



مجلة العلوم التربوية

تصدر عن
جامعة الملك سعود
دورية - علمية - محكمة

المجلد الثاني والثلاثون - العدد الثاني

رمضان (1441هـ)

مايو (2020م)

ردمك 1658-7863

<http://jes.ksu.edu.sa>

دار جامعة
الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS



ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ المملكة العربية السعودية

مجلة العلوم التربوية

رئيس التحرير

أ. د. جبرين محمد الجبر

مدير التحرير

أ. د. إسماعيل سلامة البرصان

جامعة الملك سعود (السعودية)

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. رياض بن عبد الرحمن الحسن

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. علي بن ناصر آل مقبل

جامعة طيبة (السعودية)

أ. د. وحيد السيد حافظ

جامعة بنها (مصر)

أ. د. منيرة بنت عبد العزيز الحريشي

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن (السعودية)

د. خالد بن عبد الله المعثر

جامعة القصيم (السعودية)

أ. د. سارة بنت عبد الله المنقاش

جامعة الملك سعود (السعودية)

د. وداد بنت عبد الرحمن أبا حسين

جامعة الملك سعود (السعودية)

سكرتيرا المجلة

أ. فهد بن عيسى العبد اللطيف

jes@ksu.edu.sa

أ. عبده نعمان المفتي

re.jes@ksu.edu.sa

الإخراج والتنفيذ الفني

أ. أيمن عواد زكي

الهيئة الاستشارية

أ. د. عبد الوهاب بن محمد النجار

المركز الوطني للقياس

(السعودية)

أ. د. عمر بن عبد الرحمن المظدي

جامعة الملك سعود

(السعودية)

أ. د. سلمان بن حسن العاني

جامعة انديانا

(أمريكا)

أ. د. رافع النصير الزغول

جامعة اليرموك

(الأردن)

أ. د. ماهر بن محمد أبو هلال

جامعة السلطان قابوس

(عمان)

أ. د. عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين

جامعة الملك سعود

(السعودية)

أ. د. يحيى كاظم النقيب

جامعة نيومان

(بريطانيا)

أ. د. أحمد علي سليمان

جامعة نورث كارولينا

(أمريكا)

أ. د. عبد المحسن عايض القحطاني

جامعة الكويت

(الكويت)

التعريف بمجلة العلوم التربوية

مجلة (دورية - علمية - محكمة) تعنى بنشر البحوث في مجالات العلوم التربوية، تصدر ثلاث مرات في السنة في (فبراير - مايو - نوفمبر) عن كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتهدف المجلة إلى إتاحة الفرصة للباحثين في جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة، في مجال العلوم التربوية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية.

وتقوم المجلة بنشر المواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو بالانجليزية، وتشمل: البحوث الأصلية: التطبيقية والنظرية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث، والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات العلمية، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى، كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثاً في مجال المجلة.

الرؤية:

أن تكون مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر القواعد العالمية، في نشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية.

الرسالة:

نشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في العلوم التربوية.

الأهداف:

- 1- أن تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم التربوية.
- 2- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية للنشر في العلوم التربوية.
- 3- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الرصينة التي تساعد على تطوير المجتمع وتقدمه.

«تاريخ المجلة»

- 1397هـ / 1977م صدر أول عدد من المجلة بعنوان «دراسات».
- 1404هـ / 1984م تغيير اسم المجلة إلى: «دراسات تربوية» مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود.
- 1409هـ / 1989م تغيير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية».
- 1412هـ / 1992م تغيير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية والدراسات الإسلامية».
- 1433هـ / 2012م فصلت المجلة إلى مجلتين: «مجلة العلوم التربوية» و«مجلة الدراسات الإسلامية».
- 1434هـ / 2013م صدر أول عدد من «مجلة العلوم التربوية».

للمراسلة:

«مجلة العلوم التربوية»

ص.ب: 2458 الرمز البريدي: 11451

كلية التربية - جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية

هاتف: 11-4674454 (+966) فاكس: 11-4679965 (+966)

البريد الإلكتروني: jes@ksu.edu.sa الموقع الإلكتروني: <http://jes.ksu.edu.sa>

الاشتراك والتبادل:

دار جامعة الملك سعود للنشر - جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية

ص.ب: 68953 الرمز البريدي: 11537

ثمن العدد: 15 ريالاً سعودياً، أو ما يعادله بالعملة الأجنبية، يضاف إليها أجور البريد.

© 2020 (1441هـ) جامعة الملك سعود.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

دار جامعة
الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS



قواعد وضوابط النشر

1. يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) صفحة، متضمنة الملخصين: العربي، والإنجليزي، والمراجع.
2. يعد ملخصان للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (200) كلمة.
3. يلي الملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التشفيف.
4. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العلية، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
5. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (16)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (11).
6. يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (10)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (8).
7. تستخدم الأرقام العربية (...3-2-1 Arabic) في جميع ثنايا البحث.
8. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
9. يكتب عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
10. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هويتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
11. ينظم البحث وفق التالي:
 - أ/ البحوث التطبيقية: يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته ومتغيراته، متضمنة الدراسات السابقة بشكل مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، وبعد الأهداف تورد أسئلة البحث أو فروضه. ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
 - ب/ البحوث النظرية: يورد الباحث مقدمة يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكوّن جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج التي خلص إليها البحث. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
12. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس:
(American Psychological Association – APA – 6th ED)

13. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث ، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
14. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقاً للنظام التالي:
- أ/ إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- ب/ إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- ج/ توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- د/ يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:
- الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية*، 3(1)، 143-170.
- Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences*, 3(1), 143-170.
15. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقفاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة.
16. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
17. في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
18. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
19. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.
20. يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني (jes@ksu.edu.sa).

المحتويات

العنوان

- 221 افتتاحية العدد: بقلم هيئة تحرير المجلة
- 247 واقع النمو المهني لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة في ضوء التطور التكنولوجي وسبل التطوير
- 247 إسماعيل عمر حسونة، ومحمود عمر حسونة درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم
- 247 سعود حمود الربيعان تقييم برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي
- 273 عبد العزيز بن فالح إبراهيم العصيل الكشف عن أنماط الاستجابة في اختباري العلوم والرياضيات الدوليين لبيانات (TIMSS, 2015) لدى عينة من طلبة الدولة السعودية ودولة سنغافورة باستخدام مؤشرات مطابقة الشخص
- 299 بندر نواف توفيق جراح وجهة نظر معلمي تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية نحو مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني في محافظة إربد - الأردن
- 321 محمد علي محمود غنيمات دور التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030
- 345 عائشة بنت ناصر فايز الشهري، ونوال بنت حمد محمد الجعد مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض وسبل تعزيزها من وجهة نظر مديريهم
- 367 مساعد ضيف الله الحربي توجهات البحث العلمي في مناهج وتدريس العلوم الشرعية: دراسة تحليلية للرسائل العلمية بجامعة الملك سعود 1405 - 1440هـ
- 385 عبد العزيز بن عبد الله بن طالب نظريات التعلم وتطبيقاتها في التعلم الإلكتروني»
- 413 عرض عن كتاب: «نظريات التعلم وتطبيقاتها في التعلم الإلكتروني»

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

يسعد هيئة تحرير «مجلة العلوم التربوية» جامعة الملك سعود أن تقدم لقراءها العدد الثاني من المجلد الثاني والثلاثين (مايو 2020م، رمضان 1441هـ). وهو يمثل العدد الثاني للسنة الثامنة من عمر المجلة منذ أن أصبحت تسمى «مجلة العلوم التربوية».

وقد استمرت هيئة التحرير من خلال هذا العدد في المحافظة على الالتزام بتحقيق شروط الإدراج في تصنيف معهد المعلومات العلمية (ISI)، وذلك من حيث تجويد المحتوى العلمي والتحريري للموضوعات المطروحة، وكذلك التنوع الدولي لهيكل المجلة وهيئات تحريرها، إضافة للارتقاء بالمجلة من حيث عمليات التحرير والتحكيم والتوثيق والإخراج، وانتقاء البحوث ذات الطروحات الحديثة والنوعية المتميزة.

وبهذه المناسبة تود هيئة التحرير أن تعلم قراءها بأنها لا تزال مستمرة على نهجها في الفترة السابقة مُحافظَةً على جودة عالية لما يُنشر فيها فضلاً عن الالتزام بتطبيق المعايير العلمية العالمية على البحوث التي تقدم لها بهدف اختيار المتميز منها، ولا بد هنا من تقديم الشكر للباحثين الذين اختاروا المجلة وعاءً لنشر بحوثهم واستعدادهم لتلبية شروط المجلة الخاصة بذلك. وكذلك تتقدم المجلة بالشكر لكافة قرائها الذين يتابعونها عبر قراءة ما ينشر فيها.

يتضمن هذا العدد ثمانية بحوث متنوعة باللغة العربية، إضافة إلى عرض عن كتاب في نظريات التعلم والتعلم الإلكتروني. ويتتمي الباحثون في هذا العدد إلى جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة حائل، وجامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية؛ والجامعة الهاشمية بالمملكة الأردنية الهاشمية، وجامعة الأقصى بفلسطين.

وقد تناولت تلك البحوث موضوعات متنوعة تضمنت: درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحاسوبية من وجهة نظرهم. واقع النمو المهني لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة في ضوء التطور التكنولوجي وسبل التطوير. والكشف عن أنماط الاستجابة في اختباري العلوم والرياضيات الدولي لبيانات (TIMSS, 2015) لدى عينة من طلبة السعودية وسنغافورة باستخدام مؤشرات مطابقة الشخص. ووجهة نظر معلمي تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية نحو مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني في محافظة إربد- الأردن.

تقويم بَرنامِجِ إعدادِ معلِّمِ العلومِ الشرعيَّةِ في كليَّةِ الشريعةِ والدراساتِ الإسلاميَّةِ بالأحساءِ في ضوءِ معاييرِ الاعتمادِ الأكاديميِّ. ودورِ التعليمِ الثانويِّ في تنميةِ وعيِ الطالباتِ برؤيةِ المملكةِ العربيَّةِ السعوديَّةِ 2030. ومدى توفُرِ أخلاقياتِ مهنةِ التعليمِ لدى معلِّمي إدارةِ تعليمِ الرياضِ وسبلِ تعزيزها من وجهةِ نظرِ مديرِيهم. وتوجهاتِ البحثِ العلميِّ في مناهجِ وتدرّيسِ العلومِ الشرعيَّةِ: دراسةٌ تحليليةٌ للرسائلِ العلميَّةِ بجامعةِ الملكِ سعودِ 1405-1440هـ. واختتمتِ الأبحاثُ بعرضِ كتابِ في التعلُّمِ الإلكترونيِّ بعنوانِ نظرياتِ التعلُّمِ وتطبيقاتها في التعلُّمِ الإلكترونيِّ.

وهنا تودُّ هيئةُ تحريرِ مجلةِ العلومِ التربويَّةِ أن تُعلمَ قراءها أنها ما زالت تولى اهتمامًا كبيرًا وعنايةً فائقةً ودقيقةً لكل ما يردها من ملاحظاتٍ أو تعليقاتٍ، وتقدِّمُ الشكرَ عليها. وذلك سعيًا منها لدراستها والاستفادةِ منها فيما يحققُ تطورَ المجلةِ وتقدمها، وهي بذلك تقدر كل ما يردها سواء كان ملاحظةً أم تعليقًا أم مقترحًا. وفقنا الله الجميع لما فيه التقدم في العلم والانتفاع به.

هيئةُ تحريرِ مجلةِ العلومِ التربويَّةِ

جامعةِ الملكِ سعودِ

القسم العربي

واقع النمو المهني لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة في ضوء التطور التكنولوجي وسبل التطوير

إسماعيل عمر حسونة⁽¹⁾، محمود عمر حسونة⁽²⁾

جامعة الأقصى

(قدم للنشر في 01/01/1440هـ؛ وقبل للنشر في 06/07/1440هـ)

المستخلص: هدف هذا البحث إلى التعرف على واقع النمو المهني لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة في ضوء التطور التكنولوجي وسبل التطوير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أداة البحث الاستبانة المكونة من (41) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي (الكفايات الفنية، الإدارية، التربوية)، وكانت العينة عشوائية طبقية بطريقة الاختيار التناسبي بلغت (107) عضو هيئة تدريسية موزعين على الكليات التدريب والتعليم المهني، وباستخدام المعالجة الإحصائية (النسب المئوية، الوسط الحسابي، التكرارات، اختبار الإشارة)، جاءت النتائج حسب رأي أعضاء هيئة التدريس بوجود علاقة دالة إحصائية قوية بين الكفايات الفنية والإدارية والتربوية من جهة والنمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي من جهة، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية حول مستوى النمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي تعزى للخصائص الديمغرافية لأعضاء هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية: النمو المهني، التطور التكنولوجي، التعليم والتدريب التقني والمهني.

The Reality of Professional Growth for The Teaching Staff in Technical and Vocational Education and Training (TVET) Colleges - Gaza Strip in The Light of Technological Development, and Seeking for The Ways of The Development

Esmail Omar Hassounah⁽¹⁾, and Mahmoud Omar Hassouna⁽²⁾

AL-Aqsa University

(Received 11/09/2018; accepted 13/03/2019)

Abstract: The research aimed at exploring the reality of professional growth of the teaching staff in Technical and Vocational Education and Training (TVET) colleges in the Gaza Strip, Palestine in the light of the technological development and the ways of the development from respondents' points of view. The descriptive analytical approach was used with forty one questions contained in a well-designed questionnaire, which was split into three fields: Technical, Administrative and Pedagogical competencies. The specimens were distributed to stratified random sample of 107 staff members from selected colleges, then by using statistical analysis approach such as: weight averages, means, frequencies and sign test. The findings found there were a strong statistical relationship between the three competencies and professional growth of TVET teaching staff. Furthermore, there were no statistic differences of the reality of professional growth due to the demographic variables.

Keywords: Professional Growth, Technological Development, Technical and Vocational Education and Training (TVET).

(1) Assistant Professor of Instructional Technology, College of Education, AL-Aqsa University.

البريد الإلكتروني: eshas66@hotmail.com

(1) أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد، كلية التربية - جامعة الأقصى.

(2) Information Technology - Technical Instructor, UNRWA- Gaza Training Center.

البريد الإلكتروني: m.hassuna@gtc.edu.ps

(2) مدرب تقني - تكنولوجيا معلومات، كلية مجتمع - تدريب غزة (GTC)، وكالة الغوث الدولية.

إسمايل عمر حسونة، ومحمود عمر حسونة: واقع النمو المهني لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة...

مقدمة:

الدبلوم، ودورة تدريبية لمن قبل الثانوية العامة؛ لإعداد كوادر فنية في مختلف الميادين (العبد، 2001)؛ فلا تتطور المجتمعات دون التدريب التقني والمهني وإعطائه الدعم اللازم، ومواكبة التطور التكنولوجي فيه، وتطوير البيئة التحتية، والارتباط الوثيق بالمؤسسات الصناعية والإنتاجية المختلفة، ومعرفة احتياجاتها سنوياً واهتماماتها، والتجاوب السريع معها. (الجلي وعكاشة، 2006).

وقد حرصت وزارة التربية والتعليم العالي ووزارة العمل الفلسطينية على دعم التدريب التقني والمهني تطويره، وتوسيع ساحة المنافسة فيه؛ ذلك بإنشاء العديد من الكليات التقنية والمهنية في محافظات غزة، وحرصت على ارتباط التعليم والتدريب المهني والتقني بشكل مباشر بالواقع الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع من ناحية، والتطور التكنولوجي ومستحدثاته إقليمياً من ناحية أخرى؛ نظراً للدور الحيوي الذي يلعبه التدريب التقني في تحقيق التنمية وضمان استمراريتها. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018).

كما ينال التعليم التقني والمهني الاهتمام بالكوادر وفقاً لمستوى التطور التكنولوجي، وتأهيل العاملين في برامج مهنية وتقنية جديدة من قبل الطلب على برامجهم، فكلما تغيرت تكنولوجيا صناعية أو ميدان إنتاجي محدد فإنها تترك عدداً غير محدود من العاملين بسبب عدم

يعد التدريب التقني والمهني أحد أهم ركائز عملية التنمية بالمجتمعات، الذي يتضمن الإعداد الفني وإكساب المهارات بشكل تطبيقي في الميادين المختلفة من خلال المؤسسات التدريبية المعتمدة؛ لتأهيل كوادر قادرة على التنفيذ، والإنتاج، والابتكار للارتقاء بجميع الميادين وصولاً إلى التنمية الشاملة، ويهدف التدريب التقني والمهني لتوظيف المهارات العملية في العمل وتطوير البنية التحتية؛ ولضمان ذلك يجب أن تتصف البرامج التدريبية بالمواءمة مع التكنولوجيا الحديثة واحتياجات سوق العمل من النواحي الكمية والنوعية.

وتعد المستحدثات التكنولوجية الأكثر تأثيراً في الميادين المختلفة؛ فيتوجب التسلح بالمهارات التطبيقية التي تتناسب مع المتغيرات العالمية مثل التدريب عبر الواقع الافتراضي ومنصات التدريب الإلكترونية، وبناء المحتوى التدريبي الرقمي (Maxwell, 2018)؛ بغرض تأهيل كوادر قادرة على التعامل مع الأجهزة والمعدات والبنية التحتية بجودة عالية، وتكلفة مادية منخفضة والتنافس مع الأسواق المحلية والعالمية (حليبي، 2012).

ويعد التدريب التقني والمهني أحد مكونات التنمية المستدامة في المجتمع المحلي، يتضمن من خلاله إعداد كوادر فنية، تقوم به المؤسسات المعتمدة، لا تقل فيها مدة التدريب عن سنتين بعد الدراسة الثانوية لدرجة

المخططون إلى أهمية وضرورة هذا النوع من التعليم إلى الرقي بالمجتمع المحلي للمنافسة إقليمياً ودولياً اقتصادياً (حليبي، 2012).

إن الحاجة إلى النمو المهني والتقني قائمة باستمرار؛ ولأن عضو هيئة التدريس أهم ركائز تطوير كافة المجالات الصناعية والتقنية في ضوء المستجدات التكنولوجية لتخريج كوادر تطبيقية؛ فيتطلب منهم المحافظة على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة، وبهذا تكون عملية التدريب والتعليم المهني والتقني بالنسبة لعضو هيئة التدريس المبدع عملية نمو مستمرة ومتواصلة ومتراكمة (إبراهيم، 2009)، لتغطية كافة الجوانب التطبيقية التي تصاحب أداءهم، والتي يجب أن تتضمنها برامج التطور المهني المقدمة لهم من قبل المركز والمؤسسات العاملين فيها بما يساعدهم على تحسين أدائهم التدريبي (علي، 2015).

واحتل التطور المهني حيزاً كبيراً في الوقت الحالي؛ نظراً لأهميته في عمليات التعليم والتدريب المهني والتقني، والحفاظ على جودة مستوى معرفة الهيئة التدريسية ومهاراته، وتنميتها وفقاً للتطور التكنولوجي ومستحدثاته (Simon & Campbell, 2012)، ولما كان النمو المهني مسؤولية المؤسسات ومراكز التدريب والتعليم التقني والمهني لتوفير أفضل الظروف التي يستطيع من خلالها هيئة التدريس أن يقوموا بمهامهم

امتلاك مهارات العمل على التكنولوجيا المستحدثة، مما يتطلب إعادة تدريبهم وتأهيلهم، إضافة إلى تأهيل كوادر جدد لسوق العمل وفق الحاجات التقنية والمهنية لسوق العمل (التميمي، 2009).

وبرغم الجهود المبذولة في تطوير أنظمة التعليم التقني والمهني لسد حاجات أسواق العمل، فإنه لا تزال ثمة فجوة وقصور في مستويات المهارة الفنية لمواكبة المستويات العالمية؛ ويعود ذلك إلى تقليدية التخصصات وبرامج التدريب التي تنفذ لصالح الميادين المختلفة، وقصور الموازنات المخصصة من الحكومة لدعم التعلم والتدريب التقني والمهني مقارنة بالتسارع التكنولوجي (العاني والسامرائي والتميمي، 2003)، والعزوف عن الإقبال عليه والنظرة السلبية له من المجتمع واعتباره خياراً من لا خيار له من الحاصلين على المعدلات المتدنية في ثانوية العامة، وصعوبة دخولهم التعليم الجامعي (منظمة العمل العربية، 2008)، والتطور الكبير والمتسارع في التقنيات والتسارع التكنولوجي في إنتاج المعدات والأجهزة في الميادين المختلفة، والذي يرهق موازنات المؤسسات ومراكز التدريب التقني والمهني في ظل نقص دعم الجهات الحكومية والخاصة لهذا المجال (التميمي، 2009)، وعدم ارتباط البرامج التدريبية بالواقع الفعلي للميادين المختلفة؛ ومن ثم عدم قدرة الكوادر الفنية على المنافسة في سوق العمل، وعدم شعور

إسمايل عمر حسونة، ومحمود عمر حسونة: واقع النمو المهني لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة...

التكنولوجي السريع، التطور في البرامج والعتاد في الميادين المختلفة) تجعل من التنمية المهنية أمراً في غاية الإلحاح حيث إن المهارات التطبيقية والأدائية التي اكتسبها في مقتبل حياته المهنية، لا تواؤم مع التقدم في السنوات في حياته العملية (ليفي، 1997)؛ لذا ليستمر عضو هيئة التدريس في القيام بمسؤولياته ومهامه وأدواره لا يمكن أن يبقى يعتمد على معرفته المهنية المبدئية، في ضوء التسارع التكنولوجي، وتوسع الابتكارات التكنولوجية في كافة الميادين والمجالات (بريتوريس، 1998).

مشكلة البحث:

في الواقع أن هناك عوامل متنوعة - تتمثل في تزايد نسبة البطالة وتزايد مجالات سوق العمل الإقليمي والدولي في ظل التسارع التكنولوجي وقلة الرغبة في الإقبال على التعليم التقني والمهني التقليدي - تؤثر في مجالات التعليم والتدريب التقني والمهني؛ وهذه العوامل تختلف ما بين الأقاليم والبلدان. ومع حلول عام 2030 ستتاح فرص متساوية أمام الفئات المهملة وأصحاب القدرات المحدودة في التعليم الجامع (UNESCO, 2015a)، كما سيتزايد أعداد الشباب الذين يمتلكون المهارات التقنية والمهنية الموائمة لسوق العمل وريادة الأعمال، بالإضافة إلى تراجع نسب التوظيف للخريجين نظراً لتدني مستوى الأداء المطلوب وجودة التدريب

نحو متدربهم وهم يشعرون بالأمن والارتياح؛ لذا يجب على إدارة مراكز التعليم التقني والمهني دراسة المشكلات واحتياجات أعضاء هيئة التدريس من المسؤوليات المهمة التي تقع عليهم (بطاينة، 2012).

كما يجب وضع رؤية للتدريب المهني والتقني في ظل التطور التكنولوجي، وتقديم فهم أعمق للمتعلمين تحدد أدوارهم في المجالات والميادين المختلفة (إبراهيم، 2009)، كما يتيح رصد مواكبة الواقع الحالي لبرامج التعليم والتدريب المهني والتقني في برامج الدول الموازية وتطوير البرامج التدريبية والمهنية في مراكز ومؤسسات التدريب والتعليم التقني والمهني. (نور، 2009) وتعزيز الدافع والرغبة نحو تحسين قدراتهم تبعاً للمتغيرات المحيطة (مسعود، 1999)، كما يهدف النمو المهني إلى تهيئة الظروف والمواقف وإتاحة الفرصة للحصول على المزيد من المعارف والمهارات الأدائية ومشاركتها مع زملائه التي تزيد القدرة على التعاون بينهم بهدف تعزيز الرؤى الفكرية والتأملية لعملية التدريب والتعليم ببرامجهم، ومن ثم نجد أن النمو المهني يعزز الجوانب الشخصية والقدرات الأكاديمية والأدائية لأعضاء هيئة التدريس للقيام بمهامهم التدريسية والتعليمية بمسؤولية (نور، 2009).

ويتمتع النمو المهني في قطاع غزة بأهمية تجعلهم يواجهون تحديات متعددة (متطلبات السوق، التطور

للخريجين - التقنيين والمهنيين - مع سوق العمل (UNESCO, 2015b) وخصوصاً أن النمو المهني يعد من أهم ركائز التعليم والتدريب التقني والمهني والارتقاء به. وسعى الباحثان من خلال البحث الحالي الكشف عن واقع النمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة وسبل تطويره، من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات الفنية والنمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي لدى هيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة؟

2- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات الإدارية والنمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي لدى هيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة؟

3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التربوية والنمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي لدى هيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول رأي أعضاء هيئة التدريس في مستوى النمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي لهيئة التدريس بكليات التعليم

وعدم مواهمة مناهج التدريب مع احتياجات السوق (Hanapi et al. 2014)، وأن الاهتمام بالتعليم التقني والمهني والتقني سيسهم، من خلال برامج متنوعة، في تحقيق المواهمة بين مخرجات النظام التعليمي واحتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل، وعليه فإنه من المأمول أن تستمر الجهود لغايات توجيه برامج التعليم المهني والتقني نحو المستقبل بمستجداته ومتطلباته، والعناية بالتربية وبرامج الإعداد والتدريب المهني والتقني، يجب أن يحتل قمة الأولويات. (الطويسي، 2016).

وتكمن أهمية البحث في إمكانية الاستفادة من نتائجه في تطوير برامج التعليم التقني. وكما هو معلوم، فإن التغيرات المتسارعة في المستحدثات التكنولوجية، التي يجب مواكبتها، بالصورة المأمولة بغية تحقيق أعلى جودة في مخرجاتها وبأقل جهد وكلفة، لفحص منظومة التعليم التقني والمهني بكافة عناصرها بكفاءة وجودة؛ لهذه الأسباب وغيرها، ومن خلال عمل الباحث الثاني لسنوات عديدة في المجال التقني تحسس ضرورة تخريج طلبة بجودة عالية لتواكب ما يجري في جامعات العالم المتقدم، ولا يحدث ذلك إلا بتطوير عضو هيئة التدريس وتنمية قدراته في ظل التسارع التكنولوجي. (حماد ومزاهرة، 2010).

وبناءً على ما تقدم فإن التعليم والتدريب التقني والمهني يواجه تحدياً كبيراً على مواهمة القدرات المهنية

إسمايل عمر حسونة، وعمود عمر حسونة: واقع النمو المهني لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة...

للخصائص الديمغرافية للأكاديميين (الجنس - الكلية -
المسمى الوظيفي - العمر - المؤهل العلمي - سنوات
الخبرة).

أهداف البحث:

1- الكشف عن وجود علاقة إحصائية بين
الكفايات الفنية والنمو المهني في ضوء التطور
التكنولوجي لدى هيئة التدريس بكليات التعليم
والتدريب التقني والمهني.

2- الكشف عن وجود علاقة إحصائية بين
الكفايات الإدارية والنمو المهني في ضوء التطور
التكنولوجي لدى هيئة التدريس بكليات التعليم
والتدريب التقني والمهني.

3- الكشف عن وجود علاقة إحصائية بين
الكفايات التربوية والنمو المهني في ضوء التطور
التكنولوجي لدى هيئة التدريس بكليات التعليم
والتدريب التقني.

4- الكشف عن رأي أعضاء هيئة التدريس في
«مستوى النمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي لهيئة
التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في
قطاع غزة» تعزى للخصائص الديمغرافية للأكاديميين
(الجنس والكلية والتخصص والعمر والمؤهل العلمي
وسنوات الخبرة) على النمو المهني.

5- التوصل إلى سبل تطوير النمو المهني في ضوء

والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة تعزى للخصائص
الديمغرافية للأكاديميين (الجنس - الكلية - المسمى
الوظيفي - العمر - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة)؟

5- ما سبل تطوير النمو المهني في ضوء التطور

التكنولوجي لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب
التقني والمهني في قطاع غزة؟

فروض البحث:

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين
الكفايات الفنية والنمو المهني في ضوء التطور
التكنولوجي لدى هيئة التدريس بكليات التعليم
والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة.

2- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين
الكفايات الإدارية والنمو المهني في ضوء التطور
التكنولوجي لدى هيئة التدريس بكليات التعليم
والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة.

3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين
الكفايات التربوية والنمو المهني في ضوء التطور
التكنولوجي لدى هيئة التدريس بكليات التعليم
والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول رأي
أعضاء هيئة التدريس في «مستوى النمو المهني في ضوء
التطور التكنولوجي لهيئة التدريس بكليات التعليم
والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة» تعزى

حيث التسارع في التطور التكنولوجي في كافة الميادين الصناعية والتجارية والإدارية.
مصطلحات البحث:

التعلم التقني والمهني Technical Vocational Education: بعد الاطلاع على عدد من التعاريف (العبد، 2001؛ أبو راوي، 2014؛ الحداد، 2009؛ التميمي، 2009) يعرف الباحثان مصطلح التعليم التقني والمهني بأنه: ذلك الجانب التدريبي الذي يشمل الخبرة الكافية لانخراط الأفراد في سوق العمل التقني والفني، كما يعرف الباحثان التعليم التقني والمهني إجرائياً بأنه: التعليم الذي يكسب الأفراد المعارف والمهارات والاتجاهات التي تؤهله للانخراط في سوق العمل في أحد الأعمال التقنية والفنية المهنية.

النمو المهني Professional Growth: بعد الاطلاع على عدد من التعاريف (Carl, 2002؛ خليل، 2011؛ الإبراهيم، 2015؛ الأسطل، 2015) يعرف الباحثان مصطلح النمو المهني اصطلاحاً بأنه: تفاعل الأفراد مع الخبرات الجديدة لإثراء خبراته الفنية والتقنية، لمواكبة سوق العمل؛ مما جعله قادرًا على أن يكون فاعلاً ومؤثرًا في المجتمع المحلي، كما يعرف الباحثان النمو المهني إجرائياً بأنه: الممارسات الإجرائية والبرامج والأساليب التي تستخدم لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في الحصول على الاحتياجات التدريبية والخبرات التربوية والنفسية

التطور التكنولوجي لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني.
أهمية البحث:

- تبرز أهمية البحث في النقاط الآتية:
- حث القائمين في مجال التعليم والتدريب التقني والمهني على الاهتمام به وتطويره من خلال نتائج البحث العلمي وتوصيات البحث.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المجال الذي تنتمي إليه وهو تقويم النمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة وسبل تطويره، ومن كونه ينسجم مع التوجه العالمي نحو الاهتمام بالتطور المهني للهيئة التدريسية بكليات التعلم والتدريب التقني وضرورة تنميتهم مهنيًا كأحد العناصر المؤثرة في جود الاقتصاد وبخاصة المشاريع الاستثمارية، ولا شك أن تحقيق الكفاءة والجودة في القطاعات المهنية المختلفة تساهم في دفع عجلة التنمية للاقتصاد الفلسطيني.

- الاستفادة من توصيات البحث لتطوير التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة في ضوء التطور التكنولوجي المستمر في وقتنا الحاضر.

- تسليط الضوء على موضوعاً مهماً للتنمية الاقتصادية من عن تنمية الموارد البشرية وتطويرها في مراكز ومؤسسات التعليم والتدريب التقني والمهني،

إسمايل عمر حسونة، ومحمود عمر حسونة: واقع النمو المهني لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة...

التواصل مع العينة لتعبئة الاستبانة، كان النصيب من كلية مجتمع تدريب غزة، وعددهم (16) عضواً، الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، وعددهم (23) عضو، كلية فلسطين التقنية - دير البلح، وعددهم (20) عضو، كلية العلوم والتكنولوجيا خانيونس، وعددهم (30) عضو، لتصبح إجمالي عينة البحث بـ (107) عضو من أصل (418) عضو هيئة تدريسية أي ما يقارب نسبته 25.6٪.

حدود البحث:

- الحد الموضوعي، واقع النمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي لهيئة التدريس.

- الحد المكاني، كليات التعليم والتدريب التقني والمهني بقطاع غزة.

- الحد الزمني، الفصل الأول من العام الدراسي 2017/2018م.

أداة البحث:

قام الباحثان ببناء استبانة واقع النمو المهني للهيئة التدريسية في كليات التعليم والتدريب المهني والتقني في قطاع غزة وسبل تطويره، مكونة من (3) محاور رئيسية، يندرج تحتها (44) فقرة، وفقاً للخطوات الآتية:

1- تحديد الهدف من الاستبانة: التعرف على واقع النمو المهني للهيئة التدريسية في كليات التعليم والتدريب المهني والتقني في قطاع غزة وسبل تطويره.

اللازم لسد الفجوة ما بين ما يمتلكه وما يجب أن يكون عليه في ضوء مستحدثات التكنولوجيا، والرغبة في رفع مستوى الكفاءة لعضو هيئة التدريس بما يتناسب مع المتطلبات المهنية اللازمة لتوافرها له.

إجراءات للبحث:

منهجية البحث: استخدم المنهج الوصفي التحليلي، لوصف الواقع والحقائق العلمية الموجودة فعلاً، عن طريق جمع البيانات التي يمكن الحصول منها على معرفة من خلال الاستبيان؛ للوصول إلى تعميمات وتحديد العلاقات بين هذه الظواهر ونتائجها (الضامن، 2007).

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من كافة الأكاديميين في مراكز التعليم التقني في قطاع غزة وهي: كلية مجتمع الأقصى بفرعها غزة وخانيونس، وعددهم (60) عضو هيئة تدريسية، كلية مجتمع تدريب غزة، وعددهم (82) عضو هيئة تدريسية، الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، وعددهم (72) عضو هيئة تدريسية، كلية فلسطين التقنية - دير البلح، وعددهم (80) عضو هيئة تدريسية، كلية العلوم والتكنولوجيا خانيونس، وعددهم (120) عضو هيئة تدريسية.

عينة البحث: سحبت عينة عشوائية طبقية بطريقة الاختيار التناسب، بسبب عدم تجانس وتساوي المجتمعات هدف البحث (البلداوي، 2007)، وبعد

التقني، وذلك لاقتراح ما يروونه مناسباً حول مناسبة محاور وفقرات الاستبانة، ومدى أهمية كل فقرة لكل محور فرعي ورئيسي وارتباطه به وإضافة ودمج أو نقل الفقرات وتعديلها حسب ما يروونه مناسباً.

6- الصورة النهائية للاستبانة: أخذ بآراء المحكمين، وأجريت التعديلات التي أشاروا إليها من حيث حذف بعض الفقرات، ودمج أو صياغة أو نقل أو تعديل البعض الآخر، كما اعتمدت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق 75٪ من المحكمين، وقد كانت الصورة النهائية للاستبانة (33) فقرة، كالآتي: المحور الأول: الكفايات الفنية، ويضم (15) فقرة، المحور الثاني: الكفايات الإدارية، ويضم (16) فقرة، المحور الثالث: الكفايات التربوية، ويضم (11) فقرة.

7- الاتساق الداخلي: يعد الاتساق الداخلي أحد أدلة صدق الأداة الذي يقيم مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

جدول (1): معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة:

م	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الكفايات الفنية	.869	.000
2	الكفايات الإدارية	.890	.000
3	الكفايات التربوية	.839	.000

2- تحديد مصادر بناء الاستبانة: اعتمد في إعداد الاستبانة على عدة دراسات وبحوث سابقة ذات علاقة وصلة (الأسطل، 2015؛ علي، 2015؛ أبو راوي، 2014؛ Simon & Campbell, 2012؛ بطاينة، 2012؛ حلبسي، 2012؛ خليل، 2011؛ الجدي وعكاشة، 2006؛ أبو وطفة، 2002)، بالإضافة إلى التواصل مع الخبراء في مجال التعليم والتدريب التقني، وأساتذة الإشراف والدراسات العليا بالجامعات، والتعرف إلى توجهاتهم نحو استبانة التقييم.

3- الصورة الأولية للاستبانة: تكونت الصورة الأولية للاستبانة، من (3) محاور رئيسية، واندراج تحت كل محور مجموعة من المحاور الفرعية، ولكل محور فرعي مجموعة من الفقرات، بلغ إجمالي عددها (50) فقرة.

4- التقدير الكمي للاستبانة: استخدم التدرج الخماسي لليكرت ويشمل التقديرات الآتية: (موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق جداً، بحيث يعطي التدرج القيم 5-4-3-2-1، كما أخذ بعين الاعتبار عند بناء الاستبانة الأمور الآتية: جدلية العبارة، وليس واقعيته، وارتباطها بالموضوع والمجال، وضوح وشمولية العبارات بالمرونة والتنسيق.

5- صدق المحكمين: عرضت الاستبانة في صورتها الأولية، على (6) من المختصين في مجال الدراسة، ومن لديهم خبرة وعلاقة مباشرة بالتدريب

إسماعيل عمر حسونة، ومحمود عمر حسونة: واقع النمو المهني لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة...

تكرار فئات متغير ما وتفيد الباحث في وصف عينة الدراسة.

جدول (3): التوزيع الطبيعي.

م	المحور	مستوى الدلالة
1	الكفايات الفنية	.001
2	الكفايات الإدارية	.002
3	الكفايات التربوية	.013
	جميع المجالات	.046

يبين جدول (3) أن القيمة الاحتمالية لجميع مجالات الدراسة كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك فإن توزيع البيانات لهذه المجالات لا يتبع التوزيع الطبيعي وبذلك ستستخدم الاختبارات اللامعلمية للإجابة عن فرضيات الدراسة، مثل اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة، واختبار Shapiro-Wilk لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، ومعامل ارتباط سيرمان لقياس درجة الارتباط، يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين. وقد استخدمه الباحث لحساب الصدق البنائي للاستبانة وكذلك لدراسة العلاقة بين المجالات، واختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى الدرجة المتوسطة وهي (3) أم زادت أو قلت عن ذلك، ولقد استخدمه الباحث للتأكد من دلالة المتوسط لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار كروسكال ولاس يعد تعميمًا لاختبار مان وتني

جدول (2): ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة.

م	المحور	معامل الثبات
1	الكفايات الفنية	.869
2	الكفايات الإدارية	.890
3	الكفايات التربوية	.839
	الاستبانة ككل	0.912

يبين جدول (1) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.05. وبذلك يعد جميع مجالات الاستبانة صادقه لما وضع لقياسه.

8- ثبات الاستبانة: قام الباحثان بالتأكد من الثبات الداخلي للاستبانة (التناسك الداخلي) بحساب معامل (معامل «ألفا» Cronbach) على درجات الاستبانة، وذلك باستخدام برنامج الـ (SPSS)، وقد كانت قيمتها تعادل 0.91؛ والذي يشير إلى ارتفاع عالٍ لمعامل ثبات المقياس ليدل على دقة الاستبانة واتساقها. وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية قابلة للتوزيع. ويكون الباحثان قد تأكدا من صدق وثبات استبانة الدراسة مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيته لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي، يستخدم هذا الأمر استخدامًا أساسيًا لأغراض معرفة

2- توزيع عينة الدراسة حسب العمر:

جدول (4): توزيع عينة الدراسة حسب العمر.

النسبة المئوية	العمر
32.0%	أقل من 35 عام
49.1%	من 36 عام وحتى 45 عام.
18.9%	46 عام فأكثر

يتضح من جدول (4) أن معظم العينة أعمارهم أكثر من (36) عامًا، بنسبة 68%؛ مما يدل على أن موظفين الكليات على وعي كامل بالأعمال الموكلة لهم؛ حيث إن كليات هدف البحث تحرص على توظيف هيئة تدريسية من سوق العمل المحلي من ذوي الخبرات المحلية بالإضافة إلى أن غالبيتهم من حاملي المؤهلات العليا وفقاً لما جاء بالجدول (5)؛ بالإضافة إلى أنه كلما تقدم الإنسان في السن وزادت خبرته في العمل اختلفت معدلات المشاركة في أنشطة التطوير ولو بالحد الأدنى؛ لكنها تؤثر إيجاباً على مستوى القدرات المهنية (Schambach & Blanton, 2001).

3- توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:

يتضح من جدول (5): أن غالبية عينة الدراسة يحملون درجة ما بعد البكالوريوس، بنسبة 61.7%، وهم الغالبية؛ نستنتج من ذلك أن العمل الأكاديمي والإداري فيه إبداع وتميز، كلما زادت عدد سنوات الخبرة؛ بسبب الخبرة التراكمية مما يؤدي بالارتقاء بالأبعاد الفنية والأكاديمية والتربوية لدى عضو هيئة التدريس.

(Mann Whitney) حيث يستخدم للمقارنة بين عدة متوسطات لمجتمعات مستقلة.

نتائج البحث وتفسيرها:

يتضمن هذا الجزء عرضاً لتحليل البيانات واختبار فروض البحث وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث واستعراض نتائج الاستبانة أداة البحث من خلال تحليل فقراتها والوقوف على متغيرات الدراسة التي اشتملت على (الجنس والكلية والعمر والمسمى الوظيفي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)، لذا أجريت المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (spss) للبيانات للحصول على نتائج البحث التي ستعرض وتحلل.

أولاً: الإحصاء الوصفي لعينة البحث وفق البيانات الشخصية:

1- توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

بعد حساب تكرار نوع الجنس (ذكر / أنثى)، بلغت النسبة المئوية للذكور في عينة البحث 67.9% والنسبة المئوية للإناث 30.1%؛ ذلك يشير إلى أن غالبية العينة من الذكور بنسبة 67.9%، مقابل 30.1% من الإناث، حيث إن التعليم والتدريب المهني والتقني يستهوي فئة الذكور أكثر من الإناث بخلاف مهنة التدريس المعتاد. (Ahmed, 2011).

إسمايل عمر حسونة، ومحمود عمر حسونة: واقع النمو المهني لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة...

(حجازي، 2016). يتضح من جدول (7): أن توزيع أفراد العينة متقاربة.

جدول (5): توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	النسبة المئوية
بكالوريوس	28.3%
ماجستير	54.7%
دكتوراه	17.0%

6- توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة:

جدول (8): توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	النسبة المئوية
10 سنوات فأقل	45.3%
من 11 سنة وحتى 20 سنة	35.8%
21 سنة فأكثر	15.1%
أكثر من 21 سنة	3.8%

4- توزيع عينة الدراسة حسب المسمى الوظيفي:

جدول (6): توزيع عينة الدراسة حسب المسمى الوظيفي.

المسمى الوظيفي	النسبة المئوية
عضو هيئة تدريس (أكاديمي)	50.9%
عضو هيئة تدريس (مدرب تقني)	13.2%
عضو هيئة تدريس (مدرب فني)	35.8%

يتضح من جدول (8): أن إجمالي أفراد العينة ما زالت توظف حديثي التخرج كدليل على توظيف التكنولوجيا في كل مناحي التخصصات المختلفة وتحديث برامجها، حيث إن حديثي التخرج يمتلكون خبرات ومهارات فنية حديثة. (Schambach & Blanton, 2001).

7- تحليل فقرات الاستبانة:

استخدم اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة لدى أفراد عينة الدراسة قد وصلت إلى درجة الموافقة المتوسطة وهي (3) أم لا. وجاءت نتائج الاختبار كما في الجدول (9).

يتضح من جدول (6): أن نصف أفراد الدراسة عضو أكاديمي، والنصف الآخر عضو تدريس مهني أو تقني داخل الكليات؛ مما يدل على تمسك الكليات بجانب التعليم الأكاديمي على حساب التدريب التقني والمهني. (حجازي، 2016).

5- توزيع عينة الدراسة حسب الكلية:

جدول (7): توزيع عينة الدراسة حسب الكلية.

الكلية	المجتمع	الأعداد	النسبة المئوية
الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية - غزة	76	23	21.5%
كلية مجتمع غزة - الأوتروا	82	16	14.9%
كلية فلسطين التقنية - دير البلح	80	20	18.7%
كلية مجتمع الأقصى	60	18	16.9%
كلية العلوم والتكنولوجيا - خان يونس	120	30	28.0%

جدول (9): المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال لجميع فقرات الاستبانة.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	اختبار الإشارة		
				غير الموافقة	الموافقة	الدلالة
	أولاً: الكفايات الفنية					
1	أطور من مهاراتي التنظيمية للبيئة التدريبية في ظل التطور التكنولوجي.	4.2	84%	.15	.85	.000
2	أحرص على الانضمام في دورات لتطوير مهاراتي الحياتية والإنسانية في ظل التطور التكنولوجي.	4.4	88%	.11	.89	.000
3	أحرص على تقييم المواقف التعليمية مع طلابي باستخدام التسهيلات التكنولوجية.	4.2	84%	.21	.79	.000
4	تلبي الموارد والإمكانات التكنولوجية المتاحة احتياجاتي التدريبية.	3.7	74%	.40	.60	غير دال
5	استفيد من دراسة احتياجاتي التدريبية في ظل التطور التكنولوجي في التطوير المهني.	4.1	82%	.17	.83	.000
6	أحرص على الاطلاع على مصادر المعلومات المتنوعة في مجال التخصص في ظل التطور التكنولوجي.	4.3	85%	.13	.87	.000
7	ازدادت فرصتي في النمو المهني في السنوات الأخيرة مع التطور التكنولوجي.	4.2	85%	.17	.83	.000
8	أجد في مكتبة الكلية أحدث الكتب والمجلات العلمية الخاصة بتخصصي.	3.2	63%	.64	.36	غير دال
9	أنتسب إلى دورات لتطوير مهاراتي في مجال التخصص في ظل التطور التكنولوجي.	3.9	79%	.28	.72	.002
10	تساعدني الكلية على البحث العلمي في ظل التطور التكنولوجي.	3.2	63%	.64	.36	غير دال
11	تخصص الكلية لي ولزملائي موازنات تدريبية في ظل التطور التكنولوجي.	2.8	55%	.68	.32	.013
12	أنتسب في برامج تدريبية لتنمية مهارات التعلم الذاتي في ظل التطور التكنولوجي.	3.6	72%	.42	.58	غير دال
13	أوظف برامج القنوات التعليمية عبر الانترنت في إثراء مهاراتي.	4.1	82%	.21	.79	.000
14	أنمي مهاراتي في التعامل مع الوسائل التكنولوجية المختلفة.	3.5	71%	.62	.38	غير دال

إسماعيل عمر حسونة، ومحمود عمر حسونة: واقع النمو المهني لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة... .

تابع/ جدول (9).

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	اختبار الإشارة			المتوسط الحسابي النسبي
			غير الموافقة	الموافقة	الدلالة	
15	استخدم الإنترنت فيما هو جديد في مجال التخصص.	3.6	.62	.38	.098	71%
	المحور الكفايات الفنية ككل	3.8	.06	.94	.000	76%
	ثانيًا: الكفايات الإدارية					
16	أرى أن معايير الترقيات والحوافز موضوعية وذات صلة في المجال التكنولوجي.	3.04	.60	.40	.169	61%
17	كافأنتي الكلية على إنجاز البحوث العلمية بصورة فردية، وخصوصا التي تبرز دور التكنولوجيا في عملية التعليم والتدريب المهني.	3.02	.66	.34	.027	60%
18	شجعتني الكلية على استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة في مجال التدريس.	3.58	.40	.60	.169	72%
19	أحرص على تطوير مهاراتي الإدارية لعملية التدريب في ظل التطور التكنولوجي.	4.09	.21	.79	.000	82%
20	أشارك في إعداد دورات تدريبية للمجتمع المدني في ظل التطور التكنولوجي.	3.64	.49	.51	1.000	73%
21	أحرص على بث الوعي المجتمعي المتعلق بتخصصي باستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة.	4.02	.23	.77	.000	80%
22	أنمي مهارة حفظ السجلات التدريبية باستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة.	3.91	.25	.75	.000	78%
23	أطور الحقايب التدريبية واحتفظ بها باستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة.	3.94	.26	.74	.001	79%
24	أحرص على أرشفة نماذج الاختبارات باستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة.	4.04	.19	.81	.000	81%
25	أعد الخطط التدريبية وأحدثها بما يتناسب والتطور التكنولوجي	4.09	.17	.83	.000	82%
26	أحرص على تنمية مهاراتي في إدارة الصف في ضوء التطور التكنولوجي.	4.02	.21	.79	.000	80%
27	أوظف المواقف التعليمية لتدعيم القيم المرغوبة بها في ضوء التطور التكنولوجي.	4.06	.21	.79	.000	81%
28	استخدم المجموعات الإلكترونية في تعزيز العلاقات المهنية مع الآخرين.	3.25	.81	.19	.000	65%

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	اختبار الإشارة			المتوسط الحسابي النسبي
			غير الموافقة	الموافقة	الدلالة	
الاتجاه						
29	أحرص على التعاون مع زملائي والمجتمع المحلي في مجال التخصص في ظل التطور التكنولوجي.	3.43	.62	.38	.098	-
30	أشارك في النشاطات اللاصفية في ظل التطور التكنولوجي.	3.85	.26	.74	.001	+
المحور الكفايات الإدارية ككل						
ثالثاً: الكفايات التربوية						
31	أهتم بإعداد خطط الدروس باستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة.	3.98	.30	.70	.005	+
32	أعد خطط المساقات ضمن توجيهات الكلية بما ينسجم والتطور التكنولوجي.	3.83	.36	.64	.053	-
33	اهتم بتعليمات الكلية حول عملية القياس والتقويم باستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة.	3.77	.38	.62	.098	+
34	أحرص على توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة في مجال التعلم والتدريب.	3.75	.42	.58	.272	+
35	استفيد من خبرات الهيئة التدريسية في الكليات الأخرى باستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة.	3.28	.77	.23	.000	+
36	أحرص على حضور محاضرات وورش عمل لاستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة في مجال التخصص.	3.87	.36	.64	.053	+
37	أحرص على تقديم استشارات تخصصية لمؤسسات المجتمع المدني في ظل التطور التكنولوجي.	3.66	.47	.53	.784	+
38	انضم إلى المنتديات والمجموعات الالكترونية ذات التخصص.	3.70	.49	.51	1.000	+
39	أشارك في الندوات والمؤتمرات العلمية في ظل التطور التكنولوجي.	3.81	.42	.58	.272	-
40	تعزني الكلية لاستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة في عملية التعليم والتدريب.	3.43	.53	.47	.784	+
41	أحرص على زيارة الكلية الأخرى في الأيام العلمية للتطور التكنولوجي.	3.75	.40	.60	.169	-
المحور الكفايات التربوية ككل						
		3.71	.28	.72	.002	+

إسماعيل عمر حسونة، ومحمود عمر حسونة: واقع النمو المهني لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة...

يتضح من الجدول (9):

الإلكترونية في أرشفة المستندات المتعلقة بالعملية التدريسية، كما تحرص الهيئة التدريسية على تنمية مهارات إدارة الصف وتشجيع القيم الإيجابية المجتمعية وكذلك المشاركة في العمل الميداني والنشاطات اللاصفية في التطور التكنولوجي.

- أن المتوسط الحسابي الإجمالي يساوي 3.71 وأن المتوسط الحسابي النسبي لجميع فقرات المجال يساوي 74٪ وقيمة الاختبار 0.002؛ يدل على أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على فقرات المجال بنسبة 72٪، ويشير هذا أن الكفايات التربوية لها تلعب دور كبير في النمو المهني، بالإضافة إلى أن واقع النمو المهني بما يخص الكفايات التربوية تسير سيرًا حسنًا بعكس ما جاء (Jabatan Pembangunan Kemahiran, 2011). كما يتضح أن الهيئة التدريسية تعد خطط التدريس وتوظف التكنولوجيا في مجال التعليم والتدريب وتهتم بعمليات القياس والتقويم وفق التعليقات بعكس ما جاء في دراسة (Rahman et al. 2014). وأظهرت الدراسة أن على الهيئة التدريسية الاستمرار في تطوير الكفايات التربوية لمواكبة تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم وبالإضافة إلى المشاركة بشكل أكبر في الندوات والمؤتمرات العلمية وتبادل الزيارات الميدانية مع الكليات الأخرى.

- أن المتوسط الحسابي النسبي لجميع فقرات المجال يساوي 76٪ وقيمة الدلالة 0.000؛ مما يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على فقرات هذا المجال بنسبة 94٪؛ ويدل ذلك على أن واقع النمو المهني بما يخص الكفايات الفنية تسير سيرًا مرضيًا، حيث الهيئة التدريسية تعمل على تطوير مهاراتهم من خلال الانخراط في برامج تدريبية وورش عمل (Vos et al. 2011) وكذلك الحرص على الاطلاع على معلومات ذات الصلة في مجال التخصص خصوصًا مع تنامي فرص التدريب والنمو المهني في الفترة الأخيرة، بالرغم من أن الكليات تواجه أزمات مالية انعكست على الموازنات والمخصصات التدريبية لتطوير كفايات الهيئة التدريسية التعليمية التعليمية.

- أن المتوسط الحسابي يساوي 3.71 وأن المتوسط الحسابي النسبي لجميع فقرات المجال يساوي 74٪ وقيمة الدلالة 0.000؛ مما يدل على أن هناك موافقة بنسبة 94٪ من قبل أفراد العينة؛ يدل على أن واقع النمو المهني بما يخص الكفايات الإدارية تسير سيرًا مرضيًا بخلاف ما جاء (Alazam et al., 2012) حيث إن الهيئة التدريسية تحرص على تطوير مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم المتعلق بالعملية التدريسية باستمرار بالإضافة إلى تنمية مهارات حفظ السجلات التدريبية مستندًا إلى الخدمات

ثانيًا: الإحصاء الاستدلالي وإجابة أسئلة البحث والتحقق من الفروض:

إجابة تساؤلات البحث والتحقق من الفروض:

جدول (10): معامل الارتباط لمجالات الاستبانة.

المحور	معامل الارتباط سبيرمان	الدلالة
الكفايات الفنية	.869	.000
الكفايات الإدارية	.890	.000
الكفايات التربوية	.839	.000

يبين الجدول (01):

- أن قيمة مستوى الدلالة أقل من القيمة الاحتمالية 0.05 ومعامل الارتباط يساوي 0.869؛ مما يدل على وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين الكفايات الفنية والنمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي لدى هيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة؛ وذلك يعزى إلى التحاق أعضاء هيئة التدريس بالكليات إلى التدريب الذاتي أو الالتحاق بالدورات التدريبية من خلال برامج تدريبية تقدمها دول المانحة لأعضاء هيئة التدريس بالكليات، مما توفر لهم المهارات الفنية اللازمة لمواكبة النمو المهني في ضوء المستجدات التكنولوجية، إضافة إلى البنية التحتية من أجهزة ومعدات، ومراكز فنية. (وظفة، 2002).

- أن قيمة مستوى الدلالة أقل من القيمة

الاحتمالية 0.05 ومعامل الارتباط 0.890؛ مما يدل على وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين الكفايات الإدارية والنمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي لدى هيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة؛ ويعزى ذلك إلى امتلاك أعضاء هيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني القدرة على تحقيق أهدافهم التدريسية والتعليمية بأساليب وطرق تتميز بالكفاءة والتميز ورفع معدلات الإنتاجية، وقدرتهم على مواجهة التغييرات والظروف البيئية المختلفة، من خلال التخطيط الاستراتيجي لأعضاء هيئة التدريس لمواجهة الظروف البيئية والفيزيائية في العمل، ومعالجة الصعوبات بها. (الشريف، 2014). كما يرى الباحثان أن أعضاء الهيئة التدريسية يتعرضون لمواقف تجعله يكتسب مجموعة كبيرة من المسؤوليات التي تجعله يتميز في عمله الإداري في ظل التسارع في التعاطي مع عمليات التسجيل ورصد الدرجات، ورفع المحاضرات، وتسجيلها، ومتابعة أنشطة الطلبة (دويكات والعمد وأبو جعب، 2015) في ضوء استثمار التكنولوجيا الحديثة.

- أن قيمة مستوى الدلالة أقل من القيمة الاحتمالية 0.05 ومعامل الارتباط 0.839؛ مما يدل على علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التربوية والنمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي لدى هيئة

دورات في مجال التخصص ومن ثم الاطلاع على مصادر المعلومات المتنوعة في مجال التخصص وتوظيف برامج القنوات التعليمية عبر الانترنت في إثراء مهاراتهم الفنية والتنظيمية للبيئة التدريسية بما ينعكس على تقويم المواقف التعليمية مع طلابهم بشكل نوعي ومميز باستخدام التسهيلات التكنولوجية- وافتقت النتائج مع دراسة (GROLLMANN, 2008)، التي أشارت إلى ضرورة تنمية وتطوير المهارات التقنية والفنية لأعضاء هيئة التدريس.

كما أن أعضاء هيئة التدريس أكدت حرصها على تطوير مهاراتهم الإدارية لعملية التدريب في ظل التطور التكنولوجي والمشاركة في إعداد دورات تدريبية من اجل بث الوعي المجتمعي المتعلق بتخصصهم وتقديم استشارات تخصصية لمؤسسات المجتمع المدني، كما اتفقت مع دراسة (Kingombe, 2011)، التي ساعدت في أداء إصلاحات التعليم والتدريب الفني والمهني، وتعزيز التطور المهني المستدام له.

كما أكدت على أن الكليات شجعت على إنجاز البحوث العلمية واستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة في مجال التدريس وتطوير الحقائق التدريسية وأرشفة نماذج الاختبارات والاحتفاظ بها وتنمية مهارات حفظ السجلات التدريسية باستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة، والتي اتفقت مع توصيات المذكورة

التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة؛ يعزوا الباحثان في ذلك إلى أن التعليم والتدريب التقني، يحتاج إلى امتلاك مهارات تربوية واستراتيجيات تعلم حديثة خصوصاً في ظل التسارع التكنولوجي وتوظيف أدوات وتقنيات التعليم الالكتروني وممارسة التعلم من خلالها، وأن هذا يتطلب من عضو هيئة التدريس نشاطاً واثقاً فنياً لتدريس المقررات الدراسية، والاهتمام بمواكبة المستجدات في التخصص والتحضير للدروس والمتابعة والإلمام، والبحث عن المراجع والكتب العلمية والمقررات على الانترنت ومصادر البحث الالكترونية، وحضور الندوات العلمية والمؤتمرات في مجال التخصص والتدريب والتعليم التقني على المنصات الإلكترونية. (دويكات وآخرون، 2015).

بناء على ما سبق يتضح أن مستوى النمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي من قبل أعضاء هيئة التدريس مميز وأن الكفايات الفنية والمهنية تسير سيراً ممتازاً ومواكباً للتكنولوجيا بينما الكفايات التربوية تأتي بمستوى ما دونها حيث إن أعضاء هيئة التدريس يشيرون إلى ازدياد فرص النمو المهني في السنوات الأخيرة مع التطور التكنولوجي وأنها استفادت من دراسة الاحتياجات التدريسية والانضمام إلى الدورات المتنوعة لتطوير مهاراتهم الحياتية والإنسانية بالإضافة

التقنيات التكنولوجية الحديثة، لكن بخصوص نفس المجال عبر أعضاء هيئة التدريس عن قلة اهتمامهم في المشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية وزيارة الكليات المقارنة، والتي اتفقت مع نتائج دراسة (Ayonmike, 2016)؛ بضرورة توفير الموارد البشرية والمادية، والبنى التحتية، والمناهج الدراسية، ومرافق التدريب، والسياسات التي من شأنها دعم برامج التعليم والتدريب المهني والتقني.

الإعلامية لـ (ECDVT, 2015)؛ مما عزز تنمية مهاراتهم الإدارية في إدارة الصف وتوظيف المواقف التعليمية في دعم القيم المرغوبة بها في ضوء التطور التكنولوجي. وبالإشارة إلى الكفايات التربوية أكد أعضاء هيئة التدريس اهتمامها بتعليمات الكلية حول عملية القياس والتقويم وإعداد خطط الدروس من خلال توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم والتدريب وحضور محاضرات وورش عمل والاستفادة من خبرات الهيئة التدريسية في الكليات الأخرى باستخدام

إجابة السؤال الرابع، والتحقق من الفرض الرابع:

جدول (11): قيم اختبارات مان واتني لقياس فروق للمتغيرات الديمغرافية.

المتغير الديمغرافي	م	المحور	قيمة الاختبار	الدلالة
الجنس	1	الكفايات الفنية	282.500	.913
	2	الكفايات الإدارية	283.500	.929
	3	الكفايات التربوية	275.500	.802
	جميع المحاور		282.500	.913
الكلية	1	الكفايات الفنية	4.546	.337
	2	الكفايات الإدارية	5.118	.275
	3	الكفايات التربوية	5.345	.254
	جميع المحاور		2.204	.698
المسمى الوظيفي	1	الكفايات الفنية	2.058	.357
	2	الكفايات الإدارية	2.161	.339
	3	الكفايات التربوية	2.590	.274
	جميع المحاور		.495	.781
العمر	1	الكفايات الفنية	6.030	.110
	2	الكفايات الإدارية	3.484	.323
	3	الكفايات التربوية	3.175	.365
	جميع المحاور		4.303	.231

إسمايل عمر حسونة، ومحمود عمر حسونة: واقع النمو المهني لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة...

تابع/ جدول (11).

المتغير الديمغرافي	م	المحور	قيمة الاختبار	الدلالة
المؤهل العلمي	1	الكفايات الفنية	.105	.949
	2	الكفايات الإدارية	.155	.925
	3	الكفايات التربوية	1.701	.427
	جميع المحاور		.999	.607
سنوات الخبرة	1	الكفايات الفنية	.495	.920
	2	الكفايات الإدارية	5.513	.138
	3	الكفايات التربوية	6.069	.108
	جميع المحاور		3.628	.305

يبين الجدول (11):

والتدريب الفني والمهني، وتعزيز التطور المهني المستدام له. (Kingombe, 2011).

إجابة السؤال الخامس: «ما سبل تطوير النمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة، من وجهة نظرهم؟».

كانت وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في سبل تطوير النمو المهني لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة في ضوء التطور التكنولوجي، على النحو الآتي:

- قيام الكليات بتبادل الكوادر البشرية بشكل دوري والتواصل مع المحيط الخارجي لمعرفة التطورات التكنولوجية وتوظيفها بالبيئة التعليمية.

- تخصيص موازنات تدريبية وتعزيز دور الشراكة بين الكليات من خلال عمل خطط استراتيجية مشتركة

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول رأي أعضاء هيئة التدريس حول «مستوى النمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة» تعزى للخصائص الديمغرافية للأكاديميين (الجنس والكلية والمسمى الوظيفي والعمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)، وأظهرت النتائج إبراز العلاقة القوية ذات الدلالة الإحصائية بين الكفايات الفنية والإدارية والتربوية من جهة والنمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي من جهة أخرى لدى هيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة، واتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة (GROLLMANN, 2008)، التي أشارت إلى ضرورة تنمية وتطوير المهارات التقنية والفنية لأعضاء هيئة التدريس؛ لتساهم في أداء إصلاحات التعليم

التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة، والتقييد بها، تضمن ما يلي من مهمات وعمليات:

- برامج تدريبية لتنمية الكفايات الفنية والتربوية والإدارية في ضوء التطور التكنولوجي.

- إثراء البرامج والخطط الدراسية للمتدربين بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في ضوء التطور التكنولوجي.

- دعم موازنات كليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة للقدرة على مواكبة التطور التكنولوجي.

2- التشبيك المهني والتقني ما بين كليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة من جهة وما بين سوق العمل والوقوف على المستجدات التكنولوجية أول بأول واستثمارها بما يحقق التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

3- إشراك جميع الجهات العليا للكليات ومراكز التعليم والتدريب التقني في عملية وضع الخطط الزمنية، والتشبيك بين الكليات والتعليم والتدريب التقني والمهني داخل قطاع غزة وخارجه.

4- وضع خطة تقويم مستمرة خطة زمنية لتنفيذ عملية النمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي، لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة، والوقوف على الإخفاقات وتصحيح مساراتها، وتبني النجاحات وتعزيزها.

لتطوير البرامج والمناهج التدريبية وفقا لحاجة السوق من أجل تسريع عجلة التنمية الاقتصادية.

- عقد ورشات عمل تدريبية لتوظيف الوسائل والتقنيات التكنولوجية الحديثة والمتطورة في مجال التدريب المهني والتقني.

- تسليح الهيئة التدريسية بالإمكانات والمستحدثات التقنية والتكنولوجية لمجال التخصص والاهتمام بنتائج وتوصيات البحوث العلمية وتوظيف أوراق عملية محكمة بشكل أساسي على التطوير المهني والتقني في سوق العمل المحلي والإقليمي.

- بث الوعي المؤسسي نحو المساقات الالكترونية وتشجيع مجال العمل الحر عبر الانترنت وتعزيز الهيئة التدريسية وتشجيعها على تطوير البيئة التعليمية والتدريبية لما له دور في صقل الكفايات وفقا معايير دولية وإقليمية.

- متابعة تقارير التدريب الميداني بشكل دوري والوقوف على نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة المهنية والتقنية.

وفي ضوء ما سبق يضع الباحثان تصور مقترح للنمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة، على النحو الآتي:

1- وضع خطة زمنية لتنفيذ عملية النمو المهني في ضوء التطور التكنولوجي، لهيئة التدريس بكليات

إسمايل عمر حسونة، ومحمود عمر حسونة: واقع النمو المهني لهيئة التدريس بكليات التعليم والتدريب التقني والمهني في قطاع غزة...

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الإدارية والقيادية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات
السعودية في ضوء الاتجاهات لإدارية الحديثة. مجلة العلوم
التربوية. مصر، 2(4)725-798.

الطويبي، أحمد عيسى (2016). التعليم والتدريب المهني والتقني
ومتطلبات التنمية. مجلة رسالة المعلم الصادر عن وزارة
التربية والتعليم الأردنية، 30(1)، 71-74.

الضامن، منذر (2007). أساسيات البحث العلمي. دار المسيرة
للنشر والتوزيع. عمان الأردن.

العاني، طارق علي؛ والسامرائي، نصير أحمد؛ والتميمي، علي خليل
(2003) الشراكة بين مؤسسات التعليم والتدريب المهني
وسوق العمل، توزيع المركز العربي لتنمية الموارد البشرية.
نشر خدمات النيل والفرات الالكترونية.

العبد، عبد الرحيم (2001). التعليم التقني في فلسطين ودوره في
تحقيق التنمية، مجلة رؤية، الهيئة العامة للاستعلامات،
فلسطين، غزة، (11)

إبراهيم، عصام سيد أحمد السعيد (2009). أدوار معلم مدرسة
المستقبل في ضوء مفهوم التعلم الإلكتروني. المؤتمر العلمي
السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد (مدرسة المستقبل -
الواقع والمأمول) - مصر، عدد خاص، 2(1151-1203).

إبراهيم، مجدي عزيز. (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم
التعليم والتعلم. عالم الكتب: القاهرة.

أبو روي، رمضان (2014). دور التعلم التقني في التنمية الشاملة
في ليبيا. مجلة العلوم والتقنية، مصراتة، ليبيا، 1(120)-
132.

أبو وطفة، محمود (2002) واقع النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس
في الجامعة الإسلامية وسبل تطويره من وجهة نظرهم،
رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة،

الإبراهيم، افتكار عبد الله محمود (2015). دور الإدارة المدرسية
والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة
الأساسية في مديرية عمان الرابعة. دراسات عربية في التربية
وعلم النفس - السعودية، 59(149-172).

الأسطل، إبراهيم حامد حسين (2015). احتياجات التطور المهني
لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية العليا في مدارس
قطاع غزة في ضوء معايير الرياضيات المدرسية. مجلة كلية
التربية (جامعة بنها) - مصر، 26(101)1-48.

البلداوي، عبد الحميد (2007). أساليب البحث العلمي
والتحليل الإحصائي التخطيط للبحث وجمع وتحليل
البيانات يدوياً. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان الأردن.

التميمي، علي خليل (2009). إصلاح التعليم والتدريب المهني
والتقني لتشغيل الشباب. المؤتمر العربي الأول لتشغيل
الشباب. وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي
بالجزائر، بالتعاون مع منظمة العمل العربية، عدد خاص.
(1-24).

الجددي، عيسى سعيد، عكاشة، مصطفى محمد (2006). برامج
التعليم التقني والمهني في ليبيا وسبل تطويرها. الندوة
العلمية حول التعليم التقني العالي في ليبيا. المعهد العالي
للهندسة. هون. ليبيا. عدد خاص. (1-18).

