



مجلة العلوم التربوية

تصدر عن
جامعة الملك سعود
دورية - علمية - محكمة

المجلد الحادي والثلاثون - العدد الثالث

ربيع الأول (1441هـ)

نوفمبر (2019م)

ردمد 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. جبر بن محمد الجبر

مدير التحرير

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)

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 المقتي

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 المضي

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 كارولاينا

(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»

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

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.

© 2019 (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 (العليا، 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 متوافقاً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافقاً 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 المراجع 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 بالملكة 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

افتتاحية العدد: بقلم هيئة تحرير المجلة

القسم العربي

- 401 أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في لواء وادي السير
إيمان عبد الفتاح عباينة، وأحمد محمد المساعدة
- 421 المهارات القيادية الداعمة للإنجاز الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 **البحث مسحوب**
فاطمة بنت عبد المنعم محمد معوض
- 451 واقع تطبيق القيادة بـ 360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة شرق مدينة الرياض
امثال أحمد محمد السقا، وناهية عوض الكسر العتيبي
- 475 متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم: «دراسة ميدانية»
إبراهيم بن حنش سعيد الزهراني
- 505 تقييم النظام الثانوي الفصلي باستخدام نموذج التقييم CIPP
أحلام بنت عبداللطيف أحمد الملا
- 535 حوكمة تنوع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي: دروس مستفادة من التجربة الأوروبية
سيناء بنت عبد المحسن العقيل، وإيناس بنت سليمان العيسى
- 561 بناء أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني
عبدالله بن يحيى آل محيا
- 589 عرض عن كتاب: (اتخاذ إجراء تنفيذ ممارسات تدريس الرياضيات الفعالة في الصفوف 9-12).

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

يسعد هيئة تحرير «مجلة العلوم التربوية» جامعة الملك سعود أن تقدم لقرائها العدد الثالث من المجلد الواحد والثلاثين (نوفمبر 2019م، ربيع الأول 1441هـ). وهو العدد الثالث للسنة السابعة 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.

وهذه 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 تقدّم لها بهدف اختيار المتميز منها ونشرها فيها، 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 سبعة بحوث متنوعة باللغة العربية، إضافة إلى عرض عن كتاب في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات: اتخاذ إجراء: تنفيذ ممارسات تدريس الرياضيات الفعالة في الصفوف 9 - 12. وشملت البحوث سبعة بحوث، ينتمي الباحثون فيها إلى جامعة الملك سعود، وجامعة الملك خالد، وجامعة القصيم، وكلية الشرق العربي للدراسات العليا، ووزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية؛ والجامعة الأردنية بالمملكة الأردنية الهاشمية.

وقد تناولت تلك البحوث موضوعات متنوعة تضمنت: أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في لواء وادي السير. وبناء أداة لقياس كفايات التدريس الإلكتروني. وتقويم النظام الثانوي الفصلي باستخدام نموذج التقويم CIPP. و المهارات القيادية

الداعمة للإنجاز الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. وحوكمة تنويع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي: دروس مستفادة من التجربة الأوروبية. ومتطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم: دراسة ميدانية. وواقع تطبيق القيادة بـ 360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة شرق مدينة الرياض.

وهنا تودُّ هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية أن تُعلم قراءها أنها لا تزال تولي اهتمامًا كبيرًا وعناية فائقة ودقيقة لكل ما يرُدُّها من ملاحظات أو تعليقات، وتقدم الشكر عليها. وذلك سعيًا منها لدراستها والاستفادة منها فيما يحقق تطور المجلة وتقدمها، وهي بذلك تقدر كل ما يرُدُّها سواء كان ملاحظة أم تعليقًا أم مقترحًا. وفقنا الله لما فيه الرقي في العلم والانتفاع به.

هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

جامعة الملك سعود

القسم العربي

أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقدية

لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في لواء وادي السير

إيمان عبد الفتاح عبابنة⁽¹⁾، وأحمد محمد المساعفة⁽²⁾

الجامعة الأردنية

(قدم للنشر في 19/06/1439هـ؛ وقبل للنشر في 03/03/1440هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التعلم النشط المتمثل بأسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارات القراءة الناقدية لدى طلبة الصف التاسع في مديرية وادي السير؛ ولتحقيق هذا الهدف، صُممت أداة الدراسة، وهي اختبار تحصيلي قبلي وبعدي. وتكونت عينة الدراسة من 97 طالبًا وطالبة من مدرسة جميل شاكر الثانوية للبنين والصوفية الثانوية للبنات واللتين اختيرتا بطريقة قصدية، ووُزِع أفرادها عشوائيًا إلى مجموعتين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية. وهناك فروق تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وتعزى إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس، أساليب التدريس، القراءة، طلبة المرحلة الأساسية.

Impact Of An Active Learning By Using Dialogue And Discussion Style On The Development Of The Critical Reading Skill among Ninth Basic Grade Students In Wadi Al-Seer District

Eman A. Ababneh⁽¹⁾, and Ahmad M. AL-Masaffah⁽²⁾

University of Jordan

(Received 07/03/2018; accepted 11/11/2018)

Abstract: The aim of this study was to identify Impact of an active learning by using dialogue and discussion style on the development of the critical reading skill among ninth-grade students in Wadi- Al-Seer district. The pre- posttest was used to achieve the purpose of the study. The sample of the study consisted of 97 ninth-grade students at Jameel Shaker Secondary School for Boys, and Al-Sweifyah girls who were purposefully. The students were randomly selected to be in two sections: experimental and controlled groups. The results of the study showed that there were significantly difference at $\alpha=0.05$ for the experimental group. There were also significant differences regarding to the gender, especially females. Moreover, other significant differences were regarding the interactions between the teaching style and the gender factor.

Key Words: Teaching Strategies, Teaching style, Reading, Basic stage students.

(1) Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction, Faculty Educational Sciences, University of Jordan. Amman, Jordan, Postal Code (11942).

البريد الإلكتروني: e-mail: Dr.emanababneh@yahoo.com

(2) Teacher in the Ministry of Education, Jordan.

(1) أستاذة مشاركة، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

عمان، الأردن، الرمز البريدي (11942).

(2) معلم في وزارة التربية والتعليم، الأردن.

المقدمة

يملك قرار قبول النص المقروء أو رفضه أو التعقيب

والتعليق عليه ونقده (بدير، 2013).

ويقصد بالقراءة لغة «قرأه ويقروءه... قرءاً وقراءة وقرأناً وسمي قرأناً لأنه يجمع السور فيضمهما» (ابن منظور، 2003، ص130). أما القراءة الناقدة قد تعني قراءة النص قراءة واعية متعمقة بهدف اتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام بشأنه شكلاً ومضموناً ومؤلفاً (Cochran, 1992). وقد تعني بأنها القراءة التي تمكن القارئ من تحليل ما يقرأ ونقده لإبداء الرأي فيه، والاتفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف معه (يونس والناقدة ومدكور، 1981). وهي شكل من أشكال القراءة التي تقوم على التمييز بين الأفكار، ورسم النتائج، وإبداء الرأي وإصدار الأحكام حولها (الهباشي، 2008).

وبذلك فإنّ القراءة الناقدة تستهدف مهارات التفكير العليا كالتمييز، والتحليل، وإبداء الرأي؛ للخروج باستنتاجات غير مصرح بها في النص المقروء، وإصدار أحكام حولها. وللوصول إلى هذا المستوى فإنّ الفرد بحاجة لكثير من التمرن والتدريب، ولا سيما أن العديد من الدراسات أثبتت وجود ضعف لدى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة وفي مراحل تعليمية مختلفة (الظنحاني، 2004؛ أبو الرز، 2006)؛ لذا فقد رأى الباحثان ضرورة البحث عن طرق واستراتيجيات تتيح الفرصة أمام الطلبة للنقد والتعبير عن الذات بحرية

تعد القراءة من أهم المهارات اللغوية استخداماً في عملية التواصل اللغوي، وخير دليل على ذلك أن أول ما نزل على خير المرسلين هو الأمر بالقراءة، إذ أكد الخطاب القرآني أهمية القراءة بقوله تعالى: ﴿ أَقْرَأْ بِأَسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ۝ أَقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ۝ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۝ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ (العلق: 1-5).

وتتضمن القراءة مستويات عدة تبدأ بالقراءة الحرفية التي تقوم على اشتقاق المعنى المذكور صراحة في النص المقروء، ليتنقل القارئ إلى مستوى أعلى وهو القراءة التفسيرية التي تقوم على تفسير الكلمات الواردة في هذا النص، ثم القراءة الاستنتاجية التي تقوم على اكتشاف العلاقات والروابط بين الأفكار المطروحة في النص المقروء، ليصل القارئ بعدها إلى مستوى أكثر تقدماً وهو القراءة الناقدة والتي ترتبط بإصدار أحكام حول النص المقروء بشكله وأفكاره وأسلوبه (عبدالباري، 2010).

إن القراءة الناقدة مستوى من مستويات القراءة الواعية التي تقوم على إصدار أحكام مدعومة بمبررات منطقية حول النص المقروء وأفكاره، ويرتبط هذا الوعي بتفاعل القارئ مع النص، وذلك من خلال التفهم والتحليل والتعمق في النص وأفكاره؛ مما يعني عدم الاستسلام المطلق للنص المقروء، فالقارئ هو من

ويقصد بالتعلم النشط الممارسات المستمرة النشطة للأنشطة الصفية واللاصفية التي يقوم بها المتعلم لبناء خبراته معتمداً على نفسه في البحث، والحصول على المعارف، واكتساب المهارات والخبرات بإرشاد المعلم وتوجيهه له (قرني، 2013). وعرفته (بدير، 2008) بأنه نمط التعلم ذو المعنى والقيمة القابل للاستمرار الذي يعتمد على النشاط الذاتي ومشاركة المتعلم الايجابية الفاعلة وذلك من خلال القيام بأنشطة تعليمية صفية وغير صفية لبناء نماذج تعلم خاصة به.

ومما سبق فالتعلم النشط يرتبط بمشاركة المتعلم في العملية التعليمية، بحيث يعتمد على نفسه في عملية التعلم ضمن أساليب تعليمية مختلفة كالحوار والمناقشة، وذلك بممارسة المتعلم مهارة التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وإلقاء الأسئلة، والتفاعل مع الآخرين، وحل المشكلات (سعادة وآخرون، 2006).

والحوار هو الحديث الذي يدور بين شخصين أو أكثر حول موضوع محدد، يتم من خلاله تبادل الأفكار بين المتحاورين عن طريق الأسئلة والأجوبة الشفوية؛ هدفه تكوين موقف واتخاذ العبرة دون محاولة إقناع الطرف الآخر بها، فقد يطرح المعلم الأسئلة على الطلبة شفويًا ليجيبوا عنها الذين بدورهم قد يطرحون استفسارًا توضيحيًا على المعلم حول جانب من الجوانب المتعلقة بالسؤال المطروح، ثم يتبعه المعلم بسؤال آخر

انطلاقاً من النظرية البنائية التي تؤكد على التعلم النشط الذي يشجع بدوره على استقلالية الطالب ومبادرته في البحث والاستقصاء مع الحث على التفكير، الأمر الذي يتطلب توظيف طرق تعليمية متنوعة لتناسب مع مهارات القراءة الناقدة المطلوبة.

ونظراً لأهمية القراءة عموماً، ولاسيما القراءة الناقدة منها، وذلك لما لها من دور في خلق جيل واعٍ، قادر على حل المشكلات التي تواجهه في هذا العصر التكنولوجي الذي جعل كل شيء متاحاً أمامه، فقد أصبحت الحاجة ملحة إلى ضرورة إيجاد جيل قادر على التمييز بين الغث والسمين، وما بين الضار والنافع، وهذا لن يتم دون توظيف أساليب تعلم مختلفة لتنمية مهارة القراءة الناقدة لديهم، وتمكينهم من التمييز بين الصحيح لأخذه والخطأ لتجنبه، وذلك بالاعتماد على أسلوب الحوار والمناقشة، فهي من الأساليب التي تعزز التعلم النشط لديهم (بدير، 2008).

ويقوم التعلم النشط على نقل بؤرة التعلم من المعلم إلى المتعلم لجعله محوراً للعملية التعليمية، وذلك بالاعتماد على الأساليب التي تتيح الفرصة أمامه للمشاركة الفاعلة فيها، كتوظيف الأنشطة التي تقوم على إعمال الفكر والحوار والمناقشة وحل المشكلات، لينتقل المتعلم من تلقي المعلومة إلى بنائها (إمبوسعيدى والحوسنية، 2016).

إيمان عبد الفتاح عبابنة، وأحمد محمد المساعفة: أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقد...

الواردة فيه بين الطالب ومعلمه، ثم توسيع دائرة الحوار لتتحول إلى مناقشة بين الطلبة جميعهم مع معلمهم، بهدف الوصول إلى فهم مشترك بينهم، وفي أثناء الحوار والمناقشة الذي يدور بينهم يقومون بنقل الأفكار الواردة في النص المقروء، وبيان وجهات نظرهم حوله، وتدعيمها بالمبررات التي تدعم صحة وجهة نظرهم، لنقدها واكتشاف الإيجابيات والسلبيات في هذا النص المقروء (إمبوسعيدي والحوسنية، 2016).

ونظرًا لأهمية أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية جوانب لغوية مختلفة من جانب، ونظرًا لأهمية مهارة القراءة الناقد من جانب آخر؛ فقد أجرى العديد من الباحثين دراسات حولها، ولكن لم يجد الباحثان دراسة تجمع أسلوب الحوار والمناقشة في مجال تنمية مهارة القراءة الناقد؛ فقد أجرى الحجوج (2003) دراسة بهدف معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على القراءة الصامتة الموجهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة تتألف من 136 طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في لواء الطيبة في محافظة الكرك، ووزعت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وبلغ عدد الطلبة فيها 68 طالبًا وطالبة درّست وفق الطريقة المقترحة، ومجموعة ضابطة وبلغ عدد الطلبة فيها 68 طالبًا وطالبة ودرّست وفق الطريقة الاعتيادية؛

يهدف تكوين فكرة معينة أو موقف معين حول الموضوع المطروح دون محاولة إقناعهم بهذه الفكرة (مرعي والحيلة، 2007).

أما المناقشة فهو الحديث الذي يدور بين مجموعة من الأشخاص بهدف الوصول إلى رأي مشترك يجمع المناقشين، وذلك عن طريق الإقناع وهي أحد أساليب التعلّم النشط الذي يشجّع الطالب على المشاركة بفعالية داخل الغرفة الصفية، وذلك من خلال التفاعل اللفظي والشفوي بين الطلبة أنفسهم أو بين المعلم والطلبة أو بين المعلم وأحد الطلبة؛ وذلك من أجل اكتساب مجموعة من المعلومات والمهارات التي يحتاجها الطلبة (سعادة وآخرون، 2006).

وعلى الرغم من أن أسلوب المناقشة أعم من أسلوب الحوار إلا أنهما مكملان لبعضهما، فقد يبدأ المعلم بالحوار مع أحد الطلبة ويتبادلان الأفكار بينهما ليكّون كل من المتحاورين موقفًا حول الموضوع المطروح، ثم تتوسع دائرة الحوار لتشمل عددًا أكبر من الطلبة ليتناقشوا فيما بينهم حول هذا الموضوع، ويصلوا إلى رأي يجمعهم على فكرة واحدة، فتكمل المناقشة ما بدأ به الحوار (عاشور ومقدادي، 2005).

وبذلك فإن أسلوب الحوار والمناقشة قد يسهمان في إيصال الطلبة إلى القراءة الناقد، فالحوار والمناقشة يقومان على مبدأ قراءة النص للحوار، وتبادل الأفكار

اختبار التفكير الاستقرائي البعدي في اللغة العربية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية التي درّست وفق أسلوب الحوار، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في اختبار التفكير الاستقرائي تُعزى للجنس أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وأجرى سعادة والظفيري (2013) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقتي الاكتشاف والحوار في التفكير الناقد والتحصيل لدى طلبة الصف الحادي عشر بدولة الكويت الذين يدرسون مبحث التاريخ، ولتحقيق ذلك قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي، وتبني اختبار واطسون-جلاسر Watson-Glaser لقياس التفكير الناقد بصورته العربية، واقتصرت الدراسة على ثلاث شعب من ثلاث مدارس في الكويت، اختيرت عشوائياً، وبلغ عدد أفراد العينة 57 طالباً، إذ درست المجموعة بطريقة الحوار وبلغ عددهم 19 طالباً، والمجموعة الثانية درّست وفق طريقة الاكتشاف وبلغ عددهم 19 طالباً، والمجموعة الثالثة درّست وفق الطريقة الاعتيادية وبلغ عددهم 19 طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية لدى طلاب المجموعتين اللتين درستتا وفق طريقة الحوار وطريقة الاكتشاف مقارنة مع المجموعة الضابطة.

وأجرت بني عطا (2017) دراسة بهدف معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الحوار والمناقشة

ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ إعداد اختبار لقياس الاستيعاب القرائي لديهم. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في الاستيعاب القرائي تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل.

وفي دراسة الرشيد (2012) التي بعنوان «مدى فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت». وتكوّنت عينة الدراسة من 92 طالباً وطالبة موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، اختيرت عشوائياً، وأعدّ الباحث لذلك اختبارين قبلياً وبعدياً لقياس التحصيل والتفكير الاستقرائي، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي علامات الطلبة على اختبار التحصيل البعدي في اللغة العربية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية التي درّست وفق أسلوب الحوار، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في اختبار التحصيل تعزى للجنس أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي علامات الطلبة على

في تنمية مفاهيم الأمن الفكري في مادة التربية الإسلامية. ولتحقيق ذلك اختيرت عينة تتألف من 180 طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، ووزعت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درّست وفق البرنامج التعليمي، والأخرى ضابطة ودرّست وفق الطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة أُعدّ برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات الحوار والمناقشة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في تنمية مفاهيم الأمن الفكري بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح التجريبية. ويلاحظ من الاستعراض للدراسات السابقة عدم وجود دراسات جمعت أسلوب الحوار والمناقشة وأثرها في تنمية مهارة القراءة الناقد، ولكنها أثبتت جميعها فاعلية أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية جوانب مختلفة كالتحصيل والتفكير والاستيعاب وبعض المفاهيم لدى الطلبة دون الاهتمام بمهارة القراءة الناقد؛ مثل دراسة الحجوج (2003) التي بينت فاعليته في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، وهذا ما أكدته دراسة الرشيد (2012) التي بينت فاعليته في تنمية التحصيل والتفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت، ودراسة سعادة والظفيري (2013) والتي بينت فاعليته في تنمية التفكير الناقد والتحصيل لدى طلبة الصف الحادي عشر في دولة الكويت، أما دراسة بني عطا (2017) فقد أظهرت فاعليتها في تنمية مفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. بينما تناولت الدراسة الحالية أسلوب الحوار والمناقشة بهدف تنمية مهارة القراءة الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن آخذةً مُتغيّر الجنس بعين الاعتبار، في محاولة منها لزيادة ضبط المتغيرات التي قد تؤثر في نتائجها، علماً أن الدراسات السابقة التي تُوصّل إليها تناولت هذا المتغير، ولكن لم يكن في مجال القراءة الناقد. وجمع أسلوب الحوار والمناقشة دون غيرهما من الأساليب التي تندرج ضمن التعلم النشط في هذا البحث، لاعتقاد الباحثين بأن الجمع بينهما قد يكون له نتائج فعالة في تنمية القراءة الناقد لدى الطلبة، فبالحوار والمناقشة تزداد مدركات الفرد وفهمه للموضوع على نحو أكثر دقة.

مشكلة البحث وأسئلته:

على الرغم من أهمية القراءة فإن التربويين قد أجمعوا على وجود ضعف لدى الطلبة عمومًا في مجال القراءة (السليتي، 2006؛ مدكور، 2003)، ولاسيما في مجال القراءة الناقد ومهاراتها الفرعية؛ فهناك ضعف لديهم في التمييز بين الحقائق والآراء والخيال؛ وهي مهارة فرعية من مهارات القراءة الناقد؛ وخير دليل على ذلك ازدياد عدد الوقيّات من الأطفال نتيجة تقليداهم للشخصية الكرتونية -سويرمان- فوسائل الإعلام

في تنمية مفاهيم الأمن الفكري في مادة التربية الإسلامية. ولتحقيق ذلك اختيرت عينة تتألف من 180 طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، ووزعت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درّست وفق البرنامج التعليمي، والأخرى ضابطة ودرّست وفق الطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة أُعدّ برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات الحوار والمناقشة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في تنمية مفاهيم الأمن الفكري بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح التجريبية. ويلاحظ من الاستعراض للدراسات السابقة عدم وجود دراسات جمعت أسلوب الحوار والمناقشة وأثرها في تنمية مهارة القراءة الناقد، ولكنها أثبتت جميعها فاعلية أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية جوانب مختلفة كالتحصيل والتفكير والاستيعاب وبعض المفاهيم لدى الطلبة دون الاهتمام بمهارة القراءة الناقد؛ مثل دراسة الحجوج (2003) التي بينت فاعليته في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، وهذا ما أكدته دراسة الرشيد (2012) التي بينت فاعليته في تنمية التحصيل والتفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت، ودراسة سعادة والظفيري (2013) والتي بينت فاعليته في تنمية التفكير الناقد والتحصيل لدى طلبة الصف الحادي عشر في دولة الكويت، أما دراسة بني عطا (2017) فقد أظهرت فاعليتها في تنمية مفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. بينما تناولت الدراسة الحالية أسلوب الحوار والمناقشة بهدف تنمية مهارة القراءة الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن آخذةً مُتغيّر الجنس بعين الاعتبار، في محاولة منها لزيادة ضبط المتغيرات التي قد تؤثر في نتائجها، علماً أن الدراسات السابقة التي تُوصّل إليها تناولت هذا المتغير، ولكن لم يكن في مجال القراءة الناقد. وجمع أسلوب الحوار والمناقشة دون غيرهما من الأساليب التي تندرج ضمن التعلم النشط في هذا البحث، لاعتقاد الباحثين بأن الجمع بينهما قد يكون له نتائج فعالة في تنمية القراءة الناقد لدى الطلبة، فبالحوار والمناقشة تزداد مدركات الفرد وفهمه للموضوع على نحو أكثر دقة.

تأثير كبير، سواء كان إيجابياً أم سلبياً على شخصية الفرد، لذا لا بد من الاهتمام بهذه المهارة وتنميتها لدى الطلبة، لإيجاد جيل قادر على التمييز بين الحقيقة والرأي والخيال، وضمان عدم وقوعهم ضحية لبعض وسائل الإعلام (القوسي، 1990). ومن الملاحظ أيضاً عدم قدرة الطلبة على كشف تحيزات الآخرين، وبيان ما له ارتباط مما ليس له ارتباط، وتمييز الصحيح من الخطأ فيها؛ وخير دليل على ذلك أيضاً تأثير الإعلانات عليهم وتضليلهم في اختيار صنف معين من رقائق البطاطا أو العصائر دون غيرها والتي تجبر الأب على الرضوخ لضغوطات الأبناء لشراؤها دون غيرها على الرغم من عدم قناعتها بها (عربي، 2002).

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين الأوساط الحسابية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة التدريس (أسلوب الحوار والمناقشة، والاعتيادية)؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين الأوساط الحسابية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى الجنس (ذكور، إناث)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين الأوساط الحسابية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (أسلوب الحوار والمناقشة، والاعتيادية)، والجنس (ذكور، إناث)؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقصي أثر التعلّم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقدّة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في لواء وادي السير.

ونتيجة لشعور الباحثين بأهمية هذه المهارات، وتأكيد العديد من الدراسات أهمية القراءة الناقدّة، والتي أشارت بدورها إلى وجود ضعف لدى الطلبة وعلى اختلاف مراحلهم التعليمية فيها، سببه عدم تركيز المناهج التربوية على تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية من التعليم، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في تعلّم مهارة القراءة الناقدّة، وجود أساليب التدريس والاعتماد على الأساليب التقليدية دون توظيف الوسائل التعليمية الحديثة (الظنحاني، 2004؛ أبو الرز، 2006؛ رابعة وأبو جاموس، 2012).

وبذلك فقد تحددت مشكلة البحث الحالي في معرفة

أهمية البحث:

وذلك من خلال القيام بأنشطة تعليمية صفية وغير صفية لبناء نماذج تعلم خاصة به (بدير، 2008). ويعرف إجرائياً بأنه نمط تعليمي يتيح الفرصة أمام طلبة الصف التاسع الأساسي بالمشاركة الفعالة في الأنشطة والتدريبات والتمارين القائمة على أسلوب الحوار والمناقشة حول نصوص القراءة وهي بعنوان «إلى ولدي»، و«القدوة والواجب»، و«الحرية» والواردة في كتاب مهارات الاتصال المقرر لطلبة الصف التاسع الأساسي في وزارة التربية والتعليم الأردنية، بهدف الدخول إلى أعماق النصوص وتحليلها ونقدها، لإصدار أحكام حولها تحت إشراف المعلم.

القراءة الناقدة **Critical Reading**: شكل من أشكال القراءة التي تقوم على التمييز بين الأفكار، ورسم النتائج، وإبداء الرأي وإصدار الأحكام حولها (الهباشي، 2008). ويقصد بها إجرائياً: شكل من أشكال القراءة التي تتيح الفرصة أمام طلبة الصف التاسع الأساسي للدخول إلى أعماق نصوص القراءة التي بعنوان «إلى ولدي»، و«القدوة والواجب»، و«الحرية»، والواردة في كتاب مهارات الاتصال المقرر لطلبة الصف التاسع الأساسي في وزارة التربية والتعليم الأردنية، لإصدار أحكام حولها، وندرج تحتها خمس مهارات هي: التمييز بين ما له ارتباط مما ليس له ارتباط، والتمييز بين الحقيقة والرأي والخيال، والربط بين السبب والنتيجة، وإصدار

تأتي أهمية هذا البحث من أنه قد يساهم في إعداد جيل قادر على التمييز بين الغث والسمين وذلك بتنمية مهارات القراءة الناقدة لديهم، فهذا البحث قد يعرف العاملين في الميدان التربوي بأهمية أسلوب الحوار والمناقشة وأهميته، وكيفية الجمع بينهما في تعليم مهارة القراءة الناقدة. بالإضافة إلى تعريفهم بمهارات القراءة الناقدة لمحاولة تنميتها لدى الطلبة وفي مراحل تعليمية مختلفة، ومحاولة تضمينها في منهاج اللغة العربية، للمساعدة في إعداد هذا الجيل. وقد يفتح هذا البحث المجال أمام الباحثين لاختيار أساليب أخرى للتعلم النشط ومعرفة أثرها في تنمية مهارة القراءة الناقدة ومهارات لغوية أخرى وعلى مراحل تعليمية مختلفة، ولا سيما أن بعض الدراسات بينت فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تحسين اتجاهات الطلبة نحو مهارة القراءة (السليتي، 2017)، لذا لا بد من الاعتماد عليها في تعليم هذه المهارة، وزيادة نسبة توظيفها في تدريس اللغة العربية عموماً لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، من المتوسطة إلى المرتفعة (الجعافرة، 2015).

مصطلحات البحث:

التعلم النشط **An Active Learning**: وهو نمط التعلم ذو المعنى والقيمة القابل للاستمرار الذي يعتمد على النشاط الذاتي ومشاركة المتعلم الإيجابية في التعلم،

- أحكام حول النصّ المقروء، وتحديد هدف الكاتب، وقيست إجرائياً بالاختبار التحصيلي القبلي والبعدي الذي أعدّه الباحثان لذلك.
- أسلوب الحوار والمناقشة:
- يقصد بالحوار: الحديث الذي يدور بين شخصين أو أكثر حول موضوع محدد يحدث من خلاله تبادل الأفكار بين المتحاورين عن طريق الأسئلة والأجوبة الشفوية، هدفه تكوين موقف واتخاذ العبرة دون محاولة إقناع الطرف الآخر بها (مرعي والحيلة، 2007). أما المناقشة فهي الحديث الذي يدور بين مجموعة من الأشخاص بهدف الوصول إلى رأي مشترك يجمع المناقشين وذلك عن طريق الإقناع (سعادة وآخرون، 2006). ويقصد بهما إجرائياً: أسلوب يقوم على إتاحة الفرصة أمام عينة الدراسة للحوار الشفوي الثنائي ثم للنقاش الجماعي بين الطلبة أنفسهم حول الأفكار الواردة في درس القراءة والتمثل بدرس «إلى ولدي» ودرس «القدوة والواجب» ودرس «الحرية»، ليتشكل لديهم موقف معين حول نص القراءة والأفكار التي يشتمل عليها، ثم تتوسع دائرة النقاش فيشارك الطلبة جميعهم مع المعلم في حوار حول هذا النصّ المقروء، بهدف إدراك تفاصيل النصّ وفهمها وتحليلها لنقدتها وإصدار الطلبة أحكامهم الخاصة حولها دون فرضها عليهم.
- حدود البحث ومحدودياته:
- اقتصر البحث الحالي على الحدود والمحدوديات الآتية:
- 1- الحدود المكانية: طبق البحث الحالي في مدرستي جميل شاكر الثانوية للبنين، والصوفية الثانوية المختلطة في لواء وادي السير دون غيرهم.
- 2- الحدود الزمانية: طبق البحث مدة شهر تقريباً خلال الفصل الدراسي الثاني 2016 /4 /7 - 2016 /5 /1 من العام الدراسي 2015/2016
- 3- الحدود البشرية: اقتصر هذا البحث على طلبة الصف التاسع الأساسي دون غيرهم.
- 4- الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على خمس مهارات فرعية دون غيرها من مهارات القراءة الناقدة، هي: التمييز بين ما له ارتباط مما ليس له ارتباط، والتمييز بين الحقيقة والرأي والخيال، والربط بين السبب والنتيجة، وإصدار أحكام حول النصّ المقروء، وتحديد هدف الكاتب، لشعور الباحثين بأهميتها وضرورة امتلاكها لتمييز الصحيح من غيره في هذا العصر التكنولوجي الذي وفر معلومات متنوعة بعضها صحيح وبعضها غير صحيح.
- 5- المحدوديات: طبقت الدراسة على ثلاثة نصوص من كتاب مهارات الاتصال للصف التاسع الأساسي وهي (إلى ولدي، والقدوة والواجب، والحرية)؛ لإمكانية تدريب الطلبة على مهارات القراءة

إيمان عبد الفتاح عبابنة، وأحمد محمد المساعفة: أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقدة...

وطالبة، من طلبة الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي 2015/2016، وعددهم 97 طالبًا وطالبة، من مدرستي جميل شاعر الثانوية للبنين، والصّوفيّة الثانوية للبنات التابعتين لمديريّة لواء وادي السير في مدينة عمّان اختيرت بطريقة قصديّة، لسهولة الوصول إليهما، ولتعاونهما مع الباحثين، وقام الباحثان بتوزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين بطريقة عشوائية، إذ درّست المجموعة التجريبيّة وفق أسلوب الحوار والمناقشة، أمّا المجموعة الضابطة فقد درّست وفق الطّريقة الاعتياديّة.

أداة البحث:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة قام الباحثان بإعداد قائمة بمهارات القراءة الناقدة؛ لمحاولة الاستفادة منها في إعداد الاختبار -أداة البحث-، وقياس مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي قبلًا وبعديًا، إذ اختيرت لذلك الوحدة السابعة عشرة من كتاب مهارات الاتصال للصف التاسع الأساسي وهي بعنوان: «الناسك وابن عرس»، لتكون نصًا لهذا الاختبار الذي أعدّه الباحثان.

إجراءات التدريس وفق أسلوب الحوار والمناقشة:

درّست القراءة الناقدة في درس «إلى ولدي» بالاعتماد على أسلوب الحوار والمناقشة، وذلك من خلال:

1- التمهيد للدرس من خلال التعريف بفنّ الرسائل، بالإضافة إلى التعريف بكتاب الرسالة

الناقدة من خلالها، فمن الصعب التدريب عليها في نصوص تخلو من هذه المهارات ولا تتناسب مع النقد. بالإضافة إلى قصر مدة المعالجة التجريبية.

منهج البحث:

اعتمد الباحثان التصميم العاملي الثنائي 2x2 للبحوث شبه التجريبية؛ إذ تضمن متغير مستقل هما: طريقة التدريس، وله مستويان هما: أسلوب الحوار والمناقشة، والاعتيادي. ومتغير تصنيفي وهو الجنس، وله مستويان: ذكور، وإناث. ومتغير تابع يتمثل في مهارة القراءة الناقدة. واختيرت لذلك مجموعتان إحداهما تجريبية مكوّنة من شعبتين ذكور، وإناث، ودرّست وفق أسلوب الحوار والمناقشة، والأخرى ضابطة مكوّنة من شعبتين ذكور، وإناث، ودرّست وفق الطّريقة الاعتياديّة.

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من طلبة الصف التاسع الأساسي جميعهم في المدارس التابعة للواء وادي السير بمدينة عمّان في العام الدراسي 2015/2016 والبالغ عددهم 2538 طالبًا وطالبة.

عينة البحث:

تكوّنت عينة البحث من 97 طالبًا وطالبة موزعة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكوّنة من شعبتين ذكور، وإناث وعددهم 52 طالبًا وطالبة، ومجموعة ضابطة مكوّنة من شعبتين ذكور، وإناث، وعددهم 45 طالبًا

لِلوَصُولِ إِلَى عَنَوَانِ الدَّرْسِ، ثُمَّ كِتَابَةِ عَنَوَانِ الدَّرْسِ عَلَى السَّبُورَةِ، وَتَوْضِيحِ أَهْدَافِ القِرَاءَةِ عَلَيْهَا، وَبَعْدَ ذَلِكَ كَلَّفَ المَعْلَمَ الطَّلِبَةَ قِرَاءَةَ الدَّرْسِ قِرَاءَةً صَامِتَةً بِحُدُودِ خَمْسِ دَقَائِقٍ، لِلإِجَابَةِ عَنِ بَعْضِ الأَسْئَلَةِ المَتَعَلِّقَةِ بِالفِكْرَةِ الرِّئِيسَةِ، ثُمَّ الِاتِّقَالَ بِهِمْ إِلَى قِرَاءَةِ الدَّرْسِ قِرَاءَةً جَهْرِيَّةً صَحِيحَةً مُعَبَّرَةً، يَلِيهَا قِرَاءَةُ النِّصِّ قِرَاءَةً تَفْسِيرِيَّةً، لِتَفْسِيرِ مَعَانِي الكَلِمَاتِ وَشَرَحِ الأَفْكَارِ الوَارِدَةِ فِيهِ.

2- تَكْلِيفِ الطَّلِبَةَ، مَنفَرِدِينَ، بِتَحْدِيدِ الفِقرَةِ الأُولَى فِي دَرْسِ القِرَاءَةِ، وَوَضْعِ سَؤَالٍ حَوْلَهَا، لِتَحْدِيدِ هَدَفِ الكَاتِبِ مِنْ هَذَا النِّصِّ. وَالفِقرَةُ الثَّانِيَةُ لِتَحْدِيدِ جُمْلَةِ السَّبَبِ وَالتَّوْجِيعِ وَالرِّبْطِ بَيْنَهُمَا. وَالفِقرَةُ الثَّالِثَةُ لِتَمْيِيزِ الحَقَائِقِ مِنَ الأَرَاءِ. الفِقرَةُ الرَّابِعَةُ لِتَمْيِيزِ بَيْنَ مَا لَهُ ارْتِبَاطٌ بِمَا لَيْسَ لَهُ ارْتِبَاطٌ، وَبَعْدَ ذَلِكَ تَكْلِيفِ كُلِّ طَالِبٍ بِإِجْرَاءِ حِوَارٍ مَعَ زَمِيلِهِ الَّذِي يَجْلِسُ جَانِبَهُ حَوْلَ الأَسْئَلَةِ الَّتِي وَضَعَهَا لِكُلِّ فِقرَةٍ وَارِدَةٍ فِي دَرْسِ القِرَاءَةِ وَتَبَادُلِ آرَائِهِمْ حَوْلَ كُلِّ سَؤَالٍ، ثُمَّ تَكْلِيفِ الطَّلِبَةَ بِتَشْكِيلِ مَجْمُوعَاتٍ لِلنَّقَاشِ، عَدَدُ أَفْرَادِ المَجْمُوعَةِ الوَاحِدَةُ خَمْسَةٌ طُلَّابٍ / طَالِبَاتٍ، مَعَ تَذْكِيرِهِمْ بِضُرُورَةِ الإلتِزَامِ بِآدَابِ المُنَاقَشَةِ. ثُمَّ تَكْلِيفِ كُلِّ مَجْمُوعَةٍ بِإِجْرَاءِ نِقَاشٍ حَوْلِ النِّصِّ كَكُلِّ إِصْدَارِ أَحْكَامٍ حَوْلِهِ وَهَلْ يُؤَيِّدُ الكَاتِبُ أَمْ يَعارِضُهُ مَعَ ذِكْرِ الأَسْبَابِ المُنْتَعَةِ لِلتَّأْيِيدِ أَوْ المَعَارِضَةِ، وَبِرَأْيِهِمْ حَوْلَ عَقَبَاتِ تَأْيِيدِ ذَلِكَ أَوْ مَعَارِضَتِهِ. وَأخِيرًا مُنَاقَشَةُ المَعْلَمِ لِلْمَجْمُوعَاتِ بِهَدَفِ الإِجْمَاعِ عَلَى رَأْيٍ وَاحِدٍ وَتَسْجِيلِهِ

عَلَى السَّبُورَةِ.
صَدَقَ الأَدَاةُ:
لِلتَّحَقُّقِ مِنْ صَدَقَ الأَدَاةُ، عُرِّضَ الإِخْتِبَارَ وَقَائِمَةَ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ النَاقِذَةِ وَدَلِيلِ المَعْلَمِ الَّذِي يَوضِّحُ خُطُواتِ التَّدْرِيسِ وَفِي أسْلوبِ الحِوَارِ وَالمُنَاقِشَةِ عَلَى مَجْمُوعَةٍ مِنَ المَحْكَمِينَ المُنْتَخَصِّينَ فِي مَجَالِ مَنَهِجِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَطَرِيقِ تَدْرِيسِهَا، وَالمُنْتَخَصِّينَ بِاللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ، فِي الجَامِعَاتِ الأُرْدُنِيَّةِ الرَّسْمِيَّةِ، وَمُشَرِّفِينَ وَمُعَلِّمِينَ فِي وَزارَةِ التَّربِيَةِ وَالتَّعْلِيمِ، حَيْثُ طُلِبَ مِنْهُمْ إِبدَاءُ الرَّأْيِ فِي مَدَى مَنَاسِبَتِهَا لِهَذَا البَحْثِ، وَأُخِذَ بِمُلْحُوظَاتِهِمْ مِنْ حَذْفٍ، أَوْ إِضَافَةٍ، أَوْ تَعْدِيلٍ.

ثَبَاتِ الأَدَاةُ:
لِلتَّكَّدِ مِنْ ثَبَاتِ الإِخْتِبَارِ، طُبِّقَ بِصُورَتِهِ النَّهَائِيَّةِ عَلَى عَيِّنَةٍ اسْتِطْلَاعِيَّةٍ مِنْ خَارِجِ عَيِّنَةِ الدَّرَاسَةِ مُكوَّنَةٍ مِنْ 20 طَالِبَةً مِنْ مَدْرَسَةِ الأَمِيرَةِ إِيْمَانَ المَخْتَلِطَةِ، وَهِيَ إِحْدَى مَدَارِسِ لُؤَاءِ نَاعُورٍ، وَبَعْدَ أُسْبُوعَيْنِ أُعِيدَ تَطْبِيقُ الإِخْتِبَارِ نَفْسَهُ عَلَى العَيِّنَةِ نَفْسِهَا، ثُمَّ حَسَبَ الإِتِّسَاقِ الدَاخِلِيَّ لِلإِخْتِبَارِ بِاسْتِخْدَامِ مَعَامِلِ الثَّبَاتِ كَرُونَبَاخِ أَلْفَا الَّذِي أَظْهَرَ أَنَّ الثَّبَاتَ كَانَ بِنِسْبَةِ 0.849 وَهُوَ مَعَامِلُ ثَبَاتٍ مَنَاسِبٌ لِأَغْرَاضِ إِجْرَاءِ هَذَا البَحْثِ (عَلَام، 2000).

تَصْمِيمِ البَحْثِ:
اعْتَمَدَ البَاحِثَانِ التَّصْمِيمَ العَامِلِيَّ الثَّنَائِيَّ 2×2 لِلبَحْثِ شَبَهَ التَّجْرِيْبِيَّةِ، حَيْثُ قَامَ البَاحِثَانِ بِتَطْبِيقِ

إيمان عبد الفتاح عبابنة، وأحمد محمد المساعفة: أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقد...

اختبار قبلي على عينة البحث: التجريبية والضابطة، معرفة مدى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق الدراسة، ثم درست المجموعة التجريبية وفق أسلوب الحوار والمناقشة، والمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، وبعد الانتهاء من التدريس خضعت المجموعتان لاختبار بعدي، وجمعت البيانات، لتحليلها وكشف أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.

متغيرات البحث:

تناول البحث المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل طريقة التدريس، ولها مستويان:

أسلوب الحوار والمناقشة، والطريقة الاعتيادية.

ثانياً: متغير تصنيفي الجنس، وله فئتان: ذكور، وإناث.

ثالثاً: المتغير التابع مهارة القراءة الناقد.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات: بعد جمع البيانات، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي في المجموعتين: التجريبية والضابطة، وحللت البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي المشترك، ثم نوقشت النتائج وقدمت التوصيات في ضوء ذلك.

نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين الأوساط الحسابية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة التدريس (أسلوب الحوار والمناقشة، والاعتيادية)؟» وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي في اختبار القراءة الناقد تبعاً لمتغيري طريقة التدريس والجنس، والجدول 1 يوضح ذلك.

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي والبعدي للقراءة الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.

المجموعة	الجنس	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكر	19.04	5.302	24.19	4.368
	أنثى	21.00	3.764	27.92	2.783
	الكلي	19.98	4.688	25.98	4.114

تابع / الجدول (1).

البعدي		القبلي		الجنس	المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
5.167	22.12	4.845	21.84	ذكر	الضابطة
2.991	23.00	2.340	22.00	أنثى	
4.315	22.51	3.895	21.91	الكلية	
4.709	23.06	5.414	20.52	ذكر	الكلية
3.929	25.29	3.550	21.89	أنثى	
4.484	24.09	4.671	21.15	الكلية	

غير دالة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ؛ مما يعني أن المجموعتين متكافئتان قبل تطبيق التجربة. ويتبين من الجدول 2 وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في اختبار القراءة الناقد تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، فقد كان المتوسط الحسابي لذكور المجموعة التجريبية 24.19، وللضابطة 22.12. أما بالنسبة للإناث في المجموعة التجريبية فقد كان 27.92، وللضابطة 23.00؛ ولمعرفة لمن تعود هذه الفروق أجري تحليل التباين الثنائي المشترك كما يظهره الجدول 2.

وبالنظر إلى الجدول 1 يتبين عدم وجود فروق ظاهرية بين متوسطات المجموعتين في اختبار القراءة الناقد القبلي، وحسب متغيري المجموعة والجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي 21.00 لدى الإناث في المجموعة التجريبية، وبلغ 22.00 لدى الإناث في المجموعة الضابطة، وبلغ المتوسط الحسابي 19.04 لدى الذكور في المجموعة التجريبية، في حين بلغ 21.84 لدى الذكور في المجموعة الضابطة، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل t الذي أظهر أن قيمة ت -1.0108؛ وهي

الجدول (2): نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك لدلالة الفروق في اختبار القراءة الناقد البعدي بين فئات مُتغيرات طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	η^2 مربع ايتا
المتغير المشترك	803.127	1	803.127	135.289	.000	.595
طريقة التدريس	742.584	1	742.584	125.090	.000*	.576
الجنس	24.229	1	24.229	4.081	.046*	.042
طريقة التدريس × الجنس	49.036	1	49.036	8.260	.005*	.082
الخطأ	546.147	92	5.936			
الكلية	1930.165	96				

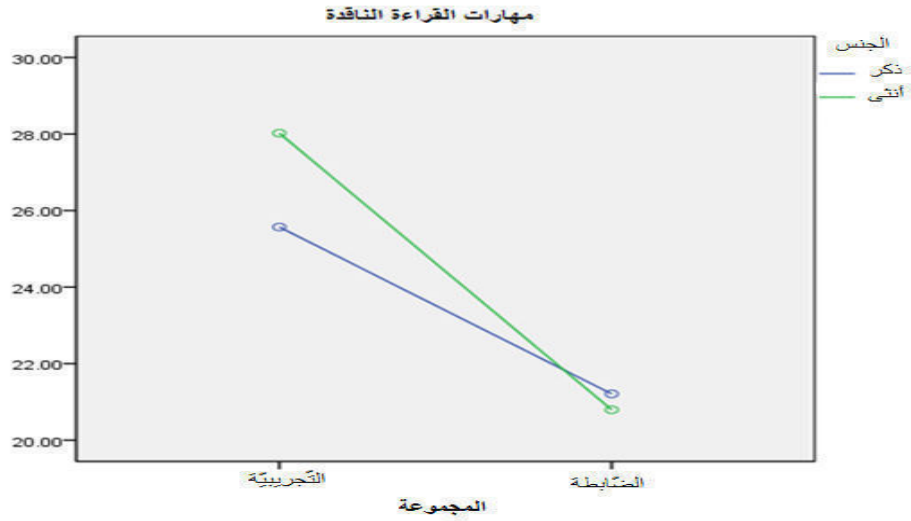
إيمان عبد الفتاح عبابنة، وأحمد محمد المساعفة: أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقد...

يوضح الجدول 2 وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود الفروق استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، والجدول 3 للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة 8.260 وبدلالة إحصائية *005، ولمعرفة لمن يوضح ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية المعدلة لاختبار القراءة الناقد تبعا لمتغيرات طريقة التدريس والجنس والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

طريقة التدريس			
المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري	
التجريبية	26.795	.344	
الضابطة	21.002	.374	
الجنس			
ذكور	23.389	.340	
إناث	24.408	.369	
طريقة التدريس x الجنس			
التجريبية	25.569	.484	ذكور
	28.021	.487	إناث
الضابطة	21.209	.490	ذكور
	20.794	.555	إناث

يوضح الجدول 3 أن المتوسط الحسابي المعدل للتفاعل بين المجموعتين التجريبية والضابطة والجنس يدل على وجود فروق جاءت لصالح الإناث في المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل 28.021 في حين بلغ للمجموعة الضابطة 20.794، أما الذكور في المجموعة الضابطة فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل 21.209 في حين بلغ للمجموعة التجريبية 25.569، مما يعني وجود تفاعل بين طريقة التدريس والجنس لصالح الإناث. وبحجم أثر 0.082؛ وبذلك يمكن القول أن 8.2% من التباين في اختبار القراءة تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، والشكل رقم 1 يبين رسم التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.



الشكل رقم (1): التفاعل بين طريقة التدريس والجنس على مقياس مهارات القراءة الناقدة

حول الموضوعات المطروحة مقارنة مع الذكور، وهنَّ أكثر شعورًا بالمسؤولية ولديهنَّ رغبةً أكثر في السعي لإثبات الذات، ممَّا يرفع من مستوى دافعيتهنَّ لإنجاز المطلوب منهن، إضافةً إلى أنَّهنَّ أكثر تركيزًا عند القراءة وفي الاختبارات، ويملنَّ إلى التفسير والتحليل والتقد، لإصدار الأحكام (الخمايسة، 2012؛ عبادة، 1988). وقد يكون سبب هذه النتيجة توظيف معلمات اللغة العربية لإستراتيجيات التعلم النشط أكثر من الذكور وهذا ما بيته دراسة الجعافرة (2015) التي أظهرت بأن هناك فروقًا بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة ولصالح الإناث. أما بالنسبة إلى عدم تفوق الذكور فيرى الباحثان بأنه قد يكون لمحدوديات البحث دور في ذلك، إذ كانت فترة تطبيق الدراسة شهرًا تقريبًا، وقد يكون

يتضح من الشكل رقم 1 وجود تفاعل بين طريقة التدريس والجنس في اختبار القراءة الناقدة ويوضح الشكل أنَّ التفاعل بين الذكور والإناث، في المجموعة التجريبية كان لصالح الإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإناث 28.021، وللذكور 25.569.

وبذلك يتبين تفوق إناث المجموعة التجريبية في اختبار القراءة الناقدة، مما يعني أنَّ التفاعل بين متغيري الدراسة كان ذا أثر في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى الإناث في المجموعة التجريبية، وبالتالي فإن أسلوب الحوار والمناقشة فعَّال مع الإناث، وقد يكون لطبيعة الإناث وميولهنَّ للتحدُّث والحوار والمناقشة دور في ذلك، إذ إنَّ الطالبات يُبدین اهتمامًا أكبر من الذكور في القيام بالأنشطة الشفوية والحوار والنقاش والتحدُّث

هذا الوقت غير كاف لإظهار مدى التقدم الذي حققه المذكور في مجال مهارات القراءة الناقد، فالفروق الفردية موجودة بين الطلبة، وقد يتطلب معرفة الأثر وقتاً أطول لدى بعض الطلبة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الرشيدي، 2012) التي أثبتت عدم وجود أثر للتفاعل بين أسلوب الحوار والجنس في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي لمادة اللغة العربية وفي تنمية التفكير الاستقرائي لديهم، وقد يكون سبب هذا الاختلاف أن الدراسة الحالية جمعت أسلوب الحوار والمناقشة معاً، في حين دراسة (الرشيدي، 2012) اقتصر على الحوار فقط، وقد يكون لاختلاف مجتمع الدراسة سبب في ذلك، إذ طبقت الدراسة الحالية في الأردن في حين طبقت دراسة (الرشيدي، 2012) في الكويت.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين الأوساط الحسابية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى الجنس (ذكور، إناث)؟» ويتضح من الجدول 2 وجود فروق ظاهرية بين متوسطات المجموعتين في اختبار القراءة الناقد، وحسب متغير طريقة التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الكلي في الاختبار القبلي 19.98 وبلغ للمجموعة نفسها في

الاختبار البعدي 25.98. وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الكلي في الاختبار القبلي 21.91 وبلغ للمجموعة نفسها في الاختبار البعدي 22.51، وليبان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الثنائي المشترك، فالجدول 3 يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي تعزى لمتغير طريقة التدريس، إذ بلغت قيمة F المحسوبة 125.090 وبدلالة إحصائية 00.0، ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وكما هو في الجدول 3 الذي يوضح أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية بلغ 26.795 وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة 21.002، والفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية. وبحجم أثر 0.576؛ مما يعني أن 57.6% من التباين في اختبار القراءة الناقد بين إناث المجموعة التجريبية والضابطة يعود للتعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة. وهذا يدل على فاعلية الإجراءات المتبعة في أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقد لدى الطلبة مقارنة مع الإجراءات المتبعة في الطريقة الاعتيادية، إذ يعد أسلوب الحوار والمناقشة بإجراءاته وخطواته من الأساليب

(الشرييني، 2006)، والذي بدوره جعلهم يتعمقون في النص المقروء لاكتشاف العلاقات الواردة فيه، وإصدار أحكام منطقيّة حوله، لأنّ هذه القراءة يتبعها إثبات لذواتهم من خلال نقاش زملائهم وحوارهم حول الأفكار الواردة فيه، وهل يؤيد أم يعارض تلك الأفكار مدعماً ذلك بأسباب مقنعة. وأنفقت بذلك نتيجة هذا البحث مع ما توصلت إليه دراسة بني عطا (2017) التي أظهرت فاعلية إستراتيجيات الحوار والمناقشة في تنمية مفاهيم الأمن الفكري في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، ومع دراستي (الحجوج، 2003؛ السليتي، 2017) اللتين أظهرتا فاعلية إستراتيجيات التعلّم النشط في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث الذي نصّه: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين الأوساط الحسابية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (أسلوب الحوار والمناقشة، والاعتيادية، والجنس (ذكور، إناث)؟» وبالنظر إلى الجدول 1 يتبين وجود فروق ظاهرية بين متوسطات مجموعتي المقارنة في اختبار القراءة الناقدة البعدي وحسب متغيّر الجنس، فالمتوسط الحسابي لأداء عينة الدراسة من الذكور على مقياس تنمية مهارات القراءة

التعلّمية التي تنقل الطالب من الدور السلبي إلى الإيجابي فالطالب يقرأ النص، ويفكر بالأفكار التي يشتمل عليها فردياً، ليكتشف المعلومة بنفسه وينقدها من خلال حوار مع زميله الذي يجلس بجانبه ثم يتناقش مع زملائه الآخرين في المجموعة ضمن الصف الواحد مما يجعله ينظر إلى الموضوع المطروح من زاوية أخرى قد يعارضه وقد يؤيده، فالفرد قد ينقد الشيء نقدًا متسرّعًا دون النظر إلى تفاصيله وعندما يتحاور مع الآخرين ويناقشهم بالشيء قد تختلف وجهة نظره نحوه، وهذا ما تدعو إليه النظريّة المعرفيّة، أن يصبح الفرد مستقلاً بأفكاره، ليضمن استمرارية التعلّم لديه. كما يُتيح أسلوب الحوار والمناقشة للطلبة تبادل الأفكار والآراء فيما بينهم، للوصول إلى آراء وأفكار مشتركة، والتي تُعدّ أفضل من الفكرة التي يُنتجها الطالب فردياً، وبذلك قد يكون للإجراءات المتبعة في هذا الأسلوب دور في ذلك، باعتباره أسلوباً جديداً لم يعتد عليه الطلبة، فقد أثار هذا الأسلوب نشاطهم ودافعيتهم، وشعر الطلبة بالحماس والتفاعل الإيجابي في أثناء ممارسة القراءة.

وقد يكون لشعور الطلبة بالمسؤولية في عملية التعلّم سبب في ذلك فالطالب سيقدم رأيه الخاص، لذا فهو سيتفاعل مع النص لإثبات ذاته، وذلك من خلال التعبير عن أفكاره حول هذا النصّ ومناقشة زملائه بها ولا سيّما أنّهم في مرحلة المراهقة ويجاولون إثبات ذواتهم

إيمان عبد الفتاح عبابنة، وأحمد محمد المساعفة: أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقدة...

الناقدة في المجموعة التجريبية 24.19 وفي المجموعة الضابطة 22.12 للذكور، وللإناث في المجموعة التجريبية 27.92 وفي المجموعة الضابطة 23.00، ولبیان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لهما، استخدم تحليل التباين الثنائي المشترك، إذ بين الجدول 2 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ تُعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة 4.081 وبدلالة إحصائية 0.046 ولمعرفة لمن تعود الفروق استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة بين المجموعتين تبعاً لمتغير الجنس، والجدول 3 يبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدل للذكور بلغ 23.389 هو أقل من المتوسط الحسابي المعدل للإناث والذي بلغ 24.408، مما يعني أنّ الفروق جاءت لصالح الإناث في الاختبار البعدي. وبحجم أثر 0.042، أي إن 4.2٪ من التباين في اختبار القراءة الناقدة بين الذكور والإناث يعود للجنس ولصالح الإناث.

سبب في ذلك، إذ طبقت الدراسة الحالية في الأردن أما دراسة (الرشيدي، 2012) فطبقت في الكويت. التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها هذا البحث، يوصي الباحثان بضرورة توظيف أسلوب الحوار والمناقشة معاً في تعليم الإناث القراءة الناقدة. وضرورة عقد دورات لتعريف مشرفي اللغة العربية ومعلميها بكيفية الجمع بين الأسلوبين، وإطلاعهم على ما يستجد من طرق تعليم القراءة وأنواعها المختلفة، ولفت انتباه الباحثين لإجراء دراسات مشابهة وعلى مهارات لغوية أخرى ومراحل تعليمية مختلفة، مع مراعاة زيادة عدد النصوص القرائية الموظفة لذلك، بالإضافة إلى زيادة المدة الزمنية في التدريب لتكون النتائج أكثر دقة ووضوح.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: قائمة المراجع العربية:
أبو الرز، ضياء (2006). «درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسي وأثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو القراءة». رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء
أمبوسعيدى، عبدالله؛ والحوسنية، هدى (2016). استراتيجيات التعلم النشط. الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الرشيدي، 2012) التي أثبتت عدم وجود أثر للجنس في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي لمادة اللغة العربية وفي تنمية التفكير الاستقرائي لديهم، وقد يكون سبب هذا الاختلاف أن الدراسة الحالية جمعت أسلوب الحوار والمناقشة معاً في حين اقتصرَت دراسة (الرشيدي، 2012) على الحوار فقط، وقد يكون لاختلاف مجتمع الدراسة

- بدير، كريمان (2013). تنمية المفاهيم والمهارات اللغوية للطفل. القاهرة: عالم الكتب.
- بدير، كريمان (2008). التعلم النشط. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بني عطا، سهاد (2017). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الحوار والمناقشة في تنمية مفاهيم الأمن الفكري. مجلة الدراسات الاجتماعية، 23(1)، 53-73.
- الجعافرة، عبدالله (2015). مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرتي تربية الرصيفة وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميهما، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 13(4)، 117-141.
- جمال الدين بن منظور (2003). معجم لسان العرب، ج 1، راجعه عبد المنعم خليل إبراهيم، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الحجوج، صالح عبد القادر (2003). فعالية برنامج مقترح قائم على القراءة الصامتة الموجهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائي لطلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك. أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- الخمايسة، إياد (2012). مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 1(1)، 219-242.
- ربابعة، إسماعيل؛ وأبو جاموس، عبد الكريم. (2012). أثر برنامج تعليمي في القراءة الناقدة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 26، 1028-1058.
- الرشدي، أحمد. (2012). فعالية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان.
- سعادة، جودت؛ والظفيري، صلاح. (2013). تدريس التاريخ لطلبة الصف الحادي عشر بطريقتي الحوار والاكتشاف وأثر ذلك في التفكير الناقد والتحصيل لديهم. دراسات العلوم التربوية، 40(2)، 1622-1639.
- سعادة، جودت؛ وعقل، فواز؛ وزامل، مجدي؛ وإشتية، جميل؛ وأبو عرقوب، هدى (2006). التعلم النشط: بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق للنشر.
- السليتي، فراس (2006). التفكير الناقد والإبداعي. إربد: عالم الكتب الحديث.
- السليتي، فراس (2017). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 29(2)، 197-221.
- الشرييني، مروة (2006). المراهقة وأسباب الانحراف. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- الظنحاني، راشد (2004). مستوى مهارات القراءة الناقدة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين السادس والسابع الأساسيين في المدارس العامة والنموذجية في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.
- عاشور، راتب؛ ومقدادي، محمد (2005). المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها. عمان: دار المسيرة

إيمان عبد الفتاح عبابنة، وأحمد محمد المساعفة: أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقد...

