



المجلة التربوية الأردنية

مجلة علمية محكمة ربعية تُعنى بالبحوث التربوية

تصدرها الجمعية الأردنية للعلوم التربوية

عمان - المملكة الأردنية الهاشمية

أذار 2021 م / رجب 1442 هـ

المجلد (6) العدد (1)

ISSN: 2520-7555

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(د/5203/2016)

رقم الترخيص لدى هيئة الإعلام
قرار معالي وزير دولة لشؤون الإعلام
(و ز / 6178)
تاريخ 2015/12/22

رئيس التحرير الأستاذ الدكتور راتب السعود

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور	عادل الطويسي
الأستاذ الدكتور	فواز العبدالحق
الأستاذ الدكتور	عدنان العتوم
الأستاذ الدكتور	ساري حمدان
الأستاذ الدكتور	إخليف الطراونة
الأستاذ الدكتور	رضوان وشاح
الأستاذ الدكتور	إبراهيم المومني
الأستاذ الدكتور	إبراهيم العبادي
الأستاذ الدكتور	عادل طنوس
الأستاذ الدكتور	صالح عليمات

أمين السر

رنا البطوش

الإشراف

الدكتور خالد أحمد الصرايرة

التدقيق اللغوي

الأستاذ الدكتور عباس الشريقي

التصميم والطباعة

رنا البطوش

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور	إبراهيم الزهيري	جامعة حلوان/ مصر
الأستاذ الدكتور	ابراهيم السمدوني	جامعة الأزهر/ مصر
الأستاذ الدكتور	أحمد العيسى	الجامعة الأميركية في الشارقة/ الإمارات العربية المتحدة
الأستاذ الدكتور	بوفلجة غيات	جامعة وههران 2 / الجزائر
الأستاذ الدكتور	عبدالله المنيزل	جامعة الشارقة/ الإمارات العربية المتحدة
الأستاذ الدكتور	عماد حسن	جامعة أسسوط/ مصر
الأستاذ الدكتور	ماهر أبو هلال	جامعة السلطان قابوس / سلطنة عُمان
الأستاذ الدكتور	محمد الشيخ حمود	جامعة دمشق/ سوريا
الأستاذ الدكتور	محمد علي الضو	جامعة بخت الرضا/ السودان
الأستاذ الدكتور	محمد يوسف عفيفي	الجامعة الإسلامية/ السعودية
الأستاذ الدكتور	منصور العتيبي	جامعة نجران/ السعودية
الأستاذ الدكتورة	منى الحديدي	الجامعة الأردنية/ الأردن
الأستاذ الدكتورة	نادية بوشاللق	جامعة قاصدي مرياح ورقلة/ الجزائر
الأستاذ الدكتورة	نجوى جمال الدين	جامعة القاهرة/ مصر

Prof. Allan R. Odden

Prof. Dana Redford

Prof. Megan Tschannen-Moran

University of Wisconsin-Madison\ USA

University of California Berkeley\ USA

College of William and Mary \USA

المجلة التربوية الأردنية

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

المجلة التربوية الأردنية، تصدر عن الجمعية الأردنية للعلوم التربوية كل أربعة أشهر، وتهدف المجلة إلى:

1. تنشيط حركة البحث العلمي المرتبطة بإعداد المعلم بالمملكة بشكل خاص وبالوطن العربي بشكل عام.
2. نشر البحوث والدراسات في مجالات العلوم والتربوية.
3. إبراز القدرات الإبداعية والأفكار المبتكرة ذات الطابع التجديدي للباحثين المهتمين في الميدان التربوي والتعليمي من خلال معالجة القضايا المرتبطة بالواقع التربوي والتعليمي.
4. تشجيع الباحثين والدارسين على الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم من خلال طروحاتهم العلمية الأصيلة.

تعليمات النشر:

1. أن يكون البحث أصيلاً ويضيف جديداً للمعرفة في مجال العلوم التربوية وتتوافر فيه قواعد البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، ومكتوباً بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية، ويجوز نشر البحوث العلمية العالمية أو النقد المتخصص لأحد المؤلفات العلمية الصادرة في المملكة أو في الوطن العربي أو خارجه أو التقارير عن الندوات والمؤتمرات التخصصية العربية والعالمية ذات العلاقة بموضوع المجلة.
2. أن لا يكون البحث منشوراً في أي مكان آخر، ولا يكون جزءاً من كتاب منشور أو قدم للنشر إلى أي جهة أخرى، وعلى الباحث أن يرسل مع بحثه إفادة خطية بذلك.
3. تقبل البحوث مكتوبة باللغة العربية والإنجليزية ويشترط إرفاق ملخص بالإنجليزية للبحوث المكتوبة بالعربية وملخص للبحوث المكتوبة بالإنجليزية بحيث لا يزيد عدد كلمات الملخص على (150) كلمة، وأن يتبع الملخص كلمات مفتاحية (كلمات دالة) بعدد لا يتجاوز (5) كلمات ذات علاقة بموضوع البحث.
4. تعتمد المجلة في أسلوب توثيق المصادر والحواشي أسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

5. ترجمة جميع المراجع المكتوبة باللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية مع ضرورة إبقاء القائمة العربية موجودة.
6. يقدم الباحث نسخة الكترونية أو على (Cd) مطبوعة بواسطة برنامج (MSWORD) حرف نوع Simplified Arabic، حجم (14)، وأن لا يتجاوز البحث (7000) كلمة، أما بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية فيعتمد الحرف نوع Time New Roman وبحجم خط (12)، وأن لا يتجاوز البحث (25) صفحة حجم (A4)، وتترك مسافة واحدة بين السطور، وتكون الهوامش بمسافة 2.5 سم من الجهات الأربع من الورقة، وبما يتضمنه البحث من جداول وأشكال ورسوم وصور ومراجع وملاحق، ويكتب على نسخة واحدة فقط اسم الباحث ورتبته العلمية وعنوانه البريدي والالكتروني.
7. تخضع البحوث المقدمة للتحكيم السري لبيان مدى صلاحيتها للنشر، وأن يراعي الباحث ملاحظات المحكمين في النسخة المعدلة، ويرسل تقريراً مفصلاً للمجلة يبين فيه مواطن التعديل، وإذا لم يأخذ ببعض الملاحظات فإنه يشترط أن لا يكون متفقاً عليها بين المحكمين، وأن يبين الباحث وجهة نظره في عدم الأخذ بها، ويتحمل الباحث مسؤولية كاملة عن محتويات بحثه، ويتعهد بإرسال نسخة من البحث المعدل على قرص (Cd) مطبوعة بواسطة برنامج (MSWORD) بعد قبول البحث للنشر بشكله النهائي.
8. تحتفظ المجلة بحقها في عدم نشر أي بحث بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب للباحث، وتعد قراراتها نهائية، ولا تعاد البحوث إلى أصحابها إذا لم تقبل للنشر.
9. يزود الباحث بنسختين من المجلة التي يصدر فيها بحثه بعد طباعة العدد.
10. يلتزم الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم مسبقاً وبغض النظر عن نتيجة التحكيم، وقدرها (300) دولار أمريكي أو ما يعادلها بالدينار الأردني (Article Processing Charge)، وتدفع على النحو الآتي:

Jordanian Association for Educational Sciences
1843491410400004
Jordan Islamic Bank البنك الاسلامي الاردني
Jubaiha Branch الجبيهة
JIBAJOAM
JO 74 JIBA 0190 0018 4349 1410 4000 04

الجمعية الأردنية للعلوم التربوية
رقم الحساب
اسم البنك
الفرع
SWIFT CODE
IBAN

11. جميع حقوق النشر محفوظة للمجلة التربوية الأردنية، ولا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة أو اقتباسه دون الحصول على موافقة مسبقة من رئيس هيئة التحرير.
12. ما يرد في المجلة يعبر عن رأي صاحبه/ آراء أصحابه، ولا يعكس آراء هيئة التحرير أو سياسة الجمعية الأردنية للعلوم التربوية.

إجراءات النشر في مجلة

- يقدم الباحث بحثه للنشر إلى رئيس هيئة تحرير المجلة، ويتعهد في الوقت نفسه، كتابةً، بأنه لم يسبق أن نشره من قبل، أو قدمه للنشر في مجلة أخرى.
- يعرض البحث على هيئة تحرير المجلة، ويسجل في سجلاتها، وتدرس الهيئة سلامة منهجية البحث.
- في حالة وجود ملاحظات من هيئة التحرير، يعاد البحث إلى الباحث للأخذ بها قبل إرساله إلى التحكيم.
- يرسل البحث من أجل التحكيم إلى اثنين من المحكمين المعروفين في الوسط العلمي.
- ينشر البحث في حالة ورود تقارير ايجابية من كلا المحكمين، وبعد أن، يقوم الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة، إن وجدت.
- في حالة الرد السلبي من أحد المحكمين، يرسل البحث إلى محكم ثالث للبت في أمر صلاحيته للنشر.
- في حالة الرد السلبي من كلا المحكمين لا يقبل البحث للنشر.
- يجب على الباحث بعد جواز بحثه للنشر أن يقوم بإجراء التعديلات المطلوبة وفق ملاحظات المحكمين اللذين قوما البحث، وإرفاق رسالة تبين التعديل أو نقاشه لملاحظات المحكمين.
- يقوم رئيس هيئة التحرير بإرسال البحث، بعد إجراء الباحث للتعديلات المطلوبة إلى أي من المحكمين اللذين قوما البحث وذلك لمراجعة التعديلات المطلوبة وفق ملاحظات مقيمي البحث.
- إذا أفاد مراجع التعديلات بأن الباحث لم يقم بالتعديلات المطلوبة، يعطي الباحث فرصة أخيرة للقيام بها، وإلا يرفض بحثه ولا ينشر في المجلة.

الاشتراك والتبادل:

1. الاشتراك السنوي للأفراد والمؤسسات كما يأتي:

- داخل الأردن: للأفراد (10) دنانير أردنية.

للمؤسسات (25) دنياراً أردنياً.

- خارج الأردن (للأفراد والمؤسسات): (50) دولاراً أمريكياً.

- ثمن النسخة الواحدة من المجلة (5) دنانير أردنية.

- تضاف أجرة البريد لهذه الأسعار.

2. تبادل المطبوعات مع الكليات والمكتبات ومراكز البحوث داخل المملكة الأردنية الهاشمية وخارجها.

المراسلات:

ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى:

رئيس هيئة تحرير المجلة التربوية الأردنية

ص.ب. (22) الرمز بريدي (11941) عمان/ المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف + واتس: 00962795363053

بريد الكتروني: jaes009@gmail.com

الجمعية الأردنية للعلوم التربوية

عمان - الأردن. شارع أحمد الطراونة، المبنى الاستثماري الثاني للجامعة الأردنية. مكتب 518

المحتويات

- * آليات تربوية مقترحة لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنماذج الفاعلية.
إيفيت خطاب/ أ.د. أحمد بطّاح
25-1
- * أثر أنموذج تسريع التعلم في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية مفهوم الذات الرياضية في مقرر الرياضيات لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن.
علا المولا/ أ.د. إبراهيم الشرع
48-26
- * أثر موقع إلكتروني قائم على التعلم الذاتي في تنمية الأداء المهاري لتعلم مهارات مايكروسوفت أوفيس لدى طلبة الصف السابع.
صالح الظفيري/ د. مهند الشبول
70-49
- * التّحكّم المعرفي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصّف الأول الأساسي في المدارس الخاصّة في عمّان للعام الدراسي (2018/2019).
نهار الزيودي/ د. جيهان مطر
96-71
- * درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكوينية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الدوادمي في المملكة العربية السعودية.
شيخة الرويس
121-97
- * أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان.
أ. د. محمد الشيخ حمود/ د. عبدالحميد حسن/ ليلى الفارسي
151-122
- * فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي (TIMSS) في تنمية المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.
خالد محمود عياصره
178-152

- 203-179 * دور نظام إدارة المعلومات التربوية (Open Emis) لوزارة التربية والتعليم في تلبية حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس محافظة معان ودرجة رضاهم عنه.
شاطر خليل الجباريات
- 228-204 * الحاجات النفسية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري وطرق الحد منه.
د. أحمد سليم المسعودي
- 254-229 * دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية لمديري مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المديرين
أسماء علي ظلفاح/ أ.د. محمد علي عاشور
- 282-255 * الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي وبعض الاتجاهات المعاصرة
مشاعل محمد الفياض
- 305-283 * أثر استخدام برمجية تعليمية على تحصيل طالبات الصف الرابع الاساسي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية ومهارات التفكير العليا لديهن في تربية وادي السير
عبد الحكيم حمود عطا السليحات
- 330-306 * درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في مدارس قصبة المفروق جودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة
فاطمة علوان الجمعان
- 1-28 * The Role of Saudi Arabian Universities in Combating Extremism as Perceived by the Faculties
Dr. Ameera Al Hammouri
- 29-54 * Satisfaction Degree of School Principals to the Supervisory Services in the Directorate of Education in Marka/ Jordan
Dr. Ghada Hasan Abu Qa'oud

آليات تربوية مقترحة لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنماذج الفاعلية

إيفيت يونس خطاب

أ.د. أحمد محمد بطّاح*

تاريخ قبول البحث 2019/3/16

تاريخ استلام البحث 2019/1/22

ملخص:

هدفت الدراسة اقتراح آليات تربوية لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنماذج الفاعلية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي التطويري، والاستبانة كأداة للدراسة، التي تم التأكد من صدقها بطريقة صدق المحكمين، وتم التحقق من ثباتها باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، ومعادلة كرونباخ ألفا، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن، والبالغ عددهم (1227) مديراً ومديرة، و (17480) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (289) مديراً ومديرة، (867) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية، للعام الدراسي 2019/2018. وأظهرت النتائج أنّ واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها كانت متوسطة، وجاءت المجالات مرتبة تنازلياً كالآتي: تمكين المعلمين، تحقيق الأهداف بطرق غير متوقعة، الواقعية والحزم، تحقيق أثر مستدام، توزيع السلطة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الآليات التربوية لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنماذج الفاعلية، والتي أوصت بتطبيقها.

الكلمات المفتاحية: الآليات التربوية، المدارس الثانوية، التحفيز الإداري، نماذج الفاعلية.

* كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن.

Proposed Educational Mechanisms to Activate the Administrative Incentives in Public Secondary Schools in Jordan Based on Models of Effectiveness

Evet Younis Khattab
Prof. Ahmad Mohammad Battah *

Abstract:

The study aimed to propose educational mechanisms to activate the administrative incentives in public secondary schools in Jordan based on models of effectiveness. The descriptive developmental analytical methodology was used and the questionnaire as a tool for the study was verified by the method of validity of the referees and its reliability was verified using the method of testing and retesting, and Cronbach Alpha equation. The study population consisted of all principals and teachers of public secondary schools in Jordan, (1227) principals, and (17480) teachers. The sample of the study consisted of (289) principals, and (867) teachers, who were selected by a random cluster method, for the academic year 2018/2019. The study finding showed that the reality of the practice of public secondary school principals in Jordan for administrative incentives from the point of view of the principals and their teachers was medium. The domains were ranked in descending order as follows: teacher empowerment, achieving objectives in unexpected ways, realism and firmness, achieving a sustainable impact. The study reached a set of educational mechanisms to activate the administrative incentives in public secondary schools in Jordan based on models of effectiveness which recommended implementation of them.

Keywords: Educational Mechanisms, Secondary Schools, Administrative Incentives, Models of Effectiveness.

المقدمة

لاقي التحفيز اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين في مجال الإدارة العامة بشكل عام، وإدارة التربية بشكل خاص، باعتبار أنّ له دوراً رئيساً في تحريك طاقات الأفراد العاملين، ومقدراتهم، ودفعهم لتنمية مهاراتهم، واستخدام الإمكانيات المتاحة بفاعلية؛ لما له من أثر في الإنتاجية والأداء عموماً، كما أنه وفي الوقت ذاته قد يؤدي إلى تحسين العلاقات بين العاملين والإدارة.

ومما لا شكّ فيه أنّ الهدف الأساس للحفز هو زيادة الإنجاز عند العاملين، وهذا الإنجاز يتحقق عن طريق التفاعل ما بين الحفز ومقدرات العاملين، فالعامل يمكن تحفيزه من خلال إشباع حاجاته الاقتصادية، أو النفسية، أو الاجتماعية، كحصوله على مرتب أعلى، أو عمل أكثر أهمية ومسؤولية، إذ يبدأ تحفيزه منذ تشجيع المدير الفرد العامل، إلى أن يرى الفرد راتبه قد تزايد، وعلاوته الدورية قد تنامت، وأخذ دوره وحظه في التدريب، إلى غير ذلك من الأمور التي تثير في نفس الفرد الشعور بأهميته، وتقديره من قبل مرؤوسيه، وبالتالي حدوث نوع من الرضا الوظيفي لدى العامل (Kanaan, 1999). وفي هذا الإطار أكد دينيسي وجرفن (DeNisi & Griffin, 2008) بأنّ تحفيز العاملين للمشاركة في السلوك الإيجابي يتوقف على استخدام المديرين للمهارات الإدارية المناسبة لتحقيق الأهداف.

ونظراً لأهمية التحفيز الإداري في المدارس؛ فقد اهتمت كثير من البلدان بهذا الأمر، وحثت عليه، وبما أنّ المهمة الأساسية للمدير هي إدارة المدرسة وبرامجها الدراسية من خلال تعامله مع المعلمين والطلبة داخل المدرسة، ومع أعضاء المجتمع الخارجي، وهو حلقة الوصل بين النظام التعليمي والمدرسة (Boon, 2001)، وبما أنّ المدير هو الشخص الذي يقع العبء عليه في تحفيز المعلمين في مدرسته، وبما أنّ المعلمين عصب العملية التعليمية، ويتوقف عليهم مدى نجاح العملية وفشلها، وبما أنهم يقومون بأعمالهم حسب أنظمة وقوانين صادرة من الإدارة، فقد تمّ اختيار مجتمع الدراسة ليمثل مديري المدارس الثانوية ومعلميها في الأردن (Al-Hamed, 2015)؛ لذلك اقتضت الدراسة على دور مديري المدارس في تحفيز المعلمين. وبما أنّ المرحلة الثانوية تُعد من المراحل المهمة في بنية النظام التعليمي، والمتمثلة في المرحلة الأخيرة من التعليم العام، والتي يقرر الطالب من خلالها مصيره ومستقبله، ويتجه بعدها نحو المجال الذي يرغبه، ويلبي طموحاته، ويشبع رغباته؛ بهدف إعداده للمشاركة الإيجابية والفعالة في تقدم المجتمع، فقد أظهر النظام التعليمي في الأردن اهتماماً كبيراً في هذه المرحلة.

ونظراً لأنّ النماذج تُعد مهمة؛ لأنها تساعد على ربط النظرية بالتطبيق (Stone, 2015)، فقد ظهرت عديد من النماذج التي تهدف إلى زيادة فاعلية التحفيز الإداري، والتي استعان بها الباحثان في هذه الدراسة لتطوير آليات لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامّة في الأردن، والمتمثلة في أنموذج كولينز للتحفيز، وأنموذج البناء على الإيجابيات، وأنموذج بورك وليتونين للتغيير والأداء المؤسسي.

أما أنموذج كولينز للتحفيز (Collins' Incentives Model) الذي قام بوضعه جيم كولينز "Jim Collins" لمساعدة المؤسسات في تحقيق أهدافها الاستراتيجية وتحويلها إلى نتائج ملموسة، من خلال الربط بين الأهداف والأداء المتميز (Collins, 2001)، وذلك باقتراحه لخمس آليات للتحفيز، هي: تحقيق الأهداف المدرسية بطرق إبداعية غير متوقعة، ومشاركة العاملين في توزيع السلطة، وتطبيق مبدأ الواقعية والصرامة من خلال وجود إجراءات وقرارات واضحة لتحقيق الأهداف، والحرص على اختيار المديرين والعاملين المناسبين الذين يتمتعون بروح الالتزام والمثابرة؛ ليتم الاعتماد عليهم لتحقيق تلك الأهداف. وكذلك الحرص الدؤوب على تحقيق أثر مستدام للأداء المؤسسي (Kassem, 2014).

وبالنسبة لأنموذج البناء على الإيجابيات (Appreciative Inquiry Model) الذي قام بوضعه في عقد الثمانينيات "ديفيد كوبريدر" (David Cooperrider)، والذي يُمثل أنموذجاً تحليلياً يركّز على ما هو صحيح بدلاً من كونه خاطئ في المؤسسة، وافترض أنّ أسباب التغيير موجودة بالفعل داخل كل مؤسسة (Seniwoliba, 2014)، وبالتالي يسعى هذا الأنموذج إلى اكتشاف الإيجابيات الكامنة في أي نظام، والعمل على تنميتها وتطويرها والبناء عليها، ومن ثمّ استغلال هذه الطاقة الإيجابية لتمهيد الطريق للتغيير النابع من الاكتشاف والابتكار؛ لتصل بالمؤسسة إلى إنجازات متميزة تتيح لها التفرد عن مثيلاتها (Hall & Hammond, 1998).

وبالنسبة لأنموذج بورك وليتونين للتغيير والأداء المؤسسي (Burke & Litwin Model of Organizational Performance and Change) والذي قام بوضعه بورك "Burke" وليتونين "Litwin"؛ ليظهر مقدرة العوامل المؤسسية والمتمثلة في: الرؤية والاستراتيجية، القيادة، الثقافة التنظيمية، الهيكل التنظيمي، الأنظمة، الممارسات الإدارية، المناخ التنظيمي، متطلبات العمل، الحاجات والقيم الفردية، الدافعية، الأداء الفردي والمؤسسي، على إحداث التغيير في بيئة العمل الداخلية للمؤسسة، وتأثير تلك العوامل في أدائها، وأنّ أي تغيير في بيئتها لو تمّ البحث في مسبباته

الجزرية، لكانت مسببات داخلية (Burk & Litwin, 1992)، مع عدم اغفال المسببات المرتبطة بالبيئة الخارجية (Martins & Coetzee, 2009).

وبناءً على ما تقدم تبرز أهمية الكشف عن واقع التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن، وهذا ما سَوَّغ للباحثين القيام بدراسة هذا الموضوع والمتعلق بتطوير: آليات تربوية مقترحة لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنماذج الفاعلية.

مشكلة الدراسة:

هناك عديد من المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، والتي تتعلق بطبيعة العمل المدرسي، والضعف العام في أداء الطلبة في امتحان الثانوية العامة، ووجود عديد من المدارس التي وصفت بمدارس لم ينجح أحد، ووجود عديد من المشكلات والمثبطات التحفيزية بالنسبة للمعلمين، سواء أكان ذلك على شكل ضعف في مستوى توفر بيئة آمنة للعمل، كوجود المباني المدرسية المستأجرة، أو المدارس الآيلة للسقوط، فضلاً عن مشكلة تدني رواتب المعلمين، وحصولهم على علاوات هزيلة، والتي قد تدفعهم للعمل في وظائف إضافية، للوصول إلى مستوى عيش كريم، والتي قد تؤثر سلباً -بشكل غير مقصود- في الطلبة أنفسهم، مثل؛ وجود حالات تسرب للطلبة من المدارس، أو الغياب غير المبرر والمتكرر لهم.

كما أشارت عديد من الدراسات مثل دراسة أحمد (Ahmad, 2003) إلى القصور الإداري في المدارس الثانوية العامة بشكل عام، والذي تمثل في تدني مستوى الرضا المهني، وتهاون إدارة المدرسة مع المُقَصَّر، وعدم انضباط المعلمين، وتدني الأخلاقيات والسلوك لدى المعلمين، ووجود قيادات مدرسية على غير المستوى المطلوب من حيث الصلاحية والأحقية؛ مما يُشعر الآخرين بالإحباط.

وبالاعتماد على جميع ما ذكر تظهر الحاجة المُلحَّة لمديري المدارس بالعمل على تحفيز المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن. وهذا يتطلب من مديري المدارس الثانوية اتخاذ آليات إدارية لازمة وسريعة لتحفيز العاملين داخل المدرسة؛ ليجعلوا من مدارسهم الجيدة أو الضعيفة مدارس عظيمة، وبشكل مستمر.

وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما الآليات التربوية المناسبة

لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنماذج الفاعلية؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء آليات تربوية لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنماذج الفاعلية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها؟

السؤال الثاني: ما الآليات التربوية المقترحة لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنماذج الفاعلية؟

السؤال الثالث: ما درجة ملاءمة الآليات التربوية المقترحة لتفعيل التحفيز التربوي في المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنماذج الفاعلية، من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟

أهمية الدراسة:

يُؤمل أن تُفيد نتائج هذه الدراسة مديري المدارس الثانوية في الأردن، والمشرفين التربويين، والمعلمين، والطلبة أنفسهم، وتُقدّم لهم مرجعية مهمة، بطريقة تمكنهم من اتخاذ القرارات المناسبة للارتقاء بمستوى مدارسهم والعاملين فيها. وتسعى الدراسة الحالية إلى الإسهام في إضافة نوعيّة للأدب النظري.

مصطلحات الدراسة:

تضمّنت هذه الدراسة عدة مصطلحات يمكن تلخيصها، وتعريفها إجرائياً، بما يأتي:

التحفيز الإداري (Administrative Incentives): "مؤثرات خارجية تحفّز الفرد وتشجعه للقيام بأداء أفضل، فالفرد قد يعمل بمستوى جيد، لكن ترى الإدارة أن لدى هذا الفرد مهارات ومقدرات لم توظف، فتمنحه حافزاً لاستثمار كل طاقاته لصالح العمل" (Al-Tajam & Al-Sawat, 2000:25).

وعرّفه الباحثان إجرائياً بأنه: مؤثرات خارجية لتنمية الرغبة في بذل مستوى أعلى من الجهود نحو تحقيق أهداف المؤسسة، على أن تؤدي هذه الجهود إلى إشباع بعض الاحتياجات عند الأفراد.

المدارس الثانوية إجرائياً: هي المؤسسة التعليمية التي يلتحق بها الطلبة وفق مقدراتهم وميولهم، ضمن مسارين دراسيين، هما المسار الأكاديمي أو المسار الفني، وتقوم على تقديم خبرات ثقافية وعلمية ومهنية متخصصة تلبي حاجات المجتمع القائمة أو المنظّرة بمستوى يساعد الطالب على مواصلة التعليم العالي أو الالتحاق بمجالات العمل، وتكون مدتها عامان دراسيان.

الآليات التربوية إجرائياً: هي توجيهات وإرشادات وأسس وإجراءات وحلول مقترحة للسلوك التربوي لدى مديري المدارس للتحفيز الإداري.

نماذج الفاعلية إجرائياً: هي النماذج التي صُممت بهدف زيادة فاعلية الأداء المؤسسي من خلال تحسين فاعلية التحفيز الإداري، وكما تقيسها أداة الدراسة التي طورها الباحثان لهذا الغرض.
حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس الثانوية العامة ومعلميها في الأردن، وذلك في الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي 2018/2019.
الدراسات السابقة:

فيما يأتي عرض للدراسات السابقة:

أ. **الدراسات السابقة ذات الصلة بالتحفيز الإداري:**

دراسة المحرج (AI- Mehrij, 2014) بعنوان **واقع تحفيز مديري المدارس في مدينة الرياض للعاملين معهم**، انتهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمرشدين الطلابيين والإداريين العاملين في مدارس التعليم العام الحكومي في مدينة الرياض، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (285) فرداً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية أفراد الدراسة يرون أن المديرين يبدون ثقة في العاملين معهم بالمدرسة.

دراسة معاني (Ma'ani, 2015) بعنوان **درجة التحفيز والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما من وجهة نظر مدراء المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية**، انتهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (385) مديراً، تم إختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجة استجابة كبيرة جداً في مجالات (أنظمة الترقيات الحوافز، والتحفيز عبر التقدير واحترام الذات، والتحفيز عبر التعامل)، ومتوسطة في ما يتعلق بمجال (التحفيز عبر التعزيز).

ب. **الدراسات السابقة ذات الصلة بنماذج الفاعلية:**

دراسة ريتشاردز (Richards, 2016) بعنوان **رواية القصص في إطار البناء على الإيجابيات**، تُعد هذه الدراسة بمثابة فحص لدور القصة ورواية القصص في إطار البناء على الإيجابيات، ولتحقيق أهداف الدراسة اجريت مقابلات مع 12 شخصاً من ممارسي البناء على الإيجابيات، تم

نسخها وتحليلها بما يتفق مع طريقة البحث النوعي. وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع قصص النجاح لعينة الدراسة تضمنت شيئاً من جميع المحاور الستة، وهي؛ بناء العلاقات، التأليف المشترك للمستقبل، إعادة صياغة السرد، معنى السرد، الاكتشاف، والمشاركة.

دراسة الشرايعية (Al-Sharaya, 2018) بعنوان **بيئة العمل في الجامعات الأردنية الحكومية: دراسة تحليلية بناء على أنموذج التغيير والأداء المؤسسي**، تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية، والبالغ عددهم (6005) أعضاء هيئة تدريس. وتكونت عينة الدراسة من (429) عضو هيئة تدريس. وتمّ تطوير استبانة لجمع بيانات الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ واقع بيئة العمل الداخلية في الجامعات الأردنية الحكومية بناء على أنموذج التغيير والأداء المؤسسي جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) على جميع المجالات، ما عدا مجالي المناخ التنظيمي، والهيكلي التنظيمي تُعزى لنوع الكلية، ولصالح الكليات الإنسانية.

دراسة الجالودي (Al-Jalodi, 2018) بعنوان **أنموذج إداري تربوي مقترح وفقاً لنظرية جيم كولينز في المدارس الفلسطينية الثانوية الخاصة**، تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الفلسطينية الثانوية الخاصة ومديراتها، والبالغ عددهم (133) مديراً ومديرة في الضفة الغربية فقط، ومن معلمي هذه المدارس ومعلماتها، وعددهم (3397) معلماً ومعلمة، وتمّ تطوير استبانة لجمع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (644) من المديرين والمعلمين في المدارس الفلسطينية الثانوية الخاصة، والذين تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من مجتمع الدراسة الكلي. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة توفر خصائص القيادة وفقاً لنظرية جيم كولينز لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة ومديراتها في فلسطين كانت متوسطة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة المخرج (Al-Mehrij, 2014)، ودراسة المعاني (Ma'ani, 2015)، اللتان تناولتا موضوع التحفيز الإداري، وكذلك تتفق مع دراسة (Richards, 2016)، ودراسة الشرايعية (Al-Sharaya, 2018)، ودراسة الجالودي (Al-Jalodi, 2018)، التي تناولت نماذج الفاعلية، وتختلف عنها جميعاً من حيث مجتمع الدراسة، واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة في بناء أداء الدراسة، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تسعى إلى اقتراح آليات تربوية

جديدة؛ لتكون مُرشداً إدارياً لمديري المدارس الثانوية في الأردن لتفعيل التحفيز الإداري؛ وذلك ضمن أسلوب إداري جديد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يعرض هذا الجزء الإجراءات التي تمّ اتباعها في هذه الدراسة، التي شملت منهج البحث المتبع، ووصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، وأسلوب اختيارها، وبناء أداة الدراسة، كالآتي:

منهجية الدراسة:

انتهج الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي التطويري.

مجتمع الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة جميع المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن للعام الدراسي (2019/2018)، والبالغ عددهم (1227) مديراً ومديرة، و (17480) معلماً ومعلمة، للعام الدراسي 2019 / 2018، وفقاً للإحصائية الصادرة عن مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات للعام الدراسي 2019 / 2018، بموجب كتاب تسهيل مهمة.

عينة الدراسة:

قام الباحثان باختيار العينة، بطريقة العينة الطبقيّة العنقوديّة العشوائية، بلغ عددهم (289) مديراً ومديرة، وثلاثة معلمين من كل مدرسة تمّ اختيارها من ضمن العينة، بلغ عددهم (867) معلماً ومعلمة، كما يوضحها الجدول (1)، الآتي:

الجدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمركز الوظيفي

النسبة	المجموع	أعداد المعلمين	أعداد المديرين	الجنس	المحافظة	الإقليم
44 %	164	123	41	ذكور	عمّان	الوسط
	220	165	55	إناث		
	56	42	14	ذكور	البلقاء	
	72	54	18	إناث		
40 %	180	135	45	ذكور	إربد	الشمال
	200	150	50	إناث		
	40	30	10	ذكور	جرش	
	52	39	13	إناث		
16 %	76	57	19	ذكور	الكرك	الجنوب
	96	72	24	إناث		
100 %	1156	867	289			المجموع

أداة الدراسة:

لتحقيق غرض الدراسة، والإجابة عن أسئلتها؛ تمّ تطوير استبانة تهدف للكشف عن درجة ممارسة التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن، اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، مثل دراسة ريتشاردز (Richards, 2016)، ودراسة معاني (Ma'ani, 2015)، ودراسة الجالودي (Al-Jalodi, 2018).

ولأغراض التحليل الإحصائي؛ أعطيت بيانات الدراسة الدرجات الآتية لفقرات الواقع وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي: درجة واحدة للإجابة ب (نادراً)، ودرجتين للإجابة ب (قليلاً)، وثلاث درجات للإجابة ب (أحياناً)، وأربع درجات للإجابة ب (غالباً)، وخمس درجات للإجابة ب (دائماً)، وبذلك تكون درجة ممارسة التحفيز الإداري، كما يأتي: المستوى المنخفض (1 - 2.33) المستوى المتوسط (2.34 - 3.67) المستوى المرتفع (3.68 - 5).

صدق الأداة:

للتحقّق من صدق أداة الدراسة؛ تمّ إيجاد صدق المحتوى (Content Validity)؛ من خلال عرضها على مجموعة من المُحكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة؛ للحكم على سلامتها، وبعد أن تمّ تحكيم الاستبانة تقرّر الإبقاء على الفقرات التي حصلت على موافقة (80%) فأكثر من المُحكّمين، وقد حصلت (50) فقرة من أصل (52) فقرة على موافقة المُحكّمين.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تمّ استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، واستخراج معامل ارتباط بيرسون عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لإيجاد العلاقة بين التطبيقين الأول والثاني والحصول على معامل الثبات، إذ بلغت قيمته للدرجة الكلية (0.95)، كما تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ للتحقق من الاتساق الداخلي بين الفقرات، إذ تراوح معامل الثبات لمجالات الاستبانة ما بين (0.95 - 0.97)، وتُعد هذه النسبة كافية لأغراض هذه الدراسة، ويُظهر الجدول (2) ذلك.

الجدول (2): قيمة الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون ومعادلة كرونباخ ألفا

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	كرونباخ ألفا
1	تحقيق الأهداف بطرق إبداعية	15	0.98	0.97
2	توزيع السلطة	7	0.91	0.95
3	الواقعية والحزم	11	0.84	0.97
4	تمكين المعلمين	6	0.92	0.96

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	كرونباخ ألفا
5	تحقيق أثر مُستدام	11	0.84	0.97
	الكلية	50	0.95	

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي نصّ على: ما درجة التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس للتحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها بشكل عام، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويُظهر الجدول (3) ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتحفيز الإداري في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها بشكل عام، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
4	تمكين المعلمين	3.66	1.199	1	متوسطة
1	تحقيق الأهداف بطرق غير متوقعة	3.63	1.113	2	متوسطة
3	الواقعية والحزم	3.60	1.159	3	متوسطة
5	تحقيق أثر مُستدام	3.58	1.170	4	متوسطة
2	توزيع السلطة	3.56	1.144	5	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.61	1.112		متوسطة

يُلاحظ من الجدول (3) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للتحفيز من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها بشكل عام كانت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.61) بانحراف معياري (1.112)، وجاءت جميع مجالات أداة الدراسة في الدرجة المتوسطة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى قلة اهتمام مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن بالتحفيز الإداري في مدارسهم، أو لقلة الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة لديهم، وربما لم يتلقوا التدريب الكافي في هذا الجانب خلال إعدادهم لتولي المسؤولية الإدارية.

وقد تمّ تحليل درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها وفقاً لفقرات كل مجال، وفق ترتيبها التنازلي، فكانت النتائج على النحو الآتي:

أولاً: مجال تمكين المعلمين

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في مجال تمكين المعلمين، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في مجال تمكين المعلمين، مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
35	يسعى مدير المدرسة للتأكد من أنّ المعلمين يمتلكون الدراية اللازمة لأداء العمل.	3.72	1.249	1	مرتفعة
38	يعطى مدير المدرسة الفرصة للمعلم لتحسين أدائه.	3.71	1.325	2	مرتفعة
36	يعتمد مدير المدرسة مبدأ فاعلية المعلم كأساس للحكم على درجة ملاءمته.	3.66	1.277	3	متوسطة
39	تتسم تقارير الأداء السنوية الخاصة بالمعلمين التي يرفعها المدير إلى الجهات المعنية بالموضوعية.	3.65	1.323	4	متوسطة
37	يحرص مدير المدرسة على تمكين المعلمين من تطوير أبدال (حلول) ملائمة للتعامل مع المشكلة.	3.63	1.325	5	متوسطة
34	يسعى مدير المدرسة إلى وضع المعلم المناسب في المكان المناسب.	3.63	1.331	5	متوسطة
الدرجة الكلية		3.66	1.199	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (4) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في مجال تمكين المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.66) وانحراف معياري (1.199)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، باستثناء فقرتين جاءتا بالدرجة المرتفعة، وقد يدل ذلك على تغير مفهوم "تمكين المعلمين" الذي كان يركّز سابقاً على عملية منح المعلمين السلطة والصلاحيات لصنع قرارات مهنية تتعلق بعملية تعليم الطلبة وتعلمهم، وأصبح في مفهومه الحديث يتضمن أبعاداً أخرى، مثل؛ الاستقلالية في العمل، والمقدرة على التأثير في نواتج العمل المدرسي، والإحساس بالتقدير، والمكانة المهنية، والفعالية الذاتية، والنمو المهني للمعلم. وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة التي تنص على "يسعى مدير المدرسة للتأكد من أنّ المعلمين يمتلكون الدراية اللازمة لأداء العمل" بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (1.249) وبدرجة مرتفعة، وهذا قد يدل على وعي المديرين بضرورة توضيح مبادئ العمل التعليمي والفني لمعلمي المدارس، وحرص المعلمين على الدراية اللازمة لأداء العمل، بمهنية عالية، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (34) التي تنص على "يسعى مدير المدرسة

إلى وضع المعلم المناسب في المكان المناسب" بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (1.331) وبدرجة متوسطة، فهذا قد يفسر الضعف الحاصل في العملية التعليمية التعليمية على أرض الواقع التي يعانها التعليم في المدارس الثانوية العامة في الأردن، فلا شك في أن وضع المعلم المناسب في المكان المناسب يُعد من أهم الخطوات الأساسية في تطوير العملية التعليمية التعليمية، وغياب هذا الأمر في العمل التربوي قد يؤثر سلباً، وبشكل مباشر في أهم عنصر في العملية التربوية ألا وهو الطالب، ومستوى تعلمه، كما تُعد أهمية وضع المعلم المناسب في المكان المناسب من الأمور العادلة للحكم على درجة فاعلية المعلم، ومدى ملاءمته لأداء عمله بكفاءة وفاعلية.

ثانياً: مجال تحقيق الأهداف بطرق غير متوقعة

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في مجال تحقيق الأهداف بطرق غير متوقعة، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في مجال تحقيق الأهداف بطرق غير

متوقعة، مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	يسمح مدير المدرسة بتدفق المعلومات المرتبطة بتقديم المدرسة نحو تحقيق رؤيتها.	3.81	1.256	1	مرتفعة
4	يناقش مدير المدرسة المشكلات مع المعلمين للوصول إلى الحل والعلاج.	3.70	1.335	2	مرتفعة
6	يدير مدير المدرسة الحوارات بإيجابية بعيداً عن أي تحيزات شخصية.	3.69	1.326	3	مرتفعة
9	يشجع مدير المدرسة المعلمين على قول الحقائق المُعززة بالأدلة.	3.68	1.289	4	مرتفعة
7	يتجنب مدير المدرسة تثبيط همم المعلمين.	3.64	1.354	5	متوسطة
11	يعتمد مدير المدرسة في تحقيق الأهداف التربوية على المعايير المُلهمة للتحفيز (مثل: التميز، والعمل الجاد، والتضحية، والنزاهة).	3.63	1.283	6	متوسطة
12	يختار مدير المدرسة أسير الطرق التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف.	3.63	1.221	6	متوسطة
5	تُعزز الممارسات الإشرافية لمدير المدرسة مقدرة المعلمين على تحقيق الأهداف التربوية.	3.63	1.310	6	متوسطة
13	يُدرك مدير المدرسة الأبعاد التي يمكن أن تتميز بها مدرسته.	3.61	1.250	9	متوسطة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
10	يُسهّم تدريب المعلمين بشكل مباشر في تحقيق الأهداف التربوية.	3.60	1.307	10	متوسطة
2	يعتمد مدير المدرسة الأدلة المادية الملموسة لتقويم الضعف الداخلي.	3.60	1.199	10	متوسطة
14	يتقهم مدير المدرسة الأسباب التي تشكل عقبة لتحقيق الأهداف التربوية.	3.60	1.275	10	متوسطة
3	يعتمد مدير المدرسة الأدلة المادية الملموسة للتعامل الإيجابي مع التهديدات الخارجية.	3.59	1.259	13	متوسطة
8	يتجنب مدير المدرسة أن تكون قوته الشخصية سبباً في تثبيط المعلمين عن قول الحقائق.	3.59	1.357	13	متوسطة
15	يعقد مدير المدرسة لقاءات غير رسمية مع المعلمين هدفها زيادة التفاعل الاجتماعي المُنتج.	3.51	1.303	15	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.63	1.113		متوسطة

يُلاحظ من الجدول (5) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في مجال تحقيق الأهداف بطرق غير متوقعة كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.63) وانحراف معياري (1.113)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، باستثناء أربع فقرات جاءت بدرجة مرتفعة، والنتيجة المتوسطة التي حصل عليها هذا المجال، قد يكون سببها محدودية الدور الذي يتمثله مدير المدرسة الثانوية العامة في الأردن في تحقيق الأهداف التربوية العامة، على الرغم من أن العملية التعليمية تمثل عملاً مخططاً له؛ لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، فاختيار المعلم للمحتوى التعليمي والأنشطة وعمليات التقويم تتم في ضوء معرفته بالأهداف التعليمية المنشودة، وهذا لا يقع على مسؤولية معلمي المدرسة فقط، بل هناك دور رئيس لمدير المدرسة في تحقيق تلك الأهداف. وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على "يسمح مدير المدرسة بتدفق المعلومات المرتبطة بتقديم المدرسة نحو تحقيق رؤيتها" بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (1.256) وبدرجة مرتفعة، وقد يُعزى ذلك ليس لكمية المعلومات التي يسمح مدير المدرسة بتدفقها للمعلمين فحسب، وإنما لنوعيتها، وخاصة المعلومات التي تتعلق بطلبهم، والتي تيسر عملهم المدرسي بفاعلية، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (15) التي تنص على "يعقد مدير المدرسة لقاءات غير رسمية مع المعلمين هدفها زيادة التفاعل الاجتماعي المُنتج" بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (1.303) وبدرجة متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى قلة اللقاءات غير الرسمية الهادفة التي

يعقدها مديرو المدارس الثانوية العامة في الأردن؛ لزيادة التواصل والتفاعل والتعلم غير المباشر بين المعلمين.

ثالثاً: مجال الواقعية والحزم

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في مجال الواقعية والحزم، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في مجال الواقعية والحزم، مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
23	يحرص مدير المدرسة أن تكون سلوكيات المعلمين متناغمة مع (منظومة القيم والأهداف والمعايير) المعمول بها.	3.72	1.312	1	مرتفعة
30	يُفَعّل مدير المدرسة قواعد الانضباط في العمل.	3.70	1.285	2	مرتفعة
25	يُتابع مدير المدرسة المهمات التي يُفترض أن يقوم بها المعلمون.	3.69	1.342	3	مرتفعة
24	يعتمد مدير المدرسة مبدأ الحرية المسؤولة في تفعيل الأنظمة المدرسية.	3.64	1.279	4	متوسطة
29	يعتمد مدير المدرسة مُدخل توعية المعلمين في تفعيل الانضباط في مدرسته لا الفرض.	3.63	1.285	5	متوسطة
26	يهتم مدير المدرسة بالأمر التي يُفترض أن يتجنبها المعلمون.	3.60	1.337	6	متوسطة
27	يُحدّد مدير المدرسة عند إعداد الموازنة المجالات التي يجب تمويلها وأوجه الانفاق عليها.	3.58	1.342	7	متوسطة
31	يُعزّز مدير المدرسة (مادياً أو معنوياً) السلوكيات الإيجابية لدى المعلمين.	3.55	1.347	8	متوسطة
33	يُركّز مدير المدرسة على الحل لا على المشكلة في حال حدوثها.	3.55	1.319	8	متوسطة
28	يُطبق مدير المدرسة مبادئ البيروقراطية (التزام السلطة والقوانين) بشكل كبير.	3.48	1.320	10	متوسطة
32	يتعامل مدير المدرسة بإيجابية مع السلوكيات السلبية للمعلمين.	3.46	1.328	11	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.60	1.160		متوسطة

يُلاحظ من الجدول (6) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في مجال الواقعية والحزم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.60) وانحراف معياري (1.160)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في

الدرجة المتوسطة، باستثناء ثلاث فقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (23) التي تنص على "يحرص مدير المدرسة أن تكون سلوكيات المعلمين متناغمة مع منظومة القيم والأهداف والمعايير المعمول بها" بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (1.312) وبدرجة مرتفعة، وقد يُعزى ذلك إلى إيمان مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن برؤية التربية ورسالتها، وتمثلهم بها ليكونوا قدوة للمعلمين في المدرسة، وحرصهم الدؤوب على أن تكون سلوكيات المعلمين على أرض الواقع متناغمة مع منظومة القيم والأهداف والمعايير المعمول بها، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (32) التي تنص على "يتعامل مدير المدرسة بإيجابية مع السلوكيات السلبية للمعلمين" بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري، وقد يُعزى ذلك إلى تقدير مديري المدارس لما يفعله المعلمون، وتجنبهم الاستهانة بجهود المعلمين مهما كان عملهم متواضعاً، فمن الضروري أن يشعر المعلمون كيف يسهم عملهم في إحداث الفرق في العملية التعليمية مهما كان بسيطاً.

رابعاً: مجال تحقيق أثر مُستدام

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في مجال تحقيق أثر مُستدام، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في مجال تحقيق أثر مُستدام، مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
40	يوظف مدير المدرسة التكنولوجيا المناسبة لتحقيق أثر إيجابي مُستدام في المدرسة.	3.63	1.257	1	متوسطة
45	يحرص مدير المدرسة على توفير منظومة قيمية يلتزم بها المعلمون.	3.60	1.325	2	متوسطة
44	يتعامل مدير المدرسة مع معلميه فيما يتعلق بالتغيير بإيجابية مرنة.	3.59	1.323	3	متوسطة
42	يُعد الأداء الإداري لمدير المدرسة متغيراً أساسياً في استقرار المعلمين.	3.58	1.245	4	متوسطة
49	يحرص مدير المدرسة على توفير أفضل السبل الممكنة لنجاح معلميه.	3.58	1.336	4	متوسطة
41	يُشرك مدير المدرسة المعلمين بنتائج أعمالهم لتحقيق نتائج ملموسة تتناسب مع رؤية المدرسة.	3.58	1.220	4	متوسطة
47	يبدل مدير المدرسة قدراً كبيراً من الجهد في محاولة تحفيز المعلمين.	3.58	1.340	4	متوسطة
46	يفيد مدير المدرسة ممن سبقوه في إدارته للمدرسة.	3.57	1.322	8	متوسطة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
43	يَدَع مدير المدرسة النتائج تتكلم بدلاً عنه.	3.55	1.275	9	متوسطة
50	يحرص مدير المدرسة على أن يكون المعلمون محفزين ذاتياً.	3.54	1.340	10	متوسطة
48	يحرص مدير المدرسة على توفير مُناخات تُثَمِّن قصص نجاحات زملائهم من المعلمين.	3.54	1.326	10	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.58	1.170		متوسطة

يُلاحظ من الجدول (7) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في مجال تحقيق أثر مُستدام كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.58) وانحراف معياري (1.170)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (40) التي تنص على "يُوظَّف مدير المدرسة التكنولوجيا المناسبة لتحقيق أثر إيجابي مُستدام في المدرسة" بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (1.257) وبدرجة متوسطة، وقد يُعزى ذلك لاهتمام وزارة التربية والتعليم وتركيزها على كافة مستوياتها على التكنولوجيا وتفعيل دورها في العملية التعليمية التعلمية، ولا سيما في الغرف الصفية، إلا أنّ الدرجة المتوسطة قد تُعزى لقلة الاستخدام الفعال للألواح الإلكترونية والتفاعلية والأجهزة المحوسبة على أرض الواقع، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (48) التي تنص على "يحرص مدير المدرسة على توفير مُناخات تُثَمِّن قصص نجاحات زملائهم من المعلمين" بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (1.326) وبدرجة متوسطة، وقد يفسر الباحثان ذلك بقلة امتلاك مديري المدارس المقدرة على توفير مُناخات لرواية قصص النجاح بشكل جيّد، والعمل على تحفيز الآخرين، وإيصال السياق الخاص بالقصة؛ حيث تُعد رواية القصص بأسلوب تحفيزي من الأمور التي تساعد على كسر الجمود، وجذب الآخرين.

خامساً: مجال توزيع السلطة

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في مجال توزيع السلطة، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في مجال توزيع السلطة، مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
17	ينظر مدير المدرسة إلى نجاحاته على أنها نتاج عدد من	3.74	1.294	1	مرتفعة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
	المتغيرات (كالإدارة، والمعلمين، ومُنَاخ العمل).				
16	يحرص مدير المدرسة على أن تكون قراراته مُنطلقة من مصلحة المدرسة، وليس من مصالحه الشخصية.	3.73	1.368	2	مرتفعة
22	يعتمد مدير المدرسة أسلوب التوجيه وليس الرقابة في تعامله مع المعلمين.	3.57	1.309	3	متوسطة
21	يعتمد مدير المدرسة أسلوب الحوار لمشاركة المعلمين في عملية صنع القرار.	3.55	1.300	4	متوسطة
20	يحرص مدير المدرسة على تأهيل قادة مستقبلين لمدرسته.	3.51	1.288	5	متوسطة
19	يفوض مدير المدرسة بعض صلاحياته للمعلمين بشكل مدروس.	3.47	1.276	6	متوسطة
18	يتحمل مدير المدرسة مسؤولية تدني نتائج المدرسة.	3.38	1.266	7	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.56	1.144		متوسطة

يُلاحظ من الجدول (8) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في مجال توزيع السلطة كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.56) وانحراف معياري (1.144)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، باستثناء فقرتين جاءتا بالدرجة المرتفعة، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (17) التي تنص على "ينظر مدير المدرسة إلى نجاحاته على أنها نتاج عدد من المتغيرات (كالإدارة، والمعلمين، ومُنَاخ العمل)" بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (1.294) وبدرجة مرتفعة، وقد يُعزى ذلك إلى حرص مدير المدرسة على العمل الجماعي وروح الفريق، فنجاح أي عمل لن يكون نتاج عمل فردي وإنما نتاج عمل جماعي، فنجاح الفرد في أداء عمله، سيؤدي حتماً إلى نجاح المدرسة بأكملها، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (18) التي تنص على "يتحمل مدير المدرسة مسؤولية تدني نتائج المدرسة" بمتوسط حسابي (3.38) وانحراف معياري (1.266) وبدرجة متوسطة، وقد يكون ذلك لتعامل مدير المدرسة مع النجاحات على أنها قائمة عليه بشكل أساسي، ونتاجة عن فريق هو جزء أساسي فيه، ولكن عندما يتعلق الأمر بالفشل أو الإخفاق يبدأ بإلقاء اللوم والتوبيخ على المعلمين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي نصّ على: ما الآليات التربوية المقترحة لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنماذج الفاعلية؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان باقتراح آليات تربوية لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنماذج الفاعلية، وفق المرحلتين الآتيتين:

المرحلة الأولى:

التحقّق إحصائيًا من الفقرات الصالحة لتكون أساسًا لاقتراح آليات تربوية لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامّة في الأردن؛ إذ قام الباحثان بحساب (معامل التمييز)، من خلال حساب معاملات الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) للفقرات مع المجال الذي تقع ضمنه، ومعاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل. وقد أشارت النتائج إلى أنّ جميع فقرات الأداة ترتبط بالمجال الذي تقع ضمنه، وكذلك جميع فقرات الأداة ترتبط بالدرجة الكلية للأداة، ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً؛ والجدول (9) يبيّن ذلك.

الجدول (9): نتائج معامل التمييز لفقرات الأداة من خلال معامل ارتباط بيرسون

رقم الفقرة	الإحصائي	معامل الارتباط بين الفقرة والمجال	معامل الارتباط بين الفقرة والأداة ككل
المجال الأول: تحقيق الأهداف بطرق غير متوقعة			
1	قيمة معامل الارتباط	0.857**	0.833**
	الدالة الإحصائية	0.000	0.000
2	قيمة معامل الارتباط	0.837**	0.808**
	الدالة الإحصائية	0.000	0.000
3	قيمة معامل الارتباط	0.851**	0.814**
	الدالة الإحصائية	0.000	0.000
4	قيمة معامل الارتباط	0.897**	0.875**
	الدالة الإحصائية	0.000	0.000
5	قيمة معامل الارتباط	0.882**	0.861**
	الدالة الإحصائية	0.000	0.000
6	قيمة معامل الارتباط	0.884**	0.870**
	الدالة الإحصائية	0.000	0.000
7	قيمة معامل الارتباط	0.861**	0.837**
	الدالة الإحصائية	0.000	0.000
8	قيمة معامل الارتباط	0.842**	0.824**
	الدالة الإحصائية	0.000	0.000
9	قيمة معامل الارتباط	0.883**	0.864**
	الدالة الإحصائية	0.000	0.000
10	قيمة معامل الارتباط	0.841**	0.818**
	الدالة الإحصائية	0.000	0.000
11	قيمة معامل الارتباط	0.885**	0.872**
	الدالة الإحصائية	0.000	0.000
12	قيمة معامل الارتباط	0.882**	0.867**
	الدالة الإحصائية	0.000	0.000
13	قيمة معامل الارتباط	0.873**	0.852**
	الدالة الإحصائية	0.000	0.000

معامل الارتباط بين الفقرة والأداة ككل	معامل الارتباط بين الفقرة والمجال	الإحصائي	رقم الفقرة
0.850**	0.869**	قيمة معامل الارتباط	14
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.802**	0.811**	قيمة معامل الارتباط	15
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
المجال الثاني: توزيع السلطة			
0.854**	0.848**	قيمة معامل الارتباط	16
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.843**	0.891**	قيمة معامل الارتباط	17
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.764**	0.853**	قيمة معامل الارتباط	18
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.802**	0.881**	قيمة معامل الارتباط	19
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.861**	0.898**	قيمة معامل الارتباط	20
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.869**	0.902**	قيمة معامل الارتباط	21
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.866**	0.886**	قيمة معامل الارتباط	22
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
المجال الثالث: الواقعية والحزم			
0.878**	0.894**	قيمة معامل الارتباط	23
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
1156	1156	قيمة معامل الارتباط	24
0.871**	0.889**	الدلالة الإحصائية	
0.000	0.000	قيمة معامل الارتباط	25
0.862**	0.895**	الدلالة الإحصائية	
0.000	0.000	قيمة معامل الارتباط	26
0.831**	0.886**	الدلالة الإحصائية	
0.000	0.000	قيمة معامل الارتباط	27
0.848**	0.884**	الدلالة الإحصائية	
0.000	0.000	قيمة معامل الارتباط	28
0.782**	0.837**	الدلالة الإحصائية	
0.000	0.000	قيمة معامل الارتباط	29
0.859**	0.893**	الدلالة الإحصائية	
0.000	0.000	قيمة معامل الارتباط	30
0.851**	0.879**	الدلالة الإحصائية	
0.000	0.000	قيمة معامل الارتباط	31
0.860**	0.876**	الدلالة الإحصائية	
0.000	0.000	قيمة معامل الارتباط	32
0.856**	0.872**	الدلالة الإحصائية	

معامل الارتباط بين الفقرة والأداة لكل	معامل الارتباط بين الفقرة والمجال	الإحصائي	رقم الفقرة
0.000	0.000	قيمة معامل الارتباط	33
0.865**	0.872**	الدلالة الإحصائية	
المجال الرابع: تمكين المعلمين			
0.886**	0.894**	قيمة معامل الارتباط	34
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.885**	0.922**	قيمة معامل الارتباط	35
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.880**	0.932**	قيمة معامل الارتباط	36
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.880**	0.932**	قيمة معامل الارتباط	37
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.892**	0.927**	قيمة معامل الارتباط	38
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.874**	0.906**	قيمة معامل الارتباط	39
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
المجال الخامس: تحقيق أثر مستدام			
0.851**	0.864**	قيمة معامل الارتباط	40
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.867**	0.902**	قيمة معامل الارتباط	41
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.860**	0.877**	قيمة معامل الارتباط	42
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.868**	0.893**	قيمة معامل الارتباط	43
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.864**	0.906**	قيمة معامل الارتباط	44
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.869**	0.909**	قيمة معامل الارتباط	45
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.854**	0.893**	قيمة معامل الارتباط	46
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.873**	0.909**	قيمة معامل الارتباط	47
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.879**	0.914**	قيمة معامل الارتباط	48
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.889**	0.918**	قيمة معامل الارتباط	49
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	
0.883**	0.909**	قيمة معامل الارتباط	50
0.000	0.000	الدلالة الإحصائية	

المرحلة الثانية:

تم اقتراح الآليات التربوية لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن؛ إذ تكوّنت من (50) آلية، موزعة على خمسة مجالات، واتخذت الآليات الشكل الآتي، الذي يوضحه الجدول (10).

الجدول (10): الآليات التربوية المقترحة لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية في الأردن

رقم الآلية	الآلية
	قيام مدير المدرسة بالآتي:
1	التأكد من تدفق المعلومات المرتبطة بتقديم المدرسة نحو تحقيق رؤيتها.
2	اعتماد الأدلة المادية الملموسة لتقويم جوانب الضعف المدرسي.
3	اعتماد الأدلة المادية الملموسة للتعامل الإيجابي مع التهديدات الخارجية.
4	مناقشة المشكلات مع المعلمين للوصول إلى الحل والعلاج.
5	تعزيز الممارسات الإشرافية لنفسه للتأكد من مقدرة المعلمين على تحقيق الأهداف التربوية.
6	إدارة الحوارات بإيجابية بعيداً عن أي تحيزات شخصية.
7	تجنب تثبيط هم المعلمين.
8	تجنب أن تكون قوته الشخصية سبباً في تثبيط هم المعلمين عن قول الحقائق.
9	تشجيع المعلمين على قول الحقائق المعززة بالأدلة.
10	الاهتمام بتدريب المعلمين لتحقيق الأهداف التربوية بفعالية.
11	اعتماد المعايير الملهمة للتحفيز (مثل: التميز، والعمل الجاد، والتضحية، والنزاهة) لتحقيق الأهداف التربوية.
12	اختيار أسير الطرق التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف.
13	إدراك الأبعاد التي يمكن أن تتميز بها مدرسته لتحقيق أهدافها.
14	تفهم الأسباب التي تشكل عقبة لتحقيق الأهداف التربوية.
15	عقد لقاءات غير رسمية مع المعلمين هدفها زيادة التفاعل الاجتماعي المنتج.
16	الحرص على أن تكون قراراته مُنطلقة من مصلحة المدرسة، وليس من مصالحه الشخصية.
17	النظر إلى نجاحاته على أنها نتاج عدد من المتغيرات (كالإدارة، والمعلمين، ومُناخ العمل).
18	تحمل مسؤولية تدني نتائج المدرسة.
19	تقويض بعض صلاحياته للمعلمين بشكل مدروس.
20	الحرص على تأهيل قادة مستقبليين لمدرسته.
21	اعتماد أسلوب الحوار لمشاركة المعلمين في عملية صنع القرار.
22	اعتماد أسلوب التوجيه وليس الرقابة في تعامله مع المعلمين.
23	الحرص على أن تكون سلوكيات المعلمين متناغمة مع منظومة القيم والأهداف والمعايير المعمول بها.
24	اعتماد مبدأ الحرية المسؤولة في تفعيل الأنظمة المدرسية.
25	متابعة المهمات التي يُفترض أن يقوم بها المعلمون.
26	الاهتمام بالأمور التي يُفترض أن يتجنبها المعلمون.
27	تحديد المجالات التي يجب تمويلها وأوجه الإنفاق عليها عند إعداد الموازنة.
28	تطبيق مبادئ البيروقراطية (التزام السلطة والقوانين) بشكل كبير.
29	اعتماد مدخل توعية المعلمين في تفعيل الانضباط في مدرسته لا الفرض.
30	تفعيل قواعد الانضباط في العمل بصورة إيجابية.
31	تقديم التعزيز المادي و المعنوي للسلوكيات الإيجابية لدى المعلمين.

رقم الآلية	الآلية
32	التعامل بإيجابية مع السلوكيات السلبية للمعلمين.
33	التركيز على الحل لا على المشكلة في حال حدوثها.
34	السعي إلى وضع المعلم المناسب في المكان المناسب.
35	السعي للتأكد من أن المعلمين يمتلكون الدراية اللازمة لأداء العمل.
36	اعتماد مبدأ فاعلية المعلم كأساس للحكم على درجة ملاءمته.
37	الحرص على تمكين المعلمين من تطوير أبدال (حلول) ملائمة للتعامل مع المشكلة.
38	إعطاء الفرصة للمعلم لتحسين أدائه.
39	اتسام تقارير الأداء السنوية الخاصة بالمعلمين التي يرفعها المدير إلى الجهات المعنية بالموضوعية.
40	توظيف التكنولوجيا المناسبة لتحقيق أثر إيجابي مُستدام في المدرسة.
41	إشراك المعلمين بنتائج أعمالهم لتحقيق نتائج ملموسة تتناسب مع رؤية المدرسة.
42	اعتبار الأداء الإداري متغيراً أساسياً في استقرار المعلمين.
43	ترك النتائج تتكلم بدلاً عنه.
44	التعامل مع المعلمين فيما يتعلق بالتغيير بإيجابية مرنة.
45	الحرص على توفير منظومة قيمية يلتزم بها المعلمون.
46	الإفادة ممن سبقوه في إدارته للمدرسة.
47	بذل قدر كبيراً من الجهد في محاولة تحفيز المعلمين.
48	الحرص على توفير مناحات تُثمن قصص نجاحات زملائهم من المعلمين.
49	الحرص على توفير أفضل السبل الممكنة لنجاح معلميه.
50	الحرص على أن يكون المعلمون محفزين ذاتياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، الذي نصّ على: ما درجة ملاءمة الآليات التربوية المقترحة لتفعيل التحفيز التربوي في المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنماذج الفاعلية، من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمّ التحقق من درجة ملاءمة الآليات التربوية المقترحة للتحفيز الإداري بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في الإدارة التربوية والأصول؛ لإبداء ملاحظاتهم حول صلاحية الآليات التربوية، وبيان مدى إمكانية تطبيقها في سياق البيئة التربوية الأردنية، وتمّ الأخذ بالملاحظات التي إقترحها المحكّمون، وبنسبة موافقة لا تقل عن (80%)، لتتكون بصيغتها النهائية من (50) آلية.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة فأهم ما يُوصي به الباحثان هو تبني الآليات التربوية المقترحة لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن، وإجراء مزيد من الدراسات المطبقة على مجتمعات أخرى بحيث تُعزّز أو تنفي ما توصلت له هذه الدراسة من نتائج.

References:

- Ahmad, A., (2003). Administrative Deficiencies in Public Secondary Schools: Reasons and Suggestions for Treatment, **Journal of Education – Egypt**, (28), 24- 25.
- Al-Hamed, A., (2015). **The Work Environment and its Impact on Job Performance in Mafrqa Women's Schools**, Unpublished Master Thesis, Al-Bayt University, Al-Mafrqa, Jordan.
- Al-Jalodi, M. (2018). **A Proposed Administrative Model for Leadership According to Jim Collins' Theory in Private Palestinian Secondary Schools**, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Jordan, Jordan.
- Al-Mehrij, A., (2014). The Reality of Motivating Principals for their Employees in the City of Riyadh, **Al-Imam Mohammed bin Saud Islamic University**, Journal (34), 58- 140.
- Al-Sharaya, A. (2018). **Internal Working Environment at Jordanian Public University: An Analytical Study Based on Change Institutional Performance Model**, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Jordan, Amman, Jordan.
- Al-Tajam, A. and Al-Sawat, T. (2000). **Organizational Behavior**, Dar Hafez Publishing and Distribution.
- Boon, I. (2001). Developing Strategic Thinking as Core Competency, **Management Decision**, 39(1), 63- 71.
- Burke, W., and Litwin, G. (1992). A Causal Model of Organizational Performance and Change. **Journal of Management**, 18(3), 523-545.
- Collins, J. (2001). **From Good to Great-Why Some Companies Make the Leap and others Don't**, Random House.
- DeNisi, A., and Griffin, R. (2008). **Managing Human Resources**. Boston: Houghton-Mifflin.
- Hall, J., and Hammond, S. (1998). **What Is Appreciative Inquiry**. Inner Edge Newsletter, 1-10, Retrieved on 29/9/2018, from <https://www.ngobg.info/bg/documents/49/756whatisai.pdf>
- Kanaan, N., (1999). **Administrative Leadership**. Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.
- Kassem, R., (2014). **Management Tools and Business Improvement Methodologies**, Saudi Arabia: Department of Intellectual Works at the Ministry of Economy.
- Ma'ani, N., (2015). **The Degree of Motivation and Job Satisfaction and the Relationship between them AMONG Government High School Principals from their Point of View in the North of West Bank- Palestine**,

- Unpublished Master Thesis, An-Najah National University, Nables, Palestine.
- Martins, N., and Coetzee, M. (2009). Applying the Burke-Litwin Model as a Diagnostic Framework for Assessing Organisational Effectiveness. **SA Journal of Human Resource Management**, 7(1), 1-13.
- Richards, J. (2016). Storytelling in Appreciative Inquiry. **Storytelling, Self, Society**, 12(2), 248-278.
- Seniwoliba, J. (2014). Appreciative Inquiry: A Tool for Transforming the University for Development Studies. **Global Educational Research Journal**, 2(12), 185-194.
- Stone, K. (2015). Burke-Litwin Organizational Assessment Survey: Reliability and Validity. **Organization Development Journal**, 33(2), 33-50.

أثر أنموذج تسريع التعلم في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية مفهوم الذات الرياضية في مقرر الرياضيات لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن

علا أحمد المولا

أ.د. إبراهيم أحمد الشرع*

تاريخ قبول البحث 2019/3/16

تاريخ استلام البحث 2019/2/1

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية مفهوم الذات الرياضية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. ولتحقيق أغراض الدراسة، اختيرت عينة قصدية تكونت من (80) طالبة تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وبلغت (40) طالبة، والمجموعة الضابطة بلغت (40) طالبة، واستخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمعرفة دلالة الفروق. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في اكتساب المفاهيم الرياضية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في تنمية مفهوم الذات الرياضية.

الكلمات المفتاحية: أنموذج تسريع التعلم، المفاهيم الرياضية، الذات الرياضية.

* كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن.

The Effect of Using an Accelerating Learning Model on the Acquisition of Mathematical Concepts and Development of their Mathematical Self Concept among Sixth Grade Female Students in Jordan

Ola Ahmad Al- Muwalla
Prof. Ibrahim Al- Shar'a*

Abstract:

This study aimed at investigating the effect of using Smith and his colleagues accelerating learning model on the acquisition of mathematical concepts, and developing mathematical self concept among sixth grade students. To achieve the purposes of the study, a purposeful sample of (80) Sixth grade students were selected and distributed randomly on the study groups: The experimental group reached (40) students, and the control group reached (40) students. The analysis of Covariance (ANCOVA) was used to find out if there were significant differences between the two groups. The results showed that there were statistically significant differences on the acquisition of mathematical concepts, but there were no statistically significant differences in the development of the mathematical self concept.

Keywords: Accelerating Learning Model, Mathematical concepts, and Mathematical self concept.

المقدمة

نعيش اليوم في عصر منفتح، أبرز ما يميزه، الوصول إلى المعرفة بأشكال عديدة أكثر سرعة وتشويقاً وجذباً، ولعل ما نحتاجه فعلاً هو المعرفة التي تتحول إلى مشاريع وأعمال تسهم في تغيير الواقع وصنع المستقبل؛ فالطريقة المثلى لتعلم السباحة هي ممارسة السباحة في الماء، وليس قراءة معلومات أو حضور برنامج عنها، لذا فإنّ على المعلم تهيئة بيئة تعليمية حقيقية تمكن الطالب من اكتساب خبراته الخاصة بطريقة مباشرة، والوصول إلى المعرفة بنفسه، وإتاحة فرص النمو لكل طالب إلى الحد الذي تبلغه مقدراته ويتفق مع ميوله، ويتحقق ذلك من خلال تطوير جميع عناصر المنهاج من أهداف، ومحتوى، وخبرات تدريسية وتقويم، ودور تفاعلي تواصل للتعلم والطالب في بيئة إيجابية تحفز الطلبة، وتشغلهم، وتثير فضولهم وانتباههم وتحقق ذواتهم.

والمفاهيم أحد عناصر المنهاج ولها أهمية كبيرة في العملية التعليمية؛ وتعد اللبنة الأساسية لجميع المواد الدراسية، وتسهم في زيادة فعالية التعلم وانتقال أثره للمواقف الجديدة، وتجعل المادة الدراسية أكثر سهولة للتعلم والاستيعاب، كما تعمل على تضيق الفجوة بين المعرفة السابقة واللاحقة للطالب (Elraai,2014) غير أن المعلمين يختلفون في طريقة تعليم المفهوم، فقد يبدأ المعلم بتعريف المفهوم ثم إعطاء أمثلة منتمية وغير منتمية، وقد يبدأ بالأمثلة ثم ينتقل إلى التعريف، وقد يكتفي بإعطاء أمثلة منتمية دون اللجوء إلى الأمثلة غير المنتمية. وأضاف أبو زينة (Abu Zeina,2010) أنّ عمر الطالب ومعرفته السابقة يؤثران في تعلمه للمفاهيم واكتسابه لها، وأن الاكتفاء بتقديم تعريف المفهوم لا يضمن حدوث التعلم، وعلى المعلم التحقق من اكتساب الطلبة للمفاهيم من خلال إعطاء أمثلة منتمية وغير منتمية. وقد أشار الجميلي والطائي (Al-Jumaily & Al-Tai,2014) إلى أنّ المعرفة الرياضية تبنى على اكتساب المفاهيم، وبدونها يصبح من الصعب أن يتعلم الطالب أي معرفة بشكل جيد، فالطالب في كثير من الأحيان يكتسب جزءاً كبيراً من المفاهيم الرياضية باستخدام الأساليب التي تركز على الحفظ والاستظهار، الأمر الذي قد يؤدي إلى تدني اكتساب الطلبة للمفاهيم.

هناك عدة نماذج لقياس مدى تعلم الطلبة للمفاهيم الرياضية، منها أنموذج ديفيس (Davis Model) في اكتساب المفاهيم، ويقسم هذا الأنموذج درجة اكتساب المفهوم إلى مستويين: المستوى الأول يقيس مقدرة الطالب على تمييز أمثلة المفهوم (الأمثلة المنتمية) من اللأمثلة (الأمثلة غير المنتمية)، ويقيس المستوى الثاني مقدرة الطالب على التمييز بين خصائص المفهوم. ففي المستوى الأول، يستطيع الطالب إعطاء أمثلة على المفهوم، أو تمييز أمثلة المفهوم من بين مجموعة من الأمثلة

واللأمتثلة، ويعلل سبب اختيار أمثلة المفهوم، ويعطي أمثلة سلبية للمفهوم، ويعلل سبب اختيار الأمثلة السلبية. وفي المستوى الثاني يستطيع الطالب أن يحدد الأشياء التي يجب توفرها في أمثلة المفهوم، ويحدد الخصائص الكافية حتى يكون أي مثال مثلاً على المفهوم، ويحدد الخصائص المشتركة وغير المشتركة بين مفهومين، ويعطي تعريفاً دقيقاً للمفهوم، ويذكر طرق استخدام المفهوم المختلفة (Abu Zeina,2010; Khatib,2011).

ومن العوامل المهمة في تدريس الرياضيات، وأحد أكثر المؤشرات أهمية واستقراراً في سمات الطالب العاطفية ما يُعرف بمفهوم الذات، فهو يؤثر في سلوك الطالب كبذل الجهد للتعلم، والتصميم عند مواجهته أي مشكلة، والمشاركة الفاعلة في الغرفة الصفية. وغالباً ما يُعد مفهوم الذات أحد الجوانب المعرفية أو الفكرية المرتبطة بالصورة الذاتية للشخص، والذي يمكن تعريفه بتقييم الطلبة لمهاراتهم وقدراتهم واستماعتهم واهتمامهم بالرياضيات (Erdogan & Sengul,2014). ويرى جوده (Juduh,2014) أن مفهوم الذات يتضمن جميع المعارف، والخبرات، والأفكار، والمشاعر، والعوامل الانفعالية لدى الفرد. ويتكون مفهوم الذات لدى الطالب من خلال فكرته عن نفسه، وكيف يقيم سلوكه ويعززه، وكيف يرى نفسه في المستقبل، فلا يمكن فهم سلوك الطالب إلا من خلال فهم ذات الطالب وكيف يرى نفسه، لذا فإن توفير بيئة مشبعة بالحب والأمان والتقبل والحرية أمر ضروري؛ حتى يتبلور لدى الطالب مفهوم الذات ويستطيع أن يعرف ذاته ويتقبلها ويعبر عنها بحرية واستقلالية (Alzzahir,2010). وأضاف عدس (Adas,2005) أن الذات تتسم بالنمو والتطور، ويؤثر فيها النضج والتعلم، كما أن للأهل والمعلمين والمحيطين بالطالب دوراً في معرفته لذاته وتعميق ثقته بنفسه، من خلال توجيهه إلى ما يمكنه وما لا يمكنه عمله.

وعندما يكون مجال مفهوم الذات هو المناهج والتعليم، فإنه يدل على ما يسمى بمفهوم الذات الأكاديمي، وهو تكوين معرفي منظم لتقييمات الطالب عن ذاته من خلال إدراكه لمقدراته وإمكاناته وخبراته ومقدرات أقرانه وإمكاناتهم، وهو معتقدات الطالب عن كفاءته في المدرسة وقناعاته بمقدرته على تحقيق النجاح في المهمات الأكاديمية (Juduh,2014). ويرى حسن (Hasan,2016) أن مفهوم الذات الأكاديمي قد يتحسن لدى الطالب في أثناء تعلمه في بيئة مشجعة على الاستقلالية تنمي الخيال والتحدي والمسؤولية والإنجاز وتؤدي إلى الانغماس في عملية التعلم، وتناولت هذه الدراسة مفهوم الذات الرياضية التي تتشكل لدى الطالب من خلال تفاعله مع الموضوعات والأفكار الرياضية، ومن إحساسه بمقدرته على الإنجاز والتعلم في مادة الرياضيات.

ويرى الباحثان أنّ اهتمام المعلم بذات الطالب الرياضية، يساعده في التغلب على عدم الثقة بالنفس والنظرة السلبية تجاه مستواه الأكاديمي، وينمي مقدرته على التغلب على المشكلات والصعوبات التي تواجهه، ويبث روح المثابرة والثقة في مقدرته على النجاح وتحدي الصعاب ليس فقط في مادة الرياضيات وإنما في جميع المواد.

لذا كان من الضروري البحث عن توجه تربوي جديد، يواكب ويتفاعل مع التغير السريع للحياة بشكل عام والتعليم بشكل خاص، ومن ضمن التوجهات التي قد تُسهم في اكتساب الطلبة للمفاهيم الرياضية، وتساعد في تنمية مفهوم الذات الرياضية لديهم استخدام تسريع التعلم (Accelerated Learning)، الذي يُطلق عليه بعض الباحثين التعلم السريع أو التعلم المعجل، ويقصد بتسريع التعلم أنموذج بكامل أنماط التعلم المختلفة لتحفز الطالب وتجعله نشطاً، بتوظيف الأجزاء العقلية والإبداعية والعاطفية من الدماغ في بيئة تعاونية مشجعة على التعلم (Meier,2000). وأشارت الرابطة الدولية لممارسي التعلم السريع International Association for Accelerated Learning Practitioners (IAALP) إلى انه أنموذج للتعليم والتعلم، يتضمن وجود بيئة تفاعلية غنية محفزة عاطفياً وأمنياً، وعمليات تدريس يشترك من خلالها الطلبة في الاكتشاف، والتجارب المرحية، والتعلم التعاوني، ويتم خلالها تهيئة فرص ومنظورات جديدة لتمكين الطلبة من تجاوز حدود رؤيتهم الخاصة لإمكانياتهم، والاستفادة من إمكانياتهم الخفية في تجاوز حدود معتقداتهم والمفاهيم الخاطئة لديهم (IAALP,2018). وقد ظهر مفهوم تسريع التعلم في أوائل الستينيات من القرن العشرين، وفيما يأتي نبذة مختصرة عن نشأته كما نكرها كل من (Tafoya,2004; Allahyani,2016; Meier,2000):

أسهمت ثلاثة اتجاهات في ظهور مفهوم تسريع التعلم؛ وهي اهتمام علماء النفس بالبحث عن الطريقة التي يتعلم بها الإنسان، واكتشاف الكيفية التي يعمل بها المخ البشري، وأهم الحقائق التي من شأنها أن تسرع حفظ المعلومات في الذاكرة. وإجراء عالم النفس البلغاري لوزانوف (Lozanov) مجموعة من التجارب استخدم فيها الموسيقى مع المرضى النفسيين وتقديم أفكار إيجابية عن شفائهم، وقد نجحت هذه الإجراءات البسيطة في حدوث تقدم ملحوظ لديهم، مما دفع لوزانوف إلى تطبيق ذلك في التعليم، فقام بإجراء بحث حول تأثير الموسيقى والأفكار الإيجابية على الطلبة، ووجد أن استخدام الموسيقى والأفكار الإيجابية سرّع عملية التعلم بدرجة كبيرة، وقد أثارت نتائج هذا البحث كثيراً من التربويين الذين طبقوا أفكاره على التعليم المدرسي والجامعي، وكانت النتائج إيجابية، وبناء على ذلك أسسوا جمعية التعليم

والتعلم المتسارع (The Society for Accelerative Learning and Teaching) (SALT) التي بدأت بعقد مؤتمرات سنوية في الولايات المتحدة جذبت أساتذة جامعات ومدرسي مدارس ثانوية وممارسي مهنة التعليم من جميع أنحاء العالم. وقد أعادت تسمية نفسها لتصبح التحالف الدولي للتعلم (The International Alliance for Learning) (IAL). أما في العالم العربي فقد تأسس مركز دبي للتعلم السريع عام 2008، والذي يقدم برامج تدريبية تعليمية للمعلمين والمدرسين والآباء.

كما أسهمت نظرية هوارد جاردنر (Howard Gardner) في الذكاء في ظهور مفهوم تسريع التعلم، والتي من خلالها صنف جاردنر الذكاء إلى ثمانية مجالات، وأشار بوجود طريقة مفضلة لتعلم كل فرد، من شأنها أن تحسن من تعلمه، وتساعد في حل المشكلات التي تواجهه (Majeed,2009).

وهكذا نجد أن تسريع التعلم يمثل أحد التوجهات الحديثة في القرن الحالي، وله طرقه واستراتيجياته التي تركز على إيجابية الطلبة وفاعليتهم في المواقف التعليمية، ويسعى إلى إيجاد المنفعة لدى الطلبة، وبالتالي يتحسن مردودهم التعليمي، ويتحقق الأهداف المنشودة.

وهناك نماذج متعددة لتسريع التعلم، تختلف في المراحل، وتتفق في المبادئ والافتراضات، والأنموذج الذي تناولته هذه الدراسة هو أنموذج سميث ولافتوت ووايز (Smith, Lovatt & Wise). وقد عرف سميث وزملاؤه أنموذج لتسريع التعلم بأنه عبارة عن "مظلة لعدد من الأساليب التطبيقية في التعلم، تستفيد من المعارف الجديدة في كيفية عمل الدماغ والدافعية والاعتقاد عن الذات، والأنماط المختلفة من الذكاءات المتعددة، وكذلك كيفية استدعاء المعلومات" (Smith,1996:9). ويعدّ أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم من النماذج التي تركز على إشراك الطالب بفاعلية في العملية التعليمية، وتجعله يشعر بالمتعة والراحة، مستخدماً قوة الإحياءات الإيجابية والبيئات الداعمة وتعزيز الثقة بالنفس مما يؤثر في مقدرة الطالب على تقييم ذاته وتطوير أدائه، موظفاً لشقي دماغه، ومحافظاً على تركيزه في عملية التعلم (Serdyukov,2008؛ Ambusaidi & Al-Naqbi,2015).

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول إنها اشتركت في تركيز أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم على التشويق والتنوع وتفاعل الطالب، في بيئة مريحة وإيجابية يشعر الطالب خلالها بالمتعة والسعادة والإنجاز والثقة بالنفس، يصمم المعلم فيها أنشطة متنوعة قائمة على أبحاث الدماغ وتتاسب أنماط تعلم الطلبة وذكاءاتهم المتعددة، وتستثير دافعيتهم وتعزز ثقتهم بأنفسهم.

ويتكون أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم من أربع مراحل متتالية:

1. مرحلة الربط (Connect): يتم فيها ربط موضوع الدرس الحالي بالسابق، وتكوين جو عاطفي مناسب وبيئة تعلم إيجابية، وتوضيح أهداف الدرس وفوائده للطالب، وجعل التعلم شيئاً شخصياً، إذ يبدأ المعلم بربط الدرس الجديد بالتعلم السابق للطلبة، وتشجيعهم على المشاركة الفعلية بشكل فردي أو في مجموعات، بحيث لا يشعر أي طالب بالعزلة. ويحاول المعلم الوصول مع الطلبة إلى الصورة الكبيرة لمحتوى العملية وسيرها؛ من خلال " هذا ما سنفعله، وبهذه الطريقة "، وتعريف الطلبة بفوائد التعلم، لجعل عملية التعلم دافعاً لحب التعلم.
2. مرحلة التفعيل (Activate): ويتم فيها تشجيع الطلبة على ممارسة التعلم من خلال العمليات البصرية والسمعية والحسية والحركية، إذ يقدم المعلم المعلومات بعدة طرق منها حل المشكلات، تبادل الأدوار، القصة، وسائل تعليمية بصرية وإلكترونية، ويبدأ الطلبة خلالها بحل المشكلات التي طرحها المعلم، بحيث تكون عملية التعلم مليئة بالنشاطات وذلك ضمن إطار تبادل لغوي فعال ومنظم، يتيح للطلبة استمرار الوصف والتعبير الناتج عن تأمل وتفكير عميق، ويُعطى الطالب من خلالها الفرصة اللازمة لتكوين المعاني الخاصة به من خلال أنشطة متنوعة، وفي مرحلة التفعيل يطلع الطالب على المعلومات الأساسية اللازمة لحل المسائل ويشكل الفرضيات، ويستنبط المعلم فيها الأسئلة النابعة من ذهن الطالب وتثير فضوله.
3. مرحلة العرض (Demonstrate): إن مرحلة العرض مرتبطة ارتباطاً وثيقاً مع مرحلة التفعيل، إذ تشكلان حلقة مع بعضهما بعضاً، تتاح للطالب فيها فرصة لإظهار مدى فهمه واستيعابه عبر تمارين متنوعة وبأساليب متعددة، ويسمح له مشاركة الآخرين لتعلمهم من خلال العمل في مجموعات، ويتم فيها تقديم تغذية راجعة بناءة لأداء الطالب وذلك في أثناء العمل أو فور انتهائه بحيث تهدف إلى تشجيع الطالب على التحسن وليس اختباره، ويسدي المعلم النصيحة المناسبة حول كيفية تحسين محتوى عملية التعلم وسيرها، والتي بإمكان الطلبة العمل بها فوراً، إذ يبقى تفكير الطالب في عملية صقل مستمر من خلال تقييم المعلم أو الطلاب الآخرين، في الحقيقة تؤمن هذه المرحلة درجة عالية من التفاعل في الصف، وتقديم تغذية راجعة بناءة فضلاً عن كونها تركز على الطالب.
4. مرحلة التثبيت (Consolidate): يختبر فيها الطلبة تعلمهم من خلال مراجعة هادفة لمعلوماتهم والتفكير بما قد تم تعلمه وكيف تم ذلك، والتعبير عن آرائهم في المحتوى والعملية التعليمية، إذ يحاول المعلم حصر النشاطات الثنائية أو التي تضم مجموعات صغيرة أو الصف بأكمله، ويربطها بالأهداف المذكورة في مرحلة الربط والمتعلقة بمحتوى العملية وسيرها، مع التركيز على كيفية نقل

المعلومات إلى الواقع: كيف يمكن أن نجعل ما تعلمناه مفيداً في مكان آخر؟ كما يتم فيها التمهيد للدرس الجديد بنظرة عامة سريعة لمحتواه (Smith, Lovatt & Wise, 2010). هذا ولعل استخدام أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم يكون له أثر إيجابي في اكتساب الطلبة المفاهيم الرياضية وخبرات تعلم مناسبة، تعزز ثقتهم بتعلم الرياضيات وتنمي مفهوم الذات الرياضية لديهم، وهو ما سعت هذه الدراسة إلى تقصيه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أظهرت نتائج تطبيق وزارة التربية والتعليم للاختبارات الوطنية، والاختبارات في الرياضيات Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) لعام 2015 مستوى متدنياً للطلبة الأردنيين بالنسبة للدول المشاركة وأقل من مستوى أداء الطلبة في السنوات السابقة، فقد انخفض مستوى أدائهم (21) نقطة عما كانت عليه عام 2011 (National Center for Human Resources Development, 2017).

وينحو كثير من المعلمين إلى تدريس الرياضيات إجرائياً وليس مفاهيمياً، إذ ينصب اهتمامهم على مستوى المعرفة والتذكر أو الفهم، ويقل اهتمامهم بالتدريس الوظيفي أو التدريس من أجل الفهم. ونظراً لما يعانيه بعض الطلبة من صعوبات في توظيف الرياضيات في الحياة اليومية، وشعورهم بالقلق من تعلم الرياضيات في المراحل الأساسية الدنيا، وهو ما لاحظته الباحثان من خلال تدريسهما لهذه الصفوف، الأمر الذي يؤثر في تدني مفهوم الذات الرياضية لديهم، نتيجة لطبيعة الخبرات المقدمة للطلبة والتي تركز في الغالب على تطبيق القوانين في مواقف مجردة.

ولما كانت طرائق التدريس الاعتيادية لا تلبي رغبات الطلبة وميولهم، بات من الضروري البحث عن استراتيجيات تدريس قد تساعد الطلبة على تعلم الرياضيات، وتحقيق الثقة بالنفس لديهم بانتقاء مواقف محببة إليهم، تبعث في أنفسهم السرور، لذا جاءت هذه الدراسة لتقصي أثر استخدام أنموذج تسريع التعلم في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية مفهوم الذات الرياضية، وتحديداً حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما أثر استخدام أنموذج تسريع التعلم في اكتساب المفاهيم الرياضية في مقرر الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟
2. ما أثر استخدام أنموذج تسريع التعلم في تنمية مفهوم الذات الرياضية في مقرر الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟

فرضيات الدراسة:

وفي ضوء أسئلة الدراسة؛ صيغت الفرضيتان الصفرتان الآتيتان:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية البعدي يعزى إلى طريقة التدريس (نموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم، والطريقة الاعتيادية).

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مفهوم الذات الرياضية البعدي يعزى إلى طريقة التدريس (نموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم، والطريقة الاعتيادية).

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من ناحيتين نظرية وتطبيقية:

الأهمية النظرية:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الرياضيات ذاتها، ومن قلة الدراسات العربية التي تناولت أثر نموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم في اكتساب المفاهيم الرياضية، وما توفره هذه الدراسة من إطار نظري يمكن الرجوع إليه من قبل الباحثين والتربويين، وأدوات بحثية تهتم الباحثين في هذا المجال، ورفد المكتبة العربية بدراسات في مجال تسريع التعلم، وقد تكون نقطة انطلاق لإجراء مزيد من الدراسات في هذا الموضوع مع متغيرات أخرى.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في وضع دليل للمعلم لاستخدام نموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم، وتوفير أدوات لقياس اكتساب الطلبة للمفاهيم الرياضية، ومفهوم الذات الرياضية، كما يؤمل من هذه الدراسة أن تساعد مخططي المناهج وبرامج إعداد المعلمين لتوظيف استراتيجيات جديدة في تعليم الرياضيات وتعلمها، ولعل هذه الدراسة تساعد في إيجاد بيئة داعمة لتعليم الرياضيات وتعلمها وتقضي إلى تحسين اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية ثقة الطلبة بمقدرتهم على تعلم موضوعات الرياضيات.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام نموذج تسريع التعلم في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية مفهوم الذات الرياضية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المصطلحات، وفيما يأتي تعريفاً لها:

أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم: عبارة عن مظلة لعدد من الأساليب التطبيقية في التعلم، تستفيد من المعارف الجديدة في كيفية عمل الدماغ والدافعية والاعتقاد عن الذات، والأنماط المختلفة من الذكاءات المتعددة، وكيفية استدعاء المعلومات (Smith,1996:9).

التعريف الإجرائي لأنموذج تسريع التعلم: هو أنموذج تدريسي قائم على التشويق والتنوع والمشاركة الفاعلة للطلبة في بيئة إيجابية آمنة تعاونية، تلائم أنماط الطلبة وكيفية عمل أدمغتهم، وتستثير دافعيتهم وتعزز ثقتهم بأنفسهم، ويتكون الأنموذج من أربع مراحل متتالية: الربط، والتفعيل، والعرض، والتنشيط. ويمكن تطبيقه من خلال دليل للمعلمة يتضمن تحضير حصص صفية لوحدة الكسور العادية والكسور العشرية للصف السادس الأساسي.

المفاهيم الرياضية: هي الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من أشياء متشابهة هي أمثلة لذلك المفهوم (Abu Zeina,2010: 221). وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها مجموعة المفاهيم الواردة في وحدة (الكسور العادية والكسور العشرية) الواردة في الفصل الأول من كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي، ويقاس اكتساب المفاهيم بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لأغراض هذه الدراسة.

مفهوم الذات الرياضية: هو إدراك الشخص لمقدرته على تعلم المهمات الرياضية وتحققها، وثقته بمقدرته على تعلم الموضوعات الجديدة في الرياضيات، ومدى اهتمامه ورغبته في تتبع الأفكار الرياضية والتفاعل معها (Al- Abed & Al- Shar'a,2012:11). ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بثقة الطالب بنفسه والتنشيط من مقدرته على تعلم الرياضيات وموضوعاتها، ومقدرته على المشاركة في المواقف الرياضية والاهتمام بها، ويقاس مفهوم الذات الرياضية في هذه الدراسة بمتوسط أداء الطلبة على فقرات مقياس مفهوم الذات الرياضية المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

يعتمد تعميم نتائج الدراسة على الحدود الآتية:

– الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة العاصمة.

– الحدود المكانية والزمانية: طبقت هذه الدراسة في المدارس العمرية في محافظة العاصمة، في الفصل الأول للعام الدراسي 2018 / 2019.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة أبو حجلة (Abu Hejleh,2007) إلى استقصاء أثر أنموذج تسريع التعلم في التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية، تكونت العينة من (137) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي ومفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في دافع الإنجاز، وقلق الاختبار.

وأجرت كيردج (Kerridge,2012) دراسة تجريبية حول استخدام تسريع التعلم مع الطلبة ذوي التحصيل الرياضي المنخفض، في إحدى مدارس إنجلترا، تكونت العينة من (43) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنّ تحصيل حوالي 70% من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض تحسن أكثر من تحصيل طلبة المجموعة الضابطة وبشكل كبير، وبحثت في أسباب انخفاض التحصيل، والاستراتيجيات التي تعالج هذه الأسباب.

وهدفت دراسة امبوسعيدي والنقبية (Ambusaidi & Al-Naqbi,2015) (إلى تقصي أثر تدريس العلوم باستخدام أنموذج دورة تسريع التعلم لـ (سميث) وزملائه في الاتجاه نحو العلوم ومفهوم الذات لدى طالبات الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، وتكونت العينة من (50) طالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو العلوم، لكنها أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الحصان (Al-Hussan,2015) إلى معرفة فاعلية أنموذج تسريع تعلم العلوم المطور في تنمية المفاهيم الوراثية وتصويب تصوراتها لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض، بلغ عدد أفراد العينة (60) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في تنمية المفاهيم الوراثية وتصويب تصوراتها لدى طالبات الصف الثالث المتوسط لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة عضيات والشرع (Edibat & Al- Shar'a,2018) إلى تقصي أثر أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم في اكتساب المفاهيم العلمية وفي تنمية الميول العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في محافظة جرش. تكونت عينة الدراسة من (81) طالبة، وأظهرت

نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في اكتساب المفاهيم العلمية وفي الميول العلمية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

باستعراض الدراسات السابقة، يتضح أن هناك تفاوتاً في نتائج استخدام نموذج سميث، إذ أظهرت بعض الدراسات وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل ومفهوم الذات ودافعية الطلبة وثقتهم بتعلمهم واكتساب المفاهيم (Abu Hejleh,2007؛ Al-Naqbi,2015؛ Ambusaidi. & Al-Naqbi,2015؛ Hussan,2015؛ Edibat & Al- Shar'a,2018؛ Kerridge,2012)، بينما أظهرت دراسة (Abu Hejleh,2007؛ Al-Naqbi,2015؛ Ambusaidi. & Al-Naqbi,2015) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافع الإنجاز وقلق الاختبار والاتجاه نحو العلوم ومفهوم الذات العام.

كما تناولت الدراسات متغيرات متعددة لأثر استخدام نموذج تسريع التعلم، إذ تناولت دراسة (Abu Hejleh,2007؛ Kerridge,2012) التحصيل والإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار، والاتجاه ومفهوم الذات كدراسة (Ambusaidi. & Al-Naqbi,2015)، وتنمية المفاهيم (Al-Naqbi,2015؛ Hussan,2018؛ Edibat& Al- Shar'a,2018)، وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في منهجيتها وتحديد متغيراتها وبناء الإطار النظري وتصميم أداة الدراسة، ولم يجد الباحثان في حدود اطلاعهما دراسة تناولت أثر نموذج سميث وزملائه في اكتساب المفاهيم الرياضية، ونظراً لقلّة الدراسات العربية والمحلية في هذا الموضوع، جاءت هذه الدراسة لتغطي النقص في هذا الجانب، ولتبحث أثر استخدام نموذج تسريع التعلم في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية مفهوم الذات الرياضية لدى طالبات الصف السادس الأساسي.

منهج الدراسة:

نهجت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على نمط التصميم شبه التجريبي-Quasi experimental Design ذي التصميم القبلي - البعدي، لمجموعتين تجريبية وضابطة لتطبيق نموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية مفهوم الذات الرياضية.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من شعبتين من طالبات الصف السادس الأساسي من المدارس العمرية الثانوية، اختيرتا قصدياً ووزعتا على مجموعتي الدراسة عشوائياً، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (80) طالبة موزعات على المجموعتين، التجريبية والضابطة بالتساوي.

المادة التعليمية:

أعد دليل المعلم لاستخدامه في عملية التدريس في أثناء تطبيق الدراسة على المجموعة التجريبية في وحدة الكسور العادية والكسور العشرية من كتاب الرياضيات الفصل الأول للصف السادس الأساسي وفق الخطوات التالية: الاطلاع على الدراسات السابقة في التدريس باستخدام نموذج تسريع التعلم، والبحث عن مجموعة من الدروس وأوراق العمل في الأدبيات التربوية (Smith, Lovatt, & Wise, 2010؛ Smith, 1999؛ Smith & Call, 2003؛ Meier, 2000)، وقراءة المادة العلمية للموضوع من كتاب الرياضيات، ودليل المعلم الصادر عن وزارة التربية والتعليم والتأكد من الصدق الظاهري وصدق المحتوى للدليل بعرضه على مجموعة من المحكمين متمثلة في (4) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها، و(2) من مشرفي الرياضيات، و(2) من معلمي الرياضيات لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول محتوى الدليل، وتم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها ما يزيد على 80% من المحكمين.

تجهيز البيئة الصفية:

تمت تهيئة البيئة الصفية من خلال توفير جهاز العرض الإلكتروني، كما نظمت السبورة بحيث تحتوي على رسومات وعبارات إيجابية، وأعدت بطاقات ولوحات كتب عليها عبارات إيجابية لقراءتها في بداية الحصة، وتهيئة البيئة الصفية لتناسب تنفيذ الأنشطة، وتوفير الراحة النفسية وجو من المرح في الغرفة الصفية.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة طُوّرت أداة الدراسة الأولى وهي اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية، أما الأداة الثانية فقد استخدم مقياس مفهوم الذات الرياضية الذي أعده العبد والشرع (Al- Abed & Al-Shar'a, 2012)، مع تكيف لغته ليناسب طلبة الصف السادس الأساسي في مادة الرياضيات.

أولاً: اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية:

بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، طُوّر اختبار لقياس اكتساب الطلبة للمفاهيم الرياضية، وحل محتوى المنهاج لتحديد المفاهيم الواردة في وحدة (الكسور العادية والكسور العشرية)، وقد شمل الاختبار في صورته الأولى (30) فقرة من نوع اختيار من متعدد، لكل فقرة أربعة بدائل واحد فقط صحيح، بحيث تعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة.

صدق اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية:

تم التأكد من الصدق الظاهري وصدق المحتوى للأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين من المحكمين متمثلة في (4) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها، و(2) من مشرفي الرياضيات، و(2) من معلمي الرياضيات في مديرية التعليم الخاص في عمان، وذلك للتأكد من ملائمة الأداة لموضوع الدراسة، فقد طلب إليهم إبداء مقترحاتهم حول الصياغة اللغوية والدقة الرياضية، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً. وتم الأخذ بملاحظات المحكمين التي أجمع عليها أكثر من (80%)، فعدلت الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وحذفت فقرة واحدة، وأصبحت الأداة مكونة من (29) فقرة.

ثبات اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية:

تم التحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (28) طالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وذلك بإيجاد معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وكانت قيمته (0.81) وهي مقبولة لإجراء الدراسة. وحسبت معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، ويبين الجدول (1) قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

الجدول (1) معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية

معامل التمييز	معامل الصعوبة	فقرات الاختبار	معامل التمييز	معامل الصعوبة	فقرات الاختبار
0,46	0,43	12	0,34	0,93	1
0,37	0,71	13	0,40	0,75	2
0,28	0,75	14	0,61	0,57	3
0,59	0,36	15	*0,17	0,86	4
0,22	0,86	16	0,37	0,68	5
0,27	0,82	17	0,25	0,79	6
0,43	0,50	18	0,20	0,68	7
0,42	0,43	19	*0,16	0,71	8
0,46	0,50	20	0,35	0,68	9
0,47	0,54	21	0,28	0,57	10
0,50	0,39	22	0,30	0,21	11

• تم حذف الفقرات التي تمييزها أقل من 0.2

يتضح من النتائج في الجدول (1) أن معاملات التمييز لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.16-0.61)، وفي ضوء ذلك حذفت الفقرتان رقم (4) و(8) لأن معاملات التمييز لكل منهما أقل عن (0.20). وتراوحت معاملات الصعوبة بين (0.21-0.93)، وهي قيم مقبول للسير في إجراءات تطبيق هذه الدراسة. وعليه، فقد أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (20) فقرة.

ثانياً: مقياس مفهوم الذات الرياضية:

استخدم مقياس مفهوم الذات الرياضية الذي أعده العبد والشرع (Al- Abed & Al-Shar'a, 2012)، بعد تكيفه ليلائم الفئة المستهدفة في هذه الدراسة، وتضمن المقياس العناصر التي تشكل مفهوم الذات الرياضية وهي: المعرفة الذاتية للفرد، والأحاسيس والمشاعر، ومسببات النجاح والفشل، كما تمت مراعاة مستوى اللغة والفئة العمرية للطلبة وتكون المقياس من (24) فقرة.

صدق مقياس مفهوم الذات الرياضية:

للتحقق من صدق المقياس، تم عرضه على مجموعة من المحكمين متمثلة في (4) من الأساتذة المتخصصين في مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها، و(1) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس، و(2) من مشرفي الرياضيات، و(2) من معلمي الرياضيات في مديرية التعليم الخاص في عمان، وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول الصياغة اللغوية، ومضمون الفقرات وتعبيرها عن مواقف تشير إلى مفهوم الذات الرياضية لدى الطلبة، ومناسبتها لطلبة المرحلة الأساسية. وتم الأخذ بملاحظات المحكمين التي أجمع عليها أكثر من (80%)، وعُدلت الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

ثبات مقياس مفهوم الذات الرياضية:

تم التحقق من ثبات مقياس مفهوم الذات الرياضية بطريقة الاتساق الداخلي وحسب معادلة كرونباخ ألفا، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (28) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي من خارج عينة الدراسة، ووُجدت قيمته (0.90)، وهي قيمة عالية ومناسبة للسير بتطبيق الدراسة.

متغيرات الدراسة:

1. المتغير المستقل: استراتيجية التدريس ولها مستويان:

- أ. استراتيجية التدريس باستخدام أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم.
- ب. استراتيجية التدريس الاعتيادية.

2. المتغيرات التابعة:

- أ. المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف السادس الأساسي.
- ب. مفهوم الذات الرياضية لدى طالبات الصف السادس الأساسي.

تصميم الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وجاء تصميم الدراسة على النحو الآتي:

EG:	O ₁	O ₂	X	O ₁	O ₂
CG:	O ₁	O ₂	-	O ₁	O ₂

EG: المجموعة التجريبية.

CG: المجموعة الضابطة.

O₁: اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية (قبلي، بعدي).

O₂: مقياس مفهوم الذات الرياضية (قبلي، بعدي).

X: تشير للمعالجة التجريبية (أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم).

- الطريقة الاعتيادية.

المعالجات الإحصائية:

استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية للإجابة عن سؤالي الدراسة واختبار فرضياتها:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية.
2. اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لفحص أثر المتغير المستقل.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أغراض الدراسة والإجابة عن سؤاليها، مرت الدراسة بالإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي وبناء أداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.
- إعداد دليل من أجل توجيه المعلمة لتطبيق أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم، وتضمن وحدة (الكسور العادية والكسور العشرية) من كتاب الرياضيات الفصل الأول للصف السادس الأساسي، إذ وفّر الدليل للمعلمة خطة لكل درس تحتوي على الأهداف والوسائل والأدوات والمواد التعليمية، وخطوات تنفيذ الدرس وفق مراحل أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم. وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي المرتبط بالدراسة، ودليل المعلم الصادر عن وزارة التربية والتعليم.
- الحصول على كتب تسهيل المهمة من الجامعة الأردنية ومن وزارة التربية والتعليم.
- مقابلة المديرية العامة والمديرية الفنية، وأخذ الموافقة لتطبيق الدراسة في المدرسة.
- اختيار شعبتين عشوائياً من أصل (6) شعب، وتوزيعهما عشوائياً على مجموعتي الدراسة.

- تدريب المعلمة على استخدام أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم لتدريس المجموعة التجريبية.
 - تطبيق أداتي الدراسة قبل البدء بالمعالجة للضبط الإحصائي (التطبيق القبلي).
 - تدريس المادة التعليمية باستخدام أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم لطلبة المجموعة التجريبية، وتدريس المادة التعليمية ذاتها بالطريقة الاعتيادية لطلبة المجموعة الضابطة ابتداء من تاريخ 14 / 10 / 2018 وانتهاء بتاريخ 20 / 11 / 2018.
 - حضور (10) حصص دراسية لمجموعتي الدراسة، لملاحظة الممارسات التدريسية وللتأكد من دقة التنفيذ والسير بالتدريس على نحو مناسب دون تحيز لمجموعة معينة.
 - تطبيق أداتي الدراسة مباشرة بعد الانتهاء من المعالجة بتاريخ 21 / 11 / 2018 (التطبيق البعدي).
 - معالجة البيانات وتحليلها باستخدام (SPSS)، واستخلاص النتائج وتفسيرها.
- النتائج ومناقشتها:**

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما أثر استخدام أنموذج تسريع التعلم في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟"

ولاختبار صحة الفرضية الصفرية المنبثقة عن هذا السؤال: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية البعدي يعزى إلى طريقة التدريس (أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم، الطريقة الاعتيادية)".

