

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مجلة العلوم التربوية

تصدر عن
جامعة الملك سعود
دورية - علمية - محكمة

المجلد الثاني والثلاثون - العدد الأول

جمادى الآخرة (1441هـ)

فبراير (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 المضدي

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)

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

- 19 افتتاحية العدد: بقلم هيئة تحرير المجلة
- 19 الإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي: تصور مقترح
عدنان محمد قطييط
- 47 واقع تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية في الجامعات السعودية للتحويل نحو
الاقتصاد المعرفي
فهد بن محمد أحمد الغامدي
- 71 برامج الدراسات البينية في التخصصات الشرعية واحتياجات سوق العمل
بدرية بنت محمد الفوزان
- 95 أثر تطبيق إلكتروني قائم على نمط التدريب والممارسة في زيادة تحصيل طالبات الصف الأول
المتوسط في مقرر الفقه
منى بنت عيد معيض بن فهيد الشيباني، وعبدالله بن محمد العقاب
- 117 التنبؤ بأساليب التكيف من خلال أنماط التنشئة الوالدية لدى طلبة المدارس للتعليم الأساسي وما
بعد الأساسي بسلطنة عمان
منى بنت خميس الجهوري، وسعيد بن سليمان الظفري
- 141 واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأهم معوقاتها في
مدارس التعليم العام - دراسة نوعية
عبدالرحمن بن عبدالله أبا عود
- 159 القدرة التنبؤية لأعمال الفصل بالدرجة على الاختبار النهائي في المقررات الجامعية: تحليل
باستخدام الانحدار اللوغاريتمي
مظهر محمد عطيات
- 191 معوقات استخدام مصادر التعلم المتعلقة بمعلمي العلوم الشرعية والتلاميذ من وجهة نظر معلمي
العلوم الشرعية والمشرفين التربويين
صالح بن سليمان بن عبد العزيز المفضي
- 211 عرض عن كتاب: «تطوير مقترح للطرق المختلطة في البحث العلمي» دليل عملي للباحثين المبتدئين

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

يسعد هيئة تحرير «مجلة العلوم التربوية» جامعة الملك سعود أن تقدم لقرائها العدد الأول من المجلد الثاني والثلاثين (فبراير 2020م، جمادى الآخرة 1441هـ). وهو العدد الأول 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 إلى الارتقاء 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 كوعاء 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 البحث العلمي. وينتمي الباحثون في هذا العدد إلى جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ووزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بجمهورية مصر العربية، وجامعة السلطان قابوس بسلطنة عُمان، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالدمام في المملكة العربية السعودية.

وقد تناولت تلك البحوث موضوعات متنوعة تضمنت: الإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي: تصور مقترح. والتنبؤ بأساليب التكيف من خلال أنماط التنشئة الوالدية لدى طلبة المدارس للتعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان. وواقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأهم معوقاتها في مدارس التعليم العام: دراسة نوعية. والقدرة التنبؤية لأعمال الفصل بالدرجة على الاختبار النهائي في المقررات الجامعية: تحليل باستخدام الانحدار اللوغاريتمي. معوقات استخدام مصادر التعلم المتعلقة

بمعلمي العلوم الشرعية والتلاميذ من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية والمشرفين التربويين. واختتمت الأبحاث بعرض كتاب في البحث التربوي بعنوان: تطوير مقترح للطرق المختلطة في البحث العلمي: دليل عملي للباحثين المبتدئين.

وهنا تودُّ هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية أن تُعلم قراءها أنها ما زالت تولي اهتمامًا كبيرًا وعناية فائقة ودقيقة لكل ما يردها من ملاحظات أو تعليقات، وتقدم الشكر عليها. وذلك سعيًا منها إلى دراستها والاستفادة منها فيما يحقق تطور المجلة وتقدمها، وهي بذلك تقدر كلَّ ما يردها سواء كان ملاحظةً أو تعليقًا أو مقترحًا. وفق الله الجميع لما فيه التقدم في العلم والانتفاع به.

هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

جامعة الملك سعود

القسم العربي

الإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي: تصور مقترح

عدنان محمد قطيط⁽¹⁾

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بمصر

(قدم للنشر في 17/07/1439هـ؛ وقبل للنشر في 10/03/1440هـ)

المستخلص: تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف أطر الإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي وأهم مداخله في الفكر الإداري والتربوي المعاصر، بالإضافة إلى الوقوف على ملامح الإصلاح في الوطن العربي، وأبرز المبادرات والجهود التي تمت وفق ما ورد في الخطط والوثائق الرسمية والتقارير الإقليمية والدولية، والتي يشير العديد منها إلى حاجة نظم التعليم العربية إلى مزيد من التطوير لتجسير فجوات الأداء التي تفصلها عن كثير من الدول. واعتمدت الدراسة على إحدى منهجيات استشراف المستقبل، وهو أسلوب دلفي لاستطلاع رأي مجموعة من الخبراء التربويين المتخصصين من سبع دول عربية (مصر، السودان، المملكة العربية السعودية، الكويت، عمان، الأردن، تونس) ووصل عدد الخبراء إلى (64) من أساتذة الجامعات والباحثين في الإدارة والتخطيط التربوي وأصول التربية، من سبع دول عربية هي (مصر، السعودية، السودان، تونس، الأردن، الكويت، عمان) بما ساعد على بناء تصور مقترح للإصلاح الإداري يستند إلى واقع التعليم قبل الجامعي في الوطن العربي وتحدياته وتوجهاته، كما يركز على أهم المداخل الإدارية والتنظيمية المعاصرة كأعادة الهيكلة للنظم والسياسات والحوكمة المؤسسية للقواعد والإجراءات، وبناء القدرات البشرية وترشيد الهدر في الإنفاق وتنويع مصادر التمويل.

الكلمات المفتاحية: إعادة الهيكلة، الحوكمة، بناء القدرات، كفاءة التمويل.

The administrative reform for the pre university education in the Arab World: a proposed perspective

Adnan Mohamed Kotait⁽¹⁾

National Center for Educational Research and Development, Egypt

(Received 03/04/2018; accepted 18/11/2018)

Abstract: This study aimed at exploring the frameworks of administrative reform of the pre-Higher education and its main approaches in contemporary educational management thought, as well as standing on the features of the administrative reform of the pre-university education in the Arab world, and highlight the initiatives and efforts undertaken according to the official documents and regional and international reports, that many of which indicate the need of Arab education systems to further develop to bridge the performance gaps that separate them from many countries. The study depended on one of future methodologies that is the Delphi technique to explore the views of a sample (64) university staff and researchers in the field of educational administration and planning, and foundations of education, from seven Arab countries (Egypt, Sudan, Kingdom of Saudi Arabia, Kuwait, Jordan, Oman, Tunisia), with the aim to help in building a proposed perspective for administrative reform based on the reality or status quo of education in Arab countries, its challenges and trends. The proposed perspective was also based on adopting contemporary administrative approaches, such as restructuring of systems and policies, institutional governance for rules and procedures, human capacity building, rationalizing the waste and raising the ratio of funding and financing.

Key words: restructuring, governance, capacity building, finance efficiency.

(1) Assistant Research Professor, National Center for Educational Research and Development, Egypt.

(1) أستاذ مساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر.

البريد الإلكتروني: e-mail: adan1912@yahoo.com

مقدمة:

في أغلب بلدان العالم وأصبح من الأولويات الإستراتيجية التي يتوقف عليها مسار التطور الاجتماعي. (بوكبشة، 2013، 21).

أما فيما يتعلق بعدد من التقارير الدولية التي تتبنى مقارنة الإصلاح الإداري، يشير تقرير التعليم للجميع أنه ينبغي على الحكومات أن تحسن سياسات الحوكمة وظروف عمل المعلمين، وتوفير الرعاية الصحية الجيدة لهم، كما يحتاج مديرو المدارس أيضًا إلى التدريب على كيفية تقديم الدعم المهني إلى المعلمين. (اليونسكو، 2014، 51) كما يشير التقرير العالمي لمتابعة التعليم لعام (2017) والذي أصدرته اليونسكو بعنوان «المحاسبية في التعليم: الوفاء بالالتزامات» إلى أهمية دور المساءلة والمحاسبة عن مدى تحقق أية برامج إصلاح للتعليم، للوقوف على مدى التقدم المحرز ونوعية الانحرافات عن النتائج والأهداف.

وفي هذا السياق، يلفت التقرير العربي حول الفقر المتعدد الأبعاد، الإسكوا (2017) إلى أن التعليم هو أحد أهم أوجه العلاج لمكافحة الفقر في العديد من البلدان العربية خاصة في المناطق الريفية، بما يفرض توجيه العمل التنموي بما يلائم احتياجات كل منطقة جغرافية. كما يشير «تقرير التنمية الدولية 2018: التعلم لتحقيق أهداف التعليم» إلى أزمة كبيرة فيما يتعلق بالتعلم أو التمدرس، ويؤكد أن دور الحكومات يتخطى تخصيص

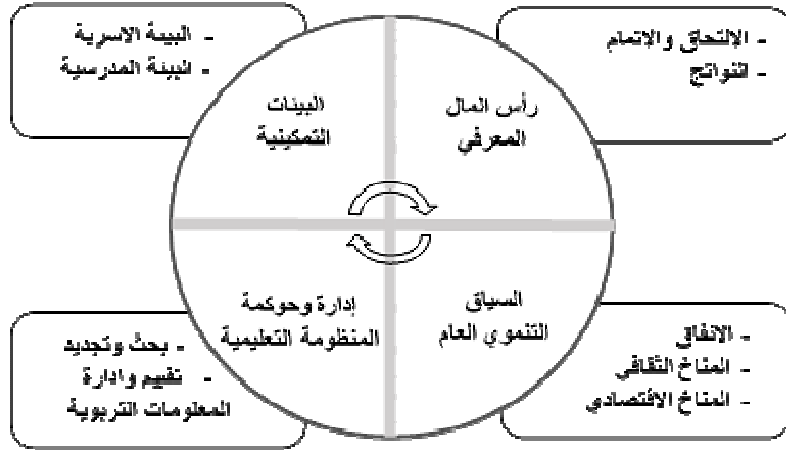
يواجه التعليم قبل الجامعي في العالم العربي العديد من التحديات البشرية والاقتصادية والمعرفية والتقنية، ولم يعد كافيًا ذلك النوع من الإصلاح الجزئي، مهما تعددت مجالاته؛ فهناك حاجة إلى إصلاح إداري شامل، ومع اختلاف دواعي الإصلاح من دولة إلى أخرى، فإن هناك شعورًا عامًا متزايدًا حول ضرورة استجابة النظم التعليمية للتغيرات التي يشهدها العالم في مستهل الألفية الثالثة.

وتتنوع تجارب الإصلاح الإداري على مستوى العالم نتيجة عدة أسباب أهمها اختلاف دواعي الإصلاح، لكنه يهدف بشكل عام إلى زيادة فعالية وكفاءة الإدارة وزيادة الإنتاجية كمًا ونوعًا، وتقليل التكلفة. (البسام، 2014، 8) كما تتعدد منظورات ونظريات ومداخل الإصلاح التعليمي، منها إعادة هندسة العمليات والتخطيط الاستراتيجي، والجودة، والإدارة الذاتية، والمحاسبية أو المساءلة، وإعادة الهيكلة، وغير ذلك (حجي، 2013، 7).

وفي إطار الدواعي الضاغطة تجاه الإصلاح وإعادة الهيكلة على كافة المستويات، فإن أهم الأولويات للإصلاح المنهجي للتعليم هو تحقيق الشفافية، والمحاسبية تجاه الخدمة التعليمية المقدمة. (البنك الدولي، 2007، 34) ولهذا نال الإصلاح التربوي الاهتمام الأكبر

الموارد المالية للتعليم، إلى الاستثمار في المعلمين وتوجيه كافة قدرات المجتمع والمؤسسات نحو دعم التعلّم. (World Bank, 2018).

وفي إطار الجهود العربية، يطرح (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2015، 9) عددًا من الركائز لبناء مؤشر التعليم قبل الجامعي، والتي يوضحها الشكل الآتي:



شكل رقم (1) الركائز الرئيسة لمؤشر التعليم ما قبل الجامعي

يتبين من الشكل السابق، أن هناك إحدى المحاولات والرؤى لبناء مؤشر مرجعي للتعليم قبل الجامعي، والذي يستند إلى أربعة ركائز أساسية، تتضمن رأس المال المعرفي، والبيئات التمكينية، وحوكمة المنظومة التعليمية، والسياق التنموي العام. وتتعدد مؤشرات إصلاح النظم التعليمية وفق ما يأتي: (Aracil, Montero, 2010, 225)

مؤشرات تتعلق بمستوى جودة Quality الخدمات المقدمة.

مؤشرات تتعلق بالعدالة والمساواة Equity في الخدمات المقدمة.

مؤشرات تتعلق بفعالية Effectiveness تحقيق الأهداف.

مؤشرات تتعلق بكفاءة Efficacy الموارد.

مؤشرات تتعلق بكفاءة Efficiency استخدام واستثمار الإمكانيات الموارد.

وتلفت إحدى الدراسات النظر إلى أن قطاع الخدمات أصبح يمثل 70٪ من اقتصاد الدول، وفق مجلة الأيكونومست 2014، فإن ذلك فرض تبني مقاربات ومداخل جديدة لتحسين كفاءة التعليم، واتساقه مع سوق العمل. (Sarrico, Rosa, 2016, 500) كما أن النظام التعليمي الذي يتسم بتكافؤ الفرص هو أكبر

ودعم التمويل المرتكز على الأداء، وتمثلت أهدافه في الصين في تطوير نظم الإشراف والمتابعة المالية وتعزيز الحوكمة المؤسسية والإصلاحات التنظيمية. (Mengzhong, 2009, 585, 586).

كما أكدت ذلك دراسة (Sun, 2010, 320) عن الإصلاح الإداري للتعليم في الصين هدف إلى زيادة سلطة ومسؤوليات الإدارات المحلية تجاه العملية التعليمية بجميع جوانبها، مع تقليل مستوى السيطرة للحكومة المركزية. في حين كان من أهم أهدافه في هونج كونج تعزيز القدرة المؤسسية على مواجهة التحديات في ظل بيئة اقتصادية سريعة التغير، ودعم القدرة التنافسية للنظام التعليمي. (Cheng, 2009, 67, 68) كما كان نطاق الإصلاح يغطي بنية التعليم، إلى نظم التقييم وتأهيل المعلمين. (Poon & Wong, 2008, 33) ويفهم مما سبق أن مفهوم الإصلاح ينطوي على العديد من الأبعاد التي تتضمن هيكلة النظم وتبسيط الإجراءات، ورفع كفاءة الموارد البشرية.

أما فيما يتعلق بالمقومات الجوهرية للإصلاح الإداري للتعليم، فيختلف التربويون عمومًا حولها (البنك الدولي، 2007؛ ناجي 2012، صلاح الدين 2013) فالبعض يؤكد محورية بناء القدرات البشرية، ويؤكد آخرون دور الدعم المالي والسياسي للإصلاح، في حين يرى آخرون أن التقنية كفيلة بتحسين الأداء المؤسسي.

عوامل الدعم للعدالة الاجتماعية، وتنمية رأس المال البشري من خلال التعليم الجيد هو أحد أهم عناصر القدرة التنافسية. (Hadar, 2013, 763).

وفيما يتعلق بمفهوم الإصلاح الإداري وأهدافه، اختلفت التفسيرات النظرية فثمة من يشير، عمومًا، إلى محاولة علاج مظاهر الخلل الموجودة في الجهاز الإداري (صلاح الدين، 2013) فالحاجة إلى الإصلاح الإداري تنشأ عادة من الإحساس بالفجوة بين أداء النظام الراهن وما ينبغي أن يكون عليه، لذا ينظر إليه على أنه وسيلة لتجسير الفجوة في الأداء. (دودين، 2011، 109) من ثم يعني المدلول تقويماً وتحسيناً معتمداً على المنظور المستقبلي ومحافظاً على الأصل ومجدداً له.

وتشير دراسة (Prescher & Werle, 2014, 96) إلى تصنيف للإصلاح الإداري Typology of education reform types يستند إلى مستويين هما المستوى المحلي والمستوى الفيدرالي، كما يركز على منظورين هما: الإصلاح القائم على التوجه الاقتصادي الذي يهتم بسياسات التحفيز التي تشجع على التنافس، والإصلاح الإداري ذو التوجه الاجتماعي.

وفي دراسة مقارنة عن الإصلاح الإداري بين الصين والولايات المتحدة، كانت أهداف الإصلاح الإداري بالولايات المتحدة تركز حول الإدارة الإستراتيجية لرأس المال البشري، وتعزيز التنافسية،

وهناك عدد من مداخل الإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي، من أهمها:
1. الحوكمة وإعادة الهيكلة:

لقد اتجهت العديد من الدول إلى تطوير السلم التعليمي، وإعادة هيكلته، بهدف الانتقال من تكافؤ فرص التمدرس إلى تكافؤ فرص النجاح والامتياز لتعزيز الحق في التعليم، من خلال استراتيجية تعليمية تتسق فيها الهيكلية العامة مع المنهجية الفنية. (مدكور، 2011، 65).

كما يقصد بحوكمة النظام التعليمي **Governance** الطريقة التي يتم من خلالها توجيه أنشطة النظام التعليمي، وإدارة موارده، ومتابعة تنفيذ توجهاته العامة، وتطوير لوائحه، وفق المعايير والقواعد المنضبطة التي تحدد العلاقة بين جميع الأطراف في إطار نظام إداري رشيد. (Lange & Alexidau, 2007).

وتشير دراسة (Fazekas and Tracey, 2012, 6, 7) عن دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCED) إلى دور الحوكمة في دعم النظم التعليمية من خلال التشارك في المعلومات والمعرفة بين كافة الأطراف الفاعلة؛ إذ إن جوهر الحوكمة هو الإدارة التشاركية لمنع احتكار السلطة التعليمية. كما تحقق الحوكمة في إطار الرقابة الفعالة الانضباط المالي والإداري والسلوكي وتوزيع وتخصيص أمثل للموارد وتعزيز الإطار

ومن المقومات الضرورية للإصلاح وضع معايير ومقاييس للأداء، مع التركيز على المخرجات والتحول نحو مزيد من المنافسة. (ناجي، 2012، 14). كما لا يمكن إجراء أي إصلاح إداري إلا من خلال تعزيز العمل المؤسساتي كأحد أهم دوافع التنمية والتحديث بما يجد من الانحراف والفساد الإداري الذي ينجم عن عدم الالتزام والتقييد بالأهداف التنموية. (حسن، 2012، 87).

ومن هذا المنطلق، يمكن القول إن هناك ثلاثة أطر للإصلاح الإداري تتضمن ما يأتي (Rao, 2008, p.333):

- الإصلاح المرتبط بمراجعة القوانين والتشريعات واللوائح التنظيمية.

- الإصلاح المتعلق بتوجه الإدارة ومعايير التنافسية.

- الإصلاح المتوجه نحو تحقيق رضا المستفيدين وذوي العلاقة.

من خلال ما سبق، يمكن استخلاص أن الإصلاح الإداري الناجح يجب أن يستند إلى فلسفة واضحة المعالم محددة المعايير، ويسير وفقاً لإستراتيجية محكمة، بما يجعل عملية الإصلاح هادفة ومقصودة ومخططة، وليست تطوراً متروكاً للصدف والظروف.

كما يرتكز الإصلاح الإداري على ما يمكن أن يطلق عليه منظومة ثلاثية الأبعاد تتضمن النظم والسياسات، والقدرات والكفايات البشرية، ثم التمويل والإنفاق.

يتجزأ من السعي نحو تنمية الإدارة؛ فلا تنمية بدون إدارة

رشيدة، ولا إدارة بدون أخلاق. (حسين، 2013، 60).

وإذا كانت التقنية تمثل جوهر مدرسة المستقبل،

فإنه ليس بالتقنية وحدها يحدث التحول الحقيقي في

النموذج التربوي، فلا يمكن تصور الإنجازات

التكنولوجية بدون أحكام وقواعد واعتبارات حكمة

لعلاقات الأفراد والمجتمعات. (الجيار، 2009، 152).

ومن ثم أصبحت مبادئ النزاهة والشفافية والمساءلة

موضع الاهتمام في برامج الإصلاح الإداري، فالشفافية

والمساءلة مفهومان مترابطان، فغياب الشفافية لا يساعد

على وجود المساءلة. (عبدالعال، 2013، 22). كما تنامت

مفاهيم عديدة مثل العدالة الإجرائية، والسلطة

والمسئولية من المنظور الأخلاقي، والتنظيمي أو

الاجتماعي (Van Buren, & Greenwood, 2013, 6)

3. بناء القدرات وكفاءة التمويل :

إن المنظمات يمكنها استخدام كفاياتها البشرية

والابتكارية حتى تتميز عن باقي المنظمات، وتحقيق

الاستجابة السريعة تجاه التحديات والتغيرات بطريقة

تتسم بالمبادرة (Chaston, 2012, 157) واستجابة لذلك،

ظهر مفهوم رأس المال الفكري بوصفه أحد الأصول غير

الملموسة للمنظمات التي تساعد على تحسين فعاليتها

كفاءتها. (Dalkir & et.al, 2007, 1497) كما تزايد

الاهتمام بإدارة المواهب كمجموعة من الإستراتيجيات

التنظيمي والرقابي. (حماد، 2010، 60).

2. مكافحة الفساد الإداري وتعزيز أخلاقيات الوظيفة:

نتيجة للاهتمام المتزايد لتعزيز النزاهة والحد من

الفساد في القطاع التعليمي، اهتم أحد التقارير الدولية

برصد الوسائل التي يمكن من خلالها تعزيز مكافحته،

مثل إصلاح الإدارة وإعداد مدونات السلوك والمشاركة

والمحاسبية المجتمعية وتطوير التشريعات. (Matsheza,

et.al, 2011). كما طورت منهجيات تساعد في الحد من

الفساد، مثل تقييم نزاهة نظم التعليم Assessing the

Integrity of Education Systems ويركز على

أسباب الفساد، بدلاً من التركيز على الأعراض، وهناك

أيضاً استطلاع تعقب النفقات العامة public

expenditure tracking survey PETS وهو أداة لتعزيز

المساءلة في إعداد الميزانيات من خلال تحديد آليات

تخصيص الموارد وقياس تدفقها بين مختلف المستويات

الهيكلية، وتقييم مردود الإصلاح.

وفي هذا الإطار، تزايد التركيز على دور

الأخلاقيات الإدارية وعلاقتها بالحد من ممارسات

الفساد في إطار تعزيز الأداء المؤسسي العام، حيث

أشارت العديد من الدراسات مثل (Werner, 2007)

(Geiger, 2010 & Buren, Greenwood, 2013) إلى أثر

تعزيز أخلاقيات العمل والوظيفة على تحسين فعالية

وكفاءة الأداء الإداري. كما أن أخلاقيات العمل جزء لا

ومداخل الإصلاح الإداري، يتبين أنها في مجملها تهدف إلى تحسين الإجراءات والممارسات الإدارية والتنظيمية للنظام التعليمي، وتطوير كفاياته البشرية وموارده المادية والمالية بما يفي بمتطلبات التوافق مع التغيرات المعاصرة، وتجسير فجوات الأداء التي تعانيها العديد من النظم التعليمية، كما تختلف دواعي الإصلاح من دولة إلى أخرى.

مشكلة الدراسة:

يواجه الوطن العربي جملة من التحديات الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية، بل وصل الأمر إلى تحدي الهوية والكيان العربي الواحد، بما يهدد الوجود الجيو إستراتيجي للكثير من الدول العربية. ويشترط للمرور من سياسة تربوية تركز على المدخلات إلى سياسة تركز على النتائج وجودة المخرجات، ترجمة الجهود بصفة مؤسساتية نحو العوامل المدرسية المؤثرة في نوعية الخدمات المقدمة، ولئن دعت الضرورة أن تكون المرحلة السابقة مرحلة ضمان الحق في التعليم، فالمطروح اليوم كسب رهان التعليم الجيد للجميع. (البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم، 2011).

ويحدد (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2015، 22) عددًا من التحديات التي تواجه الدول العربية فيما يخص التعليم، أهمها: طبيعة المنظومة ذاتها المتميزة بتنوع

والنظم والعمليات لجذب واستقطاب الأفراد ذوي المهارات الاستثنائية، (Lockwood, 2006, 3-4).

أما فيما يتعلق بتمويل التعليم، فيشير (الزيات، 2013، 16) إلى أن كفاءة وفاعلية النظم التعليمية تقاس بمعدلات نسب الإنفاق عليه بمحدداته الكمية والكيفية، وتأثير ذلك في جوانب التنمية المستدامة وتكوين رأس المال المعرفي. وتزايدت أهمية الشراكة بين القطاع الحكومي والخاص Public private partnership (ppp) كأحد الأنظمة التي تعتمد على العلاقة التعاونية والتعاقدية بهدف تخفيف العبء عن الحكومات وتحسين جودة الخدمات. (Worldbank, 2007).

كما يراعي التمويل المرتكز على الأداء العلاقة بين مستوى تمويل البرامج والنتائج المتوقعة ومستوى الأداء. (Andrews, 2004, 232). وهناك أيضًا أسلوب التكاليف المبني على الأنشطة Based Costing Activity لفهم علاقة السبب والنتيجة بين الموارد المستهلكة وتكلفة الإنفاق، والرقابة على الموارد المتاحة. (عدس، 2007، 22). ويستفاد من جغرافية الخدمات في دراسة أنماط توزيعها والعوامل المؤثرة عليها، وفق نظرية المكان المركزي central place theory كأحد النظريات التخطيطية في اختيار مواقع الخدمات كالمدارس. (الدويكات، 2013، 275).

من خلال الاستعراض السابق لأهداف ومقومات

مكوناتها وتشابكها، بما يتطلب الاحتكام إلى معطيات موضوعية ودقيقة حول كيفية اشتغال المنظومة، ومواطن تعثرها؛ تساعد على انتهاج سياسات رشيدة، وتحدّ آخر هو الفجوة التي تفصل الأنظمة التعليمية العربية عن الأنظمة المتقدمة في العالم، وما يتطلبه ردمها من كفاءة عالية في مجالات التخطيط والمتابعة والتقييم. ومن الجهود الإصلاحية على مستوى الوطن العربي خطة تطوير التعليم التي أعدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 2008 (الألكسو، 2011) كما وضعت المنظمة بالتعاون مع البنك الدولي «البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم». (البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم، 2012). أما على المستوى القطري لبعض الدول العربية، ومن خلال مسح للعديد من الجهود والمبادرات التي هدفت إلى إصلاح التعليم قبل الجامعي، فيوجد العديد من الإستراتيجيات الوطنية والرؤى المستقبلية، مثل إستراتيجية التنمية المستدامة لرؤية مصر 2030، وهناك أيضًا رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وإستراتيجية قطر 2030. ولكن على الرغم من تلك الجهود الإصلاحية، فإن هناك العديد من التقارير الإقليمية والدولية التي تشير إلى كثير من التحديات وأوجه القصور.

مكوناتها وتشابكها، بما يتطلب الاحتكام إلى معطيات موضوعية ودقيقة حول كيفية اشتغال المنظومة، ومواطن تعثرها؛ تساعد على انتهاج سياسات رشيدة، وتحدّ آخر هو الفجوة التي تفصل الأنظمة التعليمية العربية عن الأنظمة المتقدمة في العالم، وما يتطلبه ردمها من كفاءة عالية في مجالات التخطيط والمتابعة والتقييم.

ومن الجهود الإصلاحية على مستوى الوطن العربي خطة تطوير التعليم التي أعدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 2008 (الألكسو، 2011) كما وضعت المنظمة بالتعاون مع البنك الدولي «البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم». (البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم، 2012). أما على المستوى القطري لبعض الدول العربية، ومن خلال مسح للعديد من الجهود والمبادرات التي هدفت إلى إصلاح التعليم قبل الجامعي، فيوجد العديد من الإستراتيجيات الوطنية والرؤى المستقبلية، مثل إستراتيجية التنمية المستدامة لرؤية مصر 2030، وهناك أيضًا رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وإستراتيجية قطر 2030. ولكن على الرغم من تلك الجهود الإصلاحية، فإن هناك العديد من التقارير الإقليمية والدولية التي تشير إلى كثير من التحديات وأوجه القصور.

وفيما يتعلق برصد واقع التعليم العربي من خلال التقارير الدولية، يشير تقرير (الحملة العالمية للتعليم،

اليونسكو للإحصاء، 2011، 25) ووفق تقرير آخر، فإن التغييرات التي تجري في بعض البلدان العربية أكدت بوضوح ضرورة بذل المزيد من الجهود في تطوير منظومة التدريب والتعليم التقني والمهني، وإدراج هذه القضايا ضمن السياسات والخطط والبرامج. (منظمة العمل العربية، 2013) كما يظهر التقرير العاشر للرصد العالمي للتعليم للجميع (اليونسكو، 2012) الذي يتناول موضوع «التعليم من أجل العمل» أن عشرين في المئة من شباب الدول العربية لا يكملون التعليم الابتدائي ويفتقرون إلى المهارات اللازمة لعالم العمل. وتتركز الفجوة في مؤشرات معدلات الأمية بين البالغين، والإنفاق على الصحة والتعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي، وكلاهما مؤشرات يعكسان خطورة استمرار الوضع الراهن على مستقبل الاقتصادات العربية (المعهد العربي للتخطيط، 2012، 49)

(حسن، 2012، 77) كما أن الإدارة التربوية في بعض الدول العربية ما زالت تنحو نحو المركزية، فكل ما يتعلق بأمور التعليم من بناء مدارس، وتعيين معلمين تخضع لسلطة وزارة التعليم. (مصطفى، 2011، 84).

وعلى اعتبار أنه لا يمكن إصلاح السياسات التعليمية بمعزل عن السياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي الراهن، فالأنظمة التربوية العربية محدودة الآفاق والطموحات، فاهتماماتها كمية وتخطيطاتها مفككة ومجزأة لا ينظمها إطار مرجعي مجتمعي محدد (خصاونة 2013، 110). وتتأثر الإدارة التعليمية، بصفة عامة، بالبيئة الاجتماعية والسياسية التي تعمل في إطارها؛ فالقيم والثقافة التي تسود في مجتمع ما في فترة بعينها، هي التي تحدد طبيعة عمل الإدارة التعليمية، ونمطها الذي تسير عليه. (سليمان وآخرون، 2013، 47).

ويحتاج الواقع العربي إلى نظرة فاحصة لوجود سبيل أو مخرج من أزمته الراهنة، وهذا يتطلب فلسفة تربوية جديدة تنبع من الواقع والثقافة العربية، مع ضرورة مراجعة الأهداف التعليمية والأخذ بالمنهج الواقعي في ترتيب الأهداف وفق أولويات قطرية. (مصطفى، 2011، 77).

وفي إطار ما سبق من رصد للعديد من المعوقات وأوجه القصور التي تقف حائلاً أمام الإصلاح الإداري الناجح، يخلص (فرجاني، 2012، 22) إلى أنه لم يعد كافيًا

ومن خلال الرصد والتحليل السابق لتنوع الجهود والمبادرات، ونوعية التحديات، يمكن ملاحظة أن التعليم قبل الجامعي في الوطن العربي يعاني أزمة عميقة، مع كثرة العوامل والأسباب شديدة التداخل والتعقيد الكامنة وراء تلك الأزمة، والتي تحتاج التشخيص الصحيح لمجمل الفجوات وتحليلها تحليلًا منهجيًا.

أما فيما يتعلق برصد حالة التعليم العربي من خلال الدراسات، فتشير دراسة (النعيمي، 2013، 140) إلى أن هناك تركيزًا على الجوانب الفنية للنظام التربوي العربي بعيدًا عن الأنساق الاجتماعية والثقافية، مع غياب نظم المساءلة وأطر مراقبة وتقييم برامج التطوير، كما بنيت البرامج على نماذج للإصلاح لم تثبت فعاليتها. وتلفت دراسة (ناجي، 2012، 14) النظر إلى تزايد الآراء المعبرة عن حتمية إصلاح وحوكمة الإدارة الحكومية كأحد أهم أولويات الدولة والمجتمع في البلدان العربية التي تشهد تحولات في جميع المجالات، لما يتضمنه الإصلاح الإداري من معايير المساءلة، والشفافية، والشراكة، والمشاركة، وتحسين الخدمات.

إن الاهتمام الظاهر بفكر المؤسساتية والعمل المؤسساتي في الخطاب الاجتماعي والسياسي العربي الراهن يراد به الإشارة إلى الاهتمام بالتطوير والإصلاح الإداري، وهو في الوقت نفسه مؤشر على تدهور الأداء الحكومي ويعزى ذلك إلى نقص ذلك العمل المؤسساتي.

الإصلاح الجزئي مهما تعددت مجالاته، فهناك حاجة إلى إصلاح مجتمعي شامل في البلدان العربية، مع التركيز على الإصلاح من الداخل الذي يتأسس على النقد الرصين، بما يحقق تحولاً مجتمعياً مقبولاً وقابلاً للدوام. وبناءً على ما سبق، يتضح أنه على الرغم من تزايد الجهود الرسمية والحكومية المبذولة خلال العقود الماضية نحو إصلاح وتطوير منظومة التعليم قبل الجامعي على مستوى الوطن العربي، مثل إعداد الخطط الإستراتيجية، بالإضافة إلى دور عدد من الهيئات مثل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، فإن هناك العديد من التقارير والدراسات التي تشير إلى مجموعة من التحديات وأوجه القصور الإداري والمؤسسي المؤثرة على مخرجات برامج الإصلاح. وتأسيساً على ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما الأطر الفكرية للإصلاح الإداري بالتعليم قبل الجامعي؟

2- ما محددات الإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي من منظور الخبراء؟

3- ما التصور المقترح لإصلاح التعليم قبل الجامعي في الوطن العربي من المنظور الإداري والتنظيمي؟ أهداف الدراسة ومبرراتها:

يسعى الباحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد ماهية ودواعي الإصلاح الإداري في

الفكر التربوي المعاصر.
- الوقوف على مداخل الإصلاح الإداري بالتعليم قبل الجامعي.
- مسح لعدد من مؤشرات التقارير الإقليمية والدولية عن التعليم قبل الجامعي في الوطن العربي.
- طرح تصور مقترح للإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي.

وتستمد الدراسة مبررات إجرائها وأهميتها من الدواعي المتزايدة للإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي على مستوى الوطن العربي، والذي تشير كثير من التقارير الدولية إلى ضرورة انتهاج سياسات تعليمية رشيدة وحوكمة إدارته وتحسين مؤشرات جودته، بما يفرض بناء الرؤى والتصورات الإصلاحية التي تتلاءم مع الواقع العربي وحاجاته، وتعزيز الوحدة والتكامل واستثمار التنوع بين الدول العربية.

مصطلح الدراسة:

الإصلاح الإداري: Administrative Reform

يعرف الإصلاح الإداري بأنه كل ما يبذل من جهد في إطار إعداد مجموعة من الإجراءات الرامية إلى إزالة خلل ما في النظام الإداري وفق طابع زمني ومكاني يبدأ ببداية الخلل وينتهي بنهايته. (الشخبي وآخرون، 2012، 15) كما يعرف بأنه إستراتيجية التغيير والتطوير التي تساعد المدارس على وضع الخطط والبرامج لتحسين أداء

3- الحدود الزمنية: أجري استطلاع للرأي خلال شهري نوفمبر وديسمبر 2017. منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة في معالجتها على المنهج الوصفي، وهو بمثابة استقصاء ينصب على ظاهرة ما كما هي في الواقع، بقصد تشخيصها، وتحديد العلاقات بين عناصرها. كما يستعان بأسلوب دلفي (Delphi) لبناء التصور المقترح، من خلال استطلاع آراء مجموعة من الخبراء حول مدى أهمية قضية معينة، وتحقيق مستوى من التوافق حولها. (Okoli & Pawlowski, 2004, 16).

أداة الدراسة:

للتوصل إلى تصور مقترح للإصلاح الإداري للتعليم بالوطن العربي، أُعدَّ استطلاع رأي موجه لعينة متنوعة من خبراء التعليم استناداً إلى الإطار النظري وملاحظ واقع التعليم قبل الجامعي في الوطن العربي، وتضمن الاستطلاع (31) عنصراً وفق ثلاثة محاور رئيسة تتضمن ما يأتي:

- إعادة هيكلة النظم والسياسات التعليمية، (11) عنصراً.

- حوكمة النظام التعليمي، (10) عناصر.

- بناء القدرات وكفاءة التمويل، (10) عناصر.

صدق الأداة وثباتها:

يتميز أسلوب دلفي بالتحقق من صدق الأداة من

جميع أعضاء المجتمع المدرسي، ورفع جودة المخرجات المدرسية. (Corbin, 2005, 32) ويعبر الإصلاح الإداري أيضاً عن تغييرات واعية ومقصودة في المؤسسات أو القطاعات الحكومية بهدف تحسين الهياكل والعمليات والإجراءات وتطوير أداء العاملين، من أجل تحقيق الأهداف (الفعالية) ورفع مستوى الإنتاجية (الكفاءة). (Gow, 2011, 1).

ومن خلال التعريفات السابقة، والتي ركز بعضها على عنصر الخلل الذي سعى الإصلاح إلى علاجه، أو أنه إستراتيجية للتغيير الواعي والمقصود، تتبنى الدراسة مفهوماً إجرائياً للإصلاح الإداري على أنه كل جهد منظم ومخطط يهدف إلى تحسين الممارسات الإدارية وتطوير الهياكل التنظيمية وتبسيط الإجراءات وبناء القدرات البشرية بما يرتقي بالأداء المؤسسي للتعليم قبل الجامعي. حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: الأسس الفكرية والأطر النظرية للإصلاح الإداري بالتعليم قبل الجامعي وأهم ملاحظه في الوطن العربي.

2- الحدود البشرية: استطلاع رأي مجموعة من الخبراء في عدد من الدول العربية (مصر، السودان، المملكة العربية السعودية، عمان، الكويت، الأردن، تونس).

لتطبيق استطلاع الرأي وفق جولتين، إذ أعدت الأداة خلال الجولة الأولى للتعرف على آراء مجموعة الخبراء حول العناصر المدرجة في الثلاثة محاور، وفق اختيارين (أوافق، لا أوافق) والتعديل المقترح في صياغة أي من البنود. وقد أظهرت الاستجابة في هذه الجولة توافقاً كبيراً، مع بعض التعديلات التي أجريت لعدد من صياغات العناصر مثل: في المحور الأول: العبارة رقم (1) أضيف إليها (من منظور مقارن)، والعبارة رقم (7) أضيف إليها (وفق السياقات المحلية). والمحور الثاني في العبارة رقم (6) أضيف إليها (ودور السلطات المحلية)، والعبارة رقم (9) أضيف إليها (وفق مبدأ التحسين المستمر). أما في المحور الثالث وفي العبارة رقم (3) فأضيف إليها (وعناصر الإدارة التعليمية).

وبعد استعادة استبيانات الجولة الأولى استخدم الباحث البرنامج الإحصائي SPSS، وذلك للتعرف على مدى التكرار والاتفاق بين استجابات الخبراء. وبالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي قام الباحث بتقديمها للخبراء في الجولة الثانية وفق مقياس ثلاثي الوزن (أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق). وقد اكتفي بنتائج جولتين من التطبيق، وذلك نتيجة وجود درجة عالية من توافق مجموعة الخبراء حول البنود والعناصر المقترحة للإصلاح الإداري في سياق المحاور الثلاثة للاستطلاع.

خلال استجابات عينة الدراسة خلال الجولة الأولى، وإبداء رأيهم حول الفقرات من حيث دقة الصياغة اللغوية ووضوحها، ومدى انتمائها للمحاور. كما تؤكد من ذلك بحساب ثبات الأداة إحصائياً بطريقة ألفا كرونباخ وذلك لكل من الجولتين الأولى والثانية. وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.91) في الجولة الأولى، أما في الجولة الثانية فقد بلغ (0.89). وتعد قيم معاملات الثبات جيدة ومناسبة للدراسة الحالية.

عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار مجموعة من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومراكز البحوث التربوية تخصص التربية المقارنة والإدارة التعليمية وأصول التربية، وصل عددهم إلى (64) في جولتي التطبيق.

وتنوعت عينة الخبراء من عدة دول عربية وفق البيان المتضمن في الجدول الآتي:

جدول رقم (1): عينة خبراء دلفاي.

الدولة	عدد الخبراء	الدولة	عدد الخبراء
مصر	18	السعودية	11
السودان	9	تونس	7
الأردن	8	الكويت	6
عمان	5		
الإجمالي		64	

تطبيق الأداة:

سارت الدراسة الميدانية وفق مرحلتين أساسيتين

نتائج الدراسة ومناقشتها:

المحور الأول: إعادة هيكلة النظم والسياسات التعليمية

جدول رقم (2): النتائج المتعلقة بعناصر إعادة هيكلة النظم والسياسات.

م	العنصر المقترح	نسبة الموافقة بالجولة الأولى	نسبة الموافقة بالجولة الثانية	متوسط الموافقة بين الجولتين	ترتيب الأولوية
1	تقييم الوضع الراهن للنظم التعليمية في الوطن العربي من منظور مقارن.	90.11%	92.18%	91.15%	5
2	بناء رؤية استراتيجية تكاملية للتعليم قبل الجامعي العربي.	92.05%	94.25%	93.15%	2
3	تطوير التشريعات التعليمية وفق المتغيرات المعاصرة.	89.05%	93.16%	91.11%	6
4	تطوير سياسات تطبيق اللامركزية وفق السياق المجتمعي للدول العربية.	86.18%	88.13%	87.16%	10
5	تفعيل دور منظمات الألكسو والإيسيسكو في التكامل بين نظم التعليم العربية.	88.05%	89.17%	88.61%	8
6	بناء مصفوفة تكاملية للكفايات الطلابية المشتركة بين نظم التعليم العربية.	90.05%	94.12%	92.09%	3
7	تعزيز التنوع والتميز في برامج التعليم قبل الجامعي وفق السياقات المحلية.	89.35%	90.14%	89.75%	7
8	دمج التكنولوجيا في البنية الإدارية والتنظيمية للعملية التعليمية.	93.12%	94.34%	93.73%	1
9	تطوير نظام الإرشاد التربوي لتوجيه الطلاب وفق ميولهم وقدراتهم.	91.65%	92.33%	91.99%	4
10	الاهتمام بتحليل التقارير الإقليمية والدولية حول مؤشرات النظم التعليمية.	85.05%	88.24%	86.65%	11
11	دراسة تجربة الاتحاد الأوروبي في التكامل بين النظم التعليمية الوطنية.	87.18%	89.13%	88.16%	9
	المتوسط العام للمحور الأول عن نسب اتفاق الجولتين	89.26%	91.38%	90.32%	

وحصل عدد من العناصر على نسب اتفاق عالية، ويظهر ذلك من خلال نسب الموافقة خلال الجولتين وترتيب البنود، من أهمها: دمج التكنولوجيا في البنية الإدارية والتنظيمية للعملية التعليمية (93.73%)، بناء رؤية إستراتيجية تكاملية للتعليم قبل الجامعي العربي (93.15%)، بناء مصفوفة تكاملية للكفايات الطلابية المشتركة بين نظم التعليم العربية (92.09%)، تقييم الوضع الراهن للنظم التعليمية في الوطن العربي من منظور مقارن (91.15%). وقد يرجع ذلك إلى رؤية

يتبين من النتائج الواردة في جدول رقم (2) المتعلق بعناصر إعادة هيكلة النظام التعليمي والسياسات أن المتوسط العام لنسبة توافق الخبراء خلال الجولة الثانية (91.38%) جاء أعلى من الجولة الأولى (89.26%) كما أن النسبة العامة لهذا المحور (90.32%) وهي نسبة كبيرة كمؤشر على توافق عينة الخبراء حول العناصر الواردة لإعادة الهيكلة، وقد يرجع ذلك إلى الشعور العام بأهمية تلك العناصر التي يمكن من خلالها تحقيق الإصلاح المنشود.

عدنان محمد قطيط: الإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي: تصور مقترح

الخبراء بأن هناك ضرورة متزايدة لدمج التكنولوجيا في الإدارة والعملية التعليمية، كما أن جهود التكامل العربي في التعليم لم ترتق بعد إلى مستوى نظام مكتمل الأركان والأبعاد والأهداف، بما يستدعي الحاجة لتأطير تلك الجهود وإضفاء البعد المؤسسي وفق رؤية إستراتيجية للتعليم تستند إلى تقييم الوضع الراهن من منظور مقارن.

المحور الثاني حوكمة النظام التعليمي

جدول رقم (3): النتائج المتعلقة بحوكمة التعليم.

م	العنصر المقترح	نسبة الموافقة بالجولة الأولى	نسبة الموافقة بالجولة الثانية	متوسط الموافقة عن الجولتين	ترتيب الأولوية
1	تعزيز العدالة والإنصاف في التوزيع الجغرافي للخدمات التعليمية.	92.12%	94.20%	93.16%	2
2	تطوير معايير المساءلة والمحاسبية بالمؤسسات التعليمية.	88.23%	90.10%	89.17%	5
3	إعداد وتطبيق أدلة لمكافحة الفساد بالمؤسسات التعليمية.	86.14%	87.61%	86.88%	9
4	تكامل استراتيجيات تعزيز النزاهة والشفافية لنظم التعليم العربية.	86.35%	91.17%	88.76%	6
5	توحيد المعايير المرجعية لجودة التعليم على المستوى العربي.	83.25%	84.16%	83.71%	10
6	تفعيل المشاركة المجتمعية ودور السلطات المحلية في القرارات التعليمية.	87.18%	88.13%	87.66%	7
7	تطوير مؤشرات جودة نظم التعليم العربية وفق سياقاتها الوطنية والإقليمية.	89.12%	91.33%	90.23%	4
8	صياغة مدونات مشتركة للسلوك الوظيفي والأخلاقي بالمؤسسات التعليمية.	92.12%	93.25%	92.69%	3
9	تحديث نظام الرقابة والمتابعة للنظام التعليمي وفق مبدأ التحسين المستمر.	85.75%	88.19%	86.97%	8
10	تبادل الخبرات النوعية في نظم تقويم التعليم بين الدول العربية.	91.35%	95.17%	93.26%	1
	المتوسط العام للمحور الثاني عن نسب اتفاق الجولتين	88.16%	90.33%	89.25%	

يرجع ذلك إلى تنامي المفاهيم المتعلقة بالحوكمة وعناصرها في الوثائق والخطط المتعلقة بالإصلاح الإداري لكافة القطاعات ومنها التعليم، مع الشعور المتزايد بأهمية عناصر الشفافية والنزاهة والمشاركة كمحددات محورية في برامج الإصلاح. كما يوضح الجدول السابق أن نسب اتفاق الخبراء

يتبين من النتائج الواردة في جدول رقم (3) المتعلق بعناصر حوكمة النظام التعليمي أن المتوسط العام لنسبة توافق الخبراء خلال الجولة الثانية (90.33%) جاء أعلى من الجولة الأولى (88.16%) كما أن النسبة العامة لهذا المحور (89.25%) وهي نسبة كبيرة كمؤشر على توافق عينة الخبراء حول العناصر الواردة لإعادة الهيكلة، وقد

على عدد من العناصر جاءت عالية بما يوجه النظر إلى أهمية أبعاد حوكمة التعليم العربي مثل المحاسبية والشفافية والنزاهة والشراكة والمشاركة. وكانت أعلى نسب التوافق على عناصر: تبادل الخبرات النوعية بين الدول العربية (93.26%) تعزيز العدالة والإنصاف في توزيع الخدمات التعليمية (93.16%)، صياغة مدونات مشتركة للسلوك الوظيفي والأخلاقي (92.69%).

تطوير مؤشرات جودة نظم التعليم العربية (90.23%)، تطوير معايير المساءلة (89.17%)، تكامل استراتيجيات تعزيز النزاهة والشفافية (88.76%). ويبين ذلك أن حوكمة الممارسات التعليمية والإجراءات الإدارية والتنظيمية تمثل أحد شروط تحقيق إصلاح التعليم وتعزيز عدالته وتحسين جودته.

المحور الثالث: بناء القدرات وكفاءة التمويل

الجدول (4): النتائج المتعلقة ببناء القدرات وكفاءة التمويل.

م	العنصر المقترح	نسبة الموافقة بالجولة الأولى	نسبة الموافقة بالجولة الثانية	متوسط الموافقة عن الجولتين	ترتيب الأولوية
1	تحسين إدارة التنوع الثقافي للموارد البشرية بالتعليم.	89.05%	91.15%	90.10%	5
2	تطوير برامج التنمية المهنية المستدامة للموارد البشرية.	90.12%	93.41%	91.77%	3
3	تحسين الدافعية والتحفيز للمعلمين وعناصر الإدارة التعليمية والمدرسية.	88.82%	94.12%	91.47%	4
4	تطوير التوجيه الفني والإشراف التربوي كطرف وسيط بين القيادات العليا والتنفيذية.	89.18%	90.17%	89.68%	6
5	تطوير أساليب تقويم الأداء الوظيفي لجميع العاملين بالتعليم.	85.32%	87.19%	86.26%	8
6	تبني منهجية التمويل المرتكز على الأداء التعليمي.	87.45%	88.13%	87.79%	7
7	الحد من الهدر التربوي من خلال ترشيد الإنفاق واستثمار الموارد.	90.05%	94.32%	92.19%	2
8	تعزيز دور القطاع الخاص والأهلي في رفع معدل إتاحة التعليم.	84.22%	86.14%	85.18%	9
9	الاهتمام بمنظور اقتصاديات التعليم ومداخلها مثل إدارة المشروعات.	81.35%	82.13%	81.74%	10
10	زيادة نسبة مخصصات التعليم في الميزانية السنوية للحكومات العربية.	90.30%	94.61%	92.46%	1
	المتوسط العام للمحور الثالث عن نسب اتفاق الجولتين	87.59%	90.14%	88.86%	

يتبين من النتائج الواردة في جدول رقم (4) المتعلق ببناء القدرات وكفاءة التمويل أن المتوسط العام لنسبة توافق الخبراء خلال الجولة الثانية (90.14%) جاء أعلى من الجولة الأولى (87.59%) كما أن النسبة

عدنان محمد قطيط: الإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي: تصور مقترح

الوظيفي لجميع العاملين بالتعليم. كما تبين النتائج أن نسب اتفاق الخبراء حول عناصر كفاءة التمويل تتراوح ما بين (81.74%)، (92.46%)، وكانت أعلى نسب التوافق حول زيادة نسبة مخصصات التعليم في الميزانية السنوية للحكومات العربية، مع الحد من الهدر التربوي من خلال ترشيد الإنفاق واستثمار الموارد، وتعد هذه النسبة موجهة وذات دلالة لأهمية المقومات المتعلقة بزيادة معدل الإنفاق على التعليم وتنويع مصادر التمويل بما يساعد في إجراء الإصلاحات الإدارية المستهدفة؛ إذ يمثل التمويل أحد المرتكزات الأساسية بما يفرض تبني بعض المداخل الحديثة كالتنوع في التمويل المرتكز على الأداء، وتعزيز مشاركة القطاع الخاص والأهلي.

العامية لهذا المحور (88.86%)، وهي نسبة كبيرة كمؤشر على توافق عينة الخبراء حول أهمية عناصر بناء القدرات البشرية وكفاءة تمويل التعليم، وقد يرجع ذلك إلى رؤية الخبراء حول العنصر البشري ودوره المحوري الذي تعتمد عليه عملية تنفيذ أي برامج للإصلاح، كما أن شرط التمويل وكفاءته يمثل أحد أهم المحددات الضرورية لنجاح أي نوع من الإصلاح.

ويستخلص أيضاً من النتائج السابقة فيما يتعلق بعناصر بناء القدرات والتي تراوحت نسب الاتفاق حولها بين (86.26%)، (91.77%) بما يوضح توافق الخبراء حول الحاجة المتزايدة لتوافر المقومات المتعلقة بتحسين إدارة التنوع الثقافي، وتطوير برامج التنمية المهنية المستدامة، وتحسين الدافعية والتحفيز، وتطوير التوجيه الفني والإشراف التربوي وأساليب تقويم الأداء

الجدول (5): النتائج المتعلقة بالمحاور الثلاثة للدراسة.

م	المحور	عدد الفقرات	المتوسط العام لنسبة الموافقة بالجولة الأولى	المتوسط العام لنسبة الموافقة بالجولة الثاني	المتوسط العام لنسبة الموافقة للجولتين
1	إعادة هيكلة النظم والسياسات التعليمية	11	89.26%	91.38%	90.32%
2	حوكمة النظام التعليمي	10	88.16%	90.33%	89.25%
3	بناء القدرات وكفاءة التمويل	10	87.59%	90.14%	88.86%
	المتوسط العام لنسب الاتفاق لجميع محاور الاستبيان	31	88.34%	90.62%	89.48%

رفع معدل إتاحة التعليم، والاهتمام بمنظور اقتصاديات التعليم ومدخلها مثل إدارة المشروعات.

ومن خلال المنظور التحليلي للنتائج السابقة، يتضح تركيز الخبراء على العناصر المرتبطة بالحوكمة المؤسسية التي تساعد في الحد من الفساد ومكافحته، وبناء القدرات البشرية القادرة على استيعاب أهداف الإصلاح الإداري ومدخله المعاصرة ومقوماته الأساسية.

وقد جاءت نتائج الجولة الثانية بنسب اتفاق أعلى من الجولة الأولى؛ إذ جاءت النتائج الإجمالية للمحاور الثلاثة كالآتي:

- إعادة هيكلة النظم والسياسات التعليمية (91.38%).

- حوكمة النظام التعليمي (90.33%).

- بناء القدرات وكفاءة التمويل (90.14%).

كما جاء المتوسط العام لنسب الاتفاق لجميع محاور الاستبيان خلال الجولة الثانية (90.62%) وتعد نسبة كبيرة تعبر عن توافق الخبراء على أهمية العناصر المقترحة للإصلاح الإداري للتعليم.

وبنظرة عامة على نتائج الجولة الثانية من تطبيق دلفي، لم تقل نسب الاتفاق عن (84.16%)، وجاءت أعلى نسب اتفاق حول العديد من العناصر التي زادت نسب الاتفاق حولها على (90%) فأكثر، واشتملت على:

جاءت النتائج الإجمالية للمحاور وفق استجابات الجولة الأولى كالآتي:

- إعادة هيكلة النظم والسياسات التعليمية. (89.26%)

- حوكمة النظام التعليمي. (88.16%)

- بناء القدرات وكفاءة التمويل. (87.59%)

كما جاء المتوسط العام لنسب الاتفاق لجميع محاور الاستبيان خلال الجولة الأولى (88.34%) وتعد نسبة كبيرة تعبر عن توافق الخبراء على أهمية العناصر المقترحة للإصلاح الإداري للتعليم.

وبنظرة عامة على نتائج الجولة الأولى من تطبيق دلفي، لم تقل نسب الاتفاق عن (81.35%)، وجاءت أعلى نسب اتفاق حول العديد من العناصر التي زادت نسب الاتفاق حولها على (90.0%) فأكثر، واشتملت على: صياغة مدونات مشتركة للسلوك الوظيفي والأخلاقي بالمؤسسات التعليمية، تبادل الخبرات النوعية في نظم تقويم التعليم بين الدول العربية، الحد من الهدر التربوي من خلال ترشيد الإنفاق واستثمار الموارد، زيادة نسبة مخصصات التعليم في الميزانية السنوية للحكومات العربية. أما العناصر التي جاءت في وضع ترتيب أدنى، وحصلت على نتائج أقل من (85.0%) فاشتملت على توحيد المعايير المرجعية لجودة التعليم على المستوى العربي، تعزيز دور القطاع الخاص والأهلي في

العديد من التقارير الدولية والإقليمية والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، التي تعبر عن معطيات الواقع العربي وحدوده، يمكن اقتراح تصور له منطلقاته وأهدافه وبنيته أو مرتكزاته التي يجب تحقيقها لإصلاح التعليم. ويمكن تناول ذلك في سياق ما يأتي:

منطلقات التصور المقترح وأهدافه:

هناك عدد من المنطلقات يركز عليها التصور المقترح للإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي، وذلك وفق الجهود المبذولة لمعالجة نواحي الضعف والقصور التي يتسم بها الوضع الراهن للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي، وتمثل أهم تلك المنطلقات فيما يأتي:

- سعي الكثير من النظم التعليمية على مستوى الوطن العربي نحو تجسير فجوات الأداء بين الطموحات والواقع الفعلي، بما يتطلب بدوره تطبيق الأفكار والأساليب المنهجية التي يركز عليها أي نوع من الإصلاح.

- تنامي استخدام مفردات ومفاهيم الإصلاح الإداري الإستراتيجي والرؤى المستقبلية، بما يدل على الاهتمام الرسمي المتزايد بالتوجه نحو الإصلاح المنهجي للتعليم بما يتلاءم مع التغيرات الاجتماعية والمعرفية والتكنولوجية.

- سعي الحكومات للاستفادة من مقومات عصر

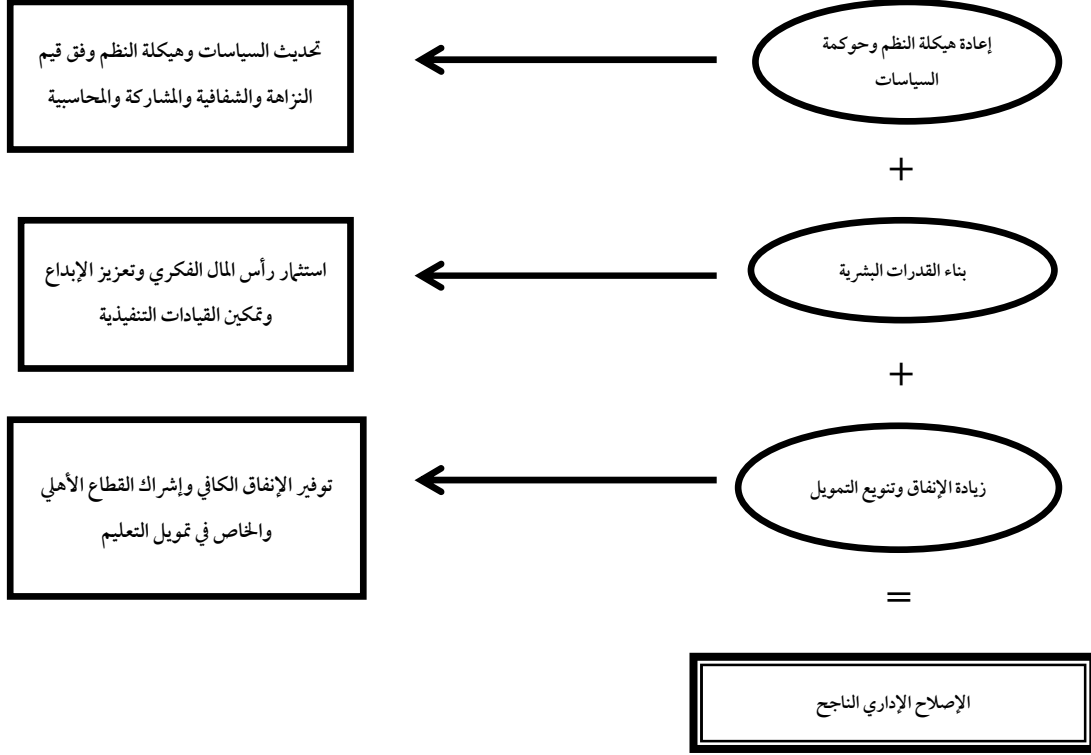
صياغة مدونات مشتركة للسلوك الوظيفي والأخلاقي بالمؤسسات التعليمية، تبادل الخبرات النوعية في نظم تقويم التعليم بين الدول العربية، الحد من الهدر التربوي من خلال ترشيد الإنفاق واستثمار الموارد، زيادة نسبة مخصصات التعليم في الميزانية السنوية للحكومات العربية. أما العناصر التي جاءت في وضع ترتيبها أدنى، وحصلت على نتائج أقل من (85.0%) فاشتملت على توحيد المعايير المرجعية لجودة التعليم على المستوى العربي، تعزيز دور القطاع الخاص والأهلي في رفع معدل إتاحة التعليم، والاهتمام بمنظور اقتصاديات التعليم ومدخلها مثل إدارة المشروعات.

ومن خلال النتائج السابقة للدراسة الميدانية، والتي ارتكزت على آراء عينة من الخبراء من عدة دول عربية، بالإضافة إلى ما استعرضه بالرصد والتحليل للواقع النظري، ومدخل الإصلاح الإداري المعاصرة، يمكن بناء التصور المقترح الذي يستهدفه البحث، بما يوفر منطلقاً علمياً ومنهجياً لمسؤولي السياسات والتخطيط وصناع القرار التعليمي بالدول العربية.

التصور المقترح للإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي استناداً إلى منهجية البحث، ونتائج استطلاع رأي الخبراء حول أبعاد وعناصر الإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي، وما استخلص من توجهات إصلاحية في سياق الإطار النظري، بالإضافة إلى ما أشارت إليه

- المعلومات، بما يتيح الفرصة لتبني النماذج الإدارية الحديثة التي تتوافق مع متطلبات الإصلاح الفعال.
- الاهتمام الدولي والإقليمي بإصلاح التعليم، مع وجود هيئات كالـيونيسكو والإيسيسكو والألسكو بوصفها منظمات تختص بتفعيل التعاون والتكامل على مستوى الدول الإسلامية والعربية.
- تزايد المبادرات العربية لتعزيز التكامل وتبادل الخبرات وإصدار تقارير ترصد مؤشرات التعليم، وتنظيم مبادرات مثل البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم.
- الشعور العربي المتنامي بوجود فجوة بين نظم التعليم العربية والعديد من النظم الإقليمية خاصة على المستوى الآسيوي والأوروبي كتجارب نوعية يستفاد منها.
- الاهتمام بإنشاء قواعد البيانات الشاملة، وتنامي التوجه نحو تطبيق الحكومة الإلكترونية في السياق التعليمي، بما يتيح الفرصة لدعم الإصلاح. ويهدف هذا التصور إلى تحقيق ما يأتي:
- صياغة رؤية منهجية حول أبرز الأبعاد والجوانب التي يمكن من خلالها تحقيق الإصلاح الإداري بالتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي.
- دعم صناع القرار والسياسات التعليمية في التعرف على بعض المداخل الإدارية والتنظيمية المعاصرة التي يمكن من خلالها تخطيط وتنفيذ الإجراءات الإصلاحية تنفيذاً علمياً ومنهجياً.
- توفير إطار متكامل للإصلاح الإداري يركز على أهم المقومات التي ينبغي توافرها للوصول إلى الإصلاح الناجح، والمواءمة مع مختلف المستجدات.
- طرح منظومة من الأسس والمرتكزات التي يستند عليها الإصلاح الإداري في السياق التعليمي، بما يراعي خصوصيته ومتطلباته.
- تعزيز التكامل بين نظم التعليم العربية في الإصلاح الإداري لإيجاد رؤية تعاونية مشتركة تحترم الخصوصية الاجتماعية والثقافية لكل بلد عربي وتعزز المشتركات الإنسانية فيما بينها.
- بنية التصور المقترح وأبعاده:
- تشرط الرؤية الإصلاحية للتعليم قبل الجامعي تغيير نمط إدارة النظام التعليمي والقوانين واللوائح المنظمة له وأنماط تمويله، وإعمال مبادئ الشفافية والمحاسبة، في إطار مشاركة مجتمعية فاعلة، مع الوعي بعناصر البيئة المحيطة والقوى المؤثرة في النظام التعليمي، سواء على المستوى المباشر أم القريب Micro، أو على المستوى المجتمعي العام Macro. ويمكن إبراز أهم مرتكزات الإصلاح الإداري من خلال الشكل التوضيحي الآتي:

عدنان محمد قطيط: الإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي: تصور مقترح



شكل رقم (2) مرتكزات الإصلاح الإداري

المصدر: من إعداد الباحث

الإداري للتعليم من خلال الأبعاد الآتية:
(1) إعادة هيكلة النظام التعليمي وحوكمة إدارته:
يقتضي الإصلاح الإداري أن يقوم على فلسفة واضحة المعالم محددة المعايير، ويسير وفقاً لتخطيط وإستراتيجية محكمة، وهذا يجعل عملية الإصلاح هادفة ومقصودة ومخططة. وفي سبيل إعادة الهيكلة للسياسات والرؤى، سوف يكون من الضروري تعزيز كفاءة وفاعلية تقديم الخدمات العامة من خلال اللامركزية القائمة على توزيع وتفويض السلطات إلى المستويات الإدارية الأدنى.

إن الإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي يستند على ثلاثة مرتكزات أساسية للتصور المقترح تتضمن إعادة هيكلة النظم وحوكمة السياسات التعليمية، وبناء القدرات البشرية، وتنويع مصادر التمويل واستثمار الموارد. وفي ضوء أسس ومداخل الإصلاح الإداري وفلسفته في الأدبيات النظرية والخبرات الدولية التي تُنوّلت في سياق الإطار النظري للبحث، بالإضافة إلى رصد وتحليل ملامح الواقع، والاستناد على رؤى الخبراء ومقترحاتهم، يمكن تناول أسس ومرتكزات الإصلاح

مقاومة البعض لعمليات التطوير في آليات العمل، بما يعوق كل محاولات الإصلاح.

وتجنباً لذلك لا بد من وجود منهجية واضحة لبناء القدرات البشرية القادرة على تنفيذ أوجه الإصلاح الإداري في القطاع التعليمي من خلال العناية بنشر ثقافة داعمة للتعلم المستمر بين كافة الأطراف المعنية، وتشجيع تشكيل الروابط المهنية افتراضية والتي تكون بمثابة جماعة تعلم مهنية أو ممارسة professional community of practice للاطلاع على أفضل الممارسات وتبادل الرؤى والأفكار والخبرات.

(2) ترشيد الإنفاق وتنويع التمويل:

يتطلب الإصلاح الإداري زيادة حصة التمويل الحكومي لكافة المؤسسات التعليمية مثل المديرات والإدارات والمدارس على أن يتناسب وأعداد الطلاب في كل مدرسة، مع إتاحة مزيد من السلطة لمديري المدارس ومجلس إدارتها للتصرف في ميزانية المدرسة وتخصيصها بما يتناسب والوفاء الأمثل بالاحتياجات التعليمية.

ويمكن تقديم عدد من التدابير اللازمة منها بناء برامج للشراكة بين القطاع الحكومي والخاص (Public private partnership) كأحد الأنظمة الحديثة التي تعتمد على العلاقة التعاونية والتعاقدية لتنويع مصادر تمويل التعليم، بما يؤدي إلى تخفيف الأعباء المالية عن الحكومات، مع التوجه نحو التمويل المرتكز على

وفي سياق إعادة الهيكلة والحوكمة، فإن عمليات الإصلاح الإداري لا بد لها من أن تمر من خلال أطر قانونية تشريعية، بحيث يكون الإصلاح الإداري من خلال هذه القوانين واللوائح المسوغ الشرعي لإحداث التغييرات في سبيل النهوض بالأداء المؤسسي العام، من خلال نقل السلطات إلى الأطراف التنفيذية من أجل السرعة والمواءمة مع مقتضيات الظروف المجتمعية المحيطة بالمؤسسات التعليمية.

ومن أجل حوكمة النظم التعليمية لا بد من تعزيز الشفافية كأحد المحددات الأساسية، حيث إنها لا تقتصر فقط على تزويد كافة الأطراف المعنية بالمعلومات بشأن الأداء التعليمي، بل يتمثل أهم أغراضها الأساسية في تمكين المعنيين من المحاسبة على الأداء والنتائج.

(1) بناء القدرات البشرية:

إذا كان الهدف من التطوير والإصلاح الإداري هو إحداث التغيير في الأجهزة الإدارية بحيث تتمكن من تنفيذ سياسة الدولة وبرامجها التطويرية بصورة مقبولة، فإن ذلك يستدعي وضع برامج تدريبية للقيادات العليا والوسطى والتنفيذية، بحيث تكون متجددة ومستمرة، ومسايرة للمستجدات وواعية بأهداف المبادرات والبرامج الإصلاحية، بما يحقق التنفيذ الجيد وتحقيق الأهداف؛ إذ إن من أصعب الأمور التي تواجه الإصلاح الإداري وأكثرها تعقيداً هو ما يحدث من

عدنان محمد قطيط: الإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي: تصور مقترح

طعيمة، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز
ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات، عمان: دار المسيرة.
التميمي، مصطفى (2009). التوجهات والأساليب الحديثة لتحسين
الأداء بالقطاع العام: تجربة المملكة المغربية. المؤتمر الدولي
للتنمية الإدارية (نحو أداء متميز في القطاع الحكومي)
الرياض، 1-4 نوفمبر.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2014) وثيقة إطار العمل
المقترح للعدد العربي لمحو الأمية 2014-2024م.
الجمهورية الجزائرية، وزارة التربية الوطنية (2009). إصلاح
المنظومة التربوية.
وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية (2014). الخطة
الإستراتيجية القومية لتطوير التعليم.
الجيار، سهر (2009). البعد الأخلاقي لمدرسة المستقبل رؤية
تربوية. المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد
(مدرسة المستقبل - الواقع والمأمول) مصر، ج1، 151-153.
حافظ، محمد صبري؛ والبحيري، السيد السيد محمود (2009).
اتجاهات معاصرة في إدارة المؤسسات التعليمية، القاهرة:
عالم الكتب.
حجي، أحمد إسماعيل (2013). نحو منظور إرشادي (paradigm)
متكامل لدراسة الإصلاح التربوي. التربية، مج 15، ع 36،
7-10.

حسن، سمير إبراهيم (2012) المؤسساتية والفكر المؤسساتي.
شؤون اجتماعية - جمعية الاجتماعيين في الشارقة، 29(114).
77-97.

