بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

مجلة العلوم التربوية

دورية علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

المجلد الثالث: العدد الثاني
ذو الحجة ١٤٣٩هـ - اوقست ٢٠١٨م
ر. د. م.د:٧٤٤٨-١٦٥٨
URL: http://jes.psau.edu.sa

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ.د.مبارك بن فهيد القحطاني

أعضاء هيئة التحرير

أ.د.جبر محمد الجبر

أ.د.يس بن عبدالرحمن قنديل

أ.د.نوف بنت ناصر التميمي

أ.د. إسماعيل محمد الفقي

د. عبد السلام بن عمر الناجي

د. فرحان سالم العنزي

مدير التحرير

د.خالد ناصر العاصم

الهيئة الاستشارية

أ.د. صلاح عبد السلام الخراشي

أ.د. عبد الله بن علي الحصين

أ.د. محمد بن سليمان المشيقح

أ.د. محمود عباس عابدين

أ.د. هاني عبد الستار فرج

الهيئة الفنية في المجلة

د. عبد الفتاح ضو

أ.عبدالله ناصر العاصمي

أ.منيرة مبارك القحطاني

جميع المراسلات توجه إلى البريد الإلكتروني jes@psau.edu.sa

©١٤٣٩هـ/٢٠١٨، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

جميع حقوق الطبع محفوظة لمجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، و لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة، أو نسخه، أو إدخاله في أي نظام حفظ المعلومات دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير

التعريف بالمجلة

مجلة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز للدراسات التربوية مجلة علمية محكَمة، وهي دورية نصف سنوية تُعنى بنشر البحوث وتطوير المعرفة العلمية في مجال التربية، وما يتصل بها من العلوم التي تخدم العملية التربوية في كافة المراحل التعليمية ، بما يتفق ورسالة الجامعة وأهدافها، وينسجم مع الأطر والضوابط المنظمة للبحث العلمي في الجامعات السعودية.

الأهداف:

تهدف المجلة بشكل عام إلى تسليط الضوء على بعض جوانب النشاط العلمي في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، من خلال نشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مجال العلوم التربوية، كما تهدف إلى دعم الباحثين في هذا المجال من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين المتخصصين داخل الجامعة وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

١. المشاركة الفاعلة مع الجامعات ومراكز البحث العلمي المحلية والعالمية لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
٢. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية المعاصرة.
٣. توفير وعاء لنشر البحوث العلمية الأصيلة في التخصصات التربوية والنفسية.
٤. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

الموافقة على الإصدار:

- صدرت الموافقة على إصدار مجلة العلوم التربوية عام ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م
- صدر المجلد الأول- العدد الأول من المجلة٧ /١٤٣٧هـ ٤/٢٠١٦م

عنوان المراسلة:

مجلة العلوم التربوية
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز
ص. ب.١٧٣ الخرج:١١٩٤٢
الخرج، المملكة العربية السعودية.
البريد الإلكتروني: jes@psau.edu.sa
الموقع الإلكتروني: http://jes.psau.edu.sa

Journal of Educational Sciences
Prince Sattam Bin Abdulaziz niversity
P. O. Box:173Alkharj: 11942
Alkharj. Kingdom of Saudi Arabia
Email: jes@psau.edu.sa
Website UR: http://jes.psau.edu.sa

قواعد وتعليمات النشر في مجلة العلوم التربوية
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

١. يشترط في البحوث المقدمة للنشر في المجلة ما يلي:

- أن يكون البحث أصيلاً، وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على القواعد العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات العلوم التربوية.
- يتم إرسال البحوث عبر البريد الإلكتروني وعبر موقع المجلة الإلكتروني، مطبوعة على برنامج Microsoft Word، ويكون تصميم الصفحات بقياس (١٧سم×٢٤سم)، مع ترك هامش (٢سم) على الجانبين، وهامش (٢,٥سم) أعلى الصفحة وأسفلها، ويمكن الاستعانة بالتصميم المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة في ذلك.
- يراعى أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة، ومراعياً لقواعد الضبط ودقة الرسوم والأشكال -إن وجدت - ومطبوعاً ببنط (١٦) وبخط (Traditional Arabic) للبحوث المكتوبة باللغة العربية، وبنط ١٢ وخط (Times New Roman) للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية، مع مراعاة أن يكون التباعد بين السطور مسافة مفردة، وبين الفقرات (١٠) ويكون ترقيم الصفحات في منتصف أسفل الصفحة .يشترط ألا يقل عدد كلمات ملف البحث عن (٤٠٠٠) كلمة، ولا يزيد عن (٨٠٠٠) كلمة متضمنة المستخلص، والهوامش، والمراجع، كما ينبغي أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويراعى ألا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول مساحة الصفحة، ويستخدم الخط (Traditional Arabic)، بنط (١٠) في متن الجداول في البحوث العربية، والخط (Times New Roman)، بنط (٨) في متن الجداول في البحوث الإنجليزية. أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق، وحسن استخدام المصادر والمراجع، مع الأخذ في الحسبان أن نظام التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس (American Psychological Association. APA. 6th Edition)
- يتبع في تنسيق العنوان والمستخلص ومتن صفحات البحث ومراجعة البحوث المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة.
- يرفق بالبحث المراد نشره مستخلصاً باللغة الإنجليزية، ويأتي بعد المستخلص العربي في أول البحث، وإذا كان البحث باللغة الإنجليزية فيرفق مستخلص باللغة العربية في حدود (١٥٠-٢٥٠) كلمة.
- يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

٢. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث المراد نشره لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه وصدور القرار بشأنه.

٣. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه دون إبداء الأسباب.

٤. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث، وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في التحرير والنشر.

٥. في حالة قبول البحث مبدئياً، يتم إشعار الباحث، ومن ثم تختار هيئة التحرير حكمين من ذوي الاختصاص، بالإضافة إلى حكم مرجح للاستعانة برأيه عند الحاجة.

٦. يتم إشعار الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ستة أشهر - على الأكثر - من تاريخ تسلم البحث.

٧. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، ترسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها أسبوعين من إرسالها إليه.

٨. البحوث التي لا يتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.

- يستطيع الباحث الحصول على نسخة من بحثه (ملف pdf) من خلال الدخول على موقع المجلة الإلكتروني jes.psau.edu.sa

١٠. في حال قبول البحث للنشر تؤول كافة حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من هيئة تحرير المجلة.

١١. مراسلة المجلة تعني قبول شروط النشر واللائحة الداخلية للنشر، ولهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

١٢. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

المحتويات

عنوان الباحث	الباحث	الصفحة
افتتاحية العدد		٧
واقع توظيف معلمي علوم المرحلة الأساسية والثانوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس العلوم في مدينة الحديدة	د.حمود علي عبده العبدلي	٩
أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الحاسب الآلي	د. أحمد بن زيد آل مسعد سعيد مبارك الدوسري	٤١
فاعلية برنامج مقترح قائم على النموذج المعرفي المعلوماتى في تنمية التفكير المنظومى والتحصيل الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية	د. بكر محمد سعيد عبد الله	٦٧
مدى قيام جامعة إب اليمنية بالأدوار المطلوبة منها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع	محمد ناجي التبالي د: عارف محمد محي الدين	١٠٧
مدى تأثير مشاركة المعلِّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة على أدائهم المهنيّ في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم	د. سيسي أَحَانَدُو	١٣٩
جودة الخدمات الإرشادية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى المرشدين الطلابيين بمكة المكرمة	أ. معيوف بطي راضي المحمودي	١٦٧
توجهات بحوث الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات التربوية المحكمة في دول الخليج العربي خلال الفترة من العام(٢٠٠٥ -٢٠١٦)	د. خالد بن صالح المرزم السبيعي	١٩٣

افتتاحية المجلد الثالث - العدد الثاني

عدد جديد يصدر من «مجلة العلوم التربوية»، وحلقة تواصل علمية وتربوية تضيفها المجلة إلى عددها الأول من المجلد الثالث لتعزيز أواصر التواصل التربوي، والإسهام في تحقيق رؤية جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز ورسالتها، لتشجع التواصل العلمي بين الباحثين في مجالات العلوم التربوية والنفسية. فالمجلة تسعى لتطوير العلوم التربوية والنفسية وتطبيقاتهما من خلال نشر البحوث النظرية والتجريبية ذات التميز والأصالة والارتباط الوثيق بهذين المجالين في كافة المستويات التعليمية.

وقد تضمن العدد الثاني من المجلد الثالث من «مجلة العلوم التربوية» سبعة بحوث، تنوعت في موضوعاتها التربوية والتعليمية، حيث تناولت بحوثاً حول واقع توظيف معلمي علوم المرحلة الأساسية والثانوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس العلوم في مدينة الحديدة، وآخر حول إستراتيجية الصف المقلوب على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الحاسب الآلي، وكذلك فاعلية برنامج مقترح قائم على النموذج المعرفي المعلوماتي في تنمية التفكير المنظومي والتحصيل الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية. وتضمن العدد دراسة كشفت مدى قيام جامعة إبّ اليمنية بالأدوار المطلوبة منها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع، ودراسة أخرى تناولت التعرف على تأثير مشاركة المعلِّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة على أدائهم المهنيّ في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم، وأخرى حول سمات الشخصية وعلاقتها بجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين. وأخيرًا، تناولت دراسة توجهات بحوث الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات التربوية المحكمة في دول الخليج العربي خلال الفترة من العام (٢٠٠٥-٢٠١٦).

وبهذه المناسبة، فيسر هيئة تحرير «مجلة العلوم التربوية» أن تتقدم بالشكر والتقدير لجميع المشاركين في تحكيم البحوث المقدمة للمجلة، وكذلك الباحثين في مختلف التخصصات التربوية والنفسية الذين تقدموا بطلب النشر في المجلة، ودعمهم المتواصل، والذي سيكون له الأثر الإيجابي في استمرارية المجلة ونشر أعدادها بشكل منتظم.

وختاما، تؤكد هيئة تحرير «مجلة العلوم التربوية» ترحيبها الدائم وتشجيعها لجميع الباحثين والكتّاب والمهتمين في المجال التربوي والتعليمي على استمرارية النشر العلمي في المجلة، لتحقيق رؤيتها ورسالتها تجاه البحث العلمي، وإثراء المكتبة العربية في مجال العلوم التربوية والنفسية.

والله نسأل لنا ولكم دوام التوفيق والسداد

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

أ. د.مبارك فهيد القحطاني

واقع توظيف معلمي علوم المرحلة الأساسية والثانوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس العلوم في مدينة الحديدة

د. حمود علي عبده العبدلي

جامعة الحديدة – كلية التربية – قسم العلوم التربوية

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف معلمي العلوم لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس العلوم في مدينة الحديدة؛ وكذلك التعرف على العوائق التي تحول دون استخدامهم لها؛ ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة لجمع البيانات تكونت من (٤٥) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، تم تطبيق الأداة على عينة من معلمي مدينة الحديدة عددهم (١٥٦) معلماً ومعلمة، وبعد معالجة النتائج باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام معلمي العلوم لتكنولوجيا المعلومات والاتصال وتوظيفها بالتعليم ضعيف.

كما كشفت النتائج عن وجود بعض العوائق التي تعوق استخدامهم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس؛ كان من أهمها عدم توافر التجهيزات و البُنى التحتية اللازمة، وبعضها مرتبط بضعف التدريب في كيفية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس، وبناءً على النتائج أوصت الدراسة ببعض التوصيات كان من أهمها: توفير جميع مستلزمات البيئة التعليمية اللازمة لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم، وتدريب المعلمين على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الموقف الصفي.

الكلمات المفتاحية :

تكنولوجيا المعلومات والاتصال، عوائق الاستخدام، معلم العلوم، تدريس العلوم.

المقدمة :

الحديث عن الجودة و تطبيق معاييرها في التعليم يعني أن نأخذ في الاعتبار كل التطورات في المجالات البحثية بشقيها التقني و التربوي وتحويلها إلى تطبيق عملي لتُحقق من خلالها الأنظمة التعليمية رؤيتها في التطوير، بما يضمن تقديم فرص تعليم عالية الجودة قادرة على مواجهة تحديات تحقيق التنمية المستدامة، و التعليم للجميع، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وتلبية متطلبات سوق العمل من المهارات المطلوبة التي تشهد بدورها تغيرات سريعة ومتلاحقة؛ الأمر الذي أدى إلى تقادم أنظمة التعليم التقليدية التي لم تعد قادرة على مواجهة تلك التحديات، والتي تحاول الأنظمة التعليمية مواجهتها وتبحث عن الجديد وتبتكر أساليب وطرق لمواجهتها، وتسخر طاقتها وإمكاناتها من أجل القيام بمسؤوليتها تجاه مجتمعاتها.

إضافة إلى ذلك فإن هناك تحديات أخرى تواجهها أنظمة التعليم مثل ظهور نماذج جديدة من التعليم أصبح فيها التعليم يعتمد كثيراً على التعلم وأقل اعتماداً على التدريس؛ مثل التعلم الذاتي، أو استخدام القدرات الفردية للبحث عن المعلومات، وتخطى التعليم أكثر فأكثر المكان الجغرافي الوحيد للطلبة؛ كما أن تحول المجتمعات من مجتمعات صناعية إلى مجتمعات معلومات والذي تعدُّ فيها عمليات إنتاج المعارف ونشرها ذات أهمية بالغة مثل تحدياً آخر للأنظمة التعليمية؛ فمجتمع المعلوماتية يفرض على الأنظمة التعليمية استلهام طرق جديدة وحديثة للتعليم، ومعرفة كيفية استنباط الحلول المبنية على معرفة عميقة بنوعية التكنولوجيا الحديثة المستخدمة في النظام التعليمي، وكذلك أهمية المعرفة العلمية لكيفية تصميم بيئة التعليم التفاعلي واختيار الوقت الأمثل لإجراء التطبيقات التكنولوجية الحديثة (الخريبي، ٢٠١٦)، (شنقال و شفيقة، ٢٠١٤.

ومن جهة أخرى أدركت الأمم أن الإنسان أساس التنمية وهدفها، وأن الثروة البشرية هي أهم ثروة تمتلكها الأمة، ويشكل تقديم فرص التعلم مدى الحياة لجميع أفرادها ولكل فئات المجتمع وخاصة أطفال الفقراء، والفتيات، وسكان الريف والمناطق المحرومة، وفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، أو الأشخاص الذين يعانون من إعاقات ولا يمكنهم الالتحاق بمراكز التعلّم ... إلخ أبرز تحدياً بهدف الحفاظ على المنافسة في إطار اقتصاد عالمي وحفظ مواقعها بين الأمم.

ولذلك أصبح هناك حاجة للمزيد من المرونة في أنظمة التعليم لتكون أكثر تكيفاً بالنسبة للطلبة، وإلى مناهج غير مقيّدة بجمود المسار التعليمي المدرسي، أو بأهداف محدّدة مسبقاً للحصول على شهادة؛ إن الجمود التي تتصف به أساليب التعليم التقليدية وجهاً لوجه داخل

قاعة الدرس أسفرت عن تكاليف غير متوقّعة بالنسبة للمجتمع ونتائج لا تلبي متطلبات التنمية المعاصرة (Haddad and Draxler، 2002).

و يمكن لتكنولوجيا المعلومات والاتصال أن تؤدي دوراً مهماً في إعادة هيكلة التعليم للاستجابة إلى احتياجات مجتمع المعلومات المعاصر، علاوة على تقليص الفجوة بين الواقع الاجتماعي والاقتصادي من جهة ومخرجات أنظمة التعليم من جهة أخرى؛ فإذا استخدمت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ضمن ظروف صحيحة؛ فمن المؤمل أن يكون لها أثر كبير في توسيع فرص التعلّم لعدد أكبر و متنوّع من السكان بعيداً عن الحواجز الثقافية، وحدود المؤسسات التعليمية، أو الحدود الجغرافية، كما يمكن أن تسهم التكنولوجيا في تحسين عملية التعليم والتعلّم من خلال إصلاح أنظمة تقديم التعليم التقليدية، وتحسين نوعية نتائج التعلّم، وتسهيل تكوين المهارات الفنية، وديمومة التعلّم مدى الحياة وتحسين إدارة المؤسسة وزيادة فرص الوصول للتعلّم و رفع نوعية التعليم باستخدام أساليب تعليم متقدمة، وتحسين نتائج التعلّم، وإصلاح أو تحسين إدارة النظم التربوية (Haddad and Draxler، 2002)، (وثائق القمة العلمية لمجتمع المعلومات جنيف ٢٠٠٣م- تونس٢٠٠٥م) (اليونيسكو، ٢٠٠٩). ونتيجة لهذا الدور لتكنولوجيا المعلومات والاتصال فقد حددت خطة عمل القمة العالمية لمجتمع المعلومات عشرة أهداف يجب تحقيقها بحلول عام ٢٠١٥م يتعلق اثنان منها بالتعليم وهما:

١. ربط جميع المدارس الأساسية والثانوية بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات
٢. تكييف جميع المناهج الدراسية الأساسية والثانوية لتحديات مجتمع المعلومات (اليونيسكو، ٢٠١٣).

إن تزايد المعرفة المتسارع، وازدياد حجم المادة العلمية، وتغير أهداف التعليم يفرض على نظام التعليم تغيير أنماط التعلم وأساليبه وطرقه، والاستعانة بالتطورات التكنولوجية، وتحويلها إلى تطبيقات صالحه للتفاعل التعليمي بكل أشكاله وصوره؛ فلم يعد استخدامها وتوظيفها ترفاً أو خياراً للأنظمة التعليمية.

المعلم وتكنولوجيا المعلومات والاتصال

تساعد تكنولوجيا المعلومات والاتصال المعلم في كل أعماله التعليمية؛ سواءً في التخطيط للدروس، أو في إدارة الصف والتفاعل الصفي، أو في أعمال رصد الدرجات وتنظيم ملف الإنجاز للطالب، أو تنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية، وتحقيق أقصى مستوى من التفاعل بكل أنواعه سواءً داخل الصف أو خارجه، ولم يعد الأمر مقتصراً على جانب دون آخر، ويعتمد فاعلية توظيفها على:

١. قدرة المعلم على استغلال خصائص التطبيقات البرمجية، وعلى قدرته على إنتاج الأفكار وتحويلها إلى أدوات تفاعلية؛ حيث يمكن لتكنولوجيا المعلومات والاتصال أن تستجيب لكل أفكار المعلم وإبداعاته، فالتنوع في خصائصها ومميزاتها و إمكانياتها تسمح للمعلم أن يحول أي فكرة إلى واقع يستخدمه في أدائه المهني.
٢. تشجيع الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية على الممارسات التكنولوجية، وتوفير المتطلبات المادية والفنية وتذليل الصعوبات والمعوقات التي تمنع المعلم من إنتاج وتوظيف منتجات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتوفير بيئة تعليمية غنية بالتسهيلات المادية والفنية.

إن المتتبع لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجال التعليم يجد هناك مدى واسعاً من التطبيقات البرمجية التي حظيت بعدد كبير من الدراسات والبحوث بهدف الاستفادة من إمكاناتها وأدواتها في تحقيق الأهداف التعليمية، ويمكن تلخيصها في ثلاثة مجالات لكل مجال عدد من هذه الأدوات والتطبيقات وهي:

١. الكمبيوتر وبرمجياته
٢. الموبايل وتطبيقاته
٣. الإنترنت وأدواته

وهذه لو أحسن المعلم استغلالها فسينقل التعليم من مفهومه القديم القائم على التسلط والمحاسبة للطالب ومراقبته ومتابعته في تحقيق الأهداف عبر وسائل التقويم التقليدية إلى مفهوم التعلم متعة، وسيحقق الطالب أهدافاً أبعد من تلك التي يسعى المعلم لتحقيقها.

ومن جهة أخرى فإن العملية الصعبة التي يحاول المعلم دوماً أن يكتسب مهاراتها، وتتحدد مكانته المهنية في ضوئها، وتعد الشق الثاني في كفايات إعداده بعد مادة تخصصه هي عملية الاتصال، ويعاني كثير من المعلمين عجزاً في هذه العملية، ولذلك يستعين بطرق شتى ويوظف العديد من الوسائل التعليمية لتُعينه في عملية الاتصال، إلا أن التقدم في تكنولوجيا التعليم

والمعلومات سهل للمعلم هذه العملية بدرجة عالية جداً إذا ما أحسن استغلالها وتوفرت لديه المهارة العالية لتوظيفها في العملية التعليمية.

كما يعتمد اكتساب الخبرة، وإنتاج المعرفة الذي يعد هدفاً تربوياً مهماً تسعى النظم التعليمية لتحقيقه، وتجند كل طاقتها وإمكاناتها البشرية والمادية على كل المستويات، على تفاعل الطالب بكل مستوياته وأنواعه سواءً مع المعرفة والمعلومات ومصادرها المختلفة أو مع المعلمين أو مع زملائه، و تتوفر في تكنولوجيا المعلومات والاتصال وما ينتج عنها من تطبيقات خاصية التفاعل بدرجة لم يسبقها أي وسيلة أو أي تقنية؛ بل إن كل يوم تفاجئنا التطبيقات البرمجية بمستجدات جديدة فيما يخص هذه الخاصية، ويتوقف فاعليتها على مهارة المعلم في توظيف التطبيقات البرمجية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال؛ بل إنها تتيح للمعلم أن يبتكر وبكل سهولة أدوات لا حصر لها تسهم في التفاعل الإيجابي وبحسب حاجة الطالب وقدراته، وهذه ميزة لم تكن موجودة من قبل في أي وسيلة تعليمية.

إضافة لذلك نادى المربون (زيتون، ٢٠٠١)، (الحيلة، ١٩٩٨) كثيرا بجعل المتعلم محور العملية التعليمة بدلاً من المعلم، والتركيز على إستراتيجيات التعلم النشط، والطرق التي تساعد المعلم على تحقيق ذلك؛ إلا أن واقع الحال يشهد أن هذا الأمر لم يتحقق بعد ولعل ذلك يعود لمجموعة من العوامل منها مهارة المعلم، وإمكانات البيئة، وطبيعة المنهج، وطبيعة الطلاب الذين اعتادوا على دور السلبية؛ إلا أن التطبيقات البرمجية بطبيعتها المشوقة. وإمكاناتها الفريدة يمكن أن تساعد المعلم على الاتصال، ونقل الخبرات للمتعلمين، وتحقيق هذا المبدأ بفاعلية مستغلاً الدور الجديد للمتعلم في ظل تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وبرمجياتها التطبيقية، ومنها نقل المتعلم إلى موقع المتفاعل النشط، الذي يسير وفق قدراته وخبراته، ويعرف أهدافه ويملك تحديد الوقت والمكان ونوع التعليم ولدية قدرة تبادل الخبرات.

هذه الأدوار وغيرها تمكن الطالب من امتلاك القدرة على اتخاذ القرار في تعلمه، وفي مهن المستقبل، والاندماج الاجتماعي؛ بما تتيحه أمامه من خيارات واسعة، ومن معلومات حول تلك الخيارات التي تمكنه من اتخاذ ما يراه مناسباً له ويتفق مع قدراته وإمكاناته، إن مهارة اتخاذ القرار وعلى أهميتها إلا أنها ظلت مفقودة في الأهداف التعليمية وأغفلت من قبل كثير من المربين والباحثين والمعلمين، وقد آن الأوان للتطرق لها كهدف مهماً يسهم في تحديد المسار المستقبلي للمتعلم.

وتشير بعض دراسة(Hong، Ridznan & Kuek، 2003) ، (السميرات، الحجازين، ٢٠١٠) إلى تأثير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال والتطبيقات البرمجية والأدوات

المنبثقة عنها في زيادة تحصيل الطلبة ونوعيته، وإدراك المفاهيم بصورة صحيحة، والاحتفاظ بها، وتعزيز مبدأ التعلم الجماعي أو الاتجاهات الإيجابية، وزيادة دافعيتهم، وتنمية قدرات التفكير المختلفة سواءً الابتكاري أو الرياضي أو العلمي...إلخ؛ كما تساعد في تنمية القدرة على حل المشكلات، وتقليل زمن التعلم، وتنفيذ عديد من التجارب الصعبة، وحفظ الحقائق، وتعزيز التحصيل والاحتفاظ به، كما تساعد الطلاب على التعلم الفعال، وتوفير الوقت والجهد للمعلم في الغرفة الصفية خاصة مع التطورات الكبيرة في تطبيقات تكنولوجيا التلفون المحمول.

وللمعلم دور كبير في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية وتمكين الطلاب من تحقيق تلك الأهداف وغيرها من الأهداف التعليمية، إذ لا بد له من أن يمتلك القدرات والمهارات الفنية التي تمكنه من التعامل مع أجهزتها ووسائلها المختلفة، وأن يكتسب المهارات التي تؤهله لاستخدامها على المستوى الشخصي، وكذلك المهارات التي تساعده على استخدامها في تدريسه، وإدارة استخدامها في العملية التعليمية، كما ينبغي أن تكون لديه اتجاهات إيجابية تجاهها، مثل اقتناعه بأهميتها، وإيمانه بالتسهيلات التي يمكن أن تقدمها له ولطلابه (ISTE، 2008)، (Phillip، 2008) (Malkoc، 2017) ، (المعمري، والمسروري ٢٠١٣) ولهذا لا بد من إعداد المعلم القادر على توظيف المستحدثات التكنولوجية بكفاءة في أثناء عملية التدريس، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال وعي المعلم بها، وليس بالضرورة أن يكون المعلم مهنياً في هذا المجال، ولكن يجب أن يمتلك ما يأتي:(عليمات، ٢٠٠٩)، (الزبون وغبابنه، ٢٠١٠)، (المعمري و المسروري، ٢٠١٣)

١. مستوى من القدرة المنطقية اللازمة لمتابعة التطورات التقنية الحديثة.
٢. القدرة على قراءة الموضوعات والقضايا التقنية المستجدة وفهمها بالشكل الذي ييسر عملية التعلم ويدعمها.
٣. القدرة على فهم كيفية عمل التكنولوجيا الأساسية اللازمة لحياة الفرد.
٤. أن يكون لديه الإحساس بأن التكنولوجيا جهد عقلي يساعد الطلبة على فهم مواد العلوم.

وتشير دراسة (Ruthren، Hennesy & Deany، 2005)، (Smeets، 2005)، إلى أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال تقدم للمعلم الكثير من الخدمات والتسهيلات مثل إدارة وحفظ سجلات الطلاب وعلامتهم، والتخطيط والتحضير لدروسه، وإثرائها بالأنشطة التفاعلية، وتقديمها للطلبة بصورة أكثر تشويقاً وأكثر فاعلية، والتواصل مع الطلبة، وأولياء الأمور؛ كما أنها تعد أدوات مهمة للتنمية المهنية للمعلم وذلك لما توفره من مصادر ووسائل

اتصال مع زملائه من ذوي الخبرة في مجال تخصصه؛ كما تشير تلك الدراسات إلى تشكل اتجاهات إيجابية عند المعلمين والطلبة نحو البيئة التعليمية التي تدار بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ حيث من المعلوم أن بيئة التعلم تتطلب توفير مساقات غنية ومهمات ممتعة وجذابة يشجع فيها التعلم النشط، والتعلم التعاوني، والتعلم المستقل، وتصميم منهج يلائم قدرات التلاميذ وحاجاتهم.

وتتفق عدد من الدراسات (الصالح، ٢٠١٦)، (مبسلط، ٢٠٠٥)، (المعمري و المسروري، ٢٠١٣) على ضرورة تدريب وتأهيل للمعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال من أجل إكسابهم كفايات جديدة تساعدهم على استخدام وتضمين تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الصفوف التي يدرسونها من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

وبمراجعة برامج إعداد المعلم نجد أن مقررات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في بعض الدول العربية، وبعض دول العالم المتقدم لا زالت تقدم للطلبة المعلمين دون ربطها بالتطبيقات التربوية لها، فتدرس قواعد البيانات وبرامج الطباعة، وبرامج معالجة الوسائط كجانب تقني دون أن تدمج كجانب وظيفي لأدائه، ويتولى مهمة تدريسها مدرسو تكنولوجيا المعلومات الذين يتناولون هذه المواضيع من منظور علمي وليس من منظور تربوي، وفي المقابل فإن أعضاء هيئة التدريس المعنيين بتدريس مقررات المناهج وطرق التدريس والتي من خلالها يقومون بتحليل محتوى المنهاج الذي سيدرسونه، واختيار وسائل التعليم المناسبة واستراتيجياته، لا يتناولون التطبيقات التربوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريسهم هذه المقررات لعدم احتوائها وحدات خاصة بهذه التطبيقات من ناحية، أو لعدم تمكنهم من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من ناحية أخرى (Al-naibi, 2002).

وفي اليمن لا يمكننا الحديث عن غلبة الجانب التقني على الجانب التربوي وطرق توظيف برمجيات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم حيث لم يتلق المعلم أي نوع من أنواع التأهيل في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، بل لا يوجد أي مظهر يدل على إدراك أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصال ودورها في التعليم في كليات التربية، وبمراجعة برامج الإعداد في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين تخلو تلك البرامج من أي مقرر دراسي نظرياً، أو عملياً، أو جزء من مقرر دراسي يشير لتكنولوجيا المعلومات والاتصال من قريب، أو بعيد، أو ربطها بالتعليم بأي صورة من الصور؛ بل إن إدارة كليات التربية ومن خلفها إدارة الجامعة لم تدرك بعد ضرورة دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية، ودورها في التعليم العام، لتُطور برامج إعداد المعلم وفقاً للتطورات في هذا المجال، وعليه لم تعمد هذه

الإدارات المتعاقبة على معالجة هذه المشكلة من قريب، أو بعيد، ولا تتوفر في كليات التربية أي مظاهر توحي بدمج تكنولوجيا التعليم في برامجها، حتى من خلال معالجات جزئية بسيطة وتوفير أبسط مقوماتها، أما برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة يمكن القول إن هناك بعض البرامج الجزئية والبسيطة نفذتها بعض الجهات بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم وليس العكس، ولفئات وعينات قليلة من المعلمين لا تفي بالغرض، ولا يمكن أن تساعد المعلم على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية.

وخلاصة القول إن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التفاعل بين المعلم والطالب وتحقيق أقصى نجاح للعملية التعليمية يعتمد على توفر مجموعة من المتطلبات (النجار، ٢٠٠٩)

١. تدريب المعلمين على كيفية استخدام المستحدثات التكنولوجية.
٢. توفير الفنيين داخل المؤسسات التعليمية.
٣. تخفيض العبء التدريسي عن كاهل المعلمين.
٤. توفير بيئة تعليمية غنية بالأجهزة الحديثة وما يناسبها من مواد وبرامج تعليمية مناسبة في مجال الاختصاص.

عوائق استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم

على الرغم مما اتفق عليه من أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم ودورها في تحسين جودة مخرجات التعليم، وتعدد المميزات والفوائد التي تتمتع بها؛ بل إنه أصبح لا غنى عنها في ظل التطورات المتلاحقة لتجعل من المتعلم فرداً صالحاً في مجتمعه، قادراً على الاندماج في سوق العمل، ومساهماً في التنمية الاجتماعية التي تسعى كل أنظمة التعليم لتحقيقها بكفاءة؛ إلا أن عوائق استخدامها لا زالت تحول دون استخدامها وتوظيفها التوظيف الأمثل، وتتفاوت هذه العوائق من نظام تعليمي إلى آخر بقدر قناعته بأهمية هذه التقنيات ودورها في تنمية المجتمعات، أو لطبيعة المعلم، أو المتعلم، أو لثقافة المجتمع، ويعد القائمون على تخطيط وإدارة التعليم من أهم المكونات التي يمكن أن تسهم في دمج تقنيات التعليم في النظام التعليمي، أو تتحول إلى أكبر عائق من خلال دورها في:

١. توفير التجهيزات الكافية وإعداد البنية التحتية التي تدعم توظيف التكنولوجيا في المدارس، بما فيها أجهزة الحاسوب مقارنة بأعداد الطلبة والشبكات والبرمجيات المناسبة إضافة إلى الدعم الفني.

تدريب المعلمين على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال ودمجها في التعليم؛ حيث يعاني

الكثير منهم من نقص الخبرة في كيفية استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال، واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصال، حيث إن العديد منهم يتحفظون، أو ينتابهم الخوف إذ يرون التعامل مع الحاسوب أمرا صعباً، ويتطلب المزيد من الوقت والجهد مما تتطلب الوسائل التعليمية التقليدية، مما يؤثر بالتالي في تقبلهم واستخدامهم لها.

ويعد عدم توفر الوقت الكافي للمعلمين لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس عائق يحول دون استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال الذي يتسبب فيه الوضع السائد في المدارس، من حيث ازدحام الفصول الدراسية بالطلبة، والجداول الدراسية المكثفة، وكثافة المقررات الدراسية في المناهج الدراسية (العمايرة، ٢٠٠٣)، (نادر، ٢٠٠٦)، وتمثل العوائق المادية والفنية عوائق مشتركة في الأنظمة التعليمية مثل التكلفة المادية والمشكلات الفنية كانقطاع الاتصال في أثناء البحث، والتصفح أحياناً، وبطء الاتصال أحياناً أخرى، وعدم وجود غرف مجهزة لاستخدام التقنيات التعليمية، وعدم توافر العدد الكافي من الأجهزة التعليمية اللازمة للتدريس في المدرسة، وعدم توافر التسهيلات اللازمة لاستخدام هذه التقنيات في الغرف الصفية (العمايرة، ٢٠٠٣)، (شنقال و شفيقة، ٢٠١٤)،

وأشارت دراسة (Makrakis، 2005)، (نادر، ٢٠٠٦)، إلى أن بعض المعلمين ينظرون إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصال على أنها شيء إضافي للمناهج الدراسية، كما أن عدم استخدام التكنولوجيا في المدارس ناتج عن عدم اقتناع المعلمين بها واتجاهاتهم نحو استخدامهم لها إذ يرون أن التعامل مع التكنولوجيا صعب ويتطلب وقتاً وجهداً أكثر من الوسائل التقليدية، كما أن نظرة المجتمع العربي سواءً أولياء الأمور أو المعلمين نظرة الشك والارتياب من سلبيات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتأثيرها في القيم الاجتماعية والدينية، إضافة إلى استخدامها المفرط وتأثيرها في وقت الطالب وفي اكتساب المهارات والمعارف المختلفة مما قد يولد عندهم الإحجام عن استخدامها.

ويضيف كل من (الأسطة، ٢٠٠٥)، (الغدير، ٢٠١١)، (الناعبي، ٢٠١٠)، (Tella، Tella، Toyobo، Adika & Adeyinka، 2005)

١. مجموعه من المعوقات تتمثل أهمها في:
٢. نقص الكوادر البشرية وخاصة تلك المشرفة على مراكز مصادر التعلم.
٣. نقص الخبرة في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس.
٤. نقص المعرفة بعملية صيانة الأجهزة وتشغيلها نتيجة لنقص التدريب.
٥. عدم وجود سياسة واضحة حول توظيف تقنيات التعليم في التربية.

٦. المعوقات المالية والإدارية لأن استخدام تقنيات التعليم يتطلب تكلفة مالية عالية.
٧. المناهج نفسها تتسم بالجمود وعدم وعي مطوري المناهج للدور الذي يمكن أن تلعبه تقنيات التعليم.
٨. توفر البنية التحتية لتوظيف تكنولوجيا التعليم والمعلومات.

ويقترح كلٌّ من (شنقال و شفيقه،٢٠١٤م)، و(Alhassan & Alshumaimeri، 2013) مجموعة من الحلول لتجاوز هذه العوائق.

١. أن تقوم المؤسسات التعليمية بتخصيص قاعات نموذجية لاستخدام تكنولوجيات التعليم.
٢. تخصيص ميزانيات للمؤسسات التعليمية تصرف من أجل الوسائل التكنولوجية التعليمية أي توفير البنية التحتية التكنولوجية.
٣. منح مكافآت مادية تشجيعية للمعلمين الذين يبتكرون وسائل تعليمية جديدة، وبرامج إلكترونية تعليمية.
٤. إعداد المعلمين وتأهيلهم في برمجيات استخدام الحاسوب وبرامج العرض، واستخدامات الإنترنت في البحث العلمي عبر دورات تدريبية تحفيزية للمعلمين.
٥. تفعيل دور المعلم في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من خلال دعم جهود تسيير وإدارة التكنولوجيا الاتصالية وليس العكس، فالمعلم هو الإنسان الذي يتحكم في الآلة وهو جوهر العملية التعليمية والركن الأساسي في عملية التعليم فالتكنولوجيا يمكن في حال استخدامها بطريقة خاطئة أن نجني ثماراً سلبية.

مشكلة الدراسة :

تُقدم تكنولوجيا المعلومات والاتصال حلولاً إبداعية تساعد في بناء شخصية المتعلم وإعداده للحياة لم يسبقها أي تقنية أخرى، وتساعد المعلم، والنظام التعليمي في تحقيق أهدافه بفاعلية بما تتيحه من إمكانات تتطلب من المعلم توظيفها؛ إلا انه يلاحظ عدم استغلال إمكاناتها في مدارسنا، وهذا ما لمسه الباحث في أثناء زيارته لبعض المدارس، حيث لم يجد مظاهر توحي باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وفي هذا إشارة إلى ضعف توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال؛ ولعل ذلك يعود لصعوبات تعوق المعلم من توظيفها في العملية التعليمية؛ كما لاحظ الباحث ومن خلال اطلاعه على عدد من الدراسات والبحوث النظرية والميدانية التطبيقية عدم وجود دراسة حول توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس، وفي ضوء عدم الاهتمام بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في خدمة التعليم وانطلاقاً من

أهمية مراجعة وتقويم مثل هذه التجارب جاء الإحساس بالمشكلة.

أسئلة الدراسة :

في هذه الدراسة سيتم الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما البرامج التطبيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال التي يستخدمها معلمو علوم المرحلة الأساسية والثانوية في مدارس مدينة الحديدة؟
٢. ما مدى توظيف معلمي علوم المرحلة الأساسية والثانوية في مدينة الحديدة للبرامج التطبيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس؟
٣. هل تختلف درجة توظيف معلمي علوم المرحلة الأساسية والثانوية في مدينة الحديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس باختلاف الجنس؟
٤. هل تختلف درجة توظيف معلمي علوم المرحلة الأساسية الثانوية في مدينة الحديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس باختلاف الخبرة؟
٥. ما معوقات توظيف معلمي علوم المرحلة الأساسية والثانوية في مدينة الحديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس من وجهة نظرهم؟
٦. هل تختلف معوقات توظيف معلمي علوم المرحلة الأساسية الثانوية في مدينة الحديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس باختلاف الجنس؟
٧. هل تختلف معوقات توظيف معلمي علوم المرحلة الأساسية الثانوية في مدينة الحديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس باختلاف الخبرة؟

أهداف الدراسة

هدفت هذا الدراسة إلى :

١. معرفة البرامج التطبيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال التي يستخدمها معلمو علوم المرحلة الأساسية والثانوية في مدارس مدينة الحديدة.
٢. معرفة درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية والثانوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في أدائهم التدريسي.
٣. معرفة معوقات توظيف معلمي علوم المرحلة الأساسية الثانوية في مدينة الحديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع التي تتناوله والتي أصبح يشكل تحدياً لأنظمة التعليم لتّراجع في ضوء تطوراته النظام القائم للتعليم إضافة إلى أن:

١. الكشف عن البرامج التطبيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال التي يستخدمها المعلم قد تساعد الجهات المهتمة بتدريب المعلم على إعداد برامج تدريبية تتبنى مثل هذه البرامج.
٢. تزود المهتمين بتدريب المعلم بقائمة من التوظيفات لتطبيقات تكنولوجيا التعليم يمكن أن تتحول لبرامج تدريبية.
٣. تكشف لإدارات التربية عن المعوقات التي تحول دون استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم مما يساعد هذه الإدارات على معالجتها ووضع الحلول المناسبة لها.
٤. تساعد باحثين آخرين على بناء برامج تدريب على هذه التطبيقات تتناسب وظروف المعلم وقياس أثرها في مهارات توظيف هذه التطبيقات.
٥. تعد الأولى في هذه المنطقة الجغرافية.

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات علوم المرحلة الأساسية، والثانوية الذين يُدرِسون في مدينة الحديدة (بمديرياتها الثلاث فقط) من بداية الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٠٩م وحتى الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٦م.

مصطلحات الدراسة

تكنولوجيا المعلومات والاتصال: بمراجعة الأدبيات والأبحاث (الهزاني، ٢٠١٣م)، (عثمان، ١٤٢٣هـ)، (الجراح، والعجلوني، ٢٠١٢)، (الناعبي، ٢٠١٠)، (الطبيب، ٢٠١٠)، (الزبون وعبابنه، ٢٠١٠)، (العمري، العمري ٢٠٠٨)، (Tella and other، 2005)، التي تناولت مفهوم تكنولوجيا المعلومات Information Technology وجد الباحث أنه لا يوجد جدل كبير حوله وإن اختلف التعبير فإن هناك اتفاقاً على أن هذا المفهوم يشير إلى إنتاج وحيازة المعلومات في مختلف صورها وأوعية حفظها وتخزينها واسترجاعها وعرضها وتوزيعها من خلال وسائل تكنولوجية حديثة وسريعة وذلك من خلال الاستخدام المشترك للحاسبات الإلكترونية بكل أنواعها وشبكاتها المحلية والعالمية ونظم الاتصالات الحديثة المختلفة.

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تحليل الأدبيات العلمية المهتمة بهذا المجال إضافة إلى خبرة الباحث، وبناءً عليه تم تصميم الاستبانة للتعرف على آراء معلمي ومعلمات مدارس مدينة الحديدة عن مدى استخدامهم للتطبيقات والبرمجيات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومدى توظيفهم لها لأغراض التدريس، والعوائق التي تقف أمام استخدامها.

أداه الدراسة :

مر إعداد الأداة وتجهيزها بصورتها النهائية لتصبح صالحة للاستخدام، وتحقيق أهداف الدراسة بالخطوات التالية:

أولاً: بناء الأداة:

تم الاطلاع على الدراسات، والبحوث السابقة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومتطلبات استخدامها في عملية التعليم والتعلم، والعوامل التي تعوق توظيفها في العملية التعليمية مثل دراسة): الناعبي، ٢٠١٠م)، (عودة، ٢٠٠٤)، (أحمد والبلوشي، ٢٠٠٩)، (العمايرة، ٢٠٠٣)، وعليه صمّم الباحث أداة الدراسة المتمثلة باستبانة تنقسم إلى قسمين رئيسين هما:

١. القسم الأول: المعلومات الديموغرافية (الجنس، واسم المدرسة، وسنوات الخبرة)
٢. القسم الثاني: ويتكون من ثلاثة محاور رئيسة هي:

- البرامج التطبيقية في تكنولوجيا المعلومات والاتصال التي يستخدمها المعلم، وتتكون من (١٢) فقرة.
- توظيف البرمجيات التطبيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس وتتكون من (١٥) فقرة.
- عوائق استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس وتكون من (١٨) فقرة.

ثانياً: صدق الأداة

قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٢٠) محكماً، من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في قسم العلوم التربوية، وعلم النفس بكلية التربية، وقسم علم النفس والقياس والتقويم بكلية الآداب، وقسم تكنولوجيا المعلومات والاتصال بكلية علوم وهندسة الحاسوب، بجامعة الحديدة، وبعض المشرفين التربويين بمكتب التربية والتعليم بالمحافظة، وذلك بهدف التعرف على آرائهم في الاستبانة من حيث:

- سلامة الصياغة اللغوية لفقراتها

- مدى شمول الفقرات وتمثيلها لمحاور الاستبانة
- مدى ملاءمة الاستبانة ومناسبتها للدراسة الحالية

أخذ الباحث بآراء المحكمين، حيث حُذِفَتْ وأُضيفَتْ بعض الفقرات، وأُجْرِيَت بعض التعديلات وفقاً لملاحظات المحكمين، وتم صياغة الأداة في صورتها النهائية وفقاً لتعديلات المحكمين وآرائهم.

ثالثاً: الثبات

تم حساب الثبات للاستبانة ككل، ولكل محور من محاورها باستخدام معادلة ثبات ألفا كرونباخ حيث بلغت ٨٢ للمحور الأول، ٨٨،٧ للمحور الثاني ٧٨،٨ للمحور الثالث، ٨٣ للاستبانة ككل، وهي تقع ضمن المستوى المقبول لتطبيق الأداة ويمكن الثقة بنتائجها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تم الحصول على بيانات معلمي العلوم الذين يعملون في مدارس مدينة الحديدة الأساسية والثانوية للعام الدراسي ٢٠١٥م/٢٠١٦م من مكتب التربية والتعليم في محافظة الحديدة، والذي بلغ عددهم ٤٦٩ معلماً ومعلمة، في تخصصات العلوم (كيمياء وفيزياء وأحياء)، وتم اختيار عينة من المعلمين بنسبة ٣٥٪ من مجتمع الدراسة من كل تخصص من التخصصات حيث بلغت عينة الدراسة ١٦٥ معلم ومعلمة من معلمي العلوم، موزعين على التخصصات الثلاثة وفقاً للجنس كما يبينه جدول١.

جدول١

مجتمع وعينة معلمي العلوم في مدينة الحديدة موزعين على التخصصات فيزياء وكيمياء وأحياء وفقاً للجنس

عدد المعلمين								
القسم	فيزياء		كيمياء		أحياء		المجموع	
الجنس	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور
العدد	٨٨	٤٢	١٥٢	١١٩	٤٧	٢١	١٨٧	١٨٢
المجموع	١٣٠		٢٧١		٦٨		٤٦٩	
العينة	٤٦		٩٥		٢٤		١٦٥	

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على:

ما البرامج التطبيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال التي يستخدمها معلمو علوم المرحلة الأساسية والثانوية في مدارس مدينة الحديدة؟

وللإجابة عنه تم حساب متوسط استجابة أفراد العينة كما في جدول٢ الذي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستخدام المعلمين للبرامج التطبيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال.

جدول٢

المتوسطات والانحرافات المعيارية للبرامج التطبيقية التي يستخدمها المعلمون

م	نوع التطبيق	متوسط الاستخدام	الانحراف المعياري
١	معالج النصوص (Microsoft Word)	١،٧	٠،٧٦
٢	تطبيقات التواصل الاجتماعي (telegram،what ،face)	١،٧	٠،٧١
٣	شبكة المعلومات العالمية (الانترنت Internet)	١،٩	٠،٧٧
٤	الفيديو التفاعلي (Interactive Video)	١،٥	٠،٥٠
٥	معالجة الصور والفيديو (Photo Editor، Photo Shop، Video Maker)	١،٣	٠،٥٨
٦	تطبيقات التلفون المحمول (application mobile)	١،٧	٠،٧٨
٧	برامج تأليف الوسائط المتعددة (Multimedia)	١،٣	٠،٥٢
٨	الألعاب التعليمية و برامج التسلية	١،٥	٠،٦٧
٩	البريد الالكتروني (E-mail)	١،٣	٠،٦٣
١٠	قواعد البيانات (Microsoft Access)	١،٣	٠،٥٥
١١	العروض التقديمية (Power Point)	١،٥	٠،٦٠
١٢	الجداول الإلكترونية (Microsoft Excel)	١،٣	٠،٥٩

تشير النتائج في جدول٢ إلى أن استخدام البرامج التطبيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال تراوحت درجة استخدامها بين ١،٩ – ١،٣، وهي درجة استخدام ضعيفة مقارنة بانتشارها الواسع، ويمكن إيجاز النتائج في ما يلي:

١. تصدرت شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) قائمة الاستخدامات بمتوسط ١،٩ وانحراف معياري ٠،٧٧، وتعدُّ درجة استخدام ضعيفة مقارنة بالانتشار الواسع لشبكة الإنترنت والاستخدامات المتعددة لها، ولعل ذلك يرجع إلى عدم توفر خدمة الإنترنت السلكية في المدارس والمنازل وارتفاع سعرها، إضافة إلى عدم توفر الوقت الكافي للمعلم لاستخدامها نظراً لانشغاله بأعمال أخرى اجتماعية، ومهنية لتوفير

متطلبات الحياة، إضافة إلى الخدمة الرديئة التي يقدمها مزود الخدمة والمحتكرة من قبل الشركة الحكومية الوحيدة، والتي لم تدرك بعد أهمية هذه الخدمة وتوفيرها بمزايا تمكن من استخدامها؛ كما أن شبكة الإنترنت اللاسلكية التي تزود بها شركات الاتصالات المشتركين سعرها مرتفع جداً بحيث لا يسمح للمعلم بتحميل التطبيقات التعليمية والبرامج التدريبية لها، ومقاطع الفيديو، ويكتفي المعلم بالاستخدام العادي والمحدود للإنترنت، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Alhassan & Alshumaimeri، ٢٠١٣)، (الناعبي، ٢٠١٠) وتختلف مع دراسة (عودة، ٢٠١٤)، (الجراح والعجلوني،٢٠١٢).

٢. وجاءت برامج معالج النصوص (Microsoft Word)، و تطبيقات التواصل الاجتماعي (face، whastup،telegram) وتطبيقات التلفون المحمول (application mobile) بمتوسط ١،٧ وانحراف معياري ٠،٧٦ و٠،٧١ و٠،٧٧، على الترتيب وهي أيضا نسبة متدنية مقارنة بالاستخدامات الواسعة لهذه البرامج والتطبيقات، ولعل ذلك يعود لعدم التشجيع على استخدامها من قبل الجهات المشرفة على التعليم، وعلى عدم وجود الحافز للمعلم لاستخدامها، واتفقت هذه النتائج مع دراسة (الناعبي، ٢٠١٠)، واختلفت مع دراسة (عودة، ٢٠١٤)، (الجراح والعجلوني،٢٠١٢) فيما يخص برنامج معالجة النصوص.

٣. تلتها برامج الفيديو التفاعلي (Interactive Video)، والألعاب التعليمية، و برامج التسلية، والعروض التقديمية (Power Point) بمتوسط ١،٥ وانحراف معياري ٠،٥٠ و ٠،٦٧ و ٠،٦٠ على الترتيب وهي أيضا درجة ضعيفة، حيث تعد العروض التقديمية من البرمجيات التي تساعد المعلم على تحقيق أهدافه، والذي يشيع استخدامها في كثير من المؤسسات التعليمية، كما أن برامج الفيديو التفاعلي، والألعاب التعليمية من البرمجيات التي تسهم في كسر الملل عند الطالب، وتسمح برفع مستوى التفاعل التعليمي؛ إلا أن عدم توفر أجهزة العرض في المدارس، والانقطاع المتكرر للتيار الكهربائي هو من جعل المعلم يحجم عن استخدامها، واتفقت هذه النتائج مع دراسة (الناعبي،٢٠١٠)، (الجراح والعجلوني،٢٠١٢) واختلفت مع دراسة (عودة،٢٠١٤).

٤. وجاءت برامج معالجة الصور والفيديو (Photo Editor، Photo Shop، Video Maker)، وبرامج تأليف الوسائط المتعددة (Multimedia)، والبريد الإلكتروني (E-mail)، وقواعد البيانات (Microsoft Access)، والجداول الإلكترونية

(Microsoft Excel) بمتوسط ١،٣ وانحراف معياري ٠،٥٨ و ٠،٥٢ و٠،٥٥و ٠،٥٩ على الترتيب، وهي نسبة استخدام ضئيلة، وقد يعود ذلك لعدم إدراك المعلم لأهمية هذه البرامج، وكفاءته في استخدامها، وعدم تعرضه لأي برامج تدريب تكسبه مهارات استخدامها، ولعل النسبة الضئيلة هي بجهد المعلم الذاتي متجاوزاً الظروف الصعبة التي تعترضه، واتفقت هذه النتائج مع دراسة (عودة، ٢٠١٤)، (الناعبي ٢٠١٠) واختلفت مع دراسة (الجراح و العجلوني،٢٠١٢) فيما يخص قواعد البيانات، والجداول الإلكترونية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:

ما مدى توظيف معلمي علوم المرحلة الأساسية والثانوية في مدينة الحديدة للبرامج التطبيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس؟

وللإجابة عنه تم حساب متوسط استجابة أفراد العينة كما في جدول٣ الذي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لتوظيف المعلمين للبرامج التطبيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس.

جدول٣

المتوسطات والانحرافات المعيارية لتوظيف المعلمين للبرامج التطبيقية في التدريس

م	نوع التطبيق المستخدم لغرض التدريس	المتوسط	الانحراف المعياري
١	استخدم معالج النصوص لطباعة أوراق العمل وملخصات الطلاب	٢،٢٥	٠،٧٧
٢	استخدم بعض تطبيقات الموبايل مثل التليجرام و الواتس في التفاعل اللاصفي	١،٥٢	٠،٦٧
٣	التواصل مع الطلبة بواسطة البريد الالكتروني	١،٢٩	٠،٥٧
٤	استخدم مواقع التواصل الاجتماعي لمناقشة القضايا التي تتعلق بالتدريس	١،٦٠	٠،٧٢
٥	استخدم برامج التواصل الاجتماعي في لإثراء المادة التعليمية	١،٦٨	٠،٦٨
٦	أوظف تطبيقات الموبايل في تعزيز التعلم	١،٧٦	٠،٧٦
٧	أوظف تطبيقات التواصل الاجتماعي في التفاعل مع الطلاب	١،٥١	٠،٧٠
٨	أشجع الطلاب على استخدام الإنترنت للقيام بأعمال تعاونية مع طلاب آخرين	٢،٠٩	٠،٧٥
٩	احصل على البحوث المنشورة في مجال التدريس ومجال تخصصي عبر الإنترنت	٢،٢	٠،٧٦
١٠	أعد التدريبات والامتحانات باستخدام الوسائط المتعددة (Multimedia)	١،٧٣	٠،٧٥
١١	أقدم دروسي باستخدام العروض التقديمية كلما احتجت لذلك	١،٦١	٠،٦٦
١٢	أشارك في المنتديات المتوافرة على الإنترنت والتي تهتم بالمادة التي أدرسها	١،٥١	٠،٧٣
١٣	ابحث في الإنترنت عن الكتب والدوريات الإلكترونية وقواعد البيانات لحفظ وتنظيم علامات الطلبة وسجلاتهم	١،٦٢	٠،٧٧
١٤	استخدام الإنترنت في انتقاء مصادر التعلم المناسبة (فلاشات، فيديوهات، نصوص، صور...الخ)	١،٩٠	٠،٧٨
١٥	أوظف الإنترنت في إثراء الموضوعات الدراسية	٢،٠٩	٠،٧٨

تشير النتائج الموضحة في جدول٣ إلى أن أفراد العينة لا يوظفون تكنولوجيا المعلومات والاتصال بصورة كافية في التدريس؛ حيث جاءت المتوسطات الحسابية من (٢،٢٥) فما دون، وفي جميع التطبيقات، وتصدر برنامج معالج النصوص، وتوظيف الإنترنت في العمليات التفاعلية؛ كالحصول على البحوث المنشورة في مجال التدريس، وتشجيع الطلاب على استخدامها للقيام بأعمال تعاونية مع طلاب آخرين، وإثراء الموضوعات الدراسية، وانتقاء مصادر التعلم المناسبة (فلاشات، فيديوهات، نصوص، صور...الخ)؛ وهذا أمر مألوف نظراً لشيوع برنامج معالج النصوص وسهولة استخدامه، والاعتماد عليه من قبل المعلمين والمعلمات، مقارنة بالبرامج والتطبيقات الأخرى، وكذلك الحال بالنسبة لشبكة المعلومات العالمية الإنترنت؛ أما المتوسطات الحسابية لتوظيف باقي البرامج التطبيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال تراوحت بين ١،٩ و١،٥١، وهي أقل بكثير من المأمول، وقد يُعزى ذلك إلى عدم توفر البيئة المناسبة لاستخدامها أولاً، وثانياً عدم امتلاك المعلمين والمعلمات لمهارات توظيفها، حيث تشير التقارير التربوية

إلى عدم تلقيهم أي دورة تدريبية تذكر في هذا المجال، وأن أي نتائج إيجابية ظهرت في هذا الدراسة هي بجهد المعلم الذاتي وهي جهود لا تكفي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال ما لم تتبناها الجهة المسؤولة عن تخطيط التعليم وإدارته، واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كل من (عودة ٢٠١٤)، (الفليح، ٢٠١٢)، (الناعبي، ٢٠١٠).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على:

هل تختلف درجة توظيف معلمي علوم المرحلة الأساسية والثانوية في مدينة الحديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس باختلاف الجنس؟

وللإجابة عنه تمت مقارنة متوسطات استجابة أفراد العينة وفقاً المتغير الجنس باستخدام t- test كما في جدول٤ الذي يوضح قيمة t ومستوى الدلالة عند مستوى ٠،٠٥.

جدول٤

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس

المجموعه	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكور	١٦٥	١،٨٣	٠،٥٢	٠،٨٤	٠،٤١
الإناث		١،٧٢	٠،٤٠		

يتضح من جدول٤ عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠،٠٥)، كما تشير لذلك قيمة ت (٠،٨٤)، ولعل ذلك يعود إلى تتطابق الظروف في مدارس الذكور والإناث من حيث توفر البنية التحتية، أو الدورات التدريبية التي تلقوها، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الناعبي، ٢٠١٠).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على:

هل تختلف درجة توظيف معلمي علوم المرحلة الأساسية والثانوية في مدينة الحديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس باختلاف الخبرة ؟

وللإجابة عنه تم تقسيم عينة الدراسة حسب الخبرة إلى ثلاث مجموعات، أقل من عشر سنوات، بين عشر سنوات وعشرين سنة، أكثر من عشرين سنة، ولمعرفة الفروق في المعوقات بين المجموعات الثلاث التي تعوق معلم العلوم من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما في جدول٥.

جدول٥

نتائج تحليل (AVOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠،١٩	٢	٠،٠٩٥	٠،٤٥٢	٠،٦٤
داخل المجموعات	١٠،٢٧		٠،٢١٠		

تشير النتائج في جدول٥ إلى أن عامل الخبرة ليس له أثر في توظيف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصال حيث يتضح ذلك من مستوى الدلالة عند (٠،٠٥) الذي بلغ ٠،٦٤ كما يبين جدول٥؛ مما يعني أن المعلم لم تتم خبرته خلال هذه الفترة في مهارات استخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ولم تتشكل قناعات لديه لتوظيفها في التدريس؛ ولعل ذلك يعود للبيئة التي يعيشها المعلم والتي لا تشجع على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال؛ حيث يلاحظ أن مخططي التعليم والمسؤولين عن إدارته يحملون مؤهلات وخبرات هي في كثير من الأحيان أقل مما يتطلبه المنصب الذي يشغلونه، وعليه فلا تسعى للتشجيع على استخدامها، و توفر متطلباتها، و تهتم بتطوراتها، وتعنى بتوظيفها؛ لعدم إدراكها لتأثيرها في العملية التعليمية، بل وتصبح في بعض الأحيان من معوقات تطبيقها، حيث تخضع التعيينات في وظائف تخطيط التعليم وإدارته في كثير من الأحيان لاعتبارات أخرى اجتماعية، أو أسرية، أو سياسية، أكثر منها للخبرة، والكفاءة، و تتفق هذه النتائج مع دراسة (الزهراني، ٢٠١٠) وتختلف مع دراسة (الناعبي، ٢٠١٠).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على:

ما معوقات توظيف معلمي علوم المرحلة الأساسية والثانوية في مدينة الحديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عنه تم حساب متوسط استجابة أفراد العينة كما في جدول٦ الذي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعوقات توظيف المعلمين للبرامج التطبيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال.

جدول٦

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال

م	المعـــــــــوقـات	المتوسط	الانحراف المعياري
١	عدم توفر الحاسوب في القاعات الدراسية بالعدد الكافي	٢،٥٦	٠،٧٥
٢	عدم وجود الوقت الكافي لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس	٢،٥٦	٠،٦٤
٣	عدم توافر البنية التحتية المساندة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس	٢،٦٠	٠،٦٣
٤	عدم وجود البرمجيات التعليمية التي تخدم المادة التي أقوم بتدريسها	٢،٥٤	٠،٥٧
٥	ضعف التدريب في كيفية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس	٢،٤٧	٠،٧٣
٦	ندرة المواقع التعليمية العربية على شبكة الإنترنت التي تخدم المادة التي أدرسها	٢،٣٣	٠،٧١
٧	عدم توافر البيئة الصفية المناسبة في مختبر الحاسوب	٢،٤٩	٠،٧٥
٨	الأجهزة المتوافرة في مختبر الحاسوب لا تتناسب وأعداد الطلبة	٢،٣٣	٠،٨٤
٩	ضعف مستواي في اللغة الإنجليزية	٢،٢٥	٠،٧٤
١٠	انعدام الخبرة لدى غالبية الطلبة في استخدام الحاسوب	٢،٠٠	٠،٧٧
١١	عدم وجود قناعة لدي بأن تكنولوجيا المعلومات والاتصال تخدم المادة التي أقوم بتدريسها	١،٦٠	٠،٧٢
١٢	إحساسي بأن استخدام الحاسوب في التعليم يفقد العملية التعليمية طابعها الإنساني	١،٧٦	٠،٧٨
١٣	عدم معرفتي بالمواقع التعليمية أو الأجنبية التي تخدم المناهج الدراسية	١،٨٦	٠،٧٤
١٤	تدني الرغبة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس	١،٦٦	٠،٧١
١٥	عدم تعاون مشرفي الحاسوب مع المعلمين	١،٧٤	٠،٦٨
١٦	الخوف من تعارض مواد ومعلومات شبكة الانترنت مع عقيدتنا الدينية وعاداتنا السائدة	٢،٠٧	٠،٧١
١٧	ازدحام الطلبة في الغرفة الصفية	٢،٠٧	٠،٨٢
١٨	الحالة الذهنية السائدة لدى الكثير بمقاومة التغيير	٢،٠٦	٠،٨٣

يتضح من جدول٦ أن:

١. قيم الاستجابة عالية؛ حيث بلغ متوسط أعلى درجة استجابة ٢،٦٠ وهي تقترب من درجة الاستجابة القصوى التي تبلغ (٣) لفقرة عدم «توافر البنية التحتية المساندة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس» ، ومن خلال خبرة الباحث فإن أغلب

المدارس لا يتوفر فيها أي بنية تحتية تذكر، وأفضل المدارس هي من يتوفر فيها معمل حاسوب بأجهزة مواصفاتها لم تعد تلبي الاحتياجات المطلوبة لتوظيف البرامج التطبيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال؛ بينما عائق «عدم توفر الحاسوب في القاعات الدراسية بالعدد الكافي» حصل على المرتبة الثانية بمتوسط (٢،٥٦) وهو متوسط عال، ومثله «عدم وجود الوقت الكافي لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس»؛ حيث تسود ثقافة إنهاء المقرر وتغطية الحصص بالكامل والذي تحرص عليه إدارة المدارس، وتعدّه مقياس نجاح للمعلم والإدارة المدرسية، وهذا ما لمسه الباحث من خلال زيارته المتكررة للمدارس بحكم عمله كمشرف عام على برنامج التربية العملية في كلية التربية.

٢. صعوبات توزعت بين متوسط ٢،٥٤ – ٢،٠٧ ترتبط إما بتوفر البنية التحتية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، أو ترتبط بتدريب المعلم على مهارات استخدامها:

١- عدم وجود البرمجيات التعليمية التي تخدم المادة التي أقوم بتدريسها (٢،٥٤).

٢- عدم توافر البيئة الصفية المناسبة في مختبر الحاسوب (٢،٤٩).

٣- ضعف التدريب في كيفية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس (٢،٤٧).

٤- ندرة المواقع التعليمية العربية على شبكة الإنترنت التي تخدم المادة التي أدرسها (٢،٣٣).

٥- الأجهزة المتوافرة في مختبر الحاسوب لا تتناسب وأعداد الطلبة (٢،٣٣).

٦- ضعف مستواي في اللغة الإنجليزية (٢،٢٥).

٧- الخوف من تعارض مواد ومعلومات شبكة الإنترنت مع عقيدتنا الدينية وعاداتنا السائدة (٢،٠٧).

٨- ازدحام الطلبة في الغرفة الصفية (٢،٠٧).

٩- انعدام الخبرة لدى غالبية الطلبة في استخدام الحاسوب (٢،٠٠).

٣. درجة صعوبات "عدم معرفتي بالمواقع التعليمية أو الأجنبية التي تخدم المناهج الدراسية" بلغت ١،٨٦، وصعوبة "إحساسي بأن استخدام الحاسوب في التعليم يفقد العملية التعليمية طابعها الإنساني" بلغت ١،٧٦، وصعوبات "عدم تعاون مشرفي الحاسوب مع المعلمين» بلغت ١،٧٤، وهي صعوبات دون المتوسط ما يعني إمكانية التغلب عليها بما يسهم في استخدام وتفعيل البرمجيات التطبيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، عن طريق تثقيف المعلم بأهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتزويده بالمعارف والمهارات التي تغير قناعته.