للإجابة عن هذا السؤال واختبار فرضيته حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية، وحسبت المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية الموضحة في الجدول (2).

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة والأخطاء المعيارية لعلامات أفراد الدراسة في التطبيقين القبلي البعدي على اختبار المفاهيم الرياضية

الأخطاء المعيارية	المتوسطات الحسابية المعدلة	البعدي		القبلي		المجموعة الضابطة التجريبية
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.69	12.93	4.36	12.85	2.98	10.30	الضابطة
0.69	16.61	4.67	16.70	2.70	10.72	التجريبية

يبين الجدول (2) وجود فرق ظاهري بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في أداء أفراد الدراسة عن الاختبار البعدي، فقد كان المتوسط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التجريبية

البعدي (16.70) وأداء طالبات المجموعة الضابطة (12.85)، كما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (16.61) مقابل (12.93) للمجموعة الضابطة. ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، ويبين الجدول (3) تلك النتائج.

الجدول (3) نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) للفروق بين متوسطي

المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم الرياضية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر (مربع إيتا الجزئي)
القبلي	100.50	1	100.50	5.17	0.026	0.153
المجموعة	269.43	1	269.43	13.87	0.00*	
الخطأ	1494.99	77	19.41			
الكلّي المعدل	1891.95	79				

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

يتبين من الجدول (3) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية على اختبار المفاهيم الرياضية البعدي تعزى إلى طريقة التدريس، إذ بلغت قيمة (ف) (13.87)، وتقابل مستوى دلالة (0.00)، وجاء الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ ولمعرفة حجم الأثر حسبت قيمة مربع إيتا الجزئي فوجدت قيمتها (0.153)، أي أن استخدام أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم أحدث تبايناً كبير الأثر في اكتساب المفاهيم الرياضية، إذ يفسر (15.3%) من التباين الكلي بين المتوسطات الحسابية في أداء الطالبات أنه يرجع إلى استخدام الأنموذج، ويرجع الباقي إلى متغيرات أخرى غير محددة، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية لصالح الفرضية البديلة بالنسبة لاكتساب المفاهيم الرياضية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم ساعد الطلبة من خلال مراحل الأربعة على اكتساب المفاهيم الرياضية، فمرحلة الربط تجعل التعلم شيئاً شخصياً، فالطالب لا يفهم إلا المعلومات المرتبطة بخبراته السابقة وبحياته الحالية والمستقبلية، والتعلم يحدث عندما يلمس الطلبة المنافع بأنفسهم، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن المعرفة السابقة للطلبة تؤثر في تعلمهم للمفاهيم، وتحقيق الانسجام بين المعرفة السابقة للطلبة والمفهوم الجديد يساعد على اكتساب المفهوم بطريقة صحيحة، ويتم في مرحلة التفعيل تشجيع الطلبة على ممارسة التعلم من خلال العمليات البصرية والسمعية والحسية والحركية، بحيث تكون عملية التعلم مليئة بالنشاطات وذلك ضمن إطار تبادل

لغوي فعال ومنظم، ويُعطى الطالب من خلالها الفرصة اللازمة لتكوين المعاني الخاصة به من خلال أنشطة متنوعة، إذ يولد التعلم مما يقوله الطالب ويقوم به، كما يُتاح للطالب في مرحلة العرض فرصة لإظهار مدى فهمه واستيعابه، ويسمح له بمشاركة الآخرين تعلمهم من خلال العمل في مجموعات، ويتم فيها تقديم تغذية راجعة بناءة لأداء الطالب تشجعه على تقييم ذاته وتحسين تعلمه، إذ يبقى تفكير الطالب في عملية صقل مستمر من خلال تقييم المعلم أو الطلاب الآخرين، وهذا من شأنه أن يجعل الطالب قادراً على اكتساب المفاهيم واستيعاب محتوى المادة، وذلك بتثبيت الذاكرة لفكرة أو معنى معين، بحيث تصبح المفاهيم متاحة بعد محاولة استدعائها ذهنياً، إذ تسهل عملية استعادة المفاهيم المكتسبة عبر أنشطة التداوي، وتسهل بالاعتماد عليها الوصول إلى معارف جديدة، وفي المرحلة التثبينية الأخيرة من النموذج يختبر الطلبة تعلمهم من خلال مراجعة هادفة لمعلوماتهم والتأمل والتفكير بما تعلموه وكيف تم ذلك، وما يساعد أو يعوق تعلمهم، مع التركيز على كيفية نقل المعلومات إلى الواقع، والاستمرار بتقديم التغذية الراجعة والتحقق من اكتساب الطلبة للمفهوم الذي تعلموه. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة (Al-Hussan,2015).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: "ما أثر استخدام أنموذج تسريع التعلم في تنمية

مفهوم الذات الرياضية لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟"

ولاختبار الفرضية الصفرية المنبثقة عن هذا السؤال:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مفهوم الذات الرياضية البعدي يعزى إلى طريقة التدريس (أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم، الطريقة الاعتيادية).

وللإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات القبلي والبعدي على مقياس مفهوم الذات الرياضية، كما حسبت المتوسطات المعدلة والأخطاء المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة، ويبين الجدول (4) تلك النتائج.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة والأخطاء المعيارية لتقديرات

أفراد الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مفهوم الذات الرياضية

الأخطاء المعيارية	المتوسطات الحسابية المعدلة	البعدي		القبلي		المجموعة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.076	3.94	0.71	3.87	0.59	3.94	الضابطة
0.076	4.14	0.64	4.21	0.53	4.10	التجريبية

يبين الجدول (4) وجود فرق ظاهري بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الذات الرياضية، فقد كان متوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية البعدي (4.21) وأداء طالبات المجموعة الضابطة (3.87)، كما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (4.14) مقابل (3.94) للمجموعة الضابطة. ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA)، ويبين الجدول (5) تلك النتائج.

الجدول (5) نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) للفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي البعدي على مقياس الذات الرياضية

حجم الأثر (مربع ايتا الجزئي)	مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.044	0.00	82.61	18.68	1	18.68	القبلي
	0.063	3.55	0.803	1	0.803	المجموعة
			0.226	77	17.41	الخطأ
				79	38.505	الكللي المعدل

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

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية على مقياس الذات الرياضية تعزى إلى طريقة التدريس، وقد جاء الفرق ظاهرياً لصالح طالبات المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة (ف) (3.55) وتقابل مستوى دلالة (0.063)، ولمعرفة حجم الأثر حسبت قيمة مربع ايتا الجزئي للذات الرياضية (0.044) وهي قيمة أقل من (0.14) مما يدل على انعدام الأثر لاستخدام النموذج في تنمية مفهوم الذات الرياضي، أي أن استخدام نموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم يفسر (4.4%) من التباين الكلي بين المتوسطات الحسابية لأداء الطالبات وهي قيمة متدنية جداً، ويرجع الباقي إلى متغيرات أخرى غير محددة، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية بالنسبة لتنمية مفهوم الذات الرياضية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلى أن تنمية مفهوم الذات الرياضية تحتاج إلى فترة أطول لكي تظهر، وأن المدة التي طبق فيها نموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم قد تكون غير كافية لتنمية مفهوم الذات الرياضية بشكل كبير لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ إذ يرتبط مفهوم الذات الرياضية لدى الطالبات بمعتقداتهن نحو الرياضيات وغالباً ما تميل هذه المتعدقات إلى مقاومة التغيير نتيجة لخبرات السلبية السابقة عند الطالبات عن المادة. كما يمكن تفسير النتيجة بأنه

بالأساس هناك تقارب كبير بالمتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الذات الرياضية قبل تطبيق الدراسة، وبالتالي أي تغيير في هذا التقارب يحتاج إلى وقت وجهد مضاعفين من المعلمة، وهذا لم يتحقق بشكل كبير في الدراسة الحالية. وقد يكون لطبيعة مادة الرياضيات دور في ذلك أيضاً فهي من أكثر المواد الدراسية تجديداً، وهذا يسبب لدى الطالبات كثير من القلق مما يؤدي إلى انخفاض ثقتهن بأنفسهن وزعزعة إدراكهن لذواتهن، إذ يُلاحظ من الجدول (4) تدني المتوسط الحسابي البعدي عن القبلي لأداء طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الذات الرياضية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Abu Hejleh, 2007)، (Al- Ambusaidi. & Naqbi, 2015).

التوصيات والمقترحات:

- في ضوء النتائج يوصي الباحثان بمجموعة من التوصيات والمقترحات الآتية:
- حث المعلمين والمعلمات على استخدام أنموذج سميث وزملائه في تسريع التعلم لما له من أثر في اكتساب المفاهيم الرياضية.
 - ضرورة اهتمام مخططي مناهج الرياضيات بتضمين المحتوى نماذج تدريس تساعد الطلبة على اكتساب المفاهيم كأنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم، واهتمام المشرفين التربويين بإعداد برامج تدريب مناسبة.
 - إجراء دراسات أخرى في أثر أنموذج سميث وزملائه لتسريع التعلم في مراحل، ومواد دراسية، وفي موضوعات أخرى، وفئات أخرى كالطلبة ذوي صعوبات التعلم.

References:

- Abu Hejleh, A. (2007). **The effect of Teaching Science Acceleration Model on achievement and Motivation for achievement self-concept and test anxiety on Students of the Seventh Grade in Qalqilia Governorate**, Unpublished Master Thesis. An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- Abu Zeina, F. (2010). **Developing and teaching school mathematics curricula**, Amman: Dar Wael for publication.
- Adas, A. (2005). **Educational Psychology Contemporary View**, Amman: Dar Al Fiker for Publishing and Distribution.
- Al- Abed, A. & Al- Shar'a, I. (2012). Approaches to Learning Mathematics among Students, and the Impact of Mathematical Self – concept on them, and their Relation to Achievement in Mathematics, **An-Najah University Journal of Research (Humanities)**, 26, (9), 2066 – 2104.

- Al- Shar'a, I. & Al- Shawa, H. (2011). The Effect of Using Conceptual Change Strategy on Female Students' Attitude of University of Jordan toward Mathematics and toward the Strategy Itself, **Journal of Educational Sciences Studies**, 38, (2), 698 – 712.
- Al-Hussan, A. (2015). The Effect of the Developed Model of Science Teaching Acceleration in Acquiring the Genetic Concepts and Correcting the Related Alternative Concepts for the 3rd Intermedia TE Female Students, **Journal of Future Arab Education**, 22, (94), 271 – 333.
- Al-Jumaily, H. & Al-Tai, A. (2014).the Effect of Using Specimen (Gerlak& Ely) to Acquire and Retain Mathematical Concepts of the Second Grade Female Students, **Journal of Babylon University/ Humanities**, 22, (5), 1190 – 1209.
- Allahyani, F. (2016). **Effect of Utilizing Accelerated Learning on the Academic Achievement of Secondary First Grade Female Students in the Subject of Library and Research and in their Attitude thereat in the Holy City of Makkah**, Unpublished Master Thesis, Umm Al Qura University, Makkah. Saudi Arabia.
- Alzzahir, Q. (2010). **The Self Concept between Theory and Practice**. Amman: Dar Wael For publication and Distribution.
- Ambusaidi, A. & and Al-Naqbi, R. (2014). The Effect of Teaching Science via Accelerated Learning Cycle Model on the 10th Grade Female Students' Attitude toward Science and Self-concept at North Al Batinah Governorate in Oman, **Journal of Educational Sciences**, King Saud University, Saudi Arabia, 27, (2), 229 – 248.
- Ambusaidi, A. (2011). Accelerated Learning Process: Is It Possible?, (Part I), **Journal of Educational Development**, Oman, 9, (61) , 50 – 53.
- Edibat, R. & Al- Shar'a, I. (2018). **The Effect of Accelerating Learning Model on the Acquisition of Scientific Concepts, and Developing Scientific tendencies among Eight Grade Female Students**, Acceptable search for publication in IUG Journal of Humanities Research, Gaza.
- Elraai, A. (2014). **The Effectiveness of Differentiated Instruction Strategy in Teaching Mathematics on Acquiring Mathematical Concepts and the Tendency Towards Mathematics by Seventh Grade Students**, Unpublished Master Thesis. The Islamic University Of Gaza.
- Erdogan,F. & Sengul, S. (2014). A Study of the Elementary School Students Mathematics Self concept, **Procedia – Social and Behavioral Science Journal**, 152, 596 – 601.
- Hasan, I. (2016). The Effectiveness of Using Geogebra Program on Acquiring Geometric Transformation Concepts, Developing the Visual Thinking and Mathematical Self – Concept for Middle School Pupils, **Journal of Mathematics Educations**, Egypt, 19, (9), 138 – 183.

- International Association for Accelerated Learning Practitioners (IAALP), **What Is Accelerated Learning?** Retrieved 04/1/2018, from: <http://www.iaalp.org/history>.
- Juduh, S.(2014).The Effectiveness Of Program Based on Brain Based Learning in Developing Some Habits of Mind and Academic Self - Concept among Student with Learning Disabilities Mathematics in Primary stage, **Journal of Mathematics Educations**, Egypt, 17,(8),6–78.
- Kerridge, S. (2012). **A Study in To the Improvement in the Mathematical Academic Attainment of Low Attainers When Accelerated Learning is used as a Teaching Pedagogy in the Classroom**. Durham University, Retrieved 08/10/2017, from: <http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.549853>.
- Khatib, M. (2011). **Modern Mathematics Curriculum Design and Teaching**, Amman: Dar Al Hamed Publishing & Distribution.
- Majeed, S. (2009). **Developing and Teaching Multiple Intelligences for children**, Amman: Dar Safa' for publication and Distribution.
- Meier, D. (2000). **The Accelerated Learning Handbook**. New York, McGraw – Hill.
- National Center for Human Resources Development, (2017). **Jordan National Report on the International Study of Mathematics and Science, 2015 (TIMSS 2015)**, The Center's publications series.
- Nicolette, L & Briony, H (2010). Accelerated Learning: A Study of Faculty and Student Experiences, **Innovvative Higher Education Journal**, 35, 191–202.
- Serdyukov, P. (2008). Accelerated Learning: What is It? **Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, Springer Science & Business Media**, 1, 35-59.
- Smith, A & Call, N (2003). **The Alps Approach Accelerated Learning in Primary School**. Stafford, Network Press Ltd.
- Smith, A. (1999). **Accelerated Learning in Practice**. Stafford, Network Press Ltd.
- Smith, A. Lovatt, M. & Wise, D. (2010). **Accelerated Learning: A User's Guide**, (Translation by Alain Al Khoury). Damascus: Al Qayima for Publishing and Distribution, Dubai: ILLAFTrain for publication.
- Smith, A.(1996). **Accelerated Learning in the Class**, Stafford, Network Press Ltd.
- Tafoya, J. (2004). The Synergy Model: Transactional Analysis and Accelerated Learning, **SAGE Journal**, 34, 323 – 333.

أثر موقع إلكتروني قائم على التعلم الذاتي في تنمية الأداء المهاري لتعلم مهارات مايكروسوفت أوفيس لدى طلبة الصف السابع

صالح محمد رجعان الظفيري

د. مهند أنور الشبول*

تاريخ قبول البحث 2019/3/27

تاريخ استلام البحث 2019/2/10

ملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر موقع إلكتروني قائم على التعلم الذاتي في تنمية الأداء المهاري لتعلم مهارات مايكروسوفت أوفيس لدى طلبة الصف السابع. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ إذ تم إختيار (61) طالباً قسدياً من طلبة الصف السابع من مدرسة ابن الطفيل ليشكلوا أفراد الدراسة؛ وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2018/2019. وقد تم توزيع الطلبة عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية: المجموعة الضابطة درست باستخدام الطريقة الإعتيادية وتكون عدد أفرادها من (31) طالباً؛ والمجموعة التجريبية درست باستخدام الموقع الإلكتروني وتكون عدد أفرادها من (30) طالباً. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق اختبار الأداء المهاري المكون من (25) فقرة؛ وقد تم استخراج دلالات الصديق والثبات له. وكذلك تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المصاحب واختبار (ت) للعينات المستقلة للإجابة عن أسئلة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة الضابطة في اختبار الأداء المهاري البعدي يعزى لطريقة التدريس ولصالح طلبة المجموعة التجريبية. وقد خلصت الدراسة إلى توصيات عدة منها اعتماد الموقع الإلكتروني القائم على التعلم الذاتي لتعليم مادة الحاسوب لطلبة الصف السابع.

الكلمات المفتاحية: موقع إلكتروني، تعلم ذاتي، تنمية الأداء المهاري، الصف السابع.

* كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن.

The Effect of Using a Website Based on Self-Learning on Developing Skills Performance towards Learning Microsoft Office Skills among Seventh Grade Students

Saleh Mohammad Al-Zafiri
Dr. Muhannad Anwar Al-Shboul*

Abstract:

This study aims at investigating the effect of using a Website based on self-learning on developing skills performance towards learning Microsoft Office skills among seventh grade students. The study used a quasi-experimental research design as research methodology. The study sample consisted of (61) students of the seventh grader students in the Ibn Al-Tufyel School, who were intentionally chosen. The students were randomly divided into two groups: the control group which studied Microsoft Office Skills by using the conventional approach; it consisted of (31) participants; and the experimental group which studied Microsoft Office Skills by using a Website based on self-learning; it consisted of (30) participants. The study conducted during the first semester of the scholastic year 2018/2019.

To achieve the objectives of the study, a skills performance test in Microsoft Office was applied; it consisted of (25) items. For the purpose of statistical analysis in answering the study question, and to determine the direction of differences, the arithmetic means, standard deviations, independent sample t-test, and ANCOVA were used. However, the validity and reliability tests were conducted for the study tools.

The results showed that there were statistically significant differences between the arithmetic mean of the performance of students of the experimental group and the arithmetic mean of the performance of the control group in the skills performance on the post-test attributed to the experimental group.

In light of the findings, the researchers recommend using a Website based on self-learning to develop skills performance towards learning Microsoft Office skills among seventh-grade students.

Keywords: Website, Self-learning, Skills Performance, Microsoft Office Skills, Seventh Grade.

المقدمة

أدت التغيرات التكنولوجية السريعة والطفرة المعلوماتية في بداية الألفية الثالثة إلى تطور مناحي الحياة كافة، إذ أصبح من الضروري مواكبة هذا التطور وخاصة في مجال التعليم، إذ أن الأنظمة التربوية مطالبة برفع كفاءة العملية التعليمية وإحداث نقلة نوعية في الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وإكساب المتعلمين مجموعة من المهارات التي تتطلبها الحياة المعاصرة، ومنها مهارات التعلم الذاتي، وكذلك توفير فرص تعليمية إضافية بأقل التكاليف، الأمر الذي دفع المؤسسات التربوية إلى مواجهة هذا التحدي من خلال تطبيق برامج التعلم الإلكتروني.

ونتيجة للتطور التكنولوجي الهائل والسريع، اتجهت عديد من الدول لتطوير أنظمتها التربوية لإعداد المواطنين للتعامل مع التقنيات الحديثة ومهارات التعامل معها وذلك من خلال الأنظمة التربوية المطورة، وذلك بهدف التحول من التعليم الإعتيادي المعتمد بشكل كبير على توجيهات المعلم أو المدرسة، ويكون فيه الكتاب المصدر الرئيس وقد يكون الوحيد للمعرفة، إلى أنموذج يتم توجيهه بواسطة المتعلم ويتميز بتعدد مصادره وتنوعها، والتحول من الثقافة التعليمية القائمة على الحفظ والتلقين إلى ثقافة التفكير والممارسة واستخدام مصادر التعلم المفتوحة وأدوات التعلم الإلكتروني (ALOmri, 2007).

فالتعلم الإلكتروني يقدم بيئة تفاعلية متمركزة حول المتعلم، ومصممه مسبقاً بشكل جيد، وميسر لأي متعلم، وفي أي مكان، وأي وقت، من خلال استخدام الحاسوب وما يتضمنه من خصائص، ومصادر الإنترنت، والتقنيات الرقمية، وبما يتوافق مع مبادئ تصميم التعليم، والتي تتناسب مع بيئة التعلم المفتوحة، وتعد استراتيجيات التعلم الإلكتروني ذات تأثير وفاعلية لتطوير مهارات المتعلم، إذ تتميز بإمكانية توظيف أدوات التفاعل الإلكتروني عبر الإنترنت، وتنفيذ المشاريع والاستفادة من المصادر الإلكترونية في الحصول على المعلومات دون اللجوء للمعلم (Talabah, 2010). كما أن التعلم عبر الشبكة الإلكترونية يوفر أنسب الطرائق والوسائل والتقنيات لإيجاد بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية تجذب اهتمام المتعلم وتحثه على تبادل الآراء والخبرات مع زملائه عبر هذه الشبكة (Almussawi & Abdelraheem, 2004). وتعد تقنية المعلومات المتمثلة في الحاسوب والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط متعددة من أنجح الوسائل لتوفير هذه البيئة الثرية (McCleskey, 2009).

ويعرّف التعلم الإلكتروني بأنه نظام تعليمي شامل يوظف التكنولوجيا المتوافرة في تصميم المقررات التعليمية المتكاملة والمتفاعلة وفق ما يناسب المعايير الملائمة لتحقيق الغايات التعليمية المطلوبة (Aqil, 2012). كما عرّف آل عثمان (Alothman, 2009) بأنه تعلّم باستخدام المعلومات الرقمية والإلكترونية من خلال الحاسوب والإنترنت سواء كان التعلم في الفصل الدراسي أم التعلم عن بعد. كما عرّف أركورفل وبادو (Arkorful & Abaidoo, 2014) بأنه مصطلح يشير إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتمكين الوصول إلى مصادر التعلم والتعليم عبر الإنترنت. كما يعرّف بأنه أحد أشكال التأليف لمادة التعلم التي يمكن أن تنفذ على الأقراص المدمجة، أو من خلال شبكة محلية، أو على الإنترنت، ويشمل التعلم المعتمد على الحاسوب، والتعلم المعتمد على الويب، والتعلم عن بعد، وأشكال وأنماط إلكترونية أخرى لتقديم مادة التعلم، وفيه يتعلم الفرد ذاتياً وحسب سرعته الخاصة واحتياجاته، وفي الزمان والمكان الذي يرغب فيه، ويتبع في تأليف المادة التعليمية الأسلوب المنهجي النظامي للتأليف، والذي يأخذ بعين الاعتبار الانتقال الفعال للمعرفة . (Nouibet & Plhasni, 2011)

كما عرّف العتيبي (Otaibi, 2006) بأنه التعليم بواسطة الإنترنت أو الشبكات، أو جهاز حاسوب منفصل، وتتضمن تطبيقات التعلم الإلكتروني التعلم المبني على الموقع الإلكتروني (الويب)، والتعلم بواسطة الحاسوب، والصفوف الافتراضية، إذ يقدم المحتوى من خلال الإنترنت، والشبكات الداخلية والخارجية، والأشرطة السمعية والبصرية، والسلايت والأقراص المدمجة.

ويتميز التعلم الإلكتروني بالتغلب على مشكلة الأعداد الكبيرة من الطلبة داخل الصف الدراسي، وكذلك يسهل مهمة التعليم المستمر والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني دون الارتباط بمكان أو زمان أو عمر معين. وتقوم فلسفة التعلم الإلكتروني على عدد من المبادئ منها: التعلم المستمر، والتعلم الذاتي الذي يعتمد على استعدادات الأفراد ومقدراتهم، والمرونة في توفير فرص التعلم دون الارتباط بقيود الزمان أو المكان، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وحق الفرد في التعلم مدى الحياة وفقاً لإمكانياته، كما ويحقق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص بين المتعلمين بغض النظر عن ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، ويسمح التعلم التعاوني من خلال تبادل الخبرات والمعلومات بين المتعلمين ليستفيدوا منها ويتبادلوها فيما بينهم (Ghanaim, 2006).

وتعد المبادرة حول التعلم الذاتي والبحث عن وسائل تنميتها من أهم مهارات عصر التكنولوجيا وسماته، فالتكرار والممارسة من أهم الخصائص التي يعتمد عليها التعلم الإلكتروني، فالمتعلم يمكنه

الرجوع إلى المادة التعليمية في أي وقت إلى أن يكتسب المهارات والمعارف التي يحتاجها من خلال استخدام البرامج التعليمية الرقمية، ويصل المتعلم إلى مستوى الاتقان المطلوب وفقاً لسرعته ومقدرته على التعلم (AbdulAziz, 2013).

وبما أن المواقع الإلكترونية التعليمية انتشرت بشكل واسع وأصبحت من أهم الوسائل التي يتم نقل المعرفة من خلالها في هذا العصر، فهي تقدم خدمة كبيرة للمتعلمين الباحثين عن المعرفة (Mustafa, 2014). إذ ومن خلال مراجعة الأدب النظري حول موضوع هذه الدراسة، يتبين بأن هناك دوراً إيجابياً للمواقع الإلكترونية في إتقان المهارات المتعلقة بتعلم الحاسوب بشكل عام. ومن هنا فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى أثر موقع إلكتروني قائم على التعلم الذاتي في تنمية الأداء المهاري لتعلم مهارات مايكروسوفت أوفيس لدى طلبة الصف السابع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تحتوي المواقع الإلكترونية التعليمية على عدد من العناصر اللازمة للتعلم، والتي توفر فرصاً مناسبة للمتعلم للتعامل مع أنواع مختلفة من المواد التعليمية، وكذلك تمكنه من التفاعل معها، وبذلك تزداد دافعية المتعلم ورغبته في الإقبال على التعلم، وامتلاك المهارات اللازمة التي تمكنه من التعامل مع هذه المواقع بالشكل الصحيح، كما أن بعض هذه المواقع التعليمية تتيح الفرصة للمتعلمين للتشارك فيما بينهم وتبادل الخبرات وكسر حواجز العزلة الاجتماعية في التعلم عن بعد (ALNajjar & Hassouna, 2016).

وعلى الرغم من التقدم التكنولوجي في العصر الحديث إلا أن هناك قصوراً في استخدام المواقع الإلكترونية في عملية التعلم الذاتي للمهارات الحاسوبية في المراحل التعليمية المختلفة ومن بينها الصف السابع، وقد لاحظ الباحثان أن هناك ضعفاً في المهارات الحاسوبية الخاصة ببرامج مايكروسوفت أوفيس، كما أن هناك عزوفاً عن استخدام الحاسوب بشكل فردي وذاتي. وبناءً عليه، تشكل لدى الباحثين قناعة بضرورة إجراء هذه الدراسة، والتي تسعى إلى الكشف عن أثر موقع إلكتروني قائم على التعلم الذاتي في تنمية الأداء المهاري لتعلم مهارات مايكروسوفت أوفيس لدى طلبة الصف السابع.

وبناءً على ما سبق تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر موقع إلكتروني قائم على التعلم الذاتي في تنمية الأداء المهاري لمهارات مايكروسوفت أوفيس لدى طلبة الصف السابع؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر موقع إلكتروني قائم على التعلم الذاتي في تنمية الأداء المهاري لمهارات مايكروسوفت أوفيس لدى طلبة الصف السابع.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من انسجامها مع توجهات المؤسسات التربوية بإدخال فكرة المناهج المحوسبة لنتناسب مع التقدم التكنولوجي، كما جاءت أهمية هذه الدراسة من خلال توضيحها لأهمية التكنولوجيا وتسخيرها لخدمة العملية التعليمية التعلمية، وتوضيح أهمية جانب التعلم الذاتي عن طريق الإنترنت في جانب الأداء المهاري لتعلم مهارات مايكروسوفت أوفيس، كما أنها وفرت طريقة أخرى لتعليم مادة الحاسوب، وذلك من خلال الموقع الإلكتروني والذي يمكن أن تستفيد منه المدارس. كما أنها تُعد -حسب علم الباحثين- من الدراسات القليلة التي تتضمن تصميم موقع إلكتروني تعليمي لمادة الحاسوب، مما سيكون له من الأهمية في دعم العملية التعليمية، كما أنها قد تسهم في إثراء المواقع التعليمية على شبكة الإنترنت وإبراز أهميتها وكيفية توظيفها في العملية التعليمية بشكل فعال.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة أيضاً في التشجيع على التوسع في استخدام المواقع الإلكترونية لما لها من فاعلية كبيرة، وأنها قد تغير شكل التعلم الإعتيادي كونها تعد بديلاً ناجحاً لعدد من الطرق الإعتيادية في التعلم، ولما لها من أثر كبير في تسهيل العملية التعليمية.

كما قد تمهد هذه الدراسة الطريق أمام الباحثين لتناول موضوعات مشابهة، كون هذه الدراسة تناولت أثر استخدام موقع إلكتروني قائم على التعلم الذاتي في تنمية الأداء المهاري لتعلم مهارات مايكروسوفت أوفيس لدى طلبة الصف السابع، وهو موضوع مهم للباحثين لحدائته وأهميته في المجال التعليمي ولمدى اتساعه وتفرع موضوعاته وعلاقته بالمجالات التعليمية كافة وخاصة فيما يتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية والمفاهيمية:

تضمنت هذه الدراسة عدداً من المفاهيم، ولأغراض الدراسة عرّف الباحثان بعض المصطلحات الواردة فيها إجرائياً ومفاهيمياً كالآتي:

▪ **الموقع الإلكتروني:** هو مجموعة من الصفحات الإلكترونية على الإنترنت تحتوي مجموعة من المواد تشمل النصوص والصور والفيديو (Ibrahim, 2018)؛ إذ أن الموقع

الإلكتروني الذي استخدم في هذه الدراسة كان من تصميم الباحثين، وقد تكوّن من مجموعة من الصفحات الإلكترونية التي احتوت دروساً مصممه بطريقة التعلم الذاتي لمهارات مايكروسوفت أوفيس الموجه لطلبة الصف السابع تحديداً.

■ **التعلم الذاتي:** هو نشاط المتعلم النابع من رغبته الذاتية والمستجيب لميوله واهتماماته وذلك بهدف تنمية مقدراته وإمكاناته، بما ينمي شخصيته ويزيد من ثقته بنفسه ويجعله يتفاعل إيجابياً مع مجتمعه (Abdel-Azim, 2016)

■ **مايكروسوفت أوفيس:** هي مجموعة من التطبيقات من إعداد شركة مايكروسوفت العالمية، وهي تساعد في إنجاز الأعمال المكتبية في مختلف القطاعات والمجالات (AI Sarairah, 2010).

■ **الأداء المهاري:** لقد عرفه عبد الحسين (AbdulHussein, 2015) بأنه الطريقة المثلى أو المقدرة على أداء سلوك أو تطبيق مهارة بدرجة عالية من الدقة والانسائية وبأقل جهد ممكن. ويعرفه الباحثان إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب باستخدام اختبار الأداء المعد خصيصاً لأغراض الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

■ **الحدود المكانية والزمانية:** اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف السابع المسجلين في مدرسة ابن الطفيل للبنين في محافظة الجواء بدولة الكويت خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/2019.

■ **المحددات الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على معرفة أثر موقع إلكتروني قائم على التعلم الذاتي لمهارات مايكروسوفت أوفيس في تنمية الأداء المهاري لتعلم مهارات مايكروسوفت أوفيس لدى طلبة الصف السابع في دولة الكويت. وبما أن أداة الدراسة التي استخدمت في الدراسة كانت من إعداد الباحثين، فإن تعميم النتائج يعتمد على طبيعة أدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية من حيث مدى صدقها وثباتها، وكذلك من خلال استجابات أفراد الدراسة على أدواتها.

الدراسات السابقة

فيما يأتي عرضٌ للدراسات السابقة التي تمكن الباحثان من الاطلاع عليها مرتبة وفقاً لتسلسلها

الزمني:

أجرى أونيو ومونونين (Aunio & Mononen, 2018) دراسة هدفت إلى تحديد آثار لعبة كمبيوتر تعليمية، على الأداء المهاري في الحساب المبكر للأطفال منخفضي الأداء. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من أربع مدارس تمهيدية تضمنت (33) طفلاً من عائلات ذات وضع اجتماعي واقتصادي منخفض. ومن بين الأطفال الثلاثة والثلاثين، تم تقسيم (23) طفلاً بشكل عشوائي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلعب لعبة عن تعلم الأرقام، ومجموعة ضابطة تلعب لعبة مهارات القراءة المبكرة. ومجموعة ثالثة تكونت من (10) أطفال كانوا عبارة عن مراقبين سلبيين. استغرقت الدراسة مدة ثلاثة أسابيع، وخلال تلك الفترة كان الأطفال يلعبون الألعاب يومياً لمدة (15) دقيقة تقريباً. تم قياس الأداء المهاري للأطفال في الحساب باستخدام اختبار الأرقام الأولية. وأظهرت النتائج أن أطفال المجموعة التجريبية قد تحسن أدائهم الحسابي بالمقارنة بين نتائجهم في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

وأجرى كيلي وماتر (Kealey & Mather, 2018) دراسة هدفت إلى تحديد مدى فاعلية تعليم القراءة القائم على الكمبيوتر على الأداء المهاري في القراءة والإنجاز الإملائي لطلاب المرحلة الأساسية المتوسطة، واستكشف ما إذا كان فهمهم واتجاهاتهم تغيرت أم لا بعد المشاركة في هذا البرنامج. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك تحسن واضح في الأداء المهاري عند استخدام تعليم القراءة القائم على الكمبيوتر في كل من القراءة والتهجئة، فضلاً عن الزيادة في الاستمتاع بالقراءة.

وأجرى تساي (Tsai, 2016) دراسة هدفت إلى تطبيق طرق تدريس مبتكرة على الإنترنت لتحسين مهارات الأداء في الحوسبة. وكان المشاركون في هذه الدراسة (124) طالباً من ثلاثة فصول تم إشراكهم في دورة إلزامية بعنوان "تقنية المعلومات التطبيقية: معالجة البيانات". تم اختيار فصلين كمجموعة تجريبية والفصل الثالث كمجموعة ضابطة. قبل بدء التجربة، تم إجراء اختبار مسبق للتأكد من أن مستويات الطلاب في مهارات الأداء في الحوسبة في المجموعات متقاربة. تلقت المجموعة التجريبية الدروس على الإنترنت. وتلقت المجموعة الضابطة التدريس بالطريقة الإعتيادية. وأشارت النتائج إلى أن مجموعة الطلاب الذين تلقوا الدروس عبر الإنترنت لديهم مهارات الأداء في الحوسبة أعلى بشكل ملحوظ مقارنة مع مجموعة الطلاب الذين تلقوا الدروس بالطريقة الإعتيادية.

أما دراسة زاري والزركاني وسالاري والمنصوري (Zare, Sarikhani, Salari, & Mansouri, 2016) فقد هدفت التعرف إلى تأثير التعلم الإلكتروني على التحصيل الأكاديمي

والإبداع لدى طلبة في المدارس الإيرانية، إذ اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتضمنت مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتكون أفراد الدراسة من (40) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وتم استخدام اختبار تحصيلي واستبانة؛ وأظهرت النتائج فاعلية تأثير التعلم الإلكتروني على التحصيل واكتساب مهارات الإبداع للطلبة أفراد الدراسة.

وأجرى البلوي (ALblawy, 2015) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام موقع تعليمي إلكتروني في تحصيل طلبة الصف الثالث الثانوي في مادة الحاسوب في محافظة العلا بالمملكة العربية السعودية، وقد تكون أفراد الدراسة من (45) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي تم اختيارهم قصدياً وتوزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية تكونت من (22) طالباً تم تدريسهم باستخدام موقع إلكتروني معد من قبل الباحث وأخرى ضابطة تكونت من (23) طالباً تم تدريسهم بالطريقة الإعتيادية. وقد تم تطبيق اختبار تحصيلي على عينة الدراسة؛ وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف الثالث الثانوي في مادة الحاسوب يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام الموقع الإلكتروني.

وأجرت مصطفى (Mustafa, 2014) دراسة هدفت إلى تصميم موقع إنترنت لمحتوى وحدة دراسية في مناهج اللغة الإنجليزية وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (82) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي تم إختيارهن قصدياً وتقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، إذ تم تدريس طالبات المجموعة التجريبية باستخدام الموقع الإلكتروني، وتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الإعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد اختبار التفكير التأملي وتم تطبيقه على أفراد الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى طريقة التدريس. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اختبار التفكير التأملي بين طالبات المجموعة التجريبية ذوات التحصيل المرتفع وذوات التحصيل المنخفض لصالح الطالبات ذوات التحصيل المرتفع.

وأجرى سعيد وثابت وكالينكار (Saeed, Thabet, & Kalyankar, 2014) دراسة هدفت التعرف إلى أثر التعلم الإلكتروني في تحصيل الطلاب في مساق الرياضيات التفاضلية في الجمهورية اليمنية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت المجموعة التجريبية من (30)

طالباً والمجموعة الضابطة من (31) طالباً. وقد اشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل تعزى للتعلم الإلكتروني؛ كما أظهرت النتائج فاعلية التعلم الإلكتروني في مهارات التذكر والفهم والتطبيق.

وأجرت فروانة (Firwana, 2012) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام مواقع الفيديو الإلكترونية في اكتساب مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طالبات كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، وفي سبيل تحقيق هدف الدراسة، تم إختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية وتكونت من شعبتين من شعب مساق وسائط متعددة، إحدهما شكلت المجموعة التجريبية وتكونت من (25) طالبة؛ والأخرى شكلت المجموعة الضابطة وتكونت من (25) طالبة أيضاً. كما تم إعداد أداتي الدراسة اللتين تكونتا من اختبار معرفي، وبطاقة ملاحظة لمهارات التصميم تم التأكد من صدقهما وثباتهما. وبعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد الدراسة كانت نتائجها بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي البعدي لمهارات تصميم الصور الرقمية، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات تصميم الصور الرقمية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

أما دراسة حسامو والعبده (Hosamo & Al-Abdullah, 2012) فقد هدفت إلى قياس أثر التعلم الذاتي في توظيف مهارات التحوار الإلكتروني الصوتي المتزامن وغير المتزامن؛ وتكونت عينة الدراسة من (22) طالباً وطالبة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي معرفي قبلي/ بعدي واختبار أدائي وتم رصد الاختبار الأدائي من خلال بطاقتي ملاحظة كما تم بناء البرنامج التدريبي في صورة موديولات تعليمية قائمة على التعلم الذاتي (الموديول الأول خاص: بالتحوار الإلكتروني الصوتي المتزامن والثاني خاص: بالتحوار الإلكتروني الصوتي غير المتزامن). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات التحوار الإلكتروني الصوتي المتزامن وغير المتزامن، وكذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات التحوار الإلكتروني الصوتي المتزامن وغير المتزامن مجتمعةً وكل على حدة. كما تبين أيضاً وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الذكور والإناث لصالح الإناث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الذكور والإناث في التطبيق البعدي لبطاقات ملاحظة الأداء العملي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة تبعاً لمتغير الشهادة الثانوية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ولبطاقات ملاحظة الأداء العملي.

وأجرى حسامو (Hosamo, 2012) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب الطلبة مهارات التعليم الإلكتروني، واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغت 51 طالباً وطالبة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبارات الأدائية لمهارات التعليم الإلكتروني مجتمعة، وكل على حدة. كما أظهرت النتائج وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي الشامل لمهارات التعليم الإلكتروني. وكذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني. كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيق البعدي للاختبارات الأدائية لمهارات التعليم الإلكتروني مجتمعة، وكل على حدة، وفقاً لمتغير الشهادة الثانوية أدبي/علمي.

كما أجرت ديب (Deeb, 2012) دراسة هدفت إلى تصميم موقع إلكتروني للتربية العملية وفق نظام التعليم عن بعد لتمكين طلبة معلم الصف من بعض الكفايات الأساسية في التدريس، وتكونت العينة التجريبية من 29 طالباً وطالبة. وتم تصميم موقع إلكتروني للتربية العملية، للتدريب والتعليم عن بعد على الكفايات الأساسية في التدريس. كما تم بناء اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة لتحديد مستوى الكفايات التدريسية لدى طلبة المجموعة التجريبية. ومقياس اتجاه نحو التدريب من خلال الموقع الإلكتروني المقترح، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة وذلك لصالح التطبيق البعدي، بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة وفق

متغير نوع الشهادة (أدبي/علمي). أخيراً أظهرت الدراسة أن اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية كانت إيجابية وبدرجة كبيرة نحو الموقع الإلكتروني.

وأجرى القحطاني (Al-Qahtani, 2008) دراسة هدفت إلى قياس أثر استخدام موقع إلكتروني لطلاب الصف الثاني الثانوي في تحصيلهم واتجاهاتهم نحوه في محافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار أفراد الدراسة (37) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي بالطريقة القصدية وتوزيعهم عشوائياً على مجموعتين؛ المجموعة التجريبية تم تدريسها باستخدام الموقع الإلكتروني وتكونت من (19) طالباً، والمجموعة الضابطة تم تدريسها باستخدام الطريقة الإعتيادية. وقد أظهرت النتائج وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تحصيل الطلاب تُعزى إلى طريقة التدريس لصالح التدريس باستخدام الموقع الإلكتروني؛ كما أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة المجموعة التجريبية والذين تم تدريسهم باستخدام الموقع الإلكتروني.

وأجرى العمري (ALOmri, 2007) دراسة هدفت إلى قياس أثر موقع إلكتروني تعليمي في إكساب طلبة الصف الحادي عشر مهارات قراءة الخرائط والرسوم والصور في الجغرافيا واتجاهاتهم نحوه، وقد أُختيرت عينة عشوائية تكونت من (119) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من (63) طالباً وطالبة، وأخرى ضابطة تكونت من (56) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم موقع إلكتروني، وبناء اختبار تحصيلي، وبناء مقياس اتجاهات نحو استخدام الموقع الإلكتروني، وقد تم التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها. وأظهرت النتائج وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على مهارات قراءة الخرائط والرسوم البيانية والجداول والصور لصالح المجموعة التجريبية تُعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الموقع الإلكتروني. وكذلك أظهرت النتائج وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) على مهارات قراءة الخرائط والرسوم البيانية والجداول تُعزى إلى الجنس ولصالح الإناث. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مهارات قراءة الخرائط والرسوم البيانية والجداول والصور تُعزى إلى الجنس أو التفاعل بين طريقتي التدريس والجنس.

وأجرى الشريف (Al-Shareef, 2006) دراسة هدفت إلى تصميم موقع تعليمي على شبكة الإنترنت لتدريس مادة الحاسوب وقياس أثره في تحصيل واتجاهات الطلبة بمدارس تبوك. وتكونت

عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب مادة الحاسوب تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة تم تدريسها بالطريقة الإعتيادية وتجريبية تم تدريسها باستخدام الموقع الإلكتروني، ثم تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم والتي تكونت من استبانة لقياس الاتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني، واستبانة لمعرفة العقبات التي واجهتهم أثناء التعلم من خلال الموقع الإلكتروني، واختبار تحصيلي. وأظهرت النتائج وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام الموقع الإلكتروني. كما أظهرت النتائج وجود مجموعة من العقبات التي تواجه الطلاب في تعلمهم من خلال الإنترنت، كما كانت اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو التعلم من خلال الموقع الإلكتروني إيجابية.

وأجرى الكساب (Al-Kassab, 2006) دراسة هدفت إلى تصميم موقع تعليمي لمادة الجغرافيا (وحدة المشكلات البيئية) على الإنترنت ودراسة أثره في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الجغرافيا في الأردن واتجاهاتهم نحوها. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت آداتا الدراسة من اختبار تحصيلي لقياس تحصيل أفراد العينة في مادة الجغرافيا، واستبانة لمعرفة اتجاهات أفراد العينة نحو مادة الجغرافيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الإنترنت في تعلم مادة الجغرافيا، كما أظهرت أيضاً اتجاهات إيجابية عالية لدى المجموعة التجريبية نحو مادة الجغرافيا.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، ومن خلال استقراء بعض المناهج المستخدمة فيها وبعض أهدافها ونتائجها وأدواتها، فإن هذه الدراسة تتفق مع أغلب الدراسات السابقة من حيث أهمية استخدام المواقع الإلكترونية وبرمجيات الكمبيوتر وألعابه في العملية التعليمية، مثل دراسة أونيو ومونونين (Aunio & Mononen, 2018) وكيلي وماتر (Kealey & Mather, 2018) وتساوي (Tsai, 2016) وفروانة (Firwana, 2012) مصطفى (Mustafa, 2014) وحسامو (Hosamo, 2012) والقحطاني (Al-Qahtani, 2008) والعمرى (ALOMri, 2007) والشريف (Al-Shareef, 2006) والكساب (Al-Kassab, 2006).

كما تتفق هذه الدراسة في تناولها لمتغير الأداء المهاري مع مجموعة دراسات مثل دراسة أونيو ومونونين (Aunio & Mononen, 2018) وكيلي وماثر (Kealey & Mather, 2018) وتساي (Tsai, 2016).

في حين تميزت هذه الدراسة عن بعض الدراسات الأخرى في تناولها متغير الأداء المهاري لمهارات مايكروسوفت أوفيس، وهي حسب علم الباحثين أول دراسة تتناول متغير الأداء المهاري لتعلم مهارات مايكروسوفت أوفيس من خلال استخدام موقع إلكتروني تعليمي محدد لطلبة الصف السابع.

منهجية الدراسة

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، لملاءمته لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها. وتم تطبيق الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة تم اختيارها قصدياً وتوزيعها عشوائياً، والتي تكونت من طلبة الصف السابع في المدارس المتوسطة في محافظة الجهراء في دولة الكويت.

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من طلبة الصف السابع في مدرسة ابن الطفيل في محافظة الجهراء بدولة الكويت والتي تم اختيارها قصدياً، ويوجد فيها شعبتان للصف السابع، وتم توزيعهم عشوائياً الى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (30) طالبا، والذين تم تدريسهم باستخدام الموقع الإلكتروني القائم على التعلم الذاتي، والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة ذاتها باستخدام الطريقة الإعتيادية وقد بلغ عددهم (31) طالبا؛ وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2018/2019).

أداة الدراسة

قام الباحثان في هذه الدراسة باستخدام أداة قياس تعرفنا من خلالها على أثر موقع إلكتروني قائم على التعلم الذاتي في تنمية الأداء المهاري لتعلم مهارات مايكروسوفت أوفيس لدى طلبة الصف السابع.

فقد أعد الباحثان اختباراً للأداء في وحدتي "كيف أنظم بياناتي" و"كيف أجري حساباتي" من مقرر الحاسوب للصف السابع. إذ تم تحديد الأهداف التعليمية المتوقع تحقيقها، وذلك ضمن مستويات الأهداف المعرفية لبلوم، كما تم إعداد جدول مواصفات بناءً على محتوى المادة التعليمية وتم صياغة (25) فقرة ذات الاختيار من متعدد بحيث تضمنت كل فقرة أربعة بدائل، واحد منها

صحيح، إذ تُعطى للطالب علامة واحدة إن اختار الاجابة الصحيحة أو صفر إن لم يختار البديل الصحيح، وسؤال يتعلق بالأداء حول مهارات مايكروسوفت أوفيس مكون من (7) أفرع؛ منها أربعة أفرع بواقع نصف علامة لكل فرع، وعلامة واحدة لكل فرع من الأفرع الثلاثة الباقية. وتكونت علامة الاختبار النهائية من (30) علامة.

صدق الاختبار وثباته

للتحقق من صدق الاختبار، عُرض بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (13) محكماً من ذوي الاختصاص في المناهج وأساليب التدريس، والقياس والتقويم، وتكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية والجامعات الكويتية، وقد أبدوا ملاحظاتهم حول الاختبار ومن أبرزها: إعادة صياغة فقرة واحدة، وتم إضافة بديل رابع لكل فقرة من أجل تمويه أفضل، وقد قام الباحثان بتعديل الاختبار في ضوء ملاحظات أغلب المحكمين، ولم يتم حذف أي فقرة من فقرات الاختبار.

وللتأكد من ثبات الاختبار، استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار بحيث طبق بصورته النهائية على عينة استطلاعية عددها (22) طالباً من طلاب الصف السابع في الكويت من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها؛ وإعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره أسبوعين بالظروف ذاتها تقريبا وباستخدام معامل ارتباط بيرسون إذ بلغ معامل الثبات بين التطبيقين (0.85)، وتعد قيمة معامل الثبات مقبولة لأغراض الدراسة. كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي (الثبات) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا إذ بلغت قيمته (0.91) وتعد مقبولة لأغراض الدراسة. والجدول (1) يبين قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

الجدول (1) معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم السؤال
0.42	0.41	18	0.58	0.45	1
0.52	0.50	19	0.46	0.45	2
0.56	0.45	20	0.59	0.50	3
0.44	0.50	21	0.54	0.68	4
0.42	0.41	22	0.56	0.41	5
0.49	0.59	23	0.46	0.64	6
0.49	0.50	24	0.41	0.73	7
0.41	0.59	25	0.57	0.45	8
0.46	0.63	26	0.48	0.54	9
0.73	0.50	27	0.44	0.45	10
0.73	0.50	28	0.59	0.50	11
0.46	0.63	29	0.43	0.68	12

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
13	0.50	0.53	30	0.45	0.66
14	0.55	0.44	31	0.45	0.55
15	0.45	0.56	32	0.36	0.51
16	0.50	0.44	33	0.48	0.76
17	0.45	0.46			

يبين الجدول (1) أن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار مناسبة إذ تراوحت بين (0.36) - (0.68) وتعد هذه النسب مقبولة لأغراض الدراسة. أما بالنسبة لمعاملات التمييز للفقرات فقد تراوحت بين (0.41 . 0.76) وتعد مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

تكافؤ مجموعتي الدراسة

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في اختبار الأداء المهاري تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار والذي طبق على مجموعتي الدراسة قبل الشروع بتطبيق الموقع الإلكتروني التعليمي القائم على التعلم الذاتي؛ ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، والجدول (2) يوضح ذلك. الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة تبعاً لمتغير المجموعة

على الأداء المهاري لدى طلبة الصف السابع

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الأداء المهاري (قبلي)	8.8	2.54	0.988	59	0.33
	8.1	2.99			

يبين الجدول (2) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية للأداء المهاري تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة) إذ بلغت قيمة (ت=0.988) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها فئتان:

- التدريس باستخدام الموقع الإلكتروني القائم على التعلم الذاتي.

- التدريس باستخدام الطريقة الإعتيادية.

ب. المتغير التابع: أداء الطلبة في اختبار الأداء المهاري لمهارات مايكروسوفت أوفيس.

تصميم الدراسة

قام الباحثان باستخدام التصميم شبه التجريبي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية)، إذ كان تصميم الدراسة على النحو الآتي:

EG : O X O

CG : O - O

حيث:

EG: المجموعة التجريبية والتي تم تدريسها باستخدام الموقع الإلكتروني.

CG: المجموعة الضابطة والتي تم تدريسها بالطريقة الإعتيادية.

O: اختبار الأداء المهاري (القبلي والبعدي).

X : المعالجة بطريقة استخدام الموقع الإلكتروني القائم على التعلم الذاتي.

- : تنفيذ الطريقة الإعتيادية في التدريس.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (ت) للمتغيرات المستقلة للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة على التطبيق القبلي، وكذلك استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء المهاري (الكلي) تبعاً لمتغير طريقة التدريس. كما قام الباحثان باستخدام مربع ايتا (Eta square) لمعرفة حجم التأثير (Effect size) لمتغير طريقة التدريس المستخدمة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة: "ما أثر موقع إلكتروني قائم على التعلم الذاتي في تنمية الأداء المهاري لمهارات مايكروسوفت أوفيس لدى طلبة الصف السابع؟" تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) على اعتبار أن الأداء المهاري البعدي متغير تابع والمجموعة (التجريبية، الضابطة) متغير مستقل، والأداء المهاري القبلي متغير مضبوط (مصاحب)، والجدول (3) يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي الموزون لأداء الطلاب على اختبار الأداء المهاري البعدي والقبلي حسب متغير المجموعة.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار الأداء المهاري القبلي و البعدي والمتوسط الموزون حسب المجموعة

الاختبار البعدي			الاختبار القبلي		المجموعة
المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
24.09	5.06	24.13	2.54	8.8	تجريبية
17.72	5.87	17.68	2.99	8.1	ضابطة

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية على اختبار الأداء المهاري البعدي (24.13) وانحراف معياري (5.06)، في حين كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (17.68) وانحراف معياري (5.87). أما المتوسط الموزون للمجموعة التجريبية فقد بلغ (24.09) وللمجموعة الضابطة (17.72)، وللتعرف إلى دلالة الفرق الاحصائي بين المتوسطين الحسابيين تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)؛ والجدول (4) يبين هذه النتائج.

الجدول (4) تحليل التباين المصاحب لأثر المجموعة على الأداء المهاري البعدي لطلاب الصف السابع

مربع ايتا	الدلالة الاحصائية	قيمة الاحصائي (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.005	0.602	0.275	8.376	1	8.376	الاختبار القبلي(المصاحب)
0.256	0.000	19.906	606.755	1	606.755	المجموعة
			30.480	58	1767.865	الخطأ
				61	28936.000	المجموع
				60	2411.672	المجموع المصحح

يتضح من الجدول (4) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الأداء المهاري البعدي يعزى للمجموعة التجريبية إذ بلغت قيمة (ف) (19.906)، وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وكان هذا الفرق يعزى لصالح المجموعة التجريبية إذ بلغ متوسطها الحسابي الموزون (24.09) وانحراف معياري (5.06) في حين بلغ المتوسط الحسابي الموزون للمجموعة الضابطة (17.72) وانحراف معياري (5.87)، كما بلغ حجم الأثر "مربع ايتا" (0.256). مما يدل على أن طريقة التدريس باستخدام الموقع الإلكتروني القائم على التعلم الذاتي ذات فاعلية كبيرة في زيادة الأداء المهاري لطلبة الصف السابع لتعلم مهارات مايكروسوفت أوفيس.

وتشير هذه النتيجة إلى أن استخدام الموقع الإلكتروني القائم على التعلم الذاتي ساعد الطلبة المتعلمين على التفاعل مع الموقع الإلكتروني في أثناء عملية التعلم، الأمر الذي أثار انتباه المتعلمين ودافعيتهم وجذبهم إلى استخدام الموقع الإلكتروني المطور للتعلم الذاتي ودفعهم إلى اختيار

موضوعات التعلم المتاحة في الموقع بما ويتناسب مع اهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمية وبما يتناسب مع الفروق الفردية بينهم، مما يعزز فيهم المقدرة على الاعتماد على الذات ويكسبهم الثقة بأنفسهم نتيجة تعلمهم بأسلوب التعلم الذاتي. كما أن البرمجيات التعليمية القائمة على استخدام الحاسوب تسمح للمتعلم أن يقوم بأنشطة وإجراءات التعلم الذاتي على حسب استعداد الطالب ومدى سرعته ورغبته في التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أجراها كل من Aunio & (Mononen, 2018، Kealey & Mather, 2018، Tsai, 2016) إذ أثبتت أن طريقة التدريس باستخدام برمجيات الحاسوب التعليمية والمواقع الإلكترونية ذات العلاقة كان لها فاعلية كبيرة في زيادة أداء الطلبة المهاري في مجالات مختلفة عند مقارنتها مع طريقة التعليم الإعتيادية.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

اعتماداً على نتائج الدراسة فإن الباحثين يوصيان بالآتي:

1. اعتماد الموقع الإلكتروني القائم على التعلم الذاتي لتعليم مادة الحاسوب لطلبة الصف السابع لما له من أثر واضح في زيادة مهارات مايكروسوفت أوفيس.
2. تعميم التعلم من خلال الموقع الإلكتروني المبني على أسلوب التعلم الذاتي لتعليم مواد دراسية أخرى ولصفوف مختلفة.
3. إجراء دراسات مماثلة وربطها مع متغيرات أخرى.

References

- Abdel-Azim, A.-A. (2016). *General and electronic strategies and teaching methods*. Cairo: Arab Training and Publishing Group.
- AbdulAziz, H. (2013). *E-Learning philosophy, principles, tools, applications*. Amman: Dar Al Fikr.
- AbdulHussein, W. (2015). *Learning in harmony with the brain: Applications of brain research in learning*. Beirut: Dar al kotob alilmiyah.
- Al mussawi, A., & Abdelraheem, A. (2004). E-learning at sultan Qaboos University Status and future. *British Journal of Educational Technology*, 3(35) 363-368.
- Al Sarairah, Kh. (2010). *Computer in school administration*. Amman: Dar Al-Masira.
- ALblawy, M. (2015). *The impact of using an e-learning site in its analyzes in Saudi Arabia*. Unpublished Master Thesis.: Yarmouk University. Irbid, Jordan.

- Al-Kassab, A. (2006). *The effect of the online curriculum of geography on the achievement of the tenth grade students in Jordan and their attitude towards geography*. Unpublished doctoral dissertation. Jordan: University of Jordan. Amman, Jordan
- ALNajjar, H., & Hassouna, I. (2016). Evaluation of the Rawafed Education website of the Ministry of Education and Higher Education in Palestine according to specific criteria. *Al-Aqsa University Journal* , 20(1) 67-102.
- ALOmri, M. (2007). *The effect of the designing a website on 11th grade students' acquisition of reading maps, graphics and pictures in geography skills and their attitudes towards it*. Unpublished Master Thesis.: Yarmouk University. Irbid, Jordan.
- Alothman, M. (2009). *Analytical Study of theses and doctoral degrees in the field of e-Education at King Saud University in Riyadh during the period 1414- 1427*, Unpublished Master Thesis. King Saud University: Saudi Arabia.
- Al-Qahtani, M. (2008). *Designing a website for secondary secondary students and measuring its impact on their achievement and attitudes towards it in Wadi Al Dawasir province in the Kingdom of Saudi Arabia*. Unpublished Master Thesis.: Yarmouk University. Irbid, Jordan.
- Al-Shareef, K. (2006). *Design of a website to teach two units of education technology course and measurement and its impact on students of tabuk teachers preparation college*. Unpublished doctoral dissertation . University of Jordan: Amman, Jordan.
- Aqil, M. (2012). Design an electronic learning environment to develop the skills of designing learning elements. *Journal of Scientific Research in Education* , 1(13) 387-417.
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2014). The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in. *International Journal of Education and Research* , 2(12) 397-410.
- Aunio, P., & Mononen, R. (2018). The effects of educational computer game on low-performing children's early numeracy skills – an intervention study in a preschool setting. *European Journal of Special Needs Education* , 33(5), 677-691.
- Deeb, R. (2012). *Creating a website for teaching student teachers practicum remotely*. Unpublished doctoral thesis, Damascus university: Damascus. Syria.

- Firwana, A. (2012). *Effectiveness of using video's websites in acquisition digital images design skills for the faculty of education students at the Islamic University of Gaza* . Gaza: Islamic University of Gaza. Gaza, Palestine.
- Ghanaim, M. (2006). The philosophy of e-learning and its socio-economic feasibility In light of moral responsibility and legal accountability. *E-Learning: A New Era in Learning and Culture*. Bahrain: E - Learning Center.
- Hosamo, S. (2012). *The effectiveness of a training program in acquisition classroom teachers e-learning skills and their attitude toward it : An experimental study at classroom teachers in faculty at Tishreen university/Tartous city*. Unpublished doctoral Dissertation, Damascus University: Damascus. Syria.
- Hosamo, S., & Al-Abdullah, F. (2012). The effect of self- Learning on Tishreen University classroom teacher student employment of synchronous and asynchronous e-voice chatting skills. *Jordan Journal of Educational Sciences* , 8(1):15-43.
- Ibrahim, A. (2018). *The media logic between globalization and globalizaton*. Amman: Dar Al Moataz for Publishing and Distribution.
- Kealey, M., & Mather, N. (2018). Use of an online reading intervention to enhance the basic reading skills of community college students. *Community College Journal of Research and Practice* , p. DOI: 10.1080/10668926.2018.1524335.
- McCleskey, J. (2009, augustus 10). *Five e-learning design strategies that keep learners coming back for more*. Retrieved from learning solutions: <https://www.learningsolutionsmag.com/articles/155/five-e-learning-design-strategies-that-keep-learners-coming-back-for-more>
- Mustafa, J. (2014). *Designing an educational website of English curriculum and at measuring its effect on developing reflective thinking skills of eighth grade female student in Jordan Unpublished Master Thesis: University of Jordan*. Amman, Jordan.
- Nouibet, K., & plhasni, w. (2011). Has e-learning changed the role of teacher and learner? *Journal El-Bahith in Human and Social Sciences* , 3(6) 197-2-7.
- Otaibi, N. (2006). *The obstacles of e-learning in the Ministry of Education Saudi Arabia from the viewpoint of educational leaders. Unpublished Master Thesis*. Mutah University, Karak, Jordan.

- Saeed, T., Thabet, A., & Kalyankar, N. (2014). The effect of e-learning approach on students' achievement in fraction math course level 5 at yemen's public primary school. *Global Journal of Computer Science and Technology* , 14(2),45-52.
- Talabah, A. A. (2010, august 1). *E - learning strategies series*. Retrieved from Journal of e - Learning: <http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=102&sessionID=17>
- Tsai, C. (2016). Exploring the effects of online team-based learning and co-regulated learning on students' development of computing skills. *Interactive Learning Environments* , 24(4), 665-680.
- Zare, M., Sarikhani, R., Salari, M., & Mansouri, V. (2016). The impact of e-Learning on university students' academic achievement and creativity. *Journal of Technical Education and Training* , 8(1) 25-32.

**التَّحْكَمُ المعرفي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصَّفِّ الأول الأساسي في المدارس
الخاصَّة في عمَّان للعام الدراسي (2018/2019)**

نهار حسين الزيودي
د. جيهان وديع مطر*

تاريخ قبول البحث 2019/3/27

تاريخ استلام البحث 2019/2/13

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التَّعرُّفِ إلى العلاقة ما بين التَّحْكَمِ المعرفي بالكفاءة الاجتماعية ومستوى كل منهما لدى طلبة الصَّفِّ الأول الأساسي في المدارس الخاصة في عمان للعام الدراسي (2018/2019) والبالغ عددهم (32436)، وقد بلغت عينة الدراسة (800) طالب وطالبة، وقد تمَّ اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتمَّ استخدام مقياس التَّحْكَمِ المعرفي، ومقياس الكفاءة الاجتماعية؛ وذلك لمناسبتها لطبيعة الدراسة، وأظهرت النتائج أنَّ مستوى التَّحْكَمِ المعرفي جاء بالمستوى المرتفع بمتوسط حسابي (2.50 / 3) على الدَّرجة الكلية، كما أنَّ مستوى الكفاءة الاجتماعية جاء بالمستوى المرتفع بمتوسط حسابي (3.06 / 4) على الدَّرجة الكلية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ما بين التَّحْكَمِ المعرفي والكفاءة الاجتماعية، وأظهرت النتائج كذلك أنَّ التَّحْكَمِ المعرفي قد فسَّر ما نسبته (39.2%) من التباين في الكفاءة الاجتماعية وهو متبني بالكفاءة الاجتماعية، وتوصي الدراسة بإجراء دراساتٍ على مراحلٍ عمريةٍ مختلفةٍ أخرى.

الكلمات المفتاحية: التَّحْكَمِ المعرفي، الكفاءة الاجتماعية، الصَّفِّ الأول.

* كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن.

Cognitive Control and its Relation to Social Competence among First Grade Students in Private Schools in Amman for the Academic Year (2018/2019)

Nahar H. Alziyoudi
Dr. Jihan W. Matter *

Abstract:

The aim of this study was to identify the relationship between the cognitive control and the social competence and the level of each of one of them among first-grade students in private schools in Amman for the school year (2018/2019) whose number amounted to (32436) students. The sample of the study was (800) male and female students. They were chosen based on the Random cluster method. And the study relied on the correlational descriptive approach. The cognitive control scale and the social competence measure were used to suit the nature of the study. The results showed that the level of cognitive control was at a high level with an average of (2.50/3) and the social competence level was high with an average of (3.06/4) on the total score, and the results showed a statistically significant Positive relationship at the significance level (0.05) between cognitive control and social competence, The results also showed that cognitive control explained (39.2%) of the variance in social competence. The study recommended studies at different age stages.

Keywords: cognitive control, social competence, first grade.

المقدمة

تُعدُّ السَّنَوَاتُ الأولى من عمر الطفل من أكثر المراحل المهمة في حياته، لما لها من تأثيرٍ أُنِي ومستقبلي يُحدد معالم الشَّخصيَّة، ويؤدي إلى تنمية المهاراتِ والمقدِّراتِ المعرفيَّة والنَّمائيَّة المُختلفة، إذ يبدأ خلال هذه السَّنَوَاتِ في الانتقال من الاعتماد على الآخرين إلى الاعتماد على نفسه مُوظفاً مقدِّراته المعرفيَّة والاجتماعيَّة للتَّكيفِ مع المثيراتِ البيئيَّة المُختلفة وتحقيقِ الهدف المنشود، ومن هذه المقدِّراتِ المعرفيَّة ما يُطلق عليه مصطلح الوظائف التَّنفيذيَّة أو التَّحكُّم المعرفي.

قامَ الباحثون في الآونة الأخيرة بتسليطِ الضُّوءِ على الوظائفِ التَّنفيذيَّة للدماغ والتي أصبحَ مفهوم التَّحكُّم المعرفي مرادفاً لها، إذ يعدُّ بريبرام (Pribram) أولَ من استخدمَ مصطلح التَّحكُّم المعرفي عام 1973 خلال مناقشته لوظائف مقدمة الدماغ والقشرة الدماغية، وعلى مدار السَّنَوَاتِ الماضية حاولَ كثيرٌ من المؤلفين تعريفَ التَّحكُّم المعرفي، فقد عرّفه بعضهم على أنه يعودُ إلى الآليات والعمليَّات التي تحافظ على المعالجاتِ الداخليَّة للمعلومات من أجل تنفيذِ المهمة وتوجيه السلوك نحو تحقيقِ الأهدافِ ضمنَ السياقِ الملائم لها (Egner, 2017)، وحسب ناجدوسكي فإنَّ مصطلحَ التَّحكُّم المعرفي يستخدم تقليدياً للإشارة إلى النظام الرئيس الموجود في منطقة ما قبل الجبهيَّة في الدماغ والذي يُستخدم للانخراط في العمليَّات المعرفيَّة المطلوبة للسلوك الموجه نحو الهدف وتتضمنُ هذه العمليَّات المعرفيَّة: الذاكرة العاملة، الانتباه، الكبح، المرونة، التَّخطيط، التَّنظيم، وحل المشكلات. (Najdowski, 2017)

ونجدُ الإشارةُ إلى أنَّ التَّحكُّم المعرفي لا تقتصرُ أهميَّته على النّاحية المعرفيَّة أو الأداء المعرفي فقط، بل في الواقع فإنَّه أكثرُ أهميَّةً لتحسين حياة الفرد بشكلٍ عام وخصوصاً في مجال الكفاءة الاجتماعيَّة، وهو مصطلحٌ يشيرُ إلى المهارة في اتخاذِ وجهةِ نظرِ الآخرين بشأنِ الموقفِ الاجتماعي والتَّعلُّم من تجربة الماضي وتطبيق هذا التَّعلُّم على الموقفِ الاجتماعي المتغيِّر باستمرار، والمهارة في الاستجابة المرنة وبشكلٍ مناسبٍ، إذ يحدد مهارة الفرد في التَّعامل مع التَّحديات الاجتماعيَّة، كما ويشمل مفهوم الكفاءة الاجتماعيَّة على كثيرٍ من البنى الإضافيَّة، مثل: المهارات الاجتماعيَّة، والتَّواصل الاجتماعي، والتَّواصل بين الأشخاص، ويفترض التَّفاعل الاجتماعي أنَّ الهدفَ يُمكن تحقيقه من خلال التَّفاعل اللفظي باستخدام اللُّغة، أو من خلال التَّفاعل غير اللفظي (تعابير الوجه، الإيماءات) معتمداً على الإدراك الذي يشملُ كذلك الدَّافع والمعرفة حول كفيَّة أداء تلك المهارة، وبدون الإدراك المناسب -وهو إحدى وظائف التَّحكُّم المعرفي - لن يؤدي الدَّافع

والمقدرة على القيام بالمهارة إلى اتخاذ الإجراء المناسب اجتماعياً، فقد أشارت دراسة بيركلي، إدوارد، لانيري، فليتر، وميتيفيا (Barkley, Edwards, Laneri, Fletcher and Metevia) والمشار إليها في (Semrud –Clikeman,2007) إلى أنّ مهارة الطفل في الأداء الاجتماعي الفعّال ترتبطُ بالتَّحْكَمُ المعرفي، فعندَ مواجهةِ الطفلِ لموقفٍ اجتماعيٍ يتطلبُ المهارة في صياغة الإجراء المناسب، وتغيير خطة العمل عندَ ظهورِ صعوبات، وتعديل السلوك بما يتناسبُ مع ذلك الموقف، فإنّه لا بدّ من وظائف التَّحْكَمُ المعرفي لكي يستطيع هذا الطفلُ تخصيصَ المواردِ المحددة والالتزامَ للمعالجة، مثل: سعة المعالجة وسرعتها في الذاكرة العاملة، فضلاً عن المرونة في تبديل الخطط، ومراقبة السلوك الناتج من ذلك، ومقدار توافقه مع الموقف الاجتماعي.

وحسب أنموذج بوسنير وسنايدر (Posner and Snyder) والمشار إليه في (Egner,2017) فإنَّ التَّحْكَمُ المعرفي كذلك يُمكنُ الطفلَ من التَّكْيِيفِ من حالة إلى حالة أخرى معتمداً على أهدافه، لذلك فقد تمَّ التَّوصيةُ في دراسة ليفين وجيري ولي (Levin, Gerri and LI.2010) بأنَّ التَّدْرِيبَاتِ المعرفية يمكن أن يكون لها الأثرُ الإيجابيُّ على الكفاءة الاجتماعية خلال عمليات المعالجة الاجتماعية الفعّالة إذ إنّ التَّحْكَمُ المعرفيَّ مرتبطٌ بالمرجات الاجتماعية.

ومن خلال ما تمَّ سردهُ عن التَّحْكَمُ المعرفي ودوره في تنظيم العمليات المعرفية التي تشمل الانتباه والإدراك والذاكرة العاملة والتَّخْطِيطَ والمراقبة، فإنَّ هذه العمليات تتشاركُ أو تتقاطعُ مع كثيرٍ من الآليات أو العمليات التي تُحسِّنُ الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال. (Egner,2017)، خصوصاً في مرحلة الطفولة المتوسطة، إذ إنّ أغلب الدراسات أكدت على درجة الاستعداد العالية في هذه المرحلة العمرية للوصلات العصبية لاستقبال المنبثات (Bern's, 2016) والتي سوف يتعرض لها الطلبة من خلال المدرسة سواء أكانت اجتماعياً من خلال الرفاق أم أكاديمياً من خلال المعلمين. ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة في إبرازِ علاقةِ التَّحْكَمُ المعرفي بالكفاءة الاجتماعية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في عام (2013) اقترح جولدشتاين وناجليري (Goldstein and Naglieri,2014) في دراسة الجانب السلوكي للتَّحْكَمُ المعرفي للأطفال بأن هذا المفهوم يتمحور حول اكتساب المعرفة، وكيفية إيجاد حل للمشكلات من خلال عدّة مجالات، وهي: الانتباه، المرونة، الضبط والسيطرة، الكبح، التَّنْظِيمُ، التَّخْطِيطُ، المراقبة الذاتية، والذاكرة العاملة.

وانطلاقاً من هذا التعريف الاصطلاحي للتحكم المعرفي وتشاركه مع كثير من العمليات التي تحسن الكفاءة الاجتماعية، فقد إرتأتى الباحثان بحث العلاقة ما بين التَّحْكَمِ المعرفي والكفاءة الاجتماعية بهدف إبراز دور النَّوَاحِي المعرفية (التحكم المعرفي) وتأثيرها في النَّوَاحِي النَّمَائِيَّة الأخرى، منها الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال العاديين خصوصاً أنَّ أغلب الدراسات الموجودة عن التَّحْكَمِ المعرفي تركز على الأطفال ذوي الحالات الخاصة، مثل: فرط الحركة وتشتت الانتباه.

ومن هنا لا بدَّ من التَّركيزِ بشكلٍ معمقٍ على وظائف التَّحْكَمِ المعرفي واستخدامه لخدمة الهدف العام من التَّربِيَةِ؛ وهو تشكيلُ شخصيَّةِ الطفلِ من جوانبها كافة بما يسهم في النُّمُو لهذا الطفل، لذلك تحاولُ الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التَّحْكَمِ المعرفي لدى طلبة الصَّفِّ الأول الأساسي في المدارس الخاصة في عمان؟
2. ما مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصَّفِّ الأول الأساسي في المدارس الخاصة في عمان؟
3. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين كل من التَّحْكَمِ المعرفي والكفاءة الاجتماعية؟

4. ما مقدرة التَّحْكَمِ المعرفي في تفسير الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي؟
أهمية الدراسة:

1. الأهمية النَّظريَّة: تبرز الأهمية النَّظريَّة لهذه الدراسة من خلال ما تقدمه من دعمٍ نظري يتعلَّق بالتَّحْكَمِ المعرفي، ومن خلال الاستفادة من المعلومات التي تم إيرادها عن موضوع التَّحْكَمِ المعرفي بشكل خاص كونه مصطلحاً حديثاً ولا يوجد كثير من الدراسات عنه، فضلاً عن إثراء نظري عن الكفاءة الاجتماعية.
2. الأهمية العمليَّة: إذ تبرز هذه الأهمية من خلال ما يترتب على نتائج البحث من فوائد عمليَّة تتمثل بالاهتمام من قبل القائمين على رعاية الطفل في وظائف التحكم المعرفي وكيفية تطويرها لدى الأطفال وما يترتب على هذه الوظائف من التأثير في الكفاءة الاجتماعية، فضلاً عن توفير أدوات ذات خصائص سيكومترية تمَّ تطويرها؛ لتتناسب مع البيئَة الأردنيَّة التي يمكن الاستفادة منها على الصَّعيد النَّظري والعملي من قبل المعلمين والتَّربويين.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها المفاهيمية والإجرائية:

1. التَّحْكَمُ المعرفي: هو عبارةٌ عن إدارةٍ متعددة الأبعاد، بما في ذلك المهارة في بدء السُّلوك، ومنع تأثير المحفزات، وتحديد أهداف المهمة ذات الصلة، وتخطيط الوسائل اللازمة وتنظيمها لحل المشكلات المُعقَّدة، ومراقبة وتقييم نجاح حل المشكلات السُّلوكيَّة، والتَّحوِيل بين استراتيجيات حل المشكلات بمرونةٍ عند الضُّرورة. (Gioia , Isquith ,Guy and Kenworthy,) (2015,p 3)

ويُعرَّف التَّحْكَمُ المعرفي إجرائياً: بالدرجة التي يحصلُ عليها الأطفال على مقياس التَّحْكَمُ المعرفي.

2. الكفاءة الاجتماعية: عرَّف كلُّ من ديفيدسون، ويلش وبيرمان Davidson, Welsh, And Bierman والمشار إليهم في (Kostelnik, Gregory, Soderman and Whiren, 2010, p3) الكفاءة الاجتماعية بأنها جميعُ المعارف والمهارات الاجتماعية والانفعالية والمعرفية التي يحتاجها الأطفال لتحقيق أهدافهم، ولتكون فعالةً في تفاعلهم مع الآخرين، وتتضمنُ أبعاداً السلوك المرتبطة بالكفاءة الاجتماعية ما يأتي: القيم الاجتماعية، الهوية الشخصية، الذكاء الانفعالي، المهارات الشخصية، التَّنظيم الذاتي، التَّخطيط، اتخاذ القرار. وتُعرَّف الكفاءة الاجتماعية إجرائياً: بالدرجة التي يحصلُ عليها الطفلُ على مقياس الكفاءة الاجتماعية.

حدود الدراسة ومحدداتها: أُجريت هذه الدراسة في إطارِ الحدود والمحددات الآتية:

- الحدود الزمانيَّة: أُجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2018/2019).
- الحدود المكانيَّة: شملت الدراسة جميع المدارس الخاصَّة في عمَّان.
- الحدود البشريَّة: اقتصرَت الدراسة على عينةٍ ممثِّلةٍ من طلبة الصفِّ الأول الأساسي.
- أمَّا المحددات: تتحدَّد نتائج الدراسة بالخصائص السيكومترية للمقاييس التي تمَّ تطويرها لأغراض الدراسة، مثل: مقياس التَّحْكَمُ المعرفي، ومقياس الكفاءة الاجتماعية.

الإطار النَّظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النَّظري

يتناولُ الإطارُ النَّظريُّ كلاً من محوري التَّحْكَمُ المعرفي، والكفاءة الاجتماعية.

المحور الأول: التَّحْكَمُ المعرفي

من الخصائص المهمة للإدراك البشري أنَّ النَّاسَ يبحثونَ باستمرارٍ عن طرقٍ لتحسينِ أنفسهم، وبدلاً من الالتزام بالوضع الرَّاهن، يستخدمُ النَّاسُ المرونةَ والإبداعَ للتَّكْيِيفِ بنجاحٍ مع بيئةٍ متغيرةٍ باستمرارٍ، ومن أجلِ التَّكْيِيفِ النَّاجِحِ مع بيئةٍ متغيرةٍ، يكونُ (التَّحْكَمُ المعرفيُّ) ذا أهميةٍ فُصوى لكي يكون هناك إدراكٌ تكيفيٌّ، وحلٌّ مبدئيٌّ للمشكلات، والتَّكْيِيفُ "خارجَ الصُّندوقِ"، وبدونِ هذه الوظائف سنكون عالقين في أنماطٍ سلوكيةٍ حازمةٍ، وسنواجهُ صعوبةً في التَّكْيِيفِ معِ المواقفِ الجديدةِ. (Grange and Houghton, 2014).

لقد طُرِحَ مفهومُ التَّحْكَمِ المعرفي في النصفِ الثَّاني من القرنِ السابقِ كمصطلحٍ يخصُّ علم النفس إلا أنَّه أحرزَ تقدماً كبيراً في وصفِ هذه السَّيطرةِ الإدراكيةِ بمصطلحاتٍ أكثرَ دقَّةً على المستوى النَّفسي والعصبي، وقد تكونُ المقدرةُ على التَّحْكَمِ المعرفي هي الخاصيةُ الأكثرَ تمييزاً للسلوكِ الإنساني إذ يشيرُ إلى المقدرةِ على متابعةِ السلوكِ الموجهِ نحوَ الهدفِ، ومن خلاله ينطلقُ الإنسانُ إلى الإدراكِ، ثمَّ إلى صنعِ القرارِ، والتَّخْطِيطِ، وحلِ المُشكلاتِ، ومعالجةِ اللُّغةِ. (Egner, 2017)

وحسب زيلازو (Zelazo) فإنَّ الوظائفَ التي يتكوَّنُ منها التَّحْكَمُ المعرفي تُساعدُ الفردَ على اكتسابِ المرونةِ المطلوبةِ للأداء؛ وذلك من خلالِ استبدالِ التَّمثيلاتِ غيرِ الملائمةِ بالملائمِ منها، وذلك في ظلِ التَّغيُّراتِ المُختلفةِ التي قد تَطْرُقُ على الطُّروفِ المُحيطةِ بهِ، وفي ظلِ نتائجِ السلوكِ الذي يقومُ بهِ. (Abed alhfez and Baher, 2016)

ومن خلالِ النَّظَرِ في تعريفِ التَّحْكَمِ المعرفي فإنَّنا نرى أنَّ هناك اتفاقاً عاماً على أنَّ التَّحْكَمَ المعرفيَّ هو مصطلحٌ شاملٌ للعملياتِ المعرفيةِ المعقدةِ التي تخدمُ أنماطَ السلوكِ الموجهةِ نحوَ الهدفِ، وتشتملُ عديداً من العناصرِ الآتيةِ (Meltzer, 2007, P 2):

- تحديد الأهداف والتَّخْطِيطِ.
- تنظيم السلوكِ.
- المرونة.
- أنظمةُ الانتباهِ والذاكرةِ التي توجه هذه العملياتِ (على سبيلِ المثالِ، الذاكرةُ العاملة).
- عملياتُ التَّنْظِيمِ الدَّائِي، مثل: المراقبةُ الدَّائِيَّةِ.

ويستندُ التَّحْكَمُ المعرفيُّ نظرياً إلى نظريَّة معالجة المعلومات إذ إنَّه عندَ التَّركيزِ على أهمِّ العمليَّات التي تُشكِّلُ التَّحْكَمَ المعرفيَّ أو تندرج تحتَ هذا المفهوم وكيفية إدارته للعملياتِ المعرفيَّة من خلالِ كيف يفكِّرُ النَّاسُ بالمعلوماتِ التي يتلقونها في البيئة ويأخذون منها ما يتناسب معهم، وكيف يدركونها، وكيف تتحوَّلُ فيما بعد إلى ذاكرتهم ثمَّ كيف يسترجعونها عندَ الحاجة لها وما إلى ذلك، كلُّ هذه العمليَّاتِ أو النَّظريات تندرجُ تحتَ ما يُسمى نظريَّة معالجة المعلومات، والتي ظهرت في ستينيات القرن العشرين، وشبهت العقل الإنساني بالكمبيوتر، ومع أنَّ هذا التشبيه فيه نوع من الإجحاف بحق الإنسان إلا أنَّه أعطى فكرةً عامَّةً عن العمليَّاتِ الكثيرة التي يتطلبها إدراكُ الإنسان، وكيف يتعامل النَّاسُ مع المعلوماتِ الجديدة، وكيف يُفكِّرُ البشَرُ وكيف يتصرفون. (Ormord, 2016)

أما عصبياً والذي تم توضيحه من خلالِ أنموذج دنكان (Duncan) الذي اقترحَ أنموذج ترميزٍ تكيفي، والذي يوحي بأنَّ القشرةَ الأماميَّةَ الجبهيَّةَ تعدُّ وظيفتها بطريقتيَّة تتوافقُ معَ متطلباتِ المهمةِ التي يتعرَّضُ لها الفردُ، وتشيرُ دراساتِ الخليَّةِ الواحدة في القروءِ إلى أنَّ الخلايا العصبية قبل الجبهية مضبوطة بمتطلباتِ مهمةٍ محدَّدةٍ وأنَّ هذا التوليف مرنٌ، ويتشكَّلُ حسب المتطلباتِ الحاليَّة للمهمة، وبالتَّوسيع في هذه المجموعة من الملاحظاتِ والمراقبة، يذهبُ دنكان إلى القولِ بأنَّ خصائصِ الاستجابةِ للخلايا العصبية قابلةٌ للتَّكيفِ بشكلٍ كبيرٍ في القشرةِ المخيَّةِ قبل الجبهية، وتصبحُ الخلايا مضبوطةً لرمزِ المعلوماتِ ذاتِ الصلةِ بمهماتٍ محدَّدة عندَ نُشُوئها، ومن المرجَّح أن يمثُلَ هذا النظامُ المرن والمخصص عمليَّةً ديناميكيَّةً عالية مقارنةً بالوظيفة المنفصلة، إذ يصفُ دنكان قشرةَ الفص الجبهي ليس بقدر ما تكون مقراً لعمليَّاتِ معرفيَّة معيَّنة، ولكن كمصدر يُعطي هذه العمليَّاتِ قدرًا أكبر من التَّركيزِ أو القوَّة أو المرونة، مثل هذا الأنموذج من شأنه أن يفسرَ الصُّعوبة الكبيرة في وصفِ التَّحْكَمِ المعرفي بخصوصيَّة. (Meltzer,2007)

التَّطوُّر النَّمائي للتَّحْكَمِ المعرفي : يتبعُ تطوُّرُ التَّحْكَمِ المعرفي مسارًا نمائيًا، يبدأ في مرحلة الطُّفولة المبكرة، ويقدم كلُّ من هنتر، إيدايدين وهينكل (Hunter,Edidin and Hinkle) والمشار إليهم في (Goldstein and Naglieri,2014) مخططاً شاملاً لتطوُّر مهارات التَّحْكَمِ المعرفي، مع مراعاةِ التَّأثيرِ المُحتملِ للاضطراباتِ النَّمائيَّة على تطوُّرٍ عديدٍ من هذه المهاراتِ، وتكون للتفاعلات مع مقدمي الرعاية والبيئة التَّأثير الرئيس على تطوُّر التَّحْكَمِ المعرفي خصوصاً في مرحلة الطُّفولة المبكرة ولغايةٍ بدايةِ الطُّفولة المتوسطة، ثم تصبح التفاعلات أكثر تعقيداً في مرحلة الطُّفولة

المتوسطة نظراً لتطور المقدرات اللغوية والسلوك الاجتماعي، والانتباه، والتحكم في الاندفاع، والتنظيم الذاتي، ومقدرات الذاكرة العاملة، كما تبدأ مهارات حل المشكلات في الظهور، فضلاً عن مهارات أخرى تشمل الكبح والتحويل والمرونة الإدراكية.

وحسب داوسون وجوير (Dawson and Guare) فإنَّ المهمات المتوقع من الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة القيام بها ما يأتي (Dawson and Guare,2010):

1. أداء المهمات التي تحتاج (من خطوتين إلى ثلاث خطوات).
2. ترتيب غرفة النوم أو غرفة الألعاب.
3. أداء المهمات البسيطة، ومهام المساعدة الذاتية التي قد تحتاج إلى تذكر.
4. جلب الكتب والأوراق والواجبات من المدرسة واليها.
5. إكمال الواجبات المنزلية (20 دقيقة كحد أقصى).
6. تقرير كيفية إنفاق مصروفه.
7. كبح السلوك: اتباع قواعد السلامة، ورفع اليد قبل التحدث في الصف.

المحور الثاني الكفاءة الاجتماعية

يُعدُّ مفهوم الكفاءة الاجتماعية من المفاهيم المهمة في حياة الطفل إذ إنَّ مسؤولية الأهل تكمنُ في تدريب أطفالهم عليها خصوصاً في حالة التَّبعية لهم وصولاً إلى حالة الاستقلالية، والتي تُمكنُ الطفل من التَّعامل مع الكبار والرفاق ضمن السياق الاجتماعي، إذ إنَّ الأطفال الذين لديهم كفاءة اجتماعية عالية قادرون على استخدام استراتيجيات مواجهة فعالة خصوصاً في حالة الرفاق. (Underwood and Roson,2011).

وينظرُ إلى الكفاءة الاجتماعية على أنَّ لها علاقة أكبر بمهارة الأطفال على إدارة محيطهم الاجتماعي والانخراط في عمل اجتماعي ذي مغزى داخل سياقات تفاعلية معينة، كما أنَّها ليست ظاهرةً موحدةً لدى جميع الأطفال بحيث يمكنُ تتبُّع طريقة نمائية معينة للوصول إليها. (Hutchby and Moran-Ellis,1998).

ومن هنا فالكفاءة الاجتماعية هو مفهومٌ معقّد ومتعدّد الأبعاد يتكوّن من أبعاد اجتماعية (مثل: المهارات الاجتماعية)، والمعرفية (مثل: معالجة المعلومات)، والسلوك (على سبيل المثال، مهارات المحادثة، السلوك الاجتماعي الإيجابي) اللازمة للتَّكيف الاجتماعي الناجح، وتُعكس الكفاءة الاجتماعية أيضاً المهارة في اتخاذ وجهه نظرٍ أخرى فيما يتعلّق بالموقف، والتَّعلم من التَّجارب

السَّابِقَةِ، وتطبيق هذا التَّعْلَمِ على التَّعْغِيرَاتِ فِي التَّفَاعُلَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةِ اللَّاحِقَةِ، لِذَلِكَ فَالْكَفَاءَةُ الاجْتِمَاعِيَّةُ هِيَ الْأَسَاسُ الَّذِي تُبْنَى عَلَيْهِ التَّوَقُّعَاتُ لِلتَّفَاعُلَاتِ الْمُسْتَقْبَلِيَّةِ مَعَ الْآخَرِينَ، وَالتِّي يَقُومُ الْأَطْفَالُ بِتَطْوِيرِ تَصَوُّرَاتِهِمْ عَنْ سُلُوكِهِمْ، كَمَا تَرْتَبِطُ التَّجَارِبُ الاجْتِمَاعِيَّةُ ارْتِبَاطًا وَثِيقًا بِالْكَفَاءَةِ الْانْفِعَالِيَّةِ، وَمِنَ النَّادِرِ أَنْ تَكُونَ الْكَفَاءَةُ الاجْتِمَاعِيَّةُ حَاضِرَةً بَدُونِ وُجُودِ وَظَائِفِ انْفِعَالِيَّةٍ مَنَاسِبَةٍ، وَحَسَبِ سَبِيْتزِيرِغ (Spitzberg) فَإِنَّ الْأَنْمَاطَ السُّلُوكِيَّةَ الْمَكُونَةَ لِلْكَفَاءَةِ الاجْتِمَاعِيَّةِ قَابِلَةٌ لِلتَّكَرُّارِ وَمَوْجِهَةٌ نَحْوَ الْهَدَفِ، كَمَا يَفْتَرِضُ التَّفَاعُلُ الاجْتِمَاعِي أَنْ الْهَدَفُ يُمَكِّنُ تَحْقِيقَهُ مِنْ خِلَالِ التَّفَاعُلِ مَعَ شَخْصٍ آخَرَ بِاسْتِخْدَامِ اللَّغَةِ وَالتَّوَاصُلِ غَيْرِ اللَّفْظِيِّ، وَكَمَا أَنَّ هَذَا التَّفَاعُلَ يُشْمَلُ أَيْضًا الدَّفَاعُ وَالْمَعْرِفَةُ حَوْلَ كَيْفِيَّةِ آدَاءِ الْمَهَارَةِ، وَبَدُونِ الْإِدْرَاقِ الْمَنَاسِبِ لِهَذَا التَّفَاعُلِ لَنْ يُوْدِيَ الدَّفَاعُ وَالْمَهَارَةُ إِلَى اتِّخَاذِ إِجْرَاءَاتٍ مَنَاسِبَةٍ اجْتِمَاعِيًّا، وَبِالْمَثَلِ دُونَ تَحْفِيزِ لَنْ يَتِمَّ تَنْفِيزُ الْمَهَارَةِ، وَتَسْتَنْدُ التَّجْرِبَةُ الاجْتِمَاعِيَّةُ عَلَى أُسَاسِ الْعِلَاقَاتِ بَيْنَ الطِّفْلِ وَالْوَالِدِينَ وَالْأَقْرَانَ لِأَهْمِيَّتِهَا فِي النُّطُورِ الْمَتَأَخَّرِ لِلْأَنْمَاطِ السُّلُوكِيَّةِ الاجْتِمَاعِيَّةِ، إِذْ إِنَّ تَعْلُقَ الرُّضِيعِ بِالْحَاضِنِ أَمْرٌ مَهْمٌ لِتَنْمِيَةِ الْكَفَاءَةِ الاجْتِمَاعِيَّةِ اللَّاحِقَةِ، وَلَا نَسْ أَنْ الطِّفْلَ يَجْلِبُ مَعَهُ مَجْمُوعَةٌ مِنَ الْخِصَائِصِ، مِنْهَا الْمَزَاجُ - الَّتِي تَحَدَدُ بِيُولُوجِيَا - لِلْبِيئَةِ الَّتِي تَعْمَلُ عَلَى هَذِهِ الْخِصَائِصِ لِتَعْدِيلِهَا وَضَبْطِهَا، وَيَجِبُ عَلَى الْمَرْءِ أَيْضًا أَنْ يَفْكَرَ فِي السِّيَاقِ لِفَهْمِ التَّفَاعُلَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةِ، إِذْ أَضَافَ سَبِيْتزِيرِغُ عَلَى أَنَّ السِّيَاقَ يَشْتَمَلُ عَلَى الْجَوَانِبِ الْآتِيَّةِ: الْعِلَاقَةُ، وَالْحَالَةُ، وَالْوُظُفِيَّةُ، وَالثَّقَافَةُ الَّتِي تَشْمَلُ الْمَعْتَقَدَاتِ وَالْقِيَمِ الَّتِي تَشْكَلُ جِزْءًا مِنْ جِيلٍ وَهَوِيَّةٍ جَمَاعِيَّةٍ، وَهَذِهِ الْمَعْتَقَدَاتِ وَالْقِيَمِ تَوْفِرُ نَسِيجًا لِكَيْفِيَّةِ تَعْلَمِ أَنْمَاطِ السُّلُوكِ وَنَقْلِهَا إِلَى الْجِيلِ الْقَادِمِ.

(Semrud -Clikeman, 2007)

وعلى الرغم من أنَّ الإجماع على المعنى الكامل لمصطلح الكفاءة الاجتماعية لا يزال غير ثابت، إلا أنه وحسب نيفيل وجورالنريك (Neville And Guralnick) فإنَّ هناك اتفاقاً عاماً بين التعريفات إلى أنَّ الكفاءة الاجتماعية تشير إلى كيفية قيام الفرد بتحديد وحل معظم التحديات الأساسية في العلاقات الإنسانية، وتشمل هذه التحديات الأساسية المهارة في بدء التفاعل مع الآخرين والحفاظ عليه، وحل النزاعات، وبناء الصداقات، وتحقيق أهداف العلاقات الشخصية ذات الصلة. (Kemple, 2004, p 2)

وتستند الكفاءة الاجتماعية نظرياً إلى نظرية معالجة المعلومات فقد اقترح كريك ودودج (Crick and Dodge) أنموذجاً لمعالجة المعلومات لفهم الكفاءة الاجتماعية من خلال ست خطوات (Semrud - Clikeman, 2007):

1. ترميزُ المثيرات ذات الصلة: ينبغي على الطفل الانتباه إلى الإشارات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية على حد سواء.
2. تفسير الإشارات: يجب أن يفهمَ الطفلُ ما حدث، وكذلك السبب والقصد الكامن وراء التفاعل.
3. تحديد الأهداف: يحدد الطفلُ ما الهدف من التفاعل وكيفية فهمه.
4. تطوير تمثيل الحالة أو الموقف: من خلال المقارنة مع المواقف السابقة وتذكر ردة فعله تجاهها ونتيجة التفاعل السابق.
5. اختيار ردود الفعل الممكنة: بناء على الإدراك وما لدى الطفل من خبرة سابقة.
6. تقييم العمل ومدى نجاحه.

التطور النمائي للكفاءة الاجتماعية

يفهم الأطفال عالمهم الخارجي في أثناء مرحلة الرضاعة من خلال المدخلات الحسية، إذ يربط الطفل ما بين الصوت والرائحة، ومتابعة النظر للأشخاص اعتماداً على كيفية ردة فعلهم تجاهه، وتكون علاقته ضمن الأسرة، (Semrud-Clikeman,2007)، والتي ما تلبث أن تتسع في مرحلة الطفولة المبكرة إذ تزداد هذه العلاقات نتيجة لنموه العقلي والحركي (Kostelnik et al,2010)، وصولاً إلى مرحلة الطفولة المتوسطة، حيثُ إنَّه خلال السنوات المدرسية الابتدائية أو المتوسطة فإنَّ الأطفال يدخلون في سياقٍ جديدٍ وهو السياق المصغَّر (microsystem) حسب برونفنبرينر (Bronfenbrenner) وهو الجوّ المدرسي من خلال المعلم والمتمثل بالتعليمات التي يعطيها، والأقران من خلال القبول، والمنهاج المدرسي، إذ يصبح التأثير لهذه العناصر أكثر وزناً من الأسرة، إذ يقوم المعلمون بتوجيه الأطفال وإعطائهم المجال للتعبير عن آرائهم، والقيام بلعب الدور في المواقف الاجتماعية، وتشجيعهم على الدخول في مجموعات الأقران؛ لما له من تأثير مباشر على الطفل بحيث يتعرّف إلى وجهات نظرٍ مغايرة لما لديه، وهي كذلك تجربة متساوية المستوى، وكذلك منهاج يحتوي على تعليمات حول كيفية حل المشكلات، إذ تؤدي كل هذه العناصر إلى نمو الكفاءة الاجتماعية بمهاراتها. (Underwood and Roson,2011)

ويحكم السلوك الاجتماعي في هذه المرحلة متغيرات عدّة، منها: الثمو، والفهم للآخرين والوعي بهم، الدوافع، الأساليب الاجتماعية التي حصل عليها من الأسرة والروضة، فضلاً عن وسائل الإعلام، ومن خلال هذه المتغيرات يكون الطفل جاهزاً لتكون صداقات وتفاعل اجتماعي أوسع؛ ممّا

يعكس السرور والسعادة على الطفل، إلا أنَّ عدمَ مقدرتهم على عيش هذه المرحلة بخصائصها الإيجابية فهذا دليلٌ على أنَّهم يواجهون مشكلاتٍ نفسيةً تنعكس على سلوكهم وبالتالي ضعف في المهارات الاجتماعية؛ ممَّا يؤدي إلى الحاجة لمد يد العون لهم، وتتسع في هذه المرحلة دائرة التَّواصل الاجتماعي، وجماعات اللعب، والصداقات مع كلا الجنسين، ممَّا يسمح للأطفال بتحقيق المكانة الاجتماعية، وتتميز هذه المرحلة بانتقال الأطفال أكثر فأكثر من الاعتماد على الأهل إلى الاستقلالية، كما ويبدأ تأثيرُ التَّمطِّ الثقافي، وتزداد مشاعر المسؤولية. (Al-Iasasmah, 2011)

ثانياً: الدراسات السابقة:

حظي موضوعُ التَّحْكَمُ المعرفي، والكفاءة الاجتماعية باهتمام الباحثين لأهميتهما، لذلك فقد أجرى الباحثون عديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولتها باهتمام، ومن هذه الدراسات:

أولاً: التَّحْكَمُ المعرفي : أجرى دولي، نيك، فارون وبنجتون (Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone and Pennigton, 2005) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت إلى التَّحَقُّق من صحة النَّظَريَّة القائلة بأنَّ واحداً من الاقتراحات في علم النَّفس العصبي تقول: إنَّ أعراض اضطرابات فرط النَّشاط الزائد (ADHD) ممكن أن تكون نتيجة لاضطرابات أولية في الوظائف التَّنفيذية، والمعروف بأنها عمليات عصبية ومعرفية تتحكم بإيجاد حلولٍ مناسبةٍ للمشكلات للوصول إلى الأهداف، وللتَّحَقُّق من صحة هذه النَّظَريَّة تم التَّوَصُّل إلى تحليل (83) دراسة قامت على قياس الوظائف التَّنفيذية لمجموعةٍ ممَّن لديهم فرط نشاط زائد، إذ كانت العينة (3734). ومجموعة بدون فرط النَّشاط الزائد فقد كانت العينة (2969)، وأشارت الدراسة إلى أنَّ المجموعات مع فرط النشاط الزائد أظهرت تدنياً في مهمات الوظائف التَّنفيذية وخاصةً في مهمات الذاكرة العاملة والتَّخْطِيط، وأظهرت النتائج ارتباطاً بين فرط النشاط الزائد والضعف في عدَّة أبعاد من أبعاد الوظائف التَّنفيذية.

وهدفَت دراسة ليفين، هانتين واكسياوجي (Levin, Hanten and Xiaoqi, 2010) في الولايات المتحدة الأمريكية إلى التَّعرُّف إلى علاقة التَّحْكَمُ المعرفي بالمخرجات الاجتماعية لدى الأطفال الذين يعانون من إصابات الدماغ وإصابات العظام، وكانت عينة الدراسة مكونة من (52) طفلاً يعانون من إصابات الدماغ بأعمار من (7-17)، و(41) طفلاً يعانون من إصابات العظام، وتمَّ قياس التَّحْكَمُ المعرفي من خلال مهمة ستيرنبرغ (الذاكرة)، ومهمة فلاكانر، وتمَّ قياس المخرجات الاجتماعية من خلال الموازين السلوكية التَّكفيَّة والمجالات الاجتماعية، وأظهرت النَّتائج أنَّ زمن التَّفاعل في مهمة ستيرنبرغ مرتبط إيجاباً بالمخرجات الاجتماعية؛ لذلك فقد اقترح أنَّ

التدريب المعرفي قد تكون له آثارٌ إيجابيةٌ على المخرجات الاجتماعية من خلال تحسين المعلومات الاجتماعية.

كما هدفت دراسة أجراها شول وشوارتز (Shaul and Schwartz, 2014) في هولندا، إلى تحديد مدى اسهام الوظائف التنفيذية في مهارات ما قبل الأكاديمية (معرفة القراءة والكتابة، والوعي الصوتي والمعرفة الهجائية، ومعرفة المفاهيم الرياضية) مع المقدرات المعرفية، مثل: التسمية للمفاهيم، والذاكرة قصيرة المدى، كانت عينة الدراسة عبارة عن (54) طفلاً ما بين (5-6) سنوات من أربع رياض أطفال مختلفة، وأظهرت النتائج أنَّ الوظائف التنفيذية أسهمت في معرفة القراءة والكتابة ومعرفة المفاهيم الرياضية، كما أشارت الدراسة إلى أن الوظائف التنفيذية تتزايد مع نمو الطفل وتطوره، وقد وجد ارتباط قوي وإيجابي بين الوظائف التنفيذية والمعرفة الإملائية.

وهدفت دراسة الطائي (Al-Tai, 2015) إلى معرفة علاقة الوظائف التنفيذية بالحساسية للمشكلات لدى الطلبة المتميزين والاعتياديين في العراق، تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من ذوي التخصصات العلمية في الجامعة المستنصرية، وأستخدم مقياس الوظيفة التنفيذية، ومقياس الحساسية للمشكلات، وأظهرت النتائج أنَّ الوظائف التنفيذية أعلى من المتوسط لدى الطلبة المتميزين والاعتياديين، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظيفة التنفيذية وفقاً لمتغير الجنس، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود علاقة إيجابية بين الوظيفة التنفيذية والحساسية للمشكلات لدى الطلاب الاعتياديين والمتميزين.

كما هدفت دراسة كيم وجانج (Kim and Chang, 2019) إلى معرفة العلاقة الطولية بين سمات الطفولة غير الانفعالية والكفاءة الاجتماعية في الانتقال إلى سن المدرسة: الوظيفة التنفيذية للطفل ودفء الأمهات كموجهات في كوريا الجنوبية، تكونت عينة الدراسة من (643) طفلاً وطفلة؛ منهم (49%) من الإناث، وأستخدم تصنيف الأمهات للأطفال على سمات الطفولة غير الانفعالية، ودفء الأمهات على عمر (5) سنوات، وعلى الوظيفة التنفيذية على عمر (8) سنوات، وأشارت النتائج إلى أنَّ العجز في الوظيفة التنفيذية عند الأطفال وبنسب الأطفال (الأولاد) تنبأ بانخفاض الكفاءة الاجتماعية، بحيث اقترب التأثير المعتدل للوظيفة التنفيذية على العلاقة بين سمات الطفولة غير الانفعالية والكفاءة الاجتماعية من خلال أنَّ الكفاءة الاجتماعية أقل فقط عند الأطفال ذوي الوظيفة التنفيذية الأقل، كما أظهرت النتائج أنَّ لدى الفتيات مقدرات لغوية أكثر تطوراً، ووظيفة تنفيذية، وكفاءة اجتماعية من الفتيان، في حين أظهر الأولاد مستويات أعلى من السمات غير

الانفعالية والسلوك الخارجي. وأفادت أمهات الفتيات بمستويات أعلى من الدفء تجاه أطفالهن مقارنة بالأولاد، وبالنسبة للأولاد كانت الكفاءة الاجتماعية مرتبطة بشكل كبير بالمقدرات اللغوية الأكثر تقدماً، ونقص العجز في الوظيفة التنفيذية، وعدد أقل من السلوك الخارجي، أما بالنسبة للبنات فقد ارتبطت الكفاءة الاجتماعية مع درجات أعلى في المقدرات اللغوية، ولكن لم تكن مرتبطة بشكل كبير مع السمات غير الانفعالية أو الوظيفة التنفيذية أو السلوك الخارجي. وبالنسبة لكل من الفتيات والفتيان، لم يكن دفاء الأمهات مرتبطاً بشكل كبير بالتنوع في الكفاءة الاجتماعية للأطفال.

ثانياً: الكفاءة الاجتماعية

أجريت عديد من الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية، ومن هذه الدراسات دراسة أجراها شعبان (Shaaban, 2014) هدفت إلى معرفة مدى قصور الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى عينة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في مدينة المنصورة - مصر، تكونت عينة الدراسة (203) من الأطفال، منهم (71) من الذكور، و(132) من الإناث، تم تطبيق مقياسين هما: مقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس المشكلات السلوكية، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة يؤثر سلباً في معدل المشكلات السلوكية، كما أن الكفاءة الاجتماعية تتأثر بعامل العمر والنوع لصالح الإناث، كما أن المشكلات السلوكية تتأثر بالعمر والنوع لصالح الذكور، وأشارت الدراسة كذلك إلى أنه يمكن التنبؤ بانخفاض المشكلات السلوكية من خلال زيادة معدلات الكفاءة الاجتماعية.