حسن، محمد حربي (2011) إعادة الهيكلة الإدارية وإصلاح العمل
المؤسسي. أعمال مؤتمرات: إعادة هندسة الإجراءات
ودورها في التطوير الإداري - المنظمة العربية للتنمية

الأداء الذي يركز على العلاقة بين مستوى تمويل البرامج
والنتائج المتوقعة ومستوى الأداء في ضوء مؤشرات أداء
واضحة بما يحقق الكفاءة والفعالية في نمط الإنفاق
الحكومي وربط التمويل بالأداء والنتائج.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

البسام، بسام عبدالله (2014). الحوكمة الرشيدة: المملكة العربية
السعودية حالة دراسية. المجلة الأكاديمية للدراسات
الاجتماعية والإنسانية، (11)، 3-23.
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) البرنامج
العربي لتحسين جودة التعليم (2011). المجلة العربية للتربية
- تونس، المجلد 31.
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية
(2015). مؤشر التعليم قبل الجامعي، في «مؤشر المعرفة
العربي» البنك الدولي (2007). الطريق غير المسلوک:
إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا -
ملخص تنفيذي.
بوكبشة، جمعية (2013). تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية
الإصلاح التربوي. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية
والإنسانية، جامعة حسنية بن بوعلي بالشلف، ع. 10، 12-62.
بيشيل، روبرت (2010). تحدي إصلاح الخدمة المدنية في منطقة
الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، إدارة الحكم: أخبار
وأفكار، المجلد 4، العدد 1، يناير كانون الثاني.
البيلاوي، حسن حسين (2006). الجودة الشاملة والمعايير القومية
في التعليم قبل الجامعي، (التجربة المصرية) في رشدي

- الإدارية - مصر، 21 - 89.
- الشخبي، علي السيد؛ وفتحي، شاكر؛ عودة، هناء؛ وعبدالفتاح، دعاء (2012). معجم مصطلحات الحكامة التربوية (الحكم الرشيد)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب بالرباط.
- شليبي، صبري أحمد (2013) دور الحوكمة في الإصلاح الإداري: دراسة مقارنة بين الدنمارك ولبنان أنموذجاً، رسالة ماجستير مقدمة لقسم القانون، الأكاديمية العربية في الدنمارك، كلية القانون والسياسة.
- صلاح الدين، صفاء (2013) التطوير المؤسسي كمدخل للإصلاح الإداري في المنظمات العامة مجلة القراءة والمعرفة - مصر، ع 142، 237 - 270.
- عبد العال، جمال (2013). الحق في المساءلة والشفافية، التنمية الإدارية، العدد 141 أكتوبر. 20-24.
- عدس، صلاح مجدي (2007) إطار مقترح لتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) في الجامعات الفلسطينية (دراسة تطبيقية على الجامعة الإسلامية بقطاع غزة)، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المحاسبة والتمويل، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- فرجاني، نادر (2012) السياق التنموي لهضبة إنسانية في مصر ومتطلباته الدستورية والمؤسسية. مجلة المدير العربي - مصر، ع 197. 20-32.
- قاسم الدويكات (2013) التحليل المكاني لمواقع المدارس الحكومية في مدينة إربد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية، مؤتمراً للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 26(7)، 109-164.
- الزيات، فتحي مصطفى (2013). أثر الإنفاق على التعليم على المحددات المعرفية للتنمية المستدامة: دراسة تحليلية مقارنة لواقع العالم العربي على المؤشرات الدولية. مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين، 14(4)، 13-67.
- حسنين، أحمد جابر (2013) أخلاقيات العمل في تنمية المجتمع. التنمية الإدارية - مصر، 30(139)، 59-64.
- حماد، طارق عبد العال (2007) إدارة المخاطر. الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- حماد، طارق عبدالعال (2010) «دور الجامعات في نشر ثقافة الحوكمة في المجتمع ووضع آليات لمكافحة الفساد المالي والإداري: ورقة عمل»، الفكر المحاسبي، مصر، مج 14. 83-2.
- الحملة العالمية للتعليم (2012) تقرير ردم الفجوة في نقص المعلمين المؤهلين، جوهانسبرج جنوب أفريقيا.
- خصاونة، سامي عبدالله (2013) دور التعليم في تعزيز ثقافة المجتمع الداعم لتوجهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، المؤتمر الدولي الثاني للتخطيط التربوي وتحديات القرن الحادي والعشرين، 27-28 نوفمبر، الشارقة، مج 1، 163-174.
- دودين، أحمد يوسف. (2011) أساسيات التنمية الإدارية والاقتصادية في الوطن العربي: نظرياً وتطبيقياً. عمان، الأردن: الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- ربابعة، فاطمة على (2011). المقارنة المرجعية مدخل لتحسين الأداء المؤسسي في المنظمات العامة: دراسة تطبيقية على المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا. مؤتمراً للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 26(7)، 109-164.
- الزيات، فتحي مصطفى (2013). أثر الإنفاق على التعليم على المحددات المعرفية للتنمية المستدامة: دراسة تحليلية مقارنة لواقع العالم العربي على المؤشرات الدولية. مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين، 14(4)، 13-67.

المستقبلية في الوطن العربي: الحال والمآل»، تونس، سبتمبر.
منظمة العمل العربية (2013). الندوة القومية حول تنمية وتطوير
منظومة التعليم والتدريب التقني والمهني لدعم التشغيل،
عمان- المملكة الأردنية الهاشمية- خلال الفترة من 24 إلى
26 سبتمبر/ أيلول.

ميلوفانوفيتش، ميهايلو (2013) فهم النزاهة ومحاربة الفساد: ماذا
نفعل؟ تقرير الفساد العالمي: التعليم، تحرير: غاريث
سويني، كرينا ديسبوتا، سميرة ليندر (منظمة الشفافية
الدولية)، ترجمة: عمرو خيرى، سامي الكيلاني.
ناجي، عبدالنور (2012) الإصلاح الإداري كآلية لمواجهة تحديات
العولمة في العالم العربي، المؤتمر العلمي الدولي عولمة الإدارة
في عصر المعرفة، جامعة الجنان طرابلس لبنان 15-17
ديسمبر.

النعيمي، تيسير منيزل (2013) نظم التعليم المعززة لمجتمع المعرفة:
العالم العربي مثلاً، المؤتمر الدولي الثاني التخطيط التربوي
وتحديات القرن الحادي والعشرين، الشارقة.
اليونسكو (2014). التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، التعليم
والتعلم: تحقيق الجودة للجميع.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Abdel-Aal, Jamal (2013). The Right to Accountability and Transparency (in Arabic) Administrative Development, vol. 14, October, pp.20-24.
- Ahmadi, Parviz, et.al (2012). Using the balanced score card to design organizational comprehensive performance evaluation model", African Journal of Business Management Vol.6, February, pp.2267- 2277.
- Al Bassam, Bassam Abdullah (2014). Good Governance: Saudi Arabia Case Study(in Arabic). The Academy of Social and Human Studies, Issue 11 - January, pp. 3-23.
- Al-Jayyar, Suhair (2009). The Moral Dimension of Future School Educational Vision, (in Arabic).The Second Annual Scientific Conference of the Faculty of Education in Port Said (School of the Future - Reality

- 22-24 أبريل - الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم
الأمنية.
لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكو)
(2017). التقرير العربي حول الفقر المتعدد الأبعاد
مدكور، علي أحمد (2011) خريطة الطريق للنظام التعليمي
المصري، مؤتمر ثورة 25 يناير ومستقبل التعليم في مصر،
13-14 يوليو، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
مرسلي، رافيق بن (2011). الأساليب الحديثة للتنمية الإدارية بين
حتمية التغيير ومعوقات التطبيق: دراسة حالة الجزائر
2001-2011، رسالة ماجستير مقدمة لقسم العلوم
السياسية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة مولود
معمري، تيزي أوزو، الجزائر.
مصطفى، عبدالعظيم السعيد (2011). إستراتيجيات التربية
والتعليم العربية من منظور نقدي، مجلة بحوث التربية
النوعية جامعة المنصورة عدد 22 يوليو. 63-116.
المعهد العربي للتخطيط (2012). تقرير التنافسية العربية، الكويت.
معهد اليونسكو للإحصاء (2011). مقارنة إحصاءات التعليم في
جميع أنحاء العالم، الموجز التعليمي العالمي مونتريال كندا.
الفتي، محمد أمين (2010). التقارب بين برامج التعليم في الدول
العربية: رؤى وتساؤلات، ورقة عمل المؤتمر السنوي
السابع عشر العربي التاسع التقارب العربي في برامج التعليم
الجامعي وقبل الجامعي، مصر.
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2008). خطة تطوير
التعليم في الوطن العربي، تونس.
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) (2012). تقرير
المركز العربي للتربية.
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2014). ندوة «الدراسات

- Administrative Reforms in Asia: Paradigms and Legacies, Paths and Diversities, Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions, Vol.18, Issue2, pp. 257-282.
- Chu Ho, Esther Sui (2006). "Educational decentralization in three Asian societies: Japan, Korea and Hong Kong", Journal of Educational Administration, Vol. 44, No. 6. Pp. 590-603.
- Corbin, Joanne N. (2005). "Increasing Opportunities for School Work Practice Resulting from Comprehensive School Reform", Children and School, Vol. (27), No.4. pp.239-246.
- Dalkir, Kimiz and Others (2007). An Intellectual Capital Evaluation Approach in A Government Organization, Management Decision, Vol.45, No.9. pp.1497-1509.
- Davies, Brent & Ellison, Linda (2003). The New Strategic Direction and Development of School, London: Routledge Falmer, P.3.
- Fazekas, Mihály. and Tracey, Burns (2012). "Exploring the Complex Interaction Between Governance and Knowledge in Education", OECD Education Working Papers, No. 67, p.18.
- Fowler, Kathy and others (2004). "Developing school partnership", Perspectives, Vol. 9, No. 2, April.
- Frahm, K. A., & Martin, L. L. (2009). From Government to Governance: Implications for Social Work Administration. Administration in Social Work, 33, (409). Pp.407-422.
- Gay, L.R (1992). Educational Research: Competencies For Analysis and Application, 4th Edition, New York: Macmillan Publishing Company.
- Geiger, Scott W. (2010). "Ethics Content In Strategic Management Textbooks: A Longitudinal Examination", American Journal of Business Education ;V. 3, No.10; pp.39-44.
- Goddard, Roger D. and Others (2001). A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Student and Parent in Urban Elementary Schools, The Elementary School Journal, Vol.102, No.1. pp.3-17.
- Gow, James Iain (2011). Administrative reform, Encyclopedia Dictionary of Public Administration.
- Hadar, Iris Ben David (2013). Education in times of fiscal constraints and globalization", International Journal of Educational Management, Vol. 27 No. 7, pp. 762-774.
- Hammad, Tarek Abdel-Aal (2010). "The role of universities in spreading the culture of governance in society and the development of mechanisms to combat financial and administrative corruption: and Hope) Egypt, v.1, pp.151- 153.
- Al-Taimi, Mustafa (2009). Recent Trends and Methods to Improve Performance in the Public Sector: The Experience of the Kingdom of Morocco (in Arabic). International Conference on Administrative Development: Towards Excellence in Government Sector, Riyadh, 1-4 November.
- Al-Zayat, Fathi Mustafa (2013). The impact of spending on education on cognitive determinants of sustainable development: a comparative analysis of the reality of the Arab world on international indicators (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences - Bahrain, vol. 14, no. 4, pp. 13 - 67.
- Aracil, Adela Garcí'a, Montero, Davinia Palomares (2010). "Examining benchmark indicator systems for the evaluation of higher education institutions", Higher Education, 60:217-234.
- Ashton, Chris and Morton, Lynne (2005). "Managing talent for competitive advantage", Strategic HR Review, Vol. 4, No.5, August pp. 28-31.
- Awbrey, Susan M. (2005). General Education Reform As Organizational Change: Integrating Cultural And Structural Change, The Journal of General Education (JGE), Vol.54, No.1, pp.1-21.
- Bauer Scott.C. and Bogotch Ira E., (2006). "Modling Site-based Decision Making: School Practices in the Age of Accountability", Journal Of Educational Administration, Vol.44, No.5. pp. 446-470.
- Behrman, Jere R and others (2002). Conceptual Issues in the Role of Education Decentralization in Promoting Effective Schooling in Asian Developing Countries, Economics and Research Department (ERD), working paper No. 22, (Manila: Asian development Bank (ADB).
- Bokbasha, Jameyhia (2013). Modernization of educational curricula within the process of educational reform (in Arabic). The Academy of Social and Human Studies, No. 10 –June. Pp. 21-26.
- Buren, Harry J. Van & Greenwood, Michelle (2013). "Ethics and HRM Education", Journal of Academic Ethics, 11 (1):1-15.
- Chaston, Ian (2012). "Knowledge management systems and open innovation in second tier UK universities", Australian Journal of Adult Learning, v52 n1 p153-172.
- Cheng, Yin Cheong (2009). Hong Kong educational reforms in the last decade: reform syndrome and new developments, International Journal of Educational Management, Vol. 23 No. 1. pp. 65-86.
- Cheung, Anthony B. L. (2005). The Politics of

- method as a research tool: An example, design considerations and applications, *Information & Management*, PP.16-42.
- Poon, Y.K. Anita& Wong, Yiu Chung (2008). Education Reform in Hong Kong: The "Through- Road" Model and its Societal Consequences, *International Review of Education*, vol. 54, Pp.33-55.
- Prescher, Thomas and Werle, Sebastian (2014). "Comprehensive and sustainable U.S education reform from a neo- institutional perspective, *Journal fur International and Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Vol 20, No 1. pp. 81 – 109.
- Rao, V. Bhaskara Strategies of Successful Administrative Reforms, *PUBLIC ADMINISTRATION AND PUBLIC POLICY – Vol. I, 2008. 333,334.*
- Rice, Jennifer King and Malen, Betty (2003). "The Human Costs Of Educational Reform: The Case of School Reconstitution", *Education Administration Quarterly*, Vol.39, No.5, Dec., pp635-666.
- Salahuddin, Safaa (2013). Institutional Development as an Approach to Administrative Reform in Public Organizations (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge - Egypt*, vol. 142, pp. 237-270.
- San Antonio, Diosdado M. and Gamage, David T. (2007). "PSALM for empowering educational stakeholders, Participatory School Administration, Leadership and Management", *International Journal Of Educational Management*, Vol.21, No.3. pp254-265.
- Sanders, Mavis G. & Lewis, Karla C. (2005). "Building bridges toward excellent: community involvement in high schools", *High School Journal*, v88 n3 p1-9 Feb-Mar.
- Sarrico, Cláudia S., Rosa Maria J. (2016). Supply chain quality management in education", *International Journal of Quality & Reliability Management*, Vol. 33 No. 4, pp. 499-517.
- Sun, Miantao (2010). Education system reform in China after 1978: some practical implications, *International Journal of Educational Management* , Vol. 24 Issue: 4, pp.314-329.
- Taylor, John and Baines, Claire (2012). Performance management in UK universities: implementing the Balanced Scorecard, *Journal of Higher Education Policy and Management* Vol. 34, No. 2, April, 111–124.
- The World Bank (2018). Learning to realize education's promise.
- Thompson, Arther and Others (2005). *Crafting and Executing Strategy: The Quest for Competitive Advantage, Concepts and Cases*, Boston: McGraw-Hill.
- working paper" (in Arabic) *Accounting Thought*, Egypt, vol.14. PP.2-83.
- Hassan, Samir Ibrahim (2012). Institutionalism and institutional thought (in Arabic). *Social Affairs, UAE* , vol. 29, N. 114. PP.77-97.
- Hassanin, Ahmed Jaber (2013). Ethics of Work in Community Development (in Arabic) *Administrative Development - Egypt*, vol.30, no. 139, 59-64.
- Hejji, Ahmed Ismail (2013). Towards an Integrated Paradigm for the Study of Educational Reform (in Arabic). *Education*, Vol. 15, No. 364, PP.7-10.
- Ikoya, Peter O. (2007). "Decentralization of educational development reforms in Nigeria: a competitive perspective", *Journal of Educational Administration*, Vol. 45, No. 2. PP.190-203.
- Khandekar, Aradhana & Sharma, Anuradha (2005). "Managing human resources capabilities for sustainable competitive advantage: an empirical analysis from Indian global organizations", *Education + Training*, Vol. 47, No. 89. pp. 628-639.
- Kozioł, Margaret and Tolmie, Courtney (2010). *Using Public Expenditure Tracking Surveys to Monitor Projects and Small-Scale Programs A Guidebook* , Washington, DC: World Bank.
- Lange, B& Alexidau, N (2007). New forms of European union governance in the education sector, *European Educational Research Journal*, vol.6, no.4, PP.321-335.
- Lee, Valerie E. and Smith, Julia B. (2001). *Restructuring High schools for Equity and Excellence: What Works*, New York: Teachers College, pp.4-6, 148.
- Lockwood, Nancy R. (2006). "Talent management: driver for organizational success", *HR Magazine*, Vol. 51, No. 6, June.
- Macisaa, Douglas & Others (2002). "A DDS governance model: building collaboration and accountability", A Paper Presented At The Professional Development Schools National Conference (Orlando, Fl, March 7-10).
- Matsheza, Phil et.al, (2011). *Fighting Corruption in the Education Sector: Methods, Tools and Good Practices*, United Nations Development Program.
- Mengzhong, Zhang (2009). *Crossing the River by Touching Stones: A Comparative Study of administrative reforms in china and united states*, *Public Administration Review*; Dec; 69, S1.PP. S82-S87.
- Noe, Raymond A. and Others (2006). *Human Resource Management: Gaining A Competitive Advantage*, 5th ed., Boston: McGraw-Hill Company.
- Okoli, Chitu & Pawlowski, Suzanne D. (2004). *The Delphi*

- Thompson, John L. (2004). "The facets of the entrepreneur: identifying entrepreneurial potential", *Management Decision*, Vol. 42, No 2. Pp. 243-258.
- UNESCO (2007). *Educational governance at local level*. France.
- UNESCO (2017). *Global Education Monitoring Report, Accountability in education: meeting our commitment*.
- Van Buren III, Harry J. & Greenwood, Michelle (2013). "Ethics and HRM Education", *Journal of Academic Ethics*, 11:1-15.
- Werner, Jon M. (2007). "Human Resource Management Ethics", *Personnel Psychology*; Vol. 60, No.4; Winter.
- Williams, Daniel W. (2000). "Reinventing the Proverbs of Government", *Public Administration Review*, Vol.60, No, 6, Nov.-Dec. Pp. 522-534.
- World economic forum (2013). *the global competitiveness report 2013 - 2014*, Geneva: world economic forum.
- Yolcu, Hüseyin (2011). *Decentralization of Education and Strengthening the Participation of Parents in School Administration in Turkey: What Has Changed?*", *Educational Sciences: Theory & Practice* - 11(3) pp.1243-1251.

واقع تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية في الجامعات السعودية للتحويل نحو الاقتصاد المعرفي

فهد بن محمد أحمد الغامدي⁽¹⁾

وزارة التعليم

(قدم للنشر في 22/11/1439هـ؛ وقبل للنشر في 26/06/1440هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية في الجامعات السعودية للتحويل نحو الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي بتطبيق استبانة لجمع المعلومات من عينة بلغ عددها (154) عضو هيئة تدريس من (جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز). وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة التقدير الكلية لأفراد عينة الدراسة لتطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية، كان بدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي عام (3.31)، كما تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لدرجة تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية حسب متغير الجامعة، وكانت الفروق لصالح جامعة الملك عبد العزيز بمتوسط حسابي (3.55)، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى إلى متغيري (الكلية، سنوات الخبرة)، كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) حول درجة تطبيق نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية حسب متغير المرتبة العلمية بين أستاذ مساعد بمتوسط حسابي (3.12) وأستاذ مشارك بمتوسط حسابي (3.46) ولصالح أستاذ مشارك. وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق الجامعات لمؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية، كأحد مؤشرات الاقتصاد المعرفي، كونها تشكل منطلقاً هاماً لتحقيق رؤية 2030، وهذا يتطلب التعديل في مجالات الحوكمة. الكلمات المفتاحية: الحوكمة، مؤشرات الاقتصاد المعرفي.

The application of the index of the system of economic incentives and institutional systems in the Saudi universities to the transition to the knowledge economy

Fahd bin Mohammed Ahmed Al-Ghamdi⁽¹⁾

Ministry of education

(Received 04/08/2018; accepted 03/03/2019)

Abstract: The present study aimed to identify the reality of applying the index of the economic incentive system and the institutional systems in the Saudi universities in order to shift towards the knowledge economy from the point of view of the faculty members, the researcher used the descriptive method by applying a questionnaire on a sample of (154) From the University of Umm Al-Qura, King Abdul Aziz University. The study concluded that the total degree of appreciation of the sample of the study sample to apply the index of the economic incentive system and the institutional systems was (medium) and the general mean (3.31). The results of the study also indicate statistical indication differences at (0.05) level, in addition there were no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of the sample members due to the variables (total, experience in years), and the results indicate that there are differences of statistical significance at the level of (0.05) on the degree of application of the economic incentive system and institutional systems according to the scientific rank variable between assistant professor with an average of (3.12) and associate professor with an average of (3.46), the study recommended the necessity for universities to apply the index of the economic incentive system and institutional systems, as one of the indicators of the knowledge economy, as an important platform for achieving the vision of 2030, and this requires adjustment in the areas of governance.

Key words: Governance, Knowledge Economy Index.

(1) PhD in Educational Administration and Planning, Performance measurement supervisor, Ministry of education.

(1) دكتوراه إدارة تربوية وتخطيط، مشرف قياس الأداء، وزارة التعليم.

البريد الإلكتروني: Dr.fahad.dada@hotmail.com

المقدمة:

والتدريب وبناء المواطن، ليكون مهياً لاستخدام المعلومة ونشرها وإيجادها، ويستطيع التكيف مع الاحتياجات المحلية والاتصال بمخزون المعرفة العالمي، ويتناول المحور الرابع البنية التحتية لتقنية المعلومات والاتصالات لتسهيل الاتصال الفعال ونشر المعلومات ومعالجتها (البنك الدولي، 2012).

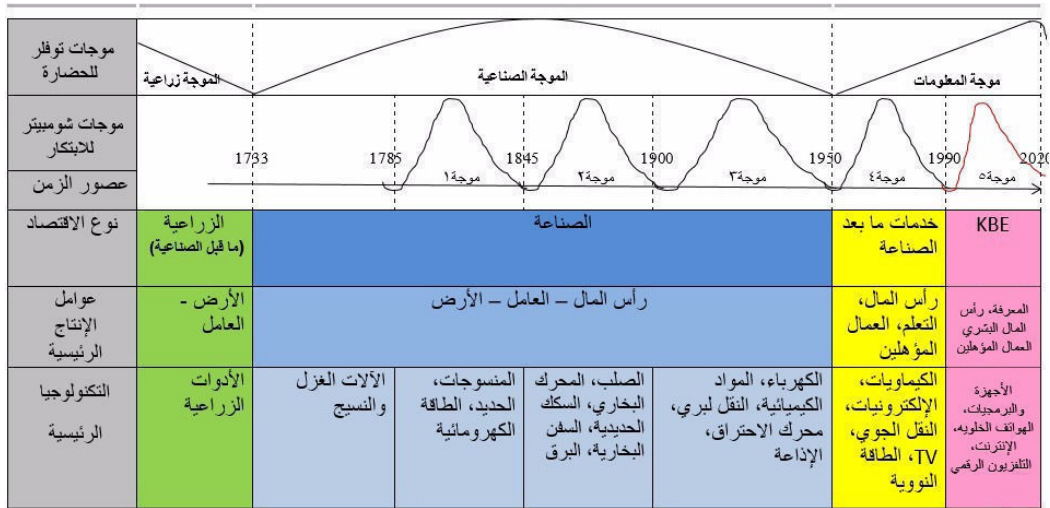
في ضوء العولمة والتحويلات الاقتصادية والثقافية، وفي ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم أجمع، والذي يعيش فيما يسمى بالانفجار المعرفي والرقمي، لم يعد الولوج في اقتصاد المعرفة أو تكنولوجيا المعلومات والاستفادة منه أمراً مستحباً فحسب، بل غدت المعرفة والابتكار والإبداع ضرورة حتمية من أجل زيادة قدرات المؤسسات التنافسية، والمحافظة على بقائها واستمراريتها وتحقيق أداء متميز فعال. وفيما يأتي أبرز التعريفات لاقتصاد المعرفة:

اقتصاد المعرفة، هو: «الاقتصاد الذي يكون للتطور المعرفي، والإبداع العلمي الوزن الأكبر في نموه، ويقوم على تنمية الموارد البشرية (عمال المعرفة) علمياً ومعرفياً كي تتمكن من التعامل مع التقنيات الحديثة والمتطورة، معتمداً على المعرفة التي يمتلكها العنصر البشري كمورد استثماري، وكسلعة إستراتيجية، وكخدمة ومصدر للدخل القومي» (الهاشمي، الغزاوي، 2007، 27). كما عرف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي الاقتصاد المعرفي،

يشهد العالم اليوم تجليات عصر ثورة المعلومات والمعرفة التي طالت كافة مجالات الحياة، فقد بدأت الدول المتقدمة عقب الحرب العالمية الثانية في مرحلة جديدة من مراحل التطور العلمي، والتكنولوجي والمعرفي، وقد ظهر هذا التقدم في صورة مجموعة من الابتكارات الجديدة، ونتج عن هذه التطورات العلمية والتكنولوجية عوائد اقتصادية ضخمة، كما نتج عنها تغيرات اقتصادية أدت إلى ظهور قوى اقتصادية مختلفة تحاول جميعها إلى تحريك الاقتصاد العالمي نحو أهدافها ومصالحها، وأدت لظهور العولمة. وللإقتصاد المعرفي مؤشرات تدل على إذا ما كان المناخ صالحاً لاستخدام المعرفة من أجل التنمية الاقتصادية، حيث يعد مؤشر البنك الدولي للاستثمار المعرفي أداة البنك الدولي لتقييم الاقتصادات المعرفية في العالم، ويقوم المؤشر بقياس متوسط أربعة محاور تمثل العناصر الرئيسة للاستثمار المعرفي، ويعنى المحور الأول بالأنظمة المؤسسية والاقتصادية المحفزة التي تعزز الاستخدام الفعال للمعرفة الموجودة والجديدة، وتهيئ البيئة المناسبة لازدهار ريادة الأعمال، في حين يهتم المحور الثاني بتبني الابتكار والتقنية، ووجود أنظمة ابتكارية تتكون من مؤسسات اقتصادية ومراكز بحث وتطوير وجامعات ومراكز تدريب، أما المحور الثالث فيركز على التعليم

واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس للمال، وتوظيف البحث العلمي، لإحداث مجموعة من التغييرات الإستراتيجية التي تكون مصدرًا رئيسًا لثروة المجتمع ورفاهيته. وعليه يمكن إيضاح تطور مفهوم الاقتصاد عبر الأزمنة وصولاً إلى الاقتصاد المعرفي بالشكل (1) إذ إن فهم علم الاقتصاد الحديث «اقتصاد المعرفة» (Knowledge economy) يقتضي فهم ماضيه، وإن الأفكار الاقتصادية إلى حد كبير هي نتاج لزمانها ومكانها. ولقد مر النمو الاقتصادي بمراحل عديدة ومختلفة، ويمكن توضيح عملية تطور الاقتصاد من نموذج الاقتصاد الزراعي إلى الاقتصاد القائم على المعرفة في الشكل الآتي:

بأنه: «نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاية في جميع مجالات النشاط المجتمعي، الاقتصادي، والمجتمع المدني، والسياسة، والحياة الخاصة» (الخماش، 2013، 26). ويعرفه البنك الدولي: «بأنه الاقتصاد الذي يحقق استخدامًا فعالاً للمعرفة من أجل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وهذا يتضمن جلب وتطبيق المعارف الأجنبية، بالإضافة إلى تكييف وتكوين المعرفة من أجل تلبية احتياجاته الخاصة» (البنك الدولي، 2012). ويمكن أن نصل بالقول إلى أن اقتصاد المعرفة، هو: ذلك الاقتصاد الذي ينتج عن تقدم المعلومات بعد العصر الصناعي، والدخول في الموجة الثالثة من موجات توفلر ويشكل فرعاً جديداً من فروع العلوم الاقتصادية يقوم على فهم جديد لدور المعرفة ورأس المال البشري في تطور الاقتصاد وتقدم المجتمع وهو يدور حول الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها،



الشكل (1): تطور الاقتصاد من نموذج الاقتصاد الزراعي إلى الاقتصاد القائم على المعرفة

المصدر: Madrak (2015) بتصرف من الباحث.

فهد بن محمد أحمد الغامدي: واقع تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية...

ذكر توفلر (1998، 20) أنها انتشرت في أوروبا، وأثارت الموجة الثانية العالمية، ولكن هذه السيورة (الثورة الصناعية) انتشرت بسرعة أكبر بين الأمم والقارات. وقد ذكر توفلر (1998، 19) أن جيله يعد آخر جيل من حضارة قديمة، وأول جيل من حضارة جديدة، وأن جزءاً كبيراً من الاضطراب والقلق والضيق يصدر مباشرة من الصراع، وهذا الصراع هو الذي يقوم بين حضارة الموجة الثانية، التي تدخل آنذاك في دورها للاحتضار، وبين حضارة الموجة الثالثة، التي تتهياً للهجوم.

نجد في شكل (1) أن الأدوات الزراعية البدائية ظهرت قبل نحو عشرة آلاف سنة، وهذا أعطى زحماً لتطوير المهارات المتعلقة بزراعة التربة، ومن ثم أدى إلى انتشار نمط حياة مستقر. وخلال هذه الموجة (في العصور الوسطى) ولد الاقتصاد الزراعي (وتسمى أيضاً مرحلة ما قبل الصناعة) كما يمكن أن يرى في الشكل (1) أنه في أواخر القرن السابع عشر ومطلع القرن الثامن عشر بدأت الموجة الزراعية تفسح المجال للموجة الثانية من الحضارة التي حددها توفلر بالحضارة الصناعية، التي بدأت قبل حوالي ثلاث مئة سنة. حيث



شكل (2): تطور مفهوم الاقتصاد عبر الأزمنة

(من تصميم الباحث)

اتسم بالصناعة، وتقديم الأيدي العاملة الرخيصة والمدربة، وكان فيه ارتباط الفرد بالآلة، أما عالم اليوم فهو عالم الموجة الثالثة الذي يتسم بسرعة الانتشار، ويقوم سلطانه على صورٍ جديدة من خلق المعرفة واستغلالها،

ويوضح الباحث من خلال الشكل (2) أن عالمنا هذا ينقسم إلى ثلاثة عوالم أي: عالم الموجة الأولى الذي يقدر الموارد الزراعية والمعدنية والذي يميزه ارتباط الفرد بالأرض، وله سمته الريفية، وعالم الموجة الثانية، والذي

بصفة خاصة لم يكن بعيداً عن تأثيرات عصر اقتصاد المعرفة، بل يمكن أن يكون هذا الميدان أكثر الميادين تأثراً باقتصاد المعرفة، لذا اكتسبت المعرفة أهمية واضحة في نجاح تلك المؤسسات التعليمية، والإسهام في تحولها إلى الاقتصاد المعرفي، وقد تعاضم دورها بعد أن أدرك أن بناء الميزة التنافسية وإدامتها يعتمد أساساً على الموجودات الفكرية، وتحديدًا على الأصول المعرفية والاستثمار فيها، بما يعزز من الإبداع المستمر، وتحرص الجامعات على أن يكون التعليم في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي تعليمًا للعمل والحياة، فالحاجة إلى التنسيق بين التعليم والصناعة أصبح مطلبًا ملجأً للوصول إلى مهارات واسعة ومؤهلة (Houghton & Sheehan, 2000). وينظر إلى الجامعة اليوم «كمنظومة ديناميكية، تحقق التوازن والتكامل مع المجتمع للتنمية»؛ فالمجتمع هو مُنطلقها، ونهايتها، والتنمية الشاملة هي هدفها والجامعة كمنظومة متكاملة لها علاقات متشعبة مع محيطها، كما أن الجامعة كمنظمة معرفة، تعمل على تزويد المجتمع بمختلف المعارف والإطارات الضرورية لتحقيق التنمية الإنسانية (زراولة، 2005، 87). وذكر فرحات (2006) أنه يجب إعداد الطلبة لعصر اقتصاد المعرفة، بالربط بين مهارات المستقبل، والتقنيات المعتمدة على الحاسوب لأهميتها في تحسين التعليم، لأنها موضع يتضمن الكثير من الخبرات والمهارات التي ينبغي أن يتقنها الطالب

ويكون فيه ارتباط الفرد بالفرد.

وتعد الجامعات مصدر قوة في الاقتصاد القائم على المعرفة في القرن الحادي والعشرين، وينظر إليها على نحو متزايد كأحد العوامل الرئيسة المحركة للابتكار، ونتيجة لذلك فإن العديد من صناعات القرار يذكرون أن الجامعات «مصانع المعرفة» للاقتصاد الجديد تحوي على خزانات غير مستغلة إلى حد كبير من المعرفة (Wolfe & Bramwell, 2008). وأنشئ دليل يؤكد أن الجامعات هي مؤسسات قوية لتسويق المعرفة والدوافع الرئيسة لنظم الابتكار الإقليمية، وهذا يعتمد إلى حد كبير على الأعمال التجريبية التي تنتج في بعض الاقتصادات الإقليمية الأكثر ديناميكية في العالم، مثل وادي السليكون في كاليفورنيا (Huggin & Johnston, 2009). كما يعد معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا بالولايات المتحدة الأمريكية نموذجًا مثاليًا متقدمًا للجامعات في التحول نحو الاقتصاد المعرفي، والذي تأسس عام (1861) بمدينة كامبريدج بولاية ماساتشوستس، بحيث يتم تبادل الآراء والأفكار، وحل المشكلات التكنولوجية عن طريق البحوث العلمية الجامعية، ومن ثم تصبح الصناعة هي المجال الأكثر خصوبة لتطوير ما يجري داخل المعهد من بحوث تطبيقية وتطويرية، وتطبيق نتائجها وجني ثمارها (Hotchkiss, 2010, 121). وحيث إن النظام التربوي بصفة عامة، والتعليم الجامعي

وحماية اجتماعية كافية. ومن هنا يمكن القول: إن الحوكمة طريق للوصول إلى تعليم عالٍ ورفيع القيمة والمستوى والمضمون، ويقتضي النهوض بالجامعات تطور الحوكمة والأداء المؤسسي فيها بما يضمن الشفافية والمساءلة عن الأداء والنتائج، والمشاركة المؤسسية لجميع الأطراف. ويعرف سراج الدين، معتر، محسن (2009، 13) الحوكمة في الجامعات «بالطريقة التي يتم من خلالها توجيه وإدارة ومراقبة أنشطة الجامعة وأقسامها العلمية وكلياتها بطريقة علمية سليمة، وفق هيكل معين يتضمن توزيع الحقوق والواجبات». ومن أجل إلقاء الضوء على واقع تطبيق الجامعات السعودية لمؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية (الحوكمة) للتحول نحو اقتصاد المعرفة تناولت الدراسة العديد من الدراسات السابقة: في مجال الاقتصاد المعرفي، ومجال الحوكمة.

فقد أجرى عودة (2008) دراسة هدفت إلى: تطوير كفايات التعليم الجامعي لكل من (الطالب - المدرس) بما ينسجم مع اقتصاد المعرفة، إيجاد بيئة تعليمية محفزة لذلك، التقدم نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التركيز على التنمية المستدامة، التركيز على صناع المعرفة. وتمثلت عينة الدراسة في طلبة جامعة الحسين بن طلال الملتهقين بالدراسة في العام الجامعي (2007 - 2008) واستخدمت: الاستبيان، والمنهج الوصفي، وقد توصلت إلى: أنه لم يتأقلم المجتمع الأردني

ويوظفها، ليستطيع البقاء في علم اقتصاد المعرفة على المستويين الشخصي والمهني. ويكمن الدور الإيجابي للقطاع التعليم العالي في بناء الاقتصادات القائمة على المعرفة من خلال تشجيع كبير من قبل المنظمات الدولية مثل البنك الدولي، ونجد أن الاستثمار في نوعية التدريب والتعليم العالي يولد فوائد خارجية رئيسة والتي تعتبر بالغة الأهمية لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية القائمة على المعرفة (Ramady, 2010).

ويعد نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية من النظم التي تقوم على أسس اقتصادية قوية تستطيع توفير كل الأطر القانونية والسياسية التي تهدف إلى زيادة الإنتاجية والنمو، وتشمل هذه السياسات التي تهدف إلى جعل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أكثر إتاحة ويسر، وتخفيض التعريفات الجمركية على منتجات التكنولوجيا وزيادة القدرة التنافسية للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة. وكما يعد الأداء المؤسسي أحد الأساليب الذي من خلاله تتمكن المؤسسة من تحديد وتقويم أنشطتها الداخلية المختلفة، وتحديد نواحي القوة والضعف لديها، وتقويم أداؤها مقارنة بأداء المؤسسات المنافسة الأخرى التي تمارس أنشطة مماثلة أو متشابهة لأنشطتها. وذكرت الخماش (2013، 34) أن الأداء المؤسسي هو الإطار الاقتصادي والمؤسسي الذي يضمن بيئة اقتصادية كلية مستقرة ومنافسة وسوق عمل مرنة

المدارس مالياً وتعليمياً، مبادرة المجتمع لإقامة مدارس جديدة من خلال نموذج المشاركة في التكلفة، تقبل وجود مؤسسات الاعتماد وضمان الجودة. ومن جهته أجرى الزهراني (1432) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الأهلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة مدى الرضا الوظيفي، والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأهلية، مستخدماً المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن الجامعات والكليات الأهلية السعودية تمارس الحوكمة بدرجة كبيرة، وأن مستوى الرضا الوظيفي، والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس مرتفع، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة تعزى لخصائصهم الشخصية والوظيفية، وأنه توجد علاقة بين الحوكمة والرضا الوظيفي في الجامعات الأهلية. كما قامت الخماش (2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تصور لجامعة سعودية ذكية من خلال آليات الاقتصاد المعرفي، كما هدفت أيضاً إلى التعرف على البنية التنظيمية للجامعة الذكية في ظل الاقتصاد المعرفي، والكشف عن المحتوى والبرامج التعليمية للجامعة الذكية من خلال الاقتصاد المعرفي، ومعرفة احتياجات الجامعة الذكية من تمويل وتسويق من خلال آليات الاقتصاد المعرفي،

حتى الآن مع التطويرات الجديدة في مجال التكنولوجيا وعولمة التعليم، وأن أغلب أعضاء هيئة التدريس يعتمدون على التلقين في المحاضرات، وغياب السياسات التعليمية المبنية على تحديد متطلبات سوق العمل. وأن مشروع تطوير التعليم العالي نحو الاقتصاد المعرفي متأخر وتكلفته تزداد مع مرور الوقت. كما قام أبو السعود (2009) بدراسة هدفت إلى: تحديد ومعرفة سمات وفوائد الاقتصاد المعرفي، وعلاقته بالتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد وتأثيره على المستوى العالمي والعربي، وتحديد الواقع الحالي لمنظومة التعليم في البلدان العربية، ومعرفة المتطلبات الأساسية لعلاج أوجه القصور في منظومة التعليم، وتحديد الإستراتيجيات المقترحة التي قد تساعد على إيجاد واستكمال كل من أركان وخصائص مجتمع واقتصاد المعرفة. واستخدم المنهج التحليلي الوصفي والاستقرائي، وذلك بهدف تشخيص الوضع الراهن للتعليم في البلدان العربية، وتحديد المتطلبات الأساسية لتطوير التعليم بما يساعد على بناء اقتصاد المعرفة في تلك البلدان. وقد توصلت إلى: أن من أهم متطلبات نجاح خطط تطوير التعليم: المساندة السياسية، والحشد للمجتمع للمشاركة في تنفيذ برامج التحديث تمويلاً وإشرافاً وتقييماً، الخروج عن المألوف في الإدارة، زيادة الموارد السنوية المخصصة في موازنة الدولة للاستثمار، استمرار مجانية التعليم للجميع، تقبل اللامركزية في

والتنمية المستدامة. وقد توصلت إلى أنه يجب على الجامعات في المملكة العربية السعودية أن تستثمر أكثر في مجال العلوم والتكنولوجيا والابتكار لمواكبة البيئة الاقتصادية الديناميكية، وينبغي أيضاً أن تعمل على حماية الملكية الفكرية الخاصة (IP)، كما يجب زيادة المنح البحثية والدعم، وينبغي أيضاً أن تحمي تسويق المعرفة وعملية النقل من خلال السياسات والأنظمة. كما قامت الفواز (2015) بدراسة هدفت إلى معرفة واقع تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وقد استخدمت المنهج الوصفي، بتطبيق استبانة على القيادات الأكاديمية في جامعات منطقة مكة المكرمة. وتوصلت إلى أن واقع تطبيق مبادئ الحوكمة جاء بدرجة متوسطة، والأهمية جاءت بدرجة كبيرة جداً، في حين جاءت المتطلبات والمعوقات بدرجة كبيرة. وأجرى السوادى دراسة هدفت إلى بناء تصور مقترح لتطبيق الحوكمة الرشيدة كمدخل لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية، بتطبيق استبانة على القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية. وأظهرت الدراسة: أن القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية تدرك مفهوم الحوكمة الرشيدة بدرجة عالية جداً، كما بينت الدراسة أن درجة تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية من خلال مجالاتها الخمسة (الإفصاح والشفافية،

والتعرف إلى متطلبات التحول إلى جامعة سعودية ذكية من خلال وضع تصور مقترح لتطوير نظم التعليم الجامعي والتعرف على الآثار المترتبة والإيجابيات على المجتمعات من جراء تبني فكر الاقتصاد المعرفي وسياسته، واستخدمت المنهج عن بعد (دلفي) من خلال إجراء مسح لآراء الخبراء، وتمثل مجتمع الدراسة في خبراء في التعليم العالي، ومديري الجامعات، ورؤساء الأقسام فيها ومراكز البحوث. وقد توصلت إلى أن من أهم تحول الجامعات الذكية تحت ظل اقتصاد المعرفة تتمثل في: وجود بنية تنظيمية من خلال توافر (منظومة الإبداع والابتكار تتمتع بكفاءة عالية) إذ حصلت على أهمية عالية جعل مراكز الجامعة وأقسامها وحدات لإنتاج المعرفة وتوليدها، الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة توظيف المعرفة، وضرورة وضع خطط للجامعات للتكامل بين مراكز البحوث، تطبيق حقوق الملكية الفكرية في استخدام البرمجيات. كما أجرى سالم (2014) دراسة هدفت إلى دراسة نقدية للدور الهام الذي تلعبه الجامعات في بناء اقتصاد قائم على المعرفة من خلال الابتكار والتسويق والبحوث، ونقل التكنولوجيا وسياسات التنمية الاقتصادية. والتحقق من دور الجامعات في بناء اقتصاد قائم على المعرفة في المملكة العربية السعودية. وبيان مدى كون الجامعات السعودية كيان مهم بالنسبة للاقتصاد السعودي لتحقيق النمو

التوصل إلى إستراتيجية مقترحة لتحويل الجامعات الفلسطينية نحو الجامعة الذكية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، وذلك من خلال التعرف على درجة توافر متطلبات التحول نحو الجامعة الذكية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، ودراسة دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة توافرها تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجامعة، التخصص، الدرجة العلمية، المنصب الإداري، سنوات الخدمة) واتبعت المنهج البنائي، والمنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت إلى أنه بلغت الدرجة الكلية لاستبانة درجة توافر متطلبات التحول نحو الجامعة الذكية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة من وجهة نظر (عميد، نائب عميد، رئيس قسم) بدرجة متوسطة. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تقديرات أفراد العينة لدرجة توافر متطلبات التحول نحو الجامعة الذكية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة تعزى لمتغير الجامعة وبتغير سنوات الخدمة باستثناء متغير، التخصص، المنصب الإداري، والرتبة العلمية لا توجد فروق دالة إحصائية. ومن جهة أخرى أجرت الفوزان (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على متطلبات حوكمة الجامعات باستعراض واقع تطبيق الحوكمة، ومدى مواءمتها لمتطلبات رؤية 2030، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي. وقد توصلت إلى أن مبادئ الحوكمة تعد متطلبات رئيسة لتحقيق رؤية

والمساءلة الإدارية، المشاركة في صنع القرار، الاستقلالية والحرية الأكاديمية، وكفاءة وفاعلية الاتصال) جاءت بدرجة ضعيفة. كما قام الأغا (1436) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع التحول نحو الاقتصاد المعرفي في جامعة القدس المفتوحة وعلاقته بالمنح التنظيمي، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة، وقد توصلت إلى أن واقع التحول نحو الاقتصاد المعرفي في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان بدرجة عالية، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات تقديرات أفراد العينة للتحول نحو الاقتصاد المعرفي في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس، وأيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات تقديرات أفراد العينة لواقع الثقافة الداعمة للتحول نحو الاقتصاد المعرفي في جامعة القدس المفتوحة، والتخطيط للتحول نحو الاقتصاد المعرفي في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات تقديرات أفراد العينة للتحول نحو الاقتصاد المعرفي في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، والفرع التعليمي. وأجرى العويني (2016) دراسة هدفت إلى

ويرى الباحث أن تطبيق الجامعات السعودية لمؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية (الحوكمة) قد يساهم في التحول نحو الاقتصاد المعرفي، ومن ثم مواكبة التنمية.

مشكلة الدراسة:

إن الانفجار المعرفي وثورة المعرفة هي أبرز ما يميز هذا العصر؛ إذ تحول الاقتصاد من اقتصاد مبني على الآلة والموارد الطبيعية التقليدية إلى اقتصاد مبني على المعرفة، ونتيجة لذلك سُمي هذا العصر بعصر «اقتصاد المعرفة». ولم تكن النظم التربوية، بصفة عامة، بمنأى عن تأثيرات عصر اقتصاد المعرفة، إذ كان اقتصاد المعرفة يعتمد في قيامه على المعرفة، وهذه المعرفة مصدرها النظام التربوي؛ فإن نقل المجتمع إلى اقتصاد المعرفة هو في أساسه إحداث نقلة تربوية، وذلك أنه عندما يتم إحداث نقلة نوعية في النظام التربوي، فقد وضع هذا المجتمع الخطوة الرئيسة لقواعد اقتصاد المعرفة. وعندما يقوم هذا النظام التربوي في سياق منظومة المعرفة من الحصول على المعلومات والمعرفة ونشرها، وإنتاج المعرفة وتوظيفها، ونقل المعرفة وتسويقها عبر الشبكات؛ فقد تكون اقتصاد المعرفة، وأخذ يشق طريقه في عمليات التنمية (ملحم، 2013).

وبذلك تعد المعرفة هي الثمن الذي يضعهم في الصدارة، مقارنة بالدول الأخرى التي لا تزال في مرحلة

2030، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تطبيق الحوكمة بالجامعات، وذلك يتطلب تعديل القوانين والتشريعات الحالية، والاستفادة من الأنظمة الأخرى في الجامعات الناجحة في مجال الحوكمة.

وتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة مدى أهمية تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية، والنظم المؤسسية في الجامعات السعودية للتحول نحو الاقتصاد المعرفي، كونه محركاً رئيساً في الإستراتيجيات التنموية القومية التي تسعى إلى بناء اقتصاد معرفي ديناميكي عالي التنافسية قادرًا على الاستدامة في نموه الاقتصادي، كما يتضح أن هذه الدراسات ركزت على الاقتصاد المعرفي والحوكمة ودورهما في الجامعات. وتنوعت هذه الدراسات من حيث المنهج المتبع والفئة المستهدفة، والأهداف مثل دراسة (خماش، 2013؛ العويني، 2016؛ الفوزان، 2017). ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن سابقتها أنها تهدف إلى كشف واقع تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية في الجامعات السعودية للتحول نحو الاقتصاد المعرفي. وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء أداة الدراسة، وتعميق الفهم حول المشكلة، ومن ثم تفسير النتائج، كما جاءت الدراسات السابقة مؤيدة لما يهدف إليه الباحث من ضرورة الوصول إلى تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية وحتميته.

الثامن منها ينص على «التوجه نحو الاقتصاد المبني على المعرفة، وتعزيز مقومات مجتمع المعرفة»، كما جاءت خطة التنمية العاشرة (2015-2019) معززة لذلك التحول من خلال هدفها الثالث الذي ينص على «التحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة ومجتمع المعرفة» من خلال «نشر المعرفة، استثمار المعرفة، توليد المعرفة، إدارة المعرفة»، كما حرصت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 على سرعة ذلك التحول (رؤية المملكة العربية السعودية 2030).

وقد جاء من بين (برامج رؤية المملكة 2030) برنامج تعزيز حوكمة العمل الحكومي، وتأكيد لأهمية دور نظام الحوكمة في العمل الإداري أقر مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية نظام حوكمة متكاملًا، وقد توجهت الدعوة لكل مؤسسات الدولة لتبني نظام الحوكمة الذي يمثل أفضل السبل الآمنة للسير بهذه الرؤية نحو تحقيق أهدافها (رؤية المملكة 2030، 2016).

ومن جهته أوصى المؤتمر الدولي للحكومة في مؤسسات التعليم العالي بضرورة تبني قناعة ثابتة وراسخة بأهمية وجدوى الحوكمة في إدارة شؤون التعليم العالي، لمواجهة الصعوبات والتحديات التي يتعرض لها قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، كما أوصى بضرورة اعتبار الحوكمة واحدة من متطلبات اعتماد الجامعات وربطها بالجودة ومعايير الاعتماد

انتقالية أو متخلفة. وفي العقود الماضية شاهدت معظم الدول فوائد المعرفة، واقتنعوا بها وسارعوا إلى التغيير، والمملكة العربية السعودية هي واحدة من تلك البلدان التي تسعى إلى التحول إلى اقتصاد قائم على المعرفة بحماس، ولا سيما من خلال التعليم الجامعي والبحث العلمي.

وعند الحديث عن دور النظام التعليمي في إعداد الشعوب لمجتمع اقتصاد المعرفة، نجد أن الجامعات تشكل عنصرًا رئيسًا في هذا التحول، حيث أورد Godin (2004) أن الجامعات هي إحدى الجوانب الرئيسة التي تلعب دورًا أساسيًا في الاقتصاد القائم على المعرفة، فالיום أصبح دور الجامعة المعاصرة يتجاوز التدريس وإجراء البحوث الأولية؛ فأصبحت تسهم بشكل أكبر في مواجهة تحديات العصر ومتطلباته، وإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها، مستهدفة تنمية المجتمع وتحديثه، وهي تقوم بذلك لتحقيق طموحات القيادة الوطنية.

ولقد بدأت المملكة العربية السعودية تخطو أولى خطواتها نحو التحول من اقتصاد قائم على البترول إلى اقتصاد قائم على المعرفة منذ بداية خطط التنمية العشر (1970-2019) وذلك بالتركيز في أهدافها على تنمية القوى البشرية، ورفع كفاءتها، وزيادة مشاركتها، لتلبية متطلبات الاقتصاد الوطني، وقد أكدت خطة التنمية التاسعة (2010-2014) هذا التوجه حيث كان الهدف

وفقاً لمتغيرات الدراسة الديموغرافية.

أسئلة الدراسة:

1- ما واقع تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية تعزى لـ (الجامعة، الكلية، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة)؟
أهمية الدراسة:

استمدت الدراسة أهميتها من أهمية الاقتصاد المعرفي التي برزت وتزايدت؛ إذ أضحت المعرفة في الاقتصاد الجديد المحرك الأساسي للمنافسة الاقتصادية والتنمية، كما أنها تبرز أهمية أحد الوسائل والمفاهيم التنظيمية المهمة ودورها في تطور وتقديم المنظمات، وذلك من خلال إلقاء الضوء على موضوع الحوكمة، كأسلوب من الأساليب الإدارية الحديثة لتحسين أداء الجامعات وتحولها نحو الاقتصاد المعرفي.

كما أن من الأهمية التطبيقية للدراسة تقصي الواقع الفعلي لتطبيق نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية في الجامعات والمقترحات التي تساعد على تبنيها بشكل أفضل، كما تؤكد ضرورة تبني هذا النظام، واعتماد مبادئه

(مجلس حوكمة الجامعات، 2017). كما جاءت دراسة الهباش في المؤتمر الدولي الثالث للتعليم العالي (الحوكمة في الجامعات) والذي عقد في الرياض لتؤكد أن الواقع الفعلي في تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات السعودية لا يليب المأمول ولم يصل بعد إلى الحد الأدنى الذي يضمن تحقيق قيم المساواة والنزاهة والشفافية والمساءلة. ومع استمرار التحديات التي فرضتها بعض المتغيرات العالمية الحالية، والقصور في مجال الحوكمة للجامعات تتجلى مشكلة الدراسة في بيان واقع تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية في الجامعات السعودية للتحويل نحو الاقتصاد المعرفي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على واقع تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية في الجامعات السعودية للتحويل نحو الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ويتفرع من هذا الهدف الأساس الأهداف الآتية:

1- تحديد واقع تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

2- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية

للمسؤولية والنزاهة والشفافية». ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: توفير الأطر القانونية والنظم والقرارات، التي تهدف إلى تحقيق الجودة وتميز الأداء عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لزيادة القدرة التنافسية للجامعات من أجل التحول نحو الاقتصاد المعرفي. الاقتصاد المعرفي:

يعرفه البنك الدولي: «بأنه الاقتصاد الذي يحقق استخداماً فعالاً للمعرفة من أجل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وهذا يتضمن جلب وتطبيق المعارف الأجنبية، بالإضافة إلى تكييف وتكوين المعرفة من أجل تلبية احتياجاته الخاصة» (البنك الدولي، 2012).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: هو ذلك الاقتصاد الذي يقوم على فهم جديد لدور المعرفة ورأس المال البشري في تطور الاقتصاد وتقدم المجتمع وهو يدور حول الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، ويُعد مدخلاً لتحقيق متطلبات التنمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، الذي يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة؛ والذي يعتمد على

في جميع مستويات العمل بالجامعات وتأثير هذا المؤشر على التحول نحو اقتصاد المعرفة. حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية في:

1- الحدود الموضوعية: وتتمثل في الكشف عن واقع تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية في الجامعات السعودية للتحول نحو الاقتصاد المعرفي.

2- الحدود المكانية: وحددت في جامعتي أم القرى، والملك عبد العزيز لإجراء هذه الدراسة.

3- الحدود البشرية: يقتصر تطبيق هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز (كلية الحاسب الآلي، كلية الهندسة، كلية الإدارة والاقتصاد) شطر الطلاب.

4- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1437-1438. مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة المصطلحات الرئيسة الآتية (نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية، الاقتصاد المعرفي).

نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية:

يعرفها حماد (2005، 9) «بأنه النظام الذي يتم من خلاله توجيه أعمال المنظمة ومراقبتها على أساس مستوى، من أجل تحقيق أهدافها والوفاء بالمعايير اللازمة

على ذلك اختار تلك الكليات، وذلك لمشاركتها الفعالة في وادي مكة للتقنية وأيضاً وادي جدة للتقنية، وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (616) عضواً، وفقاً للإحصائية الواردة من عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس في جامعتي (أم القرى، الملك عبد العزيز) خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 1437-1438 على الموقع الإلكتروني.

أما عينة الدراسة، فقد قام الباحث بتوزيع الاستبيان (الإلكتروني) على جميع أفراد مجتمع الدراسة وعند اكتمال نسبة العينة المستهدفة (25%) والتي بلغت (154) عضو هيئة تدريس، أجرى الباحث التحليل الإحصائي، واختار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية حتى يتم تضمين تمثيل العينة تمثيلاً صادقاً لمجتمع الدراسة.

ويمكن تلخيص توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات في الجدول 1 الآتي:

دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كميّاً أو كميّاً؛ فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، في حين التعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً لمقدار الظاهرة، أو حجمها. كما أن هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك، لأنه يتضمن قدرًا من التفسير لهذه البيانات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل مجتمع الدراسة الحالية جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز (كلية الحاسب الآلي، كلية الهندسة، كلية إدارة والاقتصاد) شطر الطلاب. ويعزي الباحث اختيار هاتين الجامعتين فقط إلى أن الجامعتين هما الوحيدتان في جامعات منطقة مكة المكرمة اللتان تحويان على أودية للتقنية قائمة على الاقتصاد المعرفي، وقد قام الباحث بإجراء مقابلة استطلاعية للإحاطة بحجم المشكلة وشملت المقابلات مع مسؤولي وادي مكة للتقنية ووادي جدة للتقنية، وبناءً

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات.

المتغيرات	الجامعة	العدد	%
الجامعة	جامعة أم القرى	51	33.12
	جامعة الملك عبد العزيز	103	66.88
الكلية	كلية الهندسة	80	51.95
	كلية الحاسب الآلي	34	22.08
	كلية (إدارة الأعمال/ الإدارة والاقتصاد)	40	25.97

تابع/ جدول (1).

المتغيرات	الجامعة	العدد	%
المرتبة العلمية	أستاذ مساعد	57	37.01
	أستاذ مشارك	69	44.81
	أستاذ	28	18.18
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	39	25.32
	من 10-20 سنة	74	48.05
	أكثر من 20 سنة	41	26.62

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقة صدق المحتوى؛ إذ عُرضت أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من السادة أعضاء هيئة التدريس، وتم توجيه خطاب للمحكمين موضِّحًا به مشكلة الدراسة وأهدافها وتسؤلاتها، وبلغ عدد المحكمين (10) محكمين، وبناءً على ملاحظاتهم من حيث مناسبة العبارة لما تقيسه، ووضوحها، وانتهاؤها للمحور، وسلامة الصياغة اللغوية، وملاءمة فئات الاستجابة الخماسية، تم تعديل صياغة بعض العبارات لغويًا، وإضافة وحذف بعضها ليصبح عدد العبارات في الاستبانة (14) بصيغتها النهائية، بعد أن كانت (19) فقرة في الاستبانة بصيغتها الأولية وذلك وفق ما وافق عليه (80%) من المحكمين.

الاتساق الداخلي:

تم التأكد من توافر الاتساق الداخلي كدليل على

ويتضح من الجدول (1) أن عينة الدراسة بلغت (154) عضو هيئة تدريس، بلغ عدد الأعضاء من جامعة أم القرى (51) عضوًا بنسبة بلغت (33.12%)، أما جامعة الملك عبد العزيز فقد بلغ عدد الأعضاء الذي استجابوا للدراسة (103) عضو بنسبة (66.88%)، وقد جاءت كلية الهندسة في الأعلى بنسبة بلغت (51.95%)، أما الرتبة العلمية فكان أكبر عدد استجابات لرتبة الأستاذ المشارك بنسبة بلغت (44.81%)، وأخيرًا فقد كانت أعلى استجابات للأعضاء الذين لديهم سنوات الخبرة تتراوح بين 10 - 20 سنة بنسبة (48.05%).

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبيان كأداة للدراسة الحالية، حيث تكونت الاستبانة من (14) فقرة، للكشف عن واقع تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

فهد بن محمد أحمد الغامدي: واقع تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية...

ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة بعدة طرق وهي (الفا كرونباخ - التجزئة النصفية)، وذلك من خلال نفس العينة الاستطلاعية والتي تكونت من (30) عضو هيئة تدريس، وتم الحصول على ما يأتي:

- طريقة الفا كرونباخ:

جدول (3): معاملات الفا كرونباخ لثبات المجال.

المجال	قيمة الفا كرونباخ
نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية	0.9

يتضح من الجدول (3) أن قيمة معامل الفا كرونباخ تساوي (0.09) وهذه القيمة مرتفعة.

طريقة التجزئة النصفية:

تم تقسيم العبارات إلى جزئين سواء داخل المؤشر / المجال أم للدرجة الكلية للمحور، الجزء الأول اشتمل على العبارات الفردية، والجزء الثاني العبارات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كلا الجزئين، باستخدام طريقتي سيرمان براون وجتمان للتجزئة النصفية، وكانت النتائج كالآتي:

الصدق عن طريق حساب معامل الارتباط لبرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمؤشر، وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية تكونت من (30) عضو هيئة تدريس، وتم الحصول على ما يأتي:

جدول (2): الاتساق الداخلي.

نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية	
الارتباط	العبارة
0.69	1
0.67	2
0.71	3
0.7	4
0.66	5
0.68	6
0.66	7
0.71	8
0.67	9
0.64	10
0.68	11
0.7	12
0.69	13
0.65	14

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت من (0.65) إلى (0.71)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وتشير إلى الاتساق الداخلي.

جدول (4): معاملات التجزئة النصفية لثبات المجال.

معامل التجزئة النصفية		عدد العبارات			المؤشرات
جتمان	سيرمان براون	النصف الثاني	النصف الأول	الكلي	
0.7	0.73	7	7		نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية

استجابات عينة الدراسة حسب الجامعة، اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغيرات (الكلية، المرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة)، اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق.

عرض ومناقشة النتائج:

عرض نتائج السؤال الفرعي الأول:

ما واقع تطبيق جامعتي أم القرى والمملك عبد العزيز لمؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

لإجابة السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ثم ترتيبها تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين النتائج بجدول 5 الآتي:

تراوحت قيم معاملات التجزئة النصفية للثبات من (0.7) إلى (0.73)، وهذه القيم مرتفعة، وتشير إلى أن مؤشرات المحاور تتمتع بدرجة عالية من الثبات. المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) للإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

1- للإجابة عن السؤال الرئيس والسؤال الفرعي الأول، تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل عبارة.

2- للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني، تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات

جدول (5): مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية.

المؤشر: نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية.				
م	العبارات	الترتب	المتوسط	الانحراف
			الحسابي	المعياري
1	تُتيح الجامعة استخدام نظم المعلومات بسهولة.	1	3.81	0.71
10	تساهم أنظمة الجامعة في تزويد قطاع الصناعة والخدمات بالكوادر المؤهلة.	2	3.48	0.97
13	تهتم الجامعة بإنشاء وحدة تنظيمية متخصصة في إجراءات حقوق الملكية الفكرية.	2	3.48	0.97
14	تحرص الجامعة على إنشاء وحدة متخصصة لتسويق الابتكارات.	3	3.47	0.99
12	تواكب الجامعة آخر التطورات للحاق بركب المنافسة في الاقتصاد.	4	3.43	0.93
2	توظف الجامعة المعلومات لدعم الاقتصاد المعرفي.	5	3.42	0.82
11	تدرك الجامعة الجدوى الاقتصادية لمشاريعها.	6	3.42	0.92
3	توفر الجامعة إدارة استثمار فاعله.	7	3.34	0.84
4	توفر الجامعة نظم شراكة مجتمعية واضحة.	8	3.29	0.89

المؤشر: نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية.				
م	العبارات	الترتب	المتوسط	الانحراف
			الحسابي	المعياري
6	تدعم الجامعة الاستثمار في قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات.	9	3.16	0.92
7	تتبع الجامعة إستراتيجية مؤسسية لتسويق خدماتها ومنتجاتها.	10	3.16	0.93
8	تساعد الجامعة منسوبيها على التكيف السريع مع التحولات المستمرة في الاقتصاد.	11	3.1	0.93
5	توفر الجامعة بيئة اقتصادية جاذبة.	12	2.92	0.93
9	تعقد الجامعة محاضرات توعوية حول الاقتصاد المعرفي.	13	2.9	0.99
	المتوسط العام للمؤشر.		3.31	0.65

مدخل الحوكمة الذي يحقق منظومة شاملة ومرنة من القوانين واللوائح التي تساعد على مواكبة التطورات، وكذلك التوسع في استخدام نظم المعلومات، وتوفير الاستثمارات الجاذبة، وتسويق الخدمات والمنتجات، والأخذ برؤية 2030 في التعليم والاقتصاد والاستثمار.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفواز (2015) التي توصلت إلى أن واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في جامعات منطقة مكة المكرمة، جاء بدرجة متوسطة. رغم أن الأهمية جاءت بدرجة كبيرة جداً. كما تؤكد ذلك دراسة الخماش (2013) التي تركز على وجود بنية تنظيمية من خلال توافر (منظومة الإبداع والابتكار المتمتعة بكفاءة عالية) حيث حصلت على درجة أهمية عالية وهي من أهم المتطلبات لبناء جامعة تعتمد على اقتصاد مبني على المعرفة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني

يتضح من جدول (5) أن درجة تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية، كأحد مؤشرات الاقتصاد المعرفي، هو بدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي عام (3.31). وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية من (2.9) إلى (3.81)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئات الاستجابة (متوسطة، عالية).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز، تحتاجان إلى تفعيل المزيد من الأنظمة الفعالة التي تدعم الرقابة الداخلية، وتساعد على تحقيق أهداف المساءلة وكذلك تحقيق الشفافية، وتحديد السلطات والمسؤوليات القابلة للتجديد والتحديث وفقاً للمتغيرات الحالية والمستقبلية. والتي تؤدي بدورها نحو الرقي في نظامها الإداري والأكاديمي من خلال

نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية هي: العبارة (8) وهي (تساعد الجامعة منسوبيها على التكيف السريع مع التحولات المستمرة في الاقتصاد) بمتوسط حسابي (3.1) ودرجة تطبيق (متوسطة)، ثم العبارة (5) وهي (توفر الجامعة بيئة اقتصادية جاذبة) بمتوسط حسابي (2.92) ودرجة تطبيق (متوسطة)، ثم العبارة (9) وهي (تعقد الجامعة محاضرات توعوية حول الاقتصاد المعرفي) بمتوسط حسابي (2.9) ودرجة تطبيق (متوسطة).

وفي ضوء هذه النتيجة يرى الباحث أن قيام جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بمواكبة المستجدات العصر الفكرية والمعرفية والاقتصادية أصبح ضرورة حتمية في عالم متغير، وكذلك توفير بيئة اقتصادية جاذبة، والعمل على إقامة الندوات والمحاضرات حول الاقتصاد المعرفي وإصدار المطويات لنشر ثقافة الاقتصاد المعرفي.

عرض نتائج السؤال الفرعي الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية تعزى لـ (الجامعة، الكلية، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة)؟

(1432) التي توصلت إلى أن الجامعات والكليات الأهلية السعودية تمارس الحوكمة بدرجة كبيرة. وكانت أعلى ثلاث عبارات من حيث تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية هي: العبارة (1) وهي (تُتيح الجامعة استخدام نظم المعلومات بسهولة) بمتوسط حسابي (3.81) ودرجة تطبيق (عالية)، ثم العبارة (10) وهي (تساهم أنظمة الجامعة في تزويد قطاع الصناعة والخدمات بالكوادر المؤهلة) بمتوسط حسابي (3.48) ودرجة تطبيق (عالية)، وفي نفس الترتيب أتت العبارة (13) وهي (تهتم الجامعة بإنشاء وحدة تنظيمية متخصصة في إجراءات حقوق الملكية الفكرية) بمتوسط حسابي (3.48) ودرجة تطبيق (عالية).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حرص جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز على مواكبة المستجدات التقنية الحديثة لتسهيل عمليات التعليم والتعلم، وعلى توفير احتياجات سوق العمل من الخريجين المؤهلين، ورعاية الحقوق الفكرية لتحفيز منسوبيها بالحفاظ على حقوقهم الفكرية، وتسويق المعرفة.

كما أكدت ذلك دراسة سالم (2014) التي توصلت إلى أنه ينبغي أن تعمل الجامعات على حماية الملكية الفكرية الخاصة (IP).

وكانت أقل ثلاث عبارات من حيث تطبيق مؤشر

فهد بن محمد أحمد الغامدي: واقع تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية...

جدول (6): للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية.

المتغير	الجامعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
الجامعة	جامعة أم القرى	51	3.14	0.52	2.35	152	0.02	دالة
	جامعة الملك عبد العزيز	103	3.40	0.70				
المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة	
الكلية	بين المجموعات	0.62	2	0.31	0.72	0.49	غير دالة	
	داخل المجموعات	64.62	151	0.43				
	الكلية	65.23	153					
الرتبة العلمية	بين المجموعات	3.74	2	1.87	4.59	0.01	دالة	
	داخل المجموعات	61.50	151	0.41				
	الكلية	65.23	153					
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	0.85	2	0.43	1.00	0.37	غير دالة	
	داخل المجموعات	64.38	151	0.43				
	الكلية	65.23	153					

العالمي لمؤسسة تايمز هاير إيديوكيشن البريطانية المتخصصة في تصنيف أفضل الجامعات العالمية حيث تصنف جامعة الملك عبد العزيز في مرتبة تتراوح من 200-250 كما تعد الجامعة الأولى عربياً لعام 2016 حتى العام 2019 وبذلك تكون الجامعة حافظت على مركزها للعام الرابع. كما أن جامعة الملك عبد العزيز أنشأت وادي جدة للتقنية عام 1432هـ، بينما أنشأت جامعة أم القرى في عام 1433هـ.

كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) لدرجة تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية حسب

تشير نتائج الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات تطبيق نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية حسب متغير الجامعة، والفروق لصالح جامعة الملك عبد العزيز بمتوسط حسابي (3.41) بينما جامعة أم القرى (3.14).

ويرى الباحث أن هذه النتيجة مقبولة في ظل التصنيف العالمي المرتفع لجامعة الملك عبد العزيز؛ وذلك في كونها قد تكون أكثر حرصاً على تطبيق مؤشرات الاقتصاد المعرفي بشكل أكبر، بما فيها مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية. ويؤكد ذلك التصنيف

متغير الكلية.

كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق مؤشرات الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لنظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حرص عينة الدراسة على تطبيق مؤشرات الاقتصاد المعرفي، ومنها بتطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية، أيًا كانت سنوات خبرتهم، سواء كانت أقل من 10 سنوات أم من 10 سنوات إلى عشرين سنة، أم أكثر من عشرين سنة. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الأغا (1436) من وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تقديرات أفراد العينة للتحويل نحو الاقتصاد المعرفي في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ملخص النتائج والتوصيات:

النتائج:

▪ توصلت الدراسة إلى أن درجة التقدير الكلية لأفراد عينة الدراسة لتطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية، كان بدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي عام (3.31).

▪ كما تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لدرجة تطبيق مؤشر

ويعزو الباحث هذه النتيجة على اهتمام جميع كليات الجامعات على حد سواء: كلية الهندسة، وكلية الحاسب الآلي، وكلية (إدارة الأعمال/ الإدارة والاقتصاد) بالجامعتين، واهتمامهما بتطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية، لتحقيق إستراتيجية الجامعة وأهدافها، وتوجهاتها المستقبلية للتحويل نحو اقتصاد المعرفة. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الأغا (1436) من وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات تقديرات أفراد العينة للتحويل نحو الاقتصاد المعرفي في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الفرع التعليمي. كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) حول درجة تطبيق نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية حسب متغير المرتبة العلمية بين أستاذ مساعد بمتوسط حسابي (3.12) وأستاذ مشارك بمتوسط حسابي (3.46) ولصالح أستاذ مشارك. كذلك الفروق بين أستاذ مساعد بمتوسط حسابي (3.12) وأستاذ بمتوسط حسابي (3.44) ولصالح أستاذ. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حرص الأساتذة وبصفة خاصة الأساتذة المشاركون في تطبيق نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية إيماناً منهم بأهميته في تطبيق مؤشرات الاقتصاد المعرفي.

د- مجال المشاركة، وذلك بتفعيل مشاركة جميع منسوبي الجامعة والمجتمع المحلي وتمكينهم من عملية صنع القرار.

2- الاستفادة من تجارب وأنظمة وقوانين الجامعات الأخرى الناجحة العالمية والمحلية في مجال الحوكمة.

3- إنشاء لجان مستقلة داخل الجامعة، لمتابعة تنفيذ معايير الحوكمة وتقييمها.

4- تقديم المزيد من الدراسات والبحوث عن آليات تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو السعود، محمد (2009). تطوير التعليم ودوره في بناء اقتصاد المعرفة، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد: صناعة تعليم المستقبل. الرياض، المملكة العربية السعودية.

الأغا، إياد صعدي (1436). واقع التحول نحو الاقتصاد المعرفي في جامعة القدس المفتوحة وعلاقته بالمناخ التنظيمي، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر بغزة، كلية التربية.

تقرير المعرفة العربي (2014). الشباب وتوطين المعرفة، دولة الإمارات العربية المتحدة.

توفلر، الفين وهيدي (1998). إنشاء حضارة جديدة سياسة الموجهة الثالثة، (ترجمة حافظ الجالي)، دراسة من منشورات اتحاد الكتاب.

نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية حسب متغير الجامعة، وكانت الفروق لصالح جامعة الملك عبد العزيز بمتوسط حسابي (3.55).

▪ كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى إلى متغيري (الكلية، سنوات الخبرة).

▪ كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) حول درجة تطبيق

نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية حسب متغير المرتبة العلمية بين أستاذ مساعد بمتوسط حسابي (3.12) وأستاذ مشارك بمتوسط حسابي (3.46) ولصالح أستاذ

مشارك.

التوصيات:

1- ضرورة تطبيق الجامعات لمؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية، كأحد مؤشرات الاقتصاد المعرفي، كونها تشكل منطلقاً مهماً لتحقيق رؤية 2030، وهذا يتطلب التعديل في مجالات الحوكمة ومنها:

أ- مجال الشفافية، وذلك عن طريق سن القوانين والتشريعات التي تلزم كافة إدارات الجامعة بمعايير الشفافية.

ب- مجال المساءلة، وذلك بتحديد معايير دقيقة لمبدأ المساءلة والإعلان عنها.

ج- مجال التنظيم، يكون ذلك بنشر ثقافة الحوكمة.

- حماد، طارق (2005). حوكمة الشركات المفاهيم المبادئ التجارب: تطبيقات الحوكمة في المصارف، مصر، الدار الجامعية للطباعة والنشر، الإسكندرية.
- الخماش، مشاعل (2013م). التحول نحو الجامعات الذكية وفقا لمتطلبات اقتصاد المعرفة تصور مقترح لمؤسسات التعليم العالي السعودي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- رؤية المملكة 2030 (2016). النشرة التفصيلية لبرنامج تحقيق الرؤية، مسترجع بتاريخ 6/5/2017 من: <https://vision2030.gov.sa/en>
- زراولة، رفيق (2005). دور الجامعة في إنتاج الرأسمال البشري في ظل اقتصاد المعرفة، الملتقى الدولي حول اقتصاد المعرفة، الجزائر جامعة بسكرة، كلية الاقتصاد والتسيير، 384-404.
- الزهراني، خديجة مقبول (1432). واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأهلية السعودية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس فيها، رسالة دكتوراه، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- سراج الدين، إسماعيل؛ وخورشيد، معتز؛ ويوسف، محسن (2009). حوكمة الجامعات وتعزيز منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر، مكتبة الإسكندرية.
- العويني، أريج (2016). إستراتيجية مقترحة لتحويل الجامعات الفلسطينية نحو الجامعة الذكية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.
- فرحات، عاصم (2006). إعداد القوى العاملة في القرن الحادي والعشرين، مركز مصادر التعليم والمكتبات، الإدارة العامة للتقنيات، الأردن.
- الفواز، نجوى مفوز (2015). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية تصور مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
- الفوزان، الجواهر بنت سليمان (2017). إطار لتفعيل الحوكمة في الجامعات لتحقيق رؤية 2030، بحث منشور في كتاب أبحاث مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، خلال الفترة 11-12 يناير 2017.
- مجلس حوكمة الجامعات العربية (2017). توصيات المؤتمر الدولي للحوكمة في مؤسسات التعليم العالي، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- مراد، عودة سليمان (2008). تطوير التعليم العالي نحو الاقتصاد المعرفي. بحث مقدم للمؤتمر القومي السنوي الخامس عشر، نحو خطة إستراتيجية للتعليم الجامعي العربي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس بالقاهرة في الفترة 23-24 نوفمبر 2008.
- ملحم، أحمد (2013). الأدوار المرتقبة للتعليم المستمر في ظل اقتصاد المعرفة، بحث مقدم للمؤتمر العالمي الدولي التاسع (الوضع الاقتصادي العربي وخيارات المستقبل). جامعة الزرقاء بمدينة الزرقاء في الفترة 24-25 أبريل 2013.
- موقع البنك الدولي KAM (2012). بيانات البنك الدولي، مسترجع بتاريخ 5/4/2017 من: <http://data.albankaldawli.org>
- الهاشمي، عبد الرحمن والغراوي، فائزة (2007). المنهج والاقتصاد المعرفي، عمان: دار الميسرة للطباعة والنشر.
- الهاشم، مريح سعد (1433). حوكمة الجامعات. ورقة عمل مقدمة

فهد بن محمد أحمد الغامدي: واقع تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية...

للمؤتمر الدولي الثالث للتعليم العالي، الرياض.

وزارة الاقتصاد والتخطيط (2010). *خطة التنمية التاسعة (2010-2014)*.
(2014)، منشورات وزارة الاقتصاد والتخطيط المملكة
العربية السعودية، الرياض، 85-95.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Godin, B. (2004). The new economy: what the concept owes to the OECD. *Research Policy*, 33(5).
- Hotchkiss, W. (2010). Higher Education and Business , My App April , p.121.
- Houghton, J & Sheehan, P. (2000). A Primer on the Knowledge Economy, Australia, the state of Victoria, Melbourne: Publications of Center for Strategic Economic studies Idea Group publishing: U.S.A .
- Huggin, R., & Johnston, A. (2009). The economic and innovation contribution of universities: A regional perspective. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 27(6), 1088-1106.
- Madrak-Grochowska, M. (2015). The Knowledge-based Economy as a Stage in the Development of the Economy. *Oeconomia Copernicana*, 6(2), 7-21.
- Ramady, M. A. (2010). The Saudi Arabian economy: Policies, achievements and challenges. New York: Spring International (second edition)
- Salem, M.(2014). The role of universities in building a knowledge-based economy in the Kingdom of Saudi Arabia. *International business and economics. research journal- September*, 13(5).1047-1055.
- Wolfe, D. A., & Bramwell, A. (2008). Universities and regional economic development: The entrepreneurial University of Waterloo. *Research Policy*, 37(8), 1175-1187
- Zaraolh, R.(2005). The role of the university in the production of human capital in the knowledge economy, the international forum on the knowledge economy (in Arabic). *Algeria University of Biskra. Faculty of Economics*, 384- 404.

برامج الدراسات البينية في التخصصات الشرعية واحتياجات سوق العمل

بدرية بنت محمد الفوزان⁽¹⁾

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 13/09/1439هـ؛ وقبل للنشر في 01/07/1440هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة لبحث أوجه الضعف في المهارات الوظيفية للخريجين في التخصصات الشرعية لتلبية احتياجات سوق العمل، وحدود تداعياتها على أداء سوق العمل في السعودية، سعياً وراء النظر في إيجاد حلول علمية أكاديمية لها من خلال برامج التخصصات، والدراسات البينية، والتي تعد مطلباً أساسياً للعديد من المهن في سوق العمل، فكان لا بد من دراسة تداعيات المناهج النظرية المنفصلة في العلوم المعرفية والشرعية وأثر ذلك على سوق العمل، لتحديد مدى اشتغالها على المعارف والمهارات المهنية اللازمة للممارسة المهنية في المملكة العربية السعودية، فاستعرض البحث مدى الدور المنوط بمؤسسات القطاع الخاص والعام للعمل على سد هذا الضعف وتلبية تكامل العلوم والمعرفة وسد احتياج سوق العمل في التخصصات الشرعية، فجاءت نتائج الدراسة تؤكد الآتي: افتقاد الرؤية الدقيقة والمناسبة لكيفية بناء الدراسات البينية المناسبة لهذه التخصصات نتيجة عزلة هذه التخصصات، مما يستلزم تطوير آلية البحث العلمي وافتقاد الشراكة في التخطيط والدراسات.

الكلمات المفتاحية: البنية، الإسلامية، دمج، البطالة، رؤية، حوكمة.

Interdisciplinary programs in Shariah specializations and labor market needs

Badriah Mohammed Alfozan⁽¹⁾

King Saud University

(Received 28/05/2018; accepted 08/03/2019)

Abstract: This study aimed to examine the weaknesses in the functional skills of graduates in Shari'ah disciplines to meet the needs of the labor market and the limits of their repercussions on the performance of the labor market in Saudi Arabia. The study aims at finding academic scientific solutions through interdisciplinary programs and inter-studies. For many professions in the labor market, it was necessary to study the implications of the separate theoretical approaches in the knowledge and legitimacy sciences and its impact on the labor market to determine the extent to which they contain the professional knowledge and skills necessary for professional practice in the Kingdom of Saudi Arabia. Review The extent of the role assigned to the private and public sectors to work to overcome this weakness and to meet the complementarity of science and knowledge and to fill the needs of the labor market in the legal disciplines. The results of the study confirm the lack of accurate and appropriate vision of how to build appropriate inter-disciplinary studies due to the isolation of these disciplines, Scientific research and the lack of partnership in planning and studies

Key Words: 'Islamia - Integration of disciplines- The unemployment- Education governance.

(1) Associate Professor, Department of Islamic Studies, College of Education, King Saud University

(1) الأستاذ المشارك، بقسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: e-mail: balfawzan@ksu.edu.sa

المقدمة:

للنظام التعليمي أن ينتج جيلاً من الطلبة معززاً بالقيم، ومعدداً بالمهارات الأساسية ذات التخصص بشكل متميز يسهم في التنمية الحضارية والتحول الوطني، وهذا لا يتحقق بمنهج الفصل في التخصصات الشائع في الجامعات، وفي عصر تكاملت فيه المعرفة والمعلومات، ولتقديم مخرج يخدم سوق العمل، سأتناول برامج الدراسات البيئية من خلال تخصص الدراسات الشرعية بهذا البحث الموسوم بـ: «برامج الدراسات البيئية في التخصصات الشرعية واحتياجات سوق العمل».

مشكلة البحث:

تُعد الدراسات البيئية مطلباً مهماً في ظل التطور المتسارع في ميادين العلم والمعرفة والبحث العلمي لتواكب احتياج ومتطلبات سوق، ومع إغفال العناية بالعلوم الإنسانية والتخصصات الشرعية في إثراء سائر مجالات المعرفة والبحث العلمي، مما يجعل الدراسات البيئية في التخصصات الشرعية مطلباً للجامعات والمراكز البحثية في المملكة، لفائدتها العظيمة لمخرجات التخصصات بتكوين عقلية علمية أكثر شمولية وتكاملية لتلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل، وعلاج أوجه الضعف في المهارات الوظيفية للخريجين في التخصصات الشرعية، وهذا يدعو لدراسة واقع التخصصات الشرعية ومدى اشتغالها على المعارف والمهارات المهنية اللازمة لممارسة المهنة، وإبراز أهمية

الاتجاه المعرفي الجديد يؤكد ضرورة ربط المعلومات في نظام تشترك فيه جميع التخصصات، للوصول إلى مخرجات موضوعية للبحث العلمي ذات مهارات تواكب حاجة المجتمع، لذا تخطى العلاقات البيئية بين التخصصات المختلفة بأهمية ملحوظة في المعرفة الإنسانية الحديثة نظراً للتطور المتسارع في ميادين المعرفة، ومجالات البحث العلمي ومناهجه، تتناسب مع التحولات الكبرى في كافة ميادين المعرفة والحياة؛ مما يجعل الدراسات البيئية مرحلة من مراحل تطور العلم تلت مرحلتها الموسوعية والتخصصية.

وقد انطلق برنامج التحول الوطني 2030 في بداية العام 2016 م بمشاركة وزارة التعليم ضمن قطاعات الدولة، وتم رصد التحديات التي تواجه التعليم، وبناء الأهداف العامة للتعليم، ومؤشرات قياس الأداء، وكذلك بناء المبادرة التعليمية والتربوية المحققة لبرنامج التحول الوطني والتحديات التي تواجه التعليم وكان من بينها: ضعف مواهبة مخرجات التعليم والتدريب مع احتياجات سوق العمل (رؤية، 2030) وهو من الأهداف العامة للتعليم وفق برنامج 2030، وتطوير المناهج والتعليم وأساليب التقويم، وتعزيز قدرة نظام التعليم على التدريب، لتلبية متطلبات التنمية واحتياج سوق العمل (رؤية، 2030)، فالهدف المتطلع تحقيقه

أي عملٍ أم نريدهم أن يلبوا احتياجات سوق العمل؟
وجاء هذا البحث ليجيب عن هذا التساؤل.
الهدف من البحث:

1- يهدف هذا البحث إلى بحث أوجه الضعف في
المهارات الوظيفية للخريجين في التخصصات الشرعية
لتلبية احتياجات سوق العمل المحلي في الوقت الراهن،
وحدود تداعياتها على أداء سوق العمل في السعودية،
سعيًا وراء النظر في إيجاد حلول علمية أكاديمية لها من
خلال برامج التخصصات، والدراسات البينية.

2- كما يهدف البحث إلى استعراض مدى الدور
المنوط بمنشآت القطاع الخاص والعام للعمل على سد
هذا الضعف وتلبية تكامل العلوم والمعرفة وسد احتياج
سوق العمل.

الدراسات السابقة:

بعد البحث لم أجد دراسة متعلقة في الدراسات
البينية في التخصصات الشرعية، ولكن هناك مؤلفات
حول الدراسات البينية مثل: تصميم البرامج التعليمية
بفكر البنائية، تأصيل فكري وبحث إمبريقي، للدكتور
كمال زيتون وتحديث فيه عن مفهوم البنائية وتاريخها
وفلسفتها ونظريات التعلم وتصميم التعليم وفق الفكر
البنائي.

أما الأبحاث المنشورة حول الدراسات البينية في
العلوم الاجتماعية، فهي:

الدراسات البينية بالنسبة لهذه التخصصات سعيًا وراء
النظر في إيجاد حلول علمية أكاديمية لها من خلال
برامج الدراسات البينية وهذا ما سيرزاه هذا البحث.

أهمية البحث:

1- إن برامج الدراسات البينية، في الآونة
الأخيرة، تُعد مطلبًا أساسيًا للعديد من المهن في سوق
العمل حيث ثبت أن الطلاب الذين يتعلمون من خلال
الدراسات البينية يتمتعون بمهارات تفكير وإتقان عالية
ومتكاملة.

2- إن البرامج التي يتم تطويرها وفقًا للإطار
الوطني للمؤهلات، يجب أن تشتمل على المعارف
والمهارات المهنية المحددة اللازمة للممارسة المهنية في
المملكة العربية السعودية، ولا بد أن تعكس السياسات
التربوية والأعراف الثقافية الخاصة بهذه البلاد ويجب أن
يكون الشخص المتعلم قادرًا على عمل ما هو أكثر من
مجرد استرجاع المعلومات بناء على ما ذكر في الإطار
الوطني (2006) وأعتقد أن هذا يحقق رؤية 2030.

3- إن الرؤية هي محرك التغيير والمشروع الطموح
وصورة المستقبل للمؤسسة على المدى الطويل، بكل
الأبعاد التطويرية والإبداعية والعلمية والفكرية، ومن
المتفق عليه أن أية جهود تبذل في مؤسسات التعليم
يكون المتعلم من مرتكزاتها وأهدافها الرئيسية، لتجيب
عن السؤال المركزي: هل نريد من الخريجين أن يجدوا

وصف واقع التخصصات الشرعية والمؤشرات الكلية المرتبطة بموضوع البحث.
مصطلحات الدراسة:

أولاً: مفهوم سوق العمل: السوق (Market): هو المكان الحقيقي أو الافتراضي الذي تُطبَّق فيه عمليّات الطلب والعرض؛ إذ يُوفَّر تفاعلاً بين البائعين والمشتريين من أجل تقديم الخدمات وبيع السلع مُقابل المُقايسة أو المال (Retrieved, 2017).

وسوق العمل هو: سوق خدمات العمال وتعني: سوق قوَى عرض وطلب العمل التي تحدّد على أساسها الأجور وشروط العمل، وسياسات الخدمة، ومصطلح العمل يشمل القطاع العام والمؤسسات غير الربحية، كما يشمل الشركات (النجار: 210).

ثانياً: مفهوم الدراسات البيئية: تتكون كلمة «البيئية» «interdisciplinary» من مقطعين أساسيين، مقطع «Inter» وتعني بين «وكلمة» نظام «discipline» وتعني مجال دراسي معين: وهي دراسات تعتمد على حقلين أو أكثر من حقول المعرفة الرائدة، أو العملية التي يتم بموجبها الإجابة عن بعض الأسئلة أو حل بعض المشكلات أو معالجة موضوع واسع جداً أو معقد جداً يصعب التعامل معه بشكل كافٍ عن طريق نظام أو تخصص واحد.

وبشكل عام، اتفقت آراء التربويين حول تعريف

1- بحث منشور بعنوان: «معوقات العمل بالدراسات البيئية في العلوم الاجتماعية» دراسة ميدانية، جامعة السلطان قابوس، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، بحث ميداني، محمد السيد بيومي، هدف هذه الدراسة البحث في معوقات تفعيل الدراسات البيئية في العلوم الاجتماعية للوقوف على بنية السياق الأكاديمي في جامعة السلطان قابوس.

2- بحث «الدراسات البيئية رؤية لتطوير التعليم الجامعي»، للدكتور/ عمار عبد المنعم أمين، والبحث يشرح مفهوم الدراسات البيئية، والمعوقات لتطبيقها.

3- ورقة عمل «برامج الدراسات البيئية واحتياجات سوق العمل» إعداد مركز البحوث والدراسات، في الغرفة التجارية الصناعية بالرياض الإدارة العامة للبحوث والمعلومات، 1432هـ، وهدف الورقة بيان أوجه الضعف في المهارات الوظيفية للخريجين لتلبية سوق العمل المحلي، وحدود تداعياتها.

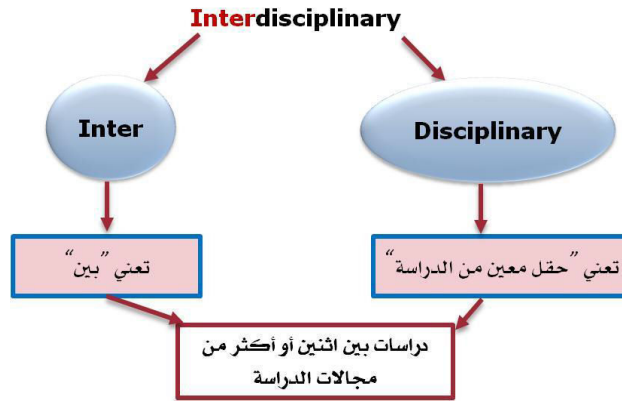
وهذه البحوث لم تتناول واقع سوق العمل والتخصصات الشرعية؛ وإنما تناولت عموم الدراسات البنائية. أما هذا البحث فتناول أهمية هذه الدراسات في التخصصات الشرعية وتلبيتها لاحتياج سوق العمل وفق رؤية 2030 وهذا ما تميزت به.

منهج البحث:

هو منهج البحث الوصفي التحليلي العام في

والطلاب وأعضاء هيئة التدريس بهدف الربط والتكامل بين عدة مدارس فكرية أكاديمية ومهني وتقنيات متنوعة لبلوغ رؤى وإنجاز مهام مشتركة (كلاين 1998، ووليم 2001).

التخصصات البينية بأنها نوع من الحقول المعرفية الجديدة الناشئة من تداخل عدة حقول أكاديمية تقليدية أو مدرسة فكرية تفرضها طبيعة متطلبات المهنة المستحدثة. وتشمل الدراسات البينية الباحثين



تاريخ التخصصية فإن تاريخاً آخر متصلاً به أشد الاتصال وغير منفصل عنه، هو تاريخ التخصصية البينية» Mori, (1994) إن مختلف العلوم والتخصصات النظرية لا تروي عطشاً إنسانياً للمعرفة؛ وإنما تقدم للإنسان حلاً لمشكلات متنوعة وتسهم في تطوير أنماط العيش، فالنظري محمول على التحول إلى ممارسات تطبيقية متنوعة، وهذا تسهم فيه الدراسات البينية.

تقسيم البحث:

انقسم البحث إلى مقدمة اشتملت على هدف البحث، ومشكلة البحث، وأهداف البحث وأهميته، ومبشرين، هما:

والنظام هو فرع من فروع المعرفة أو حقل دراسي يقع ضمن أي من الثلاث المجموعات أو التخصصات الآتية:

العلوم: الفيزياء والكيمياء، والبيولوجيا، والزراعة والهندسة.

العلوم الاجتماعية: علم النفس، القانون، والاقتصاد، الإنسان، السياسية، الاجتماع.

العلوم الإنسانية: الفنون، الأدب، التاريخ، الفلسفة، الدين، المسرح.

وفي حالات عديدة من تجارب العلوم المعاصرة، يقول إدغار موران: «إذا كان التاريخ الرسمي للعلم هو

غير المرتبطة بسوق العمل (الحمادي، 2016).
كما كثر الحديث في السعودية عن وجود فجوة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات سوق العمل؛ الأمر الذي دعا كثيرًا من المختصين إلى المطالبة بأن تكون الجامعات السعودية قادرة على تلبية احتياجات السوق، وأكد الدكتور فاروق الخطيب، أستاذ الاقتصاد بجامعة الملك عبد العزيز في مقال نشر في الشرق الأوسط، أن من أهم أسباب هذه الأزمة «عدم وجود تخطيط إستراتيجي يكشف متطلبات كل قطاع من الأيدي العاملة السعودية». وقال: «التعليم لدينا حر، ومن الصعب إجبار الطلبة على الانخراط في تخصص معين، كما رأى أن رخص الأيدي العاملة المستوردة أسهم بدوره في إبعاد الطلاب عن التعليم المهني والفني، وأضاف: لا بد من المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، بما يحقق (رؤية 2030)، كخطة لتطوير الاقتصاد وعلاج المشكلات الاقتصادية، وعلى رأسها مشكلة البطالة، وعن أكثر التخصصات العلمية طلبًا في الوقت الراهن، رأى الخطيب أنها تتمثل بعلوم الاتصالات والهندسة والطب» (الخطيب، 2016).

ورأى خالد الشنير الرئيس التنفيذي لمجموعة «إكونسلت» للخدمات الاستشارية، أن بعض الجهات انشغلت في ملف البطالة بإيجاد حلول للفجوة بين تكلفة العامل السعودي والعامل غير السعودي. وأن: «أهم

- المبحث الأول: تداعيات المناهج النظرية المنفصلة في العلوم المعرفية والشرعية وأثر ذلك على سوق العمل.

- المبحث الثاني: برامج الدراسات البيئية في التخصصات الشرعية واحتياج سوق العمل.

المبحث الأول

تداعيات المناهج النظرية المنفصلة في العلوم المعرفية والشرعية وأثر ذلك في سوق العمل

أولاً: واقع التخصصات الشرعية وسوق العمل:

ذكر الدكتور أحمد العيسى، وزير التعليم بأن الجامعات السعودية لا تواكب سوق العمل، وتواجه تحديات عدة. وقال عبد اللطيف الحمادي، المستشار التربوي إن تصريح الوزير كان صادمًا بعض الشيء، ولكنه واقع. موضحًا أن الجامعات لا تواكب حاليًا رؤية المملكة 2030، وأن هذا التصريح بداية للتطوير والنهوض بالجامعات، وأوضح المستشار الحمادي أن المطلوب الآن زيادة الاعتماد على الجانب العلمي. مطالبًا بتفعيل التخصصات النادرة، مثل الهندسة بأنواعها الميكانيكية والحاسب الآلي. وأكد ضرورة منح طلاب الثانوية دورات ليكون لديهم هدف في مستقبلهم، ولا بد أن يكون اختيار التخصص مبنياً على القدرة والفرصة، ويجب تخفيض القبول في التخصصات

دراسة لتحديد مستوى القبول في الجامعات، وفي التعليم التقني والمهني حسب احتياجات سوق العمل. وكان المتحدث الرسمي لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية خالد أبا الخيل قد أكد، في تصريح له، أهمية توجه الجامعات لخفض القبول في التخصصات النظرية، والتوسع في التخصصات التقنية التطبيقية التي يحتاجها سوق العمل (أرقام، 2015).

وقد بلغ معدل البطالة في القوى العاملة في المملكة خلال النصف الثاني للعام 2015 حوالي 5.11٪، وهذا يعني أن هناك 647 ألف شاب وشابة ما زالوا في انتظار العمل. لقد وضع المخططون لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 وضمن أهدافهم الإستراتيجية أن تتم السيطرة على نسبة البطالة إلى نسبة 7٪ لمجتمع شاب يمثل الشباب من هم دون سن 30 سنة ما نسبته 67٪ من سكان المملكة (العليان، 2016).

هل نستطيع أن نقول: إن ما يُنشر في الصحف من طلبات وظائف هو مؤشر للتخصصات المطلوبة؟ أم العكس صحيح؟

لذا نقول: إن توفير المعلومة الصحيحة لوضع حاجة السوق من التخصصات هو مهم للخريجين لكي يقوموا باتخاذ القرار الصائب ويختاروا التخصص المناسب لحاجة سوق العمل لهذا التخصص، وهذا يمثل جزءاً من المعادلة فقط! أما الجزء المهم فهو استعداد

التوجهات التي ينبغي العمل عليها بشكل عاجل هو توجه تحويل المسار للعاطلين من حملة التخصصات غير المرغوبة في سوق العمل وبسببها حصل تكديس لأعداد ليست بقليلة في قائمة المتعطلين»، وعن جدوى إعادة النظر في التخصصات التعليمية، يقول الشنير: «في الوقت الراهن نحتاج إلى التركيز على التعليم التقني والتدريب المهني وتكثيف الجهد لتحسين نوعية مخرجاتهم ومستويات المهارة المهنية» (الشنير، 2016).

وفي تاريخ 19/12/2016 حددت وزارة العمل والتنمية الاجتماعية ثمانية تخصصات مطلوبة في سوق العمل السعودي تعاني من انخفاض الطلاب المتخرجين، وذلك وفقاً لما أورده صحيفة (مكة)، وشملت الهندسة بأنواعها، التعليم، التمريض، علوم الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، الطب، الصيدلة، التقنية الطبية، المحاسبة، المالية. وفي المقابل بينت الوزارة وجود فائض كبير في أعداد الطلاب المتاحين لأربعة تخصصات أخرى، هي الشريعة، الدراسات الإسلامية، اللغة العربية، العلوم الإنسانية. مبينة أن تلك التخصصات تُعد مصدرًا محتملاً للبطالة، وتحتاج إلى جهود مشتركة مع وزارات أخرى لتحويل تركيز الطلاب للمجالات المطلوبة.

وحسب البيانات المتاحة على موقع (أرقام) كشف وزير التعليم الدكتور أحمد العيسى مؤخراً عن وجود

الدور، والرهان على التخصصات العلمية في الجامعة لا يفترض أن نقلص من التوجيه نحو التخصصات الأدبية والإنسانية بما فيها الشرعية، إن التعمق في المسألة ومحاولة تفكيك الالتباس يقتضيان طرح الأسئلة الآتية:

- هل أهمية التخصصات التعليمية تقاس فقط

بمدى تشغيليتها؟

- هل دور الجامعة والتعليم يقتصر على توفير

احتياجات سوق العمل؟

- هل هناك علاقة تلازمية بين التعليم والعمل

بمعنى هل التخصص هو المدخل إلى سوق العمل؟

وفي مقال نُشر في مجلة العرب بعنوان (العلوم

الإنسانية ضرورية)، ذكر أنه: «بالعودة إلى (اضطرار)

بعض السياسات التربوية والاقتصادية إلى إجراء

مفاضلة بين التخصصات العلمية والإنسانية، فإن الأمر

يبدو من قبيل الإجراء المتسرع الذي يهدف إلى تخفيف

الألم لا مداواة المرض، المرض هو البطالة، وأسبابها

ليست كامنة في التركيز على هذا التخصص أو ذاك، بل

إن عواملها متشعبة ومتداخلة وبنوية، لذلك فإن الرهان

على التخصصات العلمية الذي انطلق منذ عقود، لم

يقلص من نسب البطالة، ولم يرفع من مستوى البحث

العلمي، ولم يؤدِّ حتى إلى تحسين مستوى الخريجين في هذه

التخصصات، إما لأنه لم يحصل في سياق إستراتيجية

شاملة، أو لأنه كان إجراءً متسرعاً ترتب على مقدمة

الطالب لدراسة هذا التخصص المطلوب لسوق العمل، فهل نستطيع أن نقول للطالب الضعيف في الرياضيات أن يتخصص في المحاسبة، أو نقول للطالب ذي النشاط الاجتماعي ولا يستطيع التضحية بوقته للدراسة أن يدرس الطب! أعتقد نحن بحاجة لبرامج تلبي احتياج سوق العمل وتجمع معها أيضاً ميول الطالب وهي ما يطلق عليه: «دراسات وبرامج بيئية».

ثانياً: الاعتقاد بأن التخصصات الشرعية مفرخة للبطالة:

في السنوات التي ارتفعت فيها نسبة البطالة،

خاصة في صفوف الخريجين أصحاب الشهادات العليا،

ومنهم أصحاب الاختصاصات الشرعية والأدبية،

برزت فكرة السياسي التربوي بالتقليص التدريجي من

التوجه نحو هذه التخصصات انطلاقاً من ملاحظة أنها

أكثر التخصصات إنتاجاً للعاطلين، والأکید أن هذا

الإجراء لم يكن الأول من نوعه فيما يخص التعامل مع

تخصصات العلوم الشرعية، وبرز اعتقاد أنها تخصصات

تضيف سنوياً أعداداً من العاطلين، وصعوبة تشغيلية هذا

التخصص تضافرت مع قناعة يروجها البعض ومفادها:

1- أنه من المفروض أن نراهن على التخصصات

العلمية والتقنية، لأهميتها في بناء النهضة الاقتصادية

والتنموية للبلاد.

2- قدرتها على توفير فرص عمل لخريجها.

وهنا سؤال الجدوى يتقدم على سؤال الأهمية أو

الكمية والإحصائية، القضية ليست خصومة بين العلوم الإنسانية والعلوم والتقنيات، وليست مفاضلة بينهما، كل العلوم ضرورية للمجتمع، وكل اختصاص أو مبحث يمكن أن يفيد المجتمع ويقدم له أجوبة متخصصة على أسئلة معينة (العرب، 2016).

والقول بعدم وجود أهمية للعلوم الشرعية أو غيرها من التخصصات، انطلاقاً من تشغيلها الضعيفة، لا يعود إلى خلل في هذه التخصصات، بل يرجع إلى قصور بنية التعليم برمتها، وإلى الربط التلازمي الشائع القديم بين التعليم والتشغيل والثابت أن العلوم الإنسانية ضرورية بقدر أهمية العلوم الصحية والتقنيات، والرهان على التقليل من التوجه لهذه التخصصات، يعني التشكيك في أهميتها للمجتمع وللمستقبل، والحديث عن البطالة يقتضي سياسات تنموية واقتصادية، وطرح بدائل لمعضلات البطالة.

ثالثاً: التخصصات الشرعية ومفهوم العمل «دلني على السوق»:

1- إن الانتقال من صياغة الأهداف إلى المبادرات الفعلية لا بد أن يدور حول وخلال تنمية اقتصادية تؤدي إلى توليد وخلق فرص العمل، ويعتمد علينا في التعليم العالي في المشاركة بدور ريادي في إعادة النظر في مخرجات التعليم، وبرامجه ومدى مواءمتها لسوق العمل ومدى كفاية المخرجات المعرفية والمهارية للمتخرج،

متسرة مُلخصها: العلوم الإنسانية مفرخة للعاطلين عن العمل» (العرب، 2016).

إن تأصيل القضية يحتاج إلى توفير رؤى وأبعاد لأهمية التخصص وزوايا نظر عديدة، زاوية نظر الأهمية قالت:

- إن العلوم الشرعية لها نفس الأهمية والضرورة التي تتخذها العلوم والتقنيات، بل إن المجتمع يحتاج إلى العالم المفتي، والقاضي التقني والداعية المتحدث بلغات عدة، والمهندس الإلكتروني الذي يعرف بالحدود الشرعية والسرقات العلمية والتقنية، وتزداد أهمية العلوم الشرعية عندما تقتنع بوجود العديد من الظواهر الاجتماعية الجديدة التي تحتاج إلى دراسة وبحث وتمحيص لفهم عواملها ونتائجها وكيفيات الوقاية من مفاعيلها.

- العلوم الإنسانية والشرعية توفر فكرًا نقدياً يؤسس لفكر عقلائي أساسه الإيمان بالحرية والإقرار بحق الاختلاف (خارج قطيعات الشرع) ويمكنه، إن تمت معاضدته بسياسات وإرادات سياسية تؤمن بأهميته، أن يجنب المجتمع تبعات التطرف والغلو أو على الأقل يقلل من آثارها.

- زاوية الأهمية تقول أيضاً: إن الآداب والعلوم الشرعية والإنسانية تكمل العلوم الصحية والتقنيات ولا تتناقض معها، وتحتاج إليها في البحوث والدراسات

يأكل من عمل يديه، وقال أبو الزاهرية: كان داود يعمل القفاف، ويأكل منها. قال ابن المنذر: وإنما فضل عمل اليد على سائر المكاسب، إذا نصح العامل بيده، وروى أبو سعيد المقبري عن أبي هريرة، أن النبي ﷺ قال: (خير الكسب يد العامل إذا نصح) (البخاري 210/9) علم وشرع يرتبط برسالة ودعوة للعمل فلا تباين ولا تضاد.

2- إن سوق العمل هو وحده الذي يحدد العدد والتخصصات المطلوبة، وهو الذي يُبنى عليه استحداث البرامج في مؤسسات التعليم العالي، ووفقاً لحاجة ومتطلبات سوق العمل، فإن الرؤية السعودية 2030 تحتم علينا إعادة ترتيب البرامج والمبادرات في التعليم العالي، من خلال خطوات شفافة وبعيدة، والتشخيص لواقع سوق العمل ثم تطوير البرامج المتاحة، واستحداث المبادرات بناء على متطلبات السوق واحتياجاته.

التخصص الشرعي لا يعني ألا أكون في سوق العمل مهنيًا حرفيًا، فحين آخى الرسول ﷺ بين المهاجرين والأنصار، آخى بين عبد الرحمن بن عوف وسعد بن ربيع، قال سعد لعبد الرحمن: أخي أنا أكثر أهل المدينة مالاً، فانظر شطر مالي فخذ، وتحتي امرأتان، فانظر أيتهما أعجب لك حتى أطلقها وتزوجها، فقال عبد الرحمن: (بارك الله لك في أهلك ومالك، دُلوني على

لكي يكون قادراً على تقبل العمل وتقبل العمل له وفق منطق التبادل المنفعي، وهذا ما تطمح إليه رؤية 2030.

وهذا هو منهج الإسلام الذي كان للعمل منزلة شريفة فيه ودعا إليه، شرط أن يكون مباح الأصل، نافعا غير ضار، فذكر الله في القرآن الكريم العمل الدنيوي والأخروي بمفهومه الشامل، بقوله: ﴿مَنْ عَمِلْ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيٰوةً طَيِّبَةً﴾ (النحل: 97) وقد ورد في فضل العمل في التجارة وغيرها.

فالعلوم الشرعية لا تتنافى مع التخصصات العلمية بل تتفق، ورد عنه ﷺ عن أبي هريرة أن رسول الله قال: (كان زكريا نجارًا) (ابن حبان: 5132) كما ورد تفضيل

العمل من كسب اليد «الصنائع» والتجارة، فقد روى رافع بن خديج ﷺ قال: قيل: يَا رَسُولَ اللَّهِ أَيُّ الْكَسْبِ أَطْيَبُ؟ قَالَ: (عَمَلُ الرَّجُلِ بِيَدِهِ، وَكُلُّ بَيْعٍ مَبْرُورٍ)، قال ابن حجر ﷺ وقد اختلف العلماء في أفضل المكاسب، قال الماوردي: أصول المكاسب: الزراعة، والتجارة، والصناعة، وعند الشافعي أن أطيبها: التجارة، قال:

والأرجح عندي: أن أطيبها الزراعة، لأنها أقرب إلى التوكل (الألباني في الترغيب، 1691) وعلق ابن بطال على الحديث الذي رواه البخاري: (مَا أَكَلُ أَحَدٌ طَعَامًا قَطُّ خَيْرًا مِنْ أَنْ يَأْكُلَ مِنْ عَمَلِ يَدِهِ، وَإِنَّ نَبِيَّ اللَّهِ دَاوُدَ، ﷺ، كَانَ يَأْكُلُ مِنْ عَمَلِ يَدِهِ)، وفي الحديث: أن أفضل الكسب من عمل اليد، ألا ترى أن نبي الله داود كان

تخصّصًا (آل سعود:2016) لذا كان من الواجب استحداث تطوّراتٍ جديدة تواكب هذه التخصصات، وتلبّي حاجتها، بحيث تكون الجودة الشرعية في البرامج العلمية مرتفعةً، فلا يصلح أن يُترك أمرُ التأهيل الشرعي لبرامجٍ غير مدقّقة، وربما أنها لا تتوافق تمامًا مع ما يراد منها.

خامسًا: استشراف المستقبل للتخصصات الشرعية وفق رؤية 2030:

التطور في المجتمعات سمة دائمة فيها، وهو الانتقال من حالة يسيرة إلى حالة أكثر تعقيدًا؛ لذا فمن المتوقع أن يستمر التطور، وصدور معايير مهنية جديدة أمر لا بد منه، وتصدرها جهات مهنية أهلية غير حكومية في مختلف الأعمال، وهذا كله سيجعل عدد المهن والحرف يزيد؛ لذا من المتوقع أن تؤدي الزيادة العددية والتمايز النوعي للمهن إلى إنشاء إدارات جديدة، وهذا بدوره قد يؤدي إلى إنشاء تخصصات شرعية جديدة، يتبعها إنشاء أقسام علمية وفرعية جديدة وكليات، ومع تميز الحقبة الحالية بسرعة التغيير في مختلف مجالات الحياة، شهدت أيضًا ثورات وقفزات علمية وتقنية في المعلوماتية والتكنولوجيا والاتصالات» (كون، 2003)، كما أنّ الرؤية «تستلزم من التخصصات الشرعية والكليات المعنية وكل مهتم بالشأن الإسلامي والمملكة العناية بما تضمنته من إضاءات ومحاور

السوق) (مسند الإمام أحمد، 2346) وجاءت آيات كثيرة في القرآن تدلّ على أن الأنبياء كانوا يعملون في عدد من الحرف والصناعات اليدوية بناء على ما كان مشهورًا عند أقوامهم فهذا نوح عليه السلام كان يعمل في التجارة وصناعة السفن، كما أشار القرآن الكريم، بقوله تعالى: ﴿ وَأَصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحَيْنَا وَلَا خُطْبَتِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُمْ مُّغْرَقُونَ ﴾ (هود:37).

رابعًا: استشراف المستقبل للتخصصات الشرعية وفق رؤية 2030:

1- الواقع العلمي: البرنامج العلمي المتميز هو: البرنامج الذي يؤسس الطالب علميًا ومنهجيًا؛ فيتعلّم الطالب كيف يتعلم العلوم المتعلقة بتخصصه، وهذا منهج الشرع القوة في التعلم والتعليم حتى في التخصص الشرعي فقد كان عليه السلام يشيد بالمبدعين من أصحاب الصنائع، ويؤكل لهم بالأعمال، فعن قيس بن طلق عن أبيه قال: بنيت مع رسول الله عليه السلام مسجد المدينة فكان يقول: (قدّموا لييامي من الطين فإنه من أحسنكم له مسًا) (ابن حبان، 2/246) وهذا يعني أنهم جمعوا بين العلم والحرفية.

2- الواقع الإداري: التأسيس العلمي الرصين في جميع مجالات المهنة يتطلب وقتًا طويلًا جدًّا، لا تملكه الجامعة أو الكلية، ولهذا قُسم العلم بين تخصصات مختلفة، وقُسمت التخصصات إلى أفرع مختلفة أكثر

(البیهقي، 4/ 334) ونقطة الانطلاق نحو تحقيق هذه الرؤية هي العمل بتلك المبادئ، وتحقيق منهج الوسطية، والتسامح وقيم الإتقان والانضباط والعدالة، والشفافية أحد مرتكزاتنا الأساسية لتحقيق التنمية في شتى المجالات (رؤية، 2030).

3- ذكر العبد اللطيف: ركزت الرؤية على البعدين الديني والتاريخي للمملكة وأهمية إبرازهما واستثمارهما محلياً وعالمياً من خلال برامج طموحة تحقق ذلك مثل: المتحف الإسلامي الذي سيكون بإذن الله تعالى أكبر متحف إسلامي في العالم، والمكتبات، ومراكز الأبحاث بصفتها إحدى أهم الأدوات لتعزيز ذلك (العبد اللطيف، 2016)؛ لذا تستلزم الرؤية «سرعة إجراء دراسات لكافة التخصصات والبرامج التي تقدمها الجامعات للتأكد من قدرتها على السعي نحو التوافق مع متطلبات سوق العمل» (العبد اللطيف، 2016) خاصة فيما يتعلق بالتخصصات الشرعية، ومن هنا تبرز أهمية بناء نظام تعليم «يشحذ طاقات كل متعلم وينميها إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه، دون القبول أو الرضى بمستويات النجاح العادي» (عمار، 2000) ويقدم للمجتمع خريجين متعددي المهارات وقادرين على التعلم الدائم، مما يتطلب نظاماً تعليمياً مرناً وإعداداً يجعل المتخرج قادراً على التكيف السريع والتأقلم مع التبدلات الناتجة عن الطبيعة الاقتصادية والتحولية

ومنطلقات أبرزها المتعلقة بالإسلام وهي من أولويات وجود التخصصات الشرعية:

1- ورد في نصوص الرؤية 2030 الهوية الإسلامية للمملكة، والتي أكدت في صدر موادها على أننا: «نحيا وفق مبادئنا الإسلامية»، ما يعني أن نقطة انطلاقنا نحو هذه الرؤية في العمل ستكون بتلك المبادئ، ما يبرز المسؤولية المترتبة على المؤسسات الشرعية، وعلى من يعمل بها الإسهام في تدعيم هذا الجانب الذي أكدته لالة الأمر وجعلوه في أولى اهتمامات الرؤية. «بلادنا، المملكة العربية السعودية، قبة المسلمين، والعمق العربي والإسلامي، ولدينا الكثير من الفرص الكامنة والثروات المتنوعة، وتكمن ثروتنا الحقيقية في مجتمعنا وأفرادنا، وديننا الإسلامي ووحدتنا الوطنية اللذين هما مصدر اعتزازنا وتميزنا. نحن على ثقة بأننا سنبنينا مستقبلاً أفضل بإذن الله، ونحيا وفق مبادئنا الإسلامية، ونستمر في تسخير طاقاتنا وإمكاناتنا في خدمة ضيوف الرحمن على أكمل وجه، ونعتز بهوية الوطنية العريقة لبلادنا» (رؤية، 2030).

2- يمثل الإسلام ومبادئه منهج حياة لنا، وهو مرجعنا في كل أنظمتنا وأعمالنا وقراراتنا وتوجهاتنا، لقد أعزنا الله بالإسلام وبخدمة دينه، وتأسياً بهدي الإسلام في العمل والحث على إتقانه، وعملاً بقول نبينا الكريم ﷺ: (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه)

صاححة، ومنذ نشوء الجامعات في فترة السبعينيات من القرن الماضي، بدأت تظهر بعض ملامح النشاط والحيوية في الاقتصاد؛ فالجامعات لها علاقاتها التبادلية مع المجتمع (كردي، 2017).

واجتهد القائمون على الجامعات في صياغة رسالة الجامعة التعليمية، التي تُحدد الأهداف العليا للجامعة، وارتكزت في هدفين أساسيين:

1- تعليم جيد يتمثل بالدفع بأفواج الخريجين المؤهلين لملء الشواغر في المؤسسات المختلفة للدولة بما يتناسب واحتياجاتها، أي أن يكون هناك توافق بين متطلبات المجتمع ونوعية الخريجين.

2- أن يُعبر عن خدمة المجتمع من خلال التفاعل بين الجامعة والمجتمع، وإسهام الجامعة في حل القضايا على الأصعدة من خلال الأبحاث وورش العمل الصناعية، التعليمية، الاجتماعية، الزراعية، وغيرها (سرحان وطه، 2004) وهنا يبرز لنا دور الحوكمة في التعليم في أهمية الدراسات البنينة لخدمة المجتمع وسوق العمل.

ثانيًا: الهدف من الدراسات البنينة في التخصصات الشرعية في التعليم:

1- دمج المعرفة: وتعني ربط وتكامل المدارس الفكرية والمهنية والتقنية للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية مبنية على العلوم الأساسية والطبيعية،

للتكنولوجيا التي لها بالغ الأثر على النظم الاجتماعية والثقافية والمعيشية وعادات الاستهلاك، ومعنى العمل ومكانته.

المبحث الثاني

برامج الدراسات البنينة في التخصصات الشرعية

واحتياج سوق العمل

أولاً: الحوكمة في التعليم الجامعي وأهمية الدراسات البنينة كبرنامج يحقق أهداف الجامعات العليا: مفهوم الحوكمة:

الحوكمة: «مجموعة من القوانين والنظم والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف الشركة أو المؤسسة» (كردي، 2017).

«وبذلك فإنها تعني النظام أي وجود نظم، تحكم العلاقات بين الأطراف الأساسية التي تؤثر في الأداء، كما تشمل مقومات تقوية المؤسسة على المدى البعيد وتحديد المسؤول والمسؤولية» (شبكة الإعلام العربية، 2017).

وتعتبر الجامعات من المؤسسات الرئيسة والحساسة التي يجب أن تكون السبابة في تطبيق متطلبات الحوكمة؛ إذ إنها وجدت للبناء والتنمية وتخرج طلبة في القانون والحكم الرشيد، وتنشئة أجيال

حرملة: «كان الشافعي رحمته الله يتلهف على ما ضيع المسلمون من الطب ويقول: ضيعوا ثلث العلم ووكلوه إلى اليهود والنصارى» (الذهبي، 75/10) وقال: «العلم علمان علم الأبدان وعلم الأديان»، وقال: «شيثان أغفلهما الناس: النظر في الطب والعناية بالنجوم» (أبو نعيم، 9/142) فالمنهج الشرعي دمج المعارف لتكاملها، وهذا مفهوم الدراسات البينية لا فصلها.

2- الإبداع في طرق التفكير: تعني تطوير القدرة على عرض القضايا ومزج المعلومات من وجهات نظر متعددة لتحديد الافتراضات التي بُنيت عليها وتعميق فهمها؛ والإسلام يدعو إلى الإبداع والاستفادة من التجارب الأخرى بغض النظر عن العقائد ما دامت تخدم مصالحنا، والأمثلة كثيرة منها: ما ذكره عدد من الأئمة أن الصحابي الجليل تميم بن أوس الداري رضي الله عنه، هو أول من أسرج المسجد النبوي، وأن النبي صلى الله عليه وسلم أثنى عليه لذلك، وقد جاءت الروايات على أنه نقل ذلك عن خبرة النصارى ببلاد الشام، ولم ينكر أحد من الأئمة ذات الفعل، بل ساقوه مساق المناقب لتميم رضي الله عنه، وأنه نقل إلى الإسلام تقنية مفيدة، فدل ذلك على أن النبي صلى الله عليه وسلم استفاد من مخترعات نصارى الشام، وأقر أصحابه على ما نقلوه عنهم، وأخذ بذلك علماء الإسلام (ابن حجر، 12، 46) أنتم أعلم بأمر دنياكم وفي هذا دعوة إلى الإبداع والابتكار في التخصص والتفكير.

فبعض المشاكل الاجتماعية، مثل ظاهرة التطرف الديني، لا يمكن حلها من خلال تخصص واحد، ولكن من خلال الدراسات البينية؛ إذ يمكن صياغة برنامج يجمع بين عدد من التخصصات، مثل التاريخ والعلوم السياسية، وعلم الاجتماع والقانون والاقتصاد، والدين وعلم النفس، مما يساعد على فهم أعمق وأكثر شمولاً لحل هذه المشكلات، وهي لا تقتصر على تمكين البحث من إمكانيات ورؤى لا يقدر عليها التخصص بمفرده؛ وإنما تقدم الدعم لهذا التخصص أو ذلك من خلال توفير إطار للنقد الخارجي تُناقش فيه الآراء وتُختبر الفرضيات الخاصّة بكل تخصص، فهذا الحوار النقدي يمثل إضافة للتخصص الواحد لا يتوافر له عندما يكون منعزلاً منعزلاً (Godart، 1992).

العالم اليوم أصبح قرية واحدة متقارب المواقع والثقافات، فانتقلت بين الأمم مفاهيم وتصورات جديدة من خلال الاحتكاك الثقافي، منها ما هو متعلق بالمنتجات المادية والمخترعات التقنية، ومنها ما هو مرتبط بالأوضاع الحيوية، والأحوال المعيشية وتنظيم الحياة وإدارتها، مما أوجد حاجة ملحة لمعرفة الموقف الصحيح منها أو تعلمها، من خلال دراسات مشتركة، وهذا ما دعا إليه الإسلام فقد جاء عن الذهبي قوله: «لا أعلم علماً بعد الحلال والحرام أنبل من الطب، إلا أن أهل الكتاب قد غلبونا عليه» (الذهبي 57/10) كما قال

(ابن القيم: 4/ 405) مما يعطي قيمة لأهمية دمج التخصصات الشرعية بعدد من التخصصات لاحتياجها ولإنتاج تخصص مشترك يحتاجه سوق العمل.

4- إنتاج المعرفة: إن العديد من المشاكل المتزايدة التي تهم المجتمع لا يمكن أن تُحل حلاً كافياً عن طريق تخصص واحد؛ وإنما تتطلب دراسات بينية ذات رؤى تعتمد على الطرق الحديثة وعلى باحثين مؤهلين لإنتاج معارف جديدة، بالإضافة إلى أن الدراسات البينية تساعد الجامعات على مواكبة التطور الجاري في الكثير من التخصصات عالمياً بما يلبي المتطلبات الديناميكية المستمرة للمجتمعات الحديثة التي تتطلب درجات أعلى من التخصص (أمين: 210).

5- مواجهة التحديات التي تواجه التنمية البشرية في المجتمع: كان التعامل بالدرهم قديماً جداً، ولما جاء الإسلام استمر المسلمون يستعملون الدينار والدرهم الرومانيين؛ وذلك في زمن النبي ﷺ ومن بعده. يقول ابن كثير في تاريخ سنة 46هـ: «في هذه السنة نقش عبد الملك بن مروان على الدراهم والدينار وهو أول من نقشها، وقال ابن المسيب: أول من ضرب الدراهم المنقوشة عبد الملك بن مروان، وكانت الدينار والدراهم رومية وكسروية» (ابن كثير، 9/ 20) وفي أسباب عزم عبد الملك على ضرب النقود، ما ذكره بعض المؤرخين عندما حدث خلاف بين ملك الروم وبين الخليفة

3- تحقيق التكامل: إن الدور الرئيسي للدراسات البينية هو تحقيق التكامل بين المعرفة وطرق التفكير لتخصصين اثنين أو أكثر من التخصصات؛ وتحقيق التكامل يعني إدراك ومواجهة الاختلافات بين التخصصات المختلفة للوصول إلى وحدة المعرفة المتكاملة والأكثر شمولاً من المسموح به من قبل رؤية أي تخصص واحد (لفيرونیکا ما نسيلا وهوارد جاردنر، 1003). ولقد توافدت على الأمة كثير من البرامج التنظيمية والإدارية، وهي برامج فيها خبرة بشرية مهمة ونافعة، ولكنها أتت من ثقافات مختلفة ومغايرة لثقافتنا فلم تخل من تأثير العقائد الدينية لأهل تلك الثقافات، وقد لا يدرك الإنسان العادي مع توافر المعلومة ماذا يأخذ وماذا يدع، مما يستدعي وضع قواعد عامة من خلال نصوص الشريعة لهذه المسألة المهمة، قال الشافعي رحمته الله: «لا تسكنن بلداً لا يكونن فيه عالم ينبئك عن دينك ولا طيب ينبئك عن أمر بدنك» (ابن عساكر: 410/51). وقد نقل الإمام ابن القيم رحمته الله، في كتابه الطب النبوي، كثيراً من عبارات وتجارب وخبرات ونتائج دراسات الأطباء والحكماء كأبقراط وبطليموس وسقراط وأرسطاطليس وجالينوس والحارث بن كلدة وغيرهم. وقد نقل رحمته الله في زاد المعاد كثيراً من أقوال الحكماء والأطباء من المسلمين وغيرهم حول ضرورة الطب والعلم به والاستفادة من تجارب السابقين

على عاتقهم صناعة الورق في سمرقند، ثم انتقلت هذه الصناعة إلى بغداد فأسس أول مصنع للورق في بغداد عام 178هـ على يد الفضل بن يحيى في عصر هارون الرشيد، وتم تطوير هذه الصناعة وإدخال كثير من التحسينات عليها، وهنا تبرز أهمية بناء نظام تعليم «يشحذ طاقات كل متعلم وينميها إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه، دون القبول أو الرضى بمستويات النجاح العادي» (عمار، 2000).

ثالثاً: رؤية وفق النصوص الشرعية في مؤهلات الخريج للتخصصات الشرعية تتوافق مع برنامج الدراسات البيئية:

أ- معرفية وأكاديمية:

1- لا شك أن أعظم ما صرفت فيه الأوقات، وبذلت فيه الأموال طلب العلم الشرعي؛ فإن الله تبارك وتعالى لم يثن في شيء من كتابه كما أثنى على العلم، وأهله، قال تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (الزمر: 9). وقال ابن القيم: «فلا ريب أن العلم الشرعي هو أفضل العلوم وأولها، وبه يتحصل الإنسان خير الدنيا والآخرة، وهو مقدّم على سائر العلوم، لا سيما إذا خلصت فيه نية الإنسان، وكان له رغبة وهمة في تحصيله وطلبه» (ابن القيم: 2/469). كما حثّ الإسلام على طلب الكفاية في العلوم الدنيوية، وجعل طلبها واجباً كفايًّا،

الأموي؛ إذ هدد قيصر الروم بأنه سينقش على الدنانير التي يتداولها أهل الإسلام ما يُكرهه عن النبي ﷺ (ابن الأثير، 4/167) وفي هذا دلالة على استفادة المسلمين في صدر الإسلام من خبرات وتجارب الأمم المعادية لهم في مجال التعامل الاقتصادي وربط الوضع الاقتصادي للدولة المسلمة بالعملة التي تصدر عن أعداء الأمة، ومن ثم استقلالهم بعملتهم الخاصة، فالإنسان هو الذي يخطط لمشروعات التنمية، وهو الذي ينفذها، وتقع هذه المسؤولية على نظام التعليم وأهدافه وبرامجه، وتشكل الاقتصاديات المبنية على المعرفة مورداً لا ينضب، سعت المجتمعات والدول إلى اكتسابه والاستفادة من المزايا التي يوفرها لمنتجيه ولو أردنا أن نعطي مثلاً على اهتمام الإسلام بالتطوير والاستفادة من خبرات الأمم لذكرنا نموذجاً مثالياً في ذلك، هو: تدوين العلم وكتابة الرسائل وعقد الموائيق؛ فالكتابة مرت بمراحل عديدة لدى الأمم الأخرى، كما حظيت بعناية خاصة في أمة الإسلام، ومرت صناعة الورق بمراحل عديدة، وانتهت إلى صورة الورق الحالية بعد وجود ما يسمى بصناعة الورق «الكاغد»، فقد نشأت صناعته في الصين كما أشار إلى ذلك في الفهرست (ابن النديم، 31). ثم بعد فتح المسلمين لسمرقند سنة 93هـ وأسر عدد كبير من الصينيين (قراة عشرين ألفاً)، وكان من بين هؤلاء الأسرى من يعرف صناعة الورق، فقامت

ب- شخصية:

واشترط الشيخ بدر الدين الحلبي رحمته الله، في المتعلم: «أن يكون غرضه من تعلم العلم التحقق به، وخدمة الناس بعلمه، وتسهيل طرق الارتفاق، ولا يجعل همه التوصل به إلى شيء من الدنيا وفوائدها؛ فإنه إذا كان ذلك همه، كان حرصه على الفائدة، لا على العلم، فلم تتوجه إليه نفسه تمام التوجه، فقل أن يحصل منه على الملكة الكافية، واكتفى من العلم بالقدر الذي يصل به إلى مطلوبه، وهذا الشرط قل من يراعيه من طلاب العلوم في المدارس الشرعية والنظامية، فإن أكثر الطلاب، لا يقدرّون في أيام اشتغالهم إلا الحصول على الشهادة، لنوال مرتب أو الاستخدام بها للسعي في مرتب، أو الخدمة بكل قلبه ونفسه في شغل شاغل عن العلم» (الحلبي: 237).

ج- تقنية ومهارية:

إن التناسب بين الوظيفة والاختصاص مع الاستفادة من الإعداد الأكاديمي الجامعي في ممارسة المهنة والعمل بإتقان مع الرغبة الذاتية هي من أولى أولويات تعاليم ديننا فقد ورد عن ابن القيم في تحفة المودود قوله رحمته الله: «وما ينبغي أن يعتمد حال الصبي وما هو مستعد له من الأعمال ومهيأ له منها، فيعلم أنه مخلوق له فلا يحمله على غيره، ما كان مأذوناً فيه شرعاً؛ فإنه إن حمله على غير ما هو مستعد له لم يفلح فيه، وفاته ما هو

فابن قيم الجوزية رحمته الله، كان مبرزاً في العلوم الشرعية، ولا تخفى مكانته فيه، وكذلك كان مبرزاً في علوم الطب، ولا أدل على ذلك من كتابه (الطب النبوي) وهو الجزء الرابع من كتابه (زاد المعاد)، وهكذا الحال مع علماء آخرين.

2- حين ظهرت مفاهيم الجودة ونظمها ومعاييرها تتطلب ذلك من الجامعات ضرورة تطوير البرامج الأكاديمية بصورة مستمرة، من أجل ضمان تحسين جودة المخرجات - بما في ذلك التخصصات الشرعية - بشكل يكون ملبياً لمطلوبات سوق العمل، مما جعل مدارس وبرامج وأقسام التخصص بالكاد تلتقط أنفاسها تجاه ملاحقة التطورات المهنية والتكنولوجية، من أجل إحداث تغييرات جذرية لتلبية الاحتياجات (مراد، 2012) لسوق العمل وفق رؤية 2030 وهذا هو منهج السلف للتطوير والجودة والتحسين للمُخرج، ففي كتاب الجواب الصحيح، عند ذكر الترجمة للكلام من لسان إلى آخر قال ابن تيمية رحمته الله: «والرجل يكتب كتاب علم في طب أو حساب بلسان قومه ثم يترجم ذلك الكتاب وينقل إلى لغات أخرى، وينتفع به أقوام آخرون، كما ترجمت كتب الطب والحساب التي صنفت بغير العربي وانتفع بها العرب وعرفوا مراد أصحابها وإن كان المصنف لها أولاً إنما صنّفها بلسان قومه» (ابن تيمية: 2/ 72).

رابعاً: مقترح الدراسات البيئية في التخصصات الشرعية والشراكة المجتمعية:

1- مقترح الشراكة المجتمعية: تعتبر الشراكة المجتمعية هي الطريق الأمثل للوصول إلى أفضل التطبيقات والحلول في الدراسات البيئية بالنسبة للتخصصات الشرعية، وفي هذا السياق يقوم هذا المقترح على مرتكزين:

المرتکز الأول: تطوير منهج البحث العلمي في التخصصات الشرعية إلى أسلوب الدراسات البيئية.
المرتکز الثاني: تغيير أسلوب التعليم في التخصصات الشرعية من التخصصية إلى التخصصات المتعددة.

إن تطبيق برامج وأبحاث الدراسات البيئية يؤدي إلى مخرجات ذات جودة عالية مزودة بمعلومات تكاملية ومبنية على العلوم الأساسية والطبيعية، ومن خلال هذه البرامج سيتعلم الدراسون العلوم من منظور متنوع ويختارون ما يناسب مستقبلهم الوظيفي أو المهني الذي يطمحون إليه؛ إذ البناء العلمي السليم للدراسات البيئية في القطاع الخاص والعام بالنسبة للتخصصات الشرعية يتمثل فيما يأتي:

يصعب بالطبع أن تقوم دراسة أو ورقة علمية بتحديد مجالات الدراسات البيئية المطلوبة لكافة منشآت القطاع الخاص أو العام بتخصصاتها ومجالاتها وأنشطتها

مهيأ له، فإذا رآه حسن الفهم، صحيح الإدراك، جيد الحفظ، واعياً، فهذه من علامات قبوله، وتهيئه للعلم لينقشه في لوح قلبه ما دام خالياً؛ فإنه يتمكن فيه، ويستقر، ويزكو معه، وإن رآه بخلاف ذلك من كل وجه، وهو مستعد للفروسية وأسبابها من الركوب، والرمي، واللعب بالرمح، وأنه لا نفاذ له في العلم، ولم يُخلق له مكَّنه من أسباب الفروسية، والتمرن عليها؛ فإنه أنفع له، وللمسلمين، وإن رآه بخلاف ذلك، وأنه لم يُخلق لذلك، ورأى عينه مفتوحة إلى صنعة من الصنائع، مستعداً لها، قابلاً لها، وهي صناعة مباحة نافعة للناس فليمكَّنه منها، هذا كله بعد تعليمه له ما يحتاج إليه في دينه؛ فإن ذلك ميسر على كل أحد لتقوم حجة الله على العبد، فإن له على عباده الحجة البالغة، كما له عليهم النعمة السابعة (ابن القيم، 243). فالله أباح للإنسان الاستفادة من النافع المفيد من أي جهة كان وروده، ولذلك فالعلم بحقائقه وثمراته مقصد وهو مطلب لكل الأمة أن تنال منه نصيباً، وأن تحقق فيه تقدماً كبيراً، وأن تكون لها عناية واهتمام بالاستفادة مما لدى أمم الأرض من تقنيات وصناعات ومبتكرات، وذلك باستغلالها لخدمة الدين والوطن وفي عون المعبود: «سميت الغزوة بالخذق لأجل الخندق الذي حفر حول المدينة بأمره - عليه الصلاة والسلام - لما أشار به سلمان الفارسي فإنه من مكائد الفرس دون العرب» (آبادي 57/2).

الجامعات على برامج الشراكة مع وضع نظم تُحفز القطاعات للترحيب بالشراكة مع الجامعات وتخصصاتها الشرعية أو الإنسانية بشكل عام (الحلبي، 237).

أي إن الخطوة الأولى هي بناء الثقة بين القطاعات والتخصصات التي تمثل عبئاً على سوق العمل، مثل التخصصات الشرعية بوضعها الحالي، يليه تطلع القطاعات لكي ترتبط بالجامعات على أساس أنها تلبى متطلباتها، وتقدم لها خدمات تؤثر بشكل مباشر في تقديراتها للتكاليف والنفقات التشغيلية خاصة القطاع الخاص، التي في النهاية تحترم الربح.

الاعتقاد أن الشراكة المجتمعية الحقيقية تنطلق من الجامعات، بالبحث والتنقيب وراء المشكلات التي تناسب القطاعات المشغلة للخريج، تحت اعتبار أن القطاع الخاص هو العميل الحقيقي للجامعات بتخصصاتها بل هو يستطيع أن يُدلي ويحدد مظاهر غياب هذه الدراسات البيئية، ولكن الجامعات هي الأقدر على تحديد الدراسات البيئية المطلوبة ليس بالوقت الحاضر فقط، ولكن تحديد تلك التي ستكون مطلوبة بالمستقبل وفي ضوء ذلك، لا بد من:

- التفرقة بين مجالات التعليم البيئي، ومجالات البحث البيئي، والتخصصات البيئية، والعمل على تشجيع التعليم البيئي من خلال:

1- خروج الفكر الجامعي الأكاديمي إلى فضاء

المختلفة، ويمكن بسهولة القول بأن الطريق السليم للوصول إلى البناء العلمي والدقيق للتخصصات والدراسات البيئية المتعلقة بالتخصصات الشرعية التي تلبى احتياجات سوق العمل؛ إنما يكون من خلال الشراكة المجتمعية، وفتح قنوات الاتصال المباشر وغير المباشر بين القطاع الخاص والعام والجامعات وفي هذا السياق ينبغي التنويه إلى ما يأتي:

تتطلب عملية تطوير الشراكة المجتمعية بين البحث العلمي والقطاع الخاص، والعام فحص المعوقات التي أدت إلى قصور نسبي لمستويات تلك الشراكة، وهناك عدة آليات لدعم تلك الشراكة وإعادةها إلى المستويات المأمولة لخدمة البحث العلمي والمجتمع، وتمثل أهم هذه الآليات في الآتي:

أ- دعم الثقة بين المؤسسات الاقتصادية والبحث العلمي بالجامعات عن طريق التوجيه الإعلامي.

ب- عرض النماذج الناجحة لمخرجات البحث العلمي.

ج- دعم الشراكة البحثية مع المؤسسات البحثية الصغيرة والمتوسطة.

د- مبادرة المؤسسات البحثية بالتوجه نحو القطاع الخاص والعام وليس انتظار توجه القطاعين للمؤسسة البحثية.

هـ- يضاف إلى ذلك الإشراف المؤسسي من قبل

التخصص الشرعي بغيره من التخصصات: في ظل التقدم العلمي، والذي يحتاج إلى أن يجمع بين التخصص الشرعي والمهني الاحترافي، وباعتماد التكنولوجيات الحديثة سيكون العالم خلال العقد القادم في حاجة لعدة وظائف في برنامج دراسات الشرعية البيئية من بينها الآتي ذكرها:

أ- أمن المعلومات: وهذه تجمع بين تخصص الحاسب التقني والشرعي؛ إذ سيكون صاحب هذه الوظيفة مسؤولاً عن تقييم الاحتياجات العملية والشخصية من العالم الرقمي وسلامتها تقنياً وفكرياً، وتحديد المجموعة المثالية من البرامج والتطبيقات اللازمة للشركات وأصحابها، وللدولة وللمجتمع، وسيكون العالم في حاجة ماسة لهذه الوظيفة، نظراً لتزايد حوادث الاختراقات وتسريب البيانات الشخصية للأفراد والمؤسسات.

ب- محلل للبيانات شرعي: تخصص حاسب وتخصص شرعي. سيكون المستقبل بيد الذين يستطيعون تحليل البيانات المنتشرة عبر الانترنت من أجل تقديم المساعدة للمؤسسات في اتخاذ القرارات، وتوضيح المخاطر القانونية والشرعية وإبراز الحلول المقترحة قانونياً.

ج- المحامي القانوني الشرعي: ويجمع بين القانون والتخصص الشرعي؛ إذ يفتقر قسم الدراسات

المعارف الإنسانية الكبرى، ليتم التعامل بكفاءة مع قضايا الحياة واحتياجات سوق العمل.

2- الانتقال بالبرامج الأكاديمية الشرعية من المنهجية الموضوعية إلى منهجية الحياة الواقعية بكل تشابكاتها وأبعادها واحتياجاتها في سوق العمل.

3- الانتقال بالبرامج والتخصصات الشرعية من التخصص الدقيق والتعليم المفصول إلى برامج تتوحد في سياق معرفي عريض مجتمعي مهاري.