ثانياً: قائمة المراجع الأجنبية:

- Bani Atta, S. (2017). The impact of an educational program based on dialogue and discussion strategies in the development of concepts of intellectual security (In Arabic). "Journal of Social Studies, 23 (1), 53-73
- Cochran, J. (1992). Reading in the Content Areas For Junior High and High School. Boston: Allyn and Bacon.
- Ja,'afara, A. (2015). The level of practice of the principles of active learning in the teaching of the Arabic language for students of the upper stage in the departments of education Rusafa and Qaseeb al-Karak from the perspective of its teachers (In Arabic). *Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology, 13 (4), 117-141.*
- Khamaisa, I. (2012). The extent to which the students of the Faculty of Education at Hail University have the skills of oral expression from their point of view & the difficulties they face in the lecture (In Arabic) . *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, (1), 219- 242.*
- Obadah, Ahmad.(1988). The functions of the cerebral hemispheres of the brain and their relation to sex, competence & professional & non-occupational tendencies among students in the third year secondary school (In Arabic). *Journal of Research in Education and Psychology, Minia University, 2 (1), 167-206.*
- Rabab'a, I, Abu Jamous, A. (2012). The Impact of an Educational Program on Critical Reading in the Development of Critical Reading Skills & Criticism & Creative Writing among 10th Grade Students in Jordan (In Arabic). *Al- Najah University Journal of Research, 26, 1028-1058.*
- Sa,'adah, Jawdat and Al-Thofeery, Salah. (2013). Teaching history to the 11th grade students in the ways of dialogue & discovery & the impact on critical thinking & collection (In Arabic). *Studies in Educational Sciences, 40(2), 1622-1639.*
- Saliti, F. (2017). Effect of active learning strategies on the development of reading comprehension Of the fourth grade students in Jordan and their attitudes towards them (In Arabic). *Journal of King Saud University, Educational Sciences, 29 (2), 197-221.*

للنشر والتوزيع والطباعة.

- عبادة، أحمد (1988). وظائف النصفين الكرويين للمخ وعلاقتها بالجنس والاختصاص والميول المهنية واللامهنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، 2(1)، 167 - 206.*
- عبد الباري، ماهر (2010). سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عراي، بلال (2002). قضايا في إعلام الطفولة. *مجلة الطفولة والتنمية، 6(2)، جامعة دمشق.*
- علام، صلاح الدين (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي. القاهرة: دار الفكر.
- قرني، زبيدة. (2013). استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب. الطبعة الأولى، القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- القوصي، عبد العزيز (1990). أسس الصحة النفسية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- مدكور، علي (2003). التربية وثقافة التكنولوجيا. القاهرة: دار الفكر العربي
- مرعي، توفيق؛ والحيلة، محمود (2007). طرائق التدريس العامة. الطبعة الثالثة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- هباشي، لطيفة (2008). استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقد. الطبعة الأولى، إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- يونس، فتحي؛ والناقة، محمود؛ ومدكور، علي (1981). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. الطبعة الأولى، القاهرة: دار الثقافة.

المهارات القيادية الداعمة للإنجاز الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم في ضوء

رؤية المملكة العربية السعودية 2030

فاطمة بنت عبد المنعم محمد معوض⁽¹⁾

جامعة القصيم

(قدم للنشر في 03/05/1439هـ؛ وقبل للنشر في 14/03/1440هـ)

البحث مسحوب

Leadership skills support for academic achievement for university female students of Qassim University in the light vision Saudi Arabia 2030

Fatma Abd Al-Moneim Mohammed Moawad⁽¹⁾

Qassim University

(Received 19/02/2018; accepted 22/11/2018)

(1) Associate Professor of Educational Management & Planning,
Faculty of Education - Qassim University,
Buraidah, Saudi Arabia, P.O. Box (6666) Postal Code (51452).

(1) أستاذة الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية - جامعة القصيم،
بريدة، المملكة العربية السعودية، ص.ب (6666)، الرمز البريدي (51452).

البريد الإلكتروني: fmaotha@qu.edu.sa

واقع تطبيق القيادة بـ360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة شرق مدينة الرياض

امثال أحمد محمد السقا⁽¹⁾، وناهية عوض الكسر العتيبي⁽²⁾

كلية الشرق العربي للدراسات العليا

(قدم للنشر في 18/07/1439هـ؛ وقبل للنشر في 14/03/1440هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة تعرف درجة تطبيق القيادة بـ360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة شرق مدينة الرياض ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية والمعلمات وقائدات المدارس. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة التي طبقت على عينة عشوائية بسيطة قوامها (120) مفردة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق القيادة بـ360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة في شرق مدينة الرياض جاءت بدرجة عالية وبمتوسط عام بلغ (2.83 من 3)، وبدرجة عالية لكل محور على حدة، وجاء محور قيادة الذات في المرتبة الأولى بمتوسط (2.93)، يليه محور القيادة للمستوى الأدنى في المرتبة الثانية بمتوسط (2.90)، ثم محور القيادة في نفس المستوى (مع الزميلات من قائدات المدارس) في المرتبة الثالثة بمتوسط (2.81) بدرجة عالية، ثم محور القيادة لأعلى في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط (2.66) وبدرجة عالية. كما أظهرت النتائج أن معوقات تطبيق القيادة بـ360 درجة جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط بلغ (2.21 من 3)، وأبرزها كثرة الضغوط الناتجة أثناء ذروة العمل.

الكلمات المفتاحية: القيادة المدرسية، مستويات القيادة، قيادة الذات.

The reality of applying the 360 degrees leadership among the leaders of middle schools in the east of Riyadh city

Imtithal Ahmad Alsaqqa⁽¹⁾, and Nahiyah Awadh Al-Otaibi⁽²⁾

Arab East College for Graduate Studies

(Received 04/04/2018; accepted 22/11/2018)

Abstract: The study aimed to identify the application of 360 degree leadership among the female leaders of intermediate schools in the east of Riyadh city and their obstacles from the perspective of teachers, supervisors, and school leaders. The study adopted the analytical descriptive approach, and the questionnaire which was applied to a simple random sample of (120) individuals. The study results revealed that the degree of application of 360 degree leadership among female leaders of intermediate schools in the east of the city of Riyadh came to a high degree with a general average of (2.83 of 3). The axis of self-leadership came in the first place, followed by the leadership axis to the lower level, followed by leadership at the same level, then the leadership axis to the top level in final rank, the results also revealed that The obstacles to applying the 360 degree leadership were moderate with an average of (2.21 of 3), The most significant is the high pressure resulted during peak work.

Keywords: school leadership, Leadership levels, self-leadership.

(1) Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction, Faculty Educational Sciences, University of Jordan, Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (53354) Postal Code (11583).

البريد الإلكتروني: arabeastmasterstudent@gmail.com

(2) Teacher in the Ministry of Education, Saudi Arabia.

(1) أستاذ مشارك كلية الشرق العربي للدراسات العليا.

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب (53354)، الرمز البريدي (11583).

(2) معلمة في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

مقدمة الدراسة

القيادة المدرسية؛ فهي قيادة موجهة نحو الأهداف، وتعمل في جميع المستويات من أجل تحسينات مدرسية ناجحة، فهي نموذج يتخطى ما هو أكثر من خطط الكفاءة التقليدية للقيادة المدرسية أو المعرفة الخبيرة ويعبر عن مقارنة إبداعية في فهم التحول المدرسي لدى القادة التربويين وتطبيقهم للتطوير المدرسي الفعال كعملية تغيير في الاتصال بين مختلف المستويات التي يتعامل معها القائد المدرسي (Gregorzewski, Schratz & Wiesner, 2018, 67) وتعد المؤسسات التعليمية من المنظمات التي تسعى إلى مواكبة التطورات السريعة والمتلاحقة التي يمر بها العالم فتحتاج إلى وجود نمط القيادة بـ 360 درجة. ويفترض أن تتوافر لدى قائد المدرسة كفايات متعددة تتعلق بممارسته للعمل في مختلف المجالات التي يعمل بها فهو رجل التطوير والتغيير (عطوي، 2014، 48).

وتكمن أهمية وجود قيادة الـ 360 درجة في المدارس في إمكانية تطبيقها ودورها في تنمية بيئة العمل وتحقيق التقارب في العلاقات (العوضي، 2011، 9).

وبما أن المرحلة المتوسطة تعد حلقة الوصل بين المرحلتين الابتدائية والثانوية، وهي تأتي في مرحلة مهمة من حياة الطالب حينما ينتقل فيها من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ وهذه المرحلة الحرجة تحتاج إلى قيادة واعية ومتفهمة وفعالة، وبناء عليه سعت الدراسة الحالية إلى

في ظل التطورات المتسارعة في العصر الحديث نشأت الحاجة إلى إيجاد البديل عن النمط التقليدي الهرمي للقيادة؛ لذلك برز مفهوم القيادة بـ 360 درجة كمفهوم حديث ومبتكر والعمل على توظيفه كسلوك لنمو المنظمة وتطورها.

قيادة الـ 360 درجة يتميزون بشدة الكفاءة وتأثيرهم لا ينحصر على تابعيهم بل لمن يرأسهم ومع من هو في مستواهم ويمتد لمن يعملون تحت أيديهم (ماكسويل، 2016، 211). وتعرف القيادة بـ 360 درجة بأنها القيادة في كل مستويات المنظمة العليا/ المتوسطة / الدنيا كأنها تكون القيادة ضمن دائرة وفي جميع الاتجاهات مما يزيد من تأثير القائد في التطوير (العوضي، 2011، 8). ويتمتع قادة الـ 360 درجة بصفات معينة هي التي تمكنهم من القيادة بجميع الاتجاهات وذلك ما يجعلهم ذوي قيمة عالية بأي منظمة (ماكسويل، 2016، 285). وقادة الـ 360 درجة هم الفاعلون في المستوى الأوسط من القيادة وعليهم أن يكونوا فاعلين ومؤثرين «فمعنى أن لا تفعل القيادة الوسطى شيئاً، هو أنها تترك الأمر للقيادة الأعلى بالتأثير ومن ثم تخلق لها وزناً وقيمة أعلى» دون أن يكون للقيادة في الأوساط حضور أو تأثير (Maxwell, 2006, 7).

إن القيادة بـ 360 درجة تمثل شكلاً منهجياً لنجاح

المنظمة تركز على مفاهيم ومبادئ ونظريات إدارية تساعد على فهم ظاهرة السلوك الإداري في المجتمع المدرسي، وأنها وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية. ويذكر العتيبي (2017، 8) أن القيادة المدرسية تعد محور رئيس في النظام المدرسي وهي تتغلغل في جميع أوجه العملية التربوية وتعمل على تفعيل العناصر البشرية والمادية بما يخدم أهداف التعليم. وقد تغير مفهوم القيادة أو الإدارة المدرسية من المفهوم التقليدي الذي يُعد المدير أساسها، وأن وظيفتها الأساسية هي فقط الحفاظ على تطبيق النظام في المدرسة ومتابعة المعلمين والطلاب إلى مفهوم أوسع وأشمل. ومن هذا المنطلق يصبح واجباً على القادة العمل على تطوير القيادة المدرسية واتباع أسلوب حديث يتوافق مع التنمية المهنية والتسارع التكنولوجي كالقيادة بالـ 360 درجة.

قائد المدرسة: المدرسة من المؤسسات التي لا يمكن أن تسير الأعمال فيها وتتظم، إن لم يتهيا لها القائد المدرسي، الذي يعمل جنباً إلى جنب مع الهيئة الإدارية والتعليمية، بما يحقق الأهداف التربوية المرجوة. والقائد هو الشخص الذي يعول عليه في توجيه سلوك الآخرين، ويستمد سلطته ونفوذه من خلال شخصيته وقناعة الآخرين به (الجضعي، 2006، 132-133). وذكر العتيبي (2017، 15) أن قائد المدرسة يُعد من أهم عناصر القيادة المدرسية فهو المسؤول عن سير

تناول موضوع القيادة بـ 360 درجة وتطبيقها لدى قائدات المدارس المتوسطة.

الخلفية النظرية:

إن تناول نمط القيادة 360 درجة لدى قائدات المدارس، يتطلب الوقوف على الأطر النظرية للقيادة المدرسية من جهة، والقيادة بـ 360 درجة من جهة أخرى على النحو الآتي.

أولاً: القيادة المدرسية:

لا يمكن أن توجد مؤسسة تعليمية بلا قائد، ولا يمكن أن تنجح أو تستمر وتتطور إن لم يتهيا لها القائد الناجح الذي يزن الأمور في موازينها ويدير كفة العمل للوجهة الصحيحة. والقيادة المدرسية الناجحة تعمل على تفعيل جميع العناصر الموجودة في المدرسة، بكل مكوناتها، وبأقل ما يمكن من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، (أبو علي، 2010، 49)، ويجدر توضيح ماهية القيادة المدرسية فيما يأتي:

ماهية القيادة المدرسية: عرفها عطوي (2014، 14) بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة (إداريين وفنيين)، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وعرّفها خريف (2006، 7) بأنها الإدارة التي توجه سير العملية التعليمية داخل المدرسة لتحقيق الأهداف الموضوعية بكفاءة عالية. ويرى مصطفى (70، 1433) أن القيادة المدرسية هي مجموعة من الأنشطة

العمل في مدرسته ويستخدم كفاياته الإدارية في إدارة العملية التربوية والتعليمية والعمل على تحقيق أهدافها. وعرفت يسرى بدر (2010، 7) قائد المدرسة بأنه الشخص المسؤول عن إدارة المدرسة وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها، والمشرف الدائم فيها لضمان سلامة سير العملية التربوية، ولتنسيق جهود العاملين فيها وتوجيههم وتقويم أعمالهم من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية.

مهارات القائد المدرسي: يفترض أن تتوافر في قائد المدرسة الكفايات والصفات التي تجعله قادراً على القيام بمهام هذه القيادة ومتطلباتها، وينبغي عند اختيار وانتقاء قائد المدرسة أن يكون متميزاً بحسن التدبر ومؤثراً في العاملين؛ فالقيادة المدرسية قد لا تكون ذات قيمة إن لم تتوفر لها القائد الذي يمتلك المهارات القيادية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المأمولة.

وأشار عطوي (2014، 54) إلى عدد من المهارات التي لا بد أن تتوافر في قائد المدرسة، منها:

- القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
 - القدرة على القيادة والتخطيط وتقويم عمل الآخرين.
 - القدرة على الاتصال وبناء العلاقات الإنسانية.
 - القدرة على ممارسة دور القدوة للآخرين.
- وقد استخدمت دراسة الغامدي (2007) تصنيفاً

مقاربا للمهارات القيادية، وهدفت تعرف مستوى المهارات القيادية المتوفرة لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة الباحة في المملكة العربية السعودية، متبعة المنهج الاستكشافي ومستخدمة الاستبانة المطبقة على مديري المدارس والمعلمين. وأظهرت نتائجها أن المديرين يتمتعون بمستوى مهارات كبير في القيادة الاستراتيجية بصورة عامة ولكن صياغة الأهداف الاستراتيجية لمناهج العمل وتحديد السقف الزمني لتحقيق كل هدف من الأهداف كانت متوسطة. وأنه لا يوجد اختلاف بين المديرين والمعلمين في تقديرهم لمستوى توافر المهارات القيادية الاستراتيجية لدى المديرين ما عدا أثر النشاطات المدرسية بأفكار استراتيجية مفعلة، ومستوى توافر مهارات إدارة الاجتماعات كانت كبيرة بصورة عامة، ويتمتع المديرين بمستوى مهاري كبير في اتخاذ القرارات.

وأما بوبكويتز (2010، 29) فقد وضح عدداً من مهارات القائد المدرسي بما يلي:

- المهارات الفكرية: كقدرة القائد على التخطيط والتنظيم والرؤية الاستراتيجية.
- مهارات التفويض: وتتمثل في قدرة القائد على توزيع وتفويض الصلاحيات والأعمال بما يتناسب مع قدرات العاملين.
- المهارات الاجتماعية: وهي قدرة القائد على الاتصال والإصغاء والمهارة في التحدث مع العاملين.

- المهارات الفنية: كالقدرة على استيعاب الكم الهائل من التطورات العلمية المختلفة وتطويرها لخدمة المجال التربوي والقدرة على المتابعة والإشراف والتقييم المستمر لإجراءات سير العمل المدرسي.
 - المهارات الإنسانية: وهي تتعلق بعلاقة القائد بالعاملين معه في مدرسته وتأثره بهم وتأثيره عليهم.
 - المهارات العملية: كقدرة القائد الإدارية على البذل والعطاء تجاه مدرسته وحل المشكلات بطرق سليمة. وفي هذا الصدد أجرى الثبيتي (2012) دراسة هدفت إلى تعرف درجة المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة مطبقة على المعلمين، وتوصلت الدراسة أن أكثر المهارات القيادية توافرا هي المهارات الإدراكية ثم المهارات القيادية بمجال المهارات الإنسانية ثم الفنية. كما استخدمت دراسة الحنين (2015) تصنيفا مقاربا أيضا لمهارات القائد المدرسي بهدف التعرف على واقع ممارسة مديرات المدارس الثانوية في محافظة الخرج للمهارات القيادية والتعرف على الصعوبات التي تواجههن في ممارسة تلك المهارات واستخدام المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة مطبقة على المعلمات وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية مديرات المدارس الثانوية في محافظة الخرج يمارسن المهارات القيادية
- بمجالاتها الأربع بدرجة (متوسطة)، وأن أعلى المهارات لدى المديرات هي المهارات الفنية، فالمهارات الفكرية، فالمهارات الإنسانية، فالمهارات الذاتية. وأن من أهم الصعوبات: ضعف الإمكانيات والميزانيات اللازمة لأداء الأعمال الإدارية، ونقص تأهيل وتدريب القيادات قبل تقلد المنصب القيادي، وقلة الخبرة الكافية لاكتساب مهارات القيادة الفعالة.
- أدوار قائد المدرسة: يمارس قائد المدرسة أدوارا متعددة، منها بحسب دراسة عطوي (2014، 73-75)، ما يأتي:
- الأدوار التفاعلية: وتتركز في الاتصال الفعال بكافة مؤسسات المجتمع المحلي.
 - أدوار صنع القرارات: وتشمل معالجة المشكلات وتقديم المشورة
 - الأدوار المعلوماتية: وتتركز في الحرص على تسهيل الحصول على المعلومات من المصادر المختلفة، والقيام بنقلها لذوي الشأن من جهات عليا أو جهات داخل المدرسة.
- في حين ذكر بيرسون (Berson, 2001, 36) ثلاثة أدوار رئيسة للقيادة المدرسية، هي:
- الدور التنفيذي: على القائد المدرسي توفير العناصر البشرية والإمكانيات المادية اللازمة للعملية التعليمية.

من خلال تعلم القيادة لأعلى (مع قائدك) والقيادة على نفس مستواك (مع زملائك) والقيادة لأسفل (مع مرؤوسيك) وقيادة ذاتك (مع نفسك).

وقد أجرى هيماي (Hemati, 2011) دراسة وصفية لأداء المشرفين على مدرسة سبيسر الثانوية باستخدام نموذج القيادة بالـ 360 درجة، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى أداء المشرفين في جوانب القيادة والاتصال وإدارة المهام بطريقة الـ 360 درجة، واستخدم الباحث المنهج النوعي الوصفي، وأداة الاستبانة بالإضافة إلى المقابلة وتكونت العينة من 27 معلماً ومشرفاً وقائد مدرسة (ذكوراً وإناثاً) وكانت أبرز النتائج حصول جانب الاتصال على درجة فوق المتوسط، وأما الجانب القيادي فكان بدرجة جيدة، وإدارة المهام حصل على درجة متوسطة وكان أداء المشرفين الذكور أفضل من أداء المشرفات الإناث.

فالقيادة في المدارس تحتاج إلى مثل هذا النوع من القيادة؛ إذ يتعامل قائد المدرسة مع مَنْ هم أعلى منه مستوى، إما على نحوٍ مباشر حينما يتعامل مع المشرف الإداري غير مباشر، حينما يتعامل مع التعاميم الصادرة من المسؤولين في إدارات التعليم أو في وزارة التعليم ممن هو يعمل تحت قيادتهم وقد يحتاج أحياناً لحضور بعض اجتماعاتهم، كما يتعامل قائد المدرسة مع مَنْ هم في مستواه كقادة المدارس الذين يلتقي بهم في الاجتماعات

الدور الإشرافي: على القائد المدرسي توفير فرص النمو للمعلمين، والإشراف على العملية التعليمية التعلمية من خلال متابعة المعلمين.

الدور الاجتماعي: ربط المدرسة بالمجتمع المحلي، وفتح مجال التعاون بين الطرفين، وربط المدرسة بقيادة المجتمع المحلي ومؤسساته المختلفة.

ثانياً: القيادة بـ 360 درجة:

يرى قيصر (1, 2014, Keyser) أنه لتحسين الثقافة التنظيمية فليس هناك طريقة أفضل من نموج القيادة بـ 360 درجة، فالقيادة لدى كبار المسؤولين التنفيذيين إذا فعلت القيادة بـ 360 جيداً، يمكن أن يكون لها تأثيرات تحويلية مذهلة على المديرين التنفيذيين كقادة على فرقهم وعلى مؤسساتهم على نحوٍ كلي.

فقيمة المدير التنفيذي (القيادة في المستوى الأوسط) تكون أعلى كلما لعب دوراً محددًا متجهًا إلى داخل المنظمة ومركزاً على المهام المنوطة به، في حين أن المديرين في المستوى الأعلى (القيادة العليا للمنظمة) يكونون أكثر فاعلية عندما يلعبون دوراً إستراتيجياً أكثر اتساعاً وتطلعاً نحو خارج المنظمة وموجهاً نحو التغيير (Manning, 2013, 344).

وفي ضوء التوجه نحو أنماط القيادة الفاعلة، يبرز مفهوم حديث وهو القيادة بـ 360 درجة. وهو ما أشار إليه ماكسويل (2016، 81) بأن قيادة الـ 360 درجة تتم

واللقاءات الدورية، وقد يرتبط معهم بأعمال مشتركة من أجل مصلحة المدارس التي يقودونها، كما يحتاج قائد المدرسة إلى نمط القيادة بـ 360 درجة عند القيادة لأسفل، حينما يتعامل مع مرؤوسيه من عاملين ومعلمين وطلبة.

أهمية القيادة بـ 360 درجة وأهدافها:

في إحدى الجامعات بأستراليا واستخدم الباحث المقابلة شبه المنظمة مع المشاركين لاستطلاع آرائهم قبل وبعد التمرين على القيادة بـ 360 درجة ثم استخدم المقارنة لتحليل ردود الفعل. وكانت أبرز النتائج هي أنه بعد حصول القادة المستجدين على تغذية راجعة وتدريب خاص بالقيادة بـ 360 درجة صارت لهم رؤية جديدة وقدرة على التطور مما يدل على فعالية دور المنظمة في تحسين قدرات القادة المستجدين.

وفي ضوء ذلك فإن القيادة بالـ 360 درجة يمكن أن تحقق الأهداف الآتية في المدرسة، (Norris, 2002, 5-9):

- العمل على تمثيل جميع الجهود والأنشطة والسلوكيات والأفعال التي تصدر عن جميع أعضاء القيادة المدرسية بصورة مقصودة أو غير مقصودة.

- العمل على إنجاز جميع عمليات الإدارة من التخطيط وتنظيم ومتابعة وإشراف).

- الإسهام في أداء العاملين في المدرسة لمهامهم بكفاءة وفاعلية.

- توفير مناخ تسوده العلاقات الحسنة والروح الطيبة.

وقد تناولت دراسة مانينغ (Manning, 2013)

تقييم نمط القيادة بـ 360 درجة لسلوكيات القيادة في سياقات مختلفة، وكانت العينة مجموعة من المديرين في القطاع العام في المملكة المتحدة واستخدم الباحث المنهج

أشار قيصر (Keyser, 2014, 1) إلى أنه قد لا يوجد نموذج في الوقت الحالي أفضل من نمط الـ 360 درجة لتحسين القيادة. وهذا ما أكده ماكسويل (2016، 285) حول تمتع قادة الـ 360 درجة بصفات معينة تمكنهم من القيادة بجميع الاتجاهات، وذلك ما يجعلهم ذوي قيمة عالية بأي منظمة. كما أشار العوضي (2011، 9) إلى أن تطبيق القيادة بـ 360 درجة يساعد على تقدم المنظمة والحفاظ عليها. وتمثل أهداف قيادة الـ 360 درجة فيما ذكره كل من ماكسويل (2016، 84-254) والعوضي (2011، 9) في القيادة بفعالية، العمل ضمن فريق، تأهيل القيادة من المنتصف لقيادة ذات مستوى أعلى، تكوين قادة للمستويات المختلفة للقيادة.

ويؤكد أهمية القيادة بـ 360 درجة دراسة درو (Drew, 2009) التي تناولت أهمية القيادة بـ 360 درجة في تطوير القيادة الفردية، حيث هدفت للكشف عن مدى استفادة عينة الدراسة من القيادة بـ 360 درجة وتكونت العينة من 8 أعضاء من القادة الناشئين الجدد

الوصفي بمدخله الارتباطي واستخدم مقياساً موضوعياً، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوكيات القادة والقيادة بـ 360 درجة، وتختلف هذه العلاقات على حسب الأقدمية الفردية، والتحكم والسيطرة على الموارد، فضلاً عن حجم المنظمة ومعدل التغير التنظيمي.

التحديات التي تواجهها القيادة بـ 360 درجة:

إن القيادة لأعلى من أكبر التحديات التي يواجهها قائد الـ 360 درجة لأن معظم القادة يرغبون في أن يقدوا لا أن يقادوا، ولكن إذا تعامل معهم قائد الـ 360 درجة بنية إضافة قيمة لهم وهم فوقه فسيوفر له أفضل فرصة للتأثير فيهم (ماكسويل، 2016، 81). وأشار (Keyser, 2014, 2) إلى بعض التحديات التي تواجهها القيادة بـ 360 درجة، وذكر منها أن بعض القيادات التنفيذية تكون غير مستعدة للتغيير والتطوير من أسلوب القيادة التقليدي، وقد يعود ذلك لبعض العادات المتأصلة العميقة التي تميز منطقتهم ويصعب تغييرها. وأشار العوضي (2011، 9) وماكسويل (2016، 80) إلى عدد من التحديات، هي:

- تحديات التوتر: الضغط الناتج أثناء ذروة العمل.
- تحديات الرؤية: كلما استثمر القائد في الرؤية،

أصبحت ملكاً له ولمن يقودهم وبالرغم من أنها مهمة له أكثر من أي شخص آخر، فإنه في حاجة لتحقيق أحلام الآخرين لكي يتمكن من تحقيق أحلامه، فهو ومن معه يجب أن يعملوا كفريق واحد لهم رؤية واحدة، فمن الصعب تأييد رؤية إن لم يقتنع بها الشخص.

- تحديات تحقيق الذات (الرضا): يجب القادة المقدمة أكثر من المنتصف، فالقيادة هي سلطة أكثر من كونها وظيفة تؤثر في الآخرين.

- تحديات الإحباط: من الصعب العمل تحت قائد غير كفء، لأن العمل مع قائد غير كفء يشعر الشخص بالإحباط.

المبادئ التي يتبعها القادة بـ 360 درجة للقيادة لأعلى (القيادة للمستويات العليا):

ذكر ماكسويل (2016، 81-157) عدة مبادئ للقيادة لأعلى كما يلي:

1- أن يقود القائد نفسه بجودة استثنائية: عن طريق سيطرة القائد على عواطفه ومشاعره، وسيطرته على الوقت، وسيطرة القائد على كلامه.

2- أن يخفف القائد العبء عن قائده الأعلى منه: حينما يقوم القائد بعمله على أكمل وجه وأن يقوم بجهد إضافي فإنه بذلك يساعد قائده الأعلى.

3- أن يفعل القائد ما لا يفعله الآخرون: بتولي المهام الصعبة مما يمكنهم من حل المشكلات ويكسبهم

- الاحترام.
- 4- أن يستثمر القائد علاقته مع رئيسه: لا بد أن تستثمر العلاقات لمصلحة العمل فعلى القائد أن يفهم شخصية رئيسه ويتواصل معه بما يحقق صالح العمل وإنجاز رؤية المؤسسة وتحقيق أهدافها.
- 5- أن يستعد القائد في كل مرة يأخذ من وقت رئيسه: وقت القادة في المستويات الأعلى ثمين وللاستفادة من كل دقيقة عند مقابلتهم لا بد من الإيجاز وعدم الارتجال والتفكير والتخطيط المسبق قبل مقابلتهم.
- 6- أن يعرف القائد متى يشد ومتى يرخي: ففقد المتصف ليس لديهم سلطات كبيرة، ويجب أن يقوموا بالحركة الصحيحة في الوقت المناسب وبالذافع الصحيح.
- 7- أن يكون القائد منجزاً في الفريق: فالقائد الكفاء هو من يجد طريقة لإنجاز المهام مهما كانت الظروف فهو ينتج حتى في غياب رئيسه، ومهما اشتد الضغط ومهما قلّت الموارد، ينتج حتى عندما تقل القوة الدافعة ومهما كان العبء ثقيلاً والوقت محدوداً.
- 8- أن يعمل القائد على أن يكون في غده أفضل من يومه: سر التطور الشخصي يجب أن يتعلق بالنمو أكثر مما يتعلق بالأهداف.
- المبادئ التي يارسها القادة بـ 360 درجة للقيادة على نفس المستوى:
- ذكر ماكسويل (2016، 159-210) عدداً من
- 1- فهم وممارسة وإكمال دائرة القيادة: لكسب المصداقية والتأثير في الزملاء فلا بد من فهم دائرة القيادة وممارستها معهم وهذه الدائرة تبدأ بالرعاية وتنتهي بالنجاح؛ فالناس دوماً تتوجه نحو من يهتم بهم ويتعدون عنهم يقلل من شأنهم.
- 2- أن يجعل القائد تأهيل أقرانه من القادة مقدماً على التنافس معهم: لا شيء يعيب المنافسة، والقائد العظيم هو من يتعامل مع المنافسة ويسيرها لمصلحة العمل ويحرص على التكامل مع الزملاء لا على منافستهم.
- 3- أن يكون القائد صديقاً: فالصداقة هي أساس التأثير وهي إطار النجاح لذلك على القائد أن يوجد ميولاً مشتركة غير متعلقة بالعمل مع أقرانه من القادة.
- 4- أن يتجنب القائد الخلافات الصغيرة مع الأقران: قبل الجدال يجب على القائد أن يلقي نظرة على الموضوع من كافة جوانبه فلا يعارض المصلحة العامة ويدافع عن الصواب وليس عما يلقي رواجاً.
- 5- أن يوسع القائد دائرة معارفه: يمكن للقائد التعرف على من لا يعرفهم والتعامل مع أشخاص خارج تخصصه وخارج حدود تحيزه لأن ذلك سيساعده في توسيع دائرة تأثيره وسيساعده في استثمار الوقت حينما يحتاج لأمر يصب في مصلحة العمل.

- 6- أن يكون الفوز للفكرة الأفضل: الأفكار دماء الحياة في كل مؤسسة وقائد الـ 360 درجة يتنازل عن فكرته إن وجد أفضل منها، ويساعد الفريق على إيجاد أفضل الأفكار ولا يسمح للأمر الشخصية بالسيطرة على آرائه.
- المبادئ التي يحتاجها قادة الـ 360 درجة لقيادة من هم تحت مستواهم (القيادة للمستويات الدنيا):
- ذكر (Keyser, 2014, 2) أنه حينما يتمتع القادة بالتواضع وبالثقة الداخلية وبقبول آراء الآخرين البناءة وتقبلها وتقديرها، فإن هذه القيادة ستحظى باحترام أعضاء فريقها. فقيادة الـ 360 درجة يقودون من خلال التأثير وليس من خلال المنصب ويتتهجون ذلك ليس مع رؤسائهم ومن هم في نفس مستواهم بل حتى مع مرؤوسيه.
- وذكر ماكسويل (2016، 213-261) عددا من المبادئ التي يحتاجها قادة الـ 360 درجة لقيادة المستويات الدنيا بما يلي:
- 1- أن يسير القائد ببطء بين الردهات: إن السير ببطء بين الردهات مهارة مفيدة للقيادة لأسفل، فالتواصل مع الناس يجب السير بنفس سرعتهم والاهتمام بهم
- 2- أن ينظر القائد للجميع على أنهم أوراق رابحة: قائد الـ 360 درجة يبحث عن القدرات الكامنة داخل مرؤوسيه ويعمل لإخراجها، فبينما يشعر بعض القادة بعدم الأمان عندما يرى موظفا بزغ نجمه ويحاول دفعه لأسفل، يشجع ويحفز قادة الـ 360 درجة قدرات مرؤوسيه. وهذا هو الفرق بين قادة الـ 360 درجة وغيرهم.
- 3- أن يطور القائد مرؤوسيه: إن العمل على تطوير الموظفين له مردود إيجابي على العمل ومخرجاته، وليصبح المرء قائدا بالـ 360 لا بد أن يتحمل مسؤولية صياغة أسلوب قيادته بما يتلاءم مع احتياجات موظفيه والعمل على تطويرهم بما يخدم العمل.
- 4- أن يضع القائد الآخرين في مناطق قوتهم: عندما يوضع الأفراد في مناطق قوتهم تصبح وظائفهم مجزية وتشعرهم بالتحقق والإشباع ويصب ذلك في مصلحة العمل.
- 5- أن يكون القائد نموذجا للسلوك الذي يرغب فيه: يجب على القادة أن يكونوا هم ما يريدون أن يروه في الآخرين، فالقائد الذي يرغب في أن يزرع سلوكا معيناً في ثقافة بيئة العمل التي يديرها عليه أن يبدأ بنفسه لأن التابعين دائما يحتذون بقادتهم.
- 6- أن ينقل القائد الرؤية: رغم أن قادة المنتصف قد لا يكونون مبتكري الرؤية لكن يجب عليهم تفسير الرؤية بطريقة تجعل المرؤوسين يعملون في الاتجاه الصحيح.

بالأمان، وحب خدمة الآخرين، وسعة الحيلة، والنضوج، والقدرة على التحمل والاعتمادية حيث يمكن الاعتماد عليهم عندما تشتد الأمور. كما أشار القحطاني (2016، 97) إلى أن من إدارة الذات أن يكون القائد سهلاً في تعامله، ومتواضعاً ونموذجاً، وأن يكون جزءاً من الحل وليس من المشكلة وأن يعترف بالخطأ ويعمل على تصحيحه ويتعلم منه حتى لا يكرره، وأن ينظر إلى مواطن الضعف عند الآخرين بتعاطف وليس باتهام بالتقصير؛ ويعمل على إصلاح التقصير وتنمية المهارات.

تطبيقات القيادة بـ 360 درجة في المدارس المتوسطة:

المدارس المتوسطة من مؤسسات المجتمع التي يستطيع قادتها تطبيق القيادة بالـ 360 درجة، وأشار العوضي (2011، 12) إلى عدد من الممارسات التي تساعد على تطبيق هذا النوع من القيادة بما يناسب المدارس بما يلي:

- تنظيم اجتماعات العصف الذهني، وتطبيق نظام للاقتراحات

- تشكيل لجان للتطوير، وتعزيز التعاون بين العاملين وتشجيع مشاركتهم بها.

- إطلاق جوائز للتميز، وبيان المسؤوليات والصلاحيات لكل منسوبي المدرسة.

مشكلة الدراسة:

تأتي المدرسة المتوسطة في المرحلة التالية بعد

7- أن يكافئ القائد النتائج: من الأهمية بمكان مكافأة النتائج بطريقة فورية لأن أي أفعال يكافئها القادة ستتكرر. ومكافأة النتائج تعني ألا تقدم للجميع مكافآت متساوية حتى لا ينتهي الأمر إن عاجلاً أم آجلاً بعدد من محدود الكفاءة.

الصفات التي يحتاج أن يملكها قائد الـ 360 درجة لقيادة الذات:

أشار القحطاني (2016، 95) إلى أن قدرة القائد على التعامل مع ذاته تمثل إحدى المهارات الإدارية التي تقود إلى النجاح لأنه لا يمكن أن ينجح في التعامل مع الآخرين وقيادتهم ما لم يكن ناجحاً في تعامله مع نفسه، وإدارة الذات من المهارات الحديثة للقيادة فالقائد الذي لا يستطيع قيادة ذاته لا يستطيع إدارة الآخرين.

وقد أشار مانينغ (Manning, 2013) أنه لكي تكون القيادة فعالة، يحتاج القادة إلى تكييف سلوكهم مع الأوضاع المحددة «أي إدارة ذاتهم» فالسلوك غير المناسب يقلل من الفاعلية الشخصية ومن ثم يؤثر في سير العملية التنظيمية.

ولكي يتمكن القائد من إدارة ذاته فلا بد أن يمتلك عدداً من الصفات وهي التي يمكن أن تجعله قائداً متميزاً، وقد وضع ماكسويل (2016، 286) تلك الصفات حينها تحدث عن قادة الـ 360 درجة وهي: التكيف، الفطنة، والإدراك، والتواصل، والشعور

المهام الإدارية، وأن هناك عوامل تؤدي إلى ضياع وقت مديرات المدارس المتوسطة أهمها الاطلاع على البريد والرد عليه، والروتين اليومي، وكثرة الاستفسارات.

كما أشارت دراسة أبو علي (2010، 49) إلى أن على النظم التعليمية الحديثة أن تهيئ مدارسها جهازاً إدارياً، مستخدماً للجديد في طرائق الإدارة والتسيير التي أصبحت من مقومات العصر الحديث.

وأظهرت نتائج دراسة النوح (2012، 135) أن مديري المدارس المتوسطة بمدينة الرياض يارسون نمط القيادة الديمقراطي بدرجة متوسطة، والأوتوقراطي بدرجة ضعيفة.

مما سبق فإن قائدة المدرسة المتوسطة تواجهها ضغوط عديدة، وهي مطالبة بالتخلي عن نمط القيادة التقليدية واتخاذ نمط جديد في القيادة حتى تتمكن من مواجهة الضغوط، والتكيف مع التغيرات والتطورات المتسارعة. وعلى الرغم من وجود دراسات حاولت الوقوف على الأنماط القيادية لقادة المدرسة المتوسطة إلا أن تلك الدراسات ركزت على التصنيف التقليدي للأنماط القيادية، وهناك ندرة في الدراسات التي تدرس الأنماط القيادية الحديثة. ومن منطلق أن القيادة بالـ 360 درجة تعد من طرائق القيادة الحديثة نسبياً، تأتي هذه الدراسة لتناولها وسد الفجوة البحثية في مجال الأنماط الحديثة للقيادة.

المدرسة الابتدائية وهي تمثل اللبنة الثانية في الصرح التعليمي لأنها مرحلة مهمة، وتأتي في العمر الحرج المليء بالتطورات الجديدة نفسياً وجسدياً. وهنا يأتي دور القيادات التربوية للقيام بواجباتهم الإدارية والفنية مما يستوجب امتلاكهم القدرات والمهارات اللازمة لقيادة العمل التربوي.

ويشير الحربي وآخرون (2014، 3) إلى أن أساليب القيادة داخل المؤسسات التعليمية تؤدي دوراً هاماً في خلق البيئة المناسبة لتحفيز الأفراد على بذل المزيد من الجهد وتحقيق مستويات متقدمة من الأداء، إلا أن وجود بعض الممارسات القيادية التقليدية في المدارس قد يحد من ذلك التقدم مما يدعو للبحث عن حلول مثمرة كما أشارت له دراسة خريف (2006، 4) بأن النمطية في المدارس والنزعة التقليدية فيها بحاجة إلى مراجعة سريعة وحلول عملية وفعالة.

وهناك العديد من المعوقات الإدارية والفنية التي تواجه قائدات المدارس الحكومية المتوسطة وبدرجة عالية في ممارسة قيادة التغيير ومن أهمها كثرة الأعباء الإدارية وضغوط العمل، والقصور في الجانب التحفيزي لدعم القائدات من قبل الإدارة العليا (الزهراني؛ وطيب، 2017، 389). كما كشفت دراسة صبرية اليحيوي (2012، 72) أن أعلى المهام من حيث الزمن المستغرق في تأديتها لدى مديرات المدارس المتوسطة هي

- فتعتمد القيادة بـ 360 درجة على كيفية قبول القائد لتغيير نفسه باستخدام هذا النموذج للقيادة الذي يراعي التعامل القيادي مع كافة المستويات للحفاظ على المنظمة والتقدم بها للأمام مع عدم إغفال أهمية مهارات وأنواع القيادات الأخرى (العوضي، 2011، 9)، ومن ثم تعد قيادة مناسبة للقائد في المستوى الأوسط كقائد المدرسة الذي يمارس قيادته ضمن اتجاهات عديدة.
- وباعتبار وجود العديد من العوامل التي تلعب دورا في مسألة القيادة غير ملموسة، فإن القادة يحتاجون إلى الكثير من الوقت والجهد لكي يكونوا فعالين (ماكسويل، 2009، 13)، ولكي يصبح المرء قائداً من النمط 360 درجة يحسن عمله القيادي مع من هم في المستوى الأعلى والأدنى والمائل، وكذلك مع الذات فهو ليس بالأمر السهل بل يحتاج الكثير من العمل (ماكسويل، 2016، 263).
- مما سبق تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما واقع تطبيق القيادة بـ 360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة في مدينة الرياض؟
- أهداف الدراسة وأسئلتها:
- تهدف الدراسة الحالية بشكل رئيس إلى تعرف واقع تطبيق القيادة بـ 360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة في مدينة الرياض. وينبثق عن هذا الهدف الرئيس أهداف فرعية تتحقق من خلال الإجابة عن
- الأسئلة الآتية:
- 1- ما درجة تطبيق القيادة بـ 360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة في شرق مدينة الرياض من وجهة نظر (مشرفة القيادة المدرسية، المعلمة، قائدة المدرسة)؟
- 2- ما معوقات تطبيق القيادة بـ 360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة في شرق مدينة الرياض من وجهة نظر (مشرفة القيادة المدرسية، المعلمة، قائدة المدرسة)؟
- أهمية الدراسة:
- تكمن أهمية الدراسة من تعاملها مع أحد الاتجاهات الإدارية الحديثة وهو القيادة بـ 360 درجة، بالإضافة إلى ما يؤمل أن تضيفه هذه الدراسة إلى المكتبة العربية من المساهمة المعرفية بهذا الموضوع. كما يؤمل أن يفيد من هذه الدراسة القائمون على التعليم من أجل تطبيق القيادة بـ 360 درجة في المؤسسات التعليمية بطريقة إيجابية. وأن تفتح المجال أمام باحثين آخرين في إعداد دراسات تناول القيادة بـ 360 درجة في مختلف المؤسسات التعليمية والقطاعات الأخرى.
- مصطلحات الدراسة:
- القيادة بـ 360 درجة: هي القيادة التي يكون قادتها في الوسط ويلعبون دورا حاسما في منظماتهم من خلال تمتعهم بمنظور أفضل لرؤية كيف تؤثر أي مشكلة

امتنال أحمد محمد السقا، ونهاية عوض الكسر العتيبي: واقع تطبيق القيادة بـ 360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة شرق مدينة الرياض

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من (1044) معلمة و(9) مشرفات قيادة مدرسية، و(35) قائدة مدرسة من منسوبات المدارس المتوسطة الحكومية في شرق مدينة الرياض للعام الدراسي 1438/ 1439هـ. **عينة الدراسة:** اختيرت عينة عشوائية بسيطة تكونت من (120) من المعلمات والقائدات والمشرفات في شرق مدينة الرياض للعام الدراسي 1437- 1438 هـ. **خصائص عينة الدراسة:** فيما يأتي عرض خصائص عينة الدراسة وفقاً لبعض المتغيرات موضحة بالجدول الآتي:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الوظيفية المدروسة.

المتغير	المؤهل العلمي	التكرار	النسبة %
مستويات المتغير	بكالوريوس	95	79.2
	دبلوم	16	13.3
	دراسات عليا	9	7.5
المجموع			120
المتغير	سنوات الخدمة	التكرار	النسبة %
مستويات المتغير	أقل من خمس سنوات	8	6.7
	من 5 إلى أقل من 10 سنة	19	15.8
	10 سنوات فأكثر	93	77.5
المجموع			120
المتغير	المسمى الوظيفي	التكرار	النسبة %
مستويات المتغير	قائدة مدرسة	16	13.3
	مشرفة قيادة مدرسية	8	6.7
	معلمة	96	80
المجموع			120

معينة فيهم، حيث إنهم قادرين على دراستها والبحث فيها لأعلى ولأسفل صعوداً وهبوطاً، وكذلك على نفس المستوى (axwell, 2006, 168). وهي الطرق والمهارات التي تمكن قائد أي منظمة أو دائرة من مواجهة التحديات الرئيسة وتمكنه من القيادة في مختلف المستويات العليا والمتوسطة والدنيا وتساعده على تطوير تأثير المنظمة من خلال استخدام أساليب ومهارات القيادة ويكون في نهاية المطاف عضواً فعالاً وأكثر قيمة في الدائرة (العوضي، 2011، 8).

وتعرف إجرائياً بأنها الطرق والمهارات التي تستخدمها قائدات المدارس المتوسطة مع أنفسهن ومع زملاء ومع الرؤساء والمرؤوسين مما يزيد من دائرة تأثيرهن في جميع الاتجاهات بما يكون فيه مصلحة العمل والعاملين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

في ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، استخدم المنهج الوصفي التحليلي. وقامت الباحثتان بتطوير أداة الدراسة في ضوء الأدبيات وتحكيمها، ثم تم الحصول على خطاب تسهيل المهمة، والموافقة على تطبيق أداة الدراسة (الاستبان) حيث تم توزيعها إلكترونياً عبر رابط الكتروني. وبعد جمع البيانات عولجت إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS)، والحصول على نتائج الدراسة.

يتضح من الجدول (2) ارتباط العبارات بالمحاور التي تنتمي إليها ارتباطاً يتراوح ما بين (0.209 إلى 0.818) كما أن جميع معاملات الارتباط الواردة في الجدول دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى الصدق البنائي لأداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة: لقياس ثبات الاستبانة استخدمت (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha)، والجدول (3) يوضح معامل ثبات الدراسة.

جدول (3): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

عبارات الاستبانة	عدد العبارات	ثبات العبارات
المحور الأول	10	0.618
المحور الثاني	7	0.783
المحور الثالث	6	0.858
المحور الرابع	6	0.836
المحور الخامس	6	0.615
الاستبانة ككل	35	0.907

يتضح من الجدول (3) أن معامل الثبات لعبارات أداة الدراسة ومحاورها يتراوح بين (0.615-0.858)، وبلغ معامل الثبات للاستبانة ككل (0.907). وحيث يشير ملحم (2009، 269، 252) إلى أن معامل الثبات المرتفع أمر مرغوب فيه. إلا أنه ليس هدفاً في حد ذاته بل وسيلة للوصول إلى غاية حول اتساق وثبات الأداة، وأنه من وجهة نظر علمية فإن الثبات التام والذي يعادل (1+) لا يمكن الحصول عليه، وأن معظم مصممي

يبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل التعليمي، أن معظم عينة الدراسة مؤهلهم بكالوريوس، وأن (77.5%) منهم كانوا ممن عدد سنواتهم أكبر، وأن (80%) من عينة الدراسة كان المسمى الوظيفي لديهم معلمة وهم الفئة الأكبر

أداة الدراسة: استخدمت أداة الاستبانة، وصممت بناءً على الأهداف، وأسئلتها وبالإفادة من الإطار النظري، وبعض الدراسات السابقة، وتحددت دلالات مقياس الأداة بمقياس ليكرت الثلاثي بما يلي: من 1 إلى 1.66 يمثل (درجة منخفضة)، من 1.67 إلى 2.33 يمثل (درجة متوسطة)، من 2.34 إلى 3.00 يمثل (درجة عالية).

صدق أداة الدراسة: تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة بتحكيم الاستبانة من قبل عدد من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية. ومن صدق الاتساق الداخلي باحتساب معامل ارتباط عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، لكل محور كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (2): معامل ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة.

المحور	معامل الارتباط
المحور الأول	0.695**
المحور الثاني	0.808**
المحور الثالث	0.818**
المحور الرابع	0.817**
المحور الخامس	0.209**

** عند مستوى معنوية 0.01 أو أقل

امتنال أحمد محمد السقا، وناحية عوض الكسر العتيبي: واقع تطبيق القيادة بـ 360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة شرق مدينة الرياض

الأدوات يكتفون بمعامل ثبات كلي حول 0.90، فإن
معامل الثبات للاستبانة كلها في الدراسة الحالية
(0.907) يعد مقبولاً لغايات الدراسة، ومن ثم يمكن
الاعتماد على هذه الاستبانة في التطبيق الميداني للدراسة.
الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:
استخدم العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة
باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)،
وذلك بعد أن حدث ترميز وإدخال البيانات للحاسب الآلي
حيث تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري،
ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل الفاكرونباخ.
عرض النتائج ومناقشتها:
عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول: تم التعبير
عن السؤال الأول من خلال المحاور الأربعة الأولى في
أداة الدراسة، وفيما يلي الإجابة عنها:
المحور الأول: درجة تطبيق القيادة بـ 360 درجة
للمستوى الأعلى: تم حساب المتوسطات الحسابية
والانحرافات المعيارية للاستجابات حول المحور كما
يوضحها الجدول الآتي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول تطبيق القيادة 360 درجة مع المستوى الأعلى.

م	العبارة إن قائدة المدرسة.....	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
10	تعرف كيف تنجز حتى وإن غاب قادتها الأعلى	2.83	0.46	عالية	1
3	تستعد جيداً لكل دقيقة ستقابل فيها قادتها الأعلى	2.79	0.48	عالية	2
8	تعرف كيف تنجز العمل حتى وإن كثرت مهامها	2.78	0.50	عالية	3
7	تعرف متى تتمسك برأيها ومتى تتنازل عنه في لقاءها مع قادتها الأعلى	2.77	0.51	عالية	4
6	تستخدم الإيجاز المفيد عند حديثها مع قادتها الأعلى	2.76	0.53	عالية	5
2	مستعدة لتقديم العون لقادتها الأعلى في كل مجالات العمل	2.68	0.59	عالية	6
9	تعرف كيف تنجز حتى وإن قلت الموارد	2.64	0.64	عالية	7
5	توَجَّز في حديثها مع قادتها الأعلى حفاظاً على وقتهم	2.58	0.69	عالية	8
1	تقبل مهام جديدة تخفيفاً عن قادتها الأعلى	2.43	0.68	عالية	9
4	تتجنب الارتجال مع قادتها الأعلى	2.34	0.80	عالية	10
المتوسط العام للمحور=2.66 (درجة عالية)					

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط العام لمحور
تطبيق القيادة بـ 360 درجة لأعلى هو (2.66) وهذا يشير
إلى التطبيق بدرجة عالية، وفيما يلي تحليل للاستجابات.
جاءت الفقرة (10) وهي (تعرف كيف تنجز حتى
وإن غاب قادتها الأعلى) في المرتبة الأولى بمتوسط
حسابي (2.83) وبدرجة عالية، وقد يفسر ذلك بكبر

رئيستها المباشرة. وجاءت الفقرة (4) وهي (تتجنب الارتجال مع قاداتها الأعلى) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.34) وبدرجة عالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الارتجال يتسبب في نسيان أمور مهمة، وأنه كلما كانت المطالب محددة ومكتوبة كان ذلك أدهى لعدم نسيانها عند مقابلة القادة. ويلاحظ أن الفقرة رغم تطبيقها بدرجة عالية إلا أنها جاءت في المرتبة الأخيرة ويمكن تفسير ذلك بأن القادة في المستوى الأعلى لا يسمحون بالارتجال ويصرون على وجود بنود محددة ومكتوبة ومن ثم تكون الممارسة من الطرفين وليس من قائدة المدرسة وحدها.

المحور الثاني: درجة تطبيق القيادة بـ 360 درجة على نفس المستوى: حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات حول المحور كما يوضحها الجدول الآتي:

حجم المسؤوليات الملقاة على القيادات في المستوى الأعلى، الأمر الذي يستلزم عدم إشغال القيادة العليا بما يمكن تنفيذه من قبل القيادة الوسطى (قائدات المدارس) وكذلك لوضوح المهام في الدليل التنظيمي الإجرائي مما يجعل القائدة على دراية بعملها. وجاءت الفقرة (3) وهي (تستعد قائدة المدرسة جيداً لكل دقيقة ستقابل فيها قاداتها الأعلى) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.79) بدرجة عالية، ويمكن تفسير ذلك بأن جدول عمل قائدة المدرسة محدد، ولديها الكثير من المهام التي يجب إنجازها الأمر الذي يزيد الاهتمام بالاستعداد لمقابلة قاداتها الأعلى توفيراً لوقتها ووقت قائدها. في حين جاءت الفقرة (1) وهي (تقبل مهام جديدة تخفيفاً عن قائدها الأعلى) في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.43) وبدرجة عالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الوصف الوظيفي للقائدة يتضمن قيامها بما كلف به من مهام جديدة من

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول تطبيق القيادة 360 درجة على نفس المستوى (مع الزميلات قائدات المدارس الأخرى).

م	العبارة إن قائدة المدرسة.....	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
1	تقدر وتحترم زميلاتها القائدات	2.92	0.30	عالية	1
4	تقوي الصداقة مع القائدات اللاتي في نفس مستواها	2.83	0.42	عالية	2
6	تبتعد عن الخلافات الصغيرة مع زميلاتها ما أمكن	2.83	0.47	عالية	3
7	تشجع الفكرة الأفضل من الزميلات	2.83	0.47	عالية	4
5	توسع دائرة معارفها مع من تماثلها في القيادة	2.82	0.46	عالية	5
2	تقود زميلاتها لينجحن معاً	2.80	0.46	عالية	6
المتوسط العام للمحور=2.81 (درجة عالية)					

امتنال أحمد محمد السقا، وناحية عوض الكسر العتيبي: واقع تطبيق القيادة بـ 360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة شرق مدينة الرياض

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط العام لمحور تطبيق القيادة بـ 360 درجة على نفس المستوى هو (2.81) وهذا يشير إلى التطبيق بدرجة عالية، وفيما يلي تحليل للاستجابات.

جاءت الفقرة (1) وهي (تقدر وتحترم زميلاتها القائدات) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.92) وبدرجة عالية، وقد يفسر ذلك بأن الاحترام والتقدير هو الأساس في بناء العلاقات الإنسانية والتعامل مع الآخرين. وجاءت الفقرة (4) وهي (تقوي الصداقة مع القائدات اللاتي في نفس مستواها) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.83) وبدرجة عالية، وقد يعزى ذلك إلى شعور قائدات المدارس بأن تقوية الصداقة مع قائدات المدارس الأخرى سيعزز تبادل الخبرات ويحقق منافع مشتركة تصب في مصلحة العمل.

في حين جاءت الفقرة (2) وهي (تقود زميلاتها لينجحن معاً) في المرتبة السادسة وقبل الأخيرة من عبارات المحور بمتوسط حسابي (2.83) وبدرجة عالية. وجاءت الفقرة (3) وهي (يهمها تأهيل زميلاتها دون المنافسة) معهن في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.61) وبدرجة عالية. وقد يعزى ذلك إلى أن التأهل للحصول على الجوائز والامتيازات دائماً يكون وفق معايير محددة وصارمة، الأمر الذي يحقق المنافسة الشريفة بين قائدات المدارس، ويعزز قيام القائدة بمساعدة زميلاتها على النجاح وقيادتهن نحوه.

المحور الثالث: درجة تطبيق القيادة بـ 360 درجة على المستوى الأدنى: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات حول المحور كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول تطبيق القيادة 360 درجة على المستوى الأدنى (مع من تحت قيادتها).

م	العبرة إن قائدة المدرسة.....	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
1	تحرص على المتابعة من خلال التجول في المدرسة	2.93	0.36	عالية	1
5	تلحق الموظفات في المدرسة بدورات تطويرية	2.92	0.40	عالية	2
3	تعتني بالموظفات ممن هن تحت قيادتها	2.90	0.43	عالية	3
2	تمثل قدوة يحتذى بها في السلوك	2.88	0.47	عالية	4
4	تنظر للجميع على أنهم أوراق رابحة دون تفرقة	2.87	0.50	عالية	5
6	تضع الموظفة المناسبة في المكان المناسب	2.87	0.50	عالية	6
المتوسط العام للمحور=2.90 (درجة عالية)					

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط العام لمحور تطبيق القيادة بـ 360 درجة على المستوى الأدنى (2.90)

وهذا يشير إلى التطبيق بدرجة عالية وفيما يلي تحليل للاستجابات.

جاءت الفقرة (1) وهي (تحرص على المتابعة من خلال التجول في المدرسة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.93) وبدرجة عالية، وقد يعزى ذلك إلى أن تواجد قائدة المدرسة في موقع الحدث يساعدها على فهم المشكلات ومعالجتها بسرعة. كما جاءت الفقرة (5) وهي (تلتحق الموظفات في المدرسة بدورات تطويرية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.92) وبدرجة عالية، ويمكن أن يفسر ذلك بأن هناك العديد من التجديدات التي أدخلت على العمل المدرسي كمنظومة الأداء المدرسي والتي تتطلب تدريب المعلمات على العديد من الأمور كإستراتيجيات التعلم النشط وأساليب التقييم وأدواته، بالإضافة إلى كيفية تلبية المعايير وتحقيق مؤشرات الأداء. وهذه النتيجة تتوافق مع ماتوصلت له دراسة (Drew, 2009) من فعالية دور المنظمة في تحسين قدرات المستجدين.

فيما جاءت الفقرة (4) وهي (تنظر للجميع على أنهم أوراق رابحة دون تفرقة) في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.87) وبدرجة عالية، وقد يعزى ذلك إلى أن المدرسة تشمل العديد من الكوادر المتنوعين في تخصصاتهم وخبراتهم، الأمر الذي يجعل كل فرد يشكل إضافة نوعية ومن ثم يكون ورقة رابحة في نظر القائد.