وكذلك هدفت دراسة أجرتها سالم (Salem, 2015) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية الكفاءة الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة لدى عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفهم التأثير المتبادل بين كل من الكفاءة الاجتماعية ونوعية الحياة، تكونت العينة الأساسية من (17) تلميذاً من (184) تلميذاً في مدرسة الفيصلية الأهلية للبنين في السعودية، ممن يعانون من صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية، وأشارت الدراسة إلى أن مهارات الكفاءة الاجتماعية لها تأثير على نوعية الحياة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما وأشارت دراسة أجراها روما ورتباكاشي (Roma and Ritubakashi, 2015) إلى معرفة ارتباط الكفاءة الاجتماعية بعادات الدراسة والتحصيل الأكاديمي للطلبة في المرحلة الثانوية في الهند، ثم محاولة معرفة مستوى الكفاءة الاجتماعية ومستوى عادات الدراسة عند هؤلاء الطلبة، ومعرفة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية وعادات الدراسة على الطلبة مرتفعي التحصيل ومتوسطي

التحصيل وضعاف التحصيل، تمّ جمع البيانات من سبع مدارس ثانوية في منطقة (Jannu) باستخدام الطريقة العشوائية، وتم استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس عادات الدراسة، وأظهرت النتائج أن هناك علاقةً إيجابيةً قويةً بين الكفاءة الاجتماعية وعادات الدراسة بشكلٍ عامٍ لصالح الإناث أكثر من الذكور.

وهدفت دراسة النملة (Al-namlah,2016) إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين في منطقة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (248) طالباً من طلاب الصفّ الثاني الثانوي، وتم استخدام: مقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس الدافعية للإنجاز، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ جميع محاور المقياس الأول (الكفاءة الاجتماعية) جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت النتائج المتعلقة بمحاور المقياس الثاني (الدافعية للإنجاز) بدرجة مرتفعة، كما دلّت النتائج على وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة على محاور مرتفعة أيضاً لمحوري المهارات الشخصية والأكاديمية في التنبؤ بدافعية الإنجاز.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يُلاحظ بأنّها اقتصر على عرض بعض المتغيرات المتعلقة بموضوع الدراسة، ومنها تلك الدراسات التي تناولت التحكم المعرفي والكفاءة الاجتماعية، ويُلاحظ أيضاً من خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة علاقتها بمتغيرات أخرى، كما أنّها تناولت مجتمعات عربية وأجنبية مختلفة، بينما ستفرد الدراسة الحالية بتناول التحكم المعرفي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن وهذا ما يميزها عن الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الجزء وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وكيفية اختيارها، كما تضمن وصفاً لأدوات الدراسة ممثلة في مقياس التحكم المعرفي، ومقياس الكفاءة الاجتماعية، وطريقة إعدادها والتطبيق الاستطلاعي لها والتأكد من صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيقها وطريقة تصحيحها، كما تضمن تعريفاً بالمنهجية المستخدمة في الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات، للوصول إلى نتائج الدراسة وتحليلها، وبيان ذلك فيما يأتي:

أولاً: منهجية الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة من خلال الإجابة عن تساؤلاتها واستخلاص نتائجها بالاعتماد على تطبيق أدواتها

والمتمثلة في كل من: مقياس التحكم المعرفي، ومقياس الكفاءة الاجتماعية لمناسبتهم لأغراض الدراسة، وتم تطبيق مقاييس الدراسة على عينة استطلاعية تم اختيارها عشوائياً مكونة من (49) طالباً وطالبة من المدارس الخاصة.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفّ الأول الأساسي في العاصمة عمان، والبالغ عددهم (32436) طالباً وطالبة.
عينة الدراسة:

تمّ اختيار الأفراد المشاركين في الدراسة والبالغ عددهم (800) طالب وطالبة بنسبة (2.5%) تقريباً من مجتمع الدراسة، ونظراً لكون هؤلاء الطلبة موزعين على سبع مديريات، فقد تمّ تقسيم طلبة العاصمة عمان إلى (3) مناطق، وهي: شرق عمان وتشمل كل من سحاب والموقر والقويسمة، ووسط عمان وتشمل قصبه عمان، ولواء الجامعة، وماركا، وغرب عمان وتشمل: ناعور، ووادي السير، وحسب الجدول (1):

الجدول (1) مجتمع الدراسة

المجموع	المديرية	المنطقة
204	الموقر	شرق عمان
1111	سحاب	
6367	القويسمة	
5634	قصبه عمان	وسط عمان
8353	لواء الجامعة	
6857	ماركا	غرب عمان
3112	وداي السير	
798	ناعور	

وقد اتبع الباحثان الإجراءات الآتية في اختيار المشاركين في الدراسة:
1. تمّ اختيار مديرية من كل منطقة من المناطق السابقة بطريقة القرعة بين مديريات كل منطقة، وجاءت النتائج حسب الجدول (2).

جدول (2) المديرية المستهدفة

عدد العينة من كل مديرية	عدد الطلبة	المديرية
87	1111	سحاب
651	8353	لواء الجامعة
62	798	ناعور

2. تمَّ تحديدُ المدارسِ المستهدفةِ من ضمنِ المُدِيرِيَّاتِ التي تمَّ اختيارُها بطريقَةِ الاقتراعِ، وكان عدُّ المدارسِ المستهدفةِ (30) مدرسة.
3. تمَّ اختيارُ شعبةٍ من كل مدرسةٍ بطريقَةِ عشوائيةٍ، واختيارِ الطلبة حسب الأرقام الفردية للطلبة بالشعبة.

ثالثاً: أدوات الدراسة

بغرض جمع البيانات المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقياسين الآتيين:

1. أداة قياس التحكم المعرفي Behavior Rating Inventory of Executive Function® (BRIEF®2, Second Edition) والذي أُعدَّ من قبل (Gioia et al, 2002) ، وتألفت صورته الأصلية من (31) فقرة موزعة على الأبعاد الآتية: المراقبة، التنظيم، التخطيط، الذاكرة العاملة، المبادرة، والذي تم تطويره ليناسب البيئة الأردنية بعد ترجمته.

صدق مقياس التحكم المعرفي

صدق الترجمة:

- تمَّ التَّحَقُّقُ من صدق التَّرجمة للمقياس، بعرضه على هيئة تحكيم من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النَّفس التَّربوي والقياس والتَّقويم، إذ طلب إليهم إبداء الرأي فيه من حيث:
- الدقة في ترجمة الأبعاد وال فقرات.
 - قياس الفقرات لما أعدت لقياسه.
 - مدى مناسبة الفقرات للفئة العمرية المستهدفة.
 - مدى ملائمة الصياغة اللغوية لهذه الفقرات.
 - شمولية فقرات المقياس.
 - إجراء أي تعديل سواء بالحذف أم الإضافة.

وتمَّ إعادة صياغة الفقراتِ وفقَ آراءِ المحكمين بنسبةِ اتفاق (80%)، وطبَّقَ الباحثُ المقياسَ على عينةٍ استطلاعيةٍ من طلبة الصفِّ الأولِ الأساسي من غيرِ عينةِ الدراسة، وقد بلغَ حجمها (49) طالباً وطالبة بهدف التَّأكد من الجوانب الآتية:

- تحديد الوقت اللازم لتطبيق المقياس.
- التَّأكد من درجة وضوح فقرات المقياس.
- تحديد مدى استجابة المعلمات لتعليمات المقياس.

وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية، حدد الوقت اللازم لتطبيق المقياس، وذلك برصد الزمن الذي أُسْتُعْرَقَ لتطبيقه، إذ بلغَ متوسطُ استجابةِ المعلماتِ (5-7) دقائق، وتبيّنَ أنّ فقرات المقياس واضحةٌ للمعلمات.

ثبات مقياس التَّحْكَمِ المعرفي:

تمَّ التَّكْدُّقُ من ثبات أداة الدراسة الأولى بطريقتين:

1. الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest): وذلك من خلال التَّطْبِيقِ على عينة استطلاعيةً مكونة من (49) طالباً وطالبة من طلبة الصَّفِّ الأوَّلِ الأساسي من خارج عينة الدراسة، إذ طبقت الاستبانة على أفرادها، وبعد مرور أسبوعين، جرى إعادة تطبيق الاستبانة على أفراد العينة أنفسهم، وتمَّ حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأوَّل والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.918).

2. الاتساق الدَّاخِلي: باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا للاتساق الدَّاخِلي، إذ بلغت هذه القيمة (0.966).

طريقة تصحيح المقياس:

للحكم على المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس التَّحْكَمِ المعرفي الذي استخدمَ تدرِجَ ليكرت الثلاثي (دائماً، غالباً، نادراً أو أبداً)؛ وبسببِ أنّ جميع فقرات المقياس سلبيةً بالنسبة للسمة المقاسة (التَّحْكَمِ المعرفي)؛ لذا تمَّ اعتماد التَّدرِجِ الآتي لسلم الاستجابة: دائماً (1)، وغالباً (2)، ونادراً أو أبداً (3).

استخدمت المعادلة الآتية:

$$\text{(أعلى قيمة في التدرّج - أدنى قيمة)} / 3$$

$$0.67 = 3 / (1-3)$$

وبالتالي تكون فئات الحكم على المتوسطات الحسابية كما يأتي:

$$(1 - 1.67) \text{ منخفض}$$

$$(1.68 - 2.36) \text{ متوسط}$$

$$(2.37 - 3) \text{ مرتفع}$$

2. أداة تقييم الكفاءة الاجتماعية (SCBE) (social competence and behavior)

(evaluation): تم استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية لتحقيق أهداف الدراسة، الذي أعدّه

(Lefreniere and dumas ,1995) وقد جرى تطويره ليناسب البيئة الأردنية، والذي يتكون من (50) فقرة موزعة على بعدين وهما الكفاءة الاجتماعية مع الأقران، والكفاءة الاجتماعية مع الكبار.

صدق مقياس الكفاءة الاجتماعية:

صدق الترجمة:

تم التحقق من صدق الترجمة للمقياس، بعرضه على هيئة تحكيم من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، فقد طلب إليهم إبداء الرأي فيه من حيث:

- الدقة في ترجمة الأبعاد وال فقرات.
 - قياس الفقرات لما أعدت لقياسه.
 - مدى مناسبة الفقرات للفئة العمرية المستهدفة.
 - مدى ملاءمة الصياغة اللغوية لهذه الفقرات.
 - شمولية فقرات المقياس
 - إجراء أي تعديل سواء بالحذف أم بالإضافة.
- وتم إعادة صياغة الفقرات وفق آراء المحكمين بنسبة اتفاق (80%)، وطبق الباحث المقياس على عينة استطلاعية من طلبة الصف الأول الأساسي من غير عينة الدراسة بلغ حجمها (49) طالباً وطالبة بهدف التأكد من الجوانب الآتية:
- تحديد الوقت اللازم لتطبيق المقياس.
 - التأكد من درجة وضوح فقرات المقياس.
 - تحديد مدى استجابة المعلمات لتعليمات المقياس.

وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية، حدد الوقت اللازم لتطبيق المقياس، وذلك برصد الزمن الذي أُسْتُغْرَقَ لتطبيقه، إذ بلغ متوسط استجابة الطلبة (5-7) دقائق، وتبين أن فقرات المقياس واضحة للمعلمات.

ثبات مقياس (الكفاءة الاجتماعية)

تم التأكد من ثبات أداة مقياس الكفاءة الاجتماعية بطريقتين:

1. الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest): وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (49) طالباً وطالبة في الصف الأول الأساسي من خارج عينة

الدراسة، إذ طبقت الاستبانة على أفرادها، وبعد مرور أسبوعين، جرى إعادة تطبيق الاستبانة على أفراد العينة أنفسهم، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.532).
2. الاتساق الداخلي: باستخدام معادلة كرونباخ-ألfa للاتساق الداخلي، إذ بلغت هذه القيمة (0.927).

طريقة تصحيح المقياس:

للحكم على المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس الكفاءة الاجتماعية والذي استخدم تدرج ليكرت الرباعي (دائماً، غالباً، نادراً، أبداً) بحيث تعطى دائماً (4) درجات، وغالباً (3) درجات، ونادراً (2) درجتين، وأبداً (1) درجة.

تم استخدام المعادلة الآتية: (أعلى قيمة في التدرج - أدنى قيمة)/3

$$1 = 3/(1-4)$$

وبالتالي تكون فئات الحكم على المتوسطات الحسابية كما يأتي:

(1- أقل من 2) منخفض

(2 - أقل من 3) متوسط

(3 - 4) مرتفع

المعالجة الإحصائية:

تم الإجابة على أسئلة الدراسة باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

للإجابة عن السؤال الأول والثاني تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

للإجابة عن السؤال الثالث تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون.

للإجابة عن السؤال الرابع تم استخراج معاملات الانحدار الخطي للتحكم المعرفي في تفسير

الكفاءة الاجتماعية.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى التحكم المعرفي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في المدارس

الخاصة في عمان؟ تم الإجابة عن السؤال الأول بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التحكم المعرفي وكانت النتائج كما في الجدول (3):

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيارية للتحكم المعرفي

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة	المستوى
1	المبادرة	9.60	2.56	2.40	مرتفع
2	الذاكرة العاملة	19.91	4.85	2.49	مرتفع
3	التخطيط والتنظيم	19.91	4.61	2.49	مرتفع
4	متابعة الواجبات	15.12	3.62	2.52	مرتفع
5	تنظيم المواد	12.87	2.90	2.57	مرتفع
	الدرجة الكلية	77.41	17.00	2.50	مرتفع

يلاحظ من النتائج أنّ المتوسط الحسابي لدرجة التحكم المعرفي لدى طلبة الصف الأول الأساسي جاء بالدرجة المرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.50) وبمستوى مرتفع، وجاءت المتوسطات الحسابية للأبعاد في الدرجة المرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد ما بين (2.40) و (2.57) وجاء في الرتبة الأولى بعد (تنظيم المواد) بمتوسط حسابي (2.57) وفي الرتبة الأخيرة بعد (المبادرة) بمتوسط حسابي (2.40) وبمستوى مرتفع.

ويُعزى هذا الارتفاع في مهارات التحكم المعرفي إلى درجة الاستعداد العالية في هذه المرحلة العمرية للوصلات العصبية لاستقبال المثيرات (Bern's, 2016) ومستوى الاهتمام من قبل مقدمي الرعاية للطفل، فضلاً عن البيئة المناسبة، إذ إنّه وحسب جولدشتاين وناجلييري (Goldstein and Naglieri) فإنّ للتفاعلات مع مقدمي الرعاية والبيئة التأثير الرئيس في تطوير مهارات التحكم المعرفي خصوصاً في مرحلة الطفولة المبكرة ولغاية بداية الطفولة المتوسطة ثم تصبح التفاعلات أكثر تعقيداً في مرحلة الطفولة المتوسطة نظراً لتطور المقدرات اللغوية والسلوك الاجتماعي، الانتباه، والتحكم في الاندفاع، والتنظيم الذاتي، ومقدرات الذاكرة العاملة (Goldstein and Naglieri, 2014)، كما أنّه وفي مرحلة الطفولة المتوسطة تزداد الخبرات مع الرفاق؛ إذ تمكن الطفل من اكتساب مدى واسع من المهارات والاتجاهات والأدوار التي تؤثر في تكيفه عبر الحياة من خلال استخدام استراتيجيات تنظيم مخططة ونشطة، وبذل مجهود أكبر للالتزام بالتعليمات، وهذا يتم من خلال تطوير مهارات التحكم والتنظيم إذ يصبح الأطفال أكثر وعياً للقواعد وأكثر مرونة للتكيف مع متطلبات السياق والذي يحتاج إلى كبح سلوكهم وانتباه أكثر والذي يؤدي بدوره إلى التطور الاجتماعي، والمعرفي، والانفعالي (Underwood and Roson, 2011). كما ويتفق هذا الارتفاع في مهارات التحكم المعرفي جزئياً مع دراسة شول وشوارتز (Shaul and Schwartz, 2014) إذ أشارت هذه الدراسة إلى أنّ مهارات التحكم المعرفي تتزايد وتتطور مع نمو الطفل.

السؤال الثاني: ما مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في المدارس الخاصة في عمان؟ تم الإجابة على السؤال الثاني بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة عن مقياس الكفاءة الاجتماعية، وكانت النتائج كما في الجدول (4):

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الاجتماعية

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة	المستوى
1	الأقران	73.04	13.59	3.04	مرتفع
2	الكبار	58.76	9.25	3.10	مرتفع
	الدرجة الكلية	131.79	21.54	3.06	مرتفع

يُلاحظ من النتائج أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي جاء بالدرجة المرتفعة، إذ بلغ للدرجة الكلية (3.06) وبمستوى مرتفع، وجاءت المتوسطات الحسابية للأبعاد في الدرجة المرتفعة، فقد جاء المتوسط الحسابي لبعد (الكبار) في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.10) وفي الرتبة الثانية لبعد (الأقران) بمتوسط حسابي (3.04). ويُعزى هذا المستوى المرتفع في الكفاءة الاجتماعية إلى تحمل الأهل لمسؤوليتهم والتي تكمن في تدريب أطفالهم عليها خصوصاً في حالة التبعية لهم وصولاً إلى حالة الاستقلالية، والتي تمكن الطفل من التعامل مع الكبار والرفاق ضمن السياق الاجتماعي. (Underwood and Roson, 2011)، كما يُعزى ذلك إلى مهارة الأطفال أنفسهم على إدارة محيطهم الاجتماعي والانخراط في عمل اجتماعي ذي مغزى داخل سياقات تفاعلية معينة. (Ellis, 1998) وهذا يتفق جزئياً مع دراسة (Al-namlah, 2016) والتي أظهرت ارتفاعاً في جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين كل من

التَّحْكَمُ المعرفي والكفاءة الاجتماعية؟

السؤال الرابع: ما قدرة التحكم المعرفي في تفسير الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول

الأساسي؟

تمَّ الإجابة عن السؤال الثالث والسؤال الرابع بإجابة واحدة، إذ تم الإجابة عن السؤال الثالث من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون وكانت النتيجة قد بلغت (0.626**) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، كما تم الإجابة عن السؤال الرابع باستخراج معاملات الانحدار الخطي

للتحكم المعرفي في تفسير الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي، والجدول (5) يبين ذلك:

الجدول (5) معاملات تحليل الانحدار الخطي للتحكم المعرفي في تفسير الكفاءة الاجتماعية

مستوى الدلالة	قيمة ف	التغير في قيمة R2	R2	R	الدلالة الاحصائية	قيمة ت	المعاملات المعيارية بيتا β	المعاملات غير المعيارية		التحكم المعرفي
								الخطأ المعياري	معامل الانحدار	
*0.00	514.137	0.392	0.392	0.626	0.00	25.344	0.626	2.772	70.395	الثابت
					0.00	22.675		0.035	0.793	التحكم المعرفي

*دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

أظهرت النتائج في الجدول (5) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين التحكم المعرفي والكفاءة الاجتماعية (0.626) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، وبينت نتائج نتائج تحليل الانحدار أن قيمة معامل الارتباط بين التحكم المعرفي والكفاءة الاجتماعية قد بلغت (0.626)؛ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$)، وأن التحكم المعرفي قد فسّر ما نسبته (39.2%) من التباين في الكفاءة الاجتماعية، وهو متبني للكفاءة الاجتماعية، كما يتبين من نتائج الجدول أن قيم معاملات الانحدار المعيارية جاءت موجبة ودالة إحصائياً إذ بلغت ($\beta=0.626$)؛ $t=22.675$ ؛ $p=0.00$.

ويعزى ذلك إلى أن التحكم المعرفي له دورٌ في تنظيم العمليّات المعرفيّة التي تشمل الانتباه والإدراك والذاكرة العاملة والتخطيط والمراقبة، علماً بأنّ هذه العمليات تتشارك أو تتقاطع مع كثير من الآليات أو العمليّات التي تحسن الكفاءة الاجتماعيّة لدى الأطفال (Egner, 2017) وأشارت دراسة بيركلي وآخرون (Barkley, et.al) إلى أنّ مهارة الطفل في الأداء الاجتماعي الفعال ترتبط بالتحكم المعرفي، فعند مواجهة الطفل لموقف اجتماعي يتطلب المهارة في صياغة الإجراء المناسب، وتغيير خطة العمل عند ظهور صعوبات، وتعديل السلوك بما يتناسب مع ذلك الموقف، فإنّه لا بدّ من وظائف التحكم

المعرفي لكي يستطيع هذا الطفل تخصيص الموارد المحددة واللازمة للمعالجة، مثل: سعة المعالجة وسرعتها في الذاكرة العاملة، فضلاً عن المرونة في تعديل الخطط، ومراقبة السلوك الناتج من ذلك، ومقدار توافقه مع الموقف الاجتماعي. (-Semrud Clikeman,2007)؛ لذلك فإنّ هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ما بين التحكم المعرفي والكفاءة الاجتماعية فضلاً عن أنّ المستوى المرتفع لمهارات التحكم المعرفي تتنبأ بمستوى مرتفع في الكفاءة الاجتماعية.

واتفقت هذه العلاقة جزئياً مع دراسة ليفين (Levin,2010) التي أشارت إلى أنّ التدريب على مهارات التحكم المعرفي تحسن من مخرجات الكفاءة الاجتماعية، حيث إنّ تمّ التوصية في دراسة ليفين بأنّ التدرّيات المعرفية يمكن أن يكون لها الأثر الإيجابي على الكفاءة الاجتماعية خلال عمليات المعالجة الاجتماعية الفعالة، كما واتفقت جزئياً كذلك مع دراسة كيم وجانج (Kim,Chang,2019) والتي أشارت إلى أنّ العجز في مهارات التحكم المعرفي عند الأطفال تتنبأ بانخفاض الكفاءة الاجتماعية.

توصيات الدراسة:

1. الاهتمام من قبل المعلمين والتربويين في وظائف التحكم المعرفي وكيفية تطويرها لدى الأطفال؛ لما يترتب على هذه الوظائف من التأثير في الجانب الاجتماعي المتمثل في الكفاءة الاجتماعية.
2. إجراء دراسات على مراحل عمرية مختلفة أخرى.
3. إجراء دراسات على استراتيجيات التحكم المعرفي ومدى إسهامها في جوانب النمو الأخرى.
4. إجراء دراسة مشابهة على المدارس الحكومية.

References:

- Abed alhfez, Thana, and Baher, Emtthal. (2016). **Selective attention and executive Function**: Amman, DAR from mohiat to khaleeg publishing.
- Al-lasasmah, Mohammad harb. (2011). **The full strategic comprehensive for educational science 1st ed.** Amman, Dar Al Baraka for publishing.
- Al-namlah, Abedrhaman ben selaman. (2016). Relationship between social efficiency and accomplish motivation for high achievement student in Riyadh. **Dirasat: Educational Sciences. 2016 Supplement 4. 43,,1759-1772.**

- Al-Tai, Meriam mahdool Mohammad. (2015). Executive function and its relationship with problem sensitivity for distinctive and regular student in Al - Mustinserialah university in Iraq, ISSN: **1994473X** Issue: **113 p. 537-570.**
- Bern's, Roberta M. (2016) .**Child, family, school, community socialization and support.** USA: Stamford, 200 first Stamford place, 4th floor (CT06902).
- Dawson, Peg. Guare, Richard. (2010). **Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention.** USA: New York, the Guilford Press A Division of Guilford Publications, Inc.
- Egner, Tobias. (2017), **The wiley handbook of cognitive control.** UK: Chichester, west Sussex, john wiley & sons.
- Gioia, Gerard A .Isquith, Peter K .Guy, Steven C. Kenworthy. (2015). **Behavior rating Inventory of executive function, 2nd ed, (BRIEF 2).** USA.
- Goldstein, Sam. Naglieri, Jack A. (2014). **Handbook of executive functioning.** USA: New York, Springer, NY.
- Grange, James A. Houghton, George. (2014). **Task switching and cognitive control.** New York: Oxford University Press.
- Hutchby, Ian. Maran –Ellis Jo. (1998). **Children and social competence: arenas of action:** The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Kemple, Kristen Mary. (2004) **Let, s be friends: peer competence and social inclusion in early childhood programs.** New York. Published by Teachers College Press.
- Kim,Hyunah .Chang,Hyein (2019) Longitudinal association between children's callous-unemotional traits and social competence: child executive function and maternal warmth as moderators . South Korea: Seoul, **Department of Psychology,Sungkyunkwan University, Front. Psychol., 28 February 2019 | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00379>.**
- Kostelnik, Marjorie J. Gregory, Kara Murphy. Soderman, Anne K and Whiren, Alice Phipps. (2010). **Guiding children's social development and learning.** 7th ed. Wadsworth 20 Davis Drive Belmont.
- Lafreniere, Peter J .Dumas, Jean E. (1995). **Social competence and behavior evaluation preschool edition (SCBE).** Los Angeles: Western Psychological Services.

- Levin Harvey S. Hanten Gerri. Xiaoqi Li . (2010). The relation of cognitive control to social outcome after paediatric TBI: Implications for intervention. **Developmental Neurorehabilitation, 12(5):p.320-329.**
- Meltzer, Lynn. (2007). **Executive function in education from theory to practice.** New York, A Division of Guilford Publications.
- Najdowski, Adel C. (2017). **Flexible and focused teaching executive function skills to individuals with autism and attention disorders.** UK: The Boulevard, Langford Lane Kidlington, oxford OX51GB.
- Ormord, jian alias. (2016). **Humanitarian learning.** Translated by khshwai, fadial; hwasheen mofeed, and dodeen nabeelia: Jordan, Dal Alfekier.first edition.
- Roma, Kumari. Ritubakashi. (2015). Social competence of secondary school students in relation to study habits and academic achievement. **International Journal of Applied Research 1(13), p.223-227.**
- Salem, Sahar Ahmed. (2015). the effectiveness of counseling behavior program in enhancing social efficacy and improving life quality for student with learning difficulty. **Rehabilitation and special needs magazine, 2 (8), 49-86.**
- Semrud-Clikeman, Margaret. (2007) .**Social competence in children** . New York, NY Springer Science + Business Media, llc.
- Shaaban, Arfaat. (2014). The shortage of social efficiency and behavior problem for preschool children. **Educational science Magazine, p.243-288**
- Shaul, Shelley. Schwartz, Mila. (2014). The role of the executive functions in school readiness among preschool-age children. **Springer Netherlands, 27(4) 749-768.**
- Underwood, Marion K. Lisa H, Rosen. (2011) .**Social development relationships in infancy, childhood, and adolescence.** New York, A Division of Guilford Publications.
- Willcutt, Erik G.Doyle,Alysa E.Nigg,Joel T.Faraone,Stephen V.Pennington,Bruce F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity Disorder: a meta-analytic review. **Biological Psychiatry, 57, (11) , 1215-1476**

درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الدوادمي في المملكة العربية السعودية

شيخة سلطان الرويس*

تاريخ قبول البحث 2019/3/27

تاريخ استلام البحث 2019/2/14

ملخص:

هدفت الدراسة الى التعرف إلى درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الدوادمي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة تكونت من (23) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وهي: بُعد قيادة بيئة الأعمال، وبُعد القيادة من خلال العاطفة، وبُعد التعلم من التصحيح الذاتي، وبُعد تبني حلول اربح تريح، تم توزيعها على (376) معلماً ومعلمة، منهم (141) معلماً و(235) معلمة، واستخدم المنهج الكمي المسحي. توصلت نتائج الدراسة الى أن بُعد التعلم من التصحيح الذاتي قد جاء بالترتيب الأول، وجاء بُعد قيادة بيئة الأعمال بالترتيب الثاني، وجاء بُعد القيادة من خلال العاطفة في الرتبة الأخيرة، وقد جاء تطبيق القيادة التكيفية بدرجة متوسطة. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية عند جميع أبعاد الاستبانة تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند جميع أبعاد الاستبانة تعزى لمتغير التخصص، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند جميع أبعاد الاستبانة باستثناء بُعد التعلم من التصحيح الذاتي تعزى لمتغير الخبرة، وذلك لصالح تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات).

الكلمات المفتاحية: أبعاد القيادة التكيفية، قادة المدارس، محافظة الدوادمي.

* إدارة التعليم بمحافظة الدوادمي/ المملكة العربية السعودية.

Degree of Schools' Leaders Principals applying the adaptive leadership domains from the teachers' point view in Aldwaadmy Governorate in KSA

Sheikhah Sultan Alrweese *

Abstract:

This study aimed at investigating the degree of schools' leaders applying the adaptive leadership domains from the teachers' point view in Aldwaadmy Governorate. To achieve this goal a questionnaire was designed consisted of (23) items. These items were distributed on four domains: Leading work environment, through emotion leadership, learning from self-correction, and adoption of solutions win-win. The questionnaire was distributed on (376) teachers (141) male teachers (235) female teachers. The quantitative survey method was used. The study results revealed that the self-correction learning ranked firstly, the leading work environment ranked secondly, while the through emotion leadership domain ranked finally. The teachers' responses on applying the adaptive leadership domains were medium. Also the results revealed that there were significant differences between the sample responses for the degree of schools' leaders applying the adaptive leadership domains due to gender variable in favor of (males). While the results revealed that, there were not any significant differences due to specialization variable. Moreover, the results revealed that there were not any significant differences between the sample responses for the degree of schools' leaders applying the adaptive leadership domains except for the learning from self-correction domain due to years of the experience variable in favor of (less than 5 years).

Keywords: Adaptive leadership domains, school's leader, Aldwaadmy governorate.

المقدمة

يواجه قادة المؤسسات المختلفة صعوبات متعددة في البحث عن أفضل الاستراتيجيات القيادية لإدارة نظام المؤسسة التي يقودونها، نتيجة دخول ديناميات جديدة ومتنوعة تنقض وتيرة أعمالهم، ومما يضخم تلك الصعوبات عدم استشعارهم لقوة تلك الأخطار، وعدم اعترافهم بأن مؤسساتهم الرائدة بدأت تختل وتتعلل مسيرة نجاحها في ظل هذه الصراعات العصرية.

وقد صُنّف القادة كأهم عنصر يحافظ على التركيبة التنظيمية للمؤسسات وذلك بحسن إدارتهم للكوادر المادية والبشرية، وترتيب الأولويات بما يتناسب مع طموح المستفيدين. ولأنه لا يوجد أسلوب واحدة لقيادة الآخرين، اتبع خبراء التغيير أسلوب القيادة التكيفية للتعامل مع التحديات الداخلية والخارجية التي تحيط بمؤسسة أعمالهم (Yukl-A, 2010).

تعد المدارس من أكثر المؤسسات تعقيداً؛ وذلك لتعاملها مع متغيرات مضطربة غير ثابتة، فهي تؤثر في عمل المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية، وتتأثر بالمتغيرات السياسية والبيئية على حد سواء. وتستمد رؤاها وأهدافها من محيطها؛ لتعود وتصب نتائجها في مصلحة سياسة التنمية من جديد، ككل مرتبط بجزء يتكامل مع باقي أجزاء تركيبة نظام الدولة (Boylan, 2018).

وتبدو الديناميكية التي يمارسها القادة في المدارس شكلاً من أشكال التكيف، ويحسن هؤلاء القادة وظيفتهم القيادية من خلال استخدام الأسلوب الذي يعترف بالوضع التنظيمي الراهن ويتكيف معه، وفي الوقت ذاته يدركون جيداً الأعراف والمبادئ والقيم الثقافية داخل مجتمعهم، عبر ممارسة الضغط على مرؤوسيه لتغيير أساليب عملهم من أجل تلبية توقعات سياسة الدولة (Yaghi, 2017).

ويتوجب على قادة المدارس التكيف مع تغير البيئة؛ فالمدارس تستطيع أن تقاوم عوامل الاندثار إذا استطاعت أن تلبى احتياجات الطلبة وأسرهم، وتحقق لهم المستوى المهاري المأمول؛ إذ تشير نظرية القيادة التكيفية إلى أن قادة المدارس قد يمكنون ويولدون ظروفاً للظهور وتغيير العاملين ذاتياً بدلاً من تفويض سلوك محدد؛ فالمنظم ذاتياً قد يحل محل القائد ويسيطر على عديد من المواقف (Carly, 2016).

تعد نظرية القيادة التكيفية حديثة أسسها هيفيتز ولينسكي (Heifetz & Linsky, 2011) جراء ما لمسوه من معاناة المؤسسات في مواكبة التغيرات والتطورات التقنية والاقتصادية السريعة وشدة المنافسة عالمياً. وقد ذكرت المؤسسة العالمية للتطوير البشري (On Track) أن التكيف هو

التفكير والشعور والتصرف بطريقة مختلفة، وهي نشاط إدارة الناس للتعامل مع التحديات الصعبة، وللقيادة التكيفية مجموعة خصائص، منها إنها تحافظ على البقاء المستمر ولنوع النشاط المؤسسي الناجح، وتساعد في إعادة تنظيم الذي لم يعد يخدم الاحتياجات الحالية للمؤسسة، وتسهم في انشاء الترتيبات التي تعطي الأنظمة الممقّدة على الازدهار بطرق جديدة وفي بيئات أكثر تحدٍ.

وتسمح القيادة التكيفية للقادة بدفع الناس لمواجهة التحديات الصعبة والنجاح في مهماتهم (Heifetz, 2009). إن القادة المتكفين بارعون في معرفة ما المشكلات، وتحديدتها بعناية، وإيجاد الحلول المناسبة؛ إذ يقول منتقدو القيادة التكيفية أنه على الرغم من أن هذه النظرية فعالة بالنسبة للمؤسسات التي تخطط للتغيير؛ فإن عديداً من المؤسسات تقاوم بالفعل نهج القيادة التكيفية (Yukl-B, 2010)؛ هذا لأن القيادة التكيفية تتحدى المعتقدات والقيم والقواعد، مما قد يدفع الأفراد إلى مقاومة الأفكار والتغييرات التي تنشأ عن نهج القيادة التكيفية، ومع ذلك، فإن القيادة التكيفية تواجه جميع العوامل التي تؤثر في المؤسسة، من خلال التخطيط السليم لعالم متغير، مما يجعل منهج القيادة التكيفية مفيداً وصالحاً في المجتمعات الديناميكية (Harris, 2006).

والقيادة التكيفية ليست للأفراد ومدى جودة أدائهم؛ إنها بلا شك تقوم على فهم ضغوط وديناميكيات التكيف والممقّدة على استخدام هذه الرؤى لتكون أكثر نجاحاً في قيادة التغيير؛ إذ لخص كارلتون (Carlton, 2016) مدير مجموعة التدريب والقيادة التنظيمية، تفسيره لنظرية القيادة التكيفية، من خلال إظهار وجهة نظره الإدراكية، فقد أشار إلى أنه في السياق العالمي المتطور بسرعة، هناك حاجة إلى قادة قادرين على أكثر من مجرد إتقان الخبرة التقنية لإدارة مؤسسة بشكل فعال. ولأشخاص يمكن أن يقودوا من خلال الخبرة التكيفية (تغيير القيم والعادات والمعتقدات) حتى تكون أكثر استجابة لبيئات العمل المتغيرة باستمرار والمناظر الطبيعية الثقافية. وتمثل هذه النظرية نقلة نوعية للإدراك، نظرية تشمل الصورة الكبيرة يتمكّن الجميع من أن يكون بطلها الداخلي.

ولا يقوم القادة التكيّفيون بإجراء التغييرات الإدارية أو الفنية فحسب؛ بل يدركون بدقة التغييرات المحتملة في البيئة الخارجية، وينظرون إلى أفضل مسار يؤثر إيجاباً في المؤسسة؛ فالقيادة المرنة والتكيفية تنطوي على تغيير السلوك بطرق ملائمة مثل تغييرات الحالة، ولا ينظر القادة المتكيفون فقط إلى علاقة القائد بالتابع، بل ينظرون أيضاً إلى العوامل الخارجية في البيئة التي يعمل فيها القادة والتابعون (Glover, Jones, & Friedman, 2002).

وتحدد جمعية كامبردج للقيادة (Cambridge Leadership Association, 2006) القيادة التكيفية بأنها مجموعة من الاستراتيجيات والممارسات التي يمكن أن تساعد المؤسسات والناس فيها على اختراق الأزمان، وتحقيق التغيير العميق وتطوير المقدرة على التكيف في البيئات المعقدة والنتافسية والصعبة، وتقر الجمعية بأن القيادة التكيفية هي نهج قيادة يختلف عن أساليب القيادة الأخرى.

وذكر تيتوز (Titus, 2011) أن نهج القيادة هذا يختلف عن أساليب القيادة الأخرى في معتقداته الأساسية، فعلى سبيل المثال القيادة يمكن تعلمها؛ إذ تدور حول فهم السلوك والتصرفات، وإنها ليست مجموعة متصلة من السمات مثل الكاريزما. كما تعتمد مقدرة المؤسسات على التكيف وعلى وجود قيادة واسعة النطاق يمكن أن تأتي من أي مكان من داخل المؤسسة، وليس فقط من بين من هم في المراكز العليا للسلطة. ولأن التغيير التكيفي يولد مقاومة، فإن ممارسة القيادة يمكن أن تكون صعبة وخطيرة.

وينصب تركيز القيادة التكيفية على بناء المقدرة لدى العاملين على التغيير المستمر، تطوير فهم مشترك فيما بينهم لما تتطوي عليه ممارسة القيادة، والمعتقدات وأنماط السلوك الضرورية والتي يجب تغييرها أو التخلي عنها، ودعم المبادرات الذكية سواء من داخل المؤسسة أم خارجها، لبناء المقدرة على التكيف وإيجاد المستقبل المرغوب، والاعتراف بما يجب أن تتخلى عنه المؤسسة وموظفيها من أجل تحقيق الأهداف (Yuki-B, 2010).

ومن المبادئ التي تقوم عليها القيادة التكيفية، أنها تركز على التغيير والتجديد الذي يتيح المقدرة على التطور والازدهار، والتعلم من الأخطاء الماضية والتجارب الفاشلة، والتكيف التجريبي لا يحدث إلا من خلال التجريب، فالقادة التكيفيون يحتاجون إلى عقلية تجريبية، واعتماد التكيف على التنوع الثقافي والاجتماعي؛ والذي يعتمد على المجموعات التنظيمية وذلك بتبني وجهات نظر مختلفة وتجنب التخطيط والعمل المركزي، والتكيف يستغرق وقتاً طويلاً، والقيادة التكيفية تتطلب استمرار التغيير والذي يبني على نتائج تدرج التجارب والخبرات التي تتراكم مع مرور الوقت (Heifetz & Linsky, 2011).

حدد هيفيتز وكانيا وكرامر (Heifetz, Kania & Kramer, 2002) موارد القيادة التكيفية، إذ يمكن لأولئك الذين يقودون استخدام عدد من الموارد لحشد العمل التكيفي، بما في ذلك توجيه الانتباه، وإيجاد بيئة مقيدة، وتأطير القضايا، وتنظيم نزاع متعدد الأحزاب؛ إذ تتأثر درجة السلطة التي

تحتفظ بها المؤسسات على أساس الظروف، وبالتالي تؤثر في طريقة استخدام الموارد والاستفادة منها، مع تقديم أدوات مقنعة لتسهيل العمل التكيفي لمواجهة التحديات التكيفية. ونتيجة لما سبق تركز الدراسة الحالية على قياس درجة توفر أبعاد القيادة التكيفية ومهاراتها الإدارية لدى قادة المدارس من وجهة نظر المعلمين في مدينة الدوادمي. بوصفها توجهاً إدارياً حديثاً ولكنه يتصف بممارسات مألوفة نوعاً ما يقوم بها عديد من القادة باختلاف مجالاتهم كالتمكن وإدارة التغيير والسعي نحو التميز في الأداء؛ إذ يعاني بعض قادة المدارس من فجوة في درجة تطبيقهم لأبعاد القيادة التكيفية، إذ يظهر ذلك بين الفينة والأخرى على شكل صدمات بينهم وبين المعلمين تارة، أو بينهم وبين الطلبة أو أولياء أمورهم تارة أخرى.

مشكلة الدراسة:

القيادة التكيفية ليست مجموعة من المهارات التقنية والفنية فحسب؛ بل هي ثقافة داخل المدرسة، تشجع الناس على التكيف والازدهار في بيئات صعبة، إنها تؤهل القادة للعمل مع التغيير المنهجي من خلال مواجهة الوضع الراهن للتوافق مع طموحات مدارسهم، وتوفر القيادة التكيفية للمدارس المقدر على التشخيص والابتكار ضمن بيئة يتم الاحتفاظ بها وفقاً لمقاييس عالية جداً (Carlton, 2016).

ومن خلال خبرة الباحثة في ميدان التعليم وإحساسها بالمشكلات التي تواجه قادة المدارس في عدم انتهاجهم السلوك القيادي القويم نتيجة افتقارهم للاستراتيجيات المختلفة والمتنوعة والتي تمكنهم من قيادة المدرسة بالشكل الأمثل، وتجنبهم الصراعات والصدمات مع مختلف عناصر العملية التعليمية.

تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي: ما درجة توفر أبعاد القيادة التكيفية لدى قادة المدارس من وجهة نظر المعلمين؟

أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الدوادمي؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية في محافظة الدوادمي تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة التدريسية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية من وجهة نظر المعلمين في مدينة الدوادمي.

2. الكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية في محافظة الدوادمي حسب متغيرات الجنس والتخصص والخبرة التدريسية.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت مفهوم القيادة التكيفية، ومبررات تطبيق أساليبها في ميدان التعليم، وأيضاً تركيزها على معرفة درجة توفر أبعاد القيادة التكيفية لدى قادة المدارس في محافظة الدوادمي مما قد يسهم في إثراء المكتبة العربية في هذا الموضوع. كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من النتائج التي سوف تسفر عنها وما قدمته من توصيات لفئات مختلفة مثل قادة المدارس، ومسؤولي التخطيط في وزارة التربية، والمشرفين على العملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة مجموعة من المصطلحات التي رأت الباحثة الحاجة الى تعريفها اصطلاحياً وإجراءياً:

القيادة التكيفية: عرفها هيفيتز (Heifetz, 2009, P12) بأنها: "المقدرة على القيادة من خلال الأوضاع والظروف البيئية المختلفة التي تتطلب مشاحنات من أجل الاستمرار في بيئة متبدلة ومتغيرة". وتعرف إجرائياً بأنها نشاط يركز على تغيير معتقدات وسلوك العاملين لأجل تحسين مقدراتهم لمواجهة التحديات والتقلبات الفنية والتنظيمية المستمرة داخل المدرسة وخارجها.

قادة المدارس: هم موظفون تقوم وزارة التربية والتعليم بتعيينهم كوكلاء للمدارس، ويعملون على إدارة المدارس وفق الأساليب الإدارية والتربوية الحديثة.

أبعاد القيادة التكيفية: قام معهد استراتيجية مجموعة بوسطن الاستشارية بوضع أربعة أبعاد توضح ماهية القيادة التكيفية وكيفية عملها في المؤسسات العامة والخاصة، وهي تمثل دليلاً إرشادياً لسلوك القائد في تحويل منظمته من مؤسسة منفذة بلا تطوير، الى مؤسسة أكثر مرونة ومتقبلة للتغيير في بيئات متبدلة، وقد رتب الأبعاد الأربعة كما يأتي (Boston Consulting Group's)

Yaghi, Owens & Valesky, 2007 ؛ Harris, 2006 ؛ Strategy Institute, 2010) ؛ (Al-Omoush, (2014)؛ 2017 :

أولاً: قيادة بيئة الأعمال: تعتمد على تبني عدم اليقين، وأساليب جديدة في إدارة السياق والذي تتفاعل فيه الجهات المتعاونة، وتشجيع التنوع في وجهات النظر، وتوليد خيارات متعددة بخلاف الأنموذج التقليدي، والقائد التكيفي يجعل من الرأي المخالف الزامياً، ويسمح بمشاركة القيادة واخراجها من سياقها التقليدي المعروف؛ لأنه لا يمكن لأي شخص أن يقود لوحده في جميع الاوقات وفي جميع الحالات. كما أنه يسأل باستمرار العالم المحيط به، ويسعى الى تنظيم مؤسسة ذات بنية متغيرة، يختبر فيها الافتراضات الخاصة، وذلك عن طريق إدارة التجارب الفكرية.

ثانياً: قيادة عبر العاطفة: يبتكر القادة المتكيفون احساساً مشتركاً بالهدف؛ إذ يقودون من خلال التأثير لا من خلال الأوامر والتحكم، ويرون العالم من خلال عيون الآخرين، ومن خلال آرائهم، ووجهات النظر البديلة، ينمون ويتبنون التنوع المعرفي الذي يدعم المؤسسات المتكيفة، ويسعون إلى ايجاد شعور مشترك بالغرض والقيم التي تطمح لها المؤسسة، كما يعملون على مكافأة الانجاز بمنح الاستقلالية، وإعطاء مزيد من الحرية للموظفين ليؤدوا أعمالهم كما يرون.

ثالثاً: التعلم من التصحيح الذاتي: يشجع القادة التكيفيون في الواقع الإصرار على التجريب، بالطبع ستقتل بعض التجارب، لكن هكذا تتعلم المؤسسات، يمكنون الأفراد والفرق من التعلم من خلال التجربة، ويطوروا ميزة الاستشارة لمؤسساتهم، وفي بيئة متغيرة يجب التأكد من أن المؤسسة تتطلع الى الخارج وتظل قريبة من عملائها، ويسعون الى زيادة سرعة التصحيح الذاتي داخل المؤسسة عن طريق تقليل الوقت بين التحفيز والاستجابة بتقليل الطبقات بين المجال والقائد.

رابعاً: ايجاد حلول أربح تريخ: يركز القادة المتكيفون على النجاح المستدام لكل من المؤسسة وشبكتها الخارجية من أصحاب المصلحة، ويطمحون الى بناء منصات تعاونية لنشر تأثيرهم خارج حدود المؤسسة، وفي غياب السلطة الرسمية يستخدمون القوة الناعمة والكاريزما والشبكات في ذلك، ويقومون بمواءمة أنموذج الاعمال مع السياق الاجتماعي والبيئي الأوسع لإحداث ميزة اجتماعية وتعزيز الاستدامة. وفي المقابل؛ تحقق القيادة التكيفية تغييراً إيجابياً من خلال إثارة النقاش، وتشجيع إعادة التفكير وتطبيق عمليات التعلم الاجتماعي، ويقوم القادة

التكيفيون بتوجيه الأطراف للعمل من أجل التوصل إلى حل، بدلاً من فرض حلٍ معين بشكل مباشر، بهدف ايجاد بيئة تسمح بتغيير العقليات مع توفير حوافز للأطراف المهمة للاختراع. وقدم أوينز وفالسكي (Owens, and Valesky, 2007) وجهة نظر معاصرة للقيادة التكيفية في دراستهما "السلوك التنظيمي في التعليم: القيادة والإصلاح التكيفيين". فقد ركزا على التكيف مع عالم اليوم الذي يسير بخطى سريعة والذي يهيمن عليه التغيير باستمرار، ويتطلب هذا التكيف من القادة، وكذلك المعلمين، أن يظلوا حساسين باستمرار للتغيرات الناشئة في البيئة الخارجية، والتي تتطلب في كثير من الأحيان استجابة سريعة من قبل المؤسسة. وقد دفع هذا التكيف علماء القيادة المعاصرين لتحدي نظرية القيادة الماضية، معترفة بأن التغيير والتعقيد وعدم اليقين هي خصائص مسيطرة في بيئة اليوم إذ يجب على المؤسسات أن تتأقلم باستمرار وبسهولة، وهذه المجموعة المتنامية من الأدب تتناول الحاجة إلى إيجاد أحدث الطرق الفاعلة وأفضلها في ظل هذه الظروف غير المستقرة وغير المتوقعة التي تصل في بعض الحالات إلى مستويات الفوضى.

ونتيجة لتلك التوجهات؛ يتعاظم دور قائد المدرسة مع سرعة الاحداث المتواترة والتي تؤثر بنسب متفاوتة في التوجهات والقيم المجتمعية، ولا يمكن تجزئة هدف القيادة التكيفية الى قسمين مرغوب ومرفوض؛ إلا إذا امتلك القائد مقدرات خاصة تساعده على ممارسة مبادئها بما يتوافق مع الوضع الديني والاجتماعي للمدرسة. فعند تركيز عدسة النقد على أسس القيادة التكيفية يُلاحظ إنها تركز على تغيير المفاهيم والمعتقدات لدى العاملين، وهي سلاح ذو حدين فبعض القيم أو المعتقدات قد تتنافى في مضمونها مع العقيدة الإسلامية، ومن هذا المنطلق يتوجب على قائد المدرسة التكيفي أن يتمتع ببعض المهارات الخاصة ليتمكن من ممارستها وفق أسس علمية قوية تظهر اعتزازه بقيمه وفي الوقت ذاته تجعل منه قائداً تكيفياً مثالياً.

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بمسح الدراسات السابقة حول موضوع القيادة التكيفية، فقد وجدت أن هناك ندرة شديدة في تلك الدراسات، لم تعثر إلا على بعض الدراسات القليلة جداً؛ لذلك اضطرت لتوسيع دائرة تناولها للدراسات السابقة لأنواع قيادات إدارية قريبة من موضوع القيادة التكيفية.

هدفت دراسة العيدي (Al-Aydy,2005) إلى التعرف إلى علاقة القيادة التحولية بتمكين مديري المدارس الخاصة. تكونت عينة من (367) معلماً ومعلمة. تم استخدام استباننتين: الأولى لقياس مستوى ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة التحولية، والثانية لقياس مستوى تمكين

المعلمين. بينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة لنمط القيادة التحويلية كان متوسطاً، وجاء بعد التأثير المثالي في الرتبة الأولى، وفي الرتبة الثانية جاء بعد الاعتبارات الفردية، وفي الرتبة الأخيرة، جاء بعد الدافعية الإلهامية. كما بينت النتائج أن مستوى تمكين معلمي المدارس الخاصة كان متوسطاً. ولم تكن هناك فروق دالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص وموقع المدرسة.

وهدفت دراسة راندال وكوكلي (Randall & Coakley, 2007) إلى تطبيق القيادة التكيفية لمبادرات التغيير الناجحة في المجال الأكاديمي. وكان الغرض منها اقتراح نموذج القيادة التكيفية لهيئته كعملية أولية لبدء عملية التغيير في بيئة أكاديمية تكون أكثر توجهاً نحو الأعمال، إذ توجد الكليات والجامعات كبيئة للتنافس لجذب الطلبة. واستخدمت المنهجية النوعية عبر تقديم دراسي حالة تؤكدان على بعض التحديات التي تواجه المؤسسات الأكاديمية. تم تطبيق نموذج القيادة التكيفية لهيئته على كل منها. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها أن عملية التغيير يجب أن تصدر من أصحاب المصلحة الرئيسيين، وأن يخرطوا جميعهم في هذه العملية. وقد نجح نموذج القيادة التكيفية في تحقيق التغيير المطلوب في الحالة الثانية والتي كانت تهدف إلى تطوير برنامج ماجستير لجذب الطلبة. فيما فشلت في الحالة الأولى والتي كانت تهدف إلى تحقيق توسع في فروع الكلية؛ وقد يعود السبب إلى أن عملية التغيير اتبعت النموذج الرأسي لحل الأزمة، وتحتاج الدراسة إلى توسيعها لتشمل حالات أخرى من أجل استكشاف مزايا هذا النموذج بشكل كامل.

كما هدفت دراسة البلوي (Al-balwey, 2007) إلى معرفة واقع القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة تبوك التعليمية وسبل الارتقاء بها. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة لغرض جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (378) من المعلمين تم اختيارهم بطريقة عشوائية وكامل مجتمع وكلاء المدارس والبالغ عددهم (100) وكيل. توصلت الدراسة إلى أن المتوسط العام لمجالات القيادة الإبداعية (الأصالة، والمرونة، والطلاقة، والمبادأة) ككل كان مرتفعاً، ووجود أثر للنوع الاجتماعي في مجال (الطلاقة) لصالح تقديرات الإناث، ووجود أثر للوظيفة في هذا المجال لصالح تقديرات المعلمين، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى لتفاعل النوع الاجتماعي مع المؤهل العلمي في مجال (المبادأة) لصالح الإناث ذوات البكالوريوس غير التربوي.

وفي دراسة أبو هويدي (Abu-Huwaidi, 2013) التي هدفت إلى تعرف مستوى السلوك القيادي التحويلي لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى مديري

المدارس الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (210) مديرين ومديرات، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق هدف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، وعليه تم تطوير مقياسين: الأول استبانة مكونة من (36) فقرة موزعة على أربعة أبعاد للتعرف إلى مستوى السلوك القيادي التحويلي لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط. أما المقياس الثاني فهو استبانة مكونة من (31) فقرة موزعة على أربعة أبعاد للتعرف إلى مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية. أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحويلي جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج أن تقديرات مديري المدارس الثانوية لمستوى تمكنهم الإداري جاء بدرجة مرتفعة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة وبدرجة متوسطة بين درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحويلي ومستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة. وفي مجال القيادة المستقبلية قامت العموش (Al-Omoush,2014) بدراسة هدفت إلى تقصي درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة الزرقاء لمهارات القيادة المستقبلية، وعلاقتها بمستوى الصحة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مهارات القيادة المستقبلية، وفي مستوى الصحة التنظيمية، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص والخبرة، والدورات التدريبية. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء، والبالغ عددهم (9219) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (811) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العنقودية العشوائية. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي. وللحصول على البيانات التي تتعلق بالدارسة، تم تطوير أداتين للدارسة هما: استبانة تقيس درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات القيادة المستقبلية تكونت من (6) مجالات و(22) فقرة، واستبانة تقيس مستوى الصحة التنظيمية تكونت من (7) مجالات و(21) فقرة. توصلت الدارسة إلى أن درجة ممارسة مهارات القيادة المستقبلية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مهارات القيادة المستقبلية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة والدورات التدريبية.

وبحثت دراسة كامبل-إفانز وجراي وليقت Cambpel-Evans, Gray, & Leggett, (2014) التحدي الذي يواجه مجالس المدارس المتمثل في تغيير السياقات والفرص ومسؤوليات الحوكمة غير المألوفة، إذ يجب أن تكون قادرة على الاستجابة بشكل مناسب. وانتهجت المنهج النوعي، وتم إجراء مقابلات مع (49) عضواً من خمسة مجالس إدارية في مدارس ابتدائية بأستراليا الغربية، ودرست أدوارهم ومسؤولياتهم وذلك باستخدام عناصر إطار هيبفيتز للقيادة التكيفية، لتستكشف آثار هذه النتائج على المجالس وقادتها. وتبرز هذه النتائج أهمية دور القائد في تصميم تعلم أعضاء مجلس الإدارة، وإثارة التساؤلات حول التأثير الذي قد يحدثه تكوين المجالس على مقدراتهم في التفكير الاستراتيجي. وخُتمت الورقة بأنموذج القيادة التكيفية المناسبة لمجالس المدارس، مع التأكيد على العناصر الأساسية الضرورية للتغيير المستدام.

كما قامت العيدي (Al-Aydy, 2016) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى السلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية السعودية، والتعرف إلى علاقة هذا السلوك بالأداء الوظيفي للمعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس مستوى السلوك القيادي التحويلي تكون من (83) فقرة وزرعت على (5) أبعاد هي: التأثير المثالي، والاستثارة الفكرية، والاعتبارية الفردية، والتمكين، والتغيير. تكونت عينة الدراسة من (145) مدير مدرسة ثانوية و(764) معلماً. كشفت النتائج عن انخفاض مستوى السلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية السعودية في جميع الأبعاد التي شملتها أداة الدراسة، وكشفت النتائج أيضاً عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغيرات: التخصص، والخبرة، واختلاف المنطقة التعليمية. كما كشفت النتائج عن انخفاض مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين والمستوى العام للسلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية. وصممت دراسة أوزين وتوران (Özen, & Turan, 2017) لتطوير المقاييس والاختبارات الأولية لقياس القيادة التكيفية المعقدة متعددة الأبعاد لمديري المدارس. وهدفت إلى تطوير نطاق القيادة التكيفية المعقدة لمديري المدارس وفحص خصائصها النفسية باستخدام مقياس (CAL-SP). واستخدمت المنهجية النوعية والكمية لتطوير الخصائص النفسية وتقييمها للاستبانة، كما استخدم مقياس (CAL-SP) الذي يتألف من ثلاثة أبعاد: تمكين القيادة (EL)، القيادة الإدارية (ML) والقيادة التكيفية (AL). وتوصلت النتائج إلى أن هناك اتساقاً داخلياً، وأن هيكل الأداة كان جيداً وموثوقاً ويمكن أن يُطبق في البحوث التربوية.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أنها تناولت أنواعاً متعددة من القيادة، فمثلاً تناولت دراسة أبو هويدي (Abu-Huwaidi, 2013)، واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم، وبحثت دراسة كامبل-إفانز، جراي وليقت (Cambpel-Evans, Gray, & Leggett, 2014) التحدي الذي يواجه مجالس المدارس المتمثل في تغيير السياقات والفرص ومسؤوليات الحوكمة غير المألوفة. وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في اشتقاق بعض فقرات أداة الدراسة، والتعرف إلى المنهجيات المختلفة فيها.

والملاحظ أنه لم يتم العثور على أية دراسة تناولت درجة توفر القيادة التكيفية لدى قادة المدارس الحكومية بالأبعاد الأربعة ذاتها (التعلم من التصحيح الذاتي، وقيادة بيئة الأعمال، وتبني حلول أربح تربح، والقيادة من خلال العاطفة) سواء أكانت دراسات أجنبية أم عربية، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهجي الكمي المسحي لجمع البيانات، وتحليلها لغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة إذ يُعد المنهج الأمثل لمثل هذه الدراسات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في مدينة الدوامي بالسعودية، والبالغ عددهم (6870) معلماً ومعلمة، منهم (2580) معلماً و(4290) معلمة، حسب إحصائيات دائرة شؤون الموظفين في مديرية تعليم المحافظة للعام الدراسي 1439/1438هـ. تم أخذ عينة عشوائية تكونت من (376) معلماً ومعلمة، منهم (141) معلماً و(235) معلمة، ويشكلون ما نسبته (05.47%) من مجتمع الدراسة. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	141	37.50%
	أنثى	235	62.50%
التخصص	تخصصات علمية	82	21.81%
	تخصصات إنسانية	294	78.19%
عدد سنوات الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	67	17.82%
	من 5-10 سنوات	198	52.66%
	أكثر من 10 سنوات	111	29.52%
المجموع		376	100.00%

أداة الدراسة:

تم استخدام استبانة "درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الدوادمي"، تكونت الاستبانة من (23) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وهي: بُعد قيادة بيئة الأعمال، وبُعد القيادة من خلال العاطفة، وبُعد التعلم من التصحيح الذاتي، وبُعد تبني حلول اربح تريح.

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (9) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية وعلم النفس في الجامعات السعودية، وقد تم الأخذ بتوجيهات أعضاء لجنة التحكيم ومقترحاتهم؛ إذ تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وذلك عندما أجمع خمسة محكمين على ذلك.

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، تم حساب معاملات الثبات لها، بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، إذ تم تطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة وعددهم (35) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة مرتين وبفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، وقد تراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين (0.80 - 0.85)، وبلغت قيمة معامل الارتباط للاستبانة الكلية (0.88). وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة (Lord,1985).

تصحيح الاستبانة:

تم استخدام مقياس خماسي التدرج على شاكلة مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، وأبداً)، وتم إعطاء التقديرات الرقمية الآتية (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لتقدير درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية، وقد تم استخدام التدرج الإحصائي

الآتي لتوزيع المتوسطات الحسابية (Audeh, 2007) :

أولاً: (1.00 - 2.49) تطبيق بدرجة قليلة.

ثانياً: (2.50 - 3.49) تطبيق بدرجة متوسطة.

ثالثاً: (3.50 - 5.00) تطبيق بدرجة عالية.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات الوسيطة:

الجنس: وله فئتان: (ذكور، وإناث).

التخصص: وله فئتان: (تخصصات علمية، وتخصصات إنسانية).

عدد سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، ومن 5-10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

ثانياً: المتغير التابع:

درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكوينية، والتي يعبر عنها بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات الاستبانة المعدة لذلك وأبعادها.

المعالجات الإحصائية:

استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين المتعدد، واختبار تحليل التباين الثلاثي، واختبار شيفيه.

عرض النتائج ومناقشتها:

فيما يأتي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قامت الباحثة بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة "استبانة درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكوينية"، وقامت بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: "ما درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد

القيادة التكوينية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الدوادمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد

العينة على أبعاد الاستبانة، وكانت كما هي موضحة في الجدول (2).

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على أبعاد الاستبانة مرتبة

تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
3	التعلم من التصحيح الذاتي	3.75	0.83	1	عالية
1	قيادة بيئة الأعمال	3.37	0.85	2	متوسطة
4	ابتكار حلول اربح تريح	3.32	0.76	3	متوسطة
2	القيادة من خلال العاطفة	2.72	0.68	4	متوسطة
	الاستبانة ككل	3.29	0.56	≡	متوسطة

*الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على أبعاد الاستبانة ككل (3.29) بانحراف معياري (0.56)، وهو يقابل تطبيق بدرجة متوسطة. كما يبين الجدول أن "بُعد التعلم من التصحيح الذاتي" قد احتل الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.83)، وجاء "بُعد قيادة بيئة الأعمال" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.37) وانحراف معياري (0.85)، وجاء "بُعد القيادة من خلال العاطفة" في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.72) وانحراف معياري (0.68).

وقد يُعزى ذلك الى أن بُعد التعلم من التصحيح الذاتي من الأبعاد الأقرب لصلاحيات قائد المدرسة في المدارس بناءً على الدليل التنظيمي الخاص بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية. كما يمكن أن يعزى إلى تشجيع قادة المدارس المعلمين لتجريب استراتيجيات تدريسية حديثة، كما ويستغل قائد المدرسة ميزة استشارة المعلمين بأمر المدرسة ويتقبل اقتراحاتهم وملاحظاتهم المفيدة من خلال تشكيل فرق العمل المتجانسة والمتخصصة كل في مجاله.

وجاء بُعد قيادة بيئة الأعمال في الرتبة الثانية، وقد يرجع السبب في ذلك إلى حرص قادة المدارس في أساليب عملهم، وتبنيهم أساليب جديدة في إدارة المدرسة، وتشجيع التنوع في وجهات النظر، للاستفادة منه في توليد خيارات عملية عديدة للمشكلات التي تعترضهم.

أما بُعد القيادة من خلال العاطفة فقد احتل الرتبة الأخيرة، فعلى الرغم من توظيف قائد المدرسة إحساساته المتوافقة مع الأهداف والقيم التي تطمح لها المدرسة من خلال الجهود المبذولة والتعاون مع المعلمين؛ إلا أن قادة المدارس لا تدعم الموظفين المتميزين بإعطائهم مزيداً من الحرية والاستقلالية بالقدر الكافي، أو تبني وفهم التنوع المعرفي الذي يدعم المناخ التكيفي في المدرسة، فضلاً عن عدم وضعه خططاً بديلة لمواجهة أي أزمات طارئة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العيدي (Al-Aydy, 2016)، ونتائج دراسة العموش (Al-Omoush, 2014).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات أبعاد الاستبانة، إذ كانت على النحو الآتي:

البعد الأول: قيادة بيئة الأعمال:

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على بُعد قيادة بيئة الأعمال مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
6	يتبنى عدم اليقين في أسلوب عمله	3.88	0.95	1	عالية
3	يتبنى أساليب جديدة في إدارة المدرسة	3.55	1.04	2	عالية
1	يشجع التنوع في وجهات النظر، لتوليد خيارات عملية عديدة	3.13	1.19	3	متوسطة
5	ينوع بأساليب القيادة، وإخراجها من سياقها التقليدي	3.10	1.12	4	متوسطة
2	يسأل باستمرار البيئة المحيطة به	3.06	1.02	5	متوسطة
4	يُعيد ترتيب المدرسة وتنظيمها بشكل دوري، بما يتناسب مع البيئة التعليمية المتبدلة والمتغيرة.	3.04	1.05	6	متوسطة
7	يدير تجارب فكرية لاختبار الفرضيات التي تعمل على تطوير العملية التعليمية	2.85	1.36	7	متوسطة
	البعد ككل	3.37	.85	=	متوسطة

*الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا البعد ككل بلغ (3.37) وانحراف معياري (0.85)، وهو يقابل تقدير تطبيق بدرجة عالية. كما يبين الجدول أن الفقرة (6) والتي نصت على "يتبنى عدم اليقين في أسلوب عمله" قد احتلت الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.95)، وجاءت الفقرة (3) والتي كان نصها " يتبنى أساليب جديدة في إدارة المدرسة" بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (1.04)، بينما احتلت الفقرة (7) والتي نصت على "يدير تجارب فكرية لاختبار الفرضيات التي تعمل على تطوير العملية التعليمية" الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (1.36).

البعد الثاني: القيادة من خلال العاطفة:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على بُعد القيادة من خلال

العاطفة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
6	يوظف إحساساً مشتركاً بالهدف والقيم التي تطمح لها المدرسة، لدى العاملين معه.	3.51	1.11	1	عالية
10	يقود من خلال التأثير، لا من خلال الأوامر والتحكم.	3.03	1.13	2	متوسطة
8	يرى العالم من خلال آراء الآخرين، ووجهات نظرهم البديلة.	2.68	1.05	3	متوسطة
9	يضع دائماً خطأً بديلة لمواجهة أي أزمات طارئة.	2.54	1.01	4	متوسطة
11	يتبنى وينمي التنوع المعرفي الذي يدعم المناخ التكفي في المدرسة.	2.36	1.13	5	قليلة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
7	يدعم الموظفين المتميزين بإعطائهم مزيداً من الحرية والاستقلالية، ليؤدوا أعمالهم كما يرون.	2.18	.84	6	قليلة
	البعد ككل	2.72	.68	=	متوسطة

*الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (4) أن الفقرة (6) والتي نصت على "يوظف إحساساً مشتركاً بالهدف والقيم التي تطمح لها المدرسة، لدى العاملين معه" قد احتلت الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (1.11)، وجاءت الفقرة (10) والتي كان نصها "يقود من خلال التأثير، لا من خلال الأوامر والتحكم" بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (1.13)، بينما احتلت الفقرة (7) والتي نصت على "يدعم الموظفين المتميزين بإعطائهم مزيداً من الحرية والاستقلالية، ليؤدوا أعمالهم كما يرون" الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.18) وانحراف معياري (0.84)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا البعد ككل (2.72) وانحراف معياري (0.68)، وهو يقابل تقدير تطبيق بدرجة عالية.

البعد الثالث: التعلم من التصحيح الذاتي:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على بُعد التعلم من

التصحيح الذاتي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
12	يشجع على التجريب في بيئة المدرسة	4.37	0.96	1	عالية
15	استرشاد الوقت بين التحفيز والاستجابة بتقليل الطبقات بين المجال والقائد التنفيذي	4.12	0.99	2	عالية
16	يطور ميزة الاستشارة في المدرسة	3.47	1.04	3	متوسطة
14	يمكن فرق العمل من التعلم من خلال التجربة	3.41	1.00	4	متوسطة
13	يسرع من عملية التصحيح الذاتي، بإتاحة الفرصة للعاملين باتخاذ قراراتهم بأنفسهم	3.37	1.03	5	متوسطة
	البعد ككل	3.75	.83	=	عالية

*الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (5) أن الفقرة (12) والتي نصت على "يشجع على التجريب في بيئة المدرسة" قد احتلت الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.37) وانحراف معياري (0.96)، وجاءت الفقرة (15) والتي كان نصها " استرشاد الوقت بين التحفيز والاستجابة بتقليل الطبقات بين المجال والقائد التنفيذي" بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.99)، بينما احتلت الفقرة (13) والتي

نصت على "يسرع من عملية التصحيح الذاتي، بإتاحة الفرصة للعاملين باتخاذ قراراتهم بأنفسهم" الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.37) وانحراف معياري (1.03)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا البعد ككل (3.75) وانحراف معياري (0.83)، وهو يقابل تقدير تطبيق بدرجة عالية. وهذا يشير إلى أن القادة ما زالوا يتخوفون من تفويض السلطة أو تفعيل التمكين في مدارسهم وقد يرجع ذلك لقلة الخبرة أو عدم استقرار الصلاحيات لديهم.

البعد الرابع: ابتكار حلول أرباح تربح:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على بُعد ابتكار حلول أرباح تربح مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
17	يوائم أنموذج أعمال المدرسة مع السياق الاجتماعي والبيئي	4.54	1.11	1	عالية
19	يبني منصات للتعاون داخل المدرسة، ومع المجتمع المحلي	4.12	1.19	2	عالية
20	ينشر تأثيره القيادي خارج حدود المدرسة	2.99	1.44	3	متوسطة
21	يركز على النجاح المستدام لكل من المدرسة وشبكتها الخارجية من أصحاب المصلحة	2.63	1.51	4	متوسطة
18	يسعى إلى إيجاد ميزة اجتماعية تعزز الاستدامة داخل المدرسة	2.31	1.38	5	قليلة
	البعد ككل	3.32	.76	==	متوسطة

*الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (6) أن الفقرة (17) والتي نصت على "يوائم أنموذج أعمال المدرسة مع السياق الاجتماعي والبيئي" قد احتلت الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.54) وانحراف معياري (1.11)، وجاءت الفقرة (19) والتي كان نصها "يبني منصات للتعاون داخل المدرسة، ومع المجتمع المحلي" بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (1.19)، بينما احتلت الفقرة (18) والتي نصت على "يسعى إلى إيجاد ميزة اجتماعية تعزز الاستدامة داخل المدرسة" الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.31) وانحراف معياري (1.38)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا البعد ككل (3.32) وانحراف معياري (0.76)، وهو يقابل تقدير تطبيق بدرجة متوسطة. وهذا يبين أن قائد المدرسة يتبع أسلوب القيادة البيروقراطية والذي ما زال يحتاج إلى مرونة ومحاولة لإدماج مدرسته مع المجتمع المحلي لتكون المنفعة متبادلة، وتحسن على أثرها فاعلية خطط التعاون.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية في محافظة الدوادمي تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة التدريسية؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكوينية من وجهة نظرهم على أبعاد أداة الدراسة الكلية حسب متغيراتها، وكانت كما هي موضحة في الجدول (7).

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكوينية من وجهة نظرهم على أبعاد أداة الدراسة الكلية حسب متغيراتها

المجالات المتغيرات	قيادة بيئة الأعمال		القيادة من خلال العاطفة		التعلم من التصحيح الذاتي		ابتكار حلول اربح تريح		الاستبانة ككل	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.59	3.01	3.717	3.98	3.790	3.64	3.644	3.56	0.534
	أنثى	3.21	2.46	1.002	3.53	0.889	3.10	0.728	3.08	0.584
التخصص	تخصصات	3.43	2.67	0.674	3.68	0.678	3.38	0.573	3.29	0.434
	تخصصات	3.35	2.77	0.891	3.79	0.878	3.26	0.698	3.29	0.586
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5	3.34	2.68	0.951	3.89	0.963	3.36	0.525	3.32	0.514
	من 5- أكثر من	3.41	2.76	0.903	3.54	0.877	3.28	0.749	3.25	0.544
		3.38	2.69	0.799	3.49	0.761	3.30	0.656	3.21	0.562

يبين الجدول (7) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكوينية من وجهة نظرهم على أبعاد أداة الدراسة الكلية حسب متغيراتها، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد، وكانت كما هو موضح في الجدول (8).

الجدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للفروق بين تقديرات أفراد العينة على درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكوينية من وجهة نظرهم على أبعاد أداة الدراسة الكلية حسب متغيراتها

المتغيرات	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	قيادة بيئة الأعمال	4.656	1	4.656	10.370	0.001*
	القيادة من خلال العاطفة	6.337	1	6.337	10.474	0.001*
	التعلم من التصحيح الذاتي	7.114	1	7.114	13.499	0.001*
التخصص	ابتكار حلول اربح تريح	5.623	1	5.623	11.004	0.001*
	قيادة بيئة الأعمال	0.305	1	0.305	0.679	0.477
	القيادة من خلال العاطفة	0.241	1	0.241	0.398	0.801
	التعلم من التصحيح الذاتي	0.339	1	0.339	0.643	0.527
عدد سنوات الخبرة	ابتكار حلول اربح تريح	0.438	1	0.438	0.857	0.584
	قيادة بيئة الأعمال	0.632	2	0.316	0.704	0.519

المتغيرات	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
	القيادة من خلال العاطفة	0.716	2	0.358	0.592	.458
	التعلم من التصحيح الذاتي	9.248	2	4.624	8.774	.001*
الخطأ	ابتكار حلول اربح تريح	0.866	2	0.433	0.847	.196
	قيادة بيئة الأعمال	166.579	371	0.449		
	القيادة من خلال العاطفة	224.455	371	0.605		
	التعلم من التصحيح الذاتي	195.517	371	0.527		
	ابتكار حلول اربح تريح	189.581	371	0.511		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$)

يبين الجدول (8):

1. وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكوينية عند جميع أبعاد الاستبانة تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور.

ويعزى ذلك إلى أن الذكور لديهم المقدرات على تحمل المسؤوليات في اتخاذ القيادة التكوينية أنموذجاً في إدارتهم، على عكس قائدات المدارس اللواتي يفضلن الاكتفاء بالالتزام بالتعليمات والقوانين وعدم المجازفة بابتكار الحلول التكوينية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة البلوي (Al-balwey, 2007)، واختلفت مع نتائج دراسة أبو هويدي (Abu-Huwaidi, 2013)، ونتائج دراسة العموش (Al-Omouh, 2014) إذ توصلت تلك الدراسات إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القيادات المدرسية في ممارسة النمط القيادي وفقاً لمتغير الجنس

2. عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكوينية من وجهة نظرهم عند جميع أبعاد الاستبانة تعزى لمتغير التخصص.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن جميع قادة المدارس يخضعون للتعليمات والقوانين والأنظمة ذاتها الصادرة من وزارة التعليم بغض النظر عن تخصصاتهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العيدي (Al-Aydy, 2016)، ونتائج دراسة العموش (Al-Omouh, 2014)، ونتائج دراسة العيدي (Al-Aydy, 2005)، ولم تعثر الباحثة على أية دراسة اختلفت مع هذه النتيجة.

3. عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية من وجهة نظرهم عند جميع أبعاد الاستبانة باستثناء بُعد التعلم من التصحيح الذاتي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (9).

الجدول (9): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية من وجهة نظرهم عند بُعد التعلم من التصحيح الذاتي حسب متغير

عدد سنوات الخبرة

أكثر من 10 سنوات	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	عدد سنوات الخبرة التدريسية		البعد
			المتوسط الحسابي		
3.49	3.54	3.89	3.89	أقل من 5 سنوات	التعلم من التصحيح الذاتي
*0.40	*0.35		3.54	من 5-10 سنوات	
0.05			3.49	أكثر من 10 سنوات	

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

يبين الجدول (9) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (من 5-10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات) من جهة ثانية، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وذلك لصالح تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات).

وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن قادة المدارس ذوي الخبرات القصيرة يكونوا حديثي العهد بالأمور الإدارية فيندفعون إلى تطبيق النظريات الإدارية الحديثة، ومنها الإدارة التكيفية، فيشرعون بتطبيقها ويتخذونها نمطاً لإداراتهم، لما تعود بالفائدة عليهم وعلى مدرسيهم وبيئة العمل، وخاصة في مجال التصحيح الذاتي التي تنفع كثيراً في مجالات العمل الإداري، بينما لم تكن هناك فروق عند بقية المجالات.

وقد انفتحت هذه النتيجة مع دراسة العيدي (Al-Aydy, 2016)، ونتائج دراسة أبو هويدي (Abu-Huwaidi, 2013)، ونتائج دراسة العموش (Al-Omoush, 2014)، ولم تعثر الباحثة على أية دراسة اختلفت مع هذه النتيجة.

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية من وجهة نظرهم على الاستبانة الكلية، تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة، إذ كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (10).

الجدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية من وجهة نظرهم على الاستبانة الكلية حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	0.155	1	0.155	0.451	0.274
التخصص	0.204	1	0.204	0.593	0.192
عدد سنوات الخبرة	0.838	2	0.419	1.218	0.838
الخطأ	1.27624	375	0.344		
الكلي	2687.007				

يبين الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية من وجهة نظرهم عند جميع أبعاد الاستبانة ككل تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، وعدد سنوات الخبرة).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة توصلت إلى التوصيات الآتية:

1. نشر مبادئ ثقافة القيادة التكيفية لدى قادة المدارس في السعودية.
2. عقد دورات وندوات ومحاضرات لتنمية مهارات القيادة التكيفية لدى قادة المدارس.
3. إجراء مزيد من الدراسات تجريبية تقيس مدى فاعلية القيادة التكيفية في مؤسسات تربوية أخرى مثل الجامعات.

References:

- Abu-Huwaidi, Ali Yousef. (2013). **Reality of the transformational leadership at education officers in the middle region and its relationship with administrative empowerment in the secondary schools**. Unpublished Doctorate Dissertation. Yarmouk University. Arbid - Jordan.
- Al-Aydy, Raja'a Ahmed. (2005). **The relation of transformational leadership with the empowerment of private schools principals in Amman- Al-Queismeh Area from the teachers perceptions**. Unpublished master's thesis. Muata University, Al-Karak - Jordan

- Al-Aydy, Raja'a Ahmed. (2016). The transformational leadership behaviors degree at Saudi Arabia secondary schools principals. **Al-Yarmouk Research Journal**. 49(3). 51-87.
- Al-balwey, Ali Hamed Ali Al-Hrfy. (2007). **Reality of the creative leadership at secondary schools' principals in Tabuk Area and ways of developing it**. Unpublished master thesis. Muata University, Al-Karak - Jordan
- Al-Omoush, Laila Khalaf Emedan. (2014). **Degree of the future leadership skills practiced by Zarkka schools principals and its relationship with healthy organizational levels from the teachers perceptions**. Unpublished master thesis. Hashemeh University, Zarkka - Jordan
- Audeh, Ahmed Salman. (2007). **Research methods in the social and humanitarian studies**. 7th ed. Arbid: Dar Al-Amal for printing and publishing. Jordan.
- Boston Consulting Group's Strategy Institute.(2010). **Adaptive leadership**. Retrieved from <https://www.bcg.com/documents/file67908.pdf>.
- Boylan, Mark (2018). Enabling adaptive system leadership: Teachers leading professional development. **Educational Management Administration & Leadership**. 46 (1), 86-106.
- Cambridge Leadership Association. (2006). **Adaptive Leadership.**: Cambridge, Mass. Retrieved from:<https://www.cambridge-leadership.com>.
- Carley, K. M. (2016) Structural change and learning within organizations. **Dynamics of Organizations: Computational Modeling and Organizational Theories**. Menlo Park, CA: AAAI Press/MIT Press.
- Carlton, Becky. (2016). **How to utilize adaptive leadership to solve problems in your school**. Retrieved from: <http://info.innovatorsineducation.org/blog/how-to-utilize-an-adaptive-leadership-to-solve-problems-in-your-school>
- Glover, J., Jones, G., and Friedman, H. (2002), Adaptive leadership theory, adaptive leadership: when change is not enough (Part 1). **Organization Development Journal**. 20(2). 54-67.
- Harris, E. (2006) **U.S. Army ROTC military leadership applications brief**, Fort Monroe, VA U.S. Army Cadet Command: Author.
- Heifetz, R. (2009).**Leadership without easy answers**. Cambridge, Mass. Harvard University, Press.

- Heifetz, R. and Linsky, M. (2011). **The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world.** Cambridge, MA: Harvard Business Press.
- Heifetz, R., Kania, J., Kramer, M. (2002). **The dilemma of foundation leadership,** Pittsburgh, PA. The Pittsburgh Foundation: Author.
- Lord, Frederic. (1985). **Applications of item response theory to practical testing problems.** Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale - New Jersey.
- Owens, R. & Valesky, T. (2007) **Behavior in adaptive leadership and school reform.** (9th ed): Allyn & Bacon Publishers Press.
- Özen, Hamit and Turan, Selahattin. (2017). Scale development and initial tests of the multidimensional complex adaptive leadership scale for school principals: an exploratory mixed method study, **European Journal of Education Studies.** 3(12). 37-74
- Randall, L. M. & Coakley, L. A. (2007). Applying adaptive leadership to successful change initiatives in academia. **Leadership & Organization Development Journal,** 28(4), 325-335.
- Titus, Steven. (2011). adaptive leadership: what is it and why do we need it? Retrieved on 06-01-2019 from: <http://www.thereidgroup.biz/thereidgroup/blog/uncategorized/adaptive-leadership-what-is-it-and-why-do-we-need-it/>
- Yaghi, Abdulfattah. (2017). Studying the clinical encounter with the Adaptive leadership framework. **Journal of Health Care Leadership.** Vol. 21(4). 83-91.
- Yukl, G. (2010-A). **Leadership in Organizations.** (7th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. (2010-B). Why flexible and adaptive leadership is essential. **Consulting Psychology Journal: Research and Practice,** 62, 81– 93.

أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان

أ. د. محمد الشيخ حمود*

د. عبدالحميد سعيد حسن*

ليلى جمعه الفارسي**

تاريخ قبول البحث 2019/3/30

تاريخ استلام البحث 2019/1/8

ملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالطموح المهني. وقد تكونت عينة الدراسة من 383 طالباً وطالبة من مدارس محافظة شمال الباطنة، اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية، في دراسة وصفية ارتباطية، إذ تم استخدام مقياسي التنشئة الوالدية والطموح المهني. وقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى أسلوب التنشئة الديمقراطي لدى أفراد العينة يليه التسلطي ثم الإهمال، وامتلاك العينة لمستوى طموح مهني مرتفع. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في أسلوب الإهمال في التنشئة الوالدية، لصالح الذكور، والقطاع الخاص، وفروق دالة إحصائية في الطموح المهني لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق دالة إحصائية في أسلوب التنشئة الوالدية (الديمقراطي والتسلطي)، والطموح المهني بالنسبة لقطاع مهنة الأب. وأظهرت أيضاً وجود علاقة طردية دالة إحصائية بين الأسلوب التسلطي وطموح التعليم، والإنجاز، فيما أظهرت عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الأسلوب التسلطي وكلٍ من طموح القيادة، والطموح المهني الكلي. كما بينت وجود علاقة طردية دالة إحصائية بين الأسلوب الديمقراطي وكلٍ من طموح الإنجاز، وطموح القيادة، وطموح التعليم، والطموح المهني الكلي. في حين أظهرت عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين أسلوب الإهمال وكلٍ من طموح الإنجاز، وطموح القيادة، وطموح التعليم، والطموح المهني الكلي، وانتهت الدراسة بتقديم عدد من الاستنتاجات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: أساليب التنشئة الوالدية، الطموح المهني.

* كلية التربية/ جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عُمان.

** وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عُمان.

Parenting Upbringing Styles and Their Relationship to Vocational Ambition among Tenth Grade Students in the North Al-Batinah Governorate in the Sultanate of Oman

Prof. Mohammad Sheikh Hammoud *

Dr. Abdulhmeed Hasan *

Laila AL Farsi **

Abstract:

The study aimed at identifying the methods of parenting upbringing styles and their relationship to vocational ambition. The study sample consisted of 383 male and female students from North Al Batinah Schools, selected by random cluster method, in a descriptive and correlational study, where the measures of parenting upbringing styles and vocational ambition were used. The results showed a high level of democratic upbringing in the sample followed by arbitrary and neglect, and the possession of the sample to the level of high vocational ambition. The results showed statistically significant differences in the style of neglect in parenting style, in favor of males and the private sector, and statistically significant differences in vocational ambition for females, while there were no statistically significant differences in parenting upbringing styles (democratic and authoritarian) and the professional ambition related to the father. It also showed a statistically significant positive correlation between the authoritarian style and the aspiration of education and achievement, while there was no statistically significant relationship between the authoritarian approach and the ambition of leadership and total professional ambition. It also showed a statistically significant relationship between the democratic style and the ambition of achievement, ambition of leadership, ambition of education, and total vocational ambition while there was no statistically significant relationship between the style of neglect and the ambition of achievement, ambition of leadership, ambition of education, and total vocational ambition. The study ended by providing a number of conclusions and suggestions.

Keywords: Parenting styles, Vocational Ambition.

College of Education\ Sultan Qaboos University\ Sultanate of Oman *

Ministry of Education\ Sultanate of Oman **

المقدمة

تؤدي الأسرة دوراً كبيراً في تنشئة شخصية الطفل، فهي تُعدُّ المؤسس الأول للثقافة، والأكثر تأثيراً في النمو الاجتماعي له؛ إذ تعمل على تكوين شخصيته وتوجيه سلوكه. فالأسرة متمثلة في الآباء والأمهات لها الدور الكبير في تربية الأبناء، ورعايتهم وإعدادهم إعداداً متوازناً (Al-Balawi, 2009).

ويرى الشعبي (Al-Shuaibi, 2009) أنه من المسلم به لدى الباحثين والعلماء، أن أساليب التنشئة الوالدية من الموضوعات المهمة في مجالات البحوث اليوم، إذ أن لها تأثيراً واضحاً نفسياً، أو اجتماعياً، وقد يكون سلبياً، أو إيجابياً على شخصية الأبناء. فهي اللبنة الأولى المحددة لما لديهم من معتقدات، وأفكار، واتجاهات، وانفعالات، ولشخصيتهم من جميع الجوانب؛ إذ تتيح للفرد التوافق مع بيئته، والبيئات الأخرى من خلال توافقه النفسي، والاجتماعي. وهذا ما يؤيده الشقران (Al-Shaqran, 2012) بأن التنشئة التي تحيط بأبنائنا بشكل سليم خالٍ من العنف والاستبداد، وأنواع الأساليب السلبية الأخرى قد تخلق فرداً سويًا، وصحيًا، وأمنًا، ومرتزًا اجتماعياً، وانفعالياً.

ويتكون لدى الأفراد ما يسمى بالطموح، وهو "سمة ليست فردية ويعني وجود مستويات من الرقي والجودة في أعمال الأفراد" (Gupta, 2014, 16). ظهرت نتاجاً لتنشئة الآباء أبناءهم، وأسهمت في تطوير الأمم والمجتمعات، والدافعية للإنجاز، والتطوير الذاتي؛ ذلك من خلال تنظيم أفكار الأفراد، وأهدافهم، والسمو بغاياتهم بما لديهم من مقدرات، وميول، وقيم تتناسب مع مرحلتهم العمرية (Al-Blushi, 2017). ليصلوا إلى المرحلة التي يكونون فيها قادرين على اتخاذ قراراتهم، وتمييز ما يتوافق معهم من البيئات المهنية المختلفة، وبما لديهم من مزيّات تؤهلهم لذلك.

وقد يستخدم الآباء أساليب متنوعة في تربية أبنائهم، كالديمقراطية، والتسلطية، والإهمال، وغيرها، قد يسهم بعضها في رفع المقدرة لدى الأبناء على شق طريق الحياة، والتغلب على العقبات في حل مشكلاتهم وصولاً إلى اتخاذ القرارات، لذلك فإننا نرى أن التناغم والتفاعل بين الوالدين والأبناء يُعدُّ من أهم العوامل التي تحدد سمات الأبناء وشخصياتهم؛ وتحديد طموحاتهم، لأن الآباء والأمهات هما العنصران الأكثر تأثيراً في الأبناء، ويعدان من أهم المحددات التي تسهم في تحديد وتشكيل شخصية الأبناء؛ مما ينعكس بذلك على توجهاتهم المهنية.

ومن هنا جاءت أهمية التوجيه والإرشاد المهني؛ إذ أصبحت عملية التوجيه المهني من الخدمات الفاعلة التي يقوم بها المرشد التربوي في مؤسسته. وفي عام 1980 تم وضع المنهجية

العلمية للتوجيه والإرشاد المهني على يد بارسونز، إذ تقوم هذه الفلسفة على دراسة كلٍ من الفرد (إمكاناته ومقدراته)، وعالم المهن (متطلبات الالتحاق وشروطه) ومن ثم الموازنة بينهما (1986 Zunker). وبما أن الدراسة تركز على فئة عمرية مهمة، وأن الدراسات الأجنبية تركز عليها وتسعى لتقصي العوامل التي تمكن الطلبة من زيادة الطموح وجذبهم للدراسة بعد سن 16 عام (Winston & Strand, 2013) فإنها تعمل على جعل الطلبة مؤهلين لخوض المجالات المهنية المتعددة، سائرين بطموحهم وقادرين على اتخاذ القرار المهنية الصائبة في ظل التطورات التكنولوجية الحالية، فعلى قدر ما لدى كل فرد من طموح، ومقدرة على أخذ القرار السليم تكون المجتمعات راقية ومثلى. وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عنه لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان.

مشكلة الدراسة

إن للتنشئة الوالدية الدور الفعال في إبراز طموح الأبناء، وبلورة معتقداتهم، وما لديهم من نظرة تفاؤلية نحو المستقبل، والسعي لتحقيق النجاح، والميل للكفاح، والتغلب على الفشل، إذ أنها قريبة من شخصية الفرد، ومؤثرة في مدى رغبة الأبناء في الإنجاز، وبلوغ المناصب العليا، أو حب التقدم في التعليم، مما يحد أو يزيد من مقدرتهم على أداء واجباتهم، وخدمة مجتمعهم، والتوافق مع بيئاتهم بالشكل السوي. فمستوى الطموح يتأثر بما حول الفرد من مؤثرات لا سيما أنه يعيش ضمن مجموعة أسرية مؤثرة.

فالفرد الطموح يحمل صفاتٍ نفسية، واجتماعية، وصحية، توحى باتزانه الانفعالي، والاجتماعي، والصحي، وصولاً لتحقيق الأهداف، وبلوغ الغايات، وتخطي العقبات، والضغوط، والمقدرة على اتخاذ القرارات السليمة، في ظل إمكاناته، ومقدراته، وظروف حياته. كما إن للطموح الأثر البالغ في حفظ الأفراد، وصولاً لحفظ المجتمعات، وازدهارها (Farhat, 2014).

وفي المقابل فهي تعدّ من الأسباب التي تعيق عملية اتخاذ القرار المهني؛ لما لها من تأثير في طموحات الطلبة، بما يتعلق باختيارهم المهني السليم. فقد نرى اختياراً مهنيًا متوجهاً نحو مهنة الأبوين، وتوجهاتهم. كون التنشئة الوالدية هي المؤثر في نضج الأبناء، وطموحاتهم المهنية، ومدى وعيهم ومقدرتهم على اتخاذ القرار المهني الصائب في ظروفهم الحياتية (Al-Balawi, 2009).

وتتبقى مشكلة الدراسة من خلال تناولها شريحة مهمة، ألا وهي مرحلة الصف العاشر، الذين هم في أمس الحاجة إلى الوقوف على خدمتهم لقلّة خبرتهم، وضعف معرفتهم بمستويات الطموح المهنية التي بحوزتهم في هذه السن، ومن ثم ضعف مقدرتهم على اتخاذ القرار المهني الصائب. وبالقيام بدراسة استطلاعية لمجموعة من المرشدين المهنيين اتضح أن هنالك مستويات من الطموح لدى الأبناء يتأثر صاحبها بمؤثرات خارجية، كالمجتمع والأقران، وبإطاره المرجعي وأسلوب تنشئته، وما خلفته هذه التنشئة من أفكار، وقيم، ومعتقدات. وكذلك بمراحل النجاح والفشل التي مر بها في حياته. فكل ذلك لا يدع له حرية المضي مع ما يميل إليه، أو الذي يتوافق مع مقدراته؛ فيقع في حيرة وقلق من اتخاذ القرار، أو صعوبة في تحديد خياراته التي تتوافق مع ما لديه من ميول مهنية. لذلك استهدفت الدراسة الحالية طلبة الصف العاشر؛ من أجل التعرف إلى علاقة أساليب التنشئة الوالدية بالطموح المهني. وعليه تنطلق الدراسة من محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما علاقة أساليب التنشئة الوالدية بالطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر؟، والأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين أساليب التنشئة الوالدية والطموح المهني تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي وقطاع مهنة الأب؟
 2. هل هناك علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين أساليب التنشئة الوالدية والطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان؟
- أهداف الدراسة**

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أساليب التنشئة الوالدية السائدة كما يدركها الأبناء لدى طلبة الصف العاشر في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان. ومعرفة مستوى امتلاكهم للطموح المهني، والكشف عن الفروق في أساليب التنشئة الوالدية، والطموح المهني، وذلك حسب النوع الاجتماعي، وقطاع مهنة الأب، فضلاً عن الكشف عن علاقة أساليب التنشئة الوالدية بالطموح المهني.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال الموضوع الذي تتناوله، المتعلق بأساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. وتوضح أهمية الدراسة الحالية في جانبين الأول نظري يبدو من تناولها شريحة مهمة في المجتمع، وهم طلبة

الصف العاشر. هذه الشريحة التي سيكون لها دور في تحمل المسؤولية في قيادة المجتمع وتقدمه من خلال معرفة أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالطموح المهني، وسعيها إلى الإسهام في إثراء جانب مهم من مجالات الدراسات التربوية، وهو علاقة أساليب التنشئة الوالدية بالطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، كما يمكن أن تسهم الدراسة الحالية برفد المكتبة العربية بشكل عام، والمكتبة العُمانية بشكل خاص لعلاقة أساليب التنشئة الوالدية بالطموح المهني لدى مرحلة الصف العاشر لما بعد الأساسي. وأخيراً يؤمل أن تشكل هذه الدراسة مادة علمية للأكاديميين والباحثين في موضوع الإرشاد المهني، ودوره في تحديد أساليب التنشئة الوالدية، وعلاقتها بالطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر.

أما الأهمية التطبيقية فتتجسد من خلال إمكانية أن تسفر الدراسة عن نتائج يمكن تسهم في استرعاء انتباه المسؤولين والآباء إلى الوقوف على مستوى الطموح المهني لدى أبنائهم، من خلال مراعاة علاقة أساليب التنشئة الوالدية بالطموح المهني، كما قد تسهم في زيادة الفهم والوعي بتأثير كل من المتغيرين في الآخر، مما يساعد الآباء والأمهات وكذلك المرشدين المهنيين على معرفة مستويات الطموح المهني بناءً على أساليب التنشئة الوالدية والطموح المهني، وذلك من خلال الندوات والمحاضرات، ومن الممكن أن تفيد هذه الدراسة في توضيح أساليب التنشئة الوالدية التي لها الدور في رفع أو خفض مستوى الطموح المهني، والذي بدوره قد يؤثر في الاختيار المهني، وأخيراً توضح الدراسة للآباء والأمهات أساليب التنشئة الوالدية التي يتبعونها وتأثيرها في سمات الشخصية لدى الأبناء في الطموح المهني.

مصطلحات الدراسة

أساليب التنشئة الوالدية Parenting Upbringing Style

تعد أساليب التنشئة الوالدية من الطرق التي يتبعها الوالدان في تنشئة أبنائهم، وتؤثر في سلوكهم مستقبلاً (SalehAnd Al-Rubaie, 2008).

وهي "مجموعة من الأساليب التي تتم ممارستها من خلال التعامل مع الأبناء في مختلف المواقف الحياتية، وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب، على مقياس أنماط التنشئة الأسرية المستخدم" (Al-Shaqran, 2012, 1084).

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال الإجابة عن مقياس أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء في أبعاده الثلاثة: الأسلوب الديمقراطي، التسلطي، والإهمال (Al-Dhafri et al, 2011).

مستوى الطموح المهني Level of Vocational Ambition

عرفت البلوشي (Al-Blushi, 2017) "الطموح المهني بأنه الرغبة المستمرة والمتواصلة نحو مواصلة التعليم من أجل تحقيق مهنة ما يصبو إليها الفرد. فهو المستوى أو الهدف الذي يتوقع، ويتطلع الفرد إلى الوصول إليه في مجال العمل".

وهو أيضاً "تطلعات مهنية توجه الفرد نحو هدف مهني مرغوب في ظل ظروف مثالية. وبعبارة أكثر بساطة، هي تطلعات مهنية توفر معلومات عن مصالح الفرد وآماله، غير مقيدة بالواقع" (Domenic, 2005, 27).

ويعرف إجرائياً بأنه السمة التي تحددها فقرات مقياس الطموح المهني المستخدم من خلال النظرة الإيجابية للحياة، والاتجاه نحو التفوق في التعليم، والتطلع إلى المناصب القيادية، والميل إلى الكفاح والمثابرة والإنجاز، والنجاح في تحديد الأهداف والتخطيط لها، وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، الذي ترجمته البلوشي (Al-Blushi, 2017, 15).

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على المحددات الآتية:

موضوعية: تطبيق هذه الدراسة على محددات التنشئة الوالدية والطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان.

بشرية: تشمل الدراسة طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان.

زمنية: تم إجراء الدراسة في العام الجامعي 2017/2018م.

مكانية: تحدد الدراسة على طلبة الصف العاشر في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان.

الإطار النظري، والدراسات السابقة

أولاً-الإطار النظري

تم تناول هنا الأدبيات النظرية المتعلقة بمحورين رئيسين للدراسة الحالية هما أساليب التنشئة الوالدية، والطموح المهني، فضلاً عن الدراسات السابقة المتعلقة بالمتغيرات السابقة. ومن ثم مكانة الدراسة الحالية بالنسبة إلى الدراسات السابقة.

1. **التنشئة الوالدية:** من المتعارف عليه، أن الأسرة هي المكان الأول الذي يتعلم منه الأفراد كل شيء، فالأسرة تعطي أبناءها الأسس اللازمة للحياة، دينياً، اجتماعياً، وأخلاقياً. ففي التفاعل الأسري يتم تأثير أعضاء الأسرة الواحدة بعضهم ببعض عن قصدٍ ووعي أو دون قصد منهم، وبذلك يتم تكوين المعارف والخبرات المختلفة. فالأسرة هي المؤسس الأول للفرد، ومنها تتبع الأخلاق، والاتجاهات، والميول لدى الأفراد. ونعني بالأسرة، الوحدة الأولى في المجتمع، وأولى مؤسساته التي تكون فيها العلاقات-في الغالب-من نوع العلاقات المباشرة، التي ينشأ فيها الفرد، وتتم في إطارها المراحل الأولى من تنشئته الاجتماعية، أو تطبيعته الاجتماعي. ويكتسب -عن طريق التفاعل معها- كثير من معارفه، مهاراته، ميوله، قيمه، عواطفه، واتجاهاته في الحياة. ويجد فيها أمنه وسكينته.

وتعدّ الأسرة أصغر خلية اجتماعية يرتبط بها الإنسان منذ الطفولة. فهي ضرورية جداً لبقائه، وتتولى رعايته جسمياً، عاطفياً، فكرياً، واجتماعياً. وينشأ عن نمط العلاقات والعواطف المتبادلة بين أعضائها اكتساب الأبناء الخبرات التي تمكنهم من التوافق والاندماج في إطار الأسرة الثقافي وفي الإطار العام للمجتمع (Al-Sulaiman,2006).

وبهذا يكمن دور الأسرة في تحديد ما هو ملائم وغير ملائم لأبنائها؛ ليسيروا على نسق يتلاءم مع الجو العام الذي يحيط بهم. وتخلق الأسرة في أعضائها قائمة بالأولويات التي يتبناها الفرد عند مواجهته أمراً ما. وبذلك تكون الأسرة قد قامت بدورها في الحفاظ على المجتمع، لذلك فالأسرة مهمة جداً في حياتنا؛ فلولاها لما وجدّ الأبناء على هذه الأرض، ولم يتمكن أحدٌ من القيام بواجباته الحياتية واليومية، أو حل المشكلات التي تواجهه.

1-1 - **مفهوم التنشئة الوالدية وأهميتها:** عرف الحسن (Al-Hasan,2005) التنشئة الوالدية بأنها عملية استدخال المهارات، والقيم، والأخلاق، وطرق التعامل مع الآخرين عند الفرد، بحيث يكون الفرد قادراً على أداء مهمات، ووظائف بطريقة إيجابية وفاعلة؛ تمكنه من تحقيق أهدافه الذاتية، وأهداف المجتمع الذي ينتمي إليه ويتفاعل معه.

كما عرّفها بأنها الأساليب النفسية، والاجتماعية التي يتبناها الوالدان مع الطفل في عملية التنشئة الاجتماعية، كالثواب، والعقاب بنوعيه المادي والمعنوي؛ مما يؤثر في نمو الطفل العقلي، الانفعالي، والاجتماعي.

وتعرّف إجرائياً بأنها مجموعة من الأساليب التي تتبعها الأسرة في تربية أبنائها، التي يقيسها المقياس المستخدم في الدراسة.

وتكمن أهمية التنشئة الوالدية في انعكاسها على البناء النفسي، وتبصير الآباء بها، وذلك بفهم طبيعة الأبناء وشخصيتهم، وتفسير المظاهر السلبية وتشخيصها، وبالتالي مساعدتهم على حل مشكلاتهم، وتحقيق الصحة النفسية لهم، والعمل على البحث عن عوامل التنشئة الصحيحة (Abu Maraq And Abu Aqil, 2012).

1-2- أساليب التنشئة الوالدية: وقد أشار العطوي (Al-Atwi, 2007) والبلوي (Al-Balawi, 2009)، إلى أنه بمجرد ولادة الطفل تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية التي سوف تحدد الأنماط المتباينة من التنشئة، التي تنعكس منها أساليب معاملة الوالدين لأبنائهم، وهذه الأساليب تتمثل فيما يأتي:

- **الرفض أو النبذ:** الذي يتمثل في الرفض الصريح في الاستجابة لاحتياجات الطفل، والسخرية الدائمة من متطلباته، أو تجنب معاملته، أو التأنيب لفترة طويلة على أخطاء بسيطة تشعره بأنه غير محبوب ولا مرغوب من الوالدين.
- **التفرقة:** وفيها يدرك الطفل بأن والديه يهتمان بأحد إخوته أكثر منه، بحيث يميزانه في المعاملة؛ لأنه الأفضل من عدة نواحي نفسية، علمية، أو طبية.
- **القسوة:** وهي شعور الطفل نحو أحد الوالدين أو كلاهما بأنه قاسٍ معه في تعامله، كأن يستخدم لهجة التهديد أو الحرمان لأبسط الأسباب.
- **الحماية الزائدة:** وتتمثل في خوف الوالدين على الطفل بصورة مبالغ، ومفرطة من أي خطر قد يهدده مع إظهار هذا الخوف بطريقة تؤجل اعتماده على ذاته.
- **إثارة مشاعر النقص:** ويتمثل هذا الأسلوب في استخدام الآباء أساليب من شأنها أن تؤذي الأبناء، وتستثير مشاعر الذنب لديهم، وتقلل من شأن كل ما يصدر عنهم من سلوك وتصرفات.
- **التسلط:** ويشتمل هذا النمط على إساءة المعاملة الوالدية من خلال فرض الرأي، وعدم إعطاء الطفل الفرصة في التصرف في أمور نفسه، والوقوف الدائم أمام رغباته، ووضع القوانين الصارمة لتحديد سلوكه.

– **الإهمال:** ويتضمن هذا الأسلوب ترك الطفل أو إهماله في كافة الجوانب سواء من الناحية التعليمية أو الطبية؛ مما يؤدي إلى إهمال الصحة النفسية للطفل.

وفي نهاية الحديث، فإن أساليب التنشئة باختلاف أنواعها وطرقها، لها الدور الرئيس في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل، وتكوينه الأفكار عن المجتمع المحيط به، إذ إن هذه الأساليب المتنوعة بين اللين والقسوة، والإهمال والتدليل-التي تتباين بتباين ثقافة الوالدين وخبراتهم -تؤدي دوراً جوهرياً ذا أثر واضح في السنوات الأولى للطفل لتستمر معه إلى المراحل المتقدمة. ومن الممكن أن يكون مؤثراً في مرحلة اتخاذ القرار المهني للأبناء نتيجة التراكمات المؤثرة من أساليب التنشئة الوالدية.

2. الطموح المهني:

2-1- **مفهوم الطموح المهني:** إن مصطلح "Level of Vocational Ambition" في اللغة الإنكليزية هو ترجمة للكلمة الألمانية "Anschpruchsniveau" التي تعني مستوى الأداء الذي يتوقعه الفرد لنفسه، أو الهدف الذي يضعه لنفسه (Parveen, 2010).

كما يعرف بأنه المعيار الذي يحكم به الفرد على أدائه الخاص سواء بالنجاح أو الفشل في بلوغ ما يتوقعه لنفسه (Al-Qutnani, 2011) ويعرّف الطموح أيضاً بأنه المقدرة على تخيل المستقبل (Gale, Parker, Piper, Stratton, Sealey, & Moore, 2013).