الحداد، علا (2009). دور التدريب التقني والمهني في خلق فرص
عمل للمتدربين - حالة دراسية: كلية مجتمع غزة أونروا.
رسالة ماجستير غير منشورة في إدارة الأعمال، الجامعة
الإسلامية.

الشريف، طلال عبد الله (2014). تصور مقترح لتطوير الكفايات

- فلسطين.
بريتوريس، فاني (1998). التحول في إعداد المعلم في جنوب إفريقيا من أجل عهد ديمقراطي. مجلة مستقبلات، 107 (28)، مركز معلومات اليونسكو، القاهرة.
بطاينة، سناء محمد (2012). دور رؤساء الأقسام الإدارية في النمو المهني للعاملين في مديرتي تربية إربد الأولى والثانية من وجهة نظرهم. مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أماراباك) - الولايات المتحدة الأمريكية، 3 (2) 21-38.
حليبي، شادي (2012). واقع التعليم المهني والتقني ومشكلاته في الوطن العربي - دراسة حالة (الجمهورية العربية السورية). مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (2)، 397-434.
حجازي، نهال موسى (2016). التوظيف وعلاقته بالتميز المؤسسي «دراسة ميدانية على المنظمات غير الحكومية الأهلية - قطاع غزة». رسالة ماجستير في تخصص إدارة الأعمال جامعة الأزهر. غزة.
خليل، أمال حسين (2011). استخدام الواقع الافتراضي لتحقيق النمو المهني لمعلم التربية الموسيقية، دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر، (11)، 174-210.
دويكات، بدر والعمد، سليمان وأبو جعب، إيمان (2014). مستوى الكفايات الوظيفية لأداء أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية الرياضية بالجامعات الفلسطينية في ضوء الجودة الشاملة. المؤتمر العلمي الدولي السابع «نحو إستراتيجية طموحة للرياضة العربية». جامعة اليرموك الأردن. عدد خاص.
علي، على طاهر عثمان (2015). حاجات التطور المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في اليمن. مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة القصيم - السعودية، (4)، 1147-1179.
ليفي، بيير (1997). التعليم والتدريب. مجلة مستقبلات مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، 102 (27).
مسعود، سناء سيد (1999). أوضاع تدريب المعلم أثناء الخدمة في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. منظمة العمل العربية (2008). التقرير العربي الأول لمنظمة العمل العربية حول التشغيل والبطالة في الدول العربية.
نور، طارق محمد (2009). التنمية المهنية لمعلم التعليم الابتدائي في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. مجلة كلية التربية ببورسعيد - مصر. 3 (5) 155-183.
حماد، هبة إبراهيم؛ ومزاهرة، أيمن سليمان (2010). جودة برامج التعليم التقني في الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن كما يراها المدربون وأعضاء هيئة التدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 55، 269-292.
وزارة التربية والتعليم العالي (2018). التربية والعمل تطلقان دليلًا لتطوير مناهج التدريس والتعليم المهني والتقني. <https://www.mohe.pna.ps>
ثانياً: المراجع الأجنبية:
Abo Rawee, R. (2014). The role of technical Learning in Comprehensive development in Libya (in Arabic). *Science and Technology Journal*. MASRATH. Libya, (1), 120-132.
Ayonmike, S. (2016). Technical vocational education and training in NIGERIA for job creation and wealth generation: myths and realities. *ATBU, Journal of Science, Technology & Education (JOSTE)*, 4(2), 1-8.
Ahmed H. (2011). *Building capacity of teachers and trainers in technical and vocational education and training (TVET) in Sudan: case of Khartoum state*. Thiess. Erscheinung sort nicht ermittelbar
AL-Astal I. (2015). The Professional Development Needs of Mathematics Teachers in the High Basic Stage in

- Arab Labor Organization. Special Volume. (1-24),
- (ECDVT) European Centre for the Development of Vocational Training. (2015). *Stronger vocational education and training for better lives*. http://www.cedefop.europa.eu/files/9096_en.pdf
- Halbi Sh. (2012). The reality of vocational and technical education and its problems in the Arab world- Case Study (Syria) (in Arabic). *ALQUDS Open University Journal For research and studies*. 28 (2). (397-434)
- Hanapi, Z., Safarin, M., & Che Rus, R. (2014). Unemployment Problem among Graduates of Technical Field: Competencies of the Graduates and Quality of the Education. *Sains Humanika* 2(2): 53–57.
- Ibrahim A. (2009). The roles of The future Teacher lights E-Learning concept (in Arabic). *The 2ed Scientific Conference of the College of Education in Port Said (School of the Future – Reality and hope)- Egypt*. Special Volume. (1203-1151)
- Jabatan, P. (2011). *Level of Acceptance of Skill Training Among Communities in Malaysia*, Report of Jabatan Pembangunan Kemahiran.
- Grollmann, P.(2008). The Quality of Vocational Teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4). 535- 547.
- Kingombe, C. (2011). Lessons for Developing Countries from Experience with Technical and Vocational Education and Training. *Paper for the International Growth Centre – Sierra Leone country programme*. International Growth Center. <https://www.theigc.org/wp-content/uploads/2014/09/Kingombe-2014-Working-Paper-1.pdf>
- Kalil, A. (2011). Using of virtual reality to achieve professional growth for teachers of music education (in Arabic). *Studies in Curricula and Teaching Methods Journal – Egypt*, (11), 174- 210.
- Nor, T. (2009). The professional development of the teacher of primary education in Egypt in the light of some contemporary world trends (in Arabic). *College of education Journal Bour Said. Egypt*, 3(5), 155-183.
- Pretorius, F.(1998). Transforming teacher preparation in South Africa for a democratic era. *MOUSTAQBAL EAT Journal* (in Arabic). Information Center UNESCO. Cario, 107(28).
- Rahman, A., Muhamad Hanafi, N., Ibrahim Mukhtar, M. & Ahmad, J. (2014). Assessment Practices for Competency based Education and Training in Gaza Strip Schools with Respect to the School Mathematics Standards (in Arabic). *College of education Journal. University Of BANAH- Egypt*, 26(101), 1-48.
- Ali, A. (2015). Professional Development Needs for Secondary Schools' Mathematics Teachers in Yemen (in Arabic). *Educational and psychological sciences Journal ALQSEM University. KSA*, (4), 1147- 1179.
- Alazam, A. , Bakar, A. , Hamzah, R. & Asmiran, S. (2012). Teachers' ICT Skills and ICT Integration in the Classroom: The Case of Vocational and Technical Teachers in Malaysia. *Creative Education*, 3(70-76).
- Bataienh S. (2012). Role of Departments Heads at Irbid's First & Second Educational Directorates on Staff Professional Development from their Point of views (in Arabic). *American Arabic Academy of Science and Technology Journal. USA*. 3 (7). (21-38).
- Carl B., Hancock (2002): Support for Music Education: A Case study of Issues concerning Teacher Retention and Attrition, *Journal of Research in Music Education*, 50(16).
- EL- Abed (2001). Technical education in Palestine and its role in achieving development (in Arabic), *ROA'ALIAH Journal. State information service. Palestine, Gaza*. (11)
- EL Hadad O. (2009). *Role of Technical Vocational Training in creating job opportunity for trainees in Gaza Training Center – UNRWA from 2003 till 2006 (in Arabic)*. Master Thesis. the Islamic University of Gaza.
- EL-BLDawe A. (2007). *Methods of Scientific Research, statistical analysis, Planning for research and the collection and analysis of data manually* (in Arabic). Dar EL-Shorq for Publishing and Distribution. Amman. Jordan
- EL-Ibrahim A. (2015). The role of school management and the educational supervisors in improving the vocational growth for the elementary teacher's school in Amman fourth directorate (in Arabic). *Arabic Studies in Education and psychology-KSA*.(59).(149-172).
- EL-Jede E. & Okasha M.(2006). Technical and vocational education programs in Libya and ways to develop them (in Arabic). *Scientific Symposium on Higher Technical Education in Libya. Higher Institute of Engineering Hoon. Libya.. Special Volume*. (1-18)
- EL-Tamimi A. (2009). *Education reform and vocational and technical training for youth employment (in Arabic)*. First Arab Conference on Youth Employment. Ministry of Labor, Employment and Social Security in Algeria m In cooperation with the

Vocational College, Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 112: 1070–1076.

Simon S., & Campbell, S. (2012). Teacher learning and professional development in science education. In Fraser, Barry J., Tobin, Kenneth G., & McRobbie, Campbell J. (Eds.). *Second international handbook of science education: Springer international handbooks of education* London New York: Springer, 24, 295-306.

Maxwell, R. (2018). How Technology Will Revolutionise Vocational Education And Training (VET). Verto, Skill For Transform. Online At: <https://www.verto.org.au/blog/how-technology-will-revolutionise-vocational-education-and-training-vet>.

Schambach, T., & Blanton J. E. (2001). Age, Motivation, and Participation in Professional Development, *Journal of Computer Information Systems*, 41(4), 57-64, DOI: 10.1080/08874417.2001.11647024

UNESCO. (2015a). Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Paris. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/education-2030-framework-for-action>

UNESCO. (2015b). Recommendation concerning Technical and Vocational Education and Training. Paris, http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49355&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Vos, A., Hauw, S., & Willemse, I. (2011). *Competency development in organizations: building an integrative model through a qualitative study*, Published in Gent by Vlerick Leuven Gent management school, 2–38.

درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم

سعود حمود الربيعان⁽¹⁾

وزارة التعليم

(قدم للنشر في 04/05/1440هـ؛ وقبل للنشر في 03/02/1441هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، واختيرت عينة بالطريقة العشوائية البسيطة بلغت 1522 طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت جميع المجالات في الدرجة المتوسطة، وجاءت مرتبة تنازليًا كالاتي: (التخطيط للمستقبل، التواصل الاجتماعي، إدارة الانفعالات وتنظيمها، التفكير الناقد، حل المشكلات)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس، أو الكلية، فيما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح فئة دراسات عليا (ماجستير/ دكتوراه) بالمقارنة مع فئة (بكالوريوس).

الكلمات المفتاحية: المهارات الحياتية، طلبة الجامعة، جامعة حائل.

The Practicing Degree of Hail University Students of Life Skills from their View Point

Saud Hamoud Al - Rabian⁽¹⁾

Ministry of education

(Received 10/01/2019; accepted 02/10/2019)

Abstract: This study aimed at identifying the practicing degree of Hail University students of life skills from their view point, the descriptive survey method was used, and the questionnaire was used as a study tool, a random simple sample of 1522 students was selected. The study findings showed that the practicing degree of Hail University students of life skills from their view point was medium, and all dimensions came in medium degree, and they came in descending order as follows: (future Planning, social communication, organizing and managing emotions, critical thinking, problem solving). And the study findings showed that there aren't statistically significant differences attributed to gender or to college variables, while the study findings showed that there are statistically significant differences attributed variable educational stage in favor of Graduate (MSc / PhD) category, in compared with (BA) category.

Key words: life skills, university students, Hail University.

(1) Quality management and performance measurement

(1) مشرف تربوي في إدارة الجودة وقياس الأداء

البريد الإلكتروني: Saud_r@hotmail.com

مقدمة الدراسة:

التَّعَامُلُ مع الضَّغْوطِ، كالفشل والإحراج والضَّغْطِ ومَهَارَاتِ التَّخْطِيطِ مثل وَضْعِ الأَهْدَافِ وَصُنْعِ القَرَارَاتِ وَتَرْتِيبِ الأَوَّلِيَّاتِ (وصفي، 2016). ومن أهم المهارات الحيوية مهارات إدارة النزاع، وإدارة الذات، وإدارة الانفعالات، والمقدرة على التعرف إلى مشاعر الآخرين، وتفهمهم، والقدرة على القبول والرفض (Secretary-General of the OECD, 2018)، كذلك تتضمن المهارات الحيوية المقدرة على استثمار الموارد البيئية المتاحة، والحفاظ على ديمومة مصادرها، فكما يؤثر الإنسان في البيئة فهي تؤثر به، الأمر الذي يفرض امتلاك مهارات التعامل مع البيئة وإدارتها (فاضل، 2017). وتتضمن المهارات الحيوية أيضا المقدرة على حل المشكلات، والتفكير الناقد، وإدارة الانفعالات وتنظيمها، والتخطيط للمستقبل، وإدارة الذات (عبدالله، 2017).

ومما تقدم يظهر أن أهم المهارات الحيوية هي حل المشكلات، وإدارة الانفعالات وتنظيمها، والتواصل الاجتماعي، والتفكير الناقد، والتخطيط للمستقبل، وهذه المهارات وقد تناولها البحث الحالي بالدراسة، والتقييم:

1. حل المشكلات: إن امتلاك الطلبة لمهارة حل المشكلات يتمثل بمدى قدرتهم على اتباع الطريقة العلمية في مواجهة المشكلات وحلها؛ ذلك بتحديد

تُعد المهارات الحيوية من أهم الضروريات اللازم إكسابها للطلبة، لأنها تساعد على تحديد المشكلات، وتقديم الحلول المناسبة لحلها، كما تساعد على تحسين التواصل مع الآخرين، وتعزيز عملية اكتساب المعرفة، وتكسب الثقة بالنفس، فالمهارات الحيوية لا تفيد الطلبة في الجانب الأكاديمي فحسب، بل في جميع أمور الحياة، لاسيما أنها تُعد مهارات تعايش يمارسها الطلبة في كافة مفاصل حياتهم اليومية (عبيدات وأبو السميد، 2012). والمهارات الحيوية عبارة عن مهارات اجتماعية سلوكيات تساعد على التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع أفراد المجتمع، الأمر الذي يزيد من فرصة تجنب المشكلات وحلها، وتعزيز العمل الجماعي والتعاوني (Singh, 2016).

فالمهارات الحيوية تساعد على الاندماج الاجتماعي، والنجاح في العمل، وبناء شخصية تتصف بالموضوعية، ومواطن فاعل ومشارك في المجتمع، إذ تساعد هذه المهارات الطالب على التواصل، والتعامل مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية، فالتغيير أصبح الأساس، وكل شيء لا يتغير يصيبه الجمود، والضمور (Tara & Matrin, 2015).

وهناك العديد من المهارات الحيوية اللازمة للتعايش في التطورات المعاصرة مثل مهارة إدارة الذات، والاستماع والحوار وإقامة العلاقات وإدامتها. ومهارات

ويتصف الطلبة الذين يمتلكون مهارات التخطيط للمستقبل بالقدرة على بناء عمليات استدلال منطقية، تهدف التوصل لاستنتاج ما في ضوء المعلومات المتوفرة، وبناء الخطط في ضوء هذه الاستنتاجات (Miller, Pope & Steinmann, 2009). إلى جانب القدرة على قراءة الواقع، وتقييمه، وبناء التوقعات المستقبلية في ضوءها، وتنمية مهاراتهم في الاستدلال العقلي، والاستنتاجات الصحيحة (ديلور، 1996).

كما أن امتلاك مهارة التخطيط للمستقبل تتضمن قدرة الطالب في التعرف إلى أفكاره الخاصة، والقدرة على تفهم وجهات نظر الآخرين، والتركيز على جزئيات التفكير، إلى جانب النظرة الكلية الشاملة، ويتضمن التخطيط للمستقبل القدرة على تحديد البدائل، واختيار أفضلها، ثم اتخاذ القرارات (العياصرة، 2011). واستنادا إلى ذلك فإن امتلاك الطلبة لمهارة التخطيط للمستقبل تُعد ضرورة ملحة لأهميتها في تحليل الواقع، واستخلاص النتائج، ووضع الخطط المستقبلية في ضوءها.

3. التفكير الناقد: إن امتلاك الطلبة لمهارة التفكير الناقد تتمثل بقدرة الطلبة على اختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها، بدلاً من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة،

المشكلة، وتوليد الأفكار من خلال استخدام الربط الحر؛ أي ربط موضوع المشكلة بمشكلات أخرى، أو بمواضيع قريبة تعطي إضاءة على المشكلة الحالية، أو ربط مفاهيم معقدة بمفاهيم أكثر وضوحاً تسهل فهم أبعاد المشكلة، ومن ثم توليد بدائل، واختيار أفضل الحلول (هيجنز، 2001).

ويتصف الطلبة الذين يمتلكون مهارة حل المشكلات بالقدرة على دراسة المشكلة، وملاحظة الظواهر المتعلقة بها، ثم طرح فرضيات لتمثيل تلك المشكلة، ثم جمع البيانات وتحليلها في ضوء هذه الفرضيات، واستخلاص النتائج للوصول إلى الحل الأمثل (جابر، 2003). واستناداً فإن امتلاك الطلبة لمهارة حل المشكلات تُعد ضرورة ملحة لما لها من دور أساسي في مواجهة صعوبات الحياة والتغلب عليها.

2. التخطيط للمستقبل: إن امتلاك الطلبة لمهارة التخطيط للمستقبل تتمثل بالقدرة على فحص الحوادث أو الوقائع، واثم استخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع أو الحوادث المشاهدة التي يقبلها العقل الإنساني، والتمييز بين مواطن القوة ومواطن الضعف في هذه النتائج في ضوء الأدلة المتاحة، واثم استخلاص العلاقات بينها، واثم التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ النتيجة تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة مثبتة (نبيه، 2002).

واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة (العياصرة، 2011).

ويتصف الطلبة الذين يمتلكون مهارة التفكير الناقد بالقدرة على التمييز بين الحقائق، وتحديد صدق المصادر، وتحديد دقة الخبر وصدقه، والكشف عن التحيز (Paul & Elder, 2006).

كما يتصف الطلبة الذين يمتلكون مهارة التفكير الناقد بالقدرة على التفكير بمرونة وموضوعية، وإصدار الأحكام (فراج، 2006)، والقدرة على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع وتقويمها، والتقييد بإطار العلاقة الصحيح التي تنتمي إليه هذه الوقائع، واستخلاص النتائج بطريقة منطقية سليمة، ومراعاة موضوعية العملية كلها، وبعدها عن العوامل الذاتية كالتأثير بالنواحي أو الأفكار السابقة والآراء التقليدية (ريان، 2006).

فامتلاك مهارة التفكير الناقد يتضمن القدرة على إثارة الأسئلة والتساؤل، والتفكير بعمق والتحليل، ومعالجة الأسئلة بفكر إبداعي، ويمكن أن يؤدي المعلم دورًا كبيرًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة (علي، 2009). ويرى الباحث أن امتلاك الطلبة لمهارة التفكير الناقد يتمثل بالقدرة على إخضاع المعلومات لعملية فرز وتمحيص لتحديد مدى ملاءمتها لما لديهم من معلومات أخرى، ومدى اتساقها مع القواعد المنطقية التي اصطلاح عليها.

4. إدارة الانفعالات وتنظيمها: إن امتلاك الطلبة لمهارة إدارة الانفعالات وتنظيمها يعني إدراك الطالب لمشاعره، والمواقف المسببة لهذه المشاعر وتقييمها، وإدراك قدراته، ثم تصنيف هذه الانفعالات إلى غير قابلة للتحقق واستبعادها، وإلى قابلة للتحقق وترتيبها في تسلسل هرمي حسب أهميتها بالنسبة له (Businaro, 2015).

ويتسم الطلاب الذين يمتلكون مهارة إدارة الانفعالات وتنظيمها بقدرتهم على عدم إظهار حالة التوتر، والتكيف وفق الموقف الانفعالي (Segan & Booth, 2015). والقدرة على فهم الذات، وتقدير مشاعرهم، ومشاعر الآخرين، والاتسام بالأمل والتفاؤل، والتدرب على التصرف بهدوء، حتى في المواقف الصعبة (عثمان، 2001).

كما أن امتلاك الطلبة لمهارة إدارة الانفعالات وتنظيمها يعني القدرة على التوفيق بين المشاعر والدوافع والغايات الشخصية من ناحية وبين غايات المجتمع من ناحية أخرى، وتسهم المدرسة بدور كبير في تنمية هذه المهارة (معمرية، 2005). لذا يرى الباحث أن امتلاك الطلبة لمهارة إدارة الانفعالات وتنظيمها يعني بالضرورة القدرة على التحكم بالتفكير السلبي، وضبط الذات، والتصرف بهدوء، والاتسام بروح الدعابة، والمشاعر المتزنة، والعمل تحت الضغوط.

أسلوب جذاب في الحديث، والنقاش بهدوء، وطرح الأسئلة والعبارات بوضوح، إلى جانب القدرة على الإصغاء الواعي، وفهم غايات الآخرين، ومن ثم التفاعل الإيجابي، وبلا شك فإن للمؤسسات التربوية، وبخاصة الجامعات، دوراً كبيراً في إكساب طلبتها المهارات الحيوية اللازمة للتفاعل الاجتماعي الإيجابي، خاصة في ظل تعقد المجتمعات وتشابكها، مما يؤكد على الدور المحوري للجامعات في تنمية المهارات الحيوية لدى طلبتها.

وتعد الجامعات بوابة سوق العمل، فالجامعة هي المسؤولة عن اختبار مستوى المهارات الحيوية لدى الطلبة، ووضع البرامج اللازمة لتدريب الطلبة وتزويدهم بالمهارات الحيوية التي تساعدهم على العمل والاندماج الاجتماعي (فهيم، 2007)، وفي ضوء التطورات التكنولوجية الهائلة واتساع المعارف وتشابكها، واختلاف المعطيات الاجتماعية، وبروز التنوع الثقافي كأساس للمجتمعات الحديثة، وانتشار العولمة، ازدادت الحاجة للتحقق من مدى امتلاك المهارات الحيوية لدى طلبة الجامعات (يوسف، 2015). ولم تكن الجامعات السعودية بمنأى عن التطورات التقنية والاجتماعية السريعة والمتلاحقة، والتي فرضت اختبار مدى امتلاك الطلبة للمهارات الحيوية اللازمة لتعايش مع التغير الاجتماعي، ومواكبة التطورات، فقد

5. التواصل الاجتماعي: إن امتلاك الطلبة لمهارة التواصل الاجتماعي يتضمن القدرة على الاتصال اللفظي اتصالاً مباشراً من خلال التحدث والإقناع مباشر أي وجهاً لوجه، أو غير مباشر باستخدام أدوات أخرى مثل الهاتف، وهذا يتضمن صياغة العبارات صياغة مناسبة لنقل الرسالة والتأثير بالمتلقي (الحلاق، 2010).

ويتسم الطلاب الذين يمتلكون مهارات التواصل الاجتماعي بالقدرة على التحدث والإقناع، الذي يعزز بدوره التفاعل الاجتماعي، إذ يجيدون تبادل المعلومات مع الآخرين، ويكون لها تأثير على مدركات هؤلاء الأطراف أو على سلوكهم، وهذا بدوره يؤثر في فاعلية الاتصال وكفاءته، وتنمية هذه المهارات منطية بكفاءة المربون (سعادة، 2009). وإلى جانب القدرة على التحدث والإقناع، فإن امتلاك الطلبة لمهارة التواصل الاجتماعي يتضمن القدرة على الإصغاء، وفهم الآخرين، واستخدام الحيز الشخصي والمكاني، والتفاوض. كما أكد هيريونق (Hiriiong, 2014) أن امتلاك الطلبة لمهارة التواصل الاجتماعي قائم على امتلاك مهارات الإصغاء، والتواصل البصري، والحضور النفسي والجسدي.

ويرى الباحث أن امتلاك الطلبة لمهارات التواصل، يتمثل بالقدرة على التواصل البصري، واستخدام

السريع والنمو المطرد للمجتمع السعودي، والتشابك والانفتاح والتفاعل مع مجتمعات أخرى، ونتيجة التغير السريع في كافة القطاعات، أصبح من الضروري اختبار مستوى المهارات الحيوية لدى الشباب الجامعي السعودي، وهذا جاءت الدراسة الحالية للتعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة:

لقد لاحظ الباحث كعضو هيئة تدريس وجود قصور في مستوى المهارات الحيوية لدى الشباب الجامعي، ووجود قصور في وعي الطلبة بأهمية امتلاك المهارات الحيوية التي تؤهلهم للتعايش والاندماج الاجتماعي، لذا درس الباحث الأدبيات السابقة التي المتعلقة بهذا الموضوع، وخُلصَ إلى أن نتائج بعض الدراسات التي أكدت وجود قصور في درجة ممارسة طلبة الجامعة للمهارات الحيوية في مجتمعات مختلفة كدراسة قشطة واللولو (2006)، إلا أنه لم يجد أي دراسة حاولت التعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية، لذا تبلورت مشكلة الدراسة لدى الباحث في ضرورة التعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم، وعليه فقد تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: «ما واقع المهارات الحيوية لدى طلبة جامعة حائل

تبنّت الجامعات السعودية العديد من المشاريع والبرامج التي استهدفت بالأساس تنمية المهارات الحيوية لدى طلبتها.

وكان لجامعة حائل دور بارز في الشراكة الاجتماعية، وتنمية المهارات الحيوية، والتدريب المستمر، والذي استهدف بالأساس تعزيز المهارات الحيوية لدى الطلبة، لمساعدتهم على التعايش ومواكبة التطورات العصرية الهائلة، منطلقاً من رؤية مفادها تحقيق الريادة والتميز من خلال بيئة تعليمية وبحثية متميزة تلبّي سوق العمل والمجتمع المحلي بالكفاءات المتميزة (الأمانة العامة لكراسي البحث، 2018)

ولقد كشف آخر تصنيف عالمي للجامعات (ويومتركس) أن تصنيف جامعة حائل يقع في المرتبة (86) عربياً، لذا فقد سعت الجامعة إلى تطوير برامجها، وخططها، وإعداد طلابها وتنمية مهاراتهم الحيوية وتبنّت بعض المشاريع الإبداعية مثل مشروع «شباب حائل لريادة المستقبل»، ومشروع «شباب الجامعة وقيادات المجتمع»، ومشروع «توعيتي في هاتفي»، ومشروع «حديقة الإبداع التكنولوجي»، وسعت هذه المشاريع بالأساس لتنمية المهارات الحيوية لدى الطلبة، ليتمكنوا من الانخراط بالمجتمع وتنميته (وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، 2018).

وفي ضوء تنامي المشكلات الاجتماعية، والتغير

- إثراء الجانب النظري المتعلق بمضمون المهارات الحיוية لدى الشباب الجامعي؛ إذ أمل الباحث أن تسهم نتائج هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية بالدراسات المتعلقة بهذا المجال.

- التعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم، في ضوء ازدياد الاهتمام بالتعايش العالمي.
الأهمية العملية:

- يؤمّل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها الباحثون والمهتمون بموضوع المهارات الحيوية.

- يُؤمّل أن تسهم هذه الدراسة في تقديم العون لصناع القرار في الجامعات السعودية في التعرف إلى واقع المهارات الحيوية لدى طلبة الجامعات السعودية.

- كما يتوقع أن تفتح هذه الدراسة أبواباً جديدة أمام الباحثين، بقصد إجراء بحوث ودراسات جديدة، تعزز أو تنفي ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج.
مصطلحات الدراسة:

تبنت الدراسة تعريف بعض المصطلحات مفاهيمياً وإجرائياً، وعلى النحو الآتي:

المهارات الحيوية: المهارات الحيوية هي كل عمل يتفاعل فيه الفرد مع أشخاص أو مؤسسات وهي مهارات اجتماعية وسلوكيات شخصية تسهم في التعايش

من وجهة نظرهم؟»، والذي تفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم؟

2. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، الكلية)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم.

2. التعرف إلى وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية تعزى لمتغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، الكلية).

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية نتائجها، ومدى تأثير هذه النتائج في القائمين على التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، وتأتي أهمية الدراسة الحالية من جملة اعتبارات نظرية وعملية وكالاتي:

الأهمية النظرية:

- ندرة الدراسات التي تناولت درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية - على قدر اطلاع الباحث.

إلى درجة المهارات الحيوية التي يمارسها الطلبة المعلمون في غزة، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي، كما جمعت البيانات عن أفراد عينة الدراسة باستخدام الاستبانة، واختيرت عينة عشوائية بلغت (93) طالبًا وطالبة من كلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة، وكانت أهم نتائج الدراسة أن مستوى المهارات درجة متوسطة لـ (مهارات التفكير الناقد وتحقيق الذات، مهارات الاتصال والتواصل، المهارات التكنولوجية، المهارات الاقتصادية، مهارات العمل، المهارات الصحية). وتتوافق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية ونوع العينة وتختلف من حيث مجتمعها.

كما قام ميلر وبوب وستينان (Miller, Pope & Steinmann, 2009) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة المهارات الحيوية لدى طلبة جامعة ستانفورد في فرانسيسكو واستخدامهم للتكنولوجيا وانخراطهم الاجتماعي، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي، كما جمعت البيانات عن أفراد عينة الدراسة باستخدام الاستبانة، واختيرت عينة بلغت (300) طالب وطالبة جامعية، وكانت أهم نتائج الدراسة أن مستوى المهارات الحيوية جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة ارتباطية قوية بين مستوى المهارات الحيوية، واستخدام التكنولوجيا، وبين مستوى المهارات الحيوية والانخراط

مع الآخرين (عبد الموجود، 2007، ص47)، وهي المهارات التي تساعد على التكيف مع المجتمع، والقدرة على تحمل المسؤولية، والتوجيه الذاتي (بدري، 2002). وتعرف في هذه الدراسة إجرائيًا بمهارة حل المشكلات، وإدارة الانفعالات وتنظيمها، والتواصل الاجتماعي، والتفكير الناقد، والتخطيط للمستقبل. حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الجامعات السعودية.
الحدود المكانية: طبقت الدراسة في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة في العام الدراسي 2016 – 2017 م.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة في التعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل لمهارة حل المشكلات، وإدارة الانفعالات وتنظيمها، والتواصل الاجتماعي، والتفكير الناقد، والتخطيط للمستقبل. الدراسات السابقة:

تالياً عرض لمجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتي رتب بحسب تاريخها من الأقدم إلى الأحدث:

قام قشطة واللولو (2006) بدراسة هدفت للتعرف

التربية في جامعة دمشق في تنمية المهارات الحيوية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة بدرجة متوسطة، كما جاءت درجة ممارسة المهارات الحيوية بدرجة متوسطة، في حين حصل محور المهارات التكنولوجية والتقنية على تقدير منخفض، وظهرت فروق دالة إحصائية في تحقيق المهارات الحيوية وفق متغير الجنس، لصالح الذكور. وتتوافق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية ونوع العينة وتختلف من حيث مجتمعها.

وقام العمري (2013) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحيوية في ضوء الاقتصاد المعرفي، وقام الباحث باستخدام المنهج المسحي كما جمعت البيانات عن أفراد عينة الدراسة باستخدام الاستبانة، واختيرت عينة بلغت (797) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية، وكانت أهم نتائج الدراسة أن مستوى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحيوية في ضوء الاقتصاد المعرفي جاء بمستوى متوسط عموماً، واحتل المرتبة الأولى بعد «مهارات العمل الجماعي». وأظهرت وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الرابعة. وتتوافق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية ونوع العينة وتختلف من حيث مجتمعها.

وهدف دراسة الترك (2016) إلى التعرف إلى

الاجتماعي. وتتوافق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية ونوع العينة وتختلف من حيث مجتمعها.

وأجرى تشويو وستشولت (Chweu & Schlitz, 2010) دراسة هدفت التعرف إلى درجة المهارات الحيوية لدى طلبة الجامعات في جنوب إفريقيا، ودور الجامعة في تعزيز هذه المهارات لدى الطلبة، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما جمعت البيانات عن أفراد عينة الدراسة باستخدام الاستبانة، واختيرت عينة بلغت (146) طالباً وطالبة من طلبة جامعة تشيوان للتكنولوجيا في جنوب إفريقيا، وكانت أهم نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المهارات الحيوية كان متوسطاً، وجاء مجال الاتصال بدرجة مرتفعة، بينما جاء مجال التخطيط للمستقبل بدرجة منخفضة. وتتوافق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية ونوع العينة وتختلف من حيث مجتمعها.

أما دراسة صاصيلا (2011) فقد هدفت التعرف إلى دور كلية التربية في جامعة دمشق في تنمية المهارات الحيوية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي، كما جمعت البيانات عن أفراد عينة الدراسة باستخدام الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية، وكانت أهم نتائج الدراسة أن دور كلية

للتعرف إلى واقع المهارات الحيوية لدى شريحتين من الطلبة، طلبة أمريكيين بالأصل من ألاسكا، وطلاب أمريكيين من أصل هندي، ووزعت الاستبانة على ما يقارب (654) طالبًا وعضو هيئة تدريس، وأظهرت نتائج الدراسة وجود قصور في المهارات الحيوية المتعلقة بالعادات الغذائية، والاندماج الاجتماعي والاتصال، والفاعلية الذاتية، وإدارة الانفعالات العاطفية لدى أفراد عينة الدراسة، بينما ظهر مستوى جيد في مهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد، وتتوافق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية ونوع العينة وتختلف من حيث مجتمعها.

وهدفت دراسة كاظم (2017) للتعرف إلى المهارات الحيوية اللازمة لطلبة قسم الجغرافية من وجهة نظر التدريسيين، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، واختيرت عينة بلغت (55) من الهيئة التدريسية في جامعات الفرات الأوسط، أما أداة البحث فكانت عبارة عن استبانة. وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى المهارات الحيوية (مهارات الاتصال، التفكير الناقد، ضبط الانفعالات وإدارتها) لدى طلبة أقسام الجغرافية بصورة عامة في كليات التربية للعلوم الإنسانية من وجهة نظر أغلب التدريسيين لكونهم لا يعيرون الاهتمام في تدريسها وممارستها في الحياة اليومية في جامعات الفرات الأوسط. وفي ضوء نتائج البحث أوصت

مستوى المهارات الحيوية لدى طلبة الجامعات الأردنية، وتقديم برنامج مقترح لتطويرها، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي التطويري، واختيرت عينة عشوائية من طلبة الجامعات الأردنية بلغت (1547) طالبا وطالبة، و(153) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لأردنية، وجمع البيانات عن أفراد عينة الدراسة استخدمت الباحثة مقياس المهارات الحيوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المهارات الحيوية جاء بدرجة متوسطة عموما ولجميع المحاور، وجاءت المجالات مرتبة تنازليًا (مهارات التواصل والعلاقات مع الآخرين، ومهارات إدارة الذات، ومهارات التخطيط للمستقبل، ومهارات التفكير، ومهارات حل المشكلات). وتتوافق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية ونوع العينة وتختلف من حيث مجتمعها.

وهدفت دراسة كيث وستاستني وأقينو وبرونت وأني (Keith, Stastny, Agnew, Brunt & Aune, 2017) التعرف إلى مستوى المهارات الحيوية لدى طلبة كلية القبائل (a Tribal College) في جامعة كاليفورنيا، في الولايات المتحدة الأمريكية، وتحديات تنمية المهارات الحيوية، وبناء برنامج تدريبي لتعزيز المهارات الحيوية في ضوءها، ولتحقيق هدف الدراسة استخدام الباحثون منهجًا مختلطًا، إذ استخدم مقياس المهارات الحيوية

الدراسة بضرورة نشر ثقافة التدريسيين لإكساب الطلبة المهارات الحيوية وتنميتها لديهم. وأجرى عبد الله (2017) دراسة هدفت التعرف إلى المهارات الحيوية اللازمة للطلبة بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء متغيرات العصر، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي الوثائقي، وبالرجوع إلى الأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع المهارات الحيوية اللازمة للطلبة خلصت الدراسة إلى أن أهم المهارات الحيوية اللازم تنميتها لدى الطلبة هي مهارة حل المشكلات، ومهارة التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد ومهارة التعايش التكنولوجي، ومهارة إدارة الذات، ومهارة التأثير في عواطف الآخرين، وأوصت الدراسة

بضرورة إكساب المعلمين هذه المهارات وتدريبهم على إكسابها للطلبة. **منهج الدراسة:** استخدم المنهج الوصفي المسحي للتعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم. **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة حائل والبالغ عددهم (33447) طالبا وطالبة، بحسب إحصائيات وزارة التخطيط والمعلومات للعام الدراسي 2016 / 2017. والجدول رقم (1) يبين ذلك.

جدول (1): توزع أفراد مجتمع الدراسة بحسب المتغيرات الشخصية.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	8192	33447
	أنثى	25255	
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	33102	33447
	ماجستير / دكتوراه	345	
الكلية	إنسانية	26698	33447
	علمية	6749	

عينة الدراسة: بلغ عدد عينة الدراسة (1522) فرداً، واستخدم العينة العشوائية البسيطة لأن لكل فرد من أفراد المجتمع الفرصة نفسها لأن يكون أحد أفراد العينة، وجميع أفراد البحث معروفون ويمكن الوصول إليهم، واعتماداً على جدول تقدير حجم العينة من المجتمع الأصلي الذي أعده كل من بارتليت وكوتريك وهيجنز (Bartlett, Kotrlik & Higgins, 2001). ووزعت توزيع (1701)

سعود حمود الربيعان: درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحיוوية من وجهة نظرهم

استبانة واستبعد غير الصالح منها للتحليل، حتى حصلنا على عدد العينة المحدد وهو (1522)، وقام الباحث بتوزيع الاستبانات مناولة على الطلبة، كما قام الباحث باختيار كافة أفراد مجتمع الدراسة بالنسبة لطلبة الدراسات العليا؛ نظراً لقلّة عددهم بالنسبة لباقي أفراد المجتمع، إذ وزعت الاستبانات على جميع طلبة الدراسات العليا، واستردت (265) استبانة فقط، كان الصالح للتحليل منها هو (245) استبانة، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المتغيرات الشخصية.

المجموع	النسبة	العدد	مستويات المتغير	المتغير
1522	0.24	364	ذكر	الجنس
	0.76	1158	أنثى	
1522	0.84	1277	بكالوريوس	المرحلة الدراسية
	0.16	245	ماجستير / دكتوراه	
1522	0.80	1217	إنسانية	الكلية
	0.20	305	علمية	

أداة الدراسة:

والتفكير الناقد، وحل المشكلات)، وصممت الإجابة على فقرات الاستبانة وفق سلم ليكرت (Likert) الخماسي، بإعطاء وزن متدرج للبدائل؛ فقد أعطيت خمس درجات للإجابة عن البديل (دائماً)، وأربع درجات للإجابة عن البديل (غالبًا)، وثلاث درجات للإجابة عن البديل (أحيانًا)، ودرجتان للإجابة عن البديل (نادراً)، ودرجة واحدة للإجابة عن البديل (أبدًا)، وقد حدد مستوى الممارسة بتقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض). بالاعتماد على المعادلة التالية وهي معيار التصحيح.

$$\text{القيمة العليا} - \text{القيمة الدنيا} / \text{عدد المستويات} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

لتحقيق أهداف الدراسة كما جمعت البيانات عن أفراد عينة الدراسة باستخدام الاستبانة، وقد قام الباحث بتطوير أداة الدراسة بالاستعانة ببعض الدراسات العربية كدراسة الترك (2016)، وبعض الدراسات الأجنبية كدراسة كيث وستاستني وأفينو وبرونت وأني (Keith, Stastny, Agnew, Brunt & Aune, 2017) وقد تكونت الاستبانة من ثلاثة أقسام، الأول متعلق بالبيانات الشخصية، والثاني صمم للتعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيووية من وجهة نظرهم، وبهذا فقد تضمنت خمسة مجالات (التخطيط للمستقبل، ومجال التواصل الاجتماعي، وإدارة الانفعالات وتنظيمها،

وهكذا اعتمد المحك التالي لدرجة تطبيق للأداة ككل ولمجالات الدراسة وفقراتها:

- درجة ممارسة منخفضة: تمثلها الدرجات الواقعة بين (1- 2.33).

- درجة ممارسة متوسطة: تمثلها الدرجات الواقعة بين (2.34- 3.67).

- درجة ممارسة مرتفعة: تمثلها الدرجات الواقعة بين (3.68- 5.00).

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الاستبانة تحقق من الصدق الظاهري لها، وذلك بعرضها على (15) من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة التربوية والأصول، من الجامعات السعودية، وقد عدت موافقة

80% من المحكمين على محتوى كل فقرة مؤشراً على صدقها، وبذلك أبقى عليها، هذا، وقد أبدى بعض المحكمين اقتراحاتهم بتعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها، ولم تحذف أي فقرة، وأجريت التعديلات وبهذا تحقق الصدق الظاهري لأداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

تحقق من ثبات الاستبانة، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- retest)، وذلك بتطبيقها مرتين على عينة من مجتمع الدراسة ومن خارج عيبتها بلغت (20) فرداً، بفارق أسبوعين، وحسب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون والذي بلغ 0.87، وتعد هذه نسبة كافية لأغراض هذه الدراسة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): قيمة الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون ألفا.

الرقم	المجال	معامل ارتباط بيرسون
1	حل المشكلات	.84
2	إدارة الانفعالات وتنظيمها	.87
3	مجال التواصل الاجتماعي	.91
4	التفكير الناقد	.85
5	التخطيط للمستقبل	.81
الدرجة الكلية		0.87

نظرهم؟

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة طلبة جامعة حائل

سعود حمود الربيعان: درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم

للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم للمجالات والكلي، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم للمجالات والكلي.

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
5	التخطيط للمستقبل	2.81	0.42	1	متوسطة
3	التواصل الاجتماعي	2.74	0.38	2	متوسطة
2	إدارة الانفعالات وتنظيمها	2.66	0.39	3	متوسطة
4	التفكير الناقد	2.57	0.43	4	متوسطة
1	حل المشكلات	2.55	0.35	5	متوسطة
	الكلي	2.69	0.24		متوسطة

يتبين من الجدول (4) أن جميع المجالات كان درجة

وقد نوقشت نتائج كل مجال على النحو الآتي:

تقديرها متوسطة، وجاءت درجة ممارسة طلبة جامعة

5. مجال التخطيط للمستقبل:

حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم بدرجة

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

متوسطة، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي 2.69 بانحراف

والرّتب لفقرات مجال التخطيط للمستقبل، والجدول

معياري 0.24.

(5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لفقرات مجال التخطيط للمستقبل، مرتبة تنازليًا.

الرقم	أولاً: مجال التخطيط للمستقبل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	أطور مهاراتي لأجد وظيفة بعد التخرج.	3.69	0.86	1	مرتفعة
6	أحدد بدائل مستقبلية لتحقيق أهدافي.	3.22	0.86	2	متوسطة
4	أسعى بجد لتحقيق أهدافي المستقبلية.	3.18	0.92	3	متوسطة
2	أسعى لتطوير مهاراتي لمستقبل أفضل.	3.11	1.02	4	متوسطة
7	لدي رغبة بتأسيس مشروعات خاصة بي.	3.01	0.94	5	متوسطة
10	لدي أهداف واضحة لمستقبلي.	2.99	0.91	6	متوسطة
13	أواكب التقدم المتسارع في المعرفة والتكنولوجيا.	2.98	1.06	7	متوسطة
1	أحدد ميولي المستقبلية بوضوح.	2.74	0.77	8	متوسطة
14	لدي خطة واضحة لتحقيق مستقبل أفضل لحاتي.	2.61	0.77	9	متوسطة
9	أخاطر في سبيل تطوير نفسي اجتماعيًا. أو اقتصاديًا.	2.54	0.83	10	متوسطة

تابع/ جدول (5).

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أولاً: مجال التخطيط للمستقبل	الرقم
متوسطة	11	0.93	2.47	أسعى للاطلاع على المشكلات المجتمعية «المحلية».	11
متوسطة	12	0.85	2.35	أتابع التحديات العالمية.	12
منخفضة	13	0.82	2.31	لدي تصور للتحديات التي قد تؤثر على حياتي مستقبلاً.	5
منخفضة	14	0.97	2.11	لدى معرفة بالجهات التي يمكن أن تدعمني لتحقيق أهدافي.	8
متوسطة		0.42	2.81	الكلّي	

تشويو وستشولت (Chweu & Schltz, 2010)، التي أظهرت نتائجها أن مجال التخطيط للمستقبل لدى طلبة الجامعة في جنوب إفريقيا جاء بدرجة متوسطة. مما يدل على التشابه في مستوى التخطيط للمستقبل لدى الطلبة في مختلف المجتمعات.

وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (3) التي تنص على «أطور مهاراتي لأجد وظيفة بعد التخرج»، بدرجة مرتفعة، ويتفق الباحث في تفسير هذه النتيجة مع ما بينته نتائج تقرير اليونيسيف (2008) الذي أظهر أن ربط الأنشطة والبرامج بمتطلبات سوق العمل يزيد من فاعلية هذه البرامج ومستوى التحاق الطلبة بها. وعليه فإن طلبة جامعة حائل يسعون بجد لتطوير مهاراتهم في بعض الجوانب المتعلقة بسوق العمل، مثل تطوير مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا والحاسوب، وهذا التوجه يعود لدوافع شخصية أهمها الحصول على وظيفة بعد التخرج، وهذا أدى بالمحصلة لتحسن امتلاك الطلبة لبعض المهارات الحيوية التي يعتقدون أنها تؤهلهم مهنيًا

يلاحظ من الجدول (5) أن درجة ممارسة المهارات الحيوية لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظرهم لمجال التخطيط للمستقبل كانت متوسطة، ولعل تفسير هذه النتيجة يربط فيما أوضحه فهيم (2007) من أن من أهم أدوار المؤسسات التربوية مساعدة الطلبة على التخطيط للمستقبل، وأن أي قصور في هذا الجانب ينعكس بالضرورة على مستوى امتلاك الطلبة لمهارات التخطيط للمستقبل؛ وعليه فربما تعزى هذه النتيجة إلى ندرة البرامج والأنشطة التي تبناها مؤسسات التنشئة الاجتماعية في حائل الهادفة إلى تعزيز مهارات الطلبة في تحديد أهدافهم المستقبلية، ثم تطوير مهاراتهم بما يؤهلهم لتحقيق هذه الأهداف، وتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الترك (2016) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى امتلاك طلبة الجامعة الأردنية لمهارات التخطيط للمستقبل جاء بدرجة متوسطة، مما يدل على التشابه في مستوى التخطيط للمستقبل لدى الطلبة في المجتمعات العربية كما تشابه مع نتيجة دراسة

تفاعلهم مع المؤسسات التعليمية (المدارس والجامعات) فقط، يضعف فرصتهم في تحقيق أهدافهم المستقبلية؛ وعليه فإن قصور دور مؤسسات المجتمع في حائل مثل النوادي الصيفية، والمراكز التي تعنى بعقد الدورات التدريبية التي تستهدف مساعدة الطلبة على التخطيط للمستقبل وتحقيق أهدافهم، أدى إلى لتعمق قناعة الطلبة بعدم معرفتهم بالجهات التي يمكن أن تدعمني لتحقيق أهدافهم.

3. مجال التواصل الاجتماعي:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال التواصل الاجتماعي، والجدول (6) يوضح ذلك.

للانخراط بسوق العمل، كما أكدت نتائج دراسة كاظم (2017) أن طلبة جامعة بابل يسعون لتنمية المهارات المرتبطة بواقع حياتهم، وهي تلك المرتبطة بسوق العمل، ويظهر وجود اختلاف في التوجهات نحو العمل باختلاف المجتمعات؛ فقد أظهرت نتائج دراسة قشطة واللولو (2006) أن مهارات العمل لدى طلبة جامعة غزة جاءت بدرجة متوسطة.

وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (8) التي تنص على «لدى معرفة بالجهات التي يمكن أن تدعمني لتحقيق أهدافي» بدرجة منخفضة. وربما تفسير هذه النتيجة مرتبط بما أوضحته شريم (2009) من أن عدم توعية الناشئة بالجهات الداعمة للشباب، واقتصار

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال التواصل الاجتماعي، مرتبة تنازلياً.

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال التواصل الاجتماعي	الرقم
متوسطة	1	0.78	3.41	استجيب لرغبات وانفعالات الآخرين.	16
متوسطة	2	0.94	3.01	أستطيع التحدث مع الآخرين بسهولة.	18
متوسطة	3	0.98	2.94	اختار الزمان المناسب للتواصل مع الآخرين.	21
متوسطة	4	0.83	2.58	اختار المكان المناسب للتواصل مع الآخرين	20
متوسطة	5	0.84	2.57	استخدم لغة الجسد عند التواصل.	17
متوسطة	6	0.86	2.37	أظهر الهدوء عند التعامل مع الآخرين.	19
منخفضة	7	0.78	2.31	أستطيع التأثير في عواطف الآخرين.	15
متوسطة		0.38	2.74	الكل	

تفسير هذه النتيجة مع ما بينه وافي (2010) من أن تنمية مهارات الطلبة في الاتصال الهادف يقع على كاهل مؤسسات التنشئة الاجتماعية. وإن القصور في امتلاك

يلاحظ من الجدول (6) أن درجة ممارسة المهارات الحيوية لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظرهم لمجال التواصل الاجتماعي كانت متوسطة، ويتف الباحث في

تدريب الطلبة على الاتصال والتواصل الفعال مع المجتمع؛ وبهذا فإن أي قصور في دور مؤسسات المجتمع وبخاصة الأسرة والمدرسة ينعكس سلباً على طبيعة التفاعل بين الطلبة، وبالتالي ينخفض مستوى استجاباتهم لرغبات وانفعالات الآخرين. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (15) التي تنص على «أستطيع التأثير في عواطف الآخرين» وبدرجة منخفضة. ويتفق الباحث في تفسير هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة الكاظم (2017) إذ بينت أن تنمية مهارة التأثير في عواطف الآخرين تستوجب إكساب المعلمين هذه المهارة وحث تدريبهم على إكسابها للطلبة. وبهذا فإن ندرة البرامج والأنشطة على مستوى المدرسة والجامعة في حائل التي تستهدف تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلبة، إلى جانب ضعف تنفيذ الأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف الوجدانية في المقررات الدراسية، وتعزيز الطلبة عاطفياً، وتدعيمهم بالمعارف المتنوعة، وتركيز المؤسسات التربوية بقطع المقرر من المنهاج، نتج عنه وجود ضعف واضح في مقدرة الطلبة في التأثير على عواطف الآخرين.

2. مجال إدارة الانفعالات وتنظيمها:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال إدارة الانفعالات وتنظيمها، والجدول (7) يوضح ذلك.

الطلبة لمهارات الاتصال والتواصل يعود إلى القصور في دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية. إذ يوجد بعض جوانب القصور في تدريب الطلبة وفي البرامج والأنشطة التي تتبناها مؤسسات التنشئة الاجتماعية لمساعدة الطلبة على امتلاك مهارات الاتصال والتواصل، على مستوى الأسرة، والمدرسة، والجامعة مما يضعف قدرة الطلبة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وفي هذا السياق أكدت نتائج دراسة كاظم (2017) أن أي قصور في أداء الهيئات التدريسية والتعليمية، ينعكس انعكاساً سلبياً على مستوى المهارات الحיוية لدى الطلبة في جامعة بابل، وعليه فقد تشابهت مع نتائج الدراسة الحالية بوجود قصور في مهارات الاتصال لدى الطلبة. كما بينت الترك (2016) أن مساعدة الطلبة على امتلاك مهارات الاتصال من أهم أدوار المؤسسات التعليمية. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة قشظة واللولو (2006)، ودراسة تشويو وستشولت (Chweu & Schltz, 2010)، والتي أظهرت نتائجها أن مستوى مهارات الاتصال والتواصل لدى طلبة الجامعة جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (16) التي تنص على «استجيب لرغبات وانفعالات الآخرين» بدرجة متوسطة، ويتفق الباحث في تفسير هذه النتيجة مع ما بينه سعادة (2009) من أن مهارات الاتصال مع الآخرين والاستجابة لهم يرتبط بكفاءة الأسرة والمدرسة على

سعود حمود الربيعان: درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب لفقرات مجال إدارة الانفعالات وتنظيمها، مرتبة تنازلياً.

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ثالثاً: مجال إدارة الانفعالات وتنظيمها	الرقم
متوسطة	1	0.67	3.21	فشلي يجعلني مُصراً على النجاح.	27
متوسطة	2	0.61	3.01	اتزان مشاعري تساعدني في اتخاذ قرارات ناجحة في حياتي.	26
متوسطة	3	0.76	2.94	استمتع بالعمل المنظم دوماً.	30
متوسطة	4	0.61	2.87	أستدعي الانفعالات الإيجابية كالفكاهة بسهولة.	25
متوسطة	4	0.86	2.87	أنحي عواظني عندما أنظم أعمالي.	31
متوسطة	6	0.70	2.58	أصبر على عدم تحقيق النتائج السريعة.	29
منخفضة	7	0.78	2.30	أسطر على نفسي بعد مروري بأي خبرة سلبية.	22
منخفضة	8	0.70	2.29	أكافئ نفسي بعد مواجهتي للخبرات السلبية.	28
منخفضة	9	0.75	2.28	أتحكم بمشاعري دوماً.	23
منخفضة	10	0.90	2.22	أصرف بهدوء في المواقف العاطفية الصعبة.	24
متوسطة		0.39	2.66	الكلّي	

والمدرسة والجامعة في حائل في تبني الأنشطة والمقررات الكفيلة بصقل شخصية الطالب، ومساعدته على التحكم بعواطفه، وبخاصة في الأوقات الحرجة، وتدريبهم على إدارة انفعالاتهم، والالتسام بالإيجابية، انعكس سلباً على مقدرة طلبة الجامعة على إدارة الانفعالات وتنظيمها. على وتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كيث وستاستني وأقينو وبرونت وأني (Keith, Stastny, Agnew, Brunt & Aune, 2017) والتي أظهرت نتائجها وجود قصور لدى طلبة كلية القبائل (a Tribal College) في جامعة كاليفورنيا في مجال إدارة الانفعالات وتنظيمها، مما يؤكد وجود قصور في أدوار مؤسسات التنشئة الاجتماعية في هذه الجانب بمختلف المجتمعات.

يلاحظ من الجدول (7) أن درجة ممارسة المهارات الحيوية لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظرهم لمجال إدارة الانفعالات وتنظيمها كانت متوسطة، ويتفق الباحث في تفسير هذه النتيجة مع ما بينه نوفل (2010) من أن مساعدة الطلبة على إدارة الانفعالات وتنظيمها، من أهم أدوار مؤسسات التنشئة الاجتماعية ويتضمن تنميتها مساعدة الطلبة على امتلاك مجموعة من المهارات الشخصية، والاجتماعية، والوجدانية، التي تمكن الطالب من ترشيد حالته النفسية والاجتماعية، خاصة في أوقات الضيق، ويتفهم المشكلات ويحترم الآخرين ويقدرهم، ويظهر درجة عالية من الود في تعامله مع الناس، ويتكيف للمواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة، ويواجه المواقف الصعبة بثقة. لذا فإن قصور دور الأسرة

من ناحية وبين غايات المجتمع من ناحية أخرى. وبهذا فإن أي قصور في دور المؤسسات التربوية في هذا الجانب ينعكس على مستوى امتلاك الطلبة لهذه المهارة، وفي حائل يوجد قصور في النشاطات والبرامج التربوية على مستوى المدرسة والجامعة الهادفة إلى مساعدة الطالب على معرفة انفعالاته وإدراكها، وتخليق الدافعية، وإدراك مشاعر الآخرين، والتعاطف، وإدارة العلاقات مع الآخرين، والتواصل معهم، لمساعدته على التصرف بهدوء في المواقف العاطفية الصعبة؛ الأمر الذي انعكس سلباً على قدرتهم في التصرف بهدوء في المواقف العاطفية الصعبة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كاظم (2017) والتي أظهرت تدني مستوى مهارات إدارة الانفعالات لدى طلبة جامعة بابل.

4. مجال التفكير الناقد:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لفقرات مجال التفكير الناقد، والجدول (8) يوضح ذلك.

وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (27) التي تنص على «فشلي يجعلني مُصراً على النجاح»، بدرجة متوسطة، ويتفق الباحث في تفسير هذه النتيجة مع ما بينه نوفل (2010) بالدور الكبير الذي يمكن أن تؤديه المؤسسات التربوية في تدريب الطلبة على مواجهة المواقف الصعبة بثقة، خاصةً في أوقات الضيق، وتفهم المشكلات وحلها، وأن أي قصور في دور المؤسسات التربوية في هذا الجانب يضعف مهارات الطلبة في حل مشكلاتهم والنجاح. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كاظم (2017) والتي أظهرت تدني مستوى مهارات إدارة الانفعالات لدى طلبة جامعة بابل. وجاءت في الرّتبة الأخيرة الفقرة (24) التي تنص على «أتصرف بهدوء في المواقف العاطفية الصعبة» بدرجة منخفضة، ويتفق الباحث في تفسير هذه النتيجة مع ما بينه معمريّة (2005) من أن المدرسة يمكن أن تسهم إسهاماً كبيراً في تنمية مهارات إدارة الانفعالات وتنظيمها بتنمية القدرة على التوفيق بين المشاعر والدوافع والغايات الشخصية

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لفقرات مجال التفكير الناقد، مرتبة تنازلياً.

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال التفكير الناقد	الرقم
متوسطة	1	0.65	2.85	أخضع طرح الآخرين للنقد.	35
متوسطة	2	0.98	2.84	أتأمل الموقف جيداً قبل إبداء الرأي.	36
متوسطة	3	0.90	2.65	ابني آرائي على أدلة وبراهين علمية ومنطقية.	32
متوسطة	4	0.69	2.64	أقيم الآخرين بناء على أعمالهم لا مظهرهم.	38
متوسطة	5	0.96	2.48	لدي القدرة على فهم الخلفيات الثقافية للآخرين.	34

سعود حمود الربيعان: درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم

تابع / جدول (8).

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال التفكير الناقد	الرقم
متوسطة	6	0.87	2.38	أضع نفسي مكان الآخرين لأفهم وجهة نظرهم.	33
منخفضة	7	0.95	2.17	أحلل وجهات نظر الآخرين قبل الحكم عليهم.	37
متوسطة		0.43	2.57	الكلّي	

إليه نتائج دراسة عبد الله (2017) والتي أظهرت وجود حاجة لتنمية مهارات التفكير الناقد من ناحية، وضرورة إكساب المعلمين هذه المهارة وتدريبهم على إكسابها للطلبة؛ مما يؤكد أن ضعف اهتمام المربين بتنمية مهارات التفكير الناقد يؤثر على مستوى اكتساب الطلبة لهذه المهارة. وعليه فإنه يوجد حاجة ماسة لتدريب المعلمين في حائل على تنمية مهارة التفكير الناقد لدى الطلبة، سيما أن المدرسة هي الرافد المباشر للجامعة، وأن تمثل المدرسة لأدوارها يعزز مستوى المهارات الحيوية لدى الطلبة بصورة عامة.

وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (37) التي تنص على «أحلل وجهات نظر الآخرين قبل الحكم عليهم» بدرجة منخفضة. ويرتكز الباحث أيضا في تفسيره لهذه النتيجة من ما توصلت إليه نتائج دراسة عبد الله (2017) والتي أظهرت وجود حاجة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من ناحية، وضرورة إكساب المعلمين هذه المهارة وتدريبهم على إكسابها للطلبة فقصور تبني المعلمين تدريب الناشئة على تحليل المواقف ونقدها، وتفهم مشاعر الآخرين، والتنبؤ بسلوكهم، ينعكس على

يلاحظ من الجدول (8) أن درجة ممارسة المهارات الحيوية لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظرهم لمجال التفكير الناقد كانت متوسطة، وينطلق الباحث في تفسير هذه النتيجة مع ما أورده علي (2009) بأن المعلم يمكن أن يؤدي دورًا كبيرًا في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى الطلبة بتنمية القدرة على إثارة الأسئلة والتساؤل، والتفكير بعمق والتحليل، ومعالجة الأسئلة بفكر إبداعي، وأن القصور في دور المعلم أو دور المؤسسة التربوية في هذا الجانب يؤدي لإضعاف هذه المهارة لدى الطلبة، كما أن عملية تنفيذ المنهاج، ما زالت تحدث بطريقة تقليدية، تعتمد التلقين كأساس، الأمر الذي يضعف فرصة تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة قشطة واللولو (2006) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى المهارات الحيوية في مجال التفكير الناقد لدى طلبة جامعة غزة جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (35) التي تنص على «أخضع طرح الآخرين للنقد» بدرجة متوسطة، ويرتكز الباحث في تفسيره لهذه النتيجة من ما توصلت

مستوى مقدرة الطلبة على فهم وجهات نظر الآخرين كما
بين فليه (2006) أن أهم أدوار المؤسسات التربوية في
تنمية مهارات الاتصال لدى الطلبة هي تدريبهم على
فهم الإيحاءات وبالتالي إدراك المعاني وتحليلها، وأن أي
قصور في دور المؤسسات التربوية يضعف قدرة الطلبة
على تفهم وجهات نظر الآخرين وتفسيرها.
1. مجال حل المشكلات:
حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات
المعيارية والرّتب لفقرات مجال حل المشكلات، والجدول
(9) يوضح ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لفقرات مجال حل المشكلات، مرتبة تنازلياً.

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال حل المشكلات	الرقم
متوسطة	1	0.68	3.11	استطيع تحديد وجود مشكلة ما.	39
متوسطة	2	0.91	2.98	لدي مهارة في إدارة النزاعات التي تعترضني.	44
متوسطة	3	0.75	2.59	أحلل جميع جوانب المشكلة.	41
متوسطة	4	0.74	2.54	أجمع بيانات عن المشكلة لحلها.	40
منخفضة	5	0.84	2.31	أقدم نقداً بناءً لإزاء المشكلة المطروحة.	42
منخفضة	6	0.64	2.24	أقترح طرقاً جديدة للتعامل مع المشكلات.	43
منخفضة	7	0.88	2.11	أفكر بروية عندما أتعرض لمشكلة ما.	45
متوسطة		0.35	2.55	الكلّي	

الدراسية للأنشطة الكفيلة بتنمية مهارة حل المشكلات
إلى جانب ندرة استخدام منهج حل المشكلات كطريقة
تدريس على مستوى المؤسسات التربوية، أضعف امتلاك
الطلبة لمهارة حل المشكلات. وتتفق نتيجة الدراسة
الحالية مع نتيجة دراسة الترك (2016) والتي أظهرت
نتائجها أن درجة امتلاك طلبة الجامعة الأردنية لمهارة
حل المشكلات جاءت بدرجة متوسطة.
وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (39) التي تنص
على «استطيع تحديد وجود مشكلة ما»، بدرجة متوسطة،

يلاحظ من الجدول (9) أن درجة ممارسة المهارات
الحيوية لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظرهم لمجال
حل المشكلات كانت متوسطة، وينطلق الباحث في
تفسير هذه النتيجة مع ما بينه سعادة (2009) من أن من
أهم سبل تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة هي
تضمين المناهج الأنشطة الكفيلة بتدريب الطلبة على
تحديد المشكلة، ووضع الافتراضات، وجمع البيانات،
وتحليلها، ثم وضع مجموعة من البدائل وتقويمها،
واختيار أفضلها. فربما القصور في تضمين المقررات

سعود حمود الربيعان: درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم

كانت أضعف مهارة لدى طلبة الجامعة الأردنية، وربما تعزى هذه النتيجة إلى وجود قصور في دور الأسرة والمربين في غرس القيم الأصيلة التي تحض على ضبط النفس عموماً، وعند الغضب خصوصاً، وعدم التعجل، والتأني في التفكير، وتحليل كافة المعطيات، قبل حل المشكلة.

السؤال الثاني: «هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، الكلية)؟».

للتحقق من وجود فروق في درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، الكلية)، قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدم اختبارات للعينات المستقلة (t- test)، والجدول (10) يبين ذلك.

وتتشابه هذه النتيجة مع ما بينته نتائج دراسة وهدفت دراسة كيث وستاستني وأفينو وبرونت وأني (Keith, Stastny, Agnew, Brunt & Aune, 2017) والتي أظهرت وجود ضعف في مهارة حل المشكلات لدى الطلبة في كاليفورنيا. وربما تعزى هذه النتيجة إلى وجود قصور في دور المؤسسات التربوية في حائل في تبني الأساليب الحديثة في التدريس وبخاصة تلك القائمة على البحث والاستقصاء وحل المشكلات، الأمر الذي يعزز مقدرة الطالب على تحديد الهدف، والنظرة الشمولية للقضية موضع النقاش أو البحث، وبالتالي القدرة على تحديد وجود مشكلة من عدمها.

وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (45) التي تنص على «أفكر بروية عندما أتعرض لمشكلة ما» بدرجة منخفضة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الترك (2016) والتي أظهرت نتائجها أن مهارة حل المشكلات

جدول (10): نتائج اختبارات (t- test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، الكلية).

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الجنس	أنثى	2.71	0.41	1520	5.642	.241
	ذكر	2.61	0.24			
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	2.66	0.48	1520	.273	.031
	دراسات عليا	2.83	0.27			
الكلية	إنسانية	2.7	0.34	1520	3.971	.695
	علمية	2.64	0.27			

فئة دراسات عليا (ماجستير / دكتوراه) إذ بلغت قيمة «ت» 273، عند مستوى دلالة 0.31، وهي قيمة دالة إحصائيًا. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة من فئة دراسات عليا (ماجستير / دكتوراه) قد التحقوا بمساقات دراسية وسعت أفقهم ومداركهم وأكسبتهم مهارات متنوعة وخاصة فيما يتعلق بالبحث العلمي والتحليل وحل المشكلات، الأمر الذي جعلهم مختلفين في مستوى امتلاك المهارات الحيوية، وهذا أظهر الفروق بين وجهات نظرهم حول تقديرهم لمستوى المهارات الحيوية لديهم، فكانت لصالح دراسات عليا (ماجستير / دكتوراه).

وبالنسبة لمتغير الكلية فقد جاءت النتائج مغايرة إذ أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية، إذ بلغت قيمة «ت» 3.971، عند مستوى دلالة 0.695، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الكليات الإنسانية والعلمية يخضعون لنفس المناهج والمقررات الدراسية، كما يتاح لهم الانخراط بنفس الأنشطة الرياضية، والتطوعية، والتعليمية، مما يجعل مستوى المهارات الحيوية لديهم متقارب إلى حد كبير؛ الأمر الذي يقلص الفروق في وجهات نظرهم حول تقديرهم لمستوى امتلاكهم للمهارات الحيوية.

يظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم بحسب متغير الجنس، إذ بلغت قيمة «ت» 5.642، عند مستوى دلالة 0.241، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. وربما تعزى هذه النتيجة إلى تشابه استجابات أفراد عينة الدراسة من الجنسين الذكور والإناث، وربما يعود سبب التشابه إلى أن كلا الجنسين من الذكور والإناث قد خضعوا لنفس المناهج التعليمية على مستوى المدرسة، ونفس المقررات الدراسية على مستوى الجامعة، مما جعلهم متقاربين في مستوى امتلاك المهارات الحيوية، كما أنهم في مرحلة عمرية متشابهة، ولم يخرجوا بعد لسوق العمل وبالتالي لم يتفاوتوا في مستوى الخبرات المهنية، الأمر الذي يجعلهم متقاربين في مستوى امتلاك المهارات الحيوية، وهذا قلص الفروق بين وجهات نظرهم حول تقديرهم لمستوى المهارات الحيوية لديهم. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة صاصيلا (2011) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا في تحقيق المهارات الحيوية وفق متغير الجنس، لصالح الذكور.

بينما يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم بحسب متغير المرحلة الدراسية، لصالح

2018 / 7 / 25

التوصيات:

بدري، منى (2002). *الذكاء الانفعالي*. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

الترك، رنا (2016). *برنامج تربوي مقترح لتنمية المهارات الحيوية لدى طلبة الجامعات الأردنية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

جابر، عبد الحميد (2003). *الذكاءات المتعددة وتعميق الفهم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحلاق، علي (2010). *اللغة والتفكير الناقد - أسس نظرية وإستراتيجيات تدريسية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ديبلور، جاك (1996). *التعلم ذلك الكنز المكنون*. تقرير اللجنة الدولية لليونسكو المعنية بالتربية للقرن الواحد والعشرين.

الرؤية والرسالة. متوفر على الرابط: (<http://www.uoh.edu.sa>). تاريخ الدخول: 2018 / 7 / 25.

ريان، محمد (2006). *مهارات التفكير وسرعة البديهة وحفائظ تدريسية*. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت (2009). *تدريس مهارات التفكير*. عمان: دار الشروق.

شريم، رعدة (2009). *سيكولوجية المراهقة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

صاصيلا، رانيا (2011). دور كلية التربية في جامعة دمشق في تنمية المهارات الحيوية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 9(4)، 162-190.

