المجلد (7)
العـدد (1)
السنة 2022

جامعـة عمـان العـربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

J-Gate INDEXED

EBSCO HOST

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث

مجلة علمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
في جامعة عمان العربية

الجزء (2)

سلسلة البحوث التربوية والنفسية

ISSN: 2519-6340

2022

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث

سلسلة البحوث التربوية والنفسية

المجلد السابع، العدد الأول، السنة 2022

جامعـة عمـان العـربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

Volume (7)
Issue (1)
Year 2022

EBSCO HOST

J-Gate INDEXED

Amman Arab University Research Journal

Academic Refereed Journal Issued by Deanship of Scientific Research and Graduate Studies at Amman Arab University

Part (2)

Psychological and Educational Research Series

ISSN: 2519-6340

2022

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث
" سلسلة البحوث التربوية والنفسية "

الجزء الثاني

رقم الايداع لدى مكتبة الوطنية
(3627 / 2016 / د)

جميع حقوق الطبع محفوظة
لجامعة عمان العربية ©2017

ملاحظة: «لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة أو اقتباسه دون الحصول على موافقة مسبقة من رئيس هيئة التحرير وما يرد فيها يعبر عن آراء أصحابه ولا يعكس آراء هيئة التحرير أو سياسة جامعة عمان العربية».

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث

مجلة علمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة عمان العربية

هيئة التحرير	
الأستاذة الدكتورة إخلاص الطراونة	رئيس هيئة التحرير
الدكتور معين نصراوين	مساعد رئيس هيئة التحرير
الأستاذ الدكتور إسماعيل يامين	عضوًا
الدكتور منذر القضاة	عضوًا
الدكتور بسام غانم	عضوًا
الدكتور ليث أبو عليقة	عضوًا
أ. دعاء الزعبي	أمين سر لجنة هيئة التحرير

الهيئة الاستشارية	
الأستاذ الدكتور هاني الضمور	رئيس جامعة ال البيت
الأستاذ الدكتور راتب السعود	الجامعة الأردنية/ الأردن
الأستاذ الدكتور طلال الزعبي	جامعة الحسين بن طلال
الأستاذ الدكتور موفق العموش	نائب رئيس جامعة اليرموك
الأستاذ الدكتور زيد البشايرة	هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي
الأستاذ الدكتور نائل الشرعه	الجامعة الأردنية
الأستاذ الدكتور محمد الغزو	المحكمة الدستورية / الأردن
الأستاذ الدكتور طارق الحاج	جامعة النجاح الوطنية / فلسطين
الأستاذ الدكتور عبد العزيز السرطاوي	جامعة الامارات /الامارات
الأستاذ الدكتور أمين مصطفى	جامعة الإسكندرية / مصر
الأستاذ الدكتور أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية /الأردن
الأستاذ الدكتور عيسى حيرش	جامعة الملك فيصل / السعودية
الأستاذ الدكتور سمير أبو الفتوح	جامعة المنصورة / مصر
الأستاذ الدكتور طوني جورج	الجامعة اللبنانية/لبنان

التدقيق اللغوي والإملائي	
الدكتورة لينا الجراح	مدققاً لغوياً للغة العربية
الدكتورة مي الشيخلي	مدققاً لغوياً للغة الإنجليزية

بسم الله الرحمن الرحيم

عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على رسول الله محمد وعلى آله وصحبه والتابعين. وبعد:

يعد البحث العلمي أحد الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، إذ إن البحث العلمي والنشر العلمي من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العالمية في تصنيف الجامعات وترتيبها سواء على المستوى المحلي أو القومي أو العالمي، إذ يقوم النشر العلمي الجامعي بإيصال الجهد البشري الرصين إلى من يعنيه الأمر، ألا وهم الطبقة المتعلمة المثقفة، وتتضافر جهود الباحثين في نشر بحوثهم العلمية ضمن الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى من خلال تحقيق الغايات التي يصبون لها في الحصول على اللقب العلمي وخدمة المجتمع.

وعلى ضوء ذلك تأسست المجلة العلمية في جامعة عمان العربية، التي انصب جل اهتمامها باستنهاض همم أعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في المشاركة الفاعلة في البحث العلمي بأعلى المستويات العلمية والتنظيمية، وقد خرج اليوم العدد السادس والعدد الثالث من المجلة إلى النور، ليفتح آفاقًا رحبة للبحث العلمي في مجالات لها أهميتها البالغة في تنمية الوطن وتقدمه، وتطورت مجلة جامعة عمان العربية للبحوث لتصبح ضمن ثلاث سلاسل: سلسلة البحوث التربوية، وسلسلة البحوث الادارية، وسلسلة البحوث الادارية.

وإن هذه المجلة تعد إضافة جديدة إلى جوانب التميز المتعددة التي تتسم بها جامعة عمان العربية والبحث العلمي فيها، وأنها دليل حي على تفاعل هذه الجامعة وتجاوبها مع المتطلبات الآنية للمجتمع، وتمثل إسهامًا جديدًا منها في نشر الثقافة العلمية التي أصبحت من ضروريات عصر المعرفة، و قد أصبحت المجلة مدرجة في قواعد بيانات EBSCO العالمية، وقواعد بيانات المنظومة الشهيرة ودار المعرفة وغيرها من القواعد العالمية.

وختامًا، فإننا في هذه المجلة نأمل منكم دعمها، وإثراءها بأبحاثكم، ودراساتكم، ومقترحاتكم، لكي تتمكن من القيام بدورها الذي من أجله أنشئت.

والله الموفق

رئيس هيئة التحرير
أ. د. إخلاص الطراونة

شروط النشر

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث

جامعة عمان العربية

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث هي مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة عمان العربية في ثلاث سلاسل متخصصة، في الحقول الآتية: العلوم الإدارية، والعلوم التربوية والنفسية، وعلم القانون وتعنى بنشر البحوث العلمية الأصلية للباحثين في هذه التخصصات كافة، ومراجعة الكتب الحديثة ذات الصلة بأي من اللغتين العربية والإنجليزية، إذ يجب أن يتسم البحث المقدم لها بشروط البحث العلمي، وخطواته وفق ما هو متعارف عليه عربيا وعالميا.

تعليمات النشر:

- نشر البحوث العلمية الأصلية التي تتوافر فيها الجدية والمنهجية السليمة.
- أن لا تكون البحوث قد نشرت في مكان آخر، وأن يتعهد صاحبها بعدم إرسالها إلى أية جهة أخرى.
- تقدم البحوث بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية، أو بأية لغة اخرى بموافقة هيئة التحرير.
- لهيئة التحرير أن تحذف أو تختزل أو تعيد صياغة أجزاء من البحث، بما يتناسب مع أسلوبها ونهجها.
- تقبل مراجعات الكتب القيمة والمقالات العلمية المختصرة.
- يلزم الباحث بدفع تكاليف التقييم في حال قيامه بسحب بحثه بعد تحكيمه.

الجوانب الفنية والشكلية:

يقدم البحث عن طريق البريد الالكتروني للمجلة aau-journal@aau.edu.jo بالمواصفات الأتية:

الهوامش: تكون الهوامش كما ياتي: العلوي 2سم، السفلي 5.2 سم، الأيمن 5.3 سم، الأيسر 5.2 سم.

العنوان: يكتب عنوان البحث بخط حجم 16 مع Bold ويجب أن يكون العنوان دقيقاً ومعبّراً عن محتوى البحث.

حجم الخط: Time New Roman (12 pt) للنصوص العربية و Time New Roman (10 pt) للنصوص الإنجليزية. وتكون العناوين الرئيسة Bold.

الملخصات: يرافق البحث ملخصان، باللغتين العربية والإنجليزية، بما لا يزيد على 200 كلمة لكل منهما، ويرفق مع البحث ما لا يزيد عن (6) كلمات مفتاحية دالة خاصة به، وتكون باللغتين العربية والإنجليزية.

عدد الصفحات: يجب أن لا تزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والملاحق على (30) صفحة، وأن لا يتجاوز عدد الكلمات 10000 كلمة.

كما يجب أن يحتوي البحث على اسم الباحث ورتبته العلمية وعنوانه البريدي والالكتروني، واسم جهة العمل التي يتبع لها.

التوثيق: تعتمد المجلة للنشر العلمي نظام American Psychological Association (APA).

- **إذا كان المرجع بحثاً في دورية:** يتم التوثيق كما يلي: اسم الباحث (الباحثين) بدءاً باسم العائلة. (سنة النشر). "عنوان البحث"، اسم الدورية (بخط مائل)، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات..
- **إذا كان المرجع كتاباً:** اسم المؤلف (المؤلفين) بدءاً باسم العائلة. (سنة النشر). عنوان الكتاب (بخط مائل)، اسم الناشر، سنة النشر.
- **إذا كان المرجع رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه:** يتم التوثيق كما يلي: اسم صاحب الرسالة (أو الأطروحة) بدءاً باسم العائلة. (سنة النشر) "عنوان الرسالة"، يذكر رسالة ماجستير أو دكتوراه بخط مائل، اسم الجامعة.
- **إذا كان المرجع نشرة أو إحصائية صادرة عن جهة رسمية:** يتم التوثيق كما يلي: يكتب اسم الجهة، (السنة). عنوان التقرير (بخط مائل)، المدينة، أرقام الصفحات.

- **وقائع المؤتمر**: يتم التوثيق كما يلي: اسم الباحث (الباحثين) بدءاً باسم العائلة، عنوان البحث (بخط مائل)، أسم المؤتمر، رقم المجلد، أرقام الصفحات، سنة النشر.

الأشكال والرسوم والجداول:

يراعى أن تكون الأشكال والرسوم التوضيحية والصور الفوتوغرافية والخرائط واضحة المعالم والأسماء.

تعطى صفحات البحث بما فيه صفحات الرسوم والملاحق والجداول والهوامش أرقاماً متسلسلة من أول البحث إلى آخر البحث.

يكون عناوين الاشكال والجداول بلون غامق Bold.

التعهد:

يُرفق الباحث عند تقديمه للمجلة تعهداً موجهاً إلى رئيس التحرير يذكر فيه : عنوان البحث، ورغبته في نشره بالمجلة، وتعهده وفقا للنموذج رقم ( ) بأن لا يرسله إلى جهة أخرى من أجل النشر، وأن يذكر فيه عنوانه البريدي كاملاً (أو البريد الإلكتروني إن أمكن)، أو أي وسيلة اتصال أخرى يراها مناسبة، ويذكر تاريخ إرساله، وأسمه الثلاثي مع توقيعه المعتمد.

يعطى صاحب البحث نسخة واحدة من المجلة عند صدورها.

يحق لرئيس التحرير إجراء التغييرات التي يراها ضرورية لأغراض الصياغة.

يمكن الحصول على مجلة جامعة عمان العربية للبحوث من مكتبة جامعة عمان العربية، أو عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

الاشتراك السنوي للأفراد: سبعة دنانير وللمؤسسات: عشرة دنانير داخل الأردن وخمسة وثلاثون دولاراً أمريكياً أو ما يعادلها خارج الأردن.

تعتمد المجلة وبشكل جزئي على رسوم النشر لتمويل عملها، إذ تخضع أبحاث الباحثين المقدمة للنشر لرسوم قدرها (50) دينارا أو ما يعادلها تدفع على النحو الاتي:

Account No. 0110/026002/9/500
Bank Name: ISLAMIC Arab Bank البنك العربي الاسلامي الدولي
The name of the beneficiary : Amman Arab University
Swift Code ARABJOAX110
IBAN: JO68 IIBA 1190 0000 0119 0000 0175 00

جميع حقوق الطبع محفوظة لجامعة عمان العربية © 2016

ملاحظة: «لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة أو اقتباسه دون الحصول على موافقة مسبقة من رئيس هيئة التحرير، وما يرد فيها يعبر عن آراء أصحابه ولا يعكس آراء هيئة التحرير أو سياسة جامعة عمان العربية».

ترسل البحوث على العنوان التالي:

رئيس تحرير جامعة عمان العربية للبحوث

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة عمان العربية

عمان – الأردن

هاتف 4791400 – 06 – 00962 فرعي 402

البريد الالكتروني: aau-journal@aau.edu.jo

الموقع الالكتروني للمجلة: http://aau.edu.jo/Research/Researchjournal

محتويات العدد

المجلد (7)، العدد (1)، 2022م

الرقم	المحتوى	رقم الصفحة
1	مستوى التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين في شمال الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات د. فيصل عيسى عبد القادر النواصره	9
2	الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب للفئة العمرية (4–8) سنوات في البيئة الأردنية د. محمد إسماعيل القضاة	27
3	تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمديرين في لواء الموقر سميرة الخريشة / د. فواز حسن شحادة	47
4	واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية د. أحمد محمد الخزاعلة / د. هند خالد الضمور / د. عبدالله عقلة الخزاعلة	65
5	أثر الزيارات التي تقوم بها وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس، ومدى استجابة مديريات التربية والتعليم والمدارس لها ريما سلمان عيد الزريقات	78
6	درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا سارة موسى علي النعيمي	97
7	درجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمستوى المشكلات الأكاديمية لديهم في ضوء متغيري الجنس والخبرة سراب شاتي شهاب / د. نبيل صلاح حميدان	112
8	تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية عبد العزيز عبد الرحمن العوفي / د. ماهر تيسير شرادقة	136
9	دور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان. علي الذهلي / د. محمد الجرايدة	164
10	مقارنة طريقة الترتيب الكامل والطريقة التقليدية والطريقة الاعتيادية لضبط أثر التخمين على الخصائص السيكومترية لاختبار الاختيار من متعدد عمار خالد أحمد عقل / د. مروان الصمادي	185
11	تصورات أعضاء الهيئة التدريسية (المعلمين) والادارية في مدارس لواء الرصيفة نحو درجة تحقيق نظام التعلم عن بعد والمعوقات التي واجهت الطلبة في ظل جائحة كورونا غادة محمد عبد الله منصور	205
12	الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية لمياء عبد الرحمن عبد الله الطويل / د. مريم حافظ عمر تركستاني	222
13	التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العاديين وذوي صعوبات التعلم في لواء الرمثا من وجهة نظر أولياء أمورهم محمد احمد الذيابات / د. مهند الشبول	244
14	منصات التعليم الإلكتروني وأثرها على العملية التعليمية د. محمد خميس العثمني	265

الرقم	المحتوى	رقم الصفحة
15	أثر برنامج قائم على التعلم الذكي في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي لدى الطلبة في الرياضيات مروان محمد قسايمه / أ. د. علي محمد الزعبي	293
16	مستوى الصّمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان وعلاقته بالتّماثل المؤسسي من وجهة نظرهم منصور عبدالجابر سعادة / د. علاء أحمد حراحشة	316
17	تَحليل محتوى كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء المهارات الحياتية في الأردن مي طراد الأخرس / أ. د. عودة عبد الجواد أبو سنينة	338
18	قَلِق المَوْت وعلاقته بمُستَوى الْأَمَلِ فِي ظِلِّ جَائِحَة كورونا لَدَى عَيْنُة مِنْ المسنين فِي الأُرْدُن أ. ميساء أحمد الطريفي / د. محمود هارون النعيمات	361
19	درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية الحكومية للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم نبيلة حسين نايف فريحات	379
20	درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية لاستراتيجيات إدارة المواهب القيادية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية من وجهة نظرهم نبيلة حسين نايف فريحات	400
21	درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لتكنولوجيا الأداء البشري وعلاقتها بمستوى البراعة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين نزار محمد المناصير / د. علاء الحراحشة	419
22	التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بدرجة تطبيقهم للممارسات المبنية على الأدلة في تدريس هؤلاء الطلبة ورود عبد المطلب المبارك / د. نبيل صلاح حميدان	441
23	رقمنة البحث العلمي ودورها في تحسين جودة البحوث العلمية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك سعود د. رقية الطيب على أحمد	467
24	مستوى فاعلية الاختبارات الالكترونية المنزلية من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المدرسة الأسقفية العربية في محافظة إربد د. خالد عبدالله حموري	481
25	واقع البحث العلمي في سلطنة عمان والتحديات التي واجهته أثناء جائحة كرونا د. أحمد بن سعيد بن ناصر الحضرمي / د. ليلى بنت سويد العبرية	497
26	أثر معوقات التحول الرقمي في البحث العلمي على الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع بخميس مشيط د. رقية محمد محمد أحمد كرتات	518
27	درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية ريحاب عثمان محمد إبراهيم	532
28	أثر المحتوى الرّقميّ لمادة الجغرافيا المطور باستخدام برنامج الكورس لاب في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسيّ في الأردن واتجاهاتهم نحو التّعلّم ربى عارف محمد الربابعة / د. جهاد علي المومني	554

مستوى التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين في شمال الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات

د. فيصل عيسى عبد القادر النواصره

جامعة عجلون الوطنية

تاريخ الاستلام: 2021/05/09 **تاريخ القبول: 2021/05/19**

الملخص:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن مستوى التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين في شمال الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لهم ومتغير مستوى العلاقات الأسرية والمستوى الاقتصادي للأسرة ومتغير المستوى التعليمي للأسرة (الأب، الأم). ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث مقياس التوجه نحو الحياة والذي أعده (Scheier & Carver, 1985)، طوره الأنصاري (2002) للبيئة العربية، ومقياس الإحباط الذي أعده (Girand، Everly,& Dusen) وطوره عسكر (2000)، وتم إيجاد دلالات صدق وثبات هذا المقياس، وتكونت العينة من (77) حدثاً، وتم تحليل البيانات من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإيجاد قيمة (ت). وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط الكلي بين الأحداث الجانحين كان منخفضاً إلى متوسط، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات التوجه نحو الحياة لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لهم ومتغير المستوى التعليمي للأسرة (الأب، الأم)، كما تبين انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات التوجه نحو الحياة لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير مستوى العلاقات الأسرية لصالح العلاقات الأسرية الجيدة، ومتغير المستوى الاقتصادي للأسرة لصالح مستوى أكثر من 500 دينار، كما تبين انه لا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الإحباط لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لهم ومتغير مستوى العلاقات الأسرية ومتغير المستوى الاقتصادي للأسرة ومتغير المستوى التعليمي للأسرة (الأب، الأم)، كما نوقشت النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة وتم اقتراح بعض التوصيات بناءً على نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التوجه نحو الحياة، درجة الإحباط، الأحداث الجانحين، العلاقات الأسرية، المستوى الاقتصادي للأسرة، نوع الجنحة.

The level of Orientation towards life and the degree of Frustration of juvenile delinquents in northern Jordan and its relationship to some variables

Abstract

This study aimed to reveal the level of orientation towards life and the degree of frustration of juvenile delinquents in northern Jordan and its relationship to some demographic variables according to the variable of their educational level, the variable of their level of family relations, the economic level of the family, and the variable of the educational level of the family (father, mother). To achieve the purposes of the study, the researcher used the life orientation scale and the frustration scale that was prepared by (Scheier & Carver,1985) and developed by Al-Ansari (2002) for the Arabian area ،and the frustration scale that was prepared by (Girand ،Everly,& Dusen) and developed by Askar(2000). And indications of the validity and reliability of this scale were found, and the sample consisted of (77) juvenile delinquents, and the data was analyzed by finding the arithmetic averages and standard deviations and finding the value of (T). The results of the study showed that the level of total orientation towards life and the level of total frustration among juvenile delinquents was low to medium, and there were no statistically significant differences at the level of significance at(α≤0.05) at the degrees of life orientation of juvenile delinquents regarding to the educational level variable for them and the educational level variable of the family (father, mother), and there are statistically significant differences at the level of significance (α≤0.05) in degrees of orientation towards life among juvenile delinquents regarding to the variable of the level of family relations in favor of good family relations, and the variable of the economic level of the family in favor of the level of more than 500 dinars The study also showed that there are no statistically significant differences at the level of (α≤0.05) in the degrees of frustration of juvenile delinquents regarding to the variable of their educational level, the variable of the level of family relations, the variable of the economic level of the family and the variable of the educational level of the family (father, mother).The results were discussed in Light theoretical literature and previous studies, and some recommendations were suggested based on the results of the study.

Key words: orientation towards life, degree of frustration, juvenile delinquents, family relationships.

مقدمة:

يعتبر القرن الحادي والعشرين عصر علم النفس الايجابي، ويعدّ الاهتمام بالصحة النفسية من أكثر العلوم الإنسانية أهمية لأنه يهتم بحماية الفرد من الاضطراب والمساعدة على التكيف الشخصي والاجتماعي والانفعالي، بحيث يشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن، لذا أصبح ينظر إلى الصحة النفسية بأنها ليست فقط الخلو من المرض وإنما هي أيضا القدرة على مواجهة المشكلات والأزمات النفسية، والتوجه نحو الحياة والشعور الإيجابي بالسعادة (زغير، 2010).

كما تعتبر أزمات الحياة والظروف التي يعيشها الفرد عاملاً مهماً وأساسيا في خلق بعض الاضطرابات لديه، فإن واقع الحياة والصراعات التي يعيشها المرء من الممكن أن تؤثر على كيانه ومدى توجهه نحو الحياة، يمر الأحداث الجانحين بظروف نفسية تؤثر على مدى توجههم نحو الحياة وشعورهم الإحباط بسبب النتائج القانونية والآثار الاجتماعية والنفسية الناتجة عن حالات الجنوح، كما أن الشعور بالإحباط يؤدي إلى عدد من السلوكيات التي تتصف بالتوتر الذي يؤدي إلى سلوك عدواني، فعدم القدرة على إشباع الحاجة بشكل كامل يولد ألماً نفسياً كبيراً ويدفع الفرد للتخلص منه عن طريق الاعتداء لفظياً أو فعلياً اتجاه مصدر الإحباط مما يولد العنف تجاه النفس والآخرين (أباضه، 1997).

كما وجد أن الذين يفتقرون إلى التعبير عن مشاعرهم يميلون للسلوكيات العدوانية للمجتمع، التي هي انعكاس مباشر لصحتهم النفسية، كما أن تصرفات تدمير الذات متضمنةً تعاطي المخدرات والكحول والعراك الجسدي أو أعمال التخريب قد تسبب كبت عاطفي لأصحابها (Campania, Burke & Richards, 2010).

لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط الكلي لدى الأحداث الجانحين في شمال الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لهم ومتغير مستوى العلاقات الأسرية والمستوى الاقتصادي للأسرة لمتغير المستوى التعليمي للأسرة (الأب، الأم).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تنبثق مشكلة الدراسة من تفاوت تفسير الأدب النظري ونتائج الدراسات التي تناولت مستوى التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين في شمال الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لهم ومتغير مستوى العلاقات الأسرية والمستوى الاقتصادي للأسرة لمتغير المستوى التعليمي للأسرة (الأب، الأم) خاصة دراسة الشناق (2001) ودراسة رمزون وغرايبة (2007) ودراسة سعدون (2012) ودراسة العنزي (2015) ويظهر ذلك بوضوح باختلاف مجتمع الدراسة والعينة لدى كل منها.

لذا تتحدد مشكلة هذه الدراسة في دراسة مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط الكلي لدى الأحداث الجانحين في شمال الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لهم ومتغير مستوى العلاقات الأسرية. والمستوى الاقتصادي للأسرة لمتغير المستوى التعليمي للأسرة (الأب، الأم)، لذا حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط تبعا لنوع الجنحة لدى الأحداث الجانحين المحكومين في مركز تربية وتأهيل الأحداث المحكومين والموقوفين/اربد؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لهم؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير مستوى العلاقات الأسرية؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير التعليمي للأسرة (الأب، الأم)؟

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة للكشف عن مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين في شمال الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لهم ومتغير مستوى العلاقات الأسرية والمستوى الاقتصادي للأسرة لمتغير المستوى التعليمي للأسرة (الأب، الأم).

الحدود الموضوعية للدراسة:

- تقتصر هذه الدراسة على دراسة مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين في شمال الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لهم ومتغير مستوى العلاقات الأسرية والمستوى الاقتصادي للأسرة لمتغير المستوى التعليمي للأسرة (الأب، الأم).
- تعمم نتائج هذه الدراسة بما توفره أدوات البحث من دلالات سيكومترية مثل الصدق والثبات.
- يعتمد تعميم النتائج على خصائص العينة ودرجة تمثيلها للمجتمع المأخوذة منه.

الحدود الزمنية للدراسة:

اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من الأحداث الجانحين في مركز تربية وتأهيل الأحداث المحكومين والموقوفين / اربد في مديرية التنمية الاجتماعية في محافظة اربد في العام 2020.

الحدود المكانية للدراسة:

تم تطبيق هذه الدراسة في مركز تربية وتأهيل الأحداث المحكومين والموقوفين/اربد.

أهمية الدراسة

إنّ الفرد بحاجة إلى الرعاية في مراحل النمو المختلفة وخاصة في مرحلتي الطفولة والمراهقة وأجدر الناس برعاية الفرد والديه والبيئة التي يعيش بها، ولذلك نلاحظ أنّ الاهتمام بمشكلة الأحداث يزداد يومًا بعد يوم للحد منه، لقد تناولت الدراسة الحالية العوامل الاجتماعية والديموغرافية المحيطة بالحدث، ومدى تأثيرها على السلوك، وإنّ وزارة التنمية الاجتماعية هي إحدى الجهات الرسمية المسؤولة عن رعاية الأحداث الجانحين، لذلك تأتي أهمية هذه الدراسة للكشف عن مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين المحكومين في مركز تربية وتأهيل الأحداث المحكومين والموقوفين/اربد، وذلك للمساهمة في وضع الخطط من قبل المتهمين بمشكلة جنوح الأحداث للوقوف على أسبابها وضع الخطط المناسبة لمعالجتها.

كما تسهم هذه الدراسة في إضافة معلومات جديدة حول التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين حيث تدرس بعض العوامل الديموغرافية المؤثرة في جنوح الأحداث مثل المستوى التعليمي لهم ومستوى العلاقات الأسرية والمستوى الاقتصادي لدى أسرهم والمستوى التعليمي لدى أبائهم وأمهاتهم.

كما تبحث هذه الدراسة الأحداث الجانحين في إطار المجتمع المحلي وتساعد المختصين في رعاية الأحداث والناشطين الاجتماعيين في وضع الخطط الوقائية والعلاجية وأعداد التشريعات الحياتية لوضع حد لمشكلات الأحداث الجانحين، كما تقدم هذه الدراسة للعاملين في الإرشاد النفسي مفاهيم أساسية حول التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط، وتتضح أهمية هذه الدراسة من أن الاهتمام ورعاية الأحداث الجانحين ذا أهمية كبيرة لمساعدة الحدث للنجاح في الحياة.

وتبدو أهمية هذه الدراسة في الكشف عن مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط الكلي لدى الأحداث الجانحين في شمال الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، كما تتضح الأهمية التطبيقية للبحث في الجوانب الآتية:

- توضيح السبل النفسية والاجتماعية في رعاية الأحداث الجانحين.
- توفر هذه الدراسة اختباراً لقياس مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط الكلي يتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة للبيئة الأردنية والعربية بشكل عام.

مصطلحات الدراسة

التوجه نحو الحياة: هو سمة شخصية تمثل النزعة نحو توقع المخرجات الايجابية في حياة الفرد والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل (Christina, 2008,32).

والتعريف الإجرائي للتوجه نحو الحياة لأغراض هذه الدراسة: "فهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التوجه نحو الحياة المستخدم في هذه الدراسة".

الإحباط: هو حالة انفعالية تظهر عندما تعترض عقبة ما في طريق إشباع رغبة أو حاجة أو هدف مما يؤدي إلى حالة صراع نفسي يعيشها الفرد تحول دونه ودون إشباع رغباته ودوافعه (حسن، 1998).

والتعريف الإجرائي للإحباط لأغراض هذه الدراسة: " فهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الإحباط المستخدم في هذه الدراسة".

الحدث الجانح:هو الفرد الذي وصل إلى سن التمييز ولم يصل إلى سن الرشد وهو نزيل في احد مراكز رعاية الأحداث.

ويعرف إجرائيا بأنه أي فرد أتم السابعة من عمره ولم يكمل الثامنة عشرة وارتكب عملاً يخالف المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع الأردني (قانون الأحداث الأردني، 1972).

الحدث: هو كل من وجد في المركز أثناء إعداد هذه الدراسة، وكان محكومًا بقرار صادر من إحدى المحاكم الأردنية ولم يتجاوز عمرة الثامنة عشرة.

الانحراف: هو السلوك الذي يخرق القوانين ويتطلب جهوداً إصلاحية تهدف لتغيير هذا السلوك وإكساب الفرد سلوكات تتناسب مع القوانين.

المركز: مركز تربية وتأهيل الأحداث المحكومين والموقوفين/اربد.

الخلفية النظرية

لا يقف خطر جنوح الأحداث عن الأحداث أنفسهم بل يتعداه إلى المجتمع ليهدد بقاءه وأمنه الاجتماعي ويحطم الأواصر بين أفراده هذا إضافة إلى الاندماج في عصابات تعويضاً عن أسرهم.

يؤثر الانحراف على الفرد والمجتمع مما يترتب عليه آثار اجتماعية وتربوية سيئة.

هناك العديد من النظريات التي فسرت جنوح الأحداث منها

1. النظرية البيولوجية الوراثية: وترى هذه النظرية أن السلوك الإجرامي ينتقل وراثياً من السلف إلى الخلف بمعنى أن المجرم يورث مجرماً، إذ يعرّف المجرم على انه الشخص الذي يعتاد ارتكاب الجرائم لأسباب في تكوينه الجيني حيث يرث الاستعداد الإجرامي من الآباء والأمهات.
2. النظرية النفسية: ويرى أصحاب هذه النظرية أن العوامل النفسية هي السبب وراء السلوك المنحرف الذي يتمثل في الاختلالات الغريزية والعواطف المنحرفة والأمراض النفسية والتخلف العقلي.
3. نظرية الصراع الاجتماعي والثقافي: يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك الجانح يأتي من الفوضى الاجتماعية والتوزيع الجغرافي والاكتظاظ والفقر واختلاف الثقافات ودورها في ظهور الانحراف بالإضافة إلى عدم الاستقرار الاجتماعي وتدني مستوى التعلم وارتفاع مستوى الأمية إذ أن اكبر نسبة جنوح تأتي من المناطق العشوائية.
4. نظرية الوصم الاجتماعي: ويرى أصحاب هذه النظرية أن الجنوح ناتج عن عدة عوامل وانه خليط اجتماعي بين المنحرف ورد فعل المجتمع، اذ يوصم الجانح من المجتمع بما ينبذه ويعيده إلى الانحراف(الحسين، 2008).

نظرية الإحباط والسلوك العدواني

من أشهر علماء نظرية الإحباط ميللر وسيزر ودولارد وغيرهم وينصب اهتمام هؤلاء العلماء على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني، وقد عرضت أول صورة لهذه النظرية على فرض مفاده وجود ارتباط بين الإحباط والعدوان حيث يوجد ارتباط بين الإحباط كمثير والعدوان كاستجابة، كما يتمثل جوهر النظرية في الأتي:

- كل الإحباطات تزيد من احتمالات رد الفعل العدواني.
- كل العدوان يفترض مسبقاً وجود إحباط سابق.

فالعدوان من أشهر الاستجابات التي تثار في الموقف الإحباطي ويشمل العدوان البدني واللفظي حيث يتجه العدوان غالبا نحو مصدر الإحباط، فعندما يحبط الفرد عدوانه إلى الموضوع الذي يدركه كمصدر لإحباطه، ويحدث ذلك بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليه أو كرد فعل انفعالي للضيق والتوتر المصاحب للإحباط، كما توصل رواد هذه النظرية إلى بعض الاستنتاجات من دراستهم عن العلاقة بين الإحباط والعدوان والتي يمكن اعتبارها بمثابة الأسس النفسية المحددة لهذه العلاقة وهي:

تختلف شدة الرغبة في السلوك العدواني باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد ويعتبر الاختلاف في كمية الإحباط دالة لثلاثة عوامل هي:

- شدة الرغبة في الاستجابة المحبطة.
- مدى التدخل أو إعاقة الاستجابة المحبطة.
- عدد المرات التي أحبطت فيها الاستجابة.

تزداد شدة الرغبة في العمل العدائي ضد ما يدركه الفرد على أنه مصدراً لإحباطه، ويقل ميل الفرد للأعمال غير العدائية حيال ما يدركه الفرد على انه مصدر إحباطه (الزعبي، 2014).

العوامل المؤثرة في جنوح الأحداث

وتشمل هذه العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية.

1. العوامل البيولوجية: يعتبر اعتلال الصحة ونقص التغذية وعدم القدرة على القيام بالأعمال المعتادة واضطراب الغدد الصماء واضطراب الغدد التناسلية التي تسبب الانحرافات الجنسية واضطراب وظيفة الدماغ وعدم التوازن الهرموني

وضعف الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي من أهم الأسباب المؤدية للاضطرابات السلوكية والجنوح بشكل خاص، كما أن قصور الأداء العقلي ونقص التعليم والتأخر الدراسي من العوامل التي تؤدي إلى ضعف التمييز بين السلوك السوي والسلوك الجانح (الزعبي، 2000).

2. العوامل النفسية: ينشأ الجنوح من عجز الأنا و الأنا الأعلى في السيطرة على النزاعات الانفعالية والاختلالات الغريزية والعقد النفسية وعقدة النقص التي تجعل الفرد يتخبط عشوائيا لتغطية معالم ضعفه بأسلوب منحرف.
3. العوامل الاجتماعية: وتشمل تفكك العلاقات بين أفراد الأسرة وضعف رقابة وسيطرة الأسرة وعدم توفر نموذج للاقتداء به وزيادة حجم الأسرة وتقصير الأسرة في أداء رسالتها والتوتر بين الأبويين والخلافات والمشاجرات الدائمة من العوامل الأسرية التي تساعد على الجنوح (الخالدي، 2008).

يؤثر الوضع الاقتصادي للأسرة في لجوء بعض الأسر إلى السكن في الأماكن المزدحمة وغير الصحية والعشوائيات، كما تشغل الأسرة الكبيرة مسكناً صغيرا يفتقر إلى وسائل الراحة والاستقرار مما يؤدي بالأطفال إلى اللجوء إلى الشارع حيث يلتقون مع رفاق السوء، مما لا يتيح للأسرة الاحتفاظ بمستوى مقبول من الضوابط الأخلاقية والقيم الاجتماعية، كما أن نقص وسائل الترفيه الملائمة يؤدي إلى أن الأطفال يتعلمون العادات السيئة مثل تعاطي الخمر والمخدرات والقمار التي تنتهي بهم إلى الجنوح (الوريكات، 2004).

كما أن المستوى الثقافي والديني للحدث يؤثر في مدى اكتساب الفرد إلى قيم العدالة والخير، كما تؤثر ثقافة الفرد في مدى اكتساب الوازع الديني الذي يكوّن لديه القيم الإنسانية والضمير والفضيلة والأخلاق(ريان، 2010).أما أليس فيرى أن الجنوح يعود إلى الأفكار اللاعقلانية التي يتبناها الفرد ويسلك من خلالها(الشريف، 2014).

كما يعتبر العنف الأسري شكلا من أشكال التفاعل الاجتماعي الذي يؤدي إلى الأذى الجسدي أو النفسي أو كليهما سواء أكان من قصد أو من دون قصد (بو سعديه، 2011).

ويشمل العنف ضد الأطفال الإساءة الجسدية أو النفسية أو الإهمال أو الاستغلال والإساءة الجنسية واستخدام وسائل الإيذاء الشخصي أو تحطيم الممتلكات(موسى، 2009).

الدراسات السابقة

لقد نفذت عدد كبير من الدراسات في مجال جنوح الأحداث خلال العقود الماضية، أود أن اسرد عدداً منها:

توصلت دراسة الشناق(2001) التي بحثت ظاهرة جنوح الأحداث في الأردن وشملت عينة ممثلة جميع الحالات المرصودة تراكمياً لجنوح الأحداث في السجلات الرسمية لدى وزارة التنمية الاجتماعية خلال الفترة (1985–1989)، أشارت النتائج أن غالبية العينة من ذوي المستوى التعليمي المتدني للوالدين وان غالبية الجرائم المرتكبة تشمل السرقة والإيذاء والقضايا الأخلاقية والتشرد والتسول، وكشفت الدراسة أنّ رفاق السوء كان لهم الدور الأكبر في انحراف الأحداث الجانحين وجهل الأحداث بالعواقب المتمثلة عن السلوك وعدم إدراكهم النتائج وأنّ الفقر وضعف التوجيه الوقائي وسوء التربية من العوامل الهامة المؤدية إلى جنوح الأحداث.

كما قام رمزون وغرايبة (2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على الخصائص الاجتماعية لأحداث الجانحين في الأردن، شملت العينة على 64 حدثاً، وتم إعداد استبانه لهم، أظهرت النتائج أنّ غالبية الأفراد الجانحين من الفئة العمرية (14 – 16سنة) وغالبية أفراد العينة جاءوا من أسر أعمار الأبوين فيها تزيد عن 50 سنة ومستواهم التعليمي أميون أو ذوو تعليم ابتدائي فقط وحجم الأسرة لديهم يزيد عن7 أفراد وترتيبهم إما الوسط أو الأخير في أسرهم ودخلهم الشهري

متدنٍ، ويتمتعون بعلاقات صداقة قوية مع أفراد نفس الفئة العمرية وكما أن نصف أفراد العينة سبب جنوحهم الأصدقاء، أما العلاقة مع الأبوين فكانت عند الغالبية جيدة خاصة الأم.

كما أجرى حمد (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المؤدية إلى جنوح الأحداث في محافظات غزة، تكونت عينة الدراسة من 99 حدثاً في مؤسسة الربيع، ويمثلون جميع مناطق ومحافظات غزة، تم استخدام استبانه لدراسة أفراد العينة، توصلت الدراسة إلى أنّ العوامل المؤدية إلى جنوح الأحداث تشمل رفقاء السوء وسوء التنشئة الاجتماعية والحالة الاقتصادية والإهمال الزائد وعدم الاهتمام بالحدث ومراقبته.

في دراسة قام بها عودة (2009) هدفت إلى التعرف على درجة مفهوم الذات ودرجة مركز الضبط لدى الأحداث الجانحين، تكونت العينة من (111) حدثاً من الأحداث الجانحين في مركز الأحداث، تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة، أشارت النتائج إلى أن درجة مفهوم الذات تبعاً لمتغير مكان السكن لصالح الأحداث الذي يسكنوا المدينة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مفهوم الذات تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر وزمن ارتكاب الجنحة ومستوى دخل الوالدين.

كما أجرى (Gerald,2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات الضبط الانفعالي والمواجهة تكونت العينة من 61 طالب و112 طالبة من سن 18 –20 تم استخدام مقياس أساليب المواجهة، دلت النتائج إلى أن اللجوء إلى أساليب الضغط الانفعالي لا يتأثر بالجنس في مجال أسلوب حل المشكلة وأسلوب الانفعال والدعم الاجتماعي وان استخدام إستراتيجية إعادة التقييم المعرفي مرتبط إيجابيا مع أساليب المواجهة وأساليب الضغط الانفعالي.

وفي دراسة قامت بها الصلابي (2012) هدفت إلى التعرف على درجة تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مدينة بنغازي، تكونت العينة (60) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتم استخدامها مقياس بتل لتقدير الذات ومقياس مستوى الطموح من إعداد كاميليا عبد الفتاح، بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور الجانحين وغير الجانحين على متغير مستوى الطموح ومتغير تقدير الذات لصالح غير الجانحين.

وفي دراسة قام بها سعدون (2012) هدفت إلى التعرف على التوجه نحو الحياة لدى طلبة الجامعة وعلاقته بعدد من المتغيرات الجنس والتخصص والسكن والمستوى الاقتصادي للأسرة، قام الباحث بإعداد مقياس التوجه نحو الحياة لتحقيق أهداف الدراسة تكون من (42) فقرة، أشارت النتائج إلى أن طلبة الجامعة لديهم توجه عالي نحو الحياة وان للمستوى الاقتصادي علاقة طردية بتوجه الطلبة نحو الحياة.

كما أجرى صالح (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالسعادة والتوجه نحو الحياة لدى عينة من المعاقين حركياً، تكونت العينة (122) طالباً من طلبة الجامعة الإسلامية /غزة، استخدمت الباحثة مقياس السعادة ومقياس التوجه نحو الحياة من إعدادها.توصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الشعور بالسعادة لدى المعاقين حركياً والتوجه نحو الحياة.

في دراسة قامت بها وزارة التنمية الاجتماعية العمانية (2014) هدفت إلى معرفة الخصائص المميزة للأحداث الجانحين في المجتمع العماني، تم اختيار العينة بطريقة قصدية تم استخدام استبانه تحقق أهداف الدراسة، أشارت النتائج إن نسبة الذكور الأحداث 78% ونسبة الإناث الأحداث 22% وان 86%من عينة البحث يقعون ضمن الفئة العمرية(13–18) سنة، كما أشارت النتائج أن غالبية أفراد العينة ينحدرون من اسر من ذوي المستوى الاقتصادي المتدني، وان معظم جرائم الأحداث كانت السرقة بنسبة 60.9%، ويرجع معظم أسباب انحراف أفراد العينة إلى سوء

المعاملة في المنزل والتفرقة في المعاملة بين الأبناء وفقدان لغة الحوار بين الأبناء وان الحدث فاقد للعاطفة الأبوية وفاقد للتوجيه والإرشاد.

وفي دراسة قام بها وداد (2015) هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المراهقين الجانحين وردود الأفعال على السلوكات الظاهرة استخدم الباحث اختبار لكوبينغ (C.1.SS) واستمارة جمع المعلومات الخاصة بالمراهقين الجانحين. تكونت العينة من 33 جانح أشارت النتائج إلى أن أكثر الاستراتيجيات استخداما لدى المراهقين الجانحين هو إستراتيجية الانفعال، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المراهقين الجانحين تبعاً لمتغير الجنس ومتغير السن ما عدا أسلوب الانفعال لدى الفئة العمرية (15–17) سنة ومتغير نوع الجانح (الجانحين الجدد والقدامى).

كما أجرى الطوباسي (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة الشعور بالإحباط والذنب عند المدمنين الذين يؤذون أنفسهم بتعاطي المخدرات الموجودين في مراكز الإصلاح والتأهيل الفلسطينية، تكونت العينة من (82 مدمناً) تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانه الشعور بالإحباط من إعداد (هندي، 2006). حيث أشارت النتائج آن المدمنين المتواجدين في المصحات العلاجية ومراكز التأهيل يعانون من درجة مرتفعة من الشعور بالإحباط في مجال الأسرة والعمل والأصدقاء ودرجة مرتفعة بالذنب.

وفي دراسة قام بها العنزي(2015) هدفت إلى الفروق في تحمل الإحباط بين الأحداث الجانحين المقيمين في دور الأحداث، تكونت العينة من 80 حدث، تم استخدام المنهج الوصفي وتم تطبيق مقياس تحمل الأحداث، أشارت النتائج إلى أن الأحداث المقيمين في مراكز الأحداث اقل تحملاً مقارنة بالعاديين كما أن الأحداث غير المتعلمين اقل تحملاً للإحباط من باقي الموقوفين.

وفي دراسة قام بها أرنوط (2016) هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوجه نحو الحياة واضطراب الشخصية التجنبية لدى المطلقين، تكونت العينة من (70) من المطلقين، استخدمت الباحثة مقياس سامبيرا وكارفر الذي طوره الأنصاري، أشارت النتائج إلى مستوى التوجه نحو الحياة كان متوسطاً، وان هناك علاقة ارتباطيه سالبة قوية بين التوجه نحو الحياة واضطراب الشخصية التجنبية.

في دراسة قام بها إبراهيم (2016) هدفت إلى إلقاء الضوء على العوامل الاجتماعية المؤثرة في جنوح الأحداث بمدينة شندي، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت البيانات الأولية من خلال المقابلات الشخصية القصدية لأسر أطفال الأحداث وخبراء في مجال علم الاجتماع، وقد كشفت الدراسة إلى أن العامل الاجتماعي والاقتصادي للأسرة أكثر العوامل تأثيراً في دفع الحدث نحو الجنوح.

وفي دراسة أجراها حبيب الله (2016) هدفت إلى مدى معرفة التوافق النفسي لدى الأحداث الجانحين من خلال المقابلة والملاحظة والاستبيان، أظهرت النتائج أن التوافق النفسي للجانحين داخل دار تربية الأشبال مرتفع بنسبة 76%، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي بين الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير العمر ومتغير نوع الجريمة.

وفي دراسة قامت بها راضية (2017) هدفت إلى التعرف على الضغوط النفسية التي أدت إلى العود لدى الأحداث الجانحين استخدمت المنهج الاكلينيكي من خلال التركيز على دراسة الحالة من خلال المقابلة نصف المواجهة ومقياس الضغط النفسي ثم إجراء الدراسة على ثلاث حالات من الحالات المقيمة في مركز الأحداث الجانحين، أشارت النتائج أن الضغوط النفسية تؤدي إلى العود لدى الحدث الجانح.

كما أجرت معاوي (2018) دراسة نوعية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكك الأسري وجنوح الأحداث وقد استخدم الباحث منهج دراسة الحالة حيث تكونت العينة من أربعة أحداث في مركز إعادة التربية في ولاية جيجل/ الجزائر اعتمدت الدراسة على الملاحظة والمقابلة ونموذج دراسة الحالة أظهرت النتائج أن الطلاق ونقص الرقابة الوالدية والضرب تجاه الأبناء تؤدي إلى جنوح الأحداث.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من الدراسات السابقة أن هذه الدراسات بحثت مستوى التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، ويمكن تصنيف هذه الدراسات تبعا إلى نوع العينة إلى: دراسات كمية كانت عينتها من الأحدث الجانحين مثل: دراسة رمزون وغرايبة(2007) ودراسة حمد (2008) ودراسة عودة (2009) ودراسة حسينة (2013) ودراسة الصلابي (2012) ودراسة سعدون (2012) ودراسة صالح (2013) ودراسة وزارة التنمية الاجتماعية العمانية (2014) ودراسة وداد (2015) ودراسة الطوباسي(2015) ودراسة العنزي(2015) ودراسة إبراهيم (2016) ودراسة أرنوط (2016)، ودراسات كمية كانت عينتها من العاديين مثل: دراسة Gerald (2011) ودراسة سعدون (2012) ودراسة أرنوط (2016) التي كانت عينتها من العاديين المطلقين ودراسات نوعية استخدمت السجلات الرسمية والمقابلات الأسرية في جمع البيانات مثل: دراسة الشناق (2001) ودراسة حبيب الله (2016) دراسة راضية (2017) ودراسة معاوي (2018)، ولم يجد الباحث إي دراسة كشفت عن درجة الإحباط سوى دراسة العنزي (2015) التي قارنت بين تحمل الإحباط لدى الأحداث الجانحين والعاديين ودراسة الطوباسي (2015) التي حاولت الكشف عن درجة الشعور بالإحباط والذنب لدى المدمنين.

لذا جاءت الدراسة الحالية للبحث عن مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين في شمال الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لهم ومتغير مستوى العلاقات الأسرية والمستوى الاقتصادي للأسرة لمتغير المستوى التعليمي للأسرة (الأب، الأم).

مجتمع الدراسة وعينتها

يشمل مجتمع الدراسة على جميع الأحداث الجانحين في مديرية التنمية الاجتماعية في مركز تربية وتأهيل الأحداث المحكومين والموقوفين/اربد لعام 2020، حيث تكونت العينة جميع أفراد مجتمع الدراسة المكون من (77) حدثاً، موزعين كما في الجدول(1).

جدول(1): أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة
العمر	15	2	%2.6
	16	24	%31.2
	17	48	%62.3
	18	3	%3.9
نوع الجنحة	القتل	12	%15.6
	هتك عرض	14	%18.2
	مشاجرة	13	%16.9
	السرقة	31	%40.3
	المخدرات	7	%9.1

المستوى التعليمي للأب	ثانوي فما دون	55	%71.4
	أعلى من ثانوي	22	%28.6
المستوى التعليمي للام	ثانوي فما دون	56	%72.7
	أعلى من ثانوي	21	%27.3
المستوى الاقتصادي للأسرة	اقل من 500 دينار	59	%76.6
	أكثر من 500 دينار	18	23.4
مستوى العلاقات الأسرية	جيدة	50	%64.9
	تفكك اسري	27	%35.1
الصف	ثامن فأقل	51	%66.2
	أعلى من ثامن	26	%33.8
العينة الكلية		77	%100.0

أدوات الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس التوجه نحو الحياة ومقياس الإحباط.

1- مقياس التوجه نحو الحياة

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس التوجه نحو الحياة، اعتماداً على الإطار النظري للنظرية للخصائص الانفعالية للمراهقين والذي أعده (Scheier&Carver, 1985)، والذي طوره الأنصاري (2002) للبيئة العربية، ويقيس هذا المقياس مستوى التوجه نحو الحياة لدى الطلبة المراهقين، وتكون المقياس من10فقرات، والفقرات (6، 7، 10) سلبية، وقد تم الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي(دائما، غالباً، أحياناً، نادراً، نادراً جداً) متدرجة من (5- 1)، حيث كانت العلامة الكلية من (5) ودرجة القطع أعلى من (3.5) مرتفع، وبين (2.5- 3.5) متوسط، وأقل من (2.5) منخفض. كما تم إيجاد العلامة الكلية من5.

دلالات صدق وثبات المقياس

صدق المقياس

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس من خلال:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس الذي بصورته النهائية على ستة محكمين من حملة الدكتوراه في الإرشاد والتربية الخاصة والقياس والتقويم في جامعة عجلون الوطنية، وذلك للتحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، وقد تم تعديل الصياغة اللغوية للفقرات (2، 4، 3، 7)، بناءً على ملاحظات المحكمين، وبما يتناسب مع البيئة الأردنية.

ثبات المقياس:

كما تم حساب معامل الثبات لمقياس التوجه نحو الحياة من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية (22 حدث)، وتم إعادة التطبيق بعد أسبوعين على نفس المجموعة، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون، كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (فردي، زوجي)، تبين من نتائج التطبيق أن معاملات الارتباط كانت بطريقة إعادة التطبيق (.77) وبطريقة التجزئة النصفية (.79)، وهي قيمة مقبولة لمثل هذا النوع من المقاييس.

2- مقياس الإحباط

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس الإحباط، اعتماداً على الإطار النظري لاضطرابات النفسية، والذي أعده (Girand، Dusen &,Everly) وطوره عسكر(2000)، ويقيس هذا المقياس درجة الإحباط لدى الطلبة، وتكون

المقياس من 10 فقرات، حيث يقيس درجة الإحباط الكلي، علماً أن الفقرات(5، 4) فقرات سلبية، وقد تم الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي (دائما، غالباً، أحيانا، نادراً، نادراً جداً) متدرجة من (5– 1)، حيث كانت العلامة الكلية من (5) ودرجة القطع أعلى من (3.1) مرتفع، وبين (2.5– 3.1) متوسط، وأقل من (2.5) منخفض، كما تم إيجاد العلامة الكلية من5.

دلالات صدق وثبات المقياس

صدق المقياس

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس من خلال:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس بصورته النهائية على ستة محكمين من حملة الدكتوراه في الإرشاد والتربية الخاصة والقياس والتقويم في جامعة عجلون الوطنية، وذلك للتحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، وقد تم تعديل الصياغة اللغوية للفقرات (4، 5، 1)، بناءً على ملاحظات المحكمين، وبما يتناسب مع البيئة الأردنية.

ثبات المقياس:

كما تم حساب معامل الثبات لمقياس الإحباط من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية (22حدث)، وثم إعادة التطبيق بعد أسبوعين على نفس المجموعة، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون، كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (فردي، زوجي)، تبين من نتائج التطبيق أن معاملات الارتباط كانت بطريقة إعادة التطبيق(80.) وبطريقة التجزئة النصفية (83.)، وهي قيمة مقبولة لمثل هذا النوع من المقاييس.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

- مستوى التوجه نحو الحياة
- مستوى الإحباط.
- نوع الجنحة
- المستوى التعليمي للأحداث أنفسهم
- مستوى العلاقات الأسرية
- المستوى الاقتصادي للأسرة
- متغير التعليمي للأسرة (الأب، الأم).

إجراءات الدراسة

- حصل الباحث على موافقات من وزارة التنمية الاجتماعية لتطبيق الاستبانة حول الدراسة.
- قام الباحث بزيارة مركز تربية وتأهيل الأحداث المحكومين والموقوفين/اربد وشرح لإدارتها طبيعة الدراسة التي يقوم بها ومتطلبات تطبيق المقياس والمدة الزمنية التي يستغرقها التطبيق.
- قام الباحث بتطبيق الدراسة على كامل المجتمع كعينة متاحة وتم تطبيق مقاييس الدراسة بالتعاون مع القائمين على المركز.
- تم تصحيح المقاييس وفقاً لمعايير التصحيح المقررة لكل مقياس.

المعالجة الإحصائية

تم إعداد البيانات وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS، وذلك من أجل:

- حساب معامل الثبات لمقياس الدراسة الكلي بإعادة التطبيق، و بطريقة التجزئة النصفية، باستخدام معامل ارتباط بيرسون.
- كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأداء على مقياس التوجه نحو الحياة الكلي ومقياس الإحباط الكلي.
- كما تم استخدام (T.test) للتعرف على مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية وفقا لمتغيرات العمر ونوع الجنحة والمستوى التعليمي للوالدين والمستوى الاقتصادي للأسرة ومستوى العلاقات الأسرية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

كان السؤال الأول في الدراسة ينص: (ما مستوى التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط تبعا لنوع الجنحة لدى الأحداث الجانحين المحكومين في مركز تربية وتأهيل الأحداث المحكومين والموقوفين/اربد؟).

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط الكلي كما في الجدول (2).

الجدول (2):المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى الأحداث الجانحين على مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط الكلي

الأبعاد	التصنيف	العدد	المعدل	الانحراف المعياري
الاتجاه نحو الحياة	القتل	12	2.98	.481
	هتك عرض	14	3.15	.438
	مشاجرة	13	3.11	.340
	السرقة	31	2.97	.307
	المخدرات	7	2.91	.204
	الكلي	77	3.02	.363
درجة الإحباط	القتل	12	3.01	.385
	هتك عرض	14	3.16	.645
	مشاجرة	13	3.03	.403
	السرقة	31	3.00	.605
	المخدرات	7	2.93	.382
	الكلي	77	3.03	.528

ويتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لدرجة التوجه نحو الحياة الكلية لدى الأحداث الجانحين كانت تتراوح بين(2.91–3.15) وهي قيم تتراوح بين المنخفضة إلى المتوسطة على اعتبار أن العلامة من(3.5 –3.0) هي درجة متوسطة، أما المتوسط الحسابي لدرجة الإحباط الكلية لدى الأحداث الجانحين كانت تتراوح (2.93–3.16) وهي قيم متوسطة إلى منخفضة على اعتبار أن العلامة من (3.5 –3.0) هي درجة متوسطة والدرجة اقل من (3) منخفضة، كما يتضح التقارب في مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط الكلي بين أفراد العينة رغم اختلاف نوع الجنحة التي ارتكبوها وان مستوى التوجه نحو الحياة كان منخفضاً لدى الأحداث الجانحين في قضايا المخدرات، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة وداد (2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير نوع الجانحة، كما تتفق مع دراسة ارنوط (2016) التي أشارت إلى أن مستوى التوجه نحو الحياة بين الأشخاص المطلقين

كان متوسطاً، كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة حبيب الله (2016) التي أشارت إلى أن مستوى التوافق النفسي بين الأحداث الجانحين متوسط مرتفع بنسبة 76%، ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة إلى تقارب المستوى من منخفض إلى متوسط في مستوى التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط رغم اختلاف نوع الجنحة لدى الأحداث الجانحين إلى التشابه في مستوى الشعور بالأمل والنظرة الايجابية من جهة والإحباط والضيق والغيظ والميل إلى التسرع والاندفاع، كما يتقارب أفراد العينة من الأحداث الجانحين في المستوى المنخفض إلى المتوسط في الإحباط رغم اختلاف نوع الجنحة وذلك للتشابه في ردة الفعل نحو مصدر الضغوط وصعوبة التركيز على جوهر المشكلة وتقبل الوضع الجديد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

كان السؤال الثاني في الدراسة ينص:(هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لهم؟).

كما تم إيجاد مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط الكلي لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لهم كما في الجدول(3).

الجدول (3): مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لهم

الأبعاد	الصف	العدد	المعدل	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التوجه نحو الحياة	ثامن فأقل	51	3.04	.393	.711	75	.479
	أعلى من ثامن	26	2.98	.298			
درجة الإحباط	ثامن فأقل	51	3.05	.531	.535	75	.594
	أعلى من ثامن	26	2.98	.528			

ويتضح من الجدول(3) أن مستوى التوجه نحو الحياة الكلي بين الأحداث الجانحين تراوح بين (2.98–3.04)، كما تراوح درجة الإحباط الكلي بين(2.98–3.05) لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لهم، وهي ضمن القيم المتوسطة إلى منخفضة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط الكلي بين الأحداث الجانحين على متغير المستوى التعليمي لهم(ثامن واقل، أعلى من ثامن)، كما تبين أن نسبة 66% من الأحداث الجانحين ضمن المستوى التعليمي (ثامن واقل).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشناق(2001) التي أشارت إلى اثر ضعف التوجيه الرقابي وسوء التربية في حدوث الجنوح ودراسة (العنزي، 2015) التي أشارت إلى أن الأحداث غير المتعلمين اقل تحملاً للإحباط، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (حمد، 2008) التي أشارت إلى أهمية التنشئة الاجتماعية واثر الإهمال الزائد وعدم الاهتمام بالحدث ومراقبته من الأهل.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية إلى أن المستوى التعليمي ليس هو العامل المؤثر في قدرة الفرد على الوعي بالذات والنظرة الإيجابية والتكيف الاجتماعي والقدرة على مواجهة الضغوط وتقليل أسباب الإحباط والقدرة على تفسير الأحداث والتخلص من المشكلات بطريقة منطقية حيث يؤثر رفاق السوء والجهل بالعواقب والفقر وضعف التوجيه والإرشاد والرقابة وسؤ التربية الأخلاقية في حدوث الجنوح.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

كان السؤال الثالث في الدراسة ينص:(هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في لدرجات التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير مستوى العلاقات الأسرية؟).

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط الكلي لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير مستوى العلاقات الأسرية باستخدام اختبار(ت)، كما في الجدول (4).

جدول (4): مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير مستوى العلاقات الأسرية

الأبعاد	مستوى العلاقات الأسرية	العدد	المعدل	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التوجه نحو الحياة	جيدة	50	3.10	.388	2.516	75	.014
	تفكك اسري	27	2.89	.267			
درجة الإحباط	جيدة	50	3.11	.511	1.746	75	.085
	تفكك اسري	27	2.89	.538			

ويتضح من الجدول (4) أن مستوى التوجه نحو الحياة الكلي بين الأحداث الجانحين تراوح بين(2.89–3.10) وكما تراوح درجة الإحباط الكلي بين (2.89–3.11) لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير مستوى العلاقات الأسرية وهي ضمن القيم المتوسطة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التوجه نحو الحياة الكلي على متغير مستوى العلاقات الأسرية لصالح مستوى العلاقات الأسرية الجيدة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الإحباط الكلي بين الأحداث الجانحين على متغير مستوى العلاقات الأسرية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة وزارة التنمية الاجتماعية العمانية (2014) التي أشارت إلى أن سوء المعاملة في المنزل والتفرقة في المعاملة وفقدان لغة الحوار بين الأبناء وان الحدث فاقد للعاطفة الأبوية والتوجيه والإرشاد، كما تتفق مع دراسة معاوي (2018) التي أشارت إلى أن الطلاق ونقص الرقابة الوالدية والضرب تجاه الأبناء تؤدي إلى جنوح الأحداث، كما يتفق نتائج هذه الدراسة مع ما ورد في الأدب النظري ما أشارت إليه نظرية الإحباط والسلوك العدواني التي أشارت إلى وجود ارتباط بين الإحباط والعدوان حيث يوجد ارتباط بين الإحباط كمثير والعدوان كاستجابة.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية إلى أهمية العلاقات الأسرية الجيدة في تحقيق مستوى من المراقبة الأسرية وتعلم مهارت حل المشكلات واكتساب الخبرة الاجتماعية والمساعدة على مواجهة الضغوط والتوجه الايجابي نحو الحياة ومواجهة الضغوط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها

كان السؤال الرابع في الدراسة ينص على: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة؟).

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط الكلي لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة، كما في الجدول (5).

جدول (5): مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة

الأبعاد	المستوى الاقتصادي للأسرة	العدد	المعدل	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التوجه نحو الحياة	اقل من 500 دينار	59	2.95	.303	-3.137	75	.002
	أكثر من 500 دينار	18	3.24	.455			
درجة الإحباط	اقل من 500 دينار	59	3.03	.540	.070	75	.945
	أكثر من 500 دينار	18	3.02	.501			

ويتضح من الجدول (5) أن مستوى التوجه نحو الحياة الكلي وأبعاده بين الأحداث الجانحين تراوح بين(2.95–3.24) وكما تراوح درجة الإحباط الكلي بين (3.02–3.03) لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لهم وهي ضمن القيم المتوسطة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجه نحو الحياة الكلي وأبعاده ودرجة الإحباط الكلي بين الأحداث الجانحين على متغير المستوى العلاقات الأسرية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الشناق، 2001) دراسة وزارة التنمية الاجتماعية العمانية (2014) ودراسة سعدون (2012) ودراسة رمزون وغرايبة (2007) ودراسة حمد (2008) ودراسة عوده (2009) التي أشارت إلى إن معظم حالات الجنوح كانت بين الأسر التي تعاني من الفقر،

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية إلى أن الفروق في مستوى التوجه نحو الحياة إلى أهمية المستوى الاقتصادي للأسرة (أكثر من500 دينار) زيادة درجة التوجه نحو الحياة والنظرة الايجابية والشعور بالأمل، وذلك لأثر الفقر في زيادة شعور الفرد في الضيق والقلق وفقدان السيطرة على مصدر الضغوط والتحكم بها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها

كان السؤال الخامس في الدراسة ينص على: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب، الأم)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط الكلي لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب، كما في الجدول(6).

جدول (6): درجات التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط الكلي لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب

الأبعاد	المستوى التعليمي للأب	العدد	المعدل	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو الحياة	ثانوي فما دون	55	3.03	.391	.405	75	.687
	أعلى من ثانوي	22	3.00	.287			
درجة الإحباط	ثانوي فما دون	55	3.04	.572	.170	75	.866
	أعلى من ثانوي	22	3.01	.406			

ويتضح من الجدول (6) أن مستوى التوجه نحو الحياة الكلي بين الأحداث الجانحين تراوح بين (3.00–3.03) وكما تراوح درجة الإحباط الكلي بين(3.01–3.04) لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب وهي ضمن القيم المتوسطة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط الكلي بين الأحداث الجانحين على متغير المستوى التعليمي للأب، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الشناق، 2001) ودراسة رمزون وغرايبة (2007) التي أشارت إلى أن معظم حالات الجنوح كانت بين الأسر التي من ذوي التعليم المتدني.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية إلى انه يوجد تقارب في مستوى التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين وهذا يُبرز دور الأب المتعلم في مساعدة الحدث على حل المشكلات بطريقة سليمة ومواجهة الضغوط والاسترخاء وتقليل حدة الإحباط.

كما تم حساب مستوى التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط الكلي لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للام، كما في الجدول (7).

جدول (7): درجات التوجه نحو الحياة الكلي ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للام

الأبعاد	المستوى التعليمي للأم	العدد	المعدل	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو الحياة	ثانوي فما دون	56	3.02	.342	.236	75	.814
	أعلى من ثانوي	21	3.04	.422			
درجة الإحباط	ثانوي فما دون	56	3.04	.566	.158	75	.875
	أعلى من ثانوي	22	3.01	.406			

ويتضح من الجدول (7) أن مستوى التوجه نحو الحياة الكلي بين الأحداث الجانحين تراوح بين (3.02–3.04) وكما تراوح درجة الإحباط الكلي بين(3.01–3.06) لدى الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للام وهي ضمن القيم المتوسطة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجه نحو الحياة الكلي وأبعاده ودرجة الإحباط الكلي بين الأحداث الجانحين على متغير المستوى التعليمي للام.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الشناق، 2001) ودراسة رمزون وغرايبة (2007) التي أشارت إلى أن معظم حالات الجنوح كانت بين الأسر التي من ذوي التعليم المتدني.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية إلى انه يوجد تقارب في مستوى التوجه نحو الحياة ودرجة الإحباط لدى الأحداث الجانحين وهذا يُبرز دور الأم المتعلمة في مساعدة الحدث على حل المشكلات بطريقة سليمة و مواجهة الضغوط والاسترخاء وتقليل حدة الإحباط.

التوصيات

وفي ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بـ

- ضرورة بناء برامج الإرشادية حول التوجه نحو الحياة وتقليل الإحباط للأحداث الجانحين
- ضرورة عمل ندوات حول أساليب التنشئة الأسرية ومواجهة عوامل التفكك الأسرية.

المقترحات

كما يقترح الباحث في ضوء نتائج البحث ما يأتي:

- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول جنوح الأحداث وفقاً لمتغيرات أخرى.
- إجراء دراسة حول علاقة جنوح الأحداث بأنماط التنشئة الأسرية ومفهوم الذات لديهم.

المراجع

أباضه، أمال عبد السميع.(1997). الشخصية والاضطرابات السلوكية والوجدانية، مطبعة جامعة طنطا، مصر.

أرنوط، بشرى إسماعيل.(2016). التوجه نحو الحياة وعلاقته باضطراب الشخصية التجنبية لدى المطلقين، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، العدد 45.

بوسعدية، مسعود. (2011). دروس في الإجرام، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر، المكتبة الجامعية، الأردن، عمان.

حبيب الله، رقيه. (2016). التوافق النفسي للأحداث الجانحين، مشروع بحث، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

حسن، محمود شمال. (1998). محرضات السلوك العدواني، مجلة بحوث ودراسات، شؤون اجتماعية، 59، ص(124–135).

الحسين، أسماء. (2008). علم نفس الطفولة والمراهقة. دار الزهراء للنشر والتوزيع: الرياض، السعودية.

حمد، إبراهيم حمد محمد. (2008). أثر العوامل الاجتماعية في جنوح الأحداث دراسة ميدانية على محافظات غزة، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 2008، المجلد10، العدد 2–A ص (93 – 150).

الخالدي، عطا.(2008). قضايا إرشادية معاصرة في الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
راضية، حلا بسمه.(2017). الضغوط النفسية وتأثيرها على العود لدى الحدث الجانح، رسالة ماجستير، جامعة العربي بن فهيدي – أم البواقي/الجزائر.
رمزون، حسين فرحان، والغرايبة، فيصل. (2007). الخصائص الاجتماعية للأحداث الجانحين في الأردن، المجلة العربية للدراسات الأمنية، جامعة نايف للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد 22، العدد 43.
ريان، وفاء كمال. (2010). العوامل الاجتماعية وأثرها في جنوح الأحداث، الجامعة الإسلامية، غزة.
الزعبي، ابتسام عبد الله. (٢٠١٤). النظريات المفسرة للسلوك العدواني، متاح على موقع:
http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=3&id=1396
الزعبي، عماد، (2000). الاضطرابات السلوكية.عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
_ زغير، رشيد، (2010)، الصحة النفسية والمرض النفسي والعقلي، ط1، دارا لثقافة للنشر والتوزيع، عمان/ الأردن.
– سعدون، احمد. (2012). التوجه نحو الحياة لدى طلبة جامعة بغداد، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية التربوية والنفسية، ع (92) (533–573).
الشريف، بسمه. (2014)، فاعلية برنامج إرشادي:دراسة تقييميه للأحداث الجانحين في الأردن، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، المجلد 7، العدد1.
الشناق، عبد الحفيظ. (2001)، ظاهرة جناح الأحداث في الأردن، دراسة ذات طابع شمولي وصفية تجريبية، الأردن: المركز العربي للخدمات الطلابية.
صالح، عايدة.(2013). الشعور بالسعادة وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من المعاقين حركياً المتضررين من العدوان الإسرائيلي في غزة، مجلة جامعة الأقصى، المجلد السابع عشر، العدد الأول (189– 227).
الصلابي، ابتسام. (2012). تقدير الذات ومستوى الطموح لدى عينة من المراهقين الجانحين وغير الجانحين في مدينة بنغازي، رسالة ماجستير، جامعة بنغازي /ليبيا.
الطوباسي، عوني عبد الرحمن، (2013). درجة الشعور بالإحباط والذنب لدى مدمني المخدرات المؤذين لأنفسهم، رسالة ماجستير، جامعة الخليل/ فلسطين.
العنزي، يوسف.(2015). الفروق في تحمل الإحباط في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى الأحداث المقيمين في دور الملاحظة (دراسة مقارنة)، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (162)، الجزء الثاني) (141–174).
عودة، امجد. (2009). العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الأحداث الجانحين في مراكز الأحداث التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية، رسالة ماجستير، جامعة القدس /فلسطين.
معاوي، لبنى. (2013). التفكك الأسري وعلاقته بجنوح الأحداث (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير/جامعة محمد الصديق/الجزائر.
موسى، رشاد على عبد العزيز.(2006). مشكلات المراهقين، دار الفكر العربي، لبنان، بيروت.
الوريكات، عايد عواد. (2004). نظرية علم الجريمة، دار الشروق، الطبعة الأولى، الأردن.
وداد، والي، (2015). استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المراهقين الجانحين ذكور وإناث، رسالة ماجستير، جامعة وهران.
Christina,M.(2008). An investigation of the relationship among performance anxiety, perfectionism, optimism and self efficacy of student performer, Doctoral dissertation, the Graduate school of education of Fordham ،New York. USA.
Gerald ،D.Veronique,G.Sofi,B.Desonbre,C.(2011).Strategies de regulation Emotionalle de coping 476 quesliens bulletin de psychologie,46(5)/515,471.
Campania, C. E., Richards, K. C. & Muse-Burke, J. L, (2010). Self-care and well-being in mental health professionals: The mediating effects of self-awareness and mindfulness. Journal of Mental Health Counseling, 32(3), 247–264.
Scheier, M.F., & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. Health Psychology,4, 219 -247.

الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب للفئة العمرية (4–8) سنوات في البيئة الأردنية

د. محمد إسماعيل القضاة

جامعة الطفيلة التقنية

تاريخ الاستلام: 2021/06/13 **تاريخ القبول: 2021/07/04**

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى اشتقاق الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب. ولتحقيق ذلك، تم اتباع المنهج الوصفي، إذ تم ترجمة فقرات المقياس، وعرضت على مجموعة من المحكمين وتم تعديل بعض الفقرات لتلائم البيئة الأردنية، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية من معلمات رياض الاطفال والصفوف الثلاث الأولى بلغت (110) معلمات شكلن ما نسبته 12.5% من مجتمع الدراسة، حيث قامت كل معلمة بالتعبير عن علاقتها بأربع اطفال يتم اختيارهم بالطريقة العشوائيه البسيطة من الصف الذي تدرّسه المعلمة بحيث يكون اثنان من الذكور واثنتين من الاناث وبالتالي تكونت عينة الدراسة من (438) طفلا وطفلة بعد استبعاد استجابتين، أظهرت نتائج التحليل العاملي وجود ثلاثة عوامل، فسرت ما نسبته (70.087%) من التباين الكلي في الاداء على المقياس، كما تم حساب الثبات بطريقة الاختبار– إعادة الاختبار حيث تم اختيار (14) معلمة بشكل عشوائي من مجتمع الدراسة، حيث قامت كل معلمة بالتعبير عن علاقتها بأربع اطفال لتصبح عينة الاطفال مكونة من (56) طفلا كما تم حساب الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وماكدونلد أوميجا، وبينت النتائج أنّ المقياس يتمتع بمعاملات ثبات بلغت (0.90) بطريقة الاختبار–إعادة الاختبار وللإبعاد (0.83– 0.89)، أمّا طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) فقد بلغ للمقياس ككل (0.86) وللأبعاد (0.89– 0.96)، كما بلغ معامل ماكدونلد اوميجا للمقياس ككل (0.90) وتراوح للأبعاد (0.90– 0.96).

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، العلاقة بين المعلم والطالب، الأردن

The Psychometric characteristics of the Student- Teacher Relationship Scale of the Age Group (4-8) years in Jordan

Dr. Mohammad Ismaél Al-qudah
Tafila Technical University

Abstract:

This study aimed at assessing Psychometric characteristics of the Student- Teacher Relationship Scale (STRS) of of the age group (4-8) years, translated into Arabic, and validated by a panel of experts. Accordingly, some items were modified to fit in the Jordanian environment. a random cluster sample of 110 teachers was selected with a percentage of (12.5%) of the study population. Each teacher expressed her relationship with four children selected by the simple random methodfrom the teacher's class, two males and two females. Thus,the study sample consisted of 438 children after after excluding two responses. The Factor analysis results unveiled 3 factors that interpreted a percentage of (%70.087) of the whole variance. Reliability has been verified using test-retest method where (14) teachers were randomly selected from the study population. Each teacher expressed her relationship with four children so that the children sample became 56 students(males and females). Using the Test-retest method، the internal consistency (Cronbach Alpha) and (McDonald's Omega) procedures, the results unveiled that reliability coefficients for (STRS) were 0.90 via the test-retest method and (0.83-0.89) for the dimensions, 0.86 via the internal consistency method (Cronbach Alpha) and (0.89-0.96) for the dimensions, while the MacDonald Omega for the whole scale was (0.90), and (0.90 to 0.96) for the dimensions.

Keywords: Psychometric characteristics, Student-Teacher Relationship, Jordan

مقدمة:

تعتبر المراحل الأولى للطفل في المدرسه ذات أهمية بالغة تحتاج إلى رعاية خاصة بهدف إكساب الأطفال الخبرات اللازمة وتنميتهم في مختلف مجالات النمو: الجسدية والاجتماعية والانفعالية والعقلية، ولذلك من الضروري بناء علاقات إيجابية بين المعلم وطلبته والتي تنعكس إيجابا على تكيفهم المدرسي مما يسهم في تحقيق نموهم السليم وتطورهم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي، ولذلك لابد من وضع هذه العلاقة بعين الاعتبار لما لها من دور في تحديد مشاعر الطالب اتجاه المدرسة وتكيفه الاكاديمي وخاصة في المراحل الأولى من حياة الطفل داخل المدرسة.

إذ يرى بينيتا (piañta, 1999) أن العلاقات بين البالغين والأطفال تؤثر في تطورهم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي في مرحلة ما قبل المدرسة والمراحل الدراسية اللاحقة، فقد أشار كلاور (Klauer, 1985) الى أن عملية التدريس هي عملية تفاعلية بين أشخاص وتؤثر هذه العملية في الخبرات الصفية والتطور الإنفعالي، ولذلك يجب اعطاء العلاقة بين المعلم والطفل اولوية وتكون هدفا حاسما في عملية التدريس، فنوعيه العلاقة بين المعلم والطالب عامل حاسم في كفاءة الاطفال لأداء المهارات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية وكذلك المهارات الاكاديمية (Baker, 2006)، فالطلبة الذين يكّونون علاقات قوية مع معلميهم، يتمتعون بخبرات تعلم أعلى ويندمجون بشكل أفضل بالمهمات الصفية، وتساعد هذه العلاقات على الاستقرار النفسي عند الطلبه مما يزيد من دافعيتهم وأدائهم للمهمات التعليمية (Lee, 2007. كما أنها تساهم في القضاء على المشاكل التي يعاني منها الطلبه مثل انعدام الدافعية وعدم المشاركه الصفيه (Klem & Connell, 2004). ففي دراسة بيري (Perry, 2009) اظهرت نتائجها أن علاقة المعلم – الطالب تتنبأ بالمشكلات السلوكية وكذلك الكفاءة الأكاديمية للطلبة. لذلك تعتبر علاقة المعلم –الطالب عاملا مهما في تعلم الطلبة والمخرجات الاكاديمية (Agyekum, 2019)

عرفت يحيى علاقة المعلم– الطالب بأنها مجموعه من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الايجابية داخل الغرفه الصفيه. أما بوستيك (Postic) فعرفها بأنها مجموعة الصلات الاجتماعية التي تربط المعلم بالطالب بهدف توجيههم نحو الاهداف المطلوبة (Tareef, Atoum, and Almomani, 2020)، أما بيرات فقد وصفها بأنها علاقة تتضمن تبادل لمعرفة قدرات الطلاب واهتماماتهم مع وجود توقعات عالية بشأنهم والذي يؤدي الى بناء الارتباط العاطفي والثقة بين المعلم وطلبته (Al-dhafri and Al-hadabi, 2015).

يمكن تفسير علاقة المعلم بالطالب من وجهة نظر نظرية التعلق لبولبي (Bowlby, 1982) وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة على اعتبار أن المعلمين " مقدمو رعاية بديلون" وهي امتداد لعلاقة الطفل مع والدية، فالأطفال الذين يشعرون بالأمان العاطفي مع معلميهم يمكنهم التواصل بفعالية وأكثر قدرة على الانتباه للتعلم، وبما ان عملية التفاعل هي ثنائية الاتجاه فانه من المهم فهم وأدراك مقدار مساهمة كل فرد في هذه التفاعلات وما هي العوامل المساهمة والمعيقة لهذه التفاعلات (Davis, 2003، Bowlby، 1982، Pianta, 1999)، إذ يعرف التعلق بأنه مشاعر قوية بين شخصين ويسعيان للحفاظ على العلاقة وتطويرها (Drewery and Bird, 2004)، وقد لاحظ بينتا (Pianta, 1999) ان العلاقة بين المعلم والطفل تعتمد على مهارة الكبار في فهم اشارات الاطفال والاستجابة لها، ويلاحظ أن هذه النظرية ركزت على علاقة الطفل بوالديه كأساس آمن لتفاعل الطفل مع المعلم في المدرسة ولكنها تجاهلت دور العوامل الاجتماعية والثقافية والخصائص الشخصية ودور المناخ المدرسي والبيئة الصفية كمؤثرات مسهلة أو معيقة للعلاقة بين الطفل والمعلم (AL-abri, 2017)، لذلك طور بينتا وولش (Pianta and Walsh, 1996) نموذج الأنظمة السياقية (Contextual Systems Model (CSM))، والذي يتماشى مع نظرية الأنظمة التطورية والتي تؤكد على أن تطور

الأشخاص يتم من خلال عمليات ديناميكية تتضمن تفاعلات الفرد مع بيئته، وأن هذه التفاعلات تعتمد على نوعين من العوامل هي: عوامل خاصة بالفرد مثل الجنس والمعتقدات والمزاج والميول، وعوامل بيئية مثل الأسرة و المدرسة والسياقات الثقافية والاجتماعية (Murray &Greenberg, 2006; Pianta & Walsh, 1996). وتمثل مرحلة ما قبل المدرسة انتقالا بيئيا للأطفال الذين يصلون الى هذا المستوى من التعليم، لذلك لا يمكن اعتباره نظاما منعزلا بل هو جزء لا يتجزأ من النظام الاوسع للعلاقات الموجودة في السياقات البيئية (Hamre & Pianta, 2010)، ويؤكد الأدب النظري إلى الحاجة للنظر الى الاستعداد المدرسي من خلال منظور نمائي شامل يسلط الضوء على الدور المركز للعلاقات الاجتماعية (Mashburn, Hamre, Bowner, & Pianta, 2006)، ولذلك لا بد من قياس العلاقة بين المعلم والطفل لمعرفة طبيعتها ووكيفية تأثيرها على الأطفال.

قام بينتا (Pianta, 2001) بتطوير مقياس للعلاقة بين المعلم والطالب (student –teacher relationship scale STRS) لتقييم إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين أي يصف السلوك التفاعلي بين المعلم والطالب وهو مكون من ثلاثة علاقات هي: الصراع (conflict): ويعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين بالسلبية والخلاف، والتقارب (closeness): ويعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين بالعاطفية والتواصل المفتوح وينظر الطلبة الى المعلم كمصدر دعم داخل المدرسة، والإعتمادية (dependency): وتعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين يعتمد فيه الطالب على مساندة المعلم ويستجيب الطفل سلبيا عند فصلة عن المعلم. يقوم المعلم فيه بالاستجابة على فقرات المقياس معبرا عن درجة انطباق فقرات المقياس على علاقته مع طالب معين، ويتكون المقياس من (28) فقرة ذات تدريج خماسي (لا ينطبق تماما، لا ينطبق الى حد ما، محايد، ينطبق الى حد ما، ينطبق تماما)، وتوزعت على العلاقات الثلاث: الصراع (12) فقرة وتكون أقل درجة على هذا البعد (12) واقصى درجة هي (60)، علاقة التقارب (11) فقرة وتكون أقل درجة على هذا البعد (11) واقصى درجة هي (55)، وعلاقة الاعتمادية (5) فقرات وتكون أقل درجة على هذا البعد 5 واقصى درجة هي (25)، ويصلح للفئة العمرية من (4–8) سنوات، تعبر الدرجة الكلية للمقياس عن جودة العلاقة والدرجة العالية تعبر عن علاقة ايجابية مع الطالب. ويحتاج تطبيقة الى زمن يتراوح من (5 – 10) دقائق، وتحسب الدرجة الكلية من خلال العلاقة التالية:

الدرجة الكلية = (72– الدرجة على مجال الصراع) + الدرجة على التقارب + (30– الدرجة على مجال الاعتمادية)

حيث ان (72) هي ثابت ناتج عن جمع أدنى درجة وأعلى درجة على مجال علاقة الصراع (12+60)، كما أن (30) هي ثابت ناتج عن جمع ادنى درجة وأعلى درجة على مجال علاقة الاعتمادية (5+25) وتتراوح أقل درجة على المقياس (28) وأعلى درجة (140).

ويستخدم المقياس لمسح الصفوف بأكملها وتحديد المعلمين الذين يحتاجون للمساعدة من قبل المرشدين وحمايتهم من الاحتراق النفسي، وكذلك إحالة الطلبة الذين يظهرون درجات عالية على بعد الصراع إلى برامج إرشادية وأن معرفة العلاقات في الصف توفر معلومات للمرشد لمخاطبة المعلم بخصوص ترابطه مع طلبته (Al-Enezy, 2007)

ونظرا لأهمية المقياس وموضوعه في التعرف على علاقة المعلم بالطالب فقد حظي باهتمام الباحثين سواء في استقصاء خصائصة السيكومترية واستخدامه في دراسات ذات علاقة في مختلف انحاء العالم ومنها:

دراسة بينتا (Pianta, 2001) التي هدفت الى تطوير مقياس علاقة الطالب–معلم (STRS) إذا تم تطبيق المقياس على (275) معلمة من عدة ولايات امريكية مثل كاليفورنيا وأريزونا و كولارادو وكارولينا الشمالية، وفيرجينيا، وليسكنسن

يمثلون العرقيات القوقازية والاسبانية والإفريقية ووعرقيات اخرى، عبروا عن علاقتهم في (1535) طفلا من ذوي الاعمار اربع سنوات وشهر وحتى ثمانية سنوات وثمانية اشهر بمتوسط عمري خمس سنوات، تم تحديد جنس 1496 طفلا منهم 788 ذكرا و 708 انثى ومن مختلف الاعراق: القوقازي (967 طفلا)، امريكي افريقي (276) طفلا، امريكي اسباني (154) طفلا، امريكي اسيوي (26) طفلا، و(112) طفلا لم يتم تحديد عرقهم، وقد قام كل معلم باعطاء تقدير عن علاقته بثمانية اطفال ما عدا 37 معلما قد عبّروا عن علاقتهم بطفل واحد فقط.

أشارت نتائج التحليل العاملي إلى أن المقياس يتكون من 3 عوامل فسرت ما نسبت 48.8%من التباين وقد بلغت الجذور الكامنة لعلاقة الصراع 8.63 فسر ما نسبته 29.8% من التباين ولعلاقة التقارب 3.73 فسر ما نسبته 12.9% أما علاقة الاعتمادية فقد بلغ جذره الكامن 1.79 فسر ما نسبته 6.2% من التباين، كما كانت معاملات ارتباط العلاقات مع الدرجة الكلية للمقياس دالة احصائيا وبلغت حسب العلاقات (الصراع، و التقارب، والاعتمادية) (−0.91، 0.725، −0.347) على الترتيب، وأظهرت النتائج وجود فروق في علاقة الصراع والاعتمادية لصالح الطلبة ذوي العمر اكثر من 5 سنوات، في حين كانت الفروق ذات دلالة احصائية في مجال التقارب ولصالح ذوي العمر اقل من 5 سنوات، ووجد أن هناك فروق ذات دلالة احصائية ولصالح الذكور في بعد علاقة الصراع في حين كانت الفروق لصالح الإناث في بعد علاقة التقارب، ولم تظهر فروق ذات دلالة احصائية على بعد علاقة الصراع بين الذكور والاناث، أما الدرجة الكلية للمقياس فقد ظهرت الفروق لصالح علاقة المعلمين بالطالبات بشكل عام مما يشير إلى أن علاقة الاناث بالمعلمين أكثر إيجابية من الطلبة الذكور.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة بين المعلم والطالب تعزى لعرق الطالب ففي علاقة الصراع كانت لصالح الاطفال الامريكيين من اصل أفريقي، كما كانت النتائج على المقياس ككل تشير الى انخفاض الدرجات للأطفال الامريكيين من اصل افريقي الامر الذي يشير الى علاقات سلبية معهم، كما تم حساب الصدق التلازمي من خلال الارتباط بين مقياس علاقة الطلاب– المعلم و مقياس التقدير الطفل –المعلم (teacher-child rating scale) والذي يقيس المشكلات السلوكية و الكفاءة في الصف، وقد اظهرت النتائج وجود ارتباطات ذات دلالة احصائية إذ بلغ معامل الارتباط بين مقياس (STRS) والمشكلات السلوكية (0.72−) ومع الكفاءة الصفية (0.67)، كما تم التأكد من الصدق التنبؤي من خلال قدرة مقياس (STRS) على التنبؤ بدرجات الطلبة بالرياضيات واللغة وقد أظهرت النتائج أن هناك ارتباط ذو دلالة احصائية بين الدرجات على بعد علاقة الصراع ودرجاتهم في مهارتي الرياضيات واللغة أي أن الأطفال الذين يظهرون صراعا اكبر مع معلميهم كانت درجاتهم منخفضة في مهارتي الرياضيات واللغة بين درجات تقدير معلمي رياض الاطفال.

أما ثبات المقياس فقد تم التأكد منه من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت 24 طفلا وبإعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره 4 أسابيع، فقد بلغت قيم الثبات لمجال الصراع 0.92 ولمجال التقارب 0.88 ولمجال الاعتمادية 0.76 وللمقياس ككل 0.89، كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا وقد بلغت القيم للمجالات (الصراع، التقارب، والاعتمادية) (0.92، 0.86، 0.64) على الترتيب وللمقياس ككل 0.89.

هدفت دراسة (Beyazkurk & Kesner, 2005) إلى مقارنة عبر ثقافية لعلاقة بين المعلمين الاتراك بطلبتهم والمعلمين الأمريكيين، إذ طبق مقياس علاقة الطالب– المعلم على عينة مكونة من 31 معلم امريكي و40 معلم تركي قيّموا علاقتهم 747 طفلا، وقد اشارت نتائج تحليل التباين المتعدد إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في علاقتي

التقارب والاعتمادية للمعلمين مع طلبتهم ولصالح المعلمين الأتراك في حين لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين الاتراك والمعلمين الامريكيين في علاقة الصراع مع طلبتهم.

هدفت دراسة (Koomen et al., 2012) إلى التحقق من البنية العاملية لمقياس علاقة الطالب – المعلم في البيئة الهولندية، حيث طبق المقياس على عينة مكونة من 2335 طفلا من ذوي الفئة العمرية 3– 12 سنة، و اشارت النتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى أن نموذج الثلاث عوامل هو اكثر مطابقة، كما اشارت النتائج إلى ان مقياس الاعتمادية اظهر اتساقا داخليا أعلى من المقياس الاصلي.

كما هدفت دراسة العنزي (Al-Enezy, 2007) التعرف إلى الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب للصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية في البيئة السعودية، حيث تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية بلغت 260 معلم ومعلمة من معلمي الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية حيث عبّر كل معلم عن علاقته بخمسة اطفال تم اختيارهم عشوائيا من الطلبة الذين يدرسهم بالصف حيث بلغت عينة الطلبة 1300 طالبا وطالبة، وقد أشارت نتائج التحليل العاملي على تشبع فقرات المقياس على ابعاد المقياس الثلاث (الصراع، الحميمة، الاتكالية)، كما اشارت النتائج الى ارتباط بعدي الصراع والاعتمادية بمعاملات ارتباط دالة احصائيا وسلبية مع الدرجة الكلية للمقياس وكذلك ارتباط بعد الحميمة بعلاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بالدرجة الكلية للمقياس، في حين لم يرتبط بعد الاعتمادية بعلاقة دالة احصائيا ببعد الحميمة، كما اشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة العلاقة بين الطالب والمعلم تعزى للجنس ولصالح الذكور في بعدي الصراع والإتكالية ولصالح الاناث في علاقة الحميمة، واشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة العلاقة بين الطالب والمعلم تعزى للمستوى الصفي ولصالح طلبة الصفين الثاني والثالث في علاقة الصراع والإتكالية، ولصالح الصف الأول في علاقة الحميمة، أما نتائج الثبات فقد اشارت الى تمتع المقياس بدرجات ثبات مرتفعة حيث بلغ بطريقة الاستقرار للمقياس ككل 0.89 وللإبعاد (0.84– 0.92)، وبطريقة الاتساق الداخلي 0.83 للمقياس ككل، وللإبعاد (0.92– 0.95).

هدفت دراسة سوليم وزملائه (Solheim et al., 2012) إلى التحقق من صدق مقياس العلاقة بين المعلم والطالب في النرويج، حيث طبق المقياس على عينة بلغت 925 طفلا من النرويج منهم 458 انثى و467 ذكرا، وقد اشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى ضعف مؤشرات البنية الثلاثية للمقياس، ولكن اعطت مؤشرات افضل لخمس وعشرين فقرة مع ثلاث ابعاد، كما أظهرت النتائج أن النسخة المعدلة لها صدق تلازمي جيد، اما الصدق التمييزي لبعد الاعتمادية والصراع لم تكن مرضية ويعود ذلك الى ضعف بعد الاعتمادية.

وفي دراسة دورلجي وهيمدال (Drugli, & Hjemdal. 2012) التي هدفت الى استقصاء البنية العاملية لمقياس علاقة الطالب–معلم في البيئة النرويجية، حيث تم تطبيق المقياس على عينة 863 طفلا من ذوي الفئة العمرية 6 – 13 سنة، وتم استخدام التحليل العملي التوكيدي والذي اشارت نتائجه الى ضعف البنية العملية الثلاثية للمقياس الاصلي في البيئة النرويجية، في حين دعمت نتائج التحليل العاملي التوكيدي بنية الصيغة المختصرة من المقياس والمكونة من 15 فقرة وعاملين (التقارب والصراع)، كما تمتعت الصيغة المختصرة من المقياس بصدق تلازمي جيد.

أما دراسة سيفين واوجلمان (seven & ogelman, 2014) التي هدفت التعرف إلى ثبات وصدق مقياس علاقة الطالب– معلم في تركيا، حيث تم تطبيق المقياس على عينة بلغت 280 معلما لمرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الاساسية الدنيا وقد اشارت نتائج التحليل العاملي وجود 3 عوامل فسرت مانسبته 42.35% من التباين كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة الاختبار اعادة الاختبار حيث بلغ معامل الثبات للمقياس ككل 0.84 ولمجالات (الصراع،

التقارب، الأعتمادية) (0.85، 0.80، 0.81) على الترتيب، كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا حيث بلغت للمقياس ككل 0.92 وللمجالات (الصراع، التقارب، الأعتمادية) (0.86، 0.80، 0.65).

هدفت دراسة (Fraire et al., 2013) الى فحص الصدق العاملي للنسخة الايطالية من مقياس العلاقة الطالب–معلم، حيث طبق المقياس على عينة مكونة 210 معلما عبروا عن علاقتهم في 1256 طفلا يمثلون الاعمار من 3–9 سنوات، وقد اشارت نتائج التحليل العاملي الى ان المقياس يتكون من ثلاث عوامل بعد حذف 6 فقرات ليتكون المقياس من 22 فقرة موزعة على الابعاد الثلاث الصراع 10 فقرات، التقارب 8 فقرات، الاعتمادية 4 فقرات، كما تم التاكد من صدق البناء من خلال ارتباط الاداء على مقياس علاقة الطالب–المعلم والتحصيل الاكاديمي حيث بلغ معامل ارتباط بعد التقارب مع التحصيل الاكاديمي 0.32 في حين بلغ معامل الارتباط بين التحصيل وبعد الصراع –0.25 ومع بعد الاعتمادية –0.20، أما ثبات الاتساق الداخلي فقد بلغ للابعاد الصراع، التقارب، الاعتمادية (0.86، 0.91، 0.69) على الترتيب.

كما هدفت دراسة البستنجي (AL-bustanje, 2013) التعرف إلى الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلمة وطفل ما قبل المدرسة STRS) في البيئة السعودية، الذي يتكون من (28) فقرة تقيس ثلاثة اختبارات فرعية هي: (الصراع، الحميمية، الإتكالية) حيث تمت هذه الدراسة على عينة عشوائية من معلمات مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة تكونت من (90) معلمة، حيث قامت كل معلمة بالاستجابة على المقياس بتقدير علاقتها مع ثلاثة أطفال من ذكور وثلاثة طفلات من الإناث بالفصل بشكل عشوائي، وبالتالي بلغ عدد الأطفال ككل (540) طفلا وطفلة شكلوا العينة المعيارية للمقياس وكان (270) من الذكور و(270) من الإناث. وتحقق لأبعاد المقياس الثلاثة مؤشرات ثبات لمفهوم الاستقرار فقد بلغ للبعد الأول (الصراع) 0.95 وللبعد الثاني (الحميمية) 0.94 وللثالث (الإتكالية) 0.92 وللمقياس ككل (0.96)، وتحققت مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا حيث بلغت قيمة ألفا للمقياس ككل وللعينة الكلية (0.94) ولعلاقة الصراع (0.94) ولعلاقة الحميمية (0.93) والإتكالية (0.959)، كما تم التأكد من الصدق العاملي للمقياس حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي إلى تشبع الفقرات بشكل مقبول على مجالات المقياس الفرعية الثلاث، حيث فسر المقياس ما نسبته (72.694%) من مجمل التباين الكلي.كما اشارت النتائج الى ارتباط بعدي الصراع والاتكالية بعلاقة سلبية مع الدرجة الكلية للمقياس وعلاقة ايجابية مع بعد الحميمية، واشارت النتيجة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعدي الصراع والتقارب تعزى للجنس في حين كان هناك فروق ذات دلالة احصائية في بعد الاتكالية ولصالح الذكور وكذلك فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية للمقياس تعزى للجنس ولصالح علاقة المعلمين بالاناث.

أما دراسة (Settanni et al., 2015) التي هدفت التحقق من صدق البناء للصورة الايطالية المختصرة لمقياس علاقة الطالب – معلم حيث طبق المقياس على عينة بلغت 1256 طالبا تم الحصول على معلوماتهم من 210 معلمة، وأظهرت النتائج أن الصورة المختصرة تتكون من عاملين هما الصراع (8 فقرات) والتقارب (6 فقرات) كما بلغ ثبات الاتساق الداخلي للصورة المختصرة (0.80).

وفي دراسة (Patrício et al., 2015) التي هدفت إلى الى الكشف عن الخصائص السيكومترية للصورة البرتغالية من مقياس العلاقة بين الطالب والمعلم (النسخة المختصرة) والذي يتكون من (15) فقرة موزعة على بعدين هما: الصراع، والتقارب حيث تم تطبيق المقياس على 535 معلما ومعلمة تم اخيارهم من 127 مدرسة عبّروا عن علاقتهم 535 طفلا، وقد اشارت النتائج الى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة، إذ أظهرت نتائج التحليل العاملي

الاستكشافي والتوكيدي إلى تمتع المقياس بصدق بناء، ويتمتع المقياس بثبات مرتفع بلغ (0.84–0.87)، كما اشارت النتائج إلى أن المعلمات أظهرن علاقة تقارب مع التلاميذ أعلى من المعلمين.

هدفت دراسة (Tsigilis et al., 2017) إلى تقويم بنية الابعاد التي اقترحها كومن (Koomen et al., 2012) لمقياس علاقة الطالب – معلم في البيئة اليونانية، وكذلك فحص ارتباط بعد الاعتمادية مع بعدي التقارب و الصراع، حيث تم تطبيق المقياس على عينتين الأولى مكونه من 118 معلما قيّموا علاقتهم 921 طالبا، والعينة الثانية مكونة من 118 معلما قيّموا علاقتهم 925 طالبا، واشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى أن نتائج المطابقة لم تكن جيدة وكذلك أظهرت النتائج أن بعد الاعتمادية يرتبط ارتباطا موجبا ببعد التقارب.

كما هدفت دراسة (Tsigilis et al., 2018) إلى فحص البنية العاملية للنسخة اليونانية من مقياس علاقة الطالب – المعلم باستخدام نمذجة المعادلات البنائية الاستكشافية، تكونت عينة الدراسة من 4158 طفلا تم اختيارهم من 535 مركز رياض اطفال في اليونان، وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام نمذجة المعادلات البنائية قد اظهرت مطابقة نتائج افضل من التحليل العاملي التوكيدي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين بعدي التقارب والاعتمادية وهذا يدل على وجود فروقات ثقافية في العلاقة بين الطالب والمعلم، كما أظهرت النتائج ان الإناث أكثر تقاربا واعتمادية مع معلميهم وأقل صراعا مقارنة مع الذكور.

وباستعراض الدراسات السابقة نجد أن هناك اهتمام عالمي بالمقياس إذ تم الكشف عن خصائصة في بيئات مختلفة مثل اليونانية والنرويجية والبرتغالية والايطالية والتركية والهولندية والعربية والتي اكدت على اهمية المقياس وضرورة تطويرة إلا أن بعضها اظهر تاثر المقياس بالبعد الثقافي وخاصة في بعدي الاعتمادية والتقارب مثل دراسة (Tsigilis et al., 2017) في اليونان ودراسة (Fraire et al., 2013) في ايطاليا ودراسة (Solheim et al., 2012) في النرويج، في حين اشارت نتائج دراسة (Koomen et al., 2012) في هولندا، والدراسات العربية (Al-enezy, 2007) ودراسة (AL-bustanje, 2013) والتي اجريت في البيئة السعودية إلى مطابقة بنية المقياس في البيئة الهولندية والبيئة السعودية لبنيته الاصلية في البيئة الامريكية، ونظرا لأهمية المقياس وعدم توفر أي دراسة– في حدود علم الباحث– للكشف عن خصائص المقياس في البيئة الأردنية، فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب في البيئة الأردنية.

مشكلة الدراسة:

تعتبر العلاقة بين المعلم والطالب عامل مهم يعمل على تحسين تعلم الطلاب وكذلك نتائجهم الأكاديمية (Cook et al. 2018)، فقد اشارت الدراسات إلى دور العلاقات الإيجابية بين المعلم والطالب في تحقيق النمو العاطفي والاجتماعي الفعال المبنية على الدفء والاحترام في المواقف التعليمية وخاصة في مرحلة الطفولة فالعلاقات الايجابية بين الطالب والمعلم تمكن الطلبه من تنظيم سلوكهم الاجتماعي والعاطفي (witherspoon,2011).

ولتحقيق بيئة مدرسية تساعد المتعلم على التطور يسودها علاقات ايجابية بين المعلم والطالب كان لابد من توفير أداة تتصف بالصدق والثبات، ونظرا لندرة المقاييس التي تهتم بدارسة العلاقة بين المعلم والطالب في العالم العربي بشكل عام والأردن بشكل خاص وخاصة للعلاقة بين المعلم وأطفال المرحلة ما قبل المدرسة والصفوف الدنيا، جاءت هذه الدراسة للتعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب (STRS).

اسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب (STRS) وبالتحديد الاجابة عن الاسئلة الأتية.

1- ما دلالات صدق الصورة الاردنية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب؟

2- ما دلالات ثبات الصورة الاردنية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في العلاقة بين المعلم والطالب تعزى لجنس الطالب؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في العلاقة بين المعلم والطالب تعزى لعمر الطالب؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب من ذوي الفئة العمرية (4-8) سنوات، وذلك من خلال تطبيقه على عينة من طلبة المدارس بغرض تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف إلى دلالات صدق الصورة الأردنية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب

2- التعرف إلى دلالات ثبات الصورة الأردنية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب

3- الكشف عن دلالة الفروق الاحصائية في العلاقة بين المعلم والطالب تعزى لمتغير الجنس وعمره.

حدود الدراسة

أقتصرت الدراسة على عينة من الاطفال في محافظة الكرك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019-2018

التعريفات الإجرائية

العلاقة بين المعلم والطالب: إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين أي وصف للسلوك التفاعلي بين المعلم والطالب وتقاس بالدرجة الكلية التي يقدرها المعلم عن علاقته بطالب معين في صفه من خلال مقياس العلاقة بين المعلم والطالب

علاقة الصراع: ويعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين بالسلبية والخلاف، وتقاس بالدرجة التي يقدرها المعلم عن علاقته بطالب معين من خلال الفقرات (2، 11، 13، 16، 18، 19، 20، 22، 23، 24، 25، 26)

علاقة التقارب: ويعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين بالعاطفية والتواصل المفتوح وتقاس بالدرجة التي يقدرها المعلم عن علاقته بطالب معين من خلال الفقرات (1، 3، 4، 5، 7، 9، 12، 15، 21، 27، 28).

علاقة الإعتمادية: وتعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين يعتمد فيه الطالب على مساندة المعلم وتقاس بالدرجة التي يقدرها المعلم عن علاقته بطالب معين من خلال الفقرات (6، 8، 10، 14، 17).

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لملائمته أغراض الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الاطفال في مدارس محافظة الكرك من ذوي الاعمار (4-8) سنوات والذين يمثلون مرحلة رياض الاطفال (بستانيKG1، تمهيدي KG2) والمرحلة الاولى (الصف الأول والثاني والثالث) وبالغ عددهم (22572) طالب وطالبة، أما عينة الدراسة، والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية من معلمات رياض الاطفال والصفوف الثلاث الأولى، إذ بلغت (110) معلمات شكلن ما نسبته 12.5% من مجتمع الدراسة، حيث قامت كل معلمة بالتعبير عن علاقتها بأربع اطفال يتم اختيارهم عشوائيا بالطريقة البسيطة من الصف الذي تدرّسه المعلمة

بحيث يكون اثنان من الذكور واثنتين من الاناث وبالتالي تكونت عينة الدراسة من (440) طفلا وطفلة، وقد تم استبعاد استبانتين لعدم اكتمال الاجابة عليها لتصبح العينة مكونة من (438) طفلا وطفلة، والجدول (1) يبين توزيع افراد عينة الدراسة حسب الجنس والعمر.

جدول (1) توزيع افراد عينة الدراسة حسب الجنس والعمر

العمر/الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
4	44	43	87
5	44	44	88
6	43	44	87
7	44	44	88
8	44	44	88
المجموع	219	219	438

أداة الدراسة

تم استخدام مقياس العلاقه بين الطالب والمعلم والطالب (student –teacher relationship scale STRS) والذي طوره بينتا (Pianta, 2001) لتقييم إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين من ذوي الفئة العمرية (4–8) سنوات. ويتكون من 28 فقره ذات تدريج خماسي (ينطبق تماما، ينطبق لحد ما، محايد، لا ينطبق لحد ما، لا ينطبق تماما). و مكون من ثلاثة أبعاد هي:

الصراع (conflict): ويعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين بالسلبية والخلاف وعدد الفقرات الممثلة لهذا البعد (12) فقرة ذوات الأرقام (2، 11، 13، 16، 18، 19، 20، 22، 23، 24، 25، 26) وتتراوح الدرجات على هذا البعد 12 الى 60.

التقارب (closeness): ويعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين بالعاطفية والتواصل المفتوح وينظر الطلبة الى المعلم كمصدر دعم داخل المدرسة، وعدد الفقرات الممثلة لهذا البعد (11) فقرة ذوات الأرقام(1، 3، 4، 5، 7، 9، 12، 15، 21، 27، 28) وتتراوح الدرجات على هذا البعد 11 الى 55.

الإعتمادية (dependency): وتعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين يعتمد فيه الطالب على مساندة المعلم الفقرات وعدد الفقرات الممثلة لهذا البعد (5) فقرة ذوات الأرقام (6، 8، 10، 14، 17). وتتراوح الدرجات على هذا البعد 5 الى 25.

أما الدرجة الكلية على والتي تعبر عن العلاقة بشكل عام فيتم حسابها باستخدام المعادلة التالية:

الدرجة الكلية = (72– الدرجة على مجال الصراع) + الدرجة على التقارب + (30– الدرجة على مجال الاعتمادية) وتعكس الدرجة الكلية العالية علاقة ايجابية بين المعلم والطالب، وعندها تعكس علاقة الصراع واعتمادية أقل وعلاقة تقارب مرتفعة.

إجراءات الدراسة

1– تمت ترجمة فقرات المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية.

2– تم عرض الفقرات المترجمه على 4 من المختصين بالترجمة للتأكد من دقة الترجمة اللغوية للفقرات.

3– تم عرض الفقرات على 10 محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس والقياس والتقويم للحكم على صلاحية الفقرات ووضوح صياغتها.

4– تم اخراج المقياس بصورته النهائية.

5- تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2018-2019، لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس كما تم اعادة التطبيق على عينة بلغت 56 طفلا تم اختيارهم عشوائيا وذلك لغايات حساب الثبات بطريقة الاختبار إعادة الاختبار، ثم تم إدخال المعلومات إلى ذاكرة الحاسوب وتحليل البيانات والإجابة عن اسئلة الدراسة

المعالجات الإحصائية

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذلك التحليل العاملي الاستكشافي ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار "ت" للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي وتحليل التباين والمتعدد وكذلك معامل كرونباخ الفا و معامل ثبات ماكدونلد للإجابة عن اسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "ما دلالات صدق الصورة الاردنية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب؟" فقد تم التأكد من صدق هذا المقياس إعتمادا على عدد من المؤشرات هي:

الصدق الظاهري: وقد تم تقييمه من خلال عرض الفقرات المترجمه على 4 من المختصين بالترجمة للتأكد من دقة الترجمة اللغوية للفقرات. ثم عرضت الفقرات على 10 محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس والقياس والتقويم للحكم على صلاحية الفقرات ووضوح صياغتها. وقد تم اعادة صياغة بعض الفقرات في حين لم يتم حذف الي فقرة في المقياس.

صدق البناء: وتم التأكد من صدق البناء من خلال الارتباطات الداخلية للأبعاد الفرعية والتحليل العاملي الإستكشافي، والجدول (2) يبين قيم معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية.

جدول(2) معاملات ارتباط بيرسون للأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

البعد	الصراع	التقارب	الإعتمادية	الدرجة الكلية
الصراع	-	-0.39**	0.46**	-0.87**
التقارب	-	-	0.19**	0.73**
الإعتمادية	-	-	-	-0.42**

** دالة عند مستوى (0.01)

يبين الجدول أن معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية كانت دالة احصائيا، حيث بلغت بين الابعاد(الصراع، التقارب، الاعتمادية) والدرجة الكلية (-0.87، 0.73، -0.42) على الترتيب، كما بلغ معامل الارتباط بين بعد الصراع والتقارب (-0.39)، وقد بلغ أقل معامل ارتباط بين بعد التقارب والاعتمادية إذ بلغ (0.19)، كما أن بعد الاعتمادية ارتبط باقل معامل ارتباط مع الدرجة الكلية بلغ (-0.42) وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدد الفقرات القليل المكونة لهذا البعد مقارنة مع عدد الفقرات في بعدي الصراع والتقارب وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بينيتا (Pianta, 2001) و(Tsigilis et al., 2018) و(Tsigilis et al., 2017) والتي أظهرت نتائجها ارتباطات عكسية لبعدي الصراع والاعتمادية مع الدرجة الكلية وعلاقة ايجابية لبعد التقارب مع الدرجة الكلية وكذلك الارتباط الايجابي بين بعدي التقارب والاعتمادية. كما تتفق هذه النتائج جزئيا مع دراسة العنزي (Al-Enezy, 2007) ودراسة البستنجي (AL-bustanje,2013) من حيث ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية لكن اختلفت معهما من حيث ارتباط بعد الاعتمادية ببعدي الصراع والتقارب فقد اشارت دراسة العنزي (Al-Enezy, 2007) إلى عدم وجود ارتباط دال احصائيا بين بعدي الاعتمادية والتقارب، أما دراسة البستنجي (AL-bustanje,2013) فقد أشارت إلى عدم وجود ارتباط دال احصائيا بين بعد الاعتمادية أو أي من بعدي الصراع والتقارب.

كما تم حساب معاملات ارتباط فقرات كل بعد بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه والجدول (3) يبين النتائج.

جدول (3) معاملات ارتباط فقرات كل بعد بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

رقم الفقرة	بعد الصراع	رقم الفقرة	بعد التقارب	رقم الفقرة	بعد الاعتمادية
2	0.762**	1	0.762**	6	0.895**
11	0.767**	3	0.767**	8	0.851**
13	0.838**	4	0.838**	10	0.898**
16	0.858**	5	0.858**	14	0.742**
18	0.887**	7	0.887**	17	0.826**
19	0.889**	9	0.889**		
20	0.718**	12	0.720**		
22	0.892**	15	0.894**		
23	0.833**	21	0.833**		
24	0.861**	27	0.861**		
25	0.869**	28	0.869**		
26	0.846**				

** دالة عند مستوى (0.01)

يبين الجدول أن جميع معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كانت داله احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، فقد تراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد الصراع (0.718 – 0.892)، ولبعد التقارب (0.720– 0.894)، ولبعد الاعتمادية (0.742– 0.892).

أما نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الرئيسية واستخدام طريقة التدوير المتعامد الفاريماكس (Varimax)، فقد أشارت إلى وجود ثلاثة عوامل فسرت ما نسبته (70.087%) من التباين الكلي في الاداء على المقياس، والجدول (4) يبين قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر للعوامل المستخلصة.

الجدول (4) قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر للعوامل المستخلصة بطريقة الفاريماكس

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمية
1	8.426	30.094	30.094
2	7.404	26.441	56.535
3	3.795	13.552	70.087

يبين الجدول ان عدد العوامل التي لها جذر كامن أكبر من واحد بلغت ثلاثة عوامل فسرت ما نسبته (70.087%) من التباين الكلي في الاداء على المقياس، وقد بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (8.426) فسر ما نسبته (30.094%)، كما بلغ الجذر الكامن للعامل الثاني (7.404) وفسر ما نسبته (26.441%)، أما العامل الثالث فقد بلغت قيمة الجذر الكامن له (3.795) وفسر ما نسبته (13.552%).

أمّا تشبعات الفقرات على الابعاد فقد أظهرت النتائج تشبع الفقرات (2، 11، 13، 16، 18، 19، 20، 22، 23، 24، 25، 26) على العامل الأول، في حين تشبعت الفقرات (1، 3، 4، 5، 7، 9، 12، 15، 21، 27، 28) على العامل الثاني، أمّا الفقرات ذوات الارقام (6، 8، 10، 14، 17) فقد تشبعت على العامل الثالث، والجدول (5) يبين قيم تشبعات الفقرات على الابعاد الثلاث بعد حذف التشبعات التي قيمها اقل من (0.3).

جدول (5) معاملات تشبع فقرات المقياس على العوامل المستخلصة

رقم الفقرة	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث
1		0.819	
2	0.779		
3		0.847	
4		0.77	
5		0.809	
6			0.90
7		0.775	
8			0.863
9		0.852	
10			0.898
11	0.747		
12		0.847	
13	0.823		
14			0.692
15		0.745	
16	0.842		
17			0.804
18	0.867		
19	0.873		
20	0.673		
21		0.774	
22	0.889		
23	0.833		
24	0.858		
25	0.879		
26	0.853		
27		0.824	
28		0.775	

يبين الجدول أن معاملات تشبع الفقرات على البعد الأول (الصراع) قد تراوحت بين (0.673– 0.889)، كما تراوحت تشبع فقرات على البعد الثاني (التقارب) (0.745– 0.852)، أمّا البعد الثالث (الاعتمادية) فقد تراوحت معاملات تشبع الفقرات (0.692– 0.90)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Pianta, 2001) ودراسة (Al-Enezy, 2007) ودراسة (AL-bustanje, 2013) التي اشارت إلى وجود ثلاث عوامل مكونة لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب. واختلفت مع دراسة (Settanni et al., 2015) ودراسة (Solheim et al., 2012) ودراسة (Drugli, & Hjemdal. 2012). التي أشارت إلى ضعف البنية العاملية الثلاثية للمقياس.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: " ما دلالات ثبات الصورة الاردنية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب؟" فقد تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل كرونباخ الفا ومعامل ثبات ماكدونلد اوميجا (McDonald's Omega) على العينة الكلية، كما حساب الثبات بطريقة الاختبار– إعادة الاختبار وذلك باختيار (14) معلمة بشكل عشوائيا وذلك لصعوبة إعادة التطبيق على كامل العينة، حيث قامت كل معلمة بالتعبير عن علاقتها بأربع اطفال لتصبح عينة الاطفال مكونة من (56) طفلا منهم (28) ذكرا و (28) أنثى وتمت إعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع، والجدول (6) يبين النتائج

جدول (6) معاملات ثبات كرونباخ الفا وماكدونلد وطريقة الإعادة لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب

البعد	طريقة الإعادة ن= 56	كرونباخ الفا (ن= 438)	ماكدونلد اوميجا
الصراع	0.85	0.96	0.96
التقارب	0.89	0.93	0.95
الإعتمادية	0.83	0.89	0.90
الدرجة الكلية	0.90	0.86	0.90

يبين الجدول أن قيمة الثبات للمقياس ككل قد بلغ بطريقة الاختبار– إعادة الاختبار (0.90) وبطريقة كرونباخ الفا (0.86) وبطريقة ماكدونلد اوميجا بلغ (0.90)، في حين تراوحت معاملات الثبات للإبعاد بطريقة الاختبار– إعادة الاختبار (0.83– 0.89) وبطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا (0.89– 0.96)، وبطريقة ماكدونلد اوميجا (0.90– 0.96) وهذا مؤشر على ان المقياس يتمتع بدرجات ثبات مرتفعة اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Pianta, 2001) ودراسة (Al-Enezy, 2007) ودراسة (AL-bustanje, 2013) التي اشارت إلى تمتع المقياس بدرجات ثبات مرتفعة فقد بلغت قيمة كرونباخ الفا في دراسة (Pianta, 2001) (0.89) وبطريقة الاختبار– إعادة الاختبار 0.89، وفي دراستي (Al-Enezy, 2007) ودراسة (AL-bustanje, 2013) بلغت قيمة معامل كرونباخ الفا (0.84، 0.94) على الترتيب وبطريقة الاعادة بلغت قيم الثبات (0.89، 0.96) على الترتيب.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في العلاقة بين المعلم والطالب تعزى لجنس الطالب؟" فقد تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent samples T-test) والجدول (7) يبين النتائج.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة العلاقة بين المعلم والطالب واختبار "ت" للعينات المستقلة تبعا لمتغير جنس الطالب

البعد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الصراع	ذكر	27.15	12.64	2.399	436	*0.017
	انثى	24.49	10.44			
التقارب	ذكر	39.53	11.43	1.845	436	0.066
	انثى	41.58	11.88			
الاعتمادية	ذكر	15.45	5.74	1.587	436	0.114
	انثى	16.29	5.33			
الدرجة الكلية	ذكر	100.98	19.35	0.133	436	0.894
	انثى	100.74	17.85			

يبين الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في المتوسطات الحسابية لعلاقة الصراع تعزى لجنس الطالب حيث بلغت قيمة (ت=2.399) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، وتعزى هذه الفروق لصالح الطلبة الذكور، حيث بلغ متوسطهم الحسابي (27.15) وبانحراف معياري (12.64). اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Pianta, 2001) ودراسة (Al-Enezy, 2007) اللتان أشارتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات على بعد الصراع لصالح الذكور واختلف مع دراسة (AL-bustanje, 2013) التي اشارت إلى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدرجات على بعد الصراع يعزى للجنس، كما يبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المتوسطات الحسابية في الدرجة

الكلية لتقديرات المعلمين لعلاقتهم بطلبتهم تعزى لجنس الطالب حيث بلغت قيمة (ت=0.133) وهي قيمة غير داله إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لعلاقتي التقارب والاعتمادية تعزى لجنس الطالب، حيث بلغت قيم (ت) (1.845، 1.587) على الترتيب وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Pianta, 2001) ودراسة (Al-Enezy, 2007) ودراسة (AL-bustanje, 2013) التي اشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة العلاقة الكلية بين المعلم والطالب تعزى لجنس الطالب ولصالح الإناث، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Pianta, 2001) بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة علاقة الاعتمادية تعزى للجنس.

وقد تعزى نتيجة الفروق في بعد الصراع إلى طبيعة الذكور التي تتطلب إثبات الوجود وأكثر حركة داخل الغرفة الصفية مقارنة مع الإناث الأمر الذي يجعل المعلمة تقدّر علاقة صراع بالطلبة الذكور أكثر منه مع الإناث، في حين أن الإناث تميل إلى الهدوء والاستماع إلى معلمتها داخل الغرفة الصفية الأمر الذي جعل المعلمات تشعر بعلاقة صراع أقل معهن، إلا أن المعلمات تعمل على بناء علاقات ايجابية مع طلبتها بشكل عام وهي نابعة من طبيعة المعلمة الفطرية التي تعامل طلبتها كأم قبل أن تكون معلمة وتعمل على التقرب منهم ومساعدتهم بكل طاقتها بغض النظر عن جنسهم لذلك لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في علاقة التقارب أو الإعتمادية أو العلاقة بشكل عام.

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في العلاقة بين المعلم والطالب تعزى لعمر الطالب؟" فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية على الدرجة الكلية وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمعرفة دلالة الفروق في الابعاد، ويبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد وللدرجة الكلية حسب مستويات الصف الدراسي (4، 5، 6، 7، 8).

جدول(8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير المعلمين لعلاقتهم بطلبتهم حسب عمر الطالب

العمر		الصراع	التقارب	الاعتمادية	الدرجة ككل
4	المتوسط الحسابي	25.16	46.05	16.31	106.57
	الانحراف المعياري	12.55	8.39	5.92	14.95
5	المتوسط الحسابي	22.33	42.92	16.80	105.80
	الانحراف المعياري	7.84	8.53	5.04	13.95
6	المتوسط الحسابي	24.66	38.24	15.09	100.49
	الانحراف المعياري	11.22	13.25	5.62	19.10
7	المتوسط الحسابي	26.28	37.65	14.77	98.59
	الانحراف المعياري	11.35	13.24	5.81	18.51
8	المتوسط الحسابي	30.72	37.94	16.40	92.82
	الانحراف المعياري	13.21	11.75	5.15	22.20

يبين الجدول (8) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأبعاد العلاقة بين المعلم والطالب حسب عمر الطالب، إذ يلاحظ أن المتوسط الحسابي لعلاقة الصراع تزداد بزيادة العمر حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقدير المعلمين لعلاقة الصراع مع الاطفال من ذوي العمر 8 سنوات (30.72) وبانحراف معياري (13.21)، أمّا علاقة التقارب فيلاحظ تزايدها بنقصان العمر الزمني إذ بلغ أعلى متوسط حسابي عند العمر 4 سنوات (46.05) وبانحراف معياري (8.39)، كما يبين الجدول أن المتوسطات الحسابية لعلاقة الاعتمادية متقاربة نوعا ما إذ كان أقل وسط حسابي عند العمر 7

سنوات إذ بلغ (14.77) وبانحراف معياري (5.81)، أمّا الدرجة الكلية للعلاقة بين المعلم والطالب فيلاحظ تزايدها مع نقصان العمر الزمني حيث بلغ أعلى متوسط حسابي عند العمر 4 سنوات (106.57) وأقلها عند العمر 8 سنوات حيث بلغ المتوسط الحسابي (92.82)، وتعكس الدرجة الكلية العالية علاقة ايجابية بين المعلم والطالب، وعندها تكون علاقة الصراع والاعتمادية أقل وعلاقة تقارب مرتفعة.

وللتعرف على دلالة الفروق في الدرجة الكلية تم استخدام تحليل التباين الأُحادي والجدول (9) يبين النتائج.

الجدول(9): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لايجاد أثر العمر على الدرجة الكلية للعلاقة بين المعلم والطالب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
العمر	11079.322	4	2769.831	8.562	*0.000
الخطأ	140081.901	433	323.515		
المجموع	4606684	438			
المجموع المصحح	151161.224	437			

يبين الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العلاقة بين المعلم والطالب عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغير عمر الطالب، حيث بلغت قيمة ف (8.562) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) وللتعرف لصالح من تعود الفروق تم استخدام اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية والجدول (10) يبين هذه النتائج.

جدول (10): إختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية لإيجاد دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة العلاقة بين المعلم والطالب حسب عمر الطالب

العمر	المتوسط الحسابي	4	5	6	7	8
4	106.57	–	0.779	6.09	*7.984	*13.759
5	105.80	-	–	5.307	*7.205	*12.979
6	100.49	-	-	–	1.8977	*7.673
7	98.59	-	-	-	-	5.774
8	92.82	–	–	–	–	–

*دالة عند 0.05

يبين الجدول (10) أن الفرق بين المتوسطات الحسابية في درجة العلاقة الكلية بين المعلم والطالب ذوي الاعمار 4 سنوات وذوي الاعمار 5 سنوات لم تكن دالة احصائيا حيث بلغ (0.779)، وكذلك مع ذوي الاعمار 6 سنوات إذ بلغ الفرق (6.09)، في حين كان الفرق بين متوسط العلاقة مع الطلبة ذوي العمر 4 سنوات و7 سنوات كان دالا احصائيا إذ بلغ (7.984) وكذلك بين العمر 4 سنوات وذوي العمر 8 سنوات حيث بلغ الفرق (13.759) وهو دال احصائيا وكانت هذه الفروق لصالح علاقة المعلم مع الطالب من عمر 4 سنوات، كما أظهرت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين ذوي العمر 5 سنوات و7 سنوات حيث بلغ (7.205)، وكذلك بين العمر 5 سنوات وذوي العمر 8 سنوات حيث بلغ الفرق (12.979) ولصالح العمر 5 سنوات، كما كانت الفروق داله احصائيا في العلاقة بين المعلم والطالب من ذوي العمر 6 سنوات وذوي العمر 8 سنوات إذ بلغ (7.673) ولصالح العمر 6 سنوات ومن هنا يمكن القول بأن العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب تكون لصالح الطلبة من الفئة العمرية 4– 6 سنوات، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج

دراسة (Pianta, 2001) ودراسة (Al-Enezy, 2007) اللتان اشارتا الى علاقات ايجابية بين المعلم والطالب من ذوي الاعمار الأقل.

وللتعرف على دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للأبعاد حسب العمر تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) والجدول (11) يبين النتائج.

جدول(11): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أبعاد العلاقة بين المعلم والطالب حسب العمر

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجة	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
العمر	الصراع	3339.87	4	834.967	6.451	*0.000
قيمة اختبار ويلكس لامبدا (willks lambda) 0.861 قيمة ف 5.522 قيمة الدلالة 0.001	التقارب	4925.252	4	1231.313	9.733	*0.000
	الاعتمادية	276.254	4	69.064	2.269	0.061
الخطأ	الصراع	56044.24	433	129.432		
	التقارب	54779.04	433	126.51		
	الاعتمادية	13180.586	433	30.44		
المجموع	الصراع	351430	438			
	التقارب	779998	438			
	الاعتمادية	123800	438			
المجموع المصحح	الصراع	59384.11	437			
	التقارب	59704.292	437			
	الاعتمادية	13456.84	437			

ويظهر من الجدول (11) نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأبعاد العلاقة بين المعلم والطالب مجتمعة تعزى لعمر الطالب حيث بلغت قيمة اختبار ويلكس لامبدا (willks lambda) (0.861)، وتقابل قيمة ف (5.522) وقيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05)، وقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية في بعدي الصراع والتقارب حيث بلغت قيمة ف (6.451 و9.733) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05). ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الإعتمادية حيث بلغت قيمة (ف= 2.269) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ولمعرفة لصالح من تعود الفروق تم استخدام اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية، و الجدول رقم (12) يبين النتائج.

جدول (12): إختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية لإيجاد دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لبعدي الصراع والتقارب حسب عمر الطالب

البعد	العمر	المتوسط الحسابي	4	5	6	7	8
الصراع	4	25.16	_	2.83	0.502	1.123	*5.56
	5	22.33	–	–	2.32	3.95	*8.39
	6	24.66	–	–	_	1.62	*6.06
	7	26.28	–	–	–	–	*4.44
	8	30.72	–	–	–	–	–
التقارب	4	46.05	–	3.125	*7.807	*8.39	*8.01
	5	42.92	–	–	*4.68	*5.27	*4.98
	6	38.24	–	–	–	0.59	0.29
	7	37.65	–	–	–	–	0.29
	8	30.72	–	–	–	–	–

يبين الجدول (12) أن الفرق بين المتوسطات الحسابية في درجة علاقة الصراع بين المعلم والطالب ذوي الاعمار 4 سنوات وذوي الأعمار 5 و6 و7 سنوات لم تكن دالة احصائيا حيث بلغت على الترتيب (2.83، 0.502، 1.123)، في حين كان الفرق بين متوسط تقدير المعلمين لعلاقة الصراع مع الطلبة ذوي العمر 4 وذوي العمر 8 سنوات دالا احصائيا حيث بلغ الفرق (5.56) وهو دال احصائيا وكانت هذه الفروق لصالح علاقة المعلم مع الطالب من عمر 8 سنوات، كما أظهرت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين ذوي العمر 5 سنوات و8 سنوات حيث بلغ (8.39) ولصالح العمر 8 سنوات، وكذلك بين العمر 6 سنوات وذوي العمر 8 سنوات حيث بلغ الفرق (6.06) ولصالح العمر 6 سنوات، كما كانت الفروق داله احصائيا في علاقة الصراع بين المعلم والطالب من ذوي العمر 7 سنوات وذوي العمر 8 سنوات إذ بلغ (4.44) ولصالح العمر 8 سنوات ومن هنا يمكن القول بأن تقديرات المعلمين لعلاقة الصراع بين المعلم والطالب تكون أعلى مع الطلبة من الفئة العمرية 8 سنوات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Al-Enezy, 2007) التي اشارت الى علاقات صراع أعلى بين المعلم والطالب بزيادة صف الطالب.واختلف مع نتائج دراسة (Pianta, 2001) التي اشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في علاقة الصراع تعزى لعمر الطالب.

كما أظهرت النتائج أن الفرق بين المتوسطات الحسابية في درجة علاقة التقارب بين المعلم والطالب ذوي الاعمار 4 سنوات وذوي الأعمار 6 و7و 8 سنوات كانت دالة احصائيا حيث بلغت على الترتيب (7.807، 8.39، 8.01) ولصالح العمر 4 سنوات في حين كان الفرق بين متوسط تقدير المعلمين لعلاقة التقارب مع الطلبة ذوي العمر 4 وذوي العمر 5 سنوات غير داله احصائيا حيث بلغ الفرق (3.125) وهو غير دال احصائيا، كما أظهرت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين ذوي العمر 5 سنوات وذوي الأعمار 6 و7و 8 سنوات حيث بلغت الفروق (4.68، 5.27، 4.98) ولصالح العمر 5 سنوات، كما كانت الفروق غير داله احصائيا في علاقة التقارب بين المعلم والطالب من ذوي العمر 6 سنوات وذوي العمر 7 سنوات وذوي العمر 8 سنوات ومن هنا يمكن القول بأن تقديرات المعلمين لعلاقة التقارب بينهم وبين طلبتهم تكون أعلى مع الطلبة من الفئة العمرية 4 و 5 سنوات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Pianta, 2001 و(Al-Enezy, 2007) التي اشارت الى علاقات تقارب أعلى بين المعلم والطالب من ذوي الفئات العمرية الأدنى.

وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء نموذج بانيتا والذي يرى فيه أن تطور الطفل يؤثر على العلاقة بينه وبين معلمه فالأطفال الأكبر عمرا يبدون اهتماما بأقرانهم ومحيطهم أكثر من الأطفال الصغار الذين يقتصر اهتمامهم على معلميهم والتقرب منهم، الأمر الذي يعكس علاقات أكثر إيجابية بين المعلم والطالب مقارنة مع الطلبة الأكثر عمرا، كما أن اهتمام الطلبة الاكبر عمرا بأقرانهم وتكوين مجموعات مصغره لها قوانين محددة قد تتعارض أو تتفق هذه القوانين مع قوانين الصف الدراسي الأمر الذي يؤدي إلى تطور علاقة الصراع مع المعلمه، كما أن هذه الفئة العمرية (4–8) سنوات من الطلبة تتلقى تعليمها من خلال المعلمات واللواتي يعتبرن أنفسهن امتدادا لرعاية الوالدين وتسمي نفسها مع طلبة الروضه "بالأم" بدلا من "معلمة" الأمر الذي يفرض عليهن علاقات أكثر ايجابية مع الأطفال الصغار، في حين أن زيادة عمر الطالب تجعله أكثر نشاطا وخبرة داخل الغرفة الصفية وأقل امتثالا لتعليمات المعلمة الأمر الذي قد يعطي المعلمة احساس بعلاقة أقل ايجابية وأكثر صراعا معهم.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، تم التوصل إلى التوصيات الأتيه:

1– تطبيق المقياس على عينات أخرى في البيئة الأردنية والكشف عن خصائصة السيكومترية

2– إقامة ورشات عمل للمعلمات حول بناء علاقات ايجابية مع الطلبة وخصوصا ذوي الفئات العمرية الأعلى.

3– الاستفادة العملية من قبل الإدارة المدرسية والمرشد النفسي من المقياس في تقييم علاقة المعلمات بطلبتهن.

4– عمل دراسة مقارنة بين وجهة نظر المعلمات ووجهة نظر طلبتهن بطبيعة العلاقة بينهم.

المراجع

Agyekum, S.(2019). Teacher-Student Relationships: The Impact on High School Students, Journal of Education and Practice, 10(14), 121-122, DOI: 10.7176/JEP

Al-abri, H.(2017). Student-Teacher relationship and social competence for students with learning disabilities in The sight of their teachers in al-dakhilyah governorate first cycle schools. unpublished Master thesis, university of Nizwa, Oman.

AL-bustanje, M.(2013).The Psychometric characteristics of the Student- Teacher Relationship Scale (STRS) for pre-school children in Saudi Arabia, Journal of Education, 152(1):479-526.

Al-dhafri, S. and Al-hadabi, A.(2015). Teacher-student relationship and motivation to learn for female student from grades (5-11) in the sultanate of oman, Journal of Educational and Psychological Sciences, 16(1), 409-434. DOI:dx.doi.org/10.12785/jeps

Al-Enezy, M.(2007). The Psychometric Characteristic of Student-Teacher Relationship Scale of The Particular Student, From 1 Grade School Through Grade 3, of The Saudi Arabia Environment, unpublished Master Thesis, mutah university, Jordan

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. Journal of School Psychology, 44(3), 211-229. doi:10.1016/j.jsp.2006.02.002

Beyazkurk, D. & Kesner, J. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. International Education Journal. 6(5). 547–554. https://eric.ed.gov/?id=EJ855008.

Bowlby J. (1982). Attachment and Loss: Attachment,2nd ed., Vol. 1 New York, NY: Basic Books.

Cook, C. R., Coco, S., Zhang, Y., Duong, M. T., Renshaw, T. L., Long, A. C., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher–student relationships: Preliminary evaluation of the establish–maintain–restore method. School Psychology Review, 47(3), 226-243.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. Educational Psychologist, 38(4), 207-234. doi:10.1207/ S15326985EP3804_2

Drewery, W., & Bird, L. (2004). Human development in Aotearoa: A journey through life (2nd ed.). Auckland, New Zealand: McGraw Hill.

Drugli, M. B., and O. Hjemdal. (2012). Factor Structure of the Student–Teacher Relationship Scale for Norwegian School-age Children Explored with Confirmatory Factor Analysis. Scandinavian Journal of Educational Research.57 (5): 457–466. doi:10.1080/00313831.2012.656697.

Fraire,M.,Longobardi,C.,Prino,L.E., Sclavo,E.,andSettanni,M. (2013). Examining the Student-Teacher Relationship Scale in the Italian Context: A Factorial Validity Study. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 11. 851-882. 10.14204/ejrep.31.13068.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: conceptualization & measurement. In J. Meece & J. Eccles (Eds.). Handbook of research on schools, schooling, and human development (pp 25-41). New York:Routledge.

Klauer, K. J. (1985). Framework for a theory of teaching. Teaching and teacher education,1(1), 5-17. doi:10.1016/0742-051X(85)90026-5

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. Journal of school health, 74(7), 262-273.

Koomen, H. M. Y., K. Verschueren, E. van Schooten, S. Jak, and R. C. Pianta.(2012). Validating the Student–Teacher Relationship Scale: Testing Factor Structure and Measurement Invariance across Child Gender and Age in a Dutch Sample. Journal of School Psychology.50 (2): 215–234. doi:10.1016/j.jsp.2011.09.001

Lee, S. J. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. Educational Studies, 33(2), 209-216. doi: 10.1080/03055690601068477

Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. Journal of Psychoeducational Assessment, 24(4), 367-380. doi:10.1177/0734282906290594

Murray,C. & Greenberg, M.(2006). Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities. The Journal of Special Education, 39(4),220–233.

Patrício, Joana & Barata, Clara & Calheiros, Maria & Graça, João. (2015). A Portuguese version of the student-teacher relationship scale – short form. The Spanish Journal of Psychology. 18(30):1-12.

Perry,L.(2009). Student-Teacher Relationships: The Impact of Student's Relationships with teachers on Student School Engagement, academic Competence and Behavior. Unpublished Ph.D. Dissertations. Syracuse University. USA.

Pianta RC.(2001). Student-Teacher Relationship Scale; Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Pianta, R., & Walsh, D. (1996). High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships. New York, NY: Routledge.

Piñata, R. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: Pshchological association

Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M., & Prino, L. E. (2015). Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale short form. Frontiers in psychology, 6, 898.https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.

Seven, S. & Ogelman, H. (2014). The reliability-validity studies for the Student-Teacher Relationship Scale (STRS). European Journal of Research on Education. 2. 179-179. 10.15527/ejre.201426262.

Solheim, E., Berg-Nielsen, T. S., & Wichstrøm, L. (2012). The Three Dimensions of the Student–Teacher Relationship Scale: CFA Validation in a Preschool Sample. Journal of Psychoeducational Assessment, 30(3), 250-263. https://doi.org/10.1177/0734282911423356

Tareef, S., Atoum,A. and Almomani, A. (2020).The predictive ability of feedback and teacher-student relationship on Self-regulated learning. IUG Journal of Educational and Psychology Sciences, 28(1), 905-929

Tsigilis, N.,Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., & Zachopoulou, E. (2018). Applying Exploratory Structural Equation Modeling to Examine the Student-Teacher Relationship Scale in a Representative Greek Sample. Frontiers in psychology, 9, 733. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00733

Witherspoon, E.(2011). The significance of the teacher-student relationship, doctoral dissertation, university of Redlands, http://schoolteamicmeeting.pbworks.com/w/file/fetch/71521902/disseration

تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمديرين في لواء الموقر

د. فواز حسن شحادة **سميرة فلاح الخريشة**

تاريخ الاستلام: 2021/04/03 **تاريخ القبول: 2021/05/19**

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمديرين في لواء الموقر. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولجمع البيانات تم تطوير استبانة لتقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد بصورة مقياس مكونة من (50) فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، كما تم تطبيقها على عينة مكونة من (152) معلمًا/ة ومديرًا/ة في لواء الموقر. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات عينة الدراسة لتقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمديرين كانت بدرجة منخفضة على الاداة ككل، وبدرجة متوسطة في مجال المادة والمحتوى التعليمي، ومجال المعلم وطرائق التدريس، بينما كانت منخفضة في مجال التكنولوجيا والبرامج التعليمية، ومجال الطلبة وأولياء الأمور. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة من المعلمين والمديرين في تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا والتي جاءت بدرجة منخفضة. وأوصت الدِّراسة بعدة توصيات من أهمها ضرورة عقد وزارة التربية والتعليم لمزيد من الدورات والورش التدريبية المتخصصة في مجال التعليم عن بعد في العملية التعليمية للمعلمين، وتطوير وتدريب الطلبة على مهارات التكنولوجيا الحديثة.

الكلمات المفتاحية: درجة تقييم، التعلم عن بعد، جائحة كورونا.

Assessment the experience of using distance learning in Jordanian public schools in light of the Corona pandemic from the viewpoint of teachers and administrators in the Muwaqqar District

Abstract

The The present study aimed to know the degree to assessment the experience of using distance learning in Jordanian public schools in light of the Corona pandemic from the viewpoint of teachers and administrators in the Muwaqqar District. To that aim, the descriptive survey approach was used in the study in addition to a 50- item questionnaire distinctly developed for gathering data. Reliability and validity of these items were checked. The sample of the study consisted of (152) teachers and managers. The results showed that the degree to assessment the experience of using distance learning in Jordanian public schools in light of the Corona pandemic from the viewpoint of teachers and administrators in the Muwaqqar District was medium. The findings also indicated that there was no statistically significant difference attributed to

the estimates of the study sample from teachers and administrators in to assessment the experience of using distance. The study reached several recommendations, the most important of which is the need for the Ministry of Education to hold more specialized training courses and workshops in the field of distance education in the educational process for teachers, and the development and training of students on modern technology skills.

Key words: assessment score, distance learning, Corona pandemic.

المقدمة

شهدت السنوات الأخيرة الماضية طفرة كبيرة في المستحدثات التكنولوجية، حيث يتجه العالم اليوم نحو توظيفها في التعليم.وانسجامًا مع هذا التوجه، والتعايش مع كل المتغيرات العالمية، قامت عديد من المؤسسات التعليمية في العالم لمواكبة تلك التغيرات والتطورات والتحديات؛ في ضوء الاتجاهات العالمية وسياسات تطوير التعليم التي أخذت أشكالا متعددة منها التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد حيث يسمح هذا النظام باستخدام مجموعة من الأدوات التفاعلية والتشاركية، والوسائط المتعددة التي تدعم وتيسر التعلم (Bawaneh & Alshorman, 2018).

فقد فرضت الظروف الاستثنائية التي خلفتها جائحة فيروس كورونا المستجد معطيات جديدة كانت لها تأثيراتها العميقة في المجالات كافة، ومنها العملية التعليمية، حيث تم اللجوء إلى نظام التعليم عن بعد عوضًا عن انتظام الطلبة في المدارس. فقد واجهت أنظمة التعليم في العديد من بلدان العالم وفي مقدمتها الأردن الكثير من التحّديات التي فرضتها جائحة كورونا في بداية آذار/مارس 2020، الأمر الذي أثّر على ملايين الطلبة وأدى إلى غلق المدارس، وتعليق الدراسة وجاهيًا وحضوريًا، ونتج عنه انقطاع عدد كبير من الطلبة عن الدراسة. إزاء هذا الواقع، ولضمان استمرارية العمليّة التعليميّة وإدارتها أثناء الجائحة، وجدت وزارة التربية والتعليم الأردنية نفسها أمام خيار التوّجه نحو التعلم عن بعد، حيث سارع المسؤولون إلى الاستفادة من المواد المتاحة لدى القطاع الخاص لتطوير بوابة تعليمية تسمى "درسك" فضلًا عن قناتين تلفزيونيتين مخصصتين لتقديم محاضرات على التلفاز. وتغطي هذه الموارد الموضوعات التي يشتمل عليها المنهج الدراسي، وهي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم للصفوف من الأول الابتدائي إلى الثاني الثانوي بالاضافة للمواد الأخرى (وزارة التربية والتعليم الاردنية، 2020).

ونظرًا للتطور الهائل الذي نشهده في التكنولوجيا، فإن الطلب على طرق مبتكرة لإثراء وتسهيل العملية التعليمية آخذ في الازدياد، أحد أهم هذه الاستراتيجيات الحديثة هي إستراتيجية "التعليم عن بعد" التي بدأ استخدامها في المؤسسات التربوية العالمية المختلفة، حيث تقوم هذه الإستراتيجية على استخدام الوسائل الإلكترونية لإبقاء الطلبة على اتصال مع المعلمين والوصول إلى المواد التعليمية، اليوم أصبحت هذه الإستراتيجية واقعٌ حالي يخلق فرصًا وتحديات للمؤسسات التعليمية، واقع يقدم للطلاب خيارات موسعة في أين ومتى وكيف يتعلمون، فأصبح "التعليم عن بعد" مسانداً للعملية التعليمية في المؤسسات التربوية بسبب مرونته وتوافره للمتعلمين والمعلمين في أي وقت، بغض النظر عن الموقع الجغرافي (Draissi & Yong, 2020).

فقد فرضت الظروف الطارئة التي خلفتها أزمة جائحة كورونا معطيات، كانت لها تأثيراتها الشديدة بكل المجالات ومنها التعليم، حيث تم اللجوء إلى منظومة التعليم عن بُعد؛ لضمان استمرار العملية التعليمية بصورة مستقرة ومنظمة وعدم تأثر الطلاب بسبب هذه الجائحة التي جعلت الجميع يذهب مسرعًا إلى استخدام التكنولوجيا بمفاهيمها المختلفة وطرقها المتعددة، بعد أن ألغت فكرة التعلم في قاعات الدراسة التقليدية. فلم يعد التعلم عن بعد يقتصر على فئات بعينها، أو على طبقات محدده، إذ أتاح للطلبة في منظومة التعليم استخدام التطبيقات الإلكترونية والتكنولوجية؛ ليتحول الأمر بنهاية المطاف في قطاع التعليم إلى تكنولوجيا إجبارية(Yulia, 2020).

وفي هذا الوقت العصيب وغير المسبوق من انتشار فيروس كورونا حول العالم وإغلاق المدارس وفقًا للتدابير الوقائية والاحتياطية للسيطرة عليه أجبر أعداداً كبيرة من الطلاب على البقاء في المنازل. وتحتضن الأردن تجربة "التعليم عن بعد" حيث أعلنت وزارة التربية والتعليم عن تفعيل منظومة "التعليم عن بعد" من خلال منصتها الالكترونية المجانية "درسك" وذلك من خلال بث المواد التعليمية تلفزيونيًا، كما بادرت العديد من المدارس الخاصة على تفعيل هذه

الإستراتيجية وتوفير المحتوى التعليمي الكترونيًا للطلاب أيضًا، حيث شدد جلالة الملك عبدالله الثاني بن الحسين إلى أن استراتيجية "التعليم عن بعد" يجب أن تُطبق وفق أفضل المعايير، وأكد على أهمية مواصلة العمل على تطويرها وتقييمها لضمان استمرارية العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم الاردنية، 2020).

ويشير صوالحية (2020) إلى أن استراتيجية "التعليم عن بعد" كغيرها من استراتيجيات التعليم، تأتي بمجموعة من الإيجابيات والسلبيات، ومن هذه الإيجابيات حماية حق الطلبة في التعليم، وضمان استمرارية العملية التعليمية، والمرونة في إيصال المحتوى التعليمي وتوفير الوقت للجميع. فالمعلم يحتاج فقط إلى إعداد المحتوى مرة واحدة ثم مشاركته مع مجموعات مختلفة. وتعزيز التعلّم الذاتي، وتعزيز فعالية المعرفة من خلال سهولة الوصول إلى كمية هائلة من المعلومات. أما سلبيات التعليم عن بعد صعوبة في التركيز لدى الطلبة، حيث يجدون أنفسهم محاطين بمشتتات داخل المنزل، فلم يعتد الطالب على استخدام هذا النوع من التعليم الذي يتطلب منه انضباطًا ذاتيًا. اضافة إلى افتقاد العدالة في افتراض أن كل طالب لديه التكنولوجيا اللازمة والوقت والتحفيز والدعم للمشاركة في التعلم عن بعد. وعدم تدريب أولياء الأمور لتمكينهم من المشاركة وتفعيل دورهم في استمرارية العملية التربوية قبل تبني تطبيق التعلم عن بعد، وصعوبة في التحكم في السلوكيات السلبية مثل الغش؛ نظرًا للسرعة الفائقة التي اضطرت فيها المدارس إلى الإنتقال إلى التعلم عن بعد للحفاظ على استمرارية تعليم الطلبة باعتباره أولوية قصوى في خضم تفشي الفيروس الذي شلّ المنطقة، دون أن يكون هناك أي تحضير مُسبق سواء أكان للإدارة المدرسية، للمعلمين، لأولياء الأمور أو للطلبة على وجه التحديد.

ويرى كل من (Basilaia, Kvavadze, 2020; Vivek, 2020) أن التعليم عن بعد يُعد طريقة من طرائق التعليم في إيصال المعلومة للمتعلم بطريقة ميسرة وبسيطة، ويتم من خلال استخدام آليات التواصل الجديدة والمستقبلية من حاسب آلي وشبكاته ووسائطه المختلفة، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأكبر فائدة وأقل وقت وجهد، وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها، وقياس وتقييم أداء المتعلمين بطريقة منظمة. وقضية "القبول المجتمعي والوعي" بفكرة التعليم عن بعد قد تعيق تطور وتقدم هذه الطريقة التي استخدمت في العملية التعليمية بشكل تجريبي، حيث يرى مراقبون أن الواجبات المنزلية عبر الإنترنت أسهل مما ينبغي وتفتقر إلى القدر الكافي من الجدية والإلتزام لدى الطلبة. إذ يتطلب التعلم عن بعد مهارات تكنولوجية لاستخدام المنصات والتعامل معها بشكل منظم ودقيق، فالتعليم عن بعد يقبل اختلافات ومهارات المتعلمين، ويوفر لهم المعلومة وفقًا لقدراتهم وإمكانتهم والوقت والمكان المناسب لتلقى الخدمة التعليمية بأساليب التكنولوجيا المعاصرة.

ويعرف التعليم عن بعد بأنه أحد طرق التعليم الحديثة نسبيًا ويعتمد مفهومه الأساسي على وجود المتعلم في مكان يختلف عن المصدر الذي قد يكون الكتاب أو المعلم أو حتى مجموعة الدارسين. والذي يتم فيه هو نقل برنامج تعليمي من موضعه في حرم مؤسسة تعليمية ما إلى أماكن متفرقة جغرافيًا. ويهدف إلى جذب طلاب لا يستطيعون تحت الظروف العادية الاستمرار في برنامج تعليمي تقليدي. والتعليم الإلكتروني لا يعني أن يؤدي الطالب دور المتلقي السلبي دون أي اعتبار لمحتوى المادة والتفاعل مع المدرس (Berg & Simonson, 2018).

ويشير الباحثان إلى أن تجربة التعليم عن بعد تجربة عالمية وليست حالة أردنية، فقد نجحت في بعض الدول وفشلت في أخرى. وتحتاج تجربة التعليم عن بعد لإنجاحها إلى مجموعة عوامل تتظافر فيما بينها لتحقيق نجاح التجربة ومنها، بنية تحتية تربط طرفي العملية، والمعلم والمتعلم، وتهيئة الطرفين وتدريبهم على آليات التعليم عن بعد، وأدوات

تعلم غير تقليدية لهذا النوع من التعليم، وأدوات تقييم غير تقليدية كذلك لمخرجات العملية، وبيئة بيتية حاضنة تكفل نجاح ما سبق والانتقال إلى التعلم عبر الإنترنت، لكن يمكن بذل المزيد من الجهود.

ومن الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة دراسة ابو شخيدم وآخرون (2020) التي هدفت تقصي فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية. ولتحقيق أهداف الدراسة جرى الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (50) عضو هيئة تدريس في الجامعة، ممن قاموا بالتدريس خلال فترة انتشار فايروس كورونا من خلال نظام التعليم الإلكتروني، وجرى جمع البيانات اللازمة باستخدام الاستبيانة وتم تطبيقها على عينة الدراسة. وأظهرت أبرز نتائج الدراسة أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظرهم كان متوسطًا.

وهدفت دراسة أويابة وصالح (2020) إلى تقييم تجربة الطلبة حول التعليم عن بعد في ظل إغلاق جامعة غرداية الجزائرية بسبب جائحة كورونا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. انطلقت الدراسة من محاولة فهم الخطة التي رسمتها تعليمات وزارة التعليم العالي لمواجهة الظرف الطارئ، حيث تكونت عينة الدراسة من(100) فرد وزعت عليها استبانة إلكرتونية. وأشارت أبرز النتائج أن هنالك تكيفًا مع الأزمة واستعدادا مقبول للتعلم عن بعد، وأن مستوى التفاعل كان منخفضًا، بين المستويات والتخصصات، في حين يتطلب الولوج إلى منصة الجامعة (Moodle) دعمًا أكبر.

وسعت دراسة أجراها دراسي ويانغ (Draissi & Yong, 2020) معرفة خطة الاستجابة لتفشي مرض كورونا المستجد وتنفيذ التعليم عن بعد في الجامعات المغربية. حيث تم فحص وثائق مختلفة تتكون من مقالات إخبارية خاصة بالصحف اليومية والتقارير والإشعارات من موقع الجامعات. استخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى، وأشارت نتائج الدراسة أن الأمر المقلق هو أن جائحة كورونا تتحدى الجامعات لمواصلة التغلب على الصعوبات التي تواجه كل من الطلبة والأساتذة، والاستثمار في البحث العلمي. واستندت أساليب التدريس الجديدة إلى زيادة الاستقلالية للطالب، وكانت الواجبات الإضافية المخصصة للأساتذة للحفاظ على زخم أعمالهم من المنزل، وتوفير حرية الوصول إلى عدد قليل من منصات التعلم الإلكتروني المدفوعة أو قواعد بيانات.

وهدفت دراسة ساهيو (Sahu,2020) التى هدفت إلى معرفة تأثير إغلاق الجامعات بسبب فيروس كورونا على التعليم والصحة العقلية للطلبة وأعضاء هيئة التدريس. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، واتخذت الجامعات تدابير مكثفة لحماية جميع الطلبة والموظفين من المرض شديد العدوى، قام أعضاء هيئة التدريس بالانتقال إلى نظام التدريس الإلكتروني، أظهرت نتائج الدراسة أنه على الجامعات تنفيذ القوانين لإبطاء انتشار الفيروس، ويجب أن يتلقى الطلاب والموظفون معلومات منتظمة من خلال البريد الإلكتروني، ويجب أن تكون صحة وسلامة الطلاب والموظفين على رأس الأولويات، وعلى أعضاء هيئة التدريس الاهتمام بالتكنولوجيا بشكل دقيق لجعل تجارب الطلبة مع التعلم غنيًا وفعالًا.

وأجرت الشديفات (2020) دراسة هدفت التعرف إلى واقع توظيف التعليم عن بعد بسب جائحة كورونا في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر مديري المدارس فيها. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي حيث تم تطوير استبانه مكونة من ثالثة مجالات (المعرفي، والمهاري، والتقويمي) بواقع (20) فقرة، ومن ثم تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (145) مدير ومديرة في مدارس قصبة المفرق. وأظهرت نتائج الدارسة أن واقع توظيف التعليم عن بعد بسب جائحة كورونا من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدارسة لواقع متغير الجنس وذلك لصالح الإناث، وعدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدارسة لواقع توظيف التعليم عن بعد بسب جائحة الكورونا من وجهة نظر مديري المدارس تبعًا متغير المرحلة الدارسية.

وأجرت الصاقي وغربي (2020) دراسة هدفت التعرف إلى واقع وتوظيف جامعة العريب التبسي للتعليم الإلكتروني الافتراضي خلال فترة انتشار جائحة كورونا لاتمام المناهج التعليمية والتدريسية عن بعد، نظرًا لما يوفره هذا النوع من التعليم من بيئة تعليمية تفاعلية، والكشف عن مدى تحقيق أهداف العملية التعليمية عبر منصات التعليم الإلكتروني الإفتراضي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام أدة الدراسة وهي استبانة تم تطبيقها على عينة من طلبة كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية كنموذج. وأظهرت النتائج توظيف الجامعة الجزائرية للتعليم الإلكتروني الإفتراضي ومواصلة المناهج التعليمية في ظل انتشار جائحة كورونا، إضافة إلى أن نسبة الذين يرون أن الجامعة توظف هذا النوع من التعليم وذلك بنسبة 58.5%.

وأجرى مقدادي (2020) دراسة هدفت الكشف عن تصورات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن حول استخدام التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا ومستجداتها، والتعرف إلى دلالة الفروق في تصورات طلبة المرحلة الثانوية عن استخدام التعليم عن بعد في الأردن وفقًا لمتغير الجنس. تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 2020 م، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة من(167) طالبًا وطالبة. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وخلصت الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين3.60– 4.78 أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثرًا ايجابيًا لاستخدام التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورونا المستجدة وبدرجة كبيرة جدًا للمجال، كما أشارت إلى عدم وجود فروق في تقديرات أفرد العينة على متوسطات الأداء ككل وفقًا لمتغير الجنس.

أجرى ولفكان وبن سليمان وكوران ومباكر(Wolfgang, Ben-Slimène, Caron & Wombacher, 2020) دراسة هدفت تقييم تجربة الطلبة والتكيف مع التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا، في برنامج مشترك بين ثلاث جامعات فرنسية وألمانية وسويسرية. استغرقت العملية ثلاثة أسابيع بعد تعليق الدراسة في 11 مارس، على عينة تكونت من (157) فردًا من الجامعات الثلاثة، استخدمت مقارنات ومؤشرات إحصائية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يعتقدون أن الأساتذة ملتزمون بشدة بالتكيف مع التعليم عن بعد، ويعملون على تسهيل عملية انتقال الطلبة إلى بيئة التعلم الجديدة، ونظرًا لقصر الفترة الزمنية للتحول إلى التعلم عن بعد، لم يتضح للطلبة ما يتوقعه الأساتذة منهم، إذ يحتاج بعض الأساتذة لتعديل خطة التدريس، قبل أن يكونوا قادرين على اندماج أكبر في التعليم عن بعد؛ بحيث يعيش الطلبة حالة من الضغط جراء التعامل مع الوضع الجديد بسبب العبء الثقيل الذين يتحملونه من عدم التنسيق بين المواد في المهام المطلوبة؛ كما تتمثل الأدوات المستخدمة للتعلم في (WebEx, Email, Moodle) وتعتبر هي والبنية التحتية مناسبة، بينما يفضل الطالب العروض التقدمية المصحوبة بالصوت مع جلسات مباشرة احيانا للمناقشة وتوضيح المهام، كما يرى الطالب أن الجلسات أكثر من ساعتتن غير فعالة.

تنوعت الدراسات السابقة من حيث الهدف، فقد هدفت دراسة كل من ابو شخيدم وآخرون(2020)، الشديفات (2020)، الصاقي وغربي (2020)، إلى تقصي حقيقة وواقع وأثر التغيير للتعليم عن بعد، وهدفت دراسة (Draissi & Yong, 2020) لمعرفة خطة الاستجابة لتفشي مرض كورونا المستجد، وهدفت دراسة (Sahu,2020) إلى معرفة تأثير إغلاق الجامعات بسبب فيروس كورونا على التعليم والصحة العقلية للطلبة وأعضاء هيئة التدريس. وهدفت دراسة أجراها مقدادي (2020) للكشف عن تصورات طلبة المرحلة الثانوية حول استخدام التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا ومستجداتها، كما هدفت بعض الدراسات إلى تقويم تجربة التدريس عن بعد في مراحل مختلفة مثل أويابة وصالح

(2020)، ودراسة(Wolfgang, Ben-Slimène, Caron & Wombacher, 2020). أما الدراسة الحالية فقد هدفت تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمديرين في لواء الموقر.

كما تنوعت الدراسات من حيث المنهج والأداة المستخدمة فاستخدمت دراسة دراسي ويان (Draissi & Yong, 2020) منهج تحليل المحتوى حيث تم فحص وثائق مختلفة تتكون من مقالات إخبارية خاصة بالصحف اليومية والتقارير والإشعارات من موقع الجامعات، كما استخدمت دراسة (Wolfgang, Ben-Slimène, Caron & Wombacher, 2020) مقارنات ومؤشرات إحصائية. وقد اتفقت الدراسة الحالية من حيث استخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة مع دراسة كل من: ابو شخيدم وآخرون (2020)، أويابة وصالح(2020)، (Sahu,2020)، الشديفات (2020)، الصاقي وغربي (2020)، مقدادي (2020).

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عرض الأدب النظري وإثرائه، كما أفادت في إعداد أداة تقويم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمديرين في الدراسة الحالية لتحقيق أهدافها، وفي تحديد المنهجية المستخدمة، وتفسير النتائج ومناقشتها. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات ذات الصلة أنها الدراسة الأولى _في حدود علم الباحث_التي هدفت تقصي تقويم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمديرين في لواء الموقر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

شكلت جائحة كورونا ضغوطا جديدة على مختلف مجالات الحياة، ومن أبرزها مجال التعليم، لذا كان اللجوء إلى التعليم عن بعد هو أسرع الحلول الطارئة من أجل المحافظة على الدراسة، كما شكل انتشار الفيروس عبئًا في البحث عن الوسيلة المتوفرة وفق الامكانات المتاحة من أجل استمرار الطلبة في تلقي التعليم. فقد ألقت أزمة فيروس كورونا بظلالها على قطاع التعليم؛ ودفعت المؤسسات التعليمية كالمدارس والجامعات لإغلاق أبوابها تقليلا من فرص انتشاره. وهو ما أثار قلقا كبيرا لدى المنتسبين لهذا القطاع (Bozkurt et al, 2020).

فقد حرصت وزارة التربية والتعليم الاردنية على مواجهة ما سببته الجائحة من إعاقة لاستمرار عملية التعلم في المدارس الأردنية. من خلال استغلال التطور السريع في تقنيات التعليم عن بعد وضرورة استخدامه في العملية التعليمية في ضوء الحاجة الفعلية له في ظل انتشار جائحة كورونا. فقد أوصت دراسة العلوان (2013) بضرورة التقييم الشامل والمستمر لأنظمة التعليم عن بعد، ودراسة أبو خطوة (2012) على أهمية تقويم تجارب التعليم عن بعد.

وفي استطلاع مركز الدراسات الاستراتيجية في الجامعة الأردنية الذي أجري مطلع نيسان (أبريل) 2020 الماضي حول عملية التعلم عن بعد، أظهر أن 80 % من المستجيبين المتابعين لمنصة التعليم الإلكتروني والقنوات التلفزيونية التعليمية يؤكدون أن هذه المنصات ليست بجودة التعليم المدرسي. ورغم ذلك، لم يشتمل الاستطلاع على النسبة الحقيقية للذين يتابعون هذه المنصات والقنوات، فالاستطلاع تم تنفيذه عبر الإنترنت، ويمكن الجزم أن كثيرا من المجتمعات لم تكن ممثلة في هذا الاستطلاع. للذين يتغنّون بتجربة التعلم عن بعد في الأردن، والذين يروّجون اليوم لعام قادم آخر يخضعون فيه أبناءنا لتجاربهم المراهقة، نقول لهم: ما نزال نحبو في هذا المجال، والأخطاء التي تم ارتكابها أكثر بكثير من الفوائد التي تتغنون بها.

وبعد أكثر من عام على بدء التجربة، لا بد من أن تخضع العملية برمتها إلى تقييم حقيقي، يأخذ في اعتباره الجدية في هذه العملية، إضافة إلى الشمولية والعدالة.

وفي ضوء ما تقدم؛ سعت الدراسة الحالية للتعرف على تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمديرين في لواء الموقر. لذا ارتأى الباحثان دراسة هذا الموضوع. وتتحدد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمديرين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في درجة تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير الدور الوظيفي (معلم/ة، مدير/ة)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة تعرف تقويم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمديرين. وعلاقة ذلك بمتغيرات الجنس، سنوات الخدمة.

أهمية الدراسة

يُتأمل من هذه الدراسة توجيه الأنظار نحو تقويم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمديرين في العملية التعليمية– التعلمية، ومساعدة متخذي القرار في الميدان التربوي وواضعي الخطط المستقبلية من خلال إلقاء الضوء وتقويم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمديرين.

مصطلحات الدراسة

درجة تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد:

وتُعرف إجرائيًا بأنها مجموعة من الفقرات التي تعرض واقع تجربة التعلم عن بعد. وقيست بالدرجة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة للإجابة على فقرات أداة هي الدرجة المعبرة عن الوسط الحسابي لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية على فقرات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من معلمي ومديري لواء الموقر الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020 م، وبمدى دقة صدق وثبات أداة الدراسة ومدى دقة وموضوعية استجابة أفراد العينة، ولا تعمم نتائجها إلا على نفس المجتمع الذي تم سحب العينة منه والمجتمعات الأُخرى المماثلة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، حيث تم تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمديرين في لواء الموقر من خلال الأداة التي أعدها الباحثان بعد استخراج خصائصها السيكومترية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومديري لواء الموقر، والبالغ عددهم تقريبًا(1010)معلمًا/ة ومديرًا/ة من الذكور والإناث وذلك تبعًا للإحصاءات الصادرة عن مركز الملكة رانيا لتتكولوجيا المعلومات.

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (152) معلما/ة، مديرا/ة؛ تم إختيارهم من خلال العينة العشوائية، لتشكل العينة ما نسبته (15%) من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا

تم تطوير أداة قياس تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا لتحقيق أهداف الدراسة الحالية حيث اشتملت على أربعة مجالات (المادة والمحتوى التعليمي، المعلم وطرائق التدريس، التكنولوجيا والبرامج التعليمية، الطلبة وأولياء الأمور). وذلك بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة كدراسة مقدادي (2020)، ودراسة الشديفات (2020)، والإفادة من آراء اساتذة الجامعات والمختصين، وتكونت أداة الدراسة من (50) فقرة. بتطبيق سلم ليكرت التدريجي الخماسي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق أداة الدراسة:

تم عرض أداة الدراسة وهي استبانة على شكل مقياس والذي تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وذلك للحكم على مدى ملائمة فقراته لعينة الدراسة، ومدى وضوح لغته، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لجوانب تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة.

كما تم حساب معاملات ارتباط فقرات الأداة بالدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول (1):

الجدول (1): معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للأداة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.60	11	0.67	21	0.68	34	0.34	41	0.74
2	0.71	12	0.36	22	0.77	35	0.41	42	0.72
3	0.62	13	0.46	23	0.69	36	0.66	43	0.80
4	0.68	14	0.38	24	0.78	37	0.52	44	0.73
5	0.79	15	0.58	25	0.68	38	0.42	45	0.69
6	0.74	16	0.58	26	0.74	39	0.36	46	0.72
7	0.70	17	0.31	27	0.76	40	0.55	47	0.68
4	0.79	14	0.41	28	0.75	38	0.66	48	0.78
5	0.75	15	0.54	29	0.85	39	0.69	49	0.59
10	0.72	20	0.71	30	0.58	40	0.62	50	0.66

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة ثبات الإعادة (test-retest)، حيث تم تطبيق أداة الدراسة وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) معلما/ة، مديرا/ة، ومن تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث تراوح بين (0.69 – 0.80) وتم أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوح بين (0.67 – 0.90).

مفتاح تصحيح أداة الدراسة:

في ضوء سلم الإجابة على فقرات أداة الدراسة، وبما أن تدريج سلم الاستجابة خماسي تتراوح الإجابة على جميع فقرات الأداة ما بين (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي (5 – 4 – 3 – 2 – 1) لجميع الفقرات، تتراوح الدرجات على أداة الدراسة بين (50) درجة وهي تمثل أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(250) درجة وتمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس، في حين يمثل متوسط المقياس (150) درجة.

وللحكم على آراء المستجيبين على المقياس بعد استخراج متوسطاتهم الحسابية، فقد تم إجراء معادلة حسابية لذلك من خلال ايجاد مدى الاستجابة على سلم الاستجابة الخماسي؛ فقد تم استخراج المدى ويساوي 4 وتمت قسمته على عدد القرارات التي تنفصل عندها الاستجابات وهي (بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة) ثم الحكم على القيمة الناتجة وقد كانت نقاط الحكم (نقطة القطع) (1.33) وهي المعيار كما يلي:

الجدول (2): المدى المعدل لمقياس تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا

الرقم	المعيار	المدى المعدل الذي يتبعه
.1	بدرجة مرتفعة	(3.67 – 5.00)
.2	بدرجة متوسطة	(2.34 – 3.66)
.3	بدرجة منخفضة	(1.00 – 2.33)

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال النتائج إلى برنامج الرزم الإحصائية (Spss V.17) ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة، وذلك لإيجاد درجة تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين ومن وجهة نظر المديرين، ولفحص الفروق التي تعزى لمتغير الدور الوظيفي (معلم/ة، مدير/ة) في درجة تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي والمتعدد.

إجراءات الدراسة:

تم استخدام الإجراءات التالية بالإعتماد على أساليب البحث العلمي في تطبيق الدراسة وهي:

1. الرجوع إلى الأدب السابق والدراسات السابقة والإستفادة من آراء المتخصصين والباحثين.
2. إعداد أداة الدراسة بالشكل النهائي.
3. التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من حيث الصدق والثبات من خلال تطبيقها على عينة إستطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلمًا/ة ومديرًا/ة.
4. توزيع أداتي الدراسة على عينة الدراسة، المكونة من (152) معلمًا/ة ومديرًا/ةً.
5. تحويل استجابات عينة الدراسة إلى درجات خام، وإدخالها إلى الحاسوب عن طريق برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، للوصول إلى نتائج الدراسة ومناقشتها واستخراج التوصيات المترتبة على نتائج الدراسة.

النتائج ومناقشتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمديرين في لواء الموقر، وقد تمت الإجابة عن الأسئلة الموضوعة لها بما يأتي:-

– إجابة السؤال الأول والذي نص على: ما درجة تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمديرين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمجالات مجتمعة وعلى الدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح في الجدول (3):

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمقياس من وجهة نظر المعلمين والمديرين

رقم البعد	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة المجال	الدرجة
1	المادة والمحتوى التعليمي	2.40	0.88	1	متوسطة
2	المعلم وطرائق التدريس	2.37	0.85	2	متوسطة
3	التكنولوجيا والبرامج التعليمية	2.29	0.79	3	منخفضة
4	وعي الطلبة وأولياء الأمور	2.11	0.72	4	منخفضة
الأداة ككل		2.29	0.60		منخفضة

يلاحظ من الجدول (3) أن المجال الأول: المادة والمحتوى التعليمي قد حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (2.40) ويشير إلى درجة تقييم متوسطة في تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين وانحراف معياري وقدره (0.88)، في حين تلاه المجال الثاني: المعلم وطرائق التدريس وحصل على الدرجة الثانية بمتوسط حسابي وقدره (2.37)، ويشير إلى درجة تقييم متوسطة أيضًا وانحراف معياري وقدره (0.85)، ثم تلاه المجال الثالث: التكنولوجيا والبرامج التعليمية بمتوسط حسابي وقدره (2.29) ويشير إلى درجة تقييم منخفضة وانحراف معياري وقدره (0.79)، ثم تلاه المجال الرابع: وعي الطلبة وأولياء الأمور بمتوسط حسابي وقدره (2.11) ويشير إلى درجة تقييم منخفضة أيضًا وانحراف معياري وقدره (0.72)، وقد أشار متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل إلى متوسط حسابي وقدره (2.29) وهو يشير إلى درجة منخفضة وبانحراف معياري وقدره (0.60).

وهذا يدل على درجة منخفضة في تقديرات عينة الدراسة من المعلمين والمديرين لتقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا. وقد تعود الأسباب إلى وجود ضعف في البنية التحتية للتكنولوجيا، والذي أدى لقطع الاتصال بين الطالب والمعلم في كثير من الأحيان. إضافة إلى ضعف الاستعداد الجيد للتعلم عن بعد حيث تم على عجل، فالتعلم عن بعد يحتاج لمزيد من الوقت والجهد والتكنيك والتقنية ويحتاج إلى التدريب على آلية عمله والتي ظهر فيها قصور حسب ما أشارت إليه عينة الدراسة.

ويمكن رد النتيجة إلى وجود تقصير واضح في توظيف التعليم عن بعد في العملية التعليمية، بالرغم من تخطيها جميع الحواجز المكانية والزمانية، وذلك إلى رفض ومقاومة الحداثة والتجديد، وأن أكثر أفراد عينة الدراسة يتصورون أن إيصال المعرفة بالأسلوب التقليدي أكثر فاعلية، خصوصًا أن هنالك بعد مكاني بين الطالب والمعلم وليس هناك فرصة أن يجتمع الاثنين في مكان واحد وبالتالي لم تعط المادة حقها وأحياناً لا يعرف المعلم إذا وصلت المادة بالشكل الصحيح أم لا. إضافة إلى غياب التشريعات والقوانين تعزز عملية التعلم عن بعد، مثل التزام الطلبة والمعلم بالحضور والواجبات والاختبارات وغيرها من القضايا الفنية والتنظيمية لتتماشى مع العملية التعليمية في هذا الظرف.

وقد يعود السبب إلى أن عينة الدراسة أشارت إلى أن العاملين في مجال التعليم لم يتم تدريبهم بالشكل الكافي فهنالك حاجة الى دورات تدريبية خاصة بمهارات التعليم عن بعد لتفعيلها. كما أن الوزارة لم تعتمد التعلم عن بعد كإحدى الوسائل الرئيسية في المدارس. وإنما وجد المعلمون أنفسهم أمام الأمر الواقع. يواجهون تحديات واجهتهم أثناء الدراسة عن طريق التعلم عن بعد مثل التعامل مع خدمة الإنترنت، ونوع الأجهزة المستخدمة وأحياناً يكون الضغط على الشبكة كبيرًا

نظرًا لأن كل الطلاب يدخلون على الموقع في نفس الوقت. إضافة إلى غياب عنصر التفاعل في التعليم عن بعد مع الأستاذ وغيرها من المميزات الأخرى في الدراسة التقليدية.

ويمكن رد النتيجة إلى أن التعليم عن بعد لا يمكن أن يكون بديلًا للتعليم التقليدي ولن يغني عنه مهما كانت الظروف، خاصة في المواد العلمية كالرياضيات والأحياء والكيمياء وغيرها من المواد التي تتطلب تطبيقات عملية وميدانية كالتربية المهنية والفنية والرياضية، التي لا تحتاج إلى دراسة نظرية فقط ولكن لتطبيق عملي لا يُمكن أن يكون عن بُعد.

وإن التعليم عن بعد رغم ضرورته الحالية لن يحقق أبدًا ما يحققه التعليم التقليدي لعدة أسباب، منها فقدان التواصل المباشر بين المتعلم والمعلم، وما لذلك من أثر كبير على المتعلم وسهولة اكتسابه للمهارات كون بعض الطلبة خاصة في المرحلة الابتدائية يحتاج إلى الكثير من المهارات اليدوية اللازمة لتعلم الكتابة مثل كيفية الإمساك بالقلم بطريقة صحيحة وكيفية رسم الحروف، ولا يمكن للمعلم متابعة ذلك بشكل جيد من خلال التعليم عن بعد، إضافة فقدان المتعلم الشعور بالهيبة والنظام المعتاد في الدوام المدرسي، فضلاً عن فقدان العدالة في تقييم المتعلمين، وانخفاض مستوى الإبداع والابتكار والتطوير.

ويمكن عزو النتيجة إلى انعدام البيئة الدراسية التفاعلية التي ترفع من أداء المعلم واستجابة الطالب، اضافة إلى إجهاد المعلم بدنيًا ونفسيًا بسبب ما يقضيه من وقت أمام الأجهزة الالكترونية في إعداد مادته ثم في عرضها ومتابعة الأنشطة والواجبات والتقارير. اضافة إلى أن المعلمين يواجهون الكثير من المشاكل التقنية التي تضيّع جزءاً من وقت الحصة المحدود، كمشاكل الإنترنت، وعدم وضوح الصوت، اضافة لعدم قدرة المعلم على رصد الطلبة بشكل واضح، كما أن بعضهم قد ينشغل عن متابعة المعلم. كما أن عينة الدراسة ترى السبب في عدم توافر تقنية ذات مصداقية وموثوقية عالية يمكن الاعتماد عليها في الاختبارات وقياس تحصيل الطالب بشكل رسمي ونظامي يقطع الشك باليقين بسبب تعذر عملية المراقبة تفاديًا للغش، وهذا بكل تأكيد سيفقد التقييم الشفافية والمصداقية. كما أن نظرة المجتمع السلبية حول فاعلية نظام التعليم عن بعد وإيمانهم بجديته وضعف تفاعلهم مع الدروس من خلال المنصات التعليمية تعد أكبر تحد لنجاح هذا النظام التعليمي. ومعاناة ذوي الطلبة، خصوصًا الموظفين منهم، من عدم رعاية ومتابعة أبنائهم أثناء الدراسة، كما شكت أسر عدم مقدرتها على توفير أجهزة حواسيب آلية لأبنائهم. كما أن هنالك تحدٍّ أمام الأسر المتوسطة الحال، والمتعددة الأطفال، هو توفير جهاز حاسوب لكل طالب من أبنائها، خصوصًا أن المدارس لا تزود طلبتها بحواسيب آلية يستخدمونها في نظام التعلم عن بُعْد. ويتطلب ذلك مساندة الأهالي بتوفير كل الأدوات والأجهزة التي تخدم المنظومة التعليمية، وتوفير البيئة المحفزة للطلاب، حرصًاعلى شموليتها، وضمان مخرجاتها الأكاديمية.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة ضمنيا مع دراسة كل من الصاقي وغربي (2020)، (Draissi & Yong, 2020) واختلفت مع دراسة ابو شخيدم وآخرون (2020) التي أشارت الى فاعلية التعلم الالكتروني بدرجة متوسطة، ودراسة أويابة وصالح (2020) التي اشارت الى تقييم تجربة التعلم عن بعد بدرجة مقبول.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من المجالات كما يلي:

1. المجال الأول: المادة والمحتوى التعليمي:

حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المادة والمحتوى التعليمي كما يظهر في الجدول (4):

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المادة والمحتوى التعليمي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	الدرجة
1	يتم عرض نتاجات التعلم بصورة واضحة في بداية الدرس.	2.16	1.51	11	منخفضة
2	يركز على الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية التي تنمي القيم والاتجاهات والسلوكات الايجابية عند الطلبة.	2.65	1.62	1	متوسطة
3	يعرض المحتوى التعليمي بصورة متسلسلة ومنطقية.	2.34	1.64	8	متوسطة
4	يتضمن المحتوى التعليمي عناصر تشويق وجذب وتحفيز للطالب(صور –فيديو– .....).	2.53	1.68	4	متوسطة
5	يربط المحتوى التعليمي عملية التعلم بالحياة من خلال الأمثلة المناسبة للموضوع.	2.60	1.71	3	متوسطة
6	يُدعم المحتوى التعليمي بالوسائل التعليمية المناسبة لأنماط التعلم المختلفة (سمعي وبصري...)	2.63	1.65	2	متوسطة
7	يتضمن المحتوى التعليمي أدوات التقويم المناسبة للطالب (التكويني والختامي).	2.39	1.62	7	متوسطة
8	يفتقد المحتوى التعليمي لمصادر التعلم مثل المكتبات والارشيفات.	2.03	1.38	12	منخفضة
9	يفتقد للمادة التعليمية العملية مثل التربية الفنية والرياضية والاطار العملي للمواد.	2.19	1.40	10	منخفضة
10	يتناسب المحتوى التعليمي مع الوقت المخصص لعرضه وفق المرحلة التعليمية.	2.49	1.66	5	متوسطة
11	تتوافر خطة زمنية مرسومة مسبقًا للمحتوى التعليمي.	2.29	1.64	9	منخفضة
12	يتم التركيز استغلال الوقت لعرض الأفكار والمعلومات المهمة للمحتوى التعليمي في التعلم عن بُعد.	2.47	1.73	6	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	2.40	0.88		متوسطة

يلاحظ من الجدول (4) أن الفقرة الثانية في مجال المادة والمحتوى التعليمي والتي تنص على " يركز على الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية التي تنمي القيم والاتجاهات والسلوكات الايجابية عند الطلبة" قد حصلت على أعلى درجة بمتوسط حسابي وقدره (2.65) وانحراف معياري وقدره (1.62)، في حين حصلت الفقرة الثامنة والتي تنص على " يفتقد المحتوى التعليمي لمصادر التعلم مثل المكتبات والارشيفات" على أقل درجة بمتوسط حسابي وقدره (2.03) وانحراف معياري وقدره (1.38).

وجاء مجال المادة والمحتوى التعليمي بالمرتبة لأولى وبدرجة متوسطة وقد يعزى ذلك إلى أن تطوير المحتوى عبر نظام التعليم عن بعد يحتاج إلى وقت وجهد، وهو ما تم بالفعل لكن لم يرق للمستوى المطلوب. كما يمكن عزو النتيجة إلى أن عينة الدراسة أشاروا إلى اقتصار المادة التعليمية على الجزء النظري ومحدودية وقت العرض وتركيزه على النتاجات المطلوبة وعدم القدرة على إعطاء أمثلة من حياة الطالب وعدم توافر التغذية الراجعة المباشرة والتقويم المباشر الذي يتيح معرفة نقاط الضعف وعدم التركيز على أنماط التعلم المختلفة التي تراعي كل المستويات، كما أن إجهاد المتعلّم بسبب ما يقضيه من وقت على الأجهزة وملله بسبب انعدام التفاعل الاجتماعي والتحفيز والمنافسة قد يؤدي إلى عدم تحقيق جميع أنواع النتاجات عندهم.

2. المجال الثاني: المعلم وطرائق التدريس:

حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المعلم وطرائق التدريس كما يظهر في الجدول (5):

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المعلم وطرائق التدريس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	الدرج
1	يستخدم المعلم لغة واضحة وسليمة ونبرة الصوت المناسبة ويوظف لغة الجسد.	2.23	1.64	10	منخفضة
2	يعتبر دور المعلم محوريًا وأساسيًا في التعلم عن بُعد.	2.03	1.45	14	منخفضة
3	يقوم بتحقيق عناصر الحصة المختلفة من تمهيد وعرض وتقويم.	2.39	1.69	8	متوسطة
4	يمتلك المعلم الجاهزية لمواكبة التكنولوجيا في التعليم.	2.53	1.63	5	متوسطة
5	يُنوع المعلم في استراتيجيات التدريس.	2.65	1.64	4	متوسطة
6	يُراعي المعلم الفروق الفردية وأنماط التعلم المختلفة.	2.67	1.70	3	متوسطة
7	يمتلك المعلم مهارات اتصال فاعلة أثناء العرض التعليمي لتحقيق النتاجات التعليمية.	2.71	1.70	2	متوسطة
8	يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى المادة.	2.82	1.74	1	متوسطة
9	يستخدم المعلم أسلوب التحفيز والتشويق لجذب انتباه الطلبة وضمان استمرارية التعلم عندهم.	2.53	1.65	6	متوسطة
10	يقوم بمتابعة الطلبة وتقويم تعلمهم بطرق مختلفة (اختبارات الكترونية – واجبات – ابحاث..).	2.23	1.59	11	منخفضة
11	يمتلك القناعة بأهمية التعلم عن بُعد واعتباره لا يقل أهمية عن التعلم الوجاهي.	2.53	1.73	7	متوسطة
12	يتواصل مع أولياء الأمور حول تعليم أبنائهم بصورة فاعلة.	2.27	1.62	9	منخفضة
13	يستخدم وسائل التواصل الإجتماعي لدعم التعلم عن بعد.	1.69	1.25	15	منخفضة
14	يوفر برنامج واضح لأوقات الدروس المختلفة.	2.16	1.57	12	منخفضة
15	يزود المعلم طلابه بنتائج اختباراتهم وأنشطتهم وواجباتهم بصورة مستمرة.	2.10	1.49	13	منخفضة
	الدرجة الكلية للمجال	2.37	0.85		متوسطة

يلاحظ من الجدول (5) أن الفقرة الثامنة في مجال المعلم وطرائق التدريس، والتي تنص على " يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى المادة" قد حصلت على أعلى درجة بمتوسط حسابي وقدره (2.82) وانحراف معياري وقدره (1.74)، في حين حصلت الفقرة الثالثة عشر، والتي تنص "يستخدم وسائل التواصل الإجتماعي لدعم التعلم عن بعد على أقل درجة بمتوسط حسابي وقدره (1.69) وانحراف معياري وقدره (1.25). وجاء مجال المعلم وطرائق التدريس بالمرتبة الثانية وبدرجة متوسطة أيضًا ومع ذلك لم ترقى الى المستوى المطلوب. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معظم فقرات هذين المجالين لم يتم مراعاتها حسب رأي عينة الدراسة.

3. المجال الثالث: التكنولوجيا والبرامج التعليمية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الكفايات الرقمية في مجال التكنولوجيا والبرامج التعليمية كما يظهر في الجدول (6):

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التكنولوجيا والبرامج التعليمية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	الدرجة
1	تتوافر أدوات التعلم عن بُعد (أجهزة) للمعلم والطالب بشكل كافي ومجاني.	2.16	1.54	5	منخفضة
2	تتوافر خدمات الانترنت مجانًا للجميع بما يخدم عملية التعلم عن بُعد.	2.05	1.48	7	منخفضة
3	توفر المدرسة الأدوات والتجهيزات الالكترونية اللازمة في توظيف التعلم عن بُعد.	2.55	1.64	3	متوسطة
4	قد يُعاني التعلم عن بُعد من خطر توقف الانترنت.	1.91	0.93	8	منخفضة
5	تتنوع الوسائل التكنولوجية في التعلم عن بُعد(هاتف– حاسوب– منصات تعليمية–.....)	3.05	1.64	1	متوسطة
6	يواجه التعلم عن بُعد كمشكلات تقنية.	1.72	1.09	9	منخفضة

7	إمكانية استخدام التعلم عن بُعد في جميع الأوقات بشكل مجاني.	2.16	1.52	6	منخفضة
8	توفر الدعم الفني والتقني المستمرين لمعالجة أي خلل طارىء في التعلم عن بُعد.	2.66	1.64	2	متوسطة
9	يتعذر تحميل جميع المعلومات الخاصة بالمادة.	2.35	1.55	4	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	2.29	0.79		منخفضة

يلاحظ من الجدول (6) أن الفقرة الخامسة في مجال التكنولوجيا والبرامج التعليمية، والتي تنص على "تتنوع الوسائل التكنولوجية في التعلم عن بُعد (هاتف – حاسوب – منصات تعليمية –.....)" قد حصلت على أعلى درجة بمتوسط حسابي وقدره (3.05) وانحراف معياري وقدره (1.64)، في حين حصلت الفقرة السادسة، والتي تنص على "يواجه التعلم عن بُعد كمشكلات تقنية" على أقل درجة بمتوسط حسابي وقدره (1.72) وانحراف معياري وقدره (1.09). وجاء مجال التكنولوجيا والبرامج التعليمية في المرتبة الثالثة وبدرجة منخفضة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معظم فقرات هذ المجال تم مراعاتها بدرجة بسيطة حسب رأي عينة الدراسة.

4. المجال الرابع: الطلبة وأولياء الأمور:

حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الطلبة وأولياء الأمور كما يظهر في الجدول (7):

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الطلبة وأولياء الأمور

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	المستوى
1	هنالك وعي واهتمام لدى المجتمع بضرورة التعلم عن بعد في ضل جائحة كورونا.	2.48	1.71	1	متوسط
2	يعطي التعلم عن بُعد علامات وهمية ومرتفعة وغير حقيقية للطالب.	2.14	1.23	7	منخفض
3	يزيد التعلم عن بُعد من الاحساس بالمسؤولية لدى الطلاب اتجاه تعلمهم.	2.47	1.63	2	متوسط
4	يُعد الطالب في التعلم عن بُعد متلقيًا ومستقبلًا للمادة التعليمية.	1.97	1.49	10	منخفض
5	يقلل التعلم عن بُعد من المهارات الاجتماعية وزيادة العُزلة لدى الطلبة.	1.85	1.01	11	منخفض
6	يحتاج التعلم عن بُعد إلى المزيد من مشاركة أولياء الأمور وزيادة الأعباء عليهم.	2.00	1.10	8	منخفض
7	يحتاج التعلم عن بُعد إلى خلق بيئة تعليمية منظمة في البيت.	1.75	1.06	14	منخفض
8	يحتاج التعلم عن بُعد إلى قضاء وقت طويل أمام شاشات الأجهزة المختلفة.	1.77	0.98	13	منخفض
9	يُقلل التعلم عن بُعد من المصروفات في الأسرة.	2.47	1.64	3	متوسط
10	يمكن التعلم عن بُعد الطلبة من اعادة عرض الدروس ومراجعتها(مرونة) ووفقًا لسرعة الطالب.	1.98	1.57	9	منخفض
11	يعتبر التعلم عن بُعد أفضل من التعلم الوجاهي.	1.81	1.44	12	منخفض
12	أوصي باستمرارية التعلم عن بُعد في المستقبل.	2.18	1.66	6	منخفض
13	التعلم عن بُعد هو مكمل وداعم للتعلم الوجاهي.	2.45	1.75	4	متوسط
14	يزيد التعلم عن بُعد من المهارات التكنولوجية لدى الطلبة.	2.22	1.65	5	منخفض
	الدرجة الكلية للمجال	2.11	0.72		منخفضة

يلاحظ من الجدول (7) أن الفقرة الأولى في مجال الطلبة وأولياء الأمور، والتي تنص "هنالك وعي واهتمام لدى المجتمع بضرورة التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا" قد حصلت على أعلى درجة بمتوسط حسابي وقدره (2.48) وانحراف معياري وقدره (1.71)، في حين حصلت الفقرة السابعة والتي تنص على "يحتاج التعلم عن بُعد إلى خلق بيئة تعليمية منظمة في البيت" على أقل درجة بمتوسط حسابي وقدره (1.75) وانحراف معياري وقدره (1.06). وجاء مجال وعي الطلبة وأولياء الأمور في المرتبة الرابعة وبدرجة منخفضة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معظم فقرات هذا المجال تم مراعاتها بدرجة بسيطة حسب رأي عينة الدراسة.

– إجابة السؤال الثاني والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

دلالة (α=0.05) في درجة تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية
الأردنية في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير الدور الوظيفي (معلم/ة، مدير/ة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة، والجدول (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير الدور الوظيفي:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير الدور الوظيفي

المجال	الدور الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المادة والمحتوى التعليمي	معلم/ة	2.40	0.88	116
	مدير/ة	2.09	0.81	36
	المجموع	2.33	0.87	152
المعلم وطرائق التدريس	معلم/ة	2.37	0.85	116
	مدير/ة	2.22	0.89	36
	المجموع	2.33	0.86	152
التكنولوجيا والبرامج التعليمية	معلم/ة	2.29	0.79	116
	مدير/ة	2.18	0.70	36
	المجموع	2.26	0.77	152
الطلبة وأولياء الأمور	معلم/ة	2.11	0.72	116
	مدير/ة	1.94	0.56	36
	المجموع	2.07	0.69	152
الدرجة الكلية لأداة الدراسة	معلم/ة	2.29	0.60	116
	مدير/ة	2.10	0.48	36
	المجموع	2.25	0.57	152

تشير نتائج الجدول (8) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا لمتغير الدور الوظيفي في الدرجة الكلية لتقييم تجربة التعلم عن بعد، ولمعرفة أثره فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، والجدول (9) يوضح ذلك:

الجدول (9): نتائج اختبار تحليل التباي الأحادي لأثر الدور الوظيفي في الدرجة الكلية لتقييم تجربة التعلم عن بعد

الرقم	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية
1	الدور الوظيفي	.954	1	0.954	2.925	0.09
4	الخطأ	48.936	150	0.326		
5	الكلي المعدل	49.890	151			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05).

تشير نتائج الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في الدرجة الكلية لتقييم تجربة التعلم عن بعد تبعًا لمتغير الدور الوظيفي، كما تم حساب الفروق على مجالات أداة الدراسة تبعًا

لمتغير الدور الوظيفي، وللكشف عن أثره في تقييم تجربة التعلم عن بعد بشكل تفصيلي فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد (One way MANOVA) كما يظهر في الجدول (11):

الجدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي المتعدد (One way MANOVA) لأثر الدور الوظيفي في مجالات تقييم تجربة التعلم:

المصدر	ر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
الجنس	1	المادة والمحتوى التعليمي	42.5	1	2.535	3.397	0.07
	2	المعلم وطرائق التدريس	.640	1	.641	.871	0.35
	3	التكنولوجيا والبرامج التعليمية	.320	1	.323	0.540	0.46
	4	الطلبة وأولياء الأمور	2.80	1	0.817	1.735	0.19
الخطأ	1	المادة والمحتوى التعليمي	111.97	150	0.746		
	2	المعلم وطرائق التدريس	47110.	150	0.736		
	3	التكنولوجيا والبرامج التعليمية	589.7	150	0.598		
	4	الطلبة وأولياء الأمور	670.6	150	0.471		
الكلي المعدل	1	المادة والمحتوى التعليمي	1114.5	151			
	2	المعلم وطرائق التدريس	111.11	151			
	3	التكنولوجيا والبرامج التعليمية	990.0	151			
	4	الطلبة وأولياء الأمور	871.4	151			

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

تشير نتائج الجدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في المجالات الفرعية لتقييم تجربة التعلم عن بعد تبعًا لمتغير الدور الوظيفي حيث بلغت قيم اختبار ف قيمًا تراوحت بين (3.397 – 0.540) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

وهذا يدل على تقديرات عينة الدراسة من المعلمين والمديرين لم تكن مختلفة في تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا والتي جاءت بدرجة منخفضة، ويمكن عزو النتيجة إلى الاتفاق الواضح ضمن المؤسسات التعليمية والتي يتكاتف ويتواصل ويتحاور بها المعلمون والمدراء في تجربة التعليم عن بعد لرسم صورة حقيقية وواقعية موحدة حول ايجابياتها وسلبياتها ومعوقاتها وتحدياتها، حيث لم تكن التجربة ناجحة ولم تؤدي دورها بالشكل المرجو.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:-

- ضرورة عقد وزارة التربية والتعليم لمزيد من الدورات والورش التدريبية المتخصصة في مجال التعليم عن بعد في العملية التعليمية للمعلمين.
- تطوير وتدريب الطلبة على مهارات التكنولوجيا الحديثة.
- توفير البنية التحتية اللازمة للتكنولوجيا من معدات وأدوات وحزم وتطبيقات لجميع الفئات في العملية التعليمية.

- ربط الدخول إلى الدروس على المنصة بنظام حضور وغياب ذو رقابة عالية.

المراجع:

المراجع العربية

أبو خطوه، السيد (2012). معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن في الفترة 10–12.

ابو شخيدم، سخر وخولة، عواد وخليلة، شهد والعمد، عبدالله، وشديد، نور (2020). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري). مجلة دراسات في الإنسانية والاجتماعية، 3(4)، 80–99.

أويابة، صالح وصالح، ابو القاسم(2020). تقييم تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة– دراسة حالة بجامعة غرداية بالجزائر. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والإجتماعية، 26 (3)، 133–159.

الشديفات، منيرة (2020). واقع توظيف التعليم عن بعد بسب مرض الكورونا في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر مديري المدارس فيها. المجلة العربية للنشر العلمي، ع (19)، 185– 207.

الصاقي، لطيفة وغربي، رمزي(2020). واقع استخدام التعليم االإلكتروني الافتراضي بالجامعة الجزائرية في ظل جائحة كورونا. دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية– جامعة العريب التبسي- مجلة دراسات في الإنسانية والاجتماعية، 3(4)، 40–59.

صوالحية، عماد(2020). الدمج بني التعليم الإلكتروني والتعليم القانوني في ظل الازمات. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(4)، 115– 132.

فلسطين التقنية (خضوري). مجلة دراسات في الإنسانية والاجتماعية، 3(4)، 80–99.

مقدادي، محمد (2020). تصورات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في ألاردن لاستخدام التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا ومستجداتها. المجلة العربية للنشر العلمي، العدد(19)، 96–114.

وزارة التربية والتعليم الاردنية (2020). منظومة التعلم عن بعد. تنم استرجاعه بتاريخ 2020/11/10 من الموقع https://www.moe.gov.jo/

المراجع الاجنبية

Alshorman, A. & Bawaneh, A. (2018). Attitudes of faculty members and students towards the use of the learning management system in teaching and learning. TOJET, 17(3), 1-15.

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. Pedagogical Research, 5(4), 50-66.

Berg, G., Simonson, M. (2018). Distance learning. Britannica. Retrieved, 27/11/2020. From https://www.britannica.com/topic/distance-learning

Draissi, Z. Yong, Q. (2020). COVID-19 Outbreak Response Plan: Implementing Distance Education in Moroccan Universities. School of Education, Shaanxi Normal University. Retrieved, 30/11/2020. From https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3586783

Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease (COVID- 19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. Medical Education and Simulation, Centre for Medical Sciences Education, The University of the West Indies, St. Augustine, TTO.

Vivek, G. (2020). Digital Education Transformation: A Pedagogical Revolution. Journal of Educational Technology, 17 (2): 66-82

Wolfgang S-G., Ben-Slimène I., Caron V., Wombacher J. (2020): Distance Learning in an Extraordinary Circumstance (COVID-19). An Initial Assessment of Student Experience and Coping", Preprint. DOI- Research Gate: 10.13140/RG.2.2.17040.15369

Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia, English Teaching Journal,11(1),12-25.

واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية

د. أحمد محمد الخزاعلة
وزارة التربية والتعليم

د. هند خالد الضمور
جامعة مؤتة

د. عبدالله عقلة الخزاعلة
وزارة التربية والتعليم

تاريخ الاستلام: 2021/06/01
تاريخ القبول: 2021/06/25

ملخص

هدفت الدراسة التعرف على واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية في الأردن، ولتحقيق أهداف الدّراسة جرى اختيار عينة مكونة من (150) عضو هيئة تدريس ممن يحملون مختلف الرتب الأكاديمية جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (526) عضو هيئة تدريس خلال الفصل الدراسي الأول للعام (2019–2018). وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، حيث صُممت أداة الدراسة لتحقيق أهدف الدراسة، واشتملت على (16) فقرة، وجرى التأكد من صدقها وثباتها. حيث توصلت نتائج الدّراسة إلى أن واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية قد جاءت بدرجة متوسطة على أداة الدراسة ككل، وأظهرت نتائج الدّراسة أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بالنسبة لمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة الأستاذ المساعد.

الكلمات المفتاحية: عمادة البحث العلمي، جودة البحث العلمي، المعايير الابتكارية والابداعية.

The quality of scientific research at Mu'tah University is within the creative and innovative standards

The aim of this study was to identify the quality of scientific research at Mu'tah University within the creative and innovative standards in Jordan. In order to achieve the objectives of the study, a sample of (150) faculty members with different academic grades, 526) faculty member during the first semester of the year (2019-2018). The researchers used descriptive descriptive method, where the study tool was designed to achieve the objectives of the study, and included (16) paragraph, and was verified its validity and stability. Where the results of the study to the reality of the quality of scientific research at the University of Mu'tah within the standards of creativity and innovation has come to a medium extent on the instrument of the study as a whole, and the results of the study also showed no significant differences at the level of significance (a = 0.05) attributed to the gender variable, (A = 0.05) for the academic rank variable and for the rank of assistant professor.

Keywords: quality of scientific research, innovative and innovative standards.

المقدمة:

تسعى مؤسسات التعليم العالي في ظل ما يشهده العالم من تغيرات وتطورات، إلى الاهتمام بالبحث العلمي، وتوظيفها توظيفًا اجتماعيًا صحيحًا، فلم يعد دور مؤسسة التعليم الجامعي مقتصرًا على إعداد وتدريب الكوادر البشريّة وخلق القيادات، بل أصبح يتضمن المساهمة في تطوير المجتمع والمساهمة في تنميته، واستثمار البحث العلمي في خدمة قضايا المجتمع وحل مشكلاته.

ويعد البحث العلمي من أهم المظاهر المميزة للقرن الحادي والعشرين، فالدول لم تعد تتفاخر إلا بثرواتها المعرفية والتقنية، لأنها أدركت أن مصيرها في مختلف الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية والحضارية مرتبط أساسًا بعطاء هؤلاء العلماء والمفكرين، وان وتيرة تبني المعارف الجديدة، وتعميمها هي التي تشكل الآن المعيار الصحيح للتمييز بين الدول المتقدمة والمتأخرة (إدريس، 2010).

وما تحتاج إليه الجامعات في هذا الوقت هو رأس المال البشري من الأكاديميين والإداريين، لتكون الجامعة عنصرًا هامًا في بناء المجتمع الحديث، الذي ينقل الجامعة من إطارها التقليدي الذي يحاول حل المشكلات ومواجهة التحديات عند حدوثها، إلى الإطار التجديدي الحديث الذي يسهم في التصدي للتحديات المستقبليّة. فالإدارة الجامعيّة هي المسؤولة عن تحديد الممارسات والعمليات الإداريّة جميعها، من تخطيط وتنظيم وتقويم وتحفيز العاملين من الأكاديميين والإداريين لتطوير العمليّة التربويّة، والوصول إلى الأهداف التي تسعى الجامعة لتحقيقها (Riccio, 2010).

الإطار النظري والدراسات السابقة

وقد ازداد الاهتمام بالبحث العلمي نتيجة تزايد طموحات المجتمعات المختلفة في الازدهار والتقدم، فبدأت بالبحث عن الأساليب العلمية لإيجاد الحلول لمشكلاتها فكان نتيجة ذلك انتشار مراكز البحث العلمي وتزايد اهتمام المؤسسات العلمية والتربوية بتنمية كفاءات البحث العلمي لدى الباحثين والدارسين والطلاب، وحتى لدى الناس العاديين وهم يواجهون مشكلاتهم الخاصة (Gibaldi, 2008).

وتولي الجامعة أهمية قصوى للبحث العلمي الذي يعد الركيزة الأساسية للتطوير والتحديث والتنمية، واستنادا إلى ذلك فإن الجامعة ومن خلال عمادة البحث العلمي تنفذ السياسات العامة للبحث العلمي التي نص عليها قانون التعليم العالي والبحث العلمي، وفي هذا الإطار فان عمادة البحث العلمي تصدر مجلة مؤتة للبحوث والدراسات بسلسلتيها العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الطبيعية والتطبيقية، حيث يتم نشر (90) بحثا سنويا في العلوم الإنسانية وبنسبة (51%) منها من مساهمات أعضاء هيئة التدريس، وتنشر سلسلة العلوم الطبيعية والتطبيقية (50) بحثا سنويًا وبنسبة (31%) من مساهمات أعضاء هيئة التدريس، وتتولى الجامعة إصدار المجلة الأردنية للغة العربية وآدابها، وهي مجلة علمية عالمية محكمة. وتقدم الجامعة دعما مهما لطباعة الكتب وإصدارات أعضاء هيئة التدريس في مختلف المجالات العلمية والإنسانية وتخصص الجامعة جزءاً من موازنتها سنوياً لدعم البحث العلمي وخاصة البحث العلمي التطبيقي، ولم تتوقف انجازات الجامعة في مجال البحث العلمي عند الدعم المادي وحسب بل شملت كذلك دعم المشاركات في المؤتمرات والندوات واللقاءات المحلية العربية والدولية، هذا بالإضافة إلى الاستفادة من صندوق البحث العلمي الذي تم إنشاؤه مؤخراً (جامعة مؤتة، 2016).

وتقوم إستراتيجية التعليم العالي الأردنيّة على رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس واستثمارهم والارتقاء بمستوى إعدادهم وتأهيلهم وتدريبهم، واستقطاب الكفاءات في المجالات المعرفيّة الجديدة والمتداخلة، وإتباع سياسة الإيفاد والابتعاث التي تحقق للجامعة الاكتفاء الذاتي من مواردها البشريّة، والاحتفاظ بالمتميزين من أعضاء هيئة التدريس وتقييم

أدائهم بتطوير نظم ومعايير تتمتع بشفافيّة وموضوعيّة عاليّة ترتبط بالحوافز، بوصفهم عناصر توليد المعرفة وتطوير القدرات ومحركات التفكير والبحث والإبداع والبناء في الجامعات والمجتمع، مما يستلزم توفير مناخ تربوي أكاديمي حر ومستقل يعزز الحريّة الأكاديميّة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2014–2018).

وتنبثق أهمية الجودة في التعليم العالي من خلال التطوير المستمر لرسالة الجامعة وأهدافها والاستثمار الأمثل للموارد المالية والبشرية، ورفع كفاءة العاملين في التعليم العالي، لتحقيق الدور المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي لتحقيق الجودة للمستفيدين من التعليم العالي وهو الطالب والارتقاء به عن طريق تنمية ملكاته الفكرية (حارب، 2005).

والأبتكار عملية التطبيق الفعلي لفكرة جديدة في مجال ما بشكل يؤدي لتحقيق قيمة مضافة للمؤسسة والمستخدمين (روابح، 2011، 19).

وتظهر أهمية الإبداع والابتكار عندما يدرك أصحاب القرار في المؤسسة على أن هناك تفاوتًا بين أداء المنظمة الفعلي والأداء المرغوب، مما تستدعي الحاجة إلى البحث عن طرق وأساليب جديدة في العمل، وتمر عملية الإبداع بمراحل عدة تبدأ بالقدرة على توليد الأفكار ثم تصور حلها وتحويلها وتحويلها إلى عمل إبداعي (العساف، 2004).

وتتجلى أهمية الإبداع والابتكار في مؤسسات التعليم العالي عندما تلبي تلك المؤسسات حاجات المبدعين وتعمل على تنمية قدراتهم، وتهيئة لهم الظروف التي تساعد على الابتكار والإبداع، وبالتالي سيؤدي إلى مخرجات تميز هذه المؤسسة عن غيرها (السامرائي، 2012).

ومن المؤمل من مؤسسات التعليم العالي في المملكة الأردنيّة الهاشميّة أن تكون أكثر تنوعًا في موضوعاتها؛ بما يتناسب والغايات الاجتماعيّة للمجتمع الأردني؛ فلا معنى لمؤسسة جامعيّة لا تواكب التغيرات والتطورات في مجال الابتكار والإبداع، فلا معنى لمجتمع لا يتفاعل مع هذه العمليات، ولا يسهم في إحداثها وتطويرها.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت موضوع الدراسة فقد أجرى الشمري (2006) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (465) من القادة التربويين، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين قد جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، النوع الاجتماعي، الخبرة).

وقام كل من (Hung & Cheng, 2008) بدراسة هدفت التعرف على القيادة الابتكارية للفائز بجائزة القيادة المتميزة على القيادة الابتكارية وتضمينها في المدرسة لقياس مستوى القيادة الابتكارية عند الرابحين بجائزة القائد المتميز. وتم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (24) رابحًا خلال الأعوام (2004 –2005) عن طريق إجراء المقابلات، وقد اظهرت النتائج أن المفاهيم الابتكارية لدى المديرين تستند إلى وجهات نظر علمية، ويفضل المديرون الأسلوب التشاركي لرسم السياسات المبتكرة للمؤسسة، كما أن المعلمين يميلون إلى فهم ها النوع من القيادة.

بينما هدفت دراسة المسيليم وزينل (2009) إلى معرفة معوقات الأنشطة الابتكارية في الجامعات الفلسطينية، وقام الباحث بإعداد استبانه اشتملت على أربعة مجالات: مجال الأكاديميين، وإعدادهم المهني، ومجال الطلبة، ومجال قوة وصلاحيات إدارة الجامعة، ومجال المنهاج الجامعي، وطبقت على عينة من (50) فرداً من مجتمع المحاضرين في الجامعات الفلسطينية، وبتحليل البيانات إحصائيا، كما وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اتفاقاً ذو دلالة عالية بين أفراد العينة على معوقات الأنشطة الابتكارية في الطلبة الجامعيين في المجالات الأربعة التي تضمنتها الاستبانة، كما كشفت

الدراسة عن نتائج مهمة أخرى منها أن الناحية المادية لا تمثل عائقاً في سبيل إضافة أنشطة مبتكرة، وكذلك عدم مكافأة المحاضرين، مادياً لا يقف عائقاً أمام إقبالهم على ابتكار أنشطة جديدة.

وسعت دراسة الصليبي (2015) إلى معرفة مستوى إدارة الابتكار والإبداع لدى عمداء كليات الجامعة وأثر ذلك على تميز كلياتهم، وتم استخدام المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعة القدس والبالغ عددهم (46)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إدارة الابتكار والإبداع لدى عمداء كليات جامعة القدس كان بدرجة متوسطة، إلا أن هذا المستوى كان متفاوتاً بين الكليات، من أهم توصياته مراعاة بعض المواصفات الشخصية وبعض السمات الظاهرية والتي من خلالها ممكن النجاح في تعيين عمداء كليات ذات مستويات مرتفعه في إدارة الابتكار والإبداع.

وتوصلت دراسة جبريني (2016) إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية، وتكونت عينة الدراسة من (342) عضو هيئة تدريس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود درجة استجابة كبيرة في درجة ممارسة القيادة الابتكارية وعلى كافة مجالات الدراسة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) تعزى لمتغيرات (الكلية، والمسمى الوظيفي في الدرجة).

وأجرت الشهراني (2018) دراسة هدفت التعرف على درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة الأكاديميين بجامعة بيشة من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (209) عضو هيئة تدريس، وتكونت أداة الدراسة من (42) فقرة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة الأكاديميين بجامعة بيشة من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، الدرجة العلمية، الخبرة، التخصص، مكان العمل).

بينما هدفت دراسة أرنوط (2020) إلى الكشف عن معايير جودة البحوث العلمية ومتطلباتها ومعوقاتها والإجراءات التطويرية لمستوى جودة البحوث من وجهة نظر الباحثين. واستخدمت الباحثة المنهج النوعي نهج النظرية المجذرة باستخدام التصميم المنبثق لـ (جليزر، 1992) لتحليل البيانات النوعية التي جمعت من خلال مقابلة (20) باحث بدرجة أستاذ مساعد وما أعلاه. أسفرت نتائج التحليل النوعي البيانات التي جمعت من خلال المقابلة المتعمقة للمشاركين في البحث بعد جدولتها وتصنيفها، والمقارنة المستمرة للبيانات بالترميز وللبيانات بالفئات؛ أنه يمكن ترميز هذه البيانات، في أربعة تصنيفات هي: معايير جودة البحث العلمي، متطلبات جودة البحث العلمي، معوقات جودة البحث العلمي، إجراءات تطوير مستوى جودة البحوث العلمية. إذ أسفرت النتائج عن تحديد معايير (معيارين، 27 مؤشر) لجودة البحث العلمي تقع في موضوعين: معايير تتعلق بالباحث، تشتمل على (9) مؤشرات، ومعايير تتعلق بالبحث، تتضمن (18) مؤشر. كما توصلت النتائج إلى وجود 12 متطلبات لجودة البحوث العلمية تقع في موضوعين: متطلبات البنية التحتية، تتضمن (3) متطلبات؛ ومتطلبات اللوائح والسياسات والأنظمة تقع في (9) متطلبات. كما توصلت النتائج إلى عدد من معوقات البحث العلمي تقع في محورين: معوقات تتعلق بالباحثين تضمنت (6(معوقات، ومعوقات تتعلق بمؤسسات البحث العلمي، اشتملت على (10) معوقات، ومعوقات تتعلق بهيئات النشر والمجلات العلمية تضمنت (7) معوقات.

يلاحظ مما سبق أن جميع الدّراسات السّابقة تضمنت الحديث عن أهمية الابتكار والإبداع ودوره في تقدم الجامعات والمؤسسات التربوية وانعكاساته الايجابية على المجتمعات البشرية، وهذا يدل على ضرورة تهيئة البيئة التي تشجع على الابتكار والإبداع وهذا ما أكدته دراسة جبريني (2016)، ودراسة هونغ وجينغ (Hung & Cheng, 2008)، وبعض الدراسات هدفت التعرف على معيقات الأنشطة الابتكارية، وتسليط الضوء على هذه المعيقات للحد منها، وهذا ما توصلت إليه دراسة المسيليم وزينل (2009)، ودراسة أرنوط (2020) في الكشف عن معايير جودة البحوث العلمية ومتطلباتها ومعوقاتها والإجراءات التطويرية لمستوى جودة البحوث من وجهة نظر الباحثين.

وتختلف الدّراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التعرف على واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية على وجه الخصوص في تعزيز أهمية الإبداع والابتكار وانعكاساته على الجامعة، ويمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدّراسة: إدارة الجامعة، ومؤسسات التعليم العالي، ومراكز الإبداع والابتكار، ومؤسسة هيئة الاعتماد.

مشكلة الدراسة:

في ظل ما يُطرح من سياسات وبرامج تتصل بضرورة تطوير المؤسسة الجامعيّة وتحديثها، بما يتناسب مع إدارة جودة البحث العلمي والاهتمام بالأبحاث التي تنادي بالإبداع والابتكار؛ حتى تصبح مخرجات العلمية قادرةً على الإبداع والابتكار ومواكبة المستجدات المتصلة بإدارة التعليم العالي، وبالتالي قادرة على تطوير وتنميّة مقومات المجتمع الأردني الثقافيّة والاقتصاديّة والعلميّة والاجتماعيّة، وكذلك التعرف على معيقات ومشكلات البحث العلمي في جامعة مؤتة على وجه الخصوص، لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على واقع البحث العلمي في جامعة مؤتة ومدى التزام أعضاء الهيئة التدريسية بالمعايير الإبداعية ومدى مطابقة الأبحاث العلمية لمعايير الجودة الشاملة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية وفقًا للمتغيرات (النوع الاجتماعي، الرتبة الأكاديمية)؟

أهداف البحث:

1- تحديد واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية لرفع سوية التعليم العالي.

2- التعرف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية لرفع سوية التعليم العالي وفقا لمتغيرات الدراسة.

أهمية البحث:

ومن المؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة الفئات الآتية:

1- أعضاء هيئة التدريس من خلال المساهمة في زيادة وعيهم بالجوانب اللازمة لتطوير العمل الجامعات والارتقاء بمستوى الأداء.

2- إلقاء الضوء على مواطن القوة ومواطن الضعف في جودة الأبحاث العلمية في جامعة مؤتة على وجه الخصوص.

حدود الدّراسة

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة مؤتة.

- الحدود المكانية: طبقت هذه الدّراسة في جامعة مؤتة في محافظة الكرك.
- الحدود الزمنية: طبقت الدّراسة خلال الفصل الدّراسي الأول للعام الدراسي 2018 – 2019.
- الحدود الموضوعية: يتم تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء ما يتوفر للأداة من خصائص سيكومترية.

التعريفات والإجرائية:

- واقع جودة البحث العلمي: وهي درجة استجابة أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة على فقرات مجال واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية، والتي قيست من خلال الأداة التي أعدت لهذه الغاية.
- المعايير الإبداعية والابتكارية: مجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية، التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديد وأصيل ذو قيمة من الفرد والجماعة، وإيجاد الحلول الجديدة للأفكار والمشكلات والمناهج التعليمية.

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الجزء وصفاً لمنهجية الدراسة ومجتمع الدراسة، وعينتها والطريقة التي تم فيها اختيار العينة والأدوات المستخدمة فيها، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للوصول إلى نتائج الدراسة.

منهجية الدّراسة

استخدم الباحثين المنهج الوصفي المسحي لغرض تحقيق أهداف الدّراسة والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة مؤتة في الفصل الدّراسي الأول للعام الدراسي 2018– 2019 والبالغ عددهم (526) عضو هيئة تدريس ممن يحملون مختلف الرتب الأكاديمية.

عينة الدّراسة

تكونت عينة الدّراسة (150) عضو هيئة تدريس جرى اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدّراسة البالغ عددهم (526) عضو هيئة تدريس، وهم يمثلون ما نسبته (28.5%) من مجتمع الدّراسة، والجدول رقم (1) يبين ذلك:

جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	العدد الكلي
النوع الاجتماعي	ذكر	70	150
	أنثى	80	
الكلية	العلمية	75	150
	الإنسانية	75	

أداة الدّراسة

من أجل جمع بيانات الدّراسة قام الباحثين بتصميم أداة الدّراسة الحالية للتّعرف واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية، معتمدين في ذلك على الخبرة الشخصية، والأدب التّربوي، والدّراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة مثل دراسة العساف (2004)، ودراسة جبريني (2016)، ودراسة الشهراني (2018).

صدق الأداة

للتحقق من صدق أداة الدّراسة جرى عرضها على مجموعه من المحكمين من ذوي الاختصاص في المجال التّربوي، وطلب منهم إبداء الرأي حول: وضوح صياغتها، وسلامتها اللغوية، ومدى ملاءمة تصميمها لغرض الدّراسة.

حيث تكونت أداة الدّراسة في صورتها الأولية من (21) فقرة، ثم عُدلت الأداة في ضوء آراء واقتراحات المحكمين لتصبح في صورتها النّهائية (16) فقرة، واعتبر الباحثان آراء المحكمين وتعديلاتهم فيما يتصل بالفقرات دلالة صدق كافية لأغراض الدّراسة حيث جرى حذف فقرات متشابهة، أو عدم ملاءمة الفقرة مع المجال.

كذلك تم التحقق من مؤشرات صدق البناء، من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (15) عضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الأداة والمجالات التي تنتمي إليها، وبين الفقرات والأداة ككل، حيث تراوحت تراوحت ما بين (0.89–0.93)، كما أن قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات أداة الدراسة تراوحت ما بين (0.73–0.81)، وهي ملائمة لتحقيق إغراض الدراسة.

إجراءات الدّراسة

قام الباحثين بإتباع الخطوات والإجراءات الآتية أثناء سير الدّراسة:

1. مراجعة الأدب النظري والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة الحالية مثل (دراسة المنسي، 2015، ملاوي، 2012) لتحديد مشكلة الدّراسة واسئلتها وأهميتها وأهدافها.
2. تم بناء أداة الدّراسة في ضوء خبره الباحثان الشخصية، واستطلاعهم للدراسات السابقة، التي تناولت دور منظمات المجتمع المدني في تقديم خدماتها للاجئين.
3. عرض الإداة على مجموعه من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص للتأكد من صدقها.
4. اختيار عينة الدّراسة وفق المنهجية العلمية في اختيار العينات في الدّراسات التّربوية.
5. توزيع اداة الدراسة على أفراد العينة واسترجاعها.
6. تحليل البيانات وفق المنهجية العلمية والحصول على النتائج وتنظيمها في جداول خاصة.
7. مناقشة النتائج في ضوء الدّراسات السّابقة.
8. وضع التوصيات في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدّراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدّراسة جرى حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدمت الاختبارات الثنائية لإيجاد الفروقات حسب متغيرات الدّراسة المستقلة.

عرض نتائج الدراسة

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة، وفيه عرض موسع وشامل لنتائج الأسئلة التي تتضمنها.

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كذلك إجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة، وكما يلي:

النتائج ذات الصلة بإجابة السؤال الأول من الدّراسة، ونصّه "ما واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية"؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتقديرات استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة، وكانت النتائج كما في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	4	إجراء البحوث العلمية ونشرها	3.63	1.46	متوسط
2	6	المشاركة في ورشات العمل لتطوير البحث العلمي	3.38	1.30	متوسط
3	5	تشجع الإبداع والتميز الإداري لدى العاملين معه في الجامعة.	3.37	1.27	متوسط
4	1	تنظم الأفكار من خلال ربطها بالخطط الإستراتيجية في الجامعة.	3.35	1.32	متوسط
5	13	التمتع بالمقدرة على التحليل البناء في العمل الإداري.	3.31	1.22	متوسط
6	9	تسمح للعاملين بإبداء أرائهم و مقترحاتهم التطويرية	3.30	1.37	متوسط
7	11	تهتم بالبحث العلمي من خلال التشجيع والدعم المستمر له.	3.22	1.21	متوسط
8	8	تنوع في طرق الحصول على المعارف والمهارات الإدارية الحديثة.	3.15	1.17	متوسط
9	14	تعمل على تنظيم المعلومات بأساليب متنوعة ومبتكرة	3.12	1.14	متوسط
10	16	تشجع الأبحاث الرامية إلى تطوير العمل الإداري والأكاديمي	3.09	1.10	متوسط
11	3	تحفز الإبداع المهني في التطوير والتغيير الإداري.	3.07	1.08	متوسط
12	7	تطوير البحوث العلمية من خلال التأكيد على النشر في مجلات ذات معامل تأثير عالي	3.05	1.06	متوسط
13	12	إعطاء أولوية لدعم البحوث التطبيقية	3.04	1.05	متوسط
14	10	المشاركة في المؤتمرات العلمية على مستوى المحلي والعالمي	3.02	1.03	متوسط
15	2	توفير فرص كافية لتبادل المعلومات والأفكار البحثية بين مراكز البحوث العلمية داخل الجامعة وخارجها	3.02	1.03	متوسط
16	15	تطبيق نتائج الدراسات والبحوث بشكل عملي	3.00	1.01	متوسط
		المجال ككل	3.24	0.83	متوسط

يُلاحظ من الجدول (2) أن جميع فقرات المجال قد حصلت على درجة استجابة متوسطة، وقد جاءت الفقرة رقم (4) في المرتبة الأولى ونصها "إجراء البحوث العلمية ونشرها" بمتوسط حسابي بلغ (3.63) وانحراف معياري (1.46)، وتلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (6) ونصها " المشاركة في ورشات العمل لتطوير البحث العلمي" بمتوسط حسابي بلغ (3.38) بانحراف معياري (1.30)، ويعزو الباحثين هذه النتيجة إلى أن جامعة مؤتة تشجع أعضاء الهيئة التدريسية على إجراء البحوث العلمية ونشرها، من خلال تحفيز أعضاء هيئة التدريس على أنتاج الأبحاث العلمية في شتى مجالات المعرفية، ومواكبة التطور العلمي الحاصل في العلوم الإنسانية والطبيعية والتطبيقية، وكذلك تعمل الجامعة ممثلة بعمادة البحث العلمي ومركز ضمان الجودة، على عقد الورش التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتشجيعهم على إجراء البحوث العلمية، وهذا ما أكدته جامعة مؤتة (2016)، والعساف (2004) إلى ضرورة الوصول إلى الإبداع والتميز في البحث العلمي، واتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة الشمري (2006)، ودراسة الصليبي (2015)، واختلفت مع نتيجة دراسة جبريني (2016)، والتي أظهرت وجود درجة استجابة كبيرة في ممارسة القيادة الابتكارية.

وقد جاءت الفقرة رقم (2) ونصها " تطبيق نتائج الدراسات والبحوث بشكل عملي" على اقل درجة استجابة وبمتوسط حسابي بلغ (3.00)، وانحراف معياري (1.01)، ويعزو الباحثين هذه النتيجة إلى أن المخرجات البحثية مازالت

تركز على الجانب النظري وبعيدة عن عالم الابتكار وجُله في المستوى النظري، وقلة منه تتعلق بالبحوث الأساسية. أما البحوث في الحقول المتقدمة مثل ثقافة المعلومات والبيولوجيا الجزئية فتكاد تكون غير موجودة.

الإجابة عن السؤال الثاني، والذي نص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية (النوع الاجتماعي، الرتبة الأكاديمية).

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية وفقًا لمتغيرات الدراسة، حيث تم إجراء اختبار (ت) الثنائي، وتحليل التباين الأحادي، وكما هو مبين في الآتي:

أولاً – النوع الاجتماعي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية حسب متغير النوع الاجتماعي، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية حسب متغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	3.29	0.82
إناث	3.29	0.95
الكل	3.29	0.83

يتبين من الجدول (3) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لواقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية حسب متغير النوع الاجتماعي.

وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية، وتم استخدام اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): نتائج اختبار (ت) لأثر النوع الاجتماعي على واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية

النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	3.3	0.75	-.215	496	.830
إناث	3.3	0.87			

يتبين من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على الفقرات ككل تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

ويعزو الباحثين هذه النتيجة إلى التجانس في الظروف والإمكانات والبيئة المحيطة التي يعمل بها كلا النوعين الذكور والإناث من حيث البيئة التعليمية والحوافز التشجيعية وكذلك نظام الترقيات الأكاديمية الموحد لجميع اعضاء هيئة التدريس، وقد يعزى السبب إلى تغير النظرة إلى المرأة حيث أصبحت تشغل كافة الوظائف الإدارية و الأكاديمية، وتعطى كل الصلاحيات، فهي لا تقل عن الرجل كفاءة في الوظائف التي تتولاها، كما أن التعليمات والقوانين والأنظمة المعمول بها في الجامعة التي تنطبق على الرجل نفسها تنطبق على المرأة، فجميع القادة من النوع الاجتماعيين يتبعون نفس

الجهة الإشرافية، وكذلك الخبرات المتشابهة لا فرق فيها بين ذكر وأنثى وبذلك لا يوجد تأثير للجنس في الكفايات الإدارية، واتفقت مع نتيجة دراسة الشمري (2006)، ونتيجة دراسة الشهراني (2018)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

ثانياً: متغير الرتبة الأكاديمية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الرتبة الأكاديمية، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أستاذ مساعد	3.33	0.83
أستاذ مشارك	3.50	0.83
أستاذ	3.04	0.78
الكلي	3.29	0.83

دلالة إحصائيا عند مستوى (α = 0.05)

يتبين من الجدول (5) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية في واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للمجالات حسب متغير الرتبة الأكاديمية.

وتم حساب المتوسط الحساب والانحراف المعياري واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الرتبة الأكاديمية للكلي، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الرتبة الأكاديمية للكلي

الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أستاذ مساعد	3.36	0.72
أستاذ مشارك	3.53	0.75
أستاذ	3.07	0.74
الكلي	3.32	0.76

يتبين من الجدول (6) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الرتبة الأكاديمية، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول(7): نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الرتبة الأكاديمية على واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للكلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الرتبة الأكاديمية	18.793	2	9.396	16.926	.000*
الخطأ	274.801	495	.555		
المجموع	293.593	497			

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في واقع جودة البحث العلمي في جامعة مؤتة ضمن المعايير الإبداعية والابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للكلي تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، وكانت لصالح رتبة الأستاذ المساعد.

ويمكن عزو ذلك إلى وجود تفاوت بين أعضاء هيئة التدريس في نظرتهم إلى أهمية وضرورة البحث العلمي، فهناك فرق واضح في توجههم نحو أهمية جودة البحث العلمي، حيث تعد الكفاءة التدريسية والخبرة الإدارية، والسمات والخصائص القيادية أساس في جودة البحث، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن خبرة الأستاذ المساعد مع القادة الأكاديميين أقل من أقرانهم من الرتب الأعلى ولا زال ينظرون للقادة الأكاديميين بأنهم القدوة وبحاجة لهم في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ولذلك كان تقديرهم مرتفع، واختلفت مع نتيجة دراسة الشمري (2006)، ونتيجة دراسة جبريني (2016) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

التوصيات

1. ضرورة ترجمة الأبحاث العلمية على أرض الواقع من خلال تزويد المؤسسات التربوية بمخرجات ونتائج البحوث العملية.
2. العمل على تنمية مهارات البحث العلمي لرفع سوية التعليم داخل الجامعات، وإيجاد مناخ تنظيمي يشجع على الإنجاز والتميز من خلال عقد الندوات والمؤتمرات والمشاركة فيها.
3. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على نشر الأبحاث العلمية في المجلات العالمية.
4. إجراء دراسة مقارنة بين متغيرات أخرى كالجامعات (الحكومية والخاصة).

المراجع العربية:

إدريس، أحمد (2010). مشكلات البحوث العلمية التربوية كما يراها طلبة الدراسات العليا– بكلية التربية جامعة الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.

أرنوط، بشرى (2020). جودة البحث العلمي: المعايير، المتطلبات، المعوقات، والإجراءات التطويرية من وجهة نظر الباحثين: دراسة نوعية باستخدام النظرية المجذرة.المجلة التربوية جامعة سوهاج – كلية التربية، (69)، 1–27

جامعة مؤتة (2016). دليل الكتاب الجامعي. عمادة البحث العلمي، جامعة مؤتة، الكرك.

جبريني، سماح (2016). درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

حارب، سعيد (2005). الجودة في التعليم العالي. مؤسسة الفكر العربي، بيروت، لبنان.

روابح، عبدالقادر (2011). الابداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة. الملتقى الدولي لتشجيع الإبداع في المؤسسات الصغيرة، تجربة الإتحاد الأوروبي (18–19) مايو، جامعة سعد البليدة، الجزائر.

السامرائي، عمار (2012). أهمية تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي لبناء ودعم ثقافة الإبداع والتميز والريادة للجامعات الخاصة دراسة حالة الجامعة الخليجية نموذجًا. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي (IACQA)، الجامعة الخليجية، البحرين.

الشمري، سعد (2006). درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الشهراني، نوره (2018). درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة الأكاديميين بجامعة بيشة من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3 (3)، 584–617.

الصليبي، عمر جبرائيل (2015). واقع إدارة الإبداع والابتكار لدى عمداء كليات جامعة القدس من وجهة نظر رؤساء الدوائر. مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية، الجزائر، 6 (1)، 167–178.

العساف، وفاء (2004). واقع الإبداع ومعوقاته. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

المسيليم، يوسف، زينل، فضه (2009). معوقات الأنشطة الابتكارية في الجامعات الفلسطينية. المجلة التربوية، 4 (24)، 154–164.
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2014–2018). إستراتيجية التعليم العالي الأردنيّة. متاحة على الرابط الآتي
http://www.mohe.gov.jo/ar/Documents/N.S2014-2018.pdf

المراجع الانجليزية:

Gibaldi, J (2008). MLA Handbook for Writers of Research Papers. 6th ed. New York: Modern Languages Association of America.
Huang, T, Cheng, m (2008) Innovative leadership Of the Winner Of Outstanding Leadership award and its implications for school. Contemporary Educational Research Quarterly. 16, (4) 109-153.
Jamie, A & Alan M.(2011). Human Resource Management Review, Performance management and employee engagement, University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada N1G 2W1.
Riccio, S.(2010). Talent Management in Higher Education: Developing Emerging Leaders Within the Administration at Private Colleges and Universities. Educational Administration: Theses, Dissertations ،and Student Research. page 34.

أثر الزيارات التي تقوم بها وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس، ومدى استجابة مديريات التربية والتعليم والمدارس لها

ريما سلمان عيد الزريقات

وزارة التربية والتعليم

تاريخ الاستلام: 2021/08/12 **تاريخ القبول: 2021/09/18**

الملخص

هدفت الدراسة الحالية لقياس أثر الزيارات التي تقوم بها وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس، ومدى استجابة المديريات والمدارس لهذه الزيارات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام نموذج جاهزية المدراس لاستقبال العام الدراسي 2021/2020، حيث تم التحقق من دلالات صدق النموذج وثباته، وتكونت عينة الدراسة من (322) مدرسة تتبع لـ (32) مديرية تربية وتعليم، حيث تم زيارة كل مدرسة مرتين وبفارق زمني أسبوعين تقريباً بين الزيارتين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات الزيارات (القبلية والبعدية) لوحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس في الدرجة الكلية والمجالات الفرعية، مما يدل على وجود أثر الزيارات التي تقوم بها وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى استعداد وجاهزية المدارس، واستجابة مديريات التربية والتعليم ومديري ومديرات المدارس لهذه الزيارات، وتبين أنه لا تختلف استجابة المديرين والمديرات في التحسين لمستوى جاهزية واستعداد المدارس بناء على زيارات الوحدة، ووجود فروق في أثر زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس) تبعاً لطبيعة البناء، ولصالح المدارس المملوكة لوزارة التربية، ولم تظهر النتائج وجود فروق بين المدارس الأساسية والثانوية، أي أن المدارس الأساسية والثانوية قد استجابت بنفس المستوى في درجة التحسن والاستعداد والجاهزية، كما تبين أن الاستجابة لدى مديري ومديرات المدارس في إقليم الجنوب لتحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس بناء على زيارات الوحدة أفضل منه في اقليمي الوسط والشمال، وتبين كذلك وجود استجابات ايجابية من قبل وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم في تزويد المدارس بالنقص من المعلمين والاداريين.

الكلمات المفتاحية: الزيارات، وحدة جودة التعليم والمساءلة، جاهزية واستعداد المدارس.

The impact of visits by the Education Quality and Accountability Unit on improving the level of readiness and readiness of schools, and the extent to which education directorates and schools respond to them

Reema Salman Eid zraigat

ABSTRACT

The current study aimed to measure the impact of the visits carried out by the Unit of Education Quality and Accountability in improving the level of school readiness, and the response of the directorates and schools to these visits, and to achieve the objectives of the study, the school readiness model was used to receive the academic year 2020/2021, where the indications of the validity and stability of the model were checked. The study sample consisted of (322) schools, affiliated to (32) education directories, where each school was visited twice, with a time difference of approximately two weeks between the two visits, and the study found statistically significant differences at a significant level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean of the scores of the (pre and post) visits to the Education Quality and Accountability Unit in improving the level of school readiness in the total score and sub-domains, which indicates the impact of the visits carried out by the Education Quality and Accountability Unit in improving the level of school readiness, and the response Education directorates, principals and school principals for these visits, and it was found that the response of principals and principals to improving the level of readiness of schools based on the unit visits, and the existence of differences in the impact of the visits of the Education Quality and Accountability Unit in improving the level of readiness of schools (and the response of the directorates and schools) according to the nature of the building, and in favor of the schools owned by the Ministry of Education, and the results did not show any differences between primary and secondary schools, meaning that primary and secondary schools responded at the same level in the degree of improvement, readiness. School principals in the southern region to improve the level of school readiness based on the unit's visits are better than in the central and northern regions, and positive responses have also been found by the Ministry of Education and education directorates in providing schools with a shortage of teachers and administrators.

Key Words: Visits, Unit of Education Quality and Accountability, school readiness.

مقدمة

أخذت الأردن ممثلة بوزارة التربية والتعليم على عاتقها تجويد العملية التعليمية، فقامت باستحداث وحدة أطلق عليها وحدة جودة التعليم والمساءلة تهدف إلى تحسين العملية التربوية وتطويرها وفق معايير ومؤشرات محددة، وذلك على المستويات الادارية الثلاثة المدرسة والمديرية ومركز الوزارة.

وتتولى وحدة جودة التعليم والمساءلة متابعة جميع نقاط الضعف والقوة في العملية التربوية والتعليمية والوقوف عليها، وتطويرها وتحسينها، من خلال تعزيز نظام المساءلة في الوزارة، وذلك في اطار خطة الوزارة الهادفة الى تجويد جميع عناصر العملية التعليمية، وتتولى الوحدة تنفيذ التقييم في قطاع التعليمي ودعم تطوير عمليات المساءلة في النظام التربوي، ووضع معايير المساءلة ومؤشراتها ومراجعتها بشكل دوري دوريا، كما أنها تقوم على إعداد الأدوات الخاصة بعمليات التقييم من أجل التطوير والتحسين لتحقيق اهداف الوزارة، وبما يتوافق مع فلسفتها، وكذلك اعداد التقارير الدورية والسنوية عن أعمال الوحدة وتقديم الاستشارات والتوصيات اللازمة لتحسين العملية التربوية وتطويرها والتوعية ببرنامج المساءلة واعداد قاعدة بيانات ومعلومات للمتابعة والتقييم.

لقد كانت عمليات المساءلة الإدارية تعتمد على مجموعة تعليمات أعدتها مديرية إدارة التخطيط والبحث التربوي، في مركز الوزارة، والقوانين والتعليمات المتعلقة بوزارة التربية والتعليم، وحتى العام (2015) فقد كانت المساءلة التربوية في الأردن تستند على القوانين المدنية العامة للدولة، ولم يكن هناك تشريع خاص للمساءلة التربوية (الطويسي والطراونه، 2018).

حيث تمارس وزارة التربية والتعليم سلطاتها الرقابية على المدارس الحكومية؛ بنظام مركزي للغاية، وقد بذلت جهود واضحة ضمن المرحلة الثانية من برنامج تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE 2) التي ركزت على منح المديريات والمدارس مسؤوليات أوسع ضمن برنامج اللامركزية للمديريات والمدارس، ولا سيما فيما يتعلق بتطوير المدارس وتحسين أوضاعها، وقد أثمر ذلك عن إنشاء وحدة جديدة لضمان جودة التعليم، وهي وحدة المساءلة وجودة التعليم (EQAU) في وزارة التربية، ومن المتوقع أن تتمكن هذه الوحدة من تحقيق اللامركزية في النظام الحالي تدريجيا، مما يفسح المجال لوزارة التربية والتعليم أن تركز على التخطيط وتطوير الاستراتيجيات والسياسات في مركز الوزارة. وتهدف هذه الوحدة إلى توسيع نطاق المسؤوليات المسندة إلى المديريات المحلية والمدارس، والارتقاء بآلية المساءلة لدى وزارة التربية والتعليم بهدف رفع مستوى جودة المدارس الحكومية والخاصة، وتحسين دقة البيانات وأساليب استخدامها في عملية اتخاذ القرارات. وبزيادة عدد المقيمين إلى (200) مقيماً، وتوفير وسائل نقل مخصصة، ستتمكن الوحدة من إجراء المزيد من الزيارات التقييمية خلال فترة تنفيذ الخطة من أجل الوصول إلى جميع المدارس الحكومية (وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم 2018–2022: 68).