2- نماذج وظائف يحتاجها العالم في المستقبل القريب ويمكن الاستفادة من التخصصات الأخرى والدراسات الشرعية في برامج بينية تغطي احتياج سوق العمل وفق برنامج رؤية 2030: بشكل عام يشهد مؤشر الوظائف في بداية العام 2017 انخفاضاً بسبع نقاط قياساً لمؤشر السنة الماضية الذي أصدره «بيت. كوم» في أغسطس 2016 ولا يعني انخفاض مؤشر توقعات التوظيف في المنطقة توقف عمليات التعيين داخل الشركات، فوفقاً لاستبيان «بيت. كوم» فقد صرّح ثلثا المجيبين بأنهم ينوون تعيين موظفين جدد خلال العام القادم، والنسبة أعلى نوعاً ما في بلاد الشام حيث وصلت إلى 70% تليها في دول الخليج بـ 66% في حين عبّر 51% منهم عن احتمال قيامهم بتعيين موظفين جدد خلال الـ 3 شهور المقبلة.

3- برامج مقترحة للدراسات البيئية تجمع

2030 في تطوير التعليم وطرح برامج حديثة في التخصصات الأكاديمية الشرعية تخدم سوق العمل.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات أحمد الله أن من علينا بإنجاز هذا البحث وقد خلصت فيه بعدد من النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج:

1- تدني اهتمامات الأكاديميين بالخبرات التطبيقية نتيجة ابتعادهم عن سوق العمل وهو ما يحد من قدرة الطلاب على الوصول إلى الاحتياجات الفعلية والمهارات التطبيقية المطلوبة بسوق العمل، لأن الأساتذة أنفسهم يفتقدون إليها أو يجهلون بها.

2- افتقاد الجامعات والتخصصات الشرعية إلى الأسلوب الأمثل المناسب لتعليم الدراسات البيئية، وافتقاد الرؤية الدقيقة والمناسبة لكيفية لبناء الدراسات البيئية المناسبة لهذه التخصصات نتيجة عزلة هذه التخصصات، مما يستلزم تطوير آلية البحث العلمي.

3- الانفصال بين الجامعات وسوق العمل، وافتقاد الشراكة في التخطيط والدراسات، وعملية توزيع الطلبة والطالبات لا تتم بناء على احتياج سوق العمل.

4- افتقاد التخصصات الشرعية والجامعات الأكاديمية، لقواعد معلومات عن احتياجات سوق العمل.

لدراسات قانونية، والقانون يفتقر للتخصص الشرعي فالمواءمة بينهما سينتج هجيناً يحتاجه سوق العمل، وسيكون للمحامين والمستشارين والقضاة دور مهم في المستقبل باعتبار أن العالم أصبح أكثر قرباً بعضه من بعض وأصبحت بعض القضايا مدولة فلا تعترف بحدود جغرافية.

د- المستشار الشخصي الشرعي: ويجمع بين علم النفس والتخصص الشرعي، فالمستشار مؤتمن، سيقوم هذا الاستشاري بمساعدة الأشخاص على تجاوز مشكلاتهم وكتابة خطط حياتهم الشخصية والمهنية، وهو بحاجة إلى مهنية واحترافية بهذا المجال.

هـ- المعلم والمترجم السياسي (الموظف) الشرعي بعدة لغات: وهي رسالة الأمة ومنهج المملكة العربية السعودية الذي قامت عليه يحتاج إلى متحدثين بعدد من اللغات لإيصال سياسة الدولة، والدعوة وممثل خارجي لها.

و- المحلل الاقتصادي الشرعي: في ظل الانفتاح لسوق المال الدولي فالمجتمع والمؤسسات والشركات بحاجة إلى الجمع بين خبير اقتصادي شرعي.

والمملكة تحتاج في نهضتها إلى التكامل بين التخصصات الشرعية والتخصصات التطبيقية ومع تطبيق إستراتيجيات البحث العلمي والشراكة المجتمعية مع المؤسسات المجتمع العام والخاص يمكن تحقيق رؤية

ثانياً: التوصيات:

المهنة والعمل بإتقان مع الرغبة الذاتية هي من أولى أولويات تعاليم ديننا الإسلامي، الذي قامت عليه رؤية (2030).

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أمين، عمار عبد المنعم (2015م). الدراسات البيئية رؤية لتطوير التعليم الجامعي. مجلة البحث العلمي، 17، 578-598.
- آبادي، محمد أشرف بن أمير بن علي بن حيدر (1994م). عون المعبود شرح سنن أبي داود، ومعه حاشية ابن القيم. بيروت، دار الكتب العلمية.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام (2005م). الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح. السعودية: دار العاصمة.
- ابن حجر، أحمد العسقلاني (1959م). فتح الباري، بشرح صحيح البخاري. الرياض: رئاسة البحوث العلمية.
- ابن عسك، علي بن الحسن بن هبة الله (1995م). تاريخ دمشق. بيروت: دار الفكر.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر (1997م). البداية والنهاية. الرياض: دار هجر.
- ابن القيم، محمد بن أبي بكر (1995م). مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين. بيروت: دار الكتاب العربي.
- ابن القيم، محمد بن أبي بكر (2009م). تحفة المودود بأحكام المولود. جدة: مجمع الفقه الإسلامي.
- ابن النديم، أبو الفرج محمد بن إسحاق (1997م). الفهرست. بيروت. دار المعرفة.
- الحميدي، عبد الرحمن سعد وآخرون (1999م). أنماط التعليم

1- ضرورة إعادة هندسة وحوكمة التخصصات الشرعية لتتلاءم مع متطلبات سوق العمل وتتوافق مع القرن الحادي والعشرين وتزويد المجتمع بحاجاته من القوى العاملة المؤهلة والمدربة بما يتناسب وطبيعة المتغيرات المهنية تحقياً لرؤية المملكة 2030.

2- لا بد من تكوين الفكر الواعي لمشاكل المجتمع عامة والبيئة المحلية خاصة، وفق ثوابت المجتمع وقيمه وتطلعاته وخططه المستقبلية، وذلك يقتضي حوكمة التعليم وفق خطط مستقبلية تعالج فيها احتياج المجتمع ومشاكله.

3- ضرورة الاهتمام بعقد الندوات وورش العمل المشتركة بين قطاعات سوق العمل والجامعات وتخصصاتها الإنسانية للوصول بشكل دوري إلى التخصصات البيئية المطلوبة لكل قطاع.

4- لا بد من ربط الجامعات بالمؤسسات الإنتاجية في علاقة متبادلة، ولا للتخصصات المهمشة غير المرتبطة بالتدريب وفق حاجة السوق للعمل والأيدي العاملة.

5- الدراسات البيئية هي أحد الحلول والبرامج لتفعيل وانتاج برامج واستحداث وظائف يحتاجها العصر وتواكب تطلعاته وتتوافق مع النهضة المجتمعية.

6- أن التناسب بين الوظيفة والاختصاص مع الاستفادة من الإعداد الأكاديمي الجامعي في ممارسة

- العامل اليوم. *العالي في دول مجلس التعاون الخليجي العربية*. الرياض. مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- السيد، كردي أحمد (2017م). واقع الحوكمة في التعليم الجامعي <http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/280886> الشقيقي، مفلح (2017م). الجامعات السعودية لا تواكب رؤية المملكة. 2030
- <http://rotana.net/tv-articles> عبد اللطيف، عبد الله العبد اللطيف (2016م). رؤية السعودية 2030، قراءة تربوية
- <http://www.alsharq.net.sa/2016/05/10/1520689> العرب (2016م). العلوم الإنسانية ضرورية وظائف العالم المستقبل القريب
- <https://arabic.rt.com/news/830205> العريفي. محمد (2016م). الرؤية لا تغفل الجوانب الشرعية والدينية
- <https://sabq.org/> العليان، عبد الرحمن (2015م). الفجوة بين مخرجات التعليم وسوق العمل
- <http://www.alsharq.net.sa/2016/08/17/1570422> المواطن، (2016م). العمل السعودية "تحدد 8 تخصصات مطلوبة في سوق العمل تعاني نقص الخريجين
- <https://www.argaam.com/ar/article/articleDetail/id/4598351> ثانيًا: المراجع الأجنبية:
- Klein, J & Newell, W. (1998). "Advancing Interdisciplinary Studies," in William H. Newell, ed., *Interdisciplinarity: Essays From the*
- Newell, W. (2001). *A Theory of Interdisciplinary Studies. Issues In Integrative Studies*, 19:1-25.
- market", Business Dictionary, Retrieved 6-3-2017.
- Palmer, C. L. (2001). *Work at the boundaries of science: Information and the interdisciplinary research process*. Dordrecht: Kluwer
- Halsey, A.H. (1997). *Education, culture, economy and society* Oxford University Press.
- العالي في دول مجلس التعاون الخليجي العربية*. الرياض. مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- السخاوي، شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن (1993 م). *التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة*. بيروت. دار الكتب العلمية.
- الشرقاوي، مريم محمد إبراهيم (2002 م). *إدارة المدارس بالجودة الشاملة*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- صالح؛ أيمن (2013 م). *ضعف خريجي كليات الدراسات الشرعية أهم الأسباب والحلول الممكنة في ضوء أدبيات التعليم في ترثنا التربوي، مؤتمر الدراسات الإسلامية الجامعية في العالم الإسلامي تحديات وآفاق*، قطر.
- عما، حامد (2000م). *مواجهة العولمة في التعليم والثقافة*. القاهرة: دار الكتاب العربية.
- كرتات، رقية محمد أحمد (2014م). *أثر الدراسات البنينة بالعلوم الإدارية على متطلبات سوق العمل المستقبلية*. الرياض: دار المتنبى.
- كون، توماس (2003 م). *بنية الثورات العلمية*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- بيومي، محمد السيد (2003م). *معوقات تفعيل الدراسات البنينة في العلوم الاجتماعية دراسة ميدانية*. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. عمان 9 (120-145)
- المقالات:**
- بيزان. الصادق. (2012م). *الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية*. 3008.
- <http://www.hrsleb.org/article.php?id=4968&cid=325> الحمادي (2016م). *الجامعات لا تواكب سوق العمل*
- <https://rotana.net/tv-articles> رصيف (2017م). *ما هي أكثر المهارات والقطاعات طلبًا في سوق*

أثر تطبيق إلكتروني قائم على نمط التدريب والممارسة في زيادة تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مقرر الفقه

منى بنت عيد معيض بن فهيد الشيباني⁽¹⁾، وعبدالله بن محمد العقاب⁽²⁾

وزارة التعليم

(قدم للنشر في 30/09/1439هـ؛ وقبل للنشر في 25/07/1440هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تطبيق إلكتروني قائم على نمط التدريب والممارسة في زيادة تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مقرر الفقه. وتحقيقاً لهذا الهدف، استخدم المنهج شبه التجريبي، وأعد معالج الدراسة، وهو تطبيق إلكتروني قائم على نمط التدريب والممارسة، وأعدت أداة الدراسة: اختبار تحصيلي، ومن ثم تُحقّق من صدق أدوات البحث وثباتها. وطبقت الدراسة على عينة من طالبات الصف الأول المتوسط، والبالغ عددهن 50 طالبة، حيث بلغ عدد المجموعة التجريبية 26 طالبة، فيما بلغ عدد المجموعة الضابطة 24 طالبة. وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي استخدمن التطبيق الإلكتروني ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي القبلي. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي استخدمن التطبيق الإلكتروني ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل البعدي. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بتصميم تطبيق لباقي المنهج، واستخدام التطبيق الإلكتروني على الأجهزة اللوحية في الفصول الدراسية. الكلمات الرئيسية: التعليم المتنقل، التطبيقات التعليمية الإلكترونية، الأجهزة اللوحية الذكية، الآيباد، التابلت.

The Effect of An Electronic Application Based on Drill and Practice on Enhancing Achievement of Intermediate School First Year's Students in Islamic Jurisprudence Course

Mona Eid Alshaibani⁽¹⁾, and Abdullah Mohammed Alogab⁽²⁾

Ministry of education

(Received 14/06/2018; accepted 01/04/2019)

Abstract: The study aimed to know the effect of electronic application based on drill and practice on enhancing achievement of first year students at intermediate school in Islamic Jurisprudence course. To achieve this objective, the study employed the quasi-experimental approach. The study processor was used, and it was an electronic application based on the drill and practice approach. Also tool of the study was prepared, and this was an achievement test, and then after that authenticity and stability of the research tools were verified. The study was applied on a sample of intermediate school first year students consisting of 50 students. Experimental group members were 26 while control group members were 24 students. The study concluded that there are no statistically significant differences on the level of significance $\alpha = 0.05$ between average scores of the experimental group students who used the electronic method in the achievement and the average scores of control group students who learned through traditional way at the achievement pre-test. The study also showed that there are significant differences on the level of significance $\alpha = 0.05$ between average scores of the experimental group students who used the electronic method and the average scores of control group students who learned through traditional way at the achievement post-test. Based on the results, the two researchers recommended to design an application for the rest of the curriculum, and to use the electronic application on tablets in the classrooms.

Keywords: Mobile education, electronic educational applications, smart tablets, iPads, tablets.

(1) Teacher at the Ministry of Education.

(1) معلمة بوزارة التعليم.

البريد الإلكتروني: Just-my001@hotmail.com

(2) Associate Professor, Curriculum & Instruction, Al-Imam
Mohammad Ibn Saud Islamic University.

(2) أستاذ مشارك بقسم قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

البريد الإلكتروني: abuanaas@gmail.com

منى بنت عيد معيض بن فهيد الشيباني، وعبدالله بن محمد العقاب: أثر تطبيق إلكتروني قائم على نمط التدريب والممارسة في زيادة تحصيل...

المقدمة:

حان للاستفادة من المميزات القوية لمثل هذه الأجهزة الذكية في العملية التعليمية. وذلك من خلال ما يعرف بالتعليم المتنقل، واستعدادًا لذلك أجرت كل من مرمريلي ورنقل (Marmarelli & Ringle, 2011)، دراسة لتقييم حالة استخدام التقنية اللوحية متعددة الأغراض في المناهج الدراسية. وأيضًا ذكرت دراسة كنيويه وسمارت (keengwe, Pearson & Smart, 2009) أن توظيف تقنيات التعليم المتنقل مثل الأجهزة اللوحية الذكية - الآيباد والأيبود (iPod) - والتطبيقات الإلكترونية المحملة عليها في التعليم، قد يقدم المحتوى بشكل أكثر جاذبية؛ نظرًا لثرائها واحتوائها على مجموعة متنوعة من الوسائل.

وأوضحت عدد من المؤتمرات والندوات العربية والأجنبية أهمية دمج تقنيات التعليم المتنقل من تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في العملية التعليمية، ومنها: ملتقى التعليم الإلكتروني في خدمة اللغة العربية الذي انعقد بجامعة الأميرة نورة عام 2014م وخرج بعدد من التوصيات، أهمها الاهتمام بالتطبيقات الإلكترونية لتعليم اللغة العربية مع التركيز على التطبيقات الموجهة للأطفال. كما ركز المؤتمر العالمي الرابع للتعليم المتنقل بكندا (2006م) على أهمية استخدام غير سلكية في عملية التعليم.

وقد أوصت دراسة كل من موروني، وجون

يعيش العالم اليوم تطورًا وتقدمًا سريعًا في مجال التقنيات، خاصة تقنية التعليم والمعلومات وتطبيقاتهم المتنوعة، مما أسهم في تطوير بيئات التعلم. وكان لهذا التطور المستمر أثر كبير في تغيير نمط التعليم في منظومة المؤسسات التعليمية وطرق تدريس المقررات العلمية وأساليب تعلم الطلبة، وبدأت العملية التعليمية تعتمد كثيرًا على هذه التقنيات وتطبيقاتها التفاعلية في البحث والاطلاع والتقديم والتحليل. لذا فإن التقنيات أصبحت من المقومات الأساسية التي شكلت بعدًا لقياس جودة التعليم النوعية.

وقد طال هذا التطور مجال الاتصال وخدمة الهواتف المحمولة، والأجهزة الذكية التي أصبحت جزءًا من الحياة اليومية لتلبية جميع الاحتياجات وخاصة التعليمية، ففي عام 2013م بلغ عدد مستخدمي هذه الأجهزة حول العالم حوالي 80٪، وما زال هذا العدد في ازدياد؛ وذلك نتيجة لتطور هذه الهواتف إلى ما يسمى اليوم بالهواتف الذكية، التي أصبحت تمتلك مميزات ووظائف متعددة تساعد مستخدميها في حياتهم اليومية، وخاصة المعلمين وطلبة الجامعات ورجال الأعمال، الأمر الذي دعاهم لحملها طوال الوقت (Gupta & Koo, 2012; Suki, 2013).

وهنا يذكر باجباي (Bajpai, 2011)، أن الوقت قد

إلى استكشاف درجة استخدام طلبة كل من الصف السادس والسابع والثامن للأجهزة اللوحية الذكية (الآيباد) في المدرسة. وتشير النتائج إلى أن هناك اختلافات كبيرة في الاستخدام والإيجابية بين الطلبة في الصف السادس والسابع والثامن. فطلبة الصف السابع الذين كانوا يستخدمون الأجهزة اللوحية الذكية منذ الصف السادس كانوا أكثر إيجابية من طلاب الصف السادس أو الثامن أيضًا، كان الطلبة الأصغر سنًا في الصف السادس أكثر إيجابية في استخدام الأجهزة الذكية من الطلبة في الصف الثامن علاوة على ذلك، فإن هناك اختلافات ترجع إلى الجنس أيضًا، إذ كان الأولاد أكثر إيجابية في الاستخدام من الفتيات.

كما أظهرت الدراسة أن الجميع متفقون بأن الجهاز اللوحي الذكي يجعل التعلم أكثر متعة وإثارة للاهتمام. وأجرى كل من سيزن وكانق ووامك (Sessions, Kang & Womack, 2016)، دراسة بعنوان «أثر دمج تطبيقات الآيباد في الكتابة لطلاب الصف الخامس» وذلك من خلال مقارنة كتابة الطلاب الذين يستخدمون تطبيقات الأجهزة الذكية مع زملائهم من الذين يستخدمون الطريقة التقليدية (الورق والقلم). وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين استخدموا تطبيقات الأجهزة الذكية كانت كتابتهم أكثر تماسكًا وأكثر اجتماعية وتحتوي على مزيد من التفاصيل الحسية من

جوسني، وليلزون، وإنجل (Morrone, John Gosney, Liaison, Engel, 2012) ودراسة باريت قرينلي (Barrett Greenly, 2012) بأهمية دمج تقنية الأجهزة اللوحية (الآيباد iPad) في الفصول الدراسية، وتشير نتائج الدراسة إلى أن المعلمين متفقون على أن استخدم تطبيقات الأجهزة الذكية زاد من مشاركة المتعلمين، وأسهمت برفع مستوى التحصيل الدراسي. وقد وجد هارمون (Harmon, 2011) أن تطبيقات الآيباد زادت من ثقة وحماس الطلبة للمشاركة بنشاط في التعلم.

وقد سعت دراسة هاشم (Hashim, 2014) إلى معرفة مدى استخدام المعلمين الدارسين في برنامج البكالوريوس في الجامعة الماليزية لأجهزة الآيباد (iPad) في عملية التعلم. وتشير النتائج إلى أن المعلمين يفضلون استخدام الآيباد (iPad) بالمقارنة مع أجهزة الكمبيوتر المحمولة لأنشطة التعليم والتعلم، ويعتقدون أن الآيباد (iPad) هو جهاز التعلم الجيد للتعاون وتبادل الأفكار بين الزملاء ومع الطلاب. كما يرى المعلمون أن الآيباد (iPad) ذو قدرة تقنية فعالة وثرية بالأدوات التربوية التي ساعدت المعلمين في التعلم، ويعود ذلك إلى الميزات التي يتميز بها، مثل خفة الوزن، وسرعة الاستجابة، والعمل باللمس، ووضوح النص فضلًا عن ميزات التنقل الأخرى.

وقد هدفت دراسة فيرقسن (Ferguson, 2017)

منى بنت عيد معيض بن فهيد الشيباني، وعبدالله بن محمد العقاب: أثر تطبيق إلكتروني قائم على نمط التدريب والممارسة في زيادة تحصيل...

التعليم المتنقل، فالتعليم من خلالها يحدث بشكل ذاتي. وقد أثبتت دراسة الداود (2003م) فاعلية استخدام برمجية تعليمية محوسبة في تدريس التربية الإسلامية لوحدي (القرآن والفقہ) في التحصيل الفوري والمؤجل للطلبة؛ الأمر الذي يدعو كل باحث يهتم بأمور دينه لتسخير مثل هذه التقنيات في تدريسه أركان دينه الإسلامي.

مشكلة الدراسة:

أثبتت عدد من الدراسات منها دراسة مفلح، الهريش، الدالعة، عابنة (2009م) فاعلية استخدام البرامج التعليمية القائمة على التدريب والممارسة في زيادة التحصيل لدى المتعلمين، كما أثبتت دراسة شحاتة (2011م) فاعلية تقنيات التعليم المتنقل في زيادة التحصيل، وأوصى سالم (2006م) باستخدامها في العملية التعليمية بتصميم مواد تعليمية وتفعيلها عبر التقنيات اللاسلكية المتنقلة.

ويشير كل من براند وآخرون (Brand et al., 2011) إلى أن التعلم المتنقل حقق شعبية في التعليم، وذلك بسبب المرونة والتعدد في أنواع الأجهزة النقالة، ولأسعارها الجذابة وخصائصها المتعددة. وهنا يذكر كناش (Kinash, 2011) أن وجود الآيباد كأحد الأجهزة النقالة مع ما يحمله من وظائف جديدة ومميزات من شأنها خدمة المتعلمين، قد دعا إلى اهتمام المختصين

زملائهم الذين استخدموا الطريقة التقليدية، كما أن تطبيقات الأجهزة الذكية كان لها أيضًا تأثير على زيادة الدافعية للكتابة لدى الطلاب.

كما أشارت دراسة باريت قرينلي (Barrett, 2012) التي تتشابه مع الدراسة الحالية في كون مجتمع البحث من نفس الفئة العمرية أن عددًا من المعلمين يرون أن استخدام التطبيقات ذات نمط التدريب والممارسة زادت من تحصيل المتعلمين بنسبة 8% على المتعلمين الذين درسوا بطريقة تقليدية بدون الأجهزة الذكية، وأضافوا أيضًا أن هذه التطبيقات مكنت المتعلمين من الخضوع للاختبارات دون خوف وزاد من حماسهم.

وبالنظر إلى نتائج الدراسات السابقة نجد أن جميعها أثبتت فاعلية استخدام تقنيات التعليم المتنقل في العملية التعليمية، فمواد العلوم الشرعية من أحق العلوم بتسخير تلك الوسائل التقنية لها، وقد كانت معظم العبادات الشرعية تُتعلّم بالنمذجة والمحاكاة في عهد الرسول، فتعلم الصحابة أمور دينهم بالنمذجة والمحاكاة كالصلاة مثلًا التي هي أحد مواضيع مقرر الفقه، فعن مالك بن الحويرث قال: قال رسول الله ﷺ: (صلُّوا كما رأيتموني أصلي...) متفق عليه، وهذا لا يمكن ممارسته في فصل مزدحم بأعداد كثيرة من المتعلمين والمتعلمات، ولكن يمكن التغلب على هذه المشكلة باستخدام تقنيات

المادة ذات الرقم: (84) «بتزويد المتعلمين بالأصول العامة والمبادئ الأساسية».

أسئلة الدراسة:

ما أثر تصميم تطبيق إلكتروني قائم على نمط التدريب والممارسة في زيادة تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط؟

فرض الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي استخدمن التطبيق الإلكتروني)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي درسن بالطريقة التقليدية) في اختبار التحصيل.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- معرفة التصميم المقترح للتطبيق الإلكتروني القائم على التدريب والممارسة.

2- الكشف عن أثر تصميم تطبيق إلكتروني قائم على التدريب والممارسة في زيادة تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مقرر الفقه.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة بمجموعة من النقاط يمكن إجمالها في الآتي:

1- أنها تتناول برامج التطبيقات الإلكترونية،

والمعلمين في التعليم المتنقل.

فالتأمل في الدراسات التي تناولت التعليم المتنقل وتطبيقات الأجهزة اللوحية الذكية يلحظ أنها درست استخداماته في التعليم العالي فقط، وأن معظم الدراسات التي استخدمت البرمجيات التعليمية بنمط التدريب والممارسة لم تتناول مواد العلوم الشرعية، لذا فإن هذه الدراسة ركزت على هذا النمط في تصميم التطبيق الإلكتروني الذي يمتلك مميزات البرمجيات التعليمية ومميزات التعليم المتنقل، كونه على الأجهزة اللوحية الذكية.

وبالنظر إلى الميدان التربوي نجد أن الاهتمام بهذه التطبيقات يكاد يكون محدودًا، وأن الاستخدام يختلف تطبيقه من مؤسسة تعليمية إلى أخرى، وأن إنتاج وتصميم هذه التطبيقات يخضع في الغالب لاجتهادات المعلمين؛ وهنا يشدد واري (Wary, 2011) على أنه من الضروري أن يعمل التربويون جنبًا إلى جنب مع مطوري التطبيقات لإنتاج أفضل التطبيقات.

وتكمن مشكلة البحث الحالي أن مواد العلوم الشرعية، لم تحظ بالاهتمام الذي حظيت به العلوم الأخرى، على رغم أهميتها؛ كونها من العلوم التي أمرنا الله بتعلمها حتى نعبد الله حق عبادته، فمن حق المتعلمين علينا تعليمهم أمور دينهم بأسلوب أكثر تشويقًا وأقرب للواقع، فقد ورد في وثيقة سياسة التعليم (1416هـ) في

منى بنت عيد معيض بن فهد الشيباني، وعبدالله بن محمد العقاب: أثر تطبيق إلكتروني قائم على نمط التدريب والممارسة في زيادة تحصيل...

الهواتف الخلوية والهواتف الذكية والمساعدات الرقمية الشخصية» (POPA, 2010)، ويعرف في هذه الدراسة بأنه: برنامج رقمي مخطط له بعناية يحتوي على مجموعة من الخبرات والمعارف والأنشطة ووسائل تقويم متنوعة، له عدد من المستويات يتدرج المتعلم فيها وفقاً لقدراته وإمكانياته، لتحقيق أهداف مرسومة له مسبقاً، يتم تنزيله على الأجهزة اللوحية الذكية عبر جهاز الحاسب الآلي.

التحصيل: عرفه أحمد، والموجي، وعبد العزيز (2004م، ص78) بأنه «مقدار من المعلومات والحقائق التي يكتسبها التلميذ من خلال تعلم الموضوعات الدراسية ويقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي». ويعرف في هذه الدراسة بأنه: قياس مدى تحقق أهداف المادة التعليمية لمستويات هرم بلوم الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، بالدرجة المعطاة لهن في الاختبار بعد تدريسهن بالطرق المختلفة.

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental Method)، بوصفه أكثر ملاءمة لطبيعة الظواهر الإنسانية التي تتميز بتنوع وتعقد المتغيرات المؤثرة فيها وفيه تُثبت الفروض عن طريق التجريب (عبيدات، وعبدالحق، وعدس، 2016م).

حيث ما زالت هناك ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بهذا الجانب.

2- نتائج هذه الدراسة وتوصياتها قد تسهم بشكل فاعل في تطوير مهارات الطالبات في مجال تطبيقات الأجهزة الكفية.

3- تسهم في خلق بيئة تعليمية تحفيزية مثيرة وجذابة لعملية التعليم.

4- تسهم في تغيير النظرة السلبية نحو الأجهزة اللوحية الذكية من أجهزة ترفيهية إلى وسائل تعليمية.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق البحث على طالبات الصف الأول المتوسط بمدرسة العبير الأهلية في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: اقتصر تطبيق البحث على الفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي 1435-1436هـ.

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا الدراسة على تدريس وحدة شرط الصلاة وأركانها وواجباتها في مقرر الفقه للصف الأول المتوسط باستخدام (تطبيق إلكتروني)، ومعرفة أثره في زيادة التحصيل في مستويات بلوم الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

مصطلحات الدراسة:

تطبيق إلكتروني: المقصود بالتطبيق الإلكتروني هنا «البرامج الرقمية التي تعمل على الأجهزة المتنقلة مثل

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة على جميع طالبات الصف الأول متوسط في المدارس المتوسطة (الحكومية والأهلية) التابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض في العام الدراسي 1435/1436هـ. والبالغ عددهن أربعين ألفاً وثلاثمائة وواحدًا وعشرين (40321) طالبة وفق إحصائيات وزارة التعليم العام (مركز إحصاءات التعليم، وزارة التعليم).

عينة الدراسة:

نظرًا لصعوبة إجراء الدراسة على كافة طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض، إذ تتطلب الدراسة توافر بيئة إلكترونية تسمح للطالبات باستخدام الأجهزة اللوحية، وهذا الشرط لا يتوافر في المدارس الحكومية؛ لذا استبعدت من عينة البحث، وبعد ذلك حصرت المدارس الأهلية بمنطقة الرياض التي تتوافر فيها البيئة الإلكترونية المطلوبة، ومن ثم كان التواصل مع جميع المدارس الأهلية للنظر في إمكانية إجراء البحث إلا أنها رفضت إجراء التجربة؛ كونها تتطلب إحصار الطالبات للأجهزة اللوحية الذكية، واستخدامها داخل الفصل وتتطلب شبكة الإنترنت، باستثناء مدرسة واحدة وافقت على إجراء البحث وهي مدارس العبير الأهلية بعد اشتراط توفير الباحثة للأجهزة اللوحية.

وبذلك أصبحت عينة البحث عينة قصدية، إذ

اختير فصل يمثل العينة الضابطة وفصل يمثل العينة التجريبية من أصل ثلاثة فصول، وذلك بعد رفض المدرسة اختيار عينة البحث من قائمة أسماء الطالبات في المدرسة بشكل عشوائي لتمثل مجموعة العينة التجريبية ومجموعة العينة الضابطة.

واختار الباحثان فصل (2/1) ليمثل العينة التجريبية والمتكون من 26 طالبة، وفصل (1/1) المتكون من 24 طالبة ليمثل العينة الضابطة، وذلك بوضع أرقام الفصول في أوراق مغلقة والسحب منها بشكل عشوائي. وعلى ذلك يصبح عدد عينة البحث 50 طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط.

المعالجات التجريبية:

صمم الباحثان التطبيق الإلكتروني وفق النموذج العالمي للتصميم (ADDIE) بعد تعديل مراحلها وفق النظرية البنائية، بناءً على نتائج البحوث والدراسات السابقة في كيفية بناء وتصميم البرامج، ليمر التطبيق بعدد من المراحل موضحة في الجدول ذي الرقم (1)، واحتوى التطبيق على تمهيد وبيان لأهمية الوحدة كما ضم تعريفًا بطريقة استخدام التطبيق، واشتمل التطبيق أيضًا على أنشطة ومعلومات إثرائية، ولكل درس مرحلة تحتوي هذه المرحلة عددًا من الأسئلة لهذا الدرس، وفي نهاية الوحدة يكون هناك تقويم ختامي للوحدة متضمن أسئلة لجميع دروس الوحدة. كما في جدول 1.

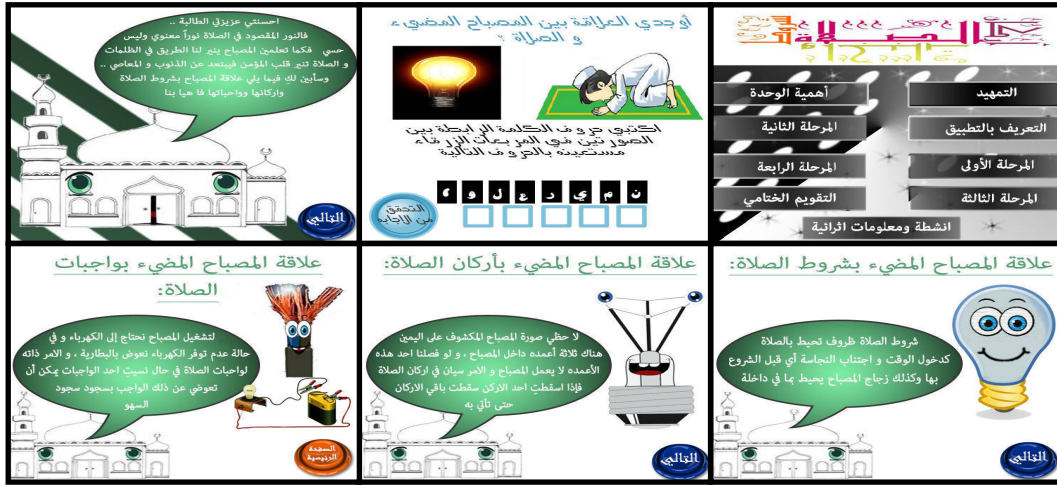
منى بنت عيد معيض بن فهيد الشيباني، وعبدالله بن محمد العقاب: أثر تطبيق إلكتروني قائم على نمط التدريب والممارسة في زيادة تحصيل... .

جدول (1): خطوات تنفيذ التطبيق الإلكتروني وفق النظرية البنائية.

المرحلة	الخطوات	خطوات تنفيذ التطبيق المنقول وفق النظرية البنائية
	<ul style="list-style-type: none"> - قراءة المحتوى. - تحديد حاجات البرنامج. 	<p>الاطلاع على المحتوى التعليمي «وحدة شروط الصلاة وأركانها وواجباتها».</p> <p>متطلبات التطبيق الإلكتروني:</p> <ul style="list-style-type: none"> - حاسب آلي للتصميم. - أجهزة لوحية للمتعلمين. - برنامج (أدب فلاش بروفشنل سي اس سكس) (Adobe Flash Professional CS6). - برنامج الفوتوشوب Photoshop. - برنامج صانع الأفلام من Windows Live لإنتاج الوسائط التعليمية. - جمع الصور لإنتاج الوسائط.
	<ul style="list-style-type: none"> - تحديد الأهداف. 	<p>الهدف العام:</p> <p>مساعدة الطالبة على تطبيق ما تعلمته خلال الحصة (شروط الصلاة وأركانها وواجباتها) بأدلتها والأحكام المتعلقة بها) وربطها بالواقع، بشكل يراعي الفروق الفردية بينهم.</p>
مرحلة التحليل	<ul style="list-style-type: none"> - تحديد خصائص المتعلمين. - تحديد الإمكانيات. 	<p>الخصائص المشتركة للمتعلمين:</p> <ul style="list-style-type: none"> - طالبات الصف الأول المتوسط تتراوح أعمارهن ما بين 12-15 سنة. - المعرفة المسبقة لأركان الصلاة وواجباتها في الصف الرابع ابتدائي ولكن بشكل موجز. - المعرفة المسبقة بمبطلات الصلاة. - المعرفة المسبقة بالطهارة والأحكام المتعلقة بها. - المعرفة المسبقة بالوضوء. - المعرفة المسبقة بفضل الصلاة ومنزلتها. - المعرفة المسبقة بصفة الصلاة.
		<p>خصائص النمو العقلي للمتعلمين:</p> <ul style="list-style-type: none"> - القدرة على إجراء العمليات العقلية باستخدام الرموز والأفكار المجردة. - القدرة على التفكير بعدد من الاحتمالات. - القدرة على إدراك العلاقات المشتملة على أكثر من متغير. - القدرة على إجراء المقارنات الدقيقة. - القدرة على الاستنتاج بشكل مجرد. - القدرة على ممارسة التفكير العلمي (سعادة وإبراهيم، 2011م، ص43).
	<ul style="list-style-type: none"> - تحليل المحتوى. 	<p>تحليل المحتوى:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1/ المعرفة بشروط الصلاة والأحكام المتعلقة بها. 2/ المعرفة بأركان الصلاة والأحكام المتعلقة بها. 3/ المعرفة بواجبات الصلاة والأحكام المتعلقة بها. <p>الفئة المستهدفة:</p> <ul style="list-style-type: none"> - طالبات الصف الأول المتوسط.

المرحلة	الخطوات	خطوات تنفيذ التطبيق المتنقل وفق النظرية البنائية
تابع / مرحلة التحليل	- تحليل المحتوى.	كيف سيتم تقييم المخرجات: - عبر الاختبار التحصيلي المحكم. المخرجات: معرفة وتمييز طالبات الصف الأول المتوسط لشروط الصلاة وأركانها وواجباتها بأدلتها والأحكام المتعلقة بكلاً من شروط الصلاة وأركانها وواجباتها. تحديد الزمن والمكان والوقت: في الفصل الدراسي الأول، الفصول الدراسية داخل المدرسة، مدة التطبيق بعد كل حصة 15 دقيقة.
مرحلة التصميم	1. تحديد الأهداف إجرائياً. 2. جمع الموارد. 3. تحديد الوسائل والاستراتيجيات المناسبة للأهداف. 4. تنظيم تدفق المحتوى. 5. اختيار أساليب التقييم المناسبة للأهداف. 6. كتابة السيناريو.	قام الباحثان في مرحلة التصميم بالآتي: 1/ تحديد الأهداف إجرائياً. 2/ تجميع ما يحتاجه التطبيق من وسائط من بعض المواقع الإلكترونية. 3/ تصميم التمارين بما يحقق الأهداف. 4/ تنظيم المحتوى وفقاً لتسلسلها في الكتاب المدرسي. 5/ استخدم التطبيق التقييم التكويني للحصة؛ كونه وفق نمط التدريب والممارسة، وتم تصميم تقييم ختامي في نهاية التطبيق. 6/ تصميم السيناريو.
مرحلة التطوير	تنفيذ السيناريو، ووضع الخطط للمصادر، وإنتاج المواد التعليمية	قام الباحثان في مرحلة التطوير بتنفيذ السيناريو وجمع المصادر التعليمية، وتصميم الوسائط التعليمية، والتمارين التي ستعرض للطلبة.
مرحلة التنفيذ	القيام الفعلي بالبرنامج التعليمي.	قاما الباحثان بإصدار التطبيق في صورته الأولية، ثم تهيئة الظروف البيئية عن طريق تحديد عينة الدراسة، ومن ثم توفير الأجهزة اللوحية الذكية المطلوبة لتنفيذ التطبيق (التجربة) ثم تهيئة الأجهزة اللوحية بتحميل تطبيق flashplayer .
مرحلة التقييم	التأكد من تحقيق التطبيق للأهداف.	عرض التطبيق في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس العامة والمناهج وطرق التدريس في العلوم الشرعية وتقنيات التعليم. كما تم إرفاق نموذج الإجابة الصحيح للتطبيق المتنقل مع أداة التحكيم، كون التطبيق لا يسمح للطلبة بالانتقال من سؤال إلى سؤال آخر قبل تمكن الطالبة من معرفة الإجابة الصحيحة. بعد ذلك قام الباحثان بتعديل التطبيق وفقاً لآراء المحكمين، ومن ثم تجريب التطبيق على 10 طالبات من طالبات الصف الثاني متوسط بمدرسة 178 المتوسطة؛ لأن التطبيق الإلكتروني يتطلب المعرفة المسبقة للوحدة كونه من نمط التدريب بالممارسة؛ ليكون التطبيق في صورته النهائية، وفي شكل 1 صور لبعض شرائح للتطبيق.

منى بنت عيد معيض بن فهيد الشيباني، وعبدالله بن محمد العقاب: أثر تطبيق إلكتروني قائم على نمط التدريب والممارسة في زيادة تحصيل...



شكل 1 صور لبعض شرائح التطبيق

وقد نفذت التجربة بين المجموعة التجريبية والدراسة، وفي جدول 2 بيان ذلك، ودور كل من المعلمة والمجموعة الضابطة، لكن بشكل مختلف وفق متطلبات

جدول (2): يوضح الفرق بين تنفيذ التجربة لدى المجموعتين ودور كل من المعلمة والطالبة في التجربة.

المجموعة الضابطة	أوجه المقارنة	المجموعة التجريبية
يقتصر فقط على شرح الدرس للطالبات	دور المعلمة	- شرح الدرس للطالبات. - تهيئة الأجهزة اللوحية بتحقق من شحنها وقفل التطبيقات الأخرى. - توزيع الأجهزة اللوحية والتحقق من اقتناء كل طالبة للجهاز الخاص بها. - متابعة الطالبات أثناء استخدام التطبيق الإلكتروني. - بعد انتهاء الطالبات حصر الأجهزة وتحقق منها.
متابعة شرح المعلمة والمشاركة في حال طلبة المعلمة ذلك.	دور الطالبة	متابعة شرح المعلمة والمشاركة في حال طلبة المعلمة ذلك، بعد الانتهاء تلقي كل طالبة الجهاز الخاص بها وبدأ استخدام التطبيق الإلكتروني لتثبيت المعلومات.
التحضير للدرس تنفيذ الدرس داخل الفصل وفق للتحضير	خطوات تنفيذ التجربة داخل الفصل الدراسي	- التحضير للدرس. - تنفيذ الدرس داخل الفصل وفقاً للتحضير. - توزيع الأجهزة على الطالبات. - التحقق من استلام كل طالبة للجهاز الخاص بها. - استخدام الطالبات للتطبيق والإجابة عن كل الأسئلة المتعلقة بالدرس المشروح. - تحقق المعلمة من إنهاء كل طالبة للمرحلة الخاصة بالدرس الملقى. - جمع الأجهزة اللوحية والتحقق من إعدادها. - في نهاية الوحدة تخضع كل طالبة للتقويم الختامي وبث روح المنافسة فيمن حصل على أعلى درجة في التقويم.

أداة الدّراسة:

ثانياً: إعداد جدول المواصفات:

الاختبار التحصيلي:

تم إعداد الاختبار التحصيلي وفقاً للخطوات الآتية:

أولاً: تحديد الغرض من الاختبار التحصيلي:

يحدد الهدف في بناء اختبار تحصيلي مقنن، لقياس مستوى تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة لوحدة شروط الصلاة وأركانها وواجباتها في مقرر الفقه، وفقاً لمستويات بلوم المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، والاستفادة منه في معرفة أثر التطبيق الإلكتروني القائم على التدريب والممارسة في زيادة التحصيل بمقارنة أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي.

أ- الأهداف: تم تحديد الأهداف المعرفية للوحدة

في صورة أنماط سلوكية يمكن قياسها من خلال الاختبار للمستويات المعرفية الستة لهرم بلوم.

ب- تحليل المحتوى: تم اعتماد تحليل محتوى وحدة

شروط الصلاة وأركانها وواجباتها الوارد في دليل المعلم للأسباب الآتية:

▪ تم تصميم الوحدة وبنائها على ضوء هذا التحليل المعد من وزارة التعليم.

▪ صُمم هذا التحليل بما يوافق النظرية البنائية.

ج- بناء جدول المواصفات:

1- تحديد الوزن النسبي لكل موضوع: تم ذلك

بحساب عدد الأهداف لكل موضوع داخل الوحدة،

يتضح ذلك في جدول (3) الآتي:

جدول (3): الوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات الوحدة.

الموضوع	الأدلة الشرعية لشروط الصلاة والأحكام المتعلقة بالشرط الأول والثاني	الأحكام المتعلقة ببقية الشروط	أركان الصلاة وواجباتها والأحكام المتعلقة بها	المجموع
عدد الأهداف	6	20	24	50
الوزن النسبي للموضوع	0.12	0.4	0.48	1 100

2- بناء جدول المواصفات ذي البعدين:

من مستويات هرم بلوم المعرفي، وعدد الأهداف في كل

جدول 4 يوضح لنا عدد الأهداف في كل مستوى درس.

منى بنت عيد معيض بن فهيد الشيباني، وعبدالله بن محمد العقاب: أثر تطبيق إلكتروني قائم على نمط التدريب والممارسة في زيادة تحصيل...

جدول (4): جدول المواصفات لوحدة شروط الصلاة وأركانها وواجباتها.

المحتوى	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع	النسبة
الدرس الأول	0	1	5	0	0	0	6	12%
الدرس الثاني	1	3	11	1	2	2	20	40%
الدرس الثالث	3	2	13	1	1	4	24	48%
المجموع	4	6	29	2	3	6	50	100
النسبة	8%	12%	58%	4%	6%	12%	100	

يتضح لنا من خلال جدول 4 أن عدد الأهداف المخصص للاختبار؛ لذا تم تحديد عدد الأسئلة بثلاثين وصل إلى 50 هدف للوحدة كاملة، ولو وُضع لكل هدف سؤال لأصبح عدد الأسئلة كبيراً، وهذا صعب؛ نظراً لأنه يجب مناسبة عدد الأسئلة لحجم العينة والوقت

المخصص للاختبار؛ لذا تم تحديد عدد الأسئلة بثلاثين سؤال مراعاة للوقت ولحجم العينة، دون الإخلال بالوزن النسبي لكل درس وكل مستوى من المستويات المعرفية، ليتمثل جدول المواصفات في جدول 5 الآتي:

جدول (5): جدول المواصفات بعد تعديل عدد الأهداف.

المحتوى	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع	النسبة
الدرس الأول 0.12	0	≈1	2	0	0	0.12	3	10%
الدرس الثاني 0.4	≈1	1	7	0	≈1	1	12	40%
الدرس الثالث 0.48	1	≈2	8	≈1	≈1	≈2	15	50%
المجموع	2	4	17	1	2	3	30	100%
النسبة	7%	13%	57%	3%	7%	10%	100%	

≈ بعد التقريب

ثالثاً: اختيار نوع مفردات الاختبار وصياغتها والتأكد من تطابقها مع الأهداف: صيغت مفردات الاختبار بنمط الاختيار من متعدد، وإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة لك فقرة، وصفر للإجابة الخاطئة.

رابعاً: ترتيب مفردات الاختبار: تم ترتيب فقرات الاختبار بشكل دوري بالنسبة للصعوبة، من السهل إلى الصعب، ومن الصعب إلى السهل.

خامساً: صياغة تعليمات الاختبار: تم صياغة تعليمات الاختبار بوضع الهدف من

▪ حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال تطبيق الاختبار مرة واحدة، ثم تقسيم الاختبار إلى جزئين متكافئين، يمثل الجزء الأول الفقرات الزوجية، والثاني الفقرات الفردية، ثم يتم حساب درجة كل طالبة في الجزئين، وبعدها يتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown)، وبلغت قيمته 0.65.

وتعد قيم الثبات السابقة ضمن القيم المقبولة في مثل هذا النوع من الاختبارات، ومن ثمَّ يمكننا الوثوق بنتائجه.

تحديد زمن الاختبار:

وبعد تطبيق الاختبار حُدِّد وقت الاختبار المستغرق، وذلك بحساب الوقت المستغرق من قبل أول طالبة قامت بإنهاء الاختبار، وهو ثلاثون دقيقة، وحساب الوقت المستغرق من قبل آخر طالبة قامت بإنهاء الاختبار، وهو أربعون دقيقة، ومن ثمَّ طُبِّقت المعادلة الآتية:

زمن الاختبار = $30 + 40 \div 2 = 35$ دقيقة، وبذلك كان زمن الاختبار خمسة وثلاثين دقيقة.

ضبط متغيرات الدراسة:

يتأثر المتغير التابع (التحصيل الدراسي) بعوامل متعددة غير العامل التجريبي (التطبيق الإلكتروني)؛ لذا لا بد من ضبط المتغيرات الخارجية والسماح للمتغير

الاختبار، وتحديد عدد الأسئلة والبدايل والصفحات، وضرورة اختيار إجابة واحدة فقط، والإجابة عن جميع الأسئلة، وتوضيح طريقة الإجابة.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق الاختبار، تم عرض الاختبار بصورته الأولية على 21 من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس العامة والمناهج، وطرق التدريس في العلوم الشرعية، وتقنيات التعليم وعدد من المعلمين والمشرفين لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط. وفي ضوء الملاحظات التي أبدتها المحكمون على الأداة، تم تعديل الأسئلة رقم 2، 8، 16، 27 وكذلك بعض المستويات المعرفية للأهداف رقم 4، 10، 14، 17، 18، 26، 27، 28، 30. كما تم حساب الصدق الذاتي بإيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد بلغت قيمته 0.764، وتدل هذه القيمة على أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

ثبات أداة الدراسة:

تم قياس ثبات أداة الدراسة بتطبيق الاختبار التحصيلي بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من 20 طالبة من مجتمع البحث خارج العينة، وتمَّ حساب ثبات الاختبار التحصيلي بطريقتين:

▪ حساب الثبات بواسطة معامل ثبات ألفا كرونباخ، وبلغت قيمته 0.692 (الجلبي، 2005م، ص123).

منى بنت عيد معيض بن فهد الشيباني، وعبدالله بن محمد العقاب: أثر تطبيق إلكتروني قائم على نمط التدريب والممارسة في زيادة تحصيل...

جميع الطالبات في العينة التجريبية يملكن جهازاً لوحياً خاصاً بهن ما عدا ثلاث طالبات، وتم إجراء مقابلة شخصية معهن للتحقق من تمكنهن من استخدام الأجهزة اللوحية وأوضححت الطالبتان أنه سبق لهما استخدامها من دون أن يملكن جهازاً لوحياً خاصاً بهما، كما تم تخصيص حصة كاملة لتعريف الطالبة الثالثة بالتطبيق المتنقل وطريقة استخدامه وتجربة ذلك، كما تم توفير أجهزة لهن.

كما قام الباحثان بشراء الأجهزة التي تعمل بنظام (الاندرويد)، وذلك لقلّة تكلفة الأجهزة من هذا النوع، وقد بلغت نسبة عدد الطالبات التي يملكن الأجهزة التي تعمل بنظام (الاندرويد) 25٪، ونسبة الطالبات اللاتي يملكن أكثر من جهاز أي (تعمل الطالبة على النظامين 21٪)، بذلك يصبح المجموع 46٪، ونسبة الطالبات اللاتي يملكن أجهزة تعمل بنظام IOS 33٪.

• تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في عدد من المتغيرات، وهي:

الأول: مستوى تعليم الأم والأب:

يوضح جدول 6 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستوى تعليم الأم، حيث بلغ مستوى الدلالة 0.959 وهو أكبر من 0.05، وبلغ قيمة مربع كاي 0.306؛ وبذلك يمكن القول بأن المجموعتين

المستقل وحده بالتأثير على المتغير التابع (عدس، وعبيدات، وعبد الحق، 2005م، ص 313).

ضبط المتغيرات الخارجية:

تم ضبط متغيرات الدراسة التي تتعرض لها المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بدرجة متساوية كالآتي:

• أستاذة المقرر: تم تقديم وحدة شروط الصلاة وأركانها وواجباتها من قبل معلمة واحدة لضمان تلقي المجموعتين طريقة تدريس واحدة، ولا يتم استخدام التطبيق الإلكتروني إلا بعد انتهاء الحصة، كون التطبيق من نمط التدريب والممارسة الذي يتطلب المعرفة المسبقة، وقد قامت طالبات العينة التجريبية باستخدام الأجهزة اللوحية تحت إشراف المعلمة.

• ضبط المشتتات داخل الأجهزة اللوحية: تم قفل جميع التطبيقات المتنقلة الخاصة بالأجهزة اللوحية برقم سري يمنع وصل الطالبات لغير التطبيق المعد لغرض البحث.

• الفترة الزمنية: تم اختبار العينة التجريبية والضابطة في الوقت نفسه في الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وكذلك تدريس المجموعتين وحدة شروط الصلاة وأركانها وواجباتها بعدد الحصص نفسها بواقع حصة يومياً لمدة أسبوعين.

• خبرة الدارسات في استخدام الأجهزة اللوحية:

الثاني: متغير العمر:

يوضح جدول 8 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية نحو متغير العمر، حيث بلغ مستوى الدلالة 0.997 وهو أكبر من 0.05، وبلغ قيمة مربع كاي 0.05؛ وبذلك نستطيع أن نقول إن المجموعتين متكافئتان في العمر.

متكافئتان في مستوى تعليم الأم. كما يوضح جدول 7 أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستوى تعليم الأب، فقد بلغ مستوى الدلالة 0.916 وهو أكبر من 0.05، وبلغ قيمة مربع كاي 1.478. وبذلك نستطيع أن نقول إن المجموعتين متكافئتان في مستوى تعليم الأب.

جدول (8): الفروق بين المجموعتين في متغير في متغير العمر.

المجموع	المجموعات					العمر
	التجريبية		الضابطة			
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
12سنة	16	32%	8	16%	8	12سنة
13سنة	19	38%	10	18%	9	13سنة
14سنة	13	26%	7	12%	6	14سنة
15سنة	42	84%	1	2%	1	15سنة
المجموع	50	100%	26	48%	24	المجموع

قيمة مربع كاي = 0.050 مستوى الدلالة = 0.997

جدول (6): الفروق بين المجموعتين في متغير مستوى تعليم الأم.

المجموع	المجموعات					مستوى التعليم
	التجريبية		الضابطة			
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
متوسط	9	18%	5	10%	4	متوسط
ثانوي	19	38%	9	18%	10	ثانوي
جامعي	18	36%	10	20%	8	جامعي
عالٍ	4	8%	2	4%	2	عالٍ
المجموع	50	100%	26	48%	24	المجموع

قيمة مربع كاي = 0.306 مستوى الدلالة = 0.959

الثالث: متغير المستوى الاقتصادي:

يوضح جدول 9 أنه لا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية نحو متغير ملكية السكن، إذ بلغ مستوى الدلالة 0.982 وهو أكبر من 0.05، وبلغ قيمة مربع كاي 0.001؛ وبذلك نستطيع أن نقول إن المجموعتين متكافئتان، (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية) في المستوى الاقتصادي.

جدول (7): الفروق بين المجموعتين في متغير مستوى تعليم الأب.

المجموع	المجموعات					مستوى التعليم
	التجريبية		الضابطة			
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
متوسط	10	20%	5	10%	5	متوسط
ثانوي	18	36%	10	16%	8	ثانوي
جامعي	16	32%	8	16%	8	جامعي
عالٍ	6	12%	3	6%	3	عالٍ
المجموع	50	100%	26	48%	24	المجموع

قيمة مربع كاي = 1.478 مستوى الدلالة = 0.916

منى بنت عيد معيض بن فهيد الشيباني، وعبدالله بن محمد العقاب: أثر تطبيق إلكتروني قائم على نمط التدريب والممارسة في زيادة تحصيل...

جدول (9): الفروق بين المجموعتين في متغير المستوى الاقتصادي.

المجموع	المجموعات					ملكية السكن
	التجريبية		الضابطة			
النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
46%	23	24%	12	22%	11	ملك
54%	27	28%	14	26%	13	إيجار
100%	50	52%	26	48%	24	المجموع

قيمة مربع كاي = 0.001 مستوى الدلالة = 0.982

نتائج الدراسة:

نتائج الإجابة عن السؤال الرئيسي: ما أثر التطبيق الإلكتروني القائم على نمط التدريب والممارسة في زيادة تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مقرر الفقه؟

ويمكن الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من فرض الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي استخدمن التطبيق الإلكتروني ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي. وقد تم أولاً التحقق من تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي باستخدام اختبار (ت: T-test) للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول 10.

جدول (10): اختبار (ت: T-test) دلالة الفروق بين متوسط تحصيل الطالبات للاختبار التحصيلي في الاختبار القبلي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

المتغير	المجموعات	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	الضابطة	24	11.79	3.26	48	1.877	0.447
	التجريبية	26	9.92	3.74			

(ت: T-test) لاختبار تحصيل طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي، للمقارنة بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول 11.

يوضح جدول 10 أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود فروق في متوسطات الاختبار بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لدى الطالبات في الاختبار القبلي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة

جدول (11): اختبار (T-test) دلالة الفروق بين متوسط تحصيل الطلاب للاختبار التحصيلي في الاختبار البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

المتغير	المجموعات	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	الضابطة	24	10.50	5.41	48	2.853-	0.006
	التجريبية	26	15.08	5.90			

التي درست باستخدام التطبيق الإلكتروني. ولتعرف حجم التأثير لاختبار (T-test)؛ تم حساب قيمة (مربع إيتا) (η^2) لنتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، كما في جدول 12.

يوضح جدول 11 أن قيمة مستوى الدلالة أقل من 0.006، مما يشير إلى وجود فروق في متوسطات الاختبار بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح الطالبات اللاتي درسن باستخدام التطبيق الإلكتروني، إذ بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية 15.08؛ مما يعني وجود فرق لصالح المجموعة التجريبية

جدول (12): نتائج حساب اختبار مربع إيتا (η^2).

الأهمية التربوية	حجم التأثير (الدلالة العلمية)		درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستويات الاختبار
	قيمة η^2	قيمة η^2			
مهم	1.53	0.61	48	2.853	حجم التأثير

أدت إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت التطبيق الإلكتروني على المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية، وقد يعود إلى الاعتبارات الآتية: أن التطبيق الإلكتروني يتميز بعدد من المميزات، منها: تحقق التعليم الذاتي، ومراعاة الفروق الفردية، وزيادة ثقة الطالبة بنفسها كون التعلم فردياً، وكونه من نمط التدريب والممارسة التي هي من الأنماط المعالجة

يوضح جدول 12 أن قيمة اختبار مربع إيتا (η^2) لنتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي 0.61، وهي تعني أن 59٪ من التباين بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية يرجع إلى متغير التطبيق الإلكتروني. وقد يعزى ذلك إلى أن تجربة التعليم المتنقل للطالبات حديثة ومختلفة عن النمط التقليدي وبدورها

منى بنت عيد معيض بن فهيد الشيباني، وعبدالله بن محمد العقاب: أثر تطبيق إلكتروني قائم على نمط التدريب والممارسة في زيادة تحصيل...

كوسيلة للعب بعض الألعاب، وهذا ما أكدته دراسة باريت قرينلي (Barrett-Greenly, 2012) حين ذكر أحد المعلمين أنه نجح في استخدامه كأسلوب تحفيزي.

أسهم التطبيق الإلكتروني في زيادة التعاون بين الطالبات، فحينما تواجه إحدى الطالبات مشكلة في فتح التطبيق تسرع زميلتها لحلها؛ وبذلك يتفق البحث الحالي مع دراسة باريت قرينلي (Barrett-Greenly, 2012)، من حيث تعاون المعلمين فيما بينهم في أثناء تنفيذ التجربة. وجود مصدر قلق؛ بسبب محاولة الطالبات فتح التطبيقات الإلكترونية الأخرى، رغم قفلها برمز سري والاحتيايل عليه بإعادة قفل الجهاز وفتحها مرة أخرى، إذ وجد الباحثان في الخلفية الاستعراضية لآخر التطبيقات المفتوحة التطبيقات التي تم محاولة فتحها، فقد ذكر باريت قرينلي (Barrett-Greenly, 2012) أن المعلمين يطالبون بالتحكم في قفل الآيباد. كما توافق الدراسة الحالية أيضاً دراسة باريت قرينلي (Barrett-Greenly, 2012) أن مثل هذه الأجهزة قد تساعد على صقل بعض المهارات كمهارة القراءة؛ والدليل على ذلك ما تم ملاحظته من قبل الباحثين خلال فترة التجريب من قلة الفترة التي تقضيها الطالبة في اجتياز المرحلة مع الوقت. أن مثل هذه الأجهزة اللوحية الذكية تزيد من مشاركة الطالبات خلال الحصّة.

وتوافق نتائج البحث الحالي مع دراسة كلٍّ من:

نقاط الضعف والأفكار الخاطئة أولاً فأولاً، أيضاً تميز التطبيق بوضع شخصية لكل من الشرط والركن والواجب وتوظيفها بطريقة سمحت للطالبات بالتفريق بينها؛ وهي النقطة الأساسية في الوحدة، كما اشتمل التطبيق على جميع محتويات الوحدة، فقد خضعت محتويات الوحدة للتحليل في مرحلة تصميم التطبيق، ففي مرحلة التصميم أيضاً تم التحقق من تنوع الأسئلة وتضمنها لجميع مستويات هرم بلوم المعرفي؛ وهذا من شأنه كله أن يميز التطبيق الإلكتروني.

ونجد أن التطبيق الإلكتروني قام بتفعيل التطبيق للواجهة التي تعمل باللمس؛ مما ساعد على تفاعل الطالبة بشكل أكبر مع التطبيق. واستخدام الوسائط التعليمية داخل التطبيق بطريقة شيقة وجذابة؛ مما أثرى المحتوى العلمي فمن خلال ملاحظات الباحثين في أثناء التنفيذ اتضح إعادة بعض الطالبات للمراحل التي تم الانتهاء منها.

كما أن التطبيق الإلكتروني حقق زيادة التنافسية بين الطالبات، وظهر ذلك بشدة في التقويم الختامي في التنافس للحصول على أعلى درجة. فلا يسمح التطبيق للطالبة بالانتقال من سؤال لآخر أو من مرحلة إلى أخرى قبل إتقانها.

واستخدم الباحثان الأجهزة اللوحية كوسيلة تحفيزية للتعلم، إذ تم السماح للطالبات باستخدامه

- دراسة شحاته (2011م)، ودراسة الداود (2003م)،
و دراسة باريت قرينلي (Barrett-Greenly, 2012) في
زيادة التحصيل. ودراسة مرميلي ورنقل (Marmarelli,
2011) Ringle، في كون عمر البطارية قصيرًا للأجهزة
اللوحيّة، حيث إن هناك جهازًا وصل شحنه 10٪
مباشرة بعد انتهاء استخدام الطالبات له، حيث قلّ
شحنه عن 70٪، وكذلك دراسة كنيوه وآخرون
(Keengwe, et al, 2009) في أن الأجهزة اللوحية تزيد
وتعزز من خبرات المتعلمين، ونلاحظ ذلك في زيادة
التحصيل.
- ويتفق البحث الحالي مع دراسة موروني وآخرون
(Morrone, et al, 2012) في أنه زاد العبء الملقى على
عاتق المعلمين، إذ يتطلب تجهيزًا مسبقًا لكل حصة من
قفل التطبيقات على الأجهزة والتأكد من عمل التطبيق،
ووضعه في الصفحة الرئيسة للجهاز، لتستطيع الطالبة
الدخول إليه مباشرة، وشحن الأجهزة بشكل يومي،
وهذا كله قبل بدء عملية التعليم، وفي أثناء عملية التعليم
يتم المرور على الطالبات وتفقد سير عملهن ومساعدتهن
إذا لزم الأمر، ونقل الجهاز بعد انتهاء الطالبة منه إلى
الطالبة الأخرى، وبعد انتهاء التنفيذ جمع الأجهزة
والتأكد من عددها، ومن أن جميع الطالبات قمن بالعمل
على التطبيق الإلكتروني، وهذا فعلاً يزيد العبء على
كاهل المعلمين.
- توصيات الدراسة:
في ضوء نتائج البحث، يُوصي الباحثان بالآتي:
- استخدام التطبيق الإلكتروني على الأجهزة اللوحية
الذكية كوسيلة تعليمية داخل الفصول الدراسية.
- تهيئة البيئة المدرسية لتسمح باستخدام التطبيقات
الإلكترونية بتوفير الأجهزة اللوحية الذكية.
- وضع برامج تدريبية للمعلمين حول استخدام
التطبيقات التعليمية الإلكترونية وطريقة الاستفادة منها
في العملية التعليمية.
- إنتاج المزيد من التطبيقات الإلكترونية التربوية
والتعليمية التي تساعد في رفع تحصيل المتعلمين.
- ***
- قائمة المصادر والمراجع
- أولاً: المراجع العربية:
ابن ماجة، محمد بن يزيد الربيعي (2012). سنن ابن ماجة. اعتنى
به: رائد أبي علفة. الرياض: مكتبة الرشد.
أبو داود، سليمان بن الأشعث بن إسحاق (2012). سنن
أبي داود. اعتنى به: رائد أبي علفة. الرياض: مكتبة الرشد.
أبو فودة، باسل؛ ويونس، نجاتي (2012). الاختبارات
التحصيلية. الرياض: دار المسيرة.
أحمد، زاهر؛ والموجي، أماني؛ وعبد العزيز، حسن (2005). فاعلية
موقع على الإنترنت في زيادة تحصيل تلاميذ الصف الأول
الإعدادي لبعض المفاهيم العلمية، ورقة عمل مقدمة في
المؤتمر العلمي الأول للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية:
تكنولوجيا التربية في مجتمع المعرفة.

منى بنت عيد معيض بن فهيد الشيباني، وعبدالله بن محمد العقاب: أثر تطبيق إلكتروني قائم على نمط التدريب والممارسة في زيادة تحصيل... .

- الإمام مسلم، مسلم بن الحجاج بن مسلم (2012). صحيح مسلم. اعتنى به: رائد أبي علفة. الرياض: مكتبة الرشد.
- البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم (2012). صحيح البخاري. اعتنى به: رائد أبي علفة. الرياض: مكتبة الرشد.
- الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة (2012). سنن الترمذي. اعتنى به: رائد أبي علفة. الرياض: مكتبة الرشد.
- الجلبي، سوسن (2005) أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. سوريا، دمشق: مؤسسة علماء الدين للطباعة والتوزيع.
- سالم، أحمد محمد (2006). إستراتيجية مقترحة لتفعيل نموذج التعلم المتنقل M- Learning في تعليم / تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المدارس الذكية في ضوء دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واقتصاد المعرفة. دراسات في التعليم الجامعي، 1(12)، 198 - 283.
- سعادة، جوده؛ إبراهيم، عبد الله (2011). تنظيقات المناهج وتخطيطها وتطويرها. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- شحاتة، نشوى رفعت محمد (2011). بناء موقع إلكتروني مدعم بتعليم متنقل لتنمية التحصيل والاتجاه نحو مستحدثات تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث - مصر، 175 - 208.
- الشمراي، محمد موسى. (2012). استخدام مقاييس الدلالة العلمية لحجم التأثير في الحكم على قياس أهمية نتائج البحوث العلمية. مجلة التربية - جامعة المنصورة، 3 (78)، 30-1.
- صبري، ماهر؛ والرافعي، محب (2008). التقويم التربوي أسسه وإجراءاته. جمهورية مصر العربية- بنها: سلسلة الكتاب الجامعي العربي.
- الصراف، قاسم علي (2002). القياس والتقويم في التربية والتعليم. القاهرة: دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان، عبدالحق كايد، عدس عبدالرحمن (2016). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. ط18، الأردن، عمان: دار الفكر.
- عدس، عبد الرحمن؛ عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد. (2005). البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العساف، صالح بن محمد. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط2، الرياض: مكتبة العبيكان.
- عودة، أحمد. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط2، الأردن، أربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- عيد، غادة خالد. (2006). القياس والتقويم مع تطبيقات SPSS. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- مفلح، محمد خليفة؛ والمهرش، عابد حمدان؛ والدلاعة، أسامة محمد أمين؛ وعبابنة، زياد وليد (2009). أثر استخدام نمط التدريب والممارسة المحوسبة في اكتساب طلبة الصف الأول الأساسي لمهارة الجمع مقارنة مع أسلوب الموسيقى والأناشيد والطريقة التقليدية. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 1(2)، 401-432.
- منصور، رشدي فام (1997). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 7 (16)، 57-75.
- النسائي، أحمد بن علي بن شعيب (2012). سنن النسائي. اعتنى به: رائد أبي علفة. الرياض: مكتبة الرشد.

- nd,1-7.
- Popa, M. (2010). Audit Process during Projects for Development of New Mobile IT Applications. *Informatica Economică*, 14(3), 34-46.
- Salem, A. (2006). A proposed strategy to activate M-Learning in learning / learning French as a foreign language in smart schools in light of the integration of ICT and the knowledge economy (in Arabic). *Studies in University Education*, 1 (12), 198 - 283.
- Sessions, L., Kang, M. O., & Womack, S. (2016). The neglected "R": Improving writing instruction through iPad apps. *Tech Trends*, 60, 218-225.
- Shehata, N. (2011). Building a website supported by mobile education to develop achievement and attitude towards educational technology innovations (in Arabic). *Education Technology - Studies and Research - Egypt*, 175 - 208.
- Suki, M. (2013). Students' dependence on smart phones the influence of social influences and convenience. *Campus- wide Information Systems*, 30(2), 124-134. DOI: 10.1108/10650741311306309.
- Wray, D. (2011) 'iPads in education: the beginning of a revolution? *Journal of Reading, Writing and Literacy*, 5 (1).
- Mufleh, M., Al-Harash, A., Al-Dala'a, O., & Ababneh, Z. (2009). The effect of the use of the drill and practice in the acquisition of first grade students of the skill of collection compared to the styles of music and songs and the traditional way (in Arabic). *Umm Al Qura Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1 (2), 401-432.
- Mansour, R. (1997). The effect of the complementary side of the statistical significance (in Arabic). *Egyptian Journal of Psychological Studies*, 7 (16). 57-57.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Al-Shamrani, M. (2012). Use of measures of scientific significance of the effect of the judgment on measuring the importance of the results of scientific research (in Arabic). *Journal of Education - Mansoura University*, 3 (78), 1-30.
- Bajpai, R. (2011). M-learning & Mobile Knowledge Management: Emerging New Stages of e-Learning & Knowledge Management. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 2(1), 65-68. ISSN: 2010-0248
- Barrett-Greenly, C. (2013). *Investigating the impact of professional development on teacher practices and beliefs regarding the use of mobile educational applications in the classroom*. Ph.D.Dissertation, Newark, University Of Delaware, U.S.
- Brand, J., Kinash, S., Mathew, T., & Kordyban, R. (2011). *iWant does not equal iWill: Correlates of mobile learning with iPads, e-textbooks, Blackboard Mobile learn and a blended learning experience*, in G. Williams, P. Statham, N. Brown, and B. Cleland (eds.), *Changing Directions. Proceedings ascilite 2011 Hobart: Full Paper*, 168-178.
- Ferguson, J. (2017). Middle school students' reactions to a 1:1 iPad initiative and a paperless curriculum. *Journal Education and Information Technologies*, 22(3), 1149-1162.
- Gupta, B., & Koo, Y. (2012). Applications of Mobile Learning in Higher Education: An Empirical Study. In, L. A. Tomei. (ed). *Advancing Education with Information Communication Technologies: Facilitating New Trends* (pp.268-281) New York: IGI Global, 6(3). DOI: 10.4018/978-1-61350-468-0.ch022.
- Harmon, J. (2011). Research study finds iPad bolsters student reading and writing skills. *AASL Hotlinks*, 10(7), 1-6.
- Hashim, Y. (2014). Preliminary study on teachers' use of the iPad in bachelor of education program at a private university in Malaysia, *TechTrends*, 58 (2), 14-19.
- Keengwe, J., Pearson, D., & Smart, K. (2009). Technology Integration: Mobile Devices (iPods). Constructivist Pedagogy, and Student Learning. *AACEJ*, 17(4), 333-346.
- Kinash, S. (2011). *It's mobile, but is it learning?* *Educational Technology Solutions*, 45, 56-58.
- Marmarelli, T., & Ringle, M. (2011). The Reed College iPad Study. *Reed's Human Subjects Research Committee, Oregon*. Available at: http://web.reed.edu/cis/about/kindle_pilot/Reed_Kindle_report.pdf
- Morrone, S., John Gosney, J., Liaison, F., & Engel, S. (2012). Empowering Students and Instructors: Reflections on the Effectiveness of iPads for teaching and Learning. *EDUCAUSE*. CC by-nc-

التنبؤ بأساليب التكيف من خلال أنماط التنشئة الوالدية لدى طلبة المدارس للتعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان

منى بنت خميس الجهوري⁽¹⁾، وسعيد بن سليمان الظفري⁽²⁾

جامعة السلطان قابوس

(قدم للنشر في 01/02/1440هـ؛ وقبل للنشر في 25/07/1440هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أكثر الأنماط قدرةً على التنبؤ بأساليب التكيف السلبي والإيجابي لدى الأبناء في المجتمع العماني. استخدم المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من 2082 طالبًا وطالبة من طلاب الصفوف (7، 8، 11، 12)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من جميع محافظات السلطنة. واستخدمت الدراسة مقياس بيوري لأنماط التنشئة الوالدية، بعد تقنينه على البيئة العمانية، ويحتوي على ثلاثة أنماط: السلطوي والحازم والمتساهل. وقد تم التأكد من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري والصدق التمييزي للفقرات، كما تم حساب ألفا لكرونباخ للتأكد من ثباته. كما تم استخدام مقياس التكيف للهاشمية 2010 ويتكون من بعدين التكيف الإيجابي والتكيف السلبي، وتم حساب ألفا لكرونباخ للتأكد من الثبات. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف الإيجابي والسلبي وفي أنماط التنشئة الوالدية تعزى للنوع والصف الدراسي. كما دلت النتائج على أن النمط الحازم أكثر الأنماط قدرة على التنبؤ بأساليب التكيف الإيجابي والسلبي.