وجاءت الفقرة (6) وهي (تضع الموظفة المناسبة في المكان المناسب) في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.87) وبدرجة عالية، وقد يفسر ذلك بأن وجود الشخص المناسب في المكان المناسب ينعكس إيجاباً على مستوى أداء الفرد والمؤسسة ككل، فكلما كان الشخص مناسباً للمكان تزداد إنتاجيته وإنجازته.

المحور الرابع: درجة تطبيق القيادة بـ 360 درجة لقيادة الذات: حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات حول المحور كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول تطبيق القيادة 360 درجة على مستوى الذات (قيادة القائدة لنفسها).

الترتيب	درجة التطبيق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبرة إن قائدة المدرسة.....	م
1	عالية	0.31	2.95	سرعة البديهة تفهم الأمور على حقيقتها	2
2	عالية	0.36	2.93	تتكيف سريعاً مع التغيرات	1
3	عالية	0.36	2.93	تقدم مصلحة الفريق على مصلحة ذاتها	5
4	عالية	0.36	2.93	تستطيع إيجاد أساليب مبتكرة تعزز من جودة العمل	6
5	عالية	0.40	2.92	تؤدي دوراً رئيساً في التكامل بين جميع مكونات العمل في المدرسة	3
6	عالية	0.43	2.90	ترغب في خدمة الآخرين	4
المتوسط العام للمحور=2.93 (درجة عالية)					

امتنال أحمد محمد السقا، وناهية عوض الكسر العتيبي: واقع تطبيق القيادة بـ 360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة شرق مدينة الرياض

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط العام لمحور تطبيق القيادة بـ 360 درجة على مستوى الذات هو (2.93) وهذا يشير إلى التطبيق بدرجة عالية، وفيما يأتي تحليل للاستجابات

جاءت الفقرة (2) وهي (سريعة البديهة تفهم الأمور على حقيقتها) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.95) وبدرجة عالية، وقد يفسر ذلك بأن سرعة البديهة من الصفات المهمة للقائد، وتتفق النتيجة هنا مع نتيجة دراسة الثبتي (2012) التي توصلت إلى أن المهارات الإدراكية هي الأكثر توافراً لدى مديري المدارس، ومع نتائج دراسة الخنين (2015) التي جاءت فيها المهارات الفنية والفكرية في المرتبة الأعلى. كما جاءت الفقرة (1) وهي (تتكيف سريعاً مع التغيرات) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.93) وبدرجة عالية، وقد يعزى ذلك

إلى أن التغيرات أصبحت مؤكدة في بيئة المؤسسات في العصر الحالي ولا بد من مواكبة التطورات والاستجابة للتغيير لتمكين المؤسسة من البقاء، الأمر الذي يجعل قائدة المدرسة تتكيف مع التغيرات المتسارعة من حولها.

في حين جاءت الفقرة (3) وهي (تؤدي دوراً رئيساً في التكامل بين جميع مكونات العمل في المدرسة) في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.92) وبدرجة عالية. وجاءت الفقرة (4) وهي (ترغب في خدمة الآخرين) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.90) وبدرجة عالية، ويمكن أن يفسر ذلك بحرص قائدات المدارس على تقديم العون والمساعدة والخدمة للآخرين.

ويوضح الجدول الآتي الإجابة بشكل عام عن السؤال الأول للدراسة.

جدول (8): المتوسطات الحسابية للاستجابة حول تطبيق القيادة 360 درجة على كافة المستويات.

الترتيب	درجة التطبيق	الانحراف المعياري	المتوسط	المحور
4	عالية	0.38	2.66	المحور الأول: القيادة لأعلى
3	عالية	0.29	2.81	المحور الثاني: القيادة على نفس المستوى
2	عالية	0.32	2.90	المحور الثالث: القيادة للمستوى الأدنى
1	عالية	0.30	2.93	المحور الرابع: قيادة الذات
	عالية	0.31	2.83	المتوسط العام

يتضح من الجدول (8) أن درجة تطبيق القيادة 360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة في مدينة الرياض بشكل عام هي درجة عالية، وبمتوسط عام (2.83)، وأن أعلى المحاور تطبيقاً هو محور قيادة الذات بمتوسط

(2.93) وقد يعزى ذلك لأن قيادة الذات هي أساس قيادة الآخرين، أما أقل المحاور تطبيقاً فهو المحور الخاص بالقيادة لأعلى بمتوسط (2.66) ويمكن أن يفسر ذلك بأن التعامل يكون أقل مع القيادات العليا عنه في المستويات الأخرى. وتتفق نتائج الدراسة حول درجة تطبيق القيادة 360 درجة بشكل عام مع نتائج دراسة الغامدي (2007) التي توصلت إلى تمتع مديري المدارس بمستوى كبير من المهارات القيادية، في حين تختلف مع نتائج دراسة الخنين (2015) التي توصلت إلى توفر المهارات القيادية لدى مديرات المدارس بدرجة متوسطة، كما تختلف مع نتائج دراسة هيماتي (Hemati, 2011) التي توصلت إلى تطبيق الجانب القيادي بدرجة جيدة وليست عالية.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني: ما معوقات تطبيق القيادة بـ 360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة في شرق مدينة الرياض من وجهة نظر (مشرفة القيادة المدرسية، المعلمة، قائدة المدرسة)؟ حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات حول المحور الخامس في أداة الدراسة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول معوقات تطبيق القيادة بـ 360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة.

م	العبارة إن قائدة المدرسة.....	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
2	كثرة الضغوط الناتجة في أثناء ذروة العمل	2.31	0.36	متوسطة	1
1	تفضل قائدة المدرسة أن تكون في المقدمة أكثر من المتصف	2.25	0.40	متوسطة	2
5	شعور قائدة المدرسة بالإحباط عندما تكون قائدها الأعلى غير كفء	2.24	0.47	متوسطة	3
6	تجد صعوبة في تنفيذ قرار لم تقتنع به	2.19	0.77	متوسطة	4
3	تجد صعوبة في تأييد رؤية لم تشارك في وضعها	2.17	0.89	متوسطة	5
4	قائدة المدرسة غير مستعدة لتطوير أسلوبها في القيادة التقليدية	2.15	0.99	متوسطة	6
المتوسط العام للمحور=2.21 (درجة متوسطة)					

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط العام لمحور معوقات تطبيق القيادة بـ 360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة هو (2.21) وهذا يشير إلى وجود المعوقات بدرجة متوسطة. وفيما يأتي تحليل لـ 6 معوقات:

جاءت الفقرة (1) وهي (كثرة الضغوط الناتجة في أثناء ذروة العمل) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.31) وبدرجة متوسطة، ولاشك أن كثرة الضغوط

- أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات لتطبيق القيادة بـ 360 درجة بدرجة متوسطة ومن هنا توصي الباحثان بالعمل على التغلب على المعوقات، من خلال:
 - تخفيف الضغوطات عن قائدة المدرسة بتقليل العبء الإداري الروتيني، وتقليل عدد الاجتماعات التي يتم الدعوة إليها، وتعيين العدد الكافي من الإداريات لمساعدة قائدة المدرسة.
 - توعية قائدات المدارس بأهمية دورهن في القيادة في الوسط، وأنهن يشكلن القيادة التنفيذية الأساسية في العملية التعليمية، وذلك من خلال عقد ورش عمل وبرامج تدريبية على المهام التنفيذية لقائدة المدرسة.
 - اختيار القائدات في المستوى الأعلى وفق معايير محددة وصارمة بحيث تشعر قائدة المدرسة أن قائدها الأعلى ذات كفاءة وتستحق أن تكون في القيادة العليا، وأنها تشكل مرجعية لقائدة المدرسة.
 - تفعيل مشاركة قائدات المدارس في عملية صنع القرار التربوي بما يولد لديها القناعة في القرارات والحماس لتنفيذها ودعمها.
 - أظهرت نتائج الدراسة التطبيق بدرجة عالية للقيادة بـ 360 درجة، إلا أن القيادة لأعلى كانت أقل تطبيقاً عنها في المستويات الأخرى ومن هنا توصي الباحثان بتوعية قائدات المدارس حول القيادة باتجاه المستوى الأعلى من خلال عقد لقاءات بين قائدات
- أثناء العمل تعيق التقدم فيه وقد تشغل القائدة بإنجاز الكم على حساب الكيف. كما جاءت الفقرة (6) وهي (تفضل قائدة المدرسة أن تكون في المقدمة أكثر من المنتصف) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.25) وبدرجة متوسطة، وهذا يدل على الشعور بأن وجود القائدة التي تفضل أن تكون في مقدمة الفريق بدلاً من أن تدير من المنتصف ستكون عائقاً أمام القيادة بأسلوب الـ 360 درجة، ورغم حرص كثير من القائدات على استخدام القيادة الديموقراطية والتشاركية، إلا أنه قد يوجد مجموعة من القائدات ما زالت تفضل الطريقة الهرمية للقيادة.
- في حين جاءت الفقرة (3) وهي (تجد صعوبة في تأييد رؤية لم تشارك في وضعها) في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.17) وبدرجة متوسطة. وجاءت الفقرة (2) وهي (قائدة المدرسة غير مستعدة لتطوير أسلوبها في القيادة التقليدية) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.15) وبدرجة متوسطة وهذا يدل على أن غالبية القائدات يشعرن بأن البيئة المدرسية تتأثر بالتطورات المتسارعة فلم تعد القيادة بصورتها التقليدية مجدية، ووجود قلة من القائدات يرفضن التغيير سيكون عائقاً في مدارسهن.
- التوصيات:**
- وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثان بما يأتي:

خريف، سعود (2006). دور وكلاء الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب، قسم العلوم الإدارية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الخنين، سمية (2015). واقع ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج من وجهة نظر المعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والإشراف التربوي، كلية الشرق العربي، الرياض.

الزهراي، مستورة؛ طيب، عزيزة (2017). المعوقات التي تواجه قائدات المدارس في ممارسة قيادة التغيير في المدارس المتوسطة بجدة، مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 4(16)، 389-472.

العتيبي، مشرف (2017). دور القيادة المدرسية في تعزيز مادة التربية الفنية من وجهة نظر المعلمين بمدارس شرق الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والإشراف التربوي، كلية الشرق العربي، الرياض.

العوضي، أحمد (2011). القيادة 360 بين التحديات والممارسات. رأس الخيمة، الإمارات: دائرة التنمية الاقتصادية

عطوي، جودت (2014). الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية (ط 8)، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الغامدي، سعيد (2007). مستوى المهارات القيادية المتوفرة وتطويرها لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة الباحة في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

القحطاني، شايع (2016). إدارة الذات القيادية، مجلة الأمن والحياة، 408 (4)، دار جامعة نايف للنشر.

المدارس والقيادات العليا لتحسين توجهات قائدات المدارس نحو قياداتها لأعلى، وكذلك توزيع نشرات توعوية حول أدوار القيادة التعليمية العليا وما تضطلع به من أدوار، وكذلك إحاطة قائدات المدارس بالتوجهات الاستراتيجية للقيادة التعليمية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو علي، عبد القادر (2010). العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

بدر، يسرى (2010). تطوير مهارات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة المعرفة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

النبيتي، مستور (2012). درجة توافر المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الجضعي، خالد (2006). الإدارة: النظريات والوظائف. الرياض، المملكة العربية السعودية: مطابع أضواء المنتدى. الحربي، عبدالله؛ أحمد، عبد العاطي؛ فراج، حسن (2014). مقدمة في الإدارة التربوية. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.

امتثال أحمد محمد السقا، ونهاية عوض الكسر العتيبي: واقع تطبيق القيادة بـ 360 درجة لدى قائدات المدارس المتوسطة شرق مدينة الرياض

- different contexts". *Industrial and commercial Training*, 45 (6), 343-351.
- Norris, S.L., Nichols, P.J., Caspersen, C.J., Glasgow, R.E., Engelman, M.M., Jack, L., ... & P. (2002). Increasing Diabetes Self-Management Education In Community Settings: A Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine*, 22(4), 39-66
- Popkewitz, T. (2010). The Limits of Teacher Education Reforms: School Subjects Achemies, And an Alternative Possibility. *Journal Of Teacher Education*, 61(5), 413-421.
- Zahrani, M; & Taieb, A. (2017). The obstacles faced by school leaders in practicing change leadership in middle schools in Jeddah, *Educational Administration*, Egyptian Association for Comparative Education and Educational Management, 4(16), 389- 472.
- ماكسويل، جون (2009). *أساسيات التوجه الذهني: ما يحتاج كل قائد إلى معرفته*، ترجمة مكتبة جرير. المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير.
- ماكسويل، جون (2016). *قادة الـ360 درجة: كيف تطور تأثيرك في أي منصب تشغله في الشركة*، ترجمة مكتبة جرير، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير.
- مصطفى، صلاح (1433). *الإدارة المدرسية الحديثة*. الرياض، السعودية: مكتبة الرشد.

ملحم، سامي (2009). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*، ط4، عمان، الأردن: دار المسيرة.

النوح، عبد العزيز (2012) *الأنماط القيادية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية: دراسة تحليلية ميدانية، مجلة كلية التربية (جامعة بنها)*. 23 (91)، 135-159.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Al-Nowh, A. (2012) Leadership Patterns for Middle and Secondary School Principals and Their Relationship to Organizational Culture: An Analytical Field Study, *Journal of the Faculty of Education* (Banha University), 23(91), 135-159.
- Berson, Y., Shamir, B., Avolio, B., & Popper, M. (2001). The Relationship between Vision Strength, Leadership Style, and Context. *The Leadership Quarterly*, 12 (1), 53-73
- Gregorzewski, Malte; Michael Schratz, and Wiesner, Christian. (2018). Exploring the Personal Mastery of Educational Leaders: Field Transformation 360 and its Validation in the Austrian Leadership Academy, *ceps Journal*, 8(3), 59- 87.
- Hemati, H. (2011) *A descriptive Study of the performance Appraisal of Supervisors of spicer Higher Secondary School using 360-Degree Feedback*. research Project, Andres University School of Education.
- Keyser, J. (2014). What We Can Gain From a 360 Leadership Assessment, Retrieved from <https://www.td.org/Publications/Blogs/Management-Blog/2014/07/What-We-Can-Gain-from-a-360-Leadership-Assessment>
- Manning, T. (2013). A "contingent" view of leadership: 360 degree assessments of leadership behaviours in

متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم: «دراسة ميدانية»

إبراهيم بن حنشل سعيد الزهراني⁽¹⁾

جامعة القصيم

(قدم للنشر في 17/01/1440هـ؛ وقبل للنشر في 14/05/1440هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي تعزى لبعض المتغيرات الديمغرافية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستعان بالاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد طبقت على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ (276) عضواً. وأظهرت نتائج الدراسة أن متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم جاءت متوافرة بدرجة متوسطة، وعلى مستوى المحاور الستة فقد جاءت المحاور الخمسة الأولى (الرؤية والقيم المشتركة، البيئة التعاونية، الذاكرة التنظيمية، التدريب الجماعي، فرق العمل) بدرجة متوسطة من حيث التوافر، بينما جاء المحور السادس (الحوافز والمكافآت) بدرجة توافر ضعيفة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم تعزى لمتغيرات: الكلية والمركز الوظيفي والدرجة العلمية بالنسبة للدرجة الكلية والمحاور الفرعية عدا محور (الرؤية والقيم المشتركة) فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدرجة العلمية وذلك لصالح فئة الأساتذة.

الكلمات المفتاحية: إدارة المعرفة، الذاكرة التنظيمية، الثقافة التنظيمية، القيادات الأكاديمية.

The requirements of enhancing the culture of knowledge sharing in Qassim University: A field study

Ibrahim Hanash Alzahrani⁽¹⁾

Qassim University

(Received 27/09/2018; accepted 20/01/2019)

Abstract: The study aimed to identify the availability of the requirements of enhancing the culture of knowledge sharing in Qassim University and to detect the existence of statistically significant differences between the estimates of the sample members on the availability of the requirements of enhancing the culture of knowledge sharing due to some demographic variables. As a tool for collecting information. It was applied to a random sample of (276) faculty members. The results of the study showed that the requirements for enhancing the culture of knowledge sharing in Qassim University were available on a medium level. At the level of the six axes, the first five axes (vision and shared values, cooperative environment, organizational memory, group training, teams) Sixth axis (incentives and rewards) with low availability. The results also showed that there were no statistically significant differences between the estimates of the of the study sample members to the extent of the availability of the requirements for enhancing the culture of knowledge sharing in Qassim University due to the variables: college, career status and scientific degree for the total degree and sub-axes except the axis of vision and shared values. Statistical significance attributed to the variable degree in favor of the class of professors.

Keywords: Knowledge management, organizational memory, organizational culture, academic leadership.

(1) Associate Professor of Educational Management & Planning,
Faculty of Education - Qassim University.
Qassim, Saudi Arabia, P.O. Box (6611) Postal Code (51452).

(1) أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط التشاركي، كلية التربية - جامعة القصيم.
القصيم، المملكة العربية السعودية، ص.ب (6611)، الرمز البريدي (51452).

البريد الإلكتروني: dr.i.zahrani@gmail.com

مقدمة:

والإداريين وتحفيزهم للمشاركة في المعرفة.

وتشكل المعرفة في هذا العصر «عصر المعرفة» عنصراً أساسياً يحكم عمل مؤسسات التعليم العالي؛ الأمر الذي يفرض عليها تبني مفهوم التشارك المعرفي والبحث عن ميزة تنافسية مستندة إلى المعرفة تمكنها من التفوق والتميّز. وهذا يتطلب تعزيز ثقافة التشارك المعرفي قبل ممارسة وتطبيق عملية التشارك المعرفي في المؤسسات الجامعية حتى يكون لدى أعضاء هيئة التدريس اتجاهات إيجابية نحو التشارك المعرفي، يؤمنون بأهميته ويمتلكون القيم والمبادئ والمهارات المكونة لثقافة التشارك المعرفي، ومن ثم يمكنهم استثمار المعرفة في تحقيق رؤية الجامعة ورسالتها على نحو أكثر كفاءة وفاعلية.

وفي ذات السياق يؤكد غوش (Ghosh, 2004:7) أهمية تعزيز الدافع الداخلي لأعضاء هيئة التدريس وتشكيل وتوطين ثقافة للتشارك المعرفي؛ وذلك من خلال القيادة والدعم الإداري وتعزيز ثقافة محفزة للتشارك المعرفي تساعد على التشارك في المعرفة بنوعيتها الضمنية والظاهرة والاستفادة منها في تحسين الممارسات الإدارية والأكاديمية. كذلك يشير كامبل (Campbell, 2009:8) لأهمية العوامل الثقافية في عملية التشارك المعرفي؛ حيث تشكل العوامل الثقافية الافتراضات الأساسية حول طبيعة المعرفة والعلاقة بين المعرفة

تسعى مؤسسات التعليم العالي في عصر المعلوماتية «عصر المعرفة» الذي نعيشه اليوم إلى الاستفادة من خبرات أعضاء هيئة التدريس وما تمتلكه المؤسسة الجامعية من معرفة ضمنية أو ظاهرة؛ حيث تساعد عمليات إدارة المعرفة على توظيف الخبرات لتحسين وتطوير الأنشطة الإدارية والأكاديمية، ومن ثم تحقيق أهداف ورسالة الجامعة.

ويُعد مفهوم التشارك المعرفي من المفاهيم التي استحوذت على الاهتمام الواسع من قبل الباحثين والممارسين في مجال إدارة المعرفة؛ فمنذ بداية التسعينات بدأ الباحثين بإجراء دراساتهم في مجال إدارة المعرفة وكيفية تطبيق آليات مشاركة المعرفة في بيئات مختلفة، وبيان أثر ذلك على أداء المؤسسات؛ يأتي ذلك كله سعياً من هذه المؤسسات نحو مزيد من الكفاءة والإبداع وتحسين وتطوير المنتجات والخدمات في ظل عالم يزخر بالتغيرات والتحديات (الطاهر، ومنصور، 2009: 2).

ويؤكد كالانتن وكافيجيل وزاهاو (Calantone, 2002) أهمية التشارك المعرفي في مؤسسات التعليم العالي؛ حيث يساعد في تعزيز الأداء وتقليل جهود التعلم، ويمكن للجامعة أن تشجع ثقافة التشارك المعرفي من خلال دمج المعرفة في استراتيجية عملها وتغيير اتجاهات وسلوكيات أعضاء هيئة التدريس

المعرفي عملية تفاعلية تعليمية تحدث بين الأفراد؛ يمكن من خلالها الوصول إلى المعرفة الخاصة بالمنظمة وبالمنظمات الأخرى؛ حيث يمثل التشارك المعرفي المورد الاستراتيجي الذي يمد المنظمة بالمعرفة، والمصدر الرئيسي للقيمة المضافة وبناء الميزة التنافسية المستندة إلى المعرفة، بالإضافة إلى أن التشارك المعرفي يُعد عاملاً أساسياً لتحسين الإبداع والأداء التنظيمي.

وينظر فرنانديز وصابروال وغونزاليز (Fernandez, Sabherwal & Gonzalez, 2004) إلى التشارك المعرفي على أنه تبادل المعرفة على مستوى الأفراد والجماعات والمنظمات مما يُعزز الأداء التنظيمي؛ حيث يحدث التشارك المعرفي على المستوى الفردي وعلى المستوى المؤسسي؛ ويُعد التشارك المعرفي على مستوى أعضاء هيئة التدريس ذو أهمية كبيرة بالنسبة للجامعة، لأن عضو هيئة التدريس يعتبر مصدراً للمعرفة التنظيمية، وهو الذي يؤدي الأنشطة اليومية، وهو المسؤول عن خلق معارف جديدة.

وتأسيساً على ما سبق؛ تتضح أهمية ثقافة التشارك المعرفي كنوع من أنواع الثقافات التنظيمية أو جزء من الثقافة التنظيمية للجامعة؛ التي تدعم وتشجع عملية التشارك المعرفي في المؤسسة الجامعية وتوجه سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الموظفين الإداريين بما يخدم تحقيق أهداف ورسالة

الشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس والمعرفة التنظيمية، وطبيعة العلاقات والتفاعلات التي يمكن من خلالها تفعيل عملية التشارك المعرفي في الجامعة.

ثقافة التشارك المعرفي في مؤسسات التعليم العالي:

يمثل التشارك المعرفي العملية الأساسية من عمليات إدارة المعرفة التي تُبنى عليها العمليات الأخرى، وهو مسألة ثقافية أكثر من كونها تقنية وعملية ذات طابع ثقافي تحدث باستمرار كجزء من نشاط وثقافة المؤسسة الجامعية؛ حيث ترى بلال (2009) أن التشارك المعرفي تفاعل ثقافي يشمل على تبادل الموظفين المعرفة والخبرات والمهارات داخل المؤسسة.

وتُعد ثقافة التشارك المعرفي في الجامعة جزءاً أساسياً من الثقافة التنظيمية للمؤسسة الجامعية؛ والذي يهتم بعملية التشارك المعرفي كأحد عمليات إدارة المعرفة داخل البيئة الجامعية سواءً على مستوى الأفراد (أعضاء هيئة التدريس أو الموظفين الإداريين) أو الجماعات (اللجان وفرق العمل، الأقسام، الإدارات) أو على مستوى الجامعة ككل. ولا يمكن أن تنجح عملية التشارك المعرفي وتؤدي ثمارها إلا إذا كانت منسجمة مع الثقافة التنظيمية للجامعة؛ فالخصائص الثقافية تؤثر تأثيراً مباشراً على التشارك المعرفي، ومن هنا تظهر أهمية تعزيز ثقافة تشارك المعرفة في المجتمع الأكاديمي.

ويرى كامينغز (Cumings, 2003:1-5) أن التشارك

المصدر، وإطار المستلم، وإطار المعرفة، وإطار العلاقات، والإطار البيئي. كما يرى النعيمي (2013: 41-42) أن عملية التشارك المعرفي تعتمد على مجموعة من المتطلبات التي تنعكس إيجاباً على المستوى الفردي والجماعي، تتمثل في: الخوف، والرغبة في التشارك بالمعرفة، وثقة الأفراد ببعضهم البعض، وتوافر التقنية والأدوات التي تساعد في إدارة تدفق المعرفة، والتدريب بغرض تحسين التشارك المعرفي. ويؤكد كامبل (Campbell, 2009: 10) أهمية العوامل الثقافية في عملية التشارك المعرفي؛ ومن أهم تلك العوامل الثقة، والتعاون، والتمكين، والاستقلال الذاتي، والسلطة، والتي تؤثر تأثيراً مباشراً على التشارك المعرفي بين الأعضاء، وعلى طبيعة استعدادهم لتشارك معارفهم.

وفي ذات السياق؛ يؤكد عبدالحافظ والمهدي (2015: 494) أن الثقافة التنظيمية بالمؤسسة الجامعية تعد المدخل الأكثر حيوية لإدارة المعرفة الفعالة، والتعلم التنظيمي، وذلك لكونها تحدد القيم والمعتقدات ونظم العمل التي تشجع أو تعرقل التعلم وتبادل أو تشارك المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس؛ ومن ثم فالثقافة التنظيمية تُعد مؤشراً على رغبة المؤسسة الجامعية في التحسين والتطور وتوفير بيئة محفزة لتشارك المعرفة من خلال تبادل الأفكار والرؤى، باعتبار التشارك المعرفي جزءاً طبيعياً من وظيفتها.

الجامعة؛ حيث يمثل التشارك المعرفي النواة بالنسبة لإدارة المعرفة، ومن خلال ثقافة التشارك المعرفي تحدث تهيئة المناخ المناسب وتشجيع وإعطاء قيمة للمعرفة الفردية (ضمنية أو ظاهرة) والتي تتحول من خلال عملية التشارك المعرفي إلى معرفة جماعية ثم معرفة تنظيمية، ومن ثم تسهم في تحسين وتطوير الأداء الإداري والأكاديمي في الجامعة.

متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي في مؤسسات التعليم العالي:

يتطلب بناء وتطوير ثقافة التشارك المعرفي داخل مؤسسات التعليم العالي تحولاً في نمط التفكير وتغييراً في الممارسات الإدارية والأكاديمية؛ ففي إطار ثقافة التشارك المعرفي يعتقد أعضاء هيئة التدريس بأن الثقة والعمل في فريق والتنسيق والتعاون متطلبات أساسية للنجاح وتحقيق التميز في الأداء الإداري والأكاديمي، وتشير العديد من أدبيات إدارة المعرفة إلى وجود مجموعة من المتطلبات الضرورية لتطوير ثقافة التشارك المعرفي؛ حيث يحدد ليو (Low, 2007:14) متطلبات تطوير ثقافة التشارك المعرفي في كل من: الاستراتيجية، الهيكل التنظيمي، آليات الدعم، التعلم، التنمية الإدارية، الدافعية، الثقة، الاتصالات.

ويرى كامينغز (Cumings, 2003:10-30) أن متطلبات التشارك المعرفي تتمثل في خمسة أطر، هي: إطار

العصف الذهني، وتوظيف المعرفة (الطاهر ومنصور،
2009)، (Fernandez et al, 2004).

6. الحوافز والمكافآت: فعندما تتوافر الحوافز تتولد لدى أعضاء هيئة التدريس الرغبة والاتجاه الإيجابي نحو التشارك المعرفي، ويصنف أوسترلو وفري (Osterloh & Frey, 2000) الحوافز والمكافآت على النحو الآتي: الحوافز الذاتية والتي تشمل العوامل الداخلية التي تحفز عضو هيئة التدريس على مشاركة معارفه وخبراته مع الآخرين مثل الحاجة إلى تحقيق الذات. والحوافز الخارجية: وتشمل العوامل الخارجية التي تحفز عضو هيئة التدريس على مشاركة معارفه وخبراته مع الآخرين مثل المكافأة المالية.

وتناولت الدراسات السابقة بعض جوانب وأبعاد التشارك المعرفي، مثل دراسة جاين وساندو وسيدهو (Jain, Sandhu & Sidhu, 2007) التي هدفت إلى تعرف أهمية تبادل المعرفة وتشاركها بين أعضاء هيئة التدريس، ومعوقات تشارك المعرفة، وطُبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة مكونة (265) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية إدارة الأعمال في ماليزيا، ومن نتائج الدراسة موافقة أغلب أفراد عينة الدراسة على أهمية التشارك المعرفي، وأن أكثر معوقات التشارك المعرفي تتمثل في قلة المكافآت، وضيق الوقت ونقص الأنشطة الرسمية وغير الرسمية. وسعت دراسة كيم

وتأسيساً على ما سبق يمكن تحديد متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي على النحو التالي:

1. الرؤية والقيم المشتركة: الرؤية المشتركة بين أعضاء هيئة التدريس تشجع على التعلم والعمل بما يتوافق مع أهداف المؤسسة الجامعية، كما توجه القيم التنظيمية المشتركة سلوك التشارك المعرفي.

2. البيئة التعاونية: وجود بيئة تعاونية تدعم التشارك المعرفي من خلال تعاون الأفراد والمجموعات؛ فالبيئة التعاونية تسهل تبادل الأفكار وتزيد قابلية وفعالية التشارك المعرفي. (Fernandez et al, 2004)

3. الذاكرة التنظيمية: وهي المستودع الذي يخزن معرفة المنظمة من أجل الاستخدام المستقبلي، وتتضمن مخازن للمعرفة لغايات سهولة تشارك أفراد المؤسسة في المعرفة من المصادر الداخلية والخارجية. (الطاهر ومنصور، 2009)

4. التدريب الجماعي: يعتبر التدريب من أهم أدوات التفاعل بين عناصر العمل المختلفة ويساعد على مشاركة المعرفة ونشرها بشكل أعمق في المؤسسات؛ مما يدعم ويزيد مشاركة المعرفة. (Fernandez et al, 2004)

5. فرق العمل: حيث تُبنى فرق عمل لدى أعضائها أهدافاً مشتركة، ومن خلال فرق العمل يحدث التعلم الجماعي والتشارك في المعرفة وتطبيق المعرفة؛ مما يسهل التشارك المعرفي وتبادل الأفكار، كما يساعد على

وجو (Kim & Ju, 2008) إلى تعرف تصورات أعضاء هيئة التدريس حول تشارك المعرفة وتقاسمها، وطُبِّقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة مكونة من (70) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات الخاصة بكوريا الجنوبية، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن من أكثر العوامل تأثيراً في عملية التشارك المعرفي ما يرتبط باتجاهات واستعدادات أعضاء هيئة التدريس، يليها نظم المكافأة ودعم القيادة. وهدفت دراسة تشنغ وهو ولاو (Cheng, Ho & Lau, 2009) إلى تعرف واقع التشارك المعرفي في المؤسسات الأكاديمية، وطُبِّقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة مكونة من (60) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة ماليزيا للوسائط المتعددة، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن هناك تقاسماً للمعارف تفرضه طبيعة العمل الأكاديمي. وقام كل من سهيل وداود (Sohail & Daud, 2009) بدراسة هدفت إلى تحديد العوامل التي تساعد على تشارك المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس أو تعوقها، وطُبِّقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة مكونة من (116) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الماليزية العامة والخاصة، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن أهم العوامل التي تدعم تشارك المعرفة وتقاسمها تتمثل في التحفيز، والدعم القيادي، والثقافة التنظيمية السائدة. وحددت دراسة الكيلاني وأبو النادي (2010)

العوامل المكونة للثقافة المؤسسية الداعمة للتشارك المعرفي في الجامعات الأردنية الحكومية، وطُبِّقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة مكونة من (593) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية، وكان من أبرز نتائج الدراسة موافقة أغلب أفراد العينة على العوامل المقترحة كمكونات للثقافة المؤسسية الداعمة للتشارك المعرفي. وهدفت دراسة الذنبيات وآخرون (2011) إلى تقييم المشاركة في المعرفة في جامعة الطائف، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وطُبِّقت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات على عينة مكونة من (123) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف، وكان من نتائج الدراسة أن مستوى من المشاركة في المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة كان متوسطاً. كما حددت دراسة كل من بابلهافيا وكرماني (Babalhavaeji & Kermani, 2011) العوامل التي تؤثر على تشارك المعرفة بين كليات علوم المكتبات والمعلومات وخاصة المواقف أو الاتجاهات والنية نحو تشارك المعرفة والدوافع الذاتية، وطُبِّقت الاستبانة كأداة للدراسة على عينة مكونة من (290) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أزداد الإسلامية في إيران، وأظهرت النتائج أن أغلب أفراد العينة يتفقون على إن تشارك المعرفة يمكن أن يؤدي إلى التطوير المهني

وإلى أداء أفضل في عملهم، وأن مشاركة المعرفة تؤدي إلى إنتاج المعرفة الجديدة. وسعت دراسة نورالدين وداود وعثمان (Nordin, Daud & Osman, 2012) إلى تطبيق نظرية السلوك المخطط لتفسير سلوك تشارك المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس، وطُبِّقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة مكونة من (200) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الأكاديمية العالمية للعلوم والهندسة والتكنولوجيا كأحد مؤسسات التعليم العالي بهاليزيا، وأظهرت الدراسة إدراك أغلب أفراد العينة لتنفيذ سلوك تشارك المعرفة.

وقامت دراسة جوه وساندهو (Goh & Sandhu, 2013) بتقييم تأثير العوامل العاطفية نحو تشارك المعرفة خاصة النية والثقة، بين الأكاديميين الماليزيين وتأثير الالتزام والثقة في عملية تشارك المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (656) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تاييلور وجامعة موناش بهاليزيا، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن التأثير العاطفي أمر حاسم في سلوك تشارك المعرفة. وسعت دراسة عبدالحافظ والمهدي (2015) إلى تعرف واقع ممارسة التشارك المعرفي، والعوامل المؤثرة فيه لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في بعض الدول العربية، وطُبِّقت الاستبانة على عينة مكونة من (144) من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعةات: (الأزهر، عين شمس، السلطان قابوس، والملك خالد)، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن النسبة الإجمالية لممارسة التشارك المعرفي في هذه الكليات تقع في المدى المتوسط.

وهدفت دراسة عبدالمالك وزكية (2015) إلى التعرف على واقع التشارك المعرفي لدى أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير في جامعة محمد البشير الإبراهيمي، وطُبِّقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة مكونة من (36) من أساتذة الكلية، ومن نتائج الدراسة أن مستوى التشارك المعرفي بين أساتذة الكلية كان متوسطاً. كما هدفت دراسة محمد (2015) إلى التعرف على اتجاهات الأكاديميين ونواياهم نحو أنشطة مشاركة المعرفة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وطُبِّقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في (15) جامعة في الإمارات العربية المتحدة، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة يمتلكون نوايا واتجاهات إيجابية نحو مشاركتهم المعرفة. كما هدفت دراسة الحضرمي (2017) إلى تحديد معوقات التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وسبل التغلب عليها، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة؛ وطُبِّقت الاستبانة على عينة مكونة من (300) عضو هيئة تدريس بجامعة تبوك، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود معوقات التشارك المعرفي

بين أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة؛ حيث جاء ترتيب درجة وجود المعوقات المادية ثم التنظيمية ثم الشخصية. يتضح من عرض الدراسات السابقة اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تبحث في موضوع التشارك المعرفي كأحد العمليات الأساسية لإدارة المعرفة في البيئة الأكاديمية، وفي استهدافها التعرف على مدى توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي في جامعة القصيم، وهي بذلك تختلف عن تلك الدراسات التي تناولت واقع التشارك المعرفي والعوامل المؤثرة فيه، أو تلك التي تناولت الثقافة التنظيمية كأحد العوامل المؤثرة؛ والتي طبقت في بيئات ثقافية مختلفة، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد الفجوة البحثية ومشكلة الدراسة، وفي إثراء الإطار النظري وبناء أداة الدراسة وتفسير النتائج. وبناءً على ما سبق؛ تتضح أهمية تعزيز ثقافة التشارك المعرفي في المؤسسة الجامعية؛ والتي يمكن من خلالها دعم وتحفيز التشارك المعرفي، واستثمار الخبرات والموارد والقدرات المعرفية لإنتاج معرفة جديدة تساعد على الإبداع والتطوير في أساليب العمل الإداري والأكاديمي، وبناء ميزة تنافسية للجامعة؛ ومن هذا المنطلق تأتي الدراسة الحالية لدراسة مدى توافر المتطلبات الضرورية لتعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس؛ بحيث يكون التشارك المعرفي جزءاً أساسياً من ثقافة الجامعة.

مشكلة الدراسة:

رغم الأهمية البالغة لتعزيز ثقافة التشارك المعرفي في المؤسسة الجامعية إلا أن بعض الدراسات تشير إلى ضعف الاهتمام بتعزيز ثقافة التشارك المعرفي بمؤسسات التعليم العالي العربية أو السعودية، ومن بين تلك الدراسات دراسة محمد (2015) التي أشارت إلى ضعف الدعم الإداري والقيادي المحفز للتشارك المعرفي في جامعات الإمارات العربية المتحدة، ودراسة الذنبيات وآخرون (2011: 233) والتي أشارت إلى أن عملية التشارك المعرفي بجامعة الطائف لم تكن مخططة؛ لعدم وجود خطة أو استراتيجية عامة لدى الجامعة موجهة نحو تحفيز التشارك المعرفي، كما أشارت دراسة الحضرمي (2017) إلى وجود معوقات التشارك المعرفي بجامعة تبوك بدرجة كبيرة وضعف ممارسة التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

ويهدف تحديد مشكلة الدراسة قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية من خلال مقابلات شخصية مع (15) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم، وكان من أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية ما يلي: وجود اعتقاد لدى بعض أعضاء هيئة التدريس بأن المعرفة التي يمتلكها تمثل بالنسبة له مصدر قوة؛ الأمر الذي يجعله لا

يرغب في تشارك المعرفة مع الآخرين، وعدم وجود سياسات إدارية تشجع وتدعم التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس، والشعور بوجود بيئة عمل غير مشجعة على التشارك المعرفي، وضعف الحوافز والمكافآت المشجعة للتشارك المعرفي، وضيق الوقت وعدم توافر الفرص الكافية للتشارك المعرفي، وشيوع ثقافة العمل الفردي على حساب ثقافة العمل الجماعي، وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التعرف على مدى توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم، وذلك من أجل تحويل المعرفة إلى أصل ذا قيمة يمكن إدارته وتطويره وتفعيل الإبداع المؤسسي ومن ثم تحقيق ميزة تنافسية للجامعة.

أسئلة الدراسة:

الأهمية العملية: تتضح الأهمية العملية أو التطبيقية لهذه الدراسة في تحديد أهم متطلبات تعزيز ثقافة التشارك في مؤسسات التعليم العالي؛ والتي يجب العمل على توفيرها في البيئة الأكاديمية ومن ثم الارتقاء بثقافة التشارك المعرفي إلى المستوى المنشود؛ مما يفيد صناعات القرار والمسؤولين في إدارة جامعة القصيم أو غيرها من الجامعات السعودية للعمل على توفير متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي والتحول نحو مجتمع المعرفة.

أهداف الدراسة:

1- التعرف على درجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي (الرؤية والقيم المشتركة، البيئة التعاونية، الذاكرة التنظيمية، التدريب الجماعي، فرق العمل، الحوافز والمكافآت) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم.

2- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية

1- ما مدى توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم تُعزى لمتغيرات: (الكلية، المركز الوظيفي، الدرجة العلمية)؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تنبع أهمية الدراسة من أهمية

بين متوسطات تقديرات القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم التي تُعزى لمتغيرات: (الكلية، المركز الوظيفي، الدرجة العلمية).

حدود الدراسة:

المعرفي بأنه العملية التي يحدث من خلالها نقل المعرفة الظاهرة أو الضمنية إلى الأفراد الآخرين من خلال الاتصالات التي تحدث بين هؤلاء الأفراد. ويُعرف التشارك المعرفي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: توجّه أعضاء هيئة التدريس ووحدات العمل الأكاديمي «الأقسام، الكليات...» نحو المبادرة بتشارك معارفهم وخبراتهم مع الآخرين، وتبادل الأفكار ومناقشتها وتطويرها؛ بهدف تحسين وتطوير الممارسات الإدارية والأكاديمية في سبيل تحقيق رؤية ورسالة الجامعة.

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على موضوع ثقافة التشارك المعرفي، وتحديد متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي (الرؤية والقيم المشتركة، البيئة التعاونية، الذاكرة التنظيمية، التدريب الجماعي، فرق العمل، الحوافز والمكافآت)، ومدى توافرها في جامعة القصيم.

2- ثقافة التشارك المعرفي (Knowledge Sharing Culture):

الحد البشري: أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية من الجنسين (ذكور، إناث) الحاصلين على درجة الدكتوراه ممن يشغلون الرتب العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

يعرف (McDermott & O'Dell, 2001:77) ثقافة التشارك المعرفي في الجامعة بأنها تبادل الأفكار والرؤى بين أعضاء هيئة التدريس تلقائياً كجزء من ثقافة العمل اليومي؛ بحيث يتوقع من كل عضو هيئة تدريس أن يشارك زملاءه معارفه وأفكاره وخبراته.

الحد المكاني: الكليات النظرية والتطبيقية داخل الحرم الجامعي في المقر الرئيسي لجامعة القصيم بمدينة بريدة (المليداء).

ويمكن تعريف ثقافة التشارك المعرفي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: مجموعة من القيم الثقافية والمعتقدات المشتركة التي تتضمن الرغبة والإرادة نحو التشارك المعرفي، بالإضافة إلى المفاهيم والأفكار والعادات السائدة في بيئة الجامعة؛ والتي تدعم وتشجع سلوك التشارك المعرفي.

الحد الزمني: طبّقت الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1439/1438هـ.

مصطلحات الدراسة:

1- التشارك المعرفي (Knowledge Sharing):

تعرف الطاهر ومنصور (2009: 6) التشارك

منهج الدراسة:
 لغرض تحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي (المسحي)، وهو كما يصفه العساف (2012:177) منهج علمي لا يقتصر على وصف الظاهرة والتعبير عنها كينافاً أو كميّاً، بل يتعداها إلى التفسير والتحليل للوصول إلى حقائق عن الظروف القائمة من أجل تحسينها وتطويرها؛ حيث هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم.
مجتمع الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بنسبة تزيد عن (22%) من المجتمع الأصلي؛ وذلك باستخدام أسلوب العينة الطبقية العشوائية؛ حيث بلغت (276) عضواً من أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية من الكليات (التربية، الشريعة والدراسات الإسلامية، اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، التصاميم والاقتصاد المنزلي، الاقتصاد والإدارة، الطب البشري، طب الأسنان، العلوم الطبية المساندة، الصيدلة، التمريض، الزراعة والطب البيطري، الحاسب، العلوم، العمارة والتخطيط، والهندسة)، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية.

المتغير	الفترة	العدد	النسبة	المتغير	الفترة	العدد	النسبة
نوع الكلية	نظرية	121	44%	الجنس	ذكر	173	63%
	تطبيقية	155	56%		أنثى	103	37%
الإجمالي		276	100%	الإجمالي		276	100%
المركز الوظيفي	عضو هيئة تدريس	223	81%	الدرجة العلمية	أستاذ	56	20%
		53	19%		أستاذ مشارك	88	32%
	قائد أكاديمي				أستاذ مساعد	132	48%
الإجمالي		276	100%	الإجمالي		276	100%

أداة الدراسة «الاستبانة»:

من وجهة أعضاء هيئة التدريس كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2): محكات الحكم على درجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي.

الدرجة		التقدير الكمي (الوزن)	التقدير اللفظي لدرجة الممارسة أو التوافر
إلى	من		
1,79	1	1	ضعيفة جداً
2,59	1,80	2	ضعيفة
3,39	2,60	3	متوسطة
4,19	3,40	4	عالية
5	4,20	5	عالية جداً

(أ) صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق مقاييس متغيرات الدراسة استخدم أسلوب صدق المحكمين أو الصدق الظاهري (Face Validity)، حيث عرضت الاستبانة على مجموعة من أساتذة التربية في جامعة القصيم، وأجريت التعديلات في ضوء آراء وملاحظات المحكمين. كما استخدم أسلوب صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency) لحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، من خلال تطبيق الأداة - بعد التعديل - على عينة استطلاعية (Pilot Study) مكونة من (40) عضو هيئة تدريس من مجتمع الدراسة وخارج العينة؛ وذلك كما هو موضح في الجدول (3).

قام الباحث بتطوير الاستبانة كأداة لجمع البيانات بعد مراجعة الأدبيات والاطلاع على الأدوات والمقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، وتحديدًا كانت الاستفادة والاعتماد على أبعاد تعزيز ثقافة التشارك المعرفي من دراسة فرنانديز وآخرون (Fernandez et al, 2004)، ودراسة ليو (Low, 2007)، وتكونت الأداة من جزأين، اشتمل الجزء الأول على البيانات الأولية: (نوع الكلية، المركز الوظيفي، الدرجة العلمية)، واشتمل الجزء الثاني على (43) عبارة تقيس درجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي، وهي موزعة على ستة محاور: المحور الأول: الرؤية والقيم المشتركة (6) عبارات، المحور الثاني: البيئة التعاونية (9) عبارات، المحور الثالث: الذاكرة التنظيمية (9) عبارات، المحور الرابع: التدريب الجماعي (7) عبارات، المحور الخامس: فرق العمل (6) عبارات، المحور السادس: الحوافز والمكافآت (6) عبارات.

وقد صممت الاستبانة وفق مقياس ليكرت (Likert) الخماسي والذي يتراوح بين درجة عالية جداً (5) نقاط، درجة عالية (4) نقاط، درجة متوسطة (3) نقاط، درجة ضعيفة (4) نقاط، ودرجة ضعيفة جداً بنقطة واحدة، وللحكم على استجابة أفراد عينة الدراسة اعتمد على المحكات الآتية في تحديد درجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم

جدول (3): معاملات ارتباط «بيرسون» Pearson بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي											
الرؤية والقيم المشتركة		البيئة التعاونية		الذاكرة التنظيمية		التدريب الجماعي		فرق العمل		الحوافز والمكافآت	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.85	1	0.92	1	0.67	1	0.65	1	0.83	1	0.79
2	0.91	2	0.73	2	0.74	2	0.82	2	0.78	2	0.69
3	0.76	3	0.84	3	0.77	3	0.76	3	0.67	3	0.71
4	0.82	4	0.79	4	0.83	4	0.74	4	0.91	4	0.86
5	0.74	5	0.68	5	0.68	5	0.73	5	0.86	5	0.78
6	0.57	6	0.86	6	0.92	6	0.70	6	0.89	6	0.70
		7	0.76	7	0.69	7	0.83				
		8	0.81	8	0.83						
		9	0.79	9	0.65						

**دال عند مستوى دلالة (0,01)

استطلاعية (Pilot Sample) مكونة من (40) عضو هيئة تدريس من مجتمع الدراسة وخارج العينة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (4).

جدول (4): معامل الثبات «ألفا كرونباخ» (Alpha Cronbach) لمحاو وأداة الدراسة.

Alpha Cronbach	عدد العبارات في الاستبانة	محاو متطلبات تطوير ثقافة التشارك المعرفي	
		المحور الأول	الرؤية والقيم المشتركة
0,92	6	المحور الأول	الرؤية والقيم المشتركة
0,84	9	المحور الثاني	البيئة التعاونية
0,86	9	المحور الثالث	الذاكرة التنظيمية
0,85	7	المحور الرابع	التدريب الجماعي
0,89	6	المحور الخامس	فرق العمل
0,88	6	المحور السادس	الحوافز والمكافآت
0,83	43	المجموع الكلي (الاستبانة ككل)	

يتضح من الجدول (3) أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات محاور أداة الدراسة «الاستبانة» بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)؛ مما يؤكد التجانس والاتساق الداخلي بين العبارات والدرجة الكلية لكل محور من محاور «متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي» ويعكس مدى صدق عباراته؛ الأمر الذي يؤكد صدق الاستبانة وصلاحيته للتطبيق وقياس ما وضعت لقياسه.

(ب) ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة استُخدم حساب معامل الثبات «ألفا كرونباخ» (Alpha Cronbach) لقياس ثبات الاستبانة ومحاورها الفرعية، وذلك بتطبيقها على عينة

إبراهيم بن حنشل سعيد الزهراني: متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم...

يتضح من الجدول (4) أن قيمة معامل «ألفا كرونباخ» لمحاوَر أداة الدراسة تراوحت ما بين (0,84) و(0,92)، وأن معامل الثبات للأداة ككل بلغ (0,83) وهي نسبة مرتفعة مما يؤكد ثبات الاستبانة ككل وثبات محاورها الفرعية وصلاحياتها للتطبيق على عينة الدراسة. تحليل وتفسير نتائج الدراسة: إجابة السؤال الأول:

ثقافة التشارك المعرفي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم؟ للإجابة عن هذا السؤال استُخدم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم في كل محور من المحاور الستة كما في الجدول (5).

نص السؤال الأول: ما درجة توافر متطلبات تعزيز

جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي.

الترتيب	درجة التوافر	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي
4	متوسطة	0,94	2,80	الرؤية والقيم المشتركة
3	متوسطة	0,57	2,94	البيئة التعاونية
2	متوسطة	0,89	2,99	الذاكرة التنظيمية
5	متوسطة	0,62	2,73	التدريب الجماعي
1	متوسطة	0,66	3,20	فرق العمل
6	ضعيفة	0,71	2,32	الحوافز والمكافآت
	متوسطة	0,53	2,85	المتوسط العام

يتضح من الجدول (5) أن متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس تتوافر بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط العام (2,85)، وعلى مستوى المحاور الستة لمتطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي فقد جاءت جميع المحاور بدرجة متوسطة من حيث التفرع لمحور «الحوافز والمكافآت» الذي جاء بدرجة توافر ضعيفة، وقد جاء محور «فرق العمل» كأعلى المحاور من حيث درجة التوافر وبدرجة متوسطة. وتشير هذه النتيجة إلى الحاجة لبذل المزيد من الجهد والعمل على تطوير النظم وبيئة العمل وتوفير المتطلبات اللازمة لتعزيز ثقافة التشارك المعرفي بالجامعة. ويمكن تفسير حصول محور «فرق العمل» على الترتيب الأول كأعلى المحاور توافراً بأن طبيعة العمل

الإداري والأكاديمي في الجامعة تعتمد اعتماداً أساسياً على المجالس العلمية على مستوى القسم والكلية والعمادات المساندة وكذلك المجلس العلمي ومجلس الجامعة، بالإضافة إلى اللجان التي تمدّ هذه المجالس العلمية بالتوصيات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات في مختلف الجوانب الإدارية والأكاديمية؛ الأمر الذي يسمح بتشارك المعرفة، بينما قد يُعزى حصول محور «الحوافز والمكافآت» على الترتيب الأخير كأقل المحاور توافراً وبدرجة ضعيفة إلى أن نظم الحوافز والمكافآت وكذلك نظام تقييم الأداء في الجامعة ليست كافية لتشجع الأعضاء على التشارك المعرفي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الذنبيات وآخرون (2011) التي أشارت نتائجها أن هناك مستوى متوسط من المشاركة في المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف، كما تتفق النتائج مع دراسة عبدالحافظ والمهدي

والتي أشارت نتائجها أن النسبة الإجمالية لممارسة التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في بعض الدول العربية تقع في المدى المتوسط. وفيما يتعلق بالوصف التفصيلي لدرجة توافر العبارات المتعلقة بكل محور من محاور تعزيز ثقافة التشارك المعرفي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم، فيمكن عرضه على النحو الآتي:

1. متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «الرؤية والقيم المشتركة»:

استخدم حساب المتوسطات الحسابية المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «الرؤية والقيم المشتركة» كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «الرؤية والقيم المشتركة».

رقم العبارة	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
1	تشجع الرؤية الاستراتيجية للجامعة أعضاء هيئة التدريس على التشارك المعرفي.	2,68	1,29	متوسطة	5
2	يوجد لدى الجامعة رؤية واضحة نحو استراتيجيات التشارك المعرفي.	2,48	1,23	ضعيفة	6
3	تساعد رؤية الجامعة على توجيه مبادرات وعمليات التشارك المعرفي.	2,70	1,29	متوسطة	4
4	تشجع الإدارة العليا هيئة التدريس على المشاركة في تطوير أهداف ورؤية الجامعة.	2,92	1,48	متوسطة	2
5	تحت الإدارة العليا على التنسيق والتعاون بين وحدات العمل في سبيل مشاركة المعرفة وتحقيق رؤية الجامعة.	3,14	1,37	متوسطة	1
6	تبنى الإدارة العليا منهجية إدارية تساعد على دمج القيم الشخصية مع القيم التنظيمية الداعمة للتشارك المعرفي.	2,90	1,41	متوسطة	3
	المتوسط العام للمحور	2,80	0,94	متوسطة	

يتضح من الجدول (6) أن متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «الرؤية والقيم المشتركة» متوافرة بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط العام للمحور (2,80)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود رؤية واضحة ومعلنة للجامعة، وأن الإدارة العليا تحث على التنسيق والتعاون في سبيل تحقيق هذه الرؤية، إلا أن هذه الرؤية لا تشجع أعضاء هيئة التدريس على التشارك المعرفي ولا تساعد على توجيه مبادرات التشارك المعرفي على النحو المطلوب.

وتتفق نتيجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «الرؤية والقيم المشتركة» مع نتائج دراسة نور الدين وآخرون (Nordin, et al., 2012) التي أشارت أن من أهم العوامل المؤثرة في سلوك تشارك المعرفة العوامل المعيارية والقيمية المتعلقة بالفرد، واتجاهه نحو تقاسم المعرفة. كما تتفق مع نتائج دراسة بابلهافيا وكرماني (Babalhavaeji & Kermani, 2011) التي أشارت نتائجها ان النية والدوافع لدى أعضاء هيئة التدريس لها تأثير على سلوك التشارك المعرفي.

2. متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «البيئة التعاونية»:

استُخدم حساب المتوسطات الحسابية المرجحة والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة حول درجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «البيئة التعاونية» كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «البيئة التعاونية».

رقم العبارة	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
1	يشجع المناخ التنظيمي السائد في الجامعة أعضاء هيئة التدريس على التشارك في المعرفة والخبرات الخاصة.	2,86	1,42	متوسطة	8
2	تدرك إدارة الجامعة أهمية توفير بيئة تعاونية تدعم تشارك المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس.	2,91	1,29	متوسطة	4
3	تشجع إدارة الجامعة العلاقات التعاونية بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة مما يتيح لهم تبادل الأفكار والخبرات.	2,88	1,24	متوسطة	6
4	تقوم العلاقة بين الإدارة العليا في الجامعة وأعضاء هيئة التدريس على التعاون والثقة المتبادلة.	2,99	1,28	متوسطة	3
5	تقوم العلاقات بين الأقسام المختلفة على التعاون لخدمة أهداف الجامعة.	3,08	1,15	متوسطة	2
6	توفّر بيئة العمل في الجامعة فرص التعاون والتشارك المعرفي لأعضاء هيئة التدريس.	2,77	1,99	متوسطة	9
7	تحفز أنماط القيادة السائدة في الجامعة أعضاء هيئة التدريس على الإبداع والمشاركة بالأفكار التطويرية.	2,89	1,26	متوسطة	5
8	يشارك أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات في مختلف المستويات الإدارية بالجامعة.	2,87	1,28	متوسطة	7
9	توفّر الجامعة التقنيات المتطورة التي تدعم التواصل والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس.	3,11	1,17	متوسطة	1
المتوسط العام للمحور		2,95	0,57	متوسطة	

يتضح من الجدول (7) أن متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «البيئة التعاونية» متوافرة بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط العام للمحور (2,95)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه رغم توفر التقنيات المتطورة التي تدعم التواصل بين أعضاء هيئة التدريس إلا أن المناخ التنظيمي السائد في الجامعة لا يشجع على التشارك المعرفي، وأن هناك حاجة لتوفير المزيد من فرص التشارك المعرفي في بيئة العمل الأكاديمي؛ مما يعني ضرورة العمل على توفير بيئة أكاديمية تعاونية مشجعة؛ يتوافر فيها فرص متنوعة للتشارك المعرفي واستثمار الخبرات والأفكار الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة. وتختلف هذه النتيجة في جزء منها مع دراسة تشنغ وآخرون (Cheng, et al., 2009) التي أشارت نتائجها أن من بين العوامل المؤثرة في التشارك المعرفي بين الأكاديميين في جامعة ماليزيا توفير بيئة عمل تشجع على التشارك المعرفي

3. متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «الذاكرة التنظيمية»:

استُخدم حساب المتوسطات الحسابية المرجحة والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة حول درجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بـ «الذاكرة التنظيمية» كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «الذاكرة التنظيمية».

رقم العبارة	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
1	تتخذ إدارة الجامعة إجراءات وجهود إضافية لتحديد مصادر المعرفة.	3,10	1,35	متوسطة	4
2	تقوم الجامعة بالرصد المنظم للمعرفة المتاحة والمتجددة من مصادرها المختلفة.	2,99	1,29	متوسطة	6
3	تعتمد الجامعة على إجراءات محددة لتوثيق أفضل الممارسات الأكاديمية أو الإدارية.	2,64	1,30	متوسطة	8
4	يوجد في الجامعة أنظمة معاصرة لتوثيق المعارف وحفظها بطريقة تسهل الوصول إليها.	3,11	1,26	متوسطة	3
5	تُحدَّث قواعد المعرفة الخاصة بالجامعة بصورة منتظمة ومستمرة.	2,93	1,34	متوسطة	7
6	تستخدم الجامعة أنظمة وتقنيات متطورة تتيح لأعضائها الوصول إلى قواعد المعرفة.	3,41	1,31	عالية	1
7	تشجع إدارة الجامعة استخدام قواعد المعرفة في إنجاز الأعمال بطرق جديدة ومختلفة.	3,02	1,29	متوسطة	5
8	توفّر الجامعة وسائل تكنولوجية حديثة تسهل تبادل المعرفة بين الأعضاء وكافة المستويات الإدارية.	3,12	1,40	متوسطة	2
9	العمل على توفير نظم اتصالات فعالة تساعد على تبادل المعرفة بين الجامعة وبيئتها الخارجية.	2,57	1,29	ضعيفة	9
المتوسط العام للمحور		2,99	0,89	متوسطة	

يتضح من الجدول (8) أن متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «الذاكرة التنظيمية» متوافرة بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط العام للمحور (2,99)، وقد عزى هذه النتيجة إلى أن الجامعة تستخدم أنظمة وتقنيات ومتطورة لتخزين المعرفة، وتوافر وسائل تكنولوجية لنقل هذه المعرفة إلا أن عملية تبادل المعرفة لم تحظ بالاهتمام الكافي الذي يدعم استخدام المعرفة وتوظيفها لتطوير الأداء الإداري أو الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جاين وآخرون (Jain, et al., 2007) والتي أشارت نتائجها أن أهم آليات تعزيز التشارك المعرفي تتمثل في بناء أنظمة تساعد

في تخزين المعرفي واسترجاعها ونشرها، كما تتفق مع دراسة عبدالمالك وزكية (2015) والتي أشارت نتائجها أن مستوى التشارك المعرفي كان متوسطاً، خاصة فيما يتعلق بتوظيف التكنولوجيا في عملية التشارك المعرفي.

4. متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «التدريب الجماعي»:

استُخدم حساب المتوسطات الحسابية المرجحة والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة حول درجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «التدريب الجماعي» كما هو موضح في الجدول (9).

جدول (9): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «التدريب الجماعي».

رقم العبارة	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
1	تهتم الجامعة بإدارة وتفعيل مراكز التدريب الداخلي.	2,86	1,30	متوسطة	1
2	تدعم إدارة الجامعة إقامة اللقاءات العلمية (الندوات، ورش العمل، حلقات النقاش...) لتعزيز التشارك المعرفي.	2,84	1,22	متوسطة	2
3	تشجع إدارة الجامعة أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في المؤتمرات العلمية من أجل تبادل وتشارك المعرفة.	2,66	1,23	متوسطة	6
4	تقدم الجامعة برامج لتدريب أعضاء هيئة التدريس على خصائص واتجاهات العمل القائم على المعرفة.	2,72	1,27	متوسطة	4
5	تسعى إدارة الجامعة إلى تطوير مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس لتطبيق مفهوم التشارك المعرفي.	2,53	1,14	ضعيفة	7
6	توفر إدارة الجامعة فرص التعلم التعاوني وتبادل المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس.	2,70	1,24	متوسطة	5
7	تسعى الجامعة إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام تقنيات المعلومات والتعاون المعرفي.	2,79	1,16	متوسطة	3
المتوسط العام للمحور		2,73	0,62	متوسطة	

يتضح من الجدول (9) أن متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «التدريب الجماعي» متوافرة بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط العام للمحور (2,73)، وقد تعزى نتائج هذا المحور إلى الاهتمام بإدارة البرامج التدريبية المتنوعة التي يقدمها مركز تنمية القدرات والقيادات على مستوى الجامعة، إلا أن هناك حاجة إلى دعم اللقاءات على مستوى التخصص أو الأقسام العلمية أو الكليات والتي تهدف إلى التدريب والتعاون والتشارك لتحقيق أهداف محددة مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالأداء الأكاديمي. وتتفق هذه النتائج مع

دراسة الطاهر ومنصور (2009) والتي أظهرت نتائجها أن تدريب العاملين في شركات الاتصالات الأردنية له تأثير معنوي على التشارك في المعرفة.

5. متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «فرق العمل»:

استُخدم حساب المتوسطات الحسابية المرجحة والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة حول درجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «فرق العمل» كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «فرق العمل».

رقم العبارة	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
1	تعزز البنية التنظيمية للجامعة ثقافة العمل الجماعي من خلال فرق عمل تعاونية.	3,15	1,97	متوسطة	5
2	تدعم إدارة الجامعة التحول من نمط العمل الفردي إلى نمط العمل الجماعي.	3,19	0,84	متوسطة	4
3	تشجع إدارة الجامعة استخدام المعرفة في حل المشكلات من خلال فرق عمل ذاتية.	3,24	0,99	متوسطة	3
4	تحرص إدارة الجامعة على فاعلية فرق العمل من حيث الالتزام والتعاون والمسئولية.	3,29	0,9	متوسطة	2
5	تعمل إدارة الجامعة على تنفيذ مقترحات فرق العمل ومبادراتها التطويرية.	2,97	1,16	متوسطة	6
6	يدرك أعضاء هيئة التدريس أهمية فرق العمل في تبادل المعارف والخبرات.	3,36	1,98	متوسطة	1
المتوسط العام للمحور		3,20	0,66	متوسطة	

يتضح من الجدول (10) أن متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «فرق العمل» متوافرة بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط العام للمحور (3,20)، ويلاحظ أن جميع عبارات المحور جاءت بدرجة متوسطة؛ وربما تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة العمل الإداري في الجامعة الذي يعتمد اعتماداً أساسياً على المجالس واللجان العلمية سواءً على مستوى الأقسام العلمية أو على مستوى الكليات؛ الأمر الذي

إبراهيم بن حنّس سعيد الزهراني: متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم...

يجعل أعضاء هيئة التدريس يدركون أهمية فرق العمل في تبادل المعارف والخبرات، كما يجعل إدارة الجامعة تحرص على فاعلية فرق العمل من حيث الالتزام والتعاون والمسئولية، إلا أنه يجب أن يرافق ذلك دعماً لعملية التحول إلى نمط العمل الجماعي والتشاركي، مع الأخذ بمقترحات فرق العمل ومبادراتها التطويرية.

وتتنفق نتيجة هذا المحور مع دراسة كيم وجو (Kim & Ju, 2008) والتي أشارت نتائجها أن الكثير من أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة الأكاديمية يميلون إلى الفردية في التحصيل العلمي والتدريس أكثر من التشارك المعرفي وتبادل الأفكار والخبرات بما يخدم الأهداف والغايات المؤسسية.

6. متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «الحوافز والمكافآت»:

استُخدم حساب المتوسطات الحسابية المرجحة والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة حول درجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «الحوافز والمكافآت» كما هو موضح في الجدول (11).

جدول (11): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «الحوافز والمكافآت».

رقم العبارة	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
1	تسعى الإدارة العليا لجعل الجامعة مكاناً محفزاً للعمل والتشارك المعرفي.	2,61	1,37	متوسطة	1
2	توفّر الجامعة أنظمة حوافز ومكافآت تشجع أعضاء هيئة التدريس على التشارك المعرفي.	2,19	1,23	ضعيفة	5
3	توفّر الجامعة سياسات وإجراءات للاعتراف بإسهامات الأعضاء أصحاب الخبرات المتميزة.	2,42	1,27	ضعيفة	2
4	توفّر الجامعة بيئة تنظيمية تدعم الاحتياجات المعنوية لأعضاء هيئة التدريس مما يحفزهم على التشارك المعرفي.	2,26	1,21	ضعيفة	4
5	تقدم الجامعة مكافآت لأعضاء هيئة التدريس مقابل تشارك معارفهم وخبراتهم الخاصة مع الآخرين.	2,17	1,33	ضعيفة	6
6	توفّر الجامعة بيئة عمل موضوعية تحقق التقييم العادل للأعضاء وفقاً لمشاركاتهم ومساهماتهم المعرفية.	2,29	1,32	ضعيفة	3
المتوسط العام للمحور		2,32	0,72	ضعيفة	

يتضح من الجدول (11) أن متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي المتعلقة بمحور «الحوافز والمكافآت» متوافرة بدرجة ضعيفة؛ حيث بلغ المتوسط العام للمحور (2,32)؛ مما يعني عدم رضى القيادات الأكاديمية

وأعضاء هيئة التدريس «أفراد عينة الدراسة» عن أنظمة

الحوافز والمكافآت التي تشجع التشارك المعرفي بالجامعة؛

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن ثقافة التشارك المعرفي

السائدة تتطلب المزيد من الاهتمام وتفعيل نظم حوافز

خاصة ومكافآت داعمة لسلوك التشارك المعرفي لدى

أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

وتتفق نتيجة هذا المحور مع دراسة الكيلاني

وأبو النادي (2010) التي كان من نتائجها أن من بين

مكونات الثقافة المؤسسية الداعمة للتشارك المعرفي في

الجامعات الأردنية الحكومية إنشاء أنظمة للحوافز

والمكافأة. كما تتفق مع دراسة سهيل وداود (Sohail &

Daud, 2009) والتي أشارت نتائجها أن أهم العوامل

التي تدعم تشارك المعرفة وتقاسمها تتمثل في التحفيز،

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الذنبيات وآخرون

(2011) التي أظهرت تقديراً مرتفعاً من وجهة نظر

أعضاء هيئة التدريس مدى توافر الحوافز الداعمة لعملية

التشارك المعرفي بجامعة الطائف.

إجابة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات تقديرات القيادات الأكاديمية

وأعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر متطلبات تعزيز

ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم تُعزى لمتغير:

(الكلية، المركز الوظيفي، الدرجة العلمية)؟

1. متغير «الكلية»: (نظرية، تطبيقية):

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين

متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من القيادات

الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر

متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم؛

والتي تُعزى لمتغير «الكلية» (نظرية، تطبيقية) استخدم

اختبار «ت» لمجموعتين مستقلتين (Independent T-

Test) وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (12).

جدول (12): الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي؛ التي تُعزى لمتغير

«الكلية».

نوع الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة «ت»	المتوسط	العدد	متغير الكلية	متطلبات تطوير ثقافة التشارك المعرفي
غير دالة	0,52	0,65	2,76	121	نظرية	الرؤية والقيم المشتركة
			2,84	155	تطبيقية	
غير دالة	0,99	0,01	2,95	121	نظرية	البيئة التعاونية
			2,94	155	تطبيقية	

تابع / جدول (12).

نوع الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة «ت»	المتوسط	العدد	متغير الكلية	متطلبات تطوير ثقافة التشارك المعرفي
غير دالة	0,93	0,09	2,99	121	نظرية	الذاكرة التنظيمية
			2,98	155	تطبيقية	
غير دالة	0,42	0,81	2,70	121	نظرية	التدريب الجماعي
			2,76	155	تطبيقية	
غير دالة	0,25	1,16	3,15	121	نظرية	فرق العمل
			3,25	155	تطبيقية	
غير دالة	0,12	1,57	2,25	121	نظرية	الحوافز والمكافآت
			2,38	155	تطبيقية	
غير دالة	0,43	0,79	2,82	121	نظرية	المتطلبات (ككل)
			2,87	155	تطبيقية	

اللازمة لتفعيل التشارك المعرفي، وذلك لصالح الكليات الإنسانية أو النظرية.

2. متغير «المركز الوظيفي»: (قائد أكاديمي، عضو هيئة تدريس):

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي؛ والتي تُعزى لمتغير «المركز الوظيفي» (قائد أكاديمي، عضو هيئة تدريس) استخدم اختبار «ت» لمجموعتين مستقلتين (Independent T-Test) وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (13).

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي لمتغير نوع الكلية على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى جميع المحاور الفرعية (الرؤية والقيم المشتركة، البيئة التعاونية، الذاكرة التنظيمية، التدريب الجماعي، فرق العمل، الحوافز والمكافآت)، وقد يعزى ذلك إلى تشابه الثقافة التنظيمية والإمكانات المادية والفنية وغيرها من متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي داخل كليات الجامعة. وتختلف هذه النتيجة مع ما أظهرته نتيجة دراسة الذنبيات وآخرون (2011) التي توصلت إلى أن متغير نوع الكلية كمتغير مستقل يؤثر على تقدير أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر المتطلبات

جدول (13): الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي؛ التي تُعزى لمتغير «المركز الوظيفي».

متطلبات تطوير ثقافة التشارك المعرفي	متغير المركز الوظيفي	العدد	المتوسط	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
الرؤية والقيم المشتركة	قائد أكاديمي	53	2,93	1,13	0,26	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	223	2,77			
البيئة التعاونية	قائد أكاديمي	53	3,00	0,75	0,45	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	223	2,93			
الذاكرة التنظيمية	قائد أكاديمي	53	3,18	1,81	0,07	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	223	2,94			
التدريب الجماعي	قائد أكاديمي	53	2,82	1,33	0,19	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	223	2,71			
فرق العمل	قائد أكاديمي	53	3,32	0,90	0,37	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	223	3,18			
الحوافز والمكافآت	قائد أكاديمي	53	2,28	0,41	0,68	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	223	2,33			
المتطلبات (ككل)	قائد أكاديمي	53	2,94	1,48	0,14	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	223	2,83			

يتضح من الجدول (13) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم تعزى لمتغير المركز الوظيفي على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى جميع المحاور الفرعية (الرؤية والقيم المشتركة، البيئة التعاونية، الذاكرة التنظيمية، التدريب الجماعي، فرق العمل، والحوافز والمكافآت)، وتعزى هذه النتيجة إلى تشابه بيئة العمل من حيث الثقافة التنظيمية السائدة والإمكانات المادية والفنية المتاحة، ومن ثم فإن مدى توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي لا يختلف إدراكه باختلاف المركز الوظيفي لأفراد العينة.

3. متغير «الدرجة العلمية»: (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد):

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم؛ والتي تُعزى لمتغير (الدرجة العلمية) استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA) وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدولين (14)، (15).

إبراهيم بن حنّس سعيد الزهراني: متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم...

جدول (14): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي تبعاً لمتغير (الدرجة العلمية).

الدرجة العلمية						متطلبات تطوير ثقافة التشارك المعرفي
أستاذ مساعد (ن=132)		أستاذ مشارك (ن=88)		أستاذ (ن=56)		
متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
2,80	0,94	2,59	0,93	2,97	0,907	الرؤية والقيم المشتركة
2,53	0,71	2,46	0,76	2,60	0,624	البيئة التعاونية
2,99	0,88	2,84	0,89	3,21	0,851	الذاكرة التنظيمية
2,75	0,65	2,63	0,650	2,83	0,498	التدريب الجماعي
2,60	0,73	2,44	0,69	2,56	0,708	فرق العمل
2,38	0,69	2,24	0,77	2,31	0,77	الحوافز والمكافآت
2,70	0,58	2,55	0,60	2,77	0,53	المتطلبات (ككل)

جدول (15): تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي التي تُعزى لمتغير (الدرجة العلمية).

نوع الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة «ف»	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	متطلبات تطوير ثقافة التشارك المعرفي
دالة (0,05)	0,02	3,79	3,25	2	6,50	بين المجموعات	الرؤية والقيم المشتركة
			0,86	273	234,02	داخل المجموعات	
غير دالة	0,52	0,65	0,33	2	0,66	بين المجموعات	البيئة التعاونية
			0,51	273	137,87	داخل المجموعات	
غير دالة	0,05	3,04	2,34	2	4,69	بين المجموعات	الذاكرة التنظيمية
			0,77	273	210,72	داخل المجموعات	
غير دالة	0,14	1,95	0,76	2	1,51	بين المجموعات	التدريب الجماعي
			0,39	273	105,72	داخل المجموعات	
غير دالة	0,26	1,37	0,67	2	1,39	بين المجموعات	فرق العمل
			0,51	273	139,22	داخل المجموعات	
غير دالة	0,34	1,10	0,57	2	1,13	بين المجموعات	الحوافز والمكافآت
			0,51	273	140,49	داخل المجموعات	
غير دالة	0,06	2,89	0,69	2	1,93	بين المجموعات	المتطلبات (ككل)
			0,33	273	91,05	داخل المجموعات	

يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي تُعزى لمتغير الدرجة العلمية بالنسبة للدرجة الكلية والمحاور الفرعية (البيئة التعاونية، الذاكرة التنظيمية، التدريب الجماعي، فرق العمل، والحوافز والمكافآت)؛ مما يشير إلى الاتفاق في الرأي بين الأساتذة والأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين حول درجة توافر هذه المحاور باعتبارها متطلبات لتعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم تعزى لمتغير الدرجة العلمية بالنسبة لمحور (الرؤية والقيم المشتركة)؛ وللتعرف على اتجاه الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي باختلاف الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس استخدم اختبار أقل فرق دال (LSD) كأسلوب للمقارنات البعدية بين المجموعات في حالة دلالة تحليل التباين فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (16).

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات

جدول (16): المقارنات البعدية لتحديد مصدر واتجاه الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي تبعاً لمتغير (الدرجة العلمية).

الفروق بين المتوسطات والدلالة الإحصائية			المتوسط	الدرجة العلمية	متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي
أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ			
0,10	-0,39	---	2,97	أستاذ	الرؤية والقيم المشتركة
-0,29	---	0,39	2,59	أستاذ مشارك	
---	-0,29	0,10	2,80	أستاذ مساعد	

* الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (0,05)

يتضح من الجدول (16) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الأساتذة والأساتذة المشاركين في استجاباتهم حول مدى توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بالنسبة لمحور (الرؤية والقيم المشتركة)، وجاءت هذه الفروق لصالح الأساتذة؛ مما يؤكد أن أعلى المجموعات في الحكم على

مدى توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بالنسبة لمحور (الرؤية والقيم المشتركة) هم مجموعة الأساتذة، بينما أقل المجموعات هم مجموعة الأساتذة المشاركين. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الأساتذة بما يمتلكون من خبرات أكاديمية وبحثية تجعلهم أكثر إدراكاً لرؤية الجامعة ورغبة في تشارك معارفهم، بالإضافة إلى تنوع وتعدد الفرص المتاحة للأساتذة في المشاركة في المجالس العلمية واللجان الخاصة المتعلقة بمناقشة وصياغة وتطوير الرؤية والأهداف الاستراتيجية في مختلف المستويات الإدارية مقارنةً بأعضاء هيئة التدريس من الأساتذة المشاركين.

بناءً على النتائج السابقة فإن الدراسة توصي بما يلي:

- 1- بناء وتأسيس نظام للتشارك المعرفي داخل الجامعة؛ يمكن من خلاله تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة ظاهرة وتخزينها إلكترونياً في الذاكرة التنظيمية للجامعة، ونشر قيم العمل الجماعي والثقة وتبادل الآراء وتشارك المعرفة.
- 2- تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وتجسيد ذلك فعلياً في رؤية وقيم الجامعة واستراتيجياتها وسياساتها الإدارية خصوصاً ما يتعلق بسياسات التدريب ونظم الحوافر والمكافآت.
- 3- تبني رؤية واستراتيجية واضحة وإجراءات تنظيمية يمكن من خلالها ترسيخ ثقافة داعمة لقيم وممارسات التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس والأقسام العلمية والوحدات الإدارية المختلفة في

كما يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين في استجاباتهم حول مدى توافر متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بالنسبة لمحور (الرؤية والقيم المشتركة)، وجاءت هذه الفروق لصالح الأساتذة المساعدين؛ والتي احتلت مرتبة وسطية بين مجموعة الأساتذة ومجموعة الأساتذة المشاركين. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأساتذة المساعدين أكثر حماساً ورغبة في المشاركة واكتساب معارف جديدة، وحول رؤية ورسالة وأهداف الجامعة بحكم بداية مشوارهم في الحياة الأكاديمية وما يمتلكون من طموحات تجعلهم يحرصون ويبتعدون لتعلم الجديد

الذنيبات، معاذ يوسف؛ والعتيبي، محمود حسني؛ والبقر، خيرو

خلف (2011). المشاركة بالمعرفة في جامعة الطائف: إطار مقترح لتطوير إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة كلية التجارة (جامعة أسيوط)*، (51)، 200-239.

الطاهر، أسهمان؛ ومنصور، إبراهيم (2009). *متطلبات مشاركة المعرفة والمعوقات التي تواجه تطبيقها في شركات الاتصالات الأردنية*، المؤتمر العلمي الثالث، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، عمان، الأردن.

عبدالحافظ، ثروت؛ وإحصاء، ياسر (2015). واقع ممارسة التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس: دراسة تطبيقية على كليات التربية في بعض الجامعات العربية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية-البحرين*، 16(4)، 479-517.

عبدالمالك، ججيق؛ وزكية، ججيق (2015). تأثير التشارك المعرفي على كفاءة أساتذة التعليم العالي: دراسة ميدانية في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة برج بوعريبيج. *مجلة رؤى الاقتصادية*، 5(8)، 251-269.

العساف، صالح حمد (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان، الرياض.

الكيلاي، أنسار؛ وأبو النادي، مرام (2010). *العوامل المكونة للثقافة المؤسسية الداعمة للتشارك المعرفي في الجامعات الأردنية الرسمية*. ورقة مقدمة إلى مؤتمر التربية في عالم متغير. الجامعة الهاشمية، المملكة الأردنية الهاشمية.

محمد، محمد إبراهيم حسن (2015). مشاركة المعرفة في البيئة الأكاديمية: دراسة مسحية على جامعات دولة الإمارات

الجامعة.

4- إعداد برامج تدريبية تهدف إلى تعريف القيادات الأكاديمية بأهمية تعزيز ثقافة التشارك المعرفي وتطوير مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس لتبني قيم وممارسات التشارك المعرفي.

5- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تثرى مجال التشارك المعرفي وترسيخ ثقافة داعمة لقيم وممارسات التشارك المعرفي بمؤسسات التعليم العام والعالي، وربطها بمتغيرات أخرى مثل الثقافة التنظيمية والهيكل التنظيمي والثقة التنظيمية والاتصال والدعم التنظيمي وغيرها من المتغيرات التنظيمية، بالإضافة إلى دراسات أخرى تبحث في مجال التشارك المعرفي المؤسسي على مستوى الجامعات السعودية في المجال الأكاديمي والبحثي وأنشطة خدمة المجتمع بما يخدم الأهداف والرؤى المشتركة لنظام التعليم العالي في المملكة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

بلال، إيمان (2009). *التشارك في المعرفة وأثرها على تحقيق الميزة التنافسية في مجموعة الاتصالات الأردنية «أورانج»*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية.

الحضرمي، نوف بنت خلف (2017). *معوقات التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وسبل التغلب عليها*، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 6(9)، 1-15.

- Cheng, M., Ho, J., & Lau, M. (2009) 'Knowledge Sharing in Academic Institutions: A Study of Multimedia University Malaysia', *Electronic Journal of Knowledge Management*, 7 (3), 313 - 324.
- Cummings, Jeffrey. (2003). *Knowledge Sharing: A Review of the Literature*. The World Bank, Washington, D.C.
- Elzunibat, M., Al-Otaibi, Y., & Al-Bakour, M. (2011). Participation in knowledge at Taif University: A proposed framework for the development of knowledge management from the point of view of faculty members, *Journal of Faculty of Commerce*, (in Arabic). Assiut University Egypt, (51), 200-239.
- Fernandez, I., Sabherwal, R. & Gonzalez, A. (2004). *Knowledge management, challenges, Solution, and Technologies*. 1 edition. Pearson Prentice Hall.
- Ghosh, T. (2004). *Creating incentives for knowledge sharing*. MIT Sloan School of Management. Retrieved from http://ocw.mit.edu/courses/sloan-school-ofmanagement/15-575-research-seminar-in-it-and-organizations-economicperspectives_spring15575.pdf
- Goh, S., Sandhu, M. (2013). *Knowledge Sharing Among Malaysian Academics: Influence of Affective Commitment and Trust*. Retrieved from: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArtide=382>. Date of entry: 4/10/2017.
- Jain, K., Sandhu, M., & Sidhu, G. (2007). Knowledge sharing among academic staff: A case study of business schools in Klang Valley, Malaysia. *Journal for the Advancement of Science and Arts*, (2), 23-29.
- Kim, S., & Ju, B. (2008). An analysis of faculty perceptions: Attitudes toward knowledge sharing and collaboration in an academic institution. *Library & Information Science Research*, (30), 282-290.
- Low, L. (2007). *The development of knowledge sharing culture in the construction industry*. Unpublished master's thesis, University of Technology, Kuala Lumpur, Malaysia.
- McDermott, R., & O'Dell, C. (2001) Overcoming cultural barriers to sharing knowledge, *Journal of Knowledge Management*, 5 (1), 76-85.
- Mohamed, Mohamed Ibrahim Hassan (2015). Sharing Knowledge in the Academic Environment: A Survey Study on the Universities of the United Arab Emirates, Moroccan, (in Arabic), *Journal of Documentation and Information* (Tunis), (24), 7-49
- Nordin, N., Daud, N., & Osman, U. (2012). Knowledge sharing behavior among academic staff at a public higher education institution in Malaysia. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 72, 234-239.
- Alhadhrami, N. (2017). The Impediments of Knowledge Sharing among the Academic Staff of Tabuk العربية المتحدة، المجلة المغربية للتوثيق والمعلومات (تونس)، (24)، 7-49.
- النعمي، رؤى حسام الدين (2013). دور بعض تقنيات التعاون الإلكتروني في تعزيز المشاركة بالمعرفة: دراسة استطلاعية لآراء عينة من تدريسي بعض كليات جامعة الموصل، دبلوم عال (غير منشورة)، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل.
- وكالة الجامعة للتخطيط والتطوير والجودة (1438/1439هـ). إحصائيات مركز المعلومات ودعم القرار، جامعة القصيم. ثانياً: المراجع العربية:
- Abdel Hafez, T., & Ehassa, Y. (2015). The reality of the practice of knowledge sharing among faculty members: an applied study on the faculties of education in some Arab universities, (in Arabic), *Journal of Educational and Psychological Sciences*, , Bahrain, 16(4), 479-517.
- Abdel Malik, J., & Zakia, Jijek (2015). The Effect of Knowledge Sharing on the Proficiency of Higher Education Teachers: A Field Study in the Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences, (in Arabic), University of Bordj Bou Arreridj, *Roua Economical Magazine Algeria*, 5(8), 251-269.
- Babalhavaeji, Fahimeh, Kermani, Zahra Jafarzadeh (2011). *Knowledge sharing behaviour influences: a case of Library and Information Science faculties in Iran*. Retrieved from: <http://ejum.fsktm.um.edu.my/article/1007.pdf>. Date of entry: 4/10/2017.
- Bilal, Eman (2009). *Knowledge Sharing and its Impact on Achieving Competitive Advantage in Jordan Telecom Group "Orange"*, (in Arabic), Unpublished Master Thesis, Balqa Applied University
- Cabrera, Á., & Cabrera, E. (2002). *Knowledge Sharing Dilemmas*. *Organization Studies*, 23 (5): 687-710.
- Calantone, R., Cavusgil, T., & Zhao, Y. (2002). *Learning Orientation, Firm innovation, and Firm Performance*. *Industrial Marketing Management*, 31(6), 515-524.
- Campbell, M. J. (2009). *Identification of organizational cultural factors that impact knowledge sharing, university of Oregon*. (Master's thesis, University of Oregon). Retrieved from <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/9477/Campbell-2009.pdf?sequence=1>

University and the Methods of overcoming these Impediments, (in Arabic), *International Specialized Educational Journal*, 6(9),1-15.

Osterloh, M., & Frey, B. (2000). Motivation, knowledge transfer, and organizational forms. *Organization Science*, 11 (5), 521-550.

Sohail, M. & Daud S. (2009). Knowledge sharing in higher education institutions Perspectives from Malaysia, *The journal of information and knowledge management systems*, 39(2), 125–142.

تقويم النظام الثانوي الفصلي باستخدام نموذج التقويم CIPP

أحلام بنت عبداللطيف أحمد الملا⁽¹⁾

وزارة التعليم

(قدم للنشر في 11/07/1439هـ؛ وقبل للنشر في 05/06/1440هـ)

المستخلص: هدف هذا البحث إلى معرفة آراء الطالبات والمعلمات نحو النظام الفصلي، وتقويم التجربة باستخدام نموذج القرارات المتعددة cipp. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم منهجان: (1) المنهج الوصفي بناء على الاستبيانات المرسلة إلى عينة مكونة من (272) معلمة و(932) طالبة. (2) المنهج الكيفي المستند إلى تحليل المقابلات المفتوحة مع (9) معلمات و(63) طالبة و(5) رئيسات أقسام في إدارة الإشراف، وتحليل محتوى ووثائق النظام الفصلي وأدلته، والتقويم باستخدام نموذج cipp. وأسفرت الدراسة عن الاستنتاجات الآتية: الحاجة إلى تكثيف التدريب (نسبة الموافقة بشدة على: كفاية فترة التدريب 7,5٪، ووجود دليل للمناهج الجديدة 27,9٪، وتمهية البيئة المدرسية 15,7٪، وتوفر كادر تعليمي مؤهل 38,2٪)، وصعوبة المنهج الدراسي وكثرة المعلومات فيه. كما أشار التقويم وفق نموذج cipp إلى نتائج منها: شمولية التصميم التعليمي، وتحقيقه لبعض أهدافه الموضوعية له، وتنوع أدوات التقويم وحدائتها. لكنه افتقر إلى نظام المتابعة والتقويم للإصلاح التعليمي، والدراسة العلمية لاحتياجات المعلمين في هذه المرحلة، وعدم تطبيق جوانب ذكرت في التصميم التعليمي مثل اختبارات الميول والاستعداد. وفي ضوء النتائج أشارت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها: تكثيف التدريب، وبناء نظام تقويم مستمر، والمحاسبية، والتجريب قبل التعميم.

الكلمات المفتاحية: النظام الفصلي، النظام الثانوي، نموذج cipp.

Evaluation of Secondary Quarterly System Using CIPP Model

Ahlam Abdullatif Ahmed Almulla⁽¹⁾

Ministry of education

(Received 28/03/2018; accepted 10/02/2019)

Abstract: the goals of the research are to find out students and teachers views about the quarterly system, and evaluation using cipp model. In order to achieve the goals two approaches have been used: (1) Descriptive approach based on a questionnaire was sent to (272) teachers, and (932) students. (2) qualitative approach based on the analysis of the open interview result with (9) teachers, (63) students, and (5) head of department of Supervision Department, content, documents, and guidebook analysis of the quarterly system using Cipp model. the research has reached the following conclusions: Need more training (Strongly agree on the adequacy of the training period 7.5%) , available of guide books(27,91), Preparation school environment(15,7%), providing qualified teachers(38,2%), difficulty of curriculum and lots of information on it. Evaluation indicated in accordance with the model cipp to outcomes including: Comprehensive educational design, achieve some of its set objectives, variety of evaluation tools and its recency. But there is no system for monitoring and evaluation of educational reform, scientific study of needs of learners at this stage, , non-application of Aspects mentioned in the instructional design as preparation and readiness tests. Based on the result the study pointed to numbers of recommendations including: training concentration, create a continuous evaluation system, accounting, and experimentation before generalization.

Keywords: Quarterly system, secondary system, cipp model.

(1) Head of Arabic Language Department in General Administration for Education - Al Ahsa
Hasa, Saudi Arabia, P.O. Box (4303) Postal Code (31982).

(1) رئيسة قسم اللغة العربية، إدارة الإشراف التربوي، وزارة التعليم/ الإدارة العامة للتعليم في محافظة الأحساء.
الأحساء، المملكة العربية السعودية، ص.ب (4303)، الرمز البريدي (31982).

البريد الإلكتروني: e-mail: almulla1000@hotmail.com

مقدمة

وطبق في المملكة العربية السعودية في المرحلة الثانوية عدد من الأنظمة التعليمية مثل: المدرسة الشاملة عام (1395هـ) التي اعتمدت نظام الساعات، وزيادة عدد التخصصات من تخصصين اثنين إلى أكثر من أحد عشر تخصصاً، واقتصر النظام على البنين، وتوقف نتيجة سلبات، منها أن خططها وبرامجها أكبر من الإمكانيات المتوفرة. ثم التعليم الثانوي المطور عام 1405-1406هـ الذي طبق في سبع مدارس ثانوية، واتصف بخصائص، منها: تنوع البرامج التعليمية والتخصصية، ووجود مقررات اختيارية، وأوقف العمل به في عام (1411هـ)، نتيجة سلبات للنظام تمثلت في طبيعة المناهج والإرشاد وكثرة الأعباء على المعلم، وضعف التغطية الإعلامية للنظام والتدمير المجتمعي. ثم نظام المقررات عام 1425هـ الذي طبق تجريبياً على (11) مدرسة من مدارس البنين والبنات، ليصل في عام 1435-1436هـ إلى (1018) مدرسة، وما زال هذا النظام قائماً إلى وقت إعداد هذا البحث. ويتمتع هذا النظام بعدد من المزايا، منها: المواد الاختيارية في ضوء رغبات المتعلمين، وتخفيف حالات الرسوب والفسل نتيجة إعادة المادة التي رسب فيها في فصل لاحق، والأخذ بمنحى التكامل الرأسي للمقررات، والاهتمام بالجانب التطبيقي المهاري، وقلة عدد المواد الدراسية.

وانطلاقاً من التوجهات العالمية، ومواكبة

يعد التعليم وعاء الأمة الذي يعكس فكرها؛ فالاهتمام بتطوير التعليم سمة من سمات المجتمعات المتقدمة، حيث تؤكد الأدبيات مثل (شحاتة، 2003م) أهمية التعليم في بناء الشعوب، ومواجهة تحديات المستقبل.

وقد سعت عديد من الدول على مستوى العالم إلى إعادة النظر في سياساتها التعليمية في جميع المراحل عموماً، وفي المرحلة الثانوية على وجه الخصوص، وتعددت أشكال الإصلاح التعليمي، فمنها ما تناول جزءاً أو أجزاء من العملية التعليمية، ومنها ما تناول نظاماً كاملاً بجميع جوانبه مثل دراسة (شكرو، 2018م)، وذلك في محاولة لمعالجة بعض المشكلات التعليمية في هذه المرحلة، والتي منها على سبيل المثال معدلات التخرج من الثانوية، حيث أشار بادجيت (Padgette, 2009) إلى أن حوالي 30% من الطلاب يفشلون في التخرج من الثانوية في أمريكا وهذه النسبة بقيت ثابتة على مدى 30 عاماً.

كما تناول الباحثون، والهيئات، والمؤسسات الأنظمة التعليمية بالدراسة والبحث، مثل: دراسة المجلس الأعلى للتعليم (2008م)، ودراسة دي كارلو، ودراسة ودوناхийو وهو ونوتس، ودراسة ماكيميرر، ودراسة بادجيت (Di Carlo, 2015; Donahue; Ho; Knotts, 2015; McMurrer, 2012; Padgette, 2009)

للتطورات الحديثة، وقصور في مستوى أداء خريجي التعليم الثانوي في المملكة في القدرات والمهارات المعرفية في الجزأين اللفظي والكمي من اختبار القدرات العامة، وزيادة مستوى الانخفاض في الأسئلة التي تقيس مستويات عليا من التفكير.

والمحاولات الإصلاحية في التعليم لا يمكن الحكم بوجودتها بمجرد تطبيقها في الميدان، بل لابد من دراستها وتقويمها، للكشف عن أوجه القوة والضعف فيها بما يدعم تطويرها وتحسينها، وبما يحقق الفائدة للميدان التعليمي.

ويعد التقويم التربوي أحد المداخل الرئيسة للكشف عن فاعلية الأنظمة التعليمية المستحدثة، فهو الأسلوب العلمي الذي يمكن من خلاله تشخيص العملية التعليمية تشخيصاً دقيقاً. كما يسهم في التعرف على مدى تحقق الأهداف التعليمية، ويشخص الصعوبات التي يواجهها جميع الأطراف المعنية بالتعليم، ويساعد في معرفة مدى التقدم في التعلم، ومعرفة اتجاهات المتعلم وميوله وقدراته، ومدى تحقيقه لأهداف التعلم، ويكشف فاعلية البرامج التعليمية والخطط التربوية والجهاز التعليمي بشكل كامل في المؤسسات التعليمية ونواحي القوة والضعف، كما يقدم معلومات وإحصائيات تكشف بصورة شاملة الإنجازات التي حققت، والفجوة التي ينبغي تداركها، وهو الدافع

للاتجاهات الحديثة لإصلاح التعليم، والرغبة في إحداث تغيير في النظام التعليمي، وتحقيق الرؤى والطموحات في التعليم، ومسايرة لنظريات التعليم والتعلم التي تركز على الطالب، اتجهت المملكة العربية السعودية إلى تطبيق النظام الفصلي - موضع البحث والتقويم في هذه الدراسة- كإصلاح تعليمي في المرحلة الثانوية وإحلاله بدلا من النظام السنوي (وكالة المناهج والبرامج التربوية، 1436هـ).

وبدأ تطبيق النظام الفصلي في عام 1435-1436هـ، ويشمل مواد الإعداد العام ومواد المسارات التخصصية: المسار الأدبي (العلوم الشرعية والعربية)، والمسار العلمي (العلوم الطبيعية)، والمسار الإداري (العلوم الإدارية والاجتماعية)، وتنفذ هذه المسارات على مدى (3) سنوات، بهدف معالجة نواحي القصور في النظام التعليمي السنوي السابق والذي كشفت عنه بعض الدراسات والأدبيات مثل: (الحري، 1434هـ) و(الداوود، 2012م) و(الشامخ، 2004م) و(فرج، 2004م) و(الكردي، 2004م) حيث أوضحت هذه الدراسات أن نسبة تحقيق الكفاءة الخارجية النوعية في النظام التعليمي الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية كان بدرجة متوسطة، وعدم ملاءمة التعليم الثانوي السنوي للتغيرات الثقافية والاجتماعية، وقصوره عن تلبية متطلبات التنمية البشرية، وعدم ملاءمة المناهج

السودان، كما بحثت في كفاءة النظام التعليمي للمرحلة الثانوية، والصعوبات التي تواجه تنفيذ التخطيط التعليمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الذي شمل توزيع الاستبانات وإجراء المقابلات مع عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود صعوبات في تنفيذ التخطيط التعليمي تمثل في قلة الموارد المالية، ومركزية التخطيط، وضعف آلية التدريب. كما كان تقويم النظام التعليمي بدرجة متوسطة نتيجة ضعف الكفاءة الخارجية للنظام بحيث لا يلبي متطلبات العمل، واعتماد المناهج على الجانب النظري، وضعف وجود المعامل للتخصصات العلمية المختلفة.

وسعت دراسة مسعود (2009م) إلى معرفة شروط ومتطلبات الدراسة بنظام اختيار المقررات الدراسية في التعليم الثانوي في دولة مصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة على عينة الدراسة المؤلف من الطلاب والطالبات (390)، وقادة المدارس (42)، والإشراف التربوي (45)، والهيئة التعليمية في المدارس (45) وأساتذة الجامعات (90). وتوصلت الدراسة إلى وجود صعوبات، هي: عدم مراعاة النظام الحالي لحرية التعلم، وعدم مراعاة الحاجات النفسية، ومواجهة الكثير من صعوبات التعلم، وتهميش القدرات في اتخاذ القرار، وإغفال الميول المهنية.

وهدفت دراسة مكيمرر (McMurrer, 2012) إلى

الرئيس الذي يقود العاملين إلى تحسين الأداء والممارسات والمخرجات (الحريري، 2012م؛ مصطفى، 2010م).

ولذلك اتجهت عديد من الدراسات إلى استخدام التقويم التربوي في الكشف عن فاعلية الإصلاحات التعليمية مثل دراسة بريدك (Bridich, 2015)، ودراسة دوناهيو وهو ونوتس (Donahue; Ho; Knotts, 2015)، ودراسة علي وآدم (2008م)، ودراسة الكثيري (2005م)، ودراسة مسعود (2009م)، ودراسة مكيمرر (McMurrer, 2012).

واختلفت هذه الدراسات في تناولها لجوانب الإصلاحات التعليمية، والمناهج التقويمية التي استخدمتها، فعلى سبيل المثال، تناولت دراسة الكثيري (2005م) منهج التعليم الثانوي الجديد في مدينة الرياض، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال توزيع استبانة على عينة الدراسة التي شملت (541) طالبا وطالبة، ومن أهم النتائج التي توصل إليها أن هناك اتجاهها إيجابيا من قبل معظم أفراد العينة نحو منهج التعليم الثانوي الجديد المطبق في مدارس التجربة في مدينة الرياض، وكذلك موافقة معظم أفراد العينة لكثير من إجراءات وتطبيقات المنهج من حيث التعلم والخطة الدراسية والتحصيل الدراسي والإشراف والتوجيه.

وقومت دراسة علي وآدم (2008م) دور إدارات

التعليم في التخطيط التعليمي للمرحلة الثانوية في

لتقييم الواجبات المطلوبة منهم والمشاركة في التخطيط للدروس، كما أظهرت النتائج أن الخطط التعليمية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وأن غالبية المعلمين وافقوا على وجود مجتمعات تعاونية بينهم، وعلى تلقيهم تدريبا وإعدادا كافيا.

وسعت دراسة بريدك (Bridich, 2015) إلى معرفة وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس عن الإصلاح التعليمي في كولورادو وذلك من خلال استخدام المنهج الوصفي الذي اعتمد على استطلاع رأي المعلمين وقادة المدارس (653) عن جوانب الإصلاح التعليمي، بالإضافة إلى المنهج الكيفي الذي اعتمد على جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات شبه مقننة والأسئلة المفتوحة في الاستبانات الموزعة. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها: تشجيع الإصلاح التعليمي للنمو المهني للمعلمين، وأثر الإصلاح التعليمي في تحسين تعلم الطلاب. وتباينت الدراسات السابقة من حيث تناولها للمحددات المكانية، فمنها ما اقتصر على مكان واحد مثل دراسة الكثيري (2005م)، ودراسة علي وآدم (2008م)، ودراسة مسعود (2009م)، ودراسة دوناهيو وهو ونوتس (Donahue; Ho; Knotts, 2015)، ودراسة بريدك، (Bridich, 2015)، ومنها ما اقتصر على عدد من الأماكن أو الدول مثل: دراسة مكميرر (McMurrer, 2012).

دراسة حالات الإصلاح التعليمي في مارييلاند، وميتشيجن Michigan، وأيدهو Idaho، وجمعت المعلومات باستخدام أسلوب المقابلات الشخصية على عينة مكونة من (6) مدارس، حيث اختيرت مدرستان من كل ولاية، وأوضحت نتائج الدراسة ضرورة الاهتمام بإيجاد مناخ مدرسي إيجابي قبل تطبيق الإصلاح التعليمي، وكذلك توفير استراتيجيات مختلفة لتحسين المناخ المدرسي مثل زيادة التعاون بين المعلمين، ودعم التطور المهني، والتدريب التعليمي. كما أشارت الدراسة إلى فاعلية توفير المناخ الإيجابي في تحقيق النجاح في الإصلاح التعليمي المتمثل في زيادة مشاركة الطلاب، وزيادة دافعية الطلاب للتعلم.

وقومت دراسة دوناهيو وهو ونوتس (Donahue; Ho; Knotts, 2015) عمليات الإصلاح في المدارس العامة في مقاطعة جفرسون، واستخدمت الدراسة المنهجين الوصفي والتحليلي من خلال تطبيق استطلاعات الرأي للطلاب والمعلمين، بالإضافة إلى إجراء مقابلات شبه مقننة، وتحليل البيانات الإحصائية للطلاب. وأظهرت النتائج نجاح العمليات الإصلاحية في تحقيق بعض النتائج ومنها: زيادة استمتاع الطلاب بالدراسة وارتباطهم بالمدرسة، وتحقيق درجات عالية كمؤشر لإتقان المعايير المطلوبة، وبالمقابل أظهرت النتائج الحاجة إلى إشراك المتعلمين في وضع معايير

كما اعتمدت بعض الدراسات على المنهج الوصفي بأنواعه المختلفة التحليلي أو الاستطلاعي أو الاستتاجي أو الارتباطي، مثل: دراسة الكثيري (2005م)، ودراسة علي وآدم (2008م)، ودراسة مسعود (2009م). ومنها ما اعتمد على المنهج الكيفي فقط مثل دراسة مكميرر (McMurrer, 2012). ومنها ما جمع بين المنهجين الوصفي والكيفي مثل دراسة دوناهيو وهو ونوتس (Donahue; Ho; Knotts, 2015)، ودراسة بريديك (Bridich, 2015).

ومن ثم يختلف البحث الحالي من حيث استخدام المنهجين الوصفي والكيفي في استخراج النتائج، في حين معظم الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي ما عدا دراسة دوناهيو وهو ونوتس (Donahue; Ho; Knotts, 2015)، ودراسة بريديك (Bridich, 2015)، حيث اعتمد فيها على المنهجين الوصفي والكيفي أيضا.

وإختلف هذا البحث من حيث مكان الدراسة، حيث اختصت الدراسة هنا بمحافظة الأحساء في حين تنوعت المحددات المكانية في الدراسات الأخرى منها على سبيل المثال لا الحصر، الرياض، ومصر، والسودان.

كما يتباين البحث الحالي من حيث الفكرة وأهداف البحث، حيث يتناول هذا البحث النظام الإصلاحي المتمثل في النظام الفصلي في المرحلة الثانوية، ويقوم به باتجاهين: الاتجاه الأول من خلال استطلاع الرأي، والثاني باستخدام نموذج التقويم cipp.

ونموذج القرارات المتعددة لستفليم (cipp) طور في أواخر 1960م؛ من أجل المحاسبية للبرامج المدرسية في الولايات المتحدة الأمريكية، ومع مرور الوقت طور النموذج وطبق على البرامج التعليمية، ويعتمد النموذج في مفاهيمه الرئيسة على تقويم السياق، والمدخلات، والعمليات، والمخرجات للبرنامج أو النظام التعليمي. بحيث يعنى تقويم السياق بالاحتياجات، والمشاكل، والفرص داخل نطاق البيئة المحددة التي ستقوم، مما يساعد على تكون صورة واضحة عن أهداف البرنامج التعليمي عند المقوم، وكونها موجهة لتحقيق الاحتياجات، وأن البرنامج يسير وفق أهداف مناسبة. في حين يتناول تقويم المدخلات خطة العمل، والخطط التنفيذية، والاستراتيجيات والميزانية المحددة للبرنامج، فهذا المدخل يساعد في تصميم الجهود التطويرية، وتحديد المصادر، والخطة الزمنية، ووضع التفاصيل لخطة العمل، ويأخذ بعين الاعتبار الخطط البديلة، والأساس الذي يتم الاعتماد عليه لاختيار طريقة أو منهج للتطبيق دون آخر. في حين تقويم العمليات ينظر في الوثائق، والأنشطة المحددة لتطبيق البرنامج التعليمي، فهو يقوم بالتنفيذ الفعلي لخطة العمل، فهذا المدخل يفيد في تقديم تغذية راجعة خلال تطبيق البرنامج التطويري أو المشروع، كما يفيد في وصف إلى أي مدى نفذ البرنامج أو

للمشكلات المصاحبة للتعليم الثانوي في وضعه الحالي، ولقصوره عن تحقيق الدور المأمول منه، وعن الوفاء بالمتطلبات الشخصية والاجتماعية للشباب، ولكونه الحلقة الأضعف في حلقات النظام التعليمي (عليات، 2010م؛ ماكلين، 2001م). وبناء على ذلك نظمت المؤتمرات والندوات الدولية والإقليمية مثل المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي من أجل مستقبل أفضل (مسقط، 22-24 / ديسمبر / 2002م)، والندوة الإقليمية عن تطوير التعليم ما بعد الأساسي في الدول العربية (مسقط 24-25 / أبريل / 2005م)، وكذلك المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب: التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) تطويره وتنويع مساراته (مسقط، 8-9 / مارس / 2010م)، وهدفت هذه المؤتمرات إلى إصلاح التعليم الثانوي، والتعرف على التجارب العالمية في إصلاح التعليم الثانوي والقضايا والتحديات التي تواجهه. كما كانت هناك دعوات إصلاحية إلى التنويع في المسارات والتخصصات والبرامج فيه (عثمان، 2007م).

واستناداً إلى نتائج المؤتمرات، والدعوات الإصلاحية للنظام الثانوي المعمول به حالياً والمعمم على جميع المدارس فعلياً، ولأهمية الموازنة بين مشروع التطوير الشامل المطبق في المرحلة الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية وبين المرحلة الثانوية، وللاستفادة من

المشروع كما خطط له، وما إذا كان الضعف في البرنامج عائداً إلى التطبيق غير الجيد لخطة العمل أم لخطة العمل ذاتها.

وتقويم المخرجات يتناول تحقيق الأهداف القصيرة والطويلة المدى، المقصودة وغير المقصودة، فهو يساعد في المحافظة على التركيز على تحقيق الاحتياجات المحددة، كما يقرر مدى نجاح أو فشل البرنامج في الوصول إلى المخرجات المطلوبة، كما يعطي صورة واضحة عن مدى استمرار أو تعديل أو توقف الجهود المبذولة، وما إذا البرنامج ككل حقق أهدافه الموضوعية له أم لا، وما الجوانب الثانوية للبرنامج (kellaghan; Stufflebeam, 2003; Stufflebeam; coryn, 2014)

وبناء على ما سبق يعد هذا البحث متفرداً - حسب علم الباحثة - في تقويم تجربة النظام الفصلي؛ نظراً لكون التجربة حديثة، ولم يتم تناولها بالبحث والدراسة والتقويم، كما يعد متفرداً كذلك في تطبيق نموذج القرارات المتعددة cipp في تقويم التجربة، وتسليط الضوء على أهم معوقات الإصلاح التعليمي، والأسباب المؤدية لتعثر أو الفشل.

مشكلة البحث:

دعا عديد من الباحثين والكتاب إلى إصلاح التعليم الثانوي، وإعادة النظر في محتواه وتنظيماته مثل: (عليات، 2010م؛ ماكلين، 2001م) وذلك نظراً

مميزات نظام المقررات المطبق حديثاً على عينة من المدارس الثانوية في المملكة، وعطفاً على الدراسة المستفيضة لمشروع تطوير النظام السنوي للتعليم الثانوي من قبل اللجنة الفرعية للتربية في جلستها (الحادية والستين، والثانية والستين) صدر تعميم تطبيق النظام الفصلي للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية برقم 351770423 وتاريخ 1435/10/8هـ على أن يكون التطبيق ابتداءً من العام الدراسي 1435-1436هـ على جميع مدارس النظام السنوي وتخفيف القرآن الكريم، والمدارس السعودية في الخارج، والمدارس الليلية، ومدارس تعليم الكبريات، ولكن العمل بالنظام أوقف فعلياً بناءً على التعميم رقم 58895 وتاريخ 1439/4/15هـ.

ونظراً لأن تطبيق النظام الفصلي يمثل تجربة حديثة توقفت في عام 1439هـ، فهو بحاجة إلى مراجعة وتقويم؛ للوقوف على إيجابياته وسلبياته من واقع التطبيق الفعلي، ومن وجهة نظر المعنيين أساساً بهذا الإصلاح التعليمي وهما المعلم والطالب والذي يتوقف عليهما بشكل كبير نجاح الإصلاح التعليمي أو فشله (Bridich, 2015) وهو ما تسعى إليه هذه الدراسة من التعرف على واقع تطبيق النظام الفصلي في الميدان التعليمي كتجربة حديثة في المملكة، وتقويمه في ضوء نموذج القرارات المتعددة cipp.

وبناءً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما تقويم تجربة النظام الفصلي في المملكة وفق نموذج القرارات المتعددة cipp ؟

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث النظرية في تقديم معلومات عن تجربة النظام الفصلي في المملكة من حيث طبيعتها، أهدافها، ومكوناتها؛ مما يمكن الاستفادة منه في بناء تجارب مماثلة، كما يمثل إضافة نظرية ماثلة في نماذج التقويم بشكل عام، ونموذج cipp بشكل خاص. كما يستفاد من هذا البحث في إجراء المقارنات العلمية بين الأنظمة التعليمية المختلفة للمرحلة الثانوية.

ويساعد هذا البحث من حيث أهميته العملية في تقديم رؤية واضحة عن واقع تطبيق النظام الفصلي من حيث إيجابياته وسلبياته، مما يمكن متخذي القرار من الاستفادة من هذا البحث، وإجراء عمليات التحسين اللازمة للأنظمة التعليمية للمرحلة الثانوية. وهو إضافة تطبيقية من خلال استخدام النموذج وتطبيقه على إحدى تجارب الإصلاح التعليمي في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى: تقويم تجربة النظام الفصلي باستخدام نموذج القرارات المتعددة cipp.

أسئلة البحث:

- 1- ما وجهة نظر الطالبات والمعلمات نحو النظام الفصلي من حيث: (الخطة الدراسية، وتنمية شخصية الطالبة، ودعم عملية التعلم، ودعم التعلم الذاتي، وتقويم التعلم)؟
 - 2- ما مدى مناسبة التهيئة للنظام من وجهة نظر المعلمات من حيث: التدريب، والبيئة، وتوفير المواد التعليمية؟
 - 3- ما الملاحظات الواردة على النظام الفصلي من واقع التطبيق الميداني الفعلي؟
 - 4- ما تقويم تجربة النظام الفصلي للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية باستخدام نموذج cipp (السياق والمدخلات والعمليات والمخرجات)؟
- حدود البحث:
- الحدود المكانية: جميع مدارس النظام الفصلي الثانوي في محافظة الأحساء.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في العام 1436-1437هـ، والعام 1437/1438هـ.
- الحدود الموضوعية: اقتصر على طالبات الصف الثاني الثانوي، المستوى الرابع فقط، نظراً لأن تطبيق النظام اقتصر على الصفين الأول والثاني ثانوي كمرحلة أولى، واقتصر على طالبات المستوى الرابع للخبرة المكونة لديهن في النظام (سنة ونصف)؛
- كونهن مارسن النظام أكثر من غيرهن من الطالبات في العام 1436-1437هـ. وعلى طالبات المستوى الخامس فقط من العام 1437-1438هـ (نفس الطالبات في العام السابق)، كما اقتصر الحدود الموضوعية على المحاور التالية فقط في النظام الفصلي: الخطة الدراسية، وتنمية شخصية الطالبة، ودعم عملية التعلم، ودعم التعلم الذاتي، وتقويم التعلم (من وجهة نظر الطالبة والمعلمة)، ومحاور (التهيئة، والاستعداد، ومناسبة البيئة وتوفير المواد التعليمية) من وجهة نظر المعلمة.
- كما اقتصر على نموذج القرارات المتعددة cipp في تقويم التجربة؛ لشموليته للأبعاد الأربعة المستهدفة في تقويم النظام الفصلي (السياق، المدخلات، العمليات، المخرجات)، فتتأجج التقويم باستخدام نموذج cipp يشمل تقويم النظام الفصلي بنائياً وختامياً، وبذلك يمتاز عن بقية نماذج التقويم التي تركز على التقويم الختامي كنموذج تايلر مثلاً، أو نموذج ميتسفيل ومايكل أو النماذج التي تركز على فئة معينة مثل التقويم المتجاوب الذي ينطلق من احتياجات المستفيد، أو غيره من النماذج التقويمية.
- مصطلحات البحث:
- النظام: يعرف العامري (1438هـ، 168) النظام بأنه: «مجموعة من العناصر المترابطة التي تتفاعل مع

- بعضها البعض وفقا لإجراءات معينة من أجل تحقيق الوظائف المرجوة».
- النظام التعليمي:** يعرفه الحربي والمهدي (1433هـ، 12) بأنه: «الإطار العام الذي يضم كل عناصر العملية التعليمية ومكوناتها البشرية (من طلاب ومعلمين وكوادر إدارية وفنية)، والمادية (المباني والتجهيزات والنواحي المالية والتكنولوجية)، والفكرية (التشريعات والبرامج والمناهج والمقررات....) ومثله مثل أي نظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات».
- التقويم:** ويعرف الحريزي (2012م، 15) نقلاً عن دروزة التقويم التربوي في معناه الاصطلاحي بأنه: «عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة والبحث والنظر والإمعان والتحقيق والتمحيص والتمثين للموضوع المراد تقويمه، وهذا يتطلب العمل المنظم لجمع البيانات والمعلومات بطريقة صادقة وموضوعية ومن ثم تحليلها وتفسيرها وتبويبها بهدف التوصل إلى نتائج يمكن الحكم بواسطتها على قيمة الموضوع وبيان حسناته وسيئاته».
- تقويم الأنظمة التعليمية:** يعرفه طوطاوي (2012م، 2) بأنه: «أداة تساعد على التسيير والتخطيط؛ وهو إجراء لتبرير اختيار الطرق الأساسية التنظيمية لتطوير أنظمة التكوين».
- منهج البحث وإجراءاته:**
- منهج البحث:**
- اعتمد البحث على منهجين رئيسين، هما:
- 1- **المنهج الوصفي:** ويمثله استطلاع الرأي الذي وزع على المعلمات والطالبات، لإبداء رأيهن في النظام الفصلي.
- 2- **المنهج الكيفي من خلال:**
- (أ) المقابلات التي أجريت مع رئيسات أقسام تخصصات علمية مختلفة (اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتربية الاجتماعية والوطنية، والعلوم) وعدد من المعلمات والطالبات.
- (ب) تحليل المحتوى: حيث اعتمد هذا البحث على دراسة وتحليل تعاميم ووثائق النظام الفصلي وأدلته.
- مجتمع البحث، وعينته:**
- يتكون مجتمع البحث من جميع المعلمات اللاتي يدرّسن في النظام الفصلي (900 معلمة)، ومن طالبات المستوى الرابع في النظام (2184 طالبة).
- عينة البحث لاستطلاع الرأي:**
- تكونت عينة الدراسة الحالية من جميع المعلمات اللاتي يدرسن في النظام الفصلي (900 معلمة، وجميع طالبات المستوى الرابع من النظام (2184)، حيث أرسلت إدارة الإشراف التربوي خطاباً رسمياً إلى المجتمع بأكمله، ويمثل الجدول الآتي العائد من الاستبانات المرسله، ونسبتها المئوية من مجتمع البحث.

جدول رقم (1): عينة البحث.

النسبة من مجتمع البحث		الطلاب	النسبة من مجتمع البحث		المعلمات
42,67%		932	30,22%		272
عدد سنوات الخبرة للمعلمات					
10 سنوات فأكثر		من 5- إلى أقل من 10 سنوات		أقل من 5 سنوات	
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
64,0	155	19,4	47	16,5	40

يتضح من جدول رقم (1) أن أكثر من نصف عينة البحث من المعلمات هن من بلغت سنوات الخدمة التعليمية لهن 10 سنوات وأكثر 64,0%، يلي ذلك المعلمات اللاتي قضين في التعليم من 5- إلى أقل من 10 سنوات 19,4%، والنسبة الباقية تمثل المعلمات ذوات الخبرة أقل من خمس سنوات 16,5%، وهذا مؤشر على أن النسبة الكبرى من عينة الدراسة تتمتع بخبرات تعليمية.

أ- عينة البحث للمقابلات:

جدول رقم (2): عينة البحث للمقابلات.