وبهدف الارتقاء بمستويات أداء النظام التربوي ليواكب حاجات المجتمع الأردني والعالمي ومتطلباته المتجددة، ليسهم في التنمية الشمولية المستدامة، وسعياً لتطوير النظام التربوي الأردني، أوصى مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان يومي السبت والأحد 1–2015/8/2، ببناء نظام للمساءلة، واستحداث وحدة تنظيمية تعنى بالمساءلة وضبط جودة النظام التعليمي ضمن الهيكل التنظيمي للوزارة (مؤتمر التطوير التربوي، 2015).

وقد صدر القرار بأنشاء وحدة تتبع لوزارة التربية والتعليم الأردنية في العام (2015)، وهو ما يسمى نظام جودة التعليم والمساءلة للتربية والتعليم، الذي تميز بأنه نظام مساءلة تربوي تعليمي فني، يعتمد على معايير نوعية تربوية تخص عمل المدرسة ومديرية التربية والتعليم، ويستند إلى الفلسفة التربوية في الأردن، ويركز على جودة الاداء التربوي

وقد عرف هذا النظام المساءلة بأنها: مجموعة العلميات والاجراءات التب تقوم بها الوحدة؛ لتحديد مدى تحقق معايير فاعلية وكفاءة النظام ومؤشراتها لتحسين جودة التعليم (وزارة التربية والتعليم، 2015).

وبموجب توصيات المركز الوطني للموارد البشرية في عام (2016) صدر بها نظام رقم (7) لعام 2016، وقد كانت الغاية من عمل الوحدة هو تشخيص واقع المدرسة ومساعدتها للوقوف على حاجاتها. وتتمثل طبيعة عمل الوحدة في القيام بأنشطة تقييمية في المدرسة لقياس أثر نقل التعليم الى متلقي الخدمة وقياس مدى توفر مجتمع تعلم، وجمع بيانات دقيقة عن المدرسة في ضوء مؤشرات المدرسة الفاعلة العشرين وجوانب الخطة التطويرية الاربعة. وتكمن مهام جودة التعليم والمساءلة في القيام بالزيارات الاولية والزيارات التقييمية للمؤسسات التعليمية، لبناء قاعدة بيانات للحاجات المشتركة لمديريات التربية والتعليم، ومتابعة إعداد وتنفيذ الخطط التطويرية والإجرائية للمديريات والمدارس، ومتابعة التقارير.

وتمر عملية المساءلة بعدة خطوات إجرائية يمكن تلخيصها على النحو الآتي: يقوم رئيس الوحدة بتعيين أحد المقيمين كقائد فريق لتقييم المدرسة، ثم يقوم قائد الفريق بزيارة أولية للمدرسة قبل الزيارة التقييمية، ثم يقدم شرحاً وافياً لمدير المدرسة حول عملية التقييم والموعد الذي ستبدأ فيه، والفترة الزمنية اللازمة لذلك، ويطلب من المدير قائمة تبيّن المعلومات المطلوبة قبل عملية التقييم والتي تتضمن: البيانات الخاصة بأعداد الطلبة والمعلمين والصفوف والخطة التطويرية للمدرسة ونتائج تحصيل الطلبة المدرسية والوطنية والدولية، وينسق مع مدير المدرسة مكاناً خاصاً لاجتماع أعضاء فريق التقييم خلال المهمة مراعياً أن يكون مكاناً مستقلاً عن العاملين في المدرسة، ويدعو قائد الفريق إلى اجتماع قبل عملية التقييم للاطلاع على التقرير الأولي، وتحديد خطوات وبرامج الزيارة وتحديد أولويات عملية التقييم، ووضع جدول زمني للأنشطة بما لا يؤثر على سير العملية التعليمية في المدرسة على مدى جميع أيام التقييم، وأثناء عملية التقييم يقوم قائد الفريق بإعداد مسودة الخطوط العريضة للتقرير أولاً بأول، ويقدم المقيمون التحديثات اليومية أثناء تقدم عملية التقييم، وعند الانتهاء من اعداد التقرير النهائي يتم إرسال نسخ للمدرسة، ونسخة لمديرية التربية والتعليم، لمناقشة التقرير واعداد خطة اجرائية، ويتم نشر التقرير أيضا على الصفحة الالكترونية الخاصة بوحدة جودة التعليم (السحيمات والكساسبه، 2019): وفيما يلي إجراءات الزيارة التقييمية:

1. البدء بزيارة اولية للمدرسة، واعداد تقرير يتضمن نقاط القوة ونقاط الضعف في المدرسة ومدى حاجة المدرسة لزيارة تقييمية حثيثة.
2. اعداد فريق مكون من (4–7) مقيمين لزيارة المدرسة زيارة تقييمية لمدة أسبوع.
3. تقييم أنشطة جميع مصادر التعلم في المدرسة ومدى فاعليتها.
4. الاطلاع على جميع السجلات الفنية والادارية في المدرسة.
5. حضور جميع الحصص الصفية.
6. عقد مجموعات تركيز مع الطلبة ومع المعلمين ومع أولياء الأمور.
7. تدقيق برنامج الدروس والتشكيلات والخطة التطويرية
8. تدقيق سجلات علامات الطلبة وجداول العلامات واوراق الامتحانات ونسب النجاح.
9. يُعد تقرير فني محكم يتضمن وصف عام للمدرسة ونقاط القوة ونقاط الضعف وتوصيات وملاحظات مباشر.
10. يرفع التقرير الى معالي الوزير.
11. يخاطب مدير التربية بمضمون التقرير.

12.يعقد لقاء بين قائد فريق التقييم ومدير التربية ومدير المدرسة ورئيس قسم الاشراف لمناقشة بنود التقرير.
13.تمنح المديرية اسبوعين لإعداد خطة إجرائية لمعالجة الملاحظات الواردة في التقرير.
14.يقوم الفريق بزيارة متابعة للمدرسة بعد فصل دراسي لتقييم تنفيذ الخطة الإجرائية.

وتعتبر المساءلة عنصراً فعالاً في تشكيل وتوجيه مقدرات المنظمة، وتؤدي دوراً مهماً في تحسين العمل وجودته، حيث تعتبر المساءلة العمود الفقري في إطار القيم والمبادئ، ويترتب عليه عنصر المحاسبة والتي لا غنى عن بعضها البعض في العمليات الإدارية، فنجد أن المساءلة نتاج طبيعي لممارسات طبيعية سليمة منها الديمقراطية والشفافية والتمكين (الحسنات، 2013).

وتعني المساءلة أن الأفراد والمنظمات المكلفون بأداء أفعال وأنشطة يتم تحميلهم المسئولية واستجوابهم على إنجاز الأفعال ومحاسبة الموظفين على أدائهم وانجازهم للواجبات التي يتوجب عليهم إنجازها ويتم الحكم على هذه المسؤولية أو قياسها من خلال معايير واضحة ومعلنة (الشريف، 2013).

وفي هذا الصدد تذكر الزعبي (٢٠١١) أن المساءلة تعد عنصراً رئيساً من عناصر العملية الإدارية التي يقوم بها الإداري في أي مستوى إداري، وتظهر أهميتها في كونها أداة تعمل على تحديد وقياس درجة أداء الأعمال التي تتم في المدارس من أجل تحقيق أهدافها، وهي عملية مخططة تهدف إلى وضع معايير الأداء، علاوة على أهميتها كمبدأ يحكم كل عمل يتم القيام به وكل سلوك يُمارس.

إن تطبيق المساءلة يرتبط بشكل كبير بدور مدير المدرسة ويؤدي إلى نتائج عديدة منها: ربط الفكر بالتنفيذ ودقة اختيار القادة وتقييم الأداء، وتفعيل المعززات والعقوبات. وبما أن جوهر العملية التعليمية يتمثل في تحسين أداء القائمين على العملية التعليمية ومنهم مديري المدارس والكادر الاداري والتعليمي الذي يعمل معه، حيث أن تحسين مستوى هذا الأداء سينعكس على المدرسة، وبالتالي سيساهم بشكل مباشر في تحسين مخرجات العملية التعليمية.

ويقوم مدير المدرسة بالدور التنفيذي الذي تتوحد فيه الجهود، من أجل الوصول الى الأهداف وتحقيق آمال المجتمع وطموحاته في التعليم، وإذا كانت المدرسة على هذه الدرجة من الأهمية، فالطريقة التي تُدار بها واستراتيجيات المدير تمثل العمود الفقري في نجاحها في أداء رسالتها المنشودة، ويمثل النشاط المنظم والهادف الذي يحقق الأهداف التربوية (مرسي 2001).

ويؤدي مدير المدرسة العديد من المهام وتتمثل هذه المهام في عدة محاور هي: التخطيط والتنظيم والتنسيق والمتابعة (الرقابة) والتوجيه والتقويم، و السعي الجاد لاكتشاف جوانب القوة والضعف؛ ليكون ذلك محور الانطلاق لتعزيز جوا نب القوة ووضع الإجراءات الفاعلة لمعالجة جوانب القصور والضعف، وليقوم بعمليات التطوير والمتابع ؛ لتصبح المدرسة منظمةً وجاهزة للتعلم (حسين، 2004).

وفي هذا الصدد يشير (العجمي، 2007) إلى أنه لكي تحقق المدرسة أهدافها المنشودة، فهي بحاجة إلى إدارة فعالة وهادفة ومتطورة، لأن جوهر الإدارة يتمثل في كيفية التعامل مع الموارد البشرية والمادية المتاحة؛ لتحقيق الأهداف بأقل جهد بشري، وبأدنى تكلفة وفي أقصر وقت ممكن.

وتأتي الدراسة الحالية للوقوف على مدى استجابة مديريات التربية والتعليم والمدارس للزيارات التي تقوم بها وحدة جودة التعليم والمساءلة لمتابعة جاهزيتها، ومدى التحسين لمستوى الجاهزية والاستعداد في المدارس.

مشكلة الدراسة

تقوم وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم بالقيام بزيارات للمدارس لمتابعة استعدادها وجاهزيتها لاستقبال الطلبة في بداية كل عام، وإرسال الملاحظات التي تم رصدها لمديرية التربية والتعليم لمتابعتها مع المدارس، ومما يلاحظ بأن

بعض المدارس تلتزم بإجراء التحسين لما ورد من ملاحظات، ومدارس أخرى لا تولي ذلك أهمية ومتابعة، ومن أجل الوقوف على مدى التزام المديريات بمتابعة هذه الملاحظات، وقيام المدارس بالاستجابة لها وتحسينها، تسعى الدراسة الحالية للبحث في أثر الزيارات التي تقوم بها وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس، ومدى استجابة المديريات والمدارس لهذه الزيارات من خلال الاجابة عن التساؤلات التالية:

السؤال الأول: ما أثر زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس)؟

السؤال الثاني: هل يختلف أثر زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس باختلاف متغيرات (طبيعة البناء للمدرسة، مستوى المدرسة، جنس المدرسة، الإقليم)؟

السؤال الثالث: ما درجة استجابة مديريات التربية والتعليم لتزويد المدارس بالنقص من المعلمين والاداريين فيها؟

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من أن نتائجها يؤمل أن تفيد:

المسؤولين المختصين في رسم الخطط المستقبلية بالنسبة للإدارات المدرسية، ومديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية في المساعدة للتعرف إلى حاجاتهم التربوية وتلبيتها، وأن تفيد الجهات التربوية الأخرى كافة، وكذلك مساعدة الإداريين على تحديد مستوى هذه الحاجات لديهم الأمر الذي يساعد في تحسينها وتطويرها، وقد يساعد تحديد مدى تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس، ومدى استجابة المديريات والمدارس، صانع القرار في وزارة التربية والتعليم على مساءلة المدارس والمديريات التي لم تقم بالتحسين المطلوب، وكذلك تقديم الدعم المناسب للمدارس التي تحتاج للدعم؛ إذ من شأن هذه الدراسة مساعدة المسؤولين ومتخذي القرار في المؤسسات التربوية في التعرف على المشكلات التي تعترض المدارس الحكومية لاستقبال العام الجديد، والذي يسهم بدوره في التعرف على العوامل المؤدية لنجاح المدراس الحكومية لتأدية مهامها، مما ينعكس إيجابيا على تقديم الخدمات للطلبة، وسيساعد القائمين أيضا على التخطيط وتلبية الاحتياجات اللازمة، وتوفير العناصر الأساسية للتدريس، والوقوف على كل مجال من مجالات إنجاح العملية التعليمية التعلمية في المدرسة، من خلال تطوير أداء المعلمين والإدارات المدرسية، وتزويدهم بالمهارات والمعارف العلمية التطبيقية التي تنعكس بالدرجة الأولى على تحقيق الجاهزية في المدارس الحكومية.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة لقياس أثر الزيارات التي تقوم بها وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس، ومدى استجابة المديريات والمدارس لهذه الزيارات.

التعريفات الإجرائية

وحدة جودة التعليم والمساءلة: هي وحدة إدارية في وزارة التربية والتعليم الأردنية وتتبع لمكتب وزير التربية والتعليم مباشرة وتهدف الوحدة إلى تحسين العملية التعليمية وتطويرها في المدارس الحكومية كما تهدف إلى توسيع نطاق المسؤوليات المسندة إلى المديريات المحلية والمدارس، والإرتقاء بآلية المساءلة لدى وزارة التربية والتعليم بهدف رفع مستوى جودة المدارس الحكومية والخاصة، وتحسين دقة البيانات وأساليب استخدامها في عملية اتخاذ القرارات.

جاهزية واستعداد المدارس: ويقصد بها مجموعة الاستعدادات والمتطلبات من عناصر والبيئة الفيزيائية/المادية والمتمثلة بمدى توافر التجهيزات اللازمة لبدء العام الدراسي 2021/2020 من بنية تحتية وصيانتها والتخطيط ومتابعة المديريات والاشراف التربوي، الالتزام بقواعد السلامة والتعقيم والنظافة، وإمكانية توظيف التعلم عن بعد، ومن إداريين ومعلمين، لتحقق جاهزية المدراس الحكومية لإنجاح العملية التعليمية التعلمية في الأردن.

محددات الدراسة وحدودها

تتحدد الدراسة في المدارس الحكومية في الأردن، ؛ ليكون مجتمع البحث متجانساً، ويخضع لفئة موحدة يُمكن التوصل إلى نتائج قابلة للتعميم، أما حدود الدراسة الزمانية فتتمثل في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2020م، كما تتحدد الدراسة بالأداة (النموذج) المستخدمة لقياس متغيراتها.

الدراسات السابقة

على الرغم من انفراد الدراسة من حيث موضوعها، وعدم الحصول على دراسات ذات صلة مباشرة بموضوع الدراسة، إلا أنه تم استعراض بعض الدراسات ذات العلاقة وفيما يلي عرضاً لهذه الدراسات:

أجرى ثابت (2003) دراسة هدفت الى تقويم أثر تنفيذ برنامج المدرسة كمركز للتطوير على أداء المدرسة في ميدان غزة، وتكونت عينة الدراسة من (17) مدرسة من المدارس المشاركة في المرحلتين الأولى والثانية من المشروع التطويري في مجال التخطيط الإستراتيجي، و(84) مشرفا ومشرفة ومعلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن مستوى أداء المدارس في مجال إعداد وبناء وتنفيذ الخطة المدرسة من وجهة نظر فريق التقويم وفريق التطوير والأصدقاء الناقدين حصل على نسبة مرتفعة، بينما الخطة التطويرية أظهرت ضعف في عدد الأنشطة المشتركة بين المدارس، وأنه يتم اختيار أعضاء فريق التطوير بناء علي معايير علمية سليمة، وأشار إلى ضعف مشاركة الطلاب في إعداد الخطة التطويرية وسلبية باقي المعلمين غير المشاركين بالمشروع التطويري، وكانت النسبة المئوية لأداء المدارس من وجهة نظر فريق التقويم غالبا أقل من نسبة فريق التطوير والأصدقاء الناقدين.

وأجرت الزعبي (2003) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها من قبل القادة التربويين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (228) موظف ممن يشغلون مناصب قيادية في (12) مديرية في الأردن، وبينت نتائج الدراسة: إن درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن كانت متوسطة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق المساءلة الإدارية تعزى لمتغيرات(الخبرة، والمنطقة، والمؤهل العلمي، والجنس.

وهدفت دراسة سمير (2008) إلى التعرف إلى واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظات الخليل وبيت لحم من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، وأجريت الدراسة بالمسح الشامل على مجتمع الدراسة من مديري المدارس ومديراتها والبالغ عددهم (145)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، طُبق عليهم استبانة من إعداد الباحثة تكونت من(66) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع ممارسات المساءلة الإدارية قد جاء بدرجة مرتفعة، وعدم وجود في واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغيرات الدراسة (المديرية، ومستوى المدرسة، وموقع المدرسة، والجنس).

وهدفت دراسة العتيبي (2008) إلى هدفت الدراسة الكشف عن أثر المساءلة الإدارية على فاعلية الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (276) عضو هيئة تدريس في جامعة الملك سعود، وقد وتوصلت الدراسة إلى إن درجة المساءلة الإدارية في الجامعات الحكومية السعودية كانت مرتفعة، وإن مستوى فاعلية الجامعات الحكومية السعودية كان مرتفعاً.

وأجرى كل من روكوف وتيرنر (Rockoff & Turner, 2010) دراسة هدفت إلى معرفة أثر المساءلة على جودة المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تم استخدام اسلوب الملاحظة لجمع المعلومات، وتكونت عينة

الدراسة من (985) مدرسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن وجود تأثير مباشر للمساءلة في تحصيل الطلبة الأكاديمي، ومهارات أساسية للمعلمين، وتحسين تقييم الوالدين لجودة الأداء في المدارس.

كما أجرى الأمير والعواملـه (2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) مشرفاً ومشرفة من العاملين في مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية. جرى إعداد استبانة تكونت من ثمانية مجالات هي: شؤون الطلبة، والتعليم والتعلم، والمنهاج، والموارد البشرية، والقيادة والتخطيط، والمجتمع المحلي، والموارد المادية، وأداء التربية والتعليم. وقد أظهرت النتائج أن مجال المنهاج جاء بدرجة مرتفعة بينما جاءت بقية المجالات بدرجة متوسطة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير ضمان الجودة تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة أتافيا (Ataphia, 2011) إلى تقييم واقع المساءلة الإدارية لدى معلمي ومديري المدارس الثانوية في ولاية الدلتا في نيجيريا، وتعرف درجة تطبيق هذه المساءلة في المدارس الثانوية في ولاية الدلتا في نيجيريا. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٥٣) فرداً يعملون في (٣١) مدرسة، طُبق عليهم استبيان المساءلة الإدارية. وكشفت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق المساءلة كانت بدرجة كبيرة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توجهات المعلمين والمديرين حول تطبيق المساءلة.

وهدفت دراسة حويل (2012) إلى الكشف عن واقع تطبيق مدارس وكالة الغوث الدولية بالضفة الغربية للمساءلة التربوية، والجودة الشاملة فيها، وتكونت وتم استخدام استبانة لجمع البيانات، وطُبقت بالمسح الشامل على جميع أفراد مجتمع الدراسة وبلغ عددهم (91) مديراً ومديرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك واقع عال جداً للمساءلة التربوية، والجودة الشاملة فيها في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهات نظر المديرين، ووجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين المساءلة التربوية، والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين.

كما أجرى سلامة (2013) دراسة هدفت إلى التعرف إلى دور المساءلة في تحسين أداء العاملين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين، وكذلك التعرف إلى سبل تطوير دور المساءلة من وجهة نظر مديري المناطق التعليمية في محافظات غزة في ضوء نتائج الدراسة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة من (205) مديراً ومديرة، وتوصلت إلى نتائج أبرزها عدم وجود فروق لدور المساءلة في تحسين أداء العاملين في مدارس وكالة الغوث بغزة تعزى لمتغير الجنس وكذلك لمتغير المؤهل العلمي، بينما هناك فروق لدور المساءلة في تحسين أداء العاملين في مدارس وكالة الغوث بغزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح سنوات الخدمة من (5–10 سنوات).

كما أجرت الشريف (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على المساءلة الادارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى العاملين الاداريين في وزارة التربية والتعليم بقطاع غزة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (320) موظفاً، طُبق عليهم استبانة، وتوصلت الدراسة إلى وجود معرفة لدى الموظفين بمفهوم المساءلة، ووجود علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة احصائية بين المساءلة الادارية والأداء الوظيفي لدى العاملين الاداريين في وزارة التربية والتعليم بقطاع غزة.

وهدفت دراسة الغامدي (2014) إلى معرفة درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة المنورة. وتكونت عينة الدراسة من (128) مشرفا من العاملين في إدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، شملت (8) مجالات هي: شؤون الطلاب،

التعليم والتعلم، المنهاج، الموارد البشرية، التخطيط والقيادة، المجتمع المحلي، الموارد المادية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية في مجالات الدراسة (شؤون الطلاب، التعليم والتعلم، المنهاج، الموارد البشرية، التخطيط والقيادة، المجتمع المحلي، الموارد المادية) كانت بدرجة متوسطة. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معايير تطبيق ضمان الجودة في المدارس السعودية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وتناولت دراسة كيركبارترك (Kirkpatrick,2016) وجهات نظر الأسر حول جاهزية المدرسة في اسبانيا، وقد تم جمع البيانات عن طريق المقابلات مع أولياء الأمور خلال ربيع عام (2016)، وبلغ عدد الأسر (6) من أسر رياض الأطفال ممن لديهم تجربة انتقال أبنائهم من المنزل إلى المدرسة، وتضمنت الأسئلة في المقابلة مع أولياء الأمور أهم العوامل التي تؤثر على جاهزية المدرسة، وعن العقبات التي يواجهها الآباء لتحقيق الجاهزية، إضافة إلى مستوى الدعم المجتمعي الذي سيساعد انتقال أطفالهم من المنزل إلى المدرسة العادية. وقد أظهرت الدراسة أربع نتائج ترتبت على المقابلات مع الأسر تمثلت في: الإحساس بوجود رابطة أسرية قوية من المواقف، والإجراءات التي تثبت وجود بيئة داعمة ومشجعة، مما يفضي للدخول المبكر للمدرسة، ووجود علاقة بين المستوى العلمي والقيود الاقتصادية وتحقيق الجاهزية، وتأثير إجادة اللغة الإنجليزية تأثيرا كبيرا على قدرتهم في إعداد أطفالهم لدخول ناجح في الروضة، ومدى الافادة من الخدمات المدرسية والمجتمعية، لتحقيق الاستعداد التعليمي للأطفال.

وأجرى الطويسي (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق المساءلة التربوية وعلاقتها بدرجة الفاعلية الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها. طوّرت لغرض هذه الدراسة أداة مكونة من (50) فقرة. طبقت على عينة تكونت من (125) رئيس قسم في ست مديريات تربية وتعليم في جنوب ووسط وشمال الأردن. وأظهرت النتائج أن تطبيق المساءلة كان بمستوى جيد في حين أن درجة الفاعلية الإدارية كأن بمستوى الجيد جيدا. كما تبين أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة المساءلة التربوية ودرجة الفاعلية الإدارية، ولم يظهر أثر لكل من الجنس أو نوع القسم في درجة تطبيق المساءلة التربوية، بينما تبين وجود فروق تعزى للإقليم و لصالح إقليمي الشمال والجنوب.

وقام السحيمات والكساسبه (2019) بدراسة هدفت التعرف على دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي غرف صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلماً ومعلمة شكلت ما نسبته (38%) من مجتمع الدراسة، حيث تم حصر المدارس التي تم زيارتها زيارة تقييمية والتي لم تتم زيارتها زيارة تقييمية –علماً بأن جميع المدارس خضعت للزيارة الاستطلاعية–وتم اختيار (15) مدرسة من المدارس المُزارة زيارة تقييمية و(15) مدرسة من المدارس غير المُزارة زيارة تقييمية، وطبق عليهم مقياس من إعداد الباحثين تكوّن من (30) فقرة تتوزع على خمسة محاور هي: عملية التشخيص، وتطبيق الاختبار وتحليل النتائج، وعملية التقويم، والتنمية المهنية، والاتصال والتواصل، حيث جرى التحقق من مؤشرات صدقه وثباته، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: أن المتوسط الكلي لدور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية قد جاء بدرجة مرتفعة، وقد حل محور(تطبيق الاختبار وتحليل نتائجه) في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، في حين حل محور(التنمية المهنية) في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك في المحورين (التنمية المهنية، والاتصال والتواصل) تعزى لمتغير الزيارة ولصالح المدارس التي تم زيارتها، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في المحاور الثلاثة (عملية

التشخيص، تطبيق الاختبار وتحليل نتائجه، عملية التقويم)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية للدرجة الكلية للمقياس وجميع المحاور، تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

وأجرى حبيخ وسلامة (2020) دراسة هدفت التعرف إلى درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر مديري المدارس في إقليم الشمال في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (46) مديراً ومديرة، وأستُخدمت استبانة تكونت من (60) فقرة، توزعت على أربعة مجالات هي: التعلم والتعليم، وبيئة الطالب، والمجتمع والمدرسة، والقيادة والإدارة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ووجود فروق تعزى للمؤهل العلمي، ولصالح ذوي المؤهل العلمي الأعلى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى سنوات الخدمة، ولصالح ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات.

التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها تطرق إلى التعرف إلى درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين كدراسة الأمير والعواملة (2011)، ومنها ما تطرق إلى التعرف على دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي غرف صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية كدراسة السحيمات والكساسبه (2019)، وتناولت دراسة حبيخ وسلامة (2020) الكشف عن فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر مديري المدارس في الأردن، والتي تمثلت عينتها بمديري المدارس، أما دراسة الطويسي (2017) فسعت للكشف عن درجة تطبيق المساءلة التربوية وعلاقتها بدرجة الفاعلية الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها. كما بحثت دراسة سلامة (2013) في دور المساءلة في تحسين أداء العاملين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين.

وتقترب من دراسة دراسة كيركبارترك (Kirkpatrick,2016) والتي يحثت في جاهزية المدارس واستعدادها، ودراسة الغادي من حيث بعض مجالات الدراسة التي تناولها وهي (شؤون الطلاب، التعليم والتعلم، المنهاج، الموارد البشرية، التخطيط والقيادة، المجتمع المحلي، الموارد المادية).

وما يميز الدراسة الحالية أن عينتها تمثلت بالمدارس المزارة، وسعيها للتعرف على درجة التحسن من خلال استخدام المنهج شبه التجريبي بإجراء زيارتين للمدرسة للتأكد من مدى الاستجابة والتحسن، كما أنها استخدمت الملاحظة والبحث في السجلات والمقابلات غيرها من طرق جمع البيانات التي يقوم بها مقيم وحدة جودة التعليم والمساءلة أثناء الزيارة، وتنفرد كذلك بأداة الدراسة المستخدمة والمتمثلة بنموذج الزيارات المستخدم في وحدة جودة التعليم والمساءلة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الحكومية في وزارة التربية والتعليم الأردنية والبالغ عددها (4000) مدرسة، وذلك من مختلف مديريات التربية والتعليم في الأقاليم الثلاثة في المملكة.

عينة الدراسة

لقد قامت فرق وحدة جودة التعليم والمساءلة بزيارة (772) مدرسة تم اختيارها بطريقة قصدية، وذلك في الفترة الزمنية من 2020/8/31 ولغاية 2020/9/17، ثم أعيدت زيارة (322) مدرسة منها مرة أخرى وذلك في الفترة الزمنية من 2020/9/27 ولغاية 2020/10/10، حيث تم زيارة كل مدرسة مرتين وبفارق زمني أسبوعين تقريباً بين الزيارتين، وبهذا بلغت عينة الدراسة (322) مدرسة، وقد شمل المسح (32) مديرية تربية وتعليم، منها (155) مدرسة من الوسط و(111) مدرسة من الشمال و(56) مدرسة من الجنوب، ومنها (184) مدرسة أساسية و(139) مدرسة ثانوية، حيث بلغت مدارس الذكور (126) مدرسة، ومدارس الإناث (66) مدرسة، أما المدارس المختلطة فبلغت (130) مدرسة.

أداة الدراسة

تضمن نموذج الزيارات مجموعة من الفقرات والمعايير تمثلت في (7) مجالات وهي:

1- توفر البنية التحتية: وتمثل توفر (لوحة تعريفية المدرسة (آرمة) وصلاحيتها، ووجود العلم على السطح والسارية، وكفاية المداخل والمخارج لعدد الطلبة وللدخول والخروج السليم من المدرسة دون تدافع، وتوفر مراوح سقفية أو حائطية في الغرف الصفية وعدد خزانات المياه واغلاقها بإحكام، وتوفر العدد الكافي من الطفايات ومقاعد الطلبة وعدد الوحدات الصحية، ووجود غرفة عزل لحالات الطوارئ، وتوفر الكتب والملازم.

2- صيانة البنية التحتية وصلاحيتها، وتمثل عمليات الصيانة والتي تقوم بها الادارات المدرسية للبوابات الرئيسة ورصف الساحات وأبواب الغرف الصفية والنوافذ والحمايات والزجاج والتمديدات، وسلامة التمديدات الصحية لخزانات المياه وصيانة طفايات الحريق ومقاعد الطلبة.

3- البنية التحتية (التوزيع والأمان) والتنقيط وتحقيق شروط التباعد: وتتمثل بتوفر العدد الكافي من الطفايات وتوزيعها بالشكل المناسب، والتوزيع المناسب لمقاعد الطلبة داخل الغرفة الصفية ضمن المسافة الآمنة ووجود مسافة أمان بين المعلم واقرب مقعد، وتوزيع منشورات توعية صحية على مقاعد الطلبة وفي الغرف الصفية، وتوفر لوحة بأسماء المؤسسات الضرورية وأرقامها في مكان بارز في مدخل المدرسة، وتحديد أماكن اصطفاف الطلبة في الساحة ومراعاة المسافة الأمنة، وتحديد نقاط التباعد في الممرات والساحات لتحقيق شرط التباعد في الساحات.

4- التخطيط وتوفر القوائم: وتتمثل بتوفر الخطة الدراسية للتعليم المتمازج المعتمدة من الوزارة للعام 2021/2020 (البوربوينت التي عُممت من الوزارة)، ووجود جدول قدوم ومغادرة للطلبة حسب واقع المدرسة، وتوفر سجل المخاطر، ووجود خطة لدى المرشد التربوي لاستقبال الطلبة وتقديم الدعم النفسي لهم فيما يتعلق بالجائحة، ووجود قائمة بمساحات الغرف الصفية وعدد الطلبة في كل منها، ووجود قائمة بأسماء الطلبة الذين يعانون من أمراض مزمنة، وكيفية التعامل معهم، وتوفر خطة لتنظيم الطابور الصباحي، وإعداد خطة طوارئ وفق البرتوكول الصحي، وتوفر خطه للجنه الصحية متضمنه (توفير مواد التعقيم، كمامات، قفازات.....إلخ)، ووجود خطة للتواصل السريع مع أولياء أمور الطلبة المتغيبين.

5- متابعة المديرية والاشراف: وهي عدد ونوعية الزيارات الإشرافية التي تمت ضمن الاستعداد للعام الدراسي، ووجود الأدوات والنماذج الإشرافية الجديدة.

6- الالتزام بقواعد السلامة والتعقيم والنظافة: وتتمثل في توفر أدوات التعقيم في مدخل المدرسة وممراتها وغرفها الصفية، وتوفر الكمامات والقفازات وميزان حرارة، والتزام الهيئة الإدارية والتعليمية بقواعد السلامة العامة، وتعقيم المدرسة

وتوفر دليل خارطة طريق العودة للمدارس 2021/2020، واجتماعاته ونظافة المدرسة (الغرف الصفية والساحات والممرات المشاغل)، ونظافة خزانات المياه.

7- التدريس والتعلم عن بعد: وتتمثل بتشكيل لجنه لمتابعة حسابات الطلبة والمعلمين المتفاعلين في التعلم عن بعد وتوثيق الانجازات، وجود خطة لمواجهة تحديات التعلم عن بعد، وإعداد جدول الدروس الأسبوعي وتوزيعه على الطلبة كلا حسب دوامه.

وتتم عملية الرصد على الأداة أو النموذج المستخدم بأحدي الاستجابتين (مناسب، غير مناسب) لكل معيار من معايير الادة وذلك من قبل المقيم.

وتم عرض الأداة على مجموعة من الخبراء داخل الوحدة للحكم على مناسبة الأداة، كمؤشر للصدق. كما تم التحقق من ثباتها باستخدام ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وذلك على عينة استطلاعية مكونة من (30) مدرسة تم اختيارها عشوائياً، حيث بلغ معامل الثبات الحسوب بهذه الطريقة (0.89).

إجراءات الدراسة

1- تم تحديد الهدف من الدراسة والمتمثل بـ: قياس أثر الزيارات التي تقوم بها وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس، ومدى استجابة المديريات والمدارس لهذه الزيارات.

2- تحديد عينة المدارس التي ستتم زيارتها، وبرنامج الزيارات لمقيمي الوحدة والذين بلغ عددهم (70) مقيماً.

3- إعداد أداة الدراسة (النموذج المعتمد) وذلك من قبل مجموعة من الخبراء في الوحدة، ثم تحكيمه كمؤشر للصدق، والتأكد من ثبات الاداة.

4- قيام المقيمين بإجراء زيارة قبلية لعينة المدارس (322) مدرسة، خلال الفترة (من 2020/8/31 ولغاية 2020/9/17م)، ثم تمت إعادة الزيارات لذات المدارس ومن نفس المقيم بعد اسبوعين خلال الفترة (من 2020/9/27 ولغاية 2020/10/10).

5- جمع البيانات وإجراء التحليلات الاحصائية المناسبة.

المعالجات الاحصائية

لاستخراج نتائج الدراسة تم استخدام:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- التكرارات والنسب المئوية.
- اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (Dependent t Test).
- اختبار(ت) للعينات المستقلة(Independent t Test)
- تحليل التباين الاحادي (One Way ANOVA).
- اختبار ولككسون (Wilcoxon) لعينتين مترابطتين.

نتائج الدراسة والتوصيات

السؤال الأول: ما أثر زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس)؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لزيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس القبلية والبعدية والجدول(1) يبين ذلك:

جدول(1): اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الزيارات (القبلية والبعدية) لوحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس

المجال	الزيارة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
توفر البنية التحتية	القبلية	322	.88	.09	321	-12.554	.000
	البعدية	322	.92	.10			
صلاحية البنية التحتية وصيانتها	القبلية	322	.90	.13		-4.864	.000
	البعدية	322	.92	.12			
البنية التحتية (التباعد والأمان والتوزيع)	القبلية	322	.87	.17		-5.197	.000
	البعدية	322	.91	.14			
التخطيط وتوفر القوائم	القبلية	322	.88	.14		-6.050	.000
	البعدية	322	.91	.12			
متابعة المديرية والاشراف	القبلية	322	.88	.23		-5.307	.000
	البعدية	322	.93	.18			
الالتزام بقواعد السلامة والتعقيم والنظافة	القبلية	322	.90	.10		-7.904	.000
	البعدية	322	.92	.10			
التدريس والتعلم عن بعد	القبلية	322	.87	.25		-3.320	.000
	البعدية	322	.90	.21			
الكلي	القبلية	322	.88	.10		-11.051	.000
	البعدية	322	.91	.08			

يلاحظ من الجدول(1) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات الزيارات (القبلية والبعدية) لوحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس في الدرجة الكلية والمجالات الفرعية، حيث كانت قيمة (ت) للكلي= (−11.051)؛ مما يشير إلى أثر الزيارات التي تقوم بها وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى استعداد وجاهزية المدارس، واستجابة مديريات التربية والتعليم ومديري ومديرات المدارس لهذه الزيارات.

ويمكن عزو ذلك للاهتمام الكبير الذي يوليه مديرو ومديرات المدارس لتحسين مدارسهم وتجويدها، وخاصة أن تقارير المساءلة يتم ارسالها أولاً بأول للمديريات وتتم متابعتها، مما يحدث بالتالي تنافس بين المديرين في الاستجابة لذلك، وقد يرجع كذلك إلى إدراكهم لأهمية تحسين جاهزية مدارسهم مما ينعكس ايجاباً على أداء طلبتهم، وكذلك لاهتمام أولياء الأمور والمجتمع المحلي برفع المستوى التحصيلي لأبنائهم

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سمير (2008) والتي اشارت إلى أن واقع ممارسات المساءلة الإدارية قد جاء بدرجة مرتفعة. وتتفق مع دراسة حويل (2012) والتي أشارت إلى أن هناك واقع عال جداً للمساءلة التربوية، والجودة الشاملة فيها في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهات نظر المديرين، ووجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين المساءلة التربوية، والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين. بينما تختلف مع دراسة الزعبي (2003) دراسة والتي أظهرت إن درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن كانت متوسطة، وتتفق كذلك مع دراسة العتيبي (2008) والتي توصلت الدراسة إلى إن درجة المساءلة الإدارية والفاعلية كان مرتفعاً، وتتفق مع دراسة أتافيا (Ataphia, 2011) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق المساءلة كانت بدرجة كبيرة.

السؤال الثاني: هل يختلف أثر زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس باختلاف متغيرات (طبيعة البناء للمدرسة، مستوى المدرسة، جنس المدرسة، الإقليم)؟

للإجابة عن السؤال تم حساب الفرق بين المتوسط الحسابي للزيارة القبلية والمتوسط الحسابي للزيارة البعدية لكل مدرسة، ثم تم:

أولاً: طبيعة البناء

تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent t Test) لدلالة الفروق في مدى فاعلية زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس) تبعاً لطبيعة البناء والجدول(2) يبين ذلك:

جدول (2): نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent t Test) لدلالة الفروق في مدى فاعلية زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس) تبعاً لطبيعة البناء

طبيعة البناء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
ملك	260	.034	.053	320	1.992	.047
مستأجر	62	.020	.035			

يلاحظ من الجدول(2) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مدى فاعلية زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس) تبعاً لطبيعة البناء، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.992)؛ ولصالح المدارس المملوكة لوزارة التربية مما يعني أن المدارس الحكومية.

وتعد هذه النتيجة منطقية ويمكن تفسيرها بأن المدارس المستأجرة غالباً ما تكون أبنيتها غير مصممة كمدارس، وبناء قديم، والوزارة لا تصرف على عمليات الصيانة المكلفة بها، كما أنه لا تتوفر فيها مساحات الغرف المناسبة والساحات للاصطفاف وبقية المرافق كدورات المياه والملاعب والأسوار والمشاغل والمختبرات وغيرها، والتي تعد معيق للمدرسة للتحسين.

ثانياً: مستوى المدرسة

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t Test) لدلالة الفروق في مدى فاعلية زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس) تبعاً لطبيعة البناء والجدول(3) يبين ذلك:

جدول (3): نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent t Test) لدلالة الفروق في مدى فاعلية زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس) تبعاً لطبيعة البناء

مستوى المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
أساسي	184	.031	.05	320	-.058	.954
ثانوي	138	.032	.05			

يلاحظ من الجدول(3) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مدى فاعلية زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس) تعزى لمستوى المدرسة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (.954)؛ مما يعني أن المدارس الأساسية والثانوية قد استجابت بنفس المستوى في درجة التحسن والاستعداد والجاهزية.

وقد يعزى ذلك إلى تعرض جميع المدارس لنفس الظروف فيما يخص عمليات المساءلة بصرف النظر عن مستواها ثانوية كانت أم أساسية، ولخضوعها لنفس التعليمات والقوانين والاجراءات، حيث لا يوجد تمييز لدى الوزارة في متابعة التقارير بين المدارس وبغض النظر عن مستوها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سمير (2008) والتي اشارت إلى عدم وجود في واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم تعزى لمستوى المدرسة.

ثالثاً: جنس المدرسة

تم استخدام تحليل التباين الاحادي لمعرفة دلالة الفروق في مدى فاعلية زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس) تبعاً لجنس المدرسة كما في الجدول التالي:

جدول(4): تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق في مدى فاعلية زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس) تبعاً لجنس المدرسة

جنس المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
ذكور	126	.028	.053	بين المجموعات	.003	2	.002	.666	.514
اناث	66	.036	.048	الخطأ	.828	319	.003		
مختلطة	130	.033	.050	الكلي	.831	321			

يلاحظ من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مدى فاعلية زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس) تعزى لجنس المدرس، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة = (.666)؛ أي أنه لا تختلف استجابة المديرين والمديرات في التحسين لمستوى جاهزية واستعداد المدارس بناء على زيارات الوحدة.

وقد يعزى ذلك إلى تعرض جميع المديريات والمدارس لنفس الظروف فيما يخص عمليات المساءلة، ولخضوعها لنفس التعليمات والقوانين والاجراءات، حيث لا يوجد تمييز لدى الوزارة في متابعة التقارير بين المدارس وبغض النظر عن جنسها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطويسي (2017) والتي اشارت الى عدم وجود فروق في درجة تطبيق المساءلة التربوية تعزى للجنس. كما تتفق مع دراسة سلامة (2013) والتي أظهرت عدم وجود فروق لدور المساءلة في تحسين أداء العاملين تعزى لمتغير الجنس.

وتتفق مع دراسة سمير (2008) والتي اشارت إلى عدم وجود في واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم تعزى لمتغير الجنس.

كما تتفق مع دراسة الزعبي (2003) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق المساءلة الإدارية تعزى لمتغير الجنس.

رابعاً: الإقليم

تم استخدام تحليل التباين الاحادي لمعرفة دلالة الفروق في مدى فاعلية زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس) تبعاً للإقليم كما في الجدول التالي:

جدول(5): تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق في مدى فاعلية زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس) تبعاً للإقليم

الإقليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الوسط	155	.028	.045	بين المجموعات	.044	2	.022	9.013	.000
الشمال	111	.023	.034	الخطأ	.787	319	.002		
الجنوب	56	.056	.080	الكلي	.831	321			

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مدى فاعلية زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس) تعزى للإقليم، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (4.643) ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول (6) يبين ذلك:

جدول(6): اختبار شافيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في مدى فاعلية زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس) تبعاً للإقليم

الاقليم (س)	الاقليم (ص)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ	الدلالة
الوسط	الشمال	.00468	.00617	.750
	الجنوب	-.02855*	.00774	.001
الشمال	الجنوب	-.03323*	.00814	.000

يتضح من النتائج في الجدول (6) أن الفروق في مدى فاعلية زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس) كانت بين مدارس إقليم الجنوب من ناحية وإقليمي الوسط والشمال من ناحية اخرى ولصالح مدارس إقليم الجنوب، أي أن مديري ومديرات المدارس في إقليم الجنوب أفضل في الاستجابة لتحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس بناء على زيارات الوحدة.

وهذا ما أشارت إليه تقارير التقييم والمتابعة لوزارة التربية والتعليم (2015) والذي أشار إلى أن مستويات تطبيق المعايير النوعية في بعض مديريات الوسط مثل مديرية تربية ماركا، ومديرية قصبة عمان كانت هي الأدنى مقارنة مع مديريات المملكة، وقد يكون ذلك له علاقة بنسبة المدارس الحكومية إلى مجموع المدارس بما فيها الخاصة، حيث تبلغ نسبة المدارس الحكومية في إقليم الوسط (46%) في حين أنها تبلغ في الجنوب (77%) وفي الشمال (68%) والذي قد يدل على أن زيادة هذه النسب تعني زيادة الضغط المجتمعي لزيادة فاعلية أداء المدارس ومديريات التربية والتعليم (الطويسي، 2017).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطويسي (2017) من حيث وجود فروق في درجة تطبيق المساءلة التربوية، بينما تختلف معها من حيث اتجاه الفروق وذلك لصالح إقليمي الشمال والجنوب، بينما تختلف مع دراسة سمير (2008) والتي اشارت عدم وجود في واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم تعزى لمتغير المديرية، بينما تختلف مع دارسة الزعبي (2003) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق المساءلة الإدارية تعزى لمتغير المنطقة.

السؤال الثالث: ما درجة استجابة مديريات التربية والتعليم لتزويد المدارس بالنقص من المعلمين والاداريين فيها؟

وللكشف عن درجة الاستجابة لتزويد المدارس بالنقص من المعلمين والاداريين تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الزيارتين القبلية والبعدية كما في الجدول(7):

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعداد المعلمين في الزيارتين القبلية والبعدية

الزيارة القبلية		الزيارة البعدية	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
23.43	11.69	24.63	12.41

يتضح من الجدول(7) ان متوسط أعداد المعلمين في الزيارة القبلية بلغ (23.43) بينما ارتفع بعد الزيارة الثانية (البعدية) وبلغ المتوسط (24.63)، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار ولككسون(Wilcoxon) لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين متوسطي رتب أعداد المعلمين في الزيارتين القبلية والبعدية كما في الجدول(8):

جدول (8): نتائج اختبار ولككسون (Wilcoxon) لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين متوسطي رتب أعداد المعلمين في الزيارتين القبلية والبعدية

القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
السالبة (عدد المدارس التي نقص عدد المعلمين فيها)	75	86.94	6520.50	3.796−	.000
الموجبة (عدد المدارس التي ارتفع عدد المعلمين فيها)	119	104.16	12394.50		
التساوي (التي بقيت كما هي)	128				
الاجمالي	322				

يلاحظ من الجدول(8) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (≥ α 0.05) بين متوسطات أعداد المعلمين في الزيارة القبلية بين الزيارتين القبلية والبعدية، حيث ارتفعت الأعداد في الزيارة البعدية، وبلغت قيمة (z) للدرجة الكلية (−3.796)، ومستوى دلالتها (0.000)، فيلاحظ بأن المدارس التي ارتفع عدد معلميها (119) مدرسة، بينما عدد المدارس التي نقص عدد معلميها (75) مدرسة، في حين بلغ عدد المدارس التي بقيت أعداد المعلمين فيها كما هي (128) مدرسة.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعداد الاداريين في الزيارتين القبلية والبعدية

الزيارة القبلية		الزيارة البعدية	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
4.99	2.37	5.11	2.55

يتضح من الجدول(9) ان متوسط أعداد الاداريين في الزيارة القبلية بلغ (4.99) بينما ارتفع بعد الزيارة الثانية (البعدية) وبلغ المتوسط (5.11)، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار ولككسون (Wilcoxon) لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين متوسطي رتب أعداد الاداريين في الزيارتين القبلية والبعدية كما في الجدول(10):

جدول (10): نتائج اختبار ولككسون (Wilcoxon) لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين متوسطي رتب أعداد الاداريين في الزيارتين القبلية والبعدية

القياس قبلي/بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
السالبة (عدد المدارس التي نقص عدد الاداريين فيها)	46	62.53	2876.50	2.435−	.015
الموجبة (عدد المدارس التي ارتفع عدد الاداريين فيها)	77	61.68	4749.50		
التساوي (التي بقيت كما هي)	199				
الاجمالي	322				

يلاحظ من الجدول(10) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (≥ α 0.05) بين متوسطات أعداد الاداريين في الزيارة القبلية بين الزيارتين القبلية والبعدية، حيث ارتفعت الأعداد في الزيارة البعدية، وبلغت قيمة (z) للدرجة الكلية (−2.435)، ومستوى دلالتها (0.015)، فيلاحظ بأن المدارس التي ارتفع عدد الاداريين بها (77) مدرسة،

بينما عدد المدارس التي نقص عدد الاداريين بها (46) مدرسة، في حين بلغ عدد المدارس التي بقيت أعداد الاداريين فيها كما هي (199) مدرسة.

وتشير هذه النتيجة إلى وجود استجابات ايجابية من قبل وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم في تزويد المدارس بالنقص من المعلمين والاداريين.

خلاصة النتائج

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق بين متوسطات درجات الزيارات (القبلية والبعدية) لوحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس في الدرجة الكلية والمجالات الفرعية؛ مما يشير إلى وجود أثر للزيارات التي تقوم بها وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى استعداد وجاهزية المدارس، واستجابة مديريات التربية والتعليم ومديري ومديرات المدارس لهذه الزيارات.
- لا تختلف استجابة المديرين والمديرات في التحسين لمستوى جاهزية واستعداد المدارس بناء على زيارات الوحدة.
- تبين وجود فروق في أثر زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس (واستجابة المديريات والمدارس) تبعاً لطبيعة البناء، ولصالح المدارس المملوكة لوزارة التربية.
- لم تظهر النتائج وجود فروق بين المدارس الأساسية والثانوية، أي أن المدارس الأساسية والثانوية قد استجابت بنفس المستوى في درجة التحسن والاستعداد والجاهزية.
- تبين أن مديري ومديرات المدارس في إقليم الجنوب أفضل في الاستجابة لتحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس بناء على زيارات الوحدة.
- وجود استجابات ايجابية من قبل وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم في تزويد المدارس بالنقص من المعلمين والاداريين.

التوصيات

1- التقليل قدر الإمكان من المدارس المستأجرة، وأن يتم مستقبلاً وضع شروط خاصة متعلقة بظروف التعامل مع الجائحة والتقيد بها عند استئجار المبنى ليكون مدرسة.
2- ضرورة إجراء المتابعة الدورية للمدراس التي لم تظهر تحسناً وخاصة في إقليمي الوسط والشمال.
3- ضرورة أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتعزيز المديريات والمدارس التي أظهرت تحسناً واستجابة ايجابية للملاحظات والنقاط التي بحاجة لتحسين.
4- أن يتم إجراء دراسة مشابهة على المدارس الخاصة لتحديد مدى الاستجابة والتحسين نتيجة لزيارات الوحدة، حيث أجريت هذه الدراسة على المدارس الحكومية.

المراجع

الأمير، محمود والعواملة، عبد الله. (2011) درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(1): 7-59.

ثابت، زياد.. (2003) أثر تنفيذ برنامج المدرسة كمركز للتطوير على أداء المدرسة- الخطة الثانية. دائرة التربية والتعليم. مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث الدولية، غزة، فلسطين.

حبيخ، وليد وسلامة، كايد. (2020) درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر مديري المدارس في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(4): 495-516.

الحسنات، يسري. (٢٠١٣) واقع متطلبات الشفافية الإدارية لدى منظمات المجتمع المدني ودور الجهات ذات العلاقة في تعزيزها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين

حسين، سلامة عبد العظيم. (2004). اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة. الأردن، عمان: دار الفكر للنشر.

حويل، إيمان. (2012) واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعالقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها. أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.

الزعبي، ميسون. (2003) درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الزعبي، ميسون. (٢٠١١) دور وحدات الرقابة الإدارية الداخلية في تنمية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية. دراسات العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن، 38(1): 216–233.

السحيمات، منير والكساسبه، عصام. (2019). دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي غرف صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية في تصنيف الطلبة. بحث مقبول للنشر، جامعة عمان العربية، مجلة العلوم التربوية والنفسية.

السحيمات، منير. (2020) جودة التعليم والمساءلة. ورقة بحثية غير منشورة، مقيم في وحدة جودة التعليم والمساءلة.

سلامة، جهاد حسن (2013). دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين و سبل تطويره. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

سمير، حنان. (2008) واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظات الخليل وبيت لحم من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، أبوديس، فلسطين.

الشريف، حنين نعمان. (٢٠١٣) أثر المساءلة الإدارية على الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

الطويسي، زياد والطراونه، إخليف. (2018) المساءلة التربوية وعلاقتها بالفاعلية الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها. الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، 3(1): 234–260.

الطويسي، زياد. (2017) المساءلة التربوية وعلاقتها بالفاعلية الادارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها. الجامعة الأردنية، عمان.

العتيبي، راشد. (2008) أثر المساءلة الإدارية على فاعلية الجامعات الحكومية العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك: الأردن.

العجمي، محمد. (2007 الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر. مصر، الاسكندرية: الجامعة الجديدة للنشر.

الغامدي، علي، (2014) إلى معرفة درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة المنورة. دراسات، العلوم التربوية، 41(2): 974–995.

مرسي، محمد. (2001) الإدارة المدرسية الحديثة. مصر، القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر.

مؤتمر التطوير التربوي (2015). الذي عقد في عمان يومي السبت والأحد 1–2015/8/2.

وزارة التربية والتعليم (2015). جودة التعليم ونظام المساءلة. وزارة التربية والتعليم الأردنية الأردن.

وزارة التربية والتعليم (د.ت). الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم 2018–2022: الاردن.

Ataphia, D.(2011). An Assessment of Accountability among Teachers in Secondary Schools in Delta State. African Journal of Social Sciences, 1(1): 115-125.

Kirkpatrick, L.(2016). A qualitative phenomenological study of Hispanic parent perspectives on school readiness. (Doctoral dissertation, Tennessee State University).

Rockoff, J.& Turner ،L(2010).. Short run impacts of accountability on school quality. Graduate School of business, Columbia University. American Economic Journal: Economic Policy, 2(4): 119-147.

درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا

سارة موسى علي النعيمي

تاريخ الاستلام: 2021/06/08 **تاريخ القبول: 2021/08/04**

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا، واختلافها تبعًا لمتغيري الجنس ونوع المدرسة والتفاعل بينهما. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولجمع البيانات تم تطوير استبانة مكونة من (30) فقرة، تكونت عينة الدراسة من (350) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية من وجهة نظرهم كانت مرتفعة. كما أشارت النتائج إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية يُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير نوع المدرسة ولصالح القطاع الخاص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية يُعزى للتفاعل بين الجنس نوع المدرسة. وتوصلت الدِّراسة إلى توصيات عدة أهمها الإهتمام ببرامج تدريب المعلمين على المهارات الرقمية.

الكلمات المفتاحية: المهارات الرقمية، متطلبات العصر الرقمي، معلمي المرحلة الأساسية العليا، جائحة كورونا.

The degree to which upper primary level teachers, possess the necessary digital skills in light of the digital age needs in view of the corona pandemic

Sarah Musa Ali Al Nuaimi

Abstract

This study aimed to identify the degree to which upper primary level teachers, possess the necessary digital skills in light of the digital age needs in view of the Corona pandemic and the impact of variables (gender, the type of school, and the interaction between them). The researcher used the survey descriptive approach to the study, and distributed of questionnaires to collect the data, the questionnaire was consisting of (30) paragraphs, and after making sure of its validity and reliability. The questionnaires were distributed to (350) teachers from the upper primary level in the capital Amman, They were chosen by a random stratified method, the results of this study were the degree to which upper primary level teachers, possess the necessary digital skills was high, and there was a statistically significant difference in the degree to which teachers of the upper basic stage possess digital skills due to the gender variable in favor of females, and to the variable of the the type of school and in favor of the private sector, and the presence of a statistically significant effect due to the interaction between gender and the type of school. The study reached several recommendations, the most important of which is paying attention to teacher training programs.

Key words: digital skills, digital age needs, upper primary level teachers, corona pandemic

المقدمة

في ظل الثورة الرقمية التي اجتاحت العالم بأكمله، أصبحت الحياة الرقمية تطوق كل جوانب الحياة، وتحولت تفاصيلها اليومية لممارسات رقمية؛ الأمر الذى يُحتم من القائمين على المؤسسات التعليمية جعل التعليم أكثر فاعلية؛ والتعايش مع كل المتغيرات العالمية، لمواكبة تلك التثورة الرقمية، في ضوء الاتجاهات العالمية وسياسات تطوير التعليم بما ينعكس على التفاعل بإيجابية مع نوعية التعليم الحديث والتوظيف الإيجابي لها.

يعيش العالم اليوم العصر الرقمي؛ عصر التطورات التكنولوجية السريعة، فقد فرض هذا العصر نفسه على مجالات الحياة كافة ومن أبرزها مجال التعليم، وأصبح لزامًا على معلم اليوم امتلاك وتوظيف مهارات جديدة تعينه على التكيف مع متغيرات التكنولوجيا الحديثة، إضافة إلى مساعدته على التفاعل بإيجابية مع نوعية التعليم التي يفرضها العصر الرقمي، ليكون قادرًا على المواكبة مع علوم العصر الرقمي وتقنياته الحديثة المتطورة بشكل مستمر (Gill, 2019).

ويرى زهانغ (Zhang, 2017) أن المعلم أحد أهم أركان العملية التعليمية التربوية الناجحة، ليتمكن من تقديم تعليم نوعي متميز، يمكنه من القيام بالأدوار والمهام المنوطة به في ظل الاجتياح المعرفي، إضافة لتمكنه من التعاطي والتفاعل مع متطلبات العصر الرقمي؛ ليصبح متسلحًا بالخبرات والمهارات التي تعينه على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، كونه يؤدي الدور الأهم في عملية نقل المعلومات والمهارات والخبرات لطلبته، وجعلهم قادرين على مواجهة الصعوبات التي تواجههم في المستقبل.

وعلى المعلم أن يُواكب التطور التكنولوجي السريع، من خلال توظيفه لمهارات متطورة تُمكنه من التعامل مع التقنيات الحديثة التي أفرزها العصر الرقمي، وفرضت نفسها على العملية التعليمية، والتي تساعده على أداء مهامه المطلوبة بفاعلية عالية، وعلى الأخص المهارات الرقمية، التي تمكنه من الوصول إلى مستوى عالٍ من الدقة والإتقان لتوظيف مهارات تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية (الأسطل والخالدي، 2015).

ونظرًا للدور الحيوي الذي تلعبه التكنولوجيا في العصر الحالي، فإنه من الأهمية بمكان أن يكون هناك إطار عمل جديد، يساعد على فهم وتقويم المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلمون لتوظيف التكنولوجيا بفاعلية، بسبب ما شهدته بدايات القرن الحادي والعشرين من اختراقًات غير مسبوقة في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وإلغاء الحدود المكانية والزمانية؛ مما جعل المعلم يعيش مفهوم القرية العالمية واقعًا ملموسًا وحقيقة جلية، ونتج عن ذلك نموًا متسارعًا في البرامج والتطبيقات التكنولوجية في مجالات الحياة اليومية. إذ يتطلبُ عمل المعلم جُملةً من المهاراتِ الرقمية التي تزيدُ من جودةِ الأداء التعليميٍ، والمهامِ التربوية بشكلٍ فاعلٍ، التي تتمثلُ في استخدامِ وتوظيف المستحدثات بفاعلية في العملية التعليمية (البلوي، 2019).

فقد شكلت جائحة كورونا (COVID-19) ضغوطًا جديدة على مجالات الحياة المختلفة، ومن أبرزها مجال التعليم (Unesco Education, 2020). ونتيجة لهذه الظروف فقد وجدت المؤسسات التربوية نفسها فجأة مجبرة على التحول للتعلم عن بعد، لضمان استمرارية عملية التعليم والتعلم، واستخدام شبكة الإنترنت والهواتف الذكية والحواسيب في التواصل عن بعد مع الطلبة. وقد اعتمدت مختلف الدول ومنها المملكة الأردنية الهاشمية، التعليم عن بعد كوسيلة لاستمرارية تلقي الطلبة دروسهم ضماناً لمستقبلهم العلمي، حيث تم وضع الخطط للحفاظ على ديمومة العملية التعليمية والحد من آثار أزمة كورونا باعتماد نظام التعليم عن بعد، ليتسنى لجميع الطلبة إكمال دراستهم دون التأثر بتوابع جائحة كورونا (COVID-19) (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2020).

ولمواكبة تلك التطورات والتحديات، ينبغي على معلمي اليوم امتلاك مجموعة من المهارات وعلى رأسها المهارات الرقمية، لكي يتمكنوا من توظيفها في إعداد الطلبة وتهيئتهم للعيش في الوقت الحاضر والمستقبل، وتمكينهم من المهارات الضرورية للتعايش فيه ومواكبة مستجداته وتقنياته وتحدياته، وذلك يتطلب إعادة النظر في كل من طبيعة طالب اليوم والمستقبل، إضافة إلى إعادة النظر في أدوار المعلم (Anil,2019).

وفي ظل التطورات السريعة والمتلاحقة للتكنولوجيا، ومطالب التربية المتزايدة، لجأت المؤسساتِ التعليمية إلى زيادة الاهتمام بمعلميها وتنمية قدراتهم، والإرتقاء بمستوياتهم ورفع كفاءاتهم المهنية، في سبيل تأدية أدوارهم المتعددة والمختلفة، متابعين كل ما هو جديدٌ في ميدان عملهم، مؤكدين على ضرورة وأهميةِ جودةَ الأداء التعليميّ لمعلم القرن الحادي والعشرين من جراء ذلك. فقد فرض التطور التكنولوجي نفسه على نواحي الحياة كافة، وأصبح لزامًا أن تتغير أدوار المعلم التقليدية التي كانت تركز على التلقين، وتعتبره المصدر الرئيسي للمعلومات، إلى أدوار جديدة تتناسب مع تغيرات العصر الرقمي، بطريقة تمكنه من اكتساب مهارات جديدة، وتعينه على القيام بالأدوار والمسؤوليات المتجددة، وحتى يستطيع تقديم تعليم نوعي متميز يتناسب مع احتياجات هذا العصر باعتباره أحد المحركات الهامة في العملية التعليمية والمرشد الإيجابي لطلابه في التعامل مع متغيرات التكنولوجيا الحديثة، والمراقب الفعال لسير العملية التعليمية من خلال تلك التقنيات الحديثة (علي، 2019).

وفي ظل تكنولوجيا التعليم، تغير دور المعلم، كما تغيرت وظيفته؛ إذ أصبح المعلم مصممًا للبيئة التعليمية، ومستشارًا ومديرًا، ولم يعد دوره مقتصرًا على نقل المعرفة وتلقين الطلبة وشرح الدروس، ولم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح دوره في ظل تكنولوجيا التعليم تصميم وتطوير وتنفيذ وتقويم عمليتي التعليم والتعلم. وفي ضوء هذا الدور الجديد للمعلم، أصبح من الضروري توافر الكفايات التدريسية والمهارات الرقمية لدى المعلم، وخاصة في مجال تكنولوجيا التعليم، ليقوم بدوره المهم في التدريس بكل كفاءة واقتدار. كما أصبح من الواجب على المهتمين بقضايا التعليم والقائمين على النظم التربوية، إعادة النظر في طبيعة برامج إعداد المعلمين في ضوء تكنولوجيا التعليم والأدوار الجديدة للمعلم والتحديات المعاصرة (سالم، 2009)

وعليه، تنبع أهمية وضرورة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية للمهارات الرقمية التي تمكنهم من التفاعل بإيجابية مع نوعية التعليم التي يفرضها العصر الرقمي ليكون قادرًا على توظيفها التوظيف الأمثل في العملية التعليمية، وهذا يتطلب ضرورة إعداد وتدريب المعلم ذاتيًا، وبمساعدة الأنظمة التعليمية له لتزويده بمجموعة من المهارات أطلق عليها التربويين المهارات الرقمية (Gill, 2019).

وتُعد المهارات الرقمية مطلبًا أساسيًا في الناحية التعليمية؛ فمن الصعب إحراز أي تقدم دون توظيف التقنية أو توظيف القدر المناسب من تلك المهارات؛ لذا أصبحت المهارات الرقمية محورًا رئيسًا في اهتمامات الباحثين ومطوري البرامج لأهميتها، مما جعلها مطلبًا للدول والمؤسسات التي تسعى إلى تطوير مؤسساتها وتنمية مواردها. إذ تسعى معظم الأنظمة التعليمية إلى توظيف المهارات الرقمية في مختلف الأنشطة، وخاصة في المجال التعليمي. وضرورة تعزيز المهارات الرقمية لدى معلمي اليوم؛ والتي تعد أحد أهم التوجهات الحديثة التي ترتبط بتوظيف أدوات وتطبيقات التكنولوجيا في مجال التعليم(العبيد، 2015).

وتُعرف المهارات الرقمية بأنها: مجموعة من المهارات والمعارف والمواقف التي تُمكن من الثقة والاستخدام الإبداعي والنقدي للتكنولوجيات والأنظمة، ومن الضروري للمتعلمين إذا أرادوا ذلك أن يكون لديهم القدرة على النجاح في مجتمع اليوم (منصور، 2016). أما خلف (2017) فيعرف المهارات الرقمية بأنها مجموعة من الخبرات والاتجاهات

والقيم التي يمتلكها المعلم ويتقن ممارستها في مجالات تكنولوجيا التعليم المختلفة وخاصة في مجال تصميم المواد التعليمية بأشكالها المختلفة. وتعرفها شاهين (2017) بأنها مجموعة الخبرات والمعارف والمهارات، التي يمتلكها المعلم باستخدام الحاسوب في التدريس، وعمليات إعداد وتطوير وتنفيذ وتقويم استراتيجيات التدريس، والتي يمكن ممارستها بمستوى أداء مقبول من الكفاءة والفاعلية.

وتبرز متطلبات العصر الرقمي في مواكبة مستجدات التكنولوجيا، والتطور السريع في عالم التكنولوجيا والتدريب عليها، وتنمية المهارات الشخصية، كمهارات الاتصال والتواصل والتدريب على الأجهزة الإلكترونية الحديثة كالسبورات الإلكترونية، والتدريب على كيفية استخدام وتوظيف الأنظمة التعليمية كالبوابة التعليمية، والتدريب على دمج المعايير العالمية بخطط المعلمين وباستراتيجيات التعليم والتعلم في العملية التعليمية، ومساعدة المعلم في انتاج البرامج وتصميم الإثراءت التعليمية المناسبة للمواد الدراسية (السيد، 2020).

وقد حددت هاشم (2018) مجموعة من المهارات الرقمية اللازمة لكل معلم مثل: مهارات التعامل مع المواد التعليمية من إدارة وتخطيط وتداول واستخدام وحفظ وفهرسة، ومهارات التعلم الذاتي، والتي تتضمن مهارات استخدام الإنترنت من بريد إلكتروني ومحادثة ودردشة وتبادل ملفات والبحث والتقصي وخدمة الويب، ومهارات إدارة وضبط الذات، كمهارة إدارة الوقت والتعامل مع الضغوط واكتشاف الطاقة الكامنة وتنميتها والحوار والوعي الذاتي وبناء الثقة بالنفس ومراقبة الذات، ومهارات المعلوماتية وتتضمن التعلم الإلكتروني وارسال واستقبال الملفات وجمع وتبويب المعلومات ودمج وتخزين المعلومات والوصول لمواقع المكتبات الالكترونية.

ومن خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة حول أهم المهارات الرقمية اللازمة للمعلم في الوقت الحالي؛ وقع اختيار الباحثة على مجموعة من من المهارات الرقمية التي ينبغي على معلمي المرحلة الاساسية العليا توظيفها. والتي تمثلت في معرفة أساسيات استخدام الحاسب وبرمجياته، ومهارة استخدام الأجهزة الذكية وشبكة المعلومات والإنترنت، والإلمام بطرق التدريس والتقويم الإلكتروني الحديثة، مهارات استخدام الإنترنت من بريد إلكتروني ومحادثة ودردشة وتبادل ملفات والبحث والتقصي وخدمة الويب حيث تم تناولها في أداة الدراسة.

ونظرًا لأهمية المهارات الرقمية ومتابعة القضايا المعاصرة والتغيرات والمستجدات التي تطرأ في الميدان التربوي، فإنه ينبغي الاهتمام بامتلاك المهارات الرقمية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا؛ حتى يتمكن من توظيف التطبيقات التكنولوجية ومصادر التعلم الرقمية وما إلى ذلك من متطلبات؛ التي تسهم بشكل كبير في تحقيق الأهداف وتحسين جودة العملية التعليمية.

وقد تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المهارات الرقمية؛ ومنها: دراسة توزكوبارام كليك ويوستا (Tozkoparam, Kilic &Usta, 2015) التي هدفت للتعرف إلى كفايات التعلم الالكتروني لدى المعلمين المرشحين في قسم التعليم من جامعة مفلانا في تركيا، وتأثير تكنولوجيا التعليم ومهارات التصميم على هذه الكفايات، وتم استخدام المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة وتطبيق نموذج محتوى معرفي للتربية التكنولوجية، واستخدام البيانات بالتطبيق القبلي البعدي، وتكونت عينة الدراسة من (37) معلما مرشحا، وأظهرت النتائج أن النموذج يلعب دورا مهما في موضوع احتياجات لمعلمين حول المعرفة التكنولوجية والتربوية من أجل ضمان التطوير المهني للمعلمين.

أجرى الغزو (2017) دراسة هدفت تقصي درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال إعداد استبانة تم توزيعها على عينة

مكونة من (563) عضو هيئة تدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، واستنتجت الدراسة أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للكفايات التكنولوجية جاءت متوسطة.

وأجرى الحميدي (2017) دراسة هدفت إلى تقصي درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت لكفايات التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم، وعلاقته ببعض المتغيرات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة مكونة من (24) كفاية، طبقت على(200) معلمًا ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن درجة امتلاك المعلمين كانت مرتفعة. كما أشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وأجرى الحايكي(2017) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى التمكين الرقمي في التعليم لدى معلمي المرحلة الإعدادية في الموقف الصفي بمدارس مملكة البحرين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت على عينة مكونة من (35) معلمًا ومعلمة موزعين على خمس مدارس إعدادية، وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى التمكين الرقمي في التعليم لدى معلمي المرحلة الإعدادية في الموقف الصفي بمدارس مملكة البحرين كان مرتفعًا.

دراسة حسونة (2020) التي هدفت الكشف عن مدى تطبيق معلم الحاسوب والتكنولوجيا الفلسطيني للمهارات الرقمية لمعلم القرن الحادي والعشرين في التعليم في غزة من وجهة نظرهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة طبقت على (21) معلمًا من معلمي الحاسوب، وقد أشارت النتائج إلى قصور في تطبيق المهارات الرقمية لمعلم الحاسوب. كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تطبيق المهارات الرقمية تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخدمة.

وسعت دراسة الصمادي (2019) إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في محافظة عجلون للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من(274) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: امتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية بدرجة مرتفعة، وجاء ترتيب المجالات تنازليا على النحو الاتي: كفاية عمليات ومفاهيم التكنولوجيا، ثم كفاية التخطيط وتصميم بيئات التعلم، كفاية الانتاجية والممارسة المهنية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية تعزى لمتغير الجنس.

وأجرت اليامي (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع توظيف المعلمات لمهارات التدريس الرقمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (46) فقرة، تم تطبيقها على عينة عشوائية قوامها (476) قائدة مدرسة، و (184) معلمة، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة معرفة المعلمات بمهارات التدريس الرقمي كانت متوسطة.

وقد تنوعت الدراسات السابقة من حيث الهدف، فقد أشارت بعضها كدراسة اليامي (2020) التي هدفت إلى استنتاج مهارات التدريس الرقمي في القرن الحادي والعشرين، في حين هدفت دراسة الصمادي (2019) إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في محافظة عجلون للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم. أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تقصي درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا. كما تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم والأداة المستخدمة فاستخدمت جميعها المنهج الوصفي والاستبانة كأداة مع الدراسات اسابقة باستثناء

دراسة توزكوبارام كليك ويوستا (Tozkoparam, Kilic &Usta, 2015) التي استخدمت المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة وتطبيق نموذج محتوى معرفي للتربية التكنولوجية، واستخدام البيانات بالتطبيق القبلي البعدي.

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عرض الأدب النظري وإثرائه كما أفادت في إعداد أداة درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية للمهارات الرقمية في ضوء متطلبات العصر الرقمي، لتحقيق أهدافها، وفي تحديد المنهجية المستخدمة، وتفسير النتائج ومناقشتها.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها من الدراسات القليلة _في حدود علم الباحثة– التي تقيس درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

اتجهت دول العالم نحو التعلم الرقمي، وجعل نظام التعليم عن بعد نظامًا أساسيًا بديلًا عن نظام التعليم المباشر، واتجهت نحو استكمال العملية التعليمية في الفترة الماضية، إذ يعاني العالم بأكمله في الوقت الحالي من ظروف استثنائية تتمثل بانتشار فيروس كورونا (COVID-19)، فقد وجدت المؤسسات التربوية نفسها فجأة مجبرة على التحول للتعليم عن بعد لضمان استمرارية عملية التعليم والتعلم، واستخدام شبكة الإنترنت والهواتف الذكية والحواسيب والعديد من البرمجيات الخاصة بالتعليم في التواصل عن بعد مع الطلبة، وتوظيف وسائل تواصل لم تكن متبعة من قبل.

وتعد المهارات الرقمية من المهارات الأساسية التي تسعى التربية المعاصرة إلى توظيفها من قبل المعلم، وأصبح من الضروري الاهتمام بتوظيف تقنيات التعليم والتعلم في مجال التنمية المهنية للمعلم خاصة في الوقت الحالي لرفع أدائهم لمواكبة متطلبات العصر الرقمي.

وقد أشارت العديد من الدراسات، إلى قصور في تزويد المعلمين عمومًا بالمهارات الرقمية التي يحتاجونها في العصر الرقمي كدراسة ابراهيم وادزراي وسيوب ودالم (Ibrahim, Adzraai, Sueb & Dalim,2019) التي أشارت إلى أن برامج إعداد المعلمين غير كافية لتزويد معلمي المستقبل بالمهارات اللازمة للتدريس، ودراسة أبو الرب (Abualrob, 2019) التي أشارت إلى أن دور المعلمين في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبتهم التي يحتاجونها لا يزال أقل من التوقعات.

ومن خلال عمل الباحثة في التدريس، والاسترشاد بأراء ووجهات النظر لعدد من الزملاء من خلال استطلاع آرائهم، لوحظ افتقار العديد من معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية، إضافة لوجود ضعف لديهم في مجال تقنيات المعلومات ومستحدثات التكنولوجيا؛ وهذا يتطلب ضرورة الاهتمام بالمهارات الرقمية للمعلم، ليتمكن المعلم من مسايرة النهضة التكنولوجية الكبيرة التي يشهدها العالم.

ومن هذا المنطلق فإن الدراسة الحالية جاءت لتقصي درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا. وتحددت مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1– ما درجة درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغيري الجنس ونوع المدرسة والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة الحالية في جانبها النظري الذي يتمثل من كون الدراسة مرتبطة بصورة صريحة بالجوانب التكنولوجيا، كونها تتناول موضوعا من المواضيع الحديثة التي يمكن للأدب النظري الوارد في فيها أن يضيف معرفة جديدة للباحثين، كما يُتأمل من هذه الدراسة توجيه أنظار المعنيين حول درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية، كما يمكن الاستفادة من الدراسة الحالية كونها مواكبة لظاهرة واقعية وهي انتشار فيروس كورونا. أما الجانب العملي فيتمثل في أن هذه الدراسة تسعى لمساعدة صانعي القرار والقائمين على المناهج وطرق التدريس في وزارة التربية على كشف عن جوانب القصور في درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية، بغية تطوير عملية التعلم والتعليم، إضافة إلى أنها قد تساعد القائمين على البرامج التدريبية في وزارة التربية في الأردن على وضع البرامج التدريبية اللازمة التي تمكن المعلم من امتلاك المهارات الرقمية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

المهارات الرقمية: يعرفها الغزو (2015) بأنها المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها الفرد، والتي تمكنه من أداء مهامه ومسؤولياته، بمستوى يمكن ملاحظته وتقييمه في مجالات الكفايات الأساسية لاستخدام الحاسوب، وكفايات استخدام مصادر الشبكة العالمية (الانترنت) وكفايات توظيف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكفايات استخدام الوسائل التعليمية.؛ وقد قِيست في الدراسة الحالية من خلال حساب الدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة عند تطبيق استبانة درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية للمهارات الرقمية.

جائحة كورونا: هي جائحةٌ عالميةٌ مستمرةً حاليًا لمرض فيروس كورونا، سببها فيروس كورونا المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة، وتفشّى المرض للمرة الأولى في مدينة ووهان الصينية ثم أعلنت منظمة الصحة العالمية رسميًا أن تفشي الفيروس يُشكل حالة طوارئ صحية عامة تبعث على القلق الدولي، وأكدت تحول التفشي إلى جائحة (Unesco Education, 2020).

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بالآتي:

الحدود البشرية: جميع معلمي المرحلة الأساسية في القطاع الحكومي والخاصة.

الحدود المكانية: القطاع الحكومي والخاصة في محافظة العاصمة عمان/ لواء القويسمة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2020.

الحدود الموضوعية: مجموعة من المهارات الرقمية.

محددات الدراسة:

تحددت نتائج الدراسة الحالية بمجتمعها، ودرجة استجابة أفراد عينتها، وبطبيعة أدواتها ومتغيراتها، إذ يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية على المجتمعات المشابهة لمجتمعها، في ضوء صدق أداة الدراسة وثباتها.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، حيث تم قياس امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية العليا في القطاع الحكومي والخاصة في العاصمة عمان/لواء القويسمة للعام الدراسي (2021/2020) والبالغ عددهم(2335). حيث بلغت عينة الدراسة (350) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها:

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	301	%37.1
	أنثى	220	%62.9
	المجموع	350	%100.0
نوع المدرسة	قطاع حكومي	229	%65.4
	قطاع خاص	121	%34.6
	المجموع	350	%100.0

أداة الدراسة:

لقياس درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا، تم تطوير أداة لقياس درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية، ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة كدراسة كل من: (اليامي، 2020)، دراسة نمر والجراح(2015)، دراسة الحايكي(2017)، والإفادة من آراء اساتذة الجامعات والمختصين، وتكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (30) فقرة. وبتطبيق سلم ليكرت الخماسي: (مرتفعة جدًا، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا).

صدق أداة الدراسة

تم عرض أداة الدراسة على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية ومن المشرفين التربويين والمعلمين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراتها لعينة الدراسة، ومدى وضوح لغتها، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لدرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا.، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة التي كان من أبرزها التعديل على بعض الفقرات وإعادة صياغة بعضها. كما تم حساب معاملات ارتباط فقرات الأداة بالدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول (2):

الجدول (2): معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية

1	710.76	11	330.6	21	60.75
2	50.61	12	10.56	22	20.74
3	00.54	13	20.71	23	10.71
4	40.69	14	30.71	24	20.80
5	70.76	15	00.75	25	50.55
6	50.55	16	00.74	26	30.63
7	30.63	17	40.71	27	00.54
8	00.54	18	30.80	28	50.55
9	10.55	19	20.55	29	50.56
10	50.74	20	10.74	30	20.71

يبيّن الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات لدرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا والتي تراوحت بين (0.540– 0.803) مع المجال، وقد كانت جميع القيم مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05). وهذا يعني وجود درجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي في فقرات المجال على المقياس.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدّراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) من معلمي المرحلة الأساسية العليا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينته، وتم استخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach –Alpha) وكان يساوي (0.85).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

المتغيرات الديموغرافية، وتشمل:

– الجنس: وله فئتان: (ذكر(معلم)، (أنثى(معلمة).

– نوع المدرسة: ولها فئتان: القطاع الحكومي، القطاع الخاص.

– المتغير التابع: ويتمثل بدرجة امتلاك معلمي المرحلة الأاسية اللازم توافرها في ضوء معطيات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا.

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال النتائج إلى برنامج الرزم الإحصائية (Spss V.17)، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة، وذلك لإيجاد درجة امتلاك معلمي المرحلة الاساسية اللازم توافرها في ضوء معطيات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا، ولفحص الفرق الذي يُعزى للجنس بفئتيه (ذكر، أنثى)، والمدرسة بفئاتها (قطاع حكومي، قطاع خاص)، لدرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا.

وللحكم على آراء المستجيبين على أداة الدراسة بعد استخراج متوسطاتهم الحسابية؛ فقد تم إجراء معادلة حسابية لذلك من خلال ايجاد مدى الاستجابة على سلم الاستجابة الخماسي. فقد تم استخدام تدرج ليكرت الخماسي، إذ حددت خمسة مستويات كبدائل على النحو الآتي: درجة امتلاك كبيرة جدًا (5)، درجة امتلاك كبيرة (4)، درجة امتلاك متوسطة (3)، درجة امتلاك قليلة (2)، درجة امتلاك قليلة جدا (1).

كما تم حساب طول الفئة على النحو:

طول الفئة: (5–1)/ 3= 1.33.

وتم تحديد درجة الامتلاك كالآتي:

درجة امتلاك	الفئة
درجة امتلاك منخفضة	من 1 – 2.33
درجة امتلاك متوسطة	من 2.34– أقل من 3.67
درجة امتلاك مرتفعة	من 3.67 – 5

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نص على"ما درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا؟.

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم. ويبين الجدول(3) نتائج التحليل:

الجدول(3): الأوساط الحسابية والإحرافات المعيارية والرتب لدرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية للمهارات الرقمية اللازم توافرها في في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة (المهارة)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	4	الإلمام بأساسيات التعليم الرقمي	324.	0.81	مرتفعة
2	22	الإلمام باستخدام برامج مايكروسوفت اوفيس	924.	0.87	مرتفعة
3	12	الإلمام بطرق تحويل البيانات الرقمية من شكل لآخر.	324.	0.95	مرتفعة
4	27	الوعي بالطرق المختلفة لحفظ المعلومات.	224.	0.81	مرتفعة
5	10	استخدام محركات البحث المختلفة للحصول على المعلومات المطلوبة مثل (yahoo-Google).	4.19	0.87	مرتفعة
6	11	ادراك المكونات المادية للحاسب الآلي.	814.	0.95	مرتفعة
7	20	المعرفة بمواصفات البيئة التعليمية في التعليم الرقمي.	514.	0.81	مرتفعة
8	13	الإلمام بأساسيات الأمن على الانترنت	4.14	0.87	مرتفعة
9	24	استخدام أدوات تدوين الملاحظات لمشاركة المحتوى مع الطلبة	14.1	0.95	مرتفعة
10	17	استخدام أدوات التقييم الرقمي لإنشاء اختبارات إلكترونية	0.14	99.0	مرتفعة
11	18	تقويم كفايات الطلبة الرقمية قبل بدء التعلم الرقمي..	4.09	0.96	مرتفعة
12	15	تحويل السجلات الورقية الى ملفات رقمية.	3.99	0.90	مرتفعة
13	2	استخدام المدونات لإنشاء المنصات الإلكترونية للمتعلمين.	3.92	1.21	مرتفعة
14	30	الإلمام بطرق تحويل البيانات الرقمية من شكل لآخر	3.86	0.81	مرتفعة
15	1	تحميل البرامج والأفلام التعليمية الجاهزة من اليوتيوب	3.85	0.88	مرتفعة
16	26	عمل قناة تعليمية للتدريس	3.72	1.08	مرتفعة
17	23	توظيف مواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك لغرض التعليم	3.71	1.06	مرتفعة
18	16	استخدام أدوات التقييم الرقمي لإنشاء اختبارات إلكترونية.	3.70	0.90	مرتفعة
19	29	إنشاء الدروس المسجلة على شاشة الحاسب بالصوت والصورة	3.69	1.09	مرتفعة
20	25	لدي القدرة على تصميم اوراق عمل رقمية.	3.53	0.89	متوسطة
21	5	تصميم مواقع في الويب للتدريس.	3.50	1.13	متوسطة
22	6	لدي القدرة تحويل السجلات الورقية الى ملفات رقمية.	3.45	1.02	متوسطة
23	7	استخدام الأدوات الرقمية لأغراض إدارة الوقت.	3.40	1.00	متوسطة
24	8	استخدام الأدوات التعاونية لبناء المحتوى وتحريره.	3.39	1.02	متوسطة
25	9	استخدام أدوات تدوين الملاحظات لمشاركة المحتوى مع الطلبة.	3.38	1.07	متوسطة

26	28	استخدام الصفوف االافتراضية في التدريس	3.37	0.93	متوسطة
27	3	استخدام أدوات تنظيم الرسومات وإنشاء المطبوعات	3.30	1.14	متوسطة
28	19	الكشف عن النصوص المنسوخة من الإنترنت في أعمال الطلاب	3.29	1.12	متوسطة
29	21	استخدام أدوات تصوير الشاشة لإنشاء وتبادل الدروس.	2.32	1.10	ضعيفة
30	14	استخدام التصاميم الجرافيكية لتحفيز الطلبة بصريا	2.20	1.13	ضعيفة
الدرجة للأداة ككل			3.71	0. 65	متوسطة

يتبين من الجدول(3) أن المتوسط الحسابي للأداة ككل بلغ (3.71) بانحراف معياري (0.65) وبدرجة مرتفعة، وقد تراوحت درجة الامتلاك بين (2.20– 4.32)، وجاءت الفقرة (4) التي نصت على " الإلمام بأساسيات التعليم الرقمي " المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي مقداره (4.32)، وانحراف (0.81)، وبدرجة امتلاك مرتفعة. تلتها الفقرة (22) التي نصت على " الإلمام باستخدام برامج مايكروسوفت اوفيس " بمتوسط حسابي (4.29) وانحراف معياري(0.87) درجة امتلاك مرتفعة.

وجاءت الفقرة (21) التي نصت على" استخدام أدوات تصوير الشاشة لإنشاء وتبادل الدروس. بمتوسط حسابي (2.32) ودرجة وانحراف (1.10) درجة على المرتبة قبل الأخيرة، وجاءت الفقرة (14) التي نصت على " استخدام التصاميم الجرافيكية لتحفيز الطلبة بصريا" فيالمرتبة الاخيرة وحصلت على أدنى متوسط حسابي مقداره(2.20) درجة وانحراف (1.13) درجة، وبدرجة امتلاك منخفضة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي المرحلة الأساسية العليا على قناعة بضرورة أن يمتلكوا المهارات الرقمية لتمكنهم من التفاعل بإيجابية مع نوعية التعليم التي يفرضها العصر الرقمي ليكونوا قادرين على فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة بشكل مستمر، وتوظيفها التوظيف الأمثل في العملية التعليمية، إضافة إلى ضرورة تغيير أدوار المعلم التقليدية إلى أدوار جديدة تتناسب مع متطلبات العصر الرقمي بطريقة تمكنهم من امتلاك مهارات جديدة تعينهم على القيام بالأدوار والمسؤليات المتجددة.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الصمادي (2019) التي أشارت إلى أن امتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية كان بدرجة مرتفعة، وجاء ترتيب المجالات تنازليا على النحو الاتي: كفاية عمليات ومفاهيم التكنولوجيا، ثم كفاية التخطيط وتصميم بيئات التعلم، كفاية الانتاجية والممارسة المهنية. ومع نتيجة دراسة الحميدي (2017) التي أظهرت النتائج أن درجة امتلاكهم للمهارات الرقمية كانت مرتفعة. وكذلك مع نتيجة دراسة الحايكي(2017) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى التمكين الرقمي في التعليم لدى معلمي المرحلة الإعدادية في الموقف الصفي بمدارس مملكة البحرين كان مرتفعًا. واحتلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حسونة (2020) التي أشارت إلى قصور في تطبيق المهارات الرقمية لمعلم الحاسوب، كما اختلفت مع نتيجة دراسة اليامي (2020) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة معرفة المعلمات بمهارات التدريس الرقمي كانت متوسطة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نص على" هل تختلف درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا جوهريًا باختلاف الجنس (معلم، معلمة)، ونوع المدرسة (قطاع حكومي، قطاع خاصة)، وللتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في في ضوء متطلبات العصر الرقمي

في ظل جائحة كورونا وفقا لمتغيري الجنس والسلطة المشرفة (القطاع الحكومي، والقطاع الخاص)، كما هو موضح في الجدول(4).

الجدول(4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيرات الدراسة

الجنس	نوع المدرسة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	قطاع حكومي	87	3.36	0.94
	قطاع خاص	43	3.78	0.81
	كلي	130	3.57	0.84
أنثى	قطاع حكومي	142	3.68	0.82
	قطاع خاص	78	3.94	0.76
	كلي	220	3.82	0.79
العينة ككل	قطاع حكومي	229	3.52	0.82
	قطاع خاص	121	3.88	0.79
	كلي	350	3.71	0.65

يظهر من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة، ولمعرفة دلالة الفروق الظاهرية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي(Two way ANOVA) ذي التصميم العاملي (2*2)، حيث يبين الجدول (5) نتائج هذا التحليل.

الجدول(5): تحليل التباين الثنائي لإستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا وفقا لمتغيري الجنس ونوع المدرسة والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجوع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	5.777	1	5.777	10.371	0.00
نوع المدرسة	3.122	1	3.122	5.605	0.02
التفاعل	20.333	1	20.333	36.504	0.000
الخطأ	192.557	346	0.557		
الكلي	221.789	349			

يُلحظ من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية تعزى لمتغير الجنس للعينة ككل، حيث بلغت قيمة ف (10.371) بمستوى دلالة (0.00)، وهذه القيمة دالة عند (α= 0.05)، وقد كانت الفروق لصالح الإناث حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهن (3.82) وهو أعلى مقارنة بالذكور (3.57). وتُعزى هذه النتيجة إلى أنَ المعلمات أكثر اهتماما بموضوع التدريس عموما، وبالتالي زيادة إقبالهن على الإطلاع والمتابعة ومحاولة امتلاك المهارات الرقمية، بالإضافة لما تتصف به المعلمات من نشاط ومثابرة، وما لديهنّ من توجهات لمحاولة تطبيق كل ما يستجد على ساحة التعليم، وقد تعُزى هذه النتيجة أيضًا إلى أن المعلمات لديهنّ القناعة أكثر بمدى جدوى المهارات الرقمية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات الإناث قد يتعاملن مع التقنية والحاسوب والإنترنت بشكل أكثر من المعلمين. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة الصمادي (2019) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية تعزى لمتغير الجنس، ودراسة الحميدي (2017) التي أظهرت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية للعينة ككل في درجة الامتلاك تعزى لنوع المدرسة، حيث بلغت قيمة ف (5.605) بمستوى دلالة (0.02)، وهذه القيمة دالة عند (α= 0.05)، وقد كانت الفروق لصالح القطاع الخاص، حيث كان المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك معلمي القطاع الخاص (3.88) وهو أعلى مقارنة بالقطاع الحكومي(3.52). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى تركيز مدارس القطاع الخاص أكثر على موضوع التقنية ومحاولة توفير الإمكانات المساندة والداعمة لمعلميها لامتلاك المهارات الرقمية، وخاصةً فيما يتعلق بالبنية التحتية التكنولوجية المتوافرة في القطاع الخاص مما ينعكس على امتلاك المعلمين لهذه المهارات كونها تتقاضى مبالغ كبيرة مقابل هذه الخدمات، مقارنة بمثيلاتها بمدارس القطاع الحكومي التي من الممكن أن تفتقر إلى أبسط الأدوات التكنولوجية التي قد تدعم معلميها وتساعدهم على امتلاك المهارات الرقمية.

كما أشارت النتائج إلى وجود فرق في درجة الاستخدام يُعزى للتفاعل بين الجنس والسلطة المشرفة، حيث بلغت قيمة ف (36.504) بمستوى دلالة (0.00)، وهذه القيمة دالة عند (α=0.05). أي أن متغيريّ الدراسة (الجنس والسلطة المشرفة) من حيث المبدأ يتأثران ببعضهما البعض، وبالتالي لهما أثر على المتغير التابع. وهذا يعني وجود أثر ذو دلالة إحصائية لدرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا للمهارات الرقمية اللازم توافرها في في ضوء متطلبات العصر الرقمي في ظل جائحة كورونا لصالح التفاعل بين الجنس والسلطة المشرفة. ولعل هذا يعني أنّ المتغيرين (الجنس، والسلطة المشرفة) متفاعلان، وبالتالي غير مستقلين مما يجعل أثر مستويات أحدهما يختلف بتغير مستويات الآخر.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات:

- ضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين المهارات الرقمية.
- الإهتمام ببرامج تدريب المعلمين على المهارات الرقمية.
- توعية المعلمين بأهمية امتلاك المهارات الرقمية في ظل جائحة كورونا.
- التركيز على تنمية معلمي المرحلة الأساسية العليا مهنيًا وتنمية الكفايات الرقمية لديهم.
- عقد دورات وورشات عمل جماعية تساعد المرحلة الأساسية العليا على امتلاك بالمهارات الرقمية اللازمة في ظل متطلبات العصر الرقمي.

المراجع

المراجع العربية

الأسطل، إبراهيم وفريال، الخالدي (2015). مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل. العين: دار الكتاب الجامعي.

البلوي، عواطف (2019). تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحمة الابتدائية بمدينة تبوك. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع (107)، 387–433.

الحايكي، محمد (2017). مستوى التمكين الرقمي في التعليم لدى معلمي المرحلة الإعدادية في الموقف الصفي بمدارس مملكة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

حسونة، اسماعيل.(2020). مدى تطبيق معلم الحاسوب والتكنولوجيا الفلسطيني للمهارات الرقمية لمعلم القرن الحادي والعشرون في التعليم في غزة من وجهة نظرهم. المجلة الدولية للبحوث التربوية، 3(1): 458–482.

خلف، أركان (2017). درجة ممارسة معلمي الجغرافيا للرحلة اأالساسية العليا للكفايات التكنولوجية من وجهة نظريم في الأردن. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

سالم، أحمد (2009). تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني. الرياض: مكتبة الرشد.

السيد، سماح (2020). متطلبات التمكين الرقمي لمعلمي المدارس الثانوية العامة بمحافظة المنوفية من وجهة نظرهم. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ع(21)، 47–114.

شاهين، سهيلة (2017). درجة امتلاك معلمي الصف للكفايات التكنولوجية ومعوقات توظيفها في التدريس. المؤتمر الدولي السادس، مستقبل إعداد المعمم وتنميته بالوطن العربي، كلية التربية، جامعة 6 أكتوبر، 3، 613– 631.

الصمادي، علاء (2019). درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في محافظة عجلون للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(8)، 54–66.

العبيد، نهاد (2015). مدى امتلاك الطالبات المعلمات للكفايات الرقمية أثناء فترة التدريب الميداني بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 23(4)، 261– 301.

علي، أحمد (2019). معلم العصر الرقمي: الطموحات والتحديات، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ج68، 3105–3114.

الغزو، أشرف (2015). درجة ممارسة أعضاء بيئة التدريس في الجامعات الاردنية في شمال الاردن للكفايات التكنولوجية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كمية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

نمر، منى والجراح، عبد المهدي (2015). درجة ممارسة معلمي الكيمياء للكفايات التكنولوجية التعليمية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر طلبتهم في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 29(5)، 962–998.

منصور، ماريان (2016). فاعلية برنامج قائم على النظرية االاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية واالانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط، دراسات عربية في التربية وعلم النفس–السعودية، ع(70)، 109–144.

هاشم، مها (2018). تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معممي رياضيات المرحمة الابتدائية في ضوء المستحدثات التكنولوجية. مجلة تربويات الرياضيات، 21(2)، 306–321.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (2020). منظومة التعلم عن بعد. تم استرجاعه بتاريخ 2020/10/30 من الموقع: http//:www.moe.gov.jo

اليامي، هدى (2020). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام باململكة العربية السعودية. مجلة كلية لتربية، جامعة الأزهر، ع(85)، 11–61.

المراجع الأجنبية

Abualrob M. (2019). The Role of Science Teachers in Developing the 21st Century Skills for the Elementary School Students, Interdisciplinary. Journal of Environmental and Science Education, 15(1), 1-8.

Ibrahim, N., Adzra'ai, A., Sueb, R., & Dalim, S. (2019). Trainee Teachers' Readiness towards 21st Century Teaching Practices. Asian Journal of University Education,15(1), 20-29.

Anil, A. (2019). Education in the 21 st Century: The Dynamics of Change. Research journal of social sciences, 10(3). 128-133.

Gill, D (2019). A Technology Education Teaching Framework: Factors That Support and Hinder Intermediate Technology Education Teachers, International Journal of Technology and Design Education, 29(4): 669-684.

Tozkoparam, S., Kilic, M., &Usta, E. (2015). The effect of Instructional Technological and Material Design Course to Teacher Candidates Ganiing of Technological Pedagogical Content Knowledge Competencies. Retrieved, 11/4/2020.From: https://ar.wikipedia.org/wiki

Unesco Education (2020). From Disruption to recovery, Retrieved at 5/5/2021 from https://en.unesco.org/covid19/educationresponse.

Zhang, M. (2017). Influence of Customer Engagement with Company Social Networks on Stickiness: Mediating Effect of Customer Value Creation, International Journal of Information Management, 37(3): 229-240.

درجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمستوى المشكلات الأكاديمية لديهم في ضوء متغيري الجنس والخبرة

سراب شاتي شهاب
جامعة عمّان العربية

الدكتور نبيل صلاح حميدان
جامعة عمّان العربية

تاريخ الإستلام: 2021/06/05

تاريخ القبول:2021/06/21

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمستوى المشكلات الأكاديمية لديهم في ضوء بعض المتغيرات، تألفت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة، تم اعداد العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمستوى المشكلات الأكاديمية لديهم في ضوء بعض المتغيرات، تألفت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة، تم اعداد العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي.

وتم إعداد أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس درجة توظيف المُعلمين للتكنولوجيا المساندة، حيث تكونت فقراته من (24) فقرة، ومقياس مستوى المشكلات الأكاديمية، حيث تكونت فقراته من (70) فقرة. واستخراج دلالات الصدق والثبات المناصبة لها، قامت الباحثة بإعدادها وتطبيقها في هذه الدراسة، وقد أظهرت نتائج السؤال الأول إلى أنّ درجة توظيف معلمي غُرف المصادر للتكنولوجيا المساندة في التدريس كانت بشكل عام متوسطة اعتمادًا على وسطها الحسابي الكلي الذي بلغ (2.96)، كما أظهرت نتائج السؤال الثاني إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح الإناث عن الذكور وهذا يعني أن الإناث أكثر توظيفًا للتكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر للمرحلة الأساسية في مدارس عمان من الذكور، وعدم وجود فروق ذي دلالة احصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما أظهرت نتائج السؤال الثالث إلى أنّ مستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (القراءة، والكتابة، والحساب) كان بشكلٍ عام متوسطاً اعتماداً على وسطها الحسابي الكلي الذي بلغ (3.61)، كما وأظهرت نتائج السؤال الرابع أن استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساندة على الرغم من أن درجة استخدامهم كانت متوسطة، إلا أن هذا الاستخدام أظهر أثر إيجابي في انخفاض المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة حيث كانت هناك علاقة ارتباطية عكسية بحيث أن استخدام التكنولوجيا عمل على تخفيض المشكلات الأكاديمية لديهم، وأوصت الدراسة إلى ضرورة إعداد المعلمين وإخضاعهم في دورات تدريبية متخصصة في كيفية استخدام التكنولوجيا المساندة في التعليم.

الكلمات المفتاحية: غرف المصادر، صعوبات التعلم، التكنولوجيا المساندة

The degree of resource room teachers' employment of supportive technology in teaching students with learning difficulties and its relationship to the level of their academic problems in the light of the variables of gender and experience

Sarab Shati Shehab **Dr. Nabil Salah Hmaidan**

ABSTRACT

This study aimed to know the degree of employing resource room teachers for support technology in teaching students with learning difficulties and its relationship to the level of academic problems they have in light of some variables. The study sample consisted of (100) male and female teachers, the sample was chosen by simple random method.

In order to achieve the objectives of the study, the researcher prepared the study tools represented in the scale of the degree of employing teachers for support technology, as its paragraphs consisted of (24) paragraphs, and the scale of estimating academic problems where its paragraphs consisted of (70) paragraphs and after extracting the indications of honesty and consistency as a tool to judge the two scales in appropriate ways, the researcher prepared and applied them in this study.

The results of the first question showed that the degree of employing resource room teachers for support technology to reduce academic problems for students with learning difficulties was generally average based on its total arithmetic mean of (2.96), and the results of the second question showed a statistically significant difference at the significance level of (0.05) in favor of females on males.

This means that females are more likely to employ the assistive technology in teaching students with learning difficulties from the point of view of the teachers of the resource rooms for the basic stage in Amman Schools than males, and there are no statistically significant differences according to the variable years of experience.

The result for the third question showed that the level of academic problems among students with learning difficulties (reading, writing, arithmetic) was generally average depending on its overall arithmetic mean that reached (3.61).

The results for the fourth question showed that the teachers' use of assistive technology even though their degree of use was moderate however, this use showed a positive effect in reducing academic problems for students, where there is an inverse correlation relationship, whereby the use of technology worked to reduce academic problems for them.

The study recommended the necessity of preparing teachers and submitting them to specialized training courses on how to use assistive technology in education.

Keywords: resource room, learning difficulties, assistive technology

المقدمة:

في ظل التسارع والتطور الذي يشهده العالم المعاصر وخاصةً في مجال التكنولوجيا بشكلٍ عام وتكنولوجيا التعليم بشكل خاص، ولما لها من أثرٍ واضحٍ على التقدم السريع والواسع في جميع المجالات التربوية والتعليمية، كان من الضروري توظيف ذلك التقدم والتطور لمُساعدة الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعليم على تجاوز تلك الصعوبات وامتلاك المهارات الأساسية اللازمة والتي تمكنهم من إنجاز المهام الموكلة إليهم والتكيّف والتعامل بشكل ملائم مع المواقف الحياتية المختلفة التي قد تشكل تحدي لقدراتهم؛ لذا تعتبر التكنولوجيا المساندة من الموضوعات الهامة التي يجب أن يتطرق إليها الباحثون لمواكبة التطور السريع في ميدان التربية الخاصة بشكلٍ عامٍ وميدان صعوبات التعلم بشكلٍ خاص، إنّ تطبيقات التكنولوجيا في مجال التربية الخاصة متنوعة وتعكس الحاجات التعليمية الخاصة المتباينة للطلبة المعوقين والموهوبين ولابد من تسخير كافة الجهود من أجل توفير الدعم الكامل لتعليمهم وتدريبهم بما يناسب خصائصهم واحتياجاتهم، الدور الذي تلعبه الأدوات التكنولوجية في المجتمعات المعاصرة تتطلب من النظام التربوي إتاحة الفرص للطلبة لفهم هذه الأدوات واستخدامها بشكل ملائم.

وفي الدراسة الاستكشافية التي أجراها ميرندا وميركر (Mirenda & Mercier, 2002) حول أثر استخدام برمجيات الحاسب الآلي في تعليم الكتابة للأطفال من ذوي الإعاقة عبر عامين دراسيين، أشارت النتائج إلى أن هذه البرمجيات ساهمت في تحسين المستوى الأكاديمي لهؤلاء الأطفال.

تساهم البرمجيات والتطبيقات الحاسوبية المختلفة والمتنوعة في تزويد الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمهارات والاستراتيجيات الضرورية المتصلة بتعلم الرياضيات، والقراءة، والتعبير الكتابي، وتقييم وتطوير المهارات الاجتماعية بطريقة ممتعة وميسرة وأكثر ثباتاً، كما ويزود الطلبة بفرص غنية للاستكشاف، والتعلم، واللعب. (الخطيب، 2005)

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أنّ استخدام وتوظيف الأدوات التكنولوجية المساندة لذوي صعوبات التعلم يتطلب إخضاع المدربين ومعلمي التربية الخاصة والأسر لبرامج تدريبية مكثفة حول آلية استخدام مثل هذه الأدوات، وكيفية الاستفادة منها بالحد الأقصى، علماً بأن التكنولوجيا المساندة تُحفّز عمليات النمو والتعلم لدى الأطفال، وتزيد من مشاركتهم في أنشطة الروتين اليومي في حياتهم، وبخاصة في حال توظيفها مع الأطفال في المراحل العمرية المبكرة عبر برامج التدخل المبكر لمرحلة ما قبل المدرسة. (Sawyer, Milbourne, Dugan & Campbel, 2005)

مشكلة الدراسة:

الغرض من هذه الدراسة هو التعرف إلى درجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمستوى المشكلات الأكاديمية لديهم من خلال ملاحظة الباحثة والتي كانت تعمل معلمة في غرفة المصادر إلّا أن هنالك ضعفاً واضحاً في استخدام التكنولوجيا المساندة في التعليم، وإن لدى المعلمين والمعلمات عدم اكتراث لاستخدامها، الأمر الذي يصعب تحديد مستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة، وبهذا تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة للحد من المشكلات الأكاديمية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم (القراءة، والكتابة، والحساب)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر للمرحلة الأساسية في مدارس عمان تبعاً لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة)؟

3. ما مستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية بين توظيف التكنولوجيا المساندة ومستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم (القراءة، والكتابة، والحساب)؟

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على درجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة في تناولها لأحد أبرز الموضوعات المعاصرة والمتجددة والهامة في العملية التربوية والتعليمية التي تفيد الباحثين والتربويين في مجال التربية والتعليم، وتأتي أهمية الدراسة في إبراز أهمية استخدام التكنولوجيا المساندة في التعليم للحد من مستوى المشكلات الأكاديمية لدى طلبة من ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تَبرُز أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في أنها تتناول أحد الموضوعات الهامة التي تتعلق بتربية وتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فهي تُفيد في توسيع مدارك المعلمين وأولياء الأمور والمختصين وصناع القرار، كونها تسعى لتقديم معلومات واقعية من الميدان تسهم بزيادة الوعي بأهمية تفعيل التكنولوجيا المساندة بشكل يتناسب مع الطلبة واحتياجاتهم الأكاديمية، كما وتسلط الضوء على أهمية استخدام التكنولوجيا المساندة في مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على زيادة تحصيلهم ودافعيتهم وحل مشكلاتهم الأكاديمية التي يعانون منها.

كما تقدم للمعنيين إرشادات لتطوير أنفسهم وتحفيزهم بعقد دورات تدريبية بكيفية استخدام التكنولوجيا المساندة، وتوظيفها بشكل ملاءم؛ لتحسين أوضاع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما تفيد طلبة الدراسات العليا من خلال الرجوع إلى ما تناولته من أدبها النظري، وأدواتها، والاستفادة من نتائج الدراسة التي تم الحصول عليها.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المصطلحات الآتية:

معلم غرف المصادر: هو الشخص الموظف في وزارة التربية والتعليم الأردنية بوظيفة معلم، ويحمل مؤهلاً جامعياً في التربية الخاصة، ومُدرب للعمل والتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وتعرف إجرائياً: هو المعلم الذي يدرس ويعمل في غرفة المصادر ويرصد المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب.

غرف المصادر: هي فصل دراسي مُلحق بالمدرسة العادية يتلقى فيه أولئك الطلاب الخدمات التربوية الخاصة والذين تستدعي حالاتهم وظروفهم مساعدة مكثفة بدرجة أكبر مما يمكن تقديمها لهم بين أقرانهم من العاديين في الفصل العادي حتى يستفيدوا من أحقيتهم بالتعليم في المكان المناسب. (الخطيب، 2009)

وتعرف إجرائياً: بأنها غرفة أو قسم ملحق بالمدرسة العادية يتم فيها إمداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمعارف والدروس والمهارات باستخدام أساليب وطرق مبسطة وخاصة ووسائل تتلاءم مع قدراتهم تهدف إلى تسهيل تعليمهم وإكسابهم المهارات في المدارس التي اشتملت عليها عينة الدراسة.

التكنولوجيا المساندة: هي أي منتج تكنولوجي يمكن الأفراد ذوي صعوبات التعلم من تعويض نواحي القصور أو الصعوبات التي تعتريهم. (الزيات، 2008)

وتعرف إجرائياً: بأنها المعرفة والمهارات والأدوات التي يمتلكها معلم صعوبات التعلم في مجال القراءة والكتابة والحساب، خلال الدرجات التي يحصل عليها المعلمين على مقياس درجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة والتي طورتها الباحثة لأغراض هذه الدراسة.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم: هم أولئك الطلبة الذين يظهر لديهم اضطراب في واحدة وأكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة أو استخدامها سواء كانت شفهية أو كتابية. (الخطيب، والحديدي، 2016)

وتعرف إجرائياً: هم الطلبة المشخصين بصعوبات التعلم والذين تمت إحالتهم إلى غرف المصادر من قبل معلم الصف والمدير والمشرف التربوي وفق اجراءات التربية والتعليم في الكشف والتشخيص.

المشكلات الأكاديمية: هي الصعوبات المتعلقة بالدراسة (التعلم) والتي يعتقد أنها تؤثر في تحصيل الطلاب (جملة المواقف والأزمات والمسائل الحرجة التي تواجه الطلبة). (البلوشي وسعيدي، 2008)

وتعرف إجرائياً: وهي الصعوبات المتعلقة بالجانب الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم المشمولين بعينة الدراسة والتي تأثر بشكل مباشر في أدائهم وتحصيلهم الأكاديمي، من خلال الدرجات التي يحصل عليها الطلبة على مقياس مستوى المشكلات الأكاديمية التي طورتها الباحثة لأغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود المكانية: العاصمة عمان– المدارس الأساسية الحكومية والخاصة التي تشتمل على غرف المصادر.

الحدود الزمانية: طبقت في عام (2020–2021) م.

الحدود البشرية: معلمي غرف مصادر التعلم في المدارس المشمولة بعينة الدراسة.

محددات الدراسة:

يعتمد تعميم نتائج هذه الدراسة على المدى الذي تتصف به أداتي الدراسة بالصدق والثبات والموضوعية ودقة استجابة المعلمين والمعلمات، كما وإن النتائج المتعلقة بهذه الدراسة لن تُعمم إلّا على مجتمع هذه الدراسة والمجتمعات المشابهة له.

الدراسات السابقة

أجرت الديسي (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج محوسب في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر. تكونت عينة الدراسة من (7) طلاب ممن تم تشخيصهم بشكل رسمي بأنهم يعانون من صعوبات تعلم في القراءة بطريقة قصدية. ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبار تشخيصي لمهارات القراءة وذلك لقياس مستوى الأداء الحالي للعينة وإعادة تطبيقه لقياس نسبة التحسن، تكون الاختبار من مهارات (التعرف على الحروف الهجائية، قراءة كلمات، قراءة الجمل، قراءة القصص، الإجابة على أسئلة الاستيعاب القرائي) وتم استخراج دلالات الصدق والثبات للاختبار. وتم تصميم برنامج محوسب لتعليم مهارات القراءة في أربع مستويات متسلسلة (المستوى الأول التمهيدي لتعليم الحروف الهجائية، المستوى الثاني لتعليم قراءة الكلمات، المستوى الثالث لتعليم قراءة الجمل، المستوى الرابع لتعليم قراءة القصص ثم الإجابة على أسئلة الاستيعاب القرائي) وتم تطبيق البرنامج المحوسب على عينة الدراسة بشكل فردي بواقع نصف ساعة يوميا لمدة (7) أسابيع، وأشارت النتائج إلى أن تعليم مهارات القراءة باستخدام البرنامج المحوسب كان له فاعلية في تحسين مهارات القراءة على عينة الدراسة وتوصي الباحثة باستثمار البرنامج المحوسب في تعليم مهارات القراءة.

أجرى أحمد (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتطوير استبانة تقيس درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم مكونة من (23) فقرة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها طبقت على عينة مكونة من (88) معلماً ومعلمة من المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمحافظة الزرقاء في الأردن، والتي تم اختيارها بالطريقة القصدية ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أن درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2,40) وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة تبعاً لمتغير المدرسة ولصالح المدارس.

كما أجرت السعيدات (2019) دراسة هدفت إلى درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية المساندة لدى معلمي صعوبات التعلم والموهوبين في مدارس العاصمة عمان، حيث تكونت عينة الدراسة من (185) معلم ومعلمة، حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية لدى معلمي صعوبات التعلم والموهوبين كانت مرتفعه لصالح معلمي الموهوبين، وكانت متوسطة لصالح معلمي صعوبات التعلم، كما وأظهرت وجود فروق ذات دلاله إحصائية لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين تزيد سنوات خبرتهم عن (11) سنة، وكذلك وجود فروق لصالح متغير المؤهل العلمي لحاملي الشهادات العليا الماجستير والدكتوراه.

كما أجرت بلعوص (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة، ولتحقيق هذه الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واشتملت أداة الدراسة على استبانة– لقياس درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة– مقسمة إلى ثلاثة أبعاد: القراءة، والكتابة بشكل عام، القراءة بشكل خاص، والكتابة بشكل خاص، وتمثلت عينة الدراسة لجميع معلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات– المعلمات جاءت بنسبة (65%) في المرتبة الأولى، وللكتابة بشكل خاص(51%) في المرتبة الثانية، وللقراءة بشكل خاص (47%) في المرتبة الثالثة.

أجرى أبو يحيى (2018) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة توظيف المعلمين للتكنولوجيا المساندة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته باتجاهاتهم في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي بتطوير أداتين(مقياس درجة استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساندة ومقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا المساندة) بلغ حجم العينة (100) معلم ومعلمة في غرف مصادر التعلم بالمدارس الحكومية والخاصة وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج كان من أبرزها: أن درجة استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساندة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد جاءت بدرجة تقييم متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين درجة استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساندة واتجاهاتهم نحو استخدام التكنولوجيا المساندة واتجاهاتهم نحو استخدامها في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد ورشات العمل والبرامج التدريبية المتخصصة لمعلمي غرف مصادر التعلم من أجل زيادة كفاءتهم في التعامل مع أدوات التكنولوجيا المساندة المختلفة لتحقيق الاستفادة القصوى من المميزات التي توفرها.

وفي دراسة بيريلمتر، ماكريجور وجوردون (Gordon & McGregor, Perelmutter, 2017) والتي هدفت إلى التعرف على الخدمات الفعالة للتكنولوجيا المساندة المقدمة لطلبة صعوبات التعلم من عمر الـ 14 سنة فما فوق أي في سن البلوغ والمراهقة، حيث بلغت عينة الدراسة (150) معلماً، أظهرت النتائج أن التدخلات التكنولوجية المساندة

أثبتت أنها مفيدة بشكل عام، ولكن الخدمات المستخدمة كثيراً فاعلية بل يجب التنويع في الاستخدامات، وكذلك يؤكد أن للتدخلات التكنولوجية المساندة فائدة كبيرة عائدة على المراهقين والبالغين الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

كما أجرى زيدان دراسة (2015) هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مشكلات توظيف التكنولوجيا في التعليم التي تواجه مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بمدينة الرمادي العراقية من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تكونت من (53) فقرة، تم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، طبقت الدراسة على (88) مدرساً ومدرسة كعينة للدارسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تكون مجتمع الدراسة من (120) مدرساً ومدرسة ممن يدرسون في تربية الأنبار قضاء الرمادي، وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج منها: أن نسبة المشكلات التي تواجه تطبيق التكنولوجيا في التعليم جاءت مرتفعة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، أن المشكلات المتعلقة بمعلم اللغة العربية متوسطة، وجاء مجال المشكلات المتعلقة بالمتعلم في المرتبة الأخيرة، بدرجة متوسطة. أما بالنسبة لسنوات الخبرة فقد أظهرت أن المعلمين الأكثر خبرة هم الأكثر مشاكل في استخدام التكنولوجيا في التعليم.

كما أجرت عليان (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تقبل المعلمين والمعلمات لاستخدام التكنولوجيا المساندة في تعليم ذوي صعوبات التعلم في غرف مصادر في العاصمة عمان وتكونت عينة الدراسة من(300) معلم ومعلمة وذلك للعام(2012) وبغرض تحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد مقياس خاص حول (استخدام التكنولوجيا المساندة في غرف المصادر) وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية على البعد الأول وهو بعد إدراكات المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا المساندة مع ذوي صعوبات التعلم التي تعزى لمتغير الجنس فقد جاءت لصالح الإناث، وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً في درجة إدراكات المعلمين لفوائد استخدام التكنولوجيا المساندة مع ذوي صعوبات التعلم من حيث متغير المستوى التعليمي ولصالح حملة شهادات الدراسات العليا (الدكتوراه، والماجستير).

الإطار النظري

في العقود الأخيرة زاد الاهتمام في توظيف التكنولوجيا في التعليم، وأصبحت تلعب الدور الرئيس في عملية تدريس كل الطلبة سواء أكانوا من ذوي صعوبات التعلم أم غيرهم من الطلبة العاديين حيث تساعد الوسائل التكنولوجية المساندة على التغلب على كثير من العقبات التي تحول دون استقلالهم، كما أنها تيسر عملية تواصلهم الاجتماعي وترفع من مقدرتهم على استيعاب وتطبيق مهارات الحياة اليومية، لذلك فإن توظيف الوسائل التكنولوجية في تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لها عديد من الإيجابيات ومن جميع النواحي المختلفة النفسية والأكاديمية والاجتماعية وغيرها.

لذلك فإن المعلمين يحتاجون إلى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكيفية تضمينها وتوظيفها كأداة فاعلة في التعلّم، وكيف يمكن أن تخدمهم في تلبية حاجات الطلبة لتحقيق نتاجات المنهاج، ولهذا فقد باتت عملية إدخال التكنولوجيا في التعلم والتعليم تشكل تحدياً مستمراً للمعلمين، ومن هنا جاءت أهمية إعداد المعلم القادر على توظيف تلك المستحدثات التكنولوجية بكفاءة أثناء عملية التدريس. (مرزوق، 2014)

وبرز دور دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، على أنها ساعدت المتعلمين على الإبداع والتعلم الذاتي وتوفير الوقت والجهد في وصولهم للمعلومة وتوصيلها للآخرين، فالتكنولوجيا تلعب دور المرشد بالطريقة الحديثة الذي يساعد المعلم في توجيه المادة العلمية للمتعلم، إذ أن التكنولوجيا بطريقتها الحديثة ووسائلها المتطورة جعلت هناك نهوض في الجانب والنفسي لذوي صعوبات التعلم والموهوبين. (Web, 2007)

غرفة المصادر:

تطور استخدم مصطلح غرفة المصادر في الثلاثينات من القرن العشرين لتقديم الخدمات التربوية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، ثم تطورت واتسع استخدامها وبدأت بتقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة القابلين للتعلم،

كالاضطرابات الانفعالية البسيطة، والتخلف العقلي وذوي صعوبات التعلم، أما في أوائل الثمانينات من القرن العشرين فقد تغيرت الطريقة التي تقدم بها خدمات التربية الخاصة والتي تركزت على أوسع فئات التربية الخاصة انتشارا الا وهي فئة صعوبات التعلم حيث تشكل هذه الفئة ما نسبته (51%) من مجموع فئات التربية الخاصة الأخرى هذه النسبة العالية تتطلب تكاثف كافة الجهود لتقديم أفضل الخدمات التربوية الذي تدعو إليه كافة الاتجاهات التربوية والتشريعات لتحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ فرص التعلم لذوي الحاجات الخاصة. (الخطيب وآخرون، 2014)

صعوبات التعلم

الحديث عن صعوبات التعلم كفئة من فئات التربية الخاصة والتي تعتبر من المجالات الحديثة فقد ظهر أول تعريف لصعوبات التعلم في عام (1962) على يد العالم التربوي كيرك فهو أول من أشار لموضوع صعوبات التعلم في مؤتمر جامعة الينوى في أبريل واعتبرها " اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالتحدث، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجئة نتيجة اضطرابات وظيفية في المخ، أو اضطرابات سلوكية، أو انفعالية. (الزيات، 2008)

وفي عام (1968) عرفت اللجنة الاستشارية الأمريكية صعوبات التعلم على أنه "أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع والكلام أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل المخي الوظيفي أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسة الكلام ولا يشمل الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي". (الزيات، 2008)

وتعرف جمعية الأطفال والكبار ذوي صعوبات التعلم (1985) على انه تعتبر صعوبات التعلم حالة مستمرة، ويفترض أن تكون ناتجة عن عوامل عصبية تتدخل في نمو القدرات اللفظية وغير اللفظية، وتوجد صعوبات التعلم كحالة إعاقة واضحة مع وجود قدرة عقلية عادية إلى فوق العادية، وأنظمة حسية حركية متكاملة وفرص تعليم كافية، وتتنوع هذه الحالة في درجة ظهورها وفي درجة شدتها، وتؤثر هذه الحالة خلال حياة الفرد على تقدير الذات، التربية، المهنة، التكيف الاجتماعي، وفي أنشطة الحياة اليومية. (السيد، 2003)

المشكلات التي توصف فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم مجموعة غير متجانسة تضم اضطرابات مختلفة أكاديمية واجتماعية، وهم يتصفون بمجموعة من الخصائص كما يلي:

- الخصائص التواصلية والتي ترتبط بشكل أساسي بالمشكلات اللغوية كاستقبال الرسائل وإرسالها وتوظيف اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة.
- الخصائص التعليمية والمرتبطة بشكل أساسي بمشكلات القراءة والاستيعاب القرائي، والتعبير الكتابي، والحساب الرياضي والاستدلال الرياضي.
- الخصائص الاجتماعية التكيفية والمتعلقة بتنظيم الذات، والإدراك، والتفاعل الاجتماعي (Raver, 2010)

كما يواجه الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم مشكلات أكاديمية أساسية ناتجة عن اضطرابات إدراكية أو حركية أو مشكلات في تكوين المفاهيم وأهمها:

- عسر القراءة Dyslexia)) أو صعوبات القراءة: تشكل نسبة كبيرة بين الأطفال لأن التعلم المدرسي يعتمد بشكل كبير على القراءة، وله أنواع:

1. عيوب صوتية في أصوات الحروف.
2. عيوب في القدرة على الإدراك للكلمات ككل.
3. العجز: إذا امتلك الأطفال صعوبة في الأنواع السابقة.

- عسر الكتابة والهجاء (Dysgraphia): تعتمد على الكثير من المهارات كالتنسيق بين حركة العين واليد والتمييز البصري والسمعي.
- عسر العمليات الحسابية (Dyscalculia): أو صعوبات في تعلم الحساب: تحتاج القدرة على التمييز الصحيح لهذه الرموز واستخدامها، قد تكون الصعوبة في التمييز بين الصور وإدراك التتابع والترتيب أو الأشكال الرمزية المتشابهة كرقم (8، 7). (متولي، 2015).

يتصف الأطفال ذوي صعوبات التعلم بخصائص مرتبطة بهم أكثر من الأطفال العاديين فهم يعانون من سوء التصرف في المواقف الاجتماعية ويشعرون بعدم الكفاية الشخصية ومن الصعب عليهم إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين ويميلون إلى إظهار استجابات غير اجتماعية أو عدوانية أو انسحابيه أو عدم إطاعة الأوامر. (الخطيب والحديدي، 2005)

أهمية التكنولوجيا المساندة.

وللتكنولوجيا المساندة أهمية في التعلم والتعليم أيضاً، لإسهامها في تعليم أعداد كبيرة من الطلبة في وقت زمني قصير، التي بدورها تعمل على تشكيل وتنويع الأساليب المستخدمة لإيصال المعلومات للطلبة، والتشجيع أيضاً على عملية التعليم والتشارك والتعاون في هذه العملية من التعلم، وتساعد أيضاً على تنمية الجانب الإبداعي للطلبة. (الموسى، 2002)

كما وان توظيف الأدوات التكنولوجية المساندة لذوي صعوبات التعلم يتطلب إخضاع المدربين ومعلمي التربية الخاصة والأسر لبرامج تدريبية مكثفة حول آلية استخدام مثل هذه الأدوات، وكيفية الاستفادة منها وتوظيفها بالحد الأقصى، علماً بأن التكنولوجيا المساندة تحفز عمليات النمو والتعلم لدى الأطفال، وتزيد من مشاركتهم في أنشطة الروتين اليومي في حياتهم، وبخاصة في حال توظيفها مع الأطفال في المراحل العمرية المبكرة عبر برامج التدخل المبكر لمرحلة ما قبل المدرسة. (Sawyer, Milbourne, Dugan & Campbell, 2005)

فوائد التكنولوجيا المساندة

للتكنولوجيا المساندة فوائد كثيرة وهي ذات تأثير إيجابي على المتعلم فهي تبسط المعلومات وتقدمها بأسلوب مميز وأكثر ليونة، وتمنحه فرصة للتفكير بحرية باختيار ما يناسبه من الأنشطة وفق حاجاته واهتماماته، فهي تفتح المجال له بالتجربة والمحاولات مرات عدة وتقدم له التقييم السريع مما يمنح عملية التعليم الجودة، وتنعكس إيجابياً على دور المعلم فيصبح من ناقل للمعرفة إلى مرشد للطلبة، فهي دائمًا ما تحفز المتعلمين وتثير دافعيتهم دون الإحساس بالخوف من الفشل فتجعل المتعلم أكثر تركيزًا وفاعلية في المواضيع التعليمية. .(Zembylas & Vrasidas, 2005)

كما إن للبرمجيات والتطبيقات الحاسوبية المختلفة والمتنوعة في تزويد الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمهارات والاستراتيجيات الضرورية المتصلة بتعليم الرياضيات، والقراءة، والتعبير الكتابي، وتقييم وتطوير المهارات الاجتماعية بطريقة ممتعة وميسرة وأكثر ثباتاً، كما ويزود الطلبة بفرص غنية للاستكشاف، والتعلم، واللعب. (الخطيب، 2005)

أهداف توظيف التكنولوجيا في التعليم:

تبرز أهداف توظيف التكنولوجيا إلى رفع مستوى قدرات المعلمين في توظيف تقنية التكنولوجيا في الأنشطة العلمية، وتقديم التعليم الذي يناسب جميع الفئات العمرية مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والذي يعمل على نشر

التقنية الحديثة في المجتمع وجعله مجتمعاً إلكترونياً، لذلك فإن توظيف التكنولوجيا في التعليم يعمل أيضاً على تطوير دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية حتى يتواكب مع متطلبات العصر، ويقوم بتحقيق مستوى وأداء وظيفي عال ورفع مستوى الإنتاجية للهيئة التعليمية التربوية وسد النقص في إعداد المعلمين المتخصصين، والذي بدوره يعمل على المساعدة في التواصل والانفتاح مع الآخرين مع الأخذ بعين الاعتبار سرعة تطوير المناهج والبرامج بما يتواكب مع متطلبات العصر. (الدايل وسلامة، 2008)

أهم مشكلات توظيف التكنولوجيا في التدريس

تبرز أهم المشكلات التي تواجه توظيف التكنولوجيا في قلة الكوادر المتخصصة في مجال تكنولوجيا التعليم في جهاز التربية، وحاجة المعلمين إلى الخبرة والدراية في طريقة توظيف التكنولوجيا الصحيحة وتبرز أيضاً في قلة وجود الإمكانيات لإدخال التكنولوجيا المساندة في جهاز التربية، الذي يخلق صعوبة في التخطيط والإعداد والإنتاج الجيد قبل البدء في الدرس مع وجود قلة الوعي الكافي لأهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم. (التميمي، 2014)

وقد أكدت العديد من الدراسات فعالية توظيف التقنيات التعليمية بشتى أنواعها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل إيجابي، وأن كثير من الطلبة يميلون إلى حب التعلم باستخدام التقنيات الحديثة مثل الحاسب الآلي والتعليم الصوتي واستخدام الحاسوب وأساليب التكنولوجيا المختلفة لما لها من منافع أكدتها معظم الدراسات وأيدت التنوع في استخدام البرامج الحديثة والخدمات المساندة في عملية التعليم لطلبة من ذوو صعوبات التعلم. (العصيمي، 2015)

ويؤكد العنزي (2018) بأن التوسع والتطور الكبير في توظيف التكنولوجيا بالآونة الأخيرة وانتشارها زاد من استخدامها في العملية التعليمية، فالتكنولوجيا تحوي الكثير من البرامج التفاعلية وبرامج التدريس الذكية، مما أدى إلى استخدامها عن طريق التعلم التفاعلي وبرامج المحاكاة، والواقع الافتراضي وكان السبب الاهتمام بمجال التكنولوجيا الحديثة في التعليم من خلال توظيف الأدوات والوسائل في العملية التعليمية مثل التطور في إنتاج البرمجيات التعليمية، وكذلك التعليم من خلال توظيف التكنولوجيا في جميع أشكالها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة بغيةَ تحقيق أهدافها، والإجابة عن أسئلتها، وتم توزيع الأداة ورقيًا وإلكترونيًا في ظل جائحة كورونا

مجتمع الدراسة وأفراد الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي غرف مصادر التعلم في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة عمان التابعة للواء الجامعة هم تقريبا (250) معلماً ومعلمة للعام الدراسي (2020–2021) وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم موزعين على (250) غرفة من غرف مصادر التعلم في مدينة عمان.

تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة حيث تم سحب عينة بنسبة (40%) من مجموع مجتمع الدراسة ليبلغ عدد العينة (100) معلم ومعلمة في غرف مصادر التعلم في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة عمان في لواء الجامعة للعام الدراسي (2020–2021) وبهذا قامت الباحثة بتوزيع (100) أداة دراسة على أفراد العينة.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	المجموع
الجنس	ذكور	40	100
	اناث	60	
سنوات الخبرة	من سنه الى 3 سنوات	28	100
	من 4–7 سنوات	32	
	من 7 سنوات فأكثر	40	

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم مراجعة الأدب النظري للمصادر والمراجع والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية المتعلقة بدرجة توظيف معلمي غرفة المصادر للتكنولوجيا المساندة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمستوى المشكلات الأكاديمية لديهم في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق ذلك تم تطوير مقياس (درجة توظيف معلمي غرفة المصادر للتكنولوجيا المساندة)، بالرجوع إلى بعض الدراسات السابقة مثل دراسة أحمد (2019) ودراسة بلعوص (2018)، ومقياس (مستوى المشكلات الأكاديمية)، بالرجوع إلى بعض الدراسات السابقة مثل دراسة أبو هواش (2008)، ودراسة أبو يحيى (2018)، وذلك من خلال إجابات المعلمين والمعلمات على فقرات الأداة المستخدمة في هذه الدراسة لجمع البيانات، حيث تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لكلا المقياسين، لأنه يعتبر من أكثر المقاييس استخداماً وذلك لسهولة فهم وتوازن درجاته.

أولاً: مقياس درجة توظيف المعلمين للتكنولوجيا المساندة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير مقياس درجة توظيف المعلمين للتكنولوجيا المساندة وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري ذي الصلة، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (24) فقرة (ملحق رقم 2).

صدق المقياس

تم استخراج دلالات صدق المقياس باستخدام الصدق الظاهري، وذلك بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكم من أعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات الأردنية، والعاملين بالتربية الخاصة في الميدان كما هو مبين في الملحق (5) بغرض تحكيمها من حيث وضوح الفقرات ومناسبتها وصياغتها ودقتها وملاءمتها للغرض الذي صممت من أجله وتم اعتماد نسبة الاتفاق (80%).

تم جمع المقياس من المحكمين الذين أبدوا الملاحظات الآتية:

- تم تغير الصياغة اللغوية لبعض الفقرات مثل الفقرة رقم 9، 13، 17 حيث أشار المحكمون إلى ضرورة إعادة صياغتها وتم تعديلها.
- أشار المحكمون إلى إجراء تدقيق لغوي لفقرات المقياس.
- حذف الفقرة رقم 15 كونها مكررة.

الصدق البنائي لمقياس توظيف التكنولوجيا المساندة

تم التحقق من الصدق البنائي لمقياس توظيف التكنولوجيا المساندة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعة عددها(20) معلما، والجدول يوضح النتائج

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس توظيف التكنولوجيا المساندة

رقم الفقرة	معامل الارتباط بيرسون
1	.684**
2	.697**
3	.757**
4	.765**
5	.482**
6	.781**
7	.776**
8	.673**
9	.740**
10	.714**
11	.828**
12	.804**
13	.755**
14	.788**
15	.794**
16	.754**
17	.336**
18	.731**
19	.315**
20	.220*
21	.230*
22	.324**
23	.250*
24	.280*

**معامل الارتباط دال عند مستوى (0.01)

* معامل الارتباط دال عند مستوى (0.05)

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط فقرات مقياس توظيف التكنولوجيا المساندة بالدرجة الكلية كانت ايجابية ودالة احصائياً وهذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة مما يدل على وجود الصدق البنائي للمقياس.

ثبات مقياس توظيف التكنولوجيا المساندة

للتأكد من ثبات مقياس توظيف التكنولوجيا المساندة تم حساب الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ الفا بعد تطبيق المقياس على استطلاعة عددها(20) معلما، وقد بلغت قيمة كرونباخ الفا(0.916) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

الصدق البنائي لمقياس المشكلات الأكاديمية

تم التحقق من الصدق البنائي لمقياس المشكلات الأكاديمية بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس من جهة، وبين درجة الفقرة والمهارة التي تنتمي إليها من جهة أخرى، بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعة عددها (20) معلما، والجدول يوضح النتائج

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس المشكلات الأكاديمية

ثبات مقياس المشكلات الأكاديمية

للتأكد من ثبات مقياس المشكلات الأكاديمية تم حساب الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ الفا لجميع المهارات الثلاث والدرجة الكلية للمقياس، بعد تطبيق المقياس على استطلاعة عددها(20) معلما، والجدول التالي يبين النتائج.

المهارة	قيمة كرونباخ الفا
القراءة	0.837
الكتابة	0.716
الحساب	0.896
الكلي	0.939

وقد بلغت قيمة كرونباخ الفا للدرجة الكلية للمقياس(0.939)، وتراوحت قيم كرونباخ الفا للمهارات الثلاث بين (0.896 – 0.716) وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة.

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة الحالية، والتي كانت كالآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة للحد من المشكلات الأكاديمية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم (القراءة، والكتابة، والحساب)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة للحد من المشكلات الأكاديمية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم (القراءة، والكتابة، والحساب)، وتم تحديد الرتب ودرجة التطبيق لكل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له، والجدول يبين النتائج.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة للحد من المشكلات الاكاديمية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم والرتب ودرجة التطبيق، مرتبة تنازليًا

االرقم	الفقرة	االوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
11	استخدم اللوح التفاعلي أثناء عملية الشرح	3.49	1.18	11	متوسطة
99	استخدم الألعاب التعليمية الإلكترونية أثناء شرح المادة التعليمية.	3.45	1.10	22	متوسطة
112	استخدم الفيديو التفاعلي في عملية الشرح.	3.44	1.32	33	متوسطة
114	استخدم أنظمة تدريب النطق معتمدة على الحاسوب في التعليم.	3.44	1.27	33	متوسطة
117	استخدم البرامج الخاصة بالتهجئة أثناء قراءة النصوص.	3.44	1.10	33	ممتوسطة
115	استخدم القصص الناطقة أثناء القراءة.	3.34	1.27	66	متوسطة
33	استخدم جهاز عرض البيانات (data show) في شرح المادة التدريسية.	3.30	1.17	77	متوسطة
22	استخدم جهاز الحاسوب في عملية التدريس	3.15	1.20	88	متوسطة
66	استخدم المسجلات الصوتية في التدريس.	3.14	1.13	99	متوسطة
818	استخدم خاصية التسجيل الصوتي لتسجيل قراءات الطلبة.	3.14	1.19	99	متوسطة
88	استخدم البرامج المحوسبة لمحتوى الدروس.	3.09	1.20	111	متوسطة
44	استخدم القرص المضغوط (CD) وقرص الفيديو(DVD) في أثناء شرح المادة التدريسية	3.07	1.14	112	متوسطة
110	استخدم أدوات القراءة الألية للنصوص أثناء الحصة الصفية.	3.05	1.13	113	متوسطة
116	استخدم القارئات الصوتية للنص المكتوب اثناء القراءة.	3.02	1.30	114	متوسطة
55	استخدم خاصية التدقيق الإلكتروني الاملائي	2.94	1.23	115	متوسطة
111	استخدم الشبكة العنكبوتية (Internet) في غرفة المصادر.	2.90	1.23	116	متوسطة
113	استخدم الألواح الرقمية (Tablet) في العملية التعليمية	2.89	1.31	117	متوسطة

77	استخدم العروض التقديمية (PowerPoint) في اثناء شرح المادة التدريسية.	2.84	1.28	118	متوسطة
223	استخدم آلة طباعة الكترونية في العملية التعليمية	2.59	1.26	119	متوسطة
119	استخدم الكتب الإكترونية الناطقة اثناء التدريس.	2.42	1.26	220	متوسطة
222	استخدم الة حاسبة ناطقة أثناء التدريس.	2.32	1.08	221	منخفضة
224	استخدم آلة تحويل النص المقروء إلى مكتوب	2.32	1.15	221	منخفضة
221	استخدم القلم الناطق اثناء حصص القراءة.	2.25	1.21	323	منخفضة
220	استخدم آلة كاتبة ناطقة في العملية التعليمية.	2.11	1.07	224	منخفضة
	الدرجة الكلية لتوظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة	2.96	0.70		متوسطة

يشير الجدول السابق أن درجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة للحد من المشكلات الأكاديمية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم كانت بشكل عام متوسطة اعتمادًا على وسطها الحسابي الكلي الذي بلغ (2.96)، وبانحراف معياري يساوي (0.70)، وقد تراوحت الفقرات بين الدرجتين المتوسطة والمنخفضة من حيث التطبيق لأن مدى الأوساط الحسابية كان بين (3.49 –2.11)، وحلت الفقرة رقم (1) في الرتبة الأولى، وهذه الفقرة تنص على "استخدم اللوح التفاعلي أثناء عملية الشرح" فقد بلغ وسطها الحسابي (3.49)، وانحرافها المعياري (1.18) ودرجة تطبيقها متوسطة، وحلت الفقرة رقم (9) في الرتبة الثانية، وهذه الفقرة تنص على "استخدم الألعاب التعليمية الإلكترونية أثناء شرح المادة التعليمية" فقد بلغ وسطها الحسابي (3.45)، وانحرافها المعياري (1.10) ودرجة تطبيقها متوسطة، وحلت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (21) وهذه الفقرة تنص على" استخدم القلم الناطق أثناء حصص القراءة" فقد بلغ وسطها الحسابي (2.25)، وانحرافها المعياري (1.21) ودرجة تطبيقها منخفضة، وحلت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (20) وهذه الفقرة تنص على "استخدم آلة كاتبة ناطقة في العملية التعليمية" فقد بلغ وسطها الحسابي (2.11)، وانحرافها المعياري (1.07) ودرجة تطبيقها منخفضة، ويلاحظ أيضًا أن عشرين فقرة من أصل (24) فقرة كانت درجة تطبيقها متوسطة، في حين بلغ عدد الفقرات التي كانت درجة تطبيقها منخفضة (4) فقرات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر للمرحلة الأساسية في مدارس عمان تبعاً لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة)؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو التالي:

أ – متغير الجنس:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر للمرحلة الأساسية في مدارس عمان تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، وإناث) وللتأكد من وجود فرق بين متوسطي الذكور والإناث تم تطبيق اختبار((t-test للعينات المستقلة والجدول الآتي يبين النتائج.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس(ذكور، وإناث) اختبار(t-test) للعينات المستقلة

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكور	40	2.32	0.43	-11.521	0.001*
إناث	60	3.40	0.48		

* الفرق بين المتوسطين دال احصائيًا.

يشير الجدول السابق إلى وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر للمرحلة الأساسية في مدارس عمان تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، وإناث) اعتمادًا على قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (−11.521)، وبمستوى دلالة تساوي (0.001)، وكان الفرق لصالح الإناث بدليل أن متوسطهن أعلى من متوسط الذكور إذ بلغ متوسطهن (3.40)، في حين بلغ متوسط الذكور (2.32)، وهذا يعني أن الإناث أكثر توظيفًا للتكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر للمرحلة الأساسية في مدارس عمان من الذكور.

ب- سنوات الخبرة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر للمرحلة الأساسية في مدارس عمان تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، والجدول الآتي يبين النتائج.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
من سنة حتى 3 سنوات	28	3.12	0.61
من 4 سنوات حتى 6 سنوات	32	2.86	0.83
من 7 سنوات فما فوق	40	2.94	0.64
المجموع	100	2.96	0.70

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على مقياس درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، فقد حصلت فئة الخبرة (من سنة حتى 3 سنوات) على الوسط الحسابي الأعلى والذي بلغ (3.12)، ويليهم فئة الخبرة من المعلمين (من 7 سنوات فما فوق) بوسط حسابي بلغ (2.94)، وأخيرًا حصل المعلمون من فئة الخبرة (من 4 سنوات حتى 6 سنوات) علة الوسط الحسابي الأدنى إذ بلغ (2.86)، ومن أجل معرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية للفئات الثلاث ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) فقد أجري اختبار التباين الأحادي (One Way Anova) والجدول الآتي يبين نتائج التحليل.

الجدول (8): اختبار التباين الأحادي (One Way Anova) لأداء عينة الدراسة على مقياس درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.056	2	.5280	1.081	.3430
داخل المجموعات	47.375	97	.4880		
المجموع	48.431	99			

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) في درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر للمرحلة الأساسية في

مدارس عمان تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، اعتمادًا على قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (1.081)، وبمستوى دلالة تساوي (0.343)، وهذا يعني أن المعلمين من جميع فئات سنوات الخبرة يوظفون التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر للمرحلة الأساسية في مدارس عمان بالدرجة نفسها تقريبًا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم للطلبة من ذوي صعوبات التعلم (القراءة، والكتابة، والحساب)، وتم تحديد الرتب ومستوى المشكلات لكل مهارة من المهارات الثلاث والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يبين النتائج.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم للطلبة من ذوي صعوبات التعلم (القراءة، والكتابة، والحساب) والرتب، مرتبة تنازليًا

االرقم	المهارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	االرتبة	مستوى المشكلات
11	القراءة	3.70	0.34	11	مرتفع
22	الكتابة	3.59	0.31	22	متوسط
3	الحساب	3.49	0.63	33	متوسط
	الدرجة الكلية للمشكلات	3.61	0.29	44	متوسط

يشير الجدول السابق أن مستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم للطلبة من ذوي صعوبات التعلم (القراءة، والكتابة، والحساب) كان بشكل عام متوسط اعتمادًا على وسطها الحسابي الكلي الذي بلغ (3.61)، وبانحراف معياري يساوي (0.29)، وقد تراوحت المهارات الثلاث بين المستويين المرتفع والمتوسط من حيث المشكلات لأن مدى الأوساط الحسابية كان بين (3.70 –3.49)، وحلت مهارة القراءة في المرتبة الأولى فقد بلغ وسطها الحسابي (3.70)، وانحرافها المعياري (0.34) ومستوى مشكلات مرتفع، وحلت في المرتبة الثانية مهارة الكتابة فقد بلغ وسطها الحسابي (3.59)، وانحرافها المعياري (0.31) ومستوى مشكلات متوسط، وفي المرتبة الأخيرة حلت مهارة الحساب فقد بلغ وسطها الحسابي (3.49)، وانحرافها المعياري (0.63) ومستوى مشكلات متوسط، أما بالنسبة لفقرات كل مهارة من المهارات الثلاث فقد تم عرضها على النحو الآتي:

1- مهارة القراءة:

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في مهارة(القراءة)، وتم تحديد الرتب ومستوى المشكلات لكل فقرة والدرجة الكلية للمهارة، والجدول التالي يبين النتائج.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في مهارة (القراءة) والرتب، مرتبة تنازليًا

االرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	االرتبة	مستوى المشكلات
225	صعوبة في إستيعاب وفهم مايقرأ	4.13	0.61	11	مرتفع
114	صعوبة في تمييز الأحرف	4.11	0.68	2	مرتفع
113	مفرداته اللغوية محدودة جدا	4.08	0.85	3	مرتفع
111	صعوبة في قراءة الكلمات المكتوبة (الصور)	4.07	0.62	4	مرتفع
22	تأخر مبكر في تعلم القراءة	3.99	0.70	5	مرتفع

55	صعوبة في التعرف على جميع الحروف الهجائية عند القراءة	3.95	0.59	6	مرتفع
99	صعوبة قراءة الحروف بالمدود القصيرة	3.95	0.80	6	مرتفع
818	صعوبة التمييز بين ال الشمسية وال القمرية عند القراءة	3.94	0.65	8	مرتفع
119	تشتت الانتباه بسرعة وعدم التركيز والشرود واحلام اليقظة	3.93	0.70	9	مرتفع
10	صعوبة في قراءة الحروف بالمدود القصيرة.	3.92	0.72	10	مرتفع
20	يخطأ دائما في نطق الكلمات	3.86	0.85	11	مرتفع
117	يتجنب القراءة بصوت عال	3.83	0.78	12	مرتفع
112	يعاني من نقص القدرة على تمييز الحروف المتشابهة عند القراءة	3.79	0.90	13	مرتفع
15	صعوبة في قراءة كلمات من الكتاب بعد سماعها من المعلم	3.77	0.72	14	مرتفع
223	إدخال أجزاء من الكلمات أو الجمل بأكملها عند القراءة وقد تبدو الكلمات مضحكة	3.72	0.74	15	مرتفع
221	صعوبة في نطق بعض الحروف الهجائية منفصلة ومتصلة	3.67	0.65	16	متوسط
116	تأخر في الكلام وتأخر في اللغة	3.65	0.69	17	متوسط
227	التذبذب في الأداء بين يوم واخر بدون سبب ملحوظ	3.64	0.69	18	متوسط
226	تنقصة القدرة على إكمال القراءة لأسباب معينة	3.62	0.89	19	متوسط
222	صعوبة التمييز بين أصوات التنوين الثلاث (الفتح، الضم، الكسر) عند القراءة.	3.60	0.60	20	متوسط
44	صعوبة في فهم ماتم فراءته	3.59	0.75	21	متوسط
33	يتشتت انتباه الطالب اثناء القراءة	3.45	0.67	22	متوسط
224	القراءة البطيئة، السريعة	3.32	0.93	23	متوسط
88	صعوبة التعرف على أشكال الحرف حسب مواقعة في الكلمة	3.22	0.79	24	متوسط
66	يعاني من مشاكل (الحذف، الابدال التكرار) عند القراءة	3.10	0.75	25	متوسط
77	التأتأة في محاولات القراءة	3.10	0.88	25	متوسط
11	يقرأ الكلمات والأحرف بشكل معكوس	3.02	1.39	27	متوسط
	الدرجة الكلية لمهارة القراءة	3.70	0.34		مرتفع

يشير الجدول السابق أن مستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم للطلبة في مهارة (القراءة) كان بشكلٍ عام مرتفع، اعتمادًا على وسطها الحسابي الكلي الذي بلغ (3.70)، وبانحراف معياري يساوي (0.34)، وقد تراوحت فقرات هذه المهارة بين المستويين المرتفع والمتوسط من حيث المشكلات لأن مدى المتوسطات الحسابية كان بين (4.13 –3.02)، وحلت الفقرة رقم (25) في المرتبة الأولى، وقد نصت الفقرة على" صعوبة في استيعاب وفهم ما يقرأ "وقد بلغ وسطها الحسابي (4.13)، وانحرافها المعياري (0.61) ومستوى مشكلات مرتفع، وحلت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (14) وقد نصت الفقرة على "صعوبة في تمييز الأحرف" فقد بلغ وسطها الحسابي(4.11)، وانحرافها المعياري(0.68) ومستوى مشكلات مرتفع، وفي المرتبة قبل الأخيرة حلت الفقرة رقم (7) وقد نصت الفقرة على" التأتأة في محاولات القراءة" فقد بلغ وسطها الحسابي(3.10)، وانحرافها المعياري (0.88) ومستوى مشكلات متوسط، وفي المرتبة الأخيرة حلت الفقرة رقم (1) وقد نصت الفقرة على" يقرأ الكلمات والأحرف بشكل معكوس" فقد بلغ وسطها الحسابي (3.02)، وانحرافها المعياري (1.39) ومستوى مشكلات متوسط.

2- مهارة الكتابة:

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في مهارة (الكتابة)، وتم تحديد الرتب ومستوى المشكلات لكل فقرة والدرجة الكلية للمهارة، والجدول التالي يبين النتائج.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في مهارة (الكتابة) والرتب، مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	االرتبة	مستوى المشكلات
339	الصعوبة في كتابة الحروف في حجم متناسق	4.35	0.76	11	مرتفع
3	يتجنب مهارة الكتابة	4.27	0.62	22	مرتفع
32	الخط غير واضح وغير مقروء	3.85	0.64	33	مرتفع
37	يكتب خارج حدود الورق التي امامه	3.85	0.74	34	مرتفع
46	يكتب الأحرف بشكل معكوس	3.80	0.78	55	مرتفع
42	يتجنب اي نشاط به كتابة	3.77	0.90	66	مرتفع
50	القيام بالزيادة أو الحذف عند الكتابة	3.73	0.65	77	مرتفع
40	يضغط على القلم بقوة عند الكتابة	3.72	0.79	88	مرتفع
51	اخطاء في الاملاء والقواعد	3.70	0.75	99	مرتفع
41	يكتب الحروف بشكل ملتصق أثناء الكتابة	3.66	0.97	110	متوسط
47	صعوبة التنسيق في الكتابة	3.66	0.81	110	متوسط
49	عدم المراجعة وتصحيح الأخطاء	3.54	0.76	112	متوسط
31	يخلط بكتابة الكلمات المتشابهة بالنطق	3.52	0.59	113	متوسط
44	حذف حروف المد عند الكتابة	3.50	0.88	114	متوسط
43	صعوبة في المباعدة بين الحروف	3.49	0.89	115	متوسط
33	كثير اللامبالاة عند الكتابة	3.48	0.87	116	متوسط
45	صعوبة النسخ من اللوح	3.48	0.86	116	متوسط
28	تنقصة القدرة على النقل عند الكتابة	3.40	0.83	118	متوسط
48	كتابة ماهو بأذهانهم وغير متعلق بالموضوع	3.40	0.77	118	متوسط
34	يبذل جهد عند الكتابة	3.34	0.91	220	متوسط
30	تنقصه القدرة على نقل ما يكتبه بشكل صحيح من السبورة والكتاب	3.30	0.85	221	متوسط
36	قدرته ضعيفة عند الكتابة	3.22	1.32	222	متوسط
29	بطيء عند الكتابة	3.15	0.85	223	متوسط
35	كثير التملل عند الكتابة	2.95	1.18	424	متوسط
	الدرجة الكلية لمهارة الكتابة	3.59	0.31		متوسط

يشير الجدول السابق أن مستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في مهارة (الكتابة) كان بشكل عام متوسط اعتمادًا على وسطها الحسابي الكلي الذي بلغ (3.59)، وبانحراف معياري يساوي (0.31)، وقد تراوحت فقرات هذه المهارة بين المستويين المرتفع والمتوسط من حيث المشكلات لأن مدى المتوسطات الحسابية كان بين (4.35 -2.95)، وحلت الفقرة رقم (39) في المرتبة الأولى، وقد نصت الفقرة

على "الصعوبة في كتابة الحروف في حجم متناسق" وقد بلغ وسطها الحسابي (4.35)، وانحرافها المعياري (0.76) ومستوى مشكلات مرتفع، وحلت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (38) وقد نصت الفقرة على " يتجنب مهارة الكتابة " فقد بلغ وسطها الحسابي (4.27)، وانحرافها المعياري (0.62) ومستوى مشكلات مرتفع، وفي المرتبة قبل الأخيرة حلت الفقرة رقم (29) وقد نصت الفقرة على" بطيء عند الكتابة" فقد بلغ وسطها الحسابي (3.15)، وانحرافها المعياري(0.85) ومستوى مشكلات متوسط، وفي المرتبة الأخيرة حلت الفقرة رقم (35) وقد نصت الفقرة على" كثير التملل عند الكتابة" فقد بلغ وسطها الحسابي (2.95)، وانحرافها المعياري (1.18) ومستوى مشكلات متوسط.

3- مهارة الحساب:

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في مهارة (الحساب)، وتم تحديد الرتب ومستوى المشكلات لكل فقرة والدرجة الكلية للمهارة، والجدول التالي يبين النتائج.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في مهارة (الحساب) والرتب، مرتبة تنازليًا

االرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المشكلات
53	العجز عن التصنيف والقياس	3.78	0.63	1	مرتفع
61	صعوبة في تعلم وتذكر الاجراء أوقواعد العمليات البسيطة	3.77	0.92	2	مرتفع
54	الكتابة المغلوطة لأعداد عند كتابتها	3.72	0.93	3	مرتفع
52	مشاكل متعلقة بفهم معنى العدد	3.71	0.72	4	مرتفع
58	مشاكل تعرف الرموز الحسابية مثل(الجمع، الطرح)	3.71	1.05	4	مرتفع
63	صعوبة في استخدام الموضوعات الرياضية في تقدير نفقاتهم	3.69	1.02	6	مرتفع
59	صعوبات تعلم عمليات الحساب الاساسية (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة)	3.65	0.87	7	متوسط
62	يستخدم عادة الأصابع عند العد	3.57	0.99	8	متوسط
60	يخلط بين شكلا لأعداد مثل (2، 6، 7، 8)	3.54	1.02	9	متوسط
55	اخطاء متعلقة بالتسلسل	3.39	0.89	10	متوسط
56	صعوبة في فهم بيان المسائل	3.39	0.83	10	متوسط
67	يجد صعوبة في تطبيق المسائل الحسابية كما تعلمها	3.38	0.97	12	متوسط
57	صعوبة في تصنيف الاشياء وفقا لحجمها وشكلها	3.37	1.02	13	متوسط
70	صعوبة في تنفيذ الخطوات التي تتبع للوصول للحل	3.37	0.88	13	متوسط
68	صعوبة في اجراء العمليات الرياضية المتضمنة في حل المشكلات الرياضية لفظيا	3.33	0.95	15	متوسط
64	صعوبة في اجراء اي حساب عقلي بسيط	3.30	1.02	16	متوسط
69	صعوبة تركيز(الانتباه المتواصل) اثناء تنفيذ حل المسائل الرياضية	3.29	0.88	17	متوسط
65	صعوبة قراءة الرموز الرياضية	3.15	0.82	18	متوسط
66	صعوبة في ترجمة المعاني المطلوبة عند الحل	3.13	0.83	19	متوسط
	الدرجة الكلية لمهارة الحساب	3.49	0.63		متوسط

يشير الجدول السابق أن مستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في مهارة (الحساب) كان بشكل عام متوسط اعتمادًا على وسطها الحسابي الكلي الذي بلغ (3.49)، وبانحراف معياري يساوي (0.63)، وقد تراوحت فقرات هذه المهارة بين المستويين المرتفع والمتوسط من حيث المشكلات لأن مدى الأوساط الحسابية كان بين (3.78 –3.13)، وحلت الفقرة رقم (53) في المرتبة الأولى، وقد نصت الفقرة على" العجز عن التصنيف والقياس" وقد بلغ وسطها الحسابي (3.78)، وانحرافها المعياري (0.63) ومستوى مشكلات مرتفع، وحلت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (61) وقد نصت الفقرة على " صعوبة في تعلم وتذكر الاجراء أو قواعد العمليات البسيطة" فقد بلغ وسطها الحسابي (3.77)، وانحرافها المعياري (0.92) ومستوى مشكلات مرتفع، وفي المرتبة قبل الأخيرة حلت الفقرة رقم (65) وقد نصت الفقرة على" صعوبة قراءة الرموز الرياضية" فقد بلغ وسطها الحسابي (3.15)، وانحرافها المعياري (0.82) ومستوى مشكلات متوسط، وفي المرتبة الأخيرة حلت الفقرة رقم (66) وقد نصت الفقرة على" صعوبة في ترجمة المعاني المطلوبة عند الحل " فقد بلغ وسطها الحسابي(3.13)، وانحرافها المعياري (0.83) ومستوى مشكلات متوسط.

االنتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: كما وأظهرت نتائج السؤال الرابع أن استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساندة على الرغم من أن درجة استخدامهم كانت متوسطة، إلا أن هذا الاستخدام أظهر أثر إيجابي في انخفاض المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة حيث كانت هناك علاقة ارتباطية عكسية بحيث أن استخدام التكنولوجيا عمل على تخفيض المشكلات الأكاديمية لديهم، وأوصت الدراسة إلى ضرورة إعداد المعلمين وإخضاعهم في دورات تدريبية متخصصة في كيفية استخدام التكنولوجيا المساندة في التعليم.

مناقشة النتائج والتوصيات

السؤال الأول: ما درجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة للحد من المشكلات الاكاديمية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم (القراءة، والكتابة، والحساب)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة للحد من المشكلات الأكاديمية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم (القراءة، والكتابة، والحساب)، وتم تحديد الرتب ودرجة التطبيق لكل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له.

أظهرت النتائج أن درجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة للحد من المشكلات الأكاديمية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم كانت بشكل عام متوسطة اعتمادًا على وسطها الحسابي الكلي الذي بلغ (2.96)، وبانحراف معياري يساوي (0.70)، وقد تراوحت الفقرات بين الدرجتين المتوسطة والمنخفضة من حيث التطبيق لأن مدى المتوسطات الحسابية كان بين (3.49 –2.11)، لذلك فإن الباحثة تعزو هذه النتيجة إلى قلة الأجهزة ووفرتها في المدراس وتحديداً في غرف المصادر، وتعزو إلى الخوف من عدم المعرفة في تطبيق التكنولوجيا لدى المعلمين والفشل أمام الطلاب، كما وتعزوا الباحثة هذه النتائج إلى عدم اكتراث المعلمين لاستخدام التكنولوجيا المساندة في التعليم، حيث حلت الفقرة رقم (1) في الرتبة الأولى، وهذه الفقرة تنص على" استخدم اللوح التفاعلي أثناء عملية الشرح" فقد بلغ وسطها الحسابي (3.49)، وانحرافها المعياري (1.18) ودرجة تطبيقها متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى سهولة استخدام اللوح التفاعلي أثناء الشرح والذي يوفر الجهد والوقت على المعلمين، وحلت الفقرة رقم (9) في الرتبة الثانية، وهذه الفقرة تنص على" استخدم الألعاب التعليمية الإلكترونية أثناء شرح المادة التعليمية" فقد بلغ وسطها الحسابي (3.45)، وانحرافها المعياري (1.10) ودرجة تطبيقها متوسطة، وتعزوا هذه النتيجة إلى أنها لا تحتاج إلى جهد كبير وأنها تشد من انتباه الطلاب وتثير دافعيتهم نحو التعليم كباقي الفقرات، فيما حلت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (21) وهذه الفقرة تنص على" استخدم القلم الناطق أثناء حصص القراءة" فقد بلغ وسطها الحسابي (2.25)، وانحرافها المعياري(1.21) ودرجة تطبيقها منخفضة،

وحلت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (20) وهذه الفقرة تنص على" استخدم آلة كاتبة ناطقة في العملية التعليمية " فقد بلغ وسطها الحسابي (2.11)، وانحرافها المعياري (1.07) ودرجة تطبيقها منخفضة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq \alpha$) في درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر للمرحلة الأساسية في مدارس عمان تبعاً لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة)؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو التالي:

أ – متغير الجنس:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر للمرحلة الأساسية في مدارس عمان تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، وإناث) وللتأكد من وجود فرق بين متوسطي الذكور والإناث تم تطبيق اختبار((t-test للعينات المستقلة والجدول الآتي رقم (6) يبين النتائج.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس(ذكور، وإناث) اختبار(t-test) للعينات المستقلة

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكور	40	2.32	0.43	-11.521	0.001*
إناث	60	3.40	0.48		

* الفرق بين المتوسطين دال احصائيًا.

يشير الجدول السابق إلى وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر للمرحلة الأساسية في مدارس عمان تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، وإناث) اعتمادًا على قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (−11.521)، وبمستوى دلالة تساوي (0.001)، وكان الفرق لصالح الإناث بدليل أن متوسطهن أعلى من متوسط الذكور إذ بلغ متوسطهن (3.40)، في حين بلغ متوسط الذكور (2.32)، وهذا يعني أن الإناث أكثر توظيفًا للتكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر للمرحلة الأساسية في مدارس عمان من الذكور.

ب– سنوات الخبرة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر للمرحلة الأساسية في مدارس عمان تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، والجدول الآتي يبين النتائج.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
من سنة حتى 3 سنوات	28	3.12	0.61
من 4 سنوات حتى 6 سنوات	32	2.86	0.83
من 7 سنوات فما فوق	40	2.94	0.64
المجموع	100	2.96	0.70

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على مقياس درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، فقد حصلت فئة الخبرة (من

سنة حتى 3 سنوات) على الوسط الحسابي الأعلى والذي بلغ (3.12)، ويليهم فئة الخبرة من المعلمين (من 7 سنوات فما فوق) بوسط حسابي بلغ (2.94)، وأخيرًا حصل المعلمون من فئة الخبرة (من 4 سنوات حتى 6 سنوات) علة الوسط الحسابي الأدنى إذ بلغ (2.86)، ومن أجل معرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية للفئات الثلاث ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فقد أجري اختبار التباين الأحادي (One Way Anova) والجدول الآتي يبين نتائج التحليل.

الجدول (8): اختبار التباين الأحادي (One Way Anova) لأداء عينة الدراسة على مقياس درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.056	2	.5280	1.081	.3430
داخل المجموعات	47.375	97	.4880		
المجموع	48.431	99			

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر للمرحلة الأساسية في مدارس عمان تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، اعتمادًا على قيمة(ف) المحسوبة التي بلغت (1.081)، وبمستوى دلالة تساوي (0.343)، وهذا يعني أن المعلمين من جميع فئات سنوات الخبرة يوظفون التكنولوجيا المساندة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر للمرحلة الأساسية في مدارس عمان بالدرجة نفسها تقريبًا.

السؤال الثالث: ما مستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم للطلبة من ذوي صعوبات التعلم (القراءة، والكتابة، والحساب)، وتم تحديد الرتب ومستوى المشكلات لكل مهارة من المهارات الثلاث والدرجة الكلية للمقياس كان بشكل عام متوسطاً اعتمادًا على وسطها الحسابي الكلي الذي بلغ (3.61)، وبانحراف معياري يساوي(0.29)، وقد تراوحت المهارات الثلاث بين المستويين المرتفع والمتوسط من حيث المشكلات لأن مدى المتوسطات الحسابية كان بين (3.70 –3.49)، وحلت مهارة القراءة في المرتبة الأولى فقد بلغ وسطها الحسابي(3.70)، وانحرافها المعياري(0.34) ومستوى مشكلات مرتفع، وحلت في المرتبة الثانية مهارة الكتابة فقد بلغ وسطها الحسابي(3.59)، وانحرافها المعياري(0.31) ومستوى مشكلات متوسط، وفي المرتبة الأخيرة حلت مهارة الحساب فقد بلغ وسطها الحسابي(3.49)، وانحرافها المعياري(0.63) ومستوى مشكلات متوسط. تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لديهم تفاعل وإدراك وتعلم للعمليات الحسابية أكثر من القراءة والكتابة، وذلك لأن الأكثر توظيفاً من حيث التكنولوجيا المساندة كان يركز على الأساليب المستخدمة في تعليم الحساب لديهم، وتعزو أيضاً أن الحساب يسهل توصيله لطلاب الصعوبات وذلك بوجود تقنيات مشوقة ومثيرة للتعلم، وكذلك أيضاً من جانب أن لدى المعلمين الممارسات المختلفة في تعليم الحساب بمختلف التقنيات الحديثة ولسهولة تطبيقها في غرفة المصادر من قبل المعلمين والمعلمات.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية بين توظيف التكنولوجيا المساندة ومستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم (القراءة، والكتابة، والحساب)؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة الدراسة على مقياس تم توظيف التكنولوجيا المساندة، وبين درجاتهم على مقياس مستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم (القراءة، والكتابة، والحساب). حيث أن هنالك وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) متوسطة بين الدرجة الكلية لمقياس توظيف التكنولوجيا المساندة والدرجة الكلية لمقياس مستوى المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (−0.692)، وبمستوى دلالة تساوي (0.000)، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة متوسطة بين الدرجة الكلية لمقياس توظيف التكنولوجيا المساندة ومشكلات مهارة القراءة إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (−0.335)، وبمستوى دلالة تساوي (0.001)، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة متوسطة بين الدرجة الكلية لمقياس توظيف التكنولوجيا المساندة ومشكلات مهارة الكتابة إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (−0.225)، وبمستوى دلالة تساوي (0.024)، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة متوسطة بين الدرجة الكلية لمقياس توظيف التكنولوجيا المساندة ومشكلات مهارة الحساب إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (−0.313)، وبمستوى دلالة تساوي (0.002)، وهذا يعني أن توظيف المعلمين للتكنولوجيا المساندة على الرغم من أن درجة توظيفهم كانت متوسطة إلّا أن هذا التوظيف أظهر أثر إيجابي في انخفاض المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة حيث كانت هناك علاقة ارتباطية عكسية بحيث توظيف التكنولوجيا عمل على تخفيض المشكلات وهذا ما تسعى الدراسة للوصول إليه.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن المعلمين والمعلمات ليس على مستوى عالٍ من التدريب على بعض الوسائل الحديثة، وتعزو الباحثة أيضاً النتائج إلى عدم توفير البرامج والدورات من الجهات المختصة لتطوير أداء المعلم مع توفير التكنولوجيا الحديثة المساندة لهم، وكذلك وعي بعض المعلمين بأهمية التكنولوجيا المساندة في التعليم.

هذه النتائج تتفق مع دراسة الديسي (2019) بأن توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم مهارات القراءة له فاعلية في تحسين هذه المهارة، ودراسة شانج ((Chang, 2002 بأن توظيف التكنولوجيا (الحاسب) في التعليم وطريقة حل المشكلات في مادة العلوم كان له أثر وأن الطلبة حصلوا على علامات مرتفعة

التوصيات:

- تدريب المعلمين في المدارس على كيفية توظيف التكنولوجيا المساندة في غرفة المصادر.
- نشر الوعي بين عناصر البيئة التعليمية على أهمية توظيف التكنولوجيا المساندة في تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.
- وتقترح الباحثة إلى معرفة الصعوبات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في توظيف التكنولوجيا المساندة، والتغلب عليها، أو التقليل منها لتحسين العملية التعليمية، وتوفير المنصات الإلكترونية والمواقع الإثرائية للمعلمين ولطلبة صعوبات التعلم.

المراجع:

أبو يحيى، فراس (2018). استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساندة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته باتجاهاتهم في الأردن، رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

البلوشي، خديجة، وسعيدي، عبدالله (2008).المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي، مجلة رسالة الخليج العربي، الجامعة العربية المفتوحة.

التميمي، رائد (2014). مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لكفايات استخدام تقنيات التعليم الحديثة واتجاهاتها نحوهم في العراق، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، عمان، الاردن.

الخطيب، جمال (2005). استخدام التكنولوجيا في التربية الخاصة، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى (2016). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، (ط.5)، عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال، و الحديدي، منى (2005). إستراتيجيات تعلم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
الخطيب، عاكف (2009). غرفة المصادر كبديل تربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، (ط.1)، اربد: عالم الكتب الحديث.
الخطيب، وآخرون (2014). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. (ط3)، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
الديسي، ربى (2019). فاعلية برنامج محوسب في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من ذوي صعوبات القراءة بغرفة المصادر (دراسة حالة)، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
الزيات، فتحي (2008). صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.
زيدان، نصرت (2015). مشكلات استخدام التكنولوجيا في التعليم التي تواجه مدرسي اللغة العربية في المرحلة الاعدادية بمدية الرمادي العراقية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الاوسط..
سلامة، عبد الحافظ، والدايل، سعد (2008). مدخل الى التكنولوجيا في التعليم، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
العصيمي، عبد العزيز (2015). واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمي ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم، رسالة ماجستير منشورة، جامعة ام القرى، السعودية.
عليان، هناء (2012). استخدام التكنولوجيا المساندة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف مصادر مدارس العاصمة عمان، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.
العنزي، طلال (2018). درجة استخدام التقنيات التعليمية في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة ال البيت..
كريك، وكالغانت (1988). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة عبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
متولي، فكري (2015). مشكلات التعلم النمائية– الأكاديمية، (ط.1)، مصر: مكتبة الرشد.
مرزوق، سماح (2014). تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، (ط.1)، عمان: دار المسيرة للنشر.
الموسى، عبدالله (2002). التعليم الإلكتروني مفهومه خصائصه فوائده عوائقه، ورقة عمل لندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود كلية التربية، الرياض.
Mirenda, J & Mercier, D. (2002). Using Symbol-Supported Software with Students with Down Syndrome. Journal of Special Education Technolog, 25(2). On- Line- Mueller, V &Hurtig, R (2009)Technology.
Perelmutter, B.، McGregor, K. K. & Gordon, K. R. (2017). Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidence-based systematic review and meta-analysis, Computers and Education, 114, 139 – 163.
Raver. S. (2010). Early Childhood Specal Education-0-8 years: Strategies for Positive Outcomes, 1st Edition. Pearson Education inc, 2010.
Sawyer, B. Milbourne, S. Dugan, L &Campbell, P. (2005). Report of Assistive Technology Training for Providers and Families of Children In Early Intervention ،Reasearch Brief ،2 (1). On-line.
Web (2007). " Educational Technology Standards and Performance Indicators for All Teachers", Available At:
Zembylas, M. & Vrasidas, C. (2005). Globalization Information anpromises of inclusion or electronic colonization, Curriculum Studies. Vol.37, No.1, PP 65-83.

تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية

عبد العزيز عبد الرحمن العوفي
جامعة ام القرى
تاريخ الاستلام: 2021/06/19

د. ماهر تيسير شرادقة
جامعة ام القرى
تاريخ القبول: 2021/07/17

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية من خلال التعرف على ايجابيات وسلبيات منصة مدرستي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من كافة معلمي الإعاقة الفكرية لجميع المراحل الدراسية بإدارة التعليم بمحافظة الطائف، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبيان، حيث بلغ عدد عينة الدراسة(317) منهم (208) معلم و(109) معلمة، وقد جاءت نتيجة التساؤل الرئيسي بدرجة قوية وبنسبة مئوية (72.9%) لكافة محاور الدراسة، وقد أشارت النتائج إلى ايجابيات في استخدام منصة مدرستي وتحقق هذا البعد بدرجة قوية وبنسبة مئوية (74.5%) ومن أبرزها أن التعليم عبر منصة مدرستي من الأساليب المناسبة في ظل جائحة كورونا، كما وتساعد منصة مدرستي في تقلّيص تكاليف طباعة الكتب والمدارس والمواصلات، كما توصلت نتائج الدراسة إلى بعض السلبيات في استخدام منصة مدرستي وقد تحقق هذا البعد أيضاً بدرجة قوية وبنسبة مئوية (71.3%) وكانت أبرز نتائجه أن المنصة تتطلب جهداً ووقتاً إضافياً من المعلم/ـة، وصعوبة استخدام منصة مدرستي في تدريس بعض المهارات للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات عينة الدراسة حول ايجابيات وسلبيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، والمرحلة التعليمية التي تقوم بتدريسها لصالح المرحلة الثانوية، والدورات التدريبية على الحاسب الآلي والتقنيات للذين حصلوا على اكثر من ثلاث دورات تدريبة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى التعليمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية على منصة مدرستي.

الكلمات المفتاحية: منصة مدرستي، معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، جائحة كورونا (كوفيد19)، السعودية

Evaluating the Effectiveness of Madrasati Platform in Light of the Coronavirus Pandemic (COVID-19) from the Point of View of Teachers of Intellectual Disability in Taif Governorate

Abdulaziz Aloufi **Dr.Maher Sharadgah**

Abstract

This study aims to evaluate the effectiveness of Madrasati platform in light of the Coronavirus pandemic (COVID-19) from the point of view of intellectual disability teachers by identifying the advantages and disadvantages of Madrasati platform. The study uses the descriptive analytical approach ;furthermore, the study sample includes all intellectual disability teachers of all academic levels of the Education Administration in Taif Governorate. In the study tool represented in the questionnaire, the total number of the study sample is (317), including (208) male teachers and (109) female teachers. The results of the main question indicated a significant percentage of (72.9%) for all the study axes. The results indicated the advantages of using Madrasati platform. This aspect is strongly achieved with a percentage of (74.5%). Most notably, teaching through Madrasati platform is one of the appropriate methods considering Coronavirus pandemic. Moreover, it helps to reduce the costs of printing books, schools and transportation. On the other hand, the results demonstrated some of the disadvantages of using Madrasati platform. This aspect is strongly achieved with a percentage of (71.3%) as teaching through Madrasati platform requires extra time and effort from the teacher along with the difficulty of using Madrasati platform to teach some skills to students with Intellectual disabilities. Furthermore ،the study indicates that there are statistical differences between the responses of the study sample regarding the advantages and disadvantages of Madrasati platform in light of the Coronavirus pandemic from the viewpoint of teachers of intellectual disability. These differences are attributable to the gender variable in favor of females, the educational level that it teaches in favor of the secondary level, computer and technology training courses for those who obtained more than three training courses, and the absence of statistical differences between the responses of the study sample that attribute to the educational level variable ،years of experience, and training courses on the Madrasati platform.

Key words: Madrasati platform, intellectual disability teachers, Coronavirus pandemic (Covid-19), Saudi Arabia

المقدمة:

ساهم التقدم التكنولوجي والتقني بتطور الحياة في جميع جوانبها ومنها المنظومة التعليمية الذي أدى الى استخدام التقنيات الحديثة وتوظيفها في

النظام التعليمي بناءً على قدرات التلميذ وامكانياته.

ويعد التعليم الالكتروني ذا أهمية كبيرة في تربية وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية، لما تتسم به هذه الفئة من قدرات محدودة مقارنة بالأفراد الأسوياء من العمر نفسه، وتدني الانتباه، وضعف القدرة على التركيز، ويرافق ذلك قصور واضح في مهارات السلوك التكيفي، وكل تلك الخصائص تستلزم بيئة خاصة تتعدد فيها الأنشطة الدراسية والتعليمية وهذا ما يوفره التعليم الالكتروني (المالكي وشعبان، 2020).

فالتعليم الالكتروني أصبح عنصر هام من حيث استخدامه على المستويات التعليمية غير التقليدية حيث ساعد في رفع كفاءة العملية التعليمية وزيادة فعاليتها للطلبة العاديين بشكل عام والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص حيث الطالب يصبح محور العملية التعليمية (Vladimirovna & Sergeevna, 2015: 77).

كما برز التعليم الالكتروني المعتمد على الوسائط المتعددة وعبر شبكة الانترنت كخيار استراتيجي لتطوير التعليم والنهوض به، فكانت الأبحاث والدراسات المتعددة عالمياً ومحلياً تدور في فلك آلية تطبيق هذا النمط من التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة، وقد كان الاهتمام بتطبيق هذا النمط من التعليم في المملكة العربية السعودية والاستفادة من القفزات الهائلة في تقنيات الاتصال، وكذلك اهتمام الحكومة السعودية بتجويد التعليم العام والجامعي فأصبحت المملكة نموذج يحتذى به في هذا المضمار (الأتربي، 2019).

كما أن التعليم عن بعد أصبح ضرورة حتمية في ظل جائحة كورونا، وأحسنت المملكة صنعاً بشهادة العديد من المنظمات الدولية بالاعتماد على التعليم عن بعد واستحداث منصة مدرستي، التي أحدثت نقلة كبيرة في مفهوم التعليم التقني، ومع هذه الإيجابيات المتعددة هناك بعض سلبيات والثغرات للمنصة يجب تلافيها، حتى نتمكن من الوصول إلى نظام تعليمي مثالي.

وتؤكد الدول المتقدمة على أهمية تطبيق التعليم الالكتروني ببرامج إعداد معلم التربية الخاصة، فمثلا تؤكد فرنسا في سياسة إعداد معلم التربية الخاصة على ضرورة تزويد المعلم بالأساليب الحديثة في تعليم وتربية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال الإلمام بالنظريات الحديثة في تخطيط المناهج والأنشطة، والتقويم واستراتيجيات التعليم وتقنية التعليم وأن يكون المعلم على صلة مستمرة بكل ما هو جديد ومتطور بمجال التربية الخاصة (معوض، 2012).

لذا نجد أن لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية دوراً مميزاً في توطين التعليم الالكتروني في كافة مؤسساتها التعليمية من خلال الاطلاع على التجارب السابقة لدول المتقدمة في مجال التعليم الالكتروني وتبادل الخبرات بين المختصين وتشجيع التعاون والشراكة بين القطاعين العام والخاص في ضوء أحدث الاتجاهات والأساليب المعاصرة في التعليم، بالرغم من أن التعليم الالكتروني في التعليم أصبح موضوعاً عالمياً من حيث النقاش والاهتمام كبقية القضايا المعاصرة ذات الارتباط الجوهري بحاضر ومستقبل المجتمعات (الشهري، 2014).

يتمثل امتلاك معلم ذوي الإعاقة الفكرية مهارات استخدام وتوظيف التعليم الالكتروني أهمية كبيرة وضرورة لتغيير نمط التعليم مع الطلبه والارتقاء بمستوى تعليمهم، وتوفير الخبرات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية التي يحتمل حرمانهم منها بسبب محدودية قدراتهم، وبالتالي ازدياد فرص تعليمهم من خلال استخدام تقنيات تعليمية حديثة في الصف المدرسي (عامر، 2014).

مشكلة الدراسة:

على غير موعد جاءت جائحة كورونا (كوفيد 19) لتجبر العالم على الانتقال المفاجئ نحو التعلم عن بعد، ونجحت وزارة التعليم باستحداث منصة مدرستي في هذا الإطار وهو تحول كبير في تاريخ التعليم بالمملكة العربية السعودية على مستوى المدارس والمعاهد الحكومية لم يكن موجود بالسابق، فاستخدام التعليم الالكتروني عبر المنصات التعليمية للتعليم عن بعد في الوقت الراهن ذا أهمية كبيرة لمواجهة التحديات التي تعرقل سير العملية التعليمية، كما يجب تنمية مهارات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمواكبة هذا التحول، وتكثيف الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات على هذه المنصات التعليمية لتمكينهم من الكفايات المهنية اللازمة التي تتيح لهم التنوع في طرق التدريس المتعددة لتعليم وتدريب الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

ولقد أكدت العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (الشهري، 2014) ودراسة (العجمي، الحارثي، 2017) على فعالية التعليم الالكتروني عبر المنصات التعليمية وأثرها الإيجابي في تنمية قدرات ذوي الإعاقة الفكرية وتحسين أدائهم.

كما أن بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (المالكي وشعبان، 2020) تؤكد على أن هناك الكثير من المعوقات التي تواجه التعليم الالكتروني، إذا فالحاجة ماسة إلى إيجاد حلول مبتكرة وإدخال تطويرات وتحسينات على آلية توظيف التعليم الالكتروني في العملية التعليمية في المنصات التعليمية لتكون ملائمة لمتطلبات العصر الراهن وتحدياته، واستجابة للتغيرات الملحة لنظام التعليم في المملكة العربية السعودية وتماشياً مع التوجهات العالمية المعاصرة ورؤية المملكة 2030 والتي تسعى لجعل بيئة التعليم أكثر تفاعلية ونشاطاً.

ومن خلال خبرة الباحثان في الميدان يتضح مما سبق أهمية التعليم الالكتروني عبر المنصات التعليمية للتعليم عن بعد والمتمثلة في منصة مدرستي لتعليم وتدريب ذوي الإعاقة الفكرية، لذا يحاول الباحثان إجراء دراسة ميدانية لتقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة على التساؤلات الاتية:

ما تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية؟

ما ايجابيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية؟

ما سلبيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية؟

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة($0.05 \geq a$) لتقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تبعاً لمتغير(الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية التي يقوم بتدريسها، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال الحاسب والتقنيات، الدورات التدريبية على منصة مدرستي)؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية.

2- التعرف على ايجابيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية.

3- التعرف على سلبيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية.

4- الكشف عن الفروق لتقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تبعا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية التي يقوم بتدريسها، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال الحاسب والتقنيات، الدورات التدريبية على منصة مدرستي).

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

ترجع أهمية الدراسة النظرية إلى إلقاء الضوء على الدور المتوقع والمتزايد للتعليم الالكتروني عبر منصة مدرستي كوسيلة حديثة في العملية التعليمية باستخدام منصة مدرستي مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، كما تساهم هذه الدراسة في دمج التعليم الالكتروني عبر منصة مدرستي في عملية التدريس أحد الحلول الحديثة في زيادة التحصيل الدراسي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وأيضاً تزويد المكتبة العربية بصفة عامة والمكتبة السعودية بصفة خاصة في مجال تقييم التعليم الالكتروني عبر منصة مدرستي في العملية التعليمية لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تساهم هذه الدراسة في فتح آفاقاً جديدة أمام الباحثان لإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالتعليم الالكتروني عبر منصة مدرستي في العملية التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية، كما تناولت هذه الدراسة إيجابيات وسلبيات توظيف التعليم الالكتروني عبر منصة مدرستي التي تواجه المعلم لأنه العامل الرئيسي والمؤثر على الطلبه ولديه القدرة على تسهيل العملية التعليمية لتحقيق النتائج المرجوة، ويمكن أن توفر نتائج هذه الدراسة معلومات للميدان التعليمي في مواجهة التحديات لتطبيق التعليم الالكتروني عبر منصة مدرستي مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، كما قد تفيد هذه الدراسة القائمين على تطوير وتنمية العملية التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية مما يساهم بإعداد معلمين لديهم الكفايات المهنية اللازمة التي تمكنهم من القيام بأدوارهم على بالمستوى المطلوب.

مصطلحات الدراسة:

منصة مدرستي:

مدرستي هي نظام إدارة التعلم الإلكتروني، تحتوي على العديد من الأدوات التعليمية الإلكترونية التي تعزز عمليات التعليم والتعلم، وتساهم في تحقيق الأهداف التعليمية للمقررات والمناهج، كما تعزز تحقيق المعارف والقيم والمهارات للطلاب والطالبات للتوائم مع كافة المتطلبات الرقمية للحاضر والمستقبل (مدرستي، 2021).

وتعرف اجرائياً: بأنها منصة تعليمية تمكّن المعلمين والطلبة من بيئة تعليمية افتراضية آمنة للاتصال وعرض المحتوى التعليمي والمشاركة في الأنشطة التعليمية والمناقشات، إضافة إلى إسناد الواجبات المنزلية والاختبارات.

جائحة كورونا (كوفيد19):

فايروس كورونا هو فصيلة من الفيروسات التي تصيب الإنسان كما أن فيروسات كورونا تسبب حالات عدوى للجهاز التنفسي التي تتراوح شدتها مثل نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة كمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية ومتلازمة (سارس) وكما يتسبب فيروس كورونا المكتشف حديثاً مرض فيروس كورونا19-COVID (منظمة الصحة العالمية، 2020).

وتعرف اجرائياً: هو مرض من الأمراض التنفسية المعدية التي تصيب البشر، ولها أثار سلبية على الفرد والمجتمع، ينتج عنه مشاكل في العملية التعليمية يصعب الإنسان التعامل معها في ظل هذه الجائحة.

معلمي ذوي الإعاقة الفكرية:

هم معلمون تم إعدادهم علمياً ومهنياً وتربوياً لتدريس النصاب المقرر من الحصص كاملاً للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والقيام بكل ما يتطلبه تحقيق أهداف المواد الدراسية من خلال التعرف على المستجدات والاستراتيجيات الحديثة في التدريس مع النظريات في تصميم التدريس واستخدام التقنية الحديثة، والاستفادة من مركز مصادر التعلم بالمدرسة

واستخدام التعليم عن بعد في عرض الدروس وتبسيطها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وفق الأسس التربوية واعتمادها ومتابعة تنفيذها (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 2016).

وتعرف اجرائياً: هم كافة المعلمين والمعلمات الذين يقدمون التعليم والتدريب للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة في معاهد التربية الفكرية ومدارس التعليم العام الملحق بها فصول التربية الفكرية.

الإعاقة الفكرية:

تعرف الإعاقة الفكرية حسب الجمعية الامريكية للإعاقات الفكرية والنمائية بأنها: قصور واضح في الأداء الفكري يصاحبه قصور في السلوك التكيفي الذي يتضح في العديد من المهارات التكيفية المفاهيمية والاجتماعية والعملية، كالرعاية الشخصية والصحية والمهارات المهنية وتظهر قبل سن الثانية والعشرين من العمر(American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021).

وتعرف اجرائيا: الإعاقة المصنفة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة الملتحقين بمعاهد التربية الفكرية ومدارس التعليم العام الملحق بها فصول التربية الفكرية في محافظة الطائف.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت نتائج هذا البحث على معرفة تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية.
- الحدود البشرية: اقتصرت نتائج هذا البحث على معلمين ومعلمات الإعاقة الفكرية في المدارس والمعاهد الحكومية لكافة المراحل الدراسية بمحافظة الطائف وعددهم (317) منهم (208) معلم و(109) معلمة.
- الحدود المكانية: اقتصرت نتائج هذا البحث على برامج التربية الفكرية المُلحقة بالمدارس والمعاهد الحكومية بمحافظة الطائف.
- الحدود الزمانية: اقتصرت نتائج هذا البحث على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

منصة مدرستي:

هي فصول افتراضية تقدم دروساً آمنة بواسطة برنامج مايكروسوفت (تيمز)، يتفاعل فيه الطلبة مع معلميهم، ويتم إسناد الواجبات والأنشطة وتحفيزهم على أدائها، وكذلك توفر المنصة المدرسية أكثر من ٤٥ ألف من مصادر التعليم المتنوعة كما تراعي الفروق الفردية بين الطلبة كما توجد اختبارات إلكترونية، وبنوك أسئلة تضم أكثر من ١٠٠ ألف سؤال محكّم في المقررات الدراسية(مدرستي، 2021).

ويكون الدخول على منصة مدرستي كما أشار الدليل الإرشادي الشامل لمعاهد ومراكز وبرامج التربية الخاصة (2020):

عن طريق الربط بين حساب توكلنا وحساب مايكروسوفت والذي قامت بإنشائه الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي ويتم دخول المتعلم إلى منصة مدرستي ويقوم بإدخال البريد الخاص وكلمة المرور يستطيع من خلالها الدخول إلى الفصول الافتراضية.

أهداف إدارة نظام التعليم عبر منصة مدرستي:

يهدف التدريب على منصة مدرستي إلى تحقيق العديد من الأهداف ومنها كما ورد في دليل استخدام نظام مدرستي (2020):

- تثقيف شاغلي الوظائف التعليمية معلوماتية وتقنية بمهارات استخدام التقنية في التعليم.
- تحديد الأدوار المناطة بالقيادة المدرسية والمعلمين والمشرفين.
- تطبيق الأدوات في منظومة التعليم الموحد (منصة مدرستي).
- التركيز على نشاط الطالب في التعليم الإلكتروني والمشاركة في بناء خبراته.
- تطبيق أفضل الممارسات التربوية باستخدام المصادر المعرفية الإلكترونية والتقنيات الحديثة في عمليات التدريس.
- بناء مجتمعات التعلم للمعلمين والمعلمات لكافة التخصصات بمشاركة المشرف التربوي.

طريقة استخدام منصة مدرستي:

حتى يتمكن المستفيدون من استخدام المنصة بشكل كامل كما ورد في دليل استخدام نظام مدرستي (2020):

إن استخدام الأنشطة التعليمية الافتراضية التفاعلية يتطلب ضبط اعدادات المدرسة وتهيئتها بتحديد الفصول الدراسية بها وغرف الجلسات التربوية الفردية والخدمات المساندة، وتحديد معلمي الإعاقة الفكرية والخدمات المساندة واسناد المقررات الدراسية لهم، وتعيينهم على فصول المدرسة الخاصة بطلابهم ذوي الإعاقة، وكذلك تحديد الطلبه ذوي الإعاقة وتوزيعهم على الفصول الدراسية المنشأة وغرف الجلسات التربوية الفردية وذلك من خلال ما يلي:

1- إضافة الفصول الافتراضية للمدرسة وغرف المصادر للجلسات الفردية والخدمات المساندة والجداول المدرسية.

2- إدارة بيانات معلمي الإعاقة الفكرية.

3- إدارة بيانات الطلبه ذوي الإعاقة الفكرية.

4- الأدوار المساندة.

5- إعداد الدرجات والسجلات.

6- إدراج الخطط التربوية الفردية.

مكونات نظام إدارة التعليم الإلكتروني عبر منصة مدرستي:

يتكون نظام إدارة التعلم الإلكتروني عبر منصة مدرستي كما أشار دليل استخدام نظام مدرستي (2020):

1- المحتوى الرقمي التفاعلي.

2- أنشطة إثراءات تعليمية ذكية.

3- التواصل الفعال.

4- المجتمع التفاعلي.

5- المؤشرات والإحصائيات.

مهام ومسئوليات معلم ذوي الإعاقة الفكرية عبر منصة مدرستي:

تتعدد مهام ومسئوليات معلم ذوي الإعاقة الفكرية كما ورد في الدليل الإرشادي الشامل لمعاهد ومراكز وبرامج التربية الخاصة (2020):

1. التأكد من إضافة بيانات الطلبه ذوي الإعاقة في منصة مدرستي.
2. التدريب على استخدام منصة مدرستي، والاستفادة من الموارد المتاحة في إدارة التربية الخاصة في المواقع الرسمية لوزارة التعليم.
3. التنسيق مع إدارة المدرسة في إنشاء الفصول الافتراضية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية بما لا يتعارض مع استفادتهم في فصول التعليم العام الافتراضية.

4. تكييف وتعديل المنهج التعليمي بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وتفعيل الخطط التربوية الفردية من خلال المنهج وتحقيق أهدافها.
5. التواصل الفعال مع أولياء أمور الطلبه ذوي الإعاقة الفكرية وتزويدهم بالإجراءات والموارد اللازمة لتحقيق أقصى استفادة للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية.
6. المراجعة الدورية لمدى تحقق أهداف الخطة التربوية الفردية وإجراء التعديلات اللازمة وفق استجابة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية واضافة أنشطة مساندة بشكل مستمر.
7. التأكد من تطبيق آلية تقويم الطلبه ذوي الإعاقة الفكرية ومتابعة ذلك مع إدارة المدرسة ومعلمين / معلمات التعليم العام.
8. التواصل مع إدارة المدرسة والرفع بالمشكلات التي قد تواجه معلم الإعاقة الفكرية أو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وأولياء أمورهم في الاستفادة من منصة مدرستي.
9. تدريس النصاب المقرر من الحصص عن بعد عبر منصة مدرستي، والقيام بكل ما تتطلبه أهداف المواد الدراسية من إعداد الدروس واختيار الاستراتيجيات المناسبة، وتنفيذ الأنشطة وبناء الاختبارات وفق جداول المصفوفات، والشروط والضوابط.
10. إعداد خطة لعلاج الفاقد التعليمي لدى الطلبة للعام الدراسي السابق في بداية العام الدراسي الحالي.

دور معلم الإعاقة الفكرية قبل بدء الدراسة عبر منصة مدرستي:

يكمُن دور معلم الإعاقة الفكرية كما ورد في الدليل الإرشادي الشامل لمعاهد ومراكز وبرامج التربية الخاصة(2020):

يتطلب الاستعداد والتخطيط قبل بدء الدراسة واستخدام كافة الوسائل التي توجد في التعلم الإلكتروني التي تساعد في العملية التعليمية لتعزيز مستويات الإنجاز لدى الطلبة وذلك من خلال التحقق من البنود التالية:

1- الحصول على التدريب الخاص بمعلم الإعاقة الفكرية على منصة مدرستي والمتوفر على منصة مدرستي عبر أيقونة العودة للمدارس.
2- التأكد من حساب معلم الإعاقة الفكرية وإمكانية الدخول على منصة مدرستي، وهي نفس معلومات دخولك على نظام نور حاول الدخول على نظام نور للتأكد من السلامة معلومات حسابك.
3- الاطلاع على المحتوى الرقمي المتوفر عبر منصة مدرستي والمحتوى وتحديد مدى مناسبته أثناء التخطيط لتصميم الدروس اليومية.
4- الاطلاع على (دليل استخدام نظام مدرستي للمعلم) والتعرف على أدواتها.
5- الاطلاع على لائحة السلوك الرقمية وسياسة الاستخدام المشار اليها.
6- تحديد طرق التواصل مع الدعم الفني في حال وجود أي تحديات بالعمل.
7- متابعة تعاميم الوزارة وادارة التعليم من المصدر الرسمي للوزارة ولإدارة التربية الخاصة.
8- الاطلاع على الملف التربوي الفردي للطالب من ذوي الإعاقة.
9- المشاركة في تحديد احتياجات الطالب ذوي الإعاقة (أكاديمي – سلوكي – تأهيلي).

دور معلم الإعاقة الفكرية أثناء الدراسة عبر منصة مدرستي:

تتعدد ادوار معلم التربية الخاصة حسب نمط تقديم الخدمة (برامج دمج– معاهد تربية خاصة) كما أشار الدليل الإرشادي الشامل لمعاهد ومراكز وبرامج التربية الخاصة (2020):

- التحقق من الاتصال بالإنترنت وتوفير كافة الأدوات للبدء بالتعلم الإلكتروني.
- تسجيل الدخول بشكل يومي لنظام إدارة التعلم الإلكترونية (مدرستي) اسم المستخدم وكلمة المرور الخاصة بالمعلم على نظام نور.
- أداء الحلقة الصباحية الجماعية في مدارس رياض الأطفال ومراكز التربية الخاصة.
- اختيار الجدول الدراسي والحصص والجلسات الفردية من القائمة الرئيسية.
- في الجدول الدراسي، يختار المعلم الحصة التي يريد تحضيرها للطلبة، والوصول إلى صفحة إدارة الحصص.
- تحديد مسار الدروس والجلسات الفردية وخيارات تقديم الحصة بالفصل الافتراضي.
- حصر الطلبه ذوي الإعاقة الفكرية ممن تستدعي حالتهم إلى تقديم جلسات تربوية فردية، وخدمات مساندة.
- تحديد الوقت الزمني لتقديم الجلسة التربوية الفردية وجلسات الخدمات المساندة.
- تفعيل الغرف الخاصة الافتراضية لتقديم الإرشادات لأولياء الأمور عند الحاجة.
- معالجة الفاقد التعليمي لكل طالب خلال الأسبوعين (الأولى والثاني من بداية العام الدراسي).
- بناء الحصة: يتم إضافة المحتوى التعليمي وفق التعليميات التالية:

أ. الأنشطة المساندة: يتم اختيار الدرس المسجل من قناة عين كنشاط مساند أساسي ويمكن للمعلم إضافة إثراء مساعد لدعم تعلم الطلبه وتنوع التعليم، على أن يتم عرض الدرس المسجل من قناة عين أثناء تقديم الحصة.

ب. الواجبات والأنشطة الفردية يتم بنائها من المواد التفاعلية وبنوك الأسئلة المتوفرة ومن الخطة التربوية الفردية أو من خلال إضافات معلم الإعاقة الفكرية من أسئلة الكترونية حسب احتياج كل طالب.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تنقسم الدراسات السابقة إلى قسمين:

أولاً: الدراسات التي تناولت التعليم عن بعد:

أشارت دراسة المالكي وشعبان(2020) إلى التعرف على واقع توظيف التعليم الالكتروني ومتطلبات التوظيف والمهارات اللازمة لتوظيف التعليم الالكتروني في العملية التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين، الكشف عن معوقات توظيف التعليم الالكتروني في العملية التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين، وتحديد ما إذا كان تقديرات المعلمين نحو توظيف التعليم الالكتروني في العملية التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية يختلف باختلاف (الجنس، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية) حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما اعتمدت الباحثانتان على أداة الاستبيان لجمع البيانات اللازمة، وتكونت عينة الدراسة من (171) معلماً ومعلمة من ذوي الإعاقة الفكرية بمحافظة جدة كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير المعلمين نحو متطلبات توظيف التعليم الالكتروني جاءت مرتفعة على جميع أبعاد الأداة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لأثر الجنس وجاءت لصالح الإناث، ولصالح ذوي الخبرة الأقل من (5 سنوات)، ولصالح البرامج التدريبية، كما أوضحت نتائج الدراسة أن درجة تقدير المعلمين لمعوقات توظيف التعليم الالكتروني في العملية التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية جاءت مرتفعة.

هدفت دراسة (Zaagsma,2020) إلى استخدام ذوي الاعاقات الفكرية لأساليب الدعم الالكتروني بشكل مستقل أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد والتعرف على فعالية الدعم الالكتروني المخطط وغير المخطط المقدم لذوي الاعاقة الفكرية في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد، وتكونت عينة الدراسة من (982) معاقًا من ذوي الاعاقة الفكرية الذين يعيشون بشكلٍ مستقل، وهم الذين يستخدمون خدمات الدعم الإلكتروني، قد استخدم معدوا الدراسة البيانات الخاصة بالمستفيدين بهذه الخدمات من خلال مقدمي الخدمة ولمدة عشرين أسبوعًا في بداية عام 2019 وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تنفشي فيروس كورونا وما صاحبه من تداعيات وتدابير احترازية أثر بشكل كبير على استخدام وسائل الدعم الالكتروني لذوي الإعاقة الفكرية وخاصة الجزء المخطط من هذا الدعم، كما أشارت النتائج إلى أن تقديم الدعم الالكتروني لذوي الاعاقة الفكرية كخدمة أساسية لهذه الفئة يتطلب مرونة كبيرة من مقدمي هذه الخدمة واستجابتهم السريعة لاحتياجات هذه الفئة وبخاصة أثناء فترة الجائحة التي يمر بها العالم الآن.

واجرى العجمي والحارثي (2017) دراسة هدفت إلى واقع استخدام التعليم الالكتروني في تدريس ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة في مدارس مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات، والتعرف على ما إذا كان هناك فروق تشير إلى دلالة بين متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة نحو واقع استخدام التعليم الالكتروني تعزي لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتمثلت عينة الدراسة من معلمات التربية الخاصة في معاهد وبرامج الدمج للتربية الفكرية بمدينة الرياض والبالغ عددهن (205) معلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وقد أظهرت النتائج أن غالبية عينة الدراسة تؤيدن وجود التعليم الالكتروني في تدريس ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة، وأن (53.7%) من عينة الدراسة يوافقن على أن المستوى الحالي للتعليم الالكتروني في تدريس ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة جيد، وأن هناك موافقة بشدة من قبل مفردات عينة الدراسة تجاه (مفهوم استخدام التعليم الالكتروني لذوات الإعاقة الفكرية، ودور المعلمات في تدريس التعليم الالكتروني لذوات الإعاقة الفكرية)، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق تشير إلى دلالة إحصائية بين متوسط استجابة مفردات عينة الدراسة تجاه واقع استخدام التعليم الالكتروني تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات التي تناولت التعليم عن بعد:

اتفقت الدراسة الحالية مع البعض من الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي مثل دراسة (العجمي، الحارثي، 2017) ودراسة (المالكي وشعبان، 2020) كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الاعتماد على أداة الاستبيان كأداة للدراسة مثل دراسة (العجمي، الحارثي، 2017) ودراسة (المالكي وشعبان، 2020) بينما نجد أن بعض الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية في عينة الدراسة وهم المعلمين والمعلمات لذوي الإعاقة الفكرية مثل دراسة (العجمي، الحارثي، 2017) ودراسة (المالكي وشعبان، 2020).

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (العجمي، الحارثي، 2017) في عينة الدراسة المتمثلة في معلمي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج الدمج للتربية الفكرية، بينما نجد دراسة(المالكي وشعبان، 2020) والتي اتفقت مع الدراسة الحالية في تقييم واقع توظيف التعليم الالكتروني في العملية التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسة السابقة في استخدام المنهج الوصفي مثل دراسة (Zaagsma, 2020)، كما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الاعتماد على أداة الاستبيان مثل دراسة (Zaagsma, 2020)، بينما نجد أن بعض الدراسات السابقة اختلفت مع الدراسة الحالية في عينة الدراسة وهم المعلمين

والمعلمات ذوي الإعاقة الفكرية مثل دراسة (Zaagsma, 2020) كما نجد أن الدراسة الحالية اختلفت مع بعض الدراسات السابقة من حيث الهدف فنجد أن بعض الدراسات السابقة هدفت إلى (استخدام ذوي الاعاقات الفكرية لأساليب الدعم الالكتروني بشكل مستقل أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد والتعرف على فعالية الدعم الالكتروني المخطط وغير المخطط المقدم لذوي الاعاقة الفكرية في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد) ودراسات هدفت دراسات هدفت إلى (واقع توظيف التعليم الالكتروني في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين) أما الدراسة الحالية هدفت إلى (تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية).

ثانياً: دراسات تناولت المنصات التعليمية:

اجرى الحمود(2021) دراسة هدفت الى التعرف على واقع تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم ومقترحاتهم لتطويرها، والكشف عن الفروق التي تشير إلى الدلالة الإحصائية بين متوسط استجابات المعلمين نحو وجهة نظرهم في تدريبهم عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية التي تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخدمة)، وتقديم المقترحات حول تطوير تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة "مدرستي" الإلكترونية من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، واختيرت عينة من معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية بلغ عددها (٨٩٧) معلم ومعلمة ووزعت عليهم أداة الدراسة (الاستبانة)، كما أشارت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين محايدين في موافقتهم نحو واقع تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية، وعدم وجود فروق تشير إلى دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد الدراسة، نحو تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية، باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخدمة، وبناء على هذه النتائج أوصي بتوفير برامج التدريب عن بعد في أوقات متنوعة تتناسب مع ظروف المتدربين، وتوفير موقع إلكتروني يحتوي على شرح محتويات منصة مدرستي الإلكترونية.

كما هدفت دراسة المالكي وداغستاني(2020) إلى التعرف على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني لمعلمات الطفولة المبكرة والتعرف على معوقات استخدامها في العملية التعليمية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد بلغ حجم العينة (٢٠٠) معلمة رياض الأطفال، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبيان، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة معلمات رياض الأطفال للمنصات الإلكترونية جاءت بدرجة مرتفعة وذلك لتوفير بيئة تعليمية تتسم بالمرونة واستخدام أكثر من طريقة العرض المعلومات، كما بينت الدراسة وجود معوقات في استخدام المعلمات للمنصات الإلكترونية بلغت نسبتها (٧٨٠٢ %) منها قلة الموارد المالية، ضعف شبكة الإنترنت داخل المدرسة، كثرة مهام وأدوار المعلمة الإشرافية، وضعف البرامج التدريبية الخاصة، كما أظهرت الدراسة موافقة المعلمات على محور سبل تطوير النمو المهني لمعلمة رياض الأطفال عند استخدامها للمنصات الإلكترونية بدرجة موافق بشدة وبنسبة (٨٧٪) ومن أهم هذه السبل تطوير نقل الخبرات والتجارب العلمية والعملية بين المعلمات، تفعيل المناقشة وتبادل الخبرات المهنية، وتوفير الأجهزة والمعدات الجيدة، كما توصي الدراسة بضرورة زيادة دافعية المعلمات للتعلم المستمر أثناء الخدمة.

بينما جاءت دراسة المولى (2019) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات المعلمين في استخدام تطبيقات الايباد الملائمة لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، واتبع البحث المنهج التجريبي، كما وتكونت العينة من (12) معلم، واستخدمت الدراسة مقياس مهارات المعلمين في استعمال تطبيقات الايباد التي تلائم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتعليمهم، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج لزيادة مهارات معلمي التربية الفكرية في استعمال تطبيقات الايباد التعليمية

التي يمكنها إثراء عمليات تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (تطبيقات تعليم الحروف الهجائية والأعداد، وتحرير مقاطع الفيديو وألعاب تعليمية متعددة، والمصحف التعليمي الإلكتروني، وتحرير الصور وتجميع الصور، وإنشاء قصص إلكترونية)، كما تصوي الدراسة بضرورة التوعية بدور التطبيقات التنظيمية للآيباد المكمل لدور التطبيقات التعليمية في تسهيل مهام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وتوفير الوقت والجهد، وعمل دورات تدريبية لتبصير هؤلاء المعلمين بالمزايا التي يمكن أن تتوفر لهم في حال إقبالهم على معرفة تلك التطبيقات و إتقان استخدامها ومن ثم توظيفها في العملية التعليمية.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات التي تناولت المنصات التعليمية:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي مثل) دراسة (المالكي وداغستاني، 2020) ودراسة (الحمود، 2021)، كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الاعتماد على أداة الاستبيان كأداة للدراسة مثل دراسة (المالكي وداغستاني، 2020) ودراسة (الحمود، 2021)، بينما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسة السابقة في استخدام المنهج الوصفي مثل دراسة (المولى، 2019)، كما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الاعتماد على أداة الاستبيان كأداة للدراسة مثل دراسة (المولى، 2019)، كما نجد أن بعض الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية في تقييم الفصول الافتراضية أو المنصات التعليمية من وجهة نظر عينات أخرى ولكن اختلف عنها في الهدف مثل دراسة (الحمود، 2021) هدفت إلى التعرف على واقع تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم.

ولكن الدراسة الحالية تختلف عن باقي الدراسات السابقة في تناولها تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1. بعد الاطلاع على الدراسات السابقة يلاحظ عدم وجود دراسات سابقة في البيئة السعودية في حدود علم الباحثان تناولت تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية.
2. أكدت بعض الدراسات السابقة على أهمية التعلم الالكتروني وإسهاماته في تعليم الطلبه، وأهمية توظيف تطبيقات التعليم الالكتروني في المدارس مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
3. كما أكدت بعض الدراسات السابقة على أهمية استخدام التعلم الالكتروني في التحصيل المعرفي والأداء المهاري لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
4. بينما نجد أن بعض الدراسات السابقة تؤكد على ضرورة التحول إلى التعليم الالكتروني أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد، وأن لجائحة فيروس كورونا المستجد آثار سلبية على تعليم الطلبة مثل نقص الخدمات المقدمة وزيادة العبء على الوالدين وزيادة مشاعر القلق لديهم.
5. كما توصي بعض الدراسات السابقة إلى ضرورة توفير برامج التدريب على المنصات التعليمية للتعليم عن بعد في أوقات متنوعة تتناسب مع ظروف المتدربين.
6. كما انه قد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وتحديد المنهج المستخدم، وتحديد الأدوات المناسبة لطبيعة الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، حيث أنه يهتم بوصف الظاهرة كما هي في الواقع، أو يقوم بتحديد الصورة التي يجب أن تكون عليها هذه الظواهر، (النعيمي وآخرون، 2015). وتمثلت الأداة في استبانة مغلقة لاستقصاء تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا كوفيد (19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمي الإعاقة الفكرية (معلمين ومعلمات) الإعاقة الفكرية في المدارس والمعاهد الحكومية لجميع المراحل الدراسية بإدارة التعليم بمحافظة الطائف وعددهم (396) منهم (274) معلم و (122) معلمة.

عينة البحث:

تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد المجتمع بعد اقصاء العينة الاستطلاعية، حيث تم توزيع رابط الاستبانة عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي (الواتس آب، البريد الالكتروني) على مجتمع الدراسة، وكانت الاستبانات المستردة (317).

الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة:

أولا: توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب النوع:

جدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب النوع:

	النوع	التكرار	النسبة المئوية
1	ذكر	208	%65.6
3	أنثى	109	%34.4
مجموع		317	%100

ويتضح من الجدول رقم (1) الذي يبين توزيع عدد أفراد العينة حسب النوع، فنجد أن غالبية عينة الدراسة من المعلمين بنسبة (65.6%)، أما المعلمات بنسبة (34.4%).

ثانياً: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:

جدول رقم (2) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:

	النوع	التكرار	النسبة المئوية
1	بكالوريوس	249	%78.5
2	دبلوم عالي	18	%5.7
3	ماجستير	47	%14.8
4	دكتوراه	3	%0.9
مجموع		317	%100

يتبين من الجدول رقم (2) الذي يبين توزيع عدد أفراد العينة حسب المؤهل العلمي، فنجد أن غالبية عينة الدراسة من الحاصلين على بكالوريوس سواء من المعلمين أو المعلمات بنسبة (78.5%)، يليه الحاصلين على درجة الماجستير بنسبة (14.8%).

ثالثاً: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة التعليمية التي تقوم بتدريسها:

جدول رقم (3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المرحلة التعليمية التي تقوم بتدريسها:

	النوع	التكرار	النسبة المئوية
1	المرحلة الابتدائية	135	%42.6
2	المرحلة المتوسطة	107	%33.8
3	المرحلة الثانوية	75	%23.7
مجموع		317	%100

يتبين من الجدول رقم (3) الذي يبين توزيع عدد أفراد العينة المرحلة التعليمية التي تقوم بتدريسها، فنجد أن غالبية عينة الدراسة ممن يدرسون في المرحلة الابتدائية بنسبة (42.6%) يليه المرحلة المتوسطة بنسبة (33.8%) ثم في الأخير المرحلة الثانوية (23.7%).

رابعاً: توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب سنوات الخبرة:

جدول رقم (4) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة:

	النوع	التكرار	النسبة المئوية
1	5 سنوات فأقل	38	%12
2	6 –10 سنوات	113	%35.6
3	11 سنة فأكثر	166	%52.4
	مجموع	317	%100

يتبين من الجدول رقم (4) الذي يبين توزيع عدد أفراد العينة حسب سنوات الخبرة، فنجد أن غالبية عينة الدراسة ممن لديهم خبرة في مجال العمل مع المعاقين فكرياً (11 سنة فأكثر) بنسبة (52.4%)، يليه ممن لديهم خبرة (6 –10 سنوات) بنسبة (35.6%) من ثم في الأخير ممن لديهم خبرة (5 سنوات فأقل) بنسبة (12%).

خامساً: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية على الحاسب الآلي والتقنيات:

جدول رقم (5) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية على الحاسب الآلي والتقنيات:

	النوع	التكرار	النسبة المئوية
1	لا يوجد	100	%31.5
2	من 1 – 3 دورات	128	%40.4
3	أكثر من 3 دورات	89	%28.1
	مجموع	317	%100

يتبين من الجدول رقم (5) الذي يبين توزيع عدد أفراد العينة حسب الدورات التدريبية على الحاسب الآلي والتقنيات، فنجد أن غالبية عينة الدراسة سواء من المعلمين أو المعلمات حصول على دورات تدريبية في مجال الحاسب الآلي ووسائل التقنية من (1 – 3 دورات) بنسبة (40.4%).

سادساً: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية على منصة مدرستي:

جدول رقم (6) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية على منصة مدرستي:

	النوع	التكرار	النسبة المئوية
1	لا يوجد	85	%26.8
2	من 1 – 3 دورات	154	%48.6
3	أكثر من 3 دورات	78	%24.6
	مجموع	317	%100

يتبين من الجدول رقم (6) الذي يبين توزيع عدد أفراد العينة حسب الدورات التدريبية على منصة مدرستي، فنجد أن غالبية عينة الدراسة سواء من المعلمين أو المعلمات حصول على دورات تدريبية على منصة مدرستي من (1 – 3 دورات) بنسبة (48.6%).

أداة البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها تمثلت أداتها في استبانة مغلقة لاستقصاء تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية ومرت عملية بنائها في مراحل كما يلي:

مرحلة جمع البيانات:

في هذه المرحلة تم جمع كافة البيانات والمعلومات، وذلك بالاطلاع على الأدب النظري للإعاقة الفكرية وجائحة كورونا ومنصة مدرستي الدراسات السابقة المتعلقة بهذه المحاور، وتم تطوير الأداة استناداً الى الأدب المتصل بموضوع الدراسة، مثل دراسة (المالكي وشعبان، 2020) ودراسة (Zaagsma, 2020) ودراسة (العجمي، الحارثي، 2017) ودراسة (الحمود، 2021) ودراسة (المالكي وداغستاني، 2020) ودراسة (المولى، 2019).

مرحلة تصميم الهيكل العام للأداة:

في هذه المرحلة تم تحديد أجزاء أداة الدراسة وتحديد المحاور الرئيسية المكونة لها، وتتألف الاستبانة من جزأين.. هما:

الجزء الأول: يتناول بيانات عامة عن معلمي الإعاقة الفكرية.. ويتضمن ما يلي:

1. الجنس (ذكر، أنثى).
2. المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه).
3. الخبرة التعليمية (5 سنوات فأقل، من 6: 10 سنوات، 11 سنة فأكثر).
4. المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي).
5. الدورات التدريبية على الحاسب الآلي والتقنيات (لم اتلقى دورات تدريبية في مجال الحاسب الآلي والتقنيات، من دورة إلى ثلاث دورات تدريبية في مجال الحاسب الآلي والتقنيات، أكثر من ثلاث دورات تدريبية في مجال الحاسب الآلي والتقنيات).
6. الدورات التدريبية على منصة مدرستي (لم اتلقى دورات تدريبية على منصة مدرستي، من دورة إلى ثلاث دورات تدريبية على منصة مدرستي، أكثر من ثلاث دورات تدريبية على منصة مدرستي).

الجزء الثاني: يتكون من محورين وهم:

- المحور الأول: ايجابيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية.. وتكون من (24) عبارة.
- المحور الثاني: سلبيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية.. وتكون من (22) عبارة.

مرحلة التحقق من صدق الأداة:

حيث تم عرض الاستبانة على (11) من السادة الأساتذة أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص بهدف معرفة مدى صدق الاستبانة في قياس ما وضعت لأجله، بالإضافة لمعرفة ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول مدى مناسبة محاورها مدى ارتباط وملائمة العبارات من حيث الصياغة وارتباطها بالبعد، كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي بواسطة معامل بيرسون للتأكد من ارتباط العبارات بالمحور الذي تنتمي له.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

قام الباحثان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة بالمجموع الكلي للأداة ويبين الجدول رقم (7) معاملات الصدق الداخلي لعبارات الاستبانة.

جدول رقم (7) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للأداة (ن = 30):

المحور الأول				المحور الثاني			
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.356	13	0.267	1	0.357	13	0.613
2	0.388	14	0.360	2	0.622	14	0.667
3	0.662	15	0.317	3	0.394	15	0.338
4	0.345	16	0.321	4	0.402	16	0.562
5	0.718	17	0.341	5	0.418	17	0.349
6	0.395	18	0.344	6	0.316	18	0.412
7	0.593	19	0.372	7	0.658	19	0.394
8	0.686	20	0.352	8	0.319	20	0.402
9	0.323	21	0.491	9	0.376	21	0.418
10	0.443	22	0.521	10	0.476	22	0.316
11	0.561	23	0.305	11	0.333		
12	0.491	24	0.348	12	0.352		

** مستوى الدلالة عند (0.01) = 0.354، * عند مستوى (0.05) = 0.273

يتضح من الجدول رقم (7) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، (0.05) وبالتالي فهي مقبولة ويمكن الوثوق بصحة النتائج التي تسفر عنها.

قام الباحثان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة بالمجموع الكلي لعبارات كل محور ويبين الجدول رقم (8) معاملات الصدق الداخلي لعبارات الاستبانة.

جدول رقم (8) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور (ن = 30)

المحور الأول				المحور الثاني			
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.493	13	0.542	1	0.357	13	0.650
2	0.645	14	0.364	2	0.622	14	0.649
3	0.542	15	0.658	3	0.394	15	0.618
4	0.564	16	0.319	4	0.402	16	0.409
5	0.659	17	0.376	5	0.418	17	0.531
6	0.515	18	0.476	6	0.316	18	0.340
7	0.548	19	0.333	7	0.574	19	0.364
8	0.412	20	0.352	8	0.338	20	0.349
9	0.562	21	0.477	9	0.401	21	0.648
10	0.591	22	0.649	10	0.394	22	0.330
11	0.613	23	0.401	11	0.354		
12	0.667	24	0.622	12	0.362		

** مستوى الدلالة عند (0.01) = 0.354، * عند مستوى (0.05) = 0.273

يتضح من الجدول رقم (8) أن كافة قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، (0.05) وبالتالي فهي مقبولة ويمكن الوثوق بصحة النتائج التي تسفر عنها.

جدول رقم (9) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبانة ككل (ن = 30):

	الأبعاد	الدرجة الكلية
1	المحور الأول	0.425**
2	المحور الثاني	0.590**

** مستوى الدلالة عند (0.01) = 0.354، * عند مستوى (0.05) = 0.273

يتضح من الجدول رقم (9) أن كافة قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، (0.05) وبالتالي فهي مقبولة ويمكن الوثوق بصحة النتائج التي تسفر عنها.

مرحلة التحقق من ثبات أداة البحث (الاستبانة):

للتحقق من ثبات الأداة استخدم الباحثان معامل ألفا كرونباخ لعينة استطلاعية من المعلمين والمعلمات لذوي الإعاقة الفكرية بلغ عددهم (30) معلم ومعلمة، علماً بأن هذه العينة استُبعدت من العينة الإجمالية التي اختيرت للبحث ويوضح الجدول رقم (11) معامل الثبات الناتجة عن استخدام معامل ألفا كرونباخ.

جدول رقم (10) معاملات ثبات الاستبيان (ن = 30) والدرجة الكلية للمقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ:

الأبعاد	معامل الثبات
المحور الأول	0,82
المحور الثاني	0,81
الاستبيان ككل	0,88

يتضح من الجدول رقم (10) أن معاملات الثبات للاستبيان بلغ (0,88) للمقياس ككل وهو معامل دال إحصائياً مما يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها تطبيق الاستبيان.

نتائج التساؤل الرئيسي ومناقشته:

نص السؤال: ما تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية؟

جدول رقم (11) يوضح استجابات عينة الدراسة حول تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية:

		الاستجابات					درجة التحقق	النسبة المئوية	ترتيب المحور
		أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
		ن%	ن%	ن%	ن%	ن%			
1	ايجابيات منصة مدرستي	31.45	30.44	23.33	8.97	5.74	3.72	%74.5	1
2	سلبيات منصة مدرستي	25.96	28.54	27.32	12.75	4.18	3.56	%71.3	2
الدرجة الكلية		28.65	29.45	25.3	10.8	4.95	3.64	%72.9	قوية

يتضح من الجدول رقم (11) أن استجابات عينة الدراسة حول تقييم فعالية منصة مدرستي جاءت بدرجة قوية وبنسبة مئوية (72.9%) وبدرجة تحقق (3.64) لكافة محاور الدراسة، كما أن البعد الأول من أبعاد الدراسة جاء بنسبة مئوية (74.5%) وبدرجة تحقق (3.72) أما البعد الثاني من أبعاد الدراسة جاء بنسبة مئوية (71.3%) وبدرجة تحقق (3.56)، حيث تراوحت درجات التحقق ما بين (3.5 إلى 4.2 من 5) وهي درجات تقع في الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن أبعاد الدراسة جاءت بنسب متقاربة، تعزى إلى حداثة مثل هذا النمط من أنماط التعليم على معلمي الإعاقة الفكرية وقصور في الكفايات التقنية اللازمة بالمستوى المطلوب، كما يعزو الباحثان بأن

حلول إيجابيات منصة مدرستي بالمرتبة الأولى يؤكد على فعالية منصة مدرستي في تعليم وتدريب الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية خاصة في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) وأنها ساهمت في تقليص الفاقد التعليمي، واستمرار سير العملية التعليمية، كما جاءت سلبيات منصة مدرستي بالمرتبة الثانية ويعزو الباحثان ذلك لعدم التدريب المسبق بشكل كافٍ لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وأن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية غير مستعدين على استخدام التقنيات في التعليم عبر منصة مدرستي.

نتائج السؤال الفرعي الأول ومناقشته:

نص السؤال: ما ايجابيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية:

جدول رقم (12) يوضح استجابات عينة الدراسة حول ايجابيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية:

		الاستجابات										درجة التحقق	النسبة المئوية	ترتيب العبارة
		أوافق بشدة		أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		لا أوافق بشدة				
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
1	أتاحت منصة مدرستي تحسين طرق التواصل مع ذوي الإعاقة الفكرية بما يلائم الظروف الحالية في ظل جائحة كورونا.	74	23.3	92	29	105	33.1	23	7.3	23	7.3	3.53	70.7	17
2	أتاحت منصة مدرستي استعراض الدروس بما يلائم قدرات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	51	16.1	83	26.2	114	36	48	15.1	21	6.6	3.29	65.9	21
3	أتاحت منصة مدرستي سهولة الوصول للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	74	23.3	86	27.1	95	30	34	10.7	28	8.8	3.45	69.1	19
4	تمكن منصة مدرستي من مشاركة الأسرة في العملية التعليمية.	143	45.1	112	35.3	41	12.9	15	4.7	6	1.9	4.17	83.4	4
5	التعليم باستخدام منصة مدرستي أكثر فعالية من التعليم التقليدي.	40	12.6	48	15.1	81	25.6	76	24	72	22.7	2.70	54.1	24
6	تساهم منصة مدرستي في حل كثير من المشكلات مثل الطاقة الاستيعابية للمدارس.	121	38.2	99	31.2	58	18.3	23	7.3	16	5	3.90	78.1	8
7	أعتقد أن منصة مدرستي تقوي العلاقة بين الطالب/ة والمعلم/ة.	53	16.7	84	26.5	76	24	82	25.9	22	6.9	3.20	64.1	22
8	أشعر بالمتعة عند استخدام منصة مدرستي في التدريس في ظل جائحة كورونا.	112	35.3	91	28.7	74	23.3	18	5.7	22	6.9	3.79	75.9	10

9	تساعد منصة مدرستي في إحداث نقلة نوعية للتعليم والتعلم والتدريب.	118	37.2	103	32.5	59	18.6	17	5.4	20	6.3	3.88	77.7	9
10	توفر منصة مدرستي المادة التعليمية في أي مكان وزمان.	144	45.4	98	30.9	55	17.4	10	3.2	10	3.2	4.12	82.4	6
11	التعليم عبر منصة مدرستي من الأساليب المناسبة في ظل جائحة كورونا.	198	62.5	71	22.4	36	11.4	4	1.3	8	2.5	4.41	88.2	1
12	تساعد منصة مدرستي في تقلّيص تكاليف طباعة الكتب والمدارس والمواصلات.	190	59.9	78	24.6	37	11.7	4	1.3	8	2.5	4.38	87.6	2
13	تراعي طرق التدريس في منصة مدرستي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	50	15.8	65	20.5	86	27.1	71	22.4	45	14.2	3.01	60.2	23
14	تمكن منصة مدرستي أولياء الأمور من متابعة أبنائهم.	141	44.5	103	32.5	57	18	8	2.5	8	2.5	4.13	82.7	5
15	تقدم منصة مدرستي الحصص الدراسية الافتراضية في موعدها.	167	52.7	112	35.3	27	8.5	7	2.2	4	1.3	4.35	87.1	3
16	تساعد منصة مدرستي الاطلاع على تقارير أداء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	81	25.6	116	36.6	88	27.8	16	5	16	5	3.72	74.5	13
17	تساعد منصة مدرستي المعلم/ة على إعداد الحصص الدراسية وتصميمها للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	77	24.3	111	35	88	27	28	8.8	13	4.1	3.66	73.3	15
18	تمكن منصة مدرستي من التفاعل بين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	61	19.2	89	28.1	95	30	48	15.1	24	7.6	3.36	67.2	20
19	تحتوي منصة مدرستي على دروس واختبارات جاهزة.	83	26.2	110	34.7	87	27.4	20	6.3	17	5.4	3.70	74	14
20	تسهل منصة مدرستي شرح الدروس الكترونيا.	108	34.1	117	36.9	76	24	10	3.2	6	1.9	3.98	79.6	7
21	توفر منصة مدرستي للمعلم/ة الوسائل اللازمة لإعداد الدروس.	90	28.4	118	37.2	69	21.8	31	9.8	9	2.8	3.78	75.7	11
22	تساعد منصة مدرستي المعلم/ة على اعداد الأنشطة الالكترونية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	66	20.8	119	37.5	86	27.1	34	10.7	12	3.8	3.60	72.1	16

23	تتيح منصة مدرستي اسناد الواجبات للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	83	26.2	116	36.3	86	27.1	22	6.9	10	3.2	3.75	75.1	12
24	تساعد منصة مدرستي المعلم/ة على اثراء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	68	21.5	97	30.6	101	31.9	34	10.7	17	5.4	3.52	70.4	18
إجمالي عدد الاستجابات (7608)		31.45		30.44		23.33		8.97		5.74		3.72	74.5	قوية

يتضح من الجدول رقم (12) أن استجابات عينة الدراسة حول ايجابيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية، جاءت بدرجة قوية بنسبة مئوية (74.5%) وبدرجة تحقق (3.72) للبعد ككل وبدرجة قوية، كما أنه يتضح من النتائج وجود تفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات ايجابيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية، حيث تراوحت درجات التحقق ما بين (2.7 إلى 4.41 من 5) وهي درجات تقع ما بين الفئتين الثالثة والرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي.. ويتضح ذلك من خلال ما يلي:

توجد بعض العبارات التي أكدت على ايجابيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19)من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية، وحصلت على أعلى ترتيب وتحققت هذه العبارات بدرجة تحقق قوية.

يتضح من خلال ما تم عرضه نجد أن معلمي الإعاقة الفكرية يرون أن لمنصة مدرستي ايجابيات تساهم في تعليم وتدريب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية خاصة وأنها من الأساليب المناسبة في ظل جائحة كورونا، وتساعد في تقليص طباعة الكتب والمواصلات، كما أن منصة مدرستي تقدم الحصص الدراسية الافتراضية في موعدها، غير أنها تمكن الأسرة من المشاركة في العملية التعليمية، وتساهم في حل الطاقة الاستيعابية والتزاحم وتساعد على التباعد الاجتماعي في ظل جائحة كورونا، فمنصة مدرستي أحدثت نوعية نقلية في التعليم والتدريب في ظل جائحة كورونا، وتساعد المعلم على توفير كافة الوسائل اللازمة لإعداد الدروس.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة العجمي، الحارثي (2017) ودراسة المالكي وشعبان، (2020) والتي أوضحت أن غالبية عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية يؤيدون وجود التعليم الالكتروني في تدريس الطلبه ذوي الإعاقة الفكرية.

كما أكدت دراسة المولى (2019) بضرورة التوعية بدور التطبيقات التعليمية عن بعد مثل المنصات التعليمية في تسهيل مهام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وتوفير الوقت والجهد. أما دراسة المالكي وداغستاني (2020) تؤكد على أن ممارسة المعلمين للمنصات الإلكترونية يساهم في زيادة نموهم المهني كما أنه يساعد على توفير بيئة تعليمية تتسم بالمرونة واستخدام أكثر من طريقة لعرض المعلومات.

تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة المالكي وشعبان (2020) والتي تؤكد على أن درجة تقدير المعلمين لمعوقات توظيف التعليم الالكتروني في العملية التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية جاءت مرتفعة.

نتائج السؤال الفرعي الثاني ومناقشته:

نص السؤال: ما سلبيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية:

جدول رقم (13) يوضح استجابات عينة الدراسة حول سلبيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية:

م	العبارة	الاستجابات										درجة التحقق	النسبة المئوية	ترتيب العبارة
		أوافق بشدة		أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		لا أوافق بشدة				
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
1	عدم التدريب المسبق بشكل كافٍ لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية.	77	24.3	120	37.9	80	25.2	29	9.1	11	3.5	3.38	67.7	16
2	منصة مدرستي لا تساعد في تنمية المهارات اللغوية.	59	18.6	74	23.3	110	34.7	55	17.4	19	6	3.31	66.2	18
3	صعوبة جذب انتباه الطلبة أثناء التعليم عبر منصة مدرستي.	104	32.8	86	27.1	75	23.7	44	13.9	8	2.5	3.73	74.7	6
4	قصور خدمات الدعم الفني عند حدوث مشكلات تقنية طارئة.	72	22.7	82	25.9	96	30.3	56	17.7	11	3.5	3.46	69.3	15
5	الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية غير مستعدين للتعليم عبر منصة مدرستي.	91	28.7	83	26.2	85	26.8	44	13.9	14	4.4	3.60	72.1	10
6	عدم توافر شبكة انترنت عالية القدرة بالمنازل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	107	33.8	91	28.7	83	26.2	30	9.5	6	1.9	3.82	76.5	5
7	ندرة البرامج التدريبية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية على استخدام الحاسب الآلي.	34	10.7	95	30	90	28.4	8	2.5	90	28.4	2.92	58.4	21
8	العوامل التحفيزية غير موجودة في التعليم عبر منصة مدرستي.	87	27.4	90	28.4	89	28.1	48	15.1	3	0.9	3.37	67.5	17
9	ليس لدي الخبرة الكافية لاستخدام منصة مدرستي في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية.	49	15.5	83	26.2	80	25.2	68	21.5	37	11.7	3.12	62.4	20
10	منصة مدرستي لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	85	26.8	80	25.2	101	31.9	43	13.6	8	2.5	3.60	72.05	11
11	تعذر وصول بعض الطلبة لمنصة مدرستي لسوء الاتصال.	109	34.4	88	27.8	86	27.1	27	8.5	7	2.2	3.83	76.7	3
12	افتقار القيم التربوية والاقتصار على الجانب التعليمي في أغلب الأحيان.	81	25.6	92	29	91	28.7	43	13.6	10	3.2	3.60	72.05	11م
13	انعدام وجود بيئة تعليمية تفاعلية بين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	84	26.5	95	30	97	30.6	35	11	6	1.9	3.68	73.6	9
14	استخدام منصة مدرستي يقتصر على الجانب النظري من المادة التعليمية فقط.	85	26.8	105	33.1	78	24.6	42	13.2	7	2.2	3.69	73.8	8
15	صعوبة استخدام منصة مدرستي في تدريس بعض المهارات للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	112	35.3	90	28.4	85	26.8	25	7.9	5	1.6	3.88	77.6	2
16	منصة مدرستي لا تساعد في تنمية التفاعلات الاجتماعية.	76	24	99	31.2	79	24.9	56	17.7	7	2.2	3.57	71.4	13
17	افتقار معلمي ذوي الإعاقة الفكرية إلى المهارات التكنولوجية اللازمة للتعليم عبر منصة مدرستي.	46	14.5	78	24.6	109	34.4	72	22.7	12	3.8	3.23	64.6	19
18	عدم توفر محتوى رقمي يتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	81	25.6	106	33.4	96	3.3	31	9.8	3	0.9	3.72	74.5	7
19	استخدام منصة مدرستي لتعليم ذوي الإعاقة الفكرية يحتاج جهداً ووقتاً إضافياً من المعلم/ة.	112	35.3	106	33.4	69	21.8	28	8.8	2	0.6	3.94	78.8	1
20	أجد صعوبة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عبر المقررات الالكترونية.	79	24.9	81	25.6	116	36.6	33	10.4	8	2.5	3.59	71.9	12

21	صعوبة استخدام الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية التقنيات في التعليم عبر منصة مدرستي.	93	29.3	100	31.5	104	32.8	18	5.7	2	0.6	3.83	76.6	4
22	لا أثق بفعالية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عبر منصة مدرستي.	88	27.8	67	21.1	92	29	54	17	16	5	3.49	69.9	14
	إجمالي عدد الاستجابات (6974)		25.96		28.54		27.32		12.75		4.18			
												3.56	71.3	قوية

يتضح من الجدول رقم (13) أن استجابات عينة الدراسة حول سلبيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية، جاءت بدرجة قوية بنسبة مئوية (71.3%) وبدرجة تحقق (3.56) للبعد ككل، ويتضح من النتائج تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات سلبيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية، حيث تراوحت درجات التحقق ما بين (2.92 إلى 3.94 من 5) وهي درجات تقع ما بين الفئتين الثالثة والرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي..

يتضح من خلال ما تم عرضه نجد أن معلمي الإعاقة الفكرية يرون أن لمنصة مدرستي بعض السلبيات التي قد تؤثر على الاستفادة الكاملة من منصة مدرستي في تعليم وتدريب الطلبه ذوي الإعاقة الفكرية، فنجد أن استخدام منصة مدرستي في تعليم الطلبه ذوي الإعاقة الفكرية قد يحتاج من المعلم جهداً ووقتاً، كما أنه يوجد صعوبة في استخدام منصة مدرستي في تدريب الطلبه ذوي الإعاقة الفكرية على بعض المهارات، صعوبة استخدام الطلبه ذوي الإعاقة الفكرية للتقنيات لمنصة مدرستي، صعوبة الدخول على منصة مدرستي لسوء الاتصال أو انقطاع الانترنت، وقد يكون عدم مناسبة المحتوى الرقمي لقدرات الطلبه ذوي الإعاقة الفكرية، غير أن نجد أن استخدام منصة مدرستي قد تستخدم في الجانب النظري فقط، مما يصعب تعليم ذوي الإعاقة الفكرية بعض المهارات التي قد تحتاج إلى تدريب.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة المالكي وشعبان (2020) والتي تؤكد على أن درجة تقدير المعلمين لمعوقات توظيف التعليم الالكتروني في العملية التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية جاءت مرتفعة،

أما دراسة المالكي وداغستاني (2020) والتي تؤكد على الرغم من أهمية استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بعد، إلا أن الدراسة أشارت إلى وجود بعض المعوقات والسلبيات والتي تتفق مع نتائج الدراسة في ضعف شبكة الإنترنت وانقطاع الاتصال، كثرة مهام وأدوار للمعلم بسبب المنصات في تعليم الطلبه، وضعف البرامج التدريبية الخاصة لتدريب المعلمين والطلبه على استخدام المنصات التعليمية.

كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحمود (2021) والتي ترى أن جميع المعلمين والمعلمات يرغبون في استخدام منصة مدرستي الإلكترونية وموافقون على تطوير وتقديم مقترحات تساهم بشكل فعال في التخطيط والتنفيذ وتقويم وتدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية.

إجابة السؤال الفرعي الثالث ومناقشته:

نص السؤال: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05 \geq a$) لتقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية التي يقوم بتدريسها، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال الحاسب والتقنيات، الدورات التدريبية على منصة مدرستي)؟

وفيما يلي عرض بأهم النتائج المتصلة بالسؤال:

أولاً: الجنس:

جدول رقم (14) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تبعاً لمتغير الجنس:

م	المكون	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	المحور الأول	ذكر	208	21.02	1.88	2.870	0.01
		أنثى	109	21.67	1.49		
2	المحور الثاني	ذكر	208	20.13	1.74	3.280	0.01
		أنثى	109	20.89	1.72		

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (315) = (2.326)

ويتضح من الجدول رقم (14) التالي:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول ايجابيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول سلبيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة في أن المعلمات (الإناث) أكثر توظيفاً للتعليم عن بعد مقارنة بالمعلمين (الذكور) وهذا يرجع إلى الاتجاهات الايجابية لدى المعلمات نحو التعليم عن بعد باستخدام منصة مدرستي مما يجعلهن أكثر استخداماً وتوظيفاً لمنصة مدرستي مع الطلبه ذوي الإعاقة الفكرية.