٤. ومن الملاحظ أن صعوبات «تدني الرغبة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس»، «عدم وجود قناعة لدي بأن تكنولوجيا المعلومات والاتصال تخدم المادة التي أقوم بتدريسها حصلت» على متوسط (١،٦٦) (١٦٠) على التوالي، وهو أقل متوسط مما يعني توفر رغبة وقناعة جيدة في الوضع الحالي يمكن أن يُبنى عليها لاستخدام البرامج التطبيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، ويمكن تعزيز القناعة باستخدام التكنولوجيا في حال تمكنت الجهات المسؤولة من إزالة الصعوبات الأخرى، وتتشابه النتائج أعلاه مع دراسة كلٌ من (عودة، ٢٠١٤م)، (الفليح، ٢٠١٢)، (الناعبي، ٢٠١٠).

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والذي ينص على:

هل تختلف معوقات توظيف معلمي علوم المرحلة الأساسية والثانوية في مدينة الحديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس باختلاف الجنس؟

وللإجابة عنه تمت مقارنة متوسطات استجابة أفراد العينة وفقاً المتغير الجنس باستخدام t- test كما في جدول٧ الذي يوضح قيمة t ومستوى الدلالة عند مستوى ٠،٠٥.

جدول٧

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس

المجموعه	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكور	١٦٥	٢،٢٢	٠،٣٤	٠،٨٨	٠،٣٨
الإناث		٢،١٣	٠،٣٤		

يلاحظ من جدول٧ عدم وجود فرق دال إحصائياً للمعوقات بين المعلمين والمعلمات عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، حيث بلغت مستوى الدلالة (٠،٣٨)، وقيمة ت (٠،٨٨)؛ حيث إن المعوقات التي يعاني منها المعلمون والمعلمات ترتبط على حد سواء بنفس العوامل، فهي ترتبط بحسب هذه الدراسة إما بالبيئة التعليمية أو بمهارات استخدام البرمجيات التطبيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وكِلا الأمرين يرتبط بالجهات المسؤولة عن تخطيط التعليم، ويعاني منها كلٌ من المعلمين والمعلمات بصورة واحدة، اختلفت هذه الدراسة مع دراسة (عودة،٢٠١٤م) و (الناعبي، ٢٠١٠م).

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع والذي ينص على:

هل تختلف معوقات توظيف معلمي علوم المرحلة الأساسية والثانوية في مدينة الحديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس باختلاف الخبرة؟

وللإجابة عنه تم تقسيم عينة الدراسة حسب الخبرة إلى ثلاث مجموعات، أقل من عشر سنوات، بين عشر سنوات وعشرين سنة، أكثر من عشرين سنة، ولمعرفة الفروق في المعوقات بين المجموعات الثلاث التي تعوق معلم العلوم من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما في جدول٨

جدول٨

نتائج تحليل (AVOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١،٠٧	٢	٠،٥٤	٥،٢٩	٠،٠٠٨
داخل المجموعات	٤،٨٨		٠،١٠٢		

وبحسب جدول٨ فإن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين المجموعات الثلاث، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠،٠٠٨)، وقيمة ف (٥،٢٩)، وبإجراء اختبار (Bonferroni) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث تبين أن هناك فرقاً بين المعلمين ذوي الخبرة من ١٠- ٢٠ سنة وبين المعلمين ذوي الخبرة أعلى من عشرين سنة حيث بلغ مستوى الدلالة (٠،٠٠٧)، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة أعلى من عشرين ويبدو الأمر طبيعياً حيث للخبرة دور في تبين المعوقات التي تحد من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، بينما لم توجد أي فروق بين المعلمين ذوي الخبرة أقل من عشرة سنوات والمعلمين ذوي الخبرة بين ١٠ – ٢٠ سنة، حيث بلغ مستوى الدلالة (١،٠٠)، كما لم توجد فروق بين المعلمين الذين خبراتهم اقل من عشر سنوات والمعلمين الذين خبراتهم أكثر من عشرين سنة، اختلفت هذه النتائج مع دراسة (عودة، ٢٠١٤)، (الفليح، ٢٠١٢) واتفقت مع دراسة (الناعبي ٢٠١٠).

التوصيات:

١. يتضح من نتائج الدراسة أن أغلب المعوقات ترتبط بالإدارة التعليمية العليا المسؤولة عن تخطيط التعليم وإدارته والتي لا تمتلك المؤهلات الكافية للعمل في عصر تكنولوجيا المعلومات ولا تمتلك الرؤى والخبرة والمؤهلات الكافية التي تجعلها في صدارة إدارة التعليم وتخطيطه، وعليه توصي الدراسة بإعادة النظر في من يتولون إدارة التعليم وتخطيطه

وتحديد المعايير لمن يشغل هذه المناصب على أن يكون من بينها:

- الوعي بأهمية تكنولوجيا التعليم ولديه تمكن معلومات وقدرة على مواكبة التطور التقني لوسائل التعليم ووسائطه وأنظمته التكنولوجية وأدواته.
- الثقافة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال ودورها في التعليم والتعلم وعلاقتها بالتنمية الاجتماعية وقدرتها في مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين.
- الوعي بأن تطبيقات تكنولوجيا المعلومات أوعية مهمة لاقتصاد المعرفة الذي يعد من المفاهيم الأساسية التي يجب على نظام التعليم التركيز عليها.

٢. تبني مشروع المعلم التكنولوجي ووضع برامج تدريبية وفق أحدث الأنظمة التقنية لتدريب المعلمين على كفايات دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم.

٣. وضع برامج تدريبية للإدارات التربوية التي تمتلك الحد الأدنى من المؤهلات والكفايات التكنولوجية لتأهيلها في مجال دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم.

٤. إعادة النظر ببرامج إعداد المعلمين في كليات التربية وتضمينها منهجاً يعنى بتكنولوجيا التعليم والمعلومات ودمجها في التعليم والتعلم.

٥. فتح أقسام في كليات التربية تمنح درجة البكالوريس في تكنولوجيا التعليم، وفتح برنامج دبلوم بعد البكالوريس في تكنولوجيا التعليم لتأهيل المعلمين في الميدان في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصال.

٦.ضمن مشروع إصلاح التعليم يتم تجهيز البيئة التعليمية بمستلزمات ومتطلبات دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم؛ سواءً المادية منها مثل أجهزة الحاسوب الحديثة والشبكات وخطوط الإنترنت عالية السرعة، أو توفير الكوادر الفنية المقتدرة.

المقترحات

١. دراسة مسحية لمقومات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مؤسسات التعليم العام في الجمهورية اليمنية في ضوء متطلبات التنمية المستدامة.

٢. دراسة تعنى بدراسة واقع تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعلاقته ببعض المتغيرات مثل الإدارة التعليمة، تلبية متطلبات سوق العمل.

٣. دراسة تعنى بوعي الإدارة التعليمية ومخططي التعليم بتكنولوجيا المعلومات والاتصال ودمجها في التعليم.

٤. دراسات تعنى بوضع برامج تدريبية للمعلمين تساعدهم في دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال وفق احدث أنظمة وتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

٥. دراسات تعنى بوضع برامج تأهيل للمعلم والقيادات التربوية بكليات التربية في الجامعات اليمنية في مجال تكنولوجيا التعليم ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم.

المراجع العربية:

أحمد، عقيل عبد المحسن؛ و البلوشي، فاطمة بنت محمد (٢٠٠٩). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال بجامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأثر ذلك في عمليتي التعليم والتعلم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠(٣)، ١٣-٣٣.

الأسطة، إيمان (٢٠٠٥). معوقات استخدام تكنولوجيا المعلومات في التربية في البلدان النامية (دروس من تجارب البلدان المتقدمة). بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، الكتاب السنوي الرابع، دار قابس للطباعة والنشر والتوزيع.

الجراح، عبد المهدي؛ و العجلوني، خالد (٢٠١٢). درجة استخدام معلمات الأطفال في عمان لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعوائق التي تحول دون استخدامها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة البحرين، ١٣(١)، ١٠٣-١٢٩.

الحيلة، محمد محمود (١٩٩٨). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار المسيرة.

الخريبي، محمد كثير (٢٠١٦). إسهامات الألكسو لتعزيز استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المنطقة العربية. المنتدى الأقليمي لتنمية الاتصالات للمنطقه العربية، الرباط، المغرب ٢٨-٢٩ مارس.

الزبون، محمد سليم؛ و عبابنه، صالح احمد أمين (٢٠١٠). تصورات مستقبلية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير النظام التربوي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث الإنسانية، ٢٤(٣)، ٧٩٩-٨٢٦.

الزهراني، مريم سعد أحمد (٢٠١٠). واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمكة المكرمة. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

زيتون، عايش محمود (٢٠٠١). اساليب تدريس العلوم. الأردن: دار الشرق، ط٤.

السميرات، بلال يوسف؛ و الحجازين، معن يوسف (٢٠١٠). أثر البرمجيات المحوسبة على التحصيل لدى طلبة كلية الكرك الجامعية في مساق مبادئ المحاسبة. مجلة آفاق جديدة،

العدد ٣و٤، ١٠٤-١١٦.

شنقال، طارق؛ وشفيقة، مهري (٢٠١٤). استخدام تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في التعليم الجامعي دراسة ميدانية لعينة من اساتذة جامعة سطيف ١، ٢. الملتقى الوطني الثاني حول الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي، ٥-٦ مارس.

الصالح، بدر عبد الله (٢٠١٦). المعلم في عصر المعرفة الرقمي: تحديات وتحولات. ملتقى معلم العصر الرقمي، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. تاريخ الاسترجاع ٢٠١٦/١٢/٤، من www.pnu.edu.sa/arr/Conferences/Teachers-Day/Documents/بدر الصالح.pdf .

الطبيب، مصطفى عبد العظيم (٢٠١٠). انعكاسات تقنية المعلومات على العملية التعليمية من وجهة نظر أساتذة الجامعات. المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل، جامعة جرش، الأردن.

عثمان، ممدوح (١٤٢٣هـ) . التكنولوجيا "ومدرسة المستقبل الواقع والمأمول. بحث مقدم إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية جامعة الملك سعود، ١٦-١٧ شعبان.

العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٣). آراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية/ الأردن في أهمية استخدام التقنيات التعليمية والصعوبات التي تواجههم في استخدامها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٤(٤)، ١٣٥-١٦٤.

العمري، أكرم؛ و العمري، خالد (٢٠٠٨). واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مهارات الموقف التعليمي الصفي في مدارس الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٣٠ (١)، ١٦٣- ١٨٤.

عودة، سليمان عودة مراد (٢٠١٤): واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق استخدامها في التدريس لدى معلمي ومعلمات مدارس تربية لواء الشوبك/الأردن. البلقاء للبحوث والدراسات، ١٧(١)، ١٠٧- ١٣٨.

الغدير، فاطمة إبرهيم علي (٢٠١١). توظيف الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم في التدريس بمدارس المملكة العربية السعودية، دراسة تقويمية. تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، ج٢، القاهرة، ١٨١- ٢٠٨.

الفليح، فهد صالح (٢٠١٢). توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الموقف التعليمي الصفي في مدارس المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البرموك.

مبسلط، ملك (٢٠٠٥). واقع استخدام معلمات المرحلة الثانوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس في المدارس الحكومية في عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المعمري، سيف بن ناصر؛ و المسروري، فهد (٢٠١٣). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية، المتحدة، ٣٤، ٦٠-٩٢.

نادر، وهبة (٢٠٠٦). تكنولوجيا المعلومات والاتصال في فلسطين، التفاوتات الاجتماعية والتعليمية في الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصال. رام الله – فلسطين، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

الناعبي، سالم عبد الله (٢٠١٠). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق الاستخدام لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١١(٣) ٤٤-٧٤.

النجار، حسن عبد الله (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة دراسات إنسانية)، ١٧(١)، ٧٠٩-٧٥١.

الهزاني، نورة بنت سعود (٢٠١٣). تحديات تكنولوجيا المعلومات في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية في جامعة الملك سعود. المؤتمر الدولي

الثالث للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد، الرياض، ٤-٧ فبراير.

وثائق القمة العلمية لمجتمع المعلومات جنيف ٢٠٠٣م- تونس٢٠٠٥م تاريخ الأسترجاع ٢٠١٦/١٢/٥ من https://www.itu.int/net/wsis/outcome/booklet-ar.pdf.

اليونيسكو (٢٠٠٩). دليل لقياس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. معهد اليونيسكو للإحصاء.

اليونيسكو (٢٠١٣). تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في خمس دول عربية، تحليل مقارن لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والجاهزية الإلكترونية في مدارس (مصر والأردن وعمان وفلسطين وقطر). معهد اليونيسكو للاحصاء.

المراجع الأجنبية:

Alhassan, R; Alshumaimeri, Y, (2013). Current availability and use of ICT among Secondary EFL Teachers in Saudi Arabia: Possibilities and Reality. Journal of Educational Sciences, 25 (1), 225-238.

Al-Naibi, S,A, (2002). An Investigation of the provision of Information and Communications Technology in Initial Teacher Education in Oman. Unpublished PhD, Thesis, School of Education, University of Birmingham, UK.

Haddad, W, D; Draxler, A, (2002). Technologies for Education, Potentials, Parameters and Prospects. Washington, D,C, (AED).

Hong, K; Ridzuan, A, A; Kuek, M, (2003). Students Attitudes towards the Use of the Internet for Learning. A Study at University in Malaysia, Educational Technology & Society, 6(2) ,45-49.

ISTE, International Society for Technology in Education (2008). The ISTE national educational technology standards and performance indicators for teachers. Retrieved 2/10/2016, from http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf

Makrakis, V, (2005). Training teachers for new roles in the new era, Experiences from the United Arab Emirates ICT program. Proceedings of the 3rd Pan-Hellenic Conference on Didactics of Informatics, Korinthos, Greece, 7-9 Oct.

Malkoc, U (2017). Investigating Teachers' Understanding of the Salt Dissolution Process: A Multi-Media Approach in Education. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 16 (1), 55-71.

Phillip, O, J, (2008). ICT attitudinal characteristics and use level of Nigerian teachers. Issues in Informing Science and Information Technology, (5), 261-266.

Ruthren, K, ;Hennesy, S ;Deany, R, (2005). Incorporating internet resources into classroom practice. Computers & Education. 44(1), 1-34.

Smeets, E, (2005). Does ICI contribute to powerful learning environments in primary education. Computer & Education, 44(3), 343-355.

Tella, A; Tella, A; Toyobo, O,M; Adika، L,O; Adeyinka, A,A, (2007). An

assessment of secondary school teachers' uses of ICT's: implications for further development of ICT's use on Nigerian secondary schools. Turkish Online Journal of Educational Technology, 6(3), 5-17.

أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الحاسب الآلي

د. أحمد بن زيد آل مسعد سعيد مبارك الدوسري

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط للمهارات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) بمدرسة البراء بن مالك المتوسطة في مدينة الرياض في إطار مقرر الحاسب الآلي، وقد استُخدِم المنهج شبه التجريبي لتحقيق الهدف، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٢ طالباً موزعين على مجموعتين: إحداهما ضابطة، شملت ٢١ طالباً، دُرِّسوا بالطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية، شملت ٢١ طالبا دُرِّسوا بطريقة الصف المقلوب، من خلال عرض محتوى الدروس للطلاب في منازلهم عبر موقع اليوتيوب Youtube وتطبيق سناب شات Snapchat وموقع تويتر Twitter، وتخصيص وقت الحصة المدرسية لإجراء المناقشات والنشاطات التعليمية المختلفة حول الدرس، وباستخدام الاختبار التحصيلي، أظهرت النتائج وجود أثر في مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية، عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) وتوصلت الدراسة إلى توصيات ومقترحات منها: تشجيع المعلمين على استخدام طريقة الصف المقلوب في تدريسهم للمقررات التعليمية، والحاجة إلى إجراء دورات تدريبية، وورش عمل، للمعلمين والطلاب؛ لتعريفهم بمفهوم الصف المقلوب، وطرق تنفيذه.

الكلمات المفتاحية :

الصف المقلوب، التعلم المدمج، شبكات التواصل الاجتماعي، مقرر الحاسب الآلي، التحصيل الدراسي.

مقدمة :

يتسم عصرنا الحالي بالتطور الهائل الذي يحدث في مختلف مجالاته، خصوصا المجالات العلمية والتقنية، مما أسهم بشكل رئيس في استحداث أنظمة تربوية تساير تلك الثورة التقنية في مجال تقنية الاتصالات والمعلومات، وحيث إن وظيفة التربية الأساسية هي إعداد الفرد لمسايرة الحياة، فهذا يحتم على المربين بناء توجهاتهم مع طبيعة هذا العصر وخصائصه لمواجهة تحدياته المختلفة، تلك التوجهات التربوية الحديثة تفرض على تعليمنا الحالي تطوير المناهج، واستحداث أساليب تدريسية حديثة وملائمة، وتقويمها بشكل مستمر، بهدف إعداد المتعلم، وتعويده على الاستمرار في التعلم مدى الحياة Lifelong Learning (الزين، ٢٠١٥). ومع توفر مصادر المعرفة المتنوعة، وسرعة الوصول إليها عبر شبكة الإنترنت Internet كمواقع الويب Web Sites ومحركات البحث المختلفةSearch Engines وشبكات التواصل الاجتماعي Social Networks وغيرها، أصبح بإمكان المعلم والمتعلم توظيف تلك المصادر لتحقيق الأهداف التعليمية للمقرر الدراسي، وذلك من خلال توفير المقرر الدراسي عبر شبكة الإنترنت والتي يتكامل فيها دمج واستخدام الوسائط المتعددة المختلفة Multimedia واستخدام منصات نظم إدارة التعلم الإلكتروني E-Learning Management Systems بحيث يتمكن الطلاب من قضاء أوقاتهم مع المقرر من خلال هواتفهم المحمولة، وأجهزة الحاسب المختلفة، والأجهزة اللوحية، في أي وقت وفي أي مكان (علي ، ٢٠١٥). وذلك ما ترتكز عليه فكرة التعلم في الصف المقلوب حيث تعدُّ فكرة هذه الإستراتيجية أن ما يُعمل داخل غرفة الصف المدرسي في التعلم التقليدي، يُعمل في المنزل، والعكس صحيح، وذلك بتحويل المادة الدراسية إلى التقنية المناسبة، وعرضها عبر الإنترنت من خلال فيديو أو عدة فيديوهات، أو بأشكال عدة: تسجيلات صوتية، وعروض تقديمية، وغيرها؛ لإتاحة الوصول للمادة العلمية من قبل الطلاب في منازلهم، مما يتيح طرح النقاشات وإجراء الأنشطة المرتبطة بالمادة العلمية للطلاب في غرفة الصف المدرسي (متولي،٢٠١٥). فمثلاً: يعمل المعلم تسجيلًا لدروسه بواسطة الفيديو، ثم يوصلها للطلاب عبر قنوات التوصيل الإلكترونية، كالموقع الإلكتروني للمقرر، أو أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني المختلفة، بحيث يتمكن الطالب من معرفة محتوى الدروس قبل موعد الحصة الدراسية، مما يساعد على توفير وقت الحصة لعمل الأنشطة التعليمية التي تعزز تعلم الطلاب (Stone،2012).

وأصدر مجلس الإدارة لشبكة التعلم المقلوب "Flipped Learning Network" عام ٢٠١٤م تعريفاً لمفهوم الصف المقلوب على أنه "إستراتيجية تعليمية لنقل مجال التدريس من

حيز التعلم الجماعي إلى التعلم الفردي أولاً، ثم تحويل بيئة الصف إلى بيئة تفاعلية بعد ذلك لتطبيقات المفاهيم الجديدة تحت إشراف المعلم وتوجيهاته مع إشراك المتعلمين بشكل إبداعي" (الرويس،٢٠١٦،ص.٣٦). كما أشار الكحيلي (٢٠١٥) إلى مفهوم الصف المقلوب بأنه عبارة عن إستراتيجية تقوم على توظيف تقنية التعليم في عملية إيصال المادة العلمية (المحتوى) للطالب قبل دخوله للحصة الدراسية، مما يتيح توظيف وقت الحصة لممارسة الأنشطة المختلفة وأداء الواجبات الدراسية.

ويعد الصف المقلوب شكلًا من أشكال التعلم المدمج Blended Learning بحيث يقوم الطلاب بتعلم محتوى جديد، عبر شبكة في منازلهم، وبالتالي توفير وقت الحصة لعمل الواجبات، وحل المشكلات داخل الصف مع المعلم، الذي أصبح دوره تقديم توجيهات شخصية، والتفاعل مع طلابه بدلا من عملية إلقاء المحاضرة (Tawfik and Lilly،2015). ويُعدُّ الطالب في هذا النموذج من التعلم مسؤولاً عن اكتساب الفهم التصوري الكامل للدرس قبل الحضور للمدرسة، أما المعلم فيقوم بمساعدة الطلاب في أثناء تطبيق الأنشطة في غرفة الصف داخل المدرسة (Jensen،Kummer and Patricia، 2015).

ومن أهم ما تسهم به إستراتيجية الصف المقلوب هي عملية ترسيخ الثقافة الرقمية ونشرها، وإكساب الطلاب مزيدا من الالتزام نحو التعلم، وتوفر تعليماً شخصياً لكل طالب بفاعلية، وتسهم بنمو الطلاب، وتحسن من أدائهم، وتعزز مستويات التفكير الناقد لديهم (Bergman and Sams،2014 /2015). بالإضافة إلى محافظتها على وقت الحصة بشكل مناسب، وتمكين الطلاب من إعادة الدروس حسب فهمهم الشخصي، وتسهم في بناء علاقة أقوى بين المتعلم والمعلم من خلال النقاش داخل الصف المدرسي، وتوظف إمكانات التقنية الحديثة في التعليم، وتعزز الدافعية للتعلم الذاتي (زوحي،٢٠١٤) ويضيف شميدت ورالف (Schmidt and Ralph،2016) بأن الصف المقلوب يوفر للطلاب – من خلال عملهم الواجبات والأنشطة التعليمية داخل الصف المدرسي– الحصول على المساعدة من خبير في المجال التعليمي (المعلم) بدلا من الوالدين في المنزل، وتوفر المادة العلمية عبر الإنترنت يحقق مبدأ المساواة في الحصول على التعلم لجميع الطلاب.

ويواجه استخدام إستراتيجية الصف المقلوب تحديات عدة، وعوائق قد تعترض تطبيقها بشكل مناسب، منها: أنه يستهلك الكثير من الوقت والجهد عند تصميم وتنفيذ نموذج الصف المقلوب، وعدم تقبل بعض الطلاب للتعلم عبر الإنترنت، وصعوبة توفر التقنية لدى العديد من الطلاب في المنزل، وأن العديد من الآباء والمعلمين يرون التعلم في المنزل غير ضروري مقارنة

بالتعلم الذي يحدث داخل المدرسة، والحاجة إلى بناء أنشطة تعليمية ذات فعالية عالية، وتراعي الفروق الفردية للطلاب وإنتاج المحتوى التعليمي للإستراتيجية يتطلب مهارات تكنولوجية خاصة لا تتوفر لدى أغلب المعلمين (Nielsen،2012; Schmidt and Ralph،2016) .

ولمواجهة تلك التحديات والعوائق والاستفادة من مميزات الإستراتيجية بشكل فعال، فيؤكد بيرجمان وسامز (Bergmann and Sams،2014 /2015) على أهمية إيجاد بيئة ناجحة للتعلم في الصف المقلوب لا بد من توفر التعاون بين المعلمين في مجال تعديل وتطوير الممارسات التعليمية، حيث إن معظم المعلمين الناجحين في تطبيق الإستراتيجية كانوا يعملون في إطار مجتمعي، ويجب أن يكون الطالب هو محور التعلم، ويكون دور المعلم هو الميسر والموجه لعملية التعلم، والعمل على تحسين مكان التعلم، وجعل المكان مصممًا لعملية التعلم، وليس مصممًا للتعليم المباشر، والعناية بتنظيم الوقت؛ لضمان تطبيق الإستراتيجية بشكل ناجح، ويجب أن تتوافر لدى المعلم الواقعية والتأمل في ممارساته التعليمية، وأن تكون لديه المعرفة الواسعة بحاجات طلابه؛ ليتمكن من توظيف الصف المقلوب حسب واقعه الخاص، ويحرص على توفير أنشطة تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، والتركيز داخل وقت الحصة على إثراء التعلم لدى الطلاب.

وتجب مراعاة طول الفيديو التعليمي وجودته ، وإضافة المؤثرات المناسبة لمقاطع الفيديو؛ لإبعاد الملل عن الطلاب في أثناء تعلمهم (Wagner، Laforge،and Cripps، 2013).

ويعدُّ الفيديو التعليمي عنصرا أساسًا ومهمًا في هذه النوع من التعلم، وتجب مراعاة بعض الإرشادات؛ لجعل الفيديو التعليمي ذا فعالية كبيرة، ولِيحقِّق الأهداف التعليمية المنشودة، ومن هذه الإرشادات:

- الحرص على أن تكون مدة الفيديو قصيرة.
- أن يكون الفيديو مركزا حول التعلم.
- الاهتمام بتوفر قدرٍ من الحيوية والواقعية على الصوت المستخدم في مقطع الفيديو.
- التنويع في نبرة الصوت في الفيديو؛ ليصبح أكثر متعةً وتشويقاً للمتابعة.
- التعاون مع معلم آخر في تقديم المحتوى وإجراء الحوارات الثنائية في الفيديو يرفع من اهتمام الطلاب بالمشاهدة.
- إضافة المؤثرات المناسبة إلى الفيديو.
- استخدام خاصية التقريب والتبعيد للجزئيات المهمة عند الشرح خلال مقطع الفيديو يسهم في زيادة فهم الطلاب للمضمون بشكل عام.

.((Bergmann and Sams،2012 /2014; Mull،2012

ويقدم مقرر الحاسب الآلي العديد من المهارات والمعارف النظرية للطلاب، مثل معرفة استخدام تطبيقات الحاسب الآلي، ومهارة تعلم لغات البرمجة، ومهارة استخدام الإنترنت. ومن الأفضل استعمال مقاطع الفيديو في إستراتيجية الصف المقلوب كأداة لتوصيل المعارف النظرية، ممايوفر للمعلمين الوقت لإشغال الطلاب بنشاطات تعليمية توجه إلى إكسابهم المهارات العملية بإتقان ((Bergmann and Sams،2014 /2015.

وقد تناولت العديد من الدراسات استخدام إستراتيجية الصف المقلوب من زوايا متعددة، ومن تلك الدراسات دراسة علي (٢٠١٥) الذي قارن بين نموذجي التصميم التحفيزي (للمقرر المقلوب/ للمقرر المدمج) على نواتج التعلم ومستوى تجهيز المعلومات وتقبل التقنية الحديثة لدى طلاب الدبلوم العالي بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبدالعزيز، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعة التصميم التحفيزي بأسلوب مقرر الصف المقلوب. كما قام المعيذر والقحطاني(٢٠١٥) بتقصي فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية الأمن المعلوماتي لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وأظهرت الدراسة نتائج عالية لفعالية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية الأمن المعلوماتي. وأظهرت نتائج دراسة الذويخ (٢٠١٤) نمو مهارات التعلم الذاتي وزيادتها عند مجموعة الصف المقلوب مقارنة بنظرائهم في المجموعة التقليدية في مقرر الحاسب الآلي لطالبات الثانوية الثانية بالجبيل. واستخدم ماهر وليبفورد وسينغ (Maher، Lipford، and Singh، 2012) المنهج الوصفي لمعرفة وجهة نظر الطلاب حول فاعلية الصف المقلوب باستخدام الفيديو عبر الإنترنت في تعلم المهارات والمفاهيم في مقرر لغات البرمجة. وكانت تصورات الطلاب إيجابية للغاية حول تجربة التعلم باستخدام طريقة الصف المقلوب.

وكشفت نتيجة دراسة العبيكان والحناكي (٢٠١٦) الأثر الإيجابي لتدريس مادة الحاسب الآلي باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة، في تنمية الدافعية نحو التعلم، لدى طالبات الصف الأول المتوسط، في مدارس الرواد الأهلية بمدينة الرياض.

وفيما يتعلق بالتحصيل الدراسي، أجرى الزهراني (٢٠١٥) دراسة عن أثر التعلم من خلال إستراتيجية الصف المقلوب في مستوى التحصيل حسب تصنيف بلوم للمهارات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) بمقرر التعليم الإلكتروني في جامعة الملك عبدالعزيز، وأشارت النتائج إلى أنه لا يوجد أثر لتطبيق الإستراتيجية في مستوى التحصيل عند مستويات المعرفة الدنيا (التذكر – الفهم) بينما كان هناك أثر لتطبيق الإستراتيجية في

مستوى التحصيل عند مستويات المعرفة العليا (التطبيق-التحليل-التركيب-التقويم) وبالمثل أجرى هارون وسرحان (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية الصف المقلوب في التحصيل في تطبيقات التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية في جامعة الباحة، وتوصلت نتيجة الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة الصف المقلوب على المجموعة الضابطة التي درست بواسطة الطريقة التقليدية. وأجرى الزين (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وأظهرت الدراسة فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في التحصيل للطالبات. وهدفت دراسة الرويس (Rowais،2014) إلى التعرف على فاعلية الصف المقلوب في تحصيل الطالبات في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز واتجاهاتهن نحو دراسة مقررات أساليب التدريس ومهارات الاتصال، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية سواء فيما يخصّ التحصيل الدراسي أو الاتجاه نحو التعلم. بالإضافة إلى دراسة الكحيلي (٢٠١٥) والتي هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي، وتحقيق التفاعلية بين المعلمة والمتعلمة، لطالبات الصفين الثاني والثالث المتوسط في المدينة المنورة، وقد استخدمت الباحثة أساليب بحثية متنوعة تتضمن الاستبانة والمقابلة والملاحظة والاختبار، وقد وجدت الباحثة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أوضحت النتائج تحقق التفاعل الإيجابي بين الطالبات والمعلمة، وساعدت على تنمية الثقة بالنفس، وحدوث التعلم بنسبة كبيرة لدى الطالبات. وكشفت دراسة السعدون (٢٠١٦) عن أثر إستراتيجية الصف المقلوب في التحصيل، ومدى الرضا عن مقرر تطبيقات وتقنية المعلومات، والاتصال في التعليم والتعلم، لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود، حيث أظهرت نتيجة الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التحصيل والرضا عن المقرر، لصالح المجموعة التجريبية التي دُرِّستْ بطريقة الفصول المقلوبة.

كما هدفت دراسة أبا نمي (٢٠١٦) إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة التفسير لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في مدرسة ثانوية مجمع الملك عبدالله التعليمي في الرياض، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر إيجابي لإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي، وتحسين اتجاهات الطلاب

نحو المقرر.

وقد أثبتت دراسة القرني والعايذي (٢٠١٦) الأثر الإيجابي لإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي، حيث استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي لمعرفة فاعلية الفصول المقلوبة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مقرر الحاسب الآلي في مدرسة لبيد بن ربيعة في مدينة تبوك، وأظهرت نتيجة الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة الصف المقلوب.

وأجرى براون (Brown،2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل الطلاب في مادة الأحياء، ووجد الباحث أن مستوى تحصيل الطلاب في مجموعة الصف المقلوب كان أعلى من نظرائهم طلاب المجموعة التقليدية.

كما أشارت دراسة سوندرز (Saunders،2014) إلى وجود تأثير إيجابي لإستراتيجية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في مقرر الرياضيات بولاية جورجيا.

وباتجاه آخر، في دراسة أجراها الباحثان جونسون و رينر (Johnson and Renner،2012) وجدا فيها نتائج مختلفة نسبيا فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي. حيث استقصى الباحثان أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي في مقرر تطبيقات الحاسب الآلي، وأظهرت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

كما استخدم كلارك (Clark،2013)طريقة الصف المقلوب لتدريس مقرر الرياضيات للمرحلة الثانوية لقياس أثر التحصيل الدراسي، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة الصف المقلوب والطريقة التقليدية، وقد عزا الباحث عدم وجود أثر في التحصيل، إلى وجود قلق لدى الطلاب حول استخدام نهج جديد في التعلم، بالإضافة إلى صعوبة المواضيع (المعادلات والمتباينات) التي طُبقتْ عليها الدراسة، حيث ذكر الطلاب أن المواضيع كانت أصعب من كل شيء تعلموه خلال العام الدراسي، ولكن وجد الباحث أن الإستراتيجية أسهمت بشكل كبير في زيادة المشاركة الإيجابية للطلاب داخل غرفة الصف.

وأجرى بوسار وبانوس وستيوارت وهيجماير وجورج (Bossaer، Panus، Stewart، Hagemeier & George، 2016) دراسة هدفت إلى معرفة دور الصف المقلوب في تحسين أداء طلاب كلية الصيدلة في جامعة ولاية تينيسي الأمريكية، وخلُصتْ الدراسة إلى أن الطلاب

الذين تعلموا باستخدام طريقة الصف المقلوب كانوا منخفضي الأداء، قياساً بالمجموعة الأخرى الذين تعلموا عبر المحاضرة التفاعلية، ويرجع ذلك إلى أنه كان ينبغي اعتماد التعلم القائم على الأدلة مع مجموعة الصف المقلوب، وأوضحت الدراسة الحاجة إلى إجراء المزيد من البحوث لتحديد أساليب مثلى لاستخدام إستراتيجية الصف المقلوب بشكل مناسب.

مشكلة الدراسة:

تعدّ طريقة الصف المقلوب من إستراتيجات التدريس الحديثة، التي تهتم باستخدام التقنية الحديثة دون المساس بمبادئ التعليم التقليدي، وقد وصفها العديد من المهتمين بتطوير طرق وإستراتيجيات التدريس بأنها مستقبل التعليم، حيث تسهم الإستراتيجية في توظيف التقنية في العملية التعليمية بشكل جيد، وتعزز التعلم الذاتي لدى الطلاب (عبدالغني،٢٠١٥).

وفي إطار ما عُرض من دراسات يُلاحظ وجود قلة في الدراسات المعنية بتطبيق إستراتيجية الصف المقلوب لمعرفة أثرها في مستوى التحصيل لمقرر الحاسب الآلي، باستثناء دراسة العايذي والقرني (٢٠١٦) التي استهدفت طلاب الصف الثاني المتوسط في مدينة تبوك.

ولعل هذه الدراسة تضيف شيئًا للمكتبة العربية في هذا المجال الحيوي المهم، وطُبقت الدراسة على مقرر الحاسب الآلي للصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض. وجاءت هذه الدراسة استجابة لتوصيات الزهراني(٢٠١٥) والكحيلي (٢٠١٥) اللَّذَين أوصيا بضرورة إجراء المزيد من الدراسات لمعرفة أثر تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في مستوى مراحل التعليم العام، والزين (٢٠١٥) الذي أوصى بإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بتطبيق الإستراتيجية في العالم العربي.

وقد أُجريتْ دراسة استطلاعية غير منشورة، حول معرفة نسبة استخدام طريقة الفصل المقلوب، على مقرر الحاسب الآلي للمرحلة المتوسطة، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢ معلم حاسب آلي، و٥ مشرفي مادة الحاسب الآلي، وأظهرت نتيجة الدراسة عدم استخدامهم لطريقة الصف المقلوب في تدريسهم لمقرر الحاسب الآلي للمرحلة المتوسطة، لذلك سعت الدراسة لمعرفة أثر تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الحاسب الآلي.

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية الدراسة في النقاط التالية :

أولاً : الأهمية العلمية :

- المؤمَّل أن تفيد المعلمين والمشرفين المهتمين بتطبيق إستراتيجيات التعلم الحديثة في الميدان التعليمي، في معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية الصف المقلوب، وآثارها، والمشكلات التي تواجه تطبيقها.
- تحقيق ما ينادي به خبراء التربية والتعليم، من ضرورة إعادة النظر في استخدام التقنية الحديثة، وتوظيفها لخدمة التعلّم.
- الإسهام في تطوير البيئة التعليمية وتحسينها.

ثانياً : الأهمية التطبيقية :

- الإسهام في تجويد تعليم مقرر الحاسب الآلي.
- إمكانية الاستفادة من مقاطع الفيديو التعليمية المصممة، بتوفيرها، ونشرها للطلاب عبر الإنترنت.
- معرفة أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في زيادة التعلم لدى الطلاب.
- تنمية المهارات المختلفة لدى الطلاب.

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب، في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط، في مقرر الحاسب الآلي.

أسئلة الدراسة :

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

«ما أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الحاسب الآلي؟»

وانبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

١. ما أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في مستوى تحصيل الطلاب عند مستوى التذكر؟
٢. ما أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في مستوى تحصيل الطلاب عند مستوى الفهم؟
٣. ما أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في مستوى تحصيل الطلاب عند مستوى التطبيق؟

متغيرات الدراسة :

تمثلت متغيرات الدراسة فيما يلي:

أولاً: المتغير المستقل:

اشتملت الدراسة على متغير مستقل واحد، هو استخدام إستراتيجية الصف المقلوب.

ثانياً: المتغير التابع :

اشتملت الدراسة على متغير تابع واحد، هو تحصيل الطلاب.

حدود الدراسة :

يمكن تقسيم حدود الدراسة إلى ثلاثة أقسام:

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدينة الرياض (مكتب التعليم في جنوب الرياض).
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ .
- الحدود البشرية: طلاب الصف الثالث المتوسط في مدرسة البراء بن مالك، في مدينة الرياض.
- الحدود الموضوعية: الوحدة السابعة (الإنترنت ومهارات البحث) من كتاب الحاسب وتقنية المعلومات، للصف الثالث المتوسط.

مصطلحات الدراسة :

التحصيل الدراسي: يقصد بالتحصيل الدراسي المؤشر أو مجموعة المؤشرات التي تدل على تحقيق الأهداف والمخرجات التعليمية المتوقع تحقيقها، وتمثل قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية من خلال تطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبها نتيجة المرور بخبرات تعليمية مختلفة (الغاوي،٢٠١١).

ويعرف التحصيل إجرائيا بأنه عبارة عن مدى ما اكتسب طالب الصف الثالث المتوسط من معارف ومهارات في مقرر الحاسب الآلي، ويقاس بالدرجة التي حصل عليها من خلال الاختبار التحصيلي.

التعلم المدمج: أسلوب تدريسي يدمج بين استخدام التقنية الحديثة في التعليم، والحضور إلى الغرفة الصفية، ويكون التركيز فيه على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عبر الإنترنت، ووسائل التقنية الحديثة، إضافة إلى إتاحة وقت تعلم إضافي للطلاب خارج غرفة الصف المدرسي (قطيط، ٢٠١٥) .

الصف المقلوب: هو عبارة عن حالة تعلم، يتم فيها توظيف التقنية المناسبة واستخدامها؛ لإثراء العملية التعليمية، وتحسين تحصيل الطلاب، وذلك من خلال إعادة تشكيل العملية

التعليمة وتقديم المحتوى الجديد للطلبة في المنزل، واستثمار وقت الحصة بتدعيم المحتوى عن طريق إجراء النشاطات التعليمية المختلفة (الشرمان،٢٠١٥).

ويعرف الصف المقلوب إجرائيا بأنه عبارة عن إستراتيجية تعلم تقوم على الدمج بين التعليم الصفي والتعلم الإلكتروني لمقرر الحاسب الآلي للصف الثالث المتوسط، يتم فيه عرض محتوى المقرر من فيديوهات تعليمية عبر موقع اليوتيوب وتطبيق سناب شات، ومعلومات نصية، وصور توضيحية عبر موقع تويتر، يُزوَّد الطلاب بها قبل موعد الحصة بوقت كاف، واستثمار وقت الحصة في المناقشة وإجراء الأنشطة التعليمية.

إجراءات الدراسة :

أولاً: منهج الدراسة :

استُخدِم المنهج شبه التجريبي، وهو عبارة عن طريقة بحثية ترتكز على التجربة من خلال إحداث تغيير على الواقع «المتغير المستقل» وملاحظة نتائج وآثار هذا التغير «المتغير التابع» (الكسباني،٢٠١٢). وبالتالي يُعدُّ المنهج شبه التجريبي هو المناسب لطبيعة الدراسة التي تعتمد على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، بالإضافة إلى عينة الدراسة التي اختيرت بطريقة قصدية.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها :

أ. مجتمع الدراسة :

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث المتوسط في مكتب التعليم في جنوب الرياض وقد بلغ عددهم ٢٨٤٣ طالباً، وقد شملت عينة الدراسة ٤٢ طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط في مدرسة البراء بن مالك في مدينة الرياض في مقرر الحاسب الآلي للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ .

ب. عينة الدراسة :

اختيرت العينة بطريقة قصدية، وذلك بسبب توفر خدمة الإنترنت وتوفر الأجهزة الذكية، ولإلمام معلم المدرسة الكامل بكيفية عمل وتنفيذ إستراتيجية الصف المقلوب، حيث تكوّنت عينة الدراسة من ٤٢ طالبا من طلاب الصف الثالث المتوسط في مدرسة البراء بن مالك، تكونت المجموعة التجريبية من ٢١ طالبا، درسوا باستخدام الصف المقلوب، والمجموعة الضابطة تكونت من ٢١ طالبا، درسوا باستخدام الطريقة التقليدية.

ثالثاً: أداة الدراسة:

الاختبار التحصيلي Achievement Test : والغرض منه قياس مستوى تحصيل الطلاب في الوحدة التي درسوها، وقد مر الاختبار بالخطوات التالية –لإنجازه–:

١. تحديد هدف الاختبار: هدف الاختبار التحصيلي هو قياس مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة في الوحدة السابعة (الإنترنت ومهارات البحث) من كتاب الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثالث المتوسط.

٢. صدق الاختبار: عُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة في مجال تدريس الحاسب الآلي والإشراف التربوي في مجال الحاسب الآلي، وبلغ عددهم ١٠ محكمين، وقد وُجِد اتفاقٌ كبير بين آرآء المحكمين من حيث ارتباط الأهداف بالأسئلة، وأُخِذ بملاحظاتهم حول إعادة صياغة بعض المفردات، وإضافة مثال توضيحي في تعليمات الاختبار.

بناء مفردات الاختبار: تم بناء الاختبار من الأسئلة الموضوعية، تم استخدام أسئلة الاختيار من متعدد، وعددها ١٤ فقرة، وأسئلة الصواب والخطأ وعددها ٧ أسئلة، يعالج هذا الاختبار مستويات (التذكر – الفهم – التطبيق) وفقا لتصنيف بلوم Bloom›s Taxonomy.

٣. معامل الصعوبة والتمييز للاختبار: تم حساب معامل الصعوبة والتمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، واوضحت النتائج أن قيم معاملات الصعوبة تراوحت بين (٠,٣٣ – ٠,٧٠)، وجميعها قيم مقبولة، حيث تُعدُّ الفقرة مقبولة إذا تراوحت قيم معامل الصعوبة فيها بين (٠,٣٠ – ٠,٧٠) (أبو يونس،٢٠١٥).

كذلك فقد تراوحت قيم معامل التمييز بين (٠,٣٧ – ٠,٨٩) وجميعها قيم مقبولة مما يدل على قبول هذه الفقرات من حيث معامل التمييز.

٤. ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ لمستويات الاختبار والاختبار ككل، وكانت النتائج كما يلي في جدول رقم ١:

جدول رقم ١

قيم معاملات الثبات للاختبار

المستوى	معامل ألفا كرونباخ
التذكر	٠,٧٩٣
الفهم	٠,٧٨٥
التطبيق	٠,٨٩٥
الاختبار ككل	٠,٩٤٢

يبين الجدول ١ قيم معاملات ألفا كرونباخ لمستويات الاختبار والاختبار ككل، وهي قيم مرتفعة، مما يُطمئن إلى أن الاختبار يتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

رابعاً: مصادر التعلم لإستراتيجية الصف المقلوب:

- محتوى المقرر:

يُعدُّ الفيديو عنصراً أساسًا في هذا النوع من التعلم (Mull،2012)، وأوضح بيرجمان وسامز(Bergmann and Sams،2012 /2014) أن عملية إنتاج فيديوهات خاصة بالمقرر تتطلب أربع مراحل أساسية وهي: تخطيط الدرس، تسجيل الفيديو، تحرير الفيديو، نشر الفيديو.

- تخطيط الدرس: تم تحديد الأهداف التعليمية للوحدة، بالإضافة إلى تحديد آلية إنتاج الفيديو وعدد مقاطع الفيديو المطلوبة لإنجاز وتحقيق الأهداف التعليمة للوحدة.

تسجيل الفيديو: استُخدِم برنامج الكمتازيا Camtasia Studio 8الإصدار 8.6.0 لتسجيل مقاطع الفيديو لدروس وحدة المقرر.

- تحرير الفيديو: بعد عملية تسجيل الفيديوهات للمقرر، أُجريت عملية تنقيح وتصحيح لمقاطع الفيديو من بعض الأخطاء التي حصلت في أثناء التسجيل، وإضافة بعض التعليقات والصور التوضيحية، والمؤثرات المناسبة لمقطع الفيديو، واستخدمت العدسة المقرِّبة للتركيز على بعض المناطق المهمة في الشاشة.

نشر الفيديو: أوصى بيرجمان وسامز (Bergmann and Sams،2012 /2014) بتحديد أكثر من طريقة لعرض المحتوى للطلاب في إستراتيجية الصف المقلوب؛ لضمان تطبيق الإستراتيجية على أفضل وجه ممكن، والقدرة على الإيفاء باحتياجات الطلاب المختلفة، وقد تم اختيار مواقع التواصل الاجتماعي لعرض محتوى المقرر ، وذلك لما تمثل هذه المواقع من دور وتاثير مهم في حياة مستخدمي شبكة الإنترنت في وقتنا الحالي، ولمعرفة أثر استخدامها في

العملية التعليمية على نواحي التعلم لدى الطلاب، بالإضافة إلى سهولة الوصول إلى محتوى المقرر من قبل جميع الطلاب. وقد اختير موقع اليوتيوب Youtube كأداة أساسية لعرض مقاطع فيديو المقرر، إضافة إلى الاستفادة من تطبيق سناب شات Snapchat لعرض مقاطع الفيديو بشكل مجزأ، حيث أكد بيرجمان وسامز Bergmann and Sams،2012 /2014) أن تجزئة الفيديو إلى أجزاء أصغر تساعد الطلاب على التعلم بشكل أفضل، واختير موقع تويتر Twitter ليكون موقعًا تعليميًا مساندًا، حيث ذكرت قناة CNBC عربية (٢٠١٦) أن نسبة استخدام موقع تويتر في المملكة العربية السعودية تعد الأعلى في العالم، وأنها تسجل معدل نمو متسارع في نسبة الاستخدام. وقد عُرض من خلال الموقع تغريدات نصية Tweets حول دروس المقرر، بالإضافة إلى وضع روابط للفيديوهات التعليمية المرتبطة بالمقرر.

- تصميم الأنشطة التعليمية والاختبارات التقويمية:

بالتعاون مع معلم المقرر، تم تصميم وبناء الأنشطة التعليمية بناء على الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها، وتصميم الاختبارات التقويمية لقياس مدى تحقق تلك الأهداف.

- تحكيم المقرر:

عُرض مقرر الصف المقلوب على مجموعة من المحكمين المختصين بمقرر الحاسب الآلي وقد بلغ عددهم ١٠ محكمين؛ للتأكد من الدقة العلمية واللغوية للمقرر، ومدى ارتباط الوسائط المستخدمة والأنشطة التعليمية بالأهداف التعليمية، وفي ضوء آراء السادة المحكمين أُجرِيت بعض التعديلات الفنية على مقاطع الفيديو، وأُضيفت بعض الأنشطة التعليمية التي تتوافق مع تحقيق أهداف التعلم من خلال الإستراتيجية.

خامساً: خطوات تطبيق التجربة :

١. عُقد اجتماع مع معلم المقرر في المدرسة، لمناقشة كيفية تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب، وتصميم الأنشطة التعليمية، وطريقة عمل الاختبارات التقويمية داخل الصف. وأُقيمتْ ورشتا عمل لتجهيز الطلاب، تراوحت مدة كل ورشة ٤٥ دقيقة في مدرسة البراء بن مالك، هدفت إلى تدريب الطلاب على كيفية التعلم ضمن الإستراتيجية، وسُبُل الوصول إلى المصادر التعليمية الخاصة بوحدة المقرر عبر الإنترنت.

٢. نفّذ المعلم اختبارًا قبليًا على المجموعتين التجريبية والضابطة؛ للتحقق من تكافؤ مستوى المجموعتين قبل البدء بتطبيق التجربة، باستخدام (اختبار-ت) لمعرفة دلالة الفروق في الاختبار القبلي، والجدول رقم ٢ يبين نتائج الاختبار:

جدول رقم ٢

يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test)

لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

المستوى	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التذكر	٣,٩٠	١,٠٤٤	٣,٤٨	٠,٨٧٣	١,٤٤٣	٤٠	٠,١٥٧
الفهم	٣,٦٢	١,٤٩٩	٣,٥٧	١,٢٨٧	٠,١١٠	٤٠	٠,٩١٣
التطبيق	٣,٤٨	١,٧٧٨	٣,٧٦	١,٩٩٨	٠,٤٩٠-	٤٠	٠,٦٢٧
المجموع	١١,٠٥	٢,٨٠١	١٠,٨٦	٢,٤٧٦	٠,٢٣٣	٤٠	٠,٨١٧

ويبين الجدول رقم ٢ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي ومستوياته، ومستوى دلالة الفرق بينهما باستخدام اختبار (ت)، حيث كانت قيم مستويات الدلالة أكبر من ٠,٠٥ في جميع المستويات، وهي غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وهذا يدل على تكافؤ مستوى مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي، مما يجعل هناك إمكانية لإجراء الاختبار البَعدي للتعرف على أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الحاسب الآلي.

٣. دُرِّستْ المجموعتان الضابطة والتجريبية مع بداية الأسبوع الحادي عشر، من الفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ لمدة أربعة أسابيع، الوحدة السابعة (الإنترنت ومهارات البحث) التي تشمل مواضيع نظرية وتطبيقية، وذلك على النحو الآتي:

أ. المجموعة التجريبية :

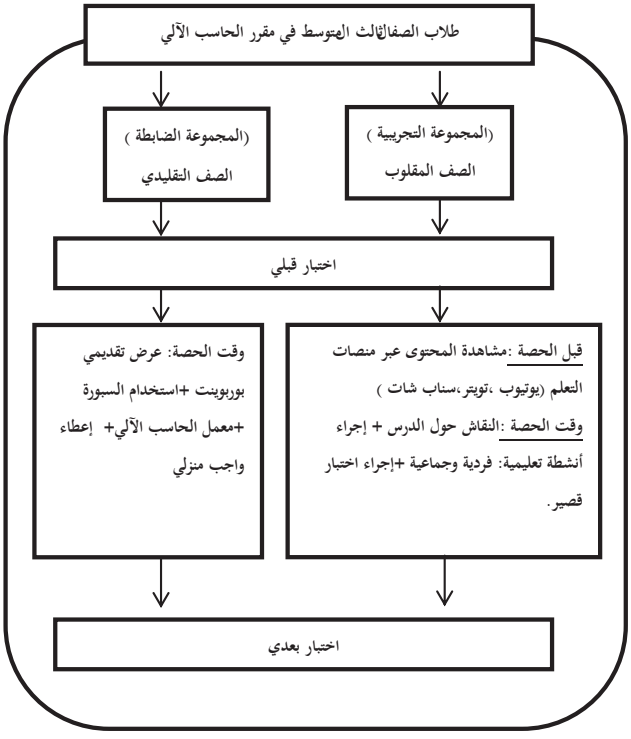
العدد الكلي لهذه المجموعة بلغ ٢١ طالباً، وهي التي دُرِّستْ باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، حيث وزَّع المعلم على الطلاب أوراقًا تحوي عناوين وروابط المواقع التعليمية الخاصة بالمقرر، وزوَّدهم بالمواد التعليمية الخاصة بموضوع الدرس قبل موعد الحصة، من خلال عرض مقاطع فيديو عبر موقع اليوتيوب Youtube عبر الرابط: http://cutt.us/g21BP، وتطبيق سناب شات Snapchat ومواد مكتوبة، وصور توضيحية، من خلال موقع تويتر Twitter قبل موعد الحصة بوقتٍ كافٍ، وحُددتْ عدة مؤشرات لضمان مشاهدة

الطلاب للمواد التعليمية الخاصة بموضوع كل درس، من خلال ملاحظة المعلم للطلاب في أثناء المناقشة في بداية الحصة، بالإضافة إلى متابعة عداد المشاهدات في يوتيوب وسناب شات، وخلال وقت الحصة في البداية عُملت جلسة نقاش مع الطلاب حول الدرس، ثم وُزعتْ مجموعة من الأنشطة التعليمية حول الدرس، وأُجريتْ اختبارات تقويمية لقياس مدى تحقق التعلم للطلاب.

ب. المجموعة الضابطة :

العدد الكلي لهذه المجموعة بلغ ٢١ طالباً، وهي التي دُرِّستْ بالطريقة التقليدية من خلال شرح الدرس باستخدام أسلوب المحاضرة والمناقشة، واستخدام السبورة، وغرفة مصادر التعلم، لتنفيذ عرض تقديمي Powerpoint حول الدرس، واستخدام معمل الحاسب الآلي، وفي نهاية الحصة كُلِّف الطلاب بواجب منزلي.

ويتضح من شكل ١ تصميم الدراسة المتبع لتطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في مقابل الطريقة التقليدية :



شكل١ : تصميم الدراسة

٤. بعد الانتهاء من تدريس الوحدات الدراسية، خلال الأسابيع الأربعة المحددة، أجرى المعلم الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، لقياس أثر استخدام طريقة الصف المقلوب في مستوى تحصيل الطلاب.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة وإجراء الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، تم تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس: ما أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الحاسب الآلي؟

وللإجابة عن السؤال الرئيس لا بد من الإجابة عن الأسئلة الفرعية، وهي كالتالي :

أ. ما أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل الطلاب عند مستوى التذكر؟

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التذكر، استُخدم اختبار (ت) كما يوضح الجدول رقم٣:

جدول رقم ٣

يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التذكر

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	٢١	٥,٣٨	٠,٩٧٣	٣,٣٢٦	٤٠	٠,٠٠٢
الضابطة	٢١	٤,١٠	١,٤٨٠			

ويبين الجدول رقم ٤ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التذكر ومستوى دلالة الفرق بينهما باستخدام اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠,٠٠٢ وهي أقل من ٠,٠٥، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما لصالح المجموعة التجريبية، التي حصلت على متوسط حسابي قيمته ٥,٣٨ بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط حسابي قيمته ٤,١٠. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي المقاطي (٢٠١٦)، والقرني والعايذي (٢٠١٦) اللتين أظهرتا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب الذين تعلموا باستخدام

إستراتيجية الصف المقلوب عند مستوى التذكر مقارنة بنظرائهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في التعلم لا تسهم في تنمية مهارات الطلاب في عملية الحفظ والتذكر .

ب. ما أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل الطلاب عند مستوى الفهم؟

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى الفهم، استُخدم اختبار (ت) كما يوضح الجدول رقم٤:

جدول رقم ٤

يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى الفهم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	٢١	٤,٧١	١,٠٥٦	٣,٢٨٤	٤٠	٠,٠٠٢
الضابطة	٢١	٣,٣٨	١,٥٣٢			

ويبين الجدول رقم ٤ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى الفهم ومستوى دلالة الفرق بينهما باستخدام اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠,٠٠٢ وهي أقل من ٠,٠٥، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما لصالح المجموعة التجريبية، التي حصلت على متوسط حسابي قيمته ٤,٧١ بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط حسابي قيمته ٣,٣٨ .

وتعزز هذه النتيجة دراسة البلاصي (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن التعلم باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب يسهم في تنمية جوانب التعلم لدى الطلاب، من خلال اعتماده على التفاعل النشط، والمشاركة، وإجراء الأنشطة المختلفة، لا بالحفظ والتذكر فقط.

بينما تختلف مع هذه النتيجة دراسة الزهراني (٢٠١٥) التي توصلت إلى عدم دلالة إستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل الطلاب عند مستوى الفهم، واكدت على أن فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب تبدأ في التأثير والتميز مع مراحل المستويات المعرفية العليا،

إضافة إلى نتيجة دراسة كلارك (Clark،2013) التي توصلت إلى أن طلاب مجموعة الصف المقلوب قد واجهوا صعوبة في فهم محتوى الدروس المفترض تعلمها عبر الإنترنت، خارج الفصل المدرسي.

ما أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل الطلاب عند مستوى التطبيق؟

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التطبيق، استُخدم اختبار (ت) كما يوضح الجدول رقم٥:

جدول رقم ٥

يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التطبيق

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	٢١	٥,٨٦	٠,٨٥٤	٤,٦٤٨	٤٠	٠,٠٠٠
الضابطة	٢١	٤,١٤	١,٤٥٩			

ويبين الجدول رقم ٥ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التطبيق ومستوى دلالة الفرق بينهما باستخدام اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠,٠٠٠ وهي أقل من ٠,٠٥، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما لصالح المجموعة التجريبية، التي حصلت على متوسط حسابي قيمته ٥,٨٦ بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط حسابي قيمته ٤,١٤، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة براون (Brown،2015) حيث وجدت هذه الدراسة أن الطلاب الذين تعلموا من خلال إستراتيجية الصف المقلوب تميزوا في توظيف وتطبيق المعارف والمعلومات في مواقف تعليمية جديدة، بينما يختلف مع هذه النتيجة دراسة بوسار وآخرين (Bossaer et al. 2016) التي توصلت إلى أن التعلم باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب لايضمن لنا تقدماً وتطوراً في أداء الطلاب التطبيقي.

وجاءت الإجابة عن السؤال الرئيس : ما أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الحاسب الآلي؟ بحساب متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي ككل، استُخدم اختبار (ت) كما

يوضح الجدول رقم٦:

جدول رقم ٦

يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي ككل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	٢١	١٥,٩٥	١,٧٤٦	٤,٩٦٥	٤٠	٠,٠٠٠
الضابطة	٢١	١١,٦٢	٣,٥٩٨			

ويبين الجدول رقم ٦ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي ككل ومستوى دلالة الفرق بينهما باستخدام اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي أقل من ٠,٠٥، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما لصالح المجموعة التجريبية، التي حصلت على متوسط حسابي قيمته (١٥,٩٥) بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط حسابي قيمته (١١,٦٢).

ويمكن أن تُعزى نتيجة الدراسة إلى ما يلي:

- أن إستراتيجية الصف المقلوب عزَّزت عملية تفريد التعليم، حيث أتاحت الاطلاع المتعدد على المحتوى؛ مراعاةً للفروق الفردية بين الطلاب، وأصبح كل طالب يتعلم حسب قدراته الخاصة.
- أسهمت إستراتيجية الصف المقلوب في اندماج الطلاب في عملية التعلم، حيث أصبح الطالب مطالباً بأن يتولى زمام المبادرة في تحمل مسؤولية تعلمه.
- عززت إستراتيجية الصف المقلوب مهارة الحفظ والإستذكار لدى الطلاب، حيث أصبح بإمكانهم الرجوع إلى محتوى الدروس المتوفرة عبر الإنترنت في أي وقت، ومن أي مكان.
- تغير دور المعلم في إستراتيجية الصف المقلوب، فبدلاً من الوقوف عند طرح المعلومات بشكل تقليدي، أصبح داعماً ومشجعاً لعملية تعلم طلابه، حيث يمضي الوقت في مساعدتهم، وإدراة مجموعات العمل التعاوني، والعمل مع الطلاب الذين يواجهون صعوبات في الفهم والإستيعاب.
- أسهم مبدأ اكتساب المعرفة مسبقاً للطلاب قبل موعد الحصة، في تطبيق ما تعلموه في الموقف التعليمي تحت إشراف المعلم.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة كل من أبا نمي(٢٠١٦)، المقاطي(٢٠١٦)، القرني والعايذي (٢٠١٦)، البلاصي(٢٠١٥)، الذويخ(٢٠١٤)، هارون وسرحان (٢٠١٥)، الزين (٢٠١٥)، الرويس (Rowais،2014)، الكحيلي (٢٠١٥)، براون(Brown،2015)،سوندرز (Saunders،2014)، واتفقت مع دراسة الزهراني (٢٠١٥) في مرحلة التطبيق، بينما لم تتفق معها في مرحلتي التذكر والفهم ،كما لم تتفق الدراسة مع نتائج كلارك (Clark،2013)،جونسون و رينر (Johnson and Renner،2012)، بوسار وآخرون(Bossaer et al، 2016) .

التوصيات:

في ضوء ما توصلتْ إليه نتائج الدراسة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات:

١. تشجيع المعلمين على تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر الحاسب الآلي للصف الثالث المتوسط.
٢. الحاجة إلى إجراء دورات تدريبية وورش عمل للطلاب والمعلمين؛ لتعريفهم بمفهوم الصف المقلوب وطرق تنفيذه.
٣. إعادة تطبيق الدراسة لقياس أثر التحصيل عند مستويات التحليل والتقويم والتركيب حسب تصنيف بلوم.
٤. إجراء دراسات أخرى؛ لبحث أثر إستراتيجية الصف المقلوب في متغيرات تابعة، كالاتجاهات والدافعية نحو التعلم.
٥. إجراء دراسات أخرى لمعرفة أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في مناطق تعليمية أخرى، ومراحل دراسية مختلفة.

المراجع العربية:

أبا نمي، فهد عبدالعزيز. (٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس التفسير في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة- مصر، ١٧٣، ٢١ -٤٨.

أبو يونس، إلياس يوسف. (٢٠١٥). الإحصاء التربوي. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

البلاصي، رباب عبدالمقصود. (٢٠١٥). أثر إستراتيجية التعلم المقلوب Flipped Learning في تنمية مهارات مقرر العمليات الإلكترونية لطالبات دبلوم إدارة مراكز التعلم بجامعة حائل. دراسات تربوية اجتماعية-مصر، ٢١(٢)، ١٢١-١٤٦.

بيرجمان، جوناثان؛ سامز، آرون.(٢٠١٥). التعلم المقلوب: بوابة لمشاركة الطلاب، (ترجمة عبدالله الكيلاني). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٤).

بيرجمان، جوناثان؛ سامز، آرون.(٢٠١٤). الصف المقلوب: الوصول إلى كل طالب في كل صف، (ترجمة زكريا القاضي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٢).

الذويخ، نورة صالح.(٢٠١٤). الصف المقلوب: ينوع المعلومات ويهزم ال٣٠ دقيقة. مجلة المعرفة، ٢٣٣، ٤٤-٤٧.

الرويس، عزيزة. (٢٠١٦). التعلم المقلوب في التعليم الجامعي. مجلة آفاق، ٤٩، ٣٦-٣٨.

الزهراني، عبدالرحمن محمد. (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر،١٦٢(٢)، ١٤٧-٥٠٢.

زوحي،نجيب.(٢٠١٤، فبراير). ماهو التعلم المقلوب (المعكوس) ؟. تم الاسترجاع في ٢٩ ابريل ٢٠١٦ من :

http://www.new-educ.com/la-classe-inversee

الزين، حنان . (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة،٤(١)، ١٧١-١٨٦.

السعدون، إلهام عبدالكريم .(٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تحصيل الطلاب وعلى رضاهم عن المقرر. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥(٦)، ١-١١.

سي ان بي سي عربية. (٢١/مارس/٢٠١٦). "تويتر" بعد ١٠ سنوات يكافح للبقاء ..وثلث مستخدميه العرب سعوديون (تقرير). تم الاسترجاع في ١١ اكتوبر ٢٠١٦ من http://www.cnbcarabia.com/?p=289872 :

الشرمان، عاطف أبو حميد.(٢٠١٥). التعلم المدمج والتعلم المعكوس. الأردن: دار المسيرة للنشر.

عبدالغني، كريمة طه.(٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية التعلم المقلوب في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التواصل والتعلم الذاتي وتحسين البيئة الصفية وتوظيف التقنية الحديثة من وجهة نظر عينة من طلاب المرحلة الثانوية ومعلميها. دراسات تربوية واجتماعية- مصر، ٢١(٣)، ٣٦٧-٤١٠.

العبيكان، ريم عبدالمحسن؛ والحناكي، منى سليمان.(٢٠١٦).أثر التدريس باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة على الدافعية نحو التعلم في المرحلة المتوسطة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥(٨)، ١٧٢-١٨٦.

علي، أكرم فتحي. (٢-٥ مارس، ٢٠١٥). تطوير نموذج للتصميم التحفيزي للمقرر المقلوب وأثره على نواتج التعلم ومستوى تجهيز المعلومات وتقبل مستحدثات التكنولوجيا المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد: تعلم مبتكر..لمستقبل واعد. الرياض، المملكة العربية السعودية.

الغاوي، أحمد حمود.(٢٠١١). آليات وأسس تشخيص وقياس التحصيل الدراسي. رسالة

التربية -سلطنة عمان، ٣٤، ٢٦-٣٧.

القرني، طارق عبدالله؛ العايذي، متعب شعلان. (١-٣ مارس، ٢٠١٦). فاعلية الفصول المقلوبة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مقرر الحاسب الآلي. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن): التكامل التربوي بين التعليم العام والعالي. الرياض، المملكة العربية السعودية.

قطيط، غسان يوسف.(٢٠١٥). تقنيات التعلم والتعليم الحديثة. الأردن: دار الثقافة.