عبد الله، عبد الحكيم (2017). *المهارات الحيوية اللازمة للطلبة* بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء متغيرات العصر. مجلة عمار ثلجي، الأغواط، 56(1)، 50-63.

- تبني عمادة شؤون الطلبة في جامعة حائل إصدار كتيبات توعوية بهدف تعريف الطلبة بالتحديات المستقبلية، وتعريفهم بالجهات التي يمكن أن تدعمهم لتحقيق أهدافهم.

- تبني جامعة حائل ضمن خططها السنوية بناء برامج تدريبية لتنمية مهارات الطلبة في حل المشكلات، والتفكير بروية عند التعرض لمشكلة ما. وتدريبهم على تقديم النقد البناء إزاء المشكلة المطروحة. وتحليل وجهات نظر الآخرين قبل الحكم عليهم.

- تضمين المقررات الدراسية في جامعة حائل مساقات متخصصة في تنمية المهارات الحيوية، تهدف بالأساس لتوعية الطلبة وتنمية مهاراتهم حيال التصرف بهدوء في المواقف العاطفية الصعبة، وكيفية التأثير في عواطف الآخرين، والسيطرة على النفس بعد مروري بأي خبرة سلبية، ومكافأتهما، والتحكم بالمشاعر دوماً.

- إجراء المزيد من الدراسات المطبقة على مجتمعات أخرى ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأمانة العامة لكراسي البحث (2018). *للتنمية الشاملة والاستدامة- جامعة حائل*. متوافر على الرابط: (<http://www.uoh.edu.sa>). تاريخ الدخول:

- عبد الموجود، محمود (2007). تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل. جمهورية مصر العربية. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة (2012). مهارات الحياة الجامعية. (الاتصال، التعلم، التفكير، البحث). ط 1. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- عثمان، فاروق؛ ورزق، محمد (2001). الذكاء الانفعالي، مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، 58(15). 30-52.
- علي، إسماعيل (2009). التفكير الناقد بين النظرية والتفكير. عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.
- العمرى، جمال (2013). مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية في ضوء الاقتصاد المعرفي. مجلة دراسات نفسية وتربوية، منبر الممارسات النفسية والتربوية، 10(1). 103-201.
- العباصرة، وليد (2011). التفكير الناقد وإستراتيجيات تعليمه. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- فاضل، أنوار (2017). الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال وعلاقتها بتثقيف طفل الروضة بالمهارات الحياتية البيئية - دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية للبنات، 27(6)، 196-1983.
- فراج، محمد (2006). التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فهم، كلير (2007). طريق نجاح الشباب في الحياة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- قشطة، عوض؛ واللولو، فتحية (2006). مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. الجامعة الإسلامية، غزة.
- كاسم، شيباء (2017). المهارات الحياتية اللازمة لطلبة قسم الجغرافية من وجهة نظر التدريسيين، مجلة جامعة بابل، 24(2)، 973-995.
- معمرية، بشير (2005). الذكاء الوجداني مفهوم جديد في علم النفس. مجلة شبكة العلوم النفسية، 2(6)، 154-178.
- نبيه، محمد (2002). المستقبلات والتعليم. القاهرة: دار الكتاب المصري.
- وافي، عبد الرحمن (2010). المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- وزارة التخطيط والمعلومات (2017). إحصائيات التعليم بالتفصيل. وزارة التخطيط والمعلومات. المملكة العربية السعودية.
- وصفي، أوسم (2016). مهارات الحياة، القاهرة: دار القلم.
- وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي. (2018). جامعة حائل التطلعات والآمال، منشورات جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.
- يوسف، سليمان. (2015). المهارات الحياتية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- اليونيسيف. (2008). دليل التدريب على نهج التعليم المبني على المهارات الحياتية. عمان: إدارة المناهج.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Abdullah. A. K. (2017). Life skills required for students in basic education in the light of contemporary variables, (in Arabic). *Ammar Thalji magazine. A-Agwatt*, 56 (1), 50- 63.
- Businaro. N. B. (2015). Do Intelligence. Intensity of Felt Emotions and Emotional Regulation Have an Impact on Life Satisfaction? A Quali-quantitative Study on Subjective Wellbeing with Italian Children Aged 8—11. *Child Indicators Research*: 8(2). 439-459.

- Critical Thinking Concepts and Tools. Available on: /www.criticalthinking.org.
- Saasila. R. D. (2011). The role of the Faculty of Education at the University of Damascus in developing life skills in the light of contemporary educational attitudes. (in Arabic). *Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology*, 9 (4). 162- 190.
- Secretary-General of the OECD (2018). *The future of education and skills Education 2030*. This work is published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD.
- Segan. M. & Booth. C. (2015). The Missing Ethics Element in Emotional Intelligence. *Journal of Business Ethics*, 128(4). 789-798.
- Shrim. R. A. (2009). *The psychology of adolescence*. Amman: Dar Al Masirah for Publishing. Distribution and Printing.
- Singh. H. A. (2018). Strategies for Development of Life Skills and Global Competencies. *International Journal of Scientific Research*, 4(6):760-763.
- Tara. D. B. & Martin. M. K. (2015). *Communication Skills*. University of Ulster.
- UNICEF. (2008). *Training Guide of Life Skills Based on Learning Approach*. Amman: Curriculum Management.
- Chweu. G. K. & Schultz. C. (2010). Mentoring Life Skills at a Higher Education Institution. *A Case Study. scientific research*, 18(2). 271- 277.
- Delor. J. (1996). *Learning that Stock Treasure*. (in Arabic). Report of the UNESCO International Commission on Education for the 21st Century.
- Fadel. A. M. (2017). Educational Qualifications for Kindergarten Teachers and Their Relationship to Educating Kindergarten Child with Environmental Life Skills. (in Arabic). *Journal of the College of Education for Girl*, 27 (6). 1983-1996.
- Hiriiong. C. D. (2013). Study between Mathematically Gifted Elementary Students and Non-Gifted Students in Communication Skills and Self-Directed Learning Ability. *The Korea Society Of Educational Studies In Mathematics Language: Korean. Database: DBPIA*.
- Jaber. A. S. (2003). *Multiple Intelligences and Deepening Understanding*. (in Arabic). Cairo: Dar Al-Fiker Al-Arabi.
- Kadhim. S. A. (2017). Life skills required for the students of the Department of Geography from the point of view of teachers. (in Arabic). *Journal of the University of Babylon*. 24 (2). 973-995.
- Keith. J., Stastny. S., Agnew. W., Brunt. A., & Aune. P. (2017). Life Skills at a Tribal College: A Culturally Relevant Educational Intervention. *Journal of Extension*, 55(5). 845. 859.
- Keshta. A. & Lulu. F. (2006). *The level of life skills of students graduates of the Faculty of Education at the Islamic University of Gaza*. (in Arabic). Gaza: Islamic University of Gaza.
- Miller. M., Pope. M., & Steinmann. T. (2009). A Profile of Contemporary Community College Student Involvement. Technology Use. and Reliance on Selected College Life Skills. *College Student Journal*, 39(3). 503-512.
- Muammariyah. B. (2005). Emotional intelligence is a new concept in psychology. (in Arabic). *Journal of the Network of Psychological Sciences*, 6(2), 154-178.
- Omri. J. (2013). The extent to which Jordanian university students are aware of the skills of life in the light of the knowledge economy. (in Arabic). *Journal of psychological and educational studies. a platform of psychological and educational practices*, 10 (1), 103-201.
- Osman. F. B. & Rizk. M. Z. (2001). Emotional intelligence. concept and measurement. (in Arabic). *Journal of Psychology*, 58 (15). 30-52.
- Paul. R. P. & Elder. L. N. (2006). *The Miniature Guide to*

تقويم برنامج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة في كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة بالأحساء في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي

عبدالعزیز بن فالح إبراهيم العصيل⁽¹⁾

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة

(قدم للنشر في 18/05/1440هـ؛ وقبل للنشر في 18/02/1441هـ)

المستخلص: هدّف البحث الحاليّ إلى تقويم برنامج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة في كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة في الأحساء، في ضوء بعض معايير الاعتماد الأكاديمي. ولتحقيق أهداف البحث؛ استخدم المنهج الوصفيّ التحليلي، وتكوّنت عيّنة البحث من (38) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج، وقام الباحث بإعداد بطاقة معيارية أداة للبحث، مكوّنة من (62) معياراً، وموزعة على ثمانية مجالات رئيسة في البرنامج. وبعد جمع البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية، أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتوافر هذه المعايير بلغ على التوالي: (2.09، 2.05، 2.06، 1.90، 1.96، 1.52، 1.95، 1.30)، وهي متوسطات تقابل درجتَي التوافر: (بدرجة ما - لا تتوافر).

الكلمات المفتاحية: التقويم، اعتماد برامج إعداد المعلم، المعايير الأكاديمية.

Evaluating Religious Sciences Teachers Preparation Program at the College of Sharia and Islamic Studies of Al-Ahsa in the Light of the Academic Accreditation Standards

Abdulaziz bin Faleh Al-Oseel⁽¹⁾

Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

(Received 24/01/2019; accepted 17/10/2019)

Abstract: The current study aimed at evaluating the program of sharia sciences teacher training in the faculty of Sharia and Islamic studies in Al-Ahsa in the light of the Academic Criteria Accreditation. To achieve the aims of the study, the analytical descriptive method was used. The sample of the study consisted of (38) members of the program teaching staff. The researcher prepared a standard card as a research tool, consisting of (62) criteria spread out over 8 key areas of the program. After data collecting and statistical handling, results showed that arithmetic average for the availability of these criteria was (2.09, 2.05, 2.06, 1.90, 1.96, 1.52, 1.95, 1.30), these averages correspond to two availability degrees which are (available to some degree - not available).

Keywords: evaluation, accreditation of teacher training programs, academic standards.

(1) Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods in Al-Ahsa - Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

(1) أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، بكلية الشريعة والدراسات الإسلاميّة بالأحساء، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة.

البريد الإلكتروني: e-mail: afalosail@imamu.edu.sa

مقدّمة:

التخصّصيّ؛ لتقويم أدائه، بما يمكنه من تحقيق مستويات عالميّة في الأداء، من خلال المراجعة الدقيقة للبرنامح، والتحقّق من مقابله لشروط ومعايير الاعتماد الأكاديميّ، وبالتالي يتمكّن الجمهور من معرفة المستوى المهنيّ والأكاديميّ للجامعة أو الكليّة أو البرنامح، ودرجة الاتّساق مع معايير الاعتماد العالميّة (النوي، 2007).

وقدّمت المملكة العربيّة السعوديّة نموذجاً تقويمياً حديثاً من خلال هيئة تقويم التعليم، ممثلاً في المركز الوطنيّ للتقويم والاعتماد الأكاديميّ؛ لمابعة البرامج الأكاديميّة في الجامعات؛ تحقيقاً لمتطلّبات التطوير، والجودة، والاعتماد الأكاديميّ، وكذلك اهتمّت بتوقيع مذكّرات تفاهم مع مجالس اعتماد تعليم المعلّمين من مختلف أنحاء العالم؛ لتأهيل وإعداد المعلّمين، وتحسين قدراتهم ومهاراتهم قبل الخدمة (العتيبي والربيع، 2012).

ويرى النوي (2007) أن المؤسّسات التعليميّة سعت إلى مواكبة كافّة التغيرات التّقنيّة الحديثة المتسارعة والمستمرّة، وإصلاح معظم العمليات وتغييرها بصورة مستمرّة، بحيث طالت هذه التغيرات والإصلاحات جميع مدخّلات العملية التعليميّة، بما فيها البناء، والمنهج، والأجهزة، والوسائل التعليميّة، وطرق التدريس وإستراتيجياتها.

تهتمّ النظم التعليميّة الحديثة بعمليات التقويم اهتماماً بالغاً، والانتقال بالعملية التعليميّة ممّا هو قائم إلى ما ينبغي أن يكون، والتقويم التربويّ أسلوب علميّ يحدث من خلاله التشخيص الدقيق للواقع التربويّ الذي نعيشه؛ وذلك بهدف توجيه وتعديل المسار التربويّ نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

وأضحى الاعتماد الأكاديميّ اتّجهاً عالمياً لضمان جودة التعليم، واعتماد المؤسّسات التعليميّة، والبرامج الأكاديميّة، ومن ثمّ كان الاهتمام العالميّ بتطبيق معايير الاعتماد الأكاديميّ والجودة الشاملة في نظم التعليم بصفة عامّة، وبرامج إعداد المعلّم بصفة خاصّة، وفي هذا الاتّجاه يرى الثقفني (1430)، أن تحقيق برامج التعليم لغاياتها يستلزم البحث عن نموذج أو اتّجهاً حديث؛ لتقويم هذه المؤسّسات التعليميّة؛ كاعتماد الأكاديميّ، الذي تقوم به هيئات أو منظمات مؤهّلة لتقويم هذه المؤسّسات، على أساس مجموعة من المعايير والشواهد، والمواصفات والإجراءات، التي تقوم ما يتوافر في تلك المؤسّسات من مؤهّلات أعضاء هيئة التدريس، والبرامج، والمناهج، والطلاب، والإمكانات الماديّة والبشريّة.

والاعتماد الأكاديميّ عملية اختيارية، تحدث بمبادرة ذاتية من الجامعة أو الكليّة أو البرنامح

المعايير، منها: دراسة القحطاني (2018)، التي هدفت إلى تقييم برنامج إعداد معلمات اللغة الإنجليزية في جامعة الدمام، في ضوء معايير المجلس القومي لمعايير التدريس المهنية (NBPTS)؛ لتدريس اللغات كلغة ثانية، والتعرّف على مدى توافر هذه المعايير في الجانب التخصصي، والجانب التربوي، في هذا البرنامج، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبعد جمع البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية، بلغ المتوسط الحسابي العام لتوافر هذه المعايير (1.70)؛ مما يعني توافر المعايير بدرجة متوسطة عمومًا، وقد تراوح المتوسط الحسابي العام للمؤشرات الفرعية بين (1.42 - 1.97)، وهي متوسطات تقابل درجتَي التوافر (بدرجة ضعيفة، بدرجة متوسطة).

وبيّنت دراسة قعدان (2018) أن درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، في المملكة العربية السعودية ككل كانت بدرجة تقدير مرتفعة، ولم تظهر فروق وفقًا لتغير المعدل التراكمي، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في الجامعة، بين العامين (2014 - 2017)، لصالح العام (2017).

وركزت دراسة الشرفي (2016) على تقييم برنامج

ومن ثمّ فإنه قد توافرت اتجاهات قوية لدى أنظمة التعليم المختلفة في العالم بصفة عامة، وفي المملكة العربية السعودية بصفة خاصة، حول إعادة النظر في أهداف التعليم الخاصة بإعداد المعلم، وأهم أدواره، ومهامه المهنية، التي تمكّنه من الانتقال من الدور التقليدي عن نمط التلقين، إلى أدوار أخرى أكثر إبداعًا في مجال تدريسه، وترتبط بالكفايات التدريسية (بشير، 2004).

ومعلم العلوم الشرعية اليوم، ينبغي ألا يكون دوره قاصرًا على التلقين، ونقل المعرفة فقط؛ بل تعاطم دوره ليصبح ميسرًا للمعرفة، ومنتجًا لها، ومجددًا، ومؤصلًا للقيم والمهارات، ولديه القدرة على التعامل مع طاقات المتعلمين، وتعزيز قدراتهم التنافسية (البرعي، 2007).

ولن يكون ذلك ممكنًا إلا من خلال برنامج إعداد مبني على اتجاهات علمية عالمية محدّدة؛ كاتجاه الاعتماد الأكاديمي، لذا؛ يُعدّ الاهتمام بتطوير برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية، وضمان جودة الإعداد، من أولويات القائمين على برامج إعداد المعلم.

مما سبق، حظي تقييم برامج إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، باهتمام كبير من الباحثين، بوصفه من أبرز النماذج الحديثة لتقويم المؤسسات التعليمية عمومًا، وبرامج الإعداد خصوصًا، لذا؛ تناول عددٌ من الدراسات تقويم برامج إعداد المعلم في ضوء

عبدالعزیز بن فالح العصیل: تقویم بَرنامَجِ إعداد معلّم العلوم الشرعیة فی کلیة الشریعة والدراسات الإسلامیة بالأحساء...

اللجنة الوطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية أداة للدراسة، وذلك في أحد عشر مجالاً للتقويم، وتوصّلت في نتائجها إلى ضعف درجة توافر معايير التقويم في البرنامَجِ ككلّ.

أما دراسة نصار؛ وعبدالقادر (2012)، فقد هدفت إلى اقتراح مجموعة من المتطلّبات التي يجب توافرها في كليتي التربية بجامعة الأزهر، التي تؤهلها للحصول على الاعتماد الأكاديمي، والتعرّف على آراء أعضاء هيئة التدريس بهاتين الكليتين في مدى توافر هذه المتطلّبات في الواقع، وعرضت أبرز النماذج العالميّة في معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلّم، واستخلصت الدروس المستفادة من تلك النماذج، وعرضت مجموعة من المتطلّبات التي تمثّل مقوّماتٍ أساسيةً لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بكليات التربية وتحليلها، وقد توصّلت نتائج الدراسة إلى أن معظم تلك المتطلّبات تتوافر بكليتي التربية بجامعة الأزهر بدرجة متوسطة، لا تؤهلها للحصول على الاعتماد الأكاديمي.

وأشارت نتيجة دراسة المطرفي (2009) إلى أن درجة تحقّق المعايير الخاصّة بالتربية العمليّة في برنامَجِ إعداد معلّم العلوم، في كليات المعلّمين في المملكة العربيّة السعوديّة جاءت بدرجة متوسطة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الشرعي (2009)، التي هدّفت إلى تقويم برنامَجِ إعداد المعلّم بكليّة التربية في جامعة السلطان قابوس،

إعداد معلّمي التربية الإسلامیة بكليات التربية، في ضوء معايير الجودة الشاملة في الجامعات اليمنیة الحكومیة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليّة التربية، وطلاب المستوى الرابع، واستخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن عدد المعايير المتوافرة في البرنامَجِ بلغ (56) معياراً، بنسبة بلغت (66.7%)، وجاء مستوى توافر المعايير بنسب ضعيفة ومتوسطة.

وهدّفت دراسة العبسي (2015) إلى الكشف عن مدى تحقّق معايير الهيئة الوطنيّة للتقويم والاعتماد الأكاديمي في برنامَجِ التربية العمليّة، ضمّن نشاطات الخبرة الميدانيّة في جامعة طيبة. ولتحقيق هذا الهدف؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتألّفت عيّنة الدراسة من (161) طالباً وطالبة، تخرّجوا في برنامَجِ البكالوريوس والدبلوم التربوي، و(30) مشرفاً ومشرفة في برنامَجِ التربية العمليّة، وأظهرت النتائج وجود تدنّ ملحوظ في درجة تحقّق المعايير في برنامَجِ التربية العمليّة.

وسعت دراسة السلمي (2014) إلى تقويم برنامَجِ إعداد معلّمت رياض الأطفال بجامعة الملك سعود في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من طالبات قسم رياض الأطفال بكليّة التربية، واستخدمت الباحثة استمارة معايير الاعتماد لبرامج التعليم العالي المقترحة من

وعلموها، والعقيدة والمذاهب المعاصرة، والقرآن
وعلمه، بدايةً من المستوى الأول، إلى المستوى الثامن،
(30) وحدة تربوية من مجموع (155) وحدة أكاديمية في
البرنامج ككل؛ وذلك في مقررات: (أصول التربية،
وأصول التربية الإسلامية، وعلم نفس النمو، وعلم
النفوس التربوي، والإدارة والسياسة التعليمية،
والتخطيط التربوي، وسياسة التعليم في المملكة،
وتقنيات التعليم، والمناهج وطرق التدريس، وطرق
التدريس الخاصة، والخبرة الميدانية).

3- يُقدّم لطلاب برنامج إعداد معلم العلوم
الشرعية، مقرّر في الخبرة الميدانية، وبمعدل (12) وحدة
دراسية، يمضي من خلاله المتدرب أربعة أيام تدريبية في
مدارس التعليم العام.

4- لم يحظ برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية في
كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في الأحساء،
بدراسة علمية تقييمية، وذلك على حد علم الباحث.

وفي ضوء واقع البرنامج الحالي، وما تسعى إليه
وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتطوير برامج
إعداد المعلم، ممثلة في لجنة تطوير إعداد المعلم بوكالة
التخطيط والتطوير التربوي بالوزارة، بموجب القرار
رقم (73070)، وتاريخ 13/8/1438هـ، وما قدمته من
إطار تنفيذي لتجديد برامج إعداد المعلم في الجامعات
السعودية؛ مواكبةً لرؤية المملكة (2030)، ورغبةً في

وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، والتعرف على
جوانب القوة والضعف في البرنامج، وتوصلت الدراسة
في نتائجها إلى أن ثمة تفاوتاً بين مجالات الدراسة بين
المستويين: الكبير والمتوسط.

مما سبق؛ يتضح أن معظم الدراسات السابقة
ركّزت على تقييم برامج إعداد المعلم عمومًا في ضوء
بعض المعايير، وتأتي الدراسة الحالية لتستكمل ما بدأته
الدراسات السابقة، وتقدم نموذجا حديثا في مجال تقييم
برامج إعداد معلم العلوم الشرعية، يمكن الاعتماد على
نتائجه في تطوير برامج إعداد المعلم المستقبلية.

مشكلة البحث:

بالنظر إلى واقع برنامج إعداد معلم العلوم
الشرعية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في
الأحساء، شعر الباحث بوجود مشكلة جديرة بالبحث،
وقبل الإشارة إلى تلك المشكلة، يمكن أن نعرض في
نقاط موجزة وصفاً تشخيصياً لهذا الواقع:

1- يُعدّ معلم العلوم الشرعية في كلية الشريعة
والدراسات الإسلامية في الأحساء من خلال برنامج
أصول الدين، وذلك وفق نظام الإعداد التكاملي بين
الجوانب الثلاثة: التخصصية، والثقافية، والتربوية
المهنية.

2- يدرّس طلاب برنامج إعداد معلم العلوم
الشرعية في برنامج أصول الدين في مساراته الثلاثة السنة

عبدالعزيز بن فالح العصيل: تقويم برنامج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة في كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة بالأحساء...

السعوديّة (2030)، من التأكيد على أهميّة التجديد في سياسة إعداد المعلّم؛ حيث نصّ الهدف الإستراتيجيّ الثاني ضمن أهداف وزارة التعليم على: «تحسين استقطاب المعلّمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم»، ونصّ الهدف الإستراتيجيّ السابع على: «تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلّبات التنمية واحتياجات سوق العمل».

ومما يدعّم ذلك: نتائج الدراسات العلميّة التي تناولت مجال تقويم برنامج إعداد المعلّم بصفة عامّة، وبرامج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة بصفة خاصّة، التي أوّصت بضرورة البدء في تعديل نُظُم إعداد المعلّمين للحصول على معلّم متخصصّ، يجمع ما بين الجوانب الثلاثة للإعداد: التخصصيّة، والتربويّة، والثقافيّة؛ كدراسة كلّ من: المرودي (2003)؛ والشرعي (2009)؛ والسلمي (2014)؛ والشرفي (2016).

في ضوء ما سبق، واستجابةً لتوصيات الدراسات والرؤى الحديثة لوزارة التعليم تُجاء برامج إعداد المعلّم؛ جاء هذا البحث لِيُسهم في التعرّف على الواقع الحاليّ للبرنامج، في ضوء اتّجاه تقويميّ حديث، يتمثّل في معايير الاعتماد الأكاديميّ، والإفادة من نتائجه في التعرّف على جوانب القوة والنقص بصورة علميّة محدّدة.

أهداف البحث:

يهدّف البحث إلى تقويم برنامج إعداد معلّم العلوم

تحسين استقطاب المعلّمين وتأهيلهم، حيث شرعت الوزارة في تحديث برامج إعداد المعلّم بالتعاون مع الجامعات السعوديّة، وما أوّصت به اللجنة في مرحلة الإطار العامّ بضرورة تجديد كافّة برامج إعداد المعلّم القائمة، وما ركّزت عليه في الإطار التنفيذيّ بضرورة تحديد المواصفات العامّة للبرامج والكفايات التي يُتوقع أن يكتسبها الخريجون، وكيف تُدار تلك البرامج بما يضمن جودتها، مع ما يلزم من تقديم نماذج من الممارسات الجيدة، سواءً أكانت تلك الممارسات منقّدة في برامج متميّزة عالميًّا، أم في ممارسات أكّدتها المعايير التي صدرت عن هيئات اعتماد برامج إعداد المعلّم في الأدلّة والبراهين العلميّة.

وما أشارت إليه وثيقة الإطار التنفيذيّ لتجديد برامج إعداد المعلّم (1440هـ)، إلى أنه بالرغم من التقدّم الكميّ، وحجم الإنفاق الحكوميّ السخّيّ، فإن المؤشرات تفيد بأن جودة التعليم في المملكة العربيّة السعوديّة أقلّ من المأمول، ويتّضح ذلك من خلال نتائج الدّراسات السابقة، ونتائج اختبار كفايات المعلّمين الذي يقدّمه المركز الوطنيّ للقياس والتقويم؛ ففي عام 1437هـ كان متوسط درجات المجتازين 43% في الجزء التربويّ من الاختبار، و37% في الجزء التخصصيّ، في حين أنه يشترط لاجتياز الاختبار 50% في كلا الجزأين.

وفي ضوء ما تضمّنته وثيقة رؤية المملكة العربيّة

جوانب الضعف والقصور.
2- يُسهم هذا البحث في تقديم مقياس معياريّ لتقويم برنامج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في الأحساء، في ضوء بعض معايير الاعتماد الأكاديميّ، وبالتالي تحسين هذا البرنامج، وتطويره بما يتلاءم مع متطلّبات الاعتماد.
حدود البحث:

يقتصر إجراء البحث على الحدود التالية:

الحدود الموضوعيّة: اقتصر البحث على تقويم برنامج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة المقدم في برنامج أصول الدين في مساراته الثلاثة السنة وعلومها، والعقيدة والمذاهب المعاصرة، والقرآن وعلومه، في كليّة الشريعة والدراسات الإسلامية في الأحساء بمجالاته التالية: (رؤية برنامج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة ورسالته - سياسة القبول بالبرنامج والخدمات الطلابيّة - المساندة - محتوى المقرّرات الدراسيّة وتقويم الطلاب - معرفة الطالب المعلّم ومهاراته وقيمه وأتجاهاته - أعضاء هيئة تدريس برنامج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة - البحث العلميّ - الخبرة الميدانيّة - علاقة البرنامج بالمجتمع)، في ضوء بعض معايير الاعتماد الأكاديميّ المقترحة.

الحدود الزمانيّة: طبّقت أداة البحث على العيّنة في الفصل الدراسيّ الأول للعام الجامعيّ 1439/ 1440هـ.

الشرعيّة في كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة في الأحساء، وذلك من خلال:

1- بناء قائمة بمعايير الاعتماد الأكاديميّ التي يمكن في ضوئها تقويم البرنامج.

2- التعرف على مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديميّ المقترحة في برنامج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة، في كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة بالأحساء.

أسئلة البحث:

بناءً على ما تقدّم؛ جاءت أسئلة البحث على النحو التالي:

1- ما معايير الاعتماد الأكاديميّ التي يمكن في ضوئها تقويم برنامج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة في كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة بالأحساء؟

2- ما مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديميّ في برنامج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة في كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة بالأحساء؟

أهميّة البحث:

تكمن أهميّة البحث فيما يلي:

1- يوفرّ البحث الحاليّ تغذية راجعة لمخطّطي برنامج إعداد معلّمي العلوم الشرعية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في الأحساء، وبالتالي تعزيز الجوانب الإيجابية في البرنامج، والعمل على معالجة

عبدالعزیز بن فالح العصیل: تقویم بَرنامج إعداد معلّم العلوم الشرعیة فی کلیة الشریعة والدراسات الإسلامیة بالأحساء...

تنفّذها کلیة الشریعة والدراسات الإسلامیة بالأحساء؛ فی برنامج أصول الدین بهدف إکساب معلّم العلوم الشرعیة الكفاءة التعلیمیة؛ لیکون قادرًا علی ممارسة مهنته بنجاح.

معايير الاعتماد الأكاديمي:

عرّف رمضان (2005، 189) المعيار بأنه: «مستوى معيّن نسعى للوصول إليه؛ لتقيس الواقع في ضوءه؛ لنعرف مدى اقتراب الواقع من هذا المستوى».

ويعرّف حمود (2009) المعايير بأنها: «عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معيّن، ويُعتبر الحد الأدنى هو أقل الكفايات الواجب توافرها كي يلتحق بالمستوى الأعلى، وتحدّد المعايير مخرجات التعليم والتعلّم المرغوبة».

وتعرّف المعايير الأكاديميّة إجرائيًا في هذا البحث بأنها: معايير محدّدة، توصل إليها البحث الحالي، مستمدّة من بعض معايير الاعتماد الأكاديمي العالميّة، تصف أعلى مستوى يجب أن يصل إليه بَرنامج إعداد معلّم العلوم الشرعیة، في کلیة الشریعة والدراسات الإسلامیة في الأحساء، والتي يُحكّم في ضوءها على مدى تلبية البرنامج لمتطلّبات الاعتماد الأكاديمي.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته لموضوع البحث وأهدافه، وهو كما عرّفه عبيدات

الحدود المكانية: کلیة الشریعة والدراسات الإسلامیة في الأحساء، فرع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامیة.

مصطلحات البحث:

تقويم البرامج:

عرّف أبو علام (2001م، 352) عمليّة تقويم البرامج بأنها: «الحكم على قيمة البرامج التربويّة، ومخرجاتها، وأهدافها».

ويعرّف التقويم إجرائيًا في هذا البحث بأنه: عمليّة تشخيصيّة تهدف إلى إصدار حكم على مدى توافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي، في بَرنامج إعداد معلّم العلوم الشرعیة، في کلیة الشریعة والدراسات الإسلامیة بالأحساء.

بَرنامج إعداد المعلّم:

عرّف حافظ (2003، 421) بأنه: «عمليّة مخطّطة ومنظمة وفق النظريات التربويّة، تقوم بها مؤسّسات تربويّة متخصصة؛ لتزويد الطلبة بالخبرات العلميّة والمهنيّة والثقافيّة؛ بهدف تزويد مدرّسي المستقبل بالكفايات التعلیمیة التي تمكّنهم من زيادة كفاءة العمليّة التعلیمیة».

ويعرّف بَرنامج إعداد معلّم العلوم الشرعیة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: عمليّة منهجيّة منظمة تشتمل على المُدخلات، والعمليات، والمخرجات،

(إحصائية وكالة الكلية للدراسات العليا والبحث العلمي، 1439هـ).
عينة البحث:

اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية، وبلغ عدد أفراد العينة (38) عضواً من أعضاء هيئة تدريس إعداد معلّمي العلوم الشرعية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في الأحساء، يشكّلون ما نسبته 50٪ من مجتمع البحث، وقد استجاب جميع أفراد العينة بعد تسليم الأداة لهم مباشرة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة البحث:

وآخرون (2009، 191): «أسلوب يعتمد على جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، أو شيء ما، أو واقع ما؛ وذلك بقصد التعرف على الظاهرة المدروسة، وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه؛ من أجل معرفة صلاحية هذا الوضع، أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه».

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في برنامج إعداد معلّمي العلوم الشرعية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء، وبلغ عددهم (76) عضو هيئة تدريس، مثلوا مجتمع البحث.

جدول (1): توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لتخصصاتهم.

م	التخصص	العدد	المجموع الكلي
1	المناهج وطرق التدريس	8	38
2	أصول التربية	4	
3	علم النفس	3	
4	الإدارة التربوية	2	
5	العلوم الشرعية	21	

أداة البحث:

الأكاديمي، التي يمكن في ضوءها تقويم برنامج إعداد معلّمي العلوم الشرعية، في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في الأحساء.

تطلب هذا البحث بناء بطاقة معيارية؛ للإجابة عن أسئلته، وفق الخطوات التالية:

2- تحديد مصادر بناء البطاقة المعيارية:

1- تحديد الهدف من البطاقة المعيارية:

اعتمد الباحث على عدد من المصادر عند إعداده

هدفت هذه البطاقة إلى تحديد معايير الاعتماد

عبدالعزیز بن فالح العصیل: تقویم بَرنامَج إعداد معلّم العلوم الشرعیة فی کلیة الشریعة والدراسات الإسلامیة بالأحساء...

هذه البطاقة المعيارية، ومنها ما يلي:

• بعض المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي المؤسسي والتخصصي.

• بعض التجارب العالمية والعربية لاعتماد ضمان جودة بعض البرامج.

• معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA).

• بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة في مجال التقويم والاعتماد الأكاديمي.

3- إعداد البطاقة المعيارية في صورتها الأولى:

توصّل الباحث، من خلال المصادر السابقة، إلى بطاقة معايير الاعتماد الأكاديمي، التي يمكن في ضوءها

تقويم بَرنامَج إعداد معلّم العلوم الشرعیة فی کلیة الشریعة والدراسات الإسلامیة فی الأحساء، وتضمّنت

في صورتها الأولى (62) معياراً، وزّعت على (8) محاور رئيسية، والتي اختيرت وفقاً للمعايير التي اطلع عليها في

الأدبيات ذات العلاقة، والأدوات ذات الصلة بموضوع البحث، وحددت محاورها بما يحقق أهداف البحث،

وشموليتها لكافة مجالات البرنامج، وهي: (رؤية برنامج إعداد معلّم العلوم الشرعیة ورسالته، سياسة القبول

بالبرنامج والخدمات المساندة، محتوى المقررات الدراسية وتقويم الطلاب، معرفة الطالب المعلم ومهاراته وقيمه

وأنجاءاته، أعضاء هيئة التدريس، البحث العلمي، الخبرة

الميدانية، علاقة بَرنامَج إعداد معلّم العلوم الشرعیة بالمجتمع).

4- التحقّق من صدق البطاقة المعيارية:

للتأكّد من صدق البطاقة المعيارية؛ عُرِضت على عشرة محكّمين من الخبراء والمختصّين في مجال المناهج

وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وطَلَب الباحث من المحكّمين إبداء الرأي في مدى انتفاء المعايير الفرعية

للمحور الأساس، وتحديد مدى مناسبة المعايير لتقويم البرنامج، ومدى دقة الصياغة اللغوية لهذه المعايير،

وإضافة أو حذف ما يروّنه لازماً لجودة القائمة، وقد أجمع السادة المحكّمون على انتهاء جميع المعايير الفرعية

للمحور الأساس، ومناسبة جميع المعايير لتقويم البرنامج، وقد أُجريت بعض التعديلات من حيث

الصياغة اللغوية.

5- ثبات البطاقة المعيارية:

حُسِبَ مدى ثبات البطاقة، بعد التحقّق من صدقها، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج

عينة الدراسة، مكوّنة من (20) فرداً من أساتذة العلوم التربوية والعلوم الشرعیة، وذلك من خلال استخدام

مُعامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha لحساب الثبات، والجدول رقم (2)، يوضّح معاملات الثبات:

جدول (2): معامل ألفا كرونباخ لقياس معامل الثبات لمحاوِر البطاقة المعيارية

م	المحاوِر	عدد العبارات	الثبات
1	الأول	7	0.92
2	الثاني	7	0.66
3	الثالث	13	0.89
4	الرابع	4	0.80
5	الخامس	11	0.94
6	السادس	6	0.65
7	السابع	8	0.81
8	الثامن	6	0.57
	الكلي	62	0.99

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحث بما يلي:

- الاطلاع على بعض المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي المؤسسي والتخصصي؛ كمعايير المجلس القومي لمعايير التدريس المهنية (NBPTS, 2010)، ومعايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم (NCATE, 2002)، ومعايير هيئة تقييم ودعم المعلمين الجُدد عبر الولايات المتحدة الأمريكية (النوبي، 2007).
- الاطلاع على بعض التجارب العالمية والعربية؛ لاعتماد ضمان جودة بعض البرامج، كتجربة جامعة جنوب يوتاه في الولايات المتحدة الأمريكية (2003)، وتجربة كلية التربية جامعة ايسترن مينونت بولاية فيرجينيا (2004)، وتجربة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة (2000م).
- مراجعة معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA).

يتضح من الجدول (2)، أن معامل الثبات للبطاقة المعيارية قد بلغ (0.99)، وهو على درجة عالية من الثبات.

6- تصميم مقياس البطاقة المعيارية:

صُممت مقياس البطاقة المعيارية وفق تدرج ليكرت الثلاثي، بحيث يقوم أفراد العينة بإبداء آرائهم على مقياس متصل ثلاثي الأبعاد، وذلك باختيار أحد البدائل (تتوافر بدرجة كبيرة - تتوافر بدرجة ما - لا تتوافر) على أن تعطى استجاباتهم الأوزان النسبية (3)، (2)، (1).

نتائج البحث ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول: ما معايير الاعتماد الأكاديمي التي يمكن في ضوءها تقويم برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء؟

عبدالعزيز بن فالح العصيل: تقويم بَرنامَج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة في كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة بالأحساء...

- مراجعة بعض الأدبيّات والبحوث والدراسات السابقة في مجال التقويم والاعتماد الأكاديمي (النسوي، 2007؛ الشرعي، 2009؛ السلمي، 2014؛ العبسي، 2105؛ أبو هاشم، 2016؛ قعدان، 2018).
وبتحليل كل ما سبق الاطلاع عليه، ومراجعتيه؛ توصل البحث إلى عدد من معايير الاعتماد الأكاديمي

التي يمكن في ضوئها تقويم البرنامَج، ثم قام الباحث بوضعها في بطاقة معيارية أوليّة، وعُرِضت على مجموعة من المحكّمين، وفي ضوء ذلك توصل البحث إلى بطاقة نهائية لمعايير الاعتماد الأكاديمي، تضم (62) معياراً، موزّعة على ثمانية محاور رئيسية، والجدول (3)، يبيّن ذلك:

جدول (3): معايير الاعتماد الأكاديمي لتقويم بَرنامَج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة

م	معايير تقويم بَرنامَج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة
	المحور الأول: رؤية بَرنامَج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة ورسالته
1	توجد رسالة لبَرنامَج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة واضحة ومحدّدة
2	يشترك في صياغة رسالة البَرنامَج هيئة التدريس والعاملون فيه
3	تخضع رسالة البَرنامَج وأهدافه للتقويم المستمرّ
4	تسهم رسالة وأهداف البَرنامَج في توجيه أولويّات حُطّ التطوير والبرامج وكافة النشاطات
5	أهداف البَرنامَج معلّنة ويدركها هيئة التدريس والعاملون
6	تلبّي الأهداف مطلّبات الإعداد الفعّال لمعلّم العلوم الشرعيّة
7	تدعم أهداف البَرنامَج توجّهاته التطويريّة المحدّدة في رؤيته ورسالته
	المحور الثاني: سياسة القبول بالبَرنامَج والخدمات الطلابيّة المساندة
8	هناك سياسة واضحة لقبول طلاب بَرنامَج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة تتفق ورسالة البَرنامَج
9	يرتبط قبول الطلاب بالاحتياجات الفعلية لمتطلّبات التنمية واحتياجات سوق العمل
10	وصفت سياسات القبول بالبَرنامَج من خلال المطبوعات والأدلة الإرشاديّة الورقيّة والإلكترونيّة
11	تتناسب الأعداد المقبولة مع إمكانيّات البَرنامَج المتاحة
12	تُجرى اختبارات ومقابلات حقيقيّة للطلاب المقبولين تُبرز مدى قدرتهم على العمل كمعلّمين للعلوم الشرعيّة
13	يضمن البَرنامَج لجميع الطلاب الدخول على الخدمات الطلابيّة؛ مثل التوجيه والإرشاد
14	يشترك الطلاب في تخطيط وتقييم الخدمات والأنشطة المقدّمة لهم
	المحور الثالث: محتوى المقرّرات الدراسيّة وتقويم الطلاب
15	يتوفّر بالبَرنامَج حُطّة دراسيّة مفصّلة توضّح كافة المقرّرات بمفرداتها موزّعة حسب الفصول الدراسيّة
16	يشارك مجموعة من المختصّين بالبَرنامَج في توصيف المقرّرات الدراسيّة
17	تقوم لجنة مختصّة بالجودة بمراجعة توصيف المقرّرات بصفة دوريّة بهدف التطوير

م	معايير تقويم بَرنامَج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة
18	يتوفّر لدى البرنامَج توصيف كامل للمقرّرات من حيث (الأهداف، المحتوى، المراجع الأساسية، الأنشطة العلميّة والعمليّة، توزيع الدرجات، طرق التقويم)، ووفقاً لطبيعة كل مقرّر
19	تعكس المقرّرات الدراسيّة رسالة البرنامَج، وتعمل على تحقيق أهدافها
20	تلبي المقرّرات الدراسيّة الجوانب المختلفة في عمليّة إعداد معلّم العلوم الشرعيّة
21	يتماشى محتوى المقرّرات مع أحدث التطوّرات العلميّة في المجال
22	يتناسب محتوى المقرّرات مع المعايير الدوليّة في إعداد المعلّم
23	نظام التقويم واضح للطالب وعضو هيئة التدريس
24	تعتمد القرارات المتعلقة بأداء الطلاب المعلّمين على أنواع متعدّدة من التقييم، تحدث في مراحل مختلفة قبل الانتهاء من البرنامَج
25	نظام التقويم يُتيح للطالب مراجعة نتائجهم بشفافيّة
26	يقوم البرنامَج بمساعدة من أعضائه المهنيين بتنفيذ نظام للتقييم يعكس الإطار المفاهيمي للبرنامَج
27	يقوم البرنامَج بتطبيق نظامه التقييمي، وتقديم بيانات منتظمة وشاملة حول جودة برنامجه، وعملياته، وأداء طلابه المعلّمين في كلّ مرحلة من مراحل البرنامَج
المحور الرابع: معرفة الطالب المعلّم ومهاراته وقيمه وأبحاثه	
28	يملك الطلاب المعلّمون معرفة عميقة بالتخصّص الأكاديمي الذي يُرمعون تدريسه
29	يعكس الطلاب المعلّمون فهماً عميقاً بالمعرفة بالمحتوى التربوي
30	يعكس الطلاب المعلّمون فهماً حقيقياً للمعارف والمهارات المهنيّة والتربويّة
31	يملك الطلاب المعلّمون مهارات تمكّنهم من تقييم تلاميذهم بدقّة وتحليل مستوى تعلّمهم
المحور الخامس: أعضاء هيئة تدريس بَرنامَج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة	
32	يُعيّن أعضاء هيئة التدريس بالبرنامَج وفق إجراءات محدّدة، ووفق المعايير واللوائح التنظيميّة
33	يُختار أعضاء هيئة التدريس بالبرنامَج بمراعاة مبدأ تكافؤ الفرص الوظيفيّة
34	عدد أعضاء هيئة التدريس بالبرنامَج يتناسب مع احتياج البرنامَج الفعلي
35	يتميّز أعضاء هيئة التدريس بالخصائص المهنيّة والثقافيّة والشخصيّة المطلوبة
36	لدى أعضاء هيئة التدريس التزامٌ متنامٍ تجاه المسؤوليّات (التعليميّة والبحثيّة والإداريّة) المناطة بهم بوضوح
37	العبء التدريسيّ لأعضاء هيئة التدريس مناسب
38	يوفّر البرنامَج الدورات التدريبيّة والابتعاث لتنمية أعضاء هيئة التدريس والعاملين به
39	يمنح البرنامَج أعضاء هيئة التدريس ووفقاً لصلحيّاته فترات تفرغ محدّدة لإنجاز بعض المهامّ البحثيّة
40	مرتبّات ومخصّصات أعضاء هيئة التدريس ملائمة ومنافسة في السوق الوظيفي
41	فرص مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات المحليّة والدوليّة متساوية، ووفقاً لآليّة محدّدة
42	يقوم البرنامَج بصفة دوريّة بتقويم أداء عضو هيئة التدريس
المحور السادس: البحث العلميّ لأعضاء هيئة تدريس بَرنامَج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة	
43	يُدعّم البرنامَج أبحاث أعضاء الهيئة التدريسيّة من خلال آليات متنوّعة

عبدالعزيز بن فالح العصيل: تقويم برنامح إعداد معلّم العلوم الشرعيّة في كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة بالأحساء...

تابع/ جدول (3).

م	معايير تقويم برنامح إعداد معلّم العلوم الشرعيّة
44	تشجيع الطلاب المعلمين للقيام بالأبحاث التربويّة خلال الممارسة المهنيّة
45	هناك آليّة للربط بين نتائج البحوث وقرارات إصلاح وتطوير التعليم
46	دعم نشر البحوث في المجلات العلميّة العالميّة المحكّمة
47	يستثمر البرنامح خبرات المتميزين في إجراء البحوث لتطوير التعليم
48	يتيح أعضاء هيئة التدريس بالبرنامح فرصة إجراء الطلاب لبحوث مشتركة معهم
	المحور السابع: الخبرة الميدانيّة للطلاب المعلمين ببرنامح إعداد معلّم العلوم الشرعيّة
49	يوجد أدلّة إرشاديّة بالبرنامح توضّح أهداف الخبرة الميدانيّة وضوابط تنفيذها
50	ينظّم البرنامح حلقات التدريس المصغّر لتهيئة الطلاب للخبرة الميدانيّة
51	تناسب أعداد مدارس التدريب مع أعداد الطلاب المعلمين
52	جديّة الإشراف الفنيّ والعلميّ من قِبَل أعضاء هيئة التدريس بالبرنامح على الطلاب المعلمين
53	هناك آليّة للتواصل والتعاون بين مدارس التدريب والبرنامح
54	عدد ساعات الخبرة الميدانيّة ملائمٌ وأهداف البرنامح
55	هناك معايير يمكن الاحتكام إليها عند تقويم واعتماد برنامح الخبرة الميدانيّة
56	تنمّي الخبرة الميدانيّة مهارات الطلاب المعلمين التدريسيّة
	المحور الثامن: علاقة برنامح إعداد معلّم العلوم الشرعيّة بالمجتمع
57	يتمتع البرنامح بعلاقات جيّدة مع الجهات الإشرافيّة العليا
58	هناك أهداف واضحة في مجال خدمة المجتمع ينبثق عنها خطط على مستوى البرنامح
59	هناك شراكة بين البرنامح ومؤسسات المجتمع المدنيّ لتفعيل دوره في خدمة المجتمع
60	تتوفّر أدلّة إرشاديّة لأفراد المجتمع توضّح أنواع الخدمات التي يقدّمها البرنامح
61	يوفّر البرنامح مؤشّرات تعليميّة من المدارس حول قضايا التعليم ومشكلاته
62	يوفّر البرنامح برامج للاستفادة من الطلاب المعلمين في خدمة المجتمع

الإجابة عن السؤال الثاني: ما مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في برنامح إعداد معلّم العلوم الشرعيّة في كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة بالأحساء؟

على حدّة، وترتيبها، والنتائج موضّحة في الجداول التالية:

أولاً: النتائج الخاصّة بأراء أفراد العيّنة حول مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي المقترحة على مستوى المحور الأول: (رؤية برنامح إعداد معلّم العلوم الشرعيّة ورسالته)، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (4):

وللإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمؤشّرات الأدائيّة للمعايير الأكاديميّة؛ لمعرفة درجة توافرها في كلّ محور

جدول (4): المتوسطات الحسابية وترتيبها عن معايير الاعتماد الأكاديمي للمحور الأول ودرجة توافرها

م	المعايير	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
1	توجد رسالة لبرنامج إعداد معلم العلوم الشرعية واضحة ومحددة	2.50	0.76	1م	كبيرة
2	يشترك في صياغة رسالة البرنامج هيئة التدريس والعاملون فيه	2.00	0.76	3	بدرجة ما
3	تخضع رسالة البرنامج وأهدافه للتقويم المستمر	1.63	0.52	5	لا توافر
4	تُسهّم رسالة وأهداف البرنامج في توجيه أولويات خطط التطوير والبرامج وكافة النشاطات	2.13	0.83	2م	بدرجة ما
5	أهداف البرنامج مُعلنة، ويدركها هيئة التدريس والعاملون	2.50	0.76	1م	كبيرة
6	تلبّي الأهداف متطلبات الإعداد الفعال لمعلم العلوم الشرعية	1.75	0.71	4	بدرجة ما
7	تدعم أهداف البرنامج توجهاته التطويرية المحددة في رؤيته ورسالته	2.13	0.83	2م	بدرجة ما
	الكلي	2.09	0.62		بدرجة ما

يُتضح من الجدول (4)، أن استجابات أفراد العينة على مدى توافر عبارات محور رؤية البرنامج ورسالته، جاءت في نطاق يتوافر بدرجة ما، فقد بلغ المتوسط الحسابي 2.09. كما يوضح الجدول أن العبارات ذات الأرقام (1)، و (5)، توافرت بدرجة كبيرة، أما باقي عبارات المحور فهي تقع في مدى التوافر بدرجة ما، وغير متوافرة، مما يقلل من فرص حصول البرنامج على الاعتماد، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القحطاني (2018)، في درجة توافر المعايير في البرنامج بدرجة متوسطة، إلا أنها تختلف عنها في كونها هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية في ضوء معايير

(NBPTS). كما اتفقت نتيجة هذا المحور مع ما أوردته دراسة نصار؛ عبدالقادر (2012)، من أهمية توضيح أهداف مؤسسات التعليم العالي، وأن تكون هذه الأهداف واضحة ومُعلنة للجميع. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف اهتمام القائمين على البرنامج في توجيه أولويات خطط التطوير والبرامج وكافة النشاطات في ضوء أهداف البرنامج ورسالته.

ثانياً: النتائج الخاصة بآراء أفراد العينة حول مدى تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي المقترحة على مستوى المحور الثاني: (سياسة القبول بالبرنامج والخدمات الطلابية المساندة)، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (5):

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية وترتيبها عن معايير الاعتماد الأكاديمي للمحور الثاني ودرجة توافرها

م	المعايير	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
8	هناك سياسة واضحة لقبول طلاب برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية تتفق ورسالة البرنامج	2.25	0.71	3	بدرجة ما
9	يرتبط قبول الطلاب بالاحتياجات الفعلية لمتطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل	1.88	0.64	5	بدرجة ما

عبدالعزیز بن فالح العصیل: تقویم بَرنامَجِ إعداد معلّم العلوم الشرعیة فی کلیة الشریعة والدراسات الإسلامیة بالأحساء...

تابع جدول رقم (5).

م	المعايير	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
10	وصفت سياسات القبول بالبرنامَج من خلال المطبوعات والأدلة الإرشادية الورقية والإلكترونية	2.38	0.52	1	كبيرة
11	تناسب الأعداد المقبولة مع إمكانيات البرنامَج المتاحة	2.13	0.83	4	بدرجة ما
12	تُجرى اختبارات ومقابلات حقيقيّة للطلاب المقبولين تُبرز مدى قدرتهم على العمل كمعلمين للعلوم الشرعيّة	1.75	0.71	6	بدرجة ما
13	يضمن البرنامَج لجميع الطلاب الدخول على الخدمات الطلابيّة مثلاً لتوجيه والإرشاد	2.50	0.76	2	كبيرة
14	يشترك الطلاب في تخطيط وتقييم الخدمات والأنشطة المقدّمة لهم	1.50	0.53	7	لا توافر
الكليّ		2.05	0.39	بدرجة ما	

بين مجالات الدّراسة بين المستويين: الكبير والمتوسّط، وتختلف عنها في الفترة الزمنيّة، وفي استطلاع آراء الخريجين فيما يتعلّق بمدى توافر مجالات الدّراسة، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن كلا البرنامجين يسيران نحو التطوير والتحسين في ضوء معايير محدّدة.

ثالثاً: النتائج الخاصّة بآراء أفراد العينة حول مدى تطبيق معايير الاعتماد الأكاديميّ المقترحة على مستوى المحور الثالث: (محتوى المقرّرات الدراسيّة وتقويم الطلاب)، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (6):

يتّضح من الجدول (5)، أن قيمة المتوسط الحسابيّ الكليّ لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على محور سياسة القبول بالبرنامَج والخدمات الطلابيّة المساندة بلغت 2.05، وهذا يعني توافرها بدرجة ما، كما يوضّح الجدول أن العبارات ذات الأرقام (10)، و(13)، جاءت متوافرة بدرجة كبيرة؛ أما باقي عبارات المحور، فقد بلغ المتوسط الحسابيّ لها أقلّ من 2.05؛ أي: إنها تقع في مدى التوافر بدرجة ما، وغير متوافرة، وهذا يعني عدم توافر المعايير بالصورة المطلوبة للمحور الثاني، وهذا يتّفق مع نتيجة دراسة المطرفي (2009)، التي أشارت إلى أن ثمة تفاوتاً

جدول رقم (6): المتوسّطات الحسابيّة وترتيبها عن المعايير الأكاديميّة للمحور الثالث ودرجة توافرها

م	المعايير	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
15	يتوافر بالبرنامَج خطة دراسيّة مفصّلة (توضّح كافّة المقرّرات بمفرداتها موزّعة حسب الفصول الدراسيّة).	2.75	0.46	2	كبيرة
16	يشارك مجموعة من المختصّين بالبرنامَج في توصيف المقرّرات الدراسيّة.	2.38	0.92	1	كبيرة
17	تقوم لجنة مختصّة بالجودة بمراجعة توصيف المقرّرات بصفة دوريّة بهدف التطوير.	2.25	0.71	3	بدرجة ما

م	المعايير	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
18	يتوفر لدى البرنامج توصيف كامل للمقررات من حيث (الأهداف، المحتوى، المراجع الأساسية، الأنشطة العلمية والعملية، توزيع الدرجات، طرق التقويم)، وفقاً لطبيعة كل مقرّر.	2.25	0.71	3م	بدرجة ما
19	تعكس المقررات الدراسية رسالة البرنامج، وتعمل على تحقيق أهدافها.	2.25	0.71	3م	بدرجة ما
20	تلبّي المقررات الدراسية الجوانب المختلفة في عملية إعداد معلّم العلوم الشرعية.	1.88	0.64	7	بدرجة ما
21	يتماشى محتوى المقررات مع أحدث التطورات العلمية في المجال.	1.50	0.53	9	لا تتوافر
22	يتناسب محتوى المقررات مع المعايير الدولية في إعداد المعلّم.	1.50	0.55	10	لا تتوافر
23	نظام التقويم واضح للطلاب وعضو هيئة التدريس.	2.13	0.64	5	بدرجة ما
24	تعتمد القرارات المتعلقة بأداء الطلاب المعلمين على أنواع متعددة من التقييم تحدث في مراحل مختلفة قبل الانتهاء من البرنامج.	1.43	0.79	11	لا تتوافر
25	نظام التقويم يُتيح للطلاب مراجعة نتائجهم بشفافية.	2.25	0.89	4	بدرجة ما
26	يقوم البرنامج بمساعدة من أعضائه المهنيين بتنفيذ نظام للتقييم يعكس الإطار المفاهيمي للبرنامج.	2.00	0.82	6	بدرجة ما
27	يقوم البرنامج بتطبيق نظامه التقييمي وتقديم بيانات منتظمة وشاملة حول جودة برنامجه، وعملياته، وأداء طلابه المعلمين في كل مرحلة من مراحل البرنامج.	1.83	0.75	8	بدرجة ما
الكلي		2.06	0.39	بدرجة ما	

موزعة حسب الفصول الدراسية»، على أعلى متوسط بمقدار (2.75)، ويشير المتوسط العام لدرجة توافر معايير هذا المحور، البالغ (2.06)، إلى أن متوسط درجة توافر معظم معايير هذا المحور سجل درجة متدنية جداً، وقد يعزى ذلك لضعف تناسب محتوى المقررات مع المعايير الدولية في إعداد المعلّم، وضعف استخدام أساليب التقويم البديل، الذي يستند إلى أدوات حقيقية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السلمي (2014)، التي خلصت إلى ضعف توافر معايير محور التقويم في برنامج إعداد معلّمت رياض الأطفال في جامعة الملك سعود.

يتضح من الجدول (6)، أن المتوسط الحسابي لدرجة توافر عبارات محور محتوى المقررات الدراسية وتقويم الطلاب، قد تراوح بين (2.75) و (1.43)؛ أي: إن درجة التوافر تراوحت بين درجتين: متوسطية وضعيفة؛ حيث حصلت العبارة رقم (24)، ونصّها: «تعتمد القرارات المتعلقة بأداء الطلاب المعلمين على أنواع متعددة من التقييم تحدث في مراحل مختلفة قبل الانتهاء من البرنامج»، على أقلّ متوسط بمقدار (1.43)، فيما حصلت العبارة رقم (15)، ونصّها: «يتوفر بالبرنامج خطة دراسية مفصلة توضح كافة المقررات بمفرداتها

عبدالعزیز بن فالح العصیل: تقویم بَرنامَجِ إعداد معلّم العلوم الشرعیة فی کلیة الشریعة والدراسات الإسلامیة بالأحساء...

رابعاً: النتائج الخاصّة بأراء أفراد العینة حول مدى
تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي المقترحة على مستوى
المحور الرابع: (معرفة الطالب المعلم ومهاراته
وقيمه واتجاهاته)، ويمكن توضيح ذلك من خلال
الجدول (7):

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية وترتيبها عن المعايير الأكاديمية للمحور الرابع ودرجة توافرها

م	المعايير	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
28	يملك الطلاب المعلمون معرفة عميقة بالتخصص الأكاديمي الذي يُرمعون تدريسه	2.38	0.52	1	كبيرة
29	يعكس الطلاب المعلمون فهماً عميقاً بالمعرفة بالمحتوى التربوي	1.86	0.38	2	بدرجة ما
30	يعكس الطلاب المعلمون فهماً حقيقياً للمعارف والمهارات المهنية والتربوية	1.75	0.46	3	بدرجة ما
31	يملك الطلاب المعلمون مهارات تمكنهم من تقييم تلاميذهم بدقة وتحليل مستوى تعلمهم	1.63	0.52	4	لا تتوافر
الكلي		1.90	0.33	بدرجة ما	

يتضح من الجدول (7)، أن المتوسط الحسابي
لاستجابات أفراد العينة على عبارات هذا المحور بلغ
1.90، وهو يقع في نطاق يتوافر بدرجة ما، مما يظهر أهمية
مراجعة مقررات التخصص بالبرنامج والمقررات
التربوية بهدف تحسين معرفة الطالب المعلم ومهاراته
وقيمه واتجاهاته، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو هاشم
(2016) التي أظهرت أن توافر معايير محور التعلم
والتعليم في البرنامج كان في نطاق درجة متوسطة، مع
اختلافها عنها في مرحلة البرنامج.
خامساً: النتائج الخاصّة بأراء أفراد العينة حول
مدى تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي المقترحة على
مستوى المحور الخامس: (أعضاء هيئة تدريس برنامج
إعداد معلّم العلوم الشرعیة)، ويمكن توضيح ذلك من
خلال الجدول (8):

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية وترتيبها عن المعايير الأكاديمية للمحور الخامس ودرجة توافرها

م	المعايير	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
32	يعين أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج وفق إجراءات محدّدة، ووفق المعايير واللوائح التنظيمية.	2.25	0.71	3م	بدرجة ما
33	يختار أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج بمراعاة مبدأ تكافؤ الفرص الوظيفية.	2.25	0.71	3م	بدرجة ما
34	عدد أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج يتناسب مع احتياج البرنامج الفعلي	1.75	0.89	8	بدرجة ما

م	المعايير	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
35	يتميز أعضاء هيئة التدريس بالخصائص المهنية والثقافية والشخصية المطلوبة.	2.38	0.52	1	كبيرة
36	لدى أعضاء هيئة التدريس التزام متنامٍ تجاه المسؤوليات (التعليمية والبحثية والإدارية) المناطة بهم بوضوح.	2.33	0.82	2م	كبيرة
37	العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس مناسب.	2.13	0.83	4	بدرجة ما
38	يوفر البرنامج التدريبي والابتعاث لتنمية أعضاء هيئة التدريس والعاملين به.	1.50	0.76	9	لا تتوافر
39	يمنح البرنامج أعضاء هيئة التدريس وفقاً لصلاحياته فترات تفرغ محددة لإنجاز بعض المهام البحثية.	2.00	0.63	5	بدرجة ما
40	مرتبات ومخصصات أعضاء هيئة التدريس ملائمة ومنافسة في السوق الوظيفي.	1.75	0.71	7	بدرجة ما
41	فرص مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات المحلية والدولية متساوية، ووفقاً لآلية محددة.	1.13	0.35	10	لا تتوافر
42	يقوم البرنامج بصفة دورية بتقويم أداء عضو هيئة التدريس.	2.00	0.76	6	بدرجة ما
	الكلّي	1.96	0.49		بدرجة ما

بدرجة ما، لذا؛ يجب على القائمين على البرنامج إعادة النظر في إجراءات اختياره لأعضاء هيئة التدريس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الكليات التخصصية التربوية تحتاج إلى تفعيل مزيد من الأنظمة التي تدعم استقطاب أساتذة العلوم الشرعية بخصائص مهنية وتربوية، وأكاديمية محددة، حيث ينبغي ألا يكون دوره قاصراً على التلقين، ونقل المعرفة فقط؛ بل تعاضم دوره ليصبح ميسراً للمعرفة، ومنتجاً لها.

سادساً: النتائج الخاصة بأراء أفراد العينة حول مدى تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي المقترحة على مستوى المحور السادس: (البحث العلمي)، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (9):

يتضح من الجدول (8)، أن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور أعضاء هيئة تدريس البرنامج بلغت 1.96، وهي درجة متوسطة، تُعادل متوافرة بدرجة ما، وحصلت العبارة رقم (35)، ونصّها: «يتميز أعضاء هيئة التدريس بالخصائص المهنية والثقافية والشخصية المطلوبة»، على أعلى متوسط حسابي بدرجة بلغت (2.38)، وحصلت العبارة رقم (41)، ونصّها: «فرص مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات المحلية والدولية متساوية، ووفقاً لآلية محددة»، على أقل متوسط حسابي، بمتوسط قدره (1.13)، كما حصلت العبارة رقم (32) على متوسط حسابي قدره (2.25)، وهي درجة متدنية تُعادل تتوافر

عبدالعزيز بن فالح العصيل: تقويم بَرنامَج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة في كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة بالأحساء...

جدول رقم (9): المتوسّطات الحسابيّة وترتيبها عن المعايير الأكاديميّة للمحور السادس ودرجة توافرها.

م	المعايير	المتوسّط	الانحراف المعياريّ	الترتيب	درجة التوافر
43	يُدعم البَرنامَج أبحاث أعضاء الهيئة التدريسيّة من خلال آليّات متنوّعة	1.86	0.69	1	بدرجة ما
44	تشجيع الطلاب المعلّمين للقيام بالأبحاث التربويّة خلال الممارسة المهنيّة	1.57	0.79	3	لا تتوافر
45	هناك آليّة للربط بين نتائج البحوث وقرارات إصلاح وتطوير التعليم	1.29	0.49	6	لا تتوافر
46	دعم نشر البحوث في المجلات العلميّة العالميّة المحكّمة	1.43	0.53	4	لا تتوافر
47	يستثمر البَرنامَج خبرات المتميزين في إجراء البحوث لتطوير التعليم	1.57	0.53	2	لا تتوافر
48	يتيح أعضاء هيئة التدريس بالبَرنامَج فرصة إجراء الطلاب لبحوث مشتركة معهم	1.43	0.79	5	لا تتوافر
الكليّ		1.52	0.39	لا تتوافر	

يُتضح من الجدول (9)، أن المتوسّط الحسابيّ للإسلاميّة بالأحساء، وميزانياتها المحدودة في إجراء البحوث العلميّة. لاستجابات أفراد العيّنة على محور البحث العلميّ قد بلغ 1.52، وهو يقع في نطاق مدى لا تتوافر، وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لعبارات هذا المحور بين (1.86) و(1.29)، بين أعلى وأدنى متوسّط حسابيّ، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ضعف الموارد الماليّة المخصّصة لبَرنامَج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة في كليّة الشريعة والدراسات

سابعاً: النتائج الخاصّة بأراء أفراد العيّنة حول مدى تطبيق معايير الاعتماد الأكاديميّ المقترحة على مستوى المحور السابع: (الخبرة الميدانيّة للطلاب المعلّمين بَبَرنامَج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة)، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (10):

جدول رقم (10): المتوسّطات الحسابيّة وترتيبها عن المعايير الأكاديميّة للمحور السابع ودرجة توافرها.

م	المعايير	المتوسّط	الانحراف المعياريّ	الترتيب	درجة التوافر
49	يوجد أدلّة إرشاديّة بالبَرنامَج توضّح أهداف الخبرة الميدانيّة وضوابط تنفيذها	2.14	1.07	6	بدرجة ما
50	ينظّم البَرنامَج حلقات التدريس المصغرّ لتهيئة الطلاب للخبرة الميدانيّة	2.14	0.90	5	بدرجة ما
51	تناسب أعداد مدارس التدريب مع أعداد الطلاب المعلّمين	2.20	0.84	3	بدرجة ما
52	جديّة الإشراف الفنيّ والعلميّ من قِبَل أعضاء هيئة التدريس بالبَرنامَج على الطلاب المعلّمين	2.67	0.52	1	كبيرة
53	هناك آليّة للتواصل والتعاون بين مدارس التدريب والبَرنامَج	1.33	0.52	7	لا تتوافر
54	عدد ساعات الخبرة الميدانيّة ملائمٌ وأهداف البَرنامَج	1.14	0.38	8	لا تتوافر
55	هناك معايير يمكن الاحتكام إليها عند تقويم واعتماد بَرنامَج الخبرة الميدانيّة	2.60	0.89	2	كبيرة
56	تنمّي الخبرة الميدانيّة مهارات الطلاب المعلّمين التدريسيّة	2.14	0.69	4	بدرجة ما
الكليّ		1.95	0.56	بدرجة ما	

عدد ساعات الخبرة الميدانية، وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة الشرعي (2009)، التي أشارت إلى توافر معايير الاعتماد لمحور التربية العملية بدرجة تراوحت بين متوسطة إلى كبيرة، وأن من أهم جوانب الضعف: التركيز على الجوانب النظرية على حساب الجوانب العملية، واختلفت مع دراسة قعدان (2018)، التي توصلت إلى أن درجة تقدير محور التدريب الميداني جاءت مرتفعة، ويؤكد هذا أهمية توفر دليل للتدريب الميداني يسهل على الطالب المعلم التطبيق الفعلي لنظريات التعليم والتعلم.

ثامناً: النتائج الخاصة بأراء أفراد العينة حول مدى تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي المقترحة على مستوى المحور الثامن: (علاقة برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية بالمجتمع)، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (11):

يتضح من الجدول (10)، أن معايير الاعتماد الأكاديمي للخبرة الميدانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس توافرت بدرجة ما؛ إذ حصل هذا المحور على متوسط حسابي بلغ (1.95)، ويلاحظ من الجدول السابق أن المعيار رقم (52) و(55)، تحققاً بدرجة كبيرة، بينما المعيار رقم (49) و(50) و(51) و(52)، تتوافر بدرجة متوسطة، أما العبارة رقم (53)، ونصها: «هناك آلية للتواصل والتعاون بين مدارس التدريب والبرنامج»، فلم تتوافر، وكذا العبارة رقم (54) ونصها: «عدد ساعات الخبرة الميدانية ملائم وأهداف البرنامج»، بلغ متوسطها الحسابي (1.14)، وهو أقل متوسط حسابي بين عبارات المحور، ومن خلال ما سبق يلاحظ أن الخبرة الميدانية في البرنامج في حاجة إلى التطوير بما يتلاءم ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي، والعمل على رفع آلية التواصل بين مدارس التدريب والبرنامج، ومراجعة

جدول رقم (11): المتوسطات الحسابية وترتيبها عن المعايير الأكاديمية للمحور الثامن ودرجة توافرها

م	المعايير	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
57	يتمتع البرنامج بعلاقات جيدة مع الجهات الإشرافية العليا	1.50	0.55	2	لا تتوافر
58	هناك أهداف واضحة في مجال خدمة المجتمع ينبثق عنها خطط على مستوى البرنامج	1.57	0.53	1	لا تتوافر
59	هناك شراكة بين البرنامج ومؤسسات المجتمع المدني لتفعيل دوره في خدمة المجتمع	1.29	0.49	3م	لا تتوافر
60	تتوفر أدلة إرشادية لأفراد المجتمع توضح أنواع الخدمات التي يقدمها البرنامج	1.00	0.00	5	لا تتوافر
61	يوفر البرنامج مؤشرات تعليمية من المدارس حول قضايا التعليم ومشكلاته	1.29	0.49	3م	لا تتوافر
62	يوفر البرنامج برامج للاستفادة من الطلاب المعلمين في خدمة المجتمع	1.14	0.38	4	لا تتوافر
	الكلي	1.30	0.23		لا تتوافر

وتؤكد ما توضحه نتائج الدراسة الحالية؛ من تحقق معايير الاعتماد الأكاديمي في البرنامج، بدرجة تتراوح بين متوسطة ومتدنية؛ أنه ما زال ثمة حاجة للمزيد من التحسين والتطوير للبرنامج الحالي؛ حتى يمكن الحصول على الاعتماد الأكاديمي من بعض الهيئات العالمية والمحلية، كما جاءت نتائج الدراسة الحالية لتؤكد ما تضمنته وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية (2030)؛ من أهمية التجديد في سياسة إعداد المعلم، وضرورة مواصلة الاهتمام باستيفاء أفضل الممارسات العالمية في تطبيق حركة المعايير الأكاديمية.

