الجامعة الأردنية

كلية العلوم التربوية

وقائع مؤتمر كلية العلوم التربوية الرابع

" النظم التربوية في الوطن العربي في بيئة متجددة"

"مؤتمر علمي محكم"

2023

مقدمة

أن ثقافة عصر العولمة وحتمياتها التكنولوجية التي تقوم على مبدأ " اللحاق أو الانسحاق " توجب علينا أن نفتح نوافذنا لتهب عليها الرياح من كل جانب، ولكن يجب أن لا نسمح لها أن تقلعنا من جذورنا، أو تطمس معالم شخصيتنا، وهذه مهمة النظام التربوي العربي الذي يحرس طموحاتنا، والذي يتولى إعداد الأجيال العربية للحاضر الفاعل، وللمستقبل الطموح لبناء مجتمع المعرفة، والهوية العربية العلمية الانسانية؛ لتسهم في صنع الحضارة الأنسانية الراقية، وهذا مافعلته أمتنا في أيامها الخالدة، وما تفعله اليوم الأمم المتقدمة؛ وليواجه هذا النظام التربوي التحديات الكثيرة للأمة في هويتها وثقافتها، ولغتها وفكرها واقتصادها وآمالها، وتعليمها وتعلمها.

لقد بات من المطالب الملحة في النظام التربوي العربي، أن تتغير منهجيات التعلم والتعليم، وأن تتغير أساليب تصميم المناهج الدراسية؛ كي تتولى التربية الانتقال بالمجتمع من مرحلة ثقافة المعلومات الى مرحلة ثقافة المعرفة، ثم الى مرحلة ثقافة الحكمة التي نرجو أن تكون هي ثقافة المستقبل وعلمه الشامل، وهذا يكون بجهود علماء الأمة ومثقفيها ومفكريها.

ومن أجل كل هذا وكي لانظل في موقف المستهلك وموقف المفعول به علينا العمل لإصلاح الخلل في حركة تاريخ امتنا الحديث بوعي القيادات الفكرية والثقافية في الوطن العربي بخطورة مشكلة النظام التربوي العربي، فجاء مؤتمرنا هذا ليتدارس مفكرو الأمة، ومثقفوها، وعلماؤها نظامها التربوي، في بحوث علمية، ومناقشات جادة لتطويره ووضع الحلول لمعوقاته بمشاركة حقول العلوم التربوية المتعددة: القيادة التربوية، والمناهج والتدريس، وتربية الطفل، والإرشاد النفسي والتربوي، والتربية الخاصة، وعلم النفس التربوي، وتكنولوجيا التعليم، وعلم المكتبات والمعلومات، وهذه الفعاليات تُعقد في رحاب الجامعة الأردنية، وفي أرض العروبة المملكة الأردنية الهاشمية .

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
مقدمة	2
كلية العلوم التَّربوية تاريخ من التَّميز والنَّماء	8
جدول أعمال: المؤتمر السنوي الرابع "النظم التربوية في الوطن العربي في بيئة متجددة"	10
البحوث العلمية المحكمة المقدمة في مؤتمر كلية العلوم التربوية الرابع	18
محور القيادة التربوية الأصول	18
درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات د. حنين عبد الفتاح محمد جبارة / أ.د. راتب سلامة ابراهيم السعود	19
العدالة التنظيمية لدى القيادات الاكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسية فيها. ريم سعد الدين سليم جرار	43
مصـــادر إبداعية مقترحة لتمويل الجامعات الاردنية العامة في ضـــوء مفهوم الجامعة المنتجة، واستناداً الى تجارب بعض الدول المتقدمة. ريما مصطفى النشاش / أ.د. راتب سلامة ابراهيم السعود	95
دور المسـؤولية التربوية للإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصـر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن. رائد موسى عبدالله القطيفان	119
مقترحات تربوية لمواجهة الأزمة المالية التي تواجه الجامعات الأردنية من وجهة نظر خبراء التعليم العالي في الأردن. مريم شاهر سعاده المراشده	149

استراتيجية مقترحة لتحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية للجامعات وفقًا لتجارب الجامعات المتقدمة د. ليلى مفتاح فرج العزيبي	168
المساءلة الذاتية وعلاقتها بالأداء الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن. د. روان برهان جميل الخانجي / أ.د. محمد امين حامد عبدالله القضاة	200
أسس ومعاييراختيار القادة التربويين إيمان عبد الرحيم داوود الخلايلة	232
متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ريادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. د. أريج حفيظ محمد العجمي / أ.د. خالد علي عوض السرحان	255
استشراف مهارات المستقبل اللازم لدى مديري المدارس الحكومية الداعمة لمشاريع هيئة الإغاثة الدولية في الأردن رشا سالم البريم	278
واقع تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنيَّة "الاستراتيجيات، المتطلبات، التحديات" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. د. عُلا محمود خليل الحمايده	308
محور المناهج والتدريس	354
الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد في ضوء تخصصهم في الأردن. أ.د. عدنان سالم الدولات / أميرة تيسير عوض	355
ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بتحسين دافعية المتعلمين نحو تعلمهم. أ.د. عوض بن زريبان بن عودة الجهني	378

تحليل محتوى كتابي التربية الاجتماعية والوطنية للصـــفين الرابع والخامس الأســـاســـيين في الأردن في ضوء قيم الهوية الوطنية. نفين محمد فوزي أبو كف	420
تصوّر مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التّربية والتّعليم في فلسطين (بحث نوعي). د. عادل فايز السرطاوي	448
تداعيات ما بعد جائحة كورونا: واقع الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية في الأردن. د. جهان غلام رسول عبدالله بلوشي	472
دور المشـــرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون من وجهة نظر المعلمين. أميمة هاني جنيد المومني	492
An Investigation of the Pedagogical Challenges That Face English Language Teachers in Identifying Dyslexic Students in Jordan آلاء محمد يوسف صالح / د. حمزة علي صالح العمري	525
تحليل فوقي لواقع تحقيق الرسائل والأطروحات الجامعية لخصائص البحث العلمي الأصيل. د. سندس عبد الرحيم اشتيه / أ. د. ابراهيم احمد حسين الشرع	554
Jordanian Students' Perspectives of Using Online Platforms to Learn English as a Foreign Language د. حمزة علي صالح العمري / د. زينة محمد عبد العبداللات	583

محور تكنولوجيا التعليم	612
توجهات طلبة معلمي الدراسات الإجتماعية نحو توظيف التعليم الإلكتروني بكلية التربية جامعة الكويت. د. شريفة مطيران علي عواد العنزي / د. عبد العزيز كردي الشمري	613
درجة استخدام مواقع التواصل وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية. نسرين يوسف صالح قراقيش / أ.د. عبد المهدي علي سعد الجراح	640
الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصـــمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. د. هبة توفيق ابراهيم سالم	660
دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية. مريم احمد زعل ابو زيد	686
درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمهارات الذكاء الرقمي. دعاء محمود محمد خليل	718
تحول المكتبات الجامعية إلى المكتبات الرقمية: المتطلبات والتحديات من وجهة نظر مدراء المكتبات الجامعية في الأردن. أ.د. ربحي مصطفى عليان مصطفى / د. محمد فرج صالح العبداللات / أ. مها وليد علي الفاضل	743
درجة وعي المعلمين بالوسـائط المتعددة في العملية التعليمية في المملكة الأردنية الهاشـمية في ضوء بعض المتغيرات. آمنة سعدي محي الدين الصلاحات / أ.د. عبد المهدي علي سعد الجراح	771
عزوف طلبة المدارس الحكومية في الأردن عن استخدام منصة درسك التعليمية: دراسة نوعية. د. يوسف محمود سعيد عاروري / أ.د. ديالا عبد الهادي حسن حميدي / رنا خليل مصباح نوفل / اسلام توفيق عبد الرحمن الدروع	791

فاعلية استخدام التعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول في تحسين الاحتفاظ بالمعرفة ومستويات أداء طلبة البكالوريس في الجامعات الأردنية. نعمة عواد علي الزيود	815
درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية. اسراء داود عبد الكريم السلال / جهاد عبدالله عوده ابو ربع / د. يوسف محمود سعيد عاروري	848
متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د. روان يوسف مسعف السليحات / د. روان فياض زعل فلوح	877
محور علم النفس والقياس و الإرشاد والتربية الخاصة	900
تفعيل الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل وفق رؤية 2030 مقترح تطويري. د. أسماء بنت إبراهيم بن حمد الحربي	901
المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان. فيصل الرواجفة	933
مستوى التفكير فوق المعرفي و الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في ضوء عدد من المتغيرات و القدرة التنبؤية بينهما. د. رامي محمود صالح اليوسف	965
مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة. د. ميسون محمود عواد شعيل	997

كلية العلوم التَّربوية تاريخ من التَّميز والنَّماء

كُلية العلوم التَّربوية، هي كلية للوطن ولقيادته وشعبه والعالم، حيث صدرت الإرادة الملكية السامية بإنشاء كلية التربية بتاريخ 1972/12/27، وبدأ التدريس فيها في شهر كانون الأول لعام 1973م، تحمل الكلية رسالة التَّربية ولواء العلم والمعرفة وبناء الإنسان المتحلي بالفضائل والأخلاق، والمتمكن معرفيًا ومهاريًا من كل المهارات والكفايات العلمية والتربوية المتخصِّصة والمواكِبة لآخر المستجدات في تخصصات العلوم التربوية.

تعتز الكلية بما تقدمه من برامج علمية متخصِّصة في أقسامها الأكاديمية حيث التَّنوع والتَّلبية لاحتياجات سوق العمل والحداثة في مجالات الأصول والقيادة التربوية والارشاد النفسي والتَّربية الخاصة وعلم النفس التربوي والمناهج والتَّدريس والمكتبات والمعلومات.

لقد وصلت كلية العلوم التربوية لمكانة مرموقة بين نظيراتها على المستوى الوطني والاقليمي والعالمي وتبوأت ترتيبًا متقدمًا، وصل لأفضل ثلاثمائة على العالم في تصنيف الكيو أس، وذلك بفضل الدعم منقطع النظير من رئاسة الجامعة، وللجهود المخلصة لإدارة وأعضاء هيئة التدريس فيها والذين يواصلون الليل بالنَّهار لجعل الكلية وما تقدمه من برامج وما تعقده من فعاليات ونشاطات مثالًا راقيًا في الجَودة والنَّوعية والاتقان .

وتأخذ الكلية على عاتقها مسؤولية أن تبقى في المقدِّمة بما تعمل عليه من برامج وخبرات غنية وثرية لطلبتها وللمجتمع من خلال العمل المستمر على تطوير خطط برامجها الدراسية لتواكب آلمستجدات العلمية وطرح برامج جديدة متنوعة تلبي حاجات سوق العمل الأردني والعالمي .

وتستمد الكلية قوتها من خلال شراكاتها الرَّاسخة مع مختلف المؤسسات التربوية الوطنية بالعمل سوية لتوفير برامج تعليمية تربوية تواكب العصر وتلبي حاجات سوق العمل بخريجين على مستوى رفيع من الكفاءة العلمية والمهارية والملتزمة بالأخلاقيات المهنية.

إن ما حققته الكلية من سُمعة رفيعة المستوى يرتكز على مقومات ذاتية تم بناؤها عبر أكثر من أربعة عقود، أبرزها أعضاء هيئة تدريسية وإدارية تمتلك التَّخصصية والخبرة التربوية في مختلف مجالات العلوم التربوية ومقدرات وبنى تحتية تعليمية وتكنولوجية متقدمة تخدم العملية التعليمية وتوفر للطلبة تجربة تعليمية تربط العلم التربوي النظري بالممارسة العملية والتطبيق العملي .

إنَّ كلية العلوم التربوية تعتز بنهجها في الانفتاح والتواصل البناء الحضاري بين أعضاء هيئتها التدريسية وطلبتها والمجتمع المحلي بروح من التعاون والتشارك على نحو يؤدي لخلق بيئة تربوية تدفع الطلبة للخلق والابداع والتَّعاون والتَّضامن وتقبُّل الآخر والتَّسامح والبُعد عن كلِّ نزعات التعصب والتناحر .

إن ما تمتلكه كلية العلوم التربوية من مكانة علمية مرموقة، دفعها خلال الفترة القليلة الماضية، للبدء بإعادة النَّظر في جميع برامجها التي تطرحها على مستوى البكالوريوس والدبلوم والماجستير والدكتوراة لغايات تحديثها وتجويدها، وباشرت لجان علمية أكاديمية من مختلف الأقسام بالعمل على إعادة النظر بالبرامج العلمية، إلى جانب العمل على استحداث تخصصات علمية جديدة تلبي حاجات سوق العمل الوطني والإقليمي ومن ذلك، برامج البكالوريوس في الارشاد الجمعي والتربية الفنية والمهنية والدبلوم العالي في إدارة الأرشيف الرَّقمي والدبلوم العالي لمعلم البرامج الدولية، والماجستير في السِّياسات التربوية وعلم الاجتماع التربوي والماجستير في التربية الرقمية، وغيرها الكثير من البرامج التي تواكب التقدم الحاصل في مختلف مجالات وتخصصات العلوم التربوية.

وتنشط كلية العلوم التربوية في إجراء البحوث العلمية التربوية الرَّصينة التي تعالج مختلف المشكلات التي تواجه الميدان التربوي والمجتمع الأردني، كما تتناول قضايا بحثية ذات صبغة عالمية لتقديم كشف علمي متقدم في جميع التَّخصصات التَّربوية .

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية

جدول أعمال المؤتمر السنوي الرابع

"النظم التربوية في الوطن العربي في بيئة متجددة"

الأربعاء و الخميس 2023/3/9-8

اليوم الأول: الأربعاء 2023/3/8
مدرج خليل السالم، كلية العلوم التربوية

الوقت	الموضوع
10:30 - 9:30	استقبال وتسجيل المشاركين
11:30 - 10:30	الجلسة الإفتتاحية مدرج خليل السالم
10:40 - 10:30	السلام الملكي القرآن الكريم
11:00 - 10:50	كلمة الأستاذ الدكتور محمد صايل الزيود عميد كلية العلوم التربوية (رئيس المؤتمر)
11:15 - 11:00	كلمة معالي الأستاذ الدكتور نذير عبيدات رئيس الجامعة
11:40 - 11:15	المتحدث الرئيس معالي الأستاذ الدكتور راتب السعود دور القيادة التربوية في تحقيق الميزة التنافسية وضمان الجودة في الجامعات العربية
12:00 – 11:40	استراحة

الجلسة الأولى (محور القيادة التربوية الأصول) قاعة ندوات - 101		
رئيس الجلسة: معالي الأستاذ الدكتور راتب السعود		
الوقت	**عنوان البحث**	**الباحث**
1:20 - 12:00	درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات.	**د. حنين عبد الفتاح محمد جبارة** **أ.د. راتب سلامة ابراهيم السعود**
	العدالة التنظيمية لدى القيادات الاكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسية فيها.	**ريم سعد الدين سليم جرار**
	مصادر إبداعية مقترحة لتمويل الجامعات الاردنية العامة في ضوء مفهوم الجامعة المنتجة، واستناداً الى تجارب بعض الدول المتقدمة.	**ريما مصطفى النشاش** **أ.د. راتب سلامة ابراهيم السعود**
	دور المسؤولية التربوية للإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن.	**رائد موسى عبدالله القطيفان**
	مقترحات تربوية لمواجهة الأزمة المالية التي تواجه الجامعات الأردنية من وجهة نظر خبراء التعليم العالي في الأردن.	**مريم شاهر سعاده المراشده**

	استراتيجية مقترحة لتحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية للجامعات وفقًا لتجارب الجامعات المتقدمة	**د. ليلى مفتاح فرج العزيبي**

الجلسة الأولى (محور المناهج والتدريس) قاعة ندوات - 103		
رئيس الجلسة: الأستاذ الدكتور نايل الشرعة		
الوقت	**عنوان البحث**	**الباحث**
1:20 - 12:00	الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد في ضوء تخصصهم في الأردن.	**أ.د. عدنان سالم الدولات** **أميرة تيسير عوض**
	ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بتحسين دافعية المتعلمين نحو تعلمهم.	**أ.د. عوض بن زريبان بن عودة الجهني**
	تحليل محتوى كتابي التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسيين في الأردن في ضوء قيم الهوية الوطنية.	**نفين محمد فوزي أبو كف**
	تصوّر مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التّربية والتّعليم في فلسطين (بحث نوعي).	**د. عادل فايز السرطاوي**
	تداعيات ما بعد جائحة كورونا: واقع الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية في الأردن.	**د. جهان غلام رسول عبدالله بلوشي**

الجلسة الثانية (محور تكنولوجيا التعليم) قاعة ندوات - 101		
رئيس الجلسة: الأستاذ الدكتور خالد العجلوني		
الوقت	**عنوان البحث**	**الباحث**
2:30 - 1:20	توجهات طلبة معلمي الدراسات الإجتماعية نحو توظيف التعليم الإلكتروني بكلية التربية جامعة الكويت.	د. شريفة مطيران علي عواد العنزي د. عبد العزيز كردي الشمري
	درجة استخدام مواقع التواصل وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية.	نسرين يوسف صالح قراقيش أ.د. عبد المهدي علي سعد الجراح
	الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.	د. هبة توفيق ابراهيم سالم
	دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية.	مريم احمد زعل ابو زيد
	درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمهارات الذكاء الرقمي.	دعاء محمود محمد خليل
	تحول المكتبات الجامعية إلى المكتبات الرقمية: المتطلبات والتحديات من وجهة نظر مدراء المكتبات الجامعية في الأردن.	أ.د. ربحي مصطفى عليان مصطفى د. محمد فرج صالح العبداللات أ. مها وليد علي الفاضل

الجلسة الثانية (محور علم النفس والقياس و الإرشاد والتربية الخاصة) قاعة ندوات - 103		
رئيس الجلسة: الأستاذة الدكتورة منى الحديدي		
الوقت	**عنوان البحث**	**الباحث**
2:30 - 1:20	تفعيل الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل وفق رؤية 2030 مقترح تطويري.	د. أسماء بنت إبراهيم بن حمد الحربي
	المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان.	فيصل الرواجفة
	مستوى التفكير فوق المعرفي و الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في ضوء عدد من المتغيرات و القدرة التنبؤية بينهما.	د. رامي محمود صالح اليوسف
	مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة.	د. ميسون محمود عواد شعيل

3:30 - 2:30 غداء للمشاركين بالمؤتمر والذين يحملون الباجات -

مطعم الجامعة الأردنية

اليوم الثاني الخميس 2023/3/9

الجلسة الأولى (محور القيادة التربوية الأصول) قاعة ندوات - 101		
رئيس الجلسة: الأستاذ الدكتور محمد أمين القضاة		
الوقت	**عنوان البحث**	**الباحث**
11:30 –10:00	المساءلة الذاتية وعلاقتها بالأداء الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن.	**د. روان برهان جميل الخانجي** **أ.د. محمد امين حامد عبدالله القضاة**
	"أسس ومعاييراختيار القادة التربويين."	**إيمان عبد الرحيم داوود الخلايلة**
	متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ريادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.	**د. أريج حفيظ محمد العجمي** **أ.د. خالد علي عوض السرحان**
	مقترحات تربوية لمواجهة الأزمة المالية التي تواجه الجامعات الأردنية من وجهة نظر خبراء التعليم العالي في الأردن.	**رشا سالم البريم**
	واقع تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنيَّة "الاستراتيجيات، المتطلبات، التحديات" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.	**د. عُلا محمود خليل الحمايده**

الجلسة الأولى (محور المناهج والتدريس) قاعة ندوات - 103		
رئيس الجلسة: الأستاذ الدكتور رمزي هارون		
الوقت	**عنوان البحث**	**الباحث**
11:30 –10:00	دور المشـــرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيـا في مـديريـة تربيـة عجلون من وجهـة نظر المعلمين.	أميمة هاني جنيد المومني
	An Investigation of the Challenges Pedagogical English Face That in Teachers Language Dyslexic Identifying Students in Jordan	آلاء محمد يوسف صالح د. حمزة علي صالح العمري
	تحليل فوقي لواقع تحقيق الرســائل والأطروحات الجامعية لخصـائص البحث العلمي الأصيل.	د. سندس عبد الرحيم محمد اشتيه أ. د. ابراهيم احمد حسين الشرع
	Jordanian Students' Perspectives of Using Online Platforms to Learn English as a Foreign Language	د. حمزة علي صالح العمري زينة محمد عبد العبداللات

استراحة	12 - 11:30

الجلسة الثانية (محور تكنولوجيا التعليم) قاعة ندوات - 101		
رئيس الجلسة: الأستاذ الدكتور منصور الوريكات		
الوقت	**عنوان البحث**	**الباحث**
1:30 – 12:00	درجة وعي المعلمين بالوسائط المتعددة في العملية التعليمية في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات.	آمنة سعدي محي الدين الصلاحات أ.د. عبد المهدي علي سعد الجراح
	عزوف طلبة المدارس الحكومية في الأردن عن استخدام منصة درسك التعليمية: دراسة نوعية.	د. يوسف محمود سعيد عاروري أ.د. ديالا عبد الهادي حسن حميدي رنا خليل مصباح نوفل اسلام توفيق عبد الرحمن الدروع
	فاعلية استخدام التعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول في تحسين الاحتفاظ بالمعرفة ومستويات أداء طلبة البكالوريس في الجامعات الأردنية.	نعمة عواد علي الزيود
	درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية.	اسراء داود عبد الكريم السلال جهاد عبدالله عوده ابو ربع د. يوسف محمود سعيد عاروري
	متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	روان يوسف مسعف السليحات روان فياض زعل فلوح

2:00 – 1:30 توصيات المؤتمر

2:30 – 2:00 تسليم الشهادات للمشاركين بالمؤتمر

2:30 - 3:30 غداء للمشاركين بالمؤتمر والذين يحملون الباجات مطعم الجامعة الأردنية

يوم الجمعة 2023/3/10 الساعة 9:00 صباحاً الانطلاق من أمام كلية العلوم التربوية في رحلة ترفيهية إلى مادبا والبحر الميت للمشاركين الذين يحملون الباجات فقط (حافلة من الجامعة).

البحوث العلمية المحكمة المقدمة في مؤتمر كلية العلوم التربوية الرابع

" النظم التربوية في الوطن العربي في بيئة متجددة"

درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات

الدكتورة حنين عبد الفتاح جبارة

وزارة التربية والتعليم

الأستاذ الدكتور راتب سلامة السعود

قسم القيادة التربوية - الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن، وعلاقته ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة، التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي من (233) رئيس قسم في مديريات التربية والتعليم في الأردن تم اختيارها بالطريقة العشوائية. وزّعت عليهم استبانة مكوّنة من (19) فقرة موزعة على (3) مجالات رئيسيّة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم جاءت مرتفعة، وعدم وجود فروق ظاهرية في الدرجة الكلية لدرجة الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية. وبناءً على النتائج، أوصى الباحثان أن يسعى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن إلى المشاركة في ايجاد بيئة تنظيمية ايجابية ترفع مستوى الالتزام التنظيمي لديهم، وتشجعهم على العمل برغبة لتحقيق أهداف مديرياتهم التي يعملون فيها.

الكلمات المفتاحية: الالتزام التنظيمي، رؤساء الأقسام في مديريات التربية، الأردن.

Organizational Commitment Among the Heads of Departments in the Directorates of Education in Jordan and It's Relationship to Some Variables

Dr. Haneen Abdelfattah Jbara
Prof. Rateb Salameh Al-Saud
Department of Educational Leadership, University of Jordan

ABSTRACT

The study aimed to determine the degree of organizational commitment among the heads of departments in the directorates of education in Jordan and It's relationship to some variables. The study sample, which used the descriptive survey method consisted of (233) department heads in the directorates of education in Jordan, which A questionnaire consisting of (19) items were selected by the random method. The results of the study .covering (3) major domains was distributed to them indicated that the degree of organizational commitment of department heads working in education directorates was high, and there were no apparent differences in the total degree of the degree of organizational commitment of department heads working in education directorates. It is attributed to the variables of gender, educational qualification, and administrative experience. Based on the results, the researchers recommended that the heads of departments in the directorates of education in Jordan seek to participate in creating a positive organizational environment that raises the level of organizational commitment to them, and encourages them to work with a desire to achieve the goals of their directorates in which they work.

Keywords: Organizational Commitment, Department Heads in Education Directorates. Jordan.

المقدمة

يعد المورد البشري من أحد أهم العناصر الأساسية في نجاح الموسسة وتحقيقيها لأهدافها، للوصول للميزة التنافسية التي تمكنها من المنافسة والبقاء في السوق والمحافظة على سمعتها وزيادة انتاجيتها والتفوق على مثيلاتها من المؤسسات، وحيث أن عصرنا الحالي يتميز بالسرعة الهائلة في التقدم العلمي والتكنولوجي، الأمر الذي يتطلب ضرورة مواكبة هذا التقدم من خلال امتلاك موارد بشرية تمكن المؤسسة من الاستغلال الأمثل لباقي مواردها التنظيمية والوقوف أمام ها التقدم والتطور الهائل. وعليه فان امتلاك المؤسسة للموارد البشرية المميزة وتأهيلها والاهتمام بها، والمحافظة عليها ينتج عنه متغيرات سلوكية لدى العاملين في المستويات الإدارية كافة، ويأتي في مقدمتها الالتزم التنظيمي وانعكاساته على الأداء الوظيفي. اذ أن الالتزام الوظيفي يعني إلتزام الموظف في المؤسسة بالقوانين والأنظمة والتعليمات والقيام بالمهام والواجبات الموكلة إليه بالوصف الوظيفي بأفضل مستوى ممكن بعض النظر ن رأيه الشخصي بهذه القوانين والأنظمة والتعليمات المعمول بها.

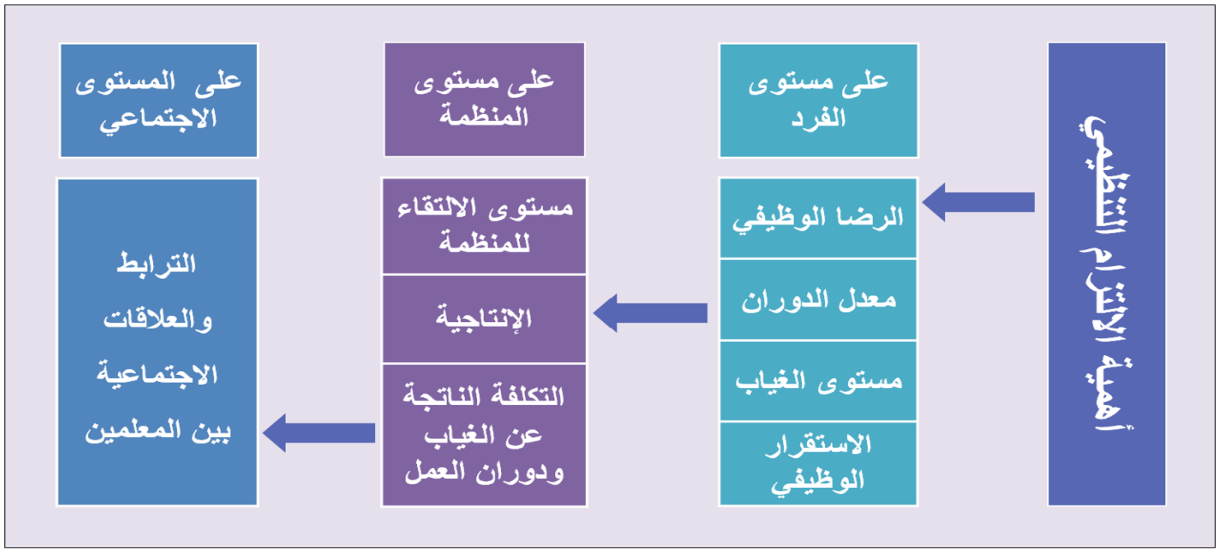
إن مفهوم الالتزام التنظيمي من أهم أكثر المفاهيم أهمية للمؤسسات كافةً، حيث أنه يعبر عن العلاقة الوطيدة والفاعلة من قبل الفرد تجاه المؤسسة التي يعمل فيها، والالتزام بتطبيق معاييرها وبجميع قوانينها بثقة وقناعة، بما ينعكس إيجابًا على زيادة انتاجية الفرد وبالتالي زيادة أداء المؤسسة وسمعتها وقوتها وإنتاجيتها. والالتزام التنظيمي هو "الاستقرار النفسي والإرادة القوية التي تربط الفرد العامل في مسارات العمل ذات الصلة بالمنظمة" (Anis et. al., 2011 :7319). ويعرف أيضًا بأنه: "درجة قيام رؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم الاردنية بواجباتهم الوظيفية، واستعدادهم لبذل جهود كبيرة لصالح منظماتهم، وامتلاك الرغبة القوية للبقاء فيها" (ذيب والسعود، 2014: 497). ويشار أيضًا إلى الالتزام التنظيمي بأنه: "قناعة الفرد التامة وقبوله لقيم المنظمة التي يعمل فيها وأهدافها، والرغبة في بذل أقصى جهد لصالحها والتمسك بالبقاء فيها حتى في حال توافر فرص عمل وبظروف أفضل في منظمات أخرى" (Fares, 2014 :86).

بناءً على ما سبق، تسعى العديد من المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التربوية بشكل خاص إلى تحقيق مفهوم الالتزام التنظيمي باعتباره سلوك نابع من ذات الفرد، ويظهر في سلوكه وحجم الجهد والوقت الذي يبذله، ومدى انتمائه وولائه للمؤسسة التربوية التي يعمل فيها، مما يؤثر بشكل كبير على تميز هذه المؤسسة واستمراريتها في بيئة التنافس. وهذا لا يتأتى إلا من خلال قيادة تربوية تعمل على توضيح أهداف المؤسسة التربوية، وتدعم العاملين لتحقيق هذه الأهداف، وتشاركهم بأنشطة المؤسسة التربوية وفعاليتها المختلفة مما يولد لهؤلاء العاملين أكثر من مجرد إلتزام تنظيمي بل ولاء تنظيمي للمؤسسة (المصاورة والخفاجي، 2014).

وتبرز أهمية الالتزام التنظيمي للآثار الايجابية المتعددة له، إذ أنه يساعد في رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى الفرد مما ينعكس على الاستقرار الوظيفي وبالتالي انخفاض في معدل الغياب والدوران، وزيادة في الأداء الوظيفي. وعلى مستوى المنظمة فإن الالتزام التنظيمي يؤدي إلى زيادة مستوى الانتماء والولاء للمنظمة مما يزيد من الإنتاجية، ويخفض التكاليف التي من الممكن أن تتسبب جراء غياب العاملين أو تقاعسهم عن أداء أعمالهم بكفاءة (Fares, 2014).

