	متوسطة
25	اتخاذ القرارات الهامة وتحمل مسؤوليتها	3.46	1.10	2	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.40	0.90		متوسطة

يلاحظ من الجدول (8) أن الفقرة الثانية والعشرين في مجال الحاسوبية للمشكلات والمشاركة في صنع القرار وهي "المشاركة في تحديد حاجات ومستلزمات المدرسة من اجهزة ووسائل تعليمية" قد حصلت على أعلى درجة بمتوسط حسابي وقدره (3.64) وانحراف معياري وقدره (0.86)، في حين حصلت الفقرة الحادية والعشرين وهي "استخدام التفكير العلمي في حل المشكلات التي تواجه المدرسة" على أقل درجة بمتوسط حسابي وقدره (3.22) وانحراف معياري وقدره (0.96).

5. المجال الخامس: النمو المهني وتطوير البيئة المدرسية

حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمو المهني وتطوير البيئة المدرسية كما يظهر في الجدول (9):

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال النمو المهني وتطوير البيئة المدرسية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	الدرجة
26	تعزيز العلاقات الايجابية بين المعلمين والمشرفين.	3.56	0.98	3	متوسطة
27	تشجيع المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية.	3.80	0.94	1	مرتفعة
28	توفير المناخ التربوي المناسب للمعلمين.	3.61	0.94	2	متوسطة
29	تحفيز المعلمين معنوياً.	3.51	0.95	4	متوسطة
30	ايجاد بيئة مدرسية تشجع الابداع	3.36	1.07	7	متوسطة
31	ايجاد بيئة مدرسية مبتكرة تراعي جميع عناصر التعلم	3.41	1.13	6	متوسطة
32	توفير ما يحتاج اليه المعلمون المبدعون من أدوات ووسائل	3.34	1.02	8	متوسطة
33	التواصل الفعال مع المجتمع المحلي لتحسين البيئة المدرسية.	3.47	0.95	5	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.51	0.90		متوسطة

يلاحظ من الجدول (9) أن الفقرة السابعة والعشرين في مجال النمو المهني وتطوير البيئة المدرسية وهي "تشجيع المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية" قد حصلت على أعلى درجة بمتوسط حسابي وقدره (3.80) وانحراف معياري

وقدره (0.94)، في حين حصلت الفقرة الثانية والثلاثين وهي "توفير ما يحتاج اليه المعلمون المبدعون من أدوات ووسائل" على أقل درجة بمتوسط حسابي وقدره (3.34) وانحراف معياري وقدره (1.02).

ثانياً: إجابة السؤال الثاني والذي نص على "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة الإشرافية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تفصيل الفروق بين المتغيرات كما يلي:

أولاً: الفروق التي تعزى لمتغير الجنس في مستوى الإبداع الإداري

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، كما تم حساب الفروق بينهما باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة، والجدول (10) يظهر ذلك.

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لبيان الفروق التي تعزى لمتغير الجنس في مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس

البعد	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبار ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الطلاقة	ذكور	58	3.41	1.02	.2960	116	0.77
	إناث	60	3.36	0.69			
المرونة	ذكور	58	3.40	1.11	.4140	116	0.68
	إناث	60	3.33	0.65			
الأصالة	ذكور	58	3.43	1.06	.1580	116	0.88
	إناث	60	3.40	0.71			
الحساسية للمشكلات والمشاركة في صنع القرار	ذكور	58	3.39	1.10	.1500	116	0.88
	إناث	60	3.41	0.68			
النمو المهني وتطوير البيئة المدرسية	ذكور	58	3.55	1.09	.4890	116	0.63
	إناث	60	3.47	0.68			
الدرجة الكلية للإبداع الإداري	ذكور	58	3.44	1.05	.2630	116	0.79
	إناث	60	3.40	0.62			

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

تشير نتائج الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ في أي من مجالات مستوى الإبداع الإداري أو الدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس حيث تراوحت قيم اختبار (ت) للعينات المستقلة بين (0.150 – 0.489) وهي قيم غير دالة إحصائياً كما يظهر من الدلالة الإحصائية.

وهذا يعني أن مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين في كل مجالات الإبداع الإداري وفي المجالات مجتمعة (الأداة ككل) واحدة بغض النظر عن جنسهم، بمعنى أن مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين لا يختلف باختلاف جنس المشرف. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن أفراد عينة الدراسة من المشرفين والمشرفات يعملون في بيئة وظروف واحدة تقريباً، حيث أشاروا من خلال زيارتهم

واطلاعهم على أوضاع المدارس ومستوى المدراء في الإبداع الإداري جعلت استجاباتهم تشير إلى مستوى متوسط من الإبداع الإداري لدى مديري المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دراسة زيدان (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة الإبداع الإداري تعزى لمتغيرات الجنس. ومع دراسة المطيري (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ومع دراسة المصاروة والمصاروة (2017) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة الإبداع الإداري تعزى لمتغير الجنس، ومع نتيجة دراسة الجعافرة (2013) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.