كما يعرف الطموح المهني أيضاً بأنه المستوى الذي يرغب به الشخص؛ ليكون ناجحاً في مجال عمله، عنده رغبة نحو الإنجاز المهني، ونزعة واضحة نحو القيادة، أو الزعامة في مجال العمل، ورغبة في تطوير نفسه من خلال مواصلة التعليم في مجال التخصص أو العمل (Katharina, 2010).

2-2- **العوامل المحددة لمستوى الطموح:** تتعدد العوامل المحددة لمستوى طموح الفرد، فمنها ما يكون مرتبطاً به وبشخصيته ومكوناتها، ومنها ما يتأثر بالبيئة المحيطة به.

أ. **المقدرات العقلية:** يتوقف مستوى طموح الفرد على مقدراته العقلية، فكلما كان الفرد أكثر مقدرة، استطاع القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة. ومع تقدم عمر الطفل الزمني تزداد مقدراته العقلية، لذلك فإن مستوى الطموح لديه يتغير بتغير عمره الزمني Al- (Atwi, 2007).

وتؤكد نتائج عديد من الدراسات على وجود ارتباط دال وموجب بين المقدرة العقلية ومستوى الطموح، وبالتالي هناك تأثير مهم وجوهري للمقدرات العقلية في مستوى الطموح.

ب. مفهوم الذات: أورد العطوي (Al-Atwi,2007) عدة تعريفات لمفهوم الذات مستقاة من الأدبيات السابقة أهمها:

- ما يراه الفرد بداخله عن نفسه. أما مفهوم البيئة المحيطة هو كل ما يحيط بالفرد كالعائلة والمدرسة وغيرها.
- مفهوم الفرد وإدراكه للعناصر المختلفة المكونة لشخصيته أو كينونته الداخلية، والخارجية. ويتمثل ذلك في الجوانب الأكاديمية، الجسمية، والاجتماعية، والثقة بالنفس.
- الوعي بكينونة الفرد، إذ تنمو الذات، وتتفصل تدريجياً عن المجال الإدراكي. وتتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة، وتشمل الذات المدركة والذات الاجتماعية، والذات المثالية. وقد تمتص قيم الآخرين، وتسعى للتوافق، والثبات، وتنمو نتيجة للنضج والتعلم.

وأشار العطوي (Al-Atwi,2007) إلى أن مفهوم الذات هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعده تعريفاً نفسياً لذاته. ورأي النملة (Al-Namla,2017). أنه انعكاس لما يراه الفرد لذاته، وأحكام واتجاهات قد ينسبها، أو يوجهها الفرد لنفسه.

مما سبق يستنتج أن مفهوم الذات هو الشخص كما يرى نفسه وما لديه من مقدرات واستعدادات. وتؤكد عديد من الدراسات أن هناك علاقة قوية موجبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح كدراسة المومني (Al-Momeni, 2010).

ج. **خبرات النجاح والفشل:** يؤدي النجاح دوراً كبيراً وجوهرياً في مستوى الطموح، وله أهمية كبيرة في رفع مستواه، فإذا حقق الفرد النجاح، فإنه يسمو بمستوى طموحه إلى المراتب العليا، وعلى العكس يكون الفشل مؤثراً ولأعباً جوهرياً في زعزعة مستوى الطموح، وبالتالي الإحباط، والانخفاض إلى أدنى مستويات الطموح (Al-Saaidi, 2014).

وعندما يتوقع الطلبة الفشل فإنهم غالباً ما يتوقفون عن بذل المحاولة للوصول إلى النجاح، وتبعاً لذلك يصبح الإنجاز الدراسي غير محتمل الحدوث. وبذلك يمرون بحالات عديدة من الفشل، ويتراكم الإحباط المرتبط بالمدرسة، وفي النهاية يكف الطلبة عن الاشتراك الفعلي في الدراسة، ويتوقفون عن مجرد المحاولة؛ ربما لشعورهم باليأس مما يجعلهم لا يتصورن أي نتيجة سوى الفشل. ويؤيد البحث الذي قام به عالم النفس "ريتشارد شارمز" فكرة أن توقعات الفشل ومشاعر اليأس تكمن وراء الإنجازات المنخفضة المستوى لكثير من الطلبة الصغار (Al Bahri, 2010).

وبذلك يتبين أن هناك عوامل عديدة تؤدي دوراً مهماً في مستوى الطموح لدى الفرد، كالمقدرات العقلية، ومفهوم الذات، وخبرات النجاح والفشل، كالأسرة، والرفاق، والمدرسة... إلى آخره. وكل منها له تأثيره الخاص، ولكنها جميعها تشترك في تكوين مستوى الطموح لدى الفرد، ولذلك لا بد أن تكون الأسرة حريصة على تنشئة أبنائها.

وأضاف بوفاتح (Bufateh, 2005) مجموعة من العوامل المؤثرة في الطموح، تتمثل في ترتيب الطفل الميلادي بين أخوته، والمستوى التعليمي والمهني للآباء والأمهات، والتنشئة الاجتماعية والإعلام.

ويخلص من ذلك بأن هناك كثيراً من العوامل تتحد وتتشكل مع بعضها بعضاً في تشكيل الطموح المهني للطلبة، وتختلف من طالب إلى آخر. ولا يمكن القياس على جميع الطلبة المعيار ذاته، فمن الممكن أن الأخوة من بيت واحد يتأثر كل منهم بعوامل غير الذي يتأثر به أخوته الذين يعيشون معه في البيت ذاته، إلا أنه من الواجب على الأسرة أن تتنبه لما يمتلكه الطفل من مقدرات، وأن يوظفوا العوامل المناسبة لتشكيل طموح مهني يتفق مع مقدراته والعوامل المحيطة به ضمن رؤية مستقبلية عن واقع المهن في المجتمع الذي ينتمي إليه.

الدراسات السابقة

تم الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وتم عرضها على النحو الآتي:

2-1- الدراسات التي تناولت أساليب التنشئة الوالدية:

أجرت عرطول (Artoul, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط السلطة الوالدية وعلاقتها بتوكيد الذات لدى المراهقين في منطقة الجليل الأعلى. فقد استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، بحيث طبقت على عينة مكونة من 177 طالباً وطالبة. واستخدمت الدراسة مقياس أنماط السلطة الوالدية، ومقياس توكيد الذات. إذ أسفرت نتائج الدراسة عن سيادة النمط التسلطي،

عليه الديمقراطي، وأن مستوى توكيد الذات لدى أفراد العينة كان متوسطاً. وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أنماط السلطة الوالدية والنمط الديمقراطي، ومستوى توكيد الذات، وغياب الدلالة الإحصائية بين النمط التسلسلي، وتوكيد الذات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توكيد الذات تعزى للجنس، وغياب الفروق لمتغير الصف الدراسي.

وأجرى الشعبي (Al-Shuaibi, 2009) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية واتخاذ الأبناء قراراتهم في المرحلة الثانوية. طبقت الدراسة على عينة قصدية مكونة من 300 طالب وطالبة، من مكة المكرمة، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي. وتمثلت أدوات الدراسة من استمارة البيانات العامة للأسرة، واستبانة مجالات اتخاذ القرارات للأبناء، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية ومجالات اتخاذ الأبناء قراراتهم.

2-2- الدراسات التي تناولت الطموح المهني:

أجرت الساعدي (Al-Saaidi, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الالتزام الأكاديمي ومستوى الطموح المهني والأكاديمي لدى طلبة الجامعة، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، طبقت على عينة عشوائية مكونة من 300 طالب من طلبة الجامعة المستنصرية. وتكونت أداة الدراسة من استبانة لقياس الالتزام الأكاديمي، وآخر لقياس الطموح المهني والأكاديمي. وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة يتمتعون بالالتزام أكاديمي عالٍ، ولديهم طموح مهني وأكاديمي مرتفع. وهناك علاقة إيجابية بين الالتزام الأكاديمي وكل من الطموح المهني والطموح الأكاديمي، وتوجد فروق في العلاقة لصالح التخصص العلمي.

وأجرى كريستوفر وريجارد وادوارد (Christopher, Richard and Edward, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الطموح الداخلي والخارجي في الأفراد ما بعد الحياة الجامعية، باستخدام المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من 240 فرداً، بواقع 84 ذكراً و156 أنثى، من الأفراد الخريجين الجامعيين، واستخدمت الدراسة مقياس كاسر وريان للطموح (2001). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطموح الداخلي مرتبط بشكل إيجابي بالصحة النفسية الأساسية، إذ أن الطموح بأشكاله كان له ارتباط سلبي أو إيجابي بالصحة النفسية للأفراد الخريجين.

2-3- الدراسات التي تناولت علاقة أساليب التنشئة الوالدية بالطموح المهني:

قامت الخاتمة (Al-Khattatneh, 2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التوافق النفسي والتنشئة الأسرية في مستوى الطموح لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، في دراسة وصفية ارتباطية، وتكونت عينة الدراسة من 285 طالبًا وطالبة. وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التوافق النفسي والطموح، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التنشئة الأسرية، ومستوى الطموح. وأظهرت النتائج أيضاً غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الطموح تعزى إلى النوع الاجتماعي.

أجرت المومني (Al-Momeni, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن مقدرة كل من مستوى الطموح ونمط الشخصية ونمط التنشئة الوالدية على التنبؤ بالضغط النفسية لدى أسر طلبة الثانوية العامة في مدينة إربد، في دراسة وصفية. وتكونت عينة الدراسة من 460 أما وأباً لطلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه الأدبي والعلمي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس مستوى الطموح المهني، والضغط النفسية، ومقياس التنشئة الوالدية، وقائمة أيزنك لأنماط الشخصية. وقد أسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى الطموح، وسيادة أسلوب التنشئة الديمقراطي، والنمطين (الانفعالي والانطوائي) لأنماط الشخصية، وحصول الضغط النفسي العام على مستوى متوسط، مع انخفاض في البعد الجسمي. في حين أظهرت النتائج أيضاً وجود دلالة إحصائية لمجموعة المتغيرات الديمغرافية النفسية المتنبئة (نمط الشخصية الانفعالي، ومستوى الدخل، والأسلوب التسلطي، والنوع الاجتماعي، والمستوى التعليمي للوالدين، ومستوى الطموح)، ودلالة إحصائية للمتغيرات الديمغرافية المتنبئة (دخل الأسرة، والنوع، والمستوى التعليمي) ودلالة إحصائية للمتغيرات النفسية المتنبئة (النمط الانفعالي، والتسلطي، والديمقراطي).

وأجرى إسماعيل (Ismail, 1990) دراسة على بعض أساليب التنشئة الوالدية المسؤولة عن رفع مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. تكونت عينة الدراسة من (243) طالبًا وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين 15 إلى 17 سنة، في دراسة وصفية ارتباطية، إذ استخدمت مقياس المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، ومستوى الطموح، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي. وقد أظهرت النتائج - فيما يختص بعلاقة أساليب تنشئة الأب بمستوى الطموح لدى الذكور - وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين أساليب (الدفء، والاندماج الإيجابي، والاهتمام) بمستوى الطموح، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين أساليب (تلقين القلق الدائم، والعقاب البدني للرفض، والرفض

الوالدي) بمستوى الطموح. أما من حيث علاقة أساليب تنشئة الأم بمستوى الطموح لدى الإناث، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة بين أساليب (الدفع، والاهتمام، واللين) بمستوى الطموح، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب (الرفض) بمستوى الطموح، ووجود علاقة موجبة ودالة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي وكل من أسلوب الضبط، والدفع، واللين. في حين وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي وأساليب العقاب البدني للرفض. وقد أظهرت النتائج فيما يتعلق بعلاقة أساليب تنشئة الأم بمستوى الطموح لدى الذكور وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين أسلوب (الضبط) بمستوى الطموح، وعلاقة ارتباطية موجبة دالة في أسلوب (العزل) بمستوى الطموح. أما فيما يتعلق بعلاقة أساليب تنشئة الأم بمستوى الطموح لدى الإناث فقد أظهرت النتائج علاقة ارتباطية موجبة دالة بين أسلوب (الدفع، والعزل) بمستوى الطموح، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة في أسلوب (الضبط) بمستوى الطموح. وأظهرت وجود ارتباط موجب دال بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي بأسلوب (الدفع، والعقاب البدني، والعزل). كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة حسب النوع الاجتماعي في مستوى الطموح.

2-4- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج العلمي المستخدم المتمثل في المنهج الوصفي الارتباطي مع أغلب الدراسات السابقة، وهو المنهج العلمي الأكثر ملاءمة، ومجتمع الدراسة وعينيتها، التي طبقت على طلبة المدارس بشكل عام، وطلبة الصف العاشر على وجه الخصوص، واستخدام الاستبانة كأداة قياس رئيسة؛ بهدف قياس مجالات ومتغيرات ما سبق طرحه من دراسات، وبما يتوافق مع الأهداف.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث طريقة رسم المتغيرات من خلال مراجعة الدراسات السابقة، وأنها مصدر أساسي لكثير من المعلومات المهمة التي تم التوجه إليها في الدراسة الحالية من حيث اختيارها، وتحديد مشكلتها، ومنهجيتها، والإجراءات الملائمة لتحقيق أهدافها. ووجهت نحو عديد من البحوث والدراسات والمراجع المناسبة، وتكوين تصور شامل عن الأطر النظرية التي شملتها الدراسة الحالية.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث أنها تعدّ امتداداً للدراسات السابقة، ومن المؤمل أن تضيف معلومات جديدة إلى نتائج الدراسات السابقة فيما يخص أساليب التنشئة الوالدية، والطموح المهني.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

نتناول هنا مجتمع، الدراسة وعينتها، وأدواتها، وخصائصها السيكومترية، ومتغيرات الدراسة، والإجراءات المستخدمة في جمع البيانات اللازمة للدراسة، فضلاً عن الأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة، الذي يُعد الأنسب لموضوع هذه الدراسة، وتحقيق أهدافها، وذلك من أجل الكشف عن علاقة أساليب التنشئة الوالدية بالطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر من الحلقة الثانية للتعليم الأساسي، وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويقوم بوصفها وصفاً دقيقاً، بتعبير كفيّ يوضح خصائص الظاهرة، أو كمّي يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (Obeidat, Adas & Abdul Haq, 2005).

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر من الحلقة الثانية للتعليم الأساسي للمدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة لعام 2018/2017م، والبالغ عددهم 7899 طالباً وطالبة، فقد تراوح عدد الطلاب 3925، بينما تراوح عدد الطالبات 3974 من مجتمع الطلبة الكلي، وفقاً لإحصائية العام الدراسي 2018 / 2017.

عينة الدراسة

تم اختيار العينة بالطريقة الطبقيّة العنقودية، وبنسبة 5% تقريباً من المجتمع الكلي، بواقع 383 طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر من الحلقة الثانية للتعليم الأساسي، منهم 203 ذكور و180 إناث، وتم سحب العينة بواقع مدرستين من كل ولاية، ثم تم تطبيق ثلاثة مقاييس لكل طلبة العينة، وهي مقياس أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء، ومقياس الطموح المهني، ومقياس كرايتس لاتخاذ القرار المهني، وذلك حسب النوع الاجتماعي، وقطاع مهنة الأب، (كقطاع الحكومي المدني)، و(القطاع الحكومي العسكري)، و(القطاع الخاص).

أدوات الدراسة

لتحقيق غرض الدراسة، والإجابة عن أسئلتها تم استخدام الأدوات الآتية:

1. مقياس أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء:

قام بإعداده بيوري (Buri) وتم استخدامه في عديد من الدراسات العربية، حيث قام بتطبيقه ومعرفة مدى ملاءمته وتوافقه مع البيئة العمانية في دراسة الظفري، وآخرون (Al-Dhafri, et.al. (2011). واستخدم في الدراسة الحالية، إذ يقيس ثلاثة أساليب للتنشئة الوالدية، هي التسلطي، والديمقراطي، والإهمال.

وتكون من 20 فقرة تقيس الأساليب الثلاثة لكلا الوالدين، تشمل 7 فقرات للأسلوب التسلطي، و7 فقرات للأسلوب الديمقراطي، و6 فقرات للأسلوب الإهمال. بحيث يشير أفراد العينة على الفقرة التي تنطبق مع أسلوب والديهم معهم؛ ليحصل بها على الدرجة بناءً على اختياره، ووفقاً لمقياس ليكرت الخماسي التدرج، إذ يُعطى كل منهم خمس درجات إذا أجاب أوافق بشدة، وأربع درجات إذا أجاب أوافق، وثلاث درجات إذا أجاب محايداً، ودرجتين إذا أجاب أعارض، ودرجة واحدة إذا أجاب أعارض بشدة.

1-1 صدق وثبات مقياس أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء:

يتمتع المقياس بمؤشر قوي من الصدق، فقد قام الظفري، وآخرون (2011) بعرض المقياس على 21 مختصاً بقسم علم النفس والتربية، وعلم الاجتماع، والعمل الاجتماعي، واستقرت على 20 فقرة، بصدق ظاهري عالٍ.

فيما تمتع أيضاً بمعاملات ثبات مقبولة، إذ بلغت (0.71) لأسلوب التنشئة التسلطي، و(0.67) للأسلوب الديمقراطي، و(0.59) لأسلوب الإهمال، (للأب). في حين بلغت (0.72) لأسلوب التنشئة التسلطي، و(0.63) للأسلوب الديمقراطي، و(0.55) لأسلوب الإهمال، (للأم).

أما في الدراسة الحالية، فقد تم الكشف عن معامل الثبات باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وذلك بإعادة الاختبار بفواصل زمني أسبوعين على الأقل، إذ طبق على عينة استطلاعية مكونة من 60 طالباً وطالبة غير مشمولة في عينة الدراسة. وقد بلغت معاملات الثبات لبعدي الأسلوب التسلطي، والديمقراطي (0.68)، (0.70)، فيما بلغ (0.74) لأسلوب الإهمال. وقد خالفت نتائج أغلب الدراسات التي أشارت إلى أن ثبات بعد الإهمال غالباً ما يتصف بمعامل ثبات أقل من البعدين الآخرين. ويعد ثبات بعد الأسلوب التسلطي غير مقبول، مما استدعى حذف الفقرة 11 "يغضبون جداً إذا خالفهم في الرأي"، ليرتفع المعدل إلى 0,71، ليستقر مقياس الدراسة الحالية على 19 فقرة. تتوزع على ثلاثة أبعاد، البعد الأول الأسلوب التسلطي وفقراته: 1-2-6-8-12-

16، أما البعد الثاني فهو الأسلوب الديمقراطي و فقراته: 3-5-10-14-15-17-19، أما البعد الثالث وهو أسلوب الإهمال و فقراته هي: 4-7-9-11-13-18.

1-2 الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التنشئة الوالدية كما يدرکہا الأبناء:

تم التأكد من مدى تجانس فقرات أبعاد المقياس باستخراج معامل ارتباط بيرسون للعينة الاستطلاعية بين فقرات كل بعد من أبعاد مقياس التنشئة الوالدية الثلاثة: الأسلوب التسلطي، والأسلوب الديمقراطي، وأسلوب الإهمال مع الدرجة الكلية للبعد، إذ جاءت الفقرة 12 ونصها " يخبرونني بنوع السلوك الذي يلزمني اتباعه ويعاقبونني على مخالفته" بأعلى ارتباط وقدره 0.80^{**} بينما حصلت الفقرة 3 ونصها "يناقشون معي الأسباب وراء وضع الضوابط الأسرية للسلوك" على أدنى ارتباط وقدره $(0.34)^{**}$

2. مقياس الطموح المهني:

تم استخدام مقياس الطموح المهني (Career Aspiration Scale) الذي قام ببنائه أوبرين وجريجور (Obrein & Gregor) المذكور في دراسة البلوشي (2017)؛ إذ أن الهدف الأساسي للمقياس هو مساعدة الأفراد على التقييم الذاتي، بحيث يتعرف كل منهم إلى طموحاته المهنية من خلال معرفته للدرجة التي حصل عليها من خلال المقياس؛ مما يساعدهم في تطوير طموحاتهم للوصول إلى ما يسعون إليه في المستقبل المهني.

وقد ترجمت المقياس إلى العربية البلوشي (2017)، فقد تكون المقياس من 24 عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد: طموح الإنجاز، والقيادة، والتعليم. وتختلف العبارات في توزيعها على الأبعاد الثلاثة. وقد تم اعتماد الأوزان التقديرية لبدائل الاستجابة على النحو الآتي: وتتم الإجابة عن المقياس من خلال التدرج الخماسي لليكرت، 4 أوافق بشدة، 3 أوافق، 2 محايد، 1 أعارض، صفر أعارض بشدة، إذ أن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي 96، وأقل درجة هي صفر. وتدل الدرجة المرتفعة على وجود طموح عالٍ، أما الدرجة المنخفضة فتدل على مستوى طموح مهني ضعيف لأفراد العينة.

1-2 وصف لأبعاد مقياس الطموح المهني الثلاثة:

أ. بعد طموح الإنجاز Achievement Ambition: الذي يوضح مدى تطلع الطلبة لتحقيق الإنجاز في مجال التخصص المهني، ويتكون من 8 فقرات.

ب. بعد طموح القيادة Leadership Ambition: ويوضح مدى تطلع الطلبة للمهن

والتخصصات القيادية، وبلوغ المناصب القيادية في العمل، ويتكون من 8 فقرات.

ج. بعد طموح التعليم Education Ambition : ويوضح مدى التطلع للتعليم المستمر في

مجال المهنة والتخصص، ومكون من 8 فقرات.

وتتم الإجابة عن المقياس من خلال التدرج الخماسي ليكرت، 4 أوافق بشدة، 3 أوافق، 2

محايد، 1 أعارض، صفر أعارض بشدة، إذ أن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي 96،

وأقل درجة هي صفر. وتدل الدرجة المرتفعة على وجود طموح مهني عالٍ، أما الدرجة المنخفضة

فتدل على مستوى طموح مهني ضعيف لأفراد العينة.

2-2 صدق مقياس الطموح المهني وثباته:

قامت البلوشي (Al-Blushi,2017) بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين

والمختصين، للتعرف إلى آرائهم في المقياس من حيث ملاءمة الفقرات لمقياس الطموحات المهنية،

ومدى وضوح الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية ومدى ملاءمة الفقرات مع عمر الطلبة، وكذلك مدى

ملاءمة العبارة في قياسها للبعد، وجرى التعديل لصياغة الفقرات اللغوية للعبارة لتتناسب مع الفئة

العمرية التي تناولها المقياس، واستقر المقياس على 24 فقرة تتمتع بمؤشر عالٍ للصدق.

أما للكشف عن الثبات فقد قامت البلوشي (Al-Blushi,2017) بالتحقق من ثبات المقياس

من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية غير مشمولة في الدراسة وعددها 32 طالباً وطالبة من

الصف العاشر، وتم حساب معامل الثبات بأسلوب ألفا كرونباخ للمقياس بشكل عام، ولفقرات كل

بعد من أبعاده الثلاثة مع البعد المنتمية إليه؛ وذلك للحصول على معامل الاتساق الداخلي لدرجات

المقياس. توصلت إلى أن أبعاد المقياس تتمتع بمعاملات ثبات جيدة وكافية لأغراض الدراسة.

وتراوحت معدلات الثبات للأبعاد من (0.81) لبعد التعليم إلى (0.62) لبعد القيادة، في حين بلغ

معدل الثبات للأداة بشكل عام (0.86)، وهو معامل ثبات جيد بما يتلاءم مع أغراض الدراسة

الحالية.

أما في الدراسة الحالية، فقد تم التحقق من الثبات بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية

قوامها 60 طالباً من طلبة الصف العاشر غير مشمولة في العينة. وقد بلغ معامل الثبات للأبعاد

الثلاثة (0.77)، (0.77)، (0.84) لبعد طموح الإنجاز، والتعليم، والقيادة على التوالي، في حين

بلغ معامل الثبات للأداة بشكل عام (0.91)، وهو معامل ثبات جيد وكافٍ لأغراض الدراسة الحالية.

2-3 الاتساق الداخلي لمقياس الطموح المهني:

تم استخراج معامل ارتباط بيرسون لفقرات مقياس الطموح المهني وأبعاده مع الدرجة الكلية، واتضح بأن معامل ارتباط فقراته 15، 11، 19، و 21 غير دال إحصائيًا؛ مما استدعى حذفها ليستقر المقياس على 20 فقرة، مع اختلاف موقع فقرات كل بعد من أبعاده الثلاثة وهي: بعد طموح الإنجاز وفقراته 3-8-9-12-15-17-18، وطموح القيادة وفقراته 1-2-4-5-7-11-20، وطموح التعليم وفقراته 6-10-13-14-16-19.

وقد تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس باستخراج معامل ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس الطموح المهني مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (4) يوضح معامل ارتباط أبعاد مقياس الطموح المهني مع الدرجة الكلية. إذ جاءت النتيجة (0.92) بالنسبة لطموح الإنجاز، و(0.91) لطموح القيادة، و(0.88) بالنسبة لطموح التعليم، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01).

معيار الحكم على النتائج

يوضح الجدول (1) معيار الحكم على نتائج أدوات الدراسة الحالية لأساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء، والطموح المهني.

الجدول (1) معيار الحكم على أدوات الدراسة لأساليب التنشئة الوالدية الطموح المهني

الأداة	الاستجابة	المتوسط المرجح	مستوى الاستجابة
أساليب التنشئة الوالدية	أعارض بشدة	من 1 إلى 1.79	ضعيف جدًا
	أعارض	من 1.80 إلى 2.59	ضعيف
	محايد	من 2.60 إلى 3.39	متوسط
	موافق	من 3.40 إلى 4.19	مرتفع
الطموح المهني	موافق بشدة	من 4.20 إلى 5.00	مرتفع جدًا
	أعارض بشدة	من 0 إلى 0.79	ضعيف جدًا
	أعارض	من 0.80 إلى 1.59	ضعيف
	محايد	من 1.60 إلى 2.39	متوسط
	موافق	من 2.40 إلى 3.19	مرتفع
	موافق بشدة	من 3.20 إلى 4.00	مرتفع جدًا

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تم تناول نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها. لهذه الدراسة التي هدفت إلى معرفة علاقة أساليب التنشئة الوالدية بالطموح المهني، التي تم التوصل إليها عن طريق التحليل الإحصائي للبيانات من

خلال الإجابة عن الأسئلة باستخدام أساليب إحصائية مناسبة، ومن ثم مناقشتها ومقارنتها بالدراسات السابقة.

1. عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها، الذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التنشئة الوالدية والطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، وقطاع مهنة الأب؟ ":

للتعرف إلى ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التنشئة الوالدية، والطموح المهني، لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، وقطاع مهنة الأب، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار "ت" لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق للنوع الاجتماعي (ذكر وأنتى)، واختبار التباين الأحادي -ONE WAY ANOVA لفحص دلالة الفروق في قطاع مهنة الأب، القطاع الحكومي (المدني، والعسكري)، والقطاع الخاص.

أولاً: النوع الاجتماعي:

للتعرف إلى ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية لأساليب التنشئة الوالدية والطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين المجموعتين (ذكر، أنتى)، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" (T-test) لعينتين مستقلتين لفحص

الفروق ذات الدلالة الإحصائية حسب متغير النوع الاجتماعي

نوع الأسلوب	النوع	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية
التسلطي	ذكر	203	3.59	0.61	1.91	0.056
	أنتى	180	3.48	0.13		
الديمقراطي	ذكر	203	4.19	0.67	0.88-	0.37
	أنتى	180	4.25	0.67		
الإهمال	ذكر	203	2.74	0.60	2.02	*0.04
	أنتى	180	2.63	0.48		
الطموح المهني	ذكر	203	3.09	0.46	3,97-	*0.00
	أنتى	180	3.26	0.37		

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P \leq 0.05$)

وقد تبين من خلال نتائج الجدول (2) ما يأتي:

أ. بالنسبة لفحص دلالة الفروق في أساليب التنشئة الوالدية حسب النوع الاجتماعي: غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأساليب التنشئة الوالدية التسلطي، والديمقراطي لدى الذكور، والإناث، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أسلوب التنشئة الوالدية الإهمال لصالح الذكور. وقد تعزى الفروق في أسلوب الإهمال إلى عدم الرغبة في إظهار المعاملة التسلطية من الذكور عند الإجابة. وهذا ما أكدته دراسة دندي (Dandy, 2010)؛ والظفري وآخرون (Al-Dhafri, et.al. 2011).

وقد تعود أيضًا إلى ميل الآباء إلى التطرف في تنشئة الذكور، إما بشكلٍ تسلطي أو متساهل؛ نظراً لإدراكهم طبيعة خصائص الهوية الجنسية لدى الذكور، التي تمتاز بالقسوة والخشونة، الأمر الذي يؤدي بالوالدين إلى اتخاذ نمط التنشئة المتسلط. أما إذا تم إدراك الهوية الجنسية للذكور بأن لهم الأفضلية على الإناث فإن الأمر يؤدي إلى تبني نمط التنشئة المتساهل تجاه الذكور، وهذا التطرف يلتصق التصاقاً شديداً بالثقافات التقليدية (الأبوية) ومنها المجتمعات العربية.

ب. بالنسبة لفحص دلالة الفروق في مستوى الطموح المهني حسب النوع الاجتماعي: اتضح من خلال الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى الطموح المهني تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، وهذا ما أكدته دراسة البلوشي (Al-Blushi, 2017). التي نصت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في الطموح المهني في الاختبار البعدي. فالإناث بطبيعتهن يسعين إلى المكافحة، وإثبات أنفسهن مهنيًا. وكذلك لما لديهن من صفات تؤهلن للوصول قدمًا إلى خدمة أنفسهن (Sawalha, 2017). وهي تناقض نتائج دراسة (Al-Khattatneh, 2012). التي تشير إلى غياب الفروق الإحصائية في مستوى الطموح. ونتائج دراسة (Al-Halimi, 2006) التي اتفقت على ارتفاع مستوى الطموح لصالح الذكور.

وقد يعزى ارتفاع الطموح المهني لدى الإناث إلى رغبتهن في الوصول إلى أعلى المراتب، وتحقيق المراكز العليا، وإثبات أنفسهن بين أسرهن والمجتمع. فضلاً عن رغبتهن في خدمة أنفسهن مادياً ومعنوياً.

ثانياً: قطاع مهنة الأب:

للتعرف إلى ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية لأساليب التنشئة الوالدية والطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان تعزى إلى متغير قطاع مهنة الأب، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way-ANOVA لفحص دلالة الفروق بين المجموعات، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) تحليل التباين الأحادي لأساليب التنشئة الوالدية والطموح المهني تعزى لمتغير قطاع مهنة الأب

نوع الأسلوب	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأسلوب التسلطي	بين المجموعات	0,25	0.12	0.36	0.69
	داخل المجموعات	133,46	0.35		
الأسلوب الديمقراطي	بين المجموعات	0,05	0.03	0.06	0.93
	داخل المجموعات	172.06	0.46		
أسلوب الإهمال	بين المجموعات	1,38	0,69	2,24	*0.01
	داخل المجموعات	116,76	0.30		
الطموح المهني	بين المجموعات	0.26	0.13	0.71	0.49
	داخل المجموعات	71,00	0.18		

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (3) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأساليب التنشئة الوالدية التسلطي، الديمقراطي والطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان تعزى إلى متغير قطاع مهنة الأب، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأسلوب التنشئة الوالدية الإهمال لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان تعزى إلى متغير قطاع مهنة الأب.

وهذا ما أكدته دراسة النفيشي (Al-Nufishi, 2010) التي أشارت إلى غياب الفروق بين الأسلوب الديمقراطي والتسلطي وفقاً لمتغير مهنة الأب، مما يدل على توافق آراء أفراد عينة الدراسة في هذين الأسلوبين بعيداً عن تأثير مهنة الأب.

وقد تعزى نتيجة عدم وجود فروق في مدى إسهام قطاع مهنة الأب في لعب دور مهم في أساليب التنشئة الوالدية التسلطي، والديمقراطي، والطموح المهني، إلى المستويات المتقاربة في التعامل من قبل الوالدين نتيجة الاعتقادات والتصورات التي تم بناؤها في عقلياتهم لأنسب الأساليب التي من الممكن استخدامها في تربية الأبناء وتنشئتهم بعيداً عن تدخل ظروف عمل الآباء والأمهات وطبيعته ومجاله.

ولمعرفة لمن تقول الفروق في أسلوب التنشئة الوالدية الإهمال بالنسبة لمتغير قطاع مهنة الأب، فقد تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام طريقة أقل فرق جوهري LSD، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) المقارنات البعدية باستخدام LSD بين متوسطين على مستوى أسلوب الإهمال تعزى لمتغير قطاع مهنة الأب

أساليب التنشئة الوالدية	قطاع مهنة الأب	مستويات مهنة الأب	فروق المتوسطات	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
	القطاع الحكومي (المدني)	القطاع الخاص	*0.23	0.00	القطاع الخاص
أسلوب الإهمال		القطاع الحكومي (العسكري)	-0.12	0.07	
	القطاع الخاص	القطاع الحكومي (المدني)	*0.23	0.00	القطاع الخاص
		القطاع الحكومي (العسكري)	0.10	0.15	

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($P \leq 0.05$)

يتبين من نتائج والجدول (4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأسلوب التنشئة الوالدية الإهمال لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان تعزى إلى متغير قطاع مهنة الأب، وذلك بين متوسطي القطاع الحكومي (المدني)، والقطاع الخاص، وذلك لصالح القطاع الخاص.

وقد يعزى ذلك إلى العمل الإضافي في بعض المهن في القطاع الخاص. وقد يكون أيضاً لقلة وجود الوالدين في المنزل بشكل كبير بسبب ضغط العمل في القطاع الخاص، وطول مدة ساعات العمل فيه، وقلة إجازاته؛ مما يتطلب البعد عن الأبناء وقلة الوقوف على مطالبهم والاهتمام بهم (AI-raqb, 2008).

وقد يعود أيضاً إلى عدم رغبة الآباء في بعض المهن في القطاع الخاص، وذلك لطبيعة تلك المهن، بحيث تتطلب الجهد والوقت الكبيرين؛ مما يؤثر سلباً في طرق المعاملة مع الأبناء وتشتيتهم. 2. عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها، الذي ينص على " هل هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أساليب التنشئة الوالدية، الطموح المهني، لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان؟":

وللإجابة عن السؤال الخامس تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين أساليب التنشئة الوالدية، والطموح المهني، ويظهر الجدول (5) ذلك.

الجدول (5) معامِل إرتباط بيرسون بين أساليب التنشئة الوالدية والطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان

مع الدرجة الكلية للطموح المهني	طموح التعليم	طموح القيادة	طموح الإنجاز	أبعاد الطموح المهني أبعاد أساليب التنشئة الوالدية
0.07	**0.18	0.06	*0.11	الأسلوب التسلطي
**0.21	**0.17	**0.20	**0.19	الأسلوب الديمقراطي
0.10-	0.07	0.05-	0.01-	أسلوب الإهمال

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P \leq 0.05$)، ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P \leq 0.01$)

وقد أظهرت نتائج الكشف عن العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والطموح المهني أعلاه، ما يأتي:

1-2 أساليب التنشئة الوالدية-الأسلوب التسلطي: أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التنشئة الوالدية التسلطي وطموح التعليم عند مستوى الدلالة ($P \leq 0.05$)، وبينه وبين طموح الإنجاز عند مستوى الدلالة ($P \leq 0.01$) لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان، وغياب العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين أسلوب التنشئة الوالدية التسلطي وطموح القيادة، والدرجة الكلية للطموح المهني. وقد يعزى ذلك إلى ضعف مقدرة الأبناء على تحمل المسؤولية، والتحكم في زمام الأمور. فضلاً عن اعتمادهم شبه الكلي على ذويهم في أمور حياتهم وتحقيق رغباتهم؛ مما يؤدي إلى تغييب الهدف والسعي لتحقيق الأفضل ضمن حاجاتهم الحياتية.

وقد يعود ذلك إلى اعتماد الأبناء على الوالدين في اتخاذ قراراتهم الشخصية، وتنشئتهم على ذلك في جميع أمور حياتهم، وعدم السماح لهم بتجربة اتخاذ القرارات المهنية المستقبلية بذاتهم أو الخوض في هذا الأمر.

2-2 أساليب التنشئة الوالدية-الأسلوب الديمقراطي: وكما يلاحظ من النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P \leq 0.01$) بين أسلوب التنشئة الوالدية الديمقراطي وكل من طموح الإنجاز، وطموح القيادة، وطموح التعليم، والدرجة الكلية للطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان، هذا ما أكدت عليه نتائج دراسة البحري (Al Bahri) (2010). التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين بعد الأسلوب الديمقراطي وبعد الإنجاز، إذ يحفز الأسلوب الديمقراطي الأبناء على الدافعية للإنجاز.

2-3 أساليب التنشئة الوالدية-أسلوب الإهمال: اتضح من خلال النتائج غياب العلاقة ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أسلوب التنشئة الوالدية الإهمال وكل من طموح الإنجاز، وطموح القيادة، وطموح التعليم، والدرجة الكلية للطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان. وقد تعزى هذه النتيجة إلى كون أسلوب التنشئة الإهمال غير فعال في تطوير جوانب القوة لدى الأبناء في تحديد الأهداف، وحب الكفاح، وبلوغ المناصب في الحياة. فترك الطفل في كافة جوانب حياته وإهماله يُعد عاملاً سلبياً لديه. وكذلك يعزز لديه اللامبالاة، وعدم الاكتراث بأمور التطوير في حياته المهنية في جميع جوانبها.

التوصيات:

- بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:
1. أكدت الدراسة على ارتفاع الأسلوب الديمقراطي لدى أفراد العينة؛ مما يدل على وجود وعي وثقافة اجتماعية لدى أولياء الأمور. في حين جاء الأسلوب التسلطي في الرتبة الثانية مما يؤكد على التقليل من استخدامه في أساليب التنشئة الوالدية، وهذا ما يؤكد على ضرورة اهتمام جميع المسؤولين وأولياء الأمور تعزيز هذا النمط من التنشئة.
 2. التأكيد على ارتفاع مستوى الطموح المهني لدى أفراد العينة، مما يستلزم أخذ أولياء الأمور طموحات أبنائهم المهنية ورغباتهم بعين الاعتبار في التنشئة الوالدية، وكذلك قيام وزارة التربية والتعليم بمراعاة طموحات الطلبة في المستقبل الدراسي والمهني.
 3. تفعيل دور المرشدين المهنيين، وضرورة متابعتهم الطلبة بهدف الكشف عن الأفراد المُساء معاملتهم من قبل والديهم.

المقترحات:

- من خلال نتائج الدراسة تم التوصل إلى المقترحات الآتية:
1. إجراء دراسة تتضمن أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بمتغيرات أخرى قد تؤثر في الطموح المهني مثل (التفكير الإبداعي، النجاح الأكاديمي، النجاح المهني، والذكاءات المتعددة).
 2. إجراء دراسة تتناول متغيرات (الارشاد المهني، والعلاقات الأسرية، والتحصيل الأكاديمي، والمستوى الاقتصادي للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين، والحالة الاجتماعية للوالدين، ومكان السكن....) ومدى علاقتها بالطموح.

3. إجراء دراسة في متغيرات الدراسة الحالية ذاتها تستهدف فئات عمرية أخرى أو عينات من بيئات مختلفة.
4. إجراء دراسات عن أساليب التنشئة الوالدية، وبخاصة أسلوب الإهمال وأثرها في متغيرات أخرى، كالتحصيل الدراسي، والتوافق الاجتماعي، والذكاء الاجتماعي لدى الأفراد.

References

- Abu Maraq, J. & Abu Aqil, I. (2012). Parenting styles and Relationship to the mood of university students. *Al-Aqsa University Journal*, 6 (1), 112-144. (In Arabic).
- Al-Atwi, Dh. A. (2007). *The effect of family formation in self-esteem among secondary students in the city of Tabuk*. (Unpublished Master Thesis), Mu'tah University. (in Arabic). Al-Karak, Jordan.
- Al Bahri, N. A. (2010). Parenting Styles and its impact on deviant behavior among the students of the tenth grade in the directorates of education in Karak governorate. *Research and Articles*, 25 (4), 69-108 (in Arabic).
- Al-Balawi, N. R. (2009). *The impact of parenting and personality patterns on professional decision making among students of the Faculty of Education in the Tabuk region* (Unpublished master thesis), Mutah University, Jordan. (In Arabic).
- Al-Blushi, Rania. S. K. (2017). *Effectiveness of a career guidance program for the development of professional aspirations of the 10th grade drum in South Batinah Governorate in the Sultanate of Oman*. (Unpublished Master Thesis), Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman. (In Arabic).
- Al-Dhafri, S; Kazem, A; Zubaidi, A; Hasan, Y; Kharoussi, H; & Bahrain, Muna (2011). Parenting styles of Omani students (grades 7-12) and their relation to some demographic variables. *International Journal of Educational Research* United Arab Emirates University, 29, 1-26. (In Arabic).
- Al-Halimi, A. M. A. (2006). The relationship of family size to the level of educational ambition in children and its importance in directing vocational work in social service school in Saudi Arabia. (Unpublished Master Thesis), Al-Azhar University, Cairo, Egypt. (In Arabic).
- Al-Hasan, H. M. (2005). *Family Sociology*. Amman: Dar Wael Publishing and Distribution. (in Arabic).
- Al-Khattatneh, N. A. (2012). *The impact of psychological compatibility and family formation on the level of ambition among students of the Faculty of Educational Sciences at the University of Mu'tah*. (Unpublished Master Thesis), Mutah University, Al-Karak, Jordan. (in Arabic).

- Al-Namla, A. S. A. (2017). Self-esteem. *Research and Articles, Fikr Journal - Al Obeikat Center for Research and Publishing - Saudi Arabia*, (19), 35-34. (in Arabic).
- Al-Nufishi, W. H. (2010). *The Parenting styles and its relationship to domestic violence from the point of view of the students of Haael University in Saudi Arabia*. (Unpublished Master Thesis), Mutah University, Al-Karak, Jordan. (in Arabic).
- Al-Momeni, F. A. (2010). *The level of ambition, the personality pattern, Parenting styles, and the predictive ability of psychosocial stress in the families of high school students in the city of Irbid*. (Unpublished Master Thesis), Yarmouk University, Irbid, Jordan. (in Arabic).
- Al-Qutnani, A. (2011). *The psychological need and the concept of self and their relation to the level of ambition among students of Al-Azhar University in Gaza in light of the theory of self- determinants*. (Unpublished master thesis), Al-Azhar University, Gaza, Palestine. (in Arabic).
- Al-raqb, S. H. (2008). The Parenting styles practiced by Jordanian families from the point of view of parents. *Research and Articles*, 35 (1), 166-143. (in Arabic).
- Al-Saaidi, S. A. M. (2014). The relationship between academic commitment and professional and academic aspirations of the students of the university. *Literature of Mustansiriya University*, 32 (2), 1-62. (in Arabic).
- Al-Shaqran, H. I. (2012). *Relationship between parenting styles and adolescent achievement of psychological identity*. *Research and Articles*, 26 (5), 1079-1098.
- Al-Shuaibi, A. A. A. (2009). *Parental treatment methods and their relationship to children's decisions in secondary school*. (Unpublished Master Thesis), Umm Al-Qura University, Makka, Saudi Arabia. (in Arabic).
- Al-Sulaiman, L. (2006). *Socialization of Saudi mothers*. Cairo: Dar Alqahera for publication and distribution. (In Arabic).
- Artoul, S. Y. (2017). Patterns of Parental Power and its Relationship with Self-Determination among Adolescents in the Upper Galilee Region - Palestine. *Research and Articles*, 1 (1), 268- 292. (in Arabic).
- Bufateh.M. (2005). *Psychological stress and its relationship to the level of ambition among students of the third year*. (Unpublished Master Thesis), University of Ouargla, Algeria. (in Arabic).
- Christopher P. Niemiec, Richard M. Ryan, & Edward L. Deci (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 73 (3), 291- 306.

- Dandy, I. (2010). *Methods of family upbringing and its relation to the self-concept and aggressive behavior of students in the first grade of secondary secondary schools Damascus Governorate*. (Unpublished Master Thesis), University of Damascus, Damascus, Syria. (In Arabic).
- Domenic, D, M., & Jones, K. H (2005). *Career aspirations of peggant and parenting adolescents*. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Georgia, Athens, Greece.
- Farhat, A. (2014). Socialization and its role in the development of levels of ambition in humans. Research and articles, *Journal of Humanities and Social Sciences*, Qasidi University, Marabah, Ouargla, Algeria, (17), 325-322. (In Arabic).
- Gale, T., Parker, S., Piper, R., Stratton, G., Sealey, T., & Moore, T (2013). *Student aspirations Domenico for higher education in central Queensland: A survey of school students' navigational capacities*. Report submitted to CQ University, Australia. Centre for Research in Education Futures and Innovation (CREFI), Deakin University, Melbourne, Australia.
- Gupta, M. (2014). A comparative study of level of educational aspiration of secondary class students of government and nongovernment school. *VSRD International Journal of technical and nontechnical research*. INDIA.1 (1) 2-24.
- Ismail, A. S. M. (1990). A study of some methods of responsible Parenting style in the light of Some demographic variables. *Research and Articles*, 4 (13), 170-172. (In Arabic).
- Katharina, H. (2010). *When work interferes with love: Extrinsic and intrinsic work goals as predictors of satisfaction in romantic relationships*. 4th International Self-Determination Theory Conference, Ghent University, Belgium, May 13-16, 2010.
- Obeidat, T. & Adas, A. & Abdul Haq, K. (2005). *Scientific research its concept, tools, methods*. Riyadh: Dar Osama for Publishing and Distribution. (In Arabic).
- Obeidat, T. (2001). *Scientific research (concept, tools, methods)*, Riyadh: Ishraaq Publishing and Distribution. (In Arabic).
- Parveen, S. (2010). *Self-identity, value preferences, level of aspiration and personality characteristics among professional and non-professional students*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Aligarh Muslim University, India.
- Saleh, S. M. & Al-Rubaie, A. (2008). The concept of freedom among university students and its relation to parenting Styles. *Journal of the Faculty of Education*, (4), 290-317. (In Arabic).

- Sawalha, A. M. (2017). The level of professional maturity and ambition and their relation to some variables: Field study among students in the upper elementary stage in Jordan. *Research and Articles*, 23 (4), 218-182. (In Arabic).
- Winston, J. & Strand, S. (2013). Tapestry and the aesthetics of theatre in education as dialogic encounter and civil exchange. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18, 62-78.
- Zunker, V. G. (1986). *Career counseling: Applied concept of life Planning* (2nd ed). Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي (TIMSS) في تنمية المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن

خالد محمود عياصره

تاريخ قبول البحث 2019/4/20

تاريخ استلام البحث 2019/2/19

ملخص:

هدفت هذه الدراسة الى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي في تنمية المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الاساسي في الاردن.

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: تجريبية (15) معلماً ومعلمة تعرضوا للبرنامج التدريبي، وضابطة (15) معلماً ومعلمة ضمن الطريقة الاعتيادية.

لتحقيق هدف الدراسة، تم تطوير برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات ممن يدرسون المرحلة الاساسية، وبناء ثلاثة اختبارات تضمنت المعرفة البيداغوجية.

وقد وضعت اسئلة فرعية يشكل مجموع الاجابة عنها اجابة سؤال الدراسة، وتم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي المجموعة الضابطة في المعرفة البيداغوجية للمحتوى.

في ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تبني البرنامج التدريبي القائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي TIMSS في أثناء تنفيذ منهاج الرياضيات، وتضمين هذا البرنامج في إعداد المعلمين في أثناء الخدمة وقبلها، وتوفير ورشات تدريبية تعالج المستجدات التربوية وما يتطلبه توجهات الدول العالمية في الاختبار الدولي TIMSS.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، معلمو الرياضيات، الاختبار الدولي، المعرفة البيداغوجية للمحتوى.

The Effectiveness of a Training Program Based on the International Test (TIMSS) in Developing the Pedagogical Content Knowledge (PCK) of the Basic Education Stage Mathematics Teachers in Jordan

Khaled Mahmoud Ayasrah

Abstract:

This study aimed at investigating the effectiveness of a training program based on the international test (TIMSS) in developing the pedagogical content knowledge (PCK) of the basic education stage mathematics teachers in Jordan

The sample of the study was consisted of two groups experimental group consisted of 15 teachers who attended the training program based on the international test, and control group consisted of 15 teachers by the normal method.

In order to achieve the objective of this study, a training program for mathematics teachers was developed and build test for teachers, in pedagogical content knowledge (PCK).

Where sub-questions have been developed, the total of which is the answer to the study question, ANCOVA was used, and the results showed statistically significant difference in of pedagogical content knowledge.

In light of these findings, the study recommended the adaptation of the training program based on the international test (TIMSS) in mathematics, and to include this program with order training programs for the preparation of pre-service and in-service teachers.

Also providing short training workshops which address recent educational trends in the study of mathematics.

Keywords: The International Test, Pedagogical Content Knowledge, TIMSS, Mathematics Teachers.

المقدمة

يقوم الباحثون التربويون في الاردن بعمليات تقييمية لما تم انجازه من تطور في مجال المناهج وأساليب التدريس، للوقوف على مواطن الضعف والقوة، ودراسة أثر ذلك التطوير في العملية التربوية، فقد تم اعداد دراسات تقييمية عديدة لبرامج تأهيل المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وفي وأثنائها.

من أهم الدراسات التي خلصت لها تلك الدراسات أن أساليب التدريس المتبعة في البرامج ركزت على المناقشة والمحاضرات، ولعل مجال التركيز لدى غالبية المدرسين الجامعيين هو تقديم المعلومات الى الطلبة المعلمين، بينما الاهتمام قليلاً في تنمية التفكير والاتجاهات والمهارات العليا (Elsheikh and others,1994).

واوضح المقدادي (Muqdad,2003) في دراسته أن بعض برامج المعلمين لم تنجح بشكل مقبول في اكساب الطلبة المعلمين مجمل الكفايات المرتبطة بكل من التدريس في غرفة الصف وتقييم التدريس.

وان عدم توفر دراسات محلية حديثة متخصصة في مجال معرفة معلم الرياضيات عموماً، والمعرفة البيداغوجية للمحتوى خصوصاً، انطلقت الدراسات التقييمية في الاردن.

تركز المعرفة البيداغوجية للمحتوى على ان معلمي الرياضيات يمكنهم تنمية معرفتهم الرياضية بطرق متعددة من خلال حل المسائل الرياضية ومناقشتها، ودراسة طرق التفكير عند الطلبة ومعرفة كيف يتعلم الطلبة وكيف يفكرون في حل المسائل وربط المفاهيم، والتعلم التعاوني والاطلاع على ما هو جديد في مجال تخصصهم (Lewis,2009).

من جانب اخر يتحقق النمو المهني للمعلمين من خلال تطوير المعتقدات والعادات وتنظيمها لتحسين ممارساتهم التعليمية في تنفيذ المنهاج (Poletini,2000).

ان تأهيل المعلم وتدريبه وإخضاعه لبرامج تدريبية وتطويرية هو الضمان للحصول على نظام تعليم فاعل وقوي، وإنّ الهدف الرئيس من تنمية المعلمين وتأهيلهم هو تحسين تعلم الطلبة من خلال تطوير الطرق التدريسية.

ومن هذه البرامج تأهيل المعلم، وهذا يتطلب من المعلم إعداد اختبارات متنوعة وتنفيذها، ومن الأمثلة المهمة على ذلك الاختبارات الدولية (TIMSS) التي يخضع لها

طلبة المرحلة الأساسية، وهذا يتطلب من المعلم أن يدرّب طلبته على الأنماط الشائعة من هذه الاختبارات، وهذا يؤدي إلى رفع سوية الطلبة المعرفية وتحصيلهم (Algarabli & alabd,2015).

يعمل الاختبار الدولي على توجيه السياسات التعليمية ودعم جهود التطوير والتنمية في المناهج التربوية، وكشف الاختبار الدولي TIMSS عن مدى نجاح بعض النظم التعليمية مثل نظام التعليم في سنغافورة واليابان وهونج كونج، إذ احتلت سنغافورة الرتبة الأولى في الرياضيات في عدة دورات منعقدة، وهذا ما دفع دول مثل الولايات المتحدة الأمريكية إلى دراسة النظام التعليمي والوقوف على الأسباب التي جعلت هذه الأنظمة تحصل أعلى الراتب.

وفي دراسة مقارنة من المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات NCTM بين نظام التعليم في سنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية، إذ أظهرت الدراسة تفوق نظام سنغافورة على نظام الولايات المتحدة، وإن النظام السنغافوري أكثر مقدرة على إثارة التحدي لدى الطلبة (Micheal,2008).

وفي الدورة المنعقدة في عام 2007 شارك الأردن ضمن 49 دولة في العالم في الاختبار الدولي، وكانت الأردن من ضمن 15 دولة عربية، وحصلت على المركز الثاني عربياً بعد لبنان (Mullis,2009).

وعطفاً على ما سبق يمكن ملاحظة الاهتمام بالاختبار الدولي دولياً وعربياً ومحلياً، وإن دل على شيء فأنما يدل على أهمية هذه الدراسة ومقدرتها على تزويد المعلومات الكافية عن أداء الطلبة في مادة الرياضيات ومقارنة أدائهم في الدول ذات التحصيل المرتفع مما يسهم في تحسين العملية التربوية وتطويرها، وإثراء البيئة التعليمية واستخدام استراتيجيات متنوعة.

وتأتي هذه الدراسة لتلبي جانباً من الجوانب المتعلقة بالاختبار الدولي TIMSS فقد تم تطوير برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي في تنمية المعرفة البيداغوجية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

مشكلة الدراسة

شارك الاردن في الاختبار الدولي TIMSS وحصل على نتائج دون الوسط الدولي في الدورات المنعقدة للاعوام السابقة، وقد أظهرت بعض الدراسات ان منهاج الرياضيات والمعلم عليهما عبء كبير في النهوض بمستوى الطلبة، فقد يكون المعلم ومعرفته وممارساته ومعتقداته الصفية لها أثر مهم في ضعف التحصيل في الاختبار الدولي، ولعله من الطبيعي أن يفسر الخلل في تحصيل الطلبة ضعف تدريب المعلمين في امتلاك المعرفة البيداغوجية، ويتحقق امتلاكهم للمعرفة البيداغوجية من خلال تعرضهم لبرامج تدريبية قائمة على توجهات الدول العالمية الحاصلة على مرتبة متقدمة في التعليم.

لذا سعت الدراسة الحالية الى تدريب المعلمين على أحد هذه البرامج القائمة على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي، وقد حاولت الدراسة الاجابة عن سؤال الدراسة وهو: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي TIMSS في تنمية المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الاساسي في الاردن.

فرضية الدراسة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ودرجات معلمي المجموعة الضابطة في تنمية المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في الأردن يعزى لاستخدام البرنامج التدريبي.

حدود الدراسة ومحدداتها

1. إقتصر تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تشمل معلمي الرياضيات في عدة مدارس من مدارس وزارة التربية والتعليم التابعة لمحافظة العاصمة.
2. اقتصرت الدراسة على ثلاثة اختبارات قائمة على الاطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي TIMSS لقياس مقدرة المعلمين في المعرفة البيداغوجية .
3. اقتصرت الدراسة على موضوعات المرحلة الاساسية مثل الأعداد والجبر والهندسة والقياس والاحتمالات والمعادلات والاعداد النسبية وغير النسبية للصفوف السابع والثامن والتاسع.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاجرائية والإصطلاحية

الاطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي (The Framework)

يتضمن الإطار المرجعي المجال العقلي للمهارات والاداءات (Cognitive Domain) المجالات وهي: المعرفة الرياضية وهو أحد مجالات السلوك او العمليات التي يقوم بها المتعلم وتشمل مستوى التذكر للتعريفات والمصطلحات والخصائص. والتطبيق الرياضي وهو المجال الثاني في سلم المهارات والعمليات ويشمل مستوى الاختيار والطريقة الإستراتيجية أو الخوارزمية أو النمذجة . والتبرير وهو المجال الثالث في سلم المهارات والعمليات ويشمل التحليل ووصف استعمال علاقة بين متغيرات وحل المسائل بطريقة غير مألوفة (Michael,2008).

الاختبار الدولي (Trends In Mathematics and Science Study):

يعرف اصطلاحيا بأنه المنهج الذي تم تحديده على المستوى الوطني أو مستوى النظام التعليمي، ويعرف اجرائيا (TIMSS) انه اختبار عالمي لمعرفة مستوى الطلبة في الرياضيات والعلوم، تشرف عليه الهيئة العالمية للتحصيل التربوي (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement). (Ababneh, 2015).

المعرفة البيداغوجية للمحتوى (The Pedagogical Content Knowledge):

تعرف اصطلاحا هي معرفة المعلم بموضوع او محتوى معين والمعرفة بكيفية تدريسها وتعليمها مثل موضوعات القوة والشغل في الفيزياء والاعداد والجبر في الرياضيات وغيرها (Alzoabi,2012).

واجرائيا هو عملية مستمرة لبناء المعرفة وتنمية المهارات في ممارسة التدريس الفعالة (NPEAT,2003).

تنقسم المعرفة البيداغوجية الى ثلاثة محاور رئيسة تتضمن المعرفة بالمحتوى المعرفي مثل معرفة المعلم بموضوع الاقترنات أو المعادلات أو الأعداد وهذا يتضمن جميع عناصر المعرفة من مفاهيم ومسائل متعلقة بموضوعات الرياضيات الأخرى. والمعرفة بفن وطرائقه وأنماطه التدريس للمعادلات او الأعداد والطرق المختلفة والتي تستخدم لتوضيح المفاهيم ومعرفة الاسئلة التي سألها الطلبة والوسائل التي تحول المجرد إلى قابل للفهم. والمعرفة بخصائص الطلبة التي يفضلونها وأنواع الأخطاء التي يقعون فيها والأعراف في غرفة الصف وتشجيع الحوار والنقاش بين الطلبة (Abo Musa,2004).

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة من خلال تطبيقها على معلمي الرياضيات لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي (TIMSS) في تنمية المعرفة البيداغوجية للمحتوى التي تتضمن تزويد المعلمين بمهارات المعرفة البيداغوجية للمحتوى. وتتبع أهمية الدراسة من التعرف إلى جوانب القصور في ممارسة التدريس وتلافيها، وتوجيه نظر المعنيين في وزارة التربية والتعليم إلى جوانب القوة والضعف عند تنفيذ المنهاج في ضوء متطلبات وحاجات TIMSS، كما تمد مخططي المنهاج بالمجالات المعرفية والعقلية التي تتضمن المعرفة والتطبيق والتبرير، ولذلك تم تطوير برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي TIMSS لدى معلمي الرياضيات.

الدراسات السابقة ذات الصلة

بين ريان (Rayan,2015) في دراسة تعلقت بمدى تحقيق معايير (TIMSS) في كتاب الرياضيات لطلبة الصف الثامن في فلسطين بجزيئه المحتوى والمجالات المعرفية، وكانت عينة الدراسة تتكون شعبتين من طلبة الصف الثامن الأساسي وإجراء أداة اختبار في أحد مدارس فلسطين، وأظهرت نتائج الدراسة تحقق جميع مجالات المحتوى وفقا لمعايير TIMSS وقد جاء تحقق جميع المستويات المعرفية بنسب متفاوتة، فقد بلغ مستوى المعرفة 50% ومستوى التطبيق 36% ومستوى الاستدلال 14% .

وسعت دراسة داينال (Danial,2005)، الى تحليل مضمون مناهج الرياضيات في سنغافورة ومعرفة إذا كانت المناهج ذات علاقة مع الإنجاز في اختبار TIMSS والوقوف على نقاط الضعف والقوة فيها، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن المنهاج المطبق يغطي قرابة 80% من متطلبات اختبار TIMSS، وأن مناهج الرياضيات في سنغافورة تم بناؤها بالاستفادة من تجارب دول متقدمة عديدة. ويركز على حل المشكلات، واكتساب المفاهيم، وعمليات ما وراء المعرفة، والاتجاهات والمهارات. كما تبين وجود اتجاهات إيجابية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة سنغافورة، وأن حصولهم على نتائج متقدمة يعزى إلى اتجاهات الطلبة الإيجابية ووفرة مصادر التعلم ومستوى تأهيل المعلمين والتنوع في محتوى المنهاج بما يتلاءم مع مقدرات الطلبة.

اما الجرابلي والعبد (Algarabli & Alabed,2015) فقد افادوا بأن البرنامج التدريبي المستند إلى التوجهات الدولية قد عمل على تطوير مهارات الطلبة والانتقال من إتقان مستويات التفكير إلى اتقان مهارات أعلى منها والاستمرار في الارتقاء.

وحلل جن وكاي (Chen & Cai,2009) توقعات التعلم المهني وتشمل الصفوف من الأول إلى الثامن في عديد من الدول كالولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول لآسيوية التي حصل طلبتها على إنجاز عال في الرياضيات في اختبار TIMSS وهي سنغافورة واليابان لتضييق الفجوة في التحصيل والتركيز على موضوع محدد معتمدين على المستوى الفعلي أو تصنيف الطلبة بناء على إنجازاتهم في الاختبار، وبينوا ان هناك اختلافا او فروقا في توقعات التعلم من خلال تحليل الوثائق التي تم جمعها، ووجود فروق في فرص التعلم المتاحة للطلبة من خلال المناهج الدراسية. ووعي المعلمين بأفعالهم التي يمارسونها، وأن المعلم هو محور العملية التعليمية، وأظهرت أن المعرفة التي يمتلكها المعلمون هي معرفة مجردة وإجرائية عالية المستوى. وهناك توافقا كبيرا بين معتقدات المعلمين واقوالهم وممارساتهم الصفية (Syam,2014). ولدى معلمي الرياضيات معرفة بيداغوجية في الرياضيات ليست بالمستوى المطلوب علاوة على أنها غير كافية لتدريس الرياضيات المطلوبة (Khasawneh,2007).

الطريقة والإجراءات

افراد الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي، إذ تم اعتماد مجموعتين: ضابطة وتجريبية؛ وذلك لبحث فاعلية المتغير المستقل وهو فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي TIMSS على المتغير التابع وهو تنمية المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي الرياضيات، من خلال اختيار المدارس بطريقة عشوائية وذلك تبعا لمعلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية للصفوف السابع والثامن والتاسع لحساب الزمن المناسب لتطبيق الاختبار على عينة الدراسة من أجل تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي TIMSS، ومن ثم تم توزيع المعلمين والمعلمات ممن يدرسون الصفوف السابع والثامن والتاسع الى مجموعتين: ضابطة، والأخرى تجريبية، بحجم عينة 30 معلما ومعلمة للتجريبية والضابطة.

ادوات الدراسة:

بعد الاطلاع على التقارير الخاصة وبعض الاختبارات الموجودة على موقع الاختبار الدولي، تم إعداد هذا الاختبار لقياس مقدرة المعلمين في المعرفة البيداغوجية للمحتوى، وقد اشتمل هذا الاختبار بصورته النهائية على (55) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد وقد قسم الاختبار إلى ثلاثة محاور وهي:

أولاً: اختبار المعرفة البيداغوجية بالمحتوى المعرفي

تضمنت المعرفة البيداغوجية في المحتوى الرياضي (25) فقرة اختبارية، وكان لمجال الهندسة 20% من وزن الاختبار، ومجال الجبر 30% من وزن الاختبار، ومجال البيانات والفرص 20% من وزن الاختبار، ومجال الاعداد 30% من وزن الاختبار، وهذه الاوزان تتفق مع ما جاء في الاختبار الدولي.

صدق الاختبار:

تم تحديد صدق الاختبار من خلال الاجراءات التي تم اعداد الاختبار وتطويره في ضوءها والتي تنلخص في حصر ما يندرج تحت المعرفة البيداغوجية بالمحتوى المعرفي كالمفاهيم والرموز، وحل المسائل الروتينية، والتحليل والتبرير الرياضي، ومن ثم تحديد الاهداف التي يتوقع من المعلمين تحقيقها، ثم اعداد جدول مواصفات يبين جوانب المحتوى ومن ثم تحديد عدد الاسئلة التي تم تطويرها. وتم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من أصحاب الاختصاص في المناهج وطرائق التدريس في الجامعة الاردنية، وقد أبدا المحكمون آراء ومقترحات، وتم الاخذ بما أجمعوا عليه وبما لا يتعارض مع معايير قبول الفقرات الاختبارية.

تحليل فقرات الاختبار:

تم اعتبار أن الإجابة الصحيحة للفقرة التي تحصل على معامل تمييز أعلى من (0.30) مناسبة بدرجة عالية، وتُعد الفقرة التي تحصل على معامل تمييز (0.20-0.30) مناسبة بدرجة مقبولة، في حين تُعد الفقرة التي تحصل على معامل تمييز أقل من (0.20) أو بدرجة سالبة، غير مقبولة وغير مناسبة أو أنها غير مفهومة.

أما إذا تراوحت معاملات الصعوبة للفقرة التي تحصل على معاملات ما بين (0.30-0.70) فهي فقرات مناسبة وجيدة، وأما إذا قلت معاملات الصعوبة عن القيمة

(0.30) أو سالبة تُعد غير مناسبة. وعليه فقد بلغ عدد الفقرات الاختبارية بصورتها النهائية (25) فقرة بعد استبعاد الفقرات غير المناسبة.

ثانيا: اختبار المعرفة البيداغوجية بأنماط التدريس

تضمنت المعرفة البيداغوجية في أنماط التدريس (15) فقرة اختبارية، وكان لمجال طريقة عرض المادة المتعلقة ونمط التدريس في الهندسة 20% من وزن الاختبار، ومجال الجبر 30% من وزن الاختبار، ومجال البيانات والفرص 20% من وزن الاختبار، ومجال الاعداد 30% من وزن الاختبار، وهذه الاوزان تتفق مع ما جاء في الاختبار الدولي.

صدق الاختبار:

تم تحديد صدق الاختبار من خلال الاجراءات التي تم اعداد الاختبار وتطويره في ضوءها والتي تتلخص في حصر ما يندرج تحت المعرفة البيداغوجية بأنماط التدريس كالمفاهيم الرياضية والتخطيط والتقييم وربط المفاهيم ومهارات العمليات، ومن ثم تحديد الاهداف التي يتوقع من المعلمين تحقيقها، ثم اعداد جدول مواصفات يبين جوانب المحتوى ومن ثم تحديد عدد الاسئلة التي تم تطويرها. وتم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من أصحاب الاختصاص في المناهج وطرائق التدريس في الجامعة الاردنية، وقد أبدى المحكمون آراء ومقترحات، وتم الاخذ بما اجمعوا عليه وبما لا يتعارض مع معايير قبول الفقرات الاختبارية.

تحليل فقرات الاختبار:

تم اعتبار أن الإجابة الصحيحة للفقرة التي تحصل على معامل تمييز أعلى من (0.30) مناسبة بدرجة عالية، وتُعد الفقرة التي تحصل على معامل تمييز (0.20-0.30) مناسبة بدرجة مقبولة، في حين تُعد الفقرة التي تحصل على معامل تمييز أقل من (0.20) أو بدرجة سالبة، غير مقبولة وغير مناسبة أو أنها غير مفهومة.

أما إذا تراوحت معاملات الصعوبة للفقرة التي تحصل على معاملات ما بين (0.30-0.70) فهي فقرات مناسبة وجيدة، وأما إذا قلت معاملات الصعوبة عن القيمة (0.30) أو سالبة تُعد غير مناسبة. وعليه فقد بلغ عدد الفقرات الاختبارية بصورتها النهائية (15) فقرة بعد استبعاد الفقرات غير المناسبة.

ثالثاً: اختبار المعرفة البيداغوجية بخصائص الطلبة

تضمنت المعرفة البيداغوجية بخصائص الطلبة (15) فقرة اختبارية، وكان لمجال فهم الهندسة 20% من وزن الاختبار، ومجال فهم الجبر 30% من وزن الاختبار، ومجال فهم البيانات والفرص 20% من وزن الاختبار، ومجال فهم الاعداد 30% من وزن الاختبار، وهذه الاوزان تتفق مع ما جاء في الاختبار الدولي.

صدق الاختبار:

تم تحديد صدق الاختبار من خلال الاجراءات التي تم اعداد الاختبار وتطويره في ضوءها والتي تتلخص في حصر ما يندرج تحت المعرفة البيداغوجية بخصائص الطلبة كمعرفة الاخطاء التي يقع بها الطلبة والتعلم التعاوني في مسائل الحدود الجبرية واتقان المفاهيم والتعزيز، ومن ثم تحديد الاهداف التي يتوقع من المعلمين تحقيقها، ثم اعداد جدول مواصفات يبين جوانب المحتوى ومن ثم تحديد عدد الاسئلة التي تم تطويرها. وتم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من أصحاب الاختصاص في المناهج وطرائق التدريس في الجامعة الاردنية، وقد أبدى المحكمون آراء ومقترحات، وتم الاخذ بما أجمعوا عليه وبما لا يتعارض مع معايير قبول الفقرات الاختبارية.

تحليل فقرات الاختبار:

تم اعتبار أن الإجابة الصحيحة للفقرة التي تحصل على معامل تمييز أعلى من (0.30) مناسبة بدرجة عالية، وتُعد الفقرة التي تحصل على معامل تمييز (0.20-0.30) مناسبة بدرجة مقبولة، في حين تُعد الفقرة التي تحصل على معامل تمييز أقل من (0.20) أو بدرجة سالبة، غير مقبولة وغير مناسبة أو أنها غير مفهومة.

أما إذا تراوحت معاملات الصعوبة للفقرة التي تحصل على معاملات ما بين (0.30-0.70) فهي فقرات مناسبة وجيدة، وأما إذا قلت معاملات الصعوبة عن القيمة (0.30) أو سالبة وتُعد غير مناسبة. وعليه فقد بلغ عدد الفقرات الاختبارية بصورتها النهائية (15) فقرة بعد استبعاد الفقرات غير المناسبة.

إجراءات الدراسة:

- الإطلاع على الأدب النظري ذي العلاقة بموضوع الدراسة، إذ استفاد الباحث من بعض الدراسات السابقة.

- تحكيم البرنامج من قبل مجموعة من المحكمين المختصين، وإجراءات التعديلات في ضوء ملاحظاتهم.
- التوصل إلى الصورة النهائية للبرنامج.
- أخذ الموافقة على إجراء الدراسة من الجهات المعنية، والحصول على كتب تسهيل مهمة من إدارة الجامعة الأردنية موجهة إلى وزارة التربية والتعليم - البحث والتطوير التربوي، ومن ثم الحصول على كتاب من وزارة التربية والتعليم موجه إلى المديرية المعنية التي بدورها حولت الباحث إلى المدارس التابعة لها.
- تم اختيار عدة مدارس من وزارة التربية والتعليم التابعة لمحافظة العاصمة.
- الاجتماع مع مديري المدارس والمعلمين الذين سيشاركون بالتدريب وتقديم فكرة وجيزة عن البرنامج التدريبي الذي سيطبق على معلمي الرياضيات من حيث طبيعته وأهميته وأهدافه.
- اختيار العينة الاستطلاعية وعددها (20) معلماً ومعلمة.
- اختيار المعلمين وتوزيعهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بطريقة التعيين العشوائي
- تحديد المواعيد المناسبة لتطبيق البرنامج التدريبي بالزمان والمكان بواقع عشر ساعات تدريبية اسبوعياً لمدة أربعة أسابيع.
- اللقاء مع المشاركين كل مجموعة على حده وتوضيح البرنامج التدريبي وأهميته وأهدافه ومدته وطبيعة الدوام فيه وإمكانية عدم الالتحاق لمن لا يرغب.
- لقاء أفراد المجموعة الضابطة وإطلاعهم على كيفية الاختبار وأهميته
- تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.
- تهيئة الظروف المناسبة لتطبيق الاختبار
- إعداد نسخ الاختبارات والتأكد من مطابقة الأعداد مع المفحوصين.
- توزيع النسخ مغلقة والتأكد من حصولهم عليها وملء معلوماتهم واستلامها (تطبيق الاختبار).
- جمع نتائج الاختبارات، وتحويل استجابات أفراد الدراسة إلى درجات خام، ثم إدخال البيانات إلى الحاسوب، وإجراء المعالجات الإحصائية لها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة واستخراج النتائج، ومناقشتها، واستخلاص التوصيات.

المعالجة الإحصائية:

بما ان التصميم شبة تجريبي لمجموعتين ضابطة وتجريبية فتم استخدام التحليل الاحصائي (ANCOVA) لاختبار الفرضيات الصفرية للدراسة وإيجاد الفرق بين المتوسطات لعلامات المعلمين على الاختبار البعدي والتحليل الاحصائي.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي (TIMSS) في تنمية المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وفيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي في تنمية المعرفة البيداغوجية في المحتوى المعرفي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الاساسي في الاردن؟ واشتقت منه الفرضية الصفرية التي تنص على: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ودرجات معلمي المجموعة الضابطة في المحتوى المعرفي؟

ولاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأجري تحليل التباين المشترك ANCOVA، والجدول (1) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى درجات معلمي المجموعة التجريبية ودرجات معلمي المجموعة الضابطة في تنمية المعرفة البيداغوجية في المحتوى المعرفي يعزى لاستخدام البرنامج التدريبي القائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي (TIMSS) على القياسين القبلي والبعدي.

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي المجموعتين الضابطة والتجريبية

على اختبار المعرفة البيداغوجية بالمحتوى المعرفي للقياس القبلي والبعدي

مستوى المعرفة البيداغوجية بالمحتوى المعرفي						المجموعة
القياس البعدي			القياس القبلي			
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
1.69	11.00	15	1.68	10.60	15	الضابطة

مستوى المعرفة البيداغوجية بالمحتوى المعرفي						المجموعة
القياس البعدي			القياس القبلي			
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
2.52	17.07	15	1.97	11.20	15	التجريبية
	25			25		العلامة القصوى
المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات معلمي الرياضيات في المجموعتين التجريبية والضابطة، بعد عزل أثر اختبار المعرفة البيداغوجية بالمحتوى المعرفي في الاختبار القبلي						
				الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة
				0.507	11.159	الضابطة
				0.507	16.908	التجريبية

تُظهر النتائج المبينة في الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لمستوى المعرفة البيداغوجية في المحتوى المعرفي للمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي بلغ (10.60)، وانحراف معياري قدره (1.68)، في حين بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي لهذه المجموعة (11.00)، وانحراف معياري قدره (1.69).

وأن المتوسط الحسابي لمستوى المعرفة البيداغوجية في المحتوى المعرفي للمجموعة التجريبية على الاختبار القبلي بلغ (11.20)، وانحراف معياري قدره (1.97) لتصبح على الاختبار البعدي (17.07) وانحراف معياري (2.52).

ولتحديد قيمة الفرق في متوسطات درجات المعرفة البيداغوجية في المحتوى المعرفي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، على الاختبار البعدي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، الناتجة عن عزل أثر علامات معلمي الرياضيات في الاختبار القبلي، على معرفتهم البيداغوجية في المحتوى المعرفي، في الاختبار البعدي والجدول (1) يوضح ذلك.

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجة معلمي الرياضيات، في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي، بعد عزل أثر المعرفة البيداغوجية في المحتوى المعرفي في الاختبار القبلي، أن الفروق كانت لصالح معلمي الرياضيات في المجموعة التجريبية (التي خضعت لبرنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي (TIMSS) في تنمية المعرفة البيداغوجية في المحتوى المعرفي، إذ حصلت على متوسط حسابي معدل بلغ (16.908)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لمعلمي الرياضيات في المجموعة الضابطة الاعتيادية، والبالغ (11.159).

ويهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية تم استخدام تحليل التباين المشترك ANCOVA والذي تظهر نتائجه في الجدول (2).

الجدول (2) نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدرجات المعلمين في المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة البيداغوجية بالمحتوى المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدالة	حجم الأثر مربع إيتا
القياس القبلي	26.383	1	26.383	6.946		
المجموعة	240.944	1	240.944	63.437	.000	.701
الخطأ	102.550	27	3.798			
الكل	404.967	29				

*دالة عند مستوى (0.05) فأقل

ينتضح من الجدول (2) بأن قيمة الإحصائي (ف) بلغت لمتغير المعالجة (63.437) وهي دالة عند مستوى 0.05 فأقل، مما يشير الى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى المعرفة البيداغوجية في المحتوى المعرفي الرياضي لدى عينة من معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي يعزى الى المعالجة (برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي (TIMSS)، وبلغ حجم الأثر للبرنامج مربع إيتا (0.701)، وبذلك تكون فاعلية البرنامج التدريبي في معرفة المحتوى المعرفي (70.1%)، أي أن (70.1%) من التباين في اكتساب المعلمين المعرفة بالمحتوى المعرفي لدى المعلمين يرجع لمتغير البرنامج التدريبي، بينما ما تبقى من التباين 29.1% غير مفسر ويرجع الى عوامل أخرى غير متحكم بها.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي في تنمية المعرفة البيداغوجية بأنماط التدريس لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟ واشتقت منه الفرضية الصفرية التي تنص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ودرجات معلمي المجموعة الضابطة في أنماط التدريس.

ولاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأجري تحليل التباين المشترك ANCOVA، والجدول (3) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى درجات معلمي المجموعة التجريبية ودرجات معلمي

المجموعة الضابطة في تنمية المعرفة البيداغوجية في أنماط التدريس يعزى لاستخدام البرنامج التدريبي القائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي (TIMSS) على القياسين القبلي والبعدي.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار المعرفة البيداغوجية بأنماط التدريس للقياس القبلي والبعدي

مستوى المعرفة البيداغوجية بأنماط التدريس						المجموعة
القياس البعدي			القياس القبلي			
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
2.02	7.93	15	1.70	7.20	15	الضابطة
1.47	10.80	15	1.85	7.53	15	التجريبية
	15			15		العلامة القصوى
المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات معلمي الرياضيات في المجموعتين التجريبية والضابطة، بعد عزل أثر المعرفة البيداغوجية بأنماط التدريس في الاختبار القبلي						
				الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة
				0.423	8.003	الضابطة
				0.423	10.730	التجريبية

تُظهر النتائج المبينة في الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لمستوى المعرفة البيداغوجية بأنماط التدريس للمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي بلغ (7.20)، وبانحراف معياري قدره (1.70)، في حين بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي لهذه المجموعة (7.93)، وبانحراف معياري قدره (2.02). وأن المتوسط الحسابي لمستوى المعرفة البيداغوجية بأنماط التدريس للمجموعة التجريبية على الاختبار القبلي بلغ (7.53)، وبانحراف معياري قدره (1.85) لتصبح على الاختبار البعدي (10.80) وبانحراف معياري (1.47).

ولتحديد قيمة الفرق في متوسطات درجات المعرفة البيداغوجية في أنماط التدريس في المجموعتين الضابطة والتجريبية، على الاختبار البعدي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، الناتجة عن عزل أثر علامات معلمي الرياضيات في الاختبار القبلي، على معرفتهم البيداغوجية في أنماط التدريس، في الإختبار البعدي.

وتشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجة معلمي الرياضيات، في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي، بعد عزل أثر المعرفة البيداغوجية في أنماط التدريس في الاختبار القبلي، أن الفروق كانت لصالح معلمي الرياضيات في

المجموعة التجريبية (التي خضعت لبرنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي (TIMSS) في تنمية المعرفة البيداغوجية في أنماط التدريس، إذ حصلت على متوسط حسابي معدل بلغ (10.730)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لمعلمي الرياضيات في المجموعة الضابطة الاعتيادية، والبالغ (8.003). ويهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية تم استخدام تحليل التباين المشترك ANCOVA والذي تظهر نتائجه في الجدول (4).

الجدول (4) نتائج تحليل التباين المشترك ANCOVA لدرجات معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة البيداغوجية في أنماط التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا
القياس القبلي	15.366	1	15.366	5.765		
المجموعة	55.271	1	55.271	20.736	.000	.434
الخطأ	71.968	27	2.665			
الكلي	148.967	29				

*دالة عند مستوى (0.05) فأقل

يتضح من الجدول (4) بأن قيمة الإحصائي (ف) بلغت لمتغير المعالجة (20.736) وهي دالة عند مستوى 0.05 فأقل، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى المعرفة البيداغوجية في أنماط التدريس لدى عينة من معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي يعزى إلى المعالجة (برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي (TIMSS))، وبلغ حجم الأثر للبرنامج مربع إيتا (0.434)، وبذلك تكون فاعلية البرنامج التدريبي في المعرفة البيداغوجية في أنماط التدريس (43.4%)، أي أن 43.4% من التباين في اكتساب المعلمين المعرفة البيداغوجية في أنماط التدريس لدى المعلمين يرجع لمتغير البرنامج التدريبي، بينما ما تبقى من التباين 56.6% غير مفسر ويرجع إلى عوامل أخرى غير متحكم بها .

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي في تنمية المعرفة البيداغوجية بخصائص الطلبة لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟ واشتقت منه الفرضية الصفرية التي تنص على: لا يوجد فرق ذو

دلالة احصائية عند مستوى ($0.05=\alpha$) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ودرجات معلمي المجموعة الضابطة في خصائص الطلبة؟

والإختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأجري تحليل التباين المشترك ANCOVA، والجدول (5) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى درجات معلمي المجموعة التجريبية ودرجات معلمي المجموعة الضابطة في تنمية المعرفة البيداغوجية في الخصائص التي يفضلها الطلبة يعزى لاستخدام البرنامج التدريبي القائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي (TIMSS) على القياسين القبلي والبعدي.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار المعرفة البيداغوجية بخصائص الطلبة للقياس القبلي والبعدي

مستوى المعرفة البيداغوجية بخصائص الطلبة						المجموعة
القياس البعدي			القياس القبلي			
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
1.96	7.47	15	1.93	7.00	15	الضابطة
1.73	10.87	15	1.75	7.73	15	التجريبية
	15			15		العلامة القصوى
المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات معلمي الرياضيات في المجموعتين التجريبية والضابطة، على الاختبار البعدي، بعد عزل أثر المعرفة البيداغوجية بخصائص الطلبة في الاختبار القبلي						
				الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة
				0.453	7.608	الضابطة
				0.453	10.726	التجريبية

تُظهر النتائج المبينة في الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لمستوى المعرفة البيداغوجية في الخصائص التي يفضلها الطلبة للمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي بلغ (7.00)، وانحراف معياري قدره (1.93)، في حين بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي لهذه المجموعة (7.47)، وانحراف معياري قدره (1.96). وأن المتوسط الحسابي لمستوى المعرفة البيداغوجية في الخصائص التي يفضلها الطلبة للمجموعة التجريبية على الاختبار القبلي بلغ (7.73)، وانحراف معياري قدره (1.75) لتصبح على الاختبار البعدي (10.87) وانحراف معياري (1.73).

ولتحديد قيمة الفرق في متوسطات درجات المعرفة البيداغوجية في أنماط التدريس في المجموعتين الضابطة والتجريبية، على الاختبار البعدي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، الناتجة عن عزل أثر علامات معلمي الرياضيات في الاختبار القبلي، على معرفتهم البيداغوجية في خصائص الطلبة، في الاختبار البعدي.

وتشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجة معلمي الرياضيات، في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي، بعد عزل أثر المعرفة البيداغوجية في خصائص الطلبة في الاختبار القبلي، أن الفروق كانت لصالح معلمي الرياضيات في المجموعة التجريبية (التي خضعت لبرنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي (TIMSS) في تنمية المعرفة البيداغوجية في خصائص الطلبة، إذ حصلت على متوسط حسابي معدل بلغ (10.726)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لمعلمي الرياضيات في المجموعة الضابطة الاعتيادية، والبالغ (7.608).

ويهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية تم استخدام تحليل التباين المشترك ANCOVA والذي تظهر نتائجه في الجدول (6).

الجدول (6) نتائج تحليل التباين المشترك ANCOVA لدرجات معلمي المجموعة التجريبية والضابطة

على اختبار المعرفة البيداغوجية بخصائص الطلبة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا
القياس القبلي	14.008	1	14.008	4.643		
المجموعة	69.957	1	69.957	23.188	.000	.462
الخطأ	81.459	27	3.017			
الكل	182.167	29				

*دالة عند مستوى (0.05) فأقل

يتضح من الجدول (6) بأن قيمة الإحصائي (ف) بلغت لمتغير المعالجة (23.188) وهي دالة عند مستوى 0.05 فأقل، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى المعرفة البيداغوجية في الخصائص التي يفضلها الطلبة لدى عينة من معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي يعزى إلى المعالجة (برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي (TIMSS)، وبلغ حجم الأثر للبرنامج مربع إيتا (0.462)، وبذلك تكون فاعلية البرنامج التدريبي في المعرفة بخصائص الطلبة (46.2%)، أي أن 46.2% من التباين في اكتساب

المعلمين لمعرفة خصائص الطلبة لدى المعلمين يرجع لمتغير البرنامج التدريبي، بينما ما تبقى من التباين 53.8% غير مفسر ويرجع الى عوامل أخرى غير متحكم بها.

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية الى كشف فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي TIMSS في تنمية المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي الرياضيات، إذ وضعت أسئلة فرعية يشكل مجموع الاجابة عنها اجابة سؤال الدراسة، وبالتحديد حاولت الدراسة الاجابة عن الاسئلة الفرعية الآتية:

1. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي في تنمية المعرفة البيداغوجية في المحتوى المعرفي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟

2. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي في تنمية المعرفة البيداغوجية في انماط التدريس لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟

3. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي في تنمية المعرفة البيداغوجية في خصائص الطلبة لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول عند اختبار الفرضية الصفرية وهي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في المعرفة البيداغوجية في المحتوى المعرفي، إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي المجموعة الضابطة في المعرفة البيداغوجية بالمحتوى المعرفي لصالح المجموعة التجريبية وفيما يأتي تفسير لهذه النتيجة:

إن من أهم انواع المعرفة البيداغوجية هو المعرفة بالمحتوى المعرفي التي تمثل اللبنة الأساسية في الرياضيات ومن خلالها ينطلق المعلم إلى المعارف الأخرى في تدريس الرياضيات، وفهم خصائص الطلبة، إذ أن المعلم يتلقى في أثناء تعليمه المعرفة الرياضية

في دراسته الجامعية التي تخص المفاهيم الأساسية والخصائص والتعريفات اللازمة، وتتضمن معرفته في الهندسة والأعداد والجبر والاحتمالات وإجراء العمليات على هذه الموضوعات الخاصة بالرياضيات (Micheal,2008).

وأن المعرفة بمحتوى الرياضيات على طريقة الاختبار الدولي تختلف وفقا لما جاء من توجهات الدول المشاركة والحائزة على مراكز متقدمة في الاختبار الدولي. وهذا ما ركز عليه البرنامج التدريبي الذي طبق على المجموعة التجريبية في هذه الدراسة.

من خلال تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي الذي أسهم في التعمق في موضوع المعرفة بالمحتوى الرياضي ومراعاة الأمور التي تخص التخطيط للمحتوى وعملية التدريس للمحتوى وتقويم المحتوى من خلال فقرات وأنشطة وورش عمل وإعداد فقرات تخص المحتوى الرياضي تشكل لدى المشاركين قاعدة معرفية وإتقان مهارات التفكير العليا لأسئلة الاختبار الدولي.

أضاف البرنامج التدريبي في ما يخص موضوع المحتوى في التعرف إلى نماذج مختلفة من فقرات اختبارية متنوعة غير معتاد عليها المعلمون، وردت بالاختبار الدولي والتي ولدت لدى المشاركين التفاعل بطريقة إيجابية والرغبة في التعرف إلى مزيد من هذه المعرفة مما زادهم معرفة جديدة مقارنة بالمجموعة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي.

إن حجم التأثير بالبرنامج التدريبي بالنسبة لتنمية المعرفة البيداغوجية بالمحتوى المعرفي قد كان أكثر متغيرات الدراسة التابعة تأثرا تبعا للتحليل الإحصائي والموضح في جدول تحليل التباين المشترك، إذ إن هذا المتغير هو الأساس المحوري في الرياضيات إذ يشكل التوجه إلى النجاح من عدمه، وأن التركيز على تعريف المشاركين بالبرنامج بأسئلة متعلقة بالمحتوى الرياضي بطريقة غير اعتيادية عن التي يعرفونها ضمن أنماط الاختبار الدولي في موضوعات المحتوى تشكل منعطفا في تغيير الممارسات التعليمية مع المعلمين بطريقة تسهم في تحقيق تقدم واضح. وهذا يولد لدى المعلمين قناعة في مواكبة التغيير الذي وضعته التوجهات الدولية وهذا يتفق مع دراسة دانيال (Danial,2005).

طور البرنامج التدريبي القائم على التوجهات الدولية والأسئلة المتعلقة بالاختبار الدولي مقدرات المعلمين وكفاياتهم المعرفية وإشعارهم بالدور الذي يقومون به في التدريس، وهذا كله يسهم في إتقان المعلمين لمهارات عليا ترفع من مستوى طلبتهم، وهو ما يسمى

بتمتية المعرفة البيداغوجية للمحتوى المعرفي الرياضي لمعلمي الرياضيات وهذا واحد من أهداف الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني عند اختبار الفرضية الصفرية وهي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في المعرفة البيداغوجية بأنماط التدريس وطرائقه، إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي المجموعة الضابطة في المعرفة البيداغوجية بأنماط التدريس وطرائقه لصالح المجموعة التجريبية وفيما يأتي تفسير لهذه النتيجة:

تطرق البرنامج التدريبي إلى القسم الآخر من المعرفة وهو المعرفة البيداغوجية بأنماط التدريس وطرائقه، إذ ركز البرنامج على التوجهات الدولية للدول المشاركة في الاختبار الدولي، التي تتضمن خصائص التدريس وأنماطه التي يجب أن يمتلكها المعلم داخل الغرفة الصفية، من خلال طرح مواقف تعليمية يتعرض لها المعلم مع طلبته تتمثل في الأساليب التعليمية والوسائل التعليمية والأنشطة اللامنهجية والتي ترتبط بواقع الطلبة وحياتهم. وكيفية الانتقال من موضوع لآخر، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتوزيع الأدوار، وتعزيز الطلبة وتكليفهم بالتدريبات وحل المسائل التطبيقية وغير الروتينية، في ما يخص موضوعات الرياضيات المختلفة من جبر وأعداد واحتمالات وهندسة، وهذا كان سببا في حصول معلمي المجموعة التجريبية على متوسط اعلى من متوسط المجموعة الضابطة وهذا يتفق مع دراسة (Mahdi,2016).

المعلم الذي يمتلك مهارات تتعلق بمعرفته بالمحتوى المعرفي الرياضي ضمن تسلسل رياضي منتظم يكون لديه مهارة عليا في التدريس أكبر من معلم لا يملك هذه المهارة وحدها، وهذا ما اتضح من معلمي المجموعة التجريبية، وعليه فإن امتلاك المعرفة البيداغوجية بفن التدريس وانماطه وطرائقه والمعرفة بالمحتوى والربط بينهما يولد لدى المعلمين علاقات جديدة تقودهم إلى التدريس المتميز والفعال وهذا يتفق مع دراسة أبو موسى (Abu Musa,2004).

تضمن البرنامج التدريبي حلقات نقاشية بين المعلمين لمواقف تعليمية داخل الغرفة الصفية مستندة إلى التوصيات التي أقرتها الدول المشاركة في الاختبار الدولي تنطلق إلى طرق وأنماط التدريس المختلفة التي يجب أن يتصف بها المعلم في أثناء العملية التعليمية وخطط علاجية وتقويمية لاداء الطلبة، إذ يقوم المعلم باختيار العملية والطريقة والاستراتيجية المناسبة لحل مسألة مطروحة، وتدعيم ما يطرحه برسومات توضيحية وأمثلة من واقع الحياة، وهذا النمط أسهم في تمكن المجموعة التجريبية لدرجة أكبر من معلمي المجموعة الضابطة وهذ يتفق مع دراسة صيام (Syam,2014).

وأظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث عند اختبار الفرضية الصفرية وهي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في المعرفة البيداغوجية بخصائص الطلبة، إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي المجموعة الضابطة في المعرفة البيداغوجية بخصائص الطلبة لصالح المجموعة التجريبية وفيما يأتي تفسير لهذه النتيجة:

أسهم البرنامج التدريبي القائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي في تطوير مهارات المعلمين في تقدير حاجات الطلبة ومعرفة الخصائص التي يفضلها الطلبة، من خلال الأخطاء التي يقع بها الطلبة التي طرحت بين المعلمين المشاركين وتمت مناقشتها استنادا للتوجهات الدولية وإيجاد طرق صحيحة لحلها، فضلاً عن التدريب على بناء فقرات اختبارية تتضمن حل المعادلات الخطية وتوقع طرق الحل التي يقوم بها الطلبة.

أضاف البرنامج التدريبي للمعلمين المشاركين مهارة التعرف إلى خصائص الطلبة والبيئة التي يتأثر بها الطلبة والصعوبات التي قد تواجه الطلبة في فهم مادة الرياضيات من ربط للمفاهيم والقوانين والحقائق الأساسية، وتشخيص عدم استيعاب الطلبة والأسباب وراء ذلك.

تطرق البرنامج التدريبي في موضوع فن التدريس بتعريف المعلمين على طرق ابتكارية للمفاهيم والأفكار الرياضية الجديدة على الطلبة أنفسهم، من حيث عدم انسجام

هذه المفاهيم مع أفكارهم. وما دور المعلم في تعليم الطلبة المهارات اللازمة لحل المسائل غير الروتينية والمشابهة لأسئلة الاختبار الدولي؟ كذلك دور المعلم في كيفية جعل الطالب منهمكا في تعلم الرياضيات. والتعامل مع موضوعات أخطاء الطلبة وفهمها والحوار مع الطلبة وعدم إهمال هذه الأخطاء التي ربما تتطور وتجعل المتعلمين لا يرغبون في التعلم.

تختلف مقدرات التلاميذ في الرياضيات، وهذا ما ركز عليه البرنامج التدريبي في مراعاة هذا الفرق من خلال طريقة تكليف الطلبة بما يناسبهم وطريقة الحوار مع الطلبة (Doerr,2006)، وما هدف التعلم مع الأقران والمجموعات؟

ناقش البرنامج التدريبي مع معلمي المجموعة التجريبية موضوعات تخص المنهاج الدراسي الذي يدرسه بما ينسجم مع أفكار الطلبة ومراعاته الفروق الفردية، وما الأنشطة الفعالة في المنهاج المحلي ومقارنتها بما جاء مع توجهات الدول المشاركة في الاختبار الدولي وهذا يتفق مع دراسة جن وكاي (Chen,Cai,2009).

إن عملية التقويم من العمليات المهمة التي نوقشت في البرنامج التدريبي وما التركيز الأساسي في عملية التقويم وكيفية بناء أسئلة التقويم ومدى احتوائها على أسئلة التذكر والحساب والحفظ ومهارات التفكير العليا، وإن التسلسل في فهم خصائص الطلبة التي يفضلونها ضمن التدريب على فقرات اختبارية مبنية على الاختبار الدولي كان سببا في حصول معلمي المجموعة التجريبية على متوسطات أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة وهذا أسهم في الفرق الجوهرية بين متوسطات الدرجات لصالح المجموعة التجريبية.

يمكن الإشارة هنا إلى أن البرنامج التدريبي القائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي قد عمل على تطوير مهارات المعلمين في المعرفة البيداغوجية والانتقال إلى اتقان مستويات عليا في المعرفة بالمحتوى المعرفي وأنماط التدريس وخصائص الطلبة.

وقد اتاح البرنامج التدريبي للمعلمين التدريب الكافي على المهارات المتنوعة التي تتضمن هذا المستوى من التدريب من خلال موضوعات خاصة في مجال تدريس الرياضيات.

وقد عمل البرنامج التدريبي على توفير مجموعة من الانماط والسلوك والمعتقدات التي شكلت منظومة تقييمية متكاملة لاداء المعلمين في محاور تدريس الرياضيات المختلفة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

أولاً: مراعاة التوجهات الدولية لموضوعات الرياضيات وإجراء التعديلات اللازمة التي تتضمن الاستجابة لهذه التوجهات في كتب الرياضيات، مما يتيح الفرصة لطلبتنا لإحراز مراكز متقدمة في الاختبار الدولي.

ثانياً: تطوير برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات تحقق النمو المهني وفقاً لاستراتيجيات التدريس والتوجهات العالمية خاصة فيما يتعلق بالمعرفة البيداغوجية للمحتوى.

ثالثاً: تبني البرنامج التدريبي القائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي TIMSS في البرامج المخصصة لمعلمي الرياضيات.

رابعاً: حث الباحثين على إجراء مزيد من الدراسات التي تستند إلى توجهات الدول المشاركة في الاختبار الدولي في مراحل مختلفة وموضوعات متنوعة في الرياضيات.

References

- (NPEAT, 2003), "National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching. "Principles of Effective Professional Development," *Research Brief* (Alexandria, Va.: **Association for Supervision and Curriculum Development**, 2003). 1, (15).
- Ababneh Abdalla, etc.(2015)"TIMSS 2015 ENCYCLOPEDIA JORDAN", National Center for Human Resources Development, TIMSS 2015
- Abu Musa, Mufeed, (2004) "**The pedagogic knowledge of the content of mathematics teachers in the tenth grade**," Unpublished Doctoral Dissertation, University of Jordan, Amman, Jordan.
- ALgarabli, Mustufa ,Alaabed ,Adnan (2015) ,"The impact of a training program for mathematics teachers based on the trends of the International Study in Mathematics and Science (TIMSS) in their students' ability to learn mathematical knowledge, application and mathematical reasoning", *Dirasaat, Educational Sciences*, 42 (3). 2-15

- ALsheikh.o and sawalmeh, Yousef and nabhan, musa (1994), **impact evaluation of higher certification program at the public, universities of Jordan**, the national center for human resources development.
- Al-Zaabi, Abdulla (2012) "**Pedagogical knowledge in mathematics for middle-class teachers in the Sultanate of Oman**", Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Chen,J. &Cai,. W.(2009). Exploration of the learning Expectations related to (1-8) algebra in some countries.US China Education Review 6(1),1-11.
- Danial, J. (2005). The Singaporean mathematics curriculum connection to TIMSS. Retrieved from, www.merga.net/publications/counter.php=php_c.
- Doerr,H..and English,L.(2006).Middle grade teachers learning through students engagement with modeling tasks, **Journal of Mathematics Teacher Education**.
- Khasawneh, Amal (2007), "**Mathematical knowledge and pedagogical knowledge in mathematics for students and teachers**" Unpublished Doctoral Dissertation, University of Jordan. Amman, Jordan.
- Lewis, C, Perry, R, and Hurd, J.2009.Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case, **Journal of Mathematics Teacher Education** 12(4): 285-304.
- Mahdi, Eman (2016), "Proposed program based on the strategies of educational scaffolds and mathematical skills included in the international study TIMSS to develop the teaching performance of teachers of mathematics and the level of achievement of their pupils in the preparatory stage," **Journal of Studies in Curriculum and Instruction**, No. 212 - Egypt.
- Martin, Michael (2008).,"TIMSS 2015 **Assessment frameworks**, International Association for the Evaluation of Educational Achievement; Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, Foy,P.(2009). TIMSS 2007 **international mathematics report: findings from iea's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth**

- grades**, Bosten College, Bosten: TIMSS & PIRLS International Study Center and Lynch School of Education.
- Muqdadi, Ahmad (2003). "Evaluation of the practical education program to prepare the mathematics teacher at the University of Jordan". *Dirasaat. Educational Sciences*, 30, (2).
- National Council of Teachers of Mathematics. (2010), **mathematics professional development 1906 association** Drive, Reston, VA 20191-1502.
- Polettini, A, f.2000. Mathematics teaching life histories in the study of teachers perceptions of change, **Teaching and teacher education**, 16(7):765-783.
- Ryan, Attia, (2015) "The extent to which the TIMSS standards are achieved in the mathematics book of the eighth grade students in Palestine", **Journal of Educational and Psychological Sciences**, 16.(4)
- Siyam, Muhammad (2014) "**The pedagogic knowledge of the mathematical content of the eighth grade teachers in Gaza**", Unpublished Doctoral Dissertation, Islamic University, Gaza, Palestine.

دور نظام إدارة المعلومات التربوية (Open Emis) لوزارة التربية والتعليم في تلبية حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس محافظة معان ودرجة رضاهم عنه

شاكر خليل الجباريات*

تاريخ قبول البحث 2019/4/20

تاريخ استلام البحث 2019/2/19

ملخص:

هدفت الدراسة الى التعرف إلى دور نظام إدارة المعلومات التربوية "Open Emis" في وزارة التربية والتعليم الأردنية في تلبية حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس محافظة معان، ومدى رضاهم عنه. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم إستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (280) إدارياً ومعلماً في مدارس محافظة معان، وأظهرت النتائج أن نظام إدارة المعلومات التربوية يلبي حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية بدرجة مرتفعة، إذ يلبي النظام الحاجات على الترتيب الآتي، (الحاجة الإجتماعية ، الحاجة الأكاديمية، الحاجة الإدارية، الحاجة الإحصائية، الحاجة الإقتصادية، الحاجة التنظيمية)، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة لدور نظام إدارة المعلومات تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الإجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المسمى الوظيفي)، وأن درجة رضا الهيئة الإدارية والتعليمية عن النظام كانت متوسطة، كما أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لمستخدمي النظام لمتابعة تطوراتها.

الكلمات المفتاحية: نظام إدارة المعلومات التربوية، حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية، محافظة معان.

* وزارة التربية والتعليم/ الأردن

The role of the educational information management system (OpenEmis) for the Ministry of Education in meeting the needs of the administrative and educational staff in the schools of Ma'an Governorate and their degree of satisfaction with it

Shaker Khaleel Jbarat*

Abstract:

The study aimed to identify the role of educational information management system "OpenEmis" of the Jordanian Ministry of Education to meet administrative and educational needs of Ma'an schools staff, and their satisfaction. The researcher used the analytical descriptive method and a questionnaire as a main tool for data collection. The study sample consisted of (280) members from Ma'an schools. The results revealed that the educational information management system is highly effective to address the administrative and educational needs, in which the social needs are met first, then the academic, and finally the administrative needs. Also, there are no statistically significant differences in the average scores of the study sample because of the study variables such as social type, educational qualification, years of service, and job title. Additionally, the results clear that the level of satisfaction is moderate. Thus, training sessions for the system users to measure its developments, are recommended.

Keywords: Information Management System, Educational and Educational Needs, Ma'an Governorate.

المقدمة

تؤدي التكنولوجيا دوراً مهماً في أنظمة المعلومات في جميع المجالات الاقتصادية والسياسية والتعليمية، ونتيجة التغيرات والتطورات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية التكنولوجية التي تواجهها العملية التعليمية، كان لابد من مواكبة هذه التطورات من قبل المؤسسات التعليمية في تقديم خدماتها للتواصل مع المستفيدين ولتسهيل الأعمال وسرعة الإنجاز .

وقد تأثر النظام التعليمي بالتقدم التكنولوجي، مما أسهم في إدخال التكنولوجيا الى المدارس والإستفادة منه في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية من طلبة ومعلمين، ونشاطات، ومناهج، مما وضع التعليم أمام تحديات ومتطلبات كثيرة، وأبرزها المقدرة على التعامل مع الأنظمة التكنولوجية وإستغلالها في إستثمار المعلومات (Alwadia,2015).

وتعد المعلومات التربوية ثروة، تكمن أهميتها في إتخاذ القرارات، والإسهام في وضع الخطط ورسم السياسات وتعديلها، والرقابة وتقييم الأداء للمدارس، وتعد إتخاذ القرارات الإدارية أكثر إستخدامات المعلومات أهمية (Sultan,2005).