تاريخ المقابلة	العدد	الفترة	تاريخ المقابلة	العدد	الفترة	تاريخ المقابلة	العدد	الفترة	الإدارة/ المدرسة التي تتبع لها
1438/4/3هـ	5	رئيسات الأقسام العلمية	1438/4/4هـ	5	المعلمات	1438/4/4هـ	21	الطلاب	الثانوية السابعة بالهفوف/ أدبي
		إدارة الإشراف التربوي	1438/4/6هـ	4	المعلمات	1438/4/4هـ	30	الطلاب	الثانوية السابعة بالهفوف/ علمي
						1438/4/6هـ	6	الطلاب	الثانوية السابعة بالمبرز/ أدبي
		1438/4/6هـ	6	الطلاب	الثانوية السابعة بالمبرز/ علمي				
			9 معلمات من تخصصات مختلفة			63 طالبة			المجموع

ب- عينة البحث لوثائق النظام الفصلي:
جميع التعاميم، والأدلة الصادرة للنظام الفصلي (دليل المدرسة، دليل الطالب، لائحة الدراسة والتقويم، تقويم المتعلم، الخطة الدراسية، النشرات التعريفية للمسارات التخصصية، لائحة الانتقال بين الأنظمة).

يتضح من جدول رقم (2) تنوع فئات المقابلة لتشمل (الطلاب، والمعلمات، ورئيسات الأقسام في إدارة الإشراف التربوي)، وهذا التنوع يعطي صورة إجمالية لتقويم النظام الفصلي من خلال ثلاث مستويات (التعلمي وتمثله الطالبة، والتعليمي وتمثله المعلمة، والإشرافي وتمثله رئيسات الأقسام).

أدوات البحث:

ج- تحليل وثائق النظام المتمثلة في التعاميم الخاصة

به، والأدلة المرافقة له؛ لفحص مدى مناسبة الوثائق في إطارها النظري للمتعلّمت، ومدى دقتها وشمولها، ومدى التوافق والانسجام بين النظام في إطاره النظري وبين التنفيذ الفعلي له.

تحكيم أدوات البحث:

الصدق الظاهري: عرضت الأدوات في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرق التدريس (2)، وكذلك ذوي الخبرة والاختصاص في العمل الإشرافي (المشرفات: 6)، وذوي الخبرة والاختصاص في المجال التعليمي كفئة مطبقة للمقياس (المعلمات: 6)، وذلك لمعرفة مدى ملاءمة كل فقرة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوحها وصياغتها بصورة دقيقة، وعدل وفق آراء المحكمين؛ وملاحظاتهم.

الثبات: تُحقّق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستجابات المعلمات والطالبات، وتراوحت قيم الثبات لاستبانة الطالبات بين 0.69٪ و 0.78٪، في حين بلغ معامل الثبات الكلي ألفا كرونباخ: 0.91٪ وبلغ معامل الثبات الكلي لاستجابات المعلمات 0.91٪ وقيم متراوحة بين 0.87٪ و 0.90٪ وهي قيم عالية تؤكد ثبات الاستبانات.

أ- تم بناء مقياس تقويم النظام الفصلي في ضوء الأدبيات السابقة (استطلاع الرأي للمعلمات، والطالبات) ليشمل (5) محاور: الخطة الدراسية (8 عبارات)، وتنمية شخصية الطالبة (6 عبارات)، ودعم عملية التعلم (5 عبارات)، ودعم التعلم الذاتي (4 عبارات)، وتقويم التعلم (5 عبارات)، ويحاط عنها بمقياس ليكرت الخماسي (موافقة بشدة، موافقة/ محايدة، غير موافقة/ غير موافقة بشدة)، كما شمل مقياس المعلمات إضافة لما سبق عدد سنوات الخبرة، ومحور التهيئة والاستعداد: التدريب (4 عبارات)، ومناسبة البيئة والمواد التعليمية (5 عبارات).

ب- إجراء (7) مقابلات مفتوحة مع عينة الدراسة، وتعرف الحريري نقلا عن عبيدات المقابلات المفتوحة (2012م، 91) بأنها: «المقابلة التي تطرح فيها الأسئلة استنباطا من ردود معينة أو مواقف معينة ويسمح للمستجيب أن يجيب عليها بحرية تامة، وعادة لا تكون الأسئلة في هذا النوع موضوعة مسبقا، فالشخص الذي يقوم بالمقابلة يطرح سؤالاً عاما حول الموضوع الذي عقدت المقابلة لأجله، ثم يتسلسل في طرح الأسئلة». وذلك بهدف التعرف على إيجابيات وسلبيات النظام الفصلي، ومدى التأثير الذي أحدثته في المتعلّمت، ومدى مناسبة نظام التقويم، وأي ملاحظات أخرى.

جدول رقم (3): نتائج معامل ألفا كرونباخ لقياس تقويم النظام الفصلي.

محاور المقياس	معامل الثبات (ألفا كرونباخ لاستبانة الطالبات)	معامل الثبات (ألفا كرونباخ لاستبانة المعلمات)
الخطة الدراسية	0,69	0,88
تنمية شخصية الطالبة	0,78	0,90
دعم عملية التعلم	0,70	0,87
دعم التعلم الذاتي	0,69	0,90
تقويم التعلم	0,77	0,89

حساب صدق الاتساق الداخلي: لحساب الاتساق حساب الاتساق الداخلي كان لعينة الطالبات المكونة من الداخلي حسب مجموع العبارات في المحور، لتحديد مدى ارتباطها بالمجموع الكلي للمحاور، علماً بأن (932) طالبة، وعينة المعلمات المكونة من (272) معلمة في مقياس استطلاع الرأي.

جدول رقم (4): صدق الاتساق الداخلي لاستطلاع الرأي للطالبات والمعلمات.

صدق الاتساق الداخلي لاستطلاع الرأي للمعلمات		صدق الاتساق الداخلي لاستطلاع الرأي للطالبات		
دلالة درجة ارتباط المحور بالمجموع الكلي للمحاور	درجة ارتباط المحور بالمجموع الكلي للمحاور	دلالة درجة ارتباط المحور بالمجموع الكلي للمحاور	درجة ارتباط المحور بالمجموع الكلي للمحاور	محاور المقياس
دال عند 0,01	**0,86	دال عند 0,01	**0,81	المحور الأول (الخطة الدراسية)
دال عند 0,01	**0,89	دال عند 0,01	**0,82	المحور الثاني (تنمية شخصية الطالبة)
دال عند 0,01	**0,88	دال عند 0,01	**0,82	المحور الثالث (دعم عملية التعلم)
دال عند 0,01	**0,87	دال عند 0,01	**0,79	المحور الرابع (دعم التعلم الذاتي)
دال عند 0,01	**0,81	دال عند 0,01	**1,0	المحور الخامس (تقويم التعلم)

الأساليب الإحصائية المستخدمة: المعيار الإحصائي المستخدم في تفسير النتائج: يمثل المتوسط الحسابي من (5-4,20) موافقة شديدة على التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات الاستبانة. عبارات الجدول، في حين يشير المتوسط الحسابي (3,40) أقل من (4,20) إلى موافقة فقط، أما المتوسط (2,60) أقل من (3,40) فيقع في فئة المحايد، ويدل المتوسط (1,8) أقل من (2,60) على عدم موافقة، كما يدل أيضاً المتوسط (1-1) أقل من (1,8) على عدم موافقة شديدة.

نتائج الدراسة:

أولاً: وجهة نظر المعلمات والطالبات نحو النظام الفصلي:

جدول رقم (5): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمات والطالبات لمقياس استطلاع الرأي.

م	العبارة	موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		م	ن
		ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت		
الخطة الدراسية											
1	مناسبة عدد المقررات الدراسية في كل مستوى دراسي.	معلمات									
		37	13,9	97	36,3	43	16,1	55	20,6	35	13,1
1	مناسبة عدد المقررات الدراسية في كل مستوى دراسي.	طالبات									
		242	27,0	292	32,6	137	15,3	111	12,4	113	12,6
2	وجود توازن بين حجم المادة العلمية والزمن المخصص لها (عدد الحصص أو الأسابيع الدراسية).	معلمات									
		26	9,7	70	26,0	41	15,2	77	28,6	55	20,4
2	مناسبة المنهج من حيث الكثافة.	طالبات									
		155	17,1	284	31,3	174	19,2	158	17,4	135	14,9
3	مناسبة المنهج من حيث الكثافة.	معلمات									
		22	8,3	56	21,1	34	12,8	89	33,5	65	24,4
3	مناسبة المنهج من حيث الكثافة.	طالبات									
		71	7,9	150	16,7	216	24,0	182	20,2	280	31,1
4	قلة تفرغ المقررات الدراسية في التخصص الواحد.	معلمات									
		36	14,3	71	28,3	58	23,1	42	16,7	44	17,5
4	قلة تفرغ المقررات الدراسية في التخصص الواحد.	طالبات									
		144	16,4	195	22,3	271	30,9	152	17,4	114	13,0
5	تصف المقررات الدراسية في ضوء النظام الفصلي بالانسجام والتتابع التصاعدي مع المرحلة المتوسطة.	معلمات									
		46	17,0	75	27,8	71	26,3	44	16,3	34	12,6
5	تصف المقررات الدراسية في ضوء النظام الفصلي بالانسجام والتتابع التصاعدي مع المرحلة المتوسطة.	طالبات									
		140	15,8	249	28,0	197	22,2	151	17,0	151	17,0
6	التكامل بين المقررات الدراسية نتيجة وجود مشاريع تنفذها الطالبة مشتركة بين أكثر من مقرر.	معلمات									
		33	12,4	67	25,1	63	23,6	57	21,3	47	17,6
6	التكامل بين المقررات الدراسية نتيجة وجود مشاريع تنفذها الطالبة مشتركة بين أكثر من مقرر.	طالبات									
		164	18,7	171	19,5	150	17,1	152	17,3	240	27,4
7	تحوي الخطة الدراسية على مقررات مهارية تنمي الجانب التطبيقي العملي عند الطالبة.	معلمات									
		41	15,2	114	42,4	53	19,7	36	13,4	25	9,3
7	تحوي الخطة الدراسية على مقررات مهارية تنمي الجانب التطبيقي العملي عند الطالبة.	طالبات									
		152	16,9	275	30,6	203	22,6	137	15,2	132	14,7

تابع/ جدول رقم (5).

م	العبارة	موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة		م	ن		
		ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت				
8	تتصف الخطة الدراسية بالمرونة نتيجة وجود مقررات دراسية اختيارية للطلبة.	معلمت												1,29	2,57
		طالبات												1,43	2,77
		المتوسط الحسابي العام للطلبات 3,02						المتوسط الحسابي العام للمعلمت 3,69						26,7	70
تنمية شخصية الطالب (يسهم النظام الفصلي في.....)															
9	إعطاء الطلبة فرصة في تحقيق الميول من خلال اختيار المسار	معلمت												1,20	3,51
		طالبات												1,37	3,76
		المتوسط الحسابي العام للطلبات 3,02						المتوسط الحسابي العام للمعلمت 3,69						8,3	19
10	اكتساب مهارات حياتية مثل التعاون والعمل ضمن فريق	معلمت												0,98	3,85
		طالبات												1,23	3,78
		المتوسط الحسابي العام للطلبات 3,02						المتوسط الحسابي العام للمعلمت 3,69						7,6	66
11	المساهمة في الاتصال الفاعل مع المعلمت من خلال تنوع الأنشطة والتطبيقات	معلمت												1,09	3,66
		طالبات												1,24	3,53
		المتوسط الحسابي العام للطلبات 3,02						المتوسط الحسابي العام للمعلمت 3,69						5,3	12
12	اكتساب مهارات الحديث نتيجة اعتماد الأنشطة الدراسية على الحوار والمناقشة	معلمت												1,04	3,60
		طالبات												1,22	3,48
		المتوسط الحسابي العام للطلبات 3,02						المتوسط الحسابي العام للمعلمت 3,69						8,4	73
13	القدرة على اتخاذ القرارات نتيجة وضع الطلبة في مواقف تتطلب ذلك	معلمت												1,08	3,56
		طالبات												1,28	3,33
		المتوسط الحسابي العام للطلبات 3,02						المتوسط الحسابي العام للمعلمت 3,69						6,1	14
14	اكتساب الثقة بالنفس نتيجة عرض الأعمال والمشاريع	معلمت												1,14	3,73
		طالبات												1,41	3,49
		المتوسط الحسابي العام للطلبات 3,02						المتوسط الحسابي العام للمعلمت 3,69						14,4	124
دعم عملية التعلم (يشجع النظام الفصلي على...)															
15	الإقبال على المعامل والتجارب تحقيقا لمتطلبات المنهج	معلمت												1,15	3,35
		طالبات												1,35	3,49
		المتوسط الحسابي العام للطلبات 3,02						المتوسط الحسابي العام للمعلمت 3,69						6,3	14

م	العبارة	موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة		م	ن
		ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت		
16	تحفيز الطالبة على المشاركة اليومية من خلال تخصيص درجات كبيرة للمشاركة	معلمات											
		1,11	3,58	3,5	8	18,3	42	15,3	35	41,5	95	21,4	49
		طالبات											
		1,36	3,60	10,9	94	12,7	109	17,3	149	23,4	201	35,7	307
17	مواظبة الطالبات على الحضور من خلال تخصيص درجات للغياب في كل مقرر	معلمات											
		1,20	3,66	7,0	16	13,7	31	11,9	27	41,0	93	26,4	60
		طالبات											
		1,50	3,21	21,8	188	12,3	106	16,1	139	22,9	198	27,0	233
18	تنمية مهارات التعامل مع التقنية تحقيقا لمتطلبات المنهج	معلمات											
		1,11	3,55	4,8	11	15,9	36	17,6	40	42,3	96	19,4	44
		طالبات											
		1,30	3,33	12,9	110	13,2	113	23,4	200	28,6	244	21,9	187
19	تنمية مهارات التعامل مع مصادر المعلومات المختلفة مثل: المكتبة، الإنترنت،...	معلمات											
		1,14	3,68	6,5	15	9,6	22	17,8	41	41,3	95	24,8	57
		طالبات											
		1,39	3,43	14,2	122	13,1	113	17,3	149	26,5	228	29,0	250
المتوسط الحسابي للعام للطالبات 3.41						المتوسط الحسابي العام للمعلمات 3.56							
دعم التعلم الذاتي													
20	تتطلب الأنشطة الدراسية بحث الطالبة عن المعلومات بالاعتماد على ذاتها.	معلمات											
		0,99	3,77	3,3	7	9,3	20	15,9	34	50,0	107	21,5	46
		طالبات											
		1,29	3,51	11,2	101	10,6	95	21,2	191	29,7	267	27,3	245
21	تساعد المناهج الدراسية على تنمية مهارات البحث والتقصي عند الطالبة.	معلمات											
		1,03	3,74	4,0	9	9,4	21	16,1	36	48,4	108	22,0	49
		طالبات											
		1,19	3,44	10,7	97	8,9	81	23,3	212	39,6	360	17,6	160
22	تنمي المناهج الدراسية مهارات التفكير المختلفة عند الطالبة.	معلمات											
		0,91	3,83	3,2	7	5,0	11	17,6	39	54,1	120	20,3	45
		طالبات											
		1,15	3,58	8,5	77	7,5	68	21,7	196	41,3	373	20,9	189
23	تربط المناهج الدراسية التعلم بالحياة، وكون المواقف الحياتية هي السياق الذي يتم في ضوءه التعلم.	معلمات											
		0,97	3,79	3,6	8	7,7	17	14,9	33	53,4	118	20,4	45
		طالبات											
		1,25	3,43	11,0	99	11,2	101	23,5	212	31,8	287	22,6	204
المتوسط الحسابي العام للطالبات 3.49						المتوسط الحسابي العام للمعلمات 3.78							

تابع/ جدول رقم (5).

م	العبارة	موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة		م	ن
		ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت		
تقويم التعلم													
24	يتصف التقويم في النظام الفصلي بأنه متنوع (تحريري، مهاري، مشاريع..	معلمات											
		1,00	3,98	5,9	13	1,4	3	11,7	26	50,5	112	30,6	68
		طالبات											
		1,35	3,54	13,4	122	8,2	75	18,9	172	29,1	265	30,3	276
25	يساعد التقويم في النظام الفصلي على ارتفاع نتائج الطالبة.	معلمات											
		1,26	3,60	11,3	25	7,2	16	17,6	39	37,4	83	26,6	59
		طالبات											
		1,46	3,29	20,0	182	10,5	96	15,6	142	27,4	250	26,5	241
26	يزيد التقويم في النظام الفصلي من حرص الطالبة كونه تقويماً تراكمياً.	معلمات											
		1,20	3,43	9,4	21	13,5	30	19,3	43	39,9	89	17,9	40
		طالبات											
		1,38	3,28	17,4	157	11,1	100	20,5	185	28,0	253	23,0	208
27	ينمي التقويم في النظام الفصلي مهارات التقويم الذاتي عند الطالبة من خلال المراجعة والنقد الذاتي للأعمال والمشاريع قبل تقديمها.	معلمات											
		1,13	3,41	8,5	19	11,2	25	25,1	56	40,4	90	14,8	33
		طالبات											
		1,22	3,36	11,9	107	10,2	92	24,8	223	35,4	319	17,7	159
28	ساهم التقويم في النظام الفصلي في معرفة نقاط التميز والضعف عند الطالبة.	معلمات											
		1,19	3,46	9,9	22	11,2	25	19,3	43	42,2	94	17,5	39
		طالبات											
		1,31	3,32	14,4	130	10,2	92	24,9	224	29,0	261	21,4	193
المتوسط الحسابي العام للطالبات 3,56							المتوسط الحسابي العام للمعلمات 3,58						

بناء على المعيار المحدد السابق، يشير المتوسط الحسابي للطالبات (3,02) لمحور الخطة الدراسية إلى فئة المحايد للعبارات، وللمعلمات (3,69) على الموافقة، في حين يشير المتوسط الحسابي إلى تنمية شخصية الطالبة (3,56) للطالبات و(3,65) للمعلمات، ومحور دعم عملية التعلم (3,41) للطالبات و(3,56) للمعلمات، ومحور دعم التعلم الذاتي (3,49) للطالبات و(3,78) للمعلمات، ومحور تقويم التعلم (3,56) للطالبات و(3,58) للمعلمات على موافقة أفراد العينة على المحاور السابقة، وبذلك تختلف هذه النتيجة مع دراسة الكثيري (2005م)، ودراسة مسعود (2009م) التي أوضحت عدم مراعاة نظام اختيار المقررات الدراسية الحالي لحرية

التعلم، وتمهيش القدرات في اتخاذ القرار، وإغفال الميول المهنية. كما تتواءم هذه النتيجة مع تقرير كل من هيل وماس (Hill, Mass, 2015) الذي يدعم التحول إلى التعليم الثانوي المترابط ذي المعنى (coherent approach) من خلال تقديم فرص تعلم ثرية، ودراسة (Bridich, 2015) التي أشارت إلى فاعلية الإصلاح التعليمي في كولورادو في تحسين تعلم الطلاب. كما تشير النتائج كذلك إلى عدم موافقة المعلمات على العبارتين التاليتين: «مناسبة المنهج من حيث الكثافة» (2,55)، «تتصف الخطة الدراسية بالمرونة نتيجة وجود مقررات دراسية اختيارية للطالبة» (2,57)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي وآدم (2008م) التي أكدت ضعف كفاءة النظام الثانوي نتيجة عدد من الأسباب منها اعتماد المناهج على التنظير.

ثانياً: مناسبة التهيئة للنظام من وجهة نظر المعلمات من حيث: التدريب، والبيئة، وتوفر المواد التعليمية.

أ- التدريب: عدد البرامج التدريبية في النظام الفصلي، ومناسبتها.

جدول رقم (6): التكرارات والنسب المئوية ومدى كفاية التدريب ومناسبتها. للنظام الفصلي.

مناسبة البرامج التدريبية المقدمة						عدد البرامج التدريبية				
غير موافق		موافق		موافق		العبارة	م	النسبة	التكرار	عدد البرامج التدريبية
النسبة	التكرار	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	النسبة	التكرار					
40,5	81	52,0	104	7,5	15	فترة التدريب على النظام الفصلي كافية.	1	26,9	66	ولا برنامج
43,2	86	43,2	86	13,6	27	البرامج مكثفة من حيث المحتوى.	2	45,3	111	برنامج واحد
25,8	51	59,6	118	14,6	29	تمت الاستفادة من التدريب.	3	25,7	63	3-2 برامج
41,3	81	44,9	88	13,8	27	أجاب التدريب عن جميع التساؤلات عن النظام الفصلي.	4	0,8	2	5-4 برامج
								1,2	3	5 برامج فأكثر

ب- مناسبة البيئة، وتوفر المواد التعليمية.

جدول رقم (7): التكرارات والنسب المئوية ومدى مناسبة البيئة وتوفر المواد التعليمية.

غير موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		العبارة	م
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار		
10,5	26	20,6	51	68,8	170	يتوفر كتاب الطالبة.	1
56,6	138	15,6	38	27,9	68	يتوفر دليل للمعلمة.	2
46,7	113	37,6	91	15,7	38	البيئة المدرسية مناسبة لتطبيق النظام الفصلي.	3
32,8	81	6'35	88	31,6	78	الكادر التعليمي متوفر للتدريس وفق النظام الفصلي.	4
23,2	57	38,6	95	38,2	94	الكادر التعليمي مؤهل للتدريس وفق النظام الفصلي.	5

وافقن بدرجة كبيرة على توفر كتب الطالبة للنظام الفصلي، لكنه يشير كذلك إلى حاجة المعلمات إلى دليل للمعلمة، وإلى تهيئة البيئة المدرسية لتطبيق النظام الفصلي، وضرورة توفر كادر تعليمي للتدريس وفق النظام الفصلي، وتأهيل هذا الكادر التعليمي، حيث تراوحت الموافقة بدرجة كبيرة على العبارات السابقة بين (2,38٪) و(7,15٪) وهي نسب إما تجاوزت ربع المعلمات بقليل أو أقل من ربع المعلمات؛ مما يدل على ضعف الموافقة على العبارات السابقة، ويشير إلى أهمية معالجة الجوانب التي تناولتها العبارات السابقة لتوفير بيئة مناسبة لتطبيق النظام الفصلي من وجهة نظر المعلمات. وبذلك تختلف هذه النتيجة مع دراسة مكيرر (McMurrer, 2012) الذي أشار فيها إلى أهمية تهيئة المناخ التعليمي الإيجابي، وتوفير استراتيجيات مختلفة قبل البدء بالإصلاحات التعليمية.

ثالثاً: الملاحظات على النظام الفصلي من واقع التطبيق الفعلي؟

1- حصر الملاحظات من واقع نتائج المقابلات مع عينة الدراسة.

أ- عدم وضوح آلية النظام الفصلي:

أفادت المعلمات بعدم وضوح آلية النظام الفصلي بالنسبة لهن، الأمر الذي ترتب عليه عدم وضوح الآلية أيضاً عند أولياء الأمور والمتعلمات، وخاصة في المسائل

يتضح من خلال الجدول (6) ضعف التدريب على النظام الفصلي للمعلمات

حيث أشارت النتائج إلى أن أقل من نصف المعلمات 45,3٪ قد أخذن برنامجاً واحداً فقط، في حين أكثر من الربع بقليل لم يأخذن أي برنامج، كما أوضحت النتائج كذلك أن فقط 7,5٪ من المعلمات قد وافقن بدرجة كبيرة على كفاية فترة التدريب، وتراوحت النسب الباقية بين موافق بدرجة متوسطة 52,0٪ وغير موافق 40,5٪ وكذلك بالنسبة لكثافة البرامج المقدمة من حيث المحتوى، ومدى الاستفادة من التدريب، ومدى إجابة التدريب المقدم عن جميع التساؤلات عن النظام الفصلي، حيث كانت نسب الموافقة بشدة لهذه العبارات على التوالي 13,6٪ و14,6٪ و13,8٪ وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة المعاهد الأمريكية للأبحاث (2002) American Institutes for Research، ودراسة (Bridich, 2015) من حيث الإشارة إلى عمليات مصاحبة للإصلاح التعليمي في المرحلة الثانوية ومن ضمنها: تدريب المعلمين، وتشجيع الإصلاح التعليمي للنمو المهني للمعلمين، وتختلف كذلك مع دراسة دوناهيو وهو ونوتس (Donahue; Ho; Knotts, 2015) التي أكدت أن غالبية المعلمين وافقوا على تلقيهم تدريباً كافياً. كما يشير جدول (7) إلى أن غالبية المعلمات 68,8٪

لتحقيق الدرجات من خلال مجالات تعليمية مختلفة، وهو ما أكدته إحدى رئيسات الأقسام العلمية بقولها: «التنوع في التقويم أثرى المخرجات التحصيلية للمتعلّمت» . ومع الاتفاق على فوائد هذا التقويم المتنوع إلا أن المعلمات يجدن فيه جانبا مرهقا آخر وهو كثرة التقسيمات ودرجاتها؛ مما يشكل عبئا على المعلمة، وبالأخص أن تقويم المتعلّمت في أعمال السنة يتم في فترتين، كل فترة من (50) درجة ثم يحسب معدلها، بالإضافة للاختبار النهائي. والتقويم المتنوع للنظام الفصلي لم يفقد الاختبارات وجودها بحسب رأي المعلمات، فهي جزء من أعمال السنة عند الطالبات، كما أنها الأساس الذي في ضوئه يتم تقويم الطالبات في الاختبار النهائي (50) درجة.

أما جوانب الاختلاف بين المعلمات والطالبات فتمثلت في النظرة إلى آلية التعثر عند الطالبات، حيث يسمح للمتعلمة أداء الاختبار الأول، فإذا لم تحقق فيه الدرجة المطلوبة، تؤدي اختبار الدور الثاني للمادة، فإذا لم تحقق الدرجة المطلوبة تنتقل إلى تأدية اختبار التعثر وفق فترة زمنية معينة، فإذا تجاوزته المتعلمة ترصد لها الدرجة الأخيرة، وتلغى الدرجة السابقة، وفي هذا من وجهة نظر المعلمات تعويد الطالبات على الاستخفاف بالمادة التعليمية، وضمان النجاح نتيجة لكثرة المحاولات، في حين تنظر المتعلّمت لهذا الجانب كفرص تعليمية متعددة

المتعلقة بالتعثر عند المتعلّمت. وقد يكون هذا عائد إلى قلة البرامج التدريبية التي تلقتها المعلمات، وكون محتواها موجها للمقرر الدراسي أكثر من النظام وآليته. وبذلك تتعارض هذه النتيجة مع متطلبات الإصلاح التعليمي المتمثل في الإعداد والتهيئة التي أشارت إليها دراسة مكميرر (McMurrer, 2012)، ودراسة دوناهيو وهو ونوتس (Donahue; Ho; Knotts, 2015).

ب- نظام التقويم:

اختلفت الاتجاهات لنظام التقويم بين المعلمات والطالبات في جوانب واتفتت في جوانب أخرى، فأما جوانب الاتفاق فهي على الإرهاق المترتب على نظام التقويم بسبب كثرة المشاريع، وملفات الإنجاز، وكثرة الاختبارات، حيث تتطلب جميع المقررات الدراسية تقريبا مشاريع تؤديها الطالبات، وتقوم في ضوئها فتصف إحدى الطالبات هذا الإرهاق بقولها: «النظام الفصلي أصبح يركز على الواجبات وتقسيماها في أعمال السنة أكثر من تركيزه على المادة العلمية». بالإضافة إلى الاتفاق على فوائد التقويم المتنوع للنظام، حيث خصصت (50) درجة لأعمال المستوى الذي يشمل: الحضور، والمشاركة، والواجبات والمهام المنزلية، والمشروعات أو البحوث أو التقارير، وملف الأعمال، والاختبارات القصيرة، فتوزيع درجات أعمال السنة على عدد من المهام التعليمية ساهم في إعطاء المتعلمة الفرصة

تساعدها على النجاح، وتحقيق المعايير المطلوبة.

ج- المحتوى التعليمي:

كثافة المحتوى والتوازن بين الجانب النظري والعملي: يوجد اتفاق في هذا الجانب بين المعلمات والطالبات على إشكاليات متعلقة بالمحتوى منها: كثافة المحتوى في بعض المواد الدراسية مثل التربية الإسلامية، واللغة العربية والتربية الاجتماعية، واللغة الإنجليزية مع قلة الحصص، بالإضافة إلى وجود التكرار في المواضيع الدراسية بين الصفوف المختلفة، وهذا الجانب من وجهة نظر رئيسات الأقسام العلمية ساهم في كثرة الرسوب عند الطالبات مثل اللغة الإنجليزية.

أما بالنسبة للتوازن بين الجانب العلمي والنظري، فهذا الجانب من وجهة نظر الفئة المستهدفة من المعلمات والطالبات يعتمد على طبيعة المادة ذاتها، فبعض المواد الدراسية يغلب عليها الجانب النظري وبذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة علي وآدم (2008م) التي أكدت غلبة الجانب النظري على العملي في مناهج المرحلة الثانوية، وبعضها يغلب عليه الجانب العملي وهذا يشير إلى التطوير الحادث في النظام الفصلي إضافة إلى متطلبات المنهج نفسه، فمواد مثل العلوم يغلب عليها الطابع التطبيقي خاصة في ضوء تخصيص درجات للجانب العملي والتطبيقي ضمن درجات أعمال السنة، ومع وجود الجانب التطبيقي أو المهاري إلا أنه توجد إشكالية

في بعض المقررات بحسب ما أشارت إليه رئيسات الأقسام العلمية مثل التربية الإسلامية التي يوجد فيها الجانب المهاري، لكن نتيجة ضعف المعلمات في التدريب عليها، أدى إلى التنظير في توصيل المادة العلمية للمتعلمات، وعدم إعطائها حقها المهاري الذي بنيت على أساسه.

د- فاعلية المحتوى في تنمية شخصية المتعلمات:

ساعد النظام الفصلي بناء على رأي المعلمات والمتعلمات في تنمية شخصية المتعلمات من حيث: تكوين العلاقات الاجتماعية نتيجة لفرق العمل في المشاريع المختلفة، والثقة في النفس بسبب عرض المشروع أمام مجموعة من الأشخاص، واعتماد النظام الفصلي على التعلم النشط والاستراتيجيات المختلفة؛ مما ساهم من وجهة نظر رئيسات الأقسام العلمية كذلك في رفع المهارات المختلفة عند المتعلمات، بالإضافة إلى أن البحوث المطلوبة من الطالبات ساهمت في إكسابهن مهارات البحث والتقني والمهارات التفكيرية المختلفة. كما أن بعض المشاريع التي تعرض في المدرسة تتطلب في بعض الأحيان شراكات مجتمعية؛ مما يكسب الطالبات خبرات إضافية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مكمير (McMurrer, 2012) التي أشارت إلى أهمية زيادة المشاركة الطلابية.

2- حصر الملاحظات على النظام الفصلي من واقع التطبيق الميداني الفعلي.

جدول رقم (8): الحصر النوعي للملاحظات على النظام الفصلي بناء على رأي المعلمين والطالبات.

1	صعوبة المنهج الدراسي وكثرة المعلومات في المادة العلمية وتشعبها.
2	عدم مناسبة بعض المشاريع في نهاية الوحدة، وتكون أقرب للتمارين والأنشطة منها للمشاريع.
3	المحتوى في بعض المقررات الدراسية أكثر من الحصص المخصصة.
4	عدم وجود مصفوفة المهارات؛ مما يصعب معه معرفة المهارات المتكررة، وكيفية تتابع المهارة.
5	كثرة الاختبارات مما أدى إلى إرهاق الطالبة.
6	عدم مناسبة توزيع الدرجات وكثرة تفرعاتها.
7	إرهاق الطالبة بكثرة الأنشطة والمشاريع؛ مما حول التركيز من المادة العلمية ذاتها إلى المشروع، بحيث أصبح المشروع هدفاً بحد ذاته.
8	تكلفة أولياء الأمور بكثرة الطلبات من ملفات، ومستلزمات للمشاريع وغيرها.
9	كثرة أعداد الطالبات في الفصول الدراسية؛ مما يصعب معه تطبيق الاستراتيجيات التعليمية.
10	عدم وجود دليل شامل للمعلمة يتضمن تحليل محتوى المادة، وجدول المواصفات.
11	عدم توفر المعينات التقنية لشرح بعض المواضيع في المنهج، ويكتفى بشرحها نظرياً فلا يتحقق الهدف منها.
12	تكرار بعض المواضيع الدراسية في الصفوف الدراسية المختلفة.
13	بعض كتب المعلم لا يوجد بها حل للتدريبات.

الفصلي -موضع البحث هنا- حاجة وضرورة فرضتها التغيرات الحادثة في المجتمع ومظاهره بشكل عام، وفي الفئة المستفيدة وهم المتعلمين في المرحلة الثانوية بشكل خاص، وحمية الموازنة بين المراحل التعليمية المختلفة. فعند تحليل الاحتياج لهذه المرحلة للفئة المستفيدة وهم طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، فإن أهم ما يعبر عن هذا الاحتياج في أبسط صورته هو: وجود برنامج متكامل (أفقياً ورأسياً) وشامل لجميع المهارات والمعارف اللازمة للمتعلمين في هذه المرحلة، يخاطب الخصائص الفريدة للمتعلمين بعد دراستها وتحليلها، ويزودهم بالمهارات اللازمة التي تعدهم في مجالين: العملي، والجامعي، وفق التوجهات الحديثة للتعليم بشكل عام،

رابعاً: تقويم تجربة النظام الفصلي للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية باستخدام نموذج cipp.

تقويم السياق: طبق النظام الفصلي في جميع المدارس الثانوية السعودية التي شهدت تطوراً في الأبعاد الاجتماعية والثقافية التي أثرت بدورها في المجالات العلمية والصناعية والاقتصادية والتقنية، وتطورت معها احتياجات المتعلمين، وتغيرت خصائصهم، واحتياجاتهم التعليمية، كما صاحب تلك التغيرات تطورا تعليمياً في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ولم تشهد أي تطور للمرحلة الثانوية من عام 1412هـ، ومن هنا تزايد مسؤولية التعليم الثانوي في مواكبة تلك التغيرات، فالتطوير في التعليم الثانوي في المملكة المتمثل في النظام

وعند تحليل رؤية البرنامج وأهدافه ومدى
مناسبته للفئة المستهدفة وهم طلاب وطالبات المرحلة
الثانوية، نلاحظ شمول البرنامج على الاحتياجات
الأساسية للمتعلمين مثل الاتساق مع المراحل الأخرى
والتنمية والإعداد والتنوع، والمواءمة مع الحياة الجامعية
والعملية على الرغم من عدم وجود تقييم لاحتياجات
المتعلم في هذه المرحلة، حيث لا يوجد أي ذكر لهذا
التقييم في أي وثائق النظام، ولعل البرنامج في سياقه
الموضوع له اعتمد على رأي الخبراء في هذا المجال،
وملاحظات المختصين في الميدان، ومنظومة المدى
والتابع للمعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة، ولو
أنه أضاف تقييم المتعلم لكان سياق البرنامج أكثر تعبيراً
عن الاحتياجات الفعلية للمتعلمين.

ومن العقبات التي يمكن أن تحد من تحقيق هذه
الأهداف في البيئة السعودية احتياج البيئة التعليمية إلى
التجهيز المتكامل البشري والمادي، وعدم جود نظام
متكامل للمتابعة والتقييم والتعديل.

تقويم المدخلات: صمم برنامج النظام الفصلي
بحيث يتم تطبيقه بشكل تدريجي من عام 1435هـ -
1436هـ في المرحلة الثانوية ابتداء من الصف الأول
الثانوي، وفق خطة واضحة ومحددة، بُنيت على أساس
المستويات الدراسية التي شملت الإعداد العام (28 مادة
دراسية) في السنة الأولى ثم المسارات التخصصية وهي

وللتعليم في المرحلة الثانوية بشكل خاص.

أما رؤية البرنامج فتحدت في الشعار الذي اتخذته
النظام الفصلي وهو «تعلم للحياة، والإتقان، والعمل».
وأولوياته كانت واضحة من خلال الهدف الرئيس
للبرنامج وهو «تحقيق المواءمة والاتساق بين مناهج
التعليم الأساسي ومناهج النظام السنوي للتعليم
الثانوي؛ بما يعزز القيم والمهارات والاتجاهات التربوية
الحديثة، ويهيئ المتعلمين لمتابعة التعلم والحياة والعمل،
ويدعم التحول إلى النظام الفصلي المبني على تحسين
التقويم من أجل التعلم».

والنظام الفصلي يهدف إلى تتابع التعلم واتساقه بين
التعلم القبلي في المعارف والمفاهيم والخبرات التربوية
للمرحلة الابتدائية والمتوسطة وبين ما سيتعلمونه في
المرحلة الثانوية، وإتاحة الفرصة لتنمية المهارات اللازمة
للتعلم المستمر، وتفعيل دور المتعلم في عملية التعلم
ورفع مستوى مشاركته، وتأكيد وظيفة المدرسة في
المجتمع السعودي في تعزيز القيم والمبادئ الإسلامية،
والهوية الوطنية، وتهيئة المتعلمين للتعليم الجامعي،
والتعلم مدى الحياة المبني على مهارات التعلم الذاتي
والمستمر، وتهيئة المتعلمين للعمل واحتياجاته المتجددة،
وتحسين نظام التقويم من أجل التعلم، والتنوع اللازم
في التعليم الثانوي بما يحقق للمتعلمين فرص الاختيار
وفق خصائصهم وقدراتهم.

متعددة متمثلة في المسار العلمي (48 مادة دراسية)، والأدبي (48 مادة دراسية)، والإداري (48 مادة دراسية)، ويعطى كل مسار في (140 حصة دراسية)، وكلفت الجهات المعنية من الإدارة العامة للمناهج، والإدارة العامة للتدريب التربوي، وإدارات التربية والتعليم، وإدارات التخطيط التربوي كل بحسب اختصاصه بتطبيق النظام الفصلي ومتابعته، وعقد الورش والبرامج التدريبية، وتذليل العقبات التي تواجهه، وإعداد وتطبيق اختبارات قياس الاستعدادات والميول وأدلتها الإرشادية للناجحين من السنة الدراسية الأولى، لمساعدتهم على اختيار التخصص المناسب لهم، كما نُسّق مع الإدارة العامة للتدريب التربوي وإدارة مشروع تطوير التعليم الثانوي في الإدارة العامة للمناهج، لتنفيذ برامج التطوير المهني لمدرّبي ومدربات النظام الفصلي في التخصصات العلمية المختلفة. كما خصصت ميزانية سنوية للنظام الفصلي تنمو بنمو تطبيقه في المدارس، وأعدت كتب النظام الفصلي وأدلة المعلم المصاحبة لها.

تقويم العمليات: طبق النظام الفصلي للمرحلة الثانوية بحسب المخطط الزمني المرسوم له، وأصدر تعميم تطبيق البرنامج رقم 351770423 وتاريخ 1435/10/8 هـ متزامنا بذلك مع جميع العمليات المصاحبة للنظام الفصلي، مما كان يفترض معه تهيئة الميدان التربوي مسبقا، والتأكد من توافر جميع متطلبات النظام الفصلي، من الكتب التعليمية والأدلة الإرشادية، وتوفير الكادر التعليمي المناسب لتطبيق النظام. وصاحب التنفيذ الفعلي تساؤلات عن البرنامج من قبل الهيئة التعليمية والقيادية وأولياء الأمور في المدارس، خاصة فيما يتعلق بنظام التعثر وآلياته، مما أثر على جودة تطبيق البرنامج وسلاسته التنفيذية. كما أشار التطبيق

وعند تحليل مدخلات البرنامج المتمثلة في الخطط والأدوار والتدريب والمصادر، والأدلة، يلاحظ شمولية الخطة وتفصيلاتها الدقيقة، وبرنامجها الزمني المحدد، لكن توجد بعض الإشكاليات المتمثلة في توزيع الأدوار بشكل أكثر تحديدا وتحديدها بفترات زمنية محددة، كما أن

للمتعلمين والهيئة التعليمية بتعدده خاصة فيما يتعلق بالاختبارات الفصلية.

ورصدت الميزانيات للنظام الفصلي، ووضحت آلية الصرف من خلال التعميم رقم 361798103 وتاريخ 13/10/1436هـ، المشتملة على برامج الاستعداد والتهيئة، وإنتاج المواد التعريفية، والتطبيقات الإلكترونية وغيره، ولكن لم تحدث الإفادة المثلى من هذه الميزانية، نتيجة ضعف معرفة الميدان التعليمي بها، ونقص المتابعة والتقييم لأوجه صرفها. ومن ثم يحتاج البرنامج إلى إعادة النظر في محتوى بعض المناهج والتقليل منها، وحذف المتكرر، وكذلك إعادة النظر في نظام التقييم والاعتماد على اختبار فصلي واحد بدلا من اختبارين، والتحقق من توفر جميع التقنيات والمعامل اللازمة للتنفيذ، وبناء وحدات تدريبية داخل المدرسة على النظام كآلية، وعلى تطبيق المناهج في النظام بجميع عناصرها (أهداف، ومحتوى، واستراتيجيات تدريسية، وأساليب تقييم)، كما يحتاج كذلك إلى برنامج مراقبة ودعم، وتعديل يشمل التطبيق الفعلي للبرنامج، كما يشمل تنفيذ الخطة وفق مراحلها بما في ذلك الميزانية، وأوجه صرفها.

تقويم المخرجات: هدف النظام الفصلي إلى تحقيق المواءمة مع التطوير الحاصل في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وانعكس ذلك في المحتوى العلمي للنظام

الفعلي إلى بعض الملاحظات على الخطة الدراسية من حيث كثافة المنهج، والتكامل بين المقررات الدراسية نتيجة وجود مشاريع تنفذها الطالبة مشتركة بين أكثر من مقرر، وتتصف الخطة الدراسية بالمرونة نتيجة وجود مقررات دراسية اختيارية للطالبة، وهو ما أشارت إليه نتائج استطلاع الرأي والمقابلات.

كما أشارت خطة النظام الفصلي إلى بعض الأدوار والمهام التي يفترض إنجازها، لكن لم يذكر أي تطبيق لها في أي وثائق النظام الفصلي، كما لم يوجه الميدان التعليمي بتطبيقها، مثل إعداد اختبارات الميول والاستعداد بعد نجاح المتعلمين والمتعلمات من الصف الأول الثانوي؛ لمساعدتهم على تحديد المسار المناسب لميولهم، ورغباتهم.

أما تلبية البرنامج لاحتياجات المتعلمين، فلبى البرنامج في جوانب معينة مثل المسارات التعليمية المختلفة، ونظام التقييم للتعثر احتياجاتهم من حيث مراعاة الفروق الفردية، وإعطاء فرص متكررة للنجاح، لكن في جوانب أخرى مثل الاحتياج للممارسة الفعلية للمنهج وربطه بالحياة، وتوفير التقنيات والمصادر التي تساعد في ذلك كان هناك بعض القصور. واتصف نظام تقويم المتعلمين - كما اتضح من التنفيذ الفعلي للنظام الفصلي - بالشمول والتنوع، ومواكبة الاتجاهات الحديثة من حيث الاستمرارية، والتقييم بملفات الإنجاز، لكن من جهة أخرى أثبت التنفيذ الفعلي إرهاق نظام التقييم

المهارات اللازمة للتعلم المستمر، بما أكسبها من مهارات مختلفة وأطلق لها العنان في تشكيل المهام التعليمية، وإنجازها بالصورة التي تريدها المتعلمات، وعرضها أمام مجموعة من الأفراد، بالإضافة إلى إتاحة الحرية للمتعلقات في عقد شراكات مع المجتمع ومنتجاتهن وعرضهن في يوم محدد، الأمر الذي ساعد على التهيئة للحياة، والمواءمة مع متطلبات واحتياجات عالم العمل. وهذا أدى إلى تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم ورفع مستوى مشاركته وتفاعله، وهو ما أشار إليه استطلاع الرأي للمعلمات والطالبات وأكدته المقابلات معهن، وخطة النظام الفصلي. وبذلك حقق النظام الفصلي التعلم ذو المعنى الذي أشار إليه تقرير لكل من هيل وماس (Hill, Mass, 2015) ووضح أهميته في تحقيق الفاعلية في التعليم وتحقيق التوقعات العالية، كما وافق كذلك نتائج دراسة مكمير (McMurrer, 2012) لحالات الإصلاح التعليمي من حيث تحقيق النجاح في الإصلاح التعليمي المتمثل في زيادة مشاركة الطلاب، وزيادة دافعيتهم للتعلم. كما أتاح التعليم الثانوي الفصلي التنوع في المسارات، بحيث يحقق للمتعلمين فرص الاختيار وفق خصائصهم وقدراتهم وميولهم.

فالتعليم الثانوي الفصلي حقق عمومًا الأهداف التي وضع لها، لكن قد تكون بعض الأهداف قد تحققت لكن ليس بالصورة الموضوعية لها، على سبيل المثال نجد

الفصلي، واستراتيجيات التدريس الحديثة التي دعا إليها، ومهارات التفكير المختلفة التي احتوى عليها، وتنوع أساليب التقويم فيه واستراتيجياته، وتحسين نظمه وأدواته، وتوظيف نتائجه في تحسين عمليات التعلم وأساليب التدريس، وهو بذلك يتفق مع دراسة (Bridich, 2015) التي أكدت أثر الإصلاح التعليمي في تحسين تعلم الطلاب.

إضافة إلى أن النظام الفصلي بما يعتمد منه من مناهج منها، على سبيل المثال، منهج مهارات البحث والتقصي (1) و(2) في المستوى الأول والثاني (الإعداد العام) ومهارات البحث والتقصي (3) في المستوى الثالث للمسار الأدبي والإداري، وبما يشمله من تقويم متنوع يشمل المشاريع ساهم في تنمية مهارات المتعلمات سواء في البحث والتقصي أو مهارات العرض، وأكسبها مهارات حياتية عملية، بالإضافة إلى توظيف المهارات الحياتية في مناهج النظام الفصلي، حيث اشتملت خطة النظام الفصلي على المهارات التطبيقية (1) و(2) في المستوى الأول والثاني (الإعداد العام)، والمهارات التطبيقية (3) و(4) في المستوى الثالث والرابع، والمهارات التطبيقية (5) و(6) في المستوى الخامس والسادس للمسار الأدبي والعلمي والإداري، بالإضافة إلى مهارات أخرى إدارية ونفسية اجتماعية، فالنظام الفصلي ساهم في إتاحة المزيد من الفرص لتنمية

وأن فقط 7.5٪ من المعلمات قد وافقن بدرجة كبيرة على كفاية فترة التدريب.

4- أشارت نتائج المقابلات مع المعلمات والطالبات إلى وجود نقاط قوة في النظام الفصلي تمثلت في التقويم المتنوع، وتنمية شخصية المتعلمات، والتمكن من مهارات البحث والتقصي والمهارات التفكيرية المختلفة، والتعلم الذاتي.

5- أشارت نتائج المقابلات كذلك إلى نقاط ضعف تمثلت في نظام التقويم المرهق بسبب كثرة التقسيمات، وعدم وضوح آلية النظام الفصلي، وكثافة محتوى بعض المناهج الدراسية وتكرار مواضيعها، والتنظير في المادة العلمية نتيجة ضعف التدريب.

6- يشير تقويم السياق للنظام الفصلي إلى بعض القصور مثل: عدم وجود تقييم لاحتياجات المتعلم، والاحتياج للتجهيز المتكامل البشري والمادي، وعدم جود نظام متكامل للمتابعة والتقويم والتعديل.

7- يشير تقويم المدخلات للنظام الفصلي إلى شمولية الخطة وتفصيلاتها الدقيقة، وبرنامجهما الزمني المحدد، لكن توجد بعض الإشكاليات المتمثلة في توزيع الأدوار وتحديدتها بفترات زمنية محددة، كما أن عمليات التدريب لم تكن بالمستوى المأمول منها، إضافة إلى أن الخطة لم تخضع للتجريب، والتعديل في ضوء التطبيق التجريبي.

الهدفين تحديث المفاهيم والخبرات التعليمية وتنظيمها بما يحقق الاتساق مع التعليم الأساسي ومتطلبات التعلم اللازمة للمواد التخصصية، وإتاحة المزيد من الفرص لتنمية المهارات اللازمة للتعلم المستمر، والتهيئة للحياة، والمواءمة مع متطلبات عالم العمل قد تحققا لكن ليس بالصورة المفترضة لها نتيجة للتكرار في المواضيع، ونقص التدريب عند المعلمات، واعتيادهن على التنظير، وغلبة المواضيع النظرية في بعض المقررات.

أبرز نتائج البحث:

خرج البحث بمجموعة من النتائج، من أبرزها:

1- موافقة عينة الدراسة من الطالبات على تحقق عبارات محور تنمية شخصية الطالبة (3.56)، ومحور دعم عملية التعلم (3.41)، ومحور دعم التعلم الذاتي (3.49)، ومحور تقويم التعلم (3.56). موافقة عينة الدراسة من المعلمات على تحقق عبارات محور تنمية شخصية الطالبة (3.65)، ومحور دعم عملية التعلم (3.56)، ومحور دعم التعلم الذاتي (3.78)، ومحور تقويم التعلم (3.58)، ومحور الخطة الدراسية (3.69).

2- وقوع عبارات محور الخطة الدراسية في فئة المحايد من وجهة نظر الطالبات (3.02).

3- وجود حاجة لتكثيف التدريب، وتهيئة البيئة للنظام الفصلي حيث أشارت النتائج إلى أن أقل من نصف المعلمات 45.3٪ قد أخذن برنامجا واحدا فقط،

- 8- يشير تقويم العمليات للنظام الفصلي إلى تطبيق النظام الفصلي حسب الخطة الزمنية المقررة له، واتصاف نظام تقويم المتعلمين بالشمول والتنوع، كما يشير من ناحية أخرى إلى عدم التهيئة المسبقة الميدانية، وضعف الإعلام عن النظام، ووجود ملاحظات على الخطة الدراسية، والاحتياج للممارسة الفعلية الواقعية للمنهج، وتوفير المصادر التقنية.
- 9- يشير تقويم المخرجات للنظام الفصلي إلى تحقيقه، عموماً، الأهداف التي وضع لها، لكن تحقق بعض الأهداف لم يكن بالصورة المطلوبة.
- التوصيات:
- 1- تحديد أوزان نسبية لمواضيع المنهج بحيث تُحدّد الأولويات، ويؤبركز عليها، ويقلل من العبء بالنسبة إلى كثافة المنهج الذي أشارت إليه نتائج الدراسة.
- 2- تكثيف التدريب على النظام الفصلي ومهاراته، وتدريبهن على كيفية تحقيق التكامل بين المقررات الدراسية المختلفة، حيث أشارت الدراسة إلى ضعف التدريب وعدم كفايته.
- 3- تشجيع المعلمات على استخدام المعامل والتجارب تحقيقاً لمتطلبات المنهج.
- 4- دراسة نتائج البحوث العلمية في تقدير الاحتياجات التعليمية، وتصميم وتنفيذ الإصلاح التعليمي، وإشراك فئات مختلفة في التصميم التعليمي.
- 5- بناء مصفوفة مدى وتتابع للمهارات التعليمية للمناهج الدراسية للمرحلة الثانوية، مما يساعد على تجنب التكرارات في المناهج التي أشارت إليها عينة الدراسة من الطالبات.
- 6- تطوير الخطة الدراسية بحيث تشمل مواداً اختيارية أكثر للطالبة، مما يساعد على مرونة الخطة وتحقيقها للفروق الفردية المختلفة للطالبات.
- 7- النشر الإعلامي، وتوضيح آليات النظام، وعدم التركيز على توضيح المنهج فقط.
- 8- توفير دليل للمعلمة يساعد في توضيح طرق توصيل المنهج للمتعلّمات.

- 9- تصميم نظام تقويم كلي، يُطبّق من بداية التصميم التعليمي، ويشمل تقويم التقويم.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الحري، خليل (1434هـ). مستوى أداء خريجي التعليم الثانوي في المملكة في القدرات والمهارات المعرفية الأساسية. رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، 41، 144-125.
- الحري، قاسم؛ المهدي، ياسر (1433هـ). نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية الواقع والمأمول. الرياض: مكتبة الرشد.
- الحري، رافدة (2012م). التقويم التربوي: مفهومه، أهميته، أهدافه، ووظائفه. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الداوود، حسن (2012م). الكفاءة الخارجية لنظام التعليم الثانوي

- العرب: التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) تطويره وتنويع مساراته. مسقط، سلطنة عمان.
- فرح، عبداللطيف (2004م). التغييرات الثقافية والاجتماعية ومقتضيات التنمية البشرية ومناهج التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية: دراسة تقييمية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، 38، 154-203.
- فرح، عبداللطيف (2009م). نظام التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الكثيري، سعود (2005م، يوليو). آراء واتجاهات طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض حول تجربة منهج التعليم الثانوي الجديد. المؤتمر العلمي السادس «المشاركة وتطوير التعليم الثانوي في مجتمع المعرفة». مصر.
- الكردي، مصباح محمد (2004م). مشكلات التعليم الثانوي للبنات بمدينة الرياض كما تدركها المعلمات. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، 7، 256-300.
- المجلس الأعلى للتعليم (2008م). تطوير التعليم: التقرير الوطني لدولة قطر. قطر: وزارة التعليم.
- مسعود، سناء سيد (2009م). الدراسة بنظام اختيار المقررات الدراسية في التعليم الثانوي: الشروط والمتطلبات. مستقبل التربية العربي، مصر، 60 (16)، 63-152.
- مصطفى، نوال (2010م). استراتيجيات التقييم في التعليم. عمان: دار البداية.
- ماكلين. روبرت (2001م). إصلاح التعليم الثانوي- نظرة عامة: التعليم الثانوي عند مفترق الطرق. مجلة مستقبلات، مطبوعات اليونيسكو، مصر، 1 (31)، 45-52.
- وزارة التعليم في السعودية (1435هـ). تعميم تطبيق النظام الفصلي رقم 351770423. وتاريخ 8/10/1435هـ.
- العام بالمملكة العربية السعودية تصور مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الشامخ، هيا (2004م). الكفاءة الداخلية لقطاع التعليم في المرحلة الثانوية العامة في المدارس الحكومية للبنات في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض، المملكة العربية السعودية.
- شحاتة. حسن (2003م). آفاق تربوية متجددة نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شكرو، عادل (2018م). تطوير التعليم الثانوي في ليبيا في ضوء بعض الخبرات العالمية. مجلة القراءة والمعرفة، 200، 158-196.
- طوطاوي، مبدوعة (2012م). تقويم الأنظمة التعليمية وتحسين التعليم. مجلة عالم التربية، 39 (13)، 127-162.
- العامري، محمد (1438هـ). مدخل إلى التربية المقارنة. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.
- عثمان. عبدالمنعم (2007م/ أبريل). تنويع مسارات وتخصصات التعليم الثانوي في المنطقة العربية. المنتدى العربي الرابع للتربية والتعليم (بحوث المؤتمرات). عمان.
- علي، علي؛ آدم، عصام (2008م). دور إدارات التعليم الثانوي في التخطيط التعليمي للمرحلة الثانوية بالسودان: دراسة تحليلية تقييمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية: السودان.
- عليات. صالح (2010م/ مارس). معايير جودة التعليم ما بعد الأساسي الثانوي. المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم

أحلام بنت عبد اللطيف أحمد الملا: تقويم النظام الثانوي الفصلي باستخدام نموذج التقويم CIPP

وزارة التعليم السعودية (1436هـ). دليل تقويم المتعلم في النظام

الفصلي. الرياض: مطبوعات وزارة التعليم.

وزارة التعليم السعودية (1436هـ). دليل المدرسة في النظام

الفصلي للتعليم الثانوي. الرياض: مطبوعات وزارة التعليم.

وكالة المناهج والبرامج التربوية (1436هـ). دليل المدرسة في

النظام الفصلي للتعليم الثانوي (الإصدار الثاني). الرياض: مطبوعات وزارة التعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Institutes for Research (2002). Case Studies in Secondary Education Reform. Retrieved October 11, 2016, from http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnacp917.pdf

Bridich, S (2015). The Invisible Schism: Teachers' and Administrators' Differing Perceptions of Education Reforms. *Education Policy Analysis Archives*, 24 (87). 1-22.

Di Carlo, Matthew (2015). The Evidence on the "Florida Formula" for Education Reform. Policy Brief. Retrieved from the ERIC database. (ED563782).

Donahue, T., & Hsiang-Yah, H., & Knotts, A (2015). "Making Time for What Matters Most." I3 Development Project: Year 5 Evaluation Report. Retrieved from the ERIC database. (ED562043)

Hill, P., & Maas, T (2015). The Case for Coherent High Schools. University of Washington, Center on Reinventing Public Education. Retrieved from the ERIC database. (ED556237)

kellaghan, T; Stufflebeam, D (2003). International Handbook of Educational Evaluation. London: KLUWER ACADEMIC PUBLISHERS.

McMurrer, J. (2012). Changing the School Climate Is the First Step to Reform in Many Schools with Federal Improvement Grants. Center on Education Policy. Retrieved from the ERIC database. (ED533561)

Padgette, H. (2009). High School Reform in Colorado: A History of Efforts and Lessons for the Future. Retrieved from the ERIC database. (ED538946)

Stufflebeam; D; & Coryn, C. (2014). Research method for social sciences: Evaluation Theory, Models & Applications. San Francisco: Jossey-Bass.

حوكمة تنوع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي: دروس مستفادة من التجربة الأوروبية

سيناء بنت عبد المحسن العقيل⁽¹⁾، وإيناس بنت سليمان العيسى⁽²⁾

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 20/07/1439هـ؛ وقبل للنشر في 14/05/1440هـ)

المستخلص: تهدف الدراسة إلى الاستفادة من إستراتيجيات تحسين كفاءة التمويل بالجامعات الأوروبية في تنوع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لمؤسسات التعليم العالي بالمملكة. استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي الوثائقي. بداية استعرضت الدراسة البحوث التي أجريت حول الجامعات الأوروبية في ما يخص: مصادر التمويل، والاستقلالية المالية للجامعات، وسبل تنوع مصادر الدخل. بعد ذلك استعرضت الدراسة مميزات وعيوب ثلاث إستراتيجيات تستخدم لتحقيق الكفاءة في تمويل الجامعات الأوروبية: التمويل القائم على الأداء، دمج الجامعات، التمويل من أجل التميز. ثم رصدت الدراسة واقع تمويل مؤسسات التعليم العالي بالمملكة، ومتطلبات تحسين كفاءتها المالية. وفي ضوء إستراتيجيات تحسين كفاءة التمويل بالجامعات الأوروبية، توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات لوزارة التعليم وللجامعات السعودية وللبحوث المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: التمويل، تمويل التعليم الجامعي، التعليم العالي الحكومي، الإنفاق التعليمي، بدائل تمويل التعليم.