كما وأشار الوزرة (Al Wazrah, 2015) أن الالتزام التنظيمي يدفع الفرد لإظهار أنماط سلوكية معينة تجاه مؤسسته، كالشعور بالفخر والاعتزاز لكونه ينتمي لها ويرغب بالبقاء فيها، ويبذل قصارى جهده لتنفيذ الأداء المطلوب منه. لتحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل فيها. كما ويؤدي الالتزام التنظيمي إلى زيادة قوة تماسك أفراد المؤسسة، وبالتالي زيادة الثقة وارتفاع معدلات الإنتاجية والأداء، وإن المشكلات التي تحدث بين العاملين والإدارة تنخفض كلما كانت درجة الاستقرار المنظمي مرتفعة.

وتظهر أهمية الالتزام التنظيمي من خلال النتائج التي يحققها على المستويات المختلفة: على مستوى الفرد، وعلى مستوى المنظمة، وعلى المستوى الاجتماعي، كما هو موضح في الشكل (1)



الشكل (1) أهمية الالتزام التنظيمي

المصدر: الرويلي، عبدالله (2013). **أنموذج قيادي مقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، الأردن.

ويتأثر الالتزام التنظيمي للعاملين بالعديد من العوامل، وتؤثر هذه العوامل على الحالة النفسية لهم، وعلى مستوى التزامهم وانتمائهم وولائهم لمؤسستهم، والحرص على البقاء والاستمرار فيها، وبذل جهود متميزة لتحقيق أهدافها، لذلك فان المؤسسات كافة، والمؤسسات التربوية على وجه الخصوص تسعى للحفاظ على مواردها البشرية لأطول فترة ممكنة، وتحاول التأثير في التزامهم بشتى الطرق، وخاصة من خلال القائد الناجح الذي يسعى هادفًا للتأثير في الآخرين للعمل برغبة وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف. وصنفت مطلق (2020) العوامل المؤثرة بالالتزام التنظيمي في مجموعتين تتمثل الأولى بالعوامل شخصية التي تتعلق بالفرد نفسه مثل شخصيته، وثقافته، وقدرته على تحمل المسؤولية، بالإضافة إلى العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والراتب الذي يتقاضاه. والثانية تمثلت بالعوامل التنظيمية التي تتعلق

بالمنظمة ذاتها، بالخبرة، أو بيئة العمل نفسه، كالتغذية الراجعة والاستقلالية، وتمسك أفراد العمل بأهداف المنظمة، ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات.

وسواء أكانت العوامل شخصية أو تنظيمية فقد أكد جون ماير ونانسي ألن المشار إليهما في عبد الحفيظ (2020) أن الالتزام التنظيمي يتضمن ثلاثة أبعاد: العاطفي والاستمراري والمعياري، وهي وهي كالآتي:

1. الالتزام العاطفي Affective Commitment: حيث أن الالتزام العاطفي للفرد يتأثر بدرجة إدراك الخصائص التي تميز عمله؛ من استقلالية وأهمية ومهارات مطلوبة وقرب القادة وتوجيهم له، ودرجة إحساس الفرد بأن البيئة التنظيمية التي يعمل بها تسمح له بالمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات، سواء ما يتعلق منها بالعمل أو به نفسه. وأصحاب هذا التوجه هم اللذين يعملون وفق تقييم ذاتي للمتطلبات التي تطلبها ظروف العمل المختلفة، فيكون الارتباط بين الفرد والمنظمة وفق ما تقدمه لهم منظماتهم.
2. الالتزام المعياري Normative Commitment: ويمثل إحساس الفرد بالالتزام بالبقاء في المنظمة، وغالبًا ما يعزز هذا الشعور دعم المنظمة الجيد للعاملين فيها، والسماح لهم بالمشاركة ليس فقط في إجراءات تنفيذ العمل؛ بل المساهمة في وضع الأهداف العامة للمنظمة. وأصحاب هذا التوجه هم الموظفون أصحاب الضمير الذين يعملون وفق مقتضيات الضمير والمصلحة العامة.
3. الالتزام الاستمراري Continuous Commitment: إن ما يتحكم في درجة التزام الفرد تجاه المنظمة التي يعمل فيها هي القيمة الاستثمارية التي من الممكن أن يحققها لو استمر بالعمل مقابل ما سيفقده لو قرر الالتحاق بجهات أخرى، أي أن هذا الارتباط مصلحي يقوم على المنفعة التي يحصل عليها من المنظمة. أصحاب هذا التوجه هم الموظفون النفعيون الانتهازيون، وأصحاب الطموحات العالية.

وقد لخص الباحثان أبعاد الالتزام التنظيمي بالشكل (2).

الشكل (2): أبعاد الالتزام التنظيمي

لقد انتبه الباحثون في الادارة التربوية وفي السلوك التنظيمي إلى الأثر الكبير للالتزام التنظيمي وارتباطه الوثيق بكفاءة الأداء وجودته الذي ينعكس بشكل مباشر على المؤسسة التربوية وعلى تحقيق أهدافها. فهذا الوزرة (Al Wazrah, 2015) درس درجة الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتكونت عينة الدراسة من (225) عضو هيئة تدريس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة الالتزام التنظيمي لأفراد الدراسة كانت بشكل كبير تعزى لمتغير الرتبة.

أما السبيعي والعمر (2016) فقد درسا مستوى الالتزام التنظيمي لدى مشرفي التربية الخاصة ومعوقاته وآليات تعزيزه في ضوء بعض المتغيرات. وتكونت العينة من جميع مشرفي ومشرفات التربية الخاصة بمدينة الرياض والبالغ عددهم 50 مشرف ومشرفة. وتوصلت الدراسة لتمتعهم بمستوى عال من الالتزام التنظيمي، وعدم وجود فروق دالة احصائيًا بين الالتزام التنظيمي وبين متغيرات الدراسة المتمثلة في (الجنس، التخصص، المؤهل، سنوات الخبرة) لمشرفي ومشرفات التربية الخاصة بمدينة الرياض، بالإضافة لموافقة مشرفي ومشرفات التربية الخاصة بدرجة عالية على معوقات الالتزام التنظيمي، وعلى آليات تعزيز الالتزام التنظيمي لديهم.

وأجرت كاثرين وآخرون (Katherine, et. al., 2017) دراسة بعنوان "الالتزام التنظيمي للإداريين وكليات الجامعات الحكومية بالمنطقة الثالثة". وهدفت إلى التحقق من الالتزام التنظيمي لأداء الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية بالمنطقة الثالثة في لوزان في الفلبين. وتكونت العينة من (400) عضو. وأظهرت النتائج أن درجة الالتزام الأخلاقي والمستمر جاءت عالية، في حين جاء بُعد الالتزام العاطفي متوسطًا.

وهدفت دراسة المواجدة والطراونة (2018) إلى توضيح العلاقة بين الالتزام التنظيمي لأعضاء الهيئة التدريسية وتحقيق التنمية البشرية في الجامعات الحكومية الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (300) عضو هيئة تدريس من الجامعات الحكومية الأردنية، ولخصت الدراسة أن المتوسط العام لمقياس درجة الالتزام التنظيمي لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية الأردنية ككل جاء بدرجة متوسطة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وجميع مجالات مقياس الالتزام تبعًا لمتغير الجنس. ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات الدرجة لمقياس الالتزام التنظيمي ككل وعلى مجالي (الالتزام العاطفي والالتزام المعياري) وكانت لصالح من خبرتهم 11 سنة فأكثر، ولصالح الكليات الانسانية. ووجود علاقة ايجابية بين الدرجة الكلية لمقياس الالتزام ومجالاته مع مقياس تحقيق أهداف التنمية البشرية وجميع مجالاته.

بينما هدفت دراسة العمرات (2020) إلى الكشف عن مستوى الالتزام التنظيمي وأثره على جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الطفيلة التقنية من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (105) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أن مستوى الالتزام التنظيمي مرتفع بمتوسط (3.74)، ومجال الالتزام الأخلاقي جاء في المستوى الأول، يليه مجال الالتزام المعياري، وأخيرًا مجال الالتزام بالاستمرارية. وأثبتت النتائج أن هناك أثر للالتزام التنظيمي في جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

وأجرى عبد الحفيظ (2020) دراسة هدفت إلى تعريف المعلمين واجباتهم المهنية المنوطة بهم لما لها من أثر قوي في زيادة التزامهم التنظيمي، وتوعية المعلمين بأهمية الالتزام التنظيمي لما يترتب عليه من الإبداع ومنافسة المؤسسات التعليمية فيما بينها. تكونت عينة الدراسة من (417) معلمة من معلمي الثانوية العامة في محافظة القاهرة والمقابلة الشخصية مع المديرين في (19) مدرسة في أربع إدارات تعليمية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وجميع مجالات مقياس الالتزام التنظيمي تبعًا لمتغير الخبرة الادارية والمؤهل العلمي، وتوجد في استجابة المعلمين بين الذكور والإناث في الالتزام التنظيمي.

تأسيسًا على ما سبق، يتبين أن الالتزام التنظيمي من المواضيع التي اهتم بها الإداريون اهتمامًا كبيرًا في العقود الأخيرة، لما لها من علاقة بفعالية المؤسسات كافة والمؤسسات التربوية على وجه الخصوص، فمن خلاله تتحدد درجة إنجاز العمل وتتحدد مخرجات التعليم، فهو يعبر عن اتجاه الفرد نحو مؤسسته، ويشمل الرغبة القوية في بقائه عضوًا فيها. ويظهر الالتزام في بذل الفرد جهدًا إضافيًا في العمل، ويعد الأفراد العاملون الملتزمون تجاه مؤسساتهم رأس المال ومصدر القوة لها، مما يساعد في بقائها، والحفاظ على حصتها وسمعتها في السوق، ومنافستها للمؤسسات الأخرى. ومن هنا تسعى مديريات التربية والتعليم في الأردن إلى تحسين العملية التعليمية باستمرار من خلال ايجاد البيئة المدرسية الصحية، والمناخ التنظيمي الإيجابي، وذلك لزيادة فعاليتها في الإبداع، إذ بلغ عدد مديريات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن (42) مديرية موزعة على ثلاثة أقاليم، تضم (546) قسمًا. ويقع على عاتق مديريات التربية والتعليم بناء استراتيجيات تنسجم وتتلاءم مع الاستراتيجية الشاملة لوزارة التربية والتعليم وذلك لتحقيق الأهداف طويلة الأمد التي تسعى الوزارة الوصول إليها لتحقيق الميزة التنافسية العالمية لأنظمتها التعلمية. ومن هنا، فإن ما سوغ للباحثان القيام بهذه الدراسة هو تعرف درجة الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام وانعاكسه في تحقيق الأهداف المنشودة لمديريات التربية والتعليم التابعين لها، وعلى المستويات المحلية والوطنية والعالمية كافة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد الالتزام التنظيمي من المتغيرات الحديثة التي لقيت اهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين في مجال الإدارة، وتسعى العديد من المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التربوية بشكل خاص إلى تحقيقه باعتباره سلوك نابع من ذات الفرد، ويظهر في سلوكه وحجم الجهد والوقت الذي يبذله، ومدى انتمائه وولائه للمؤسسة التربوية التي يعمل فيها، مما يؤثر بشكل كبير على تميز هذه المؤسسة واستمراريتها في بيئة التنافس. وتبرز أهمية الالتزام التنظيمي للمساهمة الكبيرة في زيادة فاعلية وكفاءة الفرد في أداء عمله وانجاز المهام المنوطة به، فكلما ارتفع مستوى الالتزام الفردي، كلما زاد التميز في أداء المهام الموكلة إليه، وهذا ينعكس إيجابًا على سمعة المنظمة وبالتالي تحقيق أهدافها ونجاحها. ومن خلال معايشة الباحثين للعديد من رؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم وملاحظة التنافس الشديد في الحصول على الحوافز والامتيازات وانعكاس ذلك على أدائهم والتزامهم التنظيمي لمديرياتهم، مما شكل لهما دافعًا قويًا لإجراء هذه الدراسة.

وتتبلور مشكلة الدراسة في الاجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما درجة درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات؟**

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس السؤالين الفرعيين الآتيين:

1. ما درجة الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم من وجهة نظرهم أنفسهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم في الأردن تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية؟

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف درجة الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم من وجهة نظرهم أنفسهم، بغرض تحسين العملية التعليمية التعلمية.

أهمية الدراسة

يُؤمل أن تُفيد نتائج الدراسة في جانبين: نظري وتطبيقي. ففي الجانب النظري، تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها وهو تعرف درجة الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم أنفسهم. أما في الجانب التطبيقي، فيؤمل من هذه الدراسة أن تفيد رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن. بالإضافة إلى الباحثين المهتمين، ومراكز البحث العلمي.

مصطلحات الدراسة

فيما يلي تعريف لأهم مصطلحات الدراسة:

- الالتزام التنظيمي Organizational Commitment

هو "حالة نفسية واجتماعية تدل على تطابق أهداف العاملين مع أهداف المنظمة، وشعور كل طرف بواجباته تجاه الطرف الآخر، والتمسك بقيم وأهداف المنظمة، والشعور القوي بالانتماء إليها والدفاع عنها، والرغبة في الاستمرار فيها" (القاسمي، 2011: 20).

ويعرف إجرائيًا بأنه: ارتباط وثيق بين الفرد والمؤسسة التي يعمل بها، وهو امتداد لتوافق الأهداف الخاصة للفرد مع الأهداف العامة للمؤسسة بشكل يدعم تحقيق هذه الأهداف. ويقاس من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة التي تم تطويرها لهذا الغرض.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة وفقًا لما يأتي:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مديريات التربية والتعليم في الأردن.
- الحدود الزمانية: تم جمع بيانات هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2021.

الطريقة والإجراءات

يشتمل هذا الجزء على عرض لمنهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها، وأداة جمع البيانات وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها، وذلك على النحو الآتي:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ باعتباره الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم في الأردن، والبالغ عددهم (546) رئيس قسم، وفقًا لاحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام 2022/2021.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة. ولاختيار العينات تم الاعتماد على جداول معادلة ستيفن ثامبسون (Steven Thompson)، وتم اختيار(260) رئيس قسم، موزعين على أقاليم المملكة الثلاث، (الشمال، الوسط، الجنوب)، وتم اختيار (7) مديريات من إقليم الشمال، و(9) مديريات من اقليم الوسط، و(5) مديريات من اقيم الجنوب. وتم توزيع جميع الاستبانات بالطريقة الالكترونية، وتم استعادة (233) استبانة. والجدول (1) يوضح توزع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية).

الجدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية)

المتغير	المستوى	رؤساء الأقسام	المجموع
الجنس	ذكر	157	233
	أنثى	76	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	55	233
	بكالوريوس ودبلوم عالٍ	73	
	دراسات عليا	105	
الخبرة الإدارية	أقل من 5 سنوات	10	233
	5 إلى أقل من 10 سنوات	52	
	10 سنوات فأكثر	171	

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة بالاستعانة بأدوات بعض الدراسات السابقة مثل دراسة: السبيعي والعمر (2016) ودراسة المواجدة والطراونة (2018)، ودراسة عبد الحفيظ (2020). وتكونت الاداة من (19) فقرة توزعت على ثلاثة مجالات، وهي: الالتزام العاطفي (7) فقرات، والالتزام المعياري (6) فقرات، والالتزام الاستمراري (6) فقرات.

وللإجابة عن فقرات الاستبانة تم اعتماد مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، بإعطاء كل فقرة من فقراتها درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائمًا، معظم الأحيان، أحيانًا، قليلًا، نادرًا)، وهي تُمثل رقميًا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم استخدام صدق المحتوى، حيث تم عرضها بصورتها الأولية على (16) محكمًا من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة، وذلك للحكم على مدى ملاءمة الفقرات لمجال الدراسة، ومدى صلاحية الفقرات للقياس، ودرجة مناسبة الصياغة اللغوية، وتم اعتماد معيار (12) محكمًا، وتم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون من حذف وتعديل بعض الفقرات وصياغتها لغويًا.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معدل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لاستخراج الثبات، والجدول (2) يبين قيم معاملات الثبات لمجالات الأداء.

الجدول (2): معاملات الثبات كرونباخ ألفا لفقرات مجالات الدراسة

المتغير	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
أبعاد الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم في الأردن	الالتزام العاطفي	7	0.86
	الالتزام المعياري	6	0.69
	الالتزام الاستمراري	6	0.75

يبين الجدول (2) أن جميع قيم معامل الثبات مرتفعة، تراوحت بين (0.69-0.86) وهي مقبولة لغايات البحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول والذي نصّه: ما درجة الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم من وجهة نظرهم أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم، وفق مجالاته الثلاثة (الالتزام العاطفي، الالتزام المعياري، الالتزام الاستمراري). والجدول (3) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها، وهي على النحو الآتي:

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	الالتزام العاطفي	3.90	0.73	1	مرتفعة

3	الالتزام الاستمراري	3.84	0.65	2	مرتفعة
2	الالتزام المعياري	3.65	0.66	3	متوسطة
الدرجة الكلية		3.80	0.58	مرتفعة	

يلاحظ من الجدول (3) أن درجة الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم كانت مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.80) والانحراف المعياري (0.58)، مما يشير ذلك إلى أنهم يعون بأن النظام التربوي مركزي ولا يستطيع مدير التربية والتعليم اتخاذ القرارات بتفويضهم الصلاحيات أو التغاضي عن أخطائهم لأنه يتعرض إلى المسائلة من الإدارة العليا التي تفرض الاستراتيجيات المستخدمة لإدارة الصراع في مديرياتهم، وهم بذلك يلتزمون حتى لا يتعرضون إلى المسائلة والعقاب، أو لرغبتهم بالاستمرار في عملهم والانتقال إلى مركز أفضل. وجاءت مجالات الأداة في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.90- 3.65)، وجاء في الرتبة الأولى مجال "الالتزام العاطفي" بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.73) وبدرجة مرتفعة، وقد يُعزى ذلك إلى أن طبيعة رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن مستمدة من الدين والفطرة والضمير الذي يحث على الأمانه والإخلاص في العمل واتقانه. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المواجدة والطراونة (2018).

وفي الرتبة الثانية جاء مجال "الالتزام الاستمراري" بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.65) وبدرجة مرتفعة أيضًا، وقد يعود ذلك إلى أن غالبية رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن يتطلعون إلى الترقية والعمل بمنصب إدارة عليا في مركز الوزارة، ومنهم من يتطلع إلى العمل كمستشار تربوي خارج البلاد للحصول على دخل عالي، كما أن معظم رؤساء الأقسام يستفيدون أيضًا من المخصصات المالية الإضافية المخصصة للأعمال التي تناط بهم، ومنهم من يلتزم في الغمل لغايات ضمان تقاعد ومكافآت نهاية الخدمة لتأمين العيش الكريم، ومنهم من يرى بأن العمل العام لا يتطلب جهود كبيرة لشعوره بالأمان الوظيفي، والحصول على مزايا كثيرة مثل التأمين الصحي والإدخار والمنح الدراسية وغيرها. ولهذه الأسباب جميعها جاءت النتيجة مرتفعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العمرات (2020).

بينما حل مجال "الالتزام المعياري" بالرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.58) وبدرجة متوسطة، وقد يعود ذلك إلى أن رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم غير راضيين عن الحوافز والمزايا التي تقدمها مديرياتهم، إذ أنهم لا يشاركون في وضع أهداف المديرية وخططها، مما يشعرهم بقلة الاهتمام بهم، وإنما رغبتهم في البقاء والاستمرار مع المديرية فقط نتيجة لثقافة وأخلاقيات العمل التي تتحلى بها. وبالرغم من كل ذلك ففي حال أُتيحت لهم فرص أفضل سوف يتركون العمل بها بما لا يتعارض مع أخلاقيات العمل، وحسب الأنظمة واللوائح المعمول بها، ولهذا جاءت النتيجة بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كاثرين وآخرون (Katherine, et. al., 2017).

كما قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة الالتزام التنظيمي لفقرات كل مجال على حدة، وذلك على النحو الآتي:

1. مجال الالتزام العاطفي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال الالتزام العاطفي، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال الالتزام العاطفي مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	الدرجة
7	أحرص على بذل جهد كبير في تحقيق أهداف المديرية.	4.10	0.94	1	مرتفعة
3	أشعر بإحساس قوي بانتمائي إلى المديرية.	4.09	0.96	2	مرتفعة
1	أفتخر أثناء الحديث عن المديرية التي أعمل بها على أنها أفضل مديرية يمكن العمل والإرتباط بها.	4.00	0.92	3	مرتفعة
2	أعدُّ مشكلات المديرية هي مشكلاتي الشخصية، لذلك أفكر بها حتى في أثناء إجازتي.	3.93	1.03	4	مرتفعة
5	أشعر بارتباط عاطفي نحو المديرية التي أعمل بها.	3.82	1.07	5	مرتفعة
4	أشعر أنني أعمل في جو عائلي في المديرية التي أعمل بها.	3.75	1.07	6	مرتفعة
6	أرى بأنّ قيمي التي أؤمن بها تتفق مع قيم المديرية التي أعمل بها.	3.61	1.02	7	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.90	0.73		مرتفعة

يلاحظ من الجدول (4) أن الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم لمجال الالتزام العاطفي كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.90) وانحراف معياري (0.73)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.61-4.10)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (7) التي تنص على "أحرص على بذل جهد كبير في تحقيق أهداف المديرية" بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.94) وبدرجة مرتفعة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن رؤساء الأقسام لديهم ولاء وانتماء للمديرية التي يعملون بها ويسعون لتحقيق أهدافها. وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (3) التي تنص على "أشعر بإحساس قوي بانتمائي إلى المديرية" بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.96) وبدرجة مرتفعة، وقد يُعزى ذلك إلى أن التزام معظم رؤساء الأقسام لمديرياتهم نابع من انتمائهم وإخلاصهم لها. وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (4) التي تنص على "أشعر أنني أعمل في جو عائلي في المديرية التي أعمل بها" بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (1.07) وبدرجة مرتفعة،

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن غالبية رؤساء الأقسام يرون أن المناخ التنظيمي في المديرية إيجابي تسوده العلاقات الجيدة مما ينعكس ذلك على التزامهم، وقبول أهدافها وتعزيز رغبتهم في المشاركة في تحقيقها بفعالية كبيرة. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (6) التي تنص على "أرى بأنّ قيمي التي أؤمن بها تتفق مع قيم المديرية التي أعمل بها" بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (1.02) وبدرجة متوسطة، وقد يكون السبب في ذلك أن بعض رؤساء الأقسام يتأثرون بالقضايا التي تنشأ في المديرية وبالامتيازات التي تقدمها، ويكون ارتباطهم بها وفق ما تقدمه لهم، ولهذا جاءت النتيجة بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة المواجدة والطراونة (2018).

2. مجال الالتزام المعياري

تم حساب المتوسطات والانحرافات والرتب لفقرات مجال الالتزام المعياري، والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال الالتزام المعياري مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحرا	الرتبة	الدرجة
8	أشعر بأنني أبذل جهدًا أكثر مما هو متوقع مني عادةً، من أجل مساعدة مديريتي على تحقيق الأهداف.	4.01	0.92	1	مرتفعة
13	أشعر بأنّ بقائي في عملي الحالي يعكس حاجتي [illegible]	3.76	1.06	2	مرتفعة
12	أرى آنّ عملي في المديرية هو أفضل فرصة للعمل بسبب سمعة المديرية الجيدة أمام المجتمع	3.67	1.06	3	متوسطة
11	أشعر بأن لدي خيارات قليلة جدًا للنظر في ترك العمل.	3.53	1.11	4	متوسطة
9	أرى بأن الفوائد التي أحصل عليها في مديريتي هي أحد الأسباب الرئيسة لاستمراري في العمل بها.	3.48	1.11	5	متوسطة
10	أرى أنّ التزامي في العمل في المديرية هو بسبب علاقات الصداقة التي تربطني مع زملائي.	3.47	1.09	6	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.65	0.66	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (5) أن الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم لمجال الالتزام المعياري كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.65) والانحراف المعياري (0.66)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المتوسطة والمرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.47-4.01)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (8) التي تنص على "أشعر بأنني أبذل جهدًا أكثر مما هو متوقع مني عادةً، من أجل مساعدة مديريتي على تحقيق الأهداف" بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.92) وبدرجة مرتفعة، وقد يعود السبب في ذلك إلى شعور رؤساء الأقسام بدعم المديرية الجيد لهم مما

ينعكس على زيادة التزامهم التنظيمي. وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (13) التي تنص على "أشعر بأنّ بقائي في عملي الحالي يعكس حاجتي للعمل" بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (1.06) وبدرجة مرتفعة، وربما يُعزى ذلك إلى إحساس رؤساء الأقسام بالالتزام بالبقاء في المديرية التي يعملون بها نابع من حاجتهم للعمل ووفق مقتضيات الضمير والمصلحة العامة. وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (9) التي تنص على "أرى بأن الفوائد التي أحصل عليها في مديريتي هي أحد الأسباب الرئيسة لاستمراري في العمل بها" بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (1.11) وبدرجة متوسطة، ويعود السبب في ذلك إلى أن بعض رؤساء الأقسام يربطون التزامهم وولائهم للمديرية التي يعملون بها بالفوائد والامتيازات التي يحصلون عليها. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (10) التي تنص على "أرى أنّ التزامي في العمل في المديرية هو بسبب علاقات الصداقة التي تربطني مع زملائي" بمتوسط حسابي (3.47) وانحراف معياري (1.09) وبدرجة متوسطة، وربما يُعزى السبب إلى أن غالبية رؤساء الأقسام يرتبطون بمكان العمل الذي يجدون فيه المناخ التنظيمي الايجابي الذي تسوده الراحة النفسية والصداقات والعلاقات الجيدة بينهم وبين زملائهم، مما يدفعهم الى الالتزام لمديريتهم للحفاظ على تلك العلاقات. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كاثرين وآخرون Katherine, et. al., (2017).

3. مجال الالتزام الاستمراري

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال الالتزام الاستمراري، والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال الالتزام الاستمراري مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحرا ف	الرت بة	الدرجة
14	أشعر بأنّ مديريتي تستحق إخلاصي وولائي لها.	4.09	0.89	1	مرتفعة
16	أهتم بمستقبل المديرية التي أعمل بها.	4.08	0.89	2	مرتفعة
17	أقبل أي عمل أكلف به حتى أضمن استمرارية العمل في	4.02	0.96	3	مرتفعة
15	أشعر بأنّ بقائي في مديريتي هي مسألة ضرورية مثلما	3.88	0.96	4	مرتفعة
18	يسبب لي تركي العمل في المديرية حاليًا العديد من	3.60	1.06	5	متوسط
19	أشعر بالرضا حول ما تقدمه لي المديرية من امتيازات.	3.39	1.09	6	متوسط
الدرجة الكلية		3.84	0.65	مرتفعة	

يلاحظ من الجدول (6) أن الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم لمجال الالتزام الاستمراري كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.84) والانحراف المعياري (0.65)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المتوسطة والمرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين

(4.09 - 3.39)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (14) التي تنص على "أشعر بأنّ مديريتي تستحق إخلاصي وولائي لها" بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.89) وبدرجة مرتفعة، ويعود السبب في ذلك إلى أن غالبية رؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم في الأردن يُظهرون ولاءهم للمديرية التي يعملون بها وذلك لاعتقادهم بأنها تستحق ذلك مقابل الامتيازات والفوائد والمكافآت التي يجنوها جراء إظهار التزامهم التنظيمي لها. وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (16) التي تنص على "أهتم بمستقبل المديرية التي أعمل بها" بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.89) وبدرجة مرتفعة، وربما يُعزى ذلك إلى أن رؤساء الأقسام يخافون على مستقبل المديرية التي يعملون بها خوفًا من فقدانهم للامتيازات التي تقدمها لهم، وأن استمرار مديريتهم يضمن استمرارهم بالعمل فيها. وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (18) التي تنص على "يسبب لي تركي العمل في المديرية حاليًا العديد من المشكلات والاضطرابات" بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (1.06) وبدرجة متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن بعض رؤساء الأقسام لا يُعزون التزامهم وارتباطهم بالمديرية التي يعملون بها، لأية مشاكل قد تظهر لهم في حال تركها، وذلك لشعورهم بالأمان الوظيفي حتى لو تم نقلهم لمديرية أخرى، وهذا يؤكد ظهور النتيجة بدرجة متوسطة. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (19) التي تنص على "أشعر بالرضا حول ما تقدمه لي المديرية من امتيازات" بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (1.09) وبدرجة متوسطة، وقد يكون السبب في ذلك أن مديريات التربية والتعليم في الأردن تُعد قطاع عام وتخضع لأنظمة ولوائح تَحدد للشخص دخله الشهري الذي يرتبط بسنوات الخبرة فقط ولا يُنظر إلى كفاءة الشخص، فالموظف الملتزم وغير الملتزم في النهاية يحصلون على نفس الامتيازات وهذا يفسر عدم رضا معظم رؤساء الأقسام وظهور النتيجة بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة العمرات (2020).

نتائج السؤال الثاني والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم في الأردن تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم أنفسهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية. والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم أنفسهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية

المتغيرات		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	157	3.8	0.6
	أنثى	76	3.7	0.5
	المجموع	233	3.8	0.6
المؤهل العلمي	بكالوريوس	55	3.7	0.64
	بكالوريوس ودبلوم عالٍ	73	3.9	0.46
	دراسات عليا	105	3.8	0.63
	المجموع	233	3.8	0.59
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	10	3.91	0.38
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	52	3.78	0.34
	10 سنوات فأكثر	171	3.81	0.65
	المجموع	233	3.80	0.59

ولاختبار الفروق الظاهرية الواردة في الجدول أعلاه، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم أنفسهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية. والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الالتزام التنظيمي تبعًا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات			الالتزام العاطفي	الالتزام الاستمراري	الالتزام المعياري
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.0	3.9	3.7
		العدد	156	156	156

المتغيرات			الالتزام العاطفي	الالتزام الاستمراري	الالتزام المعياري
		الانحراف المعياري	0.7	0.7	0.7
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.8	3.8	3.6
		العدد	75	75	75
		الانحراف المعياري	0.7	0.6	0.6
	المجموع	المتوسط الحسابي	3.9	3.8	3.7
		العدد	231	231	231
		الانحراف المعياري	0.7	0.7	0.7
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.8	3.7	3.6
		العدد	54	54	54
		الانحراف المعياري	0.8	0.7	0.8
	بكالوريوس ودبلوم عالٍ	المتوسط الحسابي	4.0	4.0	3.7
		العدد	72	72	72
		الانحراف المعياري	0.7	0.5	0.6
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	3.9	3.8	3.6
		العدد	105	105	105

المتغيرات			الالتزام العاطفي	الالتزام الاستمراري	الالتزام المعياري
		الانحراف المعياري	0.8	0.7	0.7
	المجموع	المتوسط الحسابي	3.9	3.8	3.7
		العدد	231	231	231
		الانحراف المعياري	0.7	0.7	0.7
الخبرة الإدارية	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	4.1	3.7	4.0
		العدد	10	10	10
		الانحراف المعياري	0.6	0.5	0.4
	5 إلى أقل من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.9	3.7	3.8
		العدد	51	51	51
		الانحراف المعياري	0.4	0.5	0.4
	10 سنوات فأكثر	المتوسط الحسابي	3.9	3.6	3.9
		العدد	170	170	170
		الانحراف المعياري	0.8	0.7	0.7
	المجموع	المتوسط الحسابي	3.9	3.7	3.8
		العدد	231	231	231

المتغيرات			الالتزام العاطفي	الالتزام الاستمراري	الالتزام المعياري
		الانحراف المعياري	0.7	0.7	0.7

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في مستوى مجالات الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم أنفسهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية.

ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) والجدول (6) يبين النتائج:

الجدول (6): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمعرفة دلالة الفروق لمتغيرات الدراسة

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الجنس قيمة هوتلنج= 0.003 الدلالة= 0.904	الالتزام العاطفي	0.235	1	0.235	0.431	0.512	0.002
	الالتزام المعياري	0.128	1	0.128	0.292	0.59	0.001
	الالتزام الاستمراري	0.211	1	0.211	0.494	0.483	0.002
المؤهل العلمي قيمة لامبدا= 0.967 الدلالة= 0.311	الالتزام العاطفي	0.906	2	0.453	0.831	0.437	0.008
	الالتزام المعياري	0.298	2	0.149	0.34	0.712	0.003
	الالتزام الاستمراري	0.59	2	0.295	0.691	0.502	0.006
الخبرة الإدارية قيمة لامبدا= 0.981 الدلالة= 0.654	الالتزام العاطفي	0.496	2	0.248	0.455	0.635	0.004
	الالتزام المعياري	0.328	2	0.164	0.374	0.689	0.003
	الالتزام الاستمراري	0.628	2	0.314	0.736	0.48	0.007
الخطأ	الالتزام العاطفي	117.217	215	0.545			

	الالتزام المعياري	94.367	215	0.439			
	الالتزام الاستمراري	91.83	215	0.427			
الكلي	الالتزام العاطفي	3638.571	231				
	الالتزام المعياري	3183.167	231				
	الالتزام الاستمراري	3510.028	231				

يبين الجدول (6) عدم وجود فروق في جميع مجالات الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم أنفسهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية. موضحة على النحو الآتي:

1. متغير الجنس

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الالتزام التنظيمي للدراسة تُعزى لمتغير الجنس، وقد يعود ذلك إلى أن رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم سواء كانوا ذكورًا أم إناثًا، يُدركون حقيقة ما يجرى في المؤسسات التربوية التي يعملون لصالحها، إذ أنهم يعملون في مؤسسات تخضع للنظام المركزي وذات ميزانية محددة، ويدركون تمامًا أنهم لا يشاركون في وضع الأنظمة والتعليمات بل يقومون بنفس المهام سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا وفق الأنظمة والتعليمات المسموح بها، هذا من الجانب الأول. ومن الجانب الثاني يرون أن الثقافة التنظيمية لديهم مُستمدة من ثقافة المجتمع، والثقافة لا تختلف بين ذكر وأنثى كونهم جميعًا ينتمون إلى ثقافة مجتمعية واحدة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المواجدة والطراونة (2018).

2. متغير المؤهل العلمي

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الالتزام التنظيمي للدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد يعود ذلك إلى أن غالبية رؤساء الأقسام من حملة الدراسات العليا ويعون بأن المناخ التنظيمي يلعب الدور الأكبر في ايجاد بيئة داعمة تزيد التزامهم التنظيمي لمديرياتهم التي يعملون بها، ولكنهم أيضًا يعون تمامًا بأنهم يعملون في نظام مركزي، وأن طبيعة عملهم هي أعمال إدارية ومحدودة مما يجعل المؤهل العلمي ليس له تأثير. وذلك يُؤكد على ظهور غالبية النتائج بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الحفيظ (2020).

3- متغير الخبرة الإدارية

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير الخبرة، وقد يعود ذلك إلى أن رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن يرون أن النظام التربوي المطبق مركزي، وأنهم ينفذون التعليمات لتجنب العقوبات وللحفاظ على موقعهم، وربما أن خبرتهم مكررة كل عام. وهذا يؤكد على عدم وجود فروق لصالح الخبرة الإدارية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الحفيظ (2020).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

1. أن يسعى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن إلى المشاركة في ايجاد بيئة تنظيمية ايجابية ترفع مستوى الالتزام التنظيمي لديهم، وتشجعهم على العمل برغبة لتحقيق أهداف مديرياتهم.
2. أن يقوم الباحثين المهتمين بدراسة الالتزام التنظيمي وعلاقتها بمتغيرات أخرى للبحث عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند تلك المتغيرات.

قائمة المراجع

أ. المراجع العربية:

ذيب، محمد والسعود، راتب (2014). درجة ممارسة قيم العمل لدى مديري التربية والتعليم في الأردن وعلاقتها بدرجة الإلتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين معهم. **دراسات ـ العلوم التربوية: الجامعة الأردنية ـ عمادة البحث العلمي**،41(1): 494-512.

الرشيدي، أحمد (2021). القيادة الأخلاقية وعلاقتها بأساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**: المركز القومي للبحوث، 5(24): 106-124.

الرويلي، عبدالله (2013). **أنموذج قيادي مقترح في إدارة الصراع لتحقيق الإبداع المنظمي في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، الأردن.

السبيعي، نهلة والعمر، غادة (2016). مستوى الإلتزام التنظيمي لدى مشرفي التربية الخاصة ومعوقاته وآليات تعزيزه في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل**، 3(10): 124-160.

عبد الحفيظ، عبد النعيم (2020). الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في محافظة القاهرة: دراسة تحليلية. **مجلة التربية المقارنة الدولية**، 6(13): 145-198.

العمرات، محمد (2020). الالتزام التنظيمي وأثره في جودة الأداء التدريسي لدي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطفيلة التقنية. **العلوم التربوية: جامعة القاهرة ـ كلية الدراسات العليا للتربية**، 28(3): 293-332.

القاسمي، ناصر (2011). **دليل مصطلحات علم الاجتماع التنظيم والعمل**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

المواجدة، حمادة والطراونة، اخليف (2018). العلاقة بين الالتزام التنظيمي لأعضاء الهيئة التدريسية وتحقيق أهداف التنمية البشرية في الجامعات الحكومية الأردنية. **الجمعية الاردنية للعلوم التربوية**، 5(1): 253-278.

الهبيدة، عهود (2017). **درجة الثقة التنظيمية لدي القيادات الأكاديمية فى جامعة الكويت وعلاقتها بالسلوك الإبداعي والالتزام التنظيمي للعاملين معهم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

ب- المراجع الأجنبية:

Al Wazrah, A. (2015). The degree of organizational commitment of faculty members at the Faculty of Social Sciences at Imam Muhammad bin Saud Islamic University from their point of view. **Journal of Educational Sciences**, (1): 219-268.

Fares, M. (2014). The relationship between organizational trust and organizational commitment: A field study on Al Azhar University. **Gaza Journal of the Islamic University for Economic and Administrative Studies,** 22(2): 165-195

Katherine, B., Parangat, A., & Domingo, C. (2017). Organizational Commitment of Administrator and Faculty of the State Universities in region III. **International Journal of scientific and engineering research**, 8(8): 921-935.

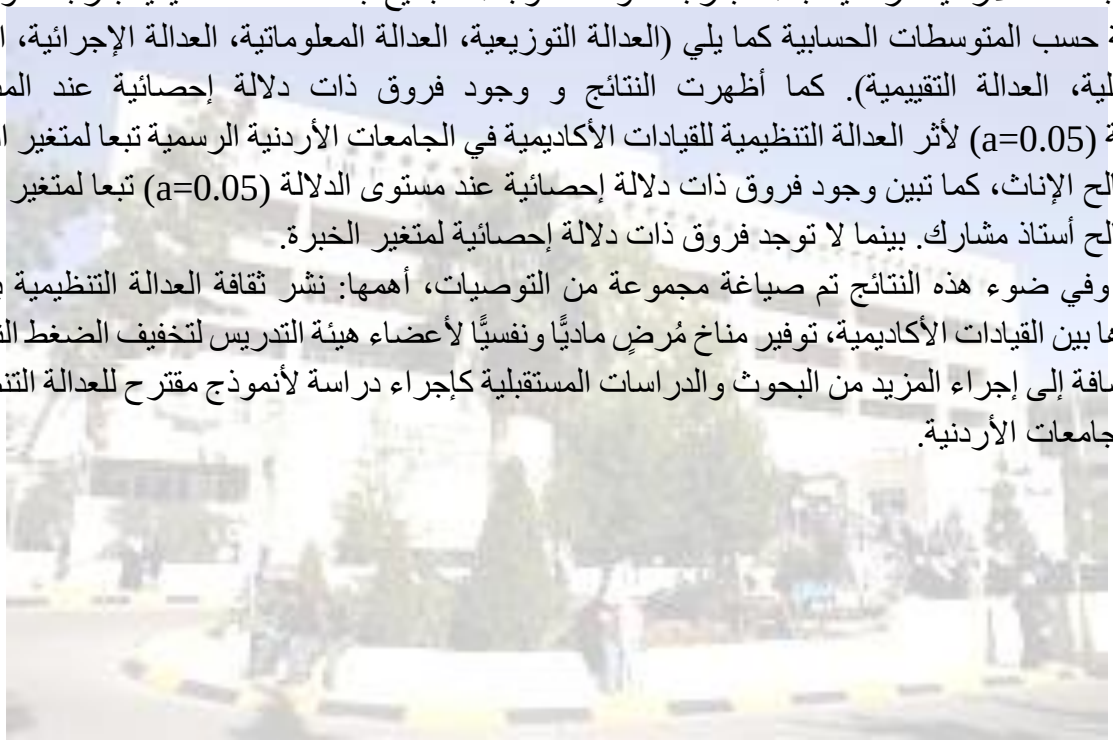
العدالة التنظيمية لدى القيادات الاكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسية فيها

إعداد
ريم سعد الدين سليم جرار

الملخص

هدفت هذه الدّراسة تحديد درجة العدالة التنظيمية لدى القيادات الاكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع الدّراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس فيها للعام 2020/2019 (6175) عضوًا، وتم أخذ عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الثلاث (الأردنية، العلوم والتكنولوجيا، مؤته) بلغت(809) عضوًا. وتم تطوير استبانة كأداة للدّراسة تكونت من(48) فقرة لقياس درجة العدالة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية بمجالاتها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، المعلوماتية، التقييمية). وقد تم التأكد من صدقها وثباتها. أظهرت نتائج الدّراسة أن العدالة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت جميع أبعاد العدالة التنظيمية بدرجة متوسطة، مرتبة حسب المتوسطات الحسابية كما يلي (العدالة التوزيعية، العدالة المعلوماتية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية، العدالة التقييمية). كما أظهرت النتائج و وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة (a=0.05) لأثر العدالة التنظيمية للقيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) تبعا لمتغير الرتبة ولصالح أستاذ مشارك. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة.

وفي ضوء هذه النتائج تم صياغة مجموعة من التوصيات، أهمها: نشر ثقافة العدالة التنظيمية بجميع أبعادها بين القيادات الأكاديمية، توفير مناخ مُرضٍ ماديًّا ونفسيًّا لأعضاء هيئة التدريس لتخفيف الضغط النفسي. بالإضافة إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات المستقبلية كإجراء دراسة لأنموذج مقترح للعدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية.



THE ORGANIZATIONAL JUSTICE AMONG ACADEMIC LEADERS IN JORDANIAN PUBLIC UNIVERSITIES FROM THE PRESPECTIVE OF ITS FACULTY MEMBERS

By
Reem Saad Eddin Selim Jarrar

ABSTRACT

This study aimed to investigate organizational justice among academic leaders in Jordanian public universities from the perspective of faculty members in them.

The study adopted descriptive correlative approach. The population of the study was of 6175 faculty members during the academic year 2019 / 2020. A random stratified sample was chosen from the faculty members in three Jordanian universities (i.e. The University of Jordan, Jordan University of Science & Technology, and Mutah University). It consisted from (809) faculty members. A questionnaire was designed. It included 48 items that aimed to measure the level of organizational justice among academic leaders in Jordanian public universities in four areas (i.e. distributive, procedural, interactive, informational, and evaluative justice). The validity and reliability of the questionnaire were measured. It was found that the organizational justice among academic leaders in Jordanian public universities is moderate. The means of all the dimensions of the organizational justice are moderate and ordered respectively as follows: (distributive, informational, procedural, interactive, and evaluative justice).

The results also showed that there were statistically significant differences at the significance level (a = 0.05) for the impact of organizational justice for academic leaders in the official Jordanian universities according to the gender variable and in favor of females. It was also found that there were statistically significant differences at the level of significance (a = 0.05) according to the rank variable and in favor of

the associate professor. While there were no statistically significant differences for the experience variable.

In light of those results, the researcher suggests several recommendations; the most important of which are: spreading the culture of organizational justice in all its dimensions among academic leaders, Creating a climate that is financially and psychologically satisfactory for the faculty members to reduce their stress. In addition, conducting more research and studies in the future, like a study that aims to propose a model for organizational justice in Jordanian universities.

مقدمة

تتطلع معظم دول العالم نحو المستقبل بأفق واسع، مصحوبًا بعنفوان الشباب وأحلامه، وتعمل جاهدة لتحقيق مستقبل أفضل لأبنائها والارتقاء بشعوبها، لتصل إلى مصاف الدول المتقدمة. لذلك أصبحت هذه الدول تعلق آمالها على الجامعات باعتبارها مؤسسات أكاديمية تربوية، تحدد المستوى المعرفي والاقتصادي للدولة ولديها القدرة على تطوير المجتمعات وتنميتها.

ويبرز دور الجامعات في التنمية من خلال القيام بأدوار متعددة ومتشعبة، ومنها القيام بثلاث وظائف رئيسية اتفق خبراء التعليم العالي على إسنادها إلى الجامعات الحديثة، وهي: التعليم، والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وهذه الوظائف الثلاثة مترابطة ومتشابكة ويصعب فصل إحداها عن الأخرى (سلطان و السعود،2009).

ولكي تحقق الجامعات أهدافها التربوية والتنموية التي أنشأت من أجلها، لابد من الاهتمام بكفاءة الكادر الأكاديمي لديها والمتمثل بأعضاء هيئة التدريس، فعضو هيئة التدريس أحد أهم مدخلات العملية التعليمية، وأحد ركائز ومقومات النجاح للجامعة .

وأكد دياب(2019) أن عضو هيئة التدريس يتبوء مكانة هامة في النظام التعليمي الجامعي، فهو عنصر مؤثر وفعال في تحسين مخرجات المؤسسات الجامعية ويحقق أهدافها. ويعد النواة وحجر الأساس في إصلاح وتطوير المجتمعات، فأداء عضو هيئة التدريس يتأثر بعدة عوامل داخلية وخارجية، ومن بينها تأثير العدالة التنظيمية على سلوكه، ومن ثم تأثيره على آدائه وكفاءته.

وأشارت نبيلة الحداد (2018) إلى أنه لا يتسنى للجامعات الإسهام في تحقيق التقدم والتنمية، إلا إذا كانت تتمتع بأداء متميز وكفاءة عالية. وهذا مرهون بمدى ممارسة العدالة التنظيمية بجميع جوانبها المادية والمعنوية.

ومن هذا المنطلق أصبح لابد من الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وذلك بتوفير مناخ تنظيمي مناسب لهم، يشعرون فيه بالمساواة والانصاف في الحقوق والواجبات؛ أي مناخ يحقق مستوى عالٍ من العدالة التنظيمية التي توفر لهم الطمأنينة والاستقرار النفسي.

إذ يعد مفهوم العدالة التنظيمية أحد أبرز مفاهيم العمل الإداري في المنظمات بشكل عام، وفي المؤسسة التعليمية بوجه خاص، حيث تعتمد الإدارات المتميزة إلى تطبيق هذا المفهوم في نظامها الإداري، من أجل العمل على رفع الكفاءة في المؤسسة التعليمية والرقي بها إلى مستوى أفضل (غانم،2012).

ويقصد بالعدالة التنظيمية بأنها "إدراك جماعي للعدالة الممارسة من طرف الإدارة أو المسؤولين داخل المؤسسة تجاه الأفراد العاملين فيها" (حمدي، 2015، ص546).

ويشـير كاليسـكان (Caliskan, 2010) إلى أن العدالة التنظيمية تشـتمل على تصـورات الموظفين والعاملين في الجامعات نحوالمســاواة من خلال تصــنيف وجهات نظر ومشــاعر الموظفين والعاملين عن المعاملة التي يحصل عليها الآخرون ضمن الجامعة نفسها .

ولقد أصــبحت دراســة مبدأ العدالة التنظيمة، وتحقيق أبعادها محط اهتمام كثير من الباحثين منذ العقد الأخير من القرن العشرين .

وتعود فكرة العدالة التنظيمية إلى نظرية المســاواة التي نادى بها آدمز (Adams,1965) وتفترض هذه النظرية أن الفرد في أي منظمة يوازن بين مايقدمه من جهد مع ما يحصــل عليه من أجور ومكافآت مادية ومعنوية، مقارنة مع زملائه ونظرائه في المؤهل والأداء، فشعور الفرد بالعدالة والمساواة يعني التوازن بين طرفي المعادلة، أما إذا قل ما يحصل عليه من مخرجات عن المدخلات التي يقدمها للمنظمة فسيشعر بعدم العدالة (العمري، 2015).

وتتضح أبعاد العدالة التنظيمية في إدراك عضو هيئة التدريس لمعدل الانصاف على مستوى التوزيع والإجراءات والمعاملة التي يتلقاها داخل الجامعة، فإحساسه بتناسب العوائد التي حصل عليها مع مدخلاته فذلك يشـير إلى العدالة التوزيعية، أما إدراكه لنزاهة الإجراءات المتبعة في توزيع المنح والترقية والمكافآت، فيشير إلى العدالة الإجرائية، كما أن مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرارات المتخذة في الجامعة، وعدم تحيز الرئيس في تطبيق القرارات يعكس عدالة المعاملة أما عدالة التقييم فتشير إلى العدالة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس (بويزري ولونيسي،2015).

ومن الأمور الرئيســية التي تســاعد الجامعات في تجنب الكثير من المشــكلات المرتبطة بالعاملين الذين ينتمون إليها؛ هو شـعورهم بالعدالة، وهذا الشـعور سـيكون حافزًا لهم للإبداع والعمل على التميز المؤسـسـي. بينما غياب العدالة التنظيمية يؤدي إلى مخاطر جمة تهدد الجامعات والعاملين معًا، فشــعور العاملين بغياب العدالة التنظيمية يؤدي إلى تراجع مســتويات الأداء وانخفاض الرضــا الوظيفي، وبالتالي احجامهم عن ابداء آرائهم ومقترحاتهم.

وللأسـف فقد توصـلت العديد من الدراسـات والبحوث المحلية إلى وجود قصـور في ممارسـة العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية، ومن هذه الدراســات دراســة العدوان (2020) التي أظهرت نتائجها درجة متوسطة لممارسة العدالة التنظيمية لدى قيادات الجامعات الأردنية الرسمية منها والخاصة.

ومن هنا جاء الاهتمام بالمؤسـسـات التعليمية وعلى رأسـها الجامعات الأردنية، لإعادة النظر في في أهدافها وسـياسـاتها ونظامها الإداري، وتوفير بيئة داعمة ومسـاندة لأعضــاء هيئة التدريس تتسـم بالعدالة والمساواة، لتحسين مستوى الأداء الجامعي والارتقاء بمكانة الجامعات الأردنية إلى مستوى الريادة والتميز، وتنمية المجتمع وتطويره.

لذلك جاءت هذه الدّراسـة لتلقي الضـوء على درجة ممارسـة العدالة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

بما أن الجامعات مؤسسات أكاديمية تعمل على تنمية المجتمعات البشرية وتطويرها، فإن نجاحها في تحقيق أهدافها بكفاءة عالية لابد من توفر مجموعة من العوامل من أهمها تحقيق العدالة بين موظفيها.

وباعتبار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات هم نخبة المجتمع وصفوته، وهم من يقع عليهم الدور الأكبر في تنوير المجتمع ومده بالكفاءات المدربة؛ فإن شعورهم بمعاملة غير منصفة وغير عادلة في مؤسساتهم الأكاديمية ، سينعكس سلبًا على أدائهم، مما سيؤثر على فرص الابداع والتطويرالمؤسسي.

وبعد الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية كدراسة كل من (أبو سمهدانة ،2010؛ العدوان، 2020؛ العمري، 2015)، أشارت نتائجها إلى أن درجة ممارسة العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية كانت متوسطة، كما أوصت بضرورة إجراء دراسات تقارن درجة تطبيق العدالة التنظيمية بين الجامعات الأردنية كافة .

وفي ضوء ماسبق فإن الدراسة الحالية تحاول **الكشف عن درجة العدالة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسية فيها، من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:**

1- ما درجة ممارسة العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، المعلوماتية، التقييمية) لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو مستوى العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية الرسمية تعزى لمتغير(الجنس، الرتبة، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدّراسة:

1. تعرف درجة ممارسة العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، المعلوماتية، التقييمية) لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية.
2. تعرف الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو مستوى العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية الرسمية تعزى لمتغير(الجنس، الرتبة،سنوات الخبرة)

أهمية الدّراسة:

تنطلق أهمية الدّراسة الحالية من موضوعها، وتتمثل هذه الأهمية من خلال:

أولا: الأهمية النظرية:

- إثراء المكتبة العربية بالجديد من الموضوعات والقضايا الإدارية كقضية العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية الرسمية.
- فتح آفاق جديدة أمام الباحثين لدراسة أبعاد العدالة التنظيمية.
- تشجيع الباحثين في الحقل الأكاديمي على إجراء المزيد من الدراسات والتأسيس لمفهوم العدالة التنظيمية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

- تساعد هذه الدّراسة متخذي القرار في وزارة التعليم العالي على اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق أبعاد العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية الرسمية .
- تفيد نتائج هذه الدّراسة المسؤولين في الجامعات الأردنية في السعي لرفع درجة العدالة التنظيمية لدى قاداتها.
- تزويد صناع القرارفي الجامعات الأردنية بتوصيات ومقترحات من شأنها أن تعمل على تحسين الأداء المؤسسي وذلك من خلال الاهتمام رفع العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية.

مصطلحات الدّراسة:

تتبني الدّراسة التعريفات الاصطلاحية والإجرائية التالية :

العدالة التنظيمية (اصطلاحًا): شعور العاملين بالإنصاف والمساواة، والعدل في توزيع المهام والواجبات، وتطبيق القوانين والأنظمة دون تحيز، وبعدالة القرارات المتخذة دون إجحاف لحقوق الآخرين، وعدالة المعاملة التي يعاملون بها من قبل مديرهم وإدراكهم لها، والشفافية والموضوعية في نظام تقييم أداء العاملين، وهذا يتم من خلال مقارنة ما يقدمه العاملون من جهد، وما يترتب على هذا الجهد من نتائج (العثماني، 2017، ص:9).

العدالة التنظيمية (إجرائيًا): درجة إحساس وإدراك عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، بالمساواة والإنصاف بالحقوق والمعاملة، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في مقياس العدالة التنظيمية المعتمد في هذه الدّراسة .

القيادات الكاديمية (اصطلاحًا): بأنهم "هم أعضاء هيئة التدريس الذين يتميزون بالكفاءات العلمية والإدارية، ويشغلون مناصب أكاديمية في الجامعة، وتتمثل مهامهم الأساسية في التخطيط واتخاذ القرارات والتنسيق والتوجيه والرقابة، لتسيير الأعمال بالكليات" (الرويلي، 2019، ص: 59).

القيادات الأكاديمية (إجرائيًا): هم كل من أوكلت لهم مهام العمل القيادي من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من رؤساء الجامعات ونوابهم، وعمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام الأكاديمية.

حدود الدّراسة:

تمثلت حدود هذه الدّراسة فيما يلي:

الحد الموضوعي: تحديد درجة العدالة التنظيمية لدى القيادات الاكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

الحد البشري: تمثل بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية .

الحد المكاني: طبقت هذه الدّراسة على ثلاث جامعات رسمية في الأردن تم اختيارهم حسب الأقاليم. وهي: الجامعة الأردنية في إقليم الوسط، جامعة العلوم والتكنولوجيا في إقليم الشمال، وجامعة مؤته في إقليم الجنوب.

الحد الزماني : تم تطبيق هذه الدّراسة خلال الفصل الدراسي الصيفي والفصل الأول للعام الجامعي (2020-2021).

الأدب النظري

العدالة التنظيمية: النشأة والتطور

مرت العدالة التنظيمية بعدة مراحل منذ نشأتها فهي ليست وليدة اليوم، بل لها جذور ممتدة منذ العصور القديمة حتى عصرنا الحالي. ويعد مفهوم العدالة التنظيمية أحد المفاهيم التنظيمية القديمة والحديثة في ذات الوقت، فالعدالة قضية وجدت منذ القدم، يعود الاهتمام بها كمجال بحثي إلى فترة أفلاطون وسقراط (Shahzad, A. Siddiqui, M. & Zakaria, M.,2014)

وانتقل بعدها مفهوم العدالة التنظيمية للدراسة في مجال القانون والسياسة وعلم الاجتماع والإدارة (القصير،2015). حتى أصبح مثار اهتمام الباحثين في الدراسات الإدارية، واستخدم هذا المفهوم كأساس لتفسير الكثير من صور السلوك التنظيمي للعاملين(عيسى،2009).

ولقد تأكد الاهتمام بها مع بداية ظهور نظرية المساواة (Equity Theory) التي نادى بها آدمز (Adams,1963-1965) إذ يعتقد آدمز بأن سلوك الأفراد في المنظمات يتأثر بدرجة كبيرة بمدى إحساسهم وإدراكهم بالمساواة في التوزيع بين العوائد التي يحصلون عليها والجهود التي يقدموها ضمن المجموعة التي ينتمي إليها هؤلاء الأفراد، وعليه فإن النظرية تقوم على أساس مقارنة الفرد لمعدل مخرجاته المرتبطة بوظيفته (المكافآت، الرواتب، الحوافز،....) إلى مدخلاته فيها (ساعات العمل، عبء العمل، الجهد المبذول ،...) مع معدل مخرجات زملائه في المنظمة إلى مدخلاتهم. ووفقًا لذلك عندما يتساوى المعدلان سيشعر الفرد بالرضا، وعندما لا يتساوى المعدلان سيسود شعور التوتر والظلم وعدم الرضا (Till &Karren ,2011) .

ولقد سادت نظرية المساواة في فترة الستينات وسبعينات القرن الماضي، حتى عام 1975. حيث ظهرت دراسات أخرى عن العدالة التنظيمية تركز على حيادة ونزاهة القوانين والإجراءات التي تم من خلالها توزيع المدخلات والمخرجات على العاملين في المنظمة. فقد قدم كل من ثيبوت وولكر (Thibaut & Walker,1975) بحثا تقوم فكرته على أن الأفراد العاملين يتقبلون الإجراءات أو القرارات ويعدونها عادلة عندما يشاركون في صنعها. ويعد الباحثان أول من أطلقا تسمية العدالة الإجرائية على هذا المفهوم. غير أن ليفنثال وزملاءه (Leventhal) قاموا بالتوسع أكثر في مفهوم العدالة الإجرائية، وقدموا نموذجًا يعد الأساس للكثير من الأبحاث التي تناولت مفهوم العدالة الإجرائية، حيث اشتمل هذا النموذج على ستة قواعد يتم من خلالها بناء الحكم على عدالة أي عملية توزيعية في المنظمة. وهذه القواعد هي: الاستقامة، عدم التحيز، الدقة، قابلية التصحيح، التمثيل والأخلاق (أبو تايه،2012).

وكان جرينبرج (Greenberg,1987) أول من صاغ مصطلح العدالة التنظيمية؛ كي يصف سلوك العاملين الناجم عن شعورهم بالعدالة أو عدم العدالة في المنظمة (مناع،2014).

مما سبق يتضح أن العدالة التنظيمية لاقت اهتمامًا كبيرًا منذ نشأتها في عهد المفكرين القدامى والفلاسفة، وعبر مرورها بثلاثة مراحل تطويرية، مرحلة العدالة التوزيعية من حيث المدخلات والمخرجات في عقد الستينات من القرن الماضي، ثم تطوير مفهوم العدالة الإجرائية في منتصف السبعينات، وأخيرًا في عقد الثمانيات التي شهدت الكثير من الأبحاث والدراسات عن العدالة الإجرائية انبثقت منها العدالة التفاعلية.

مفهوم العدالة التنظيمية:

حظي مفهوم العدالة التنظيمية باهتمام كبير من الباحثين في مجال الإدارة والسلوك التنظيمي، لذا أجريت العديد من الدراسات والأبحاث التي بحثت بمفهوم العدالة التنظيمية، ولقد تعددت آراء الباحثين وتصوراتهم عن مفهوم العدالة التنظيمية، لتنوع ثقافاتهم ووجهات نظرهم. وفيما يلي استعراضًا لبعض هذه المفاهيم:

عرفها آدمز(Adams,1965) بأنها " المساواة التي تضمن للفرد مقارنة معدل مخرجاته نسبة إلى مدخلاته مع معدل مخرجات الزملاء الأخرين في العمل نسبة إلى مدخلاتهم، إذ يتحقق العدل عندما يتساوى المعدلان، ويشعر الفرد بالظلم عندما لا يتساوى المعدلان "(البكار،2012، ص17).

وعرفها أبو تايه (2012) بأنها " العدالة المدركة من قبل الأفراد للتبادلات (المدخلات والمخرجات) التي تنشأ عن العلاقة السائدة في المنظمة، والتي يتضمن علاقات الموظف مع مدرائه وزملائه بنفس رتبة العمل وبعلاقته مع منظمته كنظام اجتماعي "(ص149).

وأما الباحثان الربيعاوي والدراجي (2016) فيرا أن العدالة التنظيمية هي" إدراك العاملين للإنصاف والنزاهة والشفافية، في الإجراءات والتوزيعات والتفاعلات التي يؤدي وجودها إلى زيادة رضا العاملين والثقة في الإدارة وتبادل المواقف الإيجابية بين العاملين من جهة وبين العاملين والمؤسسة من جهة أخرى وبما يعزز الأداء المؤسسي" (ص9).

وتعرف أيضا بأنها " شعور وإدراك الفرد لعدالة الأسلوب الذي يستخدمه المدير في التعامل معه على المستوى الإنساني والوظيفي" (الحرتسي ،2017، ص 28).

أما رضوان (2020) فعرفها بأنها" شعور الموظف أو إدراكه بأن ما يحصل عليه من أجور ومكافآت مادية أو معنوية أي مدخلاته، يوازي الجهد المبذول والأعمال التي يقوم بها أي مخرجاته، وأن الإجراءات المتبعة في كافة التوزيعات والعمليات التي تتم داخل المنظمة موضوعية وعادلة، وإحساسه بالمساواة والنزاهة في التعامل مع كافة العاملين بالمنظمة دون محاباة أو تمييز"(ص8).