الكحيلي، ابتسام سعود.(٢٠١٥م). فاعلية الفصول المقلوبة في التعلم. المدينة المنورة: دار الزمان للنشر .

الكسباني، محمد السيد علي.(٢٠١٢). البحث التربوي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

متولي، علاء الدين سعد. (٨-٩ اغسطس،٢٠١٥).توظيف إستراتيجية الفصل المقلوب في عمليتي التعليم والتعلم. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات: تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين. مصر.

المعيذر، ريم ؛ والقحطاني، أمل. (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤(٨)، ٢١-٣٩.

المقاطي، صالح ابراهيم.(٢٠١٦). أثر وفاعلية إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر المدخل للتدريس لكلية التربية بجامعة شقراء. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥(٨)، ١٣٥-١٥٨.

هارون، الطيب حسن ؛ و سرحان، محمد عمر.(١٢-١٤ ابريل، ٢٠١٥). فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول : التربية آفاق. الباحة، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية :

Brown, K. C. (2015). Evaluating student performance and perceptions in a flipped introductory undergraduate biology classroom. Unpublished Ph.D.Thesis, University of Massachusetts Boston. Boston.

Bossaer, J. B., Panus, P., Stewart, D. W., Hagemeier, N. E., & George, J. (2016). Student performance in a pharmacotherapy oncology module before and after flipping the classroom. American Journal of Pharmaceutical Education, 80(2), 31.

Clark, K. R. (2013). Examining the effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom: An action research study. Unpublished Ph.D.Thesis, Mid-western State University.Texas.

Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Patricia, D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. CBE Life Sciences Education, 14(1), 1-12.

Johnson, L., & Renner, J. (2012). Effect of the flipped classroom model on secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement. Unpublished Ph.D.Thesis,University of Louisville. Kentucky.

Maher, M. L., Lipford, H., & Singh, V.(2012). Flipped Classroom Strategies Using Online Videos.Unpublished Ph.D.Thesis, University of North Carolina Charlotte. North Carolina. Retrieved February 21,2016, from http://cei.uncc.edu/sites/default/files/CEI%20Tech%20Report%203.pdf.

Mull, B. (2012,March 29). Flipped learning: a response to fie common criticisms. November Learning, Retrieved April 16,2016,from http://novemberlearning.com/resources/archive-of-articles/flipped-learning-a-response-to-five-common-criticisms/

Nielsen, L. (2012). five reasons i'm not flipping over the flipped classroom. Tech & Learning, 32(10),46.

Rowais, A.(2014). The Impact of Flipped Learning on Achievement and Attitudes In Higher Education. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), 4(1), 1914-1921.

Saunders, J. M. (2014). The flipped classroom: Its effect on student academic achievement and critical thinking skills in high school mathematics. Un-

published Ph.D.Thesis,Liberty University. Virginia.

Schmidt, S. M. P., & Ralph, D. L. (2016). The flipped classroom: A twist on teaching. Contemporary Issues in Education Research (CIER), 9(1), 1. doi:10.19030/cier.v9i1.9544.

Stone, B. B. (2012). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. In Proceedings from 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning, Wisconsin, USA.

Tawfik, A. A., & Lilly, C. (2015). Using a flipped classroom approach to support problem-based learning. Technology, Knowledge and Learning, 20(3), 299-315. doi:10.1007/s10758-015-9262-8.

Wagner, D., Laforge, P., & Cripps, D. (2013, June). Lecture Material Retention: a First Trial Report on Flipped Classroom Strategies in Electronic Systems Engineering at the University of Regina. Paper presented at the Canadian Engineering Education Association (CEEA13) Conference, Canada.

فاعلية برنامج مقترح قائم على النموذج المعرفي المعلوماتى في تنمية التفكير المنظومى والتحصيل الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية

د. بكر محمد سعيد عبد الله

قسم مهارات تطوير الذات -عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة بجامعة الحدود الشمالية

المستخلص :

هدف هذا البحث التجريبي إلى تنمية التفكير المنظومي، والتحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير، من خلال برنامج تدريبي في ضوء النموذج المعلوماتي الرباعي المعرفي لأبي حطب، باستخدام إستراتيجيات المدخل المنظومي، حيث تكونت عينة البحث من (٢٤٠) طالباً بالسنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية بعرعر(١٢٠ تجريبية، ١٢٠ ضابطة)، بالعام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ، طُبق عليهم مقياس التفكير المنظومي (ST)، واختبار تحصيلي في مهارات التفكير، وطُبق برنامج الدراسة على المجموعة التجريبة دون الضابطة، وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام اختبار "ت" للفروق بين مجموعتين، وقد توصلت النتائج إلى فعالية برنامج الدراسة في تنمية كل من التفكير المنظومي، والتحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير، تم تفسير النتائج وتقديم التوصيات والدراسات المقترحة.

الكلمات المفتاحية :

التفكير المنظومي، التحصيل الأكاديمي، النموذج المعلوماتي الرباعي المعرفي لتجهيز المعلومات، المدخل المنظومي، مهارات التفكير.

المقدمة:

يُعد التفكير المنظومي(ST) Systemic Thinking من أهم مداخل التفكير التي تحقق جودة التفكير المؤسس على الرؤية الكلية لمعطيات موقف أو بيئة السلوك، بدلاً من الرؤية الأحادية والتركيز على فصل الأجزاء الفردية، حيث يتضمن التفكير المنظومي كل من إدارة عملية التفكير، والتفكير في التفكير، ويتطلب مهارات تفكير عليا منها تحليل الموقف، ثم إعادة تركيب مكوناته بمرونة، وهذه العناصر تتطلب تفكيراً ناقداً، وتفكيراً إبداعياً، ولذلك فإن طبيعة التفكير المنظومي تجعل منه أسلوباً فعالاً للغاية في معالجة أصعب المشكلات وأكثرها تعقيداً.

وقد قام فورستر Forrester بتأسيس التفكير المنظومي عام ١٩٥٦، وهو تفكير مفيد جداً في التعامل مع المشكلات المستدامة من خلال رؤية شاملة بدلاً من الرؤية القاصرة (Pandey& Kumar، 2016)، ويذكر ماكلي وكاسر(Mackley& Kasser، 2008) أن "التفكير المنظومي" هو النموذج المتطور لحل المشكلات، وهناك إدراك متزايد للحاجة إلى التفكير المنظومي، ويؤكد جريني وبابالاما بروس (Greene& Papalambros، 2016) أهميته في التصميم الهندسي، ودراسة النظم الهندسية المعقدة، وتؤكد دراسة جيما وآخرين(Gemma، et al.، 2015) دور التفكير المنظومي في قضايا الصحة العامة المعقدة، وقد أثبتت دراسة باندي وكومار (Pandey، Kumar، 2016) أهميته في التعامل مع مشكلة البدانة، كما قامت دراسة لان وآخرين (Lane et al.، 2016) بمزج التفكير المنظومي في تحليل المنظمات، وتشير جاين وآخرون (Jain et al.، 2008) إلى أهمية التفكير المنظومي في مجال الهندسة، وتعزيز مبادرات تعزيزه في التعليم الجامعي وقبل الجامعي، من خلال ابتكار المناهج المتكاملة رأسياً.

ويذكر سترلنج وآخرون(Streiling et al.، 2013) أن التفكير المنظومي هو المفتاح الأساسي لمعالجة المسائل العلمية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية الطبيعية المعقدة، ومجال "التعليم من أجل التنمية المستدامة(ESD) ودور التعزيز المباشر لتفكير الطلاب، وفعالية تدريب المعلمين في تعزيز التفكير المنظومي للطلاب، ويشير شنج وآخرون (Cheng et al.، ٢٠١٠) إلى أن التفكير المنظومي بدأ تطبيقه في دراسة الاقتصاد، والتخطيط الحضري، ثم بدأ في القرن الماضي تطبيقه في دراسة العلوم، ويشير بنسون (Benson، 2000) إلى تطبيقه بجميع مدارس الولايات المتحدة وحول العالم، لتحسين التعليم والتعلم بالمدارس.

وقد حظي المدخل المنظومي باهتمام الباحثين لأهميته في تنمية مهارات التفكير، والتحصيل

الأكاديمي في مجالات عديدة، كدراسة سليم (٢٠١٣) في الرياضيات، ودراسة القحطاني (٢٠١٣) في تنمية التفكير المنظومي وفعالية الذات الأكاديمية في الجغرافيا، ودراسة يونس (٢٠١٤) في الاقتصاد المنزلي، كما تعددت الدراسات السابقة التي تناولت تنمية التفكير المنظومي، ومنها دراسة نايف (٢٠١٣)، ودراسة جاعد (٢٠١٤)، ودراسة الليمون (٢٠١٦).

ويقوم البحث الحالي ببناء برنامج لتنمية التفكير المنظومي والتحصيل الأكاديمي، ويُوظف إستراتيجيات المدخل المنظومي في ضوء النموذج الرباعي المعلوماتي المعرفي لأبي حطب، الذي تتسق أبعاده ومراحله مع مراحل ومهارات التفكير المنظومي.

وقد تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت النموذج المعلوماتي الرباعي المعرفي لأبي حطب (١٩٨٦)، ومنها دراسة الفقي (١٩٨٨)، ودراسة أبو سنة (١٩٩٩) ، ودراسة حمادي؛ الزبيدي (٢٠١٥) وغيرها، وتشير نتائج هذه الدراسات إلى أهمية هذا النموذج وتطبيقاته الفعالة في تنمية التحصيل الدراسي والتنبؤ به، وإبراز أهمية المعلومات وتنظيمها في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم كالانتباه، والذاكرة العاملة، واستحضار المعلومات.

مشكلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الإستفادة من تطبيقات النموذج المعلوماتي الرباعي المعرفي لأبي حطب (١٩٨٦)، وإستراتيجيات المدخل المنظومي في بناء برنامج لتنمية التفكير المنظومي، والتحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير، لدى طلاب السنة التحضيرية، لأهميتهما للطالب الجامعي في التغلب على صعوبات تحصيل مهارات التفكير، وتلبية حاجة الطلاب إلى استخدام التفكير المنظومي في بناء نظرة كلية مترابطة شاملة للموضوعات والمفاهيم التي يقومون بدراستها، حيث يقوم التفكير المنظومي بدفع الطالب نحو استخراج المفاهيم والتكوينات الفرضية التي يدرسها، وإدراك العلاقات بينها، ثم إضافة مفاهيم مقترحة لبناء مزيد من العلاقات المبتكرة بين المفاهيم، مما يحقق عمق التفكير، وترابط البنية المعرفية للطالب، وينعكس ذلك إيجابياً على مستوى كل من التفكير المنظومي، والتحصيل الدراسي لدى الطالب، وتؤكد ذلك دراسات تجريبية عديدة استخدمت المدخل المنظومي في تنمية التحصيل الأكاديمي في مجالات معرفية متباينة، ومنها دراسة الشربيني (٢٠٠٣)، ودراسة الكامل (٢٠٠٣)، ودراسة فهمي وآخرين (٢٠٠٣)، ودراسة جارديم (Jardim، 2005)، ودراسة معوض وآخرين (٢٠٠٦)، ودراسة صباريني؛ ملاك (٢٠٠٩)، ودراسة محمود (٢٠١١) في مجال الكيمياء، ودراسة الكامل (٢٠٠٣)، ودراسة سليم (٢٠١٣) في مجال الرياضيات،

ودراسة الكامل (٢٠٠٣)، ودراسة إبراهيم ؛ بدرخان (٢٠٠٥)، ودراسة جاعد (٢٠١٤) في مجال الأحياء، ودراسة الجميلي (٢٠١٢) في مجال الحاسوب، ودراسة المالكي (٢٠٠٧ (في مجال القراءة، ودراسة الفرطوسي (٢٠١٢) في مجال الجغرافيا، ودراسة يونس (٢٠١٤) في مجال الاقتصاد المنزلي، وتدعم نتائج هذه الدراسات دور المدخل المنظومي في تنمية التحصيل الأكاديمي والتفكير المنظومي، وتوصي باستخدامه في تنميتهما، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

كما أشارت دراسات عديدة تناولت النموذج الرباعي العملياتي المعرفي لتجهيز المعلومات إلى دوره في تنمية بعض العمليات المعرفية كالانتباه، والتذكر، وحل المشكلات وغيرها، ومهارات معالجة وتنظيم المعلومات ومنها دراسة الفقي (١٩٨٨)، ودراسة أبو سنة (١٩٩٩)، ودراسة حسن (٢٠١٠)، ودراسة تركي (٢٠١١)، ودراسة حمادي ؛ الزبيدي (٢٠١٥)، مما يشير إلى دور النموذج في تنمية كل من التفكير المنظومي والتحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير خاصة في ظل تماثل مراحل النموذج مع مراحل التفكير المنظومي كما سيأتي توضيحه في الإطار النظري للبحث الحالي.

أسئلة البحث: تتحدد مشكلة البحث الحالي بالسؤالين الرئيسين التاليين:

- ما فاعلية برنامج في ضوء النموذج المعلوماتي الرباعي المعرفي وإستراتيجيات المدخل المنظومي في تنمية التفكير المنظومي لدى طلاب السنة التحضيرية ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

- ما مدى اختلاف متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التفكير المنظومي في القياس البعدي؟
- ما مدى اختلاف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التفكير المنظومي في القياس القبلي والقياس البعدي ؟
- ما مدى اختلاف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التفكير المنظومي في القياس البعدي والقياس التتبعي؟

- ما فاعلية برنامج في ضوء النموذج المعلوماتي الرباعي المعرفي واستراتيجيات المدخل المنظومي في تنمية التحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير لدى طلاب السنة التحضيرية ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

- ما مدى اختلاف متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل

الأكاديمي في القياس البعدي؟

- ما مدى اختلاف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التحصيل الأكاديمي في القياس القبلي والقياس البعدي؟
- ما مدى اختلاف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التحصيل الأكاديمي في القياس البعدي والقياس التتبعي؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التحقق من فاعلية برنامج الدراسة المقترح، في ضوء النموذج المعلوماتي الرباعي المعرفي واستراتيجيات المدخل المنظومي في تنمية التفكير المنظومي والتحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير لدى طلاب السنة التحضيرية، من خلال:
- – التحقق من الفعالية الداخلية لبرنامج البحث في تنمية التفكير المنظومي والتحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية.
- – التحقق من الفعالية الخارجية لبرنامج البحث في تنمية التفكير المنظومي والتحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية.
- – التحقق من الفعالية الممتدة لبرنامج البحث في تنمية التفكير المنظومي والتحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية.

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. **الأهمية النظرية :** تتمثل في إلقاء الضوء على مفاهيم البحث وهي التفكير المنظومي، والمدخل المنظومي، والنموذج المعلوماتي الرباعي المعرفي، والتحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير.

٢. **الأهمية التطبيقية :** تتمثل في بناء برنامج في ضوء النموذج المعلوماتي الرباعي المعرفي لأبي حطب (١٩٨٦)، واستراتيجيات المدخل المنظومي، والتحقق من فعاليته في تنمية التفكير المنظومي والتحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير، ويمكن أن يقدم هذا البرنامج كدورات تدريبية لتنمية مهارات الطلاب في التفكير المنظومي والتحصيل الدراسي، كما يقوم البحث بترجمة مقياس للتفكير المنظومي، وبناء اختبار تحصيلي في مهارات التفكير، يمكن تطبيقها في مزيد من البحوث التي تتناول متغيرات البحث الحالي، وتمكن المعلم من تقويم طلابه.

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على طلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدودالشمالية بالمملكة العربية السعودية بعرعر، خلال الفصل الدراسي الأول من العام

الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، خلال تدريس الباحث لمقرر مهارات التفكير.

مصطلحات البحث:

- التفكير المنظومي Systemic thinking : يُعرفه بارتلت (Bartlett، 2001) بأنه أحد أساليب التفكير التي تهدف إلى الحصول على رؤية شاملة للحالات والمواقف والمشكلات المعقدة، ويضيف الباحث أنه مزيج من التفكير التحليلي والتفكير البنائي التركيبي، ويتضمن تفكيراً ناقداً ومراحل إبداعية، ويُعرفه الباحث إجرائياً في البحث الحالى بأنه: درجة الطالب في مقياس التفكير المنظومي (ST).
- التحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير: هو مقدار ما تعلّمه طلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية من معارف وقيم ومهارات مقرر مهارات التفكير بقسم مهارات تطوير الذات، ويُعرف إجرائياً في البحث الحالى بأنه: درجة الطالب على الاختبار التحصيلي في مهارات التفكير.
- النموذج الرباعي العملياتي المعرفي لتجهيز المعلومات: يُعرفه أبو حطب (١٩٨٦) على أنه: «نموذج للعمليات المعرفية يتضمن تصنيفاً دقيقاً ومحدداً وواضحاً للمعلومات في ضوء عدد من متغيراتها حيث: النوع والمقدار والمستوى وطريقة العرض».

الإطار النظري:

التفكير المنظومي Systemic thinking هو أحد أساليب التفكير التي تهدف إلى رؤية شاملة للحالات والمواقف والمشكلات المعقدة (Bartlett، 2001) ، ويذكر فورستر (١٩٩٤) أن "التفكير المنظومي" ليس له تعريف أو استخدام واضح، ولذلك يستخدمه البعض للدلالة على ديناميات النظام، لكنه أكثر من مجرد تفكير في النظم، أوالتحدث عن الأنظمة، فهو ينطوي على الوعي الشامل العميق بالأنظمة (Larsson، 2009)، ويذكر الكامل (٢٠٠٥) أن أدبيات علم النفس تعبر بمترادفات كثيرة عن مصطلح التفكير المنظومي، ومنها التفكير الشبكي، والتفكير النظامي، والتفكير في الأنظمة، ويوضح جدول (١) الفروق بين التفكير المنظومي وغيره من المفاهيم المرتبطة به.

جدول (١) الفروق بين التفكير المنظومي وتفكير الأنظمة والتفكير المنهجي

تفكير الأنظمة Systems Thinking	التفكير المنهجي ystematic Thinking	التفكير المنظومي Systemic thinking
هو دراسة تفسيرات الواقع المختلفة، من خلال إدراك اهمية مكونات المنظومة والعلاقات بينها، وقد يُعرف على أنه العملية المعرفية لدراسة النظم (Zhu 2016،)	هو كيفية التفكير بشكل محدد ذو منهج واضح	يكون الاهتمام في حالة التفكير المنظومي منصباً على الكل أولاً، ثم على الأجزاء ثانياً، وفي حالة التفكير التحليلي ينصب الاهتمام أولاً على الأجزاء، ثم على الكُل.

ويُعدد بارتلت (Bartlett، 2001) الجذور الأساسية لمفهوم التفكير المنظومي فيما يلي:

١. الإبداع والتفكير الجانبيLateral thinking : وهي أهم اسهامات دي بونو De Bono من خلال مؤسسة البحث المعرفي التي أنشأها، والتي تعطي أهمية لتوليد البدائل، واعتبار التفكير كمهارة أو"آلية العقل".

٢. نظرية القيودTOC) Theory of Constraints) : التي وضعها الفيزيائي إلياهو جولدرات Eliyahu Goldratt وتركز على إدارة وتحليل أنشطة الوحدة الاقتصادية لتتوافق مع مفاهيم الإدارة الإستراتيجية، والتعامل مع الوحدة الاقتصادية على أنها تنظيم يتكون من مجموعة من العناصر تتفاعل مع بعضها البعض لتحقق هدف المنظومة، وتحول الاهتمام من تقليل التكاليف إلى النجاح الشامل للوحدة.

٣. نظرية حل المشكلات الابتكاريTRIZ: التي قدمها الروسي ألتشيللر Altshuller في مجال العلوم والتكنولوجيا، والتي يمكن تطبيقها أيضاً في مجال العلوم الإنسانية، وتتكون من افتراضات، وأربعين مبدأ ابداعياً يمكن أن يتولد من تطبيقها حلول ابتكارية للمشكلات.

٤. تفكير النظمST) System thinking) : لجوزيف أوكونور وزملائه والتي تركز على علاقات وتفاعلات النظام.

٥. البرمجة اللغوية العصبية ((NLP Neuro-Linguistic Programming: قدمها ريتشارد باندلر وجون جريندر (١٩٧٣) وتعتمد على النمذجة العقلية والانفعالية بمستوياتها المختلفة.

ومن خصائص التفكير المنظومي ما يلي:

- التفكير المنظومي قائم على بناء نماذج بصرية واضحة للمجالات، من خلال عملية التأمل والاستبصار بعنصريها (إدراك عناصر المجال، وإدراك العلاقات بين هذه العناصر).
- تؤدي النماذج دوراً رئيساً في تطور التفكير المنظومي من خلال عمليات النقد والتحليل والتقويم والتطوير المستمر، وإدراك مزيد من العلاقات السببية والمنطقية، ولذلك تنمو المنظومات وتتسع كلما زاد تفاعل الفرد في المجال.
- يؤدي التفكير المنظومي إلى التعلم ذي المعنى القائم على التفاعل بين الخبرات السابقة لدى الفرد وخبرات التعلم الجديدة.
- قد يؤدي التفكير المنظومي إلى حلول إبداعية للمشكلات من خلال الإشراق Illustration، حيث يعتمد على الدور النشط للمتعلم في ربط المعلومات والمشكلات التي يواجهها بالمعلومات التي يختزنها بشكل جديد غير مألوف.
- يحدد دونالسكي وموور (Dolansky& Moore، 2013) خمسة أبعاد للتفكير المنظومي هي: تسلسل الأحداث، وتسلسل الأسباب، وتعدد الأسباب المحتملة، والتغذية الراجعة، والعلاقات المتبادلة للعوامل وأنماط العلاقات.

ولاشك أن المدخل المنظومي (Systemic Approach) من أنسب مداخل تحسين التفكير المنظومي وتنمية مهاراته، خاصة المدخل المنظومي المعرفي (ترجمان؛ ترجمان، ٢٠٠٥)، ويرتكز المنحى المنظومي المعرفي فيرتكز على نظريات علم النفس المعرفي، ونماذج الذاكرة، والإدراك وحل المشكلات، ومن أهم نظريات علم النفس المعرفي التي بُني عليها المنحى المنظومي النظرية البنائية، ونظرية أوزبل في التعلم ذي المعنى، ويذكر القادري (٢٠٠٤) أن المنحى المنظومي المعرفي الشامل في التدريس يتكوّن من الانطلاق من البعد المعرفي، ثم مرحلة تقصي الظاهرة، أو المفهوم إبستيمولوجياً، ثم مرحلة التفكير الميتامعرفي.

وقد تعددت إستراتيجيات التفكير المنظومي ومن أهمها نمذجة الأنظمة Systems Modeling ومنها النماذج اللغوية والرياضية والمادية، والمماثلةSimulation أو المحاكاة، والحلقات السببية (الدوائر) Causal Loops، حيث يظهر دور التغذية المرتده، ويعتمد التفكير المنظومي علي عروتين حلقيتين أساسيتين هما: عروة تحقق التوازن الداخلي للنظام ، وعروة تحقق التماسك الذاتي للنظام (كامل، ٢٠١٦)، والنموذج الأصلي Archetypes القابل للمحاكاة لتخطي الأزمات، ويشير ميدوز(Meadows، 2008) إلى أن هذه

النماذج المُثلى تصف ديناميات النظام الشائع التي تنتج أنماط السلوك في مجموعة متنوعة من السياقات، وسيناريو التخطيط وهو أحد أهم أساليب الدراسات المستقبلية، وهو وسيلة للتخطيط الإستراتيجي الذي تستخدمه بعض المنظمات لإعطاء مرونة لخطط طويلة الأمد.

ويمكن تحديد مهارات التفكير المنظومي في مهارة التعرف على كيفية إنتاج المنظومة لسلوكها من خلال فهم التفاعل بين مكوناتها، والتعرف على تتابع العلاقات، ومهارة إدراك العلاقات اللاخطية بين مكونات المنظومة، ومهارة اكتشاف التغذية الراجعة بين عناصر المنظومة، والتعرف على العوائق والمحددات داخل المنظومة. (Sweeney& Sterman، 2000)

أما نموذج أبي حطب (النموذج الرباعى المعلوماتي المعرفي للتكوين العقلى) فيتكون من أربعة أبعاد هي:

- البعد الأول (متغيرات الأحكام القبلية أو ما قبل التحكم Pre-Control): وتشمل النموذج الفرعي للتفكير، والنموذج الفرعي للتعلم، والنموذج الفرعي للذاكرة، وتتشابه هذه النماذج الفرعية الثلاثة في الأبعاد الفرعية التالية، فإذا كان موضوع التفكير جديداً ويمثل فجوة معلوماتية كبيرة، يكون النموذج الفرعي المناسب هو نموذج التفكير، وإذا مر على الفرد من قبل مرة أو اثنين يكون النموذج الفرعي المناسب هو نموذج التعلم وينتج مهارة، وإذا كان موضوع التفكير أو الموقف المُشكل مألوفاً، وتعرض له الفرد أكثر من مرة يكون النموذج الفرعي المناسب هو نموذج التذكر وينتج كفاءة .
- البعد الثاني (متغيرات الإحكام Control أو متغيرات المعلومات (العمليات): وتشمل نوع المعلومة (موضوعية ،اجتماعية ،شخصية)، ومستوى المعلومة، وطريقة عرض المعلومة (تكيفي، تلقائي)، ومقدار المعلومة (كم المعلومات).
- البعد الثالث (مغيرات التنفيذ أو الحل وهي متغيرات الاستجابة أو الحلول): وتشمل طريقة التغيير (لفظى، حركى، فسيولوجي)، ونوع الحل وهو العملية التى يقوم بها الفرد (انتقائي، انتاجي)، ونوع القياس أو البارامترات المُقاسة
- البعد الرابع (بُعد الأحكام البعدية أو ما بعد التنفيذ أو التعزيزات أو متغيرات التقويم): وتشمل السلوك المفاجىء، ونوع الحكم ، ومستوى الحكم، و تشمل الأحكام التي يصدرها المفحوص على أدائه ، أو الأحكام التي يصدرها الآخرون على هذه الحلول أو الأداءات، أو يصدرها هو على أداءات الآخرين (أبو حطب،٢٠١١)، ويوضح شكل (١) أبعاد النموذج الأربعة .

شكل (١) نموذج أبي حطب (النموذج المعرفي المعلوماتي الرباعى للتكوين العقلى)

وتكمن مبررات استخدام النموذج الرباعي لأبي حطب في البحث الحالي في اعتباره القدرة العقلية إمكانات دينامية أكثر منها بنيوية على النحو الذي أشاعه اتجاه التحليل العاملي، كما يميز النموذج أهمية تنظيم المعلومات في القدرات العقلية (حمادي؛ الزبيدي،٢٠١٥)، ويوضح جدول (٢) مدى اتساق أبعاد النموذج مع مهارات التفكير المنظومي.

جدول (٢) مهارات التفكير المنظومي ومكونات النموذج المعلوماتي الرباعي المعرفي

النموذج المعلوماتي الرباعي المعرفي	مهارات التفكير المنظومي
متغيرات المعلومات (التحكم)	التصنيف المنظومي
	التحليل المنظومي
	إدراك العلاقات المنظومية التقاربية
الفجوة المعلوماتية (المشكلة)	إدراك الفجوات في المكونات والعلاقات المنظومية
متغيرات التنفيذ (الحلول او الاستجابات)	سد فجوات المنظومة بالتركيب المنظومي وإدراك العلاقات المنظومية التباعدية
متغيرات التقويم (احكام ما بعد التنفيذ)	تقويم المنظومة وربطها بالمنظومات الأخرى

الدراسات السابقة:

فيما يلي يستعرض الباحث مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بالتفكير والاتجاه المنظومي، ومنها دراسة التودري (٢٠٠٠) وهي دراسة تجريبية أثبتت نتائجها فاعلية المدخل المنظومي في تنمية التفكير في الرياضيات، ودراسة عصر (٢٠٠١) التي قامت ببناء نموذج منظومي سباعي المراحل لتطوير مهارات التفكير الإحصائي لدى الباحثين بكلية التربية.

كما أكدت دراسة حسانين (٢٠٠٢) فاعلية البرنامج باستخدام أسلوب المنحى المنظومي في تنمية عمليات التحليل والتركيب، وأظهرت دراسة إبراهيم؛ ريان (٢٠٠٣) فعالية المنحى المنظومي في تنمية جميع مستويات التفكير العليا، ودراسة الشربيني (٢٠٠٣) التي أظهرت فعالية المدخل المنظومي في تنمية التحصيل الدراسي، ودراسة فهمي وآخرين (٢٠٠٣) التي أظهرت فعالية المدخل المنظومي في تنمية التحصيل الدراسي في الكيمياء، وتنمية المهارات المعرفية العليا، ودراسة الكامل (٢٠٠٣) التي أوضحت فعالية المدخل المنظومي في تنمية التفكير المنظومي في موضوعات الرياضيات والبيولوجي والكيمياء.

كما أظهرت دراسة أساراف وأوريون (Assaraf& Orion، 2005) دور القدرات المعرفية الفردية للطلاب، و مستوى مشاركتهم في أنشطة تكامل المعرفة في أثناء التعلم القائم على الاستقصاء على مستوى التفكير المنظومي لديهم، أما دراسة جارديم (Jardim، 2005) فقد أظهرت فاعلية المنحى المنظومي في تعلم الكيمياء من خلال مراعاة التسلسل التاريخي للمفاهيم الكيميائية، و أشارت نتائج دراسة إبراهيم ؛ بدرخان (٢٠٠٥) فعالية معالجة بعض المفاهيم البيولوجية منظومياً في تحصيلها الدراسي؛ وكذلك دراسة معوض وآخرين (٢٠٠٦) التي أثبتت فعالية المنحى المنظومي والوسائط المتعددة في تعلم الكيمياء العضوية

خاصة بالوسائط المتعددة، كما كشفت دراسة القرارعة (٢٠٠٦) عن فعالية المنحى المنظومي في اكتساب المفاهيم العلمية، واكدت دراسة أبو عودة (٢٠٠٦) فعالية النموذج البنائي في تنمية مهارات التفكير المنظومي، وحددت نتائج دراسة المالكي(٢٠٠٧ (مهارات التفكير المنظومي في مادة القراءة، (التصنيف المنظومي، والتحليل المنظومي، والتركيب المنظومي، وإدراك العلاقات المنظومية)، وكشفت دراسة صباريني ؛ ملاك (٢٠٠٩) عن فاعلية استخدام المنحى المنظومي المعرفي في تنمية التحصيل العلمي في الكيمياء، وأشارت نتائج دراسة إسماعيل (٢٠١١) إلى فعالية التدريب على مهارات التفكير المنظومى فى حل بعض المشكلات التربوية المعقدة لدى الدوجماتيين من طلاب الجامعة، وأظهرت دراسة محمود (٢٠١١) فعالية المدخل المنظومي في تحصيل الكيمياء و تنمية التفكير العلمي، أما دراسة الجميلي (٢٠١٢) فقد أثبتت فعالية إستراتيجية التعلم التوليدي في اكتساب مهارات التفكير المنظومي والاتجاهات نحو مادة الحاسوب، وأكدت دراسة الفرطوسي (٢٠١٢) فعالية المدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية مهارات التفكير المنظومي، بينما أكدت دراسة القحطاني (٢٠١٣) فعاليته في تنمية التفكير المنظومي وفعالية الذات الأكاديمية في الجغرافيا، وكشفت دراسة سليم (٢٠١٣) عن فعالية مهارات التفكير المنظومي في تحصيل مادة الرياضيات والاتجاه نحوها، أما دراسة نايف (٢٠١٣)، فقد أثبتت نتائجها فعالية نموذج ديفز في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير المنظومي، أما دراسة جاعد (٢٠١٤) فقد كشفت فعالية نموذج كارين في تحصيل مادة الأحياء والتفكير المنظومي، أما دراسة يونس (٢٠١٤) فقد كشفت فعالية المدخل المنظومي في التحصيل الدراسي للاقتصاد المنزلي وتنمية مهارات التفكير المنظومي، وكشفت دراسة الليمون (٢٠١٦) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التفكير المنظومي وأبعاده والكفاءة الذاتية المدركة.

كما تباينت موضوعات ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت النموذج الرباعي العملياتي المعرفي لتجهيز المعلومات ومنها دراسة الفقي (١٩٨٨) وهي دراسة تجريبيه توصلت نتائجها إلى وجود آثار دالة لنوع ومقدار المعلومات فى مدى الانتباه، ودراسة أبو سنة (١٩٩٩) التي توصلت نتائجها إلى وُجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى مقدار المعلومات المرتفع وذوى مقدار المعلومات المنخفض فى معدل استحضار المعلومات لصالح ذوى مقدار المعلومات المرتفع، وتوصلت دراسة حسن (٢٠١٠) إلى صدق التصور النظري لنموذج أبي حطب فيما يتعلق بأبعاد الذكاء الاجتماعي وإمكانية التنبؤ بالنجاح الدراسي لطلاب وطالبات كليات التربية من خلال ثلاثة أبعاد للذكاء الاجتماعي، أما دراسة تركي (٢٠١١) فقد طورت برنامجاً تدريبياً

مصمماً في ضوء خصائص النموذج المعرفي المعلوماتي لرفع كفاءة أداء مكونات الذاكرة العاملة، كما توصلت دراسة حمادي ؛ الزبيدي (٢٠١٥) إلى أن أغلب الطلبة يعانون من سوء تنظيم المعلومات وهذا ما ظهر من خلال اختبار النموذج الرباعي المعلوماتي بأنواعه (الشكلي، والرمزي، السمانتي)، ومستوياته (وحدات، فئات، علاقات، منظومات)، كما وُجد أن من يعانون من صعوبة الكتابة هم ذوي مشكلات تنظيم المعلومات أي ذوي الدرجات المنخفضة على النموذج الرباعي.

تعقيب على الدراسات السابقة: أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى فعالية المدخل المنظومي في تنمية التحصيل الأكاديمي في المجالات الأكاديمية المختلفة، ومنها الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والبيولوجي، وحساب المثلثات، والإحصاء، والجغرافيا، والإقتصاد المنزلي، والجيولوجيا، كما أشارت النتائج إلى فعالية المدخل المنظومي في تنمية العمليات المعرفية، ومنها التفكير فوق المعرفي ، والمهارات الحياتية، والتحليل والتركيب ، كما تعددت الدراسات السابقة التي تناولت تنمية التفكير المنظومي، ويسعى البحث الحالي بدوره إلى تنمية التفكير المنظومي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب السنة التحضيرية.

كما تؤكد الدراسات السابقة إلى أهمية النموذج الرباعي العملياتي المعرفي لتجهيز المعلومات في تنمية التحصيل الدراسي والتنبؤ به، وتفسير صعوبات التعلم، وإبراز أهمية المعلومات وتنظيمها في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم كالانتباه والذاكرة العاملة واستحضار المعلومات، وتسعى الدراسة الحالية إلى الاستفادة من النموذج في بناء برنامج لتنمية التفكير المنظومي والتحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير لدى طلاب السنة التحضيرية.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث الحالي يقترح الباحث الفرضين الرئيسين التاليين:

- **يتصف البرنامج القائم على النموذج المعلوماتي الرباعي المعرفي وإستراتيجيات المدخل المنظومي بالفعالية الخارجية والفعالية الداخلية والأثر الممتد في تنمية التفكير المنظومي لدى طلاب السنة التحضيرية.**

ويتفرع عن هذا الفرض الرئيس الفروض الفرعية التالية :

- تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التفكير المنظومي في القياس البعدي.
- تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التفكير المنظومي في القياس القبلي

والقياس البعدي.

- لا تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التفكير المنظومي في القياس البعدي والقياس التتبعي.
- **يتصف البرنامج القائم على النموذج المعلوماتي الرباعي المعرفي وإستراتيجيات المدخل المنظومي بالفعالية الخارجية والفعالية الداخلية والأثر الممتد في تنمية التحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير لدى طلاب السنة التحضيرية.**

ويتفرع عن هذا الفرض الرئيس الفروض الفرعية التالية :

- تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الأكاديمي في القياس البعدي.
- تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التحصيل الأكاديمي في القياس القبلي والقياس البعدي.
- لا تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التحصيل الأكاديمي في القياس البعدي والقياس التتبعي.

منهجية البحث:

تقوم الدراسة الحالية باستخدام المنهج التجريبي، من خلال تصميم يشمل مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة مع إجراء اختبارين أحدهما قبلى والآخر بعدى، وهو أحد التصميمات التجريبية الحقيقية True Experimental Designs حيث يُجرى للمجموعة التجريبية قياس قبلى ثم المعالجة ثم قياس بعدي، بينما يُجرى قياس قبلي وبعدي للمجموعة الضابطة، ثم تُختبر دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من القياس القبلي (للتحقق من تجانس المجموعتين)، والقياس البعدي، وكذلك بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من (١٠١٣) طالباً بالسنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية بعرعر المسجلين بمقرر مهارات التفكير بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٧/ ١٤٣٨ه بشطر طلاب عرعر، موزعين على ٢٧ شعبة دراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) طالباً من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية بعرعر، يمثلون ثماني شعب دراسية قام الباحث بتدريسها بالعام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ تتراوح أعمارهم من ١٨-٢١ سنة بمتوسط ١٨,٣٢٠ وانحراف معياري ١,٠٢

تم تقسيم هذه الشعب عشوائياً إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية (١٢٠) طالباً بأربع شعب دراسية، والأخرى ضابطة تتكون من (١٢٠) طالباً، بأربع شعب دراسية أخرى.

وقد قام الباحث بالتحقق من عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التفكير المنظومي والتحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير، لدى طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي، وذلك للتأكد من تجانس المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بداية التجربة، باستخدام اختبار "ت" ، ويوضح جدول (٣) النتائج، كما حرص الباحث على تكافؤ التخصص الدراسي، والمعدلات الأكاديمية للمجموعتين.

جدول (٣) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعة الضابطة والتجريبية على مقياس التفكير المنظومي واختبار التحصيل الأكاديمي في القياس القبلي

المقياس	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	دلالة قيمة «ت»
التفكير المنظومي	التجريبية	١٢٠	٦٨,٣٠٨٣	٩,٧٩٠٩٢	٠,٦١٤	٠,٥٤٠
	الضابطة	١٢٠	٦٩,٠١٦٧	٧,٩٨٥٢٦		غير دالة
تحصيل مهارات التفكير	التجريبية	١٢٠	١٤,٦٨٣٣	١,٨٠٥٦٧	١,٢٢٦	٠,٢٢٠
	الضابطة	١٢٠	١٤,٩٥٠٠	١,٥٥٤٨٨		غير دالة

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التفكير المنظومي، واختبار التحصيل الأكاديمي في مهارات التفكير في القياس القبلي، مما يعني التحقق من تكافؤ المجموعتين، وبالتالي الاطمئنان إلى صلاحيتهما لتطبيق تجربة البحث.

أدوات البحث:

- **أولاً: مقياس التفكير المنظومي:** قام الباحث بترجمة مقياس مور وآخرين (Moore et al.. 2010) بهدف استخدامه في قياس التفكير المنظومي في البحث الحالي، ويتكون من ٢٠ مفردة، يجيب عنها المفحوص بتدرج استجابات خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) ، والدرجة العظمى على المقياس ١٠٠، وقد استخدم عبد نور، جابر (٢٠١٣) نسخه مطورة من المقياس في قياس التفكير المنظومي أيضاً لدى مديري المدارس الإعدادية.
- **التحقق من صدق ترجمة مقياس (ST):** للتحقق من صدق ترجمة مقياس (ST) قام الباحث بثلاث خطوات بعد ترجمة المقياس للغة العربية، أولاً: عرض

الترجمة الأولية على الأساتذة المحكمين المتخصصين في علم النفس، وتم تعديل العبارات في ضوء ملاحظاتهم، ثانياً: إعادة الترجمة العربية التي قام بها الباحث إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى من قبل متخصصين في الترجمة للغة الإنجليزية، ومقارنة هذه الترجمة بالنسخة الإنجليزية الأصلية للمقياس للتأكد من صدق ترجمة الباحث، وأخيراً تم تطبيق المقياس بنسختيه العربية والإنجليزية على عينة مكونة من (٣٠) متخصصاً في اللغة الإنجليزية من المتحدثين بالعربية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم على نسختي المقياس الانجليزية والمترجمة وقد بلغت قيمته ٠,٧٨ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يعني الإطمئنان إلى جودة ترجمة المقياس.

- **التحقق من ثبات مقياس (ST)وصدقه :** قام المؤلفون بالتحقق من جودة الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ألفا لكرونباخ وقد بلغت قيمته)٠,٨١(، وتم التأكد من ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار وقد بلغت قيمته)٠,٧٧(، كما تم التأكد من صدق المقياس التقاربي والتباعدي بالتحليل العاملي، كما تم التأكد من ثبات المقياس على العينات الكلينيكية وغير الكلينيكية.
- **التحقق من جودة الاتساق الداخلي لمقياس (ST) في الدراسة الحالية :** تم التحقق من جودة الاتساق الداخلي لمقياس (ST) بحساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=١٣٥)، ويوضح جدول (٤) النتائج.

جدول (٤) معاملات ارتباط مفردات مقياس (ST) بالدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	قيمة «ر» بالدرجة الكلية	رقم المفردة	قيمة «ر» بالدرجة الكلية	رقم المفردة	قيمة «ر» بالدرجة الكلية	رقم المفردة	قيمة «ر» بالدرجة الكلية
١	٠,٦٣٢**	٦	٠,٦٥٧**	١١	٠,٥٥٢**	١٦	٠,٦٥٢**
٢	٠,٦٤٥**	٧	٠,٧٤١**	١٢	٠,٦٥٤**	١٧	٠,٥٩٦**
٣	٠,٦٤٣**	٨	٠,٤٨٤**	١٣	٠,٦٣٥**	١٨	٠,٦٤٦**
٤	٠,٤٢٢**	٩	٠,٦٧٤**	١٤	٠,٥٩٨**	١٩	٠,٦٩٨**
٥	٠,٤١١**	١٠	٠,٦١٦**	١٥	٠,٦٩٢**	٢٠	٠,٦٩٢**

يتضح من جدول (٤) ارتباط جميع مفردات مقياس (ST) بالدرجة الكلية عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وبذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمفردات مقياس (ST).

- **-التحقق من صدق المحك لمقياس (ST):** تم التحقق من صدق المحك لمقياس (ST) من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس

ودرجاتهم على مقياس التفكير النظامي إعداد عياد (٢٠١٤) ، وقد وُجد أن معامل الارتباط قد بلغ ٠,٨١ وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ مما يعني التأكد من صدق المحك لمقياس (ST).

- **التحقق من صدق المقارنة الطرفية لمقياس (ST):** قام الباحث بالتحقق من صدق المقارنة الطرفية لمقياس (ST) بحساب قيمة "ت" للمقارنة بين متوسطات درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدني لدرجات عينة البحث على مفردات المقياس، (بعد تحديد أفراد الإرباعي الأعلى والأدنى طبقاً لدرجات الطلاب على مقياس التفكير النظامي إعداد عياد (٢٠١٤)) ويوضح جدول (٥) النتائج.

جدول (٥) نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين على مفردات مقياس (ST)

البند	قيمة «ت»	البند	قيمة «ت»	البند	قيمة «ت»	البند	قيمة «ت»	البند	قيمة «ت»
١	**٢٤,٠٦٦	٥	**١٥,١٠١	٩	**٢٣,٤٦٨	١٣	**٢٤,٣٩٢	١٧	٢٥,٨٨١
٢	**٢٨,٦٢٥	٦	**٢٧,٦٣١	١٠	**٢٦,١٢٤	١٤	**٢٣,٠٥٩	١٨	**١٥,١٤٧
٣	**٢٣,٠٠٨	٧	**٢٤,٨٨٥	١١	**٢٢,٣٠٦	١٥	**٢٠,٠٥٣	١٩	**٢١,٨٨٥
٤	**١٦,٥٥٥	٨	**٢٧,٥٦٢	١٢	**٢٤,٣٩٢	١٦	**٢٢,٨٢٢	٢٠	**٢٢,٧٤٣

يتضح من جدول (٥) دلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين لجميع مفردات مقياس (ST) والدرجة الكلية للمقياس وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١)،مما يعني التأكد من صدق المقارنة الطرفية للمقياس، وبذلك تم التأكد من صدق المقياس ويمكن الاعتماد على نتائجه في التحقق من صحة فروض الدراسة.

- **التحقق من ثبات مقياس (ST):** تم التحقق من ثبات مقياس (ST) بحساب كل من معامل ألفا لكرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة جتمان ويوضح جدول (٦) النتائج.

جدول (٦) معاملات ثبات مقياس (ST) في الدراسة الحالية

مقياس (ST)	معامل ألفا	عدد المفردات	التجزئة النصفية	جتمان
	٠,٧٨١	٢٠	٠٧٨٨	٠,٨٢٦

من جدول (٦) يتضح ثبات المقياس بجميع طرق حساب الثبات التي استخدمها الباحث، مما يعني التأكد من ثبات المقياس والاعتماد على استدلالاته ونتائجه في التحقق من فروض البحث.

ثانياً: الاختبار التحصيلي في مهارات التفكير:

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً في مهارات التفكير، يشتمل على (٣٠) سؤالاً، من نمط أسئلة الاختيار من متعدد، والدرجة العظمى للمقياس (٣٠) درجة، وذلك عبر خطوات بناء الاختبارات التحصيلية، بتحديد الهدف من الاختبار، وصياغة فقرات الاختبار ، ثم التطبيق على عينة استطلاعية للتأكد من صدق الاختبار، والاتساق الداخلي، وثبات الاختبار. وقد تم بناء اختبار مهارات التفكير في ثلاثة موضوعات هي: مدخل الى التفكير ومهاراته، وأنواع التفكير وإمكانات الدماغ، والتفكير الناقد، بهدف قياس مدى تحصيل الطلاب في مهارات التفكير وفق المستويات المعرفية لبلوم «وهي: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم).

-التأكد من صدق محتوى الاختبار التحصيلي لمهارات التفكير: تم التأكد من تمثيل فقرات الاختبار لنطاق المحتوى الذي يهدف إلى قياسه، وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال تحليل محتوى النطاق، وتحديد الأهداف التعليمية، ووضع فقرات الاختبار ممثلة لنطاق المحتوى والأهداف، كما تم التأكد من ذلك بحساب معامل اتفاق أعضاء لجنة المحكمين للاختبار من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}}$$

وقد تراوحت نسب الاتفاق بين ٨٦٪- ٩٧٪ مما يعني أن الاختبار يمثل كل من نطاق المحتوى الدراسي المحدد، وأهداف القياس ممثلة في مستويات بلوم المعرفية.

-التأكد من جودة الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي لمهارات التفكير: للتأكد من جودة الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي لمهارات التفكير، تم حساب معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار وكل من الدرجة الكلية والمستوى المعرفي الذي تنتمي له، ويوضح جدول (٧) النتائج، كما تم حساب معاملات الارتباط بين المستويات المعرفية والدرجة الكلية للإختبار ويوضح جدول (٨) النتائج.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين مفردات اختبار مهارات التفكير التحصيلي والمستويات المعرفية والدرجة الكلية

البند	قيمة «ر» بالمستوى المعرفي	قيمة «ر» بالدرجة الكلية	البند	قيمة «ر» بالمستوى المعرفي	قيمة «ر» بالدرجة الكلية	البند	قيمة «ر» بالمستوى المعرفي	قيمة «ر» بالدرجة الكلية
١	٠,٦٢٣**	٠,٦٧٨**	١٢	٠,٧٥٩**	٠,٦٢٦**	٢٣	٠,٥٢٢**	٠,٧٢٣**
٢	٠,٧١٢**	٠,٥٧٨**	١٣	٠,٦٢٢**	٠,٨٤٧**	٢٤	٠,٨١٣**	٠,٦١٤**
٣	٠,١٢٢	٠,١٣٤	١٤	٠,٦٨٩**	٠,٦٩٥**	٢٥	٠,٦٥٢**	٠,٦٣٤**
٤	٠,٦٦١**	٠,٦٧٢**	١٥	٠,٥٢٣**	٠,٦٨٢**	٢٦	٠,٧٣٣**	٠,٦٥٤**
٥	٠,٧٢٢**	٠,٥٢٤**	١٦	٠,٦٨٩**	٠,٦٨٠**	٢٧	٠,٧٥١**	٠,٦٧٢**
٦	٠,٧٨٩**	٠,٥٣٥**	١٧	٠,٥٩١**	٠,٦٩٥**	٢٨	٠,٦٨٩**	٠,٦٩٩**
٧	٠,٧٤٥**	٠,٧٢٣**	١٨	٠,٥٣٤**	٠,٦٤٥**	٢٩	٠,٥٤٣**	٠,٧٤٣**
٨	٠,٧٤٣**	٠,٦١٥**	١٩	٠,٦١٣**	٠,٧٣٥**	٣٠	٠,٦٦٢**	٠,٨١٢**
٩	٠,٠٩٤	٠,١٠١	٢٠	٠,٦٨**	٠,٦٣٣**	٣١	٠,٧٣٥**	٠,٧٦٣**
١٠	٠,٧٦٣**	٠,٧٤١**	٢١	٠,٧٠٢**	٠,٦٦٥**	٣٢	٠,٦٩٨**	٠,٥٦٩**
١١	٠,٦٩٩**	٠,٦٢٣**	٢٢	٠,١٢٤	٠,١١	٣٣	٠,٦٢٥**	٠,٦٢٣**

يتضح من جدول (٧) ارتباط جميع مفردات اختبار مهارات التفكير التحصيلي بكل من المستوى المعرفي والدرجة الكلية عند مستوى دلالة ٠,٠١، عدا المفردات رقم ٣، ٩، ٢٢ التي تم حذفها ليصبح عدد مفردات الاختبار ٣٠ مفردة.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي لمهارات التفكير والدرجة الكلية

المستوى المعرفي	قيمة «ر» بالدرجة الكلية	المستوى المعرفي	قيمة «ر» بالدرجة الكلية	المستوى المعرفي	قيمة «ر» بالدرجة الكلية
التذكر	٠,٨٧٤**	التطبيق	٠,٦٨٩**	التركيب	٠,٧٨٤**
الفهم	٠,٦٥٢**	التحليل	٠,٦٢٣**	التقويم	٠,٧٦٥**

يتضح من جدول (٨) ارتباط جميع المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي لمهارات التفكير بالدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبذلك تم التحقق من جودة الاتساق الداخلي للاختبار.

- حساب معاملات تمييز فقرات الاختبار التحصيلي لمهارات التفكير: قام الباحث بحساب معامل تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار بالمعادلة التالية: معامل التمييز = عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

مقسوماً على نصف عدد الأفراد في المجموعتين × ١٠٠

وقد أُعتبر مدى معاملات التمييز ٢٠٪ - ٨٠٪ هو مدى قبول المفردة، وقد تراوحت معاملات التمييز لمفردات الاختبار بين ٣٥٪- ٧٠٪ وجميعها مفردات مقبولة، ويوضح جدول (٩) توزيع مفردات الاختبار على المستويات المعرفية والنسب المئوية لها.

جدول (٩) توزيع مفردات اختبار مهارات التفكير على المستويات المعرفية ونسبها المئوية

المستوى المعرفي	أرقام المفردات	عدد المفردات	النسبة المئوية
التذكر	١، ٥، ٩، ١٤، ٢٠، ٢٤، ٢٩	٧	٢٣٪
الفهم	٢، ٦، ١٠، ١٥، ٢١، ٢٥	٦	٢٠٪
التطبيق	٣، ٧، ١١، ١٦، ٢٢	٥	١٧٪
التحليل	٤، ٨، ١٢، ١٧، ٢٣	٥	١٧٪
التركيب	١٣، ١٨، ٢٧، ٢٨	٤	١٣٪
التقويم	١٩، ٢٦، ٣٠	٣	١٠٪

- التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي لمهارات التفكير: تم التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي لمهارات التفكير بحساب كل من معامل ألفا لكرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة جتمان ويوضح جدول (١٠) النتائج.

جدول (١٠) معاملات ثبات الاختبار التحصيلي لمهارات التفكير في الدراسة الحالية

مقياس (ST)	معامل ألفا	عدد المفردات	التجزئة النصفية	جتمان
	٠,٨٢١	٣٠	٠,٨١٣	٠,٨٤٤

من جدول (١٠) يتضح ثبات الاختبار بجميع طرق حساب الثبات التي استخدمها الباحث، مما يعني التأكد من ثبات المقياس والاعتماد على استدلالاته ونتائجه في التحقق من فروض البحث.

رابعاً: برنامج البحث :

قام الباحث ببناء برنامج الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١. تنمية مهارات التفكير المنظومي وتشمل:

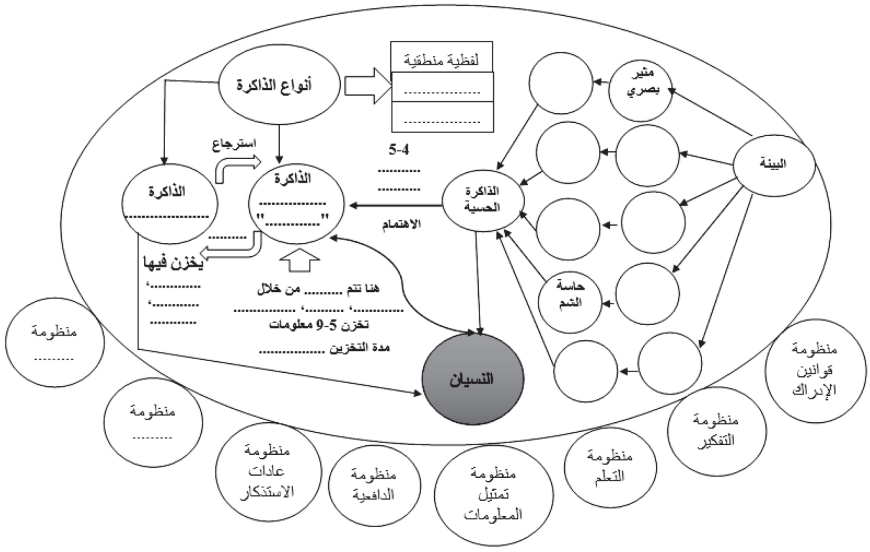
- التصنيف المنظومي
- التحليل المنظومي
- إدراك العلاقات المنظومية التقاربية

- إدراك فجوات المكونات والعلاقات المنظومية.
- سد فجوات المنظومة بالتركيب المنظومي
- وإدراك العلاقات المنظومية التباعدية
- تقويم المنظومة وربطها بالمنظومات الأخرى.

٢. تنمية التحصيل الأكاديمي بمستويات بلوم المعرفية الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، والتركيب، والتقويم) في مجال مهارات التفكير.

- **الأسس العلمية والطريقة والعملية للبرنامج :** يشير كامل (٢٠١٦) إلى الأسس العلمية والطريقة العملية للتدريب علي مهارات التفكير المنظومي وتتمثل هذه الأسس في الإحاطة بجميع المعلومات عن المشكلة والهدف المراد التوصل إليه، التدريب علي تحليل المشكلة إلي العناصر الأساسية المكونة لها، وبناء الرسومات التخطيطية لتحديد الترابط بين العناصر المكونة للمشكلة، وتحديد مسارات النظم الحلقية وتفاعلاتها، والتدريب علي تحويل جميع الأفكار المجردة لعناصر المشكلة إلي مخططات مرئية تشكل بناء من هذه العناصر، والأخذ في الاعتبار التحول من عمليات التحليل إلي بناء علاقات جديدة لم تكن موجودة من قبل تقدم حلا للمشكلة.
- **طريقة التدريب العملى:** وضع تخطيط مفاهيمي عن حل المشكلة، وتسجيل هذا التخطيط علي أسس دقيقة، وتحويل التخطيط إلي جلسات استماع للتركيز علي عناصر وجوانب المشكلة، والاستنباط الإبداعي لعناصر المشكلة ومتغيراتها، وبناء الروابط المتداخلة، وتحويل الروابط إلي العروة الحلقية التي تؤدي إلي الوصول إلي الحل.

ويقوم التعلم المنظومي على أساس الانطلاق من المعرفة السابقة للمتعلم والتدرج نحو إدراك العلاقات الجديدة من خلال الاستكشاف والمشاركة، وتضمينها في البنية المعرفية للمتعلم، حيث يقوم المتعلم في التعلم المنظومي بإدراك الفجوات المعلوماتية، ثم محاولة سد هذه الفجوات بالمعلومات المسترجعة أو المعلومات الحسية من خلال عمليات معرفية عديدة منها التذكر، والاستبصار بمعطيات الموقف، والابتكار، وعندما تكتمل المنظومة يمكن ربطها بمنظومة ثانية وثالثة وهكذا تصبح البنية المعرفية للمتعلم مترابطة وجيدة الخصائص الكيفية، كما في شكل (٢).



شكل (٢) المنظومة البصرية لمكونات وعلاقات منظومة الذاكرة وعلاقتها ببعض المنظومات ذات الصلة بها

تنظيم محتوى البرنامج وإستراتيجيات التدريس: تم تنظيم مفاهيم، ومبادئ وإجراءات، وحقائق، المحتوى المعرفي للبرنامج، على نحو منطقي متسلسل، في شكل منظومات بصرية، على اعتبار كل موضوع من موضوعات المحتوى منظومة معرفية ، يبدأ بناء هذه المنظومة بتحديد ودراسة وفهم وتحليل مفاهيم المنظومة المعرفية وتكويناتها الفرضية دراسة متعمقة، ثم تقييمها لتحديد الأهمية النسبية لهذه المفاهيم، وتحديد العلاقات التقاربية على نموذج العلاقات البصري بين هذه المفاهيم، ثم الانتقال إلى المرحلة الإبداعية بطرح علاقات جديدة بين هذه المفاهيم أو طرح مفاهيم وسيطة بينها، تعطي فرصة للطالب لإضافة مزيد من العلاقات بين المفاهيم الرئيسة، ثم ربط هذه المنظومة بمنظومات أخرى، وذلك من خلال استراتيجيات المناقشة والحوار والعصف الذهني ، وإستراتيجية فكر وحاور وناقش، واستخدام الخرائط المعرفية كعظم السمكة والخرائط الذهنية والمفاهيمية.

وقد اشتمل البرنامج على (٢٠) جلسة (يوضحها جدول (١١) مدة كل منها (٥٠) دقيقة، استغرق تطبيقه شهراً ونصف من خلال الجلسات التدريبية لمقرر مهارات التفكير بعمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة بجامعة الحدود الشمالية.

جدول (١١) جلسات البرنامج القائم على النموذج المعرفي المعلوماتى في تنمية التفكير المنظومى والتحصيل الأكاديمي

الجلسة	الأهداف	المحتوى	الاستراتيجية	الإمكانات
١	التعارف وبناء الالفة ، وتعريف الطلاب بالبرنامج	أهداف البرنامج	نشاط بناء الألفة (تذكر الأسماء)، إستراتيجية KWL	بطاقات التعارف، أوراق عمل استراتيجية KWL
٢	إجراء القياس القبلي	مقياس التفكير المنظومي، والاختبار التحصيلي في مهارات التفكير	القياس الجمعي	نُسخ المقاييس بعدد الطلاب المتدربين
٣	إكساب المشاركين اتجاهات إيجابية نحو التفكير المنظومي ومهارات التفكير	أهمية التفكير المنظومي، وأهمية مهارات التفكير، ومقومات التفكير الناجح	العصف الذهنيBrain storming	ورقة عمل مقارنة بين التفكير المنظومي والتفكير الخطي، عرض تقديمي لآيات التفكير في القرآن الكريم
٤	نعريف المشاركين بمفهوم التفكير المنظومي ومهاراته	مفهوم التفكير المنظومي ومهاراته	إستراتيجية فكر- ناقش- شارك	خرائط مفاهيمية للتفكير المنظومي ومهاراته
٥	نعريف المشاركين بمهارات التفكير	مهارات التفكير	الخريطة الذهنية Mind Map	عرض تقديمي للخريطة الذهنية ، وأوراق بيضاء والوان
٦	إكساب المشاركين مهارات التصنيف المنظومي Systematic classific - tion	الأقسام الأساسية للتفكير	المتطلبات القبلية للتصنيف (بناء المعايير والمحكات)، الملاحظة والتقييم، ثم بناء الفئات	عرض تقديمي لأقسام التفكير، وأنواع الذاكرة، نموذج تصنيف العمليات والوظائف العقلية على نصفي الدماغ.
٧		المخ والعقل، ونصفي الدماغ، أنواع الذاكرة		

٨	إكساب المشاركين مهارات التحليل المنظومي Systematic analysis	مفهوم التفكير الناقد، سمات المفكر الناقد، مراحل التفكير الناقد	إستراتيجية الكلمات المفتاحية	عرض تقديمي للمحتوى، ومقطع فيديو التفكير الناقد.
٩		مهارات التفكير الناقد (الاستقراء، الاستنباط، التقييم ..)	تحديد السمات والصفات، تحديد الخواص، اجراء الملاحظة، المقارنة، والمقابلة،	عرض تقديمي للمحتوى، وتدريبات استقراء واستنباط، وورقة عمل تقييم الاستنتاج.
١٠	إكساب المشاركين مهارات إدراك العلاقات المنظومية التقاربية Systematic relatio - ships	مفهوم التفكير الإبداعي وخصائصه ، سمات الشخصية المبدعة، مراحل التفكير الابداعي	أنواع العلاقات، تحديد السبب والنتيجة	عرض تقديمي للمحتوى، أوراق عمل تدريبات ابداعية، وفيديو الشخصية الابداعية.
١١		مهارات التفكير الابداعي (الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتفاصيل، والحساسية للمشكلات).	إستراتيجيات التمثيل البصري (المنظمات المعرفية البصرية) Cognitive visual) (Organizers	عرض تقديمي للمحتوى، أوراق عمل ادراك العلاقات التقاربية بمنظمات معرفية بصرية.
١٢	إكساب المشاركين مهارات إدراك فجوات المكونات والعلاقات المنظومية. Systematic gaps	أسلوب حل المشكلات، وأركانه ومراحله، وأنواعه، سمات الخبير في حل المشكلات.	إستراتيجية KWL (ماذا اعرف، ماذا أريد أن أعرف، ماذا تعلمت)، إستراتيجية التخيل (ماذا يحدث لو.....)، استراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار.	عرض تقديمي للمحتوى، ونموذج KWL ، استراتيجية حل المشكلات
١٣		مفهوم اتخاذ القرار، ومراحله، وعوامل نجاحه وأساليبه.		عرض تقديمي للمحتوى، تدريبات اتخاذ القرار.
١٤	إكساب المشاركين مهارات وإدراك وبناء العلاقات المنظومية التباعدية	العصف الذهني وأهدافه ومراحله، ومبادئه.	إستراتيجية تآلف الأشتات Synectics	عرض تقديمي للمحتوى، تدريبات تآلف الأشتات.
١٥		العصف الذهني الالكتروني، وعوامل نجاحه، ومعوقاته.	إستراتيجية الرابط العجيب، التوقع، والتنبؤ، والتخمين.	عرض تقديمي للمحتوى، نماذج الرابط العجيب
١٦	إكساب المشاركين مهارات تقويم المنظومة وربطها بالمنظومات الأخرى.	برنامج ألكورت	إستراتيجية مصفوفة التقييم ALO	عرض تقديمي للمحتوى، نماذج مصفوفة التقييم ALO
١٧		برنامج سكامبر	إستراتيجية SWOT	عرض تقديمي للمحتوى، ورقة عمل

١٨	إكساب المشاركين مهارات دمج مهارات التفكير المنظومي وتطبيقها في الاستذكار والتحصيل.	برنامج القبعات الست	المُنظمات المعرفية البصرية	أوراق بيضاء، وورقة عمل SWOT
١٩		برنامج حل المشكلات المستقبلية بطريقة إبداعية، وبرنامج هيلدا تابا	المُنظمات المعرفية البصرية	أوراق بيضاء، وألوان لبناء منظمات معرفية بصرية لمنظومات موضوعات محتوى البرنامج.
٢٠	ختام البرنامج، والقياس البعدي	مقياس التفكير المنظومي، والاختبار التحصيلي في مهارات التفكير	القياس الجمعي	نُسخ مقاييس البحث بعدد الطلاب المتدربين

صدق البرنامج: تم التحقق من صدق البرنامج، بعرضه على خمسة من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس والمناهج، وتم تعديل جلسات البرنامج في ضوء ملاحظات السادة المحكمين.

تقويم نتائج البرنامج: تم تقويم نتائج البرنامج من خلال متابعة أداء طلاب عينة الدراسة على أدوات البحث والمقارنات الإحصائية بين أدائهم على القياس القبلي والبعدي.

المعالجات الإحصائية:

قام الباحث بتحليل البيانات بحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والتباين، ومعاملات الارتباط، واختبار «ت» للفروق بين مجموعتين مترابطتين، واختبار «ت» للفروق بين مجموعين مستقلتين.

نتائج البحث: فيما يلي يتناول الباحث التحقق من صحة فروض الدراسة وتفسير النتائج.