توصيات ومقترحات البحث:

أولاً: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، يمكن التوصية بما يلي:

- إعادة النظر في برنامج إعداد معلّم العلوم الشرعية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في الأحساء، بما يتلاءم وتحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي.
- الاستفادة من البطاقة المعيارية التي أُعدت في البحث الحالي في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، وتوظيفها في تطوير برنامج إعداد معلّم العلوم الشرعية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في الأحساء.

ثانياً: مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث، يُقترح إجراء البحوث

التالية:

يتضح من الجدول (11)، أن المتوسط الحسابي العام للمحور بلغ (1.30)، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع عبارات المحور بين (1.57)، و (1.00)، وهذه درجة منخفضة جداً تُعادل عدم التوافق لكل المعايير الأكاديمية المقترحة على مستوى هذا المحور، وقد يُعزى ذلك إلى عدم وجود إجراءات محددة تبين طريقة التعامل بين البرنامج والمجتمع؛ مما يؤكد على أهمية مراجعة البرنامج لهذا المحور ومعايره.

وعموماً تتفق نتائج هذه الدراسة من حيث توافق معايير الاعتماد الأكاديمي بدرجة تتراوح بين متوسطة وضعيفة، مع دراسة كل من: القحطاني (2018)، التي أظهرت توافق معايير التدريس المهنية (NPBTS)، بدرجة متوسطة، في برنامج إعداد معلّم اللغة الإنجليزية في حفر الباطن، والعسبي (2105)، التي كشفت نتائجها عموماً عن وجود تدنٍ ملحوظ في درجة تحقق معايير الجودة في برنامج التربية العملية في جامعة طيبة في بعض التخصصات التربوية، والشري (2009)، التي أظهرت توافق معايير الاعتماد الأكاديمي في برنامج إعداد المعلم في جامعة السلطان قابوس بدرجة متوسطة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة قعدان (2018) التي كشفت عن توافق معايير الجودة في برنامج إعداد معلّم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بدرجة تقدير مرتفعة.

التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.
بشير، حسين (2004). اتجاهات معاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا. المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (1)، 58-63.
الثقفي، أحمد (1430). مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

حافظ، هنداوي (مارس، 2003). دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في بعض الدول الأجنبية ومدى الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية (بحث مقدم). المؤتمر الحادي عشر: «الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي الألفية الجديدة». المنعقد في الفترة 12-13 مارس، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

حمود، محمد (2009). *بيداغوجيا الكفايات*. ندوة التدريس بالكفايات من أجل ممارسة بيداغوجية فاعلة. مارس، المملكة المغربية.

رمضان، صلاح (2005). تطوير نظم إعداد المعلم بكليات التربية في سلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة «دراسة ميدانية». *مجلة كلية التربية ببنها*، 15 (60)، 182-290.

السلمي، فاطمة (2014). تقويم برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. *مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، 22 (2)، 479-523.

• بحث علمي يهدف إلى الوقوف على الأسباب الكامنة وراء انخفاض توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية، في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في الأحساء.

• بحث علمي مماثل للبحث الحالي، ومتغيراته: الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية، ومعايير الاعتماد الأكاديمي.

• بحث علمي يهدف إلى التعرف على كفايات المعلمين المهنية والتخصصية والتدريسية، اللازم تضمينها في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية.

• بحث علمي يهدف إلى تصميم إطار تنفيذي لتجديد برامج إعداد معلم العلوم الشرعية في الجامعات السعودية، في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو علام، رجاء (2001). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو هاشم، السيد (2016). تقويم برنامج ماجستير علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 9 (24)، 201-219.

البرعي، وفاء (2007). دور التعليم الثانوي العام في إعداد الطلاب لمواصلة التعليم الجامعي دراسة تقويمية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية

عبدالعزيز بن فالح العصيل: تقييم بَرنامَج إعداد معلّم العلوم الشرعيّة في كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة بالأحساء...

- الشرعي، بلقيس (2009). دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم، 2(4)، 1-50.
- الشرقي، عبدالرحمن (2016). تقييم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان.
- العبيسي، ثريا (2015). واقع برنامج التربية العملية ضمن نشاطات الخبرة الميدانية في جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء معايير الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. المجلة السعودية للتعليم العالي، 14، 163-203.
- عبيدات، ذوقان (2009). البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه. عمان: دار الفكر.
- العتيبي، منصور؛ والربيع، علي (2012). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1(9)، 559-586.
- القحطاني، مشاعل (2018). تقويم برنامج إعداد معلمات اللغة الإنجليزية في حفر الباطن في ضوء معايير المجلس القومي لمعايير التدريس المهنية (NBPTS) لتدريس اللغات العالمية كلغة ثانية. مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 195، 48-86.
- قعدان، هنادي (2018). درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات: دراسة مقارنة بين العامين 2014-2017. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 11(33)، 127-146.
- مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (2016). وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية (2030).
- المرودي، خالد (2003). تقويم برنامج الإعداد التربوي لمعلمي التربية الإسلامية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- المطرفي، غازي (2009). مدى تحقيق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، 64، 267-337.
- النوي، أمين (2007). الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي حالة كليات التربية نموذجاً. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- نصار، علي؛ وعبدالقادر، رمضان (2012). متطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمي بكليتي التربية في جامعة الأزهر ومدى توافرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10(1)، 202-236.
- وزارة التعليم (1440). الإطار التنفيذي لتجديد برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية. وكالة التخطيط والتطوير، الرياض. مسترجع بتاريخ 20/9/2018 من: <https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/committee/Pages/default.aspx>
- ثانيا: المراجع الأجنبية:
- Al Qahtani, M. (2018). Evaluating of English Teachers Training Program in Hafr Al-Batin in the light of the Standards of National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) for teaching global

- Federation of Arab Universities for Education and Psychology*, 10 (1), 202-236.
- National Board for Professional Teaching Standards. (NBPTS). (2010). World Languages Standards (2nd ed). Arlington, VA: The Author.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2002 EDITION). Professional standards for the Accreditation of schools, colleges and Departments of Education. Retrieved from <http://www.ncate.org>.
- Qaadani, H. (2018). The Degree of Quality Standards Availability in Special Education Teacher Training Program at Princess Noura Bint Abdulrahman University in Saudi Arabia from the Perspective of Female Students: a comparative study between 2014-2017 (In Arabic). *Arab Journal for University Education Quality Assurance*, 11 (33), 127-146.
- Ramadan, S. (2005). Developing Teacher Preparation Systems at the Faculties of Education in the Sultanate of Oman in light of the comprehensive quality standards "Field study" (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, 15 (60), 290-182.
- Southern Utah University Professional Education Unit (2003). Intuitional Report for Initial Accreditation. Retrieved from <http://www.suu.edu>.
- United Arab Emirates University, college of Education (2000). COE Mission and Conceptual Framework.
- languages as a second language (In Arabic). *Journal of the Egyptian Society for Reading and Knowledge*, (195), 48-86.
- Alabssi, T. (2015). The Current Situation of the program of practical Education within the Activities of Field Experience at the University of Taiba in Medina in Light of the Standards of the Saudi National Commission for Academic Accreditation and Assessment (In Arabic). *Saudi Journal of Higher Education*, 14, 163-203.
- Almatrafy, G. (2009). Achievement Extent of Comprehensive Quality Standards in the Science Teacher Training Program at Teachers' Colleges in Saudi Arabia Kingdom (In Arabic). *Journal of Zagazig Faculty of Education*, Egypt, 64, 267-337.
- Al-Otaibi, M, Al-Rabee, A. (2012). Evaluating the Programs of the Faculty of Education at the University of Najran in the Light of the NCATE Standards . *International Specialized Educational Journal*, 1 (9), 559-586.
- Alsalmi, F. (2014). An Evaluation Femal kindergarten Training Program in King Saud University in Light of the Criteria of Academic Accreditation (In Arabic). *Journal of the Arab Association for Education Technology*, 22(2), 479-523.
- Alsayed, A. (2016). An evaluation for the MA of Psychology program in the College of education at King Saud University in the light of Academic Accreditation Criteria from students' perspectives (In Arabic). *Arabic Journal of Quality of University education*. 9 (24), 201-219.
- Alsharie, B. (2009). An Evaluation Study of the Teacher Training Program at the Faculty of Education, Sultan Qaboos University in Accordance with the Requirements of Academic Accreditation (In Arabic). *Arab Journal for Education Quality Assurance, Oman*, 2(4), 1-50.
- Bashir, H. (2004). Contemporary Trends in Teacher's Preparation and Professional Development. The 16th Scientific Conference of the Egyptian Society for Curriculum and Teaching Methods, Ein Shams University (In Arabic). *Egyptian Association of Curriculum and Teaching Methods*, (1), 58-63.
- Education Department, Eastern Mennonite University. (2004). Teacher Education Handbook: Preparing Reflective Teachers for changing world. Retrieved from <http://www.emu.edu/education>.
- Nassar, A, and Abdulqadir, R. (2012). The Requirements of Applying the Academic Accreditation in the two Faculties of Education at Al-Azhar University and their Availability From the Perspective of Faculty Teaching Members (In Arabic). *Journal of the*

الكشف عن أنماط الاستجابة في اختباري العلوم والرياضيات الدوليين لبيانات (TIMSS, 2015) لدى عينة من طلبة الدولة السعودية ودولة سنغافورة باستخدام مؤشرات مطابقة الشخص

بندر نواف توفيق جراح⁽¹⁾

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 19/05/1440هـ؛ وقبل للنشر في 16/01/1441هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط الاستجابة في الاختبار الدولي (TIMSS, 2015) في מבחני العلوم والرياضيات لطلبة الصف الثامن في المملكة العربية السعودية وطلبة الصف الثامن من دولة سنغافورة باستخدام مؤشرات مطابقة الشخص (مؤشر التمكن، مؤشر سوء الفهم، مؤشر التخمين، مؤشر عدم المبالاة). وأظهرت نتائج التحليل أنماط الاستجابة لبيانات دولة سنغافورة لمبحث العلوم والرياضيات بأن 92% و94% على التوالي صنفت كأنماط استجابة طبيعية، وأن 8% و6% على التوالي صنفت كأنماط استجابة غير طبيعية، وأظهرت نتائج تحليل أنماط الاستجابة لبيانات طلبة الدولة السعودية لمبحث العلوم والرياضيات بأن 85% و86% على التوالي صنفت كأنماط استجابة طبيعية، وأن 15% و14% صنفت كأنماط استجابة غير طبيعية، وأن نسبة أنماط الاستجابة غير الطبيعية لبيانات مبחث العلوم لدولة سنغافورة (8%) أكثر منها لمبحث الرياضيات (6%).

الكلمات المفتاحية: مؤشرات مطابقة الشخص، مؤشر التمكن، مؤشر سوء الفهم، مؤشر التخمين، مؤشر عدم المبالاة، الأنماط الطبيعية، والأنماط غير طبيعية.

Detection of response patterns in international Test of science and Math (TIMSS, 2015) for a sample of Saudi and Singapore students using the person's fit indices

Bandar Nawaf Tawfiq Jarrah⁽¹⁾

King Saud University

(Received 25/01/2019; accepted 15/09/2019)

Abstract: The aim of this study was to recognize the patterns of response in international test Mathematics and Science data (TIMSS, 2015) for the eighth grade of Saudi students and Singapore students using the person fit indices ; (capability index, misconception index, Guessing index, carelessness index), the analyses showed for responses patterns of Singapore data for science and mathematics that 92% and 94% respectively were classified as normal response patterns, 8% and 6% respectively were classified as abnormal response patterns, the analysis showed for the responses patterns of Saudi Arabia data for science and mathematics that 85% and 86% respectively were classified as normal responses patterns, 15% and 14% respectively were classified as abnormal response patterns. The proportion of the abnormal responses patterns of mathematics data to the Saudi state (12%) is more than science data (11%), the proportion of abnormal responses patterns of science data to the state of Singapore (8%) is more than mathematics data (6%).

Key Words: person fit indices, capability index, misconception index, Guessing index, carelessness index, Timss Data.

(1) Assistant Professor of Educational Measurement and Evaluation,
College of Education, King Saud University.

(1) أستاذ القياس والتقويم التربوي المساعد، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: e-mail: bandarj76@gmail.com

مقدمة الدراسة

الاستجابات الصادرة عن الطلبة تكون غير طبيعية ولا تمثل مستواهم الحقيقي؟ كأن يقوم الطالب بعملية التخمين أو الغش أو الإجابة بطريقة غير مبالية، حيث إن كثيراً من الطلاب لا يدركون أهمية هذا الاختبار كونه لا يحتسب في درجة التحصيل المدرسي. وقدم ميجر (Meijer, 1996) سبعة من أسباب ظهور أنماط الاستجابة غير الطبيعية من خلال مثال افتراضي لاختبار يتكون من (12) فقرة مرتبة حسب صعوبتها من الأسهل إلى الأصعب.

يعد الاختبار الدولي (TIMSS) الذي يعني الاتجاهات العالمية في التحصيل الدراسي للرياضيات والعلوم من الاختبارات المهمة التي تُحدث نتائجه صدىً كبيراً في الأوساط التربوية على مستوى العالم؛ لأنها تعكس واقع العملية التعليمية في تلك الدول، حيث يتعرض الطلاب المختارين عشوائياً من طلبة الصف الثامن لمجموعة من الفقرات الاختبارية في العلوم والرياضيات، ولكن يبقى السؤال المهم هل تلك النتائج تمثل المستوى الحقيقي للطلبة أم أن هناك بعض

جدول رقم (1): مثال افتراضي يوضح الأنماط غير المطابقة للاستجابة عن (12) فقرة.

السلوك	q12	q11	q10	q9	q8	q7	q6	q5	q4	q3	q2	q1	المفحوص
التكاسل	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1
التخمين	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	2
الغش	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	3
خطا تعبئة	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	4
التباطؤ	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	5
الإبداع الاستثنائي	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	6
ضعف في قدرة فرعية	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	7
الصعوبة	0.15	0.21	0.25	0.3	0.49	0.5	0.55	0.57	0.82	0.83	0.85	0.9	

تحديد سبب حدوث هذه الأنماط فإنه من الصعوبة بمكان، فمثلاً نمط إجابة الشخص رقم (2) والشخص رقم (3) هل هو ناتج عن الغش أم عن التخمين؟ وكذلك النمط غير الطبيعي للشخص رقم (1)

يوضح الجدول (1) سبعة أسباب لحدوث أنماط الاستجابة غير الطبيعية هي التكاسل والتخمين والغش والخطأ في تعبئة نموذج الإجابة والتباطؤ والإبداع الاستثنائي وعدم التمكن من قدرة فرعية. وإذا حاولنا

موليس، مارتن، فوي (مع أولسون، بريوشوف، إيربيرر،
 أرورا، جالي، Mullis, Martin, & Foy (with Olson, Galia) (2008) .
 وكذلك تقرير اختبار العلوم لدورة عام (2011)
 المُعد من لدن مارتن، موليس، فوي ستانكو، Martin, Mullis, Foy & Stanco (2012)، وتقرير اختبار
 الرياضيات لدورة عام (2012) المُعد من لدن موليس،
 مارتن، فوي وأرورا Mullis, Martin, Foy & Arora (2012)، وتقرير اختبار العلوم لدورة عام 2015 المُعد من
 لدن مارتن، موليس، فوي وهوبر Mullis, Martin, Foy & Hooper (2016)، وتقرير اختبار الرياضيات لدورة عام
 2015 المُعد من لدن مارتن، موليس، فوي وهوبر Mullis, Martin, Foy & Hooper (2016)، ولخصت نتائج التقارير
 السابقة في الدورات الاختبارية التي أجريت في الأعوام
 التالية 2003 و 2007 و 2011 و 2015 لمتوسطات أداء طلبة
 المملكة العربية السعودية ومتوسطات أداء طلبة دولة
 سنغافورة كما في الجدول رقم (2).

والشخص رقم (6) ناتج عن التكاسل أم عن الإبداع
 الاستثنائي؟
 بالرجوع إلى التقارير الصادرة عن المركز الدولي
 للاختبارات ومقره في جامعة بوسطن في أمريكا الشمالية
 (TIMSS & PIRLS International Study Center)
 للدورات الاختبارية السابقة، تقرير اختبار العلوم لدورة
 عام (2004) المُعد من لدن مارتن، موليس، غونزاليس،
 تشروستووسكي (Martin, Mullis, Gonzalez, & Chrostowski, 2004)، وتقرير اختبار الرياضيات
 لدورة عام (2004) من لدن موليس ومارتن،
 غونزاليس، تشروستووسكي Mullis, Martin, Gonzalez & Chrostowski (2004). وتقرير اختبار
 العلوم لدورة عام (2008) المُعد من لدن مارتن،
 موليس، فوي (مع أولسون، بريوشوف، إيربيرر،
 أرورا، جاليا)، Mullis, Martin, & Foy (with Olson, Galia) (2008)،
 وتقرير اختبار الرياضيات لدورة عام (2008) المُعد من لدن

جدول رقم (2): مستويات أداء طلبة المملكة العربية السعودية وطلبة سنغافورة عبر السنوات (2003 - 2015) للصف الثامن .

عدد الدول المشاركة	السعودية		سنغافورة		السنة	المبحث
	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط		
39	39	383	1	612	2015	الرياضيات
42	37	394	2	613	2011	
49	46	329	3	593	2007	
45	43	332	1	605	2003	العلوم
39	35	395	1	597	2015	
42	31	436	1	590	2011	
49	44	403	1	567	2007	
45	45	393	1	578	2003	

بندر نواف توفيق جراح: الكشف عن أنماط الاستجابة في اختباري العلوم والرياضيات الدوليين لبيانات (TIMSS, 2015)...

المبنية على قيمة الأرجحية العظمى log-likelihood
function (lo) ليفين وربن (Levin & Rubin, 1979)،
والمؤشر المشترك Expected Caution
index (ECI) لتاتسوكا ولين (Tatsuoka & Linn, 1983).

النوع الآخر من المؤشرات المبنية وفقاً للمجموعة
التي تنتمي إليها استجابات المفحوصين، والتي تستخدم
فيها المعالم الناتجة من النظرية التقليدية في القياس لتقدير
قيم المؤشرات ومنها المؤشر Sato Caution index
(SCI) لساتو (Sato, 1975) المعادلة رقم (1)، والمؤشر
المعدل لمؤشر ساتو (MCI) Modified Caution Index
لهارتش ولين (Harnisch & Linn, 1981)، المؤشر
(NCI) Norm Conformity and Consistency Index
لتاتسوكا ولتاتسوكا (Tatsuoka & Tatsuoka, 1983)،
والمؤشر Within ability index (W) لدكوستا
(D'Costa, 1993a, 1993b) المعادلة رقم (2)، المؤشر
(B) Beyond ability index (D'Costa, 1993a, 1993b) المعادلة رقم (3).

قام هونغ (Huang, 2011, 2012) بتطوير مجموعة
من المؤشرات للكشف عن أنماط الاستجابة الطبيعية
وغير الطبيعية اعتماداً على مؤشرات التي طورها دكوستا
(D'Costa, 1993a, 1993b) والتي تبنتها هذه الدراسة
وهي (W_i^1) المعادلة رقم (4) و (B_i^0) المعادلة رقم

وبناءً على النتائج الظاهرة في الجدول (2) فإن
متوسطات أداء الطلبة من الدولة السعودية كان
منخفضاً، وترتيبها متأخر جداً، وأن متوسطات أداء
الطلبة من دولة سنغافورة كان مرتفعاً، وترتيبها متقدم
جداً.

ولدراسة مدى صدق استجابات الطلبة في
الاختبار هناك منحيان في علم القياس النفسي الأول
أن تُدرس استجابات الطلبة وفقاً للمجموعة التي ينتمي
لها المفحوص، وتعرف بالنظرية التقليدية في القياس
(Classical Testing Theory)، والمنحى الثاني أن
تدرس تلك الاستجابات وفقاً لنموذج رياضي هو ما
يعرف بالنظرية الحديثة في القياس وتسمى نظرية
الاستجابة للفقرة (IRT) (Item Response Theory)،
وإذا ما نُظر إلى تلك الاستجابات عبر المفحوصين ينتج
عنها مؤشرات مطابقة الفقرة، وإذا ما نُظر إليها عبر
الفقرات ينتج عنها مؤشرات مطابقة الشخص (Meijer
& Sijtima, 2001).

المؤشرات المبنية على النموذج تُستخدم فيها المعالم
الناتجة عن نموذج معين من نماذج (IRT) في تقدير قيم
المؤشرات ومقارنتها مع محك معين للحكم على مدى
مطابقة استجابات المفحوصين مع النموذج، وهناك
ثلاث طرق لدراسة هذه الأنماط الأولى المبنية على
البواقي infit و outfit لسمث (smith, 1991)، والثانية

المؤشر W_i^0 مؤشر اللامبالاة (Carelessness Index):

$$W_i^0 = \frac{\sum_{j=1}^{T_i} (1-u_{ij}) \times (q_{IT}^* - q_{ij})}{[(K-1)/2]} \times 100 \quad (6)$$

والمؤشر B_i^1 مؤشر التخمين (Guessing Index):

$$B_i^1 = \frac{\sum_{j=T_i+1}^K (u_{ij}) \times (q_{ij} - q_{IT}^*)}{[(K-1)/2]} \times 100 \quad (7)$$

حيث إن:

(i) ترمز إلى الشخص، (j) يرمز إلى الفقرة.

u_{ij} : نمط الإجابة الملاحظ للمفحوص (0، 1).

$\sum_{j=1}^{n_i} (1-u_{ij}) n_j$: مجموع معاملات الصعوبة (p)

للفقرات التي أُجيبَ عنها بشكل خاطئ (0) التي تكون ضمن قدرة المفحوص.

$\sum_{j=1}^{n_i} n_j$: مجموع معاملات الصعوبة (P) لكل

الفقرات التي تكون ضمن قدرة المفحوص.

$\sum_{j=i+1}^j u_{ij} (1-n_j)$: مجموع معاملات (q)

للفقرات التي أُجيبَ عنها بشكل إجابة صحيحة التي تكون بعيدة عن قدرة المفحوص.

$\sum_{j=n_i+1}^j (1-n_j)$: مجموع معاملات (q) لجميع

الفقرات التي تكون بعيدة عن قدرة المفحوص.

P_j : عدد المفحوصين الذين أجابوا عن الفقرة (j)

إجابةً صحيحة (1) مقسومًا على العدد الكلي للمفحوصين.

q_j : عدد المفحوصين الذين أجابوا عن الفقرة (j)

إجابةً خاطئة (0) مقسومًا على العدد الكلي للمفحوصين.

(5)، W_i^0 المعادلة رقم (6)، B_i^1 المعادلة رقم (7).

تقوم عملية حساب هذه المؤشرات على مصفوفة جتمان (Guttman) القائمة على ترتيب قدرات المفحوصين من الأعلى إلى الأدنى وترتيب الفقرات من الأسهل إلى الأصعب، الشكل رقم (1) مع الجدول رقم (5) يوضح ذلك. وفيما يأتي التسلسل التاريخي لتطور هذه المؤشرات:

مؤشر ساتو (Sato Caution Index) (SCI)

(Sato, 1975) ويعطى بالمعادلة الآتية:

$$C_{ij} = 1 - \frac{\text{cov}[u_{ij}, q_{ij}]}{\text{cov}[u_j, q_j]} \quad (1)$$

والمؤشر (W) Within Ability Index لدكوستا

(D'Costa, 1993a, 1993b) ويعطى بالمعادلة الآتية:

$$W = \frac{\sum_{j=1}^{n_i} (1-u_{ij}) n_j}{\sum_{j=1}^{n_i} n_j} \quad (2)$$

المؤشر (B) Beyond Ability Index لدكوستا

(D'Costa, 1993a, 1993b)

$$B = \frac{\sum_{j=i+1}^j u_{ij} (1-n_j)}{\sum_{j=n_i+1}^j (1-n_j)} \quad (3)$$

مؤشر التمكن W_i^1 (Capability Index) ويعطى

بالمعادلة الآتية:

$$W_i^1 = \frac{\sum_{j=1}^{T_i} (u_{ij}) \times (q_{IT}^* - q_{ij})}{[(K-1)/2]} \quad (4)$$

والمؤشر B_i^0 مؤشر سوء الفهم (Misconception

Index) ويعطى بالمعادلة الآتية:

$$B_i^0 = \frac{\sum_{j=T_i+1}^K (1-u_{ij}) \times (q_{ij} - q_{IT}^*)}{[(K-1)/2]} \times 100 \quad (5)$$

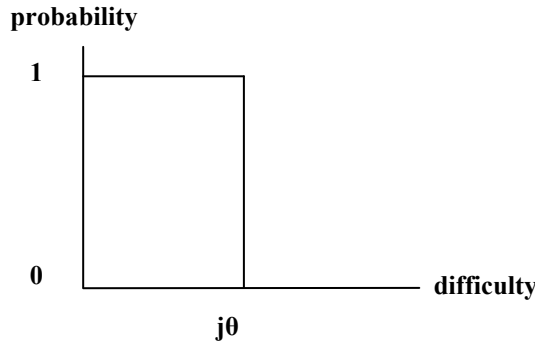
بندر نواف توفيق جراح: الكشف عن أنماط الاستجابة في اختباري العلوم والرياضيات الدوليين لبيانات (TIMSS, 2015)...

صحيح عند القدرة ($j\theta$)، إذا كانت صعوبة الفقرات أكبر من قدرة الشخص ($j\theta$) أو العلامة الحقيقية فإن إجابة الشخص تساوي (0)، وإذا كانت صعوبة الفقرات أقل من ($j\theta$) فإن إجابة الشخص تساوي واحدًا (1)، وبهذا تحصل على ما يعرف بنمط الإجابة المثالي، أي أن نمط الإجابة الذي لا يتوافق مع نموذج جتمان يعتبر نمط استجابة غير طبيعي.

q_{it}^* : عدد الأصفار للفقرة (Tth) مجموعاً له عدد الأصفار للفقرة ($T+1$)th للمفحوص (i) مقسوماً على 2. ($q_{it}^* = Tth + th(T + 1)/2$)

u_i^s : متجه جتمان العكسي للمفحوص (i).

ينتج متجه جتمان (Guttman) العكسي كما هو موضح في الشكل رقم (1) الذي يعرف بدالة استجابة الشخص (Person Response Function)، وهي تربط بين صعوبة الفقرات واحتمالية الإجابة عنها بشكل



الشكل (1) بدالة استجابة الشخص (Person response function)

أيضاً ما توصل إليه هونغ (Huang, 2012). حيث أجرى هونغ (2012) دراسة قارن فيها بين المؤشرات الآتية (SCI, MCI, NCI, WB) المبنية وفق النظرية التقليدية في القياس مع المؤشرات الآتية (OUTFITz, INFITz, ECI2z, ECI4z, Lz) المبنية وفق النظرية الحديثة في القياس، أظهرت نتائج الدراسة أن المؤشرات (WB) قد كشفت 90٪ من أنماط

أظهرت نتائج الدراسات السابقة تفوق مؤشرات المطابقة المبنية وفقاً للمجموعة التي ينتمي لها المفحوص بقوتها في الكشف عن أنماط الاستجابة غير المطابقة على المؤشرات المبنية وفقاً للنموذج، في دراسة كاراباتسوس (Karabatsos, 2003) حيث قارن فيها بين (36) مؤشراً أظهرت نتائج دراسته تفوق المؤشرات المبنية على المجموعة في الكشف عن الأنماط غير المطابقة، وهذا

عن ضعف حقيقي لدى الطلبة أم أن هناك عوامل أخرى تؤثر على إجابات الطلبة كعدم الجدية في الإجابة أو تخمين الإجابات»؟.

حاولت هذه الدراسة الكشف عن أنماط استجابات الطلبة الطبيعية وغير الطبيعية في العينة السعودية المختارة مقارنة مع أداء طلبة دولة سنغافورة والذي يحتل مراتب متقدمة بين الدول المشاركة عبر الدورات المختلفة، وذلك من خلال توظيف مؤشرات مطابقة الشخص التي طوّرها هونغ (Huang, 2011) وهي $(B_i^1, W_i^0, B_i^0, W_i^1)$ ، بالإجابة عن الأسئلة الآتية: أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما نسبة أنماط الاستجابة الطبيعية للطلبة من الدولة السعودية ودولة سنغافورة في النموذج الثاني والخامس والثالث عشر لمبثشي العلوم والرياضيات في الاختبار الدولي (TIMSS, 2015) عند علامة قطع (0.05)؟

السؤال الثاني: ما نسبة أنماط الاستجابة غير الطبيعية للطلبة من الدولة السعودية ودولة سنغافورة في النموذج الثاني والخامس والثالث عشر لمبثشي العلوم والرياضيات في الاختبار الدولي (TIMSS, 2015) عند علامة قطع (0.05)؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

الاستجابة غير المطابقة أو غير الطبيعية تحت الظروف المختلفة.

وقد وظف هونغ (2012) المؤشرات التي طوّرها $(B_i^1, W_i^0, B_i^0, W_i^1)$ في دراسة للكشف عن الأنماط غير الطبيعية لدى طلبة الصف الرابع لاختبار من إعداد المعلم لمبحث الرياضيات في موضع الكسور، وقد تكون الاختبار من (22) فقرة طبقت على (32) طالبًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن (21) طالبًا كانت إجاباتهم طبيعية، (4) طلاب صُنّفَتْ إجاباتهم كأنماط تخمين، (4) طلاب صُنّفَتْ إجاباتهم كأنماط عدم المبالاة، (3) طلاب صُنّفَتْ إجاباتهم كأنماط مركبة (تخمين واللامبالاة).

ونتيجة ندرة الدراسات التي وظفت مؤشرات مطابقة الشخص في التحقق من مدى صدق استجابات الطلبة في الاختبار الدولي للعلوم والرياضيات (TIMSS)، فأتت هذه الدراسة لتوظف مؤشرات مطابقة الشخص لاستكشاف أنماط الاستجابة في بيانات اختبار (TIMSS).

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في ضعف التحصيل المتكرر لطلبة الدولة السعودية كما يظهر في الجدول (2) على اختباري العلوم والرياضيات الدولي (TIMSS) الذي أصبح هماً يُؤرق القائمين على العملية التعليمية، ويبرز السؤال المهم «هل إن هذا الانخفاض في التحصيل ناتج

قدرة المفحوص (i).
مؤشر التخمين (Guessing Index) يرمز له (B_i^1) ، وسمي بذلك الاسم لأنه يقيس الاستجابات الصحيحة عن الفقرات التي تكون مستوى صعوبتها أعلى من قدرة المفحوص (i).

يقيس كلاً من المؤشر W_i^1 مؤشر التمكن (capability index) والمؤشر B_i^0 مؤشر سوء الفهم (Misconception Index) نمط الاستجابة الطبيعي للمفحوص سواء كانت مستوى صعوبة الفقرات ضمن مستوى قدرة المفحوص أو خارج مستوى قدرة المفحوص فإنها يشير إلى مدى التمكن المعرفي لدى المفحوص.

يقيس كلاً من المؤشر W_i^0 مؤشر اللامبالاة (Carelessness Index) والمؤشر B_i^1 مؤشر التخمين (Guessing Index) نمط الاستجابة غير الطبيعي للمفحوص سواء كان ضمن قدرة المفحوص أو بعيداً عن قدرة المفحوص.

محددات الدراسة:

1- اقتصار الدراسة على الفقرات ذات الإجابة المنتقاة.

2- اقتصار الدراسة على ثلاثة نماذج من أصل أربعة عشر نموذجاً في الاختبار الدولي للعلوم والرياضيات الذي أجري عام 2015.

أولاً: معرفة مدى الجدية لدى الطلبة السعوديين في تلقيهم للاختبار الدولي للعلوم والرياضيات (TIMSS) من خلال التحقق من صدق أنماط استجابات الطلبة باستخدام مؤشرات مطابقة الشخص مقارنة مع أداء طلبة دولة سنغافورة.

ثانياً: الاستفادة من نتائج الدراسة في توجيه القائمين على العملية التعليمية في اتخاذ قرارات صائبة لتحسين مستوى الأداء على الاختبار. مصطلحات الدراسة:

مؤشر التمكن (capability index). يرمز له (W_i^1) ، وسمي بذلك لأنه يقيس الاستجابات الصحيحة عن الفقرات التي تكون مستوى صعوبتها ضمن قدرة المفحوص (i). بمعنى أن المفحوص قد تمكن من الفقرات التي تكون أقل من قدرته.

مؤشر سوء الفهم (Misconception Index) يرمز له (B_i^0) ، وسمي بذلك الاسم لأنه يقيس الاستجابات الخاطئة عن الفقرات التي تكون مستوى صعوبتها أعلى من قدرة المفحوص (i)، بمعنى أنه يقيس النقاط العمياء للطالب أي هناك سوء فهم لدى الطالب عن تلك الفقرات.

مؤشر اللامبالاة (Carelessness Index) يرمز له (W_i^0) ، وسمي بذلك الاسم لأنه يقيس الاستجابات الخاطئة عن الفقرات التي تكون مستوى صعوبتها ضمن

إجراءات الدراسة:

لمواصفات الاختبار الصادر عن المركز الدولي للاختبارات الدولية ومقره في كلية بوسطن (Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center) من لندن مولس ومارتن (Mullis, I.V.S. & Martin, 2013). ويتكون من بعدين هما: بعد المحتوى يتضمن أربعة مجالات في الرياضيات وهي (الأعداد والجبر والهندسة والبيانات) وخمسة مجالات في العلوم (الأحياء والكيمياء والفيزياء وعلوم الأرض والبيئة) والبعد المعرفي يغطي في الرياضيات والعلوم (المعرفة والتطبيق والاستنتاج)، موزعة وفق النسب في الجدول رقم (3)، والجدول رقم (4).

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة. أداة الدراسة: يشكل الاختبار الدولي للعلوم والرياضيات (Trends In International Mathematics and Science) (TIMSS, 2015) مصدر البيانات الذي اعتمدت عليه هذه الدراسة، ويعقد هذا الاختبار منذ عام 1995م بشكل دوري كل أربع سنوات، بهدف مساعدة دول العالم في تحسين تعلم الطلبة في مبثي العلوم والرياضيات من خلال تزويدها بالتغذية الراجعة على أداء الطلبة وآراء المعلمين ومدراء المدارس. روعي عند كتابة فقرات الاختبار الإطار التقييمي

جدول (3): النسب المئوية المحددة لكل مجال في بعد المحتوى والبعد المعرفي لاختبار الرياضيات.

النسبة	البعد المعرفي	النسبة	بعد المحتوى
٪ 35	المعرفة	٪ 30	الإعداد
٪ 40	التطبيق	٪ 30	الجبر
٪ 25	الاستنتاج	٪ 20	الهندسة
		٪ 20	البيانات

جدول (4): النسب المئوية المحددة لكل مجال في بعد المحتوى والبعد المعرفي لاختبار العلوم.

النسبة	البعد المعرفي	النسبة	بعد المحتوى
٪ 35	المعرفة	٪ 35	الأحياء
٪ 35	التطبيق	٪ 20	الكيمياء
٪ 30	الاستنتاج	٪ 25	الفيزياء
		٪ 20	علوم الأرض

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من بيانات طلبة الصف الثامن الذين اختيروا لتقديم الاختبار الدولي في العلوم والرياضيات (TIMSS) لدورة عام 2015؛ كونها آخر دورة تعرض لها طلبة الدولة السعودية ودولة سنغافورة، حيث بلغ مجموع الطلبة الذين تعرضوا للاختبار الدولي للعلوم والرياضيات لجميع النماذج من الدولة السعودية (4344) وبلغ مجموع الطلبة الذين تعرضوا لنفس الاختبار من دولة سنغافورة (11854)، واختيرت نتائج طلبة دولة سنغافورة لمقارنة نتائج الدولة السعودية؛ لأنها احتلت المركز الأول في اختبار العلوم والرياضيات من بين الدول المشاركة في تلك الدورة، وحصلنا على بيانات الاختبار وفق الخطوات الآتية:

1- تنزيل البيانات عن الموقع الإلكتروني:

<https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database>

2- اختيار الملفات إجابات الطلاب التي تحمل

رمز (BAS....).

3- تجميع الملفات في ملف واحد.

4- فرز البيانات حسب رقم النموذج.

5- تصحيح كل نموذج على حدة من خلال ملف

التصحيح BSASCRM6.

6- فرز الملفات حسب الدول المشاركة.

7- استبعاد الفقرات ذات الإجابة المصوغة.

عينة الدراسة:

قد روعي عند اختيار نماذج الاختبارات أن تكون ذات أطوال مختلفة وأرقام متباعدة حيث اختير النموذج (الثاني، والخامس، والثالث عشر) وبلغت أطوال الاختبارات على النحو الآتي اختبار العلوم (27، 17، 15)، والرياضيات (20، 15، 20).

وتكون النموذج الثاني من (27) فقرة اختيار من متعدد لمبحث العلوم، و(20) فقرة اختيار من متعدد لمبحث الرياضيات، وبلغ عدد المفحوصين (270) طالبًا وطالبة من الدولة السعودية، واختير العدد نفسه من دولة سنغافورة (270) طالبًا وطالبة.

وتكون النموذج الخامس من (17) فقرة اختيار من متعدد لمبحث العلوم، و(15) فقرة اختيار من متعدد لمبحث الرياضيات، وبلغ عدد المفحوصين (258) طالبًا وطالبة من الدولة السعودية، واختير العدد نفسه من دولة سنغافورة (258).

وتكون النموذج الثالث عشر من (15) فقرة اختيار من متعدد لمبحث العلوم (20) فقرة اختيار من متعدد لمبحث الرياضيات، وبلغ عدد المفحوصين (270) طالبًا وطالبة واختير العدد نفسه من دولة سنغافورة (270) طالبًا وطالبة.

المعالجة الإحصائية:

للقيام بحساب قيم المؤشرات اتباع ما يأتي:

1- استخدمت بيانات (TIMSS, 2015) في

النموذج الثاني والخامس والثالث عشر واختيرت فقرات ذات الاختيار من متعدد واستبعاد الفقرات ذات الإجابة المصوغة وأنماط الاستجابة التي تتضمن بيانات مفقودة، ثم اختيار عينات عشوائية من بيانات دولة سنغافورة من النماذج التي اختيرت باستخدام برنامج (SPSS) بأعداد متساوية مع عدد بيانات الدولة السعودية؛ وذلك أن أعداد المشاركين من طلبة دولة سنغافورة أكثر من أعداد الطلبة المشاركين من الدولة السعودية.

2- دمج بيانات العينة السعودية مع بيانات العينة

السنغافورية.

3- إدخال البيانات المدججة في برنامج (WBstar)

لحساب قيم مؤشرات مطابقة الشخص.

البرنامج (WBstar):

حسبت قيم مؤشرات مطابقة الشخص (B_i^0, W_i^1)

بواسطة برنامج (WBStar) الذي كتب من لدن لو وهونغ (Lu & Huang, 2010) باستخدام برنامج فيجوال بيسك (Visual Basic 6.0). ويوضح الجدول رقم (5) مثلاً افتراضياً مأخوذاً من كتاب صفحة (77) رانكن، كنزك، وولسو زهانغ (Rankin, Knezek, 2004) Wallace & Zhang وطبق عليه برنامج (Wbstar) وكانت النتائج كما في الجدول رقم (5).

حيث تشير الرموز والأرقام الظاهرة في التحليل

إلى ما يأتي:

- $C, M: W_i^1: B_i^0$ نوع النمط طبيعي يستدل عليه بالرقم: 1.
- $B: B_i^1$ نوع النمط التخمين يستدل عليه بالرقم: 2.
- $W: W_i^0$ نوع النمط لا مبالي يستدل عليه بالرقم: 3.
- $W \text{ or } B: W_i^0 \text{ or } B_i^1$ نوع النمط مركب أي صنف كنمط تخمين أو لا مبالي يستدل عليه بالرقم: 4.

جدول رقم (5): نتائج التحليل باستخدام برنامج WBstar

Id	q1	q2	q3	q4	q5	المجموع	Category	W	B	C	M
1	1	1	1	1	1	5	H 1	0	0	0.6667	0
2	1	1	1	0	0	3	H 1	0	0	0.2708	0.125
3	1	1	1	0	0	3	H 1	0	0	0.2708	0.125
4	1	1	0	0	0	2	M 1'	0	0	0.1667	0.2292
5	1	1	0	0	0	2	M 1'	0	0	0.1667	0.2292
6	1	0	0	1	0	2	M 2	0.0208	0.0625	0.1458	0.1667
7	1	0	0	1	0	2	M 2	0.0208	0.0625	0.1458	0.1667
8	1	0	1	0	0	2	M 1	0.0208	0.0208	0.1458	0.2083
9	0	1	1	0	0	2	L 3'	0.1458	0.0208	0.0208	0.2083
10	0	0	0	1	1	2	L 4'	0.1667	0.2083	0	0.0208
11	1	0	0	0	0	1	L 1	0	0	0.0625	0.5417
12	0	0	0	0	0	0	L 1	0	0	0	0.7917
المجموع	9	6	5	4	2	26	-				
P.j	.75	.50	.42	.33	.17		-				
q.j	.25	.5	.58	.67	.83		-				

بندر نواف توفيق جراح: الكشف عن أنماط الاستجابة في اختباري العلوم والرياضيات الدوليين لبيانات (TIMSS, 2015)...

يوضح الجدول رقم (5) نتائج تحليل مؤشرات الفئة المتوسطة (M2)، ونمطين كأنماط طبيعية في الفئة الدنيا (L1)، ونمط غير مبالي ضمن الفئة شبه الدنيا (L3')، ونمط مركب ضمن الفئة الدنيا (L4'). وفي الجدول رقم (6) يوضح الآلية في كيفية حساب المؤشرات ($B_i^1, W_i^0, B_i^0, \frac{1}{i}$)

مطابقة الشخص (W, B, C, M) لبيانات افتراضية باستخدام برنامج (Wbstar)، حيث يتضح من الجدول أن هناك ثلاثة أنماط صنفت كأنماط طبيعية ضمن الفئة العليا (H1)، ونمطين صنفا كأنماط طبيعية ضمن الفئة شبه المتوسطة (M1')، ونمطين صنفا كأنماط تخمين في

جدول رقم (6): حساب مؤشرات مطابقة الشخص لنمط الاستجابة رقم (6).

غير طبيعي	طبيعي	
$B_i^0 = \frac{(1) \times (\frac{8}{12} - \frac{13}{24})}{[(5-1)/2]} = 0.0625$	$B_i^0 = \frac{(1) \times (\frac{7}{12} - \frac{13}{24}) + \frac{10}{12} - \frac{13}{24}}{[(5-1)/2]} = 0.1667$	بعداً عن القدرة
$W_i^0 = \frac{(1) \times (\frac{6}{12} - \frac{13}{24})}{[(5-1)/2]} = 0.0208$	$W_i^0 = \frac{(1) \times (\frac{8}{12} - \frac{13}{24})}{[(5-1)/2]} = 0.1458$	ضمن القدرة

يوضح الجدول رقم (6) طريقة حساب المؤشرات ($B_i^1, W_i^0, B_i^0, \frac{1}{i}$) وفق المعادلات المعطاة في رقم (4)، (5)، (6)، (7) لنمط الاستجابة رقم (6) ودرجته (2). حيث إن قيمة q^* تساوي: $q^* = \frac{(\frac{7}{12} + \frac{6}{24})}{2} = \frac{13}{24}$.

كيفية عمل البرنامج (WBstar):

يرتب المفحوصون ترتيباً تنازلياً وفق الرتب المئينية (percentiles) للمؤشر (C)؛ لأنه يعطي القدرة الحقيقية خالية من (التخمين، اللامبالاة)، ثم يقوم بتصنيف المفحوصين إلى ثلاثة أصناف وهي: القدرة العالية والمتوسطة والمتدنية، ويرمز لها بـ (H, M, L) وفق المئينات الآتية:

- مئين (0.67 وأعلى) $H \sim$: قدرة عالية.
- مئين (0.33 وأقل) $L \sim$: قدرة متدنية.

ثم ترتب قيم المؤشرات الآتية (W, B, M) ترتيباً تنازلياً، فقيم المؤشرات التي تحصل على مئين (95) وأعلى لأنماط الاستجابة تكون قيماً غير مطابقة أو حسب قيمة المئين التي تختارها. أو هناك حكم عام على كل من المؤشر (W, B) فإذا كانت قيمتها أكبر من 0.03 تعتبر أنماطاً غير طبيعية، وقيم كل من المؤشر (C, M) أكبر (0.3) تعتبر أنماطاً طبيعية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن الجدول رقم (7) جزءاً من إجابة السؤال الأول، والذي يسأل عن تصنيف أنماط الاستجابة

المتوسطة، ونمطان (2) في الفئة الدنيا، و(19) نمطاً في الفئة شبه الدنيا.

و(7) أنماط صنفت كأنماط تخمين بنسبة (2٪) ضمن الفئات الآتية: (3) أنماط في الفئة المتوسطة، وصفر (0) ضمن الفئة الدنيا، و(4) أنماط ضمن الفئة شبه الدنيا. و(16) نمطاً صنفت كأنماط غير مبالية بنسبة (6٪) ضمن الفئات الآتية: (12) نمطاً ضمن الفئة العليا، و(4) أنماط ضمن الفئة المتوسطة، وصفر (0) ضمن فئة شبه الدنيا، ونمط استجابة واحد (1) مركب (تخمين ولا مبالاة) وبنسبة (0.4٪) ضمن الفئة الدنيا.

كانت نتائج الطلبة السعوديين على النحو الآتي: (237) نمطاً صنفت كأنماط استجابة طبيعية وبنسبة (88٪) ضمن الفئات الآتية: (17) نمطاً في الفئة العليا، (89) نمطاً في الفئة المتوسطة، و(22) نمطاً في الفئة الدنيا، و(109) نمطاً في الفئة شبه الدنيا.

و(26) نمطاً صنفت كأنماط تخمين بنسبة (9٪) ضمن الفئات الآتية: (9) أنماط في الفئة المتوسطة، ونمطان (2) ضمن الفئة الدنيا، و(15) نمطاً ضمن الفئة شبه الدنيا. (6) أنماط صنفت كأنماط غير مبالية بنسبة (2٪) ضمن الفئات الآتية: نمطان (2) ضمن الفئة المتوسطة، و(4) أنماط ضمن الفئة شبه الدنيا، ونمط استجابة واحد (1) مركب (تخمين ولا مبالاة) بنسبة (0.4٪) ضمن الفئة الدنيا.

الطبيعية وجزءاً من إجابة السؤال الثاني، والذي يسأل عن تصنيف أنماط الاستجابة غير الطبيعية لمبحث العلوم لدولة سنغافورة والدولة السعودية في النموذج الثاني من بيانات (TIMSS, 2015).

جدول (7): تصنيف أنماط الاستجابة لاختبار العلوم في كل من دولة سنغافورة والسعودية في النموذج الثاني (27) فقرة و540 مفحوصاً.

الفئة	سنغافورة	السعودية
H1	156	17
H3	12	0
M1	69	89
M2	3	9
M3	4	2
L1	2	22
L1'	19	109
L2	0	2
L2'	4	15
L3'	0	4
L4	1	1
طبيعي	246	237
تخمين	7	26
لا مبالاة	16	6
مركب	1	1
المجموع	270	270

يوضح الجدول رقم (7) تصنيف أنماط الاستجابة لكل من نتائج الطلبة لدولة سنغافورة ونتائج الطلبة للدولة السعودية لاختبار العلوم المكون من (27) فقرة وعدد المفحوصين (540) طالباً وطالبة، وكانت النتائج على النحو الآتي لدولة سنغافورة (246) نمطاً صنفت كأنماط استجابة طبيعية وبنسبة (91٪) ضمن الفئات الآتية: (156) نمطاً في الفئة العليا، و(69) نمطاً في الفئة

بندر نواف توفيق جراح: الكشف عن أنماط الاستجابة في اختباري العلوم والرياضيات الدوليين لبيانات (TIMSS, 2015)...

الآتي: (257) نمطاً صنفت كأنماط استجابة طبيعية، وبنسبة (95%) ضمن الفئات الآتية: (185) نمطاً في الفئة العليا، و(55) نمطاً في الفئة المتوسطة، ونمطان (2) في الفئة الدنيا، و(15) نمطاً في الفئة شبه الدنيا.

لا يوجد أنماط استجابة صنفت كأنماط تخمين كان عدد أنماط التخمين يساوي صفرًا. و(12) نمطاً صنفت كأنماط استجابة غير مبالية بنسبة (4.4%) ضمن الفئات الآتية: (6) أنماط ضمن الفئة المتوسطة، و(6) أنماط ضمن شبه فئة الدنيا. ونمط استجابة واحد (1) مركب (تخمين ولا مبالاة) بنسبة (0.4%) ضمن الفئة الدنيا.

كانت النتائج للطلبة السعوديين على النحو الآتي: (222) نمطاً صنفت كأنماط استجابة طبيعية، بنسبة (82%) ضمن الفئات الآتية: (4) أنماط استجابة في الفئة العليا، و(90) نمطاً في الفئة المتوسطة، و(12) نمطاً في الفئة الدنيا، و(116) نمطاً في الفئة شبه الدنيا، و(30) نمطاً صنفت كأنماط تخمين بنسبة (11%) ضمن الفئات الآتية: (3) أنماط في الفئة المتوسطة، و(3) أنماط في الفئة الدنيا، و(24) نمطاً في الفئة شبه الدنيا. و(15) نمطاً صنفت كأنماط استجابة غير مبالية بنسبة (5.6%) ضمن الفئات الآتية: (9) أنماط في الفئة المتوسطة، و(6) أنماط في فئة شبه الدنيا. و(3) أنماط صنفت كأنماط استجابة مركبة (تخمين ولا مبالاة) بنسبة 1% ضمن الفئة شبه الدنيا.

يتضمن الجدول رقم (8) جزءاً من إجابة السؤال الأول والذي يسأل عن تصنيف أنماط الاستجابة الطبيعية وجزءاً من إجابة السؤال الثاني والذي يسأل عن تصنيف أنماط الاستجابة غير الطبيعية لمبحث الرياضيات لدولة سنغافورة والدولة السعودية في النموذج الثاني من بيانات (TIMSS, 2015).

جدول (8): تصنيف أنماط الاستجابة لاختبار الرياضيات لكل من دولة سنغافورة والسعودية النموذج الثاني (20) فقرة 540 مفحوصاً.

الفئة	سنغافورة	سعودية
H1	185	4
M1	55	90
M2	0	3
M3	6	9
L1	2	12
L1'	15	116
L2	0	3
L2'	0	24
L3'	6	6
L4'	1	3
طبيعي	257	222
تخمين	0	30
لا مبالاة	12	15
مركب	1	3
المجموع	270	270

يوضح الجدول رقم (8) تصنيفات أنماط الاستجابة لكل من نتائج الطلبة من دولة سنغافورة ونتائج الطلبة من الدولة السعودية لاختبار الرياضيات المكون من (20) فقرة وعدد المفحوصين (540) طالباً وطالبة، وكانت النتائج لدولة سنغافورة على النحو

(152) نمطاً في الفئة العليا، و(60) نمطاً في الفئة المتوسطة، ونمط (1) في الفئة الدنيا، و(23) نمطاً في الفئة شبه الدنيا.

(4) أنماط صنفت كأنماط تخمين بنسبة (2%) ضمن الفئات الآتية: نمط واحد (1) في الفئة المتوسطة و(3) أنماط ضمن الفئة شبه الدنيا. (17) نمطاً صنفت كأنماط غير مبالية بنسبة (7%) ضمن الفئات الآتية: (17) نمطاً ضمن الفئة المتوسطة، ونمط واحد (1) مركب (تخمين ولا مبالاة) بنسبة 0.4% ضمن الفئات الآتية: نمط واحد (1) في الفئة المتوسطة.

وكانت النتائج لدولة السعودية على النحو الآتي: (221) نمطاً صنفت كأنماط استجابة طبيعية وبنسبة (86%) ضمن الفئات الآتية: (17) نمطاً في الفئة العليا، و(76) نمطاً في الفئة المتوسطة، و(23) نمطاً في الفئة الدنيا، و(105) أنماط في الفئة شبه الدنيا.

(30) نمطاً صنفت كأنماط تخمين بنسبة (12%) ضمن الفئات الآتية: (6) أنماط في الفئة المتوسطة، و(24) نمطاً ضمن الفئة شبه الدنيا. (7) أنماط صنفت كأنماط غير مبالية بنسبة (3%) ضمن الفئات الآتية: (3) أنماط ضمن الفئة المتوسطة، ولم تُصنف أنماط استجابة كأنماط مركبة (تخمين ولا مبالاة).

يتضمن الجدول رقم (10) جزءاً من إجابة السؤال الأول الذي يسأل عن تصنيف أنماط الاستجابة الطبيعية

يتضمن الجدول رقم (9) جزءاً من إجابة السؤال الأول الذي يسأل عن تصنيف أنماط الاستجابة الطبيعية وجزءاً من إجابة السؤال الثاني الذي يسأل عن تصنيف أنماط الاستجابة غير الطبيعية لمبحث العلوم لدولة سنغافورة والدولة السعودية في النموذج الخامس من بيانات (TIMSS, 2015).

جدول (9): تصنيف أنماط الاستجابة لاختبار العلوم في كل من دولة سنغافورة والسعودية في النموذج الخامس (17) فقرة و516 مفحوصاً.

الفئة	سنغافورة	سعودية
H1	152	17
M1	60	76
M2	1	6
M3	17	7
M4	1	0
L1	1	23
L1'	23	105
L2'	3	24
طبيعي	236	221
تخمين	4	30
لامبالاة	17	7
مركب	1	0
المجموع	258	258

يوضح الجدول رقم (9) تصنيف أنماط الاستجابة لنتائج طلبة دولة سنغافورة ونتائج الطلبة للدولة السعودية في اختبار العلوم المكون (17) فقرة وعدد المفحوصين (516) طالباً وطالبة، وكانت نتائج دولة سنغافورة على النحو الآتي: (236) نمطاً صنفت كأنماط استجابة طبيعية، وبنسبة (91%) ضمن الفئات الآتية:

بندر نواف توفيق جراح: الكشف عن أنماط الاستجابة في اختباري العلوم والرياضيات الدوليين لبيانات (TIMSS, 2015)...

تُصنف أنماط استجابة كأنماط تخمين.

(15) نمطاً صنفت كأنماط غير مبالية بنسبة (6%) ضمن الفئات الآتية: (15) نمطاً ضمن الفئة المتوسطة، ولم تصنف تصنيف أنماط استجابة كأنماط مركبة (تخمين ولا مبالاة)، وكانت النتائج لدولة السعودية على النحو الآتي: (216) نمطاً صنفت كأنماط استجابة طبيعية، وبنسبة (84%) ضمن الفئات الآتية: (4) أنماط في الفئة العليا، و(72) نمطاً في الفئة المتوسطة، ونمط (17) في الفئة الدنيا، و(123) نمطاً في الفئة شبه الدنيا.

(36) نمطاً صنفت كأنماط تخمين بنسبة (14%) ضمن الفئات الآتية: (4) أنماط في الفئة المتوسطة، و(32) نمطاً ضمن الفئة شبه الدنيا. (5) أنماط صنفت كأنماط غير مبالية بنسبة (2%) ضمن الفئات الآتية: (4) أنماط ضمن الفئة المتوسطة، ونمط (1) ضمن الفئة شبه الدنيا، ونمط واحد (1) صنف كنمط مركب (تخمين ولا مبالاة) ضمن الفئة الدنيا.

يتضمن الجدول رقم (11) جزءاً من إجابة السؤال الأول الذي يسأل عن تصنيف أنماط الاستجابة الطبيعية وجزءاً من إجابة السؤال الثاني الذي يسأل عن تصنيف أنماط الاستجابة غير الطبيعية لمبحث العلوم لدولة سنغافورة والدولة السعودية في النموذج الثالث من بيانات (TIMSS, 2015).

و جزءاً من إجابة السؤال الثاني الذي يسأل عن تصنيف أنماط الاستجابة غير الطبيعية لمبحث الرياضيات لدولة سنغافورة والدولة السعودية في النموذج الخامس من بيانات (TIMSS, 2015).

جدول (10): تصنيف أنماط الاستجابة لاختبار الرياضيات في كل من دولة سنغافورة والسعودية في النموذج الخامس (15) فقرة 516 مفحوصاً.

الفئة	سنغافورة	السعودية
H1	171	4
M1	68	72
M2	0	4
M3	15	4
L1	0	17
L1'	4	123
L2'	0	32
L3'	0	1
L4'	0	1
طبيعي	243	216
تخمين	0	36
لامبالاة	15	5
مركب	0	1
المجموع	258	258

يوضح الجدول رقم (10) تصنيف أنماط الاستجابة لنتائج طلبة دولة سنغافورة ونتائج الطلبة للدولة السعودية في اختبار الرياضيات المكون من (15) فقرة وعدد المفحوصين (516) طالباً وطالبة، وكانت نتائج دولة سنغافورة على النحو الآتي: (243) نمطاً صنفت كأنماط استجابة طبيعية، وبنسبة (94%) ضمن الفئات الآتية: (171) نمطاً في الفئة العليا، و(68) نمطاً في الفئة المتوسطة، و(4) أنماط في الفئة شبه الدنيا. ولم

جدول (11): تصنيف أنماط الاستجابة لاختبار العلوم في كل من دولة سنغافورة والسعودية في النموذج الثالث عشر (17) فقرة و540 مفحوصاً.

الفئة	سنغافورة	السعودية
H1	147	28
H3	2	0
M1	60	88
M2	0	3
M3	11	14
L1	6	17
L1'	40	86
L2'	3	29
L3'	1	3
L4'	0	2
طبيعي	253	219
تخمين	3	32
لامبالاة	14	17
مركب	0	2
المجموع	270	270

أنماط استجابة مركبة (تخمين ولامبالاة). وكانت نتائج الدولة السعودية على النحو الآتي: (219) نمطاً صنفت كأنماط استجابة طبيعية، وبنسبة (81%) ضمن الفئات الآتية: (28) نمطاً في الفئة العليا، و(88) نمطاً في الفئة المتوسطة، و(17) نمطاً في الفئة الدنيا، و(86) نمطاً في الفئة شبه الدنيا.

(32) نمطاً صنفت كأنماط تخمين بنسبة (12%) ضمن الفئات الآتية: (3) أنماط في الفئة المتوسطة، و(29) نمطاً ضمن الفئة شبه الدنيا، ونمط استجابة واحد (1) صنف كنمط مركب (تخمين ولامبالاة) ضمن الفئة الدنيا.

(17) نمطاً صنفت كأنماط غير مبالية بنسبة (6%) ضمن الفئات الآتية: (14) نمطاً ضمن الفئة المتوسطة، و(3) أنماط ضمن الفئة شبه الدنيا، صنفت نمطين (2) استجابة كأنماط مركبة (تخمين ولامبالاة) بنسبة (0.7%).

يتضمن الجدول رقم (12) جزءاً من إجابة السؤال الأول الذي يسأل عن تصنيف أنماط الاستجابة الطبيعية وجزءاً من إجابة السؤال الثاني الذي يسأل عن تصنيف أنماط الاستجابة غير الطبيعية لمبحث الرياضيات لدولة سنغافورة والدولة السعودية في النموذج الثالث عشر من بيانات (TIMSS, 2015).

يوضح الجدول رقم (11) تصنيف أنماط الاستجابة لنتائج طلبة دولة سنغافورة ونتائج الطلبة للدولة السعودية لاختبار العلوم المكون (17) فقرة، وعدد المفحوص (270) طالباً وطالبة، وكانت نتائج دولة سنغافورة على النحو الآتي: (253) نمطاً صنفت كأنماط استجابة طبيعية، وبنسبة (94%) ضمن الفئات الآتية: (147) نمطاً في الفئة العليا، و(60) نمطاً في الفئة المتوسطة، و(6) أنماط في الفئة الدنيا، و(40) نمطاً في الفئة شبه الدنيا.

(3) أنماط صنفت كأنماط تخمين بنسبة (1%) ضمن الفئة شبه الدنيا، و(14) نمطاً صنفت كأنماط غير مبالية بنسبة (5%) ضمن الفئات الآتية: نمطان (2) في الفئة العليا، (11) نمطاً ضمن الفئة المتوسطة، ولم تصنف

بندر نواف توفيق جراح: الكشف عن أنماط الاستجابة في اختباري العلوم والرياضيات الدوليين لبيانات (TIMSS, 2015)...

صنف كنمط مركب (تخمين ولا مبالاة) ضمن الفئة شبه الدنيا.

وكانت نتائج الدولة السعودية على النحو الآتي:
(245) نمطاً صنفت كأنماط استجابة طبيعية، وبنسبة (91٪) ضمن الفئات الآتية: (7) أنماط في الفئة العليا، و(77) نمطاً في الفئة المتوسطة، و(16) نمطاً في الفئة الدنيا، و(145) نمطاً في الفئة شبه الدنيا.

(13) نمطاً صنفت كأنماط تخمين بنسبة (5٪) ضمن الفئات الآتية: نمطان (2) في الفئة المتوسطة، و(11) نمطاً ضمن الفئة شبه الدنيا، (4) أنماط صنفت كنمط مركب (تخمين ولا مبالاة) ضمن الفئة شبه الدنيا.

يتضمن الجدول رقم (13) جزءاً من إجابة السؤال الأول الذي يسأل عن تصنيف أنماط الاستجابة الطبيعية وجزءاً من إجابة السؤال الثاني الذي يسأل عن تصنيف أنماط الاستجابة غير الطبيعية لمبحث العلوم لدولة سنغافورة والدولة السعودية في النموذج الثاني والخامس والثالث عشر من بيانات (TIMSS, 2015).

جدول (12): تصنيف أنماط الاستجابة لاختبار الرياضيات في كل من دولة سنغافورة والسعودية في النموذج الثالث عشر (20) فقرة و540 مفحوصاً.

الفئة	سنغافورة	سعودية
H1	169	7
H3	13	0
M1	65	77
M2	0	2
M3	4	4
L1	2	16
L1'	14	145
L2'	0	11
L3'	2	4
L4'	1	4
طبيعي	250	245
تخمين	0	13
لامبالاة	19	8
مركب	1	4
المجموع	270	270

يوضح الجدول رقم (12) تصنيف أنماط الاستجابة لكل من نتائج الطلبة لدولة سنغافورة ونتائج الطلبة للدولة السعودية لاختبار الرياضيات المكون (20) فقرة، وعدد المفحوصين (540) طالباً وطالبة، وكانت نتائج دولة سنغافورة على النحو الآتي: (250) نمطاً صنفت كأنماط استجابة طبيعية، وبنسبة (93٪) ضمن الفئات الآتية: (169) نمطاً في الفئة العليا، و(65) نمطاً في الفئة المتوسطة، ونمطان (2) في الفئة الدنيا، و(14) نمطاً في الفئة شبه الدنيا.

ولم تصنف أنماط استجابة كأنماط تخمين.

(19) نمطاً صنفت كأنماط غير مبالية بنسبة (7٪) ضمن الفئات الآتية: (13) نمطاً في الفئة المتوسطة، و(4) أنماط ضمن الفئة المتوسطة، ونمط استجابة واحد (1)

جدول (13): عدد الأنماط الطبيعية وغير الطبيعية عبر نموذج الثاني والخامس والثالث عشر لاختبار العلوم.

الفئة	النموذج الثاني ف = 27، ن = 540		النموذج الخامس ف = 17، ن = 516		النموذج الثالث عشر ف = 17، ن = 540		المجموع ف = 61، ن = 1596	
	سنغافورة	سعودية	سنغافورة	سعودية	سنغافورة	سعودية	سنغافورة	سعودية
طبيعي	246	237	236	221	253	219	735	677
تخمين	7	26	4	30	3	32	14	88
لامبالاة	16	6	17	7	14	17	47	30
مركب	1	1	1	0	0	2	2	3
المجموع	270	270	258	258	270	270	798	798

يوضح الجدول رقم (13) عدد الأنماط لتنتائج طلبية دولة سنغافورة ونتائج الطلبة للدولة السعودية عبر النماذج الاختبارية المختلفة الثاني والخامس والثالث عشر لاختبار العلوم المكون (61) فقرة، وعدد المفحوصين (1596) طالباً وطالبة. وكانت نتائج دولة سنغافورة على النحو الآتي: (735) نمطاً صنفت كأنماط استجابة طبيعية بنسبة (92٪)، و(14) نمطاً صنفت كأنماط تخمين بنسبة (2٪)، و(47) نمطاً صنفت كأنماط عدم مبالاة بنسبة (6٪)، ونمطان (2) صنفا كأنماط مركبة (تخمين ولامبالاة) بنسبة 0.3٪. وكانت نتائج الدولة السعودية على النحو الآتي: (677) نمطاً صنفت كأنماط طبيعية بنسبة (85٪)، و(88) صنفاً كأنماط تخمين بنسبة (11٪)، و(30) نمطاً صنفت كأنماط لا مبالية بنسبة (4٪)، و(3) أنماط صنفت كأنماط مركبة (تخمين ولامبالاة) بنسبة 0.4٪. يتضمن الجدول رقم (14) جزءاً من إجابة السؤال الأول الذي يسأل عن تصنيف أنماط الاستجابة الطبيعية وجزءاً من إجابة السؤال الثاني الذي يسأل عن تصنيف أنماط الاستجابة غير الطبيعية لمبحث الرياضيات لدولة سنغافورة والدولة السعودية في النموذج الثاني والخامس والثالث عشر من بيانات (TIMSS, 2015).

جدول (14): عدد الأنماط الطبيعية وغير الطبيعية عبر نموذج الثاني والخامس والثالث عشر لاختبار الرياضيات.

الفئة	النموذج الثاني ف = 20، ن = 540		النموذج الخامس ف = 15، ن = 516		النموذج الثالث عشر ف = 20، ن = 540		المجموع ف = 55، ن = 1596	
	سنغافورة	سعودية	سنغافورة	سعودية	سنغافورة	سعودية	سنغافورة	سعودية
طبيعي	257	222	243	216	250	245	750	683
تخمين	0	30	0	36	0	13	0	79
لامبالاة	12	15	15	5	19	8	46	28
مركب	1	3	0	1	1	4	2	8
المجموع	270	270	258	258	270	270	798	798

ثانياً: صنفت (94% و 86%) من أنماط استجابة طلبة سنغافورة والسعودية على التوالي كأنماط استجابة طبيعية عبر نماذج الاختبارات الثلاثة، أي أن تلك الأنماط تمثل الاستجابات الحقيقية للمفحوصين في مبحث الرياضيات، وقد يعزى ذلك إلى التمكن المعرفي في مبحث الرياضيات والجدية لدى طلبة سنغافورة أعلى منه لدى الطلبة من الدول السعودية.

ثالثاً: صنفت (8% و 15%) من أنماط استجابة طلبة سنغافورة والسعودية على التوالي لاختبار العلوم كأنماط استجابة غير طبيعية، أي أن تلك الأنماط لا تمثل الاستجابات الحقيقية للمفحوصين، وقد يعزى ارتفاع نسبة الأنماط غير الطبيعية لدى الطلبة السعوديين في مبحث العلوم إلى عدم الاهتمام بالاختبار، وعدم التمكن المعرفي، مما يدفع الطلبة إلى تخمين الإجابات عن الأسئلة.