وتختلف دراسة الحمود (2021) مع نتائج الدراسة الحالية والتي أكدت عدم وجود فروق تشير إلى دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد الدراسة، نحو استخدام المعلمين منصة مدرستي الإلكترونية في التعليم عن بعد تبعاً لمتغير الجنس.

ثانياً: المستوى التعليمي:

جدول رقم (15) نتائج تحليل التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي:

م	المكون	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	المحور الأول	بكالوريوس	249	20.92	2.89	0.013	0.998 غير داله
		دبلوم عالي	18	20.84	1.80		
		ماجستير	47	20.89	2.32		
		دكتوراه	3	20.87	2.61		
2	المحور الثاني	بكالوريوس	249	20.23	1.92	1.058	0.368 غير داله
		دبلوم عالي	18	20.84	1.80		
		ماجستير	47	20.44	1.68		
		دكتوراه	3	20.87	1.68		

وجود دلالة عن مستوى (0.05)

ويتضح من الجدول رقم (15) التالي:

– عدم وجود فروق تشير إلى دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول ايجابيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

– عدم وجود فروق تشير إلى دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول سلبيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الحاصلين على درجة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه من وجهة نظرهم في ايجابيات وسلبيات توظيف واستخدام منصة مدرستي، تعزى إلى أنه لا يشترط في استخدام منصة مدرستي في تعليم وتدريب الطلبه ذوي الإعاقة الفكرية سواء كان المعلمين أو المعلمات في درجة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العجمي والحارثي (2017) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق تشير إلى دلالة إحصائية بين متوسط استجابات مفردات عينة الدراسة نحو واقع استخدام التعليم الالكتروني تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أما دراسة الحمود (2021) تتفق مع نتائج الدراسة الحالية على عدم وجود فروق تشير إلى دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد الدراسة، نحو استخدام المعلمين منصة مدرستي الإلكترونية في التعليم عن بعد تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي.

ثالثاً: المرحلة التعليمية التي تقوم بتدريسها:

جدول رقم (16) نتائج تحليل التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية التي تقوم بتدريسها:

م	المكون	المرحلة التعليمية التي تقوم بتدريسها	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	المحور الأول	المرحلة الابتدائية	135	20.18	2.68	9.920	0.01
		المرحلة المتوسطة	107	21.55	2.31		
		المرحلة الثانوية	75	22.15	1.28		
2	المحور الثاني	المرحلة الابتدائية	135	21.00	2.02	18.828	0.01
		المرحلة المتوسطة	107	22.37	1.51		
		المرحلة الثانوية	75	22.92	1.03		

وجود دلالة عن مستوى (0.05)

ويتضح من الجدول رقم (16) التالي:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول ايجابيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19)من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول سلبيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

ولمعرفة طبيعة تلك الفروق وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية التي تقوم بتدريسها قام الباحثان بإستخدام اختبار شيفيه:

جدول رقم (17): نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية التي تقوم بتدريسها:

المكون	النوع	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية
		م = 23.35	م = 20.50	م = 21.76
المحور الأول	المرحلة الابتدائية	–	*2.51	1.85
	المرحلة المتوسطة		–	1.71
المحور الثاني	النوع	م=22.94	م=25.77	م=22.16
	المرحلة الابتدائية	--	*2.56	*1.32
	المرحلة المتوسطة		----	*2.83

* دالة عند مستوى 0.05

يفسر الباحثان أن وجود فروق حول استجابات معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ايجابيات وسلبيات منصة مدرستي لصالح معلمي المرحلة الثانوية، لأن طلبة المرحلة الثانوية أكثر قدرة وإلمام على استخدام منصة مدرستي بصفة خاصة ووسائل التعليم عن بعد ووسائل التقنيات الحديثة بصفة عامة.

رابعاً: عدد سنوات الخبرة:

جدول رقم (18) نتائج تحليل التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

م	المكون	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	المحور الأول	5 سنوات فأقل	38	20.91	2.53	1.220	0.297 غير دالة
		من 6 – 10 سنوات	113	30.81	1.92		
		11 سنة فأكثر	166	30.86	2.16		
2	المحور الثاني	5 سنوات فأقل	38	21.67	1.97	1.070	0.345 غير دالة
		من 6 – 10 سنوات	113	27.35	2.85		
		11 سنة فأكثر	166	27.66	2.08		

وجود دلالة عن مستوى (0.05)

ويتضح من الجدول رقم (18) التالي:

- عدم وجود فروق تشير إلى دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول ايجابيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق تشير إلى دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول سلبيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لعدد سنوات الخبرة في تقييمهم لمنصة مدرستي لصالح من لديهم خبرة (10 سنوات فأكثر) وهذا يعزى إلى أنه كلما زادت سنوات الخبرة زادت درجة التمكن من الممارسات التقنية لمنصة مدرستي في تعليم وتدريب الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، فالخبرة تزيد من قدرة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في استخدام منصة مدرستي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العجمي والحارثي (2017) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق تشير إلى دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة نحو الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

أما دراسة الحمود (2021) تتفق مع نتائج الدراسة الحالية والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابة أفراد الدراسة، نحو استخدام المعلمين منصة مدرستي الإلكترونية في التعليم عن بعد تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المالكي وشعبان، (2020) والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً نحو واقع استخدام التعليم الالكتروني تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح ذوي الخبرة الأقل من (5 سنوات).

خامساً: الدورات التدريبية على الحاسب الآلي والتقنيات:

جدول رقم (19) نتائج تحليل التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية على الحاسب الآلي والتقنيات:

م	المكون	الدورات التدريبية على الحاسب الآلي والتقنيات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	المحور الأول	لم اتلقى دورات	100	20.19	1.71	3.720	0.05
		من 1 – 3 دورات	128	26.92	2.78		
		أكثر من 3 دورات	89	30.16	2.11		
2	المحور الثاني	لم اتلقى دورات	100	20.69	1.54	10.779	0.01
		من 1 – 3 دورات	128	31.22	1.93		
		أكثر من 3 دورات	89	32.15	1.40		

وجود دلالة عن مستوى (0.05)

ويتضح من الجدول رقم (19) التالي:

- وجود فروق تشير إلى دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول ايجابيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الدورات التدريبية على الحاسب الآلي والتقنيات.
- وجود فروق تشير إلى دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول سلبيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الدورات التدريبية على الحاسب الآلي والتقنيات.

ولمعرفة طبيعة تلك الفروق وفقاً لمتغير الدورات التدريبية على الحاسب الآلي والتقنيات قام الباحثان بإستخدام اختبار شيفيه:

جدول رقم (20): نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية على الحاسب الآلي والتقنيات:

المكون	النوع	لم اتلقى دورات	من 1 – 3	أكثر من 3 دورات
		م = 23.52	م = 21.50	م = 23.76
المحور الأول	لم اتلقى دورات	_	2.02	0.242
	من 1 – 3 دورات		_	2.26
المحور الثاني	النوع	م=24.94	م=22.77	م=26.16
	لم اتلقى دورات	--	*2.16	*1.22
	من 1 – 3 دورات		----	*3.38

يفسر الباحثان هذه النتيجة في أن هناك فروق في استجابات معلمي ذوي الإعاقة الفكرية حول ايجابيات وسلبيات منصة مدرستي للمعلمين والمعلمات الذين حصلوا (أكثر من 3 دورات) تدريبية على الحاسب الآلي والتقنيات، يعزى إلى انه كلما كان تكثيف الدورات التدريبية بشكل مستمر كلما كان المعلمين والمعلمات أكثر مهنية مع التحول التقني بالشكل المطلوب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المالكي وشعبان، (2020) والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة تجاه استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم تعزى لمتغير الدورات التدريبية على الحاسب الآلي والتقنيات.

سادساً: الدورات التدريبية على منصة مدرستي:

جدول رقم (21) نتائج تحليل التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية على منصة مدرستي:

م	المكون	الدورات التدريبية على منصة مدرستي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	المحور الأول	لم اتلقى دورات	85	20.49	1.85	1.198	0.304 غير دالة
		من 1 – 3 دورات	154	22.96	3.46		
		أكثر من 3 دورات	78	25.00	4.19		
2	المحور الثاني	لم اتلقى دورات	85	20.30	1.75	0.805	0.448 غير دالة
		من 1 – 3 دورات	154	24.13	5.11		
		أكثر من 3 دورات	78	26.00	5.17		

وجود دلالة عن مستوى (0.05)

ويتضح من الجدول رقم (21) التالي:

- عدم وجود فروق تشير إلى دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول ايجابيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الدورات التدريبية على منصة مدرستي.
- عدم وجود فروق تشير إلى دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول سلبيات منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الدورات التدريبية على منصة مدرستي.

يفسر الباحثان هذه النتيجة في أن عدم وجود فروق في استجابات معلمي ذوي الإعاقة الفكرية حول ايجابيات وسلبيات منصة مدرستي، وهذا يرجع إلى أن استخدام المعلمين والمعلمات لا يشترط حصولهم على دورات تدريبية على منصة مدرستي حتى يمكن استخدامها في تدريب وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

التوصيات:

- العمل على تكثيف برامج التدريب عن بعد للمعلمين لإكسابهم الكفايات التقنية والمهنية اللازمة.
- الاستعانة بالخبراء والمتخصصين في هذا المجال للإشراف على الانتقال المرن إلى التعليم عن بعد عبر منصة مدرستي أو من أجل التعليم المدمج.
- دعم معلمين ومعلمات الإعاقة الفكرية وتشجيعهم وتدريبهم على صناعة المحتوى التعليمي والأنشطة والتقييمات المناسبة ووضع الخطط التربوية ذات الصلة بالتعليم عن بعد باستخدام منصة مدرستي.
- وضع التصورات والحلول المقترحات لتفادي سلبيات استخدام التعليم عن بعد عبر منصة مدرستي.

- إجراء دراسة مماثلة لتقييم فعالية منصة مدرستي من وجهة المعلمين في تخصصات أو مسارات أخرى.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

الأتربي، شريف. (2019). التعليم بالتخيل استراتيجية التعليم الالكتروني وأدوات التعلم. العربي للنشر والتوزيع.

الحمود، ماجد عبدالرحمن.(2021). واقع تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم ومقترحات لتطويرها. المجلة العلمية بكلية التربية، 37(1)، 97–51.

عامر، طارق عبدالرؤوف. (2014). التعليم الالكتروني والتعليم الاقتراحات (اتجاهات عالمية معاصرة) (ط.1).المجموعة العربية.

العجمي، ناصر سعد، والحارثي، مشيرة عبدالله. (2017). واقع استخدام التعليم الالكتروني في تدريس ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة في مدارس مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 5(18)، 130–95.

قناوي، شاكر عبدالعظيم محمد. (2020). جائحة كورونا والتعليم عن بعد (ملامح الأزمة وآثارها بين الواقع والمستقبل والتحديات والفرص). المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(4)، 260–225.

منهي، مرتضي عبدالمحسن. (2014). واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (18)، 498-482.

معوض، فاطمة عبدالمنعم. (2012). معلم التربية الخاصة توجهات عالمية في إعداده واعتماده. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

المالكي، مريم خميس هباش، وشعبان، منال محمد حسين. (2020). واقع توظيف التعليم الالكتروني في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4(11)، 86–51.

المولى، أحمد محمد جاد. (2019). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات المعلمين في استخدام تطبيقات الايباد الملائمة لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(5)، 282–261.

المالكي، هيفاء جارالله، وداغستاني، بلقيس إسماعيل. (2020). دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني لمعلمات الطفولة المبكرة. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، (73)، 1156–1127.

النعيمي، محمد عبد العال، البياتي، عبد الجبار توفيق، وخليفة، غازي جمال. (2015). طرق ومناهج البحث العلمي الوراق للنشر والتوزيع.

منظمة الصحة العالمية. (2020). الدليل التوعوي الصحي الشامل 2020.
https://www.who.int/ar/news-room/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19

وزارة التعليم. (2016). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.
https://departments.moe.gov.sa/SPED/products/Documents/RegulatoryGuide

وزارة التعليم. (2020). الدليل الإرشادي الشامل لمعاهد ومراكز وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.
https://drive.google.com/file/d/1A8RVe3O0wKFzOwGkKHyk7sQ6zX_WFU3w/view

وزارة التعليم. (2020). دليل استخدام نظام مدرستي في المملكة العربية السعودية.
https://vstedu.azureedge.net/backtoschool/flip/principal_userguide

مدرستي. (2021).عن مدرستي. https://edu.moe.gov.sa/Makkah/onlinlearn/Pages/madrasate.aspx

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021 https:// www.aaidd.org/ intellectual-disability/definition

Vladimirovna Svetlana. Arhipoval &Olesya. Sergeevais. (2015) Features of the Information and Communication Technology Application by the Subjects of Special Education. International Education Studies: Vol. 8. No. 6: 2015 published by Canadian Center of Science and Education issn 1913 – 9020 E-issn, 8(6),162-170.

Zaagsma, M., Volkers, K. M., Swart, E. A. K., Schippers, A. P., & Van Hove, G. (2020). The use of online support by people with intellectual disabilities living independently during COVID-19. Journal of Intellectual Disability Research, 64(10),750-756.

دور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان.

علي الذهلي
مديرة مدرسة / سلطنة عمان
تاريخ الاستلام: 2021/01/10

د. محمد الجرايدة
جامعة نزوى / سلطنة عمان
تاريخ القبول: 2021/02/22

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (36) فقرة، موزعة على ست مجالات رئيسة، وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها طبقت على (320) من (مشرفي الإدارة المدرسية، ومشرفي تقييم الأداء المدرسي، ومديري المدارس ومساعديهم، والمعلمين الأوائل)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان جاءت بدرجة (مرتفعة)، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05)، لأثر متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان. وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بمجموعة من التوصيات منها: الاهتمام بنشر ثقافة إدارة التميز في المؤسسات التربوية، وخاصة لدى قيادات المدارس، والسعي لإيجاد تشريع يختص بتحفيز العاملين وتكريم المتميزين، ومحاسبة المقصرين، والاستعانة بفرق تقييم خارجية مستقلة لقياس الأداء داخل المؤسسات التربوية وفق نماذج إدارة التميز المختلفة، والانتساب لمسابقات التميز العالمية.

The Role of Excellence Management in Developing the School Performance in South Batinah Governorate, the Sultanate of Oman

Ali Al-thohli **Dr. Mohammed Al-garaidih**

Abstract

The study aimed to identify the role of the Excellence Management in developing schools' performance in South Batinah Governorate in the Sultanate of Oman. To achieve the study aim, a questionnaire has been developed, and it consists of 36 items distributed over six major areas. Once the questionnaire has proved validity and consistency, it is applied to a sample of 320 school administration supervisors, school performance supervisors, school principals, school principal assistants and senior teachers.The study has come out with a set of findings. The participants highly appreciate the role of Excellence Management in developing the schools' performance in South Al Batinah Governorate:. The findings of the study also show statistically significant differences at the level of α= 0.05 using the impact of gender, educational qualification, and years of experience on the evaluation of the participants of the role of Excellence Management in developing schools' performance in South Batinah Governorate.Based on the results of the study, the researcher recommends some actions: raising the awareness of Excellence Management in all the educational institutions, especially among school leaders, initiating special legislations to motivate and award the outstanding performers and question the poor performers, consulting independent external teams to examine the performance in the educational institutions based on the models of Excellence Management, and taking part in international excellence competitions.

مقدمة

يتسارع العصر الحديث في مدخلاته وتكويناته المتشعبة، والتي أوجدت نظاما هائلا من التطور العلمي والمعرفي، وفي صناعة التكنلوجيا الرقمية وإنترنت الأشياء، وأوصلنا هذا التفاعل إلى عصر الثورة الصناعية الرابعة، والذي انعكس بشكل رئيس على المؤسسات الإدارية عامة والمؤسسات التربوية على وجه الخصوص، والتي ستكون محور الدراسة البحثية، لسبر مكنوناتها وتطورها واستعدادها لهذه الثورة المعلوماتية الضخمة، ودور الكادر البشري في تطوير الأداء للوصول إلى مراتب عليا من التميز والإجادة في مؤسسته، والرقي بمستوى التمكين في أدائه وإكساب مهاراته لأدوات التميز التي تساعده في توفير الوقت والجهد والكلفة ورفع الإنتاجية.

من المعلوم إن الإنسان بطبيعة حاله ومعيشته دائمًا ما يتفاعل مع كل ما حوله سواء كان مؤثرا فيها او متأثرا بها، مما يجعل الأمر ذو أهمية كبرى لا نستطيع تجاهل أثرها الكبير، وبالتالي فان توفر المناخ الملائم في العمل هو المفتاح لإنجاح أي بيئة نرغب في الحصول عليها، حيث أن التهيئة الشاملة وتوفير المتطلبات تجعل من ديناميكية العلاقات ومرونتها في العمل ذات منحى بسيط حتى في فترة الصراعات والضغوط مما يسهم لوجود الإبداع والابتكار والذي يعتبر وجوده أمر ضروري في هذا النوع من المناخ (المسروري، 2014).

ويعد باشيوه وآخرون (2010) إدارة التميز المؤسسي من أبرز الاتجاهات العالمية لتطوير المؤسسات التربوية بمختلف أنواعها خاصة المدارس منها والذي أصبح بفلسفته وعملياته عرفا تربويا سائدا في الميدان التربوي في الدول المتقدمة والنامية لكونه مدخلا تطويريا شاملا ومتكاملا لجميع عناصر ومقومات بناء المؤسسات التعليمية تكفل لها تحقيق الترابط والتناسق الكامل بين عناصرها ومكوناتها الذاتية، واستثمار قدراتها المحورية competeneies core على أسس ثابتة تحقق لها التميز والتفوق الإيجابي في الأداء وتوفير الخدمة التعليمية المتميزة من أجل تحقيق الفوائد والمنافع لأصحاب المصلحة stakeholders، وتحقيق رضا المستفيدين وتحقيق الكفاءة والفعالية التنظيمية من خلال إجراءات تطويرية شاملة لعناصر منظومة العمل بالكامل من مدخلات وعمليات ومخرجات، والعمل المتميز يصبح جوهريا لوجود استمرار منظمات العمل وازدهاره، وعنوان لسلاستها وإستراتيجيتها ويصبح هذا العمل ميزة استراتيجية وموردا يمكن توظيفه ودفعه في خدمة الأهداف المرسومة تنظيمياً في ظل المنافسة الشديدة نحو التميز (العبيدي وآخرون، 2010).

والتميز عبارة عن قدرة المدرسة في إيجاد أفكار جديدة لمشكلة قائمة ومتوقع حدوثها، وهي أفكار أصيلة لم يؤتى بها من قبل، على أن تكون قابلة للتحقق في واقع العمل، وليست شعارات غير قابلة الى التحول الى سلوك ابتكاري يمكن ملاحظته وقياسه، إن هذه الافكار المبتكرة تعد من أهم مؤشرات أداء المدرسة، ولا شك أن هذه الأفكار تأتي من خلال الممارسة والتطبيق حيث أن التفكير يسهم في تطوير العمل ويكشف طرق بديلة وسهلة، وقد تكون نتيجة تفاعل عدد من قدرات العامل واستعداداته وخصائص شخصيته، مما يجعله قادرا على تحقيق الأهداف التنظيمية بطريقة غير متوقعة ويسهم في إيجاد حلول للكثير من المشكلات التي تواجه بيئة العمل المدرسي، وعليه تعد عملية التميز أمر مهم تسعى إليه أي مدرسة مهما بلغ نوعها، بهدف إدخال روح التجديد والتطوير وضمان استمراريتها بما يضمن لها البقاء في عالم متغير، وهذا يتطلب دعم الإدارة المدرسية وتواصلها مع العاملين.(Chuang,2011؛ Demirci, 2013). وتعد إدارة التميز فلسفة تؤمن بها الإدارة المدرسية، وتمارسها، في جميع نشاطاتها، سواء أكانت مدخلات أو عمليات أو مخرجات أو تغذية راجعة، أما التميز فهو نهج تنتهجه إدارة المدرسة، وينعكس ذلك على أداء العاملين مع التركيز على جميع العمليات والنتائج، والتي هي نتيجة لإدارة التميز المستمرة (القيسي، 2013).

تسعى إدارة المعرفة إلى "تقديم حلول للإدارة المدرسية من خلال استثمار مواردها المعرفية وبناء ذاكرتها التنظيمية والتركيز على تبادل المعرفة المشاركة فيها من خلال مدخل منهجي علمي منظم (Napolia & Raymond,2004) وفي عصر التنافسية والعولمة والمعرفة، عصر الإنترنت وسيادة تقنيات الاتصالات والمعلومات، تعد إدارة التميز مستوى الأداء العالي الوحيد المقبول في هذه المرحلة. في عصر سيادة العقل البشري وسطوة قوة العلم والفكر الإنساني، إن امتلاك مقومات إدارة التميز وتفعيلها هو السبيل الوحيد لبقاء المدرسة واستمراريتها في التميز، في عالم اليوم القائم على الحركة السريعة والتطوير المستمر، وسيطرة رغبات العملاء وتعدد البدائل أمامهم، وانفتاح الأسواق وزوال العوائق المادية والمعنوية (السلمي، 2002).

التميز يعني "الأداء رفيع المستوى في المدرسة الذي تتوفر فيه معايير الجودة بأعلى مستوياتها، وتتحقق عن طريقه أهدافها، او مخرجاتها المهنية أو الخدمية، كما ونوعاً، في ظل منظومة عمل يتوفر فيها الحد الأمثل من التناغم والتواصل بين مختلف العناصر فيها، والتدفق السليم للمعلومات بين مكوناتها(صقر، 2016).

وقد أولت سلطنة عمان بشكل عام اهتماما كبيرا بتوفير بيئة تدريسية جاذبة، بهدف الارتقاء بالتعليم، كماً ونوعاً، وطورت من جهودها في مجال المنصات التربوية الرقمية (بوابة سلطنة عمان التعليمية، ومنصاتها التعليمية، والتدريبية للمتعلمين والمعلمين والقيادات التربوية المختلفة)؛ لتساهم في الرقي بتطوير الأداء، والحصول على نتائج متميزة في مؤسساتها التربوية، واستحدثت من أجل ذلك الكثير من النماذج الرقمية، لتدعم التوجه نحو تفعيل مفهوم إدارة التميز في كل الممارسات التربوية، وكان أبرزها وأحدثها المؤشرات التربوية، التي ساهمت بشكل كبير في رصد الإحصائيات والبيانات التربوية الرقمية والتحاليل الخاصة بنتائج الأداء، وأولويات التطوير للوصول بمؤسساتها نحو مدارس المستقبل الزاخرة بنمط التميز المؤسسي.

الدراسات السابقة

تناولت الدراسة الحالية مجموعة من الدراسات العربية، التي تطرقت إلى إدارة التميز وهي كالآتي:

قامت الزعبي (2019) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء بني كنانة لمعايير إدارة التميز وفق أنموذج (EFQM) للتميز الإداري، وتعرف ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع الكلي والبالغ عددهم (45) مديراً ومديرة، بواقع (21) مديراً، و(24) مديرة، واستخدمت الاستبانة لتحقيق أغراض الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة ممارسة مديري المدارس في لواء بني كنانة لمعايير إدارة التميز وفق أنموذج (EFQM) بلغ (3.88) وبدرجة مرتفعة من التقدير، وتراوحت الأوساط الحسابية لمجالات الدراسة بين (3.79– 3.97) وبدرجة مرتفعة من التقدير، وكان ترتيب المجالات تبعاً لقيم أوساطها الحسابية على التوالي كما يلي: (الممارسات الإدارية، القيادة المتميزة، الخدمات المقدمة للمجتمع، والاستراتيجيات والسياسات)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء بني كنانة لمعايير إدارة التميز تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة الإدارية، والمؤهل العلمي).

وقام السواط (2016) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة معوقات تطبيق إدارة التميز في المدارس الثانوية بمدينة تبوك، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (49) مديراً من مديري المدارس الثانوية نظام المقررات ومديراتها والوكلاء ومساعدات المديرات، واستخدمت الاستبانة لتحقيق أغراض الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة كانت بدرجة متوسطة على محور المعوقات التنظيمية في المدارس الثانوية بمدينة

تبوك، وأن أفراد عينة الدراسة يقرون بوجود المعوقات التنظيمية بالمدارس الثانوية بدرجة متوسطة، وأن استجابات أفراد عينة الدراسة كانت بدرجة متوسطة على محور المعوقات البشرية في المدارس الثانوية بمدينة تبوك

وقامت الشوا (2016) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة التميز في مدارس محافظات غزة في ضوء الأنموذج الأوروبي، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (476) فرداً، واستخدمت الاستبانة لتحقيق أغراض الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة التميز وفق معايير الأنموذج جاءت بدرجة متوسطة من التقدير على جميع المجالات ما عدا مجالي القيادة والعمليات الإدارية، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة التميز تعزى إلى متغيري الجنس والموقع التعليمي، ووجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة التميز تعزى إلى متغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، ولصالح سنوات الخبرة (15) سنة فأعلى، ولمؤهل درجة البكالوريوس.

وقام العمري (2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق إدارة التميز في مكاتب التعليم للبنات بمدينة الرياض في ضوء نماذج التميز للمؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة (EFQM)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (105) مشرفات، واستخدمت الاستبانة لتحقيق أغراض الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق إدارة التميز في مكاتب التعليم للبنات بمدينة الرياض في ضوء نموذج التميز للمؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة (EFQM) من وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية كانت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي في معيار القيادة لصالح الحاصلات على الماجستير، وإلى متغير سنوات الخدمة في معايير القيادة، والسياسات والاستراتيجيات، والعمليات، ورضا المستفيدين؛ لصالح من خدمتهن عشر سنوات فأقل.

وقامت المشرف والجارودي (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على متطلبات تطبيق إدارة التميز في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض، وقد تكونت عينة الدراسة من (133) من مديرات ووكيلات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، واستخدمت الاستبانة لتحقيق أغراض الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أهمية هذه المتطلبات وضرورة تطبيقها بمتوسط حسابي بلغ (4.42 من 5)، وأنه توجد عوائق تحول دون تطبيقها في مدارس التعليم العام بمتوسط حسابي بلغ (4.23 من 5)، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات أفراد الدراسة تعزى لمتغيرات (المرحلة الدراسية، نوع المدرسة، المؤهل العلمي، الخبرة).

وقام يونس (2016) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة فعالية إدارة التميز في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى معلميها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدمت استبانتين لتحقيق أغراض الدراسة، الأولى لقياس درجة فعالية مديري مدارس وكالة الغوث لإدارة التميز، والثانية لقياس درجة فعالية مديري مدارس وكالة الغوث للثقافة التنظيمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة فعالية مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لإدارة التميز كانت بدرجة مرتفعة، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة في استبانة إدارة التميز على مجالات (القيادة، السياسات والاستراتيجيات، إدارة العمليات وإدارة المعرف والمعلومات) تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح المعلمات (الإناث)، في حين لا توجد فروق في مجال (الموارد البشرية والمادية) تبعاً لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات معلمي وكالة الغوث على جميع مجالات استبانة إدارة التميز تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على استبانة إدارة التميز في مجالات (القيادة، والموارد البشرية والمادية، وإدارة العمليات، وإدارة المعرفة

والمعلومات) لصالح البكالوريوس، في حين لا توجد فروق على مجال (السياسات والاستراتيجيات) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأجرت الهطالية (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على إمكانية تطبيق إدارة التميز في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان في ضوء معايير النموذج الأوروبي للتميز، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (367) من المشرفين الإداريين ومديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل، واستخدمت الاستبانة لتحقيق أغراض الدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى إن إمكانية تطبيق إدارة التميز في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان في ضوء معايير النموذج الأوروبي للتميز كانت بدرجة تراوحت بين الكبيرة والمتوسطة، ووجود فروق دالة إحصائياً في وجهات نظر أفراد العينة حول إمكانية تطبيق إدارة التميز في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان في معايير النموذج الأوروبي للتميز تعزى لمتغيرات الوظيفة ولصالح مديري المدارس. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي الدراسي أو المحافظة التعليمية، وأن متطلبات تطبيق إدارة التميز في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان في ضوء معايير النموذج الأوروبي للتميز كانت بدرجة كبيرة، وأن معوقات تطبيق إدارة التميز في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان في ضوء معايير النموذج الأوروبي للتميز كانت بدرجة متوسطة.

وقامت عامر (2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة فاعلية إدارة التميز المؤسسي لمديري المدارس الحكومية الأساسية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية وعلاقتها بالأنماط القيادية من وجهات نظر المديرين أنفسهم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (260) مديراً ومديرة من مديري المدارس الأساسية في شمال الضفة الغربية، واستخدمت الاستبانة لتحقيق أغراض الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة فاعلية إدارة التميز المؤسسي لمديري المدارس الحكومية الأساسية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين جاءت بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى إدارة التميز والأنماط القيادية.

وقام الدجني (2013) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة الأداء المؤسسي في مدارس دار الأرقم بمحافظات غزة في ضوء الأنموذج الأوروبي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (178) فرداً، واستخدمت الاستبانة لتحقيق أغراض الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة الممارسات الإدارية لإدارة التميز وفق معايير الأنموذج الأوروبي جاءت بدرجة متوسطة من التقدير على مجالي السياسات والاستراتيجيات، وبدرجة مرتفعة على مجال القيادة، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة إدارة التميز تعزى إلى متغيرات الدراسة المتعلقة بالجنس وسنوات الخبرة الإدارية والمؤهل العلمي.

وقام سيسيليا وجاميس وأستير ويوموسين (Cecilia, James, Esther & Umosen, 2012) بدراسة هدفت إلى بناء تصور لمبادئ التميز لإدارة العاملين في المدارس الثانوية، من خلال إيجاد العلاقة بين ممارسات القيادة التحويلية وبناء الرؤية والأهداف والتميز في الإدارة، وقد استخدم المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (375) معلماً يعملون في (46) مدرسة ثانوية بالمناطق التعليمية الثلاث بولاية (كروس ريفر)، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية، واستخدمت الاستبانة لتحقيق أغراض الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة بعد استخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسات قيادة المدرسة لبناء الرؤية والأهداف نحو التميز المدرسي في إدارة العاملين من قبل مديري المدارس.

وقام ويلرت (willert, 2012) بدراسة هدفت إلى الوقوف على دراسة حالة ممارسات القيادة للتميز لدى المديرين التربويين الذين يعملون في أربع مدارس حاصلة على جائزة مالكوم بالدريج للتميز (القيادة من أجل التميز)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التاريخي بواسطة عرض وثائقي متعمق وزيارات ميدانية ومقابلات مع مديري المدارس الأربع الحاصلة على جائزة مالكوم بالدريج الوطنية للجودة بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الممارسات القيادية شيوعاً بين قيادات التعليم الحاصلين على جائزة مالكوم بالدريج هي الالتزام بالتحسين المستمر وضمان نجاحه بواسطة اتخاذ القرارات في ضوء البيانات والمعلومات المتوفرة، والممارسات القيادية التعاونية والتي شملت رغبة القيادات على تقاسم المسؤوليات القيادية والتركيز على تمكين الآخرين في عمليات التنظيم بالمدرسة.

وقامت ناصف (2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة التميز في المدارس الثانوية بمحافظة بنها، ومن ثم الخروج برؤية مستقبلية مقترحة لتطوير إدارة التميز في المدارس المصرية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (250) فرداً، واستخدمت الاستبانة لتحقيق أغراض الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة إدارة التميز في المدارس المصرية وفق معايير الأنموذج الأوروبي جاءت بدرجة متوسطة من التقدير على مجال رسم السياسات والخطط الاستراتيجية المستقبلية، وبدرجة مرتفعة على مجال الممارسات الإدارية، والقيادة المدرسية، وتوصلت الدراسة إلى أنموذج مقترح لتطوير إدارة التميز في المدارس المصرية، وقد استخدم الأنموذج معايير التميز التي استخدمها الأنموذج الأوروبي للتميز.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة ما يأتي:

– استخدمت غالبية الدراسات السابقة المنهج الوصفي وذلك لمناسبة هذا النوع من الدراسات، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات التي تتعلق بالدراسة البحثية.

– ندرة الدراسات التي تناولت بالتحليل إدارة التميز في المدارس بسلطنة عمان.

– استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة بإثراء البعد النظري والعملي المتضمن خلالها، في بناء الاستبانة الخاصة بالدراسة، مما أسهم في نضوج أداة الدراسة وشمولها وصدقها، كما تم أيضا الاستفادة من نتائجها ولمقارنتها مع نتائج هذه الدراسة ومعرفة التوافق الاختلاف بينها.

– اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها تعتبر دراسة تحليلية في موضوع دور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحتاج المؤسسات التربوية إلى تبني الأساليب التي تمكنها من التنسيق بين تحقيق أهدافها وقيمها وبين الارتقاء بمستوى أدائها، لتخريج الكوادر البشرية المؤهلة والقادرة على التعامل مع متغيرات هذا العصر، وتتكيف مع نتائجه، ومن ناحية أخرى فإن هذه المؤسسات مطلوب منها أن تتسم بسرعة الاستجابة للتطورات، واستثمار الفرص الناتجة عن التغيير التي تضمن التحسين المستمر للتخلص من العشوائية، والاعتماد على أسس ومعايير الإدارة والعمليات المترابطة. وهذا ما أكدته دراسة الهطالية (2015)، التي بينت وجود ضعف في استيعاب مفهوم إدارة التميز وادراكه في المدارس، وقلة وجود برامج تطويرية لتفعيل المداخل الإدارية الحديثة بها، وعليه تتمحور مشكلة الدراسة في حاجة مؤسسات التعليم في مدارس السلطنة إلى تحديد معايير مرجعية لإدارة التميز؛ من أجل أن تتناسب مع طبيعة تلك المؤسسات، كما تحتاج

تلك المؤسسات إلى الوقوف على مدى قابلية هذا الأسلوب الإداري الحديث للتطبيق من خلال معرفة مدى تحقق تلك المعايير كممكنات لإدارة التميز. وفى ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- ما دور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة

- التعرف على دور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

- الكشف عن وجود الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، المؤهل، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

إن هذه الدراسة تسلط الضوء على دور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وبالتالي قد تساعد نتائجها إدارات المدارس بالمحافظة في الكشف عن نواحي القوة والقصور في ممارساتهم لإدارة التميز، وبالتالي التمكن من تعزيز نواحي القوة بما يخدم تطوير الأداء المدرسي في مدارس المحافظة، كما تمكن إدارات المدارس من التغلب على نواحي القصور في تطبيق إدارة التميز، كما يمكن أن تساعد إدارات المدارس في وضع برنامج تطبيقي تستطيع من خلاله مساعدة أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية وجميع العاملين في إكسابهم المهارات اللازمة لتطبيق إدارة التميز، وقد تساهم هذه الدراسة في تطوير الأساليب والأشكال والبرامج لإدارة التميز في مدارس المحافظة؛ بما ينعكس إيجاباً على تطوير الأداء المدرسي، كما تستمد الدراسة أهميتها من خلال المساهمة بالمعرفة العلمية والنظرية عن إدارة التميز، ودورها في صقل شخصية مشرفي الإدارة المدرسية، ومشرفي تقويم الأداء المدرسي، ومديري المدارس كونهم المسؤولين المباشرين لتطوير الأداء، والمعلمين الأوائل باعتبارهم مشرفين مقيمين بالمدارس وبالتالي تقديم التغذية الراجعة للحقل التربوي.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة بما يأتي:

1- الحد الموضوعي: تضمن الحدود الموضوعية المجالات التالية: هي (القيادة، السياسات والاستراتيجيات، الشراكة والموارد، إدارة العمليات، المتابعة والتقويم، الموارد البشرية).

2- الحد البشري: تم تطبيق الدراسة على جميع مشرفي الإدارة المدرسية، ومشرفي تقويم الأداء المدرسي، ومديري ومديرات المدارس والمعلمين الأوائل والمعلمات الأوائل في سلطنة عمان لمدارس المحافظة التعليمية بجنوب الباطنة في ولايات (الرستاق، العوابي، نخل، وادي المعاول، بركاء، المصنعة).

3- الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020/2019م.

4- الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة في مدارس محافظة جنوب الباطنة في ولايات (الرستاق، العوابي، نخل، وادي المعاول، بركاء، المصنعة).

5- محدد أداة الدراسة: فقد اعتمدت نتائج الدراسة على صدق وثبات الأداة المستخدمة، والمعدة من قبل الباحث.

تعريف مصطلحات الدراسة

تتضمن الدراسة الحالية عدة مصطلحات، يمكن تعريفها كما يلي:

أ – إدارة التميز: تعرف بأنها ممارسة إدارية حديثة، ومتقدمة تسعى لتحقيق الارتقاء بالجودة، وتحقيق الفهم والوعي الكامل، وهي تلك الممارسة المنظمة والمتأصلة في إدارة الكلية، وتحقيق النتائج التي ترتكز جميعها على مجموعة تتكون من مفاهيم جوهرية للتميز، وتتمثل في التوجه والنتائج وتطوير الأفراد، وهي محصلة لتطبيق مجموعة من المعايير التي تمكن المؤسسة من التوصل إلى نتائج تنافسية غير مسبوقة، وهي فلسفة حديثة، بمنزلة الممارسة الظاهرة في إدارة المنظمة، وتحقيق نتائج ترضي مختلف الأطراف(الجعبري، 2009).

وقد عرف السلمي (2002: 4) إدارة التميز بأنها " القدرة على توفيق وتنسيق عناصر المنظمة وتشغيلها في تكامل وترابط لتحقيق أعلى معدلات الفاعلية، والوصول بذلك إلى مستوى المخرجات الذي يحقق رغبات ومنافع وتوقعات أصحاب المصالح المرتبطين بالمنظمة".

وتعرف إدارة التميز إجرائياً بأنها ممكنات مهارية تشمل مجالات متعددة يمتلكها مديري المدارس في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان تسهم في بناء المؤسسة الحديثة على أسس علمية، تدفعها نحو تجويد أدائها وتمكنها من إدارة كوادرها باقتدار، وبأقل كلفة في الجهد والوقت والموارد، وتحقق الأداء المتميز، والتفاعل المرن في البيئة الداخلية والخارجية، ومستجدات العمل وتحديات المستقبل، كما أن إدارة التميز تحفز التناسق المتكامل بين منظومة العمل واستثمار الطاقات ورعاية المواهب من العاملين، وتوجيهها التوجيه الأمثل لخدمة المؤسسة وتطلعاتها.

ب – الأداء: "إنجاز الأعمال كما ينبغي إنجازها، وهذا يؤكد على أهمية إسهامات الموظف في تحقيق أهداف المؤسسة من خلال درجة تحقيق إتمام مهام وظيفته. حيث يعبر الأداء عن السلوك الذي تقاس به قدرة الموظف في المشاركة في تحقيق اهداف مؤسسته. (Abu Saada,2013). وتعرف اجرائيا: بانها قدر المدرسة في محافظة جنوب البطنة في سلطنة عمان على إنجاز الاعمال والمهام المطلوبة منها بنوعية وجودة عالية

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

انطلاقاً من طبيعة الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة وتحليلها ووصفها وصفا دقيقا. "وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة". (ملحم، 2000، 324).

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس بمحافظة جنوب الباطنة والبالغ عددهم (107) مديرا ومديرة، ومن مساعدي مدير ومساعدات مديرات والبالغ عددهم (131) بمحافظة جنوب الباطنة، وجميع المعلمين الأوائل والمعلمات الأوائل والبالغ عددهم (337)، ومشرفي الإدارة المدرسية والبالغ عددهم (7)، ومشرفي تقويم الأداء المدرسي

والبالغ عددهم (5) في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان للعام الدراسي 2020/2019م (وزارة التربية والتعليم، 2019).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة وذلك من خلال توزيع الأداة بواسطة رابط إلكتروني على أفراد العينة، حيث تم أخذ (56) من المديرين والمديرات وبنسبة 52% من مجتمع الدراسة و(74) من المساعدين والمساعدات وبنسبة 56% من مجتمع الدراسة، وكما تم أخذ (178) من المعلمين الأوائل والمعلمات الأوائل وبنسبة 53% من مجتمع الدراسة، فيما تم أخذ مشرفي الإدارة المدرسية ومشرفي تقويم الأداء جميعهم بنسبة 100% من مجتمع الدراسة. وجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	119	37.2
	أنثى	201	62.8
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	222	69.4
	ماجستير فأعلى	98	30.6
سنوات الخبرة	6 سنوات فأقل	100	31.3
	7 سنوات فأكثر	220	68.8
المسمى الوظيفي	مدير	56	17.5
	مدير مساعد	74	23.1
	معلم أول	178	55.6
	مشرف إدارة مدرسية	7	2.2
	مشرف تقويم أداء مدرسي	5	1.6
	المجموع	320	100.0

أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة ولتحقيق أهدافها، تم تطوير استبانة مكونة من عدة مجالات تمثل لدور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري وبعض الأدوات من دراسات سابقة والعمل على تطويرها مثل دراسة الهطالية، 2015 ؛ والمشرف والجارودي، 2016)،. حيث تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (40) فقرة، موزعه إلى (6) مجالات (القيادة، السياسات والاستراتيجيات، إدارة العمليات، الموارد البشرية، الشراكة والموارد، المتابعة والتقويم).

صدق الأداة: للتأكد من صدق الاستبانة قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين من لهم علاقة بموضوع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ووزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وبلغ عددهم (13) محكماً، طلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم على فقرات الاستبانة من أجل التأكد من شمولية أداة الدراسة من حيث صياغتها اللغوية ومدى ارتباطها بالمجال الذي تندرج تحته، وإجراء التعديل بالحذف أو الإضافة للفقرات التي تحتاج إلى ذلك، وبناء على آراء وملاحظات المحكمين، عدلت بعض الفقرات، أو أعيد صياغتها لتتناسب والمجال الذي وضعت من أجله، وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية (36) فقرة.

وقد استخدم الباحثان في تفسير نتائجه السلم التصنيفي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (2): السلم التصنيفي لتفسير نتائج الدراسة

المتوسط	درجة الموافقة	المعيار
2,33−1	منخفضة	انحراف معياري واحد عن المتوسط الحسابي
3,67−2,34	متوسطة	المتوسط
5−3,68	كبيرة	انحراف معياري واحد عن المتوسط الحسابي

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (3): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
القيادة	0.92	0.91
السياسات والاستراتيجيات	0.96	0.94
إدارة العمليات	0.94	0.93
الموارد البشرية	0.91	0.84
الشراكة والموارد	0.93	0.92
المتابعة والتقويم	0.92	0.89
الدرجة الكلية	0.94	0.97

المعالجة الإحصائية

بعد تفريغ الباحثان الاستبانات التي سيتم جمعها، سيقوم بمعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) لتحليل النتائج، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لتحديد معامل الثبات، كما تم حساب معاملات التمييز للفقرات في كل مجال على حدة، واستخراج الصدق التمييزي لفقرات المقياس، كما تم استخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) لكل مجال مع الدرجة الكلية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان (ككل)،

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: تم استخدام تحليل التباين الثلاثي way ANOV.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الدراسة ومناقشتها المتعلقة بالسؤال الاول: ما دور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	1	القيادة	3.95	0.734	مرتفعة
2	2	السياسات والاستراتيجيات	3.85	0.785	مرتفعة

3	5	الشراكة والموارد	3.80	0.806	مرتفعة
4	3	إدارة العمليات	3.78	0.842	مرتفعة
5	6	المتابعة والتقويم	3.76	0.750	مرتفعة
6	4	الموارد البشرية	3.56	0.758	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.79	0.728	مرتفعة

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.56–3.95)، حيث جاءت القيادة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.95) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الموارد البشرية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.56) وبدرجة تقدير متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.79) وبدرجة تقدير مرتفعة. وقد تُعزى هذه النتيجة الكلية إلى الخبرة الكبيرة في القيادة التربوية التي يتمتع بها افراد مجتمع الدراسة، وإلى استحداث أسس وضوابط خاصة بانتقاء الكوادر في الوظائف الإشرافية والفنية، والتدريب المستمر والتأهيل الدائم للعاملين، بالإضافة إلى جهود المدارس ننفسها في تنظيم ورش تدريبية وإثرائية لمجتمعها المدرسي، وكفاءة خططها التي تصاغ وفق واقع الاحتياجات والتحديات، وواقع المؤشرات التي سهلت موضوع حصر وشمولية البيانات الدقيقة عن احتياجات فريق العمل بالمدارس، والجهود والنتائج التي كانت حصيلة جهود الإجادة التربوية التي انعكست على المؤشرات بشكل إيجابي الذي نتج عنه هذا الرضا من النتائج، ودليل وجود أريحية في اتخاذ القرار داخل المدارس في الكثير من المجالات وفق صلاحيات يسترشد بها في أنماط الممارسات القيادية داخل منظومات العمل المختلفة، كما أن الباحث يتوقع أن المعززات الرقمية في منظومة البوابة التعليمية كالمؤشرات التربوية، كانت من العوامل الرئيسة في ارتفاع هذه النتائج من عينة الدراسة، لسهولة الحصول على البيانات الدقيقة والتحديث الآلي لها باستمرار، والذي ساهم في توفير الوقت والجهد لمعالجة الأرقام، وبنية العمل واستخراج النتائج للعمليات المختلفة، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات منها: دراسة الزعبي، (2019) التي توصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة ممارسة مديري المدارس في مجتمع الدراسة لمعايير إدارة التميز وفق أنموذج (EFQM) بلغ (3.88) ونتيجة الشوا، (2016) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة التميز وفق معايير الأنموذج جاءت بدرجة مرتفعة من التقدير على مجالي القيادة والعمليات الإدارية؛ ونتيجة دراسة أبو سعادة، (2013) التي توصلت إلى أن مستوى الأداء القيادي في الكلي بلغ (3.79) بدرجة مرتفعة. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

المجال الأول: القيادة

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالقيادة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	4	تعزز قيادة المدرسة العلاقات الإنسانية بين العاملين.	4.42	0.677	مرتفعة
2	1	يضع القائد قيم منسجمة مع رسالة المدرسة.	4.21	0.798	مرتفعة
3	5	يعتبر العاملون قائد المدرسة المثل الأعلى والقدوة لهم.	4.05	0.849	مرتفعة
4	2	توفر قيادة المدرسة بيئة تنظيمية تعليمية محفزة للإبداع والابتكار.	3.80	0.925	مرتفعة
4	3	تقوم قيادة المدرسة على إيجاد ثقافة التميز لدى العاملين.	3.80	0.914	مرتفعة
6	6	تكرم قيادة المدرسة العاملين على إنجازاتهم.	3.73	1.181	مرتفعة
7	7	تطور قيادة المدرسة نظم العمل بشكل مستمر.	3.65	0.977	متوسطة
		القيادة	3.95	0.734	مرتفع

يبين الجدول (5) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.65–4.42)، حيث جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "تعزيز قيادة المدرسة العلاقات الإنسانية بين العاملين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.42) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (7) ونصها "تطور قيادة المدرسة نظم العمل بشكل مستمر" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.65) وبدرجة تقدير متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للقيادة ككل (3.95) وبدرجة تقدير مرتفعة. وقد ويعزى ذلك من وجهة نظر الباحث إلى الإيمان العميق من قبل قيادات المدارس بأهمية العلاقات الإنسانية في النهوض بجودة الأداء وأن الاستقرار النفسي للعاملين يرفع من درجة الألفة والتلاحم الإنساني بين العاملين وقيادات المدارس، وتطبع هذه العلاقات الحميمية حب العمل وظهور فرق عمل قوية متفاعلة مع تطلعات قيادات المدارس للنهوض بالأداء وتطويره. كذلك قد يعزى ذلك إلى وجود قيود إدارية صارمة تحد من حرية قيادات المدارس في جانب تطوير نظم العمل، مع وجود تشريعات وضوابط لا تسمح بالمرونة الكافية للتغيير والتحديث، ويرى الباحث أيضا أن نقل قيادات إدارات المدارس لمواقع عمل أخرى بشكل مستمر لا تسمح بتنفيذ الأفكار والرؤى الداعمة لتطوير نظم العمل والتي تحتاج إلى متسع من الوقت والجهد.

المجال الثاني: السياسات والاستراتيجيات

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالسياسات والاستراتيجيات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	11	تقوم قيادة المدرسة بمراجعة وتحديث الخطة السنوية وفقا المتغيرات والمستجدات للعمل التربوي.	4.02	0.721	مرتفعة
2	10	تلتزم قيادة المدرسة بتنفيذ الخطة السنوية للمدرسة، وفقا لإجراءات المعتمدة.	3.96	0.852	مرتفعة
3	12	تشرك قيادة المدرس ة العاملين في إعداد الخطة السنوية للمدرسة، وفق المتغيرات والمستجدات للعمل التربوي.	3.93	1.020	مرتفعة
4	13	تعد قيادة المدرسة خطة سنوية بناءً على مؤشرات الأداء الفعلي.	3.91	0.946	مرتفعة
5	9	تبني قيادة المدرسة خطة سنوية تلبي احتياجات المستفيدين من داخل المدرسة وخارجها وتوقعاتهم منها.	3.88	1.043	مرتفعة
6	8	تهتم قيادة المدرسة ببلورة رؤية واضحة للمدرسة.	3.79	0.907	مرتفعة
7	14	يضع مدير المدرسة الخطط ا لاستراتيجية لمواجهة المخاطر والأزمات.	3.42	0.986	متوسطة
		السياسات والاستراتيجيات	3.85	0.785	مرتفعة

يبين الجدول (6) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.42–4.02)، حيث جاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص على "تقوم قيادة المدرسة بمراجعة وتحديث الخطة السنوية وفقا المتغيرات والمستجدات للعمل التربوي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.02) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (14) ونصها "يضع مدير المدرسة الخطط الاستراتيجية لمواجهة المخاطر والأزمات" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.42) وبدرجة تقدير متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للسياسات والاستراتيجيات ككل (3.85) وبدرجة تقدير مرتفعة. أشارت نتائج الدراسة حصول

مجال السياسات والاستراتيجيات على المرتبة الثانية، حيث جاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص على " تقوم قيادة المدرسة بمراجعة وتحديث الخطة السنوية وفقا للمتغيرات والمستجدات للعمل التربوي." على المرتبة الأولى، ويعزى ذلك من وجهة نظر الباحث إلى استحداث نظام المؤشرات التربوية الذي ساهم بشكل كبير بتدفق المعلومات والبيانات والحصول عليها بسرعة فائقة من خلال موقع البوابة التعليمية لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ومن خلاله تستطيع قيادة المدرسة معالجة البيانات والتحديات بمنهجية واضحة، تساعدها في مسايرة المستجدات التربوية في الحقل التربوي، كما أن وجود قسم تطوير الأداء المدرسي بالمحافظات التعليمية – والمشرف على قيادات المدارس – دعم إيجابا في مساندة المدارس في تطوير بنية العمل وإتاحة المرونة الكافية في مراجعة وتحديث الخطة السنوية وفقا لمتطلبات المتغيرات والمستجدات في العمل التربوي. كذلك قد يعزى ذلك إلى وجود خطط مركزية وأنظمة تشرف على جهود مواجهة المخاطر والتحديات، بالرغم من وجود مصوغات إدارية تسمح لقيادات المدارس بوضع تصورات لهذه الخطط ومعالجة المخاطر والأزمات المحدودة، كما أن هناك موجهات إدارية مركزية الاسترشاد بها عند وقوع مخاطر وأزمات بكيفية التعامل معها وآلية المواجهة.

المجال الثالث: إدارة العمليات

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بإدارة العمليات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	21	تضع قيادة المدرسة آليات إجرائية لتحسين البيئة المدرسية.	3.95	0.950	مرتفعة
2	16	تصمم الإجراءات الإدارية بناء على احتياجات وتوقعات المستفيدين وبما يتناسب مع سياسات الوازرة.	3.87	0.912	مرتفعة
3	18	تقيم قيادة المدرسة العمليات وتطورها في ضوء متغيرات البيئة الداخلية والخارجية.	3.79	0.877	مرتفعة
4	19	تنظم قيادة المدرسة آليات اتصال واضحة لتقوية العلاقات مع الفئة المستهدفة.	3.74	0.965	مرتفعة
5	20	تشجع قيادة المدرسة الابتكار في أنشطة تطوير العمليات.	3.74	0.992	مرتفعة
6	17	يتم تحسين العمليات بصورة مستمرة.	3.72	0.973	مرتفعة
7	15	يتم تصميم وإدارة العمليات في المدرسة بطريقة نظامية واضحة.	3.67	0.907	متوسطة
		إدارة العمليات	3.78	0.842	مرتفعة

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.67–3.95)، حيث جاءت الفقرة رقم (21) والتي تنص على "تضع قيادة المدرسة آليات إجرائية لتحسين البيئة المدرسية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.95) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (15) ونصها "يتم تصميم وإدارة العمليات في المدرسة بطريقة نظامية واضحة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.67) وبدرجة تقدير متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي لإدارة العمليات ككل (3.78) وبدرجة تقدير مرتفعة. وقد يعزى ذلك إلى استحداث ضوابط جديدة تعنى بالشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، ومنها لائحة مجلس الآباء والأمهات بمسمى جديد وهو مجلس أولياء الأمور وبرؤية جديدة وتتوسع في الصلاحيات والأعضاء والتشريعات فقد أدخلت فيها تعديلات وجهود، ساهمت في نجاح الكثير من التوجهات لخدمة وتطوير البيئة المدرسية، وتحفيز بيئة التعلم، ورعاية الطلبة بجميع فئاتها، كما أن الشراكة المجتمعية ساهمت في دعم مشاريع المدارس، وتنفيذ الورش والمحاضرات للتوعية داخل المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي، وكان لشركات القطاع الخاص دورا محوريا في رعاية هذه البرامج ماديا والذي جسد النجاح الحقيقي للأفكار الخاصة التي تدعم مسيرة التعليم وتوفير بيئة تعلم رقمية، وتحويل المدارس لبعض أركانها إلى ممكنات للتعليم الرقمي، وإدخال

الدوائر التلفزيونية المغلقة داخل مرافق المدرسة، وكل هذا ساهم إلى الوصول لنتائج إيجابية في تفعيل جانب الشراكة المجتمعية داخل منظومة المدارس. كذلك قد يعزى ذلك من وجهة نظر الباحث إلى قلة المشاركة المجتمعية في بناء الجهود التطويرية الداعمة لاحتياجاتهم واحتياجات أبنائهم في البيئة المدرسية، كما أن إمكانيات المدارس المادية ومحدودية الصلاحيات تحد من تنفيذ تطلعات المجتمع على وجهة السرعة لارتباط المدارس بضوابط وتشريعات إدارية تجبرهم على أخذ الموافقات من قبل جهات الاختصاص بالمحافظات التعليمية ووزارة التربية والتعليم.

المجال الرابع: الموارد البشرية

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالموارد البشرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	22	يساعد المناخ التنظيمي بالمدرسة على قيام العاملين بأفضل أداء.	3.82	0.954	مرتفعة
2	23	تمتلك قيادة المدرسة أنموذجا معتمدًا لتقييم أداء العاملين.	3.77	0.942	مرتفعة
3	24	تنوع قيادة المدرسة في برامج التدريب والتطوير.	3.55	0.932	متوسطة
4	25	تمتلك قيادة المدرسة أدوات مناسبة للتعرف على احتياجات العاملين.	3.54	0.933	متوسطة
5	26	تتوافر أسس دقيقة لاختيار وتعيين الأشخاص في الوظائف المختلفة بالمدرسة.	3.48	1.056	متوسطة
6	27	تمتلك المدرسة كفايتها من الموارد البشرية والمادية.	3.19	1.104	متوسطة
		الموارد البشرية	3.56	0.758	متوسطة

يبين الجدول (8) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.19–3.82)، حيث جاءت الفقرة رقم (22) والتي تنص على "يساعد المناخ التنظيمي بالمدرسة على قيام العاملين بأفضل أداء" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.82) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (27) ونصها "تمتلك المدرسة كفايتها من الموارد البشرية والمادية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.19) وبدرجة تقدير متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للموارد البشرية ككل (3.56) وبدرجة تقدير متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى تفعيل المدارس للائحة الجديدة في مجلس أولياء الأمور والداعمة إلى التشارك الفعلي بين المدرسة والمجتمع المحلي في دعم المشاريع التربوية، والمعززات الرقمية والتي دعمت بشكل كبير تحسين البيئة المدرسية وتطوير المرافق والبيئة الآمنة للطلبة، وتوفير التعلم الذي يتماشى مع التوجهات الداعمة لتحويل المدارس إلى بيئة ذكية. كذلك قد يعزى إلى ارتباطها المباشر بمحددات إدارية مركزية، والتي تحد من سرعة التنفيذ للعمليات ومتطلباتها، كما أن المدارس في أحيان كثيرة تصطدم بقيادات حديثة العهد بالإدارة المدرسية، وتنقصها الخبرة لتعزيز وإدارة العمليات في المدارس بطريقة نظامية واضحة، مما يحد من التفاعل الإيجابي في هذا الجانب من قبل المجتمع المدرسي ككل.

المجال الخامس: الشراكة والموارد

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالشراكة والموارد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	28	تهتم قيادة المدرسة ببناء شراكة مع مجتمعه.	4.10	0.848	مرتفعة
2	30	تعمل قيادة المدرسة على صرف الموازنة المالية المخصصة لها وفق احتياجاتها.	4.00	1.011	مرتفعة
3	31	تقوم قيادة المدرسة بفتح قنوات اتصال فعالة بين جهات العمل المختلفة.	3.85	0.869	مرتفعة
4	29	تعمل قيادة المدرسة على بنا ء شراكة مع المدارس المجاورة.	3.68	0.898	مرتفعة
5	32	يتم تبني أسلوب التنبؤ لتحديد احتياجات المجتمع وتطلعاته.	3.35	0.974	متوسطة
		الشراكة والموارد	3.80	0.806	مرتفعة

يبين الجدول (9) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.35–4.10)، حيث جاءت الفقرة رقم (28) والتي تنص على "تهتم قيادة المدرسة ببناء شراك ة مع مجتمعه" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.10) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (32) ونصها "يتم تبني أسلوب التنبؤ لتحديد احتياجات المجتمع وتطلعاته " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.35) وبدرجة تقدير متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للشراكة والموارد ككل (3.80) وبدرجة تقدير مرتفعة. وقد يعزى ذلك إلى استحداث ضوابط جديدة تعنى بالشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، ومنها لائحة مجلس الآباء والأمهات بمسمى جديد وهو مجلس أولياء الأمور وبرؤية جديدة وتتوسع في الصلاحيات والأعضاء والتشريعات فقد أدخلت فيها تعديلات وجهود، ساهمت في نجاح الكثير من التوجهات لخدمة وتطوير البيئة المدرسية، وتحفيز بيئة التعلم، ورعاية الطلبة بجميع فئاتها، كما أن الشراكة المجتمعية ساهمت في دعم مشاريع المدارس، وتنفيذ الورش والمحاضرات للتوعية داخل المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي، وكان لشركات القطاع الخاص دورا محوريا في رعاية هذه البرامج ماديا والذي جسد النجاح الحقيقي للأفكار الخاصة التي تدعم مسيرة التعليم وتوفير بيئة تعلم رقمية، وتحويل المدارس لبعض أركانها إلى ممكنات للتعليم الرقمي، وإدخال الدوائر التلفزيونية المغلقة داخل مرافق المدرسة، وكل هذا ساهم إلى الوصول لنتائج إيجابية في تفعيل جانب الشراكة المجتمعية داخل منظومة المدارس. كذلك الى إلى قلة المشاركة المجتمعية في بناء الجهود التطويرية الداعمة لاحتياجاتهم واحتياجات أبنائهم في البيئة المدرسية، كما أن إمكانيات المدارس المادية ومحدودية الصلاحيات تحد من تنفيذ تطلعات المجتمع على وجهة السرعة لارتباط المدارس بضوابط وتشريعات إدارية تجبرهم على أخذ الموافقات من قبل جهات الاختصاص بالمحافظات التعليمية ووزارة التربية والتعليم..

المجال السادس: المتابعة والتقويم

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالمتابعة والتقويم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	33	تتابع قيادة المدرسة مدى فعالية العاملين في أداء عملهم بشكل مستمر.	3.97	0.625	مرتفعة
2	34	تشجع قيادة المدرسة العاملين على تبادل الزيارات الصفية لاستفادة من خبرات الجميع.	3.82	0.934	مرتفعة
3	35	تسهم المدرسة بدور حيوي في توفير حلول جذرية للمشكلات التربوية والمهنية التي قد يواجهها المجتمع المدرسي.	3.72	1.017	مرتفعة
4	36	يوجد لدى المدرسة آليات لتقييم مستوى التقدم في أداء المعلم بعد برنامج التنمية المهنية.	3.51	0.920	متوسطة
		المتابعة والتقويم	3.76	0.750	مرتفعة

يبين الجدول (10) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.51–3.97)، حيث جاءت الفقرة رقم (33) والتي تنص على "تتابع قيادة المدرسة مدى فعالية العاملين في أداء عملهم بشكل مستمر" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.97) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (36) ونصها "يوجد لدى المدرسة آليات لتقييم مستوى التقدم في أداء المعلم بعد برنامج التنمية المهنية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.51) وبدرجة تقدير متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للمتابعة والتقويم ككل (3.76) وبدرجة تقدير مرتفعة. وقد يعزى ذلك إلى أن مراعاة ظروف العاملين في المدرسة، والعلاقات الإنسانية الحاضرة دائما في فكر قيادات المدارس، وتوزيع المهام بشكل عادل ومقنن

ساهم بشكل واضح في تحفيز العاملين على الأداء المجيد، والتفاعل الإيجابي مع كل المسؤوليات المناطة بهم، وخاصة أنهم يشعرون أن لهم دورا محوريا في النهوض بمستويات الطلبة، وأن المدرسة تقدرهم وتحفزهم من خلال المناخ التنظيمي العادل. كذلك قد يعزى ذلك إلى عدم تناسب عدد العاملين من الموارد البشرية مع الحجم الكبير للمدارس والمسؤوليات المناطة بهم، كما ان المدارس تعاني دائما من عجز مالي، لتنفيذ المشاريع التي تخدم المجتمع المدرسي والبرامج التربوية الداعمة لتعلم الطلبة، كما أن هناك كما ذكرنا سابقا بوجود تحديات في جانب الكفاءة في إدارة الموارد المالية من قبل بعض من إدارات المدارس، وتنقصها الخبرة في كيفية انتقاء المشاريع وأولويات التنفيذ.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان حسب متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (11):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان حسب متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة

			القيادة	السياسات والاستراتيجيات	إدارة العمليات	الموارد البشرية	الشراكة والموارد	المتابعة والتقويم	الدرجة الكلية
النوع الاجتماعي	ذكر	س	3.95	3.77	3.67	3.59	3.88	3.70	3.76
		ع	0.578	0.666	0.667	0.619	0.652	0.685	0.581
	أنثى	س	3.95	3.89	3.85	3.54	3.75	3.79	3.81
		ع	0.814	0.846	0.926	0.830	0.883	0.786	0.804
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	س	3.99	3.84	3.83	3.55	3.80	3.74	3.80
		ع	0.748	0.780	0.847	0.763	0.815	0.763	0.732
	ماجستير فأعلى	س	3.87	3.87	3.67	3.59	3.79	3.79	3.76
		ع	0.700	0.802	0.826	0.749	0.791	0.723	0.723
سنوات الخبرة	6 سنوات فأقل	س	3.86	3.84	3.68	3.60	3.82	3.85	3.77
		ع	0.718	0.779	0.799	0.767	0.767	0.758	0.728
	7 سنوات فأكثر	س	3.99	3.85	3.83	3.54	3.79	3.71	3.80
		ع	0.739	0.790	0.859	0.755	0.825	0.744	0.730

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان بسبب اختلاف فئات متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل جدول (12).

جدول (12):تحليل التباين الثلاثي والمتعدد لأثر النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	القيادة	0.001	1	0.001	0.002	0.965
	السياسات والاستراتيجيات	1.219	1	1.219	1.971	0.161
هوتلنج=233.	إدارة العمليات	2.292	1	2.292	3.268	0.072
ح=000.	الموارد البشرية	0.163	1	0.163	0.282	0.596
	الشراكة والموارد	1.495	1	1.495	2.295	0.131
	المتابعة والتقويم	0.582	1	0.582	1.037	0.309
	الدرجة الكلية	0.123	1	0.123	0.230	0.632
المؤهل العلمي	القيادة	0.337	1	0.337	0.625	0.430
	السياسات والاستراتيجيات	0.187	1	0.187	0.302	0.583
هوتلنج=064.	إدارة العمليات	0.628	1	0.628	0.895	0.345
ح=003.	الموارد البشرية	0.016	1	0.016	0.028	0.868
	الشراكة والموارد	0.099	1	0.099	0.151	0.698
	المتابعة والتقويم	0.004	1	0.004	0.007	0.934
	الدرجة الكلية	0.039	1	0.039	0.074	0.786
سنوات الخبرة	القيادة	0.721	1	0.721	1.338	0.248
	السياسات والاستراتيجيات	0.077	1	0.077	0.124	0.725
هوتلنج=121.	إدارة العمليات	0.804	1	0.804	1.146	0.285
ح=000.	الموارد البشرية	0.157	1	0.157	0.272	0.602
	الشراكة والموارد	0.182	1	0.182	0.280	0.597
	المتابعة والتقويم	1.116	1	1.116	1.987	0.160
	الدرجة الكلية	0.023	1	0.023	0.042	0.837
الخطأ	القيادة	170.349	316	0.539		
	السياسات والاستراتيجيات	195.479	316	0.619		
	إدارة العمليات	221.631	316	0.701		
	الموارد البشرية	182.839	316	0.579		
	الشراكة والموارد	205.806	316	0.651		
	المتابعة والتقويم	177.432	316	0.561		
	الدرجة الكلية	168.900	316	0.534		
الكلي	القيادة	171.936	319			
	السياسات والاستراتيجيات	196.814	319			
	إدارة العمليات	226.323	319			
	الموارد البشرية	183.244	319			
	الشراكة والموارد	207.438	319			
	المتابعة والتقويم	179.362	319			
	الدرجة الكلية	169.130	319			

يتبين من الجدول (12) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر النوع الاجتماعي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

وقد يعزى ذلك إلى تعرض مجموعة كبيرة من العاملين بجميع فئاتهم على دورات تدريبية على المستوى المركزي، وخاصة بعد إنشاء المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، والذي أصبح لزاما الدخول في دوراته الممتدة فتراتها لعامين دراسيين، للذين يجتازوا ضوابط الترشح للوظائف الإدارية والفنية، وأصبح اجتياز مراحل التدريب شرطا من شروط التثبيت في المسميات الجديدة، للعاملين بسلك التربية والتعليم، وكذلك المعينين حديثا في المدارس، وبالتالي مع وجود دورات تدريبية مخططة مسبقا وتلبي احتياجات العاملين المهنية ساهم بشكل كبير في ظهور توافق في نتائج الدراسة البحثية، من خلال تحليل التباين الثلاثي والمتعدد لأثر النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور إدارة التميز في تطوير الأداء لمدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، كما أن الاهتمام والحرص من قبل العاملين بقيادات المدارس والوظائف الإشرافية والفنية الأخرى باستكمال الدراسات العليا ساهم في وجود عناصر وقيادات فاعلة ومتجانسة الرؤى، لتطوير البيئة المدرسية، وتكوين فريق عمل فاعل يسعى للتجويد في الأداء، واستخدام أحدث النماذج الإدارية والمشهود لها عالميا بالكفاءة في رفع درجة الأداء وتطويره بما يحقق تطلعات المؤسسات التربوية، وطموحات المجتمع المحلي وحاجات الطلبة. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزعبي(2019)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لأثر النوع وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وكما اتفقت مع دراسة بدرخان(2018)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لأثر النوع، ودراسة الشوا(2016)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لأثر متغير النوع، بينما اختلف هذه الدراسة مع دراسة العمري(2016)، التي توصلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي في معيار القيادة لصالح الحاصلات على الماجستير، وإلى متغير سنوات الخدمة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي في معيار القيادة لصالح الحاصلات على الماجستير، وإلى متغير سنوات الخدمة في معايير القيادة، والسياسات والاستراتيجيات، والعمليات، ودراسة خليل(2018)، التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لدرجة توافر الكفايات الإدارية لمديري مدارس التعليم الفني من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات خبرة العمل، النوع الاجتماعي).

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، فإن الدراسة تقدم التوصيات التالية:

1. ضرورة تدريب القيادات التربوية على الممارسة المنهجية لمجالات إدارة التميز ونماذجها المختلفة؛ لما لها من أهمية في رفع كفاءة الأداء وتطوير بيئة العمل.
2. توفير الدعم البشري والمادي لقيادات المدارس ومنتسبيها؛ لتسهيل عملية الممارسة الفعلية لمجالات إدارة التميز ونماذجها.

3. توظيف التقانات الرقمية الحديثة ونظام المؤشرات التربوية بما تخدم تطبيق نماذج إدارة التميز وضمان الممارسات الصحيحة للعمليات الإدارية.
4. تدريب العاملين على كيفية إعداد سياسات واستراتيجيات واقعية وتتماشى مع تطلعات التغذية الراجعة للتطوير والتحسين.
5. إتاحة المجال للانتفاع من مواقع المدارس لإقامة مشاريع استثمارية في مرافق المدارس لتمويل مشاريعها وبرامجها التطويرية وبالتشارك مع المجتمع المحلي والقطاع الخاص والمجالس البلدية.
6. تفعيل استمارة العائد التدريبي لكل البرامج التدريبية لقياس الأثر.

المراجع:

أبو حميدان، عفت وبطّاح، أحمد. (2018). واقع إدارة التميز في الجامعات الأردنية وفق أنموذج التميز الأوروبي EFQM من وجهة نظر القياديين الأكاديميين. دراسات العلوم التربوية، 45(4)، 407– 426.

الجعبري، تغريد. (2009). دور إدارة التميز في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، فلسطين.

الزعبي، عطاف. (2019). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء بني كنانة لمعايير إدارة التميز وفق أنموذج (EFQM) للتميز الإداري. مجلة دراسات تربوية ونفسية، (103): 79– 114.

السلمي، علي. (2002). إدارة التميز نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة. القاهرة: دار غريب للطباعة.

السلمي، علي. (2009). تطبيق إدارة التميز كمدخل لتطوير الصناعة المصرية. المؤتمر السابع عشر للهندسة الميكانيكية تفعيل دور الصناعة في تنمية مصر، الإسكندرية، 25– 28 مارس 2009.

السواط، سامي. (2016). معوقات تطبيق إدارة التميز في المدارس الثانوية بمدينة تبوك. مجلة التربية– جامعة الأزهر، 2(170)، 456– 499.

الشوا، عفت ياسر. (2016). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة لإدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي للتميز وسبل تطويرها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

صقر، محمد عمر. (2016). واقع إدارة التميز في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تطويره. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عامر، فاتن ربحي. (2015). درجة فاعلية إدارة التميز المؤسسي لمديري المدارس الحكومية الأساسية في مديريات محافظة الشمال الضفة الغربية وعلاقتها بالأنماط القيادية من وجهات نظر المديرين أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

العبيدي، محمد جاسم ولي وجاسم، الاء محمد والشيباني، اعريبي.(2010). الادارة الحديثة وسيكولوجية التنظيم والابداع، الاردن:دار ديبونو للنشر والتوزيع.

العمري، حنان. (2016). درجة تطبيق إدارة التميز في مكاتب التعليم للبنات بمدينة الرياض في ضوء نموذج التميز للمؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة (EFQM). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المسروري، شيخة(201). " أثر المناخ التنظيمي في السلوك الابتكاري لدى الإداريين في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

المشرف، لمياء والجارودي، ماجدة. (2016). متطلبات تطبيق إدارة التميز في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض. مجلة كلية التربية– جامعة المنوفية، 31(7)، 1– 24.

ناصف، ميرفت. (2011). رؤية مقترحة لتحقيق التميز بالمدارس المصرية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 16(3)، 111– 132.

الهطالية، أمل. (2015). إمكانية تطبيق إدارة التميز في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان في ضوء معايير النموذج الأوروبي للتميز. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.

يونس، نفين. (2016). درجة فعالية التميز في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

القيسي، هناء محمود، (2013)، فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي: الاساليب والممارسات. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Abu Saada, S. (2013). Applying Leadership Criterion of EFQM Excellence Model In Higher Education Institutions UCAS as a Case Study. (Master thesis). Islamic University, Gaza Palestine.

Cecilia, E., James, E., Esther, S. & Umosen, A. (2012). Building Vision/ Goals and Excellence in the Management of Personnel by Secondary School Principals. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 2(4): 154- 162.

Chuang,Y.(2011)." The Interactive of Organization Climate with The Workplace Motivation Under Change Commitment for SME",Ching Yun University,Taiwan,The Journal of Human Resource and Adult Learning, 7(2),2..

Demirci,A.(2013)."Supervisor-Subordinate Exchanhe Quality,Managemnt Cynicism and Entrepreneurial Orientation:An Exploration from Innovation Perspectine",Anadolu University, Faculty of Economics & Administrative Sciences,Department of Business Administration.

Napolia, A. & Raymond, L. (2004). How reliable are our assessment data?: A comparison of the reliability of data produced in graded and un-graded conditions. Research in Higher Education, 45(8): 921- 929.

Willert, K. (2012). Leadership for Excellence: A Case Study of Leadership Practices of School Superintendents Serving Four Malcolm Baldrige National Quality Award Recipient School Districts. Phd Thesis, University of ST. Thomas, Minnesota, Italia.

مقارنة طريقة الترتيب الكامل والطريقة التقليدية والطريقة الاعتيادية لضبط أثر التخمين على الخصائص السيكومترية لاختبار الاختيار من متعدد

عمار خالد أحمد عقل
جامعة عمان العربية

د. مروان الصمادي
جامعة عمان العربية

تاريخ الاستلام: 2021/06/05
تاريخ القبول: 2021/06/29

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة طريقة الترتيب الكامل والطريقة التقليدية والطريقة الاعتيادية من أجل ضبط أثر التخمين على الخصائص السيكومترية لاختبار الاختيار من متعدد، تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم عمان الرابعة (لواء ماركا) في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020، استخدمت الدراسة

المنهج الوصفي، وتمّ اختيار عيّنة من(180) طالب وطالبة بالطريقة القصيدة من مدرستي المعتصم الأساسية للبنين، ومدرسة باب الواد الثانوية للبنات، منهم (80) إناث، و(100) ذكور، ولتحقيق هدف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، تم ببناء اختبار تحصيلي مكون من (27) فقرة اختيار من متعدّد بأربعة بدائل، في وحدة (النسب المثلثية وحل المثلثات)، وتمّ تطبيق الاختبار على أفراد عيّنة الدراسة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في متوسطات أداء الطلبة على الاختبار بين طرق التصحيح الثلاث لصالح طريقة الترتيب الكامل، تلاها الطريقة الاعتيادية، ثمّ طريقة التصحيح التقليدية (العقاب). وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في معاملات الصدق المحكي، لصالح طريقة الترتيب الكامل مقابل الطريقة الاعتيادية وطريقة التصحيح التقليدية (العقاب)، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقتي التصحيح التقليدية (العقاب) والطريقة الاعتيادية، أمّا بالنسبة لمعاملات الثبات كرونباخ الفا لدرجات الاختبار، وجدت فروق بين طرق التصحيح الثلاث لصالح طريقة الترتيب الكامل تلاها الطريقة الاعتيادية ثمّ طريقة التصحيح التقليدية (العقاب).

الكلمات المفتاحية: طريقة الترتيب الكامل، والطريقة التقليدية، ضبط أثر التخمين، التخمين، الخصائص السيكومترية، اختبار اختيار من متعدد.

Comparison between the Complete Ordering Method and the Traditional Method to Control the Effect of Guessing on the Psychometric Properties of the Multiple-Choice Test

Ammar Khaled Ahmed Aqel
Amman Arab University

Dr. Marwan Saleh AL Smadi
Amman Arab University

Abstract

This study aimed to compare between the Complete Ordering Method and the Traditional Method to Control the Effect of Guessing on the Psychometric Properties of the Multiple-Choice Test. The study population consisted of all 10^{th}-grade students in the government schools of the Fourth Amman Directorate of Education (Lewaa-Marka) in the first semester of the academic year 2020/2021, The study used the descriptive and analytical approach. the sample is selected by the available method from the 10^{th}-grade students, from (2) schools, al-Mu'tasim primary for male and Bab al-Wad secondary school for female, where their number reached (180) that are (100) males and (80) female students. To achieve the goal of the study, and to answer its questions, the researcher constructed an achievement test consisting of (27) multiple-choice items with four alternatives from the unit of (trigonometric ratios and solving triangles). The test is applied to the study sample members.

The results related the following: There are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the averages of students' performance on the test between the three methods of correction in favor of the Complete Ordering Method, followed by the standard method, then the traditional method of correction (punishment). Also are statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in Criterion – Referenced, in favor of the Complete Ordering Method versus the standard method and the traditional correction method which called (punishment), while no statistically significant differences appeared between the two traditional correction methods (punishment) and the standard method but, in case of Cronbach's alpha validity, there are statistically significant between the three methods of correction in favor of the Complete Ordering Method, followed by the standard method, then the traditional method of correction (punishment).

Key Words: Complete Ordering Method; the Traditional Method; the effect of guessing; Psychometric Properties; Multiple-Choice Test

المقدمة:

تُعتبر عملية التقويم التربوي عنصرًا مهمًا ومكونًا رئيسًا من مكونات الموقف التعليمي، حيثُ تتنوع الوسائل والأدوات المستخدمة فيها، كالاختبارات والملاحظة والمقابلة والاستبانة ودراسة الحالة وملف الإنجاز وغيرها، وفي مجال التحصيل تبقى الاختبارات التحصيلية الأوسع انتشارا والأكثر استخدامًا، فهي من أدوات القياس التربوي المهمة وهي متعددة الأغراض والأهداف، كما تعدُ مؤشرًا هامًا يُستند إليها في عملية التقويم، ولها دور أساسي في عملية التعليم والتعلم، وتستخدم الاختبارات التحصيلية في اتخاذ القرارات التربوية المختلفة، فعندما نمتحن الطلبة نسعى لقياس مستوى التحصيل لديهم، والوقوف على مدى التقدم الذي تمّ إحرازه، كما تستخدم في مقارنة الطلبة بعضهم ببعض أو في تشخيص جوانب القوة والضعف لديهم، وتوزيعهم على شعب متجانسة من حيثُ قدرتهم العقلية والتحصيلية، وكذلك في عملية القبول والانتقاء والتوظيف والتنبؤ... وغير ذلك.

ومن الأمور المهمة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، أنَّ الاختبارات التحصيلية هي في مجملها تطوير للعملية التعليمية، وهذا لا يتمّ إلّا من خلال بناء اختبار يقيس مستوى التحصيل من ناحية، وأن يكون فيه ما يعمل على تقويم عملية التدريس من ناحية أخرى، فكلما زادت أهمّية القرار الذي يتوقع اتخاذه، زادت الحاجة لأن تكون المعلومات التي يتمّ الحصول عليها من الاختبار أكثر دقة، وصلة بالغرض الذي أُعدّ الاختبار من أجله (عبد الهادي، 2001).

لذلك؛ تعدُ الاختبارات التحصيلية من أهمّ الأدوات التي يلجأ من خلالها العاملون في المؤسسات التربوية لتقييم ما حققه الطلبة من نتاجات التعليم أو لتحديد مسار الطلبة الأكاديمي، بما يتناسب مع قدراتهم ومهاراتهم، وتلجأ المؤسسات التربوية ضمن نظامها التربوي إلى عكس مدى النجاح الذي حققته من خلال نتائج الاختبارات التحصيلية، كما تستخدم الاختبارات التحصيلية كوسيلة لتشخيص الصعوبات وتصميم البرامج العلاجية للطلبة، ولعلّ تَحَقُق كلّ ما سبق في وظائف الاختبارات التربوية واستخداماتها مرهونًا بدقة هذه الأدوات، وصدق وثبات وموضوعية النتائج المتمخضة عنها. ويرى عودة (2010) أنها تساعد في تحسين واتخاذ القرارات الخاصة بعملية التدريس، وتزيد من مستوى الاحتفاظ بالمعلومات، وانتقال أثر التعليم، وتحسّن من دافعية الطلبة، وتزيد من معرفة الطلبة بحقيقة أنفسهم، كما توفر التغذية الراجعة لفعالية العملية التدريسية. من هنا لا بدَّ أن يؤخذ بالاعتبار مجموعة من العوامل والاعتبارات عند إعدادها، كأن تكون ممثلة للمادة الدراسية المتضمنة في التدريس، وأن تكون متسقة مع الأهداف التدريسية، وأن تصاغ بطريقة تتناسب مع الغايات التي تستخدم النتائج من أجلها، وأن يتمتع الاختبار بدرجة مقبولة من الصدق الثبات، وأن يحتوي على نوعية الأسئلة التي الأكثر ملائمة من غيرها لقياس الناتج التعليمي المرغوب، فالنواتج التعليمية الخاصة بوحدة دراسية معيّنة هي التي تحدد أنواع السلوك الذي يمكن قبوله كدليل على تحقيق الأهداف التدريسية، وما الاختبار التحصيلي إلَّا وسيلة لاستدعاء السلوك المطلوب. من هنا فإنّ قياس التحصيل بشكل فعال يتأثر باختيار نوعية الأسئلة التي من شأنّها أن تستثير الإجابة المطلوبة وتستبعد الإجابات الأخرى التي ليس لها صلة بالإجابات الصحيحة.

وللاختبارات التحصيلية أشكال متعددة ومتنوعة، منها الاختبارات الكتابية والاختبارات غير الكتابية، وتتضمن الاختبارات الكتابية: الاختبارات ذات الإجابة القصيرة (المقيدة) والاختبارات ذات الإجابة الحرة الطويلة (المفتوحة) واختبارات المزاوجة، واختبارات الصواب والخطأ، واختبارات الاختيار من متعدد، واختبارات الصواب–الخطأ المتعدد (عبد الهادي، 2001؛ Thorndike،1982).

وطالما هناك عدّة أنواع من الاختبارات التي يمكن أن تستخدم لأغراض اتخاذ القرارات، فمن الأهمية بمكان تحديد أيّ نوع من هذه الاختبارات هو الأفضل في تقديم معلومات مفيدة، وما هي الأسس التي يستند إليها في الاختيار،

لذلك فإنّ تحديد نوع الأسئلة الذي يعتبر ملائمًا للاختبار يعتمد إلى حد كبير على طبيعة المحتوى المراد قياسه، فهناك بعض المواد الدراسية يناسبها نوع معين من الأسئلة ولا يناسبها نوع آخر، كما يعتمد نوع الأسئلة أيضًا على الهدف المراد قياسه، فإذا كان الهدف يتطلب من الطالب، أن يعبر بلغته الخاصة عن مفهوم معين، فهنا يكون من الملائم استخدام الأسئلة المقالية، أمّا إذا كان الهدف يتطلب من الطالب أن يقارن بين عدد من الإجابات المعطاة وأن يختار من بينها الإجابة الصحيحة، فهنا يكون من الأفضل والملائم استخدام أسئلة الاختيار من متعدد، كما أنّ مهارة المعلم في كتابة نوع من الأسئلة، لها دور في تحديد نوعية الأسئلة المناسبة (علام، 2010).

كما أنَّ اختيار نوعية الأسئلة، يعتمد كذلك على عوامل متعددة كعدد الطلبة الذين سيطبق عليهم الاختبار، والزمن المتوفر لإعداد الاختبار، والزمن المتوفر للتصحيح، فعندما يتساوى تأثير هذه العوامل، فإنَّ اختيار نوع الأسئلة الملائم يعتمد على الخصائص السيكومترية للاختبار، التي تتعلق بكل نوع من الأسئلة، فعلى المعلم أن يختار نوع الأسئلة التي يتوفر لها معاملات صدق وثبات مرتفعة والتي هي من الصفات الأساسية المرغوب توفرها في الاختبار، حيثُ أنَّ توفر هذه الخصائص يزيد من إمكانية تحقيق الاختبارات لأهداف القياس التربوي، كما أنّ عمر المفحوص وسهولة التطبيق، والتصحيح، وعامل الكلفة، وتوفر الصور المتكافئة للاختبار ووجود المعايير هي من العوامل التي تدفع باتجاه اختيار نوع معين من الأسئلة (عودة، 2010)، ويرى فرزبي وسويني (Frisbie & Sweeney، 1982) أنَّ فقرات الاختيار من متعدّد هي الأكثر استخدامًا لقياس تحصيل الطالب في العديد من الأغراض التربوية، فهي تتفوق على فقرات الصواب والخطأ في قياس تحصيل الطلبة، وتتسم نتائجها بدرجة عالية من الصدق والثبات.

وتتكون فقرات الاختيار من متعدّد من مشكلة معروضة في جملة تُسمّى أصل الفقرة (المتن) وتوضع بعدها عدّة إجابات تُسمّى البدائل، ويطلب من الطالب اختيار الإجابة الصحيحة من بين هذه البدائل. وتتمتع فقرات الاختيار من متعدّد بمزايا عدّة فهي تحقق قدر كبير من الأهداف التربوية بدءًا من العمليات البسيطة كالذاكرة وانتهاءً بالعمليات المعقدة كالفهم والتقويم، كما يمكن تقدير إجابات الطلبة بموضوعية كاملة، وتقلل من أثر التورية والتلفيق إلى أدنى حدّ ممكن، إلا أنها تتأثر بعامل التخمين العشوائي، وتبقى أقلّ تأثرا مقارنة بالاختبارات الموضوعية الأخرى (عودة، 2010).

ويُعدُّ التخمين العشوائي الذي يلجأ إليه الطالب عندما لا تتوافر لديه المعلومات التي تمكنه من الوصول إلى الإجابة الصحيحة من أكبر المشكلات التي تواجه هذا النوع من الاختبارات، حيثُ يقوم الطالب بالاختيار العشوائي لأحد البدائل حتى لو طُلب منه أن يترك الفقرة دون إجابة إذا لم تكن لديه معرفة بالإجابة الصحيحة، فبعض الطلبة يميلون إلى المجازفة أو المخاطرة بدرجات مختلفة حسب درجة التزامهم بالتعليمات، وحكمتهم في الإجابة، فأحيانا قد توجد منبهات أو مفاتيح في الفقرة أو البدائل تساعد الطالب على التوصل للإجابة الصحيحة، وبهذا لا يمكن للمصحح أن يقرر إذا كانت الإجابة الصحيحة للطالب عن فقرة ما تعكس قدرته الحقيقية على الإجابة للفقرة، خاصة عندما يكون الهدف من الاختبار تشخيص صعوبات التعلم أو الوصول إلى درجة الإتقان لمهارة معيّنة (Annie & Chan، 2012).

ويؤدي التخمين في اختبارات الاختيار من متعدّد إلى غياب العدالة عن النتائج أحيانًا، فإذا تقدم مفحوصان من مستوى قدرة متوسطة لأداء اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدّد فهناك احتمال بأن يجتاز المفحوص الذي يلجأ إلى التخمين الاختبار، في حين يفشل الآخر الذي أجاب عن فقرات الاختبار بناءً على معرفته الحقيقية، مما يؤدي إلى انتهاك أهمّ الخصائص الأساسية للاختبار وهي العدالة فتصبح نتائج الاختبار متحيزة (Kubinger & Holocher, Reif، 2010).

مشكلة الدراسة: نظرًا لأهمية معالجة وضبط أثر التخمين في اختبارات الاختيار من متعدد، فقد برزت جهود كثيرة لإيجاد طرق تنطلق من أُطر ومفاهيم نظرية متباينة تعتمد أساليب إحصائية مختلفة، للمساعدة في الحدّ من أثر التخمين على صدق وثبات نتائج الاختبارات الموضوعية. وفي إطار النظرية الكلاسيكية في القياس، تأخذ طرق ضبط أثر التخمين ثلاثة مواقف عند إجابة المفحوص على فقرات الاختيار من متعدّد هي: أن المفحوص يعرف الإجابة الصحيحة، أو أن المفحوص لا يعرف الإجابة الصحيحة ويترك الفقرة دون إجابة، أو أنّ المفحوص لا يعرف الإجابة الصحيحة على الفقرة لكنه يجيب عليها بشكل عشوائي، وتعتبر أخطاء القياس من أبرز المشاكل التي يعاني منها القياس النفسي والتربوي، حيثُ يشكل التخمين أحد المصادر الأساسية لهذه الأخطاء، وبالتالي قد يحصل الطالب بالتخمين على درجة أعلى من الدرجة التي تمثل قدرته الحقيقية، مما يؤثر سلبًا على صدق الاختبار وثباته، وهما من أهمّ الخصائص السيكومترية للاختبار الجيّد (اليامي، 2016).

لذلك حاول الكثير من الباحثين والتربويين معالجة مثل هذه العقبات، حيثُ أجريت العديد من الدراسات والأبحاث على خصائص الاختبار ومراحل تطبيقه، وتصحيحه، وتحليل نتائجه، وللحدّ من أثر التخمين في خصائص الاختبار السيكومترية، أُستخدمت الكثير من الطرق لضبط أثر التخمين: كالطريقة التقليدية (العقاب)، وطريقة المكافأة وطريقة التصحيح لأثر التخمين(المكافأة والعقاب)، وطريقة التصحيح الجزئي، وطريقة تصحيح المموهات، وطريقة لا أعرف الإجابة. من هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة على بعض التساؤلات والتعرف على أثر طريقة الترتيب الكامل لضبط أثر التخمين مع طريقة التصحيح التقليدية (العقاب) والطريقة الاعتيادية على الخصائص السيكومترية لاختبارات الاختيار من متعدد. علمًا بأن طريقة الترتيب الكامل لم يسبق في ضوء علم الباحث مقارنة نتائجها بغيرها وأثرها على خصائص الاختبار،

عناصر مشكلة الدراسة (أسئلة الدراسة): أجابت الدراسة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة في الاختبار تُعزى لطريقة ضبط أثر التخمين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في الصدق المحكي لدرجات الاختبار تُعزى لطريقة ضبط أثر التخمين؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في ثبات درجات الاختبار تُعزى لطريقة ضبط أثر التخمين؟

أهمّية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في الأهمية النظرية والأهمية العملية:

الأهمية النظرية: ستوفر الدراسة أُطر نظرية تخص متغيرات الدراسة كأثر التخمين، والاختبارات التحصيلية، والخصائص السيكومترية، لتفيد الباحثين والمهتمين في إجراء دراساتهم المستقبلية، كما أن نتائج الدراسة ستساهم في إيجاد الحلول الناجحة في التقليل من أثر التخمين. ونظرًا لانتشار اختبارات الاختيار من متعدّد انتشارًا واسعًا والتأثير الملحوظ لأثر التخمين على نتائجها، زادت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية لتلقي ضوءًا أكبر واهتمامًا أشد لمقارنة أثر طريقة الترتيب الكامل لضبط أثر التخمين مع طريقة التصحيح التقليدية (العقاب) والطريقة الاعتيادية على الخصائص السيكومترية لاختبارات الاختيار من متعدّد.

الأهمية العملية: يمكن أن تسهم الدراسة الحالية في التعرف على أثر الطرق المستهدفة في الخصائص السيكومترية للاختبارات، وأنّها توفر اختبار تحصيلي في الرياضيات للصف العاشر تتوفر فيه معايير الصدق والثبات

يمكن استخدامه من قِبَل باحثين وتطبيقه من قِبَل قسم الامتحانات في وزارة التربية والتعليم، كما أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن أن تسهم في اهتمام الباحثين والمهتمين في تطوير اختبارات في مواد دراسية أخرى ستتوفر فيها خصائص سيكومترية جيدة، كذلك توضح معالم جديدة لمصممي الاختبارات في المجال التربوي، بأسلوب جديد في قياس تحصيل الطلبة، وتصحيح الاختبارات الموضوعية، واتخاذ القرارات التربوية المختلفة.

التعريفات الاصطلاحية الإجرائية:

التخمين:(Guessing) اختيار الطالب للبديل الصحيح من خلال الصدفة، ويُسمّى تخمينًا عشوائيًا. أو من خلال المعرفة الجزئية ويُسمّى تخمينًا ذكيًا (عودة، 2010).

ويعرف إجرائيًا: الاستجابة الخاطئة لفقرة بشكل عشوائي في حال لم يكن لدى الطالب معرفة بالإجابة الصحيحة.

طرق ضبط أثر التخمين (Control the Effect of Guessing): طرق إحصائية يتمّ من خلالها تصحيح (تعديل) درجة الطالب حسب معادلات رياضية، للحدّ من أثر التخمين بناءً على عدد الإجابات الصحيحة وعدد الفقرات التي تمّ تخمينها.

طريقة الترتيب الكامل (:(Complete Ordering Method وهي حالة خاصة من الطريقة الاحتمالية، حيثُ يُطلب من المفحوص وضع رُتب للبدائل لكلّ فقرة وفقًا للاحتمالات، وفي هذه الطريقة يمكن التمييز بين ثلاثة مستويات من المعرفة لدى المفحوصين، فالمفحوص الذي يمتلك معرفة تامة يعطي الرتبة الأولى للبديل الصحيح، والمفحوص الذي لديه معرفة جزئية يعطي رتبة متوسطة للبديل الصحيح والمفحوص الذي لا يمتلك المعرفة يعطي الرتبة الأخيرة للبديل الصحيح (أبو فودة و يونس، 2012).

وتعرف إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب باستخدام المعادلة أدناه:

$$F = \sum \quad (A - B) \qquad \text{.....(1)}$$

حيث: F: الدرجة النهائية المصححة.

B: الرتبة المعطاة للبديل الصحيح. A: عدد البدائل.

طريقة التصحيح التقليدية لأثر التخمين (العقاب) (Scoring Formula–SF): عرفها مُهرنز وليهمان (Mehrens & Lehmann، 1991) بأنّها "طريقة تقوم على حذف الدرجات التي يقدر أن المفحوص حصل عليها من خلال التخمين، إذ تفترض هذه الطريقة أنَّ كلّ استجابة خاطئة هي نتيجة تخمين قام بهِ المفحوص، حيثُ لا تأخذ هذه الطريقة بعين الاعتبار المعلومات الجزئية التي ربما يكون قد استند إليها المفحوص في إجابته عن فقرات الاختبار".

وتعرف إجرائيًا بالمعادلة:

$$F = R - \frac{W}{A-1} \qquad \text{.....(2)}$$

بحيث أن:

F: الدرجة النهائية المصححة. R:عدد الإجابات الصحيحة.

W: عدد الإجابات الخاطئة. A: عدد البدائل.

الطريقة الاعتيادية في التصحيح بدون ضبط التخمين (عدد الإجابات الصحيحة): حيثُ يُعطى الطالب درجة واحدة لكلّ إجابة صحيحة بغض النظر عن الإجابات الخاطئة أو المتروكة دون إجابة.

وتُعرف إجرائيًا: وتحسب بعدد الإجابات الصحيحة فقط دون اعتبار للإجابات الخاطئة كما في المعادلة أدناه:

$$F = \sum \quad R$$

F: الدرجة النهائية المصححة. R:عدد الإجابات الصحيحة.

محددات الدراسة وحدودها:

الحدود الزمنية: تمّ تطبيق الاختبار أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020–2021م).

الحدود البشرية: اقتصرت عيّنة الدراسة على طلبة الصف العاشر.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية في محافظة العاصمة، لواء ماركا في مدرستي المعتصم الأساسية للبنين وباب الواد الثانوية للبنات.

محددات الدراسة: إنَّ تعميم نتائج هذه الدراسة يبقى مرهونا بالمحددات الآتية:

- اقتصر المحتوى الدراسي للاختبار التحصيلي على مبحث الرياضات للصف العاشر الأساسي الوحدة الخامسة (النسب المثلثية وحلّ المثلثات)، بحسب منهاج وزارة التربية والتعليم الأردنية.
- اقتصرت طرق الدراسة على طرق ضبط أثر التخمين الآتية: –طريقة الترتيب الكامل، طريقة التصحيح التقليدية (العقاب)، طريقة التصحيح الاعتيادية
- تعتمد إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة على مدى صدق استجابة الطلبة على الاختبار التحصيلي، والخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للاختبار التحصيلي

الدراسات السابقة ذات الصلة:

فيما يلي عرض لأهمّ الدراسات السابقة التي تناولت طرق ضبط أثر التخمين في اختبارات الاختيار من متعدد، مرتبة وفق الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث كالآتي:

قام النبهان (Alnabhan، 2002) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر ثلاث طرق للتصحيح ضد أثر التخمين وهي: (عدد الإجابات الصحيحة، ومعاقبة التخمين، ومكافأة التخمين الجزئي) على الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) للاختبار حيثُ تكوّنت عيّنة الدراسة من (120) طالبًا وطالبة في مرحلة ما قبل التخرج في جامعة أبو ظبي في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتألف الاختبار من (40) فقرة اختيار من متعدّد بواقع أربعة بدائل لكلّ فقرة في مساق منهجية البحث النفسي كما استخدم الباحث اختبارًا قصيرًا مكونًا من (10) فقرات، للمحتوى التعليمي نفسه الذي يغطيه الاختبار المكون من (40) فقرة وببدائل جميعها خاطئة لكلّ فقرة؛ من أجل تصنيف المفحوصين إلى: ذوي مخاطرة مرتفعة وذوي مخاطرة متدنية، فالطالب الذي أجاب عن عدد أكبر من الفقرات اعتُبر ذا مخاطرة مرتفعة والذي أجاب عن عدد أقلّ من الفقرات اعتُبر ذا مخاطرة منخفضة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ الطرق الثلاث المختلفة أعطت معاملات صدق وثبات مختلفة عن طريقة المعرفة الجزئية التي تقوم على افتراض أنّ المفحوص يمتلك معرفة تمكنه من حذف بعض البدائل عند إجابته عن الفقرة، حيثُ كان معامل الثبات للاختبار المصحح ضد أثر التخمين باستخدام طريقة المعرفة الجزئية (0.81) بينما كان (0.65) عند استخدام طريقة التصحيح باستخدام عدد الإجابات الصحيحة، كما بلغ (0.73) عند استخدام طريقة معاقبة التخمين، وأكدّت الدراسة أنّ التخمين يُقلل من صدق وثبات الاختبار من خلال إعطاء تباين غير حقيقي في نتائج الاختبار.

كما هدفت دراسة الزبون (2004) إلى مقارنة أثر ثلاث طرق لتصحيح وضبط أثر التخمين لاختبارات الاختيار من متعدّد على الخصائص السيكومترية للاختبار والفقرة في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة، حيثُ استخدم الطريقة التقليدية

ومعادلة التصحيح لأثر التخمين وطريقة الاختيار الجزئي، وقد تمّ إعداد ثلاث صور متكافئة لاختبار تحصيلي لطلبة مساق (الإحصاء التربوي) في جامعة مؤتة، وجرى تطبيقها على عيّنة مكونة من (406) طالبًا من الصف الثاني ثانوي، جرى تصحيح الإجابات على كلّ صورة من صور الاختبار بإحدى طرق التصحيح الثلاث، ثمّ حللت البيانات باستخدام برمجية (One step) لتقدير معلمة القدرة (θ) والخطأ المعياري في القياس لقدرة كلّ فرد، كما تمّ استخراج معاملات الثبات لتباعد الأفراد، ومعاملات صدق المحك التلازمي، ومعاملات صعوبة الفقرة، ومعاملات تمييز الفقرة وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين معاملات الثبات لصالح استخدام كلّ من طريقة التصحيح لأثر التخمين وطريقة الاختبار الجزئي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات صدق الاختبار لصالح الطريقة التقليدية وطريقة الاختيار الجزئي، إضافة إلى ذلك أظهرت الدراسة أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين معاملات صعوبة الفقرة، لصالح معادلة التصحيح لأثر التخمين، وأنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين معاملات تمييز الفقرة عند استخدام الطريقة التقليدية وطريقة (الاختبار الجزئي).

وقارن دودين (Dodeen، 2005) بين طريقة معادلة تصحيح المموهات التي تأخذ بعين الاعتبار مستوى جاذبية المموه (البديل) في حساب درجة السؤال النهائية، والطريقة التقليدية لتصحيح أثر التخمين، كما قام بمقارنة فاعلية المعادلتين، لا سيّما تأثير كلّ منهما على أداء الطلبة على الاختبار، وقيمة الثبات، من خلال تطبيق المعادلتين على نتائج اختبارين معياريين في الرياضيات واللغة الإنجليزية، على عيّنة مكونة من (148) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة، وقد دلّت النتائج على أفضلية استخدام معادلة تصحيح المموهات في مكافأة الطلبة على حسن اختيارهم للبديل الأقرب إلى الصواب أو الأكثر صحة عند عدم التأكد تمامًا من الجواب الصحيح، حيثُ أظهرت طريقة تصحيح المموهات متوسط درجات أكبر من الطريقة التقليدية، كما أدّت إلى خفض الانحراف المعياري لدرجات الاختبار، وكانت نسب التخمين أعلى للطلبة ذوي التحصيل المتوسط، بالإضافة إلى ذلك، فقد أدّى تطبيق هذه المعادلة إلى زيادة ثبات نتائج الاختبارين عندما حُسبت على العيّنة الكلية، وعينات فرعية مشتقة من العيّنة الكلية لكلّ اختبار، في حين كانت درجات ثبات الاختبار تتناقص مع تناقص حجم العيّنة للعينات الفرعية.

كما أجرى الصمادي (2012) دراسة هدفت لمعرفة أثر طريقة تصحيح اختبار الصواب والخطأ المتعدد في معاملات الصدق والثبات للاختبار، وأثرها في معاملات الصعوبة وتمييز فقرات الاختبار، ومعرفة أثرها في نتائج الطلبة وتحصيلهم، قام الباحث ببناء اختبار يتكوّن من (25) فقرة صواب وخطأ متعدّد لكلّ فقرة أربعة بدائل، تكوّنت عيّنة الدراسة من (122) طالب في جامعة إربد الأهلية، استخدم الباحث أربع طرق مختلفة للتصحيح تراعي المعرفة الجزئية واستخدم برنامج (SPSS) لحساب معاملي صدق الاختبار، واستخدم اختبار كرونباخ ألفا لحساب معامل ثبات الاختبار، واظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معاملات صعوبة الفقرة في تحصيل الطلبة، وكانت طريقة التصحيح الرابعة (إعطاء العلامة 0.25–0.50–0.75–1.00) لكلّ بديل يتمّ الإجابة عنه بشكل صحيح الأكثر مراعاة للمعرفة الجزئية لدى الطلبة ثمّ تلتها طريقة التصحيح الثالثة ثمّ الثانية ثمّ الأولى.

وأجرى عودة (2014) دراسة لتصحيح معامل صعوبة الفقرة لأثر التخمين في اختبار الاختيار من متعدد، صورة معدلة لمعادلة جيلفورد، مع الافتراض بأنّ التخمين يتمّ عشوائيًا، إلّا أنّ التقدير لمعامل الصعوبة بهذه المعادلة يقوم على أساس رياضي بحت لا يتحقق فيه الافتراض الذي قام عليه، وأنّ المؤشرات العملية والمنطقية ترجح أهمّية تقديم صورة معدلة لهذه المعادلة لتكون أكثر عدالة ومصداقية في تقدير معاملات الصعوبة لفقرات الاختبارات المعرفية بشكل عام، والتحصيلية بشكل خاص، ترتكز فيه هذه الصورة المعدلة على التوفيق والتكامل بين التخمين القائم على المعرفة الجزئية،

والفروق الفردية لدرجة المخاطرة في ضوء التعليمات ذات الصلة بالتخمين وما يترتب عليها من إجراءات في التصحيح، وتحليل الدرجات تحليلًا إجماليًا وتفصيليًا على مستوى الفقرات، وقد قدمت الدراسة هذه الصورة المعدلة مرفقة بجداول لاستخراج معاملات الصعوبة القائمة على التخمين العشوائي مقابل معاملات الصعوبة المقدرة بالمعادلتين الأصلية والمعدلة، وترجح نتائج المقارنة لهذه التقديرات توافقًا أعلى بين نتائج التقديرات لمعاملات الصعوبة المشتقة من الصورة المقترحة للمعادلة والأساس النظري الذي ترتكز عليه، وهي معادلة توفيقية تجمع بين نظرية القرار ونظرية القياس.

وأجرت رافسلوت ورفاقها (Ravesloot, et al، 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن خيار لا أعرف الإجابة في الاختبارات. حيثُ قورنت الطريقة التقليدية والعقاب مع طريقة لا أعرف الإجابة مع متغيرات الجنس وسنوات الخبرة. حيثُ تمّ إعداد اختبار لأطباء الأشعة المتدربين في هولندا، مكوّن من (200) فقرة من ثلاثة اختيارات أحدها لا أعرف الإجابة موزعة على نموذجين حسب طريقة التصحيح، وتم تقسيم المشاركين إلى (337) إلى مجموعتين بشكل متساوٍ بالنسبة للجنس وسنوات الخبرة. وأشارت النتائج إلى أنّ طريقة العقاب تدرِج علامات غير حقيقية، وأنّ الإناث استخدمن البديل لا أعرف الإجابة أكثر من الذكور، وكانت متوسطات طريقة العقاب أعلى من طريقة لا أعرف الإجابة وأقرب لمتوسطات الطريقة التقليدية، ولم تحرز طريقة لا أعرف الإجابة فروقًا ذات دلالة.

وأجرى أوساي (Ossai، 2015) دراسة هدفت إلى البحث عن الفرق بين ميل الجنسين للتخمين في الرياضيات، حيثُ تقدم (110) طالبًا وطالبة من جامعة دلتا في نيجيريا (56 ذكور، 45 إناث)، لاختبار مقنن في الرياضيات، مكوّن من (50) فقرة، وتم استخدام استبانة لقياس ميل الطلبة، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق في المتوسطات تعزى لاختلاف الجنس.

كما قام الخرشه (2016) بدراسة هدفت إلى التحقق من أثر طرق معالجة التخمين في تقدير إحصائيات الأفراد والفقرات في اختبارات الاختيار من متعدّد وفق النظرية الحديثة في القياس، تمتّ مقارنة معادلة التصحيح لأثر التخمين (العقاب) ومعادلة التصحيح لأثر التخمين (المكافأة) ومعادلة التصحيح من أثر التخمين (المكافأة والعقاب)، ولتحقيق الغرض من الدراسة تمّ بناء اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدّد في مادة مبادئ القياس والتقويم التي تدرس لطلبة كلية التربية بجامعة مؤتة مكوّن من (30) فقرة بصورته النهائية، وقد اشتمل على ثلاثة نماذج حسب طرق المعالجة، تمّ تحليل استجابات المفحوصين البالغ عددهم (200) طالبًا وطالبة لجميع نماذج الاختبار الثلاث، وِفق النموذج اللوجستي الثنائي المعدل، كشفت نتائج تحليل التباين الأحادي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معالم الصعوبة للفقرات تعزى لطريقة المعالجة، وقد جاءت تلك الفروق لصالح طريقة المعالجة الأولى، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معالم التمييز للفقرات تُعزى لمتغير الدراسة، وبيّنت نتائج التحليل كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معلمة القدرة للأفراد تعزى لمتغير الدراسة.

وأجرى اليامي (2016) دراسة لمقارنة طريقتي (التصحيح من أثر التخمين وطريقة الاختيار الجزئي) وأثرهما على خاصيتي الصدق والثبات لاختبار الاختيار من متعدّد في مبحث الكيمياء للصف الثاني الثانوي في مدينة نجران في السعودية، حيثُ تمّ اختيار أربع مدارس عشوائيًا تضمّ (32) طالبًا وتم تقسيم طلاب كلّ صف إلى مجموعتين عشوائيًا، المجموعة (أ) تمّ تصحيح درجات أفرادها بمعادلة التصحيح من أثر التخمين، والمجموعة (ب) تمّ تصحيح درجات أفرادها بطريقة الاختيار الجزئي، تمّ التأكد من تكافؤ المجموعتين في التحصيل. وتمّ التحقق من صدق المحتوى للاختبار من خلال عرضه على المحكمين، وحساب صدق المحك التلازمي والصدق التمييزي للاختبار. ثمّ تمّ حساب ثبات الاختبار من خلال معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ معامل الاتساق الداخلي (0.89) وعن طريق التجزئة النصفية (سبيرمان–براون)

بلغت قيمته (0.86) وبعد تطبيق الاختبار تبيّن عدم وجود فروق بين طرق تصحيح المجموعتين في معاملات الثبات وباختلاف طرق حساب الثبات.

وأجرى صهيب (2018) دراسة هدفت إلى قياس أثر التخمين في اختبارات الاختيار من متعدد، تكون مجتمع الدراسة من (2904) طالبًا وطالبة في الصف التاسع، من مدارس الأنوروا (شمال الأردن)، وتم اختيار العيّنة بالطريقة العشوائية، الذي بلغ عددهم (159)، تمّ تطبيق اختبار اختيار من متعدّد تمّ بناءه في مادة الرياضيات، حيثُ طبقّ الاختبار بنموذجين: الأول يحتوي على أربعة بدائل، والثاني تمّ إضافة البديل "لا أعرف الإجابة" بدلًا من إحدى الإجابات، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيثُ قارن الباحث بين ثلاث طرق للتصحيح من أثر التخمين وهي الطريقة التقليدية (العقاب) وطريقة تصحيح المموهات وطريقة البديل "لا أعرف الإجابة"، ثمّ تمّ التحقق من صدق المحتوى عن طريق عرضه على مختصين في هذا المجال، كما تمّ التحقق من الصدق المرتبط بمحك من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبار ومتوسط درجات اختبار الشهر الثاني، وتم التحقق من ثبات الاختبار عن طريق تطبيق الاختبار على عيّنة استطلاعية، وبعد مرور (10) أيام تمّ إعادة تطبيق الاختبار وحساب كلّ من المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة معامل الارتباط بيرسون ومعامل ثبات الإعادة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة باختلاف طريقة التصحيح لأثر التخمين، وأكدّت الدراسة أن للتخمين أثر سلبي على الخصائص السيكومترية للاختبار (الصدق والثبات).

كما وأجرى أيضًا السعودي، والنصراوين (2018) دراسة هدفت إلى مقارنة ثلاث طرق لضبط أثر التخمين في اختبارات الاختبار من متعدد، هي طريقة التصحيح لأثر التخمين التقليدية، وطريقة تصحيح المموهات، وطريقة استخدام البديل لا أعرف الإجابة من خلال أثرها على خصائص الاختبار، باستخدام اختبار رياضيات تحصيلي على عيّنة مكونة من (159) طالبًا وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة بين طريقة تصحيح المموهات وطريقة التصحيح لأثر التخمين لصالح طريقة تصحيح المموهات وفق محكات هي: الأداء على الاختبار، الصدق، والثبات؛ نظرًا لاعتمادها على المعرفة الجزئية لدى الطلبة. في حين لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقتي التصحيح لأثر التخمين وطريقة البديل لا أعرف الإجابة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أنها تباينت فيما بينها من حيث الأهداف والعينات والأدوات المستخدمة، كما بينت الدراسات السابقة جدلية التعامل مع الطرق المختلفة لضبط أثر التخمين وعدم الاتفاق حول الأنسب منها والأكثر فاعلية للتعامل مع نتائج الاختبار، وكذلك اختلاف تأثيرها على الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته، إلّا أنّ الطرق الحديثة المعتمدة على المعرفة الجزئية مثل طريقة معادلة تصحيح المموهات وطريقة التصحيح لأثر التخمين قد أثبتت فاعليتها بشكل أكبر من الطرق التقليدية الشائعة، وهذا يثبت دور تعليمات الاختبار وإجراءاته إضافةً للمعالجات الإحصائية المتبعة في ضبط أثر التخمين، في الحدّ من أثر التخمين، كما أوصت بعض الدراسات صهيب (2018) واليامي (2010)، بإجراء المزيد من الدراسات حول أثر طرق التصحيح لأثر التخمين على الخصائص السيكومترية للاختبارات. لذلك حاولت هذه الدراسة الاستجابة لهذه التوصيات وتغطية هذا الجانب من خلال مقارنة الطرق الثلاث، والتي ينطلق كلّ منها من أساس نظري وإجراء إحصائي مختلف، كما أنّه لا يوجد (في حدود علم الباحث) دراسة حاولت الجمع والمقارنة بين الطرق المستهدفة في هذه الدراسة، والتي تميزت بطريقة التصحيح باستخدام الترتيب الكامل.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم عمان الرابعة (لواء ماركا) في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020، والبالغ عددهم (10272).

عيّنة الدراسة: تمّ اختيار عيّنة الدراسة بالطريقة المتيسرة من طلبة الصف العاشر، فقد تمّ اختيار مدرستي، المعتصم الأساسية للبنين نظرًا لعمل الباحث فيها، ومدرسة باب الواد الثانوية للبنات، نظرًا لقربها من مكان عمل الباحث وضمان تعاون إدارة المدرسة والعاملين فيها، حيثُ بلغ عددهم (180) طالبًا وطالبة، منهم (80) إناث، و(100) ذكور.

أداة الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة، وللإجابة عن أسئلتها، تم بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات (الوحدة: الخامسة) للصف العاشر الأساسي بحسب منهاج وزارة التربية والتعليم الأردنية، من نوع الاختيار من متعدّد بأربعة بدائل، مع مراعاة خطوات بناء الاختبار التحصيلي التي أوردها غرونلند ولين .(Gronlund & Linn, 2000)

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاختبار والتي تضمنت (30) فقرة، تمّ عرضها مع جدول المواصفات على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال القياس والتقويم وأساليب تدريس الرياضيات والمناهج وطرق التدريس والمشرفين التربويين، وقد بلغ عددهم (8) محكمين، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم، من حيثُ صياغة فقرات الاختبار لغويًا وعلميًا، ومناسبتها لمستوى طلبة الصف العاشر الأساسي، ومدى انتمائها لكلّ مهارة من مهارات الاختبار، ومدى تمثيل الفقرات للعمليات المحددة، ووضوح التعليمات، أو حذف، أو إضافة، أو تعديل ما يرونه مناسبًا، والدرجة المناسبة لكلّ فقرة على تدريج خماسي.

وقد أبدى المحكمون بعض الآراء في الاختبار منها: تعديل بعض الفقرات، وحذف بعضها، وتعديل الصياغة اللغوية، وقد تراوحت الأوساط الحسابية لتقديرات المحكمين على فقرات الاستبيان لجدول المواصفات ما بين 4.02 إلى 4.66، وللحكم على فقرات الاختبار ما بين 3.09 إلى 4.51، أمّا بالنسبة للاختبار ككلّ وجدول المواصفات فكان 4.46 من أصل 5 درجات، وفي ضوء تلك الآراء تمّ الأخذ بملاحظات المحكمين، كما تمّ حذف ثلاث فقرات كانت أوساطها الحسابية أقلّ من 4.00 أي أقل من (80%). وتكوّن الاختبار بصورته النهائية من (27) فقرة من نوع الاختيار من متعدّد.

كما تم تطبيق الاختبار على عيّنة استطلاعية قوامها (30) طالبًا وطالبة من مدرستي "المعتصم وباب الواد" في محافظة العاصمة عمان، وتم تطبيق الاختبار بشكل وجاهي يومي 6 و13 من شهر أيلول عام 2020، حيث كان الطلبة قد درسوا المحتوى في الفصل السابق، لغرض التحليل الأولي للفقرات والتعرف على معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات، وكذلك لمعرفة الزمن اللازم للاختبار، وقد رُوعي عند تطبيق الاختبار الاستطلاعي إعطاء الطلبة تعليمات واضحة عن كيفية الإجابة عن الأسئلة، والهدف منه. وتم تحليل البيانات للعيّنة الاستطلاعية، حيثُ تمّ حساب معامل الصعوبة لكلّ فقرة، وذلك بإيجاد نسبة الإجابات الصحيحة على الفقرة من بين الإجابات الكلية على هذه الفقرة، كما تمّ حساب معاملات التمييز للفقرات، والجدول (1) يوضّح ذلك.

جدول (1): قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.733	0.754	10	0.70	0.765	19	0.533	0.774
2	0.60	0.742	11	0.733	0.779	20	0.35	0.763
3	0.40	0.766	12	0.70	0.761	21	0.40	0.744
4	0.60	0.782	13	0.667	0.762	22	0.70	0.787

0.774	0.733	23	0.740	0.533	14	0.749	0.467	5
0.780	0.70	24	0.745	0.533	15	0.748	0.60	6
0.783	0.767	25	0.752	0.333	16	0.747	0.733	7
0.777	0.733	26	0.770	0.733	17	0.767	0.70	8
0.766	0.767	27	0.754	0.667	18	0.754	0.667	9

يبيّن الجدول (1) قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكلّ فقرة من فقرات الاختبار، بعد تطبيقها على العيّنة الاستطلاعية، حيثُ تراوحت قيم معاملات صعوبة للفقرات بين (0.333–0.767)، بينما تراوحت قيم معاملات تمييز الفقرات بين (0.742–0.787)، وتعدُ هذه القيم مقبولة باعتبار أنّ فقرات الاختبار تتمتع بدرجات مناسبة من الصعوبة والتمييز، إذ إن أفضل معامل صعوبة للفقرة الاختبارية هو 50% وما حولها. أمّا معاملات التمييز فقد كانت جميعها ذات تمييز عالي وهي أعلى من (0.7).

صدق الاختبار: للتحقق من دلالات صدق الاختبار باستخدام النظرية الكلاسيكية في القياس فقد استخدمت الطرق الآتية:

– صدق المحتوى للاختبار: وذلك من خلال الإجراءات والخطوات التي اتبعت في بناء الاختبار، حيثُ تمّ تحليل المحتوى، وإعداد جدول للمواصفات، وتحكيم الاختبار من قِبَل خبراء مختصين.

- الصدق المحكي: تمّ حساب معامل الارتباط بين أداء العيّنة الاستطلاعية على الاختبار وعلاماتهم في مادة الرياضيات للفصل السابق كمحك، حيثُ بلغت قيمته (0.614) وهي علاقة ارتباطيه جيدة وذات دلالة إحصائية.

– الصدق التمييزي: تم حساب الصدق التمييزي للاختبار؛ وذلك لمعرفة إذا كان الاختبار يميز بين المجموعات المختلفة، حيثُ قام بتطبيق الاختبار على عيّنة مكوّنة من (30) طالبًا من طلاب الصف التاسع، وبعد تصحيح علاماتهم بالطريقة الاعتيادية تمّ حساب المتوسطات الحسابية لدرجاتهم ومقارنتها بدرجات عيّنة الطلاب من الصف العاشر، وذلك من خلال استخدام اختبار (ت)، والجدول (2) يبيّن ذلك.

جدول (2) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب الصف التاسع ولدرجات طلاب الصف العاشر

الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التاسع	30	53.77	12.90	-1.698	0.0448
العاشر	30	57.10	12.97		

تظهر النتائج في الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يدلّ على أن الاختبار يمتلك صدق تمييزي بين المجموعات المختلفة.

ثبات الاختبار: تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال تطبيق الاختبار على العيّنة الاستطلاعية من خارج عيّنة الدراسة الأصلية وقوامها (30) طالبًا من طلاب الصف العاشر، ثمّ أعيد تطبيق الاختبار على نفس العيّنة بعد فاصل زمني مدته أسبوع من تاريخ التطبيق الأول، وتم استخراج معاملات الثبات على النحو الآتي:

- حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين التطبيق الأول والثاني، حيثُ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.88).
- حساب معامل الثبات كرونباخ الفا والتي بلغت قيمته (0.79).

وتعتبر هذه المعاملات جيدة مما يجعل الاختبار صالحًا للتطبيق، وبعد تأكّد الباحث من صدق وثبات الاختبار قام بعمل نموذجين للأداة تحتوي على نفس الأسئلة وتختلف فقط في طريقة التصحيح والتعليمات المرافقة لكلّ طريقة تصحيح، النموذج (أ) يصحح بطريقة الترتيب الكامل وبالطريقة الاعتيادية، والنموذج (ب) يصحح بطريقة العقاب.

تطبيق الاختبار وجمع البيانات: تم تطبيق نفس الاختبار مرتين على نفس أفراد عيّنة الدراسة باختلاف تعليمات الاختبار التي تتعلق بطريقة التصحيح المتبعة، وقبل بدء الطلبة بالإجابة على الأسئلة تمّ توضيح طبيعة الاختبار والغرض منه، كما تمّ شرح تعليمات الاختبار وطريقة الإجابة عليه، وتوضيح الاستراتيجية التي يفضل اتباعها لكلّ نموذج، وقد تمّ إبلاغ الطلبة بأنّه سيكون لهذا الاختبار جزء من العلامة النهائية للمادة، وذلك لتوفير المزيد من اهتمام الطلبة بالاختبار، مما يزيد من صدق نتائج الاختبار، كما تمّ تقدير الوقت اللازم للإجابة عن فقرات الاختبار (45 دقيقة).

طريقة تصحيح الاختبار: تم استخدام ثلاث طرق للتصحيح بحيث تعطى نتيجة مختلفة لكلّ طريقة، حيثُ تمّ تصحيح النموذج الأول بطريقة التصحيح التقليدية (العقاب) والنموذج الثاني بالطريقة الاعتيادية وطريقة الترتيب الكامل، حيثُ تمّ رصد درجة واحدة لكلّ فقرة من فقرات الاختبار، حيثُ تضمن الاختبار (27) فقرة يتبعها أربعة بدائل من نوع الاختيار من متعدد، وبذلك تصبح الدرجة العظمى للاختبار (27) والصغرى (صفر درجة) ولتجاوز الكسور وتوحيد الدرجات، تمّ إجراء تحويل خطي للعلامات لتصبح قيم صحيحة وذلك بضرب الدرجة في 3 لتصبح الدرجة العليا (81).

الأساليب الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والالتواء والتفلطح لأداء الطلبة على فقرات الاختبار، كما قام بحساب معاملات الارتباط (بيرسون) للدرجة الكلية بين طرق التصحيح المستخدمة، ولإيجاد أثر الطريقة المستخدمة لضبط أثر التخمين في متوسط أداء الطلبة على الاختبار استخدم الباحث تحليل التباين للقياسات المتكررة، واختبار أقلّ فرق دال (LSD) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على الاختبار باختلاف طريقة التصحيح المستخدمة.
- للإجابة على السؤال الثاني تم إيجاد معاملات الارتباط بين نتائج الاختبار وبين الدرجات الكلية وفق طرق التصحيح المستخدمة، كما استخدم اختبار فيشر لدلالة الفروق بين معاملات الصدق المرتبط بالمحك لطرق التصحيح المختلفة، وتمّ إيجاد نتائج التحليل العاملي.
- للإجابة على السؤال الثالث تم إيجاد معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا لكلّ طريقة، وتم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة للتحقق من أثر الطريقة المستخدمة لضبط أثر التخمين في قيم معاملات ثبات الاختبار، واختبار أقلّ فرق دال (LSD) للمقارنات الثنائية بين قيم الثبات باختلاف طريقة التصحيح.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة في الاختبار يعزى لطريقة ضبط أثر التخمين؟، فللإجابة على هذا السؤال تم ايجاد مجموعة من الإحصاءات الوصفية لأداء الطلبة على فقرات الاختبار تبعًا للطرق المستخدمة لضبط أثر التخمين، والجدول رقم (3) يوضّح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والالتواء والتفلطح لأداء الطلبة على فقرات الاختبار تبعًا للطرق المستخدمة لضبط أثر التخمين.

الطريقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
الاعتيادية	53.41	12.13	0.760	-0.483
الترتيب الكامل	62.21	9.34	0.363	-0.714
العقاب	50.58	12.27	0.816	-0.430

يظهر جدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على الاختبار باختلاف طريقة التصحيح، حيثُ أظهرت طريقة التخمين (الترتيب الكامل) أعلى متوسط حسابي والبالغ (62.21) وبانحراف معياري (9.34)، تلاها طريقة التخمين (الاعتيادية) بمتوسط حسابي (53.41) وبانحراف معياري (12.13)، وأخيرًا طريقة التخمين (العقاب) بوسط حسابي (50.58) وبانحراف معياري (12.27).

ويلاحظ من قيم التفلطح والالتواء، إنّ التوزيعات كان لها قيم تفلطح سالبة أمّا قيم الالتواء جميعها موجبة، وهذا يدلّ على أنّ الأفراد ذوي التحصيل المرتفع خمنوا الإجابات بشكل أفضل من ذوي التحصيل المنخفض.

كما تمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية باختلاف طريقة التصحيح المستخدمة بدلالة عدد الإجابات الصحيحة والفرق بين الدرجات المعدلة لكلّ طريقتين، والجدول رقم (4) يوضّح ذلك.

جدول (4) معاملات الارتباط (بيرسون) للفروق بين الدرجات الكلية حسب طرق التصحيح المستخدمة.

الطريقة	معامل الارتباط للفروق
الاعتيادية*الترتيب الكامل	-0.734**
الترتيب الكامل*العقاب	-0.695**
الاعتيادية*العقاب	-0.577**

تظهر النتائج في جدول (4) بأنّ جميع معاملات الارتباط سالبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدلّ على أنّ الطلبة ذوي التحصيل المرتفع لجأوا إلى التخمين بشكل أقلّ من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض، وأنَّ الطلبة ذوي التحصيل المنخفض حصلوا حلى درجات من خلال التخمين أكثر من ذوي التحصيل المرتفع، وكان الارتباط الأعلى ناتج عن الفرق بين الطريقة الاعتيادية والترتيب الكامل.

كما تم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة لاختبار أثر الطريقة المستخدمة لضبط أثر التخمين في متوسط أداء الطلبة على الاختبار من خلال اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، والجدول رقم (5) يبيّن ذلك.

جدول (5): تحليل التباين للقياسات المتكررة لأثر الطريقة المستخدمة لضبط أثر التخمين في متوسط أداء الطلبة على الاختبار

اختبار الأثر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
داخل الأفراد	الطريقة	13252.12	2	6626.06	17.03	0.000
	الخطأ	68867.28	177	389.08		

يلاحظ من الجدول (5) نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لأثر الطريقة المستخدمة لضبط أثر التخمين في متوسط أداء الطلبة على الاختبار، حيثُ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطرق المستخدمة لضبط أثر التخمين لأداء الطلبة على الاختبار، حيثُ بلغت قيمة ف (17.03) وبدلالة إحصائية (0.00)، ولمعرفة لأيّ طريقة تُعزى الفروق تمّ استخدام اختبار LSD للمقارنات الثنائية البعدية، والجدول رقم (6) يوضّح ذلك.

جدول (6): اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على اختبار الرياضيات باختلاف طريقة التصحيح المستخدمة

طريقة التصحيح		متوسط الفروق بين الطريقتين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الاعتيادية	الترتيب الكامل	8.81*	1.194	0.000*
	العقاب	2.83*	1.194	0.018*
الترتيب الكامل	العقاب	11.63*	1.194	0.000*

يلاحظ من الجدول (6) بأنّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة التصحيح الاعتيادية وطريقة الترتيب الكامل ولصالح طريقة الترتيب الكامل بمستوى دلالة (0.000)، وبين طريقة التصحيح الاعتيادية وطريقة العقاب ولصالح طريقة التصحيح الاعتيادية بمستوى دلالة (0.018)، وبين طريقة العقاب وطريقة الترتيب الكامل ولصالح طريقة الترتيب الكامل بمستوى دلالة (0.000).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في الصدق المحكي لدرجات الاختبار يعزى لطريقة ضبط أثر التخمين؟، فللإجابة على السؤال الثاني تم مقارنة طرق التخمين من خلال طريقتين للصدق، وهما: الصدق المحكي باستخدام معامل الارتباط بين درجات الطلبة على الاختبار تبعًا لكلّ طريقة والدرجة الكلية لاختبار المحك المُعدّ من قَبل المعلمين، كما تمّ استخدام صدق البناء من خلال إجراء التحليل العاملي لدرجات الطلبة وفق كلّ طريقة من طرق التصحيح من أثر التخمين المستخدمة، والجدول (7) يبيّن معاملات الصدق المرتبط بالمحك تبعًا لطريقة التصحيح.

جدول (7): معاملات الصدق المرتبط بالمحك تبعًا لطريقة التصحيح

الطريقة	الترتيب الكامل	العقاب
الترتيب الكامل	1	
العقاب	0.980**	1
الاعتيادية	0.985**	0.962**

تبيّن نتائج الجدول (7) وجود ارتباط عالي بين درجات الطلبة على الاختبار تبعًا لطرق التصحيح المختلفة، ولاختبار دلالة الفروقات بمعاملات الارتباط تمّ استخدام اختبار معادلة " فيشر" لتحويل معاملات الارتباط إلى قيم زائية وفحص دلالتها باستخدام معادلة فيشر (Fisher) وتبيّن أنَّ قيمة z=−−4.80 وكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05). مما يؤكّد وجود فروق بين معاملات الارتباط، و تمّ مقارنة معاملات الارتباط الثلاث مع بعضها البعض والجدول (8) يوضّح ذلك.

الجدول (8) معاملات الارتباط وقيم ز المناظرة لها ومستوى الدلالة

المقارنة	قيم "z"	مستوى الدلالة
الاعتيادية*العقاب	-3.28	0.001
الاعتيادية*الترتيب الكامل	3.30	0.00
العقاب*الترتيب الكامل	6.59	0.00

يتبيّن من الجدول(8) وجود فروق دالّة احصائيا بين معاملات الارتباط، وعند مقارنة معامل ارتباط طريقة العقاب مع الطريقة الاعتيادية لصالح الطريقة الاعتيادية، ولصالح معامل ارتباط طريقة الترتيب الكامل مقارنة مع الطريقة الاعتيادية ولصالح معامل ارتباط طريقة الترتيب الكامل مقارنة مع طريقة العقاب، أيّ أنّ الفروق لصالح معامل ارتباط طريقة الترتيب الكامل.

أما بالنسبة لصدق البناء فقد تمّ إجراء التحليل العاملي لدرجات الطلبة وفق طرق التصحيح المختلفة المستخدمة، والجدول (9) يبيّن ذلك.

جدول (9): نتائج التحليل العاملي

العامل	الاعتيادية			الترتيب الكامل			العقاب		
	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	نسبة التباين المفسر التراكمي%	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	نسبة التباين المفسر التراكمي%	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	نسبة التباين المفسر التراكمي%
1	5.738	21.250	21.250	3.861	14.302	14.302	5.632	20.859	20.859
2	3.932	14.563	35.813	3.530	13.075	27.377	3.829	14.183	35.041
3	3.556	13.172	48.985	2.995	11.092	38.468	3.408	12.622	47.664
4	2.897	10.731	59.717	2.850	10.554	49.023	2.756	10.207	57.871
5	2.157	7.988	67.705	2.441	9.040	58.063	2.009	7.440	65.311
6	2.004	7.421	75.125	2.269	8.404	66.467	1.886	6.985	72.295
7	1.720	6.371	81.496	2.262	8.377	74.844	1.571	5.818	78.113
8	1.317	4.878	86.375	2.196	8.133	82.977	1.146	4.243	82.356
9	1.107	4.099	90.474	2.024	7.497	92.70	.969	3.590	85.946

يظهر الجدول (9) نتائج التحليل العاملي، حيثُ أظهرت النتائج بأنّ الطريقة الاعتيادية لها تسعة عوامل فسرت ما نسبته (90.47%) من التباين الكلّي، في حين أظهرت طريقة الترتيب الكامل تسعة عوامل فسرت ما نسبته (92.7%) من التباين الكلّي، وأظهرت طريقة العقاب تسعة عوامل فسرت ما نسبته (85.94%) من التباين الكلّي. وعليه فإنّ طريقة الترتيب الكامل تكون قد فسرت النسبة الأعلى من التباين الكلّي، تلتها الطريقة الاعتيادية، ثمّ طريقة العقاب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في ثبات درجات الاختبار يعزى لطريقة ضبط أثر التخمين؟، للإجابة عن السؤال الثالث تم مقارنة الطرق الثلاث المستخدمة من خلال معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، حيثُ تمّ حساب قيم ألفا للعيّنة الكلية لكلّ طريقة ولثلاث عينات فرعية اخرى، وهي: الأفراد التي تقلّ درجاتهم عن 45، والأفراد التي تقل درجاتهم عن 60، والأفراد التي تقلّ درجاتهم عن 72، وتم تحديد هذه المجموعات من خلال المئينات (90، 75، 50) على التوالي وبشكل تقريبي، والجدول رقم (10) يوضّح قيم كرونباخ ألفا لكلّ طريقة من الطرق الثلاث.

جدول (10): قيم معاملات كرونباخ ألفا لكلّ طريقة

الطريقة	أقل من 45	أقل من 60	أقل من 72	العيّنة ككل
الترتيب الكامل	0.81	0.75	0.80	0.83
الاعتيادية	0.44	0.61	0.65	0.70
العقاب	0.40	0.50	0.43	0.61

يوضّح الجدول (10) قيم معاملات كرونباخ ألفا لكلّ طريقة، حيثُ أظهرت النتائج بأن طريقة الترتيب الكامل أظهرت أعلى قيم معاملات ثبات (0.81، 0.75، 0.80)، تلاها الطريقة الاعتيادية (0.44، 0.61، 0.65)، فيما أظهرت طريقة العقاب أقلّ معاملات ثبات (0.40، 0.50، 0.43)، ولاختبار دلالة الفروق بين معاملات الثبات تم استخدام اختبار تحليل التباين للقياسات المتكررة، والجدول رقم (11) يوضّح ذلك.

جدول (11): تحليل التباين للقياسات المتكررة لأثر الطريقة المستخدمة لضبط أثر التخمين في قيم معاملات ثبات الاختبار

اختبار الأثر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
داخل الأفراد	الطريقة	0.163	2	0.082	8.982	0.016*
	الخطأ	0.055	6	0.009		

يوضّح الجدول (11) نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لأثر الطريقة المستخدمة لضبط أثر التخمين في قيم معاملات ثبات الاختبار، حيثُ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيم معاملات ثبات الاختبار تبعًا لطريقة التخمين المستخدمة، ولمعرفة مصدر هذه الفروق تمّ استخدام اختبار LSD للمقارنات الثنائية البعدية، والجدول رقم (12) يوضّح ذلك.

جدول (12): اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية لقيم لمعاملات ثبات الاختبار باختلاف طريقة التصحيح المستخدمة

طريقة التصحيح		متوسط الفروق بين الطريقتين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الاعتيادية	الترتيب الكامل	0.297*	0.07784	0.009*
	العقاب	0.023	0.07784	0.774
الترتيب الكامل	العقاب	0.273*	0.07784	0.013*

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة التصحيح الاعتيادية وطريقة الترتيب الكامل بمستوى دلالة (0.009) ولصالح طريقة الترتيب الكامل، وبين طريقة التصحيح العقاب وطريقة الترتيب الكامل بمستوى دلالة (0.013) ولصالح طريقة الترتيب الكامل في حين لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة العقاب والطريقة الاعتيادية.

مناقشة النتائج:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 = α) بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة في الاختبار يعزى لطريقة ضبط أثر التخمين؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 = α) بين طريقة التصحيح الاعتيادية وطريقة تصحيح الترتيب الكامل بمستوى دلالة (0.00) ولصالح طريقة تصحيح الترتيب الكامل، وبين طريقة التصحيح الاعتيادية وطريقة التصحيح بالعقاب بمستوى دلالة (0.018) ولصالح طريقة التصحيح الاعتيادية، وبين طريقة التصحيح العقاب وطريقة التصحيح الترتيب الكامل بمستوى دلالة (0.00) ولصالح طريقة التصحيح الترتيب الكامل. فقد كانت طريقة الترتيب الكامل هي الأعلى متوسط تليها الطريقة الاعتيادية ثمّ طريقة العقاب، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ الطلبة ذوي الأداء المرتفع خمنوا الإجابات بشكل أقلّ من ذوي الأداء المنخفض، أيّ أنّ الطلبة ذوي الأداء المخفض حصلوا على درجات تعزى للتخمين أكثر من ذوي الأداء المرتفع، إذ يقلّ التخمين بزيادة القدرة، وهذا يزيد من فعالية تطبيق طرق التصحيح للحدّ من التخمين الذي يؤثر في الخصائص السيكومترية للاختبار. وهنا تأخذ طرق ضبط أثر التخمين ثلاثة مواقف عند إجابة المفحوص على فقرات الاختيار من متعدّد هي: أنّ المفحوص يعرف الإجابة الصحيحة، أو أنّ المفحوص لا يعرف الإجابة الصحيحة ويترك الفقرة دون إجابة، أو أن المفحوص لا يعرف الإجابة الصحيحة على الفقرة لكنه يجيب عليها بشكل عشوائي.

وقد أظهرت هذه الدراسة أفضلية طريقة تصحيح الترتيب الكامل، على الطريقة الاعتيادية، وعلى طريقة التصحيح بالعقاب، وفي طريقة الترتيب الكامل يمكن التمييز بين ثلاثة مستويات من المعرفة لدى الطلبة، فالطالب الذي يمتلك معرفة تامة يعطي الرتبة الأولى للبديل الصحيح، والمفحوص الذي لديه معرفة جزئية يعطي رتبة متوسطة للبديل الصحيح والمفحوص الذي لا يمتلك المعرفة يعطي الرتبة الأخيرة للبديل الصحيح (أبو فودة ويونس، 2012). وتفسر هذه النتائج بأن طريقة تصحيح الترتيب الكامل ذات فعالية كبيرة في ضبط التخمين العشوائي، وفي تشجيع الطلبة على استخدام معرفتهم التامة عند الإجابة عن فقرات الاختبار، الذي ينعكس على العلامة النهائية بما يتوافق مع معرفتهم

التامة، وقد أشارت قيمة الانحراف المعياري إلى زيادة نسبة التباين الحقيقي في قدرات الطلبة، بالمقابل كانت باقي الطرق تقلل من التخمين العشوائي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة السعودي والنصراوين (2018) التي جاء في نتائجها وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة بين طريقة تصحيح المموهات وطريقة التصحيح لأثر التخمين لصالح طريقة تصحيح المموهات وفق محكات هي: الأداء على الاختبار، الصدق، والثبات؛ نظرًا لاعتمادها على المعرفة الجزئية لدى الطلبة.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة صهيب (2018) التي جاء في نتائجها وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة باختلاف طريقة التصحيح لأثر التخمين.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة بني عطا والشرفين (2017) التي جاء في نتائجها وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي درجات أداء الطلبة في الاختبار التحصيلي في الحاسوب وبين النموذجين الأول والرابع، وعدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين النماذج الأخرى.

واتفقت مع نتائج الصمادي (2012) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة حيثُ كانت الطريقة الأكثر مراعاة للمعرفة الجزئية هي الأكثر فاعلية وتعطي العلامة الأعلى.

السؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في الصدق المحكي لدرجات الاختبار يعزى لطريقة ضبط أثر التخمين؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في الصدق المحكي للاختبار يعزى لطريقة ضبط أثر التخمين، بين طريقتي التصحيح لأثر التخمين الترتيب الكامل والعقاب ولصالح طريقة الترتيب الكامل، وهنا كانت الأفضلية لطريقة الترتيب الكامل حيثُ ارتفاع الصدق، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أفضلية طريقة الترتيب الكامل، والتي تصحح التخمين العشوائي وتعلي من شأن المعرفة التامة لدى الطلبة عبر طرق التصحيح أثر التخمين، ثمّ تليها طريقة العقاب، والتي تمنع التخمين كليًا ولا تعير للمعرفة الجزئية وزنًا، وقد يعزى ذلك إلى أنّه عند استخدام هذه الطريقة، تخفض دافعية الطلبة، ويزداد قلق الاختبار فيقل التخمين، مما يقود بعض الطلبة إلى ترك بعض الفقرات دون إجابة، خوفًا من العقاب عند الإجابة الخاطئة، مما يعني عدم الكشف عن معرفتهم الجزئية، وقد يعني انخفاض الصدق في هذه الطريقة، مما يؤدي إلى قيام الطلبة بترك بعض الفقرات وذلك يؤثر على صدق المحتوى لانخفاض تمثيل الاختبار للمادة الدراسية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة بني عطا والشرفين (2017) التي جاء في نتائجها وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين معاملي الصدق المرتبط بمحك الخاصين بالنموذجين الأول والرابع، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين قيم معاملات الصدق الخاصة بالنماذج الأخرى.

وتشير دراسة النبهان (Alnabhan، 2002) التي جاء في نتائجها أن الطرق الثلاث المختلفة أعطت معاملات صدق مختلفة عن طريقة المعرفة الجزئية التي تقوم على افتراض أن المفحوص يمتلك معرفة تمكّنه من حذف بعض البدائل عند إجابته عن الفقرة.

السؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)) في ثبات درجات الاختبار يعزى لطريقة ضبط أثر التخمين؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في قيم معاملات ثبات الاختبار تبعًا لطريقة التخمين المستخدمة، حيثُ أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة

التصحيح الاعتيادية وطريقة التصحيح الترتيب الكامل ولصالح طريقة التصحيح الترتيب الكامل، وبين طريقة التصحيح بالعقاب وطريقة التصحيح الترتيب الكامل ولصالح طريقة التصحيح الترتيب الكامل. ويعزو الباحث الاختلاف في قيم الثبات للطرق المختلفة للتصحيح إلى اختلاف الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة، والتي تنعكس حتمًا على مدى استخدامهم للمعرفة التامة، ومدى المخاطرة بالتخمين بناءً على وجود العقاب من عدمه.

عند التصحيح بطريقة الترتيب الكامل، وامتلاك الطالب معرفة جزئية تقربه للإجابة الصحيحة، يتمكن الطالب من الحصول على أكبر قدر ممكن الدرجة لكلّ فقرة، وبالتالي ترتفع الدرجة الكلية للطالب على الاختبار، وهذا يؤدي إلى قياس أدق للمعرفة التامة لدى الطالب مقارنة بالطرق الأخرى، والذي يؤدي إلى ارتفاع نسبة الثبات، بالمقابل تساعد الطرق الباقية الطالب على ترك فقرات لا يتأكد من الإجابة عليها، مما يؤدي إلى زيادة التخمين، وزيادة التباين في الأخطاء، وبالتالي نقصان قيمة الثبات.

وبمقارنة نتائج الثبات مع الدراسات السابقة الأخرى نجد أنّ طرق التصحيح حققت ثباتًا مرتفعًا في الدراسة الحالية ودراسة النبهان (Alnabhan، 2002) ودراسة الزبون (2004)، ودراسة دودين Dodeen، 2005))، ودراسة السعودي، والنصراوين (2018).

أمّا دراسة صهيب (2018) فقد أكدّت الدراسة أن للتخمين أثر سلبي على الخصائص السيكومترية للاختبار (الصدق والثبات). في حين لم تظهر دراسة اليامي (2016) والصمادي (2012) أيّة فروق ذات دلالة بين معاملات الثبات تعزى لاختلاف طرق التصحيح.

توصيات الدراسة: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بما يلي:

- ينبغي التعميم على المعلمين بوضع تعليمات للاختبار، بحيث توجه الطلبة عدم الاعتماد على التخمين، وقراءة السؤال بتمعن والتفكير فيه لتحديد البديل الصحيح.
- ضرورة تفعيل تطبيق طرق التصحيح لأثر التخمين في اختبارات الاختيار من متعدد، وخصوصًا طريقة الترتيب الكامل، وطريقة التصحيح بالعقاب.
- ضرورة إجراء المزيد من البحوث لدراسة جدوى تطبيق طرق التصحيح على الخصائص السيكومترية للاختبارات. ومقارنة طريقة الترتيب الكامل بطرق أخرى.
- إجراء البحوث المتعلقة بطرق التصحيح المستخدمة في الدراسة، ومقارنتها بمغيرات أخرى مثل: الجنس، والعمر، والمستوى التعليمي.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الدراسات المستقبلية بإجرائها على مراحل دراسية أخرى ومواد دراسية جديدة ليتمَّ تعميمها.

المراجع العربية:

أبو فودة، باسل، ويونس، نجاتي (2012). الاختبارات التحصيلية. ط1. عمان: دار المسيرة.

بني عطا، زايد، والشريفين، علي (2017). أثر موقع الفقرات الصعبة في اختبار اختيار من متعدّد على خصائصه السيكومترية وأداء الطلبة عليه، مجلة اتحاذ الجامعات العربية وعلم النفس، 15(3)، ص 93–129.

الخرشه، طه (2016). أثر طرق معالجة أثر التخمين على تقدير إحصائيات الأفراد والفقرات في اختبارات الاختيار من متعدّد وفق النظرية الحديثة في القياس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). 30(12). ص 23–66.

الزبون، حابس (2004). أثر استخدام ثلاث طرق للتصحيح لضبط أثر التخمين في الخصائص السيكومترية الاختبارات الاختيار من متعدّد في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

السعودي، شريف، والنصراوين، معين (2018). مقارنة طرق ضبط أثر التخمين على اختبارات الاختيار من متعدّد وأثرها على خصائص الاختبار، مجلة العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، 45(4)، ص 597–615.

الصمادي، مروان (2012). أثر طريقة تصحيح اختبار الصواب–الخطأ المتعدد على الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته. مجلة العلوم التربوية والنفسية البحرين، 13(3)، ص 281–306.

صهيب، عبدالله (2018). قياس أثر التخمين في اختبارات الاختيار من متعدّد في مادة الرياضيات للصف التاسع الأساسي في ضوء النظرية الكلاسيكية في القياس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

عبد الهادي، نبيل (2001). تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، ط2. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين (2010). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عودة، أحمد (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط1. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

عودة، أحمد (2014). تصحيح معاملات صعوبة الفقرات لأثر التخمين في أسئلة الاختيار من متعدد: صورة معدّلة لمعادلة جيلفورد. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8(2)، ص 248–257.

اليامي، محمد (2016). بعض طرق تصحيح التخمين وأثرها على خاصيتي الصدق والثبات لاختبار الاختيار من متعدد. مجلة عالم التربية، العدد (53)، ص 1–31.

المراجع الأجنبية:

Alnabhan, M. (2002). an empirical investigation of the effect of three methods of handling guessing and risk taking on the psychometric properties of a test. Social Behavior and Personality. 30 (7), 645-652.

Annie, W., & Chan, H. (2012). evaluation of the three multiple-choice assessment methods in a human factors engineering course. Journal of the Chinese Institute of Industrial Engineers. Vol. 29(7), PP. 466-476.

Dodeen, Hamzeh M. (2005). Using Distractors in Correcting for Guessing in Multiple Choice Tests. Dirasat Educational Sciences. Vol. 32(1), PP. 192-198.

Frisbie, D., & Sweeney, D. (1982). The Relative Merits of Multiple True–False achievement tests. Journal of Educational Measurement. Vol. 19(1), PP. 29–35.

Gronlund, N. & Linn, R. (2000). Measurement and Assessment in Teaching 8th Edition. U.S.A: Prentice-Hall.

Kubinger, K., &Holocher – Eftl, S., &Reif, M. (2010). On Minimizing Guessing Effects on Multiple-Choice Items: Superiority of a Two Solutions and Three Distractors | Item Format to a one Solution and Five Distractors Item Format. International Journal of Selection and Assessment. Vol (1) 18, PP. 111-115.

Mehrens, W., & Lehmann, I. (1991). Measurement and Evaluation in Education and Psychology. 4th. USA: Thomson Learning.

Ossai, P. (2015). Gender Differences in Guessing Tendencies in Mathematics. British Journal of Education. 3(8). Pp. 78 – 85.

Ravesloot, C. & Van der Schaaf, M. &Muijtjens, A. &Haaring, C. &Kruitwagen, C. & Beek f. & Bakker, J. vanschaik, j. & Ten Cate, T. (2015). The Dong Knows Option in Progress Testing. Advance in Health Sciences Education. Springer. 20(5), pp 1325–1338.

Thorndike, R. (1982). Applied Psychometrics. London: Houghton Mifflin Company Boston.

تصورات أعضاء الهيئة التدريسية (المعلمين) والادارية في مدارس لواء الرصيفة نحو درجة تحقيق نظام التعلم عن بعد والمعوقات التي واجهت الطلبة في ظل جائحة كورونا

غادة محمد عبد الله منصور

وزارة التربية والتعليم

تاريخ الاستلام: 2021/08/07 **تاريخ القبول: 2021/09/07**

الملخص

هدفت هذه الدراسة على الكشف عن تصورات أعضاء الهيئة التدريسية (المعلمين) والادارية في مدارس لواء الرصيفة نحو فاعلية نظام التعلم عن بعد، كما هدفت إلى الكشف عن المعيقات التي واجهت الطلبة عند تطبيق نظام التعلم عن بعد في ظل أزمة فايروس (كورونا –19) العالمي. تكونت عينة الدراسة من (345) عضو هيئة تدريس، و(140) من الإداريين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء الرصيفة للعام الدراسي 2020–2021، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء وأعداد المقياس من خلال الرجوع الى الدراسات السابقة والادب النظري المتعلق بهذا المجال، وقد اشتمل المقياس على مجالين، وهما: التصورات والمعيقات، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة كشفت الدراسة إلى أن تصورات المعلمين والإداريين في مدارس مديرية تربية وتعليم الرصيفة لفاعلية التعلم عن بعد كانت منخفضة، كما أظهرت الدراسة أن معيقات التعلم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين والإداريين في مدارس مديرية تربية وتعليم الرصيفة كانت مرتفعة، وأنه توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدى أفراد الدراسة على استبانة تصورات المعلمين والإداريين لفاعلية التعلم عن بعد تعزى للجنس، لصالح الإناث، وتعزى للمركز الوظيفي لصالح الاداريين. فيما كشفت الدراسة ايضا انه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدى أفراد الدراسة على استبانة معيقات التعلم عن بُعد تعزى للجنس والمركز الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: التصورات، التعلم عن بعد، المعيقات، جائحة كورونا.

The Perceptions of Teachers and Administrative Members in Al Rusaiefeh Schools in Towards the degree of Distance Learning and the Obstacles that Faced Students in Light of the Corona Crisis

Ghada Mohamed Abdullah Mansour
Ministry of Education

Abstract

This study aimed to reveal the perceptions of faculty members (teachers) and administrators in Al-Rusaifa District schools towards the effectiveness of the distance learning system, in light of the global (Corona-19) crisis .The sample of the study consisted of (345) a faculty member, and (140) from the administrators for the academic year 2020-2021. The results showed the perceptions of teachers and administrators in the schools of the Rusafa Education Directorate of the effectiveness of distance learning were low, and the study also showed that the obstacles to distance learning from the point of view of teachers and administrators were high, And that there are statistically significant differences in the arithmetic averages of the study members on the identification of teachers and administrators' perceptions of the effectiveness of distance learning due to gender, in favor of females, and due to job position in favor of administrators. While the study also revealed that there are no statistically significant differences in the arithmetic averages of the study members on the identification of distance learning obstacles due to gender and job position.

Keywords: perceptions, distance learning, obstacles, Corona Crisis.

المقدمة

يشهد عالمنا اليوم تطورات علمية هائلة يمكن وصفها بالثورات في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية، والتكنولوجية، والصحية. ونظراً لكون التطور التقني يتطلب قدرات متطورة وعالية تمكن العاملين من مواكبة التطور التقني في العصر الحديث، تعالت أصوات المفكرين والتربويين مطالبة بإحداث تحول في المناهج الدراسية وأساليب تدريسها، وقد شكلت هذه الثورات تحديا للنظام التربوي يقتضي ضرورة إصلاحه لاستيعاب الكم الهائل من المعرفة لإعداد الكوادر العلمية والتربوية القادرة على مواكبة التقدم العلمي والتقني المتواصل ومسايرته على التكيف بنجاح مع التغيرات المتسارعة كي يكونوا أعضاء نافعين لأنفسهم ومجتمعهم وسعداء في حياتهم (الكبيسي، 2007 ؛الحيلة، 2003).

إن نجاح تكنولوجيا التعليم أصبحت تمثل الامل والوعد لمستقبل التعلم والتعليم، وأصبح استخدامها ضروريا لمواكبة التطورات العلمية والتربوية التي تجري في مختلف بقاع الارض، ليكون المعلم والمتعلم على اتصال مباشر مع ما يدور حوله من تطورات في كافة الميادين ؛ لذلك تعالت الاصوات مطالبة المؤسسات التعليمية كالجامعات والمدارس بضرورة القيام بوظائف وأدوار جديدة تواكب الثورة العلمية والتكنولوجيا، وإيجاد فرص حقيقية ومناسبة للتعليم والتدريب (الدباسي، 2005).

ومع اجتياح وباء كورونا معظم دول العالم، وما فرضه على جميع المؤسسات التربوية من التحول من التعليم الوجاهي الذي يتيح التقارب الجسدي، والذي يشكل فرصة لانتقال العدوى إلى التعليم الإلكتروني أو التعليم عن بعد، فقد تعين على 1.5 مليار طفل وشاب في 188 دولة حول العالم البقاء في منازلهم بعد إغلاق المدارس ومؤسسات التعليم العالي (Affouneh, Salha, Khlaif 2020).

وقد أحدثت أزمة كورونا هزة للعالم أجمع وعلى جميع الصعد، مما أدى الى إغلاق المؤسسات التربوية، والتي نتج عنها حرمان الملايين من الطلبة من حقهم بالحصول على التعلم بشكل منتظم. غير أن الحكومات في جميع دول العالم سارعت لوضع الخطط العلاجية لهذه المشكلة وبذلت قصارى جهدها لتمكين الطلبة من الحصول على حقهم بالتعلم ؛ فظهر من جديد التعلم عن بعد أو ما يسمى التعلم الالكتروني حيث كان يعتمد ويطبق هذا النوع من التعليم في مؤسسات تعليمية قليلة، الأمر الذي أدى إلى اعتماده تقريبا في جميع دول العالم. فأنشأت المنصات التعليمية، وأعدت الفيديوهات التعليمية، وتم توفير البنى التحتية المناسبة لاكتمال هذه العملية (ابو عباس والعلوان، 2021).

وتنطوي فلسفة التعلم عن بعد على تحويل العملية التعليمية إلى عملية تعليمية محورها المتعلم؛ وذلك من خلال الوصول إلى المتعلم مهما كانت طبيعة ظروفه، أو طالت مدة انقطاعه عن التعلم، أو اتسعت المسافة الجغرافية بين مكان إقامته ومكان التعلم، ففكرة التعلم عن بعد تركز على تمكن المتعلم من الحصول على المعرفة، ومساعدة المتعلم على التكيف مع برامج التعليم وفقاً لحاجاته وسرعته الذاتية (حمدان، 2001). وتأكيد مبدأ دمقراطية التعليم، وحقّ الفرد في طلب العلم والحصول علية حسب قدراته العقلية واستعداداته النفسية وطموحاته، وبالتالي التركيز على المتعلم، والعملية التعليمية الذاتية، كالتعلم الذاتي والدراسة الذاتية دون الاعتماد المباشر على المعلم من خلال إيصال مواد التعلم إلى المتعلم عبر وسائط حيث يكون المتعلم منفصلًا عن المعلم في الزمان والمكان (الكسجي، 2012).

ويعد التعلم عن بعد من أنجح الوسائل للحصول على المعلومات الحديثة، كونه مرتبط بشبكة الانترنت، والتي بدورها تقرب المسافات وتقلل الوقت للباحثين عن المعرفة، إضافة الى أن توظيف مثل هذا النوع من التعلم يعد من معايير المجتمعات المتحضرة، فمن غيره يصعب على هذه المجتمعات التعايش في هذا العصر المتصف بالسرعة،

وعليه فإن اهتمام الدول بتوسيع رقعة هذا النوع من التعلم ببرامجها ما هو إلا سعي وراء اللحاق بركب الدول والمجتمعات المتحضرة (ابو عباس والعلوان، 2021).

إن نظام التعلم عن بعد جاء نتيجة للتطورات التكنولوجية، خاصة بعد أن تأثرت العملية التعليمية بشكل مباشر بأتمتة الصناعة وتطور تكنولوجيا "الذكاء الصناعي و"إنترنت الأشياء وكذلك ثورة تكنولوجيا المعلومات التي اقتحمت الغرفة الصفية وأصبحت جزءا أصيلا منها، وإن التزايد في أعداد المعلمين والطلاب الذين يستخدمون الحاسب والإنترنت والهواتف الذكية في عملية التعلم يعود إلى ما يتمتع به التعليم الإلكتروني من خصائص ولما له من آثار إيجابية، فقد كشفت دراسة كل من إدواردز وفريتز Edwards and Fritz أن التعليم الإلكتروني ممتع ومشوق ويحقق النتائج التعليمية المرغوب فيها بفاعلية، ويحسن من اكتساب الطلبة للمفاهيم (ابو شخيدم، واخرون 2020).

لقد تعددت تعاريف التعلم عن بُعد حيث أكَّدَ عقل (2014) أنّ التعلم عن بعد هو التعلم المبني على استخدام وسائل الاتصال المتاحة للتغلب على مشكلة البعد المكاني بين المعلم والمتعلم، وهو يرى أنه شكلٌ من أشكال التعلم والتعليم يتحكم فيه الطلبة في طريقة التعلم أكثر من المعلم.

أما العزام (2015) فرأى أن التعلم عن بعد هو ما يكتسبه المتعلم وهو يتفاعل مع الخبرات التعليمية من خلال الوسائط المتعددة التي يتفاعل معها المتعلم، بينما يرى (Egwouben, Aja-Okorie &Nwafukwa,2016) أن التعلم عن بعد هو عملية تمكين المتعلمين من جميع الفئات بغض النظر عن الجنس والموقع والعمر في الحصول على التعليم من خلال مجموعة متنوعة من وسائل الإذاعة والتلفاز وأشرطة الفيديو أو مزيج من كل شيء، وهي عملية يكون فيها المتعلمين ليسوا باتصال وجه لوجه مع المعلم، ولكن يجتمعوا في الوقت المحدد لتبادل وجهات النظر وحل المشكلات الأكاديمية.

أما الجمعية الامريكية "للتعلم عن بعد " فتعرفه على أنه: " عملية اكتساب المعارف والمهارات بواسطة وسيط لنقل التعليم متضمنا الاشكال المختلفة للتعلم عن بعد، وجميع انواع التكنولوجيا "(Usdal، 2004).

وبناءَ على التعريفات السابقة يمكن ان تستخلص الباحثة أن نظام التعلم عن بعد هو: منظومة تعليمية متكاملة ومبني على استخدام وسائل الاتصال المتاحة، تتيح للمتعلم فرصة اكتساب المعرفة وتطويرها ذاتيا، وهو ما يكتسبه المتعلم من خلال التفاعل بينه وبين الخبرات التعليمية من خلال الوسائط المتعددة ؛ ويقوم على استخدام مجموعة من البرامج الاكاديمية والمتنوعة ووسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات وطرق اخرى، لا تشترط سنا معينا، أو مؤهلا أكاديميا، أو مكانا جغرافيا.

ويعتمد أي برنامج تعليمي على المدرسين وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في أي عملية تعلم، فهم مثابة صمام الأمان للمؤسسات التعليمية، ومحور نجاح العملية التعليمية وحلقة وصل بين الطالب والمادة التعليمية من خلال القيام بعملية التدريس، وفي ظل غياب الاتصال المباشر وجهاً لوجه بين المعلم والطالب واقتصار التعلم عن بعد بسبب جائحة كورونا يجب على اعضاء الهيئة التدريسية أن يطوروا فهماً عملياً حول صفات واحتياجات الطلبة المتعلمين عن بعد، ويطوروا فهماً عملياً لوسائل وبرامج تكنولوجيا المعلومات العصرية التي يتبناها هذا النوع الجديد من التعلم، ويتفهموا سمات واحتياجات الطلاب الذين يتلقون تعلمهم عن بعد من خلال اختيار أساليب التدريس المناسبة لاحتياجات الطلاب مع استمرار التركيز على الدور التعليمي الشخصي الذي يقوم به المعلم كمرشد وموجة للمحتوى التعليمي.

وفي كثير من الأحيان يحتاج أعضاء هيئة التدريس إلى الاستعانة أو الاعتماد على مجموعة من المختصين إدارياً ليكونوا بمثابة حلقة وصل بين المعلمين والطلبة وإيجاد التوافق والانسجام التام بين القوى العاملة ومتخذي القرارات

الخاصة بإدارة هذه البرامج والمشروعات الإلكترونية، والتأكد من توافر وإتاحة المواد التكنولوجية، وإضافة قيمة إلى رسالة وأهداف المؤسسة التعليمية المعنية بالتعلم عن بعد.

ومن المعوقات التي تواجه اسلوب التعلم عن بعد كما اوردتها (حسين، 2011) كما يلي:

1- صعوبة الاعتراف بالشهادات وبالخرجين من قبل هيئة الاعتماد الرسمي في الدول.

2- يحتاج المعلم الكثير من الوقت لإعداد مقررات ومواد وخصوصا ان الوقت الذي يحتاجه مصمم مادة من هذا النوع يتطلب زيادة الوقت بنسبة 66% (صعوبة تصميم المادة الدراسية).

3- الامكانات التربوية (هذا يتضمن المختصون في إعداد البرامج والمواد).

4- شعور الطلبة بالعزلة عن المدرس والزملاء.

5- انسحاب الدارسين وذلك بسبب ضعف خبرتهم في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة.

6- لا ينمي القدرة اللفظية لدى المتعلم.

7- لا يسمح باكتشاف المواهب والقدرات لدى المتعلمين.

8- اضعاف العلاقات الاجتماعية لدى المتعلم.

9- غياب القدوة والتأثير والتأثر بالمعلم مع غياب الجانب الانساني في العملية التعليمية والتعلمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نظراً للظروف التي يعاني منها العالم بأكمله في الوقت الحالي المتمثلة بانتشار فيروس كورونا، فقد وجدت المؤسسات التربوية نفسها فجأة مجبرة على التحول للتعلم عن بعد لضمان استمرارية عملية التعليم والتعلم، واستخدام شبكة الانترنت والهواتف الذكية والحواسيب في التواصل عن بعد مع الطلبة (Yulia,2020). وقد واجه التعليم عن بعد بعض المعيقات والتحديات خلال محاولة المؤسسات التربوية للاستجابة لمتطلبات التعليم خلال الحظر الكلي والجزئي (Draissi & Yong, 2020). وقد شعرت الباحثة من خلال عملها كمديرة مدرسة بوجود معيقات تحد من تحقيق نتاجات التعليم عن بُعد، وتأخر الاستجابة لمتطلبات التعليم عن بعد نتيجة التحول المفاجيء من التعليم الوجاهي إلى التعليم عن بعد، فالمعلمين لم يتدربوا على التعليم عن بعد، كما أن البنية التحتية اللازمة للتعليم عن بعد تم العمل على بنائها خلال جائحة كورونا.

ومما ترتب على ذلك الحاجة الى ايجاد البديل الامثل للوصول الى جميع الطلبة وايصال المعلومات لهم والمحافظة على الاتصال والتواصل بين الطلبة ومعلميهم لذلك ظهرت الحاجة الى الاعتماد على اسلوب التعلم عن بعد وترتب على ذلك الحاجة الى إعادة النظر في برامج المؤسسات التعليمية بهدف تطويرها والوقوف على المعيقات التي واجهت الطلبة اثناء ممارسة عملية التعلم عن بعد ومحاولة رصدها وايجاد الحلول لها لضمان جودة العملية التعليمية التعلمية واستحداث برامج تربوية حديثة ؛ لمسايرة التطورات والتغيرات التي يشهدها مجتمعنا الاردني.

وبناء عليه تهدف الدراسة الحالية الى محاولة التعرف على تصورات أعضاء الهيئة التدريسية والادارية في مدارس لواء الرصيفة نحو درجة تحقيق نظام التعلم عن بعد والمعوقات التي واجهت الطلبة في ظل أزمة كورونا المستجد العالمي، وجاءت الدراسة للإجابة عن الاسئلة التالية:

1- ما درجة تصورات المعلمين والإداريين لفاعلية التعليم عن بعد في مدارس لواء الرصيفة خلال جائحة كورونا؟

2- ما درجة معيقات التعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين والإداريين في مدارس لواء الرصيفة خلال جائحة كورونا؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين تصورات المعلمين والإداريين لفاعلية التعليم عن بعد في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمركز الوظيفي (معلم، إداري)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في معيقات التعليم عن بعد في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمركز الوظيفي (معلم، إداري)؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من موضوعها الذي يتمثل في محاولة التعرف على تصورات أعضاء الهيئة التدريسية والادارية في مدارس لواء الرصيفة نحو درجة تحقيق نظام التعلم عن بعد والمعوقات التي واجهت الطلبة في ظل أزمة كورونا المستجد العالمي ؛ حيث جاءت هذه الدراسة استجابة للمؤتمرات والندوات الدولية التي تنادي بضرورة تطوير عمليات التعلم والتعليم، وجعله متاحا لجميع أفراد المجتمع بغض النظر عن ظروفهم الاجتماعية، والاقتصادية، وخصائصهم المعرفية أو العمرية ؛ ومنها الملتقى التربوي المعنون بتجربة وزارة التربية والتعليم الاردنية في التعلم عن بعد (2021)- الواقع والمأمول الذي يهدف إلى تقييم تجربة التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا، وتحديد نقاط القوة وتعزيزها وجوانب التحسن من أجل تطويرها والاستفادة منها لتكون داعمة للتعليم ومعززة لاستراتيجيات التعلم المتنوعة.

كما تبرز اهمية هذه الدراسة فيما قد تسفر عنه من نتائج، والتي ستسهم في تطوير التعلم في المدارس الأردنية، وتطوير كفاءة العاملين فيها، وتمد اصحاب القرار والمعنيين بمعرفة أوسع عن هذا النوع من التعلم والصعوبات والمعوقات التي واجهتهم في تطبيق مثل هذا النوع من التعلم لتفاديه مستقبلا والعمل على حل وتطوير هذا النوع من التعلم ليعمل جنباً الى جنب مع التعلم الوجاهي وليس ضده.

مصطلحات الدراسة:

تصورات: وجهة النظر التي يراها أعضاء الهيئة التدريسية والادارية في مدارس لواء الرصيفة نحو تحقيق نظام التعلم عن بعد ؛ من حيث أهدافها، ومدى الاستفادة منها، والعوائق التي تواجه تنفيذ هذه البرامج، والبنية التحتية والموارد البشرية اللازمة لتحقيق نظام التعلم عن بعد لأهدافه، والتي يعبر عنها من خلال الاستبانة التي صممت لهذا الغرض.

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنَّهُ مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلمين والاداريين من خلال إجاباتهم على فقرات الاستبانة والذي سيتم استخدامه لهذه الدراسة.

أعضاء الهيئة التدريسية والادارية: أفراد الهيئة التدريسية (المعلمون) والادارية في مدارس لواء الرصيفة، من الذكور والاناث، ويحملون مؤهلات علمية (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه) ويحملون رتب أكاديمية (معلم/ اداري، معلم /اداري أول، معلم / اداري خبير) وتوكل اليهم مهمات التدريس والادارة المدرسية، وخدمة المجتمع المحلي.

نظام التعلم عن بعد: هو تعلم نظامي منظم تتباعد فيه مجموعات التعلم، وتستخدم فيه نظم الاتصالات التفاعلية لربط المتعلمين والمصادر التعليمية والمعلمين سوياً عن بعد (عزمي، 2015).

المعوقات: ويقصد بها الصعوبات والتحديات التي تعيق نظام التعلم عن بعد وتقلل من فاعليته وكفاءته في ايصال المعلومة للطلبة بشكل متكامل وتؤثر سلبا على جميع أطراف العملية التعليمية التعلمية.

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنَّهُ مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلمين والاداريين من خلال إجاباتهم على فقرات الاستبانة والذي سيتم استخدامه لهذه الدراسة.

فيروس كورونا (كوفيد-19): هي فصيلة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، وتسبب لدى الإنسان أمراضاً للجهاز التنفسي التي تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة

الشرق الأوسط التنفسية، والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (السارس)، ويتسم بسرعة الانتشار (منظمة الصحة العالمية، 2019).

حدود محددات الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بعدد من المحددات

1- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية والادارية في مدارس لواء الرصيفة ضمن منطقة مديرية التربية والتعليم للزرقاء الاولى.

2- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة خلال الفصل الدراسي الثاني 2021/2020.

3- الحدود البشرية:اقتصرت الدراسة على أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية (معلمين) والادارية ذكوراً واناثاً في مديرية تربية الرصيفة والمسجلين في كشوفات المديرية للعام (2021/2020)، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها على جميع أعضاء الهيئة التدريسية والادارية في وزارة التربية والتعليم.

4- المحددات: ستتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء الأدوات المستخدمة في جمع البيانات من صدقها وثباتها، وفي استجابات أفراد الدراسة على فقرات أدواتها وبالتالي فإن تعميم النتائج يعتمد على طبيعة أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية من صدق وثبات.

الدراسات السابقة

قامت الباحثة بمراجعة الادب التربوي والرجوع للدراسات التي تناولت اسلوب التعلم عن بعد ومعوقاته والتصورات نحوه حيث وجدت ندرة الدراسات العربية في هذا الموضوع مقارنة بالدراسات الاجنبية.

قدم (البخيت، 2000) بحثا كان الهدف منه التعرف الى بعض المعيقات التي تواجه إعداد برامج التعلم عن بعد، وكان من ابرز نتائجه: إن هناك معوقات اقتصادية تتمثل في الكلفة العالية لإعداد البرامج، وفي التوزيع غير المناسب لميزانية التعلم عن بعد في اعداد وتحرير وتوزيع المادة التعليمية والاشراف والتعليم لكل جوانب العملية التعليمية، وبالإضافة للمعوقات الاجتماعية التي تتمثل في تفاوت قبول المتمعات لهذا النوع من التعلم، والاثر السلبي لتباين اللهجات واللغات في الفئات المستهدفة، وكان من المعيقات العوامل التعليمية التي تتمثل في إعداد المادة التعليمية، وإيجاد الكوادر المؤهلة، وتوفير الوسائل التعليمية المساندة، والفنيين المشرفين عليها والتقويم الكامل لعملية التعلم عن بعد. وكذلك كان دور لعامل الزمن من حيث زمن ارسال الحقائب التعليمية، وإعادة الاستجابات وتحديد زمن التقويم النهائي.

اجرى كل من ميلودي وهايدي وليلى وجنسون (Melody,Heidi,Lila,&Jensen، 2002) دراسة هدفت للتعرف الى تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول القضايا المرتبطة "بالتعلم عن بعد " ومكوناته. وتكون مجتمع الدراسة من جميع كليات ادارة الاعمال في الولايات المتحدة وكان عددها (335) وتكونت عينة الدراسة من (61) كلية اشتركت في الدراسة. واستخدمت استبانتين لأغراض الدراسة، وأظهرت النتائج ان المدرسين كانوا اكثر تحمسا من الطلاب للتعلم عن بعد. ويرى اعضاء هيئة التدريس أن "التعلم عن بعد " له اهمية كبيرة. ويرى اكثر الطلاب ان البحوث والمشاريع الجامعية ليست فعالة في نظام التعلم عن بعد.

وفي دراسة قام بها كل من (Myers,Henderson,Brown&Mannet,2004) هدفت للتعرف الى تصورات الاكاديميين حول استخدم تقنيات "التعلم عن بعد" وما اذا كان هناك فرق في التقييم بين من يتعلم من خلال الانترنت من الذكور والاناث، أو بين الخبرات في التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (149) فردا كان منهم (84) عضوا من الذكور و(65) عضوا من الاناث وقد طور الباحثون استبانة لغايات الدراسة ؛ حيث أظهرت النتائج أن الآراء والجهات المؤيدة

لاستخدام الانترنت في التعلم كانت حجتهم أنهم يريدون تحديث مهاراتهم التعليمية، كما اشارت النتائج انه من الصعب اقناع المدرسين الكبار بالسن ذوي الخبرة الطويلة بالتعليم باستخدام تقنيات تعليمية جديدة مقارنه مع المدرسين الاصر سنا والاقل خبرة وهذه النتائج انطبقت على كل من الذكور والاناث.

في دراسة قام بها دولي وليندر ودولي (Dooley, Lindner, & Dooley ،2005)هدفت للتعرف إلى تصورات أعضاء الهيئة التدريسية حول كفاءة التعلم عن بعد وقيمته والدعم التكنولوجي للمعلومات، حيث تكونت عينة الدراسة من (315) عضو من أعضاء هيئة التدريس في كلية الزراعة والعلوم الحياتية من جامعة تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد قام الباحثين بتطوير أداة للدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس يعارضون مبدأ التعلم عن بعد.

وفي دراسة طعمه (2019) واقع التعليم الالكتروني في الجامعة المستنصرية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كلياتها، بلغت عينة الدراسة من (400) شخص بواقع (177) من الكليات العلمية و (223) من الكليات الإنسانية، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، ثم اعداد استبانة مكونة من (58)فقرة وبينت النتائج أن استعمال التعلم الإلكتروني قد يسهل عمل الأساتذة في مختلف مجالات عملهم ويزيد من عملية التفاعل مع المادة التعليمية، وأن استخدام تقنية التعلم الإلكتروني في التدريس يعالج العديد من المشاكل التربوية.

وقام (Yulia,2020) بدراسة وصفية هدفت إلى توضيح طرق تأثير جائحة كورونا على إعادة تشكيل التعليم في اندونيسيا، حيث شرحت أنواع واستراتيجيات التعلم التي يستخدمها المدرسون في العالم عبر الانترنت بسبب إغلاق الجامعات للحد من انتشار فيروس كورونا الوبائي، كما وضحت الدراسة مزايا وفعالية استخدام التعلم من خلال الانترنت، حيث خلصت الدراسة الى أن هناك سرعة عالية لتأثير وباء كورونا على نظام التعليم، حيث تراجع أسلوب التعليم التقليدي لينتشر بدلا منه التعلم من خلال الانترنت لكونه يدعم التعلم من المنزل وبالتالي يقلل اختلاط الأفراد ببعضهم، ويقلل انتشار الفيروس، وأثبتت الدراسة أهمية استخدام الاستراتيجيات المختلفة لزيادة سلاسة وتحسين التعليم من خلال الانترنت.

وفي دراسة أجراها (Basilaia, Kvavadze, 2020) هدفت إلى دراسة تجربة الانتقال من التعليم في المدراس إلى التعلم عبر الانترنت خلال انتشار وباء فيروس كورونا في جورجيا، حيث اسندت على إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس في إحدى المدارس الخاصة وتجربتها في الانتقال من التعليم وجهاً لوجه إلى التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، حيث قامت بمناقشة نتائج التعليم عبر الإنترنت وتم استخدام منصتي EduPage وGsuite في العملية التعليمية، واستنادا الى إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس عبر الإنترنت توصل الباحثان الى أن الانتقال بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الانترنت كان ناجحا، ويمكن الاستفادة من النظام والمهارات التي اكتسبها المعلمون والطلاب وإدارة المدرسة في فترة ما بعد الوباء في حالات مختلفة مثل ذوي الاحتياجات الخاصة الذين هم بحاجة لساعات اضافية، أو من خلال زيادة فاعلية التدريس الجماعي أو زيادة الاستقلالية لدى الطالب والحصول على مهارات جديدة.

وفي دراسة جراها كل من (Draissi, Yong, 2020) هدفت إلى معرفة خطة الاستجابة لتفشي مرض (COVID-19) وتنفيذ التعليم عن بعد في الجامعات المغربية، في هذه الدراسة قام الباحثون بفحص وثائق مختلفة تتكون من مقالات إخبارية خاصة بالصحف اليومية والتقارير والإشعارات من موقع الجامعات. استخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى، وأشارت نتائج الدراسة أن الأمر المقلق هو أن جائحة COVID-19 يتحدى الجامعات لمواصلة التغلب على الصعوبات التي تواجه كل من الطلاب والأساتذة، والاستثمار في البحث العلمي وجهودها المستمرة لاكتشاف لقاح.

واستندت أساليب التدريس الجديدة إلى زيادة الاستقلالية للطالب، وكانت الواجبات الإضافية المخصصة للأساتذة للحفاظ على زخم أعمالهم من المنزل، وتوفير حرية الوصول إلى عدد قليل من منصات التعلم الإلكتروني المدفوعة أو قواعد بيانات.

التعقيب على الدراسات السابقة

تنوعت أدوات الدارسات السابقة على حسب تنوع أهدافها، واتفقت معظمها في إعداد استبانة للدراسة وقد طورت الباحثة في هذه الدراسة استبانة لمعرفة التصورات لدى اعضاء الهيئة التدريسية والادارية تجاه نظام التعلم عن بعد وما هي المعوقات التي تمنع نجاحه لديهم، اما عينات الدراسات السابقة تنوعت بطبيعة تنوع أهدافها، حيث اشتملت على معظم المراحل التعليمية حيث اختارت معظم الدراسات عينة من اعضاء الهيئات التدريسية والادارية والطلبة في الجامعات والكليات، أما بالنسبة لهذه الدراسة فقد تم اختيار عينة من اعضاء الهيئة الادارية والتدريسية في مدارس لواء الرصيفة من الذكور والاناث على حد سواء. اما بالنسبة لمنهج الدراسة استخدمت معظم الدارسات المنهج الوصفي التحليلي من خلال توزيع أداه الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية والاداريين ومن ثم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. وتم الاستفادة من الدراسات السابقة عن طريق بناء الإطار النظري، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة. ويمكن أن نستخلص من الدراسات السابقة أن التعليم عن بعد يحتاج إلى اهتمام وتطوير من قبل المؤسسات المعنية وذلك بتدريب الكفاءات وبوضع البرامج المساعدة وتوسيع دائرة التدريب للطلاب والاستفادة من التقنيات المتاحة ومحاولة تجاوز العقبات والمعيقات والتحديات بهدف الاستفادة القصوى من تطبيق اسلوب التعلم عن بعد من قبل المعلم للطالب.

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال توزيع أداه الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية والاداريين ومن ثم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في مديرية التربية والتعلم لمنطقة الرصيفة والبالغ عددهم (2401) عضو هيئة تدريس و (444) إداريا حسب إحصائيات دائرة شؤون الموظفين في مديرية تربية الرصيفة 2020–2021 والجدول رقم (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب المسمى الوظيفي والجنس.

المسمى الوظيفي	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
عضو هيئة تدريس	173	172	345
إداري	70	70	140
المجموع	243	242	485

عينة الدراسة: تم أخذ عينة قوامها (485) فردا من مجتمع الدراسة ويشكلون ما نسبته (20%) من مجتمع الدراسة، حيث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة حسب المسمى الوظيفي، منهم (345) عضو هيئة تدريس و(140) إداريا.

أداة الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد وتصميم استبانة ' بالرجوع الى الادب النظري والدراسات السابقة مثل (بني يونس، 2006؛ والهلالي، 2006؛ وشمس الدين، 2009؛ وثناء، 2011) حيث قامت الباحثة بتصميم فقرات الاستبانة حيث تكونت من (40) فقرة موزعة على مجالين، وهما: تصورات أعضاء الهيئة التدريسية والادارية وتتضمن (27) فقرة، ومجال معيقات التعلم عن بعد وتتضمن (13) فقرة.

دلالات صدق الأداة:

للتأكد من دلالة صدق الاداة تم عرضه بصورته الجديدة على ثمانية من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء الهيئة التدريسية في عدد من الجامعات الاردنية (الهاشمية، اليرموك، الاردنية)، وطلب منهم تحكيم المقياس من حيث وضوح المعنى، ومدى انتماء كل فقرة إلى المجال الذي تقيسه، وأضافه أية ملاحظات أو اقتراحات يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين وأرائيهم تم إجراء تعديلات بسيطة.

كما تم حساب صدق بناء الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (25) معلماً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط مجالي الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وقد بلغ معامل ارتباط مجال التصورات بالدرجة الكلية للاستبانة (0.89)، في حين بلغ معامل ارتباط المعيقات بالدرجة الكلية للاستبانة (0.94).

دلالات ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات الاستبانة، فقد تم التحقق من ثباتها بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبانة وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (25) معلماً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) بين التطبيقين حيث بلغ (0.92).

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معادلة كرونباخ ألفا للتعرف على ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للاستبانة كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول رقم (2) قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للاستبانة

الرقم	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الرقم	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	** 0.78	** 0.89	21	** 0.71	** 0.69
2	** 0.85	** 0.74	22	** 0.90	** 0.82
3	** 0.69	** 0.83	23	** 0.75	** 0.68
4	** 0.89	** 0.82	24	** 0.61	** 0.91
5	** 0.77	** 0.79	25	** 0.83	** 0.89
6	** 0.68	** 0.78	26	** 0.67	** 0.92
7	** 0.77	** 0.94	27	** 0.89	** 0.67
8	** 0.91	** 0.91	28	** 0.62	** 0.78
9	** 0.88	** 0.89	29	** 0.77	** 0.64
10	** 0.91	** 0.92	30	** 0.79	** 0.92
11	** 0.90	** 0.83	31	** 0.88	** 0.75
12	** 0.69	** 0.82	32	** 0.91	** 0.83
13	** 0.91	** 0.76	33	** 0.90	** 0.89
14	** 0.65	** 0.77	34	** 0.87	** 0.62
15	** 0.71	** 0.87	35	** 0.87	** 0.83
16	** 0.89	** 0.73	36	** 0.86	** 0.77
17	** 0.85	** 0.80	37	** 0.89	** 0.76
18	** 0.80	** 0.84	38	** 0.66	** 0.91
19	** 0.90	** 0.63	39	** 0.73	** 0.88
20	** 0.91	** 0.69	40	** 0.90	** 0.76

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

يتبين من الجدول (2) أن معامل ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه قد تراوح ما بين (0.61–0.91)، في حين تراوح معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاستبانة ما بين (0.62– 0.94). وقد بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للاستبانة ككل (0.93).

تصحيح المقياس

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة حيث تتراوح درجة المفحوص فيه من (1–5) كما يلي: أوافق بشدة=5، أوافق=4، محايد =3، لا اوافق=2، لا اوافق بشدةً=1. كما أن هناك فقرات في المقياس جاءت عكسية تتطلب عكس تدريجها، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00– 2.33 قليلة

من 2.34– 3.67 متوسطة

من 3.68– 5.00 كبيرة

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بالمعالجات الإحصائية الآتية:

1– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Standard Deviation & Means).

2– معامل ارتباط بيرسون.

3– معامل ارتباط كرونباخ ألفا.

4– اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة.

نتائج الدراسة:

1–ما درجة تصورات المعلمين والإداريين لفاعلية التعليم عن بعد في مدارس لواء الرصيفة خلال جائحة كورونا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة من معلمين وإداريين على استبانة تصورات المعلمين والإداريين لفاعلية التعليم عن بعد، وكانت النتائج كما يُظهرها الجدول (3).

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة من معلمين وإداريين على استبانة تصورات المعلمين والإداريين لفاعلية التعليم عن بعد

الرقم	تصورات المعلمين والإداريين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
12	ينمي التعلم عن بعد لدى الطلبة أسلوب التعلم الذاتي	3.37	1.41	متوسطة
6	تساعد برامج التعلم عن بعد في اكساب الطلبة مهارات حاسوبية مختلفة	3.35	0.99	متوسطة
8	يحسن نظام التعلم عن بعد المشاركة والتفاعل بين المتعلمين	3.26	1.44	متوسطة
7	ينمي نظام التعلم عن بعد لدى الطلبة القدرة على تحمل المسؤولية	3.23	1.43	متوسطة
18	يتحرر المتعلم في نظام التعلم عن بعد من قيود الزمان والمكان	2.92	0.28	متوسطة
14	تتصف مناهج التعلم عن بعد بالقدرة على التعديل والتطوير	2.87	0.33	متوسطة
26	يجيب المدرس بسهولة على استفسارات الطلبة عن المادة العلمية المرفقة	2.85	0.41	متوسطة
27	يشتمل المحتوى التعليمي على تمارين وواجبات تساعد على التعلم	2.84	0.44	متوسطة
4	يستطيع الطالب طرح أي تساؤلات واستفسارات من خلال التعلم عن بعد	2.73	0.60	متوسطة
25	يتم إرفاق المادة التعليمية للطلبة بسهولة ويسر	2.70	0.66	متوسطة
24	يتم تقييم الطالب بشكل مستمر اثناء عملية التعلم عن بعد	2.67	0.69	متوسطة
22	يشعر المدرس بالرضى عن نظام التعلم عن بعد	2.66	0.70	متوسطة
23	أساليب التقييم المتبعة مناسبة وتتم بطرق متنوعة	2.65	0.70	متوسطة
3	يساعد أسلوب التعلم عن بعد في فهم المادة العلمية بشكل واضح وسلس	2.65	0.59	متوسطة

16	يوفر نظام التعلم عن بعد مصادر تعليمية متنوعة	2.62	0.73	متوسطة
20	التعلم الإلكتروني أكثر فاعلية من حيث استغلال الوقت أكثر من التعليم التقليدي	2.56	0.75	متوسطة
5	يتيح نظام التعلم عن بعد للطالب الوصول للمادة التعليمية في أي وقت	2.48	0.50	متوسطة
10	يسهم التعلم عن بعد في مواكبة التطور بتطبيق نظم التعلم المعاصر	2.35	0.65	متوسطة
9	يسهم نظام التعلم عن بعد في زيادة العمل بروح الفريق في مواقع النقاش والحديث	2.15	0.75	منخفضة
1	أشعر بالرضا عن مدى استفادة الطلبة من التعليم عن بعد	1.14	0.35	منخفضة
11	يسهم التعلم عن بعد في رفع المستوى الثقافي والعلمي والاجتماعي للطلبة	2.11	0.84	منخفضة
13	صممت برامج التعلم عن بعد بحيث راعت الفروق الفردية بين الطلبة	1.04	0.20	منخفضة
15	يقدم نظام التعلم عن بعد التغذية الراجعة الفورية	1.04	0.20	منخفضة
17	تجمع برامج التعلم عن بعد بين الجانب النظري والعملي	1.03	0.20	منخفضة
2	يتفاعل الطلبة مع نظام التعلم عن بعد بشكل مستمر	1.02	0.00	منخفضة
19	أعتقد ان الاختبارات عن بعد وسيلة مناسبة لتقييم تحصيل الطلبة	1.01	0.00	منخفضة
21	هناك مصداقية عالية في تقييم الطلبة من خلال نظام التعليم الإلكتروني	1.00	0.00	منخفضة
	الدرجة الكلية للتصورات	2.30	0.29	منخفضة

يتبين من الجدول (3) أن الدرجة الكلية لتصورات المعلمين والإداريين في مدارس مديرية تربية وتعليم الرصيفة لفاعلية التعلم عن بعد كانت منخفضة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (2.30) وبانحراف معياري مقداره (0.29)، كما يتبين من الجدول (3) أن فقرات استبانة تصورات المعلمين والإداريين في مدارس مديرية تربية وتعليم الرصيفة حول فاعلية التعلم عن بعد قد جاءت بدرجة متوسطة ومنخفضة، فقد جاءت الفقرة رقم (12) "ينمي التعلم عن بعد لدى الطلبة أسلوب التعلم الذاتي" بالدرجة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (3.37) وبانحراف معياري مقداره (1.41) وبدرجة متوسطة، تليها الفقرة رقم (6) "تساعد برامج التعلم عن بعد في اكساب الطلبة مهارات حاسوبية مختلفة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (3.35) وبانحراف معياري مقداره (0.99). في حين جاءت الفقرة رقم (21) "هناك مصداقية عالية في تقييم الطلبة من خلال نظام التعليم الإلكتروني" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (1.00) وبانحراف معياري مقداره (0.29).

2- ما درجة معيقات التعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين والإداريين في مدارس لواء الرصيفة خلال جائحة كورونا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة من معلمين وإداريين على استبانة معيقات التعليم عن بعد، وكانت النتائج كما يُظهرها الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة من معلمين وإداريين على استبانة معيقات التعليم عن بعد

الرقم	معيقات التعليم عن بُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	يتناسب نظام التعلم عن بعد مع نوع المواد على شقيها النظري والعملي	4.96	0.18	مرتفعة
3	سرعة الانترنت مناسبة وأستطيع اعطاء أي حصة دون أي انقطاع	4.75	0.43	مرتفعة
7	لا يمتلك معظم الطلبة هواتف ذكية او حواسيب	4.58	0.56	مرتفعة
4	تم عقد دورات تدريبية وإعداد المدرسين قبل أزمة كورونا لآلية استخدام التعليم الإلكتروني	4.00	0.80	مرتفعة
5	يحدث انقطاع للتيار الكهربائي أثناء قيامك بالعملية التعليمية	3.96	0.82	مرتفعة

2	جميع المدرسين لديهم الخبرة والمهارات الكافية والمناسبة لاستخدام الحاسوب والانترنت	3.67	0.88	مرتفعة
10	تأثر تفاعل الطلبة مع التعليم الإلكتروني والمحاضرات بسبب ظروف معيشية صعبة او خاصة	3.64	0.90	متوسطة
11	يساعد الكثير من اهالي الطلبة أبنائهم في حل الواجبات والامتحانات	3.61	0.90	متوسطة
12	وفرت وزارة التربية والتعليم الحواسيب وملحقاتها للطلبة لتطبيق نظام التعلم عن بعد	3.61	0.90	متوسطة
9	يواجه الطالب مشاكل ومعوقات عند دراسة المادة إلكترونياً	3.46	0.73	متوسطة
13	ارسال واستلام المواد التعليمية عن بعد كان دون عوائق فنية	3.43	0.73	متوسطة
6	هناك صعوبة في التواصل المباشر بين المدرسين والطلبة (حيث يمكن تبادل الأفكار والآراء من خلال المواجهة الشخصية)	3.42	0.77	متوسطة
8	هناك صعوبة لدى المدرسين في متابعة الأعداد الكبيرة للطلبة عبر أدوات التعليم الإلكتروني المتاحة	3.28	0.64	متوسطة
	الدرجة الكلية لمعيقات التعليم عن بُعد	3.88	0.37	مرتفعة

يتبين من الجدول (4) أن الدرجة الكلية لمعيقات التعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين والإداريين في مدارس مديرية تربية وتعليم الرصيفة كانت مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (3.88) وبانحراف معياري مقداره (0.37)، كما يتبين من الجدول (4) أن فقرات استبانة معيقات التعليم عن بُعد قد جاءت بدرجة مرتفعة ومتوسطة، فقد جاءت الفقرة رقم (1) "يتناسب نظام التعلم عن بعد مع نوع المواد على شقيها النظري والعملي" بالدرجة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (4.96) وبانحراف معياري مقداره (0.18) وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (3) "سرعة الانترنت مناسبة وأستطيع اعطاء أي حصة دون أي انقطاع" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (4.75) وبانحراف معياري مقداره (0.43). في حين جاءت الفقرة رقم (8) "هناك صعوبة لدى المدرسين في متابعة الأعداد الكبيرة للطلبة عبر أدوات التعليم الإلكتروني المتاحة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.28) وبانحراف معياري مقداره (0.64).

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين تصورات المعلمين والإداريين لفاعلية التعليم عن بعد في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمركز الوظيفي (معلم، إداري)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار (T-test) للعينات المستقلة للكشف عن أثر الجنس والمركز الوظيفي على الفروق في المتوسطات الحسابية على استبانة تصورات المعلمين والإداريين لفاعلية التعليم عن بعد كما في الجدول (5)

جدول (5) نتائج اختبار (T-test) للعينات المستقلة للكشف عن أثر الجنس والمركز الوظيفي على الفروق في المتوسطات الحسابية على استبانة تصورات المعلمين والإداريين لفاعلية التعليم عن بعد.

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	df	sig
الجنس	ذكر	243	2.23	0.31	6.234	483	0.000
	أنثى	242	2.39	0.24			
المركز الوظيفي	معلم	345	2.25	0.31	7.323	483	0.000
	إداري	140	2.45	0.16			

يتبين من الجدول (5) أن قيمة (t) للجنس قد بلغت (6.234) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدى أفراد الدراسة على استبانة تصورات المعلمين والإداريين لفاعلية التعلم عن بعد تعزى للجنس، لصالح الإناث.

كما يتبين من الجدول (5) أن قيمة (t) للمركز الوظيفي قد بلغت (7.323) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدى أفراد الدراسة على استبانة تصورات المعلمين والإداريين لفاعلية التعلم عن بعد تعزى للمركز الوظيفي، لصالح الإداريين.

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في معيقات التعليم عن بعد في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمركز الوظيفي (معلم، إداري)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار (T-test) للعينات المستقلة للكشف عن أثر الجنس والمركز الوظيفي على الفروق في المتوسطات الحسابية على استبانة معيقات التعليم عن بعد في مدارس لواء الرصيفة كما في الجدول (6).

جدول (6) نتائج اختبار (T-test) للعينات المستقلة للكشف عن أثر الجنس والمركز الوظيفي على الفروق في المتوسطات الحسابية على استبانة معيقات التعليم عن بعد في مدارس لواء الرصيفة.

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	df	sig
الجنس	ذكر	243	3.88	0.37	0.070	483	0.944
	أنثى	242	3.88	0.37			
المركز الوظيفي	معلم	345	3.87	0.37	0.401	483	0.688
	إداري	140	3.89	0.37			

يتبين من الجدول (6) أن قيمة (t) للجنس قد بلغت (0.070) بمستوى دلالة (0.944) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدى أفراد الدراسة على استبانة معيقات التعليم عن بُعد تعزى للجنس.

كما يتبين من الجدول (6) أن قيمة (t) للمركز الوظيفي قد بلغت (0.401) بمستوى دلالة (0.688) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدى أفراد الدراسة على استبانة معيقات التعليم عن بُعد تعزى للمركز الوظيفي.

مناقشة النتائج والتوصيات:

تمت مناقشة النتائج في ضوء تسلسل أسئلة الدراسة كما يلي:

نتائج السؤال الاول: ما درجة تصورات المعلمين والإداريين لفاعلية التعليم عن بعد في مدارس لواء الرصيفة خلال جائحة كورونا؟

كشفت نتائج هذا السؤال أن الدرجة الكلية لتصورات المعلمين والإداريين في مدارس مديرية تربية وتعليم الرصيفة لفاعلية التعلم عن بعد كانت منخفضة، كما تبين أن فقرات استبانة تصورات المعلمين والإداريين في مدارس مديرية تربية وتعليم الرصيفة حول فاعلية التعلم عن بعد قد جاءت بدرجة متوسطة ومنخفضة، وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية والادارية في المدارس تفاجأوا بقرار اغلاق المدارس ومنع التدريس وجهاً لوجه، دون أن يكون هناك تدريب مسبق وتنمية مهنية لأعضاء هيئة التدريس حول الية تطبيق نظام التعلم عن بعد في عملية التعليم والتعلم، وعدم تزويد المعلمين بنشرات دورية في مجال تطبيقات التعلم الإلكتروني، وعدم تحديد الخطوات الإجرائية لإدخال نظام التعلم عن بعد بجدول زمني، وقلة عقد جلسات للعصف الذهني لتحديد التوجهات المستقبلية في مجال التعلم عن بعد، كما ان الطلبة أنفسهم لم يتدربوا على الية تطبيق نظام التعلم عن بعد.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى عدم اعتماد وزارة التربية والتعليم لبرمجيات مسبقة وموثوقة لتوظيفها في نظام التعلم عن بعد، الأمر الذي جعل بعض أعضاء هيئة التدريس يتواصلون مع الطلبة عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وهي برامج غير متخصصة للتعليم عن بعد، كما أن بعض الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لا يثقون بنتائج الاختبارات الإلكترونية، مما جعلهم لا يأخذون التعليم الإلكتروني على محمل الجد.وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من دولي وليندر ودولي (Dooley, Lindner, & Dooley ،2005) التي كشفت أن معظم أعضاء هيئة التدريس يعارضون مبدأ التعلم عن بعد.

نتائج السؤال الثاني ما درجة معيقات التعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين والإداريين في مدارس لواء الرصيفة خلال جائحة كورونا؟

كشفت نتائج هذا السؤال أن الدرجة الكلية لمعيقات التعلم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين والإداريين في مدارس مديرية تربية وتعليم الرصيفة كانت مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (3.88) وبانحراف معياري مقداره (0.37)، كما يتبين أن فقرات استبانة معيقات التعليم عن بُعد قد جاءت بدرجة مرتفعة ومتوسطة، وتعزي الباحثة هذه النتيجة بأن نظام التعلم عن بعد ما زال في مراحله الاولى وأن البنية التحتية للتعلم عن بعد لا تزال تحتاج الى تطوير فهناك حاجة واضحة الى وجود أعداد اضافية من اجهزة الحاسوب الحديث والمتطورة وقواعد بيانات وخطوط اتصال سريعة للتعامل مع جميع التطبيقات والمنصات الالكترونية، بالإضافة إلى نقص في البرمجيات التعليمية المناسبة لمناهج التعلم عن بعد ومتطلبات تقنياته، حيث قامت وزارة التربية والتعليم بأنشاء منصات جديدة وقواعد بيانات أثناء أزمة فايروس كورونا، الأمر الذي ادى إلى وجود معوقات كبيرة.ومنها سرعة الانترنت الغير مناسبة في بعض المناطق، الأمر الذي أوجد تفاوتاً في استقبال المعلومات وتبادلها، ونقص التجهيزات الإلكترونية الاساسية، وعدم الأعداد المسبق للمصادر البشرية الضرورية لتدعيم نظام التعلم عن بعد، والوضع الاقتصادي لبعض الطلبة المتمثل بعدم القدرة على امتلاك هواتف ذكية او حواسيب، واعتماد اغلب الطلبة على ذويهم في حل الاختبارات والواجبات عبر المنصات الأمر الذي جعل الطلبة يتقدمون في الجوانب النظرية، في حين وجدوا صعوبة في التعلم عن بعد في الجوانب العملية.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن الكادر التعليمي والإداري في وزارة التربية والتعليم بشكل عام ومدارس لواء الرصيفة بشكل خاص مدرب على التعليم وجهاً لوجه، في حين يتطلب نظام التعلم عن بعد كفايات ومهارات حاسوبية، وهي كفايات لم يتدرب عليها أعضاء الهيئة التدريسية والادارية في مدارس وزارة التربية والتعليم الأمر الذي أوجد صعوبات في فهم الرسائل والتعليمات من أول مرة، كما أن بعض أعضاء الهيئة التدريسية والادارية غير مدرب على التعامل مع الحاسوب والهواتف الذكية والمنصات الإلكترونية.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من (Draissi, Yong, 2020) التي كشفت أن الاستجابة لتفشي مرض (COVID-19) وتنفيذ التعليم عن بعد في الجامعات المغربية كان يواجه بعض الصعوبات والتحديات لكل من المعلم والطالب. ودراسة (البخيت، 2000) التي كشفت أن هناك معوقات اقتصادية واجتماعية وتعليمية لنظام التعلم عن بعد.

نتائج السؤال الثالث هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين تصورات المعلمين والإداريين لفاعلية التعليم عن بعد في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمركز الوظيفي (معلم، إداري)؟

كشفت نتائج هذا السؤال أنه توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدى أفراد الدراسة على استبانة تصورات المعلمين والإداريين لفاعلية التعلم عن بعد تعزى للجنس، لصالح الإناث.وتعزو الباحثة ذلك الى أن المعلمات

والاداريات كانوا اكثر وعياً والتزاما بتطبيق التعليمات المتعلقة بنظام التعلم عن بعد من المعلمين والاداريين من خلال متابعة الطلبة بشكل منتظم ومدروس عبر المنصات الإلكترونية وأرسال الواجبات واستقبال الحلول وتقديم التغذية الراجعة للطلبة وتقيمهم بشكل مستمر مقارنة بالمعلمين والاداريين الذين لم يكونوا على درجة من الاهتمام بالمتابعة والتقييم.كما يتبين أنه توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدى أفراد الدراسة على استبانة تصورات المعلمين والإداريين لفاعلية التعلم عن بعد تعزى للمركز الوظيفي، لصالح الإداريين. وتعزو الباحثة ذلك إلى اختلاف درجة المعرفة بأساليب وفنيات التدريس بين الطرفين، فعضو هيئة التدريس (المعلم) أكثر وعياً وإلماماً بهذا الموضوع من الإداري، وعلى دراية أكبر بمتطلبات ومستلزمات تطبيق مثل هذا النظام، لذلك كانت تقديرات الإداريون لتصوراتهم لفاعلية نظام التعلم عن بعد أعلى من تقديرات أعضاء هيئة التدريس لتصوراتهم لفاعلية نظام التعلم عن بعد في مدارس لواء الرصيفة.

نتائج السؤال الرابع هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في معيقات التعليم عن بعد في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمركز الوظيفي (معلم، إداري)؟

كشفت نتائج هذا السؤال أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدى أفراد الدراسة على استبانة معيقات التعليم عن بُعد تعزى للجنس. كما يتبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدى أفراد الدراسة على استبانة معيقات التعليم عن بُعد تعزى للمركز الوظيفي. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية والادارية في لواء الرصيفة وبغض النظر عن جنسهم (ذكر، انثى) او مسماهم الوظيفي (معلم، إداري) فقد خضعوا لنفس المعيقات والصعوبات بشكل متساو، فهذه المعيقات سرت على الجميع سواسية، لذلك نجدهم يتعاملون من نفس البنية التحتية، والطلبة، والبيئات، ويتأثرون بنفس المتغيرات في المدارس كما ان البيئة التعليمية واحدة، كما أن جميع المعلمين والمعلمات والإداريين والاداريات من أفراد عينة الدراسة بمختلف تخصصاتهم لديهم نظرة مشابهة لنفس المعيقات والصعوبات التي واجهت الطلبة والمعلمين في نظام التعلم عن بعد.

المراجع:

أبو شخيدم، سحر؛ عواد، خولة ؛ خليلة، شهد؛ العمد، عبد الله، شديد، نور(2020). " فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)"، المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة، العدد 24، 173–199.

أبو عباس، شادي والعلوان، خالد (2021). التعلم عن بعد ودافعية التعلم لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في ظل جائحة كورونا. دراسة على عينة اردنية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المانيا، برلين، العدد 12، 235–257.

البخيت، سوسن. (2000). إعداد برامج التعليم عن بعد (المقومات والمعوقات). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، الخرطوم، السودان.

بني يونس، عبد الله علي. (2006). تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية نحو درجة تحقيق اسلوب التعلم عن بعد لأهدافه ومعوقات ذلك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

حسين، ثناء(2011). تصورات اعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في جامعة اليرموك نحو إمكانية تطبيق نظام التعلم عن بعد والمعوقات التي تواجه ذلك، رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، الاردن.

حمدان، محمد (2001). التعليم المفتوح والتعليم عن بعد مفهومه وفلسفته – اهدافه واهميته في التنمية، اتحاد الجامعات العربية، (39) 57–89.

الحيلة، محمد محمود (2003).تصميم التعليم نظرية وممارسة، الطبعة الثانية، دار المسيرة– عمان.

الدباسي، صالح مبارك.(2005).التعليم عن بعد.التعليم عن بعد بين الممارسة والتطبيق.

طعمة، منتهى (2019). واقع التعليم الالكتروني في الجامعة المستنصرية من وجه نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كلياتها، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، العدد 36.

الكسجي، فلسطين.(2007). ادركات القادة التربويين في مؤسسات التعليم العالي في الاردن للتعلم عن بعد. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الكسجي، فلسطين محمد(2012). الجودة في التعلم عن بعد، عمان: دار اسامة للنشر والتوزيع.

موقع منظمة الصحة العالمية. (2019م). فيروس كورونا (كوفيد-19). https:// www.who.int/ ar/ emergencies/ diseases/ novel-coronavirus-2019

الهلالي، فاطمة.(2006). امكانية تطبيق نظام التعلم عن بعد في الجامعات العمانية الخاصة وتصورات المسؤولين نحوه. رسالة ماجستير غير منشودة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

المراجع الانجليزية

-Affouneh S, Salha S, Khlaif ZN. (2020). Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis. Interdiscip J Virtual Learn Med Sci.11(2):1-3.

Basilaia, G., &Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. Pedagogical Research, 5(4), em0060. https:// doi.org/ 10.29333/ pr/7937 Retrieved, 27/5/2020..

-Draissi, Z. Yong, Q, Z. (2020). COVID-19 Outbreak Response Plan: Implementing Distance Education in Moroccan Universities. School of Education, Shaanxi Normal University. https:// papers.ssrn.com/ sol3/ papers.cfm?abstract_id=3586783

Dooley, K. E., Lindner, J. R., & Dooley, L. M. (2005). Advanced methods in distance education: Applications and practices for educators, trainers and learners. Hershey, PA: Idea Group..

Draissi, Z. Yong, Q, Z. (2020). COVID-19 Outbreak Response Plan: Implementing Distance Education in Moroccan Universities. School of Education, Shaanxi Normal University, retrieve in 5/4/2020 at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3586783

Melody,Alexander,Heidi, P; Lila, w; & Jensen,Z.(2002).Distance Education Issus as perceived by faculty and students, OSRA Conference Beo,Pp1-12.

Myrs, C.B; Bennett, D.; Brown, G;& Hendreson,T.(2004). Emerging on line learning environment and student learning: An Analysis of faculty perception. Educational Technology & Society ،vol 7 (1), 78-86.

USDLA (Us American Distance Education Association),(2004). Definition of Distance Learning.

Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. ETERNAL (English Teaching Journal). 11(1).

الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية

لمياء عبد الرحمن عبد الله الطويل
جامعة الملك سعود

د. مريم حافظ عمر تركستاني
جامعة الملك سعود

تاريخ الاستلام: 2021/03/07
تاريخ القبول:2021/05/17

الملخص باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية، وذلك من خلال التعرف على أهم الكفايات المعرفية والتدريسية والشخصية والمهنية، مع الكشف عن مدى اختلاف أهمية هذه الكفايات باختلاف متغير الخبرة، والتخصص الدقيق، والجنس لدى عينة الدراسة البالغ عددها (196) عضو هيئة تدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بعد بناء أداة الدراسة المكونة من جزئين هما: البيانات الأولية، والكفايات المتمثلة في المحاور التالية (الكفايات المعرفية، الكفايات التدريسية، الكفايات الشخصية، الكفايات المهنية)، وبعد التطبيق على عينة الدراسة توصلت نتائج الدراسة إلى أهمية جميع الكفايات المعرفية، والتدريسية، والكفايات الشخصية، والكفايات المهنية، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) من وجهات نظر عينة الدراسة حول الكفايات اللازم توافرها باختلاف متغير الخبرة والتخصص الدقيق والجنس. (150 كلمة)

الكلمات المفتاحية: الكفايات – معلمي الصم المكفوفين – التربية الخاصة – الإعاقات الحسية – الجامعات السعودية – أعضاء هيئة التدريس.

Required Competencies for Deaf blind Students' Teachers from the Perspective of Faculty Members of Special Education Departments in Public Universities at Saudi Arabia

The Summary:

The study aimed at determining the required competencies for deaf blind students' teachers from the prospective on (196) faculty member of special education departments in Saudi government universities and that is through identifying the most important knowledge competencies, teaching competencies, personal competencies and professional competences. Also, the study aimed to reveal the level of the importance of these competencies in relation to the variables of experience, minor specialization and gender in the sample of study. To achieve this aim, the researcher used a descriptive method through using an instrument which consists of two domains: the basic information of the respondents and the competencies involved in the study.

The result showed the equal importance of all the competencies: knowledge competencies, teaching competencies, personal qualities competencies and professional competences. In addition, results indicate that there are no statically significant differences at the ($\alpha = 0.05$) level from the prospective of the study sample in the relation between the importance of the competencies and the variables of experience, minor specialization and gender .(166 words)

Key Words: Competencies - Deafblind Students' Teachers - Special Education - Sensory impairments - Saudi universities - Faculty Members.

المقدمة:

جاءت رؤية المملكة 2030 داعمة لسياسة التعليم، حيث ركزت الوزارة من خلال الرؤية 2030 أولاً على تطوير المعلم من خلال إقامة العديد من الدورات التدريبية والبرامج التي تصب في مصلحة المعلم وتطويره المهني، كما يتضح اهتمام الوزارة بذوي الإعاقة على اختلاف فئاتهم من خلال توفير أفضل أساليب الرعاية التربوية والمهنية والاحتياجات الاجتماعية والنفسية (الغبيوي، 2018).

وتعد حركة الكفايات التعليمية أحد الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم التي نشأت في إطار المدرسة السلوكية، وتكنولوجيا التعليم التي تتعلق بوسائل وطرق التطبيق العملي للعلم التربوي مما أثر على برامج إعداد المعلم، فلقد نشطت برامج إعداد المعلم على أساس الكفايات التعليمية منذ ستينيات القرن العشرين، وتمثلت في إعداد قوائم لتلك الكفايات وما يتصل بها من بحوث ودراسات، وفي إعادة بناء برامج مؤسسات إعداد المعلم على أساسها، وتقويم المعلم على أساس كفاياته (شاش، 2010).

وعلى صعيد التربية الخاصة فقد تم الاهتمام بإعداد معلم ذوي الإعاقة إعداداً أكاديمياً ومهنياً وثقافياً وتدريبياً، وذلك من خلال إيجاد برامج تزوده بالمعارف التربوية والتعليمية، وتكسبه الكفايات اللازمة ليقوم بدوره على أكمل وجه لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، حيث يتطلب تعليم ذوي الإعاقة كفايات خاصة تختلف في أحيان كثيرة عن الكفايات العامة عند التعامل مع التلاميذ العاديين، لذا ينبغي زيادة الاهتمام بمعلم التربية الخاصة الذي يمتلك كفايات التعامل مع فئات الإعاقة (مصطفى، 2015).

فحين يمتلك معلم التربية الخاصة الكفايات اللازمة للفئة القائم على تعليمها فإن ذلك يمكّنه من العمل بشكل فاعل وبنّاء لتحقيق الأهداف المرجوة من توظيف المعرفة ومراعاة طبيعة طلابه والفروق الفردية بينهم، واستخدام طرق تدريس حديثة ومتنوعة، كما يستخدم وسائل تعليمية في أنشطة مناسبة لطلابه، ويعتمد على أساليب تقويم شاملة تمتد للنواحي المهارية والوجدانية والمعرفية للطلبة القائم على تعليمهم (الخطيب، 2005).

وتعتبر فئة الصم المكفوفين من أحدث الفئات التي يتعامل معها معلم التربية الخاصة ويواجه العديد من العوائق والتحديات التي تحتاج إلى متخصص ذو مهارة عالية للتعامل معها، حيث يتعامل معلمو الطلبة الصم المكفوفين مع درجات متفاوتة من فقدان السمع والرؤية الأمر الذي يترتب عليه تعدد طرق التواصل وطرق واستراتيجيات التدريس وتنوع الوسائل والمواد التعليمية والمعينات السمعية والبصرية (القرشي، 2006).

حيث عرّف قانون تعليم الأفراد المعاقين (Individuals With Disabilities Education Act, IDEA) الصمم وكف البصر بأنه اضطراب شديد في التواصل والحاجات التعليمية والنمائية الأخرى بحيث لا يستطيع الشخص الأصم الكفيف تلقي تعليمه الخاص في البرامج التربوية المخصصة للأطفال والشباب ذوي الإعاقة السمعية أو الإعاقات الشديدة بدون مساعدة خاصة تضمن اشباع حاجاتهم التربوية التعليمية الناتجة عن الإعاقة السمعية والبصرية أو الإعاقات المتزامنة (Ingraham,2007,p9).

وأشارت عزت (2008) إلى أن الشخص يعد أصماً كفيفاً عندما يعاني من إعاقة سمعية وبصرية شديدة، حيث يعاني بعض الصم المكفوفين من الصمم وكف البصر التام، بينما يتبقى لدى البعض منهم بقايا سمعية و/أو بصرية؛ ويقصد بشدة الإعاقة السمعية البصرية أن الأفراد الصم المكفوفين لا يستطيعون الاستفادة من الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة السمعية أو من تلك المقدمة لذوي الإعاقة البصرية بصورة تلقائية.

وفيما يتعلق بطبيعة مرحل النمو التي يمر بها الأفراد الصم المكفوفين فإنهم يواجهون مشاكل متعددة في مجالات كثيرة من أهما التواصل، والوصول إلى المعلومات، والتوجه والحركة، بالإضافة إلى معاناتهم من مظاهر الانطواء والعزلة والاستثارة الذاتية وغياب التواصل والاتصال الاجتماعي ونقص القدرة على الاستكشاف (Vervloed, RickDijk, Knoors, VanDjk, 2006).

وعلى صعيد أساليب التواصل فقد ناقش العديد من الباحثين طرقاً مختلفة للتواصل الخاصة بالأفراد الصم المكفوفين، إلا أن الغالبية اتفقوا على ضرورة استخدام التواصل الكلي الشامل للوصول بالفرد الأصم الكفيف إلى أعلى سقف من قدراته، وهذا ما أكد عليه كل من ردبرو وأندرسون (Rodbbro,Andersson,2007) حيث أشارا إلى أن فلسفة التواصل الكلي تعد المدخل الرئيسي للتدخل مع الصم المكفوفين، وهي تعني استخدام أنظمة عديدة في نفس الوقت لإعطاء الطفل أكبر قدر من الحرية للتعبير عن نفسه.

وتتمثل الحاجات الضرورية للأطفال متعددي العوق في الحاجة إلى الخدمات التعليمية إضافة إلى الخدمات المساندة التي طالبت بها القوانين والتشريعات (السرطاوي والعتيبي، 2012)، ومنها قانون التربية للأفراد ذوي الإعاقات الصادر عام (1977) في الولايات المتحدة الأمريكية، والذي ذكر اثنتي عشر خدمة تمثلت في خدمات اللغة والكلام والخدمات السمعية، والخدمات النفسية، والعلاج البدني التأهيلي، والعلاج الترفيهي، والتشخيص المبكر للإعاقات عند الطفل، والخدمات الإرشادية وتتضمن إعادة التأهيل الإرشادي، وخدمات التوجه والحركة، وخدمات الصحة المدرسية، وخدمات العمل الاجتماعي في المدارس، والإرشاد والتدريب للآباء، وخدمات التنقل (Smith, 2007).

كما نصت الاتفاقية الدولية لحماية وتعزيز حقوق المعوقين وكرامتهم الصادرة عن منظمة الأمم المتحدة عام (227) على "كفالة توفير التعليم للمكفوفين والصم المكفوفين وخاصة الأطفال منهم بأنسب اللغات وطرق ووسائل الاتصال للأشخاص المعنيين في بيئات تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الاجتماعي والأكاديمي" مما يفتح الآفاق لنمو خدمات تأهيل الصم المكفوفين وتعليمهم كأحد الحقوق الأساسية (عبدالحفيظ، 2010).

وعلى مستوى الوطن العربي هناك بعض الجهود التي تبذل في رعاية وتأهيل الصم المكفوفين وعلى رأسهم جمعية نداء المصرية، وهي جمعية خيرية تابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية تهدف إلى تأهيل وتعليم الصم وضعاف السمع، حيث قامت هذه الجمعية بالإشراف على مشروع مدته ثلاث سنوات لإعداد الكوادر الوطنية من المتخصصين في تعليم وتدريب الأطفال الصم المكفوفين، وذلك بالتعاون مع جامعة أوسلو بالنرويج (عزت، 2010).

وفي المملكة العربية السعودية يتم تقديم خدمات التربية الخاصة وفقاً لنوع ودرجة العوق والاحتياجات الفردية للطالب وفق أنماط مختلفة مثل الفصل العادي مع وجود معلم التربية الخاصة في الصف، والفصل العادي مع غرفة المصادر، والفصل الخاص في مدارس التعليم العام، والمعاهد النهارية، والمعاهد الداخلية، وأخيراً مراكز الإقامة الدائمة (العتيبي، الغانم، الجلاجل، هوساوي، 2004).

وفي حين يعتبر الطلبة الصم المكفوفين فئة فريدة لهم حاجات خاصة في التعليم والتواصل وسهولة الوصول إلى البيئة المحيطة فقد وضع قانون أليس كوقسويل وآن سوليفان ماسي Alice Cogsweel, Anne Sullivan Act والذي تم تقديمه عام (2015) في أمريكا بنية تحتية لتربية الأطفال الصم المكفوفين، حيث أكد هذا القانون على إعداد معلمين أكفاء وأخصائيين في التدخل المبكر وتدريب شركاء مبصرين لمساعدة الطلبة في البيئات التعليمية (عبدالحفيظ، 2010).

ومن الجانب الآخر ذكر باركر ونيلسون (Parker, Nelson, 2016) مجموعة من المعارف والمهارات التي وضعها مجلس الأطفال غير العاديين (the Council of Exceptional Children CEC) والتي تمثل كفايات معلمي

الطلبة الصم المكفوفين ومنها: المعرفة والإلمام بمظاهر الإعاقة السمعية البصرية، وطرق التواصل، وتقدير الذات، والتوجه والحركة، ونمو المفاهيم، والبيئة والمواد والموضوعات المهنية.

وأشارت عزت (2010) إلى ما يجب أن يراعيه معلم الصم المكفوفين عند وضع الخطة الفردية للطالب مثل تحسين الظروف البيئية والاجتماعية للطفل، وبناء روتين للجلسة حتى يستطيع الطفل توقع ما سيحدث مع تقديم فرص الاختيار للطفل وتقديم الأنشطة التي يفضلها لجذب انتباهه، واستكشاف العالم معاً عن طريق أسلوب التواصل (اليد تحت اليد)، وتقديم الأنشطة عن طريق اللعب، واختيار الألعاب التي يفضلها الطفل، والتكرار في كل الأنشطة، وتتبع اهتمامات الطفل والتوسع من خلالها، وتبادل الأدوار أثناء تأدية أنشطة الحياة اليومية وفي الألعاب الاجتماعية مع الأقران، مع التأكيد على إرشاد الأم حتى تتعرف على كيفية التفاعل مع الطفل.

كما يجب على المعلم أن يبدأ بتعليم الطالب الأصم الكفيف من مبدأ المعلوم إلى المجهول، وذلك ببناء روتين يمنح الطفل الفرصة لمراجعة الموقف، وحين يصبح الروتين مألوفاً للطالب سيشعر بالأمان ويتمكن من توقع ما سيحدث ونتيجة لذلك يصبح قادراً على المشاركة في المواقف المختلفة بصورة أكبر (Duquette,2012).

ومن الكفايات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها معلم الصم المكفوفين الإحساس بالطالب ومعرفة متى يتم تقديم الأشياء الجديدة أثناء التفاعل، حيث تعتبر معرفة التوقيت المناسب لتقديم الأشياء الجديدة للطالب الأصم الكفيف من التحديات التي تواجه المعلم، فإذا لم يكن التوقيت مناسب سيؤدي ذلك إلى تعطيل التفاعل والتشويش على الطالب، أما إذا كان التوقيت مناسب سيؤدي ذلك إلى المحافظة على التفاعل وتقويته، وذلك يحتاج إلى معلم حساس ومبدع يستطيع أن يحافظ على التفاعل والتواصل ويقويه مع الطفل الأصم الكفيف (Wolsey, 2017).

وهكذا ترى الباحثة أهمية امتلاك معلم الصم المكفوفين للكفايات اللازمة التي تمكنه من أداء دوره بفعالية، مثل الكفايات المعرفية والتي يندرج تحتها المعرفة بأساليب التواصل مع الطالب الأصم الكفيف، والكفايات التعليمية والتي يندرج تحتها القدرة على تخطيط وتنفيذ الموقف التعليمي بما يتناسب مع الفروقات الفردية بين الطلبة، بالإضافة إلى الكفايات المهنية والتي يندرج تحتها سعي المعلم إلى تطوير أداءه المهني من خلال تلقي الدورات التدريبية أثناء وقبل الخدمة.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت كفايات معلم التربية الخاصة بوجه عام وكفايات معلم الصم المكفوفين بصورة خاصة، فقد أجرت النعيم (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الحكومية والأهلية الابتدائية للبنات في مدينة الرياض، والفروق في مستوى أدائهن، والمعوقات المتسببة في تدني مستوى كفاياتهن التعليمية. اشتملت أداة الدراسة على ثمان محاور أساسية هي: محور التهيئة والعرض، إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية، الاهتمام بتعديل السلوك، التشجيع على المشاركة والتفاعل الصفي، التعامل مع أولياء الأمور، العلاقات الإنسانية، التقويم، النمو الأكاديمي والمهني. تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية شملت (66) معلمة تربية خاصة (33) معلمة بمدارس حكومية، (33) معلمة بمدارس أهلية بمدينة الرياض، وأوضحت النتائج أن مستوى أداء الكفايات التعليمية لدى عينة الدراسة مرتفع في جميع الكفايات باستثناء كفاية العلاقات الإنسانية حيث وجد مستوى الأداء فيها مرتفع جداً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأداء الكلي للكفايات التعليمة لمعلمات التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية في مدارس الدمج الحكومية والأهلية بمدينة الرياض. كما استخلصت النتائج مجموعة من المعوقات التي قد تتسبب في انخفاض مستوى الكفايات التعليمية

أهمها: كثرة الأعباء التدريسية أو الإدارية، عدم توافر الوسائل والتقنيات التعليمية، عدم حضور الدورات التدريبية في مجال التخصص، عدم توفر الدعم المادي والمعنوي.

كما أوضحت دراسة توبور وروزنبلوم (Topor& Rosenblum, 2013) الجوانب التي يحتاج معلمو الطلبة المعاقين بصرياً إلى تطوير مهاراتهم بشأنها وأجريت الدراسة على (76) معلم من معلمي المعاقين بصرياً وقد حددت الدراسة بعض خبرات المعلمين من خلال استبيان عبر شبكة الإنترنت وأسفرت عن توافر خبرات لدى المعلمين مثل طرق التدريس وأساليبه واستراتيجيات التدريس وإجادة طريقة برايل وأنهم يحتاجون إلى تطوير خبراتهم فيما يتعلق بعملية تدريس المعاقين بصرياً من استراتيجيات وإتقان طريقة برايل.

وقد أجرى التويم (2011) دراسة بهدف تقويم كفايات معلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية بمنطقة مكة المكرمة وجدة وقام الباحث باختيار عينة عشوائية بلغت (166) فرداً منهم (144) معلماً، (15) مشرفاً، (7) من مديري المدارس، ولجمع المعلومات والإجابة عن التساؤلات قام الباحث بإعداد استبانة كأداة أساسية لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة حاجة معلمي التربية الخاصة إلى زيادة كفاءتهم في التدريس من خلال: الإلمام بمعرفة اللوائح والنظم التي تكفل حقوق ذوي الحاجات الخاصة، الإلمام باستراتيجيات وفنيات تعديل السلوك، تهيئة بيئة تعليمية تشجع التلاميذ على المشاركة، مراعاة اختيار أسئلة التقويم المناسبة لمهارات التلاميذ.

وقد وقفت الباحثة على عدد محدود من الدراسات التي تناولت معلم الصم المكفوفين بالدراسة، فقد أجرت هارتمان(Hartmann, 2012) دراسة على عينة قوامها (87) معلم من معلمي التربية الخاصة إلى الكفاءة الذاتية لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين وذلك من خلال أداة تضمنت (36) بنداً يقيس إحساس المعلم بكفاءته الذاتية في تعليم الصم المكفوفين (12) بند متعلق بالاستراتيجيات التعليمية، و (9) بنود متعلقة بإدارة الصف، و (15) بند متعلق بتفاعل الطلبة وأوضحت نتائج الدراسة تفاوت بين المعلمين تبعاً لخبرتهم في تعليم الصم المكفوفين وتجاربهم السابقة مع هذه الفئة.

واستهدفت دراسة فرفلويد وريك ونورس وجان (Vervloed, RickDijk, Knoors, & VanDijk, 2006) التفاعلات التي تحدث بين المعلم والأطفال الصم المكفوفين، وذلك من خلال دراسة حالة طفل ذكر عمره ثلاث سنوات وأربع أشهر، باستخدام تحليل التصوير المرئي لوصف ودراسة أنماط ونوعية التفاعلات التي تحدث من خلال مقاطع الفيديو خلال الأنشطة اليومية (الاستحمام، ارتداء الملابس، اللعب بالمواد المفضلة للطفل) وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الوقت المخصص للتواصل والتفاعل بين المعلم والطالب الأصم الكفيف قليل جداً لا يحفز على نمو التواصل واللغة.

مشكلة وتساؤلات الدراسة:

تعد فئة الصم المكفوفين من الفئات التي تم تصنيفها حديثاً كفئة مستقلة من فئات ذوي الإعاقة، حيث أشارت منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO) التابعة لمنظمات الأمم المتحدة في تقريرها العالمي عن الإعاقة إلى الصم المكفوفين كفئة مستقلة (World Health Organization, 2017)، في حين جاء في التصنيف الدولي للأداء الوظيفي والعجز والصحة الصادر عن منظمة اليونسف Unisef التابعة لمنظمة الأمم المتحدة للطفولة الصم المكفوفون من ضمن فئات العجز الحسي (Unicef, 2009).

وعلى الرغم من تصنيف فئة الصم المكفوفين كفئة مستقلة إلا أن الاهتمام بهذه الفئة يُعد حديث نسبياً مقارنة بغيرها من فئات ذوي الإعاقة، حيث أشارت الجبر (2015) إلى عدم وجود جهة رسمية تتولى إعداد المعلمين والمترجمين المؤهلين للتعامل مع هذه الفئة.

ويرجع القرشي (2006) السبب في ندرة وجود المتخصصين في تربية وتعليم الصم المكفوفين إلى عدم وجود برامج تعليمية متخصصة على مستوى دول الوطن العربي لإعداد هؤلاء المتخصصين، كما أن الخطط الدراسية لأقسام التربية الخاصة الموجودة في بعض الكليات، نادراً ما يوجد بها مقررات ضمن خطة الدراسة تتعلق بمتعددي الإعاقة بصفة عامة والصم المكفوفين بصفة خاصة.

وقد تناولت العديد من الدراسات الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة مثل دراسة توبور وروزنبلوم (Topor& Rosenblum, 2013)، ودراسة (التويم، 2011)، ودراسة (البطاينة، 2004)، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين، حيث أشارت دراسة هارتمان (Hartmann, 2012)، ودراسة جانسين وركسين وماريان ودايك (Jansen, Riksen, Marianne& Dijk, 2003)، إلى أهمية الكفايات الشخصية لدى معلم الصم المكفوفين، في حين ذكرت دراسة بروس (Browes,2008) أهمية الكفايات المهنية عند معلم الصم المكفوفين، بالإضافة إلى ندرة الدراسات العربية – حسب علم الباحثة– التي تناولت معلم الصم المكفوفين.

ونظراً لأهمية الدور الذي يقوم به المعلم في تربية وتعليم الصم المكفوفين كما تبين سابقًا تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

" ما الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية"؟ ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما هي الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية؟
2. ما هي الكفايات المعرفية اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية؟
3. ما هي الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية؟
4. ما هي الكفايات الشخصية اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية؟
5. ماهي الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية؟
6. هل تختلف الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية تبعاً لمتغير (الخبرة، والتخصص الدقيق، والجنس)؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. إلقاء الضوء على أهم الكفايات اللازم توافرها لدى معلمي الطلبة الصم المكفوفين.
2. نظراً لندرة الدراسات العربية المتخصصة في كفايات معلمي الطلبة الصم المكفوفين فإن هذه الدراسة سوف تضيف إلى الأطر النظرية في مجال الصم المكفوفين والكفايات اللازمة لمعلميهم.
3. إثراء المكتبة العربية بدراسة تهم فئة نادرة من فئات ذوي الإعاقة.

الأهمية التطبيقية:

1. يمكن أن تسهم هذه الدراسة من خلال ما ستتوصل إليه من نتائج علمية وتوصيات إلى حصر الكفايات اللازمة للعمل مع فئة الصم المكفوفين مما يساعد المسئولين في الجامعات على إعداد معلم مهيأ للعمل مع هذه الفئة.
2. من الممكن الاستفادة من هذه الدراسة عند إنشاء برامج تخصصية أو إقامة الدورات أو ورش العمل والتي تهتم بفئة الأطفال الصم المكفوفين.
3. قد تدفع نتائج هذه الدراسة الباحثين والمهتمين إلى عمل المزيد من الأبحاث المتعلقة بمعلم الصم المكفوفين.

محددات الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة كما يلي:

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1439هـ – 1440هـ.

الحدود المكانية: أقسام التربية الخاصة في جميع الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية وهي كالتالي:

جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، جامعة شقرا " كلية التربية شقراء، كلية التربية الدوادمي"، جامعة المجمعة، جامعة جدة، جامعة الدمام – جامعة الملك فيصل، جامعة أم القرى، جامعة طيبة، جامعة الملك خالد "كلية التربية، قريقر، جامعة القصيم، جامعة الطائف، جامعة حائل، جامعة جازان، جامعة الجوف، جامعة الباحة، جامعة تبوك، جامعة نجران، جامعة الحدود الشمالية.

الحدود البشرية: طُبقت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس من كلا الجنسين (أستاذ مساعد فما فوق) في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية وبلغ العدد النهائي للعينة (196 عضوًا).

مصطلحات الدراسة النظرية والاجرائية:

– الكفايات Competencies: "مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم وتساعده على أداء عمله داخل حجرة الدراسة وخارجها بمستوى معين من التمكن ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها" (آل مقصود، 2012، ص6).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من الخبرات والمعارف العلمية في ميدان التخصص يقابلها مجموعة من المهارات الأدائية التي توجه سلوك معلم الطلبة الصم المكفوفين والتي يمكن معرفتها من خلال استبانة محددة تتضمن عدداً من المعارف والمهارات في مجالات (الكفايات المعرفية – الكفايات التدريسية – الكفايات الشخصية – الكفايات المهنية) وتحدد إجرائياً بإجابات أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال التربية الخاصة في الجامعات السعودية على الاستبانة.

– معلمو الصم المكفوفين Deaf blind Students' Teachers: هم المسؤولين عن تقييم حاجات الطلبة الصم المكفوفين وضمان أن يكون لدى كل منهم برنامج تعليم فردي مناسب، كما يقدم هؤلاء المعلمين خدمات الدعم والتدريب والتغذية الراجعة عن أداء الطلبة (Parker& Nelson, 2016, P2).

وتعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم: المعلمون العاملون في المعاهد والمراكز التي تقدم خدمات للأطفال الصم المكفوفين سواء كانوا متخصصين أو ممارسين بالخبرة.

– الطلبة الصم المكفوفين Deaf blindness Students: "هم أشخاص لديهم إعاقة حسية مزدوجة، حيث يعانون من إعاقة سمعية وإعاقة بصرية مما يؤدي إلى مشكلات تواصلية شديدة ومشكلات نمائية وتربوية بحيث يصعب خدمتهم

بشكل مناسب في مراكز التربية الخاصة التي تقوم على رعاية الأطفال الصم أو تلك التي تقوم على رعاية الأطفال المكفوفين" (الخطيب، 2005، ص255).

وتعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم: الطلبة والطالبات اللذين تم تشخيصهم بالصمم وكف البصر الكلي أو الجزئي ويتلقون الخدمات المناسبة لهم في المعاهد والمراكز الحكومية أو الخاصة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، ويعرف المنهج الوصفي بأنه "المنهج الذي يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما بهدف التعرف على تلك الظاهرة وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها ويستخدم في الدراسات المسحية وأدواته الاستبيان والمقابلة والملاحظة والاختبار" (عباس، ونوفل، والعبسي، وأبو عواد، 2012، ص75).

ثانياً: مجتمع الدراسة

جميع أعضاء هيئة التدريس من الأساتذة من كلا الجنسين من حملة الدكتوراه في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية، والبالغ عددهم (300) عضو هيئة تدريس كما ورد في المواقع الالكترونية للجامعات وتتضح استجابتهم على الأداة من خلال الجدول رقم (1):

جدول (1): استجابة مجتمع الدراسة على الأداة

عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات المستعادة	نسبة لاستجابة
300	196	65%

ثالثاً: أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الميدانية الحالية قامت الباحثة بإعداد استبانة الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين لجمع الحقائق والمعلومات والبيانات الخاصة المرتبطة مباشرة بها، وتشتمل الاستبانة على جزئين هما:

1- البيانات الأولية: (الخبرة، التخصص الدقيق، الجنس).

2- محاور الكفايات، وتتمثل في: (الكفايات المعرفية، الكفايات التدريسية، الكفايات الشخصية، الكفايات المهنية).

وللتحقق من صدق وثبات الاستبانة تم اتباع ما يلي:

صدق الاستبانة: Validity

الصدق الظاهري: عرضت الباحثة الصورة الأولية للاستبانة على (10) من المحكمين من الأساتذة المختصين في التربية الخاصة، وذلك لاستطلاع آرائهم بشأن صدق عبارات الاستبانة، ومدى وضوح صياغتها وملائمتها لما وضعت لقياسه، وقد تم تحديد (70%) كنسبة لاتفاق المحكمين على قبول كل عبارة من عبارات الاستبانة، وجاءت نسب قبول المحكمين لجميع عبارات الاستبانة تراوحت بين (72,72- 100%) ولذا تم إبقاء جميع العبارات مع تعديل ودمج صياغة بعضها بناءً على ملاحظات بعض المحكمين، وعلى ضوء آراء الأساتذة المحكمين أصبحت الصور النهائية للاستبانة تشمل (39) عبارة موزعة على أربعة محاور.