- **التحقق من صحة الفرض الرئيس الأول وينص على: يتصف البرنامج القائم على النموذج المعلوماتي الرباعي المعرفي وإستراتيجيات المدخل المنظومي بالفعالية الخارجية والفعالية الداخلية والأثر الممتد في تنمية التفكير المنظومي لدى طلاب السنة التحضيرية.**

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بالتحقق من صحة الفروض الفرعية الثلاثة الأول إلى الثالث كما يلي:

الفرض الفرعي الأول: تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التفكير المنظومي في القياس البعدي.

يتعلق هذا الفرض بالفعالية الخارجية لبرنامج البحث، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام

الباحث باختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التفكير المنظومي، في القياس البعدي، وذلك باستخدام اختبار «ت» ، ويوضح جدول (١٢) النتائج.

جدول (١٢) نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في التفكير المنظومي في القياس البعدي

المقياس	المجموعة	عدد الطلاب	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفكير المنظومي	التجريبية	١٢٠	٢٣٨	٨٦,٢٦٦٧.	٤,٢٢٨٢٢	١٩,١٠٥	٠,٠١ دالة
	الضابطة	١٢٠		٦٧,٩٨٣٣	٩,٥٩٢٥٢		

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التفكير المنظومي في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" ١٩,١٠٥ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعني التحقق من الفعالية الخارجية لبرنامج البحث في تنمية التفكير المنظومي.

الفرض الفرعي الثاني: تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التفكير المنظومي في القياس القبلي والقياس البعدي. يتعلق هذا الفرض بالفعالية الداخلية لبرنامج البحث، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإجراء اختبار «ت» للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس التفكير المنظومي في القياس القبلي والبعدي، ويوضح جدول (١٣) النتائج.

جدول (١٣) نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية على مقياس التفكير المنظومي في القياس القبلي والبعدي

المقياس	المجموعة	عدد الطلاب	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفكير المنظومي	القبلي	١٢٠	١١٩	٨٦,٢٦٦٧	٤,٢٢٨٢٢	١٨,٢٧٧	٠,٠١ دالة
	البعدي	١٢٠		٦٨,٣٠٨٣	٩,٧٩٠٩٢		

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على كل من مقياس التفكير المنظومي، واختبار التحصيل الأكاديمي في مهارات التفكير، حيث بلغت قيمة «ت» ١٨,٢٧٧ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة

٠,٠١ مما يعني التحقق من فعالية البرنامج الداخلية في تنمية التفكير المنظومي.

الفرض الفرعي الثالث: لا تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التفكير المنظومي في القياس البعدي والتتبعي.

يتعلق هذا الفرض بامتداد أثر برنامج البحث، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإجراء اختبار «ت» للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التفكير المنظومي في القياس البعدي والتتبعي، ويوضح جدول (١٤) النتائج.

جدول (١٤) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية على مقياس التفكير المنظومي في القياس البعدي والتتبعي

المقياس	القياس	عدد الطلاب	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفكير المنظومي	البعدي	١٢٠	١١٩	٨٦,٢٦٦٧	٤,٢٢٨٢٢	٠,٢٢٧	٠,٨٢١ غير دالة
	التتبعي	١٢٠		٨٦,٣٧٥٠	٤,٠٢٣١٧		

يتضح من جدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التفكير المنظومي، حيث بلغت قيمة «ت» ٠,٢٢٧ وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يعني امتداد أثر فعالية البرنامج في تنمية التفكير المنظومي.

- **التحقق من صحة الفرض الرئيس الثاني وينص على: يتصف البرنامج القائم على النموذج المعلوماتي الرباعي المعرفي وإستراتيجيات المدخل المنظومي بالفعالية الخارجية والفعالية الداخلية والأثر الممتد في تنمية التحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير لدى طلاب السنة التحضيرية.**

للتحقق من صحة هذا الفرض الرئيس قام الباحث بالتحقق من صحة الفروض الفرعية الرابع إلى السادس كما يلي:

الفرض الفرعي الرابع: تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الأكاديمي في القياس البعدي.

يتعلق هذا الفرض بالفعالية الخارجية لبرنامج البحث، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير في القياس البعدي،

وذلك باستخدام اختبار «ت» ، ويوضح جدول (١٥) النتائج.

جدول (١٥) نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعة الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير في القياس البعدي

المقياس	المجموعة	عدد الطلاب	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تحصيل مهارات التفكير	التجريبية	١٢٠	٢٣٨	٢٤,٢٥٠٠	٢,٥٥١١٦	٣٦,٢٣٩	٠,٠١ دالة
	الضابطة	١٢٠		١٤,٧٠٠٠	١,٣٥١٠٠		

يتضح من جدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة «ت» ٣٦,٢٣٩ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعني فعالية البرنامج في تنمية التحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير.

الفرض الفرعي الخامس: تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التحصيل الأكاديمي في القياس القبلي والبعدي.

يتعلق هذا الفرض بالفعالية الداخلية لبرنامج البحث، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإجراء اختبار «ت» للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير التحصيلي في القياس القبلي والبعدي، ويوضح جدول (١٦) النتائج.

جدول (١٦) نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير التحصيلي في القياس القبلي والبعدي

المقياس	المجموعة	عدد الطلاب	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تحصيل مهارات التفكير	القبلي	١٢٠	١١٩	٢٤,٢٥٠٠	٢,٥٥١١٦	٣٥,٨٤٠	٠,٠١ دالة
	البعدي	١٢٠		١٤,٦٨٣٣	١,٨٠٥٦١		

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على اختبار التحصيل الأكاديمي في مهارات التفكير، حيث بلغت قيمة "ت" ٣٥,٨٤٠ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعني فعالية البرنامج الداخلية في تنمية التحصيل الأكاديمي في مهارات التفكير.

الفرض الفرعي السادس: لا تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التحصيل الأكاديمي في القياس البعدي والتتبعي.

يتعلق هذا الفرض بامتداد أثر برنامج البحث، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإجراء اختبار «ت» للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير في القياس البعدي والتتبعي، ويوضح جدول (١٧) النتائج.

جدول (١٧) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير التحصيلي في القياس البعدي والتتبعي

المقياس	القياس	عدد الطلاب	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تحصيل مهارات التفكير	البعدي	١٢٠	١١٩	٢٤,٢٥٠٠	٢,٥٥١١٦	٠,٦٢٦	٠,٥٣٢
	التتبعي	١٢٠		٢٤,٠٧٥٠	٢,٤٨٤١١		

يتضح من جدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على اختبار التحصيل الأكاديمي في مهارات التفكير، حيث بلغت قيمة "ت" ٠,٦٢٦ وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني امتداد أثر وفعالية البرنامج في تنمية التحصيل الأكاديمي في مهارات التفكير.

تفسير النتائج: توصلت نتائج الدراسة إلى صحة جميع فروض الدراسة، حيث وُجدت فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير المنظومي، والتحصيل الدراسي لمهارات التفكير، بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وبين القياس القبلي والقياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية ، مما يعني التأكد من الفعالية الخارجية والداخلية لبرنامج البحث، كما وُجدت هذه الفروق أيضاً بين القياس البعدي والقياس التتبعي لطلاب المجموعة التجريبية، مما يعني امتداد أثر برنامج الدراسة بعد انتهاء التجربة.

ويمكن أن تفسر فعالية برنامج البحث في ضوء تكامل نموذج التنظيم العقلي الذي اعتمد عليه البرنامج وهو النموذج المعرفي المعلوماتي الرباعى الذي تتسق مكوناته ومراحله مع مراحل ومهارات التفكير المنظومي، كما أنه الأنسب لتعلم مهارات التفكير ، حيث بُني هذا النموذج المعلوماتي على مسلمة أن الموقف المشكل الذي يستثير السلوك المعرفي عند الفرد قد ينشأ من نقص المدخلات والتي يشير إليها النموذج بالفجوة المعرفية، والتي تحددها متغيرات التحكم ثم يصل للسلوك النهائي أو متغيرات التنفيذ ثم التقويم، وتتوافق هذه المراحل مع مراحل التفكير المنظومي، كما يقدم هذا النموذج فرصة لدى المعلم والمتعلمين للقيام بمستوى أعلى من مراقبة عمليات التفكير وما وراء المعرفة.

كما ترجع فعالية البرنامج إلى فعالية المدخل المنظومي في تنمية التحصيل الأكاديمي

من خلال تقديمه لرؤية شاملة لموضوع الدراسة ومزيد من التفكير العميق بالاستبصار في العلاقات بين مفاهيمه.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع عديد من الدراسات ومنها دراسة التودري (٢٠٠٠) (تنمية التفكير في الرياضيات، والاحتفاظ بمهارات البرمجة المكتسبة)، حسب الله (٢٠٠١) (تدريس المفاهيم الرياضية) سليم (٢٠١٣) في مجال الرياضيات، ودراسة المنوفي (٢٠٠٢) في تنمية التفكير المنظومي والتحصيل الدراسي في حساب المثلثات، ودراسة فهمي وآخرين (٢٠٠٣) (تنمية المهارات المعرفية العليا)، (Jardim، 2005) ، معوض وآخرين (٢٠٠٦)، صباريني؛ ملاك (٢٠٠٩)، محمود (٢٠١١) في مجال الكيمياء، و دراسة الشربيني (٢٠٠٣) ، دراسة إبراهيم؛ بدرخان (٢٠٠٥) في مجال البيولوجيا، ودراسة الفرطوسي (٢٠١٢)، القحطاني (٢٠١٣) (تنمية التفكير المنظومي وفعالية الذات الأكاديمية في الجغرافيا)، ودراسة يونس (٢٠١٤) في الإقتصاد المنزلي، ودراسة إبراهيم؛ ريان (٢٠٠٣) في مجال الجيولوجيا، ودراسة القرارعة (٢٠٠٦) في تحصيل المفاهيم العلمية، ودراسة حسانين (٢٠٠٢) في تنمية مهارات التحليل والتركيب، ودراسة فهمي وآخرين (٢٠٠٣) في تنمية المهارات المعرفية العليا، وتؤكد هذه الدراسات كفاءة المدخل المنظومي في تنمية التحصيل الأكاديمي للطلاب في المجالات الأكاديمية المختلفة.

كما تتفق هذه النتائج مع عديد من الدراسات التي تناولت تنمية التفكير المنظومي، ومنها دراسة المنوفي (٢٠٠٢)، ودراسة الكامل (٢٠٠٣) ، ودراسة أبو عودة (٢٠٠٦)، ودراسة المالكي (٢٠٠٧)، ودراسة الجميلي (٢٠١٢) ، ودراسة الفرطوسي (٢٠١٢)، ودراسة القحطاني (٢٠١٣)، ودراسة سليم (٢٠١٣)، ودراسة نايف (٢٠١٣)، دراسة جاعد (٢٠١٤)، ودراسة الليمون (٢٠١٦).

كما يمكن أن تفسر فعالية برنامج البحث في تنمية التفكير المنظومي والتحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير في ضوء دور المتعلم النشط في أثناء الجلسات التدريبية، حيث يقوم المتعلم بالتعامل مع الموضوعات الدراسية على اعتبار أن كلاً منها منظومة معرفية، ثم يبدأ بناء هذه المنظومة بتحديد ودراسة وفهم وتحليل مفاهيم المنظومة المعرفية وتكويناتها الفرضية من خلال دراسة متعمقة، ثم تقييمها لتحديد الأهمية النسبية لهذه المفاهيم، وتحديد العلاقات التقاربية على نموذج العلاقات البصري بين هذه المفاهيم، ثم الانتقال إلى المرحلة الإبداعية بطرح علاقات جديدة بين هذه المفاهيم أو طرح مفاهيم وسيطة بينها، تعطي فرصة للطالب لإضافة مزيد من العلاقات بين المفاهيم الرئيسة، ثم ربط هذه المنظومة بمنظومات أخرى.

وذلك من خلال إستراتيجيات المناقشة والحوار والعصف الذهني ، إستراتيجية فكر وحاور وناقش، واستخدام الخرائط المعرفية كعظم السمكة والخرائط الذهنية والمفاهيمية، كما تعود فعالية البرنامج إلى دوره في إكساب المشاركين اتجاهات إيجابية نحو التفكير المنظومي ومهارات التفكير ، واستيعاب مفهومهما، واكتساب مهارات التفكير المنظومي ومنها مهارات التصنيف المنظومي Systematic classification، ومهارات التحليل المنظومي Systematic analysis ومهارات إدراك العلاقات المنظومية التقاربية Systematic relationships، ومهارات إدراك فجوات المكونات والعلاقات المنظومية. Systematic gaps ، ومهارات وإدراك وبناء العلاقات المنظومية التباعدية، ومهارات تقويم المنظومة وربطها بالمنظومات الأخرى، وأخيراً إكساب المشاركين مهارات دمج مهارات التفكير المنظومي وتطبيقها في الاستذكار والتحصيل.

وذلك من خلال إستراتيجيات المناقشة والحوار والعصف الذهني ، وإستراتيجية فكر وحاور وناقش، واستخدام الخرائط المعرفية كعظم السمكة والخرائط الذهنية والمفاهيمية، وإستراتيجيةKWL (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟)، إستراتيجية التخيل (ماذا يحدث لو.....؟)، إستراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار، والعصف الذهني Brain storming ، وإستراتيجية فكر- ناقش- شارك ، واستخدام الخريطة الذهنية Mind Map والخرائط المفاهيمية، وأسلوب تحديد المتطلبات القبلية للتصنيف (بناء المعايير والمحكات)، الملاحظة والتقييم، ثم بناء الفئات، وإستراتيجية الكلمات المفتاحية، وتحديد السمات والصفات، تحديد الخواص، اجراء الملاحظة، المقارنة، والمقابلة، وأنواع العلاقات، تحديد السبب والنتيجة، وإستراتيجيات التمثيل البصري (المُنظمات المعرفية البصرية) (Cognitive visual organizers)، وإستراتيجية تآلف الأشتات Synectics وإستراتيجية الرابط العجيب، التوقع، والتنبؤ، والتخمين، وإستراتيجية مصفوفة التقييم ALO، واستراتيجية SWOT ، وغيرها، مما يدفع الطلاب إلى بذل مجهود ذاتي تلقائي في عملية التعلم، وبالتالي يحقق مستوى جيد من التحصيل الدراسي وتنمية التفكير المنظومي.

توصيات البحث: أظهرت الدراسة الحالية مجموعة من النتائج المهمة حول تطبيقات النموذج المعرفي الرباعي في تجهيز المعلومات، والمدخل المنظومي في تنمية التفكير المنظومي والتحصيل الأكاديمي لمهارات التفكير لدى طلاب السنة التحضيرية، وقد انبثق عن تلك النتائج مجموعة من التوصيات التربوية منها ما يلي:

١. ضرورة انتباه أعضاء هيئة التدريس لأهمية دمج النماذج المعرفية ذات الكفاءة والشمول- مثل النموذج المعرفي الرباعي في تجهيز المعلومات في الممارسات التعليمية في القاعة الصفية، لدورها في تنظيم التعلم ، وتسهيل مهمة المعلم في تتابع مراحل التعلم بسلاسة وإحكام.

٢. ضرورة الاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام المنحى المنظومي كمدخل للتدريس من خلال عقد الدورات التدريبية وورش العمل، حيث إنه يتيح الفرصة لدى الطلاب للتحليل والتركيب والتقويم وصولاً للإبداع، وإثراء البنية المعرفية للمتعلمين وترابطها.

٣. الاهتمام بتنمية التفكير المنظومي، وخاصة تنمية القدرة على فهم العلاقات المركبة داخل المنظومة، والتي تتعدى حدود علاقة السبب والنتيجة، وربط المنظومات المعرفية ببعضها البعض.

٤. استخدام النماذج المنظومية كوسائل لغلق التدريس والتدريب، للتأكد من استيعاب الطلاب لأهداف التعلم من خلال مستويات أعمق من التفكير وما وراء المعرفة.

مقترحات البحث:

- دراسة تطبيقات المدخل المنظومي في تنمية التفكير عالي الرتبة لدى طلاب الجامعة.
- دراسة تطبيقات المدخل المنظومي في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في مجالات أكاديمية أخرى.
- دراسة التفكير المنظومي كمنبئ بحل المشكلات لدى الشباب.

المراجع العربية :

إبراهيم، عبد الله؛ بدرخان، نادية (٢٠٠٥). المنحى المنظومي في تدريس مقرر العلوم البيولوجية بالصف الأول الثانوي. بحث مقدم في المؤتمر العربي الخامس: المنحى المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، القاهرة.

إبراهيم، عبد الله؛ ريان، عفاف (٢٠٠٣). أثر تدريس وحدة البيئة باستخدام المنحى المنظومي في تحصيل طلاب الثانوية العامة. بحث مقدم في المؤتمر العربي الثالث: المنحى المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، القاهرة.

أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف (١٩٨٦). القدرات العقلية) ط٥.(القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو سنة، حمدى عبدالله (١٩٩٩). العلاقة بين الأسلوب المعرفى وبعض متغيرات التفكير الإبتكارى فى إطار النموذج المعرفى المعلوماتى للقدرات العقلية (رسالة ماجستير). قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أبو عودة، سليم محمد (٢٠٠٦). أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الاساسي بغزة (رسالة ماجستير). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.

إسماعيل، دينا أحمد حسن (٢٠١١). أثر برنامج مقترح للتدريب على مهارات التفكير المنظومى فى حل بعض المشكلات التربوية المعقدة لدى الدوجماتيين من طلاب الجامعة(رسالة دكتوراة). قسم علم نفس تربوي، كلية التربية، جامعة طنطا.

التودري، عوض أحمد (٢٠٠٠). أثر استخدام التدريس المنظومي لوحده مقترحة في برمجة الرياضيات لطلاب كلية التربية على تنمية التفكير في الرياضيات والاحتفاظ بمهارات البرمجة المُكتسب. كلية التربية، جامعة أسيوط، https://www.researchgate.net/publication/277069969

ترجمان، هبة ؛ ترجمان، جواد (٢٠٠٥). المنحى المنظومي في البحث العلمي التاريخي. بحث

مقدم في المؤتمر الأردني المصري الأول: المنحى المنظومي وتطبيقاته في العلوم المختلفة، جامعة إربد الأهلية، الأردن.

تركي، نشوى إبراهيم (٢٠١١). فاعلية برنامج لزيادة كفاءة الذاكرة العاملة لدى العينة من تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الاساسى باستخدام النموذج الرباعى المعرفى المعلوماتى (رسالة الدكتوراة). قسم علم النفس التربوى، كلية التربية، جامعة حلوان.

جاعد، لميس محسن (٢٠١٤). أثر أنموذج كارين في تحصيل مادة مبادئ الاحياء عند طالبات الصف الأول متوسط وتفكيرهن المنظومي) رسالة ماجستير). قسم طرائق تدريس علوم الحياة، كلية التربية، جامعة بغداد.

الجميلي، نازك علي (٢٠١٢). إستخدام إستراتيجية التعليم التوليدي في تدريس مادة الحاسوب لطالبات الصف الثاني المتوسط وأثرها في التفكير المنظومي وتنمية اتجاههن نحو المادة (رسالة ماجستير). قسم طرائق تدريس الحاسوب، كلية التربية، جامعة الموصل.

حسانين، بدرية (٢٠٠٢). إعداد برنامج في العلوم باستخدام المنحى المنظومي وأثره في تنمية عمليتي التحليل والتركيب لدى طلاب كلية التربية بسوهاج. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٧٧)، ١٠٨-١٤٣.

حسن، السيد حسين (٢٠١١). المكونات العاملية للذكاء الاجتماعي في اطار نموذجي أبو حطب والبرشت المنبئة بالنجاح الدراسي لدي طلاب كليات التربية. مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية، (٧١)، ٥٢٧-٥٨٤

حمادي، حسين ربيع؛ الزبيدي، نورس كريم عبيد (٢٠١٥). القدرات العقلية على وفق االنموذج الرباعي المعلوماتي لذوي صعوبات الكتابة اليدوية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (١٩)،٤٢٠-٤٣٤.

سليم، سروة مازن (٢٠١٣). أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير المنظومي في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي بمادة الرياضيات والاتجاه نحوها (رسالة ماجستير). طرائق تدريس الرياضيات، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق.

الشربيني، محيى الدين (٢٠٠٣). أثر استخدام المنحى المنظومي بمساعدة الكمبيوتر على التحصيل لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية. بحث مقدم في المؤتمر العربي الثالث: المنحى المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، القاهرة.

صباريني، محمد سعيد؛ ملاك، حسن علي(٢٠٠٩). مدى فاعلية المنحى المنظومي لتدريس الكيمياء في تنمية التحصيل الدراسي مدى فاعلية المنحى المنظومي لتدريس الكيمياء في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في الأردن. مجلة رسالة الخليج العربي، ٣٠(١١٣)، ٧٥-١٠٥

كامل، عبد الوهاب محمد. التفكير المنظومي. (٢٠١٦) https://saaid.net/Power Point /1687

عبد نور،كاظم؛ جابر، غصون علاء (٢٠١٣). التفكير المنظومي لدى مدراء المدارس الإعدادية المتميزين ونظرائهم العاديين. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٢٥)، ٥٨٥-٦١٣

عبيد، وليم؛ عفانة، عزو اسماعيل (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي (ط١). الكويت: مكتبة الفلاح.

عصر، رضا مسعد السعيد (٢٠٠١). نموذج منظومي لتطوير مهارات التفكير الاحصائي لدى الباحثين بكلية التربية. بحث مقدم في مؤتمر رؤى مستقبلية للبحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

عياد، فؤاد اسماعيل (٢٠١٤). التفكير النظامي وعلاقته بالأداء الأكاديمي والقدرة على التخيل لدى الطالبات الخريجات في برنامج اعداد معلم التكنولوجيا. مجلة العلم التربوية: جامعة الأقصى بغزة،١(٤)، ٢٩٩-٣٣٠

الفرطوسي، محمد هاشم مونس(٢٠١٢). أثر التدريس بالمدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط (رسالة دكتوراه). طرائق تدريس الجغرافيا، كلية التربية، جامعة بغداد.

الفقي، اسماعيل محمد عبد الرؤوف (١٩٨٨). دراسه تجريبيه لاثر نوع المعلومات ومقدارها ومستواها في مدي الانتباه (رسالة دكتوراة)، قسم علم النفس التربوى، كلية التربية جامعة عين شمس.

فهمي، أمين فاروق ؛ محمد، منى عبد الصبور ؛ الشحات، محمد فتحي ؛ سعيد، آمال (٢٠٠٣). أثر تدريس وحدتي تصنيف العناصر والاتحاد الكيميائي باستخدام المنحى المنظومي في تحصيل طلاب الثانوية العامة. بحث مقدم في المؤتمر العربي الثالث: المنحى المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، القاهرة.

القادري، سليمان أحمد (٢٠٠٤). المنحى المنظومي المعرفي الشامل في تدريس المفاهيم العلمية. بحث مقدم في المؤتمر العربي الرابع: المدخل المنظومي في التدريس والتعليم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، القاهرة.

القحطاني، أمل سعيد (٢٠١٣). أثر المدخل المنظومي في تنمية التفكير المنظومي وفعالية الذات الأكاديمية في الجغرافيا لدى طالبات المرحلة المتوسطة. المجلة التربوية، ٢٧(١٠٨)، ٩٧-١٤٦

القرارعة، أحمد (٢٠٠٦). أثر استخدام المنحى المنظومي في اكتساب طلبة الصف السادس الأساسي للمفاهيم العلمية. بحث مقدم في المؤتمر العربي السادس: المنحى المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس- القاهرة.

المالكي، عوض بن صالح (٢٠٠٦). أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الهندسة المستوية على التفكير الرياضي لطلاب الرياضيات بكلية التربة جامعة أم القرى (رسالة دكتوراة). كلية التربية، جامعة أم القرى.

الليمون، مالك اسماعيل (٢٠١٦). التفكير المنظومي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة. (رسالة ماجستير). كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته.

محمود، رائد إدريس (٢٠١١). أثر استخدام المدخل المنظومي في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكيرهم العلمي. كلية التربية، جامعة تكريت. http://esraa-2009. ahlamountada.com/t5691-topic

معوض، ميمي؛ البغدادي، محمد رضا؛ فهمي، أمين (٢٠٠٦). فعالية استخدام المنحى المنظومي والوسائط المتعددة في تحقيق بعض أهداف تدريس الكيمياء العضوية بالمرحلة الثانوية العامة. بحث مقدم في المؤتمر العربي السادس: المنحى المنظومي في التدريس والتعلم، جامعة عين شمس، القاهرة.

المنوفي، سعيد (٢٠٠٢). فاعلية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات وأثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية. بحث مقدم في المؤتمر الرابع عشر: مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

نايف، حيدر شاك (٢٠١٣). أثر أنموذج ديفز في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية وتنمية تفكيرهم المنظومي (رسالة ماجستير).كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.

يونس، ماهيتاب محمد (٢٠١٤). أثر استخدام المدخل المنظومى في تدريس الاقتصاد المنزلي على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير). قسم الإقتصاد المنزلى والتربية، كلية الإقتصاد المنزلى، جامعة المنوفية.

المراجع الأجنبية:

Assaraf, O., & Orion, O., (2005). Development of system thinking skills in the context of earth system education. Journal of Research in Science Teaching, 42(5), 518–560.

Bartlett, G., (2001). Systemic thinking. A simple thinking technique for gaining systemic (situation-wide) focus. Proceedings of The international conference on thinking "Breakthroughs 2001". Prodsol International. www.prodsol.com

Benson, T., (2015). Developing a Systems Thinking Capacity in Learners of all Ages. https://www.researchgate.net/publication/237254626

Cheng, H., Ructtinger, L., Fujii, R., & Mislevy, R. (2010). Assessing Systems Thinking and Complexity in Science. (Large-Scale Assessment Technical Report 7). Menlo Park, CA: SRI International.

Dolansky, M. A., &Moore, S. M., (2013). Systems Thinking Scale. Case Western Reserve University, USA.

Gemma, C., Malbon, E., Carey, N., Joyce, A., Crammond, B., & Carey, A., (2015). Systems science and systems thinking for public health: a systematic review of the field. BMJ Open 5 (12): e009002. Doi: 10.1136/bmjopen-2015- 009002. http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2015009002-.

Greene, M., & Papalambros, P. (2016). A cognitive framework for understanding engineering systems thinking. Proceedings of Conference on Systems Engineering Research (CSER)., Huntsville, Alabama, USA

Jain, R., Sheppard, K., McGrath, E. & Gallois, B., (2008). Promoting Systems Thinking in Engineering and Pre-Engineering Students. Conference Proceedings, West Point, N.Y. American Society for Engineering Education Zone 1.

Jardim, M. E. (2005). Rethinking Chemistry Teaching through the Historical Evolution of Scientific Instrumentation-Asystemic Approach. Proceedings of Fifth Arab Conference: Systemic Approach in Teaching and Learning, Cairo.

Lane, C., Eileen, M., & Elke, H., (2016) Blending systems thinking approaches for organizational analysis: reviewing child protection in England. European Journal of Operational Research, 251 (2), 613623-.

Larsson, M. (2009). Learning System Thinking: The role of semiotic and cognitive resources. Lund University Cognitive Studies.

Lo, Chia-Lun (2016). A Case Study of General Education Curriculum Design-Integrated "Systematic Thinking" into the "Information and Society" Course. Airiti Library eBooks & Journals

Mackley T., Kasser, J., (2008). Applying systems thinking and aligning it to systems. Proceedings of The18th INCOSE International Symposium, Utrecht, Holland.

Meadows, D. (2008). Thinking in Systems: A Primer. White River Junction, (Ed. Diana Wright). Chelsea Green Publishing Company.

Moore, S. M., Dolansky, M. A., Singh, M., Palmieri, P., & Alemi, F. (2010). The Systems Thinking Scale. Unpublished manuscript.

Pandey, A., & Kumar, A., (2016). System Thinking Approach to Deal with Sustainability Challenges. Proceedings of International Conference: Science, Technology, Humanities and Business Management, Bangkok.

Streiling, S., Rieß, W., & Hörsch, C. (2013). Promoting systems thinking in biology class - effectiveness of teacher training. In Kazakh National Pedagogical University Abai (Ed.), Actual problems of modern university education. Almaty, Kasakhstan: Ulagat. Manuscript accepted for publication.

Sweeney, L. B., & Sterman, J. D. (2000). Bathtub dynamics: initial results of a systems thinking inventory. System Dynamics Review, (16), 249286-.

Zhu, P., .Systems thinking vs. Systemic Thinking vs. systematic Thinking. (2016). Future of CIO, https://translate.google.com.sa/?hl= ar#en/ar/Future%20of%20C

مدى قيام جامعة إب اليمنية بالأدوار المطلوبة منها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع

الباحث: محمد ناجي التبالي
كلية التربية - جامعة الملك سعود

د: عارف محمد محي الدين
رئيس قسم تعليم الكبار والتعليم المستمر
جامعة إب

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى قيام جامعة إب بالأدوار المطلوبة منها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع، والمعوقات التي تعوق دورها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على استبانة طبقت على(١٧٦) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتوصلت الدراسة إلى ضعف مستوى قيام جامعة إب بالأدوار المطلوبة منها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع. وأن أبرز المعوقات التي تعوق دورها: عدم وجود مركز أو وحدة في الجامعة تقدم برامج وأنشطة في التعليم المستمر وخدمة المجتمع، ومحدودية الموارد المالية، وندرة دعم البحوث والباحثين، وندرة المتخصصين للعمل في تخطيط وتنفيذ برامج التعليم المستمر وخدمة المجتمع

الكلمات المفتاحية : دور جامعة إب – التعليم المستمر – خدمة المجتمع

المقدمة

تتعدد المؤسسات التي تهتم بالتعليم المستمر وخدمة المجتمع، وتعد الجامعة من أبرز هذه المؤسسات؛ حيث إن دورها المناط، كما هو سائد في الأدبيات الخاصة بالتعليم العالي، بثلاث وظائف رئيسة، وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع(وزارة التعليم العالي السعودي،٢٠١٣)، وتحظى خدمة المجتمع باهتمام كبير من قبل خبراء التعليم العالي لكونها تستوعب بصورة أشمل الدور المناط بالجامعات، حيث يؤكد "نسبيت"(Nesbit،2005) أن من المستحيل أن تقوم الجامعة بوظائفها دون الأخذ بعنصري التعليم المستمر وخدمة المجتمع، اللذين يقدمان قدراً كبيراً من البرامج والمعارف والمهارات التي تلبي الاحتياجات الفردية والمجتمعية واحتياجات سوق العمل.

ويجمع كثير من المختصين أن للجامعة دوراً مهماً في تنمية المجتمع، فالجامعة أرفع المؤسسات التعليمية – في الوقت الحالي – التي يناط بها توفير ما يحتاجه المجتمع وعمليات التنمية فيه من متخصصين في مختلف المجالات، وهي المعنية بالبحث العلمي من الناحيتين النظرية والتطبيقية التي بدونها يصعب إحداث أي تقدم علمي ومعرفي واقتصادي واجتماعي للمجتمع، بالإضافة إلى أنها تسهم في تنمية المجتمع المحلي من خلال ما تقدمه من إمكانات وخبرات للتعليم والتدريب المستمر، فضلاً عن أنها تسعى دائمًا لتحقيق شراكة حقيقة مع المجتمع المحل(المومني، ٢٠١٦).

وفي المجمل، فإن أولى أولويات الجامعة في خدمة المجتمع هو الاهتمام باحتياجات المجتمع في جميع المجالات، سواء كان ذلك في إجراء بحوث لبعض المشكلات الملحة في المجتمع؛ أو عقد ورش عمل منظمة للعاملين في المجالات التعليمية، والصحية..الخ، بهدف تحسين البناء الوظيفي(عامر،٢٠٠٧)، أو تقديم برامج وأنشطة تساعد الأفراد على التكيف مع المتغيرات المجتمعية الحديثة، والتطورات الحاصلة في مجال العلوم والتكنولوجيا، أو تعلم أشياء جديدة، أو تحديث الذخيرة المعرفية لديهم (Regmi،2009)،أوفي صورة برامج تعليمية تفويضية أو تكاملية، أو في صورة برامج تدريبية أو تحويلية لمهن مطلوبة بالمجتمع لا يتوافر لدى الأفراد متطلباتها(صادق،٢٠١٢)،كل هذا من أجل جعل التعليم المستمر وخدمة المجتمع نقطة انطلاق لعملية التعلم مدى الحياة، وتوفيرهما لكل أفراد المجتمع Arslan،2008).

وانطلاقاً من أهمية خدمة المجتمع في معظم الجامعات العربية والأجنبية كوظيفة ثالثة لها، اضطلعت الجامعات اليمنية ومنها جامعة إب لمهمة خدمة المجتمع، باعتبار أنها الأقدر على التخطيط والتنفيذ لما تملكه من قوى تدريسية وبحثية قادرة على التصدي لمشكلات المجتمع

وتطويره، ولاسيما بعد أن شهدت توسعاً واضحاً في عدد برامجها ومراكزها، ووظفت فيها قوى بشرية وماليه، يفترض أن تعطي مردوداً مناسباً تظهر آثاره في المجتمعي المحلي في إب، وهذا مما دفعنا لأجراء هذه الدراسة بمعرفة دورها والمشكلات التي تواجها.

مشكلة الدراسة

بما أن للجامعة دوراً مهماً في خدمة المجتمع وتنميته كما أكده الأدب النظري، فقد تبنت الجامعات اليمنية وظيفة خدمة المجتمع، ونظراً لما يناط بها من القيام بأدوار تخدم المجتمع منذ إنشائها، إلا أن هناك أوجه قصور في أداء بعض الجامعات اليمنية من زاوية خدمة المجتمع والتي أشارت إليها نتائج دراسة العريقي(٢٠٠٦) ودراسة النزيلي(٢٠١٠) في ضعف دور الجامعات في محافظات تعز، وعدن، وصنعاء في خدمة المجتمع، كما دلت نتائج الدراسة التي قام بها فريق عمل بقيادة بكردرنيا وآخرين، ضمن مشروع تطوير التعليم العالي اليمني بين عام(٢٠٠٦-٢٠١٠) قلة توافر معلومات كافية عما تقدمه الجامعات اليمنية من خدمات لمجتمعاتها، مما يجعل ضرورة دراسة التعليم المستمر وخدمة المجتمع وتقصّيهما في جامعات حكومية أخرى، ضرورة ملحة، وبشكل خاص جامعة إب، إذ أن الوظيفة الثالثة(خدمة المجتمع) التي تقوم بها لا تزال غامضة ومبهمة خصوصًا بعد مرور سنوات منذ إنشائها(١٩٩٦م)، وهو ما يتطلب___ بشكل علمي- تسليط الضوء بشكل أكثر وضوحاً على كيفية التعليم المستمر وخدمة المجتمع فيها، ولا يأتي ذلك إلا بالكشف عن حقيقة الدور التي تقوم به في التعليم المستمر وخدمة المجتمع، دراسة المعوقات التي تعترض الجامعة في القيام بأدوارها بشكل سليم من وجهة نظر أساتذتها، باعتبارهم الأكثر حضوراً في الواقع الفعلي لأدائها، وهم الأقرب إلى تشخيص الدور المناط بها ونقاط القوة والضعف في دورها.

أهداف الدراسة : هدفت الدراسة الحالية إلى:___

١. التعرف على مدى قيام جامعة إب بالأدوار المطلوبة منها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٢. تحديد أبرز المعوقات التي تعوق قيام جامعة إب بالأدوار المطلوب منها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أسئلة الدراسة : سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مدى قيام جامعة إب بالأدوار المطلوبة منها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٢. ما أبرز المعوقات التي تعوق جامعة إب عن القيام بالأدوار المطلوب منها في التعليم

المستمر وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله في تشخيص واقع الأدوار التي تقوم بها جامعة إب نحو خدمة المجتمع، وتتجلى أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

١. أنها قدمت معلوماتٍ وتغذيةً راجعةً للمسؤولين في جامعة إب والتعليم العالي اليمني عما تقدمه جامعة إب من خدمات للمجتمع المحلي، وذلك برصد واقعي لأهم الأدوار التي تقوم بها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع من أجل تعزيز الدور الممارس لها، وتلافي أوجه القصور في أدوارها غير الممارسة.
٢. يمكن أن تسهم التوصيات التي قدمتها الدراسة في الارتقاء بدور الجامعة في التعليم المستمر وخدمة المجتمع، ورفع مستوى جامعاتنا المحلية في مجال خدمة المجتمع.
٣. أنها قدمت بعض التوصيات الإجرائية لصانعي القرار في جامعة إب، والتي قد تسهم في تذليل المعوقات التي تعوق الجامعة في القيام بالأدوار المطلوبة منها، ومساعدتهم على نجاح أدائها في خدمة المجتمع.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة الأدوار التي تقدمها جامعة إب لخدمة المجتمع المحلي في ثلاثة محاور (التدريب والتعليم المستمر، الاستشارات والمشاركة المجتمعية، البحث العلمي)، والمعوقات التي تعوق دورها من وجهة نظر أساتذتها الجامعة في العام الجامعي ٢٠١٥-٢٠١٦م.

مصطلحات الدراسة

التعليم المستمر: عرفهُ عامر(٢٠٠٧، ٢٣) بأنه" ذلك التعليم الذي يقدم برامج دراسية معينة لمقابلة احتياجات تعلمية محددة، ولا ينتهي بانتهاء الفرد من مرحلة تعلمية معينة، وإنما يستمر بعد الانتهاء من التعليم المدرسي، وتلك البرامج تقدم لبعض الوقت أو لكل الوقت باستمرار، ومعظم تلك البرامج تعتمد على التعليم الذاتي للفرد. كما عرف فيسر التعليم المستمر من الناحية العملية بأنه "البرامج التعليمية الموجهة نحو الكبار لغرض التدريب والممارسة المهنية"(Vicere،1990،229) ،وعرفه جارفيس(Jarvis،2012،118) بأنه" فرص التعلم التي يتم تناولها بعد انتهاء التعليم الأولي بدوام كامل لتشمل تعليم الكبار والتعليم الحر.

خدمة المجتمع يُعّرفها شحاته(٢٠٠٨، ٤٢) بأنها: "جملة النشاطات التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للمجتمع المحلي ومجتمع الجامعة من أجل نشر المعرفة خارج جدران

الجامعة وداخلها، بما يتضمنه ذلك من تقديم النصح وتوفير المعلومات للأفراد والهيئات والمؤسسات المختلفة داخل الجامعة وخارجها، وحل مشكلات الواقع وإجراء البحوث التطبيقية وعقد المؤتمرات والندوات واللقاءات، وبرامج التدريب للعاملين في أجهزة الدولة ومؤسساتها، ولأبناء المجتمع عامة إضافة إلى مجتمع الجامعة".

ويُعّرفها الباحثان إجرائياً بأنها: كل ما تقدمه جامعة إب من خلال تنظيماتها ووحداتها المختلفة من برامج وأنشطة في التدريب والتعليم المستمر، والبحث العلمي، والاستشارات والمشاركة المجتمعة الموجهة لخدمة أفراد المجتمع ومؤسساته ، بهدف إحداث تغييرات سلوكية وتنموية مرغوبة.

الإطار النظري : خدمة المجتمع الوظيفة الثالثة للجامعات

إن من أهم مبررات الاهتمام بخدمة الجامعة للمجتمع، هو ما يشهده العالم اليوم من التحديات والمتغيرات العالمية على جميع الأصعدة العلمية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية، لذا فالتحدي الحقيقي لها –في الوقت الحالي– يكمن في دورها الناجح في خدمة المجتمع من خلال الاستجابة لمشكلاته وحاجاته وتطلعاته، وقيادة التغيير فيه، وإلا ستفقد جوهر وجودها، ودورها التاريخي؛ إذ تخلت عن القيادة المجتمعية للمجتمع.

ويذكر ليورد إن بداية فكرة خدمة المجتمع كوظيفة ثالثة للجامعة" تطورت في الأساس من الأنشطة البحثية للجامعات"(Laredo،2007،442)، وذلك عندما تحولت نتائج بحوث المختبرات الأكاديمية إلى منتجات للتسويق (Etzkowitz،2001)،وتحولت الجامعة من الجامعة البحثية إلى الجامعة الريادية(Etzkowitz،2003)،بعد أن كان التدريس أول وظائف الجامعات في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، ثم أضيفت وظيفة البحث العلمي للجامعات باعتبارها وظيفية أكاديمية، هذا التحول أسس مفهوم الوظيفة الثالثة للجامعات، وهي الوظيفة التي يتمثل دورها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع ((EL-Katatny & wny.2016).

ويرى ترانتشر وآخرون أن الوظيفة الثالثة للجامعة(خدمة المجتمع) تمثل الأنشطة المتنوعة التي لا تغطيها الجامعة في الوظيفتين الأولى التعليم، والثانية البحث العلمي مثل نقل التكنولوجيا، والتعليم المستمر والمشاركة المجتمعية في صورة حصول الجمهور على محاضرات ثقافية، والعمل التطوعي، والاستشارات (Trencher، Yarime، McCormick، Doll، & Kraines،2014)

وقد حدد مولاس جلرت وآخرون(Molas-Gallart، & Saltere، & Patel، &

Scott،&Duran،2002)، أنشطة الوظيفة الثالثة للجامعة لخدمة المجتمع بـ: نقل وتسويق المعرفة والتكنولوجيا للمجتمع، ريادة الأعمال، الاستشارات، تسويق منشآت ومرافق الجامعة للمجتمع، بحوث التعاقد مع غير الاكاديميين، التعاون غير الأكاديمي في مجال البحوث مع المنظمات والمؤسسات والقطاعات المحلية، التبادل المشترك في الموظفين الأكاديميين(أعضاء هيئة التدريس) وغير الأكاديميين من المؤسسات والشركات، والنشر غير الأكاديمي، وتدريب الطلاب في مؤسسات المجتمع، و الشبكات الاجتماعية الهادفة إلى جلب الباحثين الأكاديميين وغير الأكاديميين .

كما صنف بعض التربويين مجالات خدمة المجتمع على النحو الآتي:

١. مجال التعليم المستمر: يكاد يكون هذا المجال الأكثر شيوعاً في خدمة الجامعة للمجتمع. حيث تقدم الجامعة الكثير من الأنشطة الخاصة تحت ما يسمى بالتعليم المستمر(العمري،١٩٩٥)،ومن أشكاله التعليم المفتوح، والدراسات المسائية النظامية لمن فاتتهم فرص التعليم الجامعي، التعليم عن بعد، دورات وبرامج مهنية متخصصة توجه للمختصين في سوق العمل من المهنيين والمعلمين والزراعيين، وبرامج تدريبية ودورات فنية ومهنية للعاملين في المؤسسات الخدمية والإنتاجية، وتعليم الكبار من جميع الأعمار(عامر،٢٠١٢).

٢. مجال البحوث التطبيقية: وهي بحوث تسعى إلى حل مشكلة معينة أو تلبي حاجة المجتمع لخدمة، أو سلعة تحددها ظروف وأوضاع معينة(عامر،٢٠٠٧).

٣. مجال الاستشارات: هي الخدمات التي يقدمها أساتذة الجامعة كل في مجال تخصصه لجميع أفراد المجتمع ومؤسساته الحكومية والخاصة(عامر،٢٠٠٧).

٤. مجال التوعية والخدمات المجتمعية والنموذجية: كل ما تقدمه الجامعة بمراكزها وكلياتها من لقاءات وندوات عامة لتوعية المواطنين ببعض السلوكات المرغوب فيها أو تعديل بعض السلوكات الخاطئة(عامر،٢٠٠٧)، فضلاً عما تقدمه من خدمات نموذجية في مجالات طبية وهندسية وتربوية وثقافية مثل المشفى والمراكز والمكتبة(العمري ،١٩٩٥).

٥. مجال الجامعة كقيادة فكرية للمجتمع: وتتمثل في إبراز الهوية الوطنية التي يقوم عليها المجتمع بجميع أبعادها الروحية والاجتماعية والقومية، من خلال تقديم البرامج الخاصة وعبر سائل الإعلام المختلفة، أو عقد الندوات والمحاضرات والمؤتمرات العامة والخاصة في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية(عامر،٢٠٠٧).

٦. المشاركة المجتمعية: تبرز خدمة الجامعة للمجتمع فيها من خلال المشاريع الإنتاجية، التي يقوم بتنفيذها أعضاء هيئة التدريس أو طلبة الدراسات العليا بالتعاون مع مؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة. أو التعاقد بين الجامعة وبين مؤسسات المجتمع المختلفة للقيام بالأشراف على البرامج الأكاديمية أو تطوير المناهج، وتقويم برامجها الحالية وتطويرها (الخليفة،٢٠١٤)

الدارسات السابقة (العربية والأجنبية)

أجرى العريقي(٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة الجامعات اليمنية لأدوارها في مجال خدمة المجتمع في ضوء اللوائح والقوانين المنظمة لها، والمعوقات التي تعوق دورها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستمارة مقابلة، واستبانة، طبقت على(٥٧) من رؤساء ونواب وعمداء لجامعات صنعاء وعدن وتعز ومراكزها. وأظهرت نتائج الدراسة دوراً ضعيفاً في ممارسة الجامعات اليمنية الثلاث لأدوارها في مجال خدمة المجتمع في محاور (التنظيم، التمويل، التسويق). وأن الجامعات اليمنية الثلاث تواجه العديد من المعوّقات أبرزها: قلة الاعتمادات المالية المخصصة للمراكز والكليات وانعدامها بالنسبة للجامعة، وغياب الرؤية المكتملة والواضحة لمفهوم خدمة المجتمع وأهدافه ومجالاته، وعزوف مؤسسات المجتمع عن المشاركة في تمويل المشروعات الخدمية المقدمة للمجتمعات المحلية، وغياب التنسيق بين الكليات والمراكز بالجامعة فيما يتعلق بالأنشطة المتشابهة.

أما دراسة هيل (Hill،2009) بعنوان: تصميم أنظمة مكافأة للكلية بوصفها وسيلةً لتعزيز المهنة الثالثة للجامعات، ثبت تاريخيًا في الولايات المتحدة الأمريكية أن التعاون بين الباحثين الجامعيين والجماعات المحلية مفيد لكلا المجموعتين، وأن الكليات والجامعات تقدم خدمة المجتمع كمهمة ثالثة متساوية مع التعليم والبحوث، ومع ذلك فالمهمة الثالثة لا تلقى الاهتمام الذي تستحقه. وأظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس الذين يفضّلون الانخراط في منح دراسية لخدمة المجتمع لا يلقون التشجيع الكافي ماديًا وأكاديميًا، وعرضت الدراسة الصعوبات الكامنة في نظام مكافأة أعضاء هيئة التدريس في جامعة جورجيا، والطرق البديلة لتعديل نظم مكافآت الكليات لتشجيع البحوث التطبيقية لصالح الكليات والمجتمع.

وأجرى النزيلي(٢٠١٠) دراسة هدفت إلى إبراز دور وظائف التعليم الجامعي تجاه مستهدفات التنمية، والوقوف على واقع التعليم الجامعي واستجابته لحاجات المجتمع والتنمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانة من أربعة محاور: الثلاثة الأولى عن الأدوار التي أسهمت بها وظائف الجامعة في التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع تجاه مستهدفات

التنمية. أما المحور الرابع فعّبرت فقراته عن التجديدات اللازمة لتطوير التعليم الجامعي. وطبقت الدراسة على(٢٧١) عضو هيئة تدريس من جامعات (صنعاء، تعز، عدن). وأظهرت نتائج الدراسة عدم حصول أي دور من أدوار التعليم الجامعي على درجة تحقق "عالية جداً" أو حتى "عالية" في الوظائف الثلاث (التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع)؛إذْ حققت الوظيفتان، التعليمية والخدمية أدوارهما بدرجة متوسطة، في حين حصلت الأدوار الوظيفية البحثية على درجة ضعيفة.

وأجرى العريقي(٢٠١٠)دراسة هدفت إلى التعرف على واقع البحث العلمي بالجامعات اليمنية والمعوقات التي تواجهه، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك برصد بعض الدراسات وتحليلها التي أجريت على الجامعات اليمنية للتعرف على واقع البحث العلمي ومعوقاته في هذه الجامعات. وتوصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها ضعف الأداء البحثي للجامعات اليمنية، وأن معظم البحوث التي تجرى تتسم بالفردية وتجرى لمجرد الترقية، بعيدًا عن مشكلات المجتمع واحتياجاته. كما أظهرت نتائج الدراسة أن البحث العلمي بالجامعات اليمنية يواجه معوقات منها: عدم وجود إستراتيجية واضحة ومرسومة توجه البحث العلمي لخدمة التنمية، وانشغال أساتذة الجامعة بالعملية التعليمية وأعمال الكنترول، ونقص الإمكانات اللازمة لإجراء البحوث المتقدمة من مكتبات ومعامل وأجهزة.

أما الجهني وسليمان(٢٠١١) فقد هدفت دراستهما إلى التعرُّف على الخدمات التي تقدمها جامعة تبوك للمجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، واستبانةً طبقت على(١١٩) عضو هيئة تدريس في الجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الخدمات التي تقدمها جامعة تبوك لخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها جاءت بدرجة متوسطة، وأن مجال البحث العلمي الذي تقدمه الجامعة قد جاء في المرتبة الأولى، يليه مجال البرامج التدريبية، في حين مجال الاستشارات في المرتبة الأخيرة.

وقام الرواشدة(٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور جامعة البلقاء التطبيقية في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية عجلون الجامعية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانة طبقت على(٤٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وخلصت الدراسة إلى أن هناك دورًا متوسطًا لجامعة البلقاء في خدمة المجتمع في جميع مجالات الدراسة(البرامج التأهيلية والتدريبية، وتقديم الاستشارات والخبرات، والبحث العلمي) من وجهة نظر أساتذتها.

كما أجرى معروف(٢٠١٢) دراسة سعت إلى التعرُّف على دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها، وأهم المعوقات التي تحد من دورها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانة طبقت على جميع أساتذة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في غزة. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع متوسطٌ في جميع المجالات، إذ جاء الدور بنسبة (٦٢,٢٪).

وقام صادق(٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى تقويم دور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع والتعليم المستمر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانة طبقت على (١٠٧) من قيادات وأساتذة الجامعة وعمداء الكليات ومديري مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك دوراً ضعيفاً للجامعات في الخدمات الاستشارية التي تقدمها للمجتمع المحلي ومؤسسات القطاع العام والخاص، وقلة الإمكانات المالية التي تخصصها الجامعات لبرامج التدريب والتعليم المستمر، بالإضافة إلى ضعف البرامج التوعوية لمراكز خدمة المجتمع في الصحة ومحو الأمية ومكافحة العادات السيئة كالتدخين والمخدرات وغيرها، وأن مراكز خدمة المجتمع لم تنل الاستقلال المالي، وأن ثمة نقصاً في الصلاحيات الإدارية والمالية لمسؤولي مراكز خدمة المجتمع، وغياب التنسيق والتعاون بين مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر ونظرائها في الجامعات الأخرى ومؤسسات المجتمع.

وأجرى هللو(٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي في ضوء مسؤوليتها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريس. وتم دارسة حالة عن جامعة الأقصى، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، واستبانة مكونة من(٨٧) فقرة طبقت على(١٥٨) عضو هيئة تدريس في جامعة الأقصى، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور الجامعة متوسط في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريس، إذ لا يرتقي لمعدل أكثر من (٦٠٪).

أما دراسة كاسيتي(Cassity،2013) قصدت التعرف على وصف الموظفين والإداريين أفضل الممارسات والأدوار التي تقدمها وحدة التعليم المستمر(CE) بجامعة كاليفورنيا من وجهة نظرهم، والعوائق التي تحول دون نجاحها، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، ودلت نتائج الدراسة أن وحدة التعليم المستمر تمد حاجة الشركات والمنظمات الصناعية ببرامج مواكبة للتغيرات في سوق العمل، كما أن لها دوراً في تدريب المعلمين الذين ينشطون في حقولهم المهنية لمساعدتهم على مواكبة المناهج الدراسية الحديثة في الوقت الذي تتعزز فيه تجربة الفصول الافتراضية. كما تقوم بدور الإرشاد والشراكة بين المنظمات الخارجية وكليات

الجامعة الرئيسة. وأشارت الدراسة إلى أن ثمة عوائق كبيرة تحدّ من فعالية الممارسات التي تقع ضمن نطاق الإرشاد منها غياب القيادة المتسقة لدى الشركاء الأكاديميين.

وأجرى بروان (Brown،2013) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الجامعات في المجتمع، مع التركيز على إقامة شراكة بين الجامعات والمجتمعات المحلية، وإلقاء الضوء على الصعوبات والتحديات ومزايا التفاعل بين الجامعة والمجتمع. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم التطبيق على جامعة سيتي لاب في كاب تاون في جنوب أفريقيا كإحدى الجامعات الناجحة في الشراكات. وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعة تسهم في حل بعض التحديات الاجتماعية الأكثر إلحاحاً من خلال تقديم منح دراسية وتوفير الدعم لها، كما أنها تقدم حلولاً علمية لعدد لا يحصى من التحديات التنموية التي تواجه المجتمع المحلي، بالإضافة إلى تقديم مكافآت للأبحاث التي تسعى لتوثيق التعاون والشراكة بين الجامعة والمجتمع.

أما دندن والمويشر(٢٠١٤) فقد هدفت دراستهما إلى دراسة وتحليل دور جامعة الجوف في تنمية المجتمع المحلي وخدمته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانة من(٣٢)فقرة طبقت على أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الجامعة تقوم بدور مرتفع في خدمة المجتمع في محاور الدراسة الثلاثة، وبينت أن محور البحث العلمي جاء في المرتبة الأولى في دور الجامعة، يليه محور الاستشارات الخدمية، ومحور التأهيل والتدريب في المرتبة الثانية والثالثة على التوالي.

وأجرى الحرون(٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تقصي واقع أداء جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع، وتحديد المعوقات التي تواجها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانة طبقت على(٤٤)من أعضاء هيئة التدريس ووكلاء شؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة. وخلصت الدراسة إلى أن جامعة مدينة السادات تقوم بدور متوسط بوزن نسبي(٢,٥٩)، وأن من أبرز الأدوار التي تقوم بها الجامعة: إرسال قوافل طبية للكشف على الحيوانات الحقلية، وتفعيل الجامعة لبرامج التعليم المفتوح، وامتلاك الجامعة لوحدات خاصة في خدمة المجتمع، وتقديم الاستشارات العلمية لبعض المؤسسات والمصانع.

أخيراً، أجرى المومني(٢٠١٦) دراسة سعت إلى التعرف على دور كليتي إربد وعجلون الجامعيتين في تنمية المجتمع المحلي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستمارة طبقت على(٧٠)عضواً من أعضاء هيئة تدريس في كليتي إربد وعجلون الجامعيتين، وتوصلت الدراسة إلى أن دور كليتي إربد وعجلون في تنمية المجتمع المحلي جاء بدرجة متوسطة، كما دلت النتائج أن أكثر المجالات شيوعاً في تنمية المجتمع المحلي كان لمجال المواطنة الصالحة،

وأن أبرز المعوقات في أن معظم البحوث العلمية تستخدم لغايات شخصية كالحصول على درجة علمية أو ترقية.

تعليق على الدراسات السابقة

اختلف الدراسة الحالية عن الدراسات المحلية اليمينة من حيث محتوى الدراسة، إذ كانت مجالات دراسة العريقي(٢٠٠٦) التنظيم، التمويل، التسويق. ودراسة النزيلي(٢٠١٠) ركزت مجالاتها على التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع كمجال عام، بينما ركزت الدراسة الحالية على خدمة المجتمع في ثلاثة مجالات التدريب التعليم المستمر والمشاركة المجتمعة والاستشارية، والبحث العلمي الموجة لمجتمع، ودراسة العريقي(٢٠١٠) التي ركزت على البحث العلمي كوظيفة ثانية للجامعة بينما ركز الدراسة الحالية على البحث العلمي الموجة لخدمة المجتمع ضمن الوظيفية الثالثة لجامعة إب (خدمة المجتمع. كما اختلف الدراسة الحالية عن دراستي العريقي(٢٠٠٦)، و(٢٠١٠) في دراسة المعوقات، إذ ركزت الدراسة الحالية على الكشف عن معوقات الجامعة في التعليم المستمر والمشاركة المجتمعية والبحث العلمي الموجة للمجتمع. ومن أوجه الاختلاف لم تجر الدراسات المحلية السابقة على بيئة الدراسة الحالية(جامعة إب).

أما عن الدراسات السابقة العربية والأجنبية، يلاحظ وجود قواسم مشتركة في بعضها مع الدراسة الحالية من حيث محتوى الدراسة (مجالاتها)، فدراسة الجهني وسليمان(٢٠١١) ركزت مجالاتها على البحث العلمي، والبرامج التدريبية والتأهيلية، والاستشارات، وركزت دراسة الرواشدة(٢٠١٢) على البحث العلمي، والبرامج التأهيلية والتدريبية، وتقديم الاستشارات والخبرات، أما دراسة معروف(٢٠١٢) ركزت مجالاتها على التوعية والتثقيف، البحوث التطبيقية، التدريب والتعليم المستمر، الاستشارات العلمية، ولكنها ركزت على دور كليات التربية، بينما ركزت الدراسة الحالية على جميع كليات جامعة إب. ودراسة هللو(٢٠١٣) التي ركزت على مجالاتها على نشر الثقافة وتقديم الاستشارات، دعم النمو الاقتصادي، تحقيق التقدم المجتمعي.، ودارسة بروان (Brown،2013) التي ركزت على الشراكة بين الجامعات والمجتمعات المحلية، ودراسة دندن والمويشر(٢٠١٤) التي ركزت على محوري البحث العلمي والاستشارات الخدمية، والتأهيل والتدريب، ودراسة المومني (٢٠١٦) التي ركزت مجالاتها على المواطنة الصالحة، تنمية مفاهيم الاتصال بالمجتمع، ثقافة الأسرة، تنمية المجتمع اجتماعياً واقتصادياً.

منهجية الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي في هذه الدراسة، والذي يعرفه العساف(٢٠١٠) بأنه المنهج القائم على أخذ المعلومات والبيانات بشكل مباشر من أفراد المجتمع أو عينة منهم وتصنيفها، ومعالجتها، وتحليلها تحليلاً دقيقًا، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج عن الظاهرة محل البحث.

مجتمع الدراسة وعينتها :

شملت الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في الميدان في الكليات الإنسانية والعلمية في جامعة إب، والبالغ عددهم(١٧٦) عضو هيئة تدريس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول(١) يوضح مجتمع الدراسة لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والعلمية.

الكليات الانسانية	عدد أعضاء هيئة التدريس	الكليات العلمية	عدد أعضاء هيئة التدريس
كلية التربية	٣٢	كلية الزراعة	٢٢
كلية الآداب	٥١	كلية العلوم	٢٣
كلية التجارة والعلوم الإدارية	٢٠	كلية طب الاسنان	٨
		كلية الهندسة	٢٠
المجموع	١٠٣	المجموع	٧٣

أداة الدراسة :

لتصميم أداة الدارسة الحالية، كان لابد من تحديد محاورها، لذا تمت مراجعة أدبيات الدراسات السابقة والأدب النظري ذي الصلة بالدراسة الحالية، والتي حددت مجالات متفقًا عليها لدور الجامعة في خدمة المجتمع ومعوقاتها،وفي ضوء ذلك استخدم الباحثان استبانة من إعدادهما، تضمنت(٤٨)عبارة موزعة على أربعة محاور، موضوعة على مقياس خماسي متدرج، وفيما يلي تفصيل للخطوات الإجرائية المتبعة في بناء الاستبانة وتصميمها:

تصميم الاستبانة: تم فيها اتباع الخطوات الآتية:

مراجعة الدارسات السابقة واستشارة ذوي الخبرة في مجال التعليم المستمر وخدمة المجتمع، وتم تحديد أربعة محاور للاستبانة، وقد استند الباحثان في تحديد المحاور الرئيسة، وبناء عبارات الاستبانة وفق المنطلقات التالية:

الأدب التربوي المتصل بالموضوع، من خلال:

الاطلاع على ما كتب في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر ضمن وظائف الجامعة.

الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت دور الجامعات في التعليم المستمر وخدمة المجتمع.

صدق الأداة: استخدم الباحثان الصدق الظاهري، وذلك بعرض الاستبانة بصورتها الأولية(٥٥) عبارةً على مجموعة من المحكمين في مجال التعليم المستمر وخدمة المجتمع من جامعتي الملك سعود وإب، لأخذ آرائهم حول مناسبتها، والصياغة اللغوية لها، ووضوح الفقرات، وإمكانية إضافة عبارات وحذفها، وقد حصلت معظم العبارات على نسبة اتفاق كبيرة، كما عُدِّل بعضها وحذفت(٧) عبارات. وبعد ذلك استخدم الباحثان الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك بتطبيقها ميدانيًّا على عينة عشوائية بواقع(١٧) عضو هيئة تدريس، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون((Pearson لكل عبارة بمحورها، ويوضح الجدول الآتي قيم معامل الارتباط:

جدول (٢) يوضح معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة بمحورها

محاور الاستبانة	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
المحور الأول: التدريب والتعليم المستمر	١	٠,٦٦٧**	٥	٠,٧٢٤**	٩	٠,٦٥١**
	٢	٠,٧١٠**	٦	٠,٧٩٣**	١٠	٠,٧٤٤**
	٣	٠,٥٨٤**	٧	٠,٧٩١**		
	٤	٠,٥٤٥**	٨	٠,٣٢٧**		
المحور الثاني: الاستشارات والمشاركة المجتمعية	١	٠,٤٩٤**	٦	٠,٥٣٨**	١١	٠,٤٧٠**
	٢	٠,٦٢٨**	٧	٠,٥٩١**	١٢	٠,٥٦٦**
	٣	٠,٦١١**	٨	٠,٥٧٧**	١٣	٠,٥٣٣**
	٤	٠,٦٣٧**	٩	٠,٤٣١**	١٤	٠,٤٦٥**
	٥	٠,٦٠٩**	١٠	٠,٤٧٨**		
المحور الثالث: البحث العلمي	١	٠,٤٤٨**	٥	٠,٥١٣**	٩	٠,٦٥٣**
	٢	٠,٦١٩**	٦	٠,٦١٧**	١٠	٠,٦٥٩**
	٣	٠,٤٨٩**	٧	٠,٤٩٨**	١١	٠,٦٥٠**
	٤	٠,٦٥٣**	٨	٠,٥٤٠**		
المحور الرابع: المعوقات	١	٠,٥١١**	٦	٠,٦٤٠**	١١	٠,٦٠٤**
	٢	٠,٦٢٠**	٧	٠,٦٧٣**	١٢	٠,٥٤٩**
	٣	٠,٦٥٨**	٨	٠,٦١٩**	١٣	٠,٦٠٦**
	٤	٠,٦٥٧**	٩	٠,٥٩٩**		
	٥	٠,٦٩٩**	١٠	٠,٦٠٤**		
**دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)						

يظهر من الجدول(٢) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة اتساق داخلي مرتفعة، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات أداة الدراسة.أما عن معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة يتضح في الجدول الآتي:

جدول(٣) يوضح معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية

المحور	عدد العبارات	معامل الارتباط	المحور	عدد العبارات	معامل الارتباط
الأول: التدريب والتعليم المستمر	١٠	٠,٧٤٣**	الثالث: البحث العلمى	١١	٠,٨٥٩**
الثاني: الاستشارات المشاركة المجتمعية	١٤	٠,٨٧٥**	الرابع: المعوقات	١٣	٠,٨٥٩**

يظهر من الجدول(٣)أن قيم معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى أن جميع محاور الاستبانة تتمتع بدرجة اتساق داخلي مرتفعة. وعليه؛ فإن هذه النتيجة توضح اتساق عبارات أداة الدراسة ومحاورها بشكل متكامل، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة: طبق الباحثان الأداة ميدانياً على عينة عشوائية بعدد(١٧)من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وبعد الانتهاء، استخدم الباحثان معادلة ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha)، وذلك للتأكد من ثبات محاور الاستبانة ومجالاتها.

جدول(٤) يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الأول: التدريب والتعليم المستمر	١٠	××.٩٣٨	الثالث: البحث العلمي	١١	**.٩٤٦
الثاني: الاستشارات المشاركة المجتمعية	١٤	**.٩٦٣	الرابع: المعوقات	١٣	**.٩٣٩
الأداة ككل				٤٨	**.٩٧٢

يتضح من الجدول(٤) أن معامل ألفاكرونباخ للمحاور، تراوحت ما بين (٠,٩٣٨–٠,٩٦٣)، وبلغ معامل ألفا كرونباخ لمحاور للاستبانة(.٩٧٢×) وهي قيم ثبات عالية، وتعد مؤشراً جيداً على أن الأداة صالحة للتطبيق، ويمكن الاعتماد على نتائجها.

وبعد إجراء عملية التحقق من الصدق والثبات، توصل الباحثان إلى الاستبانة بصورتها النهائية بواقع(٤٨) عبارة، طبقت على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وبعد استكمال التطبيق، تم استرجاع عدد(١٤٣) استبانة من إجمالي(١٧٦) إذ تم استبعاد(١٢)لعدم اكتمالها، وفقدت(٢١)استبانة.