الكلمات المفتاحية: التكيف الإيجابي، التكيف السلبي، أنماط التنشئة الوالدية.

The prediction of Coping Styles Through Parental Styles Among School Students In Oman

Muna K. Aljahwari⁽¹⁾, and Said S. Aldhafri⁽²⁾

Sultan Qaboos university

(Received 10/10/2018; accepted 01/04/2019)

Abstract: The study aims to investigate parenting styles and their relationship with positive and negative coping styles among Omani students. The Descriptive Design was used. The study sample consisted of 2082 males and females (grades 7,8,11,12) who were chosen randomly from all Omani school districts. The study used Buri Scale of parenting styles after adapting it to Omani culture and it consisted of three styles: authoritarian, authoritative and permissive styles. The researchers also used a coping scale prepared by Alhashmi (2010) which consisted of two dimensions: positive coping and negative coping. The study revealed statistical differences in positive and negative coping and parenting styles attributed to gender and grade. The result also showed the authoritative style is the strongest predictor of positive and negative coping.

Key Words: positive coping, negative coping, parenting styles.

(1) Master Student, Department of Psychology, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

(1) طالبة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

البريد الإلكتروني: ommat.hadara@hotmail.com

(2) Associate Professor, Department of Psychology, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

(2) أستاذ مشارك بقسم علم النفس، كلية التربية، بجامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

البريد الإلكتروني: saidaldhafri@gmail.com

مقدمة

العامّة (بني خالد، 2010)، فتميز المراهق بالتكيف الإيجابي يعني أنه يمتلك القدرة على الإنجاز بناء على مؤهلاته ومهاراته فهو يختار أهدافاً واقعية تتناسب مع إمكانياته، في حين تكيفه السلبي يؤدي إلى شعوره بعدم الرضا عن ذاته ومن ثم يمكن أن يتسبب بالتحطيم الذاتي للثقة بقدرة الفرد.

وبحكم وجود الفروق الفردية بين المراهقين (الذكور والإناث) تتباين استجاباتهم السلوكية وردة فعلهم تجاه المواقف المختلفة، فقد تتشكل ردات فعل إيجابية أو سلبية وهو ما يمكن تصنيفها إلى تكيف إيجابي وتكيف سلبي. فوصول المراهق لأهدافه وتحقيقه لغاياته رغم الصعوبات من خلال مجموعة من السلوكيات المقبولة من قبله ومن قبل مجتمعه يعني قدرته على التكيف الإيجابي. في حين يدل عجزه عن تحقيق أهدافه والوصول إلى رغباته على تكيفه السلبي. ويمكن الاستدلال على درجة تكيف الفرد من خلال مدى استمتاع الفرد بعلاقاته الاجتماعية مع الآخرين ومدى تقبل الفرد لقدراته النفسية والعقلية والجسمية ومدى قدرته على مواجهة الضغوط والمشكلات، ومدى النجاح الذي يحققه (الرفوع والقرارة، 2004).

ويمكن عزو نشوء السلوك المتكيف (التكيف الإيجابي) والسلوك غير المتكيف (التكيف السلبي) إلى البيئة، فقد أكدت النظرية السلوكية أن كل أنواع

يواجه المراهق في حياته اليومية العديد من المواقف والضغوطات المتباينة في مستوى تأثيرها والتي يمكن أن تكون كمشتتات قد تحول بينه وبين نجاحه في تحقيق ما يسعى الوصول إليه. الأمر الذي يُحتم عليه إيجاد أساليب للتعامل والتكيف مع ما يمكن أن يعيق تقدمه أو ما قد يؤثر بشكل سلبي في ذاته ومشاعره أو على مشاعره اتجاه الآخرين. وتتمثل أساليب التكيف في استجاباته السلوكية، والعاطفية، والمعرفية لهذه المواقف بمعنى أن يكون إدراك المراهق وعاطفته وسلوكه مُعدداً ومهيأً للتغيير أو التوافق (Beutler & Moos, 2003)؛ وذلك من أجل إدارة ومواجهة الضغط أو للتلاؤم مع ما يواجهه من تحديات (Lazarus & Folkman, 1984).

وترتبط قدرة المراهق على تكيفه مع الظروف المحيطة به بمتغيرات تربوية أو نفسية أساسية كمهارة حل المشكلات (أبو زيتون وجمال وبنات، 2010)، والتحصيل الدراسي (عقوب، 2006)، فتكيفه مثلاً مع التحديات المدرسية وشعوره بالرضا عن يومه الدراسي يمكن أن ينعكس على إنتاجيته ويسهم في مدى تقبل الاتجاهات والقيم المدرسية، وكذلك تقبل الآخرين، في حين إخفاقه في التكيف مع الضغوطات قد ينعكس سلباً على تحصيله الدراسي واعتقاده بعدم قدرته على القيام بالمهام الدراسية. كذلك يرتبط التكيف بالكفاءة الذاتية

التكيف مع الضغط يحدث من خلال ثلاث عمليات: العملية الأولى: عملية التقييم الأولي، وهي عملية إدراك الفرد للتهديد أو المشكلة، ثم التقييم الثانوي: وتتضمن استجابة الفرد المحتملة للتهديد، أما المرحلة الثالثة وهي مرحلة التكيف وفيها يتم تنفيذ ردة الفعل (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989).

ونظراً لارتباط التكيف بالعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية، سعى التربويون إلى دراسة العوامل المؤثرة على أساليب تكيف الطالب، ومن ضمن هذه العوامل: التنشئة الوالدية، حيث تُعدّ عاملاً مهمّاً وفعالاً في تطور إستراتيجيات التكيف لدى الطفل أو المراهق (Hardy, Power, & Jaedicke, 1993). إذ تؤثر التنشئة الوالدية في جميع المراحل العمرية للأطفال ويتضح هذا الأثر في تشكيل شخصياتهم وتكاملها (الظفري، 2014). ويشير مفهوم التنشئة الوالدية إلى الأسلوب الذي يتبعه الوالدان في تنشئة أبنائهم اجتماعياً وإكسابهم أنواع السلوك المختلفة والقيم والعادات (الظفري، 2016). كذلك تدل التنشئة الوالدية على النظام السلوكي الذي تقوم عليه علاقة الوالدين والأبناء والمبنية على التفاعل المتبادل (Zahiri & Honarparvaran, 2016). وغالباً ما يتم فهم أو صياغة أنماط التنشئة الوالدية على بعدين هما: الطلب الوالدي (demand) وتعني السيطرة، واستجابة الوالدين (response) التي تتمثل في تقديم

السلوكيات التي تصدر من الإنسان هي متعلمة، وفسرت التكيف على أنه مجموعة من السلوكيات والعادات المقبولة من المجتمع (الرفوع والقرارة، 2004). كذلك أشار بياجيه في النظرية التطورية أن الأفراد يتطورون في القدرة على التكيف من خلال سلسلة من مراحل التكيف الفكري؛ بحيث يقوم الطفل أو المراهق بتنظيم وتنسيق عملياته العقلية في بنى معرفية وتعرف هذه العملية بعملية التنظيم (organization)، ومن ثم قدرته على تغيير تصوراته الداخلية لتتلاءم مع البيئة المحيطة وتمثل عملية المواءمة (Adjustment)، وأخيراً عملية التماثل (Assimilation) وتعني قدرته على استيعاب الخبرات الخارجية في البنى المعرفية الموجودة لديه (الزغلول والهنداوي، 2002).

كما يمثل نموذج لازاروس نوعاً محددًا من نظرية التكيف وفقاً لمعيارين مستقلين هما:

أ- السمة الموجهة.

ب- الهدف الموجه.

فإستراتيجيات السمة الموجهة تهدف إلى التعرف المبكر على الأفراد الذين تكون مقومات التكيف والميول لديهم غير كافية لمطالب مواجهة معينة. أما إستراتيجية الهدف الموجه فتبحث في العلاقات بين إستراتيجيات التكيف المستخدمة من قبل الفرد وردود الفعل العاطفية المصاحبة (Krohne, 2002). كما بين لازاروس أن

الظفري (2014) حيث أشارت إلى أن الأولاد ذوي النمط الوالدي الحازم يتميزون بكفاءة اجتماعية عالية، ومشاكل نفسية وسلوكية أقل. كما يحققون معدلات أكاديمية أعلى، وأكثر اعتماداً على ذاتهم وكذلك أقل قلقاً مقارنةً بالأولاد ذوي النمط الوالدي السلطوي والمتساهل. كما أن للنمط الحازم للوالدين علاقة إيجابية بالكفاءة الذاتية، وتطوير الهوية، واكتشاف الكفاءات (McIntyre, & Dusek, 1995).

في حين لو اتبع الوالدان النمط المتساهل والذي يميل فيه الوالدان إلى ترك الطفل بلا رعاية، فلا يستخدمون العقاب إذا أخطأ ولا يعززون السلوك الجيد، ويتصرفون دائماً بطريقة متساهلة تجاه رغبات الأبناء وسلوكياتهم (Konnie & Alfred, 2013)، فقد يؤثر سلباً على توافق الطفل النفسي والاجتماعي (الشافعي، 2011). كما قد يتعدى تأثيره إلى ضعف الثقة بالنفس وعدم الشعور بالأمان، وكذلك يؤثر سلباً في تكيفهم الاجتماعي ويكونون أكثر عرضة للتوتر مقارنةً بالأطفال الذين حصلوا على الحب والاهتمام والتوجيه (العطوي، 2006).

لذلك فإنّ علاقة الآباء مع الأولاد لها دور بالغ في نموهم النفسي والاجتماعي، إذ يمكن أن تحدد الممارسات الوالدية نوعية التجارب لدى الأولاد في كل مرحلة، كما يعد الوالدان هما المسؤولين عن كل ما يتعلمه الأولاد من

الرعاية والدفء للأولاد. (Wolfradta, Hempel, & Miles, 2003) وبناء على هذين البعدين تنقسم أنماط التنشئة الوالدية إلى ثلاثة أنماط من التنشئة الوالدية، هي: السلطوي (authoritarian)، والحازم (authoritative)، والمتساهل (permissive) وهي التي ركزت عليها الدراسة الحالية.

ويتميز النمط السلطوي بالسيطرة العالية على الأولاد (الذكور والإناث) وتشكيل سلوكهم حيث يستخدم الوالدان العقاب البدني أو التهديدات بسبب الأفعال الخطأ، ويعتقدون أن الطفل يجب أن يطيع جميع الأوامر دون طرح سؤال، فهم عاطفياً بعيدون عن أولادهم (Akhtar, 2012). وقد يرتبط هذا النمط ببعض المشكلات النفسية والسلوكية للأولاد كصعوبة استخدام إستراتيجيات التكيف مع البيئة المحيطة به (Hardy et al., 1993). كما أن لهذا النمط علاقة بالضغط الأكاديمية والاجتماعية للأولاد مما ينعكس سلباً على كفاءتهم الذاتية وتحصيلهم الدراسي (Alfred, Konnie, & Konnie, 2013).

أما النمط الحازم للوالدين فيقوم على احتواء الأبناء بشكل آمن، ومراعاة نفسياتهم ومشاعرهم في ظل نوع من السلطة؛ لذلك يعتبر عاملاً مساعداً في الصحة النفسية، والتوافق السلوكي والأكاديمي (Karavasilis, Doyle, & Markiewicz, 2003). وهذا يتفق مع دراسة

مشاركاً من السويد. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين النمط الحازم وأسلوب التكيف الإيجابي، وتفاوت في المستوى؛ إذ تزيد هذه العلاقة لدى النمط الحازم للأب أكثر من النمط الحازم للأم. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين النمط السلطوي للأب والتكيف الإيجابي، كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط السلطوي للأم وأسلوب التكيف الإيجابي.

وفي دراسة أمريكية بولاية نيويورك قام كراهوروريوس (Karahalios 2000) بدراسة بحث فيها الآثار المترتبة على أنماط التنشئة الوالدية (الحازم والسلطوي والمتساهل) في التكيف النفسي لدى الأطفال في ظل وجود الاكتئاب لدى الأمهات. شملت عينة الدراسة 93 طفلاً تراوحت أعمارهم من (0-8) سنوات إلى (11-12) سنة. أشارت أهم النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين النمط الحازم للأم والأب وبقية أنماط التنشئة الوالدية من حيث التكيف النفسي. كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في التكيف الإيجابي بين النمط الحازم للأم المصابة بالاكتئاب والنمط المتساهل للأم المصابة بالاكتئاب. حيث أظهر أبناء النمط الحازم للأم المكتئبة مشاكل اجتماعية أقل مقارنة بأبناء النمط المتساهل للأم المكتئبة.

وأجرى وولفريد وآخرون (Wolfradta et al.,

خلال تعزيز السلوكيات المرغوبة بالمكافآت أو كف السلوكيات غير المرغوب بها من خلال العقاب (Maccoby, 1992). كذلك تؤثر أساليب التنشئة الخاطئة التي قد يتعامل بها الوالدان مع أولادهم سواء من حيث السيطرة التامة أم المبالغة والإسراف في العطف بشكل سلبي على الأولاد من حيث خلق شخصيات مضطربة بعيدة تماماً عن الحياة المستقيمة (الظفري، 2014).

وقد أجريت دراسات عديدة تناولت أنماط التنشئة الوالدية وأساليب التكيف لدى الأطفال أو المراهقين كدراسة دوسك وماكنتاير (McIntyre & Dusek, 1995) التي بحثت علاقة تربية الوالدين بأساليب التكيف للأطفال. شملت عينة الدراسة 75 طالبة و67 طالباً بجامعة خاصة في نيويورك. وأوضحت النتائج أن الأولاد ذوي النمط الوالدي الحازم أكثر قدرة على استخدام أساليب التكيف كأسلوب الدعم الاجتماعي وأسلوب التركيز على المشكلة أكثر من بقية أنماط التنشئة الوالدية.

وهدفت دراسة ساس (Sass 1999) إلى البحث عن أنماط التنشئة الوالدية (السلطوي والحازم) وتنظيم المزاج، وأساليب التكيف (الإيجابي والسلبي)، ومؤشرات الإحباط. تكونت عينة الدراسة من 227 مشاركاً، 102 مشارك من الولايات المتحدة و115

منى بنت خميس الجهوري، وسعيد بن سليمان الظفري: التنبؤ بأساليب التكيف من خلال أنماط التنشئة الوالدية لدى طلبة المدارس...

علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين النمط الحازم وبين التوافق الأسري للأولاد. كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة بين النمط السلطوي والتوافق الأسري.

وبحثت دراسة هونج (Hong, 2013) أساليب التكيف لدى طلاب الجامعة الكورية الأمريكية وعلاقته بالضغط الأكاديمي، وأنماط التنشئة الوالدية. شملت عينة الدراسة 126 طالباً. واستخدمت عدة مقاييس كمقياس لإستراتيجيات التكيف، ومقياس الجهد الأكاديمي، ومقياس بيوري لأساليب التنشئة الوالدية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين سوء التكيف مع المجتمع وبين النمط السلطوي، والضغط الأكاديمي.

وقام موسى (2016) بدراسة بحثت أنماط المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من 100 طالب وطالبة، تراوحت أعمارهم (14-18) سنة. واستخدم مقياس أنماط المعاملة الوالدية ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الحازم والمتساهل للأب والأم والتكيف النفسي والاجتماعي. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط السلطوي للأب والأم والتكيف النفسي والاجتماعي للأبناء.

(2003) دراسة بحثت علاقة أنماط التنشئة الوالدية (السلطوي، الحازم، المتساهل، واللامبالي) بالتكيف لحل المشكلات والقلق وتبدد الشخصية. تضمنت عينة الدراسة 271 طالباً. وتوصلت الدراسة إلى حصول الطلبة ذوي النمط السلطوي للأب والأم على أعلى الدرجات في مقياس تبدد الشخصية والقلق. في حين حصل الطلبة ذوو النمط الحازم والمتساهل للأب والأم على أعلى الدرجات في مقياس التكيف (حل المشكلات النشط).

وسعت دراسة الشافعي (2011) إلى بحث العلاقة بين أنماط المعاملة الوالدية وبين التوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقات (طالبات الصف الأول الثانوي)، وتراوحت أعمارهن بين (15-16) سنة. واستخدم مقياس التوافق النفسي ومقياس أساليب المعاملة الوالدية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين النمط المتساهل وبين التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي.

وهدفت دراسة العنزي (2012) إلى معرفة أنماط المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق الأسري لدى المعلمات المتزوجات. تكونت عينة الدراسة من 600 معلمة متزوجة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية. واستخدمت الدراسة مقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس التوافق الأسري. توصلت الدراسة إلى وجود

المعاملة الوالدية (المتساهل والصارم والاستبدادي) وإستراتيجيات التكيف لدى المراهقين. شملت العينة 400 (ذكور وإناث)، تراوحت أعمارهم بين (15-18) سنة. دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضغط الأبوي وأنماط المعاملة الوالدية وإستراتيجيات التكيف غير الوظيفي. كما أشارت النتائج إلى أثر التنظيم العاطفي والتركيز الذهني في الحد من التأثير السلبي للضغط الأبوي وأنماط المعاملة الوالدية على إستراتيجيات التكيف لدى المراهقين.

ومن خلال الدراسات السابقة لأنماط التنشئة الوالدية المتعددة وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي والأسري، نجد أنها تناولت أهمية أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بأساليب التكيف للأبناء وربطتها بمتغيرات مختلفة كالمستوى التعليمي والاقتصادي للأسرة والمرحلة التعليمية والثقافات المتعددة للأولاد. وخلصت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الحازم والمتساهل للأب والأم وأساليب التكيف الإيجابي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة بين النمط السلطوي للأب والأم وأساليب التكيف الإيجابي. وتوجد دراسات قليلة توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط السلطوي للأب والأم وأساليب التكيف السلبي. ونجد أن الدراسة الحالية تبحث ثلاثة أنماط من التنشئة الوالدية وعلاقتها بنوعين

كذلك بحثت دراسة سايكو (Caycho, 2016) العلاقة بين الوالدين كما يدركها المراهقون في مدينة ليما وإستراتيجيات التكيف لديهم، وبلغت عينة الدراسة 320 طالبًا وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (16-18) سنة. وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط السيطرة المرضية للأب والأب وبين إستراتيجيات إعادة البناء المعرفي وأنشطة العزلة ولوم الذات. كما دلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط الحكم الذاتي للأب والأم وبين التوتر لدى المراهقين. كذلك أشارت إلى عدم وجود فروق في إستراتيجيات التكيف تُعزى إلى النوع.

وبحثت دراسة موران وتوريانو وجنتزler (Moran, Turiano & Gentzler, 2018) التكيف العاطفي وإستراتيجيات حل المشكلات كمتغير وسيط في العلاقة بين النمط الحازم للوالدين وسعادة العيش، طُبقت الدراسة الطولية على عينة بلغت 2.088 (ذكور وإناث). وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الحازم للوالدين، كما يدركه الأطفال، وإستراتيجيات حل المشكلات والتكيف العاطفي في مرحلة المراهقة.

وسعت دراسة كيردماند وجاري (Kheradmand & Ghahhari, 2018) إلى بحث أثر التنظيم العاطفي والتركيز الذهني في العلاقة بين الضغط الأبوي وأنماط

منى بنت خميس الجهوري، وسعيد بن سليمان الظفري: التنبؤ بأساليب التكيف من خلال أنماط التنشئة الوالدية لدى طلبة المدارس...

والديموقراطي، والحازم) قدرةً على التنبؤ بأساليب التكيف لدى طلبة المدارس بسلطنة عمان؟
أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:
1- الفروق في أنماط التنشئة الوالدية (السلطوي، والحازم، والمتساهل) وأساليب التكيف (السليبي والإيجابي) لدى طلبة المدارس بسلطنة عمان تعزى إلى متغير النوع.

2- الفروق في أنماط التنشئة الوالدية (السلطوي، والحازم، والمتساهل) وأساليب التكيف (السليبي والإيجابي) لدى طلبة المدارس بسلطنة عمان تعزى إلى متغير الصف.

3- أنماط التنشئة الوالدية (السلطوي، والديموقراطي، والحازم) الأكثر إسهامًا في التنبؤ بأساليب التكيف لدى طلبة المدارس بسلطنة عمان.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية المتغيرات التي تتناولها، حيث يُعدّ موضوع التكيف محور اهتمام الدراسات والباحثين في مجال الطب النفسي وعلم الاجتماع وعلم النفس، وذلك لارتباطه بالتصرفات السلوكية والنفسية للفرد، ولما له من دور بارز في حياة الفرد الاجتماعية والأكاديمية. إضافة إلى ذلك فإنه يمكن القول إن هناك قلة في الدراسات العربية التي بحثت

من التكيف الإيجابي والسليبي وبحثت الفروق بناء على متغيرات النوع والصف الدراسي.
مشكلة البحث وأسئلته

يواجه المراهق العديد من المواقف الصعبة والمُجهدة في حياته اليومية، مما قد يؤثر سلبًا في تفاعله الاجتماعي وأدائه الأكاديمي وأيضًا شعوره بعدم الثقة وعدم الإحساس بالأمان. ونظرًا لارتباط سوء التكيف بالعديد من المشكلات النفسية الاجتماعية، كالقلق، والإحباط، والتوتر وغيرها، فقد أولى الباحثون اهتمامًا بالغًا بدراسة هذا الموضوع والبحث في المتغيرات المؤثرة فيه. ولذلك سعى الباحثان لبحث أساليب التكيف وارتباطها بأنماط التنشئة الوالدية.

وبناء عليه سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التنشئة الوالدية (السلطوي، والحازم، والمتساهل) وأساليب التكيف (السليبي والإيجابي) لدى طلبة المدارس بسلطنة عمان تُعزى إلى متغير النوع؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التنشئة الوالدية (السلطوي، والحازم، والمتساهل) وأساليب التكيف (السليبي والإيجابي) لدى طلبة المدارس بسلطنة عمان تعزى إلى متغير الصف؟

3- ما أكثر أنماط التنشئة الوالدية (السلطوي،

متغيري أنماط التنشئة الوالدية وأساليب التكيف، لذلك تأتي هذه الدراسة متفردة بنتائج جديدة كونها تبحث في نوعين من التكيف (الإيجابي والسلبي) وعلاقته بثلاثة أنماط للتنشئة الوالدية (السلطوي والحازم والمتساهل) في البيئة العمانية. لذلك تسهم هذه الدراسة في إثراء علم النفس التربوي على المستوى المحلي (البيئة العمانية) وعلى المستوى العربي عامة.

حدود الدراسة

تحدد الدراسة بالحدود الآتية:
الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على بحث علاقة أنماط التنشئة الوالدية بأساليب التكيف الإيجابي والسلبي لدى الطلبة.

الحدود البشرية والمكانية: اقتصرَت الدراسة على عينة من طلاب الصف السابع والثامن الأساسي وما بعد الأساسي للصفين الحادي عشر والثاني عشر بجميع محافظات السلطنة.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2016/2017.

فرضيات الدراسة

1- توجد فروق في أنماط التنشئة الوالدية (السلطوي، والحازم، والمتساهل) وأساليب التكيف (السلبي والإيجابي) لدى طلبة المدارس بسلطنة عمان تعزى إلى متغير النوع.

2- لا توجد فروق في أنماط التنشئة الوالدية

أما من ناحية الأهمية التطبيقية فيمكن الاستفادة من نتائج البحث بتوجيه وتوعية الوالدين والمربين بأهمية اتباع أنماط التنشئة الوالدية الملائمة للأولاد التي ترفع من مستوى التكيف الإيجابي وتقلل من المستوى السلبي.

مصطلحات الدراسة

التكيف الإيجابي: هو التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به من خلال استجابات سلوكية، والقدرة على التعامل مع الضغوطات الحياتية (Aldhafri, Kazem, Alzubaidi, Yousif, Albahrani, & Alkharusi, 2009).

التكيف السلبي: عدم قدرة الفرد على التفاعل مع الظروف والمواقف التي يمر بها بشكل إيجابي، وإخفاقه في التعامل مع ما يواجهه من تحديات أو مشكلات (Aldhafri et al., 2009). ويعرف التكيف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل بعد من أبعاد مقياس التكيف وهما: التكيف الإيجابي، والتكيف

منى بنت خميس الجهوري، وسعيد بن سليمان الظفري: التنبؤ بأساليب التكيف من خلال أنماط التنشئة الوالدية لدى طلبة المدارس...

أدوات الدراسة

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية مقياسين، مقياس التكيف لمقياس أساليب التكيف لدى المراهقين، ومقياس التنشئة الوالدية.

أولاً: مقياس أساليب التكيف

استخدمت الدراسة الحالية نسخة من مقياس الظفري وآخرين (Aldhafri et al., 2009) لأساليب التكيف. وقد استخلصت عبارات هذا المقياس من النسخة العربية لمقياس أساليب التكيف للمراهقين والذي قامت بإعداده الهاشمية (2010). وتكون المقياس الحالي من (25) عبارة، وتؤكد من صدقه من خلال تطبيقه على البيئة العمانية. ويتكون المقياس من بُعدين: 1- التكيف الإيجابي. 2- التكيف السلبي. ويتضمن محور التكيف السلبي (8) عبارات تناولت إستراتيجيات مختلفة كاللوم الذاتي، والبكاء، وتجاهل المشكلة، وإخفاء المشاعر، والتوتر، والتفكير التواقي. أما محور التكيف الإيجابي فيتضمن (17) عبارات تضمنت إستراتيجيات الدعم الاجتماعي والروحي، وحل المشكلات، والتركيز على التفكير الإيجابي، وتعزيز العلاقة. كما حسب ثبات المقياس في دراسة الظفري وآخرين (Aldhafri et al., 2009) من خلال معامل ألفا لكرونباخ وقد أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بمؤشرات ثبات مقبولة إذ بلغت قيمته 0.70 وذلك لكل من التكيف السلبي والإيجابي.

(السلطوي، والحازم، والمتساهل) وأساليب التكيف (السلبي والإيجابي) لدى طلبة المدارس بسلطنة عمان تعزى إلى متغير الصف.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي المقارن للتعرف على أكثر أنماط التنشئة الوالدية إسهاماً في التنبؤ بأساليب التكيف لدى طلبة التعليم الأساسي، وما بعد الأساسي بمدارس السلطنة مع بحث الفروق في متغيرات الدراسة بناء على الجنس والصف الدراسي.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصفوف السابع والثامن للتعليم الأساسي وما بعد الأساسي للصفين الحادي عشر والثاني عشر بمختلف محافظات السلطنة والبالغ عددهم (122.169) حسب إحصائيات الوزارة للعام الدراسي 2016/2017. اختيرت عينة عشوائية عنقودية بلغت (2082) طالباً وطالبة، منهم (1041) طالباً و(1041) طالبة. وتراوحت أعمار العينة بين (12-21) سنة (م=15، ع=2.26). اختيروا عنقودياً على النحو الآتي: اختيار ثلاث ولايات من كل محافظة من محافظات السلطنة بطريقة عشوائية، ومن ثم اختيار ثلاث مدارس من كل ولاية بطريقة عشوائية، ثم اختيار ثلاث شعب من كل صف بطريقة عشوائية.

للوالدين. واختصر المقياس إلى 20 عبارة وتُحَقَّق من ثبات المقياس كما في دراسة الخروصي والظفري والزبيدي والبحراني (2011) Alkharusi, Aldhafri, Alzubaide, Albahrani عن طريق حساب معامل ألفا لكرونباخ التي بلغت قيمه لكل من النمط المتساهل والحازم والسلطوي للأب 0.59 و0.71 و0.67 وعلى التوالي، وبلغت قيم الثبات 0.55 و0.72 و0.63 لكل من النمط المتساهل والحازم والسلطوي للأم. وقد أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بمؤشرات ثبات جيدة لأنماط التنشئة لكل من الأب والأم.

أما في الدراسة الحالية فقد تُحَقَّق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا لكرونباخ وقد أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بمؤشرات ثبات مقبولة؛ إذ بلغت قيمة الثبات للنمط السلطوي للأب 0.61 والنمط الحازم 0.67، أما النمط المتساهل فبلغت قيمة ثباته 0.51، وبلغت القيم لنفس الأبعاد للأم 0.57 و0.72 و0.49 لكل من النمط السلطوي والحازم والمتساهل على التوالي.

إجراءات الدراسة

- 1- اختيار عينة الدراسة والحصول على المعلومات الإحصائية الخاصة بالمجتمع والعينة.
- 2- الحصول على موافقة الجهات المسؤولة (وزارة التربية والتعليم وإدارات مدارس الإناث والذكور بالمدارس الحكومية).

وتؤكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية عن طريق حساب معامل ألفا لكرونباخ وقد بلغت قيمته 0.80 لبعده التكيف الإيجابي، في حين بلغت 0.69 لبعده التكيف السلبي مما يشير إلى تمتع المقياس بمؤشرات ثبات مقبولة.

ثانياً: مقياس أنماط التنشئة الوالدية

استخدم مقياس التنشئة الوالدية الذي أعده بيوري (1991) Buri وذلك للتعرف على مستوى أنماط التنشئة الوالدية (السلطوي، والحازم، والمتساهل) بأساليب التكيف لدى عينة الدراسة. وقد قام الظفري، وكاظم والزبيدي وحسن، والخروصي، والبحراني (2011) بتكييف هذا المقياس واستخدامه في البيئة العمانية.

ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد رئيسية بناءً على نموذج بومريند للتنشئة الوالدية وهي: السلطوي، والحازم، والمتساهل. ويتكون كل بُعد من (10) عبارات تقيس أساليب التنشئة الوالدية للأب وللأم، بحيث يقيم الطالب الأب والأم كلاً على حدة، وذلك من خلال مقياس خماسي (أعارض بشدة، أوافق بشدة). وقد قام الظفري وآخرون (2011) بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب الصدق الظاهري؛ إذ تم عرضه على مجموعة من المحكمين. كذلك حسب الصدق التمييزي للفقرات ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.30 - 0.73) لأنماط التنشئة

منى بنت خميس الجهوري، وسعيد بن سليمان الظفري: التنبؤ بأساليب التكيف من خلال أنماط التنشئة الوالدية لدى طلبة المدارس...

3- تطبيق أدوات الدراسة وتفريغ البيانات في برنامج الرزمة الإحصائية SPSS واستخراج النتائج وتفسيرها.
3- استخدام تحليل الانحدار المتعدد للإجابة عن السؤال الثالث.
من علاقة المتغيرات ببعضها البعض.

الأساليب الإحصائية
استخدم الباحثان برنامج الرزمة الإحصائية SPSS وتم استخدام الطرق الإحصائية الآتية:
1- استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين (Independent Sample Test) للإجابة عن السؤال الأول، واختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة اتجاه الفروق بين عينة الدراسة تبعاً للصف للإجابة عن السؤال الثاني.

2- حساب معاملات الارتباط لبيرسون للتحقق من دلالة إحصائية في أنماط التنشئة الوالدية (السلطوي، والحازم، والمتساهل) وأساليب التكيف (السلبي والإيجابي) لدى طلبة المدارس بسلطنة عمان تعزى لمتغير النوع؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة، والجدول 1 يوضح ذلك.

جدول (1): نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لمعرفة الفروق في أنماط التنشئة الوالدية وأساليب التكيف تبعاً للنوع.

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
التكيف الإيجابي	إناث	1041	3,50	0,54	3,35	0,001	0,15
	ذكور	1041	3,41	0,63			
التكيف السلبي	إناث	1041	3,09	0,76	10,81	0,000	0,46
	ذكور	1041	2,76	0,66			
النمط السلطوي للأب	إناث	1041	3,45	0,70	2,48	0,252	0,04
	ذكور	1041	3,48	0,70			
النمط السلطوي للأم	إناث	1041	3,36	0,65	1,63	0,103	0,06
	ذكور	1041	3,32	0,67			
النمط الحازم للأب	إناث	1041	3,61	0,78	1,14	0,012	0,10
	ذكور	1041	3,53	0,77			
النمط الحازم للأم	إناث	1041	3,70	0,70	6,56	0,000	0,29
	ذكور	1041	3,49	0,74			

تابع/ جدول (1).

حجم الأثر	الدلالة الإحصائية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	النوع	المتغير
0,06	0,221	1,35	0,72	2,74	1041	إناث	النمط المتساهل للأب
			0,73	2,79	1041	ذكور	
0,08	0,650	0,45	0,70	2,73	1041	إناث	النمط المتساهل للأم
			0,68	2,79	1041	ذكور	

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0,01 في أساليب التكيف الإيجابي والسلبي بين الإناث والذكور لصالح الإناث، وكذلك في النمط الحازم للأم وللأب ولصالح الإناث عند مستوى أقل من 0.05 في حين لم توجد فروق دالة إحصائية في النمطين المتساهل والسلطوي لكل من الأب أو الأم. كما يتضح أن قيم حجم الأثر صغيرة بناء على معيار كوهن (Cohen, 1988).
 ثانيًا: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التنشئة الوالدية (السلطوي، والحازم، والمتساهل) وأساليب التكيف (السلبي والإيجابي) لدى طلبة المدارس بسلسلة عمان تعزى إلى متغير الصف؟ لقد حسبنا المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات والجدول 2 يوضح ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة تبعًا للصف الدراسي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الصف	المتغير
0,63	3,30	577	السابع	التكيف الإيجابي
0,59	3,33	335	الثامن	
0,54	3,56	583	الحادي عشر	
0,55	3,59	587	الثاني عشر	
0,59	3,46	2082	المجموع	
0,72	3,71	577	السابع	التكيف السلبي
0,71	3,81	335	الثامن	
0,70	3,03	583	الحادي عشر	
0,72	3,10	587	الثاني عشر	
0,73	3,93	2082	المجموع	

منى بنت خميس الجهوري، وسعيد بن سليمان الظفري: التنبؤ بأساليب التكيف من خلال أنماط التنشئة الوالدية لدى طلبة المدارس...

تابع / جدول (2).

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الصف	المتغير
0,70	3,38	577	السابع	السلطوي للأب
0,72	3,37	335	الثامن	
0,67	3,54	583	الحادي عشر	
0,70	3,53	587	الثاني عشر	
0,70	3,47	2082	المجموع	
0,71	3,30	577	السابع	السلطوي للأم
0,67	3,31	335	الثامن	
0,63	3,37	583	الحادي عشر	
0,63	3,37	587	الثاني عشر	
0,66	3,34	2082	المجموع	
0,79	3,46	577	السابع	الحازم للأب
0,77	3,50	335	الثامن	
0,76	3,63	583	الحادي عشر	
0,76	3,67	587	الثاني عشر	
0,77	3,57	2082	المجموع	
0,78	3,42	577	السابع	الحازم للأم
0,76	3,48	335	الثامن	
0,68	3,68	583	الحادي عشر	
0,66	3,73	587	الثاني عشر	
0,73	3,59	2082	المجموع	
0,76	2,85	577	السابع	المتساهل للأب
0,73	2,78	335	الثامن	
0,72	2,73	583	الحادي عشر	
0,68	2,70	587	الثاني عشر	
0,72	2,76	2082	المجموع	
0,73	2,85	577	السابع	المتساهل للأم
0,72	2,75	335	الثامن	
0,68	2,68	583	الحادي عشر	
0,63	2,67	587	الثاني عشر	
0,69	2,74	2082	المجموع	

وللتعرف على الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي. وكما يتضح من جدول 3 فإن قيمة F المحسوبة لكل من أساليب التكيف (الإيجابي والسلبي) وأنماط التنشئة الوالدية أكبر من قيمة F المجدولة (ف المجدولة = 3.40)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه المتغيرات تعزى للصف عند مستوى دلالة أقل من 0,01، ما عدا النمط السلطوي للأُم، حيث بلغت قيمة «ف» (1.90) وهي غير دالة إحصائياً.

جدول (3): تحليل التباين الأحادي لاختبار للفروق بين أفراد العينة على مقاييس الدراسة حسب متغير الصف.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التكيف الإيجابي	بين المجموعات	35,51	3	12,17	36,23	0,000
	داخل المجموعات	698,11	2078	0,34		
	الكلية	734,63	2081			
التكيف السلبي	بين المجموعات	54,66	3	18,22	35,51	0,000
	داخل المجموعات	1066,17	2078	0,51		
	الكلية	1120,84	2081			
التسلطي للأب	بين المجموعات	13,45	3	4,48	9,13	0,000
	داخل المجموعات	1020,38	2078	0,49		
	الكلية	1033,83	2081			
السلطوي للأُم	بين المجموعات	2,52	3	4,84	1,90	0,127
	داخل المجموعات	918.26	2078	0,44		
	الكلية	920.78	2081			
الحازم للأب	بين المجموعات	16.71	3	5,57	9,30	0,000
	داخل المجموعات	1243.92	2078	0,59		
	الكلية	1260.64	2081			
الحازم للأُم	بين المجموعات	37.06	3	12,35	23,77	0,000
	داخل المجموعات	1079.76	2078	0,52		
	الكلية	1116.83	2081			
المتساهل للأب	بين المجموعات	7.06	3	2,35	4,45	0,004
	داخل المجموعات	1097.51	2078	52,0		
	الكلية	1104.57	2081			
المتساهل للأُم	بين المجموعات	11.36	3	15,36	7,88	0,000
	داخل المجموعات	998.01	2078	0,62		
	الكلية	1009.37	2081			

منى بنت خميس الجهوري، وسعيد بن سليمان الظفري: التنبؤ بأساليب التكيف من خلال أنماط التنشئة الوالدية لدى طلبة المدارس...

وللتعرف على اتجاه الفروق استخدم اختبار شافيه للمقارنات البعدية وقد أشارت النتائج أن طلبة الصف الحادي عشر والثاني عشر أعلى من طلبة الصف السابع والثامن في التكيف السلبي والإيجابي. ولم توجد فروق بين طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر، وكذلك بين طلاب الصفين الثامن والسابع في التكيف السلبي والإيجابي. كما أشارت النتائج إلى أن طلبة الصف السابع والثامن أعلى من طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر في النمط الحازم والمتساهل للأب والأم. في حين طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر أعلى من طلبة الصف

السابع والثامن في النمط السلطوي للأب. ثالثاً: ما أكثر أنماط التنشئة الوالدية (السلطوي، والديموقراطي، والمتساهل) قدرةً على التنبؤ بأساليب التكيف لدى طلبة المدارس بسلطنة عمان؟ وتمهيداً للتنبؤ بأساليب التكيف الإيجابي والسلبي من خلال أنماط التنشئة الوالدية للأب والأم (السلطوي، والحازم، والمتساهل)، تحقق من علاقة هذه المتغيرات عن طريق حساب معاملات الارتباط ليرسون كما في جدول 4.

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون لأساليب التكيف وأنماط التنشئة الوالدية (ن=2082).

المتغيرات	1	2	3	4	5	6	7	8
1- التكيف الإيجابي	-	**0,24	**0,20	**0,23	**0,38	**0,39	-0,03	-0,01
2- التكيف السلبي		-	**0,16	**0,17	**0,34	**0,09	0,09	**0,09
3- النمط السلطوي للأب			-	**0,64	**0,31	**0,32	**0,23	**0,21
4- النمط السلطوي للأم				-	**0,32	**0,34	**0,21	**0,26
5- النمط الحازم للأب					-	**0,66	0,04	-0,01
6- النمط الحازم للأم						-	-0,02	**0,05
7- النمط المتساهل للأب							-	**0,72
8- النمط المتساهل للأم								-

* دالة عند مستوى أقل من 0,05

** دالة عند مستوى أقل من 0,01

وللإجابة عن سؤال التنبؤ استخدمت معادلتان؛ يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتكيف الإيجابي. ففي المعادلة الأولى قام الباحثان بالتحقق من تأثير أنماط التنشئة الوالدية على أساليب التكيف الإيجابي والجدول 5

جدول (5): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأنماط التنشئة الوالدية المنبئة بالتكيف الإيجابي.

م	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار غير المعيارى (B)	الخطأ المعياري (SE)	معامل الانحدار المعيارى (B)	قيمة «ت» المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
1	السلطوي للأب	0,19	0,02	0,02	0,83	0,405
3	السلطوي للأم	0,08	0,02	0,09	3,52	0,000
4	الحازم للأب	0,01	0,02	0,19	7,28	0,000
5	الحازم للأم	0,18	0,02	0,22	8,05	0,000
6	المتساهل للأب	-0,03	0,24	-0,46	-1,57	0,116
7	المتساهل للأم	-0,01	0,02	-0,016	-0,53	0,596

معامل التحديد $R^2 = 0,18$ الثابت = $2,06$ الخطأ المعياري = $0,08$

الإيجابي لدى الطلبة. كما أن النتائج تدل على أن نموذج الانحدار يفسر 18٪ من التباين في مستوى التكيف الإيجابي.

وفي المعادلة الثانية قام الباحثان بالتحقق من تأثير أنماط التنشئة الوالدية على أساليب التكيف السلبي لدى المراهقين والجدول 6 يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتكيف السلبي.

حيث يتضح من الجدول أن قيمة «ت» المحسوبة للنمط السلطوي للأم، وكذلك النمط الحازم للأب والأم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0,001، مما يدل أنها يمكن أن تتنبأ بأساليب التكيف الإيجابي. أما قيمة «ت» للنمط السلطوي للأب والنمط المتساهل للأم والأب فهي غير دالة إحصائياً. وبالنظر إلى قيمة بيتا يتبين أن النمط الحازم للأم أكثر الأنماط تنبؤاً بأساليب التكيف

جدول (6): نتائج تحليل الانحدار المتعدد وأنماط التنشئة الوالدية المنبئة بالتكيف السلبي.

م	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار غير المعيارى B	الخطأ المعياري (SE)	معامل الانحدار المعيارى (B)	قيمة «ت» المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
1	السلطوي للأب	.,75	.03	0,07	2,49	0,013
2	السلطوي للأم	0,11	0,03	0,10	3,06	0,000
3	الحازم للأب	-0,09	0,02	-0,09	-3,24	0,001
4	الحازم للأم	0,10	0,03	0,10	3,50	0,000
5	المتساهل للأب	0,08	0,03	0,08	2,55	0,011
6	المتساهل للأم	-0,02	0,03	-0,02	-0,64	0,521

معامل التحديد $R^2 = 0,04$ الثابت = $2,05$ الخطأ المعياري = $0,11$

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ماكتساير ودوسك (McIntyre & Dusek, 1995) حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الإناث والذكور لصالح الإناث في استخدام استراتيجيات الدعم الاجتماعي للتكيف. كما اختلفت هذه النتائج مع دراسة سايكو Caycho (2016) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في التكيف. وقد فسر كل من لازاروس وفوكمان (Lazarus & Folkman, 1984) وجود اختلاف في أساليب التكيف لصالح الإناث بسبب عامل تقنيات التنشئة الاجتماعية (Socialization techniques) الذي يتضمن الأدوار الاجتماعية، فهي ليست غريزية؛ وإنما يفرضها المجتمع على الذكر والأنثى فتحدد بذلك سلوكياتهم. وهنا يمكن القول إن الدور التقليدي الذي فرضه المجتمع على المرأة أسهم في زيادة اعتمادهن على الدعم الاجتماعي وهي استراتيجيات من إستراتيجيات التكيف. ويمكن عزو سبب ارتفاع نسبة الإناث بالمقارنة مع الذكور في التكيف السلبي إلى طبيعة المرأة العاطفية، وكونها أكثر عرضة للإحساس بالضغط النفسية مقارنة بالرجل (عبادة والعمران، 1992؛ Matud, 2004). كما أن طبيعة المجتمع في البيئة العمانية والعادات والتقاليد التي تفرض على المرأة أن لا تكون مستقلة استقلالاً كلياً عن الرجل مما قد يسهم بشكل سلبي في شخصية المرأة من حيث افتقارها للمهارات المطلوبة لمواجهة

يتضح من الجدول أن قيمة «ت» المحسوبة للنمط السلطوي للأم وللأب، وكذلك النمط الحازم للأم والأب والمتساهل للأب دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0,05 بالتالي يمكن أن تنبأ بأساليب التكيف السلبي. وذلك خلاف النمط المتساهل للأم فهو غير دال إحصائياً. كما يتضح من قيمة بيتا أن النمط الحازم للأم والأب أكثر تنبؤاً بأساليب التكيف السلبي. وبالنظر إلى نسبة التباين المفسر من خلال نموذج الانحدار الذي اشتمل على جميع أنماط التنشئة الوالدية يتضح أن 4٪ من التباين فقط في التكيف السلبي يمكن تفسيره من خلال النموذج الحالي.

مناقشة النتائج

بحثت الدراسة الحالية علاقة أنماط التنشئة الوالدية التي يمارسها الوالدان في البيئة العمانية وأساليب التكيف لدى عينة اختيرت بطريقة عشوائية من مختلف محافظات السلطنة. واستخدم الباحثان مقياسين هما مقياس أساليب التكيف وقياس قدرة الطالب على التكيف (الإيجابي والسلبي)، ومقياس أساليب التنشئة الوالدية للتعرف على أنماط التنشئة الوالدية التي يمارسها كل من الأب والأم.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التكيف الإيجابي وكذلك السلبي جاءت لصالح الإناث. وقد

التكيف السلبي والإيجابي تُعزى إلى الصف الدراسي؛ إذ إن أساليب التكيف الإيجابي والسلبي لدى الطلاب الأكبر سنًا كما في الصفين الثاني عشر والحادي عشر أعلى من السابع والثامن، في حين لم توجد فروق في أساليب التكيف الإيجابي والسلبي بين طلاب الصفين السابع والثامن. ويمكن تفسير ذلك بأن التقدم في العمر يصاحبه تطور في مستوى التكيف سواء كان النفسي أم الدراسي أم الاجتماعي (إبراهيم، 2014). فكلما زاد عمر الطالب ازداد تكيفه؛ ويرجع ذلك إلى زيادة قدرة الطفل على اللامركزية؛ إذ إن الطفل في مرحلة ما قبل السابعة يكون أكثر تمرکزًا حول ذاته، ولكن مع تقدم السن تتطور لديه القدرة على اتخاذ قرارات حكيمة وفهم حاجات الآخرين وفهم وجهات نظرهم. إضافة إلى ذلك فإن الفرد ينتقل في نموه المعرفي إلى عمليات عقلية متقدمة تسهم بشكل إيجابي في عمليات تكيفه مع البيئة المحيطة (الزغلول والهنداوي، 2002).

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في أنماط التنشئة الوالدية ماعدا النمط السلطوي للأب تعزى إلى الصف الدراسي؛ إذ تبين أن إدراك طلاب الصف السابع للنمط المتساهل والحازم للأب والأم أعلى من طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر، في حين لم توجد فروق بين طلاب الصف السابع والثامن وكذلك بين الصفين الحادي عشر والثاني عشر. كما أوضحت النتائج

الضغوطات الحياتية عند غياب المساندة الاجتماعية لها. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في نمط واحد من أنماط التنشئة الوالدية وهو النمط الحازم للأب والأم لصالح الإناث، مما يدل على أن إدراك الإناث للنمط الحازم للأب والأم أعلى من إدراك الذكور. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الظفري وآخرون، 2011؛ Sass, 1994) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى إلى النوع في النمط الحازم للأب والأم. ويمكن تفسير أن الإناث أعلى من الذكور في النمط الحازم إلى إدراك الوالدين لحاجة الإناث إلى الدعم والتأييد والمتابعة أكثر من حاجة الذكور، حيث نلاحظ أن الأنثى تحتاج إلى الحماية والتأييد من والديها أكثر من الذكر بسبب طبيعتها العاطفية. كما أن الإناث يمتلكن مهارات معرفية وإدراكية أكثر من الذكور، ويتمتعن بمهارات تمكنهن من الاهتمام بالمنبهات الخارجية ويتمتعن بالسرعة والدقة أكثر من الذكور (حسن، 1989 كما في دراسة مصطفى، 2007). ويمكن عزو عدم وجود فروق في الأنماط الأخرى إلى اتسام المعاملة الوالدية بالمساواة وإلى إدراك الوالدين أن الإنسان ذكر أو أنثى له نفس الاحتياجات النفسية والعقلية، وكل منهما له دوره البارز في المجتمع وأن التفرقة بين الأولاد تنعكس سلبًا على صحتهم النفسية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في أساليب

منى بنت خميس الجهوري، وسعيد بن سليمان الظفري: التنبؤ بأساليب التكيف من خلال أنماط التنشئة الوالدية لدى طلبة المدارس...

(1994) Sass إذ تراوحت أعمار عينة الدراسة بين (18-29) سنة، ولكن لم يلق الضوء في دراسته على متغير العمر ودوره في إدراك الأبناء لأنماط التنشئة الوالدية.

كما يتضح من نتائج الدراسة الحالية إمكانية التنبؤ بأساليب التكيف الإيجابي من خلال أنماط التنشئة الوالدية وقد أشارت النتائج إلى أن هناك ثلاثة أنماط دالة إحصائياً في معادلة الانحدار وهي النمط الحازم للأب والأم والنمط السلطوي للأم كما دلت النتائج أن النمط الحازم للأم أكثر قدرة على التنبؤ بالتكيف الإيجابي. كما أشارت النتائج إلى أن نموذج الانحدار يفسر 18% من التباين في مستوى التكيف الإيجابي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العنزي والشرفين (2012) ودراسة العطوي (2006) حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الحازم للأب والأم والتكيف الإيجابي، بخلاف دراسة كارهايليوس (Karahalios 2000) والتي أشارت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين جميع أنماط التنشئة الوالدية والتكيف. ويمكن تفسير ذلك بأن النمط الحازم يعد من أفضل أساليب التنشئة الوالدية حيث يتقبل الوالدان أفكار أبنائهم ويتعاملان معهم بتسامح وهذا ينعكس تأثيره على انفتاح الطفل وتصرفه بإيجابية في المواقف والخبرات التي يواجهها دون أن يتعرض إلى إعاقة أو منع من التفاعل مع المواقف الجديدة.

وجود فروق دالة إحصائياً في النمط السلطوي للأب؛ إذ كان الصفان الحادي عشر والثاني عشر أعلى من الصفين السابع والثامن. ويمكن تفسير ذلك إلى أن الفرد عندما ينتقل من مرحلة عمرية إلى أخرى ينمو معرفياً ويصبح أكثر وعياً، ومع اقتراب طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر من مرحلة الرشد تتطور لديهم عمليات عقلية متقدمة مقارنة بطلبة الصفين السابع والثامن. كما يمكن عزو ذلك إلى احتمالية اختلاف أساليب المعاملة الوالدية التي تتبعها الأسر العمالية مراعيةً بذلك المرحلة العمرية للطفل ومدى نضجه عند التعامل معه، وذلك على خلاف المراهق والذي غالباً ما يسعى إلى المزيد من الحرية ويسعى إلى التحرر من أي سلطة؛ الأمر الذي يدفع بالوالدين إلى التعامل بصرامة لاعتقادهم أن هذا الأسلوب له أثر إيجابي في ضبط سلوكيات المراهقين في هذه المرحلة وما يصاحبها من تغيرات نفسية وفسيولوجية. كذلك يمكن أن يرجع عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الصفين السابع والثامن، وكذلك بين الصفين الحادي عشر والثاني، إلى وجودهم في مرحلة عمرية واحدة لذلك فإن تقديرهم لأنماط التنشئة الوالدية يكون متقارباً.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد أن أغلبها ركزت على فئة عمرية متقاربة، ولم توجد مقارنات نهائية بين مراحل عمرية مختلفة باستثناء دراسة ساس

قد يترتب عليه آثار سلبية في شخصية الأبناء وتكليفهم، فالنمط الحازم ينتج عنه شعور الأولاد بالتقبل والرعاية والحماية، ولكن الإفراط في تقبل الوالدين لسلوكيات أطفالهم ينتج عنه إحساسهم بعدم المبالاة في تصرفاتهم، وأنه مهما فعلوا من سلوكيات فسوف تكون مقبولة، كذلك الحماية الزائدة ينتج عنها أبناء غير قادرين على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم ولا يتحملون مسؤولية أنفسهم. ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التكيف السلبي والنمط الحازم للأب إلى أن الأولاد في هذه المرحلة العمرية يكونون أكثر ارتباطاً بالأب نظراً لانشغال الأب.

وفيما يتعلق بالنمط المتساهل للأب يرى الباحثان أن ترك الطفل بلا رعاية واهتمام ودون الحصول على التعزيز لسلوكه الإيجابي ولا إلى العقاب عندما يخطئ ينتج عنه شخصية متذبذبة لا تميز بين السلوك الصحيح والسلوك الخاطئ، غير قادرة على التصرف تصرفاً صحيحاً وتمسكة برأيها لا تقبل النقد أو النقاش. كما أن تساهل الأب في تعزيز إنجازات الطفل قد يؤدي ذلك إلى تثبيطه فينتج عنه شخصية محبطة غير متفاعلة مع البيئة الخارجية (الشيخ، 2010).

ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية سالبة بين النمط الحازم للأب والتكيف السلبي إلى أن النمط الحازم الذي يقوم على تقبل أفكار الأولاد وسلوكياتهم

وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى إمكانية التنبؤ بأساليب التكيف السلبي من خلال أنماط التنشئة الوالدية حيث دلت النتائج في معادلة الانحدار إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط السلطوي للأب والأم والحازم للأب والنمط المتساهل للأب، كما يمكن القول إن النمط الحازم للأب أكثر قدرة على التنبؤ بالتكيف السلبي. كما دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين النمط الحازم للأب والتكيف السلبي. كما تشير النتائج أن نموذج الانحدار يفسر 4% من التباين في مستوى التكيف السلبي. واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات العربية والغربية التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط السلطوي للأب والأم وأسلوب التكيف السلبي (العنزي والشريفين، 2012؛ Hong, 2013). ويمكن عزو وجود علاقة موجبة بين النمط السلطوي للأب والأم والتكيف السلبي إلى أن هذا النمط يعد أسلوباً سلبياً يقوم على التحكم الزائد في سلوكيات الأبناء دون أخذ أي اعتبار لشخصياتهم ومن ثم تخلق شخصيات انطوائية. فالأسلوب السلطوي لبعض الأسر، ونظرة الكبار للمراهقين على أنهم ما زالوا أطفالاً ينتج عنه آثار سلبية على نمو الفرد نموًا انفعاليًا.

كما يفسر الباحثان وجود علاقة موجبة بين النمط الحازم للأب والتكيف السلبي إلى أن أساليب المعاملة الوالدية سلاح ذو حدين، فالإفراط في الجانب الإيجابي

منى بنت خميس الجهوري، وسعيد بن سليمان الظفري: التنبؤ بأساليب التكيف من خلال أنماط التنشئة الوالدية لدى طلبة المدارس...

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، ناصح (2014). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي (الشخصي والدراسي والاجتماعي) لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بنها، مصر.

أبو زيتون، جمال، وبنات، سهيلة (2010). التكيف النفسي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين. مجلة العلوم التربوية والنفسية البحرينية، 11(2)، 39-64.

بني خالد، محمد (2010). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، 24(2)، 413-432.

الجعيد، محمد، والزغلول، عماد (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.

الرفوع، محمد، والقرارعة، أحمد (2004). التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مجلة جامعة دمشق، 20، 119-145.

الزغلول، عماد، والهنداوي، علي (2002). مدخل إلى علم النفس. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

الشافعي، سهير (2011). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية السوية وبين التوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقات. مجلة التربية، 145(3)، 119-145.

الشيخ، محمد (2010). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني والنشاط الحركي الزائد لدى تلاميذ

وتقديم الحماية لهم يجعلهم قادرين على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية. كذلك إعطاء الأولاد نوعاً من الحرية خاصة من جهة الأب، كونه يمثل أساس الأسرة وقائدها، يدفعهم إلى عدم التردد في خوض المواقف والتجارب الجديدة.

توصيات الدراسة

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

1- إعداد برامج إرشادية للأسرة حول رعاية الأولاد من خلال أنماط تنشئة والدية صحيحة.

2- بما أن نموذج الانحدار فسر 18٪ من التباين في مستوى التكيف الإيجابي، فإن هذا يعني وجود عوامل أخرى تفسر هذا التباين بنسبة 82٪ وبناءً على ذلك يوصي الباحثان بدراستها في أبحاث أخرى وبالتحديد في مرحلة الطفولة، كونها مرحلة أساسية لتكوين شخصية الإنسان، كما يوصي الباحثان بإجراء دراسات تبحث العوامل المؤثرة في التكيف السلبي؛ وذلك لأن نتائج الدراسة أشارت إلى وجود عوامل أخرى تؤثر في التكيف السلبي تمثل 96٪.

هذا البحث ممول من قبل جامعة السلطان قابوس

SR/EDU/PSYC/14/01

- الشق الثاني بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية الجفرة بالجمهورية الليبية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخرطوم، السودان.
- الظفري (2014). *التنشئة الوالدية في الأسر العمالية: أولادك كيف تنشئهم*. مسقط: مطابع النهضة.
- الظفري، وكاظم، علي، والزبيدي، عبدالقوي، وحسن، يوسف، والخروصي، حسين، والبحراني، منى (2011). أنماط التنشئة الوالدية لدى الطلاب العمانيين (الصفوف 7 إلى 12) وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية. *المجلة الدولية للأبحاث*، 29، 1-26.
- عبادة، أحمد والعمران، جيهان (1992). *المشكلات الانفعالية لدى عينة من الشباب الجامعي البحريني دراسة تحليلية عملية*. *مجلة الدراسات التربوية المصرية*، 7 (40)، 134-179.
- العطوي، ضيف الله (2006). *أثر نمط التنشئة الأسرية في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.
- عقوب، عيادة (2006). *التكيف الأسري والمدرسي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الشهادة بالثانويات التخصصية بمدينة زليتن وضواحيها*. *مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية*، 10، 74-100.
- العنزي، عليا، والشريفين، أحمد (2012). *أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق الأسري لدى المعلمات المتزوجات في منطقة الجوف* (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.
- مصطفى، محمد (2007). *بعض أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بهوية الأنا لدى طلاب الجامعة*. المؤتمر الإقليمي الأول لعلم النفس، 223-260.
- موسى، تساييح، وعلي، أشرف (2016). *أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون بمحلية شرق النيل وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي* (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة النيلين، السودان.
- الهاشمي، زينب (2010). *أساليب التوافق وعلاقتها بسلمت الشخصية لدى طلبة مرحلة ما بعد الأساسي في منطقة الداخلية بسلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Aktar, Z. (2012). The effect of parenting style of parents on the attachment styles of undergraduate students. *Journal of Language in India*, 12(1), 555-566.
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Kazim, A., Alzubaide, A., & Albahrani, M. (2011). Development and validation of a Short version of the parental authority questionnaire (in Arabic). *Social Behavior and Personality*, 39(9), 1193-1208.
- Beutler, L. E., & Moos, R. H. (2003). Coping and coping styles in personality and treatment planning: Introduction to the special series. *Journal of Clinical Psychology*, 59(10), 1045-1047.
- Buri, J. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110-119
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed). Hillsdale, NJ: Lawrence Associates.
- Caycho, T (2016). Relationship with parents and coping strategies in adolescents of Lima. *Propósitos y Representaciones*, 4(1). 11-59.
- Hardy, D., Power, T., & Jaedicke, S. (1993). Examining the relation of parenting to children's coping with everyday stress. *Child Development*, 64, 1829-1841.
- Hong, S. E. (2013). *Korean american college student's coping patterns in relation to academic stress, parenting style, and acculturation* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3592486).

- life adjustment. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 10(4), 687-696.
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, Anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34(3), 521-532.
- Zahiri, M., & Honarparvaran, N. (2016). The relationship between parenting styles and social maturity and styles teenagers opposition. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(8), 813-816.
- ***
- Karahalios, M. T. (2000). *The relationship among parenting styles, level of maternal depressive symptomatology and adjustment of preadolescent boys* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9954842).
- Karavasili, L., Doyle, A., & Markiewicz, D. (2003). Association between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(3), 153-164.
- Kheradmand, M., & Ghahhari, S. (2018). The relationship of parenting stress and parenting styles with coping strategies in adolescents: The role of modulators of emotion regulation and mindfulness. *Journal of Psychiatry Behavior Science*, 12(4), 1-6.
- Konnie, M., & Alfred, K. (2013). Influence of parenting styles on social development of children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), 123-129.
- Krohne, H. (2002). *Stress and coping theories*. Retrieved from: <https://scholar.google.com>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839.
- Maccoby, E. (1992). The role of parents in socialization of children: An historical overview. *Development Psychology*, 28(2), 1006-1017.
- Matud, M. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Journal of Personality and Individual Differences*, 73, 1401-1415.
- MeIntyre, J. G., & Dusek, J. B. (1995). Perceived parental rearing practice and styles of coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(4), 499-509.
- Moran, K., Turiano, N., & Gentzler, A. (2018). Parental warmth during childhood predicts coping and well-being in adulthood. *Journal of Family Psychology*, 32(5), 610-621.
- Sass, P. (1999). *Associations between parenting practices and negative mood regulation*. Coping strategies and depressive symptoms in adulthood (Master Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 8005210600).
- Aldhafri, S., Kazem, Alzubaidi, A., Yousif, Y., Albahrani, M., & Alkharusi, H. (2009). *Developmental aspects for omani adolescents (12-18): Piloting instruments and psychometric findings*. Paper presented at the 54th International Council on Education for Teaching, Muscat, Oman.
- Aldhafri, S. (2011). The relationship between students' perceptions of parenting styles and their university

واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأهم معوقاتها في مدارس التعليم العام - دراسة نوعية

عبدالرحمن بن عبدالله أبا عود⁽¹⁾

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 17/04/1440هـ؛ وقبل للنشر في 27/07/1440هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتحديد أهم المعوقات التي تواجهها في مدارس التعليم العام. وللوصول إلى تحقيق تلك الأهداف استخدمت الدراسة المنهج النوعي (Qualitative Research) عن طريق مقابلة عينة مكونة من (9) معلمين من معلمي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الآلية التي يتبعها بعض معلمي البرامج لإجراءات تحويل التلاميذ إلى برامجهم لا تعتمد على مصادر متنوعة في جمع البيانات، وأن طبيعة الخدمات التربوية الخاصة المقدمة في تلك البرامج غير واضحة، إضافة إلى ضعف تطبيق أهم الاستراتيجيات التربوية المبنية على الأدلة في مجال التربية الخاصة، وأظهرت الدراسة أيضًا أن هناك العديد من المعوقات التي تواجه برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وفي ضوء تلك النتائج قُدمت الدراسة التوصيات والمقترحات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الخدمات التربوية الخاصة، إجراءات التحويل، الاستراتيجيات التربوية.

The Reality of Services Provided in the Programs of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and the Most Important Obstacles in General Education Schools - A Qualitative Study

Abdulrahman Abdullah Abaoud⁽¹⁾

King Saud University

(Received 24/12/2018; accepted 03/04/2019)

Abstract: The present study aimed to identify the reality of special education services provided in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) programs, and identify the most important obstacles encountered in public education schools. To achieve these goals, the study used the qualitative approach by interviewing a sample of (9) teachers of ADHD programs at the elementary level in Riyadh City. The results of the study found that the mechanism followed by some of the program teachers to transfer the students to their programs does not depend on the various sources in the data collection, and the nature of the special educational services provided in these programs is unclear, in addition to the weak implementation of the most important educational strategies based on evidence in the field, the study also revealed that there are many obstacles facing ADHD programs. In the light of these results, the study presented recommendations and future proposals.

Keywords: Special Educational Services, Transfer Procedures, Educational Strategies.

(1) Associate Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University.

(1) الأستاذ المشارك، بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: abaoud@ksu.edu.sa

مقدمة

للنظام المدرسي، وهم بحاجة إلى التدخلات التربوية الخاصة، بسبب السلوكيات التي تظهر عليهم داخل فصولهم الدراسية (Loe & Feldman, 2007; Schnoes, Reid, Wagner, & Marder, 2006). ومن تلك المشكلات السلوكية والأكاديمية -التي غالبًا ما تظهر عليهم- قيامهم بالسلوكيات التخريبية والفوضوية، والضعف الدراسي، وصعوبة اتباع تعليمات وتوجيهات معلمهم، وعدم انضباطهم في أداء المهمة المطلوبة منهم، والفشل في إكمال واجباتهم المنزلية، وانخفاض درجات اختباراتهم، والدخول في خلافات مع أقرانهم ومع معلمهم (Kos et al, 2006; Raggi & Chronis, 2006). هذه السلوكيات لها آثار على شخصية التلميذ ومستواه الدراسي والتحصيلي، وقد أثبتت الدراسات أن العلاقة مترابطة بين اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي؛ لذلك من المهمّ تحديد طبيعة الصعوبات المدرسية التي يواجهها الأطفال ومستوى استمراريتها قبل البدء بالتدخلات (DuPaul et al, 2006; Loe & Feldman, 2007; Raggi & Chronis, 2006). وفي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تُبنى التدخلات التربوية الخاصة على الفصول الدراسية الموائمة، والتدخلات السلوكية والأكاديمية، والعلاج الدوائي (Schnoes et al, 2006). وعلى الرغم من وجود أدلة علمية تدعم فاعلية إجراءات

يُصنّف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من أكثر الاضطرابات السلوكية شيوعًا بين الأطفال، وأبرز أعراضه النشاط الحركي الزائد، والاندفاعية، ونقص الانتباه، وتظهر تلك الأعراض على الأطفال دون سن الثانية عشر عامًا، ويمكن ملاحظتها خلال نموهم في سن ما قبل المدرسة، وتلك الأعراض تؤثر في نمط حياة الأطفال، ومستوى إنجازهم الدراسي (Anderson, Watt, Noble, & Shanley, 2012; Prasad et al, 2013; Thomaidis et al, 2017).

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يمكن أن تظهر أعراضه على قرابة 3 إلى 7٪ من التلاميذ الملتحقين بفصول التعليم العام، وأن معدلات انتشاره وسط الذكور أكثر من الإناث (Anderson et al, 2012; de Zeeuw, van Beijsterveldt, Ehli, de Geus, & Boomsma, 2017; Kos, Richdale, & Hay, 2006; Essawy & Aziz, 2013; Prasad et al, 2013; Thomaidis et al, 2017). والإحصائي للاضطرابات العقلية في نسخته الخامسة (DSM-5) أن انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تصل نسبته إلى 5٪ بين أطفال العالم (APA, 2013).

هؤلاء الأطفال بأعدادهم الكبيرة يمثلون تحديًا

الخاصة، واختيرت الاستبانة المكونة من سبعة أبعاد أداة لجمع بيانات الدراسة. وجاءت نتائج الدراسة متباينة فيما بينها، فحصل أربعة مراكز على درجة عالية من مستوى الفاعلية، في حين حصلت المراكز الأربعة الأخرى على مستوى منخفض في تقييم المشاركين.

أما دراسة باوك (Bouck, 2004) التي هدفت إلى تقييم واقع خدمات التربية الخاصة للتلاميذ الذين لديهم الإعاقة الفكرية البسيطة وصعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد استخدمت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، واستجاب من أفراد العينة (378) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية في ولاية ميشيغان. وأظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً في مستوى رضاهم عن الخدمات المقدمة في برامج الإعاقة الفكرية، وكذلك في مستوى الدمج الشامل للتلاميذ.