رابعاً: صنفت (6% و 14%) من أنماط استجابة طلبة سنغافورة والسعودية على التوالي لاختبار الرياضيات كأنماط استجابة غير طبيعية، أي أن تلك الأنماط لا تمثل الاستجابات الحقيقية للمفحوصين. وقد يعزى ارتفاع نسبة الأنماط غير الطبيعية لدى الطلبة السعوديين في مبحث الرياضيات إلى عدم الاهتمام بالاختبار وعدم التمكن المعرفي مما يدفع الطلبة إلى تخمين الإجابات عن الأسئلة.

خامساً: إن نسبة أنماط الاستجابة غير الطبيعية في

يوضح الجدول رقم (14) عدد الأنماط لنتائج طلبة دولة سنغافورة ونتائج الطلبة للدولة السعودية عبر النماذج الاختبارية المختلفة الثاني والخامس والثالث عشر لاختبار الرياضيات المكون من (55) فقرة، وعدد المفحوصين (1596) طالباً وطالبة. وكانت نتائج دولة سنغافورة على النحو الآتي: (750) نمطاً صنفت كأنماط استجابة طبيعية بنسبة (94%)، ولم يصنف أي نمط تخمين (0%)، و(46) نمطاً صنفت كأنماط عدم مبالاة بنسبة (6%)، ونمطان (2) صنفا كأنماط مركبة (تخمين ولا مبالاة) بنسبة 0.3%.

وكانت نتائج الدولة السعودية على النحو الآتي: (683) نمطاً صنفت كأنماط طبيعية بنسبة (86%)، و(79) صنفاً كأنماط تخمين بنسبة (10%) و(28) نمطاً صنفت كأنماط لا مبالاة بنسبة (3%)، و(8) أنماط صنفت كأنماط مركبة (تخمين ولا مبالاة) بنسبة 1%.

مناقشة النتائج:

أولاً: صنفت (92% و 85%) من أنماط استجابة طلبة سنغافورة والسعودية على التوالي كأنماط استجابة طبيعية عبر نماذج الاختبارات الثلاثة، أي أن تلك الأنماط تمثل الاستجابات الحقيقية للمفحوصين في مبحث العلوم، وقد يعزى ذلك إلى التمكن المعرفي في مبحث العلوم والجدية لدى طلبة سنغافورة أعلى منه لدى الطلبة من الدول السعودية.

الفقرات السهلة بطريقة استثنائية أو إبداعية، مما جعلهم يجيبون عنها بشكل خاطئ.
توصيات الدراسة:

في ضوء تحليل نتائج الدراسة فإنها توصي بما يأتي:
1- اتخاذ إجراءات فعلية من لدن المسؤولين عن العملية التعليمية لمعالجة الضعف لدى الطلبة، والذي اتضح أنه حقيقي من خلال نسب الأنماط الطبيعية الكبرى التي كشف عنها من حيث الاهتمام بعناصر العملية التعليمية وهي: (المعلم، والمنهج، والمناخ المدرسي) في المراحل التأسيسية الأولى (المرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية).

2- زيادة الوعي لدى الطلبة السعوديين من لدن القائمين على العملية التعليمية من المعلمين وقائدي المدارس بأهمية الاختبار الدولي للعلوم والرياضيات؛ حيث إن نسب الأنماط غير الطبيعية التي كشف عنها كانت أعلى منها لدى طلبة دولة سنغافورة بمقدار الضعف.

قائمة المصادر والمراجع

- D'Costa, A. (1993a, April). Extending the Sato caution index to define the within and beyond ability caution indexes. Paper presented at convention of *National Council for Measurement in Education*, Atlanta, GA.
- D'Costa, A. (1993b, April). The validity of the W, B and Sato Caution indexes. Paper presented at the *Seventh International Objective Measurement Conference*, Atlanta, GA.
- Harnisch, D., & Linn, R. (1981). Analysis of item response

مبثني العلوم والرياضيات (15% و14%) على التوالي للطلبة السعوديين أكثر منها لطلبة سنغافورة، وكانت على النحو التالي (8% و6%)، وقد يعزى ارتفاع نسبة الأنماط غير الطبيعية لدى الطلبة السعوديين في مبحث العلوم والرياضيات إلى عدم الاهتمام بالاختبار وعدم التمكن المعرفي، مما يدفع الطلبة إلى تخمين الإجابات عن الأسئلة بدون معرفة حقيقية بالمحتوى المعرفي في مبحثي العلوم والرياضيات.

سادسًا: نسبة أنماط الاستجابة غير الطبيعية لمبحث الرياضيات للدولة السعودية (12%) أكثر منها لمبحث العلوم (11%)، وقد يعزى ارتفاع نسبة الأنماط غير الطبيعية لدى الطلبة من الدولة السعودية في مبحث الرياضيات إلى أن التمكن المعرفي أقل منه في مبحث العلوم، وهذا واضح من ارتفاع نسبة الأنماط التي صنفت كأنماط تخمين.

سابعًا: نسبة أنماط الاستجابة غير الطبيعية لمبحث الرياضيات لطلبة دولة سنغافورة (6%) أقل منها لمبحث العلوم (8%)، وقد يعزى ذلك إلى أن التمكن المعرفي في مبحث الرياضيات أعلى منه في مبحث العلوم، مما يقلل من نسبة تخمين الإجابات ويتضح ذلك من نسبة التخمين في النماذج الثلاثة التي تساوي صفرًا، وأن نسبة الإجابة غير الطبيعية (6%) صنفت كأنماط غير مبالية، ويمكن أن تُفسر هذه النسبة أن الطلبة قاموا بتفسير

بندر نواف توفيق جراح: الكشف عن أنماط الاستجابة في اختباري العلوم والرياضيات الدوليين لبيانات (TIMSS, 2015)...

- Meijer, R. (1996). Person-fit research: an introduction. *Applied Measurement in Education*, 9, 3-8.
- Mullis, I., Martin, M., Gonzalez, E., & Chrostowski, S. (2004). TIMSS 2003 international Mathematics Report. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS international study center Website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2003i/mathD.html>.
- Mullis, I., Martin, M., & Foy, P. (with Olson, J.F., Preuschoff, C., Erberber, E., Arora, A., & Galia, J.). (2008). *TIMSS 2007 international Mathematics Report*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center Website: <https://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/mathreport.html>
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international Mathematics Report*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center: Website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-results-mathematics.html>
- Mullis, I. & Martin, M. (Eds.) (2013). *TIMSS 2015 Assessment Frameworks*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/frameworks.html>.
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>
- Sato, T. (1975). *The construction and interpretation of S-P tables*. Toyko, Japan: Meiji Tosho. (In Japanese).
- Smith, R.M. (1991). The distributional properties of rash item fit statistics. *Educational and psychological Measurement*, 51, 541-565.
- Tatsuoka, K. & Linn, R. (1983). Indices for detecting unusual pattern: Links between two general approaches and potential application. *Journal of Applied Psychological Measurement*, 7(1), 81-96.
- patterns: Questionable test data and dissimilar curriculum practices. *Journal of Educational Measurement*, 18, 133-146. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/>
- Huang, T. (2011). Robustness of BW aberrance indices against test length. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 3 (3), 310-318.
- Huang, T. (2012). Aberrance detection powers of the BW and Person-Fit Indices. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1), 28-37.
- Huang, T., & Wu, P. (2013). Classroom-based Cognitive Diagnostic Model For a Teacher-made Fraction-Decimal Test. *Educational Technology & Society*, 16 (3), 347-361.
- Karabatsos, G. (2003). Comparing the aberrant response detection performance of thirty-six Person-Fit Statistics. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 277-298.
- Levine, M., & Rubin, D. (1979). Measuring the appropriateness of multiple-choice test scores. *Journal of Educational Statistics*, 4, 269-290.
- Lu, C., & Huang, T. (2010). WBCM program [Unpublished computer program].
- Martin, M., Mullis, I., Gonzalez, E., & Chrostowski, S. (2004). TIMSS 2003 international Science Report. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center Website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2003i/scienceD.html>.
- Martin, O., Mullis, I., & Foy, P. (with Olson, J., Erberber, E., Preuschoff, C., & Galia, J.). (2008). *TIMSS 2007 international Science Report*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center Website: <https://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/sciencereport.html>.
- Martin, M., Mullis, I., Foy, P., & Stanco, G. (2012). *TIMSS 2011 international Science Report*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center Website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-results-science.html>.
- Martin, M., Mullis, I., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>
- Meijer, R., & Sijtsma, K. (2001). Methodology Review. Evaluating fit. *Applied Psychological Measurement*, 25, 107 - 131.

وجهة نظر معلمي تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية نحو مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني في محافظة إربد - الأردن

محمد علي محمود غنيمات⁽¹⁾

الجامعة الهاشمية

(قدم للنشر في 22/06/1440هـ؛ وقبل للنشر في 03/02/1441هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في محافظة إربد - الأردن، وتضمنت أدوات الدراسة استبانة من تطوير الباحث، شارك في الإجابة عنها 220 من معلمي الرياضيات الذين يدرسون المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم قسبة إربد في الأردن، وأظهرت النتائج أهم مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني، وهي: عدم اهتمام المدرسة باستخدام التعلم الإلكتروني، وصعوبة تنفيذ وتخطيط التطبيقات الإلكترونية في تعلم الرياضيات، وعدم تقديم حوافز لمعلمي الرياضيات الذين يستخدمون التعلم الإلكتروني، وقد رُتبت محاور الدراسة من أعلى المشكلات إلى الأقل كما يلي: كانت المشكلات المتعلقة بخصائص وطبيعة تطبيقات التعلم الإلكتروني بالترتيب الأول، ثم المدرسة، الكتاب المدرسي، الطالب، المعلم، وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات معلمي الرياضيات تعزى للمؤهل العلمي ولصالح دراسات عليا (مؤهل غير تربوي)، وقد أوصت الدراسة بضرورة إيجاد حلول لتلك المشكلات، والتركيز على اهتمام الإدارة المدرسية على استخدام التعلم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: وسائط متعددة، برمجيات تعليمية، التواصل الاجتماعي، الحاسوب، الانترنت.

The View of the Mathematics Teachers in the Basic Stage Towards the Problems of Using E-Learning in the Province Irbid - Jordan

Mohammad Ali ghnaimat⁽¹⁾

The Hashemite University

(Received 28/02/2019; accepted 02/10/2019)

Abstract: The study aimed to identify the most important problems of using electronic learning in teaching mathematics to students of the basic stage in Irbid- Jordan. The study tools included a questionnaire from the researcher development. 220 mathematics teachers participated to answer of the study tool. The results showed the most important problems of using electronic learning: the school's lack of interest in the use of e-learning, and the difficulty of implementation and planning of electronic tools to learn mathematics, and non-incentives for mathematics teachers who use e-learning, The arranged of the subjects of study of research higher problems to the least is: the problems related to the characteristics and nature of the methods of e-learning in the first order, and then the problems related to the school, then the textbook, then the student, and then the teacher. The results of the analysis of the one way ANOVAs and statistically significant difference in the average answers teachers attributed scientific qualification and to Postgraduate Qualification Non-Educational, the study recommended the need to find solutions to those problems, and focus on the interest of the school administration on the use of e-learning.

Keywords: Educational software, Internet, Social Media, Computer, Multimedia.

(1) Master Degree in Mathematics Education – The Hashemite University.

(1) ماجستير مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها - الجامعة الهاشمية.

البريد الإلكتروني: e-mail: M_ghnemat@hotmail.com

المقدمة

الثابتة والرسوم المتحركة والفيديو والصوت لعرض محتوى تعليمي (العبدالكريم، 2010). ومن التطبيقات أيضًا ما يعرف بتطبيقات الهاتف النقال Social Networking Sites وهي مصطلح واسع للتطبيقات البرمجية Mobile Applications. والألعاب التعليمية (الجريسي، 2015).

وأدى استخدام التعلم الإلكتروني إلى إحداث تأثير كبير في العملية التعليمية، وأدى إلى تغيير في أساليب التدريس، وهذا ما تدعو إليه البنائية من خلال استخدام مواد وأدوات مختلفة تركز على المتعلم وعملية بناء التعلم (Mai, Neo. Tse, kian, 2010)، لذلك جاءت النظرية البنائية لترتكز على ما سيفعله الطلاب، حيث يقوم الطلاب ببناء تعلمهم وإشراكهم في التعلم النشط، حيث تقوم البنائية على بناء المعرفة من خلال تعلمهم النشط، وإظهار تصرفاتهم وأنشطتهم (Shang, 2013)، ويعد بياجيه من أبرز رواد البنائية؛ إذ أشار بياجيه إلى أن البنائية عملية تفاعلية بين الطالب والمعلم، إضافة إلى مهام فردية يقوم بها الطالب وبناء معرفته بنفسه باستخدام التفكير الفردي، وأشار فيجوتسكي أحد رواد البنائية الاجتماعية إلى دور البنائية في التعلم عن طريق التعلم التعاوني (التشاركي) وأهمية تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض حيث يحصل التعلم في سياق اجتماعي تفاعلي (الخوالدة، 2004).

يتميز العصر الحالي بالتقدم التكنولوجي في جميع المجالات، وهذا التقدم أثر في التربية؛ فقد ظهرت أساليب متطورة ونظريات حديثة في التدريس تواكب العصر الحالي، وغيرت من دور المعلم الذي كان ينظر إليه مديرًا للعملية التعليمية، وأصبح المتعلم مشاركًا فعالًا في تعلمه للمعلومة والمعرفة، ولذلك أصبح من الضروري الاهتمام بالمعلم، بل وإعداده الإعداد المهني والمعرفي بما يتناسب مع التغير النوعي في شتى المجالات ويرجع هذا التغير إلى الازدهار التقني، مما حدا بالمؤسسات تبني هذه التقنيات الحديثة بكافة أشكالها والاعتماد عليها في معظم شؤونها. بناء على ذلك فإن المؤسسات التعليمية وظفت التقنيات الحديثة لخدمة المواقف التعليمية، فازدادت أهمية التطبيقات التعليمية في مضمار التعلم في إثر التطور التكنولوجي الذي شهده العالم (الدهمش، 2008).

ومن التطبيقات والأدوات التي يمكن استخدامها في التعلم الإلكتروني الحواسيب المحمولة والمواد الصوتية والبصرية والانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي والبريد الإلكتروني والأقراص المضغوطة والبرمجيات التعليمية والهواتف الذكية (عليات، 2014). إضافة إلى الوسائط المتعددة وهي برامج حاسوبية متكامل فيها عدة وسائط من النصوص المكتوبة والصور

التعلم الإلكتروني فقد أجرى الدوبي (2008) دراسة هدفت إلى معرفة واقع استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية للصفوف الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومشرفي المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، حيث بلغ عدد المعلمين (58) معلمًا، وخمسة مشرفين، وكانت نتائج الدراسة كما يلي: الصعوبات التي تواجه المعلمين كانت: عدم توافر الأجهزة والأدوات اللازمة (درجة كبيرة)، وبدرجة متوسطة لارتفاع التكلفة، وكثافة المنهاج، وعدم وجود حوافز تشجيعية، وقلة الدورات التدريبية، وزمن الحصة غير كافٍ، وعدم توافر مكان مناسب ومخصص لاستخدام التعلم الإلكتروني. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي.

أما دراسة القرشي (2008) فقد هدفت إلى معرفة واقع استخدام الحاسوب والانترنت في تدريس الرياضيات للصف الأول متوسط لدى معلمي ومشرفي مدارس محافظة الطائف بالسعودية، حيث اختار الباحث عينة بطريقة عشوائية من معلمي ومشرفي الرياضيات للإجابة عن استبانة الدراسة، وكانت أبرز النتائج كما يلي: عدم توافر الأجهزة والمعدات اللازمة لذلك (طبيعة التطبيقات الإلكترونية)، قلة تدريب وتأهيل معلمي الرياضيات على كيفية استخدام الحاسوب والانترنت في

وأحدث التعلم الإلكتروني تطورًا في التدريس، كاستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في بعض الإستراتيجيات التعليمية المهمة كالتعلم القائم على المشاريع، والتعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم التعاوني، والتعلم القائم عن طريق العمل، والتعلم من خلال اللعب، وهذه جميعها أشكال من التعلم البنائي (Tomislav, 2016).

وترى ليديا (Laydia, 2013) أن إدخال تطبيقات التعلم الإلكتروني في مجال التعلم، قد زاد إمكانات تعزيز التعلم البنائي وذلك من خلال تصميم بعض الأدوات والتطبيقات الإلكترونية التي تتفق مع ركائز التعلم البنائي وطالبت بضرورة انتباه المعلمين ومصممي المناهج والمعدّين بضرورة التوافق بين التعلم البنائي والتعلم الإلكتروني.

ومن أهم مجالات التعلم الإلكتروني في التدريس: توفير بيئة تحفز الطلبة على الإبداع والإنجاز؛ مما يساعد على التفاعل بين الطلبة من خلال المجموعات، وإبقاء التواصل مع المدرسة، مما يجعل المتعلم يتحمل مسؤولية تعلمه، ويجعل التعلم الإلكتروني الطلاب في حالة نشاط مستمر، حيث يتعلم ويستمتع بنفس الوقت، ويجعل الطالب مركزًا للعملية التعليمية في بيئة تفاعلية (Zaiadih, 2012).

أما الدراسات المتعلقة بطبيعة مشكلات استخدام

محمد علي محمود غنيمات: وجهة نظر معلمي تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية نحو مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني...

بالتعلم الإلكتروني (درجة عالية). كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي ولصالح درجة الماجستير فما فوق.

وأجرت العبد الكريم (2010) دراسة حول واقع استخدام التعلم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض بالسعودية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذي يدرّسون في المدارس الأهلية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها، وأظهرت النتائج ما يلي: قلة المخصصات المالية اللازمة للتعلم الإلكتروني، كثافة الكتاب المدرسي، قلة البرامج الإلكترونية التي يمكن استخدامها في التدريس، ضعف دورات تأهيل وإعداد المعلمين لاستخدام التعلم الإلكتروني. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي.

وأجرى العواودة (2012) دراسة صعوبات توظيف التعلم الإلكتروني في غزة كما يراها الأساتذة والطلبة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والطلاب في المدارس التابعة لغزة، وبلغت عينة الدراسة (208) معلم وطالب، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأظهرت الدراسة صعوبات تتعلق بالمعلم، منها: عدم تقديم حوافز مادية ومعنوية، عدم توافر التدريب الكافي على استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني، أعداد الطلاب الكبيرة داخل القاعة الصفية، أما أبرز

تدريس الرياضيات (المعلم)، وكثافة منهاج الرياضيات للصف الأول متوسط (الكتاب المدرسي)، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي.

وأجرى المرش (2010) دراسة حول معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذي يدرّسون المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الكورة، وبلغت عينة الدراسة (105) معلم ومعلمة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد كان ترتيب الصعوبات حسب مجالاتها من حيث الأكثر صعوبة إلى الأقل: المعلمين ثم الإدارة ثم الطلاب. وأظهرت الدراسة صعوبات تتعلق بالمعلم، منها: كثرة الأعمال التي تقع على عاتق المعلم (درجة عالية)، قلة الحوافز المادية والمعنوية (درجة عالية)، النقص بدورات التأهيل والتدريب (درجة عالية)، أما أبرز الصعوبات التي تتعلق بالإدارة المدرسية فقد كانت: البيئة المدرسية لا تشجع على استخدام التعلم الإلكتروني (درجة عالية)، عدم وجود مختصين يساعدون على استخدام منظومة التعلم الإلكتروني (درجة عالية)، وأظهرت الدراسة صعوبات تتعلق بالطلاب، منها: كثرة أعداد الطلاب (درجة عالية)، عدم اقتناع الطلاب

الدراسة، وأظهرت النتائج أبرز عوائق، منها: عدم وجود وقت كافي لاستخدام التكنولوجيا في التدريس، وعدم توافر البنية التحتية اللازمة، وعدم وجود برمجيات تعليمية تساعد في عملية التدريس، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي.

وأجرى سينم (Sinem, 2015) دراسة حول متطلبات وتحديات التعلم الإلكتروني، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في محافظة أدرنة، واختير (447) معلماً و(397) معلمة كعينة للدراسة، وكانت النتائج كما يلي: عدم اهتمام إدارة المدرسة باستخدام التعلم الإلكتروني، ونقص في الأدوات والتجهيزات اللازمة كأجهزة العرض واللوحات التفاعلية، وعدم كفاءة وفعالية تطبيقات التعلم الإلكتروني في عملية التدريس بسبب قلة الجودة وعدم القدرة على تقديم مادة تعليمية كاملة، وأعداد الطلاب في القاعة الصفية.

أما دراسة براسيل (Brasiel, 2016) فقد أظهرت دراستها أن 56% من عينة الدراسة يفضلون استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات مكملاً للمنهاج، وأظهرت الدراسة وجود حواجز تحد من الاستخدام كوجود صعوبات فنية، وعدم توافر أجهزة وتطبيقات إلكترونية.

وهدفت دراسة الغامدي (Alghamdi, 2017)

الصعوبات التي تتعلق بطبيعة تطبيقات التعلم الإلكتروني فقد كانت: الحاجة الدائمة للصيانة، وقلة الأجهزة بما يتناسب مع عدد الطلاب، وقلة توافر المختصين لاستخدامها. وأظهرت الدراسة صعوبات تتعلق بالطلاب، منها: ضعف وعي الطلاب بأهمية التعلم الإلكتروني في التعلم، وشعور الطلاب بالقلق من الاختبارات الإلكترونية، أما أبرز الصعوبات التي تتعلق بالمنهاج فكان أهمها: قلة الأنشطة الداعمة لتوظيف التعلم الإلكتروني، وزخم المنهاج، أما ترتيب الصعوبات حسب مجالاتها من حيث الأكثر صعوبة إلى الأقل: الطلاب ثم طبيعة التطبيقات الإلكترونية ثم المنهاج.

وأشارت دراسة جاميس (James, 2012) إلى أن استخدام التعلم الإلكتروني في التدريس يعزز وتدعم البيئة التعليمية، وتصبح أكثر فعالية وكفاءة، وذكرت الدراسة أن 9% يقضون 50% من الوقت التعليمي في استخدام التعلم الإلكتروني لأنه يتطلب وقتاً كبيراً، وأن 16% لا يستخدمونه في التدريس، حين أشارت إلى وجود نقص كبير في تطبيقات التعلم الإلكتروني في المدارس.

وأجرى مراد (2014) دراسة حول واقع استخدام التكنولوجيا والاتصال وعوائق استخدامها في التدريس لدى معلمي ومعلمات مدارس تربية لواء الشوبك بالأردن، حيث اختار الباحث عينة بطريقة عشوائية مكونة من (101) معلم ومعلمة للإجابة عن استبانة

التعلم الإلكتروني، وتنوعت تلك المشكلات من مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية، وطبيعة تطبيقات وأدوات التعلم الإلكتروني، والطالب، والمعلم، وتفاوتت درجة تلك المشكلات من دراسة إلى أخرى، كما أظهرت تلك الدراسات تفاوت في أثر بعض المتغيرات كالمؤهل العلمي للمعلمين في تحديد أهم المشكلات التي تحد من استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات.

مشكلة الدراسة:

يعد استخدام التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية استجابة للتطور والتحديث الذي يشهده العالم أجمع، ويحاول المعلمون استخدام كافة تطبيقات التعلم الإلكتروني في التدريس، وخصوصاً في تدريس الرياضيات، وأظهرت بعض الدراسات السابقة وجود أثر إيجابي في استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية، فقد أظهرت دراسة الجراح (2014)، وحمادنة (2017) وجود أثر إيجابي للتعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات، وأنها تساعد على اكتشاف الأخطاء الرياضية الشائعة، ويعمل الرياضيات مادة ممتعة وسهلة، ويراعي أنماط التعلم.

وقد أشارت دراسة براسيل (Brasiel, 2016) إلى رغبة معلمي الرياضيات باستخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات إلا أنها أشارت إلى وجود بعض الصعوبات التي تحد من ذلك، كما أشارت الغامدي

واقع وصعوبات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس من وجهة نظر معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بالرياض في السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (165) معلمة رياضيات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها، حيث كانت درجة توافر تطبيقات والأجهزة اللازمة والتطبيقات في تدريس الرياضيات قليلة، وكان أبرز الصعوبات ما يلي: انخفاض دافع الطالبات والرغبة للتعلم الإلكتروني، ونقص في التطبيقات والنماذج لتوظيف التكنولوجيا في التدريس، وأعداد الطلاب الكبيرة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي.

وأجرى جيلبرت (Gilbert, 2017) دراسة حول تكامل التكنولوجيا لتدريس الرياضيات في المدارس الريفية، وتكونت عينة للدراسة من (63) مدرساً، وأظهرت الدراسة الحاجة للتطوير المهني والعملي لدور التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات، وعدم معرفة معلمي الرياضيات ببعض تطبيقات التعلم الإلكتروني، ونقص توافر تطبيقات التعلم الإلكتروني في مدارسهم.

يظهر من خلال الدراسات السابقة وجود مشكلات تحد من استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية، الأمر الذي يتطلب وجود متطلبات عدّة قبل البدء في استخدام

مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات إجابات معلمي الرياضيات على مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات تعزى للمؤهل العلمي؟ أهمية الدراسة:

تأتي الحاجة إلى هذه الدراسة لمعرفة وجهة نظر معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية نحو مشكلات استخدامهم التعلم الإلكتروني، حيث تمثل التعلم الإلكتروني باستخدام الحاسوب والوسائط المتعددة ومكتبات الكترونية وبرمجيات تعليمية، والمتصفح والبريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي الخ. وحصرت تلك المشكلات بمجموعة من المحاور، هي: المحور الأول المدرسة والمقصود هو الإدارة المدرسية، والمشرفين التربويين، وتوافر التطبيقات والأدوات اللازمة للتعليم الإلكتروني، المحور الثاني المعلم وشمل على الدورات التأهيلية في التعلم الإلكتروني، وأهمية التعلم الإلكتروني في الرياضيات وغيرها، والمحور الثالث الطالب وقد شمل على إمكانات الطلاب في استخدام التعلم الإلكتروني، وقدرة التعلم الإلكتروني على تشخيص وعلاج الضعف لدى الطلاب وغيرها، والمحور الرابع الكتاب المدرسي، وقد شمل عدد الحصص، والوقت، وزخم الكتاب المدرسي وغيرها، أما المحور الخامس فكان طبيعة وخصائص تطبيقات التعلم الإلكتروني، وقد اشتملت الحاجة المستمرة للصيانة،

(Alghamdi, 2017) في دراستها إلى أن درجة الصعوبات التي تحد من استخدام التعلم الإلكتروني كبيرة جداً. وقد ركزت تلك الدراسات على مراحل دراسية معينة كالمرحلة الابتدائية أو الأساسية العليا أو الثانوية، كما ركزت بعض الدراسات على أثر المؤهل العلمي وفق تصنيفات مختلفة (بكالوريوس، دبلوم عالٍ، دراسات عليا).

لذا جاءت الدراسة لمعرفة مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بشكل محدد، وذلك في المرحلة الأساسية كاملة من الصف الأول الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي، ومعرفة أثر المؤهل العلمي في تحديد تلك المشكلات، وقُسم المؤهل العلمي إلى ثلاث فئات، هي: دبلوم عالٍ فما دون، دراسات عليا تخصص تربوي (ماجستير أساليب تدريس رياضيات، دكتوراه أساليب تدريس رياضيات، أي حقل تربوي آخر)، دراسات عليا تخصص غير تربوي (ماجستير رياضيات، دكتوراه رياضيات).

أسئلة الدراسة:

- هدفت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:
1. ما أهم مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي الرياضيات؟
 2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

محمد علي محمود غنيمات: وجهة نظر معلمي تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية نحو مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني...

التعلم الإلكتروني (e-Learning): يعرفه التركي (2010): «بأنه طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من الحاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة وآليات بحث ومكتبات إلكترونية وبوابات الانترنت».

كما عرّفه القحطاني (2013): «بأنه الاستفادة من البرامج التطبيقية الحاسوبية وأدواتها في أداء مهام تتعلق بعملية التعلم في تدريس الرياضيات المدرسية».

أما تعريفه إجرائياً: هو استخدام آليات الاتصالات الحديثة في التعلم من الحاسوب وبرامجه وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية وأقراص مدججة وبرمجيات تعليمية، وكذلك بوابات الانترنت من استخدام المتصفح والبريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي واستخدام الهواتف النقالة والأجهزة الذكية.

المرحلة الأساسية (Basic Stage): هي مرحلة التعلم الأساسية في الأردن، تبدأ من الصف الأول الأساسي وتنتهي بالصف العاشر الأساسي.

حدود الدراسة:

- الحد المكاني: كان التطبيق على جميع المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم قسبة محافظة إربد- الأردن.

- الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام

والتأثير على صحة الطلاب، وفعالية وكفاءة تطبيقات التعلم الإلكتروني في التدريس وغيرها.

تقديم نتائج الدراسة ومقترحات لتخذي القرار بشأن استخدام التعلم الإلكتروني بالرياضيات، وتتفق هذه الدراسة مع التوجهات الحديثة في وزارة التربية والتعليم لاستخدام التعلم الإلكتروني في العملية التدريسية، والوقوف على المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تعلم طلبتهم، والعمل على تقديم الحلول المناسبة لهذه المشكلات، لإضفاء التطور والتحديث على العملية التعليمية التعليمية، كما هدفت الدراسة لمعرفة اثر المؤهل العلمي في تحديد تلك المشكلات، وخصوصا المؤهلات التربوية والأكاديمية، وبناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة ستقدم مجموعة من التوصيات والاقتراحات فيما يخص استخدام التعلم الإلكتروني.

التعريفات بالمصطلحات:

المشكلات (Problems): اصطلاحاً: عرّفها احمد مختار عمر (2008) في معجم اللغة العربية المعاصر بأنها: «قضية مطروحة تحتاج إلى معالجة».

أما تعريفه إجرائياً: مجموعة الصعوبات والمشكلات الفنية والإدارية والمادية والشخصية التي تحول دون استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات والتي تتعلق بالمدرسة والمعلم والطالب والكتاب المدرسي وطبيعة التطبيقات الإلكترونية.

2017-2018م.

معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم قسبة إربد في الأردن، والبالغ عددهم (500) معلم ومعلمة، منهم (236) معلماً، و(264) معلمة، وذلك وفق متغيرات الدراسة وهي المؤهل العلمي هي: دبلوم عال فما دون، دراسات عليا تخصص تربوي (ماجستير أساليب تدريس رياضيات، دكتوراه أساليب تدريس رياضيات، أي حقل تربوي آخر)، دراسات عليا تخصص غير تربوي (ماجستير رياضيات، دكتوراه رياضيات)، والذين يستطيعون استخدام التعلم الإلكتروني في التدريس.

عينة الدراسة: اختيرت (140) مدرسة بطريقة عشوائية (القرعة)، ثم اختيرت عينة الدراسة وفق طريقة العينة العشوائية البسيطة مكونة من (220) معلماً ومعلمة، أي ما نسبته 44% من مجتمع الدراسة، حيث أشار أبو صالح و عوض (2012) إلى أنه يفضل أن لا تقل نسبة العينة العشوائية البسيطة لمجتمع مكون من 500 - 1000 فرد عن 23%، وكلما زادت نسبة العينة كان تمثيلها للمجتمع أفضل.

- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على استبانة من إعداد الباحث في ضوء أدبيات الدراسة، وعلى المشكلات التي أبداها معلمي الرياضيات الذين يدرّسون في المدارس الحكومية.

- الحد البشري: جميع معلمي الرياضيات الذين يدرّسون المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اتبع الباحث منهجية البحث الكمي الاستقصائي، وذلك من خلال توزيع استبانة الدراسة، لأن البحث الكمي الاستقصائي يستخدم في البحوث الميدانية، ويساعد على تحديد وجهة نظر معلمي الرياضيات نحو مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني بشكل دقيق وواضح، إضافة إلى إن حجم مجتمع الدراسة يبلغ (500) فرد، وقد أشار أبو صالح و عوض (2012) إلى أن البيانات الكمية يمكن تعميمها على جميع أفراد المجتمع، وأن نتائج الدراسة تكون موثوقة للغاية.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب المؤهل العلمي.

النسبة	التكرار	الفئات
54.1	119	دبلوم عال فما دون
32.7	72	دراسات عليا مؤهل تربوي
13.2	29	دراسات عليا مؤهل غير تربوي
100.0	220	المجموع

أداة الدراسة:

استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) من معلمي الرياضيات، وحللت فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.45-0.88)، ومع المجال (0.48-0.88) والجدول (2) بين ذلك.

طور الباحث استبانته في ضوء أدبيات الدراسة التي احتوت على خمسة محاور رئيسية، وهي المدرسة والمعلم والطالب والكتاب المدرسي وتطبيقات التعلم الإلكتروني، واندراج تحت كل موضوع رئيسي (10) فقرات فرعية، ليصبح عدد فقرات الاستبانة (50) فقرة، واعتمد الباحث في تطوير استبانته على الدراسات السابقة والأدب السابق المرتبط بالتعلم الإلكتروني كدراسة الهرش (2010)، ومراد (2014)، والغامدي (2017) Alghamdi وغيرها، وكانت الاستبانة من نوع مقياس ليكرت الخماسي.

صدق الاستبانة:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس،

جدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه.

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	**.71	**.47	18	**.72	**.70	35	**.79	**.82
2	**.65	**.46	19	**.74	**.76	36	**.73	**.70
3	**.61	**.50	20	**.77	**.74	37	**.69	**.71
4	**.48	**.45	21	**.77	**.63	38	**.85	**.80
5	**.65	**.74	22	**.83	**.82	39	**.73	**.70
6	**.50	**.48	23	**.75	**.68	40	**.69	**.58
7	**.48	**.51	24	**.58	**.55	41	**.74	**.79
8	**.61	**.76	25	**.86	**.84	42	**.82	**.81
9	**.83	**.84	26	**.57	**.55	43	**.88	**.88
10	**.63	**.55	27	**.64	**.64	44	**.81	**.75

تابع/ جدول (2).

معامل الارتباط مع الأداة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة
**.77	**.77	45	**.64	**.74	28	**.57	**.55	11
**.64	**.75	46	**.62	**.62	29	**.51	**.55	12
**.70	**.70	47	**.71	**.71	30	**.78	**.80	13
**.68	**.73	48	**.76	**.82	31	**.79	**.79	14
**.71	**.78	49	**.68	**.68	32	**.81	**.82	15
**.47	**.56	50	**.61	**.61	33	**.67	**.71	16
			**.78	**.83	34	**.72	**.75	17

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يحذف أيٌّ من هذه الفقرات، ويبين الجدول (3) معاملات الارتباط بين المجالات وبعضها والدرجة الكلية.

جدول (3): معاملات الارتباط بين المجالات وبعضها والدرجة الكلية.

المشكلات ككل	المشكلات التي تتعلق بطبيعة وخصائص تطبيقات العلم الإلكتروني	المشكلات التي تتعلق بالكتاب المدرسي	المشكلات التي تتعلق بالطالب	المشكلات التي تتعلق بالمعلم	المشكلات التي تتعلق بالمدرسة	
					1	المشكلات التي تتعلق بالمدرسة
				1	**.747	المشكلات التي تتعلق بالمعلم
			1	**.930	**.703	المشكلات التي تتعلق بالطالب
		1	**.886	**.953	**.687	المشكلات التي تتعلق بالكتاب المدرسي
	1	**.955	**.865	**.919	**.710	المشكلات التي تتعلق بطبيعة وخصائص تطبيقات العلم الإلكتروني
1	**.957	**.964	**.943	**.978	**.817	المشكلات ككل

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

ثبات الاستبانة:

وحسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي

حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين مكوّنة من (30) من معلمي الرياضيات، ومن ثمّ حسب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

جدول (4): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية.

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المشكلات التي تتعلق بالمدرسة	0.90	0.81
المشكلات التي تتعلق بالمعلم	0.89	0.89
المشكلات التي تتعلق بالطالب	0.91	0.88
المشكلات التي تتعلق بالكتاب المدرسي	0.88	0.91
المشكلات التي تتعلق بطبيعة وخصائص تطبيقات العلم الإلكتروني	0.92	0.91
المشكلات ككل	0.93	0.96

إجراءات الدراسة:

الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي الثاني 2017-2018، إذ وزعت الاستبانة ورقياً من لدن الباحث شخصياً على إدارة المدرسة، التي قامت بدورها بتوزيعها على معلمي الرياضيات الذين يدرّسون الرياضيات في مدارسهم، ثمّ أعيد جمعها من لدن الباحث بعد يومين من توزيعها، وجمعت البيانات وقمت بتصنيفها وتدقيقها، والتأكد من سلامتها لأغراض التحليل الإحصائي ثم مناقشة النتائج وكتابة التوصيات.

المعيار الإحصائي:

اعتمد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات

- السعي إلى حصول كتاب موافقة من وزارة التربية والتعليم في الأردن موجه لمديرية التربية والتعليم قسبة محافظة إربد و ثمّ الحصول على كتاب تسهيل المهمة من مديرية التربية والتعليم قسبة محافظة إربد موجه إلى المدارس الحكومية التابعة لها.

- حدد أفراد مجتمع الدراسة، والبالغ (500) منهم (236) معلماً، (264) معلمة، واختيرت عينة الدراسة منهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

- وزعت الاستبانة على أفراد عينة الدراسة خلال

الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد اعتمد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00 - 2.33 قليلة من 2.34 - 3.67 متوسطة
من 3.68 - 5.00 كبيرة

وهكذا وقد احتسب المقياس من خلال استخدام المعادلة الآتية:

$$1.33 = \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (3)}}$$

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة. نتائج الدراسة ومناقشتها:

- استخدام الباحث الإحصاء الوصفي للإجابة عن السؤال الأول وذلك باستخراج قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري، وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم تحليل التباين الأحادي والمقارنات البعدية بطريقة شيفيه.

السؤال الأول: ما أهم مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي الرياضيات؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي الرياضيات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

المرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	المشكلات التي تتعلق بطبيعة وخصائص تطبيقات العلم الإلكتروني	3.15	.699	متوسط
2	1	المشكلات التي تتعلق بالمدرسة	3.14	.608	متوسط
3	4	المشكلات التي تتعلق بالكتاب المدرسي	3.10	.759	متوسط
4	3	المشكلات التي تتعلق بالطالب	3.06	.730	متوسط
5	2	المشكلات التي تتعلق بالمعلم	3.02	.678	متوسط
		الكلي	3.09	.655	متوسط

محمد علي محمود غنيمات: وجهة نظر معلمي تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية نحو مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني...

يبيّن الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.02-3.15)، حيث جاءت المشكلات التي تتعلق بطبيعة وخصائص تطبيقات العلم الإلكتروني في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.15)، بينما جاءت المشكلات التي تتعلق بالمعلم في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.02)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.09).

المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

أولاً: المشكلات التي تتعلق بالمدرسة

يبيّن الجدول (6) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال المشكلات التي تتعلق بالمدرسة، حيث كانت على النحو الآتي:

وقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التي تتعلق بالمدرسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	لا يهتم الإدارة المدرسية باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات	3.45	1.030	متوسط
2	10	الإدارة المدرسية لا تقدم حوافز للمعلمي الرياضيات والطلاب لتنفيذ وإعداد حصص وأنشطة باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني	3.26	.902	متوسط
3	9	الإدارة المدرسية لا تطلب بمواكبة التطوير والتحديث لاستخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني لتدريس الرياضيات.	3.18	.922	متوسط
4	6	التكلفة الباهظة لاستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات	3.13	1.052	متوسط
5	4	لا توافر المدرسة صيانة مستمرة لتطبيقات وأدوات التعلم الإلكتروني	3.11	1.113	متوسط
5	5	عدم وجود شبكة انترنت ومجهيزات كافية لاستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات	3.11	.984	متوسط
7	2	عدم وجود قاعات تدريسية مصممة لاستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات	3.09	.944	متوسط
8	7	عدم عقد دورات تأهيلية لتدريب معلمي الرياضيات على استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في التدريس	3.06	.934	متوسط
9	8	عدم تركيز المشرفين التربويين على استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات	3.03	1.022	متوسط
10	3	عدم وجود مختص داخل المدرسة يساعد على تصميم وإعداد تطبيقات التعلم الإلكتروني لمنهاج الرياضيات	2.97	1.079	متوسط
		الكلي	3.14	.608	متوسط

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.97-3.45)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.45)، بينما جاءت الفقرة رقم (3) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.97). وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لهذا المحور (3.14).

ثانياً: المشكلات التي تتعلق بالمعلم

يبين الجدول (7) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال المشكلات التي تتعلق بالمعلم، حيث كانت على النحو الآتي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التي تتعلق بالمعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	11	اعتقاد معلمي الرياضيات أن تطبيقات التعلم الإلكتروني لا تساعد على زيادة معلومات ومعرفة معلمي الرياضيات بالمواضيع الرياضية	3.12	.901	متوسط
2	15	عدم قدرة المعلم على التواصل مع الطلاب باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني بأي زمان ومكان.	3.11	1.001	متوسط
3	19	تقلل تطبيقات التعلم الإلكتروني من قدرات وإمكانات معلم الرياضيات التدريسية	3.08	.896	متوسط
4	14	أعتقد أن استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في تعلم الرياضيات يشتمل انتباه الطلاب	3.07	.986	متوسط
5	18	أعتقد أن استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني يفقد السيطرة على الصف وتسبب فوضى داخل الصف	3.05	1.008	متوسط
6	20	لا يعتقد معلمو الرياضيات أن تطبيقات التعلم الإلكتروني تنمي اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات	3.02	.943	متوسط
7	16	لا تساعد تطبيقات التعلم الإلكتروني معلم الرياضيات في المهام الصفية كالتواجبات الصفية وتحديد مواعيد الامتحانات	3.00	.977	متوسط
8	13	قلة الدورات التأهيلية والتدريب لمعلمي الرياضيات على كيفية استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في تعلم الرياضيات	2.97	1.011	متوسط
9	17	أعتقد أن استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني لا تشكل محفزاً للطلاب لتعلم الرياضيات ولا تثير دافعيتهم	2.90	.851	متوسط
10	12	تتطلب تطبيقات التعلم الإلكتروني إلى وقت وجهد كبيرين من قبل معلمي الرياضيات لإعدادها وتنفيذها	2.87	.910	متوسط
		الكلي	3.02	.678	متوسط

محمد علي محمود غنيمات: وجهة نظر معلمي تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية نحو مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني...

يبيّن الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.87-3.12)، حيث جاءت الفقرة رقم (11) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.12)، بينما جاءت الفقرة رقم (12) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.87). وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لهذا المحور (3.02).

ثالثاً: المشكلات التي تتعلق بالطالب

ويبين الجدول (8) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال المشكلات التي تتعلق بالطالب، حيث كانت على النحو الآتي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التي تتعلق بالطالب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	27	لا تضيف تطبيقات التعلم الإلكتروني المزيد من المعلومات الرياضية للطلاب	3.17	1.013	متوسط
2	28	لا تناسب تطبيقات التعلم الإلكتروني مع أنماط التعلم لدى الطلاب	3.12	.981	متوسط
3	30	لا تراعي تطبيقات التعلم الإلكتروني الفروق الفردية بين الطلاب في مادة الرياضيات	3.10	1.085	متوسط
4	23	تحد تطبيقات التعلم الإلكتروني من قدرات ومهارات الطالب الرياضية	3.09	.982	متوسط
5	29	العبء الدراسي للطلاب يقلل من فاعلية تطبيقات التعلم الإلكتروني في التدريس	3.08	.999	متوسط
6	24	يصعب تشخيص الطلاب وتحديد نقاط قوتهم وضعفهم في الرياضيات باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني	3.07	.986	متوسط
7	25	يحد عدد الطلاب في القاعة الصفية من تطبيق تطبيقات التعلم الإلكتروني في تعلم الرياضيات	3.05	.971	متوسط
8	21	ضعف إمكانيات الطلاب وقدراتهم في استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في الرياضيات	2.98	.963	متوسط
8	22	تدريس الرياضيات باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني لا تساعد على بقاء أثر تعلم الرياضيات.	2.98	.974	متوسط
10	26	وجود اتجاهات سلبية للطلاب نحو استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في تعلم الرياضيات	2.97	.986	متوسط
		الكلي	3.06	.730	متوسط

يبيّن الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.97-3.17)، حيث جاءت الفقرة رقم (27) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.17)، بينما جاءت الفقرة رقم (26) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.97). وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لهذا المحور (3.06).

رابعاً: المشكلات التي تتعلق بالكتاب بالمدرسي. حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
 أما المشكلات التي تتعلق بالكتاب المدرسي فقد لتقديرات أفراد عينة الدراسة، حيث كانت على النحو الآتي:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التي تتعلق بالكتاب بالمدرسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	34	استخدام الطريقة التقليدية في تدريس الرياضيات أفضل من استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني	3.17	.935	متوسط
2	33	منهاج الرياضيات غير مخصص وغير مصمم لاستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في التدريس	3.15	.879	متوسط
2	40	التحديث المستمر في منهاج الرياضيات في المرحلة الأساسية تقلل من استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني وتتطلب تطبيقات جديدة للتعلم الإلكتروني	3.15	.908	متوسط
4	36	زخم منهاج الرياضيات في المرحلة الأساسية يحد من استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في التدريس	3.14	.941	متوسط
4	38	لا تساعد تطبيقات التعلم الإلكتروني على تسهيل وتبسيط شرح منهاج الرياضيات	3.14	.970	متوسط
6	39	تزيد تطبيقات التعلم الإلكتروني من تعقيد منهاج الرياضيات وتجعله مادة غير واضحة	3.11	.954	متوسط
7	31	يفتقر منهاج الرياضيات إلى أنشطة وأعمال تتطلب استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني	3.07	.977	متوسط
7	37	نقص النصائح والإرشادات التربوية في دليل المعلم تقلل من فاعلية استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في الرياضيات	3.07	.946	متوسط
9	35	عدم وجود منهاج الكتروني للرياضيات مُعد من قبل وزارة التربية والتعليم لكل صف في المرحلة الأساسية	3.05	1.010	متوسط
10	32	عدد الحصص الأسبوعية المخصصة للرياضيات لا تكفي لاستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في التدريس	3.00	.894	متوسط
		الكلي	3.10	.759	متوسط

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.00-3.17)، حيث جاءت الفقرة رقم (34) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.17)، بينما جاءت الفقرة رقم (32) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.00)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لهذا المحور (3.10).

خامساً: المشكلات التي تتعلق بطبيعة وخصائص تطبيقات التعلم الإلكتروني حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال المشكلات التي تتعلق بطبيعة وخصائص تطبيقات التعلم الإلكتروني، حيث كانت على النحو الآتي:

محمد علي محمود غنيمات: وجهة نظر معلمي تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية نحو مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني...

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التي تتعلق بطبيعة وخصائص تطبيقات التعلم الإلكتروني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	50	صعوبة تخطيط وتنفيذ التطبيقات الإلكترونية في تعلم الرياضيات كالأبرامج الإلكترونية والوسائط المتعددة	3.33	.867	متوسط
2	44	تتطلب تطبيقات التعلم الإلكتروني صيانة مستمرة	3.22	.976	متوسط
3	49	ضعف كفاءة وفعالية تطبيقات التعلم الإلكتروني في تعلم الرياضيات	3.22	.890	متوسط
4	47	عدم توافر برامج مصممة ومخصصة في الرياضيات لكل صف في المرحلة الأساسية	3.17	.878	متوسط
5	45	تتطلب تطبيقات التعلم الإلكتروني تحديث وتطوير مستمرين بما يواكب التطور الحاصل في التكنولوجيا	3.15	.842	متوسط
6	48	صعوبة ربط الرياضيات بالحياة الواقعية باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني	3.12	.889	متوسط
7	46	عدم توافر مواقع الكترونية جيدة وكافية تساعد على تدريس الرياضيات	3.10	.943	متوسط
8	42	التكلفة الباهظة في تصميم وإعداد تطبيقات التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات	3.09	.876	متوسط
9	41	تؤثر تطبيقات التعلم الإلكتروني كالهواتف النقالة والأيباد وغيرها على صحة الطلاب من حيث الإشعاعات والمجال المغناطيسي وغيرها	3.06	.947	متوسط
10	43	يصعب استخدام بعض تطبيقات التعلم الإلكتروني في كل حصص رياضيات	3.05	.961	متوسط
		الكلية	3.15	.699	متوسط

من 2.87-3.45، وقد يعزى ذلك لتشابه وجهة نظر معلمي الرياضيات نحو مشكلات التعلم الإلكتروني، وأن جميع المشكلات جاءت بنفس الدرجة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (2017) (alghamdi) حيث جاءت درجة المشكلات التي تحد من استخدام التعلم الإلكتروني عالية، وعزت ذلك إلى أن أغلب المشكلات جاءت بدرجة عالية، كقلة رغبة الطلاب في التعلم الإلكتروني، ونقص الوسائل والأدوات التي تساعد على توظيف التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات، وأعداد الطلاب في الصف الواحد، وعدم تأهيل وتدريب معلمي الرياضيات على كيفية استخدام التعلم الإلكتروني.

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.05-3.33)، حيث جاءت الفقرة رقم (50) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.33)، بينما جاءت الفقرة رقم (43) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.05). وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للمشكلات التي تتعلق بطبيعة وخصائص تطبيقات العلم الإلكتروني ككل (3.15). ويتضح من الجداول (6، 7، 8، 9، 10) أن جميع فقرات الاستبانة جاءت في مستوى متوسط، أي إن جميع مشكلات التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات جاءت في مستوى متوسط، إذ تراوح المتوسط الحسابي للفقرات

تطبيقات التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات فقد كانت الفقرة رقم (10) بمتوسط حسابي (3.26)، وقد أيدت دراسة الدوبي (2008)، ودراسة الدهمش (2008) هذه النتيجة. ويعزى ذلك أن المدارس في الأردن لا تملك إمكانيات وموازنات مالية لتقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين الذي يستخدمون التعلم الإلكتروني. أما الترتيب الرابع في أهم مشكلات استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات فقد كانت الفقرة رقم (44) بمتوسط حسابي (3.22)، وأيدت هذه النتيجة دراسة العواودة (2012) ودراسة العبدالكريم (2010) والتي أشارتا إن تطبيقات التعلم الإلكتروني تتطلب صيانة مستمرة، وإنها تتعرض إلى أعطال فنية كثيرة ناتجة من الاستخدام، وأنها قابلة للأعطال بشكل دائم.

أما فيما يتعلق بمحاور الدراسة فقد أظهرت النتائج ترتيب المحاور من حيث أكبر المشكلات استخدام التعلم الإلكتروني فقد جاءت المشكلات التي تتعلق بطبيعة وخصائص تطبيقات التعلم الإلكتروني بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.15)، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة القرشي (2008)؛ ويعزى ذلك لصعوبة تنفيذ وتخطيط التطبيقات الإلكترونية في تعلم الرياضيات، وضعف كفاءة وفعالية تلك التطبيقات في تعلم الرياضيات، والحاجة المستمرة للصيانة، وصعوبة تنفيذ

مناقشة النتائج أوجب عن هذا السؤال من خلال إيجاد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الاستبانة، وجاءت الفقرة رقم (1) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.45)، وقد اتفقت دراسة سينم (2015, Simen)، ودراسة الهرش (2010) هذه النتيجة، وقد يعزى ذلك لعدم توافر الإمكانيات في المدرسة، كما أن الإدارة المدرسية تهتم بأمور أخرى في المدرسة تعتبرها أكثر أهمية من استخدام التعلم الإلكتروني، وأن بعض الإدارات المدرسية ترى أن التعلم الإلكتروني لا يناسب مادة الرياضيات، وعدم تبني الإدارة المدرسية للتعلم الإلكتروني كنظام تعليمي.

أما الترتيب الثاني في أهم مشكلات استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات فقد كانت الفقرة رقم (50) بمتوسط حسابي (3.33)، ويعزى ذلك لعدم تأهيل معلمي الرياضيات وتدريبهم على استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني، إضافة إلى عدم تعاون مدرسي الحاسوب أو المختصين بالتعلم الإلكتروني مع معلمي الرياضيات في تخطيط وتنفيذ تطبيقات التعلم الإلكتروني، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة مراد (2014) والذي أشار إلى أن وسائل التعلم الإلكتروني وطبيعتها وخصائصها لا تؤثر كثيراً على استخدام التعلم الإلكتروني.

أما الترتيب الثالث في أهم مشكلات استخدام

محمد علي محمود غنيمات: وجهة نظر معلمي تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية نحو مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني...

أبرزت تلك المشكلات التحديث المستمر في منهج الرياضيات والذي يقلل من استخدام التعلم الإلكتروني، وافتقار كتاب الرياضيات للمرحلة الأساسية إلى أنشطة وأعمال تتطلب استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني، إضافة إلى أن منهج الرياضيات للمرحلة الأساسية زخم جداً، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة القرشي (2008)، ودراسة العواودة (2012) والتي أشارتا إلى أن منهج الرياضيات لا يركز على التعلم الإلكتروني بتقنياته المختلفة.

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات إجابات معلمي الرياضيات على مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات تعزى للمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات حسب متغير المؤهل العلمي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الأنشطة التقييمية عبر التعلم الإلكتروني، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العواودة (2012)، ودراسة الدهمش (2008) إذ جاءت تطبيقات التعلم الإلكتروني بالترتيب الثاني على مقياس المشكلات.

أما المحور الثاني على مقياس المشكلات فقد كان المدرسة بمتوسط حسابي (3.14)، وتمثلت تلك المشكلات بأن الإدارة المدرسية لا تهتم باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات، وعدم تقديم حوافز لمعلمي الرياضيات الذين يستخدمون التعلم الإلكتروني في التدريس، إضافة أن الإدارة المدرسية لا تطالب المعلمين بمواكبة التطوير والتحديث لاستخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المرش (2010) والتي أشارت عدم تبني الإدارة المدرسية للتعلم الإلكتروني، وعدم توافر البنية التحتية والدعم الفني لاستخدام التعلم الإلكتروني.

وجاء محور المشكلات التي تتعلق بالكتاب المدرسي بالترتيب الثالث بمتوسط حسابي (3.1)، وكان

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات حسب متغير المؤهل العلمي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئات
.560	2.93	119	دبلوم عال فما دون
.613	3.06	72	دراسات عليا (مؤهل تربوي)
.619	3.84	29	دراسات عليا (مؤهل غير تربوي)
.655	3.09	220	المجموع

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بسبب اختلاف فئات متغير المؤهل العلمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (12).

جدول (12): تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	19.441	2	9.720	28.339	.000
داخل المجموعات	74.432	217	.343		
الكل	93.872	219			

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى للمؤهل العلمي في مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات ككل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدمت المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر المؤهل العلمي على مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات ككل.

المؤهل	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	دراسات عليا (مؤهل تربوي)	دراسات عليا (مؤهل غير تربوي)
دبلوم عال فما دون	2.93			
دراسات عليا (مؤهل تربوي)	3.06	.12		
دراسات عليا (مؤهل غير تربوي)	3.84	*.91	*.79	

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

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين دراسات عليا (مؤهل غير تربوي) من جهة وكل من دبلوم عال فما دون، ودراسات عليا (مؤهل تربوي) من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح دراسات عليا (مؤهل غير تربوي). أما مناقشة النتائج فقد أجيب عن هذا السؤال باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين دراسات عليا (مؤهل غير تربوي) من جهة وكل من دبلوم عال فما دون، ودراسات عليا (مؤهل تربوي) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح دراسات عليا (مؤهل غير تربوي). ومن خلال

محمد علي محمود غنيمات: وجهة نظر معلمي تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية نحو مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني...

3. توفير متخصصين بتكنولوجيا التعليم لمساعدة معلمي الرياضيات لتسهيل تخطيط وتصميم الوسائل الإلكترونية اللازمة لتدريس الرياضيات.
4. تأهيل وتدريب معلمي الرياضيات على استخدام التعلم الإلكتروني في التدريس.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو صالح، محمد صبحي؛ عوض، عدنان (2012). مقدمة في الإحصاء. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
التركي، عثمان (2010). متطلبات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين*، 11(1)، 151-174.
الجراح، عبدالناصر؛ ومفلح، محمد؛ والربيع، فيصل (2014). أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 1(3)*، 261-274.
الجريسي، آلاء؛ الرحيلي، تغريد؛ العمري، عائشة (2015). أثر تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم لطلبات جامعة طيبة، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11(4)*، 4-15.
حمادنة، مؤنس؛ وشاهين، سوزان (2017). اتجاهات معلمي الرياضيات ومعلماتها في الأردن نحو استخدام موقع التواصل الاجتماعي في تعليم الرياضيات، *مجلة القدس*

المتوسطات الحسابية يظهر أن هذه الفروق لصالح مؤهل (دراسات عليا/ مؤهل غير تربوي) إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.84)، أي إن (دراسات عليا/ مؤهل غير تربوي) أكثر حدّة من معلمي الرياضيات ذوي المؤهلات الأخرى، ويعزى ذلك إلى أن معلمي الرياضيات من مؤهل (دراسات عليا/ مؤهل غير تربوي) غير مؤهلين تربوياً، وطبيعة المواد التي يدرّسونها في الجامعة ليس لها علاقة بأساليب التدريس واستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني، وقد يعزى أيضاً ذلك إلى عدم إشراك معلمي الرياضيات في دورات تأهيلية وتدريبية تتعلق بالتعلم الإلكتروني، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العواودة (2012) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي تخصصات علمية، وعزا الباحث ذلك إلى أن التخصصات غير التربوية لا تتطلب التعامل مع الوسائل الإلكترونية أكثر من التخصصات التربوية.

الخاتمة والتوصيات:

تقدم هذه الدراسة مجموعة من التوصيات، هي:

1. تشجيع الإدارة المدرسية معلمي الرياضيات على استخدام التعلم الإلكتروني خصوصاً في توفير الوسائل اللازمة والحوافز المادية.
2. تصميم مناهج مدرسية مدعومة بأنشطة تساعد على استخدام التعلم الإلكتروني، وإضافة إلى إلحاق

- الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى،
السعودية.
- مختار، عمر، أحمد مختار عمر (2008). معجم اللغة العربية
المعاصر. القاهرة: عالم الكتب.
- مراد، عودة سليمان (2014). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات
والاتصال وعوائق استخدامها في التدريس لدى معلمي
ومعلميات مدارس تربية لواء الشوبك في الأردن. مجلة
البلقاء للبحوث والدراسات، 17(1)، 107-138.
- الهرش، عايد؛ ومفلح، محمد؛ والدهون، مأمون (2010). معوقات
استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة
الثانوية في لواء الكورة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،
6(1)، 27-40.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Brasiel, S. (2016). Abstract title page: Mixed method
evaluation of statewide implementation of math
education technology of k-12 students. *SREE Spring
2016 Conference Abstract*, Logan, USA.
- Alghamdi, M. (2017). The reality and difficult of employing
ICT in teaching from the perspective of math
teachers of muddle stage in Riyadh. *Canadian center
of science and education*, 10(12), 109-129.
- Gilbert, k. (2017). Rural school math and science teachers
technology integration familiarization, *International
Journal of education technology*, 4 (1), 17-25.
- Hamadneh, M., & Shaheen, S. (2017). Mathematics
Teachers Attitude in Jordan Toward Using Social
Media (Facebook) in Teaching Mathematics, (In
Arabic). *Journal Al-Qudes Open university of
Educational and Psychological Resreachs*, 18(5), 307-
321.
- Al-Hersh, A., Muflih, M., & Al-dhoon, M. (2010).
Osstacles of The Applications of E-learning Systems
as Viewed by Secondary School Teachers at Al-
kurah District (In Arabic). *Jordan Journal of
Educational Sciences*, Yarmouk University, 6(1), 27-
40.
- James, O. (2012). Teaching Engineering in science
education where instructional challenges interface
nonconforming productivity to increase retention. *i-*
- المفتوحة للأبحاث والدراسات، 5(18)، 307-321.
- الخوالدة، محمد محمود. (2004). أسس بناء المناهج التربوية
وتصميم الكتاب. عمان: دار المسيرة.
- الدهمش، عبدالله محمد (2008). واقع مشروع استخدام الحاسب
الآلي في تدريس العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية
بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك
سعود، السعودية.
- الدوي، باسم طلحة (2008). واقع استخدام الحاسب الآلي في
العملية التعليمية للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية من
وجهة نظر معلمي ومشرفي الحاسب الآلي بمكة المكرمة.
رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة
المكرمة.
- العبد الكريم، مشاعل (2010). واقع استخدام التعليم الإلكتروني
في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير
غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.
- عليات، علي (2014). واقع استخدام معلمي العلوم
للمستحدثات التكنولوجية في تدريسهم بمحافظة المرق،
مجلة المنارة، 20(1).
- العوادة، طارق حسين (2012). صعوبات توظيف التعلم
الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية بغزة كما يراها الأساتذة
والطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر،
غزة.
- القحطاني، عثمان علي (2013). واقع توظيف المستحدثات
التكنولوجية في تدريس رياضيات المناهج المطورة. المجلة
التربوية الدولية المتخصصة، 2(5)، 430-471.
- القرشي، وائل (2008). واقع استخدام الحاسوب والانترنت في
تدريس الرياضيات للصف الأول المتوسط في محافظة

- learning in The Colleges of KSU from the Faculty Members Point of View (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain University*, 11(1), 151-174.
- Zaiadieh, A. (2012). The use of social Networking in education: challenges and opportunities. *World of computer Science and Information Technology Journal*, 2(1),18-21.
- * * *
- managers *Journal on school Educational Technology*, 9 (2),6-30.
- Al-Jarrah, A., Muflih, M., & Al-Rabee, F. (2014). The effect of Teaching by Using Instructional Software on Improving Maths Learning Motivative Among 2nd Graders in Jordan (In Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences, Yarmouk University*, 10(3), 261-274.
- Al-Jreasee, A., Al-Rehealy, T., & Al-Omary, A. (2015). The effect of Mobil Apps in Social Networking Sites (SNSs) on Learning and Teaching The Holy Quran to Female Students and Their Attitude Towards them at Tiabah University (In Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences, Yarmouk University*,11(4), 1-15.
- Laydia, M .(2013). online social media applications for Constructivist and observation learning. *The international review of research in open distance learning* , 14 (5), 166-184.
- Mai, N., & Tse, k. (2010). Students perceptions development a multimedia project within a Constructivist learning environment. *The Turkish online Journal of Educational Technology*, 9 (1), 176 -184.
- Murad, O. (2014). The reality of Utilizing Information Communication Technology For School Teachers at Al-shoubak District School and Obstacles Facing it (In Arabic). *Al-Balqa Journal for research and studies*, 17 (1), 107-138.
- Olimat, A. (2014). The extent of Science Teachers Usage of Technological Innovations in Mafraq Governorate (In Arabic). *Al-manarh Journal, Al-alBayt University*, 20(10), 203-227.
- AL-Qahtani, O. (2013). Assessing The Using of Technological Innovations on Teaching Mathematics Curriculum from The Teachers and Supervisors Perspective in tubuk Region (In Arabic). *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(5), 430-471.
- Shang, G., & Colled, J. (2013). Constructivist learning: Understanding and experience in IT tertiary education. *Journal of curriculum and teaching*, 2(2),140 -146.
- Sinem, V., & Sirin, K. (2015). A need analysis for Technology Integration Plan. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 206-220.
- Tomislav,T., & Milan, M. (2016). Some predictors of Constructivist teaching in elementary education. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 193 -212.
- AL-Turki, U. (2010). The Requiriements of Using E-

دور التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030

عائشة بنت ناصر فايز الشهري⁽¹⁾، ونوال بنت حمد محمد الجعد⁽²⁾

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 05/07/1440هـ؛ وقبل للنشر في 15/02/1441هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030، وذلك من خلال التعرف على الدور التي تقوم به أهم مكونات التعليم الثانوي (معلمات، مناهج، أنشطة) في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030. ولتحقيق ذلك، استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من معلمات التعليم الثانوي الحكومي في مدينة الرياض، والبالغ عددهن (480) معلمة طبقت عليهن أداة الدراسة (الاستبانة)، وأظهرت النتائج أن معلمات التعليم الثانوي هن الأكثر تأثيرًا في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030، حيث جاءت المعلمات بالمرتبة الأولى، يليه دور المناهج بالمرتبة الثانية، ثم الأنشطة بالمرتبة الثالثة.

الكلمات المفتاحية: المعلم - المنهج - الأنشطة.

The Role of Secondary Education in Developing Students' Awareness of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 Vision

Aa'ishah bint Nasser Fayeze Al-Shahry⁽¹⁾, and Nawal bint Hamad Mohammed Al Jaad⁽²⁾

King Saud University

(Received 12/03/2019; accepted 14/10/2019)

Abstract: The current study aimed at depicting the role of secondary education in developing students' awareness of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 Vision via identifying the role played by the most important components of the secondary education, namely, (teachers, curricula, activities) in developing students' awareness of the vision of Saudi Arabia 2030. For fulfilling such objective, the researcher made use of the descriptive method. The study population were all the secondary education female teachers in Riyadh totaling (480) who completed the study instrument, namely, a questionnaire. The results showed that the secondary education teachers are the most influential factor in developing students' awareness of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 Vision. The teachers' factor was ranked first, followed by the curriculum factor and then the activities.

key words: Teacher- curriculum - activities.

(1) Master in the foundations of education at King Saud University.

(1) ماجستير في أصول التربية بجامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: loloo101011@gmail.com

(2) Associate Professor, Dept of Educational Policy, Faculty of Education, King Saud University.

(2) أستاذ أصول التربية المشارك، قسم السياسات التربوية - كلية التربية - جامعة الملك سعود.

المقدمة:

على التعليم المهني.

وتجمع رؤية السويد 2030 بين عناصر رئيسية وهي البحث العلمي والتعليم للمستقبل لإنتاج قوة حاسمة في المجتمع لمواجهة العالم الخارجي، وتعتبر البحث والتعليم هما نشاطان دوليان. وترى أن الاستثمار الأمثل للأجيال القادمة سيكون من خلال توفير نظام تعليمي عالي الجودة يعمل بشكل جيد (SULF, 2018).

وترى استراتيجية الاتحاد الأوروبي عام 2020 أن الأولوية للتعليم في السياسات الأوروبية حيث يشير كل من (Muñoz, Redecker, Vuorikari, & Punie, 2014) إلى أن التعليم ونظم التدريب تتغلب على الصعوبات والأزمات الاقتصادية التي تواجه أوروبا من أجل تحقيق التغيير والتنمية التكنولوجية والاقتصادية.

وقد حظيت (رؤية السعودية 2030) بموافقة مجلس الوزراء في جلسته الثامنة عشرة من شهر رجب لعام 1437هـ، برئاسة خادم الحرمين الشريفين، حيث خصّصت الجلسة للنظر في رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وما تضمنته، حيث قرر المجلس ما يلي: أولاً: الموافقة على رؤية المملكة العربية السعودية 2030، الصادر بشأنها قرار مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية برقم (3-31-37/ق) بتاريخ 12/7/1437هـ، بحسب الصيغة المرفقة لهذا القرار.

ثانياً: قيام الوزارات والأجهزة الحكومية الأخرى

تشهد المملكة العربية السعودية نقلة نوعية وتغييرًا في استراتيجيتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وذلك باعتماد تنفيذ رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والتي تهدف إلى تطبيق أفضل الممارسات العالمية في بناء مستقبل أفضل للوطن، وتعتمد على ثلاثة محاور، وهي: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح؛ وذلك لبناء وطن أكثر ازدهارًا يحصل فيه كل مواطن على تعليم، وتأهيل، وفرص عمل، وخدمات في جميع الميادين، ورعاية صحية، وسكن، وغيرها من احتياجات أبناء هذا الوطن. وقد استمدت هذه الرؤية انطلاقها من إرادة سياسية وقيادة رشيدة ومعطيات ميدانية قوية.