الأساليب الإحصائية: استخدم الباحثان برنامج (Statistical Package for the Social Sciences) لحساب:

١. معامل ارتباط بيرسون(Person) للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة؛ ومعادلة ألفا كرونباخ(Cronbachs Alpha)،لقياس مدى ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

٢. المتوسط الحسابي(Weighted Mean)،لمعرفه متوسط استجابة عينة الدراسة في كل عبارة من عبارات الاستبانة.

ولقد استند الباحثان في الحكم على مستوى قيام جامعة إب بالأدوار المطلوبة منها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع، والمعوقات التي تعوق دورها، على معايير إحصائية، اتفق عليها محكِّموّ الاستبانة كما في الجدول الآتي:

جدول(٥) معايير الحكم على مدى قيام الجامعة بدورها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع ومعوقاتها

درجة القيام بالدور	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	لا تقوم تماماً
درجة الإعاقة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير معيق
مدى المتوسطات	٥,٠ – ٤,٢٠	أقل من ٤,٢٠ – ٣,٤٠	أقل من ٣,٤٠ – ٢,٦٠	أقل من ٢,٦٠ – ١,٨٠	أقل من ١,٨٠ – ١,٠٠

نتائج الدِّراسَة ومناقشتها وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى قيام جامعة إب بالأدوار المطلوبة منها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

النتائج المتعلقة بالمحور الأول: مدى قيام الجامعة بدورها في التدريب والتعليم المستمر، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك على مستوى كل عبارة من عبارات المحور، كما في الجدول الآتي:

جدول(٦) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمدى قيام الجامعة بدورها في التدريب والتعليم المستمر لخدمة المجتمع

م	المحور الأول: التدريب والتعليم المستمر تقوم جامعة إب :	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة القيام بالدور
١	تنفذ دورات تدريبية في التنمية البشرية لمؤسسات الدولة العامة والخاصة	٣,٥٩	٠,٦١٥	٢	متوسطة
٢	تقدم برامج دورات تدريبية لتطوير مهارات وقدرات منسوبي الجامعة	٣,٣٢	٠,٧٥٥	٨	ضعيفة
٣	تقديم دورات تخصصية تخدم خريجي الأقسام الأكاديمية العاملين في الميدان	٣,٥٢	٠,٦٢٠	٤	متوسطة
٤	تقديم برامج ودورات تدريبية مهنية لأصحاب المهن (برنامج للمعلمين، إداريين ..	٣,٦٥	٠,٦٤٢	١	متوسطة
٥	طرح برامج تدريبية وتعليمية تلبي احتياجات العاطلين عن العمل من أبناء المجتمع	٣,٤١	٠,٧٠٣	٦	متوسطة
٦	إقامة دورات وورش عمل لتدريب أبناء المجتمع على ممارسة بعض الحرف والصناعات أو المشاريع الإنتاجية الصغيرة.	٢,٥٦	٠,٦١٨	١٠	ضعيفة
٧	طرح برامج تدريبية لتنمية مهارات القيادات المحلية في المحافظة	٣,٣٨	٠,٦٦٢	٧	ضعيفة
٨	تقديم برامج تعليمية لمن فاتتهم فرص التعليم الجامعي من حملة الشهادات الثانوية أو ما يعادلها	٣,٣١	٠,٧٠٧	٩	ضعيفة
٩	تقدم برامج ودروات تعليمية في محو الأمية وتعليم الكبار	٣,٥٣	٠,٦٥٩	٣	متوسطة
١٠	عقد دورات تدريبية في مجال التهيئة الوظيفية لأفراد المجتمع المحلى	٣,٤٤	٠,٧٠٦	٥	متوسطة
	المحور ككل	٣,٣٧	٠,٥٤٩		ضعيف

يظهر من معطيات الجدول(٦) أن المتوسط الحسابي العام لآراء أعضاء هيئة التدريس نحو قيام جامعة إب بدورها في خدمة المجتمع في التدريب والتعليم المستمر بلغ (٣,٣٧) بانحراف معياري(٠,٥٤٩)، مما يدل أن الجامعة تقوم بدور ضعيف في مجال التدريب والتعليم المستمر للمجتمع.

بالنظر إلى الجدول السابق، أظهرت آراء عينة الدراسة أن جامعة إب تقوم بدورٍ متوسطٍ في التدريب والتعليم المستمر وذلك في العبارة(٤) "تقديم برامج ودورات تدريبية مهنية لأصحاب المهن المختلفة (برنامج تأهيل معلمين –إداريين –زراعيين. الخ)، إذ جاءت في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي(٣,٦٥) وانحراف معياري(٠,٦٤٢)، تليها العبارة(١) "تنفذ دورات

تدريبية تهدف إلى تنمية الموارد البشرية في مؤسسات الدولة العامة والخاصة"في الترتيب الثاني في المجال، بمتوسط حسابي(٣,٥٩)وانحراف معياري(٠,٦١٥)، وتعزى هذه النتيجة إلى ما تقدمة بعض كليات ومراكز الجامعة من برامج الدبلوم أو الدورات التدريبية للراغبين في تحسين مؤهلاتهم، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الرواشدة(٢٠١٢)، ودارسة هللو(٢٠١٣)،ودراسة الحرون(٢٠١٥) في أن هناك دوراً متوسطاً تقوم به الجامعات في تنمية الموارد البشرية،كما جاءت العبارة(٩)"تقدم برامج ودروات تعليمية في محو الأمية وتعليم الكبار" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي(٣,٥٢)وانحراف معياري(٠,٦٢٠)، ويرجع ذلك إلى الدور الذي يلعبه قسم تعليم الكبار والتعليم المستمر(بكالوريوس)بكلية التربية في تقديم برامج ودورات موجهة للأميين والعاملين في هذا الحقل، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرواشدة(٢٠١٢)، ودراسة معروف(٢٠١٢)، ودراسة هللو(٢٠١٣)، ودراسة دندن والمويشر(٢٠١٤)، ودارسة الحرون(٢٠١٥) في أن هناك دوراً ضعيفاً للجامعات والكليات في محو الأمية وتعليم الكبار.

بينما أظهرت آراء عينة الدراسة أن جامعة إب تقوم بدورٍ ضعيف في التدريب والتعليم المستمر، وذلك في"تقديم برامج تعليمية لمن فاتتهم فرص التعليم الجامعي من حملة الشهادات الثانوية وما يعادلها" إذ جاءت هذه العبارة في الترتيب قبل الأخير، بمتوسط حسابي(٣,٣١)، وانحراف معياري(٠,٧٠٧)، ويعود السبب إلى غياب سياسة الجامعة في إنشاء مراكز التعليم المستمر أو التعليم عن بعد كنظرائها في الجامعات اليمنية الأخرى ،وذلك لتوسيع فرص التعليم لأولئك الأفراد الذين أعاقتهم ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية أو سياسة القبول بالجامعة، تليها في الترتيب الأخيرة العبارة(٦)" إقامة دورات وورش عمل لتدريب أبناء المجتمع على ممارسة بعض الحرف والصناعات والمشاريع الإنتاجية الصغيرة" بمتوسط حسابي(٢,٥٦) وانحراف معياري(٠,٦١٨)، ويعزى ذلك إلى غياب التواصل بين الجامعة وأبناء المجتمع، تتفق هذه النتيجة مع نتائج دارسة هللو(٢٠١٣)،دراسة الحرون(٢٠١٥)التي أظهرت دوراً ضعيفاً للجامعات في دعم المشروعات والصناعات الصغيرة لأفراد المجتمع.

النتائج المتعلقة بالمحور الثاني:مدى قيام الجامعة بدورها في الاستشارات والمشاركة المجتمعية لخدمة المجتمع، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى كل عبارة من عبارات هذا المحور، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم(٧) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمدى قيام الجامعة بدروها في والاستشارات والمشاركة المجتمعية

م	المحور الثاني: الاستشارات والمشاركة المجتمعية تقوم جامعة إب :	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة القيام بالدور
١	تقدم ندوات توعوية (الأمومة ورعاية الطفولة، الإسعافات الأولية، الإدمان، شحة المياه ومحاربة الفساد...)	٢,٨٣	٠,٧٨٩	١٠	ضعيفة
٢	تقيم فعاليات متنوعة تدعم احتياجات المرأة تعليمياً واجتماعياً وتربويا	٣,٠٤	٠,٨٥٠	٩	ضعيفة
٣	تقديم بعض الخدمات الاستشارية العلمية للأفراد والمؤسسات	٢,٥٧	٠,٩٥٦	١٤	ضعيفة
٤	دعم المشروعات المهنية لأسر المجتمع المحلي كالمشاريع الإنتاجية الصغيرة والحرفية	٣,٣٤	٠,٧٧٢	٥	ضعيفة
٥	تقيم محاضرات لتعزيز قيم المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع	٢,٦٢	٠,٨٧٧	١٣	ضعيفة
٦	أقامه الندوات والورش واللقاءات العلمية والثقافية حول المشكلات الاجتماعية السيئة في المجتمع	٣,٢٦	٠,٧١٦	٧	ضعيفة
٧	تقديم خدمات استشارية للأفراد والأسر التي تعاني من مشكلات تربوية أو اجتماعية	٣,٤٥	٠,٨٧٤	٢	متوسطة
٨	تنظيم لقاءات علمية بين أعضاء هيئة التدريس وأفراد ومؤسسات المجتمع.	٣,٢٧	٠,٧٩٦	٦	ضعيفة
٩	إتاحة مرافق الجامعة لإقامه أنشطة ثقافية واجتماعية وتعلمية لتنمية المجتمع	٣,٦٨	٠,٥٨٠	١	متوسطة
١٠	تسهم بندب أو إعارة كثير من أعضاء هيئة التدريس لتقديم خبراتهم ومعارفهم لكافة مؤسسات المجتمع الحكومية منها والخاصة.	٣,٢٤	٠,٨٩٥	٨	ضعيفة
١١	أتاحه المكتبة لأفراد المجتمع المحلي وتسهيل الاستفادة منها.	٢,٦٧	٠,٨١٥	١٢	ضعيفة
١٢	إقامة ندوات وملتقيات علمية تعلم أفراد المجتمع كيفية الحفاظ على الصحة والبيئة	٢,٨٣	٠,٨٧٣	١١	ضعيفة
١٣	تقيم دورات لأفراد المجتمع عن (مهارات الاتصال والتفكير والإبداع وإدارة الوقت...	٣,٤٢	٠,٨٦٢	٣	متوسطة
١٤	مشاركة المؤسسات الحكومية في عقد الندوات والدورات لرفع أداء لجهاز الحكومي	٣,٤٠	٠,٧٥١	٤	متوسطة
	المحور ككل	٣,١١	٠,٦٥٤		ضعيفة

يظهر من الجدول(٧) أن المتوسط الحسابي العام لآراء أعضاء هيئة التدريس في مدى قيام جامعة إب بدورها في الاستشارات والمشاركة المجتمعية لخدمة المجتمع بلغ(٣,١١) بانحراف

معياري(٠,٦٥٤)، وهذا يدل على أن الجامعة تقوم بدور ضعيف في مجال تقديم الاستشارات والمشاركة المجتمعية للمجتمع.

من الجدول السابق، أظهرت آرا عينة الدراسة دوراً متوسطاً تقوم به جامعة إب في تقديم الاستشارات والمشاركة المجتمعية، وذلك في العبارة(٩)"إتاحة مرافق الجامعة لإقامه أنشطة ثقافية واجتماعية وتعلمية لتنمية المجتمع"، إذ جاءت في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي(٣,٦٨)، وانحراف معياري(٠,٥٨٠)، وربما يعود السبب في ذلك إلى التسهيلات التي تقدمها إدارة الجامعة لمن يستخدم مرافقها للخدمة الاجتماعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحرون(٢٠١٥) في أن هناك دوراً متوسطاً لجامعة مدينة السادات في استخدام أبنيتها ومرافقها لأبناء المجتمع، وتختلف مع نتائج دراسة هللو(٢٠١٣)في أن هناك دوراً ضعيفاً لاستخدام مرافق جامعة الأقصى لخدمة المجتمع، وجاءت العبارة(٧)"تقديم خدمات استشارية للإفراد والأسر التي تعاني من مشكلات تربوية أو اجتماعية" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي(٣,٤٥)، وانحراف معياري(٠,٨٧٤)، ويعود السبب في ذلك إلى الخدمات التي يقدمها مركز الإرشاد التربوي والنفسي للأسر والطلبة ولنزلاء السجن المركزي وغيرهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرواشدة(٢٠١٢)، وتختلف مع نتيجة دراسة الجهني وسليمان(٢٠١١)التي أظهرت دوراً منخفضاً تقوم به جامعة تبوك.

بينما أظهرت آراء عينة الدراسة دوراً ضعيفاً تقوم به جامعة إب في مجال الاستشارات والمشاركة المجتمعية، وذلك في العبارة(٣)"تقديم بعض الخدمات الاستشارية العلمية للأفراد والمؤسسات"في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي(٢,٥٧)، وانحراف معياري(٠,٩٥٦)، وربما يعود السبب في ذلك إلى عدم تفعيل مركز الاستشارات والدراسات الجامعية في الجامعة لخدمة أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرواشدة(٢٠١٢)، ودراسة معروف(٢٠١٢)التي بينت ضعفاً لدى كليات التربية بالجامعات الفلسطينية وجامعة البلقاء في تقديم الاستشارات العلمية للمجتمع، وتختلف مع نتيجة دراسة الجهني وسليمان(٢٠١١) ودراسة هللو(٢٠١٣) التي أظهرت دوراً متوسطاً لجامعة الأقصى وجامعة تبوك، ودراسة الحرون(٢٠١٥) التي أظهرت دوراً مرتفعاً لجامعة مدينة السادات، ودراسة كاسيتي(Cassity،2013) التي خلصت إلى أن هناك دوراً لوحدة التعليم المستمر في الإرشاد والشراكة بين المنظمات الخارجية وكليات الجامعة.

النتائج المتعلقة بالمحور الثالث: مدى قيام الجامعة بدورها في البحث العلمي لخدمة المجتمع، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى كل عبارة من عبارات هذا

المحور، كما في الجدول الآتي:

جدول(٨) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمدى قيام الجامعة بالبحث العلمي لخدمة المجتمع

م	المحور الثالث: البحث العلمي تقوم الجامعة:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة القيام بالدور
١	دعم الباحثين من أبناء المجتمع المحلي على إجراء البحوث والمشاريع الملحة.	٣,٢٣	٠,٧٢٤	٣	ضعيفة
٢	تشجع منسوبي الجامعة على إجراء بحوث ميدانية تسهم بحل مشكلات المجتمع	٢,٩٣	٠,٧٦٦	٥	ضعيفة
٣	توفير قاعدة المعلومات العربية والعالمية لمنسوبيها مجاناً للاستفادة في البحث العلمي	٢,٢٤	٠,٧٧٥	١١	ضعيفة جداً
٤	إجراء دراسات تتعلق بالظواهر الاجتماعية السيئة في المجتمع، واقتراح حلول لمعالجتها.	٢,٨٤	٠,٧٧٥	٦	ضعيفة
٥	تتيح الفرصة لأعضاء هيئة التدريس والباحثين من أبناء المجتمع لنشر أبحاثهم في مجلة الجامعة	٣,٤٢	٠,٧٢١	١	متوسطة
٦	دعم نشر المشاريع والبحوث والرسائل العلمية الهادفة لحل مشكلات المجتمع المختلفة	٢,٧٩	٠,٩١٢	٧	ضعيفة
٧	توفر فرص عمل (باحثين) في المجالات الإنسانية والعلمية للارتقاء بالعملية البحثية	٢,٢٦	٠,٧٦١	١٠	ضعيفة جداً
٨	أقامه دورات تدريبية تنمي مهارات البحث العلمي لأبناء المجتمع المحلي	٣,٢١	٠,٨٦٥	٤	ضعيفة
٩	مساعدة الباحثين من أبناء المجتمع في التحليل الإحصائي للبحوث	٣,٤٠	٠,٨٤٧	٢	متوسطة
١٠	إتاحة استخدام معامل الجامعة وأجهزتها من قبل إقراد المجتمع ومؤسساته.	٢,٣٨	٠,٨٠٩	٩	ضعيفة جداً
١١	عقد لقاءات علمية تشجع وتكرم البحوث والباحثين المتميزين من أبناء المجتمع	٢,٤٠	٠,٨٠٢	٨	ضعيفة جداً
المحور ككل		٢,٨٢	٠,٤٥٨	ضعيفة	

يتبين من معطيات الجدول(٨)أن المتوسط الحسابي العام لآراء أعضاء هيئة التدريس لمحور البحث العلمي الذي تقوم به الجامعة في خدمة المجتمع المحلي بلغ(٢,٨٢) بانحراف معياري(٠,٤٥٨)، مما يعني أن الجامعة تقوم بدور ضعيف في مجال البحث العلمي الهادف لخدمة المجتمع.

أظهرت آراء عينة الدراسة دوراً متوسطاً تقوم به جامعة إب في البحث العلمي، وذلك في العبارة(٥)"تتيح الفرصة لأعضاء هيئة التدريس والباحثين من أبناء المجتمع لنشر أبحاثهم في مجلة الجامعة"، في الترتيب الأول من بين عبارات المجال، بمتوسط حسابي(٣,٤٢) وانحراف معياري(٠,٧٢١)، وربما يعود السبب في ذلك إلى حرص الجامعة وسعيها للوصول بالمجلة إلى مراتب علمية عربية وعالمية مشرفة. وكذلك العبارة(٩) "مساعدة الباحثين من أبناء المجتمع في التحليل الإحصائي للبحوث"في الترتيب الثاني من بين عبارات هذا المجال، بمتوسط حسابي(٣,٤٠)،وانحراف معياري(٠,٨٤٧)، ويعزى ذلك إلى تعاون ومساعدة المتخصصين بقسم العلوم النفسية بكلية التربية للباحثين على التحليل الإحصائي.

في حين أظهرت آراء عينة الدراسة دوراً ضعيفاً تقوم به جامعة إب في هذا المجال، وذلك في العبارة(٦)"دعم نشر المشاريع والبحوث والرسائل العلمية الهادفة لحل مشكلات المجتمع المختلفة"وجاءت في الترتيب السابع، بمتوسط حسابي(٢,٧٩) وانحراف معياري(٠,٩١٢)، وقد يعزى إلى ضعف الميزانية المخصصة للبحث العلمي، وعدم إنشاء صندوق لدعم البحث العلمي كما هو موجود في بعض الجامعات اليمنية الأخرى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هللو(٢٠١٣) التي بينت أن هناك دوراً ضعيفاً للجامعات الفلسطينية بهذا الدور، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة معروف(٢٠١٢)،ودراسة الحرون(٢٠١٥) في أن هناك دوراً متوسطاً للجامعات، ودراسة الجهني وسليمان(٢٠١١)ودراسة الرواشدة(٢٠١٢) ودراسة دندن والمويشر(٢٠١٤) التي أظهرت دوراً مرتفعاً للجامعات في دعم الباحثين والأبحاث، ودراسة بروان(Brown،٢٠١٣) التي بينت أن الجامعات تقدم مكافآت للباحثين والأبحاث التي تسعى لتوثيق التعاون بين الجامعات والمجتمعات المحلية.

في حين أظهرت آراء عينة الدراسة أدوارًا ضعيفة جداً تقوم بها جامعة إب في هذا المجال، وذلك في العبارة(١٠)"إتاحة استخدام معامل الجامعة وأجهزتها من قبل أفراد المجتمع ومؤسساته." في الترتيب التاسع، بمتوسط حسابي(٢,٣٨) وانحراف معياري(٠,٨٠٩)، وقد يرجع ذلك إلى قلة الأجهزة والمعامل، وخشية استهلاكها وتعطلها، وترتبط هذه النتيجة إلى ما أظهرته نتائج المحور الخاص بالمعوقات، من ضعف الإمكانات والمواد المادية المتاحة للجامعة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحرون(٢٠١٥) في أن هناك دوراً متوسطاً لجامعة مدينة السادات، وجاءت العبارة(٧)"توفر فرص عمل(باحثين) في المجالات الإنسانية والعلمية للارتقاء بالعملية البحثية" في الترتيب العاشر بمتوسط حسابي(٢,٢٦)،وانحراف معياري(٠,٧٦١)، ويعزى ذلك إلى عدم وجود مراكز بحثية في الجامعة، وبرنامج استقطاب

الباحثين المتميزين للعمل فيها، وأخيراً جاءت العبارة(٣) "توفير قاعدة المعلومات العربية والعالمية لمنسوبيها مجانا للاستفادة في البحث العلمي" في الترتيب الحادي عشر، بمتوسط حسابي(٢,٢٤) وانحراف معياري(٠,٧٧٥)، ويرجع السبب في ذلك أن ضعف الإمكانات والمخصصات المالية المتاحة للجامعة أدت إلى عدم القدرة على دفع الاشتراك في قواعد المعلومات العربية والعالمية.

خلاصة نتائج بالمجالات الثلاثة: حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور الدراسة الثلاثة التي تبين مستوى قيام الجامعة بالأدوار المطلوبة منها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع في الجدول الآتي:

جدول(٩) يوضح قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمدى قيام الجامعة بدورها في المحاور الثلاثة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القيام بالدور	الترتيب
الأول: التدريب والتعليم المستمر	٣,٣٧	٠,٥٤٩	ضعيف	١
الثاني: الاستشارات والمشاركة المجتمعية	٣,١١	٠,٦٥٤	ضعيفة	٢
الثالث: البحث العلمى	٢,٨٢	٠,٤٥٨	ضعيفة	٣
درجة المحاور الكلية	٣,١	٠,٥٥٣	ضعيف	

يظهر من الجدول(٩)أن المتوسط الحسابي لمستوى قيام الجامعة بدورها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع في المحاور الثلاثة من وجهة نظر أساتذة الجامعة بلغ(٣,١) وبانحراف معياري(٠,٥٥٣)، مما يدل أن هناك دوراً ضعيفاً لجامعة إب في التعليم المستمر وخدمة المجتمع المحلي. ويعود السبب في ذلك إلى تركيز الجامعة على الوظيفة الأولى وهي التعليم، وأن وظيفية خدمة المجتمع والتعليم المستمر لم تنل القدر الكافي من الاهتمام من قبل قيادة الجامعة، وأن الموارد المالية المخصصة للجامعة ليست كافية للقيام بهذه الأدوار، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العريقي(٢٠١٠) في ضعف الأداء البحثي للجامعات اليمنية، ومع دراسة صادق(٢٠١٢) في أن هناك دوراً ضعيفاً للجامعات الفلسطينية في مجال التعليم المستمر، ومجال الخدمات الاستشارية، ودراسة هللو(٢٠١٣) في أن هناك دوراً ضعيفاً لجامعة الأقصى في مجال التدريب والتعليم المستمر، ودراسة النزيلي(٢٠١٠)في ضعف دور جامعة(عدن، وصنعاء، وتعز) في المجال البحثي، واختلف معها في أن الجامعات تقوم بدورٍ متوسطٍ في المجال الخدمي، وبالنسبة لجميع المجالات ككل، اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الرواشدة(٢٠١٢)، ودراسة الجهني وسليمان(٢٠١١)، ودراسة معروف(٢٠١٢)،

ودراسة الحرون(٢٠١٥) التي أظهرت دوراً متوسطاً للجامعات في خدمة المجتمع، وتختلف مع نتائج دراسة دندن والمويشر(٢٠١٤) التي أظهرت دوراً مرتفعاً لجامعة الجوف في خدمة المجتمع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما المعوقات التي تعوق جامعة إب في القيام بدورها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك على مستوى كل عبارة من عبارات هذا المحور، كما في الجدول الآتي:

جدول(١٠) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تعوق جامعة إب في القيام بدورها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع

م	المحور الرابع: المعوقات يعوق جامعة إب في القيام بدورها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	يعوق بدرجة	الترتيب
١	عدم وجود مركز أو وحدة تقدم برامج وأنشطة في التعليم المستمر وخدمة المجتمع	٤,٨٩	٠,١٧٤	كبيرة جداً	١
٢	ضعف تنمية وتعزيز ثقافة التعليم المستمر والخدمة المجتمعية بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة	٣,٤٨	٠,٣٩٣	كبيرة	٦
٣	الإجراءات المتبعة في استخدام مرافق الجامعة لتقديم برامج وأنشطة تخدم المجتمع.	٢,٤٦	٠,٧٨٦	ضعيفة	١٢
٤	ندرة وجود متخصصين للعمل في تخطيط وتنفيذ برامج التعليم المستمر وخدمة المجتمع	٣,٨٤	٠,٥٣١	كبيرة	٣
٥	قلة تخصيص مكافآت مالية وعينية للأبحاث الهادفة لحل مشكلات المجتمع المحلي	٣,٤٧	٠,٦٤٧	كبيرة	٧
٦	محدودية الموارد المالية وضعف ميزانية الجامعة لدعم برامج التعليم المستمر وخدمة المجتمع	٣,٩٠	٠,٦٢١	كبيرة	٢
٧	غياب الرؤية لدى بعض قيادة الجامعة لمفهوم وأهداف خدمة المجتمع والتعليم المستمر.	٢,٦٤	٠,٨٤٥	متوسطة	١١
٨	ضعف تحمس عضو هيئة التدريس في القيام بدورة في خدمة المجتمع والتعليم المستمر.	٣,٣٥	٠,٥٨٥	متوسطة	٩
٩	احجام مؤسسات المجتمع العامة والخاصة عن طلب مشاركة الجامعة في حل مشكلاتها.	٢,٦٤	٠,٨٩٤	متوسطة	١١
١٠	محدودية الحوافز التي تشجع أعضاء هيئة التدريس للقيام بدروه في تنمية وخدمة المجتمع	٣,٧٧	٠,٥١٤	كبيرة	٤
١١	ضعف العلاقة بين إدارة الجامعة ومؤسسات المجتمع المحلي الحكومية والأهلية	٣,٢٠	٠,٧٣٧	متوسطة	١٠
١٢	انشغال أساتذة الجامعة بالعملية التعليمية وأعمال الكنترول.	٣,٥٢	٠,٥١١	كبيرة	٥
١٣	غياب الآلية واللوائح المنظمة لعمل الجامعة في التعليم المستمر وخدمة المجتمع	٣,٣٩	٠,٥٥٣	متوسطة	٨
	المحور ككل	٣,٤٣	٠,٥١١	كبيرة	

يتبين من معطيات الجدول(١٠) أن المتوسط الحسابي العام لمحور المعوقات التي تعوق قيام جامعة إب بالأدوار المطلوبة منها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغ(٣,٤٣) بانحراف معياري(٠,٥١١)، وهذ يدل على أن جامعة إب تواجه معوقات بدرجة كبيرة في القيام بدورها في التعليم المستمر وخدمة المجتمع.

أظهرت آراء عينة الدراسة في العبارة(١)أن "عدم وجود مركز أو وحدة تقدم برامج وأنشطة في التعليم المستمر وخدمة المجتمع تعوق دور الجامعة بدجة كبيرة جداً، إذ جاءت في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي(٤,٨٩)،وانحراف معياري(٠,٨٧٤)،ويرجع ذلك إلى ضعف الإمكانات المالية والتدريسية بالجامعة لإنشاء مركز أو عمادة للتعليم المستمر وخدمة المجتمع، وتدني تَعْظيم ثقافة الخدمة المجتمعية لدى قيادات الجامعة.

بينما أظهرت آراء عينة الدراسة في العبارة(٦)أن"محدودية الموارد المالية وضعف ميزانية الجامعة لدعم برامج التعليم المستمر وخدمة المجتمع" تعوق دور الجامعة بدجة كبير"إذا جاءت في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي(٣,٩٠)، وانحراف معياري(٠,٦٢١)، ويعزى ذلك إلى قلة الاعتمادات المالية المخصصة لخدمة المجتمع بالجامعة من قبل وزارة المالية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العريقي(٢٠٠٦)،ودراسة صادق(٢٠١٢)، ودراسة الحرون(٢٠١٥) في أن نقص الموارد المالية أعاق دور الجامعات بدرجة كبيرة، وتختلف مع نتائج دراسة معروف(٢٠١٢)، ودراسة هللو(٢٠١٣) في أن قلة الدعم المالي أعاق دور كليات التربية وجامعة الأقصى الفلسطينية بدرجة متوسطة، وجاءت العبارة(٤)"ندرة وجود متخصصين للعمل في تخطيط وتنفيذ برامج التعليم المستمر وخدمة المجتمع"في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي(٣,٨٤)، وانحراف معياري(٠,٥٣١) ويعود السبب إلى قلة اهتمام الجامعة بتعيين أو استقطاب أو ابتعاث أو تدريب متخصصين لذلك، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المومني(٢٠١٦)في أن نقص المتخصصين في خدمة المجتمع أعاق دور كليتي إربد وعجلون بدرجة متوسطة، وجاءت العبارة(١٠)"محدودية الحوافز التي تشجع أعضاء هيئة التدريس للقيام بدروه في خدمة المجتمع" في الترتيب الرابع، بمتوسط(٣,٧٧)،وانحراف معياري(٠,٥١٤)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هيل(Hill،2009) التي بينت ضعف تشجيع أعضاء هيئة التدريس الذين يفضلون الانخراط في مجال خدمة المجتمع ماديًا وأكاديميًا، ودراسة صادق(٢٠١٢) في أن قلة الحوافز أعاقت دور الأساتذة عن خدمة المجتمع، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحرون(٢٠١٥) في أن محدودية الحوافز أعاقت دور الأساتذة عن خدمة المجتمع بدرجة متوسطة.

في حين أظهرت آراء عينة في العبارة(١٣) أن"غياب الآلية واللوائح المنظمة لعمل الجامعة في التعليم المستمر وخدمة المجتمع" تعوق دور الجامعة بدرجة متوسطة، فقد جاءت في الترتيب الثامن، بمتوسط حسابي(٣,٣٩) وانحراف معياري(٠,٥٥٣)، ويعزى ذلك إلى إهمال قيادة الجامعة لسياسة تطوير وتجويد الوظيفية الثالثة للجامعة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحرون(٢٠١٥)التي بينت أن قصور اللوائح والقوانين أعاقة دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع بدرجة عالية، تليها في الترتيب التاسع العبارة(٨)"ضعف تحمس عضو هيئة التدريس في القيام بدورة في التعليم المستمر وخدمة المجتمع" بمتوسط(٣,٣٥) وانحراف معياري(٠,٥٨٥)،ويعود السبب في ذلك إلى كثرة الأعباء الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس في الجانب التعليمي والأكاديمي نتيجة قلة عددهم في الجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العريقي(٢٠١٠)، ودراسة صادق(٢٠١٢) في أن الأعباء الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء، وعدن، وتعز أعاقت دورهم عن خدمة المجتمع.

بينما أظهرت آراء عينة الدراسة في العبارة(٣)أن"الإجراءات المتبعة في استخدام مرافق الجامعة لتقديم برامج وأنشطة تخدم المجتمع" تعوق دور الجامعة بدجة ضعيفة، إذ جاءت في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي(٢,٤٦)،وانحراف معياري(٠,٧٨٦).

ملخص لأهم نتائج الدراسة :

تشير نتائج الدراسة بشكل عام إلى ضعف قيام جامعة إب بالأدوار المطلوبة منها في تنفيذ أنشطة وبرامج في التدريب والتعليم المستمر، كما توضح النتائج أنها تقوم بدور متوسط في تقديم برامج ودورات تدريبية مهنية تلبي أصحاب المهن من معلمين وإداريين، وبرامج ودورات في محو الأمية وتعليم الكبار، والتهيئة الوظيفية لأفراد المجتمع المحلي ، تلبي احتياجات العاطلين عن العمل، وكذلك دورات تخصصية تخدم خريجي الأقسام الأكاديمية.

كما تبين من النتائج أن دور جامعة إب ضعيف في تقديم الاستشارات والمشاركة المجتمعية للمجتمع المحلي، وكان لها دور متوسط في إتاحة مرافق الجامعة لإقامة أنشطة ثقافية واجتماعية وتعلمية لتنمية المجتمع، وتقديم خدمات استشارية للأفراد والأسر التي تعاني من مشكلات تربوية واجتماعية، ودورات في تطوير الذات كمهارات الاتصال والتفكير والإبداع وإدارة الوقت، ومشاركة المؤسسات الحكومية في عقد الندوات والدورات لرفع أداء لجهاز الحكومي. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور جامعة إب ضعيف في البحث العلمي الموجه لخدمة المجتمع، إلا أن لها دوراً متوسطاً في إتاحة النشر العلمي في مجلة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس والباحثين من أبناء المجتمع، ومساعدة الباحثين من أبناء المجتمع في التحليل

الإحصائي للبحوث.

ويتضح من نتائج الدراسة أن هناك معوقات كبيرة تقف أمام الجامعة في خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وكانت أبرز المعوقات عدم وجود مركز أو وحدة تقدم برامج وأنشطة في التعليم المستمر وخدمة المجتمع، ومحدودية الموارد المالية لدعم برامج التعليم المستمر وخدمة المجتمع، وقلة المتخصصين للعمل في التعليم المستمر وخدمة المجتمع تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، محدودية الحوافز التي تشجع أعضاء هيئة التدريس للقيام بدروه في خدمة المجتمع، انشغال أساتذة الجامعة بالعملية التعليمية وأعمال الكنترول، ضعف تنمية وتعزيز ثقافة التعليم المستمر والخدمة المجتمعية بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، قلة تخصيص مكافآت مالية وعينية للأبحاث الهادفة لحل مشكلات المجتمع المحلي.

التوصيات والمقترحات

١. ضرورة إنشاء مركز للتعليم المستمر وخدمة المجتمع وتعيين متخصصين للعمل فيه.
٢. تشكيل لجنة بحثية لإجراء مسح شامل لاحتياجات المؤسسات والقطاعات المختلفة وتحويلها إلى برامج وأنشطة تدريبية.
٣. إتاحة مرافق الجامعة من مختبرات وقاعات وأجهزة، وتسويقها للمؤسسات والشركات المحلية مع ضرورة تحديثها كما وكيفاً.
٤. استحداث صندوق لدعم وتمويل البحث العلمي للباحثين من الجامعة أو أبناء المجتمع.
٥. زيادة المخصصات المالية لدعم الوظيفية الثالثة (خدمة المجتمع) للجامعة، وتنويع مصادر مواردها.
٦. ترقية أساتذة الجامعة تكون وفق بيان بنشاطه في مجال التعليم المستمر وخدمة المجتمع.
٧. تحويل نسبة من إيرادات الجامعة من الوقف والرسوم الدراسية لأنشطة خدمة المجتمع.
٨. اشتراك الجامعة في قواعد المعلومات العربية والأجنبية وجعلها متاحة مجاناً لمنسوبيها.
٩. إنشاء مراكز بحثية مشتركة بين الجامعة وقطاعات المجتمع واستقطاب باحثين للعمل فيها.
١٠. تفعيل مركز الاستشارات والدراسات الجامعية، وتحسين دوره في خدمة المجتمع.
١١. إجراء دراسة لتطوير أنشطة الوظيفة الثالثة لجامعة إب في ضوء نتائج الدراسة.
١٢. إجراء دراسة عن مدى تلبية جامعة إب لاحتياجات المؤسسات الحاضنة للجامعة، والاحتياجات المطلوبة منها.

المراجع العربية:

بكردرنيا، بهرام؛ وآخرون(٢٠٠٦-٢٠١٠). مشروع تطوير التعليم العالي، الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية)٢٠٠٦-٢٠١٠)،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية اليمنية.

الجهني، فواز؛ سليمان، شاهر(٢٠١١). الخدمات التي تقدمها جامعة تبوك للمجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر،ع٤٧٧،١٤٥-٥٠٤.

الحرون، منى (٢٠١٥). دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع المحلى: دراسة تقويمية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية،ع٢٧٧،٦٨ -٣٢٨.

الخليفة، عبدالعزيز(٢٠١٤). صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة : جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً، مجلة رسالة التربية وعلم النفس –السعودية.(٤٧)،٩٧-١٢٣

دندن، موفق؛ المويشير، نعيمة (٢٠١٤). دور جامعة الجوف في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الثقافة والتنمية-مصر،(٨١)،١٤١- ١٧٨.

الرواشدة، علا. (٢٠١٢). دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها: جامعة البلقاء التطبيقية نموذجاً. مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، ٤٠(٤)،٦٧-١٠٥.

شحاته، حامد (٢٠٠٨). متطلبات تفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة-دراسة حالة بجامعة المنصورة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

صادق، وائل (٢٠١٢). دراسة تقويمية لدور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع والتعليم المستمر. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد البحوث والدارسات العربية، القاهرة.

عامر، طارق عبد الرؤف (٢٠٠٧). التربية والتعليم المستمر. ط١، الأردن: دار اليازوري

العلمية للنشر والتوزيع.

عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠١٢). الجامعة وخدمة المجتمع توجهات عالمية معاصرة. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

العريقي، عايده (٢٠٠٦). دراسة تقويمية لدور الجامعات اليمنية في مجال خدمة المجتمع في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة القاهرة، مصر.

العريقي، عايده (٢٠١٠). تطوير البحث العلمي بالجامعات اليمينية في ضوء الخبرات العالمية الحديثة. المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن: جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة. المنعقد بجامعة عدن خلال الفترة١١-١٣/١٠/٢٠١٠م.

العساف، صالح (٢٠١٠). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.

العمري، خالد (١٩٩٥). آفاق وتطلعات حديثة للتعليم الجامعي، منظور تربوي أبو ظبي: بحث مقدم إلى مؤتمر تربية الغد في العالم العربي –رؤى وتطلعات– المنعقد بكلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة في الفترة ٢٤-١٩٩٥/١/٢٧م.

معروف، حسام (٢٠١٢). دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

المومني، هيام (٢٠١٦). دور كليتي إربد وعجلون الجامعيتين في تنمية المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها، دراسات-العلوم الانسانية والاجتماعية -الأردن،مج٤٣،ملحق ١٧٥٣،٤-١٧٧١.

النزيلي، عبده (٢٠١٠). دور التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية تجاه مستهدفات التنمية في ظل تحديات العولمة، رسالة دكتورة غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

هللو، إسلام (٢٠١٣). دور الجامعات الفلسطينية فى خدمة المجتمع فى ضوء مسؤوليتها الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية: دراسة حالة جامعة الأقصى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.

وزارة التعليم العالي السعودي(١٤٣٤-٢٠١٣). الوظيفة الثالثة للجامعات، الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء، وكالة الوزارة للتخطط والمعلومات، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية :

Arslan, M. (2008). Structure and function of the Continuing education centers at Turkish university. Turkish Online Journal of Distance Education,9(3), 138148-.

Brown, M. (2013). Community-university engagement: the Philippi CityLab in Cape Town and the challenge of collaboration across boundaries, Higher Education, 65 (3), 309324-.

Cassity, J. (2013). Continuing education in the California State University system, A case study exploration of the role and practices of one extended education unit. Unpublished Master Thesis, College of Education, University of California, Los Angeles.

EL-Katatny. M. .& Wny, M. (2016). Universities' Third Mission Activities: Case Study from Egypt. Journal of International Association for Management of Technology,pp11081127-.

Etzkowitz, H. (2001). The Second Academic Revolution and the Rise of Entrepreneurial Science. Technology and Society Magazine,20(2),1829-.

Etzkowitz, H. (2003). Innovation in Innovation: The Triple Helix of University-Industry- Government Relations. SAGE Publications, 42(3),293337-.

Hill, M. (2009). Designing Faculty Reward Systems as a Means of Promoting the Third Mission of Universities. International Conference on Community Engagement and Service: The Third Mission of Universities. PASCAL International Observatory and the Centre for Policy Studies in Higher Education and Training, University of British Columbia, May 18 to 20.

Jarvis, P. (2012). An international dictionary of adult and continuing education. Edition 2, GB: Routledge Ltd.

Laredo, P. (2007),.Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities?" Higher Education Policy,20(4),441–456.

Molas-Gallart, J.;& Saltere, A.;& Patel, P. ;& Scott, A.: & Duran, X. (2002). Measuring third stream activities: final report to the Russell Group Universities. SPRU, University of Sussex, Brighton,UK

Nesbit, T. (2005). The continued relevance of class. In T. Nesbit (Ed.), Class Concerns: Adult Education and Social Class: New Directions for Adult & Continuing Education. chapter9,106, 83–92

Regmi, K. (2009). Recognition, accreditation and validation of non-formal and informal learning: Prospects for lifelong learning in Nepal. Unpublished Master Thesis, Faculty of the School of Education, Kathmandu University, Nepal.

Trencher, G.; & Yarime, M.; & McCormick, K.; & Doll, C.; & Kraines, S. (2013).beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability, Science and Public Policy,41(2014),151–179.

Vicere, A. (1990). Creating Order from the Chaos: Academic Integrity in Continuing; ere, Adult Education Quarterly, 35 (4),22939- .

مدى تأثير مشاركة المعلِّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة على أدائهم المهنيّ في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم

د. سيسي أحَانَدُو
أصول التَّربية - جامعة السُلطان زين العابدين في ماليزيا

المستخلص :

هدفت الدِّراسة إلى معرفة واقع مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة في مدارس ساحل العاج، وتحديد مدى تأثير مشاركتهم فيه على أدائهم المهنيّ، والكشف عن أهمِّ معوِّقات مشاركتهم من وجهة نظرهم، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ من خلال الاستبانة التي تضمَّنت ثلاثة محاور موزَّعة على (٤١) عبارة، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (٢١٩) معلِّمًا، وأظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ درجة واقع مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة في مدارس ساحل العاج جاءت (متوسطة)، حيث بلغ المتوسط العامّ للمحور (٣,٠٣)، كما أنَّ درجة تأثير مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة على أدائهم المهنيّ كانت (عالية)، حيث بلغ المتوسط العامّ للمحور (٤,١٠)، بينما أتت درجة معوِّقات مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة (عالية)، حيث بلغ المتوسط العامّ للمحور (٣,٤٥)، وأوصت الدِّراسة بتعزيز مفهوم المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة، وتفويض الصَّلاحيات والمسؤوليَّات للمعلِّمين بما يُشعِرُهم بمكانتهم، وثقة الإدارة المدرسيَّة فيهم؛ ممَّا يُؤثِّر إيجابًا في أدائهم المهنيّ.

الكلمات المفتاحيَّة : المعلِّمون، القرارات المدرسيَّة، الأداء المهنيّ، ساحل العاج.

مقدمة :

يعدُّ اتِّخاذ القرار أحد الأنشطة المهمة في الإدارة المدرسيَّة، فالقرارات التي تواجه المديرين تنبع من أمور بسيطة وروتينيَّة يحاولون اتِّخاذ قرارات بشأنها، وإيجاد الحلول لها، وترتكز هذه القرارات على قاعدة يوميَّة عن طريق استخدام إجراءات تستند على هدف محدَّد بغرض تحقيقه، وفيما بعد يجب على الأفراد والجماعات فهم عمليَّة القرارات داخل المنظَّمات (سلامة، ٢٠٠٥، ص١١١)، وعلى ذلك فإنَّ عمليَّة اتّخاذ القرارات عمليَّة تتطلَّب التَّروي والتَّأني والتَّفكير الواعي المنظَّم لأجل اتِّخاذ القرار المناسب في أي مجال من مجالات الحياة.

وإنَّ الذي يكسب القرارات أهمِّيَّة هو الأسلوب القياديّ المتَّبع داخل الإدارات المدرسيَّة، والذي يؤدي دورًا أساسيًّا في تعزيز ثقافة التَّمكين في المدارس التي يتمتَّع بها المديرون بصفات تميِّزهم، مثل: مقدرتهم على المجازفة والعمل من خلال الفريق، وتعزيز الثَّقافة التَّنظيميَّة، وتمكين الأفراد والثِّقة والاحترام المتبادل مع الأفراد والتي تُعزِّز مكانة المدير وتميِّزه (Hensley، 1998)، والمدرسة من المؤسسات الفاعلة في المجتمع، وبالتَّالي حتَّى تكون قرارات المجالس فيها فاعلة، لا بدَّ من أن يشرك المديرون المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المتعلِّقة بالمدرسة، وتمكينهم من ذلك؛ حيث إن كسب عقول المعلِّمين وقلوبهم بالغ الأهمِّيَّة من خلال مشاركتهم في اتِّخاذ القرار بما يعود بفائدة كبيرة على المدرسة (Hellawell & Hancock، 2001).

فعمليَّة اتِّخاذ القرار من وجهة نظر التَّربية الحديثة عمليَّة تواصل واتِّصال، تتمُّ في سياق الإدارة المدرسيَّة بمشاركة العديد من العاملين داخل المدرسة، وعلى رأسهم المعلِّمون أصحاب الدَّور الفاعل في إنجاح العمليَّة التَّعليميَّة، ما يعني أنَّ عمليَّة اتِّخاذ القرار لم تُعد فردية يستأثر بها المديرون وحدهم، وإنَّما تتطلَّب مشاركة المعلِّمين والمختصين، حيث إنَّ المدير وحده لا يستطيع أن يحيط بكافَّة جوانب المشكلات التي تبرز أمامه في إدارة المدرسة، وعلى هذا الأساس تعدُّ مشاركة المعلِّمين في القرارات من أهمّ الأسس التي تقوم عليها الإدارة المدرسيَّة في العصر الحديث (بركات وآخرون، ٢٠١٥، ص٢٨٥)، وأكَّد مرسي (٢٠٠٥): أنَّ عمليَّة اتِّخاذ القرارات هي حصيلة جهد جماعيّ مشترك يتعاون فيها الأفراد المعنيون والإدارات المختلفة في الموضوع، ودراسة الموضوع من جوانب متعدِّدة، وجمع المعلومات والبيانات، وتحليلها وتفسيرها تتمّ على مستويات مختلفة؛ لذا كان من الضَّروريّ على الإدارة المدرسيَّة أن تشرك المعلِّمين في اتّخاذ القرار المدرسيّ لما في ذلك من أثر إيجابيّ على القرار نفسه، وعلى المعلِّمين في روحهم المعنويَّة، وانعكاس على نموّ أدائهم، وتحقيق الأهداف التَّربويَّة. وأثبتت دراسة حبتور (٢٠٠٠، ص٩٦) أنَّ هناك استعدادًا لقبول التَّغيير، والتَّطوير الذَّاتيّ، فحين يشارك المرؤوسون في العمليَّة التي

قادت إلى اتّخاذ القرار، تكون قد سنحت لهم الفرصة لإسماع صوتهم، ويدركون ماذا عليهم وما لهم؟؛ ويخلق ذلك استمراريَّة النُّموّ المهنيّ، والسَّعي إلى تقديم ما هو أفضل، وأشار حرز الله (٢٠٠٧، ص٣٧) إلى أنَّ مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرار يعمل على تحقيق الثِّقة المتبادلة بين القائد والمعلِّم في المدرسة؛ ممَّا يؤدِّي إلى علاقات إنسانيَّة جيِّدة، وتحسين أداء المعلِّمين.

يتبيَّن مما سبق أنَّ مشاركة المعلِّمين في القرارات المدرسيَّة يساعد مدير المدرسة على معرفة كافَّة الآراء التي يُقدِّمها المعلّمون، والتي يمكن من خلالها اختيار البديل المناسب للهدف، وهذا يُؤدِّي بدوره إلى قبوله لدى المعلِّمين، وعدم معارضتهم له بعد إصداره، وبالتَّالي تطوير أدائهم المهنيّ، وتحقيق أهداف العمليَّة التَّعليميَّة بدرجة عالية من الكفاءة والفعَّاليَّة (حمادات، ٢٠٠٦)، كما تسهم مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة في رفع روح معنويَّاتهم، وإشباع حاجات الاحترام وتقدير ذواتهم، وصقل قدراتهم، وتنمية مهاراتهم في حلّ المشكلات، وتقوية الاتّصالات بينهم وبين المديرين وزملاء المهنة (الخياط، ٢٠٠١).

ويجدر بالإشارة إلى أنَّ نجاح أي مؤسسة تعليميّة يعتمد على قدرتها في مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات الخاصَّة بالمدرسة؛ ممَّا يعطيهم الشُّعور بأهمِّيَّتهم، وتحقيق ما يعرف بالرّضا الوظيفيّ الذي يعدُّ من أهمّ سمات العمل؛ لأنَّه يعمل على تدعيم وتعزيز روح الفرد المبنية على الحماس والتَّشجيع، والتَّحفيز، والتَّقدير، ممَّا يرفع مستوى الأداء، وتحقيق مؤشِّرات الجودة (مسغوني، ٢٠١٥، ص١٠).

ولاتِّخاذ القرار المدرسيّ تعريفات عدَّة، منها ما عرَّفه البدري (٢٠٠١، ص٣٦) أنَّه عمليَّة عقليَّة واعية، ونوع من التَّفكير المنظَّم الهادف، الذي يسعى من خلاله إلى تحديد المشكلة في القرار المدرسيّ، وإيجاد الحلول الممكنة حاليًا ومستقبلاً؛ بهدف تحقيق الغرض أو الأغراض المحدَّدة بأقل تكلفة ممكنة في الوقت والجهد، وبأفضل وأوسع كفاءة وعائد إيجابيّ ممكنين، بينما يشير بكر (٢٠٠٢، ص١٦) إلى أنَّه: اختيار مدرك لبديل واحد من بديلين أو أكثر من البدائل المطروحة والممكنة التي يمكن من خلالها حلّ مشكلة أو قضية تعليميَّة، وتعدُّ عمليَّة اتّخاذ القرار هي جوهر العمليَّة الإداريَّة ومحورها والتي من عمليَّاتها الأساسيَّة التَّخطيط والتَّنظيم والرَّقابة والقيادة والتَّنسيق، ويُوضِّح ماهر (٢٠٠٤) أنَّه: اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النَّتائج المترتبة على كلّ بديل وأثرها على الأهداف المطلوب تحقيقها، ويتمُّ الاختيار بناءً على معلومات يحصل عليها متَّخذ القرار من مصادر متعدِّدة؛ ممَّا يساعد على الوصول إلى أفضل النَّتائج، ويخلص جمال الدّين وآخرون (٢٠١٥، ص١٢) إلى أنَّه: اتّخاذ بديل بين عدَّة بدائل، وأنَّ هذا الاختيار يتمّ بعد دراسة موسعة لكلّ جوانب المشكلة، وعليه يجب أن يكون

هناك عدد من البدائل المتاحة ليتسنى لمتَّخذ القرار المدرسيِّ اختيار البديل الأمثل للوصول إلى الأهداف المرجوة.

يستخلص ممَّا تقدَّم أنَّ متَّخذ القرار المدرسيّ هو: الذي يختار القرار الذي يناسبه في ضوء الشُّروط الموضوعة مسبقًا، ولا يحق له أن يتجاوز هذه الشُّروط، وبذلك تكون مرحلة اتّخاذ القرار المدرسيّ هي في الحقيقة عمل إداريّ يمثّل جانبًا واحدًا في عمليَّة صنع القرارات بمشاركة أفراد المجتمع المدرسيّ، وعلى رأسهم المعلّمون (حبيب، ٢٠٠٧، ص٨١).

وهناك العديد من الدِّراسات التي تناولت موضوع مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة، وفاعليَّتها في تحسين أداء المعلّمين، وهي كما يأتي:

دراسة سلامة (١٩٩٢) التي هدفت إلى معرفة أثر مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة على روحهم المعنويَّة، وبيان العلاقة بين مستوى المشاركة والرُّوح المعنويَّة، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (٣٩٣) معلّمًا ومعلّمة، وتمَّ استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ، وتوصلت الدِّراسة إلى نتائج عدَّة، من أهمِّها: ارتفاع مستوى مشاركة المعلّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة، وأنَّ هناك علاقة إيجابيَّة بين مستوى مشاركة المعلّمين في اتِّخاذ القرارات ورفع الرُّوح المعنويَّة للمعلّمين.

وقام الأشهب (٢٠٠١) بدراسة سعت إلى التَّعرُّف على درجة مشاركة المعلّمين في المدارس الحكوميَّة والرَّسميَّة والخاصَّة في محافظة القدس في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة وعلاقته بانتمائهم لمهنة التَّعليم من وجهة نظر مديري المدارس ومعلّميهم، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (٨١) مديرًا، و(٤٣٨) معلّمًا ومعلّمة، واعتمدت الدِّراسة على المنهج الوصفيّ المسحيّ، وأظهرت الدِّراسة نتائج عدَّة، من أهمِّها: أنَّ درجة مشاركة المعلّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة من وجهة نظر المديرين والمعلّمين كانت متوسطة، وأنَّ درجة انتماء المعلّمين لمهنة التَّعليم عالية، وأنَّ هناك علاقة إيجابيَّة بين مشاركة المعلّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة وبين درجة انتمائهم لمهنة التَّعليم.

وقصدت دراسة كيم (Kim، 2001) إلى تحليل العلاقات بين المشاركة في صنع القرار والرّضا الوظيفيّ لدى معلّمي المدارس الثَّانويَّة في كوريا، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (٧٠١) معلّمًا ومعلّمة، وتمَّ توظيف المنهج الوصفيّ المسحيّ، وأبرزت الدِّراسة نتائج عدَّة، من أهمِّها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين مشاركة المعلّمين في صنع القرارات والرّضا الوظيفيّ تعزى إلى الجنس والخبرة التَّعليميَّة، وحجم المدرسة، والموضوعات التي يدرِّسها المعلّمون، وأنَّ المستويات الفعليَّة للمشاركة في صنع القرارات أثرت إيجابيًّا نحو إدراكهم للرّضا الوظيفيّ،

وتقبُّلهم للقرارات المتعلِّقة بهم والتزامهم بتنفيذها، والرَّقابة الذَّاتية، وأنَّ المستويات المرغوبة في المشاركة في القرارات والخبرة لم تكن ذات صلة بالرّضا الوظيفيّ.

وقام حرز الله (٢٠٠٧) بدراسة سعت إلى التَّعرُّف على مدى مشاركة معلِّمي المدارس الثَّانويَّة في اتِّخاذ القرارات، وعلاقتها برضاهم الوظيفيّ في محافظات غزة، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (٣٠٦) معلِّمًا ومعلِّمة، واعتمدت الدِّراسة على المنهج الوصفيّ المسحيّ، وكانت من أهمّ نتائج الدِّراسة ما يلي: أنَّ معلِّمي المدارس الثَّانويَّة يشاركون بدرجة متوسطة في اتِّخاذ القرارات، وأنَّ أعلى درجات مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات كانت القرارات المتعلِّقة بالمنهج، وشؤون الطَّلبة، والمعلِّمين، وأنَّه توجد علاقة إيجابيَّة متوسطة بين مدى مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة والرّضا الوظيفيّ لديهم، وتنمية أدائهم المهنيّ.

وأجرى تشي كيونغ (Chi keung، 2008) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على المجالات التي من شأنها أن تساعد مديري المدارس على إشراك المعلِّمين في اتِّخاذ القرار، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (٣٣٥) معلِّما في عشرين مدرسة ثانويَّة في هونج كونج، وتمَّ توظيف المنهج الوصفيّ المسحيّ، وتوصلت الدِّراسة إلى أنَّ المعلِّمين يفضلون إشراكهم في القرارات بمجالات النَّموذج التَّعليميّ، والمناهج الدِّراسيَّة، والإدارة، وأنَّ إشراك المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات له نتائج إيجابيَّة مؤثرة في الرِّضا الوظيفيّ، والالتزام، وإدراك عبء العمل.

ودراسة أُولُورنسُولا وأُولاَيمي (Olorunsola & Olayemi، 2011) التي سعت إلى تحديد مدى مشاركة المعلِّمين في عمليَّة اتِّخاذ القرارات في المدارس الثَّانويَّة في إكيتي، وعلاقتها بخصائصهم الشَّخصيَّة، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من معلِّمي المدارس الثَّانويَّة في إكيتي بنجيريا، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ، وأسفرت نتائج الدِّراسة عن وجود أقصى قدر من التَّعاون بين المعلِّمين ومديري المدارس فيما يتعلَّق باتِّخاذ القرارات المدرسيَّة؛ ممَّا يمنح المعلِّمين الشُّعور بأهمِّيَّتهم، وتحقيق لديهم ما يعرف بالرّضا الوظيفيّ الذي يعدّ من أهمّ سمات العمل؛ كما يعمل كذلك على تعزيز روحهم المعنويَّة المبنية على الحماس والتَّشجيع، والتَّحفيز، والتَّقدير، ويرفع كذلك مستوى أدائهم المهنيّ، وتحقيق مؤشِّرات جودته.

ودراسة مُوشِيتي (Mosheti، 2013) التي هدفت إلى معرفة مستوى مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة والرِّضا عن العمل وعلاقتها بالالتزام التَّنظيميّ في المدارس الثَّانويَّة في بوتسوانا، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (١٥٠٠) معلم من (٢٧) مدرسة ثانويَّة، وتمَّ توظيف المنهج الوصفيّ المسحيّ، وأبرزت الدِّراسة نتائج عدَّة، من أهمِّها: أنَّ مستوى مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة المتعلِّقة بتوجيه الطُّلاب، وتحسين مستوى أدائهم كان

بدرجة عالية، وأنَّ مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات لها أثرٌ في انتمائهم إلى مهنة التَّعليم، والتَّقيُّد بضوابطها وواجباتها، وكذلك الالتزام المستمر والسّعي إلى نموّ أدائهم مهنيًّا، وتحسين مهاراتهم التَّدريسيَّة خلال مسيرتهم المهنيَّة.

يتَّضح من خلال استعراض الدِّراسات السَّابقة أنَّ المجتمعات التي طبقت عليها الدِّراسة تنوَّعت ما بين عربية وأجنبية، وعيناتها كانت من المدارس (المديرون والمعلّمون)، وقد تشابهت الدِّراسة الحالية مع الدِّراسات السَّابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحيّ، وفي تناولها لمجال مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة، وتميَّزت الدِّراسة الحالية في تناولها الشُّموليّ لمعرفة مدى تأثير مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة على أدائهم المهنيّ، وتمَّت الاستفادة من الدِّراسات السَّابقة في إثراء الأدب النَّظريّ، والتَّعرُّف على المنهجية المناسبة، وبناء أداة الدِّراسة، ومناقشة النَّتائج وتفسيرها.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

إنَّ عمليَّة مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة ترتبط ارتباطًا وثيقًا ومباشرًا بالعمليَّات الإداريَّة المدرسيَّة، كالتَّخطيط، والتَّنظيم، والتَّنسيق، والاتّصال، والتَّدريب، وبالتَّالي فهي نقطة الانطلاق لجميع الأنشطة والتَّصرُّفات التي تتمّ داخل المدرسة، ومدير المدرسة هو المسؤول الأوَّل لهذه العمليَّات (السمارات، ٢٠١٣، ص٢٥٧).

وأثبتت العديد من الدِّراسات أنَّ التَّطوُّر الذي شهدته الإدارة المدرسيَّة، أدَّى إلى تعقد الدَّور الذي يقوم به مدير المدرسة، وجعل من الصَّعب إدارة المدرسة؛ ممَّا فرض على المديرين التَّعاون مع مرؤوسيهم، وإشراكهم في اتّخاذ قراراتهم وممارسة مهامهم، لما في ذلك من أثر إيجابيّ على أداء المعلّمين ورفع روحهم المعنويَّة، وأكَّدت دراسة سلامة (١٩٩٢) أنَّ هناك علاقة إيجابيَّة بين مستوى مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات ورفع الرُّوح المعنويَّة للمعلّمين، كما أبرزت دراسة كيم (Kim، 2001) أنَّ مشاركة المعلّمين في القرارات المدرسيَّة لها أثرٌ إيجابيٌّ في انتمائهم لمهنة التَّعليم، وتقبُّلهم للقرارات المتعلّقة بهم والتزامهم بتنفيذها، والرَّقابة الذَّاتية، وتوصلت دراسة أُولُورنسُولا وأُولاَيمي (Olorunsola & Olayemi، 2011) التَّعاون الذي يتمّ بين المعلّمين ومديري المدارس بخصوص القرارات المدرسيَّة، يمنح المعلّمين الشُّعور بأهمِّيَّتهم، ويعمل على تعزيز روحهم المعنويَّة المبنية على الحماس والتَّشجيع، والتَّحفيز، والتَّقدير، ويرفع كذلك مستوى أدائهم المهنيّ، وتحقيق مؤشِّرات جودته.

ولأهمِّيَّة مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة، والتَّطوُّرات التي شهدته الإدارة المدرسيَّة قد تستوجب بالضّرورة مشاركة المعلّمين في القرارات المدرسيَّة، ذلك لأنَّ اتّخاذ

القرارات بطبيعتها هي نتيجة مجموعة من الآراء والأفكار والاتّصالات والجدل والتَّحليل والتَّقييم التي تتمُّ على مستويات مختلفة بالتَّنظيم المدرسيّ، وبمعرفة أشخاص عديدين، الأمر الذي يجعل هذه العمليَّة ذات جهد جماعيّ مشترك (السفياني، ٢٠١٢، ص٤).

وفق هذا السِّياق؛ فإنَّ هناك العديد من الدِّراسات المحليَّة التي شخصت ضعف فاعليَّة الإدارة المدرسيَّة في مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات، ومنها: دراسة بامبا (٢٠٠٢) التي أشارت إلى قصور واضح في أداء الإدارة المدرسيَّة في ساحل العاج، وإصدارها للقرارات دون مشاركة المعلِّمين فيها، ودراسة بناتي (Binaté، 2012) التي أسفرت عن غياب التَّنظيم في إدارة المدارس، وإهمال المديرين لدور المعلِّمين واستشارهم في الأمور المدرسيَّة، ودراسة سيسي وعبد الحكيم (٢٠١٦) التي أظهرت أنَّ مستوى إشراك المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات التَّعليميَّة في مدارس ساحل العاج لم يصل إلى المستوى المطلوب، لاتِّخاذ مديريها قرارات بأنفسهم دون لجوء إلى آراء المعلِّمين واستشارهم.

وفق نتائج الدِّراسات السَّابقة، ولأهمِّيَّة مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة، وأثرها في تطوير أدائهم، وتحقيق أهداف المدرسة، فقد أتت هذه الدِّراسة لمعرفة مدى تأثير مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة على أدائهم المهنيّ، ويمكن صياغة مشكلة الدِّراسة في السُّؤال الرَّئيس الآتي: ما مدى تأثير مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة على أدائهم المهنيّ في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم؟

ويتفرع من السُّؤال الرَّئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما واقع مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم؟
٢. ما مدى تأثير مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة على أدائهم المهنيّ في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم؟
٣. ما أهمّ معوِّقات مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم؟

أهداف الدِّراسة:

سعت الدِّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. معرفة واقع مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم.
٢. تحديد مدى تأثير مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة على أدائهم المهنيّ في

مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم.

٣. الكشف عن أهمِّ معوِّقات مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم.

أهمِّيَّة الدِّراسة :

تتمثَّل أهمِّيَّة الدِّراسة في النُّقاط الآتية:

١. أهمِّيَّة موضوع إشراك المعلِّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة، كونه أحد الموضوعات المهمَّة التي حظيت باهتمام بالغ من قبل المهتمِّين بالمجال.

٢. إبراز أهميَّة الجوانب التَّطبيقيَّة لدرجة تأثير مشاركة المعلِّمين في اتّخاذ القرارات لدى المديرين في المدرسة.

٣. قد تسهم النتائج في تقديم مقترحات تزيد من فاعليَّة الإدارة المدرسيَّة عن طريق مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات التَّعليميَّة.

٤. يمكن أن تفيد نتائج الدِّراسة المديرين وصانعي القرارات بوزارة التَّربية الوطنيَّة لاتّخاذ التَّدابير اللازمة من أجل مشاركة المعلِّمين في عمليَّة اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة.

حدود الدّراسة :

اقتصرت الدِّراسة على تحديد مدى تأثير مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة على أدائهم المهنيّ في مدارس ساحل العاج.

الحدود البشريَّة : تمثَّلت في وجهة نظر المعلِّمين في مدارس ساحل العاج.

الحدود المكانيَّة : كافَّة المدارس الإسلاميَّة النَّموذجيَّة في ساحل العاج.

الحدود الزَّمانيَّة : تمَّ تطبيق الدِّراسة في جانبها الميدانيِّ في الفصل الدِّراسيّ الثَّاني للعام الدِّراسيّ: ٢٠١٦-٢٠١٧.

مصطلحات الدّراسة الإجرائيَّة :

القرار لغة : أقر الرَّأي، بمعنى رضيه وأمضاه، وقرَّر المسألة أو الرَّأي، وضَّحه وحقَّقه، وتقرر الأمر، استقر وثبت، والقرار: الرَّأي والمقر أمر ثابت معترف به (ابن منظور، ٢٠٠٣)، والقرار اصطلاحًا: عبارة عن الاختيار المدرك بين البدائل المتاحة في موقف معيَّن، أو هو عمليَّة المفاضلة بين حلول لمواجهة مشكلة معيَّنة، واختيار الحل الأمثل من بينها (الغزاوي، ٢٠٠٦، ص٢١)، وتعرّفه جمال الدّين وآخرون (٢٠١٥، ص١٠) بأنَّه: عبارة عن التَّصرُّف الإنسانيّ في مواجهة موقف معيَّن، كما أنَّه عمليَّة ديناميكيَّة، تُعبِّر عن التَّفاعل بين عناصر القرار وأهدافه، والقرار ليس متعلقًا بلحظة اتّخاذه فحسب، بل هو امتداد للماضي في شكل بيانات ومعلومات،

كما أنَّه تفاعل مع الحاضر في صورة سلوك إدرايّ ضروريّ ليبعث النَّشاط اللازم لمقابلة الموقف.