Governance of funding diversification and enhancement of financial efficiency in universities: lesson from the European experience

Sinaa Al-Aqeel⁽¹⁾, and Einas Al-Eisa⁽²⁾

King Saud University

(Received 06/04/2018; accepted 19/02/2019)

Abstract: The study aims to extract recommendations to enhance funding efficiency in the Saudi universities from the European experience. The study starts by describing the funding mechanisms, financial autonomy, and measures to foster income diversification in European universities. Then, the study presents the practice, challenges and pitfalls of three strategies used to improve funding efficiency in European universities: performance-based mechanisms, institutional mergers and excellence schemes. After that, the study describes the funding mechanisms and the requirement for improved funding efficiency in the Saudi universities. Based on the European experience, the study concludes with some recommendations to the Saudi Ministry of higher education, universities, and future research.

Key words: Funding, higher education funding, public higher education, educational spending, funding alternatives

(1) Professor, Clinical Pharmacy Department, College of Pharmacy, King Saud University. Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (376316) Postal Code (11335).

البريد الإلكتروني: salageel@ksu.edu.sa

(2) Professor, Department of Rehabilitation, College of Applied Medical Sciences, King Saud University.

(1) أستاذة، كلية الصيدلة، جامعة الملك سعود.

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب (376316)، الرمز البريدي (11335).

(2) أستاذة، كلية العلوم الطبية التطبيقية، جامعة الملك سعود.

مقدمة:

البرامج التنفيذية للرؤية، والمتضمن عدداً من الأهداف الإستراتيجية المرتبطة بمستهدفات مرحلية إلى العام 2020م على مستوى عدة قطاعات حكومية، منها وزارة التعليم. ومن الأهداف الإستراتيجية لوزارة التعليم في برنامج التحول الوطني ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة: الهدف السابع (تنوع مصادر تمويل مبتكرة وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم). وتنوع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم العالي هدف سعت إليه العديد من الدول المتقدمة مثل بريطانيا (UK Universities, 2013) وأستراليا (Australian Government, 2017)، ونُشرت العديد من الدراسات الأجنبية التي تقيس الكفاءة المالية للتعليم العالي (Wolszczak-Derlacz, 2017; Wolszczak-Derlacz and Parteka 2011).

ولم ينل موضوع الكفاءة المالية في مؤسسات التعليم العالي العربية حظاً كبيراً من البحث والدراسة، إلا أن عدداً من الدراسات تناولت تمويل التعليم العالي؛ حيث أشار تقرير دراسة اليونيسكو لتمويل التعليم العالي في الدول العربية (2018) إلى أن معدل الاستثمار في التعليم والعائد الناتج عنه متدنٍ في الدول العربية. إحدى الدراسات خلصت إلى أن نمو الإنفاق على التعليم العالي في العالم العربي أقل من المعدل المطلوب لتوفير الاحتياجات التعليمية، وأن كفاية التمويل قد تراجعت

أصدر مجلس الوزراء في المملكة العربية السعودية الموافقة على «رؤية المملكة العربية السعودية 2030» في جلسته يوم الاثنين الثامن عشر من شهر رجب لعام 1437هـ الموافق 25 أبريل 2016م لتكون منهجاً وخارطة طريق للعمل الاقتصادي والتنموي في المملكة (رؤية المملكة العربية السعودية 2003، 2017). بُنيت هذه الرؤية على ثلاثة محاور، هي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح. وتتكامل هذه المحاور مع بعضها في سبيل تحقيق أهداف الرؤية وتعظيم الاستفادة منها، كما احتوت الرؤية على عدد من الأهداف الإستراتيجية، والمستهدفات، ومؤشرات لقياس النتائج، والالتزامات التي يشترك في تحقيقها كل من القطاع العام والخاص وغير الربحي. ولترجمة هذه الرؤية إلى برامج تنفيذية متعددة أقر مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية إطار حوكمة فعالاً ومتكاملاً، حيث يحقق كل برنامج جزءاً من الأهداف الإستراتيجية والتوجهات العامة للرؤية، كما أسس المجلس عدداً من الأجهزة الممكنة والداعمة، لإطلاق برامج الرؤية ومتابعتها وتقويمها وتحديد الفجوات فيها وإطلاق برامج إضافية مستقبلاً، منها: مكتب الإدارة الإستراتيجية، والمركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة، وغيرها. وجاء برنامج «التحول الوطني» كأهم

وأصبحت دون الحدود الوسطى (رحمة، 2000). وتناول الدقي (2015) سياسات تمويل التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء المتغيرات المجتمعية والاقتصادية التي عرفتها المنطقة في العقد الأخير، وطرح جملة من الإشكاليات تتعلق بإستراتيجيات التعليم العالي وأولوياته، والمعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرسومة للارتقاء به. وناقشت ورقة تمويل التعليم العالي في مصر ولبنان والأردن وسورية وتونس والمغرب (Kanaan & Galal, 2010) وحددت المشاكل التي يواجهها. وحاولت عدد من الدراسات تقديم بعض الحلول لمشكلات التمويل في العالم العربي مثل دراسة الأحمد (2003) التي استعرضت البدائل غير التقليدية لتمويل التعليم العالي، وآليات الحصول على مزيد من التمويل الحكومي، وإجراءات تطوير مصادر التمويل في الجامعات العربية، ودراسة العولقي (2002) التي استعرضت عدداً من المقترحات بخصوص مصادر تمويل التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي كتفعيل دور القطاع الخاص ودعم مشاركته في التعليم العالي. كذلك تناولت الأدبيات السعودية تمويل التعليم العالي، فقدمت دراسة صائغ (2000) مجموعة مقترحات لتنوع مصادر التمويل مثل: تشجيع التبرعات، وإنشاء معاهد البحوث والاستشارات؛ لتكون واجهة إدارية معروفة أمام مؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة؛

لتعمل على تسويق الخدمات العلمية الجامعية. وأوصت دراسة العتيبي (2004) بضرورة إصدار التشريعات القانونية التي تحول الجامعات القيام بعملية الاستثمار وفقاً لخصوصية البيئة المحيطة بها وبما يتيح فرصة البحث عن مصادر تمويل متنوعة، وبحث الوسائل التي تمكن القطاع الخاص من الإسهام في تمويل مراكز البحوث، وتخصيص بعض الرسوم والضرائب للإنفاق على برامج التعليم العالي. واقترحت دراسة الحربي (2015) عدة بدائل لتمويل الجامعات السعودية، ومنها: حاضنات الأعمال، والتوسع في كراسي الأبحاث والاقواقف. وخلصت دراسة المجلس العلمي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (2004) عن الوقف وأثره في تنمية موارد الجامعات إلى التأكيد على إيجاد تأصيل شرعي للوقف على المجال التعليمي في جوانبه المختلفة، والعمل على تطوير أساليب الوقف في تمويل التعليم. وفي محاولة لفهم التجارب العالمية في تمويل التعليم العالي وكيف يمكن الاستفادة منها قارنت بعض الدراسات مصادر تمويل التعليم العالي في المملكة وبريطانيا (الحربي، 2007)، (الطويرقي، 2007)، (الجميعي، 2015). واستهدفت دراسة المالكي (2006) قياس معدل العائد الاقتصادي للاستثمار في التعليم الجامعي، تحديداً الكليات النظرية في المملكة العربية السعودية من 1994م إلى 1997م، ووجدت أن هناك جدوى اقتصادية من الاستثمار في

سيناء بنت عبد المحسن العقيل، وإيناس بنت سليمان العيسى: حوكمة تنوع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي...

العربية السعودية وفي إطار سعيها لتنوع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية، بحاجة ماسة إلى دراسات تتناول التجارب العالمية وكيفية الاستفادة منها. فالتجربة الأوربية في تنوع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية ثرية وتوفر نتائج ودروساً يمكن أن تستفيد منها الوزارة. وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة بالأسئلة الآتية:

- ما واقع تنوع الدخل في الجامعات الأوربية؟
 - ما الإستراتيجيات المستخدمة لتحسين كفاءة التمويل في الجامعات الأوربية وما هي مميزات كل إستراتيجية وعيوبها؟
 - ما أهم التوصيات التي يمكن أن نستخلصها من التجربة الأوربية وتستفيد منها وزارة التعليم والجامعات السعودية؟
- أهداف البحث:
- يهدف البحث إلى:

- 1) استعراض مصادر التمويل وسبل تنوع الدخل والاستقلالية المالية في الجامعات الأوربية.
- 2) التعريف بالإستراتيجيات التي استخدمت لتحسين كفاءة تمويل التعليم العالي وتنوع مصادره في أوروبا.
- 3) الاستفادة من إستراتيجيات تحسين كفاءة التمويل بالجامعات الأوربية في استخلاص بعض

التعليم الجامعي على المستوى الفردي وليس على المستوى الاجتماعي. ودراسة المالكي (2013) تناولت أزمة تمويل التعليم بشكل عام وواقع تمويل التعليم العالي الحكومي في المملكة العربية السعودية بشكل خاص، وأهم مؤشرات تمويل التعليم، وأهم البدائل المتاحة لتمويل التعليم العالي الحكومي، مع إيضاح مزايا هذه البدائل وعيوبها.

أهمية البحث:

أكدت الأبحاث العربية السابقة، والتي استعرض أهمها، الحاجة إلى مراجعة أساليب التمويل في العالم العربي، وأهمية البدء في تنوع مصادر التمويل، وتقليل الاعتماد على الدعم الحكومي واستعرضت بعض الدراسات نظم التمويل البديلة. لكن لم نجد دراسة تناولت تحسين الكفاءة المالية عموماً، والتجربة الأوربية خصوصاً في تنوع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية، وما صاحب هذه التجربة من عوائق وصعوبات، وما خلصت له الأبحاث الأوربية ذات العلاقة من توصيات وكيف يمكن الاستفادة من هذه التجربة في المملكة. لذا تكمن أهمية الدراسة الحالية في تناولها لموضوع تمويل التعليم العالي في الدول الأوربية، وكيفية الاستفادة المملكة منها في إثراء الممارسات الناجحة والدفع بعجلة التعليم بما يواكب متطلبات رؤية 2030.

مشكلة البحث:

تركز مشكلة البحث في إن وزارة التعليم في المملكة

التوصيات، لتنوع مصادر الدخل وتحسين الكفاءة المالية للتوصيات البحثية. للجامعات السعودية. منهجية البحث:

استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي الوثائقي الذي يهدف لوصف واقع الظاهرة المراد دراستها من خلال استنتاج الأدلة والبراهين التي تجيب على أسئلة البحث من الوثائق والمصادر أصلية كانت أم ثانوية منشورة أو غير منشورة (العساف، 1996).

والدراسة محدودة بمؤسسات التعليم العالي التي يمكن تصنيفها حكومية وغير ربحية. تصنيهاً حكومياً وغير ربحياً. تتكون الدراسة من سبعة محاور بالإضافة للمقدمة، المحاور الأول والثاني والثالث تحقق الهدف الأول من الدراسة باستعراض مصادر تمويل التعليم العالي، وواقع تنوع مصادر الدخل، ودرجة الاستقلالية المالية في الجامعات الأوربية، المحور الرابع يحقق الهدف الثاني من الدراسة وهو التعريف باستراتيجيات تحسين كفاءة التمويل المستخدمة في الجامعات الأوربية.

وتستعرض الخامس والسادس أهم ملامح تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية والمحور الأخير يقدم توصيات البحث لتنوع مصادر تمويل الجامعات السعودية وتحسين كفاءتها المالية بناء على الدروس المستفادة من التجربة الأوربية التي تحقق الهدف الرابع من الدراسة، يلي ذلك الخلاصة.

تمويل التعليم العالي في أوروبا: مصطلح التمويل هنا يقصد به مجموعة الموارد المالية المرصودة للمؤسسات التعليمية لتحقيق أهداف محددة، ويمكن وصف تمويل التعليم العالي في أوروبا من خلال تسليط الضوء على محورين أساسيين: مصادر التمويل أو الدخل، والإنفاق التعليمي (Estermann & Pruvot, 2011). أولاً: مصادر التمويل: هناك مصدران رئيسان للتمويل: القطاع الحكومي والقطاع الخاص. ويوضح الجدول (1) متوسط نسبة كل مصدر تمويل إلى الدخل الكلي للجامعات.

جدول (1): متوسط نسبة مصادر التمويل إلى الدخل الكلي في الجامعات الأوربية.

النسبة	نوع التمويل
72.8%	تمويل حكومي
9.1%	تمويل خاص
6.5%	
4.5%	
3%	
4.1%	تمويل ذاتي من الجامعة مثل تقديم خدمات الاستشارة

المصدر: (Estermann & Pruvot, 2011)

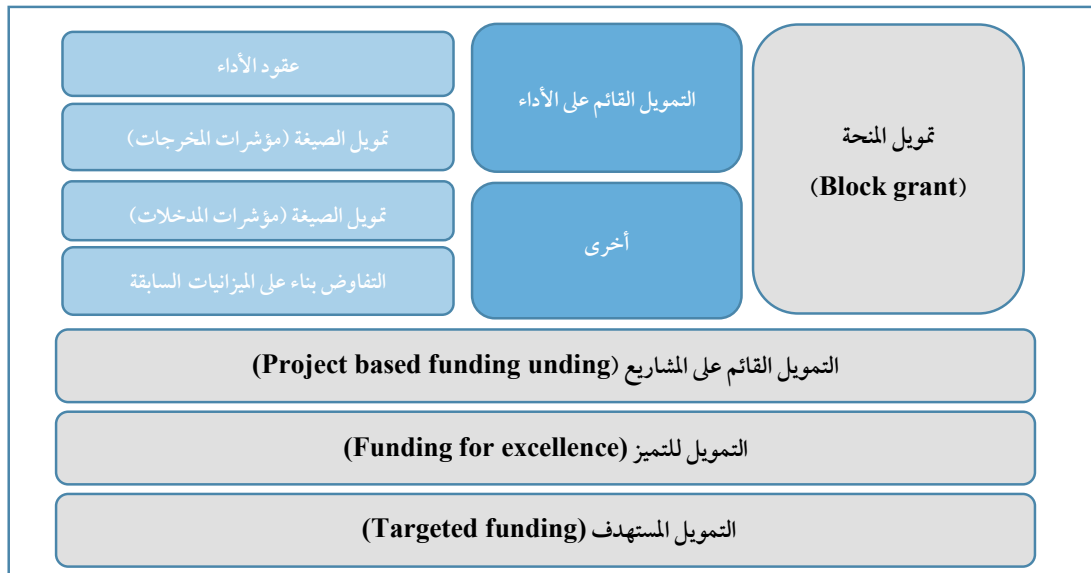
سيناء بنت عبد المحسن العقيل، وإيناس بنت سليمان العيسى: حوكمة تنويع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي...

أ- القطاع الحكومي:

الأداء وغالباً يُجمَع بين هذه العناصر، بحيث يُتفاوض على جزء من مبلغ التمويل، وتحديد جزء قياساً على الميزانيات السابقة أو تخصيص مبلغ من خلال صيغة التمويل أو عقود الأداء (Pruvot & Estermann, 2015). وستشرح صيغة تمويل وعقود الأداء بالتفصيل لاحقاً في محور تحسين كفاءة التمويل.

الطرق الأخرى لتوزيع التمويل الحكومي تشمل «تمويل المشاريع» الذي يُمنح بشكل تنافسي، و«التمويل المستهدف» الذي يُخصص لأهداف معينة مثل: تمويل مشروع (الابتكار في التعليم العالي) في المملكة المتحدة، أو تمويل مشروع (درجة بكالوريوس ناجحة) في فرنسا، و«التمويل للتميز» والذي سيشرح بتفصيل أكثر في المحور الرابع من هذه الورقة (Pruvot & Estermann, 2015).

تمثل المُخصّصات المالية من الحكومة (public fund) التي تتلقاها المؤسسات التعليمية بشكل سنوي على شكل منحة إجمالية (block grant) المصدر الرئيس لتمويل التعليم العالي في أوروبا بمتوسط نسبة (73%) من التمويل الحكومي إلى الدخل الكلي للجامعة وتفاوتت النسبة من (40%) في إنكلترا إلى أكثر من (80%) في أيسلندا، والنرويج، والدنمارك، وفرنسا، وبعض مقاطعات ألمانيا (Pruvot & Estermann, 2015). يُحدد المبلغ الإجمالي للتمويل الحكومي بطرق مختلفة كما هو موضح في الشكل (2)، فهناك التفاوض بين الحكومة والمؤسسات التعليمية على الميزانية الجديدة قياساً على المبالغ المدفوعة في الميزانيات السابقة، صيغة تمويل، عقود



شكل (1): أنواع المخصصات المالية الحكومية

المصدر: (Pruvot & Estermann, 2015)، الرسم من أعداد الباحثان

ب- التمويل الخاص:

يشكل تمويل القطاع الخاص في المتوسط (20%) من دخل الجامعات الأوربية، وتشكل الرسوم الدراسية والرسوم الإدارية لتسجيل الطلبة أول وأهم مصادره، وتتفاوت نسبتها من الدخل الإجمالي للجامعات بين صفر في النرويج وأيسلندا والسويد وبعض مقاطعات ألمانيا إلى الثلث في إنكلترا (Pruvot & Estermann, 2015). والمصدر الثاني للتمويل الخاص يأتي من التعاون مع القطاع الخاص الذي يتدرج من تمويل مشاريع إلى نموذج مبتكر تنشئه الجامعة من خلاله شركاتها وقد يكون على مستوى مشروع واحد محدد بفترة زمنية قصيرة نسبياً، أو برنامج يديره قسم أو معمل بالجامعة، أو تعاون طويل المدى (أكثر من 5 سنوات) على مستوى الجامعة (Borrell-Damian, 2014). التعاون مع القطاع الخاص يوفر مزايا كبيرة للجامعات، ولكن من محاذير التعامل مع القطاع الخاص استقلالية وموضوعية الأبحاث التي تجريها الجامعة، فالتعاون على المدى القصير مع القطاع الخاص قد يولي بحوث العلوم الأساسية (basic science) اهتماماً أقل من غيرها، وفي الشركات طويلة الأجل قد تنشأ تحديات المسائل القانونية (حقوق الملكية الفكرية) أو الحوكمة، كطلب وجود ممثلين للجهة الممولة في مجلس أمناء الجامعة، وتدخل القطاع الخاص بمسائل تتعلق بسياسة التوظيف

في الجامعات (Estermann & Pruvot, 2011). لكن أهم المشكلات التي تواجهها الجامعات هي ميل القطاع الخاص إلى التمويل الجزئي (co-funding) للمشاريع بهدف تمويل عدد أكبر من الأنشطة، لكن الجامعة تدخل في حلقة مفرغة نتيجة لذلك، حيث يتعين عليها أن تبحث عن مصادر أخرى للتمويل وقد يؤدي ذلك إلى محاولة الجامعة تغطية الجزء المفقود من التمويل بخفض حجم الاستثمار في المرافق أو العاملين (Smith, Estermann, & Kanep, 2008) واهتماماً بهذا النوع من التمويل وضعت رابطة الجامعات الأوربية بالتعاون مع رابطة البحوث الصناعية الأوربية، والرابطة الأوربية لمنظمات البحث والتكنولوجيا، والشبكة الأوربية لمكاتب نقل المعرفة، قواعد منظمة للتعاون بين الجامعات والقطاع الخاص (EUA, 2009). كما حددت مؤشرات لقياس مستوى التعاون بين الجامعات والقطاع الخاص (Borrell-Damian, 2014).

والمصدر الثالث من التمويل الخاص هو التمويل الخيري (Philanthropic funding) ويشكل جزءاً صغيراً من مدخول الجامعات الأوربية. ويشمل تبرعات الأفراد، وتبرعات المؤسسات والجمعيات الخيرية، والإيرادات الواردة من الهيئات الخيرية التي تمول البحوث على أساس شبه تنافسي (Estermann & Pruvot, 2011). بدأت العديد من الجامعات الأوربية

سيناء بنت عبد المحسن العقيل، وإيناس بنت سليمان العيسى: حوكمة تنوع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي...

تطوير أنشطة لجمع التبرعات تستهدف الخريجين وغيرهم، وتعتبر ثقافة التبرع لمؤسسات التعليم في أوروبا أقل انتشاراً من الولايات المتحدة الأمريكية، وأحد التفسيرات أن الثقافة الأوروبية تتقبل العطاء لكن ليس لديهم ثقافة السؤال وطلب التبرع المادي ولا ينظرون له كاستثمار (Estermann & Pruvot, 2011).

آخر مصدر من مصادر التمويل الخاص هو التمويل الذاتي عن طريق لجوء الجامعة إلى تقديم نشاطات لها مردود مالي كتقديم الاستشارات، وعقد الدراسات، وتوفير الخدمات مثل تأجير المرافق، وبشكل هذا النوع من التمويل نسبة بسيطة لا تتجاوز (5%) من دخل الجامعات الكلي (Estermann & Pruvot, 2011).

ثانياً: الإنفاق التعليمي:

يتكون الإنفاق التعليمي من بنود متعددة، أهمها التكاليف الثابتة، وتشمل: تكاليف الأراضي والمباني، والأجهزة والأثاث، والتكاليف الدورية وتشمل

جدول (2): إستراتيجيات تحسين كفاءة الإنفاق التعليمي في الجامعات الأوروبية.

إعادة هيكلة الوحدات الأكاديمية: تميل الهيكلية الإدارية البسيطة إلى تقليل التكاليف الإدارية.
الخدمات المركزية: الإدارة المركزية في الجامعة أفضل من الكليات في التفاوض مع الموردين وترشيد العقود مع مقدمي الخدمات الخارجيين (إدارة المرافق وخدمات إدارة المعلومات).
الاستعانة بمصادر خارجية للخدمات: بعض الأنشطة غير الأساسية، مثل خدمات الأمن، يمكن أن يقوم بها جهات خارجية بتكلفة منخفضة للجامعة.
تقاسم شراء الخدمات: والممارسة الشائعة أن عدداً من الجامعات تتعاون معاً وتجتمع كمشتري لزيادة القوة الشرائية من مقدمي الخدمات مثل: صيانة المباني، سكن الطلاب، الأمن.
الاستخدام المشترك للمعدات الثمينة: التعاون بين الجامعات في شراء وصيانة المعدات باهظة الثمن.
الاشتراك في المرافق: اشتراك عدد من الجامعات في استخدام المرافق والخدمات أو التعاون مع الشركات غير التعليمية للاستفادة المثل من المرافق والمساحات خارج ساعات الاستخدام العادية (استخدام قاعات المحاضرات كسينيمات، وتأجير مواقف السيارات في المساء)

المصدر: (Estermann & Pruvot, 2011)

عن الجمود الذي يصاحب التمويل الحكومي، كعدم القدرة على المناقلة بين بنود التكاليف داخلياً، وحاجة الجامعة إلى موارد مالية لتحسين قدرتها التنافسية في ضوء التوسع في الطلب على التعليم العالي، وسهولة تنقل الأكاديميين والطلاب بين الدول الأوروبية وخارجها، ورغبة الجامعات في توفير الموارد اللازمة لدعم التوسع في رسالة المؤسسة.

يلخص جدول رقم (3) أهم الآليات التي لجأت إليها الجامعات في أوروبا لتعزيز تنوع الدخل مستقاة من استبانة شملت 100 جامعة من 27 بلد أوروبي، ومن المهم الإشارة إلى أن هذه الآليات لا تقوم بها الجامعات بالضرورة بهدف تنوع الدخل ولكنها توفر إمكانات توليد الدخل (Estermann & Pruvot, 2011). إنشاء الشركات ووحدات العلوم مثلاً يؤدي إلى مجموعة من المزايا المتعلقة بتعزيز القدرات البحثية، وتوثيق الروابط مع الشركاء من القطاع الخاص، ودعم اقتصاد الدولة، وفي الوقت نفسه يوفر آفاقاً للدخل الإضافي المستمد من استغلال البحوث، وتحويلها إلى منتجات. أحد الأمثلة الناجحة على هذه الآلية شركة جامعة أكسفورد في بريطانيا (Oxford University Innovation) والتي تهدف إلى مساعدة أعضاء هيئة التدريس والطلاب على تحويل أبحاثهم إلى تطبيقات تحقق فوائد اجتماعية واقتصادية أوسع عن طريق تقديم المهارات التجارية

بعد استعراض مصادر التمويل والمكونات الرئيسة لأوجه الإنفاق في الجامعات الأوروبية فإن المحور الآتي من البحث سيستعرض دوافع سعي هذه الجامعات لتنوع الدخل والسبل المستخدمة لذلك والعوائق التي تواجهها.

تنوع الدخل في الجامعات الأوروبية:

العديد من الدراسات عن التعليم العالي في أوروبا خلصت إلى أهمية الاهتمام بتنوع مصادر الدخل (income diversification) وتعزيز استقلالية الجامعات ومراجعة حوكمتها وهيكلها التنظيمي بما يساعد على تنوع الدخل (de Boer, 2010), (Ritzen, 2010), (Eurydice, 2008), (Aghion, 2008). تنوع الدخل هنا يقصد به إيجاد دخل إضافي من خلال مصادر تمويل جديدة أو قائمة تسهم في تحقيق التوازن لهيكلة الدخل الكلي للجامعة (Estermann & Pruvot, 2011).

حسب استرمان وبروفوت (Estermann & Pruvot, 2011) أهم دوافع سعي الجامعات الأوروبية نحو تنوع مصادر الدخل هو تخفيض حصة التمويل الحكومي أو عدم زيادتها بسبب الأزمة الاقتصادية والضغط على الموازنات العامة للدول الأوروبية وللتخفيف من حدة المخاطر (risk mitigation) التي ستنتج عن استمرار نقص التمويل الحكومي. الدوافع الأخرى تشمل البحث عن المرونة في التمويل والابتعاد

سيناء بنت عبد المحسن العقيل، وإيناس بنت سليمان العيسى: حوكمة تنويع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي...

والموارد اللازمة، ويُتقاسم العائد المادي للتطبيقات وفقاً
للوائح الجامعة. في عام 2016 حققت الشركة عائداً مالياً
يقارب 22 مليون جنيه إسترليني عاد منها 9.6 مليون
جنيه للجامعة والباحثين فيها، ومنذ إنشائها عام 1997م
انشق عنها (spin out) أكثر من مئة شركة بمعدل شركة
كل شهرين (Oxford University Innovation, 2017).
مثال آخر على آليات تنويع الدخل هو تقديم برامج
التعليم المستمر، ومن الأمثلة المتميزة في هذا المجال مركز
جامعة هلسنكي للتعليم المستمر وهو شركة تملكها جامعة
هلسنكي في فنلندا (University of Helsinki, 2017).

جدول (3): نسبة استخدام آليات تعزيز تنوع الدخل في الجامعات الأوربية.

النسبة	الآلية
70.2%	تشكيل الشركات وواحات العلوم (spin-out companies & science parks)
65.5%	تقديم برامج التعليم المستمر (lifelong learning activities)
64.3%	التمويل الداخلي (Internal funding allocation mechanisms)
58%	توعية منسوبي الجامعة عن أهمية تنوع الدخل
55.8%	استحداث مكتب للتنمية
49.4%	إنشاء مؤسسة وقفية (foundation)

المصدر: (Estermann & Pruvot, 2011)

ب- مهارات منسوبي الجامعة وآليات الدعم المتاحة لهم.
يفتقر منسوبو الجامعات من أكاديمين وإداريين إلى
الخبرة الكافية والمهارات الإدارية والوعي اللازم لتنفيذ
عمليات تنويع الدخل، كنقص الخبرة في مجال استثمار
العائد المالي من التعاون مع القطاع الخاص.

ج- اتجاهات منسوبي الجامعة نحو تنويع الدخل.
اتجاهات (attitudes) منسوبي الجامعة من
أكاديمين وإداريين نحو تنويع الدخل، ومخاوفهم من أن
عملية تنويع الدخل والعلاقة مع القطاع الخاص قد
تنتهك استقلاليتهم الأكاديمية أو تصرفهم عن مهمتهم
الأساسية في مجال البحث والتعليم.

وفي سعيها لتنويع الدخل تواجه الجامعات
الأوربية عدة عوائق لخصتها دراسة في ثلاث نقاط
أساسية (Estermann & Pruvot, 2011):
أ- حوكمة المؤسسات التعليمية وهيكلتها.

هناك عدة عوائق تنشأ من حوكمة الجامعات
وهيكلتها، مثل: صعوبة اتخاذ القرارات الإستراتيجية
بسبب البيروقراطية وعدم توافر البيانات اللازمة،
وصعوبة التواصل بين إدارة الجامعة المركزية ووحداتها
المختلفة، وعدم وجود إطار واضح للعمل يساعد
الأكاديمين الذين تقع عليهم مسؤولية التنويع في
الدخل.

هـ- التواصل الداخلي بين الإدارة العليا ومنسوبي الجامعة، بحيث يسهم الجميع في عملية تنويع الدخل ويكونون على دراية بالهدف منها وسبل الوصول إليها، ووضع نظام للمكافآت والحوافز الفردية للأكاديمين ومكافآت الكليات، على سبيل المثال توزيع إيرادات التسويق عليها.

و- تحديد التكاليف الكاملة (full costing) للأنشطة الجامعية حتى تستطيع الجامعة معرفة ما إذا كان مصدر التمويل يغطي تكاليف النشاط المدفوع له التمويل وإذا كانت المؤسسة تحقق أرباحاً أو خسارة من خلال الانخراط مع الشريك في تنفيذ هذا النشاط (Smith, Estermann, & Kanep, 2008).

استقلالية الجامعات المالية في أوروبا:

يوضح الشكل (2) المحاور الأربع لاستقلالية الجامعات (university autonomy): تنظيمي، ومالي، وأكاديمي، وتوظيف، ولكل محور مؤشرات قياس يبلغ مجموعها للمحاور الأربع (30) (Privot, & Estermann, 2017).

تشير الأبحاث إلى وجود علاقة إيجابية بين درجة التنوع في تمويل الجامعة ودرجة الاستقلالية المالية، فهناك ارتباط إيجابي ملحوظ بين تنويع الدخل وقدرة الجامعة على الاستثمار في الأسهم والسوق المالية، والاقتراض من البنوك، والاحتفاظ بالفوائض المالية، كذلك هناك علاقة

وبناء على التجربة الأوربية اقترح استرمان وبروفوت عدداً من الخطوات التي يمكن أن تسهم في نجاح عملية تنويع الدخل (Estermann & Privot, 2011):

أ- ربط عملية التنوع بالخطة الإستراتيجية للجامعة، ولا يكون تنويع الدخل هدفاً بحد ذاته، ولكن وسيلة لتحقيق رؤية ورسالة الجامعة وتحقيق الاستدامة المالية.

ب- القيادة الفعالة أحد أهم أسباب نجاح عملية تنويع الدخل، ودور قيادة الجامعة ليس محصوراً في رسم خطة التنوع بل يمتد إلى الإسهام في الحصول على الدعم الخارجي، والتعريف بالجامعة وفرص الاستثمار فيها ومجال الخدمات التي يمكن أن تقدمها ومجال تميزها عن غيرها من الجامعات، والتأكد من إشراك منسوبي الجامعة في تطبيق عملية تنويع الدخل.

ج- استقطاب الموارد البشرية من مهنيين وموظفين وخبراء من خارج نطاق التعليم العالي بالإضافة إلى برامج التدريب لموظفي الجامعة على المهارات والخبرات اللازمة في التعاملات المالية والأمور القانونية وطرق الاستثمار المالي ومهارات متنوعة أخرى مثل: التفاوض، جمع التبرعات، كتابة مقترحات طلب الدعم والتقارير للجهة الداعمة، عقد المؤتمرات.

د- استحداث وحدات وهيكل إدارية لدعم إستراتيجيات تنويع الدخل والبحث عن التمويل وجمع التبرعات.

سيناء بنت عبد المحسن العقيل، وإيناس بنت سليمان العيسى: حوكمة تنوع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي...

بين قدرة الجامعة الحصول على التمويل من خلال عقود مع القطاع الخاص ومقدار الاستقلالية التي تمتلكها في توزيع الدخل الحكومي والمناقلة بين بنود الصرف (Pruvot, & Estermann, 2017).



شكل (2) محاور استقلال الجامعات الأربع

المصدر: (Pruvot, & Estermann, 2017)، الرسم من أعداد الباحثان

والدول التي حققت درجة عالية في الاستقلالية المالية هي لوكسمبورج، لاتفيا، والمملكة المتحدة. وفيما يلي سنحاول تلخيص أهم الاختلافات في الاستقلالية المالية التي وردت في هذه الدراسة. بعض أنظمة التعليم في أوروبا لا تفرض أي رسوم دراسية على المواطنين كالدنمارك وفنلندا. والأنظمة التي تفرض رسوماً يمكن تقسيم قدرتها على تحديد مقدار الرسوم الدراسية إلى ثلاثة نماذج رئيسية، الأول: تُحدد الرسوم بحرية من قبل

دراسة شملت 29 جامعة أوروبية (Pruvot, & Estermann, 2017) قيّمت الاستقلالية المالية باستخدام أحد عشر مؤشراً، 6 منها لها علاقة بالرسوم التي تفرض على الطلبة في مراحل الدراسة المختلفة، وبقية المؤشرات تقيس الدورة الزمنية للتمويل الحكومي، القدرة على توزيع التمويل الحكومي، الاقتراض، القدرة على الاحتفاظ بالفائض من الميزانية، تملك المباني. ووجدت أن الجامعات الأوروبية تتفاوت في درجة استقلاليتها

المحصور على البنوك المملوكة للدولة. وتتيح مجموعة كبيرة من الأنظمة في أوروبا للجامعات تملك المباني، لكن تملك المباني والمرافق لايعني القدرة على بيعها أو تأجيرها. وهناك بعض الدول كانكلترا والدنمارك وإيطاليا يمكن للجامعات فيها بيع العقارات بحرية، والغالبية تطبق فيها القيود على شكل موافقة خارجية (Pruvot, & Estermann, 2017).

بعد استعراض أهم سبل تنويع الدخل المستخدمة في الجامعات الأوربية والعوائق التي تواجهها في هذا المجال والحلول الموصى بها، وعلاقة الاستقلالية المالية بالنجاح في تنويع الدخل، فإن المحور الآتي من البحث سيحاول الإجابة عن السؤال الآتي: ما الإستراتيجيات المستخدمة لتحسين كفاءة التمويل الجامعات الأوربية وما مميزات كل استراتيجية وعيوبها؟ إستراتيجيات تحسين كفاءة التمويل:

نشرت رابطة الجامعات الأوربية تقريراً عن مشروع (DEFINE) الذي تعرف على إستراتيجيات تحسين كفاءة التمويل المتبعة في الدول الأوربية عن طريق المشاورات والمقابلات ومجموعات النقاش البؤرية مع العديد من المسؤولين بالجامعات، بالإضافة إلى الاستبانات وتحليل البحوث والمؤلفات والمراجع الأكاديمية الخاصة بهذا الشأن (Pruvot, Claeys-Kulik, Estermann, 2015)

الجامعة نفسها، الثاني سلطة عامة تقرر الرسوم، الثالث السلطة والجامعات تتعاون في وضع الرسوم. وإن كان معظم الجامعات الأوربية لها استقلالية أكبر في تحديد الرسوم للطلبة الأجانب (غير الأوربيين).

معظم مؤسسات التعليم الجامعي تتلقى التمويل الحكومي من خلال منحة إجمالية سنوياً، ولكن تتفاوت الجامعات في حرية توزيع التمويل والمناقلة بين بنود الصرف حسب احتياجاتها، فتقريباً نصف الأنظمة التعليمية لديها الحرية المالية في توزيع التمويل داخلياً دون قيود محددة كانكلترا والدنمارك والنرويج. نظم التعليم التي شملت الدراسة جميعها تسمح للجامعات بالاحتفاظ بفائض التمويل العام الحكومي بدون قيود في دول كانكلترا وفرنسا والدنمارك، أو مع وجود بعض القيود في دول كالسويد والبرتغال، وتشمل القيود الحاجة إلى الحصول على موافقة سلطة خارجية، وضع حد أقصى، أو تحديد نوع الأنشطة التي يمكن أن ينفق عليها الفائض. يظل الاقتراض مسألة محكومة بدقة، وعدد قليل من الأنظمة التعليمية مثل الدنمارك وبعض الولايات الألمانية تسمح للجامعات الاقتراض دون فرض قيود محددة، والغالبية تفرض بعض القيود وأكثرها شيوعاً تحديد نسبة مئوية قصوى للاقتراض، والحصول على موافقة من السلطة العامة، وفي بعض محافظات ألمانيا والسويد يسمح للجامعات بالاقتراض

سيناء بنت عبد المحسن العقيل، وإيناس بنت سليمان العيسى: حوكمة تنويع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي...

دول مثل فرنسا والسويد في أوائل 2000م. استخدمت النمسا الصيغة في تحديد أجزاء من التمويل، ثم أوقفتها واستبدلتها بالمفاوضات بعقود الأداء، وفي إسبانيا والبرتغال ألغى التمويل عن طريق الصيغة بسبب الأزمات الاقتصادية والمالية واجراءات التقشف، حيث لجأت الحكومة إلى التخصيص قياساً على المبالغ المدفوعة في الميزانيات السابقة. والدول التي تستخدم صيغة التمويل تختلف من دول تعتمد عليها بالكامل تقريباً مثل ولايتي براندنبورغ وهيسه في ألمانيا إلى الدول التي تشكل فيها الصيغة جزءاً صغيراً من المنحة الحكومية كفرنسا (Pruvot, 2015).

ب- عقود الأداء:

عقود الأداء (performance contracts) هي اتفاق حول تحديد الأهداف المستقبلية التي يتعين على الجامعة تحقيقها، ويمكن أن تكون الأهداف خاصة بالجامعة ومتسقة مع إستراتيجيتها أو مشتقة من أهداف أكثر عمومية لها علاقة بسياسات التعليم العالي في الدولة، وتُوصف الأهداف على شكل نتائج مطلوب تحقيقها ويترك للجامعة أن تقرر كيفية الوصول لهذه النتائج والإجراءات المتبعة في إطار زمني محدد، ويمكن أن تكون الأهداف نوعية، على سبيل المثال، توفير فرص متساوية للرجال والنساء للوصول إلى المناصب القيادية أو ربطها بالكمية، مثل زيادة عدد الأساتذة من النساء

وبحسب هذه التقرير هناك ثلاث إستراتيجيات رئيسة لتحسين كفاءة التمويل، وهي: التمويل القائم على الأداء، وإعادة الهيكلة والدمج، والتمويل من أجل التميز، وفيما يلي تعريف بهذه الإستراتيجيات.

1) التمويل القائم على الأداء:

مفهوم الأداء يرتبط بجهود يتعين على المؤسسة التعليمية القيام به للوصول إلى النتائج المأمولة. والتمويل القائم على الأداء (performance based funding) يحدث من خلال الآيتين: صيغ التمويل، وعقود الأداء، ويمكن استخدامها كليهما معاً، الفرق الأساسي بين الآيتين أن كلاً منهما تبدأ من نقطة زمنية مختلفة، فصيغ التمويل تقيس مدخلات الجامعة في فترة زمنية سابقة، بينما عقود الأداء تركز على الأهداف والغايات المستقبلية (Pruvot, 2015).

أ- صيغ التمويل:

صيغة التمويل (funding formula) في هذا السياق هي آلية لتحديد مقدار التمويل المخصص لمؤسسة التعليم العالي باستخدام صيغة رياضية تتضمن عدداً من المتغيرات والمؤشرات، أهمها تلك التي تقيس مدخلات العملية التعليمية، مثل: أعداد الطلاب (في البكالوريوس والماجستير) ومدخلات جودة البحث، مثل: عدد برامج الدكتوراه ومقدار الدعم الخارجي للبحوث (Pruvot, 2015). وأدخلت صيغ التمويل خلال التسعينيات في دول مثل الدنمارك والنرويج تلتها

البحوث عالية الجودة وتشجيع استخدام نتائج البحوث بما يخدم المجتمع، لكن التركيز على هذه المعايير قد يؤدي إلى الاهتمام بالبحث العلمي وإهمال معايير جودة التعليم، أو الضغط على الأكاديميين من أجل النشر مما ينتج عنه ممارسات غير مهنية في النشر، أو تمييز البحوث التطبيقية على بحوث العلوم الأساسية، أو إجحاف تخصصات العلوم الإنسانية التي عادة ما يكون معدل نشرها البحثي أقل من التخصصات العلمية. كذلك ربط تمويل الأداء مع الإنتاجية البحثية يؤدي إلى تمويل مؤسسات التعليم المتميزة بحثياً على حساب الجامعات التي تفتقر إلى الإمكانيات البحثية مما يجرمها من فرصة التحسين والتطوير. وفي الحوكمة والإدارة قد يساعد التمويل القائم على الأداء على تركيز الجهود بما يخدم الأهداف الاستراتيجية ولكن هذه الأهداف قد تتعارض مع استقلالية المؤسسة التعليمية. وهناك عدة إستراتيجيات تساعد على جني فوائد التمويل القائم على الأداء وتخفف من مخاطره وتشمل: ضمان الشفافية في نظام التمويل، والحفاظ على حصة من التمويل القائم على الأداء محددة في شكل أموال إضافية، وعدم اقتطاعه من التمويل الأساس، وتعزيز ضمان الجودة، وضمان الاستقلالية المالية لمؤسسات التعليم العالي (Pruvot, 2015).

2) دمج الجامعات:

من عام 2000م إلى عام 2015م تمت تقريباً (92)

(Pruvot, 2015). واعتماداً على طبيعة الأهداف، تتنوع إجراءات التقويم والتحقق من إنجازها وتفاوتت في تعقيدها.

ومدى استخدام عقود الأداء متفاوت بين الدول الأوروبية (Pruvot, 2015)، مثلاً عام 2006م (11%) من المخصصات المالية الحكومية في الدنمارك هي عن طريق عقود الأداء المتعلقة بالعملية البحثية، وزادت هذه النسبة إلى (27%) في عام 2012م. تهدف إيطاليا في عام 2020م إلى زيادة نسبة التمويل بصيغة الأداء إلى ما يقارب (30%) من التمويل الكلي، لكن في أغلب الدول الأوروبية مازال استخدام التمويل المرتبط بالأداء محدوداً.

هناك العديد من الفرص والتحديات التي تصاحب التمويل القائم على الأداء (Pruvot, 2015). ففي مجال التدريس نجد أن معايير الأداء المرتبطة بعدد الخريجين (وليس معدل التخرج) توفر حافزاً لزيادة نسبة القبول لدى الجامعات التي لديها الحرية في تحديد أعداد الطلبة، وهي قليلة في أوروبا، مع توفير سبل دعم الطلبة للمضي قدماً في التخرج بسرعة أكبر مثل التوجيه والإرشاد، لكن في المقابل تزايد قبول الطلبة مع محدودية المرافق والأساتذة قد تؤثر سلباً على جودة التعليم. وفي مجال البحث تستخدم المؤشرات التي تقيس إنتاجية المؤسسة وباحثيها، ومقدار التمويل الخارجي، وعدد العقود مع القطاع الخاص، ونحوها بهدف مكافأة

عملية دمج بين المؤسسات التعليمية في أوروبا، تراوحت من عملية دمج واحدة في بلد مثل أيسلند إلى (16) عملية دمج في فرنسا بهدف تحسين الجودة الأكاديمية والنهوض بالأهداف الإستراتيجية، من خلال تجمع الخبرات الأكاديمية والبنية التحتية تحت مظلة واحدة، وزيادة فرص عمل البحوث البيئية، وتحقيق بعض المكاسب المالية من خلال زيادة عدد الطلاب والأساتذة، وبالتالي زيادة القوة عند التفاوض مع السلطات على حصة التمويل، وتجنب الازدواجية في البرامج (Pruvot, Estermann, & Mason, 2015).

ولفهم أنواع عمليات دمج الجامعات في أوروبا لابد من توضيح السمات التي تميز عملية الاندماج، وهي أربع سمات كما لخصتها إحدى الدراسات (Pruvot, Estermann, & Mason, 2015). أول سمة لهذه العمليات هي الحجم النسبي للمؤسسات المعنية، فإذا تمت عمليات الدمج بين مؤسسات ذات حجم مماثل، تسمى الدمج «الأفقي»، بينما الدمج «الرأسي» يدل على دمج مؤسسة كبيرة نسبياً مع مؤسسة أخرى أصغر، وغالباً ما تكون مؤسسة متخصصة في مجال معين. على سبيل المثال: في فرنسا حدثت عمليات دمج أفقي بين مؤسسات تعليمية متماثلة، وهذا النوع من الدمج يستهلك موارد كثيرة ويشير السؤال عن كيفية الجمع بين العلامة الخاصة بكل جامعة (brands) بعد عملية

الدمج. وكمثال على الدمج الرأسي هو اندماج عدد من مراكز البحوث والمعاهد المتخصصة مع جامعة University College London في عام 2014م، والعلامة الخاصة بالجامعة الأكبر بقيت كما هي، مع استيعاب المؤسسة الصغيرة، ولذلك فإن عمليات الاندماج هذه يشار إليها باسم الاستيعاب (absorption) في بعض الأحيان. والسمة الثانية هي نوع المؤسسات المشاركة في العملية، هل لها خصائص وأوضاع مؤسسية متشابهة أو تكميلية؟ في عمليات الدمج بين الجامعات التي هي مكملة لبعضها يوجد عدد قليل من البرامج المتكررة بين الجامعتين، وبالتالي التأثير على أعداد منسوبي الجامعات يكون قليلاً. والسمة الثالثة هي عمق عملية التكامل، مثلاً قد تقرر المؤسسات اختيار تكامل شامل (comprehensive integration) بدلاً من الدمج الكامل (full merger)، حيث يحتفظون بوضعهم القانوني المستقل ولكنهم يندرجون تحت نطاق منظمة أو مظلة أوسع في نموذج اتحاد بغرض الاستفادة من إدارة إستراتيجية أو تقاسم الموارد، وتضطلع بها عادة مؤسسات متقاربة جغرافياً، وكمثال اتخذت 6 مؤسسات تعليمية في جنوب إيطاليا قراراً بإنشاء اتحاد جامعي في عام 2011، وفي إسبانيا أنشئت جامعة رامون لول في برشلونة والتي تكونت من اندماج 10 معاهد صغيرة. والسمة الرابعة هي وجود صلة للدمج بعملية إعادة

(3) التمويل من أجل التميز:

التمويل من أجل التميز (funding for excellence) هي مجموعة متنوعة من الآليات تهدف إلى تعزيز التميز بين الجامعات، من خلال توجيه المخصصات المالية الحكومية للجامعات على أساس تنافسي، يركز على تطوير إستراتيجيات مؤسسية يشار إليها باسم (خطط التميز) (Privot, Estermann, 2015). هذه الآليات تختلف عن التمويل التنافسي العادي، لأنها تتميز أساساً بأنها «استثنائية»، بمعنى أنها تدخل كإجراءات منفصلة خارج آليات التمويل القائمة، ويكون محدوداً في وقت معين، مع إمكانية تجديد المبادرة في حال تحقيق النجاح مقارنة بآليات التمويل التنافسية العادية التي تطرح في كثير من الحالات على أساس متكرر. كما أنها تختلف عن التمويل التنافسي العادي في نطاقها والفئات التي تستفيد منها، فالتمويل التنافسي العادي يميل إلى استهداف الباحثين أو فرق البحث، بينما يستهدف التمويل من أجل التميز المؤسسة التعليمية ويتطلب التزام القيادة المؤسسية (Privot, Estermann, 2015). وقد يكون التمويل من أجل التميز مرتبطاً مع التميز البحثي، مثل إطار التميز البحثي البريطاني (Research Excellence Framework) أو يرتبط مع التميز في التدريس مثل مشروع ادفي (IDEFI) في فرنسا ومشروع (Quality Pact for Teaching) في ألمانيا.

هيكلية على نطاق منظومة التعليم العالي بالدولة. مثلاً قد تكون عملية الدمج ليس لها علاقة بمبادرات إصلاح التعليم، وكمثال على ذلك الدمج بين جامعة فيكتوريا في مانشستر ومعهد جامعة مانشستر للعلوم والتكنولوجيا لتشكيل جامعة مانشستر في 2004، الذي كان من أكبر عمليات الاندماج الجامعي التي جرت في المملكة المتحدة. من ناحية أخرى، السلطات العامة قد يكون لها دور في تعزيز عمليات الاندماج كأداة لتحقيق إصلاح في مشهد التعليم العالي، ومثال على ذلك: في فنلندا أنشئت جامعة (Aalto) بدمج 3 جامعات لها تخصصات مختلفة كجزء من مبادرة حكومية لتعزيز التميز الدولي للجامعات الفنلندية (Privot, Estermann, & Mason, 2015).

ونستخلص من التجربة الأوروبية أن عملية الدمج بين المؤسسات التعليمية تحتاج إلى تخطيط جيد ودراية بعوامل النجاح العديدة، وعلى الرغم من صعوبة تقويم الكفاءة الفعلية المحتملة لعملية الدمج والتبعات المالية الحقيقية لهذا التحول، لأنها تستغرق سنوات لتصبح واضحة تماماً، لا بد من حساب التكاليف المتوقعة لعملية الدمج وإذا كانت غير مبررة في ضوء المنافع المحتملة لهذه العملية، فإن عملية الدمج لا ينبغي أن تمضي قدماً، وسيكون الخيار الأفضل للمؤسسات المعنية في هذه الحالة إعادة النظر في مجموعة كاملة من احتمالات التعاون والتنسيق.

سيناء بنت عبد المحسن العقيل، وإيناس بنت سليمان العيسى: حوكمة تنويع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي...

إعادة هندسة هياكل إدارة المؤسسة التعليمية وهذا قد يخلق مقاومة قوية في الداخل، وبالتالي فإن من الأهمية بمكان أن تولي القيادة الاهتمام الكافي للتواصل مع المنسولين، فضلاً عن السعي إلى تعزيز مشاركتهم في العملية وإتاحة مجال كافٍ للمؤسسات لاقتراح نماذج الحوكمة التي تتلاءم مع خصائصها.

استعرض هذا المحور ثلاث إستراتيجيات لتحسين الكفاءة المالية استخدمت في الجامعات الأوروبية، والفوائد المحتملة، والصعوبات المتوقعة لكل إستراتيجية. المحاور القادمة من البحث ستستعرض مصادر تمويل التعليم العالي في المملكة، ومحاولات تنويع الدخل بالجامعات السعودية، قبل اقتراح بعض التوصيات المناسبة بناء على ما استعرض من التجربة الأوروبية.

مصادر تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: أنشئت وزارة التعليم العالي بالمرسوم الملكي رقم 1/236 في 8 جمادى الأولى 1395هـ (1975م) لتتولى تنفيذ سياسة المملكة في التعليم الجامعي، ويعد وزير التعليم مسؤولاً عن تنفيذ سياسة الحكومة في مجال التعليم. وبتاريخ 9 ربيع الثاني 1436هـ (2015م) صدر الأمر الملكي رقم 67/أ القاضي بدمج وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم في وزارة واحدة باسم وزارة التعليم، وفي نفس التاريخ صدر

وتختار السلطات العامة التمويل من أجل التميز لأسباب متنوعة (Pruvot, Estermann, 2015)، بما في ذلك تحقيق وتعزيز السمعة الدولية للمؤسسات المعنية، وتحسين البحوث والتدريس والجودة، ومطابقة العرض والطلب في سوق التعليم العالي. وتهدف خطط التميز أيضاً إلى زيادة كفاءة التمويل، عن طريق إزالة أوجه عدم الكفاءة في الصرف. ويتيح التمويل من أجل التميز الدعم المالي الكافي للقيام بأنشطة إضافية، فضلاً عن توظيف الموظفين ذوي الإمكانيات العالية، مما يساهم في رفع جودة البحوث التي تنتجها المؤسسة وهذا بدوره قد يكون له آثار إيجابية على أنشطة التعليم والتدريب. ونستخلص من التجربة الأوروبية أن عملية تطبيق التمويل من أجل التميز مكلفة للجامعات، فهناك أوجه كثيرة للصرف، مثل التحضير للتقديم على منح التميز، كذلك إدارة المنح يتطلب الكثير من الجهد التنظيمي كتوفير المقيمين الدوليين. وهناك احتمال أن التمويل من أجل التميز يدعم تخصصات علمية معينة مما يتعارض مع توجهات الجامعات الكبيرة التي تضم عدة تخصصات. إضافة إلى ذلك هذا النوع من التمويل محدد بوقت معين، لذلك من الضروري عند التقديم على منح التمويل من أجل التميز أن يكون هناك تصور واضح عند الجامعة لخطة الخروج والاستدامة بعد انتهاء التمويل. قد يستدعي تطبيق التمويل في أحيان كثيرة

- ريع أملاكها وما ينتج عن التصرف فيها.
- إيرادات تنتج عن القيام بمشروعات البحوث
أو الدارسات أو الخدمات العلمية للآخرين.

ويوضح الشكل (1) حجم الاعتمادات التي
خصصت للتعليم العالي من 2004م إلى 2018م.

إن مدى الاستقلالية المالية للجامعات السعودية
يتشابه في عدة مؤشرات مع غالبية الجامعات الأوروبية،
فلا يسمح للجامعات السعودية بالاقتراض، وكل
جامعة تحضر مشروع الميزانية الخاصة بها على أساس
تقديرات مصروفاتها حسب الأبواب الآتية: (1) المرتبات
والأجور والبدلات، (2) المصروفات التشغيلية
والاستهلاكية والإدارية، (3) مصروفات برامج الصيانة
والتشغيل، (4) المشاريع والإنشاءات الجديدة (اللائحة
المنظمة للشؤون المالية في الجامعات). وتكون المناقلات
بين اعتمادات أقسام وفصول وفروع الميزانية بقرار من
وزير المالية إلا في حالات معينة يسمح فيها لمدير الجامعة
بإجراء المناقلات بين بنود النفقات التشغيلية، وبين
اعتمادات البرامج والمشاريع، ولا يمكن للجامعة
الاحتفاظ بفائض الميزانية. ويمكن للجامعة تملك أو
تأجير ممتلكات الجامعة وتجديد عقود الإيجار أو فسخها
واستئجار الأعيان أو العقارات من الغير، أما مؤشرات
الرسوم الدراسية فلا تنطبق في الفترة الحالية لعدم وجود
رسوم دراسية. ومن الإيجابيات في مسودة نظام

الأمر الملكي رقم أ/ 69 بالغاء مجلس التعليم العالي
والجامعات والمجلس الأعلى للتعليم، وأنشئت في 9 ذي
الحجة 1436هـ لجنة مؤقتة تتولى ممارسة صلاحيات
مجلس التعليم العالي.

تشرف وزارة التعليم على الجامعات الحكومية
التي بلغ عددها عام 1438هـ (26) جامعة موزعة
جغرافياً بين مناطق المملكة، بالإضافة إلى الجامعة
السعودية الالكترونية، وبعد صدور موافقة مجلس
الوزراء على أن تتولى وزارة التعليم العالي إصدار
الترخيص للقطاع الخاص لإنشاء مؤسسات خيرية
للأغراض التعليمية فوق التعليم الثانوي، بدأت بعض
المؤسسات الأهلية بإنشاء كليات وجامعات أهلية بلغ
عددها عام 1438هـ (11) جامعة و(38) كلية في مختلف
مناطق ومحافظات المملكة (وزارة التعليم العالي،
2017).

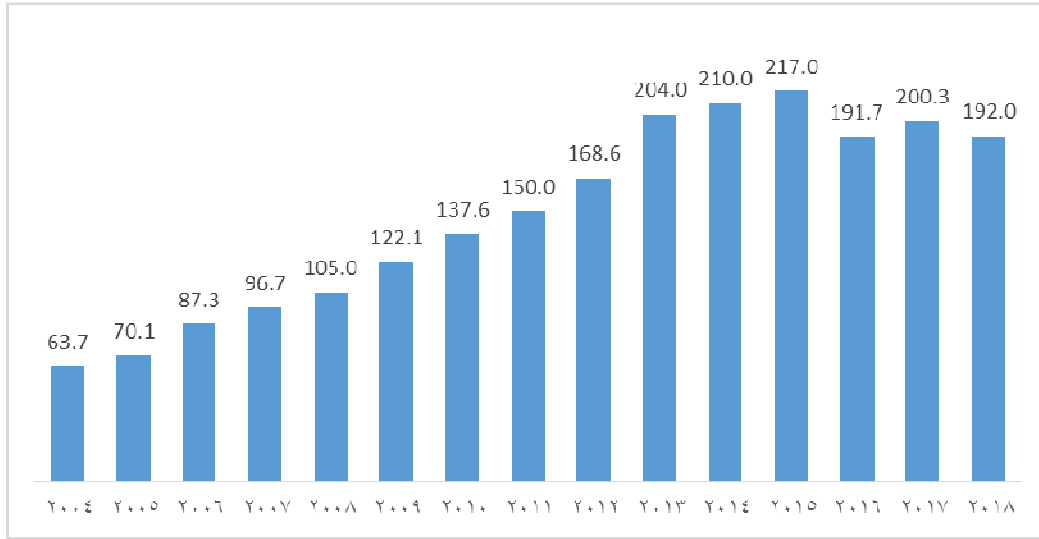
يمكن تصنيف تمويل التعليم العالي في المملكة
السعودية إلى نوعين: حكومي وغير حكومي، حيث
نصّت المادة (53) من نظام مجلس التعليم العالي
والجامعات الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/ 8 وتاريخ 4
جمادى الثاني 1414هـ بأن تكون إيرادات كل جامعة
كالآتي:

- الاعتمادات التي تخص لها في ميزانية الدولة.
- التبرعات والمنح والوصايا والأوقاف.

سيناء بنت عبد المحسن العقيل، وإيناس بنت سليمان العيسى: حوكمة تنوع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي...

الجامعات المقترح بهذا الخصوص نجد المادة الرابعة التي تنص على (تتمتع كل جامعة بشخصية معنوية مستقلة ذات ذمة مالية تعطيها حق التملك والتصرف والاستثمار والتقاضي ويكفل لها هذا النظام الاستقلال التام علمياً، ومالياً، وإدارياً).