وباستقراء التعريفات السابقة الذكر، نخلص إلى أن العدالة التنظيمية مفهوم نسبي يختلف من شخص إلى أخر، فالإجراءات التنظيمية قد ينظر إليها من قبل بعض الأفراد بأنها عادلة ومنصفة، بينما ينظر إليها من قبل أفراد آخرين بأنها غير عادلة ومتحيزة.

لذا فإن العدالة التنظيمية تتحدد في ضوء ما يدركه الأفراد من شفافية ونزاهة المخرجات والمدخلات، ونزاهة الإجراءات والقرارات المتخذة بحقهم، وعدالة المعاملة التي يعاملون بها من قبل رؤسائهم في المنظمة.

أبعاد العدالة التنظيمية

تعددت آراء الباحثين واختلفت في تحديد أبعاد العدالة التنظيمية، فمنهم من صنفها لثلاثة أبعاد كدراسة عثماني وجمال (Uamani & Jamal,2013) ودراسة الخضيري (2019) وهي (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية).

أضاف (الحداد،2018؛الحرتسي،2017؛ الزهراني،2014) بعدًا رابعًا وهو العدالة التقييمية. وتمت إضافة بعدًا خامسًا لأبعاد العدالة التنظيمية وهو بعد (العدالة المعلوماتية) كدراسة (جاد الرب والخضر، 2015؛ الحربي،2020). وبالرغم من تناول هذه الأبعاد كل بعد على حده، إلا أنه من الصعب أن نفصل بينها في الحياة العملية، فهي ليست منفصلة تمامًا بل مترابطة ويؤثر كل بعد منها على الآخر. ولقد اعتمدت الدّراسة الحالية على أبعاد العدالة التنظيمية الخمسة، وبالإمكان تفصيلها كالآتي:

1.العدالة التوزيعية Distributive Justice

تعد العدالة التوزيعية أول مكونات العدالة التنظيمية وأقدمها تاريخيًا، حيث تعود جذورها إلى نظرية الإنصاف والمساواة التي قدمها آدمز وأنموذج عدالة التقدير الذي قدمه ليفنز(Leavens, 1976) وتعد هذه النظرية نتاجًا لجهود علماء الاجتماع وعلماء النفس في تلك الفترة الزمنية (الحميدي،2012).

واستخدم مصطلح العدالة التنظيمية من قبل الفلاسفة والسياسيين وغيرهم، ثم طوره بعد ذلك هومانس وزملاؤه (Humans et al) عام 1961 كمصطلح اقتصادي واستخدمه آدمز مصطلحًا إداريًا سلوكيًا أول مرة سنة 1963. (الحداد، 2018)

وتقوم العدالة التوزيعية على قيام الفرد في المنظمة بالمقارنة بينه وبين الأفراد الآخرين العاملين معه في المنظمة، أو بالمنظمات الأخرى المتشابهة بظروفها مع ظروف المنظمة التي يعمل بها من حيث المخرجات سواء بالأجور أو الترقيات أو المكافآت، وعلى أساس هذه المقارنة يتضح مستوى توافر العدالة التوزيعية في المنظمة (Till & Karrer,2011) وقد تكون المخرجات ملموسة (الأجور والحوافز المادية) وقد تكون غير ملموسة (عدد ساعات العمل، فرص الترقية، توزيع واجبات وأعباء العمل (Ince & Gūl,2011).

ولقد تعددت مفاهيم العدالة التوزيعية بتعدد فلسفة ووجهات نظر الباحثين، ومن أبرز تلك المفاهيم: ما ذكره جودة (2012) بأنها "شعور العاملين في المنظمة بعدالة ما يحصلون عليه من مخرجات، وقد تكون على شكل أجور، حوافز، ترقية، مقابل ما يقدمونه من جهد في العمل. فالعاملون لا يهتمون فقط بكمية المخرجات بل يهتمون كذلك بعدالة هذه المخرجات "(ص114).

وعرفها أبو سمعان (2015) "بمدى شعور الفرد بأن ما يحصل عليه مساوٍ لما يبذله من جهد مقارنة بزملائه" (ص51).

وتعرف أيضا بأنها" مدى إدراك الموظف لعدالة توزيع الموارد والفرص الوظيفية التي يحصل عليها مقارنة بما يستحقه فعليًا، أي درجة الإنصاف في توزيع هذه الموارد والفرص بين الموظفين "(الحربي، 2020، ص180).

وتعرف العدالة التوزيعية في هذه الدّراسة بأنها إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمدى عدالة توزيع المخرجات التي يتلقونها في الجامعة من مكافآت، ورواتب، وحوافز، وترقيات، مقابل المدخلات التي يقدمونها للجامعة. ويكون ذلك بمقارنة مدخلاتهم ومخرجاتهم مع مدخلات ومخرجات زملائهم من نفس الرتبة العلمية من أعضاء هيئة التدريس في نفس الجامعة أو مع جامعات مناظرة لهم.

قواعد العدالة التوزيعية:

تتكون العدالة التوزيعية في المنظمات كما حددتها نماء العبيدي (2012) إلى ثلاثة قواعد هي:

1. قاعدة المساواة (التكافؤ)

وذلك بتقديم المكافآت على أساس المساهمة، فالعامل الذي يعمل بدوام كامل يستحق مكافآت أكثر من العامل الذي يعل بدوام جزئي، وإذا حصل عكس ذلك فيعد تجاوزًا لقاعدة المساواة.

2. قاعدة النوعية

وتعني عدم التمييز بين العاملين لاعتبار النوع أو العرق أو الدين وغيرها. فالجميع لابد ان يحصل على المكافآت بصرف النظر عن خصائصهم الفردية، وإذا حصل عكس ذلك فإنه يعد تجاوزًا لقاعدة النوعية.

3. قاعدة الحاجة Need Rule

يقصد بها تقديم حاجة أحد العاملين في المنظمة على العاملين الآخرين، وذلك بافتراض تساوي الأشياء الأخرى وإذا حصل العكس فهذا يعد تجاوزًا لقاعدة الحاجة.

وهذا ما أيده كونلون في منال الحميدي (2012) حيث ذكر أن المساواة ليست المعيار الوحيد الذي يمكننا تطبيقه في تحديد الدخل العادل للفرد، بل هناك معايير وقواعد أخرى يمكننا تطبيقها لتحديد دخل الفرد كقاعدة الحاجة والإنصاف.

وهنا نستطيع القول بأن العدالة التوزيعية مفهوم نسبي يختلف من شخص إلى آخر على حسب حساسيته لمفهوم العدالة، في ضوء ما يحصل عليه من موارد كالأجور والمكافآت والترقيات وواجبات العمل والتي تحدد تصرفات وردود فعل العاملين داخل المنظمة وذلك بعدد مقارنتها مع الآخرين سواءً داخل المنظمة أو خارجها، فالكثير من العاملين يحكمون على عدالة منظماتهم من إدراكهم لعدالة التوزيع فيها.

2.العدالة الإجرائية Procedural Justice

كانت البحوث والدراسات في مجال العدالة التنظيمية في السابق تركز فقط على مفاهيم عدالة التوزيع، ثم بدأ الباحثون في أوائل السبعينات يلاحظون أن تقييم الفرد للعدالة لا يبنى فقط على نتائج القرارات (العدالة التوزيعية) وإنما يبنى أيضًا على طريقة اتخاذ هذه القرارات (العدالة الإجرائية) (شيخ،2015). وبعد عشر سنوات من دراسة آدمز(Adams,1960) المتعلقة بالعدالة التوزيعية أضاف كل من (Thibaut and Walkerm,1975) بعدًا جديدًا وهو بعد عدالة الإجراءات والذي يركز على الإجراءات والعمليات التي تتم فيها عملية توزيع المخرجات والعوائد على العاملين في المنظمة، وتتحقق العدالة حينما يتاح للعاملين المشاركة في صناعة القرارات المتعلقة بتحديد العوائد والمخرجات (Usmani & Jamal.2013).

ولقد تعددت المفاهيم والتعريفات الخاصة بمفهوم العدالة الإجرائية، نذكر منها:

بأنها "عدالة الخطوات والوسائل التفصيلية الرسمية المستخدمة في اتخاذ القرارات وتطبيق السياسات وتوزيع الأعباء وتقييم الأداء" (خشان، 2012، ص412).

وعرفتها حياة الدهبي (2014) بأنها "عدالة السياسات والميكانزمات المستخدمة في تحديد مقدار العوائد التي يحصل عليها الفرد في المؤسسة مثل الأجور والترقية مقارنة بمدخلاته كالأداء الفعلي من حيث الكمية والجودة المتضمنة لعدة عوامل وأسباب منها الجهد والتعليم والخبرة والتدريب وغيرها" (ص156).

كما عرفت بأنها "إدراك العاملين لعدالة الإجراءات والقرارات المتبعة في عملية توزيع المدخلات والمخرجات "(الخضيري، 2019، ص19).

وتعرف العدالة الإجرائية في هذه الدّراسة بأنها إدراك وإحساس أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بعدالة الإجراءات التي تتبعها الجامعة في اتخاذ القرارات في حقهم مثل إجراءات(تحديد الأجور، الترقية، تقييم الأداء) هي إجراءات عادلة.

وعليه فإن العدالة الإجرائية ماهي إلا انعكاس لإدراك العاملين لعدالة الإجراءات المتخذة في القرارات المتعلقة بتوزيع المخرجات، ولضمان دقة هذه الإجراءات وعدم تحيزها يتم إشراك العاملين في عملية اتخاذ هذه القرارات المتخذة بحقهم.

قواعد العدالة الإجرائية

حدد ليفنتال (Leventhal) ستة قواعد للعدالة الإجرائية يجب أن تطبقها المنظمات لتحقق العدالة الإجرائية، وقد ذكرها كل من (الطبولي، 2015؛ الحداد ،2018) وهي:

1. **قاعدة الاستئناف:** إتاحة الفرصة لتعديل القرارات أو الاعتراض إذا كان هناك مبررًا بذلك، مثل أن يتم تعديل هيكل الأجور في حالة ارتفاع الأسعار.
2. **القاعدة الأخلاقية:** أي يتم توزيع المصادر وفقا للمعايير الأخلاقية السائدة في المنظمة.
3. **قاعدة التمثيل:** أن تمثل وتستوعب عملية اتخاذ القرار وجهات نظر أصحاب العلاقة.
4. **قاعدة عدم الانحياز:** عدم تأثر متخذي القرارات بالمصالح الشخصية، وتغليب الصالح العام، ويجب أن تستند هذه القرارات على الحقائق وعلى التنوع في مصادر المعلومات وأن تؤدي إلى نظرة موضوعية محايدة وشاملة.
5. **قاعدة الدقة:** أي بناء القرارات على معلومات كافية ودقيقة وشاملة، وينبغي أن تتخذ هذه القرارات من قبل شخص مؤهل وله صلاحية ذلك.
6. **قاعدة الانسجام (الاستقامة والثبات):** أي تطبيق القرارات على الجميع دون استثناء أو تحيز وأن تتبع القرارات الإجراءات نفسها كلما أريد اتخاذها.

ومن هذا المنطلق فإن للعدالة الإجرائية دورًا كبيرًا في تحسين الأداء الوظيفي للعاملين؛ حيث تعمل على زيادة الإنتاجية والدافعية للعمل لدى العاملين، وذلك باتباع أسلوب الشفافية والنزاهة وعدم التحيز في تطبيق الإجراءات، والحرص على الاستماع لآرائهم قبل اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل، مما سيشعرهم بالطمأنينة والرضا من الإجراءات المتخذة، ولكي تكون هذه الإجراءات عادلة؛ لا بد أن تخضع لمعايير موضوعية ودقيقة تمتاز بالثبات والشمولية.

3.العدالة التفاعلية (التعاملية) Interpersonal Justice

يعد كل من بايس وموج (Bies & Moag,1986) أول من اهتما بدراسة العدالة التفاعلية فقد توصلا إلى أنها مدى إدراك العاملين لعدالة المعاملة في المنظمة أثناء تطبيق الإجراءات (Bakhshi, A. Kuldeep, K. & Rani, E.,2009) ذلك بعد سلسلة من المقابلات التي أجرياها على العاملين، حيث اكتشفا أن العاملين ينتابهم شعور بالتوتر والقلق بشأن المعاملة التي يتلقونها أثناء تشريع الإجراءات التي تخصهم وتنفيذها (Farahbod, F. Azadehdel, M. Dizgah, M. & Jirdehi, M ,2012).

إن العدالة التفاعلية لا تعكس عدالة مخرجات القرار(عدالة التوزيع) ولا عدالة تطبيق القرار نفسه (عدالة الإجراءات) بل تعكس التفاعل بين متخذي القرارات ومتلقيها؛ حيث أن تطبيق القرارات الإدارية

والإجراءات يتطلب الاتصال الفعال بينهم، وهذا ما يفسر لماذا يشعر العاملون بعدم العدالة حتى عندما تكون هذه القرارات ومخرجاتها عادلة (أبو تايه،2012).

تعرف العدالة التفاعلية بأنها "درجة إحساس العاملين بعدالة المعاملة (الإنسانية والتنظيمية) التي يحصلون عليها عند تطبيقهم للإجراءات" (عليان،2016، ص26).

كذلك عرفت بأنها" مدى إدراك الموظف لعدالة المعاملة من قبل متخذ القرار وفي ذات الوقت اهتمامه بتوضيح الأساس المنطقي لقراراته المتعلقة بالأفراد بدقة "(الحربي،2020, ص180).

وتعرّف العدالة التفاعلية في هذه الدّراسة بأنها جودة المعاملة التي يتلقاها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من قبل متخذي القرارفي الجامعة عند تطبيقها عليهم مع تقديم التفسيرات والمبررات المنطقية لهذه القرارات .

إن تطبيق العدالة التفاعلية داخل المنظمة يزيد من ثقة العاملين والتزامهم وتجعلهم يرون أنفسهم أنهم جزء من المنظمة وبالتالي يؤثر إيجابيًا على قرار بقائهم في المنظمة (Akoh & Amah,2016).

ويرى(Kaur,2016) أن العدالة التفاعلية لها تأثير على آداء العاملين وزيادة قدرتهم على إنجاز المهام المطلوبة لتحقيق أهداف المنظمة، يحيث يركز هذا النوع من العدالة على سلوك المدراء وأصحاب القرار في التعامل مع العاملين والذي يرتبط بشكل مباشر بعدالة الشخصية القيادية التي تتولى تنفيذ الإجراءات والقرارات التنظيمية والتي تجمع بين العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية .

وعليه فالعدالة التفاعلية ماهي إلا انعكاس لجودة المعاملة التي يتلقاها العاملون من قبل رؤسائهم في المنظمة، فهم أفراد لهم حقوق وواجبات وكرامة يجب أن تحترم، وأن يستمع لافكارهم واقتراحاتهم، كما يجب أن توضح لهم أسباب الإجراءات الصادرة بحقهم. فحسن المعاملة يزيد من قوة ارتباط العاملين بمنظمتهم.

أنواع العدالة التفاعلية:

تتكون العدالة التفاعلية من نوعين أشارت لهما شذا محمد(2012). وهما:

1. **عدالة العلاقة الشخصية:** وتحدد بالمعاملة العادلة من قبل الرؤوساء تجاه الأفراد.

2. **عدالة المعلومات:** أي تقديم شرح للإجراءات والقرارات للعاملين، فالتبريرات المنطقية والمقبولة التي تقدمها المنظمة بشأن قراراتها؛ يؤدي إلى إدراك أعلى للعدالة من قبل العاملين، مقارنة بعدم تقديم أي مبررات.

وبناءً على هذين النوعين يتضح أن العاملين ينتابهم شعور بالقلق والتوتر بشأن المعاملة التي يتلقونها من قبل إدارة المنظمة، فإذا كانت هذه المعاملة تقوم على الظلم والتحيز في الحقوق والواجبات ستنعدم ثقة العاملين بقرارات إدارتهم.

وخلاصة القول تتضح العدالة التفاعلية من خلال سعي إدارة المنظمة ببناء علاقة طيبة مع العاملين تسودها المودة والاحترام، ومناقشة القرارات التي تخصهم بشفافية، وأن تراعي مطالب العاملين ومصالحهم الشخصية، وتقدر اقتراحاتهم وأفكارهم، فالعاملون يهتمون بالتفسيرات التي تقدم من إدارة المنظمة عن الإجراءات المتبعة

في توزيع المخرجات بينهم، مثلما يبدون اهتمامًا بالمعاملة الجيدة التي يحصلون عليها من إدارتهم. فالأسلوب الذي يتم استخدامه معهم عند تطبيق الإجراءات يؤثر بشكل كبير على شعورهم بالعدالة التنظيمية داخل المنظمة.

4.العدالة التقييمية Evaluational Justice

تسهم العدالة التقييمية في الكشف عن نزاهة وعدالة التقييم الإداري المتبع في المنظمة بحق تقييم مستوي أداء العاملين.

وتستند العدالة التقييمية كما ذكر المغربي (المشار إليه في نبيلة الحداد،2018) إلى نظرية الواجب (Duty Theory) أو نظرية الحقوق (Rights Theory) القائمة على أساس عدم العبث أو التدخل بحقوق العاملين ومن واجبات الإدارة حماية تلك الحقوق مادام العاملين مؤدين لواجباتهم.

وعرفتها سناء الداية (2012) بأنها" العدالة التقييمية بأنها "تلك العدالة التي تتضمن عمليات وإجراءات وأنظمة محددة تسمح بالتأكد من أن حقوق العاملين ومستويات أدائهم يتم تقييمها بطريق عادلة ونزيهة تؤمن لهم الاستقرار والأمن الوظيفي"(ص31).

أما ميرفت بني خالد (2017) فعرفتها بأنها "مستوى شعور الموظف بنزاهة التقييم الإداري الصادر بحقه في الأداء والسلوك والعمل وذلك ما يعزز رضاه عن العمل واطمئنانه، من أجل ترقيته ونموه الوظيفي وتقييم أدائه "(ص17).

ويرتبط بها تقديم المكافآت والحوافز لجميع العاملين وفق أدائهم، وإعطائهم فرص متساوية للترقية بناء على جودة الأداء، كذلك منحهم فرصة لتقييم ذاتهم، مع إطلاع العاملين مسبقًا على مؤشرات تقييم الأداء (عبد المعطي،2021).

وتعرّف العدالة التقييمية في الدّراسة الحالية بأنها درجة شعور عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بنزاهة وشفافية نظام تقييم الأداء المعمول به في الجامعة والذي يعتمد على معايير محددة لتقييم الأداء بعيدًا عن العلاقات الشخصية والتحيز، وإتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس بالتظلم عند شعور أحدهم بأن التقييم غير عادل، مما يعزز من اطمئنانه تجاه معايير تقييم أدائه وترقيته ونموه المهني.

ومن هنا نجد أن العدالة التقييمية ترتبط ارتباطا وثيقا بتقييم أداء العاملين، لذا نجد لجوء العديد من المنظمات لهذا الأسلوب الإداري للوقوف على مستوى أداء كل فرد من خلال مجموعة من المعايير والأسس، بهدف الوقوف على معرفة نقاط القوة في الأداء وتعزيزها ونقاط الضعف ومعالجتها، عندها سيشعر العاملون بتحقق عدالة التقييم في المنظمة وسيدفعهم ذلك نحو التنافس للأداء المتميز.

ب. قواعد العدالة التقييمية:

ذكرت منال الحميدي (2012) بعضًا من الأسس التي تضمن صحة نتائج تقييم أداء العاملين وواقعيتها. وهي:

- **الشمول:** أي يراعي في تقييم أداء العاملين مبدأ الشمولية للسمات الأساسية للمهنة.

-**الاستمرار:** يراعى إجراء عملية التقييم بفترات زمنية مختلفة ومستمرة.

-**التكامل:** أي تتكامل المعلومات المراد استخدامها في تقييم الأداء.

-**المشاركة:** أي يتشارك العاملون في عملية تقييمهم.

-**الدقة في التسجيل:** أي أن يتم تسجيل البيانات والمعلومات التي تبنى عليها عملية التقييم بشكل منتظم ودقيق ومستمر.

-**الواقعية:** يراعي عند تقييم العاملين واقع الإمكانات البشرية والمادية المتاحة.

لا شك أنه عندما يشعر العاملون بعدالة تقييمهم وأنه مبني على أسس ومعايير عادلة، وأن كل شخص منهم تقديره وتقييمه يكون بناءً على مساهماته وجودة عمله؛ سيدفعهم ذلك إلى تحسين جودة أدائهم والتنافس الشريف بينهم، كما يحد من مقاومة التغيير لديهم، ومن نشوء الصراعات بينهم وبين قاداتهم وبين العاملين أنفسهم، وستصبح بيئة العمل بيئة مناسبة للنمو القيمي والمهني.

3. العدالة المعلوماتية Informational Justice

تعد العدالة المعلوماتية هي البعد الخامس من أبعاد العدالة التنظيمية الذي اعتمدته الدّراسة الحالية، ولقد اعتمدته أيضًا عدد من الدراسات كبعد مستقل كدراسة (خليل،2016؛ العمري، 2015). في حين كثير من الدراسات اعتبرت العدالة المعلوماتية نوعًا من أنواع العدالة التفاعلية، كدراسة (الحداد،2018؛ حمدي،2015)، ومع ذلك نجد أنه سواء أكانت العدالة المعلوماتية بعدًا مستقلا بذاته أم نوعًا من أنواع العدالة التفاعلية، فهي تشير إلى وجوب توفر المعلومات الكافية للعاملين نحو القرارات المتخذة بحقهم أو الموضحة لإجراءات العمل.

وتعرف بأنها "إدراك الفرد لعدالة المعلومات المستخدمة كأساس لاتخاذ القرارات والعدالة في تعميمها والاطلاع عليها"(العمري، 2015، ص73).

كما ذكر خليل (2016) بأنها "حصول العاملين على المعلومات الصحيحة الكافية والضرورية عن أسباب انتهاج إدارة المؤسسة لسياسة معين أو اتخاذها إجراءات محددة وتقديم الإدارة التبريرات والتوضيحات والشروح المناسبة لمن يتأثرون بهذه السياسات والإجراءات، ومدى وجود نسق اتصالي جيد بين الإدارة والعاملين"(ص93).

وعرّف نايف (2019) العدالة المعلوماتية بأنها "إدراك العاملين لوجود التوضيحات والإرشادات عن أي إجراء متصل بالعمل في الوقت المناسب وإتاحة المعلومات والإرشادات لجميع العاملين دون استثناء، وتوضيح مبررات أي إجراء متعلق بالعمل"(ص7).

وعلاوة على ذلك يرى شو(Cho,2017) أن العدالة المعلوماتية تتجسد بمدى قدرة الإدارة في تعزيز التواصل بين أقسام وإدارات العمل المختلفة، ومدى قدرتها في توفير وإيصال المعلومات الصحيحة والكاملة لجميع العاملين وجعلهم على اطلاع دائم بكل ما يجري في المنظمة، وهي تشير إلى مدى كفاية المعلومات والتفسيرات التي قدمت للعاملين فيما يتعلق بالقرارات أو الإجراءات أو المخرجات.

وتعرف الدّراسة الحالية العدالة المعلوماتية بأنها إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بتوفر المعلومات والإرشادات الدقيقة والكافية الخاصة بإجراءات العمل لجميع أعضاء هيئة التدريس بلا استثناء وبالوقت المناسب، مع أن يقدم القادة الأكاديميين المبررات والتفسيرات للإجراءات والقرارات المتخذة بحقهم.

ولا يفوتنا أن ننوه من خلال ما تم عرضه من أبعاد العدالة التنظيمية يتضح أنه لا يمكن وصف المنظمة بتحقيق العدالة التنظيمية إلا إذا حُققت العدالة بجميع أبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقييمية، المعلوماتية) وأي خلل في أحد هذه الأبعاد يؤدي إلى خلل في باقي الأبعاد الأخرى، وذلك لارتباطها ارتباطًا وثيقًا فكل بعد مكمل للبعد الآخر. وهذا ما أكدته سناء الداية (2012) في دراستها حيث ذكرت أن العدالة التنظيمية تمثل بيئة معقدة متعددة الأبعاد وهذه الأبعاد مترابطة ومتكاملة مع بعضها البعض، ويؤثر كل منهما في الأخر، وهي في مجموعها تؤثر على السلوكيات الإيجابية للعاملين وعلى النواتج التنظيمية المرغوبة في المنظمة.

لذا فإن إحساس العاملين بعدالة توزيع المخرجات (العدالة التوزيعية) مرتبط بإحساسهم بأن القرارات والإجراءات التي اتخذت لتوزيع هذه المخرجات تمت وفقًا لإجراءات وسياسات عادلة ومنصفة (العدالة الإجرائية) وأن المعلومات والتفسيرات التي قدمت لهم لتفسير إجراءات توزيع المخرجات تمتاز بالشفافية والموضوعية (العدالة المعلوماتية). وأن يتم التعامل معهم باحترام وتقدير عند تطبيق الإجراءات وأثناء توزيع المخرجات (العدالة التفاعلية)، حيث أن إدراك العاملين للعدالة الإجرائية قد يتأثر بالمعاملة غير العادلة أو المنصفة التي يتلقونها من صاحب القرار في المنظمة، كما أن عدالة توزيع المخرجات (العدالة التوزيعية) تعتمد على نتائج نظام التقييم العادل (العدالة التقييمية).

أهمية العدالة التنظيمية:

تلعب العدالة التنظيمية دورًا هامًا في تماسك النظام الإداري للمنظمات في كافة مستوياته، حيث تعد العدالة واحدة من أهم المتغيرات التنظيمية التي تؤثر على كفاءة الأداء لدى الأفراد العاملين في المنظمات، وذلك نتيجة للآثار والنواتج المترتبة على تحقيق العدالة أو غيابها. وهنا نوضح أهمية العدالة للمنظمة بالنقاط التالية:

1. **شعور الفرد بالثقة نحو النظام المتبع لتقييم الأداء:** تعد عملية تقييم الأداء نقطة الانطلاق للعمل الدؤوب والجاد، فإن كان نظام التقييم المتبع مبنيًا على أساس العدالة والمساواة ومكافأة كل فرد بناءً على ما يقدمه من عمل فإن الأفراد سيقومون بأداء عملهم بصورة أفضل(نايف،2019).

2. **المساعدة في أداء العمل:** يؤدي عدم تطبيق العدالة التنظيمية في المنظمات إلى توليد شعور بالتوتر لدى العاملين وبالتالي ينعكس ذلك سلبًا على أدائهم من خلال التقصير أو التأخر في إنجاز العمل أو التغيب عنه (نايف،2019).
3. **زيادة دافعية الجماعة للعمل:** تؤثر العدالة التنظيمية على روح العمل الجماعي فإذا كان الفرد ضمن الفريق بعامل بطريقة عادلة فإنه سيولي اهتمامًا كبيرًا بالعمل مع الفريق وتنتشر روح العمل الجماعي في المنظمة (أبو جاسر،2010).

كما أوردت سمية جقيدل (2015) عددًا من جوانب أهمية العدالة التنظيمية في المنظمات، منها:

1. توضح العدالة التنظيمية حقيقة النظام المتبع في توزيع الرواتب والمكافآت في المنظمة، وذلك من خلال العدالة التوزيعية.
2. تنعكس العدالة التنظيمية على سلوك العاملين وذلك من خلال الرضا عن الرؤساء ونظم القرارات، وعلى الالتزام التنظيمي وسلوكيات المواطنة التنظيمية.
3. تكشف العدالة التنظيمية الأجواء التنظيمية والمناخ التنظيمي السائد في المنظمة وذلك من خلال العدالة التفاعلية.
4. تؤدي العدالة التنظيمية إلى تحديد جودة نظام المتابعة والتقييم والرقابة. والقدرة على تفعيل التغذية الراجعة بشكل جودة العمليات التنظيمية والإنجازات لدى العاملين في المنظمة.
5. تبرز العدالة التنظيمية منظومة القيم الأخلاقية والدينية والاجتماعية لدى الأفراد، وتحدد طرق التفاعل والنضج الاجتماعي لدى أعضاء المنظمة وكيفية إدراكهم وتصوراتهم للعدالة المتبعة في المنظمة.

يتضح مما سبق أن للعدالة التنظيمية تأثيرًا إيجابيًا على المنظمة، بحيث يشعر بها من خلال تحقق أهدافها وزيادة كفاءة وفاعلية العاملين فيها، بينما تتأثر المنظمة سلبًا حين لا يدرك العاملون فيها بالعدالة والانصاف، وبالتالي يؤدي ذلك إلى انخفاض كفاءة الأداء والولاء عند العاملين وبالتالي انخفاض الأداء للمنظمة ككل. كما أن تحقيق العدالة في المؤسسات العامة بشكل عام والمؤسسات التربوية بشكل خاص بما فيها الجامعات محل هذه الدّراسة تسهم في توفير جو من الأمن والاستقرار؛ مما يعطي الأفراد العاملين الثقة بنفسهم، وبمؤسستهم، ومحفزًا للعمل بروح الفريق الواحد، لتحسين الأداء.

الدّراسات السابقة

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة سواء العربية أم الأجنبية ذات الصلة بموضوع الدّراسة، وتم عرضها وفقًا لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو الآتي:

الدّراسات العربية

كما أجرت أسمهان أبو سمهدانة (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تأثير العدالة التنظيمية على الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤته، حيث اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي

الارتباطي، ولتحقيق هدف الدّراسة تم تطوير استبانة تكونت من قسمين الأول لقياس العدالة التنظيمية بأبعادها(العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية، العدالة التقييمية) والثاني لقياس الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤته، وبلغت عينة الدّراسة (250) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤته تم اختيارهم بالطريق العشوائية الطبقية، وكشفت نتائج الدّراسة أن جميع مجالات العدالة التنظيمية حصلت على مستوى متوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العدالة التنظيمية تعزى للجنس لصالح الإناث، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العدالة التنظيمية تعزى للخبرة لصالح (5-10) سنوات، كما تبين وجود فروقًا ذات دلالة إحصائية في العدالة التنظيمية تعزى للرتبة الأكاديمية لصالح أستاذ مشارك.

وهدفت دراسة شنطاوي والعقلة (2013) إلى الكشف عن مستوى العدالة التنظيمية في جامعة اليرموك، علاقتها بأداء أعضاء هيئة التدريس فيها وسبل تحسينها، واشتملت عينة الدّراسة على(481) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس فيها، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، بالإضافة إلى إجراء مقابلة مع(12) قائدًا من القادة الأكاديميين في جامعة اليرموك، واستخدمت الدّراسة أداتين لجمع البيانات، الأداة الأولى كانت استبانة تقيس مستوى العدالة التنظيمية في جامعة اليرموك والأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس فيها، والثانية أداة المقابلة والتي تكونت من سؤال مفتوح عن سبل تحسين مستوى العدالة التنظيمية في الجامعة، واتبعت الدّراسة منهجين: المنهج الوصفي التحليلي والمنهج النوعي. وأشارت نتائج الدّراسة أن درجة العدالة التنظيمية في جامعة اليرموك كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة، وتبين كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس ونوع الكلية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وجاءت لصالح الخبرة التي تزيد عن(10) سنوات، وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية وجاءت تلك الفروق لصالح رتبة أستاذ.