اتّخاذ القرارات المدرسيَّة: عرفه لفته (٢٠١١، ص٤٣٠) بأنَّه: "نشاط إداريّ مدرسيّ خاصّ موجَّه نحو صناعة واختيار القرار الأفضل أو الممكن من مجموعة بدائل متاحة"، ويقصد باتِّخاذ القرارت المدرسيَّة إجرائيًّا: القرارات المدرسيَّة التي يتَّخذها المديرون بمشاركة المعلِّمين في المدرسة، والتي تُؤدِّي إلى تحقيق أهداف المدرسة، أو للتَّعامل مع موقف معيَّن في نطاق المدرسة.

وتتحدَّد الدِّراسة الحالية مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة بأنَّها: إتاحة الفرصة للمعلِّمين وإشراكهم في عمليَّة اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة، والاستفادة من آرائهم وخبراتهم في العمل المدرسيّ؛ ممَّا يقوي العلاقات الإنسانيَّة بين المدير والمعلِّمين، ويرفع الرُّوح المعنويَّة لديهم، ويحقِّق نُموّ أدائهم المهنيّ، وتحسين العمليَّة التَّعليميَّة.

الأداء المهنيّ: يتحدَّد في الدِّراسة بأنَّه: جميع الممارسات التَّربويَّة التي يقوم بها المعلَّمون في أثناء العمليَّة التَّعليميَّة، سواء كان ذلك في تفاعلهم مع المتعلِّمين، وتوفيرهم للمناخ الدِّراسيّ المناسب لهم، وقدرتهم على استخدام طرائق التَّدريس المناسبة، وتمكُّنهم من إدارة الموقف التَّعليميّ، إلى جانب تعاملهم الطَّيب مع زملاء المهنة، وغيرها من المؤشرات التي يمكن ملاحظتها في البيئة المدرسيَّة.

كُوتْ دِيفُوار (Côte dIvoire) باللُّغة الفرنسيَّة، وتطلق عليها (ساحل العاج) باللُّغة العربيَّة، وهي إحدى دول غرب إفريقيا، تحيطها ست دول، وهي مالي وبوركينا فاسو شمالاً، والمحيط الأطلسي جنوبًا، وغانا شرقًا، وليبيريا وغينيا كوناكري غربًا.

منهج الدِّراسة

تهدف الدِّراسة الحالية إلى التَّعرُّف على مدى تأثير مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة على أدائهم المهنيّ في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم، ويتطلَّب تحقيق هذا الهدف استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ الذي "يقوم على جمع وتحليل البيانات الاجتماعيَّة عن طريق أدوات بحثيَّة كالاستمارة من أجل الحصول على معلومات من عدد كبير من النّاس المَعنِيِّين بالظَّاهرة في مجال البحث، ومن ثمّ الخروج بنتائج تُشكِّل هدف البحث" (إبراش، ٢٠٠٩، ص١٥٢).

مجتمع الدِّراسة وعينتها

تكوَّن مجتمع الدِّراسة من جميع معلِّمي المراحل المتوسطة والثَّانويَّة بالمدارس الإسلاميَّة النَّموذجيَّة في ساحل العاج خلال الفصل الثّاني من العام الدّراسيّ: ٢٠١٦-٢٠١٧، وتكونت عينة

الدِّراسة من (٢١٩) معلِّمًا من المجتمع الأصليّ للدّراسة، تمّ اختيارهم بطريقة عَشوائيَّةٍ بسيطةٍ.

متغيِّرات الدّراسة

تتضمّن الدّراسة المتغيّرات التّالية:

١. المتغيِّرات المستقلَّة، وتشمل: المؤهَّل العلميّ (الشَّهادة)، وله ثلاثة مستويات (ماجستير، بكالوريوس، مؤهَّلات أخرى)، وسنوات الخبرة، ولها ثلاثة مستويات (أقل من ٥ سنوات، أقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

٢. المتغيِّرات التَّابعة: مدى تأثير مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة على أدائهم المهنيّ في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم. ويبيّن الجدول رقم (١) خصائص عينة الدّراسة وفقًا لمتغيِّري المؤهَّل العلميِّ، وسنوات الخبرة.

الجدول رقم (١) يعرض توزيع أفراد عينة الدّراسة وفقًا لمتغيِّري المؤهَّل العلميِّ وسنوات الخبرة في مهنة التَّعليم

المتغير	الفئة	التَّكرار	النِّسبة
المؤهَّل العلميّ	بكالوريوس	١٣٥	٦١,٦
	ماجستير	١٨	٨,٢
	مؤهَّلات أخرى	٦٦	٣٠,١
المجموع		٢١٩	٪١٠٠
المتغير	الفئة	التَّكرار	النِّسبة
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٣٠,١
	أقل من ١٠ سنوات	٨١	٣٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٢	٣٢,٩
المجموع		٢١٩	٪١٠٠

يَتبيَّن من الجدول رقم (١) أنَّ معظم أفراد العينة وفقًا للمؤهَّل العلميّ كانت أعلى نسبة من نصيب الذين يحملون مؤهَّلات بكالوريوس بنسبة (٦١,٦)، تليها مؤهَّلات أخرى (ثانوية، دبلوم) بنسبة بلغت (٣٠,١)، ثمّ مؤهَّلات ماجستير في المرتبة الأخيرة بنسبة بلغت (٨,٢)، في حين كانت أعلى نسبة لسنوات الخبرة من نصيب خبرة أقل من ١٠ سنوات بنسبة بلغت (٣٧)، ثمَّ خبرة أكثر من ١٠ سنوات بنسبة بلغت (٣٢,٩)، تليها خبرة أقل من ٥ سنوات في المرتبة الأخيرة بنسبة بلغت (٣٠,١).

أداة الدّراسة

تمَّ تطوير أداة الدِّراسة (الاستبانة) بعد الرُّجوع إلى الأدبيات والدِّراسات السّابقة المتعلِّقة

بمشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة، ومن هذه الأدبيات والدّراسات: البراهيم (٢٠٠٨)، ومغاري (٢٠٠٩)، والسفياني (٢٠١٢)، وأبو عاشور وشطناوي (٢٠١٤)، وسيسي (٢٠١٧).

وتكوَّنت أداة الدِّراسة من: الجزء الأوَّل: معلومات عامَّة عن أفراد عينة الدّراسة من حيث المؤهَّل العلميّ، وسنوات الخبرة، والجزء الثَّاني: اشتمل على (٤١) عبارة موزَّعة على ثلاثة محاور، هي:

١. واقع مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم، تحتوي على (١٢) عبارة.
٢. مدى تأثير مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة على أدائهم المهنيّ في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم، وتشمل على (١٦) عبارة.
٣. معوِّقات مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم، وتتضمَّن (١٣) عبارة.

وتمّ إعطاء كلّ عبارة من عبارات الاستبانة وزنًا متدرجًا وفقًا لمقياس ليكرت الخماسيّ (عالية جدًا، عالية، متوسطة، ضعيفة، معدومة)، كما في جدول رقم (٢)

الجدول رقم (٢)

يبيّن بدائل إجابات في أداة الدّراسة ودرجاتها ومعيار الحكم

الدّرجات	٥	٤	٣	٢	١
سلم بدائل	عالية جدًا	عالية	متوسطة	ضعيفة	معدومة
معيار الحكم (المتوسطات)	٤,٢١ – ٥,٠٠	٣,٤١ – ٤,٢٠	٢,٦١ – ٣,٤٠	١,٨١ – ٢,٦٠	١,٠٠ – ١,٨٠

صدق أداة الدّراسة وثباتها

١. صدق أداء الدِّراسة

تمَّ عرض أداة الدِّراسة في صورتها المبدئيَّة على (١٦) ستة عشر مُحكِّمًا من أعضاء هيئة التَّدريس ذوي الاختصاص والخبرة في التَّربية، وذلك لتحديد مدى تمثيل العبارات للسِّمة المرادة، والتَّأكُّد من الصِّياغة اللُّغويَّة، وفي ضوء آراء المحكِّمين تمَّ العمل بالتَّعديلات المطلوبة والحذف والإبقاء على العبارات المعروضة، وتضمَّنت أداة الدّراسة (٤١) عبارة بدلاً من (٣٦) في صورتها النِّهائيَّة.

ثبات أداة الدّراسة

تمّ توظيف معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbochs) لأداة الدّراسة ومجالاتها، ويُبيّن الجدول رقم (٣) الاتّساق الدّاخليّ لأداة الدِّراسة.

يوضّح الجدول رقم (٣)

قيمة معادلة ألفا كرونباخ لكلّ محور من محاور أداة الدّراسة

م	محاور أداة الدّراسة	عدد العبارات	معادلة الثّبات
١	واقع مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم	١٢	٠,٧٨٥
٢	مدى تأثير مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة على أدائهم المهنيّ في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم	١٦	٠,٨٩٠
٣	معوّقات مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم	١٣	٠,٨٠٩
ثبات الأداة ككلّ		٤١	٠,٨١٥

يبيّن الجدول رقم (٣) أنَّ قيمة معادلة الثَّبات لكلّ محور من محاور أداة الدِّراسة، تتراوح ما بين (٠,٧٨٥) و(٠,٨٩٠)، كما بلغ ثبات المعادلة ككلّ (٠,٨١٥)، وذلك دلالة واضحة على أنَّ الأداة تتمتَّع بدرجة مناسبة ومقبولة من الثَّبات يمكن الاعتماد عليها خلال التَّطبيق الميدانيِّ للدِّراسة.

المعالجة الإحصائيَّة:

تمَّ توظيف الأساليب الإحصائيَّة الآتية لتحقيق أهداف الدِّراسة: التّكرارات والنِّسب المئويَّة لوصف عينة الدِّراسة، والمتوسطات الحسابيَّة لتحديد استجابات أفراد العينة، والانحرافات المعياريَّة لمعرفة مدى انحراف استجابات أفراد العينة لكلّ عبارة، ومعادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbachs) لحساب الثَّبات.

نتائج الدّراسة ومناقشتها:

هدفت الدِّراسة إلى معرفة واقع مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة في مدارس ساحل العاج، وتحديد مدى تأثير مشاركة المعلّمين فيه على أدائهم المهنيّ، والكشف عن أهمّ المعوّقات التي تواجه مشاركتهم في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة.

النَّتائج المتعلّقة بالسُّؤال الأوَّل: ما واقع مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السُّؤال استُخرِجت المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُّتب للعبارات، ويبيِّن الجدول رقم (٤) ترتيب عبارات المحور حسب المتوسطات الحسابيَّة لكلّ عبارة.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرُّتبة	درجة الموافقة
٢	تصدر الإدارة القرارات المدرسيَّة دون لجوء إلى المعلِّمين	٤,١٢	١,١٦٣	١	عالية
١	يشارك المعلِّمون في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة التي تخصُّهم فقط	٤,٠٩	.٨٣٣	٢	عالية
١٠	يركِّز مدير المدرسة على ترابط وتماسك العمل الجماعيّ مع المعلِّمين	٣,٤٠	١,٥٦٠	٣	متوسطة
١١	يُعزِّز المدير اقتراحات المعلِّمين حين اتّخاذ القرارات المدرسيَّة	٣,٣٧	١,٤٧٩	٤	متوسطة
٩	يُمكِّن المدير المعلِّمين من الحصول على المعلومات المطلوبة بسرعة قبل اجتماعات المدرسة	٣,٠٦	١,٥٥٩	٥	متوسطة
٣	يشارك المعلّمون مع الإدارة المدرسيَّة في مراجعة التَّعليمات والقوانين واللوائح المعمول بها في المدرسة	٢,٩٩	١,٣٥٨	٦	متوسطة
٨	يستخدم المدير أسلوب تواصل فعَّال مع المعلِّمين من خلال مشاورتهم وأخذ آرائهم حين اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة	٢,٩٩	١,١٥٩	٧	متوسطة
٦	يحرص المدير على توفير المعلومات الكافية عن القرارات المدرسيَّة للمعلِّمين والتي تساعدهم في المشاركة في اتِّخاذها	٢,٧٧	١,٣٣٦	٨	متوسطة
٥	يتبنى المدير القرارات المدرسيَّة التي تصدر من أغلبية المعلِّمين	٢,٦٨	١,١٧٦	٩	متوسطة
١٢	يشارك المعلِّمون في تنسيق متطلَّبات تنفيذ آليات المساءلة التَّربويَّة في المدرسة	٢,٦٦	١,٢٣٦	١٠	متوسطة
٤	تتاح لكلّ معلِّم في المدرسة فرصة المشاركة المتكافئة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة	٢,٥٩	١,٥٠١	١١	متوسطة
٧	توجد أدلة استرشاديَّة في المدرسة تتعلَّق بضوابط مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة	٢,٣١	١,٢٧٢	١٢	ضعيفة
	الدَّرجة الكلِّية للمحور (متوسطة)	٣,٠٣	.٤٨٦	–	–

يتبيَّن من الجدول رقم (٤) أنَّ درجة واقع مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة في مدارس ساحل العاج جاءت (متوسطة)، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ العامّ للمحور (٣,٠٣)، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الإدارة المدرسيَّة في مدارس ساحل العاج بحاجة إلى تعزيز مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة، وتتَّفق هذه النَّتيجة مع دراسة الأشهب (٢٠٠١) حول

درجة مشاركة أعضاء المعلّمين في المدارس الحكوميَّة والرَّسميَّة والخاصَّة في محافظة القدس في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة، والتي توصلت إلى أنَّ المعلّمين يشاركون في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة من وجهة نظر المديرين والمعلّمين بدرجة متوسطة.

وتراوحت المتوسطات الحسابيَّة للمحور بين (٤,١٢ – ٢,٣١)، وهي متوسطات تقع جميعها بين (عالية) و(ضعيفة)، إذ كانت أعلى العبارات من حيث المتوسطات الحسابيَّة العبارة (٢) "تصدر الإدارة القرارات المدرسيَّة دون لجوء إلى المعلّمين" بمتوسط حسابيّ (٤,١٢)، وبانحراف معياريّ (١,١٦٣)، تليها العبارة (١) "يشارك المعلّمون في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة التي تخصُّهم فقط" بمتوسط حسابيّ (٤,٠٩)، وبانحراف معياريّ (.٨٣٣)، وكلتاهما بدرجة عالية، ويمكن عزو ذلك إلى ضعف مشاركة المعلّمين في القرارات المدرسيَّة، كالقرارات التي تتعلَّق بالطَّلبة والمناهج الدِّراسيَّة وطرق تنفيذها، والبنية التَّحتيَّة، والأمور الماليَّة، بينما يشاركون في القرارات المدرسيَّة التي تخصُّهم كالأعباء التَّدريسيَّة، والالتزام بضوابط المدرسة وقوانينها ولوائحها، والتَّعامل مع الطَّلبة، وتختلف هذه النَّتيجة مع نتائج دراسة حرز الله (٢٠٠٧) التي أبرزت أنَّ معلّمي المدارس الثَّانويَّة يشاركون بدرجة عالية في اتّخاذ القرارات المتعلّقة بالمنهج وطرق تنفيذه، وشؤون الطَّلبة، والمعلّمين، والالتزام بضوابط المدرسة وقوانينها ولوائحها، والتَّعامل مع الطَّلبة.

وأتت العبارة (١٠) "يركِّز مدير المدرسة على ترابط وتماسك العمل الجماعيّ مع المعلّمين" في المرتبة الثَّالثة بمتوسط حسابيّ (٣,٤٠)، وبانحراف معياريّ (١,٥٦٠)، تليها العبارة (١١) "يُعزِّز المدير اقتراحات المعلّمين حين اتّخاذ القرارات المدرسيَّة" في المرتبة الرَّابعة بمتوسط حسابيّ (٣,٣٧)، وبانحراف معياريّ (١,٤٧٩)، وكلتاهما بدرجة متوسطة، وقد تعزى هذه النَّتيجة إلى ضعف فاعليَّة العمل الجماعيّ، وتعزيز اقتراحات المعلّمين لدى مدير المدرسة، على الرَّغم من أنَّ العمل الجماعيّ وتفعيل اقتراحات المعلّمين من أهمّ متطلَّبات تحسين الأداء المهنيّ للمعلّمين، وبالتَّالي تحقيق أهداف المدرسة، ويوضِّح عسكر (٢٠١٢) أنَّ على مدير المدرسة محاولة الاستفادة من النَّظريَّات الحديثة في الإدارة، من خلال إيجاد مناخ عمل يتَّسم بالفاعليَّة، فيعمل على تشجيع المعلّمين في تقديم ما لديهم من قدرات وخبرات، بالإضافة إلى خلق حالة من الالتزام بتوفير جوٍّ من العمل الجماعيّ وبروح الفريق، ولا يتحقَّق ذلك إلاَّ بمشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة.

ومن المهمّ الإشارة إلى أنَّ نجاح عمل الإدارة المدرسية يتوقف على مدى تفهم المدير والعاملين معه بالمدرسة لبعضهم البعض، وتوثيق العلاقات الودية فيما بينهم، وتماسكهم تماسك الصَّف

الواحد، وبهذا يصبح الجوُّ المدرسيّ جوَّ تسوده العلاقات الإنسانيَّة السَّليمة التي تعمل على تماسك الجماعة المدرسيَّة، وزيادة دافعية المعلِّمين، ورفع روحهم المعنويَّة؛ مما يجعل العمليَّة التَّربوية والتَّعليميَّة تسير على وجه صحيح.

وحصلت العبارة (٤) "تتاح لكلّ معلِّم في المدرسة فرصة المشاركة المتكافئة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة" على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابيّ (٢,٥٩)، وبانحراف معياريّ (١,٥٠١) بدرجة متوسطة، تليها في المرتبة الأخيرة العبارة (٧) "توجد أدلة استرشاديَّة في المدرسة تتعلَّق بضوابط مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة" بمتوسط حسابيّ (٢,٣١)، وبانحراف معياريّ (١,٢٧٢) بدرجة ضعيفة، وتعول هذه النَّتيجة إلى عدم إتاحة فرص المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة لكلّ معلِّم، إلى جانب غياب أدلة استرشاديَّة في المدرسة تتعلَّق بشروط المشاركة في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة، ولعل السَّبب في ذلك ضعف وعي الإدارة المدرسيَّة بأهمِّيَّة مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة، وتتَّفق هذه النَّتيجة مع نتائج دراسة سيسي وعبد الحكيم (٢٠١٦) التي أظهرت أنَّ درجة مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات التَّعليميَّة في مدارس ساحل العاج يشوبها قصور، ويرجع ذلك إلى اتِّخاذ مديريها قرارات بأنفسهم دون لجوء إلى اقتراحات المعلِّمين واستشارتهم في أمور المدرسة.

النَّتائج المتعلِّقة بالسّؤال الثَّاني: ما مدى تأثير مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة على أدائهم المهنيّ في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السُّؤال استُخرِجت المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُّتب للعبارات، ويوضِّح الجدول رقم (٥) ترتيب عبارات المحور حسب المتوسطات الحسابيَّة لكلّ عبارة.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرُّتبة	درجة التَّأثير
١١	تساعد المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة المعلّمين على تقبُّل القرارات المتعلّقة بهم والتزامهم بتنفيذها	٤,٨٤	.٦٨٢	١	عالية جدًا
٩	تساعد المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة على رفع الرُّوح المعنويَّة لدى المعلّمين	٤,٨٠	.٦٥٩	٢	عالية جدًا
٤	تشجّع المشاركة في اتّخاذ القرارات المدرسة المعلّمين على النُّموّ المهنيّ الذَّاتيّ المستمرّ	٤,٦٦	.٧٠٨	٣	عالية جدًا
٦	تدعم المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة الرَّقابة السُّلوكيَّة الدَّائمة والتَّقويم الذّاتيّ لدى المعلّمين	٤,٦٤	.٧٢٥	٤	عالية جدًا
٧	توفّر المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة فرصة الإبداع والنَّقد البنَّاء لدى المعلّمين	٤,٣٢	.٨٨٨	٥	عالية جدًا
١	تساعد المشاركة في اتّخاذ القرارات المعلّمين في معرفتهم لواجباتهم وحقوقهم	٤,٣١	١,٠٢٥	٦	عالية جدًا
٢	تحفّز المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة المعلّمين في متابعتهم لكلّ ما هو جديد في مجال تخصّصاتهم	٤,٢٩	.٩٢٧	٧	عالية جدًا
١٦	تمكّن المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة المعلّمين من مشكلات الطُّلاب الشَّخصيَّة والتَّعليميَّة وكيفية التَّعامل معها	٤,١٩	١,٠٢١	٨	عالية
٥	تمنح المشاركة في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة الثّقة وتأكيد الذَّات لدى المعلّمين ممَّا يزيد من حماسهم واهتمامهم لمهنتهم	٤,١٦	١,١٥٢	٩	عالية
١٢	تحثُّ المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة المعلّمين على التَّقيُّد بموعد الحصة الصَّفيَّة واستثمار وقتها	٤,١٦	١,٠١٥	١٠	عالية
١٥	تدفع المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة المعلّمين إلى بناء العلاقة الإنسانيَّة بينهم وبين طلابهم	٣,٩٣	.٩٧٩	١١	عالية
١٤	تؤدّي المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة إلى تحسين عمليَّات التَّواصل بين المعلّمين وأولياء الأمور بما يمكّنهم من متابعة طلابهم	٣,٩٢	١,٠٥٠	١٢	عالية
٣	تدفع المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة المعلّمين إلى إنجاز المهام الموكَّلة إليهم في الوقت المناسب	٣,٧٥	.٩٩٢	١٣	عالية
١٠	تُحقّق المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة العمل الجماعيّ المستمرّ وبروح الفريق لدى المعلّمين	٣,٣٥	.٩٥٢	١٤	متوسطة
١٣	تساعد المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة المعلّمين على الكشف عن مواطن الضَّعف في عملهم لمعالجتها ومواطن القوَّة لتعزيزها	٣,٣٣	١,٤٠٢	١٥	متوسطة
٨	تُعزّز المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة الرِّضا الوظيفيّ للمعلّمين والانتماء إلى المهنة وتحمُّل مسؤوليَّاتها	٣,٠١	١,٣٦١	١٦	متوسطة
الدَّرجة الكلِّية للمحور (عالية)		٤,١٠	.٢٧٢	–	–

يتَّضح من الجدول رقم (٥) أنَّ مدى تأثير مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة على أدائهم المهنيّ في مدارس ساحل العاج بدرجة (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ العامّ للمحور (٤,١٠)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابيَّة للمحور بين (٤,٨٤ - ٣,٠١)، وهي متوسطات تقع جميعها بين درجة عالية جدًا ومتوسطة؛ ممَّا يعزِّز مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة، وجدواها في تطوير أدائهم المهنيّ، وتحقيق أهداف العمليَّة التَّعليميَّة.

حظيت العبارات الآتية بالمراتب الخمس الأولى، وهي: العبارة رقم (١١) "تساعد المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة المعلِّمين على تقبُّل القرارات المتعلِّقة بهم والتزامهم بتنفيذها" بمتوسط حسابيّ (٤,٨٤)، وبانحراف معياريّ (.٦٨٢)، والعبارة رقم (٩) "تساعد المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة على رفع الرُّوح المعنويَّة لدى المعلِّمين" بمتوسط حسابيّ (٤,٨٠)، وبانحراف معياريّ (.٦٥٩)، والعبارة رقم (٤) "تُشجّع المشاركة في اتّخاذ القرارات المدرسة المعلِّمين على النُّموّ المهنيّ الذَّاتيّ المستمرّ " بمتوسط حسابيّ (٤,٦٦)، وبانحراف معياريّ (.٧٠٨)، والعبارة رقم (٦) "تدعم المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة الرَّقابة السُّلوكيَّة الدَّائمة والتَّقويم الذَّاتيّ لدى المعلِّمين" بمتوسط حسابيّ (٤,٦٤)، وبانحراف معياريّ (.٧٢٥)، والعبارة رقم (٧) "توفِّر المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة فرصة الإبداع والنَّقد البنَّاء لدى المعلِّمين" بمتوسط حسابيّ (٤,٣٢)، وبانحراف ميعاريّ (.٨٨٨)، وكلُّها بدرجة عالية جدًا، وتعود هذه النَّتيجة إلى أهمِّيَّة مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة، ودورها الفاعل في تطوير أدائهم المهنيّ، وأكَّد ذلك حبتور (٢٠٠٠، ص٩٦) أنَّ هناك استعدادًا لقبول القرارات المتَّخذة، والسَّعي إلى التَّطوير الذَّاتيّ من خلال مشاركة المرؤوسين في العمليَّة التي قادت إلى اتِّخاذ القرار، حيث تمنحهم المشاركة الفرصة لمعرفة ماذا عليهم وما لهم؛ وخلق لهم استمراريَّة النُّموّ المهنيّ، والسَّعي إلى تقديم ما هو أفضل، وأشار مرسي (٢٠٠٥) إلى أنَّ عمليَّة اتِّخاذ القرارات هي حصيلة جهد جماعيّ مشترك يتعاون فيها المدير والمعلِّمون، لما في ذلك من أثر إيجابيّ على القرار نفسه، وعلى المعلِّمين في رفع روحهم المعنويَّة، وانعكاس ذلك على نموّ أدائهم، وتحقيق الأهداف التَّربويَّة والتَّعليميَّة، وذكر حرز الله (٢٠٠٧، ص٣٧) أنَّ مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرار يعمل على تحقيق الثِّقة المتبادلة بين القائد والمعلِّمين، ورفع روحهم المعنويَّة في المدرسة؛ ممَّا يؤديّ إلى تحسين أدائهم.

وعلى هذا المنوال، فلم يعد من المقبول أن ينفرد مدير المدرسة باتِّخاذ القرارات المدرسيَّة لوحده، وذلك لأنَّ اتِّخاذ القرار يتمّ نتيجة التقاء الآراء والأفكار التي تخضع للدِّراسة والتَّحليل، وبعد ذلك اتِّخاذ الأنسب، وهذا بدوره يمنح الثِّقة لدى المعلِّمين، ويساعدهم في تقبُّل القرارات

المتَّخذة، ورفع معنويَّاتهم في مهنتهم (السلامة، ٢٠١١).

كما تتَّفق هذه النَّتائج مع نتائج بعض الدِّراسات السَّابقة، ومنها دراسة سلامة (١٩٩٢) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابيَّة بين مستوى مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات والرُّوح المعنويَّة للمعلِّمين، ودراسة كيم (Kim، 2001) التي أظهرت أنَّ المستويات الفعليَّة للمشاركة في صنع القرارات أثَّرت إيجابيًّا نحو إدراكهم للرِّضا الوظيفيّ، وتقبُّلهم للقرارات المتعلِّقة بهم والتزامهم بتنفيذها، والرَّقابة الذَّاتية، ودراسة أُولُورنسُولا وأُولاَيمي (Olorunsola & Olayemi، 2011) التي أسفرت عن وجود أقصى قدر من التَّعاون بين المعلِّمين ومديري المدارس فيما يتعلَّق باتِّخاذ القرارات المدرسيَّة؛ والذي يمنح المعلِّمين الشُّعور بأهمِّيَّتهم، وتحقيق لديهم ما يعرف بالرِّضا الوظيفي، وتعزيز روحهم المعنويَّة المبنية على الحماس والتَّشجيع، والتَّحفيز، والتَّقدير، والنُّموّ المهنيّ الذّاتيّ المستمرّ، ودراسة مُوشِيتي (Mosheti، 2013) التي أبرزت أنَّ مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات لها أثرٌ في انتمائهم إلى مهنة التَّعليم، والتَّقيُّد بضوابطها وواجباتها، وكذلك الالتزام المستمرّ، والسّعي إلى نموّ أدائهم مهنيًّا، وتحسين مهاراتهم التَّدريسيَّة خلال مسيرتهم المهنيَّة.

وحصلت العبارات الآتية على المراتب الثَّلاث الأخيرة، وهي: العبارة رقم (١٠) "تُحقِّق المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة العمل الجماعيّ المستمرّ وبروح الفريق لدى المعلِّمين" بمتوسط حسابيّ (٣,٣٥)، وبانحراف معياريّ (.٩٥٢)، والعبارة رقم (١٣) "تساعد المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة المعلِّمين على الكشف عن مواطن الضَّعف في عملهم لمعالجتها ومواطن القوَّة لتعزيزها" بمتوسط حسابيّ (٣,٣٣)، وبانحراف معياريّ (١,٤٠٢)، والعبارة رقم (٨) "تعزِّز المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة الرِّضا الوظيفيّ للمعلِّمين والانتماء إلى المهنة وتحمُّل مسؤوليَّاتها" بمتوسط حسابيّ (٣,٠١)، وبانحراف معياريّ (.٢٧٢)، وكلُّها بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ هناك علاقة وثيقة بين مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة وتحقيق كلٍّ من العمل بروح الفريق والرِّضا الوظيفيّ، ورفع الجهد المبذول في العمل؛ ممَّا ينعكس إيجابًا على أداء المعلِّمين مهنيًّا، وتتناغم هذه النَّتيجة مع ما أثبتته دراسة كنعان (٢٠٠٣) أنَّ مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرار تساعد على تحسين نوعيَّة القرار المتَّخذ؛ حيث يمكن للمدير والمعلِّمين من خلالها معرفة مواطن الضَّعف في العمل المدرسيّ لمعالجتها ومواطن القوَّة لتعزيزها.

النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّالث: ما أهمّ معوِّقات مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السُّؤال استُخرِجت المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُّتب للعبارات، ويوضِّح الجدول رقم (٦) ترتيب عبارات المحور حسب المتوسطات الحسابيَّة لكلّ عبارة.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرُّتبة	درجة الموافقة
١	عدم وجود معايير وضوابط يتمّ في ضوئها مشاركة المعلِّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة	٤,٥٣	.٦٨٦	١	عالية جدًا
١٣	غياب الحوافز المادِّيَّة والمعنويَّة للمعلِّمين المشاركين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة	٤,٣٤	.٧٧٥	٢	عالية جدًا
٧	كثرة القيود الإجرائيَّة التي تتحكَّم في القرارات المدرسيَّة المتَّخذة	٤,٠٣	.٧٩٢	٣	عالية
٩	كثرة الأعباء التَّدريسيَّة المطلوبة من المعلِّمين	٤,٠٣	.٧٩٢	٤	عالية
١١	عدم امتلاك مدير المدرسة خصائص شخصيَّة قياديَّة (كالابتكار والمرونة والمبادرة)	٣,٩١	١,٢٣٨	٥	عالية
٤	ضعف الوعي لدى المدير بأهمِّيَّة مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة	٣,٤٠	١,٧٢٢	٦	متوسطة
٢	الثِّقة المفرطة لدى مدير المدرسة بآرائه واقتراحاته	٣,٣٠	.٧٧١	٧	متوسطة
٣	ضعف العلاقات الإنسانيَّة بين المدير والمعلِّمين	٣,٢٤	١,٠٧٩	٨	متوسطة
٨	عدم توفُّر المهارات والخبرات اللازمة لدى المعلِّمين لمشاركتهم في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة	٣,٠٤	١,١١٢	٩	متوسطة
١٢	عدم حرص المديرين على تفويض المعلِّمين المزيد من المسؤوليَّات والصَّلاحيات	٢,٩١	١,١٢٠	١٠	متوسطة
٥	ضعف الثِّقة لدى المدير في قدرات المعلِّمين وآرائهم	٢,٨٩	١,٧٦١	١١	متوسطة
١٠	غياب العمل بالقرارات المدرسيَّة المتَّخذة عن طريق التَّصويت بأغلبية المعلِّمين	٢,٧٥	١,٣٠٨	١٢	متوسطة
٦	عدم إبلاغ المعلِّمين باجتماعات المدرسة في وقت كاف	٢,٥٨	.٨٨٦	١٣	ضعيفة
الدَّرجة الكلِّيَّة للمحور (عالية)		٣,٤٥	.٣٥٠	-	-

يظهر في الجدول رقم (٥) أنَّ معوّقات مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة في مدارس ساحل العاج بدرجة (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ العامّ للمحور (٣,٤٥)، ولعل تفسير هذه النَّتيجة يكمن في طابع الإدارة المدرسيَّة المركزيِّ الذي يفرض اتّخاذ معظم القرارات المدرسيَّة من طرف المدير وحده؛ ممَّا أدَّى إلى وجود معوّقات عدَّة تواجه الإدارة في مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة.

وبالنَّظر إلى جميع المتوسطات الحسابيَّة للمحور يلاحظ أنَّها تتراوح بين (٤,٥٣ – ٢,٥٨)، أي بين (عالية جدًا وضعيفة)، وكانت العبارات الخمس الأولى مرتبة ترتيبًا تنازليًّا حسب متوسطاتها الحسابيَّة كما يأتي: العبارة رقم (١) "عدم وجود معايير وضوابط يتمّ في ضوئها مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة" بمتوسط حسابيّ (٤,٥٣)، وبانحراف معياريّ (.٦٨٦)، تليها العبارة رقم (١٣) "غياب الحوافز المادِّيَّة والمعنويَّة للمعلّمين المشاركين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة" بمتوسط حسابيّ (٤,٣٤)، وبانحراف معياريّ (.٧٧٥)، وكلتاهما بدرجة عالية جدًا، ثمَّ العبارة رقم (٧) "كثرة القيود الإجرائيَّة التي تتحكَّم في القرارات المدرسيَّة المتَّخذة" بمتوسط حسابيّ (٤,٠٣)، وبانحراف معياريّ (.٧٩٢)، والعبارة رقم (٩) "كثرة الأعباء التَّدريسيَّة المطلوبة من المعلّمين" بمتوسط حسابيّ (٤,٠٣)، وبانحراف معياريّ (.٧٩٢)، تليها العبارة رقم (١١) "عدم امتلاك مدير المدرسة خصائص شخصيَّة قياديَّة (كالابتكار والمرونة والمبادرة)" بمتوسط حسابيّ (٣,٩١)، وبانحراف معياريّ (١,٢٣٨)، وكلُّها بدرجة عالية، وقد يُفسَّر ذلك بأنَّ هذه المعوّقات تُوثِّر جذريًّا على فاعليَّة مشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة، وذلك للارتباط المباشر بعدم وجود قواعد وشروط للمشاركة في اتّخاذ القرارات في المدرسة، وغياب الحوافز المادِّيَّة والمعنويَّة للمشاركين فيه، وعدم امتلاك المدير خصائص شخصيَّة قياديَّة، ويعضد عبد الرحمن (٢٠٠٨) ذلك: أنَّ اتّخاذ القرارات التَّعليميَّة هي محصلة لعمل الإدارة المدرسيَّة، بل يمثِّل العمل اليوميّ الوحيد لأي مدير في المستوى الإداريّ، فأي قرار لا يتمّ اتّخاذه عفويًا أو ارتجاليًا؛ يجب أن يتبع منهجًا علميًّا، وقواعد تحفيزيَّة للمشاركة في اتِخاذه، فالقرار الذي ينبني على أسس علميَّة، يتميَّز بالموضوعيَّة والمنطقيَّة.

ويبيِّن مصطفى (٢٠٠٢) أنَّ البيانات والمعلومات شرطٌ أساسيٌّ من الشُّروط التي ينبغي توافرها لمتَّخذ القرارات المدرسيَّة، فمتَّخذ القرار في حاجة إلى معلومات أو بيانات في تحديد الهدف أو المشكلة، وفي تحليلها، وفي الاختيار بين البدائل، وفي التَّنفيذ، والمتابعة، والتَّقويم، فكلَّما كانت البيانات والمعلومات غير متوفرة بالدَّرجة والدِّقة المطلوبة، شكَّل ذلك صعوبة

في اتِّخاذ القرارات، ويؤكِّد حرز الله (٢٠٠٧) أنَّ عمليَّة اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة تستدعي توفير الحقائق التي أساسها المعلومات والبيانات؛ وذلك لقيام عمليَّة اتّخاذ القرارات على أسس جماعيَّة فعَّالة، ومراعاة الوقت المتاح، والعامل الاقتصاديّ والتَّحفيزيّ، وسرية القرارات المتَّخذة، ويتطلَّب ذلك اتِّصاف مدير المدرسة بالمرونة والخصائص الشَّخصيَّة والقياديَّة التي تعدُّ من أهمِّ العوامل ذات التَّأثير الإيجابيّ نحو بذل المزيد من الجهود باتّجاه تحسين أداء المعلِّمين وتطويره.

ومن نافلة القول: إنَّ المعايير التي يتمُّ في ضوئها مشاركة المعلِّمين في اتّخاذ القرارات في المدرسة من شأنها تعزيز أواصر الألفة والانتماء المهنيّ لديهم، وهذا ينسجم مع الهدف الأساسيّ الذي وجدت الإدارة المدرسيَّة من أجله، وهو تطوير أداء المعلِّمين، وتقديم الخدمات المناسبة لهم، والاستجابة لحاجاتهم المادِّية والمعنويَّة، وتحسين المناخ التَّنظيميّ المدرسيّ، بما يؤدِّي إلى تحقيق أفضل نتائج في مخرجات تعليميَّة.

وفي المقابل، أتت العبارة رقم (٦) "عدم إبلاغ المعلِّمين باجتماعات المدرسة في وقت كاف" بمتوسط حسابيّ (٢,٥٨)، وبانحراف معياريّ (.٨٨٦)، وقد يعزى ذلك إلى عدم قناعة أفراد عينة الدِّراسة بتأثير هذا المعوِّق على مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة، على الرُّغم من أهمِّيَّة معرفة اجتماعات المدرسة التي تُتَّخذ فيها القرارات بوقت مناسب؛ ممَّا يمنح المشاركين فرصة كافية للاستعداد ذهنيًّا ونفسيًّا، وإبداء آرائهم ومقترحاتهم، وبالتَّالي يجعل القرارات المتَّخذة سليمة، ويحقِّق الهدف المرجو منها.

توصيات الدِّراسة ومقترحاتها:

في ضوء النَّتائج التي توصلت إليها الدِّراسة، توصي بالآتي:

١. تعزيز مفهوم المشاركة في اتِّخاذ القرارات من خلال تهيئة البيئة المدرسيَّة لدعم مشاركة المعلِّمين، وضرورة إتاحة الفرص المتكافئة لكلّ معلِّم للمشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة وفق معايير وأسس علميَّة محدَّدة من الإدارة المدرسيَّة.
٢. إيجاد أدلة استرشاديَّة في المدرسة تتعلَّق بضوابط مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة، وتقديم الدَّعم المادِّيّ، والتَّشجيع المعنويّ للمعلِّمين المشاركين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة.
٣. الاهتمام بالمعوِّقات التي تحدّ من مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة، ومنها: عدم وجود ضوابط يتمُّ في ضوئها مشاركة المعلِّمين في اتّخاذ القرارات المدرسيَّة، وغياب الحوافز المادِّيَّة والمعنويَّة لهم، وكثرة القيود الإجرائيَّة التي تتحكَّم في القرارات

المتَّخذة، وكثرة الأعباء التَّدريسيَّة المطلوبة من المعلِّمين، وعدم امتلاك مدير المدرسة خصائص شخصيَّة قياديَّة.

٤. تطوير العلاقات الإنسانيَّة بين المدير والمعلِّمين بما يساعد على توفير مناخ إيجابيّ يكفل اتِّخاذ القرارات الرَّشيدة مبنية على مبدأ المشاركة والشُّورى؛ ممَّا يسهم في تطوير أداء المعلِّمين.

٥. عقد دورات تدريبيَّة حول خصائص شخصيَّة قياديَّة (كالابتكار والمرونة والمبادرة في الإدارة)، وأساليب اتِّخاذ القرار وسبل تطويره يشارك فيها المديرون والمعلِّمون.

٦. القيام بدراسة واقع مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة في ساحل العاج وأهمّ الآليات لتطويرها، وكذلك دراسة علاقة مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة مع متغيِّرات أخرى، مثل: الرِّضا الوظيفيّ والنُّمو المهنيّ الذَّاتيّ.

المراجع العربية:

إبــراش، إبراهيم. (٢٠٠٩). المنهج العلميّ وتطبيقاته في العلوم الاجتماعيَّة. عمان: دار الشّروق.

أبو عاشور، خليفة؛ شطناوي، جميل. (٢٠١٤). فاعليَّة القرارات المتَّخذة في مجالس الأقسام الأكاديميَّة في الجامعات الأردنيَّة. المجلة الأردنيَّة في العلوم التَّربويَّة. ١٠(٣)، ص٣٣٧-٣٤٩.

ابن منظور. (٢٠٠٣). لسان العرب. القاهرة: دار الحديث للطِّباعة والنَّشر.

الأشهب، عائدة كامل. (٢٠٠١). درجة مشاركة أعضاء الهيئة التَّدريسيَّة في مدارس القدس في اتِّخاذ القرار وعلاقته في الانتماء لمهنة التَّعليم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس.

البدري، طارق عبد الحميد. (٢٠٠١). تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التَّربويّ. عمان: دار الفكر.

بركات، غسان؛ صبيرة، فؤاد؛ تفاحة، عصام. (٢٠١٥). مدى مشاركة المعلِّمين في عمليَّة اتِّخاذ القرار المدرسيّ وعلاقتها ببعض المتغيِّرات: دراسة ميدانيَّة على معلِّمي مرحلة التَّعليم الأساسيّ في محافظة اللاذقية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدِّراسات العلميَّة- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانيَّة. ٣٧(٢)، ص٢٨٣-٣٠٥.

البراهيم، فيصل فهد. (٢٠٠٨). العوامل المؤثرة على مشاركة الموظفين في صنع القرار وعلاقته بمستوى أدائهم (دراسة مسحيَّة على الموظفين في مجلس الشُّورى السُّعوديّ. رسالة ماجستير غير منشورة. كلِّيَّة الدِّراسات العليا. جامعة نايف العربيَّة للعلوم الأمنية.

بكر، عبد الجواد. (٢٠٠٢). السّياسات التَّعليميَّة وصنع القرار. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطِّباعة والنَّشر.

بامبا، يوسف. (٢٠٠٢). مشكلات التَّعليم الإسلاميّ في كوت ديفوار: دراسة تحليليّة تقويميَّة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلِّيَّة التَّربية، جامعة أفريقيا العالميَّة.

جمال الدِّين، نجوى يوسف؛ الكمالي، عبد الله عبد القادر؛ حسان محمود حسان. (٢٠١٥). الاتّجاهات الحديثة في صنع القرار التَّربويّ. مجلة العلوم التَّربويَّة. ١(١)، ص١-٤٢.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (٢٠٠٧). سيكولوجية صنع القرار. القاهرة: مكتبة النَّهضة المصريَّة. ط٢.

حبتور، عبد العزيز صالح. (٢٠٠٠). أصول ومبادئ الإدارة العامَّة. عمان: الدَّار العلميَّة الدَّوليَّة للنَّشر.

حرز الله، أشرف. (٢٠٠٧). مدى مشاركة معلّمي المدارس الثَّانويَّة في اتِّخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفيّ. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلاميَّة بغزة.

حمادات، محمد حسن. (٢٠٠٦). القيادة التَّربويَّة في القرن الجديد. عمان: دار الحامد للنَّشر والتَّوزيع.

الخياط، أسماء عبد الرحيم. (٢٠٠١). السُّلوك القياديّ لمديري المدارس المتوسطة وعلاقته بمستوى مشاركة المدرِّسين في اتِّخاذ القرار وثقتهم بالمديرين. رسالة غير منشورة، كلِّيَّة التَّربية، جامعة الموصل.

سيسي، أحاندو. (٢٠١٧). درجة التزام المديرين بترسيخ المساءلة التَّربويَّة ودورها في تحسين الأداء المهنيّ للمعلّمين في مدارس كُوتْ دِيفُوار. مجلة الجامع في الدِّراسات النَّفسيَّة والعلوم التَّربويَّة. (٤)، ص١١٤-١٤٤.

سيسي، أحَانَدو؛ عبد الحكيم، عبد الله. (٢٠١٦). تطوير إدارات المدارس الإسلاميَّة النَّموذجيَّة في كُوت ديفُوار في ضوء معايير الجودة الشَّاملة. مجلة الدِّراسات والبحوث الاجتماعيَّة بجامعة الشّهيد حمة لخضر – الوادي، (١٧)، ص٧-٢٨.

السفياني، ماجد سفر. (٢٠١٢). درجة مشاركة المعلّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة (دراسة ميدانيَّة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثَّانويَّة بمحافظة الطَّائف). رسالة ماجستير غير منشورة. كلِّيَّة التَّربية، جامعة أمّ القرى.

سلامة، عبد العظيم حسين. (٢٠٠٥). ديناميات وأخلاقيَّات صنع القرار. القاهرة: دار النَّهضة العربيَّة.

سلامة، كايد. (١٩٩٢). أثر مشاركة المعلِّمين في اتِّخاذ القرارات المدرسيَّة على روحهم المعنويَّة. مجلة أبحاث البرموك. ٨(١)، ص١٥١-١٨٩.

السلامة، ماجد محسن. (٢٠١١). معوِّقات مشاركة المعلِّمين في صنع القرار المدرسيّ في المرحلة الثَّانويَّة بمدينة الدَّمام من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلِّيَّة العلوم الاجتماعيَّة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة.

السمارات، ياسمين داود. (٢٠١٣). أثر استخدام إستراتيجيَّة حلّ المشكلات في تدريس مادَّة التَّربية الوطنيَّة في تنمية مهارات اتّخاذ القرار لدى طلبة الصَّف العاشر الأساسيّ في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدِّراسات التَّربويَّة والنَّفسيَّة. ١(٢)، ص٢٤٧-٢٧٤.

عبد الرحمن، حسين أحمد. (٢٠٠٨). المدخل إلى أصول الإدارة ومبادئ الإدارة العامَّة. القاهرة: الدَّار العالميَّة للنَّشر والتَّوزيع.

عسكر، عبد العزيز محمد. (٢٠١٢). القيادة التَّشاركيَّة وعلاقتها بالثَّقافة التَّنظيميَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلِّمين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلِّيَّة التَّربية، جامعة الأزهر بغزة.

الغزاوي، خليل محمد. (٢٠٠٦). إدارة اتِّخاذ القرار الإداريّ. الأردن: كنوز المعرفة.

كنعان، نواف. (٢٠٠٣). اتِّخاذ القرارات الإداريَّة بين النَّظريَّة والتَّطبيق. عمان: دار الثَّقافة للنَّشر والتَّوزيع.

لفته، جواد. (٢٠١١). الإدارة الحديثة لمنظومة التَّعليم العالي. الأردن: دار صفاء للنَّشر والتَّوزيع.

مرسي، محمد منير. (٢٠٠٥). الإدارة التَّعليميَّة أصولها وتطبيقاتها. القاهرة: عالم الكتب.

مسغوني، آمنة .(٢٠١٥). آليات اتّخاذ القرار داخل التَّنظيم وعلاقتها بالرِّضا على الأداء الوظيفيّ. بحث مقدّم لنيل الماجستير، كليَّة العلوم الاجتماعيَّة والإنسانيَّة، جامعة الشّهيد حمة لخضر الوادي.

مصطفى، صلاح عبد الحميد. (٢٠٠٢). الإدارة المدرسيَّة في ضوء الفكر الإداريّ المعاصر. الرِّياض: دار المريخ للنَّشر.

مغاري، تيسير محمد. (٢٠٠٩). نمط القيادة السَّائدة في مديريات التَّربية والتَّعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التَّربويّ من وجهة نظر العاملين بها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلِّيَّة التَّربية، جامعة الأزهر بغزة.

ماهر، أحمد. (٢٠٠٤). الإدارة والمبادئ والمهارات. الإسكندرية: الدَّار الجامعيَّة.

المراجع الأجنبية:

Binaté, I. (2012). L'enseignement islamique en Côte d'ivoire: debats et evolutions. *Les Lignes De Bouaké-La-Neuve*. (3), pp. 213-239.

Chi keung, C. (2008). *The effect of shared decision making on the improvement in teachers' job development*. Access dete: 27\03\2017, from: http://www.eric.ed.gov.

Hellawell, D., & Hancock, N. (2001). A case study of the changing role of the academic middle manager in higher education: between hierarchical control & collegiality. *Research Papers In Education*, 16(2), pp. 183-197.

Hensley, R. (1998). *Case study of presidential leadership in selected montana higher institutions.* (college presidents) Unpublished doctoral dissertation, Montana state University.

Kim, F. (2001). *The relation ship between decision making participation in job satisfaction among wore an school teacher*. University of iowa proudest abstracts.

Mosheti, P. A. (2013). *Teacher participation in school decision-making and job satisfaction as correlates of organizational commitment in senior schools in botswana*. Dissertations. 587. From: http://digitalcommons.andrews.edu/dissertations/587.

Olorunsola, E., & Olayemi A. (2011). Teachers participation in decision making process in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Education Administration and Policy Studies*. 3(6), pp. 78-84, June 2011. Available online at http://www.academicjournals.org/JEAPS.

جودة الخدمات الإرشادية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى المرشدين الطلابيين بمكة المكرمة

أ. معيوف بطي راضي المحمودي
مرشد طلابي – إدارة التعليم بمكة المكرمة

المستخلص :

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين السمات الشخصية وجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين بمكة المكرمة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة البحث من (٩٤) مرشدا من المرشدين الطلابيين في جميع المراحل الدراسية، واستخدم الباحث مقياس أيزنك للشخصية، ترجمة عبدالخالق (١٩٩١)، ومقياس جودة الخدمات الإرشادية من إعداد عبدالله والغانمي (٢٠١٦). وأسفر البحث عن النتائج التالية: توجد علاقة إحصائية ذات دلالة بين سمات الشخصية وجودة الخدمات الإرشادية، موجبة بين بعد الانبساطية وجودة الخدمات الإرشادية عند مستوى (٠,٠٠١) وسالبة بين بعد العصابية وجودة الخدمات الإرشادية بينما لا توجد علاقة بين جودة الخدمات الإرشادية وبعد الذهانية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين في سمات الشخصية وفقا لمتغير التخصص، إلا أنه توجد فروق في جودة الخدمات الإرشادية وفقا لمتغير التخصص لصالح المتخصصين، وأخيرًا يمكن التنبؤ بجودة الخدمات الإرشادية من بعد الانبساطية. وقد أوصى الباحث بضرورة إجراء اختبارات مهنية للمواءمة بين شخصية المرشد ومهنة الإرشاد عند إجراءات الترشح للقبول بها، زيادة المقاعد الجامعية في مجال تخصص الإرشاد، إعادة صياغة نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمرشد الطلابي والتنسيق مع الجامعات لإجراء دورات أكثر مهنية من تلك التي تقام في مراكز التدريب على أيدي أكاديميين متخصصين في مجال التوجيه والإرشاد، بالإضافة إلى الإفادة مما وضعته المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة من معايير لجودة الخدمات الإرشادية.

مقدمة :

يعيش الفرد في عالم متغير باستمرار ويشمل التغير مراحل حياته المختلفة، حيث ينتقل من الطفولة إلى المراهقة فالشباب والشيخوخة كما أن التغير يشمل مناشط حياته المختلفة حيث يكون في أسرته حتى الخامسة، ثم ينتقل إلى المدرسة بمراحلها المختلفة ومطالبها المتعددة من دراسة وتحصيل، وبعدها ينتقل إلى حياة العمل والإنتاج وعليه إذن أن يتكيف مع مطالب المهن من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية (الداهري، ٢٠٠٨).

وبناء على ذلك تعاظمت مسؤولية التوجيه والإرشاد الذي تتركز جميع برامجه وخدماته الإرشادية بصورة مباشرة بإستراتيجياته الإنمائية والوقائية والعلاجية على رعاية النمو السليم للطالب، والارتقاء بسلوكه وتعديل تلك النماذج السلوكية غير المرغوب فيها وتوجيهها بما يتلاءم مع قدرات وميول ورغبات الطالب (وزارة التعليم، ١٤٢٦).

وحيث يعدُّ المرشد الطلابي الذي يقوم بتقديم الخدمات أكثر الأدوات أهمية حيث يشير كوري (٢٠١٣: ٤٤) إلى ذلك بقوله: "إن أكثر الأدوات أهمية والتي عليك استعمالها كمرشد هي نفسك أنت كشخص، ثم كحر في ممتهن؛ فكلتا الصفتين يصعب فصلهما عن بعضهما على أرض الواقع، فشخصية المعالج (المرشد) والعلاقة العلاجية تسهم إلى حد كبير في نجاح سير العلاج".

ولذلك فإن سمات الشخصية تؤدي دورا مهما وحيويا في نجاح مهنة المرشد المدرسي، فالسمة هي صفة جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية، فطرية أو مكتسبة، يتميز بها الشخص وتعبر عن استعداد ثابت نسبيا لنوع معين من السلوك، يمكن فهم الفرد في ضوء سمات شخصيته التي تعبر عن سلوكه، ويمكن أن يوصف بأنه منطو أو منبسط أو عصابي في ضوء هذه السمات الشخصية، وهي تؤثر على الاختيار المهني (أبو أسعد، ٢٠١٢: ٧٠). وعليه؛ يرى الباحث مبدئيا أن شخصا بسمات عصابية وانفعالية أو انطوائية لن يقدم خدمات إرشادية وقائية ونمائية وعلاجية ذات جودة عالية بخلاف الشخص صاحب السمات الانبساطية والاجتماعية فإنه يكون ميالا للأعمال التطوعية، لذلك عند اختيار المرشد لابد أن تكون سماته الشخصية أحد معايير الاختيار.

إن الإرشاد هو شكل من أشكال التعلم يحتاج إلى الجودة في تقديمه؛ لذلك فإن على المعالج أن يكون راغبا في تحاشي القوالب النمطية، ويكون شخصا حيويا وأصيلا في تعامله في أثناء العملية الإرشادية، ففي حالة اختيارنا أن نكون مهتمين فقط في الوظيفة كمرشدين وألّا نرتكب خطأ يهدد هذه الوظيفة ونستخدم أساليب جامدة لنبقى دوما في أمان، فإن النتيجة لذلك أن العملاء بدورهم يحتمون وراء أساليب لا تعرضهم لفقدان أمنهم. وباختصار، فنحن

كمرشدين نمثل النموذج لعملائنا. فإذا كنا مثالا للسلوك الملتوي المتنافر، ومثالا للنشاط الجامد المتخاذل، فما علينا إلا أن نتوقع أن عملاءنا سوف يقلدون هذا السلوك، وإذا كنا نموذجا للأصالة فإن عملاءنا سيأخذون منحى الأمانة والدقة (كوري،٢٠١٣: ٤٥). ولأهمية العمل الإرشادي وما تسهم به سمات الشخصية فيه، سيقوم الباحث بالتعرف على العلاقة بين سمات الشخصية وجودة الخدمات الإرشادية.

مشكلة البحث:

تشير بعض البحوث التي تناولت السمات الشخصية وعلاقتها بفاعلية المرشد إلى وجود علاقة ارتباطية بينهما، كدراسة القيسي (١٩٨٤: ٣) التي أشارت نتائجها في المقارنة البعدية إلى أن المرشدين مرتفعي الفاعلية الإرشادية يتميزون عن المرشدين متوسطي الفاعلية ومنخفضي الفاعلية بأنهم أكثر ميلا (للمغامرة، الدهاء والكياسة) كما أنهم أكثر اتصافا (بعدم التحفظ) كما أنهم (أكثر ثباتا انفعاليا). وتشير أيضا دراسة شنّير (٢٠١١: ٣١٠) إلى أن المرشدين الذين نالوا رضا مرتفعا في علاقتهم مع المحيطين بهم هم أكثر دفئا واستقرارا انفعاليا وجرأة اجتماعية وأقل توترا وسيطرة وشرودا من الذين نالوا رضا منخفضا.

وعليه؛ فإن الباحث يستنتج من نتائج الدراسات السابقة ومن خلال ممارسته الميدانية في العمل الإرشادي، أن للمرشد سمات تؤثر في أدائه وفاعلية ما يقوم به كما أن لها تأثيرا على علاقته بمن يعمل معهم، وبما أن العملية الإرشادية بما تقدمه من خدمات في كافة مجالاتها تقوم على التفاعل بين شخصية المرشد والمسترشد وهي موقف خاص في الحياة يلتقي فيه شخصان لتحقيق هدف عام وهو مساعدة المسترشد، فذلك يعني أن السمات الشخصية للمرشد إنما هي أحد العوامل الرئيسة التي تؤثر في هذه العملية وينعكس على جودتها وفعاليتها. ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١. ما العلاقة بين السمات الشخصية للمرشد وجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين بمنطقة مكة المكرمة؟
٢. ما الفرق في أبعاد سمات الشخصية بين المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين بمنطقة مكة المكرمة؟
٣. ما الفرق في أبعاد جودة الخدمات الإرشادية بين المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين بمنطقة مكة المكرمة.
٤. كيف يمكن التنبؤ بجودة الخدمات الإرشادية من درجات السمات الشخصية للمرشدين الطلابيين بمنطقة مكة المكرمة؟

فروض البحث:

١. توجد علاقة ارتباطية بين السمات الشخصية وجودة الخدمات الإرشادية لدى عينة من المرشدين الطلابيين.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد سمات الشخصية بين المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد جودة الخدمات الإرشادية بين المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين.
٤. يمكن التنبؤ بجودة الخدمات الإرشادية من بعض سمات الشخصية للمرشدين.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١. العلاقة بين السمات الشخصية للمرشد وجودة الخدمات الإرشادية.
٢. الفروق بين المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين في سمات الشخصية.
٣. الفروق بين المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين في جودة الخدمات الإرشادية.
٤. كيفية التنبؤ بجودة الخدمات الإرشادية من خلال درجات السمات الشخصية للمرشدين الطلابيين.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث في جانبين هما:

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية لهذا البحث في أنه يوفر كما جيدا من المعارف الحديثة التي تخدم الباحثين في موضوع سمات الشخصية للمرشد وجودة الخدمات الإرشادية خصوصا أن المراجع النظرية قليلة جدا في وطننا العربي بالنسبة للمتغير الثاني للموضوع وتكاد تكون نادرة.

الأهمية التطبيقية:

١. قد تساعد نتائج هذا البحث المسؤولين في مجال اختيار مرشدي الطلاب من خلال ما يقدمه من نتائج وتوصيات عن سمات المرشد الفعال.
٢. قد يساعد هذا البحث في تحسين جودة الخدمات الإرشادية في مدارس التعليم العام من خلال ما يتوصل إليه من نتائج وما يعرض من توصيات.

مصطلحات البحث:

سمات الشخصية Personality Traits: يعرف عبدالخالق (٢٠١١: ٦٧) السمة "بأنها أي خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي، يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض؛ أي أن هناك فروقا فردية فيها، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية".

وتعرف سمات الشخصية إجرائيا بأنها الدرجة التي سيحصل عليها المفحوص على مقياس أيزنك للشخصية الصورة العربية تعريب عبدالخالق (١٩٩١).

جودة الخدمات الإرشادية Quality of counseling services: الجودة هي الحكم على مستوى تحقيق الأهداف وقيمة هذا الإنجاز، ويرتبط هذا الحكم بالأنشطة أو المخرجات التي تتسم ببعض الملامح والخصائص في ضوء بعض المعايير والأهداف المتفق عليها (عبدالعزيز،٢٠١٠: ١١)، والخدمة الإرشادية هي كل نشاط موجّه من المختص الى المسترشد (عطار،٢٠١٥: ٩).

وتعرف جودة الخدمات الإرشادية إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المرشد في إجاباته عن مقياس جودة الخدمات الإرشادية من إعداد عبدالله والغانمي (٢٠١٦).

حدود البحث:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على دراسة العلاقة بين سمات الشخصية وجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين.
١. **الحدود المكانية**: تم تطبيق البحث الحالي على عينة من المرشدين الطلابيين بإدارة التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة.
١. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: سمات الشخصية:

لقد تعددت أيضا تعريفات سمات الشخصية واختلفت تبعا لاختلاف نظرة علماء النفس ونظرياتهم. وقد عرف أيزنك السمات بأنها "مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معا" (قاسم،٢٠١٠: ٦٣).

ويمكن تقسيم السمات من وجهة نظر هول ولندزي كما أشار إليها أبو أسعد :٢٠١٢) إلى سمات مشتركة بين الناس عموما وفريدة تميز كل شخص عن الآخر، سمات سطحية وسمات

مصدرية كامنة، سمات مكتسبة وأخرى وراثية، سمات ديناميكية وسمات قدرة.

سمات المرشد التربوي الفعال:

يرى كوري (٢٠١٣) أن للمرشدين الفعالين سمات جوهرية وأساسية تدعمها العديد من الأبحاث العلمية، وهذه السمات: منفتح ويتقبل التغيير، أصيل، متحمس، مخلص، أمين، صادق، مرح، يملك هوية خاصة، فعال، والتي يجب أن تتوافر في المرشد الطلابي.

النظرية المفسرة لسمات الشخصية:

كانت ومازالت سمات الشخصية موضوع بحث مهم لعلماء النفس وقد أفردت لها الكثير من النظريات من مثل نظرية السمات لألبورت، العوامل الستة عشر لكاتل ونظرية العوامل الخمس الكبرى ونظرية أيزنك العاملية وقد تبنى كاتب هذه السطور نظرية هانز أيزنك لوضوحها له أكثر من غيرها ولمناسبتها للمقياس المستخدم في البحث وكذلك لتوافقها مع ما يريد الباحث التعرف عليه من خلال هذا البحث.

نظرية السمات لألبورت:

يرى ألبورت أن سمات الشخصية يمكن ترتيبها في مدرج هرمي تبرز فيه سمة واحدة رئيسة أو عدة سمات مركزية يتبعها سمات متعددة ثانوية. كما يذكر ألبورت أنه يوجد في اللغة الإنجليزية ما يقرب من (١٨٠٠٠) مصطلح معظمها من الصفات التي تشير إلى أشكال محددة وشخصية من السلوك (أحمد، ٢٠١٠).

نظرية كاتل (العوامل الستة عشر):

اعتمد كاتل على فنيات التحليل العاملي في تحديد السمات التي تنتظم بها الشخصية، وقد تمخض عن المنهج العلمي – الذي يعتبر بحق إسهامه فذّا في الدراسات النفسية عامة والشخصية خاصة – سمات متعددة تجسدت في اختبارات عن عوامل الشخصية نسبة إلى طريقة التحليل العاملي التي حدد بها تجمعات سمات الشخصية (أحمد، ٢٠١٠).

نظرية أيزنك:

يعدُّ أيزنك من العلماء الذين يؤمنون بمبدأ التوريث في سمات الشخصية الإنسانية وذلك من خلال ما أورده عبدالخالق (٢٠١١) في بعد العصابية أن أيزنك استنتج نتيجة دراسات عدة – أنه من الممكن أن يكون ثلاثة أرباع التباين الكلي للفروق بين الأفراد في العصابية (وفي الانبساط) ترجع إلى عوامل وراثية. كما يرى أيزنك أن الأوجاع العصابية تظهر على أساس موروث، فقابلية الفرد للانهيار تحت المواقف العصبية، إحدى خواص جهازه العصبي. ويشير العنزي (١٩٩٨) إلى أن أيزنك يؤكد في نظريته على الأنماط، أن هناك ثلاثة أبعاد

رئيسة للشخصية، وهي: الانطواء (Introversion)، الانبساط (Extraversion)، العصابية (Neuroticism)، اللاعصابية (Non-Neuroticism)، الذهانية (Psychoticism)، اللاذهانية (Non-Psychoticism).

ثانيا: جودة الخدمات الإرشادية:

يعد مفهوم الجودة من أكثر المفاهيم الرائدة التي استحوذت على الاهتمام الواسع من قبل المهتمين الذين يعنون بشكل خاص في تطوير وتحسين الأداء الإنتاجي والخدمي في مختلف المنظمات؛ ولعل مفهوم الجودة من أكثر المفاهيم التي تختلف الآراء والتوجهات حولها حسب تخصص صاحبها، والمجال الذي يعمل فيه (عبدالعزيز، ٢٠١٠). ويقصد بها في التربية " مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع" (طعمة وآخرون، ٢٠٠٦).

ويعرف الباحث جودة الخدمات الإرشادية من خلال الربط بين المفهوم السابق ومن خلال ما توصل إليه في البحث عنها بأنها: التميز في الخدمات الإرشادية من حيث برامجها الجماعية والفردية وأنشطتها ووسائلها وفنياتها ونتائجها في تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، وفقا للمعايير التي صاغتها المؤسسة المسؤولة عنها من أجل تقييمها.

الخدمات الإرشادية:

يذكر زهران (٢٠٠٥) أنه من الملاحظ أن خدمات الإرشاد النفسي المدرسي مقسمة تقسيما مصطنعا، إذ أنها متداخلة وتتكامل لتقابل وتغطي الحاجة الإرشادية للعملاء، ولكن من أجل الدراسة والفهم يمكن تحديد معالم كل من هذه الخدمات وفق خدمات: نفسية، تربوية، اجتماعية، البحث العلمي، الإحالة، المتابعة، التدريب، البيئة الخارجية.