وهدف دراسة كراجيك وآخرين (Graczyk et al., 2005) إلى تقييم وجهات نظر التربويين حول واقع التدخلات التربوية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدارس الواقعة بالمناطق الحضرية في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة. استجاب من أفراد العينة (428) تربوياً، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً في مستوى ثقة المشاركين بمستوى فاعلية التدخلات التربوية المطبقة في الفصول الدراسية للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط

التدخلات التربوية الخاصة للأطفال الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، إلا أن تلك الإجراءات لم يتم توثيق تطبيقها في الميدان التربوي ومستوى تنفيذها في فصول التعليم العام؛ لذا وجدت الفجوة بين التدخلات التربوية القائمة على الأدلة وبين ما يمارس في فصول التعليم العام (DuPaul et al, 2006; Schnoes et al, 2006).

تعددت الدراسات السابقة التي تناولت واقع خدمات التربية الخاصة وبرامجها في الميدان التربوي، والمطبقة في العديد من البيئات المختلفة، من تلك الدراسات دراسة المعمرى (2000) التي هدفت إلى تقييم واقع خدمات التربية الخاصة في جميع مدارس ومراكز التربية الخاصة الحكومية في سلطنة عمان، وطُبقت على عينة مكونة من (140) تربوياً، أجابوا جميعاً عن الاستبانة المكونة من (6) أبعاد. وتوصلت نتائج استجابتهم إلى أن الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ذات فعالية عالية باستثناء البعد الخاص بالعاملين والمعلمين.

وأجرى الصمادي والسرطاوي والحيلواني والقريوتي (2001) دراسة هدفت إلى تقييم واقع خدمات التربية الخاصة في جميع مراكز الحكومية والخيرية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من (82) تربوياً ملتحقين بثمانية مراكز للتربية

الإعاقة الفكرية البسيطة في مدارس التربية الخاصة في الكويت. طبقت على عينة مكونة من (228) تربويًا، استجاب الجميع لاستبانة مكونة من (8) محاور. وأظهرت نتائج مشاركتهم أن تقييمهم مستوى الخدمات التي يتلقاها التلاميذ ذوو الإعاقة العقلية البسيطة جاء بدرجة متوسطة.

وأجرى الثابت (2016) دراسة هدفت إلى تقييم واقع الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي متلازمة داون في برامج ومعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية. استخدمت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، مكونة من ثلاثة محاور، استجاب لها (83) معلمًا في برامج ومعاهد التربية الفكرية لمرحلتى الابتدائية والمتوسطة. وتوصلت نتائج استجابتهم إلى إيجابية مستوى الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي متلازمة داون في البرامج والمعاهد الملتحقين بها.

أما دراسة الخطيب والشرمان (2016) فهذهت إلى تقييم واقع خدمات التربية الخاصة لبرامج الإعاقة الفكرية بمنطقة حائل في السعودية، وشملت (26) برنامجًا، استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات، وجاءت مكون من ستة أبعاد. وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى الخدمات والبرامج المقدمة في معاهد ومراكز التربية الفكرية كانت متوسطة مقارنة بالدرجة الكلية للأداة.

الحركة وتشتت الانتباه.

وأجرى تيليري، فارغاس، مايرز، كولينز (Tillery, Varjas, Meyers, Collins, 2010) مقابلات مع عشرين معلمًا في مرحلة ما قبل الابتدائية والصف الأول الابتدائي في الولايات المتحدة الأمريكية، بهدف معرفة توجهاتهم نحو الاستراتيجيات التربوية للتدخل، وإدارة سلوكيات التلاميذ الذين لديهم مشكلات سلوكية. وبينت نتائج الدراسة أن المشاركين يرون أنفسهم قادرين على وصف استراتيجيات التدخل، وكذلك إدارة سلوكيات تلاميذهم.

وهدف الغصاون، وبدران، والنجادات، وعصفور (2011) في دراستهم إلى تقييم واقع خدمات التربية الخاصة في برامج اضطراب التوحد بمحافظة الطائف في السعودية. تكونت عينة الدراسة من (27) معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، إضافة إلى أولياء أمورهم. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، وكشفت نتائجها عن تباين في وجهات نظر المشاركين في الدراسة، فأظهرت أن المعلمين ينظرون بإيجابية إلى واقع برامج اضطراب التوحد، أما أولياء أمور التلاميذ فكانت نظرتهم سلبية إلى واقع تلك البرامج.

وقام القطان (2015) بدراسة ميدانية بهدف تقييم واقع مستوى الخدمات والبرامج المقدمة للتلاميذ ذوي

منح هذه الشريحة حقوقها، وتأهيلها لتصبح فاعلة في خدمة المجتمع.

هذه البرامج تعدُّ حديثة نسبيًا على مستوى تقديم الخدمات للتلاميذ في مدارسهم، ولحداثتها فإنها تتطلب دعمًا ومتابعة من الجهات ذات العلاقة في وزارة التعليم لتحقيق أهدافها المرسومة بطريقة إيجابية، ولتصل إلى درجة مرضية في مستوى تقديم الخدمات الملائمة وفق الممارسات المبنية على الأدلة؛ ولذا يجب أولاً دراسة واقع سير الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والوقوف ثانيًا على أهم التحديات التي تعيق قدرتها على تقديم خدماتها بشكل متكامل، وبما يتلاءم مع الاحتياجات التربوية الخاصة للتلاميذ. من هذا المنطلق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الآتي: ما واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وما أهم معوقاتها في مدارس التعليم العام من وجهة نظر عينة الدراسة؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والكشف عن أبرز المعوقات التي تواجه برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام.

وقيم المكانين والصحادي (2016) في دراستهم واقع ثلاثين برنامجاً للتربية الخاصة تقدم خدماتها للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الأردن، أعمارهم ما بين سنة ونصف إلى ثماني سنوات. تكونت أداة الدراسة من مقياس اشتمل على (9) أبعاد مرتبطة بمؤشرات نوعية عالمية لبرامج التربية الخاصة في مرحلة ما قبل المرحلة الابتدائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التزام تلك البرامج بأبعاد المؤشرات النوعية العالمية جاء بدرجة متوسطة مقارنة بالدرجة الكلية.

مشكلة الدراسة

شهدت المملكة العربية السعودية نقلة نوعية على مستوى العالم العربي في تقديم خدمات التربية الخاصة، وتحديدًا في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، يؤكد هذا صدور قرارات تعزز هذا التوجه، ففي العاشر من شهر رمضان من العام 1435هـ، صدر قرار وزارة التعليم رقم (351722493) باعتماد فتح برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في جميع مدارس التعليم العام، بدءًا من الفصل الدراسي الأول لعام 1435-1436هـ، والتوسع التدريجي للبرامج في المراحل الدراسية كلها؛ من أجل خدمة التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مختلف مناطق المملكة (وزارة التعليم، 1439هـ)، ويأتي هذا التوجه مواكبًا للتوجه العالمي، وحرصًا من المملكة على

عبدالرحمن بن عبدالله أبا عود: واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأهم معوقاتها...

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

(أ) ما الإجراءات المتبعة في تحويل التلاميذ إلى

برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

(ب) ما طبيعة الخدمات التربوية الخاصة المقدمة

في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

(ج) ما أهم الاستراتيجيات التربوية المطبقة في

برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

السؤال الثاني: ما أبرز المعوقات التي تواجه برامج

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس

التعليم العام؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الآتي:

1- قلة الأبحاث العلمية العربية - حسب علم

الباحث - التي اعتمدت على منهج البحث النوعي في

دراسة واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط

الحركة وتشتت الانتباه، والمعوقات التي تواجهها في

مدارس التعليم العام؛ ولذا يُؤمل أن تُثري هذه الدراسة

الأدبيات العلمية المتعلقة بمجال الخدمات التربوية

المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

2- يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة صناع

القرار والمسؤولين في وزارة التعليم على التعرف على

واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة

وتشتت الانتباه، والمعوقات التي تواجهها في المدارس في

ظل حداثة تطبيق تلك البرامج، والبناء عليها في اتخاذ

الإجراءات التي تزيد من فاعلية تلك البرامج.

3- ستسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم توصيات

ومقترحات عملية تساعد على تحسين برامج اضطراب

فرط الحركة وتشتت الانتباه، وإزاحة المعوقات التي

يمكن أن تواجهها.

مصطلحات الدراسة

خدمات التربية الخاصة: «مجموعة البرامج،

والخطط، والاستراتيجيات، المصممة خصيصًا لتلبية

الاحتياجات التربوية الخاصة للطلاب ذوي الإعاقات،

وتشمل على طرائق تدريس، وأدوات، وتجهيزات،

ومعدات خاصة، إضافة إلى تقديم الخدمات المساندة

اللازمة» (وزارة التعليم، 1437هـ، ص 6).

برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

«برامج متخصصة في التربية الخاصة موجهة للطلاب

ذوي الإعاقات المطبقة في مدارس التعليم العام» (وزارة

التعليم، 1437هـ، ص 6).

مدارس التعليم العام: «تشمل جميع مراحل التعليم

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من معلمي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، العاملين في مدارس البنين الحكومية في المرحلة الابتدائية، الملحق بها برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والبالغ عددهم (21) معلماً في (19) برنامجاً، استناداً على إحصائيات وزارة التعليم للفصل الأول من العام الدراسي (1440/39هـ). وقد قام الباحث بدعوة أفراد مجتمع الدراسة للمشاركة فيها، وبلغ عدد المشاركين الذين رغبوا في إجراء المقابلة معهم (9) معلمين.

أداة الدراسة

تعدُّ المقابلات شبه المنظمة في منهج البحث النوعي (Semi-structured interviews) أداة مناسبة ومرنة للحصول على وجهات نظر المشاركين تجاه ظاهرة محددة (Oplatka, 2018)؛ لذا اعتمدت الدراسة عليها في مقابلة معلمي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ للتعرف على واقع برامجهم، ورصد أبرز معيقاتها، عن طريق طرح أربعة أسئلة مفتوحة للمشاركين في الدراسة، هي:

- 1- ما الإجراءات المتبعة في تحويل التلاميذ إلى برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟
- 2- ما طبيعة الخدمات التربوية الخاصة المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

العام الابتدائية والمتوسطة والثانوية التابعة لوزارة التعليم، بما فيها مدارس تحفيظ القرآن الكريم، ومدارس نظام المقررات والفصلي، والمدارس الأهلية، والمدارس السعودية خارج المملكة» (وزارة التعليم، 1437ب، ص8).

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على معلمي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة الابتدائية في مدارس البنين الحكومية بمدينة الرياض، وأجريت المقابلات في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440/39هـ.

إجراءات ومنهجية الدراسة

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة منهج البحث النوعي (Qualitative Research)، ويعدُّ من المناهج البحثية التي تتيح التعرف على فهم تصورات أفراد عينة الدراسة، وخبراتهم المتعلقة بالسياق والموقف المرتبط بالظاهرة، بالاعتماد على عينات صغيرة تمثل مجتمع الدراسة، إضافة إلى كونه يقدم فهماً عميقاً وتفسيراً شاملاً، عن طريق إجراء المقابلات مع المشاركين وجهاً لوجه عند جمع البيانات ذات الصلة بأهداف الدراسة (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach, & Richardson, 2005; Nastasi & Schensul, 2005).

عبدالرحمن بن عبدالله أبا عود: واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأهم معوّقاتها...

(Microsoft Word)، ومن ثم شرع الباحث في تحليل البيانات عن طريق قراءة مكثفة للنصوص، ومن ثم تصنيف البيانات والأفكار المتشابهة بشكل منظم (Coding)، للموضوعات المحورية والرئيسية (Themes) بناءً على هدف الدراسة وتساؤلاتها.

وللتحقق من موثوقية البيانات التي حُللت، قام الباحث بإعادة سماع التسجيلات كلها بعد تفرغها كتابياً للتأكد من دقة تفرغ البيانات بالطريقة الصحيحة، بعد ذلك أرسل ما نسخه من التسجيلات مرة أخرى إلى جميع المشاركين الذين أجرى معهم مقابلات؛ للتحقق من دقة نسخ المقابلات التي أجريت معهم، والسماح لهم بالتعديل والحذف والإضافة، وقد أشارت نتائج مراجعتهم إلى دقة البيانات المنسوخة والموافقة عليها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: السؤال الأول: ما واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟ ويتفرع

من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

(أ) ما الإجراءات المتبعة في تحويل التلاميذ إلى برامج

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف البيانات النوعية بعد جمعها من إجابات المشاركين، وكشفت نتائج استجاباتهم أن هناك اجتهادات شخصية في الإجراءات التي يتبعونها في تحويل التلاميذ إلى البرامج، وتعدُّ تلك

3- ما أهم الاستراتيجيات التربوية المطبّقة في

برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

4- ما أبرز المعوّقات التي تواجه برامج اضطراب

فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام؟

المقابلات التي قام بها الباحث في هذه الدراسة

أجريت بطريقة فردية مع كلِّ مشارك من أفراد العينة بعد

الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات ذات

العلاقة في وزارة التعليم، وسبق ذلك عملية الاتصال

بهم والتنسيق معهم لتحديد الوقت والمكان المناسب

لكلِّ منهم، واستغرقت المقابلة الواحدة مع المشارك من

20 دقيقة إلى 35 دقيقة. وقبل البدء بالمقابلة قُدم لكلِّ

منهم شرحاً مختصراً عن هدف الدراسة، وأهميتها

للميدان التربوي، والتعهد بسرية معلوماتهم الشخصية،

والتأكيد على أن المعلومات التي ترد في المقابلة سوف

تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

تحليل البيانات

لضمان دقة المقابلات التي أجراها الباحث مع

المشاركين من أفراد عينة الدراسة تم تسجيلها بواسطة

تطبيق مسجل الصوت (Voice Recorder) المتاح في

متجر التطبيقات (App Store) في جهاز الآي فون

(iPhone)، تلى ذلك قيام الباحث بسماع المواد المسجلة

3 إلى 4 مرات بحسب الحاجة، وأتبع ذلك بنسخ

المقابلات (Transcribed) وكتابتها في مستند وورد

وجود تقرير طبي يفيد أن التلميذ لديه اضطراب فرط حركة وتشتت الانتباه، ووجود تقرير مدرسي يفيد عن حالة التلميذ الدراسية، وأخيرًا وجود تأثير مباشر على الجانب الأكاديمي والسلوكي، بعد ذلك نضع التلميذ تحت الملاحظة ولمدة أسبوعين».

وأظهرت استجابة المشارك الرابع أن «إجراءات التحويل تكون من داخل المدرسة، عن طريق مسح أولي، وإرسال نموذج ملاحظة للمعلمين، وملاحظة الطلاب، وجمع معلومات عنه عن طريق المرشد الطلابي، والتأكد من سجله الأكاديمي، بعدها يُوضع له خطة تربوية فردية». أما المشارك الخامس فذكر أن إجراءات التحويل تتركز على عدد من الخطوات في بداية العام الدراسي، وتعتمد على الفرز والملاحظة، فهو يقوم بـ«تقويم أولي، بعمل مسح للمدرسة في بداية العام الدراسي، وعند تحديد عدد معين من الطلاب أقوم بتوزيع نموذج أسئلة لمعلميهم، وأقوم بملاحظة الطلاب المفروزين من المسح الأولي، واختيار تسع طلاب منهم، وذلك وفق أعلاهم شدة...، ثم مخاطبة أولياء أمورهم لضمّهم إلى البرنامج». وأظهرت استجابة المشارك السادس أن إجراء التحويل يعتمد على ملاحظة معلم الصف الدراسي، ومعلم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، بحيث «يقوم معلم التعليم العام بتحويل الطلبة في حال كانت لديه شكوك بأن الطالب يعاني من

الإجراءات غير مكتملة المكونات الأساسية في تقييم حالات التلاميذ، وتحديد مستوى أهليتهم في الحصول على خدمات برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وقد ظهر هذا الأمر جليًا في استجابات المشاركين في المقابلات التي أجريت معهم، فذكر المشارك الأول اعتماده في تحويل التلاميذ إلى البرنامج على جمع البيانات من ورقة تشخيص المعلم والأسرة، وهي ورقة لا تستند على مقياس مقنن، بل على وصف اجتهادي من المعلم والأسرة لسلوك التلميذ في بيئات مختلفة، و«أن أبرز الإجراءات التي أقوم عليها في تحويل التلاميذ هي إرسال ورقة تشخيص لوصف السلوك، يقوم بها المعلم داخل الفصل، وكذلك ورقة تشخيص للأسرة، بعد ذلك أقوم بجمع وقراءة التشخيص الذي أرسل إلى المعلمين وأولياء الأمور». أما المشارك الثاني فقد أشار إلى اعتماده في تحويل التلاميذ على الملاحظة المباشرة فقط، وتدوينها في عدة بيئات مختلفة من المدرسة، «أعمل على ملاحظة سلوك الطفل في أماكن عدة، في الفصل الدراسي، والفسحة، ووقت الخروج من المدرسة، والطابور، وعن طريق تدوين ملاحظات المعلمين، والمرشد الطلابي، ووكيل المدرسة، وأخيرًا أولياء الأمور». وذكر المشارك الثالث أن تحويله التلاميذ يمرُّ بمراحل، و«هناك عدة شروط قبل تحويل التلاميذ إلى برنامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، منها

من مكتب التعليم أو إدارة التربية الخاصة، وأن يكون معه تشخيص صادر من طبيب أطفال أو استشاري مخ وأعصاب، يشير إلى أن الطالب لديه اضطراب فرط حركة وتشتت انتباه، والملاحظة التي يجريها معلم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مع بداية كل عام، وذلك بالتعاون مع معلمي فصول التعليم العام».

يتضح من العرض السابق أن الآلية التي يتبناها بعض معلمي البرامج في إجراءات تحويل التلاميذ إلى برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، لا تعتمد على مصادر متنوعة في جمع البيانات عن التلاميذ، وهي آلية قد تحرم بعض التلاميذ من الحصول على الخدمات المتاحة لهم في تلك البرامج، أو أن تقدم الخدمات إلى تلاميذ ليسوا بحاجة إلى الخدمات المقدمة. ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن معلمي البرامج غير مُلمّين بالإجراءات الرسمية التي يجب أن يقوموا بها عند تحويل تلاميذهم؛ لذا من المفترض أن تكون إجراءات التحويل في برامجهم عن طريق تقييم شامل لكل تلميذ، وبواسطة عدد من الأدوات التشخيصية الرسمية (المعتمدة) وغير الرسمية (التقديرية)، كشرط أساسي في تحديد مستوى الأهلية للخدمات، وبدون التقييم الشامل للتلاميذ لا يستطيع معلمو البرامج تحدد مستوى أهلية التلاميذ لتلقي خدمات التربية الخاصة. يعتمد التقييم الشامل على مصادر متنوعة في جمع البيانات، تشمل مقابلة رسمية مع

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وبعد تعبئة نموذج التحويل والملاحظة يقوم معلم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بملاحظة الطالب داخل الفصل وخارجه، وكتابة تقرير عنه».

وتبين من استجابة المشارك السابع أن إجراءات التحويل تعتمد على العديد من التقارير التي يصدرها فريق التشخيص، لكنه لم يوضح محتويات التقارير، ف«يحول الطالب إلى لجنة التشخيص لتحديد مدى ملاءمة الطالب من عدمها للالتحاق ببرنامج اضطراب فرط الحركة، مرفقاً معه تقرير معلم التعليم العام ومعلم اضطراب فرط الحركة، وتقرير المرشد الطلابي، وتقوم لجنة التشخيص بعد ذلك بوضع التوصيات والمرئيات الخاصة بكل طالب». وأوضح المشارك الثامن أن إجراءات التحويل تكون باتباع عدد من الإجراءات، وهي «...ملاحظة سلوك الطالب من المعلم، بعد ذلك استدعاء ولي أمره، ومناقشته في وضع الطالب وسلوكياته داخل الصف، بعد ذلك يُطلب من ولي أمر الطالب أن يُحضر تقريراً من المستشفى؛ لإثبات أن ابنه يعاني من اضطراب فرط حركة وتشتت انتباه». وأشار المشارك التاسع إلى أن إجراءات تحويل التلاميذ تمرّ بمتطلبات محددة تعتمد على مدير المدرسة، والطبيب، ومعلم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، و«أن يكون مع الطالب خطاب موجه إلى مدير المدرسة صادر

الطالب لها في البيت والمدرسة...». «نقدم نوعين من الخدمات، الأكاديمية منها، والسلوكية؛ لمساعدة التلاميذ في الحدّ من تدني تحصيلهم الدراسي قدر الإمكان...». وتضمنت استجابة المشارك الثالث بعض الإيضاحات المتعلقة بالخدمات التربوية الخاصة المقدمة في برامجه، وإن كانت متوافقة - إلى حد ما - مع ما ذكره المشاركون الأول والثاني، فذكر أن «الخدمات المقدمة في البرامج نوعان، تدخلات أكاديمية، بناءً على احتياج الطالب، مثل: القراءة بشرط أن يكون الضعف ناتجاً عن تشتت الانتباه. وتدخلات سلوكية، تقدّم أكثر من الأكاديمية، على شكل تدريبات سلوكية، وتدريبات نشاط للذاكرة، ومجموعة من الألعاب والبرامج الإلكترونية لتقليل الحركة وزيادة التركيز». أما المشارك الرابع فيرى أن الخدمات التربوية الخاصة المقدمة في البرامج تعتمد على الاجتهادات، وأن «طبيعة الخدمات مجرد اجتهادات من المعلمين، نحاول نكون حلقة وصل مع معلم الصف بشرح اضطراب فرط الحركة له، وإعطائه بعض النصائح، وتقديم المعززات المناسبة للتلاميذ». وظهر من استجابة المشارك الخامس أن هناك ثلاث خدمات تقدم في البرامج، من غير استعراض تفاصيل طبيعة تلك الخدمات، فالبرامج «تقوم على دمج الطلاب، والتدخل السلوكي، وتهيئة فصول التعليم العام». واتفقت استجابتا المشارك السادس والسابع على

ولي أمر التلميذ، ومقاييس مقننة للبيئة المحلية في تقدير سلوك التلميذ في المدرسة والمنزل، وملاحظة سلوكيات التلميذ في البيئات الطبيعية في المدرسة والمنزل، ومراجعة سجلاته وتقاريره المدرسية خلال السنوات الدراسية الماضية، وأخيراً التقييم الطبي عبر طبيب مختص (الحسين، وبخيت، والجنيدل، 2018؛ وزارة التعليم، 1437؛ Walker & Gresham, 2013). هذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (الخطيب والشorman، 2016؛ والمكانين والصمادي، 2016) اللتان أشارتا بدرجة متوسطة، وعالية إلى مستوى فاعلية التقييم لتلاميذ برامج التربية الخاصة.

(ب) ما طبيعة الخدمات التربوية الخاصة المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

لم يتمكن المشاركون في استجابتهم لهذا السؤال من تقديم تصور شامل عن طبيعة الخدمات التربوية الخاصة التي تقدم في برامجهم، وقد ركز أغلبهم في مجمل حديثهم عن طبيعة تلك الخدمات على التدخلات السلوكية والأكاديمية، من غير إيضاح نوع تلك التدخلات. ويظهر هذا باستعراض نصوص استجاباتهم، فقد ذكر المشاركون (الأول والثاني) أن الخدمات التربوية الخاصة المقدمة في برامجها تقدّم عبر خدمتين، لكنهما لم يقدمتا تفاصيل حولها، ف«طبيعة الخدمات المقدمة في البرامج هي خدمة أكاديمية، وخدمة سلوكية، تُعطى وفق حاجة

المقدمة في برامجهم، وما قدّمه بعضهم في المقابلة يعدُّ شرحًا مختصرًا لبعض الاجتهادات التي يقومون بها في تقديم الخدمات التربوية للتلاميذ المحوّلين إلى برامجهم. ويفسر الباحث تلك النتيجة بأن الجهات المختصة في وزارة التعليم لم تزود هؤلاء المعلمين بدليل إجرائي يصف لهم بوضوح طبيعة الخدمات التربوية الخاصة التي من المفترض أن يقوموا بها في برامجهم، إضافة إلى الخدمات التربوية الخاصة التي من المفترض أن تقوم عليها برامجهم، وأبرز تلك الخدمات هي تهيئة الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ، كتنظيم وتكييف البيئة الصفية لهم، ومساعدتهم على تكوين وتطوير علاقات إيجابية مع أقرانهم، وتهيئة المهام الروتينية المناسبة لهم، وتعديلها وفق احتياجاتهم التربوية الخاصة، وتدريبهم على المهارات التنظيمية والاجتماعية، وإعداد وتطوير التدخلات السلوكية والتربوية، وزيادة التواصل الفعال ما بين المدرسة والأسرة (فينفر، 2011/2017). هذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة باوك (Bouck, 2004) وهو أن مستوى الخدمات المقدمة في برامج التربية الخاصة منخفض. وتتفق كذلك مع دراسة كراجيك وآخرين (Graczyk et al., 2005) التي توصل إلى أن التدخلات التربوية المطبقة على التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه جاءت بدرجة منخفضة.

الخدمات التربوية الخاصة المقدمة في برامجهم، والتي تعتمد على الجانب الأكاديمي والسلوكي، «نعمل على شروحات أكاديمية للحدّ من مهارات المنهج العام، وبرامج تعديل سلوك»، «...مهارات القراءة والكتابة والحساب، ومهارات تزيد من تركيز التلميذ على الجوانب السلوكية». وأظهرت استجابة المشارك الثامن عدم إلمامه بالخدمات التربوية الخاصة التي تُقدّم في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، فقد أشار إلى أن الخدمات «تقدم عن طريق معلم تربية خاصة داخل الفصل ومعلم مساعد إن وجد، أو في غرفة المصادر». وأخيرًا، أشار المشارك التاسع إلى أن الخدمات التربوية الخاصة تعتمد على عدد من الإجراءات، وهي «إجراء تعديلات على البيئة الصفية، كأن يتم تقليل المشتتات داخل الفصل بأكثر قدر ممكن، أو تقريب الطلاب نحو المعلم، أو وضعهم بجوار زملاء يساعدهم فيها لو احتاجوا إلى مساعدة، أو من خلال التنويع في طرق التدريس ووسائل التعلم، وهذا يكون بالاتفاق مع معلّم التعليم العام، ومدى ما يظهره من تعاون».

يظهر من العرض السابق عدم وضوح طبيعة الخدمات التربوية الخاصة المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، يؤكد هذا أن معظم المشاركين لم يستطيعوا وصف الخدمات التربوية الخاصة

والتدخلات السلوكية، وهناك الكثير من التدخلات، من أبرزها جهاز اسمه «بلاي أتشن» لزيادة التركيز، وهناك ألعاب الذاكرة، وألعاب الذكاء، والتدريبات البدنية، ومن أهم الأشياء الأدوية، لكنها لا تصرف إلا عن طريق الطبيب وتحت إشراف المدرسة».

وتضمنت استجابة المشارك الرابع أن أهم الاستراتيجيات التربوية المطبقة في برنامجه تعتمد على «... تعزيز الطالب، واستراتيجية اللعب، ودمجه مع فصل آخر في حصة الرياضة». وأظهرت استجابة المشارك الخامس أن أهم الاستراتيجيات التربوية التي تستخدم في برنامجه تركز فقط على «تقييم الطالب عند بداية التحاقه بالمدرسة؛ من أجل التعامل معه بالطريقة التي تناسبه، وتناسب شدة أو مدة فرط حركته أو تشتت انتباهه...». وكشفت استجابة المشارك السادس أن أهم الاستراتيجيات التربوية المستخدمة في برنامجه تكون عن طريق «إعطاء الطالب مهارات الحد الأدنى من منهج التعليم العام، وتقديم التدخل التربوي، وتعديل السلوك المناسب لكل طالب». أما استجابة المشارك السابع فأظهرت أن أهم الاستراتيجيات التربوية التي يطبقها تتم من خلال «استخدام التعزيز... ومساعدة الطالب في فصله الخاص في بعض الحصص». وأوضح المشارك الثامن أن أهم الاستراتيجيات التربوية المطبقة تكون في «وضع طالب فرط الحركة بجانب طالب متفوق،

(ج) ما أهم الاستراتيجيات التربوية المطبقة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

يتبين من استجابات المشاركين لهذا السؤال أن أغلب معلمي البرامج لم يستطيعوا تقديم وصف شامل لأهم الاستراتيجيات التربوية التي يطبقونها في برامجهم، فقد أظهرت استجاباتهم اعتمادهم على اجتهاداتهم في اختيار الأساليب المتبعة في تطبيق أهم الاستراتيجيات التربوية المقدمة، وهذا الأمر يزداد وضوحاً باستعراض استجاباتهم وبيان مضامينها، حيث ذكر المشارك الأول أن أهم الاستراتيجيات التربوية المطبقة تكمن في «تهيئة الجو المناسب للطالب داخل الفصل، والتعامل مع المرشد الطلابي فيما يخص البرنامج، واختيار الوسائل المناسبة للبرامج». أما المشارك الثاني فأشار إلى عدد من الاستراتيجيات التربوية التي يطبقها، وهي «أكون كمعلم مساعد لمعلمي التعليم العام، وأتواجد في غرفة المصادر لسد بعض احتياجات الطلاب، وتقديم استشارات لمعلم الفصل، وتقديم استشارات لأولياء الأمور، وتهيئة ومتابعة الفصل للطالب المشخص باضطراب فرط حركة وتشتت الانتباه». وتبين من استجابة المشارك الثالث أن هناك نوعين من الاستراتيجيات التربوية التي تُطبق في برنامجه، هما: «التدخلات الأكاديمية - وفي الغالب تكون خاصة ببرامج صعوبات التعلم يتم الاستفادة منها-

أساليبها المتنوعة، كالتعزيز، والتعليم بمساعدة الأقران، والعقد السلوكي، والضبط الذاتي للسلوك، وتكلفة الاستجابة، والوقت المستقطع (أو الإبعاد لبعض الوقت)، والتصحيح الزائد (فينفر، 2011/2017، Walker & Gresham, 2013). تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة تيليري وآخرين (Tillery et al., 2010) وهو أن المشاركين في الدراسة لديهم قدرة على إدارة سلوكيات تلاميذهم ووصف أهم الاستراتيجيات.

ثانياً: السؤال الثاني: ما أبرز المعوقات التي تواجه برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف البيانات النوعية بعد جمعها من استجابات المشاركين، وقد لاحظ الباحث تقارب وجهات نظرهم في ذكر أبرز المعوقات التي تواجههم في برامجهم. وللوصول إلى أبرز المعوقات التي تواجه تلك البرامج قام الباحث بتصنيف استجابات المشاركين بحسب الأفكار المتشابهة على النحو الآتي:

1- اتفق المشاركون على أن تجربتهم الناجحة عندما كانوا معلمين في برامج اضطراب التوحد، وأن انتقالهم المفاجئ من برامج اضطراب التوحد إلى برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه كان أصعب تجاربهم الوظيفية، وسبب ذلك من وجهة نظرهم عائد إلى نقص

وتسمى تلك الاستراتيجية تعليم الأقران، واستخدام (البروجكتر)، والحاسب الآلي لتعليم طلاب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والتعزيز والتحفيز المستمر للطلاب، وإزالة المشتتات البصرية قدر الإمكان، ووضعهم في الصفوف الأمامية». وأشار المشاركون التاسع إلى أن أهم الاستراتيجيات التربوية التي يطبقها في برنامجه «تختلف باختلاف عمر الطالب، فمثلاً: طلاب المرحلة الأولية يمكن لنسبة كبيرة منهم التفاعل بشكل إيجابي مع استراتيجية التعزيز، وتحديدًا في تعديل بعض سلوكياتهم غير المرغوبة. أما طلاب الصفوف العليا فإن أفضل استراتيجية سلوكية يمكن أن تحدّ من كثير من سلوكياتهم غير المرغوبة، هي استراتيجية التعاقد السلوكي، وتعدّ من الاستراتيجيات الفاعلة إذا ما طبقت بشكل سليم».

يظهر من العرض السابق عدم وضوح أهم الاستراتيجيات التربوية المطبقة في برامج اضطراب فرط الحركة تشتت الانتباه، يؤكد هذا أن معظم معلمي البرامج لا يقومون بتطبيق أهم الاستراتيجيات التربوية المبنية على الأدلة في مجال التربية الخاصة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بعض هؤلاء المعلمين لا يملكون الخبرة السابقة المتعلقة بكيفية توظيف أهم الاستراتيجيات التربوية مع تلاميذهم، فضلاً عن أن الاستراتيجيات التربوية التي من المفترض أن يقوموا بتطبيقها تتعدد في

المدرسة المنتحق بها، فيُجبر من إدارة المدرسة على سدّ العجز في المواد التعليمية التخصصية التي لا يوجد لها معلم تعليم عام.

6- يواجه معلمو برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في الغالب عدم تعاون زملائهم من معلمي التعليم العام، وخصوصًا في مساعدتهم على عملية التعرف على التلاميذ، إضافة إلى أن معلمي التعليم العام لا يعلمون أن لهم دورًا مهمًا في تعليم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والتعامل معهم في فصولهم الدراسية، ومعظمهم يعتقدون أنها مسؤولية معلم التربية الخاصة وحده فقط.

7- دائمًا ما يواجه معلمو برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الحرج الدائم مع أولياء الأمور التلاميذ، وقد أجمع المشاركون على أنهم يعانون من حرج شديد عند زيارة ولي أمر التلميذ إلى المدرسة، وسؤالهم عن الأنظمة الرسمية المتبعة في القياس والتشخيص، وفي تحديد أهلية التلاميذ لبرامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتطرق بعضهم إلى أنهم تداولوا ورقة غير رسمية، تشرح بعض أنظمة القبول والأهلية لتلك البرامج، وأنهم قاموا بإعادة صياغتها، لتكون أقرب لل رسمية؛ ليتخلصوا من الحرج من أولياء أمور التلاميذ.

خبرتهم السابقة.

2- جاءت عملية انتقال معلمي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بشكل مفاجئ مع بداية العام الدراسي، حيث تم افتتاح البرامج في بداية العام الدراسي، ونقل المعلمون إليها قبل حصولهم على التدريب الكافي، ولم يجز تأهيلهم لهذه المرحلة الجديدة.

3- عدم تلقي معلمي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه التدريب الكافي بعد أن أمضوا فترة في تقديم الخدمات لتلاميذهم؛ ليكتسبوا مهارات واستراتيجيات تربوية تبعًا لما يستجد من ممارسات واستراتيجيات في هذا المجال، فأغلب دورات إدارة التعليم بمنطقة الرياض كانت نظرية، تعيد ما تعلمه المعلمون نظريًا في الدراسة الجامعية عن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

4- معظم معلمي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه عانوا كثيرًا في بداية البرامج، وواجهتهم تحديات، أبرزها كيفية إعداد البرنامج التربوي الفردي. ولتجاوز هذا التحدي كان المشرف التربوي للبرامج يقوم باعتماد نموذج أعدّه أحد المعلمين المتميزين باجتهد فردي منه.

5- بعض إدارات المدارس لا تملك المعرفة الجيدة بأهمية البرنامج، يعزز هذا أن معلم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أصبح بمثابة المعلم البديل في

عبدالرحمن بن عبدالله أبا عود: واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأهم معوقاتها...

2- هناك حاجة إلى تطوير دليل تنظيمي إجرائي مختصر خاص ببرامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

3- تمكين معلمي البرامج في التواصل الدوري مع بعضهم عن طريق عقد لقاءات علمية متخصصة، وتبني ورش تدريبية مشتركة؛ لتبادل الخبرات والمعارف.

4- زيادة الدور الإيجابي الفعال للإشراف التربوي وإدارات المدارس؛ لمساعدة معلمي البرامج على تخطي ما يواجهونه من عقبات وإحباطات في برامجهم.

5- عقد لقاءات شهرية بين معلمي هؤلاء التلاميذ داخل كل مدرسة أو مركز؛ لتدارس وضع تلاميذهم، وتبادل الخبرات، ومناقشة ما يتطلب ذلك، والخروج بتوصيات عملية.

6- القيام بدراسة مستقبلية تهدف إلى إيجاد الحلول التربوية للمعوقات التي تواجه برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام.

7- إجراء دراسة مستقبلية تهدف إلى تطوير برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه القائمة في مدارس التعليم العام.

8- أجمع معظم معلمي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على أن أغلب البرامج تدار وفق الاجتهادات الشخصية للمعلمين، فلا توجد خطوط عريضة تم الإجماع عليها تتعلق بآلية عمل مشتركة بين البرامج، وأشاروا إلى أن كل برنامج لا يتفق في مخرجاته المقدمة مع البرامج المثيلة إلا بوجود المعززات.

يتضح من العرض السابق أن هنالك معوقات عدة تواجه برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، اتفق المشاركون في الدراسة على وجودها وتأثيرها. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تلك البرامج حديثة نسبيًا في مستوى تقديم الخدمات التربوية في مدارس التعليم العام، إضافة إلى قلة الخبرات السابقة للتربويين الحاليين في البرامج الملتحقين بها، وهو ما أدى إلى ظهور هذه المعوقات التي قد تواجهها البرامج التربوية الجديدة في الميدان التربوي. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراستي (الصمادي وآخرين، 2001؛ والعايد، والشرييني، وكمال، وعقل، 2011) اللتان أشارتا إلى أن هناك معوقات تواجه معلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم العام ومعاهدها.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

1- ضرورة إيجاد خطة عمل واضحة، يضعها المسؤولون لإعادة خارطة تقديم الخدمات التربوية في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

للأطفال التوحدين في محافظة الطائف من وجهة نظر

المعلمين وأولياء الأمور. *مجلة التربية*، 146، 120-142.

القطان، هاني علي (2015). البرامج والخدمات التربوية المقدمة

للمعاقين عقليا القابلين للتعلم في مدارس التربية الخاصة

بدولة الكويت: دراسة تقييمية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة*

الطفولة والتربية، 7(23)، 65-129.

المعمري، خولة هلال (2000). *مستوى فاعلية مراكز التربية*

الخاصة في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة،

الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المكانين، هشام عبدالفتاح عطوي، الصادي، جميل محمود

(2016). تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في

الأردن في ضوء مؤشرات النوعية العالمية. *مجلة دراسات*

العلوم التربوية، 43، 817-836.

فينفر، ليندا (2017). *كل ما هنالك حول اضطراب نقص الانتباه*

وفرط الحركة (ترجمة ماجد بن محمد الحميدي). الرياض:

دار جامعة الملك سعود للنشر.

وزارة التعليم (1439). *الإدارة العامة للتربية الخاصة*. الرياض:

المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (1437أ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*.

الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (1437ب). *الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام*.

الرياض: المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W., & Shanley, D. C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511-525.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*.

الثابت، إبراهيم (2016). واقع خدمات التربية الخاصة للطلاب

ذوي متلازمة داون في المملكة العربية السعودية من وجهة

نظر معلميه. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 5(5)،

371-393.

الحسين، عبدالكريم حسين؛ وبخيت، صلاح الدين فرح؛

والجنيدل، الجوهرة إبراهيم (2018). *المعايير السعودية*

للسورة المدرسية من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة

وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس. *مجلة التربية*

الخاصة، 6(23)، 212-237.

الخطيب، عاكف عبدالله؛ والشمران، وائل محمد (2016). واقع

البرامج والخدمات المقدمة في مؤسسات ومراكز التربية

الفكرية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء

المعايير العالمية. *مجلة التربية*، 167، 487-525.

الصادي، جميل محمود؛ والسرطاوي عبدالعزيز مصطفى؛

والخيلواني، ياسر عبدالله؛ والقريوتي، إبراهيم أمين (2001).

تقويم فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات

العربية المتحدة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات*

الإسلامية، 13(1)، 129-165.

العايد، واصف محمد؛ والشربيني، السيد كامل؛ وكمال، سعيد؛

وعقل، سمير محمد (2011). *المعوقات التي تواجه معلمي*

معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية

بمحافظة الطائف. *مجلة كلية التربية*، 164، 546-501.

الغصاونه، يزيد عبد المهدي؛ وبدران، أحمد إسماعيل؛ والنجادات،

منجد؛ وعصفور، قيس نعيم (2011). *تقييم البرامج*

التربوية التي تقدم في مراكز ومعاهد التربية الخاصة

- meta-analysis. *European child & adolescent psychiatry*, 22(4), 203-216.
- Raggi, V. L., & Chronis, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(2), 85-111.
- Schnoes, C., Reid, R., Wagner, M., & Marder, C. (2006). ADHD among students receiving special education services: A national survey. *Exceptional Children*, 72(4), 483-496.
- Thomaidis, L., Choleva, A., Janikian, M., Bertou, G., Tsitsika, A., Giannakopoulos, G., & Anagnostopoulos, D. C. (2017). Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) symptoms and cognitive skills of preschool children. *Psychiatrike=Psychiatriki*, 28(1), 28-36.
- Tillery, A. D., Varjas, K., Meyers, J., & Collins, A. S. (2010). General education teachers' perceptions of behavior management and intervention strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 86-102.
- Walker, H. M., & Gresham, F. M. (Eds.). (2013). *Handbook of evidence-based practices for emotional and behavioral disorders: Applications in schools*. Guilford Publications.
- Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Bouck, E. C. (2004). Exploring secondary special education for mild mental impairment: A program in search of its place. *Remedial and Special Education*, 25(6), 367-382.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- de Zeeuw, E. L., van Beijsterveldt, C. E., Ehli, E. A., de Geus, E. J., & Boomsma, D. I. (2017). Attentiondeficit hyperactivity disorder symptoms and low educational achievement: Evidence supporting a causal hypothesis. *Behavior Genetics*, 47(3), 278-289.
- DuPaul, G. J., Jitendra, A. K., Volpe, R. J., Tresco, K. E., Lutz, J. G., Junod, R. E. V.,... & Mannella, M. C. (2006). Consultation-based academic interventions for children with ADHD: Effects on reading and mathematics achievement. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 635-648.
- Essawy, H. E. & Aziz, S. S. (2013). Role of behaviour therapy programmes in decreasing child abuse in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Childhood Studies*, 16(61), 5-9.
- Graczyk, P. A., Atkins, M. S., Jackson, M. M., Letendre, J. A., Kim-Cohen, J., Baumann, B. L., & McCoy, J. (2005). Urban educators' perceptions of interventions for students with attention deficit hyperactivity disorder: A preliminary investigation. *Behavioral Disorders*, 30(2), 95-104.
- Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 147-160.
- Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643-654.
- Nastasi, B. K., & Schensul, S. L. (2005). Contributions of qualitative research to the validity of intervention research. *Journal of School Psychology*, 43, 177-195.
- Oplatka, I. (2018). Understanding emotion in educational and service organizations through semi-structured interviews: Some conceptual and practical insights. *The Qualitative Report*, 23(6), 1347-1363.
- Prasad, V., Brogan, E., Mulvaney, C., Grainge, M., Stanton, W., & Sayal, K. (2013). How effective are drug treatments for children with ADHD at improving on-task behavior and academic achievement in the school classroom? A systematic review and

القدرة التنبؤية لأعمال الفصل بالدرجة على الاختبار النهائي في المقررات الجامعية:

تحليل باستخدام الانحدار اللوغاريتمي

مظهر محمد عطيات⁽¹⁾

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

(قدم للنشر في 17/04/1440هـ؛ وقبل للنشر في 07/08/1440هـ)

المستخلص: استهدفت الدراسة فحص قدرة المكونات الفرعية للعلامات على التنبؤ بالأداء على الاختبار النهائي في المقررات الجامعية لمرحلة البكالوريوس في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، شملت الدراسة (6853) علامة مستحقة لـ (1665) طالباً وطالبة. تم استخدام تحليل الانحدار اللوغاريتمي لفحص ثلاثة نماذج تنبؤية، اشتمل كلٌّ منها على ثلاث فرضيات بعد تصنيف علامات الطلبة في أعمال الفصل والاختبار النهائي إلى «ناجح»، و«لم يحقق النجاح» عند ثلاثة مستويات: (الحاصلين على «60%، العلامة 30 من 50»، و«50%، العلامة 25 من 50»، و«40%، العلامة 20 من 50». لتحديد أفضل فرضية في كل نموذج ذات قوة تفسيرية عالية لعلامات أعمال الفصل في التنبؤ بالعلامات في الاختبار النهائي. أظهرت النتائج أن أفضل ثلاث فرضيات ذات قوة تفسيرية عالية كانت احتمال حصول الطلبة على (60%) من علامات الاختبار النهائي، ممن حصلوا على (60%) من علامات أعمال الفصل؛ إذ بلغت نسبة أرجحية النجاح في الاختبار النهائي (66%) للناجحين في أعمال الفصل، وأرجحية نجاح بلغت (25%) لغير الناجحين في أعمال الفصل. واحتمال حصول الطلبة على (50%) من علامات الاختبار النهائي، ممن حصلوا على (60%) من علامات أعمال الفصل؛ إذ بلغت نسبة أرجحية النجاح في الاختبار النهائي (82%) للناجحين في أعمال الفصل، وأرجحية نجاح بلغت (49%) لغير الناجحين في أعمال الفصل. واحتمال حصول الطلبة على (60%) من علامات الاختبار النهائي، ممن حصلوا على (50%) من علامات أعمال الفصل؛ إذ بلغت نسبة أرجحية النجاح في الاختبار النهائي (60%) للناجحين في أعمال الفصل، وأرجحية نجاح (18%) لغير الناجحين في أعمال الفصل.

الكلمات المفتاحية: أعمال الفصل، الاختبار النهائي، القدرة التنبؤية، مكونات العلامات.

Predicting final examination scores based on course work scores at the university level: Logistic regression analysis

Madhr Mohammed Attiat⁽¹⁾

Imam Abdul Rahman bin Faisal University

(Received 24/12/2018; accepted 12/04/2019)

Abstract: This study aims to examine the ability of class work scores to predict performance in final examinations of undergraduate courses. The study included center colleges at Al-Balga Applied University in Jordan. The study is consisted of 6853 score records for 1665 students. Logistic regression analysis was used to examine three predictive models. Each model is consisted of three hypotheses. To facilitate analysis; score records were coded into pass and does not pass in three levels, %60 of the grade is 30 out of 50; %50 of the grade is 25 out of %50; 40 of the grade is 20 out of 50; these levels will determine the best hypothesis in each model which have the highest explanatory power to explain the predictive ability of the class work scores in determining final scores. The results show the three best hypotheses which have the highest explanatory power were; first, the probability of getting %60 of the final examination score among who got %60 of the course work scores is %66 among those who passed in course work scores; decreases to %25 for those students who did not pass which indicates a stability trend in maintaining success. Second, the probability of getting %50 of the final examination score among who got %60 of the course work scores is %82 among those who passed in course work scores; decreases to %49 for those who did not pass pointing out a decline trend in final examination scores compared with course work scores. Third, the probability of getting %60 of the final examination score among who got %50 of the course work scores is %60 among those who passed in course work scores; decreases to %18 for those who did not pass pointing out an improvement trend in final examination scores compared with course work scores.

Keywords: course work scores, final examination, prediction, grade components.

(1) Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Education, Imam Abdul Rahman bin Faisal University.

(1) أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

البريد الإلكتروني: e-mail: mmalattiat@iau.edu.sa

خلفية الدراسة:

مع نتائج الاختبار النهائي للمقرر الدراسي (Black &

Willaim, 1998).

ويقوم المدرس بعدد من الممارسات التقويمية يؤدي من خلالها أدوار التقويم الصفي؛ إذ يقوم المدرس بالدور القبلي (Readiness Role)، والدور البنائي (Formative Role)، والدور الختامي (Summative Role). ويسعى المدرس في الدور القبلي الذي يستخدم من خلاله التقويم التشخيصي (Diagnostic Assessment)، لفحص الاستعداد المبكر في المقرر الدراسي، بهدف تحقيق غرض يرتبط بالكشف عما يعرفه الطالب من معلومات ومهارات وخبرات سابقة تتعلق بالمقرر الدراسي الذي سيقوم بتدريسه، ويستند هذا الغرض إلى مبدأ أن التعلم عملية متواصلة ومتراصة ومتتابعة، وأن التعلم السابق أساسٌ للتعلم اللاحق. ويعد هذا الإجراء أمراً ضرورياً للكشف عن الخبرات السابقة للطالب، والتي تؤثر تأثيراً جوهرياً في إمكانيته وقدرته على تعلم مادة جديدة. ويتم هذا الإجراء من خلال استخدام اختبارات استعدادات مناسبة، تكشف عن حالة الاستعداد لدى الطلبة الذين يواجهون ضعفاً في الاستعداد، من خلال تحليل نتائج أدائهم على الاختبار، التي تساعد المدرس على تحديد الإجراءات المناسبة في تعليمهم، من خلال إعداد خطة دراسية مناسبة، لمعالجة نقاط الضعف لديهم (علام، 2010).

يعد التقويم واحداً من العناصر الرئيسة في العملية التعليمية، ومكماً لها، وتستمد أهمية التقويم في العملية التربوية من أهمية القرارات الناتجة عنه، ويهدف إلى جمع معلومات شاملة حول جوانب قوة وضعف المتعلم، ولتابعة ومراقبة مدى تحسنه وتقدمه في اكتساب المهارات والخبرات، لاتخاذ قرارات حول تعلم الطالب، ومنحه التقدير الذي يناسب مستوى تعلمه واكتسابه للمهارات والخبرات.

وتختلف أغراض التقويم تبعاً للهدف الذي يستخدم من أجله التقويم، فالغرض من اختبار منتصف الفصل في مقرر دراسي يختلف عن غرض الاختبار النهائي لنفس المقرر والطلبة؛ إذ إن غرض اختبار منتصف الفصل يتمثل في الكشف عن مدى التحسن الذي أحرزه الطلبة في التعلم، والكشف عن نقاط القوة والضعف لديهم وتصحيحها، بالإضافة إلى رصد درجات تعكس مستوى أداء الطلبة، وتكوين صورة أولية ومرحلية حول مستوى الطلبة بشكل عام. أما غرض الاختبار النهائي فهو تقييم شامل مدى تحقق أهداف المادة الدراسية، والتحقق من اكتساب الطلبة لمخرجات التعلم، بالإضافة لاتخاذ قرار حول النجاح أو الرسوب، بعد تشكّل صورة نهائية حول أداء الطالب وجمع ما رصده من درجات الاختبارات خلال الفصل

والمزاوجة، والصواب والخطأ، والتكميل)، واختبارات وأدوات تتطلب إجابة حرة مثل الاختبارات المقالية التي تتطلب استدعاء معلومات وتوظيفها، واختبارات وأدوات تتطلب من الطلبة تقديم أداءات تتمثل في توظيف المعلومات المكتسبة ضمن مواقف صافية، كالمشروعات، والتقارير والواجبات، وملفات الأعمال وغيرها (علام، 2005)، فضلاً عن المقابلات الفردية والجماعية، وإجراء مناقشات، وإثارة التساؤلات. ويبقى على المدرس القيام بالدور الختامي من خلال إجراء التقويم الختامي بعد الانتهاء من تدريس المقرر الدراسي، بغرض وضع تقديرات للطلبة، من خلال إجراء اختبار نهائي يقيس الأهداف والمستويات المتوقع أن يحققها الطلبة في المقرر الدراسي في نهاية الفصل الدراسي، واتخاذ القرار المناسب لكل طالب.

فالتقويم التكويني ممارسة يقوم بها المدرس بدور مزودج، هما: تقدير العلامات، وتحسين التعلم، ومن خلال مساعدة الطالب على استكمال مهام التعلم، في ضوء ما يتوفر للطالب من تغذية راجعة ومعلومات حول تحصيله، لتعديل ومواءمة أنشطة التعلم، والاستفادة منها في تحسين أداء الطالب في مواقف التعلم والتقييم اللاحقة (Black & Earl & Katz, 2006) (Willaim, 1998)، وأن رصد العلامات عملية إحصائية تخضع لأحكام ذات علاقة بفلسفة المؤسسة

وللقيام بالدور البنائي فإن المدرس يستخدم أشكالاً من التقويم البنائي، والذي يعد جزءاً لا يتجزأ من نسيج عملية التدريس الصفي، كوسيلة للوصول إلى غاية وهي التقويم للتعلم (Learning Assessment for)، أو التقويم من أجل التعلم ومن أجل تحسين التعلم، ويهدف التقويم البنائي إلى الحصول على معلومات حول أداء الطالب لتحسين وتجويد تعلمه، وتزويده بتغذية راجعة فعالة حول أداءه أولاً بأول، والبناء على النجاح في الخطوات السابقة لتحقيق النجاح في الخطوات اللاحقة وبشكل مستمر، لتنعكس إيجاباً على تعلمه، ودافعيته، واتجاهاته نحو التعلم، ومدى تحسن الطالب في اكتساب المعلومات والخبرات (الصيدواي، 2007). وهذا يتطلب من المدرس التعديل من الممارسات التدريسية المبرمجة مسبقاً في أثناء التخطيط للتعليم وبشكل مستمر، بحيث لا يقع المدرس في معضلة تفسير التقويم التكويني كونه مجرد تقويم يستخدم بشكل متكرر وينمط معين، والتي قد تحول مسار التقويم التكويني عن هدفه الأساسي والحقيقي المتمثل في تحقيق التعلم (Black; Harrison; Lee; & Marshall, 2003). وحتى يحقق المدرس الدور البنائي فلا بد من استخدام عدد من الأدوات والممارسات، تجمع معلومات تتعلق بالطلبة، كإجراء الاختبارات التي تتطلب إجابة صحيحة مثل اختبارات انتقاء الإجابة (الاختيار من متعدد،

إلى بناء المعرفة والمهارة والخبرة لدى المتعلم من خلال عملية تفاعل وممارسة ومستمرة، ومشاركة نشطة بين المعلم والطالب، تقوم على تقديم التغذية الراجعة للمتعلم، من مختلف الممارسات التقييمية، ويؤدي إلى تكامل التقييم في عملية التعلم (الصيدواي، 2007).

ويجري التقييم على أفضل وجه في حال وجود أهداف واضحة ومبنية بشكل سليم، كما يجري التقييم على أفضل حال إذا كان متواصلًا وليس عرضيًا، بالإضافة إلى اعتبارات أخرى مثل التنوع وتعدد أساليب التقييم، وطبيعة التغذية الراجعة التي يستخدمها المدرس، والخصائص الدراسية للطلبة، والتوازن بين ممارسات التقييم التكويني والتقييم الختامي، حيث يلعب التقييم دور الداعم للتعلم (بحبوح، 2006)، وفقًا لظروف التقييم التي حددها جيس وسبمسون (Gibbs & Simpson, 2004)، المشار إليه في (درندري، 2017) فإن هناك عدة ظروف للتقييم تعد داعمة للتعلم، معظمها ارتبطت بالتغذية الراجعة، وكفايتها ومناسبتها ووقتها، بالإضافة إلى مستويات المشاركة في مهام التقييم، وإدراك الطالب لمهمة التقييم.

تعددت واختلقت أنظمة التقييم في الجامعات، وذلك تبعًا لأهدافها وطبيعة النظام الدراسي المعتمد في فيها، ومنها نظام العلامات المثوي ونظام الحروف ونظام التقديرات اللفظية ونظام ناجح راسب (Waugh &

التعليمية وفلسفة المدرس، ويستطيع المدرس الجامعي تقدير العلامات بالاختبارات وبغير الاختبارات، كالجهد والمثابرة، والمشاركة، والسلوك الصفي، وأن العلامة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأداء الطالب (أبو فودة، 2017؛ عودة والجودة، 2018؛ عودة، 2010). أما التقييم الختامي فيهدف إلى اتخاذ قرار على مستوى الطالب، والمؤسسة، والدولة، للوصول إلى مخرجات التعلم، وإعادة رسم السياسة التعليمية وتحسينها وتطويرها نحو الأفضل، بما يخدم جميع أطراف العملية التعليمية (الحريري، 2012).

وظهرت عدة توجهات لتفسير التقييم، فمن المنظور السلوكي يهدف التقييم إلى قياس درجة إتقان الطالب لمهارات أو مهارات تعليمية محددة، والتحقق من اكتسابها من خلال اختبار يثبت فيه الطالب أنه وصل إلى مستوى الإتقان، كنتيجة فورية لعملية التعليم والتعلم، واستناداً لنموذج كارول في التعلم الإتيقاني (Block & Anderson, 1975)، الذي يركز على تفتيت موضوعات التعلم إلى مهام جزئية، تمكن المتعلم من إتقانها، أما (بلوم وهاستينج ومادوس) فقد سلطوا الضوء على أهمية وضع محكات تقييم تكوينية ومحددة ترتبط بمستويات معرفية عقلية، والتركيز على عمليات التعلم (التمكن) لا على نواتجه فقط (Ormrod, 2017)، على خلاف المنظور المعرفي، والمنظور البنائي الاجتماعي؛ فإن التقييم يهدف

الممارسات التقييمية خلال الفصل وبين التقييم الختامي، بحيث لا تغطي إحداها على الأخرى، خاصة أن التقييم الختامي عادةً ما يكون اختبارًا نظريًا، الأمر الذي يفرض على المدرس ضرورة بناء صورة متكاملة عن أداء الطالب من جميع الجوانب، من خلال التنوع بأساليب التقييم التكويني وتعدددها، بحيث تكون مستمرة وفاعلة، ومرتبطة بعملية التدريس، وبواقع حياة الطالب، وتحقيق كل منها الغرض الذي استخدمت من أجله (Burke, 2010)، وأن لا يبني المدرس قرارات حاسمة بحق الطالب بناء على نتائج التقييم التكويني، وإنما قرارات مرحلية تؤدي إلى قرار نهائي بعد انتهاء تدريس المادة الدراسية والاختبارات النهائية، وتكوين صورة كلية حول أداء الطالب (الدوسري، 2000).

وتحتل عملية تقدير علامات الطلبة جزءًا من عملية تقييم أدائهم، وتمثل أهميتها في قدرتها على التنبؤ بالنجاح والاستمرار في الدراسة، والحصول على المستويات الأكاديمية المطلوبة، كما تلعب دورًا مهمًا في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي، وتعريف الطالب باحتمالات نجاحه الأكاديمي (أبو فودة، 2016). كما أن ممارسات التقييم التكويني قد تظهر فيها إخفاقات تعود لظروف طارئة متعلقة بالطالب كالحالة النفسية أو المرض وغيرها، ولكن بصورة عامة نستطيع القول إن نتائج التقييمات المستمرة تعد متباعدًا للأداء في الاختبار

(Gronlund, 2013)، وتختار الجامعات نظام التقييم وتحاكمه في ضوء قدرته على التمييز بين مستويات الطلبة، ودقته في تحديد العلامة التي تتفق مع مستوى أداء الطالب الحقيقي، وقدرته على توفير إطار مرجعي وإعطاء معنى موحد للعلامة (عطيات، والدعيج والسلامة، 2011).

ويمارس التقييم البنائي بصورة أو أخرى في الجامعات، مع بداية سير عجلة تدريس المواد الدراسية، وتظهر ممارسات التقييم البنائي على شكل اختبارات في أثناء الفصل، وملفات الأعمال، والمشاركات الصفية، والتقييمات الذاتية، وغيرها. وتُخصّص معظم الجامعات (50%) من المجموع الكلي للتقييمات المستمرة خلال الفصل، و(50%) للاختبار النهائي في نهاية الفصل الدراسي، وتسير جامعة البلقاء التطبيقية في نفس السياق؛ إذ تعتمد على محطتين رئيسيتين في تقييمات أعمال الفصل في معظم اختصاصات الجامعة لمستوى البكالوريوس هما: الاختبار الأول في الأسبوع الخامس أو السادس، والاختبار الثاني في الأسبوع الحادي عشر أو الثاني عشر؛ خصصت لهما (40%) من العلامة الكلية، بالإضافة إلى (10) علامات للمشاركة والواجبات والتقارير، التي يكلف بها الطلبة من قبل المدرس (تعليمات منح درجة البكالوريوس في جامعة البلقاء التطبيقية لسنة 2003). وهذا ما يحقق التوازن بين

التحقق من مدى دقة تقويم أعمال السنة، ومدى صلاحيتها كمؤشر للتنبؤ بأداء الطلبة في الثانوية العامة في نهاية العام الدراسي في الكويت، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقديرات أعمال السنة ودرجات الامتحان النهائي، كما أظهرت أن درجات أعمال السنة كانت أعلى من درجات الاختبار النهائي.

أما حسن والزيدي (2009) فقد أجريا دراسة هدفت إلى تعرف الشكل العام لتوزيع التقديرات في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، تبعاً لمتغيرات القسم العلمي، وجنس المدرس، وجنسيته، وجنس الطالب، والمرحلة، ومستوى المساق، ومدرس المادة، والكشف عن طبيعة العلاقة بين الدرجات في أعمال نصف الفصل والدرجات النهائية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المجموع الكلي ودرجات أعمال الفصل، وبين اختبارات نصف الفصل ونهايته.

أما دراسة غلامى ومقدم (Gholami & Moghaddam, 2013) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير الاختبارات الأسبوعية على الاختبار النهائي للطلبة، من خلال مجموعتين من الطلبة، مجموعة خضعت لعدد من الاختبارات الأسبوعية خلال الفصل الدراسي، ومجموعة أخرى خضعت لاختبار نهائي فقط، حيث أظهرت هذه الدراسة تفوق المجموعة التي خضعت

النهائي؛ إذا كانت مستقرة نسبياً، ونتيجة لعوامل معرفية كالتفكير المجرد والإستدلالي والنقدي، وعوامل وغير معرفية كاستعداد الطالب للدراسة، ومستوى دافعيته، وتنظيمه الذاتي، وإدارة وقت الدراسة، والاستقلالية في اتخاذ القرار، واتجاهه نحو التعلم، وميوله الدراسية، حيث أشارت دراسة (الخالدي، 2011) إلى أن العوامل المعرفية قد ساهمت في التنبؤ بالأداء على الاختبار النهائي، أكثر من العوامل غير المعرفية.

وبعد الارتفاع أو الانخفاض الواضح لعلامات الطلبة عن مستوى الأداء الكلي بمثابة جرس الإنذار للمهتمين في دراسة نمط العلامات وتضخمها، وقدرتها على التنبؤ، فقد أجريت دراسات عديدة حول القدرة التنبؤية للعلامات؛ لكنها تركز في معظمها على قدرة معدل الثانوية العامة، المعدل الفصلي في الجامعة على التنبؤ بالمعدل التراكمي منها (الدعاسين، 2014)، ودراسات تناولت قدرة المعدل التراكمي على التنبؤ بالنجاح في اختبارات ما بعد التخرج مثل اختبار الكفاءة الجامعية، مثل دراسة (الصمادي وآخرون، 2010) ودراسات تناولت استقرار وثبات التقديرات الجامعية مثل دراسة (أبو فودة، 2016). أما الدراسات التي تناولت القدرة التنبؤية للعلامات خلال الفصل على التنبؤ بعلامة الطالب في الاختبار النهائي لنفس المقرر الدراسي، فقد أجرى القرشي (1994) دراسة استهدفت

إحصائية، كما أظهرت أن الاختبارات خلال الفصل قد تنبأت بنسبة (52%) من التباين الكلي في المجموع النهائي للطلاب في نهاية الفصل الدراسي.

وفي دراسة البراك والرزقان (Al Barak & Al Razgan, 2015) التي هدفت إلى التنبؤ بأداء الطلاب من خلال تحليل درجات (158) طالبًا في مهام التقييم المختلفة خلال فصلين دراسيين متتاليين، والمقارنة بين ثلاثة تصنيفات للبيانات باستخدام درجات حقيقية للتنبؤ بأداء الطلاب بجامعة الملك سعود، كدراسة حالة. أظهرت النتائج أن أفضل نموذج تنبؤي بأداء الطلاب ذوي التقييمات المنخفضة، والقائم على تصنيف قائم على برمجية (Naïve Bayes)، حيث بلغت دقة النموذج (91%) لتوقع الفشل.

وأجرى كل من ماريبوتي وديفيز ومادهفان (Marbouti; Diefes-Dux; & Madhavan, 2016) دراسة هدفت إلى التوصل لنموذج تنبؤي للكشف عن الطلاب المعرضين للخطر (المتوقع هبوط معدلاتهم)، في مواد تعليمية باستخدام معايير معتمدة على درجات (1600) طالب في تقييمات متدرجة خلال التعلم، وتمت المقارنة بين سبعة نماذج تنبؤية، أظهرت نتائج الدراسة إلى إمكانية الكشف عن الطلاب المتوقع انخفاض درجاتهم (المعرضين للتعثر الأكاديمي) وتزويهم والمعلمين بتغذية راجعة حول أوجه القصور الأكاديمية، قبل الوقوع

للاختبارات الأسبوعية في الاختبار النهائي على المجموعة الأخرى.

وفي دراسة وامبيجيب ويون - براون (Wambugub & Yonn-Brawn, 2013) التي هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لأعمال الفصل بالأداء على الاختبار النهائي لدى (1294) طلبة جامعة كاليفورنيا، عند تصنيف أعمال الفصل والاختبار النهائي لمستويات (90% فأكثر، بين 80%-89%، وبين 70%-79%، وبين 60%-69%، وأقل من 59%)، أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوغاريتمي أن فرصته في الحصول على النسبة 90% فأكثر في الاختبار النهائي (3) مرات أكثر من الحصول على أقل منها. وأرجحية مرة واحدة عند مستويات (80%، 70%، 60%) مقارنة مع حصوله على درجات أقل منها، وأرجحية (25) مرة للفشل في الاختبار النهائي للحاصلين على أقل من (59%) من العلامة.

وأجرى زانق وكارلس (Zhang & Charles, 2015) دراسة هدفت إلى التحقق من قدرة الاختبارات خلال الفصل على التنبؤ بالأداء في الاختبار النهائي لعدة مقررات دراسية؛ إذ أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجات النهائية للمجموعات التي حصلت على عدة اختبارات خلال الفصل قد جاءت أعلى من المجموعة التي لم تحصل على فرص للاختبار خلال الفصل، وبدلالة

الفعلي بالتعثر.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد أن بعضها ركزت على تنبؤ أداء الطلبة خلال الفصل بالمجموع الكلي في المقرر، ودراسات أخرى ركزت على دراسة تأثير الاختبارات الأسبوعية على الاختبار النهائي، كما تناولت بعض الدراسات تحليل درجات الطلاب في مهام التقييم خلال فصول متتالية، والتنبؤ بالأداء، وتصنيف الطلاب لفئات بناءً على معدلاتهم، وتطوير نموذج تنبؤ مبكر للطلاب الذين يتوقع نجاحهم أو فشلهم في السنوات الدراسية. وعليه، فقد جاءت الدراسة الحالية للكشف عن قدرة علامات الطلبة في أعمال الفصل على التنبؤ بالأداء على الاختبار النهائي، في محاولة لتحديد أفضل النماذج المفسرة لأرجحية النجاح وعدم النجاح في الاختبار النهائي في المقرر الدراسي. مشكلة الدراسة:

تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على مكونات علامات الطالب، وقدرة العلامات المستحقة على أعمال الفصل في التنبؤ بالأداء على الاختبار النهائي، انطلاقاً من تفاوت علامات الطلبة خلال الفصل ارتفاعاً وانخفاضاً؛ فالطالب الذي يحقق أداءً مرتفعاً في أعمال الفصل الدراسي، قد يحافظ على مستواه، ويحقق أداءً مرتفعاً على الاختبار النهائي، وحصوله على درجة مرتفعة نسبياً في المجموع النهائي في المقرر الدراسي. وفي المقابل، فإن بعض الطلبة ممن يحققون درجات مرتفعة في

وفي دراسة جوسيب ودايرو (Josip & Dario, 2016) التي هدفت إلى الوصول إلى تصنيف (665) من طلبة الجامعة إلى فئتين بالاعتماد على معدلاتهم في السنة الأكاديمية الأولى من الدراسة الجامعية، حيث اعتمدت الدراسة المعدل (3.5) للتصنيف عالٍ ومنخفض، وتوصلت الدراسة إلى أفضل تصنيف دقيق بلغ (369) طالباً صُنّفوا على المعدل التراكمي (3.5) بنسبة (79.35%) مقابل (96) طالباً أقل من المعدل التراكمي (3.5)، بنسبة (20%).

وفي دراسة بارس وستيجين وسبليتر (Baars, Stijnen & Splinter, 2017) التي هدفت لتطوير نموذج تنبؤ مبكر موثوق للطلاب الذين يفشلون أو يجتازون السنة الأولى من المناهج الطبية الجامعية في غضون عامين من البداية، شملت الدراسة 1819 طالباً من كلية الطب لخمس مجموعات متتالية، واستخدمت تحليل الانحدار اللوجستي لدرجات الطلاب المتحققة على اختبارات خلال ثمانية أشهر، وأظهرت النتائج أن الطلاب الأفضلين الذين اجتازوا جميع الامتحانات في 4 و6 و8 أشهر على فرصة 99% من إمكانية تحطي السنة الأولى، في حين أن مجموعة الطلاب الأقلين فقد أظهرت إمكانية التنبؤ بفشلهم في اجتياز منهاج السنة الأولى في 6 أشهر بنسبة 66.7%، ونسبة أكثر دقة 84.5%.

أسئلة الدراسة:

تستند الدراسة إلى السؤال الرئيس الآتي:

ما أفضل نموذج ذي قوة تفسيرية عالية لعلامات

أعمال الفصل في التنبؤ بالعلامة في الاختبار النهائي؟

وسيتيم فحص سؤال الدراسة الرئيس من خلال

عدة نماذج، قد تساعد في التعرف على أفضل مكونات

للعلامات التي تسهم في التنبؤ بالأداء اللاحق.