وتحقيقًا لذلك تسعى هذه الرؤية إلى تسريع التحول من اقتصاد قائم على النفط، إلى اقتصاد قائم على المعرفة، وهذا ما سعت إليه عدد من الدول التي سبقت المملكة العربية السعودية في وضع رؤى وطنية، فقد أكد (خليل، 2017) أن رؤية سنغافورة 2030 أوجدت أطر منظمة للعمل على جميع المستويات تهتم اهتمامًا كبيرًا بالاستثمار في الثروة البشرية، من خلال التعليم والتحويلات السياسية في الأنظمة التعليمية بالتوافق مع التنمية الاقتصادية. كما ركزت اهتمامها على التعليم والاختيار الجيد للمعلمين، وثنائية اللغة، وتطوير المناهج، والتركيز

تعليمية مناسبة في ضوء السياسة التعليمية للمملكة، ورفع جودة مخرجاته، وزيادة فاعلية البحث العلمي، وتشجيع الإبداع والابتكار، وتنمية الشراكة المجتمعية، والارتقاء بقدرات منسوبي التعليم، وقد اعتبرت الرؤية السعودية سنة 2015 سنة الإصلاح السريع، و2016 سنة الإصلاح السريع المنهج والمخطط له.

وسعيًا إلى تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 قامت وزارة التعليم بعدد من المبادرات لتنمية وعي الطلبة برؤية المملكة العربية السعودية 2030 وأهدافها، وكان أهمها القرار الوزاري رقم 371291024 بتاريخ 21/7/1437هـ المتضمن حث وزارة التعليم مديري الإدارات على تنمية الوعي بمضامين الرؤية وتوسيع المشاركة المجتمعية، من خلال تكليف المدارس بالدخول إلى بوابة التعليم الوطنية «عين»، والاطلاع على الوحدات التعليمية، والروابط المرئية المُعدّة لتعريف الطلبة بالرؤية السعودية 2030، وتطبيقها خلال حصتين دراسيتين، وقد اشتملت على المراحل التعليمية ومنها المرحلة الثانوية.

وقد هدفت دراسة شاهين (2017) إلى التعرف على متطلبات رؤية السعودية 2030 واكتشاف أثر الأنشطة الطلابية في زيادة الوعي المجتمعي بمتطلبات الرؤية وقد جاءت النتائج لتؤكد على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

- كلٌ فيما يخصه - باتخاذ ما يلزم لتنفيذ هذه الرؤية، وفقًا للآليات والترتيبات المشار إليها من هذا القرار (أحوال المعرفة، 2016).

وتتعدد أهداف رؤية المملكة (2030) حسب مجالاتها سواء الاقتصادية أو الثقافية أو السياسية أو الاجتماعية، ويمكن الإشارة إلى أبرز هذه الأهداف على النحو الآتي: (العبد، 2017)

1- تنفيذ برنامج تحوّل استراتيجي اقتصادي، حيث حددت الرؤية أهدافًا طموحة لمضاعفة قدرات الاقتصاد السعودي، من أجل إيجاد مزيد من الفرص الوظيفية والاقتصادية.

2- تحقيق نقلة اجتماعية وثقافية نوعية في المجتمع السعودي، لتأخذه إلى مصاف المجتمعات العالمية.

3- حددت الرؤية أهدافًا طموحة تعزز تنفيذها خلال عقد من الزمن، ومنها: تشجيع القطاع الخاص «الخصخصة»، تحقيق الشفافية، محاربة الفساد ووقف الهدر المالي، تحويل اعتماد الاقتصاد من النفط إلى مصادر دخل إنتاجية متعددة، اعتماد أكبر على مصادر الطاقة المستدامة.

ويبين العبد (2017) أن إعلان رؤية المملكة 2030 مواكبًا لرسالة التعليم وداعمًا لمسيرتها؛ لبناء جيل متعلم قادر على تحمّل المسؤولية واتخاذ القرارات مستقبلاً. ومن هنا جاءت الرؤية لتوفير فرص التعليم للجميع في بيئة

ووصف العبد (2017) رؤية السعودية 2030 بأنها الخطة التنموية الكبرى بتاريخ المملكة؛ فهي خطة تحوّل اقتصادي وطني قيد التنفيذ، وتتضمن إطلاق أكبر صندوق استثمار على مستوى العالم بقيمة 2.7 تريليون دولار. واعتبر الخطة تكملةً لقصة نجاح المملكة في الميادين العسكرية والدولية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، واشتملت على سلسلة من الإجراءات التنفيذية التي ترسم الطريق لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة للمملكة.

ويرى السدخيني (2016) أن الإنسان هو من سترجم الرؤية، فمن دون بناء الإنسان السعودي القادر لا يمكن الوصول إلى تحقيق تلك الرؤية، ومن ثم فإن التعليم هو المفتاح للوصول إلى جيلٍ مستوفٍ لمتطلبات المرحلة، ولا يزال ذلك النظام التعليمي المأمول بعيداً؛ لذا لا بد من بذل الجهود المضنية للوصول إلى النموذج الأمثل للنظام التعليمي، فأهم ما يحتاج إليه الفرد بعد الرغيف التربية بمعناها الشامل.

إن رؤية 2030 تعتمد على تنمية الموارد البشرية، وتحتاج إلى سياسات ملتزمة ونافذة لتنميتها، وذلك في إطار زمني طبيعي للإصلاح؛ لذا فإن إصلاح النظام التعليمي يحتاج إلى وقت طويل بدءاً من التعليم الابتدائي، والثانوي، والفني، وحتى الجامعي؛ وذلك لحل التباعد بين التعليم والمهارات (لو وليندا، 2012).

عقب تطبيق الأنشطة الطلابية والبرامج التدريبية لصالح المجموعة التجريبية على استبانة محور المعلومات المتوفرة لدى المجموعتين عن رؤية 2030، تعود الفروق بين المجموعتين إلى أثر البرامج التدريبية المقدمة خلال الأنشطة المتعددة للنشاط الطلابي داخل المؤسسة التعليمية، وتعاون عضوات هيئة التدريس وزيادة الاطلاع حول رؤية 2030، والدعاية حول أهم اللقاءات والأنشطة والبرامج التي تلامس جوانب الرؤية.

وأبرزت دراسة العاصمي (2017) أهمية التراث العلمي والدراسات السابقة في معرفة مكانة المؤسسات التعليمية وأولويات البحث العلمي لتحقيق رؤية السعودية 2030 ودورها في تعزيز مجتمع المعرفة ودعم سوق العمل. وأكدت على ضرورة إنشاء مجتمعات معرفية تسهم في تأهيل الأفراد لسوق العمل وضرورة سد الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات قطاعات التنمية المختلفة لبناء القيادات الوطنية القادرة على إدارة عمليات المعرفة والمساهمة في تعزيز مجتمع واقتصاد المعرفة.

وتوصلت دراسة الصادق ونصر (2017) إلى أن تحقيق رؤية السعودية 2030 يكمن في وجوب التوسع في التعليم الفني والمهني بجانب التعليم الأكاديمي، ووجوب إحداث تغيير في طرق ومناهج التدريس والاهتمام بالبحث العلمي.

الجوانب التطبيقية.
فالتعليم بصفة عامة والثانوي بصفة خاصة يواجه العديد من الإشكاليات، بعضها تاريخية تتمثل في بنية الفكر العربي، حيث إن أهدافه لم تُعدّ تتلاءم مع طبيعة العصر، والتي تسللت إلى مناهج التعليم، وفلسفته، وما زال هدف التعليم الحصول على شهادة وليس اكتساب مهارة ومعرفة جديدة، كما أن التعليم يفتقر إلى الأنشطة التي تهذب الجسد وتهذب الذوق وهذا ما أكدته دراسة (النصار، 2016).

كما يواجه التعليم الثانوي بمكوناته المتعددة مشكلات وتحديات تُعيق تحقيق الاستراتيجيات والرؤى الحديثة، وذلك بسبب الفجوة الكبيرة بين مخرجات التعليم وحاجات سوق العمل؛ مما أدى إلى وجود عائق يتمثل في غياب التكامل بين متطلبات التنمية ونوعية التعليم في المؤسسات التعليمية ومنها مؤسسات التعليم الثانوي، هذا العائق رفع من معدلات البطالة، بالإضافة إلى ضعف مستوى مخرجات التعليم الثانوي (الجعافرة، 2014).

وأكدت دراسة إبراهيم (2015) أن هناك قصوراً وضعفاً شديداً في قيام التعليم الثانوي العام بدور في توعية الطلاب ونشر الوعي المهني لديهم، وذلك يرجع إلى تقصير مكونات المنظومة التعليمية بالتعليم الثانوي العام في القيام بأدوارها تجاه تلك العملية ومنها ضعف

وأكدت دراسة إبراهيم (2015) أن أهم المراحل التي تقوم بدور مهم في حياة المتعلمين هي المرحلة الثانوية، حيث يُفترض أن يُعدّ فيها المتعلم إعداداً شاملاً متكاملًا مزودًا بالمعلومات والمهارات الأساسية التي تبني شخصيته لالتحاق بالدراسة الجامعية أو سوق العمل، والتي تنبثق من احتياجات المجتمع.
كما أشار بعض الباحثين إلى أن التقدم الحقيقي يبدأ من التعليم الثانوي، وتضع الدول المتقدمة التعليم الثانوي في أولوية برامجها وخططها السياسية (النجار، 2009).

وفي نفس السياق جاء في تقرير (هيئة التحرير للمؤتمر السابع، 2010) التأكيد على أهمية إصلاح التعليم الثانوي في ضوء التحولات العالمية والتحديات المجتمعية، ودعا المؤتمر إلى تطوير التعليم الثانوي وتنويع مساراته باعتباره نقطة الانطلاق، كما بيّن أن التعليم الثانوي يحتاج إلى العمل الجاد لتطويره تطويراً ينسجم مع متطلبات العصر المعرفية والتقنية، وهذا يقتضي إعادة النظر في هيكلته وكلائم محتواه التعليمي.

ورغم أهمية التعليم الثانوي إلا أن دراسة الجعافرة (2014) تؤكد ضعف نوعية التعليم ومستوى المتعلم والمعلم على السواء، وأن التعليم اعتاد على مناهج وأساليب تدريس تعتمد على الحفظ والتلقين والكم أكثر من الكيف، وتغلب عليها الجوانب النظرية دون

دور كلٍ من المقررات الدراسية والأنشطة المدرسية، والمعلم والأخصائي النفس وقصور دور الأخصائي الاجتماع والإدارة المدرسية. وأكدت على وجود فجوة استراتيجية كبيرة بين الدور المأمول للتعليم الثانوي لتوجيه الطلاب لاختيار المستقبل المهني، ودوره في الواقع، لذا لا بد من وضع استراتيجية لتنفيذ دور التعليم الثانوي العام في توجيه الطلاب لاختيار مستقبلهم المهني.

وفي نفس السياق أشارت دراسة معوض وشرف (2012) إلى أن أحد أسباب تدني النشاط المدرسي بالتعليم الثانوي هو عدم توافر حجرات كافية لممارسة الأنشطة المختلفة، بالإضافة إلى عدم كفاية الوقت المخصص للأنشطة، وازدحام المناهج بكم هائل من المعارف؛ مما يؤدي إلى استغلال بعض المعلمين حصص النشاط في تدريس المناهج الدراسية الطويلة.

وكشف الشبيبي (2015) في دراسة أجراها عن أهم عوائق ممارسة الأنشطة الطلابية في المرحلة الثانوية، أن عدم توافر الوقت الكافي لدى الطلاب لممارسة الأنشطة وأيضاً ازدحام الجدول الدراسي بالمواد الدراسية يحتلان المراتب الأولى من حيث درجة الإعاقة من وجهة نظر المعلمين، كما أجمع رواد النشاط على أن قلة اهتمام المعلمين بالأنشطة يحتل المرتبة الأولى من حيث درجة الإعاقة. وأشارت الدراسة إلى وجود ارتباط بين

الأنشطة والمنهج الدراسي.

وذكر موسى ومضوي (2017) في دراسة حول التعليم الثانوي أن التعليم الثانوي ما زال يعاني من عدم توافر مصادر تمويل كافية لكثير من المدارس تساعد على توفير متطلبات الجودة الشاملة، كما لا يوجد اهتمام بالبيئة المدرسية من حيث النواحي الغذائية للطلاب أثناء اليوم الدراسي وتوفير الوجبات الصحية للطلاب بأسعار مناسبة، وعدم توفير الملاعب المدرسية الموائمة لتنفيذ الأنشطة الرياضية، إضافة إلى عدم توافر المشرف النفسي، وقلة الوسائل التعليمية الإلكترونية الحديثة، وندرة الاستراحات المناسبة للطلاب بالمدارس الثانوية، كما يبين انخفاض قدرة إدارة المناهج في تطبيق معايير جودة تأليف المناهج الدراسية وتصميمها؛ مما ينعكس سلباً على جودة تلك المناهج ومناسبتها من حيث المحتوى والحجم وعدد المقررات لتحقيق الأهداف المطلوبة.

ووضح النبوي وآخرون (2015) أوجه القصور والإشكالات التي يعاني منها المنهج في التعليم الثانوي، ومن أهم ما ذكر:

- ضعف اهتمام واضعي سياسات المناهج للتعليم الثانوي بمراعاة الفروق بين البيئات المختلفة.
- اهتمام المناهج الدراسية للتعليم الثانوي بالتنظير عن التطبيق، حيث ما زالت البنية المعرفية للمنهج تقليدية.

والاستراتيجيات، وأهمها عدم توافر رؤية واضحة وأهداف أو فلسفة محددة، وعدم الارتباط بين ما يمتلكه المعلم من معارف ومهارات وخبرات وبين المنهج الذي يتعامل معه ويفترض أنه يطبقه.

ونظراً لذلك دعا الحمود (2011) المسؤولين في المملكة العربية السعودية إلى ضرورة تطوير التعليم الثانوي، وإعادة هيكلته، وتطوير مناهجه، وتنويع مساراته، وضرورة تشجيع التعليم الثانوي، وعدم الاقتصار على قسمين (أدبي، وعلمي)؛ وذلك لتوفير أكبر فرص ممكنة أمام المتعلمين. وأكد على تدني مكانة التعليم الفني في المملكة العربية السعودية في أذهان المتعلمين وأولياء الأمور. كما بيّن أن التعليم الثانوي في المملكة ما زال يعتمد على المباني المستأجرة، التي تؤثر سلباً في الأنشطة المدرسية ولا تتيح المجال للقيام بالأعمال والأنشطة التعليمية، سواء على مستوى الأنشطة الصفية أو اللاصفية، أو حتى على مستوى المختبرات والمرافق التعليمية المختلفة.

بناءً على ما سبق ذكره من مشكلات تواجه التعليم الثانوي؛ فإن هذه الدراسة تتناول دور التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030. أسئلة الدراسة:

1- ما دور معلمات التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

• لا تساعد المناهج الدراسية في بناء الطاقات والمهارات والقدرات التي يحتاج إليها سوق العمل.

• انقطاع الصلة بين مناهج التعليم الثانوي وبين الواقع الاجتماعي والاقتصادي؛ فمضمون المناهج مختلف عن حاجات التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

وفي ضوء ما سبق من حيث أهمية رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من جهة وضعف الوعي بها لدى بعض الطلبة من جهة أخرى وضعف مخرجات التعليم الثانوي وتدني مستوى مكوناته وعدم أداء أدوارها بالشكل المطلوب من جهة ثالثة، جاءت الدراسة الحالية للوقوف على دور التعليم الثانوي من حيث المعلمين والمناهج والأنشطة الطلابية في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030.

مشكلة الدراسة:

بناءً على ما سبق من دراسات سابقة أكدت على أهمية توعية الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030 ودور التعليم في ذلك، كما أكدت على تدني مستوى التعليم الثانوي بمكوناته سواء معلم أو منهج أو أنشطة تعليمية يتضح من خلالها عدم قدرة التعليم الثانوي في توعية الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030. فقد بيّن العيسى (2016) أن نظام التعليم السعودي لا يزال محاطاً بكم هائل من التحولات والإشكالات التي تعيق تحقيق الرؤى

لوصول بالمتعلمين إلى التطور وتحسين ظروف حياتهم، وبناء مجتمعاتهم، وتوفير لهم الأرضية والتكوين المناسب لخوض حياتهم الجديدة، من خلال تنمية وعي المتعلم برؤية المملكة العربية السعودية 2030 وأهدافها، التي تهتم بالمتعلم وجوانب حياته التعليمية والاقتصادية والاجتماعية، وترسم أمامه الطريق لمعرفة مستقبله من خلال ربط التعليم ومخرجاته بسوق العمل.

كما تنطلق أهمية الدراسة من الدور الفعال الذي يمكن أن تقوم به عناصر العملية التعليمية من معلم ومنهج وأنشطة من أجل دعم وتعزيز وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية. وتكشف هذه الدراسة للقائمين على المنظومة التعليمية الجوانب المهمة لإصلاح التعليم الثانوي، كما ترتبط أهمية هذه الدراسة بأهمية نظرية رأس المال البشري، والتي تؤكد على ضرورة الاستثمار في رأس المال البشري، لإيجاد فرص عمل وللمساهمة في رفع الاقتصاد الوطني، وإيجاد حلول تساهم في سد الفجوة بين مخرجات التعليم الثانوي ومتطلبات سوق العمل، وذلك لتحقيق أهم أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

حدود الدراسة:

حددت الدراسة بالبحث عن دور التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030 كمؤسسة مهمة في المنظومة التعليمية، وذلك من

2- ما دور مناهج التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

3- ما دور الأنشطة الطلابية في التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1- التعرف على دور معلمات التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030.

2- التعرف على دور مناهج التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030.

3- التعرف على دور الأنشطة الطلابية للتعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030.

أهمية الدراسة:

تركز على رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والتي تعد نقطة تحول اجتماعية واقتصادية لأبناء هذا الوطن، كما تطرح هذه الدراسة الرؤية السعودية 2030 من جانب مهم ومنعطف يمثل حجر الأساس للتقدم والتطور، وهو التعليم الثانوي حيث يعد موضوعاً جديداً في فكرته وطرحه. ولأن المرحلة الثانوية تمثل الممر

التعريف الإجرائي لتنمية وعي الطالبات:

«هي عملية منظمة تتم في مؤسسات التعليم الثانوي لزيادة معرفة الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية باستخدام وسائل وأساليب التعليم المتعددة، والتعرف على الأحداث في محيطهن، ومعرفة أسباب حدوثها وأهدافها والمشكلات التي تواجه الرؤية وكيفية معالجتها، ووسائل تحقيقها».

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي المسحي بوصفه المنهج الأفضل لدراسة هذا الموضوع.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية بالتعليم الحكومي العام بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (4769) معلمة حسب آخر إحصائية موقع وزارة التعليم للعام الدراسي 1438-1439هـ، موزعات على (153) مدرسة ثانوية (وزارة التعليم، 2018).

عينه الدراسة: اختيرت تسع عشرة مدرسة عشوائياً موزعةً جغرافياً في مدينة الرياض حسب مكاتب التعليم التسعة كما هو موضح في الجدول (1).

خلال التعرف على دور أهم مكونات النظام التعليمي الثانوي (المعلمات - المناهج - الأنشطة)، وطبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 1438-1439هـ، على المدارس الثانوية للبنات بمدينة الرياض. مصطلحات الدراسة:

التعريف الإجرائي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030:

هي استراتيجية وطنية للمملكة العربية السعودية، لها أهدافها وغاياتها، وتسعى مؤسسات التعليم الثانوي إلى تحقيقها بحلول عام 2030، وذلك من خلال صياغة أهداف ومناهج تتلاءم مع أهداف الرؤية التي تدعو إلى الاعتماد على اقتصاد قائم على المعرفة، وتوفير التعليم الجيد لجميع أبناء المجتمع، وسد الفجوة بين مخرجات التعليم وسوق العمل، التركيز على التعليم المهني، إكساب المتعلمين المهارات والقدرات التي تتلاءم مع المجتمع المتطور، والإعداد المهني للمعلمين. التنمية:

عرفها (الحوت، وشاذلي، 2007، 19) بأنها «تحرير علمي مخطط، وتعبئة اجتماعية شاملة لكل موارد المجتمع وطاقاته الاقتصادية والبشرية والثقافية من خلال فلسفة وإيديولوجية واضحة تهدف إلى تحرير طاقات الإنسان وإمكاناته الكامنة، وتوفير احتياجاته الإنسانية الأساسية، وتحقيق فرص عادلة في العمل والإنتاج والثروة القومية».

عائشة بنت ناصر فايز الشهري، نوال بنت حمد محمد الجعد: دور التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030

جدول (1): توزيع العينة حسب مكاتب الإشراف في مدينة الرياض.

مكاتب التعليم في مدينة الرياض	عدد المدارس الحكومية في كل مكتب	عدد المدارس التي أجريت الدراسة عليها في كل مكتب
مكتب التعليم بالروابي	27	3
مكتب التعليم بالنهضة	22	2
مكتب التعليم بالشفاء	24	2
مكتب التعليم بالبديعة	26	3
مكتب التعليم وسط الرياض	23	2
مكتب التعليم بجنوب الرياض	21	2
مكتب التعليم بشمال الرياض	22	2
مكتب التعليم بغرب الرياض	21	2
مكتب التعليم بالحرس	2	1
المجموع	188	19

جدول (2): مقياس التقدير الخماسي لعبارات محاور أداة الدراسة

مقياس ليكرت الخماسي					المحاور
1	2	3	4	5	الدرجات
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	التقدير

واعتمدت الباحثة هذا المقياس بناءً على آراء المحكمين.

1- صدق المحكمين:

للتحقق من صدق المحكمين للأداة عرضت على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، المتخصصين في مجالات التربية، وقد بلغ عددهم (19) محكمًا، وذلك لتحكيم الاستبانة وإجراء التعديلات التي أوصوا بها وما أجمع عليه رأي الأغلبية منهم، وتحديد مدى صدقها ومناسبة العبارة للمحور المحدد لها، ووضوح العبارة ودقتها، وصحة بنائها

أداة الدراسة:

استُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، بناءً على أهداف الدراسة وأسئلتها ومنهجها وطبيعتها موضوعها، وصيغت عبارات أداة الدراسة بعد مراجعة الجوانب النظرية والبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وروجعت الدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية، وأفيدَ منها في بناء عبارات الأداة، وقد روعي أن تخدم العبارات الأهداف المطلوب تحقيقها، وكذلك الأساليب العلمية الصحيحة في صياغة عبارات الأداة لتكون واضحة ومفهومة لأفراد عينة الدراسة، كما حددت مقياس ليكرت الخماسي المتدرج كمقياس لعبارات الاستبانة في محورها، كما يتضح من الجدول (2).

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور دور مناهج التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية

2030

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.698	8	**0.734
2	**0.753	9	**0.770
3	**0.740	10	**0.770
4	**0.751	11	**0.768
5	**0.701	12	**0.732
6	**0.789	13	**0.727
7	**0.556	-	-

جدول (5): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور دور الأنشطة الطلابية في التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية

السعودية 2030

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.701	9	**0.814
2	**0.769	10	**0.800
3	**0.800	11	**0.752
4	**0.799	12	**0.653
5	**0.801	13	**0.719
6	**0.750	14	**0.790
7	**0.809	15	**0.736
8	**0.818	-	-

يتضح من الجداول (3) و(4) و(5) السابقة أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

اللغوي، وبعد الاطلاع على استجابات المحكمين تبين أن أداة الاستبانة تقيس ما وضعت لقياسه، وهي مناسبة من حيث الصياغة اللغوية بشكل عام، مع وجود بعض الملاحظات والتصويبات التي أبدأها المحكمون، وعلى ضوءها أجريت بعض التعديلات على أداة الدراسة حتى خرجت بصورتها النهائية، كما حسب معامل ثبات الاستبانة للتأكد من صدق المحكمين للأداة.

2- الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من صدق المحكمين لأداة الدراسة طبقت ميدانياً على عينة استطلاعية قوامها (51) معلمة مقسمة على ثلاث مدارس من مكاتب إشرافية مختلفة، وحسب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول الآتية:

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور دور معلمات التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.494	8	**0.765
2	**0.657	9	**0.667
3	**0.592	10	**0.686
4	**0.573	11	**0.605
5	**0.552	12	**0.604
6	**0.728	13	**0.682
7	**0.675	-	-

عائشة بنت ناصر فايز الشهري، نوال بنت حمد محمد الجعد: دور التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030

جدول (6): معاملات ارتباط بيرسون دور التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030 بالدرجة الكلية للأداة

معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المحاور
**0.768	دور معلمات التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030
**0.911	دور مناهج التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030
**0.916	دور الأنشطة الطلابية في التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030

يتضح من الجدول (6) أن قيم معامل ارتباط كل محور من المحاور الرئيسية مع الدرجة الكلية للأداة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة مستوى (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها.

جدول (7): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

ثبات المحور	عدد العبارات	محاو الاستبانة
0.873	13	دور معلمات التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030
0.926	13	دور مناهج التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030
0.950	15	دور الأنشطة الطلابية في التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030
0.961	41	الثبات العام

يتضح من الجدول (7) أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة مرتفعة ومقبولة، وأن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة عال حيث بلغ (0.96) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما دور معلمات التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

للتعرف على دور معلمات التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر المعلمات حسب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات مفردات عينة الدراسة عن عبارات محور دور معلمات التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (8) إجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات محور دور معلمات التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030 حسب متوسطات الاستجابة.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاستجابة					التكرار		العبارة	رقم العبارة
			أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	النسبة	ك		
5	0.814	4.19	4	6	80	196	194	ك	متابعة المعلمة لمستجدات وتحديات المجتمع.	1	
			0.8	1.3	16.7	40.8	40.4	%			
3	0.795	4.26	2	8	69	184	217	ك	التركيز على مهارات التفكير العليا: (التحليل، النقد، التخطيط...)	2	
			0.4	1.7	14.4	38.3	45.2	%			
6	0.895	4.18	4	12	97	149	218	ك	تنمية حس العمل التطوعي لدى الطالبات	3	
			0.8	2.5	20.2	31.0	45.4	%			
2	0.780	4.40	-	8	64	136	272	ك	استهداف تطبيق مهارات الدرس	4	
			-	1.7	13.3	28.3	56.7	%			
7	1.032	3.99	9	32	107	138	194	ك	تفعيل برامج الشراكة المجتمعية المتاحة في المدرسة: (برنامج الإرشاد الصحي، برامج الأم الزائرة...)	5	
			1.9	6.7	22.3	28.8	40.4	%			
11	1.080	3.75	12	52	127	143	146	ك	تشجيع الطالبات على إجراء بحوث علمية تساهم في حل المشكلات	6	
			2.5	10.8	26.5	29.8	30.4	%			
10	1.048	3.81	12	34	144	134	156	ك	ربط مشاريع الطالبات بمتطلبات سوق العمل	7	
			2.5	7.1	30.0	27.9	32.5	%			
9	0.975	3.86	6	39	114	180	141	ك	الوعي بأهمية تقييم المجتمع لتمييز أدائها وأداء مؤسساتها التعليمية كما نصت على ذلك المنظومة الخامسة	8	
			1.3	8.1	23.8	37.5	29.4	%			
12	1.168	3.75	30	35	117	141	157	ك	السعي لمواصلة دراساتها العليا	9	
			6.3	7.3	24.4	29.4	32.7	%			
4	0.860	4.22	2	15	79	163	221	ك	السعي إلى التطوير والتدريب المهني المستمر	10	
			0.4	3.1	16.5	34.0	46.0	%			
1	0.833	4.44	-	22	41	120	297	ك	توجيه الطالبات للاستغلال الأمثل لوقت الفراغ	11	
			-	4.6	8.5	25.0	61.9	%			
13	1.411	3.06	91	86	113	85	105	ك	إعطاء المعلمة المكانة الاجتماعية والحوافز المادية المناسبة	12	
			19.0	17.9	23.5	17.7	21.9	%			
8	0.988	3.94	4	42	99	169	166	ك	ربط الأحداث اليومية المحلية والعالمية بأهداف الرؤية	13	
			0.8	8.8	20.6	35.2	34.6	%			
0.624		3.99	المتوسط العام								

وقد أكدت عليه دراسة (العاصمي، 2017) حول ضرورة إنشاء مجتمعات معرفية تسهم في تأهيل الأفراد لسوق العمل، وضرورة الاستثمار في رأس المال البشري وذلك لسد الفجوة بين خريجات التعليم ومتطلبات سوق العمل من خلال دعم ورعاية الكفاءات البشرية.

إجابة السؤال الثاني: ما دور مناهج التعليم الثانوي

في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

للتعرف على دور مناهج التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030. حسب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات مفردات عينة الدراسة عن عبارات محور دور مناهج التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

يتضح من الجدول (8) أن أفراد عينة الدراسة موافقات على أنه غالبًا ما يكون هناك دور معلمات التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030 بمتوسط (3.99 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة «غالبًا» في أداة الدراسة.

ويمكن عزو هذه النتائج إلى أن دور المعلمات يتمثل في الاهتمام بالطالبات وتوجيههن إلى استغلال أوقاتهم بالأنشطة والبرامج التي تساعدن على تنمية مهارات التفكير العليا، واستخدام المعلمات لأساليب تدريس تساعد على تنمية الإبداع لديهن، بالإضافة إلى سعي المعلمة لتطوير مهاراتها المهنية ذاتيًا واكتساب المعارف والمهارات لتكون ذا شخصية فعالة في تحقيق الرؤية، تتصف بروح المبادرة والمثابرة والقيادة، ولديها القدر الكافي من الوعي الذاتي والاجتماعي والثقافي، مما يمكنها من المساهمة في تحقيق تطلعات الرؤية وأهدافها، وإعداد أجيال تواكب تطلعات المجتمع وتسهم في دفع عجلة التنمية وتلبي حاجات سوق العمل، لكل تلك الدوافع وغيرها نجد أن مفردات عينة الدراسة موافقات على أنه غالبًا ما يكون هناك دور لمعلمات التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030.

جدول (9): إجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات محور دور مناهج التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030 حسب متوسطات الاستجابة.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاستجابة					التكرار	العبارة	رقم العبارة
			أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا	النسبة		
10	1.113	3.38	25	83	139	151	82	ك	تضمن المناهج المفاهيم الاقتصادية الجديدة القائمة على الاقتصاد المعرفي	1
			5.2	17.3	29.0	31.5	17.1	%		
7	1.137	3.57	28	56	120	165	111	ك	ربط أهداف المناهج بأهداف الخطط التنموية للرؤية	2
			5.8	11.7	25.0	34.4	23.1	%		
5	1.133	3.62	23	59	117	158	123	ك	مراجعة المناهج وتطويرها باستمرار.	3
			4.8	12.3	24.4	32.9	25.6	%		
1	1.141	3.73	15	73	84	161	147	ك	ربط المناهج بالمشكلات والقضايا المحلية والعالمية.	4
			3.1	15.2	17.5	33.5	30.6	%		
11	1.431	3.17	93	63	109	100	115	ك	جعل مقرر التربية الاقتصادية مقررًا إجباريًا في المرحلة الثانوية	5
			19.4	13.1	22.7	20.8	24.0	%		
12	1.449	3.13	95	76	96	98	115	ك	تضمن المناهج مقررات اختيارية تستهدف تطبيق مجالات الرؤية	6
			19.8	15.8	20.0	20.4	24.0	%		
3	1.273	3.70	36	59	88	126	171	ك	جعل المقررات المستقبلية (العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الرياضيات) مقررات أساسية في المرحلة الثانوية	7
			7.5	12.3	18.3	26.3	35.6	%		
8	1.173	3.55	29	71	100	168	112	ك	مناسبة المناهج للتعدد الثقافي المحلي والعالمي	8
			6.0	14.8	20.8	35.0	23.3	%		
9	1.238	3.48	39	73	106	145	117	ك	تميز المناهج بمرونة تراعي اختلاف بيئات المملكة ومواردها الاقتصادية	9
			8.1	15.2	22.1	30.2	24.4	%		
13	1.403	3.04	98	75	113	100	94	ك	مساهمة فئات المجتمع المختلفة في التخطيط لمحتوى المناهج	10
			20.4	15.6	23.5	20.8	19.6	%		
6	1.132	3.62	25	58	110	170	117	ك	استهداف التطبيق العملي والمهارات لمعارف ومعلومات المقرر	11
			5.2	12.1	22.9	35.4	24.4	%		
2	1.155	3.73	20	56	114	134	156	ك	تضمن المناهج قيمًا تطبيقية للمواطنة	12
			4.2	11.7	23.8	27.9	32.5	%		
4	1.217	3.65	28	66	103	133	150	ك	إعطاء أهمية للجانب المهني	13
			5.8	13.8	21.5	27.7	31.3	%		
0.898		3.49	المتوسط العام							

المعلمات يحرصن على تطبيق المنهج بالشكل المطلوب، مما يعكس دور المنهج في تنمية وتعزيز وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030.

وهذا يتوافق مع دراسة (أحلام الصادق، وإقبال نصر، 2017) التي ترى ضرورة إحداث تغيير في المناهج حتى تواكب رؤية السعودية 2030.

إجابة السؤال الثالث: ما دور الأنشطة الطلابية في

التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

للتعرف على دور الأنشطة الطلابية في التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030 حسب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات مفردات عينة الدراسة عن عبارات محور دور الأنشطة الطلابية في التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي رقم (10):

جدول (10): إجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات محور دور الأنشطة الطلابية في التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية

2030 حسب متوسطات الاستجابة.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاستجابة					التكرار	العبرة	رقم العبرة
			أبدًا	نادراً	أحياناً	غالبًا	دائمًا	النسبة		
3	1.113	3.66	27	43	114	177	119	ك	ربط خطط الأنشطة بأهداف الرؤية	1
			5.6	9.0	23.8	36.9	24.8	%		
15	1.452	2.81	114	118	92	57	99	ك	توفير التجهيزات والإمكانات المادية اللازمة للقيام بالأنشطة	2
			23.8	24.6	19.2	11.9	20.6	%		

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاستجابة					التكرار		العبارة	رقم العبارة
			أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا	النسبة	%		
6	1.255	3.42	42	75	121	124	118	ك	جعل الأنشطة جذابة سهلة وممتعة	3	
			8.8	15.6	25.2	25.8	24.6	%			
4	1.153	3.64	26	52	124	145	133	ك	استهداف الأنشطة لاكتشاف المواهب واستثمارها	4	
			5.4	10.8	25.8	30.2	27.7	%			
5	1.264	3.43	43	75	114	128	120	ك	المرونة في تنفيذ الأنشطة بحيث تراعي ظروف التطبيق المتغيرة	5	
			9.0	15.6	23.8	26.7	25.0	%			
13	1.339	3.14	72	85	124	100	99	ك	جعل الأنشطة مصدرًا من مصادر التمويل المالي للمؤسسة التعليمية (كإقامة بعض المشاريع الاستشارية داخل المدرسة)	6	
			15.0	17.7	25.8	20.8	20.6	%			
7	1.219	3.37	40	78	128	132	102	ك	مراعاة الأنشطة لتعدد الثقافات في المجتمع	7	
			8.3	16.3	26.7	27.5	21.3	%			
9	1.234	3.32	39	91	130	116	104	ك	مساهمة الأنشطة في التعرف على المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية على أرض الواقع (الرحلات المدرسية)	8	
			8.1	19.0	27.1	24.2	21.7	%			
11	1.193	3.24	43	83	154	115	85	ك	تنمية الأنشطة للممارسات الصحية والرياضية	9	
			9.0	17.3	32.1	24.0	17.7	%			
10	1.237	3.28	37	102	135	101	105	ك	تنمية الأنشطة للمهارات المهنية والوظيفية التي يحتاجها سوق العمل	10	
			7.7	21.3	28.1	21.0	21.9	%			
14	1.357	2.96	85	109	113	86	87	ك	دعم الأنشطة للذكاء الرقمي (مثل مشاريع التصنيع ومشاريع الروبوت)	11	
			17.7	22.7	23.5	17.9	18.1	%			
8	1.277	3.34	52	71	129	118	110	ك	التركيز على الأنشطة المتعلقة بالمقررات المستقبلية (أولمبياد الرياضيات)	12	
			10.8	14.8	26.9	24.6	22.9	%			
12	1.264	3.18	51	98	139	96	96	ك	تفعيل الأنشطة للشراكة المجتمعية من خلال الأنشطة التطوعية، مثل: (فرق الكشافة، المعارض المحلية)	13	
			10.6	20.4	29.0	20.0	20.0	%			
2	1.110	3.71	16	61	104	162	137	ك	تعزيز الأنشطة للهوية والقيم الوطنية والعالمية	14	
			3.3	12.7	21.7	33.8	28.5	%			
1	1.143	3.74	22	47	120	138	153	ك	متابعة وتقييم مراحل أداء الأنشطة بشكل مستمر	15	
			4.6	9.8	25.0	28.8	31.9	%			
0.947		3.38	المتوسط العام								

الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030 بدرجة أحياناً.

ملخص النتائج، والتوصيات والمقترحات:
أولاً: ملخص النتائج:

هدفت الدراسة للتعرف على دور التعليم الثانوي من خلال مكوناته (المعلم - الأنشطة - المناهج الدراسية) في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية (2030)، وتوصلت أبرز النتائج إلى ما يلي:
أن المعلمات موافقات غالباً على أن هناك دوراً للتعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030، وأن أهم محاور دور التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030، هو دور معلمات التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات يليه دور مناهج التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات، ثم دور الأنشطة الطلابية في التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات.

ثانياً: توصيات الدراسة:

1- توفير الإمكانيات المادية والبشرية لنظام التعليمي الثانوي، وذلك لإعداد رأس المال البشري الناجح الذي يسهم في تحقيق أهداف الرؤية السعودية 2030.

2- تهيئة البيئة التعليمية بمرافقها المختلفة لتحقيق أعلى درجات النجاح للتحويل من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي الذي تسعى رؤية 2030 إلى تحقيقه.

يتضح من الجدول (10) أن أفراد عينة الدراسة موافقات أحياناً على أن هناك دوراً للأنشطة الطلابية في التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030 بمتوسط (3.38 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار «أحياناً» في أداة الدراسة.

ويمكن عزو هذه النتائج إلى أن عدم توافر حجرات كافية لممارسة الأنشطة المختلفة، بالإضافة إلى عدم كفاية الوقت المخصص للأنشطة، وازدحام المناهج بكم هائل من المعارف مما يؤدي إلى استئثار بعض المعلمين لخصص النشاط في تدريس المناهج الدراسية الطويلة، عدم توافر ميزانيات كافية لتطبيق بعض الأنشطة، كلها أسباب أدت إلى ضعف دور الأنشطة الطلابية في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030.

وهذا يتوافق مع دراسة (الثبيتي، 2015) التي توصلت إلى أن عدم توافر الوقت الكافي لدى الطلاب لممارسة الأنشطة وأيضاً ازدحام الجدول الدراسي بالمواد الدراسية تحتل المراتب الأولى من حيث درجة الإعاقة. كما أجمع رواد النشاط على أن قلة اهتمام المعلمين بالأنشطة تحتل المرتبة الأولى من حيث درجة الإعاقة، كما يتوافق مع أن هناك دوراً للأنشطة الطلابية في التعليم

حول أهم المشكلات التي تعيق التعليم الثانوي، والتي
تحد من تحقيق الرؤية السعودية 2030.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحوال المعرفة: خاص (يوليو، 2016). رؤية 2030 قراءة في
المضامين الثقافية والمعرفية. *أحوال المعرفة*، 83، 14-18.
الشيبي، عوض عوض (2015). عوائق ممارسة الأنشطة الطلابية
في المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر رواد
النشاط والطلاب. *الثقافة والتنمية- مصر*، 89، 49-90.
الجعافرة، عبد السلام؛ والمواضي، رضا؛ والهويدي، زيد؛
والمواجدة، بكر (2014). *مدخل إلى علم التربية*. العين -
دولة الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
الحمود، عمر حمدو (2011). *اقتصاديات المعرفة وتحديات التعليم
العربي*. الرياض: دار عالم الكتب.
الحوت، محمد صبري؛ وشاذلي، ناهد عدل (2007). *التعليم
والتنمية*. القاهرة - جمهورية مصر العربية: مكتبة الانجلو
المصرية.

خليل، ياسر فاروق (2017). *الدروس المستفادة من تجربة
سنغافورة في مجال التعليم*. منتدى الشراكة المجتمعية في
مجال البحث العلمي الأدوار التكاملية لمؤسسات المجتمع
لتحقيق رؤية المملكة 2030، 151-169. الرياض: جامعة
الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الدخيني، محمد (2016). *التعليم مفتاح الرؤية 2030*. المعرفة،
رؤية السعودية 2030 التعليم، بوابة التحول، 247، 164-
166.

3- توجيه وزارة التعليم وإدارة تطوير المناهج إلى
تطوير واستحداث مقررات تستهدف تطبيق أهداف
ومجالات الرؤية، وجعلها أساسية في المرحلة الثانوية.

4- توجيه وزارة التعليم وإدارة تطوير المناهج إلى
تطوير واستحداث مقررات تستهدف تطبيق أهداف
ومجالات الرؤية، وجعل المقررات المستقبلية STEM
(العلوم، التكنولوجيا، التصميم الهندسي، الرياضيات)
أساسية في المرحلة الثانوية.

5- إعطاء أهمية للجانب المهني وتفعيل الشراكة
المجتمعية بين المؤسسة التعليمية الثانوية ومؤسسات
الدولة المختلفة: (المهنية، والتدريبية، والاقتصادية،
والاجتماعية) بحيث تتعاون في تنفيذ برامج تدريبية
داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها تنتهي بالتوظيف،
وذلك تحقيقاً لأهداف الرؤية السعودية 2030 في توفير
مخرجات تعليمية تواكب سوق العمل، وتقلل نسبة
البطالة، ورفع كفاءة الأيدي العاملة.

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

1- إجراء دراسة حول الإصلاحات التعليمية
ودورها في تحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية
2030.

2- إجراء دراسة حول دور التعليم الثانوي في تنمية
المهارات الوظيفية والمهنية المناسبة لسوق العمل 2030.

3- الدعوة إلى إقامة عدد من الندوات والملتقيات

عائشة بنت ناصر فايز الشهري، نوال بنت حمد محمد الجعد: دور التعليم الثانوي في تنمية وعي الطالبات برؤية المملكة العربية السعودية 2030

- رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (2017). الرؤية: السعودية... العمق العربي والإسلامي... قوة استشارية رائدة... ومحور ربط القارات الثلاث.. استرجع من الرابط <http://vision2030.gov.sa/ar/foreword> شاهين، أمل رياض (2017). أثر استخدام الأنشطة الطلابية والبرامج التدريبية في تعزيز الوعي المجتمعي بمتطلبات رؤية المملكة 2030. منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي الأدوار التكاملية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة 2030، 269-292. الرياض: جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.
- العاصمي، عبد الرحمن محمد (2017). دور الجامعات السعودية نحو تعزيز مجتمع المعرفة ودعم سوق العمل في. منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي الأدوار التكاملية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة 2030، 14-25، الرياض: جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.
- العبد، بهاء أحمد (2017). رؤية 2030 ومستقبل المملكة العربية السعودية. الاردن-عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- العيسى، أحمد (2016). تعليمنا إلى أين. مجلة المعرفة، العدد 247، ص 30-33.
- لو، ليندا، ومخيمر، محمد أمين عبد الجواد (2014). رؤية أبوظبي - 2030 مسيرة مستمرة من التنمية الاقتصادية. العين - الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- معوض، فاطمة عبد المنعم؛ وشرف، علي محمد (2012). مدخل إلى التربية. الرياض: دار زهراء للنشر والتوزيع.
- موسى، توفيق، مضوي، علي (2017). واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة في البيئة التعليمية في التعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة العلوم التربوية، جامعة السودان
- للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 18 (2)، 1-13.
- النوي، أمين محمد، وشتا، عادل محمد حسانين سليمان، وحنفي، محمد طه (2015). إصلاح سياسات المناهج الدراسية للتعليم الثانوي العام في مصر وماليزيا واسكتلندا في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 775 - 862.
- النجار، رمضان سالم (2009). التعليم الثانوي المعاصر. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- نصار، سامي (2016). التعليم العربي لا يلائم العصر. مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، الكويت، 30 - 32.
- وزارة التعليم (2018). الادارة العامة للتعليم بالرياض. خدمة توفير معلومات إحصائية عن التعليم العام. كان الاسترداد من وزارة التعليم:
- <https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/DocumentCentre/Pages/default.aspx?DocId=12dfcddb-b5e7-4b94-96f7-b82885b5ac58x>
- الصادق، أحلام حسين؛ ونصر، إقبال محمد (2017). دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة وتحقيق رؤية 2030: جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل أنموذجاً. دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، 796-809، القصيم: جامعة القصيم.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Al-Aabd, B. A. (2017). 2030 Vision and the Future of Saudi Arabia (in Arabic). Jordan-Amman: Al-Janadriyah for Publishing and Distribution.
- Al-Dakhiny, M. (2016). Education: The Key to Vision 2030. Knowledge, Vision of Saudi Arabia 2030 (Education) (in Arabic). Gateway of Transformation, 247, 164.
- Al-Hoot, M. S. & Shazly, N. A. (2007). Education and Development (in Arabic). Cairo-Egypt: The Anglo-Egyptian Library.

- An-Nagar, R. (2009). Contemporary Secondary Education (in Arabic). Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.
- Castano Muñoz, J., Redecker, C., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2013). Open Education 2030: planning the future of adult learning in Europe. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(3), 171-186.
- Conditions of Knowledge: Special. (2016). 2030 Vision: Reading in Cultural and Cognitive Context (in Arabic). *Conditions of Knowledge*, 83,14-18.
- SUIF. (2018). SULF.se / About SULF / Vision 2030. Retrieved from The Swedish Association of University Teachers and Researchers. SULF: <https://sulf.se/en/about-sulf/vision-2030>.
- Thubaity, A. (2015). Obstacles of Practicing Student Activities in the Secondary School in the City of Taif from the Viewpoints of the Pioneers of Activity and Students (in Arabic). *Culture and Development, Egypt*, 89,49-90.
- Wise/ Initiative the World's Premier Education Forum. (2015). What We Do - 2014: "School in 2030" - WISE Survey: "School in 2030". Retrieved from Wise/ initiative.

مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض وسبل تعزيزها من وجهة نظر مديريهم

مساعدة ضيف الله الحربي⁽¹⁾

جامعة المجمعة

(قدم للنشر في 06/08/1440هـ؛ وقبل للنشر في 21/02/1441هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض وسبل تعزيزها من وجهة نظر مديريهم. وللوصول إلى تحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي من خلال تطبيق استبيان تكون من جزئين الأول (أخلاقيات مهنة التعليم) حيث اشتمل على أربع مجالات (أخلاقيات المعلم نحو زملائه، أخلاقيات المعلم نحو الطلبة، أخلاقيات المعلم نحو المدير، أخلاقيات المعلم نحو المجتمع المحلي) حيث بلغت فقراته (48) فقرة والجزء الثاني (سبل تعزيز أخلاقيات مهنة التعليم)، وتقيسه (19) فقرة. وقد تكونت عينة الدراسة من (448) مديراً ومديراً ومديراً وبالطريقة العشوائية المنتظمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض من وجهة نظر مديريهم لجميع المحاور عالية بمتوسط حسابي بلغ (3.43)، كما بينت النتائج أن مدى توفر أخلاقيات مهنة التعليم في محور «أخلاقيات المعلم نحو زملائه» ومحور «أخلاقيات المعلم نحو المجتمع» كانت كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ 3.41، و3.66، في حين أظهرت النتائج أن مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم في محور «أخلاقيات المعلم نحو الطلبة»، ومحور «أخلاقيات المعلم نحو المدير» كانت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ 3.31، و3.33. وبينت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، والخبرة). كما بينت الدراسة أن هناك (19) معززاً اتفق عليها من وجهة نظر مديري المدارس في إدارة تعليم الرياض.

الكلمات المفتاحية: أخلاقيات مهنة التعليم، إدارة تعليم الرياض، سبل التعزيز.

The availability of the education ethics among the teachers of Riyadh Education Administration and ways of enhancing it them from the principals' perspectives

Musaad Daefallah Alharbi⁽¹⁾

Majmaah University

(Received 11/04/2019; accepted 20/10/2019)

Abstract: This study aimed to find out the availability of the education ethics among the teachers of the Riyadh Education Administration and ways of enhancing it from the point of view of their principals. Therefore, the researcher designed a questionnaire consisting of (48) paragraphs within two areas: the first is the ethics of the education profession and the second is about the ways of enhancing them. The study sample consisted of (448) principals who were chosen randomly. The descriptive approach has been used. The results of the study showed that the availability of education ethics from the principals' perspectives is fair. The study also showed that there were no statistically significant differences in the availability of the education ethics among the teachers of Riyadh Education Administration due to the variables (gender, specialization, qualification and experience). The study also showed that there were 19 reinforcements agreed upon from the point of view of school principals in Riyadh Education Department.

Key word: The education ethics, Riyadh Education Department, ways of enhancing.

(1) Associated professor of educational foundations in education college, Majmaah University

(1) أستاذ أصول التربية المشارك في كلية التربية جامعة المجمعة.

البريد الإلكتروني: malharbi@mu.edu.sa

مقدمة:

على توازن الأعمال في المجتمع، فالتعليم مهمة ورسالة الأنبياء والمصلحين في جميع الأمم، لذا فإن مهنة التعليم من أشرف وأسمى المهن، ولا يمكن الاستغناء عنها مهما تقدمت الوسائل والمخترعات والآلات والأجهزة، فالأهم دوماً بحاجة للمعلم الذي يعلم استخدام كل مخترع جديد، فالتعليم وبكافة مراحل التطوير الحضاري أصبح وسيبقى هدفاً ضرورياً ولازمًا للمخلوقات البشرية (ناصر، 2006).

ولتمكين المعلم من دوره أصدرت مؤسسات التعليم موثيق شرف أو مدونات أخلاقية لتكون مرشداً وموجهاً لقرارات المديرين وسلوك العاملين، وهي ضرورة ماسة، وليست أمراً ترفيلاً أو تقليداً للمنظمات في الغرب، على أن تُوضع هذه الموثيق أو المدونات وضعاً ينبثق من طبيعة وأنشطة وأعمال المؤسسة التعليمية، والثقافة القائمة في المجتمع، وأن توجه هذه الموثيق أو المدونات في كل مؤسسة تعليمية نحو القضايا الأخلاقية التي تدخل ضمن منطقتها لتكون مرشداً جيداً للعاملين فيها، بما يضمن الموازنة بين الكفاءة والأخلاقيات ومصالح الأطراف الأخرى (أبو النصر، 2008). وتعد أخلاقيات مهنة التعليم من الموضوعات المهمة التي ظهرت في مجال العلوم التربوية، كون الأخلاقيات ركيزة أساسية في حسن أداء الوظيفة، والوصول إلى نتائج إيجابية، وهي بمثابة رقيب رادع للفرد في ضوءها يعدل

تعد الأخلاق منطلقاً لحياة المجتمعات ومؤسساتها ووظائفها ومهنتها؛ فكل مهنة من المهن لها أخلاقيات تنظم سلوك العاملين بها مع بعضهم البعض، بحيث تتسق مع قيم المجتمع وثقافته وفكره ومستواه الحضاري (سلوم والجمل، 2009).

والالتزام بأخلاقيات المهنة عامل مشترك بين جميع الوظائف والمهن في المؤسسات العامة والخاصة، وعلى جميع المستويات، وتعد بمثابة الرقابة الذاتية للفرد، ومعياراً للتمييز بين الصواب والخطأ في سلوكه وأدائه في أثناء العمل (عباس، 2010). ويقصد بالأخلاقيات مجموعة المبادئ المتعارف عليها شفافاً أو كتابةً بين أصحاب مهنة معينة، والتي تبنى عليها الأنظمة والشروط التي يعملون تحت ظلها كأخلاقيات مهنة، وذلك في سبيل حماية مصلحة المهنة (الوابلي، 2009).

وتعد مهنة التعليم مهنة سامية، كونها تحقق كافة الأهداف التي يريدها المجتمع، فهي تتطلب من المتسبين لها عملاً متقناً ومستمرّاً وتملك مهارات خاصة، وأخلاقاً قويمه تستمد من الشعور العميق بالمسؤولية نحو المتعلم، وتحقيق غاياته وأهداف مجتمعه وصيانة عقيدته، ويترتب على المهنة مهام كالمحافظة على النظام الاجتماعي للدولة وتنفيذ الخدمات العامة، وتطوير المجتمع في جميع المجالات وخاصة الاجتماعية والاقتصادية، والحفاظ

3- حافز معرفي وعلمي تعززه طبيعة المجال بما تشتمل عليه من حقائق ومعارف تستهوي المعتنين بالبحث والعلم والدراسة والتعرف واستكشاف السلوك الإنساني، وفهم معضلات الإنسانية بوجه عام، وهو حافز يشيد على أرضية علمية لكنه متمم للحافز الإنساني عمومًا.

4- حافز والدي يتيح مجالًا للممارسة أبوية لا يمكن إشباعها لأسباب مختلفة على صعيد الحياة الشخصية.

5- دور المعتقدات الدينية كأصول ثابتة تستمد منها أخلاقيات المهنة، ولها في نفس الوقت بعد ثقافي اجتماعي يتيح المجال لتفريعات تتجاوز القوانين واللوائح وتضع في الاعتبار الآخر الذي يتعامل معه صاحب المهنة.

والمعلم هو الركيزة الأساسية لعملية التربية والتعليم، والتطوير، لإعداد أجيال قادرة على الوفاء بمتطلبات عمليات التنمية المنشودة، وقادرة أيضًا على مواكبة تطورات العصر، والإبداع في مختلف مجالات العلوم والفنون والآداب والتكنولوجيا، ويجب تأهيل المعلم أكاديميًا وثقافيًا ومهنيًا وإكسابه المهارات الضرورية وإمداده بالنظريات التربوية الجديدة التي تساعده على أداء عمله بكل إتقان. وأن إمداد المعلم بالكفايات الثلاث اللغوية والثقافية والمهنية - بما فيها أخلاقيات المهنة - في غاية الأهمية، لأن نجاح العملية

سلوكه، وينسجم مع مهنته، بما يمكنه من أداء مهامه على وجه صحيح (يحيى، 2010)؛ وعلى الرغم من أهمية التركيز على الجوانب الأخلاقية في مهنة التعليم، إلا أن الواقع في كثير من الأنظمة التعليميّة لا تلقى لهذه الجوانب العناية التي تستحقه (البشري، 2006). لذا فعلى التربية أن تكون قادرة بأدبياتها ومؤسساتها على إلقاء الضوء وتأكيد ضرورة الالتزام بالسلوك الأخلاقي المهني ضمناً لديمومة مقدرة العاملين في المجال على دعم مؤسساتهم وتفعيل دورها في ظل أزمات مالية أو ظروف محلية أو عالمية، وقد أورد يامين (Yeaman, 2005) بعض الحوافز التي تجعل المعلم يلتزم بأخلاقيات المهنة، على النحو الآتي:

1- حافز إنساني إثاري تختلف نسبته من شخص إلى آخر، ومنه يستقي البعض معنى حياته وهدف عطائه، ويكون متمثلاً في كل مجهود ينفقه باختياره وبكل أمانة، فهي قضية (ضمير وإيمان)، وليس لازماً أن يكون لذلك تفسير بين.

2- حافز تفعله الضرورة الاقتصادية فرغم تدني فرص التوظيف في العديد من القطاعات إلا أن قطاع التربية ما يزال من أكثر الميادين تلمساً للمختصين فيه والمبتغين فيه العمل، وهنا يفرض الاحتياج المادي نفسه، وإن لم يتسق التصريح به مع قدسية مهنة التعليم وعظم أمانة المعلم.

مساعدة ضيف الله الحربي: مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض وسبل تعزيزها من وجهة نظر مديريهم

4- التجرد في العمل، والصدق مع الذات، واستمرارية العطاء لنشر العلم.

5- نمو القيم الأخلاقية الفاضلة لدى الطلبة، وتزويدهم بالخبرات والمعارف التي تسهم في بناء شخصياتهم في الحاضر والمستقبل.

ونظراً لأهمية أخلاقيات مهنة التعليم تناولها الباحثون بالدراسة من جوانب متعددة منها التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة، ومدى وعيهم بها، ودرجة إسهام القيادات التربوية في تنميتها. حيث أظهرت نتائج دراسة أبو الحاج والحجاج (2018) أن درجة الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم كان متوسطاً، كما بينت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين درجة الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والأسباب المؤدية إلى تدني تحصيل الطلبة.

وأشارت نتائج دراسة الشيبان والحيارى والشريمان (2018) إلى أن درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية لأخلاقيات مهنة التعليم في مديرية بني عبيد جاءت بدرجة مرتفعة. وبينت دراسة قشمر (2017) أن درجة

التزام معلمي ومعلمات المدارس الفلسطينية بأخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك من وجهة نظر مدراء المدارس كانت عالية. وبينت أيضاً دراسة العجمي (2016) درجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظرهم كبيرة. وأظهرت نتائج دراسة بني ملحم والزيود (2014) أن

التعليمية وتحقيقها لأهدافها يعتمد على المعلم صاحب الكفاءة، أي الذي يُلم بكفايات التعليم (السيد، 2015).

وعلى المعلمين أن يدركوا أهمية الأثر الخلقى في جميع سياساتهم وتصرفاتهم وأقوالهم وأفعالهم. والمدير الذي يعدل بين المعلمين وكافة العاملين في المدرسة ينشر ثقافة العدل، والمعلم إن ميّز بين الطلبة فهو يهدم ثقافة العدالة والإنصاف. ولو أن طالباً حرم من المكافأة وأعطيت لطالب آخر بدون وجه حق فإن التأثير السيئ المترتب على ذلك يتجاوز الطالب المظلوم، إلى الطالب المميز، إلى المعلم المسؤول، إلى باقي المدرسين والطلاب، إلى إدارة المدرسة، بل وإلى المجتمع كله في آخر المطاف. فإن الأثر الأخلاقي يتجاوز المستفيدين أو المتضررين إلى جميع الطلاب الذين ستتفرض ثقتهم بالنظام، وسيفقد النظام مصداقيته، وتراجع قيم الالتزام والإجادة والإتقان والعدل لصالح قيم الاستسهال والتعجل، وعدم الاكتراث لتكافؤ الفرص وعدم ربط الجهد بالعائد (عفيفي، 2005).

ومن الأخلاق التي يجب أن يتصف بها المعلم ما أوردها السويدان (2011) على النحو الآتي:

- 1- القناعة والرضا عن المهنة.
- 2- الإخلاص للمهنة، والاتصاف بالمروءة، والضمير المهني.
- 3- التضحية، والحلم والتواضع، والأسوة الحسنة.

تنمية المعلمين مهنيًا خاصة ما يتعلق بأخلاقيات مهنة التعليم حيث يسهم مدير المعهد العلمي المعلمين بدرجة كبيرة باقناع المعلمين بتطبيق أخلاقيات مهنة التعليم. وأظهرت نتائج دراسة الروسان (2018) أن دور مديري المدارس في تعزيز ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم لدى المعلمين مرتفعًا. كما هدفت دراسة وليام وأنانجيسي (William & Anangisye, 2011) على معرفة المبادرات والتحديات التي تعزز أخلاقيات مهنة التعليم في كليات إعداد المعلمين، في مناطق دار السلام وإرينغا ومبيا تنزانيا في شرق أفريقيا. كشفت النتائج عن مبادرتين رئيسيتين تعززان أخلاقيات مهنة التعليم لدى المعلمين هما: استخدام لوائح الكلية وتعليم قواعد السلوك الدينية. كما بينت النتائج وجود عدد من التحديات منها: عدم وجود دورات تتعلق بأخلاقيات المعلم، وضعف كفاءة المعلمين التربويين، ونقص المعلمين المؤهلين، ونقص الموارد، والمشكلة الأخلاقية للمجتمع، ضعف قيام الآباء والمجتمع بمسؤولياتهم. وخلصت الدراسة إلى أنه بدون وجود سياسة تعليمية محددة جيدًا تعزز تعليم أخلاقيات المعلم، فإن الجهود المبذولة لتحقيق ذلك ستحکم عليها بالفشل.

ولأخلاقيات مهنة التعليم دور في تنمية التفكير لدى المعلمين إذ بينت دراسة السلاموني (2018) وجود علاقة إيجابية بين أخلاقيات مهنة التعليم والتفكير

درجة التزام معلمي التربية الرياضية بأخلاقيات المهنة جاءت بدرجة متوسط. وأظهرت نتائج دراسة حمادنة (2012) أن درجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات تربية المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري ومديرات مدارسهم كانت متوسطة. وتناولت دراسات أخرى وعي المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم فقد أظهرت دراسة الشوش والشايع (2017) أن مستوى وعي معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم التعليمية بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم ومستوى التزامهم الأخلاقي والمهني كان متوسطًا، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين مستوى الالتزام الأخلاقي ومستوى الوعي بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم. كذلك أظهرت نتائج دراسة الشويش (2014) أن وعي معلمي المرحلة الابتدائية بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم ومستوى التزامهم الأخلاقي والمهني يعتبر متوسطًا من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين أنفسهم.

وللقيادات التربوية دور في تنمية أخلاقيات المهنة فقد بينت دراسة أحاندو (2018) أن للقيادات التربوية دور في تعزيز الأخلاقيات المتعلقة بالأداء المهني للمعلم، وبتعامل المعلمين مع الطلبة بدرجة ما بين درجة كبيرة جدًا ومتوسطة. كما بينت نتائج دراسة الشيبان (2018) أن مديري المعاهد العلمية لهم إسهام بدرجة كبيرة في

الإيجابي لدى معلمات الأطفال.

ومن جانب آخر اهتمت دراسات بتعرف أهم القيم الأخلاقية التي يقوم بها المعلمين في أثناء ممارستهم المهنة، والتحديات التي يواجهونها حيث أجرى تورك وفيجين جيفك (Turk & Vignijevic, 2016) دراسة هدفت تعرف مؤشرات أخلاقيات العمل لدى المعلمين وتقييم الطلبة لأخلاقيات عمل المعلم، بينت نتائجها أن المعلمين نادراً ما يقدرّون جهد الطلبة، وشعور الطلبة بقلّة الراحة في التعامل مع المعلمين الذين لا يلتزمون بقواعد السلوك الأخلاقي، وشعور الطلبة بالقلق نتيجة إهانة المعلمين لهم. كما أجرى كامبل (Campbell, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم القيم الأخلاقية التي يعلمها المعلمون للطلبة في المدارس في بريطانيا، وتوصلت الدراسة إلى أن الالتزام بأخلاقيات المهنة ضروري لإنجاح العملية التربوية، وأن المعلم الناجح قادر على تفعيل دور الطالب في الغرفة الصفية من خلال غرس القيم الإيجابية لدى الطلبة، مثل الحوار والمناقشة وتعزيز روح العمل. وهدفت دراسات بون (Boon, 2011) إلى الكشف عن التحديات الأخلاقية التي يواجهها المعلمون الممارسين وقبل الخدمة بينت النتائج الحاجة إلى دورات تدريبية للمعلمين تشمل وحدات الفلسفة الأخلاقية. هذا يمثل طريقة مستدامة لدعم الممارسة المهنية وتحسين جودة المعلم، من خلال إعداد وتزويد

المعلمين بتقنيات لاستكشاف وتعليم القضايا الأخلاقية المعقدة في الفصل.

ولهذا على المعلم أن يعتز بمهنته ويدرك أهمية وعظمة رسالته، ويحافظ على صفاء المسلك ونظافة السريرة، وذلك صيانتاً لشرف مهنة التعليم. فالمعلم عنصر فعال في مجتمعه، حيث تعلق عليه الآمال في النمو المعرفي والتقدم العلمي والإبداع الفكري ونشر السجيا المحمودة بين طلابه وزملائه والمجتمع المحلي. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً للدور التربوي والريادي الذي يقوم به المعلم داخل المؤسسات التعليمية، في مساعدة الطلاب على بناء معارفهم ومهاراتهم، ونمو شخصياتهم، وإكسابهم مهارات التعلم مدى الحياة، ولتحقق المعلمين هذا الدور فإنهم يحتاجون إلى تطوير مجموعة خاصة من المعارف، والمهارات، والقيم، والأخلاقيات. وتعد أخلاقيات مهنة التعليم من صميم عمل المعلم، فكلما ارتقى مفهوم أخلاقيات مهنة التعليم لدى المعلمين ارتقى العمل التربوي المصاحب لجميع عمليات التعلم والتعليم، وتميزت المخرجات، وبرزت جودتها، ولتشخيص الواقع والوقوف على امتلاك المعلمين لأخلاقيات مهنتهم، وتطبيقهم لها وتنفيذها. فالتدريس الجيد يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمعتقدات المعلمين وقيمهم وأخلاقيات مهنتهم (Boon, 2011).

1- ما مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض من وجهة نظر مديريهم؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض تعزى لمتغير (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة)؟
3- ما التعزيزات لأخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض من وجهة نظر مديريهم؟
هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض، والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق في تقديرات العينة تعزى لمتغيرات الدراسة، والسبل المناسبة لتعزيز تلك الأخلاقيات.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من خلال أهمية الموضوع الذي تناولته في البحث عن مدى توافر أخلاقيات المهنة عند المعلمين، وما هي السبل التي تعزز هذه الأخلاقيات، لذا يؤمل أن تفيد هذه الدراسة كلاً من:

- المسؤولين في وزارة التعليم بتعرفهم بأخلاقيات المهنة التي مستواها ضعيف لمعالجتها، والتي مستواها عالي لتعزيزها.

- مديري المدارس والمشرفين التربويين بتعرفهم

وبناء على نتائج الدراسات التي أشارت نتائج إلى تباين مستوى التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم فقد بينت عدد من الدراسات أن درجة التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم كانت متوسطة (أبو الحاج والحجاج، 2018؛ بني ملحوم والزيود، 2014؛ حمادنة، 2012)، في حين بينت نتائج دراسات أخرى أن درجة التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة عالية (والحياي والشمران، 2018؛ قشمر، 2017؛ العجمي، 2016). بالإضافة إلى نتائج الدراسات التي هدفت الكشف عن وعي المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم والتي أظهرت نتائجها أن وعي المعلمين بأخلاقيات مهنة المعلمين متوسط (الشوش والشايح، 2017؛ الشويش، 2014). ونظرًا لأهمية تنمية أخلاقيات مهنة التعليم حيث أكدت عدد من الدراسات إمكانية تعزيزها وتنميتها من خلال الدور الذي يقوم به مديرو المدارس، التدريب والتأهيل (أحاندو، 2018؛ الشيبان، 2018؛ الروسان، 2018؛ Boon, 2011).

بالإضافة إلى قلة الدراسات التي تناولت أخلاقيات مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية، لذا جاءت هذه الدراسة لتتعرف على مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض وسبل تعزيزها من وجهة نظر مديريهم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

مساعدة ضيف الله الحربي: مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض وسبل تعزيزها من وجهة نظر مديريهم

وتعرف سبل التعزيز إجرائياً بأنها: مجموعة المبادئ التي تؤدي إلى زيادة الدافعية للقيام بالسلوك المرغوب فيه.
حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بالمحددات الآتية:

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في إدارة تعليم الرياض.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2018م.

الحدود الموضوعية: أخلاقيات مهنة التعليم وفق أربعة محاور هي: أخلاقيات المعلم نحو زملائه، وأخلاقيات المعلم نحو الطلبة، وأخلاقيات المعلم نحو المدير، وأخلاقيات المعلم نحو المجتمع. سبل تعزيز أخلاقيات مهنة التعليم.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الذي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع، من خلال الأسلوب المسحي للتعرف على مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض، والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق في تقديرات العينة تعزى لمتغيرات الدراسة، والسبل المناسبة لتعزيز تلك الأخلاقيات.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس في إدارة تعليم الرياض، والبالغ عددهم

على جوانب الضعف والتميز من أجل اقتراح برامج وأساليب لتعزيز مواطن التميز وتحسين جوانب الضعف.

- إدارة التدريب التربوي بوزارة التعليم وذلك بتعرفهم على سبل تعزيز أخلاقيات مهنة التعليم لكي تُضمّن في برامج التطوير المهني المقدم للمعلمين.

- مسؤولي كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين بعمل كل ما من شأنه تعزيز القسم الأخلاقي لمهنة التعليم في نفوس وعقول معلمي المستقبل.
مصطلحات الدراسة:

أخلاقيات المهنة: «تلك المبادئ والمعايير التي تُعد أساساً لسلوك أفراد المهنة المحددة والتي يتعهد أفراد المهنة بالالتزام بها» (ناصر، 2006، ص 305).