تقويم الخدمات الإرشادية:

يعدُّ التقويم عملية نقدية هادفة تكشف عن مدى فعالية البرنامج الإرشادي ومدى نجاحها وفشلها، وهو عملية مستمرة، تبدأ بالتخطيط مرورا بالتنفيذ وحتى المتابعة (شعبان وتيم، ١٩٩٩). إن التقويم الإرشادي نعني به تلك العملية التي يتم من خلالها التخطيط والتنفيذ للحصول على معلومات أو بيانات عن نتائج عملية الإرشاد وذلك لإصدار حكم في ضوء الأهداف التي تم تحديدها مسبقا (البلاوي وعبدالحميد، ٢٠٠٢). ولذلك فإن عملية تقييم الخدمات الإرشادية ضرورية ومهمة، إذ تكشف عن فاعليتها ونجاحها أو العكس، كما أنه يجب أن يكون التقييم عملية جماعية تعاونية يشترك فيها القائمون بتخطيط وتنفيذ البرامج وتتم

بطريقة علمية (خليل، ١٩٦٨).

عناصر تقويم الأداء الوظيفي للمرشد الطلابي بوزارة التعليم:

لقد صممت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد (١٤٢٨) نموذجا لتقويم أداء المرشد الطلابي مكونا من ثلاثة أبعاد يحوي كل بعد منها مجموعة من العناصر أو المعايير، فالبعد الأول وهو الأداء الوظيفي يشتمل على عناصر منها الفهم لتكامل التربية والتعليم والقدرة على تطوير أساليب التعليم والالتزام باللغة الفصحى، بينما البعد الثاني من تقويمه الصفات الشخصية ويشتمل على عناصر منها القدرة على إدارة الحوار وحسن التصرف، أما البعد الثالث فهو حسن العلاقة مع مجتمع المدرسة.

معايير جودة الخدمات الإرشادية:

ولكي تتحقق الجودة وضعت المؤسسات معايير لجودتها، فمثلا صممت الجمعية الأمريكية للمرشد المدرسي (ASCA) معايير لكفايته حيث يجب أن يمتلك المعرفة لإعداد برامج الإرشاد المدرسي والقدرة والمهارة اللازمة لتنفيذ أهداف قابلة للقياس، المواقف الضرورية للتخطيط، التنظيم، التنفيذ والتقييم الشامل، التطوير والإيمان بأن أي طالب لديه القدرة على النجاح وفق إمكاناته. كما أن الباحث وجد أن كل ولاية أمريكية وضعت معايير خاصة لجودة الإرشاد في مدارس تعليم الولاية، ويقتصر الباحث بمثال تعليم ولاية كاليفورنيا (٢٠٠١)، حيث وضع معايير لجودة الإرشاد المدرسي تتلخص في ثلاثة مجالات كل مجال ينضوي على جملة من المجالات:

١. مجال الأسس المعرفية: ويشتمل على معيار أسس مهنة التوجيه والإرشاد، معيار المهنية والأخلاقيات والتفويضات القانونية.
٢. مجال المهارات المهنية والتدريب: ويشمل معيار التطوير الأكاديمي، معيار التطوير الشخصي والاجتماعي، معيار القيادة، معيار الإرشاد الفردي والجماعي، معيار البحوث ومعيار استخدام التكنولوجيا.
٣. مجال التجربة وتقييم الكفاءة: ويشمل معيار الخبرة الميدانية ومعيار تحديد كفاءة المرشح.

وعلى المستوى المحلي، فإن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية عرضت في (الدليل التفسيري لمعايير المرشد المتميز،١٤٣٦: ٥-٢٧) معايير لتقييم المتسابقين على الجائزة، وقد اندرجت تحت خمسة مجالات، هي: الخطط والبرامج الإرشادية، العلاقات والشراكة المجتمعية، الإرشاد الإبداعي، مجال التنمية المهنية، أخلاقيات المهنة.

الدراسات السابقة:

أولا: دراسات تناولت السمات الشخصية للمرشد الطلابي:

أجرى القيسي (١٩٨٤) دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى فاعلية المرشد المدرسي وجنسه في الأردن على عينة بلغت (٤٨٠) تكونت من المرشدين والمرشدات وطلابهم ممن كانوا على علاقة إرشادية بالمرشدين الذين تكونت منهم عينة الدراسة، وقد طبق عليهم مقياس كاتل للشخصية (P.F.16) لقياس سمات الشخصية واختبار تقدير المرشد (GEL) من إعداد لندن ورفاقه (Linden et el (1966، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المرشدين مرتفعي الفاعلية الإرشادية يتميزون عن المرشدين متوسطي الفاعلية أو منخفضي الفاعلية بأنهم أكثر ميلا للمغامرة والدهاء والكياسة وأن المرشدين مرتفعي الفاعلية أكثر اتصافا بعدم التحفظ والثبات الإنفعالي والميل للسيطرة وقوة الضمير الحي والميل إلى المغامرة والتخيلات كما أنهم أكثر كياسة وسعة وحيلة وأنهم أكثر انضباطا من الناحية الاجتماعية.

قام ثومبسون وآخرون (Thompson et. al.. 2002) بدراسة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والاتجاه نحو التنوع العالمي، وذلك على عينة من المرشدين المتدربين تكونت من (١٠٦) طالبا انخرطوا في الدراسة الجامعية لدراسة برنامج الإرشاد في خمس جامعات من شمال شرق الولايات المتحدة. وقد اشتملت العينة على تنوع عرقي، وقد طبق عليهم مقياس كوستا وماكري (Costa & McCrae، 1992) لقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية ومقياس ميفيل وآخرون (Miville et. al.. 1999) لقياس الاتجاه نحو التنوع العالمي. وقد أظهرت النتائج علاقة بين الاتجاه نحو التنوع العالمي وواحدة من عوامل الشخصية الكبرى وهي الانفتاح على الخبرة، وتشير هذه النتيجة إلى أن المرشدين المنفتحين على التعبيرات الإبداعية الخلاقة للأخرين، يمكن أن يكونون مرتاحين للعمل مع تشكيلة واسعة من العملاء.

كما تناولت دراسة عرار (٢٠٠٣) سمات المرشد التربوي الفعال من وجهة نظر المديرين والمديرات وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) مديرا ومديرة، وقد قام بتطوير استبانة اشتملت على (١٠٠) فقرة من سمات المرشد التربوي الفعال، وقد أظهرت النتائج عدم فروق دالة إحصائيا بين درجات تقدير المديرين والمديرات لسمات المرشد التربوي الفعال، بشكل عام، تعزى إلى متغير الجنس باستثناء المجال الإنساني ولصالح الذكور كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات تقدير المديرين والمديرات لسمات المرشد التربوي الفعال، بشكل عام، تعزى إلى متغير المؤهل والخبرة والعمر ونوع التعليم.

وقام أرنولد Arnold (٢٠١٠) بدراسة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والاحتراق النفسي، وذلك على عينة من المرشدين المتطوعين الذين يرعون المرضى الميؤوس من شفائهم، وقد بلغت العينة ٨٠ مرشدا، وطبق عليهم مقياس ماسلاش (Maslash، ١٩٩٦) لقياس الاحتراق النفسي ومقياس هندريكس (Hendrex، 1997) لقياس العوامل الخمسة الكبرى، وأظهرت النتائج أن الإجهاد الانفعالي يتميز بالتنبؤ بالاتزان الانفعالي، وأن الإنجاز الشخصي، أن كل من الانبساطية والاتزان الانفعالي يتنبأ باضطراب تبدد الشخصية ؛ بالإضافة إلى ذلك فإن بعض عوامل الشخصية الأساسية تدير العلاقة بين التجارب السلبية والاحتراق.

كما هدفت دراسة عسيري (٢٠١٣) التعرف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانبساطية، العصابية، التفتح، الطيبة، يقظة الضمير) وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المرشدين الطلابيين وكانت عينة الدراسة تكونت من (٢٤٠) مرشدا طلابيا، وقد طبق عليهم مقياس كوستا وماكري (Costa & McCrae، 1992) لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية واستخدم مقياس دافعية الإنجاز لمحمد جميل منصور(١٩٨٦)، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سمات (الانبساطية، الانفتاح، يقظة الضمير، الطيبة) والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز لدى المرشدين الطلابيين. كذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة بين سمة العصابية وكل من (المغامرة والمثابرة وتنوع الاهتمامات، والثقة بالنفس، والاستقلال والمنافسة) من أبعاد دافعية الإنجاز لدى المرشدين، وبينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين في سمات (الانبساطية، التفتح، الطيبة، يقظة الضمير) وأي من أبعاد دافعية الإنجاز، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين في سمة العصابية لصالح المتخصصين (ذوي المتوسط المرتفع)، وأفصحت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين منخفضي الدافعية ومرتفعي الدافعية في سمتي (الانبساطية ويقظة الضمير) لصالح مرتفعي الدافعية (ذوي المتوسط الأكبر)، وأخيرا أظهرت النتائج بأن سمتي (الانبساطية ويقظة الضمير) تنبئ بدافعية الإنجاز بنسبة مساهمة قدرها (١٩٪)، (٤٪) على التوالي بإجمالي (٢٣٪).

ثانيا : دراسات تناولت جودة الخدمات الإرشادية :

قام كل من المشهداني والفرازي (٢٠٠٩) بدراسة هدفت لتقييم جودة الخدمات الإرشادية المقدمة في مركز الإرشاد الطلابي بجامعة السلطان قابوس، وقد تكونت العينة من (٢٥٤)

طالبا من الطلبة المتوقع تخرجهم نهاية العام، وقد طبقا استبانة من تصميمهما لتقييم جودة الخدمات الإرشادية، وقد أظهرت النتائج تقديرا عاليا لجودة الخدمات الإرشادية التي تقدم في داخل الجامعة من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم والذين تلقوا الخدمة الإرشادية فيه.

وأجرت مناع (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية الخدمات الإرشادية المقدمة لطلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا في ضوء معايير الإرشاد الفعال، وقد تكونت العينة من (٣٥٠) طالبا وطالبة، ولتطبيق الدراسة قامت ببناء مقياس معايير الإرشاد الفعال لتطبيقه على العينة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن درجة متوسطة لفاعلية الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة بمتوسط حسابي (٢,٦٨)، حيث جاء مجال الخدمات الاجتماعية المقدمة للطلبة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩١) بدرجة متوسطة بينما جاءت الخدمات النفسية المقدمة للطلبة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٤١) بدرجة متوسطة أيضا.

وقام الطلحي (١٤٣٣) بدراسة هدفت إلى معرفة الحاجة إلى الإرشاد النفسي ودرجة ممارسته في المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف كما يدركه المعلم والمرشد، وقد تكونت العينة من (٧٠٢) فردا، وقد قام بتطبيق مقياس تكون من (٤٨) من إعداده، وأظهرت النتائج أن الحاجة إلى الإرشاد النفسي (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣,٤٦)، ومدى ممارسته (متوسطة) بمتوسط حسابي (٢,٥٥)، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند (٠,٠٥) بين استجابات المرشدين الطلابيين والمعلمين بالنسبة لمدى الحاجة ودرجة الممارسة في اتجاه المرشدين الطلابيين، كما توجد فروق دالة إحصائيا عند (٠,٠٥) في مدى الممارسة حسب الدورات في اتجاه دورة واحدة – دورتان – ثلاثة، مقارنة بعدم وجود دورات تدريبية.

كما قام الغانمي (٢٠١٣) بدراسة العلاقة بين الكفايات المهنية وجودة الخدمات الإرشادية، على عينة تكونت من (١٢٠) مرشدا طلابيا، واعتمد على مقياس جودة الخدمات الإرشادية بأبعادها من إعداده ومقياس الكفايات المهنية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين جودة الخدمات الإرشادية والكفايات المهنية للمرشدين الطلابيين، ويشير إلى ذلك قيم الدلالة الإحصائية لها حيث جاءت جميع القيم أكبر من مستوى (٠,٠٥).

وأجرى أولاندو (Olando، 2014) دراسة بعنوان فاعلية خدمات التوجيه والإرشاد على مفهوم الذات وذلك على عينة تكونت من (٢٤٠) طالبا و (٦) مديرين و (٦) مرشدين و (٣) مسؤولين من التعليم. وقد طبق مقاييس من تصميمه لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين الإرشاد والتوجيه الفعال وتعزيز مفهوم الذات لدى التلاميذ (٠,٨٧) وفق

معامل ارتباط بيرسون.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة للمتغيرين نجد أن الدراسات التي اهتمت بسمات الشخصية هدفت إلى معرفة علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى وأثبتت أن لها علاقة بها وبمقارنتها مع دراسة الباحث نجد أن منها ما اتفق معها في الهدف مثل دراسة القيسي (١٩٨٤)، ومنها ما اختلف معها مثل دراسة أرنولد (٢٠١٠)، بينما اهتمت الدراسات التي ركزت بحثها على الخدمات الإرشادية إلى التعرف على مدى جودتها ولم تربط بينه علائقيا مع متغير آخر سوى دراسة الغانمي (٢٠١٣)،كما هو الحال في دراسة الباحث إلا أنها اختلف معها في أنها لم تظهر علاقة مع متغير الكفايات المهنية، بينما أظهرت دراسة الباحث وجود علاقة بين جودة الخدمات الإرشادية والسمات الشخصية للمرشد وبالتالي فإن الباحث من خلال هذه الدراسات توصل إلى بحث العلاقة بينهما وصياغة فروضه.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي والذي يعرف بأنه "وصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفا كميا، لأن الغرض من البيانات تحديد الدرجة التي ترتبط بها متغيرات كمية بعضها بالبعض الآخر" (أبو علام،٢٠١١: ٢٤٥).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع المرشدين الطلابيين بمدارس التعليم العام الحكومية الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ، حيث بلغ عددهم حسب قسم التوجيه والإرشاد التابع للإدارة (٦٥١) مرشدا طلابيا.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٩٤) مرشدا طلابيا بمدينة مكة المكرمة وتمثل ما نسبته ١٥٪ من المجتمع الأصلي للعينة، توزعوا ما بين (٤١) مرشدا يعمل بالمرحلة الابتدائية و (٣١) مرشدا يعمل بالمرحلة المتوسطة و (٢٢) مرشدا بالمرحلة الثانوية، ممن كانت استجاباتهم لعبارات أدوات البحث كاملة، وقد تم اختيار العينة وفق الطريقة العشوائية البسيطة.

جدول (١) توصيف العينة وفقا للمرحلة التعليمية للمرشد الطلابي

مرحلة الإرشاد	التكرار	النسبة
الابتدائية	٤١	٤٣,٦
المتوسطة	٣١	٣٣
الثانوية	٢٢	٢٣,٤
المجموع	٩٤	١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن نسبة ٤٣,٦٪ من أفراد العينة يعملون في المرحلة الابتدائية، ونسبة ٣٣٪ من أفراد العينة يعملون في المرحلة المتوسطة و٢٣,٤٪ يعملون في المرحلة الثانوية.

التخصص في الإرشاد:

جدول (٢) توصيف العينة وفقا للمؤهل العلمي للمرشد الطلابي

التخصص	التكرار	النسبة
متخصص	٥٢	٥٥,٣
غير متخصص	٤٢	٤٤,٧
المجموع	٩٤	١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن نسبة (٥٥,٣٪) من عينة الدراسة متخصصون في مجال الإرشاد التربوي، بينما ٤٤,٧ لا يملكون مؤهلا علميا في مجال الإرشاد التربوي.

أدوات البحث:

استخدم الباحث في الدراسة الأدوات التالية:

مقياس سمات الشخصية:

قام الباحث بتطبيق مقياس أيزنك للشخصية من إعداد أيزنك وتعريب عبدالخالق (١٩٩١) وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (٩١) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي (الذهانية، الانبساطية، العصابية وبعد الكذب)، ولتصحيحه استخدم الباحث النمط الثنائي: (نعم/ لا)، وقد أعطى الدرجات وفقا للاستجابات (١، صفر) للعبارات الموجبة والعبارات السالبة فكانت الدرجات (صفر، ١)، أما الدرجة الكلية للمقياس فتتراوح من (صفر) إلى (٩١).

صدق المقياس: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قدرها (٩٤) مرشدا طلابيا، وذلك لحساب صدق وثبات المقياس

الاتساق الداخلي: وقد قام الباحث باستخراج مصفوفة معاملات الارتباط لفقرات المقياس

وعددها (٩١) فقرة، بالإضافة إلى الأبعاد الأربعة والمجموع الكلي، وقد استخرج منها جدولين هي (معامل ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه، ومعامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس)، كما يوضح الجدولين (٣، ٤).

جدول (٣) معامل ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه

الذهانية		الانبساطية		العصابية		الكذب	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	.٢٤٥*	٢٦	.٦٦٤**	٤٦	.٥٤٨**	٦٩	.٠٣٢
٢	.٢٥٥*	٢٧	.٤٢٦**	٤٧	.٦١٢**	٧٠	.٤٧٣**
٣	.٣٥٧**	٢٨	.٢٣٤*	٤٨	.٣٤٥**	٧١	.٣١١**
٤	.٤٥٦**	٢٩	.٣٥٠**	٤٩	.٥٣٦**	٧٢	.٥٠٨**
٥	.٦٨٥**	٣٠	.٣٩٠**	٥٠	.٦٠٧**	٧٣	.٢٩٨**
٦	.٥٦٧**	٣١	.٢٨٥**	٥١	.٣٨٧**	٧٤	.٢٢٨*
٧	.٢١٢*	٣٢	.٥٨٦**	٥٢	.٤٥٥**	٧٥	.٥٧١**
٨	.٣٧٨**	٣٣	.٤٤٦**	٥٣	.٤٠٧**	٧٦	.٣٢٢**
٩	.٢٥٣*	٣٤	.٥٣٨**	٥٤	.٣٥٧**	٧٧	.٢٣٣*
١٠	.٢٢٥*	٣٥	.٥٠٧**	٥٥	.٤٨٦**	٧٨	.٤٨٧**
١١	.٦٨٥**	٣٦	.٤٢١**	٥٦	.٥٠٣**	٧٩	.٣٩٠**
١٢	.٢٤٠*	٣٧	.٦٥٨**	٥٧	.٥٠٥**	٨٠	.٣٥١**
١٣	.٣٦٩**	٣٨	.٥١٥**	٥٨	.٤٥٦**	٨١	.٤٤٩**
١٤	.٣٢١**	٣٩	.٣٥٦**	٥٩	.٤٧٣**	٨٢	.٤٨٠**
١٥	.٢٧٩**	٤٠	.٦١٣**	٦٠	.٥١٤**	٨٣	.٢٢٣*
١٦	a.	٤١	.٣٤٦**	٦١	.٣٣٧**	٨٤	.٥٠١**
١٧	.٤٢٥**	٤٢	.٦١٣**	٦٢	.٣٦٩**	٨٥	.٦٤٨**
١٨	.٤١٣**	٤٣	.٣١٨**	٦٣	.٣٥٨**	٨٦	.٢٣٣*
١٩	.٢٣٢*	٤٤	.٧٥٢**	٦٤	.٣٧٩**	٨٧	.٥١٩**
٢٠	.٢٥٦*	٤٥	.٥٤٤**	٦٥	.٤٣٤**	٨٨	.٢٢١*
٢١	.٤٠٧**			٦٦	.٤٧٣**	٨٩	.٤٦٣**
٢٢	.٥٩٠**			٦٧	.٤٧٨**	٩٠	.٣٣٩**
٢٣	.٥٢٦**			٦٨	.٥٢٨**	٩١	.٢٢٢*
٢٤	.٤٣٩**						
٢٥	.٣٥٣**						

جدول (٤) معامل ارتباط كل بعد بالمجموع الكلي للمقياس

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	الذّهانية	٠,٥٢٢**
٢	الانبساطية	٠,٣٧٨**
٣	العصابية	٠,٦٧٤**
٤	الكذب	٠,٥٧١**

ونجد من الجدول (٣) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) باستثناء العبارة رقم (١٦) وقام الباحث باستبعادها، لثبات درجتها لدى جميع أفراد العينة، كما يلاحظ من الجدول (٤) أن جميع الأبعاد دالة عند مستوى (٠,٠١).

ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأداة

جدول (٥) معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس أيزنك للشخصية والدرجة الكلية

م	الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	البعد الأول: الذهانية	٠,٦٤
٢	البعد الثاني: الانبساطية	٠,٧٠
٣	البعد الثالث: العصابية	٠,٦٠
٤	البعد الرابع: الكذب	٠,٦٢
	الدرجة الكلية (المجموع)	٠,٦٥

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (٠,٦٥) وهي قيمة مقبولة وكذلك لأبعاد المقياس الأربعة تميزت بثبات جيد.

مقياس جودة الخدمات الإرشادية:

قام الباحث بتطبيق مقياس جودة الخدمات الإرشادية من إعداد عبدالله والغانمي (٢٠١٦) ويتضمن المقياس في صورته الأولية (٥٦) فقرة توزعت على أربعة أبعاد هي الخطط والبرامج الإرشادية، العلاقات والشراكة المجتمعية، الإرشاد الإبداعي، التنمية المهنية ولتصحيح المقياس استخدم الباحث نمط ليكرت (Likert) الثلاثي والذي يتكون من ثلاثة بدائل هي: (تنطبق تماما، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق)، وسوف تكون الدرجات على الاستجابات بالترتيب هي (٢، ١، صفر) للعبارات، أما الدرجة الكلية للمقياس فتتراوح من (صفر) إلى (٥٦).

صدق المقياس:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قدرها (٩٤) مرشدا طلابيا، وذلك لحساب صدق وثبات المقياس بإتباع الطرق التالية:

الاتساق الداخلي:

وقد قام الباحث باستخراج مصفوفة معاملات الارتباط لفقرات المقياس وعددها (٥٦) فقرة، بالإضافة إلى الأبعاد الأربعة والمجموع الكلي، وقد استخرج منها جدولين هي (معامل ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه، ومعامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس)، كما يوضح الجدولين (٦، ٧).

جدول (٦) معامل ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه

الخطط والبرامج		العلاقات والشراكة المجتمعية		الإرشاد الإبداعي		التنمية المهنية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٤١**	٢١	٠,٥٣٦**	٣٨	٠,٥٦٤**	٤٩	٠,٥٩٦**
٢	٠,٥١٧**	٢٢	٠,٣٤٤**	٣٩	٠,٥٦٣**	٥٠	٠,٦٤٦**
٣	٠,٥٦٨**	٢٣	٠,٣٦٣**	٤٠	٠,٣٢٤**	٥١	٠,٧٦١**
٤	٠,٦٣٢**	٢٤	٠,٤٣٠**	٤١	٠,٦١٤**	٥٢	٠,٥٤٣**
٥	٠,٦٠٩**	٢٥	٠,٤٧٧**	٤٢	٠,٦٧٨**	٥٣	٠,٧٣٤**
٦	٠,٤٣٤**	٢٦	٠,٥١٢**	٤٣	٠,٤٢١**	٥٤	٠,٦٠٧**
٧	٠,٦٠٣**	٢٧	٠,٣٥٦**	٤٤	٠,٥٧١**	٥٥	٠,٦٢١**
٨	٠,٣١٦**	٢٨	٠,٤٢٢**	٤٥	٠,٥٣٢**	٥٦	٠,٤٣٧**
٩	٠,٥٨٣**	٢٩	٠,٥٣٨**	٤٦	٠,٦١٥**		
١٠	٠,٢٩٨**	٣٠	٠,٥٦٠**	٤٧	٠,٦٨٣**		
١١	٠,٣٠٠**	٣١	٠,٣٨٥**	٤٨	٠,٤٨٥**		
١٢	٠,٦٥٠**	٣٢	٠,٦٥٢**				
١٣	٠,٦٤٢**	٣٣	٠,٦٣٠**				
١٤	٠,٦٦٨**	٣٤	٠,٥٦٤**				
١٥	٠,٦١٥**	٣٥	٠,٧٣٩**				
١٦	٠,٦٢٠**	٣٦	٠,٥٧٦**				

جدول (٦) معامل ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه

الخطط والبرامج		العلاقات والشراكة المجتمعية		الإرشاد الإبداعي		التنمية المهنية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١٧	٠,٥٩٩**	٣٧	٠,٦٨٦**				
١٨	٠,٥٨٨**						
١٩	٠,٤٨٢**						
٢٠	٠,٥٣٢**						

جدول (٧) معامل ارتباط كل بعد مع المجموع الكلي للمقياس

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	الخطط والبرامج	٠,٨٨٦**
٢	العلاقات والشراكة المجتمعية	٠,٨٨٤**
٣	الإرشاد الإبداعي	٠,٨٥٥**
٤	التنمية المهنية	٠,٧٦٠**

ويلاحظ من الجدولين (٦، ٧) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٠١) على التوالي.

ثبات المقياس:

قام الباحث باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس جودة الخدمات الإرشادية والدرجة الكلية، كما في الجدول التالي:

جدول (٨) معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس جودة الخدمات الإرشادية والدرجة الكلية

م	الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	الخطط والبرامج	٠,٧٤٧
٢	العلاقات والشراكة المجتمعية	٠,٧٦٩
٣	الإرشاد الإبداعي	٠,٧٩٢
٤	التنمية المهنية	٠,٨٢٠
	الدرجة الكلية (المجموع)	٠,٨٤٧

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٥) وهي قيمة مرتفعة ومقبولة وتدل على ثبات المقياس، بالإضافة إلى أن معامل الثبات لأبعاد المقياس الأربعة مرتفعة.

إجراءات البحث:

تم جمع البيانات والمعلومات لعينة البحث عن طريق تطبيق الأدوات على العينة، وبعد جمع الاستبانات ومراجعتها، تم تصحيحها وتفريغ والبيانات ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة وفقا للرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية وفقا لبرنامج (SPSS):

١. معامل ارتباط بيرسون لقياس الارتباطات.
٢. اختبار T-test لإيجاد الفروق في التخصص.
٣. الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Regression) لقياس الفرض التنبؤي.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد علاقة ارتباطية بين سمات الشخصية وجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين" وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث معاملات الارتباط بين درجات سمات الشخصية ودرجات جودة الخدمات الإرشادية، كما يتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٩) العلاقة بين أبعاد سمات الشخصية وجودة الخدمات الإرشادية ومجموعيهما

البعد	الذهانية	الانبساطية	العصابية	مجموع السمات
الخطط والبرامج	٠,٠٦٢	٠,٧٧٩**	-٠,١٩٠	٠,٣٧٠**
العلاقات والشراكة المجتمعية	٠,٠٧٦	٠,٧٩٥**	-٠,١٤٤	٠,٤١٨**
الإرشاد الإبداعي	٠,١٤٨	٠,٧٤٦**	-٢٩٩.**	٠,٢٩٧**
التنمية المهنية	٠,٠٣٤	٠,٧٦٠**	-٠,٠٥٧	٠,٤٤٦**
مجموع جودة الخدمات	٠,٠٩٣	٠,٩٠١**	-٠,٢٠٧*	٠,٤٤٤**

** دالة عند مستوى (٠,٠٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٠٥)

يتضح من الجدول (٩) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لسمات الشخصية والدرجة الكلية لجودة الخدمات الإرشادية حيث كانت قيمة الارتباط (٠,٤٤٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين بعد الانبساطية والدرجة الكلية لجودة الخدمات الإرشادية، حيث كانت قيمة الارتباط (٠,٩٠١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة بين بعد العصابية والدرجة الكلية لجودة الخدمات الإرشادية، حيث كانت قيمة الارتباط (-٠,٢٠٧) وهي دالة

عند مستوى (٠,٠٥). ويتضح للباحث من خلال نتيجة هذا الفرض أهمية السمات الشخصية لمن يتصدى لمهنة الإرشاد وماهية السمات التي يجب أن يتمتع بها.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة القيسي (١٩٨٤) لمعرفة العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى فاعلية المرشد المدرسي والتي أظهرت أن المرشدين مرتفعي الفاعلية الإرشادية يتميزون عن المرشدين متوسطي الفاعلية أو منخفضي الفاعلية بأنهم أكثر ميلا للمغامرة واتصافا بعدم التحفظ والثبات الانفعالي والميل للسيطرة والميل إلى المغامرة.

وتنسجم كذلك مع ما ورد في نظرية السمات لوليامسون في دراسته للعمل وصفته وكذلك حاجة العمل للسمات الشخصية التي تجعل الفرد قادرا على الانسجام مع العمل والنجاح في المستقبل (أبو أسعد وعربيات، ٢٠١٢).

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا في سمات الشخصية بين المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين " وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات بين المرشدين الطلابيين وفقا لمتغير التخصص، كما يتضح من الجدول (١٠).

جدول (١٠) اختبار (ت) للفروق بين المرشدين وفقا لمتغير التخصص في سمات الشخصية

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
متخصص	٥٢	٣٥,٢٨٨٥	٥,٧٦٧٨٥	١,٦٤٧	٩٢	٠,٣٥٥
غير متخصص	٤٢	٣٣,٢١٤٣	٦,٤٢٦٠٧			

يتضح من الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المرشدين الطلابيين المتخصصين من وجهة نظرهم تجاه مقياس سمات الشخصية. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عرار (٢٠٠٣) سمات المرشد التربوي الفعال والتي أظهرت عدم وجود فروق في سمات المرشد التربوي الفعال وفقا لمتغير التخصص. مما يعني أنه قد لا يكون للتحصيل الأكاديمي دور كبير في التأثير في سمات الشخصية، ويدعم هذا الرأي دراسة آل مشرف (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى التعرف على أثر التدريب الميداني في بعض سمات الشخصية لدى عينة من المرشدات الطالبات بجامعة الملك سعود، حيث أظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائيا للتدريب في سمات الشخصية في القياس البعدي.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها :

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا في جودة الخدمات الإرشادية بين المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين " وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات بين المرشدين الطلابيين وفقا لمتغير التخصص، كما يتضح في الجدول (١١).

جدول (١١) اختبار (ت) للفروق بين المرشدين في جودة الخدمات الإرشادية وفقا للتخصص

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
متخصص	٥٢	٠,٨٩	١٠,٧٨	٤,٧٣	٩٢	٠,٠٠
غير متخصص	٤٢	٠,٧٦	١٥,٧٨			

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) في جودة الخدمات الإرشادية وفقا لمتغير التخصص ولصالح المرشدين الطلابيين المتخصصين. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الطلحي (١٤٣٣) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا عند (٠,٠٥) في مدى الممارسة حسب الدورات في اتجاه دورة واحدة – دورتان – ثلاثة، مقارنة بعدم وجود دورات تدريبية. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة الغانمي (٢٠١٣) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين على مقياس جودة الخدمات الإرشادية بشكل عام. مما يدل على الدور المهم الذي يؤديه الإعداد الأكاديمي للمرشد الطلابي وجودة ما تقدمه جامعاتنا من خلال كليات التربية وأقسام علم النفس من برامج ومخرجات في هذا التخصص.

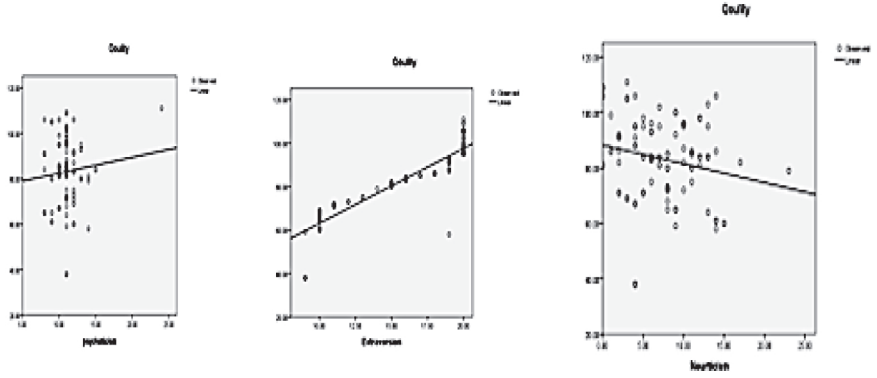
نتائج الفرض الرابع ومناقشتها :

ينص الفرض الثاني على أنه " يمكن التنبؤ بجودة الخدمات الإرشادية من بعض سمات الشخصية للمرشدين " وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث الانحدار الخطي المتعدد لبعض سمات الشخصية، حيث إن المتغيرات المستقلة (المنبئة): الذهانية، الانبساطية، العصابية؛ والمتغير التابع (المتنبأ به): جودة الخدمات الإرشادية، كما يتضح ذلك في الجدول (١٢).

جدول (١٢) الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بجودة الخدمات الإرشادية لأبعاد الشخصية

أبعاد سمات الشخصية	معامل الانحدار	بيتا	قيمة الارتباط	قيمة (ت)	الدلالة
الثابت	٢٩,٣	٤,٥٩		٦,٣٩	٠,٠٠
الذّهانية	٠,٠١٨٣	٠,٣٤٣	٠,٠٢٥	٠,٥٣٤	٠,٥٩٤
الانبساطية	٣,٣٩٢	٠,١٧٦	٠,٨٨٧	١٩,٣٢٥	٠,٠٠
العصابية	٠,٢٤٧-	٠,١٥٢	٠,٠٧٥-	١,٦٢٧-	٠,١٠٧

يتضح من الجدول (١٢) أنه يوجد تأثير لبعد واحد من أبعاد مقياس سمات الشخصية على جودة الخدمات الإرشادية وهو بعد الانبساطية وبالتالي يمكن التنبؤ بجودة الخدمات الإرشادية من بعد الانبساطية حيث بلغت درجة الميل (٣,٣٩) بقيمة ارتباط ٠,٨٨٧ ودلالة عند ٠,٠٠، بينما لا يمكن التنبؤ بجودة الخدمات الإرشادية من بعدي الذهانية والعصابية حيث كانت دلالتيهما منخفضتان وهي على التوالي ٠,٥٩٤ للذهانية و٠,١٠٧ للعصابية، كما يوضح الشكل (١).



وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أرنولد Arnold (٢٠١٠) بدراسة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والاحتراق النفسي والتي أظهرت أن كل من الانبساطية والاتزان الانفعالي يتنبأ باضطراب تبدد الشخصية، مما يشير إلى أن الشخصية قد تساعد على الحماية ضد المخاطر المعروفة لتطور أو ارتفاع الاحتراق في العمل التطوعي لخدمة البشرية، وبالتالي تحقيق جودة في الخدمات الإرشادية. وتتفق أيضا مع دراسة عسيري (٢٠١٣) التعرف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانبساطية، العصابية، التفتح، الطيبة، يقظة الضمير) وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المرشدين الطلابيين، التي أظهرت أن سمتي (الانبساطية ويقظة الضمير) تنبئ بدافعية الإنجاز بنسبة.

وتؤكد النتيجة الحالية للفرض الرابع نتيجة الفرض الأول والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعد الانبساطية وجودة الخدمات الإرشادية، ويعني هذا أنه يوجد تأثير لسمات الشخصية لبعض الأبعاد دون غيرها ويدعم نتيجة هذا الفرض ما أفرده كوري (٢٠١٣: ٤٦) من السمات الشخصية للمرشدين الفعالين وكان أغلب ما أورده منها يندرج تحت بعد الانبساطية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث ومن أجل الرقي والرفع من جودة الخدمات الإرشادية يوصي الباحث بالآتي:

أولا: من حيث التطوير الأكاديمي:

١. إدراج تخصص الإرشاد التربوي ابتداء من مرحلة البكالوريوس جنبا إلى جنب مع التخصصات الأخرى.

٢. زيادة المقاعد الجامعية في مجال تخصص الإرشاد التربوي للدراسات العليا من أجل تمكين المرشدين غير المتخصصين من اكتساب المهارات اللازمة.

ثانيا: من حيث الترشح لمهنة الإرشاد:

١. عند ترشيح المعلمين لمهنة الإرشاد من قبل إدارات التعليم من أجل تكليفهم بالعمل الإرشادي يستحسن إجراء اختبارات في السمات الشخصية للمرشد.

٢. وضع المرشحين في مواقف اختبارية حقيقية ميدانية للوقوف على مهاراتهم واكتشاف ما يتمتعون به من سمات تمكنهم من النجاح في المهنة.

٣. الإفادة مما وضعته المؤسسات التعليمية المماثلة في الدول المتقدمة من معايير وإدراج ما يناسب منها ضمن المعايير المحلية.

ثالثا: من حيث التدريب:

١. التنسيق مع الجامعات المحلية من أجل إقامة دورات متخصصة وعلى أيدي أكاديميين متخصصين في مجال الإرشاد التربوي.

٢. زيادة مقاعد المرشدين في برنامج التطوير المهني النوعي (خبرات).

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث إجراء مزيد من البحوث حول:

١. سمات المرشد التربوي الفعال كما يراها المشرف التربوي

٢. سمات الشخصية وعلاقتها بالكفايات المهنية.

المراجع العربية:

أبو أسعد، أحمد عبداللطيف و الهواري، لمياء (٢٠١٢/أ). التوجيه التربوي والمهني. ط٢، عمان: دار الشروق.

أبو أسعد، أحمد عبداللطيف و عربيات، أحمد عبدالحليم (٢٠١٢/ب). نظريات الإرشاد النفسي والتربوي. ط٢، عمان: دار المسيرة.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠١١). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أحمد، سهير كامل (٢٠١٠).سيكولوجية الشخصية. الرياض: دار الزهراء.

الببلاوي، إيهاب وعبدالحميد، أشرف (٢٠٠٢). الإرشاد النفسي المدرسي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

خليل، رسمية (١٩٦٨). الإرشاد النفسي. القاهرة: الأنجلو المصرية.

الداهري، صالح (٢٠٠٨). الإرشاد النفسي المدرسي أساليبه ونظرياته. عمان: دار الصفاء.

زهران، حامد (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب

شعبان، كاملة وتيم، عبدالجبار (١٩٩٩). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي: ط٤، القاهرة: دار صفاء للنشر والتوزيع.

شنّير، نجلاء (٢٠١١). خصائص شخصية المرشد النفسي التربوي ودورها في بناء علاقة مع المحيطين به، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

الطلحي، مساعد (٢٠١١). الحاجة إلى الإرشاد النفسي ودرجة ممارسته. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عبدالخالق، أحمد محمد (١٩٩١/أ). استخبار أيزنك للشخصية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبدالخالق، أحمد محمد (٢٠٠٢/ب). قياس الشخصية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبدالخالق، أحمد محمد (٢٠١١/ج). الأبعاد الأساسية للشخصية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبدالعزيز، رشاد و سليم، إيناس (٢٠١٠). دور الجودة التعليمية الشاملة في تنمية إبداع الطفل، الإسكندرية: دار الوفاء.

عرار، يوسف (٢٠٠٣). سمات المرشد التربوي الفعال من وجهة نظر المديرين في محافظة رام الله، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القدس، القدس.

عسيري، علي (٢٠١٣). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المرشدين الطلابيين في منطقة عسير. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها.

عطار، سعيدة (٢٠١٥). جودة الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة المتفوقين في الجزائر، ملتقى الإرشاد الأكاديمي، المنامة، البحرين.

العنزي، فريح (١٩٩٨). علم نفس الشخصية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر.

الغانمي، خليل (٢٠١٣). العلاقة بين الكفايات المهنية وجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين. مشروع بحثي، برنامج الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

الغانمي، خليل و عبدالله، هشام (٢٠١٦). مقياس جودة الخدمات الإرشادية، جدة: مكتبة الشقري.

قاسم، ناجي (٢٠١٠). التعزيز وسمات الشخصية وتعلم حل المشكلات الرياضية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

القيسي، محمد (١٩٨٤). العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى فاعلية المرشد المدرسي

وجنسه في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، عمان.

كوري، جيرالد (٢٠١٣). النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي، (ترجمة سامح وديع الخفش). عمان: دار الفكر.

آل مشرف، فريدة (٢٠٠٤). أثر التدريب الميداني في بعض سمات الشخصية لعينة من المرشدات الطالبات بجامعة الملك سعود. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ١١٧، ١١١-١٣٩.

المشهداني، سكرين والفرازي، منال (٢٠٠٩). تقييم جودة الخدمات الإرشادية المقدمة في مركز السلطان قابوس كما يراها الطلبة المتوقع تخرجهم. مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية، ٩(٣)، ٢٣-٦١.

مناع، هند محمد (٢٠٠٩). فاعلية الخدمات الإرشادية المقدمة لطلبة المرحلة الثانوية في ضوء معايير الإرشاد الفعال. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

وزارة التعليم (٢٠٠٥). دليل المرشد الطلابي، الرياض: وزارة التعليم.

وزارة التعليم (٢٠٠٧). آلية متابعة مدير المدرسة للعمل الإرشادي، الرياض: وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (٢٠١٤). الدليل التفسيري لجائزة المرشد الطلابي المتميز، الرياض: وزارة التعليم.

المراجع الأجنبية :

American School Counselor Association (2012). School Counselor Competencies. Retrieved September 5, 2015, from http://www. schoolcounselor.org

Arnold, B. B., Karen I. V., Kerry A. L., & Maureen F. D. (2010). The relationships between the big five factor personality factors and burnout: A study among volunteer counselors. Publishing models and article dates explained, 3(76), 31-50.

Department of California State Education. (2001). Standards of Quality and Effectiveness For Pupil Personnel Services Credentials: School Counseling, School Psychology, School Social Work Child Welfare and Attendance. California: Department of California State Education.

Olando, K. O., Beatrice, A. O., & Peter. O. (2014). Effectiveness of guidance and counseling services on adolescent self-concept in Khwisero District. *International Journal of Human Resource Studies, 4*(4), 2162-3058.

Thompson, R. L., Brossart, D. F., Carlozzi A. F., & Miville, M. L. (2002). Five-Factor Model (Big Five) personality Traits and Universal-Diverse Orientation in Counselor Trainees. *The Journal of Psychology, 136*(5), 561-572.

توجهات بحوث الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات التربوية المحكمة في دول الخليج العربي خلال الفترة من العام(٢٠٠٥ -٢٠١٦)

د. خالد بن صالح المرزم السبيعي
أستاذ مشارك – قسم الإدارة التربوية
كلية التربية - جامعة الملك سعود

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على توجهات بحوث الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات التربوية في الفترة من العام(٢٠٠٥ -٢٠١٦) وفقا لموضوعاتها، وطبيعة مناهجها وإجراءاتها. وطبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٧) دوريات تربوية محكمة تضمنت (٢٧٣) عدداً احتوت على (٢٠١٦) بحثاً تربوياً منشوراً خلال الفترة المحددة، حيث تم تحليل محتوى (٢١٣) بحثاً منها في مجال الإدارة التربوية. وقد استخدمت استمارة لجمع المعلومات والبيانات لتحليل محتوى بعد أن تم التأكد من خصائصها السيكو مترية. ومن أهم ما توصلت اليه الدراسة : أن بحوث الإدارة التربوية شكلت نسبة قليلة من إجمالي عدد البحوث التربوية المنشورة بنسبة (١١٪) تقريباً من أصل (٢٠١٦) بحثاً تربويا تضمنتها الدوريات عينة الدراسة ؛ وأن توجهات بحوث الإدارة التربوية كانت بدرجة عالية في القيادة التربوية، والتدريب والأدوار والمهام، والإشراف والتوجيه؛ كما كانت توجهات البحوث بدرجة ضعيفة فما يتعلق باللوائح والنظم، ونظريات الإدارة والقيادة، والإدارة الإستراتيجية؛ وأن غالبية مناهج بحوث الإدارة التربوية هي مناهج وصفية ذات طبيعة تطبيقية بلغت نسبة تطبيقها في المجتمع الخليجي نسبة عالية؛ وأن نسبة تناولها لمجال التعليم العام كانت عالية؛ واستخدمت فيها الاستبانة أداة رئيسة، وشكلت البحوث الفردية منها نسبة عالية من إجمالي عدد بحوث الإدارة التربوية عينة الدراسة. وقد أوصت الدراسة بضرورة ابتعاد الباحثين وطلبة الدراسات العليا عن التكرار والنمطية في الموضوعات والإجراءات المنهجية والحرص على تنويع موضوعات بحوث الإدارة التربوية وطرق مجالات حديثة ومتنوعة؛ وتنويع مناهج البحوث واستخدام أدوات جمع المعلومات متنوعة بدلا عن الاستبانة تكون أكثر فاعلية ونوعية مثل أداة الملاحظة والمقابلة، إضافة إلى تشجيع العمل المشترك والجماعي لما له من إضافة نوعية على البحوث.

الكلمات المفتاحية : الإدارة التربوية ، بحوث الإدارة التربوية ، الدوريات التربوية

المقدمة:

تعد البحوث والدراسات العلمية أحد الوظائف الأساسية للجامعات كما أنها تأتي في مقدمة سلم أولويات كثير منها في كثير من المجتمعات، وذلك باعتبار هذه الوظيفة من أهم مصادر تنمية وإثراء العلوم والمعارف ورافدا لتطوير المعرفة بشكل عام وفي بناء الافكار والنظريات وتحليل الظواهر المشكلات والقضايا والتحديات ومعالجتها بكافة أشكالها وأنواعها في مختلف مجالات الحياة.

وتكتسب البحوث التربوية أهمية خاصة كونها ترتبط بشكل مباشر في حقل التربية والتعليم، من حيث العملية التعليمية ومجالاتها وإدارتها وبناء النظريات وتطبيقاتها وكل ما يرتبط فيها، كما أنه يزود العاملين والقائمين على تلك العملية بالمفاهيم والنظريات والأدوات والآليات التي تساعدهم وترشدهم على تحقيق مهامهم بالطريقة العلمية الصحيحة.

وتبرز أهمية بحوث الإدارة التربوية كونها ترتكز على إدارة العملية التعليمية والتعلمية والعمليات والأنشطة والإجراءات المرتبطة بها وتنظيمها وتقويمها وتطويرها بشكل مستمر لتحقيق أهدافها، إضافة إلى تزويد العاملين في حقل الإدارة والقيادة التربوية بكافة المستجدات والتجارب والتطورات النظرية والتطبيقية إضافة إلى نتاج العلوم الاخرى ذات الصلة بالإدارة التربوية مثل علوم الإدارة والاقتصاد والموارد البشرية وفروع المعرفة التقنية الأخرى. وتعود الحاجة لبحوث الإدارة التربوية اليوم أكثر من أي وقت مضى لتنامي وتسارع وتيرة العصر الحالي وكثرة المستجدات والمتغيرات في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، إذ من خلال هذه البحوث يتم الوصول إلى معارف جديدة في حقل الإدارة التربوية وتوجيهها لمعالجة القضايا ذات العلاقة في إدارة العملية التعليمية وتطويرها (الثبيتي،٢٠١٥، ١٦).

إن تلك البحوث العلمية تحتاج إلى أوعية متخصصة لنشرها والاستفادة منها من قبل الأفراد أو المؤسسات في مختلف الأوساط التعليمية والأكاديمية. وتعد الدوريات العلمية التي تصدر أما في الجامعات أو في مراكز وجمعيات علمية ومنظمات متخصصة، أحد الأوعية الرئيسة لنشر البحوث بطريقة منظمة وفق ضوابط علمية محددة. وبالرغم من توفر تلك الدوريات والجهود التي تبذل لتشجيع وزيادة الإنتاج العلمي إلا أنه وبشكل عام يعد البحث العلمي دون المستويات المطلوبة حيث أشارت دراسة العتيبي(١٤٣٠)، ودراسة الأسمري(١٤٣١) إلى أن البحث العلمي في المملكة العربية السعودية يقع في الفئة المنخفضة لانشغال أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الإدارية وعدم وجود خطط لإجراء الدراسات والبحوث العلمية، كما أشارت دراسة العقيل(٢٠٠٥) إلى أن البحث العلمي في المملكة يتصف بالفردية وقلة عدد

الباحثين مقارنة مع الدول المتقدمة، كما بينت دراسة السكران(١٤٣٣) أن واقع تفعيل نتائج البحوث التربوية في الميدان التربوي في مدينة الرياض لا يتم إلا بدرجة محدودة جدا، وذلك لوجود عدد من العوائق الاجتماعية والإدارية. ومع توفر أدبيات التعليم العالي التي ناقشت القضايا والمشكلات والتحديات ذات الصلة بالإنتاج المعرفي والبحث العلمي؛ إلا أن هناك ندرة في البحوث والدراسات المحلية التي تستكشف عن توجهات بحوث الإدارة التربوية وتصنيف محتواها ومناهجها وأدواتها، مما يستدعي إجراء دراسة لاستكمال تلك الجهود بتحليل واقع ومؤشرات بحوث الإدارة التربوية.

مشكلة الدراسة:

شهد العقد الماضي نمواً ملحوظا في إنتاج ونشر البحوث العلمية التربوية سواء في أوعية النشر المختلفة او في إجازة رسائل برامج الدراسات العليا في مختلف مجالات العلوم التربوية نظراً لتزايد الاهتمام المجتمعي بقضايا التربية والتعليم، إضافة إلى النمو الكمي لمؤسسات التعليم العالي في دول الخليج خاصة في المملكة العربية السعودية من جهة أخرى. وقد انعكس ذلك النمو أيضا على بحوث الإدارة التربوية نظراً لتكامل عناصر العملية التعليمية باعتبار الإدارة التربوية مكون أساسي من مكونات منظومة تطوير العملية التعليمية بكافة أبعادها.

وبالرغم من ذلك فقد تباينت بحوث الإدارة التربوية ونطاقها واتبع معظمها أساليب وطرق شبه مكررة على المستوى المحلي والعربي، فقد بينت دراسة المديهيم (١٤٣٣) أن اتجاهات الرسائل العلمية في الإدارة التربوية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية تباينت في موضوعاتها وركزت على الإدارة المدرسية بالدرجة الأولى، وغالبيتها اعتمد المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع المعلومات. وكشفت دراسة كل من البخيت (٢٠١٢)، ودراسة الروابدة (٢٠١١)، ودراسة الخطيب (٢٠١٠) أن غالبية مناهج البحث المستخدمة في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه كانت البحوث الوصفية وأقلها البحوث التجريبية وشبه التجريبية كما بينت دراسة الثبيتي (١٤٣٢) أن غالبية الرسائل العلمية موجهة للتعليم العام.

وتأسيساً على ذلك فإن القيام بدراسة توجهات بحوث الإدارة التربوية وتصنيف محتوى موضوعاتها والأساليب الإجرائية المتبعة فيها كما تناولتها الدوريات العلمية التربوية المتخصصة، جديرة بالاهتمام ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي: ما توجهات بحوث الإدارة التربوية التي تناولتها الدوريات التربوية المحكمة المنشورة في دول الخليج العربي خلال الفترة من العام (٢٠٠٥ -٢٠١٦)؟

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما واقع بحوث الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات التربوية في دول الخليج العربي خلال الفترة من العام(٢٠٠٥ -٢٠١٦)؟

٢. ما توجهات بحوث الإدارة التربوية في المجالات: (الوظائف الأساسية؛ والأدوار والمسؤوليات؛ والأنظمة والسياسات؛ والنظريات الإدارية؛ والمداخل الحديثة في الإدارة والقيادة التربوية) المنشورة في الدوريات التربوية في دول الخليج العربي خلال الفترة من العام(٢٠٠٥ -٢٠١٦)؟

٣. ما تحليل بحوث الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات التربوية عينة الدراسة وفقا للمتغيرات: منهج البحث؛ وطبيعة البحث؛ ومكان التطبيق؛ والأدوات العلمية المستخدمة؛ وعدد المشاركين؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرف على واقع بحوث الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات التربوية في دول الخليج العربي خلال الفترة من العام(٢٠٠٥ -٢٠١٦).

٢. تحديد توجهات بحوث الإدارة التربوية في المجالات: (الوظائف الأساسية؛ والأدوار والمسؤوليات؛ والأنظمة والسياسات؛ والنظريات الإدارية؛ والمداخل الحديثة في الإدارة والقيادة التربوية) المنشورة في الدوريات التربوية في دول الخليج العربي خلال الفترة من العام(٢٠٠٥ -٢٠١٦).

٣. تحليل بحوث الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات التربوية عينة الدراسة وفقا للمتغيرات: منهج البحث؛ وطبيعة البحث؛ ومكان التطبيق؛ والأدوات العلمية المستخدمة؛ وعدد المشاركين.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته، ومن تنامي الاتجاه بين الباحثين في النشر العلمي لتحقيق مستويات تنافسية. ومن المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في:

١. استثارة التفكير والمناقشة العلمية حول حجم الموضوعات التي تناولتها أدبيات الإدارة التربوية ونوعيتها.

٢. الاستفادة من نتائج الدراسة في تقديم بعض المقترحات المفيدة لتوجيه بحوث الإدارة

التربوية في إطار من النوعية والتجديد.

٣. تزويد الباحثين والمهتمين في قضايا الإدارة التربوية بطبيعة ونوعية الموضوعات المنشورة في أوعية النشر المختلفة مما يشكل إضافة إلى أدبيات الموضوع.

حدود الدراسة:

حددت الدراسة وفقا للآتي:

١. تناولت الدراسة الدوريات التربوية المحكمة في دول الخليج العربي خلال الفترة من العام ٢٠٠٥ وحتى العام ٢٠١٦ والمتوفرة في المكتبات العلمية في مدينة الرياض باللغة العربية والتي يتوفر لها موقع إلكتروني لنشر أعدادها السابقة تغطي الفترة الزمنية المستهدفة في هذه الدراسة وصادرة من مراكز أو مؤسسات أكاديمية تعنى بالدراسات والبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. وقد طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧ .

٢. أن الدراسة تبحث في توجهات بحوث الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات التربوية في المجالات (الوظائف الأساسية؛ والأدوار والمسؤوليات؛ والأنظمة والسياسات؛ والنظريات الإدارية؛ والمداخل الحديثة في الإدارة والقيادة التربوية) والمتغيرات المرتبطة فيها.

مصطلحات الدراسة:

اعتمدت الدراسة المصطلحات التالية:

البحث التربوي:

البحث التربوي هو عملية تطبيق نسقي منظمة للطريقة العلمية والتي تبدأ بالشعور بالمشكلة وتحديدها وفقا للمعطيات المتوفرة ووضع الفروض الممكنة وتجريبها للتأكد من صحتها وصولا للنتائج وتفسيرها ومناقشتها مع محاولة تطبيقها في الميدان التربوي أو التنبؤ بها (سمية عبدالوارث،٢٠١١ ، ١٦)؛(جاي ،١٩٩٠، ٩).

ويقصد إجرائياً بالبحوث التربوية في هذه الدراسة جميع البحوث والدراسات التربوية المنشورة في أوعية النشر التربوية المحكمة في دول الخليج العربي خلال الفترة من العام ٢٠٠٥ وحتى العام ٢٠١٦ م.

الإدارة التربوية:

تعرف الإدارة التربوية بأنها " كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقاً فعالاً والتي تعمل على تحقيق أهداف المجتمع سياسياً واقتصادياً واجتماعياً والتي يرمي إليها المجتمع من وراء أنظمته التعلمية" (الجندي،٢٠٠٢، ٢٥).

وهي من العلوم الاجتماعية استفادت وتطور مفهومها مع تطور العلوم الأخرى ذات الصلة خاصة في مجال الإدارة العامة وإدارة الاعمال إضافة إلى التطبيقات العملية في المجال التربوي نفسه فيما يتعلق بالعمليات التعليمية وتطورها ونموها وتعقد العمليات الإدارية المصاحبة لها في المؤسسات التربوية على مختلف مستوياتها (النوري، ١٩٩١، ٢١٠-٢٢٢).

ويقصد إجرائياً بالإدارة التربوية في هذه الدراسة جميع الممارسات الإدارية والقيادية والعمليات المصاحبة لها المباشرة وغير المباشرة التي تتم في المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياها.

الدوريات:

عرفت اليونسكو الدوريات بأنها تلك المطبوعات التي تصدر في فترات محددة وأجزاء متتالية بانتظام معين وبعنوان واحد يضم كل جزء منها أو عدد رقما متسلسلا يحتوي على مقالات وموضوعات ومعلومات متنوعة وهي فئتان الصحف والمجلات سواء كانت ثقافية أو متخصصة في مجال معين(عليان والمومني،٢٠٠٩، ٧٠).

ويقصد إجرائيا بالدوريات في هذه الدراسة: المجلات العلمية التربوية المحكمة التي تصدر من مؤسسات تعليمية أو مراكز ومنظمات تهتم بنشر البحوث والدراسات في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية وفق معايير وضوابط محددة.

الإطار النظري:

سيتم في هذا الإطار عرض لتطور الإدارة التربوية وتصنيفات البحوث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية.

لقد طورت النظرية في الإدارة التربوية منذ خمسينيات القرن الماضي وذلك لزيادة درجة مساهمتها في وصف وتوقع الظواهر في التنظيمات التعليمية، وهذه النظريات هي التي زودت الإدارة التعليمية بالإطار التوجيهي للفهم، والتنبؤ، وضبط السلوك في المنظمات التعليمية بالإضافة إلى مساهمتها في تقدم المعرفة. ولهذه النظريات ست وظائف هي تحديد الظاهرة، وتصنيفها، وصياغتها، وتلخيصها، والتنبؤ بوقوعها وأخيراً الكشف عن البحوث اللازمة وتحديد المناطق المهمة للبحث والدراسة (Lunenburg and Ornstein،1991. 3-5).

ولقد استفاد حقل الإدارة التربوية من فكر الإدارة وإدارة الأعمال والتي ظهرت في مطلع القرن العشرين وبداية نظرية التنظيم الكلاسيكي الإدارة العلمية لفريدريك تايلور والتي ركزت على إدارة العمل وإنجازه، والنظرية الإدارية لهنري فايول والتي ركزت على المنظمة ككل وكلاهما تضمنت كل منها عدداً من المبادئ الإدارية المهمة التي لا زالت تطبق في بيئة العمل.

ثم ظهر بعد ذلك نهج العلاقات الإنسانية والذي بدأ بعدد من الدراسات منها دراسات التن مايو والتي عرفت بدراسات الهوثورن Hawthorne ، ودراسة كورت لوين Kurt Lewin والتي أبرزت أهمية العنصر البشري والسلوك الإنساني في مكان العمل، تلا ذلك المنهج العلمي السلوكي والذي درس فيه العلماء كل من النموذج الاقتصادي الكلاسيكي والنموذج الاجتماعي العلاقات الإنسانية في مجال العمل على المستوى الفردي والتنظيمي للمنظمة، ومن المؤلفين لذلك تشتر برنارد الذي أبرز فكرة النظام التعاوني وفيه حاول إيجاد اطار تكاملي للعلاقات الإنسانية والمبادئ الكلاسيكية. أيضا وايت باك الذي أسهم بفكرة العمليات المنصهرة في المنظمة بين أهداف الأفراد الخاصة وأهداف المنظمة. كما أسهم أيضا في المدخل السلوكي كل من جيتليز، وجوبا في تطوير تحليل النظم الاجتماعية للتربويين وذلك باشراك فئتين من الظاهرة الإدارية وهما الدور الأساسي للمنظمة وتوقع الدور والفئة الثانية الأفراد مع شخصياتهم المحددة واحتياجاتهم. كذلك طور ابراهام ماسلوا هرم الحاجات للأفراد في المنظمة والتي تساعد الإداريين لتحقيق الرضا لموظفيهم، وامتدادا لذلك وضع دوجلاس ماكر يجور افتراضات عن الأفراد وعليها تضع الإدارة استراتيجيتها للتعامل لكل منها وهي نظرية X ، ونظرية Y . أما فريدريك هيرزبرج Herzberg Frederick فدراساته امتداد لماسلوا حيث طور نظرية العاملين للدافعية، وميز بين العوامل التي تسبب او تحمي من عدم الرضا الوظيفي وهي العوامل الصحية (الوقائية) Hygiene، والعوامل التي تسبب الرضا وهي العوامل الدافعة. وامتداد لتلك النظريات والمداخل الإدارية جاءت نظرية الشبكة الإدارية في القيادة والتي عرفت بأنماط القيادة واستكمالا لذلك توصل فريد فيدلر النظرية الطارئة في فاعلية القيادة والتي وضعت عدداً من العوامل أو المواقف تؤثر في أداء القائد. وأخيرا نظرية النظم التي قدمت مفاهيم مفيدة في فهم المنظمة كنظام، حيث النظام مكون من المدخلات، والعمليات التحويلية، والمخرجات، والتغذية الراجعة، والبيئة المحيطة بالمنظمة كنظام اجتماعي مفتوح (Lunenburg and Ornstein،1991،5-20) ؛ (Hoy and Miskel،2005،3-23) ؛ (Hanson،1991،5-12) .

ولقد أصبحت الإدارة التربوية فرعاً من فروع المعرفة العلمية كتخصص خلال منتصف القرن العشرين وإلى تسعينيات القرن الماضي حيث المعرفة العلمية المنشورة في هذا الحقل سيطرت عليها الأمم الناطقة باللغة الإنجليزية في كل من الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وأستراليا أكثر منها في آسيا ودول أخرى (Szeto and Hoi Lee، 2015،535). ومنذ منتصف سبعينيات القرن الماضي أصبحت الإدارة التربوية مجالاً للدراسة حيث خضعت إلى

تحول أساسي خاصة في النماذج النظرية والبحوث مع وجهات نظر تقليدية علمية أكثر، وأصبح حقل الإدارة التعليمية أكثر حركة وتنوعاً. وبالرغم من ذلك لا تزال وجهات النظر التقليدية العلمية تسيطر على مجال فهم النظريات والبحوث ومجال التطبيقات في هذا الحقل. ولكن في العقد الماضي وجدت عدد من البدائل المنهجية لهذه النظرة والتي سوف تزداد مستقبلا، ونتيجة لذلك فإن الإدارة التعليمية أصبحت نظريا أكثر غزارة وتنوعاً وتعقيدا من أي وقت مضى في تاريخها القصير والذي بدأ في بداية خمسينيات القرن الماضي (Evers and Lakomski،1991،1-9).

إن مراجعة البحوث في مجال الإدارة والقيادة التربوية بدأت في الظهور خلال ستينيات القرن الماضي بالتزامن مع بداية حركة النظرية في الإدارة التعليمية في أمريكا كما يذكر هالينجر (Hallinger،2013)، حيث تم تبني النهج المعياري في تلك المراجعات وتكونت من ما وصفه (Gough،2007) طريقة مخصصة لمراجعة البحوث Termed an ad hoc method of reviewing research. وفيه يبدأ الباحث بوضع أغراض واسعة بدون تحديد دقيق لها وغالبا ما تحذف المعلومات على أساس اختيار الدراسات واستخراج الملخصات وتوليف وتقييم المعلومات.

كما يذكر هالينجر (Hallinger،2013، 128) أن كامبل وفابر (Campbell and Faber، 1961) بدأوا مراجعاتهم المبكرة لبحوث القيادة التربوية والإدارة في هذا المجال، وأن مراجعة البحوث هي أحصنة العمل غير المقدرة من النشر الأكاديمي ونادرا ما تجتذب التمويل البحثي، ومع ذلك فإن مراجعة البحوث تلعب دورا حاسما في النهوض بالمعرفة من خلال تسليط الضوء على معالم التقدم المحرز على وجه الخصوص، وهي بمثابة خريطة الطريق نحو معرفة المفاهيم المنتجة والمواضيع ومنهجيات البحوث (Hallinger،2013، 127).

وبالنسبة لموضوعات الإدارة التربوية يرى (ERIC،2008،40) بشكل عام نجد أن المهام الإدارية هي نطاق الإدارة التربوية وتشمل خمسة مجالات رئيسة: الوظائف الإدارية المتعلقة بالمناهج والبرامج التعليمية والتدريس؛ والوظائف المتعلقة بإدارة العاملين والمعلمين؛ والوظائف المتعلقة بشؤون الطلاب؛ والوظائف المتعلقة بإدارة وتوزيع الموارد المالية والمادية؛ والوظائف المتعلقة بالعلاقات المجتمعية مع المدرسة.

إن تصنيف موضوعات الإدارة التربوية ليس بالأمر اليسير نظرا لتداخل وتعقد الممارسات الإدارية والتعليمية وصعوبة تحديدها بدقة، وقد اعتمدت الدراسة على تصنيف موضوعات الإدارة التربوية وفقا لما ورد في مؤلفات المختصين والباحثين في الإدارة التربوية من الكتب

والبحوث العلمية وهي:

- الوظائف الأساسية في الإدارة التربوية، ومنها على سبيل المثال التخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرارات.
- الأدوار والمسؤوليات، ومنها على سبيل المثال القيادة، والمهام والواجبات، والمهارات الإدارية.
- الأنظمة والسياسات، ومنها على سبيل المثال الأهداف، والأنظمة واللوائح، والسياسات والإجراءات.
- النظريات والمداخل الفلسفية في الإدارة التربوية ومنها على سبيل المثال نظريات الإدارة الكلاسيكية، ونظريات الإدارة في المجال الإنساني، والسلوكي.
- المداخل الحديثة في الإدارة والقيادة التربوية، ومنها على سبيل المثال الإدارة الإلكترونية، وإدارة المعرفة، والمنظمة المتعلمة، وإدارة الجودة.