صدق البناء: تم التحقق من صدق البناء من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل محور على حده والدرجة الكلية للاستبانة، على عينة استطلاعية مكونة من (30) عضو هيئة تدريس، وتتضح نتائج معاملات الارتباط في الجدول رقم (2):

جدول (2): قيم معاملات ارتباط درجات المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة

البعد	معامل الارتباط
الكفايات المعرفية	980.**
الكفايات التدريسية	843.**
الكفايات الشخصية	985.**
الكفايات المهنية	953.**

** دال عند مستوى الدلالة=0,01

ثبات الاستبانة: Reliability

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ كما يوضح نتيجته الجدول رقم (3):

جدول (3): قيم معاملات الثبات للاستبانة لكل محور من المحاور والدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	معامل الثبات
الكفايات المعرفية	0.771
الكفايات التدريسية	0.866
الكفايات الشخصية	0.877
الكفايات المهنية	0.825
الإجمالي	0.927

** دال عند مستوى الدلالة=0,01

رابعاً: الأساليب الإحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة تم تحليل البيانات التي توصلت إليها الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- التكرارات والنسب المئوية، وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث والرابع من أسئلة الدراسة، من خلال معرفة ماهي الكفايات المعرفية والتدريسية والكفايات الشخصية والكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية.

2- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، للإجابة عن السؤال الخامس في الدراسة، من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية بناءً على متغير التخصص الدقيق وعدد سنوات الخبرة.

3- اختبار ت (T-test) للإجابة عن السؤال الخامس في الدراسة، من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية بناءً على متغير الجنس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول

ماهي الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية؟

وللتعرف على الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الحكومية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد كل محور، والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على محاور الاستبانة بشكل عام

المحور	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الكفايات المعرفية	87.8%	2.88	.199	1
الكفايات التدريسية	80.4%	2.80	.250	2
الكفايات الشخصية	56.3%	2.54	.386	4
الكفايات المهنية	71%	2.71	.309	3

يظهر من الجدول رقم (10) أن الكفايات المعرفية جاءت أولاً من حيث الأهمية بنسبة (87,8%)، يليها الكفايات التدريسية بنسبة (80,4%)، ثم الكفايات المهنية بنسبة (71%)، في حين جاء الكفايات الشخصية أخيراً من حيث الأهمية بنسبة (56,3%).

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

ماهي الكفايات المعرفية اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية؟

وللتعرف على الكفايات المعرفية اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية السعودية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد هذا المحور، والجدول رقم (5) يوضح ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على المحور الأول المتعلق بالكفايات المعرفية

العبارة	غير مهم		مهم		مهم جداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية		
المعرفة بنظريات التعلم الرئيسية وتطبيقاتها	–	–	13	6.6	183	93.4	2.93	0.249
معرفة المعلومات اللازمة عن الحاجات التربوية للصم المكفوفين	–	–	7	3.6	189	96.4	2.96	0.186
معرفة الاتجاهات الحديثة في مجال تعلم الصم المكفوفين	–	–	31	15.8	165	84.2	2.84	0.366
المعرفة بخصائص الطلبة الصم المكفوفين	–	–	24	12.2	172	87.8	2.88	0.329
معرفة مكونات البرنامج الفردي للطالب الأصم الكفيف	–	–	27	13.8	169	86.2	2.86	0.346
المعرفة بأساليب التواصل المختلفة مع الطلبة الصم المكفوفين	–	–	18	9.2	178	90.8	2.91	0.290
المعرفة بأساليب تعديل السلوك وتطبيقاتها مع الصم المكفوفين	–	–	37	18.9	159	81.1	2.81	0.392
المعرفة بكيفية استخدام الوسائل والتقنيات التدريسية ذات الصلة بتعليم الطلبة الصم المكفوفين	–	–	29	14.8	167	85.2	2.85	0.356

ويظهر من الجدول رقم (5) أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لأهمية الكفايات المعرفية تراوحت بين (مهمة– مهمة جداً) حيث أظهرت النتائج أن الكفايات المتعلقة بمعرفة المعلومات اللازمة عن الحاجات التربوية للصم المكفوفين هي أكثر الكفايات المعرفية أهمية حيث أشار ما نسبته (96,4%) من أفراد العينة بأنها "مهمة جداً"، يليها في الأهمية المعرفة بنظريات التعلم الرئيسية وتطبيقاتها حيث حصلت على ما نسبته (93,4%) من تأييد أفراد العينة على أنها كفاية " مهمة جداً"، يلي ذلك في الأهمية المعرفة بأساليب التواصل المختلفة مع الطلبة الصم المكفوفين، حيث أشار ما نسبته (90,8%) من أفراد العينة بأنها " مهمة جداً"، في حين جاءت كفاية المعرفة بأساليب تعديل السلوك وتطبيقاته بأنها " مهمة" من وجهة نظر (18,9%) من أفراد العينة، يلي ذلك كفاية معرفة الاتجاهات الحديثة في مجال تعلم الصم المكفوفين بنسبة تأييد (15,8%) من وجهة نظر أفراد العينة بأنها كفاية "مهمة"، في حين أشار ما نسبته (13,8%) من أفراد العينة إلى كفاية معرفة مكونات البرنامج التربوي الفردي بأنها كفاية "مهمة".

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث:

ماهي الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية؟

وللتعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية السعودية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد هذا المحور، والجدول رقم (6) يوضح ذلك:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على المحور الثاني المتعلق بالكفايات التدريسية

المهارة	غير مهم		مهم		مهم جداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية		
القدرة على تخطيط الدرس بشكل جيد	-	-	48	24.5	148	75.5	2.76	0.431
القدرة على تدريس القراءة للصم المكفوفين	-	-	38	19.4	158	80.6	2.81	0.396
القدرة على تدريس الكتابة للصم المكفوفين	13	6.7	33	16.8	150	76.5	2.70	0.587
القدرة على التعامل مع الطلبة الصم المكفوفين أثناء العملية التدريسية	5	2.6	22	11.2	169	86.2	2.84	0.434
القدرة على صياغة الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى	-	-	48	24.5	148	75.5	2.76	0.431
القدرة على صياغة الأهداف اليومية	1	0.5	56	28.6	139	70.9	2.70	0.469
القدرة على استخدام استراتيجيات مختلفة لتوفير المزيد من الفرص التدريسية	-	-	51	26.0	145	74.0	2.74	0.440
القدرة على جذب انتباه الطلبة للدرس واستثارة دافعيتهم	1	0.5	26	13.3	169	86.2	2.86	0.365
القدرة على تقييم مستوى الطلبة بشكل مستمر	-	-	44	22.4	152	77.6	2.78	0.418
القدرة على استخدام أسلوب التواصل الصحيح مع الطلبة الصم المكفوفين	-	-	20	10.2	176	89.8	2.90	0.303
القدرة على تنمية اللغة لدى الطلبة الصم المكفوفين	-	-	26	13.3	170	86.7	2.87	0.340

القدرة على استخدام الوسائل والتقنيات المختلفة ذات العلاقة بتعليم الصم المكفوفين	-	-	21	10.7	175	89.3	2.89	0.310
القدرة على تحليل وتفسير المعلومات لإعداد الخطة التربوية الفردية	-	-	49	25.0	147	75.0	2.75	0.434
القدرة على تعديل البرنامج الفردي في ضوء التقييم المستمر	-	-	31	15.8	165	84.2	2.84	0.366

يظهر من الجدول رقم (6) أن الكفاية المتعلقة بالقدرة على استخدام أسلوب التواصل الصحيح مع الطلبة الصم المكفوفين هي أكثر الكفايات التدريسية أهمية حيث أشار ما نسبته (89,8%) من أفراد العينة بأنها "مهمة جداً"، يليها القدرة على استخدام الوسائل والتقنيات المختلفة ذات العلاقة بتعليم الصم المكفوفين حيث أشار ما نسبته (89,3%) من أفراد العينة بأنها كفاية "مهمة جداً"، يلي ذلك في الأهمية القدرة على تنمية اللغة لدى الطلبة الصم المكفوفين بنسبة (86,7%) من أفراد العينة يرون أنها "مهمة جداً"، في حين يرى ما نسبته (28,6%) من أفراد العينة أن كفاية القدرة على صياغة الأهداف اليومية تعتبر كفاية "مهمة"، يلي ذلك القدرة على استخدام استراتيجيات مختلفة لتوفير المزيد من الفرص التدريسية بنسبة (26%) من أفراد العينة يرون أنها كفاية "مهمة"، يليها في الأهمية القدرة على تحليل وتفسير المعلومات لإعداد الخطة التربوية الفردية بنسبة (25%) من أفراد العينة يرون أنها كفاية "مهمة".

رابعاً: نتائج السؤال الرابع:

ماهي الكفايات الشخصية اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية؟

وللتعرف على الكفايات الشخصية اللازمة لمعلم الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية السعودية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد هذا المحور، والجدول رقم (7) يوضح ذلك:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على المحور الثالث المتعلق بالكفايات الشخصية

المهارة	غير مهم		مهم		مهم جداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية		
المرونة والتعاون في العمل مع الزملاء ومنسوبي المدرسة	-	-	58	29.6	138	70.4	2.70	0.458
الثقة في النفس لأداء العمل	2	1.0	55	28.1	139	70.9	2.70	0.482
المظهر العام لائق	17	8.7	104	53.1	75	38.3	2.30	0.619
يحاول اكتساب الخبرة كلما أتيحت له الفرصة لذلك	-	-	98	50.0	98	50.0	2.50	0.501
القابلية للتغير للأفضل وتقبل النقد البناء من أصحاب الشأن	6	3.1	81	41.3	109	55.6	2.53	0.559
القدرة على تحمل المسئولية في المهام الموكلة إليه	-	-	72	36.7	124	63.3	2.63	0.483
القدرة على معالجة المشكلات التي قد تطرأ في الصف أو المدرسة بأسلوب ملائم	-	-	75	38.3	121	61.7	2.62	0.487
القدرة على تكوين علاقات طيبة مع الآخرين	13	6.6	89	45.4	94	48.0	2.41	0.614
القدوة الحسنة للطلاب داخل الصف وخارجه	16	8.2	75	38.3	105	53.6	2.45	0.643

يتضح من الجدول رقم (7) أن الكفاية المتعلقة بالثقة في النفس لأداء العمل هي أكثر الكفايات الشخصية أهمية حيث أشار ما نسبته (70,9%) من أفراد العينة بأنها "مهمة جداً"، في حين أشارت النتائج أن ما نسبته (89,3%) من أفراد العينة يعتقدون أن المرونة والتعاون في العمل مع الزملاء ومنسوبي المدرسة هي كفاية "مهمة جداً"، من ناحية أخرى يرى ما نسبته (50,0%) من أفراد العينة أن محاولة المعلم اكتساب الخبرة كلما أتيحت له الفرصة لذلك هي مهارة "مهمة" مقابل ما نسبته (50,0%) يرون أنها "مهمة جداً"، وبالنسبة للكفاية المتعلقة بكون المظهر العام لائقاً فقد أظهرت النتائج أن (8,7%) من أفراد العينة يعتقدون أنها " غير مهمة" في حين يرى ما نسبته (38,3%) من أفراد العينة أنها "مهمة جداً"، بالإضافة إلى ذلك وعند النظر إلى قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول الكفايات الشخصية نجد بشكل عام أن أقل قيمة متوسط حسابي بلغت (2,30) للمهارة المتعلقة بكون المظهر العام لائقاً وهذا يشير إلى أنه من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بأن هذه الكفاية تعد "متوسطة" الأهمية، في حين أن أكبر قيمة متوسط حسابي بلغت (2,70) لكلٍ من المهارتين الثقة في النفس لأداء العمل، والمرونة والتعاون في العمل مع الزملاء ومنسوبي المدرسة، وهذا يشير إلى أنه من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة فإن جميع الكفايات الشخصية المدرجة في الجدول رقم (11) من الضروري تواجدها في معلمي الصم المكفوفين باستثناء كفاية المظهر العام اللائق حيث تم اعتبارها من وجهة نظرهم أنها "متوسطة" الأهمية.

خامساً: نتائج السؤال الخامس

ماهي الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية؟

وللتعرف على الكفايات المهنية اللازمة لمعلم الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية السعودية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد هذا المحور، والجدول رقم (8) يوضح ذلك:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على المحور الرابع المتعلق بالكفايات المهنية

المهارة	غير مهم		مهم		مهم جداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية		
الالمام بالمسئوليات النظامية والأخلاقية عندما يتعامل مع معلومات سرية	1	0.5	39	19.9	156	79.6	2.79	0.420
الالمام بخدمات التأهيل والتدريب الموجودة في المملكة العربية السعودية	6	3.1	75	38.3	115	58.7	2.56	0.556
الوعي بحقوق وقوانين الصم المكفوفين عالمياً والمعمول بها في المملكة العربية السعودية	-	-	47	24.0	149	76.0	2.76	0.428
الاطلاع على الوسائل الحديثة في التشخيص والتدخل التربوي والتدريب	-	-	52	26.5	144	73.5	2.73	0.443
الالمام بالاتجاهات التربوية الحديثة الخاصة بتربية وتعليم الصم المكفوفين	1	0.5	32	16.3	163	83.2	2.83	0.393
الاطلاع المستمر على أحدث المستجدات والقضايا في تربية وتعليم الصم المكفوفين	1	0.5	66	33.7	129	65.8	2.65	0.488
الاستعانة باستشارات المتخصصين متى ما دعت الحاجة لذلك	-	-	60	30.6	136	69.4	2.69	0.462
القدرة على تنمية علاقة مهنية مع الطلبة الصم المكفوفين	1	0.5	64	32.7	131	66.8	2.66	0.485

يظهر الجدول رقم (8) أن الكفاية المتعلقة بالإلمام بالاتجاهات التربوية الحديثة الخاصة بتربية وتعليم الصم المكفوفين هي أكثر الكفايات المهنية أهمية حيث أشار ما نسبته (83,2%) من العينة بأنها "مهمة جداً"، في حين أشارت النتائج أن ما نسبته (79,6%) من العينة يعتقدون أن الالمام بالمسئوليات النظامية والأخلاقية عندما يتعامل مع معلومات سرية هي أيضاً كفاية "مهمة جداً"، من ناحية أخرى فإن الكفاية المتعلقة بالإلمام بخدمات التأهيل والتدريب الموجودة في المملكة العربية السعودية تعتبر "غير مهمة" من وجهة نظر ما نسبته (3,1%) فقط من العينة في حين يرى ما نسبته (58,7%) من العينة أنها "مهمة جداً"، بالإضافة إلى ذلك وعند النظر إلى قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة حول الكفايات المهنية نجد بشكل عام أن أقل قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين القيمة (2,56) للمهارة المتعلقة بالإلمام بخدمات التأهيل والتدريب الموجودة في المملكة العربية السعودية، والقيمة (2,83) للمهارة المتعلقة بالإلمام بالاتجاهات التربوية الحديثة الخاصة بتربية وتعليم الصم المكفوفين، وهذا يشير إلى أنه من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة فإن جميع الكفايات المهنية المدرجة في الجدول رقم (12) من الضروري تواجدها في معلمي الصم المكفوفين.

سادساً: نتائج السؤال السادس

هل تختلف الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية تبعاً لمتغير (الخبرة، والتخصص الدقيق، والجنس)؟

ولحساب دلالات الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة بالجامعات الحكومية السعودية بناءً على متغير الخبرة، والتخصص الدقيق، والجنس، استخدمت الباحثة اختبار ت (T-test) للعينات المستقلة في حال كان المتغير المستقل ذو فئتين مثل متغير الجنس، واستخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA) في حال كان المتغير المستقل ذو ثلاث فئات أو أكثر مثل متغيري الخبرة والتخصص الدقيق.

ولحساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية، حسب متغير (عدد سنوات الخبرة)، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول رقم (9) يوضح ذلك:

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي لمحاور الدراسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F	القيمة الاحتمالية
الكفايات المعرفية	بين المجموعات	0.107	2	0.054	1.363	0.258
	ضمن المجموعات	7.603	193	0.039		
	الإجمالي	7.711	195			
الكفايات التدريسية	بين المجموعات	0.066	2	0.033	0.523	0.594
	ضمن المجموعات	12.152	193	0.063		
	الإجمالي	12.218	195			
الكفايات الشخصية	بين المجموعات	0.214	2	0.107	0.716	0.490
	ضمن المجموعات	28.775	193	0.149		
	الإجمالي	28.989	195			
الكفايات المهنية	بين المجموعات	0.419	2	0.210	2.213	0.112
	ضمن المجموعات	18.280	193	0.095		
	الإجمالي	18.699	195			

يظهر من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة تجاه الكفايات اللازم توافرها لدى معلم الطلبة الصم المكفوفين.

ولحساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية بناءً على متغير التخصص الدقيق، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، فجاءت النتائج كما يظهر في الجدول رقم (10):

جدول (10): نتائج تحليل التباين الأحادي لمحاور الدراسة تبعاً لمتغير التخصص الدقيق

المحور	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F المحسوبة	القيمة الاحتمالية
الكفايات المعرفية	بين المجموعات	0.134	6	0.022	0.558	0.763
	ضمن المجموعات	7.577	189	0.040		
	الإجمالي	7.711	195			
الكفايات التدريسية	بين المجموعات	0.436	6	0.073	1.166	0.326
	ضمن المجموعات	11.782	189	0.062		
	الإجمالي	12.218	195			
الكفايات الشخصية	بين المجموعات	0.558	6	0.093	0.618	0.716
	ضمن المجموعات	28.431	189	0.150		
	الإجمالي	28.989	195			
الكفايات المهنية	بين المجموعات	0.406	6	0.068	0.699	0.651
	ضمن المجموعات	18.293	189	0.097		
	الإجمالي	18.699	195			

يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية تجاه الكفايات اللازم توافرها لدى معلم الطلبة الصم المكفوفين، تبعاً لمتغير التخصص الدقيق، ونقصد بالتخصص الدقيق هنا المسارات المتفرعة من التربية الخاصة في الجامعات السعودية وهي: (الإعاقة الفكرية – الإعاقة السمعية – صعوبات التعلم – الإعاقة البصرية – توحد واضطرابات سلوكية – الموهبة والتفوق – التدخل المبكر).

ولحساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية تبعاً لمتغير الجنس، استخدمت الباحثة اختبار T-Test للعينات المستقلة، والجدول رقم (11) يوضح ذلك:

جدول (11): نتائج اختبار ت لدراسة الفرق في وجهة نظر أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	مستوى الدلالة
الكفايات المعرفية	ذكر	119	2.8887	0.20181	0.636	0.526
	أنثى	77	2.8701	0.19496		
الكفايات التدريسية	ذكر	119	2.7959	0.27370	-0.177	0.860
	أنثى	77	2.8024	0.21078		
الكفايات	ذكر	119	2.5135	0.39456	-1.104	0.271

الشخصية	أنثى	77	2.5758	0.37059		
الكفايات	ذكر	119	2.7132	0.32480	0.191	0.848
المهنية	أنثى	77	2.7045	0.28670		

ويظهر من الجدول رقم (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية تبعاً لمتغير الجنس، تجاه الكفايات اللازم توافرها لدى معلم الطلبة الصم المكفوفين.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أظهرت نتائج الدراسة أهمية الكفايات المعرفية حيث جاءت في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الكفايات المعرفية ذات أهمية لدى معلم الطلبة الصم المكفوفين فبدون أساس نظري يستند إليه المعلم في معرفة ماهية الاحتياجات التربوية لطلابه وماهي التوجهات الحديثة في تربية وتعليم الفئة القائم على تعليمها لن يستطيع أن يترجمها إلى واقع عملي ملموس يستطيع من خلاله اختيار أفضل استراتيجيات التدريس وطرق التواصل المناسبة لطلابه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Turner, et al., 2000)، و دراسة (Luckner,et al., 2005) ودراسة، (Hasan Begovic, 2008)، حيث أكدت هذه الدراسات على أهمية الكفايات المعرفية للمعلم.

في حين احتلت الكفايات الشخصية المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية وفقاً لنتائج الدراسة الحالية، وهذا يختلف مع دراسة (Hartmann, 2012)، ودراسة (Jansen,et al., 2003)، اللذان أكدا على أهمية الكفايات الشخصية لمعلم ذوي الإعاقة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن معظم الكفايات الشخصية تُكتسب بالممارسة المهنية، كالثقة في النفس، والمرونة في التعامل مع الزملاء، وبناء علاقات مهنية مع الطلبة، وهذا ما أكد عليه الخطيب (2015)، حيث أشار إلى أن اكتساب المعلم للكفايات الشخصية أثناء الخدمة يُسهم بشكل كبير في رفع مستوى أداءه.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

كشفت نتائج الدراسة عن أهمية جميع العبارات المتعلقة بالكفايات المعرفية لمعلمي الطلبة الصم المكفوفين، حيث جاءت كفاية معرفة المعلومات اللازمة عن الحاجات التربوية للصم المكفوفين في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، يليها المعرفة بنظريات التعلم الرئيسية وتطبيقاتها، وهذا يتفق مع دراسة (Turner, et al., 2000) حيث أشاروا إلى أهمية الاحتياجات التربوية والأكاديمية للطلاب ذوي تعدد العوق، وترى الباحثة ضرورة امتلاك معلم الصم المكفوفين لجميع المعارف والنظريات التربوية التي تساهم في مساعدته على فهم احتياجات طلابه التربوية بشكل أكبر وبتالي اختيار الأنشطة والاستراتيجيات التي تتناسب مع هذه الاحتياجات، وهذا ما أكد عليه كل من فريدريك مكدونالد (Fredric Macdonald)، وجاري بورش (Gary Borich) حيث أشارا إلى أهمية تمكن المعلم من المعلومات النظرية في مجال التخصص الذي يقوم بتدريسه، حيث أن المكون المعرفي يعتبر مكون رئيسي من مكونات الكفايات، كما أكد العبدالجبار (1998) على ضرورة امتلاك المعلم للمهارات العامة في العملية التعليمية وذلك كالإلمام بالمعلومات الأساسية المتعلقة بذوي الإعاقة، والمعرفة بنظريات التعلم، وهذا ما اشترطه مركز (قياس) المخول بتقييم كفاءات المعلمين في المملكة العربية السعودية حيث جعل الإلمام بالأطر العامة والمفاهيم والأسس التخصصية في التربية الخاصة من ضمن معايير إعداد المعلم.

وجاءت كفاية المعرفة بأساليب تعديل السلوك في المرتبة الأخيرة يسبقها معرفة الاتجاهات الحديثة في مجال تعليم الصم المكفوفين وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Hasan Begovic, 2008)، ودراسة (Luckner,et al., 2005) حيث

أشارت كلا الدراستين إلى أهمية الكفايات المعرفية لدى معلم التربية الخاصة، فيما اختلفت مع نتائج دراسة (Browes, 2008)، ودراسة سعيد (2006)، التي توصلتا إلى أن التدريب قبل وأثناء الخدمة أكثر أهمية لمعلم التربية الخاصة من تزويده بالكفايات المعرفية، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن التدريب أثناء الخدمة يُسهم في رفع مستوى كفايات المعلم وبالتالي ينعكس بشكل إيجابي على تدريس الطلبة، وهذا يتفق مع ما ذكراه باركر ونيلسون (Parker, Nelson, 2016) حيث أكدا على أن كلاً من الإعداد والتدريب قبل وأثناء الخدمة مهم في مجال تأهيل المعلمين، وهذا ما أشارت إليه اللجنة الدولية للثقافة والعلوم التابعة لليونسكو إلى أن على مسؤولي التربية في دول العالم تحسين كفايات المعلمين وتطويرها نظرياً وعملياً وذلك باعتماد برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها (شحاته، 2014)، كما أكد الخطيب (2015) على أن الغرض الأساسي من برامج التدريب المهني أثناء الخدمة هو تمكين معلمي ذوي الإعاقة من اكتساب الخبرات والمهارات والمعارف بما ينعكس ايجابياً على أدائهم التعليمي داخل الصف.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أوضحت نتائج الدراسة أهمية جميع العبارات المتعلقة بالكفايات التدريسية، حيث جاءت الكفاية المتعلقة بالقدرة على استخدام أسلوب التواصل الصحيح مع الطلبة الصم المكفوفين في المرتبة الأولى، يليها القدرة على استخدام الوسائل والتقنيات ذات العلاقة بتعليم الصم المكفوفين، وترى الباحثة أهمية امتلاك معلم الصم المكفوفين لطرق التواصل الكلي الشامل للوصول بالطالب الأصم الكفيف إلى أعلى سقف من قدراته، وهذا ما أكد عليه ردبرو وأندرسون (Rodbro, Andersson. 2007) حيث أشارا إلى أن فلسفة التواصل الكلي تعد المدخل الرئيسي للتعامل مع الصم المكفوفين، وأكد كل من انجلمان وجريفن ومادوكس (Engelman, Griffin, Maddox, 1999) على أهمية تدريب العاملين مع الأفراد الصم المكفوفين على استخدام أكبر قدر ممكن من طرق التواصل وبذلك يكون لدى الفرد الأصم الكفيف إمكانية وصول جيدة إلى أكبر قدر ممكن من أشكال التعبير والتلقي، حيث يؤدي الفقدان الكلي أو الجزئي لحاستي السمع والبصر إلى الكثير من الصعوبات المتعلقة بالتواصل والوصول إلى المعلومات وبتالي فإن اكتساب المعلم للكفايات الخاصة بطرق التواصل مع الطلبة الصم المكفوفين يُسهم بشكل كبير في التقليل من التحديات التي يواجها طلابه، كذلك استخدام المعلم للتقنيات الحديثة في التعليم ينعكس بشكل إيجابي على تحصيل طلابه الأكاديمي، وهذا يتفق مع توصيات مؤتمر التربية الخاصة العربي (الواقع والمأمول، 2005) حيث أكد على ضرورة تطوير التقنية الحديثة في خدمة ذوي الإعاقة بما يحقق أهداف التربية الخاصة كالدمج وتطبيق الخطة التربوية الفردية التي تتعامل مع الطالب بشكل فردي بناءاً على امكانياته وقدراته، ولن تتحقق هذه الأهداف دون توفر عناصر مهمة مثل المعلم الكفء، وتوفير التقنيات الحديثة وإزالة جميع العقبات التي تحول دون استخدامها.

في حين جاءت كفاية القدرة على صياغة الأهداف اليومية، والقدرة على تحليل وتفسير المعلومات لإعداد الخطة التربوية الفردية في المراتب الأخيرة من حيث الأهمية، وهذا يختلف مع دراسة النعيم (2016)، ودراسة البطاينة (2004)، ودراسة (Luckner,et al., 2005)، الذين يرون أهمية امتلاك المعلم لكفاية إعداد الدرس والتي منها صياغة الأهداف اليومية وإعداد الخطة الفردية. في حين اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Topor& Rosenblum, 2013)، ودراسة التويم (2011)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أهمية الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الصم المكفوفين فئة غير متجانسة وبالتالي امتلاك المعلم للكفايات التدريسية اللازمة من شأنه مساعدة المعلم على استخدام طرق تدريس وإعداد خطط تربوية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وهذا ما أشارت إليه أمل الهجرسي (2008) حيث أكدت على ضرورة امتلاك المعلم للكفايات التدريسية التي تمكنه من مراعاة

الفروق الفردية بين الطلبة في الفصل الواحد، للعمل على تلبية احتياجاتهم التربوية، وأكد السيد (2005) على ضرورة امتلاك معلم التربية الخاصة لكفايات التدريسية والتي منها تخطيط الدرس من خلال تحديد الأهداف التعليمية والتربوية والأنشطة والمهارات المناسبة لأهداف الدرس.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

أظهرت نتائج الدراسة أهمية جميع العبارات المتعلقة بالكفايات الشخصية، حيث جاءت كفاية الثقة في النفس أولاً، يليها المرونة والتعاون مع الزملاء ومنسوبي المدرسة، في حين جاءت القدرة على تكوين علاقات طيبة مع الآخرين، والقدرة على اكتساب الخبرة عند توافر الفرص المناسبة في المراتب الأخيرة من حيث الأهمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hartmann, 2012)، ودراسة (Jansen,et al., 2003)، حيث أكدت نتائج هاتين الدراستين على أهمية الكفايات الشخصية لدى معلمي الطلبة الصم المكفوفين، وترى الباحثة بأن امتلاك المعلم للكفايات التي تمكنه من التعامل مع فريق العمل متعدد التخصصات كالمرونة والثقة في النفس والاستفادة من الفرص والخبرات المتاحة، سوف تسهم بشكل إيجابي في رفع مستوى قدرات الطلبة ومهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية، وهذا يتفق مع ما ذكره السيد (2005)، حيث أشار إلى أن من جوانب كفايات معلم التربية الخاصة القدرة على تحمل المسئولية وتقبل النقد بصدر رحب، وحيث أن العمل مع فئة الصم المكفوفين يمثل تحدياً للمعلم نظراً لطبيعة وخصائص هذه الفئة، فإن امتلاك المعلم للكفايات الشخصية كالمرونة، والاستعانة باستشارات المتخصصين متى ما دعت الحاجة لذلك، والقدرة على تنمية علاقة مهنية مع الطلبة من شأنه مساعدة المعلم على التكيف مع مواقف الفشل والإحباط التي قد تواجهه، ومساعدته على تحقيق أهدافه التعليمية، وهذا ما أكد عليه القحطاني (2016) فحتى يتمكن معلم التربية الخاصة من تقديم جميع الخدمات التربوية للطلاب ذوي الإعاقة، يجب عليه أن يكون مؤهلاً تأهيلاً تربوياً وتتوافر لديه المهارات والكفايات الشخصية وذلك لتأثير الإعاقة على مظاهر النمو المختلفة بدرجات متفاوتة.

وقد جاءت كفاية أن يكون المظهر العام لائق باعتبارها كفاية متوسطة الأهمية، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه قد لا يُعتبر المظهر العام ذو أولوية في كفايات معلم الصم المكفوفين الشخصية حيث لم ترد هذه الكفاية ككفاية أساسية في الدراسات التي اهتمت بالخصائص الشخصية للمعلم مثل دراسة (Hartmann, 2012)، ودراسة (Jansen,et al., 2003).

مناقشة نتائج السؤال الخامس:

أظهرت نتائج الدراسة أهمية جميع العبارات المتعلقة بالكفايات المهنية، حيث جاءت كفاية الالمام بالاتجاهات التربوية الحديثة الخاصة بتربية وتعليم الصم المكفوفين في المرتبة الأولى، يليها الالمام بالمسئوليات النظامية والأخلاقية عند التعامل مع معلومات سرية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Hartmann,2012)، و دراسة (سعيد2006)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أهمية الكفايات المهنية لدى معلم التربية الخاصة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه النهدي (2017) حيث أشار إلى ضرورة امتلاك معلم التربية الخاصة للكفايات المهنية المتمثلة في الأخلاقيات المهنية عند التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم وأكد على السرية عند التعامل مع معلومات ذات خصوصية، ومن المرجعيات الدولية التي أكدت على امتلاك معلم التربية الخاصة للكفايات المهنية مجلس الأطفال غير العاديين حيث طور معايير إعداد المعلم والتي منها الممارسات الأخلاقية والمهنية.

في حين جاءت كفاية الالمام بخدمات التأهيل والتدريب الموجودة في المملكة العربية السعودية، والاطلاع على الوسائل الحديثة في التشخيص والتدخل التربوي في المراتب الأخيرة من حيث الأهمية، وهذا يختلف مع دراسة كل من

(Kesiktas&Akcamete,2011)، ودراسة (Browes, 2008)، الذين يرون أهمية إلمام معلم التربية والخاصة ومعلم الصم المكفوفين بجميع الكفايات المهنية اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، وترى الباحثة ضرورة امتلاك معلم الصم المكفوفين للكفايات المهنية التي من شأنها تطوير المعلم بحيث يكون على اطلاع بالتطورات العالمية المعاصرة في مجال تخصصه، وذلك عن طريق تطوير نظم تدريب المعلمين أثناء الخدمة من دورات وورش عمل الأمر الذي يؤثر بشكل فعّال على تربية وتعليم الطلبة الصم المكفوفين، وهذا يتفق مع ما أكد عليه كل من كرو وفينوتو (Crowe, Venuto, 2001) حيث أشارا إلى أنه كلما كان المعلم مطلعاً على مختلف الخبرات في مجال تخصصه كان ذلك مصدراً لتطوير العملية التعليمية.

مناقشة نتائج السؤال السادس:

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد اختلافات ذات دلالات إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس المشاركين في الدراسة حول الكفايات اللازم توافرها لدى معلم الطلبة الصم المكفوفين تبعاً لمتغيرات الدراسة (عدد سنوات الخبرة، التخصص الدقيق، الجنس)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن عينة الدراسة يعملون في بيئات عمل متشابهة، مما قد يقلل من الفروقات فيما بينهم، بالإضافة إلى عدم وجود أعضاء هيئة تدريس متخصصين في تربية وتعليم الصم المكفوفين ونظراً لحداثة تصنيف هذه الفئة يجعل من استجابات أعضاء هيئة لتدريس المتخصصين في المسارات الأخرى متشابهة، وأيضاً نظراً لوجود معايير دولية ولوائح تنظيمية، تحدد بعض الكفايات اللازم توافرها لدى معلم التربية الخاصة وبالتالي هناك اتفاق مسبق على أهمية مثل هذه الكفايات، حيث أكد المركز الوطني للتعليم في أمريكا، و برامج إعداد المعلم ذوي الإعاقة في جامعة فلوريدا، والمعايير الخاصة بالإعداد الأكاديمي والمهني لمعلم التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية على أهمية مثل هذه الكفايات لدى معلم التربية الخاصة بشكل عام.

التوصيات والبحوث المقترحة:

1. توجيه أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية بضرورة العناية بإعداد معلم يستطيع التعامل مع فئة الصم المكفوفين، وذلك لتخريج معلمين أكفاء يخدمون هذه الفئة.
2. التوجيه بأهمية عقد دورات تدريبية لمعلمي الإعاقة السمعية ومعلمي الإعاقة البصرية وتأهيلهم للتعامل مع مزدوجي الإعاقة الحسية (الصم المكفوفين).
3. التوجيه بأهمية عقد دورات تدريبية لمعلمي الصم المكفوفين لتأهيلهم لاستخدام التقنيات الحديثة في تربية وتعليم الصم المكفوفين.
4. التوجيه بأهمية عمل المحاضرات وورش العمل لمعلمي الصم المكفوفين أثناء الخدمة لرفع مستوى الكفايات المعرفية والتدريسية والشخصية والمهنية.
5. القيام بالمزيد من الدراسات العلمية التي تتناول كفايات معلمي الصم المكفوفين، وتقترح الباحثة في ذلك موضوع (تأثير المعلم الكفء في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب الصم المكفوفين من وجهة نظر المشرفين التربويين)، و (توعية معلمي الطلبة الصم المكفوفين بأهمية الكفايات اللازم توافرها لدى معلم التربية الخاصة).

المراجع

أولاً: المراجع العربية

آل مقصود، عبد الله. (2012). دور المشرف التربوي في تطوير الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المواد الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.

البطاينة، أسامة. (2004). تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. 1 (2)، 31–49.

التويم، نايف عبد الله. (2011). الكفايات لدى معلمي التربية الخاصة لتدريس ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة. مجلة رسالة الخليج العربي السعودية. 32 (121)، 264–270.

الجبر، إيمان عبد العزيز. (2015). واقع الخدمات المقدمة لفئة الصم المكفوفين من وجهة نظر الأمهات بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الأردن. 4 (8)، 141–114.

الخطيب، جمال. (2005). مقدمة في الإعاقة السمعية. عمّان: درا الفكر

الخطيب، عاكف عبدالله. (2015). تقييم برامج التقييم المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء الخدمة في مملكة البحرين من وجهة نظرهم. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية. 13، 36–51

سعيد، طه محمد. (2006). إعداد وتأهيل معلم المعاقين بالسودان شريحتي الصم والبكم والمكفوفين. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية. الخرطوم.

السيد، يسري مصطفى. (2005). تنمية الكفايات المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات. جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية.

شاش، سهير محمد سلامة. (2010). الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة. المؤتمر العلمي (اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول)، كلية التربية. جامعة بنها.

عباس، محمد، ونوفل، محمد، والعبسي، محمد، وأبو عواد، فريال. (2012). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العبد الجبار، عبد العزيز. (1998). الكفايات اللازمة لمعلم الأطفال المعاقين سمعياً. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس 3 (1)، 47–86.

عبدالحفيظ، سهير. (2010). استخدام المدخل الاسكندنافي في تحسين جودة حياة الأشخاص الصم المكفوفين. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الزقازيق: القاهرة.

العتيبي، بندر صالح، والغانم، عادل عبد الله، والجلاجل، صالح محمد، وهوساوي، علي محمد، والدهام، عبد الرحمن محمد، والخزامين، سعيد محمد. (1425هـ). الإطار العام لبرنامج متعددي العوق. المجموعة الاستشارية التخصصية لمتعددي العوق والعوق الحركي. وزارة التعليم: المملكة العربية السعودية.

العتيبي، بندر ناصر، والسرطاوي، زيدان أحمد. (2012). الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق وأسرهم ومدى توفرها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. مجلة جامعة الملك سعود– العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. 24 (1)، 125–158.

عزت، أمل. (2010). تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال الصم المكفوفين باستخدام مبادئ المدخل الاسكندنافي. المؤتمر العلمي (اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول)، كلية التربية. جامعة بنها.

عزت، أمل. (2008). فعالية التدخل من منظور التربية التشخيصية في تنمية التواصل لدى الأطفال الصم المكفوفين – دراسة حالة. المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية، جامعة بنها.

الغبيوي، عبد الله بن عبد الرحمن. (2018). رؤية المملكة 2030 وتطوير التعليم. صحيفة الوئام الالكترونية. تم استرجاعه في الرابع عشر من مارس 2019 https://www.alweeam.com.sa/543568/رؤية–المملكة–2030–وتطوير–التعليم.

القحطاني، عبد الله حجاب. (2016). الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية بمدينة تبوك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 5 (12)، 428–446.

القرشي، أمير. (2006). الصم المكفوفون تربيتهم وطرق التواصل معهم. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

مجلس التعليم العالي، نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه. (2007). ط3، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

مجلس الأطفال غير العاديين. (2012). ما يجب أن يعرفه كل معلمي التربية الخاصة: الأخلاقيات والمعايير والمبادئ التوجيهية، (ترجمة علي هوساوي). الرياض: جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في عام 2009).

مصطفى، فتحي محمد محمود. (2015). الكفايات المهنية لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع في ضوء بعض المتغيرات. مركز المعلومات التربوية. جامعة الزقازيق.

النعيم، نوف عبد الله عبد العزيز. (2016). الكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة المرحلة الابتدائية للبنات في برامج الدمج بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. 3 (11)، 389–422.

النهدي، غالب حمد. (2017). واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ولمعلمي التعليم العام. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. 5 (19)، 9–47.

الهجرسي، أمل. (2003). تربية الأطفال المعاقين عقلياً. القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Crowe, A. & Venuto, L. (2001). Teacher Recruitment and Training in After-School Programs, Paper available on line at http//www.ed.gov/pubs/ after school programs/ Teacher programs.

Duquette, J. (2012). Communication between people with DeafBlindness: how could it be facilitated? Documentary research, Saint-Charles O, Longueuil, Quebec, Canada.

Engleman, Melissa. & Griffin, Harold. & Maddox, June. (1999). Teaching Exceptional Children, 31 (5), 64-70.

Hartmann, Elizabeth. (2012). A Scale to Measure Teacher's Self- Efficacy in Deaf-Blindness Education. Journal of Visual Impairment & Blindness, 106 (11), 728-738.

Hasanbegovic, H. (2008). Competences of experts in integrative processes of deaf education. The journal of international social research. 1(5), 371-378.

Ingraham, C. I. (2007). Transition Planning for Students Who are Deafblind Knoxville. TN: PEPNET-South.

Janssen, Marlen. Riksen, Marianne. (2003). Toward Diagnostic Intervention Model for Fostering Harmonious Interaction Between Deaf-Blind Children and Their Educators. Journal of Visual Impairment & Blindness, 97, 197-214.

Kesiktas, Dolunay, & Akcamete, Gonul. (2011). The relationship of personnel Prepration to the Competence of Teachers of Students with Visual Impairments in Turkey. Journal of visual impairment & blindness. 105 (2), 108-124.

Luckner, L. & Mui, G. & Howell, J. & Sebald, A. & Young, J. (2005). An examination of the research and training needs in the field of deaf education. American Annals of the deaf Journal. 150 (4), 358-368.

Parker, Amy. & Nelson, Catherine. (2016). Toward a Comprehensive System of Personnel Development in DeafBlind Education. America Annals of the Deaf, 161 (4), 486-501.

Rodbro, I. & Andreassen, E. (2007). Communication with Persons with Congenital DeafBlindness. FSDB/SHIA publication, Sweden.

Smith, P. D. (2007). Youth Unemployment: A Systems change Project. United Community Services of Metropolitan Detroit, Michigan.

Topor, Irene. & Rosenblum, Penny. (2013). English language Learners: Experiences of Teachers of Students with Visual Impairments who Work with This Population. Journal of Visual impairment & Blindness. 107 (2), 79.

Turner, D, Bldwin, Liegh, Kleinert, Harold, Kearns, F. (2000). The Relation of State Wid Alternate Assessment for Students with Severe Disabilities too there Measures Instructional Effectiveness. Journal of Special Education.

Turner. N, Frederickson, B. (2003). Utilizing the Classroom Peer Group to Address Children's Social Need. Journal of special education.

Unicef, Child disability data. (2014). Retrieved on March 23 from

https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/Booklet%204%20- %20Arabic_0.pdf.

Vervloed, M. P. & Rick, J. M. & Knoors, H. & Jan, P. M. (2006). Interaction Between the Teacher and The Congenitally DeafBlind Child. American Annals of The Deaf, 151, (3), 336-344.

Wolsey, A. (2017). Perspectives and Experiences of DeafBlind College Students. The Qualitative Report, 8 (1), 266-289.

World Health Organization. (2017). World Report on Disability. Retrieved on March 25 from https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/ar.

التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العاديين وذوي صعوبات التعلم في لواء الرمثا من وجهة نظر أولياء أمورهم

محمد احمد الذيابات
وزارة التربية والتعليم

د. مهند الشبول
جامعة عمان العربية

تاريخ الاستلام: 2021/04/27 **تاريخ القبول: 2021/05/19**

المُلخص

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العاديين وذوي صعوبات التعلم في لواء الرمثا من وجهة نظر أولياء أمورهم. اختيرت العينة بطريقة عشوائية وتكونت من (200) من أولياء أمور الطلبة الملتحقين في مدارس مديرية تربية الرمثا في الأردن للعام 2021/2020. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقام بتطوير أداة لقياس مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العاديين وذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم.

أظهرت النتائج أن مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العاديين وذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم جاء متوسطاً.

كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الفئة التصنيفية للطالب على الدرجة الكلية والابعاد جميعها لصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات (نوع المدرسة، والصف الدراسي).

خرجت الدراسة بعدد من التوصيات كان أهمها توعية الطلبة بمخاطر استخدام شبكة الانترنت، وارشاد أولياء الأمور الى متابعة أبنائهم أثناء استخدامهم لشبكة الانترنت.

الكلمات المفتاحية: التنمر الإلكتروني، التنمر، الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

Cyberbullying Among Ordinary and Learning Disabilities Elementary School Students in Ramtha District from the Point of View of their Parents

Mohammad Ahmad Al-Theyabat
Ministry of Education

Dr. Mohanad AL Shbool
Amman Arab University

Abstract

The research aimed to identify the level of Cyberbullying among ordinary and LD elementary school students Ramtha District from the point of view of their parents. The research sample was randomly selected and consisted of (200) parents of Ramtha students in Jordan in 2020/2021. The researcher used the descriptive analytical approach and developed a tool to measure the level of Cyberbullying among students from the point of view of their parents.

The results showed that the level of Cyberbullying facing students was average, and showed statistically significant differences depending on the student type were in favor of students with LD, and showed statistically significant differences depending on the gender variable and in favor of the male students. the results as well showed no statistically significant differences related to the (school type, class type) variables.

The study recommendations were: to educate the students about the dangers of using the Internet, and to guide their parents to follow up with their children while using the Internet.

Keywords: Cyberbullying, Bullying, Students with LD.

المقدمة

أصبحت شبكة الإنترنت جزءاً من حياة الفرد اليومية لما لها من أهمية في تنفيذ العديد من المهام، إذ يتم استخدامها في عمليات التواصل اليومية المختلفة، كما يعتمد عليها الطلبة والتربويون في عمليات التعلم والتعليم في ظل التوجه مؤخراً الى التعلم عن بعد، مما ساهم في ازدياد استخدام شبكة الانترنت بشكل عام من قبل أغلب أفراد المجتمع.

وعلى الرغم من أهمية شبكة الانترنت، إلا أن استخدامها محفوف بالمخاطر؛ فقد يكون الطلبة المستخدمون لهذه الشبكة عرضة للوقوع ضحايا للتنمر الإلكتروني بأشكاله ومظاهره المختلفة، وفي المقابل من الممكن أن يتعمد الطلبة المستخدمين لشبكة الانترنت بإحداث ضرر للآخرين عن قصد، بحيث ينتج عن هذه المضايقات انفعالات سلبية تؤثر بشكل مباشر على الطالب الضحية (العمار، 2016).

ولا يقتصر التنمر الإلكتروني على الطلبة العاديين، ولكنه يشمل أيضًا الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ أنهم معرضون لخطر التنمر الإلكتروني بنفس الطرق التي يتعرض لها أقرانهم العاديين، لكنهم أكثر احتمالية للتعرض لهذا الخطر، وذلك بسبب الخصائص النفسية والاجتماعية الظاهرة لديهم (سراج، 2020).

ويختلف التنمر الإلكتروني عن العادي بأنه يسمح للطالب المتنمر بمضايقة الضحية في أي وقت، ولا يتوقف بمجرد خروج الطلبة من المدرسة كالتنمر العادي، كما يقلل من مستوى المسائلة القانونية والأخلاقية للطالب المتنمر إلكترونياً عما عليه الحال في التنمر العادي (Dooley, Pyżalski, & Cross, 2009).

كما أنّ للتنمر الإلكتروني آثار سلبية على الصحة العقلية للطالب الضحية، حيث أنه يؤدي إلى العديد من المشاكل النفسية؛ كإصابته بالقلق، وانخفاض احترام الذات، وعدم الاستقرار الانفعالي، مما يعمل على احداث مشاكل في إتمام العمليات التعليمية، وانخفاض في مستوى التحصيل الأكاديمي واحداث نقص في عملية اكتساب المعارف والمهارات لدى الطالب الضحية (أبوالديار، 2012).

وربما لا يشعر كثير من الآباء والأمهات بحقيقة وقوع أبنائهم كضحايا للتنمر الإلكتروني إلا بعد فترة طويلة نسبياً، وذلك نتيجة لوقوعهم تحت ضغط شديد لا يسمح لهم بإظهار ما يتعرضون له حتى لا ينالهم مزيد من الأذى على يد هؤلاء المتنمرين، ولِكون سلوك التنمر الإلكتروني يحدث في الخفاء وبعيداً عن أعين الكبار والتربويين؛ فإن هناك حاجة ماسة بضرورة الكشف عن مستوى التنمر الإلكتروني، والبحث والدراسة في هذا السلوك الخطير الذي يؤثر على المسيرة التعليمية والحياتية للطالب، وضرورة تقديم المساعدة الإرشادية المتكاملة من أجل مواجهة هذه السلوك.

مُشكلة الدراسة:

تعد ظاهرة التنمر الإلكتروني من أهم العقبات التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين أثناء استخدامهم لشبكة الانترنت، إذ تعمل هذه الظاهرة على إلحاق الأذى النفسي بالطلبة المتنمر عليهم، كما تؤدي الى إحداث إعاقة في عملية تعلم الطلبة بشكل عام؛ حيث يعاني الطالب الضحية من العديد من المضايقات التي تعمل على هروبه وابتعاده المتكرر عن استخدام الأنترنت لتلقي التعليم، مما يؤدي الى انخفاض في مستوى تحصيله الأكاديمي. كما أكدت العديد من الدراسات كدراسة يونيفر (Unnever, 2004)، ودراسة كوسدن (Cosden, 2001) الى انتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني بين الطلبة، ومن هنا جاءت الحاجة الى القيام بهذه الدراسة من أجل التعرف على مستوى التنمر الإلكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا من وجه نظر أولياء أمورهم.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأَسئلة التالية:

1. ما مستوى التنمر الالكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى التنمر الإلكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم تبعًا لمتغيرات (نوع المدرسة، الصف الدراسي، جنس الطالب، والفئة التصنيفية للطالب)؟

أَهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال ما يلي:

أَولاً: الأهمية النظرية:

تظهر الأهمية النظرية في هذه الدراسة في كونها جاءت استكمالاً للأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت ظاهرة التنمر الإلكتروني على الطلبة، كما ساهمت نتائج الدراسة في التعرف على مستوى التنمر الإلكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين والذي جاء بدرجة متوسطة. وبذلك قامت الدراسة بوضع الاقتراحات والتصورات المناسبة للمساعدة في الحد من آثار هذه الظاهرة. كما قامت بإثراء الأدب التربوي، مما يمكن الباحثين من الاستفادة منه في دراساتهم المستقبلية. عدا عن أن هذه الدراسة مثلت إضافة جديدة؛ وذلك لقلة الدراسات التي تناولت سلوك التنمر الإلكتروني على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالتحديد.

ثانياً: الأهمية العملية:

تتجلى الأهمية العملية لهذه الدراسة في العمل على اشراك أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في تطبيق ما تمَّ التوصل إليه من اقتراحات وتوصيات للحد من ظاهرة التنمر الإلكتروني، وقد تفيد نتائج هذه الدراسة في وضع حلول لمواجهة هذه الظاهرة المنتشرة بين الطلبة في المدارس، كما أن الأداة التي قام الباحث بتطويرها ستساهم في الكشف عن مستوى التنمر الإلكتروني الواقع على الطلبة.

التعريفات النظرية والإجرائية:

تضمنت هذه الدراسة المصطلحات الآتية:

التنمر الإلكتروني (اصطلاحاً): سلوك متعمد ومتكرّر ضد طالب أو أكثر من خلال استخدام وسائل تكنولوجية حديثة، ويتضمن الإيذاء اللفظي أو الإقصاء الاجتماعي (الدسوقي، 2016:42).

ويعرف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين على استبانة التنمر الإلكتروني المستخدمة في الدراسة الحالية من خلال استجاباتهم على مقياس الدراسة الحالية.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم (اصطلاحاً): هم الطلبة الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستعمالها، والتي تبدو بظهور صعوبات في الاصغاء والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والحساب، ويتضمن المصطلح حالات مثل صعوبات الإدراك والإصابة الدماغية والخلل الوظيفي البسيط وعجز القراءة وحبسة الكلام، ولا يتضمن هذا المصطلح حالات مشكلات التعلم التي تعود الى عوامل تتعلق بتدني القدرة العقلية (الإعاقة العقلية أو بطء التعلم) أو الإعاقة السمعية أو البصرية أو الاضطرابات الانفعالية أو البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية (Lerner, 2000,161).

ويعرفوا إجرائياً: بأنهم الطلبة الملتحقين في غرف مصادر التعلم في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا والذين تم تشخيصهم حسب معايير وزارة التربية والتعليم بأنهم يعانون من صعوبات في التعلم.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية والخاصة التي تضم الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما تضم الطلبة العاديين، والتي تتبع لمديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا.

الحدود الزمانية: تمَّ تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2021/2020).

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين الملتحقين في المدارس الحكومية والخاصة التي تتبع لمديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا.

محددات الدراسة:

العينة: حيث تم اختيار أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وتتحدد بمدى دقة استجابتهم على فقرات الاستبانة المعدة لأغراض هذه الدراسة.

إمكانية التعميم: تتحدد في مدى تمثيل عينة الدراسة للمجتمع الذي تنتمي إليه، وإمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية على مجتمعات مماثلة.

الخصائص السيكومترية: وتتحدد بمدى تحقق عناصرها (الصدق والثبات) لأداة الدراسة الحالية.

الإطار النظَّري والدراسات السابقة:

لقد ساهم التقدم التكنولوجي، وازدياد استخدام شبكة الانترنت، في وصول أنواع جديدة من المخاطر الى المدارس ومختلف المؤسسات التعليمية، حيث تندرج هذه المخاطر كنوع جديد من أنواع التنمر تحت مسمى التنمر الإلكتروني، وهو امتداد للتنمر التقليدي ولكنه متطور كما تطورت وسائل الاتصال الحديثة (سعود، 2019).

وقد تطور مع مرور الوقت وتعددت صورهُ وأشكالهُ ومن أبرزها:

ما يسمى بالاستهزاء وتشويه السمعة الإلكتروني ويحدث عندما يقوم أحد الطلبة بإطلاق عبارات ونشر الافتراءات المسيئة عن طالب آخر على شبكة الانترنت بقصد الاستهزاء بهذا الطالب وتشويه سمعته (Kowalski, Limber & Agatston, 2008).

إن الاتصالات والرسائل النصية والمحادثات الإلكترونية المختلفة، والتي تضم في طياتها كلمات الرعب والترهيب باستخدام الوسائل الإلكترونية المختلفة بشكل متكرر يندرج تحت مسمى المضايقة الإلكترونية (Wolak, Mitchell, & Finkelhor, 2007).

إن قيام الطالب بالتعريف عن نفسه أمام زملائه كطالب آخر، وقيامه بنشر المعلومات نيابة عن ذلك الطالب دون إرادته انتحالاً لشخصية ذلك الطالب، ويعتبر هذا الشكل من أسهل أشكال التنمر الإلكتروني، إذ أنه من الصعب تعقبه ومعرفة شخصيته الحقيقية (Kowalski, Limber, & Agatston, 2008).

عندما يحصل الطالب المتنمر إلكترونياً على معلومات شخصية أو محرجة من الطالب الضحية، عن طريق خداعه بطريقة مقصودة في عملية تبادل للمعلومات الشخصية الخاصة ثم يعمل على نشرها وإيصالها للآخرين دون إذن الطالب الضحية أو حتى القيام بتهديد الطالب الضحية بنشرها تعتبر من أنواع التنمر الإلكتروني (محمد، 2019).

إن إقصاء الطالب من مجموعات التواصل المختلفة باستبعاده ونبذه وعدم مشاركته في التعليق على مساهماته المختلفة أو الإعجاب بها، وإزالته من هذه المجموعات أو عدم السماح له بالانضمام إليها، ومنع دخوله الى الألعاب التي تحتاج فرق جماعية من أكثر أنواع التنمر الإلكتروني شيوعاً (Williams, 2001).

عناصر التنمر الإلكتروني

المتنمر: وهو الطالب الذي يقوم بأعمال التنمر الإلكتروني المختلفة ويقوم أيضاً بتشجيع الطلبة الآخرين على ممارستها (حسين وحسين، 2010:307).

الضحية: وهو طالب يتعرض للتنمر الإلكتروني بشكل متكرر وبطرق عدة تتم باستخدام شبكة الإنترنت (صوفي، 2018:36).

المتفرج: وهو الطالب الذي يشاهد عملية التنمر الإلكتروني دون أن يبدي إعجابه بها، كما أنه لا يتدخل في محاولة إيقافها (الصبحين والقضاة، 2013:40).

مؤيدوا المتنمر: هم طلاب لا يبادرون بممارسة أعمال التنمر الإلكتروني بأنفسهم، ومن الممكن أن يشاركوا فيها من خلال تشجيع الطالب المتنمر إلكترونياً (سايحي وسايحي، 2019:104).

المدافع: وهو الطالب الذي يقف الى جانب زميله الضحية، فيقوم بإخبار المعلمين أو الأهل عن حدوث أية أعمالٍ للتنمر الإلكتروني ويحاول إيقافها (سايحي وسايحي، 2019:105).

أداة التنمر الإلكتروني: وهي الجهاز الإلكتروني الذي يستخدمه الطالب المتنمر للقيام بأعمال التنمر الإلكتروني ضد الطالب الضحية.

ولابد من النظر الى الجانب المفسر لسلوك التنمر الإلكتروني والقيام بالتحليل العلمي والنفسي لمحاولة فهم هذا السلوك والأسباب المؤدية اليه، ويمكن تفسير ظاهرة التنمر بالاعتماد على جوانب مختلفة؛ ومن النظريات التي يمكن الاعتماد عليها لتفسير ظاهرة التنمر الإلكتروني:

فيرى المفسرون للتنمر الإلكتروني اعتماداً على النظرية الفسيولوجية أن السلوك العدواني لدى الإنسان والذي يعتبر التنمر الإلكتروني أحد أنواعه له ارتباط مباشر بمناطق معينة في المخ، وأن هذه المناطق مسؤولة عن إثارة هذا السلوك العدواني (الصبحيين والقضاة، 2013).

وفسره أصحاب نظرية الإحباط – العدوان بأن سلوك العدوان والتي يعد التنمر الإلكتروني أحدها، ينتج عن الإحباط بطريقة او بأخرى، والفرض الرئيسي أن التنمر الإلكتروني هو سلوك لاحق لحالة من العدوان التي تكون مسبوقة بحالة من الإحباط. كما أن العداء الذي يقوم به الفرد ضد المصدر الذي يسبب له الإحباط يعتبر بمثابة تفريغ للطاقة النفسية له، حيث يستخدم سلوك التنمر الإلكتروني كوسيلة للتغلب على المواقف الإحباطية (شايع، 2018).

كما أكدت نظرية التحليل النفسي على وجود مشاعر غير مقبولة اجتماعياً مختزنة لدى الفرد المتنمر إلكترونياً، حيث يمتلك الانسان مشاعر من الكره بشكل فطري، وأن سلوك التنمر يوجد داخل الفرد منذ طفولته (صوفي، 2018).

أما نظرية التعلم الاجتماعي فتفترض هذه النظرية أن سلوك التنمر يمكن اكتسابه بالملاحظة، وأنَّ باستطاعة أي فرد تعلم العدوانية من خلال تقليد الشخصيات التي تقدم له كنماذج للاقتداء بها، بالإضافة الى توفر الفرص التي تساعد على تعلم سلوك التنمر، ويمكن أن يكتسب الطالب سلوك التنمر الإلكتروني من خلال بيئته الاجتماعية، كالأسرة والمدرسة والحي، عن طريق ملاحظة وتقليد من هم محيطين به (فرحان، 2018).

إن تشكيل السلوك لدى الأطفال يكون بسبب مجموعة علاقات متداخلة، حسب مايراه أصحاب النظرية البيئية الاجتماعية، فالتفاعل بين مكونات النظام الصغير والذي يتكون من البيئة المحيطة بالطفل والمؤثرة فيه كالأسرة والمدرسة يؤدي الى ظهور النظام الوسيط، بينما يشتمل النظام الخارجي المحيط على كافة الأماكن وجميع الأشخاص المحيطين بالطفل والذين يعملون على التأثير في سلوكه، بالرغم من عدم تعاملهم المباشر معه. ويتضمن النظام الكبير التأثير الأكبر لبيئة الطفل، كالعادات والتقاليد والانتماءات الدينية والقيم والتاريخ، ويعتبر التنمر الإلكتروني مثالاً على تأثير هذه الأنظمة على خبرات الطفل التنمرية، والناتجة عن التفاعل بين هذه النظم (Low & Espelage, 2013).

كما اقترح منظروا النظرية الاجتماعية المعرفية أن السلوك الإنساني والشروط البيئية والشخصية، تتفاعل مع بعضها بعدة أساليب تعمل على تفسير طريقة تفكير الطفل وأسلوب تعامله مع معطيات البيئة المحيطة به والذي يلعب دوراً مؤثراً في تحديد درجة اقباله على سلوك التنمر الإلكتروني (Wong, Cheung & Xiao, 2018).

تَعتَبِر النظرية السلوكية التنمر الإلكتروني كغيره من السلوكات؛ مكتسب من البيئة المحيطة به وفقاً لقانون التعلم. وترى أن التعزيز المصاحب لسلوك التنمر الإلكتروني والذي يحصل عليه من قبل زملائه وأقرانه الآخرين، يعمل على زيادة ممارسته لهذا السلوك، مما يدفعه لبناء سلوكات تنمرية جديدة (العتيري، 2018).

ومن الممكن مواجهة السلوك التنمر الإلكتروني وتجنب آثاره، إذا تم التعرف على الأسباب المؤدية الى ظهوره وانتشاره، ويمكن حصر الأسباب والعوامل التي أدت الى سرعة انتشار سلوك التنمر الإلكتروني فيما يلي:

الأسباب الاجتماعية: تُعتبر المدرسة هي المكان الأنسب الذي يظهر فيه التفاوت بين طبقات المجتمع، فعادة ما يكون الطالب المتنمر إلكترونياً ذو شخصية قوية، وعلى عداء مع المجتمع. كما أن لغياب الوعي بخطورة استخدام الانترنت وضعف المشاركة المجتمعية في الحد من التنمر الإلكتروني، قد أدى الى الانتشار الواسع له بين طلبة المدارس (صوفي، 2018).

الأسباب الأسرية: ان انشغال الوالدين بالأعمال والوظائف المختلفة لتلبية احتياجات الاسرة، يعمل على اغفال دور الاسرة التربوي، مما يساعد على ظهور أطفال متنمرين بسبب النقص العاطفي الناجم عن ضعف الاهتمام بهم. كما يعتبر العنف الأسري أحد أسباب التنمر الإلكتروني؛ حيث أن بعض الطلبة المتنمرين الكترونياً هم ضحايا للخلافات الأسرية والعنف الأسري. وتعمل الحماية الزائدة كذلك على إعاقة نضج الطفل، مما يؤدي الى وقوعه ضمن دائرة التنمر عليه (البنتان، 2019).

الأسباب المرتبطة بالمدرسة: يلاحظ وصول العنف في المدارس الى مستويات عالية، وأشكال جديدة، فشجع ذلك بعض الطلبة على التنمر على طلبة آخرين. كما تساهم طريقة التدريس التي يتبعها المعلم وانشغاله في المهام الورقية، والتعليمية البحتة، على ظهور الطالب المتنمر إلكترونياً، حيث يعمل على إحداث جانباً من الفوضى لكي يكسر الجمود الذي يرافق عملية التعلم الإلكترونية (Pabian & Vandebosch, 2016).

الأسباب المرتبطة بالثورة التقنية: إن قضاء الطلاب ساعات طويلة في ممارسة الألعاب الإلكترونية، وخصوصاً العنيف منها، على زيادة النزعة العدائية لهؤلاء الطلبة، حيث يقومون بممارسة حياتهم المدرسية بطريقة مشابهة للألعاب التي يمارسونها (Hemphill, Tollit, Kotevski, & Heerde, 2015).

كما تعمل مشاهدة الطلبة للقنوات التلفزيونية التي تبث أفلاماً عنيفة، وخاصة القنوات الكرتونية المختصة بالأطفال والتي تبث مشاهد غير ملائمة لعمر الطفل، وظهور قنوات اليوتيوب التي يقوم مالكها ببث ألعاب إلكترونية دموية،

ومقاطع فيديو والتعليق عليها بطريقة ساخرة، على المساهمة في التأثير على سلوك الطالب وزيادة رغبته في تقليد هذه المشاهد. (غولي، والعكيلي، 2018).

خصائص المتنمرين إلكترونياً وضحاياهم

تتميز شخصية الطالب المتنمر إلكترونياً بالعديد من الصفات والخصائص؛ فهو طالب عدواني لديه مشاكل واضطرابات نفسية، كالاكتئاب والخوف، كما انه طالب يعاني من انخفاض في المهارات الاجتماعية، وقدرته على تحمل الضغوط منخفضة، عدا عن تمتعه بالحرية الكافية في استخدام التكنولوجيا، ولديه مهارة عالية في استخدام تكنولوجيا الاتصالات وشبكة الانترنت (كامل، 2018).

ويتصف الطلبة ضحايا عملية التنمر الإلكتروني بأنهم أصغر سناً من الطلبة المتنمرين وأضعف منهم جسدياً، كما يتصفون بالشعور بالوحدة ويعانون من فقدان الشعور بالأمن، ولديهم الرغبة الدائمة في التغيب عن عملية التعلم الإلكترونية للهروب من الوقوع كضحايا للتنمر الإلكتروني، ولديهم نقص في مهارات مواجهة المشكلات، ويتصفون أيضاً بامتلاكهم لبعض التشوهات والعيوب الجسدية (Akram & Munawar, 2016).

إن الطالب الممارس لسلوك التنمر الإلكتروني كثير الرغبة في القيام بسلوكات غير مقبولة قد تتطور الى التورط في مخالفات قانونية كتناوله للكحول وقد يصل الأمر الى قيامه بتعاطي المواد المخدرة، مما يعمل على التأثير سلباً على علاقته مع أسرته. كما يعاني من تدني مستواه الدراسي (بهنساوي، 2015).

ولا تمر عملية التنمر الإلكتروني إلا وقد تركت آثاراً سلبية مؤلمة على الطالب الضحية، فتجعل منه فرداً مرتبكاً، يشعر بحالة من الضيق والبؤس، عدا عن شعوره الدائم بالقلق وقلة الأمان، وربما يتغيب عن عملية التعلم الإلكتروني كي يتجنب الوقوع عرضة للتنمر الإلكتروني مما يؤدي الى تدني مستوى التحصيل الدراسي لديه. ويصبح بذلك غير مرغوب فيه بين زملائه (العتيري، 2018).

تمتد آثار التنمر الإلكتروني لتصيب الطلبة الذين يشاهدون أو يسمعون عنها من زملائهم الآخرين. وينقسم الطلبة المتفرجون الى نوعين هما: الطالب المتفرج النشط وهو الذي يؤدي دوره الى تعزيز سلوك التنمر الإلكتروني فيكون دوره سلبياً، أو إيجاباً بمنع انتشار سلوك التنمر الإلكتروني. والطالب المتفرج السلبي وهو يشاهد سلوك التنمر الإلكتروني دون أن يتخذ أي إجراء لمنع انتشار ذلك السلوك (مقراني، 2018).

التنمر الالكتروني على الطلبة ذوي صعوبات التعلم

أشار كل من ماكونوجي وكاي وفيتزجيرالد (McConaughy, Kay & Fitzgerald, 2000) بأن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم أكثر عرضة لخطر التنمر الإلكتروني؛ إذ أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم لديهم قدرات اجتماعية ضعيفة، فمهارات التواصل لديهم أضعف من مهارات التواصل لدى الطلبة العاديين، وهذا ما ثبت أنه عامل رئيسي في تعرضهم للتنمر الإلكتروني بشكل أكبر.

إن ضحايا التنمر الالكتروني يميلون الى أن يكونوا سلبيين ويفتقرون الى المهارات الاجتماعية التي من شأنها أن تجنبهم التعرض للتنمر الإلكتروني، ويبدوا أن العامل المشترك بين ضحايا التنمر الإلكتروني وبين الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم؛ هي اشتراكهم في ضعف المهارات الاجتماعية (Cosden, 2001).

وُجِد أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم معرضون بشكل أكبر لانعدام الدعم الاجتماعي في البيئات التي يعيشون فيها، فكثيراً مايكونون أكثر احتياجاً الى الدعم النفسي والرعاية العاطفية وبحاجة ايضاً الى تعليمهم كيفية التعايش مع الظروف التي تحيط بهم. حيث تبين أن هؤلاء الطلبة ينخرطون في سلوك التنمر الإلكتروني كوسيلة للتعبير

عن احباطاتهم المستمرة والتي يقعون فيها. كما أن سبب تورطهم في سلوك التنمر الإلكتروني هو لأنهم لم يتلقوا معلومات كافية عن كيفية التعايش مع ظروفهم، فعندما يتم تمكينهم، فإن ذلك سيؤدي الى تقليل فرص انخراطهم في عملية التنمر الإلكتروني (Chitiyo, Changara & Chitiyo, 2012).

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة:

جاءت دراسة أتكنز (Atkins, 2020) لقياس مستوى التنمر الإلكتروني بين طلاب مدارس ولاية أوهايو، وتكونت عينة الدراسة من (74) طالباً و (111) طالبة تم اختيارهم بطريقةٍ عشوائية، استخدم الباحث مقياس التنمر الإلكتروني، وأظهرت النتائج إلى أن التنمر الإلكتروني منتشر في هذه الفئة من الطلاب. وأشارت النتائج أيضاً الى أن معدل انتشار التنمر الإلكتروني بين الطلبة الذكور كان أكبر من معدل الإناث.

وهدفت دراسة أبو عباس (2020) الى التعرف على العلاقة بين التنمر الإلكتروني وأبعاد الصلابة النفسية لدى عينة من الطلاب في محافظة الزرقاء الأردنية. اشتملت عينة الدراسة على (120) طالباً وطالبة. أشارت النتائج الى أن مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلبة جاء بدرجة منخفضة على جميع الأبعاد، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين التنمر الإلكتروني والصلابة النفسية، وقد أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطالبات الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التنمر الإلكتروني تبعاً لمتغير التخصص لصالح طلبة الفرع الأدبي.

وأجرت أبوهلال (2020) دراسة كان الغرض منها الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين التنمر الإلكتروني والحاجات النفسية لدى طلاب المرحلة الأساسية في محافظة نابلس، والى الكشف أيضاً عن مستوى انتشار التنمر الإلكتروني بين هؤلاء الطلبة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت مقياس التنمر المدرسي من تطوير الباحثة. اشتملت عينة الدراسة على (156) طالباً و(64) طالبةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأشارت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الحاجات النفسية وبين التنمر الإلكتروني، وأشارت النتائج أيضاً الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الصف الدراسي لصالح الطلبة الأعلى صفوفاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الطلبة الأقل تحصيلاً.

كما سعت دراسة التخاينة ونصير (AL-Tkhayneh & Nser, 2020) الى معرفة درجة انتشار التنمر الإلكتروني بين طلبة الصفين التاسع والعاشر في مدينة العين الاماراتية، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (244) طالباً وطالبة كان منهم (100) من الذكور و(144) من الإناث، وقام الباحثان بتطوير أداة لقياس درجة انتشار التنمر الإلكتروني بين الطلبة. وأظهرت النتائج وجود مستوى منخفض من انتشار التنمر الإلكتروني في الدرجة الكلية على أداة الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير البيئة الاجتماعية لصالح الطلبة الذين كان آباؤهم من ذوي المستوى التعليمي المنخفض وكانت أمهاتهم عاملات.

وفي دراسة أجرتها كل من غينيا وفلاديسلاف (Ghinea & Vladislav, 2020) والتي هدفت الى التعرف على العلاقة بين التنمر الإلكتروني وتقدير الذات لكل من المتنمر والضحية، وتكونت العينة من (165) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الأساسية والثانوية في رومانيا، تم اختيار (57) طالباً من المدارس الأساسية و(108) طلاب من المدارس الثانوية، وقد اشتملت العينة على (51) من الذكور و(114) من الإناث، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أشارت النتائج

الى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وحدوث التنمر الإلكتروني، كما أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة المدارس الأساسية.

وقد هدفت دراسة منصور (2020) الى الكشف عن الفروق بين مدى تعرض الذكور والإناث من الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة للتنمر الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا من الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة بمحافظة الغربية في مصر، وقد اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي استخدمت مقياس التنمر الإلكتروني للكشف عن مستوى تعرض الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة للتنمر الإلكتروني. توصلت نتائج الدراسة لوجود فروق ذات دلالة احصائية على الدرجة الكلية للتنمر الإلكتروني في اتجاه الذكور، بينما كانت درجات الإناث أعلى على بعدي السخرية والإقصاء.

وقام كل من رايت وواتش (Wright & Wachs, 2020) بدراسة كان الغرض منها التحقق من تأثير الدعم الأسري للوالدين على أبنائهم من ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يعانون من التنمر الإلكتروني. وتكونت العينة من (121) طالباً (63٪) منهم ذكور. أعد الباحثان استبانة للتنمر الإلكتروني والدعم الأسري، وكشفت النتائج عن انخفاض مستوى تعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يتلقون الدعم الأسري للتنمر الإلكتروني.

وفي دراسة أجراها كل من عبدالرازق والطنطاوي (Abdelrazek & Eltantawy, 2020) بهدف التعرف الى مستوى انتشار التنمر الإلكتروني بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD) تبعاً لبعض المتغيرات، حيث اشتملت عينة الدراسة على (148) طالباً من الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في مراكز الإعاقة في المملكة العربية السعودية، والذين يعانون من ممارسة التنمر الإلكتروني ضدهم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحثان مقياس التنمر عبر الانترنت، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حدوث التنمر الإلكتروني ضد الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من اضطراب (ADHD) لصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور.

بينما قام كل من لونغ وشو وتشيانغ ولين (Lung, Shu, Chiang & Lin, 2019) بدراسة كان هدفها التعرف على مستوى انتشار التنمر وعلاقته بمدى السعادة لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والإعاقة الذهنية واضطراب طيف التوحد والطلبة الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. قام الباحثون باستخدام استبيان أكسفورد المقنن للبيئة الصينية لقياس معدل انتشار التنمر بين هؤلاء الطلبة. وقد اشتملت عينة الدراسة على (1561) طاباً وطالبة من المدارس والمراكز التايوانية. وأشارت نتائج الدراسة الى أن (25%) من عينة الدراسة قد تعرضوا لمعظم أنواع التنمر بما فيها تعرضهم للتنمر الإلكتروني، كما أفاد (3%) من أباء هؤلاء الطلبة بمعرفتهم لتعرض أبنائهم لأحد أنواع التنمر، وأشارت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، وأشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التنمر لصالح الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم ولصالح الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

واما الدراسة التي أعدت من قبل كل من بوعناني و كريمة (2019) كان الهدف الرئيسي لها التعرف على علاقة سلوك التنمر بصعوبات التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في ولاية سعيدة في الجزائر، حيث استخدمت الباحثتان المنهج

الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية، وقد استخدمت الباحثتان مقياس صعوبات التعلم لفتحي الزيات ومقياس تقدير المشكلات السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم من اعداد الباحثتان، وأشارت النتائج الى انتشار سلوك التنمر بدرجة كبيرة بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الدراسة المتوسطة، كما أشارت النتائج أيضاً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر الإلكتروني لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الدراسة المتوسطة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور.

وأجرى كل من طلب وسليمان (2019) دراسة كان هدفها التعرف الى الفروق بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي الحاجات الخاصة في تعرضهم للتنمر المدرسي، ولتطبيق الدراسة على الطلبة ذوي الحاجات الخاصة قام الباحث ببناء مقياس ضحايا التنمر المدرسي آخذاً بالنظر مجموعة من الأبعاد تلخصت بنوع الإعاقة، وجنس الطالب، والمرحلة التعليمية. وتكونت العينة من (263) طالباً وطالبةً، منهم (80) طالباً من الطلبة العاديين، و(70) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، و(61) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، بالإضافة الى (52) طالباً وطالبة من ذوي اضطراب طيف التوحد، وأشارت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائياً على بعد التنمر الإلكتروني لصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالطلبة العاديين، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في الدرجة الكلية على مقياس ضحايا التنمر المدرسي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية لصالح طلبة المرحلة المتوسطة.

أما دراسة الرفاعي (2019) فقد جاءت للتعرف على درجة ممارسة طلبة المرحلة الاساسية في مدينة الكويت وتعرضهم للتنمر الإلكتروني، وقد شملت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (600) طالب وطالبة من طلاب المدارس الحكومية، وقد استخدم المنهج الوصفي في الدراسة. وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة الطلبة للتنمر الإلكتروني وتعرضهم له كانت مرتفعة، وأن أكثر التقنيات الإلكترونية استخداماً من قبل الطلبة المتنمرين كانت بالاعتماد على استخدام وسائل الاتصال الإلكترونية، في حين أن أكثر التقنيات التي يتعرض لها المتأثرون بالتنمر الإلكتروني كانت استخدام مواقع الإنترنت، ولم يكن لمتغير الجنس أثر على ممارسة أو تعرض الطلبة للتنمر الإلكتروني.

وكانت دراسة محمد (2019) قد هدفت الى الوصول إلى معرفة حجم انتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الفيوم. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة من تطوير الباحثة لجمع المعلومات. تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث طُبقت على عينة مكونة من (132) طالب و(127) طالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الفيوم. توصلت النتائج إلى أن نسبة انتشار التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الفيوم جاءت بدرجة متوسطة، كما أن طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الفيوم يمارسون العديد من أشكال التنمر الإلكتروني.

ولكشف مستوى التنمر الإلكتروني بين طلاب الصف الثاني والثالث والرابع في تركيا، أتت دراسة كل من أرسلان وسافاسير وهاليت وبلاكي (Arslan, Savaser, Hallett, & Balci, 2015)، فتكونت عينة الدراسة من (372) طالباً وطالبة، وكشفت النتائج أن (27%) من الطلبة كانوا ضحايا للتنمر الإلكتروني، بينما كان (18%) من الطلبة عبارة عن متنمرين، وكان (15%) منهم متنمرين/ ضحايا، كما أشارت النتائج الى أن معدل انتشار التنمر الإلكتروني بين الذكور كان أكبر من معدل انتشاره بين الإناث، في حين أشارت النتائج الى وجود ارتباط إيجابي بين التعرض للتنمر الإلكتروني وتدني الرضا عن المدرسة.

وأتت دراسة بارنغر–براون (Barringer-Brown, 2015) للاهتمام بدراسة التنمر الإلكتروني لدى عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم الانفعالية وصعوبات التعلم الشديدة في مدارس التربية الخاصة وأقرانهم العاديين. وهدفت الدراسة إلى معرفة مستويات كل من تقدير الذات والاكتئاب وعلاقته بالتنمر الإلكتروني لدى عينة الدراسة المكونة من (30) طالباً من ذوي صعوبات التعلم الانفعالية وصعوبات التعلم، و(22) طالباً من الطلبة العاديين. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنمر الإلكتروني والاكتئاب، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير دال إحصائياً لمتغيري النوع والعمر على درجة التنمر الإلكتروني في اتجاه الذكور والأكبر سناً.

أما دراسة هوراك (Horakh, 2012) فقد بحثت فيما إذا كان الآباء الذين لديهم طالب من ذوي صعوبات التعلم لديهم نفس المخاوف ويبلغون عن نفس التجارب فيما يتعلق بالتنمر الإلكتروني كآباء الطلبة العاديين. تكونت العينة من (30) ولي أمر من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم و(30) ولي أمر لطلبة عاديين، وتم تطبيق استبانة التنمر الإلكتروني على أولياء الأمور، وأشارت النتائج الى أن أولياء أمور الطلبة العاديين كانوا أكثر قلقاً من تعرض أبنائهم للتنمر الإلكتروني، وأن أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر وعياً بالتنمر الإلكتروني، وأكثر حرصاً على حماية أبنائهم من هذا السلوك. وأشارت النتائج أيضا الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في التعرض للتنمر الإلكتروني لصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أن بعضها اهتم بقياس مدى انتشار التنمر الإلكتروني تجاه الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومنها ما اهتم في بحث مدى تأثير التنمر الإلكتروني على الطلبة الضحايا. وقد تباينت الدراسات السابقة من حيث المكان الذي طبقت فيه، فتم تطبيق بعضها في العديد من الدول العربية كالكويت، وفلسطين، والإمارات، وتم تطبيق البعض الآخر في الدول الأجنبية أمريكا، وتركيا، ورومانيا. وتمايزت هذه الدراسة عن غيرها في اختيارها لعينة الدراسة حيث استهدفت أولياء أمور الطلبة، بينما استهدفت معظم الدراسات السابقة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين أنفسهم. ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تم تحديد المصطلحات التي تناولتها الدراسة الحالية، واختيار متغيرات الدراسة وبناء الإطار النظري، وتصميم أداة الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وكذلك مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج تلك الدراسات.

تم تطبيق هذه الدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية، وتحديداً في لواء الرمثا، وهذا يساعد الباحثين الى التعرف أكثر على مستوى التنمر الإلكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم، مما يعمل على اقتراح حلول ووضع توصيات لمواجهة تفشي هذه الظاهرة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة لملائمته للدراسة الحالية. كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجَمع البيانات بَعد أَن تم التحقق من صِدقها وثباتها.

مُجتمَع الدراسة وعَينتُها:

أولاً: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع هذه الدراسة من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين للصفوف الدراسية من الرابع الأساسي وحتى السادس الأساسي والذين يبلغ عددهم (1436) شخصاً كان أبنائهم ملتحقين

في المدارس الحكومية والخاصة التي تتبع لمديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا حسب سجلات المديرية والتي يبلغ عددها (81) مدرسة، منها (54) مدرسة حكومية، و (27) مدرسة خاصة.

ثانياً: عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية، وتكونت من (200) فرد من أولياء أمور الطلبة، طبقت عليهم أداة الدراسة من خلال رابط إلكتروني تم تزويدهم به للإجابة على فقرات المقياس. والجدول (1) يوضح توزيع أَفراد عينة الدراسة.

الجدول (1): توزيع أَفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئة			العدد			المجموع
جنس الطالب	ذكر			115		85	200
فئة الطالب	طالب عادي			137		63	200
نوع المدرسة	حكومية			121		79	200
الصف الدراسي	رابع	خامس	سادس	82	62	56	200

أَداة الدراسة:

تم تطوير أداة التنمر الإلكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم، وذلك من خلال مراجعة الأدب النظري، وما سبق من دراسات ذات صلة بموضوع الدراسة، كدراسة هوراك (Horakh, 2012)، ودراسة بارنغر–براون (Barringer-Brown, 2015)، إذ ساعدت هذه الدراسات في التعرف على المؤشرات الرئيسية التي تم الاعتماد عليها في إعداد وتطوير الأداة، وفي ضوء ذلك؛ تم إعداد أبعاد وفقرات أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة تكوّنت بصورتها الأولية من (27) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد هي: بُعد الاستهزاء وتشويه السمعة وتكوّن من (10) فقرات، وبُعد السب والشتم وتكوّن (9) فقرات، وبُعد التهديد والوعيد وتكوّن من (8) فقرات.

دلالات صدق مقياس مستوى التنمر الإلكتروني:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على (10) محكمين من أصحاب الاختصاص والخبرة العلمية من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأردنية. وذلك للوقوف على دلالات صدقه الظاهري وتم الحكم وفقاً لمدى ملائمة كل فقرة من فقراته للبعد الذي تنتمي إليه، وسلامة صياغتها اللغوية، ومدى وضوح المعاني والمفردات. ومن خلال مقترحات الأساتذة الكرام تم الأخذ بما اتفق عليه (80%) منهم لإجراء التعديلات التي رأوها مناسبة؛ فقد تم استبدال كلمة (ولدي) في جميع فقرات الاستبانة بكلمة (ابني)، وتم استخدام كلمات مرادفة لكلمة (يتلقى) والتي تكررت في معظم فقرات الاستبانة للابتعاد عن النمطية، وتم أيضاً تصحيح الأخطاء الإملائية لبعض الفقرات. وفي بُعد الاستهزاء وتشويه السمعة تم حذف الفقرة التاسعة لعدم مناسبتها للعمر الزمني للطلاب. كما تم دمج الفقرتين السابعة والثامنة معاً في بُعد السب والشتم بسبب تشابههما الكبير. وقد تم إخراج المقياس بصورته النهائية كاستبانة مكونة من (25) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد هي: بُعد الاستهزاء وتشويه السمعة وتكوّن من (9) فقرات، وبُعد السب والشتم وتكوّن (8) فقرات، وبُعد التهديد والوعيد وتكوّن من (8) فقرات.

حيث أجاب عليها أفراد عينة الدراسة للكشف عن مستوى تعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين الملتحقين في المدارس الحكومية والخاصة في مديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا للتنمر الإلكتروني.

وتم استخراج مؤشرات الصدق البنائي لاستبانة مستوى التنمر الإلكتروني، عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (20) فرد من مجتمع الدراسة ولم تشتمل عليهم العينة، وتم احتساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين كل البعد والدرجة الكلية للاستبانة. والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2): معاملات ارتباط الابعاد مع الدرجة الكلية

التّسلسل	البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة
1	الاستهزاء وتشويه السمعة	0.56**
2	السب والشتم	0.60**
3	التهديد والوعيد	0.70**

**دال عند مستوى (α=0.01) *دال عند مستوى (α=0.05)

يتبين من نتائج الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد استبانة مستوى التنمر الإلكتروني والدرجة الكلية كانت جميعها دالة احصائياً.

دلالات ثبات مقياس مستوى التنمر الإلكتروني:

الجدول (3): قيم الثبات لاستبانة مستوى التنمر الإلكتروني بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا

الرقم	البُعد	ثبات الاعادة	الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
1	الاستهزاء وتشويه السمعة	0.87	0.82
2	السب والشتم	0.85	0.79
3	التهديد والوعيد	0.89	0.85
	الدرجة الكلية	0.91	0.89

يلاحظ من الجدول (4) أن قيم ثبات الإعادة وقيم الاتساق الداخلي بدلالة معادلة كرونباخ الفا قد جاءت جميعها مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس الدراسة:

كانت الاجابة على فقرات الاستبانة التي أعدت للكشف عن مستوى التنمر الإلكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين الملتحقين في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا من وجهة نظر أولياء أمورهم، من تدريج ليكرت الخماسي التالي: بدرجة منخفضة جداً (1) درجة، بدرجة منخفضة (2) درجتين، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة مرتفعة (4) درجات، بدرجة مرتفعة جداً (5) درجات. حيث تمثل الدرجة (5) أعلى الدرجات على الفقرة، بينما تمثل الدرجة (1) أقل درجة للفقرة.

درجات القطع لمقياس ليكرت الخماسي: صنفت المتوسطات الحسابية لمدى استجابات أفراد العينة لثلاثة مستويات حيث استخدمت المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{البديل الأعلى للقيم} - \text{البديل الأدنى للقيم}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

فكانت المستويات ثلاثة كالتالي:

مستوى منخفض من (1-2.33)، مستوى متوسط من (2.34-3.67)، مستوى مرتفع من (3.68-5)

مُتَغيرات الدراسة:

- نوع المدرسة وله مستويان: مدرسة حكومية، مدرسة خاصة.

- الفئة التصنيفية للطالب وله مستويان: طالب عادي، طالب ذو صعوبات تعلم.
- الجنس وله مستويان: ذكر، أُنثى.
- الصف الدراسي وله ثلاثة مستويات: الصف الرابع، الصف الخامس، الصف السادس.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في الإجابة عن أسئلة الدراسة كما يلي:

- في الإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- في الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تمخضت عن الإجابة على أسئلة الدراسة وفقاً لتسلسها وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأَول: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مستوى التنمر الالكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم والجدول (4) يبين ذلك:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التنمر الالكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم

التسلسل	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الاستهزاء وتشويه السمعة	3.20	0.28	1	متوسط
2	السب والشتم	2.97	0.31	2	متوسط
3	التهديد والوعيد	2.45	0.33	3	متوسط
الدرجة الكلية		2.88	0.180	متوسط	

يلاحظ من نتائج الجدول (4) أن مستوى التنمر الالكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم جاء متوسطاً إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.88) والانحراف المعياري (0.18)، وجاء في الرتبة الأولى بُعد "الاستهزاء وتشويه السمعة" بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.28)، وبمستوى متوسط، وفي الرتبة الاخيرة جاء بُعد "التهديد والوعيد" بمتوسط حسابي (2.45) وانحراف معياري (0.33) وبمستوى متوسط.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأَول: بينت نتائج الإجابة على هذا السؤال أن مستوى التنمر الالكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم جاء متوسطاً إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.88) بانحراف معياري (0.18)، وجاء في الرتبة الأولى بعد " الاستهزاء وتشويه السمعة" بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.28)، وبمستوى متوسط، وفي الرتبة الاخيرة جاء بعد "التهديد والوعيد" بمتوسط حسابي (2.45) وانحراف (0.33) وبمستوى متوسط. وقد تعزى هذه النتيجة لطبيعة الفترة الزمنية التي طبقت فيها أداة الدراسة على العينة، إذ أنها فترة زاد فيها استخدام الطلاب لشبكة الانترنت بسبب الاعتماد على عملية التعلم الإلكتروني عن بعد، كما أن طبيعة المكان الذي يعيش فيه بعض أفراد عينة الدراسة والذي لا تتوفر فيه الظروف المناسبة لاستخدام شبكة الانترنت لمدة أطول من قبل هذه الفئة على مواقع التواصل الاجتماعي قد أثر على النتيجة أيضاً. وقد اتفقت نتيجة الاجابة على هذا السؤال نسبياً مع نتائج دراسة (محمد، 2019) والتي بينت أن نسبة انتشار التنمر الإلكتروني لدى

طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الفيوم جاءت بدرجة متوسطة، كما أن طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الفيوم يمارسون العديد من أشكال التنمر الإلكتروني.

واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (الرفاعي، 2019) والتي بينت أن درجة ممارسة الطلبة للتنمر الإلكتروني وتعرضهم له كانت مرتفعة، وقد بينت الدراسة بأن أكثر التقنيات الإلكترونية استخداماً من قبل الطلبة المتنمرين كانت بالاعتماد على استخدام وسائل الاتصال الإلكترونية، في حين أن أكثر التقنيات التي يتعرض لها المتأثرون بالتنمر الإلكتروني كانت استخدام مواقع الإنترنت، ولم يكن لمتغير الجنس أثر على ممارسة أو تعرض الطلبة للتنمر الإلكتروني في مدارس مدينة الكويت.

ثالثاً: نتائج الاجابة عن سؤال الدراسة الثاني: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة لمستوى التنمر الإلكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم تبعًا لمتغيرات (نوع المدرسة، الصف الدراسي، جنس الطالب، والفئة التصنيفية للطالب)، والجدول (8) يبين ذلك:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التنمر الإلكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم تبعًا لمتغيرات (نوع المدرسة، الصف الدراسي، جنس الطالب، والفئة التصنيفية للطالب)

البُعد	جنس الطالب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستهزاء وتشويه السمعة	انثى	85	3.58	00.6
	ذكر	115	4.14	0.65
السب والشتم	انثى	85	3.35	0.57
	ذكر	115	3.52	0.53
التهديد والوعيد	انثى	85	3.59	0.52
	ذكر	115	3.72	0.55
الدرجة الكلية	انثى	85	3.56	0.49
	ذكر	115	3.76	0.39
البُعد	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستهزاء وتشويه السمعة	حكومية	121	3.20	0.28
	خاصة	79	3.20	0.29
السب والشتم	حكومية	121	2.98	0.33
	خاصة	79	2.96	0.30
التهديد والوعيد	حكومية	121	2.46	0.33
	خاصة	79	2.44	0.32
الدرجة الكلية	حكومية	121	2.89	0.19
	خاصة	79	2.88	0.18
البُعد	الفئة التصنيفية للطالب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستهزاء وتشويه السمعة	طالب عادي	137	3.54	0.29
	طالب صعوبات تعلم	63	3.74	0.48
السب والشتم	طالب عادي	137	3.31	0.29
	طالب صعوبات تعلم	63	3.57	0.54
التهديد والوعيد	طالب عادي	137	3.32	0.38
	طالب صعوبات تعلم	63	3.57	0.56
الدرجة الكلية	طالب عادي	137	3.39	0.15
	طالب صعوبات تعلم	63	3.62	0.42

البُعد	الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستهزاء وتشويه السمعة	رابع	82	3.23	0.28
	خامس	62	3.20	0.27
	سادس	56	3.14	0.29
السب والشتم	رابع	82	2.99	0.30
	خامس	62	2.93	0.29
	سادس	56	2.98	0.35
التهديد والوعيد	رابع	82	2.45	0.32
	خامس	62	2.45	0.33
	سادس	56	2.44	0.33
الدرجة الكلية	رابع	82	2.90	0.17
	خامس	62	2.87	0.19
	سادس	56	2.87	0.20

يلاحظ من نتائج الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التنمر الإلكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم تبعًا لمتغيرات (نوع المدرسة، الصف الدراسي، جنس الطالب، والفئة التصنيفية للطالب) على الدرجة الكلية وعلى الابعاد جميعها، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة احصائية تم استخراج تحليل التباين المتعدد، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9): نتائج تحليل التباين المتعدد لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التنمر الإلكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم تبعًا لمتغيرات (نوع المدرسة، الصف الدراسي، جنس الطالب، والفئة التصنيفية للطالب)

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
جنس الطالب	الاستهزاء وتشويه السمعة	6.820	1	6.820	16.529	0.000
	السب والشتم	0.559	1	0.559	1.740	0.189
	التهديد والوعيد	0.296	1	0.296	0.998	0.320
	الدرجة الكلية	0.800	1	0.800	4.892	0.029
نوع المدرسة	الاستهزاء وتشويه السمعة	0.031	1	0.031	0.005	0.944
	السب والشتم	0.224	1	0.224	0.037	0.849
	التهديد والوعيد	2.048	1	2.048	0.289	0.592
	الدرجة الكلية	4.330	1	4.330	0.201	0.654
الفئة التصنيفية للطالب	الاستهزاء وتشويه السمعة	1.011	1	1.011	5.119	0.025
	السب والشتم	1.532	1	1.532	5.971	0.016
	التهديد والوعيد	1.448	1	1.448	4.948	0.028
	الدرجة الكلية	1.327	1	1.327	8.843	0.003
الصف الدراسي	الاستهزاء وتشويه السمعة	21.225	2	10.613	1.679	0.190
	السب والشتم	23.230	2	11.615	1.893	0.154
	التهديد والوعيد	0.073	2	0.036	0.005	0.995
	الدرجة الكلية	34.183	2	17.092	0.794	0.454
الخطأ	الاستهزاء وتشويه السمعة	36.301	176	0.259		

	السب والشتم	36.025	176	0.257		
	التهديد والوعيد	95.023	176	0.679		
	الدرجة الكلية	35.167	176	0.251		
الكلي	الاستهزاء وتشويه السمعة	500	200			
	السب والشتم	500	200			
	التهديد والوعيد	834	200			
	الدرجة الكلية	500	200			

يُلاحظ من نتائج الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التنمر الإلكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم تبعًا لمتغيرات (نوع المدرسة، والصف الدراسي)، إذ بلغت قيم الدلالة الخاصة بـ "ف" أكبر من (0.05) للدرجة الكلية وللأبعاد جميعها.

كما يُلاحظ أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التنمر الإلكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم تبعًا لمتغير الفئة التصنيفية للطالب على الدرجة الكلية والابعاد جميعها عند مستوى الدلالة (α=0.05) وبالعودة لجدول المتوسطات الحسابية يُلاحظ أَن هذه الفروق لصالح فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وأظهرت نتائج الجدول أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التنمر الإلكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم تبعًا لمتغير جنس الطالب على الدرجة الكلية وعلى بُعد "الاستهزاء وتشويه السمعة" فقط عند مستوى الدلالة (α=0.05)؛ إذ كانت قيم الدلالة الخاصة بقيم "ف" أَقل من (0.05) لكل حالة، وبالعودة لجدول المتوسطات الحسابية يُلاحَظ أَن هذه الفروق كانت لصالح فئة الذكور.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

بينت نتائج تحليل التباين المتعدد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التنمر الإلكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم تبعًا لمتغيرات (نوع المدرسة، والصف الدراسي)، إذ بلغت قيم الدلالة الخاصة بـ "ف" أكبر من (0.05) للدرجة الكلية وللأبعاد جميعها.

ويمكن تفسير نتائج الإجابة على هذا السؤال وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلى تقارب الفئة العمرية لأفراد عينة الدراسة، ولأن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي قد غزا جميع شرائح فئات الطلبة سواء كانوا بمدارس خاصة أو مدارس حكومية، وقد اختلفت نتيجة الإجابة عن هذا السؤال مع نتائج دراسة أبوهلال (2020) التي أظهرت تأثير الصف الدراسي على التعرض للتنمر الإلكتروني، حيث أشارت الى أن التنمر الإلكتروني يزداد انتشاره بين الطلبة الأعلى صفوفاً. كما اختلفت أيضاً مع نتائج دراسة غينيا وفلاديسلاف (Ghinea & Vladislav, 2020) والتي بينت أن للصف الدراسي أثر على انتشار التنمر الإلكتروني بين الطلبة.

كما بينت نتائج تحليل التباين المتعدد أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التنمر الإلكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم تبعًا لمتغير الفئة التصنيفية للطالب على الدرجة الكلية والابعاد جميعها عند مستوى الدلالة (α=0.05) وأَن هذه الفروق لصالح فئة

الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ويعزو الباحث هذه النتائج الى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل اجتماعية كالعزلة والانسحاب الاجتماعيين، مما يؤثر على علاقاتهم مع زملائهم ويجعلهم أكثر عرضة للتنمر الإلكتروني.

واتفقت نتائج الإجابة عن هذا السؤال مع نتائج دراسة هوراك (Horakh, 2012) التي أشارت نتائجها الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في التعرض للتنمر الإلكتروني لصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم. واختلفت نتائج الإجابة عن هذا السؤال مع نتائج دراسة طلب وسليمان (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في الدرجة الكلية على مقياس ضحايا التنمر المدرسي.

وأظهرت نتائج التحليل أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التنمر الإلكتروني الواقع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم تبعًا لمتغير جنس الطالب على الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة (α=0.05) وأن هذه الفروق كانت لصالح فئة الطلبة الذكور. وتعزى هذه النتائج الى أن الطلبة الذكور يقضون وقتا أكبر في استخدام شبكة الانترنت مقارنة بالإناث اللواتي قد ينشغلن في الأعمال المنزلية، كما أن الطلبة الذكور يمارسون الألعاب الإلكترونية بطريقة أكبر من الاناث.

واتفقت نتائج الإجابة عن هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من أرسلان وسافاسير وهاليت وبلاكي (Arslan, Savaser, Hallett, & Balci, 2015)، والتي بينت أن معدل انتشار التنمر الإلكتروني بين الذكور كان أكبر من معدل انتشاره بين الإناث، واختلفت النتائج مع نتائج دراسة الرفاعي (2019) التي أظهرت أنه لم يكن لمتغير الجنس أثر على ممارسة أو تعرض الطلبة للتنمر الإلكتروني.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل لها يوصى الباحث بما يلي:

- أن يولي أولياء الأمور أهمية لمخاطر مواقع التواصل الاجتماعي على أبنائهم.
- إرشاد أولياء الأمور الى ضرورة متابعة أبنائهم أثناء استخدامهم لشبكة الانترنت وخاصة عند قيامهم باستخدامها في التعلم عن بعد.
- توعية أولياء أمور الطلبة الى ضرورة ابتعاد أبنائهم عن متابعة الأفلام الكرتونية العنيفة، وعدم ممارسة الألعاب الإلكترونية ذات الطابع العدواني.
- إجراء المزيد من الدراسات حول التنمر الالكتروني واستخدام متغيرات اخرى.

قائمة المراجع:

أبوالديار، مسعد نجاح، سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج، دار الكتاب الحديث، 2012.

أبو عباس، شادي محمود كامل، التنمر الإلكتروني وعلاقته بأبعاد الصلابة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 10، 3، 306–332، 2020.

أبو هلال، ياسمين حسن، الحاجات النفسية وعلاقتها بالتنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة نابلس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4، 5، 176–194، 2020.

البنتان، مشعل الأسمر، العوامل الاجتماعية المؤدية لسلوك التنمر لتلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل: دراسة من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 42، 103–131، 2019.

بهنساوي، أحمد فكري، التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية ببورسعيد، 1، 17، 1–40، 2015.

بوعناني، مصطفاي وكريمة، كورات، سلوك التنمر وعلاقته بصعوبات التعلم لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم المتوسطة بولاية سعيدة بالجزائر: دراسة ميدانية، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 5، 184–211، 2019.

حسين، طه عبد العظيم، وحسين، سلامة عبد العظيم، استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم، دار الوفاء، 2010.
الدسوقي، مجدي محمد، مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين، دار جوانا للنشر والتوزيع، 2016.
الرفاعي، تغريد حميد، درجة ممارسة وتعرض طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس دولة الكويت للتنمر الإلكتروني وأثر متغير الجنس، مجلة خطوة، 35، 24–28، 2019.
سايحي، سليمة وسايحي، أسماء، البرامج العالمية لمكافحة التنمر المدرسي. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 4، 94–119، 2019.
سراج، شيماء احمد محمد، دور القيادة الأخلاقية والمواطنة الرقمية في الحد من التنمر تجاه ذوي صعوبات التعلم، المجلة العربية لعلوم صعوبات التعلم والموهبة، 4، 14، 835–852، 2020.
سعود، منى محمد أبو شعيب، التنمر الإلكتروني وأثره على الأمن الفكري لدى المراهقين من ذوي صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 9، 33، 40–64، 2019.
شايع، رنا محسن، سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 40، 364–379، 2018.
الصبحيين، علي والقضاة، محمد، سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2013.
صوفي، فاطمة زهراء، المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الثانوي بسعيدة)، رسالة ماجستير منشورة، جامعة مولاي الطاهر سعيدة، 2018.
طلب، أحمد علي وسليمان، عمرو محمد، ضحايا التنمّر المدرسي من الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والعاديين في ضوء بعض المتغيرات، المجلة التربوية، 68، 2610 – 266، 2019.
العتيري، منصور، التنمر المدرسي لدى بعض تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مجلة كلية الآداب، 26، 1–22، 2018.
العمار، أمل يوسف، التنمر الإلكتروني وعلاقته بإدمان الانترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت، مجلة البحث العلمي في التربية، 17، 223 – 250، 2016.
غولي، حسن أحمد سهيل القره والعكيلي، جبار وادي باهض، أسباب سلوك التنمر المدرسي لدى طلاب الصف الاول المتوسط من وجهة نظر المدرسين والمدرسات وأساليب تعديله، مجلة كلية التربية للبنات، 29، 3، 2480 – 2499، 2018.
فرحان، قيس حميد، تطور التنمر المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة الآداب، 12، 521– 552، 2018.
كامل، محمود كامل محمد، التنمر الإلكتروني وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب المراهقين الصم وضعاف السمع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، 2018.
محمد، ثناء هاشم، واقع ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الفيوم وسبل مواجهتها، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 2، 12، 181–247، 2019.
مقراني، مباركة، التنمر الإلكتروني وعلاقته بالقلق الاجتماعي (دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي مدمني مواقع التواصل الاجتماعي ببعض ثانويات مدينة ورقلة)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2018.
منصور، مها عبد الغني السيد، فاعلية موقع ويب تفاعلي على خفض التنمر الإلكتروني لدي عينة من الاطفال الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، 2020.
Abdelrazek, M. M., & Eltantawy, M. M., Cyberbullying among Normal and Attention Deficit Hyperactivity Disorder University Students (A Psychometric-Clinical Study), World Journal of Education, 10, 2, 50-58, 2020.
Akram, B., & Munawar, A., Bullying victimization: a risk factor of health problems among adolescents with hearing impairment. Journal of the Pakistan Medical Association, 66, 13-17, 2016.
AL-Tkhayneh, K. M., & Nser, K. K., THE DEGREE OF CYBERBULLYING ACCORDING TO GENDER AND SOCIAL ECOLOGY IN THE UNITED ARAB EMIRATES, Balkan Social Science Review, 16, 2020, 261-279, 2020.
Arslan, S., Savaser, S., Hallett, V., & Balci, S., Cyberbullying among primary school students in Turkey: Self-reported prevalence and associations with home and school life, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15, 10, 527-533, 2015.
Atkins, G., Prevalence of Bullying and Cyber bullying Among Urban Middle School Students, European Journal of Educational Sciences, 7, 2, 81-90, 2020.

Barringer-Brown, C., Cyber bullying among students with serious emotional and specific learning disabilities, Journal of Education and Human Development, 4, 2, 50-56, 2015.
Chitiyo, M., Changara, D., & Chitiyo, G., Providing psychosocial support to special needs children: A case of orphans and vulnerable children in Zimbabwe, International Journal of Educational Development, 384-392, 2012.
Cosden, M., Risk and resilience for substance abuse among adolescents and adults with LD, Journal of Learning Disabilities, 34, 4, 352-358, 2001.
Dooley, J. J., Pyżalski, J., & Cross, D., Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review, Journal of Psychology, 217, 4, 182-188, 2009.
Ghinea, T. A., & Vladislav, E. O., The Emotional State and Self-Esteem when Dealing with Cyberbullying in Adolescents, Journal of Experiential Psychotherapy/ Revista de PSIHOterapie Experientiala, 23, 3, 38-47, 2020.
Hay, C., Meldrum, R., & Mann, K., Traditional bullying, cyber bullying, and deviance: A general strain theory approach, Journal of Contemporary Criminal Justice, 26, 2, 130-147, 2010.
Hemphill, S. A., Tollit, M., Kotevski, A., & Heerde, J. A., Predictors of traditional and cyber-bullying victimization: A longitudinal study of Australian secondary school students, Journal of interpersonal violence, 30, 15, 2567-2590, 2015.
Horakh, G., Cyberbullying and students with learning disabilities, Theses, Rowan University, 2012.
Kowalski, R. M., Limber, S. P. & Agatston, P.W., Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age. Malden, Wiley-Blackwell, 2008.
Lerner, Janet, Learning Disabilities: Theories Diagnosis Teaching Strategies, Houghton Mifflin College Div, 2000.
Low, S., & Espelage, D., Differentiating cyber bullying perpetration from non-physical bullying: Commonalities across race, individual, and family predictors, Psychology of Violence, 3, 1, 39, 2013.
Lung, F. W., Shu, B. C., Chiang, T. L., & Lin, S. J., Prevalence of bullying and perceived happiness in adolescents with learning disability, intellectual disability, ADHD, and autism spectrum disorder: In the Taiwan Birth Cohort Pilot Study, Medicine, 98, 6, e14483, 2019.
McConaughy, S. H., Kay, P. J., & Fitzgerald, M., How long is long enough? Outcomes for a school-based prevention program, Exceptional Children, 67, 1, 21-34, 2000.
Pabian, S., & Vandebosch, H., Short-term longitudinal relationships between adolescents (cyber)bullying perpetration and bonding to school and teachers, International Journal of Behavioral Development, 40, 2, 162-172, 2016.
Williams, K.D., Ostracism: The power of silence, Guilford Press, 2001.
Wright, V., Burnham, J. J., Inman, C., & Ogorchock, H., Cyberbullying: Using virtual scenarios to educate and raise awareness, Journal of Computing in Teacher Education, 26, 35-42, 2009.
Wolak, J., Mitchell, K., & Finkelhor, D., Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts, Journal of Adolescent Health, 41, 6, 51-58, 2007.
Wong, R. Y., Cheung, C. M., & Xiao, B., Does gender matter in cyberbullying perpetration? An empirical investigation, Computers in Human Behavior, 79, 247-257, 2018.
Wright, M. F., & Wachs, S., Parental Support, Health, and Cyberbullying among Adolescents with Intellectual and Developmental Disabilities, Journal of Child and Family Studies, 29, 9, 2390–2401, 2020.

منصات التعليم الإلكتروني وأثرها على العملية التعليمية
بالتطبيق على أكاديمية العلوم الشرطية بالشارقة/ الإمارات العربية المتحدة

العميد الدكتور محمد خميس العثمني

تاريخ الاستلام: 2021/08/08 **تاريخ القبول: 2021/09/08**

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر منصات التعليم الإلكترونية بأبعادها (توافر المنصات الإلكترونية، الكفاءة والفعالية) على العملية التعليمية بأبعادها (الطالب الدارس، المُدرس، مخرجات العملية التعليمية)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة الإلكترونية، وتكونت الاستبانة من 40 فقرة موزعة على محورين أساسيين: المنصات الإلكترونية والعملية التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من 40 شخصًا من العاملين في أكاديمية العلوم الشرطية بالشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة، من أعضاء هيئة التدريس ومدراء الإدارات المعنية ورؤساء الأقسام التعليمية ومدراء الفروع، حيث تم تطبيق نظام التعليم الإلكتروني في الأكاديمية بكافة المراحل الدراسية خلال جائحة كورونا، وقد جاءت هذه الدراسة لتقييم تلك التجربة ومعرفة الأثر الناجم عن استخدام المنصات الإلكترونية في العملية التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي كما يلي: أن المنصات التعليمية لها أثر واضح على العملية التعليمية، وكان بُعد مخرجات العملية التعليمية هو البُعد الأكثر تأثرًا بهذه المنصات، ثم بُعد الطالب الدارس، وأخيرًا بُعد المُدرس. كما تتميز منصات التعليم الإلكترونية بعدّة ميزات منها سهولة الاستخدام، وسهولة تحميل المواد التعليمية والملفات المختلفة، ولديها القدرة على خلق بيئة تفاعلية بين الطلبة والمدرسين، وتوفير فرص أكبر للتحليل وإثراء المناقشات، وتوفير المصادر المختلفة، وتخلق الجو النفسي والاجتماعي المناسب لأطراف العملية التعليمية (الطالب والمُدرس)، وتساهم في زيادة الدافعية لدى الطلبة للدراسة ومراجعة المواد الدراسية لتوفرها وعرضها بصورة مناسبة عبر تلك المنصات. وبينت الدراسة أن هناك العديد من التحديات التي تواجه استخدام المنصات الإلكترونية في التعليم مثل تعرّضها للقرصنة وسوء الاستخدام، وكذلك تتأثر تلك المنصات بحالة شبكة الإنترنت خاصة في حالة ضعف الشبكة أو الانقطاع المتكرر لها.

وبناءً على النتائج فقد تم صياغة مجموعة من التوصيات ان من أهمها: ضرورة توفير البنية التحتية المناسبة لاستخدام المنصات الإلكترونية مثل شبكات الربط الإلكتروني المناسبة، ووضع خطة استراتيجية لاستمرار واستدامة التعليم عن بُعد عبر المنصات الإلكترونية ولو بشكل جزئي، وعقد الدورات المستمرة لجميع العاملين من خلال المنصات الإلكترونية لتطوير أدائهم والتغلب على التحديات التي قد تظهر أثناء عملية التدريس.

الكلمات الدالة: المنصات الالكترونية، العملية التعليمية، التعليم الإلكتروني

E-learning Platforms and their Impact on the Educational Process 2021

Abstract

This study aims at identifying the impact of e-learning platforms; inclusive of all components (availability of online platforms, efficiency and effectiveness), on the educational process, which involves learners, teachers and learning outputs. The study adopts the descriptive and analytical approach, involving a study sample of 40 persons; selected from faculty members, directors of relevant departments, heads of educational departments and branch directors working for the Police Science Academy in Sharjah, where the e-learning system was applied at all levels of study during the Corona pandemic. The study aims to evaluate that experience and to identify the impact of the application of e-learning platforms on the educational process. The study arrived at a set of results, including:

E-learning platforms have a clear impact on the educational process. The most impacted component was learning outputs, followed by the learners' studying component and finally the teacher's component.

1. E-learning platforms have several features, including ease of use, ease of downloading teaching materials and files. They tend to create interactive environments between students and teachers, provide greater opportunities for analysis and enrich discussions, provide various resources, and create the appropriate psychological and social atmosphere for the parties involved (student and teacher).
2. E-learning platforms contribute to increased students' motivation to study and revise study materials because they are always available on appropriate display form.
3. They help teachers to carry out online evaluation for student's work.
4. Many challenges are identified relating to the use of e-learning platforms, such as piracy and misuse risks, as well as being negatively affected by possible disruption of internet network connectivity.

Based on the above results, a set of recommendations are proposed, most importantly:

1. It is deemed imperative to provide the appropriate infrastructure for e-learning platforms, including connectivity networks.
2. Putting in place a strategic plan for the continuation and sustainability (permanent or partial) distance learning platforms, to enhance the preparedness and readiness of educational institutions to convert to distance learning, whenever deemed necessary.
3. Developing the mechanism of e-learning platforms' work and effecting continuous updating and improving performance.
4. Organizing continuous courses for all employees through e-learning platforms to develop their performance and overcome the challenges that may arise during the teaching process.

Keywords: Platforms, E-learning Platforms, Educational Process.

المقدمة:

نظراً للظروف التي يعاني منها العالم بأكمله في الوقت الحالي والمتمثلة بانتشار فيروس كورونا، فقد وجدت المؤسسات التعليمية نفسها مجبرة على التحول للتعليم عن بعد لضمان استمرارية عملية التعليم والتعلم، واستخدام شبكة الإنترنت والهواتف الذكية والحواسيب في التواصل عن بُعد مع الطلبة.

وفي ظل هذه الظروف برزت أهمية التحول من التعليم الوجاهي أو الحضوري نحو التعليم الإلكتروني، وذلك من أجل استمرار وإنجاح العملية التعليمية، ويساهم في ذلك التطور التكنولوجي الكبير وانتشار وسائل الاتصال الحديثة من حاسوب، وشبكة إنترنت، ووسائط متعددة يتوفر فيها خدمة الصوت، والصورة، والفيديو، وهي وسائل أتاحت المجال لعدد كبير لتلقي التعليم بكل سهولة ويسر، وبأقل وقت وجهد.

واستجابة لانتشار هذا الوباء، وتنفيذًا للتعليمات والقرارات الصادرة من الجهات الرسمية في معظم دول العالم، فقد تم تفعيل التعليم الإلكتروني عبر منصات متخصصة، حيث أصبح لزامًا على المؤسسات التعليمية تطوير البنى التحتية للتعليم عن بُعد وتوفير كافة الإمكانات التي تكفل نجاح العملية التعليمية، من أجل استمرارها وعدم تعطيلها، ووضع الخطط اللازمة التي تكفل استمرارها لفترات قد تكون طويلة؛ نظرًا لعدم توفر المعلومات الكافية حول هذا الفيروس وعدم توفر اللقاح المناسب لضمان عدم انتشاره، وبناء على ذلك فقد تكفلت تلك المؤسسات بتوفير كل ما يلزم من أجل الانتقال السلس من نظام التعليم الوجاهي أو الحضوري إلى التعليم الإلكتروني، وإيجاد البدائل المناسبة بشكل يضمن استمرار العملية التعليمية، وبما يضمن سلامة عناصر العملية التعليمية من الكوادر البشرية من معلمين، وطلبة، وكوادر إدارية وغيرها.

وفرضت التطورات التكنولوجية والمعلوماتية نفسها على جميع مناحي الحياة؛ مما جعل العالم كأنه قرية صغيرة، وقد هيمنت هذه التطورات على الواقع التعليمي في العالم أجمع، من خلال استغلال التصميمات الحديثة في تسهيل العملية التعليمية عن طريق استخدام هذه التصميمات في التدريس، وعلى مدار العقود الماضية تم استخدام العديد من البرمجيات، والبيئات التعليمية في التدريس، بدءًا من الحاسوب ببرمجياته البسيطة، مرورًا بالتعلم الإلكتروني، والتعليم المدمج، والفصول الافتراضية، والبيئات التفاعلية المختلفة، والتي أثبت في معظمها فاعليتها في التعليم. (المصري والأشقر، 2018).

وتأتي منصات التعليم الإلكترونية في مقدمة تقنيات الجيل الثاني من الويب التي تشهد إقبالًا متزايدًا على توظيفها من قبل أعضاء هيئة التدريس؛ وذلك نظرًا إلى الحيوية والمتعة التي تضفيها على عمليتي التعليم والتعلم؛ مما يدفع المتعلم إلى التفاعل مع المحتوى المقدم عبرها، وكذلك مع أقرانه ومعلمه، إضافة إلى إشراكه في عدد من المهمات التي تنمي مهاراته (الجهني، 2016).

ويذكر نيك بورج Nik Borg المدير التنفيذي لإدمودو أن هناك عدد من التوجهات الحديثة التي ظهرت في العملية التعليمية حاليًا والتي من الضروري أن يدركها ويلاحظها التربويون ويستفيدوا منها بشكل كبير كالتعاون أو التعلم التعاوني، والأجهزة الرقمية الذكية، ثم حفظ البيانات عبر تقنية التخزين السحابي (العنيزي، 2017).

إن التعليم الإلكتروني هو أحد أهم التطبيقات التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم، فهو يمثل نموذجًا جديدًا سيغير من شكل التعليم في المؤسسات التعليمية كافة، ويساهم في التعليم المستمر، وهو ثورة حديثة في تقنيات التعليم وأساليبه، ابتداءً من استخدام الوسائل التكنولوجية المختلفة في العملية التعليمية، إلى اعتماده على التعلم الفردي وامتداده

إلى الفصول الافتراضية، التي تمكن المتعلمين من الحضور والتفاعل مع المحاضرات والدروس في أي مكان في العالم، عن طريق شبكة الإنترنت والتطبيقات التكنولوجية، وقد يكون هذا التعلم متزامنًا أو غير متزامن. (البارودي، 2015).

ولهذا استخدمت دول العالم المختلفة هذا النوع من التعليم وذلك لما يتميز به من مواصفات تسهل العملية التعليمية بصوره عامة، فاقتضت الحاجة إلى تفعيله لمختلف مستويات الدراسة وتطويره ليصل إلى حالة أفضل وأداء أحسن. (السامرائي، 2008: 1)

مشكلة الدراسة

في آواخر عام 2019 واجه العالم ولا يزال جائحة كورونا التي كانت بداياتها في مقاطعة ووهان الصينية، ثم انتقلت إلى باقي دول العالم بصورة سريعة، مما دفع الدول إلى اتخاذ الإجراءات الوقائية المناسبة لمنع تفشي الوباء بين أفراد المجتمع، وتُعد المؤسسات التعليمية من أكثر المؤسسات التي قامت باتخاذ الإجراءات الوقائية المتمثلة بتعطيل الدوام في تلك المؤسسات سواء المدارس، أو الجامعات، ورياض الأطفال، وغيرها من المؤسسات، ونظرًا لخطورة هذا الوباء وعدم وجود اللقاح المناسب في بدايات انتشاره فقد قامت تلك المؤسسات بتقديم خدماتها للطلاب خلال فترة الحجر المنزلي التي فُرضت لمحاصرة ومكافحة تلك الجائحة، حيث بدأت المؤسسات التعليمية بالاعتماد على الوسائل الإلكترونية لاستمرار عملية التعليم والتعلم، ونظرًا لعدم جاهزية تلك المؤسسات المُسبق للتحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، فقد واجهتها العديد من التحديات التقنية بسبب عدم توفر المنصات المناسبة لتقديم الخدمات التعليمية بشكل كامل، حيث برزت العديد من السلبيات والإيجابيات الناجمة عن التعليم الإلكتروني، لهذا كانت المؤسسات التعليمية تبحث عن أفضل المنصات الإلكترونية التي تقدم تلك الخدمات بأقل السلبيات المتوقعة.

وتُعد المنصات التعليمية من أهم التقنيات التكنولوجية الحديثة التي تساهم في نمو وتطور العملية التعليمية، وتمثل تطوراً مهمًا في بيئة الويب البرمجية التي لاقت إقبالًا شديدًا من المتعلمين في مختلف دول العالم، لما لها من أثرٍ إيجابي في تفعيل مميزات إيجابية بين جميع المستخدمين سواء كانوا متعلمين أم معلمين، وهذا يؤدي إلى تناقل الآراء والتعبير الحر، وتشجيع المستخدمين على المناقشة والتحليل وتسجيل البيانات، إضافة إلى مشاركة الصور والفيديوهات والملفات بأنواعها، ومن ثم أصبحت المنصات التعليمية من أهم المصادر المؤثرة على مستوى العالم. (محمد، 2017)

وتشير (العنزي، 2011) إلى أن تفاعل المعلمين يكون بدرجة أكبر في المواد التعليمية والمساقات والمقررات التي يتم تقديمها من خلال شبكة الإنترنت، كما أن التعلم عبر الإنترنت سيكون في المستقبل أقل جهدًا ووقتًا وتكلفة، ويمكن للمتعلمين الحصول على موارد تعليمية متنوعة ومتعددة، وعدم الاعتماد على المعلم كمصدر وحيد للمعلومة.

وبناءً على ما سبق يكمن القول بأن مشكلة الدراسة الحالية تكمن في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما هو أثر المنصات الإلكترونية على العملية التعليمية بأبعادها (المتعلم، المعلم، المخرجات التعليمية)

أسئلة الدراسة

بناءً على التساؤل الرئيسي للدراسة فإنه يمكن طرح التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما هي خصائص المنصات الإلكترونية الخاصة بالتعليم؟
2- ما هي فوائد المنصات التعليمية الخاصة بالتعليم؟
3- ما هي التحديات التي تواجه استخدام المنصات الإلكترونية في التعليم؟

فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) من وجهة نظر عينة الدراسة للمنصات الإلكترونية بأبعادها (توافر المنصات الإلكترونية، وكفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية) على العملية التعليمية بأبعادها (المتعلمين أو الطلبة الدراسين، المُدرسين أو أعضاء الهيئة التدريسية، مخرجات العملية التعليمية)

الفرضية الأولى: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) من وجهة نظر عينة الدراسة للمنصات الإلكترونية على المتعلمين أو الطلبة الدراسين.

الفرضية الثانية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) من وجهة نظر عينة الدراسة للمنصات الإلكترونية على المُدرسين أو أعضاء الهيئة التدريسية.

الفرضية الثالثة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) من وجهة نظر عينة الدراسة للمنصات الإلكترونية على مخرجات العملية التعليمية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

1- تقديم دراسات حديثة حول استخدام منصات التعليم الإلكتروني وأثرها على العملية التعليمية بكل أبعادها.

2- يمكن أن تساعد في تحديد أفضل الأساليب التي يمكن أن يتم تعميمها على المدرسين والطلبة من أجل تفعيل التعليم عبر المنصات الإلكترونية والاستفادة من هذه التقنيات.

3- قد تساهم في تحديد التحديات التي تواجه العملية التعليمية عبر منصات التعليم الإلكتروني من أجل التغلب عليها وتحسين جودة التعليم مستقبلاً.

الأهمية التطبيقية

1- توجيه أنظار أصحاب القرار من أجل التغلب على الصعوبات الفنية والمالية والإدارية التي تواجه التعليم الإلكتروني من أجل توسيع قاعدة الاستخدام لهذه المنصات واستمراريتها في الفترات اللاحقة.

2- الخروج بنتائج وتوصيات تساهم في التخطيط المستقبلي للتعليم عن بُعد خاصة في مواجهة الظروف الطارئة التي قد تعطل عملية التعليم الحضوري مثل انتشار وباء كوفيد 19.

3- معرفة الفوائد التي تنجم عن التعليم عبر المنصات الإلكترونية والخروج بنماذج جديدة لدمج التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني واستمراريته مستقبلاً.

أهداف الدراسة:

1- إدراك فوائد المنصات التعليمة الإلكترونية الخاصة بالتعليم.

2- تحديد التحديات التي تواجه استخدام المنصات الإلكترونية في التعليم.

3- إدراك مدى تأثير انتشار جائحة كورونا على تزايد الاهتمام بالتعليم الإلكتروني.

4- التوصل إلى أثر استخدام المنصات الإلكترونية على العملية التعليمة بأبعادها (المتعلم أو الطالب، المعلم، والمخرجات التعليمية).

مصطلحات ومفاهيم الدراسة

المنصات التعليمية الإلكترونية:

تُعرف على أنها "منصات إلكترونية تجمع ما بين سمات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وسمات مواقع شبكات التواصل الاجتماعي، من خلال طرح واجبات ومساقات مهنية تطويرية، مع إمكانية تقديم واجبات وملاحظات واستطلاعات رأي للمتعلمين والمعلمين ويتم من خلالها اتخاذ القرار المناسب بشأن تطويرهم وتدريبهم بشكل مناسب". (المالكي وداغستاني، 2020: 1132).

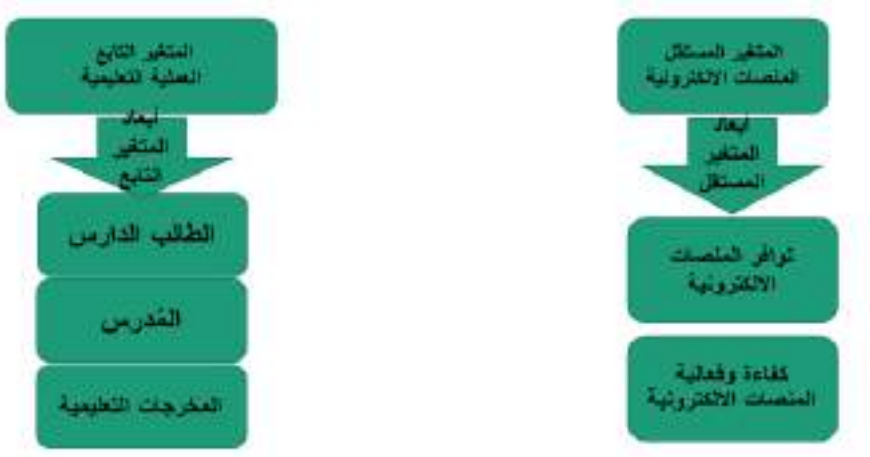
وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: منصات إلكترونية متكاملة تحتوي على ملفات ومقررات مكثفة، بهدف تحفيز وتعزيز التفاعل بين عناصر العملية التعليمية (الطلاب والمعلمين)، وتوفر لهم بيئة آمنة لتبادل المحتوى التعليمي والاتصال والتعاون، وتسهيل عملية التعلم.

العملية التعليمية: " هي مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي تحدث داخل الصف الدراسي، أو الفصل الدراسي، وذلك بهدف إكساب الطلاب مهارات عملية، أو معارف نظرية، أو اتجاهات إيجابية، وذلك ضمن نظام مبني على مدخلات، ومعالجة، ثم مخرجات". (مصطفى، 2018: 373).

وتُعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تسعى إلى الوصول إلى نتائج ومخرجات، لتحقيق وتلبية الاحتياجات التعليمية التي يتم تحديدها من قِبل القائمين على التعليم ضمن شروط وأهداف واضحة ومحددة.

أنموذج الدراسة

اعتمدت الدراسة أُنموذجًا لتوضيح مجموعة من المتغيّرات والأبعاد المكونة لهذه الدِّراسة وهي كما في الشكل التالي:



الإطار النظري الدراسات السابقة

مفهوم المنصات التعليمية الإلكترونية

يعرفها أحمد زيدان (2013: 12) بأنها: "مقررات إلكترونية مكثفة تستهدف عددًا كبيرًا من الطلاب، وتحتوي على فيديوهات للأشياء المقررة، ويقوم بتقديمها أساتذة وخبراء متخصصون، ومواد دراسية واختبارات، وتستخدم أيضًا منتديات للتواصل بين الطلبة والمدرسين، وكذلك بين الطلبة فيما بينهم للدراسة في أوقات مختلفة تتناسب مع ظروف الطلبة".

وعرفها كاتس Kats,2010 أنها مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية عبر الإنترنت التي تتوفر للمعلمين والمتعلمين واولياء الأمور وغيرهم من المعنيين بالتعليم المعلومات والأدوات والموارد التي تعمل على دعم وتعزيز وتقديم الخدمات التعليمية وإدارتها، وهي نظام شامل يتحقق عن طريقها عملية التعلم باستخدام مجموعة من أدوات الاتصال والتواصل الحديثة.

مميزات وفوائد المنصات التعليمية:

تتصف المنصات التعليمية الإلكترونية بعدة مميزات بما توفره من إمكانيات كبيرة للمعلمين والمتعلمين وهذه المميزات هي كما يلي: (Ozatok & Brett,2012)

1- سهولة استخدام المنصات التعليمية وتوظيفها في العملية التعليمية.

2- تُحقق بيئة تفاعلية بين الطلبة والمدرسين وتوفر مهام مختلفة لهم.
3- تحتوي على وحدات نشاط تدعم عملية التعلم الإلكتروني مثل المنتديات والمصادر المختلفة.
4- لها القدرة على التعامل مع شرائح واسعة من الأدوات الخاصة بعملية التعلم الإلكتروني والوسائط المتعددة.
5- سهولة تحميل المواد التعليمية والملفات المختلفة المُعدة مسبقًا والتي تهم الطالب والمُدرس والعملية التعليمية، بما يوفر الوقت والجهد المطلوب في ذلك.
6- تعميم الوصول إلى المعرفة باستخدام مجموعة متنوعة من الأشكال الرقمية والوسائط المتعددة.
7- التحديث المستمر للمعلومات والمناهج لتتوافق مع التطور العلمي والأكاديمي.
8- توفر فرص أكبر للتحليل والنقاش والمقارنة وتفتح باب الحوار وتثري المصادر المختلفة.
9- تساهم في خلق الجو النفسي والاجتماعي المناسب بين المعلمين والطلاب.

ويشير ياقسي (Yagci,2015) إلى أن منصات التعليم الإلكتروني تأتي في مقدمة تقنيات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) التي يُقبل على استعمالها أعضاء الهيئات التدريسية، لأنها تعمل على إضافة المتعة والحيوية على عملية التعليم والتعلم، ولها فوائد عديدة على الطلبة والأساتذة.

إضافة إلى ذلك فقد أشار ثومسون: (Thomson, 2007) إلى أهم الفوائد لمنصات التعليم الإلكتروني ومنها:
1- يمكن تخزين الأعمال الإلكترونية للرجوع إليها عند الحاجة.
2- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وحاجاتهم الشخصية.
3- تساعد المدرسين في إنشاء وتقديم المواد التعليمية عبر الإنترنت وحفظها واستخدامها في أوقات مختلفة وطباعتها.
4- تساعد المدرسين من تقييم أداء الطلبة.
5- تساهم في مراقبة العمل الجماعي والفردي للطلبة من قِبل المدرسين.

فوائد المنصة التعليمية الإلكترونية للطالب:

تكمن فائدة المنصة التعليمية على الطالب في أنها (سليمان، 2016):

- الوصول السريع والفوري للواجبات المنزلية وإشعارات المدرسة ومشاهدة الواجبات على الصفحة الرئيسية وتعليقات المعلم على هذه الأعمال بحيث تكون في متناول الطلاب.
- يساعد الطلبة على إكمال واجباتهم وخصوصًا الطلبة المتغيبين، حيث يكون الواجب على المنصة، وكذلك التقويم، مما يساعد على تنظيم الأفكار والمواعيد المهمة.
- تمكن الطلاب من مراجعة الدرجات مع مدرسيهم.
- كل طالب يتصل بمعلميه وبجميع الطلبة في الفصل الدراسي ولا يمكن الدخول في محادثات ثنائية.
- إعطاء فرصة للطلاب الخجولين في المشاركة بآرائهم ونشرها.
- توسيع دائرة المتعلمين بسهولة والتواصل بينهم وبين المدرس، وزيادة تفاعل الطلبة واتصالهم ببعض وتواصلهم لحل المشكلات.
- توسيع مدارك الطلبة بالاطلاع على أحدث المستجدات في مجال دراستهم مما يزيد من الدافعية والرغبة في الدراسة من خلال المنصة التعليمية.
- تنمية مهارات البحث والاستقصاء والتعلم الذاتي، ومهارات الاتصال، والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين، كما أنه يعطي فرصة للمتعلم بالتخلص من قيود التعليم التقليدي وواجباته، وعدم حضور المتعلم للمؤسسة التعليمية، كما

تمكنه من الدراسة في الوقت الذي يريده، والمكان الذي يختاره، والطريقة التي يراها مناسبة له. (حجازية والخميسي، 2020)

أما (Khalil, et.al, 2020) فقد أشار على أن المنصات التعليمية ساعدت الطلبة على استثمار الوقت وتحسين الأداء لديهم.

إضافة إلى ذلك، فقد ساهمت المنصات التعليمية في التغلب على ضعف القدرات لدى بعض الطلبة، في توظيف واستخدام التقنيات الخاصة بالتعليم. (رمضان، 2020)

ومن خلال ما تم استعراضه يتضح بأن المنصات التعليمية توفر البيئة المناسبة للتعليم ومراجعة الواجبات وتحضيرها، كما أنها تسهم في مشاركة الطلبة الخجولين وكسر حاجز الخجل من المشاركة في المناقشات، إضافة إلى سهولة التواصل مع المدرسين ومع بعضهم البعض، وزيادة التفاعل فيما بينهم لحل المشكلات، كما تساهم المنصات في زيادة الدافعية لدى الطلبة للدراسة ومراجعة المواد الدراسية لتوفرها وعرضها بصورة مناسبة عبر تلك المنصات.

فوائد المنصة التعليمية الإلكترونية للمعلم

تفيد المنصة التعليمية المعلم فيما يلي (العنيزي، 2017: 204):

- المساهمة في تقييم أعمال الطالب أو الطلبة والاطلاع على واجباتهم ودرجاتهم.
- إمكانية اتصال المدرس بطلبته في الفصل الدراسي وبطلبة آخرين من فصول دراسية أخرى.
- تفاعل المعلم مع أولياء الأمور أولا بأول للاطلاع على مستوى أبنائهم.
- سهولة تبادل المواد والأفكار بين المعلم وزملائه داخل المدرسة أو مع مدارس أخرى محلية، أو عربية، أو عالمية.
- استثمار الوقت بوضع مواضيع معينة على المنصة لمناقشتها مع الطلبة.

وأشار (حجازي والخميس، 2020) إلى أن التعليم الإلكتروني يعمل على تنمية المهارات الأكاديمية لدى المعلمين، من خلال عملية الاتصال المرئي، وكذلك تتيح لهم فرصة الاطلاع على البحوث والتجارب في مختلف دول العالم

أما (رمضان، 2020) فيشير إلى أنها ساعدت المعلمين على حل الإشكاليات الخاصة بإجراء الامتحانات، وتحول البعض منهم إلى إجراء عملية التقييم للطلبة من خلال تكليفات ينفذها الطلبة ويرسلونها بشكل الكتروني، أو إجراء اختبارات الكترونية في المنزل.

بناء على ما سبق يمكن القول بأن المنصات التعليمية تساعد المدرسين في تقييم أعمال الطلبة الكترونياً، والاطلاع على واجباتهم، وابداء الرأي عليها، إضافة إلى التواصل مع الإدارة أو مع المدرسين فيها لتبادل الآراء والأفكار، كما تساهم في تفعيل التواصل مع أولياء الأمور وتمكينهم من الاطلاع على مستويات أبنائهم، وتعمل المنصات على استثمار الوقت وطرح الموضوعات على الطلبة ومنح الطلبة الفرصة الكافية لتحضير المعلومات حولها للنقاش فيها لاحقًا.

تحديات استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية

يشهد العالم أزمة كبيرة بسبب انتشار جائحة كورونا، حيث تُعد الأخطر في الوقت الحالي، وقد تسببت هذه الجائحة بإلحاق الأضرار الكبيرة في العالم أجمع، وشملت جميع مناحي الحياة؛ الصحية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتعليمية، وغيرها، فقد أدت إلى وفاة الآلاف من البشر، وإصابة الملايين منهم، إضافة إلى الخسائر المالية الهائلة التي لحقت بالعالم أجمع، أما على المستوى التعليمي فقد تسببت الجائحة في انقطاع حوالي 1.6 مليار طالب عن مؤسساتهم

التعليمية في أكثر من 190 دولة، بالإضافة إلى أن عددًا كبيرًا من الطلبة ممن يذهبون إلى المدارس لا يتلقون تعليمًا فعليًا بسبب الخوف من انتشار هذا الوباء.

وعلى الرغم من الإيجابيات الكبيرة للمنصات الإلكترونية الخاصة بالعملية التعليمية إلا أن هناك بعض التحديات التي يمكن أن تظهر عند استخدامها ومنها: (السيد، 2017)

1- قد تتعرض المعلومات التي يستخدمها الطلبة والمُدرسين للقرصنة أو إساءة الاستخدام.

2- العزلة الاجتماعية والنفسية التي قد يتعرض لها الطلبة نتيجة طول الفترة التي يقضيها هؤلاء أمام أجهزة الحاسوب.

3- قد تتأثر عملية التواصل والتفاعل بين الطلبة والمُدرسين في حال تعرض الاتصال بالإنترنت إلى خلل أو انقطاع.

4- عدم ثقة بعض المُدرسين بالتعليم الإلكتروني وجودة مخرجاته مقارنة مع التعليم الحضوري.

5- عدم تفاعل بعض الطلبة مع المدرسين أثناء عملية التعلم الإلكتروني.

6- شعور بعض المُدرسين بالملل أثناء التعليم الإلكتروني.

ومن التحديات والصعوبات التي تواجه التعليم الإلكتروني بشكل عام ما يلي: (عقراني وتيطراوي، 2017)

- البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات: هناك ضعف في انتشار تقنيات الاتصال السريع وندرتها، وعدم كفاءتها بالمقارنة بوسائل الاتصال في الدول المتقدمة، وهذا يؤثر سلبًا على نشر وزيادة المحتوى الإلكتروني باللغة العربية، ويؤدي إلى ضعف انتشار الكثير من التطبيقات التي تزيد من حجم المحتوى العربي المخصص للتعليم الإلكتروني.
- المستوى الاقتصادي والأكاديمي: إن عدم توفر الأجهزة الكافية للطلاب في المؤسسات التعليمية، وكذلك نقص الخبرة لدى الأشخاص القائمين على البرامج التعليمية، وعدم خضوعهم لدورات متخصصة لتطوير مهاراتهم، وصعوبة تأقلم بعض أعضاء هيئة التدريس والطلبة مع هذا النوع من التدريس.

ويشير (المزين، 2016) إلى مجموعة من التحديات التي يواجهها التعليم الإلكتروني ومنها:

- قلة الوعي بالتعليم الإلكتروني في المجتمع والنظر إليه بسلبية.
- النقص في الإمكانات المادية والتقنيات الرئيسية في التعليم الإلكتروني داخل المؤسسات التعليمية.
- عدم توفر القناعة الكافية للمعلم والطالب بالتعليم الإلكتروني.
- عدم توفر الخبراء في مجال إدارة التعليم الإلكتروني.

أما (عامر وآخرون، 2019) فقد صنف التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني كما يلي:

- التحديات التشريعية والقانونية: إن التحول إلى التعليم التقني بشكل يضمن ديناميكية النظام التعليمي ويواكب التطورات الحديثة، ويضمن حماية حرية التفكير، وتحصيل المعرفة، يتطلب التعديل على بعض القوانين التي تقف عقبة في طريق التعليم الإلكتروني.
- التحديات التقنية: وتتمثل في عدم قدرة المؤسسات التعليمية على إنشاء شبكات واسعة، وتوفير أعداد كبيرة من الأجهزة والمعدات، خاصة في ضوء التطور المستمر للبرامج والأجهزة.
- التحديات البشرية والتمويلية: إن التحول والتوجه نحو التعليم الإلكتروني، يمثل تحديًا للكثير من الأفراد الذين تعودوا على النظام التقليدي في التعليم، الأمر الذي يتطلب وجود سياسة التوعية والتحفيز والحزم من أجل تقبل هذا التغيير.

وأضاف (عميره وآخرون، 2019) بعض التحديات التي تواجه التعليم عن بُعد منها:

- النقص والحاجة إلى التدريب على استخدام شبكة الإنترنت، والتقنيات الحديثة لدى بعض الطلبة والمعلمين.
- وجود بعض المشكلات في عملية الأمان، خاصة عند أداء الامتحانات.

- ارتفاع الكلفة المالية على بعض الطلبة.
- عدم تقبل البعض لهذا النوع من التعليم.
- انعدام وجود البيئة التفاعلية والجاذبية التي ترفع من استجابة الطلبة.
- اقتصار المادة التعليمية على الجزء النظري، وعدم الاهتمام بالتجارب الحية، والجانب التطبيقي.

وأشار كل من (Almaiah, Alkhasawneh & Althunibat, 2020) إلى بعض التحديات المتمثلة في تغيير الإدارات، الإشاكاليات الفنية لنظام التعليم الإلكتروني، وقصور الدعم المالي.

ومما سبق يمكن القول بأن العملية التعليمية عبر المنصات الإلكترونية قد واجهت العديد من التحديات، خاصة في بداياتها بعدما تم اللجوء اليها منذ انتشار جائحة كورونا، إلا أنه تم التغلب على بعض تلك التحديات من خلال توفير المنصات الإلكترونية اللازمة لاستمرار العملية التعليمية، وهذا يتطلب توفير الدعم المالي لها، إضافة إلى تدريب القائمين على العملية التعليمية على طرق استخدام تلك الوسائل وكيفية التعامل معها، كما تم توفير الخبراء والفنيون للتغلب على الإشكاليات الفنية التي تواجه الطلبة والمعلمين عند استخدام تلك المنصات.

الدراسات السابقة:

من أجل توضيح أهمية المنصات الإلكترونية وآثارها على العملية التعليمة، وما واجهته من تحديات مختلفة أثناء استخدامها في العملية التعليمية، فيما يلي استعراض لبعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوعات مختلفة حول التعليم الإلكتروني والمنصات الإلكترونية، وما شهدته العملية التعليمية من تحديات أثناء جائحة كورونا (كوفيد 19):

- في دراسة أجراها كل من (Draissi & Yong, 2020) هدفت إلى معرفة خطة الاستجابة لتفشي مرض (COVID-19) وتنفيذ التعليم عن بعد في الجامعات المغربية، في هذه الدراسة قام الباحثون بفحص وثائق مختلفة تتكون من مقالات إخبارية خاصة بالصحف اليومية والتقارير والإشعارات من موقع الجامعات. استخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى، وأشارت نتائج الدراسة أن الأمر المقلق هو أن جائحة COVID-19 تتحدى الجامعات لمواصلة التغلب على الصعوبات التي تواجه كل من الطلاب والأساتذة، والاستثمار في البحث العلمي وجهودها المستمرة لاكتشاف لقاح. واستندت أساليب التدريس الجديدة إلى زيادة الاستقلالية للطالب، وكانت الواجبات الإضافية المخصصة للأساتذة للحفاظ على زخم أعمالهم من المنزل، وتوفير حرية الوصول إلى عدد قليل من منصات التعلم الإلكتروني المدفوعة أو قواعد بيانات.
- وقام (Yulia,2020) بدراسة وصفية، هدفت إلى توضيح طرق تأثير جائحة كورونا على إعادة تشكيل التعليم في أندونيسيا، حيث شرحت أنواع واستراتيجيات التعلم التي يستخدمها المدرسون في العالم عبر الإنترنت بسبب إغلاق الجامعات للحد من انتشار فيروس كورونا الوبائي، كما وضحت الدراسة مزايا وفعالية استخدام التعلم من خلال الإنترنت، حيث خلصت الدراسة الى أن هناك سرعة عالية لتأثير وباء كورونا على نظام التعليم، حيث تراجع أسلوب التعليم التقليدي لينتشر بدلا منه التعلم من خلال الإنترنت لكونه يدعم التعلم من المنزل وبالتالي يقلل اختلاط الأفراد ببعضهم، ويقلل انتشار الفيروس، وأثبتت الدراسة أهمية استخدام الاستراتيجيات المختلفة لزيادة سلاسة وتحسين التعليم من خلال الإنترنت.
- وفي دراسة أجراها(Basilaia, Kvavadze, 2020) هدفت إلى دراسة تجربة الانتقال من التعليم في المدراس إلى التعلم عبر الإنترنت خلال انتشار وباء فيروس كورونا في جورجيا، حيث اسندت على إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس في إحدى المدارس الخاصة وتجربتها في الانتقال من التعليم وجهًا لوجه إلى التعليم الإلكتروني خلال

جائحة كورونا، حيث قامت بمناقشة نتائج التعليم عبر الإنترنت وتم استخدام منصتي EduPage و Gsuite في العملية التعليمية، واستنادا إلى إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس عبر الإنترنت توصل الباحثان إلى أن الانتقال بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الإنترنت كان ناجحا، ويمكن الاستفادة من النظام والمهارات التي اكتسبها المعلمون والطلاب وإدارة المدرسة في فترة ما بعد الوباء في حالات مختلفة مثل ذوي الاحتياجات الخاصة الذين هم بحاجة لساعات اضافية، أو من خلال زيادة فاعلية التدريس الجماعي أو زيادة الاستقلالية لدى الطالب والحصول على مهارات جديدة.

- دراسة المالكي وداغستاني (2020) التي هدفت على التعرف على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني لمعلمات رياض الأطفال والتعرف على معوقات استخدامها في العملية التعليمية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبينت النتائج التي توصلت لها الدراسة أن نسبة استخدام معلمي ومعلمات رياض الأطفال حوالي 87.2% عند توفير بيئة تعليمية تتسم بالمرونة واستخدام أكثر من طريقة لعرض المعلومات، كما بينت أن هناك بعض المعوقات في استخدام المعلمات للمنصات الإلكترونية منها قلة الموارد المالية، وضعف شبكة الإنترنت داخل المدارس، إضافة إلى كثرة المهام والأدوار الإشرافية للمعلمات، إضافة إلى ضعف البرامج التدريبية الخاصة باستخدام تلك المنصات، وبينت الدراسة أن أهم أساليب تطوير استخدام المنصات الإلكترونية هو نقل المعرفة بين المعلمات، وتوفير المعدات الجيدة، وتفعيل المناقشة وتبادل الخبرات المهنية.
- وهدفت دراسة الشواربه (2019) لمعرفة درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية ودرجة اتجاهاتهم نحوها، وأظهرت النتائج أن درجة اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو المنصات التعليمية الإلكترونية جاءت بدرجة مرتفعة، وكذلك بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة من الذكور والإناث لصالح فئة الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغيري العمر والتخصص.
- وجاءت دراسة الملحم والبدر والمطران (2018). بهدف التعرف على واقع استخدام الطالبات لنظام البلاك بورد Blackboard في المقررات الإلكترونية في جامعة الملك سعود، وبينت النتائج أن استخدام الطالبات لنظام بلاك بورد كانت بدرجة متوسطة، وبينت أن أبرز التحديات هي عدم وجود دورات تدريبية على استخدام بلاك بورد بالإضافة إلى عدم وجود الدعم الفني.
- وهدفت دراسة الهاجري (2017) إلى معرفة استقصاء درجة تأثير استخدام نظام إدارة التعلم موودل Moodle في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الكويت، إضافة إلى التعرف على التحديات التي تواجههم عند استخدام البرنامج، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تأثير استخدام نظام إدارة التعلم موودل في العملية التعليمية كانت مرتفعة من وجهة نظر عينة الدراسة.
- وهدفت دراسة Ekici,2017 إلى إنشاء مجمع للتعلم الإلكتروني من خلال إنشاء فصول دراسية افتراضية في تطبيق إدمودو Edmodo والتعرف على آراء المعلمين في مرحلة ما قبل التعليم المدرسي حول آثار Edmodo على تعلمهم لطرق وإدارة تعلم مادة العلوم ودوره في النمو والتطور المهني للمعلمين، وأظهرت النتائج أن المعلمين لديهم آراء إيجابية بشأن استخدام منصة التعليم الإلكتروني Edmodo في برامج التطوير المهني للمعلمين.
- وأجرى الجراح (2016) دراسة كان الهدف منها هو التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برنامج موودل Moodle في تعلم الطلبة، وتكونت العينة من 151 طالبًا وطالبة خلال الفترة الدراسية (202-

2015)، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو الدراسة باستخدام برنامج موودل في التعلم، كما تبين أن برنامج موودل قد ساعدتهم في تسهيل عملية التعلم وزيادة مشاركتهم الصفية.

- أما دراسة الجهني (2016) فقد هدفت إلى تقصي نوايا طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة إدمودو التعليمية Edmodo في المستقبل، وتكونت عينة الدراسة من 24 طالبًا وطالبة من الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين اتجاهات الطالبات نحو استخدام منصة إدمودو في المستقبل، كما تبين وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الفائدة المدركة وسهولة استخدام منصة إدمودو التعليمية، وكذلك الفائدة والكفاءة الذاتية الضرورية لاستخدامها.
- بينما هدفت دراسة كل من (Benta,Bologa,and Dzitac,2014) إلى الكشف عن أثر استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تطوير تفعيل عملية التعلم والمشاركة في الواجبات والأنشطة والمهام التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من 202 طالبًا وطالبة، من طلبة الجامعات في رومانيا، وتكونت المجموعة التجريبية من 98 طالبًا وطالبة، تم تدريسهم باستخدام منصة التعليم الإلكترونية، وتم اخضاعهم لدورات تدريبية لتعلم استخدام تلك المنصات، وتكونت المجموعة الثانية من 104 طالبًا وطالبة، تم تدريسهم بالطرق التقليدية الاعتيادية، وأظهرت النتائج أن هناك أثرًا دالًا إحصائيًا للمنصات التعليمية الإلكترونية في تحفيز الطلبة على المشاركة في المهام المعرفية، وتوصلت أيضًا إلى وجود فروق في تحصيل الطلبة وأدائهم في مهامهم وواجباتهم التعليمية، لصالح المجموعة التجريبية التي درست من خلال المنصة الإلكترونية.
- دراسة الرشود (2013) التي هدفت إلى معرفة فاعلية موقع إدمودو Edmodo في تنمية التحصيل ومهارة حل المشكلات في مقرر مهارات الاتصال لدى طالبات المرحلة التمهيدية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في السعودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في إجابات المجموعات التي تم الدراسة عليها؛ حيث تبين أن استخدام موقع إدمودو في التدريس يساعد في تنمية مهارة التخطيط وحل المشكلات ومهارة اتخاذ القرار لدى الطالبات.
- أما دراسة بينتر (Payinter,2012) فكانت حول استخدام برنامج موودل Moodle كأحد أنظمة التعلم التعاوني، وتكونت عينة الدراسة من 40 طالبًا وطالبة من جامعة غرب استراليا، وحوالي 80 طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية من المنطقة التعليمية القريبة من الجامعة، وتم استخدام موقع موودل إضافة إلى مقاطع فيديو في العملية التعليمية للمساعدة في عملية التعاون والمشاركة بين أفراد الدراسة، وبينت النتائج أن نظام موودل يساعد في عملية التعاون والتواصل بين الطلبة أنفسهم ومع طلبة آخرين من خارج البيئة الدراسية، إضافة إلى تعلم مهارة التعلم الذاتي والتواصل الإلكتروني مع المدرسين.
- وكشفت دراسة ساندر وجولاس (Sander & Goalas, 2012) إلى التعرف على أثر استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تسهيل عملية التعلم والمشاركة والتعاون في الأنشطة الجماعية، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين؛ المجموعة الأولى تم تدريسها باستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية، والمجموعة الأخرى بالطريقة العادية التقليدية، وبينت الدراسة أن هناك أثرًا إيجابيًا لاستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تسهيل عملية التعلم التعاوني الجماعي، كما بينت وجود أثر دال إحصائيًا في مشاركة الطلبة في الأنشطة الجماعية يعود لاستخدام المنصات الإلكترونية.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة

بعد استعراض عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية يتضح لنا مدى أهمية المنصات الإلكترونية في العملية التعلمية وهذا ما أكدت عليه دراسات كل من الشواربه (2019)، الهاجري (2017)، Ekici,2017، الجراح (2016)، الجهني (2016)، (Cana,2014)، (Benta,Bologa,and Dzitac,2014)، الرشود (2013)، (Payinter,2012)، (Sander & Goalas, 2012)

وبهذا يظهر الاتفاق مع هذه الدراسات في أهمية المنصات الإلكترونية في العملية التعليمية، وأما دراسة كل من المالكي وداغستاني (2020) و دراسة الملحم والبدر والمطران (2018) فقد بينتا التحديات التي تواجه استخدام المنصات الإلكترونية في العملية التعليمية حيث توصلتا إلى أن التحديات تتمثل في قلة الموارد المالية، وضعف شبكة الإنترنت داخل المدارس، إضافة إلى كثرة المهام والأدوار الإشراقية للمعلمات، إضافة إلى ضعف البرامج التدريبية الخاصة باستخدام تلك المنصات، وبينت أن أبرز التحديات هي عدم وجود دورات تدريبية على استخدام بلاك بورد بالإضافة إلى عدم وجود الدعم الفني.

منهجية الدراسة الميدانية وإجراءاتها

يهدف هذا الجزء إلى تقديم عرض لبيانات الدِّراسة ومنهجيتها وتحليلها، من وصف لخصائص عَيِّنة الدِّراسة، وعرض لنتائج تحليل استجابات أفراد عَيِّنة الدِراسة، إضافة إلى الإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار الفرضيات ومناقشتها؛ إذْ تم استخدام جداول التوزيع التكراري، والمتوسطات الحسابية، والنسَب المئوية لتقدير المستويات، والانحرافات المعيارية، ومعامل الانحدار لاختبار الفرضيات.

أولاً: منهج الدِّراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التَّحليلي؛ لتحقيق أهداف الدِّراسة، والإجابة عن تساؤلاتها، فالمنهج الوصفي يهدف إلى وصف الخصائص، والمتغيّرات المتصلة بمشكلة الدِّراسة، والتي تتمثل في منصات التعليم الإلكترونية بأبعادها (توافر المنصات الإلكترونية، وكفاءة وفاعلية المنصات الإلكترونية)؛ بوصفها متغيرًا مستقلًا، والعملية التعليمية بأبعادها (الطلبة، المدرسين، المخرجات التعليمية) بوصفها متغيرًا تابعًا.

كما تستخدم الدِّراسة المنهج التَّحليلي لإيجاد ومعرفة أثر المتغير المستقل بأبعاده المختلفة على المتغير التابع؛ لتغطية الجانب الميداني للدراسة.

ثانيا: مجتمع وعينة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من العاملين في أكاديمية العلوم الشرطية من أعضاء هيئة التدريس، والمحاضرين المنتدبين، إضافة إلى الطواقم الإدارية المعنيين في العملية التدريسية مثل، مدراء الفروع التعليمية، رؤساء الأقسام، مدراء الإدارات ونوابهم، وعددهم 40 شخصًا، موزعين على فئات مختلفة من حيث الجنس، سنوات الخبرة في العمل، والمسمى الوظيفي.

قام الباحث بتوزيع الاستبانة على جميع مفردات مجتمع الدراسة من العاملين في أكاديمية العلوم الشرطية بالشارقة من أعضاء هيئة التدريس، والمحاضرين المنتدبين، إضافة إلى الطواقم الإدارية المعنيين في العملية التدريسية، وذلك بطريقة المسح الشامل لمجتمع الدراسة، وقد تم الاعتماد على جمع البيانات من أفراد مُجتمع الدِّراسة بطريقة الاستبيان الإلكتروني؛ للحصول على معلومات دقيقة، والجدول (3) يوضح توزيع عينة الدراسة بحسب الخصائص الشخصية والوظيفية لهم.

رابعاً: أداة الدراسة:

تم تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) من (40) فقرة لتغطي جميع محاور وأبعاد الدراسة، وتضمنت ثلاثة أقسام رئيسة، كما يلي:

المحور الأول: ويشتمل على المعلومات الشخصية والوظيفية عن عينة الدراسة، واشتملت على: النوع الاجتماعي، وعدد سنوات الخبرة في مجال العمل، والمسمى الوظيفي.

المحور الثاني: ويخصّ قياس أبعاد المتغير المستمر المنصات الإلكترونية، وقد تم قياس هذا المتغير من خلال الأبعاد التالية: توافر المنصات الإلكترونية واشتمل على (7) فقرات، ثم كفاءة وفاعلية المنصات الإلكترونية، واشتمل على (9) فقرات.

المحور الثالث: وقد خُصِّص لقياس المتغير التابع، وهو العملية التعليمية، وقد تم قياس هذا المتغير من خلال الأبعاد التالية: بُعد الطالب الدارس واشتمل على (7) فقرات، بُعد المُدرس واشتمل على (10) فقرات، ثم بُعد المخرجات التعليمية واشتمل على (7) فقرات.

مفتاح تصحيح المقياس

تم تصحيح مقياس (ليكرت الخماسي) المستخدم في الدراسة تبعًا لقواعد المقاييس كما يلي:

جدول رقم (1): (تقسيم أوزان درجات المقياس)

موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
(5 درجات)	(4 درجات)	(3درجات)	(2 درجتان)	(1 درجة واحدة)

واعتمادا على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة تم التعامل معها وفقًا للمعادلة الآتية

القيمة العليا للبدائل – القيمة الدنيا للبدائل = 5−1 = 1.33 وهذه الفئة تساوي طول الفئة

عدد المستويات 3

وبذلك يكون المستوى المنخفض: من 1.00+ 1.33 = 2.33

ويكون المستوى المتوسط: من 2.34+ 1.33 = 3.67

ويكون المستوى المرتفع: من3.67 – 5.00

خامسًا: صدق أداة الدراسة

الصدق الخارجي أو الظاهري: قام الباحث بالتحقُّق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة خلال عرضها على مجموعة من المحكِّمينَ البالغ عددهم (3) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في أكاديمية العلوم الشرطية، من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم الإدارية، والعلوم الاجتماعية المتخصصين في القياس والتحليل الإحصائي، لبيان مدى ترابط فقرات الأداة ومقدرتها على تحقيق الأهداف التي صممت من أجلها.

الصدق الداخلي: قام الباحث بالتحقق من الصدق الداخلي بين فقرات الدراسة ومحاورها الأساسية وتبين من النتائج أن معاملات الارتباط الواردة في الجداول (2) بين درجات كل عبارة من عبارات محور الدراسة الأول مع الدرجة الكلية للمحور تتراوح بين (**712. و.**881)، وللمحور الثاني (**627. و**883.)، وللمحور الثالث. (**529. و.**850)، وللمحور الرابع (**540. و**786.) وللمحور الخامس (**936.**850.)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)،

وبهذا يتضح الاتساق الداخلي، مما يؤكد تحقق الصدق البنائي لأداة الدراسة.

جدول (2): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور

المحور الأول			المحور الثاني			المحور الثالث			المحور الرابع			المحور الخامس		
توافر المنصات الإلكترونية			كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية			العملية التعليمية (الطالب)			العملية التعليمة (المُدرس)			العملية التعليمة (المخرجات التعليمية)		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.833**	.000	1	.627**	.000	1	.734**	.000	1	.405**	.000	1	.878**	.000
2	.866**	.000	2	.636**	.000	2	.850**	.000	2	.760**	.000	2	.936**	.000
3	.838**	.000	3	.862**	.000	3	.800**	.000	3	.706**	.000	3	.905**	.000
4	.712**	.000	4	.883**	.000	4	.798**	.000	4	.777**	.000	4	.850**	.000
5	.820**	.000	5	.830**	.000	5	.750**	.000	5	.786**	.000	5	.886**	.000
6	.881**	.000	6	.880**	.000	6	.529**	.000	6	.728**	.000	6	.889**	.000
7	.779**	.000	7	.821**	.000	7	.546**	.000	7	.763**	.000	7	.884**	.000
			8	.773**	.000				8	.652**	.000			
			9	.804**	.000				9	.704**	.000			
									10	.967**	.000			

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

الصدق البنائي: وهو مدى ترابط محاور الأداة مع المجموع الكلي للأداة، كما هو موضح في الجدول رقم (2) حيث أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة تتراوح بين (.707** –.909**) وبلغ مستوى الدلالة لجميع المحاور .000 وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وبهذا يتضح الاتساق الداخلي، مما يؤكد تحقق الصدق البنائي لأداة الدراسة.

الجدول (3): معاملات الارتباط التي توضح الصدق البنائي بين محاور الدراسة والدرجة الكلية للأداة

محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
توافر المنصات الإلكترونية	7	.707**	.000
الكفاءة والفعالية للمنصات الإلكترونية	9	.779**	.000
الطالب (الدارس)	7	.909**	.000
المُدرس	10	.851**	.000
المخرجات التعليمية	7	.860**	.000

سادسًا: ثبات أداة الدِّراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة قوامها (20) فردًا، وتم إعادة تطبيقها بعد أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول، وبالاعتماد على اختبار الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha)، لقياس مدى التناسق في إجابات المبحوثينَ عن كل الفقرات الموجودة في المقياس، ومدى الاتساق الداخلي بين محاور الدراسة والمحور الكلي للأداة حيث يُبين الجدول رقم (4) نتائج ثبات أداة الدراسة.

الجدول (4): تقييم درجة معامل ثبات الاتساق الداخلي بين محتويات المقاييس المستخدمة في الدِّراسة

الفقرات	البُعد	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات (Alpha)
1-7	توافر المنصات الإلكترونية	7	.880
8-16	الكفاءة والفعالية للمنصات الإلكترونية	9	.862
17-23	الطالب (الدارس)	7	.818
24-33	المُدرس	10	.842
34-40	المخرجات التعليمية	7	.849
المجموع الكلي		40	.956

أظهرت نتائج التحليل أنّ مُعامل (كرونباخ ألفا)، لمِقياس المتغير المستقل المنصات الإلكترونية بأبعاده (توافر المنصات الإلكترونية، وكفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية) تراوحت بين (.862–.880)، وجاءت نتائج معاملات الثبات لأبعاد متغير العملية التعليمية بأبعاده (الطالب أو الدارس، المُدرس، والمخرجات التعليمية) مرتفعة حيث تراوحت بين (.818 –.849).

وبهذا يتضح أن المَقاييس المُستخدمة في الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي بين محتوياتها، وبقدرتها على تحقيق أهداف الدِّراسة، والاعتماد عليها في المراحل اللاحقة من التحليل.

عرض نتائج الدراسة

عرض النتائج المتعلقة بخصائص عينة الدراسة

جدول (5): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة في العمل، المسمى الوظيفي)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	38	95.0
	إناث	2	5.0
سنوات الخبرة في مجال العمل	أقل من 10 سنوات	13	32.5
	10– أقل من 20 سنة	11	27.5
	أكثر من 20 سنة	16	40.0
المسمى الوظيفي	مدير أو نائب مدير	5	12.5
	رئيس قسم	5	12.5
	مدير فرع	5	12.5
	عضو هيئة تدريس في الأكاديمية	20	50.0
	عضو هيئة تدريس منتدب	5	12.5

يوضح الجدول (5) بأن توزيع عينة الدراسة من حيث الجنس كانت الغالبية العظمي منهم من فئة الذكور بنسبة 95% مقابل 5% للإناث وهذه النسبة تبدو طبيعية خاصة في ظل العمل بمؤسسة تعليمية ذات طابع شُرطي أو أمني، حيث يغلب على طبيعة العمل في هذه المؤسسات أنها تستقطب عنصر الذكور لطبيعة العمل الشرطي ولطبيعة العملية التعليمية التي يتلقاها الدارس، وكذلك الحال بالنسبة للعمل الشرطي بشكل عام فإن الغالبية العظمى من العاملين هم من فئة الذكور.

أما توزيع عينة الدراسة من حيث سنوات الخبرة فقد بينت النتيجة بأن الأغلبية كانت لصالح فئة أصحاب سنوات الخبرة من 20 سنة فأكثر بنسبة بلغت 40% وقد يعود ذلك إلى أن عينة الدراسة كانت مقتصرة على المدراء أو نوابهم ورؤساء الأقسام ومدراء الفروع وأعضاء هيئة التدريس وهم في الغالب من أصحاب الرتب العسكرية والأكاديمية العليا،

وهذه الرتب يكون أصحابها قد تجاوزوا في خدمتم في العمل الشرطي أو الأكاديمي 20 سنة، أما فئة مدراء الفروع ورؤساء الأقسام فقد تكون خدمتهم أقل من 10 سنوات، بالإضافة إلى بعض أعضاء هيئة التدريس الذين لا تتجاوز خبراتهم التدريسية تلك المدة.

ومن حيث توزيع العينة حسب المسمى الوظيفي فمن الطبيعي أن يكون غالبية أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس فهم يشكلون الغالبية العظمى من العينة إذ بلغ مجموع أعضاء هيئة التدريس من العاملين في الأكاديمية والمنتدبين من خارجها حوالي 25 عضوًا، بنسبة مئوية بلغت حوالي 62.5%.

- عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ماهي مميزات وفوائد المنصات الإلكترونية الخاصة بالعملية التعليمية؟
- بينت النتائج أن المنصات الإلكترونية تتميز بعدة مميزات تتمثل في سهولة استخدام المنصات التعليمية وتوظيفها في العملية التعليمية، وتُحقق بيئة تفاعلية بين الطلبة والمدرسين، كما أنها تحتوي على وحدات نشاط تدعم عملية التعلم الإلكتروني مثل المنتديات والمصادر المختلفة، وتتميز بسهولة تحميل المواد التعليمية والملفات المختلفة المُعدة مسبقًا والتي تهم الطالب والمُدرس والعملية التعليمية بما يوفر الوقت والجهد المطلوب في ذلك، وكذلك تتميز بالتحديث المستمر للمعلومات والمناهج لتتوافق مع التطور العلمي والأكاديمي، وتوفر فرصًا أكبر للتحليل والنقاش والمقارنة وتفتح باب الحوار وتثري المصادر المختلفة، إضافة إلى أنها تساهم في خلق الجو النفسي والاجتماعي المناسب بين المعلمين والطلاب.
- عرض النتائج المتعلقة بمحاور المتغير المستقل

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعقلة بأبعاد المتغير المستقل (توافر المنصات الإلكترونية، وكفاءة وفاعلية المنصات الإلكترونية)

الفقرات	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1- 7	توافر المنصات الإلكترونية	4.54	.539	مرتفع
8 -16	كفاءة وفاعلية المنصات الإلكترونية	4.44	.535	مرتفع
المتوسط الحسابي الكلي		4.49	.537	مرتفع

يتضح من الجدول (5) بأن المتوسط الكلي لمتغير المنصات الإلكترونية جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.49) والانحراف المعياري بلغ (537.)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد هذا المتغير ما بين (4.54 – 4.44) على مقياس (ليكرت) الخماسي، وهذا يعني أن وجهات نظر أفراد العينة حول المنصات التعليمية بأبعادها (توافر المنصات الإلكترونية، كفاءة وفاعلية المنصات الإلكترونية) قد جاء مرتفعًا، وجاء بُعد (توافر المنصات الإلكترونية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.54) وانحراف معياري (539.)، في حين جاء بُعد (كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ 4.44.) وانحراف معياري (535.)

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول من المتغير المستقل (مدى توافر المنصات الإلكترونية)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
	تقوم الأكاديمية بتوفير المنصات المناسبة التي تساعد على إعداد وتقديم المادة العلمية بطريقة مناسبة	4.73	.452	مرتفع
	تقوم الأكاديمية بتوفير التدريب المناسب للطلبة وأعضاء هيئة التدريس على استخدام التعليم عن بُعد	4.45	.815	مرتفع
	توفر الأكاديمية البرامج المناسبة ذات المواصفات العالية التي	4.65	.622	مرتفع

	تحقق الأهداف المنشودة بفعالية			
	توفر الأكاديمية الدعم الفني المناسب في حال تعطل المنصة	4.55	.714	مرتفع
	تقوم الأكاديمية بتطوير وتعديل أنظمتها وبنيتها التحتية لتتناسب وأسلوب التعليم عن بُعد	4.42	.636	مرتفع
	يتم تحديث البرامج الخاصة بمنصات التعليم عن بُعد حسب متطلبات المرحلة	4.55	.639	مرتفع
	يتم مراقبة وتقييم برنامج التعلّم عن بُعد الخاصة بالأكاديمية	4.42	.747	مرتفع
المتوسط الكلي		4.53	.660	مرتفع

بالنظر إلى نتائج الجدول السابق يتضح بأن متوسط إجابات عينة الدراسة على هذا البعد كان مرتفعًا حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي 4.53 وانحراف معياري.663 وقد بينت النتيجة بأن الفقرة الأولى التي تنص على أن الأكاديمية توفر المنصات المناسبة التي تساعد على إعداد وتقديم المادة العلمية بطريقة مناسبة، جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ 4.73 وانحراف معياري مقداره.452 تلتها الفقرة رقم 3 التي تنص على " توفر الأكاديمية البرامج المناسبة ذات المواصفات العالية التي تحقق الأهداف المنشودة بفعالية، إضافة إلى توفر الأكاديمية الدعم الفني المناسب في حال تعطل المنصة، تقوم الأكاديمية بتطوير وتعديل أنظمتها وبنيتها التحتية لتتناسب وأسلوب التعليم عن بُعد، أما المرتبة الأخيرة فقد كانت للفقرة رقم 5 التي تنص على "تقوم تحديث البرامج الخاصة بمنصات التعليم عن بُعد، والفقرة رقم 7 التي تنص على " يتم مراقبة وتقييم برنامج التعلّم عن بُعد الخاصة بالأكاديمية" وهذا يعود إلى أن عملية التطوير في العملية التعليمية الخاصة بالتعليم الإلكتروني هي عملية مستمرة وتحتاج إلى التطوير والتقييم المستمر، لتواكب التطور التقني وكل ما يستجد على عملية التعليم عن بُعد. ويمكن القول بأن توافر المنصات الإلكترونية في أكاديمية العلوم الشرطية يساهم في تطوير العملية التعليمية خاصة في ظل وجود الدعم والكادر الفني المناسب لتطوير عملية التعليم الإلكتروني ومواجهة التحديات التي تواجه العملية التعليمة خاصة في مثل هذه الظروف التي يعاني منها العالم أجمع من خلال ما يعانيه من تبعات انتشار جائحة كورونا.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول من المتغير المستقل (كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
	تتصف منصات التعليم الإلكتروني بسهولة الدخول إليها	4.52	.506	مرتفع
	تتصف منصات التعليم الإلكتروني بسهولة الاستخدام	4.60	.632	مرتفع
	تتصف منصات التعليم الإلكتروني بإمكانية استخدام الصور الإيضاحية	4.45	.639	مرتفع
	تساهم في تفعيل المناقشة بين الطلبة والمدرسين	4.40	.672	مرتفع
	يتم تبادل المواد التعليمية بين المدرسين والطلبة بسهولة ويسر	4.45	.714	مرتفع
	تتيح للمدرس من تحميل المواد التعليمية بسهولة ويسر	4.60	.591	مرتفع
	تتيح تحميل الواجبات المطلوبة بسهولة ويسر	4.40	.709	مرتفع
	تتيح تقديم الامتحانات بسهولة ويسر	4.23	.800	مرتفع
	تساهم في زيادة دافعية المُدرس والطالب للتعليم عبر المنصات الإلكترونية	4.33	.797	مرتفع
المتوسط الكلي		4.44	.673	مرتفع

يتضح من الجدول 8 حول كفاءة وفعالية منصات التعليم الإلكتروني بأن هذا البُعد حقق وسطًا حسابيًا مرتفعًا بلغ 4.44 وانحرافًا معياريًا.673 حيث حازت الفقرة 2 التي تنص على أن منصات التعليم الإلكتروني تتميز بسهولة الاستخدام، بمتوسط حسابي بلغ 4.60 وانحراف معياري مقداره.632، والفقرة 6 التي تنص على تتيح للمدرس من تحميل المواد التعليمية بسهولة ويسر، المرتبة الأولى، تلتها الفقرة رقم 1 التي تنص على أن منصات التعليم الإلكتروني تتصف بسهولة الدخول إليها، بمتوسط حسابي بلغ 4.60، وانحراف معياري مقداره.506 وكذلك تتيح للمدرس من تحميل المواد التعليمية بسهولة ويسر، ويتم تبادل المواد التعليمية بين المدرسين والطلبة بسهولة ويسر، تساهم في زيادة دافعية المُدرس والطالب للتعليم عبر المنصات الإلكترونية، فيما جاءت الفقرة رقم 8 التي تنص على تتيح تقديم الامتحانات بسهولة ويسر بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ 4.23، وانحراف معياري مقداره.800، وجاءت بقية الفقرات في المواقع المتوسطة بين فقرات هذا المحور.

ومن خلال ذلك يتضح بأن منصات التعليم الإلكتروني في أكاديمية العلوم الشرطية تتصف بالكفاءة والفعالية المناسبة لتسهيل مهمة الطالب والمُدرس خلال عملية التعلم الإلكتروني، وتعمل على زيادة الدافعية لديهم لتطوير أنفسهم في عملية التعليم عبر المنصات الإلكترونية.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصوّرات المبحوثين المتعقلة بالمتغير التابع العملية التعليمية بأبعادها (الطالب الدارس، المُدرس، المخرجات التعليمية).

الفقرات	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
17-23	الطالب الدارس	3.69	.693	مرتفع
24-33	المُدرس	3.61	.705	متوسط
34-40	المخرجات التعليمية	3.98	.807	مرتفع
المتوسط الكلي		3.76	.735	مرتفع

ويظهر الجدول (9) بأن المتوسط الحسابي الكلي للمتغير التابع (العملية التعليمية) جاء بدرجة مرتفعة أيضًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.76) والانحراف المعياري بلغ (.735)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد هذا المتغير ما بين (3.98-3.61) على مقياس (ليكرت) الخماسي، وهذا يعني أن وجهات نظر أفراد العينة حول المنصات التعليمية بأبعادها (الطالب الدارس، المُدرس، المخرجات التعليمية) فقد جاء بُعد المُدرس متوسطًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البُعد 3.61، بينما جاءت متوسطات بقية الأبعاد مرتفعة، وجاء بُعد (المخرجات التعليمية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.98) وانحراف معياري (.807)، في حين جاء بُعد (الطالب الدارس) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.69) وانحراف معياري (.693).

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول من المتغير التابع العملية التعليمية (الطالب)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
	قدرة الطلبة على فهم الدروس عن بُعد أكثر من التعليم الوجاهي	3.32	.997	متوسط
	ازداد اهتمام الطلبة بالدروس بسبب التعليم الإلكتروني	3.70	1.114	مرتفع
	يتصف تحصيل الطلبة من خلال التعليم الإلكتروني بأنه أعلى من الوجاهي	3.43	1.010	متوسط
	الطلبة يحققون الفائدة المرجوة من خلال عملية التعليم الإلكتروني	3.93	.917	مرتفع
	يسهل إكساب الطلبة المهارات والمعرفة اللازمة من خلال التعليم الإلكتروني	3.80	.992	مرتفع

	بعض الطلبة غير متفاعلين بصورة صادقة أثناء التعليم الإلكتروني	3.95	.986	مرتفع
	يُعبر بعض الطلبة عن عدم رضاهم عن التعليم عن بُعد بصراحة عبر المنصات الإلكترونية	3.75	1.080	مرتفع
	المتوسط الكلي	3.69	1.014	مرتفع

تشير نتائج الجدول 10 حول قياس البُعد الخاص بالطالب ضمن محور العملية التعليمية بأن هذا البُعد حقق متوسطًا حسابيًا مرتفعا بلغ 3.69 وانحرافًا معياريًا 1.014، حيث جاءت الفقرة 6 التي تنص على أن بعض الطلبة غير متفاعلين بصورة صادقة أثناء التعليم الإلكتروني، بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ 3.95 وانحراف معياري مقداره.986، تلتها الفقرة 4 التي تنص على الطلبة يحققون الفائدة المرجوة من خلال عملية التعليم الإلكتروني، بمتوسط حسابي بلغ 3.93 وانحراف معياري مقداره.917، ثم الفقرة رقم 5 التي تنص على يسهل إكساب الطلبة المهارات والمعرفة اللازمة من خلال التعليم الإلكتروني، بمتوسط حسابي بلغ 4.80، وانحراف معياري مقداره.992، فيما جاءت الفقرة رقم 1 التي تنص على قدرة الطلبة على فهم الدروس عن بُعد أكثر من التعليم الوجاهي بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ 3.32، وانحراف معياري مقداره.997، وجاءت بقية الفقرات في المواقع المتوسطة بين فقرات هذا المحور.

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني من المتغير التابع العملية التعليمية (المُدرس)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
	تتيح للمدرس من تحميل المواد التعليمية والواجبات بسهولة ويسر	4.35	.700	مرتفع
	تفاعل المدرسين مع الطلبة من خلال التعليم الإلكتروني أكثر من التعليم الوجاهي	3.53	1.198	متوسط
	سهولة طرح تدريبات عملية على الطلبة من خلال المحاضر عبر المنصات الإلكترونية	3.82	1.174	مرتفع
	يسهل على المدرس تقييم تحصيل الطلبة عبر المنصات الإلكترونية	3.90	1.033	مرتفع
	يسهل على المدرس تقييم درجة واستيعاب الطالب عبر المنصات الإلكترونية	3.82	1.059	مرتفع
	أشعر بأن الأداء للمدرس في التعليم الإلكتروني أفضل من الوجاهي	3.30	1.285	متوسط
	أشعر بالرضا واستمتع جدًا بتجربة التعليم الإلكتروني	4.18	.874	
	لا يهتم المدرس لما يحدث للطلبة من عقبات أثناء عملية التعليم الإلكتروني	2.88	1.285	متوسط
	يتعامل المدرس بكفاءة متدنية مع مشاكل الطلبة	2.93	1.141	متوسط
	لا يشعر المُدرس بالنشاط والحيوية أثناء التعليم عبر المنصات الإلكترونية.	3.27	1.154	متوسط
	المتوسط الكلي	3.59	1.090	متوسط

توضح نتائج الجدول 11 حول قياس البُعد الخاص بالمُدرس ضمن محور العملية التعليمية بأن هذا البُعد حقق متوسطًا حسابيًا متوسطاً بلغ 3.59 وانحرافًا معياريًا 1.090، وجاءت الفقرة 1 التي تنص على تتيح للمدرس من تحميل المواد التعليمية والواجبات بسهولة ويسر، بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ 4.35 وانحراف معياري مقداره.700، تلتها الفقرة 7 التي تنص على "أشعر بالرضا واستمتع جداً بتجربة التعليم الإلكتروني"، بمتوسط حسابي بلغ 4.18 وانحراف معياري مقداره.874، ثم الفقرة رقم 4 التي تنص على يسهل على المدرس تقييم تحصيل الطلبة عبر المنصات

الإلكترونية، بمتوسط حسابي بلغ 2.88، وانحراف معياري مقداره 1.285، بالمرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البُعد، تلتها الفقرة رقم 9 التي تنص على " يتعامل المدرس بكفاءة متدنية مع مشاكل الطلبة "، بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ 2.93، وانحراف معياري مقداره 1.141، وجاءت بقية الفقرات في المواقع المتوسطة بين فقرات هذا المحور.

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني من المتغير التابع العملية التعليمية (المخرجات التعليمية)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
	تتيح المنصات الإلكترونية من مراجعة الخطط الاستراتيجية الخاصة بالتعليم في المراحل اللاحقة	4.00	.961	مرتفع
	تعديل وتطوير البرامج بناءً على نتائج تحصيل الطلبة من خلال التعليم عبر المنصات الإلكترونية	4.07	.917	مرتفع
	يتم تقييم تحصيل الطلبة في التعليم عن بُعد بشكل مستمر	3.90	.955	مرتفع
	تقييم وتحليل بيئة التعلّم الإلكتروني الخاصة بها باستخدام البيانات	4.03	.800	مرتفع
	مراجعة العملية التي تُفضي إلى وضع خطة عمل من أجل تعزيز بيئة التعلّم الإلكتروني.	4.13	.791	مرتفع
	تتيح تقييم مستوى دافعية الطلبة والمدرسين للتعليم عبر المنصات الإلكترونية	4.00	.934	مرتفع
	تقييم عملية إنجاز الأعمال من خلال التعليم عبر المنصات الإلكترونية ومقارنتها مع التعليم الوجاهي	3.80	.992	مرتفع
	المتوسط الكلي	3.99	.907	مرتفع

وتوضح نتائج الجدول 12 حول قياس البُعد الخاص " بالمخرجات التعليمي" ضمن محور العملية التعليمية بأن هذا البُعد حقق متوسطًا حسابيًا مرتفعًا بلغ 3.99 وانحرافًا معياريًا.907، وجاءت الفقرة 5 التي تنص على " مراجعة العملية التي تُفضي إلى وضع خطة عمل من أجل تعزيز بيئة التعلّم الإلكتروني"، بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ 4.13 وانحراف معياري مقداره.791، تلتها الفقرة 2 التي تنص على " تعديل وتطوير البرامج بناءً على نتائج تحصيل الطلبة من خلال التعليم عبر المنصات الإلكترونية "، بمتوسط حسابي بلغ 4.07 وانحراف معياري مقداره.917، ثم الفقرة رقم 1 التي تنص على تتيح المنصات الإلكترونية من مراجعة الخطط الاستراتيجية الخاصة بالتعليم في المراحل اللاحقة، بمتوسط حسابي بلغ 4.00، وانحراف معياري مقداره.961، وجاءت الفقرة رقم 7 التي تنص على " تقييم عملية إنجاز الأعمال من خلال التعليم عبر المنصات الإلكترونية ومقارنتها مع التعليم الوجاهي" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ 3.80، وانحراف معياري مقداره.992، وجاءت بقية الفقرات في المواقع المتوسطة بين فقرات هذا المحور.

عرض النتائج المتعقلة باختبار فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسية لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) من وجهة نظر عينة الدراسة للمنصات الإلكترونية بأبعادها (توافر المنصات الإلكترونية، وكفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية) على العملية التعليمية بأبعادها (المتعلمين أو الطلبة الدراسين، المُدرسين أو أعضاء الهيئة التدريسية، مخرجات العملية التعليمية). ولتطبيق تحليل الانحدار لاختبار الفرضية الرئيسة، تم إجراء بعض الاختبارات وذلك من أجل ضمان ملاءمة البيانات لافتراضات تحليل الانحدار، وذلك على النحو التالي:

تم التأكد من عدم وجود مشكلة الترادف الخطي (Multicollinearity) بين المتغيرات المستقلة وذلك من خلال قياس معامل التباين (Variance Inflation Factor) (VIF)، واختبار التباين المسموح (Tolerance) لكل متغير من متغيرات الدراسة المستقلة، وقد لاحظنا أن قيمة (VIF) لجميع المتغيرات كانت تساوي (435.)، كما لاحظنا أن قيمة التباين المسموح به (Tolerance) لجميع المتغيرات كانت أكبر من (0.05) وبلغت (230)، وبهذا يمكن القول إنه لا يوجد مشكلة حقيقية تتصل بوجود ارتباط عالٍ بين المتغيرات المستقلة، ويُعد ذلك مؤشرًا على عدم وجود ارتباط عالٍ بين المتغيرات المستقلة، كما أشارت النتائج إلى أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وبذلك تتحقق شروط إجراء مثل هذا الاختبار.

الجدول (13): اختبار معامل تضخم التباين والتباين المسموح للمتغيرات المستقلة

البُعد	قيمة VIF	قيمة Tolerance
توافر المنصات الإلكترونية	.435	2.30
كفاءة وفاعلية المنصات الإلكترونية	.435	2.30

إضافة إلى ذلك تم التأكد من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية الرئيسة الأولى، والجدول رقم (14) يوضح ذلك:

جدول (14): نتائج تحليل اختبار التباين للانحدار للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية الأولى

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية DF	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الانحدار	6.188	2	3.094	9.088	.001*
الخطأ	12.596	37	.340		
الكلي	18.783	39			

R Square:.329

يوضح الجدول (14) صلاحية نموذج اختبار فرضية الدراسة الرئيسة الأولى، نظرًا لارتفاع قيمة (F) المحسوبة عن قيمتها الجدولية على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، إذ بلغت قيمة (F) المحسوبة (9.088)، وأن مستوى دلالة (F) بلغت (001.)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2=.329)، وهذه النتيجة تدل على أن المنصات الإلكترونية قد فسرَّت ما مقداره (32.9%) من التباين في العملية التعليمية.

وهذا يؤكد أثر المنصات الإلكترونية في تفسير التباين في العملية التعليمية. وبناءً على ذلك نستطيع اختبار فرضيات الدراسة

اختبار الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) من وجهة نظر عينة الدراسة للمنصات الإلكترونية على المتعلمين أو الطلبة الدراسين.

الجدول (15)

أبعاد (المُتغير المستقل) المنصات الإلكترونية	قيمة (B)	الخطأ المعياري	قيمة (Beta)	قيمة (t) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
توافر المنصات الإلكترونية	.603	.184	.469	3.274	.002
كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية	.740	.173	.571	4.285	.000
المتغير التابع: الطالب الدارس					

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (15)، ومن متابعة قيم اختبار (t) أن أبعاد متغير المنصات الإلكترونية: (توافر المنصات الإلكترونية، كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية) لها تأثير في العملية التعليمية، حيث

بلغت قيم (t) المحسوبة كما يلي: توافر المنصات الإلكترونية (t=3.274)، كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية (t=4.285).

كما بلغت قيمة درجة التأثير B (.603) لتوافر المنصات الإلكترونية، و(.740) لكفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية، وهذا يعني أن الزيادة بوحدة واحدة في أبعاد المنصات الإلكترونية (توافر المنصات الإلكترونية، كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية) لدى العاملين في أكاديمية العلوم الشرطية يؤدي إلى زيادة في الطالب الدارس كونه أحد أبعاد العملية التعليمية. بقيمة (60.3%) ناتجة عن بُعد توافر المنصات الإلكترونية، و(74.0%) ناتجة عن بُعد كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية. ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة F المحسوبة والتي بلغت (9.088) وهي دالة عند مستوى (α≤0.05). وهذا يؤكد عدم صحة الفرضية الفرعية الأولى، وبناءً على ذلك نرفض الفرضية (الصفرية)، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد أثر ذو دلالة إحصائيَّة حسب تصوّرات المبحوثين عند مستوى دلالة (α ≤ 0.05) للمنصات الإلكترونية بأبعادها (توافر المنصات الإلكترونية، كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية) في بُعد الطالب الدارس بوصفه أحد أبعاد العملية التعليمة.

الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) من وجهة نظر عينة الدراسة للمنصات الإلكترونية على المُدرسين أو أعضاء الهيئة التدريسية.

الجدول (16)

أبعاد (المُتغير المستقل) المنصات الإلكترونية	قيمة (B)	الخطأ المعياري	قيمة (Beta)	قيمة (t) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
توافر المنصات الإلكترونية	.492	.197	.376	2.503	.017
كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية	.643	.187	.487	3.439	.001
المتغير التابع: المُدرس					

تشير نتائج الجدول (16)، ومن خلال نتائج قيم اختبار (t) أن أبعاد متغير المنصات الإلكترونية: (توافر المنصات الإلكترونية، كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية) لها تأثير في العملية التعليمية، حيث بلغت قيم (t) المحسوبة كما يلي: توافر المنصات الإلكترونية (t=2.503)، وكفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية t=3.439)، كما بلغت قيمة درجة التأثير B (.492) لتوافر المنصات الإلكترونية، و(.643) لكفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية، وهذا يعني أن الزيادة بوحدة واحدة في أبعاد المنصات الإلكترونية (توافر المنصات الإلكترونية، كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية) لدى العاملين في أكاديمية العلوم الشرطية يؤدي إلى زيادة في مخرجات بُعد المُدرس كونه أحد أبعاد العملية التعليمية، بقيمة (49.2%) ناتجة عن بُعد توافر المنصات الإلكترونية، و(64.3%) ناتجة عن بُعد كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية. ويؤكد معنوية هذا التأثير أن مستوى الدلالة كان أقل من 0.05 وهي دالة عند مستوى (α≤0.05). وهذا يؤكد عدم صحة الفرضية الفرعية الأولى، وبناءً على ذلك نرفض الفرضية (الصفرية)، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد أثر ذو دلالة إحصائيَّة حسب تصوّرات المبحوثين عند مستوى دلالة (α ≤ 0.05) للمنصات الإلكترونية بأبعادها (توافر المنصات الإلكترونية، كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية) في بُعد المُدرس بوصفه أحد أبعاد العملية التعليمة.

الفرضية الفرعية الثالثة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) من وجهة نظر عينة الدراسة للمنصات الإلكترونية على مخرجات العملية التعليمية

الجدول (17)

أبعاد (المُتغير المستقل) المنصات الإلكترونية	قيمة (B)	الخطأ المعياري	قيمة (Beta)	قيمة (t) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
توافر المنصات الإلكترونية	.726	.212	.485	3.421	.002
كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية	.825	.205	.547	4.027	.000
المتغير التابع: المخرجات التعليمية					

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (17)، ومن متابعة قيم اختبار (t) أن أبعاد متغير المنصات الإلكترونية: (توافر المنصات الإلكترونية، كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية) لها تأثير في العملية التعليمية، حيث بلغت قيم (t) المحسوبة كما يلي: توافر المنصات الإلكترونية (t=3.421)، كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية (t=4.027).

كما بلغت قيمة درجة التأثير B (.726) لتوافر المنصات الإلكترونية، و(.825) لكفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية، وهذا يعني أن الزيادة بوحدة واحدة في أبعاد المنصات الإلكترونية (توافر المنصات الإلكترونية، كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية) لدى العاملين في أكاديمية العلوم الشرطية يؤدي إلى زيادة نتائج بُعد مخرجات العملية التعليمية كونه أحد أبعاد متغير العملية التعليمية، حيث بلغت قيمة التأثير (72.6%) ناتجة عن بُعد توافر المنصات الإلكترونية، و(82.5%) ناتجة عن بُعد كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية. مستوى الدلالة المعنوية (.002) و (.000) وهي قيم دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يؤكد عدم صحة الفرضية الفرعية الأولى، وبناءً على ذلك نرفض الفرضية (الصفرية)، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد أثر ذو دلالة إحصائيَّة حسب تصوّرات المبحوثين عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للمنصات الإلكترونية بأبعادها (توافر المنصات الإلكترونية، كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية) في بُعد مخرجات العملية التعليمية بوصفه أحد أبعاد متغير العملية التعليمة.

مناقشة النتائج

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما هي مميزات المنصات الإلكترونية الخاصة بالتعليم

بينت نتائج الدراسة أن هناك بعض المميزات الإلكترونية تتمثل في سهولة الاستخدام لها، وسهولة تحميل المواد التعليمية والملفات المختلفة، وإمكانية إجراء التحديث المستمر للمعلومات والمناهج، ومقدرة تلك المنصات من التعامل مع عدد كبير من الأدوات والوسائط الخاصة بعملية التعلم الإلكتروني، ولديها القدرة على خلق بيئة تفاعلية بين الطلبة والمدرسين، ومن خلال هذه المنصات يمكن الوصول إلى المعرفة بسهولة ويسر، ومقدرتها على توفير فرص أكبر للتحليل، وإثراء المناقشات وتوفير المصادر المختلفة، ومن مميزاتها أيضًا أنها تخلق الجو النفسي والاجتماعي المناسب لأطراف العملية التعليمية (الطالب والمُدرس) وكذلك فهي تحتوي على وحدات نشاط تدعم عملية التعلم الإلكتروني مثل المنتديات والمصادر المختلفة.

وتتفق هذه الدراسة مع دارسة كل من الجراح 2016، ودراسة Ekici, 2017 ودراسة الرشود، 2013 ودراسة Payinter,2012 حيث أكدت تلك الدراسات على مميزات المنصات المتمثلة في تسهيل عملية التعلم وتنمية مهارات اتخاذ القرار لديهم، وتطوير المعلمين، وتساعد في عملية التواصل الإلكتروني مع المدرسين.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما هي فوائد المنصات الإلكترونية التعليمية

- أوضحت الدراسة بأن ما تتميز به المنصات التعليمية هو توفر البيئة المناسبة للتعليم ومراجعة الواجبات وتحضيرها، كما أنها تسهم في مشاركة الطلبة الخجولين وكسر حاجز الخجل من المشاركة في المناقشات، إضافة إلى سهولة

التواصل مع المدرسين ومع بعضهم البعض، وزيادة التفاعل فيما بينهم لحل المشكلات، كما تساهم المنصات في زيادة الدافعية لدى الطلبة للدراسة ومراجعة المواد الدراسية لتوفرها وعرضها بصورة مناسبة عبر تلك المنصات.

- ومن أهم الفوائد التي تعود على عناصر العملية التعليمية من خلال المنصات الإلكترونية تتمثل في أن المنصات التعليمية تساعد المدرسين في تقييم أعمال الطلبة إلكترونيًا، والاطلاع على واجباتهم، وإبداء الرأي عليها، إضافة إلى التواصل مع الإدارة أو مع المدرسين فيها لتبادل الآراء والأفكار، كما تساهم في تفعيل التواصل مع أولياء الأمور وتمكينهم من الاطلاع على مستويات أبنائهم، وتعمل المنصات على استثمار الوقت وطرح الموضوعات على الطلبة ومنح الطلبة الفرصة الكافية لتحضير المعلومات حولها للنقاش فيها لاحقًا.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسات كل من المالكي وداغستاني، 2020، والجهني، 2016، ودراسة Benta,2014 ودراسة (Cana, 2014) حيث أكدت هذه الدراسات على الفوائد العديدة للمنصات الإلكترونية في العملية التعليمة من حيث سهولة الاستخدام، والتواصل، والمشاركة، ورفع الكفاءة الذاتية الضرورية لأطراف العملية التعليمية.

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما هي التحديات التي تواجه استخدام المنصات الإلكترونية في التعليم؟

بينت الدراسة أن هناك العديد من التحديات التي تواجه استخدام المنصات الإلكترونية في التعليم ومن هذه التحديات؛ أن المعلومات التي يتم تخزينها على تلك المنصات قد تتعرض للقرصنة أو إساءة الاستخدام، وقد تتأثر جودة تلك المنصات بضعف شبكة الإنترنت والانقطاع المتكرر لهذه الخدمة، كما أن عملية التفاعل بين الطلبة مع بعضهم البعض ومع المُدرسين على تلك المنصات قد تتأثر وتكون عملية التواصل محدودة، إضافة إلى عدم ثقة بعض المُدرسين بجودة مخرجات التعليم الإلكتروني مقارنة بمخرجات التعليم الحضوري، كما أن المنصات الإلكترونية قد تُشعر المُدرسين بعدم تفاعل الطلبة مما قد يؤدي إلى الملل، ومن التحديات التي تواجه استخدام المنصات الإلكترونية هي حالة العزلة النفسية والاجتماعية التي قد يتعرض لها الطلبة نتيجة طول الفترة التي يقضيها هؤلاء الطلبة بمفردهم أما أجهزة الحاسوب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المالكي وداغستاني 2020 التي بينت أن تلك التحديات تتمثل في قلة الموارد المالية، وضعف شبكة الإنترنت داخل المدارس، إضافة إلى كثرة المهام والأدوار الإشرافية للمعلمات، إضافة إلى ضعف البرامج التدريبية الخاصة باستخدام تلك المنصات، كما بينت دراسة الملحم والبدر والمطران (2018)، أن هناك بعض التحديات تتمثل في عدم وجود دورات تدريبية على استخدام بلاك بورد بالإضافة إلى عدم وجود الدعم الفني.

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) من وجهة نظر عينة الدراسة للمنصات الإلكترونية بأبعادها (توافر المنصات الإلكترونية، وكفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية) على العملية التعليمية بأبعادها (المتعلمين أو الطلبة الدراسين، المُدرسين أو أعضاء الهيئة التدريسية، مخرجات العملية التعليمية).

دلت النتائج على أن المنصات التعليمية بأبعادها (توافر المنصات الإلكترونية، وكفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية) لها أثر واضح على العملية التعليمية بأبعادها (المتعلمين أو الطلبة الدراسين، المُدرسين أو أعضاء الهيئة التدريسية، مخرجات العملية التعليمية).

وقد بلغت نسبة التأثير الأكبر للمنصات الإلكترونية على بُعد العملية التعليمية، حيث بلغت قيمة التأثير (72.6%) ناتجة عن بُعد توافر المنصات الإلكترونية، و(82.5%) ناتجة عن بُعد كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية، ثم جاء بُعد الطالب الدارس بقيمة (60.3%) ناتجة عن بُعد توافر المنصات الإلكترونية، و(74.0%) ناتجة عن بُعد

كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية، وأخيرًا بُعد المُدرس بقيمة (49.2%) ناتجة عن بُعد توافر المنصات الإلكترونية، و(64.3%) ناتجة عن بُعد كفاءة وفعالية المنصات الإلكترونية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المُدرسين لهم سنوات طويلة من الخبرة في التعليم الحضوري، وهذا النوع من التعليم يعطي المُدرس القدرة على تقييم الطالب والمخرجات بصورة أفضل من التعليم الإلكتروني، كما أن التعليم الحضوري يعطي المُدرس القدرة على خلق التعامل مع الطلبة بصورة تمكنه من ضبط العملية التعليمية أثناء الدرس والسيطرة الكاملة على الطلبة، والعمل على خلق جو من التفاعل من خلال توجيه الأسئلة وفتح النقاش وإعطاء الطلبة فرصة أكبر للتعبير عن آرائهم وتقييم أدائهم. أما الطالب الدارس فإن أثر المنصات الإلكترونية واضح، وكان الأثر الأكبر لكفاءة وفعالية المنصات على الطالب ويمكن تفسير ذلك بأن كفاءة وفعالية المنصات تلعب دورًا بارزا في مستوى الطالب، حيث إن استفادة الطالب من تلك المنصات يعتمد على كفاءة تلك المنصات وفعاليتها، فهي توفر للطالب إمكانية الاحتفاظ بالملفات والرجوع إليها في أي وقت، وكذلك يمكن للطالب إعادة المحاضرات أكثر من مرة والاستفادة منها أكثر، إضافة إلى أنها توفر له القدرة على التواصل مع الطلبة الآخرين ومع المدرسين بسهولة ويسر.

وبالنسبة لمخرجات العملية التعليمية فهي الأكثر تأثرًا لأنها تعتمد على توافر المنصات وكفاءتها وفعاليتها، فكلما توافرت المنصات انعكس ذلك على جودة مخرجات العملية التعليمية، إضافة إلى أن كفاءة وفعالية تلك المنصات يؤدي إلى تحسين مخرجات العملية التعليمة وتطويرها.

التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت لها الدراسة فإنها توصي بعدد من التوصيات كما يلي:

1. ضرورة توفير البنية التحتية المناسبة لاستخدام المنصات الإلكترونية مثل شبكات الربط الإلكتروني المناسبة.
2. ضرورة وضع خطة استراتيجية لاستمرار واستدامة التعليم عن بُعد عبر المنصات الإلكترونية ولو بشكل جزئي حتى تكون المؤسسات التعليمية جاهزة ومستعدة للتحول للتعليم عن بُعد في حال وجدت الضرورة لذلك.
3. تطوير آلية عمل المنصات الإلكترونية والعمل على تحسين الأداء من خلالها وتحديثها باستمرار.
4. عقد الدورات المستمرة لجميع العاملين من خلال المنصات الإلكترونية لتطوير أدائهم والتغلب على التحديات التي قد تظهر أثناء عملية التدريس.

المراجع:

البارودي، منال (2015). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي، اتجاهات عالمية معاصرة، مصر، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الجراح، عبد المهدي علي سعد (2016). اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو استخدام برمجية موودل في تعلمهم، مجلة دراسات العلوم التربوية، 43، (2) 215–226.

الجهني، ليلي (2016). تقصى نوايا طالبات الدراسات العليا السلوكية في استخدام منصة إدمودو التعليمية مستقبلا باستخدام نموذج قبول التقنية، جامعة بابل، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 28، ص68_ 90.

حجازية، أمل عوض، و الخميسي، السيد سلامه (2020). بعض الاتجاهات والخبرات الحديثة في التعليم عن بُعد في الدراسات العليا الجامعية، الثقافة والتنمية، مجلة الثقافة من أجل التنمية، المجلد 20، العدد 156، ص 1–34.

الرشود، ريم بنت راشد بن محمد (2013). فاعلية موقع إدمودو في تنمية التحصيل الدراسي ومهارة حل المشكلات في مقرر الاتصال لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية.

رمضان، محمد جابر محمود (2020). دور التعليم عن بُعد في حل إشكاليات وباء كورونا المستجد، جامعة سوهاج، كلية التربية، المجلة التربوية، ج77، ص 1531–1543.

زيدان، احمد (2013). برامج موك تحقق حلم الدراسة في أرقى الجامعات متوفر عبر الموقع الإلكتروني: http://hunasotak.com/article/741

السامرائي، حذيفة مازن عبد المجيد (2008). تطوير وتقييم نظام التعليم الإلكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية والحاسوبية، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية في الدنمارك.

سليمان، (2016): فاعلية المنصة التعليمية إدمودو(Edmodo) في تنمية مهارات الفهم الشفهي في اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مصر، مجلة البحوث للعلوم الإعلامية، الجزء الأول، العدد 51.

السيد، أحمد عبدالعال عبدالله (2017). أثر استراتيجية التعلم المقلوب الموجه بمهارات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية مهارات استخدام المنصات التعليمية التفاعلية لدى طلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 22، (3) ص 1099–1156.

الشوارية، دالية خليل (2019). درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

طنطاوي، محمد عبد الحليم (2003). مشروع الجامعة المصرية للتعلم عن بعد، مجلة كلية التربية العدد 39، جامعة الزقازيق.

عامر، وآخرون (2019). صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني في التعليم العالي بالجامعة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة، المجلة العربية للتربية النوعية، العدد 7، ص 115–138.

عميره، جويده، وآخرون (2019). خصائص وأهداف التعليم عن بُعد والتعليم الإلكتروني– دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية، المجلة العربية للآداب والدراسات، العدد 6، ص 285–298.

العنزي، فاطمة بنت قاسم (2011). التجديد التربوي والتعلم الإلكتروني، الأردن، عمان، دار الراية للنشر والتوزيع.

العنيزي، يوسف (2017): فعالية استخدام المنصات التعليمية إدمودو لطلبة تخصص الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، المجلة العلمية، المجلد 33، العدد 6، ص193_ 241.

المالكي، هيفاء جارالله معيض، و داغستاني، بلقيس بنت إسماعيل (2020). دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني لمعلمات الطفولة المبكرة– دراسة تقويمية، جامعة سوهاج، المجلة التربوية، العدد 73، ص 1128–1156.

محمد، هبه هاشك (2017). استخدام منصة إدموندا في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والاتجاه نحو توظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية، مصر، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد 90، ص 99–139.

المزين، سليمان حسن (2016). المعوقات في تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة، المجلة الفلسطينية للتعلم المفتوح، المجلد الخامس، العدد 10، ص 68–102.

المصري، حكمت عايش، و الأشقر، رنان علي (2018). فاعلية المنصة التعليمية أدمودو(Edmodo) في تنمية التحصيل في العلوم والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين. بحث مقدم إلى المؤتمر والمعرض الدولي الثاني عشر للتعلم الذكي والتكنولوجيا الذكية في الفترة ما بين 25_ 26 سبتمبر 2018 في فندق هيلتون رمسيس، القاهرة.

مصطفى، سعيد محمد (2018). العملية التعليمية بين النظرية والتطبيق في ظل المقاربة بالكنايات، النشاط البدني الرياضي المدرسي أنموذجًا، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 33.

الملحم، إيمان عبدالله، والبدر، مها أحمد، والمطران، نوره مبارك (2018). واقع استخدام الطالبات لنظام إدارة التعلمي Blackboard بلاك بورك في المقررات الإلكترونية المتاحة في جامعة الملك سعود، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2، (9)، 28–51.

الهاجري، عبدالهادي عبدالله (2017). استقصاء درجة تأثير نظام إدارة التعلم مووودل في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الكويت والمعوقات التي تواجههم في استخدامها، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.

المراجع الأجنبية

Almaiah, M. A., Al-Khasawneh, A., & Althunibat, A. (2020). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 pandemic. Education and Information Technologies, vol.1.

Basilaia, G., &Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. Pedagogical Research, 5(4), em0060. https:// doi.org/ 10.29333/ pr/7937 Retrieved, 27/5/2020.

Benta, D., Bologa,G.,& Dzitaca ،I.(2014).“Case Study E-learning platforms in higher education”. Aurel Vlaicu University of Arad, Procedia Computer Science, 2, (31), 170-186.

Draissi, Z. Yong, Q, Z. (2020). COVID-19 Outbreak Response Plan: Implementing Distance Education in Moroccan Universities. School of Education, Shaanxi Normal University. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3586783
Ekici, Didem. (2017).The Use of Edmodo in Creating an Online Learning Community of Practice for Learning to Teach Science. Malaysian Online Journal of Educational Sciences, v5 n2 p91-10
Kats, Y.(2010). Learning management system echnologies and software solutions for online teaching: tool and applications. Pennsylvania: IGI global.
Khalil, R., Mansour, A.E., Fadda, W.A. et al. (2020) The sudden transition to synchronized online learning during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia: a qualitative study exploring medical students' perspectives.BMC, Available at: Med Educ 20, 285. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02208-z
Ozatok, M., & Brett, C. (2012). Social Presence and Online Learning: A Review Of Research, The Journal Of Distance Education, 26 (2).
Paynter, M., & Bruce, N. (2012)."Case Studies: Using Moodle for Collaborative Learning with University and Senior Secondary Children". In Proceedings of the 1 st Moodle Research Conference SEPTEMBER (14 – 15), Crete, Greece
Sander, b. and golas, m. (2012). "Histo Viewer: An interactive e-learning platform facilitating group and peer group learning". Anatomical Sciences Education,6,(3),182-191.
Siirak, V.(2012). "Moodle E-Learning Environment as an Effective Tool in University Education". Online Journal of Information Technology and Application in Education,1,(2), 94-96.
Thomson, C. (2010).What is Learning Platform. (on-line) available, retrieved Dec 15, 2018 from: http://www.timelesslearntech.com/learning-platform.php
Yagci.U., T. (2015)."Blended Learning via Mobile Social Media & Implementation of "EDMODO" in Reading Classes".Advances in Language and Literary Studies, 6(4), 41-47.
Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. ETERNAL (English Teaching Journal). 11(1) .

أثر برنامج قائم على التعلم الذكي في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي لدى الطلبة في الرياضيات

مروان محمد قسايمه
وزارة التربية والتعليم/ راس الخيمة

أ.د علي محمد الزعبي
جامعة اليرموك

تاريخ الاستلام: 2021/09/03
تاريخ القبول: 2021/07/27

الملخص:

هدفت الدراسة الى تقصي أثر برنامج قائم على التعلم الذكي في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي لدى الطلبة. ولتحقيق ذلك أعد الباحثان أدوات الدراسة وتم التحقق من صدقها وثباتها، تكون أفراد الدراسة من 43 طالبا من طلبة الصف التاسع تم اختيارهم بطريقة قصدية وتوزعوا على مجموعة تجريبية تكونت من 21 طالبا درسوا المادة التعليمية من خلال برنامج قائم على التعلم الذكي ومجموعة ضابطة تكونت من 22 طالبا درسوا نفس المادة بالطريقة الاعتيادية.

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لأداء طلبة المجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسطات الحسابية لأداء المجموعة الضابطة على اختباري التحصيل والتفكير الابداعي. كما أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب الأحادي لإختبار التحصيل وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية. كما كشفت نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لمهارات التفكير الإبداعي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية. أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببرامج التعلم الذكي وإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول أثر استخدام البرامج والمنصات الإلكترونية التفاعلية.

كلمات مفتاحية: التعلم الذكي، التحصيل، التفكير الإبداعي، المنصات الإلكترونية التفاعلية.

The Effect of Program-based Smart Learning in Developing Achievement and Creative Thinking among Students in Mathematics

Abstract:

The study aimed to investigate the effect of a program based on smart learning on developing the achievement and creative thinking among students. To achieve this, tools were prepared and conducting validity and reliability. The sample consisted of 43 ninth grade students who were purposefully selected and distributed over an experimental group consisting of 21 students who studied the material through a program based on smart learning and a control group consisting of 22 students who studied the same content in the normal way.

The findings of the study revealed that the arithmetic means of the performance of the experimental group students were higher than the arithmetic means of the performance of the control group on both the achievement and creative thinking tests. statistically significant differences between the experimental and control group in achievement test were found between the groups and in favor of the experimental group. MANOVA results revealed statistically significant differences between the experimental and control groups in creative thinking test and in favor of the experimental group. The study recommended to adopt smart learning programs and perform more studies about effect of interactive platforms.

Key words: Smart Learning, Achievement, Creative Thinking.

خلفية الدراسة:

يشهد العالم المعاصر تقدما علميا وتكنولوجيا في كافة المجالات أدى إلى تطورات متسارعة فرضت على المجتمعات السعي لمواكبة هذه التطورات بالعمل على تطوير أنظمتها وعلى رأسها أنظمة التعليم التي أصبحت مطالبة بمواكبة هذه التطورات الداعية إلى استخدام التعلم الذكي الذي يعد من أحدث أنماط التعلم والتعليم الفاعلة ويعدّ تحولاً جذرياً في المفاهيم والنظم التربوية التقليدية.

وللرياضيات أهمية في حياتنا فهي تعدّ لغة العلوم لأنها تسهم في مجالات المعرفة الأخرى وهي أداة مهمة لتنظيم الأفكار وتساعد الفرد على تفسير الظواهر واتخاذ القرارات ولذلك كان لا بد من الاهتمام بتعلم الرياضيات والعمل على تطوير الاستراتيجيات والبرامج التي تعمل على تحسين أداء المتعلمين ورفع كفاءتهم. ونظراً لما تتمتع به الرياضيات من ميزات كثيرة قامت العديد من دول العالم بإعادة النظر في مناهجها، وبدأ تعليم الرياضيات وتعلّمها يتحول من كون الطالب متلقياً للمعلومات إلى طالب يبني معارفه ومعلوماته الرياضية بنفسه ويعالجها مستثمراً كل إمكاناته المعرفية والابتكارية والإبداعية بما يكسبه ثقة في قدراته ويطلق طاقاته الكامنة (أبو زينة، 2010).

ونظراً للتطور السريع في الرياضيات في القرن العشرين كان لزاماً استخدام مداخل تدريسية حديثة تساعد الطلبة على بناء المعرفة والأنظمة الرياضية ليتمكنوا من كشف العلاقات بين المفاهيم والنظريات والقوانين ومعالجتها وبناء معارف لاحقة، ومن هذه المداخل المستحدثة استخدام التكنولوجيا في عملية تدريس الرياضيات فهي تنمي المهارات العقلية العليا وبذلك يعتبر استخدام التكنولوجيا من أنواع التعلم النشط لأنها تشجع الطلبة على المشاركة الفعالة والتفاعل بين الطلبة والمعلمين(البدو، 2019)

ويؤكد المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics على عدة مبادئ للرياضيات المدرسية منها استخدام التكنولوجيا والذي يعتبر عنصراً أساسياً في تعلم وتعليم الرياضيات المدرسية. كما يؤكد المجلس على ضرورة إعداد فرد يمتلك مجموعة من المهارات التي تجعله قادراً على مواجهة المشكلات وقادراً على توظيف خصائص الرياضيات في حل المشكلات الحياتية وفهم الرياضيات كطريقة للتفكير(NCTM:2000).

وما التقدم العلمي والتكنولوجي والحضاري الذي نعيشه اليوم إلا ثمرة لجهود مضنية للعديد من المبدعين والمبتكرين وإن العمل على استمرار هذا التقدم مرهون باطلاق المزيد من الطاقات الإبداعية الكامنة لدى الأفراد التي لا تتأتى إلَّا من خلال إعدادهم وتدريبهم على التفكير(الحربي، 2020).

ويقوم التعلم الذكي بحسب البدو (2017) على أسس النظرية البنائية وعليه فان الطلبة يقومون ببناء معرفتهم الخاصة بهم من خلال عمليات التفكير وربط الخبرات السابقة مع الخبرات اللاحقة وتكوين علاقات وارتباطات بينهما والتعلم الذكي هو عملية نشطة يقوم فيها المتعلم بالتفاعل النشط ويطبق خبراته السابقة ويتأمل الموقف ويحلل المعطيات ويعالجها وصولا لاكتساب المعرفة الجديدة.

وقد كان لدخول شبكات الانترنت مجال التعليم أثر بالغ الأهمية ولعل ظهور التعلم الذكي (SMART LEARNING) هو أحدث أنواع التعلم وذلك نتيجة للتطورات الفائقة في التكنولوجيا وصناعة الحواسيب وأصبح التركيز والتطوير في التعلم الذكي يشكل اتجاهاً عالمياً جديداً في مجال التعليم. واعتبر العفيشات والصليبي والزبون (2019) أن التعلم الذكي هو نقطة تحول في عالم التدريس في ظل التغير الهائل للتكنولوجيا ونفوذها الكبير بين الطلبة والمجتمعات وبشكل كبير وهذا ما يجعل استخدام التعلم الذكي ضرورة حتمية لا بد منها. وبناءاً على ما تقدم يعتبر التعلم الالكتروني هو نقطة البداية للتعلم الذكي (Jambor,2020).

كانت بدايات التعلم الذكي بحسب زو ويو وريزبس (Zhu, Yu & Riezebos,2016) في ماليزيا 1997 بمشروع التعلم الذكي. أما في كوريا فقد ظهر التعلم الذكي (SMART LEARNING) في العام 2010 واستخدمت التكنولوجيا والشبكات في التعليم المدرسي وهذه البيئة الذكية سمحت للطلبة استخدام جميع الأجهزة في أي مكان وفي أي وقت.

وأما دولة الإمارات فبدأت باستثمار برنامج محمد بن راشد للتعلم الذكي وذلك بهدف تشكيل بيئة تعليمية جديدة والارتقاء بنظامها التعليمي من خلال التركيز على الطلبة وتدريس موضوعات ذات المستوى العالمي وبأحدث التقنيات وتشجيع المتعلمين على تطوير الإبداع والتفكير والابتكار. ويمكن للطلبة التحكم والمشاركة الفعالة في عملية التعلم الخاصة بهم في بيئات تعليمية تفاعلية وجذابة وتمكينيه(Zhu, Yu & Riezebos). وتقوم استراتيجية التدريس باستخدام برنامج التعلم الذكي على الاستفادة من خصائص وميزات برنامج محمد بن راشد للتعلم الذكي وتطبيقاته المختلفة بالاضافة الى استخدام البرامج والمنصات الالكترونية التفاعلية التي يتيحها. حيث تم تدريس كلا المجموعتين التجريبية والضابطة بطريقة التعلم عن بعد من خلال الاتصال المرئي (الفيديو) وهذه الخاصية متاحة من خلال برنامج مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams).

ورد في الأدب السابق عدة تعريفات للتعلم الذكي فقد عرفه الرتيمي (2009:2) بأنه: "نتاج البحث في مجال الذكاء الاصطناعي، وهي نظم تعليمية معتمدة على الحاسوب ولها قواعد بيانات مستقلة، أو قواعد معرفية للمحتوى التعليمي، بالاضافة الى استراتيجيات التعليم، وتحاول استخدام استنتاجات عن قدرة المتعلم على فهم المواضيع وتحدد مواطن ضعفه وقوته حتى يمكنها تكييف عملية التعلم ديناميكيا، وتدعى ذكية لأنها تضم مركّبات حول المجال المراد تعلّمه ومركّبات عن الطلاب ومركّب عن المعلم الخبير في المجال". أما ليم (Lim,2011:34) فعرّفه بأنه "خدمة تعلم حديثة تجمع ما بين تكنولوجيا التعلم الالكتروني والاجهزة الذكية مثل الهواتف والأجهزة المحمولة". أمّا كواك (Gwak,2010) فقد عرّف التعلم الذكي بأنه تعلّم فعّال وذكي ومصمّم على أساس بنية تحتية متقدمة من تكنولوجيا المعلومات. أما كيم (Kim,2011) فعرّفه بأنه التعلّم المبني على استخدام الاجهزة الذكية والتكنولوجيا الذكية.

وباستعراض التعريفات السابقة نستنتج أنه لا يوجد تعريف محدد للتعلم الذكي حتى الآن، إلّا إنّ هناك اتفاق بين التعريفات السابقة على أهمية استخدام التكنولوجيا المتقدمة والأجهزة الذكية المتنقلة في عملية التعلّم، وإمكانية تطبيقه على الفصول الدراسية سواءاً كانت واقعية أو افتراضية عبر الانترنت، كما اتفقت التعريفات السابقة على الفردية(الذاتية) في التعلّم الذكي من خلال ضرورة ايجاد بيئة تعلم ذكية غنية بالمصادر التكنولوجية القادرة على تلبية احتياجات كافة المتعلمين وتكيفية بحيث تراعي تباين قدرات جميع الطلبة.

أن جوهر التعليم الذكي هو انشاء بيئات ذكية باستخدام التكنولوجيا الحديثة بطريقة تسهّل طرق التدريس الذكية لتوفر للطلبة التعلم الفردي وتمكنه من مهارات التفكير العليا(Zhu & He,2012) والمشار اليه في (Zhu et al,2016: 6). وتهدف البيئة الذكية الى دعم وتعزيز اكتساب الطلبة للمعرفة الجديدة من خلال توفير خدمات التعلّم الذاتيّ وتقديم الحوافز والدوافع والخدمات الفردية(Hwang,2015). كما أنّ وصول الطلبة الى المصادر التكنولوجية واستخدامها في عملية التعلم تؤدي الى تقليل الفجوة بين الطلبة على اختلاف خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية (Jambor,2020).

إن الهدف الرئيس من التعلم الذكي هو تحفيز وتمكين الطالب ليكون جزءاً فاعلاً في العملية التعليمية ومشاركاً ومسؤولاً عن تعلّمه ويبني خبراته وينظمها، وبذلك يكون الطالب هو المحور الرئيس في العملية التعليمية بحيث يصبح الطلبة مستقلين ومعتمدين على أنفسهم ويمارسون مهارات التفكير. أمّا (Zhu et al,2016) فقد ذكروا بأن الهدف من التعلّم الذكي هو توفير تعلّم دائم مدى الحياة في بيئة تركز على تقدّم ذكاء الطلبة وتطوّر مهاراتهم في حل المشكلات من

خلال القدرة على التكيّف والتحفيز وادراك السياق والتعلّم الفردي والتعلّم التكيفي. وتتلخص أهداف التعلم الذكي بتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين: مهارات التواصل، الإبداع الفكري، التفكير النقدي، مهارات ثقافة المعلومات ووسائل الإعلام المهارات الاجتماعية والتعاونية(دليل المتدرب– التعلم الذكي).

ويرى الرتيمي (2009) بانّ التعلّم الذكيّ يهدف إلى تفعيل دور أولياء الأمور وتعزيز شراكتهم في العملية التعليمية، والارتقاء بالمعلمين من خلال استخدام أحدث الأساليب التكنولوجية ورفع مستوى المدارس، وتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص بين جميع الطلبة.

وينفرد التعلم الذكي عن غيره من أنواع التعلّم بالواقعية والتمكين والابداع والتحفيز ويحسّن القدرات المعرفية والإبداعية من خلال الأنشطة التفاعلية(Kim,2010).

ولمّا كانت العديد من الدول تسعى إلى الارتقاء بالأنظمة التعليمية من خلال تطبيق أفضل وسائل التعليم المتبعة عالمياً وتجهيز الفصول الدراسية بالتقنيات المتطورة بشكل يتيح للطلاب إمكانية التعلم في بيئة تفاعلية وذلك لتحقيق أبرز الأهداف التربوية والمتمثل بتحسين تحصيل الطلبة. حيث يعتبر التحصيل الدراسي من أبرز مخرجات العملية التربوية لكونه المعيار الأساسي للحكم على هذه المخرجات حيث يمكن من خلاله تحديد المستوى الدراسي والحكم على نوعية التعليم.

والتحصيل الدراسي من أهم المتغيرات التي حاولت العديد من الأبحاث والدراسات السابقة البحث في ارتباطه مع المتغيرات الأخرى كالتفكير حيث تعدّ عملية تنمية مهارات التفكير من أسمى الأهداف التي تسعى الدول المتقدمة لتحقيقها عند الطلبة، ومع تزايد دور التكنولوجيا بحيث أصبحت متطلباً أساسياً في كافة مجالات الحياة برز هذا الدّور في تنمية مهارات التفكير ومهارات القرن الحادي والعشرين وخاصّة الإبداع. والتفكير الإبداعي هو أحد أشكال التفكير الذي يعالج فيه الفرد أية ظاهرة أو مواقف أوخبرات أو مشكلات بطريقة غير مألوفة (قطامي، 2009).

ويعتبر التفكير الإبداعي أحد متطلبات حلّ المشكلات حيث تتطلب المشكلة أحيانا حلّاً أو ابتكارا أو البحث عن حلول جديدة وعرّفه جروان (2007: 146) أنّه " نشاط عقلي مركّب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول والتوصّل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً". أمّا عميرة (2002: 28) عرّفت الابداع في الرياضيات بأنّه " انتاج علاقات وحلول جديدة ومتنوعة (متعددة) للمشكلات والتمرينات الرياضية بشكل مستقل وغير معروف مسبقاً بحيث تتجاوز الحلول النمطية في ضوء المعرفة والخبرات الرياضية التي تكون معبراً الى القدرات الابداعية شريطة ألّا يكون هناك اتفاق مسبق على محكات الصواب والخطأ".

ويتصف المبدع بادراك العلاقات بين الأشياء حيث أن: غزارة المعلومات، سعة الخيال، المرونة، طلاقة التفكير، المثابرة في إنجاز المهمات، الملل من الروتين، توليد الأفكار والبدائل، الميل إلى المخاطرة والاستقلالية هي عوامل تؤدي إلى التفكير الإبداعي كما بيّنها (أبوجادو ونوفل، 2007).

ويتكوّن الإبداع الرياضي من المهارات الإبداعية الآتية (العتوم والجراح وبشارة، 2009): الطلاقة (Fluency) وهي القدرة على انتاج أو توليد عدد كبير من الأفكار الجيّدة والصحيحة لمسألة أو مشكلة ما نهايتها حرّة ومفتوحة. والمرونة (Flexibility) وتعني القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوعية الأفكار المتوقعة عادة والتحوّل من نوع تفكير معين الى نوع آخر عند الاستجابة لموقف معين وتمثل الجانب النوعي للإبداع. والأصالة (Originality) وهي القدرة على التعبير الفريد وانتاج الأفكار البعيدة والماهرة أكثر من الأفكار الشائعة والواضحة، أي أنها التميّز والتفرّد في الفكرة والقدرة على النفاذ الى ما وراء المألوف من الأفكار.

ونظراً لأهمية التعلم الذكي ودوره الهامّ في تحسين عملية التعلم فانّ العديد من الدراسات والأبحات تناولت هذا الموضوع وربطت بينه وبين عدة متغيرات وفيمايلي استعراض لأبرز تلك الدراسات:

هدفت دراسة ألطف (2019) إلى الكشف عن تقنيات التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكيّة في عملية التعلم والتعليم. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من 56 طالبا موزعين على مجموعة تجريبية مكوّنة من 29 طالب ومجموعة ضابطة مكوّنة من 27 طالبا من طلبة كلية التربية وبرنامج الإعداد التربوي والمسجلين لمقرر الوسائل التعليمية خلال الفصل الأول 1440/1439. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي واختبار تحصيل كأداة. توصّلت الدراسة الى أنّ استخدام الأجهزة الذكية في تدريس المقررات الجامعية تزيد من التحصيل الأكاديمي.

أجرت العفيشات والصليبي والزبون (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكي على عينة مكونة من 538 طالبا وطالبة من الجامعات الحكومية والخاصة للعام الدراسي 2017/ 2018. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. أظهرت النتائج أنّ دور الجامعات الأردنية جاء بدرجة متوسطة. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس ولصالح الإناث ووجود فروق تبعا للكلية ولصالح الكليات العلمية ووجود فروق للنوع ولصالح الجامعات الخاصة.

هدفت دراسة برغوت وحرب (2018) إلى التعرف إلى مستوى درجة توظيف استراتيجيات التعلم الذكي في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين على عينة مكونة من 152 معلما ومعلمة والعاملين في وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي الفلسطينية (قطاع غزة). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة. توصلت الدراسة إلى أنّ درجة توظيف استراتيجيات التعلم الذكي كانت نسبتها (52.162 %) وهي نسبة ضعيفة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

هدفت دراسة المصري(2018) الى استقصاء أثر استخدام بيئة التعلم الذكي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في تنمية التفكير الرياضي والاستعداد للتعلم الذاتي في مديرية جنوب الخليل على عينة مكونة من 110 طالب وطالبة موزعين على 4 شعب منها شعبتين تجريبيتين وشعبتين ضابطتين. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وأداتان هما اختبار للتفكير الرياضي ومقياس للاستعداد الرياضي. وتوصّلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام بيئة التعلم الذكية في تنمية التفكير والاستعداد للتعلم الذاتي. أوصت الدراسة بضرورة توظيف استخدام بيئة التعلم الذكي في تدريس الرياضيات.

هدفت دراسة البدو (2017) إلى التعرّف على العلاقة بين التعلم الذكي والتفكير الإبداعي في مادة الرياضيات في مدارس التعلم الذكي في عمان والكشف عن أكثر أدواتها استخداما من قبل المعلمين والمعلمات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وكانت العينة قصدية ومكونة من 100 طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدارس التعلم الذكي في عمّان، بالإضافة إلى عينة قصدية مكونة من 75 معلما ومعلمة ممن لا يزالون على رأس عملهم وذلك خلال العام الدراسي 2014/2013 وتوصّلت إلى وجود علاقة إيجابية بين التعلم الذكي والتفكير الإبداعي. وأن أكثر أدوات التعلم الذكي استخداما هي الأقلام الملوّنة تلتها استخدام الإنترنت ثم الشبكة الداخلية ثم الألواح التفاعلية. بالإضافة إلى أن المعلمات أكثر من المعلمين استخداما لأدوات التعلم الذكي.

هدفت دراسة جياكونز وسامبسون وكيدزنسكي (Giannakos, Sampson and kidzinski, 2016) إلى تحليل التعلّم الذي يركّز على دعم الميزات الخاصة بالتعلم الذكي القائم على استخدام الفيديو ومناقشة التوقعات والصعوبات

التي تواجه التعلم الذكي. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي. أكدّت الدراسة على الأهمية الكبيرة لتقنية الفيديو في البيئات الذكية وضرورة البحث في مستقبل التعلم الذكي المرتكز على الفيديو.

هدفت دراسة بوحمد (2010) إلى معرفة أثر دمج الأنشطة الإلكترونية والسبورة الذكية على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني في مقرر السواكن بكلية الدراسات التكنولوجية بدولة الكويت. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من 33 طالبا مسجلين في شعبتين لمقرر هندسة السواكن بكلية الدراسات العليا في دولة الكويت خلال العام الدراسي 2008/ 2009 مثّلت أحداهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة. وأهمّ النتائج التي توصلت اليها الدراسة هي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة.

يلاحظ على الدراسات السابقة أنها كشفت عن الأثر الايجابي للتعلم الذكي وأدواته المختلفة (السبورة الذكية، أنشطة إلكترونية، الاقلام الملونة، ألواح تفاعلية، الفيديو)على التحصيل والتفكير الابداعي ولكنها تناولت التعلم الذكي من جوانب محددة مقتصرة على الأدوات أو الكشف عن استراتيجيات التعلم الذكي ودرجة توظيفها في مستويات مختلفة كالجامعات والمدارس، أو محاولة الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين التعلم الذكي وأنواع التعلم الإلكتروني الأخرى. ويرجع ذلك – حسب رأي الباحث– إلى عدم وجود تعريف محدد للتعلم الذكي كونه من المفاهيم الحديثة بالإضافة إلى التطورات المتسارعة في تعريف مفهوم التعلم الذكي.

وتتميز هذه الدراسة أنها تنظر إلى التعلم الذكي بمعناه الواسع والحديث والشامل لجميع جوانب العملية التعليمية سواءا من حيث الأدوات (بنية تحتية متطورة، برمجيات حديثة، منصات الكترونية تفاعلية، سبورة ذكية في جميع الفصول وأجهزة حاسوب حديثة متوفرة مع جميع الطلبة) والاستراتيجيات (التدريس المباشر الإلكتروني، التعلم التعاوني الإلكتروني، تنفيذ المشاريع الإلكترونية، الفصل المقلوب، النمذجة، الفصول الافتراضية، حل المشكلات، الفيديو التفاعلي، ....) وطرق التقييم الإلكتروني من خلال الاختبارات والمشاريع والواجبات الصفية والبيتية الإلكترونية إضافة إلى المناهج المطورة والمعلمين الأكفاء المدربين على احدث الطرق التربوية وكل ذلك يتم بمتابعة أولياء الأمور لمراقبة تقدم أبنائهم في كل المواد الدراسية.

برنامج محمد بن راشد للتعلم الذكي

أطلق برنامج محمد بن راشد للتعلم الذكي في العام 2012، وبدأ تنفيذه في العام الدراسي 2014/2013. وذلك لإتاحة امكانية التعلم الذاتي وتعزيز القدرة على حل المشكلات وتنمية التفكير بأنواعه المختلفة، وتوفير الوقت والجهد، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. يتصف البرنامج بالمرونة إذ يمكن للمتعلم الدخول الى التعلم الذكي من أي مكان وفي أي وقت بالإضافة إلى تحقيق متعة التعلم من خلال تنوع العروض بين النصوص والصور والرسوم ومقاطع الصوت والفيديو*.

ويمتاز البرنامج بأنه برنامج وطني شامل لجميع مدارس الدولة، كما أنّه برنامج ذاتيّ اذ يمكن للطلبة العمل بمفردهم ويترك لهم الحرية في التقدم والانجاز وفي الأوقات المناسبة لهم، بالإضافة الى أنه يدعم جهود وزارة التربية والتعليم في تحقيق رؤية دولة الامارات وتطلعاتها الوطنية.

https://www.moe.gov.ae/Arabic/Docs/eDecision/2.pdf*

ويهدف برنامج محمد بن راشد للتعلم الذكي إلى تمكين الطلبة من خلال تحسين جودة ونطاق فرص التعلم وتمكين المعلمين من التدريس بشكل أفضل من خلال رفع قدرات التخطيط والمتابعة بشكل شخصي للطلاب، وتمكين اولياء الامور من المشاركة في متابعة تعلم ابنائهم ودعمهم بشكل أكثر فعالية، وأخيرا تمكين وزارة التربية والتعليم من تحقيق أهدافها من خلال توفير بيئة تعلم متطورة تكنولوجيا وتوفير أنظمة تساهم في تحسين جودة المعلومات وتطوير آليات اتخاذ القرار. وقد أطلقت وزارة التربية والتعليم في عدداً من البرامج والتطبيقات الذكية من خلال برنامج محمد بن راشد للتعلم الذكي منها:

تطبيق (الديوان): الذي يتيح للمعلمين والطلاب عرض المناهج التعليمية إلكترونياً على أجهزة الحاسوب الخاصة بهم والتفاعل معها بطريقة سلسة كما يتيح لهم تحميل نسخ إلكترونية من مختلف الكتب المتاحة ولجميع المواد.

(Edu-share) وهي مكتبة إلكترونية تحوي العديد من المواد التعليمية والتثقيفية مثل خطط الدروس ومحتواها والابحاث والوسائط المتعددة وجميع أنواع محتويات التعلم الالكتروني. وتتيح إمكانية نشر المواد التعليمية وتصنيفها ومراجعتها.

منصة (Swift Assess) وهي وسيلة التقييم باستخدام الحاسوب حيث يتم اجراء جميع الاختبارات الكترونياً وتصحيحها تلقائياً. تمتاز هذه المنصة بأنها تتيح امكانية الحصول على تحليل للاختبارات.

منصة (Learning Curve) وهي منصة مخصصة لتدريب المعلمين ويتم من خلالها عقد الدورات التدريبية للمعلمين وتسهل عملية تدريب المعلمين من خلال تنفيذ برامج التدريب الكترونياً.

(Microsoft Teams): عملت وزارة التربية والتعليم وكشريك استراتيجي مع مايكروسوفت (Microsoft) على اتاحة برنامج مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) مجاناً عبر شبكة وزارة التربية والتعليم. ويوفر هذا التطبيق كل الميزات اللازمة لتمكين الطلاب من إتمام دراستهم عن بعد وذلك من خلال تقديم أدوات التواصل سواء كان هذا التواصل مرئياً أو صوتياً ولكل المعلمين والطلبة في كافة المدارس على مستوى الدولة.

وتمكن بوابة التعلم الذكي Learning Management System(LMS) المستخدمين من الدخول للبرنامج والاستفادة من تطبيقاته الذكية (ألطف، 2019) المتمثلة بتطبيقات إدارة الفصل الدراسي، تطبيقات نظام التعلم، تطبيق تطوير المحتوى التعليمي، تطبيقات إدارة العروض التعليمية، وأخيرا التطبيقات الخدماتية والتعليمية.

أمّا تطبيقات إدارة الفصل الدراسي فتشمل: تطبيقات الحضور والغياب، ورفع اليد للمشاركة، الاستئذان للانصراف، برمجة الأنشطة، نقل الطلبة بين الشعب. بينما يسمح تطبيق تطوير المحتوى التعليمي بإنشاء ونشر المحتوى والعروض التقديمية. وتسمح تطبيقات إدارة العروض التعليمية بمشاركة الشاشات بين جهاز المعلم وأجهزة الطلبة، والتحكم بأجهزة الطلبة، وتبادل الملفات. وأمّا التطبيقات الخدماتية فتشمل تطبيقات تسجيل الحصص، تطبيق الآلة الحاسبة، تطبيق ترجمة جوجل. وأخيراً التطبيقات التعليمية مثل: ALEKS, KAHOOT, QUIZIZZ, GEOGEBRA, DESMOS,....

وبدأ تنفيذ البرنامج في شهر 2020/6 متزامناً مع بدايات جائحة كورونا وبداية التحوّل إلى منظومة التعلّم عن بُعد. وقد نفذت وزارة التربية والتعليم منظومة التعلم عن بُعد (Distance Learning) اعتباراً من 22 مارس 2020*. ومن بدايات التحوّل لمنظومة التعلم عن بُعد بذلت الوزارة جهوداً كبيرةً فعملت على توفير الانترنت مجاناً للطلبة سواءاً من خلال الأقمار الصناعية والهواتف المتحركة في المناطق النائية لضمان وصول كافة الطلبة إلى برنامج التعلم الذكي. وما تزال وزارة التربية والتعليم تواصل جهودها المستمرة في تطوير عملية التعلم والتعليم وخاصة في فترة التعلم عن بُعد

وذلك من خلال إتاحة العديد من البرامج الإلكترونية والمنصات الإلكترونية التفاعلية لمختلف المواد وكافة المراحل التعليمية منها ما يخص مادة الرياضيات وكمايلي:

منصة ALEKS**: وهي منصة إلكترونية تكيفية متخصصة في الرياضيات تستخدم الذكاء الاصطناعي في التعلم والتقييم وهي متاحة للطلبة بدون مقابل. وتعتبر من أفضل منصات الذكاء الاصطناعي على مستوى العالم. وتعتبر المنصة فريدة من نوعها لتقديمها إمكانات تعليمية غنية من خلال عقد دورات عبر الإنترنت في الرياضيات لطلبة الصفوف من الثالث إلى الثاني عشر. وتقدم للمعلمين وأولياء الامور تقارير مفصلة.