النموذج الأول: نموذج استقرار العلامات في

أعمال الفصل واستقرار العلامات في الاختبار النهائي:

1- إذا حصل الطالب على 60%* على الأقل من

العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله

على 60% على الأقل من العلامة المخصصة للاختبار

النهائي؟

2- إذا حصل الطالب على 50%* على الأقل من

العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله

على 50% على الأقل من العلامة المخصصة للاختبار

النهائي؟

3- إذا حصل الطالب على 40%* على الأقل من

العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله

على 40% على الأقل من العلامة المخصصة للاختبار

النهائي؟

النموذج الثاني: نموذج انخفاض العلامات في

الاختبار النهائي عن علامات أعمال الفصل:

أعمال الفصل، ما زالوا يفشلون في الحفاظ على نفس

المستوى في الاختبارات النهائية. وقد يحقق بعض الطلبة

درجات مرتفعة في أعمال الفصل، ويحصلون على درجات

أعلى في الاختبارات النهائية. وبالمقابل قد يخفق بعض

الطلبة في الحصول على درجات مرتفعة في أعمال الفصل

تصل بهم إلى خطر الرسوب، إلا أنهم يحققون أداءً مرتفعاً

نسبياً على الاختبار النهائي، ومن ثم النجاح في المقرر

الدراسي، أما بعض الطلبة فقد يفشلون في أعمال الفصل،

والاختبار النهائي، ومن ثم الرسوب في المقرر الدراسي.

ونظراً لأن أعمال الفصل تمثل محطات تقييم أولية تساعد

الطالب والمدرس على معرفة المستوى الذي حققه الطالب

في تعلمه؛ مما يمكنه من توجيه جهده بشكل مكثف

للتغلب على الصعوبات التي يواجهها، مما يؤثر في أدائه

اللاحق في التقييمات النهائية. وتأتي الدراسة الحالية

للكشف عن قدرة التقييمات الأولية، كأعمال الفصل على

التنبؤ بالأداء اللاحق المتمثل في الاختبار النهائي.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن قدرة

مكونات العلامة المخصصة لأعمال الفصل على التنبؤ

بالأداء على الاختبار النهائي في المقررات الدراسية لدى

طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، وتحديد أفضل النماذج

المفسرة لأرجحية النجاح وعدم النجاح في الاختبار

النهائي في المقرر الدراسي.

أجل فحص قدرة النماذج التنبؤية بالاختبار النهائي من أعمال الفصل عند مستويات متفاوتة من العلامة (أقل وتساوي وأكبر من 50٪ من العلامة) في أعمال الفصل والاختبار النهائي.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها كونها تلقي الضوء على قدرة علامات الطلبة في أعمال الفصل للمقرر الدراسي على التنبؤ بالعلامة على الاختبار النهائي، ومحاولة الكشف عن احتمالات النجاح في الاختبار النهائي للطلبة الناجحين وغير الناجحين في أعمال الفصل، واحتمالات عدم النجاح في الاختبار النهائي للطلبة الناجحين وغير الناجحين في أعمال الفصل، في محاولة للوصول إلى أفضل نموذج ذي قوة تفسيرية لأعمال الفصل على التنبؤ بالأداء على الاختبار النهائي للمقرر الدراسي، ويحدد أفضل نموذج ذي حساسية للتنبؤ باحتمالات النجاح وعدم النجاح في الاختبار النهائي. كما يتوقع أن تقدم هذه الدراسة نماذج تنبؤية يستطيع المرشد الأكاديمي والمدرس توجيه وتشجيع الطلبة للاستمرار في المقرر الدراسي لتحسين أدائهم، وتوقع الدرجات والمحافظة على مستواهم، بالإضافة لتقديم معلومات مهمة للإدارة الأكاديمية في الجامعة حول نمط علامات الطلبة، وتقديم تغذية راجعة حول جودة أعمال الفصل وقدرتها على التنبؤ بالأداء على الاختبار النهائي.

4- إذا حصل الطالب على 60٪* على الأقل من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 50٪ على الأقل من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟

5- إذا حصل الطالب على 50٪* على الأقل من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 40٪ على الأقل من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟

النموذج الثالث: نموذج ارتفاع العلامات في الاختبار النهائي عن علامات أعمال الفصل:

6- إذا حصل الطالب على 40٪* على الأقل من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 50٪ على الأقل من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟

7- إذا حصل الطالب على 50٪* على الأقل من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 60٪ على الأقل من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟

* حيث إن: (60٪ من العلامة = 30 من 50)، و(50٪ من العلامة = 25 من 50)، و(40٪ من العلامة = 20 من 50)، وقد اعتمد هذا التصنيف من أجل الوصول لتصنيفات ثنائية (لم يحقق النجاح، ناجح) لعلامات الطلبة في أعمال الفصل والاختبار النهائي، باعتبار أن علامة النجاح هي (50٪) من العلامة كحد أدنى، من

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة الحالية على علامات الطلبة في المقررات الدراسية لمرحلة البكالوريوس، والتي رصدت لها علامات، والمسجلة في نظام العلامات في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017/2018م، بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، حيث استبعدت المقررات التي يرصد لها تقييم (ناجح، راسب)، والمقررات العملية، كما استبعدت علامات الطلبة غير المكتملة والغائبين عن الاختبار النهائي.

التعريفات الإجرائية:

أعمال الفصل: وهو مجموع العلامات التي يستحقها الطالب التي يحصل عليها في الاختبار الأول، والاختبار الثاني، والأنشطة الصفية، والمشاركة، وهي محددة بـ (50) علامة في المقررات الدراسية حسب النظام في جامعة البلقاء التطبيقية.

علامة الاختبار النهائي: هي العلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار النهائي للمقرر الدراسي بنهاية الفصل الدراسي، وهي محددة بـ (50) علامة في المقررات الدراسية حسب النظام في جامعة البلقاء التطبيقية.

التقييمات المستمرة: وهي الممارسات التي يقوم بها المدرس، والتي تتمثل بقياس مستوى أداء الطلبة خلال الفصل الدراسي في أجزاء المقرر الدراسي، كالاختبار الأول، والاختبار الثاني، والتكليفات المختلفة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها:

اشتملت الدراسة على (6853) علامة على الاختبار الأول، والاختبار الثاني، والاختبار النهائي، والمجموع الكلي، في المقررات الدراسية، المرصودة في نظام العلامات بمركز الحاسوب، لجميع الطلاب والطالبات المسجلين في الفصل الصيفي للعام الجامعي 2017/2018، والبالغ عددهم (1665) طالبًا وطالبة (1029 إناث، و636 ذكور)، في مرحلة البكالوريوس في جميع المستويات، في أكثر من (25) تخصصًا من التخصصات العلمية والإنسانية في كليات مركز الجامعة، هي: (كلية السلط للعلوم الإنسانية، وكلية الأعمال، وكلية الأمير غازي لتكنولوجيا المعلومات، وكلية العلوم، وكلية الهندسة، وكلية الزراعة التكنولوجية). حيث بلغ متوسط معدلاتهم التراكمية (2.55)، وبلغ متوسط علاماتهم المثوي (64.59).

تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية:

استخدم تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي للإجابة عن سؤال الدراسة والتحقق من صحة الفرضيات، وتحديد أفضل النماذج التنبؤية ذات الدقة التفسيرية العالية والذي يتطلب متغيرًا مستقلًا، ومتغيرًا تابعًا متقطعًا بمستويين (Tabachnick & Fidell, 2007)؛ إذ صنفت علامات الطلاب في أعمال الفصل

(warner, 2008)، استناداً إلى لوغاريتم الإمكان (likelihood)، حيث إن قيمة مربع كاي تمثل الفرق بين لوغاريتم الإمكان للنموذج الصفري (Block 0) ولوغاريتم الإمكان للنموذج الأول (Block 1)، (Bewick, Cheek & Ball, 2005).

2- مربع معامل (nagelkerke): قيمة نسبة التباين المفسر في نموذج الانحدار اللوغاريتمي، حيث إن قيمة التباين المفسر الأعلى تدل على القوة التفسيرية للنموذج، والمفاضلة بين النماذج (فهمني، 2005).

3- قيمة اختبار (wald): مدى إسهام المتغير المستقل باحتمالية النجاح في المتغير التابع، (Tabachnick & Fidell, 2007; Newsom, 2010)؛ ولتسهيل الحكم على نسب التنبؤ بالنجاح أو الرسوب في الاختبار النهائي من الناجحين أو الراسيين فيه بالفعل، فقد استخدم المقياس الآتي: (أقل من 20٪ = منخفضة جداً، ومن 20٪ إلى أقل من 40٪ = منخفضة، ومن 40٪ إلى أقل من 60٪ = متوسطة، ومن 60٪ إلى 80٪ = مرتفعة، ومن 80٪ إلى 100٪ = مرتفعة جداً).

نتائج الدراسة:

للتعرف على وصف عام للعلامات المرصودة للطلبة عينة الدراسة، والتي استند عليها لفحص كفاءة النماذج التنبؤية؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأقل علامة وأعلى علامة

والاختبار النهائي إلى «ناجح»، و«لم يحقق النجاح» عند ثلاثة مستويات: (الحاصلين على «60٪: العلامة 30» من أعمال الفصل والاختبار النهائي، والحاصلين على «50٪: العلامة 25» من أعمال الفصل والاختبار النهائي، والحاصلين على «40٪: العلامة 20» من أعمال الفصل والاختبار النهائي). على اعتبار أن تصنيف العلامات في أعمال الفصل بمستوييه: «ناجح = 1»، و«لم يحقق النجاح = 0» متغيراً مستقلاً، وتصنيف العلامات على الاختبار النهائي بمستوييه: «ناجح = 1»، و«لم يحقق النجاح = 0» متغيراً تابعاً. كما تم إيجاد أرجحية النجاح (Odds) خلال المعادلة الآتية: (أعمال الفصل $Odds \times e^{constant + Beta} = 1$) إذا أعطينا درجة أعمال الفصل له (راسب: 0؛ ناجح: 1)، من خلال e مرفوعة للقوة. ولتسهيل قراءة قيمة أرجحية النجاح (Odds) وتحويلها إلى نسب يمكن فهمها، فقد استخدمت المعادلة $odds / odds + 1$ ، (warner, 2008). بالإضافة إلى إيجاد المؤشرات الإحصائية التالية لاستخدامها في المفاضلة بين نتائج فحص الفرضيات التنبؤية في كل نموذج وهي:

1- مربع كاي: فحص نجاح النموذج بشكل عام في تصنيف ومطابقة البيانات باستخدام اختبار أمينيوس (Omnibus test)، وفيما إذا كان المتغير المستقل يرتبط بالمتغير التابع، وينظر إليها من حيث ارتفاع القيمة، ودالاتها الإحصائية (Tabachnick & Fidell, 2007).

لعلامات الطلبة في أعمال الفصل والاختبار النهائي والمجموع الكلي كما هو مبين في جدول (1).

جدول (1): الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة (أعمال الفصل، الاختبار النهائي، والعلامة الكلية).

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أعلى علامة	أقل علامة	عدد العلامات	المتغيرات
7.79	34.21	50.00	7.00	6853	أعمال الفصل
9.18	30.42	50.00	0.00	6853	الاختبار النهائي
14.96	64.59	99.00	3.00	6853	المجموع النهائي

يتبين من جدول (1) تفاوت مستويات العلامات؛ إذ بلغت العلامات الدنيا في أعمال الفصل (7)، في حين بلغت (0) في الاختبار النهائي، و(13) للمجموع النهائي، وبلغت العلامات العليا في أعمال الفصل والاختبار النهائي (50)، و(99) للمجموع النهائي، كما بلغ متوسط علامات أعمال الفصل (34.21)، في حين بلغ متوسط الاختبار النهائي (30.42). وللتمكن من إجراء تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي، فقد تم إيجاد أعداد ونسب العلامات في أعمال الفصل، والاختبار النهائي، بعد تصنيفها إلى (ناجح، لم يحقق النجاح)، عند مستويات (60٪: العلامة 30 من 50)، و(50٪: العلامة 25 من 50)، و(40٪: العلامة 20 من 50)، كما مبين في جدول (2).

جدول (2): تصنيف (ناجح، لم يحقق النجاح) في أعمال الفصل، والاختبار النهائي، عند مستويات (60٪، 50٪، 40٪) من العلامة.

علامات الاختبار النهائي		علامات أعمال الفصل		المتغيرات	
عدد	نسبة	عدد	نسبة	التصنيف تبعاً للاختبار النهائي	مستوى الأعمال الفصلية
3082	45٪	1884	27.5٪	لم يحقق النجاح: أقل من 30	60٪ من العلامة (العلامة 30 من 50)
3771	55٪	4969	72.5٪	حقق النجاح: أعلى من 30	
6853	100٪	6853	100٪	المجموع	
1838	26.8٪	797	11.6٪	لم يحقق النجاح: أقل من 25	50٪ من العلامة (العلامة 25 من 50)
5015	73.2٪	6056	88.4٪	حقق النجاح: أعلى من 25	
6853	100٪	6853	100٪	المجموع	
892	13.0٪	214	3.1٪	لم يحقق النجاح: أقل من 20	40٪ من العلامة (العلامة 20 من 50)
5961	87.0٪	6639	96.9٪	حقق النجاح: أعلى من 20	
6853	100٪	6853	100٪	المجموع	

يتبين من جدول (2) عدد ونسب العلامات في أعمال الفصل، والاختبار النهائي، والمجموع النهائي، والمصنفة لمستويين (ناجح، لم يحقق النجاح)، عند مستويات (60٪، 50٪، 40٪) من العلامات، حيث تستخدم إحصائيات

مظهر محمد عطيات: القدرة التنبؤية لأعمال الفصل بالدرجة على الاختبار النهائي في المقررات الجامعية...

والاختبار النهائي، والحاصلين على «40٪: العلامة 20» من أعمال الفصل والاختبار النهائي، كما هو مبين في جداول (3، 4، 5).

أولاً: نتائج فحص فرضيات النموذج الأول:

- 1- إذا حصل الطالب على 60٪ على الأقل من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 60٪ على الأقل من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟
- 2- إذا حصل الطالب على 50٪ على الأقل من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 50٪ على الأقل من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟
- 3- إذا حصل الطالب على 40٪ على الأقل من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 40٪ على الأقل من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟

هذا الجدول للربط بين نسب أرجحية النجاح، والأعداد الحقيقية لعلامات الطلبة؛ وذلك ضمن التعليق على جداول نتائج فحص فرضيات النماذج التنبؤية.

النتائج المتعلقة بفرضيات النماذج التنبؤية الثلاثة:

لفحص فرضيات كل نموذج، فقد استخدم تحليل الانحدار اللوغاريتمي الثنائي، على اعتبار أن العلامة على أعمال الفصل متغير مستقل (متنبئ)، والعلامة على الاختبار النهائي متغير تابع (متنبأ به)، وذلك استناداً لفرضيات النماذج، والقائمة على تصنيف علامات الطلبة في أعمال الفصل والاختبار النهائي إلى «ناجح»، و«لم يحقق النجاح» عند ثلاثة مستويات: (الحاصلين على «60٪:العلامة 30» من أعمال الفصل والاختبار النهائي، والحاصلين على «50٪: العلامة 25» من أعمال الفصل

جدول (3): نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي، وفقاً لتصنيف علامات أعمال الفصل والاختبار النهائي لمستويات (60٪ لأعمال الفصل مع 60٪ للاختبار النهائي، و50٪ لأعمال الفصل مع 50٪ للاختبار النهائي، و40٪ لأعمال الفصل مع 40٪ للاختبار النهائي).

اختبار	قيمة المقطع الثابت A وقيمة معامل بيتا B	نسبة الدقة في التنبؤ بالنجاح والرسوب على الاختبار النهائي، من المصنفين ناجح، وغير ناجح في الاختبار النهائي NP	نسبة الاحتمال للنجاح في الاختبار النهائي، من المصنفين ناجح وغير ناجح في أعمال الفصل	مربع معامل nagelkerke R Square	لوغاريتم الإمكان 2-log likelihood	قيمة مربع كاي	فرضيات النموذج
Wald	1.746 -1.074	(1) 1404 (2) 3291 (3) 1680 (4) 480	(1) %45.6 (2) %87.3 (3) %54.4 (4) %12.7	*0.171	8493.7	*937.0	إذا حصل الطالب على 60٪ العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 60٪ من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟

تابع / جدول (3).

اختبار Wald	قيمة المقطع الثابت A وقيمة معامل بيتا B	نسبة الدقة في التنبؤ بالنجاح والرسوب على الاختبار النهائي، من المصنفين ناجح، وغير ناجح في الاختبار النهائي NP		نسبة الاحتمال للنجاح في الاختبار النهائي، من المصنفين ناجح وغير ناجح في أعمال الفصل	مربع معامل nagelkerke R Square	لوغاريتم الإمكان 2-log likelihood	قيمة مربع كاي	فرضيات النموذج
*427.86	-0.389 1.625	(1) 475 (2) 4693 (3) 1366 (4) 322	(1) %25.8 (2) %93.6 (3) %74.2 (4) %6.4	(5) %40 (6) %70	*0.089	7533.9	*435.5	إذا حصل الطالب على 50٪ من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 50٪ من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟
*73445	1.28 0.679	(1) 0 (2) 5961 (3) 892 (4) 0	(1) %0 (2) %100 (3) %100 (4) %0	(5) %66 (6) %88	*0.017	5237.5	*62.5	إذا حصل الطالب على 40٪ من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 40٪ من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟

*دال إحصائيًا عند مستوى $(\alpha=0.05)$.

برسوبهم في الاختبار النهائي، من الناجحين فيه في الواقع.

(5) نسبة أرجحية النجاح في الاختبار النهائي

لعلامات الطلبة ممن لم يحققوا النجاح في أعمال الفصل.

(6) نسبة أرجحية النجاح في الاختبار النهائي،

لعلامات الطلبة ممن حققوا النجاح في أعمال الفصل.

الفرضية الأولى: «إذا حصل الطالب على 60٪ على

الأقل من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال

حصوله على 60٪ على الأقل من العلامة المخصصة

(1) نسب وعدد علامات الطلبة ممن تنبأ النموذج

برسوبهم في الاختبار النهائي، من الراسبين فيه في الواقع.

(2) نسب وعدد علامات الطلبة ممن تنبأ النموذج

بنجاحهم في الاختبار النهائي، من الناجحين فيه في

الواقع.

(3) نسب وعدد علامات الطلبة ممن تنبأ النموذج

بنجاحهم في الاختبار النهائي، من الراسبين فيه في الواقع.

(4) نسب وعدد علامات الطلبة ممن تنبأ النموذج

للاختبار النهائي؟

الذي حققه في أعمال الفصل في الاختبار النهائي، الأمر الذي يعكس أهمية وقدرة أعمال الفصل على التنبؤ بأداء الطالب في الاختبار النهائي، ومن ثم الحصول على تقدير في المقرر الدراسي يتناسب مع تحصيله في أعمال الفصل. أما فيما يتعلق بنسب تنبؤ فرضية هذا النموذج بالنجاح أو الرسوب في الاختبار النهائي من الناجحين أو الراسبين في الواقع، فيتبين من الجدول (2) أن (3082) علامة من علامات الطلبة الحاصلين على علامة أقل من (30) والمصنفين «لم يحقق النجاح» في الاختبار النهائي ونسبتها (45٪)، و(3771) من علامات الطلبة المصنفين «ناجح» في الاختبار النهائي، ونسبتها (55٪). أما نموذج التحليل فقد تنبأ النموذج بنجاح (3291) علامة طالب وطالبة بنسبة (87.3٪) من مجموع عدد علامات الحاصلين على علامة (30) فأكثر في الاختبار النهائي في الواقع، كما تنبأ بنجاح (1680) علامة طالب وطالبة بنسبة (54.4٪) من مجموع عدد علامات الحاصلين على علامة أقل من (30) في الاختبار النهائي في الواقع. وعليه، نستطيع تلخيص نتائج هذه الفرضية على النحو الآتي: احتمال استمرارية محافظة الطالب على نجاحه الذي حققه في أعمال الفصل في الاختبار النهائي، بنسبة أرجحية بلغت (66٪)، واحتمالية تحسن علامات الطالب في الاختبار النهائي عن أعمال الفصل، بنسبة أرجحية بلغت (25٪).

يتبين من الجدول (3) أن قيمة مربع كاي (937.03)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0.05)$ ، وتشير إلى مطابقة بيانات النموذج بشكل عام وقدرته على التنبؤ بتصنيف علامات الطلبة، وبلغت قيمة لوغاريتم الإمكان (likelihood = 8498.6)، كما فسرت أعمال الفصل (17٪) من تباين العلامة على الاختبار النهائي، وبلغت قيمة اختبار (wald) (825.60) وهي دالة إحصائياً عن مستوى $(\alpha=0.05)$. ويلاحظ أن نسبة أرجحية النجاح (الحصول على العلامة 30 فأكثر) في الاختبار النهائي للطلبة الذين لم يحققوا النجاح في أعمال الفصل والحاصلين على (العلامة 30 فأقل) قد بلغت (25٪)، أما نسبة أرجحية النجاح (الحصول على العلامة 30 فأكثر) في الاختبار النهائي، للطلبة الذين حققوا النجاح (الحصول على العلامة 30 فأكثر) في أعمال الفصل قد بلغت (66٪)؛ وهذا يدل على قدرة النموذج على التنبؤ بتصنيف الطلبة على أنهم ناجحون في الاختبار النهائي، إذا ما علمنا بنجاحهم في أعمال الفصل؛ إذ لوحظ من التحليل أن نسبة نجاح الطلبة في الاختبار النهائي لا تتعدى (25٪) عندما يفشلون في النجاح في أعمال الفصل، في حين تزيد نسبة الناجحين إلى (66٪) عندما يحققون مستوى النجاح في أعمال الفصل؛ وهذا يدل على أن الطالب قد حافظ على مستواه التحصيلي

يفشلون في النجاح في أعمال الفصل، في حين تزيد نسبة الناجحين إلى (70٪) عندما يحققون مستوى النجاح في أعمال الفصل؛ وهذا يشير إلى أن الطالب ما زال يحافظ على مستواه التحصيلي الذي حققه في أعمال الفصل في الاختبار النهائي، أما فيما يتعلق بنسب تنبؤ فرضية هذا النموذج بالنجاح أو الرسوب في الاختبار النهائي من الناجحين أو الراسبين في الواقع، فيتبين من الجدول (2) أن (1838) من علامات الطلبة الحاصلين على علامة أقل من (25) والمصنفين «لم يحقق النجاح» في الاختبار النهائي ونسبتها (26.8٪)، و(5015) من علامات الطلبة المصنفين «ناجح» الاختبار النهائي، ونسبتها (73.2٪) علامة طالب وطالبة. أما نموذج التحليل فقد تنبأ بنجاح (1366) علامة طالب وطالبة نسبة (74.2٪) من مجموع عدد علامات الحاصلين على علامة أقل من (25) في الاختبار النهائي في الواقع، كما تنبأ النموذج بنجاح (4693) علامة طالب وطالبة بنسبة (93.6٪) من مجموع عدد علامات الحاصلين على علامة (25) فأكثر في الاختبار النهائي في الواقع. وعليه، نستطيع تلخيص نتائج هذه الفرضية على النحو الآتي: احتمال استمرارية محافظة الطالب على نجاحه الذي حققه في أعمال الفصل في الاختبار النهائي، بنسبة أرجحية بلغت (70٪)، واحتمالية تحسن علامات الطالب في الاختبار النهائي عن أعمال الفصل، بنسبة أرجحية بلغت (40٪).

الفرضية الثانية: «إذا حصل الطالب على 50٪ على الأقل من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 50٪ على الأقل من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟».

يتبين من الجدول (3) أن قيمة مربع كاي (435.50)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0.05)$ ، وتشير إلى مطابقة بيانات النموذج بشكل عام وقدرته على التنبؤ بتصنيف علامات الطلبة، وبلغت قيمة لوغاريتم الإمكان (likelihood = 7542.9)، كما فسرت أعمال الفصل (8.9٪) من تباين العلامة على الاختبار النهائي، وبلغت قيمة اختبار (wald) (427.86) وهي دالة إحصائياً عن مستوى $(\alpha=0.05)$. إذ يلاحظ أن نسبة أرجحية النجاح (الحصول على العلامة 25 فأكثر) في الاختبار النهائي، للطلبة الذين لم يحققوا النجاح في أعمال الفصل والحاصلين على (العلامة 25 فأقل) قد بلغت (40٪)، أما نسبة أرجحية النجاح (الحصول على العلامة 25 فأكثر) في الاختبار النهائي، للطلبة الذين حققوا النجاح (الحصول على العلامة 25 فأكثر) في أعمال الفصل، قد بلغت (70٪)؛ وهذا يدل على قدرة النموذج على التنبؤ بتصنيف الطلبة على أنهم ناجحون (العلامة 25 فأكثر) في الاختبار النهائي، إذا ما علمنا بنجاحهم في أعمال الفصل؛ إذ لوحظ من التحليل أن نسبة نجاح الطلبة في الاختبار النهائي لا تتعدى (40٪) عندما

يفشلون في النجاح في أعمال الفصل، بينما تزيد نسبة الناجحين إلى (88%) عندما يحققوا مستوى النجاح في أعمال الفصل.

وبالنظر إلى جدول (2) نجد أن (895) من علامات الطلبة الحاصلين على علامة أقل من (20) والمصنفين «لم يحقق النجاح» في الاختبار النهائي ونسبتها (13%)، و(5961) من علامات الطلبة من المصنفين «ناجح» الاختبار النهائي، ونسبتها (87%). أما نموذج التحليل فقد تنبأ بنجاح جميع علامات الحاصلين على علامة أقل من (20) في الاختبار النهائي في الواقع وعددها (892) علامة طالب وطالبة، كما تنبأ النموذج بنجاح جميع علامات الحاصلين على علامة (20) فأكثر في الاختبار النهائي في الواقع وعددها (5961) علامة طالب وطالبة. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوغاريتمي أن الفرضية الأولى في هذا النموذج هي الأكثر ملاءمة من حيث قيمة مربع كاي، وقيمة القوة التفسيرية لهذه الفرضية، والتي هي أكبر من للفرضيتين الثانية والثالثة.

ثانياً: نتائج فحص فرضيات النموذج الثاني:

1- إذا حصل الطالب على 60% على الأقل من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 50% على الأقل من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟.

الفرضية الثالثة: «إذا حصل الطالب على 40% على الأقل من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 40% على الأقل من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟».

يتبين من الجدول (3) أن قيمة مربع كاي (62.5)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0.05)$ ، وتشير إلى مطابقة بيانات النموذج بشكل عام وقدرته على التنبؤ بتصنيف علامات الطلبة، وبلغت قيمة لوغاريتم الإمكان (likelihood = 5237.5)، كما فسرت أعمال الفصل (1.7%) من تباين العلامة على الاختبار النهائي، وبلغت قيمة اختبار (wald) (7344.5) وهي دالة إحصائياً عن مستوى $(\alpha=0.05)$. ويلاحظ أن نسبة أرجحية النجاح (الحصول على العلامة 20 فأكثر) في الاختبار النهائي، للطلبة الذين لم يحققوا النجاح في أعمال الفصل والحاصلين على (العلامة 20 فأقل) قد بلغت (66%)، أما نسبة أرجحية النجاح (الحصول على العلامة 20 فأكثر) في الاختبار النهائي، للطلبة الذين حققوا النجاح (الحصول على العلامة 20 فأكثر) في أعمال الفصل قد بلغت (88%)؛ وهذا يدل على قدرة النموذج على التنبؤ بتصنيف الطلبة على أنهم ناجحين (العلامة 20 فأكثر) في الاختبار النهائي، إذا ما علمنا بنجاحهم في أعمال الفصل؛ إذ لوحظ من التحليل أن نسبة نجاح الطلبة في الاختبار النهائي لا تتعدى (66%) عندما

2- إذا حصل الطالب على 50% على الأقل من على 40% على الأقل من العلامة المخصصة للاختبار
العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله النهائي؟

جدول (4): نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي، وفقاً لتصنيف علامات أعمال الفصل والاختبار النهائي لمستويين (60% لأعمال الفصل مع 50% للاختبار النهائي، و50% لأعمال الفصل مع 40% للاختبار النهائي).

اختبار Wald	قيمة المقطع الثابت A وقيمة معامل بيتا B	نسبة الدقة في التنبؤ بالنجاح والرسوب على الاختبار النهائي، من المصنفين ناجح، وغير ناجح في الاختبار النهائي NP	نسبة الاحتمال للنجاح في الاختبار النهائي، من المصنفين ناجح وغير ناجح في أعمال الفصل	مربع معامل nagelkerke R Square	لوغاريتم الإمكان 2-log likelihood	قيمة مربع كاي	فرضيات النموذج
*714.9	1.584 -0.042	(1) 963 (2) 4093 (3) 876 (4) 922	(1) %52.2 (2) %81.6 (3) %47.7 (4) %18.4	(5) %49 (6) %82	*0.147	7239	*730.2 إذا حصل الطالب على 60% من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 50% من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟
*310.6	1.513 0.658	(1) 0 (2) 5961 (3) 892 (4) 0	(1) %0 (2) %100 (3) %100 (4) %0	(5) %70 (6) %66	*0.073	5023.4	*276.5 إذا حصل الطالب على 50% من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 40% من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟

*دال إحصائياً عند مستوى (0.05=α)

- (1) نسب وعدد علامات الطلبة ممن تنبأ النموذج
برسوبهم في الاختبار النهائي، من الراسبين فيه في الواقع.
(2) نسب وعدد علامات الطلبة ممن تنبأ النموذج
بنجاحهم في الاختبار النهائي، من الناجحين فيه في الواقع.
(3) نسب وعدد علامات الطلبة ممن تنبأ النموذج
لعلامات الطلبة ممن لم يحققوا النجاح في أعمال الفصل.
(4) نسب وعدد علامات الطلبة ممن تنبأ النموذج
برسوبهم في الاختبار النهائي، من الناجحين فيه في الواقع.
(5) نسبة أرجحية النجاح في الاختبار النهائي،
لعلامات الطلبة ممن لم يحققوا النجاح في أعمال الفصل.

فأقل في أعمال الفصل إلى (25) فأكثر في الاختبار النهائي. أما فيما يتعلق بنسب تنبؤ فرضية هذا النموذج بالنجاح أو الرسوب في الاختبار النهائي من الناجحين أو الراسبين في الواقع، فيتبين من الجدول (2) أن (1838) من علامات الطلبة الحاصلين على علامة أقل من (25) والمصنفين «لم يحقق النجاح» في الاختبار النهائي ونسبتها (26.8٪)، و(5015) من علامات الطلبة المصنفين «ناجح» الاختبار النهائي، ونسبتها (73.1٪) علامة طالب وطالبة. أما النموذج التنبؤي فقد تنبأ بنجاح (876) علامة طالب وطالبة بنسبة (47.7٪) من مجموع عدد علامات الحاصلين على علامة أقل من (25) في الاختبار النهائي في الواقع، كما تنبأ النموذج بنجاح (4093) علامة طالب وطالبة بنسبة (81.6٪) من مجموع عدد علامات الحاصلين على علامة (25) فأكثر في الاختبار النهائي في الواقع. وعليه، نستطيع تلخيص نتائج هذه الفرضية على النحو الآتي: احتمالية (82٪) لحصول الطلبة على (50٪) فأكثر من العلامة في الاختبار النهائي، ممن حصلوا على (60٪) فأكثر من العلامة في أعمال الفصل، واحتمالية (49٪) لحصول الطلبة على (50٪) فأكثر من العلامة في الاختبار النهائي، ممن حصلوا على (60٪) فأقل من العلامة في أعمال الفصل.

الفرضية الثانية: إذا حصل الطالب على (50٪) على الأقل) من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال

(6) نسبة أرجحية النجاح في الاختبار النهائي، لعلامات الطلبة ممن حققوا النجاح في أعمال الفصل. الفرضية الأولى: إذا حصل الطالب على 60٪ من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 50٪ من العلامة المخصصة للاختبار النهائي. يتبين من الجدول (4) أن قيمة مربع كاي (730.23)، وهي دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ ، وتشير إلى مطابقة بيانات النموذج بشكل عام وقدرته على التنبؤ بتصنيف علامات الطلبة، وبلغت قيمة لوغاريتم الإمكان ($\text{likelihood} = 7239$)، كما فسرت أعمال الفصل (14.7٪) من تباين العلامة على الاختبار النهائي، وبلغت قيمة اختبار (wald) (714.96) وهي دالة إحصائية عن مستوى $(\alpha=0.05)$. ويلاحظ أن نسبة أرجحية النجاح (الحصول على العلامة 25 فأكثر) في الاختبار النهائي، للطلبة الذين لم يحققوا النجاح في أعمال الفصل والحاصلين على (العلامة 30 فأقل) قد بلغت (49٪)، أما نسبة أرجحية النجاح (الحصول على العلامة 25 فأكثر) في الاختبار النهائي للطلبة الذين حققوا النجاح (الحصول على العلامة 30 فأكثر) في أعمال الفصل فقد بلغت (82٪). وهذا يشير إلى قدرة النموذج على التنبؤ بانخفاض علامة الطالب الحاصل على (30) فأكثر في أعمال الفصل إلى (25) فأكثر في الاختبار النهائي، وانخفاض علامة الطالب الحاصل على (30)

الواقع، فيتبين من الجدول (2) أن (892) علامة طالب وطالبة، من الحاصلين على علامة أقل من (20) والمصنفين «لم يحقق النجاح» في الاختبار النهائي ونسبتها (13٪)، و(5961) من علامات الطلبة المصنفين «ناجح» في الاختبار النهائي، ونسبتها (87٪) علامة طالب وطالبة. أما النموذج التنبؤي فقد تنبأ بنجاح جميع علامات الحاصلين على علامة (20 فأكثر) في الاختبار النهائي في الواقع وعددها (5961) علامة طالب وطالبة، كما تنبأ بنجاح جميع علامات الحاصلين على علامة (20) فأقل في الاختبار النهائي في الواقع وعددها (892) علامة طالب وطالبة. أي أن هذه الفرضية قد تنبأت بحصول جميع الطلبة على (20) فأكثر، ممن حصلوا على (20) فأقل أو أكثر في الاختبار النهائي في الواقع. وعليه؛ يمكن تلخيص نتائج هذه الفرضية على النحو الآتي: احتمالية (90٪) لحصول الطلبة على (40٪) فأكثر من العلامة في الاختبار النهائي، ممن حصلوا على (50٪ فأكثر) من العلامة في أعمال الفصل، واحتمالية (66٪) لحصول الطلبة على (40٪) فأكثر من العلامة في الاختبار النهائي، ممن حصلوا على (50٪ فأقل) من العلامة في أعمال الفصل. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوغاريتمي أن الفرضية الأولى في هذا النموذج هي الأكثر ملاءمة من حيث قيمة مربع كاي وقيمة القوة التفسيرية لهذه الفرضية، والتي هي أكبر من الفرضية الثانية.

حصوله على (40٪ على الأقل) من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟ يتبين من الجدول (4) أن قيمة مربع كاي (276.5)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0.05)$ ، وتشير إلى مطابقة بيانات النموذج بشكل عام وقدرته على التنبؤ بتصنيف علامات الطلبة، وبلغت قيمة لوغاريتم الإمكان $(likelihood=5023.4)$ ، كما فسرت أعمال الفصل (7.3٪) من تباين العلامة على الاختبار النهائي، وبلغت قيمة اختبار (wald) (310.6) وهي دالة إحصائياً عن مستوى $(\alpha=0.05)$. ويلاحظ أن نسبة أرجحية النجاح (الحصول على العلامة 20 فأكثر) في الاختبار النهائي، للطلبة الذين لم يحققوا النجاح في أعمال الفصل والحاصلين على (العلامة 25 فأقل) قد بلغت (66٪)، أما نسبة أرجحية النجاح (الحصول على العلامة 20 فأكثر) في الاختبار النهائي، للطلبة الذين حققوا النجاح (الحصول على العلامة 25 فأكثر) في أعمال الفصل قد بلغت (90٪)؛ وهذا يشير إلى قدرة النموذج على التنبؤ بانخفاض علامة الطالب الحاصل على (25) فأكثر في أعمال الفصل إلى (20) فأكثر في الاختبار النهائي، وانخفاض علامة الطالب الحاصل على (25) فأقل في أعمال الفصل إلى (20) فأكثر في الاختبار النهائي. أما نسب تنبؤ فرضية هذا النموذج بالنجاح أو الرسوب في الاختبار النهائي من الناجحين أو الراسبين فيه في

مظهر محمد عطيات: القدرة التنبؤية لأعمال الفصل بالدرجة على الاختبار النهائي في المقررات الجامعية...

- ثالثاً: نتائج فحص فرضيات النموذج الثالث:
- 1- إذا حصل الطالب على 40% على الأقل من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 50% على الأقل من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 60% على الأقل من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟
- 2- إذا حصل الطالب على 50% على الأقل من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 40% على الأقل من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 60% على الأقل من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟

جدول (5): نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي، وفقاً لتصنيف علامات أعمال الفصل والاختبار النهائي لمستويين (40% لأعمال الفصل مع 50% للاختبار النهائي، و50% لأعمال الفصل مع 60% للاختبار النهائي).

اختبار Wald	قيمة المقطع الثابت A وقيمة معامل بيتا B	نسبة الدقة في التنبؤ بالنجاح والرسوب على الاختبار النهائي، من المصنفين ناجح، وغير ناجح في الاختبار النهائي NP	نسبة الاحتمال للنجاح في الاختبار النهائي، من المصنفين ناجح وغير ناجح في أعمال الفصل	مربع معامل nagelkerke R Square	لوغاريتم الإمكان 2-log likelihood	قيمة مربع كاي	فرضيات النموذج	
*122.74	-0.536 1.60	(1) 135 (2) 4936 (3) 1703 (4) 79	(1) %7.3 (2) %98.4 (3) %92.7 (4) %1.6	(5) %37 (6) %74	*0.027	7842.2	*127.48	إذا حصل الطالب على 40% من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 50% من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟
*397.41	1.904 -1.503	(1) 652 (2) 3626 (3) 2430 (4) 145	(1) %21.1 (2) %26.2 (3) %78.9 (4) %3.8	(5) %18 (6) %60	*0.097	8913.6	*517.19	إذا حصل الطالب على 50% من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 60% من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟

*دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0.05)$

- (1) نسب وعدد علامات الطلبة ممن تنبأ النموذج بنجاحهم في الاختبار النهائي، من الناجحين فيه في الواقع.
- (2) نسب وعدد علامات الطلبة ممن تنبأ النموذج برسوبهم في الاختبار النهائي، من الراسبين فيه في الواقع.
- (3) نسب وعدد علامات الطلبة ممن تنبأ النموذج بنجاحهم في الاختبار النهائي، من الراسبين فيه في الواقع.

حققوا النجاح (الحصول على العلامة 20 فأكثر) في أعمال الفصل قد بلغت (74%). وهذا يشير إلى قدرة النموذج على التنبؤ بارتفاع وتحسن علامة الطالب الحاصل على (20) فأكثر في أعمال الفصل إلى (25) فأكثر في الاختبار النهائي، وتحسن علامة الطالب الحاصل على (20) فأقل في أعمال الفصل إلى (25) فأكثر في الاختبار النهائي. أما نسب تنبؤ فرضية هذا النموذج بالنجاح أو الرسوب في الاختبار النهائي من الناجحين أو الراسبين فيه في الواقع، فيتبين من الجدول (2) أن (1838) علامة طالب وطالبة، من الحاصلين على علامة أقل من (25) والمصنفين «لم يحقق النجاح» في الاختبار النهائي، ونسبتها (26.8%)، و(5015) من علامات الطلبة المصنفين «ناجح» في الاختبار النهائي، ونسبتها (73.2%) علامة طالب وطالبة. أما النموذج التنبؤي فقد تنبأ بنجاح (1703) علامة طالب وطالبة بنسبة (92.7%) من مجموع عدد علامات الحاصلين على علامة أقل من (25) في الاختبار النهائي في الواقع، كما تنبأ النموذج بنجاح (4936) علامة طالب وطالبة بنسبة (98.4%) من مجموع عدد علامات الحاصلين على علامة (25) فأكثر في الاختبار النهائي في الواقع. وعليه، يمكن تلخيص نتائج هذه الفرضية على النحو الآتي: احتمالية (74.3%) لحصول الطلبة على (50%) فأكثر من العلامة في الاختبار النهائي، ممن حصلوا على (40%) فأكثر من العلامة في

(4) نسب وعدد علامات الطلبة ممن تنبأ النموذج برسوبهم في الاختبار النهائي، من الناجحين فيه في الواقع. (5) نسبة أرجحية النجاح في الاختبار النهائي، لعلامات الطلبة ممن لم يحققوا النجاح في أعمال الفصل. (6) نسبة أرجحية النجاح في الاختبار النهائي، لعلامات الطلبة ممن حققوا النجاح في أعمال الفصل. الفرضية الأولى: إذا حصل الطالب على 40% على الأقل من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 50% على الأقل من العلامة المخصصة للاختبار النهائي؟

يتبين من الجدول (5) أن قيمة مربع كاي (127.483)، وهي دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ ، وتشير إلى مطابقة بيانات النموذج بشكل عام وقدرته على التنبؤ بتصنيف علامات الطلبة، وبلغت قيمة لوغار يتم الإمكان (likelihood = 7842)، كما فسرت أعمال الفصل (2.7%) من تباين العلامة على الاختبار النهائي، وبلغت قيمة اختبار (wald) (122.48) وهي دالة إحصائية عن مستوى $(\alpha=0.05)$. ويلاحظ أن نسبة أرجحية النجاح (الحصول على العلامة 25 فأكثر) في الاختبار النهائي، للطلبة الذين لم يحققوا النجاح في أعمال الفصل والحاصلين على (العلامة 20 فأقل) قد بلغت (37%)، أما نسبة أرجحية النجاح (الحصول على العلامة 25 فأكثر) في الاختبار النهائي، للطلبة الذين

النهائي، وارتفاع علامة الطالب الحاصل على (25) فأقل في أعمال الفصل إلى (30) فأكثر في الاختبار النهائي. أما نسب تنبؤ فرضية هذا النموذج بالنجاح أو الرسوب في الاختبار النهائي من الناجحين أو الراسبين فيه في الواقع، فيتبين من الجدول (2) أن (3082) علامة طالب وطالبة، من الحاصلين على علامة أقل من (30) والمصنفين «لم يحقق النجاح» في الاختبار النهائي ونسبتها (45%)، و(3771) من علامات الطلبة المصنفين «ناجح» في الاختبار النهائي، ونسبتها (55%) علامة طالب وطالبة. أما النموذج التنبؤي فقد تنبأ بنجاح (2430) علامة طالب وطالبة بنسبة (78.9%) من مجموع عدد علامات الحاصلين على علامة أقل من (30) في الاختبار النهائي في الواقع، كما تنبأ النموذج بنجاح (3626) علامة طالب وطالبة بنسبة (96.2%) من مجموع عدد علامات الحاصلين على علامة (30) فأكثر في الاختبار النهائي في الواقع. وعليه، يمكن تلخيص نتائج هذه الفرضية على النحو الآتي: احتمالية (60%) لحصول الطلبة على (60%) فأكثر من العلامة في الاختبار النهائي، ممن حصلوا على (50%) فأكثر من العلامة في الاختبار النهائي، ممن حصلوا على (50%) فأقل من العلامة في أعمال الفصل. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوغاريتمي أن الفرضية الثانية في

أعمال الفصل، واحتمالية (37%) لحصول الطلبة على (50%) فأكثر من العلامة في الاختبار النهائي، ممن حصلوا على (40%) فأقل من العلامة في أعمال الفصل. الفرضية الثانية: إذا حصل الطالب على 50% من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 60% من العلامة المخصصة للاختبار النهائي. يتبين من الجدول (5) أن قيمة مربع كاي (517.2)، وهي دالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ ، وتشير إلى مطابقة بيانات النموذج بشكل عام وقدرته على التنبؤ بتصنيف علامات الطلبة، وبلغت قيمة لوغاريتم الإمكان (likelihood = 8913.6)، كما فسرت أعمال الفصل (9.7%) من تباين العلامة على الاختبار النهائي، وبلغت قيمة اختبار (wald) (397.41) وهي دالة إحصائية عن مستوى $\alpha=0.05$. ويلاحظ أن نسبة أرجحية النجاح (الحصول على العلامة 30 فأكثر) في الاختبار النهائي، للطلبة الذين لم يحققوا النجاح في أعمال الفصل والحاصلين على (العلامة 25 فأقل) قد بلغت (18%)، أما نسبة أرجحية النجاح (الحصول على العلامة 30 فأكثر) في الاختبار النهائي، للطلبة الذين حققوا النجاح (الحصول على العلامة 25 فأكثر) في أعمال الفصل قد بلغت (60%). وهذا يشير إلى قدرة النموذج على التنبؤ بتحسين علامة الطالب الحاصل على (25) فأكثر في أعمال الفصل إلى (30) فأكثر في الاختبار

هذا النموذج هي الأكثر ملاءمة من حيث قيمة مربع كاي وقيمة القوة التفسيرية لهذه الفرضية والتي هي أكبر من الفرضية الأولى. وبمنظرة تلخيصية لنتائج الدراسة، والتي أفرزت

أفضل ثلاثة نماذج تنبؤية، كانت قيم مربع كاي، والقوة التفسيرية لها الأكبر مقارنة بفرضيات النماذج الأخرى، كما هو مبين في الجدول رقم (6).

جدول (6): قيمة مربع كاي، والقوة التفسيرية للفرضيات النماذج التنبؤية، ونسبة احتمال النجاح في الاختبار النهائي من المصنفين ناجح وغير ناجح في أعمال الفصل.

فرضيات النماذج	قيمة مربع كاي	مربع معامل Nagelkerke R Square	نسبة الاحتمال للنجاح في الاختبار النهائي، من المصنفين ناجح وغير ناجح في أعمال الفصل
إذا حصل الطالب على 60% من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 60% من العلامة المخصصة للاختبار النهائي. (المحافظة على الأداء الذي حققه الطالب في أعمال الفصل في الاختبار النهائي).	937.03	17%	25% 66%
إذا حصل الطالب على 60% من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 50% من العلامة المخصصة للاختبار النهائي. (ضعف أداء الطالب في الاختبار النهائي عن الأداء الذي حققه في أعمال الفصل).	730.23	14.7%	49% 82%
إذا حصل الطالب على 50% من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 60% من العلامة المخصصة للاختبار النهائي (تحسن أداء الطالب في الاختبار النهائي عن الأداء الذي حققه في أعمال الفصل).	517.19	9.7%	18% 74.3%

مناقشة النتائج:

ثنائياً (لم يحقق النجاح، ناجح)، وقدرتها على التنبؤ باحتمالية تغير الأداء في الاختبار النهائي. وقد أشارت نتائج تحليل فرضيات النموذج الأول إلى أن الفرضية الأولى هي الأفضل، «إذا حصل الطالب على 60% من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 60% من العلامة المخصصة للاختبار النهائي»، ثم جاءت

تمثل العلامات الجامعية ونمطها محور اهتمام الباحثين، بغرض معرفة التوجيهات والإرشادات التي تساعد عضو هيئة التدريس، والمرشد الأكاديمي والطالب، في برامج تحسين الأداء. وقد هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل مكونات العلامة الفصلية بعد تصنيفها

الاختبار النهائي من الناجحين فيه بالفعل بلغت (12.7%)، ونسبة تنبؤ متوسطة بالنجاح في الاختبار النهائي من الراسبين فيه بالفعل بلغت (54.4%)، ونسبة تنبؤ متوسطة بالرسوب في الاختبار النهائي من الراسبين فيه بالفعل بلغت (45.6%). ونسبة تباين مفسر لأعمال الفصل بلغت (17%). وتشير فرضية هذا النموذج إلى استمرارية محافظة الطالب على أدائه الذي حققه في أعمال الفصل في الاختبار النهائي، واستفادة الطالب من التغذية الراجعة المتحصلة من أعمال الفصل، وانعكاسها على خصائص تعلمه، سواء في المحافظة على مستوى دافعيته، أو تنظيمه الذاتي، وإدارة وقت التعلم، وصولاً إلى تحقيق مستوى أعلى من النجاح. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Zhang & Charles, 2015)، كما أن أساليب التدريس والتقويم التي يتبناها المدرس سواء كانت سطحية تركز على التذكر واسترجاع المعلومات، أو عميقة تركز على إتاحة الفرص للطلبة لبناء المعرفة لتحقيق نواتج معرفية عليا؛ فإنها تفرض على الطلبة مدخل التعلم، إما أن يكون تعلمًا سطحيًا، أو تعلمًا نشطًا (Entwistle, 2000)، وهذا يفسر محافظة الطالب على مستواه خلال الفصل الدراسي. وتشير دراسة أحمد والساسي، (2013) إلى أهمية استفادة الطالب من التغذية الراجعة في التخطيط المستمر لإتمام التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حسن والزبيدي، 2009) التي

الفرضية الأولى في النموذج الثاني بالمرتبة الثانية «إذا حصل الطالب على 60% من العلامة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 50% من العلامة المخصصة للاختبار النهائي»، وجاءت الفرضية الثانية في النموذج الثالث بالمرتبة الثالثة، «إذا حصل الطالب على 50% من الدرجة المخصصة لأعمال الفصل، فما احتمال حصوله على 60% من الدرجة المخصصة للاختبار النهائي».

وتاليًا مناقشة، وتفسير كل فرضية مقارنة بالفرضيتين في كل النموذج.

أولاً: نموذج الفرضيات المتساوية والتي صنفت الطلبة في أعمال الفصل والاختبار النهائي: (60% - 60%)، و(50% - 50%)، و(40% - 40%).

أظهرت نتائج فحص فرضيات هذا النموذج أن أفضل فرضية تنبؤية كانت الفرضية الأولى؛ إذ بلغت نسبة أرجحية النجاح (66%) للاحتمال حصول شريحة من الطلبة على (60%) فأكثر في الاختبار النهائي حصلوا في الواقع على (60%) فأكثر من المصنفين «ناجح» في أعمال الفصل، واحتمال (25%) لحصول شريحة من الطلبة على (60%) فأكثر في الاختبار النهائي حصلوا في الواقع على (60%) فأقل من المصنفين «لم يحقق النجاح» في أعمال الفصل، كما أظهرت نسبة تنبؤ مرتفعة جدًا بالنجاح في الاختبار النهائي من الناجحين فيه بالفعل بلغت (87.3%)، ونسبة تنبؤ منخفضة جدًا للرسوب في

والتي حققها في أعمال الفصل، وهذا يشير إلى وجود اتجاه أن الطالب قد أخفق في الاختبار النهائي، بالرغم من حصوله على (60٪) من علامات أعمال الفصل، ومن ثم لم يستطع الطالب المحافظة على أدائه الذي حققه في أعمال الفصل في الاختبار النهائي، وبذلك تعد هذه الفرضية أقوى الفرضيات المفسرة لإخفاق الطالب في الاختبار النهائي. وقد تفسر هذه الفرضية ضعف في وجود منظومة تقييم موحدة لتقييمات الطلبة وأعمالهم في المقرر الدراسي خلال الفصل الدراسي، وملزمة لعضو هيئة التدريس لاستخدام عدة تقييمات؛ كاختبار أول واختبار ثاني، وأوراق عمل، وتقارير، وتقييمات ذاتية، وعروض وغيرها. وفق دليل موضوعي لمعايير لتصحيح (Rubric) تجعل عملية التقييم سهلة وشفافة وبعيدة عن الذاتية (Burke, 2010). وهذا قد يقلل من فرصة الطالب في المحافظة على الأداء الذي حققه في أعمال الفصل مقارنة مع الاختبار النهائي، خصوصاً عند النظر إلى كمية المادة التي تدخل في اختبارات أثناء الفصل، مقارنة مع الاختبار النهائي، والتي تعطي فرصه لحصول الطالب على علامة أفضل، فضلاً عن الممارسات التقويمية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس والتي تشمل منح علامات للطلبة مقابل تقديم تقرير، أو مشاركة صافية، أو تقييم ذاتي، دون الاعتماد على معايير موضوعية في تقييم أعمال الطلبة، مما يؤدي إلى حصول

توصلت إلى إسهام أعمال الفصل في التنبؤ بالأداء النهائي. ثانيًا: نموذج الفرضيات غير المتساوية (أكبر - أقل) والتي صنفت الطلبة في أعمال الفصل والاختبار النهائي (60٪ - 50٪)، و(50٪ - 40٪).

أظهرت نتائج فحص فرضيات هذا النموذج أن أفضل فرضية تنبؤية كانت الفرضية الأولى؛ إذ بلغت نسبة أرجحية النجاح (82٪) لحصول شريحة من الطلبة على (50٪) فأكثر في الاختبار النهائي؛ حصلوا في الواقع على (60٪) فأكثر من المصنفين «ناجح» في أعمال الفصل والبالغ عددها (4969) علامة وبنسبة (72.5٪)، واحتمال (49٪) لحصول شريحة من الطلبة على (50٪) فأكثر في الاختبار النهائي؛ حصلوا في الواقع على (60٪) فأقل من المصنفين «لم يحقق النجاح» في أعمال الفصل، والبالغ عددها (1884) علامة طالب وطالبة، بنسبة (27.5٪)، كما أظهرت نسبة تنبؤ مرتفعة جدًا بالنجاح في الاختبار النهائي من الناجحين فيه بالفعل؛ بلغت (81.6٪)، ونسبة تنبؤ متوسطة للنجاح في الاختبار النهائي من الراسبين فيه بالفعل؛ بلغت (47.7٪)، ونسبة تنبؤ منخفضة جدًا للرسوب في الاختبار النهائي (50٪) فأقل من الناجحين فيه بالفعل؛ بلغت (18.4٪)، ونسبة تنبؤ متوسطة للرسوب في الاختبار النهائي من الراسبين فيه بالفعل؛ بلغت (52.3٪). وتشير فرضية هذا النموذج إلى انخفاض في علامات الطالب في الاختبار النهائي،

أفضل فرضية تنبؤية؛ كانت الفرضية الثانية؛ حيث بلغت نسبة أرجحية النجاح (60٪) لاحتمال حصول شريحة من الطلبة على (60٪) فأكثر في الاختبار النهائي؛ حصلوا في الواقع على (50٪) فأكثر من المصنفين «ناجح» في أعمال الفصل، واحتمال (18٪) لحصول شريحة من الطلبة على (60٪) في الاختبار النهائي؛ حصلوا في الواقع على (50٪) فأقل من المصنفين «لم يحقق النجاح» في أعمال الفصل، ونسبة تباين مفسر لأعمال الفصل (9.7٪)، مقارنة بالفرضية الأولى. وهذا يشير على احتمالية لتحسن أداء الطالب في الاختبار النهائي؛ بالرغم من حصوله على (50٪) من العلامة في أعمال الفصل، وهذا يشير إلى أن الطالب قد بذل مزيداً من الجهد في الاختبار النهائي لتفادي الإخفاق في المقرر الدراسي، خاصة أن المدى بين علامات الطالب في أعمال الفصل والاختبار النهائي في هذه الفرضية هو (5) علامات، مما يبقي الفرصة متاحة للطالب لتحسين وضعه في المقرر الدراسي وبذل المزيد من الجهد لتفادي الفشل، أو الحصول على تقدير منخفض يؤثر سلباً في معدله الفصلي والتراكمي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات (Marbouti, Diefes- Dux & Madhavan, 2016; Gholami & Moghaddam, 2013; Wambugub & Yonn-Brawn, 2013). وهو ما يفسر ارتفاع نسبة التنبؤ بالنجاح في الاختبار النهائي من الناجحين فيه في الواقع (96.2٪)، ونسبة التنبؤ بالنجاح في الاختبار النهائي من غير

الطالب على علامات في بعض الأحيان لا تتناسب مع الجهد الذي يقدمه. إضافة إلى عدد الفرص (تقييمات مجزأة) التي يقيم فيها الطالب خلال الفصل، والتي تعطي فرصة أفضل لحصول الطالب على علامة أعلى مقارنة بالاختبار النهائي الذي يستحوذ على (50٪) من العلامة الكلية على الأقل، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Al Barak & Al Razgan, 2015 ; Baars & Stijnen & Splinter, 2017 ; Wambugub & Yonn-Brawn, 2013) كما أن الاختبارات النهائية ذات طبيعة ختامية لا توفر معلومات عن مستوى أداء الطالب، لتحسين أدائه، والتي تهدف إلى تقييم أداء الطلبة بغرض رصد التقديرات النهائية، من خلال إجراء اختبار نهائي يقيس الأهداف والمستويات المتوقع أن يحققها الطلبة في المقرر الدراسي في نهاية الفصل الدراسي، واتخاذ القرار المناسب لكل طالب (الحريري، 2012)، على خلاف الاختبارات البنائية التي توفر معلومات كافية للطلاب تمكنه من تحسين أدائه، وتتيح له للاستفادة من التغذية الراجعة المتحصلة في بناء معرفته ومهاراته وخبراته تؤدي إلى تكامل التقييم في عملية التعلم (درندري، 2017).

ثالثاً: نموذج الفرضيات غير المتساوية (أقل - أكبر) التي صنفت الطلبة في أعمال الفصل والاختبار النهائي (40٪ - 50٪)، و(50٪ - 60٪).

أظهرت نتائج فحص فرضيات هذا النموذج أن

هذه النماذج من قبل إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والمهتمين، من خلال تقديم نشرات توعوية لجميع الطلبة سواءً ذوو التحصيل المنخفض أم المرتفع في أعمال الفصل لكيفية الاستفادة من درجات أعمالهم في تحديد مستوياتهم، فليس بالضرورة من حصل على درجات منخفضة في أعمال الفصل أن يرسب في المقرر، أو أن حصول الطالب على نسبة معينة من أعمال الفصل ستعطيه تقديرًا مستواه النهائي في المقرر.

الاستنتاجات:

بناءً على نتائج الدراسة التي خرجت بأفضل ثلاثة نماذج تنبؤية لاحتمالية ما ستكون عليه مستوى علامة الطالب في الاختبار النهائي في المقرر الدراسي (ناجح، أو لم يحقق النجاح)، وبناءً على مستوى علامته في أعمال الفصل (ناجح، أو لم يحقق النجاح)، والنسب التنبؤية بالعلامة على الاختبار النهائي للطلبة (الناجحين، أو لم يحققوا النجاح) فيه بالفعل، والقوة التفسيرية للنماذج، فإن الدراسة توصلت إلى الاستنتاجات الآتية على التوالي:

- 1- يحصل الطالب على مستوى من العلامة في الاختبار النهائي بنفس مستواه في أعمال الفصل.
- 2- يحصل الطالب على مستوى من العلامة في الاختبار النهائي أقل من مستواه في أعمال الفصل.
- 3- يحصل الطالب على مستوى من العلامة في

الناجحين فيه في الواقع (78.9٪)، فمن خلال حساب تكرارات العلامات النهائية لجميع الطلبة عينة الدراسة، وجد أن العلامة (50) هي الأكثر تكرارًا بنسبة (3٪) مقارنة بالعلامات الأخرى على اعتبار أن العلامة (50) هي التي تمكن الطالب من النجاح والحصول على التقدير (D) على الأقل في المقرر الدراسي، وهذا يدل بشكل واضح على زيادة الجهد الدراسي للطلبة، خاصة الذين تقترب علاماتهم من حد النجاح. كما أن أعمال الفصل ذات طبيعة بنائية تزود الطالب بمعلومات كافية حول أدائه، تمكنه الاستفادة من التغذية الراجعة البنائية والتصحيحية، لتحسين أدائه في الاختبارات اللاحقة (Zhang & Charles, 2015).

ختامًا، من الضرورة بمكان أن تشير الدراسة الحالية إلى أهمية استخدام أعضاء هيئة التدريس لأنواع التقويم المختلفة وأشكاله في أثناء الفصل الدراسي في تعزيز تعلم الطلبة، ورفع مستواهم التحصيلي لتجنب الفشل والرسوب، كما أن أفضل وأقوى النماذج التنبؤية التي خرجت بها الدراسة الحالية والتي توصلت إلى (احتمالية استقرار أداء الطالب الذي حققه في أعمال الفصل في الاختبار النهائي، واحتمال انخفاض أداء الطالب في الاختبار النهائي عن أعمال الفصل، واحتمال تحسن أداء الطالب في الاختبار النهائي عن أعمال الفصل) التي يمكن الاستفادة منها والأخذ بمكونات

مظهر محمد عطيات: القدرة التنبؤية لأعمال الفصل بالدرجة على الاختبار النهائي في المقررات الجامعية...

الاختبار النهائي أعلى من مستواه في أعمال الفصل.

التوصيات:

بناءً على النتائج المشار إليها أعلاه فإن هذه الدراسة

توصي بما يأتي:

1- استخدام علامات الطلبة خلال الفصل كجرس إنذار، ينبه الطلبة لتحسين أدائهم خلال الفصل الدراسي، والاختبار النهائي، خاصة ذوي الأداء المنخفض.

2- إجراء دراسات تحدد من هم الطلبة المهددون بالرسوب من خلال التقييمات المستمرة، وأعمال الفصل، من خلال إيجاد مؤشر بداية الخطر (at Risk Student)، لاتخاذ إجراءات تحول دون استمرارهم تحت إنذار المعدل، كتحويلهم للإرشاد الأكاديمي والتربوي.

3- تفعيل نظام التعليم والتقييم الإلكتروني التفاعلي (Black Board) كقناة تواصل بين المدرس والطلاب فيما يخص التكاليفات خلال الفصل الدراسي، لتعطي فرصة لاستمرارية حصول الطلبة على تغذية راجعة مستمرة.

شكر وتقدير:

يشكر الباحث جامعة البلقاء التطبيقية على تزويده بالبيانات اللازمة لإنجاز هذا البحث في أثناء فترة الإجازة من العمل في الجامعة للعام الجامعي 2018/2017.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو علام، رجاء (2005). *تقويم التعلم*. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

أبو فودة، باسل (2016). *تقدير ثبات الدرجات الجامعية في عينة من المواد في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء بعض المتغيرات*. *مجلة العلوم التربوية*، 28(1)، 19-42.

أحمد، قندوز؛ والسامي، الشايب (2013). *دور التغذية الراجعة السمعية والبصرية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى المدرسين*. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 12، 121-129.

جامعة البلقاء التطبيقية (2003). *تعليمات منح درجة البكالوريوس لسنة 2003*.

الحريري، رافدة (2012). *التقويم التربوي*. ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

حسن، عبد الحميد؛ والزبيدي عبد القوي (2009). *توزيع تقديرات ودرجات الطلبة بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 10(1)، 11-32.

الخالدي، هاني (2011). *القدرة التنبؤية لبعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية في التحصيل الجامعي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

درندري، إقبال (2017). *التقييم الموجه للتعلم: المفاهيم والخصائص والاستراتيجيات والتطبيق والتحديات*. *مجلة العلوم التربوية*، 29(1)، 85-112.

الدعاسين، خالد (2014). *معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي عند التخرج بصفتهما متنبئين بمستوى التحصيل الأكاديمي*

- في امتحان الشهادة الجامعية المتوسطة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية، 22(4)، 231-254.
- الدوسري، إبراهيم (2000). الإطار المرجعي للتقويم التربوي. ط2، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الصمادي، يحيى؛ ووظا، حيدر؛ وغرايبة، عايش؛ واليونس، يونس (2010). معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي بصفتهما متنبئين بمستوى تحصيل لطلبة الجامعات الأردنية في امتحان الكفاءة الجامعية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9(2)، 14-159.
- الصيداوي، أحمد (2007). التقويم التربوي المستقبلي: من التشخيصي إلى التكويني إلى الأدائي إلى الحقيقي. مكتب اليونسكو الأقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، لبنان.
- عطيات، مظهر؛ والدعيج، حمد؛ والسلامة، عماد (2011). اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو نظام العلامات القائم على الرموز. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 25(2)، 253-289.
- علام، صلاح الدين (2010). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عودة، أحمد (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل، أربد، الأردن.
- عودة، أحمد؛ والجودة، ماجد (2018). تقدير ثبات علامات الطلبة في المقررات الجامعية على الاختبارات خلال الفصل الدراسي ومدى تأثير هذه التقديرات بطريقة تحديد أوزانها النسبية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 12(2)، 246-261.
- فهيمي، محمد شامل (2005). التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام spss. الرياض: مركز البحوث بمعهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- القرشي، عبد الفتاح (1994). العلاقة بين تقديرات أعمال الفصل ودرجات الامتحان النهائي للثانوية العامة في الكويت. المجلة التربوية، 30(8)، 187-233.
- هوبا، ماري، فريد، جون (2006). تقويم مركزية المتعلم في الكليات الجامعية، ترجمة (مها بحبوح)، الرياض: مكتبة العبيكان، (2000).
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Abu foudeh, B. (2016). Reliability estimate for university Scores in a sample of courses in Princess Norah Bint Abdulrahman University in light of some of the variables (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, (28)1, 19-42.
- Ahamd, G. & Alsasy, A. (2013). the role of oral feedback and audiovisual feedback in the development of teacher performance skills (in Arabic). *Journal of Humanities and Social Sciences*.12, 121-129.
- Al- Daaseen, K. (2014). General Secondary Exam and End-of-Program GPA as Predictors of Performance on Intermediate University Certificate Exam (in Arabic). *Journal of Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 22(4), 231-254.
- Al smadi, Y; Zaza, H; Gharaibeh, A.& Alyounes, Y. (2010). General Secondary Examination (GSE) and University Grade Point Average (GPA) as Predictors of Performance on University Proficiency Exam (UPE) for Undergraduate Students at the Jordanian Universities (in Arabic). *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 2(9), 147-159.
- AL-barrak, M. & AL-razgan, M. (2015). Predicting students' performance through classification: case study. *Journal of theatrical and Applied Information Technology*, 75(2), 167-175.
- Al-Qurashi, A. (1994). the Relationship between the Estimates of the Class Works and the Final Exams of the Public Secondary School in Kuwait (in Arabic). *Educational Journal*, 30(8), 187-233.
- Attiaat, M; Alduajj, H. & Al- Salameh, I. (2011). Al-Balqa Applied University Student's Attitudes Towards Assessment System Based on Letters Grading (in Arabic). *Educational Journal*, 25 (2), 253-289.
- Audeh, A. & Al Joudeh, M.(2018).Estimating the

- Operational Research, Review, crorr*, 7, 367-388.
- Marbouti, F; Diefes-Dux, H. & Madhavan, K. (2016). Models for early prediction of at-risk students in a course using standards-based grading. *Computers & Education*, 103, 1-15.
- Newsom, J. (2010). *Multiple Logistic Regression and Model Fit*. Available at: web.pdx.edu/~newsomj/da2/ho_logistic%20model%20fit.pdf.
- Ormrod, J. (2017). *Educational Psychology: Developing Learners*. 9th, Pearson.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. 6th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Wambuguh, O. & Theo Y. (2013) «Regular Lecture Quizzes Scores as Predictors of Final Examination Performance: A Test of Hypothesis Using Logistic Regression Analysis.» *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(1), 1-11.
- Warner, R. (2008). *Applied Statistics from Bivariate through Multivariate Techniques*. Sage Publications, Inc.
- Waugh, C. & Gronlund, C. (2013). *Assessment of Student Achievement*. By Pearson Education, Inc.
- Zhang, N. & Charles, N. (2015). Can formative quizzes predict or improve summative exam performance. *Chiropractic Education*, 29(1), 16-21.
- Reliability of Students' Scores in University Courses on Tests during the Semester and the Extent of Influence of these Scores Based on Determining their Relative Weights (in Arabic). *Journal of Educational Studies and Psychological*, 12(2), 246-261.
- Baars, G; Stijan, T. & Splinter, T. (2017). A model to predict student failure in first year of the Undergraduate Medical Curriculum. *Health Professions Education*, 3, 5-14.
- Bewick, V; Cheek, L; & Ball, J. (2005). *Statistics review 14: Logistic regression*. *Crit Care*, 9(1), 112-118.
- Black P; Harrison C; Lee C; Marshall B; & William D. (2003). *Assessment for Learning - putting it into practice*. Buckingham, Open University press.
- Black, P. & William, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising students through classroom Assessment*. Illustration, by A.J. Graces.
- Block, J. H., & Anderson, L. W. (1975). *Mastery learning in classroom instruction*. New York: MacMillan.
- Burke, K. (2010). *Balanced Assessment: from Formative to Summative*. Copyright by solution Tree Press.
- Darandari, E. (2017). Learning-Oriented Assessment: Concepts, Characteristics, Strategies, Implementation and Challenges (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 29(1), 85-112.
- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education.
- Entwistle N. J. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research (Vol. XV)*, 156-218, New York: Agathon Press.
- Gholami, V. & Moghaddam, M. (2013). The Effect of Weekly Quizzes on Students' Final Achievement Score. *I.J. Modern Education and Computer Science*, 1, 36-41.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning, *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3-31. Retrieved from: <http://www.glos.ac.uk/departments/clt/lathe/issue1/index.cfm>.
- Hassan, A. & Alzubaidi, A. (2009). Grade Distribution at the Faculty of Education at Sultan Qaboos University (in Arabic). *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 10(1), 11-32.
- Josip, M. & Doiro, S. (2016). Decision trees for predicting the academic success of students Croatian.

معوقات استخدام مصادر التعلم المتعلقة بمعلمي العلوم الشرعية والتلاميذ

من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية والمشرفين التربويين

صالح بن سليمان بن عبد العزيز المفلدي⁽¹⁾

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 28/06/1440هـ؛ وقبل للنشر في 19/09/1440هـ)

المستخلص: هدف هذا البحث إلى تعرّف المعوقات التي تواجه معلمي العلوم الشرعية في استخدام مركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية، وتعرّف الفروق بين إجابات أفراد العينة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة البحث من (49) مشرفاً و(183) معلماً للعلوم الشرعية، ولتحقيق أهداف البحث بُنيت استبانة للكشف عن معوقات استخدام مركز مصادر التعلم. وأظهرت النتائج اتفاق المعلمين والمشرفين على أن أهم معوق هو «ارتفاع نصاب معلمي العلوم الشرعية من الحصص الأسبوعية». كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات استجابات المعلمين والمشرفين التربويين حول (المعوقات المتعلقة بالمعلمين والتلاميذ).