كما هدفت دراسة أروى العمري(2015) إلى التعرف على مستوى ممارسة الهيئات الإدارية والقيادات الأكاديمية في جامعة جرش للعدالة التنظيمية، اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدّراسة من (128) إداريًا و(124) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس فيها تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولجمع معلومات الدّراسة وتحقيق هدفها تم تطوير استبانة لقياس درجة ممارسة العدالة التنظيمية بأبعادها الخمسة: العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، والعدالة المعلوماتية، والعدالة التقييمية .أظهرت نتائج الدّراسة :أن مستوى ممارسة العدالة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء متوسطًا على جميع أبعاد العدالة التنظيمية، بينما كان مستوى ممارسة العدالة التنظيمية من وجهة نظر الموظفين متوسطًا في جميع أبعاد العدالة التنظيمية ماعدا بعد ممارسة العدالة التوزيعية الذي جاء منخفضًا.

وأجرى القصير (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وتم تطبيق أداة الاستبانة على عينة عشوائية طبقية بلغت (368) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية (الجامعة الأردنية، جامعة اليرموك، جامعة الحسين بن طلال)، للكشف عن مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام في

الجامعات الأردنية بأبعادها (العدالة التوزيعية ،العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية، العدالة التقويمية) واتبعت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي، أظهرت نتائج الدّراسة أن مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية جاء مرتفعًا، حيث جاء بعد العدالة التفاعلية بالمرتبة الأولى، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الرتبة الأكاديمية وجاءت الفروق لصالح أستاذ مشارك.

أمّا دراسة نجوى دراوشة (2017) فقد هدفت إلى الكشف عن تقدير ممارسة العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، حيث بلغت عينة الدّراسة (378) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية وهي(جامعة العلوم والتكنولوجيا، جامعة اليرموك، جامعة آل البيت، جامعة جرش، جامعة إربد الأهلية، جامعة جدارا) تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وتم تطوير استبانة كأداة لقياس درجة ممارسة العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية بأبعادها الثلاثة (عدالة التوزيع ،عدالة الإجراءات، عدالة المعاملات)، واتبعت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي. توصلت الدّراسة إلى أن مستوى العدالة التنظيمية جاء بدرجة متوسطة، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة لمتغير الرتبة الأكاديمية جاءت الفروق لصالح رتبة الأستاذ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

بينما دراسة نايف (2019) هدفت إلى التعرف على أثر العدالة التنظيمية بأبعادها على الاحتفاظ بالموظفين في الجامعات الأردنية الخاصة في إقليم الشمال. ولقياس ذلك طور الباحث استبانة لقياس مستوى العدالة بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، المعلوماتية). وبلغت عينة الدّراسة (233) موظفا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من(4) جامعات خاصة في إقليم الشمال (جامعة جرش، جامعة جدارا، جامعة إربد الأهلية، جامعة عجلون الوطنية) واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لاختبار فرضيات الدّراسة. وأظهرت نتائج الدّراسة أن درجة ممارسة الجامعات الأردنية الخاصة في إقليم الشمال جاءت بدرجة متوسطة بجميع أبعادها. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو أثر العدالة التنظيمية على الاحتفاظ بالموظفين تعزى لمتغير(الفئة العمرية، المسمى الوظيفي، المستوى التعليمي) بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير(الجنس، عدد سنوات الخبرة) تنعكس على أثر العدالة التنظيمية على الاحتفاظ بالموظفين.

وهدفت أيضا دراسة العدوان (2020) إلى التعرف على درجة ممارسة العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ولقد تكونت عينة الدّراسة من (377) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس من (الجامعة الأردنية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، وجامعة عمان الأهلية، وجامعة الشرق الأوسط، وجامعة جرش، وجامعة الطفيلة الوطنية) تم اختيارهم بطريقة العينة العنقودية، واتبعت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقق الدّراسة أهدافها تم تطوير استبانة كأداة لجمع المعلومات تقيس مستوى العدالة التنظيمية بأبعادها (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية)، وأظهرت نتائج الدّراسة أن ممارسة العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة كانت بدرجة متوسطة وعلى جميع أبعادها باستثناء (العدالة التوزيعية) في الجامعات الحكومية كانت مرتفعة ، ولا يوجد فروق ذات دلالة

إحصائية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة في الجامعات الحكومية لجميع المجالات ،ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الجامعة لجميع المجالات لصالح الجامعات الحكومية، ولمتغير الجنس وسنوات الخبرة والرتبة الأكاديمية في الجامعات الخاصة لصالح الذكور، وفي الرتبة الأكاديمية في مجال العدالة التوزيعية لصالح المدرس في الجامعات الحكومية.

الدراسات الأجنبية:

أجرى أرجون(Argon,2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن آراء الأكاديميين فيما يتعلق بتقييم الأداء والعدالة التنظيمية والتحفيز في عدد من الجامعات التركية. تكونت عينة الدّراسة من (21) أكاديميًا تم اختيارهم بطريقة ملائمة شبه منظمة. اتبعت الدّراسة المنهج النوعي في البحث، وكانت أداة الدّراسة هي المقابلة شبه المنظمة، أشارت نتائج الدّراسة إلى أن مستوى العدالة التنظيمية كان متوسطًا حسب تصورات الأكاديميين في الجامعات التركية، كما أشارت النتائج أن أحكام المقارنة في الأداء بين الأكاديميين في الجامعات تؤثر على تصوراتهم نحو العدالة التنظيمية .

وأجرت الغرايبه والبدارين(Algharaibeh & Albddareen,2015) دراسة تهدف إلى التعرف على العدالة التنظيمية وأثرها في التزام أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات العمل في الجامعات الأردنية الخاصة في إقليم الشمال في الأردن, ولتحقق الدّراسة أهدافها تم تطوير استبانة وزعت على عينة بلغت(300) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واتبعت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي. كشفت نتائج الدّراسة أن مستوى تطبيق العدالة التنظيمية بأبعادها الثلاثة في الجامعات الخاصة بإقليم الشمال جاء مرتفعًا وكانت الأبعاد الأكثر ارتفاعًا على التوالي كالتالي (العدالة التفاعلية، العدالة الإجرائية، العدالة التوزيعية).كما أظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية للعدالة التنظيمية في أخلاقيات العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة.

بينما هدفت دراسة كل من خان وآخرون (Khan, I. Saleem, M. & Idris, M.,2020) إلى التعرف على تأثير أبعاد العدالة التنظيمية على أداء موظفي مؤسسات التعليم العالي في خيبر ناختونخوا الباكستانية. اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ووزعت على (322) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وكشفت نتائج الدّراسة أنه من بين أبعاد العدالة التنظيمية تعد العدالة التوزيعية الأكثر أهمية لأعضاء التدريس تليها العدالة الإجرائية ثم التفاعلية، كما كشفت نتائج الدّراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية للعدالة التنظيمية بأبعادها (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية) في أداء موظفي مؤسسات التعليم العالي .

ثالثًا: التعقيب على الدّراسات السابقة وموقع الدّراسة الحالية فيها:

ـ أن هذه الدّراسات قد تعددت واختلفت باختلاف الأهداف التي سعت إلى تحقيقها.

ـ تشابهت الدّراسات السابقة مع الدّراسة الحالية بأداة القياس وذلك باستخدام الاستبانة كأداة قياس. ماعدا دراسة (Argon,2010) استخدمت المقابلة لجمع المعلومات، ودراسة شنطاوي والعقلة(2013) استخدمت كل من الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات.

ـ كذلك نجد أن معظم عينات الدراسات السابقة تتشابه مع عينة الدّراسة الحالية التي تكونت من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ماعدا دراسة (العمري،2015) فقد طبقت على عينة من الأكاديميين والإداريين في الجامعة، ودراسة (نايف،2019) كانت العينة من الموظفين غير الأكاديميين في الجامعة.

ـ كما اختلفت طريقة اختيار العينة في الدراسات السابقة تبعًا لأهداف الدّراسة. وتشترك الدّراسة الحالية مع الدراسات السابقة: (أبوسمهدانه، 2010؛ دراوشة، 2017؛ القصير، 2015؛ نايف،2019) في طريقة اختيار العينة وذلك بالطريقة العشوائية الطبقية، بينما دراسة العدوان(2020) تم اختيار العينة بالطريقة العنقودية.

ـ استفادت الباحثة من الدّراسات السابقة من خلال بناء الإطار النظري للدّراسة الحالية، وتطوير أداة الدّراسة، والتعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة، والتي ينبغي استخدامها في الدّراسة الحالية.

ـ إن ما يميز الدّراسة الحالية أيضًا اشتمال مقياس العدالة التنظيمية على خمسة أبعاد (العدالة التوزيعية ، العدالة الاجرائية، العدالة التفاعلية، العدالة التقييمية، العدالة المعلوماتية) في حين أن الدّراسات السابقة وبحسب علم الباحثة لم يشتمل مقياسها سوى على ثلاثة أبعاد ،أو أربعة، مع أنها مترابطة مع بعضها البعض، علما أن دراسة جميع الأبعاد مجتمعة قد يعطي نتائج أدق وأشمل كونها غير منفصلة في الواقع التنظيمي .ماعدا دراسة العمري(2015) فقد اشتمل مقياس العدالة فيها على الأبعاد الخمسة للعدالة التنظيمية مجتمعة.

الطريقة والإجراءات

أولا: منهج الدّراسة: استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدّراسة، وذلك لمناسبته لطبيعة الدّراسة؛ حيث يحقق أهدافها ويجيب عن أسئلتها.

ثانيا: مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية والبالغ عددها (10) جامعات، وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس فيها (6175) عضوًا حسب الإحصائية معتمدة من هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها لعام 2020/2019.

والجدول(1) يبين توزيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية حسب الرتب:

جدول(1)

توزيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية حسب الرتب لعام 2020/2019.

الجامعة	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	المجموع

الأردنية	570	408	357	1335
اليرموك	306	279	303	888
مؤته	229	168	177	574
العلوم والتكنولوجيا	278	306	271	855
الهاشمية	98	206	254	558
آل البيت	110	127	91	328
البلقاء التطبيقية	180	430	383	993
الطفيلة	32	74	86	192
الحسين بن طلال	65	122	106	293
الألمانية الأردنية	29	65	65	159

ثالثا: عينة الدّراسة:

تكونت عينة الدّراسة من (809) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية الثلاث (الجامعة الأردنية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، جامعة مؤته) حيث تم باختيار جامعة واحدة من كل إقليم من أقاليم الأردن بشكل قصدي بحسب تصنيف الجامعات العالمي QS World University Rankings (Qs لعام 2021.

ومن ثم تم اختيار عينة عشوائية طبقية من خلال تطبيق أداة الدّراسة إلكترونيًا من خلال الرابط **https://forms.gle/qwUg8ybfanztsbhP9** من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الأردنية الثلاث (الجامعة الأردنية من إقليم الوسط ،جامعة العلوم والتكنولوجيا من إقليم الشمال، جامعة مؤته من إقليم الجنوب) بالاعتماد على احصائيات (Steven Thompson) ؛ حيث شكلت عينة الدّراسة ما نسبته (29%). ولقد بلغ عدد أفراد العينة في الجامعة الأردنية (306) عضوًا، و(269) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا، و(234) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة. والجدول(2) يبين عدد عينة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية المختارة حسب الأقاليم:

جدول (2)

عدد عينة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية المختارة حسب الأقاليم.

الإقليم	الجامعة	عدد أعضاء هيئة التدريس	عدد أفراد العينة	نسبة العينة
إقليم الوسط	الأردنية	1335	306	%11

إقليم الشمال	العلوم والتكنولوجيا	855	269	%10
إقليم الجنوب	مؤته	574	234	%8
المجموع الكلي		2764	809	%29

خصائص عينة الدّراسة:

تناولت الدّراسة خصائص العينة من خلال تحديد بعض المتغيرات الديموغرافية، وهي (الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة). وتتضح هذه الخصائص من خلال العرض التالي:

1. **توزيع عينة الدّراسة وفقًا لمتغير الجنس**

جدول (3)

توزيع عينة الدّراسة وفقًا لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	625	%77.3
انثى	184	%22.7
المجموع الكلي	809	%100

يبين الجدول (3) أن عدد أفراد العينة من الذكور بلغ (625) بنسبة (77.3%) مقارنة بعدد الإناث الذي بلغ (184) وبنسبة (22.7%) . أي أن غالبية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من الذكور.

2. **توزيع عينة الدّراسة وفقا لمتغير الرتبة الأكاديمية**

جدول (4)

توزيع عينة الدّراسة وفقًا لمتغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ	396	%48.9
أستاذ مساعد	238	%29.4

أستاذ مشارك	175	%21.6
المجموع الكلي	809	%100

نلاحظ من الجدول (4) أن أعلى فئة لرتبة أســتاذ بعدد (396) وبنســبة (48.9%), تليها رتبة أســتاذ مشارك حيث بلغ عددهم (238) وبنسبة (29.4%) ، وأقل فئة كانت للأستاذ المساعد بعدد (175) وبنسبة (21,6%). وهذه النتيجة تدل أن غالبية أفراد عينة الدّراسة هم من فئة أستاذ.

3.توزيع عينة الدّراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

جدول(5)

توزيع عينة الدّراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من (5) سنوات	82	%10.1
من5-10 سنوات	183	%22.6
من10-15 سنة	139	%17.2
أكثر من 15 سنة	405	%50.1
المجموع الكلي	809	%100

يتضــح من الجدول رقم (5) أن أعلى فئة من أعضــاء هيئة التدريس للذين تتوفر لديهم خبرة (15) وأكثر بعدد (405) وبنســبة (50.1%)، وجاءت بالمرتبة الثانية لفئة من خبرته من(5-10ســنوات) بعدد (183) وبنسبة (22.6%)، وجاء بالمرتبة الثالثة من أمضــى من(10-15 سـنة) حيث بلغ عددهم (139) وبنسبة (17.2%) أما أقل مرتبة كانت لمن قضــى (5 سـنوات) بعدد (82) وبنسبة (10.1%).وتدل هذه النتيجة على ارتفاع سنوات الخبرة لدى عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس

رابعًا: مصادر جمع معلومات الدّراسة

1. مصادر ثانوية

تم الرجوع للمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدّراسة، من كتب ودراسات سابقة، وأبحاث ومقالات، كما تم الاستفادة من المواقع الإلكترونية على شبكة الانترنيت.

2. مصادر أولية

تم اللجوء لجمع البيانات الأولية الخاصة بالدّراسة من خلال تطوير استبانة كأداة للدّراسة، وتضمنت عددًا من العبارات التي عكست أهداف الدّراسة وأسئلتها، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي بحيث تكون لكل إجابة أهمية نسبية.

خامسًا: أداة الدّراسة

لتحقيق هدف الدّراسة المتمثل في التعرف على درجة العدالة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية، ولغايات جمع البيانات تم تطوير استبانة كأداة للدّراسة . تكونت الاستبانة من جزاين وهي كالتالي :

1.الجزء الأول : اشتمل على المتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدّراسة من خلال (3) متغيرات وهي (الجنس،الرتبة الأكاديمية،عدد سنوات الخبرة)، وذلك بهدف وصف الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدّراسة.

2.الجزء الثاني : تضمن مقياس العدالة التنظيمية والمتمثل بخمسة أبعاد وهي (العدالة التوزيعية ،العدالة الإجرائية ،العدالة التفاعلية، العدالة التقييمية، العدالة المعلوماتية) واشتمل المقياس على (47) فقرة .وتم الاستعانة بدراسة (حمدي، 2015؛ العدوان،2020) لتصميم فقراتها والتي قسمت على النحو التالي كما هو موضح بالجدول (6):

جدول (6)

عدد فقرات أبعاد العدالة التنظيمية وترتيبها

العدالة التنظيمية	العدالة التوزيعية	العدالة الاجرائية	العدالة التفاعلية	العدالة التقييمية	العدالة المعلوماتية
عدد الفقرات	14	7	10	11	5
ترتيب الفقرات	14-1	21-15	31-22	42-32	47-43

ولقياس آراء أفراد المستجيبين من عينة الدّراسة عن متغيرات الدّراسة، تم استخدام مقياس سلم ليكرت (Likert)الخماسي، موضح بالجدول(8) التالي :

جدول(8)

توزيع درجات سلم ليكرت الخماسي

بدائل الإجابة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
الدرجة	5	4	3	2	1

ولقد تم اعتماد معادلة طول الفترة لتحديد مستويات الدّراسة الثلاث، كما يلي :

طول الفترة =(القيمة العليا – القيمة الدنيا)/ عدد المستويات

طول الفترة = (5-1)/3

طول الفترة = 1.33

وبناء على ذلك فإن مستويات الأهمية في هذه الدّراسة موضحة بالجدول(9) التالي:

جدول(9)

مستويات الأهمية حسب مقياس ليكرت

درجة الأهمية	مرتفعة	متوسطة	منخفضة
الفئة	3.68-5	2.34 -3.67	1-2.33

وبهذا تكون أداة الدّراسة النهائية (الاستبانة) بشكلها النهائي، ووفقًا لمقياس ليكرت الخماسي من (64) فقرة.

صدق الأداة

للتأكد من أن أداة الدّراسة تقيس بالفعل ما وضعت لأجله، تم التحقق من صدق الأداة عن طريق صدق المحتوى (Content Validity)، إذ تم عرض أداة الدّراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وعددهم (11) محكمًا من أساتذة مختصين في الإدارة التربوية، إذ طُلب منهم تحكيم الاستبانة وفقراتها وإبداء ملاحظاتهم وآرائهم.

وقد تمت الاستجابة لآراء السادة المحكمين ومقترحاتهم التي أوصوا بها، و إجراء ما لزم من تعديل وإعادة صياغة للفقرات، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

ثبات الأداة

للتّحقق من ثبات أداة الدّراسة ومعرفة اعتمادية نتائجها، تم حساب مُعامل ثبات الإتساق الدّاخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لقياس مدى الاتساق الداخلي في إجابات أفراد العينة على كل الفقرات الموجودة في الاستبانة، ويوضح الجدول (10) معامل الثبات في جميع مجالات الاستبانة، كمايلي:

جدول (10)

معامل الثبات لمتغيرات الدّراسة

ت	المتغير	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ ألفا
1	العدالة التوزيعية	14	0.897
2	العدالة الإجرائية	7	0.891
3	العدالة التفاعلية	10	0.940
4	العدالة التقييمية	11	0.930
5	العدالة المعلوماتية	5	0.910
	العدالة التنظيمية	47	0.975

يتضح من الجدول (10) أن قيم الثبات بلغت (0.975)، وهي تدل على تمتع أداة الدّراسة بمعامل ثبات مرتفع جدًا، وهذا مؤشر على أن عبارات الاستبانة تعطي نتائج ثابتة ومستقرة إذا تم إعادة تطبيقها، وبالتالي فإن أداة الدّراسة تحقق أهداف الدّراسة .

سادسًا: إجراءات الدّراسة

تمت هذه الدّراسة وفقًا للإجراءات التالية:

- تحديد مشكلة الدّراسة وأسئلتها.
- الاطلاع على الأدب النظري والدّراسات السابقة.
- تحديد مجتمع الدّراسة والعينة.
- تطوير أداة الدّراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية وتحكيمها، وتعديل ما يلزم حسب آراء السادة المحكمين.
- الحصول على خطاب تسهيل المهمة من رئاسة الجامعة الأردنية موجه لـــ (رئيس جامعة العلوم والتكنولوجيا، ورئيس جامعة مؤته، وعمداء الكليات في الجامعة الأردنية) يتضمن الطلب بتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أداة الدّراسة على أعضاء هيئة التدريس.
- توزيع أداة الدّراسة على عينة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الثلاث، ورقيًا وإلكترونيًا عبر الرابط: **https://forms.gle/qwUg8ybfanztsbhP9** .
- استمر جمع الاستجابات من أفراد العينة من تاريخ 2021/8/17 إلى 2021/12/27
- وقد وصل عدد الاستجابات (809) من أصل (809) أي نسبة الأفراد المستجيبين لأداة الدّراسة تمثل (100%) من عينة الدّراسة.
- تفريغ البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية واستخراج النتائج.
- مناقشة النتائج والتوصيات.

سابعًا: المعالجات الإحصائية المستخدمة

للإجابة عن أسئلة الدّراسة الحالية، تم استخدام الأساليب الإحصائية لكل سؤال كما يلي:

- **للإجابة عن السؤال الأول**: ما درجة ممارسة العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، المعلوماتية، التقييمية) لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- **للإجابة عن السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو مستوى العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية الرسمية تعزى لمتغير(الجنس، الرتبة، سنوات الخبرة)؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولتحديد الدلالات الاحصائية لهذه الفروق الظاهرية تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي Three way ANOVA

نتائج الدّراسة

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه:

1. ما درجة ممارسة العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، المعلوماتية، التقييمية) لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة العدالة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. ومنها نجد أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.9327- 3.0803) إذ جاءت العدالة التوزيعية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.0803)، بينما جاءت العدالة المعلوماتية بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.0734)، والعدالة الإجرائية بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.0719)، أما العدالة التفاعلية فقد جاءت بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.0570)، وجاءت العدالة التقييمية بالمرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.9327). وقد بلغ المتوسط الحسابي للعدالة التنظيمية ككل (3.0388)، وهي درجة متوسطة. والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة العدالة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	**العدالة التوزيعية**	3.0803	0.67795	متوسطة
2	3	**العدالة الإجرائية**	3.0719	0.79110	متوسطة
3	4	**العدالة التفاعلية**	3.0570	0.78968	متوسطة

4	5	**العدالة التقييمية**	2.9327	0.79615	متوسطة
5	2	**العدالة المعلوماتية**	3.0734	0.82995	متوسطة
الدراجة الكلية			3.0388	0.69239	متوسطة

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدّراسة على فقرات كل مجال على حده، حيث كانت على النحو التالي :

المجال الأول: العدالة التوزيعية

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بمجال العدالة التوزيعية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة ودرجة العدالة التوزيعية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

ومنها نجد أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.36- 3.82)، حيث جاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على" تمنح الإجازات لأعضاء هيئة التدريس بشكل عادل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.82) وبدرجة مرتفعة ، بينما جاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص على" يتم اختيار القادة الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس بعدالة " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2,36) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي لمجال العدالة التوزيعية ككل (3.0803) وبدرجة متوسطة . ويتضح ذلك في الجدول (12) التالي:

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للفقرات المتعلقة بمجال العدالة التوزيعية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	8	تمنح الإجازات لأعضاء هيئة التدريس بشكل عادل.	3.82	0.887	مرتفعة
2	11	تتوافر لجميع أعضاء هيئة التدريس فرصًا متساوية في التدريب	3.36	0.993	متوسطة
3	6	تتم الترقيات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بعدالة.	3.23	1.020	متوسطة
3	14	يقدم الدعم المالي المناسب للبحوث العلمية لجميع أعضاء هيئة التدريس دون تمييز.	3.23	1.125	متوسطة
5	7	توزع الساعات الإضافية على أعضاء هيئة التدريس بعدالة.	3.21	1.007	متوسطة
6	10	تتم مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالمؤتمرات الخارجية بعدالة.	3.20	1.097	متوسطة

7	1	يتناسب الأجر الذي يحصل عليه أعضاء هيئة التدريس مع الجهد المبذول.	3.15	0.984	متوسطة
7	9	تتوافر الوسائل التعليمية لأعضاء هيئة التدريس بعدالة.	3.15	1.047	متوسطة
9	2	يتناسب الأجر الذي يتقاضاه أعضاء هيئة التدريس مع ما يتقاضاه زملائهم من نفس الدرجة الأكاديمية في مؤسسات أكاديمية مناظرة.	3.12	1.020	متوسطة
10	12	تطبق تعليمات العمل خارج الجامعة على الجميع بدون استثناءات.	3.08	1.132	متوسطة
11	3	تتناسب الحوافز المالية التي يتقاضاها عضو هيئة التدريس مع الجهود الإضافية التي يبذلها.	2.87	1.027	متوسطة
12	4	تتوزع المهام التي توكل إلى أعضاء هيئة التدريس حسب قدراتهم العلمية والعملية.	2.80	0.994	متوسطة
13	5	توزع المسؤوليات والأعباء الإدارية على أعضاء هيئة التدريس كافة بصورة عادلة.	2.53	1.024	متوسط
14	13	يتم اختيار القادة الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس بعدالة	2.36	1.113	متوسط
الدرجة الكلية			3.0803	0.67795	متوسط

المجال الثاني: العدالة المعلوماتية

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بمجال العدالة المعلوماتية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة ودرجة العدالة المعلوماتية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

ومنها نجد أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.91 – 3.25) وبدرجة متوسطة لجميع فقرات المجال؛ إذ جاءت الفقرة رقم (44) والتي تنص على" يستطيع أي عضو من أعضاء هيئة التدريس الوصول للمعلومات المتصلة بالعمل بكل سهولة " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.25) وبدرجة متوسطة،وجاءت الفقرة رقم (46) بالمرتبة الأخيرة والتي تنص على" يهتم القائد الأكاديمي بتفاصيل العمل المنجزة من قبل جميع أعضاء هيئة التدريس" وبمتوسط حسابي بلغ (2.91) وبدرجة متوسطة ،وبلغ المتوسط الحسابي لمجال العدالة المعلوماتية ككل (3.0734) وبدرجة متوسطة .ويتضح ذلك في الجدول(13) التالي:

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للفقرات المتعلقة بمجال العدالة المعلوماتية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	44	يستطيع أي عضو من أعضاء هيئة التدريس الوصول للمعلومات المتصلة بالعمل بكل سهولة.	3.25	0.983	متوسطة
2	45	يوضح القائد الأكاديمي الأسباب المنطقية لتوفر المعلومات لجميع موظفيها.	3.13	0.906	متوسطة
3	43	يعمل القائد الأكاديمي على إيصال المعلومات لجميع أعضاء هيئة التدريس بالوقت المناسب.	3.11	0.995	متوسطة
4	47	يقدم متخذو القرارات الإدارية بالجامعة المعلومات الإضافية لأعضاء هيئة التدريس عند استفسارهم.	2.96	0.978	متوسطة
5	46	يهتم القائد الأكاديمي بتفاصيل العمل المنجزة من قبل جميع أعضاء هيئة التدريس.	2.91	0.975	متوسطة
الدرجة الكلية			3.0734	0.82995	متوسطة

المجال الثالث: العدالة الإجرائية: للإجابة عن الفقرات المتعلقة بمجال العدالة الإجرائية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة ودرجة العدالة الاجرائية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

نجد أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.74 – 3.43) وبدرجة متوسطة لجميع فقرات المجال، إذ جاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على" توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس دليلًا وظيفيًا يتضمن التعليمات الخاصة بهم بشكل واضح "بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.43) وبدرجة متوسطة. وجاءت الفقرة رقم (17) والتي تنص على " يتخذ القائد الأكاديمي قراراته الإدارية بعد أن يستمع إلى أعضاء هيئة التدريس " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.74) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي لمجال العدالة الإجرائية ككل (3.0719) وبدرجة متوسطة، ويتضح ذلك في الجدول(14) التالي:

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للفقرات المتعلقة بمجال العدالة الإجرائية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	20	توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس دليلًا وظيفيًا يتضمن التعليمات الخاصة بهم بشكل واضح.	3.43	1.051	متوسطة

2	21	تتم إجراءات الترقيات لأعضاء هيئة التدريس ضمن فئات الدرجات العلمية وفق أسس عادلة.	3.41	0.983	متوسطة
3	19	تحرص القيادات الأكاديمية على تطبق القوانين والتعليمات الإدارية على جميع أعضاء هيئة التدريس.	3.18	0.974	متوسطة
4	15	تتسم الإجراءات الرسمية الخاصة في اتخاذ القرارات الوظيفية بالموضوعية.	3.04	0.896	متوسطة
5	18	يسمح لأعضاء هيئة التدريس بإبداء الرأي على القرارات المتخذة.	2.87	1.119	متوسطة
6	16	يتم جمع المعلومات المناسبة قبل اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل.	2.84	1.014	متوسطة
7	17	يتخذ القائد الأكاديمي قرارته الإدارية بعد أن يستمع إلى أعضاء هيئة التدريس.	2.74	1.072	متوسطة
الدرجة الكلية			3.0719	0.79110	متوسطة

المجال الرابع: العدالة التفاعلية

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بمجال العدالة التفاعلية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة ودرجة العدالة التفاعلية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

نجد أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.80- 3.71)، حيث جاءت الفقرة رقم (22) والتي تنص على" تسود علاقة الاحترام المتبادل بين أعضاء التدريس بالجامعة" وبمتوسط حسابي بلغ (3.71) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (28) والتي تنص على " يسعى القائد الأكاديمي لبناء علاقات اجتماعية مع أعضاء هيئة التدريس" وبمتوسط حسابي بلغ (2.80) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي لمجال العدالة التفاعلية ككل (3.0570) وبدرجة متوسطة. ويتضح ذلك في الجدول (15) التالي:

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للفقرات المتعلقة بمجال العدالة التفاعلية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	22	تسود علاقة الاحترام المتبادل بين أعضاء التدريس بالجامعة.	3.71	0.806	مرتفعة

2	24	يسهم المناخ الأكاديمي بالكلية في إيجاد علاقات جيدة بين أعضاء هيئة التدريس.	3.30	0.946	متوسطة
3	25	يحاول القائد الأكاديمي تحقيق التوافق الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.	3.12	0.928	متوسطة
4	27	يساوي القائد الأكاديمي بالمعاملة بين جميع أعضاء هيئة التدريس.	3.02	0.972	متوسطة
5	23	تحترم إدارة الجامعة آراء أعضاء هيئة التدريس.	3.01	0.987	متوسطة
6	26	تشيع إدارة الجامعة جوًا من المساواة بين أعضاء التدريس دون تميز.	2.95	1.006	متوسطة
7	30	يقدم القائد الأكاديمي تبريرات منطقية عند اعتراض أي عضو من أعضاء هيئة التدريس على أحد القرارات المتخذة.	2.93	1.000	متوسطة
8	29	يناقش القائد الأكاديمي أعضاء هيئة التدريس القرارات الوظيفية التي تخصهم.	2.91	1.063	متوسطة
9	31	يتحمل متخذو القرارات في الجامعة المسؤوليات المترتبة عليها.	2.81	1.034	متوسطة
10	28	يسعى القائد الأكاديمي لبناء علاقات اجتماعية مع أعضاء هيئة التدريس.	2.80	1.022	متوسطة
الدرجة الكلية			3.0570	0.78968	متوسطة

المجال الخامس: العدالة التقييمية :للإجابة عن الفقرات المتعلقة بمجال العدالة التقييمية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة ودرجة العدالة التقييمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

نجد أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.67 -3.20) وبدرجة متوسطة لجميع فقرات المجال، إذ جاءت الفقرة رقم (33) والتي تنص على" يتم تقييم أعضاء هيئة التدريس وفق آلية محددة" بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3,20) وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة رقم (36) والتي تنص على" يتقبل القائد الأكاديمي النقد سواء كان إيجابيًا أم سلبيًا بما يتعلق بتنفيذ الأعمال" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.67) وبدرجة متوسطة. وقد بلغ المتوسط الحسابي للعدالة التقييمية ككل (2.9427) وبدرجة متوسطة ويوضح الجدول (16) التالي ذلك:

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للفقرات المتعلقة بمجال العدالة التقييمية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	33	يتم تقييم أعضاء هيئة التدريس وفق آلية محددة.	3.20	1.017	متوسطة
2	40	يطلع القائد الأكاديمي أعضاء هيئة التدريس على أحدث تصنيفات المجلات وفقًا لنقاط الجامعة.	3.11	1.136	متوسطة
3	41	تمنح المكافآت بالجامعة بشكل عادل وفقًا للأداء.	3.02	1.073	متوسطة
4	39	يسمح لأعضاء هيئة التدريس بالتظلم من التقييم غير العادل.	3.00	1.004	متوسطة
5	34	تتسم القرارات المتعلقة بتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بالشفافية.	2.99	1.010	متوسطة
6	37	يتقبل القائد الأكاديمي المقترحات الجديدة لجودة العمل.	2.96	0.975	متوسطة
7	32	يطلع القائد الأكاديمي أعضاء هيئة التدريس على معايير تقويم الأداء مسبقًا.	2.92	1.061	متوسطة
8	38	يطبق القائد الأكاديمي مبدأ المساءلة بعدالة.	2.89	0.978	متوسطة
9	35	يساعد نظام تقييم الأداء الذي تعتمده الجامعة أعضاء هيئة التدريس في معرفة أوجه القوة ونقاط الضعف لديهم.	2.79	1.028	متوسطة
10	42	يحظى أعضاء هيئة التدريس بالحوافز والمكافآت كلما قدموا أداء ذا جودة عالية.	2.72	1.123	متوسطة
11	36	يتقبل القائد الأكاديمي النقد سواء كان إيجابيًا أم سلبيًا بما يتعلق بتنفيذ الأعمال.	2.67	0.987	متوسطة
الدرجة الكلية			2.9327	0.79615	متوسطة

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه:

ـــ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو مستوى العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية الرسمية تعزى لمتغير(الجنس، الرتبة، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية للمتغيرات، ولوجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة تبعًا للمتغيرات، تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (Three way ANOVA) لتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية ولقد:

- وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a=0.05) لمتغير(الجنس) إذ بلغ(.001) ولصالح الإناث.

- كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a=0.05) لمتغير(الرتبة) إذ بلغ(.005) ولصالح أستاذ مشارك.

- كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a=0.05) لمتغير (الخبرة) إذ بلغ(.008) . ويتضح ذلك في الجدول (17) والجدول (18):

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد العينة على العدالة التنظيمية تبعًا لمتغير(الجنس، الرتبة، سنوات الخبرة)

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.0510	0.69017
	أنثى	2.9976	0.70017
الرتبة	أستاذ	3.0554	0.64345
	أستاذ مشارك	3.0099	0.73943
	أستاذ مساعد	3.0405	0.73472
الخبرة	أقل من 5 سنوات	2.9920	0.75494
	من 5-10 سنوات	3.0823	0.74281
	من 10-15 سنة	3.0912	0.71331
	أكثر من 15 سنة	3.0107	0.64739
	الكلي	3.0388	0.69239

جدول (18)

تحليل التباين الثلاثي لوجهات نظر أفراد العينة على العدالة التنظيمية تبعًا لمتغير(الجنس، الرتبة، سنوات الخبرة)

المتغير	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.420	1	0.420	0.878	0.001
الرتبة	1.970	2	0.985	2.060	0.005
الخبرة	3.131	3	1.044	2.182	0.008
الكلي	387.354	809			

مناقشة النتائج والتوصيات

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالأسئلة

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه:

ـــ ما درجة ممارسة العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، المعلوماتية، التقييمية) لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

أظهرت نتائج الواردة في الجدول رقم (11) أن العدالة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها جاء بدرجة متوسطة إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.0388) وبانحراف معياري (0.69239) وجاءت جميع المجالات بدرجة متوسطة، إذ جاءت العدالة التوزيعية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.0803)، بينما جاءت العدالة المعلوماتية بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.0734)، والعدالة الإجرائية بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.0719)، أما العدالة التفاعلية فقد جاءت بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.0570)، وجاءت العدالة التقييمية بالمرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.9327).

ومما لا شك فيه أن هذه الدرجة المتوسطة للعدالة التنظيمية تعطي مؤشرًا سلبيًا للسلوك التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية، وقد يعزى ذلك إلى قلة إدراك القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية للدور الهام الذي تلعبه العدالة بجميع مجالاتها والنزاهة داخل الجامعة.

كما يشير إلى ضعف إيلاء القادة الأكاديميين الاهتمام الكافي لأعضاء هيئة التدريس من حيث التقديروالاحترام وتهيئة بيئة تنظيمية تدعم احتياجات أعضاء هيئة التدريس ماديًا ومعنويًا من حيث العدالة في توزيع الحوافر والمكافآت دون تحيز، والسماح لهم بالمشاركة وإبداء الرأي في القرارات المتخذة بالعمل.

بالإضافة إلى الضغوطات الاجتماعية التي لها دور كبير في تجاوز التعليمات والقوانين والخضوع لضغوطات المحسوبية والعصبية القبلية، مما يؤثر على مستوى العدالة التنظيمية. وهذا ما ظهر من تدني درجة العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية إلى الدرجة المتوسطة.

وعلاوة إلى ذلك نلاحظ أن جميع مجالات العدالة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى الترابط الوثيق بين هذه المجالات وتكاملها مع بعضها البعض، وهذه النتيجة تتوافق مع ما تم ذكره في الإطار النظري عن العلاقة بين أبعاد العدالة التنظيمية.

وقد واتفقت نتائج الدّراسة الحالية مع دراسة (أبوسمهدانة،2010؛ دراوشة،2017؛ العدوان، 2020؛ العمري، 2015؛ نايف، 2019) إذ جاءت درجة العدالة التنظيمية فيها بدرجة متوسطة. واختلفت الدّراسة الحالية مع دراسة (القصير، 2015؛ Argon,2016) إذ جاءت درجة العدالة التنظيمية فيها بدرجة مرتفعة.

وفيما يلي عرض للنتائج المتعلقة بكل مجال على حدة:

1.العدالة التوزيعية

أظهرت نتائج الدّراسة أن واقع ممارسة العدالة التوزيعية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها جاء بدرجة متوسطة وبالمرتبة الأولى، وبمتوسط الحسابي بلغ(3.0803). يشير ارتفاع درجة العدالة التوزيعية مقارنة بأبعاد العدالة الأخرى إلى أن عددًا من أفراد عينة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس، شعروا بتحقق العدالة التوزيعية، إذ ما يتقاضونه من أجور يتحدد حسب الرتب العلمية، وسنوات الخبرة، كذلك الأمر بالنسبة للحوافز التي يتقاضونها؛ فهي تتحدد حسب الساعات الإضافية التي يأخذها كل عضو تدريس. من جهة أخرى نجد أن غالبية أعضاء هيئة التدريس غير راضين عن درجة العدالة التوزيعية في جامعتهم وأن هناك قصورًا في ممارستها. وقد يعزى هذا القصور إلى نظام الأجور والمكافآت في الجامعات الأردنية الرسمية والذي لم يعد يلبي طموح وحاجات أعضاء هيئة التدريس فيها، بالإضافة إلى أن توزيع المهام والمسؤوليات على أعضاء هيئة التدريس يتم بطريقة غير عادلة، كذلك يتم اختيار القادة الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس بطريقة تخلو من الشفافية والموضوعية. وعند النظر لمتوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس الواردة في الجدول(12)، نجد أنها تراوحت بين (3.82-

2.36)، وجاءت جميع فقرات المجال بدرجة متوسطة، ماعدا الفقرة (8) التي احتلت المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.82) وبدرجة مرتفعة، أي أن هناك موافقة من غالبية أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بتحقق العدالة بتوزيع الإجازات على جميع أعضاء هيئة التدريس؛ يعزى ذلك لوجود قوانين من قبل إدارة الجامعة تمنح أعضاء هيئة التدريس الإجازات للجميع دون استثناء.

وكشفت الفقرة (1) والتي جاءت بالمرتبة السابعة وبمتوسط حسابي بلغ(3.15)، والفقرة (2) جاءت بالمرتبة التاسعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.12)، والفقرة(3) جاءت بالمرتبة الحادية عشر ومتوسط حسابي بلغ(2.87)، الخلل والقصور في نظام الأجور والمكافآت المتبع في الجامعات الأردنية الرسمية، إذ أن هذه المكافآت والحوافز التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس لم تتم على أساس الجدارة والكفاءة، كما لا تتناسب مع الجهود الإضافية التي يبذلونها، وقد يعزى ذلك إلى غياب الأسس والمعايير الموضوعية والعادلة والبعيدة كل البعد عن التحيز في تقييم أدائهم. ومما لا شك فيه أن عضو هيئة التدريس سيشعر بتدني درجة ممارسة العدالة التوزيعية عند مقارنته نسبة مدخلاته لمخرجاته مع مدخلات ومخرجات زملائه سواء داخل جامعته أو في الجامعات المناظرة.

وعلاوة على ذلك تعزى الدرجة المتوسطة للعدالة التوزيعية إلى المحاباة والمحسوبية التي تنتشر في الكثير من المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات، ويظهر ذلك بتوزيع المهام والمسؤوليات على أعضاء هيئة التدريس بطريقة غير عادلة وليس حسب قدراتهم العلمية والعملية، إذ أظهرت آراء المستجيبين من أعضاء هيئة التدريس بتدني درجة العدالة إلى درجة متوسطة قريبة من الدرجة المنخفضة في الفقرتين (4،5) إذ جاءت الفقرة (4) بالمرتبة الثانية عشر وبمتوسط حسابي بلغ (2.80). والفقرة (5) جاءت بالمرتبة الثالثة عشر وبمتوسط حسابي بلغ(2.53). أي أن إحساس أعضاء هيئة التدريس بالعدالة مرتبط بإحساسهم بأن قرارات التوزيع تمت وفقًا لقواعد وطرق عادلة.

وجاءت الفقرة (11) بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.36). ويشير ذلك إلى أن تكافؤ فرص التدريب بين أعضاء هيئة التدريس، ليست بالمستوى المطلوب مع أنها جاءت بالمرتبة الثانية، مما يدل على ضعف اقتناع أعضاء هيئة التدريس بنظام الترشيح للبرامج التدريبية. وقد يرجع السبب إلى ضعف المصداقية بنظام تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، والتحيز في ترشيح بعض أعضاء هيئة التدريس للتدريب دون غيرهم.

كما جاءت فقرة (13) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.36)، وبدرجة متوسطة قريبة من المنخفضة. وقد يعزى ذلك لاختيار القادة الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس بطريقة تخلو من الشفافية والموضوعية بل بناء على العلاقات الشخصية والاجتماعية والمحاباة بين أعضاء هيئة التدريس، وليس بناءً على الجدارة والكفاءة الذاتية.

تتفق نتائج الدّراسة الحالية مع دراسة(أبو سمهدانه،2010؛ دراوشه،2017؛ نايف،2019) بالدرجة المتوسطة للعدالة التوزيعية، وتختلف عن دراسة العمري(2015) إذ جاءت العدالة التوزيعية بدرجة منخفضة، كما جاءت بدرجة مرتفعة في دراسة (العدوان،2020؛ القيصر،2015).

2.العدالة المعلوماتية

أظهرت نتائج الدّراسة أن واقع ممارسة العدالة المعلوماتية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها جاء بدرجة متوسطة وبالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (3.0734). أي أن أعضاء هيئة التدريس غير راضين عن النظام المعلوماتي المعمول به في الجامعة، من حيث الأداء ودقة وصحة المعلومات والبيانات المتاحة. ويفسر ذلك بأن القائد الأكاديمي لا يلبي احتياجات أعضاء هيئة التدريس من المعلومات الإجرائية أو الإدارية التي يحتاجونها بعملهم بشكلٍ كافٍ، كذلك هناك ضعف في توفر المعلومات والارشادات والتوضيحات عن أي إجراء متعلق بالعمل وتوفيرها في الوقت المناسب ولجميع من يحتاجها من أعضاء هيئة التدريس، وليس خصها لبعضهم. كما نجد أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة الواردة في الجدول (13) لفقرات المجال تراوحت بين (3.25–2.91) وبدرجة متوسطة لجميع فقرات المجال؛ إذ جاءت الفقرة رقم (44) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.25)، والفقرة(43) جاءت بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ(3.11). وتشير تلك المتوسطات إلى أن أعضاء هيئة التدريس موافقين بدرجة متوسطة على استطاعتهم الوصول للمعلومات بكل سهولة وبالوقت المناسب، وقد يعزى ذلك للتحيز والمحسوبية بين أعضاء هيئة التدريس والقادة الأكاديميين. أي أن سهولة الوصول للمعلومات المتعلقة بالعمل لا تتوفر لجميع أعضاء هيئة التدريس بسهولة وبالوقت المناسب، بل قد تتوفر للبعض وتحجب للبعض الآخر.

وجاءت الفقرة (47) بالمرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي بلغ(2.96)؛ أي أن غالبية أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يبدون عدم موافقتهم بتوفر المعلومات الإضافية الكافية للرد على استفساراتهم وتساؤلاتهم بشأن القرارات التي تخص عملهم. ووقد يعزى ذلك لعدم شفافية تلك القرارات التي اتخذت، إذ تم اتخاذها بدون امتلاك القادة الأكاديميين للمبررات المنطقية لها، أو المعلومات الكافية لإصدارها. كما قد يعزى إلى التحيز في إيصال هذه المعلومات الإضافية لبعض أعضاء هيئة التدريس دون غيرهم.

وتتفق نتائج الدّراسة الحالية مع دراسة العمري (2015) إذ جاءت العدالة المعلوماتية بالمرتبة الثانية وبدرجة المتوسطة، وتختلف عن دراسة نايف (2019) إذ جاءت العدالة المعلوماتية بدرجة متوسطة وبالمرتبة الأولى.

3.العدالة الإجرائية

أظهرت نتائج الدّراسة أن واقع ممارسة العدالة الإجرائية لدى القيادات الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها جاءت بدرجة متوسطة، وبالمرتبة الثالثة،

وبمتوسط حسابي بلغ (3.0719)، ويشير ذلك إلى تدني إدراك أعضاء هيئة التدريس لممارسة العدالة الإجرائية في جامعتهم، وقد يعزى للمركزية في اتخاذ القرارات من قبل القيادات الأكاديمية والتعنت بالرأي، بالإضافة للتمييز والتحيز لعضو دون الأخر إما لمعرفة سابقة أو للعصبية القبلية. وعند النظر لمتوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس الواردة في الجدول(14)، نجد أنها تراوحت بين (2.74-3.43)، وجاءت جميع فقرات المجال بدرجة متوسطة، إذ جاءت فقرة (20) بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ(3.43) وهذا يشير إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس اتفقوا على أن الجامعة توفر دليلا وظيفيًا يوضح التعليمات الخاصة بالعمل كما يوجد أنظمة ولوائح واضحة للجميع وأن لديهم القناعة بوجود العديد من الأدلة التي تنظم العمل، وبالرغم من ذلك جاءت استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى توفر هذه الأدلة شكليًا دون تطبيق لها على أرض الواقع.

كما تشير النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس غير راضين عن الأسس والمعايير التي يتم بموجبها اتخاذ القرارات من قبل القادة الأكاديميين في الجامعة كونها تتخذ بطريقة متحيزة وغير عادلة. وظهر ذلك في استجابات أعضاء هيئة التدريس في الفقرة (15) إذ جاءت بالمرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.04). إضافة إلى ضعف السماح لأعضاء هيئة التدريس بالمشاركة في إبداء رأيهم بالقرارات المتخذة، أو حتى بالاستماع لتلك الاقتراحات والآراء قبل اتخاذ هذه القرارات، ويتضح ذلك في فقرة (18) إذ جاءت بالمرتبة الخامسة، وبمتوسط حسابي بلغ(2.87) وفقرة (17) جاءت بدرجة متوسطة قريبة من المنخفضة، وبالمرتبة السابعة والأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.74). ويشير ذلك إلى أن المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية لا يتميز بالديمقراطية بسبب المركزية في عملية اتخاذ القرارات وتفرد القادة الأكاديميين في الجامعات بعملية صنع القرار، وضعف السماح لأعضاء هيئة التدريس بالمشاركة أو إبداء الرأي فيها، ربما لاعتقاد القادة الأكاديميين بأن القرارات الهامة يجب أن يأخذوها بأنفسهم، وأن أعضاء هيئة التدريس غير متمكنين من اتخاذ القرارات السليمة. أو من منطلق أنهم بمركز إداري يعطيهم كامل الصلاحيات باتخاذ القرارات دون الحاجة لتوضيحها أو تبريرها، أو حتى السماح بمناقشتها من قبل أعضاء هيئة التدريس. كل هذا شأنه أن يؤثر سلبيًا على إدراكهم للعدالة الإجرائية في جامعتهم.

وجاءت الفقرة (16) بالمرتبة السادسة وقبل الأخيرة وبتوسط حسابي بلغ (2.84)، ويشير ذلك إلى عدم توفر نظام اتصال تتوفر فيه المعلومات الدقيقة والبيانات المطلوبة لصنع القرارات الصائبة، والتي تحقق مصالح العمل.

كما جاءت الفقرة (19) بمتوسط حسابي بلغ(3.18) وبالمرتبة الثالثة. وتشير إلى ضعف الشعور بالعدالة في تطبيق القرارات كونها لا تطبق على الجميع بصورة عادلة بل يغلب عليها المصالح الشخصية، كما تغلب المحاباة أيضًا في ترقيات أعضاء هيئة التدريس، فقد اتضح من النتائج عدم رضا غالبية أعضاء

هيئة التدريس من الإجراءات المتعبة في الترقيات والتعيينات والتي تتم وفق أسسٍ غير عادلة. من خلال استجابات أعضاء هيئة التدريس على الفقرة (21) وبمتوسط حسابي بلغ(3.41) وجاءت بالمرتبة الثانية.

وعليه فإن الإجراءات والقرارات في الجامعات الأردنية الرسمية تتخذ بطريقة غير عادلة ومتحيزة، وقد يعزى ذلك إلى التخلي عن الوضوح والشفافية من قبل القادة الأكاديميين في تطبيق الإجراءات والقرارات، بسبب عدم المساءلة والمحاسبة من قبل إدارة الجامعة، ناهيك عن تطبيق هذه القرارات دون مراعاة تأثيرها سواء الايجابي أو السلبي على المعنيين من أعضاء هيئة التدريس، مما أدى إلى تدني درجة العدالة الإجرائية فيها.

اتفقت نتائج الدّراسة الحالية مع دراسة (أبو سمهدانة ،2010؛ والعدوان ،2020؛ والعمري ،2015؛ ونايف ،2019) بالدر جة المتوسطة للعدالة الإجرائية واختلفت مع دراسة (دراوشة،2017؛ الغرايبة والبدارين ،2015؛ القصير،2015) إذ جاءت العدالة الإجرائية بدرجة مرتفعة.

4.العدالة التفاعلية

أظهرت نتائج الدّراسة أن واقع ممارسة العدالة التفاعلية لدى القيادات الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها جاءت بدرجة متوسطة، وبالمرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.0570).وهذا يشير إلى وجود عدد من جوانب القصور والضعف في ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للعدالة التفاعلية، وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس غير راضين عن مستوى الاهتمام والتقدير الذي يتلقونه من القيادات الأكاديمية في الجامعة، وعن طريقة تعاملهم معهم، كذلك هناك قصور في نظام التواصل بين القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس، وبين أعضاء هيئة التدريس أنفسهم. وعند النظر لمتوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس الواردة في الجدول(15)، نجد أنها تراوحت بين (3.71- 2.80)، وجاءت جميع فقرات المجال بدرجة متوسطة، ماعدا فقرة (22) جاءت بدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ(3.71). وهذا يعطي مؤشرًا ايجابيًا تبرز فيه علاقة الاحترام المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، وقد يعزى ذلك للمستوى العلمي والأخلاقي الكبير الذي يتمتع به أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية والذي يفرض عليهم تبادل الاحترام فيما بينهم. بينما أبدى بعض أعضاء هيئة التدريس شعورًا بعدم الرضا بالطريقة التي يعاملهم بها القادة الأكاديميين سواء بالمساواة بين جميع أعضاء هيئة التدريس بالتعامل أو باحترام آرائهم. وظهر ذلك في استجابات أعضاء هيئة التدريس للفقرة (27) والتي جاءت بالمرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي بلغ(3.02)، والفقرة (23) جاءت بالمرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي بلغ(3.01).

كما أظهرت الاستجابات أن هناك قصورًا من قبل القادة الأكاديميين في تحمل المسؤوليات المترتبة على القرارات التي تم اتخاذها من قبلهم أو تقديم المبررات المنطقية لأعضاء هيئة التدريس نحو القرارات المتخذة بحقهم، أو حتى بمناقشتهم بها، ووقد يعزى ذلك لضعف قنوات الاتصال الفعالة بين القادة الأكاديميين

وبين جميع أعضـــاء هيئة التدريس دون اســتثناء بالاســتماع لآرائهم ومقترحاتهم أو تزويدهم، ودل على ذلك اســتجابات أعضــاء هيئة التدريس على الفقرات التالية حيث جاءت بمســتويات متدنية. كما في الفقرة (30) إذ جاءت بالمرتبة السابعة وبمتوسط حسابي بلغ(2.93)، والفقرة (29) جاءت بالمرتبة الثامنة وبمتوسط حسابي بلغ(2.91)، وجاءت الفقرة(31) بالمرتبة التاســعة وبمتوســط حســابي بلغ(2.81). بينما جاءت الفقرة (28) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (2.80). وهذا يشير إلى شعور عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس بعدم رغبة القيادات الأكاديمية بتوطيد العلاقات معهم خارج نطاق العمل.

اتفقت نتائج الدّراســـة الحالية مع دراســـة كل من(أبو ســـمهدانة ،2010؛ دراوشـــة،2017؛ العمري،2015؛نايف،2019؛العدوان،2020) بالدرجة المتوسطة للعدالة التفاعلية واختلفت مع دراسة كل من (الغرايبة والبدارين ،2015 ؛ القصير،2015؛) إذ جاءت درجة العدالة التفاعلية فيها مرتفعة.

5.العدالة التقييمية

أظهرت نتائج الدّراســـة أن واقع ممارســـة العدالة التقييمية لدى القيادات الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها جاء بالمرتبة الخامسة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.9427) وبدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية. تُظهر النتائج أن الجامعات الأردنية الرسمية تحدد معايير موضوعية لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، ويتضح ذلك في الفقرة (11) إذ جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوســط حســابي بلغ (3.20) وبدرجة متوســطة، إلا أن هناك قصورًا من قبل بعض القادة الأكاديميين في تطبيق تلك المعايير وفق أسس عادلة ، في حين جاءت الفقرة رقم (36) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.67) وبدرجة متوسطة قريبة من المنخفضة، ويدل ذلك على تعنت وتعصـــب غالبية القادة الأكاديميين بآرائهم وعدم تقبلهم للرأي الآخر وغياب مبدأ الشـــورى. وبالنظر للمتوسطات الحسابية لجميع فقرات العدالة التقييمية الواردة في الجدول(16) نلحظ أن اتجاهات عينة الدّراسة من أعضـــاء هيئة التدريس كانت متوســـطة، إذ أظهرت النتائج أن القادة الأكاديميين لا يقدمون تغذية راجعة لجميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بالشكل الكافي عن أدائهم لتعزيز نقاط القوة وتحسين نقاط الضعف، وظهر ذلك في اســتجابات أفراد العينة من أعضــاء هيئة التدريس في الفقرة (35) إذ جاءت بالمرتبة التاســعة وبمتوســط حســابي بلغ(2.79). كما أن هناك قصــورًا في تقديم الحوافز والمكافآت للأداء الجيد، كما جاءت الفقرة (42) بالمرتبة العاشرة وبمتوسط حسابي بلغ(2.72).وتشير الفقرة (38) التي احتلت المرتبة الثامنة وبمتوسط حسابي بلغ(2.89) إلى وجود خللً في تطبيق القادة الأكاديميين لمبدأ المساءلة لجميع أعضاء هيئة التدريس بصورة عادلة ، كما أن غالبية أعضاء هيئة التدريس لا يطلعون على معايير تقييم الأداء مسبقًا أو أن يســمح لهم بالتظلم من جراء التقييم غير العادل. إذ تبين ذلك من خلال المتوســطات الحســابية للفقرات (32-39)، إذ جاءت الفقرة (32) بالمرتبة الســابعة وبمتوســط حســابي بلغ(2.92)، والفقرة (39) جاءت بالمرتبة الرابعة وبمتوســط حســابي بلغ(3.00). كل ذلك يؤدي إلى خلل وضــعف واضــح في تطبيق العدالة التقييمية داخل الجامعات الأردنية الرســمية من وجهة نظر أعضــاء هيئة التدريس فيها، وقد يعزى ذلك إلى الواســطة

والمحسوبية في عملية التقييم والتغاضي عن التجاوزات والقصور الذي يصدر من قبل أعضاء هيئة التدريس بسبب العلاقات الشخصية بينهم وبين القادة الأكاديميين، لذا نجد أن جميع العبارات جاءت بدرجة متوسطة إذ لا يتوفر شعور نزاهة التقييم للأداء بدرجة كافية لدى جميع أعضاء هيئة التدريس.

اتفقت نتائج الدّراسة الحالية مع دراسة كل من (أبو سمهدانة ،2010؛ العمري،2015) بالدرجة المتوسطة للعدالة التقييمية واختلفت مع دراسة (القصير،2015) إذ جاءت درجة العدالة التقييمية فيها مرتفعة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه:

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو مستوى العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية الرسمية تعزى لمتغير(الجنس، الرتبة، سنوات الخبرة)؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) لأثر العدالة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية تبعًا لمتغير (الجنس) ولصالح الإناث وقد يعزى ذلك لطبيعة الإناث العاطفية التي تنعكس آثارها على بيئة العمل وتزيد من العلاقات الإنسانية الحسنة وبالتالي يتحقق لديهن شعور بالعدالة التنظيمية.

واتفقت نتيجة الدّراسة مع دراسة أبو سمهدانه (2010)، ودراسة القصير(2015)، في حين اختلفت نتائج الدّراسة مع دراسة شنطاوي والعقلة(2013)، ودراسة دراوشة (2017) التي أظهرتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، كما اختلفت مع دراسة العدوان(2020) التي جاءت الفروقات لصالح الذكور.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) لأثر العدالة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية تبعًا لمتغير (الرتبة) ولصالح أستاذ مشارك، وقد يعزى ذلك إلى أن رتبة الاستاذ المشارك قد حقق قدرًا من الاستقرار العلمي والمادي، وهذا المستوى حقق لهم قدرًا من الرضا عن مستوى العدالة التنظيمية في جامعته. واتفقت نتيجة الدّراسة مع دراسة أبو سمهدانه (2010) ودراسة شنطاوي والعقلة(2013)،ودراسة القصير(2015)، في حين اختلفت نتائج الدّراسة مع دراسة دراوشة(2017) التي جاءت الفروقات لصالح رتبة (أستاذ).

كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) لأثرالعدالة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية تبعًا لمتغير (الخبرة)، واتفقت نتيجة الدّراسة مع دراسة العدوان(2020)، في حين اختلفت نتائج الدّراسة مع دراسة أبو سمهدانه (2010) التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي الخبرة من (5-10 سنوات).

التوصيات

في ضوء ما تم عرضه من النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدّراسة بـعدد من التوصيات، يمكن الأخذ بها في الجامعات محل الدّراسة والجامعات المناظرة لها، وذلك كما يلي:

- نشر ثقافة العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية، وترسيخها لدى القيادات الأكاديمية، والعمل على رفع درجة ممارستها بجميع أبعادها.
- السعي بتوفير بيئة مادية تتناسب مع الجهد المبذول من قبل أعضاء هيئة التدريس، ومؤهلاتهم العلمية، ومستوى أدائهم.
- وضع إجراءات محددة وواضحة تسمح لأعضاء هيئة التدريس بالاحتجاج أو التظلم من أي قرار يصدر بحقهم.
- العمل بنظام تقييم واضح وفق معايير منصفة بعيدة كل البعد عن الأهواء والمحاباة، يتضمن مراعاة الجهد المبذول من قبل أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم، مقابل ما يحصلون عليه من مكافآت وحوافز.
- إيجاد نظام يعتمد على التدفق الحر والسلس للمعلومات والابتعاد عن التسلسل الهرمي، الذي يعيق نقل المعلومات.
- سن قوانين صارمة من قبل إدارة الجامعة تمنع القيادات الأكاديمية من استعمال سلطتها الإدارية، بالتمييز والمحاباة بين أعضاء هيئة التدريس، سواء بدافع المصلحة الشخصية، أو بدافع العصبية القبلية.

في ضوء نتائج الدّراسة الحالية يُقترح إجراء المزيد من البحوث والدّراسات المستقبلية كـ:

- إجراء دراسة لأنموذج مقترح للعدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، ومجتمعها الموظفين غير الأكاديميين في الجامعات الأردنية.
- إجراء دراسات مقارنة درجة العدالة التنظيمية بين الجامعات الأردنية الرسمية والجامعات الأردنية الخاصة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو تايه، بندر(2012).أثر العدالة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية في مراكز الوزارات الحكومية في الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية الاقتصادية والإدارية**، 20(2)، 145-186.

أبو جاسر، صابرين(2010).**أثر إدراك العاملين للعدالة التنظيمية على أبعاد الأداء السياقي**. رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الإسلامية ،غزة، فلسطين .

أبو سمعان، محمد (2015).**محددات العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية: من وجهة نظر الضباط في جهاز الشرطة بقطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو سمهدانة، أسمهان (2010).**درجة تأثير العدالة التنظيمية على الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة موته**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، الكرك، الأردن.

البكار، أماني (2012). **مستوى العدالة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

بني خالد، مرفت (2017).**أثر العدالة التنظيمية في الانغماس الوظيفي: دراسة على المدارس الثانوية في البادية الشمالية الغربية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

بويزري، سمراء و لونيسي، دليلة (2015). **العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي في المؤسسة الجزائرية: دراسة ميدانية بمؤسسة "مون جرجرة"**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أكلي محمد أبولحاج، البويرة، الجزائر.

جاد الرب ،هشام والخضر، عثمان (2016).إدراك العدالة الأكاديمية لدى طلبة علم النفس قبل وبعد معرفة نتائج تقييم المقرر، **المجلة التربوية** ، 2(3)،ص1-40.