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها المبادئ التي يمتلكها معلم إدارة تعليم الرياض في إتقان عمله، وتجنب القصور في أي جانب من جوانب عمله المهني من خلال التزامه بالسبل الأخلاقية لمهنة التعليم.

التعزيز: هو «الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة، أي الاستجابة المسبوقه بالتعزيز مباشرة» (نشواتي، 2003، ص 281).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه عملية تدعيم السلوك المرغوب فيه، وزيادة احتمالات تكراره في المستقبل لدى معلمي وزارة والتعليم في المملكة العربية السعودية.

(17360) وذلك للعام الجامعي 2018.

العشوائية الطبقية، وقد بلغ عددها (448) والجدول رقم

عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

المتغير	مستوى المتغير	العدد	المتغير	مستوى المتغير	العدد
الجنس	ذكر	218	التخصص	علمي	221
	أنثى	230		أدبي	227
المؤهل العلمي	بكالوريوس	196	الخبرة	أقل من 5 سنوات	103
	ماجستير	148		من 5-10	158
	دكتوراه	104		أكثر من 10	187
المجموع الكلي		448			

هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة المجمعة، وذلك للتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى من حيث مدى الشمولية والوضوح والانتفاء بين المجالات، وبناء على آراء المحكمين فقد عدلت وحذفت بعض الفقرات، حيث تضمنت الأداة بصورتها النهائية على (4) مجالات و(48) فقرة، أما مجال سبل تعزيز أخلاقيات مهنة التعليم، فقد استقرت على (19) معزز.

ثبات الأداة: تؤكد من ثبات الأداة من خلال تطبيقها على (25) مديراً ومديرة من مديري المدارس في إدارة تعليم الرياض من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقها بعد أسبوعين على نفس العينة الاستطلاعية، وقد استبعدت فيما بعد من العينة الرئيسة للدراسة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية بلغ معامل الثبات الكلي لاستبانة أخلاقيات مهنة التعليم بشكل كل (87)، في

أداة الدراسة: قام الباحث بتصميم استبانة تكونت من جزئين هما: الجزء الأول: كان عن أخلاقيات مهنة التعلم، حيث تكون من أربعة مجالات هي (أخلاقيات المعلم نحو زملائه، أخلاقيات المعلم نحو الطلبة، أخلاقيات المعلم نحو المدير، أخلاقيات المعلم نحو المجتمع، بلغت عدد فقراتها (50) فقرة. والجزء الثاني كان عن السبل التي تعزز أخلاقيات مهنة التعليم، وقد تكونت من (19) فقرة أوردها أفراد عينة الدراسة عند إجابته عن هذا السؤال، وأخذ بالمعزز الذي كانت نسبة الاتفاق عليه 50٪ وأعلى، واستبعاد المعزز الذي كان الاتفاق عليه أقل من 50٪.

صدق الأداة: لمعرفة صدق أداة البحث عرضت الأداة بجزئها (أخلاقيات مهنة التعليم، سبل تعزيز أخلاقيات مهنة التعليم) على عشرة محكمين من أعضاء

مساعدة ضيف الله الحربي: مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض وسبل تعزيزها من وجهة نظر مديريهم

حين بلغت قيمته لاستبانة سبل تعزيز أخلاقيات مهنة التعليم (0.85). وتعد هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض من وجهة نظر مديريهم؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة والأداة ككل، كم استخدم اختبار (ت) باتجاه واحد حيث اعتمدت درجة الحياد (3) المتوسط الفرضي، حيث إذا بلغت قيمة مستوى الدلالة المرتبطة

جدول (2): نتائج اختبار (t) لمقارنة المتوسط الحسابي لمستوى أفراد الدراسة على استبانة مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض من وجهة نظر مديريهم.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الحيادية	قيمة (t)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
1	أخلاقيات المعلم نحو زملائه	3.41	1.11	3	9.2	447	0.04
2	أخلاقيات المعلم نحو الطلبة	3.31	1.17	3	8.6	447	0.02
3	أخلاقيات المعلم نحو المدير	3.33	1.23	3	6.9	447	0.000
4	أخلاقيات المعلم نحو المجتمع	3.66	1.03	3	7.3	447	0.03
	الأداة ككل	3.43	1.7	3	7.11	447	0.01

يتضح من الجدول (2) أن الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مجالات استبانة مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم والدرجة الحيادية دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ، في جميع مجالات الأداة والأداة ككل. مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة قد زاد عن درجة الحياد المحددة بالقيمة (3) وهذا يعني

الأخلاقيات إلا أنها ليست على درجة عالية، وذلك بسبب وجود بعض المعوقات المتصلة بخصائص المجتمع المحيط بالمدرسة ونظرة المجتمع للمعلم، وقلّة تظافر الجهود بين المعلمين والمجتمع المحلي، وقلّة الشراكة المجتمعية مع المدرسة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض تعزى لمتغير (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال اتبعت الأمور الآتية:

1- وفقاً لمتغير الجنس والتخصص فقد استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة والجدول رقم (3) يوضح نتائج ذلك.

أن درجة التوافر عالية، وقد يعزى الباحث ذلك إلى وجود نوع من الأخلاقيات بين الزملاء، حيث هناك وجود للمشاركة والاتصال فيما بين المعلمين، وتقبل المعلم الآراء وتقديم المشورة والدعم لزملائه، كما ويعزى ذلك إلى أن المعلمين يتحلون بنوع من الأخلاقيات نحو طلابهم، وذلك من منطلق أن المعلم صاحب رسالة سامية ينقلها من خلال تعامله مع الطلبة لهم، كما ويدل ذلك على وجود نوع من الأخلاقيات نحو المدير، إلا أنها لم ترتقي إلى المأمول وذلك بسبب تباين مديري المدارس في مدى اهتمامهم بنشر ثقافة أخلاقيات مهنة التعليم، وطبيعة نمط الإدارة السائدة في المدرسة من قبل المدير، وقلّة المساواة والعدالة بين المعلمين وإطلاق العنان للتمييز بينهم، وقد يعزى ذلك أيضاً في أخلاقيات مهنة التعليم نحو المجتمع إلى وجود نوع من

جدول (3) نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للكشف عن الفروقات في تقديرات أفراد الدراسة على استبانة مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض وفقاً لمتغير الجنس.

مستوى الدلالة	قيمة (t)	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	فئات المتغير
0.083	1.73	446	0.57	3.45	218	ذكور
			0.42	3.49	230	إناث

الدلالة المرافقة لها.
2- وفقاً لمتغير التخصص فقد استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة والجدول رقم (4) يوضح نتائج ذلك.

يتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم في إدارة تعليم الرياض تعزى لمتغير الجنس بدلالة قيمة (ت) ومستوى

مساعد ضيف الله الحري: مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض وسبل تعزيزها من وجهة نظر مديريهم

جدول (4) نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للكشف عن الفروقات في تقديرات أفراد الدراسة على استبانة مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض وفقاً لمتغير التخصص.

مستوى الدلالة	قيمة (t)	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	فئات المتغير
0.361	0.914	446	0.65	3.41	221	علمي
			0.67	3.44	227	أدبي

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم في إدارة تعليم الرياض تعزى لمتغير التخصص بدلالة قيمة (t) ومستوى الدلالة المرافقة لها. 3- وفقاً لمتغير المؤهل العلمي فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات فقد استخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way Anova) والجدول رقم (5) (6) توضح نتائج ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة حول مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم وفقاً لمتغير المؤهل.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستوى المتغير	المتغير
0.72	3.35	196	بكالوريوس	المؤهل العلمي
0.71	3.36	148	ماجستير	
0.76	3.37	104	دكتوراه	

جدول (6) تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروقات في تقديرات أفراد العينة حول مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم وفقاً لمتغير المؤهل.

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.141	1.969	0.164	2	0.329	بين المجموعات
		0.083	445	37.157	داخل المجموعات
			447	37.486	الكلية

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم في إدارة تعليم الرياض تعزى لمتغير المؤهل بدلالة قيمة (F) ومستوى الدلالة المرافقة لها. 4- وفقاً لمتغير الخبرة فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وللكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات فقد استخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way Anova) والجدول رقم (7) (8) يوضحان نتائج ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة حول مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم وفقاً لمتغير الخبرة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستوى المتغير	المتغير
0.77	3.31	103	أقل من 5 سنوات	الخبرة
0.87	3.30	158	من 5-10	
0.79	3.38	187	أكثر من 10	

جدول (8) تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروقات في تقديرات أفراد العينة حول مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم وفقاً لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.280	2	0.140	0.487	0.615
داخل المجموعات	127.950	445	0.288		
الكل	128.230	447			

دراسة قام أبو طيبخ (2008) وذلك في متغير الخبرة فقط، والذي بين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام مديري المدارس الأساسية الدنيا بأخلاقيات المهنة تعزى لمتغير الخبرة، ومع دراسة وأجرى حمادنة (2012) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات مديري المدارس ومديراتها لدرجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لمتغير جنس المدير، أو لمؤهله العلمي، أو لسنوات خبرته في الإدارة المدرسية. وتختلف مع دراسة بني ملحم والزيود (2014) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في الالتزام بأخلاقيات المهنة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة البكالوريوس، وبتغير الخبرة لصالح فئة (5 سنوات فما دون)، وبتغير الجنس لصالح الذكور.

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم في إدارة تعليم الرياض تعزى لمتغير الخبرة بدلالة قيمة (F) ومستوى الدلالة المرافقة لها.

ومما سبق فإنه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم في إدارة تعليم الرياض تعزى لمتغيرات الدراسة المتمثلة بـ (الجنس، التخصص، المؤهل، الخبرة)، وقد يعزى ذلك إلى أن أخلاقيات مهنة التعليم، قد أصبحت سلوكاً أو ثقافة تشرها المعلم من النظام التربوي سواء كانت قليلة أو متوسطة أو فاعلة، فهو يمارسها في وظيفته كما تشرها وألفها المجتمع، بغض النظر عن المتغيرات. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع

مساعد ضيف الله الحربي: مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض وسبل تعزيزها من وجهة نظر مديريهم

السؤال الثالث: ما التعزيزات لأخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض من وجهة نظر مديرهم؟

الدراسة الذين أجابوا عن هذا السؤال (420) من أصل (448) مستجيباً أجابوا عن الأداة. وأظهرت النتائج أن هناك (19) معززاً لأخلاقيات مهنة التعليم أكد عليها مديري المدارس في إدارة تعليم الرياض. وكانت نسبتها المئوية أكثر من 50٪. والجدول (9) يوضح ذلك.

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت التكرارات والنسب المئوية لسبل تعزيز أخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس في إدارة تعليم الرياض. و فرغت إجابات أفراد عينة الدراسة، وقد بلغ عدد أفراد

جدول (9): التكرارات والنسب المئوية والترتيب لسبل تعزيز أخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس في إدارة تعليم الرياض.

الترتيب	النسب المئوية	التكرارات	سبل تعزيز أخلاقيات مهنة المعلم	الرقم
1	٪1.00	420	التزام وزارة التعليم بالمفهوم الديني والثقافي لمعنى وظيفة معلم وتأصيلها كمهنة في نفوسهم.	1
2	٪97.14	408	الالتزام بمبدأ المساواة بين المعلمين في الصلاحيات والامتيازات والعلاوات والترقيات وبرامج التنمية المهنية.	2
3	٪96.90	407	الاهتمام بمنح شهادة تقدير للمعلم المتميز بأخلاقيات المهنة وكتابة اسمه على لوحة الشرف، وإقامة احتفال في إدارة التعليم وتزويده بمكافأة مجزية.	3
4	٪96.42	405	إيجاد بيئة مدرسية مبنية على الديمقراطية وحرية الرأي والمشاركة في صنع القرار من لدن الإدارة المدرسية، وتحرص على مشاركة المعلمين أفرانهم وأحزانهم.	4
5	٪90.47	380	التعامل بثقافة الحوار والاتصال الإيجابي بين المعلم والإدارة المدرسية والمجتمع، وتقبل المعلم لرأي مديره وزملائه ومحاورهم بموضوعية وتعاون بالشكل الأمثل.	5
6	٪88.57	372	دعم المعلم مادياً ومعنوياً، وتوفير الحوافز المادية والأدبية للمعلم لتحسين الأوضاع الوظيفية لهم، وتعزيز علاقاته مع زملائه وطلبتيه ومديره ومجتمعه المحلي، والشعور بالرضا الوظيفي بدرجة والأمن الوظيفي.	6
7	٪88.09	370	توعية المجتمع المحلي بأهمية شأن المعلم في التعامل مع المعلم داخل وخارج المدرسة، لاستمرارية التواصل بين المعلم والمجتمع المحلي إلى ما بعد اللقاءات الرسمية وبشكل أمثل.	7
8	٪87.61	368	العمل على احترام المعلم بشفاافية وعدالة مع زملائه. ليجرص المعلم على تحمل المسؤولية، ويسهم في الإصلاح بين زملائه.	8
10	٪86.66	364	إنشاء هيئة أو قسم خاص يهتم بتابع الشأن الأخلاقي للمعلم بشكل مستمر، من خلال مشاركة المعلم بالأنشطة المدرسية، ومدى تعامله بالقيم الحميدة مع أولياء الأمور، والطلبة، وإدارته، وزملائه. والتزام المعلم بتحقيق أهداف المجتمع.	9
11	٪85.95	361	إجراء لقاءات دورية بين القيادات التربوية العليا في الوزارة مع المعلمين لتفقد احتياجات المعلم بجو يسوده الألفة والمودة فيما بينهم.	10
12	٪85.23	358	إشراك المعلمين بالندوات والمؤتمرات داخل وخارج الوطن.	11

تابع/ جدول (9).

الترتيب	النسب المئوية	التكرارات	سبل تعزيز أخلاقيات مهنة المعلم	الرقم
13	٪84.52	355	تفعيل مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بمواضيع المعلم على موقع الوزارة التي تهتم بتطوير المهنة وتعزيز أخلاقيات المهنة.	12
14	٪83.33	350	تقييم أداء المعلم الملتزم أخلاقياً بدرجة مرتفعة، ومنحة زيادة في الإجازات العرضية كتعزيز لالتزامه الأخلاقي.	13
15	٪83.09	349	محاسبة المعلم المقصر من أجل تحسين مستوى أدائه الأخلاقي وبيان العقوبات لمن يخل بأخلاقيات المهنة والمحاسبة بحزم وبعدالة ومساواة.	14
16	٪82.14	345	تفعيل وتنشيط مواقع التواصل الاجتماعي من قبل إدارته المدرسية بشكل فعال يضمن التواصل فيما بينهم بالعدل الرسمية.	15
17	٪79.28	333	تفعيل صندوق شكاوى خاص بالمعلم، في وزارة التربية ومديرياتها بشكل جدي وفعال.	16
18	٪78.33	329	منح حصانة قانونية ضمن ضوابط خاصة للمعلم في حالة تعرض المعلم للمشكلات من قبل أولياء الأمور داخل وخارج العمل الرسمي لدى مراجعته للدوائر الرسمية.	17
19	٪77.61	326	تفريغ المعلم من واجباته في حالة شارك بالأنشطة الطلابية سواء كانت داخل المدرسة وخارجها.	18
20	٪76.19	320	تفعيل صندوق التكافل الاجتماعي للمعلم بشكل فعال، ومنح قروض ميسرة غير ربحية من قبل الوزارة ومديرياتها.	19

بناء الأجيال، وإلى تطلعات المديرين إلى وجود سياسة تربوية ونظام تربوي يعزز مهنة التعليم ويوصلها في نفوس المعلمين، ويقوي من تمهين التعليم، والاهتمام فيه من جميع النواحي سواء كانت تعليمية، أو مادية، أو اجتماعية، أو ثقافية.

التوصيات:

وفي ضوء النتائج يوصي الباحث بما يلي:

- وضع مقرر يسمي أخلاقيات المهنة يبين أهمية الالتزام بالمهنة كمتطلب إجباري يُدرّس في كليات التربية لجميع طلبة الجامعات.
- على وزارة التعليم تبني التعزيزات التي اختارها المديرون لتكون قاعدة أساسية في تأصيل مهنة التعليم.

يبين الجدول رقم (9) أن النسبة المئوية للتعزيزات قد تراوحت ما بين 1.00٪ وقد كانت للمعزز رقم (1) «التزام وزارة التعليم بالمفهوم الديني والثقافي لمعنى وظيفة معلم وتأصيلها كمهنة في نفوسهم». وبين 76.19٪ وقد كانت للمعزز رقم (19) «تفعيل صندوق التكافل الاجتماعي للمعلم بشكل فعال، ومنح قروض ميسرة غير ربحية من قبل الوزارة وإدارتها».

وقد استبعدت جميع التعزيزات التي تضمنتها الأداة بعد الإجابة عنها من لدن المديرين والتي حصلت على موافقة بنسبة أقل من 50٪. والتي لاحظ الباحث ضعفها وعدم تصنيفها ضمن المعززات، وقد يعزو الباحث قبول هذه التعزيزات إلى أهمية المعلم ودوره في

مساعدة ضيف الله الحربي: مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض وسبل تعزيزها من وجهة نظر مديريهم

الأردن.

بني ملحم، محمد بدوي؛ والزيود، خالد محمود (2014).
أخلاقيات المهنة لدى معلمي التربية الرياضية في إربد. مجلة
العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، البحرين،
15(4)، 619-658.

حمادنة، أديب ذياب (2012). درجة التزام معلمي اللغة العربية
ومعلماتها بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري
المدارس ومديراتها في مديرية التربية والتعليم لمحافظة
المفرق. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك،
الأردن، 9(1)، 29-31.

الروسان، هدى محمد (2018). دور مديري المدارس في تعزيز
ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم لدى المعلمين من وجهة نظر
مديري ومعلمي المدارس في لواء بني كنانة. مجلة الطفولة
والتربية: جامعة الإسكندرية - كلية رياض الأطفال،
10(34)، 57 - 109.

السلاموني، سهام أحمد (2018). دور أخلاقيات المهنة في تنمية
التفكير الإيجابي لدى معلمات الأطفال القابلين للتعلم.
دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين
العرب، 96، 329 - 359.

سلموم، طاهر؛ وجمل، محمد (2009). التربية الأخلاقية، القيم
مناهجها وطرائق تدريسها. العين: دار الكتاب الجامعي.
السويدان، فهد بن عبد الرحمن (2011). من أخلاقيات مهنة
التعليم، تاريخ الدخول 20/1/2017:

www.AL-jazera.com/2011/20111229/rj11.htm

السيد، خالد عبد العظيم (2015). فاعلية مواقف إثرائية لتنمية
أخلاقيات مهنة التعليم لدى طلاب شعبة اللغة العربية
بكلية التربية. مجلة العلوم التربوية، جامعة حلوان، مصر،

- إجراء أبحاث حول أخلاقيات المهنة في جميع

المؤسسات التعليمية، وضمن متغيرات جديدة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو النصر، مدحت (2008). قيم وأخلاقيات العمل والإدارة،
الجيزة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

أبو طيخ، هشام (2008). مدى التزام مديري المدارس الأساسية
بأخلاقيات مهنة التعليم في محافظة غزة من وجهة نظر
المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية،
غزة، فلسطين.

أبوالحاج، مجدي فتحي محمد؛ والحجاج، حرب خلف باجس
(2018). درجة التزام المعلمين والمعلمات بأخلاقيات مهنة
التعليم في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة وعلاقته
بأسباب تدني مستوى تحصيل طلاب وطالبات المرحلة
الثانوية. دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية -
عمادة البحث العلمي، 45(1)، 37 - 61.

أحاندو، سيسي (2018). فاعلية القيادات التربوية في تعزيز
أخلاقيات مهنة التعليم لدى المعلمين كمدخل لجودة
التعليم الثانوي في ساحل العاج: دراسة ميدانية. المجلة
التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي،
33(129)، 299 - 346.

البشري، قدرية محمد (2006). درجة التزام مديري المدارس
الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة بأخلاقيات المهنة
من وجهة نظر معلمي مدارسهم، رسالة ماجستير غير
منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان،

- 23(2)، 17-38. التربية الفكرية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم.
- شوش، خالد بن عبيد؛ والشايح، علي بن صالح (2017). مستوى وعي معلمي المرحلة الابتدائية بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم وعلاقته بالتزامهم الأخلاقي والمهني من وجهة نظر المشرفين بمنطقة القصيم. *مجلة جامعة شقراء: جامعة شقراء*، 7، 103 - 137.
- الشويش، خالد بن علي (2014). *مستوى وعي معلمي المرحلة الابتدائية لميثاق أخلاقيات مهنة التعليم وعلاقته بالتزامهم الأخلاقي والمهني من وجهة نظر المشرفين والمعلمين بمنطقة القصيم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- الشياب، محمود؛ والحيارى، حسن؛ الشثمان، منيرة (2018). درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية لأخلاقيات مهنة التعليم: المعوقات والحلول. *دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي*، 45، ملحق، 461 - 478.
- الشياب، أنس بن محمد (2018). *إسهام مديري المعاهد العلمية في تنمية معلميه مهنيًا*. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، 19(12)، 453 - 486.
- عباس، فوزية عباس (2010). *درجة التزام رؤساء الأقسام العلمية بأخلاقيات العمل الإداري وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت كما يراها الأعضء أنفسهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- العجمي، ناصر بن سعد (2016). *درجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم*. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، (78)، 445 - 478.
- عفيفي، صديق محمد. (2005). *أخلاق المهنة لدى المعلم (دليل المعلم)*، مصر: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية.
- قشمر، علي لطفني (2017). *درجة التزام معلمي ومعلمات المدارس الفلسطينية بأخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك من وجهة نظر مدراء المدارس*. *مجلة العلوم الإنسانية: جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي*، (8)، 291 - 320.
- ناصر، إبراهيم (2006). *التربية الأخلاقية، عمان: دار وائل للنشر*. نشواتي، عبد المجيد (2003). *علم النفس التربوي*، ط4، إربد: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- السوابي، عبد الرحمن (2009). *منظومة أخلاقيات لا منظومة أخلاق*، تاريخ الدخول: www.elaph.com/web 8/2/2017.
- ياغي، محمد عبد الفتاح (2001). *الأخلاقيات في الإدارة، عمان: مكتبة البقطة للنشر والتوزيع*.
- يحيى، سجي (2010). *درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Abu AlHaj, M., & ALHajjaj, H. (2018). The Degree of Teachers' Commitment to Teaching ethics in the University Education Directorate and its Relationship to High School Students' low Academic Achievement (in Arabic). *Studies - Educational Sciences: University of Jordan - Deanship of*

- Teachers and Teachers of Palestinian schools to the Ethics of the Teaching Profession Code of Conduct from the Point of View of School Principals (in Arabic). *Journal of Humanities: Al-Arabi Bin Mahidi University - Oum El Bouaghi*, (8), 291 - 320.
- Rousan, H. (2018). The role of school principals in promoting the Charter of ethics education for teachers from the point of view of principals and teachers of schools in the District of Bani Kinana (in Arabic). *Journal of Childhood and Education: Alexandria University - Faculty of Kindergarten*, 10 (34), 57-109.
- Sayed, K. (2015). The effectiveness of enriching positions to develop the ethics of the teaching profession among the students of the Arabic Language Division, Faculty of Education. *Journal of Educational Sciences, Helwan University, Egypt*, 23 (2), 17-38.
- Shaiban, A. (2018). Contribution of Academic Institute Principals to The Professional Development of Teacher (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education: Ain Shams University - Girls' College of Arts, Sciences and Education*, 19 (12), 453 - 486.
- Turk, M., & Vignijevic, B. (2016). Teacher's Work Ethic: Croatian Student's Perspective. *Fore de Education*, 14(20), 489-514.
- William A., & Anangisye, PhD. (2010). Promoting Teacher Ethics In Colleges Of Teacher Education In Tanzania: Practices And Challenges (in Arabic). *African Journal of Teacher Education (AJOTE)*, 1(1), 64-77.
- Yeaman, A. (2005). The Origins of educational technology is professional ethics: part two-establishing professional ethics in education, *Tech Trends: linking Research & Practice to improve Learning*, 49(2), 14-17.
- ***
- Scientific Research*, 45(1), 37-61.
- Ahanadou, C. (2018). The effectiveness of education leaders in enhancing of education ethics of education for teachers as an approach to the quality of secondary education in cote d'Ivoire: A Field study (in Arabic). *Educational Journal: Kuwait University - Scientific Publishing Council*, 33 (129), 299-346.
- al Salmouni, S. (2018). The Role of Professional Ethics in Developing Positive Thinking among the Teachers of Children who are Able to Learn (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology: Association of Arab Educators*, 96, 329-359.
- Al-Ajmi, N. (2016). The Degree of Commitment to Professional Ethics by Intellectual Education Teachers From Their Perspectives (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology: Association of Arab Educators*, (78), 445-478.
- Alshiapp, M., Hiari., H., & Sharman, M. (2018). The Degree of Ethics Education Practicing among Secondary School Teachers: (Obstacles and Solutions) (in Arabic). *Studies - Educational Sciences: University of Jordan - Deanship of Scientific Research*, 45, Supplement, 461-478.
- Al-Shosh, K., & Al Shaya, A. (2017). The Level of Primary Teacher Awareness of the Ethics of Teaching Profession Charter and its Relationship to their Ethical and Professional Commitment from Alqassim Region Educational Supervisors' Perspective (in Arabic). *Journal of Shaqra University: Shaqra University*, 7, 103 - 137.
- Bani Melhem, M., & Zeyoud, K. (2014). The commitment degree of educational ethics of Physical Education teacher in Irbid (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, Bahrain*, 15 (4), 619-658.
- Boon, H. (2011). Raising the Bar: Ethics Education for Quality Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 93.
- Campbell, E. (2004). Connecting the Ethics of Teaching and Moral Education. *Journal of Teacher Education*, 4(48), 10-18.
- Hamadneh, A. (2012). The Arabic Language teachers' commitment to the ethics of teaching the principals point of view school the Directorate of Education in Mafraq Governorate (in Arabic). *Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmouk University, Jordan*, 9 (1), 29-31.
- Prost, D. (1999). 12 Professional Ethics. *Journal of Education*, 128(44):54.
- Qeshmer, A. (2017). The Degree of Commitment of

توجهات البحث العلمي في مناهج وتدرّس العلوم الشرعية: دراسة تحليلية للرسائل العلمية بجامعة الملك سعود 1405-1440هـ

عبدالعزیز بن عبدالله بن طالب⁽¹⁾

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 24/08/1440هـ؛ وقبل للنشر في 02/01/1441هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف واقع البحث التربوي في مناهج وتدرّس العلوم الشرعية كما في الرسائل العلمية المجازة بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض منذ إنشاء القسم، وحتى نهاية الفصل الدراسي الأول للعام 1439/1440هـ (2018/2019). وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لبيانات الرسائل العلمية والتي بلغ عددها (177) رسالة. وقد كشفت الدراسة أن الغالبية العظمى من الرسائل تقويمية، وأن المجالات الموضوعية التي حظيت بالاهتمام الأكبر هي تنمية التحصيل الدراسي، وتقويم المناهج والكتب والمعلمين، وتحديد العوائق والمشكلات، في حين نالت المجالات المرتبطة بتطوير المناهج والبرامج والكتب وتنمية القيم والمهارات اهتمامًا محدودًا. وقد أوصت الدراسة بضرورة تحديد الأولويات البحثية التربوية الحالية والمستقبلية، وربط طلبة الدراسات العليا بها وتشجيعهم للبحث فيها، والعناية بالتوجهات البحثية المتعلقة بتنمية القيم والأخلاق والمفاهيم المرتبطة بها، وكذلك التوجهات المتعلقة بتنمية مهارات الطلبة والمعلمين، كما أوصت الدراسة بزيادة المقاعد المخصصة للطلبات، وكذلك للطلبة الأجانب، وإنشاء قاعدة بيانات لجميع الرسائل العلمية في مناهج وتدرّس العلوم الشرعية باللغتين العربية والإنجليزية وإتاحتها للمهتمين.

الكلمات المفتاحية: التوجهات البحثية، التربية الإسلامية، المناهج وطرق التدريس، رسائل الماجستير والدكتوراه.

Research Trends in Curricula and Teaching of Islamic Education: An Analytical Study of Master Theses and Ph.D. Dissertations at King Saud University 1985-2018

Abdulaziz BinTaleb⁽¹⁾

King Saud University

(Received 29/04/2019; accepted 01/09/2019)

Abstract: This analytical study sought to explore educational research in the area of curriculum and teaching methods of Islamic education within master theses and Ph. D. dissertations awarded at King Saud University at Riyadh, Saudi Arabia from 1985 until the end of the fall semester 2018/2019. An analytical tool developed by the researcher was used to gather data obtained from 177 theses and dissertations. Findings revealed that most researches were evaluative and the thematic areas that have received the most attention of graduate student researchers were the progress of academic achievement, the evaluation of curriculum, textbooks and teachers, and the identification of obstacles and problems. On the other hand, areas such as the development of curricula, academic programs and textbooks, and the improvement of ethical values and skills have received very limited attention from researchers. The study recommended that current and future research priorities should be identified to help graduate students choose significant subjects and incentives to be provided. More attention is required for research related to the values, ethics and the development of skills of students and teachers. The study also recommended admitting more female and international students to increase diversity and improve the research environment. Launching an online Arabic/English database of all theses and dissertations is suggested to help researchers choose significant subjects and avoid repetition.

Keywords: research trends, Islamic education, curriculum and instruction, theses and dissertations.

(1) Assistant Professor at the Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University

(1) أستاذ مساعد، بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: taleb@ksu.edu.sa

مقدمة

(وزارة التعليم، 2019).

وقد أكد نظام مجلس التعليم العالي والجامعات أن من أهداف الدراسات العليا في الجامعات السعودية «العناية بالدراسات الإسلامية والعربية والتوسع في بحوثها والعمل على نشرها» وكذلك «الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية بكافة فروعها عن طريق الدراسات المتخصصة والبحث الجاد للوصول إلى إضافات علمية وتطبيقية مبتكرة والكشف عن حقائق جديدة» (وزارة التعليم العالي، 2007).

وفي إطار سعي جامعة الملك سعود لتحقيق هذه الأهداف، فقد توسعت الجامعة في طرح برامج الدراسات العليا، وبحسب موقع عمادة الدراسات العليا بالجامعة (2019) فقد بلغ عدد برامج الماجستير الاعتيادية المتاحة بالجامعة للعام الجامعي 1440/1441هـ (118 برنامجاً) لا يشمل ذلك برامج الماجستير بنظام التعليم المستمر أو الماجستير التنفيذي) وبلغ عدد برامج الدكتوراه (65) برنامجاً (عمادة الدراسات العليا، 2019).

نالت كلية التربية نصيباً وافراً من هذه البرامج من حيث وجود (27) برنامجاً للماجستير، و(18) برنامجاً للدكتوراه (عمادة الدراسات العليا، 2019)، أي أن نسبة برامج الماجستير في كلية التربية 22.88٪ من برامج الماجستير المتاحة في الجامعة للعام الدراسي 1440/1441هـ، ونسبة برامج الدكتوراه في كلية التربية

تعيش المملكة العربية السعودية في الوقت الحاضر تحولات كثيرة لعل من أهمها وجود رؤية المملكة 2030 والتي أطلقت في 25/4/2016م بهدف النهوض بالوطن وتنمية اقتصاده لكي يكون «في مقدمة دول العالم، بالتعليم والتأهيل، بالفرص التي تتاح للجميع، والخدمات المتطورة، في التوظيف والرعاية الصحية والسكن والترفيه وغيره» (موقع الرؤية، 2019).

ويأتي الاهتمام بالتعليم والبحث العلمي ضمن اهتمامات هذه الرؤية، فالبحث العلمي هو رافد مهم من روافد التقدم العلمي والحضاري، وإن تجارب الدول المتقدمة مرتبطة باهتمامها باكتساب المعرفة والعناية بالبحث العلمي بما في ذلك برامج الدراسات العليا في الجامعات، ولذا، فقد كان من أهم أهداف وزارة التعليم «تعزيز إنتاج البحث العلمي والمعرفة ونشرهما وتوظيفهما، والتوسع في برامج الدراسات العليا»، كما تنص رسالة الوزارة على عدة مستهدفات منها «زيادة فاعلية البحث العلمي، وتشجيع الإبداع والابتكار» (وزارة التعليم، 2019). وقد تضمن الهيكل التنظيمي الجديد للوزارة والمعتمد من مجلس الوزراء في 2 رمضان 1440هـ الموافق 7 مايو 2019م استحداث منصب «نائب الوزير للجامعات والبحث والابتكار»: والذي ترتبط به عدد من الوكالات منها «وكالة البحث والابتكار»

2030 بموضوع توسيع دائرة البحث العلمي وتطوير منظومة التخطيط البحثي وقدرات الباحثين، وقد تضمنت خمسة أهداف إستراتيجية منها «التميز في برامج الدراسات العليا»، و«التميز في البحث العلمي». وقد حددت الخطة موضوع «التميز في البحث التربوي» ضمن قائمة القضايا الرئيسة التي تتطلب «توسيع دائرة مفهوم البحث والتطوير وتسويق مخرجاته بما يحقق النفع المتبادل بين الكلية والمجتمع التربوي، وتعزيز التعاون البحثي داخل الكلية وخارجها، وكذلك تطوير منظومة التخطيط البحثي وقدرات الباحثين واستقطاب أفضل العناصر في هذا المجال، في برامج الدراسات العليا لتجويد الممارسات وخلق روح التنافس بين الطلاب»، وبالإضافة إلى ذلك فقد حددت الخطة أربعة أهداف استراتيجية رئيسة منها «إجراء بحوث تربوية تقود التطوير الوطني، وتثري المعرفة الإنسانية» (كلية التربية، 2019).

تضم كلية التربية العديد من الأقسام منها قسم المناهج وطرق التدريس والذي أنشئ في العام الدراسي 1394/1395هـ⁽¹⁾ وقبل هذا التاريخ كانت مقررات المناهج وطرق التدريس تدرس ضمن مقررات قسم

(1) ورد في دليل كلية التربية وكذلك في موقعها أن إنشاء القسم في العام الدراسي 1393/1394هـ وقد اعتمد الباحث هنا التاريخ المحدد في دليل القسم.

27.70٪ من برامج الدكتوراه المتاحة في الجامعة للعام نفسه، مما يعطي تصورًا عن حجم البحث العلمي في الكلية والحاجة المستمرة للدراسات المتعلقة بتطويره وتقويمه.

وتعد كلية التربية من أوائل الكليات التربوية في المملكة حيث بدأت أعمالها في العام الدراسي 1386/1387هـ الموافق 1966/1967م، وتعمل على تحقيق عدة أهداف منها «أن تكون بمثابة مركز للبحث والتطوير يسهم في إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات الميدان التربوي في المملكة باتباع أساليب البحث العلمي» (كلية التربية، 2019).

وقد حصلت كلية التربية على الاعتراف الدولي وفق معايير المجلس الوطني لاعتماد كليات المعلمين The National Council for Accreditation of Teacher Education وهو ما يعرف اختصارًا بـ NCATE وذلك في عام 1433هـ، كما حصلت الكلية أيضًا على المرتبة الأولى في العالم العربي والمرتبة (76) عالميًا لكليات التربية وفق تصنيف معهد التعليم العالي بجامعة شنغهاي 2018 (كلية التربية، 2019).

إن حصول كلية التربية على مرتبة ضمن أفضل مائة كلية تربوية هو أمر يتطلب مواصلة جهود التطوير والجودة في جميع المجالات بما في ذلك المجالات البحثية، ولذا اهتمت الخطة الاستراتيجية لكلية التربية 2018-

تقديم برامج الدكتوراه في مسار المناهج وطرق التدريس العامة عام 1420/1421هـ، وفي مسار مناهج وطرق تدريس العلوم عام 1424/1425هـ، أما فيما يتعلق ببرنامج الدكتوراه في مسار مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية فلم يُعتمد إلا في العام الدراسي 1439/1440هـ (قسم المناهج وطرق التدريس، 2019).

إن مناهج وتدرّيس العلوم الشرعية هي أحد المجالات التي نالت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين كونها أحد المكونات الرئيسة خلال جميع مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ونظرًا لكون برنامج الدراسات العليا في قسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الملك سعود أحد أقدم البرامج في المملكة فقد أسهم خلال تاريخه الطويل في نشر مئات الرسائل العلمية بما في ذلك الرسائل المتخصصة في مناهج وتدرّيس العلوم الشرعية بإشراف الأساتذة المتخصصين في هذا المجال.

إن للرسائل العلمية الجامعية قيمة كبيرة، فهي إحدى مجالات البحث العلمي المهمة والتي تمثل تراثًا علميًا وبحثيًا متراكمًا يزداد على مر السنين ويمكن أن يعطي تصورًا عن النشاط البحثي في مجال أو حقل علمي محدد وفي بلد محدد، وذلك لأنها تأتي في نهاية البرنامج الأكاديمي ووفق منهجية علمية، وتحت إشراف مباشر من الأساتذة المتخصصين في هذا المجال العلمي، وكما

التربية وعلم النفس. ويضم الآن قسم المناهج وطرق التدريس مسارات متعددة بحسب التخصصات الأكاديمية وأحد هذه المسارات الرئيسة هو مسار مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، والذي يتولى تدريس مقررات القسم المرتبطة بالدراسات الإسلامية وكذلك الدراسات القرآنية لطلاب مرحلة البكالوريوس، بالإضافة إلى مقررات الماجستير في مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية.

ومنذ نشأته بصورته المستقلة، بدأ القسم في أداء دوره كأحد الأقسام الرئيسة في كلية التربية حيث بدأ في طرح مجموعة من المقررات المتعلقة بالمناهج وطرق التدريس بما في ذلك الإشراف على الطلاب في مرحلة التربية الميدانية. وفي العام الدراسي 1397/1398هـ بدأ القسم في طرح برامج الماجستير ضمن مسارات المناهج وطرق التدريس العامة، ومناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعد ذلك بعشرة أعوام (وتحديدًا في العام الدراسي 1407/1408هـ) توسعت برامج الماجستير لتشمل مناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية، ومناهج وطرق تدريس العلوم، ومناهج وطرق تدريس الرياضيات. أما مرحلة الدكتوراه فلم تبدأ إلا في العام الدراسي 1418/1419هـ حيث أعتد برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية (المناهج وطرق التدريس - عام)، وبدأ القسم في

«الموضوعات لا تكشف عن نفسها بسهولة ولكنها تظهر وتتضح عندما يقرأ الطالب كثيراً في خلفية موضوعه» (ص7)، كما أكد الدليل على أهمية أن «يتميز الموضوع بالجددة والأصالة، كما يجب أن يكون فريداً من حيث طريقة المعالجة والنتائج النهائية التي تعتبر إثراء للمعرفة البشرية وإضافة لها» (ص7).

ونظراً لأهمية تحليل البحث العلمي وتقييم واقعه ضمن مدة زمنية معنية، فقد عُني الباحثون بشكل مستمر بهذا النوع من البحوث، وللدلالة على القيمة الكبيرة والأهمية المستمرة لهذا النوع من البحوث فإننا نراها باستمرار في المجالات التربوية الشهيرة، وعلى سبيل المثال فإن العدد الأخير من مجلة *Review of Educational Research* (والمصنفة رقم 1 ضمن قائمة مجلات *ISI* *Institute of Scientific Information*) يتضمن دراسة تحليلية تتبعية للبحوث المتعلقة بالإدارة التربوية من عام 1960م، وحتى عام 2018م للباحثين *Kovacevic* و *Hallinger* (2019) والذان استخدموا منهجية «رسم الخرائط العلمية» *Science Mapping* وهي منهجية تطبق بشكل واسع في مجالات الطب والعلوم إلا أنها لا تزال جديدة في مجال التعليم، كوسيلة لفهم تطور البحوث في مجال الإدارة التربوية، وقد حدد الباحثان (22361) من البحوث العلمية المحكمة والمنشورة في (22) مجلة من مجلات الإدارة التربوية في مدة (85) عاماً،

تقدمت الإشارة إليه، فقد أكد نظام مجلس التعليم العالي والجامعات دور الدراسات العليا في الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية للوصول إلى إضافات علمية وتطبيقية مبتكرة والكشف عن حقائق جديدة. إلا أنه ومع كثرة الإنتاج العلمي من الرسائل العلمية، فقد أثار بعض المهتمين بعمليات الإصلاح والتطوير التربوي عدم ارتباط البحث العلمي التربوي على وجه العموم بمشكلات المجتمع الملحة وقضاياها الأساسية، بدليل عدم وجود أثر مباشر لنتائج البحوث العلمية على الممارسات التعليمية. ورغم أن هذا الموضوع له مسببات كثيرة لا تقتصر على البحث التربوي، إلا أن الاهتمام بتحسين وتطوير الممارسات البحثية سيسهم في تعظيم دور البحث التربوي وحصول النتائج والفوائد المرجوة منه. وإن البداية في عمليات التطوير والتجويد، في رأي الباحث، يجب أن تبدأ من اختيار الموضوعات ذات القيمة العالية والمرتبطة بمعالجة المشكلات الملحة والمرتبطة بالواقع المعاش.

وبحسب دليل كتابة الرسائل الجامعية لدرجتي الماجستير والدكتوراه (د.ت) الصادر عن كلية الدراسات العليا⁽²⁾ فإن أصعب جزء في عمل طالب الدراسات العليا هو اختيار موضوع رسالته،

(2) تم تعديل مسمى الكلية إلى عمادة في عام 1418هـ (موقع العمادة).

الهوية الدولية للمؤلفين حيث كانت نسبة المؤلفين من خارج بريطانيا 60% أما في العقد الأخير فقفزت إلى 79%. كما كشفت الدراسة أن مشاركات الباحثين من أمريكا الجنوبية والشرق الأوسط وأفريقيا محدودة جدا.

في دراسة تحليلية أخرى، قام Can و Aydemir (2019) باستكشاف التوجهات البحثية في الرسائل العلمية في مجال تقنية التعليم في تركيا من عام 1996م وحتى عام 2016م، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن البحوث المتعلقة بالمواد البحثية تهيمن عليها تصاميم البحوث الكمية في الرسائل العلمية محل العينة المدروسة. ولم تحظ الأساليب النقدية أو القضايا الاجتماعية والثقافية والسياسية وارتباطها بتقنيات التعليم بأى اهتمام يذكر. وقدمت الدراسة بعض المقترحات العملية لطلاب الدراسات العليا والباحثين في هذا المجال.

قام الباحثون Marti-Parreno و Mendez-Ibanez و Alonso-Arroyo (2016) بإجراء دراسة تحليلية تناولت التوجهات البحثية في مجال استخدام الألعاب في التعليم باعتبار الألعاب إحدى الوسائل الواعدة لتحفيز الطلاب وإشراكهم في عملية التعلم، حيث قاموا بتحليل (139) بحثاً علمياً منشوراً في مدة 5 سنوات 2010-2014م. وقد كشفت الدراسة أن الأبحاث السابقة ركز معظمها على تطوير الأطر النظرية أو إجراء التجارب كوسيلة لتحليل

وقد أوضحت نتائج الدراسة النمو الكبير في قاعدة المعارف الخاصة بالتقييم العلمي، كما كشفت عن أربع من المدارس الفكرية الرئيسة التي برزت على مر الزمن وركزت على القيادة من أجل التعلم والقيادة والتغيير الثقافي وفعالية المدرسة وتحسين المدارس والمعلمين الرواد. كما أبرزت نتائج الدراسة التحول النموذج من مفهوم «الإدارة المدرسية» إلى «القيادة المدرسية» على مدى العقود الستة الماضية. وقد أكد الباحثان على أن رسم الخرائط العلمية يوفر وسيلة جديدة ومفيدة لإبراز التطور التاريخي لمجالات الدراسة.

ومن الدراسات الأجنبية الحديثة التي وقف عليها الباحث في هذا المجال دراسة (Bond, Zawacki-Richter, & Nichols, 2019) حيث قام الباحثون بتحليل محتوى (1777) من الأوراق والبحوث العلمية في مجال تقنيات التعليم والمنشورة من عام 1970م وحتى العدد الثالث لعام 2018م في المجلة البريطانية لتقنيات التعليم، وقد بينت نتائج الدراسة عن جملة من التوجهات البحثية المشتركة خلال السنوات الخمسين الماضية منها: تطور التدريس والتعلم في التعليم عن بعد، وظهور التصميم التعليمي، وسوء الفهم بين الممارسين ومصممي التعلم، والمهارات التقنية للمعلمين والطلاب، والحاجة للدعم المؤسسي لتوفير الوقت والجهد للتدريب والاندماج في التعليم. كما كشفت نتائج الدراسة عن زيادة ملحوظة في

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الدراسات المتعلقة بالحوار في الفصول الدراسية قد ازدادت باطراد على مدى الأعوام العشرين الماضية وكان معظم الإسهام من الولايات المتحدة الأمريكية وبخاصة منذ عام 2012م. كما كشفت الدراسة عن توجهات البحث من خلال تحليل الكلمات الرئيسية ولاحظت الاهتمام بعدة كلمات رئيسة برزت مثل التقنية، التواصل باستخدام الحاسب، وهو ما يعكس التوجهات الحديثة في الميدان.

وأخيراً، ومع تزايد الاهتمام بتعلم اللغة الصينية، أجرى Gao وLyu وGong (2018) دراسة تناولت التوجهات البحثية في الدراسات المتعلقة بتدريس اللغة الصينية باعتبارها الثانية أو الأجنبية داخل وخارج الصين. وقد قام الباحثون بتحليل ما مجموعه (1358) بحثاً علمياً باللغة الصينية و(175) باللغة الإنجليزية خلال المدة من عام 2004م وحتى عام 2016م وقد كشفت الدراسة عن التوجهات الموضوعية وسلطت الضوء على مسارات التطوير لأبحاث تعليم اللغة الصينية، كما كشفت الدراسة عن أسماء الباحثين والمؤسسات العلمية التي أسهمت إسهاماً كبيراً في البحوث المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة الصينية، وبينت أيضاً أن التعاون الدولي بين الباحثين الصينيين ونظرائهم في الخارج لا يزال محدوداً، واختتمت الدراسة بتقديم بعض التوصيات والاقتراحات لتعزيز البحوث

نتائج التعلم مثل الاحتفاظ بالمعرفة، واكتساب مهارات حل المشكلات أو المواقف تجاه أسلوب التعلم القائم على اللعب. أكدت نتائج الدراسة أيضاً زيادة الاهتمام الأكاديمي بموضوع الألعاب التعليمية، كما حددت الدراسة أربع توجهات رئيسة في هذه البحوث تتعلق بالفعالية والقبول والمشاركة والتفاعلات الاجتماعية.

أما في مجال مناهج وتعليم العلوم فقد قام كل من Lin وLin وPotvin وTsai (2019) بتحليل التوجهات البحثية لمحتوى الأبحاث المنشورة في مجلات مختارة من عام 2013م، وحتى عام 2017م، وهذه الدراسة هي الرابعة حيث تأتي ضمن سلسلة من دراسات المراجعات التي تحدث كل خمس سنوات وذلك منذ عام 1998م، وقد أكدت نتائج هذه الدراسة أن الباحثين خلال هذه المدة الزمنية لا يزالون يركزون على ثلاثة مواضيع بحثية هي تعلم الطلاب، وتدريس العلوم، والتعلم المفاهيمي للطلاب. كما أوضحت الدراسة تغييراً في الأولويات البحثية للباحثين خلال العقد الماضي ما بين زيادة أو نقصان في الاهتمام وحددت أمثلة لكل نوع.

وفي مجال طرق وأساليب التدريس، أجرى كل من Song وChen وHao وLiu وLan (2019) تحليلاً تتبعياً للدراسات العلمية التي تناولت موضوع الحوار داخل الفصل الدراسي، وقد شملت هذه الدراسة (3914) بحثاً علمياً نشر في المدة من عام 1999م، وحتى 2018م،

استجابات الخبراء تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث في مجالي أولويات الاحتياجات البحثية والتجديدات المعاصرة.

كما قام الباحثان الشهري والحجيلان (2017) بتحليل رسائل الماجستير المجازة من قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم بكليات الشرق العربي بمدينة الرياض خلال المدة من عام 1433هـ وحتى 1436هـ وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أغلب الرسائل استهدفت فئة جنس الإناث، وفئة الطلبة، والمرحلة الثانوية، وأن أغلب مناهج البحث المستخدمة فيها هي المنهج التجريبي وشبه التجريبي، كما أن أغلبها استخدم أداة الاختبار لجمع البيانات، وأن أكثر من نصف الرسائل لم تبين أي من النظريات أو النماذج التعليمية، كما أظهرت النتائج أيضًا أن معظم الرسائل استخدمت أدوات تقنيات التعليم المعتمدة على الحاسب الآلي والإنترنت، كما استخدمت برمجية وسائط رقمية متعددة كأدوات لتقنيات التعليم فيها.

من الدراسات الحديثة في هذا المجال أيضًا دراسة البشري (2016) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات رسائل الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال تحليل خصائصها وذلك باستخدام أسلوب تحليل المحتوى والتي بلغ عددها (293) رسالة ماجستير

والتعاون الدولي لدعم تطوير تعليم اللغة الصينية. فيما يتعلق بالدراسات العربية في مجال التوجهات البحثية، وكما هو الحال في الدراسات الأجنبية فقد نال هذا الموضوع اهتمام الباحثين العرب بما في ذلك الباحثين التربويين والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس، على اختلاف بينهم في آلية التحليل وما يترتب على هذه البحوث من نتائج وتوصيات، وفيما يلي إشارة لبعض الدراسات الحديثة التي وقف عليها الباحث والمنشورة خلال الأعوام العشرة الأخيرة.

تحت العنوان «الخريطة البحثية للإنتاج الفكري لرسائل الماجستير وأولويات الاحتياجات والتجديدات المعاصرة في التربية الإسلامية» قامت الباحثتان العاني والزدجالية (2018) بإجراء دراسة استخدمت المنهج الوصفي في تحليل (90) رسالة ماجستير. وقد بينت نتائج الدراسة أن أكثر المناهج البحثية استخدامًا وشيوعًا هو المنهج الوصفي، كما بينت أيضًا أن مجال تقويم المناهج هو أكثر المجالات البحثية تكرارًا، أما المجالات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني والإدارة التربوية وقضايا المرأة فقد سجلت نسبة منخفضة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز أولويات الاحتياجات البحثية تتمثل في أهمية توجهه نحو البحوث التجريبية والبحوث المتمحورة حول التجديد في التراث الديني والفقهية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

البليومتري، وقد بلغت عينة دراسته (320) رسالة، وتوصلت دراسته إلى أن الغالبية العظمى 97٪ من الرسائل كانت كمية، كما أن أكثر من النصف 57٪ استخدمت المنهج التجريبي واستخدم الباقي المنهج الوصفي، كما أظهرت النتائج أن الاختبار جاء من أكثر أدوات جمع البيانات شيوعاً، وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام الباحثين من طلبة الدراسات العليا بالمناهج المختلفة في البحث وتنوع أدوات جمع البيانات وطرق التحليل الإحصائي.

كما سعت المزروع (2011) إلى معرفة واقع الرسائل العلمية في مجال مناهج وتدريس العلوم في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وقد بلغ عددها (42) رسالة خلال المدة من عام 1396 / 1397هـ وحتى 1429 / 1430هـ، وقد بينت الدراسة أن موضوعات الرسائل شملت العديد من الموضوعات البحثية المهمة ولكنها لم تتناول موضوعات محددة كفلسفة العلم وطبيعته والثقافة والنواحي الاجتماعية والفروق بين الجنسين والتعليم غير الرسمي والأهداف والسياسات، كما كشفت الدراسة أن ثلاث رسائل من كل أربع استخدمت المنهج التجريبي، وأنه لا يوجد أي رسالة استخدمت أداة المقابلة أو أدوات المنهج الكيفي.

من الدراسات السابقة أيضاً دراسة سالم والبشر (2005) - وهي وإن كانت خارج إطار العشرة أعوام

و(59) رسالة دكتوراه. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها أن غالب رسائل الدكتوراه تطويرية بينما كانت رسائل الماجستير تقويمية وفق تصنيف الباحث لذلك. كما أوضحت نتائج الدراسة أن مجال تقويم المعلمين وتقويم الكتب نالا النصيب الأوفر من الاهتمام، وأن غالبية الرسائل طبقت في مدينة الرياض.

كما أجرى السراي (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على خصائص وتوجهات رسائل استخدام التعلم الإلكتروني في التربية العلمية المجازة من كلية التربية بجامعة طيبة من عام 1992م وحتى نهاية عام 2015م والتي بلغ عددها (26) رسالة علمية، حيث قام بتحليلها لتكشف نتائج دراسته أن الغالبية العظمى هي رسائل ماجستير، وأن أكثر الباحثين من الإناث، وأن أكثر المراحل استهدافاً هي المرحلتين المتوسطة والثانوية، كما توصلت الدراسة إلى أن المنهج التجريبي وشبه التجريبي هما أكثر المناهج استخداماً بين الباحثين، وبينت الدراسة أيضاً أن أغلب الرسائل لم تحدد مرحلة التصميم المستخدمة ومعظمها لم يتبنى معايير التصميم التعليمي.

بالإضافة إلى ذلك، سعى الأسطل (2015) لتحديد توجهات أبحاث المناهج وطرق التدريس في الدراسات العليا المنجزة في الجامعات الفلسطينية خلال المدة من عام 2000م، وحتى 2013م، واستخدم منهج التحليل

عبدالعزیز بن عبد اللہ بن طالب: توجهات البحث العلمي في مناهج وتدریس العلوم الشرعية: دراسة تحليلية للرسائل العلمية...

وتوجهاتها خلال مدة زمنية محددة، وبعضها تناول المناهج وطرق التدریس بشكل عام مثل دراسة البشري (2016) بينما ركز بعضها على تخصصات معينة كالعلوم الشرعية أو العلوم أو تقنيات التعليم. وإن الدراسة الحالية تأتي ضمن مجال تحليل وفهم توجهات البحث العلمي في المناهج وطرق التدریس إلا أنها تقتصر على مجال مناهج وتدریس العلوم الشرعية كما أنها تشمل في تحليلها مدة طويلة نسبياً إذ تضم جميع الرسائل العلمية لمرحلتی الماجستير والدكتوراه في هذا المجال المحدد منذ عام 1405هـ وحتى نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1439/1440هـ أي نحو خمسة وثلاثين عاماً.

مشكلة الدراسة:

بعد عودة الباحث للعمل الأكاديمي والبحثي بعد انقطاع طويل عنه في العمل الإداري شعر بضرورة تكوين صورة شاملة عن البحث العلمي في المسار التخصصي، لاسيما وقد كلف بالإرشاد الأكاديمي لبعض طلاب الدراسات العليا. ومن هنا كانت بداية الفكرة، وبعد ذلك لاحظ الباحث ما يواجهه بعض طلاب الدراسات العليا من صعوبة في اختيار موضوعات رسائلهم، كما لاحظ أن عملية اختيار الموضوع ومع أهميتها ومع تقرير عمادة الدراسات العليا بالجامعة بأنها أصعب خطوة في الرسالة - كما سبق إيضاحه - إلا أنها لا تحظى بالقدر الكافي من العناية

المحدد مسبقاً - إلا أن لها أهميتها لارتباط موضوعها بالدراسة الحالية، حيث حللت هذه الدراسة رسائل الماجستير في مسار المناهج وطرق تدریس العلوم الشرعية، وخلصت إلى نتائج من أهمها ترتيب المجالات البحثية من حيث اهتمام الباحثين لمرحلة الماجستير كما يلي: المقررات والكتب المدرسية، ثم التدریس، ثم الطالب، ثم المشرف التربوي، ثم المعلم، ثم التقويم التربوي، ثم الأنشطة التربوية، ثم المنهج. والدراسة الحالية تنفق مع هذه الدراسة في التركيز على تحليل البحث العلمي في مناهج وتدریس العلوم الشرعية بجامعة الملك سعود، إلا إنها تختلف عنها في شمولها لفترة أطول، وكذلك في شمولها للرسائل العلمية المرتبطة بمناهج العلوم الشرعية ضمن مسار «المناهج العامة» بقسم المناهج وطرق التدریس، ويتضمن ذلك أيضاً الرسائل في مرحلة الدكتوراه، وقد بلغ عدد رسائل الماجستير والدكتوراه المشمولة بالتحليل في الدراسة الحالية (177) رسالة، مقابل (45) رسالة ماجستير في الدراسة السابقة. وبالإضافة إلى ذلك، فهي تختلف عنها في أداة التحليل وما تضمنته من محاور ونقاط، وأيضاً في تقسيم تحليل التوجهات الموضوعية وفق مدد زمنية تمتد الواحدة منها خمسة أعوام لملاحظة وفهم التغيرات خلالها.

يتضح من خلال الدراسات السابقة التركيز على تحليل البحوث والرسائل العلمية ومعرفة خصائصها

السؤال الرئيس التالي:
ما خصائص وتوجهات الرسائل العلمية في مناهج
وتدريس العلوم الشرعية المجازة في قسم المناهج وطرق
التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض؟
هدف الدراسة وأهميتها:

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف واقع البحث
التربوي في مناهج وتدريس العلوم الشرعية كما في
الرسائل العلمية المجازة من قسم المناهج وطرق
التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض منذ
إنشاء القسم وحتى نهاية الفصل الدراسي الأول للعام
1439/1440هـ (2018/2019).

تقدم إيضاح أهمية هذا النوع من الدراسات وأن
بعض الجهات العلمية والمجلات المحكمة تقوم به بشكل
مستمر، وذلك لأن عملية رصد الإنتاج العلمي وتقويمه
هي مرحلة أولى وأساسية من أجل وضع البرامج
والسياسات التي تسهم في تطويره بما يتلاءم مع
الاحتياجات الوطنية والمجتمعية، وإنه لا يمكن الشروع
في أي برامج تطويرية أو مبادرات إصلاحية في مجال
البحث العلمي الجامعي بدون الحصول على معرفة شاملة
وتحليل دقيق للمنجز السابق وخلال مدة زمنية محددة،
ولذا فإن هذه الدراسة تكتسب أهمية وخصوصاً مع تزامن
تنفيذها مع التوجه الوطني ممثلاً في رؤية المملكة 2030
وأيضاً مع توجه الجامعة نحو الجودة والتطوير وإطلاق

والاهتمام الذي تستحقه، بل غالباً ما يتقدم الطلبة
بموضوعات مكررة أو ليست مرتبطة بالاحتياجات
البحثية والمشكلات الملحة في الواقع التربوي، واستشعر
ضرورة توجيه طلاب الدراسات العليا للابتكار
والإبداع في اختيار موضوعات رسائلهم وتجنب التكرار
في معالجة الموضوعات أو التركيز على جوانب بعينها
وإهمال الجوانب الأخرى.

وقد أسهم في زيادة اهتمام الباحث بهذا الموضوع
التوجهات الحالية على مستوى الكلية والجامعة للجودة
والتطوير وذلك في ضوء الاهتمام بتطوير البحث العلمي
في المملكة بشكل عام، وبالإضافة إلى ذلك موافقة مجلسي
القسم والكلية مؤخراً على طرح برنامج الدكتوراه في
مناهج وتدريس العلوم الشرعية مما يستدعي التوقف
والمراجعة والنظر في كافة السبل التي يمكن أن تسهم في
تطوير البحث العلمي ورفع جودة برنامج الدراسات
العليا في المسار المحدد ليسهم في تحقيق أهدافه.

إن الإنتاج العلمي ممثلاً في الرسائل العلمية في مجال
مناهج وتدريس العلوم الشرعية هو إنتاج علمي بحثي
كثير ومتنوع، وإن من الضروري وخصوصاً في ضوء
المعطيات السابقة أن يتوقف عند هذا الإنتاج، من حين
لآخر، دراسة وتحليلاً لمعرفة خصائصه وتوجهاته،
وتقديم توصيات تسهم في تطويره وتحسينه، ولذا جاءت
هذه الدراسة التي تبحث ذلك من خلال الإجابة عن

عبدالعزیز بن عبد اللہ بن طالب: توجهات البحث العلمي في مناهج وتدریس العلوم الشرعية: دراسة تحليلية للرسائل العلمية...

للظاهرة محل الدراسة (العساف، 1996). وقد شمل مجتمع وعينة الدراسة جميع الرسائل العلمية في مناهج وتدریس العلوم الشرعية المجازة في قسم المناهج وطرق التدریس بكلية التربية بجامعة الملك سعود منذ إنشاء القسم في العام الدراسي 1394/1395 هـ وحتى نهاية الفصل الأول للعام الدراسي 1439/1440 هـ (2018/2019)، وقد بلغ مجموعها (177) رسالة.

قام الباحث في مطلع العام الدراسي 1439/1440 هـ بالكتابة لعمادة الدراسات العليا بالجامعة للحصول على قائمة بجميع الرسائل العلمية في مجال مناهج وطرق التدریس العلوم الشرعية، إلا أنه زُوِّد بقائمة شاملة لجميع الرسائل في جميع المسارات فقام بفرزها للحصول على الرسائل العلمية في مجال العلوم الشرعية واستبعاد الرسائل الأخرى، وبعد ذلك رجع إلى هذه الرسائل في مكتبة الجامعة لمراجعتها والتحقق منها ثم تصوير ملخصاتها وحفظها إلكترونياً. أضاف الباحث لاحقاً ثلاث رسائل أخرى أجزت فيما تبقى من الفصل الدراسي الأول لكي تشمل الدراسة جميع الرسائل العلمية وحتى نهاية الفصل الدراسي في 20/4/1440 هـ الموافق 27/12/2018 م. بعد ذلك، صمم الباحث بطاقة تحليل محتوى الكترونية مستفيداً من الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتي أُشير لبعضها في مقدمة هذه الدراسة. تُحَقَّق من الصدق

كلية التربية خططها الاستراتيجية 2018-2030 والتي اهتمت بموضوع توسيع دائرة البحث العلمي وتطوير منظومة التخطيط البحثي وقدرات الباحثين.

وبالإضافة إلى ما تقدم، يتزامن تنفيذ هذه الدراسة مع استكمال إجراءات اعتماد برنامج الدكتوراه في مناهج وتدریس العلوم الشرعية، حيث ووفق عليه من مجلسي قسم المناهج وطرق التدریس وكلية التربية في العام الدراسي (1439/1440 هـ) ومن المتوقع استكمال إجراءات الموافقة لدى الجامعة واعتماد البرنامج خلال العام الدراسي القادم 1441 هـ (2019/2020) بإذن الله تعالى، مما يمنح الدراسة قيمة إضافية بإسهام نتائجها في رسم خارطة بحثية للبحوث العلمية المرتبطة بمناهج وتدریس العلوم الشرعية الصادرة عن جامعة الملك سعود كرسائل علمية، وهذا له أهمية كبيرة سواء للأساتذة المتخصصين في هذا المجال أو لطلبة الدراسات العليا وغيرهم من المهتمين، وإن المؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في كشف الفجوات البحثية، وأن تسهم توصياتها في تقديم بعض الأفكار لتطوير البحث التربوي وتفعيله فيما يخدم الاحتياجات الوطنية والمجتمعية ضمن هذا الحراك التطويري الحالي.

المنهجية البحثية:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى والذي يعتمد الوصف الكمي

الرسائل العلمية فيها يزيد عن مجموع الرسائل في المدد الثلاث الأولى من عام 1405هـ وحتى عام 1419هـ، وتظهر البيانات التفصيلية قفزة في عدد الرسائل العلمية في العامين 1433هـ و1434هـ حيث كان عدد الرسائل في الأعوام السابقة يتراوح من (4) رسائل في عام 1430هـ و(7) رسائل في كل من عامي 1431هـ و1432هـ إلى (14) رسالة لكل من عامي 1433هـ و1434هـ أي زيادة بالضعف، وقد يكون السبب في ذلك توسع قسم المناهج وطرق التدريس في القبول للماجستير والسماح بنظام الماجستير الموازي ما أدى لقفزة ملحوظة في عدد الرسائل العلمية.

يلاحظ أيضًا تقارب عدد الرسائل في المدد الزمنية الثلاث الأخيرة مع ميل نسبي للانخفاض في المدة الزمنية الأخيرة (1435-1439هـ) عن المدة التي تسبقها حيث إن عدد الرسائل في المدة الزمنية الأخيرة (38) رسالة مقابل (46) رسالة للمدة الزمنية التي سبقتها، وهذا قد يعود للسماح بالالتحاق بالماجستير وفق نظام المقررات والبحث التكميلي بدون الحاجة لإجراء رسالة ماجستير، بالإضافة لإغلاق برنامج الماجستير الموازي.

الرسائل العلمية بحسب المسار العلمي أو المرحلة:

جدول رقم (2): توزيع الرسائل العلمية بحسب المسار العلمي.

النسبة	التكرار	المسار
89.27	158	مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية
10.73	19	المناهج العامة

كما يوضح الجدول رقم (2) فإن نحو 10٪ فقط من

الظاهري للأداة بعرضها على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس والبحث العلمي للتأكد من شمول النقاط ووضوحها وتوافقها مع هدف الدراسة، كما تُحقق من ثباتها بإعادة تحليل (18) رسالة (10٪) بعد مرور ثلاثة أسابيع، وحساب معامل الثبات عن طريق نسبة الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي، وقد بلغ الثبات العام للأداة 0.89 وهو ثبات عالٍ.

نتائج الدراسة:

الرسائل العلمية بحسب المدى الزمني:

حدّد الباحث (7) مدد زمنية تمتد الواحدة منها (5) أعوام وذلك ابتداء من عام 1405هـ وحتى 1439هـ مع إضافة (4) شهور من العام 1440هـ للمدة الأخيرة حسب الموضح في حدود الدراسة والتي امتدت لنهاية الفصل الأول من العام الدراسي 1439/1440هـ.

جدول رقم (1): توزيع الرسائل العلمية بحسب المدى الزمني.

النسبة	التكرار	المدة
3.39	6	1409-1405
6.21	11	1414-1410
11.86	21	1419-1415
10.17	18	1424-1420
20.9	37	1429-1425
25.99	46	1434-1430
21.45	38	1439-1435
100	177	المجموع

الجدول رقم (1) يوضح توزيع الرسائل العلمية حسب هذه المدد الزمنية، والملاحظ هنا الزيادة الكبيرة في المدد الزمنية الثلاث الأخيرة حيث إن متوسط عدد

عبدالعزیز بن عبد اللہ بن طالب: توجهات البحث العلمي في مناهج وتدریس العلوم الشرعية: دراسة تحليلية للرسائل العلمية...

فيما يتعلق بجنس الباحث، فالملاحظ حسب ما يظهر جدول رقم (4) أن نسبة الطالبات الباحثات ضمن حدود هذه الدراسة نحو 30٪، وهذه النسبة تبدو منخفضة إذا أخذنا بالاعتبار إجمالي عدد الطالبات في مرحلة الدراسات العليا (جميع التخصصات) في الجامعة، ولم يتوفر إحصائية شاملة لأعداد الخريجات للدراسات العليا في الجامعة ونسبتهن إلى عدد الطلاب، ولكن بحسب آخر الإحصاءات المتوفرة في موقع وزارة التعليم (2019) وهي للعام الجامعي 1437/1438 هـ بلغ عدد طلبة الدراسات العليا المقيدون (7832) منهم (4399) طالبة، و(3433) طالباً أي أن الطالبات، في مرحلة الدراسات العليا عموماً في الجامعة، عددهن أكثر بنحو 20٪، غير أنه يمكن تفسير انخفاض عددهن عن عدد الطلاب في مسار العلوم الشرعية بتحديد المقاعد المخصصة للقبول لكل من الطلاب والطالبات، حيث تكون المقاعد المخصصة للطلاب ضعف المخصص للطالبات تقريباً، نظراً لتوفر أعضاء هيئة التدريس من الذكور كما سيوضح لاحقاً، بالإضافة لصعوبة الإشراف على الطالبات وما يتطلبه ذلك من تجهيزات وقاعات مخصصة للمحاضرات. أما فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس المشرفات فإن النسبة تنخفض إلى أقل من 10٪ فقط.

الرسائل العلمية أُجريت تحت مظلة مسار المناهج العامة، بينما الغالبية العظمى (أكثر من 89٪) تمت في مسار مناهج وتدریس العلوم الشرعية في قسم المناهج وطرق التدريس، علماً بأن جميع رسائل الدكتوراه وعددها (6) رسائل تمت ضمن مسار المناهج العامة.