الكلمات المفتاحية: معلم التربية الإسلامية، مصدر التعلم، معلم الابتدائي، معوقات التعليم، العينات التعليمية.

Obstacles to the use of Islamic education teacher learning resources center in elementary school from the viewpoint of teachers and supervisors

Salih Sulaiman Almufadda⁽¹⁾

King Saud University

(Received 05/03/2019; accepted 24/05/2019)

Abstract: This research aimed to know the obstacles facing Islamic education teacher in the use of the learning resources Center, elementary school, and know the differences between the answers of the respondents. The researchers used descriptive survey and research sample consisted of (49) supervisor (183) for forensic science, to achieve the objectives of the research were identified to detect obstacles using the learning resources center. The results showed the agreement of teachers and supervisors that the most important obstacle is (The large number of weekly teaching load of Islamic Education teachers). As have shown no significant differences at 0.05 between the average responses of teachers and supervisors about (constraints on teachers, students).

Key words: teacher of Islamic education, the source of learning, primary teacher, obstacles to education, teaching aids.

(1) Assistant professor of curriculum and teaching methods of Islamic education, College of education, King Saud University.

(1) أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المساعد، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: e-mail: mufadda1@hotmail.com

المقدمة:

التعليمية أو خارجها، ويحصلون منه على التعلم المقصود بكفاءة وفعالية» (الشويعر، 2014، ص 13). وقد ذكرت إدارة مصادر التعلم (1423هـ، ص 3) تعريفاً لمركز مصادر التعلم بأنه: «مرفق مدرسي يوفر بيئة تعليمية غنية، ويحتوي أنواعاً متعددة من مصادر تعليمية تعلميه مناسبة تتيح للمتعلم الاستفادة من أنواع متعددة ومختلفة من مصادر التعلم، وتهيئ له فرص التعلم الذاتي، وتعزز لديه مهارات البحث والاستكشاف، وتمكن المعلم من اتباع أساليب فعالة في تصميم مادة الدرس وتطويرها وتنفيذها وتقويمها». وعلى هذا فإن مركز مصادر التعلم يحوي أنواعاً متعددة من التقنيات والوسائل التعليمية، إضافةً إلى الخدمات التي يتيحها للمعلم والمتعلم.

ومما يؤكد أهمية مركز مصادر التعلم في تعلم وتعليم العلوم الشرعية أن «مادة التربية الإسلامية تعد إحدى المقررات التي تتضمن أشكالاً متعددة من السلوك وخاصة سلوك العبادات (الوضوء، الصلاة، والحج وغيرها) التي يتطلب توضيحها استخدام وسائل تعليمية تسهل على كل من المعلم والمتعلم إيصال المعلومات واستيعابها وتحقيق فاعلية وكفاية أكبر في عملية التدريس» (صيام، 1999م، ص 124). وقد ذكرت ميمونة الزدجالي (2005م، 673) في دراستها عن فاعلية مراكز مصادر التعلم في تقديم المعرفة الإسلامية

تظهر أهمية التعلم في سن مبكرة، فالطفل منذ نعومة أظفاره يتعلم من البيئة المحيطة تعليماً غير مقصود، ثم ما إن يبلغ سن التعلم النظامي حتى ينخرط في نظام التعليم والتعلم المقصود في المدرسة، وتُعدُّ المدرسة البوابة الرئيسة لانتقال التلميذ من عالمه الصغير إلى العالم الخارجي، ولكي تؤدي المدرسة دورها على الوجه الأكمل لا بد أن تتوفر لها أركان أساس تتمثل في المعلم، والمتعلم، والمنهج بإداته العلمية والمهارية المقدمة للمتعلم وطريقة توصيلها له، والبيئة المدرسية التي من أهم مكوناتها مركز مصادر التعلم الذي يعد من أهم قنوات تواصل المتعلم بالمنهج، لذا فإن مركز مصادر التعلم يكتسب أهمية بالغة تستدعي دراسة جدواه وأهم معوقات استخدامه، وقد «استخدمت مصطلحات كثيرة للإشارة إلى مفهوم مركز مصادر التعلم من بينها: مركز المواد التعليمية، ومركز الوسائل التعليمية، ومختبر مصادر التعلم، ومركز المصادر التعليمية، ومركز مصادر التقنيات التعليمية وغيرها» (التطوير التربوي، 1421، ص 4).

المصدر في اللغة هو: «ما يصدر عنه الشيء، ومصدر التعلم هو فرد أو وسيلة أو بيئة أو أسلوب، أو أي شيء يحمل رسالة تعليمية منظمة، هادفة مضبوطة ومقننة، ويمكنه نقلها إلى المتعلمين بطريقة مناسبة عندما يتفاعلون معه، داخل المؤسسة

المتوفرة فيه، وتخوف بعض معلمي العلوم الشرعية من كسر أو تلف محتويات المركز، وقلّة الحوافز للمعلمين الذين يستخدمون المركز، وكثرة عدد التلاميذ في الفصل، وتفضيل بعض المعلمين للطريقة التقليدية في عملية التدريس، وقلّة اهتمام المعلمين بعملية إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، وافتقار بعض التلاميذ إلى مهارات التعامل مع أجهزة وأدوات المركز.

مشكلة البحث:

بالنظر إلى أن لمركز مصادر التعلم دورًا كبيرًا في تنوير وتثقيف الأجيال الواعدة، «فكفاءته تؤثر تأثيرًا مباشرًا في بناء شخصية التلاميذ كما تساهم في رفع كفاءة أداء المعلمين» (المطوع، 1422هـ، ص3).

وعلى الرغم من أهمية استخدام الوسائل التعليمية والأجهزة التقنية، التي هي جزء من بيئة مراكز مصادر التعلم؛ إذ إن تلك المراكز تساعد على تنفيذ وممارسة الأساليب التربوية الحديثة في تدريس مواد العلوم الشرعية، على الرغم من ذلك فإن بعض الدراسات أشارت إلى ضعف استخدامها كدراسة (الشهراني، 1432هـ؛ آل سليمان، 1420هـ؛ الفهد والسعدان، 2001؛ اليوسف، 1406هـ)؛ كما ذكر العنزي (1425هـ) أن أغلب معلمي العلوم الشرعية يكتفون بالطريقة التقليدية (الإلقائية) داخل الفصل الدراسي، مما يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف التعليمية تحقيقًا كاملاً وإشباع

المتكاملة أنه يمكن الاستفادة من مراكز مصادر التعلم بفاعلية في تدريس التربية الإسلامية، وذلك من خلال المصادر الآتية:

1. المصادر السمعية: وهي الأدوات التي يستعان بها في التعليم السمعي الذي يعتمد على حاسة السمع.
2. المصادر البصرية: وهي الأدوات التي يستعان بها في التعليم البصري الذي يعتمد على حاسة البصر.
3. المصادر السمعية البصرية: وهي تلك الأدوات التي يستعان بها في التعليم السمعي البصري.

وهناك الكثير من الموضوعات في التربية الإسلامية لا يتأتى فهمها الفهم الحقيقي إلا عن طريق الأفلام المتحركة كالطواف بالبيت، واستلام الحجر الأسود، وأعمال الصلاة وغيرها.

بعد مراجعة نتائج بعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث توصل إلى عدد من المعوقات، من أهمها ما ذكره (الزدجالي، 2005؛ آل شعلان، 1427هـ؛ العطاس، 1428هـ؛ الجميعي، 1428هـ؛ النفيعي، 1430هـ؛ والجابر، 1431هـ؛ القحطاني، 1432هـ؛ الشويعر، 2014) من أن هناك تقصيرًا من قبل المعلمين والمعلمات في استخدام الإمكانات المتاحة في المركز، وارتفاع نصاب المعلمين من الحصص والأعباء الأخرى، وقلّة الدورات التدريبية التي تتعلق بكيفية استخدام مركز مصادر التعلم والتقنيات والأجهزة

صالح بن سليمان بن عبد العزيز المدني: معوقات استخدام مصادر التعلم المتعلقة بمعلمي العلوم الشرعية والتلاميذ...

والتلاميذ لمركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما معوقات استخدام معلمي العلوم الشرعية لمركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين؟

2- ما معوقات استخدام معلمي العلوم الشرعية لمركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

3- ما معوقات استخدام التلاميذ لمركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين؟

4- ما معوقات استخدام التلاميذ لمركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

5- السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين والمشرفين التربويين فيما يخص معوقات استخدام المعلمين لمركز مصادر التعلم؟

6- السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين والمشرفين التربويين فيما يخص معوقات استخدام التلاميذ لمركز مصادر

التعلم؟

حاجات المعلمين مقارنة بما توفره بيئة مراكز مصادر التعلم.

إضافة إلى ما سبق، فإن الباحث لاحظ في أثناء زيارته للمتدرين في المدارس بحكم عمله مشرفاً أكاديمياً في الجامعة أن معلمي العلوم الشرعية من أقل المعلمين استخداماً لمصادر التعلم، ويؤيد ذلك تقارير أمناء مراكز مصادر التعلم لبعض المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، كما لاحظ أن من أسباب هذا العزوف ما يرتبط بالمعلم ومنها ما يرتبط بالتلميذ.

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

• التعرف على المعوقات المتعلقة باستخدام معلمي العلوم الشرعية لمركز مصادر التعلم كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون.

• التعرف على المعوقات المتعلقة باستخدام التلاميذ لمركز مصادر التعلم في دروس العلوم الشرعية كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون.

• التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات المعلمين والمشرفين التربويين فيما يخص معوقات استخدام معلمي العلوم الشرعية لمركز مصادر التعلم.

أسئلة البحث:

تحدد في السؤال الرئيس الآتي:

ما معوقات استخدام معلمي العلوم الشرعية

أهمية البحث:

هذا المنهج لمعرفة معوقات استخدام معلمي العلوم الشرعية والتلاميذ مركز مصادر التعلم من خلال استجاب المعلمين والمشرفين التربويين.

حدود البحث:

أجري هذا البحث ضمن الحدود الآتية:

مجتمع البحث - وتكون من:

- معلمي العلوم الشرعية في المدارس الابتدائية النهارية للبنين التي يتوافر بها مراكز مصادر التعلم في مدينة الرياض، وعددهم (458) معلماً، موزعين على مائة ومدرستين.

- مشرفي العلوم الشرعية للمدارس الحكومية النهارية للبنين بمدينة الرياض وعددهم (49) مشرفاً تربوياً.

عينة البحث - تكونت من:

1- عينة عشوائية بسيطة من المعلمين، وهي كما ذكر الزعبي والطلافة (2003، ص6) «اختيار عدد معين من أفراد المجتمع بحيث يكون لأي فرد من الأفراد الفرصة نفسها للظهور في هذه العينة». وقد مثلت العينة ما نسبته 40% من مجتمع البحث؛ إذ أخذ (183) معلماً، تخلف (21) معلماً منهم عن الاستجابة لأسباب مختلفة، فصارت عينة المعلمين (162) معلماً.

2- جميع المشرفين (49) وذلك لإمكانية استيعابهم جميعاً، غير أن (6) مشرفين منهم لم يستجيبوا لأسباب

تبرز أهمية البحث الحالي والحاجة إليه في أنه يهتم بدراسة المعوقات المتعلقة بالمعلمين والتلاميذ، تلك المعوقات التي تمنع أو تحد من استخدام مراكز مصادر التعلم في تدريس العلوم الشرعية بغية تنمية مستوى التحصيل الدراسي الديني لدى التلاميذ، ومن المؤمل أن يفيد هذا البحث المسؤولين في وزارة التعليم في تطوير مراكز مصادر التعلم، وقد تساعد نتائجه معلمي العلوم الشرعية في تعرف معوقات استخدام مصادر التعلم وكيفية التغلب عليه، كما قد تساعد نتائجه المشرفين في معرفة هذه المعوقات مما يمكنهم من مساعدة المعلمين في التغلب عليها، كما يؤمل أن يسهم هذا البحث في فتح مجال لدراسات تربوية لتقديم حلول أخرى لهذه المعوقات، أو اكتشاف معوقات أخرى لم يتطرق إليها الباحث في بحثه.

منهجية البحث وإجراءاته:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، وهو كما أشار عبيدات وآخرون (1422هـ، 191) «يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً»، ويذكر العساف (1427هـ، 19) «أن هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها؛ وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدرًا من التفسير لهذه البيانات»، واستخدم

صالح بن سليمان بن عبد العزيز المفدّي: معوقات استخدام مصادر التعلم المتعلقة بمعلمي العلوم الشرعية والتلاميذ...

- مختلفة، فصارت عينة المشرفين (43) مشرفاً بنسبة 88%.
أداة البحث: وفقاً لمنهجية البحث فقد اعتمدت الاستبانة أداة للبحث، حيث إنها «تعتبر وسيلة ميسرة لجمع كم هائل من المعلومات في زمن قصير، كما أنها تعد من أكثر الأدوات استخداماً» (زويلف والطراونة، 1419هـ، 79).
- 3- عرضها على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة وأجريت التعديلات اللازمة عليها وفق آرائهم.
- 4- تطبيقها على عينة استطلاعية لقياس الثبات.
- 5- إخراجها بشكلها النهائي الموجه للعينة.
- صدق أداة البحث: قام الباحث بالتحقق من صدق الأداة باستخدام أسلوب صدق المحكّمين، إذ عرضت على (19) محكّماً من ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة الجامعات.
- بناء الأداة: قام الباحث ببناء الاستبانة الخاصة بالبحث وفقاً للآتي:
- 1- مراجعة الدراسات العربية والأجنبية والأدبيات التي تحدثت عن مراكز مصادر التعلم ومعوقات استخدامها.
- 2- التوصل لمجالات أداة البحث وعباراتها.
- كما حسبت معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تلك العبارة كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول (1): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات كل محور بالدرجة الكلية للمحور.

المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المعوقات المتعلقة بالمعلمين	1	***0.234	5	***0.491	9	**0.503
	2	***0.606	6	***0.472	10	**0.510
	3	***0.641	7	***0.598	-	-
	4	***0.502	8	***0.547	-	-
المعوقات المتعلقة بالتلاميذ	1	***0.531	4	***0.726	7	**0.667
	2	***0.635	5	***0.582	-	-
	3	***0.649	6	***0.554	-	-

- يتضح من معامل ارتباط بيرسون الموجود في الجدول السابق قوة الارتباط بين كل فقرة ومحورها.
- ثبات أداة البحث: تؤكد من ثبات الاستبانة باستخدام معامل الارتباط ألفا كرونباخ لأداة البحث ككل ولمجالاتها، والذي يتضح من الجدول الآتي:

جدول (2): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث.

ثبات المحور	عدد العبارات	محوري الاستبانة
0.6855	10	المعوقات المتعلقة بالمعلمين التي تواجه معلمي العلوم الشرعية في استخدام مركز مصادر التعلم
0.7333	7	المعوقات المتعلقة بالتلاميذ التي تواجه معلمي العلوم الشرعية في استخدام مركز مصادر التعلم
0.9027	17	الثبات الكلي للأداة

مدى انحراف استجابات أفراد البحث لكل عبارة من عبارات متغيرات البحث، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، كما استخدم الباحث معامل الارتباط لمعرفة مدى الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة ومعادلة (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات الاستبانة واختبار «ت» لمعرفة مدى الفروق بين إجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المهنة.

نتائج البحث:

يعتمد تفسير نتائج الأسئلة (من 1-5) على قيمة المتوسط الحسابي؛ إذ حدد الباحث معياراً عند مناقشة النتائج وفقاً للدرجات المعطاة لفئات الإجابة للحصول على طول فئة موحد وبطريقة رياضية على النحو الآتي:
 طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (4-1) ÷ 4 = 75 ÷ 4 لنحصل على التصنيف الآتي:

يتضح من الجدول (2) أن معامل الثبات العام عال؛ إذ بلغ (0.9027) وهذا يدل على أن الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث.
الأساليب الإحصائية:

استخدمت التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة البحث، كما استخدم المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد البحث على كل عبارة من عبارات متغيرات البحث الرئيسة، وتم أيضاً استخدام المتوسط الحسابي؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد البحث عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي، واستخدم الباحث الانحراف المعياري للتعرف

جدول (3): توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث.

الوصف	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
مدى المتوسطات	أكثر من 3.25-4.00	أكثر من 2.50-3.25	أكثر من 1.75-2.50	1-1.75

صالح بن سليمان بن عبد العزيز المذني: معوقات استخدام مصادر التعلم المتعلقة بمعلمي العلوم الشرعية والتلاميذ...

وبناء على الجدول رقم (3) فإن المعوقات الواردة في أداة البحث تُعد معوقات في رأي المعلمين والمُشرفين التربويين إذا كان متوسط إجابات أفراد عينة البحث عليها يقع ما بين (أكثر من 2.50-4). أما السؤال (6) الذي يُعنى بالفروق فسيُجاب عنه باستخدام الأسلوب الإحصائي المناسب الذي سبق تحديده في الأساليب الإحصائية. وفيما يأتي عرض لنتائج البحث: السؤال الأول: ما معوقات استخدام معلمي العلوم الشرعية لمركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (4): استجابات المعلمين على عبارات محور المعوقات المتعلقة بالمعلمين التي تواجه معلمي العلوم الشرعية في استخدام مركز مصادر التعلم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

الرتبة	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة				التكرار النسبة %	العبارة	رقم العبارة
				غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق	موافق بشدة			
1	موافق بشدة	0.81	3.45	5	18	38	101	ك	ارتفاع نصاب معلمي العلوم الشرعية من الحصص الأسبوعية	1
				3.1	11.1	23.5	62.3	%		
2	موافق	0.80	3.10	6	26	75	55	ك	قلة الدورات التدريبية التي تتعلق بكيفية استخدام مركز مصادر التعلم	5
				3.7	16.0	46.3	34.0	%		
3	موافق	0.81	2.92	6	42	73	41	ك	انشغال معلمي العلوم الشرعية بالتقويم المستمر	6
				3.7	25.9	45.1	25.3	%		
4	موافق	0.81	2.83	7	47	74	34	ك	ضعف مهارات بعض معلمي العلوم الشرعية في استخدام الأجهزة المتاحة في المركز	2
				4.3	29.0	45.7	21.0	%		
5	موافق	0.80	2.80	10	42	81	29	ك	تفضيل بعض معلمي العلوم الشرعية للطريقة التقليدية في التدريس	4
				6.2	25.9	50.0	17.9	%		
6	موافق	0.77	2.65	10	56	76	20	ك	عدم توعية المعلم بما يتوافر بالمركز من أجهزة و مواد وبرامج جديدة	10
				6.2	34.6	46.9	12.3	%		
7	موافق	0.83	2.65	8	70	55	29	ك	عدم كفاية زمن الحصة لاستخدام مركز مصادر التعلم	9
				4.9	43.2	34.0	17.9	%		
8	موافق	0.88	2.57	18	58	62	24	ك	ضعف تشجيع مشرفي مواد العلوم الشرعية للمعلمين على استخدام مركز مصادر التعلم	8
				11.1	35.8	38.3	14.8	%		
9	غير موافق	0.86	2.15	38	74	38	12	ك	خشية بعض معلمي العلوم الشرعية من تلف محتويات المركز حين استخدامها	3
				23.5	45.7	23.5	7.4	%		
10	غير موافق	0.79	2.09	36	84	34	8	ك	قناعة بعض المعلمين بعدم جدوى التقنيات الحديثة في عملية التدريس	7
				22.2	51.9	21.0	4.9	%		
المتوسط العام										
	موافق	0.42	72.2							

وتصحيح الواجبات ... إلخ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل شعلان (1427هـ).

3- جاء في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (6) وهي: «انشغال معلمي العلوم الشرعية بالتقويم المستمر» بمتوسط (2.92 من 4)، وبدرجة (موافق)؛ وحسب رأي الباحث فإن انشغال المعلمين بعمليات هذا النوع من التقويم وما تأخذه من وقت وجهد تؤثر في اهتمامهم بالتدريس، مما يؤدي إلى إحجام المعلمين عن استخدام مركز مصادر التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آل شعلان (1427هـ).

كما يتضح من النتائج أيضًا أن المعلمين يرون أن أقل معوقات استخدام المعلمين لمركز مصادر التعلم أهمية والتي احتلت المرتبتين الأخيرتين هما:

1- جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (7) وهي: «قناعة بعض المعلمين بعدم جدوى التقنيات الحديثة في عملية التدريس» بمتوسط (2.09 من 4)، وبدرجة (غير موافق)؛ ويرى الباحث أن هذه النتيجة تبعث الأمل، وتدلل على وجود الرغبة لدى المعلمين في تطوير ذاتهم وطرق وأساليب تدريسهم وعدم جمودهم على ممارسات تدريسية قديمة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (النفيعي، 1430هـ؛ الجابر، 1431هـ).

2- جاء في المرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة رقم (3) وهي: «خشية بعض معلمي العلوم الشرعية من تلف

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (4) أن المعلمين يرون أن أهم المعوقات المتعلقة بالمعلمين والتي احتلت المراتب الثلاث الأولى هي:

1- جاء في المرتبة الأولى الفقرة رقم (1) وهي: «ارتفاع نصاب معلمي العلوم الشرعية من الحصص الأسبوعية» بمتوسط (3.45 من 4)، وبدرجة (موافق بشدة)، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن زيادة نصاب المعلم من الحصص أسبوعياً يمثل عبئاً يجعله لا يملك الوقت الكافي لاستخدام مركز مصادر التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات كدراسة (القحطاني، 1432هـ؛ زويلف والطراونة، 1419هـ؛ الجميعي، 1428هـ؛ النفيعي، 1430هـ؛ آل شعلان، 1427هـ).

2- جاء في المرتبة الثانية الفقرة رقم (5) وهي: «قلة الدورات التدريبية التي تتعلق بكيفية استخدام مركز مصادر التعلم» بمتوسط (3.10 من 4)، وبدرجة (موافق)؛ مما يدل على قلة إعداد دورات لمعلمي العلوم الشرعية في كيفية استخدام مركز مصادر التعلم بالطرق الصحيحة وتوظيفها في دعم المنهج الدراسي بتنوع أساليب التدريس، إما داخل المدرسة بإشراف أمين المركز أو خارج المدرسة مثل: مركز التدريب التربوي، أو عدم رغبتهم في الالتحاق بتلك الدورات، ولعل السبب في قلة الدورات التدريبية زيادة العبء التدريسي على المعلم من حصص ومشاركة في الأنشطة وإشراف

صالح بن سليمان بن عبد العزيز المفدى: معوقات استخدام مصادر التعلم المتعلقة بمعلمي العلوم الشرعية والتلاميذ...

محتويات المركز حين استخدامها» بمتوسط (2.15 من 4)،
 وبدرجة (غير موافق)؛ ويرى الباحث أن تراجع هذه
 الفقرة إلى هذه المرتبة المتأخرة مؤشر على وعي المعلمين
 بالبيئة المدرسية والآلية المنظمة لها، وتتفق هذه النتيجة مع
 دراسة العطاس (1428هـ).
 السؤال الثاني: ما معوقات استخدام معلمي العلوم
 الشرعية لمركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة
 الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

جدول (5): استجابات المشرفين على عبارات محور المعوقات المتعلقة بالمعلمين التي تواجه معلمي العلوم الشرعية في استخدام مركز مصادر التعلم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				النسبة %	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق إطلاقاً					
1	ارتفاع نصاب معلمي العلوم الشرعية من الحصص الأسبوعية	ك	23	19	-	1	3.49	0.63	موافق بشدة	1	
		%	53.5	44.2	-	2.3					
5	قلة الدورات التدريبية التي تتعلق بكيفية استخدام مركز مصادر التعلم	ك	20	21	2	-	3.42	0.59	موافق بشدة	2	
		%	46.5	48.8	4.7	-					
4	تفضيل بعض معلمي العلوم الشرعية للطريقة التقليدية في التدريس	ك	11	26	6	-	3.12	0.63	موافق	3	
		%	25.6	60.5	14.0	-					
2	ضعف مهارات بعض معلمي العلوم الشرعية في استخدام الأجهزة المتاحة في المركز	ك	8	30	5	-	3.07	0.55	موافق	4	
		%	18.6	69.8	11.6	-					
10	عدم توعية المعلم بما يتوافر في المركز من أجهزة و مواد وبرامج جديدة	ك	6	29	8	-	2.95	0.58	موافق	5	
		%	14.0	67.4	18.6	-					
9	انشغال معلمي العلوم الشرعية بالتقويم المستمر	ك	4	21	17	1	2.65	0.69	موافق	6	
		%	9.3	48.8	39.5	2.3					
6	عدم كفاية زمن الحصة لاستخدام مركز مصادر التعلم	ك	5	22	12	4	2.65	0.81	موافق	7	
		%	11.6	51.2	27.9	9.3					
7	قناعة بعض المعلمين بعدم جدوى التقنيات الحديثة في عملية التدريس	ك	2	21	17	3	2.51	0.70	موافق	8	
		%	4.7	48.8	39.5	7.0					
3	خشية بعض معلمي العلوم الشرعية من تلف محتويات المركز حين استخدامها	ك	-	13	27	3	2.23	0.57	غير موافق	9	
		%	-	30.2	62.8	7.0					
8	ضعف تشجيع مشرفي مواد العلوم الشرعية للمعلمين على استخدام مركز مصادر التعلم	ك	1	10	22	10	2.05	0.75	غير موافق	10	
		%	2.3	23.3	51.2	23.3					
المتوسط العام											
موافق								0.28		2.81	

استخدام مركز مصادر التعلم بالطرق الصحيحة وتوظيفها في دعم المنهج الدراسي بتنوع أساليب التدريس، وقد يرجع سبب قلة الدورات التدريبية ليس لندرتهما؛ وإنما لعدم رغبة المعلمين في الالتحاق بتلك الدورات، ولعل السبب في ضعف رغبة المعلمين بالتسجيل في الدورات التدريبية هو زيادة العبء التدريسي على المعلم من حصص ومشاركة في الأنشطة وإشراف وتصحيح الواجبات وغير ذلك؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (زويلف والطراونة، 1419هـ؛ العطاس، 1428هـ؛ النفيعي، 1430هـ). وأياً كان الحال فإن الباحث يرى أن قلة التدريب على كيفية استخدام مركز مصادر التعلم كبيئة تعليمية متكاملة يؤثر سلباً في تفعيل المركز.

3- جاء في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (4) وهي: «تفضيل بعض معلمي العلوم الشرعية للطريقة التقليدية في التدريس» بمتوسط (3.12 من 4)، وبدرجة (موافق)، وبذلك يتفق المشرفون مع المعلمين؛ وقد يعزى ذلك إلى أن بعض معلمي العلوم الشرعية ليس لديهم الرغبة في تجديد طرق التدريس، وتمسكهم بالطريقة التقليدية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (زويلف والطراونة، 1419هـ؛ الجميعي، 1428هـ؛ النفيعي، 1430هـ؛ القحطاني، 1432هـ).

كما يتضح من النتائج أيضاً أن المشرفين يرون أن

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (5) أن المشرفين يرون أن أهم المعوقات المتعلقة بالمعلمين والتي احتلت المراتب الثلاث الأولى، هي:

1- جاء في المرتبة الأولى الفقرة رقم (1) وهي: «ارتفاع نصاب معلمي العلوم الشرعية من الحصص الأسبوعية» بمتوسط (3.49 من 4)، وبدرجة (موافق بشدة)، والمشرفون يتفقون بذلك مع المعلمين، وهذا يدل على ضرورة خفض نصاب المعلم من الحصص الأسبوعية، فدور المعلم يفقد اكتماله وتمامه مع ذلك النصاب المرهق (24 حصة) الذي يؤثر في عطاء المعلم وينهك قواه في يومه الدراسي بكل ما يحويه من شرح وتدريبات وتصحيح وتقويم؛ الأمر الذي يجعله لا يملك الوقت الكافي لأي عمل أو نشاط آخر، وهذا يجعله في النهاية غير قادر على استخدام مركز مصادر التعلم، وقد أشارت بعض الدراسات إلى هذه النتيجة على أنها من أهم المعوقات كدراسة (القحطاني، 1432هـ؛ زويلف والطراونة، 1419هـ؛ الجميعي، 1428هـ؛ النفيعي، 1430هـ؛ آل شعلان، 1427هـ).

2- جاء في المرتبة الثانية الفقرة رقم (5) وهي: «قلة الدورات التدريبية التي تتعلق بكيفية استخدام مركز مصادر التعلم» بمتوسط (3.42 من 4) وبدرجة (موافق بشدة)، وهنا أيضاً يتفق المشرفون مع المعلمين، مما يدل على قلة إعداد دورات لمعلمي العلوم الشرعية في كيفية

صالح بن سليمان بن عبد العزيز المفدى: معوقات استخدام مصادر التعلم المتعلقة بمعلمي العلوم الشرعية والتلاميذ...

وهي: «خشية بعض معلمي العلوم الشرعية من تلف محتويات المركز حين استخدامها»، بمتوسط (2.23)، وبدرجة (غير موافق) ويرى الباحث أن تأخر ترتيب هذه الفقرة يتوافق والترتيب المنطقي، فالمحتويات أوجدت للاستخدام السليم فإن تلف منها شيء من غير سوء استخدام فمسؤولية وزارة التعليم توفير بديل له، ومن ثم فلا داعي لهذا التخوف، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العطاس (1428هـ).

السؤال الثالث: ما معوقات استخدام التلاميذ لمركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين؟

أقل معوقات استخدام المعلمين لمركز مصادر التعلم أهمية والتي احتلت المرتبتين الأخيرتين هما:

1- جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (8) وهي: «ضعف تشجيع مشرفي مواد العلوم الشرعية للمعلمين على استخدام مركز مصادر التعلم» بمتوسط (2.05 من 4)، وبدرجة (غير موافق)؛ ويرى الباحث أن هذه النتيجة طبيعية؛ إذ إن المشرفين مقتنعون بأنهم يشجعون المعلمين بالقدر الكافي على استخدام مركز مصادر التعلم لكن المعلمين لا يستخدمونه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (النفيعي، 1430هـ؛ الشويعر، 2014).

2- جاء في المرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة رقم (3)

جدول (6): استجابات المعلمين على عبارات محور المعوقات المتعلقة بالتلاميذ التي تواجه معلمي العلوم الشرعية في استخدام مركز مصادر التعلم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

الرتبة	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة				التكرار النسبة %	العبارة	رقم العبارة
				غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق	موافق بشدة			
1	موافق	0.84	3.02	6	37	66	53	ك	ازدحام التلاميذ داخل مركز مصادر التعلم يزهده المعلمين في استخدامه	1
				3.7	22.8	40.7	32.7	%		
2	موافق	0.81	2.91	6	42	74	40	ك	نظرة بعض التلاميذ لمركز مصادر التعلم على أنه وسيلة للتسلية وليس للتعلم	4
				3.7	25.9	45.7	24.7	%		
3	موافق	0.89	2.91	11	39	66	46	ك	ميل التلاميذ إلى إحداث الفوضى في مركز مصادر التعلم يقلل من استخدام المعلمين له	7
				6.8	24.1	40.7	28.4	%		
4	موافق	0.75	2.85	6	42	85	29	ك	ضعف اتجاه بعض التلاميذ نحو التعلم الذاتي	5
				3.7	25.9	52.5	17.9	%		
5	موافق	0.82	2.67	13	51	75	23	ك	افتقار بعض التلاميذ إلى مهارات التعامل مع أجهزة وأدوات المركز	3
				8.0	31.5	46.3	14.2	%		

الرتبة	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة				التكرار	العبارة	رقم العبارة
				غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق	موافق بشدة	النسبة %		
6	موافق	0.83	2.56	16	59	67	20	ك	ضعف جاذبية بيئة مركز مصادر التعلم	6
				9.9	36.4	41.4	12.3	%		
7	غير موافق	0.81	2.35	20	79	49	14	ك	ضعف دافعية بعض التلاميذ نحو استخدام مركز مصادر التعلم	2
				12.3	48.8	30.2	8.6	%		
				المتوسط العام						
موافق		0.51	2.75							

3- جاء في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (7) وهي: «ميل التلاميذ إلى إحداث الفوضى في مركز مصادر التعلم يقلل من استخدام المعلمين له» بمتوسط (2.91 من 4) بدرجة (موافق)؛ ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن بعض إدارات المدارس قد لا تطبق لوائح النظام على التلاميذ المخالفين، الأمر الذي يصعب معه ضبط التلاميذ داخل المركز مما يجعل المعلمين يعزفون عن استخدامه، وقد يعود السبب في ذلك إلى ضعف قناعة التلاميذ بأهمية مركز مصادر التعلم، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (1432هـ).

كما يتضح من النتائج أيضاً أن المعلمين يرون أن أقل معوقات استخدام التلاميذ لمركز مصادر التعلم أهمية والتي احتلت المرتبتين الأخيرتين، هما:

1- جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (2) وهي: «ضعف دافعية بعض التلاميذ نحو استخدام مركز

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (6) أن المعلمين يرون أن أهم المعوقات المتعلقة بالتلاميذ والتي احتلت المراتب الثلاث الأولى هي:

1- جاء في المرتبة الأولى الفقرة رقم (1) وهي: «ازدحام التلاميذ داخل مركز مصادر التعلم يهد المعلمين في استخدامه» بمتوسط (3.02 من 4) بدرجة (موافق)، وقد يرجع السبب في ذلك إلى كثرة أعداد التلاميذ في الفصل الواحد، أو نقص في المقاعد، أو صغر مساحة مركز مصادر التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (النفيعي، 1430هـ).

2- جاء في المرتبة الثانية الفقرة رقم (4)، وهي: «نظرة بعض التلاميذ لمركز مصادر التعلم على أنه وسيلة للتسلية وليس للتعلم» بمتوسط (2.91 من 4)، بدرجة (موافق)، وذلك قد يكون بسبب ضعف معرفتهم بأهداف مركز مصادر التعلم، وأهميته في العملية التربوية والتعليمية.

صالح بن سليمان بن عبد العزيز المفدى: معوقات استخدام مصادر التعلم المتعلقة بمعلمي العلوم الشرعية والتلاميذ...

مصادر التعلم» بمتوسط (2.35 من 4)، وبدرجة (غير
موافق)؛ ويرى الباحث أن هذه النتيجة طبيعية وتتواءم
مع المشكلتين اللتين احتلتا المرتبة الثانية والثالثة اللتين
تدلان على أن التلاميذ يميلون إلى استخدام مركز مصادر
التعلم ويرون فيه مكاناً للتسلية، وتتفق هذه النتيجة مع
دراسة كل من (النفيعي، 1430هـ؛ الشويعر، 2014).
2- جاء في المرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة رقم (6)،
وهي: «ضعف جاذبية بيئة مركز مصادر التعلم»، بمتوسط
(2.56)، وبدرجة (موافق)، ويرى الباحث أن سبب تأخر
هذه الفقرة في الترتيب هو أن هذه الفقرة تخالف طبيعة
التلاميذ الذين - كما سبق بيانه في الحديث عن الفقرة
السابقة - يرون في مركز مصادر التعلم مكاناً للفسحة
والتسلية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجابر (1431هـ).
السؤال الرابع: ما معوقات استخدام التلاميذ لمركز
مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من
وجهة نظر المشرفين التربويين؟

جدول (7): استجابات المشرفين التربويين على عبارات محور المعوقات المتعلقة بالتلاميذ التي تواجه معلمي العلوم الشرعية في استخدام مركز مصادر التعلم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

الرتبة	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة				التكرار النسبة %	العبارة	رقم العبارة
				غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق	موافق بشدة			
1	موافق	0.64	3.14	-	6	25	12	ك	ازدحام التلاميذ داخل مركز مصادر التعلم يزهده المعلمين في استخدامه	1
				-	14.0	58.1	27.9	%		
2	موافق	0.01	2.91	1	13	18	11	ك	ميل التلاميذ إلى إحداث الفوضى في مركز مصادر التعلم يقلل من استخدام المعلمين له	7
				2.3	30.2	41.9	25.6	%		
3	موافق	0.87	2.84	2	14	16	11	ك	ضعف جاذبية بيئة مركز مصادر التعلم	6
				4.7	32.6	37.2	25.6	%		
4	موافق	0.81	2.77	1	17	16	9	ك	نظرة بعض التلاميذ لمركز مصادر التعلم على أنه وسيلة للتسلية وليس للتعلم	4
				2.3	39.5	37.2	20.9	%		
5	موافق	0.68	2.67	1	16	22	4	ك	ضعف اتجاه بعض التلاميذ نحو التعلم الذاتي	5
				2.3	37.2	51.2	9.3	%		
6	غير موافق	0.80	2.49	5	15	20	3	ك	ضعف دافعية بعض التلاميذ نحو استخدام مركز مصادر التعلم	2
				11.6	34.9	46.5	7.0	%		
7	غير موافق	0.70	2.47	3	19	19	2	ك	افتقار بعض التلاميذ إلى مهارات التعامل مع أجهزة وأدوات المركز	3
				7.0	44.2	44.2	4.7	%		
موافق			0.53	2.75	المتوسط العام					

3- جاء في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (6)، وهي: «ضعف جاذبية بيئة مركز مصادر التعلم» بمتوسط (2.84 من 4)، وبدرجة (موافق)، وهم بذلك يتفوقون مع المعلمين؛ ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن بيئة مركز مصادر التعلم وما تحويه من تنسيق وتصنيف الأثاث بشكل جذاب ربما لم تؤخذ بالاعتبار من قبل القائمين عليها، وكذلك ما قد يكون من رتابة في عرض الدرس من قبل بعض المعلمين، مما يشعر التلاميذ بالملل.

كما يتضح من النتائج أيضًا أن المشرفين يرون أن أقل معوقات استخدام التلاميذ لمركز مصادر التعلم أهمية والتي احتلت المرتبتين الأخيرتين هما:

1- جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (3)، وهي: «افتقار بعض التلاميذ إلى مهارات التعامل مع أجهزة وأدوات المركز»، بمتوسط (2.47 من 4)، وبدرجة (غير موافق)، وهم بذلك يخالفون المعلمين، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المشرفين أكثر اطلاعًا على واقع التلاميذ بحكم عملهم الميداني؛ فهم يزورون عددًا من المدارس ويطلعون على واقعها، وهو الأمر الذي لا يتيسر للمعلمين.

2- جاء في المرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة رقم (2) وهي: «ضعف دافعية بعض التلاميذ نحو استخدام مركز مصادر التعلم»، بمتوسط (2.49 من 4)، وبدرجة (غير موافق)، وهم بذلك يوافقون المعلمين، ويرى

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (7) أن المشرفين يرون أن أهم المعوقات المتعلقة بالتلاميذ والتي احتلت المراتب الثلاث الأولى هي:

1- جاء في المرتبة الأولى الفقرة رقم (1)، وهي: «ازدحام التلاميذ داخل مركز مصادر التعلم يهد المعلمين في استخدامه» بمتوسط (3.14 من 4)، وبدرجة (موافق)، وهم بذلك يتفوقون مع المعلمين؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى التساهل في زيادة قبول أعداد التلاميذ في المدرسة عن الحد المقدر لها، مما سبب كثرة أعداد التلاميذ في الفصل الواحد، ومن ثم ازدحامهم داخل المركز، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النفيعي (1430هـ).

2- جاء في المرتبة الثانية الفقرة رقم (7)، وهي: «ميل التلاميذ إلى إحداث الفوضى في مركز مصادر التعلم يقلل من استخدام المعلمين له» بمتوسط (2.91 من 4)، وبدرجة (موافق)، وهم بذلك يتفوقون مع المعلمين، وهذا يدل على أن المشرفين يدركون من خلال زياراتهم للمعلمين بأن بعض إدارات المدارس تتساهل مع التلاميذ المخلين بالأنظمة والسلوك، الأمر الذي يصعب معه ضبط التلاميذ داخل المركز؛ مما يجعل المعلمين لا يستخدمونه، وقد يعود السبب في ذلك إلى ضعف قناعة التلاميذ بأهمية مركز مصادر التعلم، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (1432هـ).

صالح بن سليمان بن عبد العزيز المفدى: معوقات استخدام مصادر التعلم المتعلقة بمعلمي العلوم الشرعية والتلاميذ...

الباحث أن تأخر ترتيب هذه الفقرة إنما هو نتيجة طبيعية تتواءم مع واقع التلاميذ الذين يميلون إلى استخدام مركز مصادر التعلم ويرون فيه مكاناً للتسلية والفسحة والمرح مع زملائهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (النفيعي، 1430هـ؛ الشويعر، 2014).

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين والمشرفين التربويين فيما يخص معوقات استخدام المعلمين لمركز مصادر التعلم؟

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين والمشرفين التربويين فيما يخص معوقات استخدام التلاميذ لمركز مصادر التعلم؟ وللإجابة عن هذين السؤالين استخدم اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث وفق متغير المهنة، والجدول الآتي رقم (8) يبين ذلك.

جدول (8): نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد البحث وفق متغير المهنة.

مستوي الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المهنة	مجاور البحث
0.089	1.716-	0.42	2.72	162	معلم العلوم الشرعية	المعوقات المتعلقة بالمعلمين التي تواجه معلمي العلوم الشرعية في استخدام مركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية
		0.28	2.81	43	مشرف العلوم الشرعية	
0.990	012.-	0.51	2.75	162	معلم العلوم الشرعية	المعوقات المتعلقة بالتلاميذ التي تواجه معلمي العلوم الشرعية في استخدام مركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية
		0.53	2.75	43	مشرف العلوم الشرعية	

1- تخفيض نصاب معلمي العلوم الشرعية في المدارس الابتدائية ليصبح من 18-20 حصة في الأسبوع.

2- إقامة دورات تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية حول كيفية التعامل مع الأجهزة التقنية الحديثة.

3- إقامة دورات تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية حول أساليب التعليم الحديثة المعتمدة على مركز مصادر التعلم.

ويتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين المعلمين والمشرفين التربويين حول (المعوقات المتعلقة بالمعلمين، المعوقات المتعلقة بالتلاميذ)، مما يعني أن متغير الوظيفة غير مؤثر في استجابات عينة البحث لتلك المحاور.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إدارة مصادر التعلم (1423هـ). مراكز مصادر التعلم، الرياض: وزارة التربية والتعليم.

التطوير التربوي (1421هـ). مركز مصادر التعلم في العصر المعلوماتي، الرياض، وزارة التربية والتعليم.

الجابر، عبد الله عوض (1431هـ) معوقات استخدام مراكز مصادر التعلم من وجهة نظر اختصاصي مراكز مصادر التعلم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.

الجميبي، ناصر عبد الله (1428هـ) العوامل المؤثرة على استخدام المعلمين لمصادر التعلم من وجهة نظرهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الزدجالي، ميمونة درويش (2005م). فاعلية مراكز مصادر التعلم في تقديم المعرفة الإسلامية المتكاملة لتلاميذ التعليم الأساسي بسلطنة عمان. (رسالة دكتوراه منشورة) تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث، مؤتمر تكنولوجيا التربية في مجتمع المعرفة، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. زويلف، مهدي؛ والطراونة، تحسين (1419 هـ) منهجية البحث العلمي، عمان: دار الفكر.

آل سليمان، عبد الله (1420هـ). أساليب تدريس مقرر الفقه التي يستخدمها معلمو هذا المقرر في المرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

آل شعلان، سعيد عبد الله (1427هـ). معوقات استخدام مراكز مصادر التعلم في تدريس مقرر القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومعلمي

4- تضمين استمارات تقويم أداء المعلمين استخدام المركز بوصفه بنداً من بنود استمارة الأداء الوظيفي.

5- أن يحفز قادة المدارس المعلمين على استخدام مركز مصادر التعلم.

6- أن يعمل قادة المدارس على توفير المواد العلمية وأوعية المعلومات بما يتناسب مع مقررات العلوم الشرعية.

7- إنشاء مراكز مصادر التعلم وفق أفضل المواصفات والمعايير من حيث البناء والتصميم والتجهيز.

8- توفير ميزانية مستقلة لمركز مصادر التعلم لتأمين احتياجاته الضرورية.

المقترحات:

يقترح الباحث ما يأتي:

1- إجراء دراسات مماثلة حول معوقات استخدام معلمي العلوم الشرعية مركز مصادر التعلم في مرحلتين المتوسطة والثانوية.

2- إجراء دراسات مماثلة على بقية التخصصات الأخرى غير العلوم الشرعية.

3- إجراء دراسات مماثلة حول معوقات استخدام المعلمين مركز مصادر التعلم.

صالح بن سليمان بن عبد العزيز المذني: معوقات استخدام مصادر التعلم المتعلقة بمعلمي العلوم الشرعية والتلاميذ...

التعلم في مستوى التحصيل الدراسي لمقرر الفقه لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الفهد، عبد الله؛ والسعدان، إبراهيم (2001م). الصعوبات التي تواجه مدرسي مواد التربية الإسلامية في استخدام الوسائل التعليمية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، (3)، 63-80.

القحطاني، عشق عبد الله (1432هـ) مشكلات استخدام مراكز مصادر التعلم في تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

المطوع، نايف (1422هـ). تقويم تجربة مراكز مصادر التعلم في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

النفيعي، عبد الله زايد (1430هـ) معوقات استخدام مراكز مصادر التعلم في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمي المرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز.

اليوسف، حمد. (1406هـ). مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس المبادئ الدينية بالمرحلة المتوسطة بنين بمدينة الرياض، (رسالة ماجستير غير منشورة) قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

القرآن الكريم في محافظة سراة عبيدة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الشويعر، خولة بنت محمد (2014). أهمية استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم: دراسة للصعوبات والمعوقات التي تعيق مراكز مصادر التعلم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

The Jordanian Journal for Library and Information Science. Vol.49 Issue 3، pp.173-241.

الشهراني، مرعي سعيد (1432هـ). واقع استخدام التقنيات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية ومديري المدارس بمدينة الطائف (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

صيام، محمد وحيد (1999م) فاعلية استخدام تسجيلات الفيديو في تدريس موضوعات التربية الإسلامية (دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس مدينة دمشق)، *المجلة العربية للتربية*، (19)، 123-150.

عيادات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن. (1422هـ). البحث العلمي. عمان: دار مجدلاوي.

العساف، صالح (1427هـ) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

العطاس، هشام محمد (1428هـ) واقع مراكز مصادر التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة جازان التعليمية من وجه نظر المعلمين وأمناء مراكز مصادر التعلم (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

العنزي، عمر رمضان (1425هـ). أثر استخدام مراكز مصادر

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Al- Fahd, Abd Allah, And Assa'adan, Ibrahim, (2001). Difficulties facing teachers of Islamic education in the use of teaching aids in secondary schools in Riyadh (in Arabic). *Journal of Educational Sciences, Issue (3), University of Cairo, Institute of Educational Studies*, 63-80.
- Ashuwayir, K. (2014). The importance of using modern technology in education: A study of the difficulties and obstacles that hinder the centers of learning resources in general education schools in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic), *The Jordanian Journal for Library and Information Science*, 49(3),173-241.
- Siyam, Muhammad M. (1999). The effectiveness of using video recordings in the teaching of Islamic Education Subjects (A field study on Middle school students in Damascus City schools) (in Arabic), *The Arab Journal of Education*,19, 123-150.

عرض عن كتاب

عرض عن كتاب

عرض

د. جواهر محمد الزيد

أستاذ مساعد في القياس والتقويم والإحصاء

كلية التربية - جامعة الملك سعود



✕ معلومات الكتاب الأصلي:

- اسم الكتاب: «تطوير مقترح للطرق المختلطة في البحث العلمي» دليل عملي للباحثين المبتدئين.
- «Developing a Mixed Methods Proposal», A Practical Guide for Beginning Researchers.
- لغة الكتاب: اللغة الإنجليزية.
- أسماء المؤلفين: ديكوير جونبي وباول أ. شوتز Jessica T. DeCuir-Gunby & Paul A. Schutz
- اسم المترجم: جواهر محمد الزيد.
- الناشر: SAGE
- دار النشر: دار جامعة الملك سعود للنشر.
- عدد صفحات الكتاب: (263).
- سنة النشر: 1440هـ - 2019م.
- مقدمة المترجمة:

يعد هذا الكتاب كنزاً معرفياً في مجال البحث العلمي ومناهجه، خصوصاً المنهج المختلط الذي يجمع بين النوعين الكمي والنوعي؛ إذ لا يكتفي بإعطائك إحصائيات رقمية وعددية أو آراء لبعض الأفراد، بل يجمع بين الكمي والنوعي فيعطيك الإحصائيات والآراء على حد سواء. لقد تطلبت ترجمة هذا الكتاب عملاً دووياً وسهراً متواصلًا لإنجازه ولفهم دقة معلوماته، ومن ثم نخرج إليك عزيزي القارئ بهذا العمل المميز الذي ناقش البحث المختلط

وتناوله بالتفصيل مع الأمثلة التوضيحية عليه.

يطرح هذا الكتاب أمثلة قد لا تمت بصلة إلى الوطن العربي، فتجده يتحدث في أبرز أمثله عن المضايقات العنصرية الخفية التي يتعرض لها الطلاب ذوو البشرة السمراء أو المنتمون إلى الأقليات العرقية الأخرى في المؤسسات التعليمية التي تسودها الأغلبية البيضاء. صحيح أننا قد لا نعيش تجربة هذا النوع من العنصرية العرقية في بلداننا العربية، وإن وجدت في بعض بلداننا تجدنا لا نولي لها اعتبارًا كبيرًا، إلا أنها تبقى معضلة حقيقية في المجتمع الأمريكي الذي ينتمي إليه مؤلفا هذا الكتاب.

كمثال على العنصرية الخفية ذات العلاقة المباشرة بمجتمعاتنا، أن تقول لسيدة «تقودين سيارتك ببراعة رغم أنك امرأة!» إنها عنصرية خفية، ولكن ضد المرأة وليس ضد لون بشرة مختلف عنك وعن لون بشرتك. صحيح أنك تقصد امتداحها وتعترف ببراعتها بقيادة السيارة، لكن وجهت إهانة خفية إلى المرأة في العموم بافتراضك أن الفتيات أو السيدات لا يرعن بقيادة السيارات في الوضع الطبيعي. كمثال آخر على العنصرية الخفية، أن تقول لشخص يُعاني من زيادة في الوزن «تبدو نشيطاً مع أنك بدين!» وهذه عنصرية من نوع آخر ضد من يختلف عنك من حيث الحجم في الجسد، إذ من الواضح أنك تفترض أن يكون كل من يُعاني زيادة الوزن كسولاً وغير محب للحركة.

لقد حرصت في ترجمة هذا الكتاب على توخي الدقة في ترجمة المصطلحات التربوية والعلمية الواردة في نصه الذي يركز على مناهج عملية ومعرفية لا تقبل الترجمة بتصرف. إن هذا الكتاب دليل عملي حقاً كما أشار إلى ذلك المؤلفان في مقدمته. ستجد في نهايته مثلاً على كيفية إجراء البحث المختلط وحساب مخرجاته. ولتوضيح المثال المذكور أعلاه عن العنصرية الخفية ضد ذوي الوزن الزائد وإخضاعهم لبحث مختلط، يمكن طرح بعض الأسئلة على مجموعة من هؤلاء الأفراد، لنقل 100 شخص مثلاً. سنستمع إلى إجاباتهم عندما نسألهم عن المعاناة التي يواجهونها مع محيطهم في المدرسة أو الجامعة أو حتى في العمل. عندما يقول لنا 80 منهم إنهم واجهوا عنصرية خفية في محيطهم، فإننا ندرك هنا أن 80٪ من ذوي الوزن الزائد في محيط ما يواجهون ويعيشون عنصرية خفية، وهذا ما يسمى بالبحث الكمي. في الشق الآخر النوعي، نطرح أسئلة على مجموعة من أولئك الذين عاشوا تجربة العنصرية الخفية، فيتم إجراء مقابلات مع 30 شخصاً مثلاً من الـ 80 الذي أجابوا بأنهم تعرضوا لذلك النوع من العنصرية الخفية. نسأل هذه المجموعة عن كيفية تعرضهم لتلك العنصرية وكيف وأين، ونحصل منهم على معلومات عن الموقف الذي أدى إلى ذلك. قمنا حتى الآن بجمع البيانات الكمية والنوعية وما علينا سوى أن ندمجها لنخرج ببحث مختلط.

لم يخل العمل على ترجمة هذا الكتاب المميز من الصعوبات أحياناً من أجل تطويع النص، ولكن مع تلك الصعوبات، كان عملاً ممتعاً حقاً يُثري معرفة المترجمة والقارئ على حد سواء. وما يجعل من هذا العمل ممتعاً أيضاً حقيقة أن المترجمة تقوم بتمرير المعرفة وتنقلها من مجتمع إلى آخر مساهمةً في إطلاع الثقافات المختلفة على علوم المجتمعات والثقافات الأخرى. وفي النهاية، أتمنى لجميع من يقرأ هذا الكتاب المتعة والفائدة العلمية.

• الغرض من الكتاب:

هذا الكتاب للباحثين في مختلف التخصصات، التي يعتبر البحث المختلط جديداً عليها، والذين يهتمون في تطوير مقترحات بحث مختلط لأطروحاتهم ومنحهم والدراسات البحثية العامة. ولن يعالج هذا الكتاب كافة القضايا الكبرى في البحث المختلط، ولا يقصد منه أن يكون كتاباً لبحث مختلط قائم بذاته، وإنما ينبغي استخدام هذا الكتاب، مع موارد الطرق المختلطة الأخرى (على سبيل المثال، Creswell & Plano Clark, 2011؛ Teddlie & Tashakkori, 2009). من ثم، هذا الكتاب مصمم ليكون دليلاً لاستحداث مقترح بحث مختلط. للمساعدة في تطوير مقترح بحثك، ويتألف من تسعة فصول، وهو يتمحور حول المكونات الأساسية لمقترح البحث: المقدمة ومراجعات الإطار النظري وقسم الطرق.

• الفصل الأول: لماذا دليل لتطوير مقترحات البحث العلمي المختلطة؟

تضمن هذا الفصل مقدمة عامة في البحث المختلط، وكيف كان باحثو العلوم الاجتماعية والسلوكية ينقسمون إلى فئتين، الكميين (الذين يستخدمون بيانات عددية، مثل الإحصاءات، لفهم الظواهر) والنوعيين (الذين يستخدمون بيانات غير عددية، مثل المقابلات لفهم الظواهر)، حيث ينظر الكثيرون إلى الاثنين على أنها على طرفي نقيض. من هنا، جاء البحث المختلط، كتقليد بحثي ثالث خلال العقود القليلة المنصرمة. كما يناقش هذا الفصل تحديداً التعريفات الأساسية للبحث المختلط، بالإضافة إلى مزايا الخوض في البحث المختلط. وقدرة الباحثين على الخوض في البحث المختلط. وينتهي الفصل بوصف وظيفة مقترحات البحث المختلط.

• الفصل الثاني: دور النظرية في الأبحاث التي تستخدم الطرق المختلطة

تم في هذا الفصل بحث دور النظرية في الأبحاث التي تستخدم الطرق المختلطة، ويناقش الآراء العالمية في البحث، وبيانات الذاتية، ونظريات المحتوى الموضوعي التي تعمل على استحداث الإطار النظري، الذي يساعد

الباحث على الإخبار بكافة أوجه دراسته البحثية، إذ تعتبر كل من عملية فهم كيفية رؤية العالم، وكيفية تأثير التجارب على الاهتمامات البحثية، وكيف يمكن تطبيق النظريات جميعها عوامل أساسية لتطوير مقترح لبحث مختلط ناجح. حيث يرشد الباحث أن يضع في عين الاعتبار الدور الذي تلعبه النظريات في تشكيل البحث عند الشروع في تطوير مقترح بحث مختلط.

• الفصل الثالث: طرح أسئلة مناسبة مع البحث

يساعد هذا الفصل الباحث على وضع أسئلة بحثية. وهي الأسئلة التي يتم استخدامها للتدليل على بحث يستخدم الطرق المختلطة. وقبل وضع الأسئلة البحثية، على الباحث أن يسأل نفسه: ماذا أريد أن أعرف؟ ما الذي أحاول التحقيق فيه في مقترح طريقي المختلطة؟ ستصبح الأجوبة عن هذه الأسئلة أسس بناء أسئلتك البحثية. لكن صياغة أسئلة بحثية عالية الجودة أمر أصعب من مجرد الحديث عنها. لذلك، فإن الأهداف الرئيسة لهذا الفصل تتمثل في مناقشة أدوار وخصائص الأسئلة البحثية في مقترح الطرق المختلطة، وكذلك في إظهار كيفية تطوير أسئلة بحثية مناسبة، كما تبين اتجاه الدراسة، لكونها تساعد على تنظيم وإعطاء اتجاه لتطوير ومراجعة الدراسات السابقة. كما تساعد أيضاً على تحديد منهج البحث، ووضع أسئلة بحثية ملائمة للدراسة ذات طرق مختلطة.

• الفصل الرابع: مقدمة مقترح الطرق المختلطة

ناقش هذا الفصل المقدمة، وكيفية تطوير المكونات الرئيسة لمقترح البحث فعلياً «هل أنت جاهز؟»، فالمقدمة جزء أساسي، لأنها بمثابة دليل للقراء لمساعدتهم على فهم كيف يخططون لاكتشاف مشكلة البحث في الدراسة، بالإضافة إلى ما لن يتم عمله في الدراسة. فالمقدمة عادة ما تكون القسم الأقصر بين الأقسام الرئيسة في مقترح بحث الذي يستخدم الطرق المختلطة. لكنها في الغالب، يمكن أن تكون القسم الأصعب الذي يكتبه الباحث، لأنها القسم الأكثر إحصاءاً، والذي يضبط البحث بأكمله. وأن يبدأ الباحث بكتابة بعض مكونات المقدمة (مثلاً، خلفية الدراسة، بيان المشكلة، الرأي العالمي في البحث، بيان الذاتية، وتعريف الطرق المختلطة وأساسها المنطقي)، ثم ينتظر حتى تكاد المكونات المتبقية تكتمل، ليعود ويكمل كتابة المكونات المتبقية من المقدمة (مثلاً، أهداف البحث، نظرية المحتوى الموضوعي، أهمية البحث). خلاف ذلك، قد يجد الباحث نفسه يعيد كتابة المقدمة بشكل متواصل، لتتوافق مع ما كتب في مراجعة

الإطار النظري وأقسام البحث. وقدم هذا الفصل في النهاية عددًا من النقاط الرئيسة لتساعد الباحث على تنظيم أفكاره بشأن مقدمة بحثه، والغرض من مقدمة مقترح الطرق المختلطة.

• الفصل الخامس: مراجعات الإطار النظري: وضع دراستك المختلطة في السياق الأوسع

مراجعة الإطار النظري التي يناقشها هذا الفصل الخامس، يوجه الباحث للبدء بالتفكير في مشكلة البحث ضمن سياق الإطار النظري العلمي الموجود. وللقيام بذلك، يتطلب من الباحث أن يتعامل مع الأسئلة الآتية: ماذا يقول العلماء عن البحث في موضوعك؟ ما الطرق المنهجية التي استخدمت للتعامل مع مشكلة بحثك؟ أين تكون دراستك البحثية ملائمة ضمن الإطار النظري لبحثك الحالي؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة الأساسية مهمة لصياغة إطار نظري مترابط، وشامل لمقترح بحث ذي طرق مختلطة. والهدف بالنسبة إلى الإطار النظري، هو تقديم العلة للسبب الذي يجعل من دراستك البحثية لازمة، وكيف ستقدم دراستك ذات الطرق المختلطة إضافة جديدة إلى الإطار النظري في مجال اهتمامك.

• الفصل السادس: تصاميم الطرق المختلطة: أطر تنظيم طرقك البحثية

وضح هذا الفصل في بدايته أن البحث المختلط لديه لغته الخاصة، وبشكل أكثر تحديدًا، نظام ترميزه، أو مسمياته الخاصة وللانخراط في دراسة بحث مختلط، لا بد أن يتقن الباحث لغة الطرق المختلطة. تعد مسميات الطرق المختلطة بسيطة ومباشرة نسبيًا. تشمل، إلى حد كبير، استخدام مصطلحات نوعي وكمي، إلى جانب مختلف الترميزات. ويستخدم مصطلحي qual و quan وهما مختصران للمفردتين بالإنجليزية qualitative and quantitative. فعند كتابة الرمزين بالأحرف الكبيرة QUAL و QUAN، فذلك يشير إلى تشديد يرد في الدراسة، وتم توضيح عدد من المسميات عرضت في جدول خلال هذا الفصل، مع شرح لخمس أنواع للتصاميم الأكثر استخدامًا للبحث في الطرق المختلطة: التصميم الإيضاحي (qual → QUAN)، التصميم التسلسلي الاستكشافي (qual → QUAN)، التصميم الموازي المتقارب (QUAN + qual)، التصميم المدمج (QUAN → QUAL)، التصميم متعدد المراحل (QUAL → qual).

وعلى تنوع الطرق التي استخدمت التي يمكن أن تستخدم فيها الطرق المختلطة لجمع وتحليل البيانات للإجابة عن الأسئلة البحثية. فقد ركز هذا الفصل على تزويد الباحث بالفهم التمهيدي لأنواع تصاميم الطرق المختلطة، وكيف

تساعد تلك التصاميم على تنظيم طرق البحث. ويقدم أمثلة على بعض تصاميم الطرق المختلطة الأكثر شيوعًا، ويبين أيضًا كيفية إنشاء المخططات لتوضيح تصاميم الطرق المختلطة بالصورة الأفضل.

• الفصل السابع: جوهر خطة البحث المختلط: مناقشة القسم الخاص بطرق البحث المستخدمة

يساعد هذا الفصل الباحث على تحديد إجراء البحث ومدى استعداده لإجراء دراسة في الطرق المختلطة، وقدم عددًا من الأسئلة لترشد الباحث في تنظيم أفكاره، تتمثل في:

1. ما أسئلة / فرضيات البحث لديك؟ كيف ستدلل على عملية بحثك؟

2. ما تصميم البحث المختلط الذي ستستخدمه لدراستك؟ ولماذا؟

3. من المشاركون في دراستك؟ كيف ستصل إلى المشاركين في بحثك؟

4. ما مصادر بياناتك؟ كيف ستجمع بياناتك؟

5. كيف ستحلل بياناتك؟

6. كيف ستدمج مكونات بياناتك الكمية والنوعية؟

7. ما الدور الذي سيلعبه الإطار النظري لديك في بياناتك؟

8. كيف ستطرق إلى الثبات؟

9. كيف ستطرق إلى الصدق؟

ومن هذا الفصل يخرج القارئ بفكرة واضحة عن كيفية إجراء البحث المختلط.

• الفصل الثامن: هدية صغيرة... إضافة صغيرة

يقدم هذا الفصل بعض الاقتراحات العامة بخصوص المقترح النهائي لخطة البحث وعملية الكتابة، بما في ذلك قسم المراجع والملاحق. ويناقش أيضًا القضايا العامة، مثل وضع موازنة وخطة زمنية، على سبيل المثال: يقدم بعض الاقتراحات لقضايا، مثل: تأمين أعضاء اللجنة للبحث المختلط، ويقدم أفكارًا متعلقة بالحصول على الموافقة على مقترح البحث، كما يهدف هذا الفصل إلى تزويد الباحث باقتراحات ستعطي مقترح تلك الجودة الإضافية التي ستقدم بك في عملية البحث. رغم أن مقترح الطرق المختلطة يتعلق حقًا بالوثيقة المكتوبة، من المهم أيضًا مناقشة كيف تكتب

عن دراستك البحثية. كما يرشد هذا الفصل الباحث إلى كيفية توجيه أسئلة لا مفر منها وباستمرار، مثل «ما موضوع دراستك؟» عندما تواجه هذا السؤال، فإنك لست مدعوًا لإعطاء محاضرة عن مقترح بحثك بأكمله، بل أنت مطالب في الحقيقة بتقديم صورة موجزة. لذلك عليك أن تكتشف ما ينبغي عليك قوله بأقل عدد ممكن من الكلمات. بعبارة أخرى، تحتاج إلى أن يكون لديك وصف شفهي مختصر لمقترح بحثك المختلط، وصف شفهي قصير يمتد لـ30-60 ثانية تصف دراستك البحثية. يسمى هذا بحديث المصعد، يمثل المدة التي يستغرقها استخدام المصعد للانتقال لبضعة طوابق.. الهدف بالنسبة إلى الآخرين أن يمضوا بفهم جيد عن دراستك، ويكونوا مقتنعين بأن تخطط لدراسة جيدة.

• الفصل التاسع: مثال واقعي على دراسة ذات طرق مختلطة

هذا الفصل الأخير في الكتاب، وهو المكان الذي يستعرض فيه مقترحًا لبحث مختلط. وقد بدأ هذا الفصل بمراجعة مكونات مقترح البحث المختلط، ثم قدم بعد ذلك أسئلة إرشادية لمراجعة مقترحات الطرق المختلطة، وبعض الطرق التي تظهر في الملاحق. ويختتم الفصل بعد ذلك بمثال مقترح عن المضايقات العنصرية المبطنة. تطوير دراستك البحثية على تجارب طلاب الكلية الأمريكيين، ذوي الأصول الأفريقية، مع المضايقات العنصرية المبطنة. مع مراجعة كافة مكونات مقترح الطرق المختلطة التي ناقشها في هذا الكتاب، كما يذكر بالأنشطة التي صاحبت مناقشة كل مكون ليساعد هذا المثال على صياغة مقترح بحث في الطرق المختلطة.

• ميزات الكتاب:

يتمتع هذا الكتاب بعدة ميزات تربوية مهمة في مناقشة المكونات المختلفة لمقترح بحث مختلط. أولاً، يبدأ كل فصل بقائمة بأهداف التعلم التي تعطيك ملخصًا عامًا عن القضايا التي ستتم مناقشتها في الفصل. ثانيًا، للمساعدة على ضمان الدخول وعملية البحث، يمتاز كل فصل بقسم يسمى «قسم الممارسة»، ويتألف كل نشاط تدريبي من أسئلة موجهة وتمارين وموارد إضافية. والقصد من الأسئلة الموجهة مساعدة الباحث على التفكير بصورة أعمق بموضوع بحثه. أما التمارين فهي عبارة عن أنشطة محددة تساعد في استحداث مكون محدد لمقترح البحث. حيث تتم مناقشة هذه المكونات بطريقة منطقية، تتبع بنية إنشاء المقترح. وإذا تَمَرَّس الباحث في التمارين المقدمة في جميع أقسام جلسات الممارسة في كل فصل من الكتاب، سيمتلك في نهاية الكتاب نموذجًا متفردًا مفصلاً لمقترح بحث مختلط. أما مكوّن الموارد

الإضافية فهو يتضمن قائمة بالقراءات والموارد ذات العلاقة على شبكة الإنترنت. بالإضافة إلى ذلك، توجد بعد كل نشاط تدريبي «جلسة عينة» تظهر كيفية إكمال كل تمرين، باستخدام مثال على بحث واقعي. ويظهر كيفية استخدام الأنشطة لتطوير المكونات المختلفة لمقترح بحث مختلط. كما يطرح الكتاب أمثلة على مختلف تصاميم الطرق المختلطة في الملاحق بهدف إظهار المتغير في البحث المختلط.

• الملاحق:

احتوى الكتاب نوعين من الملاحق، ملاحق مقترحة تساعد الباحث في إجراء دراسته، تشمل الرسم البياني للطرق المختلطة، أدوات الدراسة، خطابات المشاركة في التطبيق، نماذج الموافقة، ونموذج المعادلة الهيكلية، والنوع الثاني ملاحق لتصاميم البحث المختلط تشمل التصميم التسلسلي الإيضاحي، التصميم التسلسلي الاستكشافي، التصميم الموازي المتقارب، التصميم المدمج، التصميم متعدد المراحل.

Contents

Content

• Foreword: Associated Editors	
Arabic section	
• The administrative reform for the pre university education in the Arab World: a proposed perspective Adnan Mohamed Kotait	19
• The application of the index of the system of economic incentives and institutional systems in the Saudi universities to the transition to the knowledge economy Fahd bin Mohammed Ahmed Al-Ghamdi	47
• Interdisciplinary programs in Shariah specializations and labor market needs Badriah Mohammed Alfozan	71
• The Effect of An Electronic Application Based on Drill and Practice on Enhancing Achievement of Intermediate School First Year's Students in Islamic Jurisprudence Course Mona Eid Alshaibani, & Abdullah Mohammed Alogab	95
• The prediction of Coping Styles Through Parental Styles Among School Students In Oman Muna K. Aljahwari, & Said S. Aldhafri	117
• The Reality of Services Provided in the Programs of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and the Most Important Obstacles in General Education Schools - A Qualitative Study Abdulrahman Abdullah Abaoud	141
• Predicting final examination scores based on course work scores at the university level: Logistic regression analysis Madhr Mohammed Attiat	159
• Obstacles to the use of Islamic education teacher learning resources center in elementary school from the viewpoint of teachers and supervisors Salih Sulaiman Almufadda	191
• Review book: «Developing a Mixed Methods Proposal», A Practical Guide for Beginning Researchers	211

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 Uiversity,
(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)

Dr. 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. 1

FEBRUARY 2020 AD

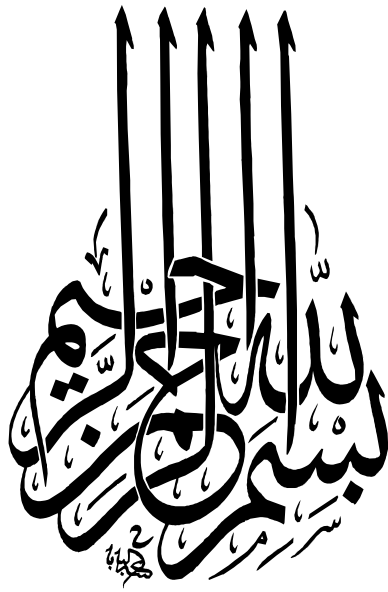
JUMADA'II 1441 H

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