*https://u.ae/ar-ae/information-and-services/education/distance-learning-in-times-of-covid-19

** https://www.aleks.com

تتميز المنصة بقدرتها على التكيف مع احتياجات كل طالب وتحسن كفاءة التعلم وفعاليته وذلك من خلال واجهة ورسومات حديثة وجذابة، وامكانية الإطلاع على الفيديوهات والمصادر التفاعلية المتنوعة التي تناسب تباين مستوى الطلبة، وتتماشى الدروس التي تقدمها المنصة مع الكتاب المقرر، ويتحكم المعلّم بعملية التقييم، وتقدم المنصة تغذية راجعة فورية وتقارير مستمرة، وأخيراً تستخدم المنصة أدوات إدخال مبتكرة خاصة تناسب الموضوع من حيث الرموز والعمليات لحل مشكلات حقيقية تتطلب فهم الموضوع وإتقانه.

وتتيح المنصة لأولياء الأمور عدة خدمات تتمثل بمراقبة تقدم ابنائهم من خلال الإطلاع على التقارير المتوفرة على المنصة سواءاً فيما يتعلق بأداء الاختبارات وحلّ الواجبات والفترات الزمنية التي يقضيها الطلبة أثناء العمل على المنصة مما يعزز ثقة الطلبة بأنفسهم ويشجعهم على الجدّ والمثابرة.

منصة ألف(ALEF)*: وهي منصة متخصصة في الرياضيات وتحتوي ما يزيد على 2000 درس رقمي وتتيح الوصول إليها في أيّ مكان وفي أيّ وقت. وتقدم محتوى داعم للمناهج المدرسية وتوفر إمكانية التدخّل المبكّر لمعالجة أيّ ضعف في الأداء الأكاديمي وهي متاحة للطلبة وبدون مقابل.

تتميز منصة ألف بأنها توفر محتوى رقمي تفاعلي مميّز ويستطيع الطلبة اتباع مسار التعلم المحدّد الخاص بهم وتتيح لهم الفرصة لاستيعاب المفاهيم بشكل أفضل. كما أنها مجهزّة بأدوات ووسائل تعليمية مناسبة لعملية التدريس تعمل على توفير وقت وجهد المعلّم في الإعداد والتخطيط للدرس والتصحيح التلقائي للتمارين والأنشطة.

تنمي المنصة في الطلبة حب التعلم وتحقيق أكبر قدر من التفاعل فيما بينهم باستخدام نظام تعلم ذاتي يناسب قدرات الطالب على المستوى الفردي. وتوفر للمعلمين مساحة زمنية أكبر مما يتيح لهم تخصيص وقت أكثر لكل طالب.

توفر منصة ألف للطلبة أساليب مبتكرة لفهم الدروس الصعبة وذلك عن طريق تجزئة المحتوى إلى جانب استخدام تقنيات تعلم فعالة مثل الألعاب والأنشطة التعليمية الترفيهية بهدف مساعدة المتعلم على اكتساب المهارات وإتقان الدروس بشكل تدريجي. وتقدم المنصة تغذية راجعة للمعلمين حول التحصيل الأكاديمي للطلبة وتشمل المنصة وسائل عرض تعليمية مناسبة للبيئة الصفية الأمر الذي يساهم بشكل كبير في توفير وقت وجهد المعلم المبذول في الإعداد والتخطيط للدروس اليومية.

ويحصل أولياء الأمور على تقييم فوري وبشكل متواصل لتقديم الدعم اللازم لأبنائهم في مسيرتهم التعليمية. ويتم إخطار أولياء الأمور بالتقدم الذي يحققه الأبناء فور انتهاء الحصص الدراسية. كما يحصل أولياء الأمور على تقييم فوري من المعلمين حول مستوى وتقدم أداء الأبناء.

وللوقوف على معرفة أداء الطلبة فقد حرصت الدولة على المشاركة في الاختبارات الدولية مثل: البرنامج الدولي لتقييم الطلبة(Program for International Student Assessment (PISA هو دراسة دولية تعقد كل 3 سنوات وكانت أولى مشاركات الامارات في دورة 2009 وحرصت الدولة على المشاركة في جميع الدورات التالية. وبحسب تقرير هيئة المعرفة والموارد البشرية فقد شارك 65 دولة وكيان في دورة PISA / 2012 نجح منهم 24 دولة. وكانت الإمارات في مقدمة الدول العربية المشاركة وحصلت على (453 نقطة) ولكنها كانت أقل من المعدل العام البالغ 500.

أما في تقرير الهيئة لتحليل نتائج دورة 2018 والتي تم التركيز فيها على مهارات القراءة وتحت شعار (10 سنوات من التقدم) أظهرت النتائج تقدما كبيرا ومشجعا جدا اذ حقق الطلبة 484 نقطة في مجال القراءة(علماً بأنً معدّل القراءة حسب المنظمة 487). أمّا في الرياضيات والعلوم حقّق الطلبة 484 نقطة (علماً بأنّ معدّل الرياضيات والعلوم حسب المنظمة 489) أي أنّ نتيجة الرياضيات زادت بمقدار(31 نقطة) خلال السنوات العشر الأخيرة(هيئة المعرفة والتنمية البشرية، 2020)**.

وكذلك شاركت الامارات في دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) هو اختبار دولي شامل ينفذ كل 4 سنوات يقيس أداء طلبة الصف الرابع والثامن في الرياضيات والعلوم. وشاركت فيه الامارات لأول مرة في دورة 2011. وبمقارنة نتائج الدورات 2011 – 2019 نلاحظ أنه على الرغم من تحسُن أداء طلبة الصفين

*https://www.alefeducation.com/ar

**https://www.khda.gov.ae/Areas/Administration/Content/FileUploads/Publication/Documents/Arabic/20200603084818_PISA2018Report-Ar.pdf

الرابع والثامن في الرياضيات وبمعدلات 434، 452، 481 لطلبة الصف الرابع على التوالي. و456، 465، 473 لطلبة الصف الثامن على التوالي إلّا أنّها بقيت دون المعدل العالمي بحسب تحليل نتائج الاختبار 2019*.

مشكلة الدراسة:

أطلقت دولة الإمارات مشروعها التربوي الرائد المتمثل في برنامج محمد بن راشد للتعلم الذكي وحرصت الحكومة على تقديم كافة أشكال الدعم التكنولوجي والبنية التحتيّة من الأجهزة والمعدات بالإضافة إلى المناهج المطوّرة والخبرات الكفؤة ووفرت له مخصصات مالية طامحة بتحقيق مكانة مرموقة في مجال التعليم. ولذلك حرصت الدولة على المشاركة المنتظمة في الاختبارات الدولية لتتمكن من مقارنة أداء طلبتها من خلال إجراء مقارنات معيارية عالمية. وضمّنت النتائج كجزء من أهداف الأجندة الوطنية لتحقيق رؤية الامارات 2021 والمتمثلة بأن تكون الامارات ضمن أفضل 15 دولة في اختبار TIMMS وأن تكون الامارات ضمن أفضل 20 دولة في اختبار PISA.

لاحظ الباحث من خلال عمله كمدرس لمادة الرياضيات ومن خلال متابعة نتائج الطلبة في التقويم المدرسي وتحليل نتائج الاختبارات الوزارية وجود ضعف في التحصيل في الرياضيات لدى الطلبة بشكل عام وهذا ما أكدّه تحليل نتائج اختبار TIMSS / 2015 حيث جاءت الامارات بالمركز 21 في الترتيب العام وبمجموع 477 نقطة. وجاءت بالمركز 19 وبمجموع 465 نقطة في رياضيات الصف الثامن وبالمركز 35 وبمجموع 452 نقطة في رياضيات الصف الرابع. وأظهرت النتائج أنّ هناك ضعفاً في الهندسة والإحصاء والاستنتاج وعلى الرغم من تفوّقها على جميع الدول العربية المشاركة إلّا أنها بقيت دون مستوى المعدل العالمي. بالاضافة الى نتائج اختبار PISA/2018 حيث أظهرت النتائج تقدّماً كبيراً مقارنة بدورة 2009 إلّا أنها لم تصل إلى المعدل العالمي بحسب تقرير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

ولهذا جاءت هذه الدراسة للوقوف على أثر استخدام برنامج قائم على التعلم الذكي وقياس أثره في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي لدى الطلبة وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=05.0) في التحصيل والتفكير الإبداعي وفي كل مهارة من مهاراته لدى طلبة الصف التاسع تعزى إلى استراتيجية التدريس(استخدام برنامج قائم على التعلم الذكي، الطريقة الاعتيادية)؟

وينبثق عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل لدى طلبة الصف التاسع تعزى إلى استراتيجية التدريس(استخدام برنامج قائم على التعلم الذكي، الطريقة الاعتيادية)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التفكير الإبداعي وفي كل مهارة من مهاراته لدى طلبة الصف التاسع تعزى إلى استراتيجية التدريس(استخدام برنامج قائم على التعلم الذكي، الطريقة الاعتيادية)؟

فرضيات الدراسة:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل تعزى إلى استراتيجية التدريس(استخدام برنامج قائم على التعلم الذكي، الاعتيادية).
2. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الابداعي وفي كل مهارة من مهاراته تعزى إلى استراتيجية التدريس(استخدام برنامج قائم على التعلم الذكي، الاعتيادية).

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله حيث أن التعلم الذكي من الموضوعات الحديثة والمهمة في مجال التعلم والتعليم إذ يعتبر التعلم الذكي من المشروعات التعليمية الرائدة على المستوى *https://www.iea.nl/sites/default/files/2021-01/TIMSS%202019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pd

العالمي لقدرتها على تمكين المتعلمين من خلال التعلم بطرق تكنولوجية تناسب قدراتهم واستعداداتهم وتمنحهم الفرصة للاستفادة من الميزات الهائلة التي يوفرها التعلم الذكي، كما تبحث هذه الدراسة في العلاقة بين مفاهيم تربوية مهمة ومترابطة فالجمع بين التعلم الذكي في التحصيل والتفكير الإبداعي يعتبر من الدراسات القليلة وخاصة في الدول العربية.

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنّها تقدم اطاراً نظرياً حول التعلم الذكي وتبحث في علاقته بالتحصيل والتفكير الإبداعي من خلال استعراض عددا من الدراسات السابقة ذات العلاقة. وتعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات العربية – في حدود اطلاع الباحث– التي تتناول التعلم الذكي.

الأهمية العملية:

تستمد الدراسة أهميتها العملية من الحاجة إلى إجراء دراسة ميدانية للكشف عن أثر التعلم الذكي في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي بالإضافة إلى إمكانية الاستفادة من النتائج التي ستتوصل اليها هذه الدراسة في تحديد الدور

الفعلي للتعلم الذكي وتقديم دليل تجريبي على ذلك بالإضافة إلى الدعم والتشجيع من وزارة التربية للأبحاث والدراسات التربوية للوقوف على واقع العملية التربوية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

1. اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف التاسع في أحد مدارس إمارة راس الخيمة خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 2020/2019. اختيرت العينة بطريقة قصدية مما قد يحدّ من تعميم النتائج.
2. اقتصرت المادة التعليمية على الوحدة رقم (13) بعنوان (المثلثات) من كتاب الرياضيات.
3. اقتصر اختبار التفكير الابداعي على ثلاثة مهارات هي: الطلاقة والمرونة والأصالة.
4. أدوات الدراسة وما تتمتع به من خصائص سيكومترية من صدق وثبات.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

عرف كيم وتشو ولي (Kim, Cho & Lee, 2013:172) التعلم الذكي:" نموذج تعلّم جديد يستخدم تكنولوجيا المعلومات (IT) وبُنية تحتيّة من شبكات الإنترنت في التعليم المدرسي".

الطريقة الاعتيادية: طريقة لتدريس طلبة الصف التاسع لوحدة المثلثات بطريقة التعلم عن بُعد بالاعتماد على تقديم المحتوى على شكل صفحات pdf وإدارة الحصة الافتراضية من خلال المناقشة والحوار مع الطلبة.

التحصيل في الرياضيات وعرفه اللقاني والجمل(1999:47) بأنه مدى استيعاب الطلاب لما اكتسبوه من خبرات من خلال مقررات دراسية معينة. أمّا إجرائيا فهو الدرجة التي حصل عليها الطالب في اختبار التحصيل في وحدة المثلث الذي أعدّه الباحث لهذا الغرض.

التفكير الإبداعي: عرفه جروان (82:2002) بأنه "نشاط عقلي مركب وهادف تواجهه رغبة قوية في البحث عن أو التوصل الى نتائج أصيلة لموقف معين أو مشكلة مطروحة". أمّا إجرائيا فهي الدرجة التي حصل عليها الطالب في اختبار التفكير الإبداعي والذي أعده الباحث لهذا الغرض.

الطريقة والاجراءات:

تمّ عرض منهجية الدراسة ومجتمع الدراسة وأفرادها والمادة التعليمية والأدوات التي استخدمت وطريقة التحقق من صدقها وثباتها والاجراءات التي اتبعت للتنفيذ وطريقة التحليل الاحصائي للبيانات وكمايلي:

منهجية الدراسة:

اتّبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي وذلك لملاءمته لهدف الدراسة والذي اعتمد على مجموعتين كانت إحداهما المجموعة التجريبية التي درست المحتوى المقرر باستخدام برنامج قائم على التعلم الذكي وأمّا المجموعة الأخرى فكانت الضابطة ودرست نفس المحتوى بالطريقة الاعتيادية من خلال عرض المحتوى على شكل صفحات pdf بالإضافة إلى إجراء قياس قبلي وبعدي للتفكير الإبداعي.

أفراد الدراسة:

تكوّن أفراد العينة من طلبة الصف التاسع في أحد مدارس رأس الخيمه وتمّ اختيار أفراد الدراسة بطريقة قصدية. توزعت عينة الدراسة المكونة من 43 طالبا على شعبتين: تم اختيار إحداهما عشوائيا لتكون المجموعة التجريبية وكان عدد أفرادها (21) طالبا ودرست باستخدام برنامج قائم على التعلم الذكي. أمّا الأخرى فتكونت من 22 طالبا واختيرت عشوائيا لتمثل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

المادة التعليمية:

تمّ اختيار الوحدة الثالثة عشر (بعنوان المثلثات) من كتاب الرياضيات المقرر للصف التاسع في ضمن سلسلة ماكجرو–هل (McGraw-hill) خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 2020/2019. تم اختيار الوحدة

لمناسبتها للفترة الزمنية للتطبيق وكذلك ملاءمتها للبرنامج القائم على التعلم الذكي حيث يتم الاعتماد في تقديمها على استخدام الأشكال الهندسية والرسومات والزوايا وبشكل دقيق.

اشتملت الوحدة على تسعة دروس هي على الترتيب: تصنيف المثلثات، زوايا المثلثات، المثلثات المتطابقة، إثبات تطابق المثلثات– تساوي الأضلاع الثلاثة (SSS) تساوي ضلعين وزاوية (SAS)، إثبات تطابق المثلثات– تساوي زاويتين والضلع المحصور بينهما (ASA) وتساوي زاويتين وضلع (AAS)، المثلثات متساوية الساقين ومتساوية الأضلاع، تحويلات التطابق، المثلثات والبرهان الإحداثي، وأخيراً مساحة متوازي الأضلاع والمثلث. ولهذا فقد تم إعداد برنامج قائم على التعلم الذكي لتوظيف خصائص واستغلال ميزات بوابة التعلم الذكي (LMS) والبرمجيات والبرامج التعليمية لتقديم مجموعة متنوعة من الأنشطة الإلكترونية التي تتميز بالتشويق والوضوح والدقة وكانت مراحل الإعداد كمايلي:

1. الإطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة والاستفادة منها لإعداد برنامج قائم على التعلم الذكي.
2. تحليل محتوى الوحدة وتحديد الأهداف العامة من تدريس الوحدة وكانت كما يلي:

تطبيق علاقات خاصة بين الزوايا الداخلية والخارجية للمثلثات، تحديد الأجزاء المتقابلة للمثلثات المتطابقة وإثبات تطابق المثلثات والتعرف على الخواص الخاصة للمثلثات متساوية الساقين والمثلثات متساوية الاضلاع.

3. تحديد النتاجات الخاصة بكل درس من دروس الوحدة وكمايلي:

الدروس	الاهداف الخاصة بالدرس
الدرس الاول: تصنيف المثلثات	– تحديد المثلثات وتصنيفها حسب قياس الزوايا. – تحديد المثلثات وتصنيفها حسب قياس الأضلاع.
الدرس الثاني: زوايا المثلثات	– تطبيق نظرية مجموع زوايا المثلث. – تطبيق نظرية الزاوية الخارجية.
الدرس الثالث: المثلثات المتطابقة	– ذكر الأجزاء المتناظرة في المضلعات المتطابقة و استخدامها. – البرهنة على تطابق المثلثات باستخدام تعريف التطابق.
الدرس الرابع: اثبات تطابق المثلثات – تساوي الاضلاع الثلاثة SSS، وتساوي ضلعين وزاوية محصورة بينهما.SAS	– استخدام مسلمة تساوي الاضلاع الثلاثة SSS لاختبار تطابق المثلثين. – استخدام مسلمة تساوي تساوي ضلعين وزاوية محصورة بينهما SAS لاختبار تطابق المثلثين.
الدرس الخامس: اثبات تطابق المثلثات – تساوي زاويتين والضلع المحصور بينهما ASA وتساوي زاويتين وضلع AAS.	– استخدام مسلمة زاويتين والضلع المحصور بينهما ASA لاختبار التطابق. – استخدام نظرية تساوي زاويتين وضلع AAS لاختبار التطابق.
الدرس السادس: المثلث متساوية الساقين ومتساوية الاضلاع.	– استخدام خواص المثلثات متساوية الساقين. – استخدام خواص المثلثات متساوية الأضلاع.
الدرس السابع: تحويلات التطابق	– تحديد الانعكاس و الانسحاب و الدوران. – التحقق من التطابق بعد التحويل.
الدرس الثامن: المثلثات والبرهان الإحداثي.	– تحديد موقع المثلثات وكتابة اسمائها للاستخدام في البراهين الإحداثية. – كتابة البراهين الإحداثية.
الدرس التاسع: مساحة متوازي الاضلاع والمثلث.	– إيجاد محيط ومساحة متوازي الاضلاع. – إيجاد محيط ومساحة المثلث

4. إعداد دليل المعلم المتعاون ودليل تحضير الدروس وعقد عدة جلسات تدريبية مع المعلم المتعاون وتم الاتفاق على حضور الباحث بعض الحصص للمجموعة التجريبية للتأكد من صحة تطبيق البرنامج وللمجموعة الضابطة لضمان عدم تعرضها لأثر البرنامج.

صدق المادة التعليمية:

للتحقق من صدق المادة التعليمية تم عرض البرنامج القائم على التعلم الذكي على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصص مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم في كل من جامعة اليرموك، جامعة البلقاء التطبيقية، جامعة الطفيلة التقنية، جامعة العلوم الابداعية/ الفجيرة، جامعة القدس المفتوحة، كما تم عرض البرنامج على خبراء في مناهج الرياضيات في وزارة التربية والتعليم، حيث طلب من المحكمين ابداء رأيهم حول البرنامج ومدى مطابقته للمحتوى ودقة الصياغة اللغوية ومدى ملاءمته لمستوى الطلبة. تم إجراء بعض التعديلات بناءاً على آراء المحكمين ومقترحاتهم وتم إصدار البرنامج بصورته النهائية.

تطبيق البرنامج:

تم البدء بتطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية بتاريخ 7 حزيران 2020 بواقع سبع حصص اسبوعيا واستمر لمدة ثلاثة اسابيع وتم تنفيذه كمايلي: تبدأ الحصة بعقد اجتماع من قبل المعلم في الوقت المحدد للحصة وحسب جدول الحصص الاسبوعي الموزع مسبقا على الطلبة ويبدأ الطلبة بالدخول للاجتماع ويقوم المعلم بتفقد الحضور والغياب. وبعد ذلك يقوم المعلم بمشاركة الشاشة مع الطلبة ويبدأ التمهيد للحصة ويكون ذلك في الدقائق الاولى وتشمل مراجعة سريعة لخبرات الدرس السابق وتقديم تهيئة لموضوع الدرس الجديد من خلال عرض موقف من واقع الحياة اليومية من خلال عرض فيديو، صور، أشكال ورسومات..... يليه طرح عدة أسئلة وبعد ذلك الاتفاق مع الطلبة على الأهداف والنتاجات المراد تعلمها من الدرس وعرضها على الشاشة وقراءتها من قبل الطلبة.

وبعد التمهيد يعرض المعلم المصطلحات والمفاهيم الجديدة ويقدم الهدف الرئيس للدرس باستخدام استراتيجيات التدريس الذكية المتنوعة كالتدريس المباشر، الصف المقلوب(المعكوس)، التعلم الفردي، مجموعات تعاونية الكترونية، وذلك من خلال عرض النشاط على شكل ملف بور بوينت POWER POINT متضمنا صفحات (PDF)، جداول اكسل(EXCEL)، صور ثلاثية الأبعاد، أشكال ورسومات ملونة، روابط إلكترونية لمقاطع فيديو من يوتيوب أو من خلال منصة ALEF التفاعلية ويطرح اسئلة موجهة لتوضيح الأفكار الهامة ويقدم أمثلة متنوعة ليقوم الطلبة بمناقشتها وحلها فرديا أو جماعيا.

ويقوم المعلم بعمل تقويم تكويني (Formative assessment) بعد كل فكرة تم مناقشتها من خلال بوابة التعلم الذكي (LMS) أو باستخدام المنصات التفاعلية والتطبيقات الإلكترونية مثل: ALEF, EDU- SHARE, ALEKS ويتم التصحيح الكترونيا وإعطاء التقييم لكل طالب بعد الانتهاء من التصحيح ويُمكن للمعلم متابعة نتائج الطلبة الكترونيا والحصول على التغذية الراجعة.

وبعد ذلك يبدأ المعلم بالتوسّع بالفكرة الرئيسة من خلال ربطها مع مجموعة من الأنشطة الفرعية من واقع الحياة العملية وعلاقتها مع الفروع الاخرى كالأعداد والجبر والهندسة يليها طرح عدد من الأسئلة الهادفة ذات الصلة لتشجيع الطلبة على التفكير وحل المسألة والابداع.

وفي النهاية يقدم المعلم مهمة أدائية أو اختبار الكتروني قصير معد مسبقا ليقوم الطلبة بالحلّ بشكل فردي أو مجموعات تعاونية يلي ذلك عرض اجابات الطلبة أو المجموعات ومناقشتها وتقديم التغذية الراجعة وتحفيز الطلبة المتفوقين وتشجيعهم من خلال منحهم الأوسمه (BADGES).

ويقوم المعلم بإعطاء واجب بيتي(اختبار، ورقة عمل، فيديو، ....) أو إضافة محتويات (ملفات، مقاطع من يوتيوب، EDU-SHARE ALEKS, ALEF, ويتحكم المعلم بموعد بدء حل الواجب، الفترة الزمنية اللازمة له، أخر وقت للتقديم، السماح بتقديم الواجب بعد انتهاء المدة المحددة، تقديم بعض المساعدة والتذكير ببعض الملاحظات الضرورية لحل الواجب، وتقوم البوابة بتصحيح الواجبات الكترونيا وتقديم التعزيز من خلال النقاط والأوسمة الممنوحة للمتفوقين.

وبعد إتمام عدد من الدروس يقوم المعلم بعمل تقويم ختامي (Summative assessment) من خلال إجراء اختبار إلكتروني قصير يكون على شكل اختيار من متعدد، او التوصيل، نعم/لا، إملأ الفراغ، ..... لتقوم البوابة بتصحيح الإجابات الكترونيا وحفظ النتائج على حساب الطالب ويتابع المعلم تقدم طلابه في تحقيق الأهداف وتقديم التغذية الراجعة.

ويقوم المعلم بمتابعة تقدم الطلبة والوقوف على نقاط القوة والضعف لديهم وتقديم التغذية الراجعة ويقوم أولياء الأمور بمتابعة أبنائهم من خلال الدخول إلى البوابة من خلال حسابات خاصة بهم ومتابعة تقدم أبنائهم في كل الدروس، بالإضافة إلى متابعة الحضور والغياب اليومي والسلوك إلكترونيا.

أدوات الدراسة:

أولا: اختبار التحصيل:

تم إعداد اختبار التحصيل والذي يهدف الى قياس تحصيل طلبة الصف التاسع في وحدة (المثلثات) وتكوّن الاختبار من جزأين: الجزء الأول وتكوّن من تسع فقرات من نوع الاختيار من متعدد ولكل فقرة ثلاثة اجابات واحدة منها فقط صحيحة، وأمّا الجزء الثاني فتكون من خمس أسئلة من النوع المقالي وقد وُضع لها إطار تصحيح نوعيّ يصف أداء الطالب على كل خطوة من خطوات الحلّ مع ذكر الدرجة المستحقة لكلّ خطوة صحيحة.

صدق وثبات اختبار التحصيل:

للتحقق من الصدق الظاهري لاختبار التحصيل تمّ عرضه على عدد من المحكمين والمختصين وخبراء المناهج من ذوي الخبرة في تخصص مناهج الرياضيات طرق تدريسها، مناهج العلوم، والقياس والتقويم، وتقنيات التعليم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية وتم إجراء التعديلات في ضوء آرائهم واقتراحاتهم مثل توحيد عدد الاختيارات لكل فقرة من فقرات السؤال الاول واستخدام أشكال أكثر دقة وأكثر وضوحا وأصبح الاختبار جاهزا بصورته النهائية.

ولحساب ثبات الاتساق الداخلي للاختبار تم استخدام معادلة كودر–ريتشاردسون (KR-20) بالرجوع الى بيانات عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج العينة مكونة من (20) طالبا من طلبة الصف التاسع في أحد المدارس وتم حساب معاملات ثبات الإعادة للاختبار حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.76) وهي قيمة مقبولة لأغراض التطبيق.

وتم حساب الزمن اللازم للاختبار عند تطبيقه على العينة الاستطلاعية وذلك بحساب المتوسط الحسابي للزمن الذي احتاجه كل طالب لانهاء الاختبار فكان الزمن اللازم لاختبار التحصيل (45) دقيقة.

أمّا بالنسبة لتصحيح الاختبار فقد تم وضع مفتاح لتصحيح الجزء الاول (الاختيار من متعدد) وتم تحديد درجتين لكل سؤال، بالاضافة الى اعتماد إطار تصحيح نوعيّ من تطوير الباحث لتصحيح الجزء الثاني لاختبار التحصيل (النوع المقالي) يصف سلوك الطلبة لكل مرحلة في كل مهمة من مهمات الاختبار مع توزيع الدرجات لكل مرحلة.

ثانيا: اختبار التفكير الابداعي:

بعد الرجوع إلى الأدب السابق والاستفادة من الدراسات السابقة مثل الزعبي (2014)، البدو (2017)، القرارعة(2008) تم تطوير اختبار للتفكير الإبداعي ويهدف اختبار التفكير الابداعي إلى قياس قدرة الطلبة على التفكير الإبداعي في الرياضيات حيث تكوّن الاختبار من خمس مهمات مفتوحة النهاية لقياس مهارات التفكير الإبداعي وهي: الطلاقة، المرونة، والأصالة لدى طلبة الصف التاسع.

صدق وثبات اختبار التفكير الابداعي:

للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار تم عرضه على عدد من المحكمين و المختصين وخبراء المناهج من ذوي الخبرة في تخصص مناهج الرياضيات طرق تدريسها، مناهج العلوم، والقياس والتقويم، وتقنيات التعليم، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. وبعد إجراء التعديلات مثل تصحيح الصياغة اللغوية والتدقيق الاملائي لبعض المهمات أصبح الإختبار جاهزاً بصورته النهائية.

للتحقق من صدق بناء اختبار التفكير الإبداعي استخرجت معاملات الارتباط لمهارات الاختبار مع الاختبار ككل حيث يمثل معامل الارتباط دلالة الصدق بالنسبة لكل مهارة وذلك على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (22) طالبا من طلبة الصف التاسع في أحد المدارس. وتم تحليل مهارات الاختبار كما في الجدول(1).

جدول (1) يبين قيم معاملات الارتباط بين مهارات اختبار التفكير الابداعي القبلي والاختبار ككل

المهارة	معامل الارتباط مع الاختبار ككل
مهارة الطلاقة	0.75
مهارة المرونة	0.74
مهارة الاصالة	0.77

يتبين من الجدول أن معاملات ارتباط المهارات مع الاختبار ككل تراوحت ما بين (0.74–0.77) وهذا يشير إلى صدق بناء الاختبار حيث أن معاملات ارتباط المهارات مع الاختبار ككل لم تقل عن معيار (0.20) مما يشير إلى جودة بناء فقرات الاختبار(عودة، 2010).

للتأكد من ثبات اختبار التفكير الابداعي فقد تمّ التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - retest) حيث تم تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة استطلاعية من خارج العينة مكون من (22) طالبا من طلبة الصف التاسع في احدى المدارس. وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين تقديراتهم في المرتين وكما هو مبين في الجدول(2).

الجدول(2) يبين معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد العينة الاستطلاعية في اختبار التفكير الابداعي في المرتين

المهارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
مهارة الطلاقة	0.82	0.00
مهارة المرونة	0.80	0.00
مهارة الاصالة	0.79	0.00
اختبار التفكير الابداعي ككل	0.83	0.00

ولتصحيح الاختبار فقد تم وضع اطار تصحيح نوعيّ من تطوير الباحث يصف سلوك الطلبة على كل مرحلة ولكل مهمة من المهمات مع ذكر الدرجة لكل مرحلة.

إجراءات الدراسة:

تم اجراء الدراسة حسب التسلسل التالي:

1. مراجعة الأدب السابق والإطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
2. تحديد مجتمع الدراسة واختيار أفراد الدراسة وتعريفهم بأهداف الدراسة من أجل الحصول على موافقتهم وضمان تعاونهم مع الباحث لإجراء الدراسة.
3. تصميم وإعداد المادة التعليمية وأدوات الدراسة وتحكيمها والتحقق من جوانب الصدق والثبات.
4. الحصول على كتاب تسهيل مهمة الباحث من جامعة اليرموك.
5. الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم على اجراء الدراسة واصدار كتاب تسهيل مهمة الباحث.
6. اختيار العينات الاستطلاعية في المدارس المتعاونة والتنسيق معهم للتحقق من صدق وثبات الادوات.
7. عقد عدة جلسات لتدريب المعلم المتعاون الذي سيقوم بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وتطبيق الطريقة الاعتيادية على المجموعة الضابطة.
8. الاختيار العشوائي للمجموعتين التجريبية والضابطة وتطبيق اختبار التفكير الإبداعي على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) قبل البدء بتطبيق البرنامج.
9. الحصول على درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة للفصل الدراسي الأول واعتبارها كبيانات للتحصيل القبلي والبدء بتطبيق البرنامج القائم على التعلم الذكي من قبل المعلم المتعاون على المجموعة التجريبية والطريقة الاعتيادية على المجموعة الضابطة ولمدة 3 أسابيع.
10. تطبيق أداتي الدراسة (اختبار التحصيل، اختبار التفكير الابداعي) بعد انتهاء تنفيذ الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة وتصحيح الأدوات ورصد الدرجات.
11. اجراء التحليلات الاحصائية المناسبة واستخراج النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات.

متغيرات الدراسة:

تناولت الدراسة المتغيرات التالية:

المتغير المستقل وهو استراتيجية التدريس ولها مستويان: التدريس باستخدام برنامج قائم على التعلم الذكي والتدريس بالطريقة الاعتيادية.

المتغيرات التابعة وعددها اثنان وهي: التحصيل والتفكير الإبداعي.

تصميم الدراسة:

اتبعت الدراسة التصميم الآتي: G1: O_1 O_2 X O_3 O_2

G2: O_1 O_2 - O_3 O_2

G1: المجموعة التجريبية.

G2: المجموعة الضابطة.

O_1: بيانات التحصيل القبلي (درجات الفصل الدراسي الاول).

O_2: الإختبار القبلي والبعدي في التفكير الإبداعي.

O_3: إختبار التحصيل البعدي في الرياضيات.

X: التدريس باستخدام برنامج قائم على التعلم الذكي.

- : التدريس بالطريقة الاعتيادية.

المعالجات الإحصائية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختباري التحصيل والتفكير الإبداعي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS وتم إجراء تحليل التباين المصاحب الأحادي(One way ANCOVA) لدرجات اختبار التحصيل البعدي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم عرض نتائج الدراسة في ضوء تسلسل فرضياتها وكمايلي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل تعزى إلى استراتيجية التدريس(استخدام برنامج قائم على التعلم الذكي، الطريقة الاعتيادية).

لاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في التطبيقين القبلي (درجات الفصل الدراسي الاول) والبعدي تبعاً لاستراتيجية التدريس (استخدام برنامج قائم على التعلم الذكي، الاعتيادية) وكما هو مبين أدناه:

الجدول (3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في التطبيقين القبلي والبعدي تبعاً لاستراتيجية التدريس.

المجموعة	طريقة التدريس	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التجريبية	استخدام برنامج قائم على التعلم الذكي	74.03	4.66	*83.12	6.34	82.89	1.29
الضابطة	الاعتيادية	70.65	9.41	*78.02	5.33	78.24	1.26

(العلامة الكلية للاختبار من 100)

يتبين من الجدول وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على اختبار التحصيل البعدي حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (83.12) وللمجموعة الضابطة (78.02).

ولمعرفة الدلالة الاحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المصاحب الاحادي (One Way ANCOVA) وكما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4) نتائج تحليل التباين المصاحب الأحادي (One way ANCOVA) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البعدي

المستقل	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
اختبار التحصيل/المصاحب	39.30	1	39.30	1.15	0.29	
المجموعة (الضابطة، التجريبية)	278.80	1	278.80	8.19	0.01	0.17
الخطأ	1361.46	40	34.04			
المجموع	280409.20	43				

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لدرجات الطلبة في اختبار التحصيل البعدي تبعا لمتغير المجموعة(التجريبية والضابطة) وبالعودة الى المتوسطات الحسابية في الجدول يتبين أنّ هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية إذ أنّ المتوسط الحسابي لاختبار التحصيل البعدي للمجموعة التجريبية كان أعلى منها للمجموعة الضابطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي (83.12) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي(78.02). ولإيجاد حجم الأثر لاستخدام برنامج قائم على التعلم الذكي تمّ حساب مربع إيتا (Eta square) وبلغ (0.17).

مما سبق نرفض الفرضية الصفرية الأولى ونقبل الفرضية البديلة المثبتة والتي تنص على أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل تعزى الى استراتيجية التدريس (استخدام برنامج قائم على التعلم الذكي، الاعتيادية). وقد تم إجراء التحليل النوعي لمهمات اختبار التحصيل وفق إطار نوعيّ تم إعداده مسبقا بحيث يصف أداء الطلبة على كل مرحلة من مراحل الحلّ.

وبمناقشة نتائج الفرضية الاولى والتي تنص على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل تعزى الى استراتيجية التدريس (استخدام برنامج قائم على التعلم الذكي، الطريقة الاعتيادية).

فقد أظهرت التحليلات الاحصائية وجود فروقات ذات دلالة احصائية بين أداء مجموعتي الدراسة في مستويات التحصيل تعزى الى اختلاف استراتيجية التدريس، وأن هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برنامج قائم على التعلم الذكي. ويعزو الباحث هذه النتيجة الى تطبيق استراتيجية جديدة تمثلت باستخدام البرنامج القائم على التعلم الذكي في تدريس وحدة المثلثات.

وتهدف الدروس الأولى من الوحدة إلى تصنيف المثلثات تبعاً لقياس الزوايا أو طول الأضلاع ولتحقيق هذا الهدف لابدّ من استخدام طريقة تمكّن الطلبة من القدرة على التمييز بين تصنيفات المثلثات من خلال إظهار الفروق بين قياسات الزوايا أو أطوال الاضلاع بحيث يسهل على الطلبة فهم واستيعاب المثلثات والقدرة على اكتساب المهارة في التمييز بينها وكل هذه المتطلبات متوفرة في برنامج التعلم الذكي.

أمّا في دروس إثبات التطابق بين المثلثات فإنّ برنامج التعلم الذكي يتيح للطلبة فرصة أكبر للتعرّف على خصائص تطابق مثلثين من خلال دقة الرسم واستخدام الألوان المختلفة ووضع الرموز والاشارات الدالة على الأجزاء المتطابقة بطريقة أسهل وأيسر من الطريقة الاعتيادية. وأمّا المثلثات المتساوية الساقين ومتساوية الأضلاع فإنّ استخدام برنامج التعلم الذكي يتيح للطلبة عرض عدد كبير من المثلثات بطرق وأحجام مختلفة تُمكّن الطلبة من التعرف على خصائص كل نوع منها ومعرفة الفروق فيما بينها. وفي درس التحويلات فإنّ للبرنامج أثر واضح من خلال عرض مجموعة كبيرة من الأشكال المتنوعة المنتظمة وغير المنتظمة بتقنية الحركة البطيئة حيث يتم عرضها بطريقة ممتعة وشيقة تجذب الطلبة وتلفت انتباههم وتنمي تفكيرهم للاستدلال على مفهوم التحويل. أما في درس المساحة فان للبرنامج أثر بالغ في الربط بين مساحتي المثلث ومتوازي الاضلاع وتوضيح العلاقة بينهما.

ويرى الباحث إنّ استخدام البرنامج القائم على التعلم الذكي له ميزات تعليمية متعددة تعمل على اثراء خبرات الطلبة وترسيخ المفاهيم الرياضية الخاصة، واظهار الخصائص الصامتة التي لا يمكن اكتشافها إلّا من خلال برنامج

التعلم الذكي كما يعمل البرنامج على تحفيز الطلبة على المشاركة الإيجابية وزيادة التعلم الذاتي والانخراط في العمل الجماعي.

وتمّ خلال الدروس التي قدمت باستخدام برنامج التعلم الذكي تقديم مجموعة كبيرة من الأنشطة الإلكترونية الفردية والجماعية وكذلك المسابقات الإلكترونية الشيقة وذلك باستخدام بوابة التعلم الذكي والمنصات والبرامج التعليمية. بالإضافة الى الواجبات البيتية الإلكترونية بصورة ممتعة تجذب الطلبة وتنمي تفكيرهم. ولهذا فان للبرنامج القائم على التعلم الذكي أثر واضح في تحسين أداء طلبة المجموعة التجريبية مما انعكس على أدائهم في اختبار التحصيل وحصولهم على نتائج أفضل من المجموعة الضابطة.

وكذلك تبين النتائج تقدم كلا المجموعتين التجريبية والضابطة في أدائهم على اختبار التحصيل ويعلل الباحث سبب ذلك بالتنافس بين المجموعتين ورغبة كل منهما في اثبات تقدمه على حساب المجموعة الاخرى.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الابداعي وفي كل مهارة من مهاراته تعزى إلى استراتيجية التدريس (استخدام برنامج قائم على التعلم الذكي، الاعتيادية).

لاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الإبداعي في التطبيقين القبلي والبعدي تبعا لاستراتيجية التدريس (استخدام برنامج قائم على التعلم الذكي، الاعتيادية). الجدول رقم (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الإبداعي في التطبيقين القبلي والبعدي وفقاً لاستراتيجية التدريس.

المهارة	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مهارة الطلاقة	التجريبية	14.81	0.68	21.52	2.54	21.39	0.51
	الضابطة	14.82	0.85	17.09	3.02	17.22	0.50
مهارة المرونة	التجريبية	10.24	2.98	15.52	3.22	15.52	0.64
	الضابطة	9.36	2.06	12.82	2.94	12.82	0.63
مهارة الاصالة	التجريبية	0.86	1.68	3.29	2.83	3.30	0.36
	الضابطة	0.95	1.70	1.36	2.01	1.35	0.35
اختبار التفكير الابداعي الكلي	التجريبية	25.90	3.82	40.33	5.77	39.90	1.07
	الضابطة	25.14	3.26	31.27	6.59	31.69	1.04

علامة مهارة الطلاقة 25 ومهارة المرونة 20 والاصالة من 6

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للتطبيقين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الإبداعي وفي كل مهارة من مهاراته لدى طلبة الصف التاسع يعود الى استراتيجية التدريس، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية تم إجراء تحليل التباين المصاحب المتعدد (One way MANCOVA) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الاصالة والكلي).

الجدول (6): تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمهارات التفكير الإبداعي البعدي تبعا لاستخدام برنامج قائم على التعلم الذكي بوجود التطبيق القبلي مصاحباً

المتغير المستقل	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
مهارة الطلاقة (قبلي)	مهارة الطلاقة	9.75	1	9.75	1.83	0.18	
	مهارة المرونة	12.31	1	12.31	1.45	0.24	
	مهارة الاصالة	1.78	1	1.78	0.66	0.42	
مهارة المرونة(قبلي)	مهارة الطلاقة	50.47	1	50.47	9.50	0.00	
	مهارة المرونة	4.47	1	4.47	0.53	0.47	
	مهارة الاصالة	132.80	1	132.80	49.28	0.00	
مهارة الاصالة(قبلي)	مهارة الطلاقة	58.88	1	58.88	11.08	0.00	
	مهارة المرونة	49.62	1	49.62	5.85	0.02	
	مهارة الاصالة	8.41	1	8.41	3.12	0.09	
المجموعة	مهارة الطلاقة	211.13	1	211.13	39.73	0.00	0.51
	مهارة المرونة	78.65	1	78.65	9.28	0.00	0.20
	مهارة الاصالة	39.69	1	39.69	14.73	0.00	0.28
الخطأ	مهارة الطلاقة	201.95	38	5.31			
	مهارة المرونة	322.12	38	8.48			
	مهارة الاصالة	102.39	38	2.69			
المجموع	مهارة الطلاقة	9064.00	43				
	مهارة المرونة	513.00	43				
	مهارة الاصالة	532.19	43				

يتبين من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، والاصالة) تبعاً لمتغير المجموعة حيث أن جميع قيم (F) لمهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الاصالة) دالة احصائيا. وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (3) يتبين أن هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ كانت المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية على مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، والاصالة) كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة. وبإيجاد حجم الأثر الذي تم استخراجه بواسطة مربع إيتا(η2) تراوحت القيم ما بين (0.20–0.51) كان أعلاها لمهارة الطلاقة بينما كان أدناها لمهارة المرونة.

مما سبق نرفض الفرضية الصفرية الثانية ونقبل الفرضية البديلة بالصيغة المثبتة والتي تنص على أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الابداعي وفي كل مهارة من مهاراته تعزى الى استراتيجية التدريس (استخدام برنامج قائم على التعلم الذكي، الاعتيادية).

وبمناقشة نتائج الفرضية الثانية والتي تنص على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الابداعي وفي كل مهارة من مهاراته تعزى الى استراتيجية التدريس (استخدام برنامج قائم على التعلم الذكي، الاعتيادية).

فقد أظهرت نتائج التحليل الاحصائي وجود فروقات ذات دلالة احصائية بين أداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الابداعي ككل تعزى الى اختلاف استراتيجية التدريس وكانت هذه الفروقات لصالح المجموعة التجريبية. ويفسر الباحث هذه النتائج بالأثر الايجابي لبرنامج التعلم الذكي حيث التنوع في طرق عرض الأنشطة والتدريبات الالكترونية واستخدام الألعاب والمسابقات الإلكترونية التي تنمي طرق التفكير الابداعي لدى الطلبة في المجموعة التجريبية مما أدى الى تحقيق نتائج أفضل من المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

ويتبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في كل مهارة من مهارات التفكير الابداعي (الطلاقة، المرونة، والأصالة) وبنسب متفاوتة. حيث كانت أعلى نسبة لمهارة الطلاقة حيث يسعى الطلبة جاهدين لتقديم العدد المطلوب من الاستجابات للحصول على الدرجة الكاملة ونظرا للميزات التي يتمتع بها برنامج التعلم الذكي من تنوع في تقديم الوسائل والأنشطة الالكترونية فانه قد يكون له أثر على تنمية مهارة الطلاقة لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وبالنسبة لمهارة الاصالة فكانت في الترتيب الثاني حيث يحاول الطلبة تقديم استجابة فريدة من نوعها للحصول على أعلى تقييم للمهارة ويبدو أن لبرنامج التعلم الذكي أثر ايجابي في تنمية هذه المهارة لدى طلبة المجموعة التجريبية. أما بالنسبة لمهارة المرونة والتي تقاس من خلال تنوع مداخل الحل فكانت الاقل نسبة ولعل ذلك يعود الى انشغال الطلبة وتركيزهم على تقديم عدد الاستجابات المطلوبة لكل مهمة دون الانتباه الى ضرورة التنوع في مداخل الحل للحصول على درجة عالية في هذه المهارة.

التوصيات والمقترحات:

مما سبق تخلص الدراسة إلى وجود أثر ايجابي للبرنامج القائم على التعلم الذكي في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلبة المجموعة التجريبية وهذا يدلل على أهمية البرامج الذكية ودورها الفاعل في تحسين مخرجات عملية التعلم والتعليم.

أوصت الدراسة بما يلي:

1. الاستمرار في استخدام برامج التعلم الذكي والتوسّع في استخدامها سواءا للمواضيع الاخرى ولمراحل صفية مختلفة والبحث في علاقة التعلم الذكي والمتغيرات التربوية الاخرى.
2. اجراء المزيد من الدراسات والابحاث لمعرفة أثر المنصات الالكترونية التفاعلية.

المراجع العربية:

ابو جادو، صالح و نوفل، محمد (2007). تعليم التفكير :النظرية والتطبيق. عمان، دارالمسيرة للنشر والتوزيع.

أبو زينة، فريد (2010م). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها. ط2، الكويت. دار الفلاح.

ألطف، اياد (2019). أثر التعلم الرقمي باستخدام الاجهزة الذكية على التحصيل العلمي للطلاب في مقرر الوسائل التعليمية واتجاههم نحو استخدام الاجهزة الذكية في التعلم و التعليم. مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية. 10(2).281–312.

البدو، أمل (2019). أهمية استخدام التعليم الالكتروني لتدريس مادة الرياضيات بالنموذج البنائي. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. 2(1).159–203.

البدو، أمل (2017). التعلم الذكي وعلاقته بالتفكير الإبداعي وأدواته الأكثر استخداما من قبل معلمي الرياضيات في مدارس التعلم الذكي. مجلة العلوم التربوية والنفسية الجامعة الإسلامية. 2(2)، 347-368.

برغوت، محمد وحرب، سليمان(2018). درجة توظيف استراتيجيات التعلم الذكي في مدارس التعليم العام الحكومية. مجلة كلية فلسطين للأبحاث والدراسات(5). 4–78.

بوحمد، جعفر(2010). أثر دمج الأنشطة الإلكترونية والسبورة الذكية على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني في مقرر جامعي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي/ البحرين. دار المنظومة.

جروان، فتحي (2002). الابداع: مفهومه، معياره، نظرياته، قياسه، مراحل العملية الابداعية. عمان. دار الفكر.
جروان، فتحي (2007). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
الحربي، محمد (2020). دور معلم الرياضيات في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الرياضيات. مجلة كلية التربية (أسيوط).12(36).190–219.
العتوم، عدنان، الجراح، عبدالناصر، وبشارة، موفق (2009). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية.ط2. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
العفيشات، نسرين والصليبي، اسراء والزبون، محمد(2019). دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكية. المجلة الدولية لتطوير التفوق. 10(18). 115–131.
الرتيمي، محمد.(2009). الذكاء الاصطناعي في التعليم نظم التعلم الذكية. الجمعية الليبية للذكاء الاصطناعي، جامعة السابع من ابريل، الزاوية، ليبيا.
عميرة، محبات(2002). الابداع في تعليم الرياضيات. القاهرة. مكتبة الدار العربية.
قطامي، نايفه (2009). التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعليمه. عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع.
اللقاني، أحمد والجمل، علي (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس. القاهرة. عالم الكتاب.
المصري، هيفاء (2018). أثر استخدام بيئة التعلم الذكي لدى طلبة الصف السادس الاساسي في تنمية التفكير الرياضي والاستعداد للتعلم الذاتي في مديرية جنوب الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس.
وزارة التربية والتعليم (2017) دولة الامارات العربية المتحدة. نحو تحقيق نظام تعليمي بمعايير عالمية في دولة الامارت. نتائج TIMSS 2015.

المراجع الاجنبية:

Giannakos, M & Sampson, D & Kidzinski, T(2016) .Introduction to smart learning analytics: foundation and developments in video-based learning. Smart Learning environment. (3). Article 12. 1-9.
Gwak, D(2010). The meaning and predict of Smart Learning, Smart Learning Korea Proceeding. Korean e-Learning Industry Association.
Hwang,G; Chu,H; Yin,C & Ogata,H(2015).Transforming the educational settings: innovative designs and applications of learning technologies and learning environments. Interactive learning environments 23(2),127-129.
Jambor, A(2020). Smart learning and learning environments. Research gate (342735545). 131-137.
Kim,T; Cho,J & Lee,B(2013). Evolution to Smart Learning in public Education. A Case study of Korean public Education international conference. Open and Social Technologies for Networked Learning (OST). Tallinn, Estonia. Hal-01339415. 170-178.
Lim, K(2011).Research on developing instructional design models for enhancing smart learning. The journal of Korean association of computer education. 4(2), 33-45.
Middleton, A (2015). Smart learning: Teaching and learning with smartphones and tablets in post compulsory education. Media- Enhanced Learning Special Interest Group and Sheffield Hallam University.
National Council of Teachers of Mathematics NCTM (2000). Principles and standards for school mathematics, Reston, VA.
Zhu, Z & He, B(2012). Smart Education: new frontier of educational information. E-education research. (12). 1-13.
Zhu, Z; Yu, M & Riezebos, P (2016). A research framework of smart education. Smart Learning Environments, 3(4). 1-13.

مستوى الصّمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان وعلاقته بالتّماثل المؤسسي من وجهة نظرهم

منصور عبدالجابر سعادة
جامعة عمّان العربية

د. علاء أحمد حراحشة
جامعة عمّان العربية

تاريخ الاستلام: 2021/01/30
تاريخ القبول: 2021/07/04

الملخص

هدفت الدراسةُ التَّعرف إلى مستوى الصّمت التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان وعلاقته بالتّماثل المؤسسي من وجهة نظرهم، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وقاما بتطوير استبانة لجمع البيانات ووزعت على عينة بلغت (529) معلماً ومعلمة بالطريقة العنقودية العشوائية، أظهرت النتائج أن مستوى الصّمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمان جاء بمستوى متوسط، وأن مستوى التماثل المؤسسي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان جاء بمستوى مرتفع، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيًا حول مستوى الصمت التنظيمي تُعزى لمتغيري: الجنس ولصالح الذكور، ولمتغير الخبرة لصالح (5 سنوات فأكثر)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العملي، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى التماثل المؤسسي تعزى لمتغيري: الجنس، والمؤهل العلمي، ووجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح (5 سنوات فأكثر)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى الصّمت التنظيمي ومستوى التّماثل المؤسسي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان. وفي ضوء النتائج انتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات أبرزها: توعية معلمي المدارس الخاصة من قِبل إدارة التعليم الخاص، حول سلبيات الصّمت التنظيمي داخل المدارس وكيفية تفعيل التّماثل المؤسسي لديهم.

الكلمات المفتاحية: الصمت التنظيمي، التماثل المؤسسي، المدارس الخاصة.

The Level of Organizational Silence among Teachers of Private Schools in the Amman Capital City and its Relationship with Organizational Identification from their perceived

Mansoor Abdeljaber Saadeh
Amman Arab University

Dr. Alaa Ahmad Harahsheh
Amman Arab University

Abstract

The study aimed to identify the level of organizational silence among teachers of private schools in the Amman capital city and its relationship with organizational identification from their perceived, The researchers adopted the descriptive correlative survey method, and they developed a questionnaire to collect data and distributed it to a sample of (529) teachers using the random cluster method. the findings revealed that the level of organizational silence was medium, and the level of organizational identification was high, And there are statistically significant differences about the level of organizational silence for gender variable in favor of “male”, and for years’ experience variable in favor of “5 years and above”, And there are no differences for qualification variable, And there are no differences about the level of organizational identification for gender and qualification variables, and there are differences for years' experience variable in favor of “5 years and above”, and there is an inverse correlation between organizational silence and organizational identification among the sample members.

The study recommended to educating private school teachers about the negatives organizational silence, and activate their organizational identification, and providing an organizational culture to increase their integration with the school.

Key words: Organizational Silence, Organizational Identification, Private Schools.

المقدمة

تجتهد العديد من المؤسسات المعاصرة، وبالأخص المؤسسات التعليمية، على رفع إمكانياتها في تحقيق غاياتها المرجوة، ورسالتها التعليمية من أجل الوصول إلى النجاح والتميز، وذلك من خلال مشاركة المعلم الفعالة ودوره في اتخاذ القرارات داخل المدرسة، ولا سيما مشاركته في عمليات تطوير المدرسة وتجويد أعمالها، فالمعلم يمثّل الأساس المتين في العملية التعليمية، ومحور جوهري لتحقيق رؤية المدرسة وغاياتها، وبالرغم من أهمية مشاركة المعلم في التخطيط والتطوير المدرسي، إلا أن هنالك بعض العوامل التنظيمية التي تقلل من مستوى المشاركة ودوره في اتخاذ القرارات المدرسية ولعل أبرز تلك العوامل ما يسمى بـ "الصمت التنظيمي".

ويعتبر دانكوسكي وآخرون (Dankoski et al.، 2014) أن الصمت التنظيمي سلوكًا يقف عائقًا حيال تطور المؤسسات وبقائها، في ظل التنمية الحاصلة، فالكادر البشري يمثّل أهم مدخلات المنظمات الحديثة، الذي بدوره يعمل على رسم ملامحها المستقبلية، فهو أساس نجاح أو فشل عملية التطوير التنظيمي، عبر تبادل الآراء والحلول الإبتكارية، والمقترحات، سعيًا لمجابهة المشاكل، ولتحقيق الأهداف المنشودة. كما أظهرت العديد من الدراسات والبحوث التنظيمية، أنه على الرغم من امتلاك العنصر البشري للثقة في ذاته، إلا أنه يتردد في معظم الأحيان في التعبير عن مقترحاته وأفكاره ومعتقداته، وذلك لقناعته الراسخة بأن الإنخراط في المشاركة والتعبير عن الآراء والمقترحات يعتريه قدر من الخطورة وردود الفعل السلبية، وهو ما يدفعه إلى الصمت حيال عدد من القضايا والمشكلات التي تمر بها المنظمة (Eriguc et al.، 2014).

كما أن سلوك الصمت التنظيمي في المؤسسة والذي يحد من سماع أصوات عامليها، له جملة من الآثار السلبية على العلاقة التنظيمية القائمة بين الرئيس والمرؤوسين، فالفرد لا يمكنه أن يبدع في بيئة تنظيمية لا تسمح له الإدلاء برأيه، والمشاركة بمقترحاته، ولا تستثمر القدرات الكامنة للعاملين، مما يولد مناخاً تنظيمياً غير سليم (صكر، 2017).

إن عملية صنع القرارات في المنظمات الحديثة؛ ترتكز على عدة عوامل من أهمها العمل التشاركي بين الأفراد والمنظمة، والذي يعني الإستماع الجيد لهم، من خلال الأخذ بآرائهم، واقتراحاتهم في حل المشكلات، فجميعها منبثقة من المعلومات التي يمتلكونها، مما يعني أهمية التطور في الفكر الإداري لفهم العاملين (Dietrich، 2010).

ومن جانب آخر اعتبر بكاكزس وآخرون (Bacaksiz et al، 2017) أن التماثل المؤسسي أساس ديمومة المؤسسات، ومظهر من مظاهر تطورها، لأن تماثل الأفراد مع المؤسسة، يجعلهم يبذلون أقصى جهدهم لتحقيق الإنجاز المطلوب منهم، فهُم يعتبرون أنفسهم ممثلين عن المؤسسة، ويجعلون لأهداف المؤسسة جزءاً كبيرًا من أولوياتهم، كما أنهم يتماثلون مع المؤسسة لأجل إشباع احتياجاتهم، بلوغاً للإنتماء الوظيفي، وتقليل الإحساس بانعدام الأمان الوظيفي والنيّة للتّحول، وهذا بدوره يزيد من الأداء الوظيفي للأفراد.

ويشير العتيبي (2016) أن التماثل المؤسسي يعتبر رابط نفسي واجتماعي يربط الفرد العامل بالمؤسسة، فهو يمثّل اتجاهات الأفراد وسلوكياتهم، فالفرد المتماثل مع مؤسسته يتبنى منظورها، ويتصرف وفق ما يحقق مصالحها، ويتأثر بنجاحها وفشلها، ويدافع عنها أمام الآخرين، مما يقلل نسبة الصراع فيها، ويجعله مهتمًا بسمعة مؤسسته ويتصرّف وفق ما يُحقق مصالحها.

وبالرغم من جهود إدارة التعليم الخاص في وزارة التربية والتعليم الأردنية، في تمكين دور المعلمين، وتحقيق الإدارة الذاتية لديهم، من خلال زيادة مستوى مشاركتهم في القرارات المدرسية، وتفعيل تواصلهم مع الإدارة المدرسية، والطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، إلا أن الواقع الحالي يُظهر وجود مشكلات تواجه المعلمين وتحد من دورهم

التشاركي في المؤسسة؛ ولاسيما أن حلها قد يتمثّل بالإستماع لمقترحاتهم، خاصةً أن التعليم عملية تفاعلية تكاملية، مما يزيد من مستوى ولائهم ورضاهم الوظيفي، ويدعم انخراطهم في بوتقة واحدة.

ومن خلال عمل الباحثان في مجال التعليم، تنبّها إلى مشكلة الدراسة الحالية والمُتمثّلة بمستوى الصمت التنظيمي لدى المعلمين، وعلاقته بالتماثل المؤسسي لديهم؛ بأنه مُتباين في بعض الأحيان، ففي ببعض المؤسسات التعليمية نلاحظ أن الصمت التنظيمي ماهو إلا ظاهرة يتّسم بها معلمو تلك المدرسة، في حين نلاحظ أن بعض المؤسسات التعليمية الأخرى تهتم بتبادلُ الأفكار والآراء، وتتخذ القرارات فيها بتشاركية ملموسة، ومن جانب آخر يَعتبر العديد من المعلمين أن أهدافهم وأهداف المؤسسة التي يعملون فيها بمثابة قاسم مشترك، فيما بعضهم الآخر تتضارب أهدافهم، ولا تتوافق في نسق واحد.

وفي – حدود علم الباحثان– تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان وعلاقته بالتماثل المؤسسي من وجهة نظرهم، والتي لها الأثر الكبير في تحقيق أهداف وغايات المؤسسة، وفي إيمان المعلمين والمعلمات برسالتهم، وقناعاتهم بمهنتهم، ووعيهم بأدوارهم، والحفاظ على سمعة مدارسهم.

مشكلة الدراسة

إنّ الغرض من هذه الدراسة تعرّف مستوى الصمت التنظيمي وعلاقته بالتماثل المؤسسي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظرهم، ودرجة تأثير متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على استجاباتهم.

أسئلة الدراسة

1. ما مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟
3. ما مستوى التماثل المؤسسي لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التماثل المؤسسي لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟
5. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى (α= 0.05) بين مستوى الصمت التنظيمي وبين مستوى التماثل المؤسسي لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم؟

أهمية الدراسة

تنقسم أهمية الدراسة إلى جانبين؛ يمثّل الأول الجانب النظري، ويمثّل الآخر الجانب التطبيقي:

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية بأن معظم الدراسات والبحوث التي أُجريت حول مستوى الصمت التنظيمي وعلاقته بالتماثل المؤسسي جاءت في مجال المؤسسات والشركات الربحية، والقطاعات المالية، والقليل منها التي بحثت في القطاع التعليمي – بحسب علم الباحثان – فالدراسة الحالية تعتبر من أوائل الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات في

الجانب التعليمي، ويُؤمل أن تضيف مزيداً من الأدب النظري حول موضوع الدراسة الحالية؛ وما له من أهمية كبيرة في نجاح وتحقيق الأهداف التعليمية، ويتوقع أن تُثري الدراسة الحالية المكتبات العربية بالدراسات النظرية، والمعرفية المتعلقة بالصمت التنظيمي والتماثل المؤسسي واستخدامهما في المجال التعليمي.

الأهمية التطبيقية:

تنبثق الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال أهمية تحديد القيادات التربوية لمستوى صمت المعلمين في المؤسسات التربوية، والذي يعكس مدى مشاركتهم في اتخاذ وصنع القرارات من عدمه، وكذلك ضرورة الأخذ بجميع العوامل التي تجعل من العاملين متماثلين مع منظماتهم، بصورة تجعل الأهداف تكاملية فيما بينهم، كما يؤمل من هذه الدراسة أن تزوّد القطاع التعليمي والمُتمثل لإدارة التعليم الخاص في وزارة التربية والتعليم، والمؤسسات المختلفة التي تُعنى بالجانب التعليمي بمعلومات مهمة، حول مستوى الصمت التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الخاصة وعلاقته بالتماثل المؤسسي، بالإضافة أنها قد تُسهم هذه الدراسة بفتح الطريق أمام الباحثين والمُهتمين، لإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول مستوى الصمت التنظيمي والتماثل المؤسسي.

أهداف الدراسة

1. التَّعرف إلى مستوى الصّمت التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم.
2. التَّعرف إلى مستوى التماثل المؤسسي لدى مُعلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم.
3. التعرف إلى العلاقة بين الصمت التنظيمي والتّماثل المؤسسي لدى مُعلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

– الصمت التنظيمي (Organizational Silence): "الحالة أو الموقف الذي يجعل العاملين يحتفظون بالمعلومات ويمتنعون عن إيصالها أو الإدلاء بها، ويحتفظون بالأسرار والأخبار والانطباعات إزاء أجواء العمل وقضاياه عن قصد أو تعمّد، سواء كان الأمر يتعلّق برؤسائهم أو بزملائهم أو بسلوك المنظمة والمُتعاملين معها" (القرني، 2015، 298).

ويعرّفه الباحثان إجرائيًا بأنه: رفض المُعلّمين وعزوفهم في المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان، عن التّعبير عما لديهم من معلومات، وأفكار وآراء ومقترحات ومشاعر، ذات علاقة بتطوير وتصحيح مسار المدرسة التي يعملون بها، وبأي شكل من الأشكال، ويُقاس من خلال استجابات أفراد العينة على فقرات الأداة المعدة لذلك.

– التماثل المؤسسي (Organizational Identification): "انسجام القيم والعادات والأهداف الخاصة بالفرد مع رسالة المنظمة وأهدافها". (Booms, 2010, 248).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: عملية يتم خلالها اندماج رغبات وأهداف المعلمين في المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان، مع رغبات وأهداف المدرسة التي يعملون بها، وينتج عنها حالة من التّطابق والتّواؤم، نتيجة لإدراك الروابط المشتركة فيما بينهم، وتُصبح الحالة واحدة في نهاية الأمر، فنجاح المدرسة يعني نجاحهم، ويُقاس من خلال استجابات أفراد العينة على فقرات الأداة المعدة لذلك.

حدود الدراسة

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي مدارس مديرية التعليم الخاص في لواء الجامعة في العاصمة عمّان.
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدارس مديرية التعليم الخاص في لواء الجامعة في العاصمة عمّان.

- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2020).
- الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة الحالية على الوقوف على مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان وعلاقته بالتماثل المؤسسي من وجهة نظرهم.

محددات الدراسة

إن تعميم نتائج هذه الدراسة يبقى مرهونًا بالمحددات الآتية:

- الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة.
- مدى صدق إستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة.
- امكانية تعميم نتائجها على المجتمعات المشابهة.

الأدب النظري والدّراسات السّابقة

الصمت التنظيمي

يعتبر الصمت التنظيمي من الموضوعات الحديثة، والتي لها دور أساسي وأثر سلبي في عمليات التطوير والتحديث في المنظمات، وبالتالي الأثر الكبير على كفاءتها وفاعليتها، ويمثل الصمت التنظيمي الموقف العام للأفراد العاملين في المنظمات حيال القضايا التي تحدث فيها، وهو خيار سلوكي يؤثر على أداء المنظمات، وقد أظهرت الدراسات أن هنالك علاقة عكسية بين الصمت التنظيمي والتشاركية في اتخاذ القرارات، لاسيما أن المنظمات ذات مستوى الصمت المرتفع تعج بالأذكياء، وعلى قادة ومدراء تلك المنظمات الكشف عن الأسباب الكامنة وراء الصمت التنظيمي، وتفعيل الصوت التنظيمي وتنمية المشاركة الفاعلة التي تسهم في دفع عجلة التقدم والتطوير وبالتالي زيادة كفاءة وفاعلية المنظمات.

ويعتبر هيرشمان (Hirschman، 1970) أول من قام بتحديد مفهوم الصمت التنظيمي، ووضع له إطاراً كونه استجابة غير مقبولة، ورد فعل سلبي، كما اعتبر أن بناءه قد يكون مرادف لمفهوم الولاء التنظيمي، فقد يتعرض الموظفون لمعاملة سيئة، ولا يتقدمون بشكوى رسمية، وهذا يعتبر من باب الصمت بالتراضي، معتبرًا أن السكوت قد يكون دليل على الولاء.

وقد عرف الباحثون الصمت التنظيمي من زوايا متعددة: فقد عرفه فابوهوندا (Fapohunda، 2016) بأنه: "تعمد الموظفين عن عدم تقديم المعلومات، أو الأفكار لرؤسائهم، أو الإحجام عن القضايا والصراعات نتيجة الخوف من ردود الفعل السلبية، أو أي نتائج غير مقبولة قد تنجم عن ذلك".

بينما عرفه يوسف (2016) بأنه "عدم رغبة الموظفين في إخبار مدراءهم عن المشاكل والقضايا التنظيمية المتعلقة بأداء المنظمة بشكل عام ومدرائهم بشكل خاص، خوفاً من ردود فعل سلبية تهدد مركزهم الوظيفي".

وعرفه فارد وكريمي (Fard & Karimi،2015) بأنه:" وعي مشترك بين الموظفين في المؤسسة بضرورة عدم الإدلاء عن أي معلومات يمتلكونها عن سياسة المؤسسة، والقضايا التنظيمية فيها، وبعبارة أدق يمكن اعتباره شعور جماعي مسؤول عن توليد إدراك لدى الموظفين في المؤسسة بأنه من غير المجدي الإفصاح عن المشكلات التنظيمية".

وينقسم الصمت التنظيمي إلى نوعين كما يراه الحيت (Alhet ،2019) الأول: الصمت الصوتي ويستند بشكل أساسي على الصوت، أي عدم التعبير عن الرأي أو التفوّه بأي أمر من الأمور، حيث يتقصّد الشخص الامتناع عن تقديم أي معلومات بشكل عام، والثاني: الصمت الواقعي أو العملي ويتم عبر المحادثة والرد على الموضوع المطروح قيد النقاش، ولكن بطريقة دبلوماسية.

ومن جهة أخرى يرى اكيوزيم (Akuzum، 2014) أن الصمت يتكون من نوعين الأول: الصمت التكتيكي ومن خلاله يفضّل الأفراد الصمت على الرغم من إمكانية التعبير عن آرائهم وإيجاد قنوات اتصال فاعلة، وذلك بعد إدراكهم للتهديدات والمخاطر المترتبة على الكلام، حيث يرون أن الصمت هو الخيار السلمي والمفيد لتحاشي المشاكل، والثاني:الصمت الإنحرافي أو ما يسمى بصمت الإهمال: وهنا يلجأ الأفراد للتستّر على بعض الانحرافات الموجودة في بيئة العمل، لأنهم لا يهتمون بمصلحة المؤسسة ويحجمون عن التفوّه بأية خلل قد يضر في المؤسسة مُستقبلاً.

وللصمت التنظيمي أبعاد قد صنفها الحيت (Alheet ،2019) تبعاً لدوافع الموظفين وهي: البُعد الأول: الصمت الإذعاني (اللاإرادي) وفي هذا الصمت يكون لدى بعض الموظفين معلومات قد تُفيد المنظمة، لكنهم يتعمّدون عدم إظهارها لمديريهم، نتيجة لانعزالهم أوخوفهم من اقصائهم عن المسؤوليات، ويوصف هذا الصمت بصمت الإهمال أو التقاعس، كما أنه الرضا السلبي بالوضع الحالي نتيجة الخضوع للقرارات الإدارية، على اعتبار أن حديثهم حول قضايا ومشاكل المنظمة لا جدوى منه، ويمكن تسميته بصمت الاستسلام، ويرى الباحثان أن الصمت الإذعاني وما ينتج عنه من عدم مشاركة الأفراد بأفكارهم ومعلوماتهم، قد يكون بسبب ما أمرهم به المسؤول عنهم، فأذعنوا له وأطاعوه خوفًا من العقاب، والمساءلة أو فقدان وظائفهم. البُعد الثاني: الصمت الدفاعي (الهادئ): وهو سلوك تحفيزي مصدره الخوف من العواقب الوخيمة، والمساءلة المترتبة عند التحدّث، فهو لأجل حماية الذات من المخاطر، ويمكن تسميته بالصمت الساكن، والبُعد الثالث: الصمت الاجتماعي (الإيجابي): وفي هذا البُعد يتعمّد الموظفون إخفاء المعلومات والأفكار المتعلقة بعملهم، بهدف مساعدة أشخاص مُعينين في المؤسسة، وعدم الإضرار بهم، ويُعد سلوكا موجها لتحقيق هدف معين.

ويرى اكيوزيم (Akuzum،2014) أن هناك عدد من العوامل التي تدفع الموظفين إلى سلوك الصمت التنظيمي منها خوف المديرين من التغذية الراجعة السلبية فالعديد من المدراء لا يحبون الحصول على تغذية عكسية غير مرضية، وبالأخص من المرؤوسين بصرف النظر أكانت المعلومات خاصة بهم شخصيًا أو بجزء من المهام التي قاموا بها، وبذلك فإن المدراء يسعون قدر الإمكان للابتعاد عن تلقي التغذية السلبية، وعندما يتلقون مثل هذه التغذية فإنهم يتجاهلونها تماما، ولا يكترثون بها كونها بنظرهم غير دقيقة، أو يهاجمون ويشكّكون في مصداقيتها، وقد يلجؤون إلى تهديد الموظف، وهذا سبب رئيسي وراء نشوء بيئة من الصمت داخل المؤسسة، فعندما يشعر الموظف بأن مديره لا يتقبّل أي نقد فإنه على الأرجح يُفضّل البقاء صامتًا، ويضيف بأن إيمان الإدارة بأنها أكثر معرفة بخصوص القضايا التنظيمية الأساسية، والاعتقاد بأن الإجماع والالتفاف هي مؤشرات على الصحة التنظيمية، لذا ينبغي الابتعاد عن الاختلاف وعدم الإجماع، كما أن الإدارة قد تعزز سلوك الصمت التنظيمي، الذي يقود الموظفين لعدم الإفصاح عن مشاكل العمل، ففي حال عدم التفافهم مع الجماعة، فإن الإدارة ستطلق عليهم بأنهم مفتعلي المشاكل، وقد يواجهون مخاطر سلبية.

بينما يرى يانجين وايليم (Yangin & Elm، 2017) بأن معتقدات المدراء الضمنية والتي ترى أن الموظفين لا يمكن الوثوق بهم، وأنهم يسعون لتحقيق مكاسب شخصية وفقاً لنظرية (x) لصاحبها ماكجريجور (McGregor) مما يجعل المدراء يسعون بطريقة ضمنية أو صريحة لإحباط الاتصالات الصاعدة، وظهور الصمت التنظيمي، كما أن للصمت التنظيمي آثار سلبية على المنظمة ومنها تدني جودة عمليات صنع القرارات التنظيمية، وغياب التنوع في المدخلات المعلوماتية، وخفض التعلم التنظيمي، وغياب أو ضعف تحليل الأفكار والمقترحات الهامة، وخفض التغذية العكسية، الذي يؤدي لعدم تحديد الأخطاء؛ وبالتالي عدم حلها، وتفاقم احتمالية الوقوع بأزمات وكوارث.

وقد أظهرت نتائج دراسة فارد وكريمي (Fard & Karimi، 2015) أن الصمت يؤثر أيضا على اتجاهات الموظفين نحو عملية الإصلاح والتطوير، إذ يقلل من دافعيتهم وحماسهم ويشعرهم بعدم قدرتهم على إحداث التغيير، وعجزهم عن تقديم حلول لمشاكل وقضايا المنظمة.

ويرى الباحثان من خلال ما سبق ذكره أن وجود مستوى عالي من الصمت التنظيمي، سيؤثر حتمًا في انخفاض الثقة التنظيمية بشكل تدريجي، مقارنةً عمّا كانوا عليه عندما انضموا إليها، كما أنهم سينقلون الآثار السلبية الناجمة عن الصمت التنظيمي إلى أسرهم والمجتمع الخارجي، مما يعني زيادة الأمر سوءًا، في حين أن المنظمات التي تتّبع استراتيجيات مدروسة للحد من سلوك الصمت التنظيمي، يكون أفرادها سعيدين مع أسرهم، وحياتهم تسير بشكل أفضل، فالموظفون بطبيعة الحال، يتأثرون ويؤثرون بكافة سلوكيات المنظمة، وهذا يظهر جليًا في انعكاساتها، لاسيما سلوك الصمت التنظيمي.

التماثل المؤسسي

يعد التماثل المؤسسي أحد المفاهيم الإدارية المعاصرة، فالكثير من المؤسسات في أمس الحاجة للتغيير الدائم من أجل مواكبة التطورات الخارجية التي تصيب بيئتها، وتسعى المؤسسات التعليمية لأجل تحقيق فاعليتها وكفاءتها؛ بأن تعزز من مستوى التماثل المؤسسي لدى العاملين فيها؛ وذلك من خلال اتحاد أهداف العاملين وأهداف المؤسسة، واندماجهم بنفس التطلّعات، من أجل مواجهة الصعاب التي تعتريها، والوقوف في وجه التغييرات المعاصرة التي تواجهها.عبد الرحيم (2018)

ويعرف هال (Hall el al، 1970) التماثل المؤسسي بأنه: "العملية التي يتم عبرها تكامل أهداف المؤسسة مع أهداف الأفراد العاملين فيها". بينما يعرفه بالحمو (2019) بأنه: " ذلك التشابه الدقيق أو التام بين العامل وشركته في النواحي التالية: (الأهداف، والمبادئ، والإتجاهات، والقيم، والإدراك، والثقافات، والحاجات، والرغبات).

ويعرفه براون (Brown، 2017،) بأنه: "توافق بين الهويات الفردية والجماعية، ينتج عنه شعور بالوحدة بين الشخص ومنظمته، ووصف الذات والجماعة بعبارات مماثلة".

وتكمن أبعاد التماثل المؤسسي في التشابه والعضوية والولاء كما أشار إليها (Patche) في نظريته الخاصة بالتماثل والتي وضعها في عام (1971) حيث عرّف التشابه بأنه: "استيعاب الأهداف والغايات المشتركة للأعضاء في المؤسسة"؛ بينما العضوية فهي "المستوى التي يكون فيها مفهوم الذات متعلقًا بالمؤسسة"؛ وأن الولاء المؤسسي هو "التعزيز الذي يقدمه الفرد للمؤسسة "(Chang، 2020).

وتتمثل أهمية التماثل المؤسسي بأنها باتت من السمات التي تلازم المؤسسات الناجحة، والتي يتم فيها نمط من التكيّف والتوافق بين الفرد العامل والمؤسسة التي يعمل بها؛ وهذا ما يؤثر على نجاح المؤسسة وديمومتها ويشير الشواورة (2016) بأن التماثل المؤسسي له أهمية تظهر بأنه يتيح العديد من المنافع والفوائد التي تجعل المؤسسة أكثر تطورًا وتقدمًا وإنتاجًا، ويحقق مصالح المؤسسة وغاياتها بفعالية وكفاءة، حيث أن التماثل يُنمّي روح الولاء والالتزام والدافعية، ويُنمّي روح الابتكار والتشاركية والتعاون ويُنمي التماثل حس القناعة في العمل داخل المؤسسة.

وللتماثل المؤسسي خصائص يتصف بها فهو يتصل بشكل كبير بالنواحي الاجتماعية للمؤسسة ويركز على منطق العاملين في اتخاذ القرار ويعتبر التماثل المؤسسي تماثلاً مُعمقًا في معتقدات، واتجاهات، وأحاسيس، وسلوك الأفراد العاملين في المؤسسة، والتي تعمل على تعيين أنواع التماثل المؤسسي؛ وأن الفرد العامل يتماثل مع مؤسسته

بشكل أقوى عندما تبرز هويته كعضو في المؤسسة، وعندما يعتقد العامل بأن مؤسسته تتميز وتنفرد بخصائص عن غيرها من المؤسسات باعتبارها مؤسسة اجتماعية ((Johnson, Johnson, Heimberg,F 1999)

ويوضح الغزالي والخزاعي (2016) بأن للتماثل المؤسسي أربعة أنواع هي: النوع الأول(التماثل القوي) وهو التماثل الذي يتحدّد بالمستوى الذي يُعيّنه العامل ذاته، بنفس خصائص المؤسسة والنوع الثاني (التماثل المزدوج) وهو التماثل الذي يتقبّل فيه العامل عدد من النواحي في المؤسسة، ويتلاشى أو يتغاضى عن بقيتها بل ويرفضها. والنوع الثالث (التماثل المحايد) وفي هذا النوع من التماثل يكون العامل محايدًا في احساسه ومشاعره واتجاهاته للآخرين في المؤسسة. والنوع الرابع والأخير (عدم التماثل المؤسسي) والذي يقصد به الانفصال ما بين هوية العامل وبين هوية المؤسسة.

ويتأثر التماثل المؤسسي بمجموعة من العوامل منها: الثقافة التنظيمية والاتصالات التنظيمية وجماعة العمل ومدة الخدمة (Arnold et Feldman, 1986, Aboudaya، 2019،، القريوتي، 2008).

ويعود التماثل المؤسسي بعدد من الآثار الإيجابية على الفرد والمؤسسة، فالتماثل المؤسسي يعمل على رفع الروح المعنوية للأفراد العاملين في المؤسسة و انخفاض نسبة التغيّب عن العمل وزيادة نسبة الحضور للعاملين، زيادة نسبة الإنتاجية في العمل و سهولة استقطاب الكفاءات (الزعبي، 2013)

العلاقة بين الصمت التنظيمي والتماثل المؤسسي

يرى الباحثان أن مشاركة العاملين بمقترحاتهم وآرائهم وكل ما يمتلكونه من معلومات عبر إدلائها لرؤسائهم في العمل؛ ماهي إلاّ تعبير ودليل واضح على ولائهم وانتمائهم للمؤسسة، والناتج عن توفر مستوى جيد من التماثل المؤسسي لديهم، وأن أهداف الأفراد العاملين والمؤسسة لا يمكن أن تتوائم إلا بوجود قيادة تربوية تؤمن وتخطط لاندماج العاملين بالمؤسسة، والذي يؤول بطبيعة الحال إلى التطور ومجابهة التحدّيات المستقبلية بشكل تعاوني، وكما يرى الباحث أن آثار التماثل المؤسسي في المؤسسات التعليمية، لا تنعكس على المعلمين فحسب، وإنما تتجاوزهم بطريقة واضحة لتصل لأولياء الأمور والطلاب، متمثلة في التعامل معهم بطريقة إيجابية، وداعمة للعملية التعليمية وأساليبها، ومحققة لرؤية المدرسة ورسالتها، يلتمسها الجميع من خلال المخرجات التعليمية المتميزة.

الدراسات السابقة

قام الباحثان بالاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وقد تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم:

أجرى الظفري (2020) دراسة هدفت إلى التّعرف على مستوى الصمت التنظيمي والعدالة التنظيمية لدى العاملين في مدارس سلطنة عمّان، ودراسة الفروق بناءًا على الجنس ونوع المدرسة وسنوات الخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام أداة الاستبانة لقياس مستوى الصمت التنظيمي ومستوى العدالة التنظيمية، وشملت العينة (565) معلمًا وإداريًا في المدرسة، وأظهرت النتائج أن مستوى الصمت التنظيمي لدى أفراد العينة جاء منخفضًا، بينما مستوى العدالة التنظيمية جاء مرتفعًا، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا للمتغيرات الثلاث في مستوى الصمت التنظيمي، ووجود فروق دالة إحصائياً في متغير الجنس ولصالح الإناث، في مستوى العدالة التنظيمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات نوع المدرسة، وسنوات الخبرة.

وقام الردهان (2020) بدراسة هدفت للتعرّف على أنماط الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس المتوسطة في منطقة مبارك الكبير بدولة الكويت وعلاقتها بمستوى شعورهم بالرضا الوظيفي، وطبقت على عينة قوامها (364) معلمًا

ومعلمة، واستخدم المنهج الوصفي الإرتباطي، واستخدمت أداة الإستبانه لقياس أنماط الصمت التنظيمي، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لكل من أنماط الصمت التنظيمي ومستوى شعور معلمي المدارس المتوسطة جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين تقديرات الأفراد بين أنماط الصمت التنظيمي لدى المعلمين ومستوى شعورهم بالرضا الوظيفي.

وهدفت دراسة خوالدة (2017) إلى تحديد مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في لواء الجامعة، وتقصّي العلاقة بينه وبين الأنماط القيادية السائدة لدى مديريهم، واستخدم المنهج الوصفي الإرتباطي، كما طبقت على عينة قوامها (880) معلماً ومعلمة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وأعد الباحث أداة الإستبانة لتحقيق نتائج دراسته، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة كان متوسطاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة عن مستوى الصمت تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وفروقاً تعزى لمتغير الخبرة على مجال الصمت القائم على المنفعة لصالح أصحاب الخبرة (أقل من 5 سنوات)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الصمت التنظيمي وبين الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين والمديرات.

وأجرى العرياني (2016) دراسة هدفت للتعرف على مستوى سلوك الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الإبتدائية بمحافظة العرضيات في المملكة العربية السعودية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة لقياس مستوى سلوك الصمت التنظيمي، وتكوّنت العينة من (235) معلما ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى سلوك الصمت التنظيمي لدى أفراد العينة جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى سلوك الصمت التنظيمي تعزى لإختلاف متغيرات (التخصص، والمؤهل العملي، ومكتب التعليم).

وأجرت زهره (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توافر التماثل التنظيمي لدى مربيات رياض الأطفال من وجهة نظرهن في مدينة اللاذقية، واشتملت العينة على (198) مربية روضة للعام الدراسي (2019– 2018)، وتم استخدام المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة كأداة للدراسة، ضمت ثلاثة أبعاد هي (الولاء التنظيمي، التشابه التنظيمي، العضوية)، وتوصلت النتائج إلى أن درجة توافر التماثل التنظيمي لدى مربيات رياض الأطفال في مدينة اللاذقية جاءت بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة الجبوري (2018) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة صلاح الدين في العراق للمساءلة الإدارية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي من وجهة نظر معلميهم، واستخدم المنهج الوصفي الإرتباطي لهذه الدراسة، وتم تطوير استبانه لقياس مستوى التماثل التنظيمي، وتكونت العينة من (630) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة صلاح الدين في العراق للمساءلة الإدارية جاءت بدرجة مرتفعة، وأنّ مستوى التماثل التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة صلاح الدين في العراق من وجهة نظر معلميهم جاء بدرجة مرتفعة، وجاء بُعد الولاء أولاً، وبُعد العضوية بالمرتبة الأخيرة، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المساءلة الإدارية ومستوى التماثل التنظيمي لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية الحكومية في محافظة صلاح الدين.

وتناولت أبو مازن (2018) دراسة هدفت إلى تقصي درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التشاركية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى في الأردن، وعلاقتها بمستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين، وقد تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، والتي تكونت من (393) معلماً ومعلمة، واستخدم المنهج الوصفي الإرتباطي، وتم تطوير استبانه لقياس درجة ممارسة أفراد عينة الدراسة للقيادة التشاركية و لقياس مستوى التماثل التنظيمي لدى

المعلمين، وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة، وأن مستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين جاء مرتفع، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات المعلمين في المدارس الثانوية فيما يتعلق بمستوى التماثل التنظيمي تعزى لمتغيرات (الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والتخصص العلمي، والعمر).

وأجرى كل من العمري وبطاح (2018) دراسة هدفت إلى تحديد درجة التماثل التنظيمي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال الأردن، وعلاقته بنظام الحوافز المقدم لهم، وتكونت عينتها من (300) مشرف ومشرفة تربوية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي، وتم تطوير استبانة لقياس درجة التماثل التنظيمي، وأظهرت النتائج أن كلاً من درجة التماثل التنظيمي لدى المشرفين التربويين، ودرجة أهمية الحوافز المقدمة لهم كانت متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة التماثل التنظيمي لدى المشرفين التربويين والحوافز المقدمة لهم، ووجود فروق دالة إحصائيا لدرجة التماثل التنظيمي للمشرفين التربويين تعزى لمتغيرات (الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص).

وهدفت دراسة إبراهيم (2017) للتعرف على درجة توافر أبعاد التماثل التنظيمي لدى العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمّان، واستخدم المنهج الوصفي في سبيل تحقيق هدف الدراسة، وتم تطوير استبانة لقياس درجة توافر أبعاد التماثل التنظيمي على عينة الدراسة تكوّنت من (106) من العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمّان، وتوصلت النتائج إلى أن درجة توافر أبعاد التماثل التنظيمي لدى أفراد العينة جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية

في ضوء استعراض الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحثان، تم التوصّل إلى وجود تباين وتشابه مع الدراسة الحالية في عدة جوانب منها:

- الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة العاصمة وعلاقته بالتماثل المؤسسي من وجهة نظرهم، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات كل من: الظفري (2020)، وخوالدة (2017)، من حيث الهدف في التعرف إلى مستوى الصمت التنظيمي وكذلك اتفقت مع دراسات كل من: زهره (2019)، والعمري وبطاح (2018)، من حيث الهدف في التعرف إلى مستوى التماثل المؤسسي. بينما اختلفت مع دراسة الظفري (2020)، والردهان (2020).
- منهج الدراسة: تشابهت الدراسة الحالية مع باقي الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي الإرتباطي.
- أداة الدراسة: تشابهت الدراسة الحالية مع باقي الدراسات السابقة في استخدامها الاستبانة كأداة لجمع المعلومات.
- المتغيرات: اختلفت متغيرات الدراسة الحالية عن متغيرات الدراسات السابقة كدراسة الضفري (2020) والتي تناولت الصمت التنظيمي والعدالة التنظيمية، والردهان (2020) والتي تناولت أنماط الصمت التنظيمي ومستوى الشعور بالرضا الوظيفي.

وتتميز الدراسة الحالية غير غيرها من الدراسات السابقة – في حدود علم الباحثان – بأنها تُعد من الدراسات القليلة التي أجريت بهدف التعرف على مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان وعلاقته بالتماثل المؤسسي من وجهة نظرهم، وتحديداً في لواء الجامعة في العاصمة عمّان.

الطريقة والإجراءات

يشتمل هذا الجزء على منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها وأداة الدراسة ومتغيراتها.

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج العلمي الأنسب لها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان، وعددهم (6906) معلماً ومعلمة، موزّعين على (170) مدرسة

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (529) معلماً ومعلمة شكلوا قرابة (8%) من مجتمع الدراسة المذكور، حيث تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية.

الجدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها والنّسب المئوية

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	216	41%
	أنثى	313	59%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	360	68%
	دراسات عليا	169	32%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	199	38%
	5 سنوات فأكثر	330	62%
المجموع		529	100%

أداة الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة تم تطوير أداة لجمع البيانات اعتماداً على الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة الظفري (2020) والردهان (2020) والجبوري (2018) و أبومازن (2018)، فضلًا عن آراء بعض التربويين المتخصصين؛ حيث تم تقسيم الأداة إلى جزأين، الأول: يتعلق بمستوى الصمت التنظيمي، وتضمن هذا الجزء ثلاثة أبعاد: الصمت الإذعاني، والصمت الدفاعي، والصمت الإجتماعي، أمّا الجزء الثاني: فيتعلق بمستوى التماثل المؤسسي، وتضمن هذا الجزء ثلاثة أبعاد: الولاء المؤسسي، والعضوية" الإنتماء"، والتشابه.

صدق المحتوى لأداة الدراسة بجزأيها

تكوّنت أداة الدراسة بصورتها الأولية من(48) فقرة، حيث تكون الجزء الأول من الأداة من (24) فقرة، فيما تكون الجزء الثاني من (24) فقرة، وللتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة بجزأيها تم عرضها على (10) مُحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة، من الجامعات الأردنية، وذلك بهدف الوقوف على دلالات الصدق الظّاهري لها، ولتحديد مدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها، ومدى مُناسبتها وأهميتها للمجال، وإبداء ما يرونه مناسبًا من إضافة أو تعديل أو حذف لبعض الفقرات والعبارات، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين، حيث تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على موافقة بنسبة (80%) فأكثر من آراء المُحكمين، وبهذا تكوّنت أداة الدراسة بجزأيها من(48) فقرة.

اعتمد الباحثان في تصميم أداة الدراسة على مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، لكل من جزأي الأداة، حيث حددت خمسة مستويات رقمية، على النحو الآتي: مستوى عالٍ جدًا (5)، ومستوى عالي(4)، ومستوى متوسط(3)،

ومستوى منخفض (2)، ومستوى منخفض جدًا (1)، واعتمد الباحث طريقة الفئات المتساوية، وذلك للحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة على أداتها من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (الحد الأعلى للتدريج – الحد الأدنى للتدريج) = (5–1) = 4 = 1.33

عدد المستويات 3 3

– مستوى منخفض من: (1– 2.33)

– مستوى متوسط من: (2.34– 3.67)

– مستوى عالي من: (3.68 – 5.00)

ثبات أداة الدراسة بجزأيها

تم استخراج معاملات ثبات جزأي الأداة بطريقتين:

1. طريقة الإختبار وإعادة الإختبار(test-retest).

حيث تم إيجاد معامل ثبات الأداة، باستخدام طريقة الإختبار وإعادة الإختبار (test-retest)، إذ تم تطبيق الإستبانة على (20) معلمًا ومعلمة، من خارج أفراد العينة، على مرحلتين بفارق زمني (14) يومًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson).

2. طريقة الإتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا(Chronbach Alpha)

والجدول (1) يوضح قيم معاملات ثبات الجزء الأول والثاني من أداة الدراسة وما يحتويه من أبعاد.

الجدول (2): قيم معاملات الثبات بطريقتي الإعادة (Test-retest) والإتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach`s Alpha) للجزء الأول والثاني من أداة الدراسة

	الأبعاد	الثبات بطريقة الإعادة Test-retest	طريقة الإتساق الداخلي كرونباخ ألفا Cronbach`s Alpha
الجزء الأول: مستوى الصمت التنظيمي	الصمت الإذعاني (اللاإرادي)	0.80	0.85
	الصمت الدفاعي (الهادىء)	0.81	0.78
	الصمت الإجتماعي (الإيجابي)	0.87	0.82
	استبانة الصمت التنظيمي	0.88	0.87
الجزء الثاني: مستوى التماثل المؤسسي	الولاء المؤسسي	0.79	0.84
	العضوية	0.83	0.82
	التشابه	0.82	0.86
	استبانة التماثل المؤسسي	0.87	0.90

متغيرات الدراسة

أولا: المتغيرات المستقلة:

– الجنس: وله فئتان (ذكر وأنثى)

– المؤهل العلمي: وله فئتان (بكالوريوس، دراسات عليا)

– سنوات الخبرة: وله فئتان (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات فأكثر)

ثانيًا: المتغيرات التابعة: الصمت التنظيمي، التماثل المؤسسي.

المعالجات الإحصائية

– تم استخدام طريقة الإختبار وإعادة الإختبار، ومعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لإيجاد ثبات أداة الدراسة.

– للإجابة عن السؤال الأول والثاني: تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية.

– للإجابة عن السؤال الثالث والرابع: تم استخراج تحليل التباين المتعدد (Manova).

– للإجابة عن السؤال الخامس: تم استخراج معامل الإرتباط (بيرسون).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: "ما مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب لمستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم، والجدول (3) يوضح هذه النتائج.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لكل بُعد

التسلسل في الأداة	الرتبة	الأبعاد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
3	1	الصمت الإجتماعي	3.41	0.77	متوسط
2	2	الصمت الدفاعي	3.19	0.87	متوسط
1	3	الصمت الإذعاني	3.08	0.90	متوسط
الاستبانة ككل			3.22	0.77	متوسط

يبين الجدول (3) أن مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم جاء متوسطًا؛ إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.22) بانحراف معياريّ (0.77)، كما جاءت الأبعاد جميعها في الدرجة المتوسطة، وجاء في الرّتبة الأولى بُعد " الصمت الاجتماعي" بمتوسّط حسابيّ (3.41)، وانحراف معياريّ (0.77) وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الأخيرة جاء بُعد "الصمت الإذعاني" بمتوسّط حسابيّ (3.08) وانحراف معياريّ (0.90)، وبدرجة متوسطة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس الخاصة تتفاوت لديهم نسبة الاهتمام بآراء معلميهم، وذلك وفقًا لقناعاتهم و أنماطهم الإدارية المتّبعة، فنجد منهم من يركز على الأخذ بمقترحات المعلّمين وتفعيل خبراتهم بشكل إيجابي، مما يُحقق التشاركية في العمل، ومنهم من لا يولي اهتمامًا بها، على اعتبار أن القرار بيده، وعلى المعلمين التنفيذ دون مناقشة أو إبداءٍ للرأي، كما قد تكون شُح المعلومات أو قلة الخبرة للكادر التعليمي، عاملاً يجعل أفراداً صامتين ولا يبدون أي رأي حيال قضايا المدرسة، ويفسر الباحثان أن بُعد "الصمت الإجتماعي" جاء في الرتبة الأولى، إلى أن المؤسسات التعليمية ماهي إلا عبارة عن نسق اجتماعي، تتألف من أفراد يتعاونون فيما بينهم لأجل تحقيق غاياتهم المشتركة، ومن هنا فقد يحجب العاملون أفكارهم ومعلوماتهم عن الإدارة، بهدف حماية مصالحهم الشخصية كنوع من التكاتف فيما بينهم، بينما يعزو الباحثان أن الصمت الإذعاني جاء في الرتبة الأخيرة؛ إلى أن الفكر الإداري الحديث يهتم بتحقيق ميزة التنافسية في سوق العمل؛ من خلال استقطاب معلمين مبدعين ذوو خبرة ميدانية متميزة، مما يجذب أكبر عدد ممكن من الطلبة، وهذا ما يركّز عليه مالكو المدارس الخاصة، الأمر الذي يجعل مديرين هذه المدارس بأمس الحاجة إلى آراء معلميهم، واتخاذ القرارات الإدارية بشكل تشاركي، وبالتالي تعطي لهم مساحة حرية مناسبة للتعبير عن آرائهم بين الحين والآخر، فهي ضرورة ملحة لتطوير أداء تلك المدارس فيما يخدم مصالحها الاستثمارية، الأمر الذي قد أدى إلى هذه النتيجة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من: الردهان (2020)، وخوالدة (2017)، والعرياني (2016)، في أن مستوى الصمت التنظيمي لأفراد عينة الدراسة كان متوسطاً. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات كل من: الظفري (2020)، في أن أفراد عينة الدراسة كانوا يمارسون سلوك الصمت التنظيمي بمستوى منخفض.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: "ما مستوى التماثل المؤسسي لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب لمستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم، والجدول (4) يوضح هذه النتائج.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى التماثل المؤسسي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لكل بُعد

التسلسل في الأداة	الرتبة	الأبعاد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الأداء
1	1	الولاء المؤسسي	3.91	0.83	مرتفع
2	2	العضوية (الإنتماء)	3.82	0.85	مرتفع
3	3	التشابه	3.72	0.80	مرتفع
الاستبانة ككل			3.82	0.79	مرتفع

يبين الجدول (4) أن مستوى التماثل المؤسسي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم جاء مرتفعًا؛ إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.82) بانحراف معياريّ (0.79)، كما جاءت الأبعاد جميعها في الدرجة المرتفعة، وجاء في الرّتبة الأولى بُعد " الولاء المؤسسي" بمتوسّط حسابيّ (3.91)، وانحراف معياريّ (0.83) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الأخيرة جاء بُعد "التشابه" بمتوسّط حسابيّ (3.72) وانحراف معياريّ (0.80)، وبمستوى مرتفع ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن العديد من مديرين المدارس الخاصة يؤمنون بأن اندماج المعلمين وانصهارهم مع المدرسة، يؤول إلى تجاوز الكثير من العقبات التي قد تواجه المدرسة خلال مسيرتها، فمن خلال تلبية احتياجات المعلمين، وتمكينهم بالشكل السليم، على اعتبار أن المعلم ركن أساسي في العملية التعليمية، ومحور فعّال يجب تعزيزه، تصبح أهدافهم مشتركة، ويتولّد لدى المعلم مفاهيم الولاء والإنتماء مع العمل، وصولاً إلى التشابه، كما أن المعلم بطبيعة الحال يميل إلى الاندماج مع بيئة عمل متماسكة ومتفاهمة بكافة مكوّناتها، مما يوفر له استقرارا وظيفياً، ويرفع من مستوى أدائه، ويجعله يتعلّق بمكان عمله، ويدافع عنه، لاسيما أنها تشكّل مصدراً لرزقه، يستوجب المحافظة عليه. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج كل من الدراسات التالية: الجبوري(2018)، وأبومازن (2018)، في أن مستوى التماثل المؤسسي لأفراد عينة الدراسة جاء مرتفعًا.واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسات: زهرة (2019)، والعمري (2018)، وابراهيم (2017)، حيث جاءت درجة توافر التماثل المؤسسي لدى أفراد عينة تلك الدراسات متوسطة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان، باختلاف متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، كما هو مبين في الجدول(5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان تبعاً لمغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

الأبعاد	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الصمت الإذعاني	ذكر	3.22	0.91
	أنثى	3.13	0.96
الصمت الدفاعي	ذكر	3.32	1.03
	أنثى	3.22	1.01
الصمت الإجتماعي	ذكر	3.57	0.99
	أنثى	3.37	0.85
الدرجة الكلية	ذكر	3.37	0.96
	انثى	3.24	1.03
الصمت الإذعاني	بكالوريوس	3.12	0.94
	دراسات عليا	3.24	0.96
الصمت الدفاعي	بكالوريوس	3.23	0.98
	دراسات عليا	3.31	0.99
الصمت الإجتماعي	بكالوريوس	3.45	1.05
	دراسات عليا	3.49	1.01
الدرجة الكلية	بكالوريوس	3.26	1.01
	دراسات عليا	3.35	0.820
الصمت الإذعاني	أقل من 5 سنوات	3.47	0.99
	5 سنوات فأكثر	2.89	1.05
لصمت الدفاعي	أقل من 5 سنوات	3.50	1.01
	5 سنوات فأكثر	3.04	1.01
الصمت الإجتماعي	أقل من 5 سنوات	3.61	1.11
	5 سنوات فأكثر	3.32	0.83
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	3.53	0.99
	5 سنوات فأكثر	3.08	0.82

يبين الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العملي وسنوات الخبرة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخرجت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) على الأبعاد والدرجة الكلية ويبين الجدول (6) هذه النتائج.

الجدول (6) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة تبعًا لمتغيرات لجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	الصمت الإذعاني	.980	1	.980	1.348	0.246
	الصمت الدفاعي	1.158	1	1.158	1.639	0.201
	الصمت الإجتماعي	5.249	1	5.249	9.193	0.003
	الدرجة الكلية	2.110	1	2.110	3.855	0.050
المؤهل العملي	الصمت الإذعاني	1.710	1	1.710	2.352	0.126
	الصمت الدفاعي	.791	1	.791	1.120	0.290
	الصمت الإجتماعي	.152	1	.152	.267	0.606
	الدرجة الكلية	.744	1	.744	1.359	0.244
سنوات الخبرة	الصمت الإذعاني	40.971	1	40.971	56.351	0.000
	الصمت الدفاعي	25.683	1	25.683	36.336	0.000
	الصمت الإجتماعي	10.299	1	10.299	18.037	0.000
	الدرجة الكلية	23.938	1	23.938	43.744	0.000
الخطأ	الصمت الإذعاني	381.709	525	.727		
	الصمت الدفاعي	371.069	525	.707		
	الصمت الإجتماعي	299.769	525	.571		
	الدرجة الكلية	287.290	525	.547		
الكلي	الصمت الإذعاني	5429.969	529			
	الصمت الدفاعي	5778.922	529			
	الصمت الإجتماعي	6458.047	529			
	الدرجة الكلية	5813.288	529			

يبين الجدول(6) وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس على بعد "الصمت الإجتماعي"؛ إذ بلغت قيم الدلالة الخاصة بـ"ف" أقل من (0.05) وبالعودة لجدول المتوسطات الحسابية في الجدول(3) يلاحظ أن هذه الفروق تعزى لصالح "الذكور"، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن طبيعة المعلمات في المدارس الخاصة يحرصن على تشكيل علاقات إنسانية مع الزميلات ومديرات تلك المدارس، مما يترتب عليه انسجام أكبر فيما بينهم، ويتيح لهم مساحة أكبر لإبداء آرائهم ومقترحاتهم، ويقلّل من سلوك الصمت التنظيمي لديهن، على عكس المعلمين الذكور، فقد تكون لديهم سمات تحد من كلامهم وتجعل منهم أشخاص صامتين، كالالتزامات المادية المترتبة عليهم كونهم أرباب أسر، مما يتطلب منهم التحفّظ على آرائهم، تفادياً من أن قد تُفهم تلك الآراء بأنها معارضة للإدارة، كما أن الذكور بطبيعتهم يتعاملون مع التعليمات الإدارية بشكل عملي؛ يقودهم إما لتنفيذها أو التهرّب منها، في حين أن الإناث يتعاملون مع التعليمات الإدارية بمرونة أكثر من حيث النقاش وطرح البدائل، أو اعتراضها. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة تبعا لمتغير المؤهل العلمي، فقد بلغت قيم الدلالة الخاصة بـ "ف" أكبر من (0.05) لكل حالة، ويعزو الباحثان ذلك، إلى أن المؤهل العملي قد لا يكون لديه أثر واضح في مستوى الصمت التنظيمي، فقد يتمتع بعض المعلمين بطرح آرائهم ومقترحاتهم من خلال أساليب جاذبه ومقنعه

أكثر للإدارة المدرسية، بغض النظر عن مؤهلاته العلمية، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية والأبعاد جميعها باختلاف متغير سنوات الخبرة، وبالعودة للمتوسطات الحسابية في الجدول(3) يلاحظ أن هذه الفروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح "5 سنوات فأكثر" ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين أصحاب الخبرة الأعلى لديهم دافع وردود أفعال أدنى؛ نتيجة التجارب المتراكمة لديهم، والتي أظهرت لهم أن السكوت في مواقف معينة قد يكون أفضل من المشاركة، وهذا ما أدى إلى ممارستهم لسلوك الصمت التنظيمي. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسة: الظفري (2020)، في وجود فروق دالة إحصائيًا في متغير الجنس، لدى قياس مستوى الصمت التنظيمي وأبعاده على أفراد عينة الدراسة، كما اتفقت مع دراسة خوالدة (2017) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، ودراسة العرياني (2016) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى سلوك الصمت التنظيمي تعزى لمتغير (المؤهل العملي).

نتائج الاجابة على سؤال الدراسة الرابع والذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التماثل المؤسسي لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)"؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التماثل المؤسسي لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان، باختلاف متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، كما هو مبين في الجدول(7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التماثل المؤسسي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان تبعاً لمغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

الأبعاد	االمتغيرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الولاء المؤسسي	ذكر	3.91	1.01
	أنثى	3.85	1.11
العضوية	ذكر	3.79	0.83
	أنثى	3.78	0.99
التشابه	ذكر	3.75	0.82
	أنثى	3.64	1.01
الدرجة الكلية	ذكر	3.82	0.85
	أنثى	3.76	0.79
الولاء المؤسسي	بكالوريوس	3.88	1.02
	دراسات عليا	3.88	1.08
العضوية	بكالوريوس	3.77	0.83
	دراسات عليا	3.80	0.89
التشابه	بكالوريوس	3.68	0.84
	دراسات عليا	3.71	1.03
الدرجة الكلية	بكالوريوس	3.78	0.88
	دراسات عليا	3.795	0.82
الولاء المؤسسي	أقل من 5 سنوات	3.73	0.99
	5 سنوات فأكثر	4.03	1.01

العضوية	أقل من 5 سنوات	3.62	0.89
	5 سنوات فأكثر	3.95	0.99
التشابه	أقل من 5 سنوات	3.53	0.85
	5 سنوات فأكثر	3.85	1.01
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	3.63	0.82
	5 سنوات فأكثر	3.95	0.78

يبين الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التماثل المؤسسي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان تبعاً لمغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخرجت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) على الأبعاد والدرجة الكلية ويبين الجدول (8) هذه النتائج.

الجدول (8) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة تبعًا لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	الولاء المؤسسي	.466	1	.466	.698	0.404
	العضوية	.017	1	.017	.023	0.879
	التشابه	1.620	1	1.620	2.610	0.107
	الدرجة الكلية	.483	1	.483	.807	0.369
المؤهل العملي	الولاء المؤسسي	.002	1	.002	.004	0.952
	العضوية	.058	1	.058	.082	0.774
	التشابه	.146	1	.146	.236	0.627
	الدرجة الكلية	.037	1	.037	.061	0.804
سنوات الخبرة	الولاء المؤسسي	11.396	1	11.396	17.063	0.000
	العضوية	13.473	1	13.473	19.024	0.000
	التشابه	12.508	1	12.508	20.157	0.000
	الدرجة الكلية	12.445	1	12.445	20.808	0.000
الخطأ	الولاء المؤسسي	350.627	525	.668		
	العضوية	371.813	525	.708		
	التشابه	325.786	525	.621		
	الدرجة الكلية	313.982	525	.598		
الكلي	الولاء المؤسسي	8461.609	529			
	العضوية	8109.547	529			
	التشابه	7648.969	529			
	الدرجة الكلية	8034.285	529			

يبين الجدول(8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى التماثل المؤسسي لدى معلمي المدارس الخاصة في العاصمة عمّان تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي) ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلم بطبيعته اجتماعي؛ إذ يميل إلى الاندماج مع المجتمعات، لاسيما أن المدرسة بيئة اجتماعية نابضة بالعديد من

التفاعلات، وبغض النظر عن نوع الجنس فكلاهما يبحث عن الانصهار مع المدرسة سواء على صعيد نوع جنسه، أو قسمه، أو بشكل عام مع المدرسة ككل، ولما يحقق له هذا الأمر من راحه نفسية تجعل منه متفاعلاً مع كافة مكوناتها، كما يعزو الباحث أن مستوى المؤهل العلمي لا يرتبط بمستوى التماثل، فالتطابق ما هو إلا عبارة عن ترابط مبني على مشاركة الأهداف بغض النظر عن المستوى التعليمي، فالتماثل أساسًا يزيل العديد من الحواجز والعقبات بل يعمل على اتحادها في نسيج واحد. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية للتماثل المؤسسي والأبعاد، إذ بلغت قيم الدلالة الخاصة بـ"ف" أقل من (0.05) لكل حالة، وبالعودة لجدول (6) المتوسطات الحسابية يلاحظ أن هذه الفروق تعزى لذوي فئة سنوات الخبرة (5 سنوات فأكثر).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة يمتلكون خبرة عملية أطول، وبالتالي قد تكون لديهم دراية أكبر في كيفية اندماجهم مع عناصر المدارس التي يعملون بها، وتكوين علاقات اجتماعية وانسانية أكبر، وأسرع من أصحاب الخبرات الأقل منهم. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العمري وبطاح (2018) في وجود فروق دالة إحصائيًا لدرجة التماثل المؤسسي لعينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسات: أبو مازن(2018)، وإبراهيم (2017)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي) في جميع مجالات التماثل المؤسسي لدى عينة الدراسة.

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس والذي نصه: "هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين مستوى الصمت التنظيمي وبين مستوى التماثل المؤسسي لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم"؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجة القيادة التحويلية ودرجة مستوى الأداء الوظيفي. والجدول (9) يبين هذه النتائج.

الجدول (9) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية والأبعاد للصمت التنظيمي والدرجة الكلية والأبعاد للتماثل المؤسسي

أبعاد التماثل المؤسسي / أبعاد الصمت التنظيمي	الولاء المؤسسي	العضوية	التشابة	الدرجة الكلية (التماثل المؤسسي)
الصمت الإذعاني	-.296**	-.330**	-.289**	-.322**
الصمت الدفاعي	-.238**	-.271**	-.249**	-.266**
الصمت الإجتماعي	-.030	-.060	-.064	-.054
الدرجة الكلية (الصمت التنظيمي)	-.214**	-.250**	-.227**	-.243**

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

يبين الجدول (9) وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للصمت التنظيمي والدرجة الكلية للتماثل المؤسسي، أي أنه كلما زاد الصّمت التنظيمي قل التّماثل المؤسسي، كما وجدت علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الصّمت التنظيمي جميعها باستثناء بُعد "الصمت الإجتماعي" مع الدرجة الكلّية والأبعاد للتماثل المؤسسي، إذ تراوحت قيم معاملات الإرتباط هذه ما بين (0.214−) و(0.330−). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين العازفين عن إدلاء آرائهم ومشاركتها؛ هم في الغالب غير مترابطين بمدارسهم، وهذا يتضح من مستوى تفاعلهم وانسجامهم مع بيئة العمل، مما ينعكس على مستوى تماثلهم، فالمعلم كلما عبّر عن رأيه وأبدى مقترحاته بشكل أكبر، دلّ هذا على توفر بيئة عمل إيجابية، مشجعة على الإبداع وتسعى للتشاركية، تنبع من فكر إداري حديث يبحث عن

الاستمرارية، والتنافسية مع غيرها من المدارس، وفي هذه الدراسة جاء الصمت التنظيمي متوسطاً وتأثيره على مستوى التماثل المؤسسي ليس كبيراً.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

1. توعية معلمي المدارس الخاصة من قِبل إدارة التعليم الخاص، حول سلبيات الصّمت التنظيمي داخل المدارس، وكيفية تفعيل التّماثل المؤسسي لديهم.

2. على القيادات التربوية في التعليم الخاص، استثمار العلاقة الارتباطية العكسية بين الصمت التنظيمي والتماثل المؤسسي، للتوصل لنموذج تنبؤي بالتماثل المؤسسي من معرفة الصمت التنظيم

3. أن تسعى القيادات المدرسية نحو الحفاظ على مستوى التماثل المؤسسي لديها، من خلال دعم المناخ التنظيمي والثقافة التنظيمية الواضحة المعالم للجميع، وذلك لزيادة اندماج المعلمين مع مدارسهم.

المراجع:

إبراهيم، حسام (2017). درجة توافر أبعاد التماثل التنظيمي لدى العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمّان. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (15)1، 125–145.

أبو مازن، تهاني (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين في محافظة الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

بالحمو، ماريا (2019). نموذج مقترح حول العلاقة بين التماثل التنظيمي والاستغراق الوظيفي: دراسة ميدانية لشركة روائح الورود لصناعة العطور بالوادي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

الجبوري، دريد (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للمساءلة الإدارية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي من وجهة نظر معلميهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربية، الأردن.

خوالدة، عايد (2017). مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في لواء الجامعة وعلاقته بالأنماط القيادية السائدة لدى مديريهم. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، 3(1)، 84–108.

الردهان، محمد (2020). أنماط الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بمستوى شعورهم بالرضا الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الزعبي، خلود (2013). درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمّان العاصمة لأبعاد القيادة التحويلية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

زهره، نورا (2019). درجة توافر التماثل التنظيمي لدى مربيات رياض الأطفال من وجهة نظرهن: دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية. مجلة جامعة تشرين–الآداب والعلوم الإنسانية، 41(6)، 281–301.

الشواورة، طه سالم (2016). أثر التماثل التنظيمي في دافعية العمل لدى معلمي وزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك. مجلة الجامعة الإسلامية الاقتصادية والإدارية، 24(1)، 120–141.

صكر، عبد الله علي (2017). أثر الصمت التنظيمي على القدرات الرئيسة للسلوك التنظيمي الإيجابي. مجلة الإدارة والاقتصاد، 6(21)، 53–94.

الظفري، سعيد (2020). الصمت التنظيمي وعلاقته بالعدالة التنظيمية لدى العاملين بمدارس سلطنة عمّان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 21(1)، 373–401.

عبد الرحيم، محمد (2018). دور القيادة التحويلية في تحقيق التماثل التنظيمي: دراسة ميدانية بالمعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني–بوسعادة–. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

العتيبي، تركي (2016). التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية، 9(3)، 705–762.

العرياني، موسى (2016). واقع سلوك الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمحافظة العرضيات من وجهة نظرهم. مجلة التربية، جامعة الأزهر، مصر، 3(186)، 833–888.

العمري، إسلام وبطاح، أحمد (2018). التماثل التنظيمي لدى المشرفين التربويين وعلاقته بنظام الحوافز المُقدّم لهم. مجلة دراسات الجامعة الأردنية، 45(1)، 66–746.

الغزالي، فاضل والخزاعي، صدام (2016). دور القيادة الروحية في تعزيز التماثل التنظيمي. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، الكوفة، 4(8)، 75–95.

القرني، صالح علي (2015). محددات سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز وعلاقته ببعض المتغيرات التنظيمية والديمغرافية. مجلة مستقبل التربية العربية، 22 (96)، 297–386.

القريوتي، محمد قاسم (2008). نظرية المنظمة والتنظيم. عمّان: دار وائل للطباعة والنشر.

يوسف، ميهفان شريف (2016). أثر أبعاد المناخ التنظيمي في مظاهر الصمت التنظيمي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من الموظفين الإداريين في جامعة زاخو. دهوك، العراق، مجلة جامعة زاخو، 4(1)، 167–188.

Aboudaya, H. (2019). The Effect of Tenure on Employee loyalty: The Case of Lebanon. Published research. American University of Science and Techno.

Akuzum, C. (2014). The Effect of Perceived Organizational Justice on Teacher's Silence: A practice in primary education institutions. International J. Soc. Set, & Education, 1 (5), 95- 107.

Alheet, A. (2019). The Impact Of Organizational Silence Causal Factors On Self-Efficacy Of Health Center Employees In The Jordanian Capital City (Amman). Academy of Strategic Management Journal, 18(3), 1-13.

Bacaksiz, F. E., Tuna, R., & Seren, A. K. H. (2017). The Relationships between Organizational Identification, Job Performance and Job Crafting: A Study among Nurses. International Journal, 10(1), 251- 273.

Booms, M. (2010). An Empirical Study on Transactional and Authentic Leaders: Exploring the Mediating Role of Trust in Leader on Organizational Identification. The Business Review Cambridge, 14 (2), 247-258.

Brown, A.D. (2017). Identity work and organizational identification. International Journal of Management Reviews, 19(1), 296-317.

Chang, T. (2020). Corporate Sustainable Development Strategy: Effect of Green Shared Vision on Organization Members' Behavior. Int Journal Environ. Res. Public Health 2020, 17(7), 24-46.

Dankoski, M. E., Bickel, J., & Gusic, M. E. (2014). Discussing the undiscussable with the powerful: Why and how faculty must learn to counteract organizational silence. Academic Medicine, 89(12), 1610-1613.

Dietrich, C. (2010). Decision Making Factors that Influence Decision Making, Heuristics Used and Decision Outcomes. Inquiries Journal/Student Pulse, 2(2), 1- 25.

Eriguc, G., Ozer, O., Turac, I. S., & Songur, C. (2014). Organizational Silence among Nurses: A Study of Structural Equation Modeling. International Journal of Business, Humanities and Technology, 14(2), 285-316.

Fapohunda, M. (2016). Organizational Silence: Predictors and Consequences among University Academic Staff. International Journal for Research in Social Science and Humanities Research, 2(1), 83-103.

Fard, P., & Karimi, F. (2015). The Relationship between Organizational Trust and Organizational Silence with Job Satisfaction and Organizational Commitment of the Employees of University. International Education Studies, 8(11), 219- 234.

Hall, D. T., Schnide, R. B. & Nygren, H.T. (1970). Personal Factors of Organizational Identification. Administrative Science Quarterly, 15(2), 176-190.

Johnson, W, L., Johnson, A, M., Heimberg, F. (1999). Aprimary and Seconder Order Component, Analysis of Organizational Identification Measurment. Educational and Psychological Measurement, 59(1), 159-170.

Yangin, D & Elm, C. (2017). The Relationship among Interactional Justice, Manager Trust and Teachers, Organizational Silence Behavior. Universal Journal of Educational Research, (5)3, 325-333.

تَحليل محتوى كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء المهارات الحياتية في الأردن

مي طراد الأخرس
جامعة عمان العربية
تاريخ الاستلام: 2021/01/30

أ.د عودة عبد الجواد أبو سنينة
جامعة عمان العربية
تاريخ القبول: 2021/05/19

الملخص

هدفت الدِّراسة إلى التعرُّف إلىالمهارات الحياتيَّة المتضمَّنة في كتب اللغة الإنجليزية للصفوفِ الثلاثةِ الأولى في الأردن، ولتحقيق ذلك اعتُمد المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى بجزأيها الأول والثاني. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استمارة تحليلٍ لكتب اللغة الإنجليزية في ضوء المهارات الحياتية الواجب تضمينها في محتوى الكتب عينة الدراسة، وبعد التحقق من صدق محتوى الأداة، ومن ثبات التحليل وفق معادلة هولستي حيث بلغ معامل الثبات (95.4%)، تمَّ اعتماد أداة الدراسة لاستخدامها في تحليل المحتوى. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ المهاراتِ الحياتيةَ الواجب تضمينها في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى اشتملت في مجملها على (30) مهارةً فرعية موزعةًعلى أربع مهاراتٍ رئيسةٍ هي المهارات العقلية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الأدائية العملية، والمهارات الانفعالية.

كما أشارت النتائج إلى أنَّ درجة توافر المهارات الحياتية في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث جاءت في المرتبة الأولى بنسبة توافر بلغت (61%)، في حين جاءت في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني في المرتبة الثانية بنسبة توافرٍ بلغت (20.5%)، وجاء في المرتبة الأخيرة كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول بنسبة توافرٍ بلغت(18.5%)

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى، كتب اللغة الإنجليزية، المهارات الحياتية.

Analyzing the Content of English Language Books for the First Three Grades in the Light of Life Skills in Jordan

Mai Trad Al-akhrass **Prof. Odeh Abd Aljawad Abu Sneineh**

Abstract

The study aimed to identify the life skills included in the English language books for the first three grades in Jordan, and to achieve this, the descriptive analytical approach was used. The study sample included English language textbooks for the first three grades, including the first and the second part. The validity of the tool components was examined, the life skill scale proved its reliability according to Holsti equation, and the coefficient ratio agreement was (95.4%).

The results of the study showed that the life skills that should be included in the books of the study sample were in their entirety (30) sub- skills distributed into four main skills: mental skills, social skills, practical performance skills, and emotional skills.

The results also indicated that the availability of life skills in the third grade textbook came with a percentage of (61%),whilethe degree of their availability in the second grade textbook came with a percentage of(20.5%), and in the first grade textbooks with a percentage of (18.5%).

Key words: content analysis, English language books, life skills.

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

يُعدّ القرن الحادي والعشرون عصرَ المعرفة لما يشهدهُ من تطوّرٍ غير مَسبوقٍ في حقول المَعرفة والتّكنولوجيا والبحث العِلمي، فقد أصبَحت العقولُ التي تسعى للمعارفِ هي الثروةُ الحقيقية للدّول، ولكي تزدهرَ هذه الثروة، لا بدّ من مواكبةٍ حثيثةٍ لكل ما هو جديدٌ في حقولِ التّربية والتعليمِ على مختلف الصّعد والاستثمار في الإنسان، فالتّقدم الحضاري الآن يقاسُ بمدى تقدُّمِ الدول التّقني والمَعرفي.

إنَّ التربية هي اللّبنة الأساسيّة لبناءِ المجتمعات والارتقاء بالأفراد، وهي عماد التّطور والضمان الأكيد لمواجهة التحديّات والمستجدّات، فهي ضرورةٌ اجتماعيةٌ وفرديةٌ تسهم إسهاماً عظيماً في صقل شخصيَّةِ الفرد وتشكيل ثقافته وشحذ طاقته، وهي من ناحيةٍأخرى تلبّي حاجاتِ المجتمع وتسهمُ في تطوره (همشري، 2001).

لذا فالتقدُّم في حقل التّربيةِ والتعليمِ أدّى الى تطورِ دورالمناهج لتصبح أكثر قدرةً على التكيُّف مع التحدياتِ،ولتسهم في تعديل سلوكِ المتعلّم بما تقتضيه خصائصُ نموّه وحاجاتُ مجتمعه ومتطلبات العصر الذي يعيش فيه، فلم يعد المنهج مقرراً دراسياً يتمحور حول المادةِ التعليميّة ويقف عندها، بل برز دوره في تزويدِ المتعلم بكل ما هو جديدٌومواكبٌ للحداثة في كافة المجالات العلميّة والمهاريّة،فالمعارفُ والمهاراتمرتبطةٌ ارتباطاً وثيقاً، ومتكاملةٌ في الأهدافِ والغايات(عطية، 2013).

ولقد اهتمّت وزارة التربيةِ والتّعليم في الأردنّبتطوير مناهج اللّغة الإنجليزيّةِ انطلاقاً من كونها لغة عالمية لها دورٌ في تمكين المتعلّمين من الانفتاح على الثقافات الأخرى والحصولِ على المعارف من مصادرها، خصوصاً في ظلِّ ما يشهده العالمُ من ثورةٍ معلوماتيّة. فبعد عقدِ المؤتمرِ الوطنيِّ التربويِّ في عمان (1999)، تقررتدريس اللّغة الإنجليزية بدءاً من الصفِّ الأول الأساسي وذلك من بداية العام الدراسيِّ2000 / 2001.ومنذ ذلك الحين دأبت الوزارة على تعديلِ مناهج اللّغة الإنجليزيةِ وتطويرِها وفقاً للتّغذيةِ الرّاجعةِ من الميدان.

إنّ تعليمَ اللغة الإنجليزية يجب أن لا يَقتصرَ فقط على حفظِ المفردات ومعانيها وتركيب الجملِ وفق القواعد السّليمةِ، بل يجب أن يمتد ليلامسَ واقع المتعلم الحياتي، فاللغة الإنجليزية لغةٌ عالميةٌ وهي لغةُ العلمِ والبحثِ والتّكنولوجيا، وهي لغة التدريس في كثير من المجالات الأكاديميَّة الحيويَّة كالطبِّ والهندسةِ والحاسوب. لذا لا بد لمناهج اللّغة الإنجليزية من أن تتواءم وأهمية اللغة عالمياً في ظلِّ التحديات المعرفيّةِ والمهاريّةِ التي يشهدها وسيشهدها القرن الرّاهن، من خلال مناهج مطوَّرة ترتقي بمستوى الطالب المعرفي والمهاري بطريقةٍ علميةٍ عمليةٍ تؤهله ليكون مواطناً فاعلاً في مجتمعه (الفريجات، 2015).

وتعدُّ المرحلةُ الأساسيّةُ قاعدةً للمرحلة الثانويّةِ حيث يتم إعداد المتعلم في مختلف جوانب شخصيَّته الجسديَّة والعقليَّة والاجتماعيَّة والوجدانيَّة والمهاريَّة، فهي مرحلة غرس المفاهيم والقيم والمهارات، وقد أثبتت الدراسات أنها مرحلةٌ محوريَّةٌ ترتكز عليها توجُّهات المتعلمين وتوجيهاتهم واتساع مفاهيمهم في مرحلة ما بعد التعليم الأساسي (FitzPatrick, Twohig & Morgan, 2014). وترى المناهج الجديدة للمرحلة الأساسية أنَّ الطالب كمتعلمٍ قادرٌ على استيعاب المادة التعليمية وتطبيقها وتحليلها وسبر أغوارها وتقييمها (Assaly, 2014).

وتشكّل مناهج اللغة الإنجليزية محوراً مهماً لإكساب طالب المرحلة الأساسية بعض المهارات الحياتية التيتؤهله للاندماجِ فيما يتعلّمهُ، وتوظيفِ ما يتعلّمهُ في محيطهِ المدرسيِّ والعائليِّ والمجتمعيّ،وبماأنَّ المهارات الحياتية تعتبرمنطلقاً يؤهل طفل اليوم ليكون صانع الغد فإنَّ امتلاكها سيمكِّن المتعلمَ من مواجهة تحدِّيات القرن الحادي والعشرين الثقافية

والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، كماأنَّ اكتساب المهارات الحياتية يؤهل المتعلم ليكون مبادراً متحملاً للمسؤوليَّة ومتعاوناً فاعلاً قادراً على اتخاذ القرار، وهو بذلك يُعدُّ خياراً استراتيجياً وعنصراً هاماً لتحسين مخرجات العمليّة التعلميّة التعليميّة في ظلِّ ما يشهده العالم من ثورةٍ علميةٍ وتكنولوجية.

ولقد حظيت كتب اللغة الإنجليزيّة باهتمام وزارةِ التَّربية والتَّعليم، فالكتاب أداةٌ فعالةٌ لتنفيذ المنهج لما يحتويه من أهدافٍ ووسائل وأنشطةٍ تعليميَّةٍ وتقويميَّةٍ، حيث تساهم هذه الكتب بالتَّنمية الشَّاملة المتوازنة للطالب لا سيما فيما يتعلق بجانب المهارات الحياتيّة، فهي ترجمةٌ للتوجه الراهن الداعي إلى الانتقال من مفهوم التعليم إلى التعلُّم، لذا فإن هذه الكتب لم تَعُد مصدراً للمعرفة فقط، بل أساساً فعّالاً للمساهمة في تدريب المتعلّم على تلك المهارات، مما يساعده على الانخراط في الحياة والتكيُّف مع المجتمع والنهوض به (سعادة وإبراهيم، 2011).

وتمتدُّ المهاراتُ الحياتيةُ لتشملَ مجموعةً من الأَعمالِ والأنشطةِ التي يقوم بها الإنسان في حياته بشكلٍ يوميٍّ، بحيث تتضمن تفاعلَ الفرد مع المَعدّات والأشخاص والمؤسسات، ونتيجةً لذلك يتمكّن المتعلم من التعامل معها بدقة واقتدار (Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005) كما أن تصنيفَ المهاراتِ الحياتيةِيختلف وفقاً لحاجات المتعلم ومتطلباته، فهي تتصف بالتغيُّر والتنوُّع والتعقيد، وتُسهم في إعانةِ المتعلم على إدارةِ شؤون حياته الشّخصيَّة والاجتماعيَّة، والتكيُّف مع المتغيّرات البيئيّة والثقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة (أبو حماد، 2017).

ولا يوجدُ تصنيفٌ موحَّدٌ للمهاراتِ الحياتيةِ وإنَّما يتمُّ تحديدها من خلال التَّعرف على حاجاتِ المتعلّمين وتطلُّعاتهم، وبعضها يصنَّف وفقَ مشكلاتهم التي تبرزُ حين لا يحقِّق المتعلِّمون السلوكياتِ المجتمعيةَ المأمولة، أو قد يلجأ الباحثون إلى ما افترضه الخبراءُ والمتخصِّصون من نماذج وقوائم للمهارات الحياتية (المومني وبني ياسين، 2014).

مشكلة الدراسة

الغرض من هذه الدِّراسة التعرُّف إلى المهارات الحياتيَّة المتضمَّنة في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن،من خلال تحليل محتوى هذه الكتب وبيان المهارات الحياتيَّةِ فيها. إذ لمست الباحثة أنّ طلاب الصفوف الثلاثة الأولى بحاجةٍ إلى اكتساب مهاراتٍ حياتيةٍ ضروريةٍ تعينهم على التكيف مع مجتمعهم ومستجدات عصرهم، فأخذت على عاتقها إجراء دراسةٍ تحاول الكشف عن المهارات الواجب تضمينها في كتب اللغة الإنجليزية لهذه المرحلة.

عناصر مشكلة الدراسة

أجابت هذه الدِّراسة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما المهاراتُ الحياتيةُ الواجب تضمينها في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في الأُردن؟

السؤال الثاني: ما المهارات الحياتية المتوفرة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الأساسي في الأردن؟

السؤال الثالث: ما المهارات الحياتية المتوفرة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني الأساسي في الأردن؟

السؤال الرابع:ما المهارات الحياتية المتوفرة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الأساسي في الأردن؟

أهمية الدراسة

تتمثّلُ أهميَّة الدراسة الحالية ببعدينِ هما:

أولاً: الأهمية النظرية

من المؤمَّلِ لهذه الدِّارسة أن تساهمَ في إثراء الأدب النظريِّ بمعارف ومعلوماتٍ جديدةٍ عن المهارات الحياتية وكيفية تحليل الكتب المدرسية في ضوئها لتكون انطلاقةً للمزيد من الدارسات حول هذا الموضوع. فقد تفيد هذه الدراسة

المكتبة العربية بعامةٍ والمكتبة الأردنية على وجه الخصوص بإضافة معرفةٍ جديدةٍ متعلقةٍ بموضوع البحث. ومن المؤمل أيضاً أن توفر هذه الدراسة معلوماتٍ مفيدةً حول بعض المهارات الحياتية المتضمنة في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى، وتلك التي من الواجب تضمينها. إذ تُعد هذه الدراسة من الدراسات القلائل –في حدود علم الباحثة–التي تبحث في تحليل محتوى كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء المهارات الحياتية.

ثانياً: الأهمية العملية

منَ المؤمَّلِأن تفيدَ هذه الدراسةُ كلاً من الجهات الآتية:

- معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية، من خلال إكسابهم معارف جديدة حول المهارات الحياتية الأساسية الواجب التركيز عليها أثناء تدريس كتب اللغة الإنجليزية.
- مشرفو اللغة الإنجليزية، وذلك بتحفيزهم لعقدِ برامج تدريبيَّة للمعلمين تكشف عن مدى إلمامهم بتصنيف المهارات الحياتية وكيفيَّة توظيفها.
- قد تُساهم هذه الدراسةُ في تكوين تصوُّرٍ لواضعي المناهجِ حول المهارات الحياتيّة التي لم يتم تضمينُها في كتب اللغة الانجليزيّة للصفوف الثلاثة الأولى.
- يُتوقَّع لهذه الدراسة أن تفتح آفاقاً جديدةً في المجالات البحثيَّة المتعلقة بالموضوع أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدِّراسات حولَ تحليل كتب اللغة الإنجليزية لمراحل دراسيّةٍ مختلفةٍ.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تحليل المحتوى: يعرّف بأنه "تجزئةُ مادةِ الاتصالِ المسموعةِ أو المقروءةِ وبياناتها، وفقَ معايير محددةٍ يختارها الباحث، ووفق خطّةٍ موضوعة، وأهدافٍ مخطط لها" (الخوالدة وعيد، 2006،160).

ويُعرف تحليل المحتوى إجرائياً: بأنه أسلوبٌ منهجيٌ منظمٌ وفق معايير محددة في البحث، اتبعته الباحثة في تجزئة محتوى كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى –سلسلة Action Pack– ووصفه وصفاً كمياً ونوعياً بالاعتماد على قائمة مهاراتٍ حياتيةٍتم إعدادها ليتم التحليل في ضوئها.

كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى: هي مجموعة المقررات الدراسية للصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي لمبحث اللغة الإنجليزية والتي تمَّ تدريسها في العام الدراسي 2020/2019.

المهارات الحياتية:وتعرّف بأنها "مجموعةُ السلوكيّاتِ التي يمتلكُها الفرد والتي تساعده على التفاعلِ الإيجابيِّ مع متطلبات حياته اليومية وتحدّياتها، وتزوِّده بالمعلومات التي يمكن أن يوظفها في حلِّ المشكلات واتخاذ القراراتِ، مما يسهم في البناء المتوازن لشخصيته عقلياً وجسدياًووجدانياً.ومن أمثلةِ هذه المهارات مهارةُ التفكير الإبداعي، ومهارة التفكير النّاقد، وحل المشكلات، ومهارة التواصل الاجتماعيِّ، ومهارة إدارة الوقت، ومهارةُ تقدير الذَّات"(إبراهيم، 2014، 20).

وتعرف المهارات الحياتية إجرائياً: بأنها مجموعُ المهارات التي تم التوصل إليها عن طريق اتباع أسلوب تحليل المحتوى لكتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثةالأولى باستخدام بطاقة التحليل"أداة الدراسة"التي أعدتها الباحثة وشملتأربعة مجالاتٍ رئيسةٍ هي (المهارات العقليَّة، والمهارات الاجتماعيَّة، والمهارات الأدائيَّة العمليَّة، والمهارات الانفِعاليَّة).

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتمثلُ حدودُ الدراسةِ فيما يلي:

الحدود المكانيَّة: اقتصرت هذه الدراسة على كتب اللغة الإنجليزية –سلسلةAction Pack– للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن.

الحدود الزَّمانية: تم إجراء هذه الدراسة فيالفَصل الأول من العام الدراسي 2021/2020.
الحدود الموضوعيّة:اقتصرت هذه الدراسة على بيان درجة توفر المهارات الحياتية (العَقليَّة، والاجتماعيَّةِ، والأدائيَّة العمليَّة، والانفعاليَّة) في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية والتي دُرِّست خلال العام 2020/2019.

محددات الدراسة

يُمكن تعميمُ نتائجِ الدراسةِ في ضوء محدِّداتها، وبناءً على أداةِ الدراسةِ وصحة خصائصها السيكومترية، وقد تم اعتماد المهارات الحياتية كفئاتٍ للتحليلِ، في حين اعتُمدت الكلمة والعبارة والجملة والفقرة والصورة كوحداتٍ للتحليل.

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

الإطار النظري

اشتمل الإطار النظريُّ على المحاور التالية:

- المحور الأول: تحليل المحتوى.
- المحور الثاني: المهارات الحياتية.
- المحور الثالث: علاقة المهارات الحياتية بكتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى.

المحور الأول: تحليل المحتوى

يُعدُّ تحليل المحتوى أحد الأساليب العلمية المنظمة التي تساهم في التعرف على درجة مراعاة المحتوى للمعايير والأسس والمكونات التي يُبنى في ضوئها بعيداً عن الذاتية والعشوائية (محمد وعبدالعظيم، 2018).

كما يُعتبر أسلوب تحليل المحتوى أحد وسائل تطوير المناهج، ذلك أنَّ أحد أهدافه يتمثل في معالجة نقاط الضَّعف الموجودة في الكتاب المدرسي، وتدعيم نقاط القوة، ليستجيب لحاجات المتعلم المعرفية والاجتماعية والوجدانية (طعيمة، 2004).

ويُعرِّف نيوندورف (Neuendorf, 2002) تحليل المحتوى بأنه التحليل الكمي للمحتوى الذي يقوم على نهجٍ علميٍّ يراعي الموضوعية والموثوقيةَ والصدقَ، ويهدف إلى الوصف والمقارنة والتقويم، ويكون قابلاً للتعميمِ وإعادةِ الإنتاج.

بينما عرَّفه أوبليغر وديفيس(Oppliger & Davis, 2016) بأنه تقويمُ الكتب المدرسية من أجل تقييم فعاليتها في إيصال المعلومة الدراسية.

وترى آدي (Adi, 2019) بأنَّ مفهوم تحليل المحتوى يشيرُ إلى ذلك الأسلوبِ البحثيِّ الذي يتبع منهجيةً نظاميةً تتناول جزئياتِ المحتوى بشكلٍ متوازنٍ لقياسها وتقويمها.

يتبين من التعريفات السابقة أنَّ تحليلَ المحتوى هو أسلوبٌ بحثيٌّ يتضمن مجموعةً من العملياتِ الإجرائية التي تهدف إلى تناولٍ مُفصلٍ للمحتوى التعليمي عن طريق تجزئته، وذلك بوصفِ ظاهرِذلك المحتوى كمياً وفق أسسٍ علميةٍ ومعايير موضوعيةٍ، بهدف التوصل إلى استدلالاتٍ واستنتاجاتٍ تحققُّ أهدافاً مصاغةً ترمي إلى الوقوف على نقاط الضعف، واكتشاف مواطن القوة في المادة التعليمية.

المحور الثاني: المهارات الحياتية

يشهد عالمنا هذه الأيام تطوراً غير مسبوقٍ في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية. والإنسان كجزءٍ من هذه المنظومة العالمية، لا بد له من التعامل مع الظواهر الإنسانية ومع ما يحيط به من مكوناتٍ ماديةٍ، لذلك فهو

يحتاج الى صقل خبراته الذهنية والاجتماعية والانفعالية والجسدية. ولا يمكن تحقيق ذلك دون تطوير المنظومة التربوية التعليمية لتقوم بدورها في إعداد المتعلم إعداداً سليماً، يجعل العملية التعليمية عمليةً تفاعليةً تتيح للمتعلمين اكتساب المعارف والخبرات بشكلٍ يوجه سلوكهم نحو تحقيق ذواتهم، وإنجاز تطلعاتهم، عن طريق تعريضهم لمجموعةٍ من الخبرات الحياتية التي تترجم ما ينقلونه من علومٍ نظريةٍ إلى صورٍ حيةٍ تظهرعلى اتجاهاتهم وسلوكياتهم.

لقد اتخذ الاهتمام بموضوع المهارات الحياتية من قبل النظم التربوية طابعاً عالمياً وإقليمياً. ولقد تبنت وزارة التربية والتعليم في الأردن خطواتٍ اجرائيةً لإدماج مهارات الحياة في الكتب المدرسية للمراحل المختلفة، انسجاماً مع الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج المدرسية للارتقاء بمخرجات العملية التعليمية من خلال الانتقال من التعليم المتمركز حول المعرفة النظرية الى تقديم مواقف تعليمية تساهم في بناء شخصية المتعلم، وإعداده للتفاعل ايجابياً مع متغيرات العصر (وزارة التربية والتعليم،2007).

إن الكتب المدرسية أصبحت مطالبةً بالتوظيف الفاعل لمحتواها لتمكين المتعلمين من التفاعل الإيجابي والتواؤم الدائم مع مستجدات الألفية الثالثة. لذا فلا بد لخبراء المناهج من المراجعة المستمرة للكتب المدرسية، وإعادة هيكلتها كلما دعت الحاجة لتفي بمتطلبات الواقع نتيجةً لما يفرضه التداخل في المهام بين المؤسسات التعليمية والمجتمع. كل ذلك يتطلب تبني أهدافٍ حيويةٍ تسعى لتلبية حاجات المتعلمين العقلية، والبدنية، والانفعالية، والاجتماعية، مما سيساهم في جَسر الفجوة بين ما يقدمه محتوى الكتب وبين الحياة خارج أسوار المدرسة(مطاوع والخليفة،2018).

المحور الثالث: علاقة المهارات الحياتية بكتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى.

تتمتع اللغة الإنجليزية بمكانةٍ مرموقةٍ بين اللغات العالمية، فهي تُعدُّ اللُّغة الرسمية للعديد من مجالاتِ العلوم الأكاديميَّة وحقول المعرفة الأخرى، وهي اللغةُ الوسيطةُ في معظم القطاعات التجارية والصناعية والتكنولوجية والطبية وغيرها. ولقد اكتسبت اللغة الإنجليزية أهميةً بالغةً بفعل المتغيراتِ الدوليّة، لذا فإنَّتعليمها للنشء أمرٌ لا غنىً عنه لمجاراة تداعيات الانفجارالمعرفيِّ والتطورالتقنيِّ، كونها اللغة المعتمدة في معظمِ المجالاتِ المهمة على مستوى العالم.

واللغة الإنجليزية من أكثر اللُّغات انتشاراً من حيث تعليمها كلغةٍ أجنبيةٍ لغير الناطقين بها، وهي اللغة المعتَمدة لما يَقرب من نصف مجموع الإنتاج العالمي من الكتب والأبحاث، وهي اللغة الرسمية لأكثر من ثلثيّ المُنظمات الدولية وما يقرب من (90%) من المعلومات الموثقة رسمياً على الإنترنت. لذا فإن أيّ دولةٍ تَنشد التقدُّمَ والرقيَّ لا بد وأن تُولي تعليم اللغة الإنجليزية اهتماماً كبيراً، وأن تعمل جاهدةً بما أوتيت من درايةٍ وبصيرةٍ على إكساب مهارات هذه اللغة لمتعلميها(حلبي،2015).

لقد ظلَّ تعليم اللغة الإنجليزية كلغةٍ أجنبيةٍ للمراحل التعليمية المبكرة مثارَ جدلٍ بين التربويين، فقد تباينت آراؤهم بين مؤيدٍ ومعارضٍ. ويرى الحارثي (2011) في دراستهأنَّ تعليم اللغة الإنجليزية في هذه المراحل سيعيقُ تعليمَ اللغةِ العربيةِ، محتجّاً بأنَّ النظامَ اللغويَّ الجديد سيُبنى على أنقاض اللغة الأم، ويتسببُّ بتشويشِ واختلاطِ الأمور في ذهن الطفل، ويستنزفَ جهداً ومالاً يفوق التوقعات المأمولة.

أما التيار الآخر فيرى في الرأي السابق مغالطةً تربويةً، ويؤكد على أهمية تعليم اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة لما لها من دورٍ في توسيع مدارك المتعلم، لأنه سيُمنَحُ فرصةَ اكتسابها طفلاً، وسيتاح له تجويدها كمتعلمٍ راشدٍ في المراحل التعليمية اللاحقة (Setiyadi, 2020).

وتُشير الأبحاث إلى التأثير الإيجابيِّ لتعليم اللغة الإنجليزية على شخصية المتعلم في المراحل الأولى من الدراسة، فقد شجعت منظمة اليونيسكو (UNESCO, 2014) على تعليم اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة الأم في مراحل مبكرةٍ من

الحياة المدرسية، مبررةً ذلك بأنَّ الطفل في مرحلة الطفولة المتوسطة يستطيع اكتساب اللغة بسهولةٍ ويسرٍ لما يمتاز به من نمو عقليٍّ، وقدراتٍ متميزةٍ على المحاكاة.

وتبين دراسة الدامغ (2011) أنَّ هناك إجماعاً على أنَّ الصف الأنسب لتعليم اللغة الإنجليزية هو الصف الأول الأساسي، وتستند الدراسة إلى أنَّ الأطفال في هذه المرحلة يتَّسمون بالبراعة اللغوية ومرونة الدماغ، وبحسب الدراسة فإن تعليم اللغة الإنجليزية يسهل تعليم اللغة الأم، وأنَّ التقدم في المراحل العمرية يُضعف القدرة على اكتساب لغةٍ جديدةٍ.

وتؤكد ستاكانوفا (Stakanova, 2014) على أهمية تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية الدنيا لما لذلك من فوائد أبرزها:

- تنميةُ المهارات الذهنية، فلتعليم اللغة الإنجليزية دورٌ في تعزيز النشاط العقليِّ وتطوير أداء الدماغ من خلالِ توظيف الحصيلة اللغوية عند القيام بعمليّات التحليل والربط والاستنتاج والتعبير، كلُّ ذلك سيؤدِّي في المحصِّلةِ إلى زيادة قدرة المتعلمين على التّفكير واتساعِ مدى استيعابهم.
- تمكينُ المتعلمين من الوصول إلى أدوات المعرفة باستخدام المهارات اللّغوية، إنَّ تعليم اللغة في هذه المرحلة سيُمكِّن الطالبَ من تنمية معارفه وإثراء ثقافته، فهي توفر له نافذةً مفتوحةً للمزيد من الاطّلاع والاكتشاف والتطوير، عن طريق تزويده بمهارت الوصول إلى مصادرالمعرفة كالإنترنت، والتطبيقات الآمنة، واستخدام أدوات التكنولوجيا على تنوُّعها.
- تطويرُ المهارات الدراسية، كتحفيز الذاكرة وتنشيطها من خلال اكتساب المفردات واسترجاعها حين الحاجة.
- تطويرُ ملكة الحكم على الأمور، وإجراء المقارنات، واختيار البدائل، وسرعة اتخاذ القرار.

ويوضح أوزال ويافوز (Uysal & Yavuz, 2015) أهميةَ تعليم اللغة الإنجليزية كلغةٍ أجنبيةٍ في مراحل دراسيةٍ مبكرةٍ من خلال عدةِ نقاطٍ أهمها:

- توطيدُ مهاراتِ التواصلِ لدى المُتعلمين: إنَّ اللغةَ الإنجليزية كغيرها من اللغات تُعد وسيلةً مهمةً للتواصل بين الإنسان ومحيطه بل وعالمه الذي يعيش فيه، مما سينعكس على مشاركته الفعّالة في الأنشطة المختلفة، والانفتاح على الآخر بأسلوبٍ انتقائيٍّ يضمن الحفاظَ على الهويةِ والمنظومةِ القيمية التي ينتمي إليها المتعلم.
- تعزيز الثقة بالنفس: فتعليم اللغة الإنجليزية يساهم في إكساب الطالب القدرة على التعبير عما يجول في خاطره من أفكار وانفعالاتٍ بطريقةٍ سليمةٍ باستخدام المهارات اللغوية كمهارة الكتابة والتحدث.

وتستخلص الباحثة مما سبق أنَّ اللغة الإنجليزية تلعب دوراً مهماً في تكامل المعرفة وتكوين الخبرات والارتقاء بمستوى نضج المتعلمين، فهي جسرٌ لنقل العلوم، وأداةُ الانفتاح على فكر العصر باستيعاب كل جديدٍ واقتباس كل مفيدٍ، كما أنها وسيلةٌ للتعبير عن الحاجات وتنظيم الأفكار، وهي كذلك تمهد للمتعلم الطريق لفهم الواقعِ واستيعاب العلاقاتِ، وإنَّ تعليمها لطلاب الصفوف الثلاثة الأولى يُشكل رافداً لتذليل الصعاب أمامهم في المراحل التعليمية اللاحقة.

الدراسات السابقة ذات الصلة

لقد حظيَ موضوعُ المهاراتِ الحياتيةِ باهتمامٍ محليٍّ وإقليميٍّ وعالميٍّ من قبلِ الباحثين في الشأنِ التربويِّ. وفي ضوءِ هذا الاهتمامِ أُجريت العديدُ من الدراساتِ والبحوثِ العربيةِ والأجنبيةِ المتعلقةِ بهذا الموضوع، وفيما يلي عرضٌ لبعضٍ منها:

هدفت دراسة كل من حسين، ومحمود، وإقبال (Hussein, Mahmood& Iqbal, 2020) إلى تقييم كتب صفوف المرحلة الأساسية في ضوء المهارات الحياتية. أجريت الدارسة في باكستان، واشتملت العينة على وحداتٍ منتقاةٍ

من كتب اللغة الإنجليزية، واللغة الأوردية، والثقافة العامة، والدراسات الاجتماعية، والتاريخ، وكتب العلوم والتكنولوجيا. استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء قائمةٍ للمهارات الحياتية للتحليل في ضوئها. شملت القائمة المهارات الاجتماعية والانفعالية، ومهارات الإدارة المالية، ومهارات الجاهزية لسوق العمل، ومهارات التعامل مع المشاكل البيئية الخاصة بباكستان، ومهارات التعامل مع الاستغلال الجسدي على أرض الواقع وعبر الإنترنت. تباينت نتائج التحليل حيث جاءت المهارات الاجتماعية بدرجةٍ مرتفعةٍ بنسبة (35%)، وتساوت معها مهارات الإدارة المالية بنفس النسبة، بينما حصلت مهارات الإعداد لسوق العمل على على (30%)، في حين لم تأت مضامين الكتب على ذكر مهارات التعامل مع الاستغلال الجسدي ومهارات التعامل مع المشاكل البيئية. وقد خلصت الدارسة إلى أنَّ الكتب المعنية تفتقر بشكلٍ عام إلى المهارات الحياتية الضرورية.

أما دراسة أبو صبيعة والحديدي (2018) فهدفت إلى تعرف المهارات الحياتية التي يتضمّنها كتاب اللغة الإنجليزيّة للصف السادس الأساسي في الأردُن ودرجةِ اكتساب الطلبة لها من وجهة نظر معلّميهم، وإلى الفروق تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهِّل العلمي، ومستوى الخبرة التدريسية. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي فيما يتعلق بتحليل كتاب اللغة الإنجليزية، واعتمدت الدراسةُ المسحيةُ التي تتبع المنهج الوصفي المسحي، فيما يتعلَّق بدرجة اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية من وجهة نظر معلّميهم. وتكوّن مجتمع الدراسة وعينتها من كتاب اللغة الإنجليزيّة للصف السادس الأساسي، كما تم اختيار معلّمي اللغة الإنجليزيّة من ثلاثِ مديرياتٍ من العاصمة عمّان بالطريقة الطبقيةِ العشوائية وبلغ عددهم (322) معلّماً ومعلّمةً، واستخدمت الدراسة أداتين هما استمارة تحليل محتوى موزّعة على ثلاث مجالات رئيسة:المهارات العقلية، اليدوية العملية، والاجتماعية.واستبانة تحتوي على(26) فقرةً موزّعةً على مجالات الدراسة الثلاثة. أظهرت نتائج الدراسة تبايناً في درجة توافر المهارات الحياتية المتضمنة في كتاب اللغة الإنجليزية، كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروقٍ تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، ومستوى الخبرة، باستثناء متغيّر الجنس في مجال المهارات الاجتماعية ولصالح الإناث.

وأجرت كل من المصري، وصمادي، وعقل وحامد (Al Masri, Smadi, Aqel & Hamed, 2016) دراسةً حول تضمين المهارات الحياتية في كتب اللغة الإنجليزية في الأردن. هدفت هذه الدراسة إلى تحليل نصوص كتب Action Pack الإنجليزية بناءً على توافر المهارات الحياتية في الجزء الأول من كتب الصفِّ الخامس والسادس والسابع –سلسلة Action Pack– ودرجة توفر المهارات الحياتية الموجودة في كلٍّ منها. تم إجراء الدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية، وتم استخدام المنهج الوصفيِّ التَّحليلي. تكوَّنت عينة الدراسة من كتب اللغة الإنجليزية لسلسلة Action Pack للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسي. أما المهارات الحياتية التي تم تحليلها فكانت: اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتَّواصل الفعال، ومهارات العلاقات الشخصية، والوعي الذاتي، وإدارة العواطف. أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ المهارات الحياتية تتوزع بشكل عشوائي بين الكتب الثلاثة موضوع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى نتيجةٍ مفادها عدم وجود معايير دقيقةٍ لتوزيعِ المهارات في كتب اللغة الإنجليزية موضوع الدراسة.

كما هدفت دراسة كل من مصطفى، ودادور، والشافعي (Mostafa, Dadour &Shafei, 2016) إلى تقييم كتاب اللغة الإنجليزية للصف الرابع الابتدائي في ضوء المهارات الحياتية. أجريت الدارسة في مصر، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي حيث حددت الدراسة المهارات الحياتية الواجب تضمينها من خلال قائمةٍ للمهارات الحياتية وتم التحليل في ضوئها. وقد تباينت نتائج التحليل حيث سجلت المهارات الاجتماعية التكرار الأعلى بنسبة (43.8%)، وتلتها المهارات الصحية بنسبة (17.1%)، ثم مهارة الممارسات الروتينية اليومية بنسبة (12.9%)، بينما حصلت مهارات

الإدارة المنزلية على نسبة(8.9%)، وحصلت مهارات قضاء وقت الفراغ على نسبة (6%)، يليها المهارات الدراسية بنسبة (3%)، بينما تقاسمت المهارات العقلية والمهارات الشخصية نسبةً بلغت (2.4%)، في حين حازت مهارات الحفاظ على الأمن والسلامة على نسبة (2%)، وحصلت مهارة الحفاظ على البيئة على نسبة (1.5%)، ولم يتم تضمين المهارات العملية في الكتاب. وقد كشفت الدارسة أنَّ الكتاب لا يعكس المهارات الحياتية اللازمة بشكل كافٍ.

وأجرى كل من مطّلب زاده وأشرف (Mottalebzade & Ashraf, 2014) دراسةً هدفت إلى التعرف على مدى تضمن كتب اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للمهارات من وجهة نظر المعلمين والطلاب في العاصمة طهران في إيران، شملت عينة الدراسة (73) معلماً ومعلمة، و(1112) طالباً وطالبة، اعتُمد المنهج الوصفيُّ الارتباطيُّ، وتمثلت أداة الدراسة في استبانةٍ تكونت من خمسة مجالاتٍ رئيسةٍ شملت المهارات الاجتماعية والتواصل اللغوي، والمهارات الشخصية، ومهارات القيادة، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات واتخاذ القرار. وأظهرت النتائج أنَّ المهارات الاجتماعية والتواصل اللغوي جاءت بالمرتبة الأولى وبدرجةٍ مرتفعةٍ بنسبة (52%)، وجاءت المهارات الشخصية بدرجةٍ متوسطةٍ بلغت (32%)، تلتها مهارات القيادة بنسبةٍ منخفضة سجلت (7%)، ثم التفكير الناقد بنسبة (5%)، أما مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار فقد جاءت بدرجةٍ ضعيفةٍ وبنسبة (4%)، وخلصت الدراسة إلى أنَّ كتب اللغة الإنجليزية لا تسهم بشكل ملموسٍ في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وأجرى أحانَدو وعبدالله (2017) دراسةً هدفت للتعرف على أهم المهارات الحياتية اللازمة لطلاب مرحلة التعليم الأساسي في ماليزيا في ضوء متغيرات العصر. واستُخدم المنهج الوصفي الوثائقي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم تحليل عددٍ من الأدبيات التربوية والتقارير العالمية والبحوث الأكاديمية التي تناولت أبرز تصنيفات المهارات الحياتية، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ هناك عدة تصنيفاتٍ للمهارات الحياتية يمكن توظيفها لتنمية شخصية المتعلم، كما أشارت الدراسة من خلال العرض التحليلي إلى أهم المهارات اللازمة لطلاب المرحلة الأساسية التي تتمحور حول مهارات القراءة والكتابة والحساب، ومهارات حل المشكلات، واتخاذ القرار، وإدارة الذات، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، ومهارة التعايش التقني

وقام غروفر (Grover, 2018) بدراسةٍ هدفت التعرف إلى التحديات التي تواجه تطبيق المهارات الحياتية للمرحلة الأساسية في مقاطعة آجيتغار في إقليم البنجاب في الهند. تكونت العينة من (10) مدراء و(43) معلماً حيث تم جمع البيانات منهم وفق المقابلات شبه المقننه، وتوصلت الدراسة إلى نتيجةٍ مفادها أنَّ مقرر المهارات الحياتية يشكل عبئاً على المعلمين والمدراء على حدٍّ سواء بسبب ارتفاع أنصبة المعلمين وانخفاض كفاءة تدريبهم لتدريس هذه المهارات، كما أظهرت الدراسة ضعف الإمكانات المادية في مدارس المقاطعة، الأمر الذي عرقل جهود المدراء في تقديم الدعم للمعلمين.

كما أجرت تان (Tan, 2018) دراسةً هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين حول ما يبدو عليه تعليم المهارات الحياتية على المستوى العملي خلال الواقع اليومي الدراسي في المدارس الأساسية في فنلندا وسنغافورة. وأُجريت الدارسة عن طريق الملاحظةِ والمقابلة، ولتصنيف المهارات الحياتية وفقاً لوجهة نظر المعلمين تم اختيار ثلاثة معلمين من سنغافورة ومثلهم من فنلندا. صيغت الأسئلة لجمع إجاباتٍ مفتوحةٍ حول الخلفية المعرفية لهؤلاء المعلمين فيما يتعلق بالمهارات الحياتية ونهجهم في إكسابها لطلبتهم، وكذلك وجهات نظرهم في هذه المهارات والجوانب العملية حولها. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ المنهج الوطني لكلا البلدين يوفر فرصاً جيِّدةً لتعليم المهارات الحياتية، وأنَّ المسؤولية الكبرى

تقع على عاتق المعلمين والأسرة في كيفية إكساب المتعلمين هذه المهارات، كما كشفت الدراسة أيضاً عن الآراء المتباينة بين معلمي البلدين حول المهارات الحياتية الضرورية لطلبة المدارس الإبتدائية ومردُّ ذلك اختلاف الثقافات بين البلدين.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلالِ استعراضِ الدِّراسات السَّابقة يتبيَّنُ أنهاتنوَّعتفي أهدافها وعيّناتها ومنهجيتها والمباحث الدراسيَّة التي تناولتها. فمنها ما هدف إلى التعرف إلى درجة تضمين المهارات الحياتيَّة في بعض الكتب المدرسيَّة وهو ما اتفق مع الدراسة الحالية، كدراسة (المصري وآخرون، 2016)، ودراسة (مصطفى وآخرون، 2016)، ودراسة (حسين وآخرون، 2020)، في حين كان هدف بعضها التعرف إلى أهم المهارات الحياتية اللازمة لطلاب المرحلة الأساسية كدراسة أحائَدو وعبدالله (2017)، ومنها ما هدف إلى التعرُّف على تصور معلّمي المباحث الدراسيَّة للمهارات الحياتيَّة ووجهة نظرهم فيما يتعلق بتضمينها في الكتب المدرسية كدراسة تان(Tan, 2018).

أما من حيث العيّنة المستخدمة، فاتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في اختيار عيّنةٍ من الكتب الدراسيَّة كدراسةالمصري وآخرون، 2016)، ودراسة (حسين وآخرون، 2020).في حين اختارت بعض الدراسات عيّنةً من الطلبة أو المعلمين كدراسة مطّلب زاده وأشرف (Mottalebzade & Ashraf, 2014)، وتان(Tan, 2018).

كما تنوعت أدوات الدراسة فمنها ما اتفق مع الدراسة الحالية ببناء الاستبانات كدراسة (المصري وآخرون، 2016)، ودراسة (حسين وآخرون، 2020)، ووظّف بعضها المقابلات شبه المقنَّنة وأسلوب الملاحظة لجمع البيانات كدراسة تان(Tan, 2018)، وغروفر (Grover, 2018).

الطريقة والإجراءات

المنهجية والإجراءات

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفيَّ التَحليليَّ لملاءمته لأغراضها، لما يحقِّقه من وصفٍ منظمٍ وموضوعيٍّ ودقيقٍ، بإعطاء تصنيفٍ كميٍّ ونوعيٍّ للمهارات الحياتيةِ المتضمنة في محتوى كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن.

عينة الدارسة

تكونت عينة الدراسة منكتب اللغة الإنجليزية –سلسلةAction Pack– للصفوف الثلاثة الأولى وهي:

- كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأولالأساسي بجزأيه الأولوالثاني (Northcott, 2010) متضمنين الملحق الخاص بالأنشطةActivity Part بواقع (10) وحداتٍ دراسيةٍ لكل جزءٍ، والمقرر تدريسه بناءً على قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2010/3) بدءاً من العام الدارسي 2011/2010.
- –كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني الأساسي (Loader, 2011)والمقرر تدريسه بناءً على قرار مجلس التربية والتعليم رقم(2011/3)بدءاً من العام الدراسي2012/2011، ويتألَّفُ من (16) وحدة دراسية موزَّعة على الفصلين الدراسيين بواقع (8) وحدات لكل فصلٍ، ويُلحق به كتابُ الأنشطة للصف الثاني الأساسيActivity Book 2.
- –كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الأساسي(Kilbey, 2012) والمقرر تدريسه بناءً على قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2012/3) بدءاً من العام الدراسي 2013/2012، ويتألف من(16) وحدة دراسية موزعة على الفصلين الدراسيين بواقع (8) وحدات لكل فصلٍ، ويُلحق به كتابُ الأنشطة للصف الثالث الأساسي ActivityBook 3.

أداة الدراسة

تكوَّنت أَداةُ الدراسةِ من استمارةِ تحليلِ محتوى أعدَّتها الباحثةُ لتحليلِ كتبِاللغةِ الإنجليزية للصّفوف الثلاثة الأولى في ضوئها.

وبالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية كدراسة الجازي وآخرون(2016)، ودراسة أبو صبيعة والحديدي (2018)، وتصنيف كوجك(2001) للمهارات الحياتية، وتصنيف عمران وآخرون (2001)، وتصنيف حمد (2017)، والإطار المرجعي للتعلم المبني على المهارات الحياتية في الأردن (2007)، فقد تمّ تحديد استمارةٍ أوليةٍ للمهارات الواجب تضمينها في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى شملت (70) فقرةً تم عرضها على (13) محكّماً من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث تم الاتفاق على تحديد (30) فقرةً موزعةً على أربعةِ مجالاتٍ رئيسةٍ للمهارات الحياتية وهي: المهارات العقلية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الأدائية العملية، والمهارات الانفعالية بحيث شكَّلت تصنيفاتُ المهارات الحياتية فئاتِ التحليل، أما وحداتُ التحليل فتمَّ البحث عنها في الكلمة، والعبارة، والجملة، والفقرة، والصورة. و التالية هي استمارة تحليل المحتوى بصورتها النهائية:

اولاً: المهارات العقلية

أ- مهارات إدارة الوقت

1- يرشد المحتوى إلى كيفية تنظيم المهام المطلوبة

2- ينمي المحتوى القدرة على تحديد أولويات المهام وترتيبها حسب أهميتها

3- يتضمن المحتوى ما يرشد إلى التخطيط السليم للمهام

4- يحث المحتوى على التوزيع السليم للوقت

ب- مهارات اتخاذ القرار

1- يتضمن المحتوى المواقف التي تحفز على اتخاذ القرار

2- يتضمن المحتوى ما ينمي القدرة على كيفية تنظيم الأفكار بموضوعية

3- يوجه المحتوى إلى كيفية انتقاء القرار الأنسب

4- يشجع المحتوى على الاستئناس بآراء الآخرين عند اتخاذ القرار

5- يحث المحتوى على التنفيذ الأمثل للقرار

ثانياً: المهارات الاجتماعية

1- ينمي المحتوى مهارة التكيف مع المجتمع

2- يتضمن المحتوى مهارة الدعم والمساندة الاجتماعية للآخرين

3- يحث المحتوى على تنيمة مهارة التفاعل والمشاركة في الأعمال الجماعية

4- يتضمن المحتوى مهارة التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين

5- ينمي المحتوى مهارة تحمل المسؤولية تجاه الآخرين

6- ينمي المحتوى القدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية

7- يحث المحتوى على احترام الآخر

8- يتضمن المحتوى ما يحث على حب الوطن والانتماء له

9- يشجع المحتوى على احترام تراث الأمة

10- يتضمن المحتوى ما يحث على احترام العادات والتقاليد والالتزام بها

11- يوجه المحتوى إلى تجنب السلوكيات المسيئة اجتماعياً

ثالثاً: المهارات الأدائية العملية

1- يتضمن المحتوى مهارة استخدام الأدوات الشخصية والمنزلية والمدرسية

2- يتضمن المحتوى ما يرشد إلى العناية بالجسم والصحة

3- يتضمن المحتوى مهارة تنفيذ أنشطة حركية جسدية

4- يحث المحتوى على الاستخدام الأمثل للموارد والحفاظ عليها

5- يتضمن المحتوى مهارة إنتاج النماذج والرسوم التوضيحية

6- يتضمن المحتوى ما ينمي مهارات استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة

رابعاً: المهارات الانفعالية

1- يتضمن المحتوى ما ينمي مهارة ضبط المشاعر والانفعالات

2- يشجع المحتوى على تنمية قوة الإرادة لدى الطالب

3- يمنح المحتوى فرصة التعبيرعن المشاعر الشخصية

4- يتضمن المحتوى ما ينمي قدرة الطالب على مشاركة الآخرين مشاعرهم

صدق الأداة

تم عرضُأداةِ الدراسة بصورتها الأولية على (13) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة، منهم (11) من أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرق التدريس في بعض الجامعاتِ الأُردنيَّة، بالإضافة إلى مشرف اللغة الإنجليزية في مديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا، ومعلمةٍ لمادة اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية الدنيا.وقد تم الأخذُبتوصيات المحكمين فيما يتعلق بدقة الفئات، ووضوحها، وانتمائها للمجال، ومراعاتها للفئة العمرية، وبعد الحذف والإضافة والتعديلِتم الإبقاءُ على (30) فئة حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر.

ثبات الأداة

للتأكُّد من ثبات الأداة تم تحليلُوحدةٍ واحدةٍ هي الوحدة الخامسة من كتاب اللغة الإنجليزية للصفِّ الأول الأساسي من قبل الباحثة ومن قبل معلمةٍ أخرىمن معلمات مادة اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية الدنيا حيث تم الاتفاق على كيفية التحليل، وتم التحليل في ضوء فئات التحليل، واعتماداً على وحدات التحليل التي شملت الكلمة والعبارة والجملة والفقرة والصورة.

أشارت نتائج التحليل إلى وجودِ نسبة اتفاقٍ مقبولةٍ بين المحللتين، حيث تمَّ استخراج معامل الثبات وفق معادلة هولستي (Holsti, 1969) التالية: $CR=2M/(N_1+N_2)$

حيث أنَّ

CR: معامل الثبات

M: مجموع البنود التي تم رصدها والاتفاق عليها بين الباحثة والمعلمة الأخرى.

N_1+N_2: مجموع البنود التي تم رصدها من قبل الباحثة والمعلمة الأخرى.

وبذلك: $CR = 2*(31)/(31+34) = 0.954$

وقد بلغ معامل الثبات (95.4%) وهذا يجعله مقبولاً لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة

مَرَّت الدارسةُ بالإجراءات التاليةِ:

– تحديدُ الهدفِ من الدراسةِ ومشكلتها وأسئلتها والعينة المستخدمة.

–مراجعةُ الأَدب النظريِّ وبعضُ الدراساتِ السابقةِ المتعلقةِ بتحليل المحتوى وموضوع المهارات الحياتية.

– تـمَّ إعـدادُ قائمـةٍ بالمهـارات الحياتيـة بالاعتمـاد علـى الأدب النظـريِّ والدراسـات السـابقة، وبنـاء أداةِ الدراسـة المتمثلـة باستمارة التحليل.

– التحقُّقُ من صدقِ وثباتِ الأداة.

– تحليلُ الكتبِ الثلاثةِ بالاعتماد على استمارة التحليل، حيث تمَّ رصدُ التكراراتِ في جداول خاصةٍ بكل كتابٍ على حدة بعد الاطـلاعِ علـى جميـع النصـوص والفقرات والعبـارات والجمـل والكلمـات والتأمُّـل فـي الصـور، بهـدف الكشـف عن المهارات الحياتية فيها وتحديد المجالِ الذي تنتمي إليه تلك المهارات.

– إدخالُ البياناتِ في الحاسوب، وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة من تكراراتٍ ونسبٍ مئويةٍ ومتوسطاتٍ.

– عرضُ نتائجِ الدِّراسةِ في الفصلِ الرابعِ.

– مناقشةُ النتائجِ في الفصلِ الخامسِ.

– تقديمُ التوصياتِ والمقترحاتِ في ضوءِ النتائجِ التي توصلتْ إليها الدراسةُ.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية لمعالجة البيانات:

– حسابُ التكراراتِلكل مهارةٍ من المهارات الواردة في استمارة التحليل.

– استخراجُ النِّسب المئوية للمجالات والمهارات الفرعيِّة في كلِّ مجالٍ لكل كتابٍ على حدةباستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةStatistical Package For Social Science (SPSS).

– استخدامُ معادلة هولستي(Holsti) لاستخراج معامل الثبات، وحساب نسبة الاتفاق بين المحللتين للتأكُّد من ثبات عملية التحليل.

نتائج الدراسة

عرض نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على"ما المهاراتُ الحياتيةُ الواجبُ تضمينها في كتبِ اللغةِ الإنجليزيةِ للصفوفِ الثلاثةِ الأولى في الأُردنِّ؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم إعدادُ قائمةٍ للمهارات الحياتية من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والأدب التربوي ذي الصلة، كما تم الاستناد إلى آراء المنظِّرين التربويين حول خصائص المرحلة العمرية لمتعلمي الصفوف الثلاثة الأولى، ومتطلباتهم العقلية والاجتماعية والجسدية والانفعالية.

وبعد الرجوع إلى الخبراء وأساتذة المناهج وطرق التدريس في الجامعات الأردنية والمختصين في الميدان التربوي للأخذ بتوصياتهمتم اعتماد قائمةٍ للمهارات الحياتية تضمنت الفئات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر ليتم إجراءُ التحليل في ضوئها. وتبين النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة أن المهارات الحياتية الواجب توفرها في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى شملت (30) مهارةً حياتيةً موزعةً كما يلي:

أولاً: المهارات العقلية: وتحتوي على (9) مهاراتٍ وتنقسم إلى جزئين:

- مهاراتُ إدارة الوقت، وتضمنت (4) مهاراتٍ.
- مهاراتُ اتخاذ القرار، وتضمنت (5) مهاراتٍ.

ثانياً: المهارات الاجتماعية: وشملت (11) مهارةً.

ثالثاً: المهارات الأدائية العملية: واشتملت على (6) مهاراتٍ.

رابعاً: المهارات الاجتماعية: وتحتوي على (4) مهاراتٍ.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية المهارات الحياتية التي تم الإجماع على ضرورة توفرها في مضامين كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى، لما لها من دورٍ في إكساب المتعلمين القدرة على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة، مما يسهم في بناء شخصياتهم وحفزهم للمضيِّ قُدماً في عملية تعلمهم. وقد تنسجم هذه النتيجة مع التطور المتسارع على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، لما لها من دورٍ يتمثل في تمكين المتعلمين الصغار من إتقان مهارات إدارة وقتهم بطريقةٍ عمليةٍ، والاعتماد على أنفسهم في اتخاذ قراراتٍ ناجحةٍ، وإعدادهم لإدارة الموارد بحكمةٍ. كما وقد تتماشى هذه النتيجة مع ضرورة مواكبة التطور التكنولوجي باكتساب مهاراتٍ تقنيةٍ حديثةٍ دون إغفال الجانب الاجتماعي الذي يؤكد على ضرورة توافر مهاراتٍ اجتماعيةٍ تهيئ الفرد لفهم المجتمع والتكيف معه، وتضْمنُ له الحفاظَ على هويته الوطنية وانتمائه لأمته. كما قد تتفق هذه النتيجة مع ضرورة مراعاة تزويد المتعلمين بالمهارات الانفعالية منذ المراحل الدراسية الأولى، لما لهذا الجانب من أهميةٍ في تكوين شخصية الفرد السويِّ الناجح القادر على ضبط انفعالاته والتعامل مع مشاعره بموضوعيةٍ ورويةٍ.

وبالرجوع الى نتائج الدراسات السابقة التي تم التطرق إليها، يلاحَظ أنَّ بعضها اتفقت مع نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بالمهارات الحياتية الواجب تضمينها في الكتب الدراسية، كدراسة أبو صبيعة والحديدي (2018) بضرورة تضمين المهارات العقلية، والأدائية العملية، والمهارات الاجتماعية في كتاب اللغة الإنجليزيّة للصف السادس الأساسي في الأردُن.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على"ما المهاراتُ الحياتيةُ المتوفرةُ في كتاب اللغةِ الإنجليزيةِللصفالأول الأساسي؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المهارات الحياتية المتوفرة في كتاب اللغة الإنجليزية للصفالأولالأساسي في الأردن، وحساب التكرارات والنسب المئوية لتلك المهارات، وفيما يلي عرضٌ للنتائج:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية التفصيلية المتوفرة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول بجزأيه سواء وردت بشكلٍ صريحٍ أو ضمنيٍّ كما هو مبين في الجدول رقم (1).

الجدول (1) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية المتوفرة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الأساسي بجزأيه بشكلٍ صريحٍ وبشكلٍ ضمنيّ

رقم المهارة	المهارة	الفصل الأول		الفصل الثاني		المجموع الكلي	
		التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
1	المهارات العقلية	135	22.1%	309	31.3%	444	27.8%
2	المهارات الاجتماعية	384	62.7%	339	34.3%	723	45.2%
3	المهارات الأدائية العملية	90	14.7%	241	24.4%	331	20.6%
4	المهارات الانفعالية	3	0.5%	99	10.0%	102	6.4%
الدرجة الكلية للمهارات الأربعة		612	%100	988	%100	1600	%100

يبين الجدول رقم (1) البيانات الوصفية منتكراراتٍ ونسبٍ مئويةٍ للمهارات الحياتية المتوفرة في كتاب الصف الأول للفصلين الدراسيين بشكلٍ صريحٍ وضمنيٍّ، وبينت النتائج أن المجموع الكلي للتكرارات بلغ (612) تكراراً في الفصل الأول، وارتفع في الفصل الثاني إلى (988) تكراراً. وتبين النتائج أنّ المهارات الأكثر تكراراً في الفصل الأول كانت المهارات الاجتماعية حيث حصلت على (384) تكراراً بما نسبته (62.7%)، وقد حازت ذات المهارات على المرتبة الأولى في الفصل الثاني بتكرارٍ أقلّ بلغ (339) وبنسبةٍ بلغت (34.3%). كما تبين النتائج أن المهارات العقلية في الفصل الأول جاءت بتكرارٍ مجموعه (135) وبنسبةٍ مئوية بلغت (22.1%)، في حين زاد مجموع تكرارها في الفصل الثاني ليبلغ (309) وبنسبة (31.3%). وحصلت المهارات الأدائية العملية على المرتبة الثالثة بتكرارٍ مجموعه (90) وبنسبةٍ (14.7%) في الفصل الأول، بينما ارتفع مجموع تكراراتها في الفصل الثاني ليبلغ (241) وبنسبة (24.4%). وحصلت المهارات الانفعالية على المرتبة الرابعة بمجموع تكرارٍ بلغ (3) فقط في الفصل الأول وبنسبة (0.5%) لترتفع في الفصل الثاني إلى (99) تكراراً وبنسبةٍ مئويةٍ بلغت (10.0%)

ويمكن أن تُفَسَّر هذه النتائج استناداً إلى كون كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الأساسي معنيٌّ بالمهارات الاجتماعية لأنها تعد ركيزةً أساسيةً في التكيف مع المستجدِّ في حياة المتعلمين حديثي العهد بمجتمع المدرسة والذي يمثل الالتزام والتنوع، واختلفت هذه النتائج مع دراسة حسين وآخرون (Hussein & et al., 2020) والتي توفرت فيها المهارات الاجتماعية بنسبةٍ مرتفعةٍ.

في حين قد يرجع تدني نسب توفر المهارات الأخرى العقلية والأدائية العملية إلى اعتقاد القائمين على إعداد الكتاب بأن هذه المهارات متوفرةٌ في مواد أخرى انطلاقاً من مبدأ المنحنى التكاملي للمواد الدراسية، بينما قد يعزى تدني نسبة المهارات الانفعالية إلى الاتكال على معلم المادة في إكساب الأطفال هذه المهارات لهم، بناءً على ردود أفعالهم العاطفية والوجدانية في مواقف صفيةٍ مختلفةٍ، وبلغةٍ بسيطةٍ تناسب مستواهم العمري.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على"ما المهارات الحياتية المتوفرة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني الأساسي في الأردن؟"

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمهارات التفصيلية المتوفرة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني في الأردن سواء وردت بشكلٍ صريحٍ أو ضمنيٍّ كما هو مبين في الجدول رقم (2).

الجدول (2) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية المتوفرة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني الأساسي في الأردن بشكل صريحٍ وبشكلٍ ضمني

رقم المهارة	المهارة	الفصل الأول		الفصل الثاني		المجموع الكلي	
		التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
1	المهارات العقلية	376	%43.3	495	%54.8	871	%49.2
2	المهارات الاجتماعية	371	42.7%	271	30.0%	642	36.2%
3	المهارات الأدائية العملية	57	6.6%	98	10.9%	155	8.7%
4	المهارات الانفعالية	65	7.5%	39	4.3%	104	5.9%
الدرجة الكلية للمهارات الأربعة		869	%100	903	%100	1772	%100

يلاحظ من الجدول رقم (2) البيانات الوصفية منتكراراتٍ ونسبٍ مئويةٍ للمهارات الحياتية المتوفرة في كتاب الصف الثاني الأساسي للفصلين الدراسيين بشكلٍ صريحٍ وضمنيٍّ، وبينت النتائج أن مجموع تكراراتها بلغ (869) تكراراً في

الفصل الأول وارتفع في الفصل الثاني إلى (903) تكراراً. وتبين النتائج أنَّ المهارات الأكثر تكراراً في الفصل الأول كانت المهارات العقلية حيث جاءت في المرتبة الأولى وحصلت على (376) تكراراً بما نسبته نسبة (43.3%)، وقد حازت ذات المهارات على المرتبة الأولى في الفصل الثاني بتكرارٍ أعلى بلغ(495) وبنسبةٍ بلغت (54.8%). كما تبين النتائج أن المهارات الاجتماعية في الفصل الأول جاءت في المرتبة الثانية بتكرارٍ بلغ (371) وبنسبةِ (42.7%)، في حين حازت على مجموع تكرارٍ أقل في الفصل الثاني بلغ (271) وبنسبة (30.0%). وحصلت المهارات الأدائية العملية في الفصل الأول على المرتبة الثالثة بتكرارٍ مجموعه (57) وبنسبةٍ (6.6%)، بينما ارتفع مجموع تكرارها في الفصل الثاني ليبلغ (98) وبنسبة (10.9%). وأخيراً حصلت المهارات الانفعالية على (65) تكراراً في الفصل الأول وبنسبة (7.5%) لتنخفض في الفصل الثاني إلى (39) تكراراً وبنسبةٍ مئويةٍ بلغت (4.3%).

وقد تعزى هذه النتائج إلى أنَّ الخبرات العقلية التي تقدم للمتعلمين في الفترة المبكرة من مراحل تعلمهم هي خبراتٌ ذات أهميةٍ كبيرةٍ وتأثيرٍ فعّال في تنمية الجانب العقلي للأفراد. أما توفر المهارات الاجتماعية بنسبةٍ متوسطةٍ في كتاب الصف الثاني، فقد يرجع إلى عدم توظيف المهارات اللغوية الأربع: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة في مواقف حياتيةٍ تثري الجانب الاجتماعي لدى الطلاب بشكلٍ كافٍ.

كما ويؤخذ على كتاب الصف الثاني النسب الضعيفة التي سجلتها المهارات الأدائية العملية، وقد يعود ذلك إلى غياب إجراءاتٍ وخطواتٍ تنفيذيةٍ واضحة المعالم لدمج هذه المهارات في محتوى الكتاب.

أما النسب الضعيفة للمهارات الانفعالية في محتوى كتاب الصف الثاني فقد تعزوه الباحثة إلى اجتهاد القائمين على إعداده دون الاستناد إلى معايير الخطوط العريضة لمناهج اللغة الإنجليزية التي حثت على ضرورة التنمية المتكاملة للمتعلمين في كافة الجوانب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابعوالذي ينص على "ما المهارات الحياتية المتوفرة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الأساسي في الأردن؟"

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمهارات التفصيلية المتوفرة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الأساسي في الأردن سواء وردت بشكلٍ صريحٍ أو ضمنيٍّ كما هو مبين في الجدول رقم (3).

الجدول (3) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية المتوفرة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الأساسي في الأردن بشكلٍ صريحٍ وبشكلٍ ضمنيٍّ

رقم المهارة	المهارة	الفصل الأول		الفصل الثاني		المجموع الكلي	
		التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
1	المهارات العقلية	1391	%55.0	1492	%54.5	2883	%54.8
2	المهارات الاجتماعية	719	28.4%	724	26.5%	1443	27.4%
3	المهارات الأدائية العملية	260	10.3%	306	11.2%	566	10.8%
4	المهارات الانفعالية	158	6.3%	215	7.9%	373	7.1%
الدرجة الكلية للمهارات الأربعة		2528	%100	2737	%100	5265	%100

يلاحظ من الجدول رقم (3) البيانات الوصفية منتكراراتٍ ونسبٍ مئويةٍ للمهارات الحياتية المتوفرة في كتاب الصف الثالث الأساسي للفصلين الدراسيين بشكلٍ صريحٍ وضمنيٍّ، وبينت النتائج أن مجموع تكراراتها بلغ (2528) تكراراً في الفصل الأول وارتفع في الفصل الثاني إلى (2737) تكراراً. وتبين النتائج أنَّ المهارات الأكثر تكراراً في الفصل الأول

كانت المهارات العقلية حيث حصلت على مجموع تكرارٍ بلغ (1391) بما نسبته (55.0%)، وقد حازت ذات المهارات على المرتبة الأولى في الفصل الثاني بتكرارٍ أعلى بلغ (1492) وبنسبةٍ بلغت (54.5%). كما تبين النتائج أن المهارات الاجتماعية في الفصل الأول جاءت بتكرارٍ بلغ (719) وبنسبةٍ مئوية بلغت (28.4%)، في حين حازت في الفصل الثاني على مجموع تكرارٍ بلغ (724) وبنسبة (26.5%). وحصلت المهارات الأدائية العملية في الفصل الأول على تكرارٍ مجموعه (260) وبنسبةٍ مئوية (10.3%)، بينما ارتفع مجموع تكرارها في الفصل الثاني ليبلغ (306) وبنسبة (11.2%). وأخيراً حصلت المهارات الانفعالية على (158) تكراراً في الفصل الأول وبنسبة (6.3%)، لترتفع في الفصل الثاني إلى (215) تكراراً وبنسبةٍ مئويةٍ بلغت (7.9%).

وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة أبو صبيعة والحديدي (2018)، ودراسة مطّلب زاده وأشرف (Mottalebzade & Ashraf, 2014) حول تباين نسب المهارات الحياتية بشكلٍ ملحوظٍ في كتاب اللغة الإنجليزية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن محتوى الكتاب يحرص على تعزيز المهارات العقلية لطلاب هذا الصف انسجاماً مع ما جاء في الإطار العام للمهارات الحياتية في الأردن. ورغم أن محتوى الكتاب أظهر اهتماماً بالمهارات الاجتماعية، إلا أن نسبة ورود هذه المهارات لم تكن بالمستوى المأمول، وربما يعود ذلك إلى اكتظاظ محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث وقصر الوقت المتاح لتنفيذه، مما يعرقل تطبيق مهاراتٍ اجتماعيةٍ تنمي روح العمل الجماعي وتَحمُّل المسؤولية تجاه الآخرين.

وفيما يخص تدني نسبة توفر المهارات الأدائية العملية في كتاب الصف الثالث فقد تعزو الباحثة ذلك إلى مراعاة القائمين على تأليف الكتاب لضعف الإمكانات المادية والبنية التحتية لبعض المدارس، فهذه المهارات وإن كانت تُعدُّ مطلباً ملحاً لأهميتها في إعداد الفرد للمستقبل، إلا أنَّ بعضها قد لا يتوفر في جميع المؤسسات التعليمية بفرصٍ متساوية، وقد يتفق هذا الطرح مع نتائج دراسة غروفر (Grover, 2018) التي عزت عرقلة جهود إكساب المهارات الحياتية للمتعلمين إلى ضعف الإمكانات المادية.

أما بالنسبة للنتائج المتدنية في نسب المهارات الانفعالية في كتاب الصف الثالث فقد تُفسَّرُ بأن اهتمام مؤلفة الكتاب بإثراء المحصول اللغوي للطالب في مواقف لا تتطلب تعبيراً مستمراً عن المشاعر أو مشاركة الآخرين انفعالاتهم، أو ربما قد يعزى ذلك إلى الاتكال على المرشد التربوي في المدرسة ليقوم بدوره في الإصغاء والتفاعل وإكساب الطلبة هذه المهارات.

هذا وقد تم حساب النسب المئوية للمهارات الحياتية المتوفرة في الكتب عينة الدراسة مجتمعةً والجدول رقم (4) يوضح ذلك

الجدول (4) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية المتوفرة في كتب عينة الدراسة بجزأيها الأول والثاني

الصف	المجموع الكلي للتكرارات في الجزء الأول	النسبة المئوية من المجموع الكلي للتكرارات	المجموع الكلي للتكرارات في الجزء الثاني	النسبة المئوية من المجموع الكلي للتكرارات	المجموع الكلي للتكرارات	المجموع الكلي للنسب المئوية
الصف الأول	612	%38	988	%62	1600	%100
الصف الثاني	869	%49	903	%51	1772	%100
الصف الثالث	2528	%48	2737	%52	5265	%100

يلاحظ من الجدول رقم (4) البيانات الوصفية من حيث التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية المتوفرة في الكتب عينة الدراسة بجزأيها الأول والثاني، وبينت النتائج أن كتاب الصف الثالث كان في المرتبة الأولى حيث بلغ مجموع تكرار المهارات

الحياتية في الجزء الاول (2528) وبنسبة (48%)، ليرتفع في الجزء الثاني إلى (2737) تكراراً بنسبة (52%). في حين احتل كتاب الصف الثاني المرتبة الثانية بمجموع تكرارٍ في الجزء الأول بلغ (869) وبنسبة (49%)، ليرتفع في الجزء الثاني إلى (903) تكراراً بنسبة مئوية بلغت (51%). وجاء كتاب الصف الأول في المرتبة الأخيرة بمجموع تكرار بلغ (612) وبنسبة مئويةٍ بلغت (38%) في الجزء الأول، ليرتفع ارتفاعاً ملحوظاً في الفصل الثاني فيبلغ (988) تكراراً بنسبةٍ مئوية (62%).وقد يعزى ذلك إلى مراعاة التطور في الخصائص النمائية للمتعلمين في كل صف، و لعل هذا يفسر أيضا التوافر الأعلى للمهارات الحياتية في كتاب الصف الثالث.

هذا وقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية للسياقات التي وردت من خلالها المهارات الحياتية المتوفرة في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى، ويتبين من الجدول رقم (5) السياقات التي وردت من خلالهاهذه المهارات في الكتب عينة الدراسة.

الجدول رقم (5): التكرارات والنسب المئوية للسياقات التي وردت من خلالها المهارات الحياتية المتوفرة في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن

المهارة	السياق	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
		التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
المهارات العقلية	الكلمة	12	2.7%	66	7.6%	331	11.5%
	العبارة	25	5.6%	108	12.4%	428	14.8%
	الجملة	82	18.5%	176	20.2%	830	28.8%
	الفقرة	0	0.0%	2	0.2%	10	0.3%
	الصورة	325	73.2%	519	59.6%	1284	44.5%
المهارات الاجتماعية	الكلمة	38	5.3%	46	7.2%	253	17.5%
	العبارة	96	13.3%	92	14.3%	123	8.5%
	الجملة	193	26.7%	122	19.0%	395	27.4%
	الفقرة	0	0.0%	2	0.3%	5	0.3%
	الصورة	396	54.8%	380	59.2%	667	46.2%
المهارات الأدائية العملية	الكلمة	16	4.8%	10	6.5%	48	8.5%
	العبارة	25	7.6%	5	3.2%	39	6.9%
	الجملة	42	12.7%	14	9.0%	110	19.4%
	الفقرة	0	0.0%	0	0.0%	3	0.5%
	الصورة	248	74.9%	126	81.3%	366	64.7%
المهارات الانفعالية	الكلمة	19	18.6%	15	14.4%	49	13.1%
	العبارة	13	12.7%	6	5.8%	20	5.4%
	الجملة	27	26.5%	26	25.0%	138	37.0%
	الفقرة	0	0.0%	0	0.0%	1	0.3%
	الصورة	43	42.2%	57	54.8%	165	44.2%
الدرجة الكلية للسياقات	الكلمة	85	5.3%	137	7.7%	681	12.9%
	العبارة	159	9.9%	211	11.9%	610	11.6%
	الجملة	344	21.5%	338	19.1%	1473	28.0%
	الفقرة	0	0.0%	4	0.2%	19	0.4%
	الصورة	1012	63.3%	1082	61.1%	2482	47.1%

يتضح من الجدول رقم (5) أن التكرارات الكلية لسياق الكلمة في كتاب الصف الأول الأساسي قد بلغت (85) بنسبة (5.3%)، وبلغت التكرارات الكلية لسياق العبارة (159) بنسبة (9.9%)، كما بلغت التكرارات الكلية لسياق الجملة (344) بنسبة (21.5%)، بينما كان المجموع الكلي لتكرارات سياق الفقرة (0) وبنسبة (0%)، في حين بلغت التكرارات الكلية لسياق الصورة (1012) بنسبة (63.3%).

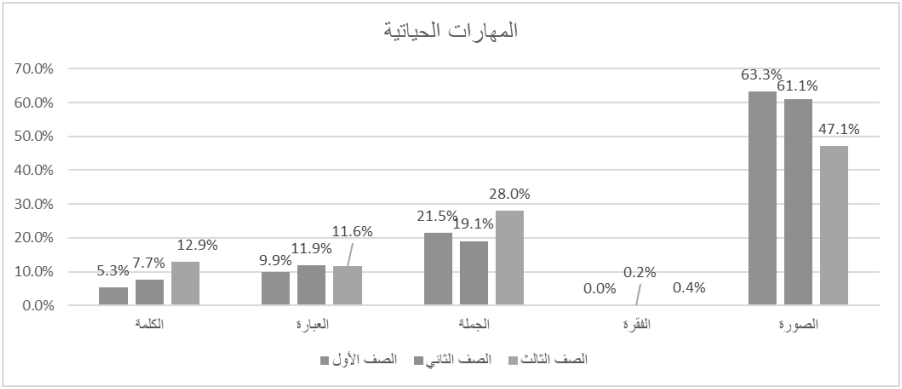
كما يتبين من الجدول أن التكرارات الكلية لسياق الكلمة في كتاب الصف الثاني الأساسي قد بلغت (137) بنسبة (7.7%)، وبلغت التكرارات الكلية لسياق العبارة (211) وبنسبة (11.9%)، كما بلغت التكرارات الكلية لسياق الجملة (338) وبنسبة (19.1%)، بينما كان المجموع الكلي لتكرارات سياق الفقرة (4) وبنسبة (0.2%)، في حين بلغت التكرارات الكلية لسياق الصورة (1082) وبنسبةٍ بلغت (61.1%).

ويلاحظ من الجدول أن التكرارات الكلية لسياق الكلمة في كتاب الصف الثالث الأساسي قد بلغت (681) وبنسبة (12.9%)، وبلغ مجموع التكرارات الكلية لسياق العبارة (610) بنسبة (11.6%)، كما بلغت التكرارات الكلية لسياق الجملة (1473) بنسبة (28.0%)، بينما كان المجموع الكلي لتكرارات سياق الفقرة (19) بنسبة (0.4%)، في حين بلغت التكرارات الكلية لسياق الصورة (2482) وبنسبة (47.1%).

مما سبق يتضح أن سياق الصورة كان الأوفر حظاً من مجموع التكرارات والنسب المئوية الكلية للسياقات، بينما كان سياق الفقرة الأقل نصيباً من التكرارات والنسب المئوية من المجموع الكلي للسياقات،وقد تعزى هذه النتائج إلى أن نظريات التعلم الحديثة تنطلق من مبدأ الكل إلى الجزء بالتدرج من الجملة القرائية إلى الكلمة، وهذا ما قد يفسر ارتفاع نسب توفر المهارات الحياتية من خلال ورودها في سياق الجملة، أما الارتفاع التدريجي من الصف الاول إلى الثالث في النسب المئوية لسياق الفقرة، فقد تعزوه الباحثة إلى التدرج في أسلوب عرض المواضيع تبعاً للمرحلة العمرية عبر الصفوف.

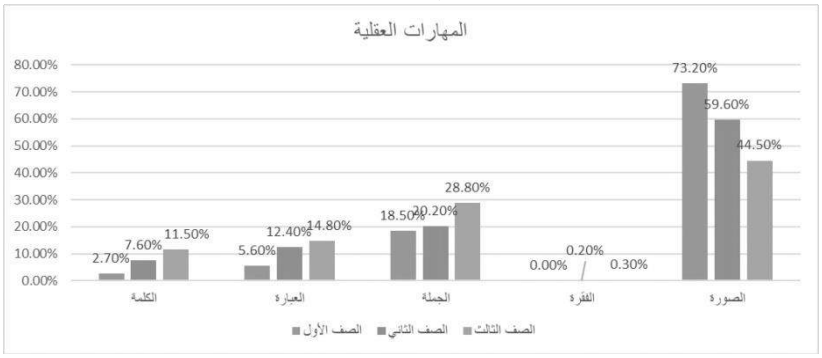
وبشكلٍ عام فإن سياق الصورة كان الأوفر حظاً من مجموع التكرارات والنسب المئوية الكلية للسياقات، وقد يعزى ذلك إلى أن الصورة في هذه المرحلة العمرية قادرةٌ على جذب انتباه المتعلمين وإثارة انتباههم وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، لما لها من دورٍ في مساعدة المتعلمين على تذكر المعلومة المرافقة لها، كما أنها قد تساعد على تجسيد المعاني والألفاظ بصورةٍ ذهنية مما يسهل إدراكها من قبل المتعلمين. وربما ناسبت الصورة فئاتِ المتعلمين الذين لا يجيدون القراءة كطلاب الصف الأول، أو الذين يتعلمون لغةً اجنبيةً في مراحل عمرية مبكرةٍ مما قد يسهل عليهم فهم المواضيع بشكلٍ أفضل.

الشكل رقم (1): النسب المئوية للسياقات التي وردت من خلالها المهارات الحياتية المتوفرة في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن



والشكل رقم (2) يبين المهارات العقلية المتضمنة في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن:

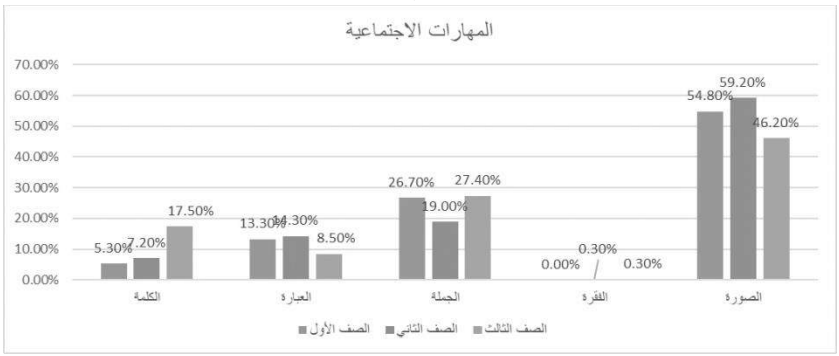
الشكل رقم (2): النسب المئوية للسياقات التي وردت من خلالها المهارات العقلية المتوفرة في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن



يتضح من الشكل رقم (2) أن التكرارات والنسب المئوية الكلية لسياق الصورة فيما يتعلق بالمهارات العقلية في كتب الصفوف الثلاثة الأولى كانت الأعلى تكراراً من المجموع الكلي للسياقات، بينما كانت التكرارات والنسب المئوية الكلية لسياق الفقرة هي الأدنى.

أما الشكل رقم (3) فيبين النسب المئوية للسياقات التي وردت من خلالها المهارات الاجتماعية المتوفرة في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن:

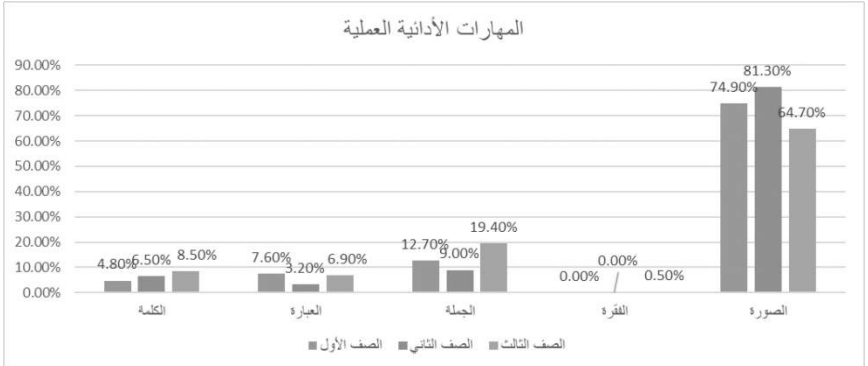
الشكل رقم (3): النسب المئوية للسياقات التي وردت من خلالها المهارات الاجتماعية المتوفرة في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن



يتبين من الشكل رقم (3) أن سياق الصورة المتعلق بالمهارات الاجتماعية حظي بالمجموع الأعلى من التكرارات والنسب المئوية الكلية في كتب الصفوف الثلاثة الأولى، وعلى الجانب الآخر كانت التكرارات والنسب المئوية الكلية لسياق الفقرة هي الأقل نصيباً من المجموع الكلي للسياقات في هذه الكتب.

والشكل رقم (4) يبين النسب المئوية للسياقات التي وردت من خلالها المهارات الادائية العملية المتوفرة في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن:

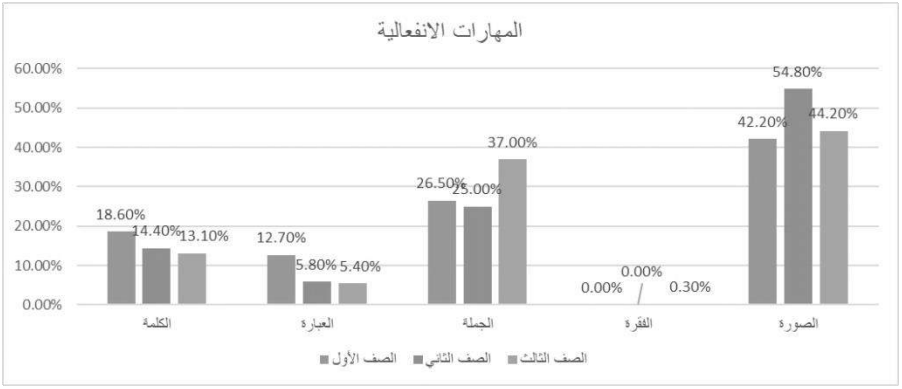
الشكل رقم (4): النسب المئوية للسياقات التي وردت من خلالها المهارات الأدائية العملية المتوفرة في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن



يلاحظ من الشكل رقم (4) أن التكرارات والنسب المئوية الكلية لسياق الصورة فيما يتعلق بالمهارات الأدائية العملية في كتب الصفوف الثلاثة الأولى كانت الأعلى تكراراً من المجموع الكلي للسياقات، بينما كانت التكرارات والنسب المئوية الكلية لسياق الفقرة هي الأقل نصيباً.

والشكل رقم (5) يبين النسب المئوية للسياقات التي وردت من خلالها المهارات الانفعالية المتوفرة في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن:

الشكل رقم (5): النسب المئوية للسياقات التي وردت من خلالها المهارات الانفعالية المتوفرة في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن



يتبين من الشكل رقم (5) أن سياق الصورة المتعلق بالمهارات الانفعالية حاز على المجموع الأعلى من التكرارات والنسب المئوية الكلية في كتب الصفوف الثلاثة الأولى، وعلى الجانب الآخر كانت التكرارات والنسب المئوية الكلية لسياق الفقرة هي الأقل توفراً من المجموع الكلي للسياقات في الكتب عينة الدراسة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائجِ التي توصلت إليها الدراسةُ الحاليةُ توصي الباحثة بما يلي:

- مراعاة محتوى الكتب عينة الدراسة للتوازن بين المهارات الحياتية بحيث لا يطغى جانبٌ على آخر.
- ضرورة أن يستند تضمين المهارات الحياتية في الكتب عينة الدراسة إلى نهجٍ واضحٍ لدى مؤلفي الكتب الدراسية، من خلال الالتزام بوثيقة الإطار العام للمناهج الأردنية، وكذلك وثيقة الخطوط العريضة الخاصة بمناهج اللغة الإنجليزية.
- التأكيد على ضرورة أن يتضمن محتوى كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى ما ينمي المهارات الأدائية العملية

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، سليمان(2014). فن المهارات الحياتية. القاهرة:دار السحاب للنشر والتوزيع.

أبو حماد، ناصر (2017). المهارات الحياتية الشخصية–الاجتماعية–المعرفية. عمان: دار المسيرة.

أبو صبيعة، منال والحديدي، محمود (2018).درجة توافر المهارات الحياتيّة في محتوى منهاج اللغة الإنجليزيّة للصف السادس الأساسي ودرجة اكتساب الطلبة لها من وجهة نظر معلّميهم في العاصمةعمّان، دراسات، العلوم التربوية:45 (3)، 370–387.

أحاندو، سيسيه وعبدالله، عبدالحكيم(2017). المهارات الحياتية اللازمة للطلبة بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء متغيرات العصر. مجلة دراسات: 56، 50-63.

الحارثي، إبراهيم (2011). تأثير التعليم ثنائي اللغة على اللغة الأم "أثر التعليم باللغة الأجنبية على التعليم باللغة العربية نموذجا"، المجمع الأردني للغة العربية، عدد ذي الحجة ١٤٣٢هـ، تم استرجاعه بتاريخ 2020/10/15 على الرابط
http://www.majma.org.jo/majma/index

حلبي، تمارا (2015). المشكلات التي يواجهها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تدريس اللغةالإنجليزيةفي مدارس مديرية نابلس الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

حمد، مروان (2017). مهارات حياتية. غزة: مؤسسة درش لإدخال البيانات.

الخوالدة، ناصر وعيد، يحيى (2006). تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلاميةوكتبها. عمان: دار وائل للنشر.
الدامغ، خالد (2011). السن الأنسب للبدء بتدريس اللغة الأجنبية في التعليم الحكومي، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية،(2)27، 811-753.
سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله (2011). المنهج المدرسي المعاصر، ط 6. عمان: دار الفكر.
عطية، محسن (2013). المناهج الحديثة وطرق التدريس. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
الفريجات، غالب (2015). الإصلاح والتطوير التربوي. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.
مطاوع، ضياءالدين والخليفة، حسن (2018). اتجاهات حديثة في المناهج وتطبيقاتها في عصر المعلوماتية. الرياض: دار النشر الدولي.
المومني، جهاد وبني ياسين، صالح (2014). مدى امتلاك طلبة الصف الثالث المتوسط في المدارس العالمية بالرياض للمهارات الحياتية المتعلقة بمقرر العلوم.جامعة الجنان، 5، 97–121.
همشري، عمر (2001). مدخل إلى التربية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
وزارة التربية والتعليم (1999). التوجهات المستقبلية للتطوير التربوي في الأردن، وقائع المؤتمر الوطني التربوي: عمان.
وزارة التربية والتعليم (2007). دليل التعلم المبني على المهارات الحياتية. إدارة المناهج والكتب المدرسية، مديرية المناهج. عمان: الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Adi, H. (2019). Content Analysis of Student Book When English Rings A Bell: Journal of English Language Teaching.8(1)، 49-59.

Al Masri, A., Smadi, M., Aqel, A., & Hamed, W. (2016).The Inclusion of Life Skills in English Textbooks in Jordan.Journal of Education and Practice, 7(16), 81-96.

Assaly, I. (2014). A content analysis of the reading and listening activities in the EFL textbook of master class. Education Journal, 3 (2), 24-38.

Bastian, V., Burns, N., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. Personality and Individual Differences 39 (6), 1135-1145.

FitzPatrick, S., Twohig, M., & Morgan, M. (2014). Priorities for primary education From subjects to life-skills and children's social and emotional development.Irish Educational studies, 33 (3), 269-286.

Grover, J. (2018).Challenges in the Implementation of Life Skills Education. International Journal of Research and Analytical Rewiews, 2 (5), 452-456.

Holsti, O. (1969). Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. New York: Addison Wesley Publishing Company.

Hussein, Z., Mahmood, T., & Iqbal, A. (2020). Mapping of Life Based Education in Punjab's Curriculum and Text books. PCTB "Publishes & Supplies", 7,4-170.

Kilbey, L. (2012). Action Pack 3 (Third Grade): Pupil's Book. London: York Press.

Loader, M. (2011).Action Pack 2 (Second Grade): Pupil's Book. London: York Press.

Mostafa, R. A. H., Dadour, E. S. M., & Al-Shafei, A. I. (2016). Developing Life Skills in the Egyptian Curriculum at Primary Stage. Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology, 2 (1), 43-63.

Motallebzadeh, K., &Ashraf, H. (2014).Examining Socio Cultural Constructs of Iranian EFL Textbooks as one of the Outcomes of Curriculum Changes in Education. Canadian Centre of Science and Education, 7 (6), 54-67.

Neuendorf, K. A. (2002). The Content Analysis Guidebook.London, Sage Publications.

Northcott, R. (2010). Action Pack 1A&1B (First Grade): Pupil's Book. London: York Press.

Oppliger, P. A., & Davis, A. (2016). Portrayals of bullying: a content analysis of picture books for preschoolers. Early Childhood Education Journal, 44(5), 515-526.

Setiyadi, A. (2020). Teaching English as a foreign language, 2nd ed.Yogyakarta: GRAHA ILMU.

Stakanova, E. (2014). Different Approaches to Teaching English as a Foreign Language to Young Learners. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 146, 456-460.

Tan, S. (2018). Life Skills Education: Teachers' Perceptions in PrimarySchool Classrooms in Finland and Singapore.Unpublished Ma.D. Thesis.Department of Education, University of Jyväskylä, Finland.

UNESCO (2014).Multilingual education: Why is it important? How to implement it.Conferencepaper for (MLE conference). Retrieved in October10,2020.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226554

Uysal, N. D., & Yavuz, F. (2015).Teaching English to very young learners. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 197, 19-22.

قَلَق المَوْت وعلاقته بمُستَوى الْأَمَلِ فِي ظِلِّ جَائِحَة كورونا لَدَى عَيْنَة مِنْ المسنين فِي الأُرْدُن

أ. ميساء أحمد الطريفي
جامعة القدس المفتوحة

د. محمود هارون النعيمات
جامعة مؤتة

تاريخ الاستلام: 2021/02/13
تاريخ القبول: 2021/05/18

الملخص

هدفتْ هذه الدِّراسة التعرف إلى العلاقة بين قلق الموت بمستوى الأمل في ظل جائحة كورونا لدى عينة من المسنين في الأردن حيثُ استخدم الباحثان المنهج الوصفي بشقيه التحليلي، والارتباطي، وتكونتْ عينة الدراسة من (321) مسنًا ومسنة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية المتيسرة منهم (55) مسنًا من المقيمين في دور رعاية كبار السن، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام مقياس قلق الموت، ومقياس الأمل، أظهرتْ النتائج أن مستوى قلق الموت جاء مرتفعًا، ومستوى الأمل جاء متوسطًا، وأشارتْ نتائج الدِّراسة إلى وجود علاقة سلبية بين قلق الموت، وأبعاده، ومستوى الأمل وبعديه (المسارات، والطاقة)، ووجود فروق في مستوى قلق الموت، ومستوى الأمل تُعزى لمتغير مكان الإقامة حيثُ تبين أن الفروق في قلق الموت لصالح من يقيمون في دار المسنين، وبالنسبة لمستوى الأمل فكانتْ الفروق لصالح من يقيمون مع أسرهم. ووجود فروق في مستوى قلق الموت تعزى لمتغير العمر لصالح من هم أعلى من (80) سنة، وبالنسبة لمستوى الأمل تعزى لصالح لمن هم من (60 الى اقل من 80) سنة، وخلصتْ الدِّراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها: عمل برامج نمائية، في الصحة النفسية لفئة المسنين، وضع برامج إرشادية لتحسين مستوى الشعور بالأمل لدى المسنين.

الكلمات المفتاحية: قلق الموت، الأمل، جائحة كورونا، المسنين.

Death anxiety and its relationship to the level of hope in light of the Corona pandemic among a sample of elderly people in Jordan

Maysaa A D. Mahmud **H. Alnaimat Altareefi**

Abstract

This study aimed to identify the relationship between death anxiety and the level of hope in light of the Corona pandemic among a sample of elderly people in Jordan, where the researchers used the descriptive approach with its two parts analytical and relational, and the study sample consisted of (321) elderly (males and females), who were chosen by the intentional method available from them (55) An elderly person residing in elderly care homes, and to achieve the objectives of the study, the researchers used the death anxiety scale and the hope scale, the results showed that the level of death anxiety was high, and the level of hope was moderate, and the study results indicated a negative relationship between death anxiety, its dimensions, and the level of Hope and its dimensions (pathways, energy), and the existence of differences in the level of death anxiety, and the level of hope are attributed to the variable of place of residence, as it was found that the differences in death anxiety were in favor of those residing in the elderly home, and with regard to the level of hope, the differences were in favor of those who reside with their families. And the existence of differences in the level of death anxiety attributable to the age variable in favor of those above (80) years old, and as for the level of hope attributable to those from (60 to less than 80) years old, the study concluded with a set of recommendations, the most important of which are: the work of developmental programs, in health For the elderly, setting up indicative programs to improve the level of hope among the elderly.

Key words: death anxiety, hope, Corona pandemic, the elderly.

المقدمة

يُعدُّ موضوع القلق أحد الاهتمامات المشتركة بين الباحثين، وأضحى عنوانًا للعديد من الدراسات النفسية وتعداها إلى المجالات الأخرى؛ الإجتماعية، الفلسفية، والدينية وهذا أدى إلى تعدد الآراء والطروحات حول ماهية هذا المفهوم، ومن هذا المنطلق أصبحت الحياة تفرض علينا عدة أنواع من القلق، وهو يتفاوت من شخص لآخر، وفي ظل الواقع الاجتماعي المعاش من أمراض خطيرة، وصراعات وحروب وأزمات اقتصادية ظهر ما يعرف بقلق الموت الذي أصبح من بين الأنواع الأكثر شيوعًا وانتشارًا، وأضحى هاجسًا يهدد الصحة النفسية للإنسان، (مختار، 2017).

إن الموت حتمي لا مفر منه ويعد من الأسرار الغامضة، ومن البديهي أن تشكلَ هذه الحتمية لدى الإنسان قلقًا وخوفًا نتيجة ما تحمله الطبيعة البشريَّة من تمسكها وتعلقها بالحياة والخوف والاقتراب من تلك اللحظة الأليمة، والمجهولة التي يعيشها جل أفراد المجتمع وبكل شرائحه (الحلو، 2011).

وفي ظل الأزمات، والاضطرابات، وقلق الموت الذي يشغلُ بال الإنسان، فإنه من المهم الإشارة إلى أهمية أن يعيشَ الإنسان على الأملِ، وذلك لما للأمل من مغزى كبير، وأهمية في مجالات كثيرة، وقد بدأ تقديم المفاهيم المرتبطة بالأمل في الدراسات النفسية، والطبية النفسية في خمسينات القرن الماضي، وقد ألقى تيار مبكر من البحوث الضوء على دور الأمل في تحقيق التكيف النفسي (عبد الخالق، 2004)، فضلاً عن أهمية الأمل في الرغبة في التعلم والشعور بالسعادة، كَما تأكد أن الأمل يقومُ بدور المُعدل لتأثير الضغوط على الصحة النفسية والجسمية، وللأمل مزايا وفوائد لمن يعيشون الأزمات ويخافون المجهول، حيث أن الأمل عامل مهم في تقييم الأحداث السيئة تقييمًا إيجابيًا. (snyder, 2002)

حيث يموتُ البعض دون رؤيةِ أي فرد من أفراد الأسرة لعدة أيام، يرهب كبار السن على وجه الخصوص بالموت؛ لأن الحياة باتت فظيعة وغير قابلة للتحسن" كان هذا تعليق إحدى الدكاترة النفسيين الفرنسيين المعنيين بمتابعة حالة كبار السن، حينما سُئل عن مدى التأثير المُهلِك لجائحة كورونا على صحتهم النفسية، وهي إجابة تكررت على لسان أكثر من مُسن، كانتْ تحمل صيغًا مختلفةً من الأسى والاستسلام هذا الخوف الذي قد يراه البعض مبرَّرًا ومنطقيًا، والذي قد يتحمّل مسؤولية نشأته في نفوس كبار السن جهات عدَّة؛ فمنذ بداية هذه الجائحة وإلى الآن، كثيرًا ما تتحدث الإعلانات ونشرات الأخبار عن هذا الوباء بوصفه "يفتك بكبار السن"، هذا التعبير الذي أسهم ضمنيًا بصعوبة استعادة التوازن النفسي لكبار السن، بل ربما فنائه (زايد، 2020).

ولطالما واجهت الإنسانية خطر الأوبئة، والأمراض، وقد لفت هذا الموضوع انتباه المختصين إلى تأثير خطر هذه الأوبئة على نفسية الإنسان وخصائصه السلوكية، والانفعالية، حيثُ يعتبر الوباء أنه الانتشار المفاجئ والسريع للمرض في رقعة جغرافية ما فوق معدلاته المعتادة في تلك المنطقة، وهذا ما نعيشه هذه الأيام مع الوباء العالمي فايروس كورونا المعروف (بكوفيد19)، وبمعرفة الفرد أخطار الوباء، ونتائجه لهذا الفايروس فإنه يقع فريسة لهواجس قلق الموت فيعاني من سوء التكيف (https://www.aa.com.tr).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ظل الانتشار السريع لفيروس كورونا على مستوى العالم، وقرارات الحجر الصحي ومنع التجوال، والتغييرات الحياتية المفاجئة المصاحبة لهذا الوباء، والذي خلق توتراً نفسياً لدى معظم الناس، ومع تناقل الأخبار في وسائل الإعلام بعد الإعلان عنه كجائحة عالمية، تسببت بظهور مشاعر القلق والخوف من الموت لدى العديد من الناس، مع عدم توفر لقاح فعال وأكيد حتى اللحظة، وخصوصًا لدى كبار السن لما عرف انه يؤثر بشكل اكبر على المسنين. وهنا تكمن مشكلة البحث في طريقة التعامل مع هذه الأحداث المتسارعة، وما يصاحبها من مشاعر قلق الموت لدى المسنين

وسيعمل هذا البحث أيضًا على إيجاد وقياس نسبة قلق الموت، وعلاقته بمستوى الأمل في ظل هذه الجائحة، وسيحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مستوى قلق الموت في ظل جائحة كورونا لدى عينة من المسنين في الأردن؟
- ما مستوى الأمل في ظل جائحة كورونا لدى عينة من المسنين في الأردن؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين قلق الموت والأمل في ظل جائحة كورونا لدى عينة من المسنين في الأردن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق الموت، ومستوى الأمل لدى عينة من المسنين في الأردن تُعزى لمتغيرات (الجنس، ومكان الإقامة، والعمر) والتفاعل بينها؟.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

أتت أهمية هذه الدَّراسة من كونها تطرقتْ إلى قلق الموت، وعلاقته بمستوى الأمل في ظل جائحة كورونا لدى عينة من المسنين وعلاقته في تحقيق المعرفة كالآتي:

يؤمل أن تضيف هذه الدراسة بعض المعرفة إلى المكتبة العربية بشكلٍ عامٍ والمكتبة الأردنية بشكل خاص.

يتوقع أن تكون هذه الدراسة نقطة انطلاق لدراسات أخرى في مجال الإرشاد النفسي والاجتماعي والصحي بما توفره من دراسات سابقة وأدب نظري، وتطويرها.

الأهمية التطبيقية

يمكنُ أن توفرَ هذه الدَّراسة البيانات، والمعلومات لكيفية توفير برامج لمساعدة العاملين في المجال النفسي على تطوير برامج للتغلب على القلق، وتقديم تدخلات اجتماعية مناسبة لواضعي السياسات الصحية والاجتماعية؛ لتمكين المجتمع والمسنين بشكل خاص، من التعامل مع القلق والتوتر في ظل الظروف المصاحبة لجائحة كورونا.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى قلق الموت في ظل جائحة كورونا لدى عينه من المسنين في الأردن.
2. التعرف على مستوى الأمل في ظل جائحة كورونا لدى عينه من المسنين في الأردن.
3. التعرف إلى وجود علاقة ارتباطيه بين قلق الموت، والأمل في ظل جائحة كورونا لدى عينة من المسنين في الأردن.
4. التعرف إلى وجود فروق في مستوى قلق الموت ومستوى الأمل في ظل جائحة كورونا لدى عينة من المسنين في الأردن تُعزى لمتغيرات (الجنس، مكان الإقامة، والعمر) والتفاعل بينها.

مصطلحات الدراسة:

قلق الموت: يُعرفه تمبلر بأنه "خبرة انفعالية غير سارة تدور حول الموت والموضوعات المتصلة به، وقد تؤدي هذه الخبرة إلى التعجيل بموت الفرد نفسه" (معمرية، 2007).

ويعرف إجرائيًا: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الموت المعد لأغراض هذه الدراسة.

الأمل: يعرفه عاقل (2003) "بأنه اتجاه يتصف بتوقع الأحداث المُرضية".

ويعرفه سنايدر Snyder (1994) "بعمليات التفكير التي تجعل الناس يمتلكون القوة للوصول أو لتحقيق الأهداف".

ويعرف إجرائيًا: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الأمل المعد لأغراض هذه الدراسة.

جائحة كورونا (COVID-19): تعرفها منظمة الصحة العالمية (2020) بأنها فصيلة كبيرة من الفيروسات التي تسبب اعتلالات تتنوع بين الزكام وأمراض أكثر وخامة، مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (MERS-CoV)ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم سارس (SARS-CoV) ويُمثِّل فيروس كورونا المستجد (nCoV) سلالة جديدة لم يسبق تحديدها لدى البشر من قبل.

المسنين: يعرف المسنون ديموغرافيًا، وإحصائيًا بأنهم "السكان ذوو الأعمار من ستين سنة فأكثر، وفي بعض الدول اعتمد السن من ستين إلى خمسة وستين للمسن" (حسن وفهمي، 2000).

ومن الناحية النفسية يعرف المسن "بأنه الشخص الذي لديه قصور في الإمكانيات الذاتية لتحقيق التوافق النفسي، وعجز نسبي في قدراته على مواجهة ضغوط الحياة، أو الوفاء بمتطلبات التكيف مع الآخرين (عثمان، 2004).

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود البشرية: المسنين في دور الرعاية ممن تزيد أعمارهم عن 60 عامًا ومن كلا الجنسين.

الحدود المكانية: المسنين في دور رعاية المسنين في محافظة عمان.

الحدود الزمنية: الفترة بين 2020/10/7 ولغاية 2020/12/7.

محددات الدراسة: تتحدد الدراسة بالعينة وأدواتها والنتائج التي توصلتْ إليها.

الأدب النظري والدراسات السابقة

سنعرض بداية النظريات المفسرة لقلق الموت كالآتي:

النظرية السلوكية:

يعتبرُ السلوكيون القلق بمثابةِ خوف من ألم، أو عقاب يحتمل أن يحدث لكنه غير مؤكد الحدوث، وهو انفعال مكتسب مركب من الخوف والألم وتوقع الشر لكنه يختلف عن الخوف ويثيره موقف خطر مباشر ملائم أمام الفرد، والقلق ينزع إلى الأزمات فهو يبقى أكثر من الخوف العادي، وقد يرتبط بالموت إذا زاد عن حده ولا ينطلق في سلوك مناسب يسمحُ للفردِ استعادة توازنه فهو يبقى خوف محبوس لا يجد له مصرفًا، كذلك حين يشعر الإنسان بانفعال قلق الموت فأن التأثيرات الانفعالية تصاحبها تغيرات جسمية قد تكون بالغة الخطورة إذا تكرر الانفعال، وأصبحتْ الحالة الانفعالية مزمنة، فقد اتضح أن القلق المزمن "قلق الموت" المتواصل قد يؤدي إلى ظهور تغيرات حركية ظاهرة تصعب الانفعال.

النظرية المعرفية:

ويعتبرُ قلق الموت سلوك انفعالي ناتج عن الأفكار التي يكونها الفرد حول نفسه، بما في ذلك ما قد يصيبه من أمراض، وهذه الأفكار التي تخرج عن حدوث المنطق يكون بموجبها خطًا نسبيًا، وحتى يتم التخلص من الاضطرابات المعرفية يجب القيام بتغيير بنيوي للفكرة من خلالِ تزويد الفرد المصاب بالاضطراب المتمثل في قلق الموت بمفاهيم معرفيه جديدة.

النظرية المعرفية السلوكية:

يعتبرُ إليس الاضطرابات السيكولوجية الانفعالية للفرد كالاكتئاب، والقلق ذات صلة وثيقة بالأفكار غير العقلانية، حيثُ يرى أليس أن السلوك يتحدد بالإعتقادات، والأفكار التي يكونها الإنسان عن واقع الحياة التي يعيشها، فيكتسب أفكار غير منطقية استنادًا لتعلم خاطئ، وغير منطقي فيسود طريقته في التفكير، ويتسبب في اضطرابات سلوكية قد تظهر بأشكال مختلفة كالانفعالات بما في ذلك انفعال قلق الموت. (البيرق، 2017).

وبالنسبة إلى متغير الأمل نستعرض أهمية دراسته كما يلي:

الأمل هو أحد المتغيرات الرئيسة في علم النفس الإيجابي الذي ييسر شعور الفرد بالسعادة، وله آثار إيجابية عدة على تحقيق التكيف الإنساني والصحة النفسية والجسمية، والرغبة في التعلم ومقاومة الضغوط، والإنجاز الأكاديمي ودوره الحيوي في العلاج النفسي كما يعد الأمل نقطة إيجابية جديدة تستخدم لتنمية الموارد البشرية في مجالات العمل، والتعليم والإنتاج، وأن نقص الأمل يؤدي إلى المعاناة من ألاكتئاب والسلوك الانتحاري، كما أن فقد الأمل يسهمُ في الإحساس بالعجز المتعلم، والتشاؤم، والوجدان السلبي، وضعف القدرة على التحمل، والتقييم السلبي للأحداث (Snyder. 2005).

ويرى سنايدر وزملائه (Snyder et al, 2002) أن هناك مكونين رئيسيين للأمل هما:

– الطاقة Agency وتعني مستوى الطاقة والقوة الموجهة للهدف.

– المسارات Pathways والتخطيط للطرق المؤدية للهدف حيال الموقف.

أما النظريات التي تناولتْ الأمل:

نظرية ستوتلاند في الأمل (Stotland's theory of hope)

مفاد هذه النظرية هو (توقع ما هو أكثر من الصفر في تحقيق رغبات الفرد وطموحاته) والأمل المرتفع في هذا السياق يعكس إدراكاً لاحتمالية مرتفعة لتحقيق رغبة ما، وقد افترض (ستوتلاند، 1969) أن من الضروري وجود مستوى ولو بالحد الأدنى من أهمية الرغبة أو الطموح أو الغاية التي يريدها الفرد لكي يكون الأمل ذا فاعلية وأشار أيضا بأنه من الممكن أن يتم سؤال الشخص عن مدى توقعه لإمكانية تحقيق رغبته، إلا أن ذلك نادراً ما يتم، فيقول إننا يمكن أن نستدل على هذا التوقع من خلال ملاحظة كيفية استجابة الفرد لظروف عرضية من خلال نواتج سلوكية متتابعة.

نظرية الأمل لسنايدر (Snyder)

لقد قام (Snyder) وزملاؤه بتكوين مفهوم الأمل (Hope) على أنه استعداد، أو تهيؤ معرفي يكون موجهًا نحو تحقيق طموحات الفرد ورغباته وأهدافه، وينظرُ إلى الأمل على أنه يتضمن مكونين مترابطين داخليًا في علاقة تبادلية

المكون الأول: يدعى القوة (agency) الذي يتضمن إحساس الفرد بالاستعمال الناجح للطاقة في سعيه إلى تحقيق طموحاته، وعليه فأن القوة هي الدافعية العقلية التي يستعملها الفرد في إنشاء ودفع الحركة نحو طموح أو رغبة ما.

المكون الثاني: الضروري لتكوين مفهوم (الأمل) فهو القابلية المدركة على توليد مسالك، أو سبل Pathways للوصول إلى الطموحات والغايات والرغبات، أي أن قدرة الفرد المدركة على توليد خطط ناجحة للوصول إلى رغباته (Snyder, 2002).

نظرية لازاروس (Lazarus, 2002)

أوضح لازاروس (Lazarus) في نظريته حول المعنى النفسي للأمل: أنه شيء إيجابي (لا يتوافر حاليًا في حياة الفرد) ربما هو في طريقه إلى الحدوث، وأنه بصدد التوصل إليه على الرغم من أن الرغبة، أو (الدافعية) تعد خاصية أساسية فيه، إلا أن الأمل لا يعتمد عليها فقط لأنه يتطلب الاعتقاد بإمكانية توصل الفرد إلى نتيجة مرغوب فيها، مما يعطي للأمل جانبًا معرفيًا، ويميزه عن الدافعية، والشرط الأساسي في (الأمل) هو أن تكون ظروف حياة الفرد غير ملائمة، أو غير مناسبة أي أنها تتضمن (حرمانًا أو ضررًا أو تهديدًا)، فالفرد يهتمُ بما سيحدث من تغيير في ظروف حياته ويأمل أنه سيكون هناك تغيير فيها نحو الأحسن، والفرد بحاجة إلى هذا التغيير حتى في أسوأ الظروف ويكون هنا الأمل مصدرًا نفسيًا مهمًا، وحيويًا في حياة الفرد ومن دونه لن يكون هناك ما يرضيه عنها. (Lazarus, 1999).

الدراسات السابقة

هدفتْ درَّاسة الإمام ورويم (2020) إلى قياس مستوى الأمل لدى طلبة الجامعة، وكشف الفروق بين أفراد العينة في المتغيرات التالية: (النوع– السن– المستوى الدراسي– الإقامة)، وتكونت العينة من (315) طالبًا، ولقياس مستوى الأمل لدى أفراد العينة قامتْ الباحثتان باستعمال مقياس الأمل لصاحبه "سنايدر" المقنن للبيئة الجزائرية، وقد كانتْ أهم النتائج كما يلي: هناك مستوى متوسط من الأمل لدى طلبة عينة الدَّراسة، لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأمل تبعا لمتغير النوع ؛المستوى الدراسي والسن. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأمل تبعا لمتغير الإقامة لصالح الخارجيين.

وهدفت دراسة الأعرجي والمرشدي (2020) إلى قياس مستوى الأمل لدى الطالبات في الأقسام العلمية والإنسانية والتعرف على الفروق في مستوى الأمل لدى الطالبات في هذه الأقسام، حيث بلغ حجم العينة (544) طالبة، وتم استخدام المنهج الوصفي، واستخدم الباحثان مقياس الأمل الذي أعدته الباحثة، وتم التوصل إلى أهم النتائج منها: أن أفراد عينة البحث يتمتعون بتحقيق أهدافهم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمل بين الأقسام العلمية والإنسانية.

وأجريتْ دراسة ميرحوسيني وآخرون (Mirhosseini, et al., 2020) لتحديد دور الأمل في التخفيف من القلق الناجم عن تفشي COVID-19 خلال المرحلة الأولى بين سكان المجتمع في إيران، حيثُ جمعتْ هذه الدراسة (3565) شخصًا باستخدام طريقة أخذ العينات الملائمة، تضمنت أدوات جمع البيانات المستخدمة قائمة المراجعة المعرفية لـ COVID-19 واستبيانات اضطراب القلق العام (GAD-7) ومقياس سنايدر للأمل، طُلب من المشاركين ملء الاستبيانات عبر الإنترنت، أشارتْ النتائج إلى أن 27.1٪ من التغيرات في درجات القلق كانتْ متوقعة مع بعض المتغيرات التي تم فحصها في هذه الدراسة، وارتبطت درجة عالية من الأمل ارتباطًا مباشرًا بانخفاض مستوى القلق، بالإضافة إلى أن جنس الإناث، والإقامة في المدن، ووجود أقارب يعانون من (COVID-19) مرتبطين بشكلٍ كبير بمستوى أعلى من القلق.

وأجرت القيق (2016) دراسة بعنوان قلق الموت وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من المسنين دراسة مقارنة بين المسنين القائمين بدور المسنين، وأقرانهم العاديين و هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى قلق الموت والصحة النفسية لدى عينة من المسنين في قطاع غزة و بيان علاقة قلق الموت بالصحة النفسية و مقارنة قلق الموت لدى المسنين المقيمين في دار الرعاية وأقرانهم المقيمين مع أسرهم و تكونت عينة الدراسة من 33 مسن مقيم في دار الرعاية و47 مسن مقيم مع أسرته في محافظه رفح و جاءت النتائج، أن مستوى قلق الموت مرتفع نسبياً، ووجود علاقة سلبية بين قلق الموت والصحة النفسية لدى المسنين، وبأنه يوجد فروق ذات إحصائية في مستوى قلق الموت لدى عينة المسنين تعزى لمتغير مكان الإقامة لصالح المقيمين مع أسرهم، كما أظهرتْ عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى قلق الموت، وتبين كذلك عدم وجود تُعزى لمتغير العمر.

وهدفتْ دراسة شقير (2016) التعرف على قلق الموت لدى عينة من المسنين بالقدس الشريف الذين يقيمون بمؤسسات دور الإيواء الداخلية والذين يسكنون مع أسرهم الطبيعية وتكونت عينه الدراسة من 400 من المسنين ذكورًا وإناثًا، وأظهرت النتائج أن قلق الموت كان مرتفعًا لدى جميع أفراد عينة الدّراسة، وأنه أكثر ارتفاعًا لدي المسنين المقيمين داخل مؤسسات الإيواء، وأنه أكثر ارتفاعاً لدى الإناث مقارنة مع الذكور.

وأجرى محمد (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الأمل والتدين وجودة الحياة لدي المسنين والمسنات، والعلاقة بين الأمل والتدين وجودة الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (114) مسناً ومسنة بمحفظة المنيا في مصر، طُبق عليهم ثلاثة

مقاييس هي: الأمل والتدين وجودة الحياة، توصلتْ الدَّراسة إلى أن مستوى الأمل وجودة الحياة لدي المسنين، والمسنات جاء متوسطًا، وأن التدين جاء بمستوى متوسط، ووجود فروق في مستوى الأمل بين الجنسين ولصالح الذكور.

وقام اجوكي وباباتوندي (Ajoka and Babatunde, 2014) بدراسة بعنوان تأثير العمر، والجنس على قلق الموت لدى الراشدين في مقاطعة اكيتي نيجيريا وهدفتْ هذه الدَّراسة للكشف عن تأثير العمر، والجنس على قلق الموت، وكان حجم العينة مكون من (468) شخصًا (238) ذكور و(230) إناث مقسمة لثلاث مجموعات عمرية من الراشدين، وتم تطبيق مقياس قلق الموت لتمبلر، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العمر وقلق الموت ولكن وجدتْ الدَّراسة أن الإناث في مجموعة متوسط العمر أظهرن ارتفاع لقلق الموت عن الذكور.

ويتضح من استعراض الدراسات السابقة وجود بعض جوانب الاتفاق والاختلاف في المتغيرات التي تناولتها والتي استفاد منها الباحثان في دراستهما الحالية في قلق الموت مثل:

القيق (2016) والتي أظهرت أن مستوى قلق الموت مرتفع نسبيًا، وبأنه يوجد فروق ذات إحصائية في مستوى قلق الموت لدى عينة المسنين تُعزى لمتغير مكان الإقامة لصالح المقيمين مع أسرهم، كَما أظهرتْ عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى قلق الموت، وتبين كذلك عدم وجود تُعزى لمتغير العمر، وكذلك أظهرتْ دراسة شقير (2016) أن قلق الموت كان مرتفعًا لدى جميع أفراد عينة الدراسة وأنه أكثر ارتفاعًا لدي المسنين المقيمين داخل مؤسسات الإيواء وأنه أكثر ارتفاعاً لدى الإناث مقارنة مع الذكور، ويتضح من استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالأمل حيث أظهرت دراسة محمد (2014) وجود فروق في مستوى الأمل بين الجنسين ولصالح الذكور، في حين أن دراسة الإمام ورويم (2020) توصلتْ إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأمل تبعًا لمتغير الإقامة لصالح الخارجيين، أما العينات في الدراسات السابقة فقد تباينت من حيثُ العدد فقد تراوح عدد الأفراد (400) مثل دراسة شقير (2016)، كما تميزتْ الدراسة الحالية بأنها جمعتْ متغيرات لم يتم الجمع بينهما في أي دراسة سابقة، فقد تناولت متغيري قلق الموت والأمل في نفس الدراسة.

المنهجية والإجراءات

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المسنين في الأردن وعددهم (400000) تقريبًا ممن تزيد أعمارهم عن (60 عامًا)، منهم (383) مسنًا ومسنة في دور رعاية كبار السن.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (321) مسنًا ومسنة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية المتيسرة، منهم (55) مسنًا من المقيمين في دور رعاية كبار السن والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والعمر ومكان الإقامة:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والعمر ومكان الإقامة

المتغير	فئة المتغير	العدد
الجنس	ذكور	165
	إناث	156
مكان الإقامة	مع الأسرة	266
	دور المسنين	55
العمر	60–أقل من 70 سنة	150
	70– أقل من80سنة	98
	80 سنة فأكثر	73
	المجموع	321

أداتا الدراسة

لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة اشتملتْ الدراسة على مقياسين هما:

أولاً: مقياس قلق الموت

قام الباحثان باستخدام مقياس القيق (2016) وقد تكون المقياس من (21) فقرة تتوزع على (3) أبعاد هي:

1- القلق من الأمراض المميتة: تمثله الفقرات من (1-7).

2- سيطرة فكرة الموت: تمثله الفقرات من (8-14).

3- التفكير المستمر في الموت: تمثله الفقرات من (15-21).

الصدق الظاهري لمقياس قلق الموت

تم التحقق من مؤشر اتفاق المحكمين لمقياس قلق الموت، وذلك بعرضه بصورته الأولية على (7) من المحكمين المتخصصين بعلم النفس التربوي والإرشاد النفسي والقياس التربوي في الجامعات الأردنية، وتم الأخذ بتعديلاتهم وآرائهم واقتراحاتهم، حيثْ تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها أكثر من (80%) من المحكمين، وتعد هذه النسبة قيمة مقبولة يتم في ضوئها الحذف والتعديل، ولم يتمْ حذف أي فقرة.