جقيدل، سمية (2015).**العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية على عينة من عمال مؤسسة توزيع الكهرباء والغاز بمدينة الأغواط**. رسالة ماجستير، جامعة محمد خضير، بسكرة، الجزائر.

جودة، عبدالمحسن (2012).العلاقة بين العدالة التنظيمية وعدم الأمان الوظيفي دراسة تطبيقية على العاملين بالكادر العام في قسم التعليم بجامعة المنصورة، **المجلة المصرية للدراسات التجارية**، 36(3)،409-439.

الحداد، نبيلة (2018).**تصور مقترح لتفعيل العدالة التنظيمية في جامعة آب**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آب، اليمن.

الحربي، محمد(2020). أثر العدالة التنظيمية في الالتزام التنظيمي: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف. **مجلة البحوث التجارية المعاصرة**،34(3)، 173-214.

الحرتسي، حياة (2017).التأثير التفاعلي بين العدالة والثقة التنظيمية وانعكاسه في تحسين الأداء الوظيفي للعاملين: دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين بالمؤسسات الصغيرة والمتوسطة. **مجلة إدارة الأعمال والدراسات الاقتصادية** ،3(2)، 26-48.

حمدي، أبو القاسم (2015). أثر العدالة التنظيمية المدركة على مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس: دراسة حالة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير بجامعة الأغواط. **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**،11(3)، 543-571.

الحميدي، منال (2012). **العدالة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي للمعلمات بمحافظة جدة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

خشان، محمد (2012)، **توسيط عدم الأمان الوظيفي في العلاقة بين العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي: دراسة تطبيقية على العاملين بالكادر العام في قسم التعليم بجامعة المنصورة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

الخضيري، فاطمة (2019).**العدالة التنظيمية في الجامعات السعودية :تصور مقترح**. أطروحة دكتوراة غير منشورة ،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض ، السعودية .

خليل، أحمد(2016).العدالة التنظيمية للأخصائيين الاجتماعيين بأجهزة تنظيم المجتمع: دراسة مطبقة على مؤسسات الخدمات التعليمية. **مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية**،(2)، 81-114.

الداية، سناء (2012).**درجة ممارسة مدير مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للعدالة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين قطاع غزة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين .

دراوشة، نجوى (2017).العدالة التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**،13(3)،374-388.

الدهبي، حياة (2014). **العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى العامل بالمؤسسة الجزائرية: دراسة ميدانية بوحدة البحث في الطاقات المتجددة في الوسط الصحراوي بأدرار**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أدرار، الجزائر.

دياب، صبحي (2019). العدالة التوزيعية وتأثيرها على الكفاءات المتميزة من أعضاء هيئة التدريس الجامعي: دراسة ميدانية في الجامعات الخاصة الليبية بمدينة طرابلس. **مجلة الدراسات الاقتصادية**،2(1)،103-126.

الربيعاوي، سعدون و الدراجي، سلام (2016). أثر العدالة التنظيمية في تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية بتوسيط الرضا الوظيفي: بحث تطبيقي في مكاتب المفتشين العميين. **مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية والادارية**،1(22)، 308-331.

رضوان، علاء (2020).أثر القهر الوظيفي في العلاقة بين أبعاد العدالة التنظيمية وصمت العاملين :دراسة تطبيقية على العاملين بالمستشفيات العامة التابعة لمدرية الصحة بمحافظة المنوفية. **المجلة العلمية التجارة والتمويل**، 40(3)،71-126.

الرويلي، سعود (2019). درجة وعي القيادات الأكاديمية بكليات المجتمع السعودية مقومات الاقتصاد المعرفي: دراسة ميدانية. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، 8(4)،57-72.

الزهراني، أحمد(2014).**العدالة التنظيمية السائدة بمحافظة المندق من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، الباحة، السعودية.

السعود، راتب وسلطان، سوزان(2009). درجة العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**،25(1,2)،191- 231.

شطناوي، نواف والعقلة، ريما(2013).العدالة التنظيمية في جامعة اليرموك وعلاقتها بأداء أعضاء هيئة التدريس فيها و سبل تحسينها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،14(4)،69-102.

شيخ، سعيدة (2015).**العدالة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للعاملين: دراسة حالة المؤسسة الوطنية للدهن بالبويرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر.

الطبولي، محمد وكريم، رمضان والعبار، ابتسام (2015).الاحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي، **مجلة نقد وتنوير**،1(2)،57-100.

عبدالمعطي، رضا (2021).تأثير العدالة التوزيعية على الرضا الوظيفي للعاملين بالتطبيق على أكاديمية التدريب بشركة مصر للطيران. **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**،(1)، 267-308.

العبيدي، نماء (2012). أثر العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية** ،5(24)،ص74-107.

العثماني، عثمان (2017). **درجة ممارسة القيادات الأكاديمية الإدارية في جامعة الأقصى بمحافظات غزة للعدالة التنظيمية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لديهم** .رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الإسلامية، غزة ،فلسطين.

العدوان، زياد(2020).العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**،40(1)،252-227.

عليان، محمد (2016).**العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية على هيئة التمريض في المستشفيات الحكومية في محافظة غزة** . رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

العمري، أروى (2015).العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية الخاصة: دراسة حالة. **مجلة جرش للبحوث والدراسات**، 16(2)،76-83.

عيسى، زيد (2009).**النماذج التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالعدالة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية** ،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، عمان، الأردن.

غانم، حسين (2012).**درجة العدالة التنظيمية وعلاقتها بتفويض السلطة لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظة طولكرم من وجهات نظر معلمي مدارسهم**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

القصير، عثمان (2015).**العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

محمد، شذا(2012).**درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية**، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة النجاح الوطنية ،نابلس، فلسطين.

مناع، يوسف(2014).تأثير الثقة التنظيمية وإدراك العدالة التنظيمية على الالتزام التنظيمي: دراسة تطبيقية على الشركات التابعة للشركة القابضة للأدوية والكيماويات. **المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة**،12(2)، 1-51.

نايف ، محمد (2019).**أثر العدالة التنظيمية على الاحتفاظ بالموظفين: دراسة ميدانية للجامعات الخاصة الأردنية في إقليم الشمال**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Akoh, A. & Amah, E. (2016). Interactional justice and employees commitment to supervisor in Nigerian health sector. **International Journal of Innovation and Economic Development**, 2(5), 7-17.

R. (2015). Organizational Justice and Its Impact On S. & Albdareen, Algharaibeh, The Commitment Of Faculty Members To Work Ethics: Empirical Study .On Private Universities In North Provinces **European Journal of Business and Management**,7(12),196-212.

Argon,T.(2010). A Qualitative Study of Academicians Views on Performance Evaluation, Motivation and Organizational Justice. **International Online Journal of Educational Sciences**, 2(1),133-180.

Bakhshi, A. Kuldeep, K. & Rani, E., (2009). Organizational Justice Perceptions as Predictorb Of Job Satisfaction And Organizational Commitment . **International Journal Of Business and Management**, 4(9), 145-154.

Caliskan , S. (2010), The Interaction between Paternalistic Leadership Style, Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior: Study from Turkey. **China – VSA Business Review** .9 (10) 1514 – 1537.

Cho ,y.(2017).organizational justice and complaints in the us federal workplace .**Intemational Review of public Administration**, 22(2),172-192.

Farahbod, F. Azadehdel, M. Dizgah, M. & Jirdehi, M. (2012). Organizational citizenship behavior: The role of organizational justice and leader-member

exchange, **Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business**, 13(9), 893-903.

The Effect of Employees Perceptions of Application in .Ince, M. & Gül, H. (2011) **International Journal of Business and** .Turkish Public Institutions **Management**, 6 (6), 134-149.

Kaur, S. (2016). A study on the psychological effect of organizational justice perceptions on job satisfaction. **The international journal of Indian psychology**, 3(2), 143 -154.

Impact of Organizational Justice Dimensions .m.,(2020) M., Idris, I., Saleem, Khan, **Research** .of Employees Performance in Higher Educational Context **Journal of Social Sciences & Economics Review**,1(3),36-44.

Linking Organizational Justice with .Shahzad, A. Siddiqui, M. Zakaria, M. (2014) Organization citizenship Behaviors: Collectivism as Moderator. **Pakistan Journal of commerce and social sciences**, 8(3), 900-913.

Till, E., & Karren, R.,(2011). Organizational Justice Perceptions and pay Level Satisfaction. **Journal of Managerial Psychology**,26(1),42-57.

Usmani, S. & Jamal, S.,(2013).Impact of Distributive Justice, Procedural Justice,Interactional Justice,Temporal Justice,Spatial Justice on Jop Satisfaction of Banking Employees.**Review of Integrative Business & Economics Research**, 2(1),351-383.

مصادر إبداعية مقترحة لتمويل الجامعات الاردنية العامة في ضوء مفهوم الجامعة المنتجة، واستناداً الى تجارب بعض الدول المتقدمة

ريما مصطفى النشاش

أ .د. راتب سلامة السعود

كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت الدراسة اقتراح مصادر ابداعية لتمويل الجامعات الأردنية العامة في ضوء مفهوم الجامعة المنتجة، واستناداً الى تجارب بعض الدول المتقدمة. ولتحقيق اهداف الدراسة، تم استخدام المنهج التحليلي التركيبي. توصلت الدراسة إلى أن واقع التمويل في الجامعات الأردنية العامة ليس مرضياً، وأن هناك العديد من التحديات التي تواجه تمويل هذه الجامعات، كما عرضت الدراسة مفهوم الجامعة المنتجة، وتجارب بعض الدول المتقدمة في التمويل الجامعي. واستناداً الى ما سبق، فقد قدم الباحثان بعض المصادر المقترحة الجامعات الأردنية العامة، مع مراعاة العوامل الاجتماعية والتربوية والثقافية، كما تأكد الباحثان من أن هذه المصادر تتمتع بقدر كاف من الملاءمة لتطبيقها الجامعات الأردنية العامة.

الكلمات المفتاحية: تمويل الجامعات، الجامعة المنتجة، الجامعات العامة في الاردن.

Proposed Creative Sources for Financing Jordanian Public Universities in the Light of the Concept of a Productive University

Reema Mustafa Al Nashash
Prof. Rateb S. Al-Saoud,
Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan

Abstract

The study aimed to propose creative sources for financing Jordanian public universities in the light of the concept of a productive university, and based on the experiences of some developed countries. To achieve the objectives of the study, the synthetic analytical approach was used.

The study concluded that the reality of financing Jordanian public universities is not satisfactory, and that there are many challenges facing the financing of these universities. The study also presented the concept of a productive university, and the experiences of some developed countries in university financing. Based on the foregoing, the researchers presented some suggested sources for the Jordanian public universities, taking into account the social, educational and cultural factors.

Keywords: Financing Universities, Productive University, Public Universities In Jordan.

مقدمة:

تعد الجامعات مؤسسات تربوية لها مكانتها وأهميتها في تنشئة الجيل المتعلم وخدمة المجتمع مما يعود بالنفع على تطور المجتمع ورقيه ورفعته، ولا خلاف عل أن لها دور كبير وفعال في تسريع عمليات التنمية في شتى مجالاتها (الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .... ونحوها). كما أن لديها العديد من المسؤوليات والمهام لملقاه على عاتقها تجاه المجتمع بشكل عام وفئة الشباب بشكل خاص. وذلك بما تمتلكه من كفاءات علمية وإمكانات بشرية لها القدرة على رفعة المجتمع بتحقيق التقدم والرفاهية بالإضافة إلى مواجهة المشكلات والتحديات

إن جميع الأنظمة الإدارية والثقافة التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي المطبقة في الوطن العربي في الوقت الحالي تحتاج إلى نظرة جديدة تتناسب مع المتغيرات الحديثة. وبما أن الطالب محور العملية التعليمية والمعلم هو حجر الأساس لإنجاح هذه العملية على القائد التربوي الناجح إدارة هذا التغيير ويزيد من كفاءة المدرسة، وتحسين فاعلية أدائها وتجويد عملياتها، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في ضوء هذه التغييرات.

يعد التمويل من أساسيات إنشاء وتشغيل وتوسيع المؤسسات بمختلف أنواعها وأحجامها، إذ تحتاج المؤسسات إلى أدوات التمويل بأشكالها المختلفة، وهذا من أجل تغطية مختلف احتياجاتها المالية للقيام بأنشطتها ووظائفها المعتادة، لهذا تؤثر مشاكل التمويل على المؤسسات الكبيرة بصفة عامة وعلى المؤسسات المصغرة بصفة خاصة، نظرًا للخصائص التي تتميز بها هذه المؤسسات، وقد ذكرت الدراسات: إن المؤسسات تواجه مجموعة من المعوقات والمشكلات التي تعيق نشاطها ونموها وتطورها، مع مراعاة أن نوعية هذه المشكلات ودرجة حدتها تختلف من دولة إلى أخرى تبعا لاختلاف الظروف الاقتصادية الخاصة بكل دولة.

وتعاني أنظمة التعليم العالي في أي دولة من دول العالم مهما بلغت درجة تقدمها العديد من الصعوبات والمشكلات التي تؤثر في مستوى العملية التعليمية، وأداء الأنظمة الفرعية المكونة للتعليم، وإن اختلفت بالطبع درجة تأثير هذه الصعوبات والمشكلات من دولة إلى أخرى.

يعدّ موضوع التمويل من أعقد المشكلات التي يواجهها التعليم العالي وأكثرها إثارة للجدل، وهذه القضية مطروحة في دول العالم جميعها لأسباب عدّة، أوّلها: ارتفاع تكاليف التعليم العالي في ضوء تزايد الاهتمام بالجودة، وثانيها: البون الكبير بين تطلع المجتمعات المتزايد للحصول على المعارف والمهارات وبين ما هو متاح من موارد ماليّة لدى المؤسّسات التعليميّة، وثالثها: تزايد الإنفاق على البحث والتجديد بحكم ما تفرضه المنافسة الدولية في مجالي البحث والتعليم من سعي دؤوب إلى التميّز (الدقي، 2015).

أما لوال (Lawal, 2013) فقد بين أن التعليم يعتبر أداة ديناميكية للتغيير والتطور، والتي بدورها تقدم النفع للأمة بكاملها، وتكلفة هذا التعليم تزداد مع تزايد التضخم، بالإضافة إلى تزايد أعداد المستفيدين من خدمة التعليم، ولا يمكن للحكومة تحمل تمويل التعليم العالي منفردة، ومنه فلا بد من وجود مصادر أخرى بديلة لتعزيز هذا التمويل.

ويبدأ إصلاح التعليم بتوفير التمويل الكافي لتحقيق الأهداف وتنفيذ الخطط الرامية إلى إتاحة التعليم للجميع وبالجودة المطلوبة، شرط أن يتمتع هذا التمويل بالاستمرارية والتصاعدية حتى يفي بالاحتياجات المتزايدة للخدمات التعليمية في ظل تزايد أعداد المستحقين للتعليم، وبينما تكفل المواثيق الدولية والدساتير المحلية مجانية التعليم للجميع خاصة في مراحله الأولى، يعكس الواقع عجزًا حكوميًا عن توفير هذا التمويل، بل وتؤكد الأرقام تناقص التمويل الفعلي من عام لآخر، وتكمن مشكلة التمويل الحكومي للتعليم في الجمع بين قضيتين رئيستين وهما كفاية التمويل وتحقيق العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية؛ أي كفاية التمويل لضمان تحقيق الأهداف التعليمية والقضاء على عدم تكافؤ الفرص التعليمية بين مختلف الشرائح والفئات الاجتماعية أي بين الذكور والإناث وبين الأغنياء والفقراء وبين المناطق الريفية والحضرية وغيرها.

وقد ذكر المالكي الذي أشار له الشنيفي (2018) إن الكثير من الدراسات والمؤتمرات العالمية أكدت على صعوبة استمرار التوسع في التمويل الحكومي غير المحدود لمؤسسات التعليم العالي القائمة، أو المزمع تطويرها، أو افتتاح مؤسسات جديدة، وهذا يستدعي البحث عن بدائل مقترحة لتمويل التعليم في الجامعات العربية.

ظهر مفهوم الجامعة المنتجة في معظم جامعات الدول المتقدمة، وهو يعني أن تعمل الجامعة على تنفيذ بعض الأنشطة وتحقيق موارد مالية إضافية من خلال تنفيذ الخدمات التي تقدمها لآخرين، تنعكس عليها وعلى العاملين فيها، مع المحافظة على التزاماتها ووظائفها الأساسية العلمية والبحثية والثقافية تجاه المجتمع، وفي الوقت نفسه تبني وتطبق التعليم الممول ذاتيًا والتعليم المستمر والاستشارات والبحوث التعاقدية والأنشطة الإنتاجية وغيرها. ولا يعني تنفيذ هذه الأنشطة سعيها لمنافسة المؤسسات الاقتصادية ومنظمات الأعمال وتحقيق الربح، بل تكتفي بتنفيذ بعض الأنشطة التي تحقق لها موارد معقولة لتغطي بعض نفقاتها الضرورية التي لم تحصل على موازنات كافية لتغطيتها، خاصة في الجامعات الحكومية حيث تواجه جامعات الدول النامية خصوصا ضغوطا كبيرة لتقليل الاعتماد على موازنة الدولة لتمويل أنشطتها.

وتعتبر الجامعة المنتجة من أبرز البدائل التي طرحت في مجال إعادة النظر في وضع التعليم الجامعي الحالي، وتمويله، وتطويره بإدخال صيغ تعليمية جديدة عليه، وإعادة هيكلته وتنظيمه وفق هذه الصيغ. وقد أوضح الخشاب والعناد الذي أشارت له ابتسام الماجد (2018) إلى أن الجامعة المنتجة تعمل على تلبية احتياجات المجتمع من الكوادر المدربة، والكفاءات البشرية بالمواصفات المطلوبة، بما يؤهلهم لأداء أدوارهم المستقبلية في الواقع العملي، كما تعمل جاهدة على تنمية قدرات الاستيعاب والإبداع لدى طلابها؛ ليكونوا قادرين على التفاعل مع التقنية الحديثة في حقل العمل الذي يشتغلون فيه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن حاجة الجامعات للمصادر المالية وخاصة مع التطورات سواء كانت علمية أم تكنولوجية في العلوم بشكل عام وفي تقنيات التعليم بشكل خاص، وبذلك أصبحت الجامعات ملزمة بعمليات التطوير والتحديث في برامجها الدراسية والبحثية، وعلى ضوء التجارب في الجامعات العربية وجامعات معظم دول

العالم الثالث والتي تعتمد بشكل كلي في أنشطتها العلمية والبحثية والتربوية على التمويلات الحكومية أساساً، ويؤثر هذا النوع من التمويل على الجامعات فقد تتناقص وتنخفض عوائد الموازنة الحكومية.

وبما إن الجامعات الأردنية تعاني من مشكلات وتحديات في التمويل، فقد استوجبت دراسة قضية مصادر تمويل التعليم العالي، وطرح العديد من البدائل في تنويع مصادر تمويل مؤسسات التعليم العالي في الجامعات الأرنية للمحافظة على المستوى الأكاديمي للتعليم العالي في العالم

وعلى ضوء ما سبق فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما المصادر الإبداعية المناسبة لتمويل الجامعات الاردنية العامة في ضوء مفهوم الجامعة المنتجة، واستناداً الى تجارب بعض الدول المتقدمة؟**

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس، الأسئلة الفرعية الست الآتية:

- السؤال الأول: ما واقع تمويل الجامعات الأردنية العامة؟
- السؤال الثاني: ما التحديات التمويلية التي تواجه الجامعات الاردنية العامة؟
- السؤال الثالث: ما مفهوم الجامعة المنتجة؟
- السؤال الرابع: ما مصادر تمويل الجامعات العامة في بعض الدول المتقدمة؟
- السؤال الخامس: ما المصادر الإبداعية المناسبة لتمويل الجامعات الاردنية العامة في ضوء مفهوم الجامعة المنتجة، واستناداً الى تجارب بعض الدول المتقدمة؟
- السؤال السادس: ما مدى ملائمة المصادر الإبداعية المقترحة لتمويل الجامعات الأردنية العامة في ضوء مفهوم الجامعة المنتجة واستناداً الى تجارب بعض الدول المتقدمة وبما ينسجم مع العوامل الاجتماعية والتربوية، والثقافية في الأردن؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة بما يلي:

1. أنها تعالج موضوعا ذا أهمية ألا وهو تمويل التعليم العالي في الدول العربية.
2. الحاجة إلى توجيه التعليم العالي العربي إلى مصادر بديلة غير تقليدية للتمويل؛ من أجل الرقي بمثل هذه المؤسسات، ومواكبة التطورات المحلية والعالمية.
3. التعرف على بدائل ومصادر إبداعية للتمويل الجامعي وتطبيق هذه البدائل في المؤسسات الجامعية.
4. حاجة القائمين على التعليم العالي لمثل هذه الأبحاث؛ لتمثل لهم مرجعية يمكن من خلالها الاستفادة من تنوع مصادر تمويل مؤسسات التعليم العالي.

5. أهمية موضوع تمويل التعليم الجامعي، خاصة في ظل الظروف الاقتصادية الراهنة التي أثرت سلبًا على اقتصاديات الدول المتقدمة منها والنامية جميعها.

تحديد المصطلحات

تتحدد مصطلحات الدراسة بما يلي:

- **التمويل الجامعي**: قدرة الدولة على تعبئة الموارد اللازمة للإنفاق على العملية التعليمية لتحقيق أهدافها سواء أكانت هذه الموارد نقدية أم غير نقدية مباشرة أم غير مباشرة.
- **الجامعة المنتجة**: الجامعة التي تحقق وظائف التعليم، والبحث العلمي والخدمة العامة وتتكامل فيها تلك الوظائف كي تعطيها المرونة الكافية لتطوير بعض أنشطتها وخدماتها التعليمية فضلاً عن تعزيز موازنتها عن طريق تحقيق بعض الموارد المالية الإضافية للجامعة من خلال وسائل متعددة منها التعليم الممول ذاتيا والتعليم المستمر والاستشارات والبحوث التعاقدية والأنشطة الإنتاجية وغيرها (الغفور والعزاوي، 2018).

منهج الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج اتلتحليلي التركيبي Analytic- Synthetic Approach لملائمته لنوع الدراسة، حيث اعتمدت على مصادر أصيلة وثانوية ناقشت موضوع تمويل التعليم العالي، وتم جمع المعلومات ومصادر تمويل التعليم العالي، وتجارب بعض الدول المتقدمة في مجال التمويل والتعرف على مفهوم الجامعة المنتجة كونها أحد البدائل الإبداعية المقترحة لتمويل التعليم العالي، وإخضاعها للوصف والتحليل والتفسير، وكيفية الاستفادة منها.

الدراسات السابقة ذات الصلة

فيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات الصلة، بهدف الإفادة من الادبي النظري الذي تضمنته وقد تم ترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث وعلى النحو الآتي:

هدفت دراسة رابطة الجامعات الأوربية (The European University Association, 2011)إلى إمداد رؤساء الجامعات بأفضل الممارسات الإبداعية لتطوير استراتيجيات تنويع مصادر الدخل وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تأثير قوي لجامعة لوفين في خططها التمويلية ناتجة من البحوث العلمية التي أجرتها بالتعاون مع قطاع الأعمال.

وقام لي (Li, 2011) بدراسة هدفت تعرف التكلفة المتزايدة المرتبطة بالتعليم العالي، واعتبارها قضية كبيرة مرتبطة بالسياسة الحكومية، والتي تواجه الحكومات في جميع أنحاء العالم وتكافح العديد المن الدول فيما يتعلق بالمشكلة المرتبطة بكيفية توسيع الوصول التعليمي في فترة مرتبطة بحكومات أصغر، وكان من النتائج تزايد فلسفة الدافعين المرتبة بالوصول إلى القناعة بأن الفرد هو المتبرع الرئيسي للجامعة،

كما أظهرت النتائج إلى إعطاء المزيد من الانتباه إلى الاستخدام الواسع النطاق لقروض الطبة من أجل تمويل التعليم العالي والتي تضمن الحكومة أن يتم سدادها.

وهدفت دراسة ابتسام الماجد (2018) إلى تعرف واقع تمويل التعليم الجامعي السعودي في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، والكشف عن معوقات تمويل التعليم الجامعي السعودي في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، والوصول إلى تصور مقترح لتمويل الجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي والمنهج الوصفي الوثائقي، وقامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة وهي (الاستبانة). تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك سعود، جامعة الملك عبد العزيز جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن) للعام الدراسي 1437/1436هـ والبالغ عددهم (1006) أعضاء، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة بنسبة (50%) من مجتمع الدراسة الأصلي، وقد بلغ حجم العينة المستهدفة (503) أعضاء هيئة تدريس. وتوصلت الباحثة للنتائج الآتية بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات محور (معوقات تمويل التعليم في الجامعات السعودية) (4.09)، مما يشير إلى أن التمويل في الجامعات السعودية يعاني من وجود هذه المعوقات في واقع مؤسسات التعليم الجامعي. كما بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور المتطلبات المتعلقة بالجانب الإداري (4.40)، مما يشير إلى أهمية هذه المتطلبات الإدارية لتطوير تمويل التعليم في الجامعات السعودية، وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (تطوير التمويل في الجامعات السعودية عن طريق البحوث والاستشارات) (4.39)، مما يشير إلى أهمية تحقيق هذه المتطلبات المالية لتطوير تمويل التعليم في الجامعات السعودية وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور التمويل عن طريق المشاريع الاستثمارية) (4.16)، مما يشير إلى أهمية هذه المتطلبات لتطوير تمويل التعليم في الجامعات السعودية، وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور التمويل عن طريق التبرعات) مما يشير إلى أهمية هذه المتطلبات لتطوير تمويل التعليم في الجامعات السعودية.

استهدف دراسة الشنيفي (2018) تقديم بدائل مقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة الولايات المتحدة الأمريكية المانيا اليابان وذلك من أجل الإفادة منها قدر الإمكان في إيجاد موارد مقترحة لتمويل التعليم العالي بالمملكة السعودية للإيفاء بحاجات مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ومواكبة التطورات الحديثة، وذلك من خلال الاستفادة من تجارب بعض الدول المتقدمة لتحسين تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية التي ترتفع بها نسب الإنفاق على التعليم العالي بشكل مستمر. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى بدائل مقترحة لتمويل التعليم العالي مع مراعاة العوامل الاجتماعية والتربوية والدينية على ضوء تجارب الدول المتقدمة ومن أهم تلك البدائل العمل على تنمية الموارد البشرية والموارد المالية والموارد التعليمية والاهتمام بحاضنات الأعمال التكنولوجية وزيادة الكراسي البحثية والاتجاه الخصخصة التعليم العالي ودراسة حاجة سوق العمل.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في التعمق بالإطار النظري الخاص بالدراسة، واختيار منهج الدراسة المستخدم وبناء أدوات الدراسة وإجراءات الدراسة كدراسة (الشنيفي، 2018) ودراسة ابتسام الماجد(2018)، وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في حدها الموضوعي حيث اعتمدت على عدة عوامل لاقتراح مصادر وبدائل إبداعية للتمويل الجامعي وهو (الجامعة المنتجة والتجارب العالمية للتمويل مع مراعاة العوامل الاجتماعية والتربوية والدينية) ولم تقتصر على التجارب العالمية فقط.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها وفقًا لأسئلتها وذلك على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول: ما واقع تمويل الجامعات الأردنية العامة؟

تتعدد أنماط التمويل للتعليم العالي في العالم، حيث تحدد الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية نمط التمويل السائد لمؤسسات التعليم ومصادر التمويل فيه، حيث تتنوع هذه الأنماط بين التمويل العام (الحكومي) أو الخاص، أو الأنماط الوسطية أو التمويل الذاتي من قبل المؤسسة التعليمية نفسها، ولكل نمط إيجابياته وسلبياته.

بلغ عدد الطلاب في الجامعات والمعاهد العليا في الأردن خلال عام 2020 حوالي (375) ألف طالب وطالبة، وتستوعب الجامعات والمعاهد الحكومية حوالي 60 % من إجمالي أعداد الطلبة (وزارة التعليم العالي 2020/2019). وبلغ متوسّط نسبة الإنفاق العامّ على الجامعات الحكومية حوالي 12 % من موارنة الحكومة، ووصلت نسبة مخصّصات التعليم لكلّ المراحل خلال الفترة نفسها حوالي 5% من الناتج الوطنيّ الإجمالي GNP، وحوالي 17 % من إجماليّ الموازنة العامّة للدولة. وهي نسب مطابقة للمستوى الموصي به دوليًا، إلاّ أنّه مقارنةً للأردن بدول أخرى متقدمة ونامية نلاحظ أنّه يأتي في مرتبة متوسّطة، فلقد بلغ الإنفاق العامّ الحكوميّ على التعليم في عام 2017 مقدارها 72 مليون دينار من إجمالي الإنفاق الحكومي. وكما أن مخصصات التمويل الحكومي الأردني للتعليم العالي هو لبرنامج كليات المجتمع والجامعات الحكومية في الأردن حسب الأنشطة والمشاريع ولتطوير بعض البرامج الأكاديمية واستحداث بناء وتأهيل كليات المجتمع. فإن هذا البرنامج يهدف إلى توفير البيئة الاكاديمية والمقدرات البحثية للجامعات ومواكبة التطورات في تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في الإدارة والبرامج الاكاديمية ودعم البنية التحتية، وتحسين بنية التعليم والبحث العلمي، ودعم وتطوير التعليم التقني، وابتعاث أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية.

مصادر تمويل التعليم الجامعي في الجامعات الأردنية:

تتمثل مصادر التمويل الرئيسة للجامعات الحكومية في الأردن بالتمويل الحكومي (الضرائب والمنحة الحكومية) وبالرسوم الطلابية وبالإيرادات الذاتية والمساعدات والهبات وبالقروض بكفالة حكومية ومن هذه المصادر ما يأتي:

1) التمويل الحكومي:

والمتمثل بما يأتي:

أ. الرسوم الجمركية والرسوم الإضافية:

وتستوفى الرسوم الجمركية بواقع 4% من قيمة البضائع المستوردة لحساب الجامعات الأردنية وتستوفى بموجب النظام المعدل رقم 13 لسنة 1984، أما الرسوم الإضافية والتي تجبى بموجب قانون الرسوم الإضافية للجامعات رقم 4 لسنة 1985.

ب. رسوم رخص المهن:

وتتضمن هذه الرسوم نصف دينار عن كل عقد أو معاملة تحرر لدى كاتب العدل، 1% من الإيرادات الإجمالية للغرف التجارية والنقابات، ونصف بالمائة (0.05%) من قيمة الأراضي لدى إفرازها أو بيعها أو رهنها أو تأمينها، وواحد بالألف من قيمة العطاءات لدى الدوائر الرسمية (0.01%)، وتتوزع إيرادات هذه الرسوم بين الجامعات الأردنية بموجب معايير يتم الاتفاق عليها في مجلس التعليم العالي.