الحاجة إلى تنوع مصادر التمويل في الجامعات السعودية: دوافع الاهتمام بالاستدامة المالية للجامعات السعودية وتنوع مصادر دخلها تتشابه مع دوافع الجامعات الأوروبية بتنوع مصادر التمويل. هناك اهتمام كبير من حدة المخاطر (risk mitigation) هناك اهتمام كبير من الجامعات السعودية بتنوع مصادر التمويل.



شكل (3) الإنفاق على قطاع التعليم والتدريب 2004-2018 (مليار ريال سعودي)

المصدر: وزارة المالية <https://www.mof.gov.sa/docslibrary/Budget/Pages/default.aspx>

هناك أيضاً تزايد في الطلب على التعليم العالي، فالمتبع لإحصائيات التعليم العالي يلاحظ أن إجمالي نسبة المقيدون في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية تأخذ منحى تصاعدياً متسارعاً، مثلاً عدد الطلبة

آليات تنويع مصادر التمويل في الجامعات السعودية:
وضعت المملكة عدداً من الآليات التعليميّة والتنظيميّة لخلق موارد مالية إضافية للدعم الحكومي. وأهمّها إحداث صندوق التعليم العالي في عام 2001م، وتُحوّل الجامعات إلى الصندوق المبالغ التي تحققها من ترشيد مكافآت الطلاب المقصرين في أدائهم الدراسي، ومن تجاوز منهم المدة النظامية أو الذين يلتحقون بالجامعات خلال الفصل الصيفي. ويتولى الصندوق استثمار جزء من إيراداته وما يقدم له من هبات وتبرعات من القطاع الخاص. وبلغت الإيرادات حتى نهاية 2009م ما يوازي (1,472,143,199) ريال، وحتى نهاية 2009م مُوّل ما يوازي (236) مشروعاً بمبالغ إجمالية قدرها 1,002,606,348 ريال على مشاريع للجامعات تخدم مسيرتها التعليمية ودعم برامجها وبنيتها الأساسية في إطار أهداف الصندوق (صندوق التعليم الجامعي، 2017). كما وضعت عدد من الجامعات السعودية آليات للتمويل الذاتي من أهمّها الوقف، ومعاهد الاستشارات التي تقدم خدمات الاستشارة لصالح مؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية بموجب عقد أو اتفاق مكتوب وتحصل التكاليف وتودع في حساب مستقل للإنفاق منه على أوجه الصرف المحددة، والكراسي البحثية حيث يُخصّص كرسي لدعم الأبحاث العلمية في مجال محدد على أن يكون التمويل من مؤسسات القطاع

المقيدين في جميع الجامعات الحكومية للعام الدراسي 1425/1426هـ (590353) يدرس 48% من العدد الكلي (495431) درجة البكالوريوس وعام 1435/1436هـ زاد العدد إلى (1400297) يدرس 93% من العدد الكلي (1305636) درجة البكالوريوس (وزارة التعليم العالي، 2017). وبحسب تركيبة سكان المملكة من السعوديين فإن 30% بعمر الخمسة عشر عاماً ومادون (الهيئة العامة للإحصاء، 2017)، مما يعني أن تزايد الطلب على التعليم مابعد الثانوي سيستمر لعدة سنوات قادمة. هذا التنامي في الطلب يخلق ضغطاً مجتمعية على الجامعات لزيادة السعة الاستيعابية للقبول التي إذا لم يواكبها زيادة في موارد الجامعة قد تؤثر سلباً على جودة التعليم. كذلك زيادة الطلب على التعليم الجامعي يعني زيادة في أعداد الخريجين مما يجد من فرص التوظيف وتراجع في الرواتب والأجور، وبالتالي خفض العائد على الاستثمار في التعليم الذي يرتبط بدخل الفرد من العمل في سوق تنافسي خاصة مع تزايد معدل البطالة للسعوديين 12.5% في عام 2017م (الهيئة العامة للإحصاء، 2017). إضافة إلى ذلك فإن من أركان رؤية 2030 رفع كفاءة الإنفاق العام وتحقيق الكفاءة في استخدام الموارد والحد من الهدر كما سبق وأشارنا لذلك في المقدمة وهذا يدعو صانعي القرار في التعليم العالي إلى مراجعة فعالية أساليب التمويل وكفاءته.

سيناء بنت عبد المحسن العقيل، وإيناس بنت سليمان العيسى: حوكمة تنوع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي...

العام ورجال الأعمال مقابل إطلاق اسم الممول، أو من يراه على الكرسى طوال مدة التمويل، وأول كراسي البحث كان في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، عام 1996، ووصل العدد إلى 250 كرسي في سنة 2011م (العقيلي وهمفريز، 2012). ومثال آخر هو إنشاء صندوق دعم البحث العلمي في عدة جامعات كجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك سعود، والذي يستهدف مساهمات الأفراد والقطاع الخاص لتمويل المشروعات البحثية التي تقدم الحلول النوعية للمشكلات التي تواجه المؤسسات والشركات السعودية والبحوث ذات الأولوية الوطنية بطريقة تنافسية. ومازال الاهتمام مستمراً باستحداث مصادر أخرى لتمويل الجامعات، ويتضح ذلك في مسودة نظام الجامعات الجديد الذي نشرته وزارة التعليم على موقعها الإلكتروني بتاريخ 23 ذي الحجة 1438هـ (2017م) ودعت المهتمين والمختصين لتقديم الاقتراحات والملاحظات. كمثال: المادة (57) سمحت للجامعات بالحصول على إيرادات من أي موارد مالية يقرها مجلس الأمناء، والمادة (58) من مسودة النظام تبين أن للجامعة أن تنشئ شركات للاستثمار في ممتلكات الجامعة أو غيرها، وتملك الجامعة الشركة بالكامل أو بالمشاركة مع جهات حكومية أو خاصة، والمادة (60) سمحت للجامعات أن تتقاضى رسوماً دراسية عن برامج

الدراسات العليا وكذلك من الطلبة الأجانب. بعد استعراض مصادر التمويل وواقع تنوع الدخل في الجامعات السعودية نستطيع القول إن هناك خطوات جادة نحو تنوع الدخل وزيادة الكفاءة المالية، وبعد مراجعة الأدبيات التي ناقشت التجربة الأوربية يمكن استخلاص متطلبات تحسين الكفاءة في الجامعات السعودية وتوصيات لتنوع الدخل وتحسين الكفاءة نوردها في المحورين التاليين من البحث.

متطلبات تحسين الكفاءة المالية في الجامعات السعودية: يمكن الاستفادة من التجربة الأوربية في استخلاص ثلاث متطلبات أساسية لتحسين الكفاءة المالية للجامعات بالمملكة وهي: أ) استقلالية الجامعات مالياً حتى تستطيع إعادة توزيع موارد التمويل الخاصة حسب حاجتها، ب) تعزيز سبل التواصل الداخلي بين الإدارة العليا ومنسوبي الجامعة؛ لتعريفهم بالهدف من تنوع مصادر الدخل وإشراكهم في سبل الوصول إليه، ج) البدء في تحديد التكاليف الكاملة للأنشطة الجامعية لمعرفة إذا كانت المؤسسة تحقق أرباحاً.

مقترحات وتوصيات لتنوع الدخل وتحسين كفاءة تمويل التعليم العالي في المملكة:

في ضوء سعي وزارة التعليم نحو تنوع مصادر الدخل وتحسين كفاءة التمويل وتأسيساً على الدروس المستفادة من التجربة الأوربية، تورد هذه الدراسة عدة

للتميز» لتحسين الكفاءة المالية لإدارة هذه المبادرة، بما يساعد كل جامعة على تحديد مجال تميزها البحثي والذي ستعمل على تطويره باستخدام هذه المبادرة.

• دعم الجامعات في الحصول على التمويل من القطاع الخاص وغيره على أساس التكلفة الكاملة؛ لتجنب مخاطر التمويل المشترك.

• وضع القواعد المنظمة للتعاون بين الجامعات والقطاع الخاص وتكون هذه القواعد مفصلة بحيث تساعد الجامعات على تحقيق الاستفادة القصوى من تعاونهم مع القطاع الخاص.
على مستوى الجامعات:

• ربط عملية التنوع بالخطة الإستراتيجية للجامعة، بحيث يكون تنوع الدخل وسيلة لتحقيق رؤية ورسالة الجامعة وتحقيق الاستدامة المالية.

• إشراك منسوبي الجامعات في التخطيط لسبل تنوع مصادر الدخل وإستراتيجيات تحسين كفاءة التمويل، ووضع نظام للمكافآت والحوافز الفردية للأكاديميين ومكافآت الكليات عند توزيع إيرادات التسويق.

• استحداث وحدة لدعم إستراتيجيات تنوع الدخل وإدارتها، تقوم بعملية التواصل الخارجي مع القطاع الخاص لتعريفهم بأنشطة الجامعة ومجال الخدمات التي يمكن أن تقدمها ومجال تميزها عن غيرها

مقترحات وتوصيات لتنوع الدخل وتحسين كفاءة تمويل التعليم العالي في المملكة.

مقترحات وتوصيات لوزارة التعليم:

• زيادة دعم استقلال الجامعات مالياً بالقدر الذي يسمح لها بالعمل على تنوع الدخل والاستفادة من أي دخل تجنيه ضمن الأطر القانونية التي تضمن الشفافية والمساءلة. ومن التوصيات في هذا الجانب النص في القواعد التنفيذية لنظام الجامعات المقترح على مايلي: استقلالية الجامعات في إدارة أوقافها، حق الجامعة في تحديد الرسوم التي ستفرض على طلبة الدراسات العليا والطلبة الأجانب بما يعكس العرض والطلب لكل جامعة.

• عند التخطيط لاستخدام أساليب التمويل القائم على الأداء لا بد من مراعاة أن يشكل هذا التمويل نسبة من تمويل الجامعات وعدم اقتطاعه من شريحة التمويل الحكومي، لأن النسبة العالية من التكاليف هي رواتب وأجور الموظفين وتكاليف ثابتة كاستئجار وصيانة البنية التحتية ولا ترتبط بالأداء، كذلك من الضروري إشراك قياديين الجامعات في تحديد معايير الأداء التي يمكن قياسها كمتغيرات في عقود الأداء.

• مبادرة الوزارة «دعم البحث العلمي والتطوير في الجامعات»، والتي رُصد لها نحو ستة مليارات ريال حتى عام 2020م يمكن أن تستخدم إستراتيجية «الدعم

سيناء بنت عبد المحسن العقيل، وإيناس بنت سليمان العيسى: حوكمة تنوع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي...

من الجامعات، وأخرى تُعنى بجمع الأموال (fundraising).
• البدء في تحديد التكاليف الكاملة لجميع الأنشطة الجامعية وتدريب منسوبي الجامعات على طريقة حساب التكاليف الصحيحة.
المقترحات والتوصيات للبحوث المستقبلية:
• قياس استقلالية الجامعات السعودية باستخدام المؤشرات العالمية المعتمدة كالمستخدمة من قبل رابطة الجامعات الأوروبية.
• رصد أساليب تنوع مصادر الدخل في الجامعات السعودية وإيراداتها وعوائق تطبيقها وسبل معالجة هذه العوائق.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:
أبا الخيل، سليمان (2004). الوقف وأثره في تنمية موارد الجامعات. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض، المملكة العربية السعودية.
الأحمد، عدنان (2003). بدائل غير تقليدية لتمويل التعليم العالي ورفع كفايته. المجلة العربية للتربية، 23(2)، 29-60.
الجميبي، وفاء (2015). الاتجاهات العالمية المعاصرة في تمويل التعليم العالي (النموذج البريطاني): رؤية نظرية. عالم التربية، 16(52)، 97-182.
الحري، محمد (2015). بدائل مقترحة لتمويل التعليم في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية «جامعة الملك سعود أنموذجاً». جامعة بنها -مجلة كلية التربية،

• دراسة نماذج إدارة مصادر التمويل الخاص والأوقاف في الجامعات العالمية؛ لترشيح المناسب منها للجامعات السعودية.
• استخدام أساليب بحثية متعددة مثل الاستبانة، والمجموعات المركزة، والمقابلات ودراسة الحالة في البحث الواحد للوصول إلى إجابة متكاملة عن أسئلة البحوث المتعلقة بالتعليم العالي.
الخلاصة:
حوكمة تمويل التعليم تعتبر من أكثر قضايا التعليم العالي جدلاً، والاهتمام بالاستدامة المالية للجامعات فرضتها عوامل عدة، ودول العالم تسعى نحو الاستدامة

- 172-141، (103)26. المملكة العربية السعودية. *المجلة السعودية للتعليم العالي*، 10، 113-147.
- الهيئة العامة للإحصاء. مسترجع بتاريخ 2019/2/17 من www.stats.gov.sa
- رحمة، أنطوان (2000). *كفائية تمويل التعليم العالي في الدول العربية: أوضاعها وسبل تحسينها*. ورقة عمل مقدمة للندوة العلمية المصاحبة للدورة 33 لمجلس اتحاد الجامعات العربية، بيروت، لبنان.
- رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مسترجع بتاريخ 2019/2/17 من vision2030.gov.sa
- صائغ، عبد الرحمن (2000، أبريل). *تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: أبعاد القضية وبعض البدائل الممكنة*. ورقة عمل مقدمة للندوة العلمية المصاحبة للدورة 33 لمجلس اتحاد الجامعات العربية، بيروت، لبنان.
- صندوق التعليم العالي الجامعي. مسترجع بتاريخ 2019/2/17 من hef.gov.sa/our-resources
- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (2018). *تمويل التعليم العالي في الدول العربية*. بيروت، لبنان.
- نظام مجلس التعليم العالي. مسترجع بتاريخ 2019/2/17 من boe.gov.sa/ViewSystemDetails.aspx?lang=ar&SystemID=74&VersionID=91
- وزارة التعليم. مشروع نظام الجامعات - مقترح. مسترجع من موقع الوزارة بتاريخ 2017-09-22
- وزارة التعليم. إحصاءات التعليم الجامعي. مسترجع بتاريخ 2019/2/17 من departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/Educationstatisticscenter/EducationDetailedReports/Pages/default.aspx
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Aghion, P., Dewatripont, C., Hoxby, A., Mas-Colell, S., Sapir, A (2008). *Higher Aspiration: An Agenda for*
- الحربي، محمد (2007). *تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية والمملكة المتحدة: دراسة مقارنة. جامعة الملك سعود- كلية التربية، 1-25*.
- الدقي، نور الدين (2015، ديسمبر). *تمويل التعليم العالي في الوطن العربي*. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- الطويرقي، نوال (2012). *مصادر تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وبريطانيا: دراسة مقارنة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 24(1)، 263-287*.
- العقيلي، ناصر، وهمفريز، ستيفن (2012). *كراسي البحث: التجربة السعودية في ضوء الممارسات العالمية. المجلة السعودية للتعليم العالي، 8، 11-23*.
- العتيبي، منير (2005). *تمويل مؤسسات التعليم العالي في دول الخليج العربية بين الجهود الذاتية والالتزام المجتمعي. المجلة السعودية للتعليم العالي، 1(2)، 37-98*.
- العساف، صالح (1996). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: العبيكان*.
- العولقي، حسن (2002). *تنوع مصادر تمويل التعليم العالي في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية*. ورقة عمل مقدمة لندوة تمويل قطاع التعليم العالي وقضايا الاستيعاب في مؤسساته.
- المالكي، عبدالله، وبن عبيد، أحمد (2006). *العائد الاقتصادي للاستثمار في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية. مجلة بحوث اقتصادية عربية، 36، 97-117*.
- المالكي، عبدالله (2013). *بدائل تمويل التعليم العالي الحكومي في*

سيناء بنت عبد المحسن العقيل، وإيناس بنت سليمان العيسى: حوكمة تنويع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي...

- de Boer, H., & Jongbloed, B., Enders, J., & File, J. (2010). *Progress in higher education reform across Europe. Funding reform*. Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS). Enschede, The Netherlands.
- Galal, A., & Kanaan, T. (2010). *Financing higher education in Arab countries*. Economic Research Forum policy research report (PRR No.34). Cairo, Egypt.
- Pruvot, E., & Estermann, T. (2017). *University autonomy in Europe III: The Scorecard 2017*. European University Association Publication. Brussel, Belgium.
- Pruvot, E., & Estermann, T. (2015). *Funding for excellence*. European University Association Publication. Brussel, Belgium.
- Pruvot, E., Claey-Kulik, A., & Estermann, T. (2015). *Designing Strategies for efficient funding of universities in Europe*. European University Association Publication. Brussel, Belgium.
- Pruvot, E., Estermann, T., & Mason P. (2015). *University mergers in Europe*. European University Association Publication. Brussel, Belgium.
- Smith J., Estermann, T., Kanep H. (2008). *Financially sustainable Universities: Towards full costing in European Universities*. European University Association Publication. Brussel, Belgium.
- Ritzen J. (2010). *A Chance for European Universities*. Amsterdam University Press. Amsterdam, The Netherlands.
- Oxford University Innovation (n.d.). Retrieved From: innovation.ox.ac.uk/about/ on 17/2/2019
- University of Helsinki Centre for Continuing Education (n.d.). Retrieved From: hyplus.helsinki.fi/en/ on 17/2/2019
- Universities UK. (2013). *Working for a smarter, stronger sector: Efficiencies and effectiveness in higher education*. London, UK.
- Vienna Scientific Cluster (n.d.). Retrieved from vsc.ac.at/ on 17/2/2019
- Wolszczak-Derlacz, J. (2017). An evaluation and explanation of (in)efficiency in higher education institutions in Europe and the U.S. with the application of two-stage semiparametric DEA. *Research Policy* 1595–1605.
- Wolszczak-Derlacz, J., & Parteka, A. (2011). Efficiency of European public higher education institutions: a two-stage multicounty approach. *Scientometrics*, 89, 889-917.
- ***
- Reforming European Universities*. Bruegel Blueprint 5. Brussel, Belgium.
- AlAhmed, A. (2003). Untraditional approaches for funding higher education and enhancing adequacy (In Arabic). *Arab Journal of Education*, 23(2)•29-60.
- AlAqeeli, N; & Humphrey, S. (2012). The Saudi experience of research chairs in light of the international practices (In Arabic). *Saudi Journal of Higher Education*, 8, 11-23.
- AlHarbi, M. (2015). Proposed Alternatives to financing public Universities in Saudi Arabia "King Saud University as a Model (In Arabic). *Benha University-Journal of Faculty of Education*, 26 (103), 141-172.
- AlHarbi, M. (2007). Funding higher education in Saudi Arabia and United Kingdom: A comparative study. King Saud University-College of Education, 1-25.
- AlJomai, W. (2015). Proposed alternative for funding higher education in Saudi Arabia (the British Model): a theoretical vision. *Education World*, 16(52), 97-182.
- AlMalki, A.; & Bin Obeid, A. (2006). Return to investment in higher education in Saudi Arabia (In Arabic). *Arab Economic Journal*, 36, 97-117.
- AlMalki, A. (2013). Alternative funding approaches for higher education in Saudi Arabia. *Saudi Journal of Higher Education*, 10, 113-147.
- AlOtaibi, M. (2005). Funding higher education institutions in the Gulf countries between personal efforts and community commitment (In Arabic). *Saudi Journal of Higher Education*, 1(2), 37-98.
- AlTuarki, N. (2012). Higher education financing resources in Saudi Arabia and Britain: a comparative study (In Arabic). *Arabic Studies in Education and Psychology*, 24(1), 263-287.
- Australian Government. (2017). *The Higher Education Reform Package*. Australia.
- Borrell-Damian, L., Catrunfo, M., & Smith J. (2014) *University Business collaborative research: goals, outcomes and new assessment tools*. European University Association Publication. Brussel, Belgium.
- Estermann, T., & Pruvot, E. (2011). *Financially Sustainable Universities II: European universities diversifying income streams*. European University Association Publication. Brussel, Belgium.
- European University Association (2009). *Responsible Partnering: Joining forces in a world of open innovation: Guidelines for Collaborative Research and Knowledge Transfer between Science and Industry*. Brussel, Belgium.
- Eurydice. (2008). *Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*. Brussel, Belgium.

بناء أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني

عبدالله بن يحيى آل محيا⁽¹⁾

جامعة الملك خالد

(قدم للنشر في 29/12/1439هـ؛ وقبل للنشر في 11/07/1440هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى بناء أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني والتحقق من صدقها وثباتها، ووزعت استبانة من (75) عبارة في تدريس ليكرت الخماسي على (391) من أعضاء هيئة تدريس الخبراء في التعلم الإلكتروني من جامعة الملك خالد في العام (1436هـ)، وحصل على (149) ردًا مكتملاً ليمثل ذلك عينة الدراسة. ولبناء أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني أجري التحليل العاملي الاستكشافي على استجابات عينة الدراسة بعد التحقق من توافر شروط تطبيقه؛ حيث بلغت قيمة معامل كمي إم أو KMO لكفاية العينة (0.92) وقيمة مربع كاي لبرتلست Bartlett's لكروية البيانات (818) وبمستوى دلالة (0.01)، مما مكن من إجراء التحليل العاملي الاستكشافي مع استخدام طريقة فيرماكس Varimax لتدوير المحاور على العبارات المشبعة لاستخراج العوامل (الكفايات)، وخلصت النتائج إلى تشبع (73) عبارة في سبعة عوامل (كفايات) وفق الآتي: المهارات الشخصية (10) عبارات، ومقدمة التدريس (14) عبارة، وأهداف التعلم (7) عبارات، والتقييم (15) عبارة، والمواد التعليمية والتفاعل مع الطالب (11) عبارة، وأنشطة التعليم (10) عبارات، ودعم المتعلم (6) عبارات. مع تقدير كل عبارة في المقياس في تدريج خماسي (من 1 إلى 5) درجات؛ وبذلك تراوحت درجات المقياس من (73) درجة بحد أدنى إلى (365) درجة بحد أعلى. كما تُحقَّق من صدق المقياس وثباته؛ ففي الصدق حسب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد مصفوفة معامل الارتباط سبيرمان بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية، وكانت جميع القيم دالة إحصائيًا، وتُحقَّق من ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرومباخ) وبلغت قيمته (0.93).

الكلمات الدالة: التعلم الإلكتروني، الجودة، أعضاء هيئة التدريس، التحليل العاملي.

The Development and Validation of a Measure of Online Teaching Competencies

Abdullah Yahya Almohaya⁽¹⁾

King Khalid University

(Received 09/09/2018; accepted 18/03/2019)

Abstract: The study aimed to develop and validate a tool to measure e-learning competencies. In (2016) e-learning competency survey with (75) statements in 5 points Likert scales was distributed to (391) expert faculty members in e-learning at King Khalid University, and (149) completed responses were collected. To develop the e-learning competency scale, exploratory factor analysis was carried out after checking its conditions, the value of the KMO was (0.92), and Bartlett's square for the data sphere (818) at a significance level of (0.01), after that factor analysis with Varimax rotation method was conducted and all (75) statements were loaded into seven factors (competencies) according to the following: personal skills (10) statements, teaching introduction (14) statements, learning objectives (6) statements, evaluation (15) statements, content and interaction (11) statements, teaching activities (10) statements, and learner support competency in (6) statements. Each statement on the scale estimated in a five-point (from 1 to 5); the total scale score ranged from (73) in minimum to (365) score at the maximum. The validity of the scale was determined by the Spearman correlation coefficient between the dimensions of the scale and the total score was statistically significant, and the reliability of the scale was calculated using the 'alpha-Cronbach' formula and was (0.93).

Keywords: online learning, quality, faculty professional development, factor analysis,

(1) Assistant Professor of Educational Technology
Abha, Saudi Arabia, P.O. Box (960) Postal Code (61421).

(1) أستاذة تقنيات التعليم المساعد، جامعة الملك خالد.

أبها، المملكة العربية السعودية، ص.ب (960)، الرمز البريدي (61421).

البريد الإلكتروني: almohaya@kku.edu.sa

المقدمة

يواجه مشكلة في ضبط جودته؛ ولإيضاح كيفية ضبط الجودة في مجالي التقنية والتصميم، توجد معايير عالمية في التقنية، مثل: أي بي أي (API) وهي اختصار لـ (Application Programming Interface) أي واجهة برمجة التطبيقات التي وضّحها بترفيلد ونجوندندي في قاموس أوكسفورد بأنها: «واجهة تتضمن مجموعة من الوظائف والإجراءات، التي تُمكن برنامجًا حاسوبيًا معينًا من الولوج إلى داخل تطبيق حاسوبي آخر» (Butterfield & Ngondi, 2016, p. 21)، وهي معيار عالمي مكن تطبيقات التعلم الإلكتروني من التكامل مع بعضها البعض؛ وبذلك فهي تُمكن المستخدم من العمل في أكثر من تطبيق في الوقت نفسه مع حفظ بياناته. ومثال ذلك الربط بين نظام إدارة التعلم، مثل: بلاكبودر أو مودل، ونظام الاختبارات الإلكترونية، مثل: كوسشن مارك Question mark، ونظام الفصول الافتراضية، مثل: كولا بوريد Collaborate، وفيها يدخل الطالب أو عضو هيئة التدريس إلى نظام إدارة التعلم فيقوم بزيارة المنتدى ويتابع الإعلانات ويراجع البريد، ومن ثم يُجري اختبارًا إلكترونيًا في تطبيق آخر، ثم يلتحق بفصل افتراضي تزامني في تطبيق ثالث، وجميع ذلك يُتمه الطالب أو عضو هيئة التدريس بتسجيل دخول موحد دون الحاجة إلى الدخول والخروج مع كل استخدام في هذه التطبيقات المتعددة؛ ويعود الفضل في

يُعد التعلم الإلكتروني من الاتجاهات الحديثة سريعة النمو في المجال التربوي، بدءًا من التعلم المعتمد على الحاسب، ثم المعتمد على الإنترنت وأنظمة إدارة التعلم، وصولًا إلى التعلم المعتمد على الشبكات الاجتماعية، والمقررات الإلكترونية هائلة الالتحاق (MOOCS) Massive Online Learning Courses وقد عرفها رودريجوز بأنها: مقررات تعلم إلكتروني بها عدد هائل من الطلاب، وتستند على استقلالية المتعلمين، وتنوعهم، وانفتاحهم، وتفاعلهم، كما تعتمد على أنشطة تجميع موارد التعلم، وتكثيفها، وإعادة توجيهها. (Rodriguez, 2012)، ووفق ما أشار إليه شاه، قد بلغت إحصاءاتها (81 مليون) طالب مسجل في عام (2017م) متجاوزًا نموها الضعف، مقارنةً مع (35 مليون) طالب في العام (2015). (Shah, 2018).

والمتبع للتعلم الإلكتروني يجد أنه يتألف بشكل رئيس من ثلاثة مجالات رئيسية، هي: البنية التقنية، وتصميم المحتوى، والتدريس؛ ففي مجالي البنية التقنية، وتصميم المحتوى تتوافر فيهما معايير عالمية نتج عنها أدوات قياس تُيسر ضبط الجودة واتخاذ القرارات في نوع التقنيات المستخدمة لأنظمة التعلم الإلكتروني، وفي تصميم المحتوى التعليمي في مقررات التعلم الإلكتروني، ولكن مجال التدريس الإلكتروني لا يزال

ثلاث أدوات قياس، أولها: موجّه لتقييم الجودة والمساعدة في تصميم المقررات الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي وله أداة قياس تتألف من ثمانية مجالات تتضمن (43) عبارة (Quality Matters, 2014)، وثانيها: موجّه لتقييم الجودة والمساعدة في تصميم المقررات الإلكترونية في المدارس المتوسطة والثانوية. (Quality Matters, 2016)، وثالثها: مصمّم للمساعدة في تصميم برامج التدريب الإلكتروني وتقييمها سواء المعتمدة على مدرب أم المعتمدة على التدريب الذاتي. (CPE Rubric | Quality Matters, 2015) ومن ذلك يمكن التوصل إلى خلاصة مفادها أن البنية التحتية التقنية، والمحتوى التعليمي في المقررات الإلكترونية من حيث: التصميم، والإنتاج، والتنظيم، والحفظ، وإعادة الاستخدام تتوافر لها أدوات قياس تُمكن من ضبط جودتها، في حين أن الحال مختلفٌ تمامًا في ضبط جودة التدريس الإلكتروني. ومما يتسبب في ذلك اختلاف التدريس الإلكتروني عن التدريس وجهًا لوجه، كما أشار إلى ذلك عدد من الأدبيات. (Baran, Correia, & Thompson, 2013; Hiltz, Shea, & Kim, 2010; Van de vord & Pogue, 2012)، كما أشار ميجر إلى أن أعضاء هيئة التدريس ليسوا مُعدّين لتجاوز هذا التغيير بنجاح، وهم بحاجة إلى معلومات حقيقية عن التغيير الذي يصاحب التدريس الإلكتروني (Major, 2015, p. 9)،

ذلك إلى وجود معايير تقنية عالمية بُنيت عليها أدوات قياس تُمكن من تنفيذ التعلم الإلكتروني بيسرٍ وسهولة. وفي مجال ضبط جودة المحتوى التعليمي الذي يمكن تقسيمه إلى مستويين، الأول أجزاء المقرر وهي أصغر وحدة في المحتوى ويطلق عليها الوحدات التعليمية Learning object والمستوى الآخر يُنظّم فيه محتوى المقرر الإلكتروني كاملاً؛ ففي الأول يُجزأ محتوى المقرر الإلكتروني إلى وحدات تعلم صغيرة يطلق عليها الوحدات التعليمية Learning Object وهي عبارة عن نص أو ملف عرض تقديمي أو صورة أو فيديو، توضع في مستودعات رقمية Repository، مع وجود معايير عالمية وأدوات قياس لها تُمكن التطبيقات الإلكترونية من التعامل مع هذه الوحدات التعليمية لتجميعها واستخدامها وإعادة استخدامها من قبل الطالب وعضو هيئة التدريس، ومن المعايير العالمية في هذا المجال معايير تخزين المحتوى الرقمي سكورم SCORM وهو اختصار لـ "Sharable Content Object Reference Model" النموذج المرجعي لقابلية مشاركة المحتوى، ولها أدوات قياس تمكن من ضبط جودة الوحدات التعليمية. وفي المستوى الآخر تُنظّم أجزاء محتويات المقرر الإلكتروني في مقرر دراسي إلكتروني، وله نماذج تصميم لها أدوات قياس تمكن من ضبط جودة تصميم المقرر الإلكتروني، ومنها نموذج كواليتي ماترز Quality Matters وله

وتقصي ريكس ودون اعتقادات (102) من المعلمين والطلاب ممن لا يمتلكون خبرة أو تدريباً في التعلم الإلكتروني، وخلصت النتائج إلى احتياجهم إلى معلومات دقيقة عن الاختلافات بين التدريس الإلكتروني وجهًا لوجه، وكيفية التعامل مع هذه الاختلافات، وتطلب التفاعل في التدريس الإلكتروني من المعلم جهداً أكبر في الكتابة لتدني مستوى التفاعل الاجتماعي، وتطلب التقييم جمع معلومات أكبر مع إرسال المعلم تغذية راجعة سريعة لكل طالب (Rakes & Dunn, 2015).

التعلم الإلكتروني:

يتطلب الوصول إلى أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني معرفة الأصول التي ينبثق عنها بناء المقياس؛ بدءًا بتعريف التعلم الإلكتروني، وأدواته، ونظرياته. فالتعلم الإلكتروني كما عرّفه أندرسن ودون «مزيجٌ من الأساليب التربوية والشبكات والأدوات الإلكترونية التي تعمل في نسق منظم بهدف تحقيق التعلم» (Anderson & Dron, 2016, p. 540). ومن أشهر أدوات التعلم الإلكتروني التي بدأت منذ منتصف التسعينيات في القرن العشرين نظام إدارة التعلم Learning Management System (LMS) والذي عرّفه مانيجر بأنه: نظام إلكتروني يُستخدم في تقديم التعليم، وتبع المتعلم وإدارته، وتقديم المقررات عبر الإنترنت مع خصائص تسمح بالتعاون بين المتعلمين (Mahnegar, 2012). وفي منتصف العقد الأول من الألفية ظهرت تطبيقات التعلم الإلكتروني المعتمد على الويب (2.0) ومن أشهرها: المدونات، ومحركات الويب التشاركي (الويكي wiki)، والشبكات الاجتماعية. ثم ظهرت مبادرات المقررات الإلكترونية هائلة الالتحاق MOOCs وهي تدمج بين مفهومي أنظمة إدارة التعلم، والشبكات الاجتماعية، بحيث تُقدّم المقررات الإلكترونية في شبكة اجتماعية هائلة بدلاً من اقتصرها على عددٍ محدودٍ من الطلاب، ويعتمد التعلم فيها على تفاعل الطلاب مع كلٍ من: المنصة، والمحتوى، وشبكة المجتمع التعليمي في المقرر.

نظريات التعلم الإلكتروني:

يتكون مصطلح التعلم الإلكتروني من مفردتين: أولاهما التعلم، والأخرى الإلكتروني (التقني)، ومن الأخطاء الشائعة التركيز على الجانب التقني وإهمال الجانب التربوي، فالتعلم الإلكتروني هو تعلم بالمقام الأول، والتركيز فيه يجب أن ينصبّ على حاجات المتعلم وخصائصه، وإعداد المعلم بما يشمله من المهارة في: تطبيق نظريات التعلم، وطرق التدريس، والتصميم التعليمي، والتقييم في بيئات التعلم الإلكتروني. وهناك نقص في الدراسات في هذا المجال، ففي تقصٍ لهذا الموضوع قام نولين Nolen بتحليل محتوى (758) دراسة

التعاوني الإلكتروني Online Collaborative Learning theory (OCL) حيث أورد بيتس نقلاً عن هاراسيم: أن هذه النظرية توفر نموذجاً للتعليم يُشجّع فيه الطلاب ويدعموا للعمل معاً لإنتاج المعرفة ليكتشفوا طرقاً للابتكار، ومن خلال ذلك تُغيّر المفاهيم من أجل بناء المعرفة اللازمة لحل المشكلات، وفيها يؤدي المعلم دوراً رئيسياً بوصفه متخصصاً ووسيط اتصال بين الطالب ومجتمع المعرفة، وتؤكد نظرية التعلم الإلكتروني التعاوني أن التعلم نتيجة حوارٍ يحدث في ثلاث مراحل، هي: توليد الأفكار، وتنظيم الأفكار، وتقارب الأفكار وهي المرحلة التي تُناقش فيها الأفكار لقبولها أو رفضها. (Bates, 2015).

التدريس الإلكتروني:

يتطلب الوصول إلى بناء مقياس كفايات التدريس الإلكتروني؛ كذلك تعريف التدريس الإلكتروني، وأطره المفهومية، وقوائم كفايات التدريس الإلكتروني الصادرة عن الجمعيات المهنية، وتلك التي خلص لها الباحثون. فالتدريس الإلكتروني Online Teaching كما عرفه سن وجوردون «تنفيذ المعلم/ عضو هيئة التدريس لمقررٍ بشكلٍ إلكتروني جزئي، أو كامل من خلال الإنترنت» (Senn & Gordon, 2007, p. 949)، وهو يختلف بوجود فاصلٍ مكاني بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين بعضهم البعض، وقد يكون هناك فاصل زمني كما في

في تقنيات التعليم نشرت في الفترة (2003-2007)؛ وخلصت إلى نتائج منها أن (5.6٪) فقط من الدراسات ناقشت تقنيات التعليم ونظريات التعلم. (Nolen, 2009)، كما أشار لويك في الفصل الأول من الإصدار الرابع للمرجع الشامل في أبحاث تقنيات التعليم إلى وجود تعقيد وضبابية في مجال نظريات التعلم وتقنيات التعليم كونها مجالين متعددي الاختصاصات. ويخلص الرصد التاريخي لنظريات التعلم ومجال تقنيات التعليم في عدة نقاط منها: وجود خليط غامض من المبادئ والتطبيقات في الربط بين نظريات التعلم وتقنيات التعليم، وارتباط نظريات التعلم وتقنيات التعليم بمعالجة المعلومات واكتساب المعرفة؛ وتحول تقنيات التعليم من سيطرة المعلم أو البرنامج التعليمي إلى تحكم المتعلم والتحكم المشترك (بين المعلم والطالب والبرنامج التعليمي) (Lowyck, 2014)، وتحقيق الفعالية في التعليم الإلكتروني؛ حيث يتطلب كل ذلك ربطه مع نظريات التعلم، وقد وضع أندرسن تصورًا مبدئيًا لبناء نظرية في التعلم الإلكتروني وفق نموذج عرّفه بأنه استخدام وسيط اتصال إلكتروني لإتمام التفاعل بين ثلاثة عناصر، هي: المعلم، والطالب، والمحتوى. وفي ضوء أربعة محددات للتعلم المتمركز على كلٍ من: الطالب، والمحتوى، والتقييم، والمجتمع التعليمي. (Anderson, 2008). كما أسهمت هاراسيم Harasim عام (2012) بنظرية التعلم

التعلم الإلكتروني غير التزامني، كما يتطلب وجود وسيط اتصال وأدوات تقنية لإتمام عملية التعلم، مما يؤدي إلى إحداث تغيير في أدوار المعلم وكفاياته في التدريس الإلكتروني. ومن أوائل المبادرين في وضع أسس مفهومية للتدريس الإلكتروني ميسون Mason في بداية تسعينيات القرن العشرين، وقد حدد فيه أدوار عضو هيئة التدريس في منطقة تقاطع ثلاث دوائر، هي: الدور التنظيمي، والدور الاجتماعي، والدور الفكري. وهو ما خلص له بولسين Paulsen كذلك. (Garrison, Anderson, & Archer, 2000)، وبناءً على نموذج شولمان Shulman الذي حدد فيه التدريس بأنه ناتج من تقاطع محورين هما: معرفة المعلم بأصول التدريس، ومعرفته بالمحتوى؛ فقد أضاف ميشرا وكوهلر في التدريس الإلكتروني بُعدًا ثالثًا وهو معرفته بالتقنية. (Mishra, P & Koehler, 2006)، كما طور جاريسون وآخرون إطارًا نظريًا للتعلم بالاستقصاء الاجتماعي Community of Inquiry (CoI) الذي يفسر التعلم الإلكتروني أنه المساحة الناتجة عن تقاطع ثلاثة دوائر لحضور المتعلم: الاجتماعي، والمعرفي، والتعليمي. (Garrison et al., 2000) وكذلك قام عبدوس بدراسة في أدبيات التدريس الإلكتروني خلص فيها إلى الإطار الإجرائي لتحقيق الكفاية في التدريس الإلكتروني (Abdous, 2011). وتلخيص الأطر المفهومية في التدريس الإلكتروني موضحة بالجدول (1).

جدول (1): الأطر المفهومية في التدريس الإلكتروني.

عبدوس Abdous	بولسين وماسون Paulsen & Mason	ميشرا وكوهلر Mishra & Koehler	جاريسون واندروسون وارك Garrison, Anderson & Archer	بيرج Berge
إعداد وتخطيط وتصميم	تنظيمي	معرفة التربية	حضور تربوي	تربوي
تدريس وتفاعل وتغذية راجعة	اجتماعي	معرفة المحتوى	حضور اجتماعي	اجتماعي
دروس مستفادة	فكري	معرفة التقنية	حضور معرفي (تخصص)	إداري
				تقني

(Abdous, 2011; Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001; Berge, 1995; Mishra, P & Koehler, 2006)

ويتضح من الجدول (1) أن نموذج ميشرا وكوهلر مناسب أكثر للتدريس الإلكتروني وفق مبادئ النظريتين السلوكية والمعرفية لعدم وجود جانب اجتماعي في هذا النموذج، في حين أن نماذج كل من: بيرج، وجاريسون وآخرون، وبولسين، وماسون أقرب لتطبيق النظريتين البنائية الاجتماعية والاتصالية في التدريس الإلكتروني كون هذه الأطر المفهومية اشتملت البعد الاجتماعي، ويلاحظ أن إطار عبدوس لا يركز على بعد نظري أو فلسفي بشكل

رئيس، بل هو إطار مفهومي إجرائي يصف مراحل التدريس الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى اهتمام عبدوس بهذا المدخل كونه المسؤول عن مركز التعلم الإلكتروني في جامعة اولد دومينيون Old Dominion University (Old Dominion University, 2018; Online Learning Consortium, 2010)، فهو مهتم بتوفير أطر يستند إليها في السياسات والإدارة والجودة والتدريب في التدريس الإلكتروني. ويُخلص من الأطر المفهومية في التدريس الإلكتروني الواردة في الجدول (1) أن محاور التدريس الإلكتروني تندرج تحت كفايات عضو هيئة التدريس: الشخصية (معرفية، وفكرية)، والتربوية (تتضمن المحتوى)، والاجتماعية، والإدارية (التنظيمية)، والتقنية.

كفايات التدريس الإلكتروني:

الكفاية هي مجموعة ذات صلة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تُمكن الشخص من الأداء

الفعال في أنشطة مهنية أو وظيفة ما، بطريقة تلبى أو تتجاوز المعايير المتوقعة في هذه المهنة. (Spector, 2001). وأورد ريدموند وراجان وكو (Redmond, Ragan, & Ko, 2012) أن الأبحاث في التدريس الإلكتروني قادتنا إلى الاعتقاد أن التعليم النشط وسرعة الاستجابة هي المهارة الأساسية التي يحتاجها عضو هيئة التدريس للنجاح في التدريس الإلكتروني، وهي واحدة من أكثر التحديات التي تواجهه كذلك؛ مما يوقع عديدًا منهم في صراع عن كيفية إنشاء حضور تعليمي نشط والحفاظ عليه في الفصول الدراسية الإلكترونية. وتوسع سيلز في تحديده لكفايات التدريس الإلكتروني، في أربعة عوامل، هي: تصميم التعليم، وإنتاج المواد التعليمية، وإدارة التفاعل الاجتماعي مع الطلاب وبينهم في المقرر الإلكتروني، وتطبيق القواعد القانونية والأخلاقية بما يشمله من حقوق الملكية ومكافحة الغش، والخصوصية (Sales, 2005). وهناك من حددها في عوامل.

جدول (2): إصدارات الجمعيات المهنية التخصصية غير الربحية في التدريس الإلكتروني.

الجهة	منظمة ائتلاف التعلم الإلكتروني (OLC)	الجمعية الدولية للتعليم الإلكتروني في التعليم قبل الجامعي (iNACOL)	المجلس الدولي لمعايير التدريب والتعليم (ibstpi)	جمعية تطوير المواهب (ATD)
اسم الإصدار	ممارسات جودة التعلم الإلكتروني	إطار عام لكفايات تدريس مقرر إلكتروني مدمج	كفايات التدريب الإلكتروني	نموذج الكفايات في التدريب الإلكتروني
المجالات والكفايات	(94) عبارة في (10) كفايات وهي: 1. تصميم المقرر 2. الوصول والتوافق مع معايير التقنية العالمية	أربعة مجالات تضمنت (12) كفاية و(41) معيار. المجال الأول: نمط التفكير، كفاياته:	(94) عبارة مصنفة في (17) كفاية في (5) مجالات، وهي: المجال الأول: الأسس المهنية، وكفاياته:	مجالان تشتمل على أربعة عشر مهارة. المجال الأول: المهارات التأسيسية وتألّف من:

الجهة	منظمة ائتلاف التعلم الإلكتروني (OLC)	الجمعية الدولية للتعليم الإلكتروني في التعليم قبل الجامعي (iNACOL)	المجلس الدولي لمعايير التدريب والتعليم (ibspi)	جمعية تطوير المواهب (ATD)
المجالات والكفايات	3. مخرجات التعلم 4. المحتوى 5. تكاليفات الطالب 6. أدوار عضو هيئة التدريس 7. نقاشات المقرر وتعزيز دافعية المتعلم 8. بناء مجتمع المقرر 9. الاتصال 10. التحسين المستمر	1. رؤية جديدة للتعليم والتعلم: (5) معايير 2. تبني التغيير وتقديم نماذج للآخرين: (5) معايير المجال الثاني: الجودة وكفاياتها: 3. المثابرة ولها معياران 4. الشفافية ولها معياران 5. التعاون وله معياران المجال الثالث: مهارات التكيف وكفاياتها: 6. التأمل: (3) معايير 7. الابتكار والتحسين المستمر وله معياران 8. الاتصال وله معياران المجال الرابع: التقنية وكفاياتها: 9. تطبيق البيانات: (5) معايير 10. استراتيجيات التدريس المدمج: أير 11. إدارة خبرات التعلم المدمج: (4) معايير 12. أدوات التقنية: (3) معايير	1. التواصل بفعالية. 2. تحديث المعارف والمهارات المهنية. 3. الامتثال للمعايير الأخلاقية والقانونية. 4. إنشاء مصداقية مهنية والحفاظ عليها. المجال الثاني: التخطيط، وكفاياته: 5. تخطيط المحتوى واستراتيجيات التعليم. 6. التحضير المسبق. المجال الثالث: طرق التعليم، وكفاياته: 7. إثارة دافعية المتعلم وإبقاء مشاركته. 8. إظهار مهارات العرض الفعال. 9. الفعالية والمهارة في تيسير تعلم الطالب 10. إظهار فعالية ومهارة في الأسئلة. 11. تقديم الإيضاح والتغذية الراجعة. 12. تعزيز بقاء معارف المتعلم ومهاراته. 13. تعزيز نقل المعارف والمهارات. المجال الرابع: التقويم، وكفاياته: 14. تقييم التعلم والأداء. 15. تقييم فعالية التعليم. المجال الخامس: الإدارة، وكفاياته: 16. إدارة بيئة تعزز التعلم والأداء. 17. إدارة التعليم باستخدام التقنية الأنسب	1. مهارة الأعمال 2. نمط التفكير العالمي 3. صناعة المعرفة 4. المهارات الاجتماعية 5. المهارات الشخصية 6. توظيف التقنية في التدريب. المجال الثاني: الخبرات، وتتألف من: 1. التصميم التعليمي. 2. تقديم التدريب. 3. مهارة في التقنية ومستجداتها. 4. إدارة التعلم. 5. إدارة المواهب (المتدربين). 6. إدارة المعرفة. 7. إدارة التغيير. 8. تحسين الأداء
الفترة المستهدفة	أعضاء هيئة التدريس/ جامعات	المعلمون في التعليم قبل الجامعي	المدرسون في القطاع الخاص	

(Association of Talent Development, 2014; ibspi, 2003; Powell, Rabbitt, & Kennedy, 2014)

أخرى كما هو موضح في الجدول (2) لأبرز إصدارات المنظمات المهنية في مجال الدراسة، ويلاحظ في نموذج التدريب الإلكتروني من جمعية تطوير المواهب ATD، وفي كفايات التدريب الإلكتروني من المجلس الدولي لمعايير التدريب والتعليم ibstpi، أنهما موجهتان للمدرسين في التدريب الإلكتروني للموظفين. بينما ممارسات جودة التعلم الإلكتروني من ائتلاف التعلم الإلكتروني OLC موجهة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات. والإطار العام لكفايات تدريس مقرر إلكتروني مدمج من الجمعية الدولية للتعلم الإلكتروني iNACOL موجه للمعلمين في التعليم قبل الجامعي الذين يستخدمون التعلم الإلكتروني إضافة مع التدريس داخل قاعة الصف وبطريقة التعلم وفق تفضيلات المتعلم Personalize Learning. كما حدد بيجاتيل وزملاؤه (Bigatel, Ragan, Kennan, May, & Redmond, 2012) كفايات التدريس الإلكتروني في دراسة وصفية مسحية على (260) عضو هيئة تدريس خبير في التعلم الإلكتروني وبلغت نسبة الاستجابة (76%)، وتضمنت أداؤها (64) عبارة في التدريس الإلكتروني، وخلصت إلى أن كفايات التدريس الإلكتروني، هي: التعلم النشط، والقيادة والإدارة، والتدريس النشط، والوسائط المتعددة، وضبط الفصل، والكفايات التقنية، وتطبيق السياسات التعليمية. في حين

هدفت دراسة باوان وسبيكتور (Bawane & Spector, 2009) إلى تحديد أولويات أدوار عضو هيئة التدريس في التدريس الإلكتروني، وقد تألفت الأداة من ثمان كفايات رئيسة و(27) كفاية فرعية، وزّعت الأداة على (30) خبيراً في التعلم الإلكتروني، وخلصت نتائجها إلى ترتيب كفايات التدريس الإلكتروني وفق الأهمية كما يلي: (1) تربوي، (2) مهني، (3) تقييمي، (4) اجتماعي، (5) تقني، (6) إرشادي، (7) إداري، (8) بحثي. كما هدفت دراسة ليو وآخرون (Liu, Bonk, Magjuka, Lee, & Su, 2005) إلى تقصي اعتقادات أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني وفق نموذج بيرج Berge، طُبّق فيها المنهج النوعي بإجراء مقابلة تكونت من (27) سؤالاً بمعامل ثبات (0.89)، على (28) عضو هيئة تدريس في برنامج ماجستير إدارة يُدرّس بشكل إلكترونيًا، وكشفت النتائج أن تركيز أعضاء هيئة التدريس أعلى في البعد التربوي الذي تضمن أربعة أدوار، هي: التصميم التعليمي، والانضباط المهني، وإعطاء التغذية الراجعة، وتعزيز تفاعل كل من: الطالب مع المحتوى، والطالب مع الطالب، والطالب مع المعلم. وفي مقابلة مع ستة خبراء من أعضاء هيئة تدريس في التدريس الإلكتروني توصل باران وآخرون إلى أن الممارسات الناجحة في التدريس الإلكتروني، هي: (1) معرفة المحتوى وإعداده، (2) التصميم والتنظيم،

(3) بناء المقرر وفق حاجات الطلاب، (4) تعزيز علاقات المعلم والطالب، (5) إرشاد تعلم الطلاب، (6) تقييم المقررات، و(7) الحفاظ على ظهور المعلم. (Baran et al., 2013) وهدفت دراسة التركيبي (2009) إلى قياس درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني وممارستها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود على عينة من (190) عضو هيئة تدريس، حيث حدد (37) كفاية في التعلم الإلكتروني في أربعة مجالات هي: ثقافة التعلم الإلكتروني، قيادة الحاسب (ICDL)، وتصميم الوسائط المتعددة وإنتاجها، وقيادة شبكات الإنترنت. وتوصل إلى وجود مستوى عالٍ من الكفاية في المجال الأول والثاني، ومنخفض في المجال الثالث والرابع، ولم توجد فروق دالة تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والتخصص، مع وجود فروق دالة في الرتبة العلمية لصالح أستاذ وأستاذ مشارك مقارنة مع أستاذ مساعد. كما هدفت دراسة جاد (2007) إلى تحديد مستوى كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة، وطبقت المنهج الوصفي على (150) عضوًا استجاب منهم (53)، وتضمنت النتائج أن كفايات التعليم الإلكتروني تمثلت في: أسس التعلم الإلكتروني النظرية والتطبيقية، وإدارة نظام التعلم الإلكتروني، والتصميم التعليمي، والتقييم. كما هدفت دراسة محمد والسيد (2014) التعرف إلى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. طبقت استبانة تضمنت خمس كفايات أساسية وهي: التقنية، التخطيط والإدارة، التصميم التعليمي، التواصل مع المتعلمين، الاختبارات والتقويم. وقد طبقت الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس، واستجاب منهم (159). وخلصت الدراسة إلى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى بدرجة متوسطة، كما خلصت إلى عدم وجود فروق دالة في متغير الجنس، ووجدت فروق دالة في متغير التخصص لصالح العلمية والتربوية مقارنة بالعربية والشرعية، وفي خبرة الإنترنت لصالح المجموعات الأكثر خبرة.

يتضح مما سبق أن التعلم الإلكتروني في زيادة متسارعة (Shah, 2018)، وأن التعلم الإلكتروني يمكن ضبط جودته في مجاليه التقني والمحتوى؛ ففي التقنية تتوافر معايير محددة (Butterfield & Ngondi, 2016)، وفي المحتوى هناك نماذج محددة في التصميم التعليمي (Quality Matters, 2014)، في حين أن وضع التدريس الإلكتروني أكثر تشعبًا، مما ولّد مشكلة في ضبط جودة التدريس الإلكتروني، حيث أشارت نظرية التعلم الإلكتروني لأندرسن وآخرون إلى أهمية التفاعل بين كلٍ من: المعلم، والطالب، والمحتوى. (Anderson, 2008) لكن الأخرى أكدت أهمية إنتاج المعرفة من خلال الحوار

الذي يقوم به عضو هيئة التدريس بدور وسيط الاتصال في توليد الأفكار وتنظيمها وتقاربها (Bates, 2015). يضاف إلى ذلك تعدد الأطر المفهومية في التدريس الإلكتروني التي اشتملت في مجملها كفايات عضو هيئة التدريس، في الجوانب: الشخصية، والتربوية، والاجتماعية، والإدارية، والتقنية. (Abdous, 2011; Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001; Berge, 1995; Mishra, P & Koehler, 2006) كما تخصصت كفايات التدريس الإلكتروني الصادرة عن الجمعيات المهنية؛ فواحد منها موجه للتدريس الإلكتروني في التعليم الجامعي (Online Learning Consortium, 2016)، وآخر في التدريس قبل الجامعي (Powell et al., 2014)، واثنتان في كفايات التدريس الإلكتروني في مجال التدريب في القطاع الخاص (Association of Talent Development, 2003; ibspi, 2014). كما تضمنت الأدبيات دراسة واحدة لتحديد كفايات التدريس الإلكتروني (Bigatel et al., 2012)، ودراسة واحدة تمت بناءً على إطار مفهومي في التدريس الإلكتروني (Liu et al., 2005)، في حين أن دراسات كلٍ من: التركي (2009) وجاد (2007)، ومحمد والسيد (2014) حددت مستوى توافر كفايات التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس. وقد أدى ذلك إلى مواجهة الباحث مشكلة في أثناء عمله في عمادة التعلم الإلكتروني، في ضبط جودة التدريس الإلكتروني لعدم توافر الأدوات المناسبة لذلك، وهذه المشكلة لم يواجهها الباحث فقط، بل هناك ما يشير إلى وجودها على المستوى الوطني. فبسبب تدني مستوى الجودة صدر قرار عن وزارة التعليم بإيقاف جميع برامج التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية (الغامدي، 2018). لذا استهدفت الدراسة توفير أداة في قياس كفايات التدريس الإلكتروني مع التحقق من خصائصها السيكومترية على البيئة السعودية.

وقد أفاد الباحث من أدبيات الدراسة في إعداد مصفوفة من كفايات التدريس الإلكتروني بناءً على الأطر العامة للتدريس الإلكتروني لكلٍ من بيرج، وجاريسون واندريسون واركور، وميشرا وكوهلر، وبولسين وماسون، وعبدوس (Abdous, 2011; Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001; Berge, 1995; Mishra, P & Koehler, 2006)، ومن ثم وضعت عدد من العبارات تحت كل كفاية، وفق ما ورد في ممارسات جودة التعلم الإلكتروني من منظمة ائتلاف التعلم الإلكتروني (OLC)، وممارسات جودة التعلم الإلكتروني عن الجمعية الدولية للتعليم الإلكتروني قبل الجامعي (iNACOL)، ودراسة بيجاتيل وزملائه (Bigatel et al., 2012). وتألفت أداة كفايات التدريس الإلكتروني المبدئية من ثمان كفايات في (76) عبارة، هي: المهارات

الشخصية (13)، ومقدمة التدريس (10)، وأهداف التعلم (5)، والتقويم (12)، وإعداد مواد التعلم (7)، وأنشطة التعلم (12)، ودعم المتعلم (6)، والتقنية (11). مشكلة الدراسة:

نتيجة لزيادة الطلب على التعلم الإلكتروني من جهة، وعدم إعداد أعضاء هيئة التدريس لتجاوز هذا

التغيير بنجاح وحاجتهم إلى معلومات حقيقية عن التغيير في التدريس المصاحب للتعلم الإلكتروني من جهة أخرى كما أشار إلى ذلك ميجر (Major, 2015)، ولتطبيق جامعة الملك خالد قواعد منظمة للتعلم

الإلكتروني تتيح التعلم الإلكتروني المدمج أو الكامل في 25٪ من مقررات برامج طلاب الانتظام (اعتمادا على

المادة التاسعة من لائحة التعليم عن بعد)، والتعلم الإلكتروني الكامل يشترط تنفيذ نشاطين أسبوعياً بحد أدنى، وتخصيص (40٪) من الدرجات للأنشطة

الإلكترونية، وفي التعلم الإلكتروني المدمج يُشترط تطبيق نشاط واحد أسبوعياً بحد أدنى مع رصد (25٪) من الدرجات في الأنشطة الإلكترونية (عمادة التعلم الإلكتروني، 2012). ولاختلاف كفايات التدريس

الإلكتروني عنها في التدريس وجهاً لوجه كما أشارت إليه عدد من الأدبيات. (Baran, Correia, & Thompson, 2013; Hiltz, Shea, & Kim, 2010; Van de vord & Pogue, 2012)، ولعدم توافر أدوات لقياس كفايات

التدريس الإلكتروني محلياً على حد علم الباحث، ولما تتطلبه آليات ضبط الجودة في التدريس الإلكتروني من توافر أدوات تتوافر فيها الخصائص السيكمترية المقننة على البيئة السعودية في هذا المجال، لذا أتت هذه الدراسة لبناء أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بناء أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني والتحقق من صدقها وثباتها بتطبيقها على خبراء في التدريس الإلكتروني من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد.

أهمية الدراسة:

قد تسهم أداة الدراسة في مساعدة أعضاء هيئة التدريس في التدريس الإلكتروني كونها تحدد الأدوار التي يجب عليهم تنفيذها في تدريسهم الإلكتروني، كما قد تفيد جهات الجودة والاعتماد ومتخذي القرار في جودة برامج التعلم الإلكتروني بنوعيه الكامل (عن بعد) والمدمج متمثلاً في إعداد الشروط والمواصفات والتعليقات الواجب تنفيذها من عضو هيئة التدريس في تدريسه الإلكتروني. كما أن أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني قد تفيد المنظمات المهنية المحلية المختصة، أو المركز الوطني للتعلم الإلكتروني في إصدار المعايير الوطنية في التدريس الإلكتروني، كما قد تفيد جهات التدريب في مجال التدريب في التدريس الإلكتروني، وما

يترتب عليه من خدمة المتعلم بنظام التعلم الإلكتروني.
أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:
السؤال الأول: ما كفايات التدريس الإلكتروني؟

السؤال الثاني: ما أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني؟

السؤال الثالث: ما درجة الصدق والثبات في أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني؟

حدود الدراسة:

اشتملت الحدود الموضوعية على إعداد أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني والتي تغطي كفايات التدريس الإلكتروني في المهارات الشخصية لدى عضو هيئة التدريس، ومقدمة التدريس، وأهداف التعلم، والتقييم، وإعداد مواد التعلم، وأنشطة التعلم، ودعم المتعلم، والتقنية. وطُبِّقت على خبراء في التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد في العام الدراسي (1436هـ - 2016م).