ثانياً: الفروق التي تعزى سنوات الخبرة الإشرافية في مستوى الإبداع الإداري

ولفحص الفروق التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإشرافية فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى الإبداع الإداري أو الدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإشرافية والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر

المشرفين التربويين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإشرافية

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفئة	المجال
42	0.82	3.41	أقل من 5 سنوات	الطلاقة
24	0.94	3.49	من 5 - 10 سنوات	
52	0.87	3.31	أكثر من 10 سنوات	
42	0.84	3.39	أقل من 5 سنوات	المرونة
24	0.87	3.33	من 5 - 10 سنوات	
52	0.98	3.37	أكثر من 10 سنوات	
42	0.93	3.43	أقل من 5 سنوات	الأصالة
24	0.79	3.28	من 5 - 10 سنوات	
52	0.93	3.46	أكثر من 10 سنوات	
42	0.87	3.49	أقل من 5 سنوات	الحساسية للمشكلات والمشاركة في صنع القرار
24	0.98	3.26	من 5 - 10 سنوات	
52	0.91	3.40	أكثر من 10 سنوات	
42	0.81	3.64	أقل من 5 سنوات	النمو المهني وتطوير البيئة المدرسية
24	0.87	3.38	من 5 - 10 سنوات	
52	0.99	3.46	أكثر من 10 سنوات	
42	0.82	3.48	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية لأداة الدراسة
24	0.85	3.35	من 5 - 10 سنوات	
52	0.89	3.40	أكثر من 10 سنوات	

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية في مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإشرافية، ولحساب الفروق الإحصائية على الدرجة الكلية لأداة الدراسة تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة ككل، والجدول (12) يوضح ذلك:

الجدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق على الدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإشرافية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية
سنوات الخبرة الإشرافية	0.305	2	0.153	0.208	0.81
الخطأ	84.591	115	0.736		
الكل المصحح	84.896	117			

تشير نتائج الجدول (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في الدرجة الكلية لمستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإشرافية، حيث بلغت قيمة اختبار ف (0.208) وهي قيمة غير دالة إحصائية كما يظهر من الدلالة الإحصائية. وهذا يعني أن مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين في كل مجالات الإبداع الإداري وفي المجالات مجتمعة (الأداة ككل) واحدة بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم الإشرافية، بمعنى أن مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين لا يختلف باختلاف سنوات الخبرة الإشرافية لدى المشرف. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المشرفين بينهم قواسم مشتركة فيما يتعلق بالمدارس التي جعلت استجاباتهم تشير إلى مستوى متوسط من الإبداع الإداري لدى مديري المدارس، بغض النظر عن سنوات الخبرة الإشرافية لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زيدان (2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة الإبداع الإداري تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ومع نتيجة دراسة الحجوج وأبو علي (2018) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة الإبداع الإداري تعزى لعدد سنوات الخدمة الإدارية. ومع دراسة المطيري (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة. ومع دراسة المصاروة والمصاروة (2017) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة الإبداع الإداري تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ومع دراسة العنزي (2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإنها توصي بما يأتي:
1. ضرورة التنمية الإدارية المستمرة للقيادات التربوية في البيئة المدرسية، وذلك بعقد دورات، وورشات عمل تحث على ممارسة الإبداع بأساليبه المتعددة.
 2. تهيئة الظروف المادية، والمعنوية المساعدة على ممارسة الإبداع في البيئة المدرسية، وتشجيع المديرين على ممارسة السلوك الإبداعي في مجالات العمل الإداري المتعددة.
 3. استثمار المدراء ذوي الخبرة الأكثر في التعاون لإدارة المدارس الجديدة، وتشجيعهم على تطبيق، وتصميم الاستراتيجيات للعمل الإبداعي.
 4. منح المزيد من الحوافز والمكافآت المتنوعة لقيادات المدارس الثانوية، لتشجيع الكوادر والكفاءات المؤهلة لإدارة المدارس دون عزوف، بسبب المعوقات التي تواجه أداء القيادات.

5. على الإدارة المدرسية أن تعمل بصورة دائمة ومتجددة على تنمية، وتطوير الهياكل، والأنظمة، وأساليب العمل ن بما يؤمن الإسهام والمشاركة، ويحفز على الإبداع، ويشجع على البحث والتجريب، والمبادأة والتجديد.