وبناءً على القدر الهائل من المعلومات الإدارية والأكاديمية اللازمة في المنظمات التعليمية وأهميتها في مختلف المراحل الزمنية، يتوجب وجود نظام لتخزينها وحفظها وإسترجاعها عند الحاجة، ويعد نظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis)، أحد أبرز الأمثلة على نظم المعلومات التربوية، والذي يمكن تخصيصه بسهولة لتلبية الإحتياجات المتزايدة لدى قطاع التربية والتعليم (Ministry of Education, Jordan, 2015)

مشكلة الدراسة:

تعد تكنولوجيا المعلومات عصب الحياة في الوقت الراهن، ومع إنتشار البرامج الألكترونية وإعتماد المؤسسات التعليمية عليها، والتسابق في تقديم خدمات تعليمية أفضل، وإجراء عديد من الدراسات التي إجريت لمعرفة دور نظام المعلومات التربوية في الدول المختلفة مثل فلسطين وكينيا، والتي بحثت دور النظام في مساعدة المديرين لتخطي المشكلات التي تواجههم مثل دراسة (Habash,2017)، فضلاً عن أن وزارة التربية والتعليم الأردنية تهتم لتطوير التعليم والإرتقاء بالعملية التعليمية و تبنت نظام المعلومات التربوية (Open Emis) لإدارة المعلومات المدرسية، والتخطيط، وإستصدار المعلومات منه، ومن خلال عمل الباحث في مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا المعلومات وتعاملة المستمر مع النظام، وقيامه بالأعمال الإدارية وإختلاطه بالهيئة الإدارية

والتعليمية في المدارس التي تطبق النظام، وسماع بعض الآراء حول النظام، وتماشياً مع توصيات دراسة فراونه (Fraunah,2015) التي أوصت بضرورة إجراء تقييم مستمر في أوساط العاملين بوزارة التربية والتعليم للتعرف إلى أفكارهم ورآئهم بالنظم التربوية، بادر الباحث بإجراء الدراسة الحالية التي تسعى الى التعرف إلى دور نظام إدارة المعلومات التربوية (Open Emis) في وزارة التربية والتعليم الأردنية في تلبية حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس محافظة معان، ودرجة رضاهم عنه.

وهكذا تتبلور مشكلة الدراسة بالتعرف إلى دور نظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis) في وزارة التربية والتعليم الأردنية في تلبية حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس محافظة معان، ودرجة رضاهم عنه. من خلال الاجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

1. ما دور نظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis) في وزارة التربية والتعليم الأردنية في تلبية حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس محافظة معان؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة لدور نظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis) في تلبية حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الإجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المسمى الوظيفي)؟

3. ما درجة رضا الهيئة الإدارية والتعليمية عن نظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis)؟
أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى دور نظام إدارة المعلومات التربوية في تلبية حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس محافظة معان التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية.
2. التعرف إلى درجة رضا الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس معان عن نظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتبع أهمية الدراسة كونها من الدراسات القليلة التي تناولت موضوع نظام إدارة المعلومات التربوية، وكونها من أولى الدراسات (على حد علم الباحث) التي تسلط الضوء على حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية التي يلبئها نظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis)، ولأهميتها في التأكيد

على دور النظام وأهميته وضرورة تطبيقه للمساعدة في تلبية الحاجات وتوفير المعلومات وتخزينها لإتخاذ القرارات المناسبة بهدف تحسين التعليم والإرتقاء به.

الأهمية التطبيقية:

1. قد تسهم الدراسة في مساعدة الباحثين الآخرين، وتفتح المجال لدراسات إضافية حول نظام إدارة المعلومات التربوية.
2. قد تساعد الهيئة الإدارية والتعليمية في وزارة التربية والتعليم للتعرف إلى النظام والأدوار التي يقوم بها، وبلبي إحتياجاتهم بناء على نتائج الدراسات التي تظهر أن هناك قلة وعي بالجوانب التي يساعد بها نظام إدارة المعلومات التربوية العاملين في التعليم.
3. قد تسهم في تنمية الإتجاهات الإيجابية نحو إستخدام الحاسوب في الأعمال الإدارية والتعليمية.

مصطلحات الدراسة:

نظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis): هو نظام إدارة التعليم الموحد (Emis)

والذي يستخدم لمساعدة كل المستفيدين في برنامج التعليم، وتقوية كل الجوانب المتعلقة بالنظام التعليمي، لتسهيل عملية جمع البيانات وتعزيزها وحفظها وإسترجاعها ومعالجتها وتوزيعها (Information Mangement System, 2016)

وإجرائياً: هو نظام الكتروني يستخدم من قبل المدارس يقوم من خلاله كل من الإدارة والهيئة التعليمية بإدخال البيانات الخاصة بالمدرسة عليه، لحفظها وإسترجاعها وقت الحاجة.

الهيئة الإدارية: هي الهيئة المسؤولة عن عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه وضبط وتقييم الأعمال والمسائل التي تتعلق بشؤون المؤسسات للوصول الى أهدافها الموسومة بإستخدام أفضل الطرق في إستثمار القوى البشرية والموارد المتاحة وبأقل ما يمكن من جهد ومال (Al Ajami, 2008).

وإجرائياً: هم الإداريون العاملون في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي 2018/2019.

الهيئة التعليمية: هي الهيئة التدريسية والمتمثلة بالمعلمين والمعلمات المؤهلين لإكساب المتعلم المعرفة والمهارات المتعددة، وأشكال التفكير، فضلاً عن القيم الإجتماعية والدينية والأخلاقية (Al Hilah, 2002).

وإجرائياً: هم المعلمون والمعلمات العاملون في وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي 2019/2018.

الحاجات الإدارية والتعليمية: هي جميع مكونات البيئة التعليمية وتشمل المكونات البشرية والمادية، والتي يشعر المسؤولون بالحاجة الى إشباعها، وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية والإرتقاء بالعملية التعليمية (Glidan, 2008).

إجرائياً: هي إستجابة عينة الدراسة عن فقرات الإستبانة المستخدمة في البحث والتي تمثل إدراكهم لدور نظام إدارة المعلومات التربوية بتلبية الحاجات الإدارية والتعليمية، والمتمثلة بالحاجات الإدارية، الأكاديمية، الإقتصادية، التنظيمية، الإحصائية، والإجتماعية.

الرضا: هو الشعور بالسعادة نتيجة إشباع حاجة أو رغبة، وهو الأداء المدرك والمتوقع في حال تطابق الأداء مع ما هو متوقع، ودليل يتعرف من خلاله على جودة الخدمات المقدمة (Kotler,2001).

وإجرائياً: تقدير الهيئة الإدارية والتعليمية من مديري مدارس وموظفين إداريين ومعلمين لمدى تلبية حاجاتهم الإدارية والتعليمية من خلال نظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis).
حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: إقتصرت هذه الدراسة على معرفة دور نظام إدارة المعلومات التربوية في وزارة التربية والتعليم في تلبية حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس محافظة معان ودرجة رضاهم عنه.

- الحدود البشرية: إقتصرت الدراسة على مديري المدارس ومساعديهم ومعلمي المدارس ومعلماتها العاملين في مدارس محافظة معان التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية.

- الحدود المكانية: محافظة معان.

- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2019/2018.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بمجتمعها، ودرجة استجابة أفراد عينتها، إذ يمكن تعميم نتائج الدراسة على المجتمعات المشابهة لمجتمعها، في ضوء صدق أداة الدراسة، وموضوعية المستجيبين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يشير مصطلح نظام إدارة المعلومات التربوية الى النظام الذي يتم تصميمه لإعداد المعلومات المتعلقة بإدارة العملية التعليمية بصورة ومنظمة، من خلال الأنظمة الفرعية التي تجمع وتحلل وتقيم المعلومات ذات العلاقة بالنظام التربوي ويتميز نظام إدارة المعلومات التربوية بعدة خصائص منها، الإعتامية ويقصد بها قدرة النظام على تلبية حاجة المستفيدين وتلبية متطلباتهم، وسهولة التحقق من المعلومات وعرضها بصورة متناسقة. والدقة وتعني خلو المعلومات في النظام من الخطأ بدرجة عالية. والشمولية أي أن النظام يشمل جميع الجوانب التي جمعت من إجها المعلومات (الجوانب الإحصائية، والأكاديمية، والإدارية، والإجتماعية، والتنظيمية)، وخاصة التوقيت إذ لا قيمة للمعلومات إذا لم تصل الى المستفيد في الوقت المناسب، كون المعلومات المادة الأولية للقرارات، والقرارات التي لا تؤخذ في الوقت المناسب مصيرها الفشل (Bassiouni, 2010).

العناصر المكونة لنظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis):

يتكون نظام المعلومات التربوية من عدة عناصر وهي الأساسية في تكوينه ومنها البيانات وهي المواد الأولية لنظم المعلومات، وتعد موارد ذات قيمة عالية في المؤسسة وتتنوع حسب البيئة التي يطبق بها النظام، وفي النظام التربوي هي المعلومات عن الطلبة والمناهج والمعلمين، والبناء المدرسي والإدارة، فضلاً عن تكنولوجيا الإتصالات بعيدة المدى، مثل الإنترنت. ونظام تشغيل يمتاز بتحويل البيانات الى معلومات عن طريق التخزين، والفهرسة ومعالجة المعلومات، والإسترجاع وإعداد التقارير (Laudon and Laudon, 2012).

أهمية نظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis):

يؤدي النظام دوراً أساسياً في عملية إتخاذ القرارات التربوية، سواء في ما يتعلق بالتخطيط التربوي، أم تحديد الأولويات، أم وضع القرارات التربوي، ويعتمد على مدى إستخدام المعلومات كقاعدة لإصدار القرارات التربوية، وعلى مدى إدراك العلاقة بين المدخلات والعمليات والمخرجات المتوقعة، كما يشكل قاعدة تطوير نماذج توضح العلاقة بين البدائل المتاحة، وطبيعة السياسات المقترحة، ونوعية النتائج المنشودة مما يعد أساساً لإتخاذ القرارات التربوية السليمة بتوجيه الموارد وفقاً للأولويات (Al Harahsha, 2009).

ويتكون النظام من ثلاثة أقسام رئيسية (Information Management System, 2016)، يشمل كل منها على مجموعة من العمليات هي (إدارة مهمات الطلبة، وإدارة مهمات الموظفين، وإدارة المباني المدرسية).

● **إدارة مهمات الطلبة:** يشمل هذا القسم كافة المهمات المتعلقة بشؤون الطلبة مثل:

– **حركة الطلبة:** ويتيح النظام إجراء عدة مهمات متعلقة بتسجيل الطلبة سواء الجدد منهم في الصف الأول أم المنقولين للمدرسة من مكان آخر، وشطب الطلبة المنقطعين عن الدراسة، كما يمكن توزيع الطلبة بين الشعب ونقلهم كذلك، ويتيح أيضاً تعديل بيانات الطلبة المسجلين في المدرسة.

– **السجل السلوكي للطلاب:** يوفر النظام للمستخدم عدة ميزات تتمثل في متابعة سلوك الطالب على مدار العام الحالي أو استعراض سجله السلوكي للسنوات السابقة، ويشمل السجل السلوكي للطلاب، متابعة حركة الحضور والغياب، وكذلك إمكانية إضافة سلوك للطلاب مع بيان درجة خطورته وتفصيله، فضلاً عن طلب إجراء تأديبي (فصل كلي- فصل جزئي) في حال ارتكاب مخالفات جسيمة.

– **السجل الصحي للطلاب:** يوفر النظام إمكانية تحويل الطلبة للعيادات الطبية لإجراء فحص طبي، كما يمكن استعراض أرشيف التحويلات لكل الطلبة.

– **التقييم الأكاديمي:** يتيح النظام للمستخدم إدخال درجات الطلبة سواء الشهرية أم الفصلية أو المانتهائية، كما يوفر تقارير عن سير عملية إدخال الدرجات ونسبها التفصيلية، كما يمكن من خلال هذا القسم التقدم بطلبات تعديل درجات الطلبة في المدرسة أو ترفيع الطلبة الراسيين وفق معايير دائرة التربية والتعليم.

– **المنح والأنشطة:** يتيح النظام إمكانية تسجيل واستعراض كافة المنح والهيئات التي حصل عليها الطالب من المدرسة خلال سنوات دراسته، وكذلك يمكن للمدرسة تسجيل الأنشطة التي نفذتها خلال العام الدراسي وكذلك استعراض كافة الأنشطة المدرسية.

● **إدارة مهمات الموظفين:** يشمل هذا القسم كافة المهمات المتعلقة بشؤون الموظفين مثل:

– **بيانات الموظفين:** إذ يمكن للمستخدم استعراض كافة بيانات الموظفين داخل المؤسسة وكذلك يمكن تعديل بعض تلك البيانات وليس جميعها لأن معظم تلك البيانات يتم تلقاها من نظام الإدارة الذي تستخدمه دائرة الموارد البشرية SAP .

- **صلاحيات الموظفين:** يمكن التحكم في الصلاحيات الممنوحة للموظفين العاملين في المؤسسة، إذ يتم بشكل افتراضي منح المعلم مثلاً صلاحية إدخال درجات طلابه فقط، وتسجيل الحضور والغياب لهم، في حين يمكن للمرشد النفسي التحكم بالسجل السلوكي للطلاب، ولا يمكنه التحكم بالتقييم الأكاديمي، ويمكن للمدير منح بعض الموظفين صلاحيات إضافية في مجال الطلبة أو الإرشاد النفسي أو الشهادات أو التقارير أو الدورات التدريبية وفق ما يراه مناسباً.
- **طلب إنهاء عقد موظف:** يمكن لمدير المدرسة التقدم بطلب لإنهاء عقد عمل موظف من موظفيه إما بسبب الوفاة أو لأي سبب آخر، ويتم توضيح حيثياته ضمن هذا الطلب، وتتعامل الجهات المختصة بعد ذلك مع الطلب.
- **الدورات التدريبية:** يُمكن النظام مدير المدرسة من إلحاق الموظف بالدورة التي تناسبه من قائمة الدورات المتاحة في النظام سواء أكانت دورات محلية أم إقليمية التعليمات التي تصل له.
- **إدارة مهمات المباني المدرسية:** ويشمل هذا القسم إدارة جميع المهمات المتعلقة بالمباني المدرسية.
- **بيانات المدرسة:** حيث يتم عرض اسم المدرسة، وعنوانها، وبيانات التواصل الخاصة بها، وكذلك بيانات المجتمع، وأخيراً يعرض خريطة من جوجل (Google) تحدد موقع المدرسة على الخريطة.
- **طلبات التوريد:** إذ يتم إضافة طلب التوريد المطلوب (أثاث، قرطاسية، معدات وأدوات رياضية) وتحديد الكمية المطلوبة للنظام، وتقوم الجهات المختصة بالتعامل مع الطلب.
- **اللوازم المدرسية:** يمكن من خلال النظام طلب اللوازم المدرسية اللازمة، والتعرف إلى إجمالي رصيد اللوازم المدرسية، فضلاً عن تعيين منسقي أقسام اللوازم المدرسية، وإدارة سندات إتلاف اللوازم المدرسية.
- **الغرف الصفية:** ويمكن من خلاله تنسيب الغرف الصفية على الفصول، أو تنسيب الغرف على المرافق، ويوضح تفاصيل كل غرفة بالمدرسة ومساحتها ونوع الجدران والأسطح.
- **طلبات الصيانة:** يتم من خلاله التقدم بطلب للصيانة، ويتم تحديد تصنيف الصيانة ونوعها والمكان المطلوب صيانتها وتاريخ العطل ووصفه.
- وأجريت عديد من الدراسات حول نظم إدارة المعلومات والتي تتناولها الدراسة الحالية منها دراسة (Albadi,2018) هدفت الدراسة الى تقييم جودة نظم المعلومات في إتخاذ القرارات الإدارية

في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم الباحث الإستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (350) إدارياً، وأظهرت النتائج أن جودة نظام المعلومات عالية جداً ومرتبطة بشكل مباشر بفاعلية إتخاذ القرارات الإدارية في وزارة التربية والتعليم.

وأجرى حبش (Habash,2017) دراسة بعنوان أثر جودة نظام إدارة المعلومات التربوية (Emis) على المبادرة والإبداع الإداري لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة، هدفت الدراسة الى التعرف إلى أثر جودة نظام إدارة المعلومات بأبعاده (جودة النظام، جودة المعلومات، جودة الخدمة، جودة الظروف الميسرة) على المبادرة والإبداع الإداري، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات تم استخدام الإستبانة كأداة رئيسية، وتكونت عينة الدراسة من (267) مديراً من جميع مدارس وكالة الغوث، وأظهرت النتائج أن درجة إدراك مديري المدارس لعوامل جودة نظام إدارة المعلومات كانت مرتفعة بشكل عام، واحتلت جودة الظروف الميسرة الرتبة الأولى، ثم جودة المعلومات، ثم جودة الخدمة المقدمة فجودة النظام، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إستجابة عينة الدراسة حول جودة نظام إدارة المعلمات تعزى لسنوات الخدمة ومنطقة العمل .

دراسة كراز (Karaz,2016) بعنوان تقييم مدى نجاح الخدمات الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم في قطاع غزة من وجهة نظر العاملين ومدى رضاهم عنه، هدفت الدراسة الى التعرف إلى واقع ومدى نجاح الخدمات الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم كأحد تطبيقات الحكومة، وتقييمها من خلال بحث درجة توافر نجاح النظم الإدارية، وجودة المعلومات، وجودة الخدمة، وجودة النظام، فضلاً عن مدى رضا المستخدمين عنه، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (400) شخص من العاملين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وأظهرت النتائج وجود إدراك لدى مجتمع الدراسة لأهمية الخدمات الإلكترونية وأثرها الإيجابي في إنجاز الأعمال وتوفير الجهد والتكلفة، وأظهرت تمتع المواقع الإلكترونية بجودة التصميم وسهولة التعلم وتوافر متطلبات النجاح، وان هناك درجة رضا عالية على استخدام النظم الإلكترونية.

ودراسة الوادية (Al Wadia, 2015)، بعنوان علاقة نظم المعلومات الإدارية بجودة القرارات الإدارية، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين نظم المعلومات الإدارية وجودة القرارات الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأستخدمت الإستبانة

كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (175) إدارياً في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين جودة القرارات الإدارية ونظم المعلومات الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي وأن نظم المعلومات الإدارية مطبقة بنسبة عالية، وأن المتطلبات المادية المتاحة لنظم المعلومات الإدارية متوفرة بنسبة (68%) والمتطلبات التنظيمية متاحة بنسبة (64%).

و دراسة الشمري (Al shammari,2008): بعنوان تطوير نظم المعلومات الإدارية في إدارات التربية والتعليم للبنين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري التعليم ومساعديه ورؤساء الأقسام، هدفت الدراسة إلى معرفة واقع نظم المعلومات الإدارية في إدارات التربية والتعليم للبنين في المملكة العربية السعودية، والتعرف إلى رأي أفراد مجتمع الدراسة عن المعلومات الإدارية التي يتحصلون عليها من الأقسام التقنية في مديرياتهم، ومقترحاتهم لتطوير نظم المعلومات الإدارية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، والاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (320) فرداً، وأظهرت النتائج أن رضا أفراد العينة كان كبيراً جداً عن المعلومات الإدارية التي يتحصلون عليها من حيث الدقة، والتوقيت المناسب، والملاءمة، والتكلفة، والوضوح، والموضوعية، والموثوقية، وكان متوسطاً فيما يتعلق بشمولية ومرونة المعلومات وإقترح أنموذج لهيكلية قسم نظم المعلومات الإدارية بإدارات التربية والتعليم، بكافة مكوناته وأقسامه.

كما تطرقت دراسات أجنبية لموضوع الدراسة ومنها دراسة فينجين (Fenjen,2013)، بعنوان تطبيق تكنولوجيا المعلومات في المدارس الثانوية في كينيا، هدفت الدراسة الى التعرف إلى أهمية استخدام التطبيقات الفعالة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الثانوية في كينيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (220) إدارياً ومعلماً من وزارة التعليم الكينية، وأظهرت النتائج أهمية الإلتزام والدفاع عن تنفيذ البرامج الإلكترونية في التعليم والمدارس لأنها تؤثر وبشكل إيجابي في العملية التعليمية بشكل عام.

و دراسة (AlHendawi & Baharudin,2013)، بعنوان تقييم فاعلية نظام المعلومات الإدارية المستندة إلى الويب من وجهة نظر العاملين التربويين، هدفت الدراسة إلى تقييم المنفعة الحقيقية لنظام إدارة المعلومات التربوية المرتكز على الويب WBMIS، للعاملين في مجال التعليم كواحد من أهم القطاعات وأكثرها تطوراً. ولفعل ذلك فقد تم عقد لقاءات مع عينة أولية مكونة من (20) شخصاً من العاملين بمجال التعليم، وقد تم استخدام المنهج الموضوعي لأغراض التحليل، وكانت

مجالات الدراسة (جودة المعلومات، جودة النظام، جودة الخدمة، جودة التصميم التفاعلي، جودة اتخاذ القرار، رضا المستخدم). وتوصلت الدراسة إلى وجود دليل قوي على وجود علاقة بين الفاعلية ومستوى رضا المستخدم حول نظام المعلومات المرتكز على الويب، كما بينت الدراسة أن رضا المستخدم يؤدي دوراً وسيطاً بين عوامل الجودة والمنافع المتحققة من نظام المعلومات المرتكز على الويب. وقد تم وضع أداة تقييم من أجل ملء الفجوة الواقعة في أدبيات نظم المعلومات الإدارية، وللإسهام في الدراسات التطبيقية في مجال تطوير نظم المعلومات وتقنيات التعليم.

ودراسة (Esther,2011)، بعنوان التحقيق في استخدام نظم معلومات إدارة التعليم (Emis)، هدفت الدراسة إلى فحص مدى استخدام نظم إدارة معلومات التعليم وكيفية الاستفادة منها، وما المطلوب لتسهيل استخدام نظم المعلومات في المدارس، وتم إجراء البحث في المدارس الثانوية في سانت لوسيا (ST. LuciaK)، وقد أُستخدم المنهج الاستدلالي، الذي اعتمد على الملاحظة والمقابلات مع الموظفين الإداريين والمعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن نظم إدارة معلومات التعليم غير مستغلة بالشكل المطلوب وهناك عدة عوامل تقنية واقتصادية وتدريبية وسلوكية وعوامل تنظيمية أسهمت في الحد من استخدام النظام بكفاءة وفاعلية عالية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يظهر من خلال إستعراض الدراسات السابقة أن أغلبية الدراسات تناولت موضوع نظام إدارة المعلومات الإدارية، وأهميتها في العمل الإداري والمعوقات التي تواجه النظام، وأن العوامل البيئية لنظم المعلومات تؤثر في جودة المعلومات التي ينتجها النظام، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة كونها تستخدم المنهج ذاته وهو المنهج الوصفي التحليلي ماعدا دراسة (Fenjen,2013) كونها تستخدم المنهج الوصفي المسحي، ودراسة (Esther,2011) إستخدمت المنهج الإستدلالي، كما تتشابه عينة الدراسة مع كل من دراسة (Fenjen,2013)، بحيث تكونت عينة الدراسة من مديري المدارس والمعلمين، بينما تختلف عينة دراسة عن دراستي (Habash, 2017)؛ Al Wadia، (2015) بإضافة مديري المناطق على العينة، وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى انها تناولت موضوع نظام إدارة المعلومات التربوية (open Emis) من الناحية التعليمية، كون باقي الدراسات تحدثت عن الجانب الإداري فقط، كما تتميز الدراسة كونها إختصت الهيئة الإدارية والتعليمية لوزارة التربية والتعليم الأردنية إذ أن هناك ندرة في الدراسات التي أخذت نظام إدارة

المعلومات التربوية في وزارة التربية والتعليم الأردنية فالدراسات السابقة تناولت دولة فلسطين وكينيا، وسانت لوسيا وغيرها.

منهجية الدراسة:

إستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة الحالية لملاءمته أغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الإداريين والمعلمين العاملين في مدارس محافظة معان التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 2019/2018 والبالغ عددهم (190) إدارياً، و(3428) معلماً وفقاً للتقرير الإحصائي لوزارة التربية والتعليم.

عينة الدراسة:

تم إختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية إذ بلغت عينة الدراسة (280) إدارياً ومعلماً من العاملين في مدارس محافظة معان التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 2019/2018، أي ما نسبته (8%) من مجتمع الدراسة وهي نسبة مناسبة (Odi,2014).

أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير استبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة لإستقصاء دور نظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis) لوزارة التربية والتعليم الأردنية في تلبية حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس محافظة معان ودرجة رضاهم عنه. وتم تطوير الإستبانة بالإعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة ومطالعة موقع الوزارة في تطوير أداة الدراسة.

وإعتمدت الدراسة في جمع البيانات اللازمة على مصدرين هما:

• المصادر الثانوية إذ إتجه الباحث في معالجة الإطار النظري للدراسة الى مصادر البيانات الثانوية والتي تتمثل في المراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة والدوريات والمقالات والتقارير والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.

• المصادر الأولية وذلك لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع البحث إذ لجأ الباحث الى جمع البيانات الأولية من خلال الإستبانة كأداة رئيسة للدراسة والتي تم تطويرها خصيصاً لهذا الغرض والتي تم توزيعها على عينة الدراسة.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق الأداة ودرجة ملاءمة فقراته فيما إذا كانت تقيس ما وضعت لأجله وتحققاً لأهداف الدراسة وتساؤلاتها، تم استخدام الصدق الظاهري إذ قام الباحث بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين في مجال تخصص التربية من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الإختصاص والخبرة والعاملين في الجامعات الأردنية، وتم الأخذ بالملاحظات والتوصيات التي يقترحها المحكمون، إذ تم الإبقاء على الفقرات التي ستحصل على نسبة موافقة (80%) فأكثر وذلك لضمان الإستبانة للمجالات المراد قياسها وتم التعديل بالإضافة أو الحذف للفقرات غير الملاءمة، وقام الباحث بإحتساب صدق البناء للأداة من خلال حساب ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، أي احتساب قيم معاملات الإرتباط بين فقرات الإستبيان والدرجة الكلية، والتي تراوحت بين (0.61-0.83) إذ تعد مؤشرات جيدة على صدق البناء للإستبانة، إذ كانت جميعها اعلى من 0.30 وهذا الحد الأدنى والمقبول لتميز الفقرات (Odi,2014).

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام طريقة الثبات بإعادة الإختبار (test-retest) إذ تم تطبيق أداة الدراسة على عينة دراسة استطلاعية مستمدة من مجتمع الدراسة الأصلي (من غير أفراد عينة الدراسة)، وتم تطبيق أداة الدراسة على العينة المذكورة مرة أخرى، بعد مرور اسبوعين على التطبيق الأول، وتم حساب معامل الاستقرار (ثبات الإختبار-إعادة الإختبار test-retest) بين الدرجات في مرتي التطبيق، ووجد ان قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة بيرسون بلغت (0.87) وتعد هذه القيمة مقبولة لغايات تحقيق اهداف الدراسة. وإستخدم الباحث أيضاً لاستخراج معامل الثبات اعتماداً على كرونباخ ألفا (Cronbach s Alpha) لقياس مدى الإتساق الداخلي لفقرات مجالات الإستبانة بجمع أبعادها بهدف إختبار مدى الإعتمادية على الأداة والتي مثلتها الإستبانة في الدراسة الحالية، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا (Cronbach s Alpha) (0.788=α)، وبذلك تكون اداءة الدراسة ثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة:**أولاً: متغيرات الدراسة المستقلة:**

- نظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis).
- النوع الإجتماعي: ويشمل على فئتين (ذكر، انثى).

- المؤهل الأكاديمي: وتضمّن (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراة).
- سنوات الخدمة: (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات الى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)
- المسمى الوظيفي: (مدير، موظف إداري، معلم)

ثانياً: المتغيرات التابعة:

حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية والمتمثلة في (الحاجات الإدارية، الحاجات الأكاديمية، الحاجات التنظيمية، الحاجات الإقتصادية، الحاجات الإجتماعية، الحاجات الإحصائية).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- بعد أن إنتهى الباحث من عملية جمع البيانات والمعلومات قام بترميزها وإدخالها الى الحاسب الآلي لاستخراج النتائج الإحصائية، إذ تم الإستعانة بالأساليب الإحصائية ضمن برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتم إستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:
1. للإجابة عن السؤالين الأول والثالث تم إستخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة.
 2. للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والإختبار التائي (t-test) فيما يتعلق بالنوع الإجتماعي وتحليل التباين الأحادي فيما يتعلق بالمسمى الوظيفي والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة وإختبار شيفيه في حال وجود فروق.
 3. ولإيجاد ثبات الأداة تم استخدام الإختبار وإعادة الأختبار، وحساب معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، لإيجاد الإتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.
 4. تم استخدام مقياس ليكرت نظراً لملاءمته لتحقيق أهداف الدراسة وتوازن درجاته وارتفاع درجة ثباته وصدقه كما يأتي:

الحد الاعلى - الحد الادنى للمقياس / عدد الفئات =

$1.80 = 5/1 - 5$ طول الفئة وبهذا تصبح الفئات على النحو الآتي:

من (1 - 1.80) منخفض جدا

من (1.81 - 2.60) منخفض

من (2.61 - 3.40) متوسط

من (3.41 - 4.20) مرتفع

من (4.21 - 5) مرتفع جدا

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- الرجوع الى الأدب النظري والدراسات السابقة، والمواقع الحديثة لموضوع الدراسة.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينته.
- تطوير أداة الدراسة (الاستبانة).
- التأكد من صدق الأداة وثباتها.
- تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة.
- تحليل البيانات الإحصائية.
- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها.

النتائج ومناقشتها:

قام الباحث بتحليل البيانات من خلال مجموعة من الإختبارات الوصفية المناسبة، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لكل حاجة وفقراتها من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها.

السؤال الأول: ما دور نظام إدارة المعلومات التربوية في تلبية حاجات الهيئة الإدارية والتربوية في مدارس محافظة معان التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إستخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتبة، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لكل مجالات الإستبانة

الرقم	الحاجة التي يلبئها النظام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	الحاجات الإدارية	3.54	0.99	3	مرتفعة
2	الحاجات الأكاديمية	3.75	1.160	2	مرتفعة
3	الحاجات التنظيمية	3.05	1.107	6	متوسطة
4	الحاجات الاقتصادية	3.11	1.112	5	متوسطة
5	الحاجات الإجتماعية	3.88	0.946	1	مرتفعة
6	الحاجات الإحصائية	3.24	1.035	4	متوسطة
7	جميع الحاجات	3.41	1.112	****	مرتفعة

يبين الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات الإستبانة بلغ (3.41)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة مرتفعة على فقرات الإستبانة بشكل عام والتي تبين حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس محافظة معان التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، إذ بلغ المتوسط الحسابي

للحاجات الادارية، الأكاديمية، التنظيمية، الإقتصادية، الإجتماعية، الإحصائية (م= 3.54، 3.75، 3.05، 3.11، 3.88، 3.24)، ويعزو الباحث هذه النتيجة الى الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم لإنجاح النظام، من خلال توفير التدريب للمستخدمين، والى الجهد الذي يبذله مصممو النظام في عملية التحليل، وجمع البيانات عن الموظفين، وتحديد مهماتهم الوظيفية والإدارية، وتسلسلهم الإداري، ونقاط الإتصال والتواصل، وتحديد المهمات المشتركة، مما أدى الى وضوح الرؤية أمام المستخدمين، وجعل النظام يتناسب مع الموظفين كل حسب ما مطلوب منه، وهذا جاء متفقاً مع ما خرجت به دراسة حماد (hammad,2013) بأن موقع الخدمات الإلكترونية يتمتع بجودة التصميم وسهولة التعلم وتوفر متطلبات نجاح المعلومات الإدارية، وجودة النظام في الخدمات الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم، وأيضاً تتفق مع ما جاءت به دراسة الشمري (2008) AI (Shammari, التي توصلت الى أن نظام المعلومات التربوية يوفر معلومات إدارية دقيقة وفي التوقيت المناسب وبكل موضوعية وثقة، وهذه النتيجة تأتي متوافقة مع رؤية وزارة التربية والتعليم لتلبية الإحتياجات المختلفة للهيئات المختلفة العاملة في وزارة التربية والتعليم) Information Management System,2016).

وفي ما يأتي تحليل لفقرات (الإحتياجات الإدارية، الأكاديمية، التنظيمية، الإقتصادية، الإجتماعية، الإحصائية)

الجدول (2): تحليل فقرات مجال (الإحتياجات الإدارية) تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والرتبة ودرجة الموافقة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	توفير البيانات بطريقة تدعم القرار الإداري	3.31	0.940	6	متوسطة
2	امكانية الحصول على تقارير مفصلة عن المدرسة والطلبة	3.50	0.950	4	مرتفعة
3	تعديل وتحديث بيانات الملف العام للمدرسة	3.52	0.920	3	مرتفعة
4	متابعة أعمال الكادر التعليمي	3.48	0.998	5	مرتفعة
5	توثيق حضور وغياب الكادر الوظيفي ومتابعته	3.60	1.088	2	مرتفعة
6	توثيق دوام الطلبة ومتابعته	3.84	0.960	1	مرتفعة
7	الكلية	3.75	0.99	***	مرتفعة

الجدول (3) تحليل فقرات مجال (الإحتياجات الأكاديمية) تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري،

والرتبة ودرجة الموافقة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	توثيق علامات الطلبة وتقييمها	4.18	0.882	1	مرتفعة
2	تشجيع ونقل الطلبة وإضافة طلبة جدد	4.08	0.866	2	مرتفعة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
3	توفير الخطة السنوية لمهام النظام التربوي	3.36	1.167	5	متوسطة
4	ربط مدرس المادة مع المادة التي يدرسها	3.56	0.925	4	مرتفعة
5	امكانية إنشاء الإمتحانات وتحريرها وحذفها	3.64	0.912	3	مرتفعة
6	الكلية	3.75	1.160	***	مرتفعة

الجدول (4) تحليل فقرات مجال (الإحتياجات التنظيمية) تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف

المعياري، والرتبة ودرجة الموافقة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	متابعة ملفات الموظفين والطلبة	3.48	1.108	1	مرتفعة
2	تسهيل عملية النقل الجماعي	2.84	1.168	3	متوسطة
3	سرية البيانات والمعلومات	2.87	1.168	2	متوسطة
4	الكلية	3.05	1.107	***	متوسطة

الجدول (5) تحليل فقرات مجال (الإحتياجات الإقتصادية) تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف

المعياري، والرتبة ودرجة الموافقة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	توفير معلومات مالية عن المدرسة	2.99	1.196	2	متوسطة
2	توفير معلومات عن الوضع المادي للطلبة	3.28	1.112	1	متوسطة
3	الكلية	3.11	1.112	**	متوسطة

الجدول (6) تحليل فقرات مجال (الإحتياجات الإجتماعية) تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف

المعياري، والرتبة ودرجة الموافقة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	مشاركة أولياء الأمور في معرفة تقييم ابنائهم لتحسين ادائهم	3.99	0.946	1	مرتفعة
2	التعاون بين المعلمين والإدارات لضمان وصول المعلومات	3.84	1.019	2	مرتفعة
3	الكلية	3.88	0.946	**	مرتفعة

الجدول (7) تحليل فقرات مجال (الإحتياجات الإحصائية) تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف

المعياري، والرتبة ودرجة الموافقة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	توفير معلومات عن أعداد الطلبة في الصف الدراسي.	3.25	1.069	3	متوسطة
2	توفير معلومات عن الطلبة النظاميين وغير النظاميين	3.14	1.103	5	متوسطة
3	توفير معلومات إحصائية للقيام بالدراسات والبحوث	3.21	1.073	4	متوسطة
4	توفير معلومات عن الوضع الإجتماعي للطلبة	3.31	1.105	2	متوسطة
5	توفير معلومات عن الطلبة في السنوات الماضية	3.35	1.035	1	متوسطة
6	الكلية	3.24	1.035	***	متوسطة

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسط

إجابات أفراد عينة الدراسة لدور نظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis) في تلبية حاجات

الهيئة الإدارية والتعليمية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الإجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المسمى الوظيفي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة لدور نظام إدارة المعلومات التربوية (Open Emis) في تلبية حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية تعزى لمتغير النوع الإجتماعي.

لإختبار هذه الفرضية تم إستخدام اختبار (t-test) لعينيتين مستقلتين والجدول (8) يوضح النتائج.

الجدول (8) نتائج إختبار (t-test) لمتغير النوع الإجتماعي

الدلالة الإحصائية	قيمة T	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	النوع الإجتماعي	المجال
*0.213	-1.249	1.160	3.42	66	ذكر	الحاجات الإدارية
		1.049	3.56	214	انثى	
*0.095	-1.677	0.900	3.62	66	ذكر	الحاجات الأكاديمية
		0.919	3.80	214	انثى	
*0.050	-1.916	1.110	2.86	66	ذكر	الحاجات التنظيمية
		1.173	3.12	214	انثى	
*0.066	-3.100	1.024	2.76	66	ذكر	الحاجات الإقتصادية
		1.127	3.23	214	انثى	
*0.070	-1.915	1.057	3.69	66	ذكر	الحاجات الإجتماعية
		1.005	3.95	214	انثى	
*0.060	-2.585	1.052	3.00	66	ذكر	الحاجات الإحصائية
		1.123	3.31	214	انثى	
*0.087	-2.752			66	ذكر	الكلية
				214	انثى	

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار "t-test" أكبر من مستوى الدلالة 0.05 لجميع الحاجات، وبذلك يستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إستجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع الإجتماعي، ويعزو الباحث هذه النتيجة الى أن نظام المعلومات التربوية في وزارة التربية والتعليم الأردنية يقوم بتوفير المتطلبات الإدارية والأكاديمية لكلا الجنسين، وتقدم الوزارة التدريب على النظام لكافة العاملين فيها دون تمييز، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Abu Mustafa, 2017) بأن النظام يوفر المتطلبات الإدارية بأعلى مستوى لكلا الجنسين.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة لدور نظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis) في تلبية حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. لإختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي "ANCOVA" والجدول (9) يبين النتائج.

الجدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي "ANCOVA" لمتغير المؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الاحصائية
الحاجات الإدارية	بين المجموعات	84.081	3	28.027	1.306	*0.273
	داخل المجموعات	858.352	276	21.459		
	المجموع	3059.00	279			
الحاجات الأكاديمية	بين المجموعات	53.331	3	17.777	1.318	*0.269
	داخل المجموعات	682.791	276	13.490		
	المجموع	3736.12	279			
الحاجات التنظيمية	بين المجموعات	44.454	3	14.818	1.714	*0.164
	داخل المجموعات	359.871	276	8.644		
	المجموع	2404.32	279			
الحاجات الاقتصادية	بين المجموعات	29.517	3	9.830	2.166	*0.092
	داخل المجموعات	240.295	276	4.543		
	المجموع	1269.812	279			
الحاجات الإجتماعية	بين المجموعات	23.615	3	7.872	2.197	*0.089
	داخل المجموعات	977.952	276	3.582		
	المجموع	1001.56	279			
الحاجات الإحصائية	بين المجموعات	104.040	3	34.680	1.944	*0.123
	داخل المجموعات	4870.03	276	17.839		
	المجموع	4974.07	279			

*القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0.05)$.

يتضح من الجدول (9) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار تحليل التباين المشترك "ANCOVA" أكبر من مستوى الدلالة 0.05 لجميع الحاجات، وبذلك يستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إستجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويعزو الباحث هذه النتيجة الى أن الحاجات الإدارية والتعليمية يتم تلبيتها من قبل نظام إدارة المعلومات التربوية لكافة الفئات العاملة في المؤسسة التعليمية سواء من إداريين ممن يحملون على الأغلب المؤهل الدراسي (ماجستير ودكتوراة)، أم معلمين يحملون على الأغلب درجة الدبلوم أو

البكالوريوس، وأنه يتم تعريف المستخدمين للنظام للدورات التدريبية ذاتها للتعامل مع النظام كون النظام جديد المنشأ.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة لدور نظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis) في تلبية حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

لإختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي "ANCOVA" والجدول (10) يبين النتائج.

الجدول (10): نتائج تحليل التباين الأحادي "ANCOVA" لمتغير المسمى الوظيفي

الدلالة الإحصائية	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	البعد
*0.099	2.114	44.795	3	134.384	بين المجموعات	الحاجات الإدارية
		21.186	276	582.139	داخل المجموعات	
			279	5960.52	المجموع	
*0.319	1.177	15.877	3	47.632	بين المجموعات	الحاجات الأكاديمية
		13.495	276	3711.12	داخل المجموعات	
			279	3758.76	المجموع	
*0.253	1.368	11.788	3	35.365	بين المجموعات	الحاجات التنظيمية
		8.619	276	237.312	داخل المجموعات	
			279	2405.677	المجموع	
*0.081	3.424	15.242	3	45.727	بين المجموعات	الحاجات الاقتصادية
		4.452	276	1224.208	داخل المجموعات	
			279	1269.93	المجموع	
*0.478	0.831	3.014	3	90.041	بين المجموعات	الحاجات الإجتماعية
		3.627	276	997.483	داخل المجموعات	
			279	1006.523	المجموع	
*0.253	1.369	24.518	3	73.555	بين المجموعات	الحاجات الإحصائية
		17.915	276	926.667	داخل المجموعات	
			279	5000.22	المجموع	

*القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول (10) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار تحليل التباين المشترك "ANCOVA" أكبر من مستوى الدلالة 0.05 لجميع الحاجات، وبذلك يستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إستجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، ويعزو الباحث هذه النتيجة الى أن النظام يوفر الحاجات للعاملين في المدرسة كل حسب مسماه الوظيفي

وحاجته المناسبة له في النظام، يوفر الحاجات الإدارية وإحصائية وإجتماعية والتنظيمية لمن يحملون المسميات الإدارية، والحاجات الأكاديمية، والإجتماعية للمعلمين، وبذلك يكون النظام يقدم خدماته ويلبي الحاجات للفرد حسب مسماه الوظيفي.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة لدور نظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis) في تلبية حاجات الهيئة الإدارية والتعليمية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

لإختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي "ANCOVA" والجدول (11) يبين النتائج.

الجدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي "ANCOVA" لمتغير سنوات الخدمة

الدلالة الإحصائية	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	البعد
*0.171	1.779	37.932	2	75.63	بين المجموعات	الحاجات الإدارية
		21.321	277	884.61	داخل المجموعات	
			279	596.52	المجموع	
*0.178	1.738	23.374	2	46.749	بين المجموعات	الحاجات الأكاديمية
		13.449	277	712.01	داخل المجموعات	
			279	3758.76	المجموع	
*0.085	2.453	45.720	2	91.440	بين المجموعات	الحاجات التنظيمية
		8.385	277	2314.237	داخل المجموعات	
			279	2405.677	المجموع	
*0.095	3.856	3.052	2	60.804	بين المجموعات	الحاجات الاقتصادية
		4.383	277	1209.83	داخل المجموعات	
			279	1269.9	المجموع	
*0.081	2.541	9.098	2	18.195	بين المجموعات	الحاجات الإجتماعية
		3.581	277	988.328	داخل المجموعات	
			279	1006.52	المجموع	
*0.171	4.493	78.831	2	175.66	بين المجموعات	الحاجات الإحصائية
		17.546	277	4842.56	داخل المجموعات	
			279	5000.22	المجموع	

*القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0.05)$.

يتضح من الجدول (11) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار تحليل التباين المشترك "ANCOVA" أكبر من مستوى الدلالة 0.05 لجميع الحاجات، وبذلك يستنتج أنه لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسط إستجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعود الى كون النظام الذي تم تطبيقه حديثاً، ونظام إدارة المعلومات التربوية لوزارة التربية والتعليم يلبي الحاجات بشكل عام بغض النظر عن سنوات الخدمة، وهذه النتيجة تتفق مع ماجاءت به دراسة ابو مصطفى (Abu Mustafa,2017) التي خرجت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إستجابة أفراد عينة الدراسة لجودة نظام إدارة المعلومات التربوية تعزى لسنوات الخدمة.

السؤال الثالث: ما درجة رضا الهيئة الإدارية والتعليمية عن نظام إدارة المعلومات التربوية (Open Emis)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة لأسئلة الرضا عن النظام والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا أفراد عينة الدراسة عن نظام إدارة المعلومات التربوية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
1	تقليل الجهد المبدول في تعبئة البيانات والرجوع إليها.	3.48	1.040	مرتفعة
2	إمكانية الوصول الى النظام بسهولة	2.88	1.218	متوسطة
3	اختصار الوقت في تعبئة البيانات والرجوع إليها.	3.69	1.148	مرتفعة
4	إمكانية فتح النظام على الهاتف المحمول	2.99	1.273	متوسطة
5	إمكانية التعديل على بيانات النظام	3.46	0.993	مرتفعة
6	يزيد من الثقة بين الكادر التعليمي والأهالي	3.42	1.035	مرتفعة
7	إمكانية العمل على النظام دون إنترنت	2.01	1.174	منخفضة
8	سهولة الفهم والعمل على التطبيق	3.25	1.035	متوسطة
9	تمكين العاملين سواء معلمين أم إداريين من متابعة أعمالهم في اي وقت	3.23	1.135	متوسطة
10	الرضا الكلي	3.14	1.124	متوسطة

يبين الجدول (12) أن هناك درجة متوسطة من الرضا لدى أفراد عينة الدراسة عن نظام إدارة المعلومات التربوية ، على الرغم من تلبية إحتياجاتهم بدرجة مرتفعة، ورضاهم عنه كونه يختصر الوقت، ويمكنهم من تعديل البيانات إلا أنهم يواجهون صعوبة في الوصول الى النظام بسهولة ، وصعوبة تحميله على الهاتف المحمول، وأيضاً عدم إمكانية العمل عليه دون الإنترنت إذ حصلت فقرة العمل على النظام دون انترنت اقل درجة رضا بمتوسط حسابي (2.01)، ويرى الباحث هنا أن هذه النتيجة وبحسب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة ل فقرات الرضا أنهم بحاجة الى تدريب إضافي للتعامل مع النظام .

التوصيات:

1. وضع نظام مراقبة ومتابعة لنظام إدارة المعلومات التربوية (OpenEmis) يربط المستخدم مع القائمين عليه لحل المشكلات أولاً بأول.
2. عقد دورات تدريبية لمستخدمي النظام لمتابعة تطورات النظام.
3. إجراء مزيد من الدراسات حول النظام في وزارة التربية والتعليم الأردنية والبحث في نقاط ضعفه وقوته.
4. العمل على إيجاد مقترحات لعمل النظام دون وجود إنترنت.
5. توزيع دليل لكيفية تحميل النظام على الهواتف المحمولة وكيفية استخدامه.

References:

- Abu Mustafa, A .(2017). **Degree of availability requirements for the success of information management system in Education (Emis), UNRWA School in Gaza and ways to strengthen them.** Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Alajami, M.(2008). *Management and Educational Planning: Theory and Practice*. Amman, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Albadi, Y.(2018).**Quality of information and decision support systems and their role on the effectiveness of administrative decisions Field study in the Ministry of Education in Oman.**Master Thesis Universiti Sains Islam Malaysia, Oman.
- AlHarhasha, O. (2009). **The impact of information technology on the quality of educational services from the point of view of Students of Jordanian Universities in the North Region – Observational Study.** Unpublished Master thesis, Faculty of Technology Information, Al-Bayt University, Al-Mafraq. Jordan.
- AlHendawi, K. & Baharudin, A. (2013). Evaluating the Effectiveness of Web-Based Management Information System from the Perception of Educationalists: An Exploratory Study. **Information Technology Journal**, 12(6), 1068-1078.
- AlHilalah, Mohammed (2002). *Teaching methods and strategies*. Al-Ain: University Book House.
- AlShammari, W. **Development of information systems in the departments of education for males in the Kingdom of Saudi Arabia from the view of educational administrators and their assistants.**Unpublished Master Thesis, King Naif University, Kingdom of Saudi Arabia.

- AlWadia, M. (2015). **Relationship of management information systems to the quality of administrative decisions: a case study of Ministry of Higher Education, Gaza Strip**. Unpublished Master Thesis, Al- Azhar University, Gaza, Palestine.
- Bassiouni, A. (2010). **Comprehensive reference in management information systems**. Egypt, Books House and Scientific studies.
- Esther, Chitolie-Josef (2011) **An Investigation into the use of education management information systems (EMIS) in secondary school in St. Lucia – The case of one secondary school**. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Sheffield.
- Fraunah, Ashraf (2015). **The role of Management Information System (MIS) in improving school management**. Unpublished Master Thesis unpublished, Al-Aqsa University, Gaza, Palestine.
- Glidan, T. (2008). **A descriptive study of academic needs and measurement of satisfaction with University student in madinah**, Unpublished Master Thesis, Taibah University.
- Habash, S. (2017). **Impact of quality management information system education (Emis) on initiative and creativity Of UNRWA school principals in the Gaza Strip**. Unpublished Master Thesis, Faculty of Economic, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Information Management System. (2016). **User's Guide**. Ministry of Education, Amman, Jordan.
- Karaz, M.(2016). **Environmental factors of education information management systems and their impact on quality Information that used in decision making: An empirical study of the Emis system in UNRWA Schools**. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Kotler, P.(2001).**Marketing management: analysis planning, implement and control**. India, Prntice Hall, Inc
- Laudon, K., Laudon, L. (2012). **Management information systems**, 13th ed, British Library Cataloguing.
- Ministry of Education, Jordan (2015). **Report on the EMIS system**.
- Odih, A. (2004). **Measurement and Evaluation in the Teaching Process**, 4th ed. Amman: Dar Al Amal.
- Sultan, I. (2005). **Management information systems – Systems introduction**. AL Dar University for distribution.

الحاجات النفسية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري وطرق الحد منه

د. أحمد سليم المسعودي*

تاريخ قبول البحث 2019/4/20

تاريخ استلام البحث 2019/3/1

ملخص:

خلصت نتائج الدراسة إلى أن الشباب مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري لديهم مستوى ضعيف جدا في إشباع الحاجات النفسية (الانتماء والكفاءة والاستقلالية)، كما أنهم يفضلون أسلوب التعلم السطحي ولديهم ضعف في أسلوب التعلم العميق والاستراتيجي، كما يوجد ارتباط بين انخفاض إشباع الاستقلالية والانتماء والكفاءة بزيادة أسلوب التعلم السطحي وانخفاض أسلوب التعلم العميق والاستراتيجي لدى الشباب مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على إشباع الحاجات النفسية لدى الشباب مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري.

الكلمات المفتاحية: الحاجات النفسية - أساليب التعلم - الانحراف الفكري.

* جامعة تبوك/ المملكة العربية السعودية

The Psychological Needs and their Relationship to the Learning Styles among University youth with High Tendency towards Intellectual Deviation and the Ways to Reduce it

Ahmed S. Elmasoudy*

Abstract:

This study aimed at finding out the psychological needs and their relationship to the learning styles among university youth with high tendency toward intellectual deviation and the ways to reduce it. the study used the descriptive methodology and the purposive sample contained (30) male and female students with high tendency toward intellectual deviation. the psychological needs scale and the learning styles scale-revised were applied on them.

The results indicated that the youth have a low level in the psychological needs satisfaction, They also prefer the superficial learning style and they have weakness in the deep and strategic learning style. There was also a correlation among low satisfaction of independence, belonging, efficiency and increasing the style of surface learning and the decline of the style of deep and strategic learning among youth with high tendency towards intellectual deviation. The study recommended the need to work on satisfying the psychological needs of the youth with high tendency to intellectual deviation.

Keywords: Psychological needs, learning styles, intellectual deviation.

المقدمة

يعد الشباب هم عماد الأمة ودرعها الأمين، ويعول عليهم المجتمع في تحقيق خطته التنموية، فلا تستطيع أن تنهض أو تتقدم الأمم إلا بشبابها الواعي الأمين ذو الفكر المتزن والمعتقدات الرصينة، لذلك يتعرض الشباب لكثير من المخاطر. ومن هذه المخاطر التي تواجه الشباب انتشار كثير من الأفكار المنحرفة التي أفسدت كثيراً من الثوابت والأخلاق مما انعكس بالسلب على تعليمهم وأسرههم والمجتمع بأسره، ويعد الانحراف الفكري من أبرز العوامل التي تقف وراء التطرف والإرهاب (Altamimi, Balik & Abdullatif).

وحتى نستطيع فهم طبيعة الشخصية وتفسير اختلاف سلوك الأفراد؛ فخير سبيل لذلك هو الحاجات النفسية (Abdulfattah,1990)، فالحاجات عنصرًا مهمًا من عناصر تكوين الشخصية وعاملاً أساسياً في البناء النفسي للإنسان (Alzahrani,2017)، وتأخذ حاجات مرحلة الشباب الفسيولوجية، والذهنية، والانفعالية، والاجتماعية مضموناً جديداً يستدعي إشباعاً من نوع آخر يختلف عن مراحل حياتهم السابقة (Alsaed,2013)، ومن أهم الحاجات الإنسانية لدى الشباب: تحقيق الذات.

كما أن عدم إشباع الحاجة إلى الإنجاز يعد سبباً قوياً لتكوين اتجاهات متطرفة، كما توجد علاقة ارتباطية بين الانحراف والحاجات النفسية (Abudawabeh,2012)، وعموماً فإن عدم إشباع الحاجات النفسية منبج لمشكلات التكيف التي تواجه الفرد (Zaidan,1989)، ويؤدي إلى ضعف دافعية الفرد (Deci & Ryan,2000)، وإلى التوتر وعدم الاتزان الانفعالي (Alrefai,2000)، وأما إشباع الحاجات النفسية فيؤدي إلى إحداث التكامل في الشخصية (Alremawi, Abonema & Shaheen, 2015).

وتمثل أساليب التعلم جزءاً من تشكيل المتعلم الشخصي فهي تلخص احتياجاته ومشاعره ومعتقداته ومواقفه حول كيفية حدوث التعلم (Maashi & Yousef,2014). ويظهر تأثير الحاجات على المتعلمين في ناحيتين الأولى: تدفعه إلى الاستمرار في النشاط والثاني: توجهه إلى النشاطات والموضوعات التي تتصل بحاجته وتحقق له إشباعاً (Ahmed & Alhussainan,2017). والتعلم القائم على أساس إشباع حاجات المتعلمين يكون أكثر صلة بهم وبالتالي يكون على درجة عالية من الدافعية ويؤدي في النهاية إلى نتائج جيدة (Shahateh,1998).

وينظر علماء النفس إلى أساليب التعلم بأنها عمليات وسيطة يستخدمها المتعلم في أثناء تفاعله مع مواقف التعلم؛ والتي تفضي به في النهاية إلى تكوين أو تطوير خبرات تعليمية تضاف إلى مخزونه المعرفي، ومما لا شك فيه أن المتعلم يستجيب للمثيرات البيئية وفق خصائصه الذهنية والانفعالية والجسمية والاجتماعية (Entwistle,1981).

وتؤثر أساليب التعلم في طريقة تعلم الطلبة وكيف يتعاملون مع مواقف التعلم؛ وبالتالي فإن فهم أساليب تعلم الطلبة أمر مهم في السعي إلى تحسين فاعلية تعلمهم (Entwistle,1981). وقد تناولت عديد من الدراسات أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة مثل دراسة الحازمي وحامد وجاهين (Alhazmi, Hamed & Gaheen,2013)، ودراسة إسماعيل (Ismail,2014)، ودراسة الشيخ وعبدالعزيز (Alsheekh & AbdelAziz,2015) والتي أفضت نتائجها إلى تنوع أساليب التعلم المفضلة لديهم، ويرى الكعبي (Alkabi,2015) أن أفضل طريقة في تعلم الطلبة تكمن في التعامل مع الفروق الفردية بالوظائف المعرفية وبالتركيز على أساليب التعلم، كما أفاد باحثون تربويون أنه إذا كانت طريقة تقديم المعلومات تتوافق مع أسلوب تعلم الفرد فإن التعلم يكون أكثر فاعلية. (Mkonto, 2015)

وبناء على ما سبق توجهت الدراسة الحالية إلى تناول علاقة الحاجات النفسية بأساليب التعلم لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري وطرق الحد منه.

مشكلة الدراسة

بات الانحراف الفكري ظاهرة تفرق كافة المجتمعات ومنها العربية؛ لما لها من تأثير سلبي في الفرد وعلى الأسرة وعلى المجتمع بأسره، فتعد الحاجات النفسية محركاً للسلوك الإنساني، وتقدم لنا كثيراً من التفسيرات لما يمر به الفرد من سلوك (Abudawabeh,2012)، كما أكدت نتائج الدراسات التي تناولت الانحراف الفكري على شدة الحاجة لدى الطلبة المتطرفين، وعدم إشباعها (Alshaikh,1983)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاتجاه نحو التطرف الفكري وإشباع الحاجة للأمن النفسي (Abdullah,1996)، والحاجة إلى تحقيق الذات (Afifi,2002)، والحاجات الاقتصادية (Abudawabeh,2012)، والتفاعل الاجتماعي (Albasheer,2016). ومع ذلك فإن هناك ندرة في الدراسات العربية والمحلية التي أجريت حوله من جوانب نفسية وتعليمية لدى الشباب الجامعي - في حدود علم الباحث - فأساليب التعلم أحد أهم الجوانب المعرفية التي تساعدنا على فهم كيفية إدراك الطلبة وتعلمهم.

لذلك هناك حاجة إلى التعرف إلى الحاجات النفسية وأساليب التعلم التي يستخدمها الشباب الجامعي مرتفع الاتجاه نحو الانحراف الفكري حتى يتسنى وضع طرق للحد من هذا الانحراف. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

أسئلة الدراسة

ما علاقة الحاجات النفسية بأساليب التعلم لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري وطرق الحد منه؟

وسعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الحاجات النفسية لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري؟
2. ما أساليب التعلم المفضلة لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري؟
3. هل هناك علاقة بين الحاجات النفسية وأساليب التعلم لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري؟
4. ما التصور المقترح للحد من الاتجاه نحو الانحراف الفكري لدى الشباب الجامعي؟

أهداف الدراسة

1. معرفة مستوى الحاجات النفسية لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري؟
2. معرفة أساليب التعلم لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري؟
3. معرفة العلاقة بين الحاجات النفسية وأساليب التعلم لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري.
4. وضع تصور مقترح للحد من الاتجاه نحو الانحراف الفكري لدى الشباب الجامعي؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

– إلقاء الضوء على الحاجات النفسية واشباعها لدى الشباب الجامعي مما يسهم في اشباعها، كما يؤدي الاهتمام بأساليب التعلم إلى تحسين الاتجاهات تجاه التعلم وزيادة مهارات التفكير والتحصيـل الأكاديمي (Pallapu,2007)، والدافعية للتكيف (Bhagat, Vyas & Singh,2015) ودعم بيئة تعلم مناسبة للطلبة (Ojeh ,Sobers-Grannum, Gaur, Udupa & Majumder,2017).

- ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة، فلا توجد دراسة عربية - في حدود علم الباحث - تناولت الحاجات النفسية، وأساليب التعلم لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري وخصوصا في المجتمع السعودي.

الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج الدراسة في لفت نظر الأسر والمعلمين إلى أهمية إشباع حاجات الشباب الجامعي ودور أساليب التعلم في الحد من الانحراف الفكري.
- قد تفيد نتائج الدراسة في وضع تصور مقترح تستفيد منه وحدات التوجيه والإرشاد الجامعي في إشباع الحاجات النفسية وتحسين أساليب التعلم للحد من انتشار الانحراف الفكري.

حدود الدراسة

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة من الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري من مراجعي وحدات الإرشاد الجامعي.
- **الحدود الزمانية:** تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني من العام 1439-1440هـ.
- **الحدود المكانية:** تم التطبيق على الشباب الجامعي بمختلف كليات جامعة تبوك وفروعها من مراجعي وحدات الإرشاد الجامعي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

- **الحاجات النفسية:** Psychological Needs

عرفها ديسي وريان (Deci & Ryan, 2000, P.56) بأنها "مطالب نفسية فطرية أساسية لتحقيق السعادة والتكامل والنمو النفسي وتمثل في الحاجة للاستقلال والكفاءة والانتماء، فالحاجة إلى الاستقلالية تتمثل في شعور الفرد بأن أنشطته وأهدافه من اختياره وتعكس إرادته وتتفق مع ذاته وقيمه، والحاجة إلى الكفاءة تتمثل في رغبة الفرد في التعامل بفاعلية مع البيئة المحيطة والوصول إلى الأهداف المأمولة، والحاجة إلى الانتماء تتمثل في استعداد الفرد للتواصل مع الآخرين والتفاعل معهم بأسلوب تعاوني ينطوي على الاهتمام والروابط الحميمة. ويعرفها الباحث إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الشاب على مقياس الحاجات النفسية المستخدم بالدراسة والذي اقتصر على الحاجات الآتية الاستقلال والانتماء والكفاءة، وتدل الدرجة المنخفضة على اشباع حاجات منخفضة والدرجة المرتفعة على ارتفاع إشباع الحاجات.

– أساليب التعلم: (LS) Learning styles:

عرفها كمب وموريسون وروس (Kemp, Morrison & Ross, 1998, P.34) بأنها "منحى الطلبة في كيفية إنجاز مهماتهم التعليمية ومعالجة المعلومات" كما تعرف بأنها "الخصائص المركبة الذهنية والانفعالية والفسولوجية التي تعد مؤشرات - مستقرة نسبيا - لكيفية إدراك المتعلم لبيئة التعلم والتعامل معها والاستجابة لها" (Bhagat, Vyas & Singh, 2015)، وعرفها الباحث إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الشاب بمقياس أساليب التعلم المعدل المستخدم في الدراسة والذي اقتصر على أساليب التعلم السطحي والعميق والاستراتيجي، وتعتبر الدرجة المنخفضة على رفض الأسلوب والدرجة المرتفعة على قبول الأسلوب وإتباعه.

– الانحراف الفكري: Intellectual Deviation:

عرّف مركز الأبحاث الواعدة (Center for Promising Research in Social Studies and Woman, 2016) الانحراف الفكري بأنه: انحراف الأفكار والمفاهيم أو المدركات عما هو متفق عليه من معايير وقيم ومعتقدات سائدة في المجتمع. وعرفه الباحث إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الشاب بمقياس الاتجاه نحو الانحراف الفكري المستخدم في الدراسة وتعتبر الدرجة المرتفعة عن قبول الانحراف الفكري، والدرجة المنخفضة عن رفضه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

– الحاجات النفسية:

تعرف الحاجات بأنها الافتقار إلى شيء ما إذا وجد حقق الإشباع والرضا والارتياح للفرد (Alzahran, 1990) وقدم ماسلو Maslow في الصبحي (Alsubhi, 2013) مدرجا للحاجات النفسية في ترتيب هرمي في قاعدته الحاجات الفسيولوجية ثم الحاجة إلى الأمن والأمان فالحاجة للانتماء، ثم تقدير الذات وفي النهاية الحاجة إلى تحقيق الذات وهي في نظر ماسلو الدافع الأساسي لسلوك الأفراد، وعند بلوغها يصبح الفرد أكثر مقدره على الابتكار، وهناك تصنيف آخر للحاجات لهنري موراي إذ قسم الحاجات إلى قسمين هما: حاجات أولية، وحاجات ثانوية.

وقدم مينر وندسون ومالون (Miner, Dowson & Malone, 2013) ثلاث حاجات نفسية أساسية، وقد أثبتوا ذلك علميا من خلال الأدلة العلمية حول صلتها بالتعلم المفاهيمي، إذ عُدوا الاستقلال بمثابة المفتاح والعامل الأساسي لتحقيق الذات، وفيه مصدر سلوك الفرد نابع من ذاته وعدم الاعتماد على مصادر ومؤثرات خارجية، فالذات هنا تجعل الفرد متحكما في اختياراته

وتفضيلاته، أما الانتماء فيتمثل في الشعور بالارتباط مع الآخرين مع وجود الاهتمام المتبادل بينهم مع الإحساس بالطمأنينة تجاه المجتمع والشعور بالأمن والحماية داخل البيئة التي يعيش فيها، أما الكفاءة فتمثل شعور الفرد بامتلاكه الفاعلية للتفاعل مع البيئة الاجتماعية فضلاً عن الرغبة الموروثة لدى الفرد للشعور بتأثيره في البيئة.

- أساليب التعلم:

أدى التطور الثقافي والاجتماعي والاقتصادي الشامل والتوقعات الجديدة للنظام التعليمي إلى التركيز على أساليب التعلم بدلاً من نقل مجموعة من المعارف والمعلومات للأفراد، (Mehyary, Azam, Kashani, Gharib, Khani, 2009)، وعرف فيلدر وسبيرلن (Felder & Spurlin, 2005) أساليب التعلم بأنها: خصائص ذهنية ووجدانية وسلوكية مميزة تعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية تفاعل المتعلم مع بيئة تعلمه، ورأي الفقااص (Alkaffas, 2009) أنها: طرق شخصية ثابتة نسبياً يملكها المتعلمون عند مواجهة مهمات تعلمهم متأثرة بدوافعهم لإتمام العمل وتوجههم نحوه. وتختلف أساليب التعلم من شخص لآخر بسبب وجود اختلافات بيولوجية ونفسية (Abidin, Rezaee, Abdullah & Singh, 2011)، وتساعد أساليب التعلم الطلبة على التعلم بسهولة أكبر، وتذكر المعلومات لمدة أطول، والتفكير بشكل إيجابي أكثر حول المواد الدراسية والتعليمية، وتحقيق الأهداف الأكاديمية بسرعة، واستخدام المعلومات بفاعلية (Yemane et al, 2017)

ويمكن تصنيف كثير من المتعلمين ضمن أحد الأساليب الآتية:

1. الفرد الذي يتميز بأسلوب التعلم البصري: إذ يفضل الأشياء المرئية أو الملاحظة، ومنها الصور والتخطيطات والعروض العملية والأفلام وغيرها.
2. الفرد الذي يتميز بأسلوب التعلم السمعي: إذ يفضل نقل المعلومات من خلال السمع، أي الكلمة المنطوقة سواء من نفسه أم من الآخرين، وسواء الأصوات أم الضوضاء.
3. الفرد الذي يتميز بأسلوب التعلم الحركي: إذ يفضل الخبرة الجسدية: واللمس والعمل والخبرات العملية (Abuhashim, 2000).

وبشكل عام يفترض الباحثون التربويون أن كل شخص لديه أسلوب تعلم، وإذا تم تكييف التعلم لاستيعاب هذا الأسلوب فمن المتوقع أن يؤدي إلى نتائج تعلم أفضل (Franzoni, Assar, Defude & Rojas, 2009).

– الانحراف الفكري:

الانحراف الفكري هو مخالفة ما اجتمعت عليه الأمة، سواء أكان دينيا أم اجتماعيا أم سياسيا... إلخ، وهو بذلك قد اختار طريقا مختلفا على ما أقرته الأمة من أفكار، وأن من الانحرافات الفكرية ما قد يتخذ شكلا فرديا أو جماعيا، والانحراف الفكري مادته الفكر، وهو الركيزة الأساسية التي تحدد الإطار المرجعي للأفراد والجماعات، وهذا أخطر ما في الموضوع. (Alrwashdeh, 2015)

الدراسات السابقة:

تم تناول الدراسات السابقة من خلال محورين هما: المحور الأول الدراسات التي تناولت الحاجات النفسية والتعلم، والمحور الثاني الدراسات التي تناولت الانحراف/ التطرف الفكري. الدراسات التي تناولت الحاجات النفسية والتعلم.

أجرى يفكowitz (Lefkowitz,2006) دراسة لمعرفة تأثير إشباع الحاجات النفسية في زيادة التحصيل والاتجاه نحو التعلم باستخدام أسلوب التعلم التقليدي مقابل التعلم المفضل، وتكونت عينة الدراسة من (282) طالبا بجامعة فلوريدا الأمريكية طبق عليهم مقياس الحاجات النفسية، ومقياس أساليب التعلم. وأظهرت أهم النتائج أن استخدام طرائق التدريس التي تراعي أساليب التعلم المفضلة (المحققة لإشباع الحاجات) أدت إلى زيادة في التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم مقارنة بالأسلوب التقليدي.

وأجرى فاي وشارب (Faye & Sharpe,2008) دراسة تناولت العلاقة بين تحقيق الحاجات النفسية والدافع الأكاديمي والتحصيلي لدى طلبة الجامعة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت مقاييس الحاجات النفسية والدافع الأكاديمي والتحصيلي على عينة من طلبة الجامعة بلغ عدد أفرادها (362) طالبا وطالبة بلغت نسبة الطالبات (74.9%) من عينة الدراسة، وأكدت أهم نتائج الدراسة على أن كفاءة الذات وهويتها من الحاجات النفسية الأكثر ارتباطا بالدافع الأكاديمي والتحصيلي لدى الطلبة، وتدعم هذه النتائج الرأي القائل بأن تشكيل الهوية يؤدي دورا حاسما في تسهيل الدافع الأكاديمي في الجامعة.

وتصدت دراسة الكعبي (Alkabi,2015) لمعرفة علاقة أساليب التعلم بمستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية (المتوسطة)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي إذ طبقت مقياس أساليب التعلم ومقياس الحاجة إلى المعرفة على عينة بلغت (222) طالبا وطالبة تم

اختيارهم بالطريقة التطبيقية العشوائية، وأظهرت أهم النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين الحاجة إلى المعرفة وأساليب التعلم.

وتناولت دراسة عبدالرحمن والزرغول (Abdulrahman & Alzghoul,2017) العلاقات السببية بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدافية والانهماك في التعلم. ولتحقيق ذلك تكوّنت عينة الدراسة من (754) طالبًا وطالبة في جامعة اليرموك طبق عليهم مقياس إشباع الحاجات النفسية ومقاييس التوجهات الهدافية والانهماك في التعلم، وأظهرت أهم نتائج الدراسة أن مستوى إشباع حاجتي الاستقلال والكفاءة متوسط، أما إشباع حاجة الانتماء فقد جاء بمستوى مرتفع، كما أظهرت النتائج بالنسبة للانهماك في التعلم بدرجة متوسطة.

الدراسات التي تناولت الانحراف/التطرف الفكري.

هدفت دراسة الشيخ (Alshaikh,1983) إلى معرفة الفروق في الحاجات النفسية الظاهرة والكامنة لدى المتطرفين وغير المتطرفين من الشباب الجامعي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي إذ طبقت مقياس الصداقة الشخصية لقياس الاستجابات المتطرفة ومقياس التفضيل الشخصي واختبار تكملة الجمل للحاجات النفسية الكامنة على عينة قوامها (200) طالب وطالبة بالجامعة، وخلصت أهم النتائج إلى وجود فروق بين الطلبة المتطرفين وغير المتطرفين في الحاجات النفسية الظاهرة (كالتحصيل والخضوع، والنظام، والاستعراض، والسيطرة، والتأمل الذاتي، ولوم الذات) والحاجات النفسية الكامنة (كالعدوان المكبوت، والمعرفة المكبوتة، والاستعراض المكبوت) وهذه الفروق تعبر عن شدة الحاجة لدى المتطرفين وعدم إشباعها.

وتناولت دراسة عبدالله (Abdullah,1996) الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجة للأمن النفسي لدى عينة من العاملين وغير العاملين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي إذ طبقت مقياس الاتجاه نحو التطرف ومقياس حاجات الأمان النفسي على عينة من الطلبة بلغ عددهم (262) طالبًا وعينة من العاملين (55) عاملاً، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاتجاه نحو التطرف الفكري وإشباع الحاجة للأمن النفسي.

وتصدت دراسة عفيفي (Afifi,2002) للتعرف إلى طبيعة التطرف بأنواعه المختلفة وعلاقته بمدى تحقيق الفرد لذاته، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي إذ طبقت مقياس التطرف ومقياس تحقيق الذات على عينة قوامها (200) طالب وطالبة من جامعة عين شمس، وخلصت أهم نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين التطرف وإشباع الحاجة إلى تحقيق الذات.

وتناولت دراسة أبو دوابة (Abudawabeh,2012) العلاقة بين الاتجاه نحو التطرف والحاجات النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي إذ طبقت مقياس الاتجاه نحو التطرف ومقياس الحاجات النفسية على عينة بلغ عددها (617) طالبا وطالبة، وأظهرت أهم النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التطرف والحاجات الاقتصادية، مما يشير إلى ضرورة إشباع الحاجات النفسية لدى الفرد من أجل تحقيق الشعور بالرضا عن ذاته وعن مجتمعه.

وهدفت دراسة البشير (Albasheer,2016) إلى معرفة الاتجاه نحو التطرف وعلاقته ببعض الحاجات النفسية لدى طلبة بعض الجامعات السودانية، وأستخدم المنهج الوصفي إذ طبق مقياس الاتجاه نحو التطرف ومقياس الحاجات النفسية على عينة بلغ عدد أفرادها (191) طالبا، وخلصت أهم نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو التطرف والحاجة إلى التفاعل الاجتماعي والحاجة إلى تحقيق مكانه اجتماعية.

وأجرى السيد (Alsaid,2017) دراسة للتعرف على مدى ممارسة الأنشطة الترويحية، ومستوى حاجات الأمن النفسي، والاتجاه نحو التطرف لدى عينة من الشباب السعودي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، إذ طبقت مقياس الممارسات الترويحية، ومقياس الأمن النفسي، ومقياس الاتجاه نحو التطرف على عينة من الشباب السعودي بلغ عدد أفرادها (290) منهم (130) ذكراً و(160) إنثى بتخصصات نظرية، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب بين الأمن النفسي والاتجاه نحو التطرف.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة يتضح ما يأتي:

1. **من حيث النتائج:** أكدت الدراسات التي تناولت الحاجات النفسية والتعلم على الآتي: أدت أساليب التعلم المحققة لإشباع الحاجات إلى تحسين التحصيل الأكاديمي في دراسة يفكوييتز (Lefkowitz,2006) وارتباط الحاجات النفسية بالدافع الأكاديمي والتحصيلي في دراسة فاي وشارب (Faye & Sharpe,2008)، وارتباط الحاجة إلى المعرفة وأساليب التعلم في دراسة الكعبي (Alkabi, 2015)، وأن مستوى إشباع حاجتي الاستقلال والكفاءة والانهماك في التعلم متوسط لدى طلبة الجامعة (Abdulrahman & Alzghoul, 2017)، كما أكدت الدراسات التي تناولت الانحراف الفكري على الآتي: شدة الحاجة لدى الطلبة المتطرفين، وعدم

- إشباعها في دراسة الشيخ (Alshaikh,1983)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاتجاه نحو التطرف الفكري وإشباع الحاجة للأمن النفسي في دراسة عبدالله (Abdullah,1996)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التطرف وإشباع الحاجة إلى تحقيق الذات في دراسة عفيفي (Afifi,2002)، ووجود علاقة ارتباطية بين التطرف والحاجات الاقتصادية في دراسة أبو دوابه (Abudawabeh,2012)، ووجود علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو التطرف والحاجة إلى التفاعل الاجتماعي وتحقيق مكانة اجتماعية في دراسة البشير (Albasheer, 2016)، ووجود ارتباط سالب بين الأمن النفسي والاتجاه نحو التطرف في دراسة السيد (Alsaid,2017).
2. **من حيث المنهج والأدوات:** اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج الوصفي، واستخدمت مقاييس للحاجات النفسية والتعلم والانحراف الفكري.
3. **من حيث العينة:** تم التطبيق على طلبة الجامعة ما عدا دراسة يفكوويتز (Lefkowitz,2006)، ودراسة عبدالله (Abdullah,1996) ودراسة البشير (Albasheer,2016)، ودراسة الكعبي (Alkabi,2015) التي أجريت على طلبة المرحلة المتوسطة.
4. استقادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد متغيرات الدراسة وأدوات قياسها.
5. يتضح مما سبق عدم تناول دراسة سابقة للحاجات النفسية وأساليب التعلم وعلاقتها بالاتجاه نحو الانحراف الفكري والحد منه.
6. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناول الحاجات النفسية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري وطرق الحد منه، وهو ما لم يتوفر تناوله - في حدود علم الباحث - في أي دراسة سابقة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي إذ يعد منهجا ملائما لهذا النوع من الدراسات التي تنص على لوصف الظاهرة وتحليل بياناتها واختبار صحة فروضها وتفسير نتائجها.

مجتمع الدراسة:

جميع طلاب وطالبات جامعة تبوك وفروعها المنتظمين في الدراسة للعام الجامعي 1439-1440هـ، والمراجعين لوحدات الإرشاد الجامعي.

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بطريقة قصدية إذ تم التطبيق على عدد كبير من طلاب جامعة تبوك وفروعها وطالباتها من مراجعي وحدات الإرشاد الجامعي بلغ عددهم (833) طالبا وطالبة، وبعد تصحيح المقياس تم اختيار من ارتفعت درجاتهم على مقياس الاتجاه نحو الانحراف الفكري وهو من تعدت درجته (75) درجة فما فوق؛ إذ تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (90-18) درجة، حتى بلغ عدد عينة الدراسة (30) طالبا وطالبة بواقع (15) طالبا، و(15) طالبة، ثم طبق عليهم مقياس الحاجات النفسية ومقياس أساليب التعلم المعدل.

أدوات الدراسة:

– مقياس الاتجاه نحو الانحراف الفكري:

1. **الهدف من المقياس:** استخدمه الباحث لضبط عينة الدراسة، وهو من إعداد بدارنه وفياض وعيروط (Badarneh, fyad& Aerot, 2011) لقياس الأبعاد الآتية: مظاهر الانحراف الفكري، والعوامل الاقتصادية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل الأكاديمية.

2. **مصادر إعداد المقياس:** اعتمد معدو المقياس على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت التطرف والانحراف الفكري والتعصب الفكري.

3. **الخصائص السيكومترية للمقياس:** تحقق معدو المقياس من الصدق عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين، وتم الاستقرار على الفقرات التي اتفق عليها المحكمون من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية كما تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار وبفارق أسبوعين وقد تم حساب معامل ثبات إعادة ومعامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل ثبات إعادة (0.90)، وبلغ معامل كرونباخ ألفا (0.91)، وقد أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (61) فقرة توزعت على أربعة مجالات هي مظاهر التطرف الفكري، والعوامل الاقتصادية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل الأكاديمية.

وتحقق الباحث من الصدق بالطرق الآتية:

أ. **صدق المحتوى:** تم عرض المقياس على (6) محكمين في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية والقياس النفسي، وتم إجراء التعديلات التي تم الاتفاق عليها وخاصة تعديل صياغة بعض العبارات حتى تلائم هدف المقياس والعينة المستهدفة.

ب. **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب دلالات صدق البناء بحساب معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له على عينة استطلاعية مكونة من (10) طلاب جامعيين مترددين على وحدات الإرشاد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لجميع العبارات ما بين (0.39 - 0.61)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وبلغ عدد فقرات المقياس (18) فقرة، تتوزع الاستجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق تماماً، موافق، لا أعرف، معارض، معارض تماماً)، وتتوزع الدرجات من (1-5) ؛ لذلك تتراوح الدرجات الكلية ما بين (18-90) درجة، وتعتبر الدرجة المرتفعة عن قبول الانحراف الفكري، والدرجة المنخفضة عن رفضه.

ج. **الثبات:** تم التحقق منه عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار وبفاصل زمني بين التطبيقين مدته أسبوعان، وبلغ قيمة معامل ثبات (0.65) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، كما تم استخدام معامل ارتباط التجزئة النصفية وبلغت قيمته (0.590) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، مما يعطي ثقة في صلاحية المقياس للتطبيق.

– مقياس الحاجات النفسية:

1. **الهدف من المقياس:** قياس الحاجات النفسية في ضوء نظرية الذات وهذه الحاجات هي الاستقلال والانتماء والكفاءة، والمقياس من إعداد عليان والكحلوت (Alian & Alkahloot, 2005).

2. **مصادر إعداد المقياس:** تم إعداد المقياس بناء على نظرية محددات الذات وقد استمدت البنود من التراث السيكلوجي، وخاصة المتعلقة بالدافعية والحاجات النفسية كما اطلع معدو المقياس على المقاييس التي أعدت للحاجات النفسية.

3. **وصف المقياس:** يتكون المقياس من (27) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي (الاستقلالية وتقاس ب 9 فقرات، والانتماء ويقاس ب 10 فقرات، والكفاءة وتقاس ب 8 فقرات)، وتتم الاستجابة على المقياس وفق تدرج خماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) وتصحح بدرجات (1,2,3,4,5) فال فقرات ذات الأرقام (1,2,5,6,8,9,10,12,13,14,17,21,22,26) موجبة التصحيح والفقرات الآتية عكسية التصحيح (3,4,7,11,15,16,18,19,20,23,25,27) وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس ما

بين (27-135) درجة، وتدل الدرجة المنخفضة أقل من (54) على اشباع حاجات منخفضة والدرجة المرتفعة اعلى من (81) على ارتفاع إشباع الحاجات.

4. **الخصائص السيكومترية للمقياس:** تحقق معد المقياس من الصدق والثبات كما تم استخدامه في عديد من البحوث والدراسات العربية، وتحقق الباحث من الصدق بالطرق الآتية:

أ. **صدق المحتوى:** تم عرض المقياس على (6) محكمين في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية والمقياس النفسي، وتم إجراء التعديلات التي تم الاتفاق عليها وخاصة تعديل صياغة بعض العبارات حتى تلائم هدف المقياس والعينة المستهدفة.

ب. **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب دلالات صدق البناء بحساب معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له على عينة استطلاعية مكونة من (10) طلاب جامعيين مترددين على وحدات الإرشاد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لجميع العبارات ما بين (0.44 - 0.66)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).

ج. **الثبات:** تم التحقق منه عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار وبفاصل زمني بين التطبيقين مدته أسبوعان، وبلغ قيمة معامل ثبات (0.55)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، كما تم استخدام معامل ارتباط التجزئة النصفية وبلغت قيمته (0.620) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، مما يعطي ثقة في صلاحية المقياس للتطبيق.

– مقياس أساليب التعلم المعدل:

1. **الهدف من المقياس:** قياس توجهات وأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة أعده كل من انتوستل وتايت وترجمه وطوره الصباطي ورمضان (Sabati & Ramadan, 2002).

2. **وصف المقياس:** يتكون من (38) فقرة من نوع التقرير الذاتي لقياس توجهات وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة، ويحتوي على خمسة مقاييس في صورته الأصلية، وقام مترجما المقياس بترجمته والاعتماد على ثلاثة مقاييس فرعية وهي (الأسلوب السطحي، والأسلوب العميق، والأسلوب الاستراتيجي) لكل منها عشر مفردات يجاب على المفردات باختيار إجابة من بين خمس إجابات متدرجة بطريقة ليكرت (موافق تماماً، موافق، لا أعرف، معارض، معارض تماماً) وتصحح وفق درجات (1,2,3,4,5)، وبذلك تتراوح الدرجة على الأسلوب ما بين (5-50) درجة، وتعتبر الدرجة المنخفضة على رفض الأسلوب والدرجة المرتفعة على قبول الأسلوب واتباعه.

3. **الخصائص السيكومترية للمقياس:** عرض مترجماً المقياس بنوده على مجموعة من المحكمين المتخصصين للحصول على موافقتهم في صياغة البنود وانتمائها إلى محاورها وقاما بإجراء التعديلات المناسبة، وكذلك اعتماداً على الصدق العاملي، إذ أظهر التحليل العاملي وجود ثلاثة عوامل كما تم التحقق من الثبات عن طريقة معادلة كرونباخ الفا والاتساق الداخلي. وتحقق الباحث من الصدق بالطرق الآتية:

- أ. **صدق المحتوى:** تم عرض المقياس على (4) محكمين في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم التربوي، وتم إجراء التعديلات التي تم الاتفاق عليها وخاصة تعديل صياغة بعض العبارات حتى تلائم هدف المقياس وأبعاده والعينة المستهدفة.
- ب. **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب دلالات صدق البناء بحساب معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له على عينة استطلاعية مكونة من (10) طلاب جامعيين مترددين على وحدات الإرشاد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لجميع العبارات ما بين (0.37-0.77)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).
- ج. **الثبات:** تم التحقق منه عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار وبفاصل زمني بين التطبيقين مدته أسبوعين، وبلغ قيمة معامل الثبات (0.47) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، كما تم استخدام معامل ارتباط التجزئة النصفية وبلغت قيمته (0.559) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، مما يعطي ثقة في صلاحية المقياس للتطبيق.

إجراءات الدراسة

- تم الاطلاع على الأدبيات التي تناولت متغيرات الدراسة وهي الانحراف الفكري والحاجات النفسية وأساليب التعلم.
- تم اختيار أدوات الدراسة والتحقق من خصائصها السيكومترية.
- تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو الانحراف الفكري لاختيار عينة الدراسة.
- تم تطبيق مقياس الحاجات النفسية ومقياس أساليب التعلم المعدل على عينة الدراسة.
- تم استخراج البيانات ومعالجتها إحصائياً.
- الخروج بالنتائج وتفسيرها في ضوء أدبيات الدراسة والخروج بالتوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيره: نص السؤال "ما مستوى الحاجات النفسية لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري؟ يبين الجدول (1) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لمستوى الحاجات النفسية لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري.

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجات النفسية لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري.

رقم الحاجة	الحاجة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	الاستقلالية	2.01	0.44	1	ضعيف ⁽¹⁾
3	الكفاءة	1.74	0.45	2	ضعيف جداً
2	الانتماء	1.30	0.51	3	ضعيف جداً
	الكل	1.67	0.28		ضعيف جداً

تشير نتائج الجدول (1) إلى أن مستوى الحاجات النفسية لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري جاء بشكل عام بمستوى ضعيف جداً وبمتوسط حسابي وانحراف معياري قدره (0.28 ± 1.67) ، وجاءت الحاجة إلى الانتماء بمستوى ضعيف جداً بمتوسط وانحراف معياري قدره (0.51 ± 1.30) ، تليه بمستوى ضعيف جداً الحاجة إلى الكفاءة بمتوسط وانحراف معياري قدره (0.45 ± 1.74) ، وجاءت الحاجة إلى الاستقلالية بمستوى ضعيف بمتوسط وانحراف معياري قدره (0.44 ± 2.01) .

وتتفق النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة الشيخ (Alshaiikh,1983) في التأكيد على شدة الحاجة لدى الطلبة المتطرفين وعدم إشباعها، وتتعارض النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة عبدالرحمن والزرغول (Abdulrahman & Alzghoul,2017) والتي أجريت على طلبة الجامعة وأكدت نتائجها أن مستوى إشباع حاجتي الاستقلال والكفاءة جاء بمستوى متوسط لدى طلبة الجامعة أما إشباع حاجة الانتماء فقد جاء بمستوى مرتفع؛ ويرجع الباحث هذا التعارض إلى طبيعة عينة الدراسة إذ اقتصرَت الدراسة الحالية على الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري أما دراسة عبدالرحمن والزرغول (Abdulrahman & Alzghoul,2017) فقد اقتصرَت على الطلبة العاديين.

(1) يعبر ارتفاع الدرجة في المقياس عن قوة إشباع الحاجة وانخفاض الدرجة عن ضعف إشباع الحاجة، لذلك تصنف الاستجابة من خلال المتوسط كما يلي: (من 4.21-5 قوي جداً) (من 3.41-4.20 قوي) (من 2.61-3.40 متوسط) (من 1.81-2.60 ضعيف) (من 1-1.81 ضعيف جداً)

وتشير النتيجة السابقة إلى أن الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري لديهم مستوى ضعيف جدا في إشباع الحاجات النفسية (الانتماء والكفاءة والاستقلالية)، ويؤدي ذلك إلى خلل في شخصياتهم فقد أكد الريماوي وآخرون (Alremawi et al,2015) أن إشباع الحاجات النفسية يؤدي إلى إحداث التكامل في الشخصية وبالتالي عدم إشباعها يؤدي إلى خلل في الشخصية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيره: نص السؤال "ما أساليب التعلم المفضلة لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري؟" يبين الجدول (2) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لمستوى أساليب التعلم المفضلة لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أساليب التعلم لدى الشباب الجامعي

مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري

رقم الأسلوب	المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
2	السطحي	3.83	0.55	1	قوي
3	الاستراتيجي	2.09	0.36	2	ضعيف
1	العميق	1.66	0.47	3	ضعيف جداً
	الكل	2.53	0.27		ضعيف

تشير نتائج الجدول (2) إلى أن مستوى أساليب التعلم المفضلة لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري جاء بشكل عام بمستوى ضعيف بمتوسط حسابي قدره (2.35) وانحراف معياري قدره (0.27)، وجاء أسلوب التعلم العميق بمستوى ضعيف جداً بمتوسط وانحراف معياري قدره (1.66±0.47)، يليه أسلوب التعلم الاستراتيجي والذي جاء بمستوى ضعيف وبمتوسط وانحراف معياري قدره (2.09±0.36)، وجاء أسلوب التعلم السطحي في الرتبة الأخيرة وبمستوى قوي بمتوسط وانحراف معياري قدره (3.83±0.55).

وتشير النتيجة السابقة إلى أن الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري يفضلون أسلوب التعلم السطحي في تعلمهم ولديهم ضعف في أساليب التعلم العميق والاستراتيجي، فدو الأسلوب السطحي يبدوون موقف التعلم بنية إتمام متطلبات المهمة ويركزون على حفظ المعلومات من أجل التقويم والتركييز على العناصر المنفصلة بدون النظرة المتكاملة للموضوع والصعوبة في فهم المادة المقروءة في التمييز بين المبادئ، (Abdulrahman & Alzghoul,2017).

نتائج السؤال الثالث وتفسيره: نص السؤال "هل هناك علاقة بين الحاجات النفسية وأساليب التعلم لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون، والجدول (3) يبين النتائج:

الجدول (3) معاملات الارتباط البسيط ومستوى دلالتها الإحصائية بين الحاجات النفسية والتفكير السطحي لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري

أساليب التعلم	الحاجات النفسية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
السطحي	الاستقلالية	-0.95	0.00
	الكفاءة	-0.58	0.00
	الانتماء	-0.60	0.00

يتضح من نتائج الجدول (3) وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين إشباع الحاجات وأساليب التعلم السطحي للشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري، فقلة إشباع الاستقلالية والانتماء والكفاءة يرتبط لدى المنحرفين فكرياً بزيادة استخدام أسلوب التعلم السطحي، ويوضح الجدول (4) الارتباط بين الحاجات النفسية وأساليب التعلم العميق.

الجدول (4) معاملات الارتباط البسيط ومستوى دلالتها الإحصائية بين الحاجات النفسية وأساليب التعلم العميق لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري

أساليب التعلم	الحاجات النفسية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العميق	الاستقلالية	0.63	0.00
	الكفاءة	0.75	0.00
	الانتماء	0.85	0.00

يتضح من نتائج الجدول (4) وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين إشباع الحاجات وأساليب التعلم العميق للشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري، فقلة إشباع الاستقلالية والانتماء والكفاءة يرتبط لدى المنحرفين فكرياً بانخفاض أسلوب التعلم العميق، ويوضح الجدول (5) الارتباط بين الحاجات النفسية وأساليب التعلم الاستراتيجي.

الجدول (5) معاملات الارتباط البسيط ومستوى دلالتها الإحصائية بين الحاجات النفسية وأساليب التعلم الاستراتيجي لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري

أساليب التعلم	الحاجات النفسية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاستراتيجي	الاستقلالية	0.79	0.00
	الكفاءة	0.78	0.00
	الانتماء	0.61	0.00

يتضح من نتائج الجدول (5) وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين إشباع الحاجات وأساليب التعلم الاستراتيجي للشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري، فقلة

إشباع الاستقلالية والانتماء والكفاءة يرتبط لدى المنحرفين فكريا بانخفاض أسلوب التعلم الاستراتيجي.

وتشير نتائج الجداول (3)، و(4)، و(5) إلى أن انخفاض إشباع الاستقلالية والانتماء والكفاءة يرتبط بزيادة استخدام أسلوب التعلم السطحي وانخفاض أسلوب التعلم العميق والاستراتيجي لدى الشباب مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري، وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج الدراسات التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو التطرف الفكري وإشباع الحاجات كما في دراسة عبدالله (Abdullah,1996)، ودراسة عفيفي (Afifi,2002)، ودراسة أبو دوابة (Abudawabeh, 2012)، ودراسة البشير (Albasheer,2016)، ودراسة السيد (Alsaid,2017).

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى ارتباط الحاجات النفسية بعدد من العوامل منها أساليب التعلم (Alkabi,2015)، فالشباب ذوو الاتجاه المرتفع في الانحراف الفكري لم يستطيعوا تحقيق إشباع حاجاتهم النفسية فالمجتمع أحبط إشباع حاجاتهم (AlFarjaat,2018)؛ لذلك جاء أسلوب التعلم السطحي مرتفعاً لديهم وأساليب التعلم العميقة والاستراتيجية منخفضة أيضاً.

السؤال الرابع: ونصه "ما التصور المقترح للحد من الاتجاه نحو الانحراف الفكري لدى الشباب الجامعي؟" وتعتمد الإجابة على هذا السؤال بنتائج الأسئلة السابقة فيقترح الباحث تفعيل المحوريين الآتيين:

أ. إشباع الحاجات النفسية الآتية (الانتماء، الكفاءة، الاستقلالية) عن طريق:

- تطوير الجامعات خدماتها بما يحقق إشباع حاجات الشباب الجامعي في الإحساس بالانتماء والكفاءة والاستقلالية ووقايتهم من الوقوع في براثن الانحراف الفكري.
- إعداد برامج إرشادية وتدريبية تهدف تعزيز مقدره الطلبة على الإحساس بالانتماء والكفاءة والاستقلالية وتحمل المسؤولية.
- تشجيع الشباب على الوعي واحترام قيم الانتماء والكفاءة والاستقلالية.
- توفير أنشطة تتيح للشباب التعرف إلى قضايا المجتمع ومشكلاته والارتباط به والإسهام الفاعل في حل هذه القضايا.
- العمل على نشر الفكر الوسطي المعتدل بين الشباب.
- إتاحة فرص الحوار الفعال بين الشباب وتحت إشراف جهات رسمية.
- تعزيز اشتراك الشباب في الأنشطة الوطنية المختلفة.

- توجيه البحوث والدراسات حول إشباع الحاجات النفسية لدى الشباب في البيئة السعودية.
- ب. تحسين أساليب التعلم (العميقة والاستراتيجية) وخفض التعلم السطحي عن طريق:
 - إعداد دورات تدريبية وورش العمل لتدريب الشباب على أساليب التعلم الفاعلة.
 - تشجيع الشباب على استخدام أساليب التعلم العميق والاستراتيجي في أثناء تعلمهم.
 - تغيير طرق التدريس بما يتلاءم ويعزز استخدام الشباب لأسلوب التعلم العميق والاستراتيجي.
 - تصميم المناهج الدراسية بما يعزز استخدام الطلبة أساليب التعلم العميق والاستراتيجي.
 - تدريب المعلمين على أساليب التعلم العميق والاستراتيجي مما يسهل إكسابهم لطلبتهم.
 - إجراء مزيد من البحوث والدراسات في تناول أساليب التعلم وفق نماذج أخرى وعلاقتها بالاتجاه نحو التطرف الفكري.

التوصيات

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يوصي الباحث بالتالي:
- ضرورة العمل على إشباع الحاجات النفسية لدى الشباب مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري.
 - إجراء دورات تدريبية لتنمية أساليب التعلم العميق والاستراتيجي لدى الشباب مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري.
 - إجراء بحوث تتعلق بإشباع الحاجات وأساليب التعلم لدى عينات عمرية مختلفة ومراحل دراسية أخرى مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري.
 - إجراء بحوث ودراسات تتعلق بالحاجات النفسية، وأساليب التعلم وقدرتها التنبؤية بالاتجاه نحو الانحراف الفكري.

References

- Abdulfattah,C.(1990). **Psychological Studies in the Levels of Ambition and Personality**, Beirut: Dar Alnahdah.
- Abdullah, H. (1996). Extremism and its Relation to Psychological Security Needs for a Sample from Employed and Unemployed, **Psychological Counseling Journal**, Ain Shams University, 5: 21-83.
- Abdulrahman, A. & Alzghoul, R. (2017). A Causal Model of the Relationship among Psycho-logical Needs, Goal Orientations and Engagement in Learning, **Al-Quds Open University Journal for Educational & Psychological Research and Studies** , 8 (24):181-196.
- Abidin , M. J. , Rezaee , A. A. , Abdullah , H. N. & Singh, K.K.(2011).Learning Styles and Overall Academic Achievement in a

- Specific Educational System, **International Journal of Humanities and Social Science**, 1: 143-152.
- Abudawabeh, M. (2012). Attitude towards extremism and its relationship with the psychological needs of students of Al-Azhar University in Gaza, **Unpublished Master Thesis**, Al-Azhar University in Gaza, Palestine.
- Abuhashim, E. (2000). Methods of Learning in Light of the Colleb and Antostell Model among the University Students (a practical study), **Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University**, 93: 231-292.
- Afifi, A. (2002). Extremism and its Relation to Self-actualization for College of Education Students, **Education College**, Ain Shams University.
- Ahmed , M.& Alhussainan , E. (2017). The Role of Educational Syllabuses in Meeting the Social and Psychological Needs for The students in Education College at Majmaah University, **Journal of Human and Administration Science**,(11):92 – 136.
- Albasheer, A. (2016). **The Attitude Towards Extremism and its Relationship to some Psychological Needs of some Sudanese Universities**, **PhD dissertation** , Faculty of Arts, Al-Neelain University, Sudan.
- AlFarjaat, A. (2018). A Aguide Program to Avoid Extremism, The 6th **International Conference for Social Sciences**, Amman.
- Alhazmi, O. ;Hamed, M.& Gaheen, G. (2013). Students' Preferred Learning Styles and their Academic Rates in Taiba University, **Journal of Arab studies in education and Psychology**, 1(28): 169-192.
- Alian, M. & Alkahloot, E. (2005). The Psychological Needs for Children with Hearing Disabilities in Light of Some Variables, **The Islamic University**.
- Alkabi, K. (2015). Learning Styles and their Relationship to the Need for Cognition among Middle School Students, **Alustath**, 2(214): 201 – 236.
- Alkaffas, W. (2009). **Improving Education between Preparations and Treatments**, Elmansora: Al-Asriah Publisher.
- Alrefai, N. (2000). **Psychological Health: A study in Psychological Adjustments**, Damascus: Damascus Publishing.
- Alremawi, O. ; Abonema , R. & Shaheen , M.(2015). Psychological and Social Needs for the Elderly in Bethlehem Shelter Institutes, **Journal of Kufa Studies Center**,1(36):271-303.

- Alrwashdeh, A. (2015). Radical Ideology from the Perspectives of the Jordanian Youth: A Sociological Study on Aspects and Factors, **Arab Journal for Security Studies and Training**, 31(63):81-121.
- Alsaeed, A.(2013). Shyness and Psychological Loneliness and Friendship Quality for University Students Users Facebook, **Education and Childhood Journal** , (13):295 – 385.
- Alsaid, F. (2017). The Effect of Fun Practices in Facing Extremism in the Saudi Youth in Light of Demographic Variables, **College of Education**, King AbdulAziz University.
- Alshaikh ,M.(1983). A Comparative Study for the Psychological Needs of the University Youth, **College of Education**, Tanta University.
- Alsheekh,F. & AbdelAziz, A. (2015). Learning Methods of the Students of the College of Education in Al-Khartoum University and Their Relationship with Gender and Specialization. **Basic Education College Magazine For Educational and Humanities Sciences**, (24):43-54.
- Alsubhi, F. (2013). The Psychological Needs for The College Girl between Hope and Reality, **Journal of Arab studies in education**, 2(34):135 – 155.
- Altamimi, S.; Balik , A. & Abdullatif , M.(2018).**Ways of Preventing Intellectual Deviation and the Efforts of Prince Sattam University in Intellectual Awareness**, Prince Sattam University.
- Alzahrani, H. (1990).**Development Psychology**, Cairo: Alam Alketab.
- Alzahrani, M. (2017). Intellectual Security and its Relation in Meeting the Needs and Self – Flexibility of the Talented Students in Jeddah – Kingdom of Saudi Arabia, **College of Education Journal** , Assuit University, 33(1): 58 – 90.
- Amir , A. ; Jelas, H. & Rahman , N.(2011). Learning Styles of University Students: Implications for Teaching and Learning , **World Applied Sciences Journal** , 14:22-26.
- Badarneh, H. ;fyad, Y.& Aerot, M. (2011). The Features of Ideological Extremes among the Students in the University of Jordan and its Relationship with Economic and Academic Factors, **Journal of the Association of Arab Universities**, 57: 305 – 340.
- Bhagat , A. , Vyas , R. & Singh , T. (2015). Students Awareness of Learning Styles and their Perceptions to a mixed Method Approach for Learning, **Int J Appl Basic Med Res**, 5: S58–S65.
- Center for Promising Research in Social Studies and Woman (2016). **Achieving Intellectual Security** , Riyad: Princess Noura University.

- Deci , E. L. & Ryan , R. M. (2000). The "what" and "why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior, **Psychological Inquiry** , 11:227-2.
- Entwistle , N.(1981). **Styles of Learning and Teaching**, New York: John Wiley & Sons.
- Faye , C. & Sharpe ,D.(2008). Academic Motivation in University: The Role of Basic Psychological Needs and Identity Formation , **Canadian Journal of Behavioural Science**, 40(4):189-199.
- Felder, R. & Spurlin, J. (2005). Application Reliability and Validity of the Index of Learning Styles, **International Journal of Engineering , Education**, 21 (1), 103 – 112.
- Franzoni, A. L. , Assar , S. , Defude , B. & Rojas , J. (2009) Student Learning Styles Adaptation Method Based on Teaching Strategies and Electronic Media, **Educational Technology & Society**, 12: 15-29.
- Ismail ,I.(2014).Preferred Teaching Styles and its Relation to Teaching Methods and Social Methods for College of Education Students, **Faculty of Education Journal, Port Said university** , (16): 1-36.
- Kemp, J. , Morrison, G.& Ross , S. (1998). **Designing effective instruction**, New York: Macmillan College Publishing Company.
- Lefkowitz, R. F. (2006). Enhancement of Achievement and Attitudes toward Learning of Allied Health Students Presented with Traditional versus Learning-style Instruction on Medical/Legal Issues of Healthcare , **Perspectives in Health Information Management**, 3 (1):1-34.
- Maashi , M. & Yousef , S. (2014). The Predicative Value of the Preferred Learning Style According to Reid's Model for Measuring the Academic Achievement among Students of Different Social Intelligence Enrolled in the Preparatory Year at Jazan University, **Jazan University Journal**,3(1):91-129
- Mehyary, A. ,Azam, B. , Kashani, A. , Gharib, M. , Khani, M. (2009).Comparison of Learning Style First and Fifth Year Students in Medicine and its Relationship with Academic Achievement, **Journal of steps in the development of Medical Education**, 6(2): 118-110.
- Miner, M., Dowson , M.& Malone,K. (2013). Spiritual Satisfaction of Basic Psychological Needs and Psychological Health, **Journal of Psychology & Theology**, 41(4):298-314.
- Mkonto, N. (2015).Students' Learning Preferences, **Journal of Studies in Education** , 5: 212-225.

- Ojeh , N., Sobers-Grannum , N. , Gaur , U. ,Udupa , A. & Majumder , A. (2017). Learning Style Preferences: A Study of Pre-clinical Medical Students in Barbados, **J Adv Med Educ Prof** , 5(4): 185–194.
- Pallapu, P. (2007). Effects of Visual and Verbal Learning Styles on Learning, **Institute for Learning Styles Journal**, 1: 34-39.
- Sabati , E. & Ramadan, M. (2002). The Differences in Teaching Methods for College Students in Light of Major and Academic Achievement, Retrieved from <https://www.kfu.edu.sa/ar/Deans/Research/Documents/2034.pdf>
- Shahateh, H.(1998). **Educational Curriculum between Theory and Practice**, Cairo: Dar Al-Arabiah Publishing.
- Yemane , Y. , Ambaye , E. , Alehegn , A. , Sahile , E. , Dimtsu,B.,Kebede, S. , Genetu , A. & Girma, A. (2017) Assessment of Gender Difference on Learning Styles Preferences among Regular Undergraduate Students of Mekelle University Collage of Health Science , **J. Stem Cell Biol Transplant** , 1(2):1- 14.
- Zaidan, M.(1989). **Motives and Emotions**, Jeddah: OKAZ Organization for Press and Publication.

دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية لمديري مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المديرين

أسماء علي ظلفاح*

أ.د. محمد علي عاشور**

تاريخ قبول البحث 2019/4/20

تاريخ استلام البحث 2019/3/6

ملخص:

هدفت الدراسة تعرّف دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية لمديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المديرين. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الأساسية والثانوية في محافظة إربد والبالغ عددهم (654) مديراً ومديرة، وقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من (327) مديراً ومديرة، يمثلون نسبة (50%) من المجتمع الأصلي للدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي إذ تم تطوير استبانة تكوّنت من (46) فقرة موزعة على أربعة مجالات (القيادة والإدارة، والتعلم والتعليم، وبيئة الطالب، والمدرسة والمجتمع). بينت النتائج أن دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المديرين جاء بدرجة مرتفعة في جميع المجالات، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر متغير الجنس، لصالح الإناث، ووجود فروق تُعزى لأثر متغير نوع المدرسة، لصالح المدارس الثانوية. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر متغيري المؤهل العلمي. وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: وحدة جودة التعليم والمساءلة، الكفايات الإدارية، مديرو المدارس، محافظة إربد.

* وزارة التربية والتعليم/ الأردن.