المصطلحات والمفاهيم:

تشمل الدراسة المصطلحات والمفاهيم الرئيسية التالية:

الكفاية: ورد تعريفها في مقاصد إيرك ERIC في التدريس الإلكتروني نقلاً عن المجلس الدولي لمعايير التدريب والأداء والتعليم، أن الكفاية: مجموعة ذات

صلة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، التي تُمكن الشخص من الأداء الفعّال في أنشطة مهنة أو وظيفة، بطريقة تلي أو تتجاوز المعايير المتوقعة في هذه المهنة (Spector, 2001).

التدريس الإلكتروني Online Teaching: «هو تنفيذ المعلم أو عضو هيئة التدريس لمقرر بشكل إلكتروني جزئي أو كامل من خلال الإنترنت». (Senn & Gordon, 2007, p. 949).

كفايات التدريس الإلكتروني: يرى سيلز أن هناك أربع مهارات لعضو هيئة التدريس، هي: تصميم التعليم، وإنتاج المواد التعليمية، وإدارة التفاعل الاجتماعي مع الطلاب وبينهم في المقرر الإلكتروني، وتطبيق القواعد القانونية والأخلاقية بما يشملها من حقوق الملكية ومكافحة الغش، والخصوصية (Sales, 2005).

التعلم الإلكتروني: «مزيج من الأساليب التربوية والشبكات والأدوات الإلكترونية التي تعمل في نسق منظم بهدف تحقيق التعلم». (Anderson & Dron, 2016, p. 540).

نظام إدارة التعلم L MS: نظام يستخدم لتقديم، وتبعية التعلم وإدارته وتقديم المقررات عبر الإنترنت مع خصائص تسمح بالتعاون بين المتعلمين (Mahnegar, 2012).

منهج الدراسة:

عدد من المقررات الإلكترونية التي يُدرّسها أفراد الدراسة على اعتماد الجودة العالمي كواليتي ماترز QM (جامعة الملك خالد، 2015). وقد استجاب منهم عدد (149) عضواً يمثلون عينة الدراسة. وبذلك تعد عينة الدراسة عينة قصدية اقتصرت على الخبراء في التدريس الإلكتروني من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد.

إجراءات الدراسة:

بُنيت أداة قياس التدريس الإلكتروني على أربع مراحل، وذلك على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: بناء الصورة الأولية لقائمة كفايات التدريس الإلكتروني والتي تألفت من ثماني كفايات في (76) عبارة، وتحقق من صدقها وثباتها.

المرحلة الثانية: تطبيق أداة قائمة كفايات التدريس الإلكتروني على عينة الدراسة بتحديد درجة الأهمية لكل عبارة (من عالٍ جداً إلى منخفض جداً) لإجابة السؤال الأول: ما كفايات التدريس الإلكتروني؟ لحذف العبارات ذات مستوى الأهمية متوسط أو أقل.

المرحلة الثالثة: بناء مقياس كفايات التدريس الإلكتروني بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي على أداة الدراسة، والذي يسبقه التحقق من توافر شروط تطبيق التحليل العاملي بإجراء اختبار كاي إم أو KMO، وكاي ليرتلت Bartlett's، وإذا دلت النتائج على تحقق الشروط

طبق المنهج الوصفي المسحي، وذلك بتطبيق التحليل العاملي الاستكشافي بعد التحقق من توافر شروطه على استجابات أفراد الدراسة على أداة كفايات التدريس الإلكتروني، والتحقق من صدق الأداة باستخدام معامل الارتباط سبيرمان، ومن ثباتها باستخدام معامل ألفا كرومباخ.

المجتمع والعينة:

تألف مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم تدريب وخبرة سابقة ويأرسون تدريس مقررات إلكترونية كاملة أو مدمجة في جامعة الملك خالد في العام الدراسي (1436هـ-2016م) وعددهم (391) عضو هيئة تدريس، لهم خبرة عالية في التدريس الإلكتروني وجميعهم اجتازوا تدريباً إلزامياً في التعلم الإلكتروني تنفيذاً للقواعد المنظمة للتعلم الإلكتروني والتي أقرها مجلس الجامعة، والمتضمنة شرط اجتياز التدريب لإتمام موافقة تدريس مقرر إلكتروني كامل أو مدمج، وحققت سبعة منهم جوائز في المؤتمر الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، 2011). كما حصل اثنان منهم على جائزتين من ست جوائز على جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية (الأمانة العامة لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، 2013)، كما حصل

يتم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على العبارات الـ (75) لتوزيعها إلى عوامل أساسية (كفايات)، مع استبعاد أي عبارة لم تحقق التشبع في التحليل، وبذلك يتم بناء أداة قياس التدريس الإلكتروني.

المرحلة الرابعة: التحقق من صدق مقياس التدريس الإلكتروني الذي تولد عن التحليل العاملي بحساب معامل سبيرمان، ومن ثبات المقاييس بحساب معامل ألفا كرومباخ.

أداة الدراسة:

أعدت أداة الدراسة في صورتها الأولية، وفق ما ورد في ممارسات جودة التعلم الإلكتروني الصادر عن منظمة ائتلاف التعلم الإلكتروني (OLC)، وإصدار ممارسات جودة التعلم الإلكتروني من الجمعية الدولية

الثبات: تُحقَّق من ثبات أداة الدراسة بحساب قيمة معامل ألفا كرومباخ بعد تطبيق الأداة على عينة استطلاعية كما أوضحت في حساب الصدق، ويتضح من الجدول (5) أن أدنى قيمة لمعامل ألفا كرومباخ (0.89) في كفاية (مقدمة التدريس)، وأعلىها (0.93) في كفاية (التعلم) وللأداة ككل بلغت قيمة معامل ألفا كرومباخ (0.95) والنتائج تفني لأغراض الدراسة، كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3): معامل الثبات ألفا كرومباخ (ن=25).

م	الكفاية	كرومباخ-ألفا
1	المهارات الشخصية	.90
2	مقدمة التدريس	.89
3	أهداف التعلم	.90
4	التقويم	.91
م	الكفاية	كرومباخ-ألفا
5	إعداد مواد التعلم	.90
6	أنشطة التعلم	.93
7	دعم المتعلم	.90
8	التقنية	.92
	الدرجة الكلية	.95

الصدق:

من كفاية إلى أخرى، كما أجريت تعديلات في صياغة عددٍ من العبارات، وحذفت العبارات التي اتفق على حذفها أغلبية المحكمين، وتألقت الأداة من (8) كفايات و(76) عبارة، كما هو موضح في الجدول (4).

أُرسلت أداة الدراسة في صورتها الأولية لـ (14) مُحكِّمًا من يمتلك خبرة عالية في التدريس الإلكتروني، وبناءً على رأي أغلبية المحكمين نقلت عدد من العبارات

عبدالله بن يحيى آل محيا: بناء أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني

جدول (4): كفايات التدريس الإلكتروني.

عدد العبارات	الكفاية	م	عدد العبارات	الكفاية	م
7	إعداد مواد التعلم	5	13	المهارات الشخصية	1
12	أنشطة التعلم	6	10	مقدمة التدريس	2
6	دعم المتعلم	7	5	أهداف التعلم	3
11	التقنية	8	12	التقويم	4

كما تحقق من الصدق بإتمام دراسة استطلاعية بتطبيق استبانة الدراسة على عينة عشوائية بلغت (30) عضو هيئة تدريس من مجتمع الدراسة، وهم أعضاء هيئة التدريس الممارسون للتعلم الإلكتروني الكامل أو المدمج، وردّ (25) منهم، وقيست دلالة معامل الارتباط للعبارة مع درجة (البعد) الكفاية الذي تنتمي له، كما هو

موضح في جدول (5)، وحققت العبارات ارتباط دال باستثناء العبارة رقم (2) فمعامل ارتباطه غير دال، لذلك حذف، لتكون أداة الدراسة في صورتها النهائية مؤلفة من (8) كفايات بها (75) عبارة، وأعيد ترقيم تسلسل العبارات بموجبه.

جدول (5): دلالة معامل الارتباط بيرسون بين العبارة ودرجة الكفاية التي ينتمي إليها (ن=25).

كفاية التقويم		كفاية أهداف التعلم		كفاية مقدمة التدريس		كفاية: المهارات الشخصية	
معامل الارتباط	العبارة	معامل لارتباط	العبارة	معامل لارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
**0.68	29	**0.88	24	*0.43	14	**0.64	1
*0.49	30	**0.83	25	**0.59	15	**0.34	2
**0.65	31	**0.78	26	**0.51	16	.59	3
*0.49	32	**0.83	27	**0.65	17	**0.65	4
**0.76	33	**0.61	28	**0.78	18	**0.75	5
**0.74	34			**0.72	19	**0.60	6
**0.71	35			**0.78	20	**0.70	7
**0.74	36			**0.77	21	**0.83	8
**0.83	37			**0.76	22	**0.77	9
**0.67	38			**0.77	23	**0.64	10
**0.73	39					**0.71	11
**0.74	40					**0.71	12
						**0.75	13

تابع/ جدول (5).

كفاية التقنية		كفاية دعم المتعلم		كفاية أنشطة التعلم		كفاية إعداد مواد التعلم	
معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط	العبرة
**0.77	66	**0.69	60	**0.74	48	**0.77	41
**0.79	67	**0.71	61	**0.73	49	**0.90	42
**0.67	68	**0.90	62	**0.88	50	**0.54	43
**0.81	69	**0.87	63	**0.71	51	**0.64	44
**0.86	70	**0.86	64	**0.57	52	**0.84	45
**0.68	71	**0.72	65	**0.75	53	**0.77	46
**0.65	72			**0.69	54	**0.75	47
*.42	73			**0.54	55		
**0.77	74			**0.80	56		
**0.69	75			**0.73	57		
**0.84	76			**0.79	58		
				**0.81	59		

* دال عند 0.05

** دال عند 0.01

يُشترط فيه تطبيق نشاط واحد أسبوعي بحدٍ أدنى مع رصد (25%) من درجات المقرر في الأنشطة الإلكترونية (عمادة التعلم الإلكتروني، 2012)، وتلا ذلك رسالة تذكير بعد أسبوعين، وبلغ إجمالي الردود (179) منها (30) ردًا غير مكتمل، ليصبح العدد النهائي (149) استجابة تمثل عينة الدراسة، ويوضح الجدول (6) توزيع عينة الدراسة وفق الرتبة العلمية، والتخصص.

تطبيق الدراسة: أرسل رابط أداة الدراسة بإعلان في نظام إدارة التعلم لكل فرد من مجتمع الدراسة على حده، في مقررات تُدرّس، إمّا بطريقة التعلم الإلكتروني الكامل؛ وهو يشترط تنفيذ نشاطين أسبوعياً بحدٍ أدنى، وتخصيص (40%) من درجات المقرر للأنشطة الإلكترونية، أو بطريقة التعلم الإلكتروني المدمج والذي

الجدول (6): توزيع العينة وفق الرتبة العلمية، والتخصص.

الرتبة العلمية	العدد	(%)	التخصص	العدد	(%)
أستاذ	5	5.4	علوم دينية وإنسانية	67	45.0
أستاذ مشارك	13	26.2	علوم طبية وطب	34	22.8

تابع / الجدول (6).

الرتبة العلمية	العدد	(%)	التخصص	العدد	(%)
أستاذ مساعد	83	55.7	علوم وهندسة	12	8.1
محاضر	39	8.7	أخرى	36	24.2
معيد	8	3.4	الإجمالي	149	100
أخرى	1	0.7			
الإجمالي	149	100			

أسئلة الدراسة:

وبذلك أبقى جميع العبارات لإدخالها في اختبارات بناء أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني. كذلك حققت جميع كفايات التدريس الإلكتروني درجة أهمية «عالٍ جداً»، ويوضح الجدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجات الأهمية لكفايات التدريس الإلكتروني.

السؤال الأول: ما كفايات التدريس الإلكتروني؟
أجيب عن هذا السؤال بقياس درجة الأهمية للكفايات الشئاني والعبارات الـ (75) في التدريس الإلكتروني، حيث حققت (72) عبارة درجة أهمية «عالٍ جداً»، وحققت ثلاث عبارات درجة أهمية «عالٍ

جدول (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الأهمية للكفايات التدريس الإلكتروني (ن=149).

متوسط الكفاية	عدد العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
المهارات الشخصية Skills and Mind Set	12	4.47	.47	عالٍ جداً
مقدمة التدريس Teaching Introduction	10	4.4	.49	عالٍ جداً
أهداف التعلم Learning Objectives	5	4.52	.55	عالٍ جداً
التقويم Assessment and Evaluation	12	4.48	.47	عالٍ جداً
إعداد مواد التعلم Learning Content	7	4.50	.50	عالٍ جداً
أنشطة التعلم Learning Activities	12	4.35	.56	عالٍ جداً
دعم المتعلم Learner Support	6	4.32	.64	عالٍ جداً
التقنية Technology	11	4.40	.54	عالٍ جداً
متوسط الأداة ككل: (كفايات التدريس الإلكتروني)	75	4.42	45.	عالٍ جداً

الاستكشافي على قائمة الكفايات التي نتجت عن السؤال الأول، بقصد توزيع العبارات التي حققت تشبعا إلى عوامل (كفايات)، وبذلك يتولد مقياس التدريس

السؤال الثاني: ما أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني؟
أجيب عن هذا السؤال بإجراء التحليل العائلي

الإلكتروني، ويسبق هذا الإجراء التحقق من توافر شروط تطبيق التحليل العاملي، كما يأتي:

أولاً: التحقق من توافر شروط تطبيق التحليل العاملي الاستكشافي:

بلغت قيمة معامل كمي إم أو KMO (0.92)، مما يشير إلى كفاءة سحب العينة، كما بلغت قيمة مربع كاي لـ: لبيرتلت Bartlett's لكرؤية البيانات (818) وبمستوى الدلالة (0.01)، ودلالته تفيد أن مصفوفة معاملات الارتباط ليست من نوع مصفوفة الوحدة، بمعنى أنها ليست من نوع المصفوفات التي تكون قيم

الخلايا القطرية لها مساوية للواحد وبقية العناصر تساوي الصفر؛ وبذلك تحققت شروط تطبيق التحليل العاملي الاستكشافي.

ثانياً: تطبيق التحليل العاملي الاستكشافي على قائمة كفايات التدريس الإلكتروني المتضمنة (75) عبارة، ونتج عنه أن العبارتين رقم (2، 61) لم يحدث لهما تشعب، وحصل تشعب لـ (73) عبارة في سبعة عوامل، والموضح ملخصها في الجدول (8)، وتفصيلها في الجدول (9).

جدول (8): التحليل العاملي الاستكشافي: العوامل (الكفايات) ورقم العبارات في كل مجال (ن=139).

العامل	الفقرة
الأول	60, 59, 58, 56, 55, 54, 53, 47, 40, 39, 38, 37, 36, 34, 33
الثاني	73, 72, 71, 70, 68, 67, 62, 22, 21, 19, 18, 17, 16, 13
الثالث	74, 57, 51, 50, 49, 48, 45, 44, 41, 35, 20
الرابع	75, 66, 65, 64, 63, 52, 46, 43, 42, 23
الخامس	12, 11, 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 1
السادس	28, 27, 26, 25, 24, 15, 3
السابع	69, 32, 31, 30, 29, 14

يتضح من الجدول (8) أن أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني تألفت من سبع كفايات، وتوزعت عليها العبارات الموضح أرقامها في الجدول (8) كما يأتي:

الكفاية الأولى (15) عبارة، والكفاية الثانية (14) عبارة، والكفاية الثالثة من (11) عبارة، والكفايتان الرابعة

الخامسة (10) عبارات لكلٍ منهما، والكفاية السادسة (7) عبارات، والكفاية السابعة (6) عبارات، وستسمى كل كفاية بناءً على العبارات الواردة في كل كفاية، والموضحة في الجدول (9).

عبدالله بن يحيى آل محيا: بناء أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني

جدول (9): التحليل العاملي الاستكشافي: العوامل (الكفايات) ودرجة تشبع العبارة. (ن=139).

العاملي	الفقرة	النسبة
الأول: التقويم	أتيح عدة فرص للمتعلمين لمعرفة مدى تطور التعلم لديهم.	0.50
	أراجع المهام والأنشطة الخاصة بالمقرر دورياً للتأكد من أنها تلبى مخرجات التعلم	0.46
	استخدم مجموعة متنوعة من البيانات (المعلومات الأكاديمية والإدارية) بانتظام وبشكل متكرر لتقييم فعالية التعلم وتوجيه التغييرات نحو التحسين المستمر.	0.61
	أراجع مخرجات التعلم بشكل منتظم لضمان الجودة.	0.52
	أقيم بشكل مستمر الاستراتيجيات التعليمية لضمان فعاليتها.	0.62
	أقيم بشكل مستمر تقدم الطلاب في ضوء معايير وأهداف ومخرجات محددة بدقة ووضوح، لتحديد الموضوعات التي يحتاج كل طالب فيها إلى دعم إضافي ليحقق الطالب إتقان مفهوم أو مهارة.	0.51
	أجمع التغذية الراجعة من خلال استطلاع رأي الطلاب عن طرق التدريس والأهداف والمحتوى وأساليب التقويم.	0.59
	أشترك في التطوير وفي صنع القرار بخصوص خيارات المنهج الذي أقوم بتدريسه.	0.52
	أنشئ بيئات التعلم التي تتسم بالمرونة والشخصية، وتعتمد على البيانات الحية لتعلم الطالب، والملاحظة المباشرة، والتفاعل مع التغذية الراجعة من الطلاب.	0.54
	استخدام البيانات الكمية والنوعية لفهم المهارات الفردية، والثغرات، ونقاط الضعف والقوة، واهتمامات وتطلعات كل طالب، واستخدام تلك المعلومات لإضفاء الطابع الشخصي على خبرات التعلم.	0.64
	استخدم البيانات من مصادر متعددة، بما في ذلك من أنظمة البيانات في أدوات التعلم الإلكتروني، وبطريقة مكتملة للتعرف على تعلم الطالب بشكل فردية وضبط تقسيم مجموعات التعلم في ضوء ما تشير له البيانات.	0.62
	استخدم البيانات من مصادر متعددة، بما في ذلك من أنظمة البيانات في أدوات التعلم الإلكتروني، وبطريقة مكتملة للتعرف على تعلم الطالب بشكل فردية وضبط تقسيم مجموعات التعلم في ضوء ما تشير له البيانات.	0.62
	أنشئ مسارات تعليمية مخصصة مع الطلاب، يتم فيها ربط أهداف التعلم لكي توضح التباين في خبرات التعلم لتحقيق تفضيلات المتعلمين المختلفة وفق مستويات أداءهم.	0.53
	أصمم المحتوى التعليمي وأطبق الاستراتيجيات التعليمية لتحقيق أهداف التعلم الفردية واحتياجاته واهتماماته.	0.45
أوضح وأوجه في تعليمات المقرر سياسات وخدمات المؤسسة لدعم وصول ذوي الاحتياجات الخاصة.	0.49	
الثاني: مقدمة التدريس	أدون الملاحظات بشكل مستمر بما هو يعمل أو لا يعمل (على مستوى بيانات الطالب، والتقنيات، والتطبيقات وإستراتيجيات التعليم، والتغذية الراجعة) واحدد خطة العمل في ضوء ذلك.	0.44
	أعلن بنصوص واضحة الآداب والقواعد المتوقع الالتزام بها في المناقشات الإلكترونية، والبريد الإلكتروني، ووسائل التواصل الأخرى.	0.70
	أوضح سياسات الاستخدام الأخلاقي للأنظمة والتطبيقات ومصادر المعلومات.	0.52
	أعلن أو أضع رابط الكتروني لنصوص واضحة لسياسات المقرر الجامعة التي يتوقع من المتعلم الالتزام بها.	0.65
	أوضح الحد الأدنى من المتطلبات التقنية مع تقديم التعليمات الضرورية لاستخدامها.	0.50
	أضع معايير واضحة لمشاركتي والتوقعات بشأن التعليم الإلكتروني - مثل زمن الاستجابة، تقديم تغذية راجعة عن الواجبات ومعلومات الاتصال.	0.60

العامل	الفقرة	النسبة
الثاني: مقدمة التدريس	أوضح للمتعلمين (قبل البدء في التعلم الإلكتروني) معلومات عن المقرر لتحديد ما إذا كانوا يمتلكون الدافعية الذاتية والالتزام بقواعد التعلم الإلكتروني.	0.50
	أوضح وأشرح في تعليقات المقرر الدعم الفني المقدم، وكيفية الحصول عليه.	0.60
	أقدم معلومات حول إمكانية الوصول لجميع تقنيات المقرر وإلزامها كمتطلب أساسي على الطالب.	0.49
	أصمم محتويات المقرر بشكل يضمن سهولة القراءة.	0.40
	أحقق وصول الطلاب السهل إلى التقنية المطلوبة في المقرر.	0.53
	أراعي في اختياري للتقنيات في المقرر سهولة وصول الطلاب عبر العديد من أنظمة التشغيل والتطبيقات.	0.57
	أوفر في المقرر وسائل بديلة للوصول إلى المصادر التعليمية بعدة صياغات تلبي الحاجات المتنوعة للمتعلمين.	0.40
	أتأكد من تحقق سهولة وصول متعلم ذوي الاحتياجات الخاصة إلى المواد التعليمية باستراتيجيات تعليمية بديلة	0.54
الثالث: المواد التعليمية والتفاعل مع الطالب	أقدم أنشطة متطلبات الجودة لأنشطة العملية التعليمية.	0.37
	أقدم للطالب تغذية راجعة عن المهام وعن أسئلته مع توفيرها في الوقت المناسب.	0.57
	أقدم مواد تعليمية تساهم في تحقيق أهداف التعلم على مستوى المقرر والوحدات.	0.60
	أحرص على أن تتصف المواد التعليمية بالحدائق.	0.44
	أنوع في المواد التعليمية المضمنة في المقرر.	0.43
	أحرص على توفير أنشطة تعليمية تحفز المتعلم لتحقيق أهداف التعلم.	0.52
	أقدم أنشطة تعليمية توفر فرصاً عديدة للتفاعل لدعم التعلم النشط.	0.62
	أعلن بوضوح متطلبات تفاعل الطلاب.	0.63
	أشجع وأيسر تفاعل الطلاب معي، وتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض.	0.41
	أوفر بعض الموارد للطلاب ليتعلموا المحتوى مع تمكينهم من العمل بشكل مستقل أو في مجموعات تعلم تعاوني.	0.51
	أتأكد من أن التقنيات المستخدمة في المقرر حديثة ومتداولة.	0.49
	أشرك الطلاب في أنشطة كسر الحواجز في بداية التدريس مثل: التعريف بنفسه وتعريف الطلاب بعضهم ببعض.	0.57
الرابع: النشطة التعليمية	أوفر شرحاً واضحاً لأغراض المواد التعليمية وكيفية استخدامها في الأنشطة التعليمية.	0.52
	أوثق توثيقاً جيداً جميع المواد والمصادر التعليمية المستخدمة في المقرر.	0.55
	أوفر شرحاً واضحاً لتمييز المواد المطلوبة والمواد الاختيارية.	0.62
	أقدم للمتعلمين إرشادات في الأساليب المناسبة للبحث الفعّال.	0.48
	أوضح وأوجه في تعليقات المقرر كيفية الحصول على مساعدة خدمات ومصادر الدعم الطلابي للنجاح في المقرر	0.62
	أوفر توجيهات إرشادية ودروس تعليمية ذاتية للدارسين لدعمهم في استخدام جميع تقنيات المقرر.	0.66
	أوفر أسئلة المتعلمين الأكثر شيوعاً مع ردودها بشأن التعلم الإلكتروني.	0.66
	أصمم طريقة عرض وتصنيف مكونات المقرر بطريقة تحقق سهولة الاستخدام.	0.50
	أنشئ وأحافظ على قنوات الاتصال مفتوحة مع الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، وغيرهم من أصحاب المصلحة لدعم تعلم الطلاب.	0.70
	أقيم بشكل مستمر التقنيات والأدوات لضمان فعاليتها.	0.54

العامل	الفقرة	النسبة
الخامس: المهارات الشخصية	أمتلك روح المبادرة، والإبداع والخيال، والقيادة.	0.53
	أمثل أنموذج وأشجع الآخرين على أن يكونوا متعلمين مستقلين ومتعلمين متوجهين ذاتياً.	0.61
	أظهر المسؤولية المهنية للإسهام بحيوية وفعالية وابتكار وتجدد ذاتي في أنشطة التعليم.	0.63
	أحافظ وأقدم المثل في المثابرة، والثقة، والتفاؤل في حل القضايا.	0.72
	منفتح فكرياً ومستمر في تبادل خبرات النجاح والإخفاق والتحديات.	0.51
	أنظر بموضوعية في جميع النتائج (الإيجابية والسلبية)، وأساعد الآخرين على حذو ذلك.	0.63
	أبادر في البحث للتعلم من ومع الخبراء آخرين في المجال.	0.52
	أبادر وبشفافية في جمع ردود افعال الطلاب، والزلاء لمواصلة تحسين ممارسة التعليم الإلكتروني.	0.52
	أطبق نتائج التغذية الراجعة التي يتم جمعها من المتعلمين.	0.58
	أستخدم التقنية استخداماً ابتكارياً وهادفاً لجعل التدريس أكثر فعالية وكفاءة.	0.49
السادس: أهداف التعلم	أطبق التعليم المتمحور حول المتعلم، بدلا من التعليم المتمحور حول المعلم.	0.46
	أعزف المتعلمين بالغرض الرئيس للمقرر وبنيتة.	0.50
	أصيغ أهداف المقرر التعليمية، أو كفايات المقرر/ أو البرنامج لتصف مخرجات تعلم قابلة للقياس.	0.62
	أكتب جميع الأهداف التعليمية بوضوح وأصوغها من وجهة نظر الطالب.	0.62
	أوضح العلاقة بين أهداف التعلم وأنشطة المقرر في صياغة واضحة.	0.58
	أصمم أهداف المقرر بشكل يتناسب مع مستوى المقرر.	0.59
	أعد وسائل تقييم تقيس مدى تحقيق المتعلم للأهداف	0.56
	انشئ تعليقات توضح كيفية البدء في المقرر وأين توجد مكونات المقرر المتنوعة.	0.42
	أعد وسائل تقييم تقيس مدى تحقيق المتعلم للأهداف.	0.46
	أوضح سياسة رصد الدرجات في المقرر.	0.74
السابع: دعم المتعلم	أقدم معايير محددة ومقننة لتقييم أداء الطلاب ومشاركتهم بحيث ترتبط بسياسة تقدير الدرجات.	0.72
	أختار أدوات تقييم منتظمة ومتنوعة وتناسب الأعمال التي قيّمت.	0.63
	أحقق سهولة استخدام الوسائط المضمنة في المقرر.	0.50

بمجموع درجات لجميع عبارات المقياس (365) درجة، ويوضح الجدول (10) ملخص قياس كفاية التدريس الإلكتروني، علماً أنه في حال تطبيق المقياس سيتوسع المقياس لحساب كل عبارة، كما وردت في الجدول (9).

يتضح من الجدولين (8)، و(9) عدم ظهور كفاية التقنية مستقلةً؛ بل توزعت عباراتها بين المجالات السبع الموضحة في الجدول (9)؛ وبذلك تألفت أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني من سبعة عوامل (كفايات) تتضمن (73) عبارة، ولها تدرج خماسي (من 1 إلى 5)

جدول (10): الكفاية وعدد العبارات لكل كفاية ودرجتها في أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني.

الدرجة	عدد العبارات	الكفاية	الدرجة	عدد العبارات	الكفاية
55	11	المواد التعليمية والتفاعل مع الطالب	50	10	المهارات الشخصية
50	10	أنشطة التعليم	70	14	مقدمة التدريس
30	6	دعم المتعلم	35	7	أهداف التعلم
320	73	الإجمالي	75	15	التقويم

أولاً: الصدق: تُحَقَّق من الصدق الإحصائي لأداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد مصفوفة معامل الارتباط سبيرمان Spearman بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية وفق الجدول (11).

السؤال الثالث: ما درجة الصدق والثبات في أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني؟ للإجابة عن هذا السؤال تُحَقَّق من الصدق الإحصائي بحساب الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط سبيرمان، وتُحَقَّق من الثبات بحساب معامل الفعالية ومباخ، على النحو الآتي:

جدول (11): معامل الارتباط سبيرمان Spearman بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

السابع	السادس	الخامس	الرابع	الثالث	الثاني	الأول	البعد
						1	الأول
					1	*.85	الثاني
				1	*.97	*.84	الثالث
			1	*.98	*.97	*.84	الرابع
		1	*.29	*.28	*.32	*.39	الخامس
	1	*.37	*.29	*.74	*.74	*.83	السادس
1	*.74	*.25	*.97	*.98	*.96	*.83	السابع
*.96	*.83	*.98	*.98	*.98	*.98	*.93	المقياس ككل

* دال عند مستوى (0.05)

يتضح مما سبق أن معامل ارتباط البعد الأول بالمقياس ككل يساوي (0.93)، ومعامل ارتباط البعد الثاني بالمقياس ككل (0.98)، وارتباط البعد الثالث بالمقياس ككل يساوي (0.98) ومعامل ارتباط البعد

الرابع بالمقياس ككل يساوي (0.98)، ومعامل ارتباط البعد الخامس بالمقياس ككل يساوي (0.38)، ومعامل ارتباط البعد السادس بالمقياس ككل يساوي (0.83)، ومعامل ارتباط البعد السابع بالمقياس ككل يساوي (0.96)، وكلها قيم دالة ومقبولة إحصائياً. ويشير هذا إلى أن أبعاد المقياس تقيس الشيء نفسه الذي يقيسه المقياس ككل، مما يدل على صدق المقياس وأبعاده.

ثانياً: الثبات: تُحَقَّق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرومباخ، ويوضح الجدول (12) معامل ثبات محاور أداة قياس التدريس الإلكتروني، وبلغت أعلى قيمة لها في كفايتي مقدمة التدريس، وإعداد مواد التعلم والتفاعل حيث بلغت (0.93) وأدائها (0.86) في كفاية دعم المتعلم، وبلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (0.92) وهو معامل ثبات مناسب.

جدول (12): معامل الثبات ألفا كرومباخ لأداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني (ن=149).

م	الكفاية	معامل كرومباخ-ألفا
5	إعداد مواد التعلم والتفاعل	.93
6	أنشطة التعلم	.91
7	دعم المتعلم	.86
	الدرجة الكلية	.92

م	الكفاية	معامل كرومباخ-ألفا
1	المهارات الشخصية	.89
2	مقدمة التدريس	.93
3	أهداف التعلم	.88
4	التقويم	.92

(Spector, 2009) واختلفت معها في دور الباحث التي حلت في المرتبة الأخيرة من حيث الأولوية في أدوار المعلم في التدريس الإلكتروني. كما اتفقت النتائج إجمالاً مع الممارسات الثانية للتدريس الإلكتروني الناجح التي خلصت لها دراسة باران وآخرين (Baran et al., 2013) واختلفت عنها بإيراد تفصيل أكبر للكفايات في (75) عبارة. واختلفت هذه الدراسة عن دراسات التركيبي (2009)؛ جاد (2007)؛ محمد والسيد (2014) في الهدف والمجتمع، فالدراسات الثلاث هدفت إلى قياس مدى توافر كفاية التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة

عند مقارنتها الكفايات السبعة والعبارات الـ (75) الواردة في الجدول (9) مع ممارسات الجودة في التدريس الإلكتروني الصادرة عن ائتلاف التعلم الإلكتروني (OLC, 2016) يُلاحظ أنها تميّزت بكفاية المهارات الشخصية التي اشتقت من الإطار العام للجودة في التدريس الإلكتروني من الجمعية الدولية للتعلم الإلكتروني في التعليم قبل الجامعي iNACOL، كما أن أداة هذه الدراسة طبقت في البيئة السعودية. واتفقت قائمة الكفايات في هذه الدراسة مع معظم أدوار التدريس الإلكتروني الواردة في دراسة باوان (Bawane

- التدريس، في حين هدفت الدراسة الحالية لإعداد أداة بالكفايات والعبارات في التدريس الإلكتروني والتحقق من خصائصها السيكومترية، وقد اشتمل المجتمع في لدراسات الثلاثة على جميع أعضاء هيئة التدريس الخبير وغير الخبير في التعلم الإلكتروني؛ في حين اقتصر مجتمع هذه الدراسة الحالية على الخبراء الممارسين للتدريس الإلكتروني. وإجمالاً اختلفت هذه الدراسة عن سابقتها باعتمادها أطر نظرية شاملة في التعلم الإلكتروني كما هو موضح في الجدولين (1 و2). في حين اقتصرت أغلب الأدبيات على مداخل تربوية أقل شمولاً، ففي دراسة بيجاتل وآخرين اعتمدت على المبادئ السبع في التدريس (Bigatel et al., 2012). وفي دراسة بونك وآخرون اعتمدت على نموذج بريج (Liu et al., 2005). Brege واعتمدت دراسة باوان وسبيكتور على إطار اليونسكو في تقنية المعلومات والاتصال (Bawane & Spector, 2009). واستند إطار كفايات التعلم المدمج من الجمعية الدولية للتعليم الإلكتروني iNACOL على التعلم الموجهة للحاجات الشخصية Personalize learning لدى الطالب، كما أنه موجه للمعلم الممارس للتعلم الإلكتروني المدمج في التعليم قبل الجامعي (Powell et al., 2014). وبذلك خلصت الدراسة إلى بناء أداة كفايات التدريس الإلكتروني، وتُحَقَّق من صدقها وثباتها، وتألف المقياس من سبعة كفايات رئيسة في (73) عبارة، ويمكن تقييم كل عبارة في تدرّج خماسي من (من 1 إلى 5) درجات، وتدرج قيمة المقياس من (73) بقيمة أدنى إلى (365) درجة بقيمة عظمى لكامل المقياس.
- التوصيات:
- مما خلصت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- بناء برامج تدريب في التدريس الإلكتروني بناءً على أداة قياس التدريس الإلكتروني.
 - تطبيق أداة الدراسة لتقييم تدريس المقررات الإلكترونية.
 - الاستفادة من أداة الدراسة في وضع شروط الجودة في التدريس الإلكتروني.
 - الاستفادة من أداة الدراسة في إعداد معايير التدريس الإلكتروني على المستوى الوطني.
- مقترحات بحثية:
- تقسيم العبارات في أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني إلى أساسية، ومتقدمة. (الأساسية إلزامية في التدريس الإلكتروني، والمتقدمة لمتطلبات الجودة الأعلى).
 - تطبيق الأداة على عينة أكبر وتشمل عددًا من الجامعات.
 - تطبيق إدارة الدراسة في تقييم جودة التدريس الإلكتروني.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

- Abdous, M. (2011). A process-oriented framework for acquiring online teaching competencies. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(1), 60–77.
- Anderson, T. (Ed.). (2008). Towards a Theory of Online Learning. In *The Theory and Practice of Online Learning* (Second edi, pp. 45–90). Edmonton, AB: AU Press, Athabasca University.
- Anderson, T., & Dron, J. (2016). The Future of E-learning. In C. Haythornthwaite, R. Andrews, Jude Fransman, & E. M. Meyers, *The Sage handbook of e-learning research* (2nd ed., p. 579). NY: Sage.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5(2), 1–17.
- Association of Talent Development. (2014). *The ATD Competency Model*. Alexandria, VA, USA.
- Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. N. D. (2013). Tracing Successful Online Teaching in Higher Education. *Teachers College Record*, 115(March), 1–41.
- Bates, T. (2015). *Teaching in a Digital Age*. Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd.
- Bawane, J., & Spector, J. M. (2009). Prioritization of online instructor roles: implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383–397.
- Berge, Z. (1995). The Role of the Online Instructor/Facilitator. *Educational Technology*, 35(1), 22–30.
- Bigatel, P. M., Ragan, L. C., Kennan, S., May, J., & Redmond, B. F. (2012). The identification of competencies for online teaching success. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 16(1), 59–78.
- Butterfield, A., & Ngondi, G. (Eds.). (2016). *Dictionary of Computer Science*. Oxford University Press.
- CPE Rubric | Quality Matters. (2015). Retrieved from <https://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubric-standards/cpe-rubric>
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2–3, 87–105.
- Hiltz, S. R., Shea, P., & Kim, E. (2010). Using focus groups to study ALN faculty motivation. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 14(1), 21–38.
- ibspi. (2003). Instructor Competencies. *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction*. Retrieved October 12, 2015 from <http://ibstpi.org/instructor-competencies/>

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الأمانة العامة لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. (2013). جائزة الامانة العامة في تصميم وتطوير المقررات الإلكترونية على مستوى دول مجلس التعاون الخليجي. Retrieved September 3, 2015, from <http://gccaward.uob.edu.bh/winners.html>
- التركي، عثمان (2009). درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني وممارستها من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. مجلة تكنولوجيا التعليم. مصر، 19 (3)، 121–138.
- جاد، محمد (2007). مدى تمكن أعضاء هيئة التدريس من كفايات التعلم الإلكتروني في جامعة الباحه. تكنولوجيا التعليم، 17 (2)، 87–110.
- جامعة الملك خالد. (2015). شهادة QM لمقرر مقاومة المواد همك 225 في كلية الهندسة. Retrieved September 3, 2015 from <http://engineering.kku.edu.sa/ar/content/747>
- عمادة التعلم الإلكتروني. (2012). القواعد المنظمة للتعلم الإلكتروني في جامعة الملك خالد. :جامعة الملك خالد. Retrieved August 12, 2015 from <http://oldelc.kku.edu.sa/node/1775>
- الغامدي، عبدالله. (2018). العيسى: إيقاف الانتساب والتعليم عن بعد بالجامعات لتعزيز الجودة. عكاظ، 1. Retrieved November, 15, 2015 from: [from: https://goo.gl/2v9hrb](https://goo.gl/2v9hrb)
- محمد، إيهاب. والسيد، محمد (2014). كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2 (51)، 333–370.
- المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. (2011). لائحة التعليم عن بعد. الرياض: وزارة التعليم العالي Retrieved Ocobrt, 11, 2015 from: <https://goo.gl/jnu4xK>

- Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2015). Teaching Online: Discovering Teacher Concerns. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(4), 229–241.
- Redmond, B., Ragan, L. C., & Ko, S. (2012). A Key competency for online instructors. In *Academic Impressions*. Houston, Texas.
- Rodriguez, O. C. (2012). MOOCs and the AI-Stanford Like Courses: Two Successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 15(2), 13.
- Sales, G. C. (2005). Developing Online Faculty Competencies. In *Encyclopedia of Distance Learning* (pp. 547–562). New York, NY: IGI Global.
- Senn, P., & Gordon, E. (2007). Embedding e-learning. *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 943–955.
- Shah, D. (2018). *By The Numbers MOOCs in 2017*. Burlingame, CA. Retrieved from <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2017/>
- Spector, J. M. (2001). *Competencies for online teachers. Finding Your Online Voice Stories told by Experienced Online Educators*. Syracuse, NY.
- Van de vord, R., & Pogue, K. (2012). Teaching time investment: Does online really take more time than F2F? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(3), 132–146.
- Liu, X., Bonk, C. J., Magjuka, R. J., Lee, S.-H., & Su, B. (2005). Exploring four dimensions of online instructor roles: A program level case study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9, 29–48.
- Lowyck, J. (2014). Bridging Learning Theories and Technology-Enhanced Environments: A Critical Appraisal of Its History. In J. M. S. • M. D. Merrill & J. E. • M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (4th ed., pp. 1–20). New York: Springer.
- Mahnegar, F. (2012). Learning Management System. *14th Annual Conference of Doctoral Students*, 3(12), 144–151. Retrieved from http://id.wikipedia.org/wiki/Learning_Management_System
- Major, C. H. (2015). Teaching online: A guide to theory, research, and practice. *Teaching Online: A Guide to Theory, Research, and Practice*. Baltimore, Maryland: John Hopkins University Press.
- Mishra, P & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Nolen, A. L. (2009). The content of educational psychology: An analysis of top ranked journals from 2003 Through 2007. *Educational Psychology Review*, 21(3), 279–289.
- Old Dominion University. (2018). (2018). M’Hammed Abdous. Retrieved May 17, 2018, from <https://www.odu.edu/directory/people/m/mabdous>
- Online Learning Consortium. (2010). M’hammed Abdous | Online Learning Consortium, Inc. Retrieved May 9, 2018, from <https://secure.onlinelearningconsortium.org/node/194331>
- Online Learning Consortium. (2016). *Quality Course Teaching & Instructional Practice: Course fundamentals*. Newburyport, MA. Retrieved from <https://onlinelearningconsortium.org/consult/olc-quality-course-teaching-instructional-practice/>
- Powell, A., Rabbitt, B., & Kennedy, K. (2014). *iNACOL Blended Learning Teacher Competency Framework*. International Association for K-12 Online Learning. Retrieved from <https://www.inacol.org/wp-content/uploads/2014/10/iNACOL-Blended-Learning-Teacher-Competency-Framework.pdf>
- Quality Matters. (2014). Standards from the QM Higher Education Rubric , *Quality Matters*, 2014.
- Quality Matters. (2016). K-12 Secondary Rubric | Quality Matters. Retrieved May 11, 2018, from <https://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubric-standards/k-12-secondary-rubric>

عرض عن كتاب

عرض عن كتاب

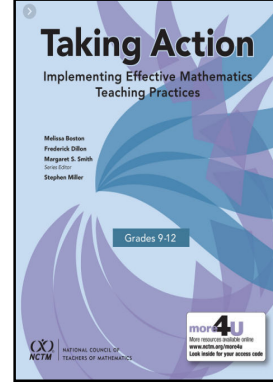
عرض

عمر بن محمد أبو غليون

دكتوراه مناهج الرياضيات وطرق تدريسها

جامعة غرب ولاية ميشيغان

الولايات المتحدة الأمريكية



✕ معلومات الكتاب الأصلي:

- اسم الكتاب: اتخاذ إجراء تنفيذ ممارسات تدريس الرياضيات الفعالة في الصفوف 9-12.
- لغة الكتاب: اللغة الإنجليزية.
- أسماء المؤلفين: ميليسا بوسطن، فريدريك ديلون، مارغريت سميث، ستيفن ميلر.
- تاريخ الإصدار: 2017/4/10م.
- التعريف بالكتاب:

يهدف هذا الكتاب إلى تطوير ممارسات تدريس الرياضيات الفعالة لدى المعلمين، وذلك باستعمال منهج تطوير مهني قائم على الممارسة. يناقش الكتاب طبيعة هذه الممارسات التدريسية في فصول المرحلة الثانوية، ويوضح كيفية تطبيقها من خلال عرض وتحليل أمثلة غنية بالإجراءات والمناقشات الصفية المدونة نصياً والمصورة بالفيديو، بالإضافة إلى أعمال حقيقية للطلاب.

تهدف المعايير الحكومية للأساس المشترك في الرياضيات (Common Core State Standards for Mathematics) التي صدرت في الولايات المتحدة الأمريكية عام 2010 في المقام الأول إلى إنشاء قاعدة مشتركة للمعرفة الأساسية التي يجب أن تتوافر لدى الطلاب في مختلف مدارس الولايات الأمريكية، ولكنها لم تقترح آليات يمكن من خلالها أن يصل جميع الطلاب إلى هذه المعرفة الرياضية. وعلى ذلك لم تحتو أية مقترحات حول الممارسات التدريسية داخل الغرفة

الصفية. ويهدف جسر الفجوة بين المعايير ذات الطابع النظري والممارسات التدريسية التطبيقية داخل الغرفة الصفية، أصدر المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية [NCTM] (National Council of Teachers of Mathematics) كتاب «مبادئ الإجراءات: ضمان النجاح الرياضي للجميع» (Principles to Actions: Ensuring Mathematics Success for All) في العام 2014 م، ليصف ستة مبادئ توجيهية لتدريس الرياضيات المدرسية هي: (1) التعليم والتعلم. (2) المساواة وإمكانية وصول الطالب لمصادر التعلم. (3) المناهج الدراسية. (4) الأدوات والتكنولوجيا. (5) التقويم. (6) المهنية. تمثل هذه المبادئ الستة، بحسب الكتاب، العناصر الأساسية لأي نظام تعليم متقن للرياضيات. وقد كان في مقدمة هذه المبادئ «التعليم والتعلم» الذي أقامه الكتاب على ممارسات تدريسية ثمان اختارها المؤلفون استنادًا إلى نتائج عقود من البحث التجريبي في فصول الرياضيات، هي:

- وضع أهداف تركز تعلم الرياضيات:
يحدد تدريس الرياضيات الفعال أهدافًا تعليمية واضحة تناسب التقدم الذي يحرزه الطلاب أثناء تعلمهم، وتستعمل هذه الأهداف لتوجيه القرارات التدريسية.
- تنفيذ مهام رياضية تعزز التفكير ومهارات حل المسألة:
يتضمن التدريس الفعال للرياضيات إشراك الطلاب في حل مسائل تعزز التفكير الرياضي ومهارات حل المسألة ومناقشتها، وتتيح استراتيجيات حل متنوعة.
- بناء الطلاقة الإجرائية من خلال الإدراك المفاهيمي:
يبني التدريس الفعال للرياضيات الطلاقة الإجرائية لدى الطلاب على أساس قوي من الإدراك المفاهيمي؛ فيصبح الطلاب مع مرور الوقت ماهرين في استعمال هذه الإجراءات بمرونة عند حل مسائل سياقية ومجردة.
- طرح أسئلة هادفة:
يستعمل التدريس الفعال للرياضيات أنواعًا مختلفة من الأسئلة في أثناء المناقشات الصفية، لتقييم تبريرات الطلاب وتفكيرهم المنطقي حول الأفكار والعلاقات الرياضية ودعمها.
- استخدام التمثيلات الرياضية المتعددة وربطها بعضها ببعض:
يشمل التدريس الفعال للرياضيات على إشراك الطلاب في استخدام التمثيلات الرياضية المتعددة والربط بينها، وذلك من أجل تعميق إدراكهم للمفاهيم والإجراءات الرياضية أو استخدامها كأدوات لحل المسألة.

• تسهيل المناقشات الرياضية البناءة:

يتيح التدريس الفعال للرياضيات مناقشات صفية بين الطلاب من أجل بناء فهم مشترك للأفكار الرياضية لديهم؛ وذلك من خلال تحليلهم ومقارنتهم لحلولهم وتبريراتهم الرياضية المختلفة.

• استنباط أدلة على تفكير الطلاب واستخدامه:

يستنبط التدريس الفعال للرياضيات أدلة على تفكير الطلاب ويستخدمها لتقييم تقدمهم في الفهم الرياضي، أو لضبط عملية التدريس وتحسينها بطرق تدعم التعلم وتوسع نطاقه.

• دعم الجهد المنتج في تعلم الرياضيات:

يوفر التدريس الفعال للطلاب فرصًا للانخراط في جهد رياضي منتج، وذلك من خلال تكليفهم بحل مسائل مهارات التفكير العليا بشكل فردي أو جماعي.

بالرغم من أهمية كتاب «مبادئ الإجراءات: ضمان النجاح الرياضي للجميع» لكونه خطوة باتجاه جسر الفجوة بين المعايير والممارسات التدريسية داخل الغرفة الصفية؛ فإنه لم يقدم وصفًا لكيفية تطبيق الممارسات التدريسية الشمان التي قام عليها مبدأ «التعليم والتعلم»، لذلك كلف المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) ثلاث فرق من الباحثين في مجال تأهيل معلمي الرياضيات بإعداد ثلاثة كتب تحتوي تفصيلًا لكيفية تطبيق كل من الممارسات التدريسية الشمان التي اقترحتها كتاب «مبادئ الإجراءات: ضمان النجاح الرياضي للجميع» في المراحل المدرسية الثلاث وعُرفت هذه الكتب بسلسلة «اتخاذ الإجراءات» (Taking Actions). ونظرًا لاختلاف كيفية تطبيق هذه الممارسات الشمان في المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)؛ قدم الكتاب الأول مقترحات لصفوف ما قبل المدرسة حتى الصف الخامس، في حين ركز الكتاب الثاني على الصفوف من السادس حتى الثامن، والكتاب الثالث على الصفوف من التاسع حتى الثاني عشر. مثلت سلسلة «اتخاذ الإجراءات» جهدًا تعاونيًا بين المجلس الوطني لمدرسي الرياضيات ومركز أبحاث وتطوير التعلم التابع لجامعة بيتسبيرغ؛ إذ وفر المركز مكتبة كبيرة من مقاطع الفيديو لممارسات تدريسية حقيقية شكلت مكونًا رئيسيًا لفصول سلسلة «اتخاذ الإجراءات».

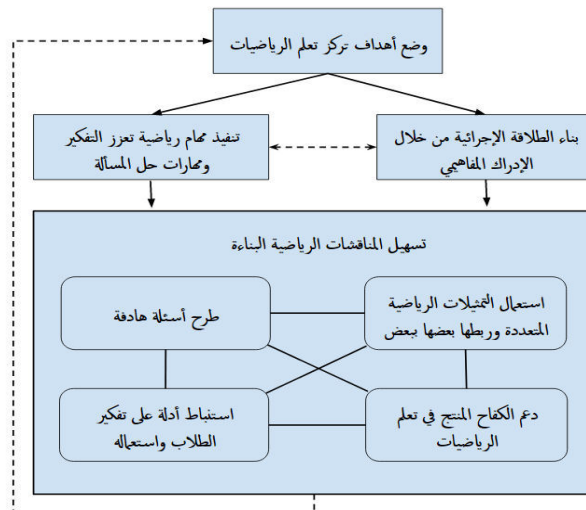
يركز هذا العرض على الكتاب الثالث في هذه السلسلة، وهو مخصص للمرحلة الثانوية وجاء في 250 صفحة موزعة على عشرة فصول. يعرض الفصل الأول الرؤية التي تبنتها جمعية معلمي الرياضيات الأمريكية لعملية التعليم في جميع نسخ معايير الرياضيات التي صدرت عنها منذ عام 1989م. أما الفصول الثمانية التي تليه فيناقش كلٌّ منها

- بطريقة مشابهة - واحدة من الممارسات التدريسية الثمان المذكورة أعلاه، وقد حرص المؤلفون على ترتيب فصول هذا الكتاب وفق تسلسل منطقي يساعد المعلمين على فهم الممارسات التدريسية الثمان بعمق، كما يقدم الكتاب للمعلم مستويين من التدريب النظري والعملي:

الأول: تحليل التعليم والتعلم من خلال عرض واقعتين تدريسيّتين أو أكثر في كل من الفصول الثاني وحتى التاسع، ليحللها المعلم بنفسه، ويقرر مدى انسجامها مع الممارسة التدريسية التي يناقشها ذلك الفصل. تحتوي الوقائع التدريسية في كل فصل على مهام رياضية مختلفة درّسها معلمون مختلفون، وهو ما يسمح للمعلم -الذي يقرأ الكتاب- بعقد المقارنات، وملاحظة مواطن الضعف والقوة في تطبيق الممارسات التدريسية المتبعة. يلي كل واقعة تدريسية تحليل نموذجي (إجابة نموذجية) يطلع عليه المعلم بعد أن يقوم بتحليل الوقائع بنفسه ويقارنها مع تحليله.

الثاني: اتخاذ إجراءات داخل الفصل الدراسي؛ إذ يتيح الكتاب للمعلمين الممارسين فرصة تطبيق ما تعلموه من قراءة الكتاب وتحليل أمثله في غرفهم الصفية من خلال مهام محددة، تركز كلٌّ منها على واحدة من الممارسات التدريسية الثمان التي يناقشها الكتاب، كما يقدم لهم الأدوات اللازمة لتنفيذ هذه المهام بنجاح، كنهاذج خطط التدريس وأدلة تحليل المهام، ويقترح عليهم ممارسات لضبط المناقشات الصفية وتوجيهها حتى تكون مثمرة.

يختتم الكتاب بالفصل العاشر الذي يربط بين الممارسات التدريسية الثمان المقترحة، ويقدمها كإطار عمل متماسك للتدريس الفعال كما يظهر في الشكل 1.



الشكل 1: إطار عمل يبين العلاقات بين الممارسات التدريسية الثمان

وكما يظهر في الشكل 1، يبدأ التدريس الفعال بوضع أهداف تعليمية واضحة تحدد اتجاه التدريس بدقة؛ فإما أن يركز الدرس على تطوير الإدراك المفاهيمي عن طريق إشراك الطلاب في التفكير ومهارات حل المسألة، أو يركز على تطوير الطلاقة الإجرائية على أساس قوي من الإدراك المفاهيمي الذي تم تطويره مسبقاً.

يُبرز السهم ذو الرأسين العلاقة التكاملية بين هاتين الممارستين التدريسيتين. كما يُظهر المستطيل الكبير التفاعل بين طرح الأسئلة الهادفة، واستعمال تمثيلات متعددة وربط بعضها ببعض، واستنباط أدلة تفكير الطلاب واستعمالها، ودعم الجهد المنتج وكيفية مساهمة هذه الممارسات الأربع في تسهيل المناقشات الرياضية البناءة.

كما أبرز الكتاب بوضوح ثلاثة أبعاد تربوية مهمة هي العدالة (Equity)، والهوية (Identity)، والوصول إلى مصادر التعلم (Access)، وبيّن بطريقة عملية كيفية تعزيز هذه الأبعاد التربوية عند تطبيق كل من الممارسات التدريسية المقترحة. استعمل الكتاب أيضاً أطر عمل شائعة تساعد في تطبيق الممارسات التدريسية بنجاح داخل الغرفة الصفية؛ وهو ما جعله يبدو دليلاً شاملاً في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية يغني قارئه عن كثير من المراجع، فعلى سبيل المثال؛ اقترح الفصل السابع استعمال إطار عمل لتفعيل المناقشات الرياضية البناءة وإدارتها، وهو من إعداد سميث وستاين (2011)، وقد صيغت نصوص الكتاب بلغة سلسة تناسب المعلمين والباحثين على حد سواء، وبالرغم من استشهاده بالكثير من الدراسات لتعزيز مقترحاته؛ فإنه أوردها بلغة سلسة تنسجم مع بقية محتواه.

أعد هذا الكتاب في المقام الأول للمعلمين الملتزمين بممارسة التدريس الطموح الذي يقدم الرياضيات للطلاب بوصفها ذات مغزى وصعوبة، ولكنها جديرة بالاهتمام. ومع ذلك، فإنه من الممكن أن يستفيد الباحثون التربويون من المناقشات المتعلقة بالممارسات التعليمية الفعالة الواردة في هذا الكتاب. ويمكن استعمال هذا الكتاب بطرق مختلفة؛ فقد يقرأ معلم الكتاب ذاتياً ويحلل الوقائع التدريسية كما هو مقترح، ثم يجرب الممارسات التدريسية المقترحة في فصله. وربما يكون أكثر نفعاً أن ينخرط مجموعة من المعلمين الممارسين في قراءة هذا الكتاب وتنفيذ مهامه كل منهم على حدة؛ ثم يناقشوا تحليلاتهم للوقائع التدريسية في أثناء اجتماعات القسم، أو عندما يسمح الوقت بذلك، كما يمكن استعمال هذا الكتاب بفعالية في مساقات تأهيل المعلمين الجامعية، أو في ورش التطوير المهني.

Contents

Content

• Foreword: Associated Editors	
Arabic section	
• Impact Of An Active Learning By Using Dialogue And Discussion Style On The Development Of The Critical Reading Skill among Ninth Basic Grade Students In Wadi Al-Seer District Eman A. Ababneh, & Ahmad M. AL-Masaffah	401
• Leadership skills support for academic achievement for university female students of Qassim University in the light vision Saudi Arabia 2030 Fatma Abd Al-Moneim Mohammed Moawad	421
• The reality of applying the 360 degrees leadership among the leaders of middle schools in the east of Riyadh city Imtithal Ahmad Alsaqqa, & Nahiyah Awadh Al-Otaibi	451
• The requirements of enhancing the culture of knowledge sharing in Qassim University: A field study Ibrahim Hanash Alzahrani	475
• Evaluation of Secondary Quarterly System Using CIPP Model Ahlam Abdullatif Ahmed Almulla	505
• Governance of funding diversification and enhancement of financial efficiency in universities: lesson from the European experience Sinaa Al-Aqeel, & Einas Al-Eisa	535
• The Development and Validation of a Measure of Online Teaching Competencies Abdullah Yahya Almohaya	561
• Review book (Implementing Effective Mathematics Teaching Practices in Grades 9 - 12).....	589

* * *

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).

* * *

© 2019 (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 research 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. Almfadda,
King Saud University,
(KSA)

Prof. Salman H. AlAni,
Indiana University,
(USA)

Prof. Rafe'a A. Zghoul,
Yarmouk University,
(Jordan)

Prof. Maher M. Abu Hilal,
Sultan Qaboos University,
(Oman)

Prof. Abdulaziz A. Albabtain,
King Saud University,
(KSA)

Prof. Yahya K. Alnakeeb,
Newman University,
(UK)

Prof. Ahmed Ali Suleiman,
University of North Carolina,
(USA)

Dr. Abdul Mohsen Ayed Al-Qahtani,
Kuwait University,
(Kuwait)

Editor-in-Chief

Prof. Jabber M. Aljabber

Editing Manager

Dr. 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)

Dr. 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 31, Issue No. 3
NOVEMBER 2019 AD

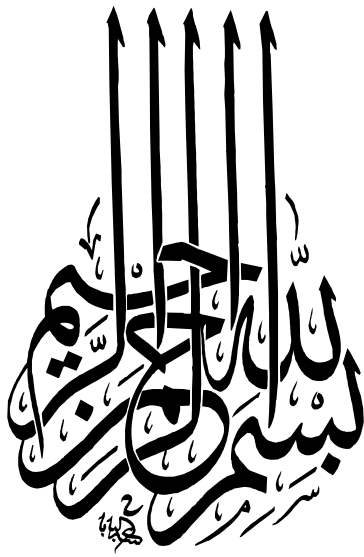
RABI'I 1441 H

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