ج. المنح والتبرعات الحكومية:

وتخصص الحكومة الأردنية في موازنتها سنويًا منحة مالية تُعطى للجامعات الأردنية الحكومية، وتختلف قيمة هذه المنحة من سنة لأخرى، وكان دعم الجامعات الأردنية الحكومية في توصيات اللجنة المالية في مجلس النواب في اجتماعها لميزانية عام 2014 قد بلغ المقدر (57) مليون دينار خلال العام 2014، ولم يطرأ تعديل على المخصص مقارنة بعام 2013، وقد بلغ نسبة الإنفاق (0,8%) خلال العام 2014 من إجمالي الإنفاق الجاري (مجلس النواب، 2014).

د. الإعفاءات والتسهيلات:

حيث تتمتع الجامعات الأردنية الحكومية بالإعفاءات والتسهيلات التي تتمتع بها الوزارات والدوائر الحكومية في المملكة.

2) التمويل الذاتي:

والمتمثل بما يأتي:

أ. الرسوم الدراسية(Fees):

من خلال ما يدفعه الطلبة من رسوم الساعات الرسوم الفصلية، وهي تختلف من الطلبة الأردنيين حسب البرنامج والتخصص ولغير الأردنيين وطلبة الدراسات العليا حسب التخصص. في بعض الدول النامية لا يدفع الطالب أي رسوم دراسية وهم يحصلون كذلك على خدمات الإعاشة والإقامة والكتب بالمجان، لا بل فهم في بعض الأحيان يحصلون على مخصصات لمصروف الجيب.

ب. ريع الأموال المنقولة وغير المنقولة:

يعتبر هذا المصدر من المصادر التي يعول عليها مستقبلاً لسد العجز في الموازنات السنوية وذلك تفعيلًا لما يسمى بالجامعة المنتجة، ويأتي الدخل الناجم عن هذا المصدر من صناديق الاستثمار والمساهمات واستثمارات مرافق الجامعات ومن الاستثمارات والدورات وخدمة المجتمع.

ج. المنح والتبرعات والهبات:

يشكل هذا المصدر نسبة تراوحت بين 8%-20% من إجمالي إيرادات الجامعات الحكومية، وأما في ريع الأموال المنقولة وغير المنقولة ما زالت مساهمة هذا المصدر متواضعة حيث يعتبر

هذا المصدر أيضاً من المصادر المهمة لمستقبل تمويل التعليم الجامعي والذي يمكن تعزيزه عن طريق بذل المزيد من الجهود من قبل الجامعات لإيجاد الجهات المتبرعة والمانحة داخلية كانت أم خارجية.

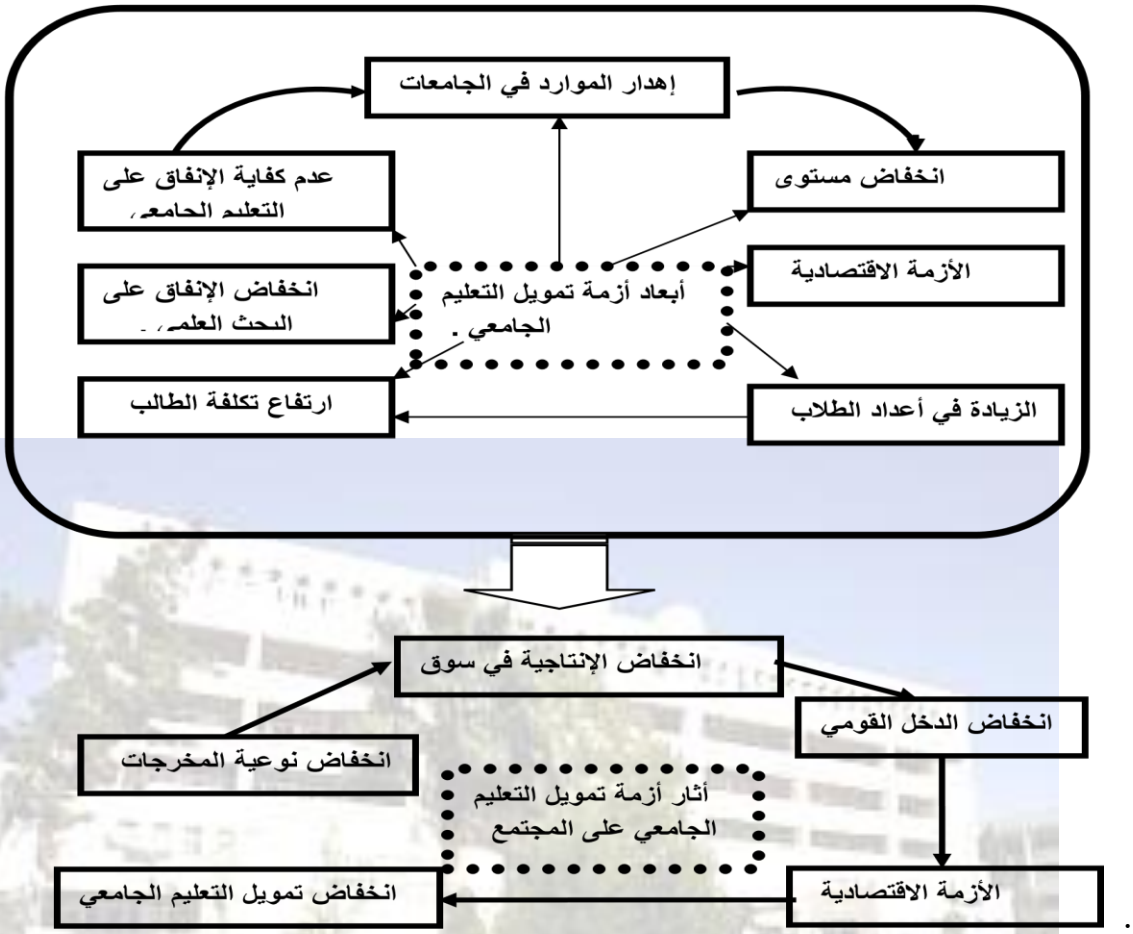
د. القروض:

لجأت الجامعات الحكومية إلى الاقتراض لسد العجز في الموازنات وخاصة في موازناتها الرأسمالية، وقد تزايد الاعتماد على هذا المصدر مع مرور السنوات إذ بلغ حجم الاقتراض عام 1986 ما مقداره 1.6 مليون دينار ارتفع إلى ما يزيد على ثلاثة عشر مليونًا عام 1995 ثم انخفض إلى حوالي تسعة ملايين دينار عام 2000، حيث تراجع زيادة حجم القروض من العام (1996 – 2000)، حيث كانت القروض لإنشاء الجامعة الهاشمية وإنشاء مستشفى الحسين التابع لجامعة العلوم والتكنولوجيا. (الطراونة، 2015).

- **نتائج السؤال الثاني: ما التحديات التمويلية التي تواجه الجامعات الاردنية العامة؟**

تضاعفت الميزانية الموجهة للتعليم العالي في الجامعات الأردنية مئات المرات، وهذا يؤدي إلى تحمل الدولة مسؤولية وعبئًا أكبر، وعلى الرغم من الدعم العالي الذي تحظى به مؤسسات التعليم العالي، إلا أن مخصصاتها تتأثر بالظروف والتقلبات التي يمر بها الاقتصاد الوطني والعالي، وهو ما يحتم عليها العمل الجاد نحو تنمية مواردها المالية الذاتية؛ لكي تتمكن من تحقيق موارد إضافية غير تقليدية.

يرى الدقي(2015:74) أن التعليم العالي في أغلب الدول العربية يواجه العديد من المشكلات في التمويل وما ينتج عنها من انعكاسات سلبية على كفاءته في تكوين رأس المال البشري المرغوب فيه. ويمكن تلخيص ذلك في الشكل رقم(1)



شكل(1) مشكلات التمويل في مؤسّسات التعليم العالي

المصدر: الدقي، نور الدين (75:2015). تمويل التعليم العالي في الوطن العربي، **المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي**، الأكاديميّة العربيّة للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري الإسكندريّة، مصر، 22 -26 ديسمبر 2015

وقد بين كمال الذي أشار له الطراونة(2015) أن هناك مجموعة من العوامل أثرت على مستقبل التعليم الجامعي وعلى تمويل التعليم الجامعي في الأردن خلال الفترة الماضية، ومن هذه العوامل هي:

1. التوسع الهائل في الطلب على التعليم الجامعي لأسباب اجتماعية واقتصادية وإنسانية.
2. بروز مشكلة الاستثمارات الرأسمالية اللازمة لمرافق التعليم العالي بوصفها واحدة من المشكلات الرئيسية.
3. صعوبة توفير أعضاء هيئة تدريس بالأعداد والتخصصات والخبرات والمستويات الجيدة وبخاصة أن متطلبات التعليم العالي الحديثة تضغط باتجاه زيادة أعضاء هيئة التدريس.

4. سفر عشرات آلاف من الطلبة إلى مختلف بلدان العالم للحصول على التعليم الجامعي هناك بكل حسنات ذلك وسيئاته.
5. تزايد أهمية الترابط الوثيق بين الأكاديمية المتمهلة في التغيير، بطيئة الحركة، وبين القطاعات الإنتاجية والمجتمعية والإدارية بكل ما يتدفق إليها من منجزات عالمية.

من خلال ما سبق ينبغي استغلال التمويل الحكومي بالشكل الأمثل الذي يكفل ترسيه قواعد نظام تعليمي وطني فاعل، ولكن تبدو الحاجة ماسة في العمل على تنويع مصادر التمويل للإسهام في الحفاظ على المكتسبات التربوية والتعليمية وضمان استدامتها واستمرارها للأجيال المقبلة وتلبية مصلحة الطالب ومصلحة الأهالي وبما يضمن تحقيق أهداف التعليم العالي. **ويمكن استنتاج جملة من التحديات التي يعاني منها نظام التمويل في الجامعات الحكومية الأردنية وعلى النحو الآتي:**

1. بعض أولياء الأمور لديهم المقدرة المالية على تحمل دفع الرسوم الجامعية لأبنائه والبعض الآخر يتحمل الرسوم الجامعية ضمن إمكانيات محدودة في سبيل حصول الأبناء على الشهادة الجامعية.
2. قضية المكرمات والمنح والقروض ليست عادله لبعض الطلبة.
3. التحاق بعض الطلبة في بعض الجامعات الخاصة دون الجامعات الحكومية وهذا يعود لأسباب شخصيه عند بعض الطلبة (مثلا دفع الأموال مقابل الحصول على الشهادة).
4. التدخلات من بعض الشخصيات في قضية القبول وقضية المكرمات والمنح وهذا يؤدي إلى أن يعتدي طالب على مقعد طالب آخر مثلا: طالب معدله 85 وطالب معدله 90 على نفس المقعد في كلية الطب أو كلية الهندسة.
5. قضية البطالة، وازدياد الطلب على تخصصات ليس لها فرص في سوق العمل مما يدفع بعض الخريجين من تخصصات معينه للعمل في غير مجال تخصصاتهم. (الطراونة، 2015)

- **نتائج السؤال الثالث: ما مفهوم الجامعة المنتجة؟**

تعتمد جامعاتنا بشكل كامل في ميزانياتها على الدولة، وفي حال تقلص موارد الدولة، فإن التعليم العالي يعتبر مكلفًا ومرهقًا للميزانية، ولكن ما هو البديل خاصة؟ إذا أخذنا في الاعتبار أن التعليم العالي استثمار في الموارد البشرية وخيار استراتيجي لا يمكن التهاون فيه.

التمويل الذاتي للجامعات الحكومية مطلب أساسي يجب أن تسعى إليه هذه المؤسسات التعليمية، إذا كانت ترغب في تحقيق طموحاتها والتميز في مسيرتها التعميمية، ولهذا فإن أغلب الجامعات في الدول المتقدمة ابتكرت أساليب ومصادر دخل متعددة، تدعم من ميزانياتها، بحيث تصبح قائمة بشكل كامل على الدعم الحكومي.

وتعد مخرجات التعليم العالي والجامعات أحد الركائز الأساسية للتنمية المستدامة في المجتمع، ولذلك فإن مفهوم الجامعة المنتجة مرتبط إلى حدٍ كبير بمفهوم التنمية، إذ إن دور الجامعات يرفد المجتمع بالخبرات العلمية والأكاديمية والتقنية للنهوض به بكافة مؤسساته. (الطراونة، 2019)

كما تهدف الجامعة إلى تنمية المجتمعات باعتبارها مركزًا إشعاعيًا حضاريًا علميًا واجتماعيًا، من خلال قيامها بوظائفها الأساسية من تعليم وبحث علمي وخدمة مجتمع، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد وإنما لا بد من الانفتاح على المجتمع المحيط والتفاعل والتكامل معه، بحيث تتحقق التنمية والتقدم الاقتصادي والاجتماعي، إن الجامعة المنتجة لا تختلف عن الجامعة بمفهومها العام من حيث فلسفتها، فهي مؤسسة تعليمية حضارية تمثل في مفهومها توجهًا جديدًا يعمل على تعزيز الدور الريادي الذي تقوم به في خدمة المجتمع وتطوره (العريمي ،2019).

وتتجلى أهمية هذا الأمر في جامعات الدول النامية، حيث أصبحت تلبية احتياجات المجتمع أكثر ضرورة، والتصدي للضغوط المالية التي تقيد الإنفاق على التعليم والبحث العلمي فيها، بما يؤثر بالسلب على تحقيق أهداف التنمية. ومن هنا تتجلى أهمية تبني نموذج الجامعة المنتجة تحقيقا لأهداف المجتمعات وسعيا نحو تكريس خدمة العلم والتكنولوجيا لقضايا المجتمع والتنمية (هيكل، 2014)

مفهوم الجامعة المنتجة

يعتبر نظام الجامعة المنتجة نظاما مرنا يحقق التوازن بين الوظائف الأساسية للجامعة، فهو َيعتبر الجامعة جزءًا لا يتجزأ من آليات السوق، ومؤسسة إنتاج وتسويق المعارف والبرامج والأبحاث المرتبطة بقضايا المجتمع، وعقد شراكة مجتمعية مع مختلف مؤسسات المجتمع الأخرى فهي ليست شريكا مع قطاعات الإنتاج فقط، بل هي جزء من الإنتاج (العريمي، 2019).

فقد عرفها العبيدي (2010) الجامعات المنتجة على أنها مؤسسات منتجة قادرة على ترويج منتوجها العلمي وتقديم خدمات الخبرة والاستشارة والبحث حسب الطلب بما يضمن لها موارد مالية ذاتية قابلة لإعادة الاستثمار في تحسين الخدمات". كما عرفها حامد وزيدان والبحيري الذي أشار له العريمي (2019) بأنها "الجامعة التي تقوم ببعض الأنشطة التي تحقق من خلالها موارد مالية تنعكس بالفائدة عليها وعلى العاملين بها. بشرط ألا تتعارض هذه الأنشطة مع الوظائف الأساسية للجامعة، ولا تؤثر عليها في تأدية هذه الوظائف".

أهداف الجامعة المنتجة

أكد عبد الغفور والعزاوي (2018) بأن الجامعة المنتجة تهدف الى:

1. تهيئة بيئة علمية وبحثية تطبيقية وبما يحقق وأهدافها والانطلاق والانفتاح والتفاعل المثمر مع حقل العمل في قطاعاته جميعها.
2. تقديم الخدمات العلمية والدراسات للجهات الحكومية والخاصة.
3. زيادة طاقات القبول وفتح المجال للطالب للدراسة بمقابل.
4. إقامة المشاريع في مواقعها المناسبة تجاريا.
5. تقديم البرامج التدريبية العامة.

وقد بين حامد وزيدان والبحيري (المشار اليهم في العريمي ، 21:2019) بعض الطرق التي تساهم الجامعة المنتجة من خلالها في تمويل الجامعة ومنها النقاط الآتية:

1. إجراء البحوث المرتبطة بحل المشكلات الإنتاجية التي تواجه القطاعات الإنتاجية والخدماتية والصناعية.
2. تقديم الاستشارات الفنية.
3. عمل دورات تدريبية بما يحقق خدمة المجتمع.
4. الربط بين وظائف الجامعة المتمثلة بالتعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والنظر إليها على إنها كل متكامل تؤثر وتتأثر ببعضها.

أهمية الجامعة المنتجة

على اعتبار أن الجامعة هي مركز الإشعاع الحضاري والعلمي الذي يهدف إلى تنمية المجتمع اقتصاديا وعلميا وثقافيا، وبما تمتلكه من قدرات وخبرات متخصصة تخصصا عاليا، فإنها ترتقي من دورها التقليدي المتمثل في التعليم والبحث العلمي، إلى دور أكثر تأثيرا مجسدا في إعدادها للقوى البشرية المؤهلة وتقديم الاستشارات الفنية وإجراء البحوث والدراسات العلمية التي تسهم في تطوير الإنتاج وتحسين الخدمات. بل يمكنها من ممارسة النشاطات الإنتاجية، من خلال إيجاد شراكة أو تعاون مع القطاعات الصناعية والإنتاجية والخدمية وتحقيق إيراد مالي مناسب يعزز من مسيرتها، ويقلل من اعتمادها على التمويل الحكومي قدر الإمكان، ويمكننا إبراز والتماس أهمية الجامعة المنتجة كما أوردها الخطيب الذي أشار له العريمي(21:2019) بالآتي:

1. المشاركة المباشرة في التطوير والابتكار وخلق الخبرة التقنية وتطويرها والمساعدة في تطويعها.
2. إجراء البحوث المرتبطة بحقل الأعمال للمساعدة في حل المشكلات الإنتاجية التي تواجه القطاع الصناعي والإنتاجي والخدمي.
3. توسيع برامج التعليم والتدريب المستمر.
4. تقديم الاستشارات الفنية لمؤسسات القطاع العام والخاص ومعالجة مشكلات حقل الأعمال والإنتاج.
5. القيام بالبحوث التطبيقية التي يتم إجراؤها في مجالات العمل التطبيقي في المؤسسات الصناعية والإنتاجية والخدمية، والتي تهدف إلى تطوير أساليب التقنية المختلفة التي تنعكس حتما على تسريع التطوير الاقتصادي والاجتماعي.
6. تقديم البحوث النظرية إذ يمكن من خلال هذه البحوث تطوير المعارف النظرية وتعميق التخصصات العلمية الدقيقة، والارتقاء إلى مراتب علمية متقدمة.

وظائف الجامعة المنتجة

إن وظائف الجامعة المنتجةً لا تختلف من حيث التسمية عن الوظائف الجامعة في مفهومها العام، وهذه الوظائف تتمثل في التعليم والبحث العلمي والخدمة العامة، إلا أنها متداخلة فمثال البحوث التطبيقية تسهم في حل المشكلات التي يواجهها المجتمع إلا أنها في الوقت نفسه تعتبر كخدمة لتنمية

المجتمع وتطويره، وتختلف هذه الوظائف في الجامعة المنتجة عنها في الجامعة بمفهومها العام من حيث إنها في الجامعة المنتجة أكثر اتساعا وشمولًا وهذه الوظائف هي كالآتي:

1. **التدريس:** تعتبر وظيفة التدريس من الركائز الأساسية التي تسعى الجامعات إلى الاستناد عليها بشكلٍ كبير، لا سيما أن الأعداد الهائلة من الطلبة يدقون أبواب الجامعات سنويا بحثا عن فرص تعليم جامعي متكافئة وذلك بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل، وبما يناسب قدراتهم وإمكاناتهم، وربما يحقق العدالة الاجتماعية (الطراونة، 2019).
2. **البحث العلمي:** تعتبر الجامعات والكليات التقنية المنتجة موطنا للبحث العلمي والتكنولوجي المناسب لتطورات العصر، فهي التي تربط العلم بالمجتمع وتنسق الجهود العلمية بهدف تقدم المعرفة الإنسانية، فتقوم بدور هام في تنمية العلوم والتكنولوجيا وتطويرها من خلال البحوث التي تتناول حاجات المجتمع المختلفة، وما تصل إليه هذه البحوث من حلول علمية في مختلف التخصصات، خصوصا إذا استخدمت البحوث العلمية بشكل مجدٍ، وتمت الإفادة من نتائج هذه البحوث في تحقيق أهداف التنمية الشاملة والمستدامة للمجتمع (العريمي، 2016).
3. **المسؤولية المجتمعية**: ويقصد بها كل ما تقوم به الجامعة المنتجة من نشاطات وخدمات موجهة أفراد ومؤسسات المجتمع على اختلاف أنواعها، وتأتي أهمية هذه الوظيفة من خلال كونها أداة لتطبيق المعرفة النظرية وتحويلها إلى واقع ملموس في شتى ميادين المجتمع مما يسهم في تقدمه ونموه العريمي.

وقد قدمت دراسة لوثانجو(Luthango, 2013) بعنوان "اندماج الجامعة والمجتمع: مختبر مدينة فيليبي في كيب تاون والتحدي المتمثل في التعاون عبر الحدود" نموذجًا عن دور الجامعة في المجتمع وعلى وجه الخصوص الشراكة بين الجامعة والمجتمع، وناقشت تجربة مختبر فيليبي في مدينه كيب تاون في جنوب أفريقيا لتسليط الضوء على الصعوبات والتحديات والعائدات من الشراكة بين الجامعة والمجتمع، وبينت الدراسة أن مختبر فيليبي يحقق الشروط للتعاون الناجح بين الجامعة والمجتمع المحلي وأن للجامعة دورا في مجال التعاون مع المجتمع المحلي لإيجاد حلول لعدد لا يحصى من التحديات الإنمائية التي يواجهها المجتمع، أكدت الدراسة أنه لا بد أن يتم إطلاع أصحاب المصلحة على الوقت والجهد والاستثمار الذي يتطلبه هذا النوع من التعاون، وصعوبة تأسيسه وإدامته بين الجامعة والمجتمع، وبينت أن التعاون الحقيقي بين الجامعة والمجتمع يتطلب عملية تحول كبيرة من السياق المؤسسي داخل الجامعات ليس فقط للتسهيل والدعم وإنما أيضا من أجل مكافأة الأبحاث التي تسعى إلى توفيق التعاون بين الجامعات والمجتمعات المحلية.

- **نتائج السؤال الرابع: السؤال الرابع: ما مصادر تمويل الجامعات العامة في بعض الدول المتقدمة؟**

هناك مجموعة من الأنماط العالمية والعربية توضح عملية التمويل الجامعي وبذلك يشكل نمط التمويل الذي تلجأ إليه أي دولة في خطتها التربوية فهو يعكس من جهة نظام التعليم الجامعي القائم في الدولة كما إنه ينعكس من جهة ثانية على بنية الجامعات ويؤثر فيها ويهب لها طابعًا معينًا ولذلك بات على الدول أن تعمل

جاهدة على توفير الأموال اللازمة لخططها لتحقيق أهداف التعليم العالي عن طريق الموارد الممكنة جميعها وميزانية الدولة المركزية، ومصادر من السلطات المحلية، والضرائب الخاصة التي يمكن أن تفرض من أجل الجامعات، ومن هذه النماذج ما يأتي:

تمويل التعليم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية

في أمريكا يرتكز تمويل التعليم العالي والجامعي على ثلاثة مصادر تتمثل في الحكومة الفيدرالية، وتصل حصتها حوالي 12% وتكون على شكل منح أو عقود منافسة، وتساهم حكومات الولايات بحوالي 27 % من تكلفة التعليم العالي، بالإضافة إلى المصادر الأخرى مثل الرسوم التعليمية وغيرها من مصادر التمويل. كما تقوم حكومة الولاية بفرض ضرائب داخلية لصالح التعليم العالي والجامعي بها، كما تقوم بفرض نسبة من ميزانية الأبحاث التي تقوم بها الجامعة لبعض الهيئات العامة كرسوم قومية لتمويل التعليم الجامعي، على أن تستخدم هذه الرسوم في تطوير المكتبات وإثرائها بالكتب والمراجع والدوريات، وتحسين الخدمات والأبحاث العلمية التي تقدمها الجامعات الأمريكية.

كما يدفع الطلاب رسومًا دراسية مقابل حصولهم على درجة جامعية، وتختلف قيمتها من ولاية إلى أخرى، حيث تقوم كل ولاية بتحديد قيمة الرسوم الطلابية بالتعليم الجامعي حسب ظروفها الاقتصادية وسياستها التعليمية والتكلفة الفعلية لكل تخصص ويختلف متوسط نصيب ما يدفعه الطالب وأسرته حسب دخلهم السنوي في التعليم الجامعي من ولاية لأخرى.

وبالإضافة إلى ذلك تقدم الحكومة الفيدرالية برنامجًا للقروض الطلابية يهدف إلى مساعدة الطبقة الوسطى في المجتمع لتوفير مصاريف تعليم الطلاب في مؤسسات التعليم العالي والجامعة، مع إعطاء الطالب فترة سماح تصل مدتها إلى حوالي عشر سنوات لسداد هذه القروض، وبفائدة تصل إلى 5% في العام الواحد مع قيام الحكومة الفيدرالية بدعم برنامج القروض الطلابية وتتمثل على النحو الآتي:

1. القروض التجارية.
2. القروض المرتبطة بمستوى الدخل.
3. البرامج الحكومية للقروض الطلابية والتي تتمثل في الآتي- :

أ) برنامج القروض على المستوى الفيدرالي.

ب) قروض آباء طلاب المرحلة الجامعية الأولى.

ج) القروض القومية المباشرة للطلاب.

د) برامج الولايات للقروض.

وبالإضافة إلى ذلك يوجد قانون المنح مصدرًا من المصادر الهامة في برامج المساعدات الطلابية حيث يوفر للطالب حوالي 200 دولار في العام الدراسي الواحد ولمدة خمس سنوات، يمكن أن تزداد إلى عام سادس إذا تم تقديم المبررات الكافية لذلك. كما تساهم أيضًا المصادر الخاصة بنسبة كبيرة من دخل مؤسسات التعليم العالي، وتتمثل هذه الإسهامات في تبرعات رجال الأعمال، والمؤسسات الخيرية وخريجي الجامعات، وتختلف هذه الإسهامات من ولاية لأخرى، حيث يرتبط الدعم المالي المقدم من الأفراد والهيئات

بالولاية على الحالة الاقتصادية بها، ومدى قدرة حكومة الولاية على فرض ضرائب لصالح التعليم الجامعي، وقدرة وكفاءة الجامعات من جذب الأفراد للتبرع (الشنيفي، 2018).

تمويل التعليم الجامعي في اليابان

وفي اليابان تشارك السلطات المحلية (البلدية) الحكومة المركزية في تمويل التعليم العالي والجامعي، وتقدم كل سلطة محلية الدعم المادي اللازم للمؤسسات التعليمية الجامعية، وذلك من خلال الضرائب ومصادر الدخل الأخرى.

كما تلعب أيضًا تبرعات الأفراد والهيئات دورًا أكبر في تمويل التعليم العالي والجامعي، كما تفرض في اليابان رسوم دراسية كمصدر من مصادر تمويل التعليم الجامعي ما بين 10% -30% من نسبة الإنفاق على التعليم الجامعي.

كما تقدم أيضاً قروض طلابية بعد أن واجهت فرض رسوم دراسية على الطلاب أو زيادتها معرضة شديدة، كنظام دعم لتمويل التعليم الجامعي وتعتمد القروض الطلابية على منح الطلبة قروضًا ويتم استردادها منهم بعد تخرجهم، وبعد حصولهم على دخل واستخدام طرق متنوعة في عملية السداد والهدف الرئيس من هذه القروض هو مساعدة الطلاب وأولياء الأمور على تعليم أبنائهم بالتعليم العالي والجامعي (الطراونة، 2015).

- **نتائج السؤال الخامس: ما المصادر الإبداعية المناسبة لتمويل الجامعات الاردنية العامة في ضوء مفهوم الجامعة المنتجة، واستناداً الى تجارب بعض الدول المتقدمة؟**

إن التعليم العالي في العالم العربي عامة و الأردن خاصة يحتاج إلى وقفة وطنية شاملة، تتناول نواحيه وجوانبه جميعها، لتحديد أطره، وتشخيص مكوناته، ليستطيع أن يلبي طموحات المجتمع، فالتعليم العالي يعاني من تدن في مستوى كفايته الداخلية والخارجية، وتتبدد الكثير من الأموال والجهد والأعمار، جعلت الكثير يتساءلون، ما جدوى الشهادة الجامعية؟، ولهذا فنحن بحاجة ماسة إلى وضع استراتيجية بتطوير حلقات التعليم العالي الثلاث: المعاهد الفنية، والجامعات، وبرامج الدراسات العليا، ووضع خطط متوسطة وطويلة المدى للبحث العلمي، ونقل التكنولوجيا وتطويرها، وضمان مشاركة المؤسسات العلمية والجامعات ومراكز البحث فيها، وتعزيز دور التعليم العالي في تحقيق التنمية، والتقدم العلمي والتكنولوجي، وخاصة عند بحث خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والتنسيق بين أجهزة البحث العلمي ورفدها بالكفاءات العلمية وتنظيمها، بحيث تخرج من شرنقة مؤسسة الفرد الواحد، وتدريب العاملي في مراكز البحث العلمي والباحثين، والتقنيين(الفريجات، 2010).

قام الشنيفي (2018) بوضع بدائل غير تقليدية لتنويع تمويل التعليم العالي:

1. تغيير النظرة لمؤسسات التعليم العالي والنظر إليها كوحدة إنتاجية؛ بحيث يقوم هذا التوجيه على أساس أن توفر الجامعة كفاياتها المالية لسد بعض نفقاتها.
2. التوجه لنظام التعليم المفتوح في الجامعات لتلبية الحاجات الاجتماعية للتعليم، ويؤدي استخدام هذا النوع من التعليم إلى خفض كلفة الوحدة التعليمية، وتخفيف العبء الملقى على كاهل الحكومات.

3. ترسيخ مبادئ الرقابة والمحاسبة وثقافتها بما يسهم في حسن استثمار موارد الجامعة، وتنميتها والمحافظة عليها، وتقليل معدلات الهدر التربوي.
4. إدارة موارد الجامعات بشكل مناسب، والعمل على تطويرها الدائم، وتنويع مصادرها بما يسهم في تحقيق الاكتفاء الذاتي للجامعات.
5. ضمان تسجيل براءات الاختراع للطلاب لإنجازاتهم في الجامعة ولمشاريع تخرجهم، مما يساعد على توفير رعاية لهم من قبل مؤسسات صناعية وتجارية وتعليمية سواء أكانت برعاية من داخل البلد أم من خارجها.
6. الإكثار من الكراسي البحثية في الجامعات، وعمل الدعاية اللازمة لها، والإعلان عنها حيث تعتبر نظامًا حديثًا في تمويل التعليم العالي، وتتلخص فكرته في تخصيص كرسي لدعم الأبحاث العلمية في مجال محدد من التخصصات الجامعة، ويكون التمويل من أفراد ومؤسسات خاصة مقابل كتابة الاسم في مكان بارز في الجامعة، وذلك بما يناسب مؤسسات التعليم العالي ولا يتنافى معها.
7. الاستفادة من تجارب بعض الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة، ألمانيا