** كلية التربية/ جامعة اليرموك/ الأردن.

The Role of the Quality of Education and Accountability Unit in Developing Administrative Competencies for Principals at Irbid Governorate as Perceived by School Principals

Asma Ali Telfah*
Prof. Mohammed Ali Ashour**

Abstract:

The study aimed to identify the role of the quality of education and accountability unit in developing administrative competencies for school principals at Irbid governorate as perceived by school principals. The study population included (654) all basic and secondary school principals at Irbid governorate, and a stratified random sample composed of (327) was chosen. In order to achieve the goals of the study the researchers used the descriptive methodology by developing a questionnaire which included (46) items, distributed into four fields (leadership and administration, teaching and learning, students environment, and school and community). The results showed that the role of education quality and accountability unit came high at all fields. The results revealed that the role of education quality and accountability unit came high at all fields. The results also revealed that there were statistical significant differences due to gender in favor of females, and due to school kind in favor of secondary schools, and there were no statistical significant differences due to educational qualification and years of experiences.

Keywords: Education Quality and Accountability Unit, Administrative Competencies, School Principals, and Irbid Governorate.

المقدمة

تسعى الأردن كمثيلاتها من الدول العربية إلى مواكبة التطورات العالمية لتحقيق متطلبات الجودة في النظام التربوي ومواكبة التقدم والتطور، ولن يتم تحقيق ذلك إلا من خلال إدارة تربوية متميزة. فالإدارة التربوية هي حجر الأساس في النظام التربوي ولرفع كفاءة الإدارة لا بد من وجود دور لوحدة الجودة والمساءلة في متابعة الأعمال الإدارية ضمن معايير الجودة، وتقييم الأداء الإداري الذي ترتكز عليه المؤسسة التعليمية، وهذا الدور يرتبط ارتباطاً وثيقاً في المساءلة التي تسهم في ضبط العمل داخل المؤسسة التعليمية والإسهام في عملية الإصلاح.

كما أن نجاح أي نشاط سواء أكان اقتصادياً أم اجتماعياً أم سياسياً يتوقف إلى حد كبير على درجة كفاءة الإدارة، فالإدارة عملية مهمة ولازمة لا يمكن للفرد التخلي عنها فهي وسيلة لتسيير أمور الأفراد والجماعات على حد سواء لتحقيق ما يصبو إليه الإنسان من أهداف (Ragheb,2011).

ذكرت (Qatishat,2006) أن الكفايات كما وصفها كامبل (Campbell,1970) ليست

موهبة وإنما هي مقدرة يستطيع الفرد تتميتها وتشتمل على ما يأتي:

- تنظيم الوقت واستغلاله لتحقيق الفائدة القصوى.
- الاهتمام بتحقيق الأهداف والنتائج وليس على جزئيات العمل وتفصيله.
- تدريب الطاقات البشرية المتوفرة في المدرسة ودعم نقاط القوة لديهم.
- التمكن من تحديد أولويات العمل وتوجيه العاملين نحو تحقيق الأهداف بفاعلية وكفاءة.
- الممقدرة على اتخاذ القرارات السليمة والناجحة.

ولتحسين أداء المنظمات ورفع كفاية العمل الإداري اتجهت عديد من الدول إلى تبني نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية وغيرها من مؤسسات الدولة، والتي تركز على أهمية الإدارة بفاعلية وكفاءة وعدالة وابتكار، وهذا ما يميز المجتمعات المتقدمة ومؤسساته. وتُعد السر في نجاح مصطلح الجودة إلى عدد من المبادئ الإدارية التي يرتكز عليها نظام الجودة، وإن استثماره في قطاع الإدارة يتم من خلال اعتماد المبادئ الإدارية التي قام عليها هذا المصطلح (Khatib,2005).

إن وجود نظام للمساءلة أمر في غاية الأهمية لأي سلوك في التنظيم الإداري وذلك لضبط سلوك العاملين والتزامهم بالأنظمة والقوانين التي وضعتها المؤسسة لإنجاز الأعمال، والحفاظ على

حقوق العاملين في الوقت ذاته فالمساءلة تحفظ مصالح المؤسسة من جهة وتصون حقوق العاملين من جهة أخرى (Akwarishida,2006).

وتعد المساءلة عملية مهمة جداً للتجديدات التربوية فهي الوسيلة التي يتم من خلالها التقويم والحكم على مدى النجاح أو الإخفاق في عملية التطوير فغياب المعايير التي تحدد مدى التطور والتحسين في النتائج، وعدم تحديد النتائج ومعرفتها يفتح المجال لدى القائمين بالعمل بالاختباء وراء المسؤولية الجماعية، وبذلك تبطل المساءلة (Khawaldeh,2007).

وقد اتجهت وزارة التربية والتعليم في الأردن لاستحداث وحدة جودة التعليم والمساءلة للسعي نحو التطوير وتوحيد المخرجات، وذلك من خلال تصميم نظام للمساءلة مستند إلى المؤشرات النوعية الفاعلة للمدرسة والمديرية، وتوفير الحوافز لتطوير عمل المديرية والمدارس، فضلاً عن تحديد نقاط القوة في منهجية التطوير الذاتي لكل من المدرسة والمديرية، والعمل على تحسين نقاط الضعف، مما يوفر آلية سليمة للسير نحو تطوير عمل كل من المدارس والمديرية. وقد تم تأسيس نظام لوحدة جودة التعليم والمساءلة في شهر نيسان من عام 2014، والتي باشرت عملها الرسمي في شهر آذار عام 2016. إذ تقوم وحدة جودة التعليم والمساءلة بمتابعة برنامج تطوير المدرسة والمديرية وتطبيق نظام مساءلة عام ومهني يكون على نطاق واسع بحيث يكون تقييم أداء المدارس والمديرية من مسؤولية الوحدة، وقد حددت وزارة التربية والتعليم مجموعة من المهمات التي تقوم بها وحدة جودة التعليم والمساءلة منها إجراء التقييم في قطاع التعليم العام على المستويات الإدارية الثلاثة، المدارس والمديرية ومركز الوزارة، والتركيز على تطوير عمليات المساءلة في النظام التربوي والاهتمام ببناء مقدرات العاملين وعقد الدورات التدريبية وورش العمل للموظفين في الوحدة، وتحديد معايير المساءلة ومؤشراتها ومراجعة المعايير باستمرار، وإعداد أدوات القياس والتقويم لتوظيف نتائج التقييم في التخطيط الاستراتيجي، وتحديد السياسات الخاصة لعملية التطوير والتحسين التي تحقق أهداف الوزارة بما يتلاءم مع فلسفتها (Ministry of Education, 2018).

تُعد البحوث والدراسات وسيلة مهمة تسهم في تقديم الحلول لعديد من المشكلات، وتقديم المقترحات التي تدعم الإصلاح والتطوير، ومن الدراسات التي بحثت في موضوع المساءلة المدرسية:

دراسة دوغان (Duggan,2011) والتي هدفت تعرف درجة معرفة قادة المدارس بمدى تأثير السياسة في تحسين المساءلة المدرسية، وأثر خبرات القادة في تنفيذ سياسة المساءلة، وتناولت الدراسة أثر المساءلة المدرسية، والتقييم الذاتي للمدرسة على أداء المعلمين المنعكس على التحسن في أداء طلبتهم. فقد أجريت المقابلات الشخصية لجمع المعلومات وتكونت العينة من (14) مشاركاً، منهم (11) مديراً و(3) قادة تربويين في المدارس العامة لأستراليا الغربية، واستخدام أنموذجين من الأسئلة الأول للقادة التربويين والثاني لمديري المدارس. وأظهرت نتائج الدراسة أن التقييم الذاتي للمدرسة له أثر أكبر في تحسين تحصيل الطلبة من مراجعة المدرسة، وهناك علاقة بين التقييم الذاتي للمدرسة وبناء الثقافة المدرسية في تصرفات الهيئة التدريسية، والتي تؤثر بدورها في إصلاح التعليم أكثر من المراجعة الخارجية للمدرسة.

كما هدفت دراسة أتافيا (Ataphia,2011) التعرف إلى تقييم واقع المساءلة بين المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الدلتا في نيجيريا، ودرجة تطبيق المساءلة في تلك المدارس، إذ اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (353) معلماً وإدارياً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من (31) مدرسة ثانوية. وأظهرت النتائج أن 70% من المعلمين والإداريين اتفقوا على أن المعلمين يبدون مسؤولية تجاه طلبتهم من خلال تدريس محتويات المناهج التدريسية وجميع الأنشطة التعليمية الأخرى، فضلاً عن أن المدرسة تتحمل المسؤولية القصوى في السعي لغرس القيم وتنمية المعرفة للطلبة لتحقيق الأهداف التعليمية، كما لم يكن هناك اختلاف في وجهات نظر المعلمين والإداريين حول التزام المعلمين في الدوام المدرسي، واتفقت وجهات نظر المعلمين والإداريين حول إدارة المعلمين للفصول الدراسية بشكل جيد. وتُعد مساءلة الموارد أداة حتمية لعمليات الإدارة في نظام التعليم في نيجيريا وإن كلاً من المعلمين والإداريين لديهم مقدرة على تحمل المسؤولية. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين حول تطبيق المساءلة.

هدفت دراسة ادبييميل وعبدالله وأزيكي ونزورومايك (Adegbemile, Abdullahi, Azike & Nzurumike,2011) إلى معرفة درجة توافر الكفايات القيادية لدى مديري المدارس المتوسطة في نيجيريا، وقد بحثت الدراسة في احتياجات الكفاءة الإدارية لمديري المدارس، وقد تم توزيع استبانة مكونة من (30) فقرة تشمل المهارات التدريسية ومهارات إدارة شؤون الموظفين والمهارات المالية التي يحتاجها المديرون. وتم اختيار عينة عشوائية طبقية مكونة من (390) معلماً ومعلمة. وأظهرت

النتائج أن توافر الكفايات القيادية لدى مديري المدارس المتوسطة بنيجيريا جاءت بدرجة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمتغيرات: المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتدريب.

وأجرت ايليسون (Ellison,2012) دراسة هدفت إلى توضيح مفهوم المساءلة في السياسة العامة لإصلاح التعليم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتوضيح الافتراضات والصعوبات التي تواجه المساءلة من خلال السياسة العامة للتعليم، وقد استُخدمت الطريقة التحليلية لتقوم بوضع المساءلة في إطار أكبر من معايير إصلاح التعليم التكاملي، وتوضيح المعايير المستخدمة في إصلاح التعليم في كل خطوة من خطواتها المنطقية، واستُخدم أسلوب التحقيق والمراقبة في التناقضات الداخلية بين المعايير. توصلت الدراسة إلى ضرورة وضع نظام للمساءلة الذكية تسعى إلى بناء المقدرات المؤسسية وتعزيزها للمدارس، وتوفير الدعم اللازم للمعلمين والإداريين لمساعدتهم على بناء مهاراتهم المهنية وإنشاء بيئة التعلم الإيجابي لطلبتها.

وأجرى بولانلي (Bolantie,2013) دراسة هدفت إلى تعرف درجة توفر الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية في جنوب غرب نيجيريا. اتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية والتي تكونت من (154) مديراً ومديرة، و(770) معلماً ومعلمة. وأُستخدمت استبانة موزعة على أربعة مجالات هي: (الكفايات الإدارية، والكفايات الشخصية، والكفايات الفنية، وكفايات التعامل مع الآخرين). وقد أظهرت النتائج أن الكفايات الإدارية متوفرة لدى مديري المدارس الثانوية بدرجة كبيرة وفي جميع المجالات الإدارية.

وأجرى بني يعقوب (Bani Yacoub,2016) دراسة بهدف التعرف إلى درجة تطبيق المدارس الحكومية بمحافظة عجلون للمساءلة الإدارية ومعوقاتها من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (97) مديراً ومديرة تم اختارهم بالطريقة العشوائية القصدية ، واستخدم المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق المدارس الحكومية في محافظة عجلون للمساءلة الإدارية جاءت مرتفعة بشكل عام وأن المستوى العام لمعوقات تطبيق المساءلة الإدارية التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تطبيق المدارس الحكومية في محافظة عجلون للمساءلة الإدارية تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، في مجال مدير المدرسة ومساءلة المعلم، مدير المدرسة ومساءلة الطالب، مدير

المدرسة وإجراءات المساواة، بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس في مجال مدير المدرسة ومبادئ المساواة، ومحور معوقات المساواة وكانت الفروق لصالح الذكور. وأجرى الباز (Al-Baz,2016) دراسة بهدف التعرف إلى درجة امتلاك مديري المدارس الأساسية لكفايات الإدارة الاستراتيجية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. وقد تم إختيار عينة عشوائية من المعلمين عددهم (312) معلماً ومعلمة، وقد توصلت النتائج إلى أن درجة امتلاك مديري المدارس الأساسية لكفايات الإدارة الاستراتيجية في العاصمة عمان جاءت عالية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق أخرى تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس مع عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الخبرة.

وأجرى عديلي (Adele,2016) دراسة بهدف التعرف إلى الكفايات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين، وفقاً للمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العلمية. وأستخدم المنهج الوصفي ووزعت استبانة، على عينة تكونت من (489) معلماً ومعلمة. وقد توصلت النتائج إلى أن درجة توافر الكفايات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء جاءت بدرجة عالية، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توافر الكفايات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء وفقاً لمتغير الجنس والخبرة العلمية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي لصالح من يحملون مؤهل الدراسات العليا. وقد أظهرت النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظرهم جاءت بدرجة عالية.

وأجرى المطيري (Al-Mutairi,2017) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة المتوسطة في منطقة الفروانية التعليمية للكفايات القيادية وعلاقتها بتحسين نوعية التعليم، وأثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في ذلك. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة المتوسطة في منطقة الفروانية التعليمية للكفايات القيادية جاءت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الدراسة الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، في جميع المجالات. كما أظهرت النتائج أن نوعية التعليم جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة ايجابية بين ممارسة مديري مدارس المرحلة المتوسطة في منطقة الفروانية التعليمية للكفايات القيادية وتحسين نوعية التعليم.

كما أجرى الهبيل (Habil,2017) دراسة هدفت التعرف إلى دور المساءلة الإدارية لدى قسم الرقابة الداخلية وعلاقته بتحسين الأداء الإداري في مدارس محافظة غزة من وجهة نظر مديريها، وقد أستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (133) مديراً ومديرة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة قسم الرقابة الداخلية للمساءلة الإدارية في مدارس محافظة غزة جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة قسم الرقابة الداخلية للمساءلة الإدارية تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمرحلة التعليمية) باستثناء مجال أخلاقيات الوظيفة العامة وجاءت الفروق لصالح حملة البكالوريوس. كما أظهرت النتائج أن مستوى الأداء الإداري بمدارس محافظة غزة من وجهة نظر المديرين جاء بدرجة كبيرة جداً، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المساءلة الإدارية وتحسين الأداء الإداري.

وأجرى أبو كوش (Abu Kush,2018) دراسة هدفت التعرف إلى درجة تطبيق المساءلة الإدارية من قبل مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر في فلسطين وعلاقتها بالإبداع الإداري لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (323) معلماً ومعلمة، وتم توزيع استبانة تكونت من (48) فقرة، وقد أظهرت النتائج أن درجة تطبيق المساءلة الإدارية من قبل مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر جاءت بدرجة عالية وعدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين درجة تطبيق المساءلة الإدارية من قبل مديري المدارس الثانوية ومستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، تبين أن هذه الدراسات تنوعت واختلفت باختلاف الأهداف والبيئات التي طُبقت فيها الدراسة. وبما أن الدراسة الحالية تبحث في موضوع الجودة والمساءلة ودورها في تطوير الكفايات الإدارية تم الرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالجودة والمساءلة والكفايات الإدارية. فقد أكدت الدراسات السابقة على أهمية تطبيق الجودة وممارسة المساءلة لتنمية الكفايات الإدارية واشتركت دراسة كل من كوش (Abu Kush,2018) ودراسة الهبيل (Habil,2017)، ودراسة (Ellison,2012)، ودراسة دوجان (Duggan,2011)، ودراسة أتافيا (Ataphia,2011)، في بحث درجة ممارسة المساءلة الإدارية والتربوية واشتركت هذه الدراسات مع البحث الحالي من حيث تأكدها على دور المساءلة في تفعيل الأعمال الإدارية، واشتركت مجموعة من هذه الدراسات في نتائجها مع البحث الحالي إذ كانت النتائج مرتفعة، مثل دراسة كوش (Abu Kush,2018) ودراسة الهبيل (Habil,2017) ودراسة أتافيا (Ataphia,2011).

ودراسة بني يعقوب (Bani Yacoub, 2016)، ودراسة بولاني (Bolanle, 2013)، ودراسة الباز (Al-Baz, 2016)، ودراسة عديلي (Adele, 2016). كما تشابهت دراسة كل من الهبيل (Habil, 2017)، ودراسة بني يعقوب (Bani Yacoub, 2016)، ودراسة حجاج (Hajjaj, 2017)، ودراسة بولاني (Bolanle, 2013)، مع الدراسة الحالية من حيث مجتمع الدراسة وكانت العينة المختارة في هذه الدراسات من مديري المدارس، في حين كان مجتمع الدراسة في الدراسات الأخرى من معلمي المدارس. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تبحث في موضوع دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية، ويُعد هذا البحث الأول على حد علم الباحثين الذي يبحث في دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية لمديري المدارس من وجهة نظرهم.

مشكلة البحث:

تسعى وزارة التربية والتعليم في الأردن لتطوير التعليم من خلال تطبيق نظام الجودة الشاملة وتطبيق نظام المساءلة إذ تم تخصيص وحدة جودة التعليم والمساءلة التي باشرت عملها في الوزارة في شهر آذار عام (2016)، ومن خلال عمل أحد الباحثين كمدير مدرسة فقد تبين وجود فجوة ما بين الهدف الذي وجدت من أجله وحدة جودة التعليم والمساءلة وما بين رضا مديري المدارس عن وجودها، وذلك بسبب نظرة مديري المدارس إلى أن وحدة جودة التعليم والمساءلة وُجدت فقط لأجل التفتيش عن الأخطاء الإدارية وليس من أجل تطوير العملية الإدارية. وبناءً عليه فإن مشكلة البحث تكمن في تقليص الفجوة بين العاملين في وحدة جودة التعليم والمساءلة وبين مديري المدارس لتفعيل دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية من خلال الأعمال التي تؤديها هذه الوحدة.

أسئلة البحث:

1. ما دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر مديري المدارس في دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة)؟

أهداف البحث: هدف هذا البحث إلى:

1. بيان دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد.
2. الكشف عن مدى وجود فروق في وجهات نظر افراد عينة البحث حول دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة).

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من أهمية الدور الذي تسهم به وحدة جودة التعليم والمساءلة في رفع كفاءة العمل الإداري وتحسين أداء المديرين والذي ينعكس بدوره على ضبط العمل داخل المؤسسة التعليمية، فإن أهمية الدراسة الميدانية لعمل هذه الوحدة تكمن في إزالة الغموض حول الدور الحقيقي الذي تقوم به هذه الوحدة وزيادة تعاون مديري المدارس في السعي للعمل المشترك وتضافر الجهود للوصول وللأهداف المرجوة وتحسين العمل الإداري.

قد تفيد نتائج هذا البحث في توضيح الدور الذي تسهم به وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير كفاءة العمل الإداري وتحسين أداء المديرين. وقد تفيد نتائج هذا البحث وحدة جودة التعليم والمساءلة من أجل إيجاد قنوات تواصل مع المديرين لتطوير العمل الإداري من جهة وتفعيل دور الوحدة من جهة أخرى. كما قد يستفيد المسؤولون وصنّاع القرار في وزارة التربية والتعليم في الأردن، ومديرو التربية والتعليم، ومديرو المدارس من نتائج هذا البحث.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:**وحدة جودة التعليم والمساءلة:**

نشأت وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم بحيث ترتبط بوزير التربية والتعليم ويحدد هيكلها التنظيمي بموجب تعليمات يصدرها الوزير، وتتمتع الوحدة بالاستقلال التام في عملها وإجراءاتها ولها الحق في الوصول إلى المعلومات والدراسات والوثائق المتعلقة بمهامها وأعمالها وفقاً للتشريعات ذات العلاقة (Ministry of Education, 2018).

وتعرّف إجرائياً بأنها وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم والتي تسعى إلى تطوير الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس من خلال مراجعة الأداء وتحسينه وفق معايير ومؤشرات محدّدة، والتي تم قياسها من خلال الاستبانة التي أُعدت لهذه الدراسة.

الكفايات الإدارية:

"هي مجموعة من المهارات والمتطلبات التي يمتلكها المدير للتمتع بالمقدرة على الأداء الجيد بشكل يعكس القوة والمقدرة على تحقيق ما هو مطلوب منه" (Hajjaj,1998,356).

وتعرّف إجرائياً: بأنها الكفايات الإدارية والمهارات التي ينبغي أن تتوفر لدى مدير المدرسة لتأدية عمله وإنجازه بفاعلية وذلك ضمن معايير وحدة جودة التعليم والمساءلة والتي تم قياسها من خلال الاستبانة التي أُعدت لهذه الدراسة.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على الكشف عن دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية لمديري المدارس.
 - الحدود المكانية: اقتصر هذا البحث على المدارس والمديريات في محافظة إربد (لواء قصبه إربد، ولواء بني عبيد، ولواء المزار الشمالي، ولواء الكورة، ولواء الرمثا، ولواء بني كنانة، ولواء الطيبة والوسطية، ولواء الأغوار الشمالي).
 - الحدود الزمانية: تم إجراء هذا البحث خلال الفصل الدراسي الأول عام 2019/2018.
 - الحدود البشرية: اقتصر عينة البحث على مديري المدارس.
- منهج البحث:** تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، نظراً لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه.

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية في محافظة إربد (لواء قصبه إربد، ولواء بني عبيد، ولواء المزار الشمالي، ولواء الكورة، ولواء الرمثا، ولواء بني كنانة، ولواء الطيبة والوسطية، ولواء الأغوار الشمالي) والبالغ عددهم (654) مديراً ومديرة.

عينة البحث:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية من جميع أفراد مجتمع الدراسة وهم المديرين بنسبة 50% وعددهم (327) مديراً ومديرة. وبعد توزيع الاستبانة تم استرداد (318) استبانة وكان توزيع العينة كما هو موضح في الجدول (1).

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	149	46.9%
	أنثى	169	53.1%
	المجموع	318	100.0%

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس ودبلوم عالي	191	60.1 %
	دراسات عليا	127	39.9 %
	المجموع	318	100.0 %
نوع المدرسة	أساسي	181	56.9 %
	ثانوي	137	43.1 %
	المجموع	318	100.0 %
سنوات الخبرة الإدارية	أقل من 10 سنوات	145	45.6 %
	10 سنوات فأكثر	173	54.4 %
	المجموع	318	100.0 %

أداة البحث:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية، تم تطوير استبانة للتعرف إلى الدور الذي تقوم به وحدة الجودة والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية لمديري المدارس من وجهة نظر المديرين، وتكونت الاستبانة من (46) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي (بيئة الطالب، التعلم والتعليم، القيادة والإدارة، المدرسة والمجتمع).

صدق أداة البحث:

تم التأكد من صدق أداة البحث عن طريق عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية والخبراء التربويين للتحقق من صلاحية الفقرات، من حيث الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات ومراعاة صحة المعلومات الواردة فيها، وبلغ عددهم (21) محكماً. وطلب منهم الحكم على جودة محتوى الفقرات ومدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته. وقد أبدى المحكمون عديداً من الملاحظات، فقد تم تعديل بعض الفقرات، أجمع عليها ما نسبته (80%) تقريباً كحد أدنى للاتفاق بين المحكمين كميّار للحكم على صلاحية العبارة.

ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (40) مديراً ومديرة، إذ تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0,35-0,76)، ومع المجال (0,55-0,92). وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.72**	.62**	17	.75**	.67**	33	.70**	.44**
2	.78**	.67**	18	.71**	.63**	34	.72**	.48**
3	.62**	.42**	19	.73**	.61**	35	.71**	.35*
4	.66**	.49**	20	.70**	.58**	36	.72**	.49**
5	.80**	.61**	21	.60**	.59**	37	.77**	.63**
6	.72**	.54**	22	.76**	.71**	38	.61**	.48**
7	.59**	.45**	23	.71**	.70**	39	.68**	.62**
8	.84**	.68**	24	.83**	.76**	40	.80**	.59**
9	.76**	.69**	25	.60**	.54**	41	.72**	.65**
10	.76**	.69**	26	.55**	.57**	42	.84**	.50**
11	.69**	.65**	27	.85**	.45**	43	.92**	.64**
12	.77**	.70**	28	.78**	.57**	44	.88**	.59**
13	.65**	.56**	29	.84**	.52**	45	.69**	.60**
14	.62**	.54**	30	.76**	.59**	46	.88**	.60**
15	.79**	.72**	31	.84**	.44**			
16	.79**	.76**	32	.78**	.42**			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

الجدول (3) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

الدرجة الكلية	القيادة والادارة	التعلم والتعليم	بيئة الطالب	المدرسة والمجتمع	الدرجة الكلية
القيادة والادارة	1				
التعلم والتعليم	.762**	1			
بيئة الطالب	.419**	.487**	1		
المدرسة والمجتمع	.384*	.573**	.318*	1	
الدرجة الكلية	.821**	.916**	.656**	.743**	1

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

ثبات أداة البحث:

للتأكد من ثبات أداة البحث، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (40) مديراً ومديرة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (4) يبين قيم معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذا البحث.

الجدول (4) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
القيادة والإدارة	0.91	0.90
التعلم والتعليم	0.90	0.92
بيئة الطالب	0.88	0.87
المدرسة والمجتمع	0.93	0.92
الدرجة الكلية	0.94	0.95

متغيرات البحث:

اشتمل البحث على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

1. الجنس: ولها فئتان (ذكر، وأنثى).
2. المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (بكالوريوس ودبلوم عالي، ودراسات عليا).
3. نوع المدرسة: ولها مستويان (أساسي، وثانوي).
4. سنوات الخبرة: ولها مستويان (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ثانياً: المتغير التابع

دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية لمديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المديرين.

إجراءات البحث:

تم البحث وفق الإجراءات الآتية:

1. تم تطوير أداة البحث بالاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة، بعد التأكد من صدقها وثباتها.
2. تم توزيع (327) استبانة، وتم استرداد (318)، وعند مراجعتها كانت جميعها مكتملة البيانات، لذلك خضعت جميعها للمعالجة الإحصائية.
3. تم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS) للحصول على النتائج.
4. تم عرض للنتائج ومناقشتها ووضع توصيات تتسجم مع النتائج التي تم التوصل إليها.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام التحليلات الإحصائية الآتية:

1. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's-Alpha) واختبار (test-retest) للتأكد من ثبات أداة الدراسة وثبات الاعادة.

2. للإجابة عن السؤال الاول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

3. للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الرباعي.

4. تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات البحث، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج:

من 1,00 - 2,33 قليلة

من 2,34 - 3,67 متوسطة

من 3,68 - 5,00 كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة الآتية:

(الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)) // عدد الفئات المطلوبة (3)

$$1,33 = 3 / (5 - 1)$$

ومن ثم إضافة الجواب (1,33) إلى نهاية كل فئة.

نتائج البحث:

فيما يأتي يستعرض الباحثان وصفاً للنتائج التي تم التوصل إليها وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

السؤال الأول: ما دور وحدة جودة التعليم والمساعدة في تطوير الكفايات الإدارية لدى

مديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر

مديري المدارس في دور وحدة جودة التعليم والمساعدة في تطوير الكفايات الإدارية لدى مديري

المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب لوجهات نظر مديري المدارس في محافظة إربد مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	بيئة الطالب	4.44	.61	مرتفع
2	2	التعلم والتعليم	4.39	.57	مرتفع
3	1	القيادة والإدارة	4.34	.58	مرتفع
4	4	المدرسة والمجتمع	4.20	.71	مرتفع
		المستوى الكلي	4.35	.56	مرتفع

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.20-4.44)، فقد جاءت بيئة الطالب في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.44)، بينما جاءت المدرسة والمجتمع في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.20)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (4.35). وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، وكانت على النحو الآتي:

المجال الأول: بيئة الطالب

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب للفقرات المتعلقة ببيئة الطالب مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	35	أتأكد من جاهزية الغرف الدراسية والمرافق الصحية والملاعب الرياضية.	4.55	.72	مرتفع
2	33	أحرص على توفير بيئة آمنة ونظيفة ومريحة للطلبة.	4.54	.69	مرتفع
3	31	أسعى إلى توفير مناخ مدرسي فعال.	4.52	.70	مرتفع
4	32	أعمل على توفير بيئة مدرسية محفزة على عمليتي التعلم والتعليم.	4.48	.69	مرتفع
5	34	أقوم بتوفير الإمكانيات اللازمة لتنفيذ الأنشطة ضمن إمكانيات المدرسة.	4.47	.73	مرتفع
6	27	أشجع تحفيز المعلمين للطلبة وأتابع ذلك.	4.46	.70	مرتفع
7	29	أستفيد من مصادر البيئة المحلية في تعليم الطلبة.	4.36	.79	مرتفع
8	28	أؤكد على تنمية الثقة المتبادلة مع الطلبة.	4.34	.79	مرتفع
8	30	أناقش المعلمين في أهمية نشر ثقافة التعاون بين الطلبة في المدرسة.	4.34	.74	مرتفع
10	36	أتأكد من تفعيل المعلمين للمختبرات المدرسية.	4.33	.84	مرتفع
		بيئة الطالب	4.44	.608	مرتفع

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.33-4.55)، فقد جاءت الفقرة (35) والتي تنص على "أتأكد من جاهزية الغرف الدراسية والمرافق الصحية والملاعب

الرياضية" في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.55)، بينما جاءت الفقرة (36) ونصها "أتأكد من تفعيل المعلمين للمختبرات المدرسية" في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.33). وبلغ المتوسط لبيئة الطالب ككل (4.44) وبمستوى مرتفع.

المجال الثاني: التعلم والتعليم

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل فقرات المتعلقة بمجال التعلم والتعليم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	12	أحث المعلمين على استثمار البيئة المدرسية لتنفيذ المنهاج.	4.56	.67	مرتفع
2	19	أعزز المعلم على التحسن في نتائج طلبته.	4.55	.69	مرتفع
3	18	أعزز أداء المعلم الفاعل داخل الغرفة الصفية.	4.52	.68	مرتفع
4	15	أعزز من قناعة المعلم بأهمية التخطيط للدروس.	4.51	.73	مرتفع
5	25	أمارس دوري كمشرف مقيم في المدرسة.	4.47	.74	مرتفع
6	14	أتابع اهتمام المعلمين بحاجات الطلبة وفق الأولويات.	4.46	.67	مرتفع
7	13	أشجع المعلمين على تنفيذ المبادرات الإبداعية.	4.44	.72	مرتفع
7	16	أدعم تنوع المعلم للنتائج وفق مجالاتها (المعرفية، المهارية، الوجدانية)	4.43	.69	مرتفع
7	24	أشجع المعلمين على طرح أفكار جديدة لتطوير المدرسة.	4.43	.72	مرتفع
10	17	أوضح للمعلم أهمية إعداد الخطط العلاجية لذوي التحصيل المنخفض.	4.41	.74	مرتفع
11	26	أتبنى نظام المكافآت التشجيعية لتحفيز الطلبة وحثهم على المثابرة وتحسين النتائج.	4.34	.76	مرتفع
12	23	أرصد عملية التحسين بشكل مستمر لعملية التعلم والتعليم.	4.27	.73	مرتفع
13	22	أتابع المعلمين في تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى الطلبة.	4.21	.69	مرتفع
14	21	أقيم الوسائل التعليمية الداعمة المستخدمة في التعليم.	4.15	.77	مرتفع
15	20	أحاسب المعلم على تقصيره في تصميم الاختبارات وفق معايير الاختبار.	4.13	.82	مرتفع
		التعلم والتعليم	4.39	.57	مرتفع

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.13-4.56)، فقد جاءت الفقرة (12) والتي تنص على "أحث المعلمين على استثمار البيئة المدرسية لتنفيذ المنهاج" في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.56)، بينما جاءت الفقرة (20) ونصها "أحاسب المعلم على تقصيره في تصميم الاختبارات وفق معايير الاختبار" في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.13). وبلغ المتوسط الحسابي للتعلم والتعليم ككل (4.39) وبمستوى مرتفع.

المجال الثالث: القيادة والإدارة

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للفقرات المتعلقة بمجال القيادة والإدارة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أدرك جميع المجالات التي يجب أن تتضمنها الخطة التطويرية (القيادة والإدارة، والتعلم والتعليم، وبيئة الطالب، والمدرسة والمجتمع).	4.44	.64	مرتفع
1	7	أوظف إمكانات المدرسة (البشرية، والمادية) في سبيل تنفيذ الأنشطة التطويرية.	4.44	.69	مرتفع
1	6	أوزع مهمات الخطة التطويرية والصلاحيات على المعلمين وفق الكفاءة والخبرة والرغبة.	4.44	.72	مرتفع
4	5	أحدد الأولويات التطويرية بناءً على حوار البيانات بالتعاون مع منسقي المجالات.	4.41	.75	مرتفع
5	3	أشكل فريق للمشاركة في تخطيط وتنفيذ ومتابعة العمل في الخطة التطويرية.	4.40	.73	مرتفع
5	11	أعمل على تحسين قنوات الاتصال والتواصل الفعال بين العاملين داخل المدرسة.	4.40	.79	مرتفع
7	4	أطبق استبيانات الخطة التطويرية لرصد جوانب القوة والضعف ضمن المراجعة الذاتية للمدرسة.	4.35	.78	مرتفع
8	2	أجري مراجعات للتعرف إلى الإمكانيات المادية والبشرية المتوافرة في المدرسة.	4.33	.67	مرتفع
9	8	أعقد اجتماعات دورية ولقاءات مع منسقي المجالات لمتابعة ما تم إنجازه ومناقشة أي عقبات تعيق الإنجاز.	4.25	.76	مرتفع
10	10	أتابع ما تحقق من الانجاز من خلال المؤشرات النوعية والكمية في إطار قياس الأداء وتقرير الانجاز.	4.18	.78	مرتفع
11	9	أشرك جميع الفئات المعنية في الخطة التطويرية (مجتمع المدرسة، والمجتمع المحلي) في التخطيط والتنفيذ والمتابعة.	4.15	.83	مرتفع
		القيادة والإدارة	4.34	.58	مرتفع

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.15-4.44)، فقد جاءت

الفقرات (1,6,7) ونصهم "أدرك جميع المجالات التي يجب أن تتضمنها الخطة التطويرية (القيادة والإدارة، والتعلم والتعليم، وبيئة الطالب، والمدرسة والمجتمع)"، و"أوزع مهمات الخطة التطويرية والصلاحيات على المعلمين وفق الكفاءة والخبرة والرغبة"، و"أوظف إمكانات المدرسة (البشرية، والمادية) في سبيل تنفيذ الأنشطة التطويرية" في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.44)، بينما جاءت الفقرة (9) ونصها "أشرك جميع الفئات المعنية في الخطة التطويرية (مجتمع المدرسة،

والمجتمع المحلي) في التخطيط والتنفيذ والمتابعة" في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.15).
وبلغ المتوسط الحسابي للقيادة والإدارة ككل (4.34).

المجال الرابع: المدرسة والمجتمع

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للفقرات المتعلقة بمجال المدرسة والمجتمع مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	37	أعزز علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي.	4.43	.80	مرتفع
1	39	أصغي إلى آراء أولياء الأمور واقتراحاتهم.	4.43	.76	مرتفع
3	45	أشجع المعلمين على بناء جسور الثقة مع المجتمع المحلي.	4.31	.71	مرتفع
4	38	أطلع أولياء الأمور على التقدم الذي يحققه أبناءهم.	4.28	.85	مرتفع
5	43	أعزز الشراكة المجتمعية من خلال تقديم خدمات حقيقية للمجتمع.	4.15	.89	مرتفع
6	40	أشرك المجتمع المحلي في حل المشكلات التي تواجهها المدرسة.	4.14	.87	مرتفع
7	41	أشرك المجتمع المحلي في الأنشطة المدرسية.	4.12	.87	مرتفع
8	44	أتواصل مع المجتمع المحلي للوقوف على إنجازات الخطة التطويرية وتذليل العقبات.	4.08	.90	مرتفع
9	42	ألتقي بذوي الخبرة من المجتمع المحلي للإفادة من خبراتهم واقتراحاتهم في تحسين أداء المدرسة.	4.06	.91	مرتفع
10	46	أتيح الفرصة للمجتمع المحلي للمشاركة في وضع خطط بديلة لمواجهة معوقات الإنجاز.	4.01	.94	مرتفع
		المدرسة والمجتمع	4.20	.72	مرتفع

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.01-4.43)، فقد جاءت الفقرتان (37 و39) ونصهما "أعزز علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي"، و"أصغي إلى آراء أولياء الأمور واقتراحاتهم" في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.43)، بينما جاءت الفقرة (46) ونصها "أتيح الفرصة للمجتمع المحلي للمشاركة في وضع خطط بديلة لمواجهة معوقات الإنجاز" في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.01). وبلغ المتوسط الحسابي للمدرسة والمجتمع ككل (4.20).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر مديري المدارس في دور وحدة جودة التعليم والمساعدة في تطوير الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر مديري المدارس في دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة، وسنوات الخبرة، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر مديري المدارس في محافظة إربد حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة، وسنوات الخبرة

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفئات	المتغير
149	.68	4.20	ذكر	الجنس
169	.37	4.48	أنثى	
191	.57	4.35	بكالوريوس ودبلوم عالي	المؤهل العلمي
127	.57	4.35	دراسات عليا	
181	.60	4.27	أساسي	نوع المدرسة
137	.47	4.45	ثانوي	
145	.61	4.31	اقل من 10 سنوات	سنوات الخبرة الإدارية
173	.50	4.38	10 سنوات فأكثر	

يبين الجدول (10) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في وجهات نظر مديري المدارس في محافظة إربد بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11) تحليل التباين الرباعي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة، وسنوات الخبرة على دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.000	24.146	6.796	1	6.796	الجنس
.892	.019	.005	1	.005	المؤهل العلمي
.001	11.389	3.205	1	3.205	نوع المدرسة
.343	.904	.254	1	.254	سنوات الخبرة الإدارية
		.281	313	88.095	الخطأ
			317	97.821	الكلية

يتبين من الجدول (9) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0,05$) تعزى لأثر الجنس، إذ بلغت قيمة ف 24,146 وبدلالة إحصائية بلغت 0,000، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0,05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة ف 0,019 وبدلالة إحصائية بلغت 0,892.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0,05$) تعزى لأثر نوع المدرسة، إذ بلغت قيمة ف 11,389 وبدلالة إحصائية بلغت 0,001، وجاءت الفروق لصالح المدارس الثانوية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0,05$) تعزى لأثر سنوات الخبرة الإدارية، حيث بلغت قيمة ف 0,904 وبدلالة إحصائية بلغت 0,343.

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير

الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس؟

أظهرت النتائج أن دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظرهم كانت مرتفعة بالنسبة للدرجة الكلية لجميع مجالات أداة الدراسة، إذ أظهرت النتائج أن مجال بيئة الطالب كان في الرتبة الأولى وقد يعزى ذلك لاهتمام مديري المدارس بتوفير بيئة مدرسية صحية وآمنة يتم صيانتها بشكل مستمر، والتعرف إلى مقدرات المتعلم وحاجاته ومتطلباته وأساليب تعلمه وتوفير مصادر تعلم كافية تناسب احتياجات الطلبة، وما تقوم به وحدة جودة التعليم والمساءلة من متابعة لجميع هذه الجوانب مع مدير المدرسة لتحسين بيئة الطالب لتحقيق الأهداف المنشودة والمخطط لها. وجاء مجال التعلم والتعليم في الرتبة الثانية قد يُعزى ذلك إلى دور وحدة جودة التعليم في متابعة عملية التعلم والتعليم لارتباطها الوثيق بعملية الإصلاح والتجديد والتطوير التربوي وذلك من خلال متابعة الخطة التطويرية للمدرسة والتي من خلالها يحدد مدير المدرسة نقاط القوة ونقاط الضعف والجوانب التي سيتم العمل على تحسينها وتظهر نتائج الجهود الإدارية في ذلك من خلال نتائج التقييم المدرسي والاختبارات التي يتم عقدها من قبل المدرسة والمديرية والاختبارات الوطنية. وجاء في الرتبة الثالثة مجال القيادة والإدارة وقد يُعزى ذلك إلى دعم وحدة جودة التعليم والمساءلة للعمل التشاركي من قبل مدير المدرسة والمعلمين بتوزيع مجالات الخطة التطويرية على فريق العمل للتعاون المشترك بين منسقي المجالات لتحقيق أهداف الخطة وتوزيع الأعمال والمسؤوليات مما يعزز روح التعاون والعمل كفريق ويتيح الفرصة

لمدير المدرسة لتنمية مهارات المعلمين القيادية. وفي الرتبة الرابعة جاء مجال المدرسة والمجتمع وقد يُعزى ذلك إلى تركيز وحدة جودة التعليم والمساءلة على الشراكة المجتمعية ومتابعة برامج الشراكة المجتمعية التي تقوم بها المدارس مثل مشاركة أولياء الأمور بالأنشطة المدرسية وتفعيل الشراكة التبادلية مع المجتمع المحلي لدعم تطوير المدرسة.

إن المتابعة من قبل وحدة جودة التعليم والمساءلة لمديري المدارس لتحسين العمل الإداري وتطوير العملية التعليمية كان له دور كبير في تطوير الكفايات الإدارية وتوجيه مديري المدارس من خلال تحديد نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف والعمل على إصلاحها، وكان لوعي مديري المدارس واستجابتهم دور كبير في تحقيق أهداف وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير العمل الإداري والسير ضمن خطط منظمة لتحقيق معايير الجودة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Adegbemile, Abdullahi, Azike & Nzurumike, 2011) والتي بينت أن توافر الكفايات القيادية لدى مديري المدارس المتوسطة بنيجيريا جاءت بدرجة كبيرة. كما تتفق هذه النتائج مع دراسة المطيري (Al-Mutairi, 2017) والتي بينت أن درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة المتوسطة في منطقة الفروانية التعليمية للكفايات القيادية جاءت مرتفعة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الهبيل (Habil, 2017)، والتي بينت أن درجة ممارسة قسم الرقابة الداخلية للمساءلة الإدارية في مدارس محافظة غزة جاءت بدرجة كبيرة. كما تتفق هذه النتائج مع دراسة أبو كوش (Abu Kush, 2018)، والتي أظهرت أن درجة تطبيق المساءلة الإدارية من قبل مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر جاءت بدرجة عالية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في وجهات نظر مديري المدارس في دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة)؟

فيما يتعلق بمتغير الجنس: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) تُعزى لأثر الجنس في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الإناث. وقد يعود السبب إلى أن طبيعة مدارس الإناث قد تكون سبباً في هذه الفروق إذ أن مدارس الإناث تمتاز بالانضباط المدرسي أكثر من مدارس الذكور وهذا بدوره يسهم في تسهيل عمل الإدارة والتفرغ للأعمال الإدارية بشكل أكبر في حين أن كثيراً من مدارس الذكور يعاني فيها المدير من مشكلات

الطلاب وصعوبة تحقيق الانضباط لدى طلاب المدرسة مما يزيد من الأعباء الملقاة على عاتق المدير. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Adegbemile, Abdullahi, Azike & Nzurumike, 2011) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات القيادية لدى مديري المدارس المتوسطة بنيجيريا تُعزى لمتغير الجنس. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة والمطيري (Al-Mutairi, 2017) والتي أظهرت عدم وجود فروق في درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة المتوسطة في منطقة الفروانية التعليمية للكفايات القيادية تبعاً لمتغير الجنس، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الهبيل (Habil, 2017)، والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة قسم الرقابة الداخلية للمساءلة الإدارية تُعزى لمتغير (الجنس)، كما تختلف هذه النتائج مع دراسة أبو كوش (Abu Kush, 2018)، والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية من قبل مديري المدارس الثانوية تُعزى لمتغير الجنس.

أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي: أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) تُعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات. وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع مديري المدارس يتبعون جهة إشرافية واحدة وفي ما يتعلق بعمل وحدة جودة التعليم والمساءلة فقد قامت بإخضاع مديري المدارس كافة إلى دورات تدريبية تتعلق بعملية التطوير والتحسين التي تسعى وحدة جودة التعليم والمساءلة لتحقيقها وذلك لتمكين مديري المدارس من القيام بالأعمال المطلوبة منهم، لذلك كانت استجاباتهم متشابهة في تقديرهم لدور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تطوير الكفايات الإدارية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Adegbemile, Abdullahi, Azike & Nzurumike, 2011) والمطيري (Al-Mutairi, 2017) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الهبيل (Habil, 2017)، والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة قسم الرقابة الداخلية للمساءلة الإدارية تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، كما تتفق هذه النتائج مع دراسة أبو كوش (Abu Kush, 2018)، والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية من قبل مديري المدارس الثانوية تُعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Adegbemile, Abdullahi, Azike & Nzurumike, 2011) والمطيري (Al-Mutairi, 2017) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية تُعزى لمتغير

سنوات الخبرة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الهبيل (Habil,2017)، والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة قسم الرقابة الداخلية للمساءلة الإدارية تُعزى لمتغير (سنوات الخدمة)، كما تتفق هذه النتائج مع دراسة أبو كوش (Abu Kush,2018)، والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية من قبل مديري المدارس الثانوية تُعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

أما فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تُعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع المجالات. وقد يعزى ذلك إلى أن وحدة جودة التعليم والمساءلة باشرت عملها في الوزارة في شهر آذار عام 2016 أي أن الأعمال التي تقوم بها والدورات التي عقدتها للمديرين كلها تمت خلال الثلاث سنوات الماضية وجميع مديري المدارس متساوون في الخبرة من حيث معرفتهم بخطط الوحدة التي تسعى لتحقيقها والدور الذي تؤديه لتحسن العمل الإداري والعملية التعليمية التعلمية ككل وتطويرهما.

أما فيما يتعلق بمتغير نوع المدرسة أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تُعزى لأثر نوع المدرسة في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح المدارس الثانوية. وقد يُعزى ذلك لأن المدارس الثانوية تشمل أعداد أكبر من الطلبة وتتوافر فيها التجهيزات المادية اللازمة مما يسهم في دعم البيئة المدرسية بشكل أكبر كما تحظى باهتمام وتركيز أكبر من قبل المديرية بالمتابعة المستمرة حرصاً على متابعة الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية. كما أن الطلاب في المرحلة الثانوية لديهم المقدرة على أداء كثير من الأنشطة والإسهام الفاعلة في دعم البيئة المدرسية والحفاظ عليها أكثر مقارنة بالطلبة في المرحلة الأساسية وكل ذلك يصب في صالح الإدارة ويساعدها في تحقيق ما هو أفضل، كما أن ضعف الميزانية للمدرسة الأساسية لا يتيح إجراء التعديلات اللازمة.

التوصيات

- بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فقد قدم الباحثان التوصيات الآتية:
1. التأكيد على دور وحدة الجودة والمساءلة في تعزيز كفايات مديري المدارس وخاصة ما يتعلق بالقيادة والإدارة والمدرسة والمجتمع.
 2. عقد دورات وورش تدريبية لمديري المدارس مع التركيز على مديري المدارس الذكور لتحسين كفاياتهم الإدارية.

3. التركيز على المدارس الأساسية لرفع الكفايات الإدارية لمديري المدارس فيما يتعلق بجودة التعليم والمساءلة.

4. إجراء دراسة مماثلة على عينة أوسع من محافظة إربد كأن تكون عمان أو الأردن.

References:

- Abu Kush, S. (2018). **The degree of application of administrative accountability by secondary school principals within the Green Line and their relation to their managerial creativity**, Unpublished Doctoral Dissertation, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Adegbemile, Oluwadare; Abdullahi, Ayobami Bello; Azike, Alphonsus Afamefuna and Nzurumike, Ngozi. (2011). Administrative competency needs of principals for effective UBA administration at JSS Level in North West Geo-Political Zone of Nigeria, **Journal of Educational and Social Research**, 1(3), 167-183.
- Adele, Samer Abdullah Mustafa. (2016). **Leadership competencies of secondary school principals in Zarqa Governorate and their relation to teachers' achievement motivation**. Unpublished Master Thesis, Hashemite University, Zarqa, Jordan.
- Akwarishida, A. (2006). **Accountability and effectiveness in educational management**. Amman: Al Hamed Dar and Library.
- Al-Mutairi, B. (2017). **The degree of the principals of middle school schools in the Farwaniya educational district for leadership competencies and their relationship to improving the quality of education**. Unpublished Master Thesis, Al-Bayt University, Mafraq, Jordan.
- Ataphia, D. (2011): "An assessment of accountability among teachers in secondary schools in Delta State". **African Journal of Social Sciences**. 1(1),115-125.
- Bani Yacoub, Omar Ali. (2016). **The degree of application of public schools in Ajloun Governorate for administrative accountability and obstacles from their point of view**. Unpublished Master Thesis, Jerash University, Jerash, Jordan.
- Baz, Mahmoud Ahmed Mahmoud. (2016). **The degree to which principals have access to strategic management competencies from the point of view of teachers in Amman**. Unpublished MA, Middle East University, Amman, Jordan.

- Bolanle, O. A. (2013). "Principals' leadership skills and school effectiveness: The Case of South Western Nigeria, **World Journal of Education**, 3 (5): 26-33.
- Duggan, M. (2011). "**School accountability in the Western Australian public school sector: Perceptions of leaders in the field**". Unpublished Masters. Thesis, Murdoch University Perth Western Australian.
- Ellison, S. (2012): "Intelligent accountability: Re- thinking the concept of accountability" in the popular discourse of education policy". **Journal of Thought**, 2(47),19.
- Habil, R. (2017). **The role of administrative accountability in the internal control department and its relation to improving the administrative performance in the schools of Gaza governorate**. Unpublished MA, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Haji, A. (1998). **Educational administration and school administration**. Cairo: Dar Al Fikr Al Arabi for Publishing & Distribution.
- Khatib, A. & Khatib, R. (2005). **Total Quality Management (TQM): Educational Applications** 1(2), Amman: Jadara for international Book for Publishing & Distribution.
- Khawaldeh, A. (2007). **Department of renewal and educational reform**. Jordan, Amman: Dar Al Alam Al Thaqafa for Publishing & Distribution.
- Ministry of Education, (2018), **Education quality and accountability unit**, retrieved on 27/6/2018 from <http://www.moe.gov.jo/en/node/72>
- Qatishat, Leila Abdel Halim. (2006). **Conflict management in educational institutions**. Amman: Academic Book Center.
- Ragheb, R. (2011). **Educational administration in the schools sector**. Amman: Dar Al-bedayah for Publishing & Distribution.

الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم في ضوء متطلبات
الاقتصاد المعرفي وبعض الاتجاهات المعاصرة

مشاعل محمد الفياض*

تاريخ قبول البحث 2019/5/25

تاريخ استلام البحث 2019/3/19

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي. أستخدم المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، إذ تكوّنت الأداة من (45) فقرة وقد تكوّن مجتمع الدراسة وعينتها من جميع قائدات المدارس الثانوية بمنطقة القصيم والبالغ عددهن (60) قائدة. وأظهرت النتائج أن تقدير الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات المدارس الثانوية من وجهة نظرهن كانت بدرجة كبيرة جداً، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس على الدرجة الكلية فضلاً عن وجود فروق في مجال مدرسة دائمة التعليم. كما أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات التدريبية والتخصص. وتوصلت الدراسة إلى عديد من التوصيات ومن أهمها ضرورة بناء برامج تدريبية ذات فاعلية عالية لقائدات المدارس في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، المرحلة الثانوية، الاقتصاد المعرفي.

* وزارة التعليم/ المملكة العربية السعودية

The Training Needs Required for Female Secondary School Leaders in Qassim District in Light of the Requirements of Knowledge Economy and Some Contemporary Trends

Mashaal M. Al fayyadh*

Abstract:

The study aimed at determining the training needs required for female secondary school leaders in Qassim District in light of the requirements of knowledge economy and some contemporary trends. The descriptive survey methodology was used. The questionnaire was used to collect data. It consisted of (45) items. The population of the study consisted of all secondary school leaders in Qassim District. Their number was (83) leaders. The results showed that the assessment of the training needs of the secondary school leaders from their point of view was very large degree. There were significant differences attributed to academic qualification variable in favor of Bachelor degree holders on the total score. As well as there were significant differences in the field of permanent education, school. The results also showed that there were no significant difference due to training courses and specialization variables. The study presented some recommendations; The most important of which was the need to build highly effective training programs for school leaders in light of the requirements of the knowledge economy.

Keywords: Training needs. Secondary School, Knowledge economy.

المقدمة

شهد العالم عديد من التغيرات التقنية والعلمية التي ألقت بظلالها على جميع الميادين الحياتية، وأبرزها ميدان التربية والتعليم، مما استدعى الحاجة لتغيير جوهرى في الفكر والممارسة التربوية والتعليمية، إلى نماذج جديدة تستجيب لمتطلبات التغيير مع تحولات القرن الواحد والعشرين. وفي هذا السياق تذكر النبوي (Alnubuyu,2006) ضرورة إصلاح النظام التربوي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته، في ظل مواجهة التغير التكنولوجي التقني، وبتبن الغامدي والجهني (Al-Ghamdi & Al-Jahni,2018) الأهمية البالغة في تطوير كفايات القادة. وذكر القباطي (Al-Qubati,2011) أن الأنموذج المدرسي الجديد يتطلب قيادة مدرسية تستوعب التغيير وتقوده في مسعى لتحقيق أهداف المدرسة. وقد بين عبدالله (Abdullah,2018) العلاقة القوية في تطبيق الاقتصاد المعرفي والذي يهدف من ضمنه إلى الاستثمار الأمثل للموارد البشرية، كما بين بأن كفايات الاقتصاد المعرفي كثيرة ويعد المهم منها لدى قادة المدارس والتي تتمثل في الكفايات التكنولوجية، والكفايات الخاصة بعمليات الإبداع، وكفايات مهارات الاتصال، وكفايات القيادة الفاعلة. كما أوضح كمال ونصيرة (Kamal & Nasira,2017) بأن تطبيق الاقتصاد المعرفي يتطلب منح الصلاحيات لقائد المدرسة في حرية إصدار التعليمات التي تعكس أهمية تطبيق الاقتصاد المعرفي ويتماشى مع المعرفة التكنولوجية والتي تمكن القائد من تحمل مسؤولية الوظيفة والمشاركة في صنع القرارات مع الآخرين. وقد أشار الغامدي (Al-Ghamedi,2011) إلى تنوع أدور قادة المدارس في تطبيق الاقتصاد المعرفي من خلال العمل على تطوير أداء الإدارة وزيادة مرونتها والمقدرة على تطوير عمليات الإبداع فضلاً عن دعم استخدام كل السبل التي تسهم في تعزيز أداء القيادة المدرسية. ولهذا فإن الدور الذي يؤديه قائد المدرسة في ضوء الاقتصاد المعرفي يرتكز على الاستغلال والتوظيف الأمثل لكافة موارد المؤسسة بنما ينعكس على المخرجات بشكل عام. وقد بين الرجيب (Rajab,2008) بأن تدريب قادة المدارس على كيفية التوظيف والاستغلال الجيد للإمكانيات المتاحة في البيئة المدرسية سوف يسهم في رفع كفاءة مستويات الأداء ومرونة تحقيق الأهداف.

وقد حققت المملكة العربية السعودية إنجازات مهمة في مجال التعليم تتسم بالتركيز على الجودة والنوعية للتعامل مع الاتجاهات المعاصرة، بصورة إيجابية نحو عصر الاقتصاد المعرفي. ومن المظاهر والمؤشرات التي تؤكد ذلك مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم وتحقيقاً للرؤية الملكية

في أن التعليم هو الأساس لبناء اقتصاد معرفي وتحقيق المشاركة المستقبلية للنشء في بناء مجتمع متقدم في جميع المجالات (Tamimi & Mustafa,2011). وقد ذكر القطراوي والحاج (Al-Qatrawi & Alhaj,2016) إن التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية تتطلب من مخططي السياسات التعليمية إعداد جيل قادر على التعامل مع التحديات الرقمية. فقد أكدت دراسة حيدر (Haidar,2004) أن أهم الأدوار الجديدة التي يفرضها مجتمع اقتصاد المعرفة على المؤسسات التربوية في التوظيف المكثف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتحول من استهلاك المعرفة إلى إنتاجها. فقد أدركت حكومة المملكة العربية السعودية أهمية التحول نحو اقتصاد المعرفة، كما جاءت خطة التنمية التاسعة في المملكة لتتناول التوجه نحو الاقتصاد المعرفي، لاسيما مع رؤى القيادة الرشيدة وتطلعاتها لتحويل المجتمع السعودي إلى مجتمع معرفي.

وقد أشار بله (Blah, 2018) إلى أن الإدارة المدرسة في ضوء التطورات يتطلب من قيادتها مواكبة كافة التطورات بما يسهم في رفع أدائها. وأكد شرف (Sharaf,2018) على ضرورة متابعة تدريب القادة في ضوء الثورة المعرفية، والتطور التكنولوجي. فقد أشار كل من عليوه (Aliwa,2004). ومصطفى (Mustafa,2005) إلى إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية من أهم عناصر العملية التدريبية للمديرين، خاصة في ظل التحولات الحديثة نحو الاقتصاد المعرفي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تولي المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بالتدريب التربوي فكما جاء بالخطة العشرية لوزارة التربية والتعليم (The Ministry of Education,1425,22) فقد نصت المادة 3/6: "إن الهدف الاستراتيجي الثالث هو تدريب العاملين بقطاع التعليم تربوياً وإدارياً مما جعل التدريب ضرورة من ضروريات الوظيفة كما ورد ان وزارة الخدمة المدنية (1397هـ) بالمادة رقم (34) من نظام الخدمة المدنية والصادرة بمرسوم ملكي رقم 49: بتاريخ 7/10/1397هـ. وقد أشارت نتائج دراستي دحروج (Dahrouj, 2008) ومصطفى (Mustafa, 2005) إلى تدني الكفايات المعرفية والمهارات القيادية لمديري المدارس ومديراتها، كما أكدت دراستا السويدي (Sawadi, 2010) وعبدالله (Abdullah, 2018) على ضرورة الاستمرار في تدريب القيادات التربوية بالمحور الإداري لتتوافق مع التطورات والتغيرات الإدارية الحديثة، ومواجهة التحديات والتحولت الجديدة، وتلبية متطلباته. وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم في ضوء متطلبات التحول نحو اقتصاد المعرفة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي.

2. تحديد معنوية الفروق -ان وجدت- بين درجات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لقائدات مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، والتخصص).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تقديم معلومات إلى أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم بأهمية توفير التدريب المناسب الذي يسهم في رفع مستوى أداء القادة في ظل تطبيق الاقتصاد المعرفي. كما وتسهم الدراسة بزيادة الأدب النظري حول مهارات تطبيق الاقتصاد المعرفي لدى قادة المدارس، بحيث تفتح الطريق أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات بمجال الاقتصاد المعرفي. كما تساعد الدراسة القائمين على مشروع الملك عبدالله للتطوير في تحديد الاحتياجات التدريبية لقادة المدارس في ضوء متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي بناء على نتائج الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات المدارس في ضوء متطلبات التحول نحو اقتصاد المعرفة ضمن مجالات الدراسة.

الحدود المكانية: إدارات المدارس الثانوية للبنات الحكومية بمنطقة القصيم.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1436هـ.

الحدود البشرية: قائدات المدارس الثانوية.

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية: Training Needs

عرفها دحروج (Dahrouj,2007,3) بأنها: "مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها بصورة إيجابية في معارف ومهارات وسلوك العاملين سواء للتغلب على نقاط الضعف أم المشكلات

التي تحول دون تحقيق النتائج المرجوة أم لرفع وتحسين معدلات الأداء أم لإعداد العاملين لمقابلة التغير والتطور في محيط أعمالهم وأوضاعهم المؤسسية".

وتُعرّف الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم في ضوء متطلبات التحوّل نحو الاقتصاد المعرفي إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: المعلومات والمهارات المعرفية والأدائية والاتجاهات اللازمة لقائدات المدارس الثانوية، كما يستجيب عنها أفراد عينة الدراسة.

الأدب النظري:

الاقتصاد المعرفي: Knowledge Economy

تناول عديد من الباحثين لمفهوم الاقتصاد المعرفي فقد عرفته الجنابي والزبيدي (Janabi & Zubaidi, 2018, 21) بأنه: "تمط اقتصادي جديد يستند إلى المعلومات والمعرفة ويستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بصيغة رقمية لإنتاج المعرفة بسرعة وبأقل كلفة وتحويلها الى مورد اقتصادي يكون مصدراً للثروة ويسهم في التنمية المنشودة". ويعرف الاقتصاد المعرفي إجرائياً بدرجة استجابة عينة الدراسة على الأداة المستخدمة في هذه الدراسة.

يشهد العالم تغيرات متسارعة في شتى مجالاته؛ انبثقت عن ثورة المعرفة بفعل التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التي أدت دوراً أساسياً في التوجه نحو ما يسمى بـ (اقتصاد المعرفة Knowledge Economy). فقد أكد الأغا (Algha,2013) على ضرورة صناعة المعلومات في ضوء الإمكانيات المتوفرة لأن المعرفة ستشكل اقتصاداً جديداً في مجالاته، وفي آلياته، وفي نظمه. وفي إطار اقتصاد المعرفة أكد السويدي (Sawadi,2010) أن "المعرفة" تعد مورداً رئيساً بالنسبة للمؤسسات ومصدراً من مصادر الثروة وميزة تنافسية في المجال التعليمي. ورأى تريل وقرومب (Teriel & Grump,2004) أن المعرفة، بشكليها الظاهر والمقنن في تكنولوجيا المعلومات، في منظمات الأعمال الحديثة تعد عاملاً مهماً من عوامل الإنتاج في الاقتصاديات المبنية على المعرفة.

مفهوم الاقتصاد المعرفي:

عرف عبدالله (Abdullah,2018,7) الاقتصاد المعرفي بأنه: "الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على مجموعة المعارف والاتجاهات والقيم، والمشاركة فيها وتوظيفها بشكل يزيد من مقدرة القادة الأكاديميين على حل المشكلات والابتكار والتفكير والإبداع الإداري".

أما الشمري والليثي (Shammari & Al-Lithi,2008) فقد عرفا الاقتصاد المعرفي بأنه: "الاقتصاد القائم بصورة أساسية على عنصر المعرفة باستخدام العقل البشري، من خلال توظيف وسائل البحث والتطوير، والموارد الاقتصادية المتاحة، باستخدام الكوادر المؤهلة والقادرة على استيعاب جميع المتغيرات التي تطرأ على مجمل النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية". وفي ضوء ما سبق يتضح بأن مفهوم الاقتصاد المعرفي توظيف جميع الإمكانيات سواء المادية أم البشرية والأدوات والمعارف التكنولوجية في خدمة البيئة التعليمية بأقل تكاليف ممكنة مع مخرجات ذات كفاءة عالية.

أهمية الاقتصاد المعرفي وخصائصه:

يمتلك الاقتصاد المعرفي المقدر على الابتكار وإيجاد منتجات فكرية، فمن يمتلك المعرفة هو المتقدم والمتفوق (Foray,2004). وتبرز أهمية الاقتصاد المعرفي من خلال الدور الذي تؤديه مضامينه ومعطياته (Zouidi,2012). ويمكن تحديد أهمية الاقتصاد المعرفي في الفوائد التي يجنيها (Hashemi & Al-Azzawi,2010) (Twissi,2017) إذ يساعد الاقتصاد المعرفي على نشر المعرفة وتوظيفها وإنتاجها على المدى البعيد، ويحقق النواتج التعليمية المرغوبة والجوهرية. ويتميز الاقتصاد المعرفي بأن المعرفة تعد أهم المكونات التي يتضمنها أي عمل أو نشاط وخاصة ما يتصل بالاقتصاد والمجتمع والثقافة. (Abdullah,2018)

كما بين ديلي (Dailey,2008) بأن خصائص اقتصاد المعرفة تنضوي في المعرفة التخصصية (Specialized knowledge) ومنظمات التعلم (Learning organizations). والعمل في فريق (Team Work) والاستقصاء (Inquiry): والتعلم المستمر (Continuous Learning). ويتشكل الاقتصاد المعرفي من مجموعة من العناصر الأساسية والمتكاملة والمتراصة، والتي تدعمه وتثبت وجوده كالاقتصاد قوي، والتي يمكن إجمالها كما بينها العزاوي الهاشمي (Hashemi & Al-Azzawi,2010) وأقبال وآخرون (Iqbal, et al.,2011) والطويسي (Twissi,2017) إلى ضرورة توافر بيئة تحتية مجتمعية داعمة للتطور والإبداع. وتهيئة رأس المال البشري القادر على صناعة المعرفة، وامتلاكها وتوظيفها، وامتلاك المقدر على التساؤل والربط والتحليل، والابتكار، والتطوير، والتركيب والتصميم فضلاً عن ونشر ثقافة المجتمع المتعلم (فكراً وتطبيقاً) في مختلف المؤسسات المجتمعية الرسمية والخاصة.

توجه المملكة العربية السعودية نحو الاقتصاد المعرفي:

حددت خطة التنمية التاسعة 2010-2014 عدداً من الأهداف العامة من أجل التحول نحو الاقتصاد المعرفي: منها تعزيز التنمية البشرية، ونشر المعرفة، وتوسيع الخيارات المتاحة لأفراد المجتمع في اكتساب المعارف والمهارات والخبرات. وتوفير البيئة التقنية والإدارية والتنظيمية، فضلاً عن البنية التحتية لتقنية المعلومات والاتصالات. وتقليص الفجوة المعرفية بين المناطق، وزيادة وعي المواطن بأهمية المعرفة، فضلاً عن زيادة المحتوى الرقمي العربي (وزارة الاقتصاد والتخطيط (Ministry of Planning, 1432)). وقد خلص منتدى الرياض الاقتصادي (2009) في دورته الرابعة إلى عدد من التوصيات منها ضرورة إصلاح منظومة التعليم والتدريب؛ لرفع كفاءة الاستثمار ورأس المال البشري تمهيداً للتحول نحو الاقتصاد المعرفي وإن المملكة وحسب الرؤية المستقبلية لخطة التنمية التاسعة 2010-2014 العربية السعودية وبحلول عام 1446هـ/2025م سيكون اقتصاد المملكة قد خطا خطوات كبيرة نحو الاقتصاد المعرفي، معتمداً على مجتمع يعمق من المستوى المعرفي لأفراده علمًا ومهارة وخبرة، وسيكون قد اقترب من المستويات التي تشهدها الدول المتقدمة في هذا المجال. إذ يتطلب اقتصاد المعرفة ضرورة توفر مهارات خاصة في القيادة والمديرين.

الدراسات السابقة:

أجرى اوللكا (Olalekan, 2009) دراسة هدفت تحديد الاحتياجات التدريبية وفقاً للاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية خاصة للمديرين الذين تم تعيينهم حديثاً في المدارس الإعدادية في مناطق الأنهار، بايلسا، لاغوس وأوغون، نيجيريا. وشملت الدراسة (235) من مديري المدارس حيث تم تقييم الاحتياجات من خلال سلسلة من المقابلات التي تم إجراؤها من خلال ورش العمل التي ينظمها المعهد الوطني للتخطيط التربوي والإدارة (NIEPA) في نيجيريا. وأسفرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس بنيجيريا بحاجة إلى التدريب في جميع المجالات تقريباً من إدارة المدرسة، ومزيد من التدريب في مجالات إدارة شؤون الموظفين والشؤون المالية المدرسية والعلاقة بين المدرسة والمجتمع.

دراسة الخميس (Alkhamis, 2009) هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية في منطقة القصيم في المجالات الإدارية والتربوية والشخصية وأثر المتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي) وللتحقق من الهدف أستخدم المنهج الوصفي "البحث المسحي" وأداة الدراسة

المستخدمة هي الاستبانة التي صممها الباحث وتؤكد من صدقها وثباتها. وكانت عينة الدراسة (150) مديراً وخلصت إلى أن النتائج ظهرت أهم الاحتياجات التدريبية بالمحور التربوي وكيفية جعل المدرسة بيئة جاذبة للطلاب ومهارات وأساليب غرس القيم في الطلاب والتعرف إلى أساليب التقويم المستمر وبالمحور الإداري دور مدير المدرسة كمشرف مقيم ومهارات أساليب حل المشكلات وأساليب تقويم العاملين، وبالمحور الشخصي مهارات الحوار وكيفية التعامل مع الأفراد وكسب الاصدقاء وإدارة الوقت وتنظيمه. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة في العمل الإداري.

دراسة القرني (Al-Qarni,2009) هدفت التعرف إلى متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة ومن ثم وضع آلية مقترحة لتنفيذه، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من الأكاديميين وعددهم (160) أكاديمياً، وعينة قصدية من مديري ونواب إدارات التعليم وعددهم (32) فرداً. وقد توصلت الدراسة إلى أن متطلبات التحول التربوي من قبل عينة الدراسة كانت بدرجة عالية جداً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في متغير الخلفية المعرفية والخبرة ولا توجد فروق في متغير المؤهل العلمي.

وقام الغيثي (Ghaithi,2009) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس منطقة العين التعليمية بدولة الامارات العربية المتحدة في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم، وقد تم تطوير استبانة مكونة من أربعة مجالات تمثل: التعامل مع الإدارة المدرسية، التعامل مع المعلم، والتعامل مع الطالب، والتعامل مع المجتمع المحلي. وقد تكون مجتمع الدراسة من (157) مدير ومديرة في منطقة العين، وتكونت عينة الدراسة من (134) مديراً ومديرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس بشكل كلي جاءت بدرجة متوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس والخبرة لصالح 1-5 سنوات. بينما لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً تعزى لمتغير الجنس ومستوى المدرسة.

دراسة الخوالدة (Khawaldeh,2009) هدفت تقديم أنموذج مقترح لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني، في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة، وطبقت على (80) من مديري ورؤساء أقسام في وزارة التربية والتعليم الأردنية، ومن خلال استخدام المنهج المسحي وتطبيق استبانة معدة لهذا الغرض، أظهرت النتائج ارتفاع مستوى توافر إدارة المعرفة، ووجود خطة واضحة

للاقتصاد المعرفي في وزارة التربية والتعليم الأردنية، واهتمام القيادات التربوية بهذا المنحى، كما أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق مفاهيم الاقتصاد المعرفي في الميدان التربوي كانت بدرجة متوسطة. دراسة العمارة والخوادة ومقابلة (Amayrah, Khawaldeh & Maqabila,2012) هدفت الى تحديد درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقهم لها في تدريسهم من وجهة نظرهم. تكونت العينة من (2057) معلماً ومعلمة من جميع أقاليم الأردن واستخدام المنهج الوصفي. أظهرت النتائج أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية وتطبيقهم لمبادئ اقتصاد المعرفة جاءت بدرجة متوسطة وتبين وجود فروق في درجة الامتلاك والتطبيق تبعاً لعدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة من 10 سنوات فأكثر وتبين وجود فروق بين درجة الامتلاك ودرجة التطبيق لصالح امتلاك المبادئ للاقتصاد المعرفي.

قامت عبدالله (Abdullah,2018) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة القادة الاكاديميين بالجامعات الأردنية لكفايات الاقتصاد المعرفي. وقد تم تطوير استبانة مكونة من (5) مجالات واظهرت نتائج الدراسة إن كفاية الأكاديميين في مجال الاقتصاد المعرفي كافة مرتفعة، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير الجنس لصالح الذكور وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير الرتبة الاكاديمية وسنوات الخبرة.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية، تناولت بمجملها كثيراً من الكفايات والمهارات والموضوعات الواردة ضمن متطلبات التحوّل نحو الاقتصاد المعرفي.

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تم اختيار مُجتمع الدراسة من جميع قائدات المدارس الثانوية في منطقة القصيم بالمدارس الحكومية والبالغ عددهن (83) قائدة ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد تم اخذه كاملاً لتحقيق أهداف الدراسة.

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة الدراسة بالرجوع إلى دراسة القرني (Al-Qarni,2009) ودراسة الخوادة (Khawaldeh,2009) وتكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (45) فقرة تمثل (6) مجالات.

تمثلت الاستبانة في جزأين رئيسيين وهما:

1. الجزء الأول: البيانات الأولية وهي: (المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، التخصص).
2. الجزء الثاني: محاور الاستبانة التي تقيس الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات المدارس الثانوية في ضوء متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي.

الخطوة الثانية: تم صياغة العبارات بالمحاور التي شملتها الدراسة، من خلال مراجعة الأدب النظري المرتبط بالاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي ومراجعة الاستبانات بالدراسات السابقة التي تناولت الاحتياجات التدريبية للمديرين.

الخطوة الثالثة: تم تدريج العبارات: إذ تم تدريج درجة الاحتياج الذي تمثله العبارة على ميزان ليكرت الخماسي بتحديد درجة الاحتياج حسب المقياس الآتي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

الخطوة الرابعة: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وذلك للحكم على مدى وضوح الصياغة اللغوية للعبارة وكذلك مدى تمثيل العبارة للبُعد الذي تقيسه، واقتراح ما يروونه مناسباً.

الخطوة الخامسة: تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية ثم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة الاصلية للتأكد من الصدق والثبات.

صدق أداة الدراسة:

تم عرض الاستبانة على لجنة من المحكمين عددهم (12) من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعة أم القرى، وجامعة القصيم، وجامعة الملك عبدالعزيز. وفي ضوء الملاحظات تم تعديل عبارات الأداة والوصول إلى الأداة بصورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة كرونباخ ألفا وبلغ معدل الثبات للاستبانة (0.91). وتعد هذه القيمة مناسبة لغاية تطبيقها على عينة الدراسة.

مفتاح تصحيح الاستبانة ومقياس الحكم:

تم استخدام مقياس ليكرت Likert الخماسي لتحديد درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات المدارس الثانوية في ضوء متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي والدرجة الموزونة، بحيث يتم إعطاء الدرجة الموزونة (5) لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على العبارات لمستوى احتياج بدرجة كبيرة جداً، والدرجة (4) لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على العبارات لمستوى احتياج بدرجة

كبيرة، والدرجة (3) لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على العبارات لمستوى احتياج بدرجة متوسطة، والدرجة (2) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات لمستوى احتياج بدرجة قليلة، والدرجة (1) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات لمستوى احتياج بدرجة قليلة جداً. وعلى ذلك تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاحتياجات التدريبية، وذلك بتحديد مدى الدرجات بحساب الفرق بين أعلى قيمة (5) وأدنى قيمة (1) ثم قسمة الناتج على (5) مستويات فكان ناتج القسمة (0.80) وهو طول الفئة. وعليه تم تفسير النتائج المتعلقة بالاحتياجات التدريبية وفق المعيار الآتي في جدول (1).

جدول (1) معايير تقدير درجة الاحتياجات التدريبية

درجة الاحتياج	قيمة المتوسط الحسابي
قليلة جداً	من 1 أقل من 1.80
قليلة	من 1.80 إلى أقل من 2.6
متوسطة	من 2.6 إلى أقل من 3.4
كبيرة	من 3.4 إلى أقل من 4.20
كبيرة جداً	من 4.20 فأكثر.

إجراءات تطبيق الدراسة:

1. بعد إعداد أداة الدراسة في صورتها النهائية والتأكد من صدقها وثباتها تمت المخاطبة الرسمية بين قسم الإدارة التربوية والتخطيط وعمادة الدراسات العليا في جامعة أم القرى وإدارة التربية والتعليم بمنطقة القصيم لأخذ الموافقة لتوزيع أداة الدراسة وتسهيل مهمة توزيع الاستبانة على مجتمع الدراسة، وطبقت الإستبانة ميدانياً وإلكترونياً على جميع القائدات بمنطقة القصيم في الفصل الدراسي الثاني للعام 1435-1436 هـ، وقد تمت متابعة ردود الاستبانة كافة.
2. استخدم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات والحصول على النتائج، وقد تم تنظيم النتائج وترتيبها وفقاً لأسئلة الدراسة ومناقشتها وربطها بالدراسات السابقة والوصول إلى الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

- تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وفقاً للزمن الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، ومن أهم الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل أسئلة الدراسة ما يأتي:
1. التكرارات والنسب المئوية لتصنيف خصائص مجتمع الدراسة.
 2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

3. اختبار مان وتي (Mann-Whitney-U Test) اللامعلمي لإختبار فرضيات الدراسة وللتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين رتب متوسطات تقدير درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات المدارس الثانوية في ضوء متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي التي تعزى لاختلاف متغير الدورات التدريبية والتخصص والمؤهل العلمي.

4. اختبار كومنجراف سمرنوف للاعتدالية (Normality Test) لوجود أعداد بمستويات المتغيرات أقل من 30 فرداً. إذ لم يتبين وجود اعتدالية بمتوسطات تقدير درجات الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات المدارس الثانوية في ضوء متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي

5. اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) اللامعلمي وذلك للتعرف إلى دلالة ما قد يوجد من فروق بين رتب متوسطات استجابات القائدات في تقدير الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات المدارس الثانوية في ضوء متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي التي تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نص السؤال الرئيس بالدراسة على "ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي ككل وضمن مجالات الدراسة؟ ويُبين الجدول (2) نتائج ذلك.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات المدارس الثانوية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي بوجه عام مرتبة تنازلياً (ن=60)

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين	4.60	0.48	كبيرة جداً
2	إنتاج المعرفة	4.57	0.60	كبيرة جداً
3	المدرسة المجتمعية	4.52	0.61	كبيرة جداً
4	التمكين الإداري	4.51	0.64	كبيرة جداً
5	المدرسة دائمة التعلم	4.49	0.59	كبيرة جداً
6	دمج التقنية بالتعليم	4.47	0.62	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية	4.53	0.54	كبيرة جداً

يتبين من نتائج الجدول (2) أن المتوسط الحسابي العام كان بدرجة احتياج كبيرة جداً، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (4.53) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية هذه المجالات التي ظهر فيها مستوى الاحتياجات التدريبية على الموضوعات لأهميتها ومناسبتها للمرحلة الحالية التي تشهد تطوراً في جميع نواحي وعناصر العملية التعليمية وعناصر الإدارة التعليمية وتحديداً ما يتعلق بالأدوار

الجديدة من قائد المدرسة. فقد جاء مجال التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.60) بدرجة كبيرة جداً، وربما سبب ذلك يعود إلى أهمية تدريب القيادات التربوية على القضايا والموضوعات لمواجهة التحديات مثل العولمة وما أفرزته من تحديات ثقافية، وأهمية الإلمام بوسائل وطرق تنمية السلوك الاسلامي الصحيح للتعايش مع الآخرين والتفكير بمصلحة الوطن والاهتمام بحقوق الانسان والحريات والتي تعدها الباحثة من الموضوعات الحديثة التي ينبغي للقائدات التربويات الإلمام بها وإدراك جوانبها وآثارها على الطالبات بالمستقبل.

ثم تبعها مجال إنتاج المعرفة بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.57) بدرجة كبيرة جداً. ثم بالرتبة الثالثة المدرسة المجتمعية إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.52) بدرجة كبيرة جداً وبالرتبة الرابعة التمكين الاداري بمتوسط حسابي (4.51) وبدرجة كبيرة جداً ثم بالرتبة الخامسة الممارسات الدائمة للتعلم إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.49) ثم بالرتبة الاخيرة مجال دمج التقنية بالتعليم، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أهمية هذه المجالات والتي تؤكد بأن مرحلة اقتصاد المعرفة تحتاج إلى توافر الكفايات والمقدرات لتطبيقها في قيادة المدرسة، نظراً لأن أكثر قيادات المدارس ربما ليس لهم معرفة كافية في كيفية تطبيق اقتصاد المعرفة مما أثر على ضرورة دعمهم بالمعلومات والبيانات للمرحلة الحالية التي تشهد تطوراً في جميع نواحي وعناصر العملية التعليمية وعناصر الادارة التعليمية وتحديداً ما يتعلق بالأدوار الجديدة من قائد المدرسة. ويمكن تفسير سبب ظهور دمج التقنية بالتعليم في الرتبة الاخيرة كون معظم المديرات لا يمتلكن المهارات الاساسية بالتعلم الالكتروني في المدارس، مما يدل على أنه ما زالت الحاجة قائمة إلى بناء برامج تدريبية لقادة المدارس بشكل خاص لمواكبة التطورات الحديثة. اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الخميس (Alkhamis,2009) التي أظهرت أن الاحتياجات التدريبية بالمجال التربوي كانت عالية. ونتائج دراسة اولكان (Olalekan,2009) التي توصلت إلى أن مديري المدارس بحاجة إلى تدريب عالٍ. ونتائج دراسة القرني (Al-Qarni,2009) والتي أظهرت أن متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة كانت بدرجة عالية. وإختلفت مع نتائج دراسة الخوالدة (Khawaldeh,2009) التي أظهرت أن مستوى تطبيق مفاهيم الاقتصاد المعرفي في الميدان التربوي كانت بدرجة متوسطة. ودراسة الغيثي (Ghaithi,2009) ودراسة عبدالله (Abdullah,2018) اللتين أظهرتا أن كفاية الاكاديميين في مجال الاقتصاد المعرفي كافة مرتفعة. وفيما يأتي نتائج كل مجال بشكل تفصيلي:

1. التمكين الإداري:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات قائدات المدارس الثانوية للاحتياجات

التدريبية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي لمجال التمكين الإداري مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	اكتساب مهارات إدارة الوقت	4.60	0.76	كبيرة جداً
2	الإلمام بآليات التحول إلى الهياكل الإدارية المرنة المعتمدة على تقنية المعلومات والتنظيم الأفقي.	4.56	0.76	كبيرة جداً
3	الإلمام بآليات تطوير الإدارة المدرسية	4.55	0.69	كبيرة جداً
4	الإلمام بوسائل وطرق تنويع مصادر التمويل بالمدرسة	4.54	0.69	كبيرة جداً
5	التدريب على مهارات الإبداع الإداري.	4.53	0.64	كبيرة جداً
6	الإلمام بطرق ووسائل تمكين العاملين بالمدرسة	4.51	0.72	كبيرة جداً
7	الإلمام بنظام المساءلة والمحاسبة	4.48	0.92	كبيرة جداً
8	كيفية إعادة هندسة العمليات الإدارية لتطوير المدارس	4.46	0.89	كبيرة جداً
9	اكتساب آليات تفويض العاملين بالمدرسة وفق القواعد التنظيمية	4.31	0.92	كبيرة جداً
10	اكتساب مهارة تشكيل مجالس شورى طلابية لتشارك في تطوير العملية التعليمية بالمدرسة.	4.28	0.76	كبيرة جداً
11	اكتساب مهارات القيادة التشاركية والإدارة بالأهداف	4.27	0.76	كبيرة جداً
	درجة الاحتياجات التدريبية بمجال التمكين الإداري	4.51	0.64	كبيرة جداً

يتضح من الجدول (3) أن درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات المدارس الثانوية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي للتحول نحو التمكين الإداري كانت بدرجة كبيرة جداً إذ بلغ المتوسط العام لهذا المجال (4.51) ويعزى ظهور هذه الاحتياجات بالدرجة الكبيرة بسبب أهمية الحاجات التدريبية لقائدات المدارس المتعلقة في تطوير المهارات الإدارية والتي تعد مفاتيح للمهارات القيادية الإبداعية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي كالتوجه نحو مضامين الاقتصاد المعرفي في الإدارة المدرسية.

وكان الاحتياج " اكتساب مهارات إدارة الوقت " بالترتبة الأولى وربما يعزى سبب ذلك إلى أهمية إدارة الوقت في عمليات الإدارة المدرسية مثل مهارات إدارة الوقت بالتخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والتقييم. بينما تبعها بالترتبة الثانية "الإلمام بآليات التحول إلى الهياكل الإدارية المرنة المعتمدة على تقنية المعلومات والتنظيم الأفقي. وربما يعود سبب ذلك إلى أهمية التوجه نحو تطبيق الهياكل المرنة لتسهيل عمليات الاتصال بين أعضاء الفريق المدرسي الواحد المبني على العمل الجماعي وتحقيق مصادر للتمويل البديل لدعم ميزانية المدرسة، ومن أجل تفعيل مهارات الإبداع الإداري ومن أجل الإلمام بنظام المساءلة والمحاسبة، ومعرفة المداخل الإدارية الحديثة اللازمة للتطوير مثل

مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية لتطوير المدارس وتنمية مهارات آليات تفويض العاملين بالمدرسة وفق القواعد التنظيمية. كما إن بعض مديرات المدارس لا تعطي أولوية في تشكيل مجالس طلابية وتفعيل القيادة التشاركية والادارة بالأهداف بحكم النمط القيادي الذي تمارسه بالمدرسة.

2. دمج التقنية بالتعليم:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات قائدات المدارس الثانوية للاحتياجات

التدريبية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي لمجال دمج التقنية بالتعليم مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	اكتساب طرق توظيف البريد الإلكتروني للتواصل بين إدارات التعليم والمدارس.	4.60	0.64	كبيرة جداً
2	الإلمام بآليات تحويل المكتبة المدرسية التقليدية الى مكتبة رقمية.	4.55	0.72	كبيرة جداً
3	اكتساب مهارة إنشاء مدونات إلكترونية خاصة بالطلاب والمعلمين مرتبطة بموقع المدرسة لوضع مشاريع تعليمية	4.51	0.72	كبيرة جداً
4	اكتساب مهارة إنشاء موقع إلكتروني على شبكة الإنترنت للمدرسة.	4.46	0.81	كبيرة جداً
5	التمكن من توظيف التقنيات الحديثة في الشئون المدرسية (الحاسب الآلي، البصمة الإلكترونية، البريد الإلكتروني، الداتاشو).	4.25	0.96	كبيرة جداً
	درجة الاحتياجات التدريبية بمجال دمج التقنية بالتعليم	4.47	0.62	كبيرة جداً

يتضح من الجدول (4) أن درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات المدارس الثانوية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي للتحوّل نحو دمج التقنية بالتعليم كانت بدرجة كبيرة جداً إذ بلغ المتوسط العام لهذا المجال (4.47). وتعزو الباحثة ظهور هذه الاحتياجات بالدرجة الكبيرة بسبب أهمية الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات المدارس المتعلقة في توظيف التقنية بالعمل الإداري للتوجه العام لوزارة التعليم بالمملكة نحو تطبيق الادارة الالكترونية بالمدارس وربطها في ادارة التعليم. وفيما يتعلق بمدى تقدير كل احتياج من الاحتياجات التدريبية بمجال دمج التقنية بالتعليم فظهرت جميع الاحتياجات بدرجة كبيرة جداً، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.25-4.60) إذ كان الاحتياج " اكتساب طرق توظيف البريد الإلكتروني للتواصل بين إدارات التعليم والمدارس " بالرتبة الأولى وربما يُفسّر سبب ذلك بأهمية دور البريد الإلكتروني بتسهيل الاتصالات الادارية من حيث خفض الكلفة الاقتصادية للورق والعمليات ونقلها لوقت المستغرق في تنفيذ العملية ويعد الانترنت والتعليم الرقمي من ابرز وهم المصادر التي ينبغي تدريب القائدات عليها لتفعيلها بالميدان التربوي والمقدرة على الإيفاء بمتطلبات الاقتصاد المعرفي عبر التواصل الإلكتروني.

بينما جاء الاحتياج " اكتساب مهارة إنشاء موقع إلكتروني على شبكة الإنترنت للمدرسة ولتمكن من توظيف التقنيات الحديثة في الشئون المدرسية. في الرتبة الأخيرة وربما سبب ذلك يعود إلى أن بعض قائدات المدارس ليس لهن المعرفة الكافية في كيفية انشاء مواقع الالكترونية للمدارس بحكم ندرة اهتمام القائدات بها وعدم وجود تدريب سابق، مما يظهر الحاجة إلى التدريب المكثف.

3. نحو إنتاج المعرفة:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات قائدات المدارس الثانوية للاحتياجات التدريبية على ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي لمجال إنتاج المعرفة مرتبة تنازلياً

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	إتقان مهارات التعلم المستمر مدى الحياة	4.66	0.60	كبيرة جداً
2	التمكّن من إعداد برامج تدريبية للعاملين بالمدرسة	4.61	0.73	كبيرة جداً
3	الإلمام بمهارات النشر العلمي بالدوريات والمجلات العلمية التربوية المحكمة.	4.56	0.81	كبيرة جداً
4	الإلمام بوسائل الوصول إلى المعرفة عبر وسائل الاتصال وتقنية المعلومات	4.55	0.74	كبيرة جداً
5	اكتساب مهارات البحث العلمي	4.51	0.81	كبيرة جداً
6	الإلمام بمهارات التفكير (الناقد، الابداعي....)	4.48	0.79	كبيرة جداً
	درجة الاحتياجات التدريبية بمجال إنتاج المعرفة	4.57	0.60	كبيرة جداً

يتضح من الجدول (5) أن درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات المدارس الثانوية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي للتحوّل نحو إنتاج المعرفة كانت بدرجة كبيرة جداً إذ بلغ المتوسط العام لهذا المجال (4.57) ويعزى ظهور هذه الاحتياجات بالدرجة الكبيرة بسبب أهمية الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات المدارس المتعلقة في عملية إنتاج المعرفة وإدارتها، نظراً لما تحقّقه هذه المهارات للقائد التربوي من فوائد ومكتسبات معرفية ومهارية تساعد على تفعيل عمليات الادارة المدرسية ووظائفها وترفع من كفاءة الادارة المدرسية، وذلك كون إدارة المعرفة وإنتاجها من المداخل الحديثة التي يعتمد عليها الاقتصاد المعرفي بمضامينه التربوية.

وفيما يتعلق بمدى تقدير كل احتياج من الاحتياجات التدريبية بمجال إنتاج المعرفة فظهرت جميع الاحتياجات بدرجة كبيرة جداً، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.66-4.48)، إذ كان الاحتياج "إتقان مهارات التعلم المستمر مدى الحياة" بالرتبة الأولى وربما يُفسّر سبب ذلك بتركيز الاقتصاد المعرفي على التعلم الذاتي والتعلم المستمر لإنتاج المعرفة، بحكم تعدد المصادر للمعرفة،

فلم يعد المعلم والكتاب المدرسي، بل مصدرين وحيدين للمعرفة، بل أصبح دور الطالبة المشاركة في انتاج المعرفة وتوليدها.

بينما جاء الاحتياج الأخير " اكتساب مهارات البحث العلمي والإلمام بمهارات التفكير (الناقد، الابداعي) وربما سبب ذلك يعود إلى أن بعض مديرات المدارس لا تعطي أولوية تامة في اكتساب المهارات الخاصة في انتاج البحوث العلمية فضلاً عن عدم المعرفة بمهارات التفكير نتيجة عدم توظيف هذه المهارات في الإدارة مما يتطلب ضرورة تعزيز عمليات التدريب في هذا المجال تعزيزاً نحو تطبيق الاقتصاد المعرفي في القيادة المدرسية.

4. نحو المدرسة دائمة التعلم:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات قائدات المدارس الثانوية للاحتياجات

التدريبية على ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي لمجال المدرسة دائمة التعلم مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	الإلمام بآليات تحويل المدرسة إلى وحدة لصنع القرارات التربوية.	4.75	0.54	كبيرة جداً
2	امتلاك المقدرة على استشراف المستقبل للمدرسة	4.55	0.67	كبيرة جداً
3	الإلمام بوسائل إكساب العاملين على التجديد والابتكار بالعمل	4.53	0.67	كبيرة جداً
4	المقدرة على توزيع المهام والمسئولية على العاملين بالمدرسة	4.51	0.79	كبيرة جداً
5	الإلمام بوسائل وأساليب نشر ثقافة التعلم من خلال ممارسة العمل	4.50	0.81	كبيرة جداً
6	الإلمام بأساليب تحفيز العاملين نحو التنمية المهنية.	4.48	0.83	كبيرة جداً
7	اكتساب فنيات بناء القدرات القيادية لأعضاء المجتمع المدرسي	4.46	0.79	كبيرة جداً
8	المعرفة بأساليب توطین التدريب التربوي بالمدرسة.	4.46	0.76	كبيرة جداً
9	القدر على التعلم الذاتي.	4.43	0.78	كبيرة جداً
10	المقدرة على تنمية العمل الجماعي وتكوين فرق العمل	4.21	1.07	كبيرة جداً
	درجة الاحتياجات التدريبية بمجال المدرسة دائمة التعلم	4.49	0.59	كبيرة جداً

يتضح من الجدول (6) أن درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات المدارس الثانوية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي للتحوّل نحو المدرسة دائمة التعلم كانت بدرجة كبيرة جداً إذ بلغ المتوسط العام لهذا المجال (4.49). ويعزى ظهور هذه الاحتياجات بالدرجة الكبيرة جداً بسبب أهمية التدريب على اساليب وفنيات وتطبيقات المنظمات نظراً لتوجه وزارة التربية والتعليم ومشروع الملك عبدالله رحمه الله في تطوير التعليم من خلال التركيز على المدارس المتعلمة. وفيما يتعلق بمدى تقدير كل احتياج من الاحتياجات التدريبية بمجال المدرسة دائمة التعلم، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.21-4.75) وجاء الاحتياج "الإلمام بآليات تحويل المدرسة إلى وحدة لصنع القرارات التربوية. بالترتبة الأولى وربما يُعزى سبب ذلك إلى أهمية الاعتماد على القرار التشاركي

والتوجه نحو اللامركزية المنضبطة لدى ادارات المدارس بحيث تتم صناعة القرار واتخاذها من المدرسة يتم الوصول إليها من خلال العمل الجماعي، إذ لا تتوفر المعلومات والمقدرات الخاصة في كيفية توظيف هذا البند في القيادة المدرسية مما ترتب عليه الحاجة إلى التدريب المكثف. بينما جاء الاحتياج الأخير "المقدرة على التعلم الذاتي والمقدرة على تنمية العمل الجماعي وتكوين فرق العمل" وربما سبب ذلك يعود إلى أن بعض قادة المدارس لا تمارس العمل الجماعي، وضعف في توظيف التعلم الذاتي في ضوء التجديدات التربوية ربما بسبب عدم المعرفة الكافية في هذه المهارات مما يتطلب العمل على رفع مستويات هذه المهارات من خلال توافر التدريب المتخصص.

5. نحو المدرسة المجتمعية؟

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات قائدات المدارس الثانوية للاحتياجات

التدريبية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي لمجال المدرسة المجتمعية مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	اكتساب مهارات تنظيم برامج الحد من الأمية الرقمية لأفراد المجتمع المحلي.	4.61	0.58	كبيرة جداً
2	اكتساب مهارات وفنيات توظيف الأنشطة الطلابية والفعاليات والمناسبات الوطنية والدينية كمجالات لتطبيق الشراكة المجتمعية الفاعلة	4.56	0.81	كبيرة جداً
3	الإمام بأساليب توظيف مظاهر الشراكة المجتمعية في صنع القرار التعليمي واتخاذها	4.50	0.77	كبيرة جداً
4	اكتساب مهارات التحفيز لأولياء أمور الطلاب لتحقيق الشراكة المجتمعية	4.46	0.79	كبيرة جداً
5	اكتساب طرق وأساليب تحقيق الشراكة المجتمعية مع المجتمع المحلي	4.46	0.85	كبيرة جداً
	درجة الاحتياجات التدريبية بمجال المدرسة المجتمعية	4.52	0.61	كبيرة جداً

يتضح من الجدول (7) أن درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات المدارس الثانوية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي للتحوّل نحو المدرسة المجتمعية كانت بدرجة كبيرة جداً إذ بلغ المتوسط العام لهذا المجال (4.52). ويعزى ظهور هذه الاحتياجات بالدرجة الكبيرة جداً بسبب تحقيق الشراكة المجتمعية بين المدارس والمجتمع المحلي كون توجه الاقتصاد المعرفي نحو خدمة المجتمع بل على مستوى المجتمع الانساني وبالتالي على قائدات المدارس اكتساب المهارات المعرفية والادائية نحو تحقيق مفهوم المدرسة المجتمعية.

وفيما يتعلق بمدى تقدير كل احتياج من الاحتياجات التدريبية بمجال المدرسة المجتمعية فظهرت جميع الاحتياجات بدرجة كبيرة جداً، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.46-4.61)

فقد جاء الاحتياج "اكتساب مهارات تنظيم برامج الحد من الأمية الرقمية لأفراد المجتمع المحلي بالرتبة الأولى وربما يُنسب سبب ذلك إلى أهمية التعليم الإلكتروني الرقمي والامام به للإيفاء بمتطلبات الاقتصاد المعرفي مما يعني عدم توافر المعرفة الكافية في مهارات تنظيم برامج التي تسهم في معالجة الأمية الرقمية مما فرض العمل على توفير التدريب في هذا المجال.

بينما جاء الاحتياج " اكتساب مهارات التحفيز لأولياء امور الطلاب لتحقيق الشراكة المجتمعية واكتساب طرق وأساليب تحقيق الشراكة المجتمعية مع المجتمع المحلي بالرتبتين الاخيرتين، ويمكن تفسيره لاختلاف إدراك القائدات لأهمية تلك الاحتياجات حسب المهارات التي تحتاجها بالفعل القادة وعدم المعرفة في مهارات طرق التحفيز إذ ترتب على ذلك بضرورة بناء برامج تدريبية في تعريف القيادات بهذه المهارات. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة اولكان(Olalekan, 2009) التي توصلت الى أن مديري المدارس بنيجيريا بحاجة إلى التدريب في جميع المجالات ومنها العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

6. التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات قائدات المدارس الثانوية للاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي لمجال التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين مرتبة تنازلياً

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	الإمام بمهارات حقوق الإنسان.	4.66	0.60	كبيرة جداً
2	الإمام بطرق عمل أنشطة توعوية تستهدف تنمية المواطنة الصالحة	4.65	0.51	كبيرة جداً
3	الإمام بمهارات بناء، وتنشئة الشخصية المسلمة القادرة على فهم سماحة دينها بعيداً عن التطرف.	4.63	0.60	كبيرة جداً
4	الإمام بالمهارات والمقدرات المرتبطة في تخطيط البرامج التوعوية التي تساعد على التخلص من النزعات العدوانية والقبلية والعرقية.	4.61	0.64	كبيرة جداً
5	اكتساب مهارات ارشادية لبناء الشخصية المسلمة القادرة على فهم سماحة دينها بعيداً عن التطرف	4.60	0.58	كبيرة جداً
6	الإمام بطرق استحداث برامج وأنشطة تستهدف تنمية السلوك للموازنة بين الحرية الشخصية والمسؤولية المجتمعية.	4.55	0.62	كبيرة جداً
7	التدريب على مهارات تخطيط البرامج التعليمية لتدريس الجغرافيا البشرية تنمية التعايش بين الثقافات المختلفة.	4.53	0.70	كبيرة جداً
8	اكتساب مهارات تشجيع التبادل العلمي والثقافي مع المدارس الأجنبية كوسيلة من وسائل بناء ثقافة الحوار.	4.51	0.81	كبيرة جداً
	درجة الاحتياجات التدريبية بمجال التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين	4.60	0.48	كبيرة جداً

يتضح من الجدول (8) أن درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات المدارس الثانوية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي للتحوّل نحو الكينونة والتعايش مع الآخرين كانت بدرجة كبيرة جداً

إذ بلغ المتوسط العام لهذا المجال (4.60). ويعزى ظهور هذه الاحتياجات بالدرجة الكبيرة جداً بسبب أهمية التوجه نحو مواجهة تحديات العولمة وثورة الاتصالات والمعلومات وتعدد مصادر المعرفة من خلال الاستفادة منها والتأثير فيها.

وفيما يتعلق بمدى تقدير كل احتياج من الاحتياجات التدريبية بمجال الكينونة والتعايش مع الآخرين فظهرت جميع الاحتياجات بدرجة كبيرة جداً، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.66-4.51)، فقد كان الاحتياج "الإلمام بمهارات حقوق الإنسان والإمام بطرق عمل أنشطة توعوية تستهدف تنمية المواطنة الصالحة" من أبرز الاحتياجات التدريبية التي ظهرت بدرجة عالية جداً، وربما لأهمية ورغبة القائادات في تعلم موضوعات عصرية تمس طبيعة التفاعلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بالوقت الحاضر، ورغبة القائادات لاكتساب مهارات عالمية للتواصل والاتصال الواعي والمفتوح على الثقافات الأخرى.

بينما جاء الاحتياج الأخير "التدريب على مهارات تخطيط البرامج التعليمية لتدريس الجغرافيا البشرية لتنمية التعايش بين الثقافات المختلفة" والاحتياج: "اكتساب مهارات تشجيع التبادل العلمي والثقافي مع المدارس الأجنبية كوسيلة من وسائل بناء ثقافة الحوار" وهذا عائد في ضعف عمليات التخطيط والتي تعد من المهمات الأساسية للقائادات كما أن عدم وجود ربط وتعاون كاف مع المدارس الأجنبية في تطوير عمليات الحوار ناتج عن عدم توافر المهارات والكفايات اللازمة لتفعيل هذه المهارات وتطويرها مما يحتم توافر البرامج التدريبية المتخصصة. واتفقت نتيجة هذه الدراسة بهذا المجال مع نتائج دراسة الخميس (Aikhamis, 2009) إذ ظهرت أهم الاحتياجات التدريبية بالمجال الشخصي مهارات الحوار وكيفية التعامل مع الناس وكسب الاصدقاء وإدارة الوقت وتنظيمه.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين درجات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لقائادات مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي، والدورات التدريبية، والتخصص).

أولاً: المؤهل العلمي:

تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney-U Test) للتعرف إلى دلالة الفروق في تقدير درجة الاحتياجات التدريبية لقائادات المدارس الثانوية في ضوء متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما تبين النتائج في الجدول (9).

الجدول (9) نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney-U Test) للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات استجابات قائدات المدارس الثانوية في تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي التي تُعزى للمؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني (U Test)	قيمة ز	مستوى الدلالة
التمكين الإداري	بكالوريوس	48	32.90	1579.0	173.00	2.183-	0.029 * دالة
	ماجستير	12	20.92	251.0			
دمج التقنية بالتعليم	بكالوريوس	48	32.46	1558.0	194.00	1.788-	0.074
	ماجستير	12	22.67	272.0			
إنتاج المعرفة	بكالوريوس	48	32.29	1550.0	202.00	1.679-	0.093
	ماجستير	12	23.33	280.0			
مدرسة دائمة التعلم	بكالوريوس	48	32.89	1578.5	173.50	2.190-	0.029 * دالة
	ماجستير	12	20.96	251.50			
المدرسة المجتمعية	بكالوريوس	48	32.47	1558.50	193.50	1.838-	0.066
	ماجستير	12	22.63	271.50			
التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين	بكالوريوس	48	32.01	1536.50	215.50	1.388-	0.165
	ماجستير	12	24.46	293.50			
الاحتياجات التدريبية الكلية	بكالوريوس	48	32.78	1573.50	178.50	2.037-	0.042 * دالة
	ماجستير	12	21.38	256.50			

* دال على مستوى ($\alpha=0.05$)

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات القائدات تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلات على درجة البكالوريوس إذ بلغت قيمة (ز) للدرجة الكلية (2.037)، وتبين كذلك وجود فروق في تقدير قائدات المدارس الثانوية في مجال التحول للتمكين الإداري ومجال نحو المدرسة دائمة التعلم وفقاً للمؤهل العلمي إذ بلغت قيمة (ز) لهما على التوالي (-2,18، -2,19) وكانت دلالتها الإحصائية أقل من مستوى الدلالة (0,05) مما يعني وجود فروق في المجالين وقد كانت الفروق لصالح الحاصلات على درجة البكالوريوس مقابل الحاصلات على الماجستير. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الحاصلات على درجة البكالوريوس يظهر احتياجاتهن للدورات التدريبية أكثر من الحاصلات على درجة الماجستير وذلك للمعارف والمهارات المعرفية التي اكتسبتها مديرة المدرسة الثانوية الحاصلة على شهادة عليا وغالباً ما تكون بالمجال التربوي مما أسهم في تقليل احتياجاتهن التدريبية مقارنة بالحاصلات على درجة البكالوريوس وتحديداً في بعدي التمكين الإداري والمدرسة دائمة التعلم. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغيثي (Ghaiti,2009) والتي أشارت إلى وجود فروق في المؤهل العلمي لصالح مرحلة

البكالوريوس. واختلفت مع نتائج دراسة القرني (Al-Qarni, 2009) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في متغير المؤهل العلمي.