البحث التربوي

البحث بشكل عام كما يعرفه ماكميلان وشوماخر (MacMillan and Schumacher،1984،2) أنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحقيق أغراض محددة. وهو ايضاً "عملية منظمة لجمع المعلومات والبيانات وفق طرق قياس مختلفة ومناهج متعددة للتوصل إلى المعرفة العلمية"(المنيزل والعتول،٢٠١٠، ١٥). كما عرفه موريسون (Morrison،2002،5) بانه استعلام منظم حرج وذاتي يهدف إلى المساهمة نحو تقدم المعرفة والحكمة.

أما البحث التربوي فقد عرف بتعاريف كثيرة ذكرها (عباس وآخر عباس، ونوفل، والعبسي، وأبو عواد، ٢٠٠٩، ١١) منها تعريف ماكميلان وشوماخر (McMillan&Schumacher، 2001) بانه عملية منظمة لجمع المعلومات والعمل عل تحليلها منطقيا لأغراض معينة. وتعريف (عوده وملكاوي،١٩٩٢) بأنه هو جهد منظم وموجه يهدف إلى التوصل إلى حلول للمشكلات التربوية في المجالات المختلفة مثل المناهج، والكتب المدرسية، والإدارة المدرسية. كما عرفه موريسون (Morrison،2002،8-9) بأنه استعلام حرج يهدف إلى تعريف المهتمين في التعليم ومتخذي القرار بفهم الظواهر التعليمية والأنشطة التعليمية لأجل تحسينها.

ويذكر (MacMillan and Schumacher،1984،4-5) أن طرق البحث Research Methods الطريقة التي تجمع وتحلل فيها المعلومات والتي تعد وتطور للإكتساب والحصول

على المعرفة بالطرق والإجراءات العلمية الموثوقة والجديرة بالثقة. أما عملية جمع المعلومات فتتم بأساليب القياس مثل المقابلة، والملاحظة أو جمع الوثائق وغيرها. وبالنسبة لتحليل البيانات فيكون أما كمياً حيث تعرض النتائج بالأرقام، أو كيفياً لعرض الحقائق بالسرد العلمي بدلا من الأرقام. وأما منهجية البحث Methodology فتعني ماذا يريد أن يجري الباحث لأجل الحصول على نتائج دراسته. وهي عملية منظمة وهادفة تشير إلى تصميم معين من الباحث لاختيار عملية جمع المعلومات، وإجراءات تحليلها للتحقق من مشكلة البحث المحددة. كما أنها بمثابة الطريقة العلمية التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف المعرفة او الحقيقة وتحقيق ما يهدف اليه (عبد الهادي،٢٠٠٣، ٩٣)؛(عليان والمومني، ٢٠٠٩، ٣٦١).

إن تصنيف مناهج البحث في العلوم التربوية والاجتماعية عملية معقدة ولا يوجد اتفاق بين المختصين على تصنيف محدد فمنهم من صنفها حسب وظائفها، أو حسب تصميمها، ومنهم من صنفها حسب الجهة المنفذة لها، أو حسب التوقيت الزمني لها، والبعض الآخر صنفها وفقا لطريقة جمع المعلومات فيها، ومن أشهر تلك التصنيفات لمناهج البحوث في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية ما يلي: (MacMillan and Schumacher، 1984،8-23) ؛(العساف،١٩٩٥، ١٧٤-١٧٩)؛ (عباس وآخرون، ٢٠٠٩، ٦٩- ٨٤)؛(المنيزل والعتول،٢٠١٠، ١٨١ - ٢٠٥)،(عبدالوارث،٢٠١١، ١٧-١٩)؛ (جاي ،١٩٩٠، ١٦-٢٨).

تصنيف البحوث حسب وظائفها Function of Research إلى البحوث الأساسية، والبحوث التطبيقية، والبحوث التقويمية، والبحوث الإجرائية. حيث يهدف البحث الأساسي إلى إيجاد نظرية أو مبدأ أو قوانين معينة واختبارها أو لتعديلها او دحضها أو لإعادة تشكيلها ومعرفة العلاقات المؤثرة فيها. اما البحث التطبيقي فيهدف إلى تطبيق ما يتم التوصل إليه في البحوث الأساسية من نظريات في حل المشكلات التربوية للتأكد من فائدة تلك النظريات في المواقف العملية. وبالنسبة للبحث التقويمي فيهدف إلى تقويم ممارسات ومواقف معينة في المجال التربوي مثل تقويم البرامج او المقررات الدراسية وغيرها. أما البحث الإجرائي وهو أحد البحوث التطبيقية التي تتميز بارتباط المشكلة بالباحث وتكرار معرفته بالمواقف المعينة التي يواجها، حيث يهدف هذا البحث إلى اختبار الفرضيات وإيجاد الحلول والنتائج دون تعميمها على مواقف او أماكن أخرى.

تصنيف البحوث حسب نوع التصميم Research Design إلى البحوث التجريبية، والبحوث غير التجريبية. ويضم كل منها عدداً من البحوث وفيما يلي توضيح لكل منها:

٢/١ التصاميم غير التجريبية وتشمل البحوث التالية:

- البحث التاريخي، والذي يعنى بجمع الحقائق والمعلومات، ودراسة الوثائق للأحداث والظواهر في الماضي من المصادر الأولية والثانوية.
- البحث الوصفي، والذي يهتم بدراسة الواقع أو الظاهرة ووصفها بشكل نوعي وبيان خصائصها أو بشكل كمي بإعطاء وصفي رقميي يوضح حجم الظاهرة وواقعها، وله عدة أنواع هي:
  - الدراسات المسحية.
  - دراسة العلاقات او الارتباطية، والتي تهتم بدراسة وتحليل الظواهر لمعرفة درجة الارتباطات فيها ومع الظواهر الأخرى ومن أنواعها دراسة الحالة ودراسة العلية المقارنة، والدراسات الارتباطية.
  - الدراسات التتبعية أو النمائية، وهي التي تصف التغيرات في بعض الظواهر، والمتغيرات لفترة من الزمن وهي دراسات النمو الطولية، والمستعرضة، ودراسات الاتجاه.
  - تحليل المحتوى، ويعنى بتحليل ووصف محتوى المواد سواء كانت الوثائق؛ التقارير؛ الكتب الدراسية؛ البرامج وغيرها للكشف عن الاتجاه او القيم المتضمنة فيها وصفا كميا للوحدة المراد تحليلها وهي(الكلمة، الموضوع، الشخصية، المفردة، الوحدة القياسية او الزمنية) ويتم تطبيق نفس خطوات البحث العلمي كما في البحوث الأخرى من حيث تحديد وصياغة مشكلة البحث؛ ووضع الفروض وتعريفها؛ وتحديد واختيار المواد المراد تحليلها؛ وتحليل الوثائق وقياس المحتويات وفقا لاستمارة معدة مسبقا؛ وترتيب المحتويات وتفريغها، وتحليل البيانات وتفسير النتائج.
  - الدراسات المستقبلية، وهي التي تعنى بدراسة المستقبل ورسم صورة استشرافية عنه والتنبؤ بالظواهر بالطرق العلمية وله عدة أساليب منها: أسلوب دلفاي، وأسلوب رسم السيناريوهات، وأسلوب المحاكاة والاسقاطات.

٢ / ٢ التصاميم التجريبية، وتشمل عدداً من البحوث التالية:

- البحث التجريبي، ويعني استخدام التجربة في إثبات الفروض وهو من أكثر مناهج البحث دقة وموضوعية حيث يستطيع الباحث معرفة علاقة السبب بالنتيجة من خلال تأثير متغير أو أكثر من متغير مستقل على متغير واحد او أكثر من متغير تابع، ولهذا المنهج ثلاثة مستويات للتصنيف بحوث تجريبية حسب طريقة التجربة (معملية او

غير معملية)، وبحوث تجريبية حسب أفراد الدراسة (مجموعة واحدة، او أكثر من مجموعة)، وأخيرا تصنف البحوث التجريبية حسب مدتها (قصيرة، او تجارب طويلة).

- البحث شبه التجريبي، ويختلف عن التصميم التجريبي من حيث التعين العشوائي للمتغيرات حيث لا يكون متاحا في هذا النوع من التصميم، ومن صوره تصميم المزاوجة، وتصميم التكافؤ الدوري، وتصميم السلاسل الزمنية، والتصاميم العاملية والتي من أبسط صورها تصميم (٢ × ٢) لتكون أربع مجموعات أي لكل عامل مستويين.

تصنيف البحوث بحسب نوعية الأدوات العلمية المستخدمة في جمع المعلومات والبيانات إلى البحوث الكمية، والبحوث الكيفية حيث يرى هوت وكرامر (Howitt and Cramer، 2008، 286-295) أن كل من البحث الكمي والكيفي من الطرق التي تهتم وتسعى لفهم طبيعة وخصائص موضوع الدراسة والتركيز على وصف جودة وخصائص المعلومات والبيانات. ويختلف الباحثون في استخدامها ويرجع ذلك إلى أن البحث الكمي يحتاج إلى درجة من فهم موضوع البحث كما أنه ربما تكون عملية جمع البيانات الطبيعية فيه صعبة أو مستحيلة، مثل استخدام الاستبانات أو استخدام أدوات المختبر حيث أن هذه البيانات غير طبيعية. أما في البحث الكيفي فهو يزود بفهم كامل وأكثر عن موضوع البحث حيث البيانات الكيفية والتي تجمع في طرق يكون الباحث فيها أكثر تنظيما ودراية تكون الصورة لديه أكثر وضوحا من خلال تسجيل الفيديو أو الصوتي في المقابلة على سبيل المثال. وبصفة عامة يهدف البحث الكمي إلى تعميم النتائج على مجتمع الدراسة الأصلي وذلك بتحليل الموقف أو الظاهرة عينة الدراسة باستخدام أدوات قياس كمية مثل الاستبانات وغيرها لجمع المعلومات والبيانات تخضع لخصائص سيكومترية معينة. أما البحث الكيفي فيهدف إلى دراسة الظاهرة باعتبارها مصدرا مباشرا للبيانات تعرض البيانات بطريقة وصفية تستخدم الكلمات، والصور بدلا من الأرقام وتفسيرها بناء على آراء المشاركين.

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسة عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة في مراجعة وتحليل البحوث التربوية وفي مجال الإدارة التربوية على وجه التحديد مرتبة زمنياً من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

أجرى سيزتو وهوي لي (Szeto and Hoi Lee، 2015) دراسة هدفت إلى تجميع النتائج الأساسية من الدراسات في القيادة التربوية في هونغ كونج للفترة بين عامي ١٩٩٥ و٢٠١٤. واستخدمت الدراسة أسلوب المراجعة لأدبيات القيادة التعليمية والإدارة. وطبقت على

١٦١ بحثا منشورة في ٨ مجلات علمية. وصممت الدراسة أداتين لجمع المعلومات الأولى بطاقة أو قالب لتحليل البحوث للحصول على المعلومات المشتركة من كل بحث وهي: (الأسئلة، والإطار النظري، والطريقة، والعينة، وأداة البحث، والنتائج). والثانية ورقة إكسل لتلخيص المعلومات عن خصائص كل بحث من حيث نوع البحث، ومنهجيته، والمجلة، والمتغيرات، والمؤلفين. وتوصلت الدراسة إلى أن موضوعات تطوير القيادة كانت الرتبة العليا وعددها ٨٩ بحثا، يليها القيادة للتعليم ٥٥ بحثا. والتغيير التنظيمي ٥٤ يليها الأداء بمختلف المستويات الإدارية ٥٣ بحثاً. وقد تماثلت مناهجها البحثية ما بين مناهج كمية ونوعية ومختلطة.

وأجرى كل من ويلكر وكيان (Walker and Qian، 2015) دراسة هدفت إلى مراجعة البحوث المنشورة في اللغة الإنجليزية في مجال القيادة المدرسية في الصين خلال الفترة (١٩٩٨-٢٠١٣) وذلك لبيان نظرة شاملة عن التأليف، والموضوعات، والمنهجيات، وأهم النتائج فيها. وقد طبقت الدراسة على (٥) مجلات علمية أساسية في مجال الإدارة والقيادة التربوية لكافة مجلداتها خلال فترة (١٦) عاما بلغ عدد دورياتها (٣٩) دورية و(١٨) فصلا كتابيا حيث بلغ مجموع ما تم تحليله (٥٧) دورية منشورة. وتم تصنيف موضوعات القيادة وترميزها إلى موضوعات رئيسة هي موضوعات القيادة السابقة تتناول الجانب الثقافي والقيم والمعتقدات، أدوار وممارسات وأساليب القيادة، وتطوير القائد، وأخيراً بحوث القيادة. وتوصلت الدراسة الى أن موضوعات القيادة شكلت أكثر من نصف البحوث مصنفة كدراسات في ثقافة القيادة، وأن الأدوار القيادية والأساليب والممارسات مثلت ما لا يقل عن ثلث البحوث، وتطوير القائد كانت عشرة بحوث، وكانت المنهجيات التي اتبعت في هذه الدراسات هي التجريبية بأنواعها (الكيفية، والكمية، والمختلطة) قد شكلت غالبية البحوث عينة الدراسة وعددها (٤٢) بحثاً، وجاءت الدراسات النظرية والدراسات التقويمية بنسب متساوية أقل من الثلث.

وأجرى هالنقر وبريانت (Halinger and Bryant، 2013) دراسة هدفت إلى اختبار مدى ما اسفرت عنه البحوث التجريبية في آسيا في زيادة أساسية في الإنتاج الفكري، وإلى تحليل اتجاهات نشر البحوث والمقالات في ثماني مجلات أساسية في القيادة التعليمية خلال العقد الماضي لكافة مجلداتها. واستخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي والكمي للمراجعة المنهجة للبحوث المنشورة في ثماني مجلات أساسية في القيادة التعليمية والإدارة في غرب وجنوب وشرق آسيا وهي للفترة من عام ٢٠٠٠ إلى ٢٠١١ وكل من هونج كونج وإسرائيل والإمارات وقد شمل التحليل عدة متغيرات هي مجلدات الدوريات للفترة المحددة، والتغير في معدلات النشر، وتوزيع البحوث المنشورة على المجتمعات والجامعات، ونمط الاقتباس. وتوصلت

الدراسة الى أن إجمالي البحوث المنشورة التي أسهمت فيها تلك الدوريات ٢٦١٠ بحوث أسهم فيها ٣٤٦ باحثا في المجتمع الآسيوي. وتمثل الأدبيات الآسيوية في القيادة التعليمية والإدارة نسبة ١٣,٢٦٪ من إجمالي البحوث، أي أن متوسط النشر السنوي بمعدل ٣,٦ بحثا لكل مجلة سنويا مما يعني مساهمة المجلات العالمية الآسيوية في القيادة التعليمية والإدارة منخفض وأن هونج كونج كانت أكثر الدول محل الدراسة في نشر الإنتاج العلمي في القيادة التعليمية والإدارة.

كما أجرى المديهيم(١٤٣٣) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات البحث التربوي في الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدم الباحث منهج تحليل المحتوى وتصميم استمارة لتحليل رسائل الماجستير والدكتوراه التي أجيزت في الإدارة والتخطيط التربوي بالجامعة خلال الفترة من عام (١٤٢٠ – ١٤٣٢) وعددها ١٦٩رسالة. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر مجالات البحث كانت إدارة مدرسية بنسبة ٣١,٣٪، وإدارة جامعية بنسبة١٦,٥٪، وإشراف تربوي بنسبة ١١,٨٪، والقيادة التربوية بنسبة ٧,١٪ وإدارة تعليمية بنسبة ٣,٥٪، والسلوك التنظيمي بنسبة ٣٪ وكذلك التخطيط الإستراتيجي بنسبة ٣٪ وأما التخطيط التربوي فكان بنسبة ٢,٤٪ وكذلك بالنسبة لاقتصاديات التعليم جاءت بنسبة ٢,٤٪. أما أقل المجالات فقد كان مجال كل من الإدارة التربوية المقارنة، ومجال النظريات الإدارية، ومجال النظم التعليمية بنسبة ٠,٦٪ بمعدل رسالة واحدة لكل منها. كما أن غالبية الرسائل وبنسبة ٧٩,٩٪ قد اعتمد على المنهج الوصفي. وأن غالبيتها أيضا اعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات بنسبة ٨٨,١٪.

وأجرى البخيت(٢٠١٢) دراسة هدفت إلى وصف سمات الإنتاج العلمي في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه في علم النفس في الجامعات السودانية من عام ١٩٨٠ -٢٠٠٥م. وتوصلت إلى أن عدد رسائل الماجستير خلال تلك الفترة شكل (٨٠,٣٪)، بينما أطروحات الدكتوراه بنسبة(١٩,٧٪) وأن لغة الرسائل والأطروحات كان العربية بنسبة(٩١,٩٣٪) والإنجليزية بنسبة(٨,٠٧٪). وبالنسبة لمناهج البحث المستخدمة في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه كانت البحوث الوصفية الإجرائية بنسبة(٩٠,٦٥٪)، والبحوث التجريبية وشبه التجريبية بنسبة(٥,٨١٪)، والبحوث الوصفية النظرية بنسبة(٤,٤١٪).

وأجرى الثبتي(١٤٣٢) دراسة واستهدفت تحليل رسائل الدكتوراه الصادرة من الجامعات السعودية والتي بلغت (٥٩) رسالة استخدمت منهج تحليل المحتوى. وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة الرسائل الموجهة للتعليم العام بلغت(٥٥٪) تركزت في جوانب مثل التطوير التنظيمي ونظم المعلومات الإدارية واقتصاديات التعليم والإشراف التربوي، بينما الرسائل الموجهة

للتعليم العالي بلغت(٣٦٪) تركزت في التخطيط الإستراتيجي، وتطوير الأقسام الاكاديمية، والتطوير المهني لرؤساء الأقسام العلمية.

أما الخطيب(٢٠١٠) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تحليل البحوث العربية ذات العلاقة بالتربية الخاصة المنشورة خلال الفترة من عام ١٩٨٨ وحتى العام ٢٠٠٧ شمل التحليل (٢١٦) رسالة جامعية وبحثا منشورا في مجلات عربية واجنبية محكمة. وقد كشفت الدراسة أن معظم مناهج تلك البحوث غير تجريبية، وأكثر المواضيع التي اهتمت بها البحوث ما يتعلق بالبرامج التدريبية وقد نفذت في بيئات تربوية خاصة.

وأجرى الروابضة(٢٠١١) دراسة هدفت إلى تحليل مضمون الرسائل الجامعية المتخصصة في حقل الدراسات الاجتماعية في الجامعات الأردنية للفترة من عام(١٩٧١-٢٠٠٩) من حيث الموضوعات التربوية التي تناولتها ومناهجها، ومجتمعاتها. وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت(١٩١) رسالة أجيزت من ثلاث جامعات أردنية. واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى. وتوصلت إلى أن (٨٨,٤٨٪) من الرسائل هي لدرجة الماجستير، و(١١,٥٢٪) لدرجة الدكتوراه. طبق منها داخل الأردن (٨٦,٣٩٪) وفي البيئات العربية (١٣,٦١٪). وأن (٦٧,٥٤٪) من مجموع الرسائل اعتمدت المنهج الوصفي، كما تباينت النسب المئوية لبقية المناهج الارتباطي والمسحي وتحليل المحتوى واقل نسبة كانت المنهج التاريخي.

كما أجرت المزروع(٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع بحوث التربية العلمية المضمنة في رسائل الماجستير والدكتوراه التي تم إنجازها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن منذ افتتاح برامج الدراسات العليا في العام الدراسي ١٣٩٦/١٣٩٧هـ إلى نهاية العام الدراسي ٢٩/١٤٣٠هـ.وتوصلت الدراسة الى أن الرسائل اتبعت المنهج شبه التجريبي بنسبة(٦٨,٨٨٪)، والمنهج المسحي بنسبة(١٧,٧٧٪)، والمنهج التجريبي بنسبة(٤,٤٤٪) وتحليل المحتوى(٤,٤٤٪) وأسلوب النظم بنسبة (٤,٤٤٪). وأن من أكثر أدوات جمع المعلومات المستخدمة في الرسائل هي الاختبارات التحصيلية بنسبة(٣٧,٩٧٪) يليها أداة المقاييس للاتجاهات والميول بنسبة(٣٤,١٧٪) ثم بطاقة الملاحظة بنسبة(١٣,٩٢٪) ثم الاستبانة بنسبة(٨,٨٦٪) وأخيرا أداة تحليل المحتوى بنسبة(٥,٦٪).وأن أكثر المراحل الدراسية تطبيقاً هي المرحلة الثانوية بنسبة(١٤,٣٤٪).

وأجرى كل من عطاري وجبران(٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع البحث التربوي المتضمن في رسائل الماجستير والدكتوراه عن التعليم في الإسلام والتي أجريت

في الجامعات الأردنية من عام ١٩٧١ وحتى ٢٠٠٤. وتوصلت الدراسة الى أن هناك زيادة في عدد رسائل الماجستير مقارنة برسائل الدكتوراه، وأن حوالي ثلثي الرسائل هي من إعداد الذكور، وأن غالبية المشاركين فيها من الأردنيين، وأن لغة جميع الرسائل هي اللغة العربية، وأن معظم الرسائل أجريت في جامعة اليرموك. وحوالي٥٦٪ من الرسائل استخدم فيها المنهج الوصفي. وأن غالبية الرسائل تم إعدادها في ميدان أصول التربية ٣٩,٥٪ ثم المناهج وطرق التدريس العامة ٢٩٪ ثم المناهج التربية الإسلامية ١٧,٧٪ ثم الإدارة التعليمية ١١,٣٪.

التعليق على الدراسات السابقة

تناولت الدراسة عدداً من الدراسات السابقة الحديثة بواقع (١٠) دراسات عربية وأجنبية، اتضح من خلالها أن موضوع تحليل البحوث التربوية قد حظي باهتمام الباحثين وأنهم درسوا هذا الموضوع من خلال مناهج وأدوات تكاد تكون متشابه وأن دراساتهم قد بيت الكثير من النتائج التي ينبغي تطبيقها والاهتمام بها. وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في تحديد الإطار النظري وتصميم أداة الدراسة وأسلوب التحليل إضافة إلى دعم نتائج الدراسة الحالية. وتتفق هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في الإطار العام للموضوع حيث تبحث جميعها في تحليل محتوى البحوث والرسائل والأطروحات العلمية في موضوعات تربوية متنوعة بينما ركزت الدراسة الحالية على تحليل بحوث الإدارة التربوية المتوفرة في الدوريات العلمية وتتفق معها دراسة (Szeto and Hoi Lee، 2015) ودراسة (Walker and Qian،2015)، ودراسة (Halinger and Bryant،2013). ومن جانب آخر تناولت بقية الدراسات تحليل الرسائل العلمية التربوية وهي دراسة كل من عطاري وجبران (٢٠٠٤)، والمزروع(٢٠١٠)، والروابضة (٢٠١١)، والثبيتي (١٤٣٢)، والبخيت (٢٠١٢)، والمديهيم (١٤٣٣) وقد استفادت الدراسة الحالية من نتائج هذه الدراسات في تحليلها للمناهج والأدوات والأساليب التي استخدمت فيها. وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث مجال تطبيق الدراسة ونوعية الدوريات التي استهدفتها وفي بعض المتغيرات الأخرى.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة منهج أسلوب تحليل المحتوى لجمع المعلومات والبيانات اللازمة من بحوث الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات التربوية المحكمة حيث يعد هذا المنهج مناسباً لوصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها وتفسيرها. وهو أسلوب وثائقي يهدف إلى تحليل الوثائق والمعلومات المختلفة في أوعية النشر المختلفة بأنواعها بشكل كمي لقياس وتحليل الإنتاج الفكري في حقول المعرفة المختلفة (الشربيني، وصادق، وهاشم، والنجار،٢٠١٢، ٢٥٩-٢٦٧).

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع الدوريات التربوية المحكمة المنشورة في دول الخليج العربي والمتوفرة في المكتبات في مدينة الرياض خلال الفترة من العام ٢٠٠٥ وحتى العام ٢٠١٦ وهي الفترة التي شهدت تطورا ملحوظاً ونمواً كمياً ونوعياً في مؤسسات التعليم العالي في دول الخليج. وقد تم حصر جميع الدوريات التربوية بعد الرجوع لقوائم الدوريات المعتمدة لدى قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود وقد استبعدت الدوريات التي لا يتوفر منها أعداد مستمرة وتغطي الفترة الزمنية للدراسة وليس لها موقع إلكتروني لأعدادها السابقة ولا تنطبق عليها الضوابط المبينة في حدود هذه الدراسة، وبالتالي أصبح مجتمع الدراسة يتألف من (٢٣) دورية علمية تربوية محكمة.

عينة الدراسة :

يمثل مجتمع الدراسة عينة عشوائية تم اختيارها بالطريقة العشوائية توفرت فيها خصائص مجتمع الدراسة من الدوريات التربوية المحكمة في دول الخليج العربي حيث بلغ عددها(٧) دوريات (مجلات) تمثل نسبة (٣٠٪) تقريباً من مجتمع الدراسة. والجدول رقم(١) يوضح عينة الدراسة الدوريات التربوية وأعدادها المنشورة خلال الفترة من العام(٢٠٠٥ -٢٠١٦).

جدول رقم (١) عينة الدراسة الدوريات التربوية وأعدادها المنشورة في الفترة من العام(٢٠٠٥ -٢٠١٦)

الرقم	اسم المجلة (الدورية)	جهة الإشراف	مكان النشر	أعداد الدوريات
١	رسالة التربية وعلم النفس	جامعة الملك سعود	المملكة العربية السعودية	٣٠
٢	مجلة العلوم التربوية والنفسية	جامعة البحرين	مملكة البحرين	٤٥
٣	المجلة التربوية	جامعة الكويت	دولة الكويت	٦٠
٤	مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية	جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية	المملكة العربية السعودية	٤٠
٥	مجلة الدراسات الإسلامية	جامعة الملك سعود	المملكة العربية السعودية	٣٣
٦	رسالة الخليج العربي	مكتب التربية العربي	المملكة العربية السعودية	٤٧
٧	المجلة الدولية للأبحاث التربوية	جامعة الامارات العربية المتحدة	دولة الامارات العربية المتحدة	١٨
	المجموع			٢٧٣

يتضح من الجدول رقم(١) أن عينة الدراسة (٧) دوريات تضمنت (٢٧٣) عدداً منشوراً خلال الفترة من العام ٢٠٠٥ وحتى العام ٢٠١٦.

أداة الدراسة:

تم تصميم استمارة لغرض جمع المعلومات من الدوريات التربوية عينة الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

- مراجعة الأدبيات التربوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة للتعرف على الأدوات العلمية التي استخدمت فيها لجمع المعلومات، وذلك للاستفادة منها في وضع التصور المبدئ لاستمارة الدراسة الحالية وعلى ضوئها تم اختيار وحدة تحليل المحتوى في البحوث المنشورة وهي وحدة الموضوع وذلك لحصر موضوعات الإدارة التربوية وفقا للبحوث المنشورة.
- إعداد استمارة اشتملت على عدة عناصر لتحليل محتوى بحوث الإدارة التربوية هي أولاً: المعلومات الأولية عن الدورية(المجلة) من حيث الاسم، والعدد، والمجلد، وتاريخ ومكان النشر، وعنوان البحث. وثانياً: عناصر تحليل محتوى البحث واشتملت على: مجال وموضوع البحث، ومنهج البحث، وطبيعة البحث، ومكان التطبيق، والأدوات العلمية المستخدمة، وعدد المساهمين في البحث. وقد تم تصنيف موضوعات بحوث الإدارة التربوية كما تقدم في الإطار النظري إلى خمسة مجالات تضمن كل منها على عدد من الموضوعات: الوظائف الأساسية (٧) موضوعات؛ المهام والمسؤوليات (٨) موضوعات؛ والأنظمة والسياسات (٥) موضوعات؛ والنظريات والمداخل الفلسفية في الإدارة التربوية(٣)موضوعات؛ والمداخل الحديثة في الإدارة والقيادة التربوية(٢٠) موضوعاً.
- عرض الاستمارة على عدد من أعضاء هيئة التدريس في مجال الإدارة التربوية والمناهج في جامعة الملك سعود لتحكيمها للتأكد من صدق محتوى الاستمارة وصلاحيتها للتطبيق. وتم تطبيق معادلة كوبر Cooper equation للتأكد من ثبات صدق المحكمين وذلك لحساب معدل الاتفاق لكل عنصر من عناصر الاستبانة كما يلي: معدل الاتفاق لكل عنصر = عدد مرات الاتفاق(عدد مرات الاتفاق +عدد مرات عدم الاتفاق) X ١٠٠. وقد بلغت متوسطات معدلات اتفاق المحكمين مع الباحث على محاور الاستمارة بين(٠,٧٥ ـ٠,٨٧). واعتبر الباحث أن ما زاد عن (٠,٧٠) يعد معامل اتفاق عالي يعزز من صدق الاستمارة وصلاحية مضمونها للقياس كما تعد هذه

الطريقة من أساليب قياس الثبات (الاسدي وفارس، ٢٠١٥، ٢١٩).

- التحقق من ثبات الاستمارة قبل تطبيقها وقدرتها على إعطاء قياسات ثابتة فيما لو أعيد استخدامها في التحليل مرة أخرى حيث طبقت طريقة ثبات الاستقرار والتي تعرف بطريقة إعادة الاختبار(الأسدي وفارس، ٢٠١٥، ٢٠٠-٢٠١)، وذلك لتحليل محتوى بحوث الإدارة التربوية في إحدى المجلات(الدورية) وهي رسالة الخليج بكافة أعدادها للفترة من ٢٠٠٥ وحتى ٢٠١٦، ومن ثم إعادة إجراء التحليل مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع من التحليل الأول حيث جاءت قيمة معاملات الارتباط بين التحليلين عالية جداً وتراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل عنصر في الاستمارة في التحليل الأول والثاني بين (٠,٩٨٢-٠,٩٨٦) مما يعزز الثقة في أداة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة السؤال الأول: ما واقع بحوث الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات التربوية في دول الخليج العربي خلال الفترة من العام(٢٠٠٥ -٢٠١٦)؟

تم تحليل (٢٧٣) عدداً منشوراً في (٧) دوريات تربوية في دول الخليج العربي عينة الدراسة خلال الفترة من العام(٢٠٠٥ -٢٠١٦) للتعرف على واقع بحوث الإدارة التربوية كما في الجدول رقم(٢).

جدول رقم (٢) بحوث الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات التربوية خلال الفترة من العام(٢٠٠٥ -٢٠١٦)

الرقم	اسم المجلة (الدورية)	إجمالي عدد البحوث	عدد بحوث الإدارة التربوية	٪
١	رسالة التربية وعلم النفس	٢٢٣	٢٧	١٢,١١
٢	مجلة العلوم التربوية والنفسية	٥٨٣	٧٤	١٢,٦٩
٣	المجلة التربوية	٣٧٠	٤٧	١٢,٧٠
٤	مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية	٢٥١	١٦	٦,٣٦
٥	مجلة الدراسات الإسلامية	٢٨٠	٢٤	٨,٥٧
٦	رسالة الخليج العربي	١٧٥	١٢	٦,٨٦
٧	المجلة الدولية للأبحاث التربوية	١٣٤	١٣	٩,٧٠
المجموع		٢٠١٦	٢١٣	١٠,٥٧

يتضح من الجدول رقم(٢) أن بحوث الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات عينة الدراسة في دول الخليج العربي بلغت (٢١٣) بحثاً من إجمالي عدد البحوث التربوية وعددها (٢٠١٦) بحثاً تربوياً منشوراً خلال الفترة من العام ٢٠٠٥ وحتى العام ٢٠١٦ أي بنسبة (١١٪) تقريباً وهي نسبة قليلة جداً وقد تعزى إلى قلة أقسام الإدارة التربوية في الجامعات وقلة إنتاجها العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Halinger and Bryant،2013) التي توصلت الى أن إجمالي البحوث المنشورة التي أسهمت فيها الدوريات في ثماني مجلات أساسية في القيادة التعليمية والإدارة في غرب وجنوب وشرق آسيا كانت (٢٦١٠) بحثاً اسهم فيها(٣٤٦) بحثاً في القيادة التعليمية والإدارة بنسبة(١٣,٢٦٪) من إجمالي البحوث مما يعني مساهمة المجلات العالمية الآسيوية في القيادة التعليمية والإدارة منخفض.

إجابة السؤال الثاني: ما توجهات بحوث الإدارة التربوية في المجالات: (الوظائف الأساسية؛ والأدوار والمسؤوليات؛ والأنظمة والسياسات؛ والنظريات الإدارية؛ والمداخل الحديثة في الإدارة والقيادة التربوية) المنشورة في الدوريات التربوية في دول الخليج العربي خلال الفترة من العام(٢٠٠٥ -٢٠١٦)؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والرتب لتوجهات بحوث الإدارة التربوية التي تناولتها الدوريات التربوية عينة الدراسة والمنشورة في الفترة من العام(٢٠٠٥ -٢٠١٦)في المجالات كما في الجدول رقم(٣).

جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية لتوجهات بحوث الإدارة التربوية التي تناولتها الدوريات التربوية في مجالات: (الوظائف الأساسية، الأدوار والمسؤوليات، والأنظمة والسياسات، والنظريات الإدارية، والمداخل الحديثة في الإدارة والقيادة التربوية) وفقا لدرجة تحققها (ن=٢١٣)

المجالات	الموضوعات	التكرارات	النسبة للموضوعات ٪	الرتبة
الوظائف الأساسية	التخطيط	١٠	٤,٧٠	٦
	الإشراف والتوجيه	١٥	٧,٠٤	٣
	الرقابة والتقويم	٩	٤,٢٣	٧
	الاتصال	٥	٢,٣٥	١٠
	اتخاذ القرارات	٣	١,٤١	١٣
	التدريب	١٦	٧,٥١	٢
المجموع		٥٨	–	
الأدوار والمسؤوليات	القيادة	١٩	٨,٩٢	١
	الأدوار والمهام	١٦	٧,٥١	٢
	الرضا الوظيفي	١٢	٥,٦٣	٤
	الاحتراق والضغوط الوظيفية	٧	٣,٢٩	٨
	الإبداع الإداري	٥	٢,٣٥	١٠
	المهارات الإدارية	١	٠,٤٧	١٥
	الولاء المؤسسي	١	٠,٤٧	١٥
	الإثراء الوظيفي	١	٠,٤٧	١٥
المجموع		٦٢	–	
الأنظمة والسياسات	الأهداف	٠	٠	٠
	القيم والمبادئ الثقافية	٦	٢,٨٢	٩
	اللوائح والنظم	١	٠,٤٧	١٥
	العدالة والمناخ التنظيمي	٣	١,٤١	١٣
	السياسات والإجراءات	٢	٠,٩٤	١٤
المجموع		١٢	–	
النظريات الإدارية	نظريات الإدارة الكلاسيكية	١	٠,٤٧	١٥
	نظريات الإدارة في المجال الانساني والسلوكي	٢	٠,٩٤	١٤
	نظريات القيادة	١	٠,٤٧	١٥
المجموع		٤	–	

المجالات	الموضوعات	التكرارات	النسبة للموضوعات ٪	الرتبة
المداخل الحديثة في الإدارة والقيادة التربوية	الإدارة الإلكترونية	٤	١,٨٨	١١
	إدارة المعرفة	١١	٥,١٦	٥
	سيجما سته	٣	١,٤١	١٣
	المنظمة المتعلمة	٢	٠,٩٤	١٤
	إدارة الجودة	٦	٢,٨٢	٩
	اعادة هندسة العمليات الإدارية	٢	٠,٩٤	١٤
	إدارة تنمية المهارات البشرية	٥	٢,٣٥	١٠
	التمكين الإداري	٧	٣,٢٩	٨
	إدارة الأداء	٢	٠,٩٤	١٤
	القيادة التحويلية	٦	٢,٨٢	٩
	إدارة الوقت	٤	١,٨٨	١١
	إدارة الازمات	٤	١,٨٨	١١
	إدارة الضغوط	٢	٠,٩٤	١٤
	اقتصاديات التعليم والاستثمار	٩	٤,٢٣	٧
	الإدارة الإستراتيجية	١	٠,٤٧	١٥
	إدارة التغيير	٢	٠,٩٤	١٤
	الإدارة بالأهداف	١	٠,٤٧	١٥
	الحوكمة والمحاسبية التعليمية	٢	٠,٩٤	١٤
	الشفافية الإدارية	٣	١,٤٢	١٢
	الإدارة الذاتية	١	٠,٤٧	١٥
المجموع		٧٧	-	
المجموع الكلي		٢١٣	١٠٠	

يتضح من الجدول رقم(٣) أن توجهات بحوث الإدارة التربوية التي تناولتها الدوريات التربوية عينة الدراسة خلال الفترة من العام ٢٠٠٥ وحتى العام ٢٠١٦ كانت بدرجة عالية في القيادة التربوية حيث بلغ عددها (١٩) بحثاً بنسبة (٩٪) تقريبا من إجمالي عدد البحوث ، يليها في الرتبة الثانية كل من التدريب والأدوار والمهام بواقع(١٦) بحثاً لكل منهما بنسبة (٨٪) تقريبا. وفي الرتبة الثالثة الإشراف والتوجيه بنسبة(٧٪). وفي الرتبة الرابعة الرضا الوظيفي بنسبة(٦٪) وفي الرتبة الخامسة إدارة المعرفة بواقع(١١)بحثاً بنسبة (٥٪) وفي الرتبة السادسة التخطيط بواقع(١٠) بحوث بنسبة (٤،٧٪). ويعزى توفر بحوث الإدارة التربوية في مجال القيادة التربوية إلى أن الباحثين يرون أهمية القيادة في الميدان التربوي باعتبارها مكوناً أساسياً في منظمة تطوير العملية التعليمية ومعالجة مشكلاتها. إضافة الى موضوعات الأدوار والمهام والتدريب وجميها تقع في مستوى الوظائف والمسؤوليات والتي حظيت

باهتمام الباحثين لأهميتها.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه دراسة (Szeto and Hoi Lee، 2015) من أن تطوير القيادة احتلت المرتبة العليا يليها القيادة للتعليم والتغيير التنظيمي يليها الأداء بمختلف المستويات الإدارية. ودراسة (Walker and Qian،2015) التي بينت أن القيادة شكلت أكثر من نصف البحوث مصنفة كدراسات في ثقافة القيادة، وأن الأدوار القيادية والأساليب والممارسات مثلت ما لا يقل عن ثلث البحوث. وكذلك دراسة المديهيم(١٤٣٣) التي أظهرت أن أكثر مجالات البحث كانت إدارة مدرسية بنسبة(٣١,٣٪)، إدارة جامعية بنسبة(١٦,٥٪)، وإشراف تربوي بنسبة(١١,٨٪)، والقيادة التربوية بنسبة(٧,١٪).

كما يتضح من الجدول رقم (٣) أن بحوث الإدارة التربوية الأقل توفراً هي تسعة موضوعات جاءت في الرتبة الأخيرة الخامسة عشرة وهي: المهارات الإدارية، والولاء المؤسسي، والإثراء الوظيفي، واللوائح والنظم، ونظريات الإدارة الكلاسيكية، ونظريات القيادة، والإدارة الإستراتيجية، والإدارة بالأهداف، والإدارة الذاتية بواقع بحث واحد لكل منها بنسبة (٠,٤٧٪). ويعزى ذلك إلى ضعف استهدافها من الباحثين إلى صعوبة تطبيقها في الميدان التربوي وارتباطها بشكل رئيس في الإدارة العامة وإدارة الاعمال خاصة فيما يتعلق في النظريات الإدارية.

إجابة السؤال الثالث: ما تحليل بحوث الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات التربوية عينة الدراسة وفقا للمتغيرات: منهج البحث؛ وطبيعة البحث؛ ومكان التطبيق؛ والأدوات العلمية المستخدمة؛ وعدد المشاركين؟

للإجابة عن هذا السؤال يوضح الجداول رقم(٤) التكرارات والنسب المئوية لتحليل بحوث الإدارة التربوية في الدوريات التربوية عينة الدراسة خلال الفترة من العام ٢٠٠٥ وحتى العام ٢٠١٦ وفقا للمتغيرات:(منهج البحث؛ وطبيعة البحث؛ ومكان التطبيق؛ والأدوات العلمية المستخدمة؛ وعدد المشاركين) مرتبة تنازلياً تبعاً لدرجة تحققها.

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية لتحليل بحوث الإدارة التربوية في الدوريات عينة الدراسة خلال الفترة من العام ٢٠٠٥ وحتى العام ٢٠١٦ وفقا لمتغيرات الدراسة (ن=٢١٣)

المتغيرات	العناصر	التكرارات	النسبة المئوية
منهج البحث	وصفي	١٦٧	٧٨,٤٠
	وصفي تحليلي	٢٠	٩,٣٩
	وصفي مسحي	١٧	٧,٩٨
	وصفي ارتباطي	٤	١,٨٨
	وصفي وثائقي	١	٠,٤٧
	وصفي نوعي	١	٠,٤٧
	وصفي كمي	١	٠,٤٧
	تجريبي	١	٠,٤٧
	دراسة حالة	١	٠,٤٧
المجموع		٢١٣	١٠٠
طبيعة البحث	تطبيقي	٢٠٢	٩٤,٨
	مكتبي	٩	٤,٢
	مختلط	٢	٠,٩
المجموع		٢١٣	١٠٠
مكان تطبيق البحث	في المجتمع الخليجي	١٣٩	٦٥,٣
	في المجتمع العربي	٧٠	٣٢,٩
	عام	٤	١,٩
المجموع		٢١٣	١٠٠
مجال البحث	تعليم عام	١٤٢	٦٦,٦٧
	تعليم عالي	٦٤	٣٠,٠٥
	مشترك	٧	٣,٢٩
المجموع		٢١٣	١٠٠
أدوات البحث	الاستبانة	١٨٩	٨٨,٧٣
	المقابلة	٥	٢,٣٤
	الملاحظة	-	-
	استمارة	١	٠,٤٧
	مقياس	٧	٣,٢٩
	أخرى	٢	٠,٩٤
	لا توجد	٩	٤,٢٣
المجموع		٢١٣	١٠٠

المتغيرات	العناصر	التكرارات	النسبة المئوية
المشاركون	فردي	١٣٧	٦٤,٣
	ثنائي	٥٥	٢٥,٨
	جماعي	٢١	٩,٩
المجموع		٢١٣	١٠٠

يتضح من الجدول رقم(٤) أن بحوث الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات عينة الدراسة خلال الفترة من العام ٢٠٠٥ وحتى العام ٢٠١٦ جاءت وفقا لمتغيرات الدراسة كما يلي:

أولاً: حققت مناهج البحوث الوصفية بأنواعها أعلى نسبة استخدام حيث بلغت (٩٩٪) تقريباً من إجمالي عدد بحوث الإدارة التربوية عينة الدراسة، بينما حقق المنهج التجريبي ودراسة الحالة أقل نسبة استخدام بلغت (٠,٤٧٪) بمعدل بحث واحد لكل منهما. وبعزى ذلك إلى أن طبيعة بحوث الإدارة التربوية عينة الدراسة تطبيقية وهي تفضيلات كثير من الباحثين. أما مناهج البحوث الوصفية فقد تنوعت صور استخدامها حيث بلغت نسبة تطبيق كل من المنهج البحث الوصفي التحليلي (٩,٣٩٪)، والمنهج الوصفي المسحي(٧,٩٨٪)، والمنهج الوصفي الارتباطي (١,٨٨٪)، والمنهج الوصفي الوثائقي(٠,٤٧٪). وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة البخيت(٢٠١٢) أن مناهج البحث المستخدمة في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه كانت البحوث الوصفية الإجرائية بنسبة(٩٠,٦٥٪)، والبحوث التجريبية وشبه التجريبية بنسبة(٥,٨١٪)، والبحوث الوصفية النظرية بنسبة(٤,٤١٪)، ودراسة الخطيب(٢٠١٠) التي كشفت أن معظم مناهج البحوث غير تجريبية. ودراسة الروابضة(٢٠١١) التي بينت أن نسبة (٦٧,٥٤٪) من مجموع الرسائل اعتمدت المنهج الوصفي، كما تباينت النسب المئوية لبقية المناهج الارتباطي والمسحي وتحليل المحتوى وأقل نسبة كانت المنهج التاريخي؛ ودراسة كل من عطاري وجبران(٢٠٠٤) التي بينت أن نسبة (٥٦٪) من الرسائل استخدم فيها المنهج الوصفي. وفي مقابل ذلك لم تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة المزروع(٢٠١٠) في غالبية بحوث الرسائل اتبعت المنهج شبه التجريبي بنسبة(٦٨,٨٨٪)، والمنهج المسحي بنسبة(١٧,٧٧٪)، والمنهج التجريبي بنسبة(٤,٤٤٪).

ثانياً: أن بحوث الإدارة التربوية تميزت بأنها بحوث تطبيقية حيث بلغت نسبتها (٨,٩٤٪)، بينما حققت البحوث المكتبية نسبة (٤٪) تقريبا من إجمالي عدد البحوث. وقد بلغت نسبة تطبيق بحوث الإدارة التربوية في المجتمع الخليجي (٦٥٪) تقريباً، وفي المجتمع العربي بنسبة (٣٣٪) من إجمالي عدد البحوث، وأن نسبة (٦٧٪) تقريبا من هذه البحوث كانت في مجال التعليم العام بينما كان نصيب التعليم العالي منها (٣٠٪). وقد يعزي ذلك إلى أن مجال

التعليم العام أكثر استهدافاً من قبل الباحثين لأهميته والحاجة المجتمعية الملحة لتطويره. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الثبتي(١٤٣٢) أن نسبة الرسائل الموجهة للتعليم العام بلغت(٥٥٪) بينما الرسائل الموجهة للتعليم العالي بلغت (٣٦٪).

ثالثاً: أن الاستبانة جاءت أداة رئيسة لبحوث الإدارة التربوية عينة الدراسة حيث بلغت نسبة استخدامها (٨٩٪)، أما أداتا المقياس والمقابلة فقد كانت نسبة استخدامهما ضعيفة (٣,٢٩٪، ٢,٣٤٪) على التوالي، وقد شكلت البحوث الفردية نسبة (٦٤٪) ، بينما شكلت البحوث التي شارك في إجرائها أكثر من باحث نسبة (٣٦٪). وعلى الرغم من أن الاستبانة من الأدوات الأقل مصداقية وأقل نوعية في جمع المعلومات إلا أنها الأكثر استخداما من الباحثين ويعزي ذلك لسهولة تطبيقها وتصميمها وإمكانية تطبيقها على نطاق كبير. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة المديهيم(١٤٣٣) من أن غالبية الرسائل اعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات بنسبة(٨٨,١٪) من إجمالي الرسائل. وعلى العكس من ذلك جاءت نتائج دراسة المزروع(٢٠١٠) التي بينت أن من أكثر أدوات جمع المعلومات المستخدمة في الرسائل هي الاختبارات التحصيلية بنسبة(٣٧,٩٧٪) يليها أداة المقاييس للاتجاهات والميول بنسبة(٣٤,١٧٪) ثم بطاقة الملاحظة بنسبة(١٣,٩٢٪) ثم الاستبانة بنسبة(٨,٨٦٪) وأخيرا أداة تحليل المحتوى بنسبة(٥,٦٪).

خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها:

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن واقع بحوث الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات التربوية المحكمة خلال الفترة من عام ٢٠٠٥ وحتى ٢٠١٦ شكلت نسبة قليلة (١١٪) تقريباً بواقع (٢١٣) بحثاً من أصل (٢٠١٦) بحثاً تربوياً.
- إن توجهات بحوث الإدارة التربوية كانت بدرجة عالية في القيادة التربوية بنسبة (٩٪) تقريبا من إجمالي عدد البحوث يليها في الرتبة الثانية كل من التدريب، والأدوار والمهام بنسبة (٨٪) تقريبا لكل منهما. وفي الرتبة الثالثة الإشراف والتوجيه بنسبة(٧٪). وفي الرتبة الرابعة الرضا الوظيفي بنسبة(٦٪) وفي الرتبة الخامسة إدارة المعرفة بنسبة (٥٪) والتخطيط بواقع(١٠) بحوث بنسبة (٤،٧٪).
- وفي المقابل فإن توجهات بحوث الإدارة التربوية الأقل نسبة جاءت في الرتبة الأخيرة الخامسة عشرة هي: المهارات الإدارية، والولاء المؤسسي، والإثراء الوظيفي، واللوائح والنظم، ونظريات الإدارة الكلاسيكية، ونظريات القيادة، والإدارة الإستراتيجية،

والإدارة بالأهداف، والإدارة الذاتية بواقع بحث واحد لكل منها بنسبة (٠,٤٧٪).

- أن غالبية مناهج بحوث الإدارة التربوية هي مناهج وصفية بلغت نسبة (٩٩٪) تقريباً بينما المنهج التجريبي ودراسة الحالة بلغت نسبة استخدامهما (٠,٤٧٪) بمعدل بحث واحد لكل منهما.
- تميزت بحوث الإدارة التربوية بأنها بحوث تطبيقية حيث بلغت (٩٤,٨٪)، بينما حققت البحوث المكتبية نسبة (٤٪) تقريبا. وبلغت نسبة تطبيق بحوث الإدارة التربوية في المجتمع الخليجي (٦٥٪) تقريباً وفي المجتمع العربي نسبة (٣٣٪) من إجمالي عدد البحوث عينة الدراسة.
- تناولت بحوث الإدارة التربوية عينة الدراسة مجال التعليم العام بنسبة (٦٧٪) تقريبا بينما كان نصيب التعليم العالي منها (٣٠٪).
- جاءت الاستبانة أداة رئيسة لبحوث الإدارة التربوية حيث بلغت نسبة استخدامها (٨٩٪)، أما أداتا المقياس والمقابلة فقد كانت نسبة استخدامهما ضعيفة بواقع(٣,٢٩٪، ٢,٣٤٪) على التوالي.
- شكلت بحوث الإدارة التربوية عينة الدراسة بحوثاً فردية نسبة (٦٤٪)، بينما بلغت نسبة البحوث التي شارك في إجرائها أكثر من باحث نسبة (٣٦٪).

وفي ضوء ذلك يوصي الباحث يلي:

ضرورة ابتعاد الباحثين وطلبة الدراسات العليا عن التكرار، والنمطية في الموضوعات والإجراءات المنهجية.

الحرص على تنويع موضوعات بحوث الإدارة التربوية وطرق مجالات حديثة ومتنوعة.

تنويع استخدام مناهج البحوث بالتركيز على المناهج التجريبية، وشبة التجريبية، والمناهج التقويمية، وتحليل المحتوى. واستخدام أدوات جمع المعلومات المتنوعة بدلا عن الاستبانة مثل أداة الملاحظة، والمقابلة، والأدوات الأخرى الأكثر فاعلية ونوعية في جمع المعلومات.

تشجيع مراكز البحوث، وهيئات التحرير للمجلات والدوريات العملية، وكذلك المؤسسات التعليمية إجراء البحوث والدراسات ذات الطابع التعاوني المشترك أو الجماعي بين الباحثين لما له من قيمة وإضافة نوعية على نتائجها.

تخصيص مجلة (دورية) تعنى بالبحوث والدراسات في مجال الإدارة التربوية لأهميتها في العلمية التعليمية وتشجيع الباحثين بتوجيه أبحاثهم ودراساتهم إلى القضايا والمشكلات في هذا الحقل.

المراجع العربية:

الاسدي، سعيد جاسم، وفارس، سندس عزيز (٢٠١٥). الأساليب الإحصائية في البحوث للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. ط١ ،عمَّان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

الأسمري، فاطمة عبد الله (١٤٣١). البحث العلمي في كليات البنات بجامعات المملكة الحكومية ومساهمته في تلبية متطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية. رسالة ماجستير غير منشوره، كلية الآداب والعلوم الإدارية، جامعة ام القرى.

البخيت، صلاح الدين فرح (٢٠١٢). سمات البحث في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه في علم النفس في الجامعات السودانية من عام ١٩٨٠ -٢٠٠٥م دراسة ببليومترية. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ١٢٣، ٢٢٣-٢٨٦.

الثبتي،خالد عواض (١٤٣٢). استراتيجية لتطوير برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

الثبيتي، خالد عواض(٢٠١٥).التوجهات المستقبلية للأبحاث العلمية في الإدارة التربوية. مجلة رسالة الخليج العربي،العدد ١٣٩، ١-٣٦.

الجندي عادل(٢٠٠٢).الإدارة والتخطيط التعليمي الإستراتيجي رؤية معاصرة. ط٢، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال(٢٠١٠). البحوث العربية في التربية الخاصة (١٩٨٨ – ٢٠٠٧) تحليل لتوجهاتها وجودتها وعلاقتها بالممارسات التربوية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤-٦٠.

الروابضة، صالح محمد(٢٠١١). دراسة تحليلية لمضمون الرسائل الجامعية المتخصصة في حقل الدراسات الاجتماعية في الجامعات الأردنية للفترة من عام(١٩٧١-٢٠٠٩). رسالة التربية وعلم النفس، المجلد ٣٦، ٢٠١١، ٧٩-١٢٢.

السكران، عبد الله فالح (١٤٣٣). عوائق تفعيل نتائج البحوث التربوية في ميدان التربية

والتعليم بمدينة الرياض وسبل علاجها. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ١٢٣،جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية،٨٥-١٢٤

الشربيني، زكريا، وصادق، يسرية، وهاشم، سامي، والنجار، علاء(٢٠١٢). مناهج البحث العلمي الأسس النظرية والتطبيقية والتقنية الحديثة. ط١،القاهرة، دار الفكر العربي.

العتيبي، فلاح خلف(١٤٣٠) وظائف الجامعات السعودية في ضوء التحديات المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشوره. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العساف، صالح حمد(١٩٩٥).المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط١،مكتبة العبيكان الرياض.

العقيل، ماجد صالح(٢٠٠٥). التحالفات البحثية واهميتها الاقتصادية في المملكة العربية السعودية. مؤتمر الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في البحث والتطوير، ١٢٣-١٤٤.

المديهيم، توفيق صالح(١٤٣٣). اتجاهات البحث التربوي في الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

المزروع، هيا محمد(٢٠١١). دراسة استكشافية لبحوث رسائل التربية العلمية في جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن، مجلة رسالة الخليج، العدد ١٢١، ١٠٧-١٤٤.

المنيزل، عبدالله فلاح، والعتوم، عدنان يوسف(٢٠١٠). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. ط١، عمَّان، اثراء للنشر والتوزيع.

النوري،عبد الغني(١٩٩١).اتجاهات حديثة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية، ط١،الدوحة، دار الثقافة للنشر والتوزيع والنشر.

جاي ت ر (١٩٩٠). مهارات البحث التربوي. ترجمة(جابر عبد الحميد). ط١، دار النهضة العربية.

عباس، محمد خليل. ونوفل، محمد بكر. والعبسي، محمد مصطفى. وأبو عواد، فريال محمد(٢٠٠٩). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط٢، عمَّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،

عبد الهادي، محمد فتحي(٢٠٠٣). البحث ومناهجه في علم المكتبات والمعلومات، ط١، القاهرة،الدار المصرية اللبنانية.

عبدالوارث، سمية علي(٢٠١١).البحث التربوي والنفسي دليل تصميم البحوث. ط١،القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

عطاوي، عارف؛ وجبران، علي(٢٠٠٦). سمات البحث في رسائل الماجستير والدكتوراه عن التعليم في الإسلام والتي أجريت في الجامعات الأردنية من عام ١٩٧١ – ٢٠٠٤. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والإسلامية،م١٩،(٢)، ٩٦١-٩٩٥.

عليان، ربحي مصطفى، والمومني، حسن أحمد (٢٠٠٩) المكتبات والمعلومات والبحث العلمي. ط٢، اربد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Allan Walker, Haiyan Qian, (2015) "Review of research on school principal leadership in mainland China, 1998-2013: Continuity and change", Journal of Educational Administration, Vol. 53 Issue: 4,pp. 467-491, doi: 10.1108/JEA-05-2014-0063 Permanent link to this document: http://dx.doi.org/10.1108/JEA-05-2014-0063

Eric, Amadi Introduction to Educational Administration; A Module . Harey Publications Port Harcourt, Nigeria, https://www.researchgate.net/publication/273 143560

Evers, Colin and Lakomski, Gabriele (1991). Knowing Educational Administration. Pergamon press,UK, first edition.

Hallinger, Philip. Bryant, Darren A. Review of research publications on educational leadership and management in Asia: a comparative analysis of three regions. Oxford Review of Education, 2013 Vol. 39, No. 3, 307–328, http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2013.803961

Hallinger, Philip(2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. Journal of Educational Administration, Vol. 51 No. 2. www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm

Hanson,E.Mark(1991). Educational Administration and Organization Behavior. Third Edition,USA.Allyn and Bacon.

Howitt,Dennis and Cramer,Duncan(2008). Introducation to Research Methods in Psychology.Uk, second edition, pearson education limited.

Hoy, Wanye and Miskel,Cecil)2005). Educational Administration ,Theory,Research and Practice. USA. McGraw Hill Companies.

Lunenburg,Fred&Ornstein,Allan(1991).Educational dministration Concepts and Practices. Wadsworth Publishing Company. USA.

MacMillan, James and Schumacher, Sally(1984). Research in Education A conceptual Introduction.Boston, USA, Little ,Brown &Company

Morrison, Marlene(2002). What do we mean by educational research?.Coleman, Marianne and Briggs,Ann. Research Methods in Educational Leadership and Management. London ,Sage Publications.

Philip Hallinger & Darren A. Bryant (2013) Review of research publications on

educational leadership and management in Asia: a comparative analysis of three regions, Oxford Review of Education,To link to this article: http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2013.803961

Szeto, Elson and Hoi Lee, Tai Theodore (2015)," A systematic review of research on educational leadership in Hong Kong, 1995-2014 ", Journal of Educational Administration, Vol. 53 Iss 4 pp. 534 - 553 Permanent link to this document: http://dx.doi.org/10.1108/JEA-03-2015-0

The employment of primary and secondary science teachers of information and communication technology in teaching science in the city of Hodeidah

Dr. Hmoud Ali Abdu Abdali

Abstract:

The study aimed to identify the reality of employing (ICT) by science teachers, in teaching, city of Hodeida, and to identify the obstacles that limit their using them In order to achieve the aims of the study, the researcher designed a questionnaire to collect data which consisted of (45) items distributed on three axes. The tool was applied on a sample of teachers in the city of Hodeida number (156) teachers. After processing the results using the statistical package (SPSS), the results of the study showed that the use of science teachers for (ICT) and its employment in education is weak .

The results of the study also show the existence of some obstacles. While some of them are related to the non-availability of equipment or insufficient Infrastructure, some are related to poor training on utilizing (ICT) in teaching. Based on the results the study recommended some recommendations The most important are: the provision of all necessary learning environment requirements to integrate (ICT) in education as well as training teachers to use (ICT) in the classroom situation.

Keyword:

Information and communication technology, Barriers to use, Science teacher, teaching science.

The effect of using flipped classroom strategy on the academic achievement of the third intermediate students in the computer course

Dr. Ahmed bin Zaid Al-Massad Said Mubarak Al-Dosari

Abstract:

This study aimed to investigate the impact of the flipped classroom on the academic achievement of the third intermediate students in the cognitive skills (remembering, comprehension, application) in Bara' Bin Malik intermediate school in Riyadh within the computer course. The researcher used the quasi-experimental research to achieve the aim of this research. The research sample consisted of 42 students divided into two groups , one is the control group of 21 students that have been taught in the traditional way , and the other is the experimental group of 21 students that have been taught by the flipped classroom method through the presentation of the content to students at their places through YouTube, Snapchat application and Twitter, and allow class time for discussion and conduct educational activities about the lesson. Using achievement test, the results indicated that there is an impact on the level of student achievement at cognitive levels (remembering, understanding, application) for the experimental group, The present study recommends encourage teachers using the flipped classroom on the school courses, and the necessity to hold training courses and workshops for teachers and students to introduce them to the concept of the flipped classroom and methods of implementation.

Keywords:

Flipped classroom, Blended learning, Social networks, Computer course, Academic achievement.

Development of Systemic Thinking and Academic Achievement of thinking skills In light of the Informational Quaternary cognitive Model and systemic approach strategies

Dr. Bakr Mohammed Saeed Abdullah

Abstract:

This experimental research was aimed to develop the systemic thinking (ST) and academic achievement in two courses, thinking skills, through a training program in light of Abu-Hatab,s Informational Quaternary cognitive Model, using the systemic approach strategies, the research sample included (220) students of NBU University Preparatory Year in Arar 14371438/ AH, systemic thinking scale (ST) and achievement test in thinking skills were conducted, as the study program was applied to the experimental group only, data were analyzed statistically by T(test), results showed the effectiveness of the study program in the development of Systemic thinking and academic achievement of thinking skills, results were interpreted, recommendations were presented.

Key words:

systemic thinking, academic achievement, Abu-Hatab Informational Quaternary cognitive Model, systemic approach, thinking skills.

The extent to which the University of Ibb IN Yemen is performing the Required Roles in Continuing Education and Serving the Society

Mohammed Naji Altbali Dr. Arif Mohammed Mohiuddin

Abstract :

The study aimed to identify the extent to which Ibb University fulfills the required role for continuing education and community service, and the obstacles that hinder the role from the standpoint of the faculty members. The study used a descriptive approach, which relied on a questionnaire that was applied to (176) of the University faculty members. The study found a set of results, the weakness level of Ibb University roles required of it in continuing education and community service. In addition, the main obstacles that hinder the role are: a) Lack of a center or a unit in the university, which offers such programs, and activities in continuing education and community service. b) Limited financial resources. C) Lack of research funding by University. d) Scarcity of specialists, who work in the planning and implementation of continuing education and community service programs.

Keywords:

The role of Ibb University - Continuing Education - Community Service.

The Impact of Teachers› Participation in Making School Decisions on Their Professional Performance in The Schools of Côte d›Ivoire From Their Point of View

Dr. Sisi Ahando

Abstract:

This study aimed to identify the teachers' participation for decision-making in schools of Côte d›Ivoire. The study should determine the effectiveness of their participation in ensuring the develop of their professional performance, and to reveal the most important obstacles that they have been faced in such participations. The study employed descriptive method of enquiry through the use of structured questionnaire for data collection. This questionnaire contains three axes distributed into (41) words with (219) teachers as the required sample from the total population. The results of the study showed that the degree of teachers' participation for decision-making in schools of Côte d›Ivoire came (medium), whereby the overall mean of the axis (3.03). Hence, the degree of effectiveness of teachers' participation in making school decisions to ensure the develop of their professional performance is (high), and the overall mean of the axis is (4.10). Therefore, the degree of obstacles in the teachers' participation for making school decisions is also (high). Thus, the overall mean of the axis is (3.45). The study also recommended the strengthening of the concept of teacher's participation in making school decisions. A delegation of powers and responsibilities should be made to teachers in order to build confidence of the school administration that may positively affect their professional performance.

key words:

Teachers, School decisions, Develop professional performance, Côte d›Ivoire.

Quality Counseling Services and their Relationship with Personality Traits of Educational Counselors in Makkah Mukarramah

Mayouf B. R. Almahmudi

Abstract:

This research aimed to identify the Quality Counseling Services and their Relationship with Personality Traits of Educational Counselors in Makkah Mukarramah. The researcher used the descriptive approach, where the study sample consisted of (94) counselors from all academic levels of public education. Eysenk scale of personality (translated by Abdul-Khaliq, 1991), and Quality of Counseling Services scale (designed by Abdullah & al-Ghanmi, 2016) were used in this research. Results showed that there were statistically significant correlation between: positive correlation between Extraversion and the quality of counseling services, and negative correlation between Psychoticism, Neuroticism and the quality counseling services. In addition, there were no statistically significant differences between the counselor specialists and non-specialists in personality traits according to the specialization, but there were statistically significant differences in the quality of counseling services. Finally, it can be predicted about the quality of counseling services from Extraversion. The researcher recommended conducting professional harmonization tests between personality traits and counseling career as a standard of hiring for counseling, increase admission in counseling major in universities, and working with universities to preparing professional courses by academics.

Direction of Educational Administration Research published in the Educational Periodicals In the Gulf States During the Period (2005 - 2016)

Dr. Khalid Saleh Marzim Alsubaie

Abstract:

The study aimed to identify the educational administration published in the educational journals through the period (2005 -2016) in the light of their subjects, and the nature of their methodologies and procedures. The study was carried out on a random sample consisting of (7) educational periodicals containing (273) number of (2016) published educational research during the specified period, where the analysis of the content of (213) research in the field of educational management. The study used content technique and collected data by instrument. The most important findings of the study were that the researches of the educational administration constituted a small percentage of the total number of published educational researches by (11%) out of (2016) educational research.

Leadership, training, roles & tasks, supervision and guidance; were the main subjects of the educational administration researches. The majority of the educational administration researches methodologies were descriptive methods. Questionnaires were used as a main tool in the most of educational researches. The study was presents number of recommendation in the light of its results

Keywords: Educational Administration, Researches, Educational Periodical

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Prince Sattam bin Abdualaziz University

Journal of Educational Scieneces

peer Reviewed journal

Vol.111 No.3
Mar2018
ISBN:7448- 1658
URL:http://jes.psau.edu.sa