صدق الاتساق الداخلي لمقياس قلق الموت

تم التحقق من مؤشر الاتساق الداخلي لمقياس قلق الموت بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية بلغت (34) مسنًا ومسنة تم اختيارهم عشوائيًا من داخل المجتمع ومن خارج عينة الدراسة، والجدول (2) يبين معاملات الارتباط:

جدول (2) :صدق البناء الداخلي لمقياس قلق الموت

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
القلق من الأمراض المميتة		سيطرة فكرة الموت		التفكير المستمر في الموت	
1	.583**	8	.377**	15	.728**
2	.415*	9	.561**	16	.461**
3	.496**	10	.384*	17	.708**
4	.376*	11	.358*	18	.467**
5	.571**	12	.576**	19	.586**
6	.648**	13	.719**	20	.635**
7	.624**	14	.635**	21	.536**

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

يتبين من الجدول (2) بأنه تحقق لمقياس قلق الموت مؤشرات صدق بناء داخلي جيدة، حيثُ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.376-0.728) وجميعها ذات دلالة إحصائية، كمَا تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على المقياس والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3): معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على مقياس قلق الموت

البعد	معامل الارتباط
القلق من الأمراض المميتة	.624**
سيطرة فكرة الموت	.647**
التفكير المستمر في الموت	.614**

**تعني دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($0.01\geq\alpha$)

تشيرُ البيانات الواردة في الجدول (3) أن معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية على المقياس تراوحتْ بين (0.614 –0.647) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)، أي أنه تحقق للمقياس دلالات اتساق داخلي جيدة.

ثبات مقياس قلق الموت

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام ثبات الإعادة (Test Retest)، حيث طبق المقياس على العينة الاستطلاعية، وهي من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها بلغتْ (34) مسنًا ومسنة، ثم رصدتْ درجاتهم عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد (14) يومًا من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجاتهم على المقياس بين مرتي التطبيق، وتم أيضًا حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية في التطبيق للمرة الأولى، والجدول (4) يبين معاملات ثبات المقياس:

جدول (4): معاملات ثبات مقياس قلق الموت

البعد	الإعادة	كرونباخ ألفا
القلق من الأمراض المميتة	0.83	0.85
سيطرة فكرة الموت	0.81	0.84
التفكير المستمر في الموت	0.82	0.82
الكلي	0.90	0.91

يتبين من الجدول (4) أن معامل ثبات الإعادة لمقياس قلق الموت ككل بلغ (0.90) وللأبعاد تراوح بين (0.81 – 0.83)، أما معامل ثبات كرونباخ ألفا للمقياس ككل فقد بلغ (0.91)، وللمجالات تراوح بين (0.82 –0.85).

تصحيح مقياس قلق الموت وتفسيره

تتم الاستجابة على المقياس بحسب تدريج ليكرت الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، إطلاقًا)، وتأخذ الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (105) وأدنى درجة (21)، حيثُ تشير الدرجة المرتفعة على المقياس على مستوى مرتفع من قلق الموت، ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1- 2.33	منخفض
2.34 – 3.67	متوسط
3.68 فما فوق	مرتفع

ثانيًا: مقياس الأمل

قامَ الباحثان باستخدام الصيغة العربية لمقياس سنايدر للأمل تقنين عبد الخاق (2004)، وقد تكون المقياس من (12) فقرة تتوزع على بعدين: الأول بعد السبل، أو المسارات، وتمثله الفقرات ذات الأرقام (1، 4، 6، 8)، والبعد الثاني هو الطاقة، أو الإرادة، وتمثله أربعة فقرات وهي (2، 9، 10، 12)، أما الفقرات الأربعة المتبقية والتي تحمل الأرقام (3، 5، 7، 11) فهي حشو، أو مشتتات لا تصحح.

الصدق الظاهري لمقياس الأمل

تم التحقق من مؤشر اتفاق المحكمين لمقياس الأمل، وذلك بعرضه بصورته الأولية على (7) من المحكمين المتخصصين بعلم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس التربوي في الجامعات الأردنية، وتم الأخذ بتعديلاتهم وآرائهم

واقتراحاتهم، حيث تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها أكثر من (80%) من المحكمين، وتعد هذه النسبة قيمة مقبولة يتم في ضوئها الحذف والتعديل، ولم يتم حذف أي فقرة.

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الأمل

تم التحقق من مؤشر الاتساق الداخلي لمقياس الأمل بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية بلغت (34) مسنًا ومسنة تم اختيارهم عشوائيًا من داخل المجتمع، ومن خارج عينة الدراسة، والجدول (5) يبين معاملات الارتباط:

جدول (5): صدق البناء الداخلي لمقياس الأمل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
السبل أو المسارات		الطاقة أو الإرادة	
1	.519**	2	.454*
4	.366*	9	.621**
6	.547**	10	.463**
8	.405*	12	.558**

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

يتبين من الجدول (5) بأنه تحقق لمقياس الأمل مؤشرات صدق بناء داخلي جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.366–0.621) وجميعها ذات دلالة إحصائية، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على المقياس والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6): معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على مقياس الأمل

البعد	معامل الارتباط
السبل أو المسارات	.724**
الطاقة أو الإرادة	.747**

**تعني دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($0.01\geq\alpha$)

تشير البيانات الواردة في الجدول (6) أن معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية على المقياس تراوحت بين (0.614 –0.647) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($0.01\geq\alpha$)، أي أنه تحقق للمقياس دلالات اتساق داخلي جيدة.

ثبات مقياس الأمل

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام ثبات الإعادة (Test Retest)، حيث طبق المقياس على العينة الاستطلاعية وهي من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها بلغت (34) مسنًا ومسنة، ثم رصدت درجاتهم عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد (14) يومًا من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجاتهم على المقياس بين مرتي التطبيق، وتم أيضًا حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية في التطبيق للمرة الأولى، والجدول (7) يبين معاملات ثبات المقياس:

جدول (7): معاملات ثبات مقياس الأمل

البعد	الإعادة	كرونباخ ألفا
السبل أو المسارات	0.85	0.87
الطاقة أو الإرادة	0.81	0.82
الكلي	0.87	0.89

يتبين من الجدول (7) أن معامل ثبات الإعادة لمقياس الأمل ككل بلغ (0.87) وللأبعاد تراوح بين (0.81 – 0.85)، أما معامل ثبات كرونباخ ألفا للمقياس ككل فقد بلغ (0.89) وللمجالات تراوح بين (0.82 –0.87).

تصحيح مقياس الأمل وتفسيره

تتم الاستجابة على المقياس بحسب تدريج ليكرت الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، إطلاقًا)، وتأخذ الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (60) وأدنى درجة (12)، حيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس على مستوى مرتفع من الأمل ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1- 2.33	منخفض
2.34 – 3.67	متوسط
3.68 فما فوق	مرتفع

إجراءات تطبيق الدراسة

1. تم الحصول على مقاييس الدراسة والتأكد من دلالات صدقها وثباتها.
2. تم الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق الدراسة من الجهات المختصة.
3. تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة على عينه متيسرة من المسنين من الجنسين، وبحضور الباحثان لتوزيع المقاييس.
4. قراءة التعليمات، وتوضيحها، والإجابة عن أي استفسارات في ما يخص فقرات المقاييس المستخدمة في الدراسة، وتوضيح الهدف من الدراسة، وأن إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة، وأن هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.
5. تفريغ البيانات على برنامج التحليل الإحصائي(spss) واستخراج النتائج ومناقشتها للخروج بالتوصيات المناسبة.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الإحصائيات التالية:

1. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.
2. معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الثالث.
3. اختبار (ت) للعينات المستقلة واختبار (ف) الأحادي للإجابة عن السؤال الرابع.

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى قلق الموت في ظل جائحة كورونا لدى عينة من المسنين في الأردن؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق الموت في ظل جائحة كورونا لدى عينة من المسنين في الأردن

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
القلق من الأمراض المميتة	3.72	.49	1	مرتفع
سيطرة فكرة الموت	3.70	.54	2	مرتفع
التفكير المستمر في الموت	3.65	.75	3	متوسط
الكلي	3.69	.41	–	متوسط

يلاحظ من خلال الجدول (8) أن مستوى قلق الموت في ظل جائحة كورونا لدى عينة من المسنين في الأردن جاء مرتفعًا إذ جاء متوسطه الحسابي (3.69) وانحرافه المعياري (0.41)، وقد جاء بعد (القلق من الأمراض المميتة) في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.72) وانحراف المعياري (0.49)، بينما جاء بعد (التفكير المستمر في الموت) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبلغ متوسطه الحسابي (3.65) وانحرافه المعياري (0.75).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية المعرفية حيث ترى أن قلق الموت سلوك انفعالي ناتج عن الأفكار التي يكونها الفرد حول نفسه، بما في ذلك ما قد يصيبه من أمراض، وهذه الأفكار التي تخرج عن حدوث المنطق يكون بموجبها خطأً نسبياً، مما ينتج عن الاضطرابات الانفعالية. لذا ففي ظل جائحة كورونا فقد ازداد الخوف من الموت وخاصة لدى كبار السن، كون التفسيرات والتحليلات الطبية، كلها تشير إلى أن كبار السن والمرضى –وغالباً كبار السن مرضى– أكثر تعرضاً للإصابة والموت.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شقير (2016) والتي أشارت إلى أن قلق الموت كان مرتفعاً لدى المسنين. وتتفق كذلك مع دراسة القيق (2016) والتي أظهرت أن مستوى قلق الموت مرتفع نسبياً، وبأنه يوجد فروق ذات إحصائية في مستوى قلق الموت لدى عينة المسنين تُعزى لمتغير مكان الإقامة لصالح المقيمين مع أسرهم، كما أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى قلق الموت.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الأمل في ظل جائحة كورونا لدى عينة من المسنين في الأردن؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الأمل في ظل جائحة كورونا لدى عينة من المسنين في الأردن

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
السبل أو المسارات	3.23	.93	1	متوسط
الطاقة أو الإرادة	3.20	.98	2	متوسط
الكلي	3.22	.81	–	متوسط

يلاحظ من خلال الجدول (9) أن مستوى الأمل في ظل جائحة كورونا لدى عينة من المسنين في الأردن جاء متوسطاً إذ جاء متوسطه الحسابي (3.22) وانحرافه المعياري (0.81)، وقد جاء بعد (السبل أو المسارات) في أولاً وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.23) وانحراف المعياري (0.93)، ثم جاء بعد (الطاقة أو الإرادة) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبلغ متوسطه الحسابي (3.20) وانحرافه المعياري (0.98).

ويمكن تفسير هذه النتيجة وفق نظرية لازروس (Lazarus) وبناءً على أن المعنى النفسي للأمل هو شيء جيد ومفرح وايجابي، لم يحدث لغاية الآن، ولكنه بصدد الحدوث مستقبلاً، حيث يشير إلى أن الشرط الأساسي في الأمل هو أن تكون حياة الفرد غير مناسبة أو ملائمة؛ أي أنها تتضمن حرمانًا أو ضررًا أو تهديدًا، ولدى كبار السن فهم يعانون من الأمراض ونقص في القدرة والطاقة، والموت يقترب منهم مما يشكل تهدياً لهم، وهنا فالفرد يهتم بما سيحدث من تغيير في ظروف حياته، ويكون لديه الأمل في أنه سيكون هناك تغيير نحو الأفضل، وفي ظل هذه الجائحة يكون المسن بالإضافة إلى تقدم العمر، والتعب والضعف والأمراض، فأصبح بحاجة إلى التغيير حتى في أسوأ الظروف، ليكون هنا الأمل مصدرًا نفسيًا وحيويًا في حياته، ولكن جاء هذا المرض كمهدد إضافي قد يقضي على الأمل لديه

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (2014) والتي توصلتْ إلى أن مستوى الأمل لدي المسنين والمسنات جاء متوسطًا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين قلق الموت والأمل في ظل جائحة كورونا لدى عينة من المسنين في الأردن؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما في الجدول (10):

جدول (10): معاملات ارتباط بيرسون بين قلق الموت والأمل في ظل جائحة كورونا لدى عينة من المسنين في الأردن

البعد		السبل أو المسارات	الطاقة أو الإرادة	الأمل الكلي
القلق من الأمراض المميتة	معامل الارتباط	-.371**	-.359**	-.427**
	الدلالة	.000	.000	.000
سيطرة فكرة الموت	معامل الارتباط	-.385**	-.410**	-.466**
	الدلالة	.000	.000	.000
التفكير المستمر في الموت	معامل الارتباط	-.357**	-.348**	-.412**
	الدلالة	.000	.000	.000
قلق الموت الكلي	معامل الارتباط	-.529**	-.529**	-.620**
	الدلالة	.000	.000	.000

يتبين من الجدول (11) وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين قلق الموت وأبعاده ومستوى الأمل في ظل جائحة كورونا لدى المسنين في الأردن وبعديه (المسارات، والطاقة) لدى المسنين، بمعامل ارتباط بين الدرجة الكلية لقلق الموت والدرجة الكلية للأمل بلغ (−0.620).

وقد يُعزى ذلك إلى أن في مرحلة الشيخوخة تحدث لدى المسن مجموعة من التغيرات النفسية والفيزيولوجية يصاحبها بعض الأمراض المزمنة، الأمر الذي يؤدي إلى شعورهم بالقلق وعدم الراحة في الحياة، وأن المرض يقترب منهم وكذا شعورهم بالنقص، ونتيجة لذلك وفي ظل ما يشاع حول جائحة كورونا، وما يحدثه من مواقف ضاغطة على المسنين، يقومون بتجنب اللقاءات والحديث مع الآخرين، وقد أطلق على ذلك هيجنز أندلر (Higgins & Endler, 1995) أسلوب التوجه نحو التجنب (Avoidance Oriented)، والمقصود به محاولات الفرد تجنب المواجهة المباشرة مع المواقف الضاغطة أو يكتفي بالانسحاب، أو أن تحدث لديه بعض الانفعالات وردود الفعل، وما يقصد به أسلوب التوجه الانفعالي (Emotional Oriented) وهي ردود الأفعال الانفعالية التي تنتاب الفرد، وتنعكس على أسلوبه في التعامل مع المشكلة، وتتضمن مشاعر الضيق، والتوتر، والقلق، والانزعاج، والغضب، والأسى، واليأس، والاكتئاب، مما يؤثر على شعوره بالأمل، وقد أشار(Crowson, Frueh & Snyder 2001) إلى أن الأمل يرتبط بمشاعر الاكتئاب والغضب واضطراب ما بعد الصدمة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القيق (2016) والتي أظهرت وجود علاقة سلبية بين قلق الموت والصحة النفسية لدى المسنين، وتتفق مع دراسة (Mirhosseini et al.,2020) والتي أشارت نتائجها إلى أن 27.1٪ من التغيرات في درجات القلق كانت متوقعة مع بعض المتغيرات التي تم فحصها في هذه الدراسة، وارتبطت درجة عالية من الأمل ارتباطًا مباشرًا بانخفاض مستوى القلق.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق الموت ومستوى الأمل لدى عينة من المسنين في الأردن تعزى لمتغيرات (الجنس، ومكان الإقامة، والعمر) والتفاعل بينها؟.

للإجابة عن السؤال تم ما يلي:

أولاً: الجنس

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في مستوى قلق الموت ومستوى الأمل لدى عينة من المسنين في الأردن تبعًا لمتغير الجنس والجدول (12):

جدول (12): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في مستوى قلق الموت ومستوى الأمل لدى عينة من المسنين في الأردن تبعاً للجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	ولانحرافات المعيارية	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
قلق الموت	ذكر	165	3.7065	.50839	319	.769	.442
	أنثى	156	3.6706	.29189			
الأمل	ذكر	165	3.1447	.90833		-1.651	.100
	أنثى	156	3.2949	.70195			

يتبين من النتائج الواردة في الجدول(12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى قلق الموت ومستوى الأمل لدى عينة من المسنين في الأردن تعزى لمتغير الجنس حيث كانت قيم (ت) المحسوبة =(0.769، −1.651) على الترتيب.

وقد يعود السبب إلى كلا الجنسين في المراحل العمرية المتأخرة، تكون لديهم العديد من الخصائص المشتركة مثل تراكم المشاكل الصحية، وعدم القدرة تأدية الأعمال والمهام البسيطة المنوطة بهم، والعجز الجسدي، كما أنه تظهر لديهم مظاهر أو معالم الشيخوخة كشحوب الوجه والتجاعيد، كما أنه في هذه المرحلة العمرية كلاً من الذكور والإناث مطالبون بمهام متشابهة، بينما في المراحل العمرية الأصغر سناً قد يكون الذكور مطالبون بالعمل بعكس الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القيق (2016) والتي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى قلق الموت. وتختلف مع دراسة(2014) Ajoka and Babatunde والتي أظهرت أن الإناث في مجموعة متوسط العمر اظهرن ارتفاع لقلق الموت عن الذكور، وتختلف مع دراسة شقير (2016) والتي أشارتْ إلى أن قلق الموت كان لدى المسنين أكثر ارتفاعًا لدى الإناث مقارنة مع الذكور، كما تختلف مع دراسة محمد (2014) والتي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الأمل بين الجنسين ولصالح الذكور.

ثانياً: مكان الإقامة

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في مستوى قلق الموت ومستوى الأمل لدى عينة من المسنين في الأردن تبعا لمتغير مكان الإقامة والجدول (13):

جدول (13): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في مستوى قلق الموت ومستوى الأمل لدى عينة من المسنين في الأردن تبعاً لمكان الإقامة

المتغير	مكان الإقامة	العدد	المتوسطات الحسابية	ولانحرافات المعيارية	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
قلق الموت	مع الأسرة	266	3.66	.42	319	-2.962	.003
	دار المسنين	55	3.84	.33			
الأمل	مع الأسرة	266	3.27	.81		2.626	.009
	دار المسنين	55	2.96	.79			

يتبين من النتائج الواردة في الجدول(13) وجود فروق ذات دلالة إحصائيةً عند مستوى دلالة (α≥0.05) في مستوى قلق الموت ومستوى الأمل لدى عينة من المسنين في الأردن تُعزى لمتغير الجنس حيث كانت قيم (ت) المحسوبة =(−2.962، 2.626) على الترتيب، حيث تبين أن الفروق في قلق الموت لصالح من يقيمون في دار المسنين؛ أي أن من يقيمون في دور المسنين أعلى في قلق الموت، وبالنسبة لمتغير الأمل فكانت الفروق لصالح من يقيمون مع أسرهم، أي أن من يقيمون مع أسرهم أفضل في مستوى الأمل.

ويمكنُ عزو السبب في أن المسنين في دور الرعاية أكثر شعورًا بقلق الموت وأقل في الأمل إلى هذه الفئة على الأغلب هي ممن قلت، أو انتهتْ وانقطعت روابطهم بأسرهم، ونظرًا لكبر سنهم فأصبحوا غير قادرين على القيام بالأعمال التي تساعدهم على التكيف، وخاصة أنهم يعانون من الأمراض والعجز، عن أداء المهام العادية اليومية، علاوة على ضعف القدرات الجسمية والمادية، كونهم بحاجة لمن يساعدهم على الحركة وغيرها من الأعمال، فما يُقدم لهم في دور الرعاية ليس كما هو الحال لو أنهم يعيشون مع أسرهم، فيمدونهم بالأمل والطاقة، كما أنه في دور الرعاية أي إصابة قد تؤدي للوفاة، وبالتالي عند سماعه لأي وفاة تزيد من شعوره بقلق الموت.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القيق (2016) والتي أشارت إلى وجود فروق في مستوى قلق الموت لدى عينة المسنين تعزى لمتغير مكان الإقامة لصالح المقيمين مع أسرهم، كما أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى قلق الموت.

ثالثاً: العمر

تم استخدام اختبار (ف) الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في مستوى قلق الموت ومستوى الأمل لدى عينة من المسنين في الأردن تبعا لمتغير العمر والجدول (14):

جدول (14): نتائج اختبار (ف) الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في مستوى قلق الموت ومستوى الأمل لدى عينة من المسنين في الأردن تبعًا لمتغير العمر

المتغير	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
قلق الموت	60–أقل من 70 سنة	150	3.65	.38	بين المجموعات	3.835	2	1.918	11.759	.000
	70– أقل من80 سنة	98	3.59	.47	الخطأ	51.861	318	.163		
	80 سنة فأكثر	73	3.88	.33	الكلي	55.696	320			
الأمل	60–أقل من 70 سنة	150	3.36	.72	بين المجموعات	12.773	2	6.386	10.118	.000
	70– أقل من80 سنة	98	3.27	.86	الخطأ	200.720	318	.631		
	80 سنة فأكثر	73	2.86	.84	الكلي	213.493	320			

يلاحظ من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥0.05) في مستوى قلق الموت ومستوى الأمل لدى عينة من المسنين في الأردن تعزى لمتغير العمر، حيث كانت قيم (ف) المحسوبة =(11.759، 10.118) على الترتيب، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية والجدول (15) يبين ذلك:

جدول (15): نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في مستوى قلق الموت ومستوى الأمل لدى عينة من المسنين في الأردن تبعًا لمتغير العمر

المتغير	العمر (أ)	العمر (ب)	الفرق بين المتوسطين	الدلالة
قلق الموت	60–أقل من 70 سنة	70– أقل من80 سنة	.06161	.502
		80 سنة فأكثر	-.22867*	.000
	70– أقل من80سنة	80سنة فأكثر	-.29027*	.000
الأمل	60–أقل من 70 سنة	70– أقل من 80سنة	.08454	.715
		80 سنة فأكثر	.50134*	.000
	70– أقل من80سنة	80سنة فأكثر	.41679*	.003

يلاحظ من الجدول (15) أن الفروق في مستوى قلق الموت ومستوى الأمل بين من أعمارهم (60–أقل من 70 سنة) ومن أعمارهم (70– أقل من80 سنة) من ناحية ومن أعمارهم (80 سنة فأكثر) من ناحية أخرى ولصالح من أعمارهم (80سنة فأكثر)؛ أي من أعمارهم (80 سنة فأكثر) أعلى في قلق الموت، كما يتبين أن الفروق في مستوى الأمل بين من أعمارهم (60–أقل من 70 سنة) ومن أعمارهم (70– أقل من80 سنة) من ناحية ومن أعمارهم (80 سنة فأكثر) من ناحية أخرى ولصالح من أعمارهم (60–أقل من 70 سنة) ومن أعمارهم (70– أقل من80سنة)؛ أي من أعمارهم (60–أقل من 70 سنة) ومن أعمارهم (70– أقل من80سنة) أعلى في مستوى الأمل.

ويمكن عزو ذلك إلى أن ذوي العمر (80 سنة فأكثر) أصبحتْ قدراته الصحية، والجسدية أكثر سوءاً، كَما أنهم قد يكونوا أكثر ترقبًا لخبرة الموت، وخاصة لما يصلهم من أخبار عن هذا المرض، مما ينعكس على شعورهم بقلق الموت، كما أنهم مع التقدم في العمر ونتيجة حدوث العديد من المشكلات كصعوبة الحركة وأداء بعض المهام الرياضية البسيطة كالمشي والحركة والتنقل، والعمل بالحديقة وغيرها من الأعمال، تنعكس على الجوانب الانفعالية والحالة النفسية لديه، مما يؤدي إلى عدم رضاه عن الحياة، وبالتالي ينخفض لديه مستوى الأمل. كما أنه في هذه المرحلة العمرية ونتيجة لما يعانيه من أمراض وضعف في البنية الجسمية والعقلية أحياناً، تنخفض لديه الثقة بالنفس، مما يصعب عليه تحقيق الانجازات والوصول إلى أهدافه، وخاصة في ظل هذه الظروف الصعبة من الناحية الاقتصادية والوبائية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة القيق (2016) والتي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى قلق الموت تعزى للعمر. وتختلف ايضًا مع دراسة (Ajoka & Babatunde, 2014) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العمر وقلق الموت.

التوصيات

1– عمل برامج نمائية، وعلاجية فردية، أو جماعية في الصحة النفسية لفئة المسنين تتعلقُ بقلقِ الموتِ بشكلٍ عام، وللمقيمين في دور رعاية المسنين على وجه الخصوص.

2– وضع برامج إرشادية لتحسين مستوى الشعور بالأمل لدى المسنين.

3– إجراء دراسة مشابهة تتناول قلق الموت ومستوى الأمل لدى المسنين بمتغيرات أخرى كالوضع الصحي والاجتماعي، والاقتصادي، والمستوى التعليمي، والتدين.

4– القيام بدراسات تتناول علاقة قلق الموت بمتغيرات أخرى كتقدير الذات والسعادة والهناء الذاتي

المراجع العربية:

الأعرجي، عقيل، والمرشدي، نداء. (2020). "دراسة مقارنة لمستوى الأمل بين الأقسام العلمية والإنسانية" لطالبات كلية التربية للبنات جامعة الكوفة، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، (26)1: 219–236.

الإمام، سعيدة ورويم، فائزة. (2020). "مستوى الأمل وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة جامعة ورقلة" دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، دراسات نفسية وتربوية، الجزائر، (13)3: 180–200.

البيرق، زهرة. (2017). قلق الموت وعلاقته بضعف الوازع الديني. مجلة العلوم ألإنسانية. (5). 359–337.

حسن، نورهان وفهمي، محمد. (2000). الرعاية الاجتماعية للمسنين، الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

الحلو، منصور. (2011)."قلق الموت لدى كل من الشيوخ والشباب"، مجلة كلية الآداب، (95)، 524–536.

زايد، سارة. (2020). الصحة النفسية لكبار السن في خضم كورونا، معركة مجبولة من الأمل والصمود، موقع عمان نت، متاح: https://ammannet.net

شقير، سمير. (2016). قلق الموت لدى عينه من المسنين القدس الشريف دراسة مقارنة. المجلة التربويَّة المتخصصة. (5) 4: 155–169.

عاقل، فاخر. (2003). معجم العلوم النفسية، شماع للنشر، حلب، سوريا.

عبد الخالق، احمد. (2004). "الصيغة العربية لمقياس سنايدر للأمل"، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين، القاهرة، (14)2: 183–192.

عثمان، عبد الفتاح. (2004). الخدمة الاجتماعية للمسنين، القاهرة: مؤسسة النبيل.

القيق، أريج. (2016). " قلق الموت وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من المسنين"، دراسة مقارنة بين المسنين القائمين بدور المسنين وأقرانهم العاديين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

مختار، بوفرة. (2017). "قلق الموت وعلاقته ببعض المتغيرات"، دراسة ميدانية بمدينة معسكر، مجلة الرواق، ع(09).

محمد، هاني. (2014). "الأمل والتدين وجودة الحياة لدي المسنين والمسنات"، دراسة مقارنة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 24(28): 393–440.

معمرية، بشير. (2007). "بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس"(4).الجزائر:منشورات الحبر.

منظمة الصحة العالمية. (2020). المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، متاح: http://www.emro.who.int/ar/health-topics/ corona-virus/ about-covid-19.html

المراجع الأجنبية:

Ajoka, O &, Babatunde، A, (2014). Influence of cohort and sex On Death Anxiety among Adult in Nigeria, Social Science research Network Papers. Ssrn. com

Crowson, J.J., Frueh, B.C., & Snyder, C.R., (2001). Hostility and hope in combatrelated posttraumatic stress disorder: A look back at combat as compared to today. Cognitive therapy and research, 25(2): 149-165.

Higgins, J.E & Endler, N.S.(1995). Coping, life stress, and psychological and somatic distress. European Journal of Personality, 9(4): 253-270.

https://www.aa.com.tr

Lazarus, R. (2002). Hope. An Emotions and vital coping Resource against Despair, U.S.A. Research Academic.

Lazarus, R. S. (1999). Hope: An emotion and a vital coping resource against despair. Social research, 653-678.

Mirhosseini, S., Dadgari, A., Basirinezhad, M. H., Mohammadpourhodki, R., & Ebrahimi, H. (2020). The Role of Hope to Alleviate Anxiety in COVID-19 Outbreak among Community Dwellers: An Online Cross-sectional Survey. Annals of the Academy of Medicine, Singapore, 49(10), 723-730.

Snyder, C. R. (1994). The psychology of hope: You can get there from here. Simon and Schuster

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. Psychological inquiry, 13(4), 249-275

Snyder, C. R. (2005). Measuring hope in children. In what do children need to flourish? (pp. 61-73). Springer, Boston, MA

Snyder, C. R., Rand, K. L., &Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family

Stotland, E. (1969). The psychology of hope. Jossey-Bass

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية الحكومية للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم

نبيلة حسين نايف فريحات

وزارة التربية والتعليم

تاريخ الاستلام: 2021/08/07 **تاريخ القبول: 2021/08/18**

الملخص

هدفت الدراسة للتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من ثلاثة مجالات هي: الحرية الأكاديمية في البحث العلمي، والحرية الأكاديمية التدريس، والحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع، وتكونت عينة الدراسة من (220) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية الكلية على مجالات أداة الدراسة جاءت بدرجة ممارسة متوسطة. وجاءت تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارستهم للحرية الأكاديمية متوسطة في مجالي البحث العلمي وخدمة المجتمع في حين كانت مرتفعة في مجال التدريس، ووجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات أفراد الدراسة لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، لايوجد فروق في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغيري نوع الكلية والرتبة الأكاديمية. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس وتنميتها خصوصاً في مجالي البحث العلمي وخدمة المجتمع.

الكلمات المفتاحية: أعضاء هيئة التدريس، الجامعات الأردنية الحكومية، الحرية الأكاديمية.

The degree to which faculty members in Jordanian public universities practice academic freedom from their point of view

ABSTRACT

The study aimed to identify the degree of academic freedom practice by faculty members in Jordanian public universities from their point of view. The study used the descriptive approach, and to achieve the objectives of the study, a questionnaire was prepared consisting of three areas: academic freedom in scientific research, and in teaching, and community service. The study sample consisted of (220) faculty members. The degree of practicing the total academic freedom on the areas of the study tool came with a medium degree of practice. The estimates of the faculty members for the degree of their exercise of academic freedom were medium in the fields of scientific research and community service, while they were high in the field of teaching, and there were statistically significant differences in the estimates of the members of the study of the degree of practicing academic freedom due to the gender variable in favor of males. There are no differences in the degree of academic freedom. It is attributed to the variables of college type and academic rank. The study recommended the necessity of enhancing and developing the academic freedom of faculty members, especially in the fields of scientific research and community service.

Keywords: faculty members, Jordanian public universities, academic freedom.

المقدمة:

تعد الجِامعة أحد المؤسسات القيمة والمهمة في الحضارة العالمية، وهي أيضاً مركز إشعاع ثقافي لكل جديد من الفكر والمعرفة والمنبر الذي تنطلق منه آراء المفكرين والعلماء والفلاسفة ورواد الإصلاح والتطوير، إضافة إلى ما تزودهم به من معارف وخبرات تعينهم على تأمين عيشهم ومستقبلهم وتعزيز وعيهم بالكون والحياة، ومواكبة التغير السريع، والتفجر المعرفي الهائل، ومواكبة التكنولوجيا الحديثة في عصر ليس للجاهل مكان فيه، ومن هنا، كان لكل جامعة رسالتها التي تتولى تحقيقها.

وتعتبر الحرية الأكاديمية أحد الأركان الأساسية التي تقوم عليها الجامعة، ومطلباً أساسياً لاستمرارها ونموها، للوفاء برسالتها على أكمل وجه، ومنذ القرون الأولى لنشأة الجامعات وحتى وقتنا الحاضر؛ ومفهوم الحرية الأكاديمية يعد من الدعامات الرئيسة التي تعتمد عليها الجامعات في أداء رسالتها كمنبع للفكر، والحياة العلمية المرنة المنفتحة على العالم (الزيدي، 2014).

فالحرية مطلباً ضرورياً لا غنى عنه في الحياة الجامعية؛ حيث ينمو في ظلها الفكر، وتزدهر الثقافة، وتبرز المواهب، ويترعرع الإبداع والابتكار، وبدونها يصعب على الجامعة أن تؤدي رسالتها على أكمل وجه (قمبر، 2013). والحرية مهمة في جميع جوانب الحياة لأنها تختص بالإبداع والتطوير والابتكار والفكر البناء والعمل على الإثراء الثقافي والمادي (Keith, 2015).

ويمكن القول إنَّ تعزيز بنية ومخرجات العمل في الجامعات، يساهم في بناء قاعدة صلبة من الدراسات النظرية والتطبيقية والإحصائية المتكاملة والدقيقة؛ تنعكس إيجاباً على عملية التنمية وبرامجها على كافة المستويات سواء الحكومية أو القطاع الخاص وعلى تحقيق متطلبات الاستغلال الأمثل للموارد والإمكانات المتاحة حيث سارت العديد من الدول المتقدمة بخطى متسارعة نحو تعزيز وتفعيل العلاقة بين القطاع الخاص والجامعات، تبلورت هذه الخطى في إنشاء مراكز تقنية متطورة تعرف بمراكز التميز (العثمان، 2010).

ولا شك أن المملكة الاردنية الهاشمية تشهد حراكًا جادًا ومبادرات وبرامج موجهة؛ لدعم وتحديث بنائها المعرفي وتمكين مؤسساتها العلمية من الانتقال من مرحلة استهلاك المعرفة إلى مرحلة توليدها، وإنتاجها ونشرها. ولقد أكدت نتائج دراسات كدراسة الرويلي (2019)، والبرجس والزبون (2020) بأن الحريات الأكاديمية حظيت بنصيب وافر من اهتمام الجامعات لدورها في تحقيق رسالة الجامعات وأهدافها وتمكينها من المساهمة النشطة في التوليد المعرفي ونقل التقنيات الحديثة وتوطينها، مما دفع بالعجلة خطوة نحو الأمام؛ حيث بدأت تلك الجامعات والمؤسسات البحثية إلى تبنى مشروعات رائدة تسهم في حل مشكلات المجتمع، وتحقيق متطلبات التنمية الشاملة، وتبتعد بعض الشيء عن البحوث العلمية المجردة التي تناقش قضايا نظرية لا تمت للواقع بصلة.

وترى الباحثة أن من فوائد الجامعات هو تكريس جهودها في تعزيز الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في العلوم الأساسية والتقليدية. وأن أهمية الحريات تزداد بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس الذين يتواجدون في قمة الهرم الجامعي؛ لما لهذه الحرية من تأثير في توضيح الخطوط العريضة، التي يتوجب عليهم السير على هديها، عند ممارسة العمل الأكاديمي والبحثي وخدمة المجتمع، واتخاذ القرارات الخاصة بمعالجة المشكلات، والمواقف المختلفة، وتحديد الأهداف التنظيمية، واختيار الوسائل المناسبة لاتخاذ القرار، بهدف رفع مستوى إنتاجيته العلمية من البحوث وقيامه بواجباته المهنية نحو طلابه وزملائه ومجتمعه.

مشكلة الدراسة:

تمثل الجامعات عنصرًا أساسيًا في هيكل المجتمع المعاصر، حيث إنها تعتبر معاقل أساسية للعلم والفكر والثقافة، وبها تتلاقح الأفكار وتطرح الآراء وتدور الحوارات وتنجز البحوث والدراسات وتتسامى المبادئ والقيم (الزيدي، 2014). وتعتبر حرية عضو هيئة التدريس مصدرًا للحراك الفكري والتقدم العلمي للجامعات مما ينعكس أثره، على المجتمع بشكل عام تطورًا وتنمية إن لم يكن أساس التطور والتنمية. وترى الباحثة من خلال عملها في الميدان التربوي ودراستها الجامعية أنه وعلى الرغم من الدور الحيوي الذي تلعبه الجامعات الاردنية في مجال الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس إلا أنها لا زالت تعاني العديد من المشكلات التي تؤثر بدورها على فعالية هذا الموضوع، حيث تواجه الحرية الأكاديمية كأي نشاط علمي يتطلب رصد مختلف الموارد عديداً من المشاكل والعقبات التي قد تحد من انطلاقاته، وتحقيق أهدافه. وجدير بالذكر أن هذه المعوقات تتباين بين مجتمع وآخر والمتمثلة في انخفاض مستوى البحوث العلمية بالإضافة إلى قلة الاهتمام بالحرية الأكاديمية، وانخفاض مستوى الجودة النوعية للتعليم العالي (الرويلي، 2019).

ولا شك بأن تقليص الحريات الأكاديمية في الجامعات له أكبر الأثر في ذلك، حيث يؤدي إلى انخفاض الجودة النوعية للجامعة، وزيادة العبء التدريسي على عضو هيئة التدريس، مما ينعكس أثره على التعليم الجامعي ككل وحتى تستطيع الجامعات تحقيق أهدافها وتتجاوز العديد من مشكلاتها فإن عليها أن تضمن في قوانينها وأنظمتها ما يكفل الحرية لأعضائها، ولن يتحقق ذلك إلا في ظل جامعة تتمتع بحريتها واستقلاليتها إداريًا وأكاديميًا وماليًا (البرجس والزبون، 2020).

فحرية الجامعة تعني التكامل بين هذه المجالات الثلاثة، ونظرًا لأن مفهوم الحرية الأكاديمية ومجالاتها تختلف باختلاف العصور والمجتمعات، فلا بد من إجراء مزيد من البحوث والدراسات حولها على مختلف المجتمعات، لذا فإن مشكلة الدراسة تركزت في الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم في ضوء عدد من المتغيرات. وتجيب الدراسة عن الاسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم؟.
2. ما الفروق بين متوسطات المستجيبين في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية)؟

أهمية الدراسة:

تستند الدراسة الحالية في أهميتها على الآتي:

الأهمية النظرية: تستمد هذه الدراسة أهميتها من الآتي:

1- أهمية الدور الذي تقوم به الجامعات الاردنية باعتبارها من أهم المؤسسات في المجتمع، وهي المنبر الذي تنطلق منه آراء المفكرين ورواد الإصلاح والتطوير.

2- وكما أن هذه الدراسة تستمد أهميتها من الموضوع الذي تعالجه والأهداف التي تحاول تحقيقها لفتح المجال أمام دراسات مستقبلية تربط ما بين واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات الاردنية.

3- وتبرز أهمية هذه الدراسة كذلك من خلال النتائج التي يمكن أن يتم التوصل إليها وتقديم معلومات حول الحريات الأكاديمية في الجامعات الاردنية،

4- وكذلك ستساعد هذه الدراسة على رفد الأدب التربوي بمزيد من الدراسات التي تتعلق بمثل هذا النوع من الدراسات.

الأهمية العملية: تستمد هذه الدراسة أهميتها التطبيقية من الآتي:

1- إفادة العاملين في وزارة التعليم العالي والجامعات الاردنية وخاصة في مجال تضمين ممارسة الحريات الأكاديمية في مؤسسات التعليم الجامعي، حيث أنها يمكن اعتبارها من الدراسات الهامة من نوعها في الجامعات الاردنية حول ممارسة الحريات الأكاديمية.

2- كما يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من قبل المسؤولين في الإدارة العليا للجامعات الاردنية وعمادات الكليات من خلال ما توفره هذه الدراسة من تغذية راجعة تساعد متخذي القرار في الجامعات فيما يتعلق بدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية.

3- كما يؤمل أن تكون هذه الدراسة مرجعا لأبحاث ودراسات أخرى في هذ المجال لإفادة الباحثين والمهتمين؛ نظرا لقلة الدراسات حول الحرية الأكاديمية، وبالتالي قد تفتح المجال أمام المزيد من الدراسات بهذا المجال.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تناول درجة ممارسة الحريات الأكاديمية من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية.
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الجامعة الاردنية وجامعة العلوم والتكنولوجيا وجامعة مؤته.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020.
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على أعضاء هيئة التدريس.

المصطلحات والتعريفات الاجرائية:

الحرية الأكاديمية: أشار طه (Taha, 2018) إلى أن الحرية هي حرية الأفراد في أن يعبروا بحرية عن آرائهم في المؤسسة أو النظام الذي يعملون فيه، وفي أداء وظائفهم دون تمييز أو خوف، وفي المشاركة في الهيئات المهنية أو التمثيلية، وفي التمتع بكل حقوق الإنسان المعترف بها دولياً والمطبقة على الأفراد الآخرين في نفس الاختصاص. وتعرف الباحثة الحرية الأكاديمية إجرائياً بأنها: حرية أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الاردنية والعلوم والتكنولوجيا ومؤته في مجال البحث العلمي والتدريس وخدمة المجتمع، وتم قياسها من خلال استجابة أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبانة المعدة لاغراض هذه الدراسة.

- أعضاء هيئة التدريس: يقصد بأعضاء هيئة التدريس في هذه الدراسة الأعضاء الذين يمارسون العملية التعليمية والأكاديمية في التخصصات العلمية المختلفة المعينين على درجة أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد في الجامعات المقصودة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء مراجعة للأدبيات النظرية المتعلق بالحرية الأكاديمية. كما يتضمن استعراضاً لعدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة.

أولاً: الإطار النظري:

تحتل الحياة الجامعية مكاناً مهماً في حياة المجتمعات لاسيما في المجتمعات العربية فهي تمثل الأرضية الهامة لصنع الأجيال المتعلمة والمتحصنة بالعلوم والتكنولوجيا والآداب والفنون، والتي ستساهم في بناء هذه المجتمعات وفق المرتكزات التي يرتكز عليها بناء الحضارة الإنسانية والتي يمتلك التاريخ العربي الإسلامي موروثاً هائلاً في تأسيس وتشريع قوانين التربية والعلوم والثقافة. وبارتباط مفهوم الحرية والتحرر بحياة الإنسان وحضارته، أصبحت الحرية حقاً من حقوقه الأساسية، لتكون له المرجعية في الإرادة والاختيار في المعتقدات الدينية والسياسية، والسلوك الإنساني (أبو خليل، 2011).

ويلعب التعليم العالي باعتباره قمة النظام التعليمي دوراً مهماً في تهيئة الأفراد للتعامل مع هذه المتغيرات ومجابهة تحدياتها وبناء الوعي الإنساني بحقيقة هذه الحرية وأهميتها في بناء الإنسان حاضراً ومستقبلاً، فالجامعات لا ينحصر دورها في مواجهة التحديات الآتية فقط، بل أن دورها يتعدى هذا الإطار الزمني المحدود ليمتد إلى الاستشراف والتنبؤ بتلك التحديات المستقبلية واتخاذ الإجراءات والخطوات اللازمة للتصدي لها قبل حدوثها (البواردي، 2009).

فالتعليم العالي يعد الأفراد ليكونوا عناصر منتجة إذ يساعدهم على زيادة مستوى الإنتاجية المستقبلية وتحسين مستوى الأداء عن طريق تطوير مهاراتهم المختلفة، كما يؤدي التعليم العالي ممثلاً بالجامعات والكليات دوراً مهماً في تحريك عملية التنمية الشاملة (صقر، 2012).

من هنا لا يخفى على أحد أهمية دور الأستاذ الجامعي في إعداد هؤلاء المتعلمين الإعداد الجيد والملائم باعتباره المفكر وصاحب القرار، وقارئ المستقبل، والمعبر عن هموم وتطلعات هؤلاء الأفراد. ولكي يكون الأستاذ الجامعي خلاقاً ومعطاءً في العملية التعليمية التعلمية وبما ينتجه من دراسات وبحوث، فلا بد أن يتوفر له قدر من الحرية التي تتيح له التحرك بحرية معقولة دون قيود تعيق عمله (الزيدي، 2014).

مما سبق يتضح أن الحرية تعد مطلباً ضرورياً لا غنى للحياة الجامعية عنها؛ ففي ظلها ينمو الفكر وتزدهر الثقافة وتبرز المواهب، وبدونها يصعب على الجامعة أن تؤدي رسالتها على الوجه الاكمل.

والحرية في اللغة كما جاء في لسان العرب: حر يحر إذا صار حراً والاسم حرية وحرره: أعتقه. وتحرير الولد أن يفرده لطاعة الله عز وجل وخدمة المسجد والحر من الناس: أخيارهم وأفاضلهم، وحرية العرب: أشرافهم والحر الفعل الحسن والحرة من النساء الكريم وسحابة حرة: كثيرة المطر (ابن منظور، 1990). أما معنى الحرية اصطلاحاً فيعرفها الخطيب (2014) بأنها قدرة الإنسان على اختيار أفعال، أي أن يكون الفاعل مختاراً بحيث إن شاء فعل وإن شاء لم يفعل.

ولقد أخذ تطور مفهوم الحرية في عصرنا مناحي ثلاثاً: التوسع في مفهومها وافقها، والغموض في إعلانها، وعدم الاستقرار في ثبوتها ونفاذها، لوجود ظاهرة الازدواج بين النظرية والواقع. وفي الماضي كانت الحرية الشخصية معدومة: ففي عهد اليونان: ظلت المساواة والحرية التي نادى بها (بركليس) محصورة في مدينة أثينا، ولا حظ للأجنبي فيها، ولا حق للعبد أن يتمتع بها. وكان الرومان: يستعبدون الناس الذين يعجزون عن دفع ديونهم، ثم قامت ثورة في روما بين الأشراف ورجال الشعب، أدت على أن الشعب طالب بالمساواة، لأن حب المساواة أمر طبيعي في دم كل إنسان. ثم قرر الرومان حرية الاعتقاد (الطنبور، 2013).

وأشار محافظة (2014) إلى أن بوادر الحرية الأكاديمية بدأت بالظهور بتأسيس جامعة لايدن Leiden في هولندا سنة 1575 م حيث منحت المعلمين والطلبة شيئا من الحرية الأكاديمية في بداية نشأتها وتم الإعتراف – لأول مرة – بحق الأساتذة كأفراد في ممارسة البحث والتدريس دون قيود. ويعرفها العجلوني (2016) على أنها حق الجامعة والطلبة للحصول على المعرفة دون خوف من الملاحقة ودون تمييز على أساس الخليقة أو الاتجاه وهذا الحق يتضمن الحق في التعبير أي الحق في الكلام.

ويبقى الهدف فيما تحققه الحرية الأكاديمية من فائدة، وفيما تقدمه من دعم فعال للمهام التدريسية والتربوية والممارسات العلمية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة والعاملين للقيام بأدوارهم بشكل جيد هو المكسب الرئيسي للمؤسسة التعليمية العليا. وقد تطور مفهوم الحرية الأكاديمية واتسع نطاقه في القرنين السابع عشر والثامن عشر في الجامعات

الألمانية ولاسيما جامعتي لايبتسغ Leipzig وجامعة غوتنجن Goettingen وبإنشاء جامعة برلين سنة 1811 م تحت رئاسة الفيلسوف الألماني يوهان غوتليب فيخته أصبحت الحرية تعني حرية التعليم والتعلم (الصاوي، 2015).

ويذكر خلف (2017) إلى أنه في الولايات المتحدة الأمريكية نصت - نشرة الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات American Association University professors (AAUP) الصادرة في مطلع القرن التاسع عشر على حق الأساتذة الجامعيين في أن يناقشوا المادة الدراسية التي يعرضونها في الصف الدراسي بالطريقة التي يرونها مناسبة على أن يكونوا حذرين في العرض والنقاش لكي لا يقعوا في هفوات، واعتبرت الجمعية الأستاذ مواطناً وعضواً في جمعية المحترفين، فإذاتكلم أو كتب فهو مواطن حر من الرقابة الجامعية، تمنحه الديمقراطية في التعليم الجامعي قدرة كبيرة على المشاركة في صنع القرار والمناقشة الحرة في العمل الأكاديمي والمكانة المرموقة في أواسط المجتمع المحلي.

وتعتبر الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس قيمة أساسية من قيم الجامعة يستحيل في غيابها إزدهار الفكر والإبداع ويذكر صالح (2016) أن الحرية الأكاديمية للأستاذ تعني حريته في متابعة بحوثه للوصول إلى نتائج سليمة، وعرض نتائج بحوثه على طلابه، ونشر نتائج بحوثه بحيث يستفيد منها زملاؤه وينتقدونها، واختيار الكتب المقررة للمواد التي يدرسها، واختيار طريقة التدريس التي يراها مناسبة، والمشاركة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بالأمور الأكاديمية في مجال التخصص، والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة باختيار القيادات على مستوى الكلية وعلى مستوى الجامعة.

ويضيف رضا (2016) أن الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس تعني حقهم في رسم مناهجهم في البحث والتدريس وتحديد الوسائل التي تحقق ذلك أو حقهم في الإستقلال في التفكير والعمل سعياً وراء الحقيقة والتماسها.

والحرية الأكاديمية فكر وسلوك وقناعة تحكمها بعض المبادئ وذكر منه جعنيني (2008) المسؤولية والصدق العلمي الملتزم بقيم البحث العلمي والأمانة العلمية: المتصلة بتقديم المعرفة والتزام قيم العملية التعليمية وأهدافها المرجوة والموضوعية العلمية والأدبية: المتصلة بتقديم وجهة نظره أو عرض وجهة نظر أخرى وبأن لا يعارضها أو يقدمها على أساس قطعي وأنها الأفضل إلا من خلال عرض شامل وتقديم واف لكل وجهات النظر والآراء والأفكار ذات العلاقة بما يقدمه أو يعرض له الأستاذ الجامعي. والشجاعة العلمية: وتتصل بالجرأة التي ينبغي أن يتحلى بها الأكاديميون بممارستهم العلمية في سياق التدريس والبحث والعلاقة العلمية. والانضباط الذاتي والجمعي ويقصد به أن يظهردائماً فكراً ومسلكاً بتطابق واضح بين ما يؤمن ويمارس.

ويرى الصاوي (2015) أن للحرية الأكاديمية أبعاد ومقومات منها: حرية التفكير: وتتمثل في قدرة الفرد على التعبير عن أفكاره بصوت مسموع بأمانة وإخلاص وصدق دون قيود والوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها.

وحرية الاختيار: قدرة الفرد وتمتعه بدرجة كاملة من الاستقلالية في الاختيار وصنع قراراته من بين الإمكانيات والبدائل التي يتوصل إليها والتي تتاح له عبر مسيره حياته.

وحرية التعبير عن الرأي: قدرة الفرد على إبداء وجهة نظره حيال موضوع معين وإطلاق قواه الخلاقة المبدعة وحقه في المناقشة والحوار والنقد البناء دون تحيز أو تعصب وهذه الحرية تضبطها حدود وتحكمها قيود. وحرية البحث العلمي: وهي حق الأساتذة والعلماء في الجامعات والأكاديميات في الكلام والتعبير والتفكير والمناقشة والمجادلة والمشاركة واختيار البحوث العلمية وإجرائها وحرية نشر نتائج هذه البحوث بصورة صريحة ونقلها للمجتمع بدون حذف أو تعديل.

وقد أشار الغريب (2016) إلى أن أهم مظاهر الحرية الأكاديمية تتمثل في حرية كل من عضو هيئة التدريس والطالب والعامل في أن يبحث عن الحقيقة، وأن ينشر ما يتوصل إليه منها، وكذلك حرية إعطاء أفكاره ومعلوماته في

ميدان التخصص دون التعرض لأي ضغوطات وحرية التعبير عن أفكاره وآرائه، وحرية الإسهام في النشاطات والخدمات التطوعية في المجتمع المحلي.

فالمجتمع يستفيد من الحرية الأكاديمية بصورة مباشرة وعاجلة عن طريق تأثيرات ومنافع العلوم الطبيعية وتدريب الكوادر التقنية وتربية قادة المستقبل، وبصورة غير مباشرة وعلى المدى الطويل بالحفاظ على نواتج المعرفة ومنع تخريبها أو تشويهها لأسباب أيدولوجية مهما كانت تطبيقاتها الحالية غير مقبولة (الشمري، 2018).

إن حق أعضاء هيئة التدريس فى حرية التعبير عن وجهات نظرهم وأفكارهم وأختيار مضامين المواد الدراسية بحرية وكذلك إختيار مواضيع البحث وحرية المشاركة فى صنع القرار دون تدخل أو ضغط من أى جهة كانت وذلك بما لا يتعارض مع الشريعة الإسلامية. كما تعرف بأنها "حق أعضاء الهيئات التدريسية القيام بأعمالهم والتعبير عن آرائهم فى مختلف المواضيع الأكاديمية، وذلك بإعطائهم الشعور بالأمن لتدريس طلبتهم وإجراء بحوثهم العلمية بحرية ولا تعنى الإنفلات من إرث المجتمع وتجاوز الضوابط المجتمعية، والتعالى على القيم، بل مراعاتها بشكل واع يخدم متطلبات مصالح المجتمع ككل" (خطابية والسعود، 2011، 33).

مقترحات لتطوير مستوى الحرية الأكاديمية في الجامعات:

أورد الأدب التربوي مجموعة من المقترحات التي تسهم في تطوير مستوى الحرية الاكاديمية في الجامعات، ومنها كما أورده الشمري (2018) والعجلوني (2016):

- تفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الجامعية المتعلقة بالقسم الذي ينتمون إليه.
- إنشاء عمادة خاصة بأعضاء هيئة التدريس تهتم بالشؤون الأكاديمية وتكون حلقة وصل بين إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس.
- وضع نوع من الحصانة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات لضمان حقوقهم الخاصة.
- العمل على رفع الوعي بأهمية الحرية الاكاديمية في تحقيق أهداف الجامعة ورفع كفاءتها.
- تحري الدقة في اختيار أعضاء هيئة التدريس لتجنب إساءة استخدام الحرية الأكاديمية.
- إعادة النظر في بعض النصوص القانونية من نظام الجامعات لتمكين الحرية الاكاديمية فيها.
- تشكيل لجنة خاصة لتنظيم الحرية الأكاديمية في الجامعات.
- تشجيع إصدار المجلات العلمية من أجل تنشيط الحركة الفكرية.

وترى الباحثة في ضوء ما تم استعراضه في الإطار النظري أن الحرية الأكاديمية حق من حقوق الإنسان، وإذا كانت حقوق الإنسان حقوق عامة، فالحرية الأكاديمية هى حرية خاصة لأعضاء المجتمع الأكاديمى، وقد يرى البعض تناقض فى ذلك، ولكن الحرية الأكاديمية ليست امتيازا، لأنها ضمن متضمنات التراث الفكرى والدستورى والقانونى لحقوق الإنسان، فهى رغم أنها دعوة جديدة إلا أن مقاصدها موجودة فى مبادئ ومواثيق حقوق الإنسان. وقد كثرت محاولات تقنين الحرية الأكاديمية أى تأصيلها، وإيجاد سند لها فى مبادئ ومواثيق حقوق الإنسان، واهم مرجعية قانونية للحرية الأكاديمية هو الحق فى التعليم، وأيضا إلى عدد من الحقوق المتفرقة فى المواثيق الدولية، خصوصا تلك التى تتضمن الحق فى حرية الفكر والرأى والتعبير.

ثانياً: الدراسات السابقة:

قامت الباحثة باستعراض بعض الدراسات ذات الصلة حول موضوع الحرية الأكاديمية والتي تم تقسيمها إلى دراسات عربية وأجنبية. وفيما يلي عرض لتلك الدراسات متسلسلة من الأحدث للأقدم.

الدراسات العربية:

أجرى الشمري (2018) دراسة هدفت إلى قياس واقع الحرية الأكاديمية المتعلقة بالبحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل بالسعودية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من (31) فقرة، وجرى توزيعها على عينة بلغت (551) عضو هيئة تدريس من جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج أن تقديرات افراد العينة لواقع الحرية الأكاديمية في البحث العلمي في جامعة حائل كانت متوسطة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس لواقع الحرية الأكاديمية المتعلقة بالبحث العلمي تعزى لمتغيري الرتبة الأكاديمية والخبرة التدريسية.

وأجرى العجلوني (2016) دراسة هدفت إلى معرفة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال إعداد استبانة مكونة من (41) تم توزيعها على عينة بلغت (170) عضو هيئة تدريس، وتبين من خلال نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية كانت متوسطة في مجالات البحث العلمي والتدريس وخدمة المجتمع والتعبير عن الرأي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى للجنس لصالح الذكور، في حين لم تظهر النتائج اية فروق دالة احصائيا في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغيري نوع الكلية والرتبة.

وأجرى الخطايبة والسعود (2015) دراسة هدفت إلى تعرف تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لدرجة حريتهم الأكاديمية وعلاقة ذلك بإنجازهم البحثي، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، بلغت عينة الدراسة (510) أعضاء تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، ولغايات جمع البيانات تم تطوير استبانة لتعرف تصورات أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة حريتهم الأكاديمية في مجالات اتخاذ القرار وخدمة المجتمع والبحث العلمي قد جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة حريتهم الأكاديمية وعلاقتها بإنجازهم البحثي تعزى لنوع الجامعة ولصالح الجامعات الرسمية، ونوع الكلية ولصالح الكليات الإنسانية، والرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة الأستاذ، والخبرة الجامعية ولصالح أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة الممتدة من (5– 10) سنوات.

وأجرى الشبول (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلبة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (44) فقرة وتم توزيعها على عينة بشكل عشوائي، وبلغت العينة (852) من أعضاء الهيئة التدريسية، و(1087) من الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية عالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مجال اتخاذ القرار على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة للحرية الأكاديمية وجاءت الفروق لصالح الذكور، وعدم وجود فورق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، ووجود فروق ذات دلالة تعزى للرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة الأستاذ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة الجامعية لصالح الأفراد الذين تقل خبرتهم عن (5) سنوات.

وأجرى البلعاسي (2014) دراسة هدفت إلى قياس درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى الأكاديميين في كليات التربية في الجامعات الرسمية السعودية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (490) عضو هيئة تدريس موزعين على خمس جامعات تم اختيارها بواقع جامعة لكل منطقة جغرافية في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (56) فقرة. وتوصلت الدراسة للآتي: أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى

الأكادميين في كليات التربية متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة الأكاديميين في كليات التربية للحرية الأكاديمية تعزى للخبرة ولصالح الأكاديميين من ذوي الخبرة الممتدة من (5–10) سنوات، ولمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة أستاذ.

وهدفت دراسة ابو حميد (2012) إلى التعرف على مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والتعرف على الوضع الراهن للحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية، واستخدم المنهج الوصفي واعتمدت الاستبانة كأداة للدراسة حيث تم تطبيق الاستبانة على (491) عضواً من العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس السعوديين ذكوراً وإناثاً من جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وكان عدد الاستبانات المكتملة (412) استبانة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: كانت تقديرات افراد الدراسة للحرية الأكاديمية الممارسة في مجالات التدريس والبحث العلمي واتخاذ القرار متوسطة، في حين كانت تقديرات أعضاء هيئة التدريس للعوامل التي من شأنها تطوير الحرية الاكاديمية عالية من وجهة نظرهم، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية تعزى لمتغير الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية.

وأجرى الطراونة (2011) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة ومقوماتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وتكونت عينة الدراسة من (350) عضو هيئة تدريس في الجامعات الحكومية والخاصة. واسخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة استبانة مكونة من (61) فقرة تقيس درجة ممارسة الحرية الأكاديمية، واستبانة مكونة من (33) فقرة تقيس معوقات ممارسة الحرية الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى الآتي: أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية عالية، وأن درجة معوقات ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الحكومية منخفضة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والرتبة الأكاديمية.

الدراسات الأجنبية:

دراسة جودل (Goodell, 2017) وهدفت إلى التعرف على مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس، وهل يعتبرون الحرية الأكاديمية مظهراً هاماً من مظاهر التعليم العالي، إضافة إلى التعرف على مدى وجود أي تهديدات تهدد حريتهم الأكاديمية، وعن مدى وجود علاقة بين الحرية الأكاديمية والتثبيت في الخدمة، اتبعت الدراسة المنهج النوعي، وقد تمت مقابلة ثلاثين عضواً من أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون بجامعة فيرجينا كومنولث لعشر سنوات فأكثر في تخصصات (علم الاجتماع، علم النفس، علم الأجناس، العلوم السياسية، الدراسات الحضرية، العدالة الجنائية، دراسات المرأة، الدراسات الأفريقية – الأمريكية، وتشير النتائج إلى أن: أعضاء هيئة التدريس يختلفون في مدركاتهم العامة حول الحرية الأكاديمية على الرغم من أن بعض أفراد العينة اتفقوا على أن الحرية الأكاديمية قد وفرت الحماية للبحث والتدريس.

وأجرى سينبسون (Sainpson, 2016) دراسة بهدف الكشف عن أنواع السياسات والإجراءات والممارسات السائدة بحرم كلية المجتمع بولاية كاليفورنيا المستخدمة للحد من الحديث الصفي لأعضاء هيئة التدريس، وتقرير ما إذا كانت القيود المؤسساتية متفقة مع المبادئ الدستورية والقانونية الحالية ومبادئ الحرية الأكاديمية المطبقة بالتعليم العالي، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي والوصفي والنوعي، وتضمنت عينة الدراسة تسع كليات مجتمع من ضمن

(109) كليات مجتمع بكالفورنيا بالولايات المتحدة الامريكية، وكان من النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي ان الإجراءات المتبعة للحد من الأحاديث الصفية لأعضاء هيئة التدريس تعتبر غير متوافقة مع المبادئ الدستورية ومبادئ الحرية الأكاديمية، وذلك ناجم عن أحد الأسباب التالية: عدم رغبة المدراء في اقتحام سياسة هيئة التدريس، وعدم حصول مدراء الكليات على التدريب الملائم لذلك، والقلق بشأن اتخاذ إجراءات غير مناسبة نظراً للإشكاليات المتعلقة بمبادئ الحرية الأكاديمية.

وأجرى براون (Browyn, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على كيفية التعامل مع التغيرات الثقافية والإدارية الحاصلة في الجامعات الأمريكية في مجال إطلاق الحرية الأكاديمية لدى المدرس في التعبير عن أفكاره وآرائه، اتبعت الدراسة المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من عدد من المدرسين الذين شاركوا في الإجابة على أسئلة حول الدراسة حيث كان لديهم تصور مناسب حول الأمور المطروحة. حيث استخدم الباحث أسلوب المقابلة وأخذ الملاحظات حول المشاركين لفهم الظاهرة قيد الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: قدم المشاركون مقترحات متعددة لتعزيز الحرية الأكاديمية ومنها إتاحة الحرية الأكاديمية الكافية لكي تعمل على تجسير الهوة الثقافية بين المؤسسة وبين الأستاذ الجامعي بحيث يكون هناك احترام للحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس، كما أن تحقيق مبدأ استقلالية أعضاء هيئة التدريس سيعمل على تعزيز الحرية الأكاديمية لدى الفرد بحيث يستطيع تقبل التغيير بشكل مباشر.

وأجرت اليزالادا (Elizalada, 2014) دراسة هدفت إلى تسليط الضوء على مفهوم الحرية الأكاديمية أو حرية إقامة الجامعات والمؤسسات التربوية خلال فترة الجنرال فرانكو الإسباني، واستخدم الباحث طريقة دراسة وتحليل الوثائق المرتبطة بالدراسة من فترة (1936–1975) لدراسة مدى ممارسة الحرية الأكاديمية في إقامة المؤسسات في عهده، كما تم دراسة عدد من المؤسسات التربوية الحكومية لمعرفة مدى ممارسة الحرية الأكاديمية فيها، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف في تبني مفهوم الحرية الأكاديمية لدى القوانين الإسبانية ولدى المؤسسات الجامعية التي تم إنشاؤها في هذه الفترة بحيث تحتاج إلى التعزيز خلال تلك الفترة الدراسية.

أما دراسة بولاند (Boland, 2014) فقد هدفت إلى بيان مدى علاقة الحرية الأكاديمية بمفهوم التعبير عن الرأي حيث أن هناك تدخلات خارجية كبيرة تفرض على المؤسسات التعليمية، واستخدم الباحث المنهج النوعي من خلال طريقة المقابلة الرسمية لعينة بلغت (18) عضو هيئة تدريس بحيث كان هناك طرح الأسئلة حول موضوع الحرية الأكاديمية في مجال حرية التعبير عن الرأي لدى المؤسسات التعليمية الأمريكية وانعكاس ذلك على المنهج الدراسي المبني في تلك المؤسسات الأكاديمية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التدخلات الخارجية في مؤسسات التعليم أصبحت كثيرة في الآونة الأخيرة بسبب بعض الظروف السياسية السائدة في تلك الفترة حيث عملت على تعزيز أو إضعاف الحرية الأكاديمية.

أما دراسة رتش (Rich, 2012) فقد هدفت إلى التركيز على حرية التعبير والممارسة من قبل المدرسين لدى المؤسسات التربوية الحكومية الأمريكية حسب الحرية الأكاديمية، اتبعت الدراسة المنهج النوعي من خلال مقابلة عدد من المدرسين من الكليات الجامعية بحيث يكون لديهم تصور واضح حول هذه الدراسة من خلال ذلك وبلغ عددهم (20). أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد اعتمدت الدراسة على الحالات الدراسية لديها بحيث يتم التركيز على بعض العناصر في مثل هذه الحالة مثل الحرية الأكاديمية ومدى ممارستها والمسؤوليات الملقاة على عاتق المدرس، ومدى اهتمام المدرس بهذا الحق الذي يكون لديه، وتوصلت الدراسة إلى أن الحرية الأكاديمية والممارسة من قبل المدرسين كانت من خلال

نقاش المواضيع المرتبطة بها، كما أن المدرس يدرك مدى الحماية المسؤولة لحريته في التعبير لكن ضمن حدود المسؤولية بحيث يكون هناك تعزيز للأمور الدراسية من خلال ذلك.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة تجد أن جميع ما جاء في تلك الدراسات، يؤكد على أهمية دراسة موضوع الحرية وبالتحديد الأكاديمية وعلاقتها بالعملية التربوية؛ ولذلك جاءت هذه الدراسة لتؤكد على الحرية الأكاديمية في الجامعات. ونلاحظ من استعرض الدراسات ما يلي: أن بعض الدراسات تضمنت دراسة الحرية الأكاديمية بشكل عام كما في دراسة كل من الشمري (2018) والشبول (2014)، والبلعاسي (2014)، وأبو حميد (2012)، وقد أكدت جميعها على أهمية ممارسة مبادئ الحرية الأكاديمة وقيمها من قبل أعضاء هيئة التدريس، والذي ينعكس أولاً وأخيراً على تعلم وتعليم الحرية في الجامعات، وجعل المناخ التربوي مناخاً ديمقراطياً.

وتتشابه هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في الآتي: أن مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، واستخدامها للاستبانة كأداة لجمع البيانات وتميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة بأنها تناولت الحريات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بعدد من الجامعات الاردنية الممثلة للمناطق الجغرافية في الاردن.

وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة بتحديد محاور الدراسة، والتعرف على المنهج العلمي المناسب، وتحديد أفراد العينة ومجتمع الدراسة، والتعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة، وتحديد الأهداف والتساؤلات تبعا لنتائج تلك الدراسات، والتعرف على الأدوات التي يمكن الاعتماد عليها في تطبيق الدراسة.

إجراءات الدراسة:

يتناول هذا الجزء وصفا للإجراءات التي تم تنفيذها من حيث تحديد منهج الدراسة ووصف مجتمع الدراسة وعينتها وخطوات تصميم الأداة وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة.

منهج الدراسة:

في ضوء موضوع الدراسة، وما تسعى إلى تحقيقه من أهداف، تم استخدام المنهج الوصفي الكمي. والذي يعتمد على وصف الظاهره المراد دراستها من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط من خلال استجواب عينة كبيرة من مجتمع عينة البحث (عبيدات وعبدالحق، وعدس، 2013).

ويُعرِّف الغرايبة (2015، 18) المنهج الوصفي المسحي، بأنه: "أحد مناهج البحوث الوصفية (Descriptive Method) الذي يقوم على جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه". ولقد استخدمت الدراسة الحالية هذا المنهج لقياس درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الاردنية للحريات الأكاديمية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هئية التدريس في الجامعة الاردنية وجامعة العلوم والتكنولوجيا وجامعة مؤته والبالغ عددهم (3658) عضو هيئة تدريس موزعين على كافة كليات الجامعة. وفقاً للإحصائيات الواردة من قسم الموارد البشرية في كل جامعة.

عينة الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على طريقة العينة العشوائية الطبقية، حيث تم اختيار عينة مكونة من (220) عضو هيئة تدريس. والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات.

جدول رقم (1) توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستوياته	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	140
	أنثى	80
المجموع		220
نوع الكلية	علمية	120
	إنسانية	100
المجموع		220
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	40
	استاذ مشارك	80
	استاذ مساعد	100
المجموع		220

أداة الدراسة:

نظرا لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها ومنهجها ومجتمعها، فقد استخدمت الباحثة الاستبانة لتحقيق اهداف الدراسة بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة والمراجع ذات العلاقة بالموضوع ومنها دراسة الرويلي (2019) والشمري (2018)، وفيما وصف لبناء الاستبانة والتحقق من صدقها وثباتها.

بناء الاستبانة:

تكونت الاستبانة من (38) فقرة، موزعة على محاور الدراسة الرئيسة وجاءت على النحو التالي: المحور الأول وتناول: الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي وتكون من (14) فقرة، أما المحور الثاني فتناول مجال الحرية الأكاديمية في مجال التدريس وتكون من (9) فقرات. في حين بلغ عدد فقرات المحور الثالث الحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع (7) فقرات. ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة =5، موافق =4، محايد =3، غير موافق =2، غير موافق بشدة =1) وجرى تقسيم استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، متوسط، منخفض وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 1–5 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي 1.33 = 1–5 وعليه تكون المستويات كالآتي: درجة منخفضة من الاستجابة من (1–2.33)، ودرجة متوسطة من الاستجابة من (2.34–3.67)، ودرجة مرتفعة من الاستجابة من (3.68–5) (الصمادي، 2012).

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة قامت الباحثة بعرضها بصورتها الأولية على (11) محكماً من ذوي الاختصاص والخبراء في مجال الادارة التربوية والقياس والتقويم، وذلك للحكم على درجة ملاءمة الفقرات من حيث صلاحية الفقرات وانتماؤها للمجال المراد قياسه، واقتراح أي تعديلات يرونها، وقد أجريت التعديلات بناءً على آراء المحكمين. وبعد استرجاع الاستبانات ومراجعة آراء المحكمين، تم اختيار الفقرات التي أجمع المحكمون على مناسبتها، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات التي أجمع المحكمون على إجراء تعديلات عليها وبنسبة 80%. واصبحت الاستبانة مكونة بصورتها النهائية من (30) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي والتي تصنف أحياناً ضمن الطرائق المتبعة في دراسة الصدق، حيث طبقت الاستبانة على عينة مؤلفة من (20) فرداً من خارج عينة الدراسة ومن ثم تم إعادة تطبيق الاستبانة على ذات العينة بعد مرور أسبوعين واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون في حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالاتها حيث بلغت (0.90).

خطوات تطبيق الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باتباع الخطوات الآتية:

– الاطلاع على الأدبيات السابقة في موضوع مشكلة الدراسة.

– إعداد استبانة الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب السابق والدراسات ذات الصلة.

– التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.

– قامت الباحثة معظم الوقت بتوزيع أداة الدراسة بشكل الكتروني على أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية المقصودة في هذه الدراسة من خلال تطبيق جوجل درايف.

– تفريغ البيانات بعد جمعها وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. ومناقشة النتائج والتوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة: شملت الدراسة المتغيرات التالية:

– المتغيرات المستقلة

1– النوع الاجتماعي: (ذكر، أنثى).

2 – نوع الكلية: ولها مستويان (علمية، إنسانية).

3 – الرتبة الأكاديمية: ولها ثلاث مستويات (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

–المتغير التابع:

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية للحرية الأكاديمية.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها تم استخدام المقاييس الاحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية: لحساب متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة.
- الانحرافات المعيارية: للتعرف على مدى تشتت درجات استجابات أفراد عينة الدراسة عن متوسطات استجاباتهم.
- اختبار (ت) لمتغيرات النوع الاجتماعي ونوع الكلية. وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار دلالة الفروق على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

عرض ومناقشة النتائج:

في هذا الجزء، ومن خلال نتائج التحليل الإحصائي، تمت الإجابة على أسئلة الدراسة، وعرض ومناقشة النتائج ومحاولة تفسيرها من خلال أدبيات الإطار النظري والدراسات السابقة على النحو التالي:

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم بشكل عام ولكل مجال من مجالات الدراسة. كما هي موضحة في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	2	الحرية الأكاديمية في مجال التدريس	3.79	0.88	مرتفعة
2	3	الحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع	3.61	0.91	متوسطة
3	1	الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي	3.39	0.74	متوسطة
الأداة ككل			3.59	0.84	متوسطة

يشير الجدول (2) أعلاه بأن المتوسط الحسابي للأداة ككل هو (3.59)، وهو يعتبر ذو درجة ممارسة للحرية الأكاديمية متوسطة، وقد بلغ أعلى متوسط حسابي لمجال الحرية الأكاديمية في مجال التدريس حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.79)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال الحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع بمتوسط حسابي (3.61)، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي بمتوسط حسابي (3.39). وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي حسب ما وردت في أداة الدراسة.

1- ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي:

جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
10	تقدم الجامعة ميزانية خاصة للبحث العلمي	78.3	.78	1	متوسطة
9	تضع الجامعة لأعضاء هيئة التدريس معايير عادلة للترقية الأكاديمية.	48.3	.47	2	متوسطة
8	توفر الجامعة قاعدة بيانات الكترونية للبحث العلمي.	37.3	.72	3	متوسطة
13	يختار أعضاء هيئة التدريس المشكلات الواجب التصدي لها عند اختيار البحث بحرية.	36.3	.72	4	متوسطة
3	تعطي إدارة الجامعة الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس لإجراء البحوث في موضوعات يحددها بنفسه.	35.3	.73	5	متوسطة
4	توفر إدارة الجامعة الحرية الأكاديمية المسؤولة لعضو هيئة التدريس في نشر أبحاثه.	28.3	.77	6	متوسطة
5	تدعم إدارة الجامعة الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس مادياً ومعنوياً.	27.3	.62	7	متوسطة
1	تشجع إدارة الجامعة أعضاء هيئة التدريس الاطلاع على الأعمال البحثية لزملائهم.	26.3	61.	8	متوسطة
2	توفر إدارة الجامعة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس للاطلاع على المجلات العلمية والدوريات العلمية المتخصصة المناسبة لبحوثهم.	25.3	71.	9	متوسطة
11	تشرك الجامعة أعضاء هيئة التدريس في تقييم البحوث العلمية.	19.3	88.	10	متوسطة
12	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بالتفرغ العلمي.	15.3	89.	11	متوسطة
14	تشرك الجامعة أعضاء هيئة التدريس بوضع معايير ثابتة للبحث العلمي.	10.3	93.	12	متوسطة
6	تعمل إدارة الجامعة على توفير مجلات متخصصة في حقول المعرفة المختلفة.	09.3	72.	13	متوسطة
7	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بالحصول على الدعم المالي من جهات حكومية وخاصة لإجراء البحوث.	05.3	912.	14	متوسطة
الدرجة الكلية		3.39	0.74	متوسطة	

يتضح من جدول(3) ما يلي: أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الاردنية يرون أن درجة ممارستهم للحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي كانت متوسطة. ويتضح أيضاً أن التقديرات لفقرات الاستبانة جاءت جميعها متوسطة في جميع الفقرات حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة. حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (3.05–3.78). وجاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على " تقدم الجامعة ميزانية خاصة للبحث العلمي." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.78) وانحراف معياري (0.78)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (9) والتي تنص على "تضع الجامعة لأعضاء هيئة التدريس معايير عادلة للترقية الأكاديمية.." بمتوسط حسابي بلغ (3.48) وانحراف معياري (0.47). في حين جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على " تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بالحصول على الدعم المالي من جهات حكومية وخاصة لإجراء البحوث." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.05).

وتعزو الباحثة ذلك إلى عدة عوامل منها عدم وجود لوائح خاصة بتنظيم الحرية الأكاديمية في الجامعات الاردنية بشكل واضح، حيث لا يوجد لوائح خاصة بتنظيم حرية البحث العلمي، ويعتبر ذلك من العوامل التي تحد من حرية البحث بدرجة كبيرة، حيث إن مفهوم حرية البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس تشكل بشكل فردي وممارسة حرية البحث داخل الجامعات يتم وفق الاجتهادات الشخصية، ولعل السبب في ذلك يعود إلى الضعف العام الذي تعاني منه الجامعات في مجال الحرية الاكاديمية في البحث العلمي، كما يمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى أن اختيار المجلات العلمية والدوريات وأوعية النشر للبحوث التي يجريها أعضاء هيئة التدريس يكون وفق اهتمامات المجلات العلمية نفسها، وبالاعتماد على السرعة في النشر العلمي وأن ما يهم الجامعة أن تكون المجلات محكمة، وتصدر عن جهات جامعية، أو مراكز بحثية ذات سمعة طيبة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشمري (2018) والعجلوني (2016)، والخطايبة والسعود (2015)، وأبو حميد (2012) التي توصلت جميعهم إلى أن تقديرات افراد الدراسة للحرية الأكاديمية الممارسة في مجال البحث العلمي كانت متوسطة.

2- ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال التدريس:

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال التدريس مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
23	يلتزم أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتبية المحددة لهم.	3.98	0.93	1	مرتفعة
22	تسمح الجامعة بالحرية لعضو هيئة التدريس بأداء أعمال إضافية إلى نصابه التدريسي.	3.88	0.87	2	مرتفعة
19	يتوفر حرية اختيار اسلوب التدريس المناسب للمقررات الأكاديمية التي يقوم العضو بتدريسها.	3.84	1.00	3	مرتفعة
20	يتاح اختيار المقررات الأكاديمية التي يقوم بتدريسها عضو هيئة التدريس بكل حرية.	3.80	1.00	4	مرتفعة
21	يقوم عضو هيئة التدريس بتفسير الحقيقة العلمية ضمن نطاق معرفته الأكاديمية ومن خلال قراءاتي الخارجية للآخرين.	3.77	1.01	5	مرتفعة
16	يتم تقييم أداء الطلبة وتسجيل الدرجات الحقيقة دون ممارسة ضغوط	3.75	0.89	6	مرتفعة
15	يتم توزيع مفردات المقررات التي يدرسها عضو هيئة التدريس بالشكل الذي يراه مناسباً له وبما يتوافق وخطة المقرر.	3.74	0.97	7	مرتفعة
17	يتاح تبادل الحديث والنقاش في الموضوعات ذات العلاقة بموضوع المادة التي يقوم العضو بتدريسها.	3.71	1.03	8	مرتفعة
18	تُحدد المصادر العلمية للمقررات الأكاديمية التي تدرس بكل حرية.	3.70	0.88	9	مرتفعة
الدرجة الكلية		3.79	0.88	مرتفعة	

يتضح من جدول رقم (4) ما يلي: أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الاردنية يرون أن درجة ممارستهم للحرية الأكاديمية في مجال التدريس كانت مرتفعة، ويتضح أيضاً أن التقديرات لفقرات الاستبانة جاءت جميعها ضمن التقديرات المرتفعة حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة، حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (3.70–3.98)، وجاءت الفقرة رقم (23) والتي تنص على " يلتزم أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتبية المحددة لهم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.98) وانحراف معياري (0.93)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (22) والتي تنص على " تسمح الجامعة بالحرية لعضو هيئة التدريس بأداء أعمال إضافية إلى نصابه التدريسي " بمتوسط حسابي بلغ (3.88) وانحراف معياري (0.87). في حين جاءت الفقرة رقم (18) والتي تنص على" تُحدد المصادر العلمية للمقررات الأكاديمية التي تدرس بكل حرية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.70).

وقد يعود السبب في ذلك لعدد من العوامل منها: قناعة الإدارة العليا بالكفاءات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس فليس هناك من قيود أو شروط تجبر أعضاء هيئة التدريس على اتباع أسلوب معين في التدريس، كما أن أسلوب التدريس بحد ذاته يعتمد على عدة أمور كطبيعة المادة الدراسية ولموضوع ومستوى الطلاب وغيرها؛ فمن الطبيعي أن لا يتم تقييدها وحصرها بأسلوب معين، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العجلوني (2016) وأبو حميد (2012) التي توصلت إلى أن تقديرات افراد الدراسة للحرية الأكاديمية الممارسة في مجال التدريس متوسطة.

3- ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع.

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
25	يشارك عضو هيئة التدريس في الندوات وورش العمل في المجتمع المحلي.	3.88	1.06	1	متوسطة
27	يمارس عضو هيئة التدريس أنشطة العمل التطوعي داخل الجامعة.	3.71	1.21	2	متوسطة
28	يتاح لعضو هيئة التدريس تأسيس جمعيات علمية في ميدان تخصصه الذي يعمل به.	3.63	1.02	3	متوسطة
24	ينضم عضو هيئة التدريس إلى هيئات العمل التطوعي خارج الحرم الجامعي دون وجود عوائق.	3.58	0.96	4	متوسطة
26	يتاح لعضو هيئة التدريس التواصل مع المؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة بتخصصه الاكاديمي	3.51	1.01	5	متوسطة
29	يشارك عضو هيئة التدريس في عضوية مؤسسات المجتمع.	3.50	1.00	6	متوسطة
30	يقدم عضو هيئة التدريس الاستشارات والخبرات للمجتمع المحلي.	3.49	0.92	7	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.61	0.91	متوسطة	

يتضح من جدول رقم (5) أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الاردنية يرون أن درجة ممارستهم للحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع كانت متوسطة، ويتضح أيضاً أن التقديرات لفقرات الاستبانة جاءت جميعها متوسطة حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة، حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (3.49–3.88). وجاءت الفقرة رقم (25) والتي تنص على "يشارك عضو هيئة التدريس في الندوات وورش العمل في المجتمع المحلي " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.88) وانحراف معياري (1.06)، في حين جاءت الفقرة رقم (30) والتي تنص على "يقدم عضو هيئة التدريس الاستشارات والخبرات للمجتمع المحلي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.49).

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن خدمة المجتمع تحكمه أنظمة أخرى خارج الجامعة، وقد يعود السبب لعدة أسباب منها: البيروقراطية والروتين الإداري في أنظمة الجامعة، حيث تعتبر البيروقراطية والروتين الإداري في أنظمة الجامعة عاملاً يحد من الحرية الأكاديمية في الجامعات الاردنية، وتعيق البيروقراطية والروتين معظم مجالات خدمة

المجتمع. وتتفق مع نتائج دراسة العجلوني (2016)، والخطايبة والسعود (2015) التي بينت أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية كانت متوسطة في مجال خدمة المجتمع.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما الفروق بين متوسطات المستجيبين في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية بالجامعات الاردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية)؟

1- متغير النوع الاجتماعي:

وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بالنوع الاجتماعي تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات الأداة وللأداة ككل في ضوء متغير النوع الاجتماعي والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

المجالات	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي	ذكر	140	33.22	7.257	2.015	0.004
	أنثى	80	32.65	7.760		
الحرية الأكاديمية في مجال التدريس	ذكر	140	28.70	6.740	2.103	0.011
	أنثى	80	27.82	5.634		
الحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع	ذكر	140	34.82	8.317	2.233	0.002
	أنثى	80	34.62	8.058		

أشارت النتائج الواردة في الجدول (6) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح أعضاء هيئة التدريس الذكور في جميع مجالات الدراسة، وقد يعود السبب في ذلك إلى اعتقاد أعضاء هيئة التدريس الذكور بأن المساحة التي تتاح لهم من الحرية أكبر من المساحة التي تتاح للعضوات بسبب الوضع الاجتماعي والعادات والتقاليد التي جعلت الأناث أكثر تبعية للذكور حتى في إطار العمل داخل الجامعة. وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة الشبول (2014)، ودراسة أبو حميد (2012)، ودراسة الطراونة (2011) التي توصلت نتائجهم إلى عدم وجود فورق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى للجنس.

2-متغير نوع الكلية:

وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بنوع الكلية تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات الأداة وللأداة ككل في ضوء متغير نوع الكلية والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية تعزى لمتغير نوع الكلية

المجالات	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي	كلية علمية	120	32.64	8.358	1.246	0.351
	كلية إنسانية	100	33.71	4.626		
ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال التدريس	كلية علمية	120	27.70	6.746	1.29	0.412
	كلية إنسانية	100	29.76	4.234		
ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع	كلية علمية	120	35.20	8.967	1.19	0.301
	كلية إنسانية	100	37.09	5.377		

أشارت النتائج الواردة في الجدول (7) أن قيمة (ت) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية تعزى لمتغير نوع الكلية في جميع مجالات الدراسة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الحرية الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس متشابه، وأن هذا المفهوم لا يختلف باختلاف نوع الكلية، وهذا يعني أن هناك اتفاقاً حول درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس، فهم يرون أن الحرية ارتبطت بحياتهم وأصبحت مبادىء الحرية الأكاديمية نبراساً يدعو إليها الجميع فهي حق من حقوق الإنسان، لذا فإنهم يرون أنها ركن أساسي من أركان نظام الحياة الحديثة خاصة في زمن العولمة، وأنها ضرورة ماسة للأستاذ الجامعي، كما يعزى السبب إلى أن السلوك الأخلاقي للحرية الأكاديمية لا يختلف بين كلية علمية وإنسانية لوجود عوامل مشتركة في الفكر والثقافة والتعليم لأعضاء هيئة التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العجلوني (2016)، وابو حميد (2012) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائيا في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغير نوع الكلية.

3- متغير الرتبة الأكاديمية: وللإجابة

عن متغير الدراسة المتعلق بالرتبة الأكاديمية تم القيام بتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (8).

جدول رقم (8) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية تُعزى لمُتَغَير الرتبة الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي					
بين المجموعات	217.662	2	108.831	1.9	.145
داخل المجموعات	14239.578	217	65.620		
الكلي	14457.240	219			
ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال التدريس					
بين المجموعات	204.040	2	102.020	2.6	.071
داخل المجموعات	10050.472	217	46.315		
الكلي	10254.511	219			
ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع					
بين المجموعات	230.013	2	115.007	1.7	.179
داخل المجموعات	17481.400	217	80.481		
الكلي	17711.414	219			

أشارت النتائج الواردة في الجدول (8) إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية. وقد يعزى السبب في ذلك لكون أعضاء هيئة التدريس وبغض النظر عن الرتبة الأكاديمية فإنهم يعملون في ظل أنظمة وقوانين جامعية واحدة، ويعيشون في محافظات متشابهة الى حد كبير في الظروف الاقتصادية والاجتماعية، حيث تطبق عليهم ذات اللوائح والأنظمة ذات الصلة بالحرية الأكاديمية، ويتبعون لجهة إدارية واحدة، مما يجعل نظرتهم إلى مفهوم الحرية الأكاديمية متشابه تقريباً، وأن هذا المفهوم لا يختلف باختلاف الرتبة الأكاديمية، وهذا يعني أن هناك اتفاقاً حول درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس.

وتتفق النتائج مع نتائج دراسة العجلوني (2016)، وأبو حميد (2012) والطراونة (2011) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائيا في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية. وتختلف عن نتائج دراسة الشبول (2014) والبلعاسي (2014) التي أكدت نتائجهما وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة الأستاذ.

التوصيات والمقترحات:

بناء على النتائج التي توصلت اليها الدراسة؛ فإن الباحثة توصي بالآتي:

1- ضرورة تعزيز الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس وتنميتها خصوصاً في مجالي البحث العلمي وخدمة المجتمع.

2- تهيئة الظروف لممارسة الحرية الأكاديمية من خلال تشجيع أعضاء هيئة التدريس عليها في تدريسهم واهتماماتهم البحثية وخدماتهم المجتمعية لتنمية المجتمع المحلي.

3- تشجيع ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس من الإناث.

4- عقد ندوات او مؤتمرات حول تعزيز وممارسة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

5- تشجيع عضو هيئة التدريس على الانتساب في عضوية بعض مؤسسات المجتمع المحلي.

6- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تقديم الاستشارات والخبرات للمجتمع المحلي.

7- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية بحيث تتناول متغيرات وعينات غير تلك التي وردت في هذه الدراسة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابن منظور، أبو الفضل (1990). لسان العرب (ج4)، بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر.

أبو حميد، ندى (2012). الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

أبو خليل، علي (2011). الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي حول الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية المنعقدة في العاصمة الأردنية عمان. 27-28.

البرجس، عبد الرحمن والزبون، محمد (2020). واقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات، 6(2)، 432-466.

البلعاسي، حمد (2014). درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى الأكاديميين في كليات التربية في الجامعات الرسمية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

-البواردي، فيصل (2009). معوقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في معهد الإدارة العامة، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الدوسرى، أشواق (1434هـ). الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى وعلاقتها بالإبداع. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

جعنيني، نعيم (2008)..نحن والديمقراطية منظور تنويري، مجلة عالم الفكر، الأردن. 9(3)، 143-169.

خطابية محمد والسعود، راتب (2011). تصورات أعضاء الهيئة التدريسية فى الجامعات الأردنية لدرجة حريتهم الأكاديمية علاقتها بإنجازهم البحثى. مجلة جامعة دمشق، 27 (1 – 2)، 565 – 600.

الخطيب، أحمد (2014). تجديدات تربوية وإدارية، عمان: دار وائل للنشر.

خلف، عمر (2017). ديمقراطية التعليم العالي في الدول العربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، 3 (2)، 359 – 382.

رضا، محمد (2016). الجامعات العربية المعاصرة من الغربة إلى الاغتراب، مجلة المستقبل العربي، 3 (182)، 12-35.

الرويلي، سعود (2019). الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية كما يراها أساتذة الجامعات السعودية الناشئة الحكومية والأهلية. مجلة التربية بجامعة الأزهر، 163(3)، 801-838.

الزيدي، مفيد (2014). التعليم الجامعي ومشكلات البحث العلمي والحرية الأكاديمية نموذجاً. بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن، 14-12 صفر/18-16 أيار 2014.

الشبول، محمد (2014). واقع ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الاردنية الرسمية والخاصة كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلبة. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

الشمري، صالح (2018). واقع الحرية الأكاديمية المتعلقة بالبحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل بالسعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حائل، السعودية.

صالح، أحمد (2016). محددات الحرية الأكاديمية في الجامعة المـــصرية، ورقـــة عمـــل مقدمة إلى ندوة الحرية الفكرية والأكاديمية في مصر، مركز البحوث العربية بالتعاون مع المجلس الأفريقي لتنمية البحوث الاجتماعية، القاهرة.

الصاوي، محمد (2015). الحرية الشخصية لطلاب كلية التربية: دراسة ميدانية، حولية كلية التربية، جامعة قطر، 9 (9)، 73–123.

صقر، عبد الله (2012). تطوير أنموذج لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الصمادي، يحيى (2012). مناهج البحث العلمي. عمان: دار وائل للنشر.

الطراونة، محمد (2011). درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة ومقوماتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. أطروحة دكتوراة غير منشورة. الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

الطنبور، أيوب (2013). الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعتي النجاح الوطنية وبير زيت من وجهة نظر الطلبة ومدى تاثرها بالمتغيرات الديمغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عبيدات، محمد وعبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن (2013). مناهج البحث العلمي. عمان، الاردن: دار وائل للنشر.

الغرايبة، كمال (2015). طرق البحث العلمي. عمان، الاردن: دار اسامة للنشر.

العاني، وجيه (2015). درجة الممارسات الديمقراطية في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبة كلية التربية، مجلة كلية التربية 1(3)، 14–36.

العثمان، عبد الله (2010). الشراكة المجتمعية في البحث العلمي من واقع تجربة جامعة الملك سعود كراسي البحث أنموذجاً، ورقة عمل مقدمة إلى منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي في المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، خلال الفترة (25–2010/5/26). الرياض.

العجلوني، محمد (2016). الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الاردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 12(4)، 479–502.

الغريب، شبل (2016). الحرية الأكاديمية في المواثيق الدولية. مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية. 22(1)، 33–69.

قمبر، محمود (2013).الحريةالأكاديمية في الجامعات العربية.الدوحة: دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

محافظة، سامح (2014). مفهوم الحرية الأكاديمية وحدود ممارستها عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة. ورقة عمل قدمت في مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي إلى أين؟ عمان، الاردن.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Boland, M. (2014). Academic Freedom and Struggle for the subject of composition, PhD. The University of Rocheter.

Browyn, A. (2015). How faculty make sense administrative method and motives for change: Syracuse University.

Elizalade, M. (2014). A cademic Freedom and Freedom to Establish Universities. The Journal of Legal Medicine,20 (3), 310-336.

Goodel, Z. (2017). Faculty Perceptions of Academic Freedom at a Metropolitan University. A case study, a dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at Virginia Commonwealth University.

Keith, K., (2015) Faculty Attitudes Toward Academic Freedom at Private Universities, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Chicago, IL, March.

Rich, A. (2012). "Historical Study of Public College and University", (PhD), The floridan State University. U.S.A.

Simpson, K. (2016). Teaching and Academic Freedom in Higher Education. A policy Review of how Selected California Community Colleges Regulate Faculty classroom speech, a dissertation presented to the faculty of the Rossiar School of Education, University of Southern California, in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Education.

Taha, T. (2018). Academic Freedom in Arab Universities. Non-published PhD dissertation, University of New Orleans.

درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية لاستراتيجيات إدارة المواهب القيادية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية من وجهة نظرهم

نبيلة حسين نايف فريحات

وزارة التربية والتعليم

تاريخ الاستلام: 2021/08/07 **تاريخ القبول: 2021/08/20**

الملخص

هدفت الدِّراسة إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة لاستراتيجيات إدارة المواهب القيادية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية من وجهة نظرهم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (161) مديراً ومديرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانتين الأولى وتكونت من (18) فقرة وهدفت لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة لاستراتيجيات إدارة المواهب القيادية، أما الاداة الثانية وتكونت من (14) فقرة فقد هدفت إلى قياس مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى مديري المدارس الخاصة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات مديري المدارس الخاصة لدرجة ممارستهم لاستراتيجيات ادارة المواهب القيادية ومستوى جودة الحياة الوظيفية كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة استراتيجيات إدارة المواهب القيادية ومستوى جودة الحياة الوظيفية. وفي ضوء ما أسفرت عنه الدِّراسة من نتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات ومنها: ضرورة ببناء استراتيجية لإدارة المواهب القيادية في المدارس الخاصة، واضحة المعالم، مبنية على الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم ومتوافقة معها، وتعزيز الشراكات الاستراتيجية التي تدعم تطبيق إدارة المواهب القيادية.

الكلمات المفتاحية: المديرين، المدارس الخاصة، إدارة المواهب القيادية، جودة الحياة الوظيفية.

The degree to which Jordanian private school principals practice leadership talent management strategies and their relationship to the quality of career from their point of view

ABSTRACT

The study aimed to find out the degree to which private school principals practice leadership talent management strategies and their relationship to the quality of career life from their point of view. The study followed the descriptive survey method, and the study sample consisted of (161) principals who were randomly selected from the Education Directorate of the University Brigade in the capital, Amman. To achieve the objectives of the study, two questionnaires were prepared, the first consisted of (18) items and aimed to measure the degree to which private school principals practice leadership talent management strategies. The results of the study showed that the estimates of private school principals of the degree of their practice of leadership talent management strategies and the level of quality of work life were moderate. a positive correlation between the degree of practicing leadership talent management strategies and the level of quality of work life, the researcher presented a set of recommendations, including: the need to build a clear strategy for managing leadership talents in private schools, based on and compatible with the strategic plan of the Ministry of Education, and strengthening strategic partnerships that support the application of leadership talent management.

Keywords: principals, private schools, leadership talent management, quality of career.

المقدمة:

تشهد الألفية الثالثة تغيرات وتطورات سريعة في شتى مجالات الحياة، نتج عنها ظهور منافسة عالمية بين المؤسسات، ولمواكبة ذلك تبنت المؤسسات مفاهيماً وأساليباً وأفكاراً إدارية جديدة، حيث توجهت إلى الاهتمام بالموارد البشرية والاهتمام بالعقول والمواهب، وجعلت استثمار المواهب أولوية من أولوياتها، كونهم يمثلون ركيزة التجديد والتطوير والتميز لأي مؤسسة ويمنحونها ميزة تنافسية تنفرد بها عن غيرها.

وأكدت الشيحة (2013) بأن قضايا الموارد البشرية والمواهب وكيفية إدارتها في بيئة الأعمال المعقدة والعالمية قد زادت أهمية اليوم قياساً بالوضع السابق. ونالت إدارة المواهب مزيداً من الإهتمام في مجال أدبيات إدارة الموارد البشرية، واستطاعت المؤسسات التي اهتمت بالمواهب التقدم في تنفيذ أعمالها في زمن التنافسية، وأصبحت أكثر نجاحاً من غيرها، ويتجسد هذا الاستثمار في أفضل صورة في إدارة المواهب (آل ناجي، 2017).

وأشارت نتائج دراسة الثبيتي (2015) أن موضوع إدارة المواهب نال المرتبة الأولى في التوجهات المستقبلية للأبحاث العلمية في إدارة التعليم العام؛ وهذا يؤكد على أهمية إدارة المواهب لمؤسسات التعليم الحكومي، وبالتالي العمل على استقطاب المواهب، واختيارهم، وتشجيعهم، وإتاحة الفرص لهم والحفاظ عليهم.

وتمثل القيادة العنصر المهم للمؤسسات التعليمية في سياق تحقيق أهدافها الإستراتيجية وفي إدارة أنشطتها ومنسوبيها نحو تطوير المؤسسة التعليمية ومشاركاتها الفاعلة سواء المحلية أو الإقليمية أو حتى العالمية (البواردي، 2015). ويؤكد الشيحة (2013) والعتيبي (2013) أن العنصر الأهم في عملية التنمية الوطنية هي القيادات الإدارية المتميزة في المؤسسات التعليمية، لذا بات من المهم العمل على إنشاء نظام لشؤون العاملين ليس فقط فيما يتعلق بالمكافآت والحوافز ولكن أيضاً البحث عنهم واستقطابهم واختيارهم وتحديد معايير لتقييم أدائهم، والعمل على تطوير بعض القيادات ممن أثبتوا قدرات إدارية ويمتلكون الإمكانات والمهارات التي تهيئهم لتولي مناصب عليا والاحتفاظ بهم.

وترتبط استراتيجيات إدارة المواهب القيادية بالعديد من المتغيرات من أهمها جودة الحياة الوظيفية؛ حيث تعد من القضايا الإدارية التي احتلت مكاناً متميزاً في أدبيات إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي، نظراً لأنها مفهوم يحتوي على العديد من العناصر التي تمس أداء العاملين في المؤسسات مباشرة وتؤثر عليها، وهذا المفهوم رغم أنه قد يبدو مقتصراً على البيئة المباشرة للعمل، إلا أنه يلامس الحياة الشخصية للعاملين والتي ما لم يتم مراعاتها، فإنه بلا أدنى شك تلقي بأثرها السلبي على أداء العاملين ومن ثم على أداء المؤسسة التي يعملون بها (أحمد، 2018).

وتسعى وزارة التربية والتعليم في الاردن لتقديم بعض الممارسات لتنمية القيادات الواعدة إلا أنه في ظل التطورات المتسارعة الذي تشهده المؤسسات التعليمية، ولأهمية إدارة المواهب القيادية، ودورها في الاستثمار الأمثل لرأس المال البشري، والمساهمة في رفع مؤشرات أداء المؤسسات التعليمية وقدرتها التنافسية؛ فإن من الأهمية تقديم النماذج المتميزة في ادارة المواهب القيادية بالمدارس الخاصة لتساعد متخذي القرار على إدارة هذه المواهب لتكون جاهزة لتولي قيادة مختلف المؤسسات والمدارس وذلك بالاستفادة من النماذج العالمية، بحيث تمتلك رؤية استشرافية، ويتوافق مع قيم ومبادئ وإمكانيات المجتمع (طبيلة، 2020). ولن تستطيع المدارس الخاصة الاردنية تحقيق قدراتها التنافسية وتحقيق رؤاها الاستشرافية الا إذا عملت على تحقيق مستوى مناسب من جودة الحياة الوظيفية لمديري المدارس..

مشكلة الدراسة:

من أهم العناصر التي تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها وبناء قدراتها التنافسية وجود قياداتومديري مدارس ذوي قدرات عالية. إلا أنه يلاحظ عدم وجود معايير علمية وموضوعية لاختيار هذه القيادات

المتميزة من مديري المدارس الخاصة، حيث تشير نتائج بعض الدراسات المحلية كدراسة الابراهيم (2019)، ودراسة السعيدي (2018) بأن معايير اختيار وتعيين القيادات من مديري المدارس المعمول بها حاليا في وزارة التربية والتعليم ينقصها كثير من المعطيات لتكون أكثر علمية وأكثر عدالة وموضوعية؛ وتواجه برامج بناء القيادات وإعدادها في المؤسسات التربوية الخاصة بعض الصعوبات، إذ أظهرت نتائج بعض الدراسات ومنها دراسة الحوشان (2017) عن وجود ضعف في اهتمام القيادات العليا بخطط توفير المرشحين للوظائف القيادية التربوية، وعدم توفر آلية مكتوبة لتطوير المرشحين لشغل الوظائف القيادية، وضعف دور إدارة تطوير الموارد البشرية، وعدم مناسبة الحوافز المادية لبناء قادة المستقبل.

ويشير العديلي (2009) إلى أن الاهتمام بإدارة المواهب يكاد يكون معدوماً أو في حده الأدنى لدى بعض المؤسسات، وأنه لا يوجد مسمى لإدارة المواهب في الكثير من إدارات الموارد البشرية، وأنه لا يوجد أي نظام لجذب وتدريب ودعم من هم أكثر جدارة واستحقاقاً للوظيفة في مجال التعليم وإن استراتيجيات إدارة المواهب غير قادرة على إشراك وتحفيز واستبقاء المواهب وتعزيز الأداء في مؤسساتها التعليمية. وارتبط ذلك باهتمام أقل نحو العاملين في المؤسسات التعليمية، مما أدى إلى انخفاض جودة الحياة الوظيفية داخل المؤسسة. وأوصت دراسة السيد (2018) بضرورة الاهتمام بجودة الحياة الوظيفية الداعم لايجاد بيئة آمنة وصحية مناسبة تتوافر فيها أشكال مشاركة العاملين في المؤسسات التعليمية في عمليات الإدارة واتخاذ القرار، حيث أن جودة الحياة الوظيفية تمثل الأعمال والأفعال والممارسات التي تقوم بها الإدارة العليا من أجل ارضاء العاملين لديها واسعادهم وشعورهم بالثقة والاطمأنان في حياتهم الوظيفية.

وأظهرت دراسة السكارنه (Alsakarneh, 2015) أن المؤسسات التعليمية في العالم العربي اتجهت إلى الاهتمام الظاهري بالموارد البشرية والتركيز على الأدوار التقليدية، حيث لا تخرج عن الاستقطاب للموارد البشرية الموهوبة وامتلاكها، في حين أن الجزء الأكبر والأهم هو كيفية الاهتمام بهذه المواهب وتعزيز جودة حياتها الوظيفية والمحافظة عليها وتدريبها وتطويرها. والاحتفاظ بها ويلاحظ أنه على المؤسسات التربوية العمل على تحديد الكفاءات القيادية مع بناء وتنفيذ البرامج التدريبية الموجهة لتنمية المواهب القيادية وفق هذه الكفاءات، غير أن ذلك ما تشير له الدراسات واقعياً هو خلاف ذلك (الحارثية والحارثية والعاني، 2015).

ويلاحظ أن معظم الدراسات السابقة لا تفي بالغرض من حيث تناولها موضوع المواهب القيادية الأمر الذي استدعى الاهتمام أكثر بموضوع إدارة المواهب القيادية في مجالات تخطيط المواهب القيادية، وتدريبها، وتحفيزها، والحوكمة الالكترونية وتقويم إدارة المواهب القيادية (الحارثية والحارثية والعاني، 2015). وتمثل جودة الحياة الوظيفية في المؤسسات التعليمية أهمية كبيرة نظراً لأن حصيلتها سواء بالإيجاب أو بالسلب لها انعكاساتها الكبيرة على أداء ورضا العاملين في هذه المؤسسات. وتشير نتائج بعض الدراسات المتعلقة بجودة الحياة الوظيفية مثل دراسة العمري واليافي (2018)، ودراسة الشنطي (2018) إلى ان مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى الموظفين كان متوسطاً. ومع برامج الإصلاح والتطوير التي تنادي بها وزارة التربية والتعليم في الاردن والتي شملت تطبيق عناصر إدارة المواهب على وزارة التربية والتعليم؛ يُظهر أن الاهتمام بالمواهب القيادية واستثمارها وإدارتها، وتحسين جودة الحياة الوظيفية لدى مديري المدارس فيها أصبح أكثر أهمية مما مضى؛ لاحتياج وزارة التربية والتعليم إلى مواهب قيادية تتمتع بحياة وظيفية ذات جودة تُساهم في رفع كفاءة وأداء المؤسسات التعليمية وبناء قدرتها التنافسية. وعليه تأتي هذه الدراسة لمعرفة درجة

ممارسة مديري المدارس الخاصة في الاردن لاستراتيجيات إدارة المواهب القيادية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية. وحاولت الدراسة الاجابة عن الاسئلة التالية:

1- ما درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في الاردن لاستراتيجيات إدارة المواهب القيادية من وجهة نظرهم؟.

2- ما درجة جودة الحياة الوظيفية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم؟.

3- هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ممارسة مديري المدارس الخاصة في الاردن لاستراتيجيات إدارة المواهب القيادية وجودة الحياة الوظيفية لديهم؟.

أهمية الدراسة:

اكتسبت هذه الدراسة أهميتها النظرية والعملية مما يلي:

الأهمية النظرية:

تتضح الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تحقيق الآتي:

- يؤمل ان تدعم الدراسة الاتجاهات العالمية في البعد عن الإدارة التقليدية للموارد البشرية التي لم تعد أداة كافية، خاصة مع عالم العمل المتغير وظهور اقتصاد المعرفة، وتبني إدارة جديدة هي إدارة المواهب.
- يؤمل أن تواكب الدراسة الاهتمام العالمي بالمواهب في ظل اقتصاد المعرفة، ودورهم في تحقيق الميزة التنافسية.
- ويعد مفهوم جودة الحياة الوظيفية من المفاهيم الحديثة في البيئة الاردنية.
- وحاجة وزارة التربية والتعليم إلى مواهب قيادية قادرة على رفع أداء المؤسسات التعليمية وتحقيق الأهداف الحالية والرؤى المستقبلية للتعليم الحكومي.
- ويؤمل أن تثير نتائج الدراسة اهتمام الباحثين لتناول الموضوع من جوانب أخرى، حيث تعتبر إدارة المواهب القيادية من المواضيع الحديثة والتي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام والجهد العلمي.

الأهمية العملية:

- يؤمل ان تدعم الدراسة خطة وزارة التربية والتعليم في أهمية تطبيق أفضل الممارسات في الموارد البشرية، وعلى تأسيس قاعدة من المواهب القيادية.
- يؤمل ان تستمد الدراسة أهميتها من أهمية القطاع الذي ستطبق فيه وهو قطاع التعليم الحكومي في وزارة التربية والتعليم.
- ويؤمل أن تساعد نتائج الدراسة أصحاب القرار وصانعي السياسات بوزارة التربية والتعليم ومديري المدارس الخاصة في تطوير ورفع كفاءة المواهب القيادية. وتعزيز مستوى جودة الحياة الوظيفية لديهم.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

- المواهب القيادية: تعرف الحارثية والحارثية والعاني (2015) المواهب القيادية اصطلاحاً بأنها: مجموعة محدودة من أفراد المؤسسة ممن يمتلكون مواهب وكفاءات إدارية وقيادية، ويتم تصورهم من خلال سياق المناصب الإدارية على أنهم الأكثر فعالية على جميع المستويات ويعملون على تحقيق طموحات المؤسسة وتطوير أدائها. ويقصد بهم في هذه الدراسة: الموظفون الملهمون من مديري المدارس الخاصة الذين يمتلكون مهارات وقدرات قيادية من ذوي الأداء العالي، أو الجيل القادم من القادة ذوي الإمكانيات العالية، الذين يمكنهم دفع مؤسسات التعليم العام إلى الأمام من خلال مساهماتهم الحالية أو المستقبلية.

- إدارة المواهب القيادية: عرفت القحطاني (2018) إدارة المواهب القيادية اصطلاحاً بأنها: عملية مخططة ومدروسة تُعنى باكتشاف المواهب القيادية، وتهيئة المناخ التنظيمي الذي يساعد على صقل مهاراتهم، ورفع كفاياتهم، وتحسين قدراتهم بما يحقق الميزة التنافسية للمؤسسات الخاصة. ويقصد بها إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: نهج استراتيجي لزيادة كفاءة وفعالية التعليم الحكومي من خلال الاستثمار في المواهب القيادية، ضمن إطار متكامل يتضمن: تنمية المواهب القيادية، الاحتفاظ بالمواهب القيادية، والتعاقب القيادي، وتحفيز المواهب القيادية، بما يحقق الميزة التنافسية للمدارس الخاصة في الاردن والتي تم قياسها من خلال استجابة مديري المدارس الخاصة على الاستبانة التي أعدت لاغراض هذه الدراسة.
- الجودة: عرف القيسي (2014) الجودة اصطلاحاً بأنها: عملية التنسيق بين جميع العاملين لتيسير شؤون المؤسسة والتغلب على مشكلاتها، والإسهام بشكل مباشر في إجراءاتها لتحقيق النتائج النهائية.
- جودة الحياة الوظيفية: هي مجموعة من العمليات المتكاملة والمخططة والمستمرة، التي تستهدف تحسين مختلف الجوانب التي تؤثر على الحياة الوظيفية للعاملين وحياتهم الشخصية أيضاً، الذي يساهم بدوره في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة والعاملين فيها والمتعاملين معها (Sewid, 2017). وتعرف الباحثة جودة الحياة الوظيفية إجرائياً بأنها: مجموعة العمليات والإجراءات التي ينفذها مديرو المدارس الخاصة بهدف تطوير وتحسين مختلف جوانب الحياة الوظيفية لهم من خلال توفير بيئة عمل آمنة، وتم قياسها من خلال استجابة مديري المدارس الخاصة على الاستبانة التي أعدت لاغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

ستتحدد نتائج الدراسة وفقاً لمجموعة من المحددات التالية:

1- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مديري المدارس الخاصة.

2- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على المدارس الخاصة في لواء الجامعة بالعاصمة عمان.

3- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة بشكل الكتروني في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2020. كما تحددت نتائج هذه الدراسة جزئياً بطبيعة إجراءات الدراسة من حيث تصميم أداتا الدراسة ودرجة صدقهما وثباتهما.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء الإطار النظري المتعلق بإدارة المواهب القيادية وجودة الحياة الوظيفية، إضافة لاستعراض عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة.

أولاً: الإطار النظري:

تحتل القيادة أحد أهم مرتكزات التنمية التي تستند عليها مختلف المؤسسات، فهي مسؤولة في قضية التأثير على الأفراد والجماعات وإنجاز الأعمال، ونال موضوع البحث عن المواهب القيادية اهتمام العديد من المؤسسات، إدراكاً منها أن القيادة المتمكنة والواعية ذات القدرات القيادية المؤثرة لا بد من أن تكون من بين أهم المعايير التي يُبنى عليها نجاح المؤسسة. ذلك أن رفع كفاءة الأداء والتميز والقدرة التنافسية للمؤسسة يتطلب وجود المواهب القيادية التي تؤهلها لتحقيق الأهداف المنوطة بها (الحوشان، 2017).

وحظي القيادة باهتمام المجتمعات، وأصبح تقدم الأمم مرهوناً بفاعلية قيادتها في جميع المجالات، لذا تحاول مختلف المؤسسات البحث عن المواهب القيادية بين أفرادها والعمل على تنميتها لأداء دورها القيادي في تحقيق أهداف المؤسسة وتطويرها. ويعتبر مصطلح المواهب من المصطلحات التي لم يتم الوصول لتعريف واضح له بسبب اختلاف

الفلسفات حوله. وأشارت بعض الأدبيات إلى أنه من الصعوبة تقديم تعريف مشترك للمواهب، حيث إن لكل مؤسسة رؤيتها الخاصة لمفهوم المواهب والعوامل التي تُشكل الموظف صاحب الإمكانات العالية. وقد ظهر عدد من التعريفات المختلفة له، وعموماً يرتبط مصطلح المواهب في كثير من الأحيان بالأشخاص القادرين على الأداء العالي ذوي الإمكانات المميزة (Mansson & Schmidt, 2011).

وبناء ما سبق يمكن استنتاج تعريف المواهب كما يلي: المواهب كسمة خاصة بالأفراد: فالمواهب الفردية في المؤسسات هي كيانات خاصة أو فريدة من نوعها. حيث إن قيمة أصحاب الأداء العالي القادرين على إضافة قيمة لمؤسساتهم في الوظائف المتخصصة تبلغ عشرة أضعاف قيمة زملائهم في العمل. والمواهب كنقاط قوة فردية: تنظر بعض المؤسسات للمواهب على أنهم نقاط قوة، وأنهم نمط من الفكر والشعور والسلوك يرتبط بالنجاح في العمل.

وأشار محمود وعوض الله (2013) إلى وجود مستويات مختلفة من المواهب، فالمواهب ذات الإمكانيات العالية أمر يختص به المديرين والقادة العاملين داخل المؤسسة، وتصنف المواهب القيادية في قمة هرم المواهب وهم الذين يتمتعون بالمسؤولية في وضع وإعداد وتوصيل وتنفيذ الاستراتيجية على مستوى المؤسسة. ويمكن النظر إلى المواهب بأنها مجموعة محدودة من أفراد المؤسسة ممن يمتلكون كفاءات إدارية وقيادية، ويتم تصورهم من خلال سياق المناصب الإدارية على أنهم الأكثر فعالية على جميع المستويات ويعملون على تحقيق طموحات المؤسسة وتطوير أدائها، والمواهب داخل المؤسسة تشير إلى الموظفين والقادة الأساسين الذين يدفعون بالعمل للأمام.

فالمواهب القيادية إذن مزيج من عقلية استراتيجية حادة، وقدرة قيادية، ومهارات تواصل، وقدرة على جذب وإلهام الأفراد الآخرين، وقدرة ريادية، وقدرة على تحقيق النتائج وتعتبر مواهب الأفراد في الطرق التي يفكرون بها، والشعور، والتصرف وتتنبأ عن المكان الذي سيؤدون فيه بشكل أفضل كقيادات. فالمواهب القيادية يمكن أن تكون مكتسبة بالفطرة أو بالتعلم، كما أنها تشكل لبنات بناء الأداء المميز وتدرك معظم المؤسسات أن المواهب القيادية هي واحدة من أقوى المزايا التنافسية التي يمكن أن تمتلكها أي مؤسسة (المعشني وأيوب والجاسم، 2019).

وتُعرف إدارة المواهب القيادية بأنها: مبادرة صُممت لتوفير وجذب وتوظيف وتطوير والاحتفاظ بالموظفين أصحاب الكفاءة العالية. وهي أيضا تستهدف تطويرهم لوظائف القيادة والإدارة الرئيسية من أجل تحقيق نجاح مستمر للمؤسسة. ولذلك، ترتبط إدارة المواهب ارتباطا وثيق اً بالأهداف الاستراتيجية للمؤسسة (الشهراني، 2017).

وتعد جودة الحياة الوظيفية من المواضيع الإدارية الهامة في إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي، لما لهذا المفهوم من تأثير مباشر على الروح المعنوية للعنصر البشري وبالتالي على أداء المؤسسة. فالافراد الذين يتمتعون بجودة حياة وظيفية مميزة يكون لديهم أداء عالي، و لديهم القدرة على مساعدة المؤسسة في تحقيق أهدافها الاستراتيجية، وفي المقابل المؤسسات التي تسعى إلى الاهتمام بالعنصر البشري كو نه يمثل أحد المؤثرات القوية التي تقوم عليها الميزة التنافسية بين تلك المؤسسات من خلال توفير برامج جودة حياة وظيفية تتسم بالجودة والفاعلية للعاملين فإنها تمتلك الأدوات القادرة على تحقيق الميزة التنافسية، ومستوى عالي من الإنتاج (Ramadan, 2017).

تعددت تعريفات الباحثين لمفهوم جودة الحياة الوظيفية كنتيجة لتنوع أبعاد المفهوم، وأن كان مضمونها يصب في تحسين البيئة الوظيفية، حيث يتم استعراض بعض منها: "تعبر جودة الحياة الوظيفية على أنها توقعات الموظفين تجاه منظمات العمل من حيث العدالة والألجور والتعويضات ووجود بيئة آمنة وصحية وتنمية القدرات البشرية ووجود الاستقرار والأمان الوظيفي والتوازن بين الحياة الشخصية والعمل" (الشنطي، 2019: 34). وعرفت جودة الحياة الوظيفية بأنها: "أقصى مدى يستطيع الموظفين الوصول إليه من تلبية احتياجاتهم الشخصية الهامة في العمل" (السيد، 2018: 20).

من خلال التعريفات السابقة ترى الباحثة أن جودة الحياة الوظيفية هي:" عملية مستمرة مخطط لها تهدف إلى تحقيق التوازن بين متطلبات الحياة الوظيفية و الشخصية للموظفين، من خلال التغيير الافضل نحو الفاعلية والعدالة التنظيمية، وتحقيق الأمن الوظيفي والعدالة في نظم الأجور والحوافز، والترقيات المبنية على أساس الكفاءة والمهنية، والتكامل الاجتماعي في عمل المنظمة، وتأمين ظروف عمل مناسبة وآمنة لهم، من أجل رفع مستوى معيشتهم، وتوفير البيئة إيجاباً على الموظف التنظيمية المائمة من خلال المشاركة في اتخاذ القرارات مما ينعكس ذلك فيشعر بالرضا والامان الوظيفي، فيبذل أقصى جهد ممكن في خدمة المؤسسة لنقلها لمزيد من التطور والنجاح، والعمل بطريقة تؤمن قدرتها على تحقيق استراتيجيتها وكذلك تقدم أدائها التنافسي"

وتتضمن عناصر جودة الحياة الوظيفية أبعادا ومعاني مختلفة طبقاً لاختلاف طبيعة العمل والباحثين معا"، حيث تتفاوت أهمية وأولوية كل عنصر من هذه العناصر طبقاً لحاجة هؤلاء العاملين وملاءمتها لظروفهم من ناحية، وماهي العناصر التي يركز عليها الباحثين في دراساتهم المتعددة، طبقاً لذلك نجد تعدد المفاهيم والعناصر الخاصة بجودة الحياة الوظيفية. وأجمل الأدب التربوي عناصر جودة الحياة الوظيفية بالآتي: عدالة الأجر والتعويض، ظروف عمل صحية وآمنة، الفرص المتاحة لتنمية و تطوير القدرات البشرية، الفرص المستقبلية للنمو والأمان الوظيفي، الحقوق الدستوية للعاملين، التكامل االجتماعي، التوازن بين الحياة الوظيفية والشخصية، والمسئولية الاجتماعية والاخلاقية للمنظمة (Afsar, 2020).

واستناداً لما سبق فقد يختلف الباحثون في رؤيتهم لطبيعة العلاقة الارتباطية بين ادارة المواهب القيادية وجودة الحياة الوظيفية، فقد اوضح الدحدوح (2018) أن وظيفة الموارد البشرية تطورت او مرت بثلاث مراحل تاريخية، وانه على الرغم من التقدم التقني يبقى دور الموارد البشرية فعالا في تخطيط وتنفيذ نشاطات المؤسسة، واكتشاف المواهب والعمل على صقلها والحفاظ عليها وان الهدف الاساسي من محاولات تحسين جودة الحياة الوظيفية يتمثل في اعداد قوة عمل راضية ومندفعة ومحفزة وذات ولاء عالي لاعمالها وعلى درجة عالية وقدرة فائقةفي الابداع والابتكار لتطوير جودة الاداء. ولا يتم ذلك الا عن طريق تحديد مدى احتياج المؤسسة للمواهب وربط استراتيجيات المؤسسة بنوع وطبيعة المواهب الوظيفية المتوافرة بالمؤسسة، ومن ثم اتخاذ خطوات تضمن ان الافراد لديهم الفرصة الكافية للمشاركة في القرارات والتشجيع على التعلم والتطور في ادوارهم.

ثانياً: الدراسات السابقة:

لقد استعرضت الباحثة عدداً من الدراسات السابقة التي تناولت إدارة المواهب القيادية وجودة الحياة الوظيفية على عدة مستويات. وقد تم ترتيب الدراسات السابقة حسب متغيرات الدراسة وحسب التسلسل الزمني من الأحدث للأقدم.

الدراسات التي تناولت إدارة المواهب القيادية:

هدفت دراسة المعشني وأيوب والجاسم (2019) قياس مستوى الوعي بمفهوم إدارة المواهب القيادية لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام استبانة تكونت من ثلاثة أبعاد رئيسة هي الوعي بمفهوم إدارة المواهب، والتطوير النمو المهني، والاستقلالية، وتكونت عينة الدراسة من (273) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الوعي بمفهوم إدارة المواهب لدى طلبة جامعة السلطان قابوس كان مرتفعا، ودلت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والسنة الدراسية، ونوع الكلية.

أما دراسة الحوشان (2017) فقد هدفت إلى معرفة واقع تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب مع القيادات المدرسية بمدينة الرياض. فلقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من (36) فقرة تم توزيعها على عينة من قادة المدارس الثانوية والمتوسطة بمدينة الرياض بلغ عددها (119) قائداً. وقد توصلت النتائج إلى أن واقع تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب مع القيادات المدرسية بالرياض كان متوسطاً في مجالات تنمية المواهب القيادية والاحتفاظ بالمواهب وتحفيزها واستقطاب المواهب. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات أفراد الدراسة لواقع تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب مع القيادات المدرسية بمدينة الرياض تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

وتناولت دراسة الحارثية والحارثية والعاني (2015) واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان؛ تم استخدام الأسلوب الوصفي، واستخدمت الاستبانة والمقابلة وتم تطبيق الاستبانة على عينة من (400) فرد من المشرفين في دوائر تنمية الموارد البشرية، والإداريين في المدارس، بينما طُبِّقت المقابلة على (6) أفراد من القيادات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة منخفضاً في مجالي الاحتفاظ بالمواهب وتحفيز المواهب القيادية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات أفراد العينة عن الواقع وفقاً لمتغير النوع لصالح الإناث، ومتغير طبيعة العمل لصالح الإداريين في المدارس.

دراسة برادلي (Bradley,2016) التي هدفت التعرف على ممارسات إدارة الموارد البشرية في القطاع الجامعي مع التركيز بوجه خاص على الكفاءات والمواهب وإدارة المواهب بشكل عام. وتم تطبيق الدراسة في أستراليا– جامعة كوينزلان، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (30) فقرة تم توزيعها على عينة بلغت (120) عضو هيئة تدريس. ومن أهم نتائج الدراسة التأكيد على أهمية التعاون الوثيق والواضح بين استراتيجة الجامعة وكيفية توظيف وتطوير واستبقاء ومكافأة المواهب الأكاديمية. وأن يتم تطبيق مفاهيم إدارة المواهب على جميع مستويات الهيكل الهرمي للجامعة، على أن يتم تشكيلها وفقا لتخصصات محددة، وإعداد مقاييس معتمدة وفعالة للتمكن من التطبيق الواضح والشفاف لإدارة المواهب داخل القطاع الجامعي. وبشكل خاص، يلزم للموافقة على هذه المقاييس أن يتم استخدامهم في المقام الأول بطريقة تنموية، وليس فقط كاستمارات للحكم على تقييم الأداء، وأن تقوم الجامعات بإعداد والاستفادة من المقاييس التي تسلط الضوء على مهارات القيادة والإدارة بالإضافة إلى مهارات التعليم والبحث الأساسية. وأوصت الدراسة بضرورة تعميق مفهوم إدارة المواهب لدى أفراد الدراسة.

وضمن هذا السياق جاءت دراسة ردهمبو ومافوسا Rudhumbu & Maphosa)، (2015 من أجل فحص استراتيجيات إدارة المواهب المختلفة لمؤسسات التعليم العالي الخاصة للتوظيف الفعال لإدارة المواهب في بوتسوانا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع المعلومات، وشملت العينة (300) مشارك، موزعة كالتالي (145) أكاديمي و(122) موظف إداري و(33) موظف دعم. ومن أهم نتائج الدراسة أن استراتيجيات إدارة المواهب والتي تستخدم في معظم مؤسسات التعليم العالي الخاصة في بوتسوانا ليست ذات تأثير فعال كما أنها غير قادرة على إشراك وتحفيز واستبقاء المواهب وتعزيز الأداء في مؤسساتها.

الدراسات التي تناولت جودة الحياة الوظيفية:

أجرت نصر (2020) دراسة هدفت إلى قياس مستوى جودة الحياة الوظيفية لقادة مدارس التعليم العام بمصر وآليات مقترحة لتطويرها. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال إعداد استبانة مكونة من (24) فقرة تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (189) مديراً ومديرة تم اختيارهم عشوائياً. وأظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى قادة مدارس التعليم العام كان منخفضاً. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة احصائياً في تقديرات افراد العينة لمستوى جودة الحياة الوظيفية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

ودراسة البلوشي والظفري (2019) هدفت إلى التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية من خلال جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين بسلطنة عمان. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (144) معلماً ومعلمة، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانتين الأولى لقياس مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، والثاني بهدف قياس جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد الدراسة لمستوى الكفاءة الذاتية وجودة الحياة الوظيفية كانت عالية. ولم تظهر النتائج اية فروق دالة إحصائياً في تقديراتهم لمستوى الكفاءة الذاتية وجودة الحياة الوظيفية تعزى لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة الدحدوح (2018) التعرف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بتصميم استبانتين، الأولى لمعرفة مستوى جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر المعلمين، وتحتوي على (46) فقرة موزعة على أربعة مجالات. والثانية لقياس مستوى أداء المعلمين من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الأساسي وتحتوي على (25) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (465) معلماً ومعلمةً. وأظهرت نتائج الدراسة أن جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين كانت متوسطة من وجهة نظرهم. وتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح المعلمات. ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة تعزى لمتغيري الدارسة (المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

وهدفت دراسة السيد (2018) معرفة مستوى جودة الحياة الوظيفية لمعلمي مدارس التعليم العام الثانوي في ضوء مدخل الإدارة بالمشاركة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولغايات تحقيق اهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (33) فقرة، وجرى توزيع الاستبانة على عينة بلغت (247) معلماً ومعلمة من معلمي التعليم العام الثانوي في مصر. وأظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي مرحلة التعليم العام الثانوي كانت متوسطة. ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي مرحلة التعليم العام الثانوي تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة سليم (Saleem, 2017) التعرف إلى ممارسات الموارد البشرية المرتبطة بشكل مباشر بأبعاد جودة الحياة الوظيفية ومدى تأثيرها على في الأداء الوظيفي للعاملين في المؤسسات التعليمية بباكستان. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من (92) عاملاً في المؤسسات التعليمية، وتم إعداد استبانة مكونة من (29) فقرة لذلك. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين ابعاد جودة الحياة الوظيفية وتعزيز الاداء الوظيفي لدى العاملين.

أما دراسة زادة (Zadeh, 2017) فهدفت إلى تقييم جودة الحياة الوظيفية ومكوناتها لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ايران. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (120) معلماً، جرى توزيع استبانة مكونة من (41) فقرة عليهم جميعاً. وأظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ايران كانت منخفضة. ووجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات افراد العينة لجودة الحياة الوظيفية تعزى لمتغيري الجنس ولصالح الإناث؛ والمؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس.

التعليق على الدراسات السابقة:

عرضت الباحثة عدداً من الدراسات السابقة تناولت موضوع ادارة المواهب القيادية وجودة الحياة الوظيفية، كما أوردت الباحثة عدد من الدراسات السابقة تميزت بحداثتها زمنياً. ويتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها تتفق مع الدراسة الحالية من حيث موضوعها العام، فهي تتناول موضوع ادارة المواهب القيادية وجودة الحياة الوظيفية؛ إلا أنها تختلف من حيث تناولها للموضوعات الفرعية، فقد تناولت دراسة المعشني وأيوب والجاسم (2019) قياس مستوى الوعي بمفهوم إدارة المواهب لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان. أما دراسة البلوشي والظفري (2019) فقد تناولت التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية من خلال جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين بسلطنة عمان. في حين تناولت دراسة الدحدوح (2018) جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة. بينما تناولت دراسة السيد (2018) جودة الحياة الوظيفية لمعلمي مدارس التعليم العام الثانوي في ضوء مدخل الإدارة بالمشاركة. وفيما يلي تسليط الضوء على جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة وبين الدراسة الحالية ومدى الاستفادة منها:

أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي كما في دراسة المعشني وايوب والجاسم (2019)، والبلوشي والظفري (2019)، والسيد (2018)، والحارثية والحارثية والعاني (2015)، وغيرها من الدراسات السابقة. واتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات. باستثناء دراسة كل من الحارثية والحارثية والعاني (2015) والتي جمعت ما بين الاستبانة والمقابلة. كما اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات المحلية والدراسات العربية والاجنبية في اختيار التعليم العام لتطبيق دراستها عليها. باستثناء عدد من الدراسات التي تناولت التعليم الجامعي كما في دراسة المعشني وأيوب والجاسم (2019)، ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة التنوع في العينة التي تناولتها، فبعضها تناول في عينتها أعضاء هيئة التدريس فقط كما في دراسة برادلي (Bradley,2016). في حين جمعت بعض الدراسات في عينتها ما بين الهيئة الإدارية والمشرفين التربويين كما في الحارثية والحارثية والعاني (2015).

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في إعدادها استبانتين الأولى بهدف قياس درجة ممارسة استراتيجيات إدارة المواهب القيادية والثانية بهدف قياس مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى مديري المدارس الخاصة في الاردن وقياس العلاقة الارتباطية بينهما.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة فيما يلي: بناء وتدعيم الإطار النظري للدراسة الحالية مع الاستفادة من مراجع الدراسات السابقة، وتحديد الأهداف وبناء الأسئلة، وفي بناء أداة البحث، وكيفية تحديد مجتمع الدراسة واختيار العينة.

الطريقة والإجراءات:

يشتمل هذا الجزء على وصف مجتمع وعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة، وأهم المراحل والإجراءات التي مرت بها عملية تطوير الأدوات وصدقها وثباتها، وجمع البيانات، والطرق الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات لاستخراج النتائج.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة، ويهتم المنهج الوصفي بدراسة الواقع وتحديد العوامل المؤثرة فيه من حيث طبيعتها والعلاقات القائمة بينها ولا يقتصر هذا المنهج على مجرد الوصف بل يتعداه إلى التفسير والتحليل للوصول إلى حقائق دقيقة عن الظروف القائمة من أجل تطويرها وتحسينها.

مجتمع الدراسة:

تكون أفراد مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الجامعة حيث بلغ عددهم (325) مديرا ومديرة موزعين على كافة المراحل التعليمية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (161) مديراً ومديرة وشكلت نسبتهم (50%) تقريباً من أفراد مجتمع الدراسة وهم الذين استجابوا على أداتي الدراسة التي تم توزيعها عليهم إلكترونياً، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

أداتي الدراسة:

ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء أداتين: الأولى وهي عبارة عن استبانة لقياس درجة ممارسة أفراد العينة لاستراتيجيات إدارة المواهب القيادية. أما الأداة الثانية فهي عبارة عن استبانة بهدف قياس مستوى جودة الحياة لدى مديري المدارس الخاصة. وفيما يلي تفصيل ذلك.

الأداة الأولى: استبانة درجة ممارسة استراتيجيات إدارة المواهب القيادية:

لإعداد هذه الاستبانة تم مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة بموضوع الدراسة والمختصة بادارة المواهب القيادية، حيث تم الاستفادة من الإطار النظري وبعض الاستبانات المرفقة مع تلك الدراسات (طبيلة، 2020). ومن ثم تم بناء فقرات الاستبانة على ضوء أدبيات البحوث، وخبرة الباحثة الشخصية في العمل الميداني، وقد تكونت الاستبانة من (24) فقرة. وتم عرض الأداة مبدئياً على مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص في الادارة التربوية وعلم النفس، للتأكد من صياغة الفقرات ومناسبة محتواها. والاستفادة من آراء المحكمين جميعاً، وإعداد الاستبانة بشكل منظم ومتسلسل، من حيث شمول الفقرات وكفايتها وسلامتها اللغوية. وتم صياغة الاستبانة بشكلها النهائي بعد الأخذ بملاحظات من عرضت عليهم والاستفادة من تصويباتهم العلمية واللغوية، حيث تم دمج بعض الفقرات التي اتفق عليها (85%) من المحكمين واستبعاد أخرى، وأصبح عدد فقرات استبانة ادارة المواهب القيادية (18) فقرة. وتم تدريج مستوى الإجابة على كل فقرة من فقرات استبانة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي وحددت بخمس مستويات هي: موافق بشدة (5 درجات)، موافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، غير موافق (2 درجتان)، وغير موافق بشدة (1 درجة واحدة). وجرى تقسيم مستوى ممارسة استراتيجيات ادارة المواهب القيادية إلى ثلاثة مستويات: (مرتفع، متوسط، منخفض) وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 5–1 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي 1.33 وعليه تكون المستويات كالآتي: مستوى منخفض (1–2.33)، ومستوى متوسط (2.34–3.67)، ومستوى عال (3.68–5).

صدق استبانة إدارة المواهب القيادية:

تمّ التّأكّد من صدق استبانة الدراسة كالآتي:

1- الصدق الظاهري المعتمد على المحكمين: وللتأكد من الصدق الظاهري لاستبانة الدراسة قامت الباحثة بعرضها بصورتها الأولية على (8) محكمين من ذوي الاختصاص في الادارة التربوية والتدريس، والقياس والتقويم التربوي، للحكم على درجة ملاءمة الفقرة من حيث الصياغة اللغوية، وجرى تعديل الاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين.

ثبات استبانة إدارة المواهب القيادية:

للتأكد من ثبات استبانة الدراسة فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) حيث قامت الباحثة بتوزيع الاستبانتين على (20) مديراً ومديرة من خارج عينة الدراسة، وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني وبلغ معامل الثبات لاستبانة ادارة المواهب القيادية (0.90) وتعد هذه المعاملات مقبولة لغايات الدراسة.

الأداة الثانية: استبانة جودة الحياة الوظيفية:

لإعداد هذه الاستبانة تم مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة بموضوع الدراسة والمختصة بجودة الحياة الوظيفية، مثل دراسة (نصر، 2020؛ والدحدوح، 2018). ومن ثم تم بناء فقرات الاستبانة على ضوء أدبيات البحوث، وخبرة الباحثة الشخصية في العمل الميداني، وقد تكونت الاستبانة من (21) فقرة. وتم عرض الأداة مبدئياً على مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص في الادارة التربوية وعلم النفس، للتأكد من صياغة الفقرات ومناسبة محتواها. والاستفادة من آراء المحكمين جميعاً، وإعداد الاستبانة بشكل منظم ومتسلسل، من حيث شمول الفقرات وكفايتها وسلامتها اللغوية. وتم صياغة الاستبانة بشكلها النهائي بعد الأخذ بملاحظات من عرضت عليهم والاستفادة من تصويباتهم العلمية واللغوية، حيث تم دمج بعض الفقرات التي اتفق عليها (85%) من المحكمين واستبعاد أخرى، وأصبح عدد فقرات استبانة جودة الحياة الوظيفية (14) فقرة. وتم تدريج مستوى الإجابة على كل فقرة من فقرات استبانة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي وحددت بخمس مستويات هي: موافق بشدة (5 درجات)، موافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، غير موافق (2 درجتان)، وغير موافق بشدة (1 درجة واحدة). وجرى تقسيم مستوى جودة الحياة الوظيفية إلى ثلاثة مستويات: (مرتفع، متوسط، منخفض) وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 5-1 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي 1.33 وعليه تكون المستويات كالآتي: مستوى منخفض (1-2.33)، ومستوى متوسط (2.34-3.67)، ومستوى عال (3.68-5).

صدق استبانة جودة الحياة الوظيفية:

للتأكد من الصدق الظاهري لاستبانة الدراسة قامت الباحثة بعرضها بصورتها الأولية على (8) محكمين من ذوي الاختصاص في الادارة التربوية والتدريس، والقياس والتقويم التربوي، للحكم على درجة ملاءمة الفقرة من حيث الصياغة اللغوية، وجرى تعديل الاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين.

ثبات استبانة جودة الحياة الوظيفية:

للتأكد من ثبات استبانة الدراسة فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) حيث قامت الباحثة بتوزيع الاستبانتين على (20) مديراً ومديرة من خارج عينة الدراسة، وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني وبلغ معامل الثبات لاستبانة ادارة المواهب القيادية (0.88) وتعد هذه المعاملات مقبولة لغايات الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

لتنفيذ هذه الدراسة تم اتباع الخطوات التالية:

– الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع وذلك للاستفادة من الإطار النظري لهذه الدراسات.

– وتم التأكد من صدق أداتي الدراسة وثباتهما، وتحديد مجتمع الدراسة.

– أخذ الموافقة الرسمية لتطبيق الأدوات، والحصول على الخطابات الرسمية المتعلقة بتسهيل مهمة الباحثة من الجهات ذات الصلة.

– توزيع أداتي الدراسة على مديري المدارس الخاصة من خلال تنزيل الأدوات على نظام التعلم الالكتروني للوزارة والطلب منهم تعبئتها وارسالها الكترونياً. ومن ثم تم التعامل مع الاستبانات وتحليلها باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إجراء التحليلات الإحصائية على النحو الآتي: للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الفقرة. وفي الإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء نتائج الدراسة ومناقشتها، وفيما يلي استعراض للنتائج حسب تسلسل اسئلتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في الاردن لاستراتيجيات إدارة المواهب القيادية من وجهة نظرهم؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجة الممارسة على فقرات الاستبانة. والجدول (1) يبين تلك النتائج.

جدول رقم (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في الاردن لاستراتيجيات إدارة المواهب القيادية من وجهة نظرهم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
3	يوجد في المدرسة خطط سنوية لتدريب وتطوير المواهب القيادية ورفع مستواهم	3.71	1.01	1	متوسطة
6	تستخدم المدرسة التوجيه وبرامج التعلم المستمر وتكليف المواهب القيادية ببعض المهام الجديدة والمبتكرة	3.63	1.08	2	متوسطة
7	تقدم المدرسة للمواهب القيادية التدريب الداخلي من خلال نظام التعلم من المواقف الحقيقية	3.60	1.02	3	متوسطة
10	يوجد تقنيات تدريبية عالية الكفاءة في المدرسة	58.3	1.10	4	متوسطة
4	تسعى المدرسة الى احياء روح المنافسة بين المواهب القيادية بهدف العمل على تطوير الذات	55.3	0.87	5	متوسطة
5	يسهل التواصل مع القيادة عبر قنوات التواصل المختلفة	51.3	1.05	6	متوسطة
2	تدعم المدرسة الخطط المستقبلية لتطوير المواهب القيادية والاحتفاظ بهم	42.3	0.89	7	متوسطة
8	تهيء المدرسة المواهب القيادية لتولي مسؤوليات قيادية وتنظيمية مهمة من خلال برامج التدريب والتطوير المستمرة	40.3	0.99	8	متوسطة
9	تسند المدرسة الوظائف بحسب كفاءة المواهب القيادية وقدراتهم وتميزهم	36.3	0.76	9	متوسطة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	تضع المدرسة خطط تطوير فردية لأفضل المرشحين من المواهب القيادية لإعدادهم لشغل الوظائف المستقبلية المحتملة	31.3	1.04	10	متوسطة
15	تحتفظ المدرسة برصيد من المواهب القيادية المهيئين لشغل الوظائف المستقبلية المحتملة	3.30	1.01	11	متوسطة
16	تخصص المدرسة الموارد الكافية (مادية، أو بشرية) للتخطيط للتعاقب الوظيفي	3.29	0.99	12	متوسطة
17	تعتمد المدرسة على أساليب تحفيزية متنوعة (كالترقيات، والمكافآت، وجوائز التميز، ...) لزيادة دافعية المواهب القيادية نحو التميز.	3.28	0.76	13	متوسطة
18	تعتمد المدرسة على المعلومات التي يوفرها نظام تقويم الأداء لتحديد الحوافز المناسبة للكفاءات القيادية	3.27	1.02	14	متوسطة
11	تُحدد الحوافز على أسس موضوعية	3.24	1.10	15	متوسطة
14	تقوم المدرسة بتقويم نظام الحوافز بشكل مستمر	3.23	0.87	16	متوسطة
12	يتسم نظام الحوافز في المدرسة بالوضوح	3.21	1.05	17	متوسطة
13	تهتم المدرسة بالتغذية الراجعة حول نظام الحوافز لتطويره	3.20	1.01	18	متوسطة
الدرجة الكلية		3.50	0.91	متوسطة	

يتضح من جدول رقم (1) ما يلي: أن مديري المدارس الخاصة يرون أن درجة ممارستهم لاستراتيجيات ادارة المواهب القيادية كانت متوسطة. ويتضح أيضاً أن التقديرات لفقرات الاستبانة جاءت جميعها متوسطة في جميع الفقرات حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة. حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (3.20–3.71). وجاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " يوجد في المدرسة خطط سنوية لتدريب وتطوير المواهب القيادية ورفع مستواهم " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.71) وانحراف معياري (1.01)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (6) والتي تنص على " تستخدم المدرسة التوجيه وبرامج التعلم المستمر وتكليف المواهب القيادية ببعض المهام الجديدة والمبتكرة " بمتوسط حسابي بلغ (3.63) وانحراف معياري (1.08). في حين جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على " تهتم المدرسة بالتغذية الراجعة حول نظام الحوافز لتطويره" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.20). وترى الباحثة أن السبب في ذلك قد إلى حداثة مفهوم إدارة المواهب القيادية، حيث إنه من المفاهيم الإدارية المعاصر. وعدم وجود نهج شامل ومعلن لإدارة المواهب القيادية يبدأ من جذب المواهب القيادية وصولا للاحتفاظ بهم وتطويرهم ثم تعيينهم في الوظائف القيادية. ويمكن أن يُعزى ايضا إلى ضعف دعم القيادات العليا لإدارة المواهب القيادية، وقد يرجع إلى حاجة المدارس الخاصة لتطوير الثقافة التنظيمية الداعمة للمواهب القيادية.

كما يمكن ان يعود السبب في ذلك الى ضعف المدارس الخاصة في عملية الاختيار وإدارة الأداء وتخطيط المسار الوظيفي للمواهب القيادية؛ وهذا يؤدي بدوره إلى ضعفها في تحديد الاحتياجات التدريبة لهم. وقد يرجع السبب إلى ضعف المدارس الخاصة في استخدام أساليب متنوعة في تحديد الاحتياجات التدريبة للمواهب القيادية. وقد يعود السبب ايضاً إلى عدم توفر خطة واضحة ومحددة للتطوير الفردي للمواهب القيادية، ويمكن أن يكون السبب مرتبط بخطط التطوير الفردي للمواهب التي لا تتم في ضوء متطلبات شغل الوظائف القيادية ومناسبتها لاحتياجات المواهب القيادية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الحوشان (2017) التي توصلت إلى أن واقع تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب مع القيادات المدرسية بالرياض كان متوسطاً. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ردهمبو ومافوساجزئياً Rudhumbu & Maphosa)، (2015 جزئياً والتي توصلت إلى أن استراتيجيات إدارة المواهب والتي تستخدم في معظم مؤسسات التعليم العالي الخاصة في بوتسوانا ليست ذات تأثير فعال كما أنها غير قادرة على إشراك وتحفيز واستبقاء المواهب وتعزيز الأداء في مؤسساتها. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المعشني وأيوب والجاسم (2019) التي توصلت إلى أن مستوى الوعي بمفهوم إدارة المواهب لدى طلبة جامعة السلطان قابوس كان مرتفعاً. كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الحارثية والحارثية والعاني (2015) التي أظهرت أن واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة منخفضاً.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما درجة جودة الحياة الوظيفية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجة جودة الحياة الوظيفية. والجدول (2) يبين تلك النتائج.

جدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لدرجة جودة الحياة الوظيفية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة جودة الحياة
14	مناسبة نظام الاجور والحوافز والمكافآت	3.49	0.88	1	متوسطة
12	المساواة والعدالة الاجتماعية والاقتصادية	3.45	1.08	2	متوسطة
13	مناسبة نظام التأمين الصحي الشامل	3.44	0.79	3	متوسطة
9	الاعتراف والتقدير بجهود مديري المدارس على مستوى المجتمع	41.3	0.89	4	متوسطة
10	وجود تشريعات تمنح مديري المدارس استقلالها	40.3	0.75	5	متوسطة
11	ساعات العمل محددة بدقة	38.3	0.88	6	متوسطة
1	التوصيف الوظيفي لمديري المدارس دقيق	36.3	0.89	7	متوسطة
5	اوقات التدريب الخاصة بمديري المدارس محددة بعيداً عن عن الاجازات الرسمية للمدرسة	3.32	0.81	8	متوسطة
2	تمنح المدرسة حوافز للتميز للقيادات المبدعة	30.3	0.99	9	متوسطة
3	يوجد قاعدة من نظم المعلومات ودعم القرار تمكن مديري المدارس من اتخاذ القرارات في الوقت المناسب	28.3	0.76	10	متوسطة
4	تفعيل وسائل التواصل الاجتماعي بين مديري المدارس والعاملين فيها	25.3	0.92	11	متوسطة
8	وجود معايير مهنية واضحة للترقي	3.24	0.89	12	متوسطة
6	توفير ظروف وبيئة عمل مناسبة تتوافر فيها الامكانات البشرية والمادية	3.23	0.81	13	متوسطة
7	تقليل معدلات انهاء العقود الوظيفية حتى يشعروا بالاستقرار الوظيفي	3.21	0.99	14	متوسطة
الدرجة الكلية		3.37	0.88	متوسطة	

يتضح من جدول رقم (2) ما يلي: أن مديري المدارس الخاصة يرون أن درجة جودة الحياة الوظيفية كانت متوسطة. ويتضح أيضاً أن التقديرات لفقرات الاستبانة جاءت جميعها متوسطة في جميع الفقرات حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة. حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (3.21–3.49). وجاءت الفقرة رقم (14)

والتي تنص على " مناسبة نظام الاجور والحوافز والمكافآت" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.49) وانحراف معياري (0.88)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (12) والتي تنص على " المساواة والعدالة الاجتماعية والاقتصادية " بمتوسط حسابي بلغ (3.45) وانحراف معياري (1.08). في حين جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على " تقليل معدلات انهاء العقود الوظيفية حتى يشعروا بالاستقرار الوظيفي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.21). وقد يعزى السبب في ذلك إلى مجموعة من العوامل منها:

- أن الظروف الاقتصادية التي يعيشها المجتمع الأردني قد ساهمت في تدني جودة الحياة الوظيفية لهم.
- الإمكانات المادية والبشرية التي تمتلكها بعض المدارس الخاصة لتوفير حياة وظيفية لا ترتقي إلى المستوى المطلوب.
- معظم مديري المدارس الخاصة يشعرون بكثرة التزاماتهم التي تنعكس على مستوى الرضا الوظيفي وبالتالي تدني الشعور بجودة الحياة الوظيفية.
- قد يكون لقصور الدورات التدريبية التي تعقدها المدرسة للقيادات لديها واهمال الجوانب العملية أثر في فقدان الدورات فعاليتها وجدواها وبالتالي تدني الشعور بجودة الحياة الوظيفية.
- كما يمكن ان يكون للأعباء الإدارية التي يقوم بها مديرو المدارس الخاصة والتي تثقل كاهلهم دور في تدني شعورهم بجودة الحياة الوظيفية مقارنة بالرواتب التي تصرف لهم.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الدحدوح (2018) التي أظهرت أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين كانت متوسطة من وجهة نظرهم. كما اتفقت مع نتائج دراسة السيد (2018) التي أظهرت أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي مرحلة التعليم العام الثانوي كانت متوسطة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة نصر (2020) التي أظهرت أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى قادة مدارس التعليم العام كان منخفضاً. كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة البلوشي والظفري (2019) التي أظهرت أن تقديرات أفراد الدراسة لمستوى الكفاءة الذاتية وجودة الحياة الوظيفية كانت عالية. كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة زادة (Zadeh, 2017) التي أظهرت أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ايران كانت منخفضة.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته: هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ممارسة مديري المدارس الخاصة في الاردن لاستراتيجيات إدارة المواهب القيادية وجودة الحياة الوظيفية لديهم؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس لاستراتيجيات المواهب القيادية وجودة الحياة الوظيفية وكانت النتائج كما في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3) معامل ارتباط بيرسون بين ادارة المواهب القيادية وجودة الحياة الوظيفية

المتغير	جودة الحياة الوظيفية	
ممارسة استراتيجيات ادارة المواهب القيادية	معامل ارتباط بيرسون	0.069
	مستوى الدلالة	0.378
	عدد الاستجابات	154

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0.069) وبلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.378) وبالتالي نستنتج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً، بحيث إن ارتفاع مستوى ممارسة استراتيجيات ادارة المواهب القيادية يؤدي لرفع مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى مديري المدارس الخاصة.

وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن ممارسة استراتيجيات إدارة المواهب القيادية تلعب دوراً بارزاً في بناء جودة الحياة الوظيفية، إذ أن علاقات الارتباط بين درجة الممارسة ومستوى جودة الحياة الوظيفية هي علاقات موجبة وذات دلالة معنوية. وتعتقد الباحثة ان دور المدارس الخاصة في تبني سياسة إدارة المواهب القيادية كان متدنياً الأمر الذي ينعكس بصورة مباشرة في تدني مستوى الشعور بجودة الحياة الوظيفية لدى مديري المدارس الخاصة. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سليم (Saleem, 2017) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين ابعاد جودة الحياة الوظيفية وتعزيز الاداء الوظيفي لدى العاملين.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1- ضرورة ببناء استراتيجية لإدارة المواهب القيادية في المدارس الخاصة، واضحة المعالم، مبنية على الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم ومتوافقة معها، وتعزيز الشراكات الاستراتيجية التي تدعم تطبيق إدارة المواهب القيادية.

2- الاهتمام بشكل أكبر بالخطط السنوية في المدارس الخاصة المتعلقة بتدريب وتطوير المواهب القيادية ورفع مستواهم، واستخدام المدارس الخاصة التوجيه وبرامج التعلم المستمر وتكليف المواهب القيادية ببعض المهام الجديدة والمبتكرة بشكل اكثر.

3- ضرورة تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمواهب القيادية لتعزيزشعورهم بجودة الحياة الوظيفية.

4- إجراء دراسات أخرى جديدة بتصميمات وأدوات قياس مختلفة عن تلك التي اعتمدت في هذه الدراسة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

ال ناجي، محمد. (2017). إعداد القادة استثمار في كوادرنا البشرية لتلبية طموحاتنا التنموية. مجلة التنمية الإدارية، 8(13)، 18-36.

الإبراهيم، أحلام (2019). القيادة الأخلاقية ودورها في تنمية المواهب القيادية في وزارة التربية بدولة الكويت. المجلة التربوية، 23(5)، 274-299.

أحمد، ابراهيم (2018). العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا النشر.

البلوشي، مريم والظفري، سعيد (2019). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين بشلطنة عمان. المجلة الاردنية للعلوم التربوية. 15(4)، 187-420.

البواردي، فيصل. (2015). استراتيجيات خطط تعاقب القيادات دراسة ميدانية على القيادات الإدارية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر القيادات الإدارية الحكومية في المملكة العربية السعودية الواقع والتطلعات. معهد الإدارة العامة، الرياض.

الثبيتي، خالد (2015). التوجهات المستقبلية للأبحاث العلمية. مجلة رسالة الخليج العربي، 9(13)، 15-36.

الجراح، علي، وأبو دولة، جمال (2015). أثر تطبيق إدارة المواهب في تعزيز الانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 11 (2)، 283-315

الحارثية، عائشة والحارثية، صالحة والعاني، وجيهة. (2015). واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2(11)، 201-227.

الحوشان، ممدوح (2017). واقع تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب مع القيادات المدرسية بمدينة الرياض. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. 7(3)، 143-169.

الدحدوح، حسني (2018). جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى أدائهم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

السعيدي، عيد (2018). آليات تطبيق إدارة المواهب القيادية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، 7(4)، 667-711.

السيد، سماح (2018). تحسين جودة الحياة الوظيفية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل الادارة بالمشاركة. مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية. 1(33)، 237–265.

الشنطي، فهد (2019). جودة حياة العمل الوظيفية وعلاقتها بالابداع الاداري لدى العاملين في وزارة التربية بدولة الكويت. المجلة التربوية، 3(2)، 97–127.

الشهراني، نورة (2017). دور إدارة الكفاءات الأكاديمية في تحقيق التميز التنظيمي بجامعة الملك خالد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، السعودية.

الشيحة، عدنان عبد الله. (2013). الإدارة المحلية تعاني من سيطرة النهج الإداري المركزي والاعتماد الكبير على البيروقراطية. مجلة التنمية الإدارية، 4(10)، 14 – 21.

طبيلة، عايدة (2020). مستوى تفعيل استراتيجيات المواهب القيادية في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في لواء الجامعة. مجلة دراسات العلوم التربوية، 47(7)، 36–54.

العتيبي، سعد. (2013). إعداد القيادات البديلة على من تقع المسؤولية؟. مجلة التنمية الإدارية، 3(10)، 26–39.

العديلي، ناصر. (2009). كيف هي حالة إدارة الموهبة في الشركات السعودية. صحيفة الاقتصادية الإلكترونية.

العمري، محمد واليافي، رندة (2018). أثر عناصر جودة الحياة الوظيفية على أداء الموظف العام: دراسة تطبيقية على موظفي الخدمة المدنية في الكويت. المجلة الاردنية لإدارة الأعمال. 13(1)، 65–89.

القحطاني، شريفة (2018). واقع إدارة المواهب لدى القيادات في مكاتب التعليم النسائية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

القيسي،، هناء (2014). فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي. الاساليب والممارسات. عمان: دار المسيرة للنشر.

محمود، أشرف محمود وعوض الله، عوض الله سليمان (2013). واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية وعلاقتها بتمكين العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 6(3)، 11–66.

المعشني، سامية وايوب، علاء الدين والجاسم، فاطمة (2019). واقع إدارة المواهب لدى طلبة جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. المجلة الدولية لنظم الادارة. 7(2)، 17–30.

نصر، عزة (2020). مستوى جودة الحياة الوظيفية لقادة مدارس التعليم العام بمصر وآليات مقترحة لتطويرها. مجلة الإدارة التربوية، 26(4)، 13–44.

الدراسات الأجنبية:

Afsar, S. T. (2020). Impact of the Quality of Work-life on Organizational Commitment: A Comparative Study on Academicians Working for State and Foundation Universities in Turkey. International Journal of Social Sciences, 3(4), 124-152.

Alsakarneh, A. (2015). Talent management in twenty - first century: theory and practically. International Journal of Applied Research, 1(11), 1036-1043.

Bradley, A. (2016). Talent management for universities. Australian Universities'' Review. 58 (1), 13-19.

Mansson, S., & Schmidt, C. (2011). Managing Talents for Global Leadership Positions in Multinational Corporations. Master of Science in International Business and Trade Master Degree. Graduate School, Gothenburg.

Ramadan, A. (2017). The work values and perceptive self-efficacy level among university graduate students: A model of social sciences. Journal of Studies of University Amar Telidji Laghouat, 4 (60), 87-98.

Rudhumbu, N., & Maphosa, C. (2015). Implementation of Talent Management Strategies in Higher Education: Evidence from Botswana. Journal of Human Ecol, 19(1-2), 21-32.

Saleem, I. (2017). Do Human Resource Practices Affect Employee Performance? January Pakistan business review, 25 (4). 669-688.

Sewid, G. (2017). Quality of working life and its relationship to professional responsibility and achieve sustainable development among workers of spinning and weaving factories in Menofia Governorate. Journal of Psychological Guidance, 3 (10), 172-199.

Zadeh, D. (2017). Evaluating the job quality and components of primary school teachers in Iran. Journal of Psychological Guidance, 5 (17), 188-214.

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لتكنولوجيا الأداء البشري وعلاقتها بمستوى البراعة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين

نزار محمد المناصير
جامعة عمان العربية

د. علاء الحراحشة
جامعة عمان العربية

تاريخ الاستلام: 2021/01/10
تاريخ القبول: 2021/06/02

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرَّف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ديرعلا لتكنولوجيا الأداء البشري، وعلاقتها بمستوى البراعة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج المسحي الارتباطي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية في لواء دير علا، حيث تم اختيار عينة بلغت (180) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل، وتم تطوير أداة للدراسة تكونت من جزأين، الأول: لقياس درجة تكنولوجيا الأداء البشري، والثاني: لقياس مستوى ممارسة البراعة التنظيمية. أظهرت نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة تكنولوجيا الأداء البشري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ديرعلا من وجهة نظر معلميهم جاءت بدرجة "متوسطة"، وجاء مستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء دير علا من وجهة نظر معلميهم بمستوى "متوسط"، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة تكنولوجيا الأداء البشري، ومستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ديرعلا.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا الأداء البشري، البراعة التنظيمية.

The Degree of Practicing Human Performance Technology by Secondary School Principals and its Relationship with the Level of Organizational Ambidexterity as Perceived by Teachers

nizar mohammad al manaseer **Dr.alaa ahmad harahsheh**

Abstract:

The degree to which high schools principals at Deir Alla District practice human performance technology and its relationship with the level of organizational ambidexterity from the teachers point of view. The correlational Relational survey was used because it was appropriate to achieve the objectives of this study. The study population consisted of public high school's teachers in Deir Alla District, where a sample of (180) teachers was selected using the comprehensive sampling method. A study tool was developed consisting of two parts. The first part was developed to measure the degree of human performance technology, and the second part was developed to measure the level of practicing organizational ambidexterity. The results of the Current study showed that the degree of practicing human performance technology among high schools principals in Deir Alla District from the point of view of teachers was " moderate ", and the level of organizational ambidexterity among high schools principals in Deir Alla District from the point of view of teachers was " moderate ", and there was a positive correlation between the degree of practice of human performance technology and the level of organizational ambidexterity among school's principals of high schools in Deir Alla District.

Key words: Human Performance Technology, Organizational Ambidexterity.

المقدمة:

تسعى الإدارة التربوية في مختلف مستوياتها إلى الحفاظ على تميزها واستمرار فاعليتها وكفاءتها ورفع مستوى أدائها، وكذلك العمل على الانسجام مع المتغيرات المتلاحقة المستجدة؛ وذلك عن طريق الموارد التي تستخدمها لتحسين مستويات الأداء، ومن ثم تحقيق أهدافها المنشودة، ولعل المورد الأكثر أهميةً والأكثر تأثيراً في هذه الموارد هو المورد البشري الذي يعتبر الثروة الأولى والجوهرية، ورأس المال الحقيقي للمجتمعات والمؤسسات، لأن جميع الثروات التي تمتلكها المؤسسات معرضة للانتهاء باستثناء المورد البشرية.

وتبعًا لذلك فإنَّ تميز أي نظام تربوي مدرسي يمكن أن يعزى إلى تميز العمليات الإدارية المدرسية فيه، وتميز مدخلاته البشرية، وتمكينها من معايشة حقوقها، ومسؤولياتها بكفاية وفاعلية، وعلى الرغم من أهمية مدخلات العملية التعليمية كافة في المدرسة؛ إلاّ أنَّ هناك إجماعًا على أن نجاح الإدارة المدرسية مرتبط بالأداء الذي يمارسه مدير المدرسة، وبالأسلوب القيادي الذي يمارسه مع المعلمين، باعتباره مدخلاً أساسيًا يعول عليه في تنفيذ البرامج التعليمية المختلفة (عبد الرحمن، 2014).

إذ يمارس مدير المدرسة دورًا قياديًا في مدرسته من حيث التنظيم، والتخطيط، والتنسق، والتفويض؛ لذا فإن عليه أن يكون محفزًا وموجهًا للجهات واللجان والهيئات التي تضمها المدرسة (عياش، 2013). حيث يرتبط أداء مدير المدرسة بالكثير من المداخل والمفاهيم الإدارية للتطوير والتحديث ومنها مدخل تكنولوجيا الأداء البشري (Human Performance Technologyالذي توجه الباحثون إلى دراسته من أجل التعامل مع الأحداث والمواقف بطريقة جديدة، لمعرفة التحديات الإدارية وحلها (Buakanok, Suwannoi, Jefferies, & Davey, 2011).

وتُعتبر تكنولوجيا الأداء البشري (HPT) حقلاً يحتوي على مجموعة من النظريات والأساليب والإجراءات والاستراتيجيات التي تطبق على الأفراد والجماعات وفرق العمل، وذلك باتباع منهجية علمية وعملية مدروسة، ترمي إلى تشخيص مشكلات الأداء البشري في المؤسسات، ومعرفة مقدار الخلل الوظيفي المرغوب فيه، والواقع الفعلي للأداء، وتحليل الأسباب، واقتراح الحلول، وتنفيذها، وتقسيم ذلك كله (درة، 2008). وبهذا يعد هذا المنحى مدخلًا مرنًا يمكن تطبيق عناصره وخطواته ومفاهيمه لتنمية الأداء البشري في المدارس، وأي نوع من المدارس مهما كان حجمها (حراحشة، 2012).

وفي إطار الحديث عن مديري المدارس وبقائهم واستمرار نجاحهم وفق طرق تنظيمية؛ بات من الضروري ربط ممارساتهم بالتنظيم من خلال مصطلح البراعة التنظيمية، الذي يعتبر من أهم المصطلحات الحديثة في الإدارة؛ والذي أصبح جزءاً ونهجاً من سياسة مديري المدارس، لما له من دور في استغلال الموارد، واكتشاف الفرص من خلال هياكل تنظيمية مرنة (Ji, Jin, Li, Tian, & Feng, 2015). ويعرفها عويس (2015: 247) بأنها: "قدرة المؤسسة على استغلال الأنشطة الحالية في المجالات القائمة، واستكشاف أنشطة جديدة في مجالات جديدة للمؤسسة؛ بالشكل الذي يحقق التوازن النسبي بين الأداء الاستثماري والأداء الاستكشافي، ويوفق بين موارد المؤسسة وظروف المنافسة".

أما بالنسبة إلى أبعاد البراعة التنظيمية التي تشتمل؛ البعد الأول الاستغلال: وهو قدرة المؤسسة على الاستغلال الأمثل للموارد والمواد المتاحة بغرض التطوير وتلبية رغبات المستفيدين، والذي بدوره يحقق النتائج على المدى القريب؛ فالاستغلال يرتبط بأنشطة عملية داخل المنظمة مثل: الكفاءة، والاختيار، والتنفيذ والإنتاج، بعكس عملية الاستكشاف والتي تتضمن الخطط المستقبلية والبحوث والتنوع والمرونة والتجريب (Tuan, 2016). ويُعتبر الاستكشاف هو البعد

الثاني للبراعة التنظيمية، بحيث تقوم المؤسسة بالبحث عن فرص جديدة لم تكن موجودة مسبقًا، بهدف التغيير، والتطوير، لتحقيق أفضل النتائج ودعم ديمومة عمل المنظمة في المستقبل.(Gibson &Brinshaw, 2004)

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثين في المجال التعليمي تنبها الى أهمية تكنولوجيا الأداء البشري لتنمية مهارات العاملين في القطاع التعليمي، وعلاقتها بمستوى البراعة التنظيمية للنهوض بالمؤسسات التعليمية، وجاءات هذه الدراسة للتعرّف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ديرعلا لتكنولوجيا الأداء البشري وعلاقتها بمستوى البراعة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين.

تحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ديرعلا لتكنولوجيا الأداء البشري من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: ما مستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ديرعلا من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين درجة ممارسة تكنولوجيا الأداء البشري ومستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ديرعلا؟

أهمية الدراسة:

تتبع الأهمية النظرية للدراسة نتيجة: ندرة الدراسات والبحوث التي أُجريت حول تكنولوجيا الأداء البشري وعلاقتها بالبراعة التنظيمية، فأغلب الدراسات التي أُجريت في مجال البراعة التنظيمية بحثت في المؤسسات والشركات الربحية، والقطاعات المالية، ولم تبحث في القطاع التعليمي. وتتبع أهمية الدراسة كذلك من إثرائها الدراسات الحالية للمكتبات العربية، والأردنية بالدراسات النظرية، والمعرفية المتعلقة بتكنولوجيا الأداء البشري، والبراعة التنظيمية واستخدامهما في مجال التعليم، كذلك سد الفجوة في الدراسات العربية فيما يتعلق بالعلاقة بين تكنولوجيا الأداء البشري والبراعة التنظيمية في المدارس الثانوية.

وتتبع الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال: أهمية أدوار ومراكز مديري المدارس في قيادة المدارس، لمواجهة التحديات والمستجدات الحديثة، من خلال التأثير في سلوكيات المعلمين وتنمية قدراتهم الإبداعية عن طريق فتح المجال لهم، وتشجيعهم على مواجهة التحديات والصعوبات التي تواجههم؛ وبالتالي الوصول إلى البراعة التنظيمية، وأيضًا من أهمية تطبيق نموذج تكنولوجيا الأداء البشري في القطاع التربوي الأردني، من خلال تطوير وتحسين أداء مديري المدارس، وأنه قد يؤدي إلى تطوير الإدارة المدرسية وتحسينها، وقد تُزود هذه الدراسة القطاع التعليمي بمعلومات مهمة حول أهمية البراعة التنظيمية؛ ناهيك عن أنها قد تُسهم بفتح الطريق أمام الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول تكنولوجيا الأداء البشري والبراعة التنظيمية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

- تكنولوجيا الأداء البشري: تعرف بأنها "مجموعةٌ من الاستراتيجيات والأساليب والخطط المتبعة في إدارة الأدوار البشرية داخل المنظمة، بحيث يتم تطبيق النظريات والأساليب العلمية والدراسات على الأفراد والجماعات وفرق العمل داخل بيئة العمل، من تدريب واختيار وتطوير، وتنمية عمل المنظمة والحوافز والعقاب والتغذية الراجعة" (درة، 2008: 12).

ويُعرفها الباحثان إجرائيًا: بأنها طبيعة الأدوار والاستراتيجيات والإجراءات الإدارية التي يقوم بها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في لواء ديرعلا، والتي من شأنها رفع سوية الأداء، وسد الفجوة بين الأداء الواقعي والأداء المرغوب فيه، بالاعتماد على مهاراتهم وكفاياتهم، وتُقاس من خلال استجابة أفراد العينة على الأداة المعدة لذلك.

- البراعة التنظيمية: تعرف بأنها "القدرة التنظيمية على ممارسة أنشطتها بشكل ثنائي في مجالي الاستغلال والاستكشاف؛ إذ إن المنظمات البارعة تمتلك القدرة على الدمج بينهما، بهدف توليد وخلق فرص ذات قيمة في المستقبل" (Nicholson, Zaheer, Akhtar, Merchant, 2016: 2466).

ويعرفها الباحثان بأنها: مجموعة الأدوات والوسائل التي تستطيع من خلالها إدارات المدارس الثانوية الحكومية في لواء ديرعلا المواءمة بين خطتها وبرامجها الحالية، ورؤيتها المستقبلية لتحقيق ديمومتها واستمرارها، والتي تُقاس من خلال استجابة أفراد العينة على الأداة المعدة لذلك (الاستبانة) والمستندة إلى المفاهيم والأدبيات العلمية المتبعة في علم الإدارة التربوية.

حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: تمت الدراسة الحالية على معلمي المدارس الحكومية الثانوية في لواء ديرعلا.
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الحكومية الثانوية في لواء دير علا.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2020).

محددات الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى صدق واستجابة أفراد عينة الدراسة على أدواتها، وتتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لمجتمع الدراسة هذا، ويمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على المجتمعات المشابهة لمجتمع الدراسة هذا.

الأدب النظري:

يُعد مفهوم تكنولوجيا الأداء البشري (Human Performance Technology)، من المفاهيم التي انطلقت بدايتها من مفهوم الكفايات البشرية (Human Competence)، والذي ترجع أصوله وجذوره إلى تنمية الأداء البشري لعلماء الاجتماع وعلماء النفس في دراساتهم المتعلقة بالأسرة والعمل الجماعي، والعوامل المؤثرة في عملهم وأدائهم، وحقل التعليم المبرمج (Programmed Instruction)، والتكيف الفعال (Operant Conditioning)، الذي قدمه عالم النفس الأمريكي سكنر (Skinner) (بني مرتضى، 2011).

وكان التركيز في فترة السبعينات على التعليم والتدريب لتنمية الأداء، وكانت معظم هذه البرامج عبارة عن تقليد لأفكار قديمة من برامج التعليم، ومع انتهاء هذه الفترة نشأ مفهوم تغيير وتطوير التكنولوجيا أو الأنظمة (Engineering Approach) المتعلقة بالأداء البشري(Abaci, 2015). وفي أواخر الثمانينات، برزت الحاجة إلى مساهمة هذا المنحى الجديد في عملية تحسين الأداء والعملية التدريبية والتعليمية. وفي بداية فترة التسعينيات، ظهر مفهوم تكنولوجيا الأداء البشري كمنحى مستقل (Marrelli, 2011).

وفي ضوء ما ذكر ووفقًا للجمعية الدولية لتحسين الأداء (International Society For Performance Improvement – ISPI) فإن تكنولوجيا الأداء البشري هي عبارة عن: "أسلوب منهجي لتحسين الإنتاجية والكفاءة، تستخدم مجموعة من الطرق والإجراءات (استراتيجية حل المشكلات) لإدراك فرص تتعلق بأداء الأشخاص، وبالأخص في عملية الانتقاء، والتحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، وتقييم البرامج التي تؤثر بفاعلية على السلوك البشري

والإنجاز، بل وهي دمج منهجي لثلاث عمليات حيوية، وهي تحليل الأداء، وتحليل الأسباب، والانتقاء الداخلي، ويمكن تطبيقها على الأفراد والمجموعات الصغيرة، والمؤسسات الكبيرة" (درة، 2008).

لذلك فهي تنطلق من عدة مبادئ أشار إليها مخيمر (2000) لتحسين العوامل التي تؤثر على نتائج عمل الأفراد، والتي تتضح من خلال النقاط الآتية:

– تكنولوجيا الأداء البشري تؤكد على ضرورة النظر إلى الأداء في سياق نظام، مع الأخذ بعين الاعتبار الترابط بين مختلف العوامل التي تؤثر على الأداء.

– تدرك ضرورة أخذ الموارد البشرية بعين الاعتبار، بمعنى آخر تُعد الموارد البشرية هي الأساس والأهم في أي تحليل نقوم به.

– تركز على النتائج النهائية، وذلك يستدعي تقييم الإنتاج بشكل دوري، من خلال تحليل عناصر النظام الذي يؤثر على النتيجة، عن طريق تطبيق مبدأين هما: (التركيز على الإنتاج، وتطبيق أسلوب النظم في العمل).

– تحدد الأداء البشري على شكل نتائج وليس على شكل أنشطة.

وللأداء البشري خصائص أو معالم أساسية من دونها لا يمكن حدوث أداء فعال، ومن هذه الخصائص ما ذكره تشيونغ (Chyung, 2008) وذلك بالإشارة إلى خصائص تكنولوجيا الأداء البشري الآتية:

- تفترض تكنولوجيا الأداء البشري بأن الأداء البشري مشروع ورسم مبادئ لعلم النفس ونظرية النظم وإدارة الأعمال الهندسية والتجارية.
- تكنولوجيا الأداء البشري هي مجال تجريبي يستخدم الملاحظات والتجارب في معرفة عملية اتخاذ القرار.
- تركز تكنولوجيا الأداء البشري على النتائج مما يؤدي إلى تحقيق تغييرات في الأداء قابلة للقياس.
- تكنولوجيا الأداء البشري هي مواقف تفاعلية واستباقية تتضمن الأداء البشري من أجل الحد من العقبات التي تقف في وجه تحقيق الأداء المطلوب، وتحسين نوعية الأداء الحالي.
- تستخدم تكنولوجيا الأداء البشري مناهج منتظمة ونظامية لحل مشكلات الأداء.
- تستخدم تكنولوجيا الأداء البشري في العديد من المجالات والتدخلات.

ومن جانب أخر؛ يعد موضوع البراعة التنظيمية من المواضيع الحيوية، التي تسعى من خلاله المنظمات إلى توفير العقليات المتجددة لأعضائها، والمحافظة على بقائها واستمرارها وفق طرق تنظيمية مختلفة والوصول إلى الأداء المتميز (إبراهيم، 2017). وقد استخدم مفهوم البراعة التنظيمية (Organizational Ambidexterity) في عام (1976) م، لوصف المقدرة على استخدام الفرد لكلتا يديه بوقت واحد وبكفاءة عالية؛ إذ تعود جذوره التاريخية إلى علم النفس، وكان أول من استخدم هذه الكلمة في السياق التنظيمي من قبل الأكاديمي روبرت دونكان (Robert Duncan) في دراسات سابقة أعدها باحثون منهم بين بيرنر وستاكر (Burns & Staker)، وتومسون (Thompson) التي دعت لاستخدام هياكل تنظيمية متنوعة والبحث عن إبداعات جديدة (Schindler, 2015).

وتتيح البراعة التنظيمية مجموعة من الخبرات في عملية الإنتاج وتقديم الخدمات مع توفر الكفاءة، والتأثير، والمواءمة والتكيف، والقابلية لإدارة التوترات والتناقضات اليومية التي قد تحدث أثناء سير العمل، ويضاف إلى ذلك بأنها تعمل على زيادة القدرة على تكيف المؤسسة مع البيئات المختلفة؛ وبالتالي تزداد أهميتها في النجاح على المدى الطويل (Wei, Hao, & Zhang, 2014). وتوفر معلومات متنوعة وبدائل عديدة للقرارات التي تسهم في الحد من التضارب بين نشاطي الاستغلال والاستكشاف، وتمكين المؤسسات من التنوع في مهاراتها وذلك من خلال محاذاة الفرص المتاحة

مع الرؤية المستقبلية، إضافة إلى إعطاء المؤسسات قدرة عالية في البحث عن الفرص المولدة للقيم، وتنسيق الأنشطة بهدف تحقيق النجاح (محمد، 2014). وكذلك تمّكن المنظمة من تنوع مهاراتها بالجمع بين الفرص الحالية والرؤى المستقبلية في ظل بيئة تتصف بدرجة عالية من عدم التأكد والحاجة إلى تطوير القدرة السريعة للتحول نحو الفرص الجديدة وفهم واضح لكيفية تكوين هذه الفرص في الأمد القصير، فضلًا عن أنها توسع نطاق أساليب العمل بشكل واسع في القطاعين العام والخاص (حسين والعاني، 2018).

وقد حاول الباحثون وصف البراعة التنظيمية وقياسها من خلال ثلاثة أبعاد حازت على اتفاق العديد منهم بعد تحليل وتفسير وفق رؤيتهم لمحتواها ومضمونها، حيث اتفقت دراسة كل من محمد والسلتني والزهار (2014)، ودراسة عويس (2015)، ودراسة بوباديوك وبيدو (Popadiuk & Bido, 2015)، ودراسة توان(Tuan, 2016)، ودراسة القرعاوي (Algaraawi, 2017)، ودراسة علي وشرفاني (2017) على الأبعاد الآتية:

– الاستغلال (Exploitation): يعني الاستفادة القصوى من الإمكانيات للحفاظ على العمليات اليومية، بالتركيز على الأنشطة الحالية في المجالات القائمة، والاستفادة من التقنيات الجديدة، ولاسيما في ما يتصل بالتكنولوجيا المتطورة، لإشباع حاجات المستفيدين الحاليين وتلبيتها، بهدف تحسين العمليات، وتحقيق القيمة للنتائج على المدى القصير.

– الاستكشاف:(Exploration) يعني الاستفادة والبحث عن الإمكانيات والفرص والمعرفة والتكنولوجيا الجديدة للتغيير والتطوير في مجالات غير قائمة، من خلال التغير الجذري الذي يعتمد على إدخال خدمات وعمليات جديدة، وامتلاك رؤية ترتكز على البحث عن الفرص لتقديم خدمات غير مألوفة.

– هيكل تنظيمي مرن (flexibility): أي تطوير آليات هيكلية تتواكب مع المنافسة العالمية لتحقيق المواءمة، والقدرة على التكيف، ويسمح بتأسيس قاعدة للمهمات الخاصة على جميع أشكاله، سواءً أكان أفقيًا أم عموديًا أم على شكل وحدات، ومن خلاله يتم تشكيل فرق استكشافية ووحدات استغلالية في المواقع المختلفة للتكيف مع البيئات المحلية المتعارضة.

ويمكن أن تسهم تكنولوجيا الأداء البشري في تسيير الأداء المستمر، والمتوازن في أنشطة الاستكشاف والاستغلال، والبحث عن التكنولوجيا الجديدة، والأفكار الجديدة لتطوير الخدمات الحالية، واستغلال ما هو متاح من خبرات ومعارف، واستكشاف القدرات التي تساعد على بناء البراعة التنظيمية، والتي تؤدي بدورها إلى تحسين مستوى جودة الخدمات المقدمة وتقديمها بأقل تكلفة ممكنة (أبو زيادة، 2020). وكذلك التعامل مع معطيات البيئة بذكاء من خلال قيام المنظمة بالاستغلال الأمثل للمورد البشري في البيئة الداخلية واستكشاف الفرص في البيئة الخارجية (حسين والعاني، 2018).

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات ذات الصلة بتكنولوجيا الأداء البشري:

قام الميع (2019) بدراسةً هدفت التعرف إلى درجة توافر متطلبات تكنولوجيا الأداء البشري في مدارس الكويت وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية. تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وأداتها الاستبانة، التي وزعت على عينة مكونة من (648) فردًا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر متطلبات تكنولوجيا الأداء البشري من وجهة نظر معلمي ومديري المدارس الثانوية في مدارس الكويت جاءت بدرجة "متوسطة"، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس ما عدا مجال المعلومات، وتنمية الأفراد، والأداة ككل، ووجود فروق لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الوظيفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر سنوات الخبرة على مجال الاهتمام بأوضاع العمل لصالح ذوي الخبرة من (5 سنوات إلى

أقل من 10 سنوات)، فضلًا عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة توافر متطلبات تكنولوجيا الأداء البشري ودرجة تحقيق الإبداع الإداري.

وأجرى المالكي (2015) دراسةً هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لتكنولوجيا الأداء البشري من وجهة نظر المعلمين في محافظة الليث، استخدم الباحث فيها المنهج المسحي الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (363) معلمًا. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لتكنولوجيا الأداء البشري من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة "متوسطة"، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد العينة تعزى لبيئة العمل وتنمية العاملين.

وأجرى ألكسندر (Alexander, 2015) دراسةً هدفت التعرف إلى مدى استخدام تكنولوجيا الأداء البشري في العملية التعليمية، وغير التعليمية، ضمن البرامج الخاصة باستخدام الطريقة الكمية. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (207) من معلمي غانا. ووجدت الدراسة ارتباطًا إيجابيًا بين المتغيرات ولم يكن التشابه في المجموعات الديموغرافية ذات دلالات إحصائية، ومع هذا ركزت مناقشة الدراسة على تكنولوجيا الأداء البشري لتوفير الحد الأدنى منها في المدارس. وقد أوصت الدراسة بالتدريب المهني على نظام التطوير المهني، والإرشاد الوظيفي لتنمية وتطوير سياسيات التعليم، وعلى التفكير الاستراتيجي في ممارسة التعليم، وتدريب المعلمين.

وأجرى حراحشة (2012) دراسةً هدفت إلى تطوير برنامج تدريبي لمديري المدارس الثانوية والقائم على منحى تكنولوجيا الأداء البشري وقياس صدقه التحكيمي، تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في عمان والبالغ عددهم (395) مديرًا ومديرة، وتم اختيار عينة عشوائية منهم تكونت من (220) مديرًا ومديرة، وطور الباحث أداة لقياس مدى تطبيق المدارس الثانوية لتكنولوجيا الأداء البشري وزعت على جميع أفراد العينة. وقد أظهرت النتائج بأن تطبيق مديري المدارس الثانوية لتكنولوجيا الأداء البشري في المدارس الأردنية كان "متوسطًا" من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية.

وأجرى بني مرتضى (2011) دراسةً هدفت إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس لتكنولوجيا الأداء البشري من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة إربد، تكونت عينة الدراسة من (400) معلمٍ ومعلمة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن درجة "متوسطة" لممارسة مديري المدارس لتكنولوجيا الأداء البشري من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة إربد، ووجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس لتكنولوجيا الأداء البشري تعزى لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

وأجرى الرشيدي (2010) دراسة هدفت التعرف إلى الممارسات التي يعتمدها مديرو المدارس في دولة الكويت لتكنولوجيا الأداء البشري، وتم استخدام استبانة وزعت على أفراد العينة وعددهم (226) معلمًا ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس لتكنولوجيا الأداء البشري كانت "متوسطة"، حيث جاء بالمرتبة الأولى مجال عمليات الإدارة، وبالمرتبة الأخيرة مجال تنمية الأفراد، كما كشفت الدراسة عن وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث؛ وعدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص.

وأجرى المدرع (2010) دراسة هدفت إلى بيان أثر استخدام تكنولوجيا الأداء البشري كمدخل إداري لتنمية القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية في إطار الاقتصاد المعرفي، واستخدم الباحث المنهج المسحي المقارن في جزئها الكمي،

والمنهج الوصفي المسحي في جزئها النوعي، وقد أخذت عينة مكونة من (202) قائدٍ أكاديميّ في الجامعات السعودية الرسمية، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وقد أظهرت النتائج وجود فجوة "متوسطة" بين الأداء المرغوب والأداء الحالي للقائد الأكاديمي في بعد الموظف، وهناك فجوة "كبيرة، ومتوسطة، وصغيرة" في بعد الوظيفة وبعد المنظمة وبعد البيئة، وتبين أن أغلب الأسباب المؤثرة في أداء القائد الأكاديمي تعود لعوامل داخلية وخارجية، وأن أهم ملامح تقييم القائد الأكاديمي الاهتمام بتحديث مؤشرات أداء القائد والتغذية الراجعة مع التأكيد على الموضوعية والمعيارية والتكامل.

وتناولت دراسة واش (Wash, 2009) موضوع المختصين في تكنولوجيا الأداء البشري في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال استعراض ومراجعة الأدب النظري، حيث بينت الدراسة أنه من الصعب معرفة إلى أي مدى يقوم مختصو تنمية المورد البشري بمعالجة القضايا والصعوبات المتصلة بالأداء البشري، وصعوبة الربط بين تنمية الأداء وأساليب التنمية وقضايا الأداء، ويعزى ذلك لعدم توفر نماذج للتعاطي مع قضايا تنمية الأداء البشري. وقد أظهرت الدراسة حاجة المختصين للتعرف إلى نماذج تنمية الأداء الفعالة وأسسها العامة ليتم التعلم والتفاعل والتداخل بطريقة فاعلة.

ثانيًا: الدراسات السابقة ذات الصلة بالبراعة التنظيمية:

أجرت العودة (2020) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى تحقيق البراعة التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمات، والكشف عن وجود الفروق بين متوسط استجابات أفراد العينة في مستوى تحقيق قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم للبراعة التنظيمية في ضوء متغير سنوات الخبرة، والتخصص، والدورات التدريبية. إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة، حيث تكونت عينة الدراسة من (333) معلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تحقيق البراعة التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمات في منطقة القصيم جاءت بدرجة "كبيرة"، حيث جاء بُعد الاستكشاف بالترتيب الأول وبُعد الاستغلال بالترتيب الثاني، وجاءت جميع الأبعاد متحققة بدرجة "كبيرة"، وأنه لا توجد فروق تعزى لمتغيرات الدارسة ما عدا متغير الخبرة.

وأجرت الجنازرة (2020) دراسة هدفت التعرف إلى درجة توافر البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالإدارة بالتجوال من وجهة نظر المشرفين التربويين ومساعدي المديرين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكونت عينة الدراسة من (362) من المشرفين التربويين ومساعدي المديرين، وقد أظهرت النتائج أن درجة توافر البراعة التنظيمية جاءت "متوسطة"، وأن درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس الخاصة كانت "متوسطة"، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين درجة توافر البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الخاصة ودرجة ممارسة الإدارة بالتجوال في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة البراعة التنظيمية للمديرين تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخدمة.

وأجرى المصري (2020) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وعلاقتها بمستوى البراعة التنظيمية لديهم من وجهة نظر المعلّمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وقد تكونت العينة من (459) معلمًا ومعلمة، طبقت عليهم استبانة لجمع البيانات. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المديرين للقيادة التبادلية كانت بدرجة "كبيرة"، وأن مستوى البراعة التنظيمية لدى

المديرين كان "كبيراً" أيضًا، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المديرين للقيادة التبادلية ومستوى البراعة التنظيمية لديهم.

وأجرت السرحانيي (2019) دراسة هدفت التعرف إلى دور البراعة التنظيمية في تطوير المناخ التنظيمي بالمدارس الحكومية في محافظة الخرج من وجهة نظر قائداتها، وقد تكونت عينة الدراسة من (176) قائدة ووكلية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن واقع البراعة التنظيمية جاء بدرجة "متوسطة"، وأن هناك علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين دور البراعة التنظيمية في تطوير المناخ التنظيمي بالمدارس، ووجود فروق دالة إحصائيًا لواقع البراعة التنظيمية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس، وسنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير (المسمى الوظيفي، والتخصص العلمي).

وقام قرني (2019) بدراسة هدفت الكشف عن واقع علاقة البراعة التنظيمية بمدخل القيادة التحويلية في التعليم الثانوي العام بمصر. اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي لوصف ماهية البراعة التنظيمية، وعلى أسلوب دراسة العلاقات السببية (الارتباطة)، بهدف تحديد علاقة التأثير والتأثر بين متغيرات الدراسة، حيث تم إجراء الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (400) فرداً، واستخدمت الدراسة استبانة موجهة إلى أعضاء الإدارة المدرسية (مدير / وكيل)، والمعلمين الأوائل والمعلمين بالمدارس الثانوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين البراعة التنظيمية ومدخل القيادة التحويلية في التعليم الثانوي العام بمصر.

وفي دراسة أجراها سوريس وريس وكونها ونيتو (Soares, Reis, Cunha, & Neto 2018) هدفت التعرف إلى درجة البراعة التنظيمية لبعدي إجراءات الاستغلال والاستكشاف، وفهم تفسير أثر البراعة التنظيمية لتباين أعداد الطلاب في مؤسسات التعليم العالي في البرازيل كأساس نظري، استخدمت الدراسة المنهج الكمي والإحصاءات الوصفية، وتكونت عينة الدراسة من (79) مديرًا تنفيذيًا لمؤسسات التعليم العالي. وقد أظهرت النتائج أن البراعة التنظيمية بأبعادها تفسر (20.6%) من التباين في الاختلاف في أعداد الطلبة، وباقي التفسير يعود لمتغيرات أخرى منها جودة التدريس، ومحتويات البرامج العامة، وكذلك أظهرت النتائج أن البراعة التنظيمية يمكن أن تصل إلى درجة النضج من خلال مسيرتها في عدة مستويات، وهي: البراعة، والنظم، وشبه التطوير، والتطوير.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يُلاحظ أنها تباينت فيما بينها من حيث العينات التي استخدمتها ومن حيث أدواتها وأهدافها وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد أداتي الدراسة، وصياغة مشكلتها، والإطلاع على المفاهيم الواردة فيها، والإجراءات الإحصائية المستخدمة فيها. وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة تناولها درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ديرعلا لتكنولوجيا الأداء البشري وعلاقتها بمستوى البراعة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين وهو ما لم تبحثه أي من الدراسات السابقة (في حدود علم الباحثين).

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج المسحي الارتباطي، لملاءمته لأهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية الثانوية في لواء ديرعلا، بمختلف التخصصات، والبالغ عددهم (200) معلمٍ ومعلمة، إذ بلغ عدد المعلمين (103) في (5) مدارس للذكور، وعدد المعلمات (97) في (6)

مدارس للإناث على رأس عملهم في وزارة التربية والتعليم الأردنية خلال العام (2019 /2020). تم اختيار عينة الدراسة بطريقة المسح الشامل بنسبة (90%) تقريبًا من مجتمع الدراسة وقد بلغت (180) معلمًا ومعلمة.

أداة الدراسة:

قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة من خلال الرجوع الى بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة وتكونت من:

أولًا: الجزء الأول (استبانة تكنولوجيا الأداء البشري):

لغايات تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير الإستبانة الأولى بهدف التعرف على درجة تكنولوجيا الأداء البشري، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بالمتغير، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع كدراسة الميع (2019)، ودراسة حراحشة (2012)، ودراسة المالكي (2015)، ودراسة الرشيدي (2010)، وتضمنت الاستبانة تعريف بالمتغيّرات الدّيمغرافية والمتمثلة بـ (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات)، وقد تكوّنت الاستبانة بالصيغة الأولية من (33) فقرة موزعة على (3) مجالات، وهي: مجال الاهتمام في بيئة العمل وتضمن (10) فقرات، ومجال الاهتمام بتنمية المعلمين وتضمن (12) فقرة، ومجال عمليات الإدارة وتضمن (11) فقرة.

صدق الجزء الأول (استبانة مستوى تكنولوجيا الأداء البشري): تم التأكد من صدق أداة الدراسة بعرضها بصورتها الأولية على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من ذوي الكفاءة والخبرة في كليات العلوم التربوية، وذلك بهدف التعرف إلى مدى ملاءمة الفقرات للمقياس وسلامة صياغتها ووضوح معانيها من الناحية اللغوية، وقد تم الإبقاء على الفقرات التي تم الإجماع عليها من قبل المحكمين وكانت بنسبة (80%)؛ إذ تكوّنت الاستبانة بالصيغة الأولية من (33) فقرة موزعة على (3) مجالات، وبعد التحكيم تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (33) فقرة، وتم إجراء التعديلات المقترحة؛ وبقيت الاستبانة موزعة على (3) مجالات.

ثبات الجزء الأول (استبانة تكنولوجيا الأداء البشري): لقد تم استخراج معاملات ثبات هذه الأداة بطريقتين:

– طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test-retest): تم إيجاد معامل ثبات الأداة، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، إذ تم تطبيق الاستبانة على (20) معلمًا ومعلمة، على مرحلتين بفارق زمني (14) يومًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وذلك باستخدام معامل الإرتباط بيرسون (Pearson)، علمًا بأن المستجيبين لم يدخلوا ضمن العينة الرئيسية للدراسة. وطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) والجدول (1) يبين معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة.

الجدول (1): معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach`s Alpha) وطريقة الإعادة (Test-retest)

الأبعاد	الثبات بطريقة الإعادة	طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا
الاهتمام في بيئة العمل	0.94	0.89
الاهتمام بتنمية المعلمين	0.95	0.96
عمليات الإدارة	0.93	0.96
استبانة تكنولوجيا الأداء البشري	0.96	

تراوحت القيم ما بين (0.89–0.96)، وهذه القيم دالة على الثبات وكافية لأغراض الدراسة الحالية، فيما تراوحت قيم الثبات بطريقة الإعادة (test-retest) ما بين (0.93– 0.95).

ثانيًا: الجزء الثاني (استبانة مستوى البراعة التنظيمية):

لغايات تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير الجزء الثاني من أداة الدراسة الثانية بهدف التعرف على مستوى ممارسة البراعة التنظيمية، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بالمتغير، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع كدراسة قرني (2019). وتكوّنت الاستبانة بالصيغة الأولية من (15) فقرة توزعت على مجالين، هما: مجال الاستغلال وتضمن (7) فقرات، ومجال الاستكشاف وتضمن (8) فقرات.

صدق الجزء الثاني (استبانة مستوى البراعة التنظيمية): تم التأكد من صدق محتوى أداة الدراسة بعرضها بصورتها الأولية على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ذوي الكفاءة والخبرة في كليات العلوم التربوية، وذلك بهدف التعرف إلى مدى ملاءمة الفقرات للمقياس وسلامة صياغتها ووضوح معانيها من الناحية اللغوية، ولقد تم الإبقاء على الفقرات التي تم الإجماع عليها من قبل المحكمين بنسبة (80%)؛ إذ تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (15) فقرة، إذ تم إجراء التعديلات المقترحة لغوياً ونحوياً؛ وبقيت الاستبانة موزعة على مجالين هما: مجال الاستغلال وتضمن (7) فقرات مجال الاستكشاف وتضمن (8) فقرات.

ثبات الجزء الثاني (استبانة مستوى البراعة التنظيمية): لقد تم استخراج معاملات ثبات هذه الأداة بطريقتين:

طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test-retest): تم إيجاد معامل ثبات الأداة، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)؛ إذ تم تطبيق الاستبانة على (20) معلمًا ومعلمة، على مرحلتين بفارق زمني (14) يومًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، علمًا بأن المستجيبين لم يدخلوا ضمن العينة الرئيسية للدراسة. وطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) والجدول (2) يبين معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة.

الجدول (2): معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach`s Alpha) وطريقة الإعادة Test-retest)

الأبعاد	الثبات بطريقة الإعادة	طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا
الاستغلال	0.92	0.95
الاستكشاف	0.90	0.94
استبانة البراعة التنظيمية	0.93	0.96

تراوحت القيم ما بين (0.94-0.95)، وهذه القيم دالة على الثبات وكافية لأغراض الدراسة الحالية، فيما تراوحت قيم الثبات بطريقة الإعادة (test-retest) ما بين (0.90– 0.92).

إجراءات الدراسة:

- تطوير أداة الدراسة الأولى (استبانة درجة ممارسة تكنولوجيا الأداء البشري لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية) من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة.
- تطوير أداة الدراسة الثانية (استبانة مستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية) من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة.
- الحصول على كتاب تسهيل لمهمة الباحثين من جامعة عمان العربية موجه لوزارة التربية والتعليم الأردنية، لتطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الثانوية (لواء دير علا).
- التحقق من صدق أداة الدراسة الأولى وثباتها بعد عرضها على المحكمين واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
- التحقق من صدق أداة الدراسة الثانية وثباتها بعد عرضها على المحكمين واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
- تم توزيع الاستبانات على أفراد العينة، من خلال التطبيقات الإلكترونية.

- قام الباحثان باسترداد الاستبانات، وعددها (180) استبانة، واستغرقت عملية التوزيع والاسترداد (30) يومًا.
- تحديد المستويات للأداة: للتعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء دير علا لتكنولوجيا الأداء البشري وعلاقتها بمستوى ممارسة البراعة التنظيمية من وجهة نظر معلميهم. تم تصميم أداتي الدراسة تبعًا لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي، حيث أعطيت الإجابات فيه أوزانًا رقمية تمثل درجة الإجابة وكان على النحو الآتي: (بدرجة عالية جدًا، عالية، متوسطة، متدنية، متدنية جدًا)، وقد أخذ البديل درجة عالية جدًا (5) درجات، والبديل درجة عالية (4) درجات، والبديل درجة متوسطة (3) درجات، والبديل درجة متدنية (2) درجة، والبديل درجة متدنية جدًا (1) درجة، وتم تحديد درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء دير علا لتكنولوجيا الأداء البشري وعلاقتها بمستوى البراعة التنظيمية من وجهة نظر معلميهم في ثلاثة درجات وهي: متدنية، متوسطة، وعالية. وتم استخدام ثلاثة معايير للحكم على الفقرات، من خلال المعادلة الآتية:

(الحد الأعلى للإجابات – الحد الأدنى للإجابات)/عدد المستويات

= (5–1)/3= 1.33

درجة متدنية: المتوسط الحسابي من (1– 2.33)، ودرجة متوسطة: المتوسط الحسابي من (2.34– 3.67)، ودرجة عالية: المتوسط الحسابي من (3.68 – 5.00).

- تم تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) من أجل الحصول على النتائج.
- استخلاص النتائج، ومناقشتها ثم مقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.
- تقديم التوصيات المناسبة في ظل النتائج التي تم التوصل إليها.

المعالجات الإحصائية:

بعد إدخال البيانات في جهاز الحاسوب وترميزها، تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ وقد تم استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

– استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي للأداتين.

– استخدام التكرارات والنسب المئوي في مجتمع الدراسة وعينتها.

– للإجابة عن السؤال الأول والثاني: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

– للإجابة عن السؤال الثالث: تم استخدام معامل الارتباط (بيرسون).

عرض النتائــج ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: الذي ينص "ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ديرعلا لتكنولوجيا الأداء البشري من وجهة نظر المعلمين"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء دير علا لتكنولوجيا الأداء البشري من وجهة نظر المعلمين، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء دير علا لتكنولوجيا الأداء البشري من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية لكل مجال من مجالاتها

الترتيب	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	الاهتمام في بيئة العمل	3.65	0.79	متوسطة
2	2	الاهتمام بتنمية المعلمين	3.58	0.86	متوسطة
3	3	عمليات الإدارة	3.53	0.88	متوسطة
		تكنولوجيا الأداء البشري	3.58	0.81	متوسطة

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.53–3.65)، وبانحراف معياري (0.79–0.88)، حيث جاء بعد "الاهتمام في بيئة العمل" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.65)، وانحراف معياري بلغ (0.79)، وبدرجة "متوسطة"، وقد جاء بعد "الاهتمام بتنمية المعلمين" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.58)، وانحراف معياري (0.86)، وبدرجة "متوسطة"، بينما جاء بعد "عمليات الإدارة" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.53)، وانحراف معياري بلغ (0.88)، وبدرجة "متوسطة"، وبلغ المتوسط الحسابي لتكنولوجيا الأداء البشري ككل (3.58) وبانحراف معياري (0.81)، وبدرجة "متوسطة". ويفسر الباحثان هذه النتيجة باهتمام مديري المدارس الثانوية بتكنولوجيا الأداء البشري، وذلك بسبب الأهمية المتزايدة للموارد البشرية داخل المدارس مما جعلتها القوة الدافعة لها، فحتى لو تفاعلت كل الموارد والإمكانيات في المدارس، فإن الموارد البشرية هي التي تحرك هذه الموارد وهي التي تحدد الأهداف، والسياسات، والبرامج، وتضع الخطط والاستراتيجيات وتتولى مهمة التنفيذ لينعكس ذلك على أدائها البشري، وأيضاً تعمل وزارة التربية والتعليم بإستخدام الإجراءات والخطط وتوجيه مديري المدارس لسد الفجوة بين الأداء المرغوب به والأداء الفعلي للوصول الى الأداء المرغوب به وتحقيق الأهداف. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من دراسة الميع (2019)، ودراسة المالكي (2015)، ودراسة حراحشة (2012)، ودراسة الرشيد (2010) أن درجة توافر متطلبات تكنولوجيا الأداء البشري جاءت بدرجة متوسطة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

البعد الأول: الاهتمام في بيئة العمل

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالاهتمام في بيئة العمل مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	توفير المعلومات عن المعايير المعتمدة من الوزارة بشكل دوري.	3.92	0.88	مرتفعة
2	2	التحقق من درجة وضوح المعلومات المتعلقة بكيفية تنفيذ العمل.	3.90	0.88	مرتفعة
3	3	تسهيل دخول المعلمين إلى منظومة المعلومات لتساعدهم في تحسين الأداء.	3.89	0.92	مرتفعة
4	4	التحقق من أنّ آليات الأداء تلبي حاجات إنجاز العمل.	3.70	0.93	مرتفعة
5	5	تطوير أدلة التقويم التي توضح أسلوب الأداء المطلوب للعاملين.	3.58	0.92	متوسطة
5	6	ضمان حصول المعلمين على التغذية الراجعة ذات العلاقة بالأداء.	3.58	0.96	متوسطة
6	8	تطبيق العدالة في منح الحوافز لجميع المعلمين دون تمييز بناءً على جودة أدائهم	3.51	1.10	متوسطة
7	9	توضيح مترتبات الأداء المتدني للمعلمين.	3.49	0.98	متوسطة
8	7	تعريف كافة المعلمين بتعليمات نظام الحوافز.	3.48	1.04	متوسطة
9	10	الحرص على تهيئة المعلمين نفسيًا لإطلاق إبداعاتهم.	3.40	1.15	متوسطة
		الاهتمام في بيئة العمل	3.65	0.79	متوسطة

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.40–3.92)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة "متوسطة"، باستثناء الفقرة رقم (1) والتي تنص على "توفير المعلومات عن المعايير المعتمدة من الوزارة بشكل دوري"، والفقرة رقم (2) والتي تنص على "التحقق من درجة وضوح المعلومات المتعلقة بكيفية تنفيذ العمل"، والفقرة رقم (3) والتي تنص على "تسهيل دخول المعلمين إلى منظومة المعلومات لتساعدهم في تحسين الأداء"، والفقرة رقم (4) والتي تنص على "التحقق من أنّ آليات الأداء تلبي حاجات إنجاز العمل"، جاءت هذه الفقرات بدرجات "مرتفعة". ويُعزى ذلك إلى أنَّ

اهتمام مديري المدارس الثانوية قائم في بيئة العمل على أنظمة المعلومات من حيث توفرها ووضوحها والوصول إليها، وذلك تماشيًا مع المعلومات التي توفرها وزارة التربية والتعليم بشكل دوري، مع توفر أدلة التقويم التي من شأنها الإسهام في تطوير بيئة العمل للوصول إلى جودة الأداء.

إذ جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "توفير المعلومات عن المعايير المعتمدة من الوزارة بشكل دوري" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وانحراف معياري بلغ (0.88)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إلزامية توفير ونشر المعلومات المعتمدة من قبل الوزارة لكافة المدارس الأردنية على اختلاف مناطقها الجغرافية ومراحلها ومستوياتها التعليمية؛ فعندما يتم إجراء تعديلات على هذه المعايير من وقت لآخر يستلزم ذلك توفرها بشكل دوري للمعلمين. بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها "الحرص على تهيئة المعلمين نفسيًا لإطلاق إبداعاتهم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.40)، وانحراف معياري بلغ (1.15)، وبدرجة "متوسطة"، وقد بلغ المتوسط الحسابي للاهتمام في بيئة العمل ككل (3.65)، وانحراف معياري بلغ (0.79)، وبدرجة "متوسطة". ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى اهتمام مديري المدارس الثانوية ببيئة العمل المادية أكثر من بيئة العمل النفسية المعنوية، وقد يكون السبب في ذلك كثرة المهام الإدارية والفنية الملقاة على عاتق مديري المدارس الثانوية التي أدت إلى أن ينصب اهتمامهم بالأعمال الروتينية اليومية وإهمال الناحية النفسية للمعلمين.

البُعد الثاني: الاهتمام بتنمية المعلمين

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالاهتمام بتنمية المعلمين مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	18	تنمية الشعور لدى المعلمين رغبة في الوصول للأداء المتميز حينما توكل إليهم المسؤوليات.	3.64	1.03	متوسطة
2	17	التأكيد على أن المعرفة (متطورة ومتجددة) ولا بد من تضمينها في البرامج التدريبية للمعلمين.	3.63	0.97	متوسطة
2	11	تحقيق التوافق بين أهداف المعلمين وطموحاتهم وبين أهداف المدرسة.	3.63	1.01	متوسطة
3	22	تعزيز إدراك المعلمين لأهمية ما يقومون به من مهام.	3.60	0.95	متوسطة
3	12	التأكيد على التوافق بين مقدرات المعلمين ومتطلبات التميز في أداء أدوارهم.	3.60	0.96	متوسطة
4	21	السعي لتدريب كافة المعلمين على استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة.	3.59	0.98	متوسطة
5	16	الحرص على توفير الوصول إلى المعرفة بالإفادة من الوسائل التكنولوجية.	3.58	1.00	متوسطة
6	15	الحرص على أن تكون برامج التدريب متناغمة مع متطلبات جودة الأداء للمعلمين.	3.56	0.99	متوسطة
6	20	تشجيع المعلمين على حل المشكلات التي تواجههم بطرق إبداعية.	3.56	1.03	متوسطة
7	13	الاستثمار في تجويد مقدرات المعلمين ومتطلبات التميز في أداء أدوارهم.	3.55	1.02	متوسطة
8	14	منح المعلمين التفرغ اللازم لالتحاقهم بالبرامج التدريبية.	3.53	1.09	متوسطة
9	19	تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى المعلمين.	3.52	1.05	متوسطة
		الاهتمام بتنمية المعلمين	3.58	0.86	متوسطة

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.52–3.64)، حيث جاءت الفقرة رقم (18) والتي تنص على "تنمية الشعور لدى المعلمين رغبة في الوصول للأداء المتميز حينما توكل إليهم المسؤوليات" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.64)، وانحراف معياري بلغ (1.03)، وبدرجة "متوسطة"، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وعي مديري المدارس بأهمية تنمية معلميهم، وأيضًا وعي المعلمين أنفسهم بأهمية تنميتهم رغبةً منهم في الوصول إلى الأداء البشري المتميز، وذلك من خلال التحاقهم بالدورات التدريبية التي تنظمها وزارة التربية والتعليم. بينما جاءت الفقرة رقم (19) ونصها "تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى المعلمين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.52)، وانحراف معياري بلغ (1.05)، وبدرجة "متوسطة"، وقد بلغ المتوسط الحسابي للاهتمام بتنمية المعلمين ككل (3.58)، وانحراف معياري بلغ (0.86)، وبدرجة "متوسطة". وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن مديري المدارس الثانوية يتم مساءلتهم أمام مديريات التعليم والوزارة في اتخاذ القرارات الخاصة بعملهم؛ لذا فإن بعض المديرين لا يفضلون إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات، وخصوصًا القرارات الخاصة بشؤون الطلاب، والمبنى المدرسي والأمور المالية، ويفضلون اتخاذ قرارتهم بشكل فردي لتسيير أعمالهم، ظنًا منهم أن هذا يبعد الإدارة المدرسية عن المخاطر، وأيضًا يجنبها حدوث المشكلات والأخطاء، ومن ثم الحاجة إلى اتخاذ الإجراءات التصحيحية.

البُعد الثالث: عمليات الإدارة

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بعمليات الإدارة مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	23	الاهتمام بأن تكون (رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها) مدركة من قبل المعلمين.	3.71	0.99	مرتفعة
2	28	تحسين مستويات الجودة من أجل تطوير أداء وتنافسية المدرسة مع المدارس الأخرى.	3.63	1.01	متوسطة
3	25	إدراك أهمية تطوير المؤسسات التعليمية.	3.62	0.94	متوسطة
4	27	توفير خطط لتطوير الأداء الوظيفي.	3.61	1.02	متوسطة
5	24	الحرص على مشاركة المعلمين في بلورة أهداف المدرسة.	3.57	1.06	متوسطة
6	30	الحرص على وضع أكثر من نموذج لخطة عمل المدرسة.	3.54	1.06	متوسطة
7	31	توفير الآليات المناسبة لتفعيل خطط الأداء المدرسي.	3.51	0.99	متوسطة
8	26	امتلاك الصلاحيات التي تدعم عمليات التطوير في المدرسة.	3.47	1.09	متوسطة
9	32	توفير ميزانية ملائمة لتنفيذ خطط المدرسة الحالية والمستقبلية.	3.46	1.02	متوسطة
10	33	العمل على تطبيق اللامركزية في إجراءات العمل داخل المدرسة.	3.39	1.01	متوسطة
11	29	توفير مناخ محفز على الابتكار لدى المعلمين.	3.37	1.06	متوسطة
		عمليات الإدارة	3.53	0.88	متوسطة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.37–3.71)، حيث جاءت الفقرة رقم (23) والتي تنص على "الاهتمام بأن تكون (رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها) مدركة من قبل المعلمين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.71)، وانحراف معياري بلغ (0.99)، وبدرجة "مرتفعة"، بينما جاءت الفقرة رقم (29) ونصها "توفير مناخ محفز على الابتكار لدى المعلمين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.37)، وانحراف معياري بلغ (1.06)، وبدرجة "متوسطة"، وقد بلغ المتوسط الحسابي لعمليات الإدارة ككل (3.53)، وانحراف معياري بلغ (0.88)، وبدرجة "متوسطة". ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها هي التي تسير أنشطة وعمليات وسياسات وإجراءات المدرسة، وبناءً على الرؤية والرسالة والأهداف يتم تحديد جميع العمليات الإدارية والخطط المستقبلية؛ لذا يجب على مديري المدارس الثانوية أن يهتموا بأن تكون الرؤية والرسالة والأهداف مدركة من قبل المعلمين

أثناء وضع الخطط المستقبلية. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الرشيد (2010) حيث جاء بالمرتبة الأولى مجال عمليات الإدارة.

نتائج السؤال الثاني: ونصّه: "ما مستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ديرعلا من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء دير علا من وجهة نظر المعلمين، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء دير علا من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الاستغلال	3.58	0.86	متوسط
2	2	الاستكشاف	3.56	0.93	متوسط
مستوى البراعة التنظيمية			3.57	0.87	متوسط

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.56–3.58)، حيث جاء بُعد الاستغلال في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وانحراف معياري بلغ (0.86)، وبمستوى "متوسط"، بينما جاء بُعد الاستكشاف في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.56)، وانحراف معياري بلغ (0.93)، وبمستوى "متوسط"، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمستوى البراعة التنظيمية ككل (3.57)، وانحراف معياري بلغ (0.87)، وبمستوى "متوسط". ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى وعي مديري المدارس الثانوية بضرورة الرفع من سوية التنظيم المدرسي، وذلك من خلال استغلال الفرص المتاحة وإمكانات المعلمين واستكشاف فرص جديدة من طاقات وإبداعات المعلمين. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من دراسة الجنازرة (2020)، ودراسة السرحاني (2019) في أن مستوى تطبيق البراعة التنظيمية جاءت بدرجة "متوسطة". واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من دراسة العوده (2020)، ونتائج دراسة المصري (2019) في أن مستوى البراعة التنظيمية جاء بمستوى "مرتفع". وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

البُعد الأول: الاستغلال

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالاستغلال مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الاستفادة من الإمكانيات المتوافرة في المدرسة بغرض التحسين وإشباع حاجات المستفيدين.	3.67	0.93	متوسط
2	3	تمكين المعلمين من التعامل مع الظروف المتغيرة.	3.63	0.95	متوسط
2	2	توظيف التقنيات التكنولوجية المتوافرة في المدرسة لاستغلال الوقت بكفاءة.	3.63	0.96	متوسط
3	5	الاهتمام بتدريب المعلمين عبر تزويدهم بما يستجد من معارف.	3.61	1.02	متوسط
4	6	توظيف الأساليب اللازمة للتعرف إلى حاجات الطلبة.	3.53	0.97	متوسط
5	4	وضع استراتيجيات تنظيمية للتكيف مع مختلف الظروف البيئية واغتنام الفرص ومواجهة التحديات.	3.52	0.98	متوسط
6	7	الاستفادة من المعارف المكتسبة في إثراء الذاكرة التنظيمية لتحسين الأداء المدرسي.	3.48	1.01	متوسط
الاستغلال			3.58	0.86	متوسط

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.48–3.67)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "الاستفادة من الإمكانيات المتوافرة في المدرسة بغرض التحسين وإشباع حاجات المستفيدين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.67)، وانحراف معياري بلغ (0.93)، وبمستوى "متوسط"، بينما جاءت الفقرة رقم (7) ونصها: "الاستفادة من المعارف المكتسبة في إثراء الذاكرة التنظيمية لتحسين الأداء المدرسي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.48)، وانحراف معياري بلغ (1.01)، وبمستوى "متوسط"، وقد بلغ المتوسط الحسابي لبُعد الاستغلال ككل (3.58)، وانحراف معياري بلغ (0.86)، ومستوى "متوسط". ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى التأهيل عالي المستوى الذي تعرض إليه مديري المدارس الثانوية، والمتمثل في التأهيل العلمي والتربوي والإداري والفني، بالإضافة إلى الخبرات العملية التي تعرضوا لها نتيجة مرورهم بتجربة التدريس كمعلمين، ومن ثم الانتقال إلى العمل الإداري كنواب ومساعدي مديرين، وأخيرًا إلى مديرين؛ الأمر الذي ساهم في زيادة مهاراتهم وقدراتهم في استغلال الفرص.

البُعد الثاني: الاستكشاف

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالاستكشاف مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	14	السماح للمعلمين بتقديم المبادرات الجديدة.	3.77	1.04	مرتفع
2	11	التعامل بمرونة مع القواعد التنظيمية في المدرسة لتعزيز مقدرتها وعلى تكييف إدارتها وفقاً لاحتياجات المجتمع.	3.60	1.00	متوسط
3	12	محاولة الإفادة من طرق أداء جديدة في العمل.	3.59	1.03	متوسط
4	13	تفويض الصلاحيات اللازمة للمعلمين لتمكينهم من أداء الأعمال التي يكلفون بها.	3.58	1.13	متوسط
5	10	تفعيل أهداف المدرسة عبر جدولتها وفقًا للمتغيرات المُعاشة.	3.57	1.04	متوسط
6	8	تهيئة مناخٍ تنظيميٍّ داعمٍ للتغيير.	3.56	1.07	متوسط
7	9	تحليل التغيرات البيئية لاكتشاف ما بها من فرص ورؤيتها.	3.52	0.97	متوسط
8	15	تقديم مكافآت لتشجيع المعلمين على الابتكار.	3.30	1.25	متوسط
		الاستكشاف	3.56	0.93	متوسط

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.30–3.77)، حيث جاءت الفقرة رقم (14) والتي تنص على "السماح للمعلمين بتقديم المبادرات الجديدة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.77)، وانحراف معياري بلغ (1.04)، وبمستوى "مرتفع"، بينما جاءت الفقرة رقم (15) ونصها "تقديم مكافآت لتشجيع المعلمين على الابتكار" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.30)، وانحراف معياري بلغ (1.25)، وبمستوى "متوسط"، وقد بلغ المتوسط الحسابي لبُعد الاستكشاف ككل (3.56). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وعي مديري المدارس الثانوية بأهمية السماح للمعلمين بتقديم المبادرات الجديدة التي من شأنها رفع الأداء المدرسي. وقد يكون السبب في هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة العصري لا ينبغي أن يقف عند حد معين من الكفاءة والفعالية، ولا أن يقنع بما وصل إليه من أدائه لعمله بإخلاص؛ إذ لا بد أن يكون لديه الطموح والدافعية القوية لأبعد من ذلك بكثير، ومن ذلك أن يكون على استعداد تام لاكتشاف الفرص مع متطلبات العصر، بالإضافة إلى الأدوار المنوطة بمديري المدارس الثانوية والتي من ضمنها اكتشاف الفرص والعمل على تنميتها وصقلها.

نتائج السؤال الثالث: ونصّه: "هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين درجة ممارسة تكنولوجيا الأداء البشري ومستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ديرعلا؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة تكنولوجيا الأداء البشري ومستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء دير علا، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة ممارسة تكنولوجيا الأداء البشري ومستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء دير علا

المجالات	الدلالة الإحصائية	الاستغلال	الاستكشاف	مستوى البراعة التنظيمية
الاهتمام في بيئة العمل	معامل الارتباط ر	.855**	.842**	.871**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000
	العدد	180	180	180
الاهتمام بتنمية المعلمين	معامل الارتباط ر	.866**	.860**	.887**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000
	العدد	180	180	180
عمليات الإدارة	معامل الارتباط ر	.916**	.898**	.931**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000
	العدد	180	180	180
درجة تكنولوجيا الأداء البشري	معامل الارتباط ر	.913**	.901**	.931**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000
	العدد	180	180	180

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

تبين من الجدول (10) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة تكنولوجيا الأداء البشري ومستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ديرعلا. حيث أظهرت النتائج أن درجة تكنولوجيا الأداء البشري ومستوى البراعة التنظيمية (0.93) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =0.05) مما يعني وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين المتغيرين. وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى اهتمام مديري المدارس الثانوية بتكنولوجيا الأداء البشري الذي يساهم في تحقيق البراعة التنظيمية، كما تُفسر هذه النتيجة قوة العلاقة بين الإجراءات والسياسات التي يتبعها مديرو المدارس عند تطبيق تكنولوجيا الأداء البشري وبين البراعة التنظيمية، كذلك وجود القادة من مديري المدارس القادرين على الاستغلال والاستكشاف، وعلى توفير الموارد الممكنة، وتطبيق إدارة التغيير بناءً على المستجدات. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من دراسة الميع (2019) بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين متطلبات تكنولوجيا الأداء البشري ودرجة تحقيق الإبداع الإداري، ونتائج دراسة ألكسندر (Alexander, 2015)، فوجدت الدراسة ارتباطًا إيجابيًا بين متغيرات الدراسة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

- تفعيل نموذج تكنولوجيا الأداء البشري في تطوير الأداء واستثمار العنصر البشري بالمدارس الثانوية، وذلك من خلال تشكيل فرق عمل مهمتها توظيف وإثراء تطبيق تكنولوجيا الأداء البشري.
- إيلاء الاهتمام بالعمليات الإدارية من قبل مديري المدارس الثانوية، وذلك لتأثيرها على الأبعاد الأخرى (بيئة العمل، وتنمية المعلمين)؛ وبالتالي رفع درجة وفاعلية تكنولوجيا الأداء البشري.

- وضع خطة متكاملة في كل مدرسة للاستفادة من آراء المعلمين ومهاراتهم وقدراتهم في صياغة القرارات المدرسية، لايجاد الحلول الابتكارية للمشكلات التي تواجه المدرسة، مع توفير المناخ التنظيمي المحفز للمعلمين نفسيًا لإطلاق إبداعاتهم، ودعم وتنمية مهاراتهم.
- تنظيم دروات تدريبية متخصصة هدفها تدريب مديري المدارس الثانوية على امتلاك مهارات تكنولوجيا الأداء البشري والبراعة التنظيمية بدرجة أفضل، مما هم عليها، مع إيجاد برامج تطوير مهني مستمر لهم، مع تهيئة الظروف المادية والمعنوية المساعدة على رفع مستوى البراعة التنظيمية.
- العمل على وضع نظام فعال للمكافآت والحوافز المادية والمعنوية للمعلمين، وأن تتناسب الحوافز المعطاة مع الجهد المبذول، وأن ترتبط بمعدلات الأداء في العمل، وأن تقدم في وقتها المناسب، مما يعكس القدرات الاستكشافية والاستغلالية ويحقق التوازن بينهما.
- الاستثمار في تجويد مقدرات المعلمين ومتطلبات التميز في أدوارهم، لتحسين مستويات الجودة وتنافسية المدرسة مع المدارس الأخرى.
- تشجيع الباحثين على إجراء المزيد من البحوث والدراسات النوعية حول تكنولوجيا الأداء البشري على بيئات جديدة مختلفة، وإجراء دراسات تأخذ بعين الاعتبار بعض ممارسات الأداء البشري مثل التخطيط، وتطوير المسار الوظيفي، والأمان الوظيفي وغيرها في بناء البراعة التنظيمية.

قائمة المراجع:

إبراهيم، مها صباح (2017). البراعة التنظيمية وتأثيرها في تحقيق النجاح الاستراتيجي – دراسة تطبيقية في المصرف الأهلي العراقي. مجلة دراسات محاسبية ومالية، 2(39)، 204–230.

أبو زيادة، زكي عبد المعطي (2020). دور ممارسات إدارة المواهب في تحقيق البراعة التنظيمة: دراسة تطبيقية على شركة جوال للاتصالات الخلوية الفلسطينية. مجلة عجمان للدراسات والبحوث، 18(2)، 1–39.

بني مرتضى، أحمد سليمان (2011). درجة ممارسة مديري المدارس لتكنولوجيا الأداء البشري من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة إربد– المملكة الأردنية الهاشمية. مجلة التربية، 2 (146)، 357–388.

الجنازرة، أسماء علي (2020). البراعة التنظيمية لدى مديري المدار الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالإدارة بالتجوال من وجهة نظر المشرفين التربويين ومساعدي المديرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

حراحشة، علاء أحمد (2012). تطوير برنامج تدريبي لمديري المدارس الثانوية قائم على منحى تكنولوجيا الأداء البشري في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة وقياس صدقة التحكيمي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

حسين، هدى عبد الرحيم؛ العاني، آلاء عبد الموجود (2018). التوافق بين مدخل البيانات الكبيرة والبراعة التنظيمية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من مدراء في شركة آسيا سيل للاتصالات المتنقلة في العراق. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، 24(105)، 270– 293.

درة، عبد الباري (2008). منحى النظم: تحديد المفهوم ودلالاته في العلوم الاجتماعية وتطبيقاته في حقلي الإدارة وتكنولوجيا الأداء البشري. المجلة المصرية للدراسات التجارية، 1(32)، 536–565.

الرشيدي، شافي (2010). درجة ممارسة مديري المدارس في دولة الكويت لتكنولوجيا الأداء البشري من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

السرحانيي، ليلى(2019).دور التنظيمية في تطوير المناخ التنظيمي بالمدارس الحكومية في محافظة الخرج من وجهة نظر قائدها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأمير سطام، المملكة العربية السعودية.

عبد الرحمن، إيمان جميل (2014). واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الأردنية في محافظة العاصمة عمان. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، 1(6)، 65–122.

علي، آري محمد؛ شرفاني، دلمان خوشفي (2017). تأثير البراعة التنظيمية في تحسين أبعاد جودة الخدمة الفندقية: دراسة استطلاعية لآراء المديرين لعينة من فنادق الأربعة والخمسة نجوم في محافظتي دهوك وأربيل. مجلة الابتكار والتسويق، 1(4)، 11–19.

العوده، أنهار محمد (2020) البراعة التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية من وجهه نظر المعلمات في منطقة القصيم، المجلة العربية للنشر العلمي، 1(20)، 554–578.

عويس، ممدوح (2015). دور ممارسات إدارة الموارد البشرية في بناء البراعة التنظيمية وأثرها على الأداء التنظيمي دراسة تطبيقية على الشركات الصناعية الصغيرة والمتوسطة في المملكة العربية السعودية، مجلة الإدارة العامة، 55 (2)، 239–282.

عياش، أحمد جميل (2013). الإدارة المدرسية نظرياتها وتطبيقاتها التربوية، ط2، عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قرني، حمادة عبد المنعم (2019). علاقة البراعة التنظيمية بمدخل القيادة التحويلية في التعليم الثانوي العام بمصر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بني سويف، بني سويف، مصر.

المالكي، هادي (2015). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لتكنولوجيا الأداء البشري من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الليث. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

محمد، نظير رياض (2014). أثر القيادة التحويلية على البراعة التنظيمية بالتطبيق على البنوك التجارية في جمهورية مصر العربية، مجلة التجارة والتمويل، 16(3)، 45–72.

محمد، نظير رياض؛ السلنتي، لمياء السعيد؛ الزهار، رضوة محمد (2014). أثر القيادة التحويلية على البراعة التنظيمية بالتطبيق على البنوك التجارية في جمهورية مصر، مجلة التجارة والتمويل. 1(3)، 45–72.

مخيمر، عبد العزيز جميل (2000). نظم ومهارات استشارات تحسين الأداء المؤسسي: وقائع لقاء الخبراء حول نظم ومهارات استشارات تحسين الأداء المؤسسي. القاهرة، مصر: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

المدرع، سفر (2010). تكنولوجيا الأداء البشري كمدخل إداري لتنمية القيادات الأكاديمية في جامعات المملكة العربية السعودية في إطار الاقتصاد المعرفي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المصري، مروان (2020). درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى مديري المدارس بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى البراعة التنظيمية لديهم. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 16(1)، 65–82.

الميع، ضاري (2019). درجة توافر متطلبات تكنولوجيا الأداء البشري في مدارس دولة الكويت وعلاقتها بالإبداع الإداري. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

Abaci, S. (2015). Introduction to Human Performance Technology: Research and Theory to Practice. Performance Improvement, 54(3), 1-35.

Alexander, K. (2015). Developing Teachers Using Human Performance Technology Considering the Nexus between Purpose-Driven Life and Curriculum Leader Ship. Journal Of Educational Policy and Entrepreneurial Research, 2 (5), 165-174.

Algaraawi, M. (2017). The role of the pillars of strategic ambidexterity in promoting and building the reputation of higher education institutions: an applied study on a sample of university lecturers of private universities in Al-Najaf Al-Ashraf. Journal of Administration and Economics, 5(20), 24-48.

Buakanok, F., Suwannoi, P., Jefferies, A., & Davey, N. (2011, June). A Comparative Study British and Thai Undergraduates in Torrance Test of Creative Thinking. The Asian Conference on Language Learning Official Proceedings, Osaka, Japan.

Chyung, S. Y. (2008). Foundations of Instructional and Performance Technology. Amherst, Mass: HRD Press.

Gibson, C., & Birkinshaw, J. (2004). The antecedents. Consequences and mediating role of organizational ambidexterity. Academy of Management Journal, 47(2)، 209-226.

Ji, H.، Jin, Y.، Li, J.، Tian, H., & Feng, S. (2015). The Influence of Transformational Leadership on Top Management's Behavioral Integration and Organizational Ambidexterity in Dynamic Environment – An Empirical Study based on E-Commerce Enterprises in china. International Journal of u-and e –Service, Science and Technology, 8(11), 357-378.

Marrelli, A. F. (2011). A Universal Performance model for Human Performance Technology: The time has come. Performance Improvement, 50(9), 1-12.

Nicholson, R., Zaheer, K., Akhtar, P., & Merchant, H. (2016). The impact of leadership on organizational ambidexterity and employee psychological safety in the global acquisitions of emerging market multinationals. The International Journal of Human Resource Management, 27 (20), 2461-2487.

Popadiuk, S., & Bido, D. (2015). Exploration, Exploitation, and Organizational Coordination Mechanisms.American Sociology Review, 20(2), 238-260.
Schindler, A. (2015). The role of flexibly switching between opening and closing leadership behaviors in team innovative outcome in the case of management consultancies .Unpublished master's thesis. University of Twente, Overijssel, Holland.
Soares, J., Reis, D., Cunha, J., & Neto, P. (2018). Organizational Ambidexterity: A Study in Brazilian Higher Education Institutions, Journal of Technology Management & Innovation, 13(3), 36-45.
Tuan, L. T. (2016). Organizational ambidexterity and supply chain agility: the mediating role of external knowledge sharing and moderating role of competitive intelligence. International Journal of Logistics Research and Applications, 19 (60), 1-21.
Wash, G. (2009). Advancing Human Performance Technology Through Professional:An Action Research Study. (Doctoral dissertation). Barbara Butts Williams University, Umi 3359604Webster's seventh New Collegiate Dictionary, G&C. Merram Company, Publishers, Spring Field Massachusetts: USA.
Wei, Z., Hao, J., & Zhang, C. (2014). Organizational ambidexterity, market orientation, and firm performance. Journal of Engineering and Technology Management, 33 (2014), 134–153.

التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بدرجة تطبيقهم للممارسات المبنية على الأدلة في تدريس هؤلاء الطلبة

ورود عبد المطلب المبارك
جامعة عمان العربية
تاريخ الاستلام: 2021/07/10

الدكتور نبيل صلاح حميدان
جامعة عمان العربية
تاريخ القبول: 2021/07/26

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي صعوبات التعلم وعلاقته بدرجة تطبيقهم للممارسات المبنية على الأدلة في تدريس هؤلاء الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (82) معلماً ومعلمة ممن يعملون في غرف المصادر التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة العاصمة، عمان، الأردن، في الفصل الثاني للعام الدراسي لعام (2020–2021). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء استبانة لقياس التنظيم الذاتي لدى المعلمين واستبانة لقياس درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من قبل المعلمين، اللتين تم التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما، وقد طبقت أداتا الدراسة على معلمي ذوي صعوبات التعلم من خلال توزيعها عبر مجموعات معلمي غرف المصادر بالتنسيق مع مديرية التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم لوقف التعليم الوجاهي بسبب جائحة كورونا.

وأشارت النتائج إلى أن المتوسطات الكلية لمقياس التنظيم الذاتي مرتفعة، وأن درجة تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة جاءت مرتفعة. وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي في درجة تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجة تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة ودرجة التنظيم الذاتي لديهم.

وأوصت الباحثة بإجراء دراسات حول ممارسات أخرى تستند إلى الأدلة غير التي تناولتها الدراسة، ووضع برنامج تدريبي من شأنه تدريب المعلمين على الممارسات الحديثة وقياس أثر هذا البرنامج على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف، وإجراء أبحاث بطرق متنوعة للتعرف على العوامل التي تساهم في زيادة استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة وما هي الموانع التي تحول دون استخدام هذه الممارسات.

الكلمات المفتاحية: التنظيم الذاتي، الممارسات المستندة على الأدلة، الطلبة ذوو صعوبات التعلم.

Self-Regulation among Learning Disabilities Teachers and Its Relation to The Degree of Using Evidence-Based Practices in Teaching Those Students

Wurood Al-Mubarak **Phd. Nabil Salah Hemedan**

Abstract

This study aimed to identify the level of self-regulation among teachers of learning disabilities and its relationship to the degree of their application of evidence-based practices in teaching these students. The study sample consisted of (82) male and female teachers who work in the resource rooms of the directorate of Education in Amman, in the second semester of the academic year for the year (2020-2021). In order to achieve the objectives of the study, a questionnaire was constructed to measure teachers' self-regulation and a questionnaire to measure the degree of application of evidence-based practices by teachers whose validity and realiability were verified. The study tools were applied to teachers with learning Disabilities by distributing them across groups of resource rooms in coordination. With the Directorate of Special Education in the Ministry of Education to stop face education due to the Corona vairus.

The results indicated that the overall averages of the self-organization Scale were high, and that the degree of teachers 'application of evidence-based practices was high. The study showed that there are significant differences attributable to the variables of experience and educational qualification in the degree of teachers' application of evidence-based practices, while there are no statistically significant differences in attributing to the gender variable.

The study also indicated that there is a correlation between the degree of teachers' application of evidence-based practices and their degree of self-regulation.

The researcher recommended conducting studies on other practices based on evidence other than those covered by the study, setting up a training program that will train teachers on modern practices and measuring the impact of this program on students with learning Disabilities in the classroom, conducting research in a variety of ways to identify the factors that contribute to increasing the use of teachers. Evidence-based practices and what are the barriers to using these practices.

key words: Self-regulation, evidence-based practices, students with learning disabilities.

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يعد التنظيم الذاتي أحد أهم أركان العملية التعليمية والذي يتم تعريفه بصورة مبسطة بأنه القدرة على التعلم من التجارب السابقة والقدرة على التحكم بالمثيرات واتخاذ رد الفعل المناسب وتقييم نتائجه وتعديله مستقبلاً بما يخدم تحقيق الأهداف (Bandura, 1991). ومن التعريف يمكن استنتاج أن التنظيم الذاتي يشتمل على كل من التخطيط وإدارة المثيرات والتحكم بردود الأفعال وتقييم النتائج المستمر وصولاً إلى أهداف معينة. فالمعلم المنظم ذاتياً هو المعلم الذي بإمكانه رسم خططه بصورة صحيحة وإدارة طلابه بصورة جيدة وكذلك فإنه يعرض دروسه بصورة مثالية، وبنفس الوقت فإنه يمتلك القدرة على التحكم بمشاعره وعواطفه بما يخدم العملية التعليمية بما يحقق أقصى استفادة من قبل الطلبة في أقصر وقت ممكن.

ومع تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالطلبة ذوي الإعاقة بصورة عامة وبالطلبة ذوي صعوبات التعلم على وجهٍ خاص، وفي ظل اتساع البحث العلمي النظري من جهة والتطبيقي من جهة أخرى في شتى المجالات العلمية، وفي مجال التربية الخاصة بشكل خاص، ظهرت الكثير من الممارسات التي تم إثبات جدواها وفاعليتها في المجالات العلمية الطبية منها والاجتماعية. وقد أطلق على هذه الممارسات اسم الممارسات المبنية على الأدلة، أو كما يطلق عليها أحياناً الممارسات المبنية على البراهين، حيث يقصد بالأدلة أو البراهين النتائج الإيجابية التي أكدت جدوى وفاعلية تلك الممارسات، وقد كان لكل من التربية والتعليم نصيب من هذه الممارسات، منها ما يستخدم في مجال التربية والتعليم العام ومنها ما يستخدم في مجال التربية الخاصة وتعليم ذوي الإعاقة. هذا وبالرغم من اختلاف آراء المعلمين حول طرق ووسائل إثبات الممارسات المبنية على الأدلة إلا أن البحوث التجريبية والمتكررة في دراسة الممارسات المستخدمة في تعليم الطلبة متعددة ومتشعبة، وقد أثبتت وجود الكثير من الممارسات التعليمية ذات الأثر الإيجابي على التحصيل الدراسي للطلبة بوجه عام والطلبة ذوي الإعاقة على وجه التحديد، خاصة وأن هذه الفئة من الطلبة لا تملك القدرة على التعلم باستخدام الطرق والممارسات التقليدية في التعليم. (Armestong, Ogg, Sundman-Wheat, & Walsh 2013)

وتؤكد الأدبيات التربوية المتخصصة والتشريعات الراهنة في بعض الدول على معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من معلمي التربية الخاصة إلى استخدام أساليب التدريس المدعمة بنتائج البحوث العلمية. (الحديدي، 2006).

ولقد أثبتت دراسة (الحسين، 2017) وجود تقاعس واضح من قبل معلمي التربية الخاصة في الالتزام الحقيقي بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في العالم العربي وذلك نتيجة لعدم وجود قوانين ملزمة لهؤلاء المعلمين تجبرهم على الالتزام بهذه الممارسات، وصعوبة تطبيق هذه الممارسات؛ وذلك لأسباب عديدة أهمها كلفتها العالية فهي تستنزف وقت المعلم من جهة وارتفاع كلفتها المادية من جهة أخرى.