ثانياً: الدورات التدريبية:

تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney-U Test) للتعرف إلى دلالة الفروق في تقدير درجة الاحتياجات التدريبية لقائدات المدارس الثانوية في ضوء متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، كما تبين النتائج في الجدول (10).

الجدول (10) نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney-U Test) تبعاً للدورات التدريبية الإدارية

مستوى الدلالة	قيمة ز	مان وتني (U Test)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الدورات التدريبية الإدارية	البعد
0.19	1.29	300.0	1359.00	32.36	42	أقل من ثلاث دورات	التمكين الإداري
			471.00	26.17	18	أكثر من ثلاث	
0.38	0.86	326.0	1333.0	31.74	42	أقل من ثلاث دورات	دمج التقنية بالتعليم
			497.00	27.61	18	أكثر من ثلاث	
0.35	0.92	323.5	1335.5	31.80	42	أقل من ثلاث دورات	إنتاج المعرفة
			494.5	27.47	18	أكثر من ثلاث	
0.22	1.21	305.5	1353.5	32.23	42	أقل من ثلاث دورات	مدرسة دائمة التعلم
			476.5	26.47	18	أكثر من ثلاث	
0.25	1.12	311.50	1347.5	32.08	42	أقل من ثلاث دورات	المدرسة المجتمعية
			482.5	26.81	18	أكثر من ثلاث	
0.40	0.83	328.0	1331.0	31.69	42	أقل من ثلاث دورات	التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين
			499.0	27.72	18	أكثر من ثلاث	
0.33	0.96	318.5	1340.5	31.92	42	أقل من ثلاث دورات	الاحتياجات التدريبية الكلية
			489.50	27.19	18	أكثر من ثلاث	

يتبين من الجدول (10) أعلاه عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات قائدات المدارس الثانوية في تحديد احتياجاتهم التدريبية في ضوء التحول نحو الاقتصاد المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية إذ بلغت قيمة (ز) للدرجة الكلية في تقدير الاحتياجات التدريبية في ضوء الاقتصاد المعرفي (-0.966) وكانت دلالتها الاحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي لا توجد فروق بينعدد الدورات التدريبية الإدارية. وربما يعود ذلك إلى تماثل وتشابه إدراك القائدات بغض النظر عن المشاركة في الدورات بمجالات دمج التقنية وانتاج المعرفة والتعايش والمدرسة المجتمعية والتمكين والمدرسة دائمة التعلم. واختلفت مع نتائج دراسة القرني (Al-Qarni, 2009) والتي أشارت إلى وجود فروق في المعرفة السابقة والتي ربما كانت من خلال الدورات التدريبية.

ثالثاً: التخصص:

تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney-U Test) للتعرف إلى دلالة الفروق في تقدير درجة الاحتياجات التدريبية لقائدات المدارس الثانوية في ضوء متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي التي تُعزى لمتغير التخصص كما تتبين النتائج في الجدول (11).

الجدول (11) نتائج اختبار مان وتني للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات استجابات

قائدات المدارس الثانوية في تحديد الاحتياجات التدريبية التي تُعزى للتخصص

البيد	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني (U Test)	قيمة ز	مستوى الدلالة
التمكين الإداري	أدبي إنساني	41	31.78	1303.0	337.00	-0.857	0.39
	علمي	19	27.74	527.00			
دمج التقنية بالتعليم	أدبي	41	29.72	1218.50	357.50	-0.523	0.60
	علمي	19	32.18	611.50			
إنتاج المعرفة	أدبي	41	30.52	1215.50	388.50	-0.017	0.98
	علمي	19	30.45	578.50			
مدرسة دائمة التعلم	أدبي	41	30.39	1246.00	385.00	-0.074	0.94
	علمي	19	30.72	584.00			
المدرسة المجتمعية	أدبي	41	30.72	1259.50	380.50	-0.150	0.88
	علمي	19	30.03	570.50			
التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين	أدبي	41	30.48	1249.50	388.50	-0.016	0.98
	علمي	19	30.55	580.50			
الاحتياجات الكلية	أدبي	41	30.94	1268.50	371.50	-0.288	0.77
	علمي	19	29.55	561.50			

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات قائدات المدارس الثانوية في تحديد احتياجاتهم التدريبية في ضوء التحول نحو الاقتصاد المعرفي تبعاً لمتغير التخصص. وربما يُعزى ذلك إلى اتفاق المديرات بغض النظر عن تخصصاتهم كون تحديد احتياجاتهم التدريبية في ضوء التحول نحو الاقتصاد المعرفي والذي لا يرتبط بتخصص ما.

التوصيات:

بناءً على النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة فقد خلصت إلى عديد من التوصيات ومن

أهمها:

- بناء برامج تدريبية متخصصة ذات فاعلية عالية لقائدات المدارس في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي تسهم في تعزيز دور القائدات في تطوير مخرجات بيئة العمل.

- التحاق قائدات المدارس بالدورات التدريبية التي تقام في مركز التدريب التي تساعدهن على اكتساب مهارات توظيف التقنية الإدارية المناسبة بالعمل، واكتساب سلوك المقدرة على التكيف مع العاملين. وتنمية مهارات الاتصال الالكتروني وتنمية المقدرة على توظيف التقنيات بشكل عام بالعمل الاداري.
- حث إدارة التعليم على تدريب القائدات على أساليب اكتساب مهارات التحفيز لأولياء أمور الطالبات لتحقيق الشراكة المجتمعية.
- يجب على جهات التدريب في إدارة التربية والتعليم العمل على مشاركة المسؤولين والقائمين على مشاريع التطوير وتكثيف الجهود في تحديد الكفايات المهنية التي يجب إكسابها للقيادات التربوية بالمستقبل للإيفاء بمتطلبات تنفيذ المشاريع التطويرية حسب المجالات التي كشفت الدراسة عن الاحتياجات التدريبية فيها.

References:

- Abdullah, I. (2018). **The degree of the academic leaders practice in the Jordanian universities of Knowledge Economy Skills from Faculty Members Perspective.** (Unpublished Master Thesis) Middle East University. Jordan.
- Algha, S. (2013). Requirements for the transition towards knowledge economy from the perspective of higher education leaders in Palestine.
- Al-Ghathithi, Mohammed (2009). **The training needs of the principals of Al Ain educational schools in the United Arab Emirates in light of the knowledge economy from their point of view.** (Unpublished Master Thesis). Yarmouk University. Irbid, Jordan.
- Al-Ghamdi, A& Al-Jahni, A. (2018). The degree to which school leaders practice technical competencies in the light of the general education development strategy. **University of Sohag Journal.** 51 (72-112).
- Al-Ghamedi, T. (2011). **The requirements of educational leadership in the era of knowledge from the perspective of public educational schools principals in taif governorate.** (Unpublished Master Thesis). Umm Al-Qura University.
- Aliwa, Alsaid. (2004). Identification of training needs. Cairo: ITRAK for printing, publishing and distribution.
- Alkhamis, I. (2009). **Training needs for principals of primary schools in Qassim region, Saudi Arabia.** Unpublished Master Thesis,

- Department of Education, Administration and Educational Planning, Imam Muhammad bin Saud University, Riyadh. Saudi Arabia.
- Alnubuy, M. (2006). Academic accreditation of pre-university education schools in the United Arab Emirates. **Journal of Education**. (DM), 135-207.
- Al-Qarni, A. (2009). The requirements of educational transformation in secondary schools in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the challenges of the knowledge economy: A proposed scenario. Unpublished PhD thesis. Umm Al Qura University. Makka, Saudi Arabia.
- Al-Qatrawi, R.& Alhaj, S. (2016). The reality of educational transitions as entrance to achieve a knowledge society as seen by the principals and teachers of special education school in Palestine. **Journal of Psychological and Educational Sciences**. 3 (2), 251-276.
- Al-Qubati, O. (2011). The training needs of the general secondary school principals in the city of Taiz, Republic of Yemen from their point of view and consideration of their agents. **Damascus University Journal**. 27.389-426.
- Amayrah. M., Khawaldeh, T. & Maqabila. A. (2012). The degree of possessing and applicaton for the knowledge economy amongst the school teachers of the basic stage in Jordan from the teachers. **Journal of Al - Quds Open University for Research and Studies**. 26 (2), 243-280.
- Blah, A. (2018). **Principles of school management (its functions, fields, skills, applications)** Saudi Arabia: Dar Al - Mutanabi.
- Dahrouj, A. (2008). Identify the training needs of the school principals in Damascus Governorate. (Unpublished Master Thesis). Faculty of Economics, University of Damascus, Damascus, Syria.
- Dailey, T.(2008). Effects of college major and context on 21 century knowledge economy competencies. **Dissertation Abstracts international**, UMI 3248053.
- Foray, D. (2004).The economics of knowledge. **Prometheus**. 22 (4), 457-462.
- Haidar, H. (2004). The new management of educational institutions in the Arab world in the knowledge society. **Journal of the Faculty of Education**, University of the United Arab Emirates, Year 19, No. 21, Al Ain, United Arab Emirates.

- Hashemi, A. & Al-Azzawi, F. (2010). **Curriculum and knowledge economy**. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Iqbal, M., Rasle, A., Heng, L., Ali ,M., Tat, H & Hassan. A. (2011). Knowledge Economy And University Performance. **International Journal of Academic Research**, 3(5) ,27-32.
- Janabi, N.& Zubaidi, M. (2018). **Economic intelligence is the modern gateway to the knowledge economy**. University of Qadisiyah Publications. Iraq.
- Kamal, Z. & Nasira, A. (2017). Empowerment as a strategic input to activate knowledge creation. **Creative Journal**. 1 (1), 67-76.
- Khawaldeh, A. (2009). Towards a model of knowledge management in the Jordanian educational system in the direction of education based on the knowledge economy. **Journal of Educational and Psychological Sciences**. 10 (3), 90-109.
- Ministry of Planning (31/1432 AH). Ninth Development Plan. Ministry of Planning: Riyadh.
- Mustafa, H. (2005). **Building a training program for managers and principals of State secondary schools to develop their administrative competencies in light of their training needs**. Amman: Jarir Publishing House.
- Olalekan. A. (2009).An assessment of the training needs of newly appointed principals of junior south-South and south-west Regions of Nigeria. **Academic Journal Research in Education**. 82(3), p100-102.
- Rajab, GH. (2008). The degree of adoption by school principals of the knowledge economy in the administrative processes from the point of view of supervisors and teachers in the governorate of Irbid. (Unpublished PhD thesis). Yarmouk University. Irbid, Jordan.
- Sawadi, A. (2010) **Training needs of school principals in the light of knowledge management**. Unpublished research project, Higher Education Studies Program, King Abdulaziz University.
- Shammari, H. & Al Lithi, N. (2008). **Knowledge economy**. Amman: Dar Al Safa Publishing House.
- Sharaf, A. (2018). The training needs to raise the efficiency of school principals in light of contemporary administrative thought from their point of view. **International Journal of Educational Studies**. 3 (2) 269-291.

- Tamimi, N. & Mustafa, N. (2011). Schools for building and developing life skills in the Kingdom of Saudi Arabia for the 21st Century. **Studies in University Education**, Egypt (22).
- Teriel, A & Grump, W (2004). Ongoing in a knowledge economy perceptions and Action. **Journal of international studies in sociology of education** 13-55-74.
- The Ministry of Education .(1425AH). **Directory of educational training and scholarship**. Riyadh: Al-Madinah Al-Munawwarah Company for Printing and Publishing.
- Twissi, Z. (2017). Technical support provided by educational supervisors to teachers in light of knowledge economy standards from The point of view of School's Principals in Jordan. **Dirasat**, 2(44), 121-132.
- Zouidi, M. (2012). The role of information and communication technology (ICT) for education reform for the knowledge Economy (ERfKE) in the development of life skills to students in government schools of Jordan. **Arab Journal for the Development of Excellence**. 3(5),83-107.

أثر استخدام برمجية تعليمية على تحصيل طالبات الصف الرابع الاساسي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية ومهارات التفكير العليا لديهن في تربية وادي السير

عبد الحكيم حمود عطا السليحات*

تاريخ قبول البحث 2019/5/25

تاريخ استلام البحث 2019/3/23

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر استخدام برمجية تعليمية في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي ومهارات التفكير العليا لديهن في تربية لواء وادي السير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من 60 طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/ 2019، وقسمت العينة بالتساوي على مجموعتين بواقع 30 طالبة لكل مجموعة، درست إحداهما بالطريقة الاعتيادية والأخرى تجريبية درست باستخدام البرمجية التعليمية، تم إعداد اختبارين أحدهما للتحصيل والآخر لمهارات التفكير العليا، وبعد تحليل البيانات أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة باختلاف الطريقة المستخدمة (الطريقة الاعتيادية، باستخدام البرمجية التعليمية) على الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير العليا لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث باستخدام البرمجيات التعليمية في تدريس مناهج التربية الاجتماعية والوطنية لأثرها في زيادة تحصيل الطالبات ومهارات التفكير العليا لديهن، وتدريب وتوجيه المعلمين على تصميم وتطوير برمجيات تعليمية في مجال المناهج التي يدرسونها.

الكلمات المفتاحية: البرمجية التعليمية، التحصيل، مهارات التفكير العليا.

* وزارة التربية والتعليم/ الأردن.

The impact of the use of educational software on the achievement of fourth grade students in the field of social and national education and their higher thinking skills in the education directorate of Wadi Sir

Abed Alhakeem Hmod Ata Alsolihat*

Abstract:

The present study aimed at verifying the impact of teaching using educational software in the achievement of the fourth grade students and their higher thinking skills in the Wadi Al-Sir **Directorate of Education** in the field of social and national education compared to the regular method. The study was conducted on a random sample of 60 female students in the elementary fourth grade in the first semester for the academic year 2018/2019. The sample is divided into two equal groups , where every group include 30 students, the first group studied by using the regular method and the other group studied by using the experimental method, Two tests were conducted, one for achievement and the other for higher thinking skills. The results indicated that there were statistically significant differences between the performance means of the two groups according to the method of teaching (the regular method, the educational software method) on the achievement test and the test of higher thinking skills for the experimental group. As a result, the researcher recommended the using educational software in the teaching of social and national education curricula for their impact on increasing the achievement of students and their higher thinking skills, as well as training and guiding teachers to design and develop educational software in the field of the curriculum they study.

Keywords: Educational software, achievement, higher thinking skills.

المقدمة

يشهد العصر الحالي تطورا سريعا للتكنولوجيا، وكلما ازداد تطورها وتقدمها ازدادت تعقيدا وتشعبا في جميع نواحي الحياة حتى أصبح من الصعوبة على الأفراد والمؤسسات التعليمية وغيرها الاستغناء عن التكنولوجيا الحديثة في مواكبة التطورات التقنية في جميع مجالات الحياة؛ لذا كان لابد للمؤسسات التعليمية أن تطور مناهجها وأساليب التدريس فيها بما يتناسب مع تطور التكنولوجيا الحديثة، إذ أثرت التكنولوجيا الحديثة في حياة المجتمعات بمختلف مجالاتها.

لم يعد مصطلح التكنولوجيا معنياً بالمنجز الصناعي المتقدم فحسب، فأصبح يشمل الآليات والتفكير والتنظيم، ومن هنا برز مفهوم تكنولوجيا التعليم الذي تجاوز المعاني المجتزأة للتقنيات التعليمية، أو وسائل الإيضاح إلى الآليات العملية التعليمية التعلمية وتفاعلاتها تخطيطا وتنفيذا وتقيوما وتطورا (Abood,2000).

ولطالما بحث التربويون عن أنجع الطرق لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية جاذبة لاهتمام الطلبة وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، ومن أهمها تلك المعتمدة على التقنية الحديثة للمعلومات المتمثلة في الحاسب الآلي والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط متعددة، إذ تمكن من العمل في مشاريع تعاونية بين المدارس، وتمكن الطلبة من البحث عن المعلومات وصياغتها، فكما أن الاتصال عبر الإنترنت ينمي مهارات الكتابة ومهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلبة ويعطي الشعور بالمساواة بين جميع الطلبة ويزيد فرص اتصال الطلبة فيما بينهم من جهة وفيما بينهم وبين المعلم من جهة أخرى، وتمكن الطالب من الإسهام في وجهة نظره دون أي عائق، وتمكن التقنية الحديثة المعلم من الوصول إلى خبرات وتجارب تعليمية يصعب الوصول إليها بطرق أخرى، ويمكن من خلال الإنترنت التواصل بين الأشخاص عبر مسافات هائلة وبين مصادر معلوماتية متباينة، مما يسهم في زيادة فرص التعليم وتمتد إلى مدى أبعد من نطاق المدارس، وهذا ما عرف بمسمى التعلم الإلكتروني الذي يعد من أهم ميزات مدرسة المستقبل.

ونتيجة لحاجات سوق العمل لمهارات ومؤهلات جديدة أخذ يفرض اختصاصات جديدة ومستحدثة تلي احتياجاته مما أدى إلى تغييرات على مجالات التعليم؛ لذا فإن المناهج التعليمية خضعت هي الأخرى لإعادة النظر لمواكبة المتطلبات الحديثة وفق التقنيات المتاحة، مثل التعليم الإلكتروني والتعليم المباشر المعتمد على الإنترنت، لكن التعليم الإلكتروني لن يكتب له النجاح إذا افترق لعوامل أساسية من العناصر الأساسية المتوفرة في التعليم التقليدي، والذي يحقق كثير من

المهام بصورة غير مباشرة أو غير مرئية، إذ يشكل دوام الطلبة في المدارس وحضورهم الجماعي أمراً هاماً يغرس فيهم قيماً تربوية بصورة غير مباشرة ويعزز أهمية العمل المشترك كفريق واحد، وتظهر أهمية أخرى للتعليم الإلكتروني من خلال توفيره فرصة لم يمنحها التعليم التقليدي لفئة خاصة من أبناء المجتمع، إنهم أصحاب الاحتياجات الخاصة، إذ تمكنهم التقنية الحديثة واستخدام الحاسبات من التعبير عن أنفسهم بأنفسهم.

إن ثورة المعرفة وما نتج عنها من تزايد كبير للمعلومات جعلت أساليب التعليم التقليدي عاجزة عن مسايرة التغيرات العلمية والتقنية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، كما أن تغييرات سوق العمل المتتالية، وظهور الوظائف المترتبة على المعرفة، وتزايد الطلب على الوظائف المعرفية المتغيرة باستمرار، قضت على الوظائف المستمرة طول الحياة، فلم يعد بإمكان الإنسان المعاصر أن يحصل على الوظيفة التي يبقى فيها حتى سن التقاعد إلا نادراً، بل أصبح عليه الاستعداد لتغيير عمله والتكيف مع المتطلبات الجديدة لسوق العمل، والإنسان المعاصر عليه أن يتعلم باستمرار، فقد أصبح مفهوم التربية المستديمة والتعلم مدى الحياة، وطلب العلم ضرورة من ضروريات الحياة المعاصرة، فإن المجتمع المعاصر مجتمَع تعلم مستمر.

ولأن تحسين التحصيل لدى الطلبة وفي مختلف المراحل الدراسية هدف يطمح التربويون للوصول إليه وتحقيقه؛ فقد قامت المؤسسات التعليمية باستخدام التقنية الحديثة في السلك التعليمي وتطبيقها كجزء أساسي في مناهجها ثم دراسة الأثر المعرفي والتحصيلي في استخدامها، ومنها البرمجيات التعليمية المعتمدة على الحاسوب بغية التعرف إلى جوانبها الإيجابية لتعزيزها والسلبية لتلافيها.

وجاء التعليم الإلكتروني ليوفر الفرصة للمتعلم بأن يتعلم من خلال محتوى تعليمي جديد قائم على التكنولوجيا ويقدم من خلال وسائط إلكترونية حديثة، مثل الإنترنت، والأقمار الصناعية وغيرها (Salem,2004)

لقد حظيت المناهج في معظم دول العالم بنصيب وافر من التطوير والتحديث، على نحو يتماشى مع التطورات والتغيرات التي شهدتها العالم في السنوات الأخيرة (Abo Zina,2010).

وقد أكد (Al-Mannai,1992) أن للحاسوب دوراً مهماً في استخدام المواقف التعليمية المختلفة مثل التدريب والممارسة والشروح العملية وحل المشكلات، ثم وضع المعلم في بيئة مماثلة للبيئة التعليمية عوضاً عن الطرق الاعتيادية التي تتمثل في الكتاب المدرسي بواسطة التركيز على التعلم

الذاتي، ويمكن تعلم الطلبة من خلال أنشطة تعليمية مبرمجة ومشوقة للطفل في هذه المرحلة العمرية، وتعمل على جذب انتباهه، وتتضمن معالجات يدوية معرفية وذهنية ورياضية مسلية، وتمكن الطلبة من استخدام معارفهم وتوظيفها في بناء المفاهيم الرئيسية.

وقد حدد (Al-Sharhan, 2005) ميزات عديدة للبرمجيات التعليمية أهمها تهيء للمتعلم الطريقة المناسبة التي يرغب التعلم بها، وتقدم له المعلومات بأسلوب علمي منظم، يراعي الخبرات التي يتمتع بها المتعلم، وتتميز بفاعلية التفاعل مع المتعلم، لما تعرضه من معلومات، وصور، ورسوم وأصوات ومؤثرات متنوعة تشد انتباه المتعلم، وعرض المعلومات بطرق متنوعة وتقديم التدريبات والتمرينات، وتقويم الاستجابات، وتؤدي البرمجيات التعليمية دوراً كبيراً في توفير الوقت والجهد في المادة التعليمية وتعطي الفرصة لاشتراك أكبر عدد من الحواس لدى المتعلم.

كما شغلت قضايا الإبداع والتفكير حيزاً كبيراً من اهتمام المفكرين ورجال التربية في كثير من دول العالم خاصة المتقدمة منها؛ وذلك لما لهذا المجال من أثر بارز في إيجاد أفراد قادرين على اتخاذ قرارات صائبة تجاه القضايا المصيرية التي تؤثر في مسيرة شعوبهم وتقدمها، ومن المعروف أن المتطلبات الحياتية من جوانبها المختلفة الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والمالية، والتعليمية، متغيرة بشكل متسارع لدرجة يصعب معها تحديد نمط حياتي ثابت لمجموعة من البشر لفترة زمنية طويلة، ومن هنا انطلقت فكرة الانتقال بالتعليم وفي مراحلها المختلفة: الابتدائية والإعدادية والثانوية، وحتى الجامعية منها من النمط التقليدي الذي يعتمد على التلقين أو إلقاء المحاضرات، وحشو الأذهان بقدر هائل من المعلومات التي يطلب استظهارها وتذكرها عند إجراء الامتحان من أجل انتقال الطلبة من سنة إلى أخرى أعلى منها (Qatami and Qatami, 2000).

لقد ميز الباحثون في مجال التفكير بين مستويين للتفكير، منها التفكير الأساسي ويتضمن مهارات كثيرة من بينها المعرفة من حيث اكتسابها وتذكرها، وكذلك الملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي مهارات يتفق الباحثون على أن إجادتها أمر ضروري قبل أن يصبح الانتقال ممكناً لمواجهة التفكير المركب بصورة فعالة، والتفكير المركب ومن خصائصه أنه لا يمكن تحديد خط السير فيه بصورة وافية بمعزل عن عملية تحليل المشكلة، والذي يشتمل على حلول مركبة أو متعددة، فيتضمن إصدار حكم أو إعطاء رأي، ويستخدم معايير أو محكات متعددة، ويحتاج إلى مجهود، ويؤسس معنى للموقف (Grewan, 1999).

ويمكن تحديد ضرورة تعليم التفكير بأن تعلم كيفية معالجة المعرفة والخبرات تفوق في قيمتها أهمية المعرفة نفسها وكميتها. ولذلك فإن تعلم كيفية الحصول على المعلومة أهم من تعلم المعلومة نفسها، وإن الشعور بحلاوة المنتج الذهني يفوق إنجاز حفظ معلومة أنتجها شخص آخر، وتوجه المناهج نحو التعلم كيف تفكر، وكيف تتعلم، بدلا من تعلم كيف تتذكر، والتفكير المنتج هو التفكير الذي يشكل هدفا للتخطيط والتعليم فالتفكير كيف تصعد إلى قمة الجبل أهم من عملية الصعود إلى الجبل بطريقة آلية؛ فالطالب يشكل موضوعا وهدفا لأن تركز الجهود له من أجل تحقيق التفكير المتقن وزيادة تحصيله الدراسي وتكيفه مع المدرسة والمجتمع، وإن التأكد من انقائ هذه المهارات وتوظيفها في مواقف التعلم تسهم في زيادة ثقة المتعلم بنفسه، زيادة مقدرة ضبطه وسيطرته على ما يحدث من عمليات ربط واستنتاج، واستدعاء، وزيادة درجة تحصيله الدراسي وزيادة درجة تكيفه السوي في المدرسة والمجتمع (Qatami and Qatami,2000).

ولتحقيق الغايات المرجوة من التعلم فلا بد أن يتم في بيئة تعليمية مناسبة تتوفر فيها الأنشطة التعليمية والتفاعلية المنسجمة مع المحتوى والتي تزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم؛ لتحقيق الزيادة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة؛ لذا يرى الباحث ضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة من خلال البرمجيات التعليمية في التدريس لما لاحظته من اهتمام طلبة المرحلة الأساسية بالتطبيقات الرقمية والبرمجيات التعليمية، وهذا ما سوغ للباحث إجراء هذه الدراسة التي سعت لتقصي أثر استخدام برمجية تعليمية في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية في تربية وادي السير في التحصيل ومهارات التفكير العليا.

الدراسات السابقة:

تناولت عديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية موضوع فاعلية البرمجيات التعليمية؛ لأثرها الفعال في العملية التعليمية، ومن هذه الدراسات ما يأتي:

أجرى شلول (Al-Shloul,2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج جوجل إيرث Google earth في التحصيل لمادة التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث الأساسي بمنطقة تربية إربد الأولى، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار شعبتين من شعب الصف الثالث الأساسي بمدرسة جميلة بو باشا، في كل شعبة (26) طالبا وطالبة، قسمت عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى تجريبية درست باستخدام جوجل إيرث، والثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية (الصور والخرائط الورقية)، وبالإعتماد على الاختبار التحصيلي البعدي، أظهرت النتائج وجود أثر لبرنامج جوجل إيرث

Google earth في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي على اختبار التربية الاجتماعية والوطنية، وكشفت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في تحصيل الطلبة في مادة التربية الاجتماعية والوطنية يعزى إلى طريقة التدريس، وقد جاء الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى الخوالدة (Al-Khwald,2013) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام أسلوب التعلم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن واتجاهاتهم نحوه، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبا وطالبة، تم اختيارهم قصداً من أربع مدارس، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتكونت من مدرستين الأولى للذكور وبلغ عدد طلبتها (25) طالبا، والأخرى للإناث وبلغ عدد طالباتها (25) طالبة، ومجموعة تجريبية كانت من مدرستين، الأولى للذكور وبلغ عدد طلبتها (20) طالبا، والأخرى للإناث وبلغ عدد طالباتها (20) طالبة. وقد تم تدريس طلبة المجموعة التجريبية الوحدة الأولى من كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث الأساسي بطريقة التعلم الإلكتروني، بينما تم تدريس طلبة المجموعة الضابطة الوحدة ذاتها بالطريقة الاعتيادية؛ ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداتي الدراسة وهما: الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات. وقد أظهرت النتائج ما يأتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وكانت هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة الختاتنة (Al-Khatanah,2013) التعرف إلى أثر استخدام الألعاب التعليمية في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية في محافظة الكرك، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي، تم التأكد من صدقه وثباته. تكونت عينة الدراسة من (38) طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدرسة شويح الأساسية المختلطة، مقسمة إلى مجموعتين تجريبية (19) طالبا وطالبة، وضابطة (19) طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل، وكانت الفروق لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الألعاب التعليمية.

وأجرى الصقيرات (Al-Sqayrat,2012) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية استراتيجية المنظم المتقدم في تحصيل طالبات الصف الثالث الأساسي في التربية الاجتماعية والوطنية مقارنة بالطريقة الاعتيادية من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر التدريس باستخدام طريقة المنظم المتقدم

"المقارن" في تحصيل طالبات الصف الثالث الأساسي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية عند مستوى التذكر والفهم والتطبيق والتحليل؟ وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثالث الأساسي في مديرية التربية والتعليم للزرقاء الأولى للفصل الدراسي الثاني وعددهن (4271) طالبة، وتكونت عينة الدراسة من (88) طالبة موزعات على مجموعتين، الأولى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية وبلغ عدد طالباتها (44) طالبة، والأخرى تجريبية درست باستخدام استراتيجية المنظم المتقدم وبلغ عدد طالباتها (44) طالبة، وقد أستخدمت اداتان؛ الأولى: مادة تعليمية (وحدة الكون من حولي) منظمة بطريقة المنظم المتقدم، والثانية: اختبار تحصيلي، وتم التأكد من صدق الاختبار والمنظم المتقدم بعرضهما على محكمين مختصين، وقد أظهرت النتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل لصالح المجموعة التجريبية.

وقام هيان واتسوسي ومانسوره (Haiyan, Atsusi & Mansureh, 2010) بإجراء دراسة هدفت إلى قياس أثر ألعاب رياضية حاسوبية حديثة في تحصيل الطلبة في الرياضيات ودافعيتهم نحوها، وشارك في الدراسة (193) طالبا وطالبة، توزعوا في مجموعتين: ضابطة وتجريبية، أشارت الدراسة إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الألعاب الحاسوبية على طلبة المجموعة الضابطة، كما تحسنت دافعيتهم نحو تعلم الرياضيات.

وبينت دراسة الهيب (Al-laheeb, 1999) أثر استخدام أحد برامج الحاسوب في مادة الفيزياء في موضوع (خواص السوائل) في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام المنهج التجريبي بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من 50 طالبا موزعة على مجموعتين إحداهما المجموعة التجريبية وعددها 25 طالبا درست باستخدام الحاسب الآلي، والمجموعة الأخرى درست بالطريقة الاعتيادية وعددها 25 طالبا، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلاب عند المجموعتين التجريبية والاعتيادية عند مستوى التذكر والفهم والتطبيق.

وأشارت دراسة ملاك (Malak, 1995) إلى أثر استخدام طريقة التعليم باستخدام الحاسوب في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي في مادة الكيمياء واتجاهاتهم نحوها ونحو الحاسوب، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (49) طالبا وطالبة قسمت إلى مجموعتين إحداهما (23) طالبا والأخرى (26) طالبة في مدرستي المشايخ للبنين والبنات في الأردن، وتم توزيعهم إلى مجموعتين: إحداهما

تجريبية وتضم (24) طالبا وطالبة، والأخرى (25) طالبا وطالبة كمجموعة ضابطة بحيث يدرس الطلاب بمعزل عن البنات في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد توصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل الطلبة لمادة الكيمياء ولكن وجد اتجاه إيجابي في اتجاهات الطلاب نحو الحاسوب.

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة في موضوع الدراسة، تبين أن معظم الدراسات تناولت فاعلية البرمجيات التعليمية في تنمية التحصيل، وإيصال المفاهيم، وأثبتت نتائج كثير من الدراسات فاعلية البرمجيات التعليمية على اختلاف أنماطها في زيادة التحصيل الدراسي، فضلاً فاعليتها في الإسهام في الاحتفاظ بالمعلومات والمفاهيم التي تم تدريسها من خلال البرمجيات التعليمية، كما ولها نتائج إيجابية في التحصيل المعرفي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل كما تؤثر في دافعتهم للتعلم، وقد استفاد الباحث منها باختيار منهجية الدراسة وكيفية تحديد مجتمع الدراسة وعينتها وكيفية إجراء الدراسة وكتابة الاطار النظري واستخدام المعالجة الإحصائية المناسبة ومناقشة نتائج الدراسة، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات من حيث مجتمع الدراسة وعينتها وبرمجيتها التعليمية المستخدمة والمقرر الدراسي.

مشكلة الدراسة:

تهيء البرمجيات التعليمية المختلفة بيئة تعليمية تعليمية مليئة بالتشويق والإثارة والحيوية، ويمكن المعلم من التدريس والاختبار بأسلوب شيق وممتع يثير الدافعية والاستمرارية في عملية التعلم لدى الطلبة؛ وبذلك تعد هذه البرمجيات أداة مساعدة للتعلم والفهم بشكل أفضل والمقدرة على تطبيق ما تعلمه في المواقف اليومية بشكل متقن.

فقد أشارت نتائج اختبارات ضبط نوعية التعليم التي تجريها وزارة التربية والتعليم إلى وجود ضعف عام لدى الطلبة في مهارات التفكير العليا، ولاحظ الباحث تدني في إدراك الطلبة لأهمية بعض المفاهيم السياحية والاجتماعية في البيئة الأردنية من خلال عمله الإشرافي، لذلك رأى الباحث تصميم استراتيجيات تعليمية تسهم في تدريس السياحة في المملكة الأردنية الهاشمية بإسلوب شيق وجذاب. وعليه تتناول الدراسة الحالية أثر استخدام برمجية تعليمية في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي ومهارات التفكير العليا لديهن في تربية لواء وادي السير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية، إذ استخدم الباحث برمجية تعليمية قام بإعدادها باستخدام برمجية (Dream weaver) لهذا الغرض.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- ❖ التعرف إلى أثر استخدام برمجية تعليمية وأثرها في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي في مادة التربية الاجتماعية ومهارات التفكير العليا لديهن في تربية لواء وادي السير .
- ❖ التعرف إذا كانت هناك فروق في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي ومهارات التفكير العليا بين الطالبات اللواتي استخدمن البرمجية التعليمية (المجموعة التجريبية) وبين طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية.
- ❖ الإفادة من التقنية الحديثة وخصوصا البرمجيات التعليمية.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين البحثيين الآتيين:

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي تحصيل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تدريس مادة التربية الاجتماعية والوطنية تعزى إلى طريقة التدريس؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية وعلامات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير العليا في مادة التربية الاجتماعية والوطنية تعزى إلى طريقة التدريس؟

فرضيات الدراسة:

في ضوء السؤالين السابقين، حاولت الدراسة اختبار الفرضيتين الصفريتين الآتيين:

- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي تحصيل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تدريس مادة التربية الاجتماعية والوطنية تعزى إلى طريقة التدريس؟
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية وعلامات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير العليا في مادة التربية الاجتماعية والوطنية تعزى إلى طريقة التدريس؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال الدور الذي تقوم به برمجيات التعليم وتكنولوجيا المعلومات في التدريس، والتي تسهم في تفادي الصعوبات التي يواجهها الطلبة في اكتساب مهارة التفكير العلمي، والذي تعد تنميته هدفا من الأهداف المهمة والأساسية في التربية الحديثة، وكذلك تسهم في اطلاع المعلمين والمشرفين التربويين وكل من له علاقة بتطوير التعليم على واقع استخدام البرمجيات التعليمية، وعلاقة ذلك بمستوى تحصيل الطلبة ومخرجات التعليم الأساسي وتبنيها في تدريس الطلبة إذا أثبتت الدراسات بأن هناك أثر إيجابي لاستخدامها في التحصيل وإعداد برمجيات أخرى لمختلف المقررات التدريسية لمختلف المراحل الأساسية، كما وأنها تشجيع الباحثين على إجراء دراسات مماثلة.

التعريفات الإجرائية:

البرمجية التعليمية:

هي برمجية تعليمية تستخدم في تدريس وحدة رحلة في وطني (السياحة في المملكة الأردنية الهاشمية) للصف الرابع الأساسي، ومن خلالها يقوم المعلم بتدريس الطالبات، وإجراء نشاطات متنوعة، فضلاص عن وجود تقويم للطالبات لما تم فهمه.

التحصيل:

الدرجة التي تحصل عليها الطالبة نتيجة إخضاعها لمجموعة من الفقرات الاختبارية بطريقة منظمة للتحقق من درجة نجاح المتعلم في مادة التربية الاجتماعية والوطنية وفي هذه الدراسة، تم قياس التحصيل بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة بالاختبار البعدي أو بالفرق بين درجة الطالبة في الاختبار البعدي والاختبار القبلي.

مهارات التفكير العليا:

هي مجموعة من المهارات المتقدمة التي تتحكم في العمليات العقلية للفرد الثلاث العليا في هرم "بلوم" وهي:

– التحليل Analysis: هي مهارة تحليل المعلومة للتعرف إلى المكونات الجزئية، وفهم العلاقات، أي هي مقدرة المتعلم على تجزئة المادة التعليمية المعطاة له، وإدراك العلاقات بين الأجزاء، والتعرف إلى المبادئ التي تحكم هذه العلاقات.

- التركيب Synthesis: عملية تجميع الأجزاء أو العناصر مع بعضها في شكل جديد لتكوين إنتاج أصيل، أي هي مقدرة المتعلم على القيام بتجميع الأجزاء المختلفة من المحتوى، أو الموضوع الرئيس في إيجاد شيء جديد يختلف عن الأشياء السابقة.
- التقويم Evaluation: عملية الحكم على قيمة، أو نوعية الفكرة، أو الشيء، أو النشاط الممارس، أو المعنى.

ويتم قياس هذه المهارات بالعلامة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات التفكير العليا الذي أعده الباحث
الطريقة الاعتيادية:

هي الطريقة المتبعة في التدريس وتعتمد على الشرح والتفسير والمناقشة ويُعد المعلم محور العملية التدريسية ولا يتم فيها استخدام التقنية الحديثة.
مقرر التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع:
مقرر من المقررات الإلزامية التي أقرتها وزارة التربية والتعليم الأردنية على طلبة الصف الرابع الأساسي والمعمول به منذ العام الدراسي 2015/2016م.
المرحلة الأساسية:

ويقصد بها المرحلة التي تشمل الصفوف من الأول إلى العاشر وفقا للسلم التعليمي الذي أقرته وزارة التربية والتعليم الأردنية.

حدود الدراسة ومحدداتها: تتحدد هذه الدراسة بما يأتي:

1. اقتصرت هذه الدراسة على طالبات الصف الرابع الأساسي في تربية لواء وادي السير ممن أجريت عليهن الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/2019.
2. اقتصرت هذه الدراسة على مادة التربية الاجتماعية والوطنية وحدة رحلة في وطني (السياحة في المملكة الأردنية الهاشمية).
3. دراسة أثر استخدام برمجية تعليمية (من إعداد الباحث) في تحصيل الطالبات المعرفي، ومهارات التفكير العليا لديهن.
4. نتائج الدراسة تعتمد على صدق أداة الدراسة المعدة وثباتها من أجل تحقيق أهدافها.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي للتعرف إلى أثر المتغير المستقل (طريقة التدريس) باستخدام (البرمجية التعليمية، الطريقة الاعتيادية) على المتغير التابع (التحصيل ومهارات التفكير العليا)، إذ تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وتقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية تم تدريسها باستخدام البرمجية التعليمية، وضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية. وضبط تكافؤ المجموعتين بخضوع كلا المجموعتين لاختبار تحصيلي قبلي والمقارنة بينهما باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينتين المستقلتين إذ تأكد تكافؤ المجموعتين.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الرابع الأساسي بمديرية التربية والتعليم للواء وادي السير في محافظة العاصمة للعام الدراسي (2018/2019). واختار الباحث مدرستي الفقهاء الثانوية للبنات ومدرسة أم القرى الأساسية عشوائياً من مدارس تربية لواء وادي السير، والبالغ عددها (39) مدرسة تدرس الصف الرابع، وتكوّنت عينة الدراسة من 60 طالبة، وقسمت العينة إلى مجموعتين الأولى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية وبلغ عدد طالباتها 30 طالبة/أم القرى الأساسية، والأخرى تجريبية درست باستخدام البرمجية التعليمية وبلغ عدد طالباتها 30 طالبة/الفقهاء الثانوية للبنات.

أدوات الدراسة

أولاً: البرمجية التعليمية:

قام الباحث بتصميم برمجية تعليمية باستخدام برمجية (Dream weaver) لطالبة الصف الرابع الأساسي للمجموعة التجريبية، وذلك بعد الاطلاع على خطوات بناء البرمجيات التعليمية والإطار النظري.

ثانياً: الاختبار التحصيلي:

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي اتصف بشموله للمستويات المعرفية الأربعة الأولى من تصنيف بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل) في ضوء المنهاج المقرر، وواقع (15) سؤالاً من نوع اختيار من متعدد، ولكل سؤال ثلاثة بدائل واحدة منها فقط صحيحة، وذلك لقياس مدى تأثير التدريس بالبرمجية التعليمية مقارنة بالطريقة الاعتيادية في تنمية فهم طالبات الصف الرابع الأساسي لمادة التربية الاجتماعية والوطنية، وتم بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية: تحليل المحتوى المتضمن

في وحدة رحلة في وطني (السياحة في المملكة الأردنية الهاشمية) ، وتحديد الأهداف ونتائج التعلم التي يتوقع من الطالب تحقيقها بعد دراسته للوحدة، وكتابة فقرات الاختبار، ووضع البدائل للإجابة، ومراجعتها وتنقيحها وطباعتها بصورتها الأولية، كما تم إعداد أسئلة الاختبار من حيث مراعاة الدقة العلمية واللغوية وبصياغة واضحة وخالية من الغموض، وممثلة للمحتوى والأهداف المراد قياسها ومناسبتها للفترة العمرية للطلّبات.

صدق الاختبار:

جرى التحقق من صدق الاختبار في صورته الأولية من خلال عرض فقرات الاختبار مع الأهداف على محكمين من ذوي الخبرة والتخصص من أساتذة الجامعات في مجال التربية وأساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية، ومعلمين ومشرفين ومختصي المناهج في وزارة التربية والتعليم، وقد بلغ عدد المحكمين (10) محكمين، وطلب منهم التأكد من: وضوح الأهداف والأسئلة لغويًا، وتمثيل الفقرات للمحتوى، ومدى ملاءمة فقرات الاختبار للأهداف، وفاعلية البدائل المقترحة، ومدى شمولية الأسئلة للمحتوى، والوقت المحدد للاختبار، وأي مقترحات تساعد على تطوير الاختبار، ومن ثم تم التعديل بناء على آراء المحكمين بتعديل بعض الفقرات، وحذف بعضها الآخر منها وتم الإبقاء على الفقرات التي حازت على نسبة 80% فأكثر من آراء المحكمين وخرج الاختبار بصورته النهائية بواقع 10 فقرات فقط، وتم إعطاء كل فقرة علامتين، وبهذا تكون العلامة الكلية للاختبار من (20).

ثبات الاختبار:

وللتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث باختبار عينة أخرى محايدة من خارج عينة البحث وبواقع (30) طالبًا من مدرسة الفقهاء الأساسية للبنين وبعد أسبوع أعاد الاختبار ذاته على المجموعة ذاتها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون فكانت قيمته (0.763) وهو معامل ثبات مقبول لأغراض الدراسة.

ثالثًا: اختبار مهارات التفكير العليا:

قام الباحث ببناء اختبار لمهارات التفكير العليا من نوع الاختيار من متعدد، تكون في صورته النهائية من (30) فقرة، وقد اشتمل هذا الاختبار على مستويات بلوم المعرفية للعمليات العقلية العليا: (تحليل، وتركيب، وتقويم)، وقد تم بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

– اشتقاق مجموعة من الأهداف السلوكية وصياغتها في ضوء تصنيف بلوم في المجال المعرفي للمهارات العليا (تحليل، وتركيب، وتقويم) والمتوقع أن تحققها الطالبات من تعلمهن لمادة التربية الاجتماعية والوطنية.

– قام الباحث بإعداد جدول مواصفات فقرات اختبار مهارات التفكير العليا حسب الموضوع والمستوى المعرفي (تحليل، وتركيب، وتقويم) ونسبة التركيز للموضوع، وعدد الحصص، وعدد الأهداف.

– قام الباحث بتوزيع فقرات الاختبار التحصيلي على مستويات بلوم المعرفية.

صدق اختبار مهارات التفكير العليا:

جرى التحقق من صدق المحتوى للاختبار في صورته الأولية من خلال عرض فقرات الاختبار مع الأهداف على محكمين من ذوي الخبرة والتخصص في مجال التربية وعلم النفس وأساليب التربية الاجتماعية والوطنية، ومعلمين ومشرفين، وقد بلغ عدد المحكمين (10) محكمين، وطلب منهم التأكد من: وضوح الأهداف والأسئلة لغويا، وتمثيل الفقرات للمحتوى، ومدى ملاءمة فقرات الاختبار للأهداف، وفاعلية البدائل المقترحة، ومدى شمولية الأسئلة للمحتوى، والوقت المحدد للاختبار وأي مقترحات تساعد على تطوير الاختبار، وبناء على ملاحظات المحكمين وتوصياتهم أعيدت صياغة بعض الفقرات، وحذف بعضها الآخر، وتم زيادة بعض الفقرات، وُعدت هذه الملاحظات دليل صدق لمحتوى الاختبار.

ثبات اختبار مهارات التفكير العليا:

للتحقق من ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيق الاختبار بصورته الأولية على عينة استطلاعية مكونة من (34) طالبة، وحسب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون - 20 (K-R-20)، فبلغت قيمة الثبات (0.83)، وُعدت هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة، كما تم إعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية ذاتها بعد أسبوعين، وحساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغ (0.79) وُعدت هذه القيمة أيضا مقبولة لأغراض الدراسة، وبلغت العلامة القصوى للاختبار (30) علامة.

إجراءات الدراسة: قام الباحث بإتباع الخطوات الآتية:

1. اختيار أفراد الدراسة
2. إعداد أدوات الدراسة الثلاث وتصميمها: البرمجية التعليمية، الاختبار التحصيلي، اختبار مهارات التفكير العليا، والتحقق من إجراءات الصدق والثبات لها.
3. الحصول على إذن من وزارة التربية والتعليم، من أجل تطبيق الدراسة.
4. تطبيق الاختبارات القبليّة على الطلبة قبل البدء بالمعالجة، وهذه الاختبارات متمثلة في: الاختبار التحصيلي (التجريبية والضابطة)، اختبار مهارات التفكير العليا (التجريبية والضابطة).

5. التأكد من مقدرة طالبات المجموعة التجريبية على التعامل مع الحاسوب والبرامج التعليمية.
6. البدء بتطبيق المعالجات على المجموعتين الضابطة والتجريبية، فقد قام الباحث بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لمعرفته بإجراءات التعليم باستخدام البرمجية التعليمية، ومقدرته على حل المشكلات واستيعابها التي يمكن أن تواجه الطالبات خلال تعلمهن.
7. قام الباحث بالتطبيق بعد الانتهاء من تدريس الوحدة التعليمية وإجراء الاختبارات البعدية على الطالبات (التجريبية والضابطة).
8. تصحيح إجابات الطالبات على الاختبارين، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة لتحقيق أغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

- للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها قام الباحث باستخدام:
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأداء مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير العليا.
 - تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لفحص الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة، سواء على الاختبار التحصيلي، أو اختبار مهارات التفكير العليا وذلك لأن تحليل التباين المشترك يستخدم في الدراسات لتحليل البيانات المتعلقة بتصميم الاختبار القبلي والاختبار البعدي مع وجود مجموعة ضابطة.
 - تم اختيار تصميم عاملي لدراسة أثر المتغير المستقل، وهو طريقة التدريس في المتغيرات التابعة، وهي تحصيل الطالبات في مادة التربية الاجتماعية والوطنية، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهن، ويقع هذا التصميم تحت إطار التصاميم شبه التجريبية، وذلك لغيب عنصر الاختيار العشوائي لكل فرد من أفراد الدراسة، ويمكن توضيح التصميم على النحو الآتي:

O2	O1	X1	O2	O1 A
O2	O1	X2	O2	O1 B

حيث ترمز: المجموعة التجريبية A، المجموعة الضابطة B، التعلم باستخدام البرمجية التعليمية X1، التعليم بالطريقة الاعتيادية X2، القياس باستخدام الاختبار التحصيلي O1، القياس باستخدام اختبار مهارات التفكير العليا O2.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغير المستقل وهو: طريقة التدريس - التدريس باستخدام البرمجية التعليمية.

- التدريس وفق الطريقة الاعتيادية.

ثانياً : المتغيرات التابعة وهي: درجات تحصيل الطالبات في التربية الاجتماعية والوطنية.

- درجات تحصيل الطالبات في اختبار مهارات التفكير العليا.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ بين متوسطي تحصيل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تدريس مادة التربية الاجتماعية والوطنية يعزى الى طريقة التدريس؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي باختلاف طريقة التدريس، والجدول (1) يوضح ذلك:

الجدول (1) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة باختلاف طريقة

التدريس على الاختبار التحصيلي البعدي وعلاماتهم القبليّة

الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		العلامة الكلية	العدد	المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
3.35	12.17	1.45	6.60	20	30	الضابطة
2.17	16.80	2.05	6.47		30	التجريبية

يشير الجدول (1) أنّ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام البرمجية التعليمية على الاختبار التحصيلي البعدي كان الأعلى إذ بلغ (16.80)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية إذ بلغ (12.17)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (المشترك) (ANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (2):

الجدول (2) تحليل التباين المصاحب (المشترك) لأداء مجموعتي الدراسة باختلاف طريقة التدريس على

الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة إبتا
الاختبار القبلي	7.989	1	7.989	1.001	0.321	0.017
طريقة التدريس	317.689	1	317.689	39.800	0.000	0.411

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة إبتا
الخطأ	454.978	57	7.982			
الكلية المعدل	784.983	59				

يشير الجدول (2) أن قيمة (ف) بالنسبة لطريقة التدريس قد بلغت (39.800)، عند مستوى دلالة (0.000)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة باختلاف طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، البرمجية التعليمية) على الاختبار التحصيلي البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي تحصيل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تدريس مادة التربية الاجتماعية والوطنية تعزى إلى طريقة التدريس. وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي، ومن أجل معرفة لصالح من كان الفرق، فالجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة باختلاف طريقة

التدريس على الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	العدد	العلامة الكلية	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	30	20	12.18	0.52
التجريبية	30		16.79	0.52

يشير الجدول (3) أنّ المتوسط الحسابي المعدل لطالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام البرمجية التعليمية على الاختبار التحصيلي البعدي كان الأعلى إذ بلغ (16.79)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة (12.18)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى استخدام البرمجية التعليمية في تدريس طلبة الصف الرابع لمادة التربية الاجتماعية والوطنية.

وتعود فاعلية البرمجية التعليمية في زيادة تحصيل الطالبات إلى عدة أمور منها: أن استخدام الحاسوب في تعليم مادة التربية الاجتماعية والوطنية يعزز التعليم الذاتي لدى الطالبات مما يساعد في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وبالتالي يؤدي إلى تحسين نوعية التعلم والتعليم، كما أن التغذية الراجعة الفورية في تشخيص الأخطاء وتصحيحها ومعالجتها بعد كل استجابة قد تشجع المتعلم على تصحيح أخطائه؛ مما يؤدي بالتالي إلى تحسين التعلم والتحصيل لديه، ولعل الدافعية التي تحدثها الألوان والرسومات والحركة المستخدمة في البرمجية التعليمية تضيف عنصراً مهماً للتفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية مما يؤدي إلى زيادة دافعية التعلم لديه وبالتالي زيادة التحصيل.

وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات سابقة منها: (Al-Shlool,2015)، (Al-Khwalda,2013)، (Al-Khattatnah,2013)، (Al-Sqayrat,2012)، (Haiyan, Atsusi & Mansureh,2010). بينما اختلفت مع دراسات سابقة منها (Al-Laheeb,1999) (Malak,1995).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية وعلامات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير العليا في مادة التربية الاجتماعية والوطنية تعزى إلى طريقة التدريس؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي باختلاف طريقة التدريس، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة باختلاف طريقة التدريس على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي، وعلاماتهم القبليّة

المهارة	المجموعة	العدد	العلامة الكلية	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
تحليل.	الضابطة	30	10	1.14	4.47	1.14	6.47
	التجريبية	30		1.41	4.33	1.30	7.43
تركيب.	الضابطة	30	10	1.40	4.40	1.40	6.40
	التجريبية	30		1.33	4.53	1.55	7.40
تقويم.	الضابطة	30	10	1.64	4.07	1.64	6.07
	التجريبية	30		1.55	4.20	1.45	7.27
كلي.	الضابطة	30	30	3.01	12.93	3.01	18.93
	التجريبية	30		3.19	13.07	2.53	22.10

يشير الجدول (4) أنّ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام البرمجية التعليمية على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي كان الأعلى إذ بلغ (22.10)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية (18.93)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (المشترك) (MANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (5):

الجدول (5) تحليل التباين المصاحب (MANCOVA) لأداء مجموعتي الدراسة باختلاف طريقة التدريس

على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة إبتا
الاختبار القبلي	تحليل	40.144	1	40.144	41.840	0.000	0.423
	تركيب	30.054	1	30.054	21.865	0.000	0.277
	تقويم	90.774	1	90.774	90.839	0.000	0.614
	كلي	455.635	1	455.635	257.313	0.000	0.819
المجموعة	تحليل	12.875	1	12.875	13.419	0.001	0.191
	تركيب	13.973	1	13.973	10.166	0.002	0.151
	تقويم	19.481	1	19.481	19.495	0.000	0.255
	كلي	137.828	1	137.828	77.836	0.000	0.577
الخطأ	تحليل	54.689	57	.959			
	تركيب	78.346	57	1.374			
	تقويم	56.959	57	.999			
	كلي	100.932	57	1.771			
الكلي المعدل	تحليل	108.850	59				
	تركيب	123.400	59				
	تقويم	169.333	59				
	كلي	706.983	59				

يشير الجدول (5) أن قيمة (ف) بالنسبة لطريقة التدريس قد بلغت (77.836) عند مستوى دلالة (0.000) للدرجة الكلية للاختبار، وبلغت بين (19.495 - 10.166) مستوى دلالة بين (0.000 - 0.002) للمهارات الفرعية للاختبار، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة باختلاف طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، البرمجية التعليمية) على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي ومهاراته الفرعية كافة، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية وعلامات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير العليا في مادة التربية الاجتماعية والوطنية تعزى إلى طريقة التدريس؟. وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعات الدراسة من أجل معرفة لصالح من كان الفرق، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة باختلاف طريقة التدريس على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تحليل	الضابطة	6.49	0.18
	التجريبية	7.41	0.18
تركيب	الضابطة	6.42	0.21
	التجريبية	7.38	0.21
تقويم	الضابطة	6.10	0.18
	التجريبية	7.24	0.18
كلي	الضابطة	19.00	0.24
	التجريبية	22.03	0.24

يشير الجدول (6) إلى أن المتوسط الحسابي المعدل لطالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام البرمجية التعليمية على اختبار مهارات التفكير العليا البعدي كان الأعلى إذ بلغ (22.03)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة (19.00)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير العليا لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى استخدام البرمجية التعليمية في تدريس طلبة الصف الرابع لمادة التربية الاجتماعية والوطنية.

ويعزى تفوق المجموعة التجريبية لفاعلية الإجراءات التي تم تصميم البرمجية التعليمية بها ضمن خطط تدريسية، ولأنها تسمح للطالبة بالسير حسب مقدراتها وسرعتها للوصول إلى مستويات عليا من التفكير، وربما يكون تفوق المجموعة التي تعلمت باستخدام البرمجية التعليمية أن الطالبة تتعلم حسب سرعتها ومقدرتها ورغبتها دون تأثير من الآخرين ونقدم، واستخدام البرمجية التعليمية لفترات أكثر زاد من ثقة الطالبة بنفسها، مما أدى إلى زيادة مقدرتها على التعامل مع مستويات عليا من التفكير مثل التحليل والتركيب، وقد يعزى ذلك أيضا إلى استخدام أنماط مختلفة من التقويم والتغذية الراجعة الفورية التي يوفرها البرمجية التعليمية، تناسبت مع مقدرة الطالبات وسرعتها في التعلم، مما قد يؤدي إلى فهم معمق ومقدرة على التعامل مع المواقف الجديدة، وزيادة عمليات التفكير، وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات سابقة منها: (Al-Shloul, 2015)، (Al-Haiyan, 2013)، (Al-Khattatnah, 2013)، (Al-Sqayrat, 2012)، (Al-Laheeb, 1999) و (Mansureh, 2010) و (Malak, 1995).

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- ضرورة استخدام البرمجيات التعليمية في التدريس لأثرها في زيادة تحصيل الطلبة ومهارات التفكير العليا.
- ضرورة تدريب المعلمين وتوجيههم على تصميم برمجيات تعليمية وتطويرها في مجال المناهج التي يدرسونها.
- إجراء دراسات من قبل باحثين آخرين عن مدى فاعلية البرمجيات التعليمية في التدريس.

References

- Abo Zina, Fareed. (2010) **Developing and teaching school mathematics curricula**, Amman, Dar Wael for Publishing.
- Abood, Hussein. (2000). **Computer in education**, Amman, Dar Wael for Publishing. Salem, Ahmed. (2004).
- Al-Khattatnah, Nisreen Abdullah, (2013). **The impact of using educational games in the achievement of elementary fourth grade students in social and national education in Al-Karak City**, Unpublished Master Thesis, Mu'tah University. Al-Karak, Jordan.
- AL-Khwalda, Moad. (2013) **The impact of using e-learning method on the achievement of elementary third-grade students in the field of social and national education in Jordan**, Research and articles.
- Al-Laheeb, Ibrahim Abdullah. (1999) **The impact of using one of the computer programs in physics on the achievement of the secondary first-grade students**, Unpublished Master Thesis, Riyadh, King Saud University.
- Al-Mannai, Abdullah Salem. (1992) The computer is an aid in the educational process, **Qatar Education Magazine**, 21th Year, No. 101, Doha, Qatar, P. 246.
- Al-Qatami, Yousef and Al-Qatami, Nayefeh (2000). **The psychology of Al-Roshd Library**.
- Al-Sharhan, Jamal. (2005) Studying the opinions of faculty members at King Saud University College of Education in the Internet, **King Saud University Journal**, 2 (14), 572-551.
- Al-Shloul, Nidaa Ahmed Hamza. (2015) **The impact of using Google Earth on the achievement of social and national education for elementary third-graders**, Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

- Al-Sqayrat, Wafa' Abd al-Majid (2012). **The impact of teaching of using the advanced regulator method in achieving the elementary third grade students in social and national education in AL -Zarqa first schools**, University of Mu'tah, AL-Karak, Jordan. Arab Emirates: Dar Al-Kitab Al-Jamie' **classroom learning**, Dar Al Shorouk for publication and distribution
- Haiyan, B., Atsusi, H., & Mansureh, K. (2010). The effects of modern mathematics computer games on mathematics achievement and class motivation. **Computers & Education**. 55(2), 427-443.
- Jarwan, Fathi (1999), **Teaching thinking concepts and applications**, United Malak, Hassan Ali. (1995). **The effect of using the method of computer education in the achievement of students in the first-grade of scientific secondary in chemistry and their attitudes towards computer**, Unpublished Master Thesis, Yarmouk University. Irbid, Jordan
- Salem, Ahmed (2004), **Education technology and e-learning**, Riyadh:

درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في مدارس قسبة المفرق جودة الاداء
التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة

فاطمة علوان الجمعان*

تاريخ قبول البحث 2019/5/25

تاريخ استلام البحث 2019/1/28

ملخص:

هدفت الدراسة تعرف درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في مدارس محافظة المفرق جودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة. وأستخدم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (123) معلماً ومعلمة، واستخدمت استبانة تكونت من (44) فقرة وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية: أن درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في مدارس محافظة المفرق جودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة من وجهة نظرهم كبيرة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير (الجنس) وجاءت الفروق لصالح الإناث، ودلت النتائج على عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية. وفي ضوء النتائج اوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لتنمية مهارات المعلمين وفق معايير الاقتصاد المعرفي.

الكلمات المفتاحية: الدراسات الاجتماعية والوطنية، جودة الاداء التدريسي، اقتصاد المعرفة.

* وزارة التربية والتعليم/ الأردن.

The Degree to Which Teachers of Social and National Studies in the Schools of Kasbah Mafraq have the Quality of Teaching Performance in light of the Requirements of the Knowledge Economy

Fatmeh Elwan Muflih Al Jam,An*

Abstract:

The purpose of the study was to determine the degree to which teachers of social and national studies in the schools of Mafraq Kasbah have the quality of teaching performance in light of the requirements of the knowledge economy. The descriptive methodology was used. The sample consisted of (123) male and female teachers, and used a questionnaire consisting of (44) items. The study found the following results: The degree to which the teachers of social and national studies in the schools of Mafraq Kasbah according to their quality of teaching performance in light of the requirements of the knowledge economy from their point of view is medium. The results showed that there were no differences in the responses of the sample members due to the variable of experience, the scientific qualification, and the educational stage. In light of the results, the study recommended holding training courses for the development of teachers' skills according to the knowledge economy standards.

Keywords: Social and National Studies, the Quality of Teaching Performance, Knowledge Economy.

المقدمة

يعدّ منهج الدراسات الاجتماعية من المناهج التي تهتمّ بجميع الجوانب المختلفة لشخصية الطالب وتنمي فيه الشخصية الاجتماعية التي تمتلك المهارات الحياتية والعلمية والتي تستطيع التعامل مع المشكلات التي قد تواجهه واتخاذ القرارات المناسبة.

ويعدّ التعليم من أهم مصادر التنافس بين الدول بوصفه يعمل على تنمية راس المال البشري الذي ينعكس على كافة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية وغيرها، وفي إطار هذا التنافس احتلت الجودة في التدريس وتقديم المعرفة معيار النفاضل بينها.

لذا اصبحت المجتمعات الحديثة امام تحد كبير يتمثل في مقدرتها على الوصول الى مرحلة المجتمع المعرفي، فالتقدم والتطور لأي مجتمع أصبح مرهونا بمقدرته على أن يستثمر المعرفة بشكل فعّال، ويتم ذلك من خلال استثمار التعليم لتطبيق النظريات المعرفية العلمية. كل ذلك دعا كثير من الدول الى العمل على انشاء مجتمعات معرفية تعمل على انتاج المعرفة، ونشرها وتوظيفها بكفاءة في مجالات النشاط المجتمعي كافة، سواء أكانت اقتصادية ام سياسية أم اجتماعية. وهذه المجتمعات هي التي تُحسن استخدام المعرفة لاتخاذ قرارات سليمة. ويهدف دمج اقتصاد المعرفة في عملية التعلم والتعليم الى وصف الظواهر المرتبطة بموضوع المعرفة وتفسيرها وفهمها، والتنبؤ بما سيكون عليه المستقبل، والتحكم بالظروف والسيطرة عليها لزيادة الانتفاع بها، ومراجعة الوضع الحالي (Altbach, Philip,2013. p324).

واشار ولسون وباي(Wilson & Bai,2011) في دراستهما "العلاقة بين معرفة المعلمين للمعرفة حول مفهوم ما وراء المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي" الى ان تدريس الطلبة ليصبحوا قادرين على التفكير ما وراء المعرفة يتطلب فهما عميقا لمفهوم التفكير في ما وراء المعرفة، وللمفهوم النظري المعرفي لما وراء المعرفة وهذا يستدعي معلما يمتلك فهما عميقا لهما.

ورأى حدوش والفوراعة(Hadosh & Fwarah A,2015) بانه اذا كانت غاية التربية الاولى والاحيرة هي صنع المواطن الصالح القادر على ان يكون مواطنا نافعا لنفسه ولأمتة فلا بد من اصلاح المعلم الذي يعد الدعامة الاساسية في البيئة التعليمية، فالمعلم يقف دائما في طليعة العناصر الوطنية الشاعرة بمسؤولياته الاجتماعية والسياسية والتربوية والمدركة بوعي قضايا مجتمعه وعصره فهو رسول العلم والتعليم يبني وينشئ انفسا وعقولا.

ولكون المواد الاجتماعية احد مجالات المنهج فانها تسهم اساهما واضحا في تنمية الولاء للوطن كما تقوم بدور فاعل في تنمية القيم والاتجاهات الاجتماعية والانماط السلوكية المرغوب فيها والتي تساعد على التكيف مع ظروف الحياة المتغيرة من خلال الخبرات التعليمية التي تقدمها والقيم التي تسعى الى تحقيقها لتقدير التراث الاجتماعي والمحافظة على الصالح منه (Tawalba & Others,2010. p78)

وبهذا فان معلم الدراسات الاجتماعية مطالب بأدوار جديدة تتناسب والتطورات المتسارعة في كافة مجالات الحياة وممارسته لهذه الادوار التدريسية في ضوء الاقتصاد المعرفي وتنمية مهاراتهم في هذا الجانب بجانب بوصفه ماسة ومطلبا ضرورياً من خلال تقديم المعارف والمهارات وتدريبهم عليها ومتابعتهم فيها اثناء الخدمة من قبل الاشراف التربوي.

وأشار والتر (Walter,2004) بان التكنولوجيا والمعرفة هما العاملان الرئيسان للنمو والتنمية المستدامة، وأصبحت الثروة الحقيقية للأمم تكمن في العقول بالدرجة الأولى.

وهناك عدد من الدراسات العربية والاجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية وقد تم عرض الدراسات من الاقدم الى الاحداث على النحو الاتي:

هدفت الدراسة التي اجراها بونال ورامبلا (Bonal & Rambla,2003) الى معرفة دور المعلم في تكوين مجتمع تربوي في ضوء معطيات الاقتصاد المعرفي وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في أربع مدارس طبقت عليهم مقابلات وبطاقة ملاحظات وقد اظهرت النتائج ان المعلمين كانوا يقاومون التغيير والاندماج في الاقتصاد المعرفي نظرا لعدم وضوح فكرة الاقتصاد المعرفي لديهم ويعود ذلك الى عدم قيام المسؤولين ببيان طبيعة دور المعلم الجديد والذي ادى الى عدم استخدامهم لاستراتيجيات حديثة

اما دراسة عيادات (Eiadat,2005) فقد هدفت الى بناء برنامج تدريبي لتنمية المهارات الادائية لدى معلمي التعليم الصناعي في ضوء التوجه نحو الاقتصاد المعرفي في الاردن وبيان أثره في تنمية تلك المهارات. تكونت عينة الدراسة من (56) معلما من معلمي التعليم الصناعي، تم تطبيق بطاقة الملاحظة عليهم. كشفت النتائج عن وجود أداء جيد لمعلمي التعليم الصناعي للمهارات الادائية في ضوء الاقتصاد المعرفي حسب المعيار الذي اتبعته الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة المهارات الادائية لمعلمي التعليم الصناعي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

وهدفت دراسة النعيمات (Naimat,2009) التعرف الى الاقتصاد المعرفي في عناصر العملية التعليمية في الاردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (1542) معلما و(2530) معلمة، كما اختيرت اخرى من الخبراء التربويين بلغت(32) خبيرا تربويا. واطهرت نتائج الدراسة ان الدرجة الكلية لأثر الاقتصاد المعرفي في عناصر العملية التعليمية كانت مرتفعة، ووجود فروق تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لصالح الاناث وفئة الدبلوم فأعلى ولصالح ذوي الخبرة الاعلى.

اما دراسة بني دومي (Bani Doumi,2010) فقد هدفت الى الكشف عن درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية، من وجهة نظرهم. من خلال التطبيق على عينة مكونة من (92) معلما ومعلمة من معلمي العلوم الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك. وقد اشارت النتائج الى ان درجة الامتلاك كانت متوسطة، كما اشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا في درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية التعليمية تعزى للجنس، لصالح الاناث ووجود فروق دالة احصائيا في درجة الامتلاك تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

وهدفت دراسة العساف (Assaf,2012) الى التحقق من مدى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بأدوارهم التدريسية في ضوء المناهج المبنية على الاقتصاد المعرفي، وقد تكونت عينة الدراسة من 125 معلما ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية عمان الثانية، اختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة وتم بناء الاستبانة مستندا الى الادب التربوي والدراسات السابقة، وكشفت نتائج الدراسة ان وعي المعلمين بأدوارهم التدريسية في ضوء المناهج المبنية على الاقتصاد المعرفي كان مرتفعا، كما تبين ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية في وعي المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على درجة الماجستير، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في وعي المعلمين، تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص الاكاديمي، والخبرة التدريسية.

وهدفت دراسة باندي (Pandey,2012) الى التعرف إلى مدى توظيف مهارات الاقتصاد المعرفي في المدارس الثانوية لدى عينة تكونت من (217) معلما ومعلمة في فرنسا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وأظهرت النتائج وجود مستوى متدن لمهارات الاقتصاد المعرفي لدى افراد عينة الدراسة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تطبيق مهارات الاقتصاد المعرفي

يرعى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات. كما اكدت النتائج على دور الاقتصاد المعرفي في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

دراسة حسن (Hassan,2012) وهدفت الكشف عن مدى امتلاك معلمي اللغة العربية في محافظة البلقاء بالاردن لمفاهيم اقتصاد المعرفة في ضوء بعض المتغيرات، وأشارت النتائج الى ارتفاع درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمفاهيم اقتصاد المعرفة في مجالي المعلم وادارة الصف، وتخطيط وتنفيذ الدرس، ودرجة متوسطة في مجال الطلبة واستراتيجيات التدريس، وتقنيات التعليم، والتقويم، والتطور المهني

واجرى الرومي (Al-Roumi,2014) دراسة هدفت الى التعرف إلى ادوار معلمي المرحلة الثانوية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة، والوقوف على المتطلبات التي ينبغي توفرها لمساعدة معلمي المرحلة الثانوية على القيام بأدوارهم في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة، وقد أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (368) معلماً، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية وتكونت اداة الدراسة من (32) فقرة، وبينت النتائج ان من ادوار معلم المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة دوره في المحافظة على الهوية الاسلامية، ومساعدة الطلبة على الابداع، وان هناك متطلبات ينبغي توفرها لمساعدة معلم المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة، وبرزها تدريب الطالب على دمج التقنية الحديثة ووسائل الاتصال، وشبكة الانترنت في التعليم.

وهدفت دراسة العمري والبركات وجوارنة (Al Omeiri; Al Barakat, & Jawarneh,2014) الى الكشف عن تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة تلبية كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة في المرحلة الابتدائية لمتطلبات اقتصاد المعرفة ، استخدمت الدراسة منهجية البحث الكمي والنوعي لجمع البيانات حيث صممت استبانة اشتملت على أربعة مجالات تضمنت في مجملها قائمة معايير من (43) معياراً وطبقت على عينة عشوائية قصدية من معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في منطقة مكة المكرمة التعليمية. أظهرت النتائج ان كتب التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الابتدائي حصلت على درجات تقدير متوسطة في تلبية متطلبات اقتصاد المعرفة، فقد سجلت غالبية المعايير متوسطات حسابية ضمن درجات تقدير متوسطة. كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دالة احصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha=0.05$) في استجابات المشاركين تعزى لمؤهلاتهم العلمية، وخبراتهم التدريسية وتخصصاتهم الأكاديمية.

كما سعت دراسة الهريشي (Al-Harishi,2014) الى التعرف إلى درجة توظيف معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية للممارسات التدريسية وفق متطلبات اقتصاد المعرفة في مجال التخطيط والاعداد للدرس، استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم وتطوير الصفات والمهارات الشخصية للطلاب والاتصال والتفاعل الصفي والانشطة والتعليم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين وتوصلت الدراسة الى نتائج من اهمها ان توظيف معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية للممارسات التدريسية وفق متطلبات اقتصاد المعرفة كانت متوسطة

ودراسة الطويسي (Tuwaisi,2014) سعت الى تعرف درجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي كما يراها المشرفون التربويون في الاردن. إذ تم اختيار عينة مكونة من (62) مشرفا في مديريات التربية والتعليم في الاردن، وأشارت النتائج الى ان درجة الممارسة كانت متوسطة، كما اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، في حين لم تظهر فروق تعزى لمتغير الخبرة.

وهدفت دراسة الناشري (Al Nashry,2014) الكشف عن مدى امتلاك وتطبيق معلمي ومعلمات الدارسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في تعليم محافظة القنفذة لجودة الأداء التدريسي في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي. استخدم المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من المشرفين والمشرفات التربويين ومعلمي الدارسات الاجتماعية ومعلماتها للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية وللتعرف إلى درجة امتلاك جودة الأداء. تم توزيع أداة الدراسة على كامل المجتمع، بينت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك افراد عينة الدارسة لجودة الأداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة كانت درجة عالية، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة حول درجة الامتلاك تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي ولصالح المعلمات، ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة التدريسية ولصالح من خبراتهم أقل من خمس سنوات. كما بينت النتائج عدم وجود فروق تعزى للتخصص. أما بالنسبة لدرجة تطبيق مضامين اقتصاد المعرفة ومتطلباته فقد جاءت بدرجة متوسطة. كما بينت النتائج وجود فروق في تطبيق افراد العينة لمتطلبات اقتصاد المعرفة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي في مجال استراتيجيات التدريس لصالح المعلمات وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغيرات الخبرة التدريسية والتخصص الأكاديمي في جميع المجالات.

وهدفت دراسة الرشيد (Al-Rasheed,2015) الى اعداد قائمة معايير تقويم الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي في المملكة السعودية، واوضحت النتائج ان مستوى ممارسة المعايير بشكل عام يعد عاليا ولكنها لم تصل الى مستوى الاتقان.

واجرت الزدجالية (Alzedgalia,2016) دراسة هدفت الى التعرف إلى مدى وعي معلمي التربية الاسلامية بسلطنة عمان لأدوارهم التدريسية في ضوء الاقتصاد المعرفي والبالغ عددهم (300) معلم ومعلمة واختيرت العينة بالطريقة العشوائية وتوصلت الدراسة الى أن المتوسط العام لمدى وعي معلمي التربية الاسلامية بسلطنة عمان لأدوارهم التدريسية في ضوء الاقتصاد المعرفي جاء بدرجة متوسطة. وتوجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح الاناث وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

اجرى الكساب (Al-Kassab,2017) دراسة هدفت التعرف الى جودة الاداء التدريسي لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية بالمراحل التعليمية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، والبالغ عددهم(600) معلم ومعلمة، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، و اشارت النتائج إلى ان درجة امتلاك معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في جميع مجالات فقرات الاداة كانت كبيرة ووجود فروق لصالح المعلمين مقارنة بالمعلمات، ووجود فروق لصالح المعلمين الذين خبرتهم(اقل من 5 سنوات)، مقارنة بالمعلمين الذين خبرتهم(5-15 سنة) سنة، والمعلمين الذين خبرتهم(اكثر من 15)، ووجود فروق لصالح المعلمين الذين يحملون درجة الماجستير مقارنة بالمعلمين الذين يحملون درجة الدكتوراة، ووجود فروق لصالح معلمي المرحلة الثانوية مقارنة بمعلمي المرحلة الاساسية.

ودراسة الخوالدة (Al-Khawaldeh,2017) هدفت الى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصف في الملكة الاردنية الهاشمية وفقا لأدوارهن المستقبلية في ظل اقتصاد المعرفة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتألفت عينة الدراسة من (200) معلمة في مديرية لواء الجامعة في المدارس الحكومية والخاصة. وبينت النتائج أن تقديرات معلمات الصف للاحتياجات التدريبية في ظل اقتصاد المعرفي جاءت مرتفعة. وان تقديراتهن للاحتياجات التدريبية تختلف باختلاف سنوات الخبرة، ولصالح ذوات الخبرة (من5-10). وتختلف باختلاف نوع المدرسة ولصالح المدارس الحكومية. في حين لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، وجدت الباحثة أن الدراسات السابقة ركزت على أهمية جودة الاداء التدريسي في ضوء الاقتصاد المعرفي في العملية التربوية وما له من أهمية في تحقيق الأهداف التي تسعى المؤسسات التربوية الى تحقيقها. كما وجدت الباحثة في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة ذات علاقة بموضوع الدراسة تتوع الدراسات التي تناولت موضوع جودة الاداء التدريسي في ضوء الاقتصاد المعرفي بأي شكل من اشكاله وأن موضوع جودة الاداء التدريسي في ضوء الاقتصاد المعرفي قد تم تناوله محلياً وعربياً ودولياً، ومعظم هذه الدراسات استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة.

كما يلاحظ على الدراسات السابقة أنها شملت عديد من البيانات العربية والأجنبية مما يؤكد أهمية موضوع جودة الاداء التدريسي في ضوء الاقتصاد المعرفي وشملت الدراسات السابقة عدداً من المتغيرات التي تقيسها هذه الدراسة مثل الجنس، والخبرة، والمؤهل، والمراحل التعليمية التي يقوم بتدريسها. تباينت عينة الدراسات السابقة، فقد اعتمدت بعضها على المجتمع الأصلي كله كعينة للدراسة إما لصغره أو لضرورته، كما اختلفت العينات من حيث الفئة المستهدفة حسب هدف كل دراسة.

أجمعت الدراسات السابقة العربية والأجنبية على أهمية جودة الاداء التدريسي في ضوء الاقتصاد المعرفي في العمل التربوي، وضرورة أن تكون هناك دورات تدريبية أو مشاغل تربوية؛ لتدريب المعلمين على فهم جودة الاداء التدريسي في ضوء الاقتصاد المعرفي وتفعيله في مؤسساتنا التعليمية.

ولقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة من حيث: الاهتمام الى مراجع ودراسات سابقة لم تتطع عليها الباحثة سابقاً، وصياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها، وبناء الإطار النظري للدراسة، وبناء استبانة الدراسة وتطويرها، وتحديد الإجراءات المناسبة للدراسة.

وتتميز هذه الدراسة من حيث الفئة والمنطقة المستهدفة فيها حيث تناولت أهمية جودة الاداء التدريسي في ضوء الاقتصاد المعرفي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المفرق.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ينبغي تطوير تدريس منهج الدراسات الاجتماعية بأساليب غير تقليدية؛ لتحقيق المعرفة مدى الحياة وتطبيقها في مواقف مشابهة، وتحقيق الاقتصاد المعرفي الذي أصبح غاية لكل المناهج، والدول التي تستثمر في المواطن؛ لقلّة مواردها المادية وهو نعم الاستثمار لأنه استثمار في راس

المال البشري-الذي هو اساس كل استثمار وقاعدته -إذا ما تم التخطيط له بشكل يراعي حاجات الأفراد ومقدراتهم.

والمتعلم هو محور العملية التعليمية، والمنهاج جوهرها لذلك لا بد من تحقيق تكامل بين المدرسة والحياة من اجل تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين، ويمكن ذلك من خلال تطوير المناهج وربط حاجات المتعلمين باحتياجات المجتمع، ليتم من خلال ذلك اكتساب مهارات الحياة التي تجعلهم قادرين على التكيف والتفاعل بإيجابية مع المتغيرات حولهم، ومن خلال تدريبهم على كثير من المهارات المهمة في حياتهم، وبما ان المناهج التعليمية هي الوعاء الرئيس للتربية فقد اعطت كثير من الدول اهمية كبرى للمهارات الحياتية في أثناء تصميم مناهجها، وتحسين جودة النظم التعليمية وكفاءتها، ورفع مستوى التعلم مدى الحياة لتحقيق الوعي الكامل للمتعلم، واعداده علمياً، وصحياً، وبيئياً، واجتماعياً، وتنمية مهاراته الحياتية اللازمة من خلال المناهج الدراسية(Torney,1998).

ويقتضي هذا التحول في المؤسسات التربوية الاهتمام بجوانب عدة منها اعداد كوادر بشرية مؤهلة، وعلى درجة عالية من المعرفة لمبادئ الاقتصاد المعرفي في تدريس طلبتهم من اجل تأهيلهم وفق متطلبات اقتصاد المعرفة (Yim-Teo,2004,p:13)

وجاءت هذه الدراسة بسبب وجود مشكلة في تدريس الدراسات الاجتماعية وتطوير أداء المعلمين ليواكبوا الاقتصاد المعرفي والذي بدأت وزارة التربية والتعليم في الأردن منذ مدة بتعديل المناهج والكتب في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي التي تنعكس ايجاباً على المتعلم واكسابه المهارات العقلية العليا التي تبنى على الفهم واعتماد الطالب محور للعملية التعليمية.

لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في المراحل التعليمية لجودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة في قسبة المفرق من وجهة نظرهم.

من خلال الاجابة عن الاسئلة الآتية:

1. ما درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في مدارس قسبة المفرق جودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة من وجهة نظرهم؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة امتلاك المعلمين لجودة الأداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، والمرحلة التعليمية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة التعرف الى درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في مدارس قصبة المفرق جودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة. والتعرف إلى الفروق ذات الدلالة الاحصائية لدرجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في المراحل التعليمية في مدارس قصبة المفرق لجودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة.

تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العملي، سنوات الخبرة، والمراحل التعليمية التي يقوم بتدريسها)

اهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها للأسباب الآتية:

- توجيه معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها لتعديل ممارساتهم التدريسية باستخدام جودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة من اجل تعزيز وتعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها.
- قد تُسهم في تقديم نتائج واقعية تساعد في تحسين عملية تعلم الطلبة وتنمية المقدرات الابداعية لديهم خصوصاً في مادة الدراسات الاجتماعية.
- الارتقاء بمستوى الطلبة من خلال الارتقاء بمستوى ما يقدمه المعلم للطلاب وجودته وتدريبه على التفكير باشكاله كافة.

مصطلحات الدراسة

الجودة: عرفها الكساب (Al-Kassab,2017) بأنها مجموعة من العمليات قوامها التزام الادارة بإيجاد المناخ المفعم بالثقة، والداعم للعمل التعاوني ومنح العاملين مساحة عريضة من المشاركة بما يكفل الابداع والتحسين المستمر للخدمات الملبيه لتوقعات المستفيدين الداخليين والخارجيين للوصول الى مخرجات ذات نوعية عالية لتحقق رضا المستفيدين.

جودة الاداء التدريسي: عرفها رشيد (Rashid,2007) بأنها مجموعة العمليات التعليمية التي يؤديها المعلم لتحسين عملية التعلم بما ينمي مقدرات الطلبة واتجاهاتهم وميولهم وزيادة معارفهم بما يحقق أفضل المخرجات التعليمية، وذلك باتباع مجموعة متكاملة من اجراءات التدريس المخططة سلفا والموجهة لتنفيذ الموقف التدريسي بغية تحقيق أهداف محددة تتصف بإشباعها لحاجات الطلبة وتلبيتها لمطالب المجتمع.

ويمكن تعريفها اجرائيا بانها كل العمليات التي يستطيع المعلم من خلالها التحسين والتطوير للوصول لطالب عصر الاقتصاد المعرفي وتحقيق الاهداف التربوية بمستوياتها المختلفة واستخدام التشويق في عرض مادة الاجتماعيات بطرق تدريس حديثة.

الاقتصاد المعرفي: يمكن تعريفه اجرائيا بانه ذلك النوع من الاقتصاد القائم على الاستثمار في راس المال البشري والفكري من خلال اكساب الطلاب مهارات الاقتصاد المعرفي التي تساعدهم على الابداع والابتكار والتعلم المستمر لمدى الحياة ومنها مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية ونتاج المعارف وتطويرها وتسويقها) الطلبة

- معلم الدراسات الاجتماعية: هو الشخص الذي تعينه وزارة التربية والتعليم من اجل متابعة تنفيذ عملية تدريس مبحث الدراسات الاجتماعية (بفروعه التربية الوطنية والتاريخ والدراسات الاجتماعية).

- مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق: هي المديرية المقسمة اداريا من قبل وزارة التربية والتعليم وتتبع لها مجموعة من المدارس وتكون لها مديرية تربية يتبع لها عديد من الاقسام ويرأسها مدير تربية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الموضوعية: قياس درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في مدارس محافظة المفرق جودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة.
- الحدود البشرية: معلمو الدراسات الاجتماعية في المدارس التابعة لقصبة المفرق.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية 2018-2019.
- الحدود المكانية: لواء قصبة المفرق في المملكة الاردنية الهاشمية.

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات للأداة) وموضوعية استجابة أفراد عينة الدراسة.

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الجزء منهج الدراسة ومجتمعها، وأداة الدراسة وصدقها وثباتها.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته لطبيعة مشكلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة الكلي من جميع معلمي مادة الدراسات الاجتماعية ومعلماتها في مديرية تربية قصبة المفرق فقد بلغ العدد الإجمالي لمعلمي الدراسات الاجتماعية (215) معلماً ومعلمة، موزعين (114) معلمة و(101) معلماً وقد قامت الباحثة بتحديد أعدادها بعد الرجوع إلى قسم التخطيط في المديرية.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة من مجتمع الدراسة بلغت (123) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

الجدول (1) توزع افراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمرحلة التعليمية

النسبة	العدد	الفئات	
49.6	61	ذكر	الجنس
50.4	62	انثى	
82.1	101	بكالوريوس	المؤهل العلمي
17.9	22	ماجستير فأعلى	
35.8	44	5سنوات فأقل	سنوات الخبرة
64.2	79	أكثر من 5 سنوات	
31.7	39	ثانوي	المراحل التعليمية التي يقوم بتدريسها
68.3	84	اساسى وثنائوي	
100.0	123	المجموع	

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتطوير استبانة للدراسة مستفيدة من الأدب التربوي، وبعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وقد اشتملت الاستبانة على (44) فقرة توزعت على أربعة مجالات هي (المعلم والطالب واستراتيجيات التدريس وتقنيات التعليم). وتم اعتماد سلم ليكرت الثلاثي لتصحيح

أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاث (كبيرة، متوسطة، ضعيفة) وهي تمثل رقمياً (3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج:

- من 1.00 - 1.66 قليلة
- من 1.67 - 2.33 متوسطة
- من 2.34 - 3.00 كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة الآتية:

الحد الأعلى للمقياس (3) - الحد الأدنى للمقياس (1)/عدد الفئات المطلوبة(3)

$$0.66 = 3 / 1-3$$

ومن ثم إضافة الجواب (0.66) إلى نهاية كل فئة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من المعلمين من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات إعادة المجالات والأداة ككل وعُدت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (2) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة المجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي
استراتيجيات التدريس	0.91	0.81
تقنيات التعليم	0.88	0.88
الطالب	0.90	0.75
المعلم	0.90	0.78
الدرجة الكلية	0.93	

بين الجدول (2) ان معاملات الثبات جاءت مرتفعة ومقبولة لغايات البحث

عرض النتائج ومناقشتها

تناول هذا الجزء عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لتسلسل أسئلتها.

السؤال الأول: ما درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في مدارس قسبة المفرق جودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة امتلاك المعلمين جودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، والمرحلة التعليمية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في المراحل التعليمية في مدارس قسبة المفرق لجودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في المراحل التعليمية في مدارس قسبة المفرق لجودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	المعلم	2.60	.309	كبيرة
2	3	الطالب	2.55	.322	كبيرة
3	1	استراتيجيات التدريس	2.54	.299	كبيرة
4	2	تقنيات التعليم	2.19	.527	متوسطة
		الدرجة الكلية	2.48	.286	كبيرة

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.19-2.60)، حيث جاء مجال "المعلم" في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.60)، بينما جاءت "تقنيات التعليم" في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.19)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.48). ويعود هذا الارتفاع في مجال المعلم لأنه هو قائد العملية التعليمية التعلمية المتمكن من المعرفة التخصصية ولأنه هو من يقوم بالتخطيط والتنفيذ ولرغبته بالتغيير في ظل اقتصاد المعرفة واستخدام الوسائل والمصادر التي يستطيع من خلالها التركيز على بناء المعرفة والتعلم مدى الحياة والابتعاد عن التلقين والحفظ الاتي.

اما انخفاض مجال تقنيات التعليم فيعود ذلك لعدم توفر هذه التقنيات او وجودها بشكل غير كافي من اجهزة او مواد تعليمية بسب قلة الامكانيات المادية والمالية المتوافرة في المدارس واستخدام التقنيات الاقل حداثة والتقليدية وعدم وجود بنية تحتية وضعف استعداد وتهيئة الصفوف لاستخدام تقنيات التعليم وجهل بعض المعلمين بالأسلوب الصحيح لاستخدام تقنيات التعليم وعزوف المعلمين

عن استخدام هذه التقنيات مما يفرض عليهم تبعات مالية إذا ما تعرضت للتلف فضلاً عن الأعباء الإضافية التي تقع على كاهل المعلم.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على

فقرات كل مجال على حدة، وكانت على النحو الآتي:

المجال الأول: استراتيجيات التدريس

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة باستراتيجيات التدريس مرتبة تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
كبيرة	0.47	2.76	اراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	15	1
كبيرة	0.52	2.75	اربط موضوع الدرس بالاحداث الجارية	14	2
كبيرة	0.52	2.67	اسعى في خططي لاجراء التكامل بين مكونات الموضوعات التدريسية	2	3
كبيرة	0.54	2.59	أدرب الطلبة على استخدام مهارات حل المشكلات في المواقف التعليمية التعليمية	6	4
كبيرة	0.59	2.55	اوظف استراتيجيات التعلم التعاوني اثناء التدريس	8	5
كبيرة	0.56	2.55	اساعد الطلبة في اكتساب مهارات التعلم الذاتي	13	5
كبيرة	0.55	2.54	اطرح قضايا حديثة ومعاصرة لتدريب الطلبة على التفكير	10	7
كبيرة	0.60	2.54	اراعي استعدادات الطلبة وميولهم في المواقف التعليمية التعليمية	12	7
كبيرة	0.55	2.52	أدرب الطلبة على استخدام مهارات الاستنتاج في المواقف التعليمية التعليمية	5	9
كبيرة	0.59	2.50	اطرح قضايا تثير مهارة العصف الذهني لدى الطلبة	9	10
كبيرة	0.58	2.50	انوع في استخدام الانشطة التعليمية التي تثير تفكير الطلبة	11	10
كبيرة	0.61	2.47	احدد الاهداف التعليمية التعليمية بمجالاتها الثلاثة بشكل اجرائي قابل للقياس	1	12
كبيرة	0.61	2.42	اختر اساليب وطرق التدريس والتي تتناسب مع التقدم التقني وعصر المعرفة	3	13
كبيرة	0.59	2.41	اوظف الخبرات العلمية والتقنية التي الطلبة التعليمية التعليمية	4	14
متوسطة	0.57	2.30	استخدام مهارات الاستقراء اثناء التدريس	7	15
كبيرة	0.30	2.54	استراتيجيات التدريس		

بلغ المتوسط الحسابي لامتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التدريس ككل

(2.54) وتفسر الباحثة ذلك لاعتقاد المعلمين والمعلمات انهم يوظفون استراتيجيات التدريس

المناسبة للحصة الصفية

ويبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.30-2.76)، فقد جاءت

الفقرة (15) في الرتبة الأولى والتي تنص على "اراعي الفروق الفردية بين المتعلمين" بأعلى متوسط

حسابي بلغ (2.76)، بينما جاءت الفقرة (7) والتي تنص على "استخدام مهارات الاستقراء اثناء

التدريس" في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.30)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستراتيجيات التدريس ككل (2.54). وتعزو الباحثة ذلك الى التزام المعلم وقوة ارادته في مراعاة الفروق الفردية وتصميم أنشطة يراعي فيها النمو المتكامل للطالب وخصائصه من خلال إثارة دافعية وتنمية الابداع والابتكار لدى الطلاب، وإعلامهم بأهداف التعلم، واستخدام أساليب التشويق والتدريس المتنوعة، ومقدرته على توظيف واستثمار طاقات المتعلمين نحو الدراسة. فضلاً عن إمتلاك المعلم لأخلاقيات المهنة والمقدرات التربوية والتخصصية. اما ضعف استخدام مهارات الاستقراء في اثناء التدريس فترى الباحثة ان ذلك يعود الى طبيعة المناهج واعداد الطلاب وعدم وضوح هذا الامر في اذهان بعض المعلمين ولحاجة هذه المهارات الى مجموعة من الخطوات بداية من التخطيط الى التطبيق حتى يتم تنفيذها بشكل فعال

المجال الثاني: تقنيات التعليم

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بتقنيات التعليم مرتبة تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
كبيرة	.67	2.39	أكلف الطلبة الحصول على بعض العلوم والمعارف بتقنية معلومات الاتصال	16	1
متوسطة	.71	2.14	استخدم مصادر تقنية معلومات الاتصال في تعزيز تعلم الطلبة	17	2
متوسطة	.75	2.18	اوجه الطلبة الى تعزيز العلاقات فيما بينهم وذلك من خلال توظيف تقنية معلومات الاتصال	18	3
متوسطة	.72	2.17	أدرب الطلبة على استخدام تقنيات معلومات الاتصال بشكل يجعل التعليم ممتعا	19	4
متوسطة	.70	2.15	اوظف التقنيات التعليمية في المواقف التعليمية المختلفة	20	5
متوسطة	.73	2.15	أدرب الطلبة على توظيف تقنية معلومات الاتصال في معرفة بعض الظواهر الكونية كالتغيرات المناخية	21	5
متوسطة	.65	2.15	اختر مصادر تقنية معلومات الاتصال المناسبة للمحتوى التعليمي المراد تدريسه	22	5
متوسطة	.66	2.11	استخدم تقنية معلومات الاتصال لتصميم وانتاج مواد تعليمية متنوعة	23	8
متوسطة	.67	2.28	أسهم في اكساب المتعلمين القدرة على تطبيق المعرفة التقنية في المواقف الحياتية	24	9
متوسطة	.76	2.16	اختر وسائل تقنية معلومات الاتصال المناسبة لتحقيق نتائج تعلم مقصودة	25	10
متوسطة	.53	2.19	تقنيات التعليم		

بلغ المتوسط الحسابي لتقنيات التعليم ككل (2.19) لاعتقاد معلمي الدراسات الاجتماعية

بتوظيف تقنيات التعليم المتوفرة بالمدرسة في حصصهم المدرسية.

ويبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.16-2.39)، فقد جاءت الفقرة (16) في الرتبة الأولى والتي تنص على "أكف الطلبة الحصول على بعض العلوم والمعارف بتقنية معلومات الاتصال" بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.39)، بينما جاءت الفقرة (25) والتي تنص على "اختار وسائل تقنية معلومات الاتصال المناسبة لتحقيق نتائج تعلم مقصودة" في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.16). وتفسر الباحثة هذه النتيجة بسبب الخروج عن فكرة التعلم التقليدي وإتاحة الفرصة للتعلم الذاتي وان طلاب اليوم لديهم توجه أكبر نحو التكنولوجيا ونحو البيئة التعليمية التعليمية الغنية بالمستحدثات التكنولوجية، وتحمل الطلاب مسؤولية تعلمهم واعطاء دور أكبر للطلاب عن طريق توفير مصادر متنوعة للحصول على المعلومات والمعرفة وايضا كسر حواجز المكان والزمان وإتاحة فرص جديدة للتعلم ولاحتواء المنهاج على عديد من الانشطة الاثرائية تتطلب من الطالب اثناء بعض الموضوعات من خلال استخدام تقنيات الاتصال الحديثة.

المجال الثالث: الطالب

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل فقرات المتعلقة بالطالب مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	34	احترم اراء الطلبة وافكارهم البناءة	2.76	.43	كبيرة
2	30	اراعي مقدرات الطلاب وانماط تفكيرهم في التعامل مع النشاطات التعليمية	2.72	.47	كبيرة
3	28	اوجه اسئلة للطلبة تثير تفكيرهم وابداعاتهم	2.65	.53	كبيرة
3	31	انمي مهارات التواصل والاتصال بين الطلبة	2.65	.50	كبيرة
5	29	أشجع الطلبة على اصدار الاحكام على المواقف التعليمية	2.62	.50	كبيرة
6	26	أشرك الطلبة في ادارة الموقف التعليمي الصفي	2.58	.56	كبيرة
7	33	استثمر تقنية المعلومات والاتصال في اثارة دافعية المتعلمين	2.50	.59	كبيرة
8	27	أدرب الطلبة على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة	2.37	.68	كبيرة
9	32	اهتم بالبيئة الصفية المجهزة بأدوات تقنية المعلومات والاتصال اللازمة للتدريس	2.15	.71	متوسطة
		الطالب	2.55	.32	كبيرة

بلغ المتوسط الحسابي للطلاب ككل (2.55) ويعود ذلك لأشراك الطلبة في المواقف الصفية المختلفة والاستفادة من خبراتهم.

يبيّن الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.15-2.76)، فقد جاءت الفقرة رقم (34) في الرتبة الأولى والتي تنص على "احترم اراء الطلبة وافكارهم البناءة" بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.76)، بينما جاءت الفقرة (32) والتي تنص على "اهتم بالبيئة الصفية المجهزة بأدوات تقنية المعلومات والاتصال اللازمة للتدريس في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.15)، وترى

الباحثة ان حصول الفقرة 34 والتي تنص على احترام اراء الطلبة وافكارهم البناءة على اعلى متوسط فيعود ذلك بان الطالب شريك للمعلم في العملية التعليمية التعلمية فأراء الطلبة وافكارهم تحدد مسار التعليم بالنسبة للمعلم والانشطة التي يستخدمها ويجاد بيئة صفية متمركزة حول الطالب وبمساعده، ومشاركة الطلبة في التخطيط للتعليم والتعلم واختيار الطلبة لموضوع التعلم والمسؤولية يزيد اقبالهم على التعليم والتعلم ولان من خصائص معلم القرن الحادي والعشرين ان يتمتع بنظرة شمولية تراعي الجوانب النفسية والثقافية و الاجتماعية والمادية والتكنولوجية.

المجال الرابع: المعلم

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل فقرات المتعلقة بالمعلم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	35	امتلك المقدرة على ادارة قيادة الغرفة الصفية	2.85	.36	كبيرة
2	36	اعزز القيم والاتجاهات الايجابية في التعليم والتعلم	2.77	.44	كبيرة
3	39	اكتشف عن مواطن التميز والابداع لدى المتعلمين	2.72	.47	كبيرة
4	37	أنظم المواقف التعليمية واداراتها في وجود التطور التقني	2.63	.50	كبيرة
5	43	امارس دوري كمبتكر ومطور للمعرفة العلمية	2.59	.53	كبيرة
6	38	انمي ثقة المتعلمين فيما يستخدمونه من اشكال تقنية المعلومات والاتصال	2.54	.62	كبيرة
6	41	أشجع المتعلمين على صناعة المعرفة ونتاجها	2.54	.50	كبيرة
8	40	اشارك المتعلمين في البحث عن المعرفة باستخدام تقنية المعلومات والاتصال	2.50	.62	كبيرة
9	44	اسعى نحو النمو المهني ومتابعة كل جديد في تقنية المعلومات والاتصال	2.46	.63	كبيرة
10	42	امارس دوري كباحث وناقد وموجه	2.44	.56	كبيرة
		المعلم	2.60	.31	كبيرة

بلغ المتوسط الحسابي للمعلم ككل (2.60) لامتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية القدرات الكافية لتدريس موادهم ورغبتهم في تنمية أنفسهم مهنياً.

يبين الجدول (7) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.44-2.85)، إذ جاءت الفقرة (35) والتي تنص على "امتلك المقدرة على ادارة قيادة الغرفة الصفية" في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.85)، بينما جاءت الفقرة (42) ونصها "امارس دوري كباحث وناقد وموجه" بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.44). وبلغ المتوسط الحسابي للمعلم ككل (2.60). وجاءت الفقرة (35) والتي تنص على "امتلك المقدرة على ادارة قيادة الغرفة الصفية" في الرتبة الأولى يعود الى البرامج التدريبية التي تساعد المعلم على امتلاك عناصر قيادة الغرفة الصفية ولأنها

محور نجاح العملية التعليمية التعليمية وايضا ادارة الغرفة الصفية تعود لشخصية المعلم والاعداد الجيد للدرس إشراك التلاميذ في التخطيط والتنفيذ للأنشطة الصفية وطريقة جذب المعلم لانتباه طلابه واستخدامه لاستراتيجيات حديثة في ضبط الغرفة الصفية. وتدني الفقرة (42) ونصها امارس دوري كباحث وناقد وموجه ويعود ذلك لكثرة اعبائه التدريسية إذ ان معلم الاجتماعيات يعطي ثلاث مواد لكل صف وهذه لها متطلبات من حيث اعداد الامتحانات والتخطيط اليومي والتخطيط للأنشطة وإعداد الطلبة ومتابعة ادواره الادارية الاخرى ايضا تعيق ممارسة هذا الدور.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة امتلاك المعلمين لجودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، والمرحلة التعليمية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك المعلمين لجودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، والمرحلة التعليمية، وليبين الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه توضح ذلك.

أولاً: الجنس

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس في درجة امتلاك

المعلمين لجودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
استراتيجيات التدريس	ذكر	61	2.43	.30	-4.15	121	.00
	انثى	62	2.64	.26			
تقنيات التعليم	ذكر	61	2.03	.60	-3.37	121	.00
	انثى	62	2.34	.39			
الطالب	ذكر	61	2.41	.31	-5.51	121	.00
	انثى	62	2.70	.27			
المعلم	ذكر	61	2.48	.33	-4.70	121	.00
	انثى	62	2.72	.23			
الدرجة الكلية	ذكر	61	2.35	.29	-5.53	121	.00
	انثى	62	2.60	.22			

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. وجاءت الفروق لصالح الإناث. ويمكن تفسير هذه النتيجة الى تركيز المعلمات وتوظيفهن لاستراتيجيات التدريس الحديثة ومتابعتن لما هو جديد وتطبيقه وفق

الاصول واتباع التعليمات والمقترحات لضمان تنفيذ سليم فعال للموقف التعليمي وأنهن يتابعن من قبل مديرات مدارسهن ومشرفاتهن، ويعملن على التمهيد للدرس بربط المعرفة بالحياة وتوظيف التعلم التعاوني بأشكاله المختلفة والتنوع في اشكال التفكير وتنمية مهارات التفكير العليا والتركيز عليها. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Alzedgalia,2016) ودراسة (Al Nashry,2014) ودراسة (Pandey,2012) ودراسة (Naimat,2009) من حيث وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس لصالح الاناث واختلفت مع دراسة (Al-Kassab,2017) ودراسة (Assaf,2012) بعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

ثانيا: المؤهل العلمي

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي في درجة امتلاك

المعلمين لجودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
استراتيجيات التدريس	بكالوريوس	101	2.53	.31	-0.99	121	.33
	ماجستير فأعلى	22	2.60	.27			
تقنيات التعليم	بكالوريوس	101	2.18	.53	-0.16	121	.87
	ماجستير فأعلى	22	2.20	.54			
الطالب	بكالوريوس	101	2.53	.33	-1.54	121	.13
	ماجستير فأعلى	22	2.65	.29			
المعلم	بكالوريوس	101	2.59	.32	-1.38	121	.17
	ماجستير فأعلى	22	2.69	.26			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	101	2.46	.29	-1.11	121	.27
	ماجستير فأعلى	22	2.54	.25			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لأثر المؤهل

العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. ويمكن تفسير هذه النتيجة خضوع المعلمين الى نظام تعليمي موحد إذ انهم يدرسون المناهج ذاتها ويتعرضون لخبرات متشابهة، كما ان وزارة التربية والتعليم تهدف الى اكساب المعلمين والمعلمات المهارات والكفايات المتعلقة بالاقتصاد المعرفي بغض النظر عن المؤهل العلمي وتدريبهم عليها في اثناء الخدمة فهم جميعا يخضعون للبرامج والمتابعات ذاتها للتطبيق عليها. واتفقت دراسة (Al-Khawaldeh,2017) ودراسة (Al Omeiri;) ودراسة (Al Barakat, & Jawarneh,2014) ودراسة (Assaf,2012) من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للمؤهل العلمي بينما اختلفت دراسة (Tuwaisi,2014) ودراسة (Naimat,2009) ودراسة (Eiadat,2005) بوجود فروق تعزى للمؤهل العلمي.