جدول رقم (3): توزيع الرسائل العلمية بحسب المرحلة.

المرحلة	التكرار	النسبة
ماجستير	171	96.61
دكتوراه	6	3.39

أما فيما يتعلق بالمرحلة الأكاديمية، فكما يوضح الجدول رقم (3) فإن الغالبية العظمى كانت رسائل ماجستير بنسبة 96.61٪ وهذا أمر طبيعي حيث إن برنامج الدكتوراه في مسار العلوم الشرعية لم يُقرَّر بعد، أما رسائل الدكتوراه الست المحددة هنا، فقد أُشرف عليها ضمن مسار المناهج العامة، والذي، كما تقدم الإشارة له في المقدمة، بدأ في تقديم برامج الدكتوراه في العام الدراسي 1420/1421 هـ.

الرسائل العلمية بحسب جنس و جنسية الباحث أو المشرف على الرسالة ونوعية الإشراف:

جدول رقم (4): توزيع الرسائل العلمية بحسب جنس الباحث أو المشرف.

جنس الباحث	التكرار	النسبة
ذكر	124	70.06
أنثى	53	29.94
جنس المشرف	التكرار	النسبة
ذكر	160	90.40
أنثى	17	9.60

جدول رقم (5) توزيع الرسائل العلمية بحسب جنسية الباحث أو المشرف

النسبة	التكرار	جنسية الباحث
94.35	167	سعودي
4.52	8	غير سعودي
1.13	2	لم يمكن التحقق
النسبة	التكرار	جنسية المشرف
66.67	118	سعودي
33.33	59	غير سعودي

الدول والجامعات حول العالم تعطي فرصة القبول مجاناً أو برسوم مخفضة للطلبة الأجانب المتفوقين بل تحرص على المحافظة على نسبة معينة من مقاعدها تخصص للطلبة الأجانب (بن طالب، 2018)، ولعل السبب في ندرة مقاعد القبول هو سياسات القبول في الجامعات السعودية وندرة المقاعد والتنافس الشديد عليها، والنتيجة التي توصلت لها الدراسة هنا تتفق مع نتائج دراسة البشري (2006)، ولعل التوجهات الجديدة للجامعات السعودية نحو التميز والعالمية تمنح موضوع استقطاب الطلبة الأجانب المتفوقين اهتماماً أكثر.

أما فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس غير السعوديين المشرفين على الرسائل فإن نسبتهم الثلث، علماً بأن آخر رسالة أشرف عليها عضو هيئة تدريس غير سعودي تعود لعام 1428هـ حيث إن جميع المشرفين الحاليين هم سعوديو الجنسية، أما بالنسبة للمشرفات غير السعوديات فقد كانت آخر رسالة في العام 1438هـ.

بالنسبة لجنسية الباحث أو المشرف على الرسالة، فقد بينت الدراسة، كما يظهر جدول رقم (5) ندرة شديدة في رسائل الطلبة غير السعوديين حيث رصدت 8 حالات بنسبة لا تتجاوز 5٪ لطلبة من الهند وباكستان وكوسوفا وكينيا وغامبيا وساحل العاج، مع وجود حالتان لم يمكن التحقق منهما، وهذه النتيجة تستدعي التوقف والبحث في كيفية زيادة أعداد الطلبة غير السعوديين واستقطاب الطلبة المتفوقين من دول العالم الأخرى لما لهذا من آثار إيجابية كثيرة لا تقتصر على بيئة التعلم والبحث العلمي فحسب بل لها أبعادها الثقافية والاقتصادية والسياسية، ولهذا السبب نرى العديد من

الرسائل العلمية من حيث الفئة المستهدفة بالدراسة:

جدول رقم (6) بعض خصائص الرسائل العلمية من حيث الفئة المستهدفة بالبحث

النسبة	التكرار	الأسئلة المتعلقة بالفئة المستهدفة	نوع الفئات المستهدفة
34.86	91	معلمون	
17.62	46	مشرفون	
23.37	61	طلاب (تعليم عام)	
4.98	13	قادة (مدراء) المدارس	

عبدالعزیز بن عبدالله بن طالب: توجهات البحث العلمي في مناهج وتدریس العلوم الشرعية: دراسة تحليلية للرسائل العلمية...

تابع / جدول رقم (6).

النسبة	التكرار	الأسئلة المتعلقة بالفئة المستهدفة	
0.38	1	أولياء الأمور	نوع الفئات المستهدفة
3.07	8	أعضاء هيئة تدريس	
4.98	13	طلاب (تعليم جامعي)	
10.73	28	كتب أو مناهج	
61.02	108	ذكور	جنس الفئة المستهدفة
22.60	40	إناث	
3.95	7	ذكور وإناث	
12.43	22	لا ينطبق	
0	0	ما قبل الابتدائي	المرحلة الدراسية للفئة المستهدفة
21.32	42	الابتدائي	
36.55	72	المتوسط	
33.50	66	الثانوي	
8.63	17	الجامعي	
0	0	تعليم الكبار	
58.76	104	مدينة الرياض	منطقة التطبيق
20.90	37	مدينة أخرى داخل المملكة	
6.78	12	أكثر من مدينة داخل المملكة	
5.08	9	خارج المملكة	
8.47	15	لا ينطبق	

الكتب والمناهج في المرتبة الرابعة بنسبة 10.73%، يلي ذلك فئة فئات طلاب التعليم الجامعي وقادة مدرّاء المدارس كلاهما بنسبة 4.98% ثم فئة أعضاء هيئة التدريس بنسبة 3.07% وأخيراً كشفت الدراسة عن وجود حالة واحدة فقط لفئة أولياء الأمور، وبالرجوع لبيانات الدراسة نجد أنها تعود لعام 1411هـ وهي دراسة مسحية تناولت أهم المشكلات التي تواجه تدریس العلوم الدينية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

أوضح الجدول رقم (6) بعض الخصائص المتعلقة بالرسائل العلمية محل الدراسة من حيث الفئة المستهدفة (مجتمع الدراسة)، وقد تضمنت هذه الخصائص نوع الفئة حيث كشفت نتائج الدراسة أن فئة المعلمين نالت النصيب الأكثر بعدد (91) ونسبة تزيد عن الثلث بقليل (34.86%)، يلي فئة المعلمين فئة طلاب التعليم العام بنسبة أقل من الربع (23.3%)، بينما جاءت فئة المشرفين التربويين في المرتبة الثالثة بنسبة 17.62%، وحلت فئة

فيما يتعلق بالمرحلة الدراسية للفئة المستهدفة، كشفت نتائج الدراسة أن الرسائل العلمية في مجال مناهج وتعليم العلوم الشرعية بجامعة الملك سعود استهدفت بشكل أساسي المرحلتين المتوسطة والثانوية حيث حصلنا على نسبيتي 36.55% و 33.50% على التوالي بينما كان نصيب المرحلة الابتدائية 21.32%، أما المرحلة الجامعية فقد حصلت على نسبة 8.63% ولم يكن هناك أي رسائل فيما يتعلق بالمرحلة ما قبل الابتدائية أو بتعليم الكبار، وهذه النتائج تتفق مع دراسة سالم والبشر (2005) والتي رتب اهتمام الباحثين بالمراحل الدراسية على النحو التالي: المتوسطة ثم الثانوية ثم الابتدائية ثم كليات التربية ثم كليات المعلمين ثم الكليات العسكرية. كشفت نتائج الدراسة أن مدارس تحفيظ القرآن الكريم نالت نصيبها من اهتمامات الرسائل العلمية حيث بلغ عدد الرسائل التي طبقت أدواتها فيها (6) رسائل، أما المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية فقد بلغت رسالتين، وبالنسبة للكليات العسكرية فقد بلغت رسالة واحدة، وهذا يشير للتنوع في مجالات عمل طلاب الدراسات العليا حيث يميلون لتطبيق أبحاثهم في المدارس والمعاهد والكليات التي يتمتعون لها. وأخيراً، ففيما يتعلق بموقع تطبيق الدراسة، فقد أوضحت نتائج الدراسة أن مدينة الرياض نالت

يلفت الاهتمام أنه في التعليم العام كانت فئة المعلمين أعلى من الطلبة بينما كشفت الدراسة عن العكس تمامًا في التعليم الجامعي حيث إن فئة الطلبة أعلى من فئة أعضاء هيئة التدريس، وربما يكون السبب في ذلك أن باحثي رسائل الماجستير (والذين هم غالبًا معلمون) يفضلون بحث الموضوعات المرتبطة بالمعلمين أو المرتبطة بالتعامل بزملائهم الطلاب الدارسين في الجامعات، كما أن الحصول على الاستجابات من فئة المعلمين في التعليم العام أسهل من الطلاب، أما في التعليم الجامعي فقد يكون الحصول عليها من الطلاب أسهل وأسرع من فئة أعضاء هيئة التدريس.

أما بالنسبة لجنس الفئة المستهدفة فمعظم البحوث توجهت لمجموعات الذكور من الطلبة والمعلمين والمشرفين حسب البيانات السابقة، وهذا يمكن تفسيره بالنظر للفصل بين الجنسين حيث إن الباحثين الذكور هم أصلاً أكثر من الإناث كما تقدم إيضاحه، ولذا فمن الطبيعي أن توجه البحوث لمجموعات الذكور من الباحثين أما الباحثات فقد توجهن نحو بنات جنسهن لسهولة تطبيق إجراءات الدراسة معهن. كشفت الدراسة عن وجود (7) رسائل (نسبتها 3.95%) كانت الفئة المستهدفة فيها تشمل الذكور والإناث، أما بالنسبة للكتب والمناهج فقد بلغ عددها (28) رسالة بنسبة 10.73%.

عبدالعزیز بن عبد اللہ بن طالب: توجهات البحث العلمي في مناهج وتدریس العلوم الشرعية: دراسة تحليلية للرسائل العلمية...

المملكة فهي تسع رسائل فقط واحدة منها في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي والباقي في دول الهند (3 رسائل) والباكستان، وكوسوفا، وغامبيا، وكينيا، وساحل العاج.

النصيب الأكبر بنسبة 58.76% أما المدن الأخرى داخل المملكة فكان مجموع الرسائل المطبقة فيها (37) رسالة علمية بنسبة 20.90% ويلاحظ هنا وجود رسائل تسع طبقت في مدينتين أو أكثر من مدن المملكة وهذه نسبتها 6.78% أما الرسائل العلمية التي عيناتها المستهدفة خارج

المناهج البحثية المستخدمة في الرسائل:

جدول رقم (7): بعض خصائص الرسائل العلمية من حيث المنهجية البحثية.

النسبة	التكرار	الأسئلة المتعلقة بالمنهجية البحثية	
52.72	97	وصفي - مسحي	نوع البحث المستخدم
25.54	47	وصفي - تحليلي	
21.74	40	تجريبي أو شبه تجريبي	
0	0	تاريخي	
0	0	وثائقي	
0	0	منهج البحث الكيفي	
51.74	104	استبيان	أداة البحث
17.91	36	اختبار	
1.99	4	مقابلة شخصية	
10.95	22	بطاقة ملاحظة	
15.42	31	بطاقة تحليل محتوى	
1.99	4	أدوات أخرى	

مع ملاحظة استخدام بعض الباحثين لأكثر من منهج في دراستهم، ولم تكشف الدراسة عن أي استخدام لمناهج أخرى وصفية كالوثائقي أو التاريخي.

أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد جاء الاستبيان (أو كما يسمى في بعض الدراسات استبانة أو استفتاء) في مقدمة الأدوات بنسبة تزيد عن النصف بقليل

كما يظهر من الجدول رقم (7) فقد أوضحت نتائج الدراسة أن أكثر من نصف الباحثين استخدم منهج البحث الوصفي المسحي لجمع بيانات دراسته وذلك بنسبة 52.72%، أما المنهج الوصفي التحليلي فقد استخدم من ربع الباحثين (25.54%)، أما المنهج التجريبي أو شبه التجريبي فقد استخدم بنسبة 21.74%،

وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. لقد استخدمت هذه الرسائل مناهج بحثية كمية وإن كان جزء منها (44 رسالة) تضمن بيانات كيفية حسب ما أشار له الباحثون في ملخصات رسائلهم، وبالاطلاع على بعض الرسائل تبين أنها بيانات كيفية محدودة ضمن المنهج البحثي الكمي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسات سابقة عديدة مثل البشري (2016)، والمزروع (2011) واللتان لم تكشفان عن أي دراسة كيفية، بينما وجدت دراسة العاني والزدجالية (2018) دراسة نوعية كيفية واحدة، والأسطل (2015) (6 رسائل) (نسبتها 1.78% فقط)، وهذا يوضح الحضور شبه المعدوم للرسائل العلمية في مجال المناهج التي تستخدم المنهج الكيفي في العديد من الدول العربية، ويمكن تفسير ذلك بأن أسلوب المنهج الكمي هو الأسلوب الذي درسه أعضاء هيئة التدريس واعتادوا عليه وأصبح هو السائد والمعتاد في العالم العربي، وأن التعامل مع بيانات كمية أسهل كثيراً من التعامل مع البيانات الكيفية، فضلاً عن الخلفية الفلسفية للأسلوب الكيفي.

(51.74%) وقد جاء بعده كل من الاختبار وبطاقة تحليل المحتوى بنسب 17.91% و15.42% على التوالي، ثم بطاقة الملاحظة والتي حققت نسبة استخدام منخفضة (10.95%)، أما المقابلة الشخصية فقد كان نصيبها الأقل بين جميع الأدوات المستخدمة حيث بلغت نسبة استخدامها 1.99% مع ملاحظة أن استخدامها كان ضمن مجموعة من الأدوات ولم يكن مستقلاً.

بالنظر للدراسات السابقة نجد نتائج متباينة فيما يتعلق بأولوية استخدام المنهج الوصفي أو التجريبي، تختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسات سابقة مثل دراسة السراني (2016) والتي كشفت أن المنهجين التجريبي وشبه التجريبي هما الأكثر استخداماً، وكذلك دراستي الأسطل (2015)، والمزروع (2011) حيث كشفت نتائج هاتين الدراستين أن المنهج التجريبي هو الأكثر استخداماً، بينما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات كدراسة سالم والبشر (2005)، ودراسة البشري (2016) والتي بينت أن المنهج الوصفي هو الأكثر استخداماً لدى طلبة الدراسات العليا في قسم المناهج

توجهات الرسائل العلمية:

جدول رقم (8): التوجهات الموضوعية للرسائل العلمية.

النسبة	المجموع	1440-1435	1434-1430	1429-1425	1424-1420	1419-1415	1414-1410	1409-1405	التوجه الموضوعي للرسالة
16.58	33	9	5	11	2	3	1	2	تنمية التحصيل الدراسي
4.52	9	0	0	1	5	1	1	1	تقويم التحصيل الدراسي
15.58	31	6	8	1	4	4	7	1	تقويم مناهج

عبدالعزیز بن عبدالله بن طالب: توجهات البحث العلمي في مناهج وتدریس العلوم الشرعية: دراسة تحليلية للرسائل العلمية...

تابع / جدول رقم (8).

النسبة	المجموع	1440-1435	1434-1430	1429-1425	1424-1420	1419-1415	1414-1410	1409-1405	التوجه الموضوعي للرسالة
9.05	18	3	2	6	1	4	1	1	تقويم كتب
2.51	5	0	2	1	0	2	0	0	تطوير المناهج
1.51	3	0	0	1	0	2	0	0	تطوير كتب
0.50	1	0	0	1	0	0	0	0	تطوير برامج
0	0	0	0	0	0	0	0	0	تقويم برامج
0.50	1	1	0	0	0	0	0	0	تنمية مفاهيم
1.51	3	1	2	0	0	0	0	0	تنمية قيم
7.54	15	6	9	0	0	0	0	0	تنمية مهارات الطلاب
4.02	8	3	2	2	1	0	0	0	تنمية مهارات المعلمين
9.05	18	8	3	2	3	2	0	0	تقويم معلمين
11.56	23	5	8	4	2	2	1	1	تحديد عوائق ومشكلات
1.01	2	0	1	1	0	0	0	0	تحديد الأسباب
4.5	9	1	5	1	0	2	0	0	تحديد الأدوار
2.01	4	1	0	2	1	0	0	0	احتياجات تدريبيه
5.03	10	2	3	4	0	0	1	0	قياس اتجاهات
3.02	6	1	2	2	0	1	0	0	أخرى

الأكبر من الباحثين بنسبتي 16.58 و 15.58% على التوالي، يليها (تحديد العوائق والمشكلات) بنسبة 11.56% ثم المجالين الموضوعيين (تقويم الكتب وتقويم المعلمين) بنسبة 9.05%، أما مجال (تنمية مهارات الطلاب) فقد نال نسبة 7.54%. أما مجالات الموضوعات البحثية التي نالت اهتماماً قليلاً جداً من الباحثين (نحو 5% أو أقل) فهي الموضوعات المتعلقة بقياس الاتجاهات، ثم تقويم التحصيل الدراسي، ثم تحديد الأدوار، ثم تنمية مهارات المعلمين، ثم تطوير المناهج، ثم الاحتياجات التدريبية ثم تطوير الكتب، فتنمية القيم،

تضمنت أداة الدراسة عدة أسئلة للمساعدة في الكشف عن توجهات الرسائل العلمية حيث شملت موضوعات الرسائل العلمية محل الدراسة وارتباطها بالمواد والمقررات الدراسية والتوجه البحثي بشكل عام، ففيمما يتعلق بالموضوعات التي بحثتها الرسائل العلمية في عينة الدراسة، فقد اعتمد الباحث تقسيمات الموضوعات نفسها ضمن الأداة البحثية لدراسة البشري (2016) نظراً لحدائتها وشمولها ولتشابه مجتمع الدراسة، وكما يوضح الجدول رقم (8) فإن المجالين الموضوعيين (تنمية التحصيل الدراسي وتقويم المناهج) نالا الاهتمام

الطلاب بنسب 12.2، 10.79، 10.79 في المئة على التوالي. ويلاحظ هنا الزيادة الكبيرة في الموضوعات المتعلقة بتنمية مهارات الطلاب حيث أصبحت تشكل نسبة 10.79% بعد أن لم تكن موجودة في موضوعات الرسائل في المدة 1405-1424هـ وكذلك موضوع قياس الاتجاهات والذي أصبحت نسبته 6.47% بعد أن كانت 1.67% فقط، وعموماً فإن الاتجاهات الموضوعية الرئيسة لا تزال بدون تغيير كبير.

ويمكن تفسير تركيز الموضوعات في مجالات تنمية التحصيل الدراسي وتقييم المناهج والكتب والمعلمين وتحديد العوائق والمشكلات إلى أسباب منها اقتفاء آثار الطلبة السابقين، حيث يميل طلبة الدراسات العليا إلى سلوك نفس الطرق التي سار عليها زملائهم قبلهم، والحقيقة أن هناك أسباباً أخرى لا تتعلق بالطلبة فلا يقتصر اللوم عليهم بل قد يكون للإجراءات الإدارية وعامل الوقت تأثير في اختيار الموضوع والميل لسرعة إنجازه. وهناك عامل آخر مهم في رأي الباحث وهو غياب الحوافز للإبداع والابتكار في الموضوعات البحثية، فبدون وجود حوافز مادية أو معنوية فلن يحصل تحسن في هذا المجال حتى مع اجتهاد أعضاء هيئة التدريس وحرصهم على توجيه طلابهم نحو بحث موضوعات أو مشاكل بحثية جديدة.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة البشري (2016) في

ثم تحديد الأسباب، ثم تطوير البرامج حيث لا يوجد إلا رسالة علمية واحدة في هذا المجال.

يلاحظ من الجدول أيضاً أنه في المدد الزمنية الأربع الأولى (من 1405هـ وحتى 1424هـ) أن موضوع تقويم المناهج هو الأوفر حظاً بين الموضوعات بنسبة تزيد عن الربع (26.67%) بينما يأتي موضوعاً تنمية التحصيل الدراسي وتقييم التحصيل الدراسي في المرتبة الثانية بنسبة 13.33% لكل منهما، ويليهما بفارق ضئيل موضوع تقويم الكتب بنسبة 11.67% أما موضوعات مثل تطوير البرامج وتقييمها أو تنمية المفاهيم أو القيم أو مهارات الطلبة فلم يكن لها أي حضور في خارطة الموضوعات لهذه المدة. يلاحظ أيضاً أن موضوعي تحديد العوائق والمشكلات وتقييم المعلمين نالا نسبتي 10 و 8.33% على التوالي. أما بالنسبة للمدة الزمنية من عام 1425هـ وحتى وقت إجراء الدراسة في العام 1440هـ فهي تتضمن (139) موضوعاً مقارنة بـ(60) موضوعاً فقط في المدة السابقة ويلاحظ فيها توزيعاً أكثر شمولاً، وإن كانت بعض الموضوعات لا تزال الأرقام فيها منخفضة. ففي هذه المدد الزمنية الثلاث الأخيرة أصبح موضوع تنمية التحصيل الدراسي في موقع الصدارة ضمن الموضوعات المبحوثة لهذه المدة الزمنية بنسبة تقارب 18% ويليه ثلاثة موضوعات هي تحديد العوائق والمشكلات، ثم تقويم المناهج، ثم تنمية مهارات

الدراسة البحثية بناء على الأدوات المستخدمة سابقاً. يلاحظ من جدول رقم (8) أن موضوع القيم الأخلاقية ومع أهميته والحاجة الوطنية والمجتمعية لتحليل وفهم المتغيرات والمفاهيم الثقافية به، ومع ارتباطه الشديد بالعلوم الشرعية، إلا أن الرسائل العلمية المرتبطة بموضوع القيم الأخلاقية لم تشكل إلا نسبة يسيرة لا تكاد تذكر (1.51%). كما يلاحظ أيضاً أنه ومع النقد الذي تتعرض له مناهج العلوم الشرعية وما يقال عن جهودها أو تركيزها على حفظ المفاهيم الدينية المجردة وغير ذلك من أوجه النقد التي تُكرَّر في وسائل الإعلام، إلا أنه لم تكشف هذه الدراسة عن أي رسالة علمية تناولت هذا الموضوع، وهذا يستدعي من الأساتذة العاملين في هذا المسار التنبيه لمثل هذه الموضوعات للخروج من الدائرة الضيقة للتوجهات المحدودة إلى مجال أرحب وأشمل بما يسهم - بإذن الله تعالى - في تطوير البحث العلمي وتقديم توصيات تسهم في معالجة المشكلات القائمة.

جدول رقم (9) ارتباط الرسائل العلمية بمواد ومقررات العلوم الشرعية.

النسبة	التكرار	مواد ومقررات العلوم الشرعية
25.86	30	1 تلاوة وحفظ القرآن الكريم
3.45	4	2 التفسير
13.79	16	3 الحديث
9.48	11	4 التوحيد
31.03	36	5 الفقه
7.76	9	6 التجويد
7.76	9	7 الثقافة الإسلامية
0.86	1	8 الفرائض

حصول تقويم المعلمين وتقويم الكتب وتنمية التحصيل الدراسي وتحديد العوائق والمشكلات على نسب كبيرة ملحوظة إلا أن الدراسة الحالية تزيد عنها في مجال تقويم المناهج والذي حصل على نسبة 15.58% بينما كانت نسبته في دراسة البشري 3.61% ويمكن تفسير ذلك بأن دراسة البشري تناولت قسم المناهج بشكل عام ويضم ذلك مسارات متعددة بما فيها تخصص تقنية التعليم، بينما ركزت الدراسة الحالية على مسار العلوم الشرعية ضمن المناهج أي أن تركيز المناهج فيها أعلى. كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة البشري في حصول مجالات مثل تنمية المهارات وتنمية القيم والمفاهيم وتطوير الكتب والبرامج على نسب منخفضة جداً.

وفيما يتعلق بالتوجه البحثي على وجه العموم، لاحظ الباحث من خلال الاطلاع على هذه الرسائل العلمية محل الدراسة أن الغالبية العظمى من الرسائل العلمية تندرج تحت البحوث التقييمية، وقد بلغ عدد هذا النوع من الرسائل (164) رسالة بنسبة 92.66%، أما البحوث التطويرية والتي تهدف أساساً لإعداد أو تصميم منهج أو برنامج أو كتاب فهي الأقل حيث حصلت على نسبة 7.34% فقط، وهذا قد يعود لكون البحوث التطويرية تتطلب مهارات بحثية أكثر وخبرة مسبقة وإماماً أكبر بموضوع البحث ومجاله، أما البحوث التقييمية فتتميز بكثرتها مما يسهل من تطوير أدوات

وأخيراً، فإن من الموضوعات التي تناقش باستمرار لدى أساتذة المسار وطلابه موضوع مسمى التخصص وهل الأفضل والأدق مسمى «العلوم الشرعية»، أم «التربية الإسلامية»، أو «التربية الدينية»، أو «العلوم الدينية»، حيث إن التسمية الرسمية للمسار هي مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بينما تسمى المواد والمقررات في وزارة التعليم في المملكة والعديد من الدول بـ «العلوم الشرعية الإسلامية»، وليس المجال هنا مناقشة هذه التسميات أو التفضيل بينها وإنما ومن خلال اطلاع الباحث على الرسائل حاول تقصي هذا الاستخدام من خلال عناوين الرسائل العلمية أو ملخصاتها فوجد أن الغالبية العظمى من الرسائل استخدمت مسمى «العلوم الشرعية» وذلك بعدد (125) رسالة ونسبة 70.62٪، أما مسمى «التربية الإسلامية» فجاء في المرتبة الثانية بعدد (35) رسالة ونسبة تقارب 20٪، وبالنسبة لتسمية التربية الدينية أو العلوم الدينية فقد وردت في أربع رسائل علمية فقط والملاحظ أنها ضمن أول (22) رسالة علمية أجزيت في قسم المناهج ويعود تاريخها لعام 1416هـ وما قبله، علماً بأنه يوجد عدد (13) رسالة علمية لم ترد التسمية في عنوانها أو ملخصها.

التوصيات والمقترحات:

توصي الدراسة بالتعاون والتنسيق بين وزارة التعليم والجامعات لتحديد الأولويات البحثية الوطنية

أما من ناحية ارتباط الرسائل العلمية بمواد ومقررات العلوم الشرعية، فقد كشفت الدراسة عن وجود (116) رسالة علمية (65.54٪) مرتبطة بإحدى مواد أو مقررات العلوم الشرعية، وكما يوضح جدول رقم (9) فقد نالت مادة الفقه النصيب الأكبر بين هذه المواد والمقررات بنسبة 31.03٪، يليها مادة تلاوة وحفظ القرآن الكريم بنسبة 25.86٪، ثم الحديث بنسبة 13.79٪، ثم كل من التجويد والثقافة الإسلامية بنسبة 7.76٪ لكل منهما، ثم التفسير بنسبة 3.45٪ وأخيراً الفرائض حيث كشفت الدراسة عن وجود رسالة علمية واحدة تناولت مشكلات منهج الفرائض في المعاهد العلمية، كما وجدت رسالة أيضاً تتعلق بتصميم برنامج حاسوبي لموضوع أحوال الورثة ولكنها ضمن منهج الفقه. وهذا الارتباط بالمواد والمقررات يمكن تفسيره بتخصصات الباحثين أنفسهم والمواد التي يدرسونها، بالإضافة إلى سهولة إجراء تطبيق الأسلوب التجريبي في موضوعات فقهية محددة وهو ما يصعب تطبيقه في دروس التفسير أو التوحيد حيث حصلت هاتان المادتان على أرقام منخفضة بالمقارنة بهادتي الفقه وتلاوة وحفظ القرآن الكريم. ويرى الباحث أهمية التنوع وضرورة تشجيع طلبة الدراسات العليا على بحث موضوعات تتعلق بالمواد التي نالت اهتماماً أقل كالتفسير والتوحيد وطرح ما توصلت له هذه الدراسة خلال النقاش معهم.

المرتبطة بهما، وكالتوجهات المتعلقة بتنمية مهارات الطلبة وكذلك المعلمين، كما توصي الدراسة بالعناية بموضوع النقد الموجه لمناهج العلوم الشرعية والنظر في إجراء بحوث مرتبطة به، بالإضافة لتشجيع البحوث البينية مع المسارات أو الأقسام الأخرى.

كما توصي الدراسة بالعناية بزيادة المقاعد المخصصة للطلبة الأجانب المتفوقين لأهمية ذلك في إثراء البحث العلمي وتوسيع دائرته وخصوصاً مع توجه الجامعة والكلية للحصول على مقاعد متقدمة في التصنيفات العالمية، حيث إن من سمات الجامعات الدولية الحرص على تخصيص نسبة من مقاعدها للطلبة الأجانب.

وبالإضافة إلى ذلك توصي الدراسة بزيادة المقاعد المخصصة للطالبات بحيث تتساوى مع عدد الطلاب أو إتاحة الفرصة للجميع طلاباً وطالبات للمنافسة على المقاعد المحددة، حيث كشفت الدراسة عن انخفاض ملحوظ في أعداد الطالبات في المسار بالمقارنة مع زيادة أعدادهن عن أعداد الطلاب على مستوى الدراسات العليا في الجامعة ككل.

توصي الدراسة أيضاً بإنشاء قاعدة بيانات لجميع الرسائل العلمية في مناهج وتدریس العلوم الشرعية وتحديثها باستمرار وإتاحتها للمهتمين. لقد بذل الباحث جهداً لتحديد مجتمع الدراسة ثم مراجعته ونقل ملخصات الرسائل إلى ملفات الكترونية، ولذا فإن إنشاء

الحالية والمستقبلية في مجالات المناهج وطرق التدريس بما في ذلك مجال مناهج وطرق تدریس العلوم الشرعية، والاستفادة من نتائج هذه الدراسة والدراسات المماثلة في التخصصات الأخرى في رسم خارطة بحثية للأبحاث العلمية وتوجهاتها وتحديث ذلك باستمرار. كما تؤكد الدراسة على أهمية توجيه وتشجيع طلبة الدراسات العليا لاختيار الموضوعات المناسبة لرسائلهم العلمية وربطها بالأولويات والتوجهات البحثية الوطنية الحالية، ويشمل ذلك إقرار حوافز مادية ومعنوية (على عدة مستويات تبدأ من مستوى المسار ثم القسم وهكذا) لطلاب الدراسات العليا ومشرفيهم للرسائل العلمية المتميزة سواء من ناحية الإبداع والأصالة في اختيار الموضوعات، أو استخدام منهجيات بحثية جديدة أو وفق آلية محددة لمعايير التميز تُراجع بشكل مستمر.

كما توصي الدراسة بالعناية بالتوجهات البحثية العالمية الحديثة في مجال المناهج وربط طلبة الدراسات العليا بها، والعناية بالمناهج البحثية المتنوعة بما فيها المنهج الكيفي وتدريب الطلاب عليه ضمن مناهج البحث العلمي ومعالجة أي عوائق تمنع ذلك.

توصي الدراسة أيضاً بالعناية بالبحوث التطويرية، والاهتمام ببعض التوجهات البحثية التي لم تحظ بمزيد اهتمام حسب ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة كالتوجهات المتعلقة بتنمية القيم والأخلاق والمفاهيم

والإسهام في تطويره وتحسينه.
وبالإضافة إلى ذلك، يقترح الباحث إجراء بعض الدراسات ذات العلاقة كما يلي:
- دراسة بالتنسيق مع وزارة التعليم والجامعات الأخرى لتحديد الأولويات الوطنية البحثية في مجال مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
- دراسة موسعة تشمل توجهات البحث العلمي في المملكة العربية السعودية، بما في ذلك الرسائل العلمية في الجامعات والبحوث المنشورة في المجالات التربوية المحكمة.
- دراسة لمعرفة واقع البحث العلمي في مجال التعليم الديني على مستوى العالم أو دول محددة بناء على البحوث المنشورة في مجالات تربوية دولية محكمة.
- دراسة استطلاعية لطلاب الدراسات العليا المتخرجين لمعرفة الآلية التي بنى عليها اختيار موضوعات رسائلهم والتعرف على مقترحاتهم ومقترحات أساتذتهم للتطوير.
وبالله التوفيق.

هذه القاعدة وإتاحة الاطلاع عليها إلكترونياً في موقع قسم المناهج أو موقع كلية التربية وتسهيل إجراءات البحث فيها بواسطة الكلمات المفتاحية سيسهم في تسهيل عمل الباحثين في الاطلاع على الموضوعات السابقة وتجنب التكرار، وأيضاً تسهيل عمل الباحثين لإجراء الدراسات التحليلية أو المقارنة، ويقترح الباحث إضافة ملخصات الرسائل العلمية إلكترونياً في المسارات الأخرى بقسم المناهج وطرق التدريس.

ونظراً لدخول كلية التربية ضمن قائمة أفضل (100) كلية في العالم، كما أشير له في مقدمة هذه الدراسة، فإن الباحث يوصي بترجمة عناوين وملخصات الرسائل العلمية المجازة في الكلية منذ إنشائها وحتى تاريخه وإتاحتها في موقع الكلية باللغة الإنجليزية، وتطوير موقع الكلية باللغة الإنجليزية ليطلع الباحثون والمهتمون من كافة أنحاء العالم على حركة البحث العلمي التربوي في جامعة الملك سعود، وربما يؤدي ذلك للتعاون بين الباحثين في الجامعة والجامعات الأخرى ويسهم ذلك في تطوير البحث العلمي.

وأخيراً، فإن الباحث يقترح إعادة تحليل وتقييم الإنتاج العلمي ممثلاً في الرسائل العلمية في مناهج وتدريس العلوم الشرعية بجامعة الملك سعود بشكل دوري (كل 10 أعوام) مع تطبيق أساليب وأدوات بحثية جديدة، وبما ينعكس على جودة البحث العلمي

عبدالعزیز بن عبد اللہ بن طالب: توجهات البحث العلمي في مناهج وتدریس العلوم الشرعية: دراسة تحليلية للرسائل العلمية...

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

قسم المناهج وطرق التدريس (2019). تاريخ قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود. مسترجم بتاريخ 22/3/2019 من الموقع <https://education.ksu.edu.sa/ar/content> - وطرق-التدريس

العاني، وجيهة ثابت؛ والزديالية، ميمونة درويش (2018). الخريطة البحثية للإنتاج الفكري لرسائل الماجستير وأولويات الاحتياجات والتجديدات المعاصرة في التربية الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية*، 30(2)، 333-359.

العساف، صالح بن حمد (1996). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

عمادة الدراسات العليا (2019). عن عمادة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود. مسترجم بتاريخ 21/4/2019 من الموقع <http://graduatestudies.ksu.edu.sa/ar>

المزروع، هيا محمد (2011). دراسة استكشافية لبحوث رسائل التربية العلمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. *مجلة رسالة الخليج العربي*، 121(1)، 107-144.

موقع الرؤية (2019). كلمة سمو ولي العهد الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز آل سعود. رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مسترجم بتاريخ 15/3/2019 من الرابط <https://vision2030.gov.sa/ar>

كلية التربية (2019). *نبذة عن كلية التربية بجامعة الملك سعود*. مسترجم بتاريخ 25/3/2019 من الموقع <https://education.ksu.edu.sa/ar>

كلية التربية (د.ت). *دليل كلية التربية*. مطابع إبداع.

كلية الدراسات العليا (د.ت). *دليل كتابة الرسائل الجامعية لدرجتي الماجستير والدكتوراه*. مطابع جامعة الملك سعود.

وزارة التعليم (2019). *موقع وزارة التعليم (السعودية)*. مسترجم

الأسطل، إبراهيم حامد (2015). توجهات أبحاث المناهج وطرق التدريس في الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية (تحليل بيبيوميترى لرسائل الماجستير). *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، 10(1)، 75-104.

البشري، محمد بن شديد (2016). دراسة تحليلية تتبعية لاتجاهات بحوث الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 10(2)، 351-411.

بن طالب، عبدالعزيز بن عبدالله (2018). *النفط القادم*. العبيكان للنشر. ط2.

سالم، محمد، والبشر، محمد (2005). توجهات البحوث العلمية في مجال تعليم العلوم الشرعية في جامعة الملك سعود. *مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، 18(1)، 259-328.

السراني، نواف بن مقبل (2016). توجهات وخصائص رسائل استخدام التعلم الإلكتروني في التربية العلمية بجامعة طيبة. *رسالة الخليج العربي*، 38(143)، 51-68.

الشهري، حسن عبدالله، والحجيلان، محمد إبراهيم (2017). دراسة تحليلية لرسائل الماجستير المجازة من قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم بكليات الشرق العربي بمدينة الرياض خلال الفترة من عام 1433هـ إلى 1436هـ. *Journal of Educational and Psychology Sciences*، 25(3)، 388-407.

قسم المناهج وطرق التدريس (د.ت). *دليل قسم المناهج وطرق التدريس*. مطابع جامعة الملك سعود.

- research: A content and authorship analysis of the British Journal of Educational Technology. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 12-36.
- Gong, Y., Lyu, B., & Gao, X (2018). Research on Teaching Chinese as a Second or Foreign Language in and Outside A Bibliometric Analysis. *The Asia - Pacific Education Researcher*, 27(4), 277-289.
- Hallinger, P., & Kovacevic, J. (2019). A Bibliometric Review of Research on Educational Administration: Science Mapping the Literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335-369.
- Lin, T-J & Lin, T-C. & Potvin, P & Tsai, C (2019). Research trends in science education from 2013 to 2017: a systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 41(3), 367-387.
- Marti-Parreno, J., Mendez-Ibanez, E., & Alonso-Arroyo, A. (2016). The use of gamification in education: a bibliometric and text mining analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 663-676.
- Salem, M. and El. Bisher, M. (2005). Analysis of the Scientific researcher attentions in the field of learning legal sciences at king Saud university (in Arabic). *Journal of King Saud university: educational sciences and Islamic studies*, 18 (1), 259-328.
- Song, Y., Chen, X., Hao, T., Liu, Z., & Lan, Z. (2019). Exploring two decades of research on classroom dialogue by using bibliometric analysis. *Computers & Education*, (137), 12-31.
- بتاريخ 12 / 4 / 2019 من الرابط:
<https://www.moe.gov.sa/ar/about/Pages/Initiatives.aspx>
وزارة التعليم (2019). إحصاءات التعليم العالي - وكالة التخطيط والتطوير. الرابط:
<https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/Pages/default.aspx>
وزارة التعليم العالي (2007). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه. مجلس التعليم العالي. الأمانة العامة. الطبعة الثالثة.
ثانياً: المراجع الأجنبية:
Al-Ani, W. & Al Zagalia, M. (2018). The research map of the intellectual productions of master thesis and the priority of research needs and the contemporary innovations in Islamic education (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 30 (2), 333-359.
- Al-Astal, I. (2015). Trends of research in curriculum and teaching methods at graduate studies in Palestinian universities (Bibliometric Analysis of Master theses) (in Arabic). *Hebron University Research Journal*, 10 (1). 75-104.
- Al-Beshri, M. (2016). An analytical longitudinal study of master's and doctoral research in curriculum and teaching methods at imam Muhammad bin saud Islamic university (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 10 (2) 351-411.
- Al-Mazrou, H. (2011). An exploratory study of research papers of scientific education at Princess Nora Bint Abdul Rahman University (in Arabic). *Arabian Gulf Journal*, (121), 107-144.
- Al-Sarrani, N (2016). Trends and characteristics of using e-learning in scientific education theses at Taibah University (in Arabic). *Arabian Gulf Journal*, 38 (143), 51-68.
- Al-Shihri, H. & Al-Hujailan, M. (2017). Analytic study for the Approved Master dissertations by Aids and Instructional Technology Department at Arab East colleges in Riyadh City through the period from 1433H /2012 up to 1436H/2015 (in Arabic). *Journal of Educational and Psychology Sciences*, 25 (3), 388-407.
- Aydemir, A., & Can, G (2019). Educational technology research trends in Turkey from a critical perspective: An analysis of postgraduate theses. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1078-1103.
- Bond, M., & Zawacki-Richter, O., & Nichols, M (2019). Revisiting five decades of educational technology

عرض عن كتاب

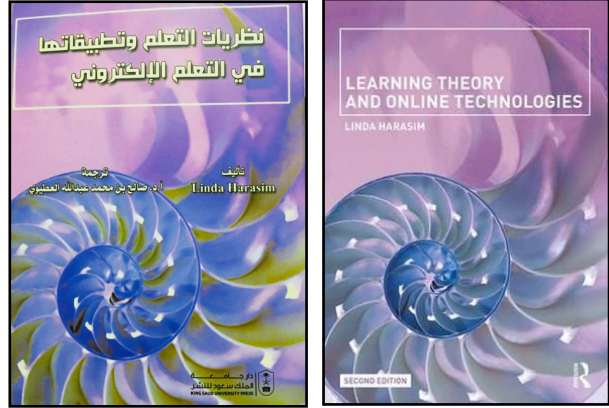
عرض عن كتاب

عرض

أ. د. صالح بن محمد بن عبد الله العطيوي

أستاذ تقنيات التعليم

كلية التربية - جامعة الملك سعود



✕ معلومات الكتاب الأصلي:

- اسم الكتاب: نظريات التعلم وتطبيقاتها في التعلم الإلكتروني.
- **Learning Theory and Online Technologies.**
- لغة الكتاب: اللغة الإنجليزية.
- أسماء المؤلفات: ليندا حراسيم **Linda Harasim**
- اسم المترجم: أ. د. صالح بن محمد بن عبد الله العطيوي.
- جهة الإصدار: Routledge Press
- سنة الإصدار: 2017.
- دار النشر: دار جامعة الملك سعود للنشر.
- سنة النشر: 2020.
- التعريف بالكتاب:

تكمن أهمية ترجمة هذا الكتاب الصادر عام 2017م في تناوله موضوعاً لم يأخذ حقه من البحث، وهو العلاقة بين النظرية والتطبيق في مجال تقنيات التعلم الحديثة المعتمدة على تطبيقات الإنترنت وغيرها من تقنيات التعلم الإلكتروني؛ مما أدى إلى وجود فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق في مجال تقنية التعليم. إن هذه المشكلة في مجالات التعليم عموماً شائعة في الأدبيات الأجنبية والعربية، ولكنها أكثر حضوراً في الأدبيات العربية، حيث تكثر أدبيات في التعليم من

أبحاث ومؤلفات تتناول تطبيقات تقنيات التعلم الإلكتروني دون ربطها بالأسس النظرية خصوصاً نظريات التعلم والتعليم. لهذا، تأتي أهمية هذا الكتاب في ردم الفجوة بين تطبيقات تلك التقنيات وبين مبادئ نظريات التعلم التي تواجهها.

يهتم هذا الكتاب بالجوانب النظرية والفلسفية، وتقنية المعلومات والاتصالات وتطورهما وعلاقتها المتداخلة وأهميتهما في بيئات التعلم، ويركز الجانبان النظري والفلسفي على نظريات التعلم الرئيسة التي أسهمت مبادئها في تطوير بيئات التعلم والتدريس على مدى عقود في القرن العشرين. يناقش الكتاب نظريات التعلم التي ظهرت في القرن الحادي والعشرين مثل نظرية التعلم الشبكية (Connectivism)، ونظرية التعلم التشاركية (Collaborativist) وغيرها. ومن زاوية أخرى مهمة ركز الكتاب على علاقة هذه النظريات بالتقدم في تقنية المعلومات والاتصالات المتنوعة التي لا يمكن تطبيقها في بيئات التعلم بكفاءة وفاعلية إلا من خلال فهم عميق لمبادئ تلك النظريات وتفعيلها في توجيه تلك التطبيقات لتحقيق مفهوم الأداء البشري المتميز.

يتكون هذا الكتاب من عشرة أجزاء، ركز الجزء الأول كمقدمة على استعراض مركز لما سيُنَاقَش عن نظريات التعلم في القرن العشرين والقرن الحادي والعشرين. وعلى تعريف نظريات التعلم؛ إذ ناقش دور نظريات التعلم في عصر ومجتمع المعرفة، والعلاقة بين نظريات التعلم والتقنية. وتوجد مؤشرات قوية على أن دور التقنية في القرن الحادي والعشرين أسهمت في بناء مجتمع سهل القيادة؛ إذ تؤدي التقنية دوراً مهماً ومتزايداً في دور المعلم، وحتى الآن لم تؤدِ أو تعكس أو تعالج النظريات والممارسات التعليمية والتربوية بطريقة مناسبة، هذه الحقيقة أو المتغيرات الجديدة. إن التقنية الحديثة تقود العالم، ومن ثم، يعد هذا الوقت مناسباً ومهماً لدراسة تقاطع وعلاقة نظريات التعلم مع التقنية.

كما أن الاتجاه المشترك بين المعلمين هو مجرد إضافة التقنية إلى أساليب التدريس التقليدية، ويعني ذلك، عدم ارتكازها على أطر نظرية مناسبة وصحيحة. وهذه أمثلة على الأساليب التقليدية في التعليم والتربية باستخدام تطبيقات عبر شبكة الإنترنت الشائعة الاستخدام، وتشمل البريد الإلكتروني، وسكايب، والمدونات في مثل الحالات الآتية:

- نقل معلومات المقرر والمحتوى للطلاب.
- الاتصال بين الطلاب أو المعلمين، أو المعلم الخصوصي.
- نقل المحاضرات باستخدام (عرض الشرائح، فيديو الاجتماعات، المدونة الصوتية).
- إدارة الاختبارات وعرض النتائج.

وتعد الاستخدامات السابقة للإنترنت والتقنيات الأخرى عبارة عن أساليب التدريس والتعلم التقليدية التي تعبر عن معظم تلك التطبيقات التربوية السائدة والممارسة بين معظم التربويين، وهذا فقط هو الأسلوب الذي تستخدم فيه التقنية. وتبني التقنيات الحديثة لخدمة الممارسات التعليمية التقليدية ربما يكون شيئاً غير مقبول في حقيقته. ولكن المعلمين الذين يحرصون على استخدام الإنترنت ليكون تدريسه التقليدي أسهل أو أكثر فاعلية؛ في هذه الحالة، هم يفقدون فرص تقديم دروسهم بطريقة أفضل ومختلفة، أو أساليب تعلم متقدمة. إن طبيعة مهنة التعليم تتطلب منهم تعلم طرق وأساليب جديدة لتطوير معارفهم ومهاراتهم، ومن ثم تدعم استمرارية تطورهم؛ وهو ما يعني أن تطبيق أساليب جديدة للتعلم ينعكس على البيئة التعليمية وازدهارها.

وناقش الجزء الثاني تاريخ العلاقة بين التقنية والتعلم حيث وضح التسلسل الزمني لهذا التطور منذ العصر الحجري حتى وقتنا الحاضر. وناقش التطور في تقنية المعلومات والاتصالات ونماذج التحولات التي تشمل: الكلام أو الحديث، والكتابة، والطباعة، وظهور عصر شبكة الإنترنت، وكيف شكلت التقنية والتعلم أساساً للتقدم الحضاري، وكيف أسهمت هذه الأجزاء في بناء إطار لمناقشة أساليب نظرية جديدة للتعلم والتدريس ستناقش في الأجزاء من الرابع إلى العاشر. ويستعرض الجزء الأول والثاني تطور نظريات التعلم والتقنية وعلاقتها المتداخلة تمهيداً لمناقشتها حسب ما أوضحناه سلفاً.

وناقش الجزء الثالث نظرية التعلم السلوكية وتكوينها وأبرز علمائها: بافلوف، وواتسن، وثورندايك، وسكينر، ودورهم في بنائها ودعمها للبيئة التعليمية وأهمية تعزيز السلوك الخارجي، وعلاقتها بالتقنية ومتابعتها للتطور التقني وتطبيق مبادئها في البيئة التعليمية. وكذلك دورها في التصميم التعليمي، ومناقشة تصنيفات بنيامين بلوم ودورها في العملية التعليمية وتطويرها. وناقش الجزء الرابع نظرية التعلم المعرفية وروادها وكيف نشأت كردة فعل ناتجة عن سلبيات النظرية السلوكية؛ فقد ناقش هذا الجزء نظرية بياجيه ومراحل النمو لديه وعلاقتها بالتعلم والتدريس وكيفية تطبيقها والتركيز على الحافز الداخلي وأهمية العقل في معالجة المعلومات وبناء النتيجة النهائية وتشبيهه ذلك بالحاسب الآلي. كما ناقش هذا الفصل نظرية روبرت جانبيه وعناصرها ودورها في التصميم التعليمي الذي يعد المحور الأساس في تقنية التعليم أو التقنية التربوية. وأوضحت المؤلف علاقة هذه النظرية بالتقنية وعلاقتها المتداخلة مع أنظمة التعليم الخصوصية الذكية، والذكاء الصناعي.

واستعرض الجزء الخامس النظرية البنائية التي تعود أصولها إلى نظرية أو مجموعة من النظريات التي تناولت

التعلم. ظهرت هذه النظرية في أوروبا وقدمت للبيئة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية في السبعينات في أثناء فترة حركة الإصلاح الاجتماعي، والحقوق المدنية، والتحديات التي واجهت النظم القديمة وتسلسلها الهرمي. وكان للحركة الإصلاحية الاجتماعية دور مهم في التعليم والتربية. والسبب الرئيس لظهورها ناتج عن النقد الذي تعرضت له كل من النظرية المعرفية والنظرية السلوكية، وبدأ الباحثون والمهنيون التربويون في رفض فكرة أن الإنسان من الممكن أن يبرمج مثل الرجل الآلي، ويستجيب دائماً في نفس الأسلوب للمثير أو المنبه أو الحافز. في الحقيقة أصبح يُدرك أن العقل يؤدي دوراً ضخماً في كيفية التفاعل بين الناس عندما يبدؤون في التعلم، ولا يمكن مقارنة دوره مباشرة مع دور البرمجيات التي تعتمد على أساس خطوات منفصلة في معالجة المعلومات المقدمة في ضوء ما قدمه وعرضه منظرو النظرية المعرفية. واقترحت النظرية البنائية في ضوء تشكيلها الاجتماعي بشكل خاص أن المتعلم يعد نشاطاً بصورة كبيرة ومتفاعلاً ويشارك مع المعلم، ويعبر عن المتعلم بأنه عبارة عن المفصل الرئيس لربط العملية التعليمية مع المعلم، والمشاركة في أثناء قيام المعلم بدوره، وكذلك مع القرناء لبناء المعرفة وإنتاجها. حيث نوقشت نظرية بياجه ونظرية فيجوتاسكي والفرق بينهما ونتج عن هذه النظرية أساليب تعلم تشمل التعلم النشط، التعلم بالممارسة، التعلم المدعم، والتعلم التشاركي. وناقش هذا الجزء علاقة النظرية البنائية ومبادئها مع التقنية وتطبيقاتها في البيئة التعليمية. وناقش الجزء السادس نظرية التعلم الشبكية (Connectivism) التي تناول التعلم المعتمد كلياً على الشبكات الإلكترونية. وناقش جورج سيمنس (George Siemens) في عام 2004م أن نظرية التعلم الشبكية تعد نظرية التعلم للعصر الرقمي حسبما أشار إليها في مدونته الإلكترونية ellearnspace.org (Siemens, 2004). ويعد ستيفن داونز (Stephen Downes) الشريك المؤسس للنظرية الشبكية الذي دعم هذه النظرية في عام 2005 المنشور في مدونته أو إل ديلي (OLDaily) (Downes, 2005). وتركز هذه النظرية على التعلم الذاتي، وفكرتها تعتمد على بيئة التعلم الشبكية ويكون المقرر مبنياً وفقاً لذلك؛ والذي يمكن أن يساعد ويحقق التعلم بين المشاركين دون الاستعانة بالمعلمين. والتعلم من وجهة هذه النظرية مؤسس على فكرة الذكاء الشبكي الذي تعمل فيه شبكة الحاسب تحديداً، وتنظيم الروابط لكل متعلم حسب احتياجاته دون تدخل (الإنسان سواء أكان المعلم أم القرين). ومن ضمن تطبيقاتها التقنية المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار على الإنترنت (MOOCs) Massive Open Online Courses والتي تعرف بالموك. وتولى جورج سيمنس وستيفن داونز في عام 2008 بجامعة مانيتوبا (University of Manitoba) تدريس أول مقرر دراسي باسم المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار عبر الإنترنت كنشاط تعليمي.

في عام 2004 نشر سيمنس في مدونته فكرة هذه النظرية، وحدد عددًا من المبادئ العامة باعتبارها أساسًا فكريًا لنظرية التعلم الشبكية، وكتب أن هناك تنوعًا في الآراء نحو التعلم والمعرفة، موضحة على النحو الآتي:

- 1- التعلم عبارة عن عملية ربط مصادر معلومات تمثل عُقدًا معلوماتية محددة أو مصادر معلومات.
- 2- ربما لا يقع التعلم في العقل البشري فقط؛ وإنما بالأجهزة أو الأدوات غير البشرية.
- 3- القدرة والسعة على أن تعرف الكثير أكثر أهمية من الذي تعرفه في الوقت الحالي.
- 4- أهمية الحاجة إلى الرعاية والمحافظة على الاتصالات للمساعدة على الاستمرار بالتعلم.
- 5- القدرة على رؤية الاتصال والترابط بين المجالات العلمية والأفكار والمفاهيم التي تعد أساس المهارة.
- 6- الدقة (الدقة في تحديث المعارف) التي تعتبر القصد الأساس من جميع أنشطة التعلم الشبكية (Siemens, 2004).

وتابع المعلمين الذين لديهم الرغبة في التقنية التربوية، مثل شبكات التعلم، والتعلم المفتوح مدونة سيمنس. وذكر أن النظرية الشبكية هي نظرية التعلم الوحيدة في العصر الرقمي؛ لأنها نظرية التعلم الأولى التي اكتسبت الاهتمام في عالم التدريب.

ونظرية التعلم الشبكية (Connectivism) عكس النظرية البنائية (Constructivism)، والترابطية (Connectionism). ويسعى أنصار نظرية التعلم الشبكية إلى المحاولة في تقليل أو تقليص دور المعلم في البيئة التعليمية، كما أن هناك محاولات استمرت في ميكنة أو أتمتة التدريس. إن أحدث وأشمل مثال على الأتمتة أو التحول الآلي في التربية هي نظرية التعلم الشبكية التي أثرت في وجود المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار (الموك). يذكر كل من جورج سيمنس وستيفن دوانز أن للتقنية وظيفة قوية وهائلة، وتعد الشبكات الذكية المرتكزة على الذكاء الصناعي محور القوة في أيديولوجية نظرية التعلم الشبكية. إن للذكاء الصناعي تأثيرًا في إحلال المعلم في تنظيم المقرر. وتركز نظرية التعلم الشبكية على إدراج التقنية كجزء أساس من الإسهام في نشر الفكر والمعرفة، وتكمن معارفنا في الشبكات التي نشكلها، مثل: الناس الذين يعدون مصدرًا للمعلومات، وكذلك مصادر المعلومات الأخرى، مثل قواعد البيانات، وهكذا.

يؤيد أنصار نظرية التعلم الشبكية أن هذه التقنية يجب أن تخبرك أيضًا: ما الذي يجب أن تتعلمه، وما يجب أن تفكر فيه. إن أبحاث نظرية التعلم الشبكية أبعد من فكرة آلات التدريس لتقديم واقتراح وتعزيز دور «آلات التفكير» وسوف تخبرك التقنية الإجابة الصحيحة، والحل الأفضل، وكيف تفكر وبماذا تفكر.

تعد المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار (MOOCs) تهديدًا ماثلاً لنموذج نقل المعلومات الخاصة

بمحتوى المقرر مباشرة إلى الطلاب ولا يكون لدى الطالب الفرصة ليسأل أو يكون هناك تحديات في أثناء التعلم، أو عدم الموافقة مع محتوى المقرر؛ ومن ثم فإن المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار تعكس نظرية المعرفة الموضوعية بوضوح (Objectivist Epistemology) بمعنى أي شيء يأتي من المقرر يجب قبوله كحقيقة بواسطة الطلاب.

ومن ثم لا يوجد معلمون، ولا معلمون مساعدون، ولا مراقبون أو مساعدون لمناقشة وجهات النظر البديلة. إن الاختبارات التلقائية أو الإلكترونية هي المسؤولة عن الإجابة الصحيحة، ومن ثم فإن الطالب سيحصل على إجابة صحيحة أو خاطئة، لا يوجد منطقة رمادية ولكن خيار واحد إما صحيح أو خاطئ ومن هنا فإن الاقتراح المقدم عبارة عن بيئة شمولية للغاية. أضف إلى ذلك، أن المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار التي تقدم عبر الإنترنت لأعداد تقدر بعشرات المئات أو الألوف من المشاركين في هذه الحالة من الذي يثق أو من يستطيع تحقيق الثقة بها. وفي ضوء أتمتة التعلم فلا حاجة لأن تكون إنساناً، وببساطة تكون مستهلكاً، اضغط على التقنية وستحصل على المعرفة، وهذا يعني أن استخدام التقنية استخداماً كبيراً أو مفرطاً يجعل الإنسان ليس بلا قيمة فقط، وإنما عبارة عن إنسان مستهلك وغير مفكر.

بصورة عامة ذكر سيمنس أن تقنية التعليم لا يمكن أن تصبح أكثر منزلة من الإنسان، ولكنها تجعل الإنسان تقنية.

ركزت المؤلفة بعمق في الفصل السابع على نظرية التعلم التشاركية لأن العصر الحالي يشير إلى تحول نموذجي يكشف على الأقل عن طريقتين متميزتين وعميقتين تعرضان تحديات ضخمة لمستقبل التعليم، وهما: أن يستخدم الذكاء الصناعي لتعزيز الذكاء البشري، أو أن يستخدم الذكاء الصناعي لإحلال الذكاء البشري. ولأول مرة في التطور الإنساني يواجه هذا التحدي لفهم وتوقع وتصميم الدور التقني للمستقبل وتأثيره على الإنسانية. ومن ثم فإنه لم يعد دورنا مجرد دور مراقب تاريخي، بمعنى أن دور البشر بدأ يقل مع التقنية. وفي هذا السياق جاءت النظرية التشاركية كردة فعل عن مبادئ النظرية الشبكية. وتعد النظرية التشاركية حديثة للتعلم على الإنترنت وتعتمد على المشاركة والحوار لتعزيز الذكاء البشري؛ وأكدت دور المعلم في الحوار والعمل على تقريب وجهات النظر بين المتعلمين لتحقيق التقارب الفكري والوصول إلى الهدف الأصيل من التعلم القائم على النظرية والتطبيق. من ناحية أخرى، تركز النظرية التشاركية على تعزيز قوة العقل البشري باعتبارها العنصر الأساس، والمسؤولة عن العملية التعليمية؛ وكذلك تركز على

تعزيز المعرفة أكثر من تقليصها أو استبدالها بواسطة الذكاء الصناعي. كما تركز نظرية التعلم التشاركية على أساليب وفنيات تستخدم الإنترنت كأدوات للتعليم وللتربية الرسمية وغير الرسمية في مساعدة التعلم التشاركي في بناء المعرفة، والإسهام بطريقة واضحة لتعزيز التعلم البشري. إن النظرية التشاركية تدرك وتستوعب متطلبات عصر المعرفة في القرن الحادي والعشرين وتقدم إطاراً نظرياً لقيادة التحولات المهمة في التصميم التعليمي. سعت المؤلفة في الجزأين الثامن والتاسع إلى تطبيق مبادئ النظرية التشاركية باستخدام تجارب (سيناريوهات) حقيقية لتوضيح أهمية تطبيق مبادئ هذه النظرية في عصر المعرفة. أما الجزء العاشر فهو خلاصة الكتاب الذي استعرض الماضي والتطورات التي أسهمت في إحداث تغييرات في المستقبل في ضوء استمرار التقدم في تقنية المعلومات والاتصالات.

Contents

Content

- Foreword: Associated Editors 221
- Arabic section**
- The Reality of Professional Growth for The Teaching Staff in Technical and Vocational Education and Training (TVET) Colleges - Gaza Strip in The Light of Technological Development, and Seeking for The Ways of The Development
Esmail Omar Hassounah, & Mahmoud Omar Hassouna 221
- The Practicing Degree of Hail University Students of Life Skills from their View Point
Saud Hamoud Al - Rabian 247
- Evaluating Religious Sciences Teachers Preparation Program at the College of Sharia and Islamic Studies of Al-Ahsa in the Light of the Academic Accreditation Standards
Abdulaziz bin Faleh Al -Oseel 273
- Detection of response patterns in international Test of science and Math (TIMSS, 2015) for a sample of Saudi and Singapore students using the person's fit indices
Bandar Nawaf Tawfiq Jarrah 299
- The View of the Mathematics Teachers in the Basic Stage Towards the Problems of Using E-Learning in the Province Irbid - Jordan
Mohammad Ali ghunaimat 321
- The Role of Secondary Education in Developing Students' Awareness of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 Vision
Aa'ishah bint Nasser Fayez Al-Shahry, & Nawal bint Hamad Mohammed Al Jaad 345
- The availability of the education ethics among the teachers of Riyadh Education Administration and ways of enhancing it them from the principals' perspectives
Musaad Daefallah Alharbi 367
- Research Trends in Curricula and Teaching of Islamic Education: An Analytical Study of Master Theses and Ph.D. Dissertations at King Saud University 1985-2018
Abdulaziz BinTaleb 385
- Review book: «Learning Theory and Online Technologies» 413

14. The researcher must add a transliterating (Romanizing) form of the Arabic references and must be included in the English references list according to their alphabetical order.

Example:

Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences*, 3(1), 143-170.

15. The Arabic references list should be at the end of the manuscript followed by the English references list according to the APA Style.
16. The manuscript must be accompanied by a statement that the manuscript has not been submitted simultaneously for publication elsewhere.
17. All accepted manuscripts become the property of JES, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in chief.
18. Opinions in the manuscripts do not express JES view; rather they express only the researchers' views.
19. The editors' board has the right to set priorities of publishing the research.
20. Manuscripts are submitted electronically through the e-mail address: jes@ksu.edu.sa.

* * *

Instructions for Authors

1. A Manuscript must not exceed 30 pages, including Arabic and English abstracts and references.
2. A Manuscript must include Arabic and English abstracts, each of them must not exceed 200 words.
3. Each abstract is followed by not more than five Key Words -that do not exist in the title of the manuscript - for indexing.
4. Margins of the manuscript pages (top, bottom, left and right) must be 3 cm and the line spacing should be single.
5. The size and style of the Arabic font in the manuscript must be 16 (Simplified Arabic) and for the English font must be 11 (Times New Roman).
6. The size and style of the Arabic font in the tables must be 11 (Simplified Arabic) and for the English font must be 8 (Times New Roman).
7. Numerals in the manuscript must be (Arabic 1-2-3...).
8. A Manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
9. The title of the manuscript, the name of researcher/ researchers, the affiliation institution and the corresponding address must be typed on a separate page, followed by the manuscript pages where the title of the manuscript is typed at the top of the first page.
10. Name/names of the author/authors should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher/researchers) may be used instead of the name in the manuscript, citation and references list.
11. The manuscript must be organized as follows:
 - A) Empirical Research: Starts by an introduction that presents the background of the research, the need for it, and justifications for conducting it. Related studies should be integrated included in the introduction without allocating sub-titles. Then, present the problem followed by the objectives and questions or hypotheses. Afterwards, method that includes: population, sample, materials, and procedures. Data analysis should be included followed by the results and discussion including recommendations. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
 - B) Theoretical Study: Starts by an introduction that paves the way for the central idea to be discussed by the research and illustrates the literature review, importance and its scientific addition to its field. Then present the method followed by sections of the study. Each section must reveal a certain idea that represents part of the central idea. The manuscript should be ended by a comprehensive summary that includes the most significant results that the study concluded. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
12. JES adopts the American Psychological Association (APA) Style- 6th ed.
13. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

Development of the Journal of Educational Sciences

- 1397 (1977) The first issue was published under the title '**Studies**'.
- 1404 (1984) The title was changed to: '**Educational Studies**' Journal of the Faculty of Education, King Saud University.
- 1409 (1989) The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences**'.
- 1412 (1992) The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences and Islamic Studies**'.
- 1433 (2012) The journal was divided into two journal: '**Journal of Educational Sciences**' and '**Journal of Islamic Studies**'.
- 1434 (2013) The first issue of the '**Journal of Educational Sciences**' was published.

* * *

Contact us

(Journal of Educational Sciences)

P.O. Box: 2458, Postal Code: 11451

College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Tel: (+966) 11-4674454 **Fax:** (+966) 11-4679965

E-Mail: jes@ksu.edu.sa **Website:** <http://jes.ksu.edu.sa>

* * *

Subscription and Exchange

King Saud University Press, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

P.O. Box: 68953, Postal Code: 11537

Price: 15 SAR or its equivalent (excluding postage).

* * *

© 2020 (1441H.) King Saud University

All rights are reserved to the Journal of King Saud University. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

* * *

دار جامعة
الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS



Journal of Educational Sciences

The Journal of Educational Sciences (**JES**) is a refereed periodical concerned with research in the field of Educational Sciences. It is published by the King Saud University; three times a year in *February, May and November*.

The JES provides opportunities for researchers all over the world to publish their researches and studies in the field of educational sciences; that are characterized by originality, novelty and committed to the scientific ethics.

The JES publishes manuscripts, in both Arabic and English languages that have not been previously published. Those include empirical researches, theoretical studies, literature reviews, conferences reports, and theses abstracts. The JES also welcomes reviews of recently published books in the area of educational sciences.

* * *

Vision:

To be a leading journal that is classified among the most famous international databases specialized in publishing refereed research in educational sciences.

Mission:

Publishing refereed research in accordance with distinguished professional international standards in educational sciences.

Objectives:

1. To be an academic reference for researchers in educational sciences.
2. Meeting the needs of researchers at the local, regional and international levels for publishing in educational sciences.
3. Contributing to building the knowledge-based society through publishing high quality educational research that would contribute to the development and progress of the society.

* * *

Journal of Educational Sciences

Consulting Editors

Prof. Abdelwahab Mohamed ElNaggar
National Center for Assessment,
(KSA)

Prof. Omar A. Almofadda,
King Saud University,
(KSA)

Prof. Salman H. AlAni,
Indiana University,
(USA)

Prof. Rafe'a A. Zghoul,
Yarmouk University,
(Jordan)

Prof. Maher M. Abu Hilal,
Sultan Qaboos University,
(Oman)

Prof. Abdulaziz A. Albabtain,
King Saud University,
(KSA)

Prof. Yahya K. Alnakeeb,
Newman University,
(UK)

Prof. Ahmed Ali Suleiman,
University of North Carolina,
(USA)

Prof. Abdul Mohsen Ayed Al-Qahtani,
Kuwait University,
(Kuwait)

Editor-in-Chief

Prof. Jabber M. Aljabber

Editing Manager

Prof. Ismael Salameh Albursan
King Saud University, (KSA)

Associated Editors

Prof. Riyadh Abdulrahman Alhassan,
King Saud University, (KSA)

Prof. Ali N. Almogbel,
University of Taiba, (KSA)

Prof. Waheed Elsayed Hafez,
Benha University, (Egypt)

Prof. Monirh Abdulaziz Ali Alhorishi,
Princess Nourah bint AbdulRahman University, (KSA)

Dr. Khaled Abdullah Saleh Almatham,
Al Qussaim university, (KSA)

Prof. Sarah Abdullah Almengash,
King Saud University, (KSA)

Dr. Wedad Abdulrahman Abahusain,
King Saud University, (KSA)

Secretary

Mr. Fahad Isa Abdullatif
Mr. Abdo Noman Almufti

Technical Design

Mr. Ayman Awad Zaky

Journal of Educational Sciences

Published by
King Saud University

Periodical Academic Refereed

Volume 32, Issue No. 2

MAY 2020 AD

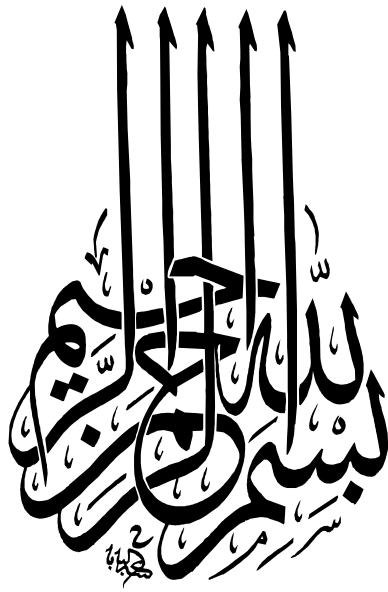
RAMADAN 1441 H

ISSN: 1658-7863

<http://jes.ksu.edu.sa>



P. O. Box 68953, Riyadh 11537, Kingdom of Saudi Arabia



In the Name of Allah, the Most Gracious, the Most Merciful