ويعتبر التحدي الأكبر الذي يواجه ميدان التربية الخاصة هو كيفية تعريف المعلمين بالممارسات المستندة إلى البحث العلمي وتوفير الوقت والأدوات للمعلمين لتطبيق هذه الممارسات، بالإضافة إلى أن البحث العلمي لا يحظى بالدعم والتمويل الكافي الذي يستحقه (الحديدي، 2006).

وبما أن فئة ذوي صعوبات التعلم هي الفئة الأوسع انتشارا، حيث تبلغ نسبتهم حوالي الأربعين بالمئة من نسبة الطلبة ذوي الإعاقة، وأيضاً فهم يمثلون ما يقارب الـ 20% من المجتمع ككل، وهم الفئة الأصعب تشخيصاً بينهم، ونظراً لتميز هذه الفئة نسبة إلى حالات الطلبة ذوي الإعاقة، بنسبة الذكاء التي تقع ضمن المستوى الطبيعي والتي تم تحديدها

بما يتراوح بين (90–110) تقريباً وفقاً لمقاييس الذكاء المقننة، بل إن نسبة الذكاء قد تتجاوز لدى العديد منهم هذا الحد، كما أنهم يتميزون بتكامل الحواس لديهم، وهذا الذي يجعلهم من الطلبة الأكثر تأهيلاً وسلاسة في الدمج في صفوف التعليم العام مقارنةً بالفئات الأخرى من الطلبة ذوي الإعاقات (الخطيب، الصمادي، الروسان، الحديدي، يحيى، الزريقات، السرور، العمايرة، والناطور، 2018).

ويشير (الجوالدة والقمش، 2012) إلى أن فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي الفئة الأكثر تعقيداً بين فئات ذوي الإعاقة، فهم يتباينون من ناحية الذكاء (من الحد الأدنى للمستوى الطبيعي إلى أعلى مستوياته) كذلك فهم يتباينون أيضاً بمواهبهم وطرق تعلمهم ونقاط ضعفهم، فكل فرد منهم هو حالة خاصة بحد ذاته، مما يجبر المعلم على أن يتعامل مع كل طالب منهم وكأنه الطالب الوحيد في الصف أو أن يشرح المادة العلمية بعدة طرق بما يتناسب وحاجات الطلبة ضمن القاعة الصفية.

مشكلة الدارسة:

لاحظت الباحثة من خلال عملها في مجال صعوبات التعلم وتواصلها مع معلمي صعوبات التعلم في بعض المدارس ومراكز التربية الخاصة في محافظة العاصمة (عمان، الأردن) وجود نقص في معرفة المعلمين العاملين بالممارسات المبنية على الأدلة، هذا بالإضافة إلى ضعف جانب التنظيم الذاتي لدى البعض من هؤلاء المعلمين، ينعكس على اداء المعلم ومتابعته للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة التي تناقش مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي صعوبات التعلم من جهة ومدى معرفتهم بالممارسات المبنية على الأدلة من جهة أخرى، وتسليط الضوء على ثلاث من أهم الممارسات المبنية على الأدلة المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أسئلة الدارسة:

1. ما مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
2. ما مستوى تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
3. هل يختلف مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف كل من الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟

أهمية الدارسة:

يمكن تلخيص أهمية الدراسة بجانبين أساسيين هما، الأساس النظري والأساس التطبيقي.

الأهمية النظرية:

يتناول البحث اصطلاحين حديثين نسبياً، الأول هو التنظيم الذاتي والثاني هو الممارسات المبنية على الأدلة، حيث تسعى هذه الدراسة إلى إثراء هذين المصطلحين دراسة وإيضاحاً.

يعد مصطلح التنظيم الذاتي من المصطلحات الحديثة نسبياً في علم النفس التربوي بالرغم من إشارة ألبرت باندورا إليه منذ خمسينيات القرن الماضي، إلا أن البحوث النفسية والتربوية لم تغنه بحثاً، وذلك سواء أكان على مستوى الدراسات العربية أم الأجنبية، فأغلب الدراسات السابقة التي تناولت هذا المصطلح قد ركزت بشكل كبير على دراسة وتقييم التنظيم الذاتي للطلبة أثناء فترة الدراسة والنمو (للأعمار التي تتراوح بين 6–18 عاماً)، وهنا وبين صفحات هذه الدراسة التي ستقوم الباحثة بمناقشة الأدب السابق الخاص بالتنظيم الذاتي بدءاً من نشأته إلى أساليب تطويره لدى الأفراد

وطرق قياس وتقييم مستواه لديهم مما يغني المكتبة العربية بمصدر إضافي يناقش التنظيم الذاتي بأسلوب مختلف في محاولة من الباحثة لسد جميع جوانبه وإشباعها تبياناً.

أما المصطلح الثاني والمتمثل بالممارسات المبنية على الأدلة، فهو مصطلح طبي أساساً، وهو حديث عهد أيضاً في مجال التربية والتعليم، فجاءت هذه الدراسة لتثري الأدب التربوي وتسلط الضوء على أبرز الممارسات التعليمية المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومدى تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لها.

وفرت الدراسة ملخصات لدراسات سابقة وجدتها الباحثة وتناولت التنظيم الذاتي والممارسات المبنية على الأدلة، إذ يمكن الاستفادة من نتائجها في دراسات تتناول متغيرات مشابهة لمتغيرات الدراسة الحالية.

الأهمية التطبيقية:

- تسلط الدراسة الضوء على أهمية ودور المعلم وأثره المتميز في حياة الطلبة كما تبرز الدور الهام للمقومات الشخصية للمعلم وأثرها على كفاءته وتطوره العملي، فهي تعد مصدراً مهماً للمعلم والمهتمين من ذوي الاختصاص أو غيرهم يمكن الاستناد إليه في تطوير العملية التعليمية بشكل خاص، أو تطوير الجوانب الشخصية للعاملين في شتى القطاعات من خلال تنمية مهارات التنظيم الذاتي لديهم بشكل عام
- تسليط الضوء على مجموعة من أهم الممارسات المبنية على الأدلة التي تستخدم في تعليم الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم والتي يمكن تطبيقها واستخدامها في صفوف الدمج أو في صفوف التربية الخاصة وغرف المصادر، مما يجعل هذه الدراسة مصدراً مهماً للمعلمين بصورة عامة سواء من مختصين في مجال التربية الخاصة أو غيرهم، ويمكن الاعتماد عليها والرجوع إليها في تطوير كفاءتهم التعليمية وتيسير عملية تعليم الطلبة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم على وجه التحديد.
- وفرت هذه الدراسة استبيانين هما استبيان التنظيم الذاتي لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم، واستبيان تقييم درجة تطبيق معلمي ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة، وهما استبيانان يتمتعان بصدق وثبات مناسبين، ويمكن للباحثين والمختصين في التربية الخاصة الاستفادة منها.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. الكشف عن مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي صعوبات التعلم.
2. الكشف عن مستوى تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم طلبتهم.
3. معرفة فيما إذا كان لكل من (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي) أثر على مستوى التنظيم الذاتي لمعلمي صعوبات التعلم.
4. معرفة فيما إذا كان لكل من (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي) أثر على مستوى تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم طلبتهم.
5. الكشف عن مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي صعوبات التعلم بدرجة تطبيقهم للممارسات المبنية على الأدلة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

التعريفات الإجرائية:

التنظيم الذاتي: قدرة إنسانية أساسية لتنظيم وضبط الأفكار والسلوك وعملية يبذل فيها الفرد الجهد لإيجاد بديل لحالاته الداخلية واستجاباته وذلك بهدف تنظيم أفكاره وانفعالاته واندفاعاته (عبد الهادي، 2018).

ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم نتيجة إجابته على الاستبيان الخاص بمستوى التنظيم الذاتي الذي تم إعداده لأغراض الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2020–2021)

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية، مدارس التعليم العام التي تحتوي على غرفة مصادر في محافظة العاصمة (عمان).

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على (82) من معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام التي تحتوي على غرفة مصادر في محافظة العاصمة (عمان).

محددات الدراسة:

إن أهم وأبرز محددات الدراسة تتلخص في عدم إمكانية تعميم نتائجها على المجتمعات ضمن بيئات مختلفة، فالدراسة محددة ضمن الزمان المذكور آنفاً، وضمن البيئة الأردنية في محافظة العاصمة (عمان). هذا بالإضافة إلى الآثار الجانبية التي سببتها جائحة كورونا على مستوى العالم مما أعاق مسيرة العملية التعليمية والتي أثّرت بشكل مباشر على مستوى الخدمات المقدم من قبل المعلمين، ولا يعود سببه المباشر إلى تقصير المعلمين بل إلى صعوبة التواصل المباشر مع الطلبة مما جعله سبباً في ظهور الكثير من الفجوات التعليمية لدى الطلبة بصورة عامة والطلبة ذوي صعوبات التعلم بصورة خاصة، خاصة وأن هذه الفئة قد اضطرت إلى التعلم عن بعد بالرغم مما تعانيه من صعوبات في التركيز والذاكرة وغيرها، هذا بالإضافة إلى معاناة الباحثة في توزيع أدوات الدراسة بسبب فقدان أدوات التواصل من أرقام الهواتف أو البريد الإلكتروني لمعلمي صعوبات التعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المقدمة

يعرض الفصل الثاني محورين رئيسين في هذه الدراسة هما: الإطار النظري والدراسات السابقة، حيث يتناول الإطار النظري كّلاً من التنظيم الذاتي تفصيلاً يليه كل من صعوبات التعلم، والممارسات المبنية على الأدلة متمثلة بثلاث ممارسات أساسية هي (التعليم من خلال الأقران، والتعليم التعاوني، والتعليم متعدد الحواس)، ومن ثم مجموعة من الدراسات السابقة التي تتناول كّلاً من التنظيم الذاتي والممارسات التعليمية المبنية على الأدلة المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم كمحور لها.

التنظيم الذاتي:

تعريف التنظيم الذاتي:

هو أحد المفاهيم الأساسية في نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا والذي قام بالإشارة إليه في خمسينيات القرن الماضي كأحد عناصر نظريته في التعلم الاجتماعي، ويمكن النظر إلى التنظيم الذاتي على أنه حدث بحد ذاته، كما يمكن وصفه بأنه عملية تتضمن تنظيم الأفكار والمشاعر والأفعال الذاتية التي يتم التخطيط لها وتكييفها مع تحقيق الأهداف الشخصية، ويمكن أن يستخدم هذا المصطلح بالتبادل مع مصطلح التحكم الذاتي بالرغم من وجود فروق بينهما. حيث يشير مفهوم التنظيم الذاتي إلى استحضار الحالة المطلوبة من الدماغ بشكل منتظم ومن خلال عمليات تتم بشكل واعٍ أو غير واعٍ، بينما " ضبط النفس" يشير إلى العمليات التي تتم بشكل واعٍ لضبط الانفعالات. (Zimmerman& Schunk, 2001)

وبحسب (Baumeister & Vohs,2004) فإن التنظيم الذاتي يشير إلى ممارسة السيطرة على الذات وتحديداً فيما يتعلق بجعل الذات تتماشي مع معايير مفضلة، وهو قدرة الأشخاص على تنظيم أفكارهم، أو عواطفهم، أو دوافعهم، أو شهواتهم، وأداء المهام.

وفي دراسة لكل من (Baumeister & Stillman, 2008) هدفت إلى مناقشة مساهمة كل من معدل الذكاء (IQ) والضبط الذاتي في مجال الأداء الأكاديمي، وقد بينت ان التحكم الذاتي كان مؤشراً أفضل بكثير للأداء الأكاديمي من معدل الذكاء. وبالتالي فإن المجال الذي يُنظر له عادة على أنه يعتمد وبشكل كبير على الذكاء هو في الواقع أكثر اعتماداً على التنظيم الذاتي.

وهنا ترى الباحثة أنه من الممكن تعريف التنظيم الذاتي بصورة عامة بأنه عملية تنظيم الأفكار وإدارة السلوكات وهنا يمكن للباحثة أن تقوم بتعريف التنظيم الذاتي بأنه ليس قدرة عقلية أو مهارة أداء أكاديمي، بل هو عملية توجيه ذاتي، وإدارة المشاعر والسلوكات التي يتم انشاؤها ذاتياً وتسخيرها جميعاً لتحقيق الأهداف، مما يجعل الأفراد ذوي التنظيم الذاتي الأعلى، أكثر قدرة على النجاح الأكاديمي، بالإضافة إلى قدرتهم على رؤية مستقبلهم بتفاؤل أكبر. أما التنظيم الذاتي لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيمكن تلخيصه بأنه عملية تنظيمية للأفكار وإدارة للسلوكات وتسخير للطاقات الشخصية للمعلم ومراقبة نتائج هذه العملية من خلال أداء الطلبة، ومن ثم تقييم وتقويم هذه الأفكار والسلوكات بما يحقق أقصى فائدة علمية وتربوية وصولاً إلى أهداف تعليمية محددة.

أهمية التنظيم الذاتي:

لقد تم الإشارة إلى العديد من الفوائد العائدة من التنظيم الذاتي لدى الأفراد على العلاقات الاجتماعية، إذ إنّ الاشخاص الذين يتمتعون بتنظيم ذاتي وضبط نفس جيد، فإن لديهم تماسكاً عائلياً أعلى، ونزاعات عائلية أقل، ومستويات أقل من الغضب والعدوانية وكفاءة اجتماعية أعلى (Baumeister & Stillman, 2008).

إن للتنظيم الذاتي أهمية عالية في عملية التعليم وذلك لما ينطوي عليه من تنمية للمهارات يمكن أن يستفيد منها المتعلم مدى الحياة، حيث يجب أن يتعلم الأفراد العديد من المهارات بشكل غير مباشر وكنتاج لعملية التنظيم الذاتي والتي تساعدهم على المضي بمستقبلهم نحو النجاح في عصر استخدام أجهزة الكمبيوتر، ومشغلات الأقراص، وأجهزة التلفزيون، والتطور في أجهزة الهواتف المحمولة، ونتيجة لكل ذلك فإنه ليس مستغرباً أن نجد العديد من الأفراد الذين فقدوا القدرة على التنظيم الذاتي أثناء دراستهم الأكاديمية وذلك لاعتمادهم إستراتيجيات تعليمية معينة قد تكون غير مجدية حقاً، وفقدانهم القدرة على تطوير ما يساعدهم على تخطي أزماتهم، وعدم التخطيط لوقت الدراسة، وغالباً ما ينتهي بحصر ساعات الدراسة قبل الاختبار ببضع ساعات، كذلك فقدانهم لمعايير واضحة لتقييم الذات. (Zimmerman, 2002)

يرى (Baumeister & Stillman, 2008) أن هناك أثراً واضحاً لعملية التنظيم الذاتي للطلبة على أدائهم الدراسي ونجاحهم الأكاديمي، إلا أن القلة من المعلمين والمدرسين من يقوم بإعداد الطلبة وتنمية مهاراتهم في التنظيم الذاتي، لذا فقد تمت الإشارة إلى ضرورة فهم مشكلات الطلبة والسعي إلى تقديم المساعدة في تطوير العلميات الرئيسة التي يفتقر لها الطالب لتنظيم ذاته مثل: تحديد الأهداف، إدارة الوقت، إستراتيجيات التعلم، التقييم الذاتي، الصفات الذاتية، طلب المساعدة أو طلب المعلومات التي يحتاجها، المعتقدات والأفكار الإيجابية المحفزة، الكفاءة الذاتية وغيرها.

وعليه فإنه يمكن إرجاع الفروق الفردية في التعلم إلى افتقار الطلبة إلى التنظيم الذاتي، حيث يرى من يتبنى هذا الاتجاه أن الطلبة يحتاجون إلى معرفة أنفسهم من أجل معرفة إمكاناتهم أثناء التعلم مثل معرفة الطالب الذي لديه عسر قراءة باستخدام استراتيجية معينة للقراءة، وبالرغم من ان المعلمين يحتاجون أيضاً إلى معرفة نقاط القوة والضعف الخاصة

بالطالب في مجال التعلم، إلا أن الأولوية ينبغي أن تكون تمكين الطلبة من إدراك هذه الاختلافات، فإذا فشل الطالب في بعض جوانب الدرس في الصف فيجب عليه أن يمتلك الوعي الذاتي والمراقبة لاتخاذ الإجراء التصحيحي (Koseoglo, 2015).

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن التنظيم الذاتي يقسم إلى قسمين أساسيين هما التنظيم الذاتي العاطفي والتنظيم الذاتي السلوكي، حيث يعرف الأول بأنه قدرة الفرد على السيطرة والتحكم بمشاعره، أما التنظيم الذاتي السلوكي فهو ما يعرف بأنه قدرة الفرد على التصرف بما يخدم تحقيق أهدافه وبما يتناسب والقيم الأخلاقية العامة (Ackerman, 2020).

وفيما يتعلق بالمعلم والمتعلم فإن إستراتيجيات التنظيم الذاتي على قدرٍ عالٍ من الأهمية، وكما ذكر (Randi,2004)، فإن هناك مجموعة من الخصائص والظروف التي تساعد المعلمين على تحسين التنظيم الذاتي في السياق التعليمي والتي تتضمن تحفيز المعلمين على إنشاء الممارسات التعليمية بدلاً من نسخها، وتوفير خيارات لهم حول التعليمات والتركيز على تقييم الممارسات التعليمية وتسهيل التخطيط التربوي الذي يدور حول التخطيط والتنفيذ للدروس وعرض عدة خيارات لحل المشكلات، والأخذ باقتراحات المعلمين للتعلم في سياق التدريس، وأن يكون الطلاب محور تركيز في عملية التعلم، كذلك فإن مساعدة المعلمين على التعبير عن معارفهم ودعمهم للوصول إلى مستوى أعلى من الأداء، من خلال الاستخدام الإستراتيجي للموارد المتاحة، كل ذلك يساهم في الارتقاء بعملية التعليم معززاً التنظيم الذاتي لطرفيها المتمثلين بالمعلمين من جهة والطلبة من جهة أخرى.

مكونات التنظيم الذاتي:

لقد أشار كل من (Baumeister & Vohs,2004, Gol& Royaei, 2013) إلى أن هناك ثلاثة مكونات رئيسة للتنظيم الذاتي، وهي المعايير والأهداف التي تركز على السلوكات الفردية والتي تمثل المكون الأول، أما المكون الثاني فيتمثل بالمراقبة التي تشير إلى مدى الاتساق بين مستوى أداء الأفراد الحالي وأهدافهم، وأخيراً التقييم والتصحيح والذي يتمثل بتقييم الفرد الشخصي لما يحققه من إنجازات وصولاً إلى هدفه، وهو ما قد أورده ألبرت باندورا في نظريته المذكورة آنفاً.

أما (Zimmerman,2000)، فقد أشار إلى أن التنظيم الذاتي يتكون من خلال ثلاثة مراحل، حيث يمثل التفكير المسبق المرحلة الأولى منها ويتضمن العمليات التي تسبق التعلم أو الأداء، يلي ذلك المرحلة الثانية متمثلة بمراقبة الأداء والذي يتمثل بالعلميات التي تحدث لدى الفرد وصولاً إلى التعلم، أما المرحلة الثالثة والأخيرة فتتمثل بالتأمل الذاتي: وهي العلميات التي تحدث بعد التعلم أو الأداء، والتي يقوم أثناءها الفرد بتقييم النتائج التعليمية التي قد توصل إليها ومدى تقييمه لها ورضاه عنها، ويفترض أن تكون هذه المراحل مترابطة مع بعضها البعض، وبالتالي فإن عمليات التفكير تؤثر على كلٍ من المعتقدات والسلوكات قبل الأداء وأثنائه وحتى التعلم اللاحق الذي يقود بدوره إلى عملية تفكيرٍ جديدة.

ومن الممكن أن يحدث فشل في تنظيم الذات بسبب نقص في المعايير أو الأهداف، أو قد تكون تلك المعايير والأهداف إما مرتفعة جداً أو منخفضة جداً. وقد يحدث الفشل بسبب وجود معايير غير متوافقة أو أهداف متضاربة، كما أن الفشل قد يكون سببه أن الفرد لديه أهداف ويدرك أن الاستجابات الحالية بحاجة لتعديل أو تصحيح، ولكنه لا يمتلك القدرة للقيام بالتصحيح المطلوب (Baumeister, 2014).

وأشار (Cleary, Callan & Zimmerman, 2012) إلى أن التنظيم الذاتي يتم من خلال خمس عمليات وهي تتمثل بتحديد الأهداف والتخطيط الإستراتيجي، والرصد والتقييم الذاتي والسمات، وهو ما يعرف بالنموذج الخماسي للتقييم الذاتي.

ووفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي فإن العوامل الثقافية تلعب دوراً مهماً في تطوير التنظيم الذاتي للمتعلم حيث يساهم التفاعل بين المعلم والمتعلم في التطبيق المناسب لإستراتيجيات التنظيم الذاتي في المواقف المطلوبة. ونظرًا لأن مهنة التدريس تتعامل مع حل المشكلات والإبداع، فمن المهم أن يتعرف المعلمون على مفهوم التنظيم الذاتي (Butler, 2002).

واقترح (Randi, 2004) أن ينظر إلى التطور المهني للمعلمين باعتبارهم متعلمين يستمدون المعلومات المتوفرة والمتاحة لهم عن خبراتهم التدريسية لإثراء وتحسين أدائهم المهني، وبالتالي فإن هذا التعلم يستدعي شعور المعلمين بالمساءلة عن تعليمهم.

استراتيجيات التنظيم الذاتي:

لقد أشار (Bandura, 1991) في النظرية السلوكية المعرفي للتنظيم الذاتي إلى أن استراتيجيات التنظيم الذاتي تلعب دوراً مهماً في العملية التعليمية، حيث إن الإنجاز الأكاديمي وجودة نتائجه تعتمدان على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك، والعمليات المعرفية والدافعية، والبيئة وبما يتناسب مع الموقف التعليمي.

وذكر (Zimmerman& Martinz-post,2004) إستراتيجيات التنظيم الذاتي التي يستخدمها الطلبة لتنظيم تعلمهم والتي يمكن تعميمها لتشمل جميع أفراد المجتمع، ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية التقويم الذاتي، والذي يتضمن بدوره عبارات وجمل يقوم الفرد نفسه بإنشائها تقييما منه لجودة أدائه أو لتقدمه الأكاديمي. أما الإستراتيجية الثانية فهي إستراتيجية التنظيم والتحويل والتي يقصد بها العبارات الواضحة التي يعمل الفرد على إنشائها لتعديل وتطوير المواد التعليمية ولتحسين عملية التعلم والتي تدل على إعادة التنظيم. ويعد وضع الأهداف والتخطيط لها أحد أهم إستراتيجيات التنظيم الذاتي والمقصود به العبارات التي يقوم فيها الفرد بتحديد أهدافه التعليمية، والتخطيط لتحقيقها بداية من إدارة الوقت إلى اتمام الأنشطة المرتبطة بهذه الأهداف، كذلك فإن البحث عن المساعدة هي جزء لا يتجزأ من إستراتيجيات التنظيم الذاتي، ومن إستراتيجيات التنظيم الذاتي أيضاً المراقبة والاحتفاظ بالسجلات كنتائج الاختبارات وتوثيق المواد والمواقف مما يتيح الرجوع إليها لتقييم التطور بصورة أفضل وبطريقة أكثر دقة. كذلك فإن العوامل البيئية وتنظيمها تشكل أحد الإستراتيجيات المتفق عليها في إستراتيجيات التنظيم الذاتي ومن ذلك أيضاً تأمل العواقب الذاتية والتي يقوم الأفراد أثناءها بتصور العواقب وتخيلها كالحصول على مكافأة نتيجة لجهد مبذول أو الدرجات المتوقعة في امتحان ما، ومما لا شك فيه فإن التذكر والتسميع والمراجعة هي من أهم الإستراتيجيات المتبعة في التنظيم الذاتي.

وبينت دراسة (Gol& Royaei,2013) نموذجًا متعدد العوامل للأداء الوظيفي يتألف من ثماني مكونات والتي تشمل كلّاً من إتقان المهام الخاصة بالوظيفة، وإتقان المهام غير الخاصة بالوظيفة، والتواصل الكتابي والشفهي، وإظهار الجهد والمحافظة على الانضباط الشخصي، وتسهيل أداء الفريق، والأقران والاشراف، والإدارة والتنظيم.

صعوبات التعلم

تعتبر فئة صعوبات التعلم من فئات ذوي الإعاقة الحديثة نسبياً بالمقارنة مع الفئات الاخرى، بالرغم من أنها الأوسع انتشاراً حيث تشكل شريحة كبيرة تفوق كل الفئات الأخرى، وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات

التعلم استناداً إلى النظريات والأسس المتنوعة التي فسرت الصعوبات والابعاد المتنوعة التي ارتكزت إليها تلك النظريات وسنتناول أبرز تلك التعريفات:

يعتبر صامويل كيرك (S. Kirk) أول من اقترح مصطلح صعوبات التعلم وذلك في اجتماع مجلس الآباء الذي عقد في مدينة نيويورك عام 1963 وذلك بعد أن تنوعت التسميات لوصف الطفل الذي لديه صعوبات في التعلم والذي يتميز بمعدل ذكاء طبيعي، حيث كان يوصف هذا الطفل بأنه يعاني من إصابة دماغية بسيطة، أو من بطء في التعلم أو طفل ذو عسر قرائي أو إعاقة إدراكية (خصاونة، الهرش، ضمرة والخوالدة، 2016).

وقد عرف كيرك صعوبات التعلم بأنه تخلف أو اضطراب أو تأخر في تطور ونمو واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والكتابة والحساب التي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الخلل الوظيفي لنصفي المخ، أو الاضطرابات السلوكية على ألا يكون نتيجة للإعاقة العقلية أو نقص الحواس أو بعض العوامل والمؤثرات الثقافية (خصاونة وآخرون، 2016).

أما هالاهان وكوفمان (Hallahian & Kuffman, 2013) فقد أشارا إلى أن اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم عرفت صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو التحدث، أو القدرة الرياضية، أو القدرة على إجراء العمليات الحسابية المتنوعة، وهذه الاضطرابات تحدث بسبب اختلاف الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث بأي وقت خلال حياة الفرد، كما قد تحدث مشكلات في السلوكات التي تدل على التنظيم الذاتي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم (خصاونة وآخرون، 2016).

أما مايكل بيست Mykelbust عام 1963فقد أطلق مسمى اضطرابات التعلم النفس عصبية والذي يتضمن عجزاً عن التعلم في أي عمر زمني يكون سببه انحراف في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، ولا علاقة لهذا العجز بالنقص العقلي أو ضعف أي من الحواس وليس لسبب نفسي المنشأ (خصاونة وآخرون، 2016).

ولاحقاً تنوعت التعريفات وتعددت إلى أن عرفت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (The National JOINT Committee On learning Disabilities (NJCLD) صعوبات التعلم بأنها مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة والإملاء أو القدرات الرياضية. ويفترض أن هذه الاضطرابات هي نتيجة لخلل بسيط في الجهاز العصبي المركزي أو مشكلات إدراكية وقد تحدث بأي مرحلة من عمر الفرد. وقد تتزامن صعوبات التعلم مع بعض حالات الإعاقة الأخرى الحسية أو العقلية إلا أنها ليست نتيجة حتمية أو مباشرة لها(غنايم، 2016)، وهنا لا بد من الإشارة إلى الخلل الواضح في هذا التعريف الذي يشير بوضوح إلى إمكانية أن تصاحب صعوبات التعلم حالات الإعاقة الحسية والعقلية، حيث إنه من الوارد جداً أن يكون لدى الفرد ذي صعوبات التعلم إعاقة حسية (كالإعاقة السمعية أو البصرية) لكن لا يمكن أن يكون فرداً من ذوي الإعاقة العقلية، وذلك لتدني مستوى ذكاء فئة الإعاقات العقلية عن الحد الطبيعي، والذي يؤدي بالتالي إلى مجموعة من الصعوبات التي يواجهها الفرد في التعلم، وهذا بالتأكيد لا ينطبق على فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتميزون بمعدل ذكاء طبيعي فأعلى (الخطيب وآخرون، 2018).

وقد استخدم مصطلح اضطراب التعلم المحدد للإشارة إلى صعوبات التعلم كما ورد في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس DSM-5 وعرف بأنه أحد الاضطرابات النمائية العصبية التي تعيق القدرة على التعلم، أو استخدام

مهارات أكاديمية معينة (القراءة – الكتابة – الحساب) والتي تمثل حجر الأساس والقاعدة الرئيسة للتعلم في الجوانب الأكاديمية الأخرى (DSM5, 2013).

وأخيراً فإنه يمكن للباحثة ووفقا لكل ما تم مراجعته من تعاريف سابقة وقراءات أن تعرف صعوبات التعلم بأنها اضطراب نفس عصبي لا يعود سببه إلى تدني في مستوى القدرات العقلية، لكنه يؤثر بشكل مباشر في قدرات الفرد الإدراكية (سواء الحسية أو الحركية) كما يؤثر بنفس الطريقة على الذاكرة وأحياناً قد يكون عائقاً في التواصل اللفظي أو التحريري، بالإضافة إلى ظهور مشاكل واضحة لدى المصابين في التآزر الحسي الحركي، وهو ناتج عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي للفرد، وأفراده غالباً بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة المساندة وإتباع مناهج وممارسات تساعدهم على التكيف مع هذه الإعاقات.

أنواع صعوبات التعلم:

لقد تم تقسيم صعوبات التعلم وفقاً لمحورين أساسين، ارتبط المحور الأول بشدة أعراض صعوبات التعلم فصنفت هذه الصعوبات إلى صعوبات بسيطة ومتوسطة وشديدة، أما التصنيف الثاني فقد اعتمد المرحلة العمرية للفرد أساساً له، فتم تقسيم صعوبات التعلم إلى صعوبات التعلم المرتبطة بسن ما قبل الدراسة، وصعوبات التعلم المرتبطة بالمستوى الابتدائي وصعوبات التعلم للمستوى الثانوي وأخيراً صعوبات سن الرشد. بينما اعتمد التصنيف الثالث على علاقة الفرد بالتعليم الأكاديمي وطبيعة المشكلات، فكان التصنيف مقسماً إلى قسمين أساسيين هما صعوبات التعلم النمائية، وهي الصعوبات التي تظهر على الطفل دون سن المدرسة، وصعوبات التعلم الأكاديمية، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقًا بالتطور الأكاديمي للفرد، وهذا التصنيف الذي ستعتمده هذه الدراسة حيث إنه يمثل التصنيف الأكثر قرباً من غاياتها (الخطيب وآخرون، 2018).

أولاً: صعوبات التعلم النمائية:

يمكن تعريف صعوبات التعلم النمائية ببساطة شديدة بأنها الصعوبات التي تظهر على الطفل في سن ما قبل الدراسة (0–6) سنوات، وتشمل هذه الصعوبات الوظائف الأساسية للدماغ والتي تمثل الأساسية للتعلم الأكاديمي، والتي حددها (الخطيب، 2015) بصعوبات الانتباه، وصعوبات الإدراك، وصعوبات الذاكرة، وصعوبات اللغة الشفوية والتعبير اللفظي، بالإضافة إلى اضطرابات التفكير.

ترتبط صعوبات التعلم النمائية بالعمليات المعرفية والعقلية، وتعد مهمة في التحصيل الأكاديمي للطفل حيث إن لها علاقة مباشرة بالصعوبات الأكاديمية مثل (صعوبات الكتابة، صعوبات القراءة، صعوبات الحساب) وتؤثر على العمليات ما قبل الأكاديمية التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي فيما بعد (الظاهر، 2012).

صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي الصعوبات المرتبطة بالأداء الأكاديمي مثل القراءة والكتابة والحساب، وتقسم هذه الصعوبات إلى ما يلي:

عسر القراءة أو الديسليكسيا:

وهي أكثر صعوبات التعلم انتشاراً، وقد عرفها القمش والمعايطة (2007) بأنها نمط يصيب القدرة على تعرف الكلمة المكتوبة أو استيعاب الكلمة وتركيبها أو تحليلها.

قياس وتشخيص صعوبات التعلم:

وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM5,2013) يجب تشخيص اضطراب التعلم المحددة (أو صعوبات التعلم) من خلال تقييم الأفراد ضمن ثلاث محاور هي القراءة والكتابة والرياضيات.

وقد تم توفير العديد من أدوات القياس المقننة على مستوى العالم والتي تم تكييفها وما يتناسب مع المجتمعات، فعلى المستوى العالمي يستخدم مقياس وكسلر للذكاء كأداة تقييم لمستوى الذكاء من جهة وقياس لصعوبات التعلم من جهة أخرى، وقد تم تقنين النسخة الرابعة منه بما يتناسب والبيئة الأردنية، والتقييم البنائي الذي يستند إلى متابعة الطالب بشكل مباشر ومقارنة أدائه قياساً بفئته العمرية أو اعتماد بعض المقاييس غير المقننة (الخطيب وآخرون، 2018).

الدارسات السابقة ذات الصلة:

لغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها، قامت الباحثة بمراجعة الأدب التربوي الخاص بكل من التنظيم الذاتي والممارسات المبنية على الأدلة وقد وجدت الباحثة أن كلا الموضوعين هو من المواضيع الحديثة نسبياً والجديدة في ميدان التربية وعلم النفس. فبالرغم من تناول ألبرت باندورا وإشارته إلى التنظيم الذاتي في أوائل خمسينيات القرن العشرين، إلا أن الدراسات التي ناقشته بصورة واضحة ومستفيضة سواء باللغة العربية أو اللغات الأخرى ما زالت محدودة على حد علم الباحثة، وهذا ينطبق على الممارسات المبنية على الأدلة الذي يمثل المتغير التابع في هذه الدراسة، وفيما يلي عرض بسيط لمجموعة من الدراسات التي تناولت المتغيرين مرتبة حسب الجدول الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

تناولت دراسة (Martal,2009) الإستراتيجيات الفعالة لكل من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، حيث اتخذت الدراسة مدارس ولاية ميشيغان في الولايات المتحدة الأمريكية مجتمعا لها، وبالرغم من أن تناول الدراسة لطريقة البحث تفصيلاً، إلا أنها غفلت عن ذكر حجم العينة المعتمدة. وقد تلخصت أهداف الدراسة بثلاث محاور أساسية الأولى تقديم وتوضيح ثلاث إستراتيجيات مبنية على الأدلة وذات أثر إيجابي على جميع الطلبة بغض النظر عن حاجاتهم، ومناقشة أنموذجاً تعليمياً في حال تطبيقه يمكن من خلاله تعزيز تعلم الطلبة داخل الغرفة الصفية، أما المحور الثاني فيتلخص بتحديد المقومات الأساسية للتبني الناجح لأي من الإستراتيجيات المطروحة ضمن الدراسة، وأخيراًالمحور الثالث الذي يناقش بعض الأمثلة التطبيقية لكل إستراتيجية من الاستراتيجيات المطروحة والتي من خلالها يمكن ربط نظريات الاستراتيجية بالعالم الواقعي، مما يتيح للمعلمين ربط الأفكار المطروحة ضمن الإستراتيجية والإستفادة منها داخل غرفة الصف. ووصولاً لتحقيق هذه الأهداف تم اعتماد مجموعة من الأساليب التربوية والإحصائية، منها قياس مستوى التلاميذ القبلي والبعدي، بالإضافة إلى متابعة أداء المعلمين داخل الغرف الصفية وتقييم وتقويم مستويات أدائهم. وقد توصلت الدراسة إلى أن فهم المعلمين للاستراتيجيات التعليمية يساعدهم على تطبيق هذه الاستراتيجيات على مستوى عال من الدقة وتوفير الدعم للطلبة وبناء بيئة إيجابية داعمة داخل غرفة الصف، وبالنتيجة قدرة المعلم على معرفة طبيعة كل طالب واكتشاف قدراته وتحديد نقاط قوته وضعفه مما يساعد على تطوير العملية التعليمية. كما توصلت الدراسة إلى أن تلقي المعلمين للتدريب المناسب على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة يؤثر في سلوكهم التعليمي داخل غرفة الصف، بناءً على اتجاه الاختلاف والتمايز بين الطلبة. كما يساعد هذا الفهم على تطوير مستوى الطلبة، وتقديم مستوى أعلى من البدائل وتعزيز البدائل التربوية بما يخدم جميع الطلبة على اختلاف قدراتهم.

إن ما توصلت إليه الدراسة يثبت أهمية الدراسة قيد الإنجاز وذلك لثبات أهمية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في الارتقاء بمستوى التعليم، وهذا يؤيد بشكل أو بآخر أهمية قياس مستوى تطبيق معلمي صعوبات التعلم بتطبيق هذه الممارسات.

وفي دراسة (Gol& Royaei,2013) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين التنظيم الذاتي لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والأداء الوظيفي. والتي تم تطبيقها على عينة مكونة من (80) معلماً للغة الإنجليزية كلغة أجنبية (36) من

الذكور و(44) من الإناث، (42) معلماً ومعلمة يحمل درجة الماجستير (38) كانوا من حملة البكالوريوس. وقد تراوحت اعمارهم بين (28–43) سنة وخبراتهم التدريسية بين 5 سنوات و21 سنة، وقد استخدم الباحثان مقياس التنظيم الذاتي للمعلم (TSRS) والمؤلف من 40 فقرة باستخدام مقياس ليكرت السداسي.

كما استخدم مقياس الأداء الوظيفي الذي صممه باترسون (1990) والمكون من (15) فقرة باستخدام مقياس ليكرت الرباعي، واستمرت الدراسة لاثنتي عشر أسبوعاً وأظهرت النتائج ارتباطاً كبيراً بين التنظيم الذاتي للمعلمين والأداء الوظيفي، وأن هدف توجيه الإتقان هو أفضل مؤشر على الأداء الوظيفي للمعلمين.

وقد قام كل من حسين والهدباني (2016) بدراسة هدفت إلى تحديد مدى فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. وقد اعتمدت الدراسة الطالبات ذوات صعوبات التعلم من الصفوف الابتدائية العليا (الصفوف الرابع والخامس الابتدائي) من مدرسة المروج الأهلية في المملكة العربية السعودية مجتمعاً لها، كما بلغ حجم عينتها عشرين طالبة تم اختيارهن بطريقة قصدية، ومن ثم تم تقسيمهن إلى مجموعتين الأولى مجموعة تجريبية مكونة من عشر طالبات، بينما العشر الأخريات مثلن المجموعة الضابطة، كما اعتمدت المنهجية شبه التجريبية. وقد قام الباحث باعتماد مجموعة من الأدوات مكونة من ثلاثة أبعاد، حيث تمثل البعد الأول بالاختبار التشخيصي لقياس صعوبات التعلم، بينما كان البعد الثاني متمثلاً ببرنامج تعليمي لعلاج بعض صعوبات التعلم. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها فاعلية البرنامج المعتمد.

أما دراسة عبده (2016) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام المدخل المتعدد الحواس لعلاج صعوبات التعلم لدي تلميذات المرحلة الابتدائية بمحافظة عقلة الصقور. وتكونت عينة البحث من جميع الطالبات ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة والمشخصين من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية والملتحقات بغرف مصادر التعلم بالمدرسة الابتدائية الثانية بمحافظة عقلة الصقور، وبلغ عددهم (16) طالبة، واستخدم البحث المنهج التجريبي. واستخدم الباحث استبانة موجهه لمعلماًت المرحلة الابتدائية للتعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وقائمة مهارات القراءة والكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقائمة صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، وقائمة صعوبات الكتابة، واختبار لصعوبات القراءة والكتابة. وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القراءة بفروق دالة إحصائياً. وأشارت كذلك النتائج إلى وجود فعالية لإستراتيجية الحواس المتعددة في علاج صعوبات الكتابة لدي تلميذات المرحلة الابتدائية.

بينما قامت دراسة (Kennedy & Manson 2016) والتي تناولت الممارسات المبنية على الأدلة في التعليم وعلم نفس الطفل والتي هدفت إلى طرح خيارات للممارسين والباحثين باستخدام المنهجية القائمة على حل المشكلات والتي تهدف إلى تحليل منهجية التعلم من خلال مساعدة الطالب على استنتاج الهدف التعليمي أو القاعدة من خلال تمريره على بعض المشكلات والاختبارات حيث أشارت الدراسة إلى مدى توافق هذه المنهجية مع أسلوب عمل الدماغ وهي بالتالي تعزز مجموعة من الخبرات المعرفية لدى الفرد مثل التفكير واتخاذ القرار والتعلم النشط، واكتشاف العلاقات السببية، وهذا ما أثبتته الدراسات النظرية والتطبيقية حول هذه المنهجية.

وقد تطرقت دراسة (Khan, Khan, Khan, & Khan 2016) إلى دراسة أثر شخصية المعلم على الأداء الأكاديمي للطلبة، وقد يبدو عنوان الدراسة بعيداً بعض الشيء للوهلة الأولى، إلا أن تعريف التنظيم الذاتي يحتوي على جميع عناصر مكونات شخصية المعلم المذكورة في الدراسة. وعليه فقد كان مجتمع الدراسة محدداً بطلبة كليات التربية الرياضية وعلومها في الجامعات الباكستانية والبالغ عددهم 1440 طالباً وطالبة، بينما تكونت عينة الدراسة من 418

وحدة معاينة. وقد قام الباحثون بتطوير أداة لجمع المعلومات من الطلبة، حيث استخدمت أساليب الإحصاء الوصفي التحليلي لتحليل نتائج الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة واضحة ومحددة وهي وجود علاقة ارتباط قوية ومؤثرة بين كل من المميزات الشخصية للمدرسين والتطور الأكاديمي لدى الطلبة على جميع أبعاد الدراسة.

وقد بحثت دراسة الجهني (2017) أثر إستراتيجية التدريس متعدد الحواس في معالجة العسر القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال التعريف بالإستراتيجية أولاً ومن ثم دراسة أثر هذه الإستراتيجية عن طريق تطبيق المنهجية شبه التجريبية للبحث. وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة مدرسة طارق بن زياد في مدينة ينبع البحر في المملكة العربية السعودية، بينما تكونت عينة الدراسة من (10) طلاب من ذوي صعوبات التعلم تم اختيارهم بطريقة قصدية ومن ثم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية. حيث قام الباحث باستخدام مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية في التشخيصين القبلي والبعدي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

المنهجية والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة منهج البحث الوصفي الارتباطي كمنهجية بحثية لها وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة ولأهدافها وأغراضها والإجابة على أسئلتها. حيث قامت الباحثة بقياس كل من درجة التنظيم الذاتي لمعلمي صعوبات التعلم أولاً ثم قياس درجة تطبيق هؤلاء المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة واعتمادهم عليها في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتطبيق طرق الإحصاء الوصفي على كل متغير ثم دراسة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي غرف مصادر التعلم في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة العاصمة/ عمان والتي تشمل المديريات التالية:

1. مديرية قصبة عمان (19 معلماً)
2. مديرية لواء ماركا (21 معلماً)
3. مديرية لواء الجامعة (13 معلماً)
4. مديرية لواء سحاب (9 معلمين)
5. مديرية لواء القويسمة (13 معلماً)
6. مديرية ناعور (18 معلماً)
7. مديرية لواء وادي السير (9 معلمين)

ومما سبق فإن حجم المجتمع يتكون من (102) معلم صعوبات ضمن محافظة العاصمة/ عمان وذلك وفقاً لإحصائيات وزارة التربية للعام الدراسي (2019–2020)

عينة الدراسة:

تم اعتماد عينة المجتمع حيث تم أخذ المجتمع كاملاً موزعة حسب تواجد المدارس التي تحتوي على غرف مصادر لخدمة الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومقدارها (82) معلماً ومعلمة والجدول (1) يظهر توزيع العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة لمجتمع الدراسة.

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة على متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	19	23%
	أنثى	63	77%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	42	51%
	دبلوم عالٍ	23	28%
	ماجستير ودكتوراه	17	21%
الخبرة	من 1 إلى 5 سنوات	26	32%
	من 6 إلى 10	9	11%
	من 11 إلى 15	15	18%
	أكثر من 15 سنة	32	39%
	المجموع	82	100%

ونظراً لظروف جائحة كورونا وتوقف التعليم الوجاهي فإن الباحثة تواصلت مع إدارة التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم للوصول إلى المعلمين في المدارس الحكومية. وقد تم تطبيق مقاييس الدراسة على أفراد الدراسة على عينة تجريبية مكونة من (19) معلماً ومعلمة من خارج العينة التي سيطبق عليها المقياس، وأعيد تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين.

وتم تطبيق مقاييس الدراسة على أفراد الدراسة من خلال التواصل مع المعلمين عبر مجموعات مديريات التربية والتعليم في مناطق عمان، وإرسال رابط الاستبانة لتعبئته عبر "Google Document" ثم جمعت البيانات وتم تحليلها عبر برنامج "SPSS".

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة في جمع بياناتها على الأداتين الآتيتين:

أ. استبانة التنظيم الذاتي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم.

ب. استبانة درجة تطبيق معلمي ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة واعتمادهم عليها في تعليم الطلبة.

وفيما يلي وصف مفصل لهاتين الأداتين، وإجراءات بنائهما والتحقق من دلالات صدقهما وثباتهما:

استبانة قياس مستوى التنظيم الذاتي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم:

وصف الاستبانة:

وصولاً لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة لقياس مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال عدة خطوات يمكن تلخيصها بما يلي:

أولاً: الرجوع إلى أدب علم النفس وعلم النفس التربوي لتطوير أداة لتحديد مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي صعوبات التعلم: حيث تكونت الأداة من (45) فقرة موزعة بالتساوي على مجالات التنظيم الذاتي التي أقرها ألبرت باندورا في نظريته عن التنظيم الذاتي، حيث تشمل هذه المجالات كل من (الملاحظة الذاتية، الحكم، ورد الفعل) (Bandura,1991).

وقد تكوّنت الاستبانة بصورتها النهائية من قسمين:

أ- المعلومات العامة: يتناول هذا القسم معلومات عامة عن معلمي ذوي صعوبات التعلم مثل: الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

ب- الاستبانة: في هذا القسم يقدم المعلم/ المعلمة وصفاً لمستوى التنظيم الذاتي لديه من خلال وضع المستوى المناسب مقابل كل فقرة وبشكل تدريج خماسي كما يأتي: دائماً = 5، غالباً= 4، أحياناً = 3، نادراً= 2، أبداً = 1. حيث يبين (ملحق 6) الصورة الأولية لاستبانة التنظيم الذاتي لدى المعلمين، وقد تكوّنت الاستبانة بصورتها الأولية من (45) فقرة وللتأكد من صلاحية الأداة لما وضعت من أجله قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

ثانياً: التأكد من دلالات صدق أداة قياس المتغير الأول (التنظيم الذاتي) وذلك باعتماد الطرق التالية:

1. صدق المحتوى: قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة وعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية (ملحق 3)، والعاملين في مجال التربية الخاصة من أصحاب الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة، وذلك للتأكد من صلاحيتها ومدى موافقتها لما وضعت من أجله، والتأكد من وضوح فقراتها وسلامة مفرداتها لغوياً، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم حول أداة الدراسة، من حيث التعديل والحذف وإضافة الفقرات للاستبانة. وقد أُجريت التعديلات الآتية على الاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين:

ثالثاً: التأكد من ثبات أداة القياس بطريقتين، هما:

الجدول التالي يبيّن معاملات الثبات المستخرجة لمقياس التنظيم الذاتي:

الجدول (3): معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الإعادة والاتساق الداخلي لمقياس التنظيم الذاتي

المقياس	ثبات الإعادة	ثبات كرونباخ ألفا
التنظيم الذاتي	0.897	0.923

1. طريقة الإعادة: حيث قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على 20 معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم من خارج عينة الدراسة، ومن ثم إعادة تطبيقها مرة أخرى بعد مرور أسبوعين (Test- Re-test) وبلغ معامل الثبات المستخرج بطريقة الإعادة (0.897)، وهي قيمة مرتفعة وتدل على ثبات الإعادة.
2. طريقة كرونباخ ألفا: للتأكد من الاتساق الداخلي للفقرات ومدى تناسق إجابة أفراد العينة، وبلغ معامل الثبات المستخرج بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.923) وهي قيمة مرتفعة وتدل على ثبات الاتساق الداخلي للمقياس.

رابعاً: تصحيح المقياس: لقياس تقديرات أفراد العينة على فقرات مقياس مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي صعوبات التعلم؛ تم استخدام مقياس "ليكرت الخماسي" (دائما، غالباً، احياناً، نادراً، ابداً) وعليه تم إعطاء أوزان لإجابات عينة الدراسة لقياس المستوى، وذلك على النحو التالي:

وقد تم اعتماد المعادلة التالية لأغراض تحليل النتائج:

طول الفئة= (الحد الأعلى للأوزان المفترضة – حدها الأدنى) ÷ عدد الفئات المفترضة

طول الفئة = (5 –1) ÷ 3 = 1.33

وعليه فإن تقييم النتائج سيكون بالشكل التالي:

من 1.00–2.33 منخفض

من 2.34–3.67 متوسط

من 3.68–5.00 مرتفع

استبانة قياس درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة:

وصف الاستبانة:

وصولاً لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة من خلال عدة خطوات يمكن تلخيصها بما يلي:

أولا: الرجوع إلى أدب علم النفس وعلم النفس التربوي لتطوير أداة لتحديد مستوى تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم طلبتهم: حيث تكونت الاستبانة من بعدين:

1. البعد الأول وهو مكون من (10) فقرات تتناول معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة ومفهومها.
2. البعد الثاني وهو خاص بالممارسات المبنية على الأدلة ودرجة تطبيقها حيث يتناول ثلاث ممارسات أساسية هي (التعليم متعدد الحواس، والتعليم التعاوني، والتعلم من خلال الأقران) وهو مكون من 24 فقرة موزعة بالتساوي على الممارسات موضوع الدراسة.

ثانياً: التأكد من صدق أداة الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية: حيث تم اعتماد طريقتين لإثبات صدق الأداة، هما

أ. صدق المحتوى: قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة وعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية (ملحق 3)، والعاملين في مجال التربية الخاصة من أصحاب الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة، وذلك للتأكد من صلاحيتها ومدى موافقتها لما وضعت من أجله، والتأكد من وضوح فقراتها وسلامة مفرداتها لغوياً، وقد تمّ الأخذ بملاحظاتهم حول أداة الدراسة، من حيث التعديل والحذف وإضافة الفقرات للاستبانة.

وقد أُجريت التعديلات الآتية على الاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين:

أ. تعديل صياغة بعض الفقرات: تم تعديل صياغة بعض الفقرات، فعلى سبيل المثال جرى تعديل صياغة الفقرة رقم (6) " أطلب من الطالب أن يرسم الطلبة الكلمات ذهنياً ويلفظوها عدة مرات " لتصبح بعد التعديل " أطلب من الطالب ان يرسم الكلمات ذهنياً ويلفظها عدة مرات"، وتعديل صياغة الفقرة رقم (11) "أحاول تطبيق الممارسات التي ثبتت فعاليتها" لتصبح بعد التعديل "أطبق الممارسات التي ثبتت فعاليتها".

ب. إضافة فقرتين من خلال فصل الفقرتين التاليتين:

الفقرة (13) "أقسم العمل على أفراد المجموعة وأتأكد من إتقان المطلوب" لتصبح فقرتين كالاتي: " أقسم العمل على أفراد المجموعة"، "أتأكد من إتقان المطلوب"

الفقرة (15) "احسب العلامات للمجموعات وأقدم المكافأة عند تدريس الأقران" لتصبح فقرتين كالآتي: أحسب العلامات للمجموعات"، "أقدم المكافأة عند تدريس الأقران ".

ب. صدق البناء: حيث اعتمدت الباحثة إيجاد معاملات الارتباط بين فقرات الأداة والدرجة الكلية للمقياس أداةً لإثبات صدق بنائها. والجدول التالي يبيّن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس:

ثالثا: التأكد من ثبات أداة القياس بطريقتين، هما:

1. طريقة الإعادة: حيث قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على 19 معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم من خارج عينة الدراسة ومن ثم إعادة تطبيقها مرة أخرى بعد مرور أسبوعين (Test- Re-test)
2. اعتماد طريقة كرونباخ ألفا للتأكد من الاتساق الداخلي للفقرات ومدى تناسق إجابة أفراد العينة.

الجدول (5): معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الإعادة والاتساق الداخلي لمقياس الممارسات المبنية على الأدلة

الرقم	المجالات	ثبات الإعادة	ثبات كرونباخ ألفا
1	المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة ومفهومها	0.987	0.865
2	أسلوب التعليم متعدد الحواس	0.966	0.864
3	التعليم التعاوني	0.904	0.909
4	التعليم من خلال الأقران	0.981	0.850
	مقياس الممارسات ككل	0.984	0.953

يبين الجدول (5) أن معاملات الثبات المستخرجة بطريقة ثبات الإعادة لمقياس الممارسات المبنية على الأدلة بلغ للمقياس ككل (0.984) في حين تراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية للمقياس بطريقة الإعادة بين (0.904 و 0.987) و بلغت معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لمقياس الممارسات المبنية على الأدلة بلغ للمقياس ككل (0.953) في حين تراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي بين (0.850 و 0.909) وهي قيم مرتفعة وتدل على ثبات مقياس الممارسات المبنية على الأدلة.

رابعاً: تصحيح المقياس: لقياس تقديرات أفراد العينة على فقرات مقياس مستوى الممارسات المبنية على الأدلة لدى معلمي صعوبات التعلم؛ تم استخدام مقياس "ليكرت الخماسي" (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، ابداً) وعليه تم إعطاء أوزان لإجابات عينة الدراسة لقياس المستوى وذلك على النحو التالي:

وقد تم اعتماد المعادلة التالية لأغراض تحليل النتائج:

طول الفئة= (الحد الأعلى للأوزان المفترضة – حدها الأدنى) ÷ عدد الفئات المفترضة

طول الفئة = (5 –1) ÷ 3 = 1.33

وعليه فإن تقييم النتائج سيكون بالشكل التالي:

من 1.00–2.33 منخفض

من 2.34–3.67 متوسط

من 3.68–5.00 مرتفع

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والجدول التالي يبيّن هذه النتائج:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	11	أعمل بجد وحرص ليصل الطلبة إلى الهدف المطلوب	4.78	.567	مرتفعة
2	25	أدرك أهمية ان تكون التعليمات للطلبة واضحة ومحددة	4.74	.625	مرتفعة
3	39	أشعر بالإنجاز والثقة عند تحقيق الأهداف المطلوبة قبل موعدها	4.71	.657	مرتفعة
4	40	ان العمل المنظم سيؤدي إلى تحقيق النتائج المطلوبة	4.71	.676	مرتفعة
5	12	اظهر ردود فعل إيجابية	4.66	.707	مرتفعة
6	10	أخطط وأضع الأهداف للوصول إلى نتائج أسرع	4.65	.636	مرتفعة

7	9	أقوم باختيار الاستراتيجية التعليمية المناسبة لكل طالب	4.63	.778	مرتفعة
8	18	أفكر في كافة الوسائل لتحقيق هدفي	4.62	.660	مرتفعة
9	41	أشعر بالرضى عندما أقوم بتحضير الواجبات المطلوبة من الطلبة قبل موعد الحصة	4.60	.901	مرتفعة
10	8	أستخدم كافة الوسائل المتاحة للاطلاع على كل ما هو جديد	4.57	.802	مرتفعة
11	7	أضع الخطط والأهداف التي سأسعى لتحقيقها مع الأطفال مسبقا وبوقت كافي	4.55	.877	مرتفعة
12	36	أقوم بتطوير نفسي بشكل مستمر	4.55	.756	مرتفعة
13	43	أشجع نفسي عندما اقوم بعمل مميز	4.51	.805	مرتفعة
14	3	أدون ملاحظات حول ما يتم انجازه	4.49	.864	مرتفعة
15	15	أعدل من سلوكي عند رؤية أشياء تساعدني على ذلك	4.48	.820	مرتفعة
16	27	أنتبه معظم الوقت لما اقوم به	4.46	.740	مرتفعة
17	6	أدون ملاحظاتي حول أداء الأطفال أثناء التعليم	4.45	.958	مرتفعة
18	29	أستمر بالعمل لإنجاز المهمة بالرغم من الصعوبات	4.44	.722	مرتفعة
19	20	أنظم وقتي بشكل جيد	4.43	.770	مرتفعة
20	26	أدير الوقت بكفاءة مع الطلبة	4.43	.817	مرتفعة
21	30	اضع الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهني	4.40	.829	مرتفعة
22	24	أدرك تصرفاتي بشكل كافٍ	4.38	.811	مرتفعة
23	1	أبحث عن المساعدة عندما احتاج	4.37	.910	مرتفعة
24	5	أجلس في مكان منظم كي أستطيع التركيز والمتابعة	4.35	.986	مرتفعة
25	13	أضبط رد فعلي عند حدوث اي مشكلة	4.35	.948	مرتفعة
26	21	أقيم مدى تحقيقي للأهداف التي اضعها لنفسي	4.35	.760	مرتفعة
27	23	أتعلم من اخطائي ولا اكررها	4.34	.946	مرتفعة
28	2	أراجع الملاحظات التي ادونها باستمرار	4.33	1.007	مرتفعة
29	33	أسعى لاتخاذ الإجراءات اللازمة لأحقق أحلامي	4.30	.885	مرتفعة
30	37	أسعى لأكون مختلفاً عن الآخرين	4.30	.939	مرتفعة
31	28	أحكم على سلوكي حسب النتائج	4.17	.872	مرتفعة
32	14	أركز عند القيام بأي مهمة حتى مع وجود مشتتات	4.05	1.005	مرتفعة
33	4	أقوم بمكافأة نفسي بعد انجازي المهام المطلوبة	3.74	1.255	مرتفعة
34	34	أهتم كثيرا في اراء الاشخاص المحيطين بي	3.28	1.260	متوسطة
35	17	اشعر بالإحباط واليأس عندما لا تسير الامور بالاتجاه الذي اريده	3.15	1.228	متوسطة
36	16	اميل إلى الروتين في عملي	2.65	1.251	متوسطة
37	42	أتردد في اتخاذ القرار المناسب	2.34	1.326	متوسطة
38	38	أحاول ان أكون مثل الآخرين	2.28	1.317	منخفضة
39	22	أجد صعوبة في تحديد أهدافي	2.26	1.341	منخفضة
40	19	أفقد السيطرة على ضبط انفعالاتي عندما أشعر بالفشل في تحقيق ما أريد	2.23	1.289	منخفضة
41	32	أدرك متأخرا تأثير سلوكي على الآخرين	2.13	1.265	منخفضة
42	35	أقارن نفسي بغيري	2.07	1.235	منخفضة
43	31	من الصعب ان أحدد اولوياتي	1.96	1.170	منخفضة
		المتوسط الكلي للتنظيم الذاتي	3.98	.398	مرتفعة

يبيّن الجدول (6) أن المتوسط الكلي لمقياس درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد بلغ (3.98) و بدرجة مرتفعة، في حين أن المتوسطات الحسابية لفقرات المقياس جاءت بدرجة منخفضة و متوسطة ومرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.96 و4.78)، وقد جاءت الفقرة " أعمل بجد وحرص ليصل الطلبة إلى الهدف المطلوب" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.78) وانحراف معياري (0.567) و بدرجة مرتفعة، تلتها الفقرة " أدرك أهمية أن تكون التعليمات للطلبة واضحة ومحددة" بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.74) و انحراف معياري (0.625) وبدرجة مرتفعة، ثم الفقرة "أشعر بالإنجاز والثقة عند تحقيق الأهداف المطلوبة قبل موعدها" بمتوسط حسابي (4.71) وانحراف معياري (0.657) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرات التالية بأقل المتوسطات الحسابية، حيث جاءت الفقرة "أدرك متأخرا تأثير سلوكي على الآخرين" بمتوسط حسابي (2.18) وإنحراف معياري (1.265) بالرتبة الحادية والاربعين و بدرجة منخفضة، ثم الفقرة " أقارن نفسي بغيري " بمتوسط حسابي (2.07) وانحراف معياري (1.235) وبدرجة منخفضة، في حين جاءت الفقرة (من الصعب أن أحدد أولوياتي) بالرتبة الاخيرة بأقل متوسط حسابي (1.96) وانحراف معياري (1.170) وبدرجة منخفضة.

السؤال الثاني: ما درجة تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والجدول التالي يبيّن هذه النتائج:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	درجة تطبيق الممارسات بالممارسات المبنية/التعليم التعاوني	4.39	.689	مرتفعة
2	2	درجة تطبيق الممارسات بالممارسات المبنية/ أسلوب التعليم متعدد الحواس	4.25	.630	مرتفعة
3	1	المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة ومفهومها	4.21	.646	مرتفعة
4	4	درجة تطبيق الممارسات بالممارسات المبنية/التعليم من خلال الأقران	3.99	.680	مرتفعة
		المتوسط الكلي	4.25	.609	مرتفعة

يبيّن الجدول (7) أن المتوسط الكلي لدرجة تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بلغ (4.25) وانحراف معياري (0.609) وبدرجة تطبيق مرتفعة، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات الفرعية للمقياس بين (3.99 و4.39)، حيث جاء مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم التعاوني بالمرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.39) وإنحراف معياري (0.689) وبدرجة تطبيق مرتفعة، تلاه مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ متعدد الحواس بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.630) وبدرجة تطبيق مرتفعة، ثم مجال المعرفة الممارسات المبنية على الأدلة ومفهومها بمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.646) وبدرجة تطبيق مرتفعة، في حين جاء مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/التعليم من خلال الأقران بالمرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.680) وبدرجة تطبيق مرتفعة. وتالياً تفصيل للمجالات الفرعية:

أولاً: مجال المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة ومفهومها

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ولمجال المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة ومفهومها مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	35	أستخدم مع الطالب كل الوسائل المتاحة بصريا وسمعيا ولمسياً	4.49	.805	مرتفعة
2	11	أطبق الاستراتيجيات التي ثبتت فعاليتها	4.43	.802	مرتفعة
3	36	أقوم بعرض المهارة بعدة اشكال على الطالب في البداية عندما أقوم بتعليم الطالب	4.43	.889	مرتفعة
4	3	أقوم بالاطلاع على أحدث البرامج والأساليب الخاصة بتدريب ذوي صعوبات التعلم	4.41	.800	مرتفعة
5	7	أوازن بين حاجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم والأساليب التدريبية التي يحتاجها	4.41	.800	مرتفعة
6	2	يستخدم معلمو ذوي صعوبات التعلم مصادر متنوعة لدعم قدراتهم	4.40	.928	مرتفعة
7	9	أستخدم الأساليب والإستراتيجيات المفيدة بوقتها المناسب	4.38	.811	مرتفعة
8	4	يستطيع التربويون استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة لتعزيز الوصول إلى البرامج الافضل	4.34	.892	مرتفعة
9	5	أقوم بتصميم البرامج التدريبية استنادا إلى حاجات الطفل وأحدث الممارسات العلمية والعملية مع ذوي صعوبات التعلم	4.27	.890	مرتفعة
10	8	أعرف المعلومات المهمة المتعلقة بكافة الاستراتيجيات المستخدمة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.21	.926	مرتفعة
11	6	لدي المعرفة والاطلاع بالممارسات المبنية على الأدلة	4.06	.907	مرتفعة
12	1	يستخدم معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم الاسلوب اللامنهجي بشكل كبير في تعليمهم	3.85	1.044	مرتفعة
13	10	أبتعد عن البرامج والاستراتيجيات التي لم تدعم ببحوث ودراسات كافية	3.54	1.199	متوسطة

يبيّن الجدول (8) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة ومفهومها تراوحت بين (3.54 و4.49) حيث جاءت الفقرة " أستخدم مع الطالب كل الوسائل المتاحة بصريا وسمعيا ولمسياً " بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.49) وانحراف معياري (0.805) وبدرجة تطبيق مرتفعة، في حين جاءت الفقرة " أبتعد عن البرامج والاستراتيجيات التي لم تدعم ببحوث ودراسات كافية " بالرتبة الاخيرة بأقل متوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (1.199) وبدرجة تطبيق متوسطة.

ثانياً: مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ أسلوب التعليم متعدد الحواس

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال درجة تطبيق الممارسات بالممارسات المبنية/ أسلوب التعليم متعدد الحواس مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	17	أعزز استخدام الطلبة لأكبر قدر من الحواس أثناء التعلم	4.67	.817	مرتفعة
2	12	أطبق الاستراتيجيات المتعلقة بالتعليم متعدد الحواس	4.54	.804	مرتفعة
3	13	أخبر الطلبة بأنهم سيتعلمون طريقة جديدة وأنها ستكون ناجحة	4.43	.802	مرتفعة
4	15	أطلب من الطالب استخدام بصره بالنظر إلى اللوح او الورقة	4.37	.868	مرتفعة
5	14	أكتب الكلمات الخاصة بالقصة التي يقولها الطالب على اللوح أو على ورقة وبخط واضح وكبير	4.29	.962	مرتفعة
6	16	أطلب من الطالب أن يرسم الطلبة الكلمات ذهنياً ويلفظها عدة مرات	4.17	1.052	مرتفعة

يبيّن الجدول (9) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ أسلوب التعليم متعدد الحواس تراوحت بين (4.17 و4.67) حيث جاءت الفقرة" أعزز استخدام الطلبة لأكبر قدر من الحواس أثناء التعلم" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.67) وإنحراف معياري (0.817) وبدرجة تطبيق مرتفعة، في حين جاءت الفقرة " أطلب من الطالب أن يرسم الطلبة الكلمات ذهنياً ويلفظها عدة مرات" بالرتبة الاخيرة بأقل متوسط حسابي (4.17) وإنحراف معياري (1.052) وبدرجة تطبيق مرتفعة.

ثالثاً: مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم التعاوني

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم التعاوني مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	24	أتأكد من اتقان المجموعات لما هو مطلوب منها	4.66	.724	مرتفعة
2	20	أحضر أورق عمل بعد تقسيم الوحدة الدراسية إلى وحدات صغيرة	4.49	.805	مرتفعة
3	23	أقسم العمل على افراد المجموعة	4.49	.820	مرتفعة
4	26	أحسب العلامات للمجموعات	4.45	.863	مرتفعة
5	19	أختار وحدة او موضوع يستطيع الطلبة تعلمه بوقت محدود	4.43	.875	مرتفعة
6	21	أنظم فقرات التعلم و الاختبار الخاصة بتلك الوحدة	4.32	.887	مرتفعة
7	18	يكتب الطلبة الكلمة من الذاكرة	4.28	.946	مرتفعة
8	22	اقسم الطلبة إلى مجموعات تعاونية مختلفة	4.28	.972	مرتفعة
9	25	يخضع جميع الطلبة لاختبار فردي	4.13	1.120	مرتفعة

يبيّن الجدول (10) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم التعاوني تراوحت بين (4.13 و4.66) حيث جاءت الفقرة " أتأكد من اتقان المجموعات لما هو مطلوب منها " بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.66) وانحراف معياري (0.724) و بدرجة تطبيق مرتفعة، في حين جاءت الفقرة " يخضع جميع الطلبة لاختبار فردي" بالرتبة الاخيرة بأقل متوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (1.120) وبدرجة تطبيق مرتفعة.

رابعاً: مجال درجة تطبيق الممارسات بالممارسات المبنية على الادلة / التعليم من خلال الأقران

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم من خلال الأقران مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	34	يساعد التدريس من خلال الأقران على تعزيز المهارات الاجتماعية	4.37	.896	مرتفعة
2	27	أقدم المكافأة عند تدريس الأقران	4.35	.921	مرتفعة
3	33	أحلل المهارات لمكوناتها السلوكية عند التدريب على تدريس الأقران	4.35	.866	مرتفعة
4	32	أذكّر بضرورة الالتزام بالوقت المحدد من قبل المعلم القرين عندما أستخدم تدريس الأقران	4.18	.944	مرتفعة
5	28	أركز عند تدريس الأقران على تهيئة البيئة التعليمية والمدرسية	4.12	.999	مرتفعة
6	30	استخدام تدريس الأقران يؤدي لضياع الوقت	4.06	1.023	مرتفعة
7	31	أسجل ملاحظاتي عند تنفيذ تدريس الأقران لتقديم تغذية راجعة للمعلم القرين	4.01	.949	مرتفعة
8	29	أحدد المدة الزمنية التي سيتم فيها تدريس الأقران للمهمة	2.49	1.279	متوسطة

يبين الجدول (11) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم من خلال الأقران تراوحت بين (2.49 و4.37) حيث جاءت الفقرة (يساعد التدريس من خلال الأقران على تعزيز المهارات الاجتماعية) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.37) وانحراف معياري (0.896) وبدرجة تطبيق مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (أحدد المدة الزمنية التي سيتم فيها تدريس الأقران للمهمة.) بالرتبة الاخيرة بأقل متوسط حسابي (2.49) وانحراف معياري (1.279) وبدرجة تطبيق متوسطة.

السؤال الثالث: هل تختلف درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف كل من الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟

متغير الجنس:

للإجابة عن السؤال المتعلق بمتغير الجنس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة في درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس، والجدول التالي يبيّن هذه النتائج:

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت للعينات المستقلة في درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	19	4.07	.274	1.105	80	.272
أنثى	63	3.96	.426			

يبيّن الجدول (12) أن قيمة " ت" في درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس بلغت (1.105) بينما بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.272) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن المتوسط الكلي لمقياس درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بلغ (3.98) و بدرجة مرتفعة. وتعزو الباحثة ذلك إلى ان التنظيم الذاتي يسهل عملية التعلم والتعليم، حيث إن معلمي ذوي صعوبات التعلم بحاجة لتنظيم عملية التعليم، وبالتالي فهو يحسّن من أدائهم ويسهم في زيادة الدافعية الذاتية والإصرار على انجاز المهمات.

كما أن عمل المعلمين مع ذوي صعوبات التعلم يتطلب وجود نوع من التنظيم والدقه مما يساهم في وصول المعرفة والمهارات بشكل أفضل، ويساهم هذا النوع من التنظيم في بعدهم عن المشتتات التي قد تضيّع جهد المعلم سدى، وبالتالي يصبح التنظيم الذاتي جزءاً من شخصية المعلم لما له من أثر ايجابي على حياته العلمية والعملية.

كما تعزى هذه النتيجة إلى حاجة المعلمين الدائمة إلى تنظيم وقتهم وإدارته والقدرة على تنظيم حاجاتهم ومتطلبات تحقيق أهدافهم بصورة صحيحة، وبالتالي فإن امتلاك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتنظيم الذاتي سينعكس على إنجازهم في اعمالهم مع طلبتهم بدءاً من تحديد الأهداف التعليمية وإنتهاءً بالنتائج المرضية لطرفي العملية التعليمية.

وهذا يتفق مع دراسة (Baumeister & Stillman, 2008)، التي أظهرت فاعلية وأهمية الضبط الذاتي في الأداء الأكاديمي، ودراسة (Gol& Royaei,2013) التي أظهرت نتائجها ارتباط كبير بين التنظيم الذاتي للمعلمين والأداء الوظيفي.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " ما درجة تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟"

أسفرت نتائج السؤال الثاني عن وجود درجة تطبيق مرتفعة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث جاء مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم التعاوني بالرتبة الأولى وبدرجة تطبيق مرتفعة، تلاه مجال درجة تطبيق الممارسات بالممارسات المبنية على الأدلة/ أسلوب التعليم متعدد الحواس، ووجود مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم من خلال الأقران بالرتبة الأخيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه بالرغم من أهمية التعليم الفردي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، إلّا أن التعليم التعاوني يلعب دوراً مهماً في إكساب هؤلاء الطلبة بعض المهارات الاجتماعية المهمة، كما أن التعلم التعاوني يهدف إلى تنشيط الطلبة من خلال المجموعات في غرف المصادر، حيث يُعلم هؤلاء الطلبة بعضهم بعضاً ويتحاورون فيما بينهم مما يقوي روح الفريق بين الطلبة باختلاف قدراتهم ويساهم بشكل أساس في تنمية المهارات الاجتماعية لديهم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (إغريب، 2016) ودراسة (جريش، 2018). وتختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Veenman, 2002) والتي أشارت إلى وجود صعوبات في استخدام التعليم التعاوني لتعليم الطلبة من أهمها الازعاج أثناء انشغال الطلبة المشاركين في التعليم.

وقد جاء التركيز على استغلال كافة الحواس في عملية التعليم منسجماً مع فلسفة التربية الخاصة وتعليم ذوي الإعاقة عموماً وتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم خصوصاً، من خلال استغلال كافة الحواس الموجودة لديهم، كما أن التعليم من خلال الحواس يساعد على تطوير قدرات وإمكانات الأطفال وتعزيز الخبرة المباشرة لديهم، وهي تعمل على إشراك الأطفال بشكل أفضل في فهم ما يقدم لهم من خلال الأنشطة مثل الملاحظات والمناقشات النشطة، وهو يساعد المعلم على الوصول إلى الأسلوب التعليمي الأفضل والأكثر مناسبة لميول وقدرات الطفل، وهذا يتفق مع دراسة (Arbi, et al، (2019 و دراسة (حسين والهدباني، 2016) و دراسة (عبده، 2016) التي أشارت إلى أهمية إستخدام التعليم من خلال الحواس والفوائد التي تعود على الطلبة، ودراسة (الجهني، 2017) التي بينت أثراً ذا دلالة إحصائية لاستخدام إستراتيجية التدريس متعدد الحواس في معالجة العسر القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

كما أن وجود مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم من خلال الأقران بالرتبة الأخيرة قد يعود ذلك لكون غرفة المصادر والتي يعمل بها معلمو ذوي صعوبات التعلم في القطاع الحكومي في التربية والتعليم عادة تقدم خدماتها للطلبة ذوي صعوبات التعلم دون التركيز على الأقران العاديين، وهنا نجد أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتم فصلهم في هذه الصفوف عن الطلبة العاديين وعن الصفوف الدراسية العادية، وبالتالي فإن فرصة تلقي هؤلاء الطلبة للمعرفة والمهارات من قبل الأقران تعتبر فرصة قليلة نسبياً. وترى الباحثة أن الظرف الحالي المتعلق بجائحة كورونا وعدم تنفيذ التعليم الوجاهي قد يؤثر على استجابة المعلمين نحو تعليم الأقران.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: " هل تختلف درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف كل من الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟"

أشارت نتائج السؤال الثالث إلى ما يأتي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه) وجاءت الفروق لصالح المؤهل العلمي (الدبلوم العالي). وعدم وجود

فروق بين المؤهل العلمي البكالوريوس والدبلوم العالي وبين المؤهل العلمي البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وتعزى هذه النتيجة إلى أن المهارات والخبرات التي يمتلكها معلمو ذوي صعوبات التعلم تتبلور بصورة أفضل من خلال الدبلوم العالي من البكالوريوس لكون معظم المعلمين يقومون بعد حصولهم على درجة البكالوريوس بالحصول على الدبلوم العالي، أما بخصوص الماجستير والدكتوراه فترى الباحثة أن عدداً قليلاً جداً من المعلمين الحاصلين على هذه الشهادات يعملون في غرف المصادر ويكون توجههم العملي في سياقات أخرى كالأعمال الإدارية والتعليم الجامعي وما إلى ذلك. وتفسر الباحثة ذلك إلى أن المهارات التي يكتسبها المعلم من خلال الدبلوم العالي تكون أكثر إثراءً لمعارفه ومهاراته بشكل عام، ومنها مهارات التنظيم الذاتي وإدارة الوقت والاستعداد والتحضير ليصبح المعلم أكثر وعياً بذاته.

2. كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس التنظيم الذاتي تبعاً لمتغير الجنس، أو الخبرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مستوى التنظيم الذاتي متقارب بين الذكور والإناث ولا علاقة للجنس به، حيث إن امتلاك إستراتيجيات التنظيم الذاتي غير مرتبط بذكر أو أنثى ويرتبط بالاستراتيجيات ذاتها،
3. لقد بينت الدراسة وجود فروقا ظاهرية ذات دلالة إحصائية في مستوى التنظيم الذاتي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، إما بالنسبة لمتغير الخبرة، فقد أثبتت الدراسة وجود فروقا ظاهرية تعزى إلى المتغير لكنها لم تتمتع بدلالة إحصائية وهذا يتفق مع دراسة الحسين (2017) التي بينت ذلك.
4. بينت الدراسة وجود فروقا ظاهرية دالة إحصائيا لمستوى تطبيق معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولم يكن أثر الخبرة دالا إحصائيا بالرغم من تواجد الفروق الظاهرية.

قائمة المراجع

اولاً: المراجع باللغة العربية

ابراهيم، رانيا (2020). التعلم بالأقران كمدخل لتحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بروضات الدمج. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 21، ج3.

اغريب، سليمان. (2016). اتجاهات معلماًت غرفة المصادر نحو فاعلية إستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في الرياضيات في المحافظات الشمالية. رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

البطاينة، اسامة والرشدان، مالك والسبايلة، عبيد والخطاطبة، عبد المجيد (2005). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. دار المسيرة: عمان، الاردن.

جريش، منى (2018). فعالية التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسلكسيا). المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. العدد (2) 11–49.

الجهني، سلمان (2017). أثر إستخدام الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد 6، العدد 4، ص (41–50)

الجوالدة، فؤاد. (2015). قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة، ط1، عمان دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الاجنبية

Agran, M, Spooner, F., & Singer, G. H. (2017). Evidence-Based Practices: The Complexities of Implementation. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42(1), pp 3-7.

Agran, M, Spooner, F., & Singer, G. H. (2017). Evidence-Based Practices: The Complexities of Implementation. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42(1), pp 3-7.

APA Presidential Task Force on Evidence Based Practice. (2006). Evidence-based practice in psychology. American Psychologist, pp 61, 271-285.

Arbi, Riski Prasetya & Rianto, Edy & Murtadlo, Budiyanto. (2019). The Influence of VAKT Method Toward Reading Ability to Learning Difficulty Children in Galuh Handayani Elementary School. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 388.

Armestong, Kathleen, Ogg, Julia, Sandman-Wheat, Ashley & Walsh, Audra, (2013). Evidence-Based interventions for children with challenging behavior. New York, Springer.

Bandura. (1991). Social Cognitive Theory of Self- Regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes 50,248-287.

Barends, E., Rousseau, D. M., & Briner, R. B. (2014). Evidence-based management: The basic principles. – https://www.cebma.org/wp-content/uploads/Evidence-Based-Practice-The-Basic-Principles-vs-Dec-2015.pdf.

Baumeister, R.F & Vohs, K.D. (2004). Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications. The Guild for Press. New York London.

Baumeister, R. F, & Stillman, T. F. (2008). Self-regulation and close relationships. In J. V. Wood, A. Tesser, & J. G. Holmes (Eds.), The self and social relationships (p. 139–158). Psychology Press.

Baumeister, R. F. (2014). Self-regulation, ego depletion, and inhibition. Neuropsychologia, 65, 313-319.

Billingsely, Bonnie. (2004). Promoting teacher quality and retention in special Education. Journal of learning Disabilities.37(5): 370-376.

Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. The Journal of Special Education, 43(1), 3-11.

رقمنة البحث العلمي ودورها في تحسين جودة البحوث العلمية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك سعود

د. رقية الطيب على أحمد

جامعة الملك خالد – السعودية

تاريخ الاستلام: 2021/08/07 **تاريخ القبول: 2021/09/13**

الملخص

هدفت الدراسة الى بيان الدور الذي تلعبه رقمنة البحث العلمي في تحسين جودة البحوث العلمية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك سعود باختبار الفرضية وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين رقمنة البحث العلمي وجودة البحوث العلمية، استخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي والمنهج الوصفي التحليلي حيث استخدم المنهج الاستقرائي من خلال دور رقمنة البحث العلمي في جودة البحوث العلمية مع استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال بيانات وصفية مجمعة من استبيان موزع على عينة من طلاب الدراسات العليا وخلصت أهم النتائج في أن رقمنة البحث العلمي تلعب دورا كبيرا في تحسين جودة البحوث العلمية بالاستدلال على نسبة الموافقين على ذلك واوصت الدراسة بعدة توصيات اهمها ضرورة إيجاد استراتيجية لرقمنة البحوث العلمية على أن تأخذ في الاعتبار المراحل المرتبطة بمعالجة النصوص إذ بينت نتائج الدراسة الحالية أن من إيجابيات الرقمنة للبحوث أنها ساهمت في توفير الوقت والجهد. و ضرورة إيجاد نماذج وأشكال مقترحة ومعتمدة لرقمنة البحوث يراعي المتغيرات التي تحصل في هذا المجال ويتناسب مع معايير النشر.

الكلمات المفتاحية: الرقمنة، البحث العلمي، جودة البحث العلمي.طلاب الدراسات العليا

Digitization of scientific research and its role in improving the quality of scientific research from the viewpoint of graduate students

Rogia Eltayb Ali Ahmed

Abstract:

The study aimed to demonstrate the role that the digitization of scientific research plays in improving the quality of scientific research from the point of view of graduate students at King Saud University by testing the hypothesis that there is a statistically significant relationship between the digitization of scientific research and the quality of scientific research. During the role of digitizing scientific research in the quality of scientific research with the use of the descriptive and analytical method through metadata collected from a questionnaire distributed to a sample of graduate students. The most important results were concluded that the digitization of scientific research plays a major role in improving the quality of scientific research by inferring the percentage of those who agree to that The study recommended several recommendations, the most important of which is the necessity of finding a strategy for digitizing scientific research, taking into account the stages associated with text processing, as the results of the current study showed that one of the advantages of digitization for research is that it contributed to saving time and effort. And the necessity of finding suggested and approved models and forms for digitization of research that takes into account the variables that occur in this field and is commensurate with publishing standards.

Key words: digitization, scientific research, quality of scientific research.

المقدمة:

أدت التكنولوجيا وما تبعها من تطور رقمي الى تعدد وسائل الإنتاج المعرفي التكنولوجي وما يترتب عليه من تطور الكتروني فيما يتعلق بالنشر العلمي كالكتب الالكترونية والمكتبات الرقمية والمكتبات الافتراضية مما أدى الى سهولة الوصول الى المعلومة بدلا عن البحث من خلال المكتبات التقليدية فأصبح الباحث يجد المعلومة في اى زمان واى مكان ونظرا لما احدثته الانترنت من ثورة كبيرة في عملية الإنتاج العلمي من خلال رقمنة البحوث العلمية وسهولة الوصول اليها فذلك يلعب دورا كبير في تحسين جودة البحوث العلمية والتي تتطلب توفير كل الظروف المتاحة لذلك

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى بيان الدور الذي تلعبه رقمنة البحث العلمي في تحقيق جودة البحوث العلمية لطلاب الدراسات العليا:

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في صعوبة الوصول الى المعلومات المستخدمة في البحوث العلمية من خلال المكتبات التقليدية والذي يؤثر سلبا على جودة البحوث العلمية من كافة معايير تقييمها ويمكن حصر مشكلة في التساؤلات الاتية

- ماهي مميزات المحتوى الرقمي المعرفي التي تخدم جودة البحوث العلمية.؟
- ماهو إثر التحول الرقمي المعرفي على جودة البحوث العلمية؟
- ماهى المصادر الرقمية التي يمكن استخدامها من اجل تحسين جودة البحوث العلمي؟
- هل برامج الدراسات العليا في مجال الرقمنة تؤدي الى تحسين جودة الإنتاج العلمي؟

فروض الدراسة:

استندت الدراسة الى فرضية واحدة وهي وجود علاقة ذات دلالة إحصائية إيجابية بين رقمنة البحث العلمي وجودة البحوث العلمية

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي من خلال دور رقمنة البحث العلمي في تحسين جودة البحوث العلمية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك سعود مع استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال بيانات وصفية مجمعة من استبيان موزع على عينة عشوائية من طلاب الدراسات العليا

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في أهمية موضوع الرقمة والذي يتسم بالحداثة وتأثيره على جودة البحث العلمي الذي يمثل المقياس الأساسي لتطور الدول كما تبرز الأهمية من خلال عينة الدراسة حيث أن نواة البحث العلمي تبدا من برامج الدراسات العليا.

الاهمية التطبيقية:

تتمثل في نتائج الدراسة والتوصيات التي يمكن اعتبارها خطوات تصحيح لما هو حالى ووضع رؤية مستقبلية لأثر الرقمنة على جودة البحث العلمي

حدود الدراسة:

الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة في العام 2021

الحد المكاني: طبقت هذه الدراسة طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك سعود

الدراسات السابقة:

دراسة الغرم (2020)

هدفت الدراسة الى التعرف على واقع المكتبات الرقمية ودورها في دعم وتطوير البحث العلمي من وجهة نظر إدارة المكتبة وطلاب الدراسات العليا وقد خلصت الدراسة الى عدد من النتائج أهمها ضعف المساهمة في عقد دورات تدريبية وورش عمل وكيفية الاستفادة من مصادر المعلومات الالكترونية واوصت الدراسة بضرورة تنمية وتقرير مهارات العاملين في المكتبات في التعامل مع برامج المكتبات الرقمية ونشر ثقافة الوعي الرقمي من خلال اعداد ورش عمل للتعريف بالمكتبات الرقمية وكيفية الاستفادة منها في خدمة البحث العلمي.

دراسة شابي 02019

تناولت الدراسة مقاربة نظرية بين ضمان الجودة وعلاقته بتثمين نتائج البحث العلمي مما يفرض على المعنيين ضرورة وضع خطة دقيقة ومدروسة لتسيير وإدارة البحث العلمي حتى تضمن جودة في مخرجاته قابلة للتثمين واوصت الدراسة بتقديم الدعم المالي الكافي لمؤسسات البحث العلمي والمشاركة الفعالة للقطاع الخاص في تمويل الأنشطة العلمية إضافة الى تقوية العلاقات بين الجامعات ومراكز البحث العلمي لحل المشاكل التكنولوجية.

دراسة Youkous وAkdag (2019)

هدفت الدراسة الى تقديم وجهة نظر واقعية مبنية على أراء الاكاديميين حول ماهية جودة وسائل النشر العلمي وتقديم توصيات لتحديد جودة البحث العلمي ومن نتائج الدراسة أن الاكاديميين يعتبرون المعايير التالية كمؤشر لجودة البحث العلمي: الموضوع العلمي وملاءمة الملخص والمساهمة في الادب اضافة الى الاصالة والشمولية والأخلاق.

دراسة Lukeo (2017).

تناولت الدراسة اثر الرقمنة في تطوير البحث فالرقمنة تعني تحويل المعلومات التناظرية الى تنسيق رقمي جعلت البحث أسهل كثيرا فتطوير الأدوات الرقمية والبرامج المبتكرة له الكثير من الفوائد من الفوائد التجارية وقد عزز متطلبات الكفاءة والأداء في البحث وتوصلت الدراسة الى أن الرقمنة أداة حقيقية لتعزيز البحث من أجل التنمية الثقافية والتجارية والعلمية. كما توصلت الى أن الحفاظ على التراث الثقافي لا يؤدي فقط الى التنمية التجارية والعلمية كما يعزز التنمية المستدامة.

دراسة الخضاري (2016)

هدفت الدراسة الى بيان تاثير التكنولوجيا الرقمية على جودة البحث العلمي وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج منها ان استخدام التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي سلاح ذو حدين فبقدر ما تقدمه من فائدة للباحثين من إيجابيات على البحث العلمي الا أنها قد تنسف مصداقية البحث العلمي في حالة سوء استخدامها واوصت الدراسة بمجموعة توصيات أبرزها ضرورة تمكين الطلبة والباحثين من اليات التمكن من التكنولوجيا الرقمية عن طريق الدورات والورش كذلك تعزيز التعاون بين الجامعات والمراكز البحثية بتبادل قواعد البيانات.

دراسة الحبيب والشمري (2014).

هدفت الدراسة الى التعرف على جودة البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود من خلال التعرف على مدى الزامهم بالمعايير الاخلاقية للبحث العلمي، واظهرت نتائج الدراسة عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداة الكلية للدراسة تعزى لمتغيري الجنس والرتبة واوصت الدراسة بضرورة إيلاء أهمية كبيرة للطلبة والاهتمام بهم من خلال تدريبهم وتأهيلهم في البحث العلمي.

دراسة

الأطار الفكري للدراسة:

أولا: ماهية الرقمنة:

ارتبطت رقمنة التعليم العالي ارتباطا مباشرا بمجموعة من الظواهر مثل ازدياد استخدام الباحثين والاكاديميين للمنصات الرقمية للأغراض الشخصية والمهنية الى الحد الذي دفع الجامعات للقيام بادوارها عبر هذه الوسائط (صالح، 2020: ص22)

تمثل الرقمنة أداة للتنمية والتطوير وذلك لتاثيرها الفعال في كافة مجلات الحياة إضافة الى ارتباط مفهوم الرقمنة ارتباطا وثيقا بالابتكار ومن هنا جاءت الحاجة لالغاء الضوء على دور الرقمنة في الوصول لانتاج علمي على درجة عالية من الجودة ومعززا بالابتكار والارتقاء بالإنتاج العلمي للباحثين.وتعدد التعاريف حول الرقمن منها انها تعني تحويل الوثيقة الورقية الى وثيقة رقمية لا تقرا الا بالحاسوب اى انها تتلخص في تحويل البيانات الى شكل رقمي لمعالجتها بواسطة الحاسب الالى وفي سياق نظم المعلومات(تازير، مريم وبومعرافي، 2019:ص5) كذلك تم تعريفها بأنها بان‌ها قدرة الدولة وشعب‌ها في استخدام التقنيات الرقمية لتوليد ومعالجة وتبادل المعلومات، (نعمة، نغم ونجم (2019: ص103)

وتظهر أهمية الرقمنة في ظهور تقنيات مستحدثة مثل البطاقات والشاشات الذكية والوصول اللاسلكي للانترنت من أي مكان وفي أي زمان كما تظهر أهميتها كنقطة تحول في التعليم من أسلوب تقليدي الى أسلوب قائم على التكنولوجيا عبر الانترنت حيث أصبح تغيرا محوريا تحصد ثمراته في شكل نقلة تنموية في اى مجال تتم رقمنته (الخولاني، 2021: ص1426)

ثانيا ماهية البحث العلمي:

ارتبط مفهوم البحث العلمي بمصطلحين متكاملين ومترابطين ارتباطا وثيقا وهما البحث والعلم فالبحث لا يكون ذو فائدة مالم يكون علميا ويشترط لتطور العلم البحث واذا كان البحث يعني التقصي وتوظيف الاماكانات للوصول للحقائق فلا تتم عملية التقصي والوصول الى النتائج من غير العلم. (التائب، 2018: ص18)

وتعددت تعاريف البحث العلمي في العديد من الادبيات نزكر منها

البحث لغة يعني بذل الجهد في موضوع ما وجمع المسائل التي تتصل به اما اصطلاحا يعني وسيلة للاستعلام والاستقصاء المنظم والدقيق يقوم به الباحث بهدف اكتشاف معلومات جديدة وتطوير المعلومات الموجودة فعلا(الاشوح، 2016:ص38). كما عرف بأنه استقصاء دقيق نافذ وشامل يهدف الى تحصيل حقائق جديدة تساعد على وضع فرض جديد موضع الاختبار أو مراجعة نتائج مسلم بها (شابي، 2019: ص294)

أيضا عرف بأنه" التقصي والدراسة المنسقة والشاملة والمكثفة عن طريق طرح الفرضيات والتجارب بهدف اكتشاف معرفة وحقائق ونظريات وقوانين جديدة"0(عوارم، 2019: ص69) وبناء على هذه التعريفات هنالك شروط يجب توفرها في البحث العلمي وهي (مبارك، 2006: ص23)

الأمانة وتعني السلوك العلمي في طرق البحث ووسائله لتحقيق هدفها

الابتكار وذلك بعمل إضافات جديدة لم يأتي بها السابقين ويحتم ذلك قراءة ما كتبه السابقون والمعاصرون فالقراءة نصف الابتكار والذكاء متمم لها في الكشف عن الجديد.

ثالثا نشأة البحث العلمي:

مر تطور ونشأة البحث العلمي بعدة مراحل على مر العصور المختلفة والتي يمكن ايجازها فيما يلي (بغدادي، 202، :ص899)

العصور القديمة: وفي هذه العصور أتجه قدماء المصريين للتطبيق العملي في الطب والتخطيط والهندسة بينما أتجه اليونانيون الى التأمل حيث قاموا بوضع منهج القياس الاستدلالي إضافة الى الاستقرائي في التفكير العلمي، بينما أسهم الرومان في صناعة القوانين

العصور الوسطى: وهذه تمثل عصور ازدهار الحضارة العربية الإسلامية وفيها بلغ الإنتاج العلمي زروته من حيث الكم والكيف.

العصر الحديث: والذي بدأ من القرن التاسع عشر الى يومنا هذا وفيه رسخت دعائم البحث العلمي بشكلها الحالي.

رابعا أنواع البحوث العلمية:

يمكن تقسيم المشاريع البحثية وفقا لغرض البحث الى (ناتشيرجي، 2019:ص25)

- البحث الاستطلاعي: وهو البحث الذي يتم في مناطق الاستعلام الجديدة ومن أهدافه توضيح حجم أو مدى ظاهرة أو سلوك ما كذلك توليد الافكار الولية من الظاهرة المبحوثة إضافة الى اختبار إمكانية القيام بدراسة شاملة للظاهرة
- البحث الوصفي: وهو البحث الذي يتجه نحو الملاحظات الدقيقة وتوثيق الظاهرة محل البحث بالتفصيل مع ضرورة ارتكاز تلك الملاحظات على الطريقة العلمية.
- البحث التفصيري: وهو البحث الذي يهدف للوصول لتفسيرات حول ظواهر تم ملاحظتها ويسعى للوصول لاجابات الأسئلة المتعلقة بالسبب والكيفية من خلال تحديد العواملالسببية والنتائج المتعلقة بالظواهر المستهدفة.

خامسا مفهوم جودة البحث العلمي:

اصبح مفهوم جودة البحث العلمي من أهم المحاور التي يدورحولها مجهود اى باحث يسعى لتحقيق التميز البحثي وزيادة المعرفة الإنسانية والاطلاع على المستجدات في مجال البحث العلمي ومن هنا برز الاهتمام بتحسين جودة البحوث العلمية.

تعرف جودة البحث العلمي بأنها مؤشرات ومقاييس يتم اعتمادها من قبل الجهات المختصة بالبحث العلمي والتي يمكن من خلالها تحديد جودة البحث العلمي من عدمها وينظر لجودة البحث العلمي على أنها مرادف للعلم ذي الجودة العالية (رتيبة، 2020:ص4)

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك سعود حيث انهم يمثلون الفئة الأكثر اهتماما وانجازا للبحوث العلمية وذلك بهدف الحصول على معلومات تتميز بالمصداقية والحداثة

عينة الدراسة الأساسية:

تكونت من عدد (85) طالب من طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في الاستبانة لجمع البيانات فيما يتعلق بالجزء التطبيقي إضافة الى الملاحظة والمراجع فيما يتعلق بالجزء النظري

(أ) صدق أداة الدراسة:

الصدق البنائي (الاتساق الداخلي):

هناك طرق عدة يمكن أن تستخدم للوصول إلى هذا النوع من الصدق، منها حساب درجة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ودرجة الارتباط ستكون المحك للحكم على مدى صدق كل فقرة في قياس السمة التي تسعى الدرجة الكلية إلى قياسها، وقد تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور ودرجة كل عبارة، وكانت معظم معاملات الارتباط إيجابية ودالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي والترابط بين فقرات أداة الدراسة، والجدول الآتي يبين تفاصيل ذلك:

1- صدق أداة الدراسة:

جدول رقم (1): معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور الأول ودرجة كل عبارة لأداة الدراسة

تسلسل	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	رقمنة البحث العلمي وتحسين جودة البحوث العلمية	.624**	0.01
2		.598**	0.01
3		.756**	0.01
4		.741**	0.01
5		.642**	0.01
6		.591**	0.01
7		.709**	0.01
8		.659**	0.01
9		.730**	0.01
10		.609**	0.01

** دالة عند مستوى (0.01) أو أقل

تشير نتائج الجدول رقم (1) أن ارتباط الفقرات بالمحور الذي تنتمي إليه العبارة كان جيداً، إذ كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) أو أقل، وهذا مؤشر إلى أن عبارات أداة الدراسة تنتمي لمحورها، وهذا مؤشر كذلك للصدق البنائي لأداة الدراسة في جميع محاورها، مما يوحي بأن أداة الدراسة جاهزة للتطبيق الميداني.

(ب) ثبات أداة الدراسة:

ثبات أداة الدراسة (اختبار الثبات):

يشير الثبات إلى إمكانية الحصول على النتائج نفسها لو أعيد تطبيق الأداة على الأفراد أنفسهم، ويقصد به: "إلى أي درجة يُعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها أو ما هي درجة اتساقه وانسجامه واستمراره عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة.

ومن أشهر المعادلات المستخدمة لقياس الثبات الداخلي للأداة (الاستبيان) معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α)، والجدول الآتي يبين ثبات أداة الدراسة عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ:

الجدول رقم (2): معامل الثبات لفقرات أداة الدراسة الخاصة برقمنة البحث العلمي وتحسين جودة البحوث العلمية

العبارات	متوسط المقياس عند حذف العبارة	تباين المقياس عند حذف العبارة	معامل الارتباط المصحح عند حذف العبارة	قيمة ألفا كرونباخ عند حذف العبارة
المعلومات البحثية الرقمية كافية لاجل انتاج علمي على مستوى من الجودة	38.68	17.315	.494	.847
تعزز البيانات البحثية الرقمية من فرص التواصل بين الباحثين	38.51	17.539	.465	.850
البيانات البحثية الرقمية تساعد بشكل كبير في جمع المادة العلمية	38.39	17.526	.690	.830
البيانات البحثية الرقمية تمكن من مواكبة المستجدات في البحوث العلمية مما يحسن من جودة البحوث العلمية	38.40	17.314	.665	.831
التكنولوجيا الرقمية تمكن من مصداقية البحث العلمي كاحد معايير جودته	38.59	17.412	.527	.843
التكنولوجيا الرقمية تساعد في الالمام ببرمجيات الكتابة البحثية	38.45	17.941	.472	.847
الاطلاع على الابحاث المرقمنة يمكن من اتقان مهارات البحث العلمي	38.41	17.436	.623	.834
الاطلاع على المحتوي الرقمي البحثي في مجال التخصص يساعد في الاستقصاء الذاتي للمعلومات	38.47	18.109	.576	.839
تحديث المحتوي البحثي الرقمي المستمر يزيد من فرص انتاج بحوث ذات اضافات علمية	38.36	17.639	.658	.832
توافر الكم الهائل من البحوث عبر المكتبات الرقمية يساعد في اقتصادية الانتاج البحثي من حيث تكلفة الوقت والجهد	38.31	18.048	.503	.844

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيمة ألفا كرونباخ لأداة الدراسة بلغت (0.84) وتراوح معامل الثبات لفقرات أداة الدراسة ما بين (ما بين 0.83 إلى 0.85) وهي درجة مطمئنة، حيث يرى كثير من المختصين أن المحك للحكم على كفاية معامل ألفا كرونباخ هو (0.75) (سالم، 2012)، وهذا يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند التطبيق.

إجراءات الدراسة:

أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:

الأساليب الإحصائية التي استخدمت لاختبارات الصدق والثبات:

1- تم استخدام معامل الارتباط لدرجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك لتقدير صدق عناصر أداة الدراسة.

2- تم استخدام معامل ارتباط "ألفا كرونباخ Alpha Cronbach"؛ لقياس ثبات أداة الدراسة لكل محور على حدة.

الأساليب الإحصائية التي استخدمت لتحليل البيانات:

3- تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، للتعرف على آراء (أو استجابات) أفراد عينة الدراسة لمحاور الدراسة المختلفة.

4- تم حساب المتوسط الحسابي Mean، وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من العبارات إلى جانب المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المعايير من حيث درجة الاستجابة بحسب قيمة المتوسط الحسابي.

5- تم استخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف آراء (استجابات) أفراد الدراسة لكل عبارة من العبارات ويوضح كذلك التشتت في آراء أفراد الدراسة تجاه كل عبارة من العبارات كما يفيد في ترتيب المعايير بحسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.

6- تم استخدام (تحليل التباين الأحادي) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

7- تم استخدام اختبار تي تست (Test) لمعرفة الفروق بين متوسطين.

ولتحديد (الحدود الدنيا والعليا) للمقياس الخماسي المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح؛ أي (5/4= 0.80) بعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من 4.20 إلى 5.00 تمثل (أوافق بشدة).
- من 3.40 إلى أقل من 4.20 تمثل (أوافق).
- من 2.60 إلى أقل من 3.40 تمثل (محايد).
- من 1.80 إلى أقل من 2.60 تمثل (لا أوافق).
- من 1 إلى أقل من 1.80 تمثل (لا أوافق بشدة).

نتائج الدراسة الميدانية:

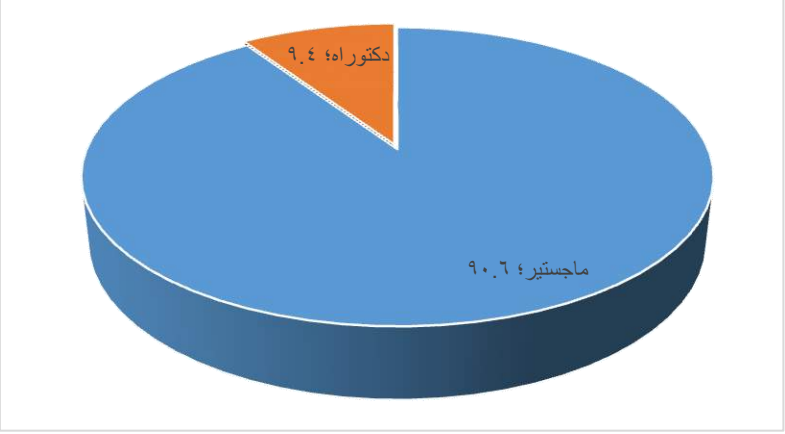
أولاً: النتائج المتعلقة بوصف أفراد عينة الدراسة:

أ- خصائص أفراد عينة الدراسة وفقاً للمستوى الدراسي.

جدول رقم (3): توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمستوى الدراسي

م	المستوى الدراسي	العدد	النسبة
1	ماجستير	77	90.6
2	دكتوراه	8	9.4
المجموع		85	٪100

توضح نتائج الجدول رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمستوى الدراسي، وتبين من خلاله أن غالبية أفراد عينة هم من حملة الماجستير، حيث بلغت نسبة ذلك (90.6%)، مقابل بنسبة بلغت (9.4%)، للذين يحملون شهادة الدكتوراه.



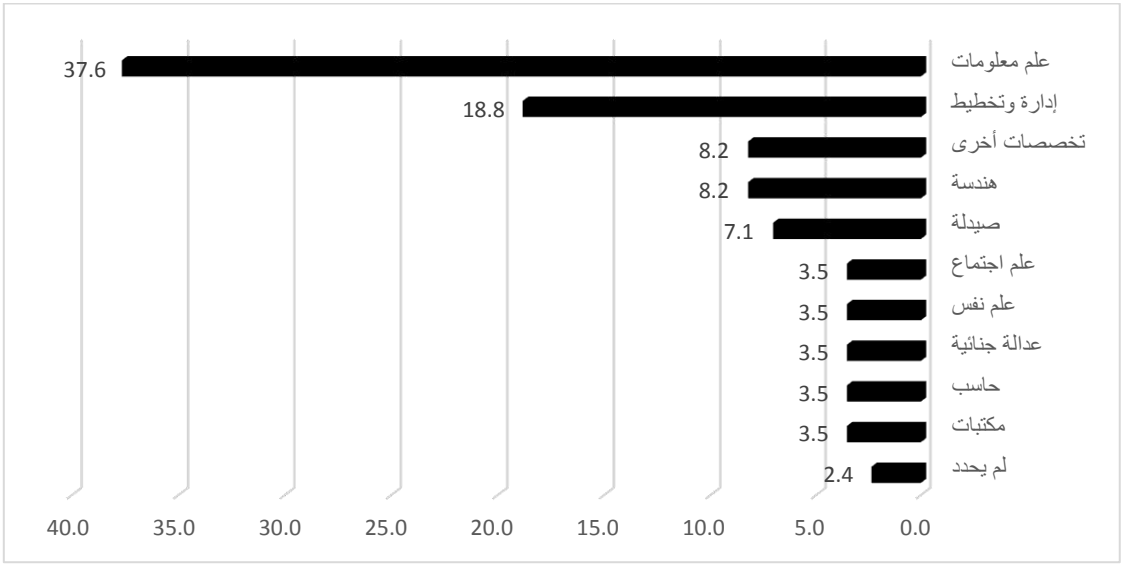
ب- خصائص أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص.

جدول رقم (4): توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للتخصص

م	التخصص	العدد	النسبة
1	هندسة	7	8.2
2	إدارة وتخطيط	16	18.8
3	علم معلومات	32	37.6
4	مكتبات	3	3.5
5	صيدلة	6	7.1
6	حاسب	3	3.5
7	عدالة جنائية	3	3.5
8	علم نفس	3	3.5
9	علم اجتماع	3	3.5
10	تخصصات أخرى	7	8.2
11	لم يحدد	2	2.4
	المجموع	63	٪100

توضح نتائج الجدول رقم (4) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لتخصصاتهم، وتبين من خلاله أن الأكثرية من أفراد عينة الدراسة تخصصهم علم المعلومات، حيث بلغت نسبة ذلك (37.6%)، يليهم الذين تخصصهم إدارة وتخطيط بنسبة بلغت (18.8%)، وكانت هناك نسبة بلغت (8.2%) للذين تخصصهم هندسة، وتخصصات أخرى تمثلت في الاعلام والعاملين في الطوارئ، أما المتخصصين في الصيدلة فقد بلغت نسبتهم (7.1%) وكانت هناك نسبة بلغت (3.5%) لكل من الذين تخصصهم علم اجتماع وعلم نفس وعدالة جنائية وحاسب آلي ومكتبات.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن تساؤلات وفروض الدراسة:



نتائج السؤال الأول: "ما اتجاهات المبحوثين نحو رقمنة البحوث العلمية لتحسين جودة البحوث العلمية"؟

وفيما يلي نتائج ذلك:

جدول رقم (5): استجابات أفراد مجتمع الدراسة لمعرفة اتجاهات المبحوثين نحو رقمنة البحوث العلمية لتحسين جودة البحوث العلمية

م	العبارة		مستوى الموافقة					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	اتجاه الموافقة
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
1	المعلومات البحثية الرقمية كافية لاجل انتاج علمي على مستوى من الجودة	العدد	-	5	12	42	26	.830	4.05	10	أوافق
		النسبة	-	5.9	14.1	49.4	30.6				
2	تعزز البيانات البحثية الرقمية من فرص التواصل بين الباحثين	العدد	-	4	9	36	36	.822	4.22	8	أوافق بشدة
		النسبة	-	4.7	10.6	42.4	42.4				
3	البيانات البحثية الرقمية تساعد بشكل كبير في جمع المادة العلمية	العدد	-	-	6	44	35	.609	4.34	3	أوافق بشدة
		النسبة	-	-	7.1	51.8	41.2				
4	البيانات البحثية الرقمية تمكن من مواكبة المستجدات في البحوث العلمية مما يحسن من جودة البحوث العلمية	العدد	-	1	6	42	36	.662	4.33	4	أوافق بشدة
		النسبة	-	1.2	7.1	49.4	42.4				
5	التكنولوجيا الرقمية تمكن من مصداقية البحث العلمي كاحد معايير جودته	العدد	-	-	20	33	32	.774	4.14	9	أوافق
		النسبة	-	-	23.5	38.8	37.6				
6	التكنولوجيا الرقمية تساعد في الالمام ببرمجيات الكتابة البحثية	العدد	-	2	8	39	36	.734	4.28	6	أوافق بشدة
		النسبة	-	2.4	9.4	45.9	42.4				
7	الاطلاع على الابحاث المرقمنة يمكن من اتقان مهارات البحث العلمي	العدد	-	-	10	38	37	.676	4.32	5	أوافق بشدة
		النسبة	-	-	11.8	44.7	43.5				
8	الاطلاع على المحتوي الرقمي البحثي في مجال التخصصيساعد في الاستقصاء الذاتي للمعلومات	العدد	-	-	7	49	29	.601	4.26	7	أوافق بشدة
		النسبة	-	-	8.2	57.6	34.1				
9	تحديث المحتوي البحثي الرقمي المستمر يزيد من فرص انتاج بحوث ذات اضافات علمية	العدد	-	-	6	42	37	.614	4.36	2	أوافق بشدة
		النسبة	-	-	7.1	49.4	43.5				
10	توافر الكم الهائل من البحوث عبر المكتبات الرقمية يساعد في اقتصادية الانتاج البحثي من حيث تكلفة الوقت والجهد	العدد	-	1	6	34	44	.679	4.42	1	أوافق بشدة
		النسبة	-	1.2	7.1	40.0	51.8				
المتوسط العام								0.46	4.27		

يوضح الجدول رقم (5) الإحصاءات الوصفية للكشف عن اتجاهات المبحوثين نحو رقمنة البحوث العلمية لتحسين جودة البحث العلمي، وتبين من خلال أن المتوسط الحسابي العام قد بلغ (4.27)، وبانحراف معياري (0.46) في فئة "أوافق بشدة" أي أن أفراد عينة الدراسة موافقين بشدة على جميع عبارات هذا المحور، وجاء ترتيب موافقتهم وفقاً لأهميتها من وجهة نظرهم كما يلي:

1- توافر الكم الهائل من البحوث عبر المكتبات الرقمية يساعد في اقتصادية الانتاج البحثي من حيث تكلفة الوقت والجهد، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الأول في هذا المحور الخاص باتجاهات المبحوثين نحو رقمنة البحوث العلمية بمتوسط حسابي بلغ (4.42) في فئة "أوافق بشدة".
2- تحديث المحتوي البحثي الرقمي المستمر يزيد من فرص انتاج بحوث ذات اضافات علمية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الثاني في هذا المحور الخاص باتجاهات المبحوثين نحو رقمنة البحوث العلمية بمتوسط حسابي بلغ (4.36) في فئة "أوافق بشدة".
3- البيانات البحثية الرقمية تساعد بشكل كبير في جمع المادة العلمية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الثالث في هذا المحور الخاص باتجاهات المبحوثين نحو رقمنة البحوث العلمية بمتوسط حسابي بلغ (4.34) في فئة "أوافق بشدة".
4- البيانات البحثية الرقمية تمكن من مواكبة المستجدات في البحوث العلمية مما يحسن من جودة البحوث العلمية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الرابع في هذا المحور الخاص باتجاهات المبحوثين نحو رقمنة البحوث العلمية بمتوسط حسابي بلغ (4.33) في فئة "أوافق بشدة".
5- الاطلاع على الابحاث المرقمنة يمكن من اتقان مهارات البحث العلمي، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الخامس في هذا المحور الخاص باتجاهات المبحوثين نحو رقمنة البحوث العلمية بمتوسط حسابي بلغ (4.32) في فئة "أوافق بشدة".
6- التكنولوجيا الرقمية تساعد في الالمام ببرمجيات الكتابة البحثية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب السادس في هذا المحور الخاص باتجاهات المبحوثين نحو رقمنة البحوث العلمية بمتوسط حسابي بلغ (4.28) في فئة "أوافق بشدة".
7- الاطلاع على المحتوي الرقمي البحثي في مجال التخصصي ساعد في الاستقصاء الذاتي للمعلومات، وجاءت هذه العبارة في الترتيب السابع في هذا المحور الخاص باتجاهات المبحوثين نحو رقمنة البحوث العلمية بمتوسط حسابي بلغ (4.26) في فئة "أوافق بشدة".
8- تعزز البيانات البحثية الرقمية من فرص التواصل بين الباحثين، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الثامن في هذا المحور الخاص باتجاهات المبحوثين نحو رقمنة البحوث العلمية بمتوسط حسابي بلغ (4.22) في فئة "أوافق بشدة".
9- التكنولوجيا الرقمية تمكن من مصداقية البحث العلمي كأحد معايير جودته، وجاءت هذه العبارة في الترتيب التاسع في هذا المحور الخاص باتجاهات المبحوثين نحو رقمنة البحوث العلمية بمتوسط حسابي بلغ (4.14) في فئة "أوافق".
10- المعلومات البحثية الرقمية كافية لاجل انتاج علمي على مستوى من الجودة، وجاءت هذه العبارة في الترتيب العاشر والأخير في هذا المحور الخاص باتجاهات المبحوثين نحو رقمنة البحوث العلمية بمتوسط حسابي بلغ (4.05) في فئة "أوافق".

فروض الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) أو أقل، بين رقمنة البحث العلمي وتحسين جودة البحوث العلمية يعزى لمتغير المستوى الدراسي وتخصص أفراد عينة الدراسة".

وفيما يلي نتائج ذلك:

أ- الفروق وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

جدول رقم (6): نتائج تحليل (اختبار ت T.test) لمعرفة الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في اتجاهاتهم نحو رقمنة البحث العلمي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

محور الدراسة	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
رقمنة البحث العلمي	ماجستير	77	4.2545	.47059	1.30	0.04*
	دكتوراه	8	4.4500	.35456		

* دالة عند مستوى (0.05)

تبين نتائج الجدول رقم (6) (اختبار ت T.test) لمعرفة الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في في اتجاهاتهم نحو رقمنة البحث العلمي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، وتبين من خلاله، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.04) في اتجاهات المبحوثين نحو رقمنة البحث العلمي يعزى لمتغير المستوى الدراسي، وكانت الفروق لصالح الذين درجتهم العلمية دكتوراه مقارنة بالذين درجتهم العلمية ماجستير، أي أن الذين درجتهم العلمية دكتوراه كانت اتجاهاتهم نحو رقمنة البحث العلمي بدرجة أعلى من حملة الماجستير.

وهذه النتيجة تحقق الفرضية المتمثلة في: " وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) أو أقل بين رقمنة البحث العلمي وتحسين جودة البحوث العلمية يعزى لمتغير المستوى الدراسي وتخصص أفراد عينة الدراسة "

ب- الفروق وفقاً لمتغير التخصص

جدول رقم (7): يوضح تحليل التباين الآحادي (Anova) لمعرفة الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في اتجاهاتهم نحو رقمنة البحث العلمي تبعاً لمتغير التخصص

المتغيرات التخصص		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
رقمنة البحث العلمي	بين المجموعات	1.943	9	.216	.992	.454
	داخل المجموعات	15.892	73	.218		
	المجموع	17.835	82			

يوضح الجدول رقم (7) تحليل التباين الآحادي (Anova) لمعرفة الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في اتجاهاتهم نحو رقمنه البحث العلمي تبعاً لمتغير التخصص، وتبين من خلاله ما يلي:

- عدم وجود (فروق) دالة إحصائياً في رقمنة البحث العلمي تبعاً لمتغير تخصص أفراد عينة الدراسة، أي أن أفراد عينة الدراسة بمختلف تخصصاتهم متفقين في استجاباتهم نحو رقمنة البحث العلمي، التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها خرجت الدراسة بالتوصيات الآتية:

1- ضرورة إيجاد استراتيجية لرقمنة البحوث العلمية على أن تأخذ في الاعتبار المراحل المرتبطة بمعالجة النصوص إذ بينت نتائج الدراسة الحالية أن من إيجابيات الرقمنة للبحوث أنها ساهمت في توفير الوقت والجهد.

2- ضرورة إيجاد نماذج وأشكال مقترحة ومعتمدة لرقمنة البحوث يراعي المتغيرات التي تحصل في هذا المجال ويتناسب مع معايير النشر.

3- ضرورة إيجاد آلية تعمل على اعتماد مقاييس الجودة العلمية بهدف الوثوق في المصادر الرقمية.

4- العمل على إيجاد قاعدة بيانات تعمل على استحداث المعلومات للبحوث الرقمية من خلال إعادة اصدار للوثائق الرقمية.

5- القيام بمزيد من الدراسات التي تسهم في بيان أثر الرقمنة على البحث العلمي مثل معوقات الرقمنة وانعكاساتها على جودة البحث العلمي ودور الرقمنة في حسن إدارة وقت الباحث العلمي. وفاعلية الرقمنة في تنمية مهارات البحث العلمي.

المصادر العربية:

1-الاشوح، زينب، (2016). البحث العلمي وأهم ركائزه، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط2

2- التائب، مسعود.02018).البحث العلمي -قواعده- اجراءاته-مناهجه، المكتب العربي للمعارف القاهرة ط1

3- الحبيب، عبد الرحمن، و الشمري، تركي. (2014)."جودة البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية ومدى الزامهم بالمعايير الأخلاقية في بحوثهم العلمية"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مجلد 7،

4- الحضاري، منصور.(2016)."تاثير التكنولوجيا الرقمية على جودة البحث العلمي "، بحث مقدم للمؤتمر الدولى الحادي عشر. التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية.

5-الخولاني، مروة.(2021)، "تفعيل الرقمنة الذكية بالجامعات المصرية في ضوء الثورة الصناعية "، المجلة التربوية، المجلد 3، العدد 87.

6- الغرم، الهام محمد.(2020)، " دور المكتبة الرقمية في دعم وتطوير البحث العلمي:جامعة الازهر:غزة "، المجلة العربية للارشيف والتوثيق والمعلومات، العدد 48.

7- بغدادي، خيرة، (2020)."دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز البحث العلمي google scholar، research gate نموذجا"، مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والاداب واللغات، المجلد 1، العدد7

8- تازير، مريم، وبمعرافي، بهجة، (2019)."واقع تطبيق استراتيجيات الحفظ الرقمي في مشاريع الرقمنة:دراسة بالمكتبة الرقمية لجامعة الاميرعبد القادر للعلوم الإسلامية "، Sybrarian Journalالعدد 54.

9- رتيبة، طايبي.(2020)." الجامعة بين الواقع ورهان جودة البحث العلمي في العلوم الاجتماعية "، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد3، العدد4.

10- سالم، سماح، (2012).البحث الاجتماعي، دار الثقافة، الأردن، عمان.

11 - شابي، محمد، (2019)."البحث العلمي في الجزائربين ضمان الجودة وتثمين النتائج، " رماح للبحوث والدراسات، العدد31.

12- صالح، الاميرة، (2020)." الرقمنة والرأسمالية وتحوالت العمل ألكاديمي المعاصر"، Arab Media & Society العدد 29.

13- عوارم، مهدي، (2019)."دور المكتبة الرقمية كالية للتعليم الرقمي في تطوير البحث العلمي الاشارة الى حالة الجزائر"، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، العدد7.

14- مبارك، محمد، (2006). البحث العلمي اسسه وطرق كتابته، المكتبة الاكاديمية، القاهرة، ط2.

15-ناتشيرجي، انول، (2019).بحوث العلوم الاجتماعية المبادئ والمناهج والممارسات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.الاردن

16- نعمة، نغم، ونجم، رغد، وعلى، هبة الله، (2019)."تسخير الرقمنة لتحقيق اهداف التمية المستدامة 2030 تجربة امارة دبي"، المجلة العراقية لبحوث السوق وحماية المستهلك، المجلد 11، العدد1.

المصادر الأجنبية:

1-Gürol yokus, Hakan akdag.(2019). Identifying qualityriteria of ascientific research adopted by academic community: acase stud. International Journal of Eurasia Social Sciences vol: 10, Issue: 36

2-Luke O. Anike. Igwenagu Chinelo.(2017) Digitization in Research for Cultural, Commercial and Scientific Development. American Based Research Journal Vol-6-Issue-2

مستوى فاعلية الاختبارات الالكترونية المنزلية من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المدرسة الأسقفية العربية في محافظة إربد

الدكتور خالد عبدالله حموري
جامعة الملك خالد– السعودية

صباح شراري الزريقات
مدرسة الأسقفية العربية– الأردن

تاريخ الاستلام:2021/07/17
تاريخ القبول: 2021/09/08

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى فاعلية الاختبارات الالكترونية المنزلية من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة، تكونت عينة الدراسة من أولياء أمور الطلبة الملتحقين في مدرسة الأسقفية العربية في محافظة إربد والبالغ عددهم (114) فردا، حيث تم اختيارهم بطريقة أخذ العينات العشوائية البسيطة. تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، تم الاعتماد على الاستبانة المعدة من قبل الباحث كأداة لجمع البيانات والمعلومات،

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي:

– أن مدى فاعلية الاختبارات الالكترونية المنزلية من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة كانت متوسطة.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية 0.05 (α =) تعزى لأثر النوع الاجتماعي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية0.05 (α =) تعزى لأثر المستوى التعليمي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية 0.05 (α =) تعزى لأثر المستوى الاقتصادي، بين المستوى المتوسط والمستوى المرتفع وجاءت الفروق لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الدراسة بضرورة تفعيل الاختبارات الالكترونية لتقويم الطلبة بشكل مستمر، وكذلك تطوير أساليب اجراء الاختبارات الالكترونية المنزلية، بحيث تتماشى مع التطورات والاوضاع الوبائية في العالم، ضرورة استخدام وسائل تقيميه متعددة لتطوير الاختبارات، ووضع الاليات لمراقبة جودة الاختبارات الالكترونية عن بعد

الكلمات المفتاحية: الاختبارات الالكترونية، أولياء الامور، المدرسة الاسقفية العربية، التعليم عن بعد.

The Effectiveness of Online Tests for The Students of Arab Episcopal School According to Their Parents

Dr. Khalid Abdallah Hammouri
King Khalid University – KKU

Sabah Sharari Zurikat
Arab Episcopal School

Abstract

This study aims at recognizing The Effectiveness of online tests according to parents. The sample of the study contained parents of students of Arab Episcopal School in a number of 114 students, the sample was chosen according to random sample method, the descriptive analytic method, the survey which was established by the two researchers was considered as a tool of data collecting .

The study concluded to :

- The Effectiveness of online tests according me to parents was normal
- There are no differences of statistic clues (0.05= α) which are caused by the effect of gender
- There are no differences of Statistic clues for0, (0.05= α) which returns to the educational level
- There are differences of Statistic clues for (0.05= α) which returns to the effect of the economic situation that goes between high and middle level Regarding the results of the study, it recommends that it is important to apply online tests to evaluate the students continuously, as well as developing the methods of holding online tests so that they work with the pandemic situations in the world, the importance of using assessment processes to develop tests, and applying methods for Quality control of online tests

Key words :Online Tests, Parents, Arab Episcopal School, Distant Education

المقدمة

يعد التعليم الإلكتروني من الوسائل الهامة في عملية التقويم، حيث اصبح من المتركزات الأساسية في الأنظمة التعليمية الحديثة، لما له من أثار إيجابية في تطوير المهارات التعليمية وتنمية التعلم الذاتي ومهارات التفكير العليا لدى الطلاب، بالإضافة ضبط أساليب التقييم وتطويرها، من خلال التحول من الأنظمة التقليدية في تقويم أداء الطلاب إلى الأنظمة الإلكترونية المحوسبة، لرفع مستوى التحصيل الاكاديمي ورفع الدافعية للتعلم لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية.

وقد شهدت المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها وصفوفها الدراسية في الوقت الحاضر تغيرات سريعة ومفاجئة نتيجة للنمو السريع في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، مع ظهور التقنيات المتقدمة للمعالجة والتخزين، ونشر واسترجاع المعلومات، وما رافقها من ظهور جائحة كورونا COVID-19، والتي تسببت في أكبر انقطاع في نظم التعليم الوجاهي في التاريخ، حيث أصبح التقييم الالكتروني مستخدمًا على نطاق واسع لأنه يحتوي على العديد من المزايا مقارنة بالتقييم التقليدي (المستند إلى الورق)، وذلك من خلال برامج التعليم الالكتروني الذي تشير إلى مجموعة التقنيات القائمة على استخدام شبكة الانترنت وتكنولوجيا الحاسوب، لغايات تطوير منظومة التعلم الالكتروني. (Maboe et al., 2018)

وأدى التطور السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى تحديث أنظمة التعلّم والتعليم في جميع أنحاء العالم، وأصبحت العملية التعليمية، تمتاز بالمرونة والسهولة، من خلال استخدام تقنيات الكمبيوتر في العناصر الالكترونية والوسائط المتعددة الأخرى، حيث أصبح التعلّم الالكتروني أكثر انتشارا وتوسعا، من خلال استخدام التقييمات والاختبارات الالكترونية على نطاق واسع في مختلف المؤسسات التعليمية من مدارس وجامعات التي تعتمد على الأنظمة التقليدية في العملية التعليمية (Pagram et al., 2018 ; Osuji, 2012).

تعد الاختبارات الالكترونية جزءاً أساسياً من عملية التقويم الأكاديمي، حيث لها تأثير كبير على عملية تقييم الطلبة (Lee et al., 2006; James, 2016)، حيث أن الاعتماد على نظم التقويم من خلال الاختبارات الالكترونية يوفر فرصة لمطالب؛ ليصبحوا أكثر تعبيرا من خلال ردود الفعل الفورية التي توفرها نظم التقويم الالكتروني (Denise, 2009)، كما و تساعد المعلمين على تصنيف مستوى الطلبة وتقييم نتاج عملية التدريس التي يقومون بها، وقد أدت جائحة كورونا إلى ظهور أساليب حديثة لتقييم الطلاب من خلال الاختبارات الالكترونية التي تعتبر بديلاً مثالياً للاختبارات الورقية التقليدية والتي من الممكن أن يكون لها آثار صحية سلبية على الطلبة (Alyahya & Almutairi, 2019).

والاختبارات الالكترونية من الوسائل الهامة في عملية التقويم التي توفر الفرصة لدى الطلبة ليصبحوا أكثر كفاءة في التعبير عن أفكارهم ومعتقداتهم، خصوصاً مع ظهور الشبكات التعليمية المتخصصة، بحيث يمكن توظيفها كبيئة رئيسية للتعليم، وذلك من خلال ردود الأفعال الفورية التي يوفرها نظام التقويم الالكتروني، وهي فرصة هامة لمساعدة الطلاب لكي يصبحوا أكثر تأملاً في العملية التعليمة. (Chivu et al., 2018 ; James, 2016)

ويعتمد التنفيذ الناجح للاختبارات عبر الإنترنت على تصميمها لتكون صالحة وموثوقة وآمنة ومرنة، كونها من أكثر المشاكل التي تواجه الاختبارات الالكترونية عدم الأمان وزيادة مستويات الغش، كما يجب أن تركز تلك الاختبارات على مساعدة المتعلمين على اكتساب فهم واضح للمفاهيم وتعزيز المعارف لديهم (Shraim, 2019; Tufekci et al., 2013).

و تحتاج الاختبارات الالكترونية إلى مزيدا من الاهتمام لتطوير وتنظيم عملية التعلم عبر الأجهزة المحمولة، حيث تتمثل إحدى المشكلات الرئيسية في الاختبار الالكترونية في مصادقة الطالب وتحديد هويته قبل جلسة الاختبار وخلالها، حيث تتوفر العديد من التقنيات لضمان تحديد هوية الطالب، كاستخدام اسم المستخدم وكلمة المرور، بالإضافة إلى تقنية التعرف على قزحية العين للتحقق من هوية الطالب قبل وأثناء الاختبار (Shdaifat et al., 2020). كما وتعد الاختبارات الالكترونية من عمليات التقويم المستمرة، والمقننة والتي تهدف إلى قياس أداء الطالب الكترونيا، عن طريق الدخول إلى موقع معين على شبكة الانترنت، أو من خلال منصات تعليمية رسمية (الوديان؛ الدلالعة؛ عبابنة، 2019).

وتتميز الاختبارات الإلكترونية كما يشير سليمان وسليمان (2020) بتوفير الوقت والجيد المرتبطين ببناء وتقديم وتصحيح الاختبارات، بالإضافة للقيمة الاقتصادية الهائلة التي توفرها من تكاليف إعداد الامتحانات بشكلها التقليدي القائمة على استخدام الورقة والقلم، والتي تتطلب جهودًا تقنية كبيرة في جمع البيانات وتحليلها وحفظها، وكذلك نشر نتائجها في الوقت المناسب، والحصول على التغذية الراجعة التي تمكن من تعديل الأداء التعليمي والتدريبي لكافة عناصر العملية التعليمية.

ولنجاح استخدام الاختبارات الإلكترونية يجب توفير المتطلبات الأساسية، والمتمثلة في تطوير مهارات المدرسين في التعامل مع أجهزة الحاسوب وخدمات المنصات التعليمية، وذلك من خلال تدريبهم على فنيات التقييم الإلكتروني، وكيفية التعامل معها، واستخدامها بفعالية كبيرة، وكذلك كيفية تصميم وإدارة الاختبارات الإلكترونية، كما ويجب تمكين المعلمين في الفصل الدراسي من تطوير العملية التعليمية بطريقة هادفة، تساعد على عملية التطور الأكاديمي لدى الطلاب بشكل متواصل (Domagala, 2017; harb,2018).

وللاختبارات الإلكترونية مجموعة من الخصائص الهامة، التي قد لا تتوافر في الاختبارات التقليدية، وقد تطرق عدد من الباحثين إلى مزاياها مقارنة بغيرها من الاختبارات، فهي أقل كلفة من الاختبارات الورقية(James, 2016). وكذلك تعمل على تعزيز التعلم الذاتي والتنظيم و التفاعل بين المستخدمين، مما يعطي التغذية الراجعة لعدد كبير من الطلاب، و يوفر لهم تحديد الوقت، كما وتوفر الاختبارات الالكترونية الكثير من الجهد لدى المعلم، مما يهيئ له فرصة جيدة للاهتمام بالمقررات التربوية الأخرى. (James, 2016)

كما وتكمن أهمية الاختبارات الإلكترونية كونها تقلل من اعتماد الطلاب على استخدام الأوراق الجانبية لوضع الملاحظات عليها، مما يزيد من وقت إتمام الاختبار، وما يرافقه من إمكانية حدوث بعض الأخطاء والمشكلات، خلال عملية نقل الإجابات (Prisacari & Danielson, 2017)، ومن إيجابيات الاختبار الإلكتروني أن فرصة الغش فيها بين الطلبة تكون قليلة أو معدومة، كون نظام الاختبار يقوم بخلط نماذج الأسئلة والإجابات عشوائيا، مما يعطي الاختبار الإلكتروني المصداقية في تقييم الطلبة بشكل دقيق، كما ويتم تخزين النتائج للحصول عليها وقت الحاجة. (Farzin, 2016).

وعلى الرغم من مزاياه العديدة، فإن الاختبار الإلكتروني لديه بعض العيوب التي قد تعوق استخدامه، على سبيل المثال: تستغرق عملية الاعداد والتجهيز وقتا طويلاً وتتطلب تقنية عالية، كما وتفتقر إلى التحكم في الاختبارات في التعلم الالكتروني، حيث يقوم المدرسون بتطوير الاختبارات الإلكترونية، ولكنهم لا يستطيعون تقييم وفهم إجابات الطلبة وقراءتها ومراجعتها بدقة. (Rrovai, 2000)

كما أنها بحاجة إلى مجموعة من المتطلبات الأمنية الهامة الأخرى كالمصادقة على دخول الطلبة المتقدمين للاختبار، حيث يمكن تحقيق ذلك من خلال استخدام العديد من البرامج وأجهزة المراقبة مثل كاميرات الويب، وقارئ البصمات سواء العين والأصابع، وكذلك التعرف على الوجوه. (Sarrayrih & Ilyas, 2013).

مشكلة الدراسة:

يعتبر التعليم الالكتروني إحدى أساليب التعلّم الهامة في إيصال المعلومات للطلبة، من خلال استخدام التقنيات المتعددة، في بناء وصقل شخصية الطالب في النواحي العقلية والوجدانية والحسية، والتفاعل الإيجابي بين الطلبة والمدرسين، ورفع تحصيل الطالب العلمي لديهم، و ظهرت أهمية الاختبارات الالكترونية نظراً لارتباطها بالكشف عن العديد من جوانب القوة والضعف لدى الطلبة، ويعد اهتمام أولياء أمور الطلبة بتعليم أبنائهم من الركائز الهامة لنجاح العملية التعليمية، حيث يمكنهم، القيام بدور كبير من خلال المشاركة في العملية التعليمية، لذا فإن إدراك مدى أهمية الاختبارات الالكترونية من وجهة أولياء الأمور يعد من الضرورات الحتمية، ومخرجاً تربويا واجتماعيا للتغلب على المشكلات التي تواجه الطلبة خلال الأزمات، كذلك تعزيز المشاركة الوالدية ودورهما في العملية التعليمية في المراحل التعليمية المختلفة.

وقد أوضحت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التعليم الالكتروني والاختبارات الالكترونية AL-Juda, (2017) ; Alsadoon, 2017; Petrisor et al., 2016; Chia,2016 أن بعض الطلاب والمدرسين يفضلون نظام الاختبارات الإلكترونية على الاختبارات التقليدية، نظرا لكونه نظرا لسهولته، ويزيد كذلك من مستوى الحصيلة المعرفية في عملية التعلم، فيما نجد الطلبة اللذين لديهم مشكلات في استخدام الحاسوب، يكون أداؤهم في الاختبارات الإلكترونية متدنيا بشكل عام (mohony,2010).

وخلال جائحة كورونا COVID-19 وبناء على خبرة الباحثين في الميدان التربوي، فقد لاحظا أن هناك تفاوت بين اهتمام أولياء أمور الطلبة بالاختبارات الالكترونية، وقد يعود هذا الامر إلى الاختلاف الواضح في وجهات النظر بين أولياء الأمور حول الاختبارات الالكترونية، وفي ضوء ما سبق فإن الباحثين يحاولان في هذه الدراسة التعرف على مدى أهمية الاختبارات الالكترونية من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة في مدرسة الاسقفية العربية في محافظة إربد.

اسئلة الدراسة:

- السؤال الاول: ما مستوى فاعلية الاختبارات الالكترونية المنزلية من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة في مدرسة الاسقفية العربية في محافظة إربد؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة في مدرسة الأسقفية العربية في محافظة إربد حول مستوى فاعلية الاختبارات الالكترونية المنزلية تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والوضع الاقتصادي)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مستوى فاعلية الاختبارات الالكترونية وجهة نظر أولياء أمور الطلبة في مدرسة الأسقفية العربية لأهمية الاختبارات الإلكترونية.

- التعرف على الفروق في إدراك أولياء أمور الطلبة في مدرسة الأسقفية العربية لمستوى فاعلية الاختبارات الإلكترونية تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي (ذكر – انثى)، والمؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، دراسات عليا)، والوضع الاقتصادي (أقل من متوسط، متوسط، مرتفع).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية بما يلي:

أولا: الجانب النظري: تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما يلي:

- تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات القليلة والنادرة من خلال الاطلاع على محركات البحث في الأردن والوطن العربي، والتي تناولت موضوع مدى فاعلية الاختبارات الالكترونية من وجهة نظر أولياء الأمور بشكل خاص، مما يؤكد على أصالتها وأهمية إجرائها.
- يتوقع من نتائج الدراسة الحالية التعرف على مدى فاعلية الاختبارات الالكترونية من وجهة نظر أولياء الأمور، وبالتالي الاطمئنان على إمكانية التعرف على مفاهيم أفراد عينة الدراسة لمدى تطوير التعامل مع الاختبار الالكتروني مستقبلاً.
- سوف تزودنا نتائج الدراسة الحالية بأثر متغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، والوضع الاقتصادي لدى أولياء الأمور، وبالتالي إعداد البرامج العلاجية اللازمة، في ضوء الفروقات إن وجدت تبعاً لهذه المتغيرات.
- تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول موضوعا من المواضيع الهامة في الجانب التربوي، حيث أنها تبين ما هي الصورة الموجودة لدى أولياء الأمور حول الاختبارات الالكترونية، حتى يتسنى بحث الآليات الواجب استخدامها بناء على تلك النتائج.

ثانيا: الجانب العملي: تكمن الأهمية العملية لهذه الدراسة فيما يلي:

- تزويد المسؤولين بمعلومات عن واقع استخدام الاختبارات الإلكترونية في التحصيل واتجاهات أولياء الأمور.
- توجيه القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية استخدام الاختبارات الإلكترونية في التغذية الراجعة لدى الطلبة، ومراحل التقييم المختلفة.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها العملية من ضرورة تلافي الاخطاء التي تحدث في الاختبارات الالكترونية، لتحسين جودة مخرجات العملية التعليمية.

التعريفات الإجرائية:

- الاختبارات الالكترونية: وهي تلك العملية التعليمية المنتظمة والمستمرة، وتعمل على تقييم أداء الطلبة بالاعتماد على الوسائل التقنية والتكنولوجية الحديثة والمتطورة (ملوذ والشربيني، 2015).
- أولياء الأمور: هم الاشخاص الراشدون اللذين يتولون مسؤولية رعاية طلبة المدرسة الاسقفية العربية، والاهتمام بهم وتوجيههم في الامور التعليمية والشخصية.
- مدرسة الاسقفية العربية: مدرسة ثانوية بفرعيها الأدبي والعلمي تأسست عام 2003 برياض أطفال، رسالتها قائمة على تطبيق تربية السلام وتطبيق مبدأ الحقوقية في التعليم وأن التعليم حق للجميع من خلال تطبيق أسلوب دمج ذوي الإعاقة البصرية مع اقرانهم المبصرين، من أهدافها تفعيل دور الكفيف ودمجه في المجتمع الاردني، تطوير شخصية الطالب لاحترام الاختلاف والتنوع في المجتمع الاردني، تطوير البعد النفسي والاجتماعي داخل نفوس الطلبة ومساعدتهم في حل المشكلات.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بما يلي:

- حدود بشرية: أولياء أمور الطلبة.
- حدود مكانية: مدرسة الأسقفية العربية في محافظة إربد
- حدود زمانية: الفصل الدراسي الثاني العام الدراسي 2021-2020.

محددات الدراسة: إن تقييم نتائج هذه الدارسة تكون بالمحددات التالية:

- مدى صدق واستجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة.
- الخصائص السكومترية لأداة الدراسة (الصدق والثبات).

الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات المنشورة تبين أن العديد من الباحثين قد اهتموا اهتماما بالغا بدراسة الاختبارات الالكترونية، نظرا لحداثة موضوعها. حيث أظهرت نتيجة دراسة بريسكاري ودانيلسون (Prisacari & Danielson 2017) إلى ضرورة إعطاء الطلبة مزيدا من الدعم لإمكانية تنفيذ الاختبار عبر الإنترنت في البيئات التعليمية دون فرض أي أعباء معرفية إضافية على الطلبة، كون أن هناك بعض الدراسات أشارت إلى أن الاختبارات عبر الإنترنت قد تفرض عبئا معرفيا كبيرا على الطلبة مقارنة بالامتحانات التقليدية (الورقية).

وقد اقترحت نتائج دراسة روستامينيزها (Rostaminezha,2019) مجموعة من الإجراءات لتنمية اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات الإلكترونية كونها توفر نظرة ثاقبة لفهم طبيعة التغذية الراجعة الفورية في الاختبارات الإلكترونية، وتقديم اقتراحات للتنفيذ الناجح للاختبارات الإلكترونية في عملية تقييم الطلاب، وكذلك إيجاد العلاقة بين التغذية الراجعة الفورية ونتائج اختبار القلق لدى الطلاب.

وكشفت نتائج دراسة كرامب وآخرون (Cramp et al., 2019) أن هناك العديد من الآثار والمشكلات الأكاديمية وغير الأكاديمية، تنتج عن إجراء الاختبارات الالكترونية عبر الانترنت مثل كيفية تصميم وإدارة الاختبارات بالإضافة إلى مراقبة سلوك الطلاب أثناء الاختبار.

وأظهرت نتائج دراسة شريم (Shraim, 2019) أن الاختبارات عبر الإنترنت لها فوائد كبيرة مقارنة بالاختبارات التقليدية، من حيث صدق الدرجات وثباتها، وكذلك مستوى الكفاءة، من حيث الوقت والجهد والمال الذي يتم إنفاقه على الاختبار، بالمقابل أشارت النتائج بأن هناك العديد من المشكلات التي تواجه تنفيذ الاختبارات عبر الإنترنت بصورة ناجحة، وتتمثل بقضايا الأمان والصلاحية والإنصاف.

وكشفت نتائج دراسة يوليا (Yulia, 2020) إلى أن هناك تأثير كبير لجائحة كورونا على نظام التعليم في اندونيسيا، حيث انتشر التعليم من خلال الانترنت بدلا من أسلوب التعليم التقليدي، لكونه يدعم التعلم من المنزل وبالتالي يقلل اختلاط الأفراد ببعضهم، ويقلل انتشار الفيروس، كما وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية استخدام الاستراتيجيات التعليمية المختلفة لتطوير واستدامه وتحسين التعليم من خلال المنصات الالكترونية.

أما دراسة باسيلايا و كفافاديز (Basilaia & Kvavadze, 2020) فقد أظهرت نتائجها إلى أن عملية التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم عبر النظام الالكتروني كان إيجابيا، ويمكن الاستفادة من النظام الالكتروني والمهارات والمعلومات التي تم اكتسابها من قبل المعلمين والطلاب في الفترات اللاحقة، من خلال زيادة فاعلية التدريس الجماعي أو زيادة الاستقلالية لدى الطالب والحصول على مهارات جديدة.

واخيرا أظهرت نتائج دراسة أبو شخيدم وآخرون (2020) أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لفاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظرهم كان متوسطاً، وجاء تقييمهم لمجال استمرارية التعليم الإلكتروني ومجال معيقات استخدام التعليم الإلكتروني ومجال تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعليم الإلكتروني، ومجال تفاعل الطلبة في استخدام التعليم الإلكتروني متوسطاً.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والتي بحثت في فعالية الاختبارات الإلكترونية، ومدى رضا الطلبة والمدرسين، وفعاليته في استمرارية التعلم في ظل انتشار فيروس COVID-19 والذي تسبب في إغلاق المؤسسات التعليمية المختلفة في معظم الدول في العالم، ولم تختر أي دراسة عينتها من أولياء أمور الطلبة. وتتشابه هذ الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع الاختبارات الإلكترونية و التعليم عن بعد، واعتمادها على المنهج الوصفي والتحليلي، وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تناولها فاعلية الاختبارات الالكترونية في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، لملائمته لأهداف الدراسة في ضوء طبيعة المشكلة ونوع المتغيرات وخصائص عينة الدراسة، وذلك من خلال استخدام الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة، ثم تحليلها بهدف الوصول إلى النتائج، التي تساعد في تفسير الظاهرة، والإجابة عن أسئلة الدراسة.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة أولياء أمور الطلبة الملتحقين في مدرسة الأسقفية العربية في محافظة إربد (114) فردا. والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	49	43.0
	أنثى	65	57.0
المستوى التعليمي	اقل من بكالوريوس	45	39.5
	بكالوريوس	52	45.6
	دراسات عليا	17	14.9
المستوى الاقتصادي	اقل من متوسط	4	3.5
	متوسط	93	81.6
	مرتفع	17	14.9
	المجموع	114	100.0

مقياس مدى فاعلية الاختبارات الالكترونية:

لأغراض تنفيذ الدراسة الحالية؛ فقد تم الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت الاختبارات الالكترونية بهدف تطوير الاستبانة بصورتها الأولية، للتعرف إلى إدراك أهمية الاختبارات الالكترونية لدى عينة الدراسة، وقد اشتملت الاستبانة بصورتها الأولية على (27) فقرة.

الصدق:

أولا صدق المحتوى: للتحقق من صدق محتوى الأداة تم توزيعها بصورتها الأولية، على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالات: القياس والتقويم، تكنولوجيا التعليم، بهدف إبداء آرائهم في فقرات الاستبانة من حيث وضوح المعنى والصياغة اللغوية ومدى مناسبتها للمجال التي تتيح له، وتم الأخذ بملاحظات (85%) من المحكمين بما يتلائم وأهداف هذه الدراسة، حيث تم، حذف وتعديل الفقرات التي اتفق أغلب المحكمين عليها وبلغ عددها (3) فقرات، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (24) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) فردا، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (0,87). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا إذ بلغ (0,85)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وهي تمثل رقمياً (5,4,3,2,1) وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: (من 1,00-2,33 منخفض، من 2,34-3,67– متوسط، من 3,68-5,00 مرتفع).

المعالجة الإحصائية: استخدم في هذه الدراسة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، تحليل التباين الثلاثي، وطريقة شفيه.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الاول: ما مستوى فاعلية الاختبارات الالكترونية المنزلية من وجهة نظر أولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى مستوى فاعلية الالكترونية من وجهة نظر أولياء الأمور، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مستوى فاعلية الاختبارات الالكترونية المنزلية من وجهة نظر أولياء الأمور مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	14	اعتقد انه من الضروري أن يتقن الطلاب التعامل مع الاختبارات الإلكترونية	3.79	1.009	مرتفع
2	22	أرى أن الاختبارات الإلكترونية تمتاز بالسهولة عن الاختبارات الورقية.	3.75	2.935	مرتفع
3	2	أرى أن الاختبارات الإلكترونية ضرورية لكل طالب في الوقت الحاضر.	3.33	1.231	متوسط
4	24	أعتقد أن متطلبات العصر تتطلب إجراء الاختبارات الالكترونية.	3.33	1.202	متوسط
5	9	أعتقد بان المدرسين ليس لديهم مهارة في بناء الاختبار الإلكتروني.	3.28	1.334	متوسط
6	1	أعتقد أن الاختبارات الإلكترونية وسيلة هامة لتوفير الوقت والجهد لدى الطلبة.	3.04	1.366	متوسط
7	23	أعتقد أن الاختبارات الإلكترونية مفيدة كون النتائج تظهر مباشرة.	3.04	1.200	متوسط

8	17	أفضل أن تكون جميع الاختبارات الكترونية لدى الطلبة في المقررات الإنسانية فقط.	3.01	1.093	متوسط
9	13	أشعر بأن الاختبارات الإلكترونية تقلل من دور المدرسين من الناحية الأكاديمية.	2.96	1.272	متوسط
10	4	أعتقد أن الاختبارات الإلكترونية تنمي مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب.	2.79	1.193	متوسط
11	5	أرى أن استخدام الاختبارات الإلكترونية في العملية التعليمية، يزيد من الدافعية لدى الطلاب.	2.70	1.255	متوسط
12	19	أعتقد أن الاختبارات الإلكترونية تلائم جميع مستويات الطلبة التحصيلية.	2.68	1.299	متوسط
13	6	أعتقد أن هناك الكثير من المشكلات التقنية في التعامل مع الاختبارات الإلكترونية.	2.57	1.197	متوسط
14	3	أرى أن الاختبارات الإلكترونية تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.	2.52	1.199	متوسط
15	12	الاختبارات الإلكترونية وسيلة هامة في قياس رفع مستوى التحصيل الاكاديمي لدى الطلاب	2.52	1.214	متوسط
16	16	يشعر الطلبة بالتوتر والقلق عند أداء الاختبارات الإلكترونية.	2.49	1.332	متوسط
17	18	أعتقد أن الاختبارات الإلكترونية لا تلائم المواد العلمية.	2.47	1.338	متوسط
18	11	أرى أن استخدام الاختبارات الإلكترونية في التعليم يحد من التواصل بين المدرس والطلبة.	2.44	1.370	متوسط
19	21	أعتقد أن الاختبارات الإلكترونية تحد من تفكير الطلاب.	2.34	1.135	متوسط
20	10	أرى أن الاختبارات الإلكترونية تسهم في ضعف مهارات التعبير لدى الطلبة.	2.20	1.291	منخفض
21	15	ارى أن الاختبارات الإلكترونية افضل من الاختبارات الكتابية.	2.18	1.141	منخفض
22	8	اعتقد بأن استخدام الاختبارات الإلكترونية في التعليم يحقق العدالة لدى جميع الطلبة.	2.16	1.141	منخفض
23	20	أرى أن الاختبارات الإلكترونية تعبر عن المستوى الحقيقي للطلبة.	2.13	1.133	منخفض
24	7	أعتقد بأن استخدام الاختبارات الإلكترونية أكثر صدقا في قياس مستوى التحصيل لدى الطلاب.	2.05	1.151	منخفض
		الدرجة الكلية	2.74	.767	متوسط

يبين الجدول (2) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.05–3.79)، حيث جاءت الفقرة رقم (14) والتي تنص على " اعتقد انه من الضروري أن يتقن الطلاب التعامل مع الاختبارات الإلكترونية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.79)، وجاءت الفقرة رقم (22) والتي تنص على " أرى أن الاختبارات الإلكترونية تمتاز بالسهولة عن الاختبارات الورقية." في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.75)، وجاءت الفقرتان رقم (2، و24) والتي تنصان على " أرى أن الاختبارات الإلكترونية ضرورية لكل طالب في الوقت الحاضر"، و" أعتقد أن متطلبات العصر تتطلب إجراء الاختبارات الالكترونية" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.33)، بينما جاءت الفقرة رقم (7) ونصها " أعتقد بأن استخدام الاختبارات الإلكترونية أكثر صدقا في قياس مستوى التحصيل لدى الطلاب" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.05). وبلغ المتوسط الحسابي لمدى أهمية الاختبارات الالكترونية من وجهة نظر أولياء الأمور ككل (2.74).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية 0.05 (α =) في مستوى فاعلية الاختبارات الالكترونية المنزلية من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى للنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والوضع الاقتصادي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فاعلية الاختبارات الالكترونية من وجهة نظر أولياء الأمور حسب متغيرات الجنس والمؤهل والوضع الاقتصادي والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فاعلية الاختبارات الالكترونية المنزلية من وجهة نظر أولياء الأمور حسب متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل والوضع الاقتصادي

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	2.71	.940	49
	أنثى	2.76	.613	65
المستوى التعليمي	اقل من بكالوريوس	2.68	.761	45
	بكالوريوس	2.75	.753	52
	دراسات عليا	2.88	.852	17
المستوى الاقتصادي	اقل من متوسط	3.26	1.251	4
	متوسط	2.64	.731	93
	مرتفع	3.16	.697	17

يبين الجدول (3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى أهمية الاختبارات الالكترونية من وجهة نظر أولياء الأمور بسبب اختلاف فئات متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل والوضع الاقتصادي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (4).

جدول رقم (4) تحليل التباين الثلاثي لأثر النوع الاجتماعي والمؤهل والوضع الاقتصادي على مستوى فاعلية الاختبارات الالكترونية المنزلية من وجهة نظر أولياء الأمور

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.387	1	.387	.704	.403
المستوى التعليمي	1.815	2	.907	1.651	.197
المستوى الاقتصادي	6.630	2	3.315	6.031	.003
الخطأ	59.360	108	.550		
الكلي	66.549	113			

يتبين من الجدول (4) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية 0.05 (α =) تعزى لأثر النوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة ف 0.704 وبدلالة إحصائية بلغت 0.403
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية0.05 (α =) تعزى لأثر المستوى التعليمي، حيث بلغت قيمة ف 1.651 وبدلالة إحصائية بلغت 0.197
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية 0.05 (α =) تعزى لأثر المستوى الاقتصادي، حيث بلغت قيمة ف 6.031 وبدلالة إحصائية بلغت 0.003، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5) المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر المستوى الاقتصادي على مستوى فاعلية الاختبارات الالكترونية من وجهة نظر أولياء الأمور

		المتوسط الحسابي	اقل من متوسط	متوسط	مرتفع
المستوى الاقتصادي	اقل من متوسط	3.26			
	متوسط	2.64	.617		
	مرتفع	3.16	.104	*.513	

*دالة عند مستوى الدلالة 0.05 (α =)

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية 0.05 (α =) بين متوسط ومرتفع وجاءت الفروق لصالح المرتفع.

تفسير النتائج والمقترحات:

تفسير نتائج السؤال الاول: ما مستوى فاعلية الاختبارات الالكترونية المنزلية من وجهة نظر أولياء الأمور؟

حيث حصلت الفقرة التي تنص على " أعتقد أنه من الضروري أن يتقن الطلاب التعامل مع الاختبارات الإلكترونية" على المرتبة الأولى، حيث يمكن تفسير هذه النتيجة نظرا إلى وجود العديد من الأسباب التي أدت إلى ميل أولياء الامور نحو ضرورة اتقان الطلبة التعامل مع الاختبارات الالكترونية، والتقويم الالكتروني بدرجة مرتفعة، حيث تكمن تلك الأسباب نظرا للظروف الحياتية الحالية في إطار التطورات الحالية لجائحة فيروس كورونا (COVID-19) والتي ألقت بآثارها السلبية والكارثية على جميع القطاعات الحيوية في معظم الدول والذي يعد التعليم جزءا منها، ولتتجاوز مثل هذه التطورات لا بد من تقديم الخدمات التعليمية الالكترونية، لدعم المنظومة التعليمية، بكافة عناصرها وأدواتها، وذلك من خلال استخدام المستحدثات التكنولوجية وكذلك آليات الاتصال الحديثة، والتي تتيح تقديم الخدمات التعليمية المتطورة، بطرق فعالة، و توفير البيئة التعليمية الإيجابية، لإيصال المعلومات لدى الطلبة بأقصر وقت ممكن ومجهود، حيث يعد ذلك من الأساليب الهامة لتطوير العملية التعليمية، والتي تعد الاختبارات الالكترونية جزا لا يتجزأ منها، لذا لابد من تشجيع الطلبة على إتقان التعامل مع الاختبارات الالكترونية لما لها من أهمية في الجانب الاكاديمي والذي يتمثل بسرعة أدائها، وسهولة التعامل معها، وبالتالي التغلب على بعض الصعوبات والمعيقات التي تحول دون تقديم الطرق التقليدية في الاختبارات، وتطوير جودة العملية التعليمية، وكذلك تطوير برامج إعداد المعلمين في مجال التعليم الالكتروني وذلك لإيجاد بيئة تعلّم إلكترونية متطورة، وابتكار أشكال حديثة من التعلم عبر الفصول الافتراضية، ومنصات التعلّم المتاحة.

ويمكن تفسير حصول الفقرة التي تنص على " أرى أن الاختبارات الإلكترونية تمتاز بالسهولة عن الاختبارات الورقية" بالمرتبة الثانية كأعلى متوسط حسابي، كون أن إعداد الاختبارات الالكترونية يكون أكثر سهولة من الاختبارات الورقية التقليدية، لما يتضمنه بعض المهارات والاجراءات التي تتطلب التقليل من عمليات الغش لدى الطلبة، والتي تشمل وضع أكثر من نموذج للاختبار الواحد، والتحكم في إعطاء الطالب وقتًا محددًا لكل سؤال، حسب طبيعة المقرر الدراسي، والقدرة على المراجعة وتغيير الإجابات بسهولة. كما أن تطبيق الاختبارات الإلكترونية يمتاز بالسهولة وبالمرونة سواء كان ذلك بالزمان أو المكان المحددين،

وقد أشارت نتائج دراسة (Bennett,2001) إلى أن الاختبارات الالكترونية تمتاز عن الاختبارات التقليدية بسهولة مراجعة مجالات الاختبار، وكذلك تضمينها لبعض المثيرات الصوتية والبصرية، مما يزيد من عملية التشويق لدى الطلبة في أداء الاختبارات، وخصوصا في الصفوف الثلاثة الأولى، بالإضافة إلى سرعة تصحيح درجات الاختبار. كما وأشارت نتائج دراسة (Woodfield,2003) إلى أن الاختبارات التقليدية (الورقية)، لا تعمل على قياس المستوى الحقيقي للمتعلم، وكذلك

إظهار النمو الأكاديمي للطالب بشكل فاعل، كما أنها تفتقر إلى تزويد التصورات الإيجابية لدى المعلم حول كيفية تعديل المنهج وتطويره، كما أن امكانية تسجيل إجابات خاطئة في الاختبارات الالكترونية تكون أقل من الاختبارات الورقية، كون الطالب يعمل على تسجيل الإجابة بشكل مباشر على النظام وبالتالي يقلل ذلك من فرصة الخطأ في تدوين الاجابات النهائية، بالإضافة إلى ذلك نجد أن تعرض الطلبة لقلق الاختبار والتوتر يكون أقل في الاختبارات الالكترونية منه من الاختبارات الورقية، خصوصا إذا ما صاحب الاختبار بعض المثيرات الصوتية والبصرية والتي تقلل من التوتر والقلق لدى الطلبة، كما وتمتاز الاختبارات الكترونية عن الورقية باستخدامها الأسئلة الموضوعية، وغالبا ما تكون مثل هذه الأسئلة تمتاز بالسهولة عن الأسئلة الكتابية.

ويمكن تفسير حصول الفقرتين والتي تنصان على " أرى أن الاختبارات الإلكترونية ضرورية لكل طالب في الوقت الحاضر"، و"اعتقد ان متطلبات العصر تتطلب إجراء الاختبارات الالكترونية" في المرتبة الثالثة، نظرا لكون الاختبارات الالكترونية خلال الظروف الصحية الحالية، هي الوسيلة الوحيدة لقياس مدى استيعاب وفهم الطلبة للمعارف والعلوم في مختلف المراحل الدراسية وذلك للمقررات الدراسية المختلفة، دون التعرض لأي أضرار من الممكن أن تصيبهم نتيجة الوضع الوبائي المنتشر في مختلف دول العالم، نتيجة الاختلاط في الغرف الصفية لغايات تقديم الاختبارات الوجاهية، وما يرافقها من انتشار العدوى بين الطلبة نتيجة لملامستهم لأوراق الاختبار.

لذا لا بد من تطوير مهارات الطلبة في برامج التعليم الالكتروني، وما ينعكس ذلك على تطوير أنظمة الاختبارات إلكترونية تماشيا مع التطوير، وما يتناسب مع الضوابط الصحية المتعارف عليها، حيث أن نظام التعليم الإلكتروني يدعم من خلال الإحصاءات النتائج الحقيقية للاختبارات الالكترونية.

كما يمكن توحيد الاختبارات الالكترونية، لكي يسهل مقارنة نتائج الطلبة في المقرر الواحد، وذلك لغايات ضبط الجودة الأكاديمية، في العديد من المؤسسات التعليمية المختلفة، كما وما يترتب ذلك على المتابعة والمقارنة من قبل الجهات المختصة. مما يعزز مفهوم التعلم الرقمي والذكي.

نستخلص مما سبق أن مدى أهمية الاختبارات الالكترونية من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المدرسة الأسقفية العربية في محافظة إربد جاء بدرجة متوسطة على النتيجة الكلية للمقياس، وهذه النتيجة إيجابية من وجهة نظر أولياء الامور بالرغم من حداثة التعليم الالكتروني وظروف جائحة كورونا، بسبب سهولة التعامل مع الاختبارات الالكترونية ووجود البيئة التعليمية المحفزة والتي تعتمد على المعلمات واسلوب تقديم المادة التعليمية المتقنة، بالإضافة إلى استخدام أعلى درجات الجودة والتقنية الحديثة في بناء الاختبارات الالكترونية وطريقة تقديمها لدى الطلبة، خصوصا وأن تدريس الحاسوب في المدرسة يكون في مرحلة مبكرة من المراحل التعليمية، نظرا لأهمية الحاسوب وتوظيفه كوسيلة تعليمية مهمة ومحفزة لدى الطلبة من مختلف المراحل الدراسية، مما عزز الثقة بالنفس لدى الطلبة في التعامل مع الحاسوب والتقنيات المرتبطة به، هذا الأمر كان له أثر ايجابي على اتجاهات أولياء الأمور الايجابية نحو الاختبارات الالكترونية، كما أن وجود إشراف مباشر من قبل المدرسة على تنظيم الاختبارات الالكترونية، أدى إلى نجاح هذه التجربة، والذي انعكس بشكل ايجابي على اتجاهات أولياء الامور نحو الاختبارات الالكترونية المنزلية. وكون التعليم الإلكتروني فرض على جميع المدارس بصورة مفاجئة نتيجة جائحة كورونا، فقد كان للمدرسة دور كبير في التواصل مع الطلبة وأولياء أمورهم، مما دعم من أهمية الاختبارات الالكترونية لدى أولياء الأمور.

وتتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة (ابو شخيدم وأخرون، 2020) والتي أشارت نتائجها إلى أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظرهم كان متوسطاً. وكذلك نتائج دراسة كل من (Basilaia, Kvavadze, 2020) والتي أظهرت نتائجها إلى أن تجربة الانتقال من التعليم في التقليدي إلى التعلم الالكتروني في جورجيا كان إيجابيا، وكذلك دراسة حمد (2014) والتي أظهرت نتائجها درجة وعي أولياء الأمور في المجتمع الأردني– المتمثل بمجتمع الدراسة – بالمناهج المحوسبة ومنظومة التعلم الإلكتروني في مدارس أبنائهم كانت جيدة.

كما وتتفق هذه النتيجة ونتيجة دراسات (Alsadoon,2017; Petrisor, 2016; Chia,2016) والتي أشارت أن بعض الطلاب والمدرسين يفضلون نظام الاختبارات الإلكترونية على الاختبارات التقليدية، نظرا لكونه يزيد من مستوى الحصيلة المعرفية في عملية التعلم، كما وتتفق هذه النتيجة والتي أشارت نتائجها إلى أهمية استخدام الاستراتيجيات التعليمية المختلفة لتطوير واستدامة وتحسين التعليم من خلال المنصات الالكترونية.

تفسير نتائج السؤال الثاني هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الاختبارات الالكترونية المنزلية من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى للنوع الاجتماعي والمؤهل والوضع الاقتصادي؟

حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، حيث لم يختلف تقديرهم لأهمية الاختبارات الالكترونية باختلاف الجنس (آباء، أمهات)، مما يفسر معرفة أولياء الأمور لكلا الجنسين ودرايتهم الكاملة بالعوامل المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي لأبنائهم، وكذلك ودور الاختبارات الالكترونية بتنمية الحصيلة المعرفية لدى الطلبة، ويعود ذلك التنسيق المشترك بين أولياء الأمور وبين الفرق المختصة بالمدرسة بمتابعة العملية الالكترونية، وكذلك الإعداد المسبق في التخطيط لمتابعة أبنائهم سواء كان ذلك خلال الدروس الالكترونية أو خلال تنفيذهم للواجبات أو الاختبارات، حيث أن تفوق الطلبة ونجاحهم في إنجاز ما يطلب منهم من واجبات، يكون له دلالات ذات قيمة أسرية واجتماعية متميزة، خصوصا وأن العالم بأسره متجه الى تبني منظومة التعليم الالكتروني، كنظام تعليمي رديف إلى جانب التعليم التقليدي الوجاهي، إضافة الى ما سبق نجد أن الجهود المبذولة من قبل أولياء الأمور في رعاية أبنائهم الطلبة تحصيليا من خلال التعليم الالكتروني بشكل عام، والاختبارات الالكترونية بشكل خاص، تعتبر من أكثر الواجبات المحددة لأولياء الأمور، مما شكل لديهم الخبرة الواسعة ومعرفة المشاركة بمدى أهمية الاختبارات الالكترونية، وينعكس ذلك تماما على المعوقات المرتبطة بتحصيل أبنائهم، حيث ينظر أولياء الأمور إلى أنفسهم أنهم مدرسون لأبنائهم الطلبة في المنزل، ويحاولون قدر الامكان أن يكون هناك تشابه في أساليب التدريس المستخدمة بين المدرسة والمنزل، بغض النظر عن الجنس، حيث تمثل هذه المرحلة، مرحلة استثنائية لا بد من التعامل معها حسب مقتضيات الظروف، مما قد يجعل من تلك الخبرة المشتركة بين الآباء والأمهات سبباً رئيسيا يعزى إليه عدم وجود فروق في تقديرهم لأهمية الاختبارات الالكترونية تعزى لجنس أولياء الأمور.

وتختلف نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة الخياط (2017) التي أشارت نتائجها الى أن الاتجاهات نحو الاختبارات المحوسبة باختلاف متغير الجنس كانت لصالح الطلبة الذكور، وكذلك نتائج دراسة حمايل (2018) والتي أظهرت نتائجها أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في التعرف على واقع التعليم الإلكتروني يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ويمكن تفسير نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى التعليمي، كون أن المؤهل العلمي لمعظم أولياء الأمور في عينة الدراسة انحصر في درجتي البكالوريوس والدراسات العليا، مما يعني تقارب المؤهلات العلمية لأفراد عينة الدراسة. حيث أن هؤلاء لديهم خبرة في المجال التربوي والتعليمي مما يجعلهم مقدرين لأهمية الاختبارات الالكترونية، كما أن جميع أولياء الأمور من مختلف الدرجات العلمية لديهم اهتمامات واسعة نظرا لدور المدرسة في التواصل معهم من خلال الاجتماعات الدورية، والواجبات التي يتم تزويد الطلبة بها، مما يجعلهم أكثر اطلاعا على مساهمة المدرسة في تطوير المنظومة التعليمية من خلال برامج التعليم الالكتروني وما يرافقها من واجبات واختبارات شهرية وفصلية، كما أن أولياء الأمور من مختلف الدرجات العلمية لديهم اهتماما كبيرا في التواصل مع المدرسة لغايات متابعة ابنائهم ومدى تطور تحصيلهم الأكاديمي من خلال التعليم الالكتروني. حيث أنهم أقرب مايكونون من أبنائهم تفاعلاً واهتماماً بهم ؛ لأنهم يدركون أهمية هذه المرحلة وخصوصيتها والتي تتطلب متابعة أبنائهم، وبما تمثله الاختبارات الالكترونية من معيار للحكم على مدى فاعلية التعليم الالكتروني، ونجاح أو فشل تلك التجربة، خصوصا وأن المدرسة تقوم بواجبها على أكمل وجه من خلال توفير الفصول الافتراضية والوسائل التعليمية المصاحبة، وكذلك تدريب المعلمات وتطوير المهارات لديهن في مجال التعلّم الالكتروني والاختبارات الالكترونية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة العمري (2018) والتي أشارت نتائجها لبلا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات أولياء أمور الطلبة حول فاعلية استخدام موقع تواصل الكتروني في التواصل بينهم وبين الكادر المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك نتائج دراسة حمايل (2018) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعرف على واقع التعليم الإلكتروني تعزى للمؤهل العلمي.

ووفق متغير المستوى الاقتصادي أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدخل ومرتفعي الدخل وجاءت الفروق لصالح الدخل المرتفع. وهذا يرجع إلى أن مقياس مدى أهمية الاختبارات الالكترونية من وجهة نظر أولياء الأمور، تعتبر فقراته منظومة متكاملة من البرامج الدراسية التي تقدمها المدرسة، وعليه فإن إجابة أولياء الأمور باختلاف مستوياتهم الاقتصادية هو تقييم للحقيقة والواقع، ويمكن تفسير نتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدخل ومرتفعي الدخل وجاءت الفروق لصالح ذوي الدخل المرتفع، نظرا لسعي أولياء الأمور من فئة مرتفعي الدخل نحو توفير كافة الخدمات والمستلزمات التي تسمح ظروفهم بدفع تكاليفها لأبنائهم، وغالبا ما يهتمون بتوفير كافة الوسائل والتكنولوجيا الحديثة، والخاصة بالتعليم الالكتروني، ويرجع ذلك إلى ادراكهم أهمية أدوات النجاح الاكاديمي، خلال المرحلة الحالية من خلال تفعيل دور التعليم الالكتروني المواكب للتطورات والحداثة، والظروف الصحية التي هدفها المحافظة على الصحة العامة لدى الطلبة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الدراسة بضرورة تفعيل الاختبارات الالكترونية المنزلية لتقويم الطلبة بشكل مستمر، وكذلك تطوير أساليب إجراء الاختبارات الالكترونية المنزلية، بحيث تتماشى مع التطورات والأوضاع الوبائية في العالم، ضرورة استخدام وسائل تقيمية متعددة لتطوير الاختبارات، ووضع الاليات لمراقبة جودة الاختبارات الالكترونية عن بعد.

المراجع باللغة العربية:

أبو شخيدم، سحر؛ عواد، خوله؛ خليله، شهد؛ العنود، عبدالله؛ شديد، نور. (2020). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية. المجلة العربية للنشر العلمي، 21(2)، 365-389

حمد، مازن. (2014). مدى وعي أولياء الأمور في المجتمع الأردني بالتعلم الإلكتروني والمناهج المحوسبة المقدمة لأبنائهم في بعض مدارس مديريات عمان. المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، 2، 36-52.

الخياط، ماجد. (2017). اتجاهات الطلبة والمدرسين نحو الاختبارات المحوسبة في كلية الأعمال بمركز جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، 31(11)، 2042–2072.

سليمان، صبحي وسليمان، موسى. (2020). فاعلية استخدام منصة المودل (Moodle) التعليمية في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة ظفار. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 315 288 - 17(66).

العمري، براءة. (2018). فاعلية استخدام موقع إلكتروني لتحقيق التواصل بين أولياء أمور الطلبة ومدارسهم في مديرية تربية إربد الثانية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(4)، 647-672

ملوذ، حصة والشربيني، غادة (2015). معايير جودة الاختبارات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات في جامعة الملك خالد. المجلة الدولية المتخصصة، 25 4(4)–42.

الوديان، ناريمان و الدلالعة، اسامة و عبابنة، زياد (2019). أثر اختلاف طريقة عرض الاختبار الإلكتروني على معاملات الصعوبة والتمييز وتحصيل طلبة الصف العاشر في مبحث الحاسوب. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(5)، 799- 825.

Alsadoon, H.(2017). Students' perceptions of e-assessment at Saudi electronic university. Turkish Online Journal of Educational Technology, 16(1),147-153

Alyahya, D; Almutairi, N.(2019). The Impact of Electronic Tests on Students' Performance Assessment. International Education Studies, 12 (5), 109-119.

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. Pedagogical Research, 5(4), 1-9.

Bennett, R. (2001). How the Internet Will Help Large-Scale Assessment Reinvent Itself. Education Policy Analysis Archives, 9(5), 1-23.

Cramp, Joshua; Medlin, John F.; Lake, Phoebe; and Sharp, Colin, Lessons learned from implementing remotely invigilated online exams, Journal of University Teaching & Learning Practice, 16(1), 2019.

Chia, S. P. (2016). An investigation into student and teacher perceptions of, and attitudes towards, the use of information communications technologies to support digital forms of summative performance assessment in the applied information technology and engineering studies courses in Western Australia. unpublished Doctoalsr thesis, Edith Cowan University.

Chivu, R.; Turlacu, L.; Stoica, I.; Radu, A. (2018). Identifying the effectiveness of e-learning platforms among students using Eye-Tracking technology. Editorial Universidad Polytechnic de Valencia. 621-628.

Denise, W.(2009). Electronic Assessment: Marking, Monitoring and Mediating Learning, International Journal of Learning Technology, 2(3),264-276.

Farzin, S.(2016). Attitude of Students Towards E-Examination System: an Application of E-Learning. Management Science and Information Technology, 1(2), 20-25.

James, R.(2016). Tertiary student attitudes to invigilated, online summative examinations. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 1,13-19.

Lee, J., Carter-Wells, J., Glaeser, B. & Street, C. (2006). Facilitating the development of a learning community in an online graduate program. Quarterly Review of Distance Education, 7(1), 13-33.

Maboe M.M., Eloff M.M. & Schoeman M.A., Abatan O.M.(2018). The Experience of Students with Disabilities at an Open Distance e-learning Institution. The 13th International Conference on e-Learning, 220-227.

Mohony, D.(2010).An Investigation of Computer Anxiety as Domain Specific Test Anxiety 'unpublished master's thesis '. Trinity College, Dublin.

Osuji,U.(201). The use of e-assessments in the Nigerian higher education system. Turkish Online Journal of Distance Education 13(4):1-13.

Pagram, J; Cooper, M; Jin, H; Campbell, A.(2018). Tales from the Exam Room: Trialing an E-Exam System for Computer Education and Design and Technology Students. Education Sciences, 8 (5), 188-198.

Petrisor, M., Marusteri, M., Simpalean, D., Carasca, E., & Ghiga, D. (2016). Medical Students' Acceptance of Online Assessment Systems. Acta Medica Marisiensis, 62(1), 30-32.

Prisacari, A. A., & Danielson, J. (2017). Computer-based versus paper-based testing: Investigating testing mode with cognitive load and scratch paper use. Computers in Human Behavior, 77, 1–10.

RRovai, A. P. (2000). Online and traditional assessments: What is the difference? Internet and Higher Education, 3, 141-151.

Tufekci, A., Ekinci, H., & Kose, U. (2013). Development of an internet-based exam system for mobile environments and evaluation of its usability. Mevlana International Journal of Education, 3(4), 57-74.

Sarrayrih, M. & Ilyas, M.(2013). Challenges of Online Exam, Performances and problems for Online University Exam. International Journal of Computer Science Issue (IJCSI), 10(1), 439-443.

Shraim, K.(2019). Online Examination Practices in Higher Education Institutions: LEARNERS' Perspectives.Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE). 20 (4), 185-196.

Shdaifat, A; Obeidallah, R; Ghazal, G; Srhan, A ; Abu Spetan, R.(2020).A proposed Iris Recognition Model for Authentication in Mobile Exams. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 15(12), 205-216.

Rostaminezha, M. A. (2019). Students' perceptions of the strengths and limitations of electronic tests focusing on instant feedback. Journal of Information Technology Education: Research, 18, 59-71.

Woodfield, K. (2003). Getting on board with online testing. The Journal (Technological Horizons In Education), 30(6), 32–37.

Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. ETERNAL (English Teaching Journal). 11(1. (48-56.

واقع البحث العلمي في سلطنة عمان والتحديات التي واجهته أثناء جائحة كرونا

د. أحمد بن سعيد بن ناصر الحضرمي
جامعة الشرقية – سلطنة عمان

د. ليلى بنت سويد العبرية
جامعة البريمي – سلطنة عمان

تاريخ الاستلام: 2021/06/23
تاريخ القبول: 2021/08/24

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على واقع البحث العلمي والتحديات التي توجهه بسلطنة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة كأداة، وطبقت على عينة بلغت (125) باحثا وأكاديميا، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: إن عدد المشاريع والبرامج البحثية التي تمولها الحكومة تعتبر قليلة جدا وتتصب حول التخصصات العلمية إذا ما قورنت بعدد البرامج البحثية بالدول الأجنبية، كما تعتبر نسبة الانفاق على البحث العلمي من مجمل الناتج المحلي العماني قليليه جدا فهي بالكاد تصل إلى 0.24 في عام 2019، وقد أثبت الدراسة بأن التحديات التي تواجه البحث العلمي في جميع محاوره جاءت بدرجة كبيرة، وهذا يعطي مؤشرا بأن من أسباب عدم تقدم البحث العلمي في السلطنة.

وجاءت ترتيب تحديات البحث العلمي حسب إجابات عينة الدراسة على التوالي: (التحديات التي تتّصل ببيئة العمل – التحديات التي تتعلّق بالبحث – التحديات التي المتعلقة بالجهة المشرفة – التحديات التي تتعلّق بالباحثين)، وأخيرا أثبت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة حول تحديات البحث العلمي بسلطنة عمان عند مستوى 0.05 يرجع لطبيعة النوع(ذكر–أنثى) والمؤهل العلمي.

وبناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بأن تعمل القيادات المختصة بالبحث العلمي على تبني مشاريع بحثية جديدة؛ من خلال دعمها بكل الطرق الممكنة، وتشجيع الباحثين العمانيين على البحوث العلمية وخصوصا حول القضايا العصرية.

الكلمات المفتاحية: البحث العلمي، الواقع، التحديات، المؤشرات، جائحة كرونا.

The reality of scientific research in the Sultanate o Oman and the challenges it faced during the Corona pandemic

Abstract

The study aimed to identify the reality of scientific research and the challenges facing it in the Sultanate of Oman. To achieve the objectives of the study, the researchers used the descriptive analytical approach, and used the questionnaire as a tool. It was applied to a sample of (125) researchers and academics. The results of the study showed the following: The number of government-funded research projects and programs They are considered very few and focus on scientific disciplines when compared to the number of research programs in foreign countries, and the percentage of spending on scientific research out of the Omani GDP is very small, as it hardly reaches 0.24 in 2019. The study has proven that the challenges facing scientific research in all His interlocutors came to a large extent, and this gives an indication that one of the reasons for the lack of progress in scientific research in the Sultanate.

The order of the scientific research challenges came according to the answers of the study sample, respectively: (challenges related to the work environment - challenges related to research - challenges related to the supervisory authority - challenges related to researchers), and finally the study proved that there are no statistically significant differences in the answers of the study sample about The challenges of scientific research in the Sultanate of Oman at the level of 0.05 due to the nature of gender (male-female) and educational qualification.

Based on the results of the study, the researchers recommend that leaders specialized in scientific research work to adopt new research projects; By supporting it in all possible ways, and encouraging Omani researchers to carry out scientific research, especially on contemporary issues.

Key words: scientific research, reality, challenges, indicators, the Corona pandemic

المقدمة والإطار النظري:

إن التطور السريع في تقنية المعلومات والاتصالات، والنمو المعرفي الواسع، وما يشهده العالم من تطور وثورة غير مسبوقة في شتى مجالات الحياة؛ جعل البحث العلمي في صدارة المواضيع والأمور التي ينبغي الاهتمام بها في كل أنحاء العالم، كما أن التفاعل الإيجابي بين المؤسسات الأكاديمية بمختلف تخصصاتها جعلها شديدة الاهتمام والاستفادة من هذا التقدم والتنوع وتوظيفه في مجال البحث العلمي عن طريق استحداث الآليات والأساليب الحديثة في ضوء ما يمر به العالم، لذلك زاد الاهتمام به بشكل كبير منذ أن بات العالم يشهد حدثاً غيّر ملامح وأساليب البحث العلمي بشكل هائل، وهز عرش منظومة البحوث التقليدية الأصعب والأقدم في العديد من الدول العربية.

فالبحث العلمي يعدّ من أساسيات التطور العلمي في الحياة؛ فهو يعمل على تحويل المعرفة إلى منافع ملموسة للأفراد عن طريق التقنية، ويساعد في حل الكثير من المشكلات والقضايا التي يعاني منها الإنسان في حياته اليومية، ولذلك تعزى إنجازات الأمم اليوم ومقدراتها، في كل ما توصلت إليه الإنسانية من اختراعات وابتكارات واكتشافات، وحل عدد غفير من المشكلات التي تعاني منها الإنسانية بواسطة البحث العلمي؛ لأنه أصبح وسيلة لا غنى عنها في التطور المعرفي، لذلك نجد أن ثقافة البحث العلمي المتنوعة والمتعددة تتطلب تدريب المجتمع بجميع أفراده ومؤسساته على آلية التطبيق وأهميته في جميع مجالات الحياة من خلال الدعم والمساندة المجتمعي والمؤسساتي عبر الإنفاق المالي، وتدريب الكوادر الإدارية والفنية، وتوفير البيئة الحاضنة والبنية التحتية للوصول إلى أنجع النتائج وأجودها في عمليات التطبيق (عبد الفتاح، 2005)

لذلك يشكل البحث العلمي ركيزة أساسية لتقدم وازدهار أي أمة تصبوا للتحضّر والتميّز الفكري والانتاجي، كما أن البحث العلمي لا يتأتى له أن يقوم بدوره إلا من خلال الكوادر البشرية المؤهلة تأهيلا صحيحا والمصقلة بالمهارات والمعارف الأساسية، كما أنه لا يستطيع أن يقوم بدوره إلا في ضوء توفر الاعتمادات المالية الداعمة له والمخصصة لدعمه، وتوفر البيئة البحثية المحفزة والمستجيبة لتطبيق نتائجه وترجمة توصياته ومقترحاته بالطرق المناسبة؛ من أجل إخراجه بنماذج فاعلة تساعد على تطوير البلد، وتدعم مشاريعهم لتحولها إلى مشاريع مربحة، ويساهم البحث العلمي بصورة فاعلة في خلق جسر متين يربط التراكم المعرفي بالتطبيق (العيسان صالحة، وآخرون، 2019)

من هنا نجد أن ثروة الأمم كما يراها آدم سميت (Adam Smith) "تتحدد أولا بالمهارات والشفافية التي يتمتع بها عنصر العمل، وحسن تقدير العمل، ولا يتأتى ذلك إلا بالبحث العلمي والتخصص، وغرس ثقافة المجتمع بأهميته (صلاح، 2007) والعالم اليوم يراهن على مقدرة التعليم العالي والبحث العلمي على التغيير وتحقيق التقدم للمجتمعات، حيث باتا يصنفا بكونهم عاملين أساسيين في التنمية الثقافية والاجتماعية والبيئية المستدامة للأفراد والمجتمعات والأمم جميعا (الشاعر، 2016)

فقد أيقنت الدول المتقدمة أن البحث العلمي ركيزة أساسية؛ لتحقيق التنمية المستدامة في كافة المجالات الحياتية، فأولت له العناية المستحقة ووفرت للباحثين المناخ الملائم والوسائل اللازمة للعمل بمختلف المجالات العلمية والعملية (بولحواش نجية، 2019).

لذلك البحث العلمي يمثل أحد الأعمدة الأساسية التي لا تستطيع أي دولة إهمال أو الاستغناء عنه؛ فهو أساس عملية التنمية المستمرة في المجتمعات الإنسانية؛ لكافة قطاعاتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، فمن خلاله يتم النهوض بالبلد، ويتم الاستفادة منه في شتى مجالات الحياة الإنسانية والطبية والتطبيقية والكيمائية، وهو يعد أيضا محركا من محركات التراث العلمي، فعن طريقه يتم إنتاج المعرفة وإثراءها وتوظيفها في شتى المجالات (محمد،

2007) وتكمن أهميته في كونه أيضا يُولّد لدى الباحثان الشعور بالحماس والرغبة المُلحّة في المعرفة والاكتشاف، كما أنه يُساعد على التوصل للحقائق التي تستند على أدلة واضحة، كما أنّ عملية البحث لا تضع حدوداً للتفكير بل إنّها تُطلق العنان للإبداع والوصول لكلّ ما هو جديد، فالهدف من البحث هو تفسير ظاهرة أو مشكلة ما وتحليل جوانبها المختلفة، وذلك للوصول الى استنتاجات وبراهين تتوافق مع الوقائع المنطقية.(المحروقية وناجي، 2012)

فخطط التنمية الخمسية المتعاقبة أشارت إلى أن البحث العلمي يعد أحد عناصر منظومة العلم والتكنولوجيا، وتؤكد الرؤية المستقبلية للاقتصاد العماني: ٢٠٢٠ على أنه ركيزة أساسية لإحداث التنمية واستدامتها، وعنصر أساسي لاستراتيجيات المعتمدة للتنويع الاقتصادي في الرؤية المستقبلية؛ إذ تعتمد عليه عملية نقل التكنولوجيا وتوطينها فسلطنة عمان وضعت قدميها في مجال البحث العلمي إيمانا منها بأنه الركيزة الأساسية للنهوض بدولة المؤسسات العصرية، وبقناعة أكيده أنه يفتح آفاقا رحبة لحل الكثير من المشكلات المتصلة بحياة الناس، ويفتح آفاقاً معرفيةً جديدةً أمام الباحثان ممّا يُساهم في تحسين مهاراته الفكرية والثقافية والاجتماعية، كما يُتيح له فرصة الحصول على الدرجات العلمية (علي، 2019)، وبني جسر الثقة المتينة بين مؤسسات الدولة ببعضها البعض وبين القطاع الخاص والأفراد الذين يعيشون على هذه الأرض الطيبة، فالقناعة السياسية للبلاد قائمة على أساس أن البحث العلمي سبيل للإبداع والتميز والابتكار، فانطلقت الخطط الاستراتيجية لجعل البحث العلمي أولوية للدولة وسن التشريعات والقوانين التي تكفل بناء قاعدة قوية لهذا المشروع وتطويره مرحلة تلو أخرى، ويتجسد ذلك في خطاب قابوس– السلطان الراحل– أثناء زيارته للجامعة 2000/5/2: "نحن نريد من يتعلم العلم الصحيح ويحصل على المعرفة الحقيقية ويفكر ويتدبر ويضيف أكان في المجال العلمي أو في المجال الفكري في كل المجالات، وهذا يقودني إلى مسألة البحث العلمي الذي هو حقيقية أمر هام جدا في حاضرنا، لأن البحث لا يتوقف بل هو مستمر، والنظريات تأتي اليوم وتتغير غدا، ولذلك علينا أن نواكب هذه البحوث طوال الوقت، ومن هنا ومن هذا المنطلق فنحن شخصيا قررنا دعم البرامج البحثية العلمية (وزارة الاعلام، 2015)

لذلك نجد أن الحكومة العمانية أولت اهتمامها بالبحث العلمي من خلال المرسوم السلطاني (2005/54) الذي جاء بإنشاء مجلس البحث العلمي، والذي كان هدفه الرئيس إيجاد الحلول والآليات والابتكارات المساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبناء الحضاري، فتجسدت رؤية المجلس بأن تكون السلطنة محورا إقليميا للإبداع، ورائدة في ابتكار الأفكار وتوفير السلع والخدمات الجديدة، علاوة إلى السعي نحو خلق سعة بحثية كبيرة على مستوى المنطقة، وبناء منظومة بحثية تستجيب بشكل سريع وفعَّال لتلبية الاحتياجات المحلية الاجتماعية والاقتصادية، وتوفير البيئة البحثية المحفزة لإنتاج البحوث النوعية والمبنية على الأدلة (الخروصي، 2018). حيث قام المجلس بإعداد الاستراتيجية الوطنية للبحث العلمي ٢٠٠٨–٢٠٢٠ التي حددت ثماني قطاعات بحثية تحتاجها الاستراتيجية، منها: التعليم والموارد البشرية. وأشارت استراتيجية قطاع التعليم والموارد البشرية إلى أن الوضع الراهن لمعدلات إنتاج البحوث ونوعيتها في قطاع التعليم يشيرً إلى الحاجة الماسة لإستراتيجية تحدث تغيرا جذريا لتحقيق التميز في البحث العلمي.

إن المتتبع لمهام مجلس البحث العلمي والمنوط به رسم السياسات البحثية والابتكارية للبلاد في سبيل تحقيق التنمية يجدها مستلهمة من الخطوط العريضة للمرسوم السلطاني رقم (2005/54) من خلال تنظيم شؤون البحث العلمي وتشجيعه ودعمه بمختلف الوسائل المادية والمعنوية واعتباره المرجعية الأساسية في هذا المجال وتؤول إليه مسؤولية التنسيق مع الجهات الأخرى البحثية، ووضع استراتيجية علمية وخطة وطنية متكاملة للبحث العلمي ومتابعة تطويرهما، وتحديد أولويات الخطة الوطنية، ووضع برنامج أو أكثر لتنفيذ أولويات الخطة الوطنية للبحث العلمي، والإشراف على

هذا التنفيذ، والإعلان عن الخطط الوطنية وأولوياتها بالشكل الذي يوفر الحافز للتطوير، ودعم الابتكارات الفردية والخطط البحثية حسب أولوية الخطة الوطنية، علاوة على دعم ونشر المؤلفات العلمية القيمة، ومناقشة المخصصات المالية ومقترحات توزيعها على الجهات البحثية تمهيدا لإدراجها في الموازنة العامة للدولة، أظف إلى ذلك ما يكلف به جلالة السلطان من أمور أخرى تتعلق بالبحث العلمي، وقد سعى مجلس البحث العلمي في السلطنة ومنذ تأسيسه قبل أربعة عشر عاما على طرح برامج نوعية تمس الحاجة العمانية، وتحاول إيجاد الحلول المناسبة للكثير من الحلول والابتكارات التي يمكنها أن تشكل نقلة نوعية في سبيل التنمية ومن أهم الأنشطة والفعليات في عام 2019 ما يأتي: (التقرير السنوي للبحوث، 2019)

في عام 2019 البدء بمشروع إعداد استراتيجية وطنية متكاملة للبحث العلمي والتطوير 2040، مع التركيز على أن تكون الأولويات البحثية وخطتها التنفيذية متوائمة مع الأولويات الوطنية بما يتناغم مع رؤية عمان 2040 والاستراتيجيات القطاعية للمؤسسات المختلفة وبما يتماشى مع النماذج العالمية، مع تفعيل المشاركة الوطنية الواسعة في إعداد الاستراتيجية من قبل المتخصصين لضمان ثرائها بالخبرات والمعارف والدروس المستفادة من التجارب الناجحة، والمساهمة في رفع الوعي بثقافة البحث العلمي وأهميته لكونه المحرك الرئيسي للتحول من الاقتصاد التقليدي إلى الاقتصاد القائم على المعرفة تضمنت الاستراتيجية ثلاث حزم من الموضوعات ذات الأولوية الوطنية وهي: التمكين الاقتصادي والاجتماعي. الأمن الغذائي وترابطه مع الأمن المائي وأمن الطاقة ورأس المال الفكري والثراء المعرفي

نظم مجلس البحث العلمي الملتقى السنوي السادس للباحثين وسط حضور واسع من الباحثين والمهتمين بالبحث العلمي، ويعتبر الملتقى أهم تظاهرة علمية ينظمها المجلس سنويا والتي تضمنت أهم أهدافه في الآتي:

- تفعيل الأنشطة البحثية عن طريق تشجيع الباحثين على المبادرة بالتقدم بمقترحاتهم البحثية لمجلس البحث العلمي
- تبادل الخبرات والمعارف بين الباحثين من داخل وخارج السلطنة
- تكريم الباحثين الفائزين في فئات الجائزة الوطنية للبحث العلمي
- استضافة الباحثين المستفيدين من برنامج دعم البحوث
- عرض مخرجات برنامج دعم بحوث الطالب
- الإعلان عن أفضل المشروعات البحثية المنشورة الفائزة بالجائزة الوطنية للبحث العلمي في دورتها السادسة

الجائزة الوطنية للبحث العلمي:

تعتبر هذه الجائزة من الجوائز التي تنتشر في ربوع السلطنة وهي تدعم في المقام الأول البحوث العلمية في قطاعات متعددة منها (الموارد البشرية، التربية والتعليم الصحة وخدمة المجتمع، الاتصالات ونظم المعلومات، لطاقة والصناعة، البيئة والموارد الحيوية، الثقافة والعلوم الإنسانية الأساسية)

كما تصنف هذه الجائزة إلى فئتين: الأولى ويمثلها حملة الدكتوراه الثانية: ويمثلها فئة الباحثين الناشئين من غير حملة الدكتوراه، وقد تقدم لهذه الجائزة في عام 2019 حسب الجدول الآتي:

جدول رقم (1) المتقدمين للجائزة الوطنية

العدد	حملة الدكتوراة	الباحثين الناشئين	المجموع اكلي	نسبة الزيادة عن 2018
	110	52	162	%20

جائزة برنامج دعم بحوث الطالب

تستهدف هذه الجائزة تشجيع الطلاب على فكرة البحوث العلمية، من خلال التنافس في المجالات الاتية (قطاع الثقافة والعلوم الإنسانية والأساسية، قطاع التعليم والموارد البشرية، قطاع البيئة والموارد الحيوية، قطاع الطاقة والصناعة، قطاع الاتصالات ونظم المعلومات، قطاع الصحة وخدمة المجتمع)

دعم البحوث:

تتنوع المواضيع التي تخدم البحوث فمنها العلمية مثل (الهندسة، الطب، الميكانيكا، الصحة...) ومنها الأدبية مثل (التراث والثقافة، التعليم والادب، الفلك، الطبيعة...) وبالرجوع إلى العديد من التقارير والدراسات وتحليها (التقرير السنوي 2017، 2018، 2019، دراسة الخروصي (2018)، موقع مجلس البحث العلمي، منشورات وعروض البحث العلمي، الدراسة الإحصائية للبحث العلمي من 2011إلى 2020م، تم التوصل إلى الآتي:

برنامج تمويل البحوث المؤسسية والمبنى على الكفاءة

يعتبر تمويل البحوث المؤسسية من الأسس الأساسية التي بنى عليها مجلس البحث العلمي، وهي بحوث في غاية الأهمية بفضل القطاعات الإدارية والمدنية التي تمثلها، وهنا اعتمدت الكفاءة في تمويل تلك البحوث الرئيسة التي تخضع للعديد من الشروط والاسس الموضوعة.

جدول رقم (2) يمثل عدد المشاريع المقدمة والممولة في عامي 2018 و2019

م	الفئة	عدد المشاريع المقدم	عدد المشاريع الممولة	إجمالي الدعم المقدم	السنة
1	حملة (الدكتوراة–الماجستير–البكالوريوس)	435	266	1.300.009	2019
	حملة (الدكتوراة–الماجستير–البكالوريوس)	202	139	1.200.000	2018

من خلال الجدول السابق نستنتج أن عدد المشاريع البحثية ارتفعت من 398 مشروعا 2018م إلى 435 مشروعا في عام 2019م، كما ارتفعت عدد المشاريع البحثية الممولة من 139 مشروعا في عام 2018م إلى 266 مشروعا في 2019م، وبالتالي شهد الدعم المقدم لهذه المشاريع ارتفاعا بسيط؛ ولعل ذلك يرجع في السنوات الماضية الإحساس بقيمة البحث العلمي من قبل المؤسسات الحكومية والهيئات التعليمية والأكاديمية.

برنامج دعم بحوث الطالبة

يمثل الطلبة في المراحل الجامعية بكافة تخصصاتهم المورد البشري الرئيس للبحث العلمي بالجامعات الحكومية والخاصة، ويعتبر الدعم المالي المقدم لخطط البحث والمشاريع البحثية وللأوراق العلمية المنشورة للطلبة من المتطلبات الأساسية لهذه المرحلة التي تمثل مرحلة الإنتاج والتفوق لهم؛ لذا سعى مجلس البحث العلمي إلى تخصيص دعم مالي للبحوث المتميزة كنوع من التحفيز نحو التوجه لمجال البحث العلمي.

جدول رقم (3) يوضح عدد المشاريع المدعومة وعدد المؤسسات المستفيدة

السنة	عدد المشاريع الممولة	عدد المؤسسات المستفيدة
2015	99	12
2016	41	18
2017	58	19
2018	111	18
2019	152	16

من خلال الجدول السابق نستنتج أن عدد البحوث التي تم دعمها خلال الخمس السنوات الماضية قد ارتفعت من 99 مشروعا في عام 2015م إلى 152 مشروعا في 2019م أي ما يقارب 50% وهذا يبرهن الاهتمام الجيد من قبل المؤسسات التعليمية بالمشاركة في مثل ذلك، كما يبرهن اهتمام مجلس البحث العلمي بالطلبة الذين يمثلون عماد المورد البشري في الدولة، وهم يمثلون مستقبل البلد وحاضرها.

البرنامج البحثي الاستراتيجي للمدن الذكية

يهدف برنامج المشروعات البحثية والابتكارية الممولة لبناء القدرات ونشر الوعي البحثي، وكان ضمن البرنامج تأسيس منصة المدن الذكية والتي تهدف إلى تكوين شبكة للتواصل والتعاون والحوار بين كل القطاعات المرتبطة بالمدن الذكية في السلطنة، ودعم المشاريع البحثية والابتكارية في المدن الذكية، إلى جانب إقامة حلقات عمل ومؤتمرات متخصصة لتنمية القدرات في القطاعات المرتبطة بالمدن الذكية، وأيضا نشر الوعي حول أنشطة ومشاريع واستراتيجيات المدن الذكية في السلطنة.

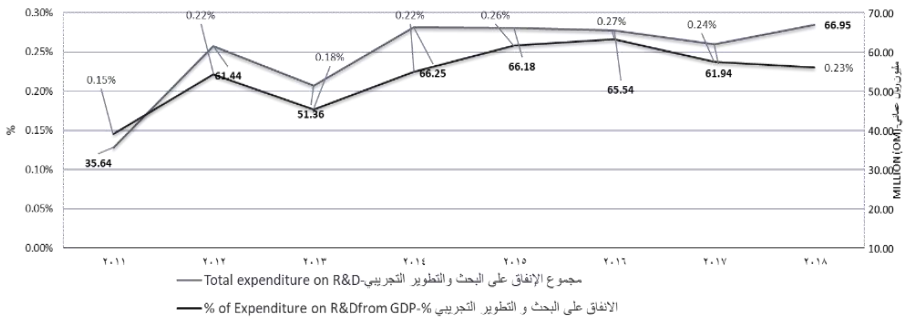
جدول رقم (4) يوضح عدد المشاريع وعدد المؤسسات المستفيدة والمبالغ المالية

عدد المشاريع البحثية	عدد الجهات المستفيدة	المبالغ المالية	العام
6	5	31	2019

- البرنامج البحثي الاستراتيجي للتراث الثقافي العماني
- البرنامج البحثي الاستراتيجي للإدارة المتكاملة لحشرة دوباس النخيل
- البرنامج البحثي الاستراتيجي للطاقات المتجددة

الانفاق على البحث والتطوير

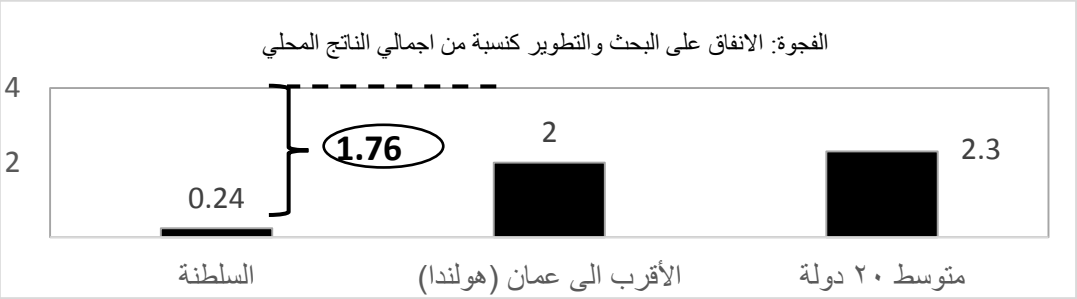
أكدت الندوة الوطنية لاستراتيجية البحث العلمي والتطوير 2040 أن الأولويات الوطنية تتضمن أهمية ربط مخرجات البحث العلمي بقطاع الإنتاج وتعزيز البحوث الاجتماعية لدعم صناعة القرار، وتكامل التخصصات، وترتكز الاستراتيجية الوطنية للبحث والتطوير (2020–2040) على تعزيز دور البحث العلمي والتطوير في التحول لمجتمع المعرفة بما يسهم في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في السلطنة حيث بلغ إجمالي الانفاق على البحث والتطوير 66.95 مليون ريال عماني في عام 2018 م أي ما نسبته 0.23% من أجمالي الدخل القومي، وأكدت الهنائية(2020) إلى السعي لتهيئة قطاع البحث والتطوير في السلطنة ليصبح جزءا أساسيا من اقتصاد السلطنة وهو ما يستوجب زيادة الاعتمادات المالية المخصصة للبحث العلمي والتطوير لتصل نسبتها إلى 2% من إجمالي الدخل القومي بحلول العام 2040.



شكل رقم (1) يوضح حجم الانفاق على البحث العلمي من 2011 – 2018

من خلال الشكل السابق نستنتج أن حجم الانفاق من قبل الحكومة العمانية على البحث العلمي طوال السنوات الماضية من 2011م إلى 2018م، يشكل نسبة ضئيلة جدا من حجم الناتج المحلي لدخل السلطنة، ونلاحظ أن هذه

النسبة بين الارتفاع البسيط والانخفاض كما هي واضحة في الشكل السابق، وسلطنة عمان تعتبر من الدول التي لا ينخفض فيها نسبة المساهمة في تطوير البحث العلمي بشتى أنواعه وفروعه حسب الاحصائيات المؤشرات التي أصدرها مجلس البحث العلمي، أو بحسب النشرات الإحصائية الصادرة من مركز الإحصاء والمعلومات.



شكل رقم (2) يوضح مقارنة بين السلطنة وبعض الدول

من خلال الشكل السابق نلاحظ أن مستوى إنفاق سلطنة عمان على مجال البحث العلمي لا تتعدى 0.24 من الناتج المحلي، وهي بلى شك أنها نسبة ضئيلة جدا، إذا ما قورنت ببعض البلدان الاوربية والأجنبية التي تخصص نسب كبيرة من ناتجها المحلي لخدمة البحث العلمي وهذا أيضا ما أكدته دراسة الخطيب خليل (2020) بأن سلطنة عمان جاءت في المرحلة الثانية عشر بعدد أبحاث منشورة تقدر ب 7793 بحثا أي بنسبة لا تتعدى 2% من مجمل البحوث المنشورة.

كما نلاحظ أيضا من خلال الشكل السابق أن متوسط أنفاق أكثر من 20 دولة تقع بين 2.3% من ناتجها المحلي، كما نلاحظ أيضا أن سلطنة عمان قريبة من دولة هولندا التي تخصص نسبة 1.7% من ناتجها لخدمة البحث العلمي، بالتالي نجد أن معظم الدول العربية تقع تحت نطاق الأقل إنفاقا وهذا ما أكدته دراسة نشرت عام، 2006 لمنظمة اليونسكو أن نسبة النفاق في العالم العربي من العالم العالمي على البحث العلمي بلغت 0.2%.

كما يؤكد هذا الجدول نسبة الانفاق وفق المؤشرات المنشورة انخفاضا في أعداد الباحثين ونسبة الانفاق البحثي من الناتج المحلي في العام ٢٠١٧م مقارنة بالعام ٢٠١٦م، وهذا يفسر الابتعاد قليل عن مجال البحث العلمي، وعدم العناية الكاملة به باعتباره المجال الاستثماري لنهضة الأمم.

جدول رقم (5) مقارنة بين 2016م و2017م بشأن الباحثين والانفاق على البحث العلمي

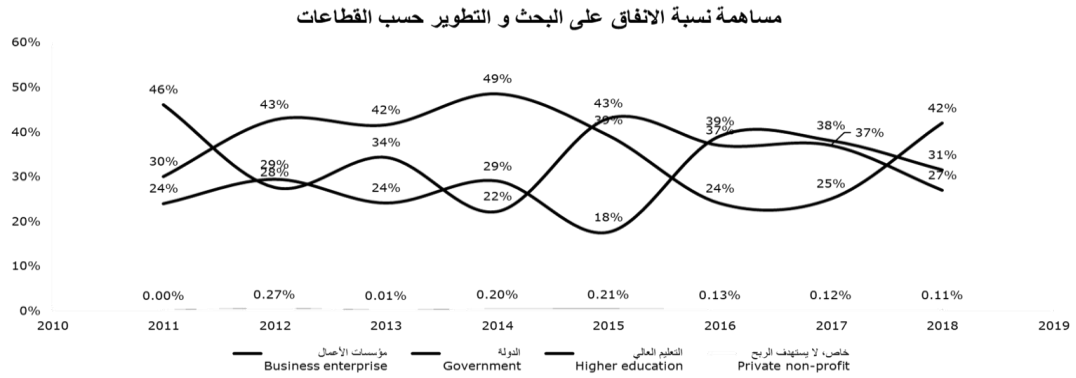
العام	إجمالي عدد الباحثين	باحثين بوقت كامل	الباحثين لكل مليون نسمة	نسبة الانفاق البحث من الناتج المحلي
2016	2930	1,74,13	664	%0.27
2017	2795	1131,07	613	%0.24

من خلال الجدول السابق نستنتج أن عدد الباحثين في سلطنة عمان في عام 2017م انخفض عددهم عن عدد الباحثين في عام 2016م أي بنسبة قاربت 4.60% من مجمل الباحثين، كما انخفضت نسبة إجمالي إنفاق سلطنة عمان على البحث العلمي من اجمال الإنتاج المحلي من 0.27% في 2016 إلى 0.24 أي بنسبة تقارب 0.3% في عام 2017م، وهي النسبة التي أثبتها تقرير مجلس البحث العلمي في 2019م، كما أوضح المسؤولين بأن النسبة المستهدفة في عام 2030م هي فوق 2% من مجمل الإنتاج المحلي.

مساهمة القطاع الحكومي والخاص في البحث العلمي

تعتبر الشراكة بين مؤسسات الدولة الحكومية والخاصة هي شراكة حقيقية تمثلها مختلف المجالات العلمية والعملية في الدولة، فكل كيان أو مؤسسة مسؤولة مسؤولية تامة عن المجلات التنموية، ولذلك من الواجب عليها دعم المجلات المشتركة بينها

وخصوصا التنموية منها، فمثلا مجال البحث العلمي لا يمكن للبحث العلمي أن يزدهر إلا من خلال تفاعل مراكز البحوث مع القطاعين الحكومي والخاص واقتناع القطاع الخاص بأهمية مساهمته في البحث العلمي وتمويل مشاريعه مختلف المشاريع؛ لحل المشكلات التنموية مما يجعل للبحث في القطاعين العام والخاص متميزا حضور، لذلك نجد مثلا مساهمة القطاع الحكومي مثل ما يقارب 42% من أجمالي الانفاق بينما ساهم القطاع الخاص بنسبة 31% وبعدها جاء القطاع الأكاديمي بنسبة 27% من إجمالي الانفاق على البحث والتطوير لعام 2018م.



شكل رقم (3) يوضح نسبة مساهمة الانفاق على البحث حسب القطاعات

من خلال الشكل السابق نستنتج أن نسبة الانفاق على البحث والتطوير بين مختلف القطاعات الحكومية والخاصة تفاوتت فيما بينها حسب السنوات، فنجد مثلا أن القطاع الحكومي بدأ في عام 2011م بنسبة تقارب 30% من واستمرت بين الارتفاع في عام 2014 لتشكل 49% وبين النزول في عام 2018م لتصل إلى 42% ؛ ولعل ذلك يرجع إلى الازمات المالية والاقتصادية العالمية التي اثرت على اقتصاد سلطنة عمان، كما نجد أن نسبة مساهمة مؤسسات التعليم العالي في عام 2011م بلغت ما يقارب 46% ثم واصلت الانخفاض في السنوات اللاحقة إلى أن وصلت ما يقارب 27% في عام 2018م، أما مؤسسات الاعمال فكانت نسبة مساهمتها في 2011م ما يقارب 24% وارتفعت قليلا في عام 2018م إلى 27% وهذا بلى شك من باب مسؤوليتها الاجتماعية في ذلك.

جدول رقم (6) مقارنة بين القطاع الحكومي والخاص

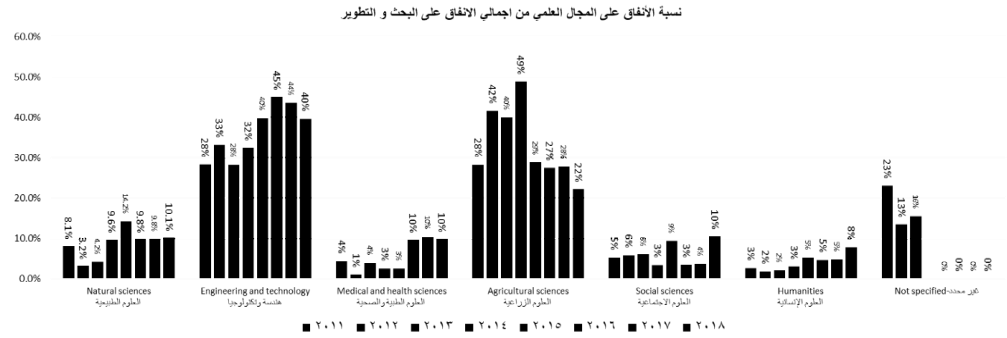
	(القطاع الحكومي)	(القطاع الخاص)
عدد الباحثين الكلي	4113	5000
الانفاق على البحث والتطوير	66 مليون ريا عماني	60 مليون ريال عماني من القطاع الخاص فقط
الترتيب عالميا في مؤشر الانفاق على البحث والتطوير	85	
الترتيب عالميا في مؤشر البحث والتطوير	82	106

من خلال الجدول السابق نستنتج أن العدد الكلي للباحثين في القطاع الحكومي بلغ 4113 فردا، بينما لامس العدد في القطاع الخاص إلى 5000 فردا، وهذا يعود إلى ارتفاع نسبة الأكاديميين في الفترات الماضية بفضل ازدياد مؤسسات التعليم العالي بالسلطنة، كما جاء ترتيب السلطنة في مؤشر الانفاق على البحث والتطوير المرتبة 85 عالميا، وحصلت على المرتبة 82 عالميا حول ترتيب مؤشر البحث والتطوير عالميا للقطاع الحكومي، كما حصلت أيضا في نفس المحور على المرتبة 106 عالميا لمؤشر البحث والتطوير للقطاع الخاص.

أكثر المجلات إنفاقا للبحث العلمي

وتركز إنفاق البحث والتطوير في مجالات العلوم الزراعية والعلوم الهندسية خلال السنوات 2011–2018 وهذا ما اثبتته دراسة الخطيب خليل (2020) أن سلطنة عمان جاءت في المركز الثاني عشر عربيا، بواقع 7793 بحثا منشورا، وأن مجال

الهندسة الكهربائية والإلكترونية هي الأكثر المجالات التي تم النشر بها حيث بلغت عدد البحوث فيها ما يقارب 742 بحثا ومثلت جامعة السلطان قابوس المؤسسة الاكاديمية الأكثر نشرا في هذا المجال.



شكل رقم (4) يوضح نسبة الانفاق على المجال العلمي

الخلاصة

من خلال ما تم استعراضه حول واقع البحث العلمي ومؤشراته تم التوصل إلى الآتي:

- أكدت خطط التنمية الخمسية المتعاقبة إلى أن البحث العلمي يعد أحد عناصر منظومة العلم والتكنولوجيا، وتؤكد الرؤية المستقبلية للاقتصاد العماني: ٢٠٢٠ على أنه ركيزة أساسية لإحداث التنمية واستدامتها.
- نجد أن الحكومة العمانية أولت اهتمامها بالبحث العلمي من خلال المرسوم السلطاني (2005/54) الذي جاء بإنشاء مجلس البحث العلمي.
- يقوم مجلس البحث العلمي سنويا بإقامة أنشطة وفعاليات حول البرامج المتعلقة بالبحث العلمي ومن أمثلتها لعام 2019 ما يأتي (البدء بمشروع إعداد استراتيجية وطنية متكاملة للبحث العلمي، البدء بمشروع إعداد استراتيجية وطنية متكاملة للبحث العلمي، أقام الجائزة الوطنية للبحث العلمي، وجائزة برنامج دعم بحوث الطالب...)
- تعمل السلطنة وفق استراتيجية البحث العلمي 2040 والتي تسعى إلى ربط مخرجات البحث العلمي بقطاع الإنتاج وتعزيز البحوث الاجتماعية لدعم صناعة القرار، وتكامل التخصصات.
- إن عدد المشاريع والبرامج البحثية التي تمولها الحكومة تعتبر قليلة جدا إذا ما قورنت بعدد البرامج البحثية بالدول الأجنبية.
- أغلب المشاريع والبرامج البحثية التي تدعم من قبل الحكومة العمانية تنصب حول التخصصات العلمية (الهندسة الميكانيكية والطب).
- تعتبر نسبة الانفاق على البحث العلمي من مجمل الناتج المحلي العماني قليليه جدا فهي بالكاد تصل إلى 0.24 في عام 2019.
- تشير الاحصائيات أن ما يقدمه القطاع الخاص من دعم للبحث العلمي قليل جدا حيث وصل في السلطنة إلى مبلغ 60 مليون ريال عماني فقط والترتيب 106 عالميا.
- تشير بعض المؤشرات والاحصائيات إن عدد الباحثين من سنة إلى خرى في تناقص وهذا بحد ذاته تحدي كبير.

مشكلة البحث:

برزت جهود سلطنه عمان في تطوير البحث العلمي من خلال الاستراتيجية الوطنية 40/20، والتي ركزت على بناء الموارد البشرية، التي تمتلك القيم والمعارف والمهارات اللازمة للعمل والحياة، مما يمكنها من العيش منتجة في عالم المعرفة والتكنلوجيا الحديثة، حيث أشارت خطط التنمية الخمسية المتعاقبة إلى أن البحث العلمي يعد أحد عناصر

منظومة العلم والتكنولوجيا، وتؤكد الرؤية المستقبلية للاقتصاد العماني: ٢٠٢٠ على أنه ركيزة أساسية لإحداث التنمية واستدامتها، وعنصر أساسي للاستراتيجيات المعتمدة للتنويع الاقتصادي في الرؤية المستقبلية؛ إذ تعتمد عليه عملية نقل التكنولوجيا وتوطينها (أحمد، 2020).

لذلك عملت سلطنة عمان على تطوير البحث العلمي بمختلف أنواعه؛ ليكون قادرا على تنمية قدرات الافراد وقد توج البحث العلمي بسلطنة عُمان بالمرسوم السلطاني رقم 54 /2005م بإنشاء مجلس للبحث العلمي وتحديد اختصاصاته، وقام المجلس بإعداد الاستراتيجية الوطنية للبحث العلمي ٢٠٠٨-٢٠٢٠ التي حددت ثماني قطاعات بحثية تحتاجه الاستراتيجية، من بينها: التعليم والموارد البشرية، وأشارت استراتيجية قطاع التعليم والموارد البشرية إلى أن الوضع الراهن لمعدلات إنتاج البحوث ونوعيتها في قطاع التعليم يشير إلى الحاجة الماسة للإستراتيجية تحدث تغيرا جذريا لتحقيق التميز البحث العلمي.، لذلك زاد الاهتمام بالبحث العلمي ودراسته، رغم الصعوبات والعقبات التي يتعرض لها، وهذا ما أكدته الكثير من المؤتمرات واللقاءات والدراسات البحثية، كاللقاء الذي عقد في 2020 مجلس الدولة والذي يبحث مع الغرفة آلية لدعم القطاع الخاص للبحوث العلمية، ودراسة اللواتي عيسى (2015) بعنوان البحث العلمي في عُمان بين الواقع والمأمول، وتأسيس منصة إيجاد (2018) والتي تهدف إلى بناء شراكة مستدامة بين القطاعين الأكاديمي والصناعي، حيث تعمل المنصة على بناء مفهوم تعاون جديد يتم عبره عرض تحديات، ودراسة المعولي والهاشمية (2017) التي هدفت إلى ابرز العوامل الأكاديمية والإدارية المحددة للبحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي في السلطنة، وفي ضوء المتغيرات المعاصرة، وما تعرض له البحث العلمي، جاءت الدراسة لتجيب على الأسئلة الآتية:

1. ما واقع البحث العلمي ومؤشراته في سلطنة عمان؟
2. ما التحديات التي يواجها البحث العلمي في سلطنة عمان أثناء جائحة كرونا من وجهة نظر الباحثين والأكاديميين؟
3. ما ترتيب محاور التحديات التي يواجهها البحث العلمي في سلطنة عمان من وجهة نظر الباحثين والأكاديميين؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لعينة الدراسة حول التحديات التي تواجه البحث العلمي في سلطنة عمان ترجع للنوع (ذكر أنثى) وسنوات الخبرة؟

أهمية البحث:

1- الأهمية النظرية: وتشمل الأطر الفكرية حول واقع البحث العلمي ومؤشراته، كمحاولة علمية لإثراء المكتبة العربية بدراسة حديثة حول هذا الموضوع، وتحديد أبرز التحديات التي تقابل البحث العلمي وتحول دون تحقيق الهدف الأسمى الذي وضع له في ضوء التطور العلمي السريع.

2- الأهمية التطبيقية: وتتمثل في النتائج والتوصيات العلمية والعملية المتوقعة للبحث، والاستفادة من خلال عرض الاحصائيات والتطورات والمعوقات وأوجه القصور في واقع البحث العلمي في سلطنة عمان؛ كونها ستسهم في إلهام وتزويد صناع السياسات، ومتخذي القرارات بقطاع التعليم العالي والبحث العلمي في سلطنة عمان، لاتخاذ خطوات عملية بشأن معرفة متطلبات تفعيل قطاع البحث العلمي بصورة صحيحة وفق التطورات العالمية.

أهداف البحث:

1. التعرف على واقع ومؤشرات البحث العلمي في المؤسسات العلمية والأكاديمية في سلطنة عمان.
2. التعرف على التحديات المتنوعة التي يواجها قطاع البحث العلمي في سلطنة عمان من وجهة نظر الباحثين والأكاديميين.

3. التعرف على ترتيب محاور التحديات التي يواجهها البحث العلمي في سلطنة عمان من وجهة نظر الباحثين والأكاديميين.
4. التعرف على الفروقات ذات الدلالة الاحصائية بين أعضاء عينة الدراسة من خلال معرفة التحديات التي تواجه البحث العلمي في سلطنة عمان ترجع للنوع وسنوات الخبرة.

مصطلحات البحث:

تحددت مصطلحات البحث فيما يأتي: المؤشرات، البحث العلمي، الواقع، التحديات

1. البحث العلمي

عرفه أبو سليمان (2005) بأنها علمية تجمع من خللها الحقائق والتفسيرات، وتستوفى فيها العناصر المادية والمعنوية حول موضوع معين ودقيق، بحيث يتم فحص هذه الحقائق والتفسيرات وفقا لمناهج علمية معروفة، وذلك سعيا للتوصل إلى نتائج جديدة (المعولي، الهاشمية، 2019).

2. المؤشرات: عرفها الزايدي مها (2019) على أنها مقاييس توضع في مكانها الصحيح لتعقب الأداء المحدد لتطور المنظمة بناء على خطتها الاستراتيجية وبمعنى آخر: إذا أردنا أن نعرف أننا في الاتجاه الصحيح فيجب أن نقيس أداء العمل خطوة بخطوة.

ويعرفها الباحثان إجرائيا: بأنها إحصائيات توضع من الجهات الرسمية، أو الجهات التي لها علاقة بذلك، وهي كل ما يدل على نسبة في تقدم أو صعود أو نسبه في انخفاض أو ركود ومقدار تلك النسبة حول موضوع من المواضيع، كما أنها مقياس توضع من أجل معرفة وجوه الخلل والقصور من أجل معالجة ذلك.

3. التحديات

المقصود بالتحديات هي الصعوبات والعقبات الاقتصادية والاجتماعية ونقاط الضعف التي تواجه المجتمع الذي نعيش فيه، لذلك يستدعي المجابهة بقصد الغلبة في حين أن الصعوبات والعقبات تدعو لليأس وربما الاستسلام(فهد، 2016).

وتعرّف إجرائيا بأنها العقبات والصعوبات المالية والتنظيمية والتشريعية والقانونية التي تحد أو تحول دون ممارسة البحث العلمي على أرض الواقع، وتؤثر على قدرته وكفاية في الأداء وتحول دون تحقيق أهدافه الموضوعة له.

4. الواقع:

يعرف الواقع في علم الفلسفة: بأنه حالة وجود الأشياء كما هي على أرض الواقع، وكما وجد حولنا، وما وجد فعلا في مقابل الخيال والوهم يقال الواقعي في نظام التمثلات على ما يكون راهنا أو معطى ويفيد الاشياء كما هي لا كما يمكنها ان تكون ابستمولوجيا يفيد الواقعي معنى يتعلق بفكرة الشيء بوصفه غرضا فكريا فهو الراهن والمعطى ويشمل مادة المعرفة كلها ان ما يمثله المفهوم العلمي هو الواقع بوصفه يتضمن فكرة لا فقط راهنة ولكن أيضا لحالة لا راهنيه لها تشارك مع ذلك في تصوير الواقع بحيث أن تصورا علميا لا يصور فقط ما هو كائن وانما يتخيل ما يمكن أن يكون(ويكيبيديا، 2019).

حدود البحث:

اقتصرت الحدود الموضوعية للبحث على واقع البحث العلمي ومؤشراته والتحديات التي تواجه، أما الحدود الزمانية 2021/2020م.

الدراسات السابقة

1. دراسة الحضرمي وعليوي (2021) بعنوان النشر العلمي في الوطن العربي: التحديات والاستراتيجيات هدفت الدراسة التعرف على واقع النشر العلمي في الوطن العربي، والتحديات والاستراتيجيات المتعلقة به، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي عن طريق استعراض الواقع وتحليل البيانات والمعلومات باستخدام اسلوب تحليل المضمون؛ من اجل الخروج بالشكل النهائي لعناصر البحث، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: غياب البيئة المناسبة للعمل والبحث والتطوير، قلة الإنفاق المالي على دور النشر، ارتفاع المبالغ المالية الباهظة التي تفرضها المجلات العلمية، هجرة العقول المفكرة من بلدانها إلى العالم الأخر، غياب فرص تنمية المهارات العلمية لتنمية الباحثين العرب الجدد، ضعف البنية المؤسساتية العربية وعدم اكتراثها بالنشر العلمي، وإن من أهم الاستراتيجيات الملائمة للنهوض بالنشر العلمي في الوطن العربي ما يأتي:

الاهتمام بالمورد البشري المنتج للبحث العلمي، تفعيل دور مؤسسات البحث العلمي من جامعات ومراكز بحث تيسير الجانب التشريعي المنظم للنشر العلمي، الاهتمام السياسي وتوفير سياسة اقتصادية.

2. دراسة الخطيب خليل (2020) بعنوان واقع البحث العلمي 2008 –(دراسة وصفية تحليلية)هدفت التعرف إلى واقع البحث العلمي في الوطن العربي للفترة بين (2008 –2018)

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وأسلوب تحليل المضمون، وشكلت مجموعة من اللمحات الموجزة للأوراق العلمية المنشورة إلكتروني) والتي التقطت بواسطة منظمة المجتمع العلمي العربي(ارسكو) عام 2019وعددها 23 تقريرا المصدر الأساسي للبيانات، وبعد استقراء وتحليل البيانات، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- بلغ حجم الإنتاج العلمي العربي المنشور في (ISI)، للفترة(2008 –2018،) ما يقارب 549,410 وورقة علمية، حصلت السعودية على المرتبة الأولى عربيا 25% تليها مصر في المرتبة الثانية وبنسبة 24 % تليها في المرتبة الثالثة تونس وبنسبة 11 و% فالجزائر رابعا وبنسبة (8)% ، ثم المغرب خامسا 6 %.
- يعد مجال الهندسة الكهربائية والإلكترونية أكثر المجالات نشرا وتصدر قائمة المحالات في 16 دولة عربية: السعودية وليبيا والبحرين، ومصر وتونس والجزائر والمغرب والإمارات والأردن وقطر ولبنان والعراق والكويت وعمان والسودان وفلسطين.
- لم يشكل إنتاج ست دول عربية أي أرقام تذكر، وهي مرتبة (اليمن، البحرين، موريتانيا، جيبوتي، الصومال، جزر القمر) حيث كانت نسبة الإنتاج لكل دولة أقل من (1) % .من مجموع الإنتاج العربي.

3. دراسة العريقي (2019) بعنوان معوقات البحث العلمي كما يراها أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز وسبل التغلب عليها، هدفت التعرف إلى على معوقات البحث العلمي كما يراها هيئة التدريس ومعرفة أثر كل من متغيرات الجنس والكلية، والرتبة الأكاديمية، في إدراك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز المعوقات البحث العلمي، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة بأسئلتها المغلقة والمفتوحة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية. ومن أهم النتائج أن معوقات البحث العلمي في جامعة تعز كما يراها أعضاء هيئة التدريس تم ترتيبها إلى معوقات: (مالية، وإدارية واجتماعية، وذاتية)، ومن سبل التغلب على هذه المعوقات: (توفير الدعم المالي اللازم لتمويل إجراءات البحوث، والتشجيع على المشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية في الداخل والخارج، وتوفير المتطلبات الضرورية اللازمة للبحث العلمي، وتشجيع البحوث الجماعية، وورشات ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، واستخدام التقنيات الحديثة، وان هناك عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية تعزى لمتغيرات كل من: الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية، على إدراك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز لمعوقات البحث العلمي.

4. دراسة عرفة والسيد (2018) بعنوان التعرف على المشكلات التي تواجه البحث العلمي في الوطن العربي، للخروج منها بالمقترحات والإجراءات التي تساعد على تطوير البحث العلمي في العالم العربي وتحقيق المأمول منه، من خلال تحليل ومراجعة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت البحث العلمي في الفترة من 2000 م إلى 2015 م بما يضمن الخروج برؤية علاجية متكاملة لمواجهة معيقات تطور البحث العلمي في الوطن العربي. اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة ووفقا لرؤية الباحثين تقوم الدراسة الراهنة بوضع رؤية علمية لمواجهة معوقات ومشكلات البحث العلمي في العالم العربي.
5. دراسة لميريل وآخرون (1996) (al et Merrill al et) بعنوان التدريب على إجراء البحوث العلمية هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التدريب العملي على إجراء البحوث الجماعية، واستخدم الباحثون الاستبانة كأداة لقياس واقع التدريب العملي وبالتالي خلص الباحثون إلى أهمية العمل الجماعي في إدارة البحوث العلمية، كما أشاروا إلى ضرورة تحديد ميزانية مالية الأداء العمل دون عراقيل، وخلصوا إلى أن التعاون الجماعي جزء هام لتحقيق العدالة في توزيع الحصص البحثية بين الجميع وفق القدرات والمهارات الخاصة.
6. دراسة بندر (1996) (Bender) بعنوان التدريب على عمل البحوث العلمية، هدفت الدراسة التعرف على واقع التدريب الميداني على عمل البحوث العلمية، واستخدم الباحث الاستبانة وتحليل الواقع النظري لتحقيق أهداف الدراسة ومن ضمن النتائج التي تتوصل إليها ما يأتي: ضرورة التدريب المستمر لمدرسي الجامعات في عمل البحوث، وتحقيق المهارات العالية المتنوعة كانت من ضمن المتطلبات التي تحتاجها التدريبات على إجراء الدراسة العلمية للبحوث العملية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في العديد من الأمور: منها الإطار النظري الذي تناول واقع البحث العلمي ومؤشراته في سلطنة عمان، كون هذه الدراسة اخذت شقين نظري وتطبيقي، كما تشابهت مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الذي اتبعته هذه الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي، كذلك تشابهت هذه الدراسة مع دراسة العريقي 2019م في استخدام الأداة وهي الاستبانة.

وقد اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب، حيث أن هذه الدراسة الحالية ركزت بشكل كبير على واقع البحث العلمي ومؤشراته في سلطنة عمان، أيضا طبقت الدراسة استبانة على عينة من الأكاديميين والباحثين في مختلف المؤسسات التعليمية في السلطنة، وبالتالي يتم من خلالها التعرف على التحديات والمعوقات التي حالت دون تحقيق أهداف البحث العلمي في سلطنة عمان كما هو مأمول، وكذلك من خلال هذه الاستبانة سيتم التوصل لنتائج ومقترحات تطرح ليتم الأخذ بها من قبل صناع القرار في مجلس البحث العلمي.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

مجتمع الدراسة

تكّون مجتمع الدراسة من الأفراد الباحثين والأكاديميين بالجامعات العمانية الحكومية والخاصة، ومراكز البحوث العلمية والباحثين بالمؤسسات الإدارية الحكومية والخاصة أيضا بسلطنة عمان من مختلف محافظات السلطنة والبالغ

عددها 11 محافظة (مسقط، الداخلية، ظفار، مسندم، البريمي، الوسطى، الشرقية جنوب وشمال، الباطنة جنوب وشمال، الظاهرة).

عينة الدراسة:

لضيق الوقت والظروف الاستثنائية التي تمر بها سلطنة عمان ودول العالم جميعا بسبب جائحة كرونا، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وقد بلغت العينة (125) باحثا (أكاديميا، وباحثا) من مختلف محافظات السلطنة، حيث لم تستطع الدراسة تغطية العدد الفعلي للعينة.

مقياس الأداة:

استخدم الباحثان مقياس ليكرت الثلاثي وهو المناسب لهذا البحث وهو عبارة عن مقياس ثلاثي يحتوي على ثلاث خيارات وهي: (موافق – محايد – غير موافق). حيث تم ترميز النتائج بالجدول الاتي وفق المقياس.

جدول رقم (7) مقياس النتائج المستخدم

المتوسط	1-1.66	1.67- 2.33	2.34-3
التقدير	قليلة	متوسطة	كبيرة

منهجية البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي، واسلوب تحليل المضمون كأداة لجمع البيانات والمعلومات.

أداة الدراسة وصدقها:

تم بناء الأداة بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بواقع البحث العلمي، وقبل البدء في تطبيق أداة الدراسة قام الباحثان بعرضها على (7) من المحكمين المشهود لهم بالخبرة العلمية من مختلف الجامعات العربية، فتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من أربعة محاور أساسية و29 عبارة في موضوع تحديات البحث العلمي في سلطنة عمان من وجهة نظر الباحثين والأكاديميين موزعة على المحاور الآتية:

المحور الأول: التحديات التي تتعلّق بالبحث بواقع (9) عبارات والمحور الثاني: تحديات تتعلّق بالباحث بواقع (8) عبارات والمحور الثالث: تحديات تتّصل ببيئة العمل بواقع (10) عبارات، والمحور الرابع: تحديات تتعلق بالجهة المشرفة بواقع (12) عبارة وبعد التحكيم تم إجراء التعديلات المطلوبة، فخرجت الاستبانة بصورتها النهائية بمجموع مكون من (21) عبارة بواقع (5) عبارات في المحور الأول و(6) عبارات في المحور الثاني و(5) عبارات في المحور الثالث، و(5) عبارات في المحور الرابع.

ثبات أداة الدراسة:

بعد بناء أداة الدراسة قام الباحثان باختبار صدق الأداة عن طريق استخدام ألفاء كرونباخ من أجل استخراج معامل الثبات، حيث تم تطبيق الأداة على عينة بلغت (20) باحثا من مختلف محافظات السلطنة (11) والجدول الآتي يوضح معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ:

جدول (8) المحاور ومعامل ثباتها

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	التحديات التي تتعلّق بالبحث	5	0.77
2	التحديات التي تتعلّق بالباحث	6	0.80
3	التحديات التي تتّصل ببيئة العمل	5	0.81
4	التحديات التي تتعلق بالجهة المشرفة	5	0.79
	المجموع	21	0.79

من خلال الجدول السابق نستنتج أن معامل الثبات جاء لجميع المحاور الثلاثة بمتوسط حسابي (0.79) وهذا مما يدل على أن معامل الثبات يمثل درجة عالية، وبالتالي يدل على أن ثبات الأداة تتمتع بدرجة عالية.

تحليل ومناقشة بيانات الاستبانة

بعد أن قام الباحثان بتفريغ بيانات بحثه، استخدم الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات بالحاسوب، وكان السؤال الثاني: ما التحديات التي يواجها البحث العلمي في سلطنة عمان أثناء جائحة كرونا من وجهة نظر الباحثين والأكاديميين؟

جدول رقم (9) يوضح تحليل المحور الأول: التحديات التي تتعلّق بالبحث

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	ضعف الإعلام والترويج حول فكرة إنشاء البحوث العلمية.	2.56	0.34	2	كبيرة
2	ضَعف التواصل مع مركز البحث، والحصول على النماذج المتعلّقة به.	2.20	0.77	5	كبيرة
3	ضَعف النشر في المجلات العلمية المحكمة.	2.36	0.56	4	كبيرة
4	قلّة توفر المراجع، والمصادر، والدراسات السابقة.	2.50	0.78	3	كبيرة
5	ضعف تمويل البحوث المقدمة من الباحثين.	2.59	0.67	1	كبيرة
المجموع		2.44	0.62	كبيرة	

من خلال الجدول السابق نستنتج أن جميع عبارات المحاور الأول والمتعلقة بالتحديات الخاصة بالبحث جاءت في مستوى الدرجة (الكبيرة) ما عدا عبارة واحدة فقط وهي: ضَعف التواصل مع مركز البحث، والحصول على النماذج المتعلّقة به، بمتوسط حسابي (2.20) كما أحتوى المحور على (5) عبارات جاءت متوسط محاوره بدرجة كبيرة (2.62)، وترتيبها كالآتي: ضعف تمويل البحوث المقدمة من الباحثين، بمتوسط حسابي (2.59) وعبارة ضعف الإعلام والترويج حول فكرة إنشاء البحوث العلمية، بمتوسط حسابي (2.56) وعبار قلّة توفر المراجع، والمصادر، والدراسات السابقة، بمتوسط حسابي (2.50) وعبارة ضَعف النشر في المجلات العلمية المحكمة، بمتوسط حسابي (2.36) بما يدل أن هذا المحور ذا مستوى عالي، وهذا ما يتفق مع دراسة بندر(1996) (Bender) الذي أوضح في دراسته ان البحوث العلمية في الجامعات تحتاج إلى تدريب عملي كبير من حيث ضخ الميزانيات من خلال تمويل هذا البحوث ووضع الحوافز المادية والمعنوية للباحثين.

جدول رقم (10) يوضح تحليل المحور الأول: التحديات التي تتعلّق بالباحثين

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	انشغال الباحث بمسؤوليّات كثيره تصرفه عن فكرة عمل البحوث	2.54	0.89	2	كبيرة
2	ضَعف تقدير المجتمع لأهمّيّة البحث لديهم	2.52	0.80	3	كبيرة
3	الابتعاد عن عمل البحوث لضعف الحافز المادي المقدم للباحثين.	2.70	0.76	1	كبيرة
4	عدم امتلاك الباحثان القدرة البدنية على تنفيذ التجربة وحل المشكلة البحثية.	2.00	0.56	5	متوسطة
5	قلة مهارات البحث العلمي لدى الباحثين.	1.98	0.67	6	متوسطة
6	وجود فجوة كبيرة امام الباحث بشأن مشكلات الدراسات البحثية ومشكلات المجتمع	2.34	0.78	4	متوسطة
المجموع		2.34	0.61	متوسطة	

من خلال الجدول السابق نستنتج ان المحور الثاني والمتعلق بالتحديات الخاصة بالباحثين جاءت متوسط عباراته بدرجة موافقة متوسطة، بمتوسط حسابي(2.34) وهو يحتوي على(6) عبارات، وانقسمت هذه العبارات بين الموافقة الكبيرة والموافقة المتوسطة وجاءت عبارات الموافقة الكبيرة حسب الترتيب الآتي: الابتعاد عن عمل البحوث لضعف الحافز المادي المقدم للباحثين، بمتوسط حسابي (2.70) وعبارة انشغال الباحثان بمسؤوليّات كثيره تصرفه عن فكرة عمل البحوث، بمتوسط حسابي (2.54) وعبارة ضَعف تقدير المجتمع لأهمّيّة البحث لديهم، بمتوسط حسابي (2.52).