ثالثاً: سنوات الخبرة

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر سنوات الخبرة في درجة

امتلاك المعلمين لجودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
استراتيجيات التدريس	5 سنوات فأقل	44	2.53	.28	-.14	121	.89
	أكثر من 5 سنوات	79	2.54	.31			
تقنيات التعليم	5 سنوات فأقل	44	2.16	.48	-.49	121	.63
	أكثر من 5 سنوات	79	2.21	.56			
الطالب	5 سنوات فأقل	44	2.51	.35	-1.16	121	.25
	أكثر من 5 سنوات	79	2.58	.31			
المعلم	5 سنوات فأقل	44	2.57	.32	-1.02	121	.31
	أكثر من 5 سنوات	79	2.63	.30			
الدرجة الكلية	5 سنوات فأقل	44	2.45	.28	-.77	121	.44
	أكثر من 5 سنوات	79	2.49	.29			

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة الى انتشار وسائل التكنولوجيا الحديثة التي دخلت جميع الميادين، مما جعل اطلاع المعلمين والمعلمات عليها امرا متاحا للجميع. وبالآتي قلت الفجوة بين من يمتلكون الخبرة وبين من لا يمتلكها. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Alzedgalia,2016) ودراسة (Al Nashry,2014) ودراسة (Al Omeiri, Al Barakat, & Jawarneh,2014) ودراسة (Tuwaisi,2014) من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى سنوات الخبرة بينما اختلفت مع دراسة (Al-Khawaldeh,2017) ودراسة (Bani Doumi,2010) ودراسة (Assaf,2012) ودراسة (Naimat,2009) ودراسة (Eiadat,2005) التي أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة

رابعا: المرحلة التعليمية

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المرحلة التعليمية في درجة

امتلاك المعلمين لجودة الاداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة

المجال	المراحل التعليمية التي يقوم بتدريسها	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
استراتيجيات التدريس	ثانوي	39	2.61	.28	1.89	121	.06
	اساسي وثنائوي	84	2.51	.30			
تقنيات التعليم	ثانوي	39	2.21	.54	.36	121	.72
	اساسي وثنائوي	84	2.18	.53			
الطالب	ثانوي	39	2.56	.34	.21	121	.83

المجال	المراحل التعليمية التي يقوم بتدريسها	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المعلم	اساسي وثانوي	84	2.55	.32			
	ثانوي	39	2.61	.30	.03	121	.98
الدرجة الكلية	اساسي وثانوي	84	2.60	.32			
	ثانوي	39	2.51	.27	.87	121	.39
	اساسي وثانوي	84	2.46	.29			

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لأثر المرحلة التعليمية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها غالباً ما يشتركون في تدريس المراحل الاساسية والثانوية في المدرسة الواحدة. ولم تستخدم الدراسات السابقة المرحلة التعليمية كمتغير الا دراسة (Al-Kassab,2017) وكانت تختلف مع هذه الدراسة بوجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للمرحلة التعليمية ولصالح المرحلة الثانوية.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت اليها الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- توظيف التقنيات التكنولوجية في تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية وتدريب المعلمين والمعلمات عليها.
- تشجيع معلمي الدراسات الاجتماعية الذكور على زيادة التنمية المهنية المرتبطة بمهارات الاقتصاد المعرفي لديهم من خلال متابعة ما يستجد من امور تربوية.

References

- Al Nashry , A. (2014).**The quality of teaching performance of teachers of social and national studies in the middle stage in light of the requirements of the knowledge economy.** Unpublished Master Thesis, Umm Al Qura University, Makka, Saudi Arabia.
- Al Omeiri, F; Al Barakat,A; and Jawarneh,A (2014). **Social studies teachers in Saudi Arabia estimates of the effectiveness of social and wrote the national education developed in the primary stage to meet the requirements of the knowledge economy.** Scientific research unpublished project number(43204004), Educational and Psychological Research Center, Scientific Research, Umm AL Qura University, Makkah.
- Al-Harishi,A.(2014) **Degree of employment of science teachers in the secondary stage of teaching practices according to the**

- requirements of the knowledge economy from the perspective of science supervisors**, Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makka, Saudi Arabia.
- Al-Kassab,A.(2017). The quality of teaching performance for teachers of social and national studies at educational stages in light of the requirements of the knowledge economy, **An-Najah University Journal for research:Humanities**.31(5):
- Al-Khawaldeh, M (2017). Identifying the training needs of the grade teachers in the Hashemite Kingdom in accordance with their future roles within the knowledge economy. **Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies**, Gaza
- Al-Rasheed, M.(2015). Evaluation of teaching practices among science teachers in the primary stage in light of the trends based on the knowledge economy in Saudi Arabia, **Journal of Educational Sciences**, 27 (2):
- Al-Roumi,A.(2014). The role of secondary school teachers in light of the knowledge-based economy from the teachers' point of view, **Journal of the Arab Gulf Message**, 35(131):
- Altbach, P,(2013). "Advancing the national and global knowledge economy: the role of research universities in developing countries", **Studies in Higher Education**, ,38(3),316-330
- Alzedgalia,M.(2016)"Islamic teacher's in Education:.40(1).
- Assaf, J (2012). The extent to which awareness to their teaching roles in the light of economy knowledge at the sultanate of Oman"International **Journal For Research Teachers of Social Studies are aware of their Teaching Roles in Light of the Knowledge-based Approaches. Journal of Educational Studies**, University of Qaboos.
- Bani Doumi, H .(2010) The extent of possession of science teachers in karak governorate for educational technological competencies. **Damascus University Journal**, 26 (3) 439-481
- Bonal, X & Rambla, X.(2003). Captured by totally pedagogies society: Teacher and teaching in knowledge economy globalization, **Societies and Education**.11(2):169-184.
- Eiadat, H. (2005). **Building a training program to develop the skills of the teachers of industrial education in Jordan in light of the orientation towards the knowledge economy and its impact on the development of these skills**, Unpublished Doctoral Dissertation, Amman Arabia University for Graduate Studies: Amman, Jordan.

- Fwarah, A & Hadosh, A (2015).** The morale of teachers of scientific subjects in secondary schools in Hebron Governorate. **Journal of the Generation of Human and Social Sciences**, Center of Scientific Research in Algeria, (11): 225-253.
- Hassan,R.(2012). Degree of possession of teachers of the Arabic language in the Province of Balqa, Jordan for the concepts of knowledge economy in light of some variables from the point of view, of faculty members, Ain Shams University, **Journal of Studies in the Curriculum**, No. (212):
- Naimat, A (2009). **The impact of the knowledge economy in the elements of the educational process in Jordan**, Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Jordan, Amman, Jordan
- Pandey, C.(2012). Economic literacy of senior secondary school teachers: A field study. **Journal of All Indias Association for Educational Research**, 24(1),23-35
- Rashid,Rashid(2007).**Teaching performance quality standards for science teachers in general education in the light of education dimensions. The nineteenth Scientifion Conference "develop education curricula in the light of the quality standards" during the period from 667**, Ain Shams University, Ain Shams, Egypt.2007,0.623/7/2526.
- Tawalba,Hadi and others.(2010),**Teaching methods**, Dar Maisara, Amman
- Torney , P (1998), **Partners in life skills education**, United Nations Inter- Agency Meeting , Geneva 6-7April>
- Tuwaisi, A. (2014). Degree of professional education teachers of the competencies of the knowledge economy as seen by educational supervisors in Jordan. **Journal of Educational Sciences**, 10 (1): 37-54.
- Walter. W, & Kaisa S,(2004). The knowledge economy, **Annual Review of Sociology**, (30): 201- 202.
- Wilson, N.& Bai, H.(2011). The relationship and impact of teachers, metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition, **Journal of Metacognitive Learning**. DOI 10.007/s11409-010-9062-4.
- Yim-Teo, T.(2004).Reforming curriculum for a knowledge economy: The case of technical education in Singapore. **Paper presented to the NCIIA 8th Annual meeting Titled: Education that Works:137-144**

- Feffer, Isabel, and Danlab, 1993). *Educational supervision of teachers*, translated by Mohammed Eid Dirani, Amman - Jordan: Publications of the University of Jordan, Deanship of Scientific Research.
- Halas, Majid (2010). *Supervisory practices and their relationship to professional growth for teachers at the basic minimum in the province of Gaza in the light of quality standards*, Unpublished Master Thesis, Al-Azhar University. Gaza, Palestine.
- Kapusuzoglu, S., & Balaban, C., (2010), Roles of primary education supervisors in training candidate teachers on job. *European Journal of Scientific Research*. 42 (1), 114-32.
- Khatib, Ibrahim; and Khatib, Amal (2003). *Educational Supervision Philosophies Methods of Applications*, 1st ed, Amman, Dar Kandil Publishing and Distribution.
- Ugurlu, Teyyar (2014)" Current problems in terms of supervision process of school principals' views", *H. U. Journal of Education*, 29(3) 184-196, Turkey.

educational concerns, guided readings, and a lack of focus on classroom visits

5. The results showed that the satisfaction degree of the principals with the supervisory services provided by the directorate of education of Marka District to the professional growth area of the teachers was medium. So it is recommended for the Ministry of Education to adopt a training program for educational supervisors that includes areas of preparation for the new teacher before entering the classroom. It includes the following areas: classroom management, planning, empowerment, teaching and evaluation skills in the field of teaching and curriculum evaluation.

References

- Al-Louh, Abdul Aziz (2012). The degree of improvement of evolutionary educational supervision for teaching practices of Arabic teachers in schools of UNRWA, *Islamic University for Educational and Psychological Studies Journal*, Volume XX, First Issue, pp. 483-S 519, January 2012, Gaza, Palestine.
- Al-Shamali Sabah (2017). "The satisfaction of recipients of services (principals and teachers), about services provided by the educational supervisors", *Arabic Studies in Education and Psychology Journal*. Issue 81,.127-148, Gor the North, Jordan
- Awad, Enas (2018). "The degree of satisfaction of teachers about the services provided by the educational supervisor in public schools in the Educational Directorate in Madaba". *Research presented to the 10th Annual Conference of the Arab Organization for Quality Assurance in Education*, 4 - 5/12/2018. Irbid, Jordan
- Balawi, Merzouga (2011). "*The role of the educational supervisor in the development of new teachers professionally in the educational region of Tabuk from their point of view*," Unpublished Master Thesis, University of Mutah, Al-Karak, Jordan.
- Dajani, Lina Mustafa (2013). *The degree of practicing educational supervisors of the conduct of participatory supervision in the governorate of the capital Amman and its relation to the level of effectiveness of teachers from their point of view*, Unpublished Master Thesis, Middle East University, Amman, Jordan.
- Esan Salha and Al-Ani, Wajih (2006). "The role of the educational supervisor and the obstacles of his performance from the point of view of supervisors themselves in light of some variables in the Sultanate of Oman", - *Gulf Message Journal*, No. 106, pp. 65-93, Oman.

in Marka due to experience. 5 years) when compared with a category (from 5 to less than 10 years) and category (10 years and above) and in all fields except in the field (promotion of cooperation with teachers) where the difference in favor of categories (less than 5 years) (From 5 to less than 10 years).

Recommendations of the study

Based on the above results in this study, the researcher recommended the following:

- a. The results showed that the satisfaction degree of the school principals with the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka was medium. So, it is recommended to train educational supervisors on the use of modern supervisory services. Also, it is recommended for the educational supervisors to diversify the techniques of educational supervisors in supervisory services, and not to rely on one method of supervision, and to diversify these methods according to the nature of the objectives to be achieved.
2. The results showed that there were apparent differences between the means of the satisfaction degree of school principals and their supervisors with the supervision services provided by the Directorate of Education in Marka, according to the variable of the academic qualification. So, it is recommended that supervisory services should be subject to continuous evaluation and development whenever needed and have facilities to continue their studying if the results of evaluation showed weakness.
3. The results showed that the satisfaction degree of the principals with the supervision services provided by the directorate of education in Marka for the field of teacher assistance in decision-making was medium. So that, it is recommended for educational supervisors to develop plans to address the problems facing teachers in their ability for giving opinions and making decisions. Then, offer them training for leadership, classroom management and making decision.
4. The results showed that the satisfaction degree of the principals with the supervisory services provided by the directorate of education in Marka to the field of activating participatory supervision was medium. So, it is recommended for supervisors to hold training courses and train them on the use of participatory supervision effectively. These courses include procedural research and implementation of illustrative lessons,

Table (13) Scheffe test of the differences in the satisfaction degree of school principals with the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka is attributable to experience

the field	experience	means	Less than 5 years	Of 10 years and over	From 5 to less than 10 years
			3.55	3.47	3.34
Activation of participatory supervision	Less than 5 years	3.55	-	0.08	*0.21
	Of 10 years and over	3.47		-	0.13
	From 5 to less than 10 years	3.34			-
Strengthen cooperation with teachers	experience	means	Less than 5 years	Of 10 years and over	From 5 to less than 10 years
			3.72	3.46	3.36
	Less than 5 years	3.72	-	*0.26	*0.36
	Of 10 years and over	3.46		-	0.10
	From 5 to less than 10 years	3.36			-
Help teachers make decisions	experience	means	Less than 5 years	Of 10 years and over	From 5 to less than 10 years
			3.83	3.47	3.40
	Less than 5 years	3.83	-	*0.36	*0.43
	Of 10 years and over	3.47		-	0.07
	From 5 to less than 10 years	3.40			-
Professional growth of teachers	experience	means	Less than 5 years	Of 10 years and over	From 5 to less than 10 years
			3.90	3.57	3.40
	Less than 5 years	3.90	-	*0.33	*0.50
	Of 10 years and over	3.57		-	0.17
	From 5 to less than 10 years	3.40			-
Total score	experience	means	Less than 5 years	Of 10 years and over	From 5 to less than 10 years
			3.73	3.49	3.37
	Less than 5 years	3.73	-	*0.24	*0.26
	Of 10 years and over	3.49		-	0.12
	From 5 to less than 10 years	3.37			-

• The difference is statistically significant

The results in Table (13) indicate that there were statistically significant differences at (0.05 α) in the satisfaction degree of the principals with regard to the supervisory services provided by the Directorate of Education

are statistically significant at the level of significance ($\alpha = 0.05$). One way ANOVA was applied. The results of the analysis of variance were presented as shown Table (12):

Table (12) ANOVA for significant differences in the satisfaction degree of principals with regard to the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka due to experience

the field	Source of Contrast	Total squares	Degrees of freedom	Average squares	Value of P	Level of significance
Activation of participatory supervision	Between groups	112.412	2	56.206	37.786	* 0.000
	Within groups	135.358	91	1.487451		
	Total	247.77	93	2.664194		
Strengthen cooperation with teachers	Between groups	116.527	2	58.2635	26.046	* 0.000
	Within groups	203.56	91	2.236923		
	Total	320.087	93	3.441796		
Help teachers make decisions	Between groups	119.648	2	59.824	26.891	* 0.000
	Within groups	202.441	91	2.224626		
	Total	322.089	93	3.463323		
Professional growth of teachers	Between groups	112.201	2	56.1005	21.162	* 0.000
	Within groups	241.239	91	2.650978		
	Total	353.44	93	3.80043		
Total score	Between groups	116.514	2	58.257	35.237	* 0.000
	Within groups	150.449	91	1.653286		
	Total	266.963	93	2.87057		

The results in Table (12) indicate that there are statistically significant differences at (0.05α) in the satisfaction degree of the school principals to the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka due to experience based on the calculated value of (35.237) (0.000). In addition, there were statistically significant differences in all fields with a value of P (21.162 - 37.786) at a significance level of 0.000. In order to know the variance of the differences, the Scheffe test was applied for the post comparisons. Table 13 shows this.

in Marka due to academic qualification. Postgraduate and BA) when compared with a category (Bachelor + High Diploma) .

Question 3. Are there significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the satisfaction degree of the principals to the supervisory services in the Directorate of Education in Marka due to experience variable?

Means and standard deviations were calculated for the satisfaction degree of school principals with regard to the supervisory services provided by the Directorate of education in Marka District due to experience. Table (11) shows this

Table (11) Means and standard deviations of the satisfaction degree of school principals with regard to the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka due to experience

the field	Experience	the number	Means	standard deviation
Activation of participatory supervision	Less than 5 years	23	3.55	0.50
	From 5 to less than 10 years	34	3.34	0.67
	Of 10 years and over	37	3.47	0.66
	Total	94	3.44	0.64
Strengthen cooperation with teachers	Less than 5 years	23	3.72	0.65
	From 5 to less than 10 years	34	3.36	0.78
	Of 10 years and over	37	3.46	0.83
	Total	94	3.49	0.78
Help teachers make decisions	Less than 5 years	23	3.83	0.57
	From 5 to less than 10 years	34	3.40	0.89
	Of 10 years and over	37	3.47	0.75
	Total	94	3.53	0.79
Professional growth of teachers	Less than 5 years	23	3.90	0.46
	From 5 to less than 10 years	34	3.40	1.05
	Of 10 years and over	37	3.57	0.80
	Total	94	3.58	0.86
Total score	Less than 5 years	23	3.73	0.46
	From 5 to less than 10 years	34	3.37	0.76
	Of 10 years and over	37	3.49	0.67
	Total	94	3.50	0.68

Table (11) shows that there are apparent differences between the means of the satisfaction degree of school principals to the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka due to the experience. The category of experience (less than 5 years) received the highest mean score of (3.73) (10 years and over), the second level experience with a mean of (3.49). Finally, the arithmetic mean for the category (5 to 10 years) reached 3.37 and to determine whether the differences between the averages

Table (10) Scheffe test of the differences in the satisfaction degree of school principals with the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka is attributable to academic qualification

the field	academic qualification	means	Postgraduate	BA	Bachelor + High Diploma
			3.62	3.56	3.27
Activation of participatory supervision	Postgraduate	3.62	-	0.06	*0.35
	BA	3.56		-	*0.29
	Bachelor + High Diploma	3.27			-
Strengthen cooperation with teachers	academic qualification	means	Postgraduate	BA	Bachelor + High Diploma
			3.76	3.61	3.29
	Postgraduate	3.76	-	0.16	*0.47
	BA	3.61		-	*0.32
Help teachers make decisions	academic qualification	means	BA	Postgraduate	Bachelor + High Diploma
			3.79	3.69	3.21
	BA	3.79	-	0.10	*0.58
	Postgraduate	3.69		-	*0.48
Professional growth of teachers	academic qualification	means	BA	Postgraduate	Bachelor + High Diploma
			3.78	3.68	3.34
	BA	3.78	-	0.10	*0.44
	Postgraduate	3.68		-	*0.34
Total score	academic qualification	means	Postgraduate	BA	Bachelor + High Diploma
			3.69	3.67	3.28
	Postgraduate	3.69	-	0.02	*0.41
	BA	3.67		-	*0.39
	Bachelor + High Diploma	3.28			-

• **The difference is statistically significant**

The results in Table (10) indicate that there were statistically significant differences at (0.05 α) in the satisfaction degree of the principals with regard to the supervisory services provided by the Directorate of Education

Table (9) ANOVA for significant differences in the satisfaction degree of principals with regard to the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka due to academic qualification

the field	Source of Variation	Sum squares	Degrees of freedom	Mean squares	Value of F	Level of significance
Activation of participatory supervision	Between groups	117.444	2	58.722	41.002	*0.000
	Within groups	130.326	91	1.432154		
	Total	247.77	93			
Strengthen cooperation with teachers	Between groups	111.018	2	55.509	25.374	*0.000
	Within groups	199.069	91	2.187571		
	Total	310.087	93			
Help teachers make decisions	Between groups	127.118	2	63.559	31.269	*0.000
	Within groups	184.971	91	2.032648		
	Total	312.089	93			
Professional growth of teachers	Between groups	115.717	2	57.8585	22.148	*0.000
	Within groups	237.724	91	2.612352		
	Total	353.441	93			
Total score	Between groups	113.2	2	56.6	35.827	*0.000
	Within groups	143.763	91	1.579813		
	Total	256.963	93			

The results in Table (9) indicate that there are statistically significant differences at (0.05 α) in the satisfaction degree of the school principals to the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka due to academic qualification based on the calculated value of (35.827) (0.000). In addition, there were statistically significant differences in all fields with a value of P (41.002- 22.148) at a significance level of 0.000. In order to know the variance of the differences, the Scheffe test was applied for the post comparisons. Table 10 shows this.

Question 2: Are there significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the satisfaction degree of male and female principals with regard to the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka due to the academic qualification?

Means and standard deviations were calculated for the satisfaction degree of school principals to the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka, according to the variable of the academic qualification. Table (8) shows this.

Table (8) Means and standard deviations of the satisfaction degree of the principals with respect to the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka, academic qualification

the field	academic qualification	the number	means	standard deviation
Activation of participatory supervision	BA	42	3.56	0.62
	Bachelor + High Diploma	37	3.27	0.63
	Postgraduate	15	3.62	0.60
	Total	94	3.44	0.64
Strengthen cooperation with teachers	BA	42	3.61	0.74
	Bachelor + High Diploma	37	3.29	0.81
	Postgraduate	15	3.76	0.64
	Total	94	3.49	0.78
Help teachers make decisions	BA	42	3.79	0.58
	Bachelor + High Diploma	37	3.21	0.90
	Postgraduate	15	3.69	0.58
	Total	94	3.53	0.79
Professional growth of teachers	BA	42	3.78	0.65
	Bachelor + High Diploma	37	3.34	1.03
	Postgraduate	15	3.68	0.64
	Total	94	3.58	0.86
Total score	BA	42	3.67	0.55
	Bachelor + High Diploma	37	3.28	0.76
	Postgraduate	15	3.69	0.53
	Total	94	3.50	0.68

Table (8) shows that there were apparent differences between the means of the satisfaction degree of school principals and their supervisors with the supervision services provided by the Directorate of Education in Marka, according to the variable of the academic qualification. (3.65). Finally, the mean of the (BA + high diploma) reached (3.28). To determine whether the differences between the means were significant at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$), One way ANOVA was used. The results of the analysis of variance as shown in Table 9: and Table 9 shows this.

No.	Item	Mean	Standard deviation	Rank	Satisfaction Degree
	the teacher to address the educational problems he or she faces.				
9	The supervisor provides creative opportunities for teachers.	3.61	0.73	4	Medium
3	The supervisor instructs the teachers to study the available resources in the school to employ them in the educational process.	3.53	0.89	5	Medium
4	The educational supervisor encourages teachers to develop common interests among them.	3.32	0.98	6	Medium
2	The supervisor seeks to improve teaching conditions in the classroom environment through participatory activity.	3.29	0.98	7	Medium
7	The educational supervisor discusses with the teachers to analyze the results of the educational process.	3.25	1.05	8	Medium
5	The educational supervisor encourages teachers to communicate positively with each other in schools.	3.09	1.10	9	Medium
6	The educational supervisor develops the teacher's knowledge levels in a participatory manner.	2.95	0.92	10	Medium
	Total score	3.44	0.86		Medium

Table (7) shows that the satisfaction degree of the principals with the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka to the field of activating participatory supervision was medium. The mean was 3.44 and the standard deviation was 0.86. The means ranged from (4.05 - 2.95). The first rank was item (10), which states that "the supervisor encourages the parties to the educational process to build a real partnership among themselves." With a mean of (4.05) and a standard deviation of (0.80). In the second order came item (8) which states that "the supervisor shall encourage the training of teachers to activate participatory work between him and them." With a mean of (3.68) and a standard deviation of (0.82) and a high score. Before the last level came item (5) which states that "the educational supervisor encourages teachers to communicate positively in schools." With a mean of (3.09) and a standard deviation of (1.10) and in a medium degree. In the last rank came the item (6), which states that "the educational supervisor develops levels of knowledge of the teacher in a participatory manner." with a mean of (2.95) and a standard deviation of (0.92) and in a medium degree.

No.	item	mean	Standard deviation	Rank	Satisfaction Degree
	effectiveness of teachers through the use of participatory supervision.				
11	The teacher benefits from participatory teamwork during the educational supervision process.	3.32	0.99	10	Medium
	Total score	3.49	0.79		Medium

It is noted from Table (6) that the satisfaction degree of school principals with the supervision services provided by the Directorate of Education in Marka for the field of enhancing cooperation with teachers was medium. The mean was (3.49) and the standard deviation was (0.79). Means ranged from (3.73- 3.32). The first rank included item (20), which states that "the supervisor shall encourage the development of critical thinking of the teachers during the supervision process", with a mean of (3.73) and a standard deviation of (0.84), In the second rank were items (18-19) stating that "the supervisor shall be satisfied "The educational supervisor emphasizes the need to build trust with teachers" with a mean of (3.68) and two standard deviations (0.80 - 0.88), respectively and in high degree, and ranked in the penultimate grade (15) "The educational supervisor works to increase the effectiveness of teachers through the use of the participatory supervision method" with a mean of 3.34 and a standard deviation of 0.90 and a middle degree. The last rank came item (11) which states that "Educational supervision process "with a mean of(3.32) and a standard deviation of (0.99) and in medium degree.

4. Field of activating participatory supervision

Means, standard deviations, ranks, and the satisfaction degree of school principals were calculated from the supervisory services provided by the directorate of education in Marka District for the items of this area. Table (7) illustrates this.

Table (7) Means, standard deviations, ranks and the satisfaction degree of school principals to the supervisory services provided by the directorate of education in Marka for the field of activating participatory supervision are arranged in descending order

No.	Item	Mean	Standard deviation	Rank	Satisfaction Degree
10	The supervisor encourages the parties to the educational process to build a genuine partnership among themselves.	4.05	0.95	1	High
8	The supervisor encourages teacher training to activate the participatory work between him and them.	3.68	0.82	2	High
1	The supervisor builds mutual trust with	3.63	0.99	3	Medium

deviation of 1.00 and a middle grade. In the last rank came the item (24) which states that "The supervisor works with the teacher with great flexibility when considering the data entered for participatory decision making." With a mean of (3.42) and a standard deviation of(0.86) and in a medium degree. In the last rank came the item (25) which states that "the supervisor seeks to make moral decisions with the teacher so as to avoid the educational institution of various crises." With a mean of(3.13) and a standard deviation of (1.05) and in medium degree.

3. The field of strengthening cooperation with teachers

Means, standard deviations, ranks and the satisfaction degree of school principals were calculated from the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka District for the items of this area. Table (6) illustrates this.

Table (6) Means, standard deviations, the ranks, and the satisfaction degree of school principals with the supervisory services provided by the directorate of education in Marka for the promotion of cooperation with teachers are arranged in descending order

No.	item	mean	Standard deviation	Rank	Satisfaction Degree
20	The supervisor encourages the development of critical thinking among teachers while conducting supervision.	3.73	0.84	1	High
18	The supervisor will stimulate the thinking of the teachers during the dialogue with them in the subject of the lesson.	3.68	0.80	2	High
19	The educational supervisor emphasizes the need to build trust with teachers.	3.68	0.88	2	High
12	During the supervisory meeting, the teacher feels that he is an honorable partner.	3.48	1.19	4	Medium
17	Educational supervision practices encourage the provision of distinguished service to teachers.	3.48	1.04	4	Medium
16	The supervisor's practices emphasize teachers' autonomy.	3.39	0.86	6	Medium
13	The educational supervisor seeks to develop cooperative teachers' efforts while dealing with them.	3.38	1.22	7	Medium
14	Supervisory practices in schools improve the professional growth of teachers.	3.37	1.01	8	Medium
15th	The supervisor works to increase the	3.34	0.90	9	Medium

Table (5) Means, standard deviations, ranks, and the satisfaction degree of school principals with regard to the supervisory services provided by the Directorate of education the Marka Division for the field of teacher assistance in decision-making are arranged in descending order

No.	Item	Mean	deviation Standard	Rank	Satisfaction Degree
23	The supervisor seeks to use scientific methods of data collection to assist the teacher in participatory decision-making.	3.93	0.81	1	High
22	Teachers make good teaching decisions through the collaboration of their supervisors.	3.67	1.00	2	Medium
21	The educational supervisor emphasizes the need to make appropriate participatory decisions for the educational process.	3.56	1.06	3	Medium
27	The educational supervisor sets a framework for working to create trust for teachers to help them make good decisions.	3.51	1.06	4	Medium
26	The educational supervisor emphasizes the necessity of practicing knowledge and continuous participatory decision-making in cooperation with the teacher.	3.47	1.01	5	Medium
24	The supervisor works with the teacher with great flexibility when considering data entered into participatory decision-making.	3.42	0.86	6	Medium
25	The supervisor seeks to make moral decisions with the teacher, so that the educational institution avoids the various crises.	3.13	1.05	7	Medium
	Total score	3.53	0.79		Medium

Table (5) shows that the satisfaction degree of the principals with the supervision services provided by the Directorate of education in Marka for the field of teacher assistance in decision-making was medium. The mean was 3.53 and the standard deviation was (0.79). The means ranged from (3.93- 3.13). The first rank included item (23), which states that "the supervisor seeks to use the scientific methods of data collection to assist the teacher in participatory decision-making" with a mean of 3.93 and a standard deviation of 0.81, high, and in the second order came item (22), which states that "take teachers make their sound teaching decisions through the collaboration of their supervisors. " With a mean of 3.67 and a standard

No.	Items	means	Standard deviation	Rank	Satisfaction degree
33	The supervisor makes it easier for teachers to use modern assessment strategies to improve teachers' performance.	3.60	1.19	4	Medium
34	The educational supervisor emphasizes the need to motivate teachers to provide their best.	3.49	1.16	5	Medium
30	The educational supervisor will develop awareness among the teachers in order to increase their chances of developing in an appropriate classroom environment.	3.48	0.86	6	Medium
28	The educational supervisor provides a safe environment for teachers to help them grow professionally	3.47	1.03	7	Medium
29	The supervisor works to increase the motivation of teachers in their teaching processes to provide them with an atmosphere of job stability.	3.30	1.03	8	Medium
	Total score	3.58	0.86		Medium

Table (4) shows that the satisfaction degree of the principals with the supervisory services provided by the directorate of education of Marka District to the professional growth area of the teachers was medium, with a mean of 3.58 and a standard deviation of 0.86. The means ranged from 3.86 to 3.30. The first rank was item 35, which states that "the supervisor feels the importance of the participatory work that promotes the professional growth of the teachers" with a mean of 3.86, a standard deviation of 1.20, The second item (32) states that "the educational supervisor shall earn teachers news education through participatory supervision." With a mean score of 3.84 and a standard deviation of 1.19 and a high score. The rank before the last came the item (28) which states that "the educational supervisor provides a safe environment for teachers to assist them in professional growth" with a mean of (3.47) and a standard deviation of (1.03) and in a medium degree. In the final rank came the item (29) which states that "the supervisor shall increase the motivation of the teachers in their teaching processes to provide them with an atmosphere of job stability" with a mean of 3.30 and a standard deviation of 1.03 and in a medium degree.

2. Help teachers make decisions

Means, standard deviations, ranks, and the satisfaction degree of school principals were calculated from the supervisory services provided by the directorate of education in Marka District for the items of this area. Table (5) shows this.

Table (3) Means, standard deviations, grades and satisfaction degree of school principals with respect to the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka in descending order

No.	The Field	means	Standard Deviation	Rank	Satisfaction degree
4	Professional growth of teachers	3.58	0.86	1	medium
3	Helping teachers make decisions	3.53	0.79	2	Medium
2	Strengthen cooperation with teachers	3.49	0.78	3	Medium
1	Activation of participatory supervision	3.44	0.64	4	Medium
	Total score	3.50	0.68		medium

It was noted from table (3) that the satisfaction degree of the school principals with the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka was medium. The mean was (3.50) and the standard deviation was (0.86). The first rank was in the area of "professional growth of teachers" with a mean of (3.58) and a standard deviation of (0.86) and in a medium degree. The pre-recent level of "enhance cooperation with teachers" came with a mean of (3.49) and a standard deviation of (0.78), and in a medium degree. The last rank was in the field of "activating participatory supervision" with a mean of (3.44) and a standard deviation of (0.64) and in a medium degree. As for the item of each field, the results were as follows:

1. The area of professional growth of teachers

Means, standard deviations, ranks, and the satisfaction degree of the school principals were calculated from the supervisory services provided by the directorate of education in Marka for the items of this area. Table (4) shows this.

Table (4) Means, standard deviations, ranks, and satisfaction degree of school principals with regard to the supervisory services provided by the directorate of education in Marka for the professional growth of teachers in descending order

No.	Items	means	Standard deviation	Rank	Satisfaction degree
35	The supervisor recognizes the importance of participatory work that promotes the professional growth of teachers.	3.86	1.22	1	High
32	The educational supervisor earns teachers various educational experiences through participatory supervision.	3.84	1.19	2	High
31	The educational supervisor provides teachers with opportunities to learn in a suitable environment through brainstorming.	3.61	1.14	3	Medium

Reliability of the study instrument:

The reliability coefficient was extracted using the Cronbach Alpha method. It was extracted for internal consistency in its final form, and for each variable of all dimensions. The questionnaire was distributed to a survey sample from outside the sample, numbering (9) male and female school principals. The reliability coefficients of the study instrument were high, which are high reliability coefficients to achieve the study objectives, with the value of Cronbach Alpha (0-83).

Study variables:

1. Demographic variables:

- Academic qualification: It has three levels:
 1. Higher Diploma
 2. Bachelors
 3. Masters / Doctorate
- Years of management experience: It has three levels:
 1. 5 years and less
 2. From 6 years - 10 years
 3. More than 10 years

Statistical treatment

Question 1: To answer the first question, descriptive statistics measures were used to describe the characteristics of the sample of the study, based on the means and the standard deviations.

The second and third question:

To answer the second and third questions, one way ANOVA and the Scheffe test were used.

The tool was applied to the study sample, and then the data was collected and analyzed.

Results

This chapter provides an overview of the findings of this study by answering its questions, as follows:

Question 1: What is the satisfaction degree of school principals to the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka?

In order to answer this question, means and standard deviations were calculated for the satisfaction degree of the principals with regard to the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka in general and for each area of the study instrument. Table (3) shows this

Table (2) The sample of the study distributed by sex and academic qualification

The study sample		BA	Bachelor + High Diploma	Postgraduate	Total
94	Male	20	15	9	32
	Females	22	22	6	62
	Total	42	37	15	94

It is noted from Table (2) that the sample of the study consisted of (32) male school principals, divided into (20) male school principals of the BA holders, and (15) male school principals of the Bachelor + High Diploma, and (9) male school principals who have a Postgraduate degree. Also it was consisted of (62) female school principals, divided into (22) female school principals of the BA holders, and (22) female school principals of a Bachelor + High Diploma degree holders, and (6) female school principals of the Postgraduate degree holders. Thus, the total sample of the study (120) male and female school principals.

The study instrument

The study sample was selected and the researcher developed a questionnaire in light of the following:

1. Reference to theoretical literature and previous studies
2. Take the opinion of university professors and educational supervisors on the resolution and arbitration
3. A five - dimensional alternatives ladder was given the following weights: very large (5) large, (4) medium (3) few (2) rare (1).

Validity of the study instrument

The questionnaire was presented to (10) arbitrators from the professors of education in Jordanian universities, educational supervisors and school principals to verify the validity of the questionnaires. And asked them to revise and review the items of the questionnaire in terms of clarity of the items and the quality of language formulation, and the amendment or deletion of any items which haven't achieved the objective of the questionnaire. The data were then collected from the arbitrators. It was redrafted as agreed (80%) by the arbitrators. The majority of their opinions have settled on modifying some of the phrases, or replacing words with others as appropriate for the educational environment, until the scale has become final.

management, education, evaluation, professional development and the field of education. For the purposes of this study. The descriptive analytical methodology was used. The results showed that the satisfaction degree for the services provided by the educational supervisors for teachers was high, and this may be attributed to the importance of supervisory work in the educational process for teachers. It also showed that there were no significant differences in the satisfaction degree of the teachers of public schools about the services provided by educational supervisors due to sex variable at ($\alpha \leq 0.05$) level of significance. While there were significant differences in the fields of curriculum, classroom management and evaluation in favor of females

Study Population

The study population consisted of all 160 principals of the Directorate of Education in Marka in the Hashemite Kingdom of Jordan. The study population is divided by sex, with 62 male principals and 98 female principals. This is based on the summary of the statistical report issued by the Marka Directorate of Education for the year 2016/2017.. The study population is distributed according to the academic qualification. There were 104 principals with a bachelor's degree, 49 principals with a master's degree, and seven male and female principals with a doctorate. Table (1) indicates the distribution of the study population by sex and academic qualification.

Table (1) The population of the study according to sex and academic qualification

Study Population	Sex	BA	M.A.	Ph.D.	Total
	Male	40	19	3	62
160	Females	64	30	4	98
	Total	104	49	7	160

The distribution of the study population. By sex and academic qualification.

The study sample

A random sample was selected from the school principals in the Directorate of Education in Marka. The number of its members reached (94) principals representing 60% of the study population with 32 male principals and 62 female principals. This occurred by reviewing the appropriate sample selection table (Handout #16 Accreditation Study Course 2003 universal Accreditation Scard). Table (2) indicates that.

the level of effectiveness of teachers in secondary schools in the capital Amman governorate from the point of view of teachers according to sex, qualifications and experience variables. The results showed also that the behavior of participatory supervision from the teachers' point of view was moderate.

Ugurlu (2014) conducted a study entitled "Current Problems in Terms of Supervision Process of School Principals' Views". The purpose of this study is to reveal the principals' problems with the supervision process in Turkey through the views of the principals working at primary and secondary schools. In this qualitative study, maximum diversity sampling method was used for in depth exploration of the rich States. As the study group, six primary and four secondary school principals from each of Adiyaman and Sivas provinces in Turkey, thus, a total of 20 principals have been interviewed. Descriptive analysis technique was used for the data analysis. School principals stated that supervision generally focused on the supervision of structural condition and documents and they added that there wasn't an in depth supervision regarding supervision process. They should be carried out by using an approach which includes long term, detailed and problem based activities

Al-Shamali (2017) conducted a study entitled "The satisfaction of recipients of services (principals and teachers), about services provided by the educational supervisors". The sample of the study consisted of six secondary and basic male schools principals and sixty female teachers. To achieve the purpose of the study. Two instruments were developed which were used by the Ministry of Education team. The validity and reliability of the instrument (questionnaire were achieved using Cronbach alpha 0.93 and 1.94 consecutively. The result of the study showed a moderate degree of satisfaction concerning educational supervision services made available at North Ghor Directorate of Education. Also results showed no significant differences about the teachers' satisfaction regarding supervision services attributed to the sex of the school educational stage, number of teachers, number of students, principal's experience and academic degree.

Awad (2018) conducted a study entitled "Degree of satisfaction of teachers about the services provided by the educational supervisor in public schools in the Educational Directorate in Madaba". The study sample consisted of (43) male teachers and (73) female teachers. They were selected randomly. To achieve the objective of the study, a questionnaire was developed distributed in seven areas: planning, curriculum, classroom

academic year 2009/2010. To achieve the objective of the study, a study tool was developed consisting of 47 items distributed in five areas: planning, teaching skills, classroom management, evaluation and curriculum. The results of the study showed that the new teachers indicated that the role of educational supervisor in their development was medium in all dimensions and that it ranked first after the curriculum. Followed by second-grade management area, and that the field of teaching skills came in the third rank, then it appeared after assessment which came in the fourth rank, finally it came after planning. The results also showed that there were no significant differences due to the variables of sex, specialization and degree from their point of view in the role of supervisors in their professional development.

Al-Loh (2012) conducted a study entitled "The degree of improvement of evolutionary educational supervision for teaching practices of Arabic teachers in schools of UNRWA." The aim of the study was to identify the improvement of the evolutionary educational supervision of the educational practices for teachers of Arabic language, while revealing the effect of the study variables on the opinions of the teachers of the Arabic language in the degree of improvement as a result of evolutionary educational supervision. A scale of 62 items has been constructed. The descriptive methodology was used by the researcher. The study sample consisted of (164) male and female teachers of UNRWA in Gaza. They were selected randomly. The study found that educational supervision improves educational practices for the teachers of the Arabic language to a very large extent, and that there were no significant differences in the degree of improvement attributed to the variable: sex and educational stage, while there were statistically significant differences due to the years of service variable.

Dajani (2013) conducted a study entitled "The degree of practicing educational supervisors of the conduct of participatory supervision in the capital Amman governorate and its relation to the level of effectiveness of teachers from their point of view". The descriptive methodology was used. The questionnaire was used as a tool of collecting data. The researcher selected a random sample of 342 teachers. The results showed that the level of effectiveness of teachers in secondary schools in the capital city of Amman from the point of view of teachers and the practice of educational supervisors of the behavior of participatory supervision were medium. There was also a statistically significant positive correlation between the degree of educational supervisors' behavior and the behavior of participatory supervision according to sex variable. There were significant differences in

in the province of Gaza in light of quality standards". This study aimed to know the reality of supervisory practices and their relationship to growth on the minimum basic school teachers in the province of Gaza in light of quality standards, also aimed to identify the impact of the variables of sex, experience, qualification, and management education and find out of correlation between supervisory practices and professional growth for teachers to post the basic minimum province of Gaza in light of quality standards. The sample consisted of (290) teachers working in the east and west of Gaza City. The study tools were built and developed which were about supervisory practices questionnaire and professional growth questionnaire the first tool has been distributed in four areas human relations, methods of educational supervision, curriculum and evaluation. The second questionnaire was distributed on three areas which are planning, administrative work, and the development of teaching performance The researcher used the descriptive method of analysis, and to ensure the validity of the tools were presented to a number of arbitrators with jurisdiction, then reliability coefficient was calculated using the mid-term and fragmentation factor (Cronbach Alpha), where the value of consistency (0.96) This is sufficient for the purposes of the study and application sample of the study. The results of the study include: 1- That there was a good response for each of the four areas of supervisory practices "of human relations, methods of educational supervision, curriculum, and evaluation) (Ranged between (70.31 - 64.81) 2-The total marks to the areas of supervisory practices questionnaire, was granted a degree (67.35) 3- That there was accepted response for each of the three areas of professional growth (planning, administrative work, development of teaching performance) 4-the percentage ranged between (67.05 - 63.72), while the total degree of professional growth areas of the questionnaire has obtained the degree of response (65.79) 5- No statistically significant differences in resolution due to experience variable. 6- No statistically significant differences in resolution due to qualification variable. 7- No statistically significant differences in resolution due to the changing educational administration variable (east, west) In the light of previous results.

Al-Balawi (2011) conducted a study entitled "The role of educational supervisor for the development of newly appointed teachers professionally in Tabuk educational area from their point of view". The study population consists of 1,167 new teachers. The study sample consisted of 612 new teachers who were selected using the simple random sample method for the

Definition of terms:

- Educational Supervision: "One of the modern trends in supervisory practices based on the development of skillful performance and the professional and scientific growth of the teacher on the basis of participatory principles and patterns determines their self-perception of their abilities." (Al-Qasim, 2010)
- The operational definition of educational supervision: it is a supervisory method aimed at improving the knowledge and skills of the teacher so that he can recognize the obstacles to the performance of teaching problems and allows him to develop solutions and alternatives while taking care of change and development.

Limitation of the study:

The Human limits: All male and female school principals of the Directorate of Education in Marka.

The spatial limit: Directorate of Education of Marka.

Time limit: 2016-2017.

Delimitations of the Study

The delimitations of the study are determined by:

- Reliability and validity of the study tools and the responses of the study sample.
- The procedures followed by the researcher in building the study tool, and its extent of reliability and stability.

Literature Review

The following are some of the previous studies that dealt with the subject.

Kapusuzoglu & Balaban (2010) conducted a study aimed at defining the roles of the primary stage supervisors in the training of teachers in their teaching functions as perceived by teachers and supervisors themselves. The study population consisted of 297 teachers and 35 supervisors working in the areas of Polo and Diaz in Turkey. The study sample consisted of (152) teachers and (26) supervisors. They were selected in a simple random method and answered a questionnaire consisting of (48) items. The results of the study showed that the teachers did not receive sufficient support from supervisors. While the supervisors saw that they played their roles very much and very large.

Halas (2010) conducted a study entitled "Supervisory practices and their relationship to professional growth for teachers at the basic minimum

the supervision services provided by the Directorate of Education in Marka. These services will be developed in the future in line with the vision of principals to improve supervisory services and employ the available resources that serve the learning and educational process. So that it would help to implement developmental plans and programs that contribute to improving the learning process.

The Study Problem:

The purpose of this study is to determine the satisfaction degree of school principals with the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka.

Study Questions:

1. What is the satisfaction degree of school principals to the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka?
2. Are there significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the satisfaction degree of the principals with regard to the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka due to the academic qualification variable?
3. Are there significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the satisfaction degree of the principals to the supervisory services in the Directorate of Education in Marka due to sex or years of experience variable?

The importance of the study:

The following categories will benefit from the results of the study

1. The administrators at the Ministry of Education, where they will be aware of the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka and thus facilitate the follow-up process to them.
2. Educational supervisors, who will have an idea about the satisfaction degree of the principals with regard to the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka and thus raise the satisfaction degree.
3. Teachers will communicate with school principals to provide feedback on supervisory services and how to improve them from their point of view.

The objective of the study

The objective of the study is to determine the satisfaction degree of the school principals with regard to the supervisory services provided by the Directorate of Education in Marka.

Introduction

The world has been witnessing a range of economic, technological, political, social and cultural changes since the beginning of the twenty-first century. This has led to a great deal of attention to the educational process. The scientific technology is racing to tackle the world's problems and offers enormous capabilities to provide new and advanced services.

Therefore, the educational systems are constantly keen on developing the elements of their system in order to preserve its sustainability and effectiveness. Educational supervision is one of its basic components related to evaluation of its performance, which has received a great attention since its inception under the concept of education inspection. Address the educational problems associated with developing the learning environment and increase the effectiveness of new and novice teachers, especially those who are not qualified (Issan and Al-Ani, 2006).

Educational supervision has an important role in all aspects of the educational process. It is an important means to improve the quality of education. This development is the primary objective of educational supervision, so that education achieves its goals and objectives efficiently and effectively. Educational supervision is one of the professional educational services offered by the educational system to teachers on the basis of respect and appreciation, and to provide them with the ability to implement, develop the curriculum, and provide the appropriate educational environment, which increases the efficiency of educational output and achieves the desired educational goals, and the supervisors educational center in important systems. The eyes of the employees in the field of education are directed to them, as experts and specialists in the curricula and methods of modern teaching, and have to develop and improve the educational process by helping teachers and guiding them towards ways that increase their effectiveness; to achieve the best achievement in their work (Khatib and Al- Khatib, 2003).

The educational supervision is looking forward to the prime objective of investing in and utilizing the available resources in the school, which serves the implementation of the curriculum and the plans emanating from the newly developed programs (Fefer and Danalab, 1993).

Due to the weakness in investing and employing the available resources that serve the learning and education process to implement the development plans and programs in the schools of Marka Directorate of Education, this study was conducted to determine the satisfaction degree of principals with

درجة رضا مديري المدارس عن الخدمات الإشرافية المقدمة في مديرية التربية والتعليم في لواء ماركا

د. غادة حسن أبو قاعود*

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة رضا مديري المدارس عن الخدمات الإشرافية المقدمة في مديرية التربية والتعليم في لواء ماركا، وقد تمّ اختيار عينة طبقية عشوائية من مديري مدارس مديرية التربية والتعليم ومديراتها في لواء ماركا للعام الدراسي 2017/2016 تكونت من (94) مديراً ومديرة، واستخدمت الأداة لجمع المعلومات، وتم التحقق من صدقها وثباتها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة رضا مديري المدارس عن الخدمات الإشرافية المقدمة في مديرية التربية والتعليم في لواء ماركا كانت متوسطة، كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة رضا مديري المدارس عن الخدمات الإشرافية المقدمة في مديرية التربية والتعليم في لواء ماركا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق حقيقية بين المتوسطات الحسابية لدرجة رضا مديري المدارس عن الخدمات الإشرافية المقدمة في مديرية التربية والتعليم في لواء ماركا تعزى لمتغير الخبرة.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بدعوة وزارة التربية والتعليم إلى متابعة تفعيل الخدمات الإشرافية في مديرية التربية والتعليم في لواء ماركا.

الكلمات المفتاحية: الرضا، الخدمات الإشرافية، مديرية التربية والتعليم في لواء ماركا.

*وزارة التربية والتعليم/الأردن.

Satisfaction Degree of School Principals to the Supervisory Services in the Directorate of Education in Marka/ Jordan

Dr. Ghada Hasan Abu Qa'oud*

Received 23/2/2019

Accepted 25/5/2019

Abstract:

This study aimed to recognize the satisfaction degree of school principals to the supervisory services in the Directorate of Education in Marka/ Jordan.

A stratified random sample was selected for the principals of the schools in Marka Directorate of Education for the year 2016/2017. It consisted of (94) principals. The questionnaire was used to collect data. Also, validity and reliability were verified.

The results of the study showed that the satisfaction degree of school principals to supervisory services provided in Marka Directorate of education was moderate. Also, results showed the existence of apparent differences between the means for the satisfaction degree of school principals to supervisory services provided in Marka Directorate of Education, according to qualification variable. It also, showed the existence of morphological differences between the means for the satisfaction degree of school principals to supervisory services presented in the brigade Marka Directorate of Education attributed to the experience.

In light of the findings of the study, it recommended the invitation of the Ministry of Education to make follow up for the activation of the supervisory services in Marka Directorate of Education.

Key words: Satisfaction, Supervisory Services, Marka Directorate of Education.

- Jose, M (2008). *Globalization, education, and cultural diversity*. In *Educational theories and practices from the majority world*. Edited by: Dasen, P & Akkari, A. London: SAGE Publication. <http://www.moqatel.com>.
- Malak, B. & Al-Kandari, L. (2009). The role of teachers in protecting young people from intellectual extremism, *Faculty of education's Journal, Al-Azhar University, Part 1, Iss. 142, PP: 111-157*.
- Prince Nayef for Security Studies (2015). *Seminar on "Confrontation of extremism form leading to terrorism and reflection on youth"*. KSA.
- Saleh, AymanJamil. (2003). *Obstacles of scientific research and impulses among faculties at the Palestinian Universities*. Unpublished Master Thesis, Al Najah National University, Nablus, Palestine.
- Tafseer Al Tabari, Mohammad bin Jarir bin Yazid bin Kathir bin Ghaleb Alameli, Abu Jafar Al Tabari (d:310 AH), *Rhetoric collection of explanation of the Koran "Jame' Al Bayan an Taweel Ail Koran"*: Authenticated by Abdallah Al Turkei, in cooperation with Islamic Research & Studies Center, Dar Hajar Dr. Abdul Sind HasanYamama: Dar Hajar Publishers, Distributors and Advertisers.

2. To educate and guide the Arab women to gain insights regarding their role in coping with extremism by setting effective plans.
3. To establish specialized units at the universities that undertake awareness raising workshops, lectures and seminars in order to help instill the moderation values and coping with extremism using effective methods.

References:

- Al Husaini, Mohammad bin Mohammad bin Abdul Razeq Abu Al Fayd, Nickname: Murtada Al-Zubaidi, *Bride's Crown of Dictionary's Diamond* (d: 1205 AH), authenticated by a group of scholars, Publisher: Dar Al Hidayah.Hamza, Mohammad. (2012). *Combating Terrorism and Extremism and Intellectual Review Approach*, Egypt, Ministry of Interior.
- Al-Gghaiman, Mohammad bin Abdallah. (2005). Counseling and Therapeutic Study Using Meaning to Modify Behavior of a Young Sample. *Studies on Methodologies and Teaching Studies. Issue 105, PP124-211, Egypt.*
- Bahajezr, Khalid Saleh. (ND). *The Role of the Islamic Family to Immunize its Members against Extremism and Terrorism from the Islamic Education Perspective*. Um al-Qura University, Mecca. Saudi Arabia.
- Barakat, Zeyad & Hasan, Kefah. (2009). Future Development Needs among Education Graduate Students in the Palestinian Universities. *Research Paper presented to the first conference, of the Scientific Research Deanship, Najah National University, Nablus.*
- Ghoneem, Khaowla Al- Raheem. (2012). Attitudes of Princess Rahma College Student toward University Violence. *International Education Studies. 5, (3). 98*
- Hameed, M,Saddam (2016). The Role of university curricula in moderate religious guidance and moral support for the students in sections of Quran science and Islamic education from the viewpoint of teachers. *Journal of education and Practice, 7, (22). 1722-1735.*
- Ibrahim, Ahmad Hosni. (2008). Prerequisites to Activate Student Initiation in Coping with Extremism among College Students: Study Applied on Some Faculties at Al Fayum University. *Studies on Social Service and Humanistic Sciences, 24(1), 453-505.*
- Issa, MohammadRefqi. (1998). Sources of extremism as perceived by Egyptian and Kuwaiti Youth: Comparative Study, *Journal of education Research Center, 7(13), 77-103, Qatar*

Source of Variance	Domains	Total Squares	Freedom Degrees	Mean Squares	F-Value	Significance α
	Political	0.059	3	0.020	0.050	.985
Country of Graduation Hotelling's=0.013 Sig=0.005	Academic	6.522	1	6.522	19.126	.000*
	Psychological	4.375	1	4.375	15.191	.000*
	Social	5.012	1	5.012	11.015	.000*
	Political	4.529	1	4.529	11.408	.000*
Error	Academic	86.732	254	.341		
	Psychological	73.100	254	.288		
	Social	115.649	254	.455		
	Political	100.770	254	.397		

*Sig. at $\alpha \leq 0.05$

Table (28), results show that:

1. There were statistically significant differences among mean estimates of subjects on all study domains regarding the degree to which KSA universities cope with extremism attributed to gender with differences being in favor of male participants.
2. There were statistically significant differences among mean estimates of subjects on all study domains regarding the degree to which KSA universities cope with extremism attributed to faculty with differences being in favor of the humanistic faculties.
3. There were statistically significant differences among mean estimates of subjects on all study domains regarding the degree to which KSA universities cope with extremism attributed to nationality with differences being in favor of Saudi Arabian.
4. There were no statistically significant differences among mean estimates of subjects on all study domains regarding the degree to which KSA universities cope with extremism attributed to experience or the academic rank.
5. There were statistically significant differences among mean estimates of subjects on all study domains regarding the degree to which KSA universities cope with extremism attributed to country of graduation, in favor of graduates from the Arab countries.

Recommendations

Based on the results concluded by the present study, the researchers suggest the following recommendations:

1. Determining the training needs for faculty members in order to qualify to undertake their tasks in the university (teaching, researching and community service) following the established academic norms.

f. Country of Graduation Variable

Table (27) Means and standard deviations of subject estimates regarding the practice degree of the role of Saudi Arabian universities in coping with extremism by country of graduation.

Domain	Arab Country (n=174)		Foreign Country (n=90)	
	M	SD	M	SD
Academic	1.91	.921	1.18	.314
Psychological	2.86	1.164	1.66	1.028
Social	2.78	.883	1.66	.773
Political	2.51	1.111	1.58	.743
Overall Domains	2.48	.967	1.51	.634

Results from tables (22, 23, 24, 25, 26, and 27) show superficial differences among mean estimates by subjects regarding the degree to which KSA universities cope with extremism by the study variables. To identify the statistical significance levels of such differences, MANOVA analysis was used as shown by table (28).

Table (28) MANOVA analysis results among subjects' mean estimates of Saudi Arabian's practice degree of the role of coping with extremism by study variables

Source of Variance	Domains	Total Squares	Freedom Degrees	Mean Squares	F-Value	Significance α
Gender Hotelling's=0.015 Sig=0.008	Academic	5.324	1	5.324	15.613	.000*
	Psychological	4.626	1	4.626	16.063	.000*
	Social	5.008	1	5.008	11.007	.000*
	Political	4.924	1	4.924	12.403	.000*
Faculty Hotelling's=0.017 Sig=0.011	Academic	5.288	1	5.288	15.507	.000*
	Psychological	4.691	1	4.691	16.288	.000*
	Social	5.037	1	5.034	11.070	.000*
	Political	6.884	1	6.884	17.340	.000*
Nationality Hotelling's=0.021 Sig=0.025	Academic	5.216	1	5.216	15.296	.000*
	Psychological	4.898	1	4.898	17.007	.000*
	Social	4.254	1	4.254	9.349	.000*
	Political	4.628	1	4.628	11.657	.000*
Experience Wilx λ =0.443 Sig=0.119	Academic	0.897	2	0.449	1.315	.271
	Psychological	0.371	2	0.186	0.644	.526
	Social	0.499	2	0.250	0.548	.579
	Political	0.264	2	0.132	0.332	.717
Academic Rank Wilx λ =0.628 Sig=0.326	Academic	0.892	3	0.297	0.872	.457
	Psychological	0.073	3	0.024	0.084	.969
	Social	0.422	3	0.141	0.309	.819

c. *Nationality Variable:***Table (24) Means and standard deviations of subject estimates regarding the practice degree of the role of Saudi Arabian universities in coping with extremism by nationality.**

Domain	Saudi (n=135)		Other (n=129)	
	M	SD	M	SD
Academic	1.85	.638	1.48	.984
Psychological	2.59	1.197	2.31	1.300
Social	2.67	.954	2.13	.972
Political	2.36	.978	2.03	1.183
Overall Domains	2.34	.857	1.97	1.071

d. *Experience Variable***Table (25) Means and standard deviations of subject estimates regarding the practice degree of the role of Saudi Arabian universities in coping with extremism by years of experience.**

Domain	<5 yrs (n=46)		5-10 yrs (n=178)		>10 years (n=40)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Academic	1.67	.696	1.67	.904	1.62	.733
Psychological	2.66	1.160	2.33	1.295	2.74	1.111
Social	2.36	1.077	2.32	.992	2.81	.838
Political	2.33	1.102	2.13	1.117	2.28	.977
Overall Domains	2.23	.929	2.09	1.022	2.31	.853

e. *Academic Rank Variable***Table (26) Means and standard deviations of subject estimates regarding the practice degree of the role of Saudi Arabian universities in coping with extremism by academic rank.**

Domain	Professor (n=33)		Associate Professor (n=103)		Assistant Professor (n=83)		Lecturer (n=45)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Academic	1.66	.605	1.74	.947	1.64	.888	1.51	.532
Psychological	2.94	1.207	2.19	1.226	2.54	1.412	2.68	.870
Social	2.39	.927	2.11	.956	2.61	1.168	2.74	.478
Political	2.18	1.038	2.13	1.161	2.27	1.181	2.20	.745
Overall Domains	2.26	.890	2.04	1.027	2.23	1.095	2.23	.635

of KSA universities cope with extremism attributed to country of graduation in favor of graduate of Arab countries.

This result can be accounted for by the reality that the Arab young people is the population of community most targeted by the extremist groups, and, ironically, the most marginalized population by the governments. However, the Arab youth, armed with their entrenched values, are aware to the dangers around them. Similarly, the Arab universities are aware to the young generation at hand and support programs that grow in them the love and peace while eradicate violence and extremism.

Question five: "Are there statistically significant differences in the degree of coping with extremism by KSA universities from viewpoint of the faculties due to the variables of gender, faculty, nationality, experience, country of graduation, and the academic rank?"

To answer this question, means and standard deviations of subjects' mean estimates regarding the degree to which KSA universities undertake their role in coping with extremism by the study variables, as follows:

a. Gender Variable

Table (22) Means and standard deviations of subject estimates regarding the practice degree of the role of Saudi Arabian universities in coping with extremism by gender

Domain	<i>M</i> (n=140)		<i>F</i> (n=124)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Academic	1.91	.899	1.61	.778
Psychological	2.64	1.312	2.35	1.182
Social	2.61	.965	2.40	1.038
Political	2.42	1.141	2.04	1.021
Overall Domains	2.36	1.031	2.06	.923

b. Faculty Variable

Table (23) Means and standard deviations of subject estimates regarding practice degree of the role of Saudi Arabian universities in coping with extremism by faculty

Domain	<i>Scientific</i> (n=93)		<i>Humanistic</i> (n=171)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Academic	1.41	.806	1.90	.836
Psychological	2.00	1.100	2.79	1.267
Social	2.16	.866	2.63	1.043
Political	1.94	.930	2.43	1.152
Overall Domains	1.85	.871	2.41	1.005

4. There were no statistically significant differences among mean estimates by subjects on all study domains regarding the importance degree of the role of KSA universities in coping with extremism attributed to experience.

This result can be accounted for by considering the critical role expected from the higher education institutions and universities in Saudi Arabia to cope with extremism and find practical and active solutions to immoderation irrespective of the instructional experience of a faculty.

5. There were no statistically significant differences among mean estimates by subjects on all study domains regarding the importance degree of the role of KSA universities in coping with extremism attributed to the academic rank, except for the academic domain. To identify sources of such differences test was used and results are shown in table (20).

Table (20) Scheffe's Test of the differences among subject estimates on the academic domains by the academic rank.

Academic Domain		Professor	Associate Professor	Assistant Professor	Lecturer
	<i>M</i>	3.55	3.59	3.72	3.74
Professor	3.55		0.04	0.17*	0.19*
Associate Professor	3.59			0.13*	0.15*
Assistant Professor	3.72				0.02
Lecturer	3.74				

*Sig. at $\alpha=0.05$.

Table (20) shows statistically significant differences in mean estimates by participants having academic rank (professor, and associate professor) compared with mean estimates by participants having academic rank (Assistant Professor, Lecturer) attributed to academic ranks in favor of subjects with the academic rank (Assistant Professor, and lecturer).

Educators at the university levels holding the MA and Ph.D. degrees with academic ranks professor, assistant professor and lecturer are mostly young, and this age group is typically targeted for brainwash by extremists. This fact make them nearer to thinking levels of their students and prevent them from becoming victims of the extremist activities.

6. There were statistically significant differences among mean estimates of subjects on all study domains regarding the importance degree of the role

This result can be attributed to the nature of the eastern man who tries to appear strong, wise and enduring during times of hardships and vis-à-vis risky issues like extremism, considering that man in the eastern society is more knowing about the political and economic issues than women, and typically are more involved in the intellectual and political discussion than women in general. So, man takes significant roles in confronting extremism starting from the home, neighborhood and community and this result is in consistent with Hameed (2016).

2. There were statistically significant differences among mean estimates by subjects on all study domains regarding the importance degree of the role of KSA universities in coping with extremism attributed to faculties in favor of the humanistic faculties.

This result can be explained taking into account that extremism is an ideology in nature that deals with the intellect, so, the humanistic faculties, in particular, are more concerned with the extremist beliefs that the scientific faculties. The humanistic faculties deal with the behavior and thinking styles of students and how they view the world around them. Exceeding the bounds or deviation from normality requires social, religious, psychological and counseling programs for behavior modification which is the responsibility of the humanistic faculties. This result is consistent with Hameed (2016) and disagree with Ghoneem (2011).

3. There were no statistically significant differences among mean estimates by subjects on all study domains regarding the importance degree of the role of KSA universities in coping with extremism attributed to nationality, except for the academic domain, in favor of Saudi Arabian nationality.

The researchers attribute this result to the fact that Saudi Arabia is among the few countries that applied strict measures to combat extremism. This is so because Saudi Arabia was a target for extremists and was exposed to extremist activities. This experiment enhanced the view that the security force is not sufficient to eradicate extremism, but another level should be added as represented by the combating the extremist thinking that deviates from Islam. The determination to combat extremism crystalized into values of a good citizen, providing positive service to community and this result agreed with Issa (1998).

Table (19) Results of MANOVA analysis of the differences between subject estimates of the importance degree of the role of Saudi Arabian universities in coping with extremism by study variables.

Source of Variance	Domains	Total Squares	Freedom Degrees	Mean Squares	F-Value	Significance α
Gender Hotelling's=0.008 Sig=0.002	Academic	8.121	1	8.121	17.098	.000*
	Psychological	19.311	1	19.311	17.253	.000*
	Social	7.071	1	7.071	11.081	.000*
	Political	27.339	1	27.339	31.528	.000*
Faculty Hotelling's=0.012 Sig =0.008	Academic	6.434	1	6.434	13.547	.000*
	Psychological	13.360	1	13.360	11.936	.001*
	Social	3.204	1	3.204	5.022	.026*
	Political	4.483	1	4.483	5.170	.024*
Nationality Hotelling's=0.092 Sig =0.045	Academic	5.577	1	5.577	11.743	.001*
	Psychological	1.348	1	1.348	1.204	.274
	Social	.002	1	.002	.003	.957
	Political	.073	1	.073	.085	.771
Experience Wilcox $\lambda=0.394$ Sig =0.085	Academic	.796	2	.398	.837	.434
	Psychological	5.015	2	2.507	2.240	.109
	Social	3.722	2	1.861	2.916	.066
	Political	3.136	2	1.568	1.808	.166
Academic Rank Wilcox $\lambda=0.956$ Sig =0.042	Academic	20.451	3	6.817	14.353	.000*
	Psychological	5.076	3	1.692	1.512	.212
	Social	6.206	3	2.069	3.243	.108
	Political	6.688	3	2.229	2.571	.163
Country of Graduation Hotelling's=0.027 Sig =0.001	Academic	32.781	1	32.781	69.022	.000*
	Psychological	80.517	1	80.517	71.935	.000*
	Social	62.632	1	62.632	98.148	.000*
	Political	68.615	1	68.615	79.128	.000*
Error	Academic	120.633	254	.475		
	Psychological	284.306	254	1.119		
	Social	162.088	254	.638		
	Political	220.255	254	.867		

*Sig $\alpha \leq 0.05$

Table (19) shows:

1. There were statistically significant differences among mean estimates by subjects on all study domains regarding the importance degree of the role of KSA universities in coping with extremism attributed to gender in favor of males.

d) *Experience Variable*

Table (16) Means and standard deviations of subject estimates regarding the importance degree of the role of Saudi Arabian universities in coping with extremism by years of experience.

Domain	<5 yrs (n=46)		5-10 yrs (n=178)		>10 years (n=40)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Academic	3.53	.559	3.68	.589	3.78	.569
Psychological	3.58	.568	3.66	.551	3.65	.453
Social	3.58	.735	3.68	.653	3.73	.708
Political	3.77	.604	3.75	.641	3.73	.598
Overall Domains	3.63	.348	3.70	.369	3.73	.356

e) *Academic Rank Variable*

Table (17) Means and standard deviations of subject estimates regarding the importance degree of the role of Saudi Arabian universities in coping with extremism by academic rank.

Domain	Professor (n=33)		Associate Professor (n=103)		Assistant Professor (n=83)		Lecturer (n=45)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Academic	3.55	.531	3.59	.573	3.72	.535	3.74	.713
Psychological	3.60	.585	3.63	.540	3.64	.532	3.73	.538
Social	3.58	.856	3.62	.649	3.71	.693	3.75	.601
Political	3.65	.566	3.75	.616	3.78	.639	3.76	.671
Overall Domains	3.61	.343	3.68	.364	3.69	.365	3.72	.370

f) *Country of Graduation Variable*

Table (18) shows means and standard deviations of subject estimates regarding the importance degree of the role of Saudi Arabian universities in coping with extremism by country of graduation.

Domain	Arab Country (n=174)		Foreign Country (n=90)	
	M	SD	M	SD
Academic	3.77	.558	3.56	.631
Psychological	3.79	.542	3.45	.525
Social	3.83	.704	3.47	.605
Political	3.83	.624	3.68	.634
Overall Domains	3.81	.359	3.55	.328

Results from tables (13, 14, 15, 16, 17, and 18) show superficial differences among mean estimates by subjects regarding the importance degree of the role of KSA universities in coping with extremism by the study variables. To identify the statistical significance levels of such differences, MANOVA analysis was used as shown by table (19).

nationality, experience, country of graduation, and the academic rank?”

To answer this question, means and standard deviations of participants' estimates regarding the importance degree of universities' role in Saudi Arabia in coping with extremism by the study variables were computed as follows:

a) Gender Variable

Table (13) Means and standard deviations of subject estimates regarding the importance degree of the role of Saudi Arabian universities in coping with extremism by gender

Domain	<i>M (n=140)</i>		<i>F (n=124)</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Academic	3.76	.603	3.57	.562
Psychological	3.71	.550	3.58	.527
Social	3.73	.702	3.64	.640
Political	3.79	.643	3.72	.603
Overall Domains	3.74	.383	3.62	.335

b) Faculty Variable

Table (14) Means and standard deviations of subject estimates regarding the importance degree of the role of Saudi Arabian universities in coping with extremism by faculty

Domain	<i>Scientific (n=93)</i>		<i>Humanistic (n=171)</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Academic	3.55	.624	3.77	.561
Psychological	3.45	.544	3.80	.531
Social	3.52	.687	3.78	.669
Political	3.72	.636	3.83	.620
Overall Domains	3.58	.412	3.80	.335

c) Nationality Variable:

Table (15) Means and standard deviations of subject estimates regarding the importance degree of the role of Saudi Arabian universities in coping with extremism by nationality.

Domain	<i>Saudi (n=135)</i>		<i>Other (n=129)</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Academic	3.72	.572	3.62	.593
Psychological	3.70	.535	3.60	.541
Social	3.84	.679	3.50	.668
Political	3.88	.623	3.63	.631
Overall Domains	3.77	.365	3.59	.357

Table (11) demonstrates that item (24) “I enhance loyalty and belongingness to Islamic values among my students” was placed first (M=3.22, SD=1.56), and item (25) “I show students that protecting the community from extremism is a duty for all” (M=2.84, SD=1.6) was placed in the second rank, whereas item (26) “I organize workshops and seminars on combating extremism efforts” was placed in the last rank (M=1.46, SD=0.88) and the mean score for the overall domain was estimated at low role practice degree (M=2.19, SD=1.09).

Question three: “Are there statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) among participant estimates of the role of KSA universities in coping with extremism, and estimates regarding their degree of assuming such role?”

To answer this question, means and standard deviations regarding participant estimates role of KSA in coping with extremism, and their estimates of the degree of assuming such role, as well as results of Paired Samples t-test, as shown in table (12).

Table (12) Means standard deviations and Paired Samples t-test results for subject estimates regarding the role of Saudi Arabian universities in coping with extremism and their estimates regarding practice such role

Domain	Theme	M	SD	DF	t-Value	Significance
Academic	Role Importance Degree	3.67	0.58	263	5.618	0.001*
	Role Practice Degree	1.66	0.84			
Psychological	Role Importance Degree	3.65	0.54	263	6.883	0.001*
	Role Practice Degree	2.45	1.25			
Social	Role Importance Degree	3.62	0.68	263	7.024	0.001*
	Role Practice Degree	2.40	.99			
Political	Role Importance Degree	3.75	.63	263	6.559	0.001*
	Role Practice Degree	2.19	1.09			
Overall Questionnaire	Role Importance Degree	3.69	.36	263	8.628	0.001*
	Role Practice Degree	2.15	.98			

*Statistically significant at $\alpha \leq 0.05$

Table (12) shows statistically significant differences at $\alpha \leq 0.05$ among subjects' mean estimates regarding the role of KSA universities in coping with extremism, and their estimates regarding the degree of assuming such role, with differences being in favor of their estimates regarding the importance degree of their role.

Question four: “Are there statistically significant differences in the role undertaken by KSA universities in coping with extremism from viewpoint of the faculties due to the variables of gender, faculty,

No.	Items	M*	SD	Importance Degree
	extremism dangers			
18	I encourage students to talk about extremism dangers at their social and family events	1.94	1.22	Low
15	I encourage making up student groups to opposite the extremist thoughts at the university	1.59	1.01	Very Low
Overall Domain		2.40	.99	Moderate

*Maximum M=5

Table (10) demonstrates that item (14) “I enhance students the Islamic values and good virtues” was placed first (M=3.47, SD=1.35), and item (16) “I help students to increase interpersonal social interactions” (M=2.82, SD=1.34) was placed in the second rank, whereas item (15) “I encourage making up student groups to opposite the extremist thoughts at the university” was placed in the last rank (M=1.59, SD=1.01) and the mean score for the overall domain was estimated at moderate role practice (M=2.40, SD=.99).

– Fourth Domain: Political

Table (11) Means and standard deviations of subject estimates on the political domain

No.	Items	M*	SD	Importance Degree
24	I enhance loyalty and belongingness to Islamic values among my students	3.22	1.56	Moderate
25	I show students that protecting the community from extremism is a duty for all	2.84	1.6	Moderate
22	I show to students the goals of extremists and impacts on the global policies	2.23	1.48	Low
19	I show to students the government’s anti-extremism and terrorism policy	2.21	1.39	Low
21	I show to students their role to assist the government to enforce its anti-terrorism policy	2.02	1.29	Low
23	I show to students the role of the international community in combating terrorism and extremism	1.84	1.25	Low
20	I discuss with students what should be done to develop the government’s anti-extremism policies	1.70	1.17	Very Low
26	I organize workshops and seminars on combating extremism efforts	1.46	0.88	Very Low
Overall Domain		2.19	1.09	Low

*Maximum M<5

methods” was placed in the last rank (M=1.27, SD=0.61) and the mean score for the overall domain was estimated at high role importance (M=1.66, SD=0.84).

– **Second Domain: Psychological**

Table (9) Means and standard deviations of participant estimations on the psychological domain

No.	Items	M*	SD	Importance Degree
10	I instill in my students positive attitudes to enhance moderate Islam values	3.08	1.60	Moderate
9	I create in my students negative attitudes to extremism	1.59	2.63	Moderate
11	I show students that self-confidence immunizes individuals from extremis destructive thoughts	2.60	1.46	Moderate
13	I show students that combating extremism starts from refrain from sympathizing with extremists	2.37	1.47	low
8	I give time to students to express their views towards the extremist thoughts	2.33	1.45	Low
12	I make up groups to interchange ideas and experiences to support their psychological security	1.72	1.07	Very Low
Overall Domain		2.45	1.25	Moderate

*Maximum M=5

Table (9) demonstrates that item (10) “I instill in my students positive attitudes to enhance moderate Islam values” was placed first (M=3.08, SD=1.60), and item (9) “I create in my students negative attitudes to extremism” (M=1.59, SD=2.63) was placed in the second rank, whereas item (12) “I make up groups to interchange ideas and experiences to support their psychological security” was placed in the last rank (M=1.72, SD=1.07) and the mean score for the overall domain was estimated at moderate role practice (M=2.45, SD=1.25).

– **Third Domain: Social**

Table (10) Means and standard deviations of subject estimates on the social domain

No.	Items	M*	SD	Importance Degree
14	I enhance students the Islamic values and good virtues	3.47	1.35	High
16	I help students to increase interpersonal social interactions	2.82	1.34	Moderate
17	I motivate students to educate their parents about	2.17	1.34	Low

Table (7) shows that the psychological domain was placed first ($M=2.45$, $SD=1.25$), and the social domain in the second place ($M=2.40$, $SD=.99$), whereas the academic domain was ranked last ($M=1.66$, $SD=.84$). The subjects' mean estimate on the overall domains was low ($M=2.15$, $SD=.98$).

The researchers may attribute this result to weak teacher-student relationship. Most faculties viewed their role at the university is confined to delivering lectures and communicate the academic material to their students without alerting them to the community issues and problems. This could be due to faculty's reluctance from approaching such issues without green light from the university administration.

Means and standard deviations of subjects' estimates on the items of the importance degree role of KSA universities in undertaking their role in coping with extremism, and results were as shown below:

– **First Domain: Academic**

Table (8) Means and standard deviations of participant estimations on the academic domain

No.	Items	M*	SD	Importance Degree
2	I get students aware to Islamic concepts against the extremist concepts	2.23	1.42	Low
1	I do discuss concept of terrorism during lecture time	1.93	1.19	Low
3	I guide students to study issues related to extremism dangers	1.86	1.22	Low
5	I provide students with papers and articles showing extremism dangers for community	1.57	0.95	Very Low
4	I encourage students to conduct research papers regarding the impacts of extremism	1.50	0.90	Very Low
7	I organize contests between students for best brochure/folded flyer on extremism combat	1.28	0.69	Very Low
6	I organize thinking games among students to demonstrates extremism forms and methods	1.27	0.61	Very Low
Overall Domain		1.66	0.84	Very Low

*Maximum $M < 5$

Table (8) shows that item (2) “I get students aware to Islamic concepts against the extremist concepts” was placed first ($M=2.23$, $SD=1.42$), and item (1) “I do discuss concept of terrorism during lecture time” ($M=1.93$, $SD=1.19$) was placed in the second rank, whereas item (6) “I organize thinking games among students to demonstrates extremism forms and

No.	Items	M*	SD	Importance Degree
23	Show students the role of the international community in anti-terrorism and extremism efforts	3.83	1.07	High
20	Converse with students how anti-extremism government policies should be developed	3.82	1.06	High
22	Show students the goals of extremist thought and impacts on global policies	3.81	1.10	High
25	Show students that immunizing the community from extremism is a duty for all	3.71	1.08	High
19	Show students the State policy in combating terrorism and extremism	3.67	1.09	High
26	Organize workshops and seminars on anti-extremism efforts	3.58	1.05	High
24	Enhancing loyalty and belongingness to the Islam among students	3.47	1.09	High
Overall Domain		3.75	.63	High

Maximum M<5

Table (6) shows that item (21) “Show the students their role is assisting anti-extremism efforts” was placed first (M=4.14, SD=1.00), and item (23) “Show students the role of the international community in anti-terrorism and extremism efforts” was placed in the second rank (M=3.83, SD=1.07), whereas item (24) “Enhancing loyalty and belongingness to the Islam among students” was ranked lastly (M=3.47, SD=1.09) and the mean score for the overall domain was estimated high (M=3.75, SD=0.63) by the respondents

– **The second questions** “To what degree do KSA universities practice their role in coping extremism from viewpoint of the faculties?”

To answer this question, means and standard deviations were computed, the results were as shown in table (7).

Table (7) Means and standard deviations of subject estimates on the study domains regarding extent to which Saudi Arabian universities undertake their role in coping with extremism

No.	Domain	M*	SD	Rank	Estimated Role
2	Psychological	2.45	1.25	1	Moderate
3	Social	2.40	0.99	2	Moderate
4	Political	2.19	1.09	3	Low
1	Academic	1.66	0.84	4	Very Low
Overall Domains		2.15	0.98	---	Low

**Maximum M<5*

Table (4) shows that item (8) “Give students the time to express opinions regarding the extremist thought” was placed first ($M=4.04$, $SD=1.20$), and item (11) “Show students that protection from extremism starts from strengthening their self-confidence” was placed in the second rank ($M=3.65$, $SD=0.93$), whereas item (9) “Enhance the negative attitudes among students towards extremism” was ranked in the last place ($M=3.48$, $SD=1.13$) and the mean score for the overall domain was estimated high ($M=3.65$, $SD=0.54$) by the respondents

– Third Domain: Social

Table (5) Means and standard deviations of participant estimations on the social domain

No.	Items	M*	SD	Importance Degree
16	Help students to increase interpersonal social interactions	3.83	0.97	High
17	Encourage students to educate their parents about the extremism risks	3.78	1.04	High
15	Encourage organize student teams to combat extremist thoughts	3.67	1.06	High
14	Instill in students the Islamic values and good virtues	3.65	1.10	High
18	Encourage students talk about dangers of extremism in their social and family events	3.43	10.8	High
Overall Domain		3.62	.68	High

Maximum M<5

Table (5) shows that item (16) “Help students to increase interpersonal social interactions” was placed first ($M=3.83$, $SD=0.97$), and item (17) “Encourage students to educate their parents about the extremism risks” was placed in the second rank ($M=3.78$, $SD=1.04$), whereas item (18) “Encourage students talk about dangers of extremism in their social and family events” was ranked lastly ($M=3.43$, $SD=1.08$) and the mean score for the overall domain was estimated at high degree of importance ($M=3.62$, $SD=0.68$) by the respondents

– Fourth Domain: Political

Table (6) Means and standard deviations of participant estimations on the political domain

No.	Items	M*	SD	Importance Degree
21	Show the students their role is assisting anti-extremism efforts	4.14	1.00	High

No.	Items	M*	SD	Importance Degree of the Role
	papers on extremism and its dangers for the community			
4	Encourage students to write papers and conduct studies on the impacts of extremism on the community	3.53	1.02	High
Overall Domain		3.67	.58	High

Maximum M<5

Table (3) shows that item (7) “Organize contest among students for designing a brochure, folded flyer, etc to warn against extremism ” was placed first (M=3.88, SD=1.07), and item (6) “Organize thinking games among students to demonstrate forms of extremism and means of extremists” (M=3.73, SD=1.12) was placed in the second rank, whereas item (4) “Encourage students to write papers and conduct studies on the impacts of extremism on the community” was placed in the last rank (M=3.53, SD=1.02) and the mean score for the overall domain was estimated at high role importance (M=3.67, SD=0.8).

– **Second Domain: Psychological**

Table (4) Means and standard deviations of participant estimations on the psychological domain

No.	Items	M*	SD	Importance Degree of the Role
8	Give students the time to express opinions regarding the extremist thought	4.03	1.02	High
11	Show students that protection from extremism starts from strengthening their self-confidence	3.65	.93	High
10	Enhance positive attitudes among students to accept the moderate Islamic thinking	3.62	1.00	High
12	Compose groups interchanging ideas and experiences to enhance their psychological security.	3.61	1.02	High
13	Show students that coping with extremism starts from immunization from sympathizing extremists	3.49	1.07	High
9	Enhance the negative attitudes among students towards extremism	3.48	1.13	High
Overall Domain		3.65	.54	High

Maximum M<5

To answer this question, means and standard deviations were computed for subject estimates on the study domains regarding importance of the role of the universities in Saudi Arabia in coping with extremism. Table (2) shows results in detail.

Table (2) Means and standard deviations of subject estimates on the study domains

No.	Domain	M*	SD	Rank	Importance of the Role
4	Political	3.75	0.63	1	High
1	Academic	3.67	0.58	2	High
2	Psychology	3.65	0.54	3	High
3	Social	3.62	0.68	4	High
Overall domains		3.69	0.36	---	High

Maximum M=5

Table (2) shows that the political domain was placed top (M=3.75, SD=.63), followed by the academic domain in the second rank (M=3.67, SD=.58); whereas the social domain was placed last (M=3.62, SD=.86). The overall domains of the importance degree of the role of Saudi Arabian universities in coping with extremism had very high estimation degree (M=3.69, M=.36).

Means and standard deviations were computed for subject estimates on the study domains regarding importance of the role of universities in coping with extremism, and results were as show below.

– **First Domain: Academic**

Table (3) Means and standard deviations of participant estimations on the academic domain

No.	Items	M*	SD	Importance Degree of the Role
7	Organize contest among students for designing a brochure, folded flyer, .. etc to warn against extremism	3.88	1.07	High
6	Organize thinking games among students to demonstrate forms of extremism and means of extremists.	3.73	1.12	High
3	Guide students to study topics about dangers of the extremist thought	3.68	1.01	High
2	Raise awareness of students regarding Islamic concepts in comparison with the extremist explanations of Islam	3.66	0.90	High
1	I do discuss concept of terrorism and thoughts in my lectures	3.63	1.08	High
5	Provide students with articles and research	3.56	1.05	High

Validity:

To test for content validity, the instrument was sent to eight arbitrators from the Faculty of Education in al-Kharj, to determine consistency of items under their domains, and how each item is representative of domains to which they belong. In light of the opinions of arbitrators, some items were reworded or deleted accordingly, with the final version of the instrument consisted of 26-items covering the four domains.

Reliability:

The researchers computed reliability coefficients using Cronbach's-alpha to explore item consistency, which ranged between (0.817-0.894) for the domains and for the overall questionnaire (0.906) which considered acceptable for such kind of studies.

Variables:

– Intermediating Variables:

1. Gender: has two categories (Males, Females)
2. Faculty: has two categories (scientific, humanistic)
3. Nationality: has two categories (Saudi, Other)
4. Years of Experience: has three levels (<5, 5-10, and >10)
5. Academic rank: has four levels (professor, associate professor, assistant professor, and lecturer)
6. Country of graduation: has two categories (Arab country, foreign country)

– Dependent Variable

The universities' role in coping with extremism as perceived by the faculties, measured by subjects' mean estimates on the questionnaire items and domains.

Statistical Treatment

The researchers used means, standard deviations, MANOVA test, and Six-Way ANOVA, and Scheffe test.

Results and Discussion

Following is a general discussion of results reached by analyzing the data collected by the researchers using the study instrument displayed by the study questions.

The first question: “What is the role of Kingdom of Saudi Arabia (KSA) universities in coping with extremism from viewpoint of the faculties?”

Population and Sample

Population consisted of all faculty members at Prince Salman bin Abdulaziz University in Kingdom of Saudi Arabia, the total number was (2227) faculty members by Human Resource Department's statistics during the academic year 1437/1438 AH.

Using the convenient sampling method, participants (n=2640) were randomly selected and represented 11.85% of the population. Table (1) shows distribution of participants by the demographic characteristics.

Table (1) Distribution of participants by demographics

Variable	Levels	Count	Percentage%
Gender	M	140	53.03%
	F	124	46.97%
Faculty	Scientific	93	35.23%
	Humanistic	171	64.77%
Nationality	Saudi	135	51.15%
	Foreign	129	48.86%
Experience Years	Less than 5	46	17.42%
	From 5-10	178	67.42%
	Greater than 10	40	15.15%
Academic Rank	Professor	23	8.71%
	Associate Professor	113	42.80%
	Assistant Professor	83	31.44%
	Lecturer	45	17.05%
Country of Graduation	Arabic Country	174	65.91%
	Foreign Country	90	34.09%
Total		264	100.00%

Instrumentation

The researchers designed a "Questionnaire of the Degree of Importance of the Saudi Arabian Universities' Role in Combating Extremism from Viewpoint of the Faculties" depending on the review of previous studies on extremism the relevant literature such as Al-Kandari (2009) and Ghoneem (2011).

The study instrument in its initial version consisted of 30-items and was distributed on four domains (academic, psychological, social and political).

The instrument used Likert five-point scale, where Very High=5, High=4, Moderate=3, Low=2 and Very Low=1.

Literature Review

Issa (1998) concluded multiple factors that could explain the phenomenon of extremism like the poor education, family interruption, political problems and socioeconomic situations. The study recommended setting up counseling programs to encounter such problems.

Al-Jgheiman (2005) found that lack of family support led to extremism; where the attitudes towards parents were negative. This clinical study revealed negative self-image among extremists, which deteriorates their ability to cope with problems.

Malak& Al-Kandari (2009) argued that the intellectual extremism indicates unbalanced thinking, intolerance with other, and imposition of one's own worldview. The study, therefore, suggested foundation of specialized centers to study the extremism phenomenon; and called teachers to be good role-models to their students and stress on positive and critical thinking skills among their students by allowing them the opportunity to express their opinions in a free climate.

Hameed (2016) emphasized the role of university curricula for provisioning moderate religious education at the Koran and Islamic Education departments, along with improving the level of religious guidance and counseling at universities in general.

Ghoneem (2011) concluded that student attitudes and tendencies toward violence were low; and there were differences in their attitudes due to variation in such variables as gender with differences being in favor of males; educational level, in favor of third and fourth year students; while there were no statistical differences in the economic level or specialization.

The review of the literature related to extremism has shown the importance of this issue and how critical is to confront the extremist thought for the whole society. This study is an attempt by the researchers to framework the extremism problem, and to conceptualize the problem from a neutral perspective. This theorization will be helpful for extremism combating efforts, taking into account the critical role of teachers in this process as role-models for the young students. Again, this study casts light on the role of universities in Saudi Arabia in coping with extremism; particularly the role of faculties in providing guidance to students, and raise their awareness to risks of the extremist thoughts not only on the individual level but also to the whole community.

Objectives of the Study

- To identify the part taken by KSA universities in coping with extremism.
- To identify the degree to which KSA universities undertake their role of coping with extremism.
- To learn about the reasons underlie extremism
- To suggest appropriate solutions to eradicate extremism.

Significance of the Study

The significance of the present study resides in the fact that defending and protection of homeland has no longer been a responsibility of the military or the police departments alone, instead it should be dealt with as a national security issue in which all State departments should take a part, and most importantly, the university shall take the pivotal role in this process because they are taking the responsibility of instilling social and cultural values in society, that if missed their function, the whole society will be exposed to extremism risks.

So, reviewing the security role of the higher education institutions in resisting terrorism, violence, and extremism has become vital in present days considering the significant role of universities in building the society's culture, and preserving its security.

Operational Definitions

– *Extremism Linguistically:*

In Arabic, extremism "*tatdaruf*" means the line or edge of something; unsteady position; immoderation; being away from usual; exceeding the bounds; and dissent from the commonly held views" (Al-Husaini, d1205).

– *Technical Definition of Extremism:*

The classical works reviewed included no word of "extremism" literally; instead another word, i.e. "extravagance" or "*Ghulu*" which was first used in the Koran, and by the Prophet (PBUH) and also meant extremism.

The concept of extremism implies dissention from the intellectual templates, and repudiation of the commonly held values and behavioral practices in the community (<http://.moqatel.com>).

Operationally, the extremism can be defined as an extravagant self-contained style of thinking that resists the other's thinking, or coexistence with the culture of others.

distrust and look at the government apparatuses with eyes of doubt. As public institutions, the universities are also conservative, not open to other currents in the community, so they provide unconvincing answers to life problems which motivate young people to embrace most radical orientations.

Jogheman (2005) argued that restricting students' participation in student unions, limited number of student activities available, ineffective youth caring programs, poor student-student, student-teacher, and student-administrator communications, and curbing student's freedom in choosing the activities they consider most preferable to them, as well as disinterest by the university administration with student activities all of which contribute to extremist attitudes among students.

Statement of the Problem

Today's universities play a significant role in coining the personality of future leaders in different economic, intellectual, social and political arenas through and a quality higher education system. Despite this critical importance, this subject has rarely been addressed by researchers, especially from the perspective of faculties who form the hub of the academic process. The researchers, as part of the academia, noticed that some Saudi universities do not interact with this issue with due seriousness, which motivated conduct of this study.

Study Questions

1. What is the role of Kingdom of Saudi Arabia (KSA) universities in coping with extremism from viewpoint of the faculties?
2. To what degree do KSA universities practice their role in coping extremism from viewpoint of the faculties?
3. Are there statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) among participant estimates of the role of KSA universities in coping with extremism, and estimates regarding their degree of assuming such role?
4. Are there statistically significant differences in the role undertaken by KSA universities in coping with extremism from viewpoint of the faculties due to the variables of gender, faculty, nationality, experience, country of graduation, and the academic rank?
5. Are there statistically significant differences in the degree of coping with extremism by KSA universities from viewpoint of the faculties due to the variables of gender, faculty, nationality, experience, country of graduation, and the academic rank?

Jose (2008) argued that extremism had been a problem for different nations over times that becomes bigger or smaller depending on the socioeconomic conditions in the community; and because extremism evolves in isolation from the educational institutions, it serves as a factor of deterioration for the community (Jose, 2008:351).

The today's Islamic thought is passing a critical turnabout that requires insightful investigation of the extremist thinking and discourse especially among the young population. The problem with extremism is that there are multiple contributing factors that should be studied from a whole perspective using unbiased approaches to obtain objective results. The major educational challenge encountering our society is we-and-other issue and how to live in a world of diversity, which requires a profound consideration of the roots of extremist thinking, and means of confrontation.

There are various factors contributing to extremism, for instance the economic, political, intellectual, social media, and psychological factors, etc. Some researchers (Pahajers, ND, P9) argued that the phenomenon of extremism can be due to inability of some countries to meet the basic needs for their people, bread down of a country, dependency, civil wars, racism, coupe, revolutions, terrorism and violence, and the role of media, with human humiliation, and unrealistic education. Further, the socioeconomic problems, misperceptions about possible solutions, and political conflicts all are complicate the situation.

Additionally, Hamza (2012) suggested various factors underlie extremist practices including domestic and international political factors, social, economic, psychological or religious factors. Extremism also has varied forms in terms of individual or group extremism. The individual form of extremism includes self-orthodoxy, bigotry, negative criticism of the other's opinion, and negation of other, comparatively the group form of extremism includes the practice of infidelity, and violence by extremist groups.

Ibrahim (2008) argued that young people are experiencing an existential problem represented by their attempt to confirm their place in an intolerant community and strife for self-actualization; and because of plenty free time and their need for belongingness, the young people find themselves framed within referential groups, with which they modulate their thoughts and behaviors. Added to this is the fact the young people are having shallow religious education, and superficial culture which easily drift them into extremism stream. In addition, most of the young people feel

Introduction

Higher education is the key for economic, political, social and scientific advancement. The more a country invested in higher education, the more flourished it will become. The investment in higher education means quality education, and greater financial support to the scientific research, and this is how universities can take stronger role in the socioeconomic development of the country.

The role of universities in the development of society can be demonstrated in the production process of qualified personnel who have the academic and practical background to run the economic, technological and social development process (Saleh, 2003).

Universities, therefore, contribute to knowledge creation depending on the assets they own, the academic and administrative leaders. The level of the university is not measured by student numbers, staff members or buildings, but by its contributions to community development, the research studies they conduct, and the training it provides to qualify the graduates to labor market. In this context, the university today serves a cultural humanistic mission (Barakat & Hasan, 2009).

The university has another mission towards the community that represents by exploring the risks and hidden transformations in the community that might expose the whole country to substantial dangers. Extremism is a good example for a danger that universities should combat. The Arab universities are called to setup quality programs to alert the community to potential social risks, and protect the young people from the extravagant, terrorist and extremist worldviews, because the extremist approaches are malicious versions of the tolerant Islam.

The today's university has a new role to play; it is to unveil the delightful face of Islam by coping with the extremist thoughts, groups and subcultures that promote death instead of life based on misperceptions and totally wrong explanations of Islam. This new role expected from the universities will help immunize the community, and the youth in particular from the destructive extremist thoughts.

In this context, Prince Nayef Arab University for Security Sciences initiated a seminar in March (2015) entitled "How to cope with Extremism, Reflections on the Youth, and how to Eliminate Extremist Behaviors", and supported sharing of knowledge and practical experience regarding coping with extremism among the participating parties (Prince Nayef Arab University for Security Sciences, 2015).

دور الجامعات السعودية في مكافحة التطرف حسب تصور الكليات

د. أميرة محمد الحموري*

د. اريج محمد التويجري*

ملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة دور الجامعات في المملكة العربية السعودية في مواجهة التطرف من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس فيها. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثتان بتصميم استبانة تكونت من 30 فقرة موزعة على أربعة مجالات، تكونت عينة الدراسة من (264) عضو هيئة التدريس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة. بينت نتائج الدراسة أن هناك أهمية كبيرة لدور الجامعات في المملكة العربية السعودية في مواجهة التطرف من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس، وأن المجال السياسي احتل الرتبة الأولى ثم المجال الأكاديمي وأخيراً المجال الاجتماعي. كما بينت النتائج أن هناك فروقا دالة احصائياً بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات استبانة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح تقديرات الذكور، وأن هناك فروقاً دالة احصائياً تعزى لمتغير الكلية وذلك لصالح الكليات الانسانية.

الكلمات المفتاحية: التطرف، المملكة العربية السعودية، كليات الجامعات السعودية.

* جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز / السعودية.

The Role of Saudi Arabian Universities in Combating Extremism as Perceived by the Faculties

Dr. Ameera Al Hammouri*
Dr. Areej Altuwayjiri*

Received 14/2/2019

Accepted 14/4/2019

Abstract:

The purpose was to identify the role of universities in Saudi Arabia in combating extremism from viewpoints of the faculties. The researchers designed a 30-item questionnaire covering four domains and was administered to a sample of (264) faculty members selected by the random convenience sampling method. Results revealed high significance of the role of universities in Saudi Arabia in extremism combating efforts as perceived by the faculties, where the political domain was placed first, then the academic domain was placed secondly and the social domain was ranked lastly. Results showed statistically significant differences among subject estimates on the study domains attributed to gender in favor of males; and there were statistically significant differences attributed to faculty in favor of humanistic faculties.

Key Words: Extremism, Saudi Arabia, Faculty, Saudi Arabian Universities.

- * The role of the educational information management system (OpenEmis) for the Ministry of Education in meeting the needs of the administrative and educational staff in the schools of Ma'an Governorate and their degree of satisfaction with it 179-203
Shaker Khaleel Jbarat

- * The Psychological Needs and their Relationship to the Learning Styles among University youth with High Tendency towards Intellectual Deviation and the Ways to Reduce it 204-228
Ahmed S. Elmasoudy

- * The Role of the Quality of Education and Accountability Unit in Developing Administrative Competencies for Principals at Irbid Governorate as Perceived by School Principals 229-254
Asma Ali Telfah\ Prof. Mohammed Ali Ashour

- * The Training Needs Required for Female Secondary School Leaders in Qassim District in Light of the Requirements of Knowledge Economy and Some Contemporary Trends 255-282
Mashaal M. Al fayyadh

- * The impact of the use of educational software on the achievement of fourth grade students in the field of social and national education and their higher thinking skills in the education directorate of Wadi Sir 283-305
Abed Alhakeem Hmod Ata Alsolihat

- * The Degree to Which Teachers of Social and National Studies in the Schools of Kasbah Mafraq have the Quality of Teaching Performance in light of the Requirements of the Knowledge Economy 306-330
Fatmeh Elwan Muflih Al Jam,An

- * The Role of Saudi Arabian Universities in Combating Extremism as Perceived by the Faculties 1-28
Dr. Ameera Al Hammouri

- * Satisfaction Degree of School Principals to the Supervisory Services in the Directorate of Education in Marka/ Jordan 29-54
Dr. Ghada Hasan Abu Qa'oud

Contents

- * Proposed Educational Mechanisms to Activate the Administrative Incentives in Public Secondary Schools in Jordan Based on Models of Effectiveness. 1-25
Evet Khattab\ Prof. Ahmad Battah
- * The Effect of Using an Accelerating Learning Model on the Acquisition of Mathematical Concepts and Development of their Mathematical Self Concept among Sixth Grade Female Students in Jordan. 26-48
Ola Ahmad Al- Muwalla\ Prof. Ibrahim Al- Shar'a
- * The Effect of Using a Website Based on Self-Learning on Developing Skills Performance towards Learning Microsoft Office Skills among Seventh Grade Students 49-70
Saleh Al-Zafiri\ Dr. Muhannad Al-Shboul
- * Cognitive Control and its Relation to Social Competence among First Grade Students in Private Schools in Amman for the Academic Year (2018/2019) 71-96
Nahar Alziyoudi\ Dr. Jihan Matter
- * Degree of Schools' Leaders Principals applying the adaptive leadership domains from the teachers' point view in Aldwadmy Governorate in KSA 97-121
Sheikhah Alrweese
- * Parenting Upbringing Styles and Their Relationship to Vocational Ambition among Tenth Grade Students in the North Al-Batinah Governorate in the Sultanate of Oman 122-151
Prof. Mohammad Sheikh Hammoud\ Dr. Abdulhmeed Hasan\ Laila AL Farsi
- * The Effectiveness of a Training Program Based on the International Test (TIMSS) in Developing the Pedagogical Content Knowledge (PCK) of the Basic Education Stage Mathematics Teachers in Jordan 152-178
Khaled Mahmoud Ayasrah

Subscription and Exchange:

1. Annual subscription to individuals and institutions as follows:
 - Inside Jordan: Individuals (10) JDs
Institutions (25) JDs
 - Outside Jordan: Individuals & Institutions (50) JDs
 - The price of one copy (5) JDs
 - Add postage to these prices.
2. Exchange of publications with colleges, libraries and research centers inside and outside the Hashemite Kingdom of Jordan.

Correspondence:

Research papers and all correspondence related to the Journal are sent to:

Editor in Chief of the Jordanian Educational Journal

P.O. (22) Postal Code (11941) Amman / the Hashemite Kingdom of Jordan

Phone & Whatsapp: 00692795363053

Email: jaes009@gmail.com

Jordanian Society for Educational Sciences

Amman- Jordan. Ahmed Al Tarawneh Street, the second investment building of the University of Jordan. Office 518

Procedures of Publishing in the Journal

- The researcher submits his research paper to the Editor in Chief, with a written undertaking letter that this research paper has not been published or submitted for publication in another journal before.
- The research paper is presented to the Editorial Board of the Journal and recorded in its records.
- If there are comments from the Editorial Board, the research paper will be re-examined before being sent to referees.
- The research paper is sent to two well-known referees in the scientific community.
- The research paper is published in the case of positive reports from both referees, and after the researcher makes the required amendments, if any.
- In the case of a negative report from one of the referees, the research paper will be sent to a third referee to determine whether it is valid for publication or not.
- In case of negative reports from both referees, the research paper will be rejected.
- The research paper will be resent to any of the two referees after modification, in order to review the required amendments.
- If the reviewer reports that the researcher has not made the necessary amendments, the researcher will be given a last chance to do them; otherwise, the research paper will be rejected.

5. The researcher submits an electronic copy or (Cd) using (MSWORD), a type of Simplified Arabic (font 14) or Times New Roman (font 12), with an overall of (7000) words, size (A4), (1) space between lines, and a margin of (2.5) cm from all sides. The research paper might include tables, forms, drawings, pictures, references and appendices. The name of the researcher, his/her scientific rank and his/her postal and electronic address are required on one copy only.
6. All research papers are subjected to a secret referee, to indicate their validity for publication. The researcher should take into consideration the recommendations of the referees in the modified version, then send a detailed report to the Journal indicating the modified positions. Unless agreed by both referees, the researcher is not obliged to consider all the recommendations. Yet, he/ she assumes full responsibility for the content of his research paper, and the justification of his/her point of view.
7. The Journal reserves the right not to publish any research paper, based on the reports of the referees, without giving reasons to the researcher. Decisions are final, and the research paper is not returned to their writers if not accepted for publication.
8. The researcher will be provided with two copies of the Journal in which he\ she publishes his research paper.
9. The researcher is obliged to pay the financial expenses resulting from the referee procedures (**Article Processing Charge**), which are (300)\$ or equivalent in Jordanian Dinar and are paid as follows:

Jordanian Association for Educational Sciences

1843491410400004

Jordan Islamic Bank البنك الاسلامي الاردني

Jubaiha Branch الجبيهة

JIBAJOAM

JO 74 JIBA 0190 0018 4349 1410 4000 04

الجمعية الأردنية للعلوم التربوية

رقم الحساب

اسم البنك

الفرع

SWIFT CODE

IBAN

10. All copyrights are reserved for the Jordanian Educational Journal. No parts of this Journal can be published or reproduced without the approval of the Chairman of the Editorial Board.
11. The contents of the Journal reflect the opinions of its writers and do not reflect the views of the Editorial Board or the policy of the Jordanian Association for Educational Sciences.

Jordanian Education Journal

Refereed Indexed Scientific Journal

The Jordanian Educational Journal is a periodical journal issued by the Jordanian Society for Educational Sciences every four months, and aims at:

1. Activating the scientific research movement related to educators' initiation in the Kingdom of Jordan, in particular, and in the Arab world, in general.
2. Disseminating researches and studies in the fields of science and education.
3. Highlighting creative abilities and innovative ideas of researchers interested in the field of education, through addressing issues related to the educational status.
4. Encouraging researchers and scholars to contribute to the development of educational programs through their original scientific proposals.

Publishing Instructions

1. The research paper should be original and add new knowledge in the field of educational sciences. The rules of a scientific research and its internationally recognized steps should be available as well. It should be written in a sound language free from linguistic errors. It is possible to publish international scientific researches, a specialized criticism of one of the scientific publications issued in the Kingdom, in the Arab World, or outside, or reports on specialized Arab and international seminars and conferences related to the subject of the journal.
2. The research paper should not be published in any other place, and should not be part of a published book, or submitted for publication to any other party. The researcher must submit a written undertaking letter of the above.
3. Research papers are permitted in both Arabic and English languages. An English abstract should be attached to the Arabic-language research paper and an Arabic abstract for the English-language one. The abstract should not exceed 150 words; and is followed by a keyword list (not more than 5 related words).
4. The Journal follows the method of the American Psychological Association (APA) in documentation.

Advisory Board

Prof. Ibrahim Al-Zuhairi	Helwan University\ Egypt
Prof. Ibrahim Al Samdouni	Al-Azhar University\ Egypt
Prof. Ahmad Al-Issa	American University of Sharjah\ UAE
Prof. Boufaljeh Ghayyat	Université d'Oran 2\ Algeria
Prof. Abdullah Al-Mneizel	University of Sharjah\ UAE
Prof. Emad Hasan	Assiut University\ Egypt
Prof. Maher Abu Hilaal	Sultan Qaboos University\Oman
Prof. Mohammad Sheikh Hammoud	Damascus University\Syria
Prof. Mohammad Ali Al-Daw	University of Bakht Alruda\ Sudan
Prof. Mohammad Yousef Afifi	Islamic University\KSA
Prof. Mansour Al-Outaibi	University of Najran\KSA
Prof. Mona Hadidi	The University of Jordan\ Jordan
Prof. Nadya Abushlaleq	Universite Kasdi Merbah Ouargle\ Algeria
Prof. Najwa Jamal Al-Deen	Cairo University\ Egypt
Prof. Allan R. Odden	University of Wisconsin-Madison\ USA
Prof. Dana Redford	University of California Berkeley\ USA
Prof. Megan Tschannen-Moran	College of William and Mary \USA

Editor –in- Chief
Prof. Rateb Al-Saud

Editorial Board

Prof. Adel Al-Tweissi
Prof. Fawwaz Al-Abed Al-Haq
Prof. Adnan Atoum
Prof. Sari Hamdan
Prof. Ekhlief Tarawneh
Prof. Radwan Al-Weshah
Prof. Ibrahim Al-Momani
Prof. Ibrahim Al Abbadi
Prof. Adel Tannous
Prof. Saleh Olimat

Editorial Secretary
Rana Al-Btoosh

Supervision
Dr. Khaled Ahmad Al-Sarairah

Language Editors
Prof. Abas Al-Sharifi

Editing and Typing
Rana Al-Btoosh

Deposit number at National Library Department
(2016/5203/D)

License Number in the Media Authority
Decision of the Minister of State for Information
(6178 /W.Z)
2015/12/22

(The content of this issue reflects the opinions of the writers themselves and does not necessarily reflect the views of the Editorial Board or the policy of the Jordanian Association for Educational Sciences)



Jordanian Educational Journal

Refereed Scientific Quarterly Journal

Published by: The Jordanian Association for
Educational Sciences

Amman - Jordan

March 2021 - Rajab 1442

Vol. (6), No. (1)

ISSN: 2520-7555