المراجع

المراجع العربية:

- زيدان، ربيعة (2021). الإبداع الإداري وعلاقته بالقيادة التربوية والثقافة التنظيمية لدى مدراء المدارس الثانوية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة آداب الفراهيدي، 13(44)، 318-342.
- المصاروة، أسامة والمصاروة، عدي (2017). درجة توافر الإبداع الإداري لدى مديري المدارس حكومية في لواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة النجاح لأبحاث (العلوم الإنسانية)، 31(9)، 1526-1556.
- الجعفر، صفاء (2013). اساليب ادارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظرهم. دراسات، العلوم التربوية، 40(2)، 1663-1687.
- العنزي، مبارك (2009). علاقة تفويض الصلاحيات بالإبداع الإداري لدى وكلاء مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم. رساله ماجستير غير منشورة جامعة مؤتة الاردن.
- العجلة، توفيق (2009). الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي لمديري القطاع العام- دراسة تطبيقية على وزارات قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- المطيري، عبدالله (2018). درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في دولة الكويت وعلاقتها بدافعيه الانجاز لدى المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- الحجوج، أكرم وأبو علي، عبد القادر (2018). واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة خانيونس. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7(2)، 11-35.
- السكارنة، بلال (2011). الإبداع الإداري. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ابراهيم، عبدالستار. (2002). الإبداع قضايا وتطبيقاته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو النصر، مدحت (2009). التفكير الابتكاري والإبداع طريقك إلى التميز والنجاح. ط2، القاهرة: المجموعة العربية للنشر والتوزيع.
- الأقصري، يوسف (2002). الشخصية المبدعة: كيف تصبح مبدعاً في تفكيرك. ط1، القاهرة: دار الطائف.
- البارقي، محمد (2012). درجة ممارسة مديري المدرسة الثانوية لمهامه مشرفاً مقيماً في ضوء تحديات العولمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- باشيوة، لحسن عبد الله (2019). روائع التميز المؤسسي: الإبداع الابتكار القيادة الرشيدة افضل الممارسات المتميزة. عمان(الاردن): مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- جرادات، صفاء (2012). مستوى الإبداع الإداري لدى مديري ومديرات مدارس منطقة بني كنانة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين فيه. مجلة المنارة، 19(3)، 22-49.
- جروان، فتحي. (2002). الإبداع، مفهومه، معانيه، نظرياته، قياسه، تدريبه، مراحله، العملية الإبداعية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الحر، عبدالعزيز. (2004). أدوات مدرسة المستقبل "القيادة التربوية، الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي.
- الحريري، رافدة (2011). إدارة التغيير في المؤسسات التربوية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الخصاونة، سناء. (2014). دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع لدى طلبة المدارس من وجهة نظر المديرين ومقترحات التطوير، مجلة الثقافة والتنمية. (80)، 14، 131-164
- خير الله، جمال. (2009). الإبداع الإداري. الأردن: دار أسامة للنشر.
- داود، عبدالعزيز (2011). الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة "دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٣٥، ج ٢، القاهرة.
- دناوي، مؤيد، (2008). تطوير مهارات التفكير الإبداعي تطبيقات على برنامج كورت، عمان: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.
- الراوي، مسارع (2000). مناقشة في موضوع الأسرة والمجتمع والإبداع في الوطن العربي. ط 2، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- زمار، سوزان (2019). مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملتين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، طرابلس. لبنان.
- الزعيبي، راشد (2011). تنمية الإبداع الإداري لدى القائد التربوي. الدمام: مؤسسة الخليج للطباعة.
- الزهري، رندة. (2002). الإبداع الإداري في ظل البيروقراطية. عالم الفكر. (30)3، ص 63-71.
- السرور، ناديا. (2005). مقدمة في الإبداع. عمان: ديونو للطباعة والنشر.
- السويدان، طارق (2002) تطبيقات عملية في تنمية الفكر الإبداعي. الكويت: شركة الإبداع الخليجي.
- سويطي، عبد الناصر. (2015) دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية.
- الشابع، علي؛ وآخرون (2011). العلاقات الإنسانية و الإبداع الإداري. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- عامر، طارق. (2005). الإبداع، مفاهيمه، أساليبه، نظرياته. القاهرة: الدار العلمية.
- عبدالله، أمين. (2003). أهمية دور الإبداع في الإدارة. الرائد العربي، ع (77). ص 106-111.
- العنزي، عويد (2008). مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في شمال المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- غنايم، مهنى (2019). التربية المقارنة ونظم التعليم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- منسى، محمود عبد الحليم (2006). الإبداع والموهبة في التعليم العام. مصر: دار المعرفة.

المراجع الأجنبية

- Abu Dalbough, M., Jaradat, S. (2013). The level of administrative creativity among male and female principals in Bani Kinana area as perceived by teachers. *Al-Manara Journal for Research and Studies*, 19 (3), 9-38.
- Chan, T. C., Chandler, M., Turan, S., Kpeglo, S., & Du, R. (2014). Roles and responsibilities of school principals: A five country comparison. The SRCEA Yearbook 2014, Mississippi State University Press.
- Abualrob M. (2019). The Role of Science Teachers in Developing the 21st Century Skills for the Elementary School Students, Interdisciplinary. *Journal of Environmental and Science Education*, 15(1), 1-8.