أما عبارات الدرجة المتوسطة فهي على النحو الآتي: وجود فجوة كبيرة امام الباحثان بشأن مشكلات الدراسات البحثية ومشكلات المجتمع، بمتوسط حسابي (2.34) وعبارة عدم امتلاك الباحثان القدرة البدنية على تنفيذ التجربة وحل المشكلة البحثية، بمتوسط حسابي (2.00) وعبارة قلة مهارات البحث العلمي لدى الباحثين، بمتوسط حسابي (1.98).

جدول رقم (11) يوضح تحليل المحور الأول: التحديات التي تتّصل ببيئة العمل

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	عدم وجود فرق بحثية تعني بالبحث العلمي.	2.33	0.67	5	متوسطة
2	تدخّل المديرين في المؤسسة من قادة، وإداريّين، وفرض رأيهم على الباحث.	2.40	0.65	4	كبيرة
3	عدم تلقّي الباحث الدعم من الهيئات المساعدة.	2.51	0.59	2	كبيرة
4	عدم ربط المشاركة البحثية، بمهارات الموظف في العمل.	2.67	0.49	1	كبيرة
5	عدم تمكّن الباحث من حضور المؤتمرات التي من شأنها مساعدته في تقوية بحثه	2.42	0.73	3	كبيرة
المجموع		2.46	0.62	كبيرة	

من خلال الجدول السابق نستنتج أن جميع عبارات المحاور الأول والمتعلقة بالتحديات الخاصة بالبحث جاءت في مستوى الدرجة (الكبيرة) ما عدا عبارة واحدة فقط وهي: عدم وجود فرق بحثية تعني بالبحث العلمي جاءت بمتوسط حسابي (2.33) كما أحتوى المحور على (5) عبارات جاءت متوسط محاوره بدرجة كبيرة (2.46)، وترتيبها كالآتي: عدم ربط المشاركة البحثية، بمهارات الموظف في العمل، بمتوسط حسابي (2.67) وعبارة عدم تلقّي الباحث الدعم من الهيئات المساعدة، بمتوسط حسابي (2.51) وعبار عدم تمكّن الباحث من حضور المؤتمرات التي من شأنها مساعدته في تقوية بحثه، بمتوسط حسابي (2.42) وعبارة تدخّل المديرين في المؤسسة من قادة، وإداريّين، وفرض رأيهم على الباحث، بمتوسط حسابي (2.40) بما يدل أن هذا المحور ذا مستوى عالي. وهذا ما يتفق مع دراسة الحضرمي وعليوي (2021) حول المشكلات البحثية التي تتعلق بالباحثين العرب وهي من بين المشكلات والتحديات المؤثرة على أداء البحث العلمي على المستوى العربي.

جدول رقم (12) يوضح تحليل المحور الأول: التحديات التي المتعلقة بالجهة المشرفة

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	عدم الإعلان والترويج للملتقيات والندوات العلمية.	2.61	0.63	1	كبيرة
2	ضعف الجوائز والمسابقات حول كتابة مواضيع البحوث العلمية.	2.41	0.56	2	كبيرة
3	تعقيد الإجراءات بشأن المشاركة في كتابة البحوث العلمية.	2.36	0.79	5	كبيرة
4	قلة الدعم المقدم للبحوث العلمية.	2.37	0.71	4	كبيرة
5	صعوبة الإجراءات الإدارية حول البحوث العلمية المقبولة.	2.40	0.49	3	كبيرة
المجموع		2.43	0.63	كبيرة	

خلال الجدول السابق نستنتج أن جميع عبارات المحاور الأول والمتعلقة بالتحديات الخاصة بالبحث جاءت في مستوى الدرجة (الكبيرة) وهذا ما يتفق مع دراسة الخروصي (2018) الذي أيدت على وجود تحديات كبيرة تواجه البحث العلمي في سلطنة عمان وأحتوى المحور على (5) عبارات جاءت متوسط محاوره بدرجة كبيرة (2.43)، وترتيبها كالآتي: عدم الإعلان والترويج للملتقيات والندوات العلمية، بمتوسط حسابي (2.61) وعبارة ضعف الجوائز والمسابقات حول كتابة مواضيع البحوث العلمية، بمتوسط حسابي (2.41) وعبار صعوبة الإجراءات الإدارية حول البحوث العلمية المقبولة، بمتوسط حسابي (2.40) وعبارة قلة الدعم المقدم للبحوث العلمية، بمتوسط حسابي (2.37) وعبارة تعقيد الإجراءات بشأن المشاركة في كتابة البحوث العلمية، بمتوسط حسابي (2.36) بما يدل أن هذا المحور ذا مستوى عالي

السؤال الثالث: ما ترتيب محاور التحديات التي يواجهها البحث العلمي في سلطنة عمان من وجهة نظر الباحثين والأكاديميين؟

جدول رقم (13) يوضح ترتيب تحديات البحث العلمي

م	المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	التحديات التي تتعلّق بالبحث	2.44	0.62	2
2	التحديات التي تتعلّق بالباحث	2.34	0.61	4
3	التحديات التي تتّصل ببيئة العمل	2.46	0.62	1
4	التحديات التي المتعلقة بالجهة المشرفة	2.43	0.63	3
المجموع		2.41	0.62	

من خلال الجدول السابق يلاحظ أن درجات متوسط محاور تحديات البحث العلمي وقعت في مستوى الموافقة الكبيرة، فجاءت بمتوسط حسابي(2.41) وهي بالترتيب على النحو الآتي: المرتبة الأولى محور: التحديات التي تتّصل ببيئة العمل بمتوسط حسابي (2.46) وثانيا جاء محور التحديات التي تتعلّق بالبحث بمتوسط حسابي (2.44) وثالثا جاء محور التحديات التي المتعلقة بالجهة المشرفة بمستوى حسابي (2.43)، وأخير جاء محور التحديات التي تتعلّق بالباحث، بمتوسط حسابي(2.34) وهو ما جاء بدرجة متوسطة، وهنا نستنتج درجات المحاور السابقة تبرهن على أن تحديات البحث العلمي في سلطنة عمان، متقاربة فيما بينها مما يدل على قوة هذه التحديات.

أما السؤال الرابع فكان: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لعينة الدراسة حول التحديات التي تواجه البحث العلمي في سلطنة عمان ترجع للنوع (ذكر، أنثى) وسنوات الخبرة؟

جدول رقم (14) يوضح أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

المحور	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الأول	أنثى	80	2.45	0.565	66	1.56	456.
	ذكر	45	2.39	0.654			
المحور الثاني	أنثى	80	2.49	0.456	66	1.54	234.
	ذكر	45	2.38	0.678			
المحور الثالث	أنثى	80	2.37	0.467	66	1.00	123.
	ذكر	45	2.43	0.453			
المحور الرابع	أنثى	80	2.25	0.567	66	0.65	456.
	ذكر	45	2.44	0.675			

من خلال الجدول السابق نستنتج أن الفروق بين مستويات الدلالة الإحصائية لجميع المحاور جاءت كالآتي: بالنسبة للمحور الأول التحديات التي تتعلّق بالبحث جاءت قيمة ت (1.56) بمستوى دلالة (0.456) وهي دلالة أكبر (0.05) بما يدل ان عبارات المحور الأول حسب نوع الجنس جاءت غير دالة إحصائيا، وكذلك جاءت عبارات المحور الثاني التحديات التي تتعلق بالباحثين قيمة ت(1.54) بمستوى دلالة (0.234) وهي دلالة أكبر (0.05) بما يدل ان عبارات المحور حسب نوع الجنس جاءت غير دالة إحصائيا، في حين جاءت عبارات المحور الثالث التحديات التي تتّصل ببيئة العمل قيمة ت(1.00) بمستوى دلالة (0.123) وهي دلالة أكبر (0.05) بما يدل ان عبارات المحور الثالث حسب نوع الجنس جاءت غير دالة إحصائيا، كذلك المحور الرابع التحديات التي المتعلقة بالجهة المشرفة جاءت قيمة ت في جميع عبارته(0.65) بمستوى دلالة(0.456) وهي دلالة أكثر (0.05) بما يدل ان عبارات المحور الرابع حسب نوع الجنس جاءت غير دالة إحصائيا.

جدول (15) يوضح استجابات عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	0.167	3	0.056	0.233	0.567
	داخل المجموعات	13.075	75	0.178		
	المجموع	13.242	78			
المحور الثاني	بين المجموعات	0.090	3	0.78	0.345	0.868
	داخل المجموعات	7.234	75	0.087		
	المجموع	7.324	78			
المحور الثالث	بين المجموعات	0.098	3	0.076	0.234	0.567
	داخل المجموعات	12.678	75	0.167		
	المجموع	12.776	78			
المحور الرابع	بين المجموعات	0.085	3	0.065	0.567	0.663
	داخل المجموعات	19.567	75	0.256		
	المجموع	19.652	78			

من خلال الجدول السابق يلاحظ أن قياس التناسق في محاور تحديات البحث العلمي حسب استجابات عينة الدراسة من خلال احتساب سنوات الخبرة لهم سواء كان بين المجموعات أو داخلها، جاءت بمستويات متقاربة جدا فقد جاء المحور الأول بمستويات متقاربة جدا فكانت متوسط المربعات 0.056 بين المجموعات و0.178 داخل المجموعات وكانت قيمة ف 0.233 بما بعني تقارب استجابات عينة الدراسة وجاء مستوى الدلالة في المحور الأول 0.567 وهو أعلى من 0.005 مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المحور.

وتكرر الأمر في المحور الثاني والثالث والرابع سواء في درجات الحرية أو متوسط المربعات في حين جاءت قيمة ف متقاربة في جميع المحاور المذكورة وجاء مستوى الدلالة في المحور الثاني 0.868 وهو أعلى من 0.005 مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المحور وكذلك المحور الثالث 0.567 وهو أيضا أعلى من 0.005. بما يؤيد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة يعزى لمتغير سنوات الخبرة لديهم.

نتائج الدراسة:

بعد استقراء وتحليل ملامح واقع البحث العلمي في سلطنة عمان من خلال ما تم عرضه من مؤشرات إحصائية وتقارير منشورة ومن خلال ما تم تحليله واستنتاجه من الدراسة الميدانية تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- أن السلطنة تعمل وفق استراتيجية البحث العلمي 2040 والتي تسعى إلى ربط مخرجات البحث العلمي بقطاع الإنتاج وتعزيز البحوث الاجتماعية لدعم صناعة القرار، وتكامل التخصصات.
- إن عدد المشاريع والبرامج البحثية التي تمولها الحكومة تعتبر قليلة جدا إذا ما قورنت بعدد البرامج البحثية بالدول الأجنبية.
- أغلب المشاريع والبرامج البحثية التي تدعم من قبل الحكومة العمانية تنصب حول التخصصات العلمية (الهندسة الميكانيكية والطب).
- تعتبر نسبة الانفاق على البحث العلمي من مجمل الناتج المحلي العماني قليليه جدا فهي بالكاد تصل إلى 0.24 في عام 2019.
- تشير الاحصائيات أن ما يقدمه القطاع الخاص من دعم للبحث العلمي قليل جدا حيث وصل في السلطنة إلى مبلغ 60 مليون ريال عماني فقط والترتيب 106 عالميا.
- تشير بعض المؤشرات والاحصائيات إن عدد الباحثين من سنة إلى خرى في تناقص وهذا بحد ذاته تحدي كبير.
- أثبت الدراسة بأن التحديات التي تواجه البحث العلمي في جميع محاوره جاءت بدرجة كبيرة، وهذا يعطي مؤشرا بأن من أسباب عدم تقدم البحث العلمي في السلطنة، هي تلك التحديات.
- أثبت الدراسة بأن ترتيب تحديات البحث العلمي حسب إجابات عينة الدراسة جاءت على التوالي بالشكل الآتي: (التحديات التي تتّصل ببيئة العمل – التحديات التي تتعلّق بالبحث – التحديات التي المتعلقة بالجهة المشرفة – التحديات التي تتعلّق بالباحثين).
- أثبت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة حول تحديات البحث العلمي بسلطنة عمان عند مستوى 0.05 يرجع لطبيعة النوع(ذكر–أنثى).
- أثبت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة حول تحديات البحث العلمي بسلطنة عمان عند مستوى 0.05 يرجع لطبيعة سنوات الخبرة.

التوصيات

- تحديث التشريعات والقوانين واللوائح التي تنظم البحث العلمي في سلطنة عمان وفق متطلبات العصر التكنلوجي الحديث.
- نشر الوعي بأهمية النشر العلمي من خلال إسناد التوجيهات إلى الجامعات والكليات الخاصة والحكومية منها بضرورة وجود مجالات علمية محكمة تعني بالنشر العلمي.
- زيادة الدعم المالي للبحث العلمي الحكومي، وتوجيه القطاع الخاص بضرورة المساندة والدعم بذلك.
- توجيه البحث العلمي المؤسسات الخاصة والحكومية من خلال الاشتراك في المسابقات البحثية التي تنظم من قبل وزارة التعليم العالي بالسلطنة.

المراجع

الحضرمي أحمد، تجربة جامعة السلطان قابوس في العليم الإلكتروني، المؤتمر العلمي الثاني للتعليم عن بعد وظائف المستقبل في ظل الأزمات العالمية الناجم عن الأوبئة، 13–2020/11/16، ماليزيا، ص7–10، 2021.

الحضرمي وعليوي، النشر العلمي في الوطن العربي: التحديات والاستراتيجيات، مؤتمر النشر العلمي من 11–3/13، ألمانيا –برلين.، ص 5 – 7، 2021.
الخروصي، واقع ومؤشرات البحث العلمي في الوطن العربي: سلطنة عمان أنموذجاً"، مجلة شرفات، مجلس الدولة سلطنة عمان، 2018.
الخطيب خليل، واقع البحث العلمي 2008 –2018 دراسة وصفية تحليلية، منظمة المجتمع العربي العلمي، 2020.
العريقي، آمال، معوقات البحث العلمي كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز وسبل التغلب عليها. مجلة العلوم التربوية. 4(1)، 65–95، 2019.
العيسان صالحة، وآخرون، تنويع مصادر تمويل التعليم العالي، دار الوراق، سلطنة عمان، 2019.
المحروقية شادية، ناجي، الوجيز في إعداد البحث العلمي القانوني (الطبعة الأولى)، المملكة العربية السعودية– الرياض: مكتبة القانون و الاقتصاد، صفحة 15–17، الجزء الأول. بتصرّف، 2012.
المعولي ناصر، الهاشمية أمل، المحددات الأكاديمية والإدارية للنتاج العلمي في مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان: دراسة ميدانية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية، العددB، المجلد16، العدد1، 2019.
اللواتي، عيسى، البحث العلمي في عُمان " بين الواقع والمأمول" مجلة شرق غرب الإلكترونية، العدد 4 فكر ومعرفة، مسقط، سلطنة عمان، 2015.
بولحواش، نجية، البحث العلمي في العالم العربي: الواقع، المعوقات وسبل التطوير، (33)، الجزائر: حوليات جامعة الجزائر 1، 2019.
صلاح مجدي، البحث العلمي التربوي، دار الجامعة الجديدة: الإسكندرية، ص39، 2007.
عرفة، عبد الباقي ومحمد، السيد، معوقات البحث العلمي في الوطن العربي دراسة تحليلية، مجلة المعهد العالمي للدراسات والبحوث، 4(5)، 2–20، 2018.
علي، العلاقة بين عوامل نجاح البحث العلمي وإنتاجية البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية: دارسة حالة أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعة العربية الأمريكية (الطبعة الأولى)، فلسطين: الجامعة العربية الأمريكية، صفحة 25، الجزء الخامس، بتصرّف، 2019.
محمود عبد الفتاح، مصطفى حسين، قراءات في البحث العلمي، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ص77، 2005.
مجلس البحث العلمي، التقرير السنوي للبحوث والأنشطة العلمية، مسقط، سلطنة عمان، ص 13–15، 2016.
مجلس البحث العلمي، التقرير السنوي للبحوث والأنشطة العلمية، مسقط، سلطنة عمان، ص 10 –14، 2017.
مجلس البحث العلمي، التقرير السنوي للبحوث والأنشطة العلمية، مسقط، سلطنة عمان، ص18، 2018.
مجلس البحث العلمي، التقرير السنوي للبحوث والأنشطة العلمية، مسقط، سلطنة عمان، ص 14–16، 2019.
مجلس البحث العلمي، مشروع مسح احتساب مؤشرات العلوم والتقانة من 2011– 2018، مسقط، سلطنة عمان، 2019.
ياقوت، محمد، أزمة البحث العلمي في مصر والوطن العربي، القاهرة، دار النشر للجامعات، 2007.
وزارة الإعلام، كلمات وخطب جلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم، مطابع مزون للطباعة والنشر، مسقط، ص 413، 2015

مراجع أجنبية

Bender, Anderson (1996) situated Learning and education Educational, 25(4),7-10.
Merrill.M.D., Drake. ،Lacy, Pratt.and the ID2 the Research Group at Utah State University(1997). Reclaiming Instructional Design. Educational Technology sep -oct 5-7

مواقع إلكترونية

موقع إنترنت (ويكيبيديا، 2019) https://ar.wikipedia.or تاريخ الدخول 2021/6/20
موقع مجلس البحث العلمي، تاريخ الدخول 2021/5/6 https://www.trc.gov.om/trcweb/ar
الفانك فهد، 2016، المقصود بالتحديات، جريدة الراي، 2021/5/15 http://alrai.com/article
الشاعر، صالح عبد العظيم. (2016). أضواء على مشكلات التعليم العالي في الوطن العربي – تاريخ النشر 15/ 2/ 2016، تاريخ الاقتباس 2019/4/6، متوفر في: http://arsco.org/article-detail-364-8-0
الزايدي، مها (2019) مؤشرات الأداء الرئيسية KPIS وبطاقة الأداء المتوازن BSC، مقالة علمية، https://www.new-educ.com

أثر معوقات التحول الرقمي في البحث العلمي على الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع بخميس مشيط

د. رقية محمد محمد أحمد كرتات

جامعة الملك خالد – السعودية

تاريخ الاستلام: 2021/06/27 تاريخ القبول: 2021/07/26

الملخص:

هدفت الدراسة الى التعرّف على أثر معوقات التحول الرقمي في البحث العلمي على الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع بخميس مشيط، ولتحقيق ذلك أجريت دراسة حالة بالاعتماد على أسلوب العينة غير العشوائية Non Random، بطريقة عينة الحصة Quota Sample مكونة من (58) عضو هيئة تدريس كما تَّم تطوير الاستبانة اعتمادا على الأدب النظري والدراسات السابقة، حيث تكونت الاستبانة من(19) فقرة في مجال استخدام واحد، باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي لقياس استجابات المبحوثات على فقرات الاستبانة.

وتوصلت الدراسة الى أهم نتائج منها:النتيجة الاولى يوجد تأثير معنوي عند مستوى الدلالة (0.05) لمعوقات البحث العلمي الرقمي على الانتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع بخميس مشيط، والنتيجة الثانية هي يوجد تأثير معنوي عند مستوى الدلالة (0.05) لمعوقات البحث العلمي الرقمي على الانتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع بخميس مشيط، كما اوصت الدراسة بإزالة كل معوقات البحث العلمي التي تحول دون قيام اعضاء هيئة التدريس بالإنتاج العلمي المطلوب.

The impact of obstacles to digital transformation in scientific research on the scientific production of faculty members at Community College in Khamis Mushait

Abstract

The study aimed to identify the impact of the obstacles to digital transformation in scientific research on the scientific production of faculty members at the Community College in Khamis Mushait. The questionnaire was also developed based on theoretical (literature and previous studies, where the questionnaire consisted of 19 items in one field) of use, using the Triple Likert scale to measure the respondents' responses to the questionnaire items.

The study reached the most important results, including: The first result is that there is a (significant effect at the significance level 0.05 of obstacles to digital scientific research) on the scientific production of faculty members at Khamis Mushait Community (College and the second result is that there is a significant effect at the significance level 0.05 of) obstacles to digital scientific research on the Scientific production of faculty members at the Community College in Khamis Mushait. The study also recommended removing all obstacles to scientific research that prevent faculty members from carrying out the required scientific production

المقدمة:

إن المتابع لدور الجامعات في مجال البحث والنشر العلمي، يرى أن هناك اهتماماً متزايداً لهذا المجال على جميع المستويات والوحدات العلمية في تلك المؤسسات، إلا أنها لم يصل حتى الآن إلى مستوى طموحات خطط الدولة التنموية، بسبب الكثير من المعوقات وأهمها معوقات التحول الرقمي.

1- الدراسات السابقة:

1.1- (دراسة، سعود، 2011، ص، 1839) تحت عنوان: معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة، تتلخص مشكلة الدراسة في أن هناك عزوفاً لدى بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عن الإنتاجية العلمية، وانصرافا و اتجاه البعض نحو الأعمال الإدارية، وكثرة الأعباء الأكاديمية، والانشغال بالإشراف على الأطروحات العلمية، والتعاون مع الجهات الأخرى خارج الجامعة، وتقديم الخبرات والاستشارات له، هدفت الد راسة إلى الكشف عن معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، باستخدام الاستبانة وتكَّون مجتمع الد راسة من جميع معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة على أعضاء هيئة التدريس في جميع الجامعات السعودية الناشئة وبجميع التخصصات العلمية والإنسانية، للفصل الثاني من العام الدراسي 2009م-2010م، بلغت عينة الد راسة 160 عضو هيئة تدريس بواقع 20 عضو لكل جامعة من الجامعات الثمانية: تبوك، الحدود الشمالية، الطائف، طيبة، حائل، نج ارن، الباحة، الجوف، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية من المجتمع الكلي، وقد تم تطوير استبانة مكونة من 43 فقرة واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل المعلومات. وأظهرت نتائج الد راسة أن معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة (الأكاديمية، والاقتصادية، والاجتماعية والإدارية) حظيت بدرجة متوسطة لجميع مجالات الد راسة، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a<05.0)، في معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة، تعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي لعضو هيئة التدريس، وقد أوصت الدراسة بتخفيف الأعباء التدريسية على أعضاء هيئة التدريس بقدر الإمكان، لإتاحة الفرصة أمامهم للمشاركة في أنشطة البحث العلمي المختلفة داخل الجامعة وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على حضور المؤتمرات العلمية المحلية والدولية على اختلافها والإسهام فيها بأوراق بحثية.

1.2- (دراسة، فايز، 2015، ص، 109) تحت عنوان: معوقات تطور البحث العلمي في الجامعات الأردنية، تكمن مشكلة الدراسة في تواضع البحث العلمي ومدى قدرته على معالجة المشكلات المختلفة التي يعاني منها المجتمع عموماً والاقتصاد خصوصا أما منهجية الدراسة تعتبر هذه الدراسة أساسية من حيث الأسلوب، إيضاحية من حيث الغرض وهدفت الدراسة الى التعرف على أهم المعوقات التي تقف أمام تطور البحث العلمي في الجامعات الأردنية، والتعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية للمعوقات التي تقف أمام تطور البحث العلمي في الجامعات الأردنية تبعاً للمتغيرات الشخصية (الجنس ونوع الجامعة). وقد شكلت عينة الدراسة (8) جامعات ممتثل (51%) من مجتمع الدراسة والبالغ (40) جامعة أردنية. وقد توصلت الدراسة إلى الاستنتاجات التالية: لقد تبني أن الموازنات المخصصة للبحث العلمي تشكل أكبر عائقٍ أمام تطور البحث العلمي في الجامعات الأردنية وبمتوسط حسابي بلغ (3,84) ثم جاء بعد ذلك في المرتبة الثانية مدى توفر المجلات العلمية وبمتوسط حسابي بلغ (3,80) وجاء في المرتبة الثالثة ضعف الدعم المادي للباحث في الجامعات وبمتوسط حسابي بلغ (3,76)، كما أوصت الدراسة بزياد الموازنات المخصصة للبحث العلمي في الجامعات الأردنية، مع تقديم الحوافز سواء مادية أو معنوية لعضو هيئة التدريس الباحث.

1.3– (دراسة، إياد، 2017، ص، 6) تحت عنوان: معوقات البحث العلمي من واقع التجربة الأردنية، تشير الأدبيات المعنية أن البحث العلمي في الدول العربية ما زال في أدنى درجات سلم البحث العلمي، وعند مقاربة الواقع الراهن للدول العربية، وحسب إحصائيات منظمة اليونسكو لسنة 2004، فإن الدول العربية خصصت مجتمعة للبحث العلمي ما يناهز 1,7 مليار دولار، أي ما نسبته 3.0 %من الناتج القومي الإجمالي، بالمقابل تتراوح النسبة بين 2 و6.2 ٪ في كل من فرنسا والدانمارك والولايات المتحدة. ما يؤكد حجم الفجوة بين واقع البحث العلمي في الدول العربية مقارنة بالدول الغربية والمتقدمة، التي تمتاز بارتفاع مستوياتها مجال البحث العلمي بكثافة إضافاتها المعرفية والعلمية للحضارة الإنسانية، وبارتفاع معدلات الإنفاق على البحث العلمي، ولا سيما أن الحد الأدنى من الإنفاق على البحث العلمي الموصي به من قبل منظمة اليونسكو هو 1 %من الدخل القومي. وتجدر الملاحظة أن القطاع الحكومي يعد الممول الرئيس للأبحاث العلمية في الدول العربية، بنسبة تصل إلى 80، % على عكس الدول المتقدمة، التي تعتمد على تمويل البحوث العلمية من القطاع الخاص بنسب تصل إلى 70 % كما في اليابان. وتكمن العقبة الرئيسة أمام تقدم البحث العلمي في الوطن العربي بعدم وجود استراتيجيات واضحة لدعم البحث العلمي، وعدم وعي أهميته، أضافة لشح الموارد الاقتصادية لدى بعض الدول العربية، وعدم تخصيصها ميزانية كافية لدعم البحوث وتتقاطع هذه الرؤى والاطروحات مع مخرجات المؤتمر العربي لتطوير البحث العلمي، الذي عقد في عمان في شهر تشرين الأول من العام 2015م، تحت رعاية أمين عام اتحاد الجامعات العربية، وبمشاركة عدد من الدول العربية، والذي خرج بعدة توصيات حول معوقات البحث العلمي في الوطن العربي، منها الفساد الإداري الذي يتمثل في سرقة المقترحات العلمية، وإشراك أكاديميين وباحثين دون الحاجة لهم ؛ من أجل تسهيل الإجراءات أو لأسباب أخرى.

1.4- (Muneer Karadsheh, Abbas Ali Rezaee, Nasser Al-Mawali,Academic and Administrative Obstacles Facing Scientific Research in Higher Education Institutions in the Sultanate of Oman: An Analytical Quantitative Study,2019,p:588)

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أهم المعوقات الأكاديمية والإدارية التي تواجهها البحث العلمي في سلطنة عمان. كما هدفت إلى الكشف عن تأثير بعض المتغيرات المستقلة، مثل الجنس والعمر ونوع المؤسسة ومجال الدراسة وبلد التعليم. أجريت الدراسة على أ عينة من 714 باحثا وأكاديميا يعملون في مؤسسات التعليم العالي في مختلف محافظات الجمهورية السلطنة. الدراسة عبارة عن بحث وصفي. من أجل توصيف وتشخيص الظاهرة في أ بطريقة عميقة وشاملة، تم تطوير استبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات. تم وضع الاستبيان تحليلياً بما يتماشى مع أهداف وأسئلة الدراسة. نتائج أوضحت الدراسة أن من أهم المعوقات الإدارية التي تواجه البحث العلمي في المنطقة السلطنة كثرة ساعات التدريس وأعباء إدارية ضخمة. أشارت النتائج أيضا أن قلة إجازات التفرغ للأكاديميين وصعوبة الحصول عليها تشكل آخر أكثر عقبة أكاديمية مهمة. كما وجد أن المتغيرات مثل "نوع المؤسسة" و"الدولة من المتغيرات المستقلة الأكثر تأثيرًا في آراء الأكاديميين والباحثين فيما يتعلق بالعقبات الأكاديمية والإدارية التي يواجهونها أثناء محاولتهم إجراء دراساتهم العلمية البحث

1.5- Hatamleh, Habes Moh'd,2016.p:32. Obstacles of Scientific Research with Faculty of University of Jadara from Their Point of View

(هدفت هذه الدراسة إلى تقدير وجود درجة معوقات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جدارا. بلغ عدد الأعضاء الذين استجابوا للدراسة 100 عينة، ويمثل هذا العدد 80٪ من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبيان مكون من (53) فقرة، بمقياس متدرج من خمسة مستويات، مقسم إلى خمسة مجالات: مهارات البحث العلمي، بحوث لجنة التحكيم، نشر البحوث، عضو هيئة التدريس، القيود المالية والإدارية..

ووجدت الدراسة أن مجال المعوقات المالية والإدارية كان في المرتبة الأولى، تليها معوقات مجالات مهارات البحث العلمي، من المعوقات المتعلقة بمجال تحكيم البحث، بعد نشر البحث. المعوقات التي تخص فرد من أعضاء هيئة التدريس المرتبة الأخيرة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول معرفة مهارات البحث العلمي التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في البحث العلمي في جامعة جدارا هو متغير الجنس في مصلحة الذكور. بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول المعوقات المتعلقة بمجال تحكيم البحث، والمعوقات التي تتعلق بمجال نشر البحث.

2- الجانب النظري:

2.1- مفهوم البحث العلمي: الأسلوب الفكري الواعي والمنظم، والذي يهدف إلى بحث المشكلات والظواهر ومعرفة أسبابها، ودارسة العالقات التي تنشأ بينها، وكشف حقائق علمية محددة تطرح على شكل فرضيات أو تساؤلات (القحطاني، 2010، ص،38).

2.2- مفهوم التحول الرقمي: يعرف بأنه "عملية تحويل المواد المطبوعة، أو المخزنة على الميكروفيلم والميكروفيش، والمواد ذات الشول التناظري، والتي من أشكالها الأشرطة الصوتية، وأشرطة الفيديو المرئية من خلل المسح الضوئي، و/أو إعادة الإدخال إلى مواد ذات شكل رقمي وهو الشكل الذي يمكن للحاسب التعامل معه وذلك من خلل تنظيمها إلى وحدات منفصلة من البيانات تسمى Bytes"، "وتخزينها على وسائط تخزين داخلية كالأقراص الصلبة، و/أو خارجية كالأقراص المليزرة (يس، 2015، ص، 109-110)

كما عرفت موسوعة مصطلحات المكتبات والمعلومات والحاسبات التحول الرقمي أو الرقمنة على أنها: عملية خلق صورة تمثل الوثيقة أو الصورة الأصلية عن طريق تحويل الضوء المنعكس أو المنبعث منها إلى إشارات رقمية يمكن تخزينها أو بثها أو اعادة تكوينها للعرض على الشاشة كصورة إلكترونية.(الدلهومي، 2001، ص، 7)

2.3- أهداف التحول الرقمي: (العوضي، 2020، ص، 3119)

- الارتقاء بجودة الخدمات المقدمة من المؤسسات.
- توفير النفقات وترشيد الاستهلاك.
- تحسين مستو ى الأداء.
- رفع مستوى الشفافية.

2.4- مجالات استعمال الإنترنت في البحث العلمي: تخدم الإنترنت البحث العلمي من وجوهٍ عديدة نذكر منها:

- تعمل على توفير أكثر من طريقة في البحث والتعليم، ذلك أن الأنترنت هي مكتبة كبيرة متشعبة المجالات ومترامية الأطراف تتوفر فيها الكتب والدراسات والأبحاث والمقالات في المجالات المختلفة.
- الاطلاع على آخر الأبحاث العلمية، والإصدارات من المجالات والنشرات العامة والمتخصصة والاستفادة من البرامج والدورات والدراسات التعليمية الموجودة على الإنترنت، بالإضافة الى التنوع في وسائل العرض، فهناك الوسائط المتعددة، وهناك الوثائق والبيانات، وهناك الأفلام الوثائقية، إضافة إلى الأشكال التقليدية للمقال، وهذا كله يهيئ فرصة الاطلاع والاستفادة بصورة واسعة وغير مملة. (حنتوش، 2018، ص، 641)

2.5- مفهوم معوقات البحث: هي العقبات والصعوبات المادية والمعنوية اليت تحول دون اجتياز الباحثين واعضاء الهيئة التدريسية للأبحاث العلمية او انخراطهم في مجال البحث العلمي(المجيدل واخرون، 2010، ص، 29)

2.6– أبـرز صـعوبات البحـث العلمـي: (أكاديميـة BTS، مـا هـي مشـكلات وصـعوبات البحـث العلمـي، 2018/5/13)

– قلـة المصـادر والمراجـع المتعلقـة بالبحـث العلمـي: يعـد عـدم وجـود مصـادر ومراجـع كافيـة للبحـث العلمـي مـن أهـم المعوقات التـي تقف فـي طريـق الباحث، وقـد يكـون السـبب الرئيسـي فـي عـدم وجـود هـذه المصـادر جـدة الموضـوع الـذي يبحث بـه الباحث، وبالتالي فإنـه لـن يجد مجموعـة كبيـرة من الدراسـات السـابقة التـي تناولـت هـذا البحـث العلمـي، وبالتالـي فلن يحصل على معلومات كافية لبحثه العلمي إلا من المصادر الثانوية كالمجلات العلمية المحكمة، الكتب، والتقارير.

– صعوبات الوصول إلى مجتمع الدراسة: تعد هذه المشكلة من أهم وأبرز صعوبات البحث العلمي، حيث يجد الباحث نفسه عاجزا عن الوصول إلى المناطق التي تمثل مجتمع الدراسة لأسباب مختلفة، كوجود حروب في تلك المناطق، أو حدوث ظروف جوية تمنع الباحث من الوصول إليها، الأمر الذي يؤدي إلى عدم حصول الباحث على المعلومات الكافية حول البحث العلمي الذي يقوم به.

– ضعف القدرات الإحصائية لدى الباحث: يعد ضعف القدرات الإحصائية لدى الباحث من أهم وأبرز الصعوبات التي تواجه الباحث أثناء قيامه بالبحث العلمي، الأمر الذي يؤدي إلى عدم قدرته على تحليل البيانات التي قام بجمعها من المصادر الأولية والثانوية بالشكل الصحيح والسليم.

– عدم الثقة بالبحث العلمي ونتائجه من قبل مجتمع الباحث: قد يعيش الباحث في مجتمع لا يؤمن بالبحث العلمي، ولا يؤمن بالنتائج التي يقدمها هذا البحث مما يجعل الباحث يصاب بالإحباط لشعوره بعد اهتمام بالمجهود الذي يقوم به بالأبحاث العلمية.

– عدم تعاون المشرف على البحث مع الباحث: في بعض الأحيان يكون المشرف على البحث مشغولا أو غير مهتما بالبحث الذي يقوم به الباحث، وذلك لأن هذا المجال ليس من ضمن اهتمامه، وتنعكس هذه الأمور بشكل سلبي على الباحث، والذي يجد نفسه وحيدا يقاتل في سبيل بحثه العلمي لوحده دون وجود الدعم الكافي مما يسبب له الإحباط.

– ضيق الوقت: يعد ضيق الوقت من أهم الصعوبات والمشكلات التي تواجه الباحث أثناء قيامه بالبحث العلمي، حيث في بعض الأحيان يتطلب من الباحث أن ينجز بحثه العلمي في سرعة كبيرة لأسباب مختلفة، ويؤثر بهذا بشكل سلبي على جودة البحث العلمي.

– ضعف التمويل: يعد ضعف التمويل من أهم وأبرز الصعوبات التي تواجه الباحث، ففي حال لم يكن الباحث قادرا على تغطية مصاريف بحثه العلمي، وفي حال لم تكن الجامعة قادرة على مساعدة الباحث على تغطية البحث فإن الباحث لن يكون قادرا على إكمال بحثه العلمي، ويحدث هذا الأمر بشكل خاص في الدول النامية.

– عدم التمكن من اللغة الإنجليزية: يعد عدم التمكن من اللغة الإنجليزية من أهم الصعوبات التي تواجه، فمن المعروف أن اللغة الإنجليزية هي اللغة رقم واحد في العالم، ومن المعروف أن هناك الكثير من الأبحاث والدراسات تنشر وفق هذه اللغة، ولكي يكون الباحث قادرا على مواكبة آخر التطورات في مجال بحثه يجب أن تكون لغته الإنجليزية جيدة حتى يعود لأكبر عدد ممكن من المصادر والمراجع.

– اختيار الباحث موضوع غير مناسب: ويعد هذا الأمر من الصعوبات التي تواجه الباحث، حيث يقوم الباحث باختيار موضوع استهلك وتمت دراسته كثيرا الأمر الذي لأن يكون البحث الذي يقوم به الباحث دون أي فائدة، ولا يضيف أي جديد للبحث العلمي.

أهم معوقات إعداد البحث العلمي وكيفية تجاوزها:

– عدم امتلاك الباحث للمعلومات الكافية حول موضوع البحث العلمي الذي يقوم به الأمر الذي يؤدي إلى عدم قدرة الباحث على حل هذا الموضوع بالشكل الأمثل، وإجراء البحث العلمي بالطريقة الصحيحة، عدم وجود الأساليب والطرق التي تساعد الباحث على القيام بالبحث العلمي بشكل صحيح، الأمر الذي يؤدي إلى وجود عدد كبير من المعلومات التي تبقى معلومات مبهمة بالنسبة للباحث، و عدم وجود دورات تدريبية تساعد الباحث على تعلم كيفية إعداد البحوث العلمية بالطريقة الصحيحة والسليمة، والتي تمكن من الطالب أو الباحث من الوصول إلى النتائج بالشكل الصحيح. (أكاديمية BTS، ما هي مشكلات وصعوبات البحث العلمي، 2018/5/13)

إهمال الأبحاث المكررة: يواجه الباحثون صعوبةً في دراسة النتائج التجريبية المنشورة في أبحاث سابقة، بهدف اختبارها وتطويرها و التحقق من صحتها؛ وذلك نتيجة سياسات النشر المتبعة في معظم المجلات العلمية، والتي تُركّز على نشر الأبحاث ذات النتائج الأصلية والرائدة.

سوء نظام التحكيم: مثل: تأخّر المُحكّمين في عملهم المُتمثّل بمراجعة البحوث العلمية، أو تقديم بعضهم تقييم غير مفيد أو غير محايد، أو إجبار الباحثين على إجراء تجارب إضافية أو تغييرات غير ضرورية.

صعوبة الوصول إلى الأبحاث السابقة: فالعديد من الناشرين المهمّين لا زالوا يُديرون مجلاتهم بالاعتماد على نظام الاشتراك؛ أيّ الحصول على البحث مقابل دفع مبلغ مالي، وهو أمر يُشكّل تحدّياً للباحثين والمؤسسات بسبب رسوم الاشتراك المتزايدة باستمرار.

غياب التواصل مع الجمهور: هناك فجوة اتصال واسعة بين المجتمع العلمي وغير العلمي نتيجة غياب أساليب التواصل والتنسيق بينهما، وقد أدّى ذلك إلى إساءة فهم الحقائق العلمية وانقسام الآراء حولها. (صلاح، ٢٠ أكتوبر ٢٠٢٠)

تشكّل نشاطات البحث العلميّ في الدول المتقدّمة 33% من مجموع أعباء عضو هيئة التدريس، بينما نجدها 5% من مجموع الأعباء الوظيفيّة التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في الجامعات العربيّة، ناهيك عن أنّ البحث العلميّ غالبًا ما يكون موجّهًا، وبهدف الترقية الأكاديميّة، في الوقت الذي يفترض أن يكون هدفه الأساسيّ معالجة مشكلات المجتمع وقضاياه (معمرية، 2007، ص، 73)

ويلخّص الباحث بشير معمريّة مشاكل، ومعوّقات البحث العلميّ في الجامعات العربيّة على الشكل التالي:

– ضعف الإنفاق والتمويل.
– عدم وجود مساعدي البحث.
– كثرة الأعباء التدريسيّة والإداريّة.
– ضَعف محتويات المكتبات، وقلّة وسائل النشر العلميّ.
– عدم وجود خطط للبحث العلميّ على مستوى الجامعة، أو الدولة.
– ضَعف الاحتكاك العلميّ من خلال الملتقيات والندوات.
– ضَعف تقدير المجتمع لأهمّيّة البحث لديهم.

2.7– كيفية حل مشكلات ومعوقات البحث العلمي:

– جمع المصادر والمعلومات الكافية عن البحث العلمي الذي يقوم به الباحث: ويعد هذا الأمر من أهم الأمور التي يجب أن يقوم بها الباحث، حيث يجب أن يعود إلى المكتبات ومواقع الإنترنت، وغيرها من الأماكن وذلك لكي يكون الباحث قادرا على جمع كافة المعلومات التي تتعلق وترتبط ببحثه العلمي مع وضع بدائل لحل المشاكل التي يقوم بها،

ويتم هذا الأمر بعد أن ينتهي الباحث من مسألة جمع البيانات، وذلك لأن الباحث يكون قد اكتسب عددا كبيرا من الفرضيات والمعلومات، ويقوم بربط هذه الفرضيات مع المعلومات التي حصل عليها وذلك من أجل وضع الحلول والبدائل للمشكلة. (أكاديمية BTS، ما هي مشكلات وصعوبات البحث العلمي، 2018/5/13).

كما أنّ هناك بعض المؤشّرات الإيجابيّة برزت في السنوات الأخيرة، أشارت بحسب مؤشّر "التميّز والكفاءة لمراكز البحوث والتطوير العربيّة"، بأنّ تونس (36)، وعمان (38)، وقطر (45)، والكويت (46)، والسعوديّة (52)، جاءت في مراتب متقدّمة من بين 127 دولة في العالم.(هيثم، 2018).

ولأنّ البحث العلميّ هو أساس تطوّر الأمم وازدهارها، وبالتالي تقدّم الشعوب، لذلك لا بدّ من مواجهة هذه التحدّيات، والمعوّقات للارتقاء بمستوى الشعوب العربيّة، ومن أهمّ الاقتراحات الآتي:

يجب أن يتوافر تمويل حكوميّ للبحث العلميّ لكي لا يكون عائقًا أمام أداء المؤسّسات العربيّة المعنيّة بالبحث، و أن يثمر البحث ثراءً معرفيًّا يمكن للأجيال الحاليّة، والمقبلة أن تستخدمه، بحيث يسهم البحث في التثقيف والنماء الفكريّ، المساهمة في بناء بيئة بحثيّة غنيّة بالمصادر المعرفيّة، وداعمة للإبداع، والابتكار، والتجديد، العمل على الحدّ من هجرة الكفاءات العلميّة، والاهتمام بالباحثين عبر تقديم الحوافز المادّيّة، والمعنويّة، حث السلطات المعنيّة الاهتمام بقطاع التعليم العالي بتخصيص الاعتمادات الماليّة الضروريّة من خلال وضع خطّة تعاون بين الجامعات في الوطن العربيّ، تفعيل المراكز البحثيّة بتوفير المُناخ الجامعيّ، وإعطاء الوقت الكافي للقيام بالبحوث العلميّة لدفع عجلة البحث العلميّ في المسار الصحيح، وذلك باعتماد البحث العلميّ الموجّه.(فرج، 2019، ب ص)

– أهداف البحث:

– التعرّف على أثر معوقات التحول الرقمي في البحث العلمي على الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع بخميس مشيط

– تحديد كيفية معالجة معوقات التحول الرقمي في البحث العلمي على الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع بخميس مشيط.

– تحديد علاقة معوقات التحول الرقمي في البحث العلمي بكمية ونوعية الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع بخميس مشيط.

– أهمية البحث:

تنبع من أهمية الإنتاج العلمي والذي لا يؤتي أكله بدون الاستعانة بالتحول الرقمي في اكماله واخراجه الى النور وذلك لأن إنتاج البحوث العلمية هو أساس حل مشكلات المجتمعات وتحضرها وهو أهم أهداف الجامعات لأنها بلا إنتاج ونشر علمي تفقد أهم مقومات وجودها كمؤسسة تعليم عالي.

– منهجية البحث:

الطريقة الوصفية في تحليل البيانات، وتصميم استبيان لاختبار فرضيات البحث بالإضافة الى الملاحظة والتجربة الشخصية.

– فرضيات البحث:

1– يوجد تأثير معنوي عند مستو ى الدلالة (0.05) بين معوقات البحث العلمي والتحول الرقمي في البحث العلمي.

2– يوجد تأثير معنوي عند مستو ى الدلالة (0.05) بين معوقات البحث العلمي الرقمي والانتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس.

– حدود الدراسة:

حدود زمانية: تم تطبيق هذه الدراسة وإنجازها خلال العام 2021م.

حدود مكانية: طبقت هذه الدراسة على عضوات هيئة التدريس بكلية المجتمع بخميس مشيط – شطر الطالبات بالمملكة العربية السعودية.

3– الاطار التطبيقي:

3.1– مجتمع وعينة الدراسة: مجتمع الدراسة هو كلية المجتمع بخميس مشيط بجامعة الملك خالد حيث تم الاعتماد على أسلوب العينة غير العشوائية Non Random، بطريقة عينة الحصة Quota Sample، حيث تم تحديد كلية المجتمع بخميس مشيط بجامعة الملك خالد وأجريت دراسة حالة على عينة مكونة من (58) عضو هيئة تدريس وتم توزيع الاستبانة عليهم ونسبة الاستجابة كانت 100% وبالتالي فإن الدراسة مستندة إلى إجابات المبحوثات عن أسئلة الاستبانة المعدة لهذا الغرض، وإن إجاباتهن تعكس حقيقة آرائهن تجاه القضايا والمجالات محور البحث.

3.2– أداة الدراسة: تَّم تطوير الا ستبانة اعتمادا على الأدب النظري والدراسات السابقة، تكونت الاستبانة من (19) فقرة في مجال استخدام واحد، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي لقياس استجابات المبحوثات على فقرات الاستبانة.

جدول (1) تقييم أعضاء هيئة التدريس لمعوقات البحث العلمي والتحول الرقمي في البحث العلمي

		موافق		محايد		معارض		المتوسط	الانحراف	الوزن	الدرجة
		ك	%	ك	%	ك	%	الحسابي	المعياري	النسبي	
1	ضعف شبكات الانترنيت	12	57.1	2	9.5	7	33.3	2.24	0.94	75%	متوسط
2	ارتفاع تكاليف خدمة الانترنيت	13	61.9	5	23.8	3	14.3	2.48	0.75	83%	مرتفع
3	افتقر لمهارة استخدام مواقع البحوث للحصول على البيانات البحثية	10	47.6	4	19.0	7	33.3	2.14	0.91	71%	متوسط
4	استغرق وقتا طويلا في البحث على مواقع المكتبات الرقمية نسبة لكثرة البحوث المتوفرة عليها	14	66.7	6	28.6	1	4.8	2.62	0.59	87%	مرتفع
5	افتقر لمهارة استخدام الكمبيوتر	3	14.3	3	14.3	15	71.4	1.43	0.75	48%	ضعيف
6	يحتاج مني انتاج البحوث العلمية في عصر التحول الرقمي الى اجهزة تقنية باهظة التكاليف.	8	38.1	7	33.3	6	28.6	2.10	0.83	70%	متوسط
7	لا اتقبل التحول من المكتبات التقليدية إلى المكتبات الرقمية، لأنها غير مقنعة بالنسبة لي	2	9.5	1	4.8	18	85.7	1.23	0.62	41%	ضعيف
8	لا اتفاعل مع مكونات المكتبات الرقمية لان لا قدرة لي على التعامل مع شبكات المعلومات.	3	14.3	4	19.0	14	66.7	1.48	0.75	49%	ضعيف

9	لم يتم تثقيفي معلوماتيًا بشكل كافي وتوجيه سلوكي للتعاطي الايجابي مع القضايا المعلوماتية بشأن التعامل مع المكتبة الرقمية.	8	38.1	3	14.3	10	47.6	1.90	0.94	63%	متوسط
	الدرجة الكلية	73	38.6	35	18.5	81	42.9	2.0	0.79	65%	متوسط

المصدر: بيانات الاستبيان مايو 2021م.

يلاحظ من جدول (1) ما يلي: أن المتوسطات الحسابية التي تعبر عن تقييم أعضاء هيئة التدريس لمعوقات البحث العلمي والتحول الرقمي في البحث العلمي، وتراوحت ما بين (2.62) كأعلى متوسط للعبارة: " استغرق وقتا طويلا في البحث على مواقع المكتبات الرقمية نسبة لكثرة البحوث المتوفرة عليها" وبين (1.23) كأدنى متوسط للعبارة: " لا اتقبل التحول من المكتبات التقليدية إلى المكتبات الرقمية، لأنها غير مقنعة بالنسبة لي ". وأن درجة الوزن النسبي لجميع الفقرات جاءت بمستوى متوسط، كما أن جميع الانحراف المعيارية أقل من الواحد الصحيح مما يشير إلى تجانس إجابات العينة المبحوثة.

جدول (2) تقييم أعضاء هيئة التدريس لمعوقات البحث العلمي الرقمي والإنتاج العلمي.

		موافق		محايد		معارض		المتوسط	الانحراف	الوزن	الدرجة
		ك	%	ك	%	ك	%	الحسابي	المعياري	النسبي	
1	افتقر للغات الاجنبية التي تصدر بها الكثير من الدوريات على المكتبات الرقمية مما يقلل من انتاجي البحوث العلمية.	8	38.1	2	9.5	11	52.4	1.86	0.96	62%	متوسط
2	تعيقني الضغوط النفسية من العمل التدريسي في العصر الرقمي الحالي عن انتاج البحوث العلمية.	14	66.7	5	23.8	2	9.5	2.57	0.68	86%	مرتفع
3	التعقيدات الادارية في نظام الترقيات تعيقني من انتاج البحوث العلمية.	15	71.4	3	14.3	3	14.3	2.57	0.75	86%	مرتفع
4	ضعف الرغبة في اجراء البحوث المشتركة يقلل من انتاج البحوث العلمية.	14	66.7	4	19.0	3	14.3	2.52	0.75	84%	مرتفع
5	اتباع الجامعة اجراءات مشددة في ايفادي لحضور المؤتمرات والملتقيات العلمية يقلل من انتاجي للبحوث العلمية.	13	61.9	3	14.3	5	23.8	2.38	0.86	79%	مرتفع
6	التعقيدات الادارية في تحكيم ونشر البحوث في العصر الرقمي تقلل من انتاجي للبحوث العلمية.	11	52.4	6	28.6	4	19.0	2.33	0.80	78%	متوسط

7	ارتفاع تكاليف نشر البحوث يدفعني للتقليل من انتاج البحوث العلمية.	11	52.4	7	33.3	3	14.3	2.38	0.74	79%	مرتفع
8	ضعف العائد المالي من اجراء البحوث ونشرها لا يشجع على زيادة انتاج البحوث العلمية.	13	61.9	4	19.0	4	19.0	2.43	0.81	81%	مرتفع
9	الضغوط النفسية من العمل الإداري في العصر الرقمي الحالي تعيقني عن انتاج البحوث العلمية.	17	81.0	3	14.3	1	4.8	2.76	0.54	92%	مرتفع
10	عدم قدرتي على متابعة الجديد والمعاصر في مجال تخصصي (لكثرة الاعباء) في العصر الرقمي يقلل من انتاجي العلمي.	9	42.9	6	26.6	6	26.6	2.14	0.85	71%	متوسط
	الدرجة الكلية	125	59.5	43	20.3	42	19.8	2.4	0.77	80%	مرتفع

المصدر: بيانات الاستبيان مايو 2021م.

يلاحظ من جدول (2) ما يلي: أن المتوسطات الحسابي الحسابية التي تعبر عن تقييم أعضاء هيئة التدريس لمعوقات البحث العلمي الرقمي والإنتاج العلمي، وتراوحت ما بين (2.76) كأعلى متوسط للعبارة: "الضغوط النفسية من العمل الإداري في العصر الرقمي الحالي تعيقني عن انتاج البحوث العلمية." وبين (1.86) كأدنى متوسط للعبارة: " افتقر للغات الاجنبية التي تصدر بها الكثير من الدوريات على المكتبات الرقمية مما يقلل من انتاجي البحوث العلمية"، وأن درجة الوزن النسبي لجميع الفقرات جاءت بمستوى مرتفع، كما أن جميع الانحراف المعيارية أقل من الواحد الصحيح مما يشير إلى تجانس إجابات العينة المبحوثة.

نتائج اختبار فروض الدراسة:

3.3- الفرضية الأولى: يوجد تأثير معنوي عند مستو ى الدلالة (0.05) لمعوقات البحث العلمي والتحول الرقمي في البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع بخميس مشيط.

جدول (3): اختبار كاي^2 لعبارات الفرضية الأولى

م	العبارات	كاي المحسوبة	درجة الحرية	كاي الجدولية	المعنوية	الدلالة
1	ضعف شبكات الانترنيت	7.14	2	5.991	0.03	قبول
2	ارتفاع تكاليف خدمة الانترنيت	8.00	2	5.991	0.02	قبول
3	افتقر لمهارة استخدام مواقع البحوث للحصول على البيانات البحثية	2.57	2	5.991	0.28	رفض
4	استغرق وقتا طويلا في البحث على مواقع المكتبات الرقمية نسبة لكثرة البحوث المتوفرة عليها	12.3	2	5.991	0.00	قبول
5	افتقر لمهارة استخدام الكمبيوتر	13.7	2	5.991	0.00	قبول

6	يحتاج مني انتاج البحوث العلمية في عصر التحول الرقمي الى اجهزة تقنية باهظة التكاليف.	0.29	2	5.991	0.87	رفض
7	لا اتقبل التحول من المكتبات التقليدية إلى المكتبات الرقمية، لأنها غير مقنعة بالنسبة لي	26.0	2	5.991	0.00	قبول
8	لا اتفاعل مع مكونات المكتبات الرقمية لان لا قدرة لي على التعامل مع شبكات المعلومات.	10.6	2	5.991	0.00	قبول
9	لم يتم تثقيفي معلوماتيًا بشكل كافي وتوجيه سلوكي للتعاطي الايجابي مع القضايا المعلوماتية بشأن التعامل مع المكتبة الرقمية.	3.71	2	5.991	0.16	رفض

المصدر: بيانات الاستبيان مايو 2021م.

يلاحظ من الجدول (3) أعلاه أن غالبية القيم الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين ولصالح الموافقين.

مما تقدم نخلص قبول الفرضية الأولى: (يوجد تأثير معنوي عند مستو ى الدلالة (0.05) لمعوقات البحث العلمي والتحول الرقمي في البحث العلمي)

3.4- الفرضية الثانية: يوجد تأثير معنوي عند مستو ى الدلالة (0.05) لمعوقات البحث العلمي الرقمي في الانتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس.

جدول (4): اختبار كاي^2 لعبارات الفرضية الثانية

م	العبارات	كاي المحسوبة	درجة الحرية	كاي الجدولية	المعنوية	الدلالة
1	افتقر للغات الاجنبية التي تصدر بها الكثير من الدوريات على المكتبات الرقمية مما يقلل من انتاجي البحوث العلمية.	6.00	2	5.991	0.05	قبول
2	تعيقني الضغوط النفسية من العمل التدريسي في العصر الرقمي الحالي عن انتاج البحوث العلمية.	11.1	2	5.991	0.00	قبول
3	التعقيدات الادارية في نظام الترقيات تعيقني من انتاج البحوث العلمية.	13.7	2	5.991	0.00	قبول
4	ضعف الرغبة في اجراء البحوث المشتركة يقلل من انتاج البحوث العلمية.	10.6	2	5.991	0.00	قبول
5	اتباع الجامعة اجراءات مشددة في ايفادي لحضور المؤتمرات والملتقيات العلمية يقلل من انتاجي للبحوث العلمية.	8.00	2	5.991	0.02	قبول
6	التعقيدات الادارية في تحكيم ونشر البحوث في العصر الرقمي تقلل من انتاجي للبحوث العلمية.	3.71	2	5.991	0.16	رفض
7	ارتفاع تكاليف نشر البحوث يدفعني للتقليل من انتاج البحوث العلمية.	4.57	2	5.991	0.10	قبول
8	ضعف العائد المالي من اجراء البحوث ونشرها لا يشجع على زيادة انتاج البحوث العلمية.	7.71	2	5.991	0.02	قبول
9	الضغوط النفسية من العمل الإداري في العصر الرقمي الحالي تعيقني عن انتاج البحوث العلمية.	21.7	2	5.991	0.00	قبول
10	عدم قدرتي على متابعة الجديد والمعاصر في مجال تخصصي(لكثرة الاعباء) في العصر الرقمي يقلل من انتاجي العلمي.	0.86	2	5.991	0.65	رفض

المصدر: بيانات الاستبيان مايو 2021م.

يلاحظ من الجدول (4)أعلاه أن غالبية القيم الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين ولصالح الموافقين.

مما تقدم نخلص إلي قبول الفرضية الثانية: (يوجد تأثير معنوي عند مستوى الدلالة (0.05) لمعوقات البحث العلمي الرقمي على الانتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس).

النتائج:

1- يوجد تأثير معنوي عند مستو ى الدلالة (0.05) لمعوقات البحث العلمي والتحول الرقمي في البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع بخميس مشيط.

2- يوجد تأثير معنوي عند مستوى الدلالة (0.05) لمعوقات البحث العلمي الرقمي على الانتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع بخميس مشيط.

3- تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (العنزي، 2011) التي أشارت إلي وجود مستوى متوسط لمعوقات البحث العلمي بالجامعات السعودية. وتتعارض مع دراسة (المطيري، 2019) التي أشارت إلي وجود مستوى مرتفع من معوقات البحث العلمي بالجامعات السعودية الناشئة.

التوصيات:

- دعم الباحثين ماديا للبحث على المكتبات الرقمية لتقليل تكاليف الانترنت عليهم.
- زيادة تحفيز أعضاء هيئة التدريس لتشجيعهم على زيادة انتاجهم العلمي.
- التركيز على المشاريع البحثية المتميزة التي تشجع الفرق البحثية.
- تقليل الأعباء التدريسية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس ليتمكنوا من اجراء البحوث العلمية
- العمل على ازالة كل معوقات البحث العلمي الرقمي التي تحول دون قيام اعضاء هيئة التدريس بالإنتاج العلمي المطلوب.

تود الباحثة شكر جامعة الملك خالد على دعمها الفني والاداري لهذا البحث

المراجع العربية:

- الميادين، هيثم مزاحم، (2018) أزمة البحث العلميّ في العالم العربيّ، /.../www.almayadeen.net/articles/Blog culture
- أكاديمية BTS، ما هي مشكلات وصعوبات البحث العلمي، 2018/5/13.
- الدلهومي، صالح، (2001) إشكالية المكتبة الإلكترونية ومستقبله، أعمال المؤتمر العاشر للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات. المكتبة الإلكترونية والنشر الإلكتروني وخدمات المعلومات في الوطن العربي، تونس: المعهد الأعلى للتوثيق، الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات.
- العنزي، سعود عيد الحثربي، (2001)، معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 38، ملحق 6.
- العوضي، زكريا أحمد حمد (2020) معوقات تطبيق التحول الرقمي بالهيئة العامة للشباب والرياضة بدولة الامارات العربية المتحدة، مجلة جامعة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، مصر: جامعة أسيوط – كلية التربية الرياضية، عدد خاص.
- القحطاني، سالم سعيد وآخرون (2010) منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على .spss، ط:3.الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- المجيدل، عبدالله وشماس، سالم، (2010.) معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، مجلة جامعة مشق، المجلد، 26 العدد(1 + 2).

– النجار، فايز جمعة، (2015)، معوقات تطور البحث العلمي في الجامعات الأردنية، مجلة المثقال للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد الأول، العدد (1).

– حنتوش، احمد كاظم (2018) واقع استعمال شبكة الإنترنت في تدعيم عملية البحث العلمي في جامعة القاسم الخضراء كلية الطب البيطري: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العراق: جامعة بابل العدد (38).

– صلاح، رزان، (٢٠ أكتوبر ٢٠٢٠) صعوبات البحث العلمي، https://mawdoo3.com.

– فرج، وشاح جودت، (2019) معوّقات البحث العلميّ واستراتيجيّات تطويره في المجتمع العربي، مجلة الآداب والعلوم الانسانية أوراق ثقافية، لبنان، بيروت، مجلد1، العدد (2).1– فضة، إياد بن حكم، (2017) معوقات البحث العلمي من واقع التجربة الأردنية، جامعة السلطان قابوس مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية مجلد 8، العدد (3).

– معمريّة، بشير، (2007) بحوث ودراسات متخصّصة في علم النفس، الجزائر، منشورات الحبر، الجزء الثاني.

– يس، نيل احمد، (2015) نحو التحول الرقمي للدوريات: دراسة لواقع مبادرات المكتبات ومؤسسات المعلومات العربية، مجلة المكتبات والمعلومات، العدد 14.

المراجع الاجنبية:

1- Muneer Karadsheh, Abbas Ali Rezaee, Nasser Al-Mawali, ،Academic and Administrative Obstacles Facing Scientific Research in Higher Education Institutions in the Sultanate of Oman: An Analytical Quantitative Study, Dirasat, Educational Sciences, Volume 46, No. 4, 2019

2- Hatamleh, Habes Moh'd ،Obstacles of Scientific Research with Faculty of University of Jadara from Their Point of View, Journal of Education and Practice, v7 n33، 2016.

درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية

ريحاب عثمان محمد إبراهيم

وزارة التربية والتعليم

تاريخ الاستلام: 2021/07/07 **تاريخ القبول: 2021/08/23**

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (125) طالب من طلبة الدراسات العليا للعام الدراسي 2021/2020 في الجامعات الأردنية، وقد تم إعداد استبيان " درجة استخدام درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية "، وتضمن (30) فقرة في مجال واحد، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لاستبيان درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية في معظمها مرتفعة. وبذلك تكون النتائج قد بيّنت الأثر الإيجابي للتحول الرقمي في تزويد الباحثين من طلبة الدراسات العليا بمصادر المعرفة الحديثة، ودورها في رفع مستوى أداء الطلبة باستخدام المهارت المختلفة للبحث العلمي. وفي ضوء نتائج الدراسة فقد أوصت الدراسة بالعمل على زيادة درجة استمار التحول الرقمي في مجالات التعليم المختلفة، والعمل على تنمية وتطوير مهارات الحصول على المصادر المعلوماتية باستخدام وسائل التقنيات التكنولوجية الرقمية لدى الطلبة في المرحلة الجامعية.

الكلمات المفتاحية: التحول الرقمي، مهارات البحث العلمي، طلبة الدراسات العليا.

The reality of using digital transformation in developing scientific research skills from the viewpoint of graduate students in Jordanian universities.

Rehab Othman Muhammad Ibrahim

Abstract

The study aimed to uncover the degree of use of digital transformation in developing scientific research skills from the viewpoint of graduate students in Jordanian universitie.

The study adopted the descriptive analytical approach for its relevance to the study, and the study sample consisted of (125) postgraduate students for the academic year 2020/2021 in Jordanian universities. Higher Education in Jordanian Universities", and it included (30) paragraphs in one field, and its validity and reliability were verified،The results of the study showed that the arithmetic averages of the questionnaire of the degree of use of digital transformation in developing scientific research skills from the point of view of graduate students in Jordanian universities are mostly high. Thus, the results showed the positive impact of digital transformation in providing researchers from graduate students with sources of modern knowledge, and its role in raising the level of students' performance using the various skills of scientific research. In light of the results of the study, the study recommended working to increase the degree of investment in digital transformation in the various fields of education, and working to develop the skills of obtaining information resources by using the means of digital technologies among university students.

Key words: digital transformation, research skills, postgraduate students.

مقدمة

جلب القرن الحادي والعشرون تكنولوجيا حديثة ساعدت في نقل المعلومات الرقمية، ونظام اتصالات إلكتروني مكن أجهزة الحاسوب من الاتصال بشبكة الإنترنت التي جذبت إليها أفراد العالم وربطتهم بالقطاعات والمؤسسات التعليمية المختلفة كالمدارس والجامعات ومراكز الأبحاث نظرًا لتوفيرها عددًا من الخدمات تتجاوز حدود المكان والزمان، و سيؤدي التطور المذهل في الأجهزة والآلآت والأنظمة الذكية لاختصار الوقت وخفض التكلفة وتحقيق مرونة أكبر وكفاءة أكثر فى العملية الإنتاجية وقدرة كبيرة في معالجة البيانات والذكاء الصناعي ولا شك أنه لم يعد استخدام التكنولوجيا في التعليم نوعًا من الرفاهية، كما كان شائعا من قبل بل إن تحقيق العملية التعليمية لأهدافها في ظل متطلبات العصر الحديث، قد أصبح بتحويل العمليات التقليدية داخل العلمية التعليمية الى عمليات رقمية ويطلق على هذه العملية التحول الرقمي، والتي يتم من خالها تسريع الأعمال والأنشطة المختلفة للاستفادة بشكل كامل و من فرص التقنيات الرقمية وتأثيرها بطريقة استراتيجية، وبذلك تتم عملية انتقال القطاعات االتعليمية إلى نموذج عمل يعتمد على التقنيات الرقمية في ابتكار الخدمات، وتوفير قنوات جديدة للوصول إلى المعلومات.

إن طرق التعليم التقليدية تقف في كثير من الأحيان عاجزة عن الوقوف في وجه الانفجار المعلوماتي الحاصل في الوقت الحالي، ومن الجدير ذكره في هذا المقام أن البحث العلمي له الدور البارز في حل المشكلات بكفاءة وموضوعية، فالثورة العلمية المعاصرة لم تكن لتتحقق لولا المنهج العلمي السليم المتبع في التوصل إلى المعرفة الإنسانية وحدوث الانفجار المعرفي، لذا لابد للمتعلم أو الباحث من إمتلاك المهارات التي تساعده على أداء بحثه بشكل جيد، وهذه المهارات لابد من تطويرها تبعًا للعصر التكنولوجي الذي نعيش، فلم يعد هناك باحث لا يستطيع التعامل مع الإنترنت وقواعد البيانات أو لا يستطيع البحث عن المعلومات المتاحة بشكل رقمي، لذا فإن من شأن التحول الرقمي أن يوفر الكثير من الوقت والجهد لكافة عناصر العملية التعليمية، فقد أصبح المتعلم أوالباحث قادرًا على الوصول إلى كمّ هائل من المحتوى المعلوماتي بكبسة زر (Egbert, 2009)

ويعتبر التعليم العالي أحد تلك القطاعات المتأثرة بهذه التغيرات والتحولات الرقمية بشكل مباشر Mehaffy, (2012)، ومع انتشار فايروس كورونا، فقد اضطرت الجامعات مع بداية العام 2020 م، إلى الإغلاق المباشرللحرم الجامعي والتوجه للتدريس عن بعد عبر الانترنت لبقية العام، ومن هنا فقد نصح العديد من الخبراء بأنه يجب النظر إلى تكنولوجيا التعلم ليس كأداة مساعدة بل كفرصة أكاديمية يجب استغلالها لتعلم أكثر جودة، (Martin-Barbero, 2020).

ومما لاشك فيه أن المهارات والأدوات اللازمة لإجراء البحوث قد تغيرت بشكل كبير عما كانت عليه، زمن أن كنا طلابًا، ولكن ماذا عن البحث ومهاراته في عالم يتم فيه انسياب المعلومات لنا من خلال خوارزميات معقدة بهدف مساعدتنا في العثور على مواقع "عالية الجودة"، كما أنها تعطي اهتماما لتقديم نتائج البحث التي يتم تصميمها خاصة لاحتياجاتنا ورغباتنا. ويمارس طلبة الدراسات العليا مهارات البحث العلمي من خلال القيام بالمهام والأعمال النظرية والعملية التي من خلالها تظهر شخصية الطالب المعرفية التي تبدو جليًا في ترتيب موضوع البحث ومناقشته واقحامه في المنهجية ومناقشة الأفكار وإبداء الرأي بكل حرية حول الأفكار المطروحة، وبهذا يكون قد بدأ خطواته الأولى في طريق البحث العلمي الجاد مما يؤهله في مراحل لاحقة إلى الإسهام في الإنتاج المعرفي (2009، Louri).

وتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا وزيادة كفاءتهم وفعاليتهم في البحث له فائده مباشرة على المدى القصير في إجادة العمل بالمؤسسات التربوية نظريًا وتطبيقيًا، وفائده غير مباشرة على المدى الطويل في تحقيق

معدلات أفضل في مجالات التنمية البشرية والمجتمعية على المستوى الوطني (2014 , الرياشي). وتحقيق التحول الرقمي بالشكل الصحيح والمتدرج؛ له أثر إيجابي في تطور هذه المهارات وتنميتها، ويشمل هذا الأثر سرعة الإنجاز للأعمال والأنشطة، وتوحيد وتبسيط إجراءات العمل، والمساهمة في أمن المعلومات بحفظها وسهولة تخزينها واسترجاعها واتاحتها للجميع للاطلاع عليها بدلًا مما كان يتم من حفظ الوثائق والبيانات في أرشيفات ورقية تأخذ حيزًا مكانيًا كبيرًا، وتتطلب وقتًا كبيرًا في البحث عن مصادرالمعرفة والمعلومات، كما أن التحول الرقمي للجامعات قد ينشأ عنه اختلاف في أنماط التفاعل الاجتماعي بين الطلبة، إضافة إلى ضمان جودة البحث ومواكبة التطورالتكنولوجي والانفجار المعرفي (إبراهيم، 2018).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن التعليم التقليدي كافيًا في الأوقات الاعتيادية، أما في الظروف الطارئة كجائحة كورونا وتبعاتها، أصبحت الأساليب التقليدية غير كافية لتحقيق أهداف التعليم في عصر التكنولوجيا، وفي ظل الأزمات أصبحت الحاجة الى التحول الرقمي ضرورة لتخطي الآثار الناجمة عن الأزمة وأصبح على المتعلمين عامة والباحثين خاصة الاهتمام بمصطلح قد لا يكون جديدًا، ولكن لم يكن الإهتمام به بالقدر الكافي فيما مضى وهو مصطلح التحول الرقمي، ونظرًا لاختلاف الامكانيات الخاصة بالقطاع الجامعي ومنتسبيه من طلبة الدراسات العليا فقد يكون هناك اختلافًا في جاهزية كل طالب ومهاراته لاستثمار هذا التحول الرقمي في الحصول على مصادر متنوعة وحديثة للمعلومات خلال قيامهم بالأبحاث العلمية المختلفة.

ولهذا أثيرت مشكلة الدراسة للتعرف على درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية. ومن هذا المنطلق وفي سياق التطورات الهائلة في تقنيات المعلومات والاتصالات وانعكاس هذه التطورات على مصادر المعلومات تبرز أهمية الدراسة في التعرف على مدى تأثير التحول الرقمي لمصادر المعرفة على مهارات الباحثين من طلبة الدراسات العليا.

ويمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى جانبين هما

الجانب النظري: تتمثل أهمية الدراسة في كونها تدرس موضوعًا كان وسيظل من المواضيع المتجددة والمهمة بالنسبة للبحث العلمي هو التحول الرقمي، وهدف البحث إلى تحديد المهارات الأساسية للبحث العلمي في مصادر المعلومات من خلال التطورات الحديثة والتحول الرقمي.

الجانب العملي: إمكانية تعرّيف الدراسة لدرجة استخدام طلبة الدراسات العليا لتقنيات التحوّل الرقمي في تطوير إمكانات ومهارات الحصول على مصادر المعرفة والمعلومات ومساعدتهم في إنتاج أبحاث ذات جودة عالية بتوفر بيئة مليئة بمصادر المعلومات الإلكترونية الحديثة بخلاف المصادر الورقية التقليدية.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الاجابة على الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما درجة تقدير استخدام تطبيقات التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية؟.

السؤال الثاني: ما درجة تقدير المعيقات التي تواجه استخدام تطبيقات التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية؟.

أهداف الدراسة

– تهدف هذه الدراسة للكشف عن درجة استخدام تطبيقات التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية (دراسة تقويمية).

– تهدف هذه الدراسة للتعرف على أهم الأسباب التي استلزمت من المؤسسات التعليمية إلى اللجوء للتحول الرقمي وخاصة في عمليات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية

– تهدف هذه الدراسة للتعرف على الاستراتيجيات المتبعة في التحول الرقمي والمراحل التي يتم من خلالها الاستفادة من التقنيات الرقمية الحديثة.

– تهدف هذه الدراسة للكشف عن أهم التحديات والمعيقات التي تحول دون الاستثمار الأمثل لعمليات التحول الرقمي وخاصة في العملية التعليمية التعليمية في مستوى الدراسات العليا.

حدود الدراسة

تناولت الدراسة الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية

– اقتصرت الدراسة على الكشف عن درجة استخدام تطبيقات التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية.

الحدود المكانية

– تم تطبيق هذه الدراسة على طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية في اقليم الوسط.

الحدود البشرية

– تم تطبيق هذه الدراسة على (125) طالب من أصل (625) من طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية في اقليم الوسط.

الحدود الزمانية:

– تم تطبيق هذه الدراسة خلال 2020.

مصطلحات الدراسة

التحول الرقمي:تتعدد مفاهيم التحول الرقمي ويمكن إعتباره نتاج مجموعة من التقنيات الرقمية الحديثة التى تعمل بشكل متزامن ومن بين هذه التقنيات (الحاسوب والذكاء الاصطناعي، الحوسبة السحابية وغيرها من التقنيات).

يعرف التحول الرقمي بأنه "عملية ضرورية للتغيير التكنولوجي والثقافي الذي تحتاجه المنظمة بأكملها من أجل الارتقاء إلى مستوى عملائها الرقميين " (Trivedi, 2010 ،p.118).

يعرَّف التحول الرقمي(Digital Transformation) : على أنه عبارة عن تعزيز العمليات التجارية الأساسية للمؤسسة لتلبية متطلبات العملاء بكفاءة من خلال الاستفادة من البيانات والتكنولوجيا(إبراهيم، 2019، ص. 159).

المهارات البحثية: هي" استخدام أدوات البحث عن معرفة الحقيقة والقدرة على النقد، والقدرة على التحليل والاستنتاج واتخاذ القرار، وتوظيف المعلومات لحل المشكلات" (عفانة، 2011، ص 57).

المهارات البحثية الإجرائية: تتمثل في قدرة الباحث على توضيح أفكاره ومنهجه وخطواته، ومقارنتها بأفكار الباحثين السابقين، وأيضًا قدرته على تحديد مشكلة البحث وصياغتها بشكل واضح ودقيق وقابل للدراسة، واختيار

التصميم البحثي المناسب وأدوات جمع البيانات وتفسيرها، وربط نتائج البحث بنتائج الدراسات السابقة، والقدرة على المعالجة والتحليل الإحصائي للبيانات، والكتابة التحليلية النقدية (القحطاني، 2013).

طلبة الدراسات العليا:هم الطلبة الملتحقون ببرنامج الدراسات العليا (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه) في الكليات الجامعية في الجامعات الأردنية المختلفة

الإطار النظري والدراسات السابقة

قد يرى البعض أن عملية التحول الرقمي تتم فقط في المؤسسات والشركات ولا علاقة لها بالتعليم ولكن هذا المفهوم خاطئ فإن عملية التعليم هي أساس كل شيء حيث أنه لو تمت هذه العملية بطريقة سليمة وصحيحة ومتطورة أدي ذلك إلى تطور العمل تلقائيا في الشركات والمصانع وسهولة تأقلم الجيل الجديد العامل مع التحول الرقمي وذلك لأن الطالب الذي يخضع إلى التحول الرقمي في التعليم منذ الصغر فإننا نعمل على تنمية ذكائه وقدراته وتوسيع آفاقه والاستفادة من خبراته عندما يكبر ويصبح عامل في الشركة أو المصنع أو حتى مديرا لهما (بشطر، 2013).

إن عملية التحول الرقمي في عملية التعليم بشكل عام يمكن تعريفها على أنها عملية التخلص من الطرق والقيود التقليدية القديمة لعملية التدريس واستخدام أحدث الصور والوسائل التي ظهرت مع تطور التكنولوجيا والتي تساعد الطالب على تفتيح آفاق تفكيره وخضوعه للتعلم والتجربة بعد أن كان يتلقى دروسه من المعلم ويعتمد عليه اعتمادا كليا وكانت طريقة التدريس حينها تعتمد على التلقين أما في عملية التحول الرقمي فإنها تعتمد على الفهم والبحث والتجربة والابتكار ويكون هذا وفق إستراتيجية محددة تضعها وزارات التعليم في كافة أنحاء العالم لتسهيل عملية التعليم وفي نفس الوقت الوصول بها إلى مستوى متقدم، و مختلف تماما عن الطرق التقليدية القديمة في التعليم (Byamugisha ،2010).

مفهوم التعليم في عصرالتحول الرقمي من خلال نظرية الترابطية: أدى تغلغل التكنولوجيا في المجتمع إلى تغيير طبيعة الخدمات والمنتجات، ومعنى الوقت في العمل، بالإضافة إلى العديد من التغيرات في عمليات التعلم نفسها. وهكذا، يمكننا القول أن التكنولوجيا الجديدة شكلت سيناريو جديد في المجال التعليمي، وفي هذا السياق، تبرز الترابطية كنظرية تعلم للعصر الرقمي تحاول تفسير التعلم المعقد في عالم اجتماعي رقمي يتطور باستمرار، وقد أخذ المجتمع التعليمي بعين الاعتبار هذه النظرية، والتي يعتبرها البعض نموذج مشتق من علوم الكمبيوتر، فهي تستند على مفهوم الشبكة مع العقد والوصلات لتحديد التعلم. وقد ظهرت نظرية الترابطية Connectivism لتفسر كيفية حدوث عملية التعلم في عصر المعلومات فاعتبرت أن التعلم يتم من خارج الشخص وليس من داخله كما كانت تركز عليه النظريات التعليمية التقليدية، كما تُعرف التعلم بأنه عملية مستمرة تحدث في سيناريوهات مختلفة، تتمثل في المجموعة والشخصية والمكان، تعلم الاتصال بين الشبكات يحدث اختلافًا حاسمًا بين النظرية الترابطية ونظريات التعلم التقليدية (Egbert, 2009).

أهمية التحول الرقمي

المؤسسات التعليمية مهما كان حجمها تحتاج إلى أن تواكب التطور الحاصل في التكنولوجيا وذلك لأن التكنولوجيا غيرت من طريقة تفكير و سلوك الطلبة، ومع الاختراق المتزايد للتكنولوجيا في حياتنا، هناك حاجة متزايدة لتكييف التقنيات الرقمية في النظام البيئي التعليمي، ويمكن للتحول الرقمي في التعليم أن يعزز بيئة التعلم التقليدية وجهًا لوجه وأساليب البحث الاعتيادية، كما يمكِن الباحثين من ابتكار نماذج تقنية للبحث باستخدام مصادر معلوماتية رقمية متطورة. لذا فإن التحول الرقمي يتعلق بالاستراتيجية أكثر من كونه يتعلق بالتكنولوجيا، فيجب أن تولي المؤسسات التعليمية اهتمامًا وثيقًا لإنشاء استراتيجية قوية ومدروسة جيدًا لتحقيق الآتي (النمري، 2012):

– تغيير طبيعة العمل وإعادة تعريف الكفاءة: تسريع التقنيات وأساليب العمل المتقدمة، وتوسيع وتبسيط سير العمل، وتقليل العمليات اليدوية.

– صنع القرار الذكي: تتيح الإدارة الأفضل للبيانات الحصول على رؤى في الوقت الفعلي وإلقاء نظرة عامة مناسبة على البيئة التعليمية.

– كفاءة أعلى للموظفين في القطاع التعليمي: إحلال تكنولوجيا المعلومات محل العديد من المهام دون التسبب في بطالة – وبدلاً من ذلك، يمكن إعادة هيكلة المهام بحيث يمكنهم أداء مهام جديدة ومختلفة.

– كفاءة الأعمال والإنتاجية: تحسين سير العمل وإدارة المعلومات المبسطة وأتمتة المهام اليدوية تفتح الطريق لفرص أوسع وأرباح أعلى وقيمة أكبر (الزين، 2016).

التحول الرقمي في التعليم العالي

الجامعات التي لا تستطيع تحديد مكانها في عالم التحول الرقمي ستترك طلابها فقراء في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المستقبلية، كان التعليم في الماضي يتألف من تعليم الناس شيء ما، يهدف التعليم اليوم إلى مساعدة الطلبة على تطوير بوصلة آمنة للعثور على طريقهم وللمساعدة في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، في عالم متغير ومتطور تكنولوجيًا، لذلك فإن عمليات البحث المعلوماتية هي المدخل الأساسي اليوم ليتم تشكيل طرائق التفكير في اتخاذ القرار و حل المشكلات و النقد و الإبداع يوما بعد يوم؛ و عمليات الاتصال و التواصل و التعاون فهي لا تتشكل فقط من خلال استخدام التقنيات القائمة و لكن أيضًا من الآلية التي تعمل بها التقنية التكنولوجية الحديثة، والأهم من ذلك المهارات الاجتماعية والتقنية التي تساعد الناس على العيش و العمل معًا. والتحول الرقمي في التعليم هو مصطلح شامل يشير إلى أي نوع من التعلم المقدم باستخدام التكنولوجيا الرقمية ويتضمن الطلبة الذين يتلقون دروسًا عبر الإنترنت ويتضمن المدرسين الذين يستخدمون الأدوات الرقمية مثل اللوحات الذكية والأجهزة اللوحية في ذلك الوقت وطلبة الدراسات العليا الباحثين عن مصادر جديدة للمعلومات (سوهام، 2005).

فوائد التحول الرقمي

التحول الرقمي له فوائد عديدة ومتنوعة ليس فقط للعملاء والجمهور ولكن للمؤسسات التعليمية أيضًا منها أنه يوفر التكلفة والجهد بشكل كبير ويُحسن الكفاءة التشغيلية وينظمها، ويعمل على تحسين الجودة وتبسيط الإجراءات للحصول على الخدمات المقدمة للمتعلمين والباحثين. كما يخلق فرص لتقديم خدمات مبتكرة وإبداعية بعيدًا عن الطرق التقليدية في تقديم الخدمات ويساعد التحول الرقمي المؤسسات التعليمية على التوسع والإنتشار في نطاق أوسع والوصول إلى شريحة أكبر من المتعلمين، وللتحول الرقمي فوائد أكبر على القطاع التعليمي بشكل عام وطلبة الدراسات العليا خاصة حيث: يزود الطلبة بالعديد من مصادر المعلومات بطريقة بسيطة ومفهومة، ويسهل طريقة الاتصال عبر الشبكات الإلكترونية أو روابطها؛ ليختار الباحث بسهولة وببساطة هذه الروابط، هذا يزيد من فرص التعليم الذاتي والتعلم عن بعد، ويعمل على بناء وتطوير نظام تعليمي للأفراد والمجتمع، ويعزز مهارات الدراسة الذاتية والبحث العلمي ويمنحهم فرصة لتنمية المهارات الشخصية، ويطور مهارات الاتصال ويسهل عملية الاتصال مع كل من يشارك في العملية التعليمية التعلمية، وإنه يخلق نظامًا تعليميًا متقدمًا يتماشى مع التقدم السريع في العالم، وهذا يزيد من اهتمام الطلبة الباحثين باستخدام التقنيات الجديدة في التعليم (البلوشية، 2019).

خطوات التحول الرقمي

يمكن أن يبدأ التحول الرقمي من خلال بناء استراتيجية رقمية وإجراء تحسين على الوضع الراهن ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال قياس الإمكانيات الرقمية الحالية، لتحديد أفضل هيكل عمل لأنشطة التسويق الرقمي في المؤسسة التعليمية، ويجب تحديد أهداف التحول أو التغيير، فالنجاح في التغيير لا بد من وضع أهداف واضحة له، وذلك لجعلها مؤشر قابل للقياس يقاس به مدى نجاح التغيير، وتحديد التكنولوجيا الرقمية المطلوبة للتحول؛ لا بد من دراسة التكنولوجيا الرقمية الحديثة المتوفرة في السوق والميزانية المطلوبة لها ومدى نفعها للعمل الخاص بالمؤسسة. ولفهم طريقة عمل دورة حياة التكنولوجيا الرقمية، حيث من الضروري معرفة كيفية عمل التكنولوجيا الرقمية وكيفية استمرارها وتطويرها على المدى البعيد، والتركيز على العميل بدلاً من المنتج، أصبح نجاح المنتج أو الخدمة يعتمد بشكل كبير على فهم أولويات واحتياجات العميل وفهم البيئة الاجتماعية للمؤسسة التعليمية، وهذا يتطلب تغيير الهيكل التنظيمي، وذلك عن طريق تبني الثقافة الرقمية في أساليب العمل وبناء الرؤية والرسالة على أساسها، ودعم ثقافة التغيير من خلال نشر الوعي بين جميع المستويات العليا والدنيا بخطة التغيير ومدى أهميتها للمؤسسة التعليمية وبعد ذلك يتم تحديد المتطلبات لخطط الإستثمار مع تحديد عوائق التكامل الرقمي لعمل خطة شاملة ومحكمة لكافة الظروف ولتدفع بعجلة التحول إلى المسار المنشود، وأخيرا، وجود إدارة التغيير للتحول الرقمي متطلب رئيسي للوصول إلى الأهداف الإستراتيجية (إبراهيم، 2018).

عناصر أساسية لبناء إستراتيجية تحول رقمي فعالة

إن التحول الرقمي يتعلق بالاستراتيجية أكثر من كونه يتعلق بالتكنولوجيا؛ لذا يجب أن تولي المؤسسات التعليمية اهتمامًا وثيقًا لإنشاء استراتيجية قوية ومدروسة جيدًا لتحقيق التغييرفي طبيعة العمل وإعادة تعريف الكفاءة لتسريع التقنيات وأساليب العمل المتقدمة، وتوسيع وتبسيط سير العمل، وتقليل العمليات اليدوية، وصنع القرار الذكي لتتيح الإدارة الأفضل للبيانات الحصول على رؤى في الوقت الفعلي وإلقاء نظرة عامة مناسبة على بيئة الأعمال، والعمل على رفع كفاءة الباحثين من خلال إعادة هيكلة البيئة التعليمية بحيث يمكنهم أداء مهام جديدة ومختلفة، بحيث يحصل الباحثين على ما يتوقعونه في الوقت والمكان الذي يريدون، لرفع كفاءة الأعمال والإنتاجية، وتحسين سير العمل وإدارة المعلومات المبسطة وأتمتة المهام اليدوية، ويتوقع أن المؤسسات في جميع أنحاء العالم ستنفق 1.97 تريليون دولار على حلول التحول الرقمي بحلول عام 2022. وفي الوقت نفسه، تمتلك 15٪ فقط من المؤسسات تعليمية إستراتيجية واضحة في المراحل الأولى من التحول.

إن الافتقار إلى استراتيجية تحول رقمي فعالة هو العقبة الأولى في الطريق إلى مؤسسة تعليمية رقمية ناجحة. إن الاستراتيجية هي جسر بين المهام وتكنولوجيا المعلومات – فهي تساعد على تضمين التقنيات في عمليات المؤسسات التعليمية المختلفة، ولنتعرف هنا على الاعتبارات الرئيسة التي يجب تضمينها في استراتيجية التحول الرقمي الفعالة (علي، 2013):-

الطلبة الباحثين: بدون معالجة الثقافة، من المحتمل أن يفشل التحول في الواقع، العنصر البشري هم محور أي تغيير، ولا يمكن إجراء أي تغيير بدون العقلية الصحيحة لضمان تحول رقمي ناجح، ويجب على القادة البدء بقسم الموارد البشرية وإعدادهم لاعتماد التغيير.

التعلم المستمر: يتميز القرن الحادي والعشرون بالمرونة والتكيف وخلق فرص جديدة، الأمر الذي يتطلب إعادة تشكيل مهارات الباحثين واكتساب كفاءات وقدرات جديدة. التحول الرقمي لا يؤثر على المسار التكنولوجي فحسب، ولكن

الباحثين لهم نصيب من هذه التأثيرات، ولهذا السبب يجب على المؤسسة التعليمية تطوير المواهب وتعزيز ثقافة التعلم المستمر لسد فجوات المهارات الناشئة.

التقنيات المتقدمة: جزء كبير من استراتيجية تحويل المهام هو التكنولوجيا التي تدعمها، وهو أمر يجب على المؤسسة التعليمية التفكير فيه بعناية. وفقًا لمسح الأعمال الرقمي لعام 2019، فإن أفضل تقنيات التحول الرقمي هي الذكاء الاصطناعي والواقع المعزز والافتراضي وإنترنت الأشياء.

أهداف عمل واضحة: يجب أن يكون القادة واضحين بشأن الأسباب التي تدفعهم للمضي في مشروعهم الرقمي، و يجب أن تتماشى هذه الأهداف مع ثقافة المؤسسة التعليمية، والميزانية، والسياسات، والرسالة والجوانب الهامة الأخرى.

تجربة العملاء (الباحثين) في قلب العملية: كل تحول رقمي، يبدأ وينتهي مع العميل، يعد الحصول على أكبر عدد ممكن من العملاء هدفًا لأي عمل نقوم به، ولكن المهم إعطاء الأولوية لاستراتيجية اكتساب العملاء(الباحثين) التي تستند إلى الجودة وليس الكمية، يجب أن تأخذ المؤسسات التعليمية في الاعتبار أن الظروف والاحتياجات تتغير بسرعة الضوء، الأمر الذي يتطلب ضبطًا مرنًا لتجربة الباحث، وتساعد التقنيات الحديثة المؤسسات التعليمية في ذلك، فهي توفر نظرة ثاقبة لتوقعات الباحثين واحتياجاتهم من خلال الاستفادة القصوى من جمع البيانات وتحليلها الشامل.

إدارة المخاطر المناسبة: الأمان والخصوصية من أهم الاهتمامات في الوقت الحاضر، في الوقت نفسه، يعد التحول الرقمي للأعمال مستحيلًا دون اتخاذ قرار سريع في الظروف الصعبة، والقدرة على إدخال تغييرات فورية، ولهذا السبب يجب أن تكون حماية البيانات دائمًا من بين الاعتبارات الرئيسة، ويجب أن توفر الاستراتيجية تصميمًا شاملًا لإدارة المخاطر(الرقاص، والفوشي، 2014).

تعزيز ثقافة التعاون: العديد من الأفكار المبتكرة هي نتيجة للتواصل المناسب داخل الشركة، ولهذا السبب يجب على القادة خلق ثقافة تعاون وبناء هياكل تنظيمية مفتوحة. تعمل الفرق المتكاملة متعددة الوظائف بدلًا من الموظفين المنعزلين على تعزيز العمل الجماعي وتمكين التبني السريع والمرن للتغييرات عبر المؤسسة بأكملها (بسمة وإبراهيم، 2018).

التحول الرقمي وتأثير اعتماد التقنيات الحديثة من قبل مؤسسات التعليم العالي

التحول الرقمي هو تحويل المنتجات المادية أو التناظرية إلى موارد رقمية وتُعد عملية تطوير جذرية في طريقة عمل المؤسسات التعليمية باستخدام التقنيات الرقمية الحديثة في توافق مع أهداف المؤسسة، ويمكن لمؤسسات التعليم العالي، نقل منتجاتها وعملياتها إلى السحابة أو شبكة افتراضية لإتاحة الفرصة للوصول إلى المزيد من العملاء، بالإضافة أيضًا إلى توفير التكاليف أو تقليل الآثار البيئية. ويتزايد تأثير الرقمنة على حياة الأفراد وعمل المؤسسات، حتى أنه أصبح من النادر أن تجد مؤسسة أو شخصاً ليست له علاقة "بالرقمنة" من قريبٍ أو بعيد، مما أوجد مصطلح "الأميون الرقميون"، وهنا يتم الإشارة إلى أنهم الأشخاص الذين لا يلمون بكيفية التعامل مع تقنيات المعلومات الرقمية (القحطاني، 2013).

الشكل رقم (1): نموذج تقنيات التحول الرقمي (المنصة العربية الموحدة، 2020)

مراحل الرقمنة

يعتقد العديد من المتخصصين في التكنولوجيا والتعليم أن الرقمنة لها ثلاث مراحل رئيسية، وهذه المراحل الثلاث هي:

الكفاءة الرقمية: تشير المرحلة الأولى الكفاءة الرقمية إلى الفترة الأولية التي يبني فيها المستخدمون مهاراتهم وثقتهم بالأدوات الرقمية؛ وفي سياق تعليمي، من المحتمل أن تكون هذه الأدوات الرقمية عبارة عن منصات تعليمية (العريشي والمخضار، 2014).

الاستخدام الرقمي: الاستخدام الرقمي، تشير إلى المرحلة التي يكون فيها جميع المستخدمين على دراية بهذه الأدوات الرقمية وثقة بهم بشكل معقول؛ وخلال هذه الفترة، أصبحت الحلول التعليمية الرقمية تبدو وكأنها جزء طبيعي وحيوي من بيئة العمل.

التحول الرقمي: حيث يقول الخبراء أن الرقمنة الحقيقية تحدث؛ هذا هو الوقت الذي يبدأ فيه المستخدمون في التجربة والابتكار باستخدام الأدوات الرقمية المتاحة لهم؛ وينتج عن هذا الابتكار طرق مثيرة ومبتكرة لاستخدام هذه التقنيات الجديدة من أجل إثراء البيئة (Brown, 2017.).

آلية تطبيق التحول الرقمي

يشمل تطبيق التحول الرقمي عبر التقنيات والبيانات والموارد البشرية والعمليات، حسب التفصيل التالي (محمود، 2011):

التقنيات: حيث يتم بناء التحول الرقمي باستخدام منظومة من الأجهزة، وأنظمة التشغيل، ووسائط التخزين، والبرمجيات التي تعمل ضمن بيئات تقنية ومراكز معلومات تسمح باستخدام جميع الأصول بكفاءة تشغيلية غير منقطعة، كما يستلزم ضمان مستوى خدمة مناسب لأفراد المؤسسة وعملائها وموردیها عبر فِرق مهنية مسؤولة عن إدارة المنظومة التقنية والبنية التحتية للشبكة سواء أكانت هذه المنظومة محلية أو سحابية.

البيانات: يفترض أن تقوم المؤسسات بجهود إدارة وتحليل البيانات بشكل منتظم وفعال وذلك لتوفير معلومات وإجراءات نوعية موثوقة وكاملة مع توفير وتطوير أدوات مناسبة للتحليل الإحصائي والبحث عن البيانات والتنبؤ بالمستقبل، كما يجب متابعة البيانات بشكل مستمر لضمان استمرار تدفقها والإستفادة منها بشكل يتماشى مع أهداف المؤسسة وتوقعاتها.

الموارد البشرية: تُشكل الموارد البشرية جانبًا حيويًا يصعب على المؤسسات تطبيق التحول الرقمي بدونه، إذ يتوجب توفير كوادر مؤهلة قادرة على استخدام البيانات وتحليلها لاتخاذ قرارات فعالة، كما يتطلب تخطيط الرؤى وتنفيذها كفاءات بشرية وخبرات علمية وعملية مع إيمان بالتغيير والتطوير.

العمليات: وهي عبارة عن مجموعة من الأنشطة أوالمهام المرتبة و المترابطة التي تنتج خدمة معينة أو منتجًا معين للمستفيدين، ويجب على المؤسسات إقامة بناء تقني فعال يسمح بتطوير العمليات على الصعيدين الداخلي والخارجي وذلك لضمان التطبيق الأمثل للتحول الرقمي، ويتضمن ذلك المواءمة الداخلية والخارجية في إنجاز العمليات مع وجود رقابة والذي يعتبر أحد المفاتيح الرئيسة في المدخلات والمخرجات للمنظومة التعليمية.

مميزات التحول الرقمي

عند مراجعة عالم التحول الرقمي سريع التغير، ظهرت بعض الخصائص والمميزات وهي كالتالي:

يحظى التحول الرقميّ بالعديد من المميزات، حيث أصبح التحول الرقمي من الضروريات بالنسبة لكافة المؤسسات التعليمية والهيئات التي تسعى إلى تطوير وتحسين خدماتها وتسهيل وصولها للمستفيدين، والتحول الرقمي لايعني فقط تطبيق التكنولوجيا داخل المؤسسة بل هو برنامج شامل كامل يمس المؤسسة ويمس طريقة وأسلوب عملها داخليًا بشكل رئيسي وخارجيًا وأيضا من خلال تقديم الخدمات للمتعلم المستهدف لجعل الخدمات تتم بشكل أسهل وأسرع، كما أن التحول الرقمي يسهم في ربط القطاعات الحكومية أو الخاصة ببعضها بحيث يمكن إنجاز الأعمال المشتركة بمرونة وانسجام عال. وقد أصبحت الضرورة ملحة أكثر لتحول المؤسسة التعليمية رقميًا؛ ويعود ذلك وبشكل أساسي إلى التطور المتسارع في استخدام وسائل وأدوات تكنولوجيا المعلومات في كافة مناحي الحياة سواء كانت متعلقة بالمعاملات مع القطاع الحكومي أو القطاع الخاص أو كانت تخص الأفراد. لذلك هناك ضغط واضح من كافة شرائح المجتمع على المؤسسات التعليمية لتحسين خدماتها واتاحتها على كافة القنوات الرقمية، وبالنسبة للمؤسسات التعليمية وخاصة التعليم العالي فيعمل التحول الرقمي على توفير الكثير من مصادر المعلومات للباحث بصورة سهلة ومميزة، ويسهل طريقة الاتصال بواسطة الشبكات الإلكترونية أو الروابط الخاصة بها؛ حيث يختار الباحث هذه الروابط بشكل سلس وبسيط، ويزيد من فرص التعليم الذاتي وتطوير مهارات البحث، حيث يعمل على بناء وتطوير المنظومة التعليمية لكلّ من الفرد والمجتمع، وينمي مهارات التعلم للمستقبل والتعلم الذاتي ويكسبهم مهارات شخصية، و مهارات التواصل ويسهل عملية التواصل مع جميع المعنيين بتعلم وتعليم الطلبة ويخلق منظومة تعليمية متطورة تتماشى مع التقدم المتسارع في العالم، ويزيد من اهتمام الباحث عند استخدام تقنيات جديدة في التعليم والبحث عن مصادر جديدة للمعلومات (علي، 2013).

عيوب وتحديات التحول الرقمي

باختصار توجد العديد من العوائق التي تعرقل عملية التحول الرقمي داخل المؤسسات التعليمية منها نقص الكفاءات والقدرات المتمكنة داخل المؤسسة والقادرة على قيادة برامج التحول الرقمي والتغيير داخل المؤسسة كما أن نقص الميزانيات المرصودة لهذه البرامج تحد من نموها. والتخوف من مخاطر أمن المعلومات كنتيجة لاستخدام الوسائل التكنولوجيا يعتبر أحد أكبر العوائق خاصة إذا كانت الأصول ذات قيمة عالية، أدت الثورة الرقمية والتكنولوجية في القرن الأخير أيضا الى تطورالنصب والاحتيال عبر الإنترنت وكشف معلوماتهم الخاصة. أصبح توزيع المعلومات والخصوصية مصدر قلق شائع في الثور الرقمية. فقوة المنصة الرقمية التي تخزن كميات كبيرة من المعلومات المعروضة، لها إمكانية التتبع غير القانوني للأنشطة والمزايا الشخصية للعملاء (المتعلمين)، إذا إن لم يكن الأفراد حريصين على دقة استخدان التطبيقات الرقمية، فهناك احتمالات كبيرة أن يقود هذا لتسرب معلوماتهم الشخصية الوفيرة والتي تتحول إلى إنشاء ملف تعريف غير قانوني وتُستخدم هذه البيانات لأغراض غير شريفة دون علم المستخدم (الزين، 2016).

البحث العلمي

تكمن أهمية البحث العلمي في كونه يُولّد لدى الباحث الشعور بالحماس والرغبة المُلحّة في المعرفة والاكتشاف، ونظراً إلى أنّ البحث العلمي يتطلّب الصبر، والتأنّي، وتصفية الذهن فإنّ ذلك يُساعد على التوصل للحقائق التي تستند على أدلة واضحة لا مجرّد خرافات لا مجال لها من الصحة، كما أنّ عملية البحث لا تضع حدوداً للتفكير بل إنّها تُطلق العنان للإبداع والوصول لكلّ ما هو جديد، فالهدف من البحث هو تفسير ظاهرة أو مشكلة ما وتحليل جوانبها المختلفة، وذلك للوصول الى استنتاجات وبراهين تتوافق مع الوقائع المنطقية. وهناك العديد من فوائد البحث العلمي التي تنعكس إيجابًا على المجتمع، ومنها رفع مستوى الوعي لدى أفراد المجتمع ممّا يُساهم في تطوره و نموه اقتصاديًا ممّا يُحقّق رفاهية أفراده، وحلّ المشكلات على كافة المستويات الاقتصادية، والسياسية، والصحية، وغيرها، بحث يتم إيجاد تفسيرات

للظواهر الطبيعية والتنبّؤ بها. و يوجد العديد من الأهداف التي يسعى البحث العلمي إلى تحقيقها والتي لا وجود للبحث العلمي دونها، وأهمها الفهم بحيث يقوم العلم على جمع البيانات، وتصنيف المعلومات، وتفسير الظواهر وآلية حدوثها، وعليه يتمّ وضع الافتراضات للتوصل الى النظرية العلمية للقيام بعملية التنبؤ أيّ تصوّر تطبيق القاعدة التي تم التوصل (نتائج البحث) في مواقف غير الموقف التي نشأت فيه، لنتمكن من عملية التحكّم التي تشير إلى رفع مستوى السيطرة على الظواهر وذلك من خلال الفهم والتحليل الدقيق لها (القحطاني، 2013).

مهارات البحث العلمي

تتمثل المهارات البحثية في قدرة الباحث على توضيح أفكاره ومنهجه وخطواته، ومقارنتها بأفكار السابقين ومناهجهم وخطواتهم، وإبراز نقاط الإتفاق والإختلاف، وتبريرها بوضوح وموضوعية ومنطقية، كما يقصد بها القدرة على تحديد مشكلة البحث وصياغتها بشكل واضح ودقيق وقابل للدراسة، واختيار التصميم البحثي المناسب، وربط نتائج البحث بنتائج الدراسات السابقة، القدرة على المعالجة والتحليل الإحصائي للبيانات، والكتابة التحليلية النقدية، والتمكن من اللغة الإنجليزية، والعمل على تصميم أدوات جمع البيانات، وتفسير النتائج، والبحث في مصادر المعلومات في الانترنت، البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية المتخصصة، ومهارة المعلومات المقتبسة من المصادر العلمية (القحطاني، 2013).

وتعددت تصنيفات مهارات البحث العلمي حيث يرى Shawman (2013) أن المهارات الضرورية الواجب على الباحثين إكتسابها جعل الطالب مكتشفا ومبتكرا بدلا أن يكون مستقبلا، ويتمتع بمهارات الملاحظة والقدرة على الإقتباس الصحيح والكتابة العلمية والتلخيص. كما أكد Brown (2017) أنها تتمثل في مساعدة الباحث على اختيار التصميم المناسب للبحث وكيفية البحث في مصادر المعلومات واختيار مشكلة البحث، وتصميم التجارب، والوصول إلى حل للمشكلات. ومن المهارات المرتبطة بالبحث العلمي وأهمها جمع المعلومات والحقائق المتصلة ببعضها لتقدير الموقف وكتابة التقرير، ملاحظة وتفسير السلوك الظاهر أو الكامن، إيجاد الحلول المبتكرة لإشباع حاجات العملاء، إجراء البحوث العلمية وتفسير نتائجها وكتابة المؤلفات المهنية، وتطبيق عملي للمعلومات النظرية في مختلف مراحل إجراء البحوث العلمية (المدني، 2011)

مهارات البحث العلمي والتحول الرقمي

توجد العديد من المهارات التي ينبغي أن يكتسبها الباحث كي يكون علي درجة من الوعي المعلوماتي والتحول الرقمي في البداية يجب على الباحث أن يحدد احتياجاته من المعلومات والعمل على تمييز المعلومات الدقيقة والمكتملة، وإدراك أنها أساس لاتخاذ القرارات السليم، والقيام بتحديد مصادر المعلومات ومعرفة أنواعها وخصائصها للعمل على تطوير استراتيجيات بحث ناجحة وكذلك يجب معرفة أنماط سلوك البحث عن المعلومات، بمافي ذلك الاتجاهات المختلفة للتصفح والبحث للوصول إلي مصادر المعلومات المعتمدة علي الحاسب الآلي أو التقنيات الأخرى ومعرفة اقتصاديات المعلومات، والقضايا الاجتماعية المتعلقة بها، فضلًاعن القضايا المتعلقة بالملكية الفكرية والنقل ونشر المعلومات، وأخلاقيات استخدامها والقدرة على تقييم المعلومات وفهم أساليب تنظيمها لتحقيق التكامل بين المعلومات الجديدة والمعرفة الموجودة سابقا، واستخدام المعلومات بطريقة التفكير النقدى وحل المشكلات (الدبيان، 2011).

أهمية الوعى المعلوماتي والتحول الرقمي للباحثين

تبرز أهمية الوعى المعلوماتي والتحول الرقمي في الدور الذي يؤديه في مساعدة الباحثين علي انتقاء المعلومات التي تناسبهم وسط الكم الهائل من المعلومات، ومواجهة ما أحدثته ثورة المعلومات من تطورسريع في مختلف المجالات، والقدرة علي حل المشكلات التي تواجههم والإلمام بالمتغيرات الأساسية المختلفة لبناء أحكام موضوعية عن كافة ما يواجهون من قضايا ومشكلات وتيسير وصولهم إلى ما يحتاجونه في حياتهم وأعمالهم، وحيث يعد الإستثمار الأمثل في

المستقبل يبدأ بغرس مهارات الوعي المعلوماتي والتحول الرقمي، فإيجاد فرص عمل جديدة يأتي من التطوير في قطاعي الخدمات والمعلومات، ومن هنا لا بد من الإشارة إلي أن المجتمعات العربية لا خيار أمامها الآن سوى مجتمع المعلومات، بل مجتمع المعرفة بوصفه أشمل وأعمق في الدلالة إن أرادت أن تتقدم وأن تجد لها مكانا في السوق العالمي بكافة أشكاله (بن مفلح، 2012).

التحول الرقمي والمستقبل

سيكون مدى ذكاء وتعاظم الدول في بناء وإدارة وتشغيل الحكومات والبنى التحتية والأعمال مبني على التحول الرقمي والذي يعتبر أحد أهم العوامل التي تحدد مستقبل شعوبها، فالقادة يتطلعون إلى تحسين الكفاءات وتقليل الإنفاق وتطبيق الخدمات التكنولوجية الجديدة بسرعة ومرونة، وهناك إمكانات ضخمة في الشرق الأوسط لبناء مجتمعات فعالة وتنافسية ومستدامة عبر التحول الرقمي، والذي سيعمل أيضاً على تحقيق تغيير جذري في الخدمات المقدمة للباحثين وفي مجالات متعددة مثل الصحة والتعليم والسلامة والأمن والتي ستحقق بإذن الله رضا المستخدمين وراحتهم. كما يُساهم التحول الرقمي في تحوّل أساليب العمل في العديد من القطاعات و خاصة التعليمية إلى أساليب حديثة يمكن أن تخلق فرص عمل جديدة ومبتكرة لتكون مساهمة في النمو الإقتصادي الكبير(Aderibigbe & Agiboyem, 2013.).

الدراسات السابقة

دراسة علي (2013) بعنوان التحول الرقمي للجامعات المصرية: المتطلبات والآليات وقد هدفت الدراسة الى التوصل الى مجموعة من الآليات المقترحة لتحقيق التحول الرقمي للجامعات المصرية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نجاح عملية التحول الرقمي للجامعات لا تعتمد علي مدى فاعلية عملية التحول فحسب، وإنما يتطلب قدرات ومهارات وخصائص شخصية للقيادات الجامعية وكافة أعضاء المجتمع الجامعي تعكس مدي إيمانهم والتزامهم بعملية التحول الرقمي ومتطلباتها، إلى جانب تطوير إستراتيجيات إضافية لبناء قدرات القيادات، بهدف دعم التغير وتأييده وفي

ضوء مفاهيم دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة مجالات وأنشطة الجامعة المختلفة وخاصة البحثية منها

دراسة الزين (2016) بعنوان: التحول لعصر التعلم الرقمي تقدم معرفي أم تقهقر منهجي: وقد هدفت الدراسة الى معرفة فوائد التعليم الالكتروني و معوقاته في عصر بدأ ينفض عن كتفه الأساليب التقليدية في التعلم والتعليم وقد استخدامت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والذي يعبر عن هذه الظاهرة وقد توصلت الدراسة الى أن إعتماد المنهج الرقمي لا يعني أبدا تراجع أدوار وسلطات المعلم بقدر ما يعني تطويرها وتحديثها بما يتلاءم والعصر الحديث ويناسب التطور، وبالرغم من تخوف المدرسين من تهميشهم وتقليص دورهم في العملية التعليمية فإن المدرسة الرقمية لن تلغي دور المعلم بل ستدعمه وتعطيه أدوارًا أساسية جديدة داخل التعليم الالكتروني عبر تدبير التفاعلات البيداغوجية التي تسمح بهذه الوسائط، فقد أثبتت الأبحاث التربوية المتخصصة أن تكنولوجيا المعلومات تُعتمد مدخلا لتيسير أهداف التعليم والتعلم تحقيقاً لجودة تربوية مضاعفة، وتعتمد طريقة جديدة لتمرير المعلومة بأيسر حال وأقل جهد.

دراسة بيمير واوز Balyer & Öz (2018)بعنوان: وجهات نظر الأكاديميين حول التحول الرقمي في التعليم، هدفت الدراسة إلى تحديد وجيات نظر الأكاديميين حول التحول الرقمي في التعليم من حيث عمليات البرنامج والإدارة، حيث تكونت عينة االدراسة من (10) عضو بيئة تدريس يعملون في تسع جامعات مختلفة في قسم العلوم التربوية.

دراسة عبدالله (2019) بعنوان: التحول الرقمي في سلطنة عمان والعوامل المؤثرة فيه من وجهة نظر متخذي القرار في سلطنة عمان. هدفت الدراسة الى التعرف على استراتيجيات التحول الرقمي بسلطنة عمان، وخططه وواقعه

وأبرز العوامل المؤثرة فيه، والتوجهات المستقبلية في هذا الجانب، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي النوعي، وقد تمثلت العينة في أربع مؤسسات حكومية بالسلطنة وفيها بيئة تقنية المعلومات، وزارة الصحة، وزارة التربية والتعليم وشرطة عمان السلطانية، بالإضافة الى مؤسسة واحده من القطاع الخاص وهي بنك مسقط، واستخدامت الدراسة المقابلة شبه المقننة لجمع البيانات، بمساندة تحميل محتوى وثائق ذات علاقة بموضوع الدراسة.

وجاءت دراسة كل من أدريبجبي وأجيبوي Aderibigbe and Ajiboye (2013) بعنوان تطوير برامج التعليم المستعمل بفعالية من خلال تعزيز استخدام مصادر في عصر المعلومات الإلكترونية، إذ وزعت استبانة على (EIR) المعلومات الإلكترونية على (300) (من طلاب الدراسات العليا) دبلوم الدراسات العليا ودرجة الماجستير والدكتوراه

عينة عشوائية ضمت سبع كليات في إحدى جامعات نيجيريا، واستخدم المنهج المسحي الوصفي فيها، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن برامج التعليم المستعمل في ليست كافية، وتبين أيضاً أن عدداً قليلاً من الطلاب تلقوا AdedipeNimbe مكتبة في حين كشف تحليل للأسئلة المفتوحة أن للطلاب معرفة. (EIR) تدريبًا بكيفية استخدام المصادر الإلكترونية حصلت من خلال جهودهم الذاتية والتدريب الدوري في المكتبة وبالاستعانة بجهود بعض موظفي المكتبة والأصدقاء.

وأجريت دراسة أيوب وآخرون .Ayuob, Banjari, Almarghoub, Alqulayti, El deek,(2016) على عينه من طلاب كلية الطب بجامعة الملك عبدالعزيز لتقيم أثر دمج مها رات البحث العلمى فى المناهج والممارسات البحثية وكانت النتائج هي % 51 من الطلاب قد بدؤوا فى مشاريع بحثية خاصة بهم، % 17 من الطلاب قاموا بنشر ابحاثهم، % 14,7 منهم حصلوا على موافقة التقدم الوظيفى، علما بأن الموافقة على نشر البحوث سوف يحسن من فرص القبول فى الد راسات العليا الخاصة بهم.كما أن نسبه كبيرة من الطلاب بدأت مشروع البحث، وأتضح أن توفير الوقت المخصص للبحث وتوفير المزيد من الفرص البحثية والمشرفين المخلصين يعزز مشاركة الطلاب فى مجال البحوث.

وسعت دراسة الرباشي وعبدالعال (2014) إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تدريب طلاب الد راسات العليا بجامعة الملك خالد على تنمية بعض مهارات البحث العلمي، وتكونت عينة الدراسة (24) طالبا، وطبق عليهم استبانة تحدد احتياجاتهم التدريبية من مهارات البحث العلمي، بالإضافة إلى البرنامج التد ريبي، وأسفرت النتائج استفادة الطلاب من البرنامج التدريبي بدرجة كبيرة في تنمية مهاراتهم البحثية بنسبة 94%.

التعقيب على الدراسات السابقة

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة:

– من خلال العرض السابقة للأدبيات الخاصة بموضوع البحث أثبتت بعض الدراسات أن التحول الرقمي للمؤسسات التعليمية أصبح حاجة ضرورية تقتضيها الظروف في وقت الأزمات خاصة، حيث تزداد أعباء التعليم والبحث العلمي اتفقت جميع الدراسات على أهمية التحول الرقمى فى التعليم ولكن كان الملاحظ على االدراسات أن معظمها مطبقة على الجامعات ولم تتطرق إحدى الدراسات إلى التحول الرقمى ودوره في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها:

– تهدف هذه الدراسة للكشف عن درجة استخدام تطبيقات التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية (دراسة تقويمية).

– التعرف على أهم الأسباب التي استلزمت من المؤسسات التعليمية إلى اللجوء للتحول الرقمي وخاصة في عمليات البحث العلمي و الاستراتيجيات المتبعة للاستفادة من التحول الرقمي والتغلب على التحديات للوصول إلى الاستثمار الأمثل لهذه التطبيقات الحديثة.

المنهجية والإجراءات

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعبر عنه بأنه طريقة في البحث تتناول أحداث وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل من الباحث في مجريات الدراسة، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها وهذا ما كان، حيث هدفت الدراسة إلى التّعرف على" درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية ".

استخدامت الدراسة مصدرين أساسيين للمعلومات

المصادرالأولية: تم جمع البيانات الأولية من خلال الإستبيان كأداة رئيسة للدراسة، لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع البحث، وقد تم تصميم أداة خصيصًا لهذا الغرض، ووزعت على عينة الدراسة من طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية في إقليم الوسط.

المصادر الثانوية: حيث تم معالجة الإطار النّظري للبحث باللجوء إلى مصادر البيانات الثانوية، والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، والمحاورالتي تطرقت إليها الدراسة الحالية، وكذلك البحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع من طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية في إقليم الوسط.، والبالغ عددهم (625) طالب.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من(125) طالب من طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية في إقليم الوسط، تم اختيارها عشوائيًا. وقد تم توزيع الاستبيان، بعد تحويله إلكترونيًا (العينة المتيسرة)، وتوزيع الرابط على مواقع التواصل الاجتماعي (مجموعات الواتس) وتم استقبال (130) رد إلكتروني، وبعد تفحص الاستبيانات تم استبعاد (5) ردود؛ لعدم تحقق الشروط المطلوبة للإجابة على الاستبيان و هو طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية في إقليم الوسط، وبذلك يكون عدد الاستبيانات الخاضعة للدراسة (125) استبيان، بنسبة (20%) من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

تم استخدام الاستبيان كأداة لقياس" درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية "، حيث يعتبر الاستبيان الأداة الرئيسة الملائمة للدّراسة الميدانية؛ للحصول على المعلومات والبيانات التي يجري تعبئتها من قبل المستجيب (الطلبة)، ويجدر الذكر أن الباحثة قامت ببناء وتطوير استبيان" درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية " المكون من (30) فقرة.

خطوات بناء الأداة

الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء وتطوير الاستبيان وصياغة فقراته.

تم تصميم الاستبيان في صورته الأولية، وقد تكون الاستبيان (34) فقرة.

– تم عرض الاستبيان على (11) من المحكمين التربويين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الوسط، كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا، وجامعة تبوك، ومشرفي ومديري ومعلمي وزارة التربية، والذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد، وتعديل وحذف ما يلزم.

– إجراء دراسة استطلاعية، بتوزيع الاستبيان على عينة استطلاعية من (30) طالبة؛ لقياس معامل الثبات، وصدق الأداة.

– توزيع الاستبانة على جميع أفراد العينة؛ لجمع البيانات اللازمة للدراسة.

– استخدمت الدراسة مقياس ليكرت الخماسي لقياس التعلم الذاتي، الذي يمثل أسلوب لقياس السلوكيات والتفصيلات ويستعمل في الاستبيانات وبخاصة في مجال الإحصاءات.

صدق الأداة

فقد تم التأكد من صدق فقرات الاستبانة وقياس ما وضعت لقياسه بطريقتين:

صدق المحكمين: تم التأكد من صدق المحكمين وصدق المضمون عن طريق عرض الاستبيان بصورته الأولية على عدد من المحكمين التربويين والمتخصصين.

صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان: ويقصد بهذا النوع من الصدق " الصدق البنائي ": " حساب قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبيان.

الجدول (1): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبيان (درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية)، والدرجة الكلية لفقراته.

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1–	تفيد المجلات والصحف الرقمية التعليمية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الجامعات.	0.71	0.00
2–	التطبيقات التعليمية الرقمية عبر الهواتف الذكية تثري في عمليات التعلم التعاوني والتشاركي في التعليم الجامعي.	0.74	0.00
3–	تعتبر صيغ الكتب التحول الرقمي من بين أكثرالأدوات استخداماً في مجال التعليم الجامعي.	0.80	0.00
4–	الوسائط التعليمية الرقمية من بين أنسب التقنيات التعليمية الحديثة.	0.71	0.00
5–	تفيد التحولات الرقمية في إتاحة مجموعة من الموارد والمصادر الرقمية (نصوص – صور فيديو) للطلبة بكل يسر وسيولة.	0.79	0.00
6–	تطبيقات الحوسبة السحابية تعتبر بيئة تعليمية تقنية ثرية بالملفات الرقمية المتنوعة؛ والتي تفيد في التعلم الفردي والذاتي لدى طلبة التعليم الجامعي.	0.69	0.00
7–	تعتبر المنصات التعليمية الرقمية إحدى أهم أدوات التعليم والتدريب عن بعد.	0.67	0.00
8–	تفيد ألواح الكتابة التفاعلية الرقمية Digital Interactive Whiteboardsفي الفصول الدراسية الرقمية لطلبة الجامعات.	0.75	0.00
9–	تقنيات البحث الذكي عبر المحركات البحثية تفيد المستخدمين في الحصول على المعلومات التي تلائم احتياجاتهم المعرفية.	0.85	0.00
10–	تعتبر تقنية الويب الذكية وتطبيقاتها المتنوعة، من بين أكثرالتقنيات التعليمية تحقيقاً لمبدأ التعلم الذكي.	0.79	0.00
11–	عدم توافر الأمن الرقمي بنسبة100% يجعل العديد من الباحثين يفكرون بجديةعند رفع الملفات الرقمية الخاصة بهم عبر الويب.	0.77	0.00

12-	ارتفاع كلفة تصميم وانتاج وتشغيل مواقع التعلم الإلكترونى تحول دون استخدامها في التعليم الجامعي.	0.52	0.00
13-	تواجه اتاحة التقنيات التعليمية الرقمية لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات تحديات مالية، تعوق استخدامهم لتلك التقنيات.	0.76	0.00
14-	التدريب على التحول الرقمي يواجه العديد من التحديات التي تحول دون استفادة طلبة الدراسات العليا منه بالقدر الكافي.	0.72	0.00
15-	تحتاج المكتبات الرقمية بتقنيات التحول الرقمي إلى العديد من المهارات التي قد لاتتوافر لدى بعض طلبة الدراسات العليا مما يعوق استخدامها.	0.72	0.00
16-	تعتبر صيغ الكتب الرقمية من بين أكثر الأدوات استخداماً في مجال التعليم الجامعي.	0.69	0.00
17-	بعض التطبيقات الرقمية على الأجهزة الحديثة، تتطلب توافر مهارات عالية من قبل الطلبة عند استخدام تلك التطبيقات؛ مما يعوق ذلك.	0.77	0.00
18-	الإفراط في استخدام تقنيات التعليم الرقمية منها والذكية؛ قد تسبب أمراضًا عضوية ونفسية لدى المستخدمين.	0.80	0.00
19-	قلة وجود برامج تدريبية لطلبة الدراسات العليا حول استخدام تقنيات التحول الرقمي.	0.83	0.00
20-	تبرز الحاجة إلى إعداد طلبة وباحثين ليكونوا متنورين معلوماتيًا بمفاهيم التحول الرقمي نتيجة للانفجار المعرفي والتكنولوجي.	0.85	0.00
21-	التنور المعلوماتي والتحول الرقمي يعني القدرة على تحديد الحاجة إلى المعلومة والوصول إليها وتقييمها واستخدامها بفاعلية.	0.75	0.00
22-	فهم القضايا المحيطة باستخدام المعلومات بتقنيات التحول الرقمي واتاحتها بطريقة قانونية وأخلاقية.	0.75	0.00
23-	تعتبر المنصات التعليمية الرقمية إحدى أهم أدوات التعليم والتدريب عن بعد.	0.81	0.00
24-	شبكات التواصل الاجتماعي تفيد في إثراء المحتوى الرقمي لطلبة الجامعة بالعديد من الوسائط التعليمية.	0.69	0.00
25-	مواقع الحوار الذكي عبر الويب تفيد في تدريب الطلبة على إتقان التحدث وممارسة عمليات التعلم الذكي.	0.63	0.00
26-	تطبيقات التحول الرقمي وأنظمة الاستجابة التفاعلية عبرالهاتف النقال تعتبر من بين التقنيات التعليمية التي تدعم عمليات التعلم والتفكير الذكي.	0.60	0.00
27-	يتحقق مفهوم الفصول الذكية من خلال تزويد القاعات Classroom Smart الدراسية بالتطبيقات التعليمية التى تعتمد على حوسبة التفكير.	0.66	0.00
28-	تطبيقات التعلم الذكي بالتحول الرقمي تسمح للمستخدم بإدراك مدى تمكنه من أداء المهام التعليمية والبحثية بكفاءة.	0.70	0.00
29-	هناك قيود خاصة بالمساحات على منصات التحول الرقمي وخوادم تقنية الحوسبة السحابية؛ مما يعوق الاستفادة المثلى منها.	0.64	0.00
30-	غياب وجود مساقات دراسية لمهارات استخدام المكتبة ومصادرالمعلومات بتقنية التحول الرقمي في الخطط الدراسية؛ مما يوجد تحديات فنية مرتبطة بالتصميم والتشغيل لها.	0.65	0.00

ثبات الأداة: وقد تم استخدام طريقة كرونباخ ألفا لقياس ثبات الاستبيان أن معاملات الثبات مرتفعة لفقرات الاستبيان (درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لجميع الفقرات (0.97).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تقدير استخدام تطبيقات التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية؟.

السؤال الثاني: ما درجة تقدير المعيقات التي تواجه استخدام تطبيقات التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية؟.

للإجابة عن السؤال: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتقدير الرتبة للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات عينة الدراسة على استبيان، " درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية ".

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1-	تفيد المجلات والصحف الرقمية التعليمية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الجامعات.	4.29	0.73	مرتفع
2-	التطبيقات التعليمية الرقمية عبر الهواتف الذكية تثري في عمليات التعلم التعاوني والتشاركي في التعليم الجامعي.	4.14	0.72	مرتفع
3-	تعتبر صيغ الكتب التحول الرقمي من بين أكثرالأدوات استخدامًا في مجال التعليم الجامعي.	4.14	0.79	مرتفع
4-	الوسائط التعليمية الرقمية من بين أنسب التقنيات التعليمية الحديثة.	4.13	0.83	مرتفع
5-	تفيد التحولات الرقمية في إتاحة مجموعة من الموارد والمصادر الرقمية (نصوص – صور فيديو) للطلبة بكل يسر وسيولة.	4.13	0.75	مرتفع
6-	تطبيقات الحوسبة السحابية تعتبر بيئة تعليمية تقنية ثرية بالملفات الرقمية المتنوعة؛ والتي تفيد في التعلم الفردي والذاتي لدى طلبة التعليم الجامعي.	4.12	0.80	مرتفع
7-	تعتبر المنصات التعليمية الرقمية إحدى أهم أدوات التعليم والتدريب عن بعد.	4.10	0.84	مرتفع
8-	تفيد ألواح الكتابة التفاعلية الرقمية Digital Interactive Whiteboardsفي الفصول الدراسية الرقمية لطلبة الجامعات.	4.10	0.78	مرتفع
9-	تقنيات البحث الذكي عبر المحركات البحثية تفيد المستخدمين في الحصول على المعلومات التي تلائم احتياجاتهم المعرفية.	4.06	0.66	مرتفع
10-	تعتبر تقنية الويب الذكية وتطبيقاتها المتنوعة، من بين أكثرالتقنيات التعليمية تحقيقاً لمبدأ التعلم الذكي.	4.06	0.81	مرتفع
11-	عدم توافر الأمن الرقمي بنسبة 100% يجعل العديد من الباحثين يفكرون بجديةعند رفع الملفات الرقمية الخاصة بهم عبر الويب.	4.06	0.79	مرتفع
12-	ارتفاع كلفة تصميم وانتاج وتشغيل مواقع التعلم الإلكترونى تحول دون استخدامها في التعليم الجامعي.	4.04	0.82	مرتفع
13-	تواجه اتاحة التقنيات التعليمية الرقمية لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات تحديات مالية، تعوق استخدامهم لتلك التقنيات.	3.99	0.90	مرتفع
14-	التدريب على التحول الرقمي يواجه العديد من التحديات التي تحول دون استفادة طلبة الدراسات العليا منه بالقدر الكافي.	3.98	0.79	مرتفع
15-	تحتاج المكتبات الرقمية بتقنيات التحول الرقمي إلى العديد من المهارات التي قد لا تتوافر لدى بعض طلبة الدراسات العليا مما يعوق استخدامها.	3.98	0.88	مرتفع
16-	تعتبر صيغ الكتب الرقمية من بين أكثر الأدوات استخداماً في مجال التعليم الجامعي.	3.98	0.83	مرتفع

17-	بعض التطبيقات الرقمية على الأجهزة الحديثة، تتطلب توافر مهارات عالية من قبل الطلبة عند استخدام تلك التطبيقات؛ مما يعوق ذلك.	3.98	0.80	مرتفع
18-	الإفراط في استخدام تقنيات التعليم الرقمية منها والذكية؛ قد تسبب أمراضًا عضوية ونفسية لدى المستخدمين.	3.98	0.82	مرتفع
19-	قلة وجود برامج تدريبية لطلبة الدراسات العليا حول استخدام تقنيات التحول الرقمي.	3.94	0.80	مرتفع
20-	تبرز الحاجة إلى إعداد طلبة وباحثين ليكونوا متنورين معلوماتيًا بمفاهيم التحول الرقمي نتيجة للانفجار المعرفي والتكنولوجي.	3.93	0.82	مرتفع
21-	التنور المعلوماتي والتحول الرقمي يعني القدرة على تحديد الحاجة إلى المعلومة والوصول إليها وتقييمها واستخدامها بفاعلية.	3.90	0.81	مرتفع
22-	فهم القضايا المحيطة باستخدام المعلومات بتقنيات التحول الرقمي واتاحتها بطريقة قانونية وأخلاقية.	3.84	0.83	مرتفع
23-	تعتبر المنصات التعليمية الرقمية إحدى أهم أدوات التعليم والتدريب عن بعد.	3.78	0.80	مرتفع
24-	شبكات التواصل الاجتماعي تفيد في إثراء المحتوى الرقمي لطلبة الجامعة بالعديد من الوسائط التعليمية.	3.75	0.89	مرتفع
25-	مواقع الحوار الذكي عبر الويب تفيد في تدريب الطلبة على إتقان التحدث وممارسة عمليات التعلم الذكي.	3.75	0.82	مرتفع
26-	تطبيقات التحول الرقمي وأنظمة الاستجابة التفاعلية عبرالهاتف النقال تعتبر من بين التقنيات التعليمية التي تدعم عمليات التعلم والتفكير الذكي.	3.69	0.78	مرتفع
27-	يتحقق مفهوم الفصول الذكية من خلال تزويد القاعات Smart Classroom الدراسية بالتطبيقات التعليمية التى تعتمد على حوسبة التفكير.	3.62	0.93	متوسط
28-	تطبيقات التعلم الذكي بالتحول الرقمي تسمح للمستخدم بإدراك مدى تمكنه من أداء المهام التعليمية والبحثية بكفاءة.	3.54	0.93	متوسط
29-	هناك قيود خاصة بالمساحات على منصات التحول الرقمي وخوادم تقنية الحوسبة السحابية؛ مما يعوق الاستفادة المثلى منها.	3.50	0.68	متوسط
30-	غياب وجود مساقات دراسية لمهارات استخدام المكتبة ومصادرالمعلومات بتقنية التحول الرقمي في الخطط الدراسية؛ مما يوجد تحديات فنية مرتبطة بالتصميم والتشغيل لها.	3.25	1.05	متوسط
المقياس الكلي	درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية.	3.92	0.58	مرتفع

أظهرت النتائج في الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لاستبيان، " درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية " جاءت بمستوى مرتفع(3.92)، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لمعظم فقرات الاستبان وعددها (26) الثاني مرتفعة، والبعض وعددها (4)بمستوى متوسط حيث تراوحت ما بين (3.25-4.29) و تبين أن أكثرالفقرات ارتفاعًا الفقرة الرابعة في االاستبانة " الوسائط التعليمية الرقمية من بين أنسب التقنيات التعليمية الحديثة. " بدرجة (4.29)، أقل الفقرات متوسطًا حسابيًا الفقرة التاسعة والعشرين، " هناك قيود خاصة بالمساحات على منصات التحول الرقمي وخوادم تقنية الحوسبة السحابية؛ مما يعيق الاستفادة المثلى منها. " بمستوى متوسط (3.25).

مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما درجة تقدير استخدام تطبيقات التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية؟.

السؤال الثاني: ما درجة تقدير المعيقات التي تواجه استخدام تطبيقات التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية؟.

أظهرت النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة "ما درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية؟ "، إن المتوسطات الحسابية كانت مرتفعة، وهذه النتيجة تعود إلى أن التحول الرقمي قد ساهم وبشكل كبير في زيادة ثقة الطلبة بأنفسهن، وقدراتهم على القيام بمهام البحث العلمي بشكل فعّال، وعمل التحول الرقمي على رفع من قدرات طلبة الدراسات العليا على استخدام إستراتيجيات البحث الحديثة الفعّالة والتطوّر في أداء الطلبة التقني بشكل مستمر وبما يتوافق مع المتغيرات المحيطة، وزادت من مهارات الطلبة في توظيف مصادر المعرفة في أثناء القيام بعمليات البحث العلمي، وعمل مراجعة للذات بعد الحصول على التغذية الراجعة لفاعلية التدريب على التحول الرقمي الذي يواجه العديد من التحديات التي تحول دون استفادة طلبة الدراسات العليا منه بالقدر الكافي.

والذي يدعم نتيجة الدراسة الحالية هو نتيجة دراسة بيمير واوز Balyer & Öz (2018)والتي تشير إلى العوامل التي تعمل على تفعيل تقنيا التحول الرقمي لتطويرمهارات الطلبة، ودراسة دراسة علي (2013) بعنوان التحول الرقمي للجامعات المصرية: المتطلبات والآليات والتي أشارت إلى تقنيات التحول الرقمي للحصول على مصادر حديثة ومتنوعة للمعلومات وتنمية مهارات التبحث العلمي.

وجاءت نتائج أسئلة الاستبيان بالإجابة بالتفصيل

أشارت نتائج الاستبانة أن الفقرة (4)" التدريب على التحول الرقمي يواجه العديد من التحديات التي تحول دون استفادة طلبة الدراسات العليا منه بالقدر الكافي"، هي الأعلى متوسطًا حسابيًا، وهذا يعود إلى أن تقديم التدريب المناسب للمتعلمين، والعمل على تنميتهم مهنيًا وتطوير أدائهم، يرفع من مستوى مهاراتهم البحثة وقدراتهم في أداء مهامهم بشكل فعال وهذا من خلال مواجهة التحديات للاستفادة القصوى من تقنيات التحول الرقمي، وجاءت الفقرة (23) "تعتبر المنصات التعليمية الرقمية إحدى أهم أدوات التعليم والتدريب عن بعد. "بالمرتبة الثانية، وتشير النتيجة إلى مدى الأثرالإيجابي للمنصات التعليمية وزيادة القدرتهم على إحداث التغير والحصول على المعرفة وتطور آليات التعلم.

وأشارت نتيجة المتوسطات الحسابية أن الفقرة (9)" تقنيات البحث الذكي عبر المحركات البحثية تفيد المستخدمين في الحصول على المعلومات التي تلائم احتياجاتهم المعرفية"، بالمرتبة الثالثة والفقرة (19) "قلة وجود برامج تدريبية لطلبة الدراسات العليا حول استخدام تقنيات التحول الرقمي"، بالمرتبة الرابعة، وهذا يشير مدى الأثر الإيجابي لتقنيات البحث الذكي على أداء الطلبة لمهامهم التعليمية التعلمية، وامتلاكهم الممارسات العلمية والإستراتيجيات الحديثة في البحث وتفعيل الأنشطة التي تثير التفكير العلمي وتتناسب واحتياجاتهم المعرفية.

وجاءت نتائج المتوسطات الحسابية للفقرات مابين الفقرة (5) " تفيد التحولات الرقمية في إتاحة مجموعة من الموارد والمصادر الرقمية (نصوص – صور فيديو) للطلبة بكل يسر وسيولة."، والفقرة (7)" تعتبر المنصات التعليمية الرقمية إحدى أهم أدوات التعليم والتدريب عن بعد "، مرتفعة، وهي فقرات تتحدث عن فعالية التحولات الرقمية وتعزى هذه النتيجة إلى أن المصادر الرقمية تثري الأبحاث العلمية، وأن المنصات الرقمية تواجه تحديات الانفجار المعرفي والأزمات الطارئة.

جاءت نتيجة المتوسطات الحسابية للفقرات، الفقرة(26)" تطبيقات التحول الرقمي وأنظمة الاستجابة التفاعلية عبرالهاتف النقال تعتبر من بين التقنيات التعليمية التي تدعم عمليات التعلم والتفكير الذكي."، والفقرة (27) يتحقق مفهوم الفصول الذكية من خلال تزويد القاعات Smart Classroom الدراسية بالتطبيقات التعليمية التى تعتمد على حوسبة التفكير "، والفقرة(30)" غياب وجود مساقات دراسية لمهارات استخدام المكتبة ومصادرالمعلومات بتقنية التحول الرقمي في الخطط الدراسية؛ مما يوجد تحديات فنية مرتبطة بالتصميم والتشغيل لها."متوسطة، وهذا يفسر بأن هناك مشكلة في تشغيل تقنيات التحول الرقمي ليتمكن الطلبة من الاستفادة منها بأكبر قدر مكن. وتعزى النتيجة المتوسط الحسابي للفقرة (29) " هناك قيود خاصة بالمساحات على منصات التحول

الرقمي وخوادم تقنية الحوسبة السحابية؛ مما يعوق الاستفادة المثلى منها. " المتوسطة وبالمرتبة الأخيرة إلى المعرفة بالقدرات التخزينية الحقيقية لتقنيات التحول الرقمي وخاصة الحوسبة السحابية.

التوصيات والمقترحات

بينت الدراسة أن التحول الرقمي يعتبر تقنيات حديثة لمصادر المعلومات وتوصي الدراسة بتدريب الطلبة على مهارات استخدام واستثمار تقنيات التحول الرقمي بتفعيل منصات التعلم عن بعد وتطبيقات الويب تعمل على تطوير مهارات الطلبة البحثية.

في ضوء نتائج الدراسة الحالية من نتائج تم اقتراح التوصيات الآتية:

– ضرورة العمل على رفع مستوى استخدام التحول الرقمي لتنمية مهارات البحث العلمي لمواكبة تطورات ومتغيرات عصر التقنيات الرقمية

– توفير الإرشادات الكافية لآلية التعامل مع التحول الرقمي ومصادر المعلومات الحديثة

– توصي الدراسة بتدريب الطلبة على مهارات استخدام واستثمار تقنيات التحول الرقمي والعمل على وضع برامج للوعى المعلوماتي لطلبة الدراسات العليا خاصة

– الاستعانة بمتخصصين (فني الشبكات) وخدمات المعلومات عند عقد الدورات حتى يتم تزويد طلبة الدراسات العليا بمهارة البحث على المعلومات وكيفية إيجادها وتحليلها والاستفادة منها

– اعتبار الوعي المعلوماتي والتحول الرقمي معيارًا أساسيًا لتقويم الطلبة علي اختلاف مستوياتهم الدراسية لتحقيق مبدأ التعلم مدى الحياة

– توصي الدراسة بإعداد مزيد من الدراسات العلمية التي تتناول موضوع التحول الرقمي لتعزيز أهمية الثقافة المعلوماتية وأهدافها، حتى تعود الفائدة على المجتمع الأكاديمي في الجامعات.

المراجع:

- إبراهيم، أحمد حسن (2019). التحول الرقمى: نقلة نوعية للتحرر من البيروقراطية والفساد الإدارى الاقتصاد والمحاسبة: مجلة نادي التجارة، ع. (67)، 26-19.

– إبراهيم، محمود محمد والحداد، بسمة محرم (2018). منشآت الأعمال والتحول الرقمي، المجلة المصرية للمعلومات– الكمبيوتر، (21)، 25–32.

– بشطر، صفاء عبد الرحمن محمد (2013). التحول الرقمي للمعرفة وتأثيره على الثقافة المعلوماتية للمتخصصين في العلوم البحتة: دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم، جامعة القاهرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، 2013. ص4 .

– البلوشية، نوال بنت عمي عبدالله (2019). التحول الرقمي في سلطنة عمان والعوامل المؤثرة فيه من وجهة نظر متخذي القرار في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غيرمنشورة. جامعة السلطان قابوس، مسقط. 2019.

– بن مفلح، فاتن سعيد (2012). خدمات المعلومات فى ظل البيئة الإلكترونية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2012. 124 ص – ص.123

- الدبيان، موضة بنت إبراهيم (2011). تنمية اتجاهات الوعى المعلوماتى الرقمى لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتأثيرها على تطوير البحث العلمي، السعودية، (110)، 2011.

– الرقاص، خالد والقوشي، ندى (2020). مهارات التعلم الموجه ذاتيا وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية. مجلة العلوم التربوية، مقبول للنشر، (35)15، ص 87.

– الزين، أميمة سميح (1016). التحول لعصر التعلم الرقمي تقدم معرفي أم تقهقر منهجي. أعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية: مركز جيل البحث العلمي، طرابلس: مركز جيل البحث العلمي وجامعة تيبازة (4)، 11– 9.

– سوهام، بادي (2005). سياسات واستراتيجيات توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم، الجمهورية الجزائرية: كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة منتوري. 2005، صفحة 19.

– العريشى، جبريل حسن والمحضار، عبدالله عبدالرحمن (2014). اقتصاديات أوعية المعلومات الرقمية. مجلة الإتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات، (35) 16، ص11 .

– عفانة، عزو. (2011) "أخطاء شائعة في تصاميم البحوث التربوية لدى طلبة ا لدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية"، ورقة بحثية في مؤتمر البحث العلمي مفاهيمه.. أخلاقياته.(5)، 22–35.

– علي، أسامة عبدالسلام (2013). التحول الرقمي بالجامعات المصرية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس كلية التربية، (37) 20.571 -14.

– القحطاني، نورة سعد (2013). المهارات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود.
مجلة العلوم التربوية. (3) 46، 283-333.

- محمود، أسامة السيد (2011). تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على الثقافة المعلوماتية لدى المتخصصين في العلوم الإجتماعية. الإتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات، (36) 16 34–22.

- المدني، محمد عبد العزيز (2011). رؤية لتطوير مهارات البحث العلمي في التخطيط الاجتماعي. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، (30) 4، 1960 – 1929.

–المنصة العربية الموحدة، (2020)
transformationhttps://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aoutksa/digital

– النمري، حنان سرحان (2012). إعداد البحوث العلمية في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في ضوء المها ارت البحثية الالزمة في بعض الجامعات السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، (134)64، 21–57.

المراجع الأجنبية

-Aderibigbe, N. A. and Ajiboye, B. A. (2013). User education program as determinant of electronic information resources usage in NimbeAdedipe University Library, Nigeria.The
Electronic Library, Vol. 31 No. 2, 2013, pp. 244-255.
Available at www.emeraldinsight.com/0264-0473.htm.

-Balyer, A., & Öz, Ö. (2018). Academicians' views on digital transformation in education. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 5(4), 809-830.

-Brown, K (2017). Teaching research and writing skills: Not just for introductory. International Journal of instruction,(19), 3-10.

-Byamugisha, H. (2010). Digitiziting library resources for new modes of information use in Uganda. Library Management, 31(1/2), PP.42-52, Retrieved Febraury1, 2014, from Emerald database.

-Dadzie, P. (2009). Information literacy in higher education: Overview of initiatives at two Ghanaian university. African Journal of Library, Archives& Information Science, 19(2), from Retrieved October1, 2014. http://www.highbeam.com/doc/1G1-212851169.html

-Egbert, J. (2009). Supporting learning with technology: Essentials of classroom practice. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.2009 .

-Louri, B.(2009).Teaching thinking and problem solving at university. Journal of science education, 11(4),407-430.

-Martin-Barbero, S. (2020). COVID-19 has accelerated the digital transformation of higher education.

-Mehaffy, G. L. (2012): Challenge and change. Educause Review, 47(5): 25–42.

-Shoman, A., Cat, L., Cook, J(2013). Five essential skills for every undergraduate researcher. Council on undergraduate research, 33(3),16-20.

-Tahir, M.& Mahmood, K.& Shafique, F. (2010). Use of electronic information resources and facilities by humanities scholars. The Electronic Library, 28(1), Retrieved December5, 2013, from Emerald database.

-Trivedi, M. (2010). Digital libraries: Functionality Usability, and accessibility. Library Philosophy and Practice," 57 "PP.1-6, P.1. from Retrieved July30, 2014.
http://www.webpages.uidaho.edu/%7Embolin/trivedi-diglib.pdf.

أثر المحتوى الرّقميّ لمادة الجغرافيا المطور باستخدام برنامج الكورس لاب في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسيّ في الأردن واتجاهاتهم نحو التّعلّم

ربى عارف محمد الربابعة
جامعة عمان العربية

الدكتور جهاد علي المومني
جامعة عمان العربية

تاريخ الاستلام:2021/02/20

تاريخ القبول: 2021/02/27

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر المحتوى الرقمي لمادة الجغرافيا المطور باستخدام برنامج الكورس لاب في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحو التعلم، وتكونت عينة الدراسة التي اتبعت المنهج شبه التجريبي من 54 طالبًا من طلاب الصف السادس الأساسي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020م في مدارس الكلية العلمية الإسلامية في العاصمة عمان، موزعين على شعبتين تم اختيار أحداهما عشوائيا لتكون مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة. ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي في المحتوى التعليمي لمادة الجغرافيا، ومقياس اتجاهات نحو تعلم الجغرافيا، وبعد التحقق من صدقهما وثباتهما، تم توزيعهما على عينة الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة على الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو تعلم الجغرافيا، يُعزى لطريقة التدريس و لصالح أفراد المجموعة التجريبية، الذين خضعوا للتدريس باستخدام برنامج الكورس لاب.

الكلمات المفتاحية: المحتوى الرّقميّ، برنامج الكورس لاب، التحصيل، الاتجاهات نحو تعلم الجغرافيا.

The Impact of the Digital Content of Geography Developed by Using the Course Lab Program on the Achievement of Sixth Grade Students in Jordan and their Attitudes towards Learning

Ruba A.M. Al-Rabab'a
Amman Arab Univrsity

Dr.Jehad A. Al-Momani
Amman Arab Univrsity

Abstract

This study aimed to identify the effect of the digital content of the geography developed program (Course Lab) on the achievement of sixth-grade in Jordan and their attitudes towards learning. The study followed the quasi-experimental approach, and the selected study sample for The Islamic Educational College in Amman, for the first semester of the Academic Year 2020/2021, which consists of (54) students in the Sixth Grade, divided into two section; one of them is set as an experimental and the other in the standard way.

In order to achieve the objective of the study. An achievement test in Geography and a measure of trends towards learning Geography were prepared, and after verifying their validity and consistency, they were distributed to the study sample, and the results of the study showed that there are statistically significant differences at (α=0.05) between the arithmetic averages of the performance of the sample members on the achievement test and the measure of trends towards learning geography attributed to the method of Teaching and for the benefit of the members of the experimental group who were taught using the Course Lab program.

Keywords: Digital content, Course Lab Programme, Achievement, Attidudes Towards Learning Geography.

المقدمة

في ظلّ الظروفِ والمستجدات التي يعيشها العالم، ومن بينها الظروف الأخيرة المتمثلةِ في أزمةِ وباء كورونا (كوفيد 19) التي نَشرتْ الذعرَ بين الناسِ؛ فحُظِرت التَجمُعات، وأُغلقت الأسواق، والمؤسسات بما فيها المؤسسات التّعليميّة، التي بدأت البحث عن أفضلِ الطرائقِ، وأكثرها أمانًا؛ لإكمالِ متطلبات العام الدراسيّ، فكان لابدَ لها من الاهتمامِ بالتّعليم الإلكترونيّ، والتّعلّم عن بعد، وإعداد مقرراتٍ محوسبةٍ للطلبة؛ وتوفيرها لهم بشكلٍ غير متزامن ليتمكنوا من الرجوع إليها عند الحاجة ، ومن هنا تظهر أهمية التّطوير الرّقميّ للموادِ الدراسيّةِ كخطوةٍ مهمةٍ في بوابةِ تحويل المواد الدراسيّة إلى موادٍ محوسبةٍ لتُفيد في تطوير العمليّة التّعليميّة ، بحيث أضحت التكنولوجيا في هذه الحقبة الزمنية مهمة وأساسيّة في عمليّة التّعليم.

لقد أسهمَ التّعليم الإلكترونيّ في إحداثِ نقلةٍ نوعيةٍ في التّعليم الاعتيادي؛ ليصبحَ تعلّما مبنيًا على استخدام الحاسوب والإنترنت ، فهو يشجع المُعَلم على التحولِ إلى مُيسّرٍ ومُسهّلٍ لعمليّة التّعليم، فلم يعد المعلم هو مصدر المعلومات، والطالب متلقيها فقط بل أصبحت عمليّة التّعليم قائمة على التشاركية بينهما (عامر، 2015) .

ويمكن القول بأن التّعليم الإلكترونيّ هو امتدادٌ طبيعيٌّ للتعليم عن بعد، وفي السنوات الأخيرة أصبحت التكنولوجيات المتنقلة مثل (الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية) أجهزة شائعة بشكل متزايد، وتستخدم الآن أيضا للوصول إلى الويب للحصول على المعلومات. فالتّعلّم هنا يحدث بطريقةٍ تعتمدُ بدرجةٍ ما على جُهدِ المُستخدِم وبتوجيهٍ من الحاسوب، أو شبكة المعلومات كجزءٍ من المقررِ التّعليميّ، ويتفاعلُ الطلبة مع هيئةِ التدريس على الإنترنت بشكلٍ متزامنٍ (في نفس التوقيت الزمني) أو غير متزامن (في أوقات تفاعليّة متفاوتة) كما يُمكنُ تَوظيف كلا الطريقتين معًا من قِبل المُعلّم لتحقيق العمليّة التّعليميّة عن بعد بشكلٍ أكثرَ فاعلية (Strong,Irby,Wynn,& McClure, 2012) .

ومع انتشار الشبكات الإلكترونيّة بأنواعِها المُختلفة ، والاهتمام بالبيّئة الإلكترونيّة، وتطويرها التي ألغت حدود الزمان والمكان؛ بدأ انتشارُ التّعليم الإلكترونيّ بشكلٍ كبيرٍ، وزادَ الاهتمام بتدريبِ المُعلّمين على المهاراتِ اللازمة؛ لإنجاحِ عمليّة التّعليم الإلكترونيّة بطريقةٍ تدعم استراتيجيات التّعليم، والتّقويم وتوفر قدرًا كبيرًا من المرونةِ، والتفاعليّة مع المقررات التّعليميّة الرقميّة، وقد ظهر نوعين للتعليم الإلكترونيّ؛ أحدُهما التّعليم الإلكترونيّ المباشر(المتزامن) الذي يلتَقي عبرهُ المُعَلّم والمُتعلّم معًا في نفس الوقت الفعليّ؛ لتدريسِ المادة، ويمتازُ بقدرةِ المُتعلّم على الحصول على التغذيّة الراجعةِ الفوريّة من المُعلّم. أما النوع الثاني فهو التّعليم الإلكترونيّ غير المباشر (غير المتزامن) والذي يمتازُ بحرّيّةِ المُتعلّم في اختيارِ الوقت، والمكان الذي يتناسب مع ظروفه، ويَتمُّ فيهِ توظيف بعض أساليب التّعلّم الإلكترونيّ مثل: البريد الإلكترونيّ، و أشرطة الفيديو، كما يُمكنُ للطالب الرجوع إلى المادة وقت الحاجة، ودمج النوعين السابقين معًا أثناء التّعلّم للحصولِ على التّعليم المتمازج أو الخليط (الأحمري،2015 ، Wise,Padmanabham,&Duffy,2009 ، الخالدي، 2008).

ولكي يتمكن المُعلّم من عرض المعلومات، وشرحها عبر التّعليم الإلكترونيّ لا بد له من استخدام مجموعة من الوسائط المتعددة تتمثل في مجموعةٍ من البرمجياتِ، وهناكَ برامج أخرى محوسبة تفاعليّة يمكن للمُعلم استخدامها تصلح للتّعليم الإلكترونيّ، وتحقق هذه البرمجيات فاعلية كبيرة في عرض المواد التّعليميّة، والتي تحتّم على المُعَلم أن يكون ملمًا بطرائق استخدامها، وتفعيلها (الخزاعلة،2014) .

ويُعد برنامج الكورس لاب (Course Lab) أحد البرامج المحوسبة التفاعليّة التي تقومُ بتحويلِ المقررات الدراسيّة إلى مقرراتٍ رقميّة، ونشرها، وتَدريسها عبر نظام إدارة التّعلّم، أو عبرَ المنصات التّعليميّة في المؤسسات التّعليميّة

المختلفة، فبرنامج الكورس لاب هو أحد البرامج المتخصصة في مجالِ تصميم التدريس؛ يُستخدم لإنشاء بيئة تعليم تفاعليّة عالية الجودة، يمكن نشرها على الإنترنت، أو أنظمة إدارة التّعلّم، أو الأقراص المدمجة، ويتطلب العمل على هذا البرنامج مهاراتٍ كافيةٍ؛ للتعامل مع الحاسوب، والإنترنت، وخبرةٍ جيدةٍ في استخدام برامج الأوفيس، لتوفير محتوى تعليمي مُكون من (نصوص، صور، مقاطع مرئية – صوتية – فلاشية ...)، و وجود مستوى جيد في اللغة الإنجليزيّة لمن يقوم باستخدامه، حيث أن بعض واجهات البرنامج باللغة الإنجليزيّة، كما يمتاز بأنه برنامج مجاني، وسهل الاستخدام يستخدم في تطوير المحتوى الرّقميّ للمقررات الإلكترونيّة بصورةٍ شيقةٍ وجذابةٍ (القريشي ،2011) .

ويمتازُ برنامج الكورس لاب بعدةِ ميزاتٍ منها (ما تُشاهده هو ما سَتحصل عليه) فهو يُشكّل بيئة لإنشاء، وإدارة محتوى رقميّ عالي الجودة بطريقة تفاعليّة، فيمكن إضافة وسائط غنيّة مثل: الفلاش ،الجافا، والفيديو بجميعِ أشكاله، ويعتمدُ على آليةٍ سهلةٍ؛ لإدراجِ وتزامن الملفات الصوتيّة ، ويمتازُ بالقدرةِ على استيراد عُروض البوربوينت إلى المواد التّعليميّة، ولا يُغفل أهمية التقويم حيث يمكن من خلالِه تصميم بيئة امتحانات كاملة (جودت،2014 ، القريشي،2011)

وانطلاقًا مما سبق جاءت هذه الدراسة؛ للكشف عن أثر استخدام برنامج الكورس لاب المحوسب؛ لتطويرِ المحتوى الرّقميّ لمادة الجغرافيا في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسيّ في الأردن، واتجاهاتهم نحو تعلّم الجغرافيا مقارنةً بالطلابِ في المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتياديّة .

مشكلة الدراسة

من خلال عمل أحد الباحثين كمعلمة جغرافيا للمرحلة الأساسية، لاحظت ضعفًا في التحصيل لدى الطلاب، إضافةً إلى شعورهم بالمَلل خلال الحصص الصفيّة، فكان لا بد من التفكير بطرائقٍ لحل هذه المشاكل ، ونظرًا إلى أهمية مواكبة التكنولوجيا برزت الحاجة إلى استخدام التقنيات التّعليميّة المختلفة، للمساهمة في زيادة دافعية الطلبة للتعلم، وقد ازداد الاهتمام بذلك أكثر مع ظهور جائحة كورونا التي اجتاحت العالم في نهاية عام 2019م، وفرضت على كل دول العالم من أجل حماية الطلبة في المدارس والجامعات، التوجه نحو التّعلّم عن بعد من خلال المنصات التعليمية المختلفة، وكانت هذه الدراسة لتساهم في تطوير المحتوى الرّقميّ لمادة الجغرافيا باستخدام برنامج الكورس لاب، وخاصة بعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت المحتوى الرّقميّ باستخدام برنامج الكورس لاب ، وهي دراسات قليلة – حسب علم الباحثين– ، كما أن الطلاب يميلون إلى أي شيء جديد يسهم في تغيير الروتين الدراسيّ، الذي يعتمد بالدرجة الأولى على شرح المُعلم، ولهذا فإن تقديم منهاج الجغرافيا من خلال برنامج الكورس لاب قد يُسهمُ في جعل عمليّة التّعلّم أكثر تشويقًا وجذبًا للطلاب. بناءً على ما سبق جاءت هذه الدراسة للكشفُ عن أثر المحتوى الرّقميّ لمادة الجغرافيا المطور باستخدام برنامج الكورس لاب (Course Lab) في تحصيلِ طلاب الصف السادس الأساسيّ في الأردن واتجاهاتهم نحو التّعلّم.

عناصر مشكلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

السؤال الأول

ما أثر المحتوى الرّقميّ لمادة الجغرافيا المطور باستخدام برنامج الكورس لاب (Course Lab) في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسيّ في الأردن ؟

السؤال الثاني

ما أثر المحتوى الرّقميّ لمادة الجغرافيا المطور باستخدام برنامج الكورس لاب (Course Lab) في اتجاهات طلاب الصف السادس الأساسيّ في الأردن نحو تعلّم الجغرافيا ؟

فرضيات الدراسة

تمثلت الفرضيات المتعلقة بهذه الدراسة فيما يلي:

- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في التحصيل البعدي لطلاب المجموعتين التّجريبيّة والضابطة في مادة الجغرافيا يعزى لطريقة التدريس (التدريس وفق برنامج كورس لاب / الطريقة الاعتيادية) .
- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات طلاب المجموعتين التّجريبيّة والضابطة في القياس البعدي للاتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا يعزى لطريقة التدريس (التدريس وفق برنامج كورس لاب / الطريقة الاعتيادية) .

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة بما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية

قد تسهم هذه الدراسة في إثراء الدراسات المتعلقة بتوظيف استراتيجيات تدريس معتمدة على الحوسبة والتقنية في تدريس الجغرافيا، من خلال تطوير المحتوى الرّقميّ باستخدام برنامج الكورس لاب وبيان تأثيره في تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو التّعلّم، كما قد تسهم هذه الدراسة في تطوير طرائق واستراتيجيات لتدريس الجغرافيا والانتقال من الطرائق الاعتيادية إلى الطرائق الحديثة التكنولوجية، التي تواكب التقدم العلمي والتكنولوجي، كما يتوقع من هذه الدراسة أن تسهم في مواكبة الاتجاهات التربويّة الحديثة من خلال توظيف واستخدام برنامج الكورس لاب في تعلّم الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس الأساسيّ في الأردن، لتكون بذلك مرجعًا للمهتمين في مجال إنتاج المقررات الرقميّة المحوسبة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

قد تفيد هذه الدراسة في الآتي:

- توظيف وتطبيق برنامج الكورس لاب في تعلّم ماده الجغرافيا، وبيان أثره في التحصيل والاتجاهات نحو تعلّمها.
- صانعي القرار في وزارة التربية والتّعليم بالعمل على توظيف برنامج الكورس لاب في إعداد مقررات رقميّة، من الممكن الاستفادة منها أثناء التّعلّم عن بعد .
- تحقيق الفائدة لمعلمي ومعلمات الجغرافيا في التدرب على برنامج الكورس لاب وتطبيقه بشكل عملي في المدارس، أو أثناء التّعلّم عن بعد في الظروف الطارئة؛ كظروف جائحة كورونا.
- الخروج بنتائج وتوصيات قد تشجع على الاهتمام أكثر في استخدام التكنولوجيا، وتوظيفها في التّعليم والعمل على حوسبة المقررات وتطويرها بشكل رقمي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

ورد في هذه الدراسة العديد من المصطلحات، من أبرزها:

المحتوى الرّقميّ اصطلاحًا: "كل وثيقة رقميّة يمكن تخزينها داخل دعامة أو نقلها عبر وسيلة لنقل المعلومة على الخط، ويمكن أن تكون كتابية أو سمعية بصرية منظمة داخل قاعدة المعطيات أو غير منظمة" (علوي و مسرورة ، 2020، 435).

المحتوى الرّقميّ إجرائيًا: هو محتوى مقرر الجغرافيا الإلكتروني لطلاب الصف السادس الأساسيّ، المطور باستخدام برنامج الكورس لاب ، والذي تم تدريسه لطلاب المجموعة التّجريبيّة .

برنامج الكورس لاب اصطلاحًا: "هو برنامج تفاعلي محوسب يعمل على تأليف محتوى إلكتروني تفاعلي عالي الجودة، وهو برنامج مجاني سهل الاستخدام ولا يحتاج إلى إتقان لغات البرمجة، يستخدم في تطوير المحتوى الرّقميّ للمقررات الإلكترونيّة، بصورة شيقة وجذابة ، والذي يمكن نشره على الإنترنت ، وأنظمة إدارة التّعلّم الإلكتروني ، وكذلك نشره على الأقراص المدمجة، والمشغلات الأخرى"، ويمكن الحصول على البرنامج من خلال الموقع الخاص بالكورس لاب (www.courselab.com) .

برنامج الكورس لاب إجرائيًّا: هو برنامج يساعد في تشكيل بيئة تعليميّة تفاعليّة، يتم من خلاله تصميم محتوى وحدة" النّظام الطّبيعيّ" لمادة الجغرافيا للصف السادس الأساسيّ، وإعداد دروس تعليميّة رقميّة ، تتعلق بهذه الوحدة باستخدام برنامج تطبيقي محوسب يعرف ببرنامج (Course Lab) ، وتدريسها لطلاب الصف السادس الأساسيّ.

مفهوم التحصيل اصطلاحًا: "هو أحد أبرز نتائج العمليّة التربويّة، وهو المعيار الأساسيّ للنتائج الكميّة والكيفيّة لهذه العمليّة، حيث يمكن من خلاله تحديد المستوى الأكاديمي للطلبة، والحكم على حجم الإنتاج التربوي كمًا وكيفًا، والوقوف على ما تحدثه العمليّة التربويّة من نتائج وآثار في بناء شخصيات الطلبة" (الزبون، 2020 ،205).

مفهوم التحصيل إجرائيًّا: هو مقدار الإنجاز الذي حققه طلاب الصف السادس الأساسيّ، في المجموعتين الضابطة والتّجريبيّة، بعد تدريس الوحدة الثانية من مقرر الجغرافيا، ويقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي الذي تم إعداده في هذه الدراسة .

مفهوم الاتجاه اصطلاحًا: "هو تنظيم مكتسب من حالة الاستعداد العقلي والعصبي، وتأتي من خلال الخبرة المكتسبة ، ويؤثر بشكل مباشر على الأفراد نحو موضوع أو موقف معين" (الكيلاني،2018، 6).

مفهوم الاتجاه إجرائيًّا: هو درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على المقياس الخاص بالاتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا، الذي تم إعداده في هذه الدراسة .

حدود الدراسة ومحدداتها

تمثلت حدود الدراسة بما يلي :

الحدود المكانية : تم تطبيق الدراسة في مدارس الكلية العلمية الإسلامية /العاصمة عمان/ لواء الجامعة / مديرية التّعليم الخاص .

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على طلاب الصف السادس الأساسيّ في مدارس الكلية العلمية الإسلامية/العاصمة عمان/ لواء الجامعة / مديرية التّعليم الخاص .

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسيّ الأول للعام 2021/2020م.

وتتحدد هذه الدراسة من خلال الاقتصار في تعميم نتائج الدراسة على أفراد عينة طلاب الصف السادس الأساسيّ في مدارس الكلية العلمية الإسلامية، والأدوات التي استخدمت في الدراسة ومعاملات صدقها وثباتها، وبالتالي لا يمكن ضمان الحصول على نفس النتائج لو استخدمت على عينة أو متغيرات تابعة أخرى.

الإطار النظري

مفهوم التّعلّم والتّعليم الإلكتروني

وردت العديد من التعريفات للتّعلّم والتّعليم الإلكتروني، ومن أهمها ما يلي:

عَرّف خليفة (2020 ، 22) التّعلّم الإلكتروني بأنه "استخدام آليات ووسائل الاتصال الحديثة من حواسيب وشبكات ووسائط متعددة، إضافة إلى آليات البحث والمكتبات الإلكترونيّة، ومواقع وبوابات الإنترنت، سواء كان عن بعد

أو في الفصول الدراسيّة، وتتم هذه الطريقة باستخدام التقنيات الحديثة بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلّم بأقصر وقت ، وأقل جهد مع تعظيم الفائدة".

أما الموسى والمبارك (2005، 113) فعرّفا التّعلّم الإلكتروني بأنه: "استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته، ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات وآليات بحث، و مكتبات إلكترونيّة، وكذلك بوابات إلكترونيّة سواء أكانت عن بعد أو في الفصل الدراسيّ، فالغاية منه هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلّم بأقصر وقت و أقل جهد وأكبر فائدة".

كما يعرفه الحربي (2007، 17) بأنه "نظام تعليمي يقدم بيئة تعليميّة تعلّمية تفاعليّة، متعددة المصادر بالاعتماد على الحاسب الآلي، وشبكات الإنترنت فضلًا عن إمكانية إدارة هذا التّعلّم ومحتواه إلكترونيًا، مما أدى إلى تجاوز مفهوم عمليّة التّعليم والتّعلّم جدران الفصول الدراسيّة، وأتاح للمعلم دعم ومساعدة المتعلّم في أي وقت، سواء بشكل متزامن أو غير متزامن".

وعَرّفه زيتون (2005،29) بأنه "استخدام المعلومات الرقميّة الإلكترونيّة في هيئاتها المتعددة، مع استخدام التقنيات والأنظمة المختلفة الخاصة بمعالجتها، و رؤيتها، وقراءتها".

ويرى الباحثان أن فلسفة التّعلّم الإلكتروني تقوم على فكرة تسعى إلى تحويل التّعليم إلى تعلّم، وبالتالي إلى التركيز على الطالب والعمليّة التّعليميّة الذاتية، وتستند هذه الفلسفة إلى صيغة تعليميّة أخرى، غير الصيغة الاعتيادية بالتركيز على الطالب أولاً، وتعمل جاهدة للوصول إلى كل متعلّم، مهما تكن ظروفه الاجتماعية والاقتصادية، ومهما تكن مدة انقطاعه عن التّعليم النظامي، ومهما تكن المسافة الجغرافية بين مكان إقامته ومركز تعلّمه.

مفهوم التّعلّم عن بعد

لقد ظهرت عدة تعريفات للتعلّم عن بعد (Distance Learning)، نذكر منها:

تعريف الزبون (2020، 203) للتعلّم عن بعد بأنه "إيصال المعرفة والمهارات المعرفية إلى المتعلّم في مكان إقامته أو عمله، دون الحاجة إلى تواجده في الحرم المدرسي أو الجامعي". أما المحمادي (2018، 183) فتُعرفه على أنه" استخدام التقنية في العمليّة التّعليميّة بحيث لا تعتمد على تواجد المعلم والمتعلّم في المكان أو الزمان ذاته"

وهناك تعريف آخر للتّعلّم عن بعد، بأنه نظام تعليمي يقوم على أساس إيصال المادة التّعليميّة إلى الجهات المستهدفة والمستخدمين، عبر وسائل اتصالات مختلفة ،يكون المتعلّم فيها بعيدًا عن المعلم، وبذلك فهو نوع من التّعليم الذي يتمتع بوجود مؤسسة تعليميّة فاعلة من حيث التخطيط والتحضير للمواد التّعليميّة والتقويم، ويركز على استخدام كافة الوسائل التّعليميّة منها المواد المطبوعة، والمسموعة، والمرئية وذلك؛ لإيجاد حلقة وصل بين الطلبة والمعلمين، كما عرفته وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي الأردنية، (2020م) (http://www.mohe.gov.jo).

ويعرّفه عفيفي (1425هـ، 4) بإنه "ذلك النوع من التّعليم الذي يُقَدم إلى مواقع و أماكن يكون الطالب أو الدارس فيها بعيدًا جغرافيًا عن الأستاذ، ويتم التواصل من خلال تقنيات نقل المعلومات السمعية والمرئية (الحيّة والمسجلة)، أو من خلال تقنيات الحاسوب والإنترنت ، بما في ذلك التدريس المتزامن وغير المتزامن ". من خلال ما سبق يمكن تعريف التّعلّم عن بعد بأنه استخدام التقنيات عن بعد، وتوظيفها أثناء العمليّة التّعليميّة؛ لضمان استمرارها وخصوصًا في ظل عدم تحقق التّعلّم الوجاهي، بسبب الظروف والمستجدات العالمية كجائحة كورونا.

مزايا وخصائص التّعلّم عن بعد

يمتاز التّعلّم عن بعد بالعديد من المزايا، التي جعلت المؤسسات حول العالم تقبل على اعتماده وتبنيه بصورة متسارعة، ومحاولة إتاحته للجميع؛ للاستفادة منه والوصول إلى محتوياته وخدماته. ومن أبرز هذه الميزات كما ذكرها العاقل(2015م)، ما يلي:

- توفر فرص التّعليم للراغبين بمتابعة تعليمهم العالي، وفقاً لظروفهم المعيشيّة .
- توافر المصادر التّعليميّة بشكل واسع ودائم.
- مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب.
- السماح للأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة بالتّعلّم، والحصول على الدرجات العلميّة من منازلهم.
- يمكن أن يتم بمنهجية التدريس وجهًا لوجه، عبر الاتصالات المرئيّة .
- يُتيح الوقت للتفكير والتمعن في المادة العلميّة، والعودة إلى المراجع، والبحث؛ لتدقيق المعلومات متى تطلب الأمر، كما يُتيح التواصل بين المُتعلّمين في أي وقت .
- استمرار العمليّة التّعليميّة لسنوات دون تحديدها بحد معين، وتعزيز مفهوم التّعلّم مدى الحياة.

كما شمل التّعلّم عن بعد العديد من الخصائص، والتي تأتي نتاجًا لفلسفته ومنهجياته، وأساليب التّعليم القادر على تطبيقها، وأبرز هذه الخصائص كما ذكرها (الموسى والمبارك،2005)، ما يلي:

- ربط البرامج التّعليميّة بقدرات المتعلّم، والفروق الفردية لدى المتعلّمين.
- استيعاب أعداد كبيرة من المتعلّمين، دون تكلفة إضافيّة على المؤسسة التّعليميّة.
- قدرته على الوصول إلى شرائح المجتمع في المناطق النائية.
- إيجاد علاقات غير مباشرة بين هيئة التدريس والمصادر والمُتعلّم.
- تجاوز مشكلتيّ الزمان والمكان
- استخدام أساليب تنمي قدرات المُتعلّم الذهنية، وتحقق التفاعل الفكري والعقلي بين المتعلّم والمادة التّعليميّة.
- يتماشى مع ميول المُتعلّم ، واتجاهاته، ورغبته في دراسة التخصصات التي يرغب بها في حالة الدراسة الجامعيّة.

لقد فرض التّعليم عن بعد نفسه بقوّة نتيجة جائحة كورونا، لكن هذا الانتقال يتطلب كذلك مرونة كبيرة في التعامل مع المُتعلّمين، إضافة إلى الحاجة إلى فريق دعم فني يواكب المُعلِمين، من خلال طرائق تفكير إبداعية، تساعدهم على تحقيق عمليّة التّعليم، وإنجاز أهداف مقرراتهم الرئيسة.

المحتوى الرّقميّ

يُعرّف المحتوى الرّقميّ بأنه " كل وثيقة رقميّة يمكن تخزينها داخل دعامة، أو نقلها عبر وسيلة لنقل المعلومة على الخط، ويمكن أن تكون كتابية أو سمعية بصرية منظمة داخل قاعدة المعطيات أو غير منظمة" (علوي ومسرورة، 2020، 435). ويضيف لقد أصبح المحتوى الرّقميّ أحد أهم أسس عصر الاقتصاد المعرفي، حيث أصبح يؤدي دورًا محوريًا في العمليّة التنموية في مختلف الميادين، وبعد أن تم التركيز على تطوير البنية الأساسية من أجل بناء مجتمع المعلومات ظهرت أهمية المحتوى الرّقميّ، وتأثيره على كافة نواحي الحياة الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وارتبط نجاح المؤسسات بقدرتها على بناء ونشر محتواها الرّقميّ؛ دعمًا لدورها وفي مقدمتها المؤسسات التّعليميّة، انطلاقًا من حاجتها إلى بوابات إلكترونيّة لإدارة المحتوى الرّقميّ تلبيةً لاحتياجاتِ المعلمين والمتعلّمين.

ويقصد بالمحتوى الرّقميّ العربي (DIGITAL CONTENT ARABIC) المادة العلمية المكتوبة باللغة العربية، والمتاحة لعامة الناس في شبكة الإنترنت، وبمختلف الوسائط المقروءة والمسموعة والمرئيّة، وبمختلف البرامج، حيث يظهر المحتوى في أشكال عديدة؛ من بينها المواقع الإلكترونيّة، والمنتديات، والمدونات، والمجموعات البريديّة، وغيرها من وسائط نقل المعرفة (السالم 2010م). ويضيف، يتخذ موضوع المحتوى الرّقميّ في المنطقة العربية بعدًا مختلفًا عما يطرح في سائر المجموعات الإقليمية، ففي حين تركز استراتيجيات المحتوى للاتحاد الأوروبي على تجاوز عائق تعدد

اللغات في أوروبا للحصول على سوق أكبر، تركز المناقشات العربية على تنشيط إنتاج المحتوى الرّقميّ واستهلاكه، بهدف تعميق دخول المجتمعات العربية في عصر الثورة الرقميّة من جهة ، وتنشيط تفاعل المجتمعات العربية مع المجتمعات الأخرى في ظل تزايد الاهتمام بالمحتوى الرّقميّ على نحو مضطرد في الاونة الأخيرة .

ولا شك أن التطور الكبير الحاصل اليوم في مجال تكنولوجيا المعلومات، ووجود العدد الحالي من المواقع الإلكترونيّة التي تتحدث باللّغة العربيّة على شبكة الإنترنت، كان بمثابة حلم تحقق بجهود المثابرين، حيث لم يكن للّغة العربيّة أي وجود يذكر عند اختراع الحاسوب وبرامجه الخاصة، فتطوير المحتوى الرّقميّ على شبكة الإنترنت هو ضرورة حتميّة وليس رفاهيّة، فمن الضروري العمل الجاد والمستمر؛ لتحقيق تواجد قوي ومميز على شبكة الإنترنت (علوي ومسرورة،2020).

ولا بد من الاشارة هنا إلى أن صناعة المحتوى العربي تواجه معوقات كبيرة، كما ذكرها نصير (2008)، تتمثل فيما يلي:

- ضعف البيئة التمكينية، والنقص في وسائل الاتصالات والحواسيب في مناطق عدة ، وقلة وجود سياسات أو استراتيجيات تُعنى بتطوير المحتوى الرّقميّ العربي، وتؤكد دوره في العمليّة التنموية.
- الأميّة التقنيّة؛ فتعاملنا كعرب مع التقنية لا زال ضعيفًا، وإن كان متفاوتًا من دولة عربية إلى أخرى.
- الفجوة الرّقميّة، التي يشكل عدم وجود محتوى عربي أحد أسبابها، تدفع بالمواطن العربي إلى العزوفِ عن الاطلاع على هذا المحتوى.
- ضعف نشاطات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في مجال المحتوى الرّقميّ العربيّ، وعدم توفر برامج بحثيّة متخصصة في هذا المجال، مما يضعف فرص الابتكار والابداع الضروريين.
- صعوبة الاستفادة من المحتوى المتاح على شبكة الإنترنت، الذي يطغى عليه استعمال اللغة الإنجليزيّة، ولغات عالمية أخرى كالإسبانية والصينية، وغيرها.
- تدني مستوى الوعي لأهمية حماية الملكية الفكرية، ومتابعة الإجراءات المتعلقة بذلك، مما يضعف فرص الابتكار والإبداع، ويخفض فرص الاستفادة من التمويل والاستثمار الخارجي.

تعتبر البرامج التّعليميّة الأساس الذي وجه عمل الحاسوب في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، وهي التي تمثل طبيعة عمل الحاسوب واستخداماته ، لذلك يمكن تعريفها على أنها تلك البرامج التي يتم تصميمها وبرمجتها بواسطة جهاز الحاسوب بإحدى البرامج التطبيقية أو لغات البرمجة، و تحتوي على مواد تعليميّة من مقررات دراسية، مقسمة إلى أطر وأجزاء صغيرة متسلسلة بمنطقية، و يوجد بينها علاقات ، وتنتقل بالمُتعلّم من إطار إلى أخر ، وهذه الأطر تمثل أنماط السلوك المخطط والمتتابع، وتعتمد على الاستجابة والتعزيز حتى يتحقق بذلك التّعلّم المرغوب فيه (أبو ريا، 2002). وبناءً على ما سبق يمكن تعريف البرامج التّعليميّة المحوسبة، بأنها مجموعة من البرامج التّعليميّة التي يستخدمها المصمم؛ لتحويل المادة التّعليميّة إلى مادة تفاعليّة تسهل على الطالب حفظ وفهم واستيعاب المعلومات، وإجراء التغذية الراجعة التي تعرفه نقاط الضعف، ونقاط القوة؛ ليوظفها فيما بعد في مواقف حياتية.

وتعدُ البرمجيات التّعليميّة اللبنة الأساسية للحصولِ على تعليم جيد، وهناك الكثير من المواصفات الأساسيّة التي ينبغي أن تتصف بها تلك البرمجيات، وقد حدد الفار (2000) أبرز المواصفات المتعلقة بالبرمجيات التّعليميّة لمناهجنا على النحو الآتي:

- تتفق البرمجيات في محتواها التّعليمي مع التقاليد العربية والإسلامية.

- اعتماد المبادئ التربويّة المطورة في أساليب وطرائق التّعلّم المحفزة على التفكير العلمي وقياس درجة التّعلّم الذاتي، بما يتناسب مع مستوى النمو العقلي للطلبة.
- البساطة في تناول المادة وعدم المغالاة في الزخرفة ، والتنقل بين أجزائها بسهولة ويسر .
- اخضاع البرمجيات التّعليميّة لعمليّة التقويم المستمر؛ لمعالجة نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة والإفادة من التغذية الراجعة في تحسينها وتطويرها.
- توفير عامل التفاعل بين المُتعلّم والبرمجية، وفقًا لطبيعة المحتوى.
- توفير عنصر الجذب والتشويق والإثارة في البرمجية المنتجة.
- توفير أمثلة وأنشطة تتناسب مع مستوى الفئة المستهدفة.

ولتصميم البرامج التّعليميّة بشكل جيد، لا بد من مراعاة المبادئ الآتية (عزمي،2011): تنظيم المحتوى بما يؤدي إلى جذب انتباه المُتعلّم نحو العرض، وتمكينه من ممارسة كافة الأنشطة التّعليميّة أثناء تفاعله مع العرض، وإتاحة الفرصة لتجريب واختيار المحتوى، والتنقل خلال البرمجية بطرائق متنوعة تعتمد على الروابط بين الأفكار الرئيسة والمعلومات، والعمل على تحديد المحتوى وتعريفه، بمعنى تحديد الأهداف والأفكار الأساسية والمهمة في المحتوى، ووصف كل شاشة أو إطار تظهر أمام المُتعلّم "لوحات الإخراج"، وتحديد أيقونات التفاعل مع البرمجية ، والعمل على تصميم دليل ارشادي (لوحة مسار التّعلّم)، من خلال البرمجية للاسترشاد في عمليّة التّعلّم.

برنامج الكورس لاب Course Lab

"هو برنامج تفاعلي محوسب أنتجته شركة ويب سوفت الروسية، يعمل على تأليف محتوى إلكتروني تفاعلي عالي الجودة، وهو برنامج مجاني سهل الاستخدام ولا يحتاج إلى إتقان لغات البرمجة، يستخدم في تطوير المحتوى الرّقميّ للمقررات الإلكترونيّة بصورة شيقة وجذابة، والذي يمكن نشره على الإنترنت، وأنظمة إدارة التّعلّم الإلكتروني، وكذلك نشره على الأقراص المدمجة، والمشغلات الأخرى"، ويمكن الحصول على البرنامج من خلال الموقع الخاص بالكورس لاب www.courselab.com .

وقد عرفته البراشدية والبراشدية والحمدانية (2019، 430) بأنه " برنامج لإنشاء بيئة محتوى تعليمي عالي الجودة على هيئة دروس إلكترونية، حيث يساعد في بناء وتكوين المحتوى التّعليمي في صورة دروس إلكترونية، يستطيع الطالب التعامل معها من خلال أنظمة إدارة التّعلّم، كما يمكن نشره على الإنترنت، وعلى الأقراص المدمجة والمشغلات الأخرى"، ويبين الشكل (1) عرضًا توضيحيًا لواجهة برنامج الكورس لاب.

الشكل (1) واجهة برنامج الكورس لاب

ويعد برنامج الكورس لاب أحد أنظمة تأليف المحتوى الرّقميّ، ويتفوق على الأنظمة الأخرى بقوته وسهولة استخدامه، وتوافقه مع متطلبات البيئة العربيّة، حيث يتم استخدامه لإنشاء بيئة تعلّم تفاعليّة عالية الجودة، يمكن نشرها على الإنترنت وعلى أنظمة إدارة التّعلّم أو على الأقراص المدمجة. و هو يعتمد على مصطلح (WYSIWYG) ، وهو مبدأ يشير إلى أن ما تراه هو ما تحصل عليه (What You See Is What You Get) وهذه التقنية تسمح بأن تحصل على ما تراه على الشاشة مطبوعًا على الورق (جودت،2014).

ويرى كل من (جودت،2014 و القريشي،2011) أن برنامج الكورس لاب يمتاز بعدة ميزات ، من أبرزها:أن (ما تشاهده هو ما ستحصل عليه) فهو يشكل بيئة لإنشاء وإدارة محتوى رقمي عالي الجودة بطريقة تفاعليّة، كما تسمح كائناته التّعليميّة ببناء محتوى إلكتروني تفاعلي خالي من التعقيد، ويتيح السيناريو الخاص به واجهات تفاعليّة، بشخصيات رسومية بكبسة زر واحدة.، ويتميز بواجهة مفتوحة تعتمد على مكتبة الكائنات والقوالب، بما في ذلك كائنات تعليميّة منشأة من قبل المستخدم، كما أن هذا البرنامج يعتبر جزءًا لا يتجزأ من بناء الأفلام المتحركة، ويمكن إضافة وسائط غنية له، مثل: الفلاش ،الجافا، والفيديو بجميع أشكاله، وهو يعتمد على آلية سهلة؛ لإدراج وتزامن الملفات الصوتية ، ويمكن استيراد عروض البوربوينت إلى المواد التّعليميّة المتعلقة بالبرنامج، كما أن من خلاله من الممكن محاكاة وظائف تعليميّة مختلفة بطرائق متنوعة، ويمكن التعبير عن استخدام البرنامج بالبديهي والبسيط، والقدرة من خلاله على تصميم بيئة امتحانات كاملة، ودعم الأشكال والصور، والفيديو، والصوتيات، والتطبيقات في الوسائط المتعددة، و الوثائق المرفقة الخارجية.

إن الغرض الرئيس من برنامج Course Lab هو صناعة المحتوى الإلكتروني للمقررات الدراسيّة، ولكن هناك تطبيقات أخرى يتيحها برنامج الكورس لاب، و يمكن القيام بها من خلاله، وتتمثل هذه التطبيقات كما أوردها جودت (2014م) فيما يلي:

- تمثيل الأدوار لاكتساب المهارات والقدرات.
- أدلة على الإنترنت للمنتجات والخدمات.
- عروض للمنتجات، بما في ذلك محاكاة البرمجيات.
- الشهادات والاختبارات .
- دورات على الإنترنت.

مفهوم وخصائص علم الجغرافيا

عَرّف أبو سنينة (2012، 337) علم الجغرافيا بأنه " علم يبحث في علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية، وما ينشأ بينهما من تفاعل بحيث يشمل الجوانب الاقتصاديّة والثقافيّة والسياسيّة والتاريخيّة، أي أنه يبحث في دراسة سطح الأرض باعتبارها مسكنًا للإنسان، وما عليها من ظواهر طبيعيّة، وعلاقات التأثير، والتأثر بينها وبين الإنسان".

أما كتاب الجغرافيا المقرر للصف السادس الأساسيّ (2015، 8) فعَرّف علم الجغرافيا بأنه "أحد أهم العلوم التي عرفتها البشرية، وأكثرها تغيّرًا، وتطوّرًا على مرّ العُصور. أما أصل كلمة الجغرافيا (Geography) فإغريقيّ، وتعني بالعربية وصف الأرض".

ويرى الباحثان أن الجغرافيا تعد همزة الوصل بين الأرض والإنسان، والعلاقة القائمة بينهما سلبًا وإيجابًا، حيث تعد الجغرافيا إحدى العلوم الاجتماعية التي تربط بين الإنسان وبيئته منذ أقدم العصور، وحتى وقتنا الحاضر، بالإضافة إلى ذلك تعتبر الجغرافيا من العلوم التكاملية، التي تربط بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، فهي علم قائم على الوصف

والتحليل والتفسير والتعليل، وهو علم قائم على العلاقات المكانيّة، التي تربط الإنسان والبيئة والأثر المتبادل بينهما، وعلم تكاملي بين العلوم المختلفة الطبيعية والإنسانية والتطبيقية المرتبطة بسطح الأرض، وهوعلم شامل متكامل متسلسل بالتغير والتطور، كما أن أهمية تدريس الجغرافيا تبرز في تنميتها لقدرات المتعلّمين على ملاحظة بعض الظواهر الطبيعيّة والبشريّة، والقدرة على التخيل ، والتصور، والتوضيح، والوصف والتفسير للظواهر المحيطة بهم، مما يمكنهم من رؤية العالم الواسع بصورة دقيقة، وكذلك القدرة على البحث عن علل الأشياء، من خلال تدريبهم على مهارات المقارنة، والتمييز، والتحليل والتصنيف، وكذلك الاستدلال والاستقراء، من خلال عمليات الربط بين الأشياء وخصائصها المميزة لها، إلى جانب كل من التفكير الناقد والمنطقي، من خلال التدريب على الملاحظة والنقد والتفكير، وتزويد الطلبة بمعارف عقلية عن عالمه المحيط، بشقيه الطبيعيّ والإنسانيّ.

ينظر معظم الطلبة إلى الجغرافيا على أنها مادة دراسية زائدة وصعبة؛ لكثرة المعلومات والأرقام فيها، وصعوبة استذكارها، فالجغرافيا تعاني بعض التهميش في مدارسنا، إضافة إلى زخم المادة التّعليميّة، وقلة عدد الحصص الدراسيّة المخصصة لتدريسها، وهي حصة واحدة اسبوعيًا، لذلك توجد مشكلة تواجه المعلمين والمُتعلمين عند تدريسها و دراستها، ربما يرجع السبب في ذلك إلى ما تتسم به موضوعاتها من البعد المكاني والجغرافي للطلبة، أو تجرد بعض المفاهيم الواردة، وعدم استخدام وسائل تعليميّة حديثة (عبد الله،2003).

ومن خلال ما سبق يتضح ضرورة الاهتمام بطرائق تدريس الجغرافيا، وتوظيف التكنولوجيا فيها، واختيار الصف السادس الأساسيّ لتطبيق الدراسة نظرًا لخصوصيته؛ حيث أن طلبة المملكة الأردنيّة الهاشميّة يبدأون دراسة الجغرافيا في هذا الصف، فما قبل الصف السادس يتم تدريس مقرر التربية الاجتماعيّة والمدنيّة، الذي يتطرق للمواضيع بشكل عام دون تخصص في الجغرافيا أو التاريخ. ويغطي مقرر الجغرافيا للصف السادس الأساسيّ مجالًا واسعًا من المعلومات؛ تتدرج من مفهوم علم الجغرافيا، وأهميته، ومجالاته، إلى طرائق تمثيل معالم سطح الأرض، ومهارات الخريطة وتحديد المواقع الجغرافية وحساب الزمن في الوحدة الأولى. وقد اختير أن يكون التطبيق على الوحدة الثانية والتي هي بعنوان (النظام الطبيعي)؛ ليتمكن الطلبة من التعرف على الجغرافيا ومهارات الخريطة في الوحدة الأولى كتعلّم قبلي عن الجغرافيا. وتتناول الوحدة الثانية دراسة أشكال سطح الأرض والعوامل الداخليّة والخارجيّة المؤثرة فيها، وتتعدى ذلك إلى دراسة المّناخ والطقس والعوامل المؤثرة فيها، ودراسة الأقاليم المناخيّة والنباتيّة في العالم عامة، وفي الوطن العربي والأردن خاصةً، وعليه فإن استخدام التقنيات والوسائط التكنولوجية الحديثة في عمليّة التّعليم لم يعد ترفًا، بل ضرورة فرضتها التطورات التكنولوجية المتلاحقة، التي أضافها عصرنا الحالي، ومن هذه التطورات استخدام البرامج والمقررات الإلكترونيّة بصورة كليّة أو جزئيّة في العمليّة التّعليميّة، و دور المعلم والمتعلّم قد تغير، وبالتالي تغيرت المهارات والمهام المطلوبة من كليهما، وظهرت أمامهم تحديات جديدة تمثلت في القدرة على تطوير الذات؛ لمواكبة العصر، حتى يتعلّم الفرد ليعرف، ويتعلّم ليعمل، وليشارك الآخرين.

مفهوم الاتجاهات

تؤدي الاتجاهات دورًا كبيرًا في حياة الإنسان، كدافع لسلوكه في أوجه حياته المختلفة، ولقد لقي موضوعها عناية كبيرة من علماء النفس والتربويين، حيث أجروا حولها دراسات وبحوث كثيرة، وبخاصة أنها تأتي في صدارة الأهداف العامة للتربية، فعن طريق الاتجاهات يمكن تعزيز البرامج والمناهج الإيجابيّة، وتلافي السلبي منها، حيث يعد تكوين الاتجاهات الإيجابية من أهداف العمليّة التّعليميّة (المالكي، 2010).

عرّف شحاته والنجار (2003، 16) الاتجاه بأنه "الموقف الذي يتخذه الفرد، أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيءٍ معين، أو حديث أو قضية معينة، إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة؛ نتيجة مروره بخبرة معينة أو بحكم توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية، أو هو مفهوم يعكس مجموع استجابات الفرد نحو الموضوعات والمواقف الاجتماعيّة، التي تختلف نحوها استجابات الأفراد، بحكم اختلاف وجهات النظر، وتتسم استجابات الفرد بالقبول بدرجات متباينة، أو الرفض بدرجات متباينة أيضا".

إن الاتجاهات تتكون نتيجة اتصال الفرد وتفاعله في بيئته، فهي ذات أهمية بالغة في حياة الفرد؛ لأنها تنطلق من حقيقة كونها مؤثرات قوية على السلوك، أي على الفعل الظاهر فهي توجه سلوكه في المواقف المختلفة في ضوء ما يمتلكه من خبرات سابقة، ويعد هربرت سبنسر من أوائل علماء النفس الذين استخدموا مفهوم الاتجاهات، حيث فُسر الاتجاه على أنه "وصول الفرد إلى الأحكام الصحيحة في المسائل المثيرة للجدل" (قطيط ،2009 ،237).

لقد تباينت نظرة الباحثين والمختصين إلى الاتجاهات ومفهومها، وبهذا تعددت تعريفاتها بحسب الخلفيّة النظريّة التي يستند إليها الباحث، ومع أن معظم الباحثين يتفقون على أن الاتجاه هو ميل أو استعداد مكتسب يؤدي إلى استجابة الفرد إلى الموضوع المحدد، أو استجابة الفرد إلى الموضوع المحدد استجابة إيجابيّة أو سلبيّة، إلا أنهم يختلفون على طبيعة الاستجابات وتماسكها وترابطها بالموضوع المثير لها وشدتها نحو هذا الموضوع ومدى ثباتها في المواقف والأوقات المختلفة.

وللاتجاهات أهمية تربويّة وتعليميّة، إذ ترتبط بالجوانب الانفعالية ذات العلاقة بكراهية أشياء أو أحداث معينة أو الميل إليها. ويتفق عدد من الباحثين على أن الاتجاهات تتكون من ثلاثة مكونات، وهي المكون المعرفي، والوجداني العاطفي، والسلوكي العملي، إلا أن المكون الوجداني العاطفي هو الأكثر وضوحًا من بين تلك المكونات. وبذلك تلعب الاتجاهات دورًا مهمًا في صقل شخصية المتعلّم، فهي تمثل الجانب الانفعالي للشخصية، الذي يتكامل مع الجانبين العقلي والنفس حركي، وبذلك تشكل الاتجاهات في تدريس الجغرافيا جانبًا هامًا لتكامل النمو والتّعلّم، حيث أن التّعلّم الانفعالي بالإضافة إلى التّعلّم المعرفي يعطي الفرصة للمتعلّم أن يصوغ خبراته، ويطور سلوكياته، بحيث تلاقي قبولًا، ويجعلها أكثر مسايرة لمعايير الجماعة. كان التركيز قديمًا منصبًا على المردود المعرفي، و بذلك كان هدف المدرسة حشو عقول المتعلّمين بالمعلومات، مما يؤدي إلى تأخر النمو الانفعالي لدى المتعلّم، ولكن الخبرات اللازمة تسمح للمتعلّم بأن يطور اتجاهات إيجابية، أو سلبية نحو ما يواجهه و يطور أيضا الجوانب الانفعالية، وهذا يسهم في تكامل خبراته، وبذلك يكون تعلّم الاتجاهات والتّعلّم الانفعالي متطلبًا للوصول إلى تنمية الشخصية المتكاملة (عبد الله،2003).

مفهوم التحصيل

لقد ظهرت عدة تعريفات للتحصيل، نذكر منها:

تعريف الزبون (2020، 205) للتحصيل بأنه " أحد أبرز نتائج العمليّة التربويّة، وهو المعيار الأساسيّ للنتائج الكميّة والكيفيّة لهذه العمليّة، حيث يمكن من خلاله تحديد المستوى الأكاديمي للطلبة والحكم على حجم الإنتاج التربوي كمًا وكيفًا، والوقوف على ما تحدثه العمليّة التربويّة من نتائج وآثار في بناء شخصيات الطلبة ".

يعتبر التحصيل الدراسيّ من المؤشرات المهمة التي تؤثر في حياة الفرد وتنمي قدراته العقلية؛ ما يعمل على الانسجام بين سلوك الفرد وانفعالاته، ويتبين ذلك من خلال درجة التحصيل لدى الفرد. ويعتمد التحصيل بالدرجة الأولى على قدرات الفرد وما لديه من خبرة ومهارة وتدريب، وما يحيط به من ظروف، حيث لا يمكن أن تؤتي هذه القدرات

ثمارها ونتائجها في ميدان التحصيل إلا إذا اقترنت بدوافع قوية، فالدافع القوي يستطيع أن يدفع الطالب نحو تحقيق أعلى درجات التحصيل (عبد الرحمن، 2008).

قياس التحصيل الدراسيّ

تستخدم الاختبارات التحصيلية لقياس التحصيل الدراسيّ، وهناك نوعان أساسيان من الاختبارات التحصيلية:

- الاختبارات مرجعية المحك: تقيس أداء المتعلّمين في ضوء مستوى التمكن المطلوب من الأداء، أو درجة تمكن المتعلّم من مجموعة من الأهداف السلوكية المرتبطة بعينة من السلوك.
- اختبارات مرجعية المعيار: تستخدم لمقارنة تحصيل المُتعلّم أو أدائه بغيره من المتعلّمين في المجموعة التي ينتمي إليها (قطيط، 2009).

ويصنف الرواضية وآخرون (2014) الاختبارات إلى الأنواع الآتية:

- الاختبارات التحريرية: وهي التي يراد بها تقويم التحصيل الدراسة في نهاية الفقرات، وتسمى اختبارات القلم والورقة، وتعتبر من أهم وسائل التقويم لتحديد مستوى الطلبة، ولها نوعان:
  - الاختبارات المقالية: تقيس قدرة المتعلّم على تنظيم أفكاره، وحجم المعرفة التي يمتلكها، كما تقيس مهارات التفكير العليا التي يمتلكها الطلبة.
  - الاختبارات الموضوعية: مثل الاختيار من متعدد، وأسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة المزاوجة، وغيرها.
- الاختبارات الأدائيّة (العمليّة): تتعلق بالمخرجات النفسحركية (المهارات الحركية)، وتقيس أداء الفرد بهدف التعرف على بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلّمة، والتعرف على بعض المهارات التي لا يمكن قياسها من خلال الاختبارات التحريرية.
- الاختبارات الشفوية: وهي من أقدم الوسائل التي استخدمت لتقويم التحصيل، وما زالت تستخدم حتى الآن، وتعتبر أفضل وسيلة لتقويم بعض الأهداف التربويّة، وخاصة ما يتعلق بقدرة المُتعلّم على التعبير عن نفسه لفظيًا أو شفويًا.

ومن وجهة نظر الباحِثين فإن التحصيل الدراسيّ يُعدُ مفهومًا مرتبطًا بالتّعليم والدراسة، وغالبًا ما يقاس مدى تقدم الطالب في التّعليم من خلال قياس مستوى تحصيله الدراسيّ، الذي يعبر عنه عادة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد دراسته لقدر معين، وخضوعه لاختبار تحصيلي يقيس مقدار التّعلّم، وتُعدُّ هذه العلامة هي المؤشر لدى أولياء الأمور لمدى مستوى التحصيل لدى أولادهم، ومن هنا ظهرت الحاجة الماسة إلى متابعة التحصيل الدراسيّ من خلال المعلم و دوره الفعال في حياة المُتعلّم في كافة المستويات، ومختلف الاتجاهات، فأهمية التحصيل الدراسيّ وفوائده تظهر على شخصية الطالب، وتبدو أهمية التحصيل الدراسيّ من خلال ارتفاعه تصاعديًا كونه يعمل على إعداد الطالب لحياته الاجتماعية وخاصة في المستقبل، وتعد مسألة الاهتمام بالتحصيل الدراسيّ من القضايا الجوهريّة التي تناولتها العديد من الدراسات والبحوث، ويعاني بعض الطلبة ضعفًا في تعلّم الجغرافيا، بسبب عدم توفر الوقت الكافي للقيام بالأنشطة الإثرائيّة والعلاجيّة، واتباع الطرائق الاعتياديّة في التدريس، التي لا تراعي حاجات الطلبة واهتماماتهم وميولهم ورغباتهم، وغياب التكنولوجيا، وافتقار الحصص للوسائل التّعليميّة، وكثرة المهارات المطلوبة، وكل ذلك أدى إلى ضعف في التحصيل.

الدراسات السابقة ذات الصلة

في ضوء الاطلاع على الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة، تم عرض هذه الدراسات حسب تسلسلها التاريخي من الأحدث إلى الأقدم ،على النحو الآتي:

أجرت أحمد (2020) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية استخدام برنامج الكورس لاب في تنمية التحصيل الدراسيّ ومهارات تصميم المقررات الإلكترونيّة لدى طالبات ماجستير التربية بجامعة بيشة السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدِم المنهج التجريبي بتصميم مجموعة واحدة، وتكونت عينة الدراسة التي اختيرت بالطريقة العشوائية من (64) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي وبطاقة تقييم منتج، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية استخدام برنامج الكورس لاب في زيادة التحصيل الدراسيّ وتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونيّة، عند استخدام برنامج الكورس لاب لدى الطالبات.

كما أجرت نوح (2020) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام برنامج تعليمي مستند على المحاكاة الحاسوبية في تدريس مادة الأحياء وتحديد أثره في التحصيل والاتجاه نحو التّعلّم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدِم المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار أفراد العينة من طالبات مدرسة النصر الحديثة بالطريقة القصدية ، وتكونت عينة الدراسة من (48) طالبة من الصف التاسع الأساسيّ، تم استخدام التعيين العشوائي لتوزيع الشعبتين في المجموعتين فتكونت المجموعة الضابطة من (24) طالبة وكذلك المجموعة التّجريبيّة، و تمثلت أدوات الدراسة في برنامج المحاكاة الحاسوبي ، و اختبار تحصيل ، ومقياس الاتجاه نحو التّعلّم، وتوصلت النتائج الى وجود فرق دال إحصائيًا في التحصيل يعزى للمحاكاة الحاسوبية ، كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا في مقياس الاتجاه نحو التّعلّم يعزى للمحاكاة الحاسوبية .

وأجرى المعايطة (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام برمجية إلكترونية في زيادة تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسيّ في مبحث الجغرافيا، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت الأداة في اختبار تحصيلي في الجغرافيا، تم تطبيقه على عينة عشوائية تكونت من 40 طالبًا موزعين على شعبتين بالتساوي، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، من طلاب الصف التاسع الأساسيّ في مدرسة أبو أيوب الأنصاري الأساسية للبنين، التابعة لمديرية تربية محافظة العقبة خلال العام الدراسيّ 2019/2018م. أظهرت نتائج الدراسة بعد تطبيق أداة الدراسة و تحليلها، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات الطلاب على اختبار التحصيل يعزى لمتغير طريقة التدريس لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وأجرى الديرشوي (2019) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية التّعلّم المدمج على التحصيل لدى طالبات الصف الحادي عشر الأدبي في مادة الجغرافيا في محافظة دهوك في العراق، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت الأداة في اختبار تحصيلي في مادة الجغرافيا، جرى تطبيقه على عينة تكونت من (47) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين، تجريبية تكونت من (20) طالبة، درست وفق التّعلّم المدمج، وأخرى ضابطة تكونت من (27) طالبة ، درست بالطريقة الاعتيادية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعتين (التّجريبيّة والضابطة) في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التّجريبيّة.

أما دراسة وحشة (2015) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج الكورس لاب في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسيّ في مبحث الحاسوب، في محافظة اربد– لواء بني عبيد، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي إلكتروني في مادة الحاسوب، جرى تطبيقه على عينة تكونت من (56) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة تُعزى لطريقة التدريس باستخدام برنامج الكورس لاب.

وفي دراسة أخرى أجراها توزون ، ويلماز –سويلو، وقراقوش ، وإينال وكيزلكايا (Tüzün Yılmaz-Soylu, Karakuş, İnal, & Kızılkaya, 2009) هدفت للكشف عن فاعلية تعلّم الجغرافيا بواسطة الحاسوب لدى طلاب المرحلة الابتدائية في مدينة انقرا التركية. تم تطبيق المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الرابع والخامس في المدارس الخاصة في انقرا التركية، اما أدوات الدراسة فتمثلت في اختبار تحصيلي قبلي و بعدي بالاضافة إلى استبانة لقياس اتجاهات الطلاب نحو تعلّم الجغرافيا، وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال احصائيا لصالح المجموعة التّجريبيّة التي درست بواسطة الحاسوب فقد حققوا نتائج تعلّم معنوية وإحصائيّة أعلى من المجموعة الضابطة مما أدى إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو تعلّم الجغرافيا.

منهج الدراسة

للتحقق من أثر المحتوى الرّقميّ المطور لمادة الجغرافيا المطور باستخدام برنامج الكورس لاب (Course Lab) في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسيّ في الأردن في مادة الجغرافيا واتجاهاتهم نحو تعلّمها، اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعتين (تجريبية وضابطة) تم اختيارهما بشكل عشوائي من شعب المدرسة التي جرى اختيارها بشكل قصدي، وعمل اختبارين قبلي وبعدي لبيان تأثير المعالجة للمجموعة التّجريبيّة (التدريس باستخدام المحتوى الرّقميّ المطور لمادة الجغرافيا باستخدام برنامج الكورس لاب) في المتغيرين التابعين (التحصيل والاتجاهات) مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

أفراد الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية من مدارس الكلية العلمية الإسلامية في العاصمة عمان ؛ وذلك بسبب تعاون المدارس مع الباحثين بحكم عمل أحدهما كمعلمة فيها ، واختيار شعبتين عشوائيًا من بين شعب طلاب الصف السادس الأساسيّ للعام الدراسيّ 2020–2021م والبالغ عددها (3) شعب، وقد بلغ مجموع عدد أفراد العينة في الشعبتين (54) طالباً، وتم تعيين إحدى هذه الشعب عشوائيًا كمجموعة تجريبية تكونت من (27) طالباً، تم تدريسها المادة التّعليميّة باستخدام المحتوى الرّقميّ المطور باستخدام برنامج الكورس لاب، والأخرى ضابطة وتكونت من (27) طالباً تم تدريسها المادة التّعليميّة بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدارسة

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في التحقق من أثر تدريس الجغرافيا وفق المحتوى الرّقميّ المطور باستخدام برنامج الكورس لاب (Course Lab) في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسيّ في محافظة العاصمة عمان في مادة الجغرافيا واتجاهاتهم نحو تعلّمها، تم إعداد أداتين للدراسة وهما: (اختبار تحصيلي في مادة الجغرافيا، مقياس اتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا).

أولاً: اختبار التحصيل لمادة الجغرافيا

تم إعداد الاختبار التحصيلي وفق الخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى التحصيل في مادة الجغرافيا لدى طلاب المجموعتين الضابطة والتّجريبيّة باستخدام الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعتين : الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، والتّجريبيّة التي درست باستخدام المحتوى الرّقميّ المطور باستخدام برنامج الكورس لاب (Course Lab)، وقد اقتصرت الدراسة على مستوى (التذكر، والفهم، والتطبيق) من تصنيف بلوم للأهداف المعرفية؛ لتأثيرها المباشر على التحصيل الدراسيّ واتجاهات الطلبة.

2. إعداد جدول المواصفات الخاص بالاختبار التحصيلي والأوزان النسبية، حيث تم صياغة أسئلة موضوعية من نوع اختيار من متعدد تغطي المادة الدراسيّة. وقد تم توزيع الفقرات (الأسئلة) البالغ عددها (25) على مستوى التذكر والفهم والتطبيق.
3. التحقق من صدق الاختبار :

للتحقق من صدق محتوى الاختبار بصورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من مختلف التخصصات في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، بالإضافة إلى مشرفي الجغرافيا في وزارة التربية والتّعليم في الأردن بلغ عددهم (12)، وذلك بهدف التأكد فيما إذا كان الاختبار يقيس الهدف الذي وضع من أجله، والتأكد من صياغة الفقرات، وصحتها ووضوحها، من الناحية العلمية، ومدى شمولها للمادة التّعليميّة والدقة العلمية للرسومات والأشكال، وتم جمع آراء المحكمين واقتراحاتهم وتعديل بعض الفقرات في ضوء ذلك، وإجراء التعديل المناسب وفق ملاحظاتهم، ليصبح الاختبار في صورته النهائية مكون من (25) فقرة .

1. التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية على عينة استطلاعية من طلبة الصف السادس الأساسيّ ، من غير شعب المجموعتين التّجريبيّة والضابطة، وبلغ عددهم (20) طالبًا، تم اختيارهم من شعبة أخرى في نفس المدرسة، وذلك بهدف التعرف على معامل صعوبة وتمييز فقرات الاختبار، وتحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، كما يلي:

أ. الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار:

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار لتحديد درجة صعوبة فقرات الاختبار والقوة التميزية لها، كما هو مبين في الجدول (1)، باستخدام المعادلات التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مجموع العلامات المحصلة للسؤال (الفقرة)}}{\text{عدد الطلاب}} \times 100\%$$

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{الاجابات الصحيحة للفئة العليا} - \text{الاجابات الصحيحة للفئة الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في احدى الفئتين}} \times 100\%$$

الجدول (1): معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي.

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.401	0.562	14	0.651	0.551
2	0.453	0.594	15	0.408	0.446
3	0.450	0.843	16	0.559	0.658
4	0.357	0.675	17	0.456	0.672
5	0.305	0.466	18	0.455	0.604
6	0.603	0.488	19	0.454	0.865
7	0.452	0.537	20	0.752	0.688
8	0.452	0.569	21	0.651	0.749
9	0.604	0.533	22	0.607	0.462
10	0.403	0.791	23	0.552	0.764
11	0.451	0.710	24	0.503	0.468
12	0.452	0.445	25	0.506	0.612
13	0.455	0.447			

يتضح من الجدول (1) أنّ معاملات الصعوبة للفقرات تراوحت بين (0.305–0.752)، وتراوحت معاملات التمييز بين (0.446–0.865). وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن الاختبار حسب معيار عودة (2010) الذي يشير إلى الاحتفاظ بالفقرة التي تتراوح صعوبتها بين (0.20–0.80)، ولديها معامل تمييز أعلى من (0.39)، وبالتالي لم يتم حذف أي من الفقرات بناء على معامل الصعوبة أو معامل التمييز، وأصبح الاختبار بصورته النهائية يتألف من (25) فقرة.

ب. ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات اختبار التحصيل في الجغرافيا، تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كودر ريتشاردسن (KR-20) حيث بلغت قيمة معامل الثبات المحسوب بهذه المعادلة (0.826)، وهذه النتيجة تدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عال.

ج. تحديد الوقت المناسب للاختبار: وتم ذلك بحساب الوقت الذي استغرقه أول طالب لانهاء الاختبار والوقت الذي استغرقه آخر طالب لإنهاء الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن، وقد تبين أن الوقت المناسب للإجابة على الاختبار (35) دقيقة.

$$\text{زمن الإنهاء المناسب} = \frac{\text{زمن إنهاء أول طالب} + \text{زمن إنهاء أخر طالب}}{2} = \frac{41 + 29}{2} = 35$$

د. تعليمات الاختبار: بعد تحديد عدد الفقرات وصياغتها قام الباحثين بوضع تعليمات الاختبار، التي تهدف إلى شرح فكرة الإجابة عند الاختبار بأبسط صورة ممكنة.

هـ. تطبيق الاختبار: تم تطبيق الاختبار القبلي على عينة الدراسة بداية الفصل الدراسيّ الأول، ثم تطبيق الاختبار البعدي بعد الانتهاء من التدريس وفق طريقة المحتوى الرّقميّ باستخدام برنامج الكورس لاب (Course Lab).

و. تصحيح الاختبار: تم إعداد الاختبار الذي تم تطبيقه على المجموعتين (التّجريبيّة والضابطة) وتصحيحه إلكترونيًّا، وقد أعطيت درجة صفر للإجابة الخاطئة، وعلامة واحدة في حال الإجابة الصحيحة، وبذلك تكون العلامة الدنيا للاختبار (صفر) والعلامة القصوى (25).

ثانيا: مقياس الاتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا

صمم هذا المقياس بهدف معرفة اتجاهات طلاب السادس الأساسيّ نحو تعلّم الجغرافيا وفق الخطوات الآتية:

1. بناء مقياس الاتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا

بعد مراجعة الأدب السابق والمصادر والمراجع والأبحاث ذات العلاقة بالدراسة، تم إعداد المقياس المتعلق باتجاهات الطلاب نحو تعلّم الجغرافيا، وقد تكون بصورته الأولية من (25) فقرة، أمام كل فقرة تدريج خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة).

2. صدق مقياس الاتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا

أ. صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس الاتجاهات تم عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من مختلف التخصصات في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، بالإضافة إلى مشرفي الجغرافيا في وزارة التربية والتّعليم بلغ عددهم (12)، حيث طُلب منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم التي تتعلق بمدى ملائمة الفقرات، ومناسبتها ووضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية لها، وإجراء ما يرونه مناسبا على قائمة الفقرات في الأداء من إضافة أو حذف أو تعديل، وفي ضوء الملاحظات والآراء التي حددت من المحكمين، تم إجراء التعديل للمقياس حيث بلغ عدد الفقرات بعد تعديلها النهائي (25) فقرة.

ب. صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم حساب معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) طالب، حيث يمثل معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية مؤشر لصدق الفقرة من حيث قياسها لنفس السمة التي يقيسها المقياس، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول: (2) قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الاتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا وبين الدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس الاتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا	الارتباط مع المقياس الكلي
1	أشعر أن تدريس مادة الجغرافيا تُفيدني في فهم الظواهر والتضاريس الطبيعية.	0.662*
2	أميل إلى مادة الجغرافيا لأنها تطلعني على ما هو جديد.	0.696*
3	أشعر أن المادة جاذبة وممتعة.	0.711*
4	أتصور مساحة الوطن العربي كاملًا	0.518*
5	أتوقع أن مادة الجغرافيا مهمة في تقدم المجتمع.	0.722*
6	أواجه مشكلاتي الحياتية عند دراسة الجغرافيا .	0.604*
7	أشعر أن مادة الجغرافيا تحتاج إلى توضيح وتفسير أكثر من المواد الأخرى.	0.552*
8	أشعر أن تعلّم الجغرافيا يساعدني في التعرف على مواقع دول العالم وحدودها.	0.597*
9	أشعر أن مادة الجغرافيا سبب في تدني معدلي.	0.566*
10	أفهم المادة بسهولة من خلال الصور والخرائط والنماذج.	0.581*
11	أشعر أن محتوى المادة يتضمن مفاهيم ومعلومات تتعلق بالخرائط الجغرافية.	0.495*
12	أفهم تضاريس الوطن العربي من خلال محتوى المادة.	0.611*
13	أشعر أن ضعف الطلبة في مادة الجغرافيا يعود إلى السمات الشخصية للمعلم.	0.718*
14	أشعر أن مادة الجغرافيا تشجعني على قراءة كتب ومراجع خارجية.	0.602*
15	أتوقع أن يفيدني تعلّم الجغرافيا في تحديد مواقع الأنهار على الخريطة.	0.641*
16	أتعرف من خلال مادة الجغرافيا على مساحات دول العالم من حولنا.	0.699*
17	أشعر بالفرح عند غياب معلم الجغرافيا.	0.604*
18	أفسر الخرائط عند تعلّم الجغرافيا.	0.467*
19	أشعر بالإجهاد حينما أقوم بدراسة مادة الجغرافيا.	0.720*
20	أتوقع أن تعلّم الجغرافيا يفيدني في فهم الأنظمة الخدماتية مثل (الطرق، النقل، الاتصالات، المياه).	0.553*
21	أفهم العالم من حولي عند دراسة الجغرافيا.	0.409*
22	أشعر بالملل في حصة الجغرافيا.	0.487*
23	أشعر بالحاجة إلى تعلّم الجغرافيا مقارنة بالمواد الأخرى.	0.569*
24	أشعر أن دراسة الجغرافيا تتطلب مني وقتًا طويلًا على حساب المواد الأخرى .	0.573*
25	أجد صعوبة في تعلّم الجغرافيا لأنها مادة تميل للحفظ.	0.661*

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يلاحظ من الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الاتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا مع الدرجة الكلية على المقياس قد تراوحت بين (0.409– 0.722)، كانت جميعها ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وكانت جميع هذه القيم أعلى من (0.20)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب معيار

عودة (2010) الذي يشير إلى الاحتفاظ بالفقرة التي يزيد معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس عن (0.20)، وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (25) فقرة.

1. ثبات مقياس الاتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا

للتأكد من ثبات مقياس الاتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا، استخدمت طريقة الاختبار وإعادته (test-retest)، وذلك بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (20) طالب، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على المقياس وكانت قيمته (0.814). وتم أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وكانت قيمته (0.752) وهذه النتيجة تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

2. تصحيح مقياس الاتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا

تكون مقياس الاتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا بصورته النهائية من (25) فقرة، يستجيب لها الطالب وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (موافق بشدة، وتعطى عند تصحيح المقياس 5 درجات، موافق وتعطى 4 درجات، محايد وتعطى 3 درجات، معارض وتعطى درجتان، معارض بشدة وتعطى درجة واحدة) في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب ويعكس التدريج في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب وهي(7، 9 ،17، 19، 22، 24، 25) وبذلك تراوحت درجات المقياس ككل بين (25-125). حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على مستوى مرتفع من الاتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا.

ثالثاً : دليل تنفيذ المحتوى الرّقميّ لمادة الجغرافيا باستخدام برنامج الكورس لاب (Course Lab).

لتحقيق هدف الدراسة تم عمل دليل لتنفيذ المحتوى الرّقميّ للمادة العلمية، من خلال اختيار المادة التّعليميّة، والتخطيط للدروس وتصميمها وحوسبتها، باستخدام برنامج (Course Lab) ، و تمثلت أبرز المراحل فيما يلي:

- مرحلة اختيار المادة التّعليميّة: بحيث تكونت المادة التّعليميّة من الوحدة الثانية، وهي النظام الطبيعي (من كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسيّ/الفصل الأول، والمقرر على الطلبة من وزارة التربية والتّعليم الأردنية، للعام الدراسيّ 2020–2021).
- مرحلة حوسبة المادة التّعليميّة باستخدام برنامج (Course Lab) وذلك باتباع الخطوات التالية:

1. تصميم شرائح بحيث يحتوي غلاف البرمجية على عنوان المادة التّعليميّة والصف والنتاجات الخاصة.
2. تصميم شاشة التّعليمات والإرشادات؛ لتوضيح كيفية استخدام هذه البرمجية التّعليميّة للطلبة.
3. توزيع المحتوى إلى دروس، وكل درس يتكون من عدد من الإطارات التّعليميّة (الشرائح)، بحيث تكون شاملة وواضحة، ومحققة للنتاجات.
4. عرض محتوى الدرس بطريقة متسلسلة، وفق ما تقتضيه طبيعة الدرس بحيث يشمل العرض المحتوى التّعليمي ومجموعة من الصور والفيديوهات والأنشطة والأسئلة.
5. التقويم الذاتي: قبل البدء بالدرس يتم طرح مجموعة من الأسئلة كتقويم قبلي، وفي أثناء الحصة يتم طرح تقويم تكويني، وبعد الانتهاء من عرض محتوى الدرس يتم عمل تقويم ختامي، وهذا التقويم بأنواعه مزود بتغذية راجعة فورية، ففي حالة الإجابة الصحيحة يتم تعزيز الطالب، وفي حالة الإجابة الخاطئة يتم منح الطالب فرصة أخرى قبل التصويب، وهكذا مع بقية دروس الوحدة.وقد تم تصميم الدروس بشكل يسمح للمتعلّم التنقل بين شاشاتها حسب سرعة تعلّمه، وصممت بحيث يكون تعامل الطالب معها على نحو فردي وبسهولة، كما تم مراعاة معايير تصميم البرمجيات التقنية التّعليميّة، ومنها البعد عن كل ما يشتت انتباه الطالب مثل المغالاة بالزخرفة، وكثرة الحركة في الشاشة، وعدم عرض كمية كبيرة من المعلومات في الشاشة الواحدة.

إجراءات الدراسة:

تلخصت إجراءات الدراسة بما يلي :

1. اختيار أفراد الدراسة .
2. إعداد أدوات الدراسة .
3. إعداد دليل لتنفيذ المحتوى وفق برنامج الكورس لاب بشكل متزامن.
4. إجراء الصدق والثبات لأدوات الدراسة.
5. تطبيق الأدوات على أفراد الدراسة في المجموعتين التّجريبيّة والضابطة.
6. جمع البيانات وتحليل النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق المعالجات على المجموعتين التّجريبيّة والضابطة للإجابة عن أسئلة الدراسة، مرتّبة حسب تسلسل أسئلتها، وذلك بعد إدخال نتائج جميع أفراد الدراسة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لكل من اختبار التحصيل في الجغرافيا ومقياس الاتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا على برنامج (SPSS) .

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما أثر المحتوى الرّقميّ المطور لمادة الجغرافيا باستخدام برنامج الكورس لاب (Course Lab) في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسيّ في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلاب الصف السادس الأساسيّ في اختبار الجغرافيا في القياسين القبلي والبعدي، لطلاب المجموعة التّجريبيّة وطلاب المجموعة الضابطة، كما هو مبين في جدول (3).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في القياسين القبلي والبعدي والمعدل لتحصيل طلاب الصف السادس الأساسيّ في اختبار الجغرافيا تبعاً لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المعدل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الضابطة	27	11.74	6.23	16.70	5.57	16.34	0.79
التّجريبيّة	27	10.48	5.75	21.07	5.06	21.44	0.79

يتضح من الجدول (3) أن قيم المتوسط الحسابي في القياس القبلي للمجموعة الضابطة قد بلغ (11.74) وبلغ للمجموعة التّجريبيّة (10.48) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة (16.70) وبلغ للمجموعة التّجريبيّة (21.07) ويلاحظ تحسن قيم المتوسطات البعدية في كل مجموعة مقارنة بالقياس القبلي ويلاحظ كذلك وجود فروق (ظاهرية) بين متوسط المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضابطة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التّجريبيّة، ولتحديد مدى أهمية هذه الفروق من الناحية الإحصائيّة؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (one way ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (one way ANCOVA) في القياس البعدي لتحصيل طلاب الصف السادس الأساسيّ في اختبار الجغرافيا تبعاً لمتغير المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	مستوى الدلالة	مربع ايتا (2η)
القياس القبلي	347.126	1	347.126	20.956	0.000	
المجموعة	626.708	1	626.708	37.835	0.000	0.426
الخطأ	844.774	51	16.564			
المجموع	1818.608	53				

(حجم الاثر وفقا لكوهن (1977) : ضعيف(0.10-0.24) ، متوسط (0.25-0.39) ، كبير (0.40 فما فوق)).

يتضح من الجدول (4) أن قيمة (F) قد بلغت (37.835)، وبمستوى دلالة يساوي (0.00)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات مجموعتي الدراسة في القياس البعدي لتحصيل طلاب الصف السادس الأساسيّ في مادة الجغرافيا، حيث كانت دلالة هذه الفروق لصالح المجموعة التّجريبيّة ذات المتوسط الحسابي الأعلى.كما يبين الجدول قيمة حجم الأثر الناتج عن أثر استخدام المحتوى الرّقميّ المطور لمادة الجغرافيا باستخدام برنامج الكورس لاب (Course Lab) في رفع مستوى التحصيل في الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس الأساسيّ في الأردن والذي تدل عليه قيمة مربع ايتا (η^2) حيث بلغت هذه القيمة (على شكل نسبة مئوية) (42.60 ٪) وتعتبر هذه القيمة مرتفعة وفقاً لتصنيف كوهن لحجم الأثر (Cohen,1977).

وبهذه النتيجة فقد تبين الأثر الإيجابي لاستخدام المحتوى الرّقميّ المطور لمادة الجغرافيا باستخدام برنامج الكورس لاب (Course Lab) في رفع مستوى التحصيل في الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس الأساسيّ في الأردن، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل البعدي لطلاب المجموعتين التّجريبيّة والضابطة في مادة الجغرافيا يعزى لطريقة التدريس (التدريس وفق برنامج كورس لاب/ الطريقة الاعتيادية)". وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن تدريس مادة الجغرافيا باستخدام المحتوى الرّقميّ المطور باستخدام برنامج الكورس لاب، أسهم في جذب الطلاب، وجعلهم أكثر نشاطًا وإيجابيةً، مما جعل بيئة التّعلّم بيئة جاذبة مليئة بالحماس والتفاعل ، فالطلاب الذين يشاركون في التّعلّم والأنشطة لديهم قدرة على الإنجاز الأكاديمي، وهذا أدى إلى رفع مستوى التحصيل، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أحمد،2020) و (البراشدية وآخرون،2019) و(وحشة،2015)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تحصيل الطلاب لصالح المجموعة التّجريبيّة التي درست باستخدام برنامج الكورس لاب مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (المعايطة،2020) و(الديرشوي،2019)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تحصيل الطلاب في مادة الجغرافيا لصالح المجموعة التّجريبيّة التي درست باستخدام برمجيات تعليميّة غير الكورس لاب، مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته : ما أثر المحتوى الرّقميّ المطور لمادة الجغرافيا باستخدام برنامج الكورس لاب (Course Lab) في اتجاهات طلاب الصف السادس الأساسيّ في الأردن نحو تعلّم الجغرافيا ؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلاب الصف السادس الأساسيّ نحو تعلّم الجغرافيا في القياسين القبلي والبعدي، لطلاب المجموعة التّجريبيّة وطلاب المجموعة الضابطة، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في القياسين القبلي والبعدي والمعدل لاتجاهات طلاب الصف السادس الأساسيّ نحو تعلّم الجغرافيا تبعاً لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المعدل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الضابطة	27	2.57	0.44	2.86	0.27	2.85	0.08
التّجريبيّة	27	2.42	0.29	3.71	0.52	3.69	0.08

يتضح من الجدول (5) أن قيم المتوسط الحسابي في القياس القبلي للمجموعة الضابطة قد بلغ (2.57) وبلغ للمجموعة التّجريبيّة (2.42) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة (2.86) وبلغ للمجموعة التّجريبيّة (3.71) ويلاحظ تحسن قيم المتوسطات البعدية في كل مجموعة مقارنة بالقياس القبلي ويلاحظ كذلك وجود فروق

(ظاهرية) بين متوسط المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضابطة في القياس البعدي؛ ولتحديد مدى أهمية هذه الفروق من الناحية الإحصائيّة فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (one way ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (one way ANCOVA) في القياس البعدي لاتجاهات طلاب الصف السادس الأساسيّ نحو تعلّم الجغرافيا تبعاً لمتغير المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	مستوى الدلالة	مربع ايتا (η^2)
القياس القبلي	0.056	1	0.056	0.316	0.577	
المجموعة	9.614	1	9.614	54.316	0.000	0.516
الخطأ	9.014	51	0.177			
المجموع	18.764	53				

(حجم الاثر وفقا لكوهن (1977) : ضعيف (0.10-0.24) ، متوسط (0.25-0.39) ، كبير (0.40 فما فوق)).

يتضح من الجدول (6) أن قيمة (F) قد بلغت (54.40)، وبمستوى دلالة يساوي (0.00)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات مجموعتي الدراسة في القياس البعدي لاتجاهات طلاب الصف السادس الأساسيّ نحو تعلّم الجغرافيا ، حيث كانت دلالة هذه الفروق لصالح المجموعة التّجريبيّة ذات المتوسط الحسابي الأعلى.كما يبين الجدول قيمة حجم الأثر الناتج عن أثر استخدام المحتوى الرّقميّ المطور باستخدام برنامج الكورس لاب (Course Lab) في رفع مستوى الاتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس الأساسيّ في الأردن، والذي تدل عليه قيمة مربع ايتا (η^2) حيث بلغت هذه القيمة (على شكل نسبة مئوية) (51.60 ٪) وتعتبر هذه القيمة مرتفعة وفقاً لتصنيف كوهن لحجم الأثر (Cohen,1977).

وبهذه النتيجة فقد تبين الأثر الإيجابي لاستخدام المحتوى الرّقميّ المطور لمادة الجغرافيا باستخدام برنامج الكورس لاب (Course Lab) في رفع مستوى الاتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس الأساسيّ في الأردن، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطي استجابات طلاب المجموعتين التّجريبيّة والضابطة في المقياس البعدي للاتجاهات نحو تعلّم الجغرافيا يعزى لطريقة التدريس (التدريس وفق برنامج كورس لاب / الطريقة الاعتيادية)". وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن تدريس مادة الجغرافيا باستخدام المحتوى الرّقميّ المطور باستخدام برنامج الكورس لاب، أدى إلى زيادة دافعية الطلاب نحو تعلّم الجغرافيا، كونه يراعي ميول و رغبات الطلاب، من خلال تنويع الأنشطة والأساليب وتشجيع الطلاب على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة؛ لتعمق فهمهم وجعل التّعلّم ذي معنى، والذي من شأنه تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو تعلّم الجغرافيا، وقد تم ملاحظة مدى دافعية الطلبة وحماسهم لتعلّم الجغرافيا عبر الكاميرات، أثناء تطبيق الدراسة باستخدام برنامج الكورس لاب عن بعد، باستخدام منصة مايكروسوفت تيمز، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Tüzün, & et al.2009) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتجاهات الطلاب نحو تعلّم الجغرافيا لصالح المجموعة التّجريبيّة، التي درست باستخدام برنامج تعليمي محوسب مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (البراشدية وآخرون،2019) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتجاهات الطلاب نحو تعلّم العلوم، لصالح المجموعة التّجريبيّة التي درست باستخدام برنامج الكورس لاب مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة اوصى الباحثان بما يلي:

1. تدريب معلمي ومعلمات الجغرافيا على استخدام برنامج الكورس لاب، وتشجيعهم على توظيفه أثناء تدريسهم ،سواء أكان التّعليم وجاهيًّا أم عن بعد.

2. تشجيع القائمين على تطوير المناهج التّعليميّة، بضرورة الاهتمام بتطوير المحتوى الرّقميّ لمادة الجغرافيا باستخدام برنامج الكورس لاب.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول استخدام برنامج الكورس لاب، وأثره في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو تعلّم المواد التّعليميّة الاخرى.

قائمة المراجع

اولاً: المراجع العربية

أبو ريا، محمد (2002). الحاسوب في التّعليم ط1 . عمان : الاهلية للنشر والتوزيع.

أبو سنينة، عودة (2012).درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الإجتماعية لمهارات الخرائط في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا) في الأردن. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربويّة والنفسية.28 (4)، 375–421.

أحمد، هالة (2020). فاعلية استخدام برنامج الكورس لاب قي تنمية التحصيل الدراسيّ ومهارات تصميم المقررات الإلكترونيّة لدى طالبات ماجستير التربية بجامعة بيشة. مجلة كليةالتربية،جامعة كفر الشيخ. 20 (3)، 39–68.

الأحمري، سعدية (2015). التّعليم الإلكتروني . عمان: دار هناء للنشر والتوزيع.

البراشدية،حنان والبراشدية،حفيظة والحمدانية، مريم (2019). فعالية استخدام برنامج كورس لاب في تدريس وتقويم العلوم في تحسن التحصيل الدراسيّ والاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ بسلطنة عُمان. مجلة الدراسات التربويّة والنفسية، جامعة السلطان قابوس.13(3)، 421–440.

جودت،مصطفى (2014)."طور محتواك التّعليمي باستخدام برنامج Course Lab مجانًا. متوفر على الموقع الإلكتروني المبين أدناه، تاريخ الاسترجاع: 20 /2020/11م. https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/13994

الحربي، محمد (2007م). مطالب استخدام التّعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين . جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الخالدي ، مريم (2008). نظام التربية والتّعليم.عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الخزاعلة، فاطمة(2014). الاتصال وتكنولوجيا التّعليم . عمان: دار أمجد للنشروالتوزيع.

خليفة، محمد (2020م). التّعلّم الإلكتروني في إطار مجتمع المعلومات والمعرفة. الاسكندرية: دار الفكر، ط1. متوفر على الموقع الإلكتروني المبين أدناه، تاريخ الاسترجاع 2020/11/3: http://www.library.ajman.ac.ae

الديرشوي،عبد المهيمن (2019). أثر استراتيجية التّعلّم المدمج على التحصيل الدراسيّ واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر الأدبي في مادة الجغرافيا بمركز محافظة دهوك/العراق. دراسات العلوم التربويّة، جامعة دهوك. 46(1)، 271 –286.

الرواضية،صالح وبني دومي،حسن والعمري،عمر (2014).التكنولوجيا وتصميم التدريس.عمان: دار زمزم للنشر والتوزيع ط2.

الزيون، خالد (2020) فاعلية التّعلّم عن بعد مقارنًا بالتّعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن.المجلة العربية للتربية النوعية،4(13)،201–220.

زيتون،حسن (2005). التّعلّم الإلكتروني:المفهوم،القضايا،التخطيط،التطبيق،التقييم،رؤية جديدة في التّعلّم . الرياض:الدار الصولتية للتربية للنشر والتوزيع.

السالم، سالم (2010م). إشكاليات صناعة المحتوى الرّقميّ العربي. مؤتمر المحتوى العربي في الإنترنت–التحديات والطموح. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (1)، 17–63.

شحاتة،حسن،والنجار ،زينب (2003).معجم المصطلحات التربويّة والنفسية.القاهرة،الدار المصرية اللبنانية.

العاقل، سهام (2015) الوصاية في التّعلّم عن بعد: نحو أشكال جديدة للاتصال والتفاعل بين المعلم والمتعلّم .مجلة الحكمة للدراسات التربويّة والنفسية، (6)، 229–250.

عامر، طارق عبد الرؤوف (2015). التّعليم الالكتروني والتّعليم الافتراضي. القاهرة:المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الرحمن، محمد (2008). دراسات في الصحة النفسية؛ المهارات الاجتماعية، الاستقلال النفسي، والهوية ج2. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الله، حسام (2003).طرق تدريس الجغرافيا،لجميع المراحل الدراسيّة. الأردن: دار أسامة للنشر.

عزمي، نبيل (2011).التصميم التّعليمي للوسائط المتعددة ط2. المينا: دار الهدى.
عفيفي، محمد (1425هـ). التّعلّم عن بعد الحاجة إليه وكيفية تطبيقه. ورقة عمل مقدمة للملتقى الثاني للجمعية السعودية للإدارة للفترة من 16-1425/1/17هـ.
علوي، هند ومسرورة، محمود (2020). اقتراح تصميم بوابة عربية لإدارة المحتوى الرّقميّ العربي .مجلة العلوم الإنسانية،31 (1)،433-449.
عودة، أحمد (2010م). القياس والتقويم في العمليّة التدريسية. اربد: دار الأمل.
الفار، ابراهيم (2000). استخدام الحاسوب في التّعليم.القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
القريشي، عبد العزيز (2011). فاعلية استخدام التلميحات البصرية في تحصيل تلاميذ المرحلة الإبتدائية في مادة الرياضيات باستخدام برنامج الكورس لاب (Course Lab).رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
قطيط، غسان (2009). حوسبة التقويم الصفي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
الكورس لاب . (www.courselab.com) تاريخ الاسترجاع 2020/9/26م.
الكيلاني، أحمد (2018) . أثر أنموذج مارزاو في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن الأساسيّ في مبحث التربية الإسلامية واتجاهاتهم في الأردن، مجلة دراسات، 2 (45) ، 172-189.
المالكي، عبد الملك (2010). فاعلية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التّعلّم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات. أطروحة دكتوراة، جامعة أم القرى: السعودية.
المعايطة، وائل (2020). أثر استخدام برمجية إلكترونية في زيادة تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسيّ في مبحث الجغرافيا. مجلة العلوم التربويّة والنفسية. 4 (7)، 20-37 .
الموسى، عبدالله والمبارك، أحمد (2005). التّعلّم الإلكتروني:الأسس والتطبيقات. الرياض: مؤسسة شبكة البيانات .
نصير، يوسف (2008). تعزيز المحتوى الرّقميّ العربي على سلّم الأولويات في الإسكو. متوفر على الموقع الإلكتروني المبين أدناه، وقد تم الدخول إلى الموقع بتاريخ: 12/ 2020/12م:http://www.unescwa.org/ar/news
نوح، سعاد (2020). بناء برنامج تعليمي مستند على المحاكاة الحاسوبية في تدريس مادة الأحياء وتحديد أثره في التحصيل والاتجاه نحو التّعلّم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية، الأردن.
وحشة، ريم (2015). أثر استخدام (كورس لاب) في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسيّ في مبحث الحاسوب. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
وزارة التربية والتعليم الأردنية (2015). كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسيّ، ط1، منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية، عمان.
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي.(http://www.mohe.gov.jo) تاريخ الاسترجاع 2020/11/15م.

المراجع الأجنبية

Cohen, J. (1977). Statistical power analysis for the behavioral sciences (rev. ed.). New York: Academic Press CourseLab.com, Retrievedfrom http:// www.courselab.com/ view_doc.html?mode=doc&doc_ id=5799960992579148560 in (26, SEP, 2020)
Strong, R, Irby, T. L, Wynn, J. T, & McClure, M. M. (2012). Investigating Students' Satisfaction with eLearning Courses:The effect of Learning Environment and Social Presence. Journal of Agricultural Education, 53(3), 98-110
Tüzün, H, Yılmaz-Soylu, M, Karakus, T., Inal, Y., & Kızılkaya, G. (2009). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning.Computers & Education, 52(1), 68-77.
Wise, A. F., Padmanabham, P., & Duffy, T. M. (2009). Connecting online learners with diverse local practices: the design of effective common reference points for conversation. Distance Education, 30(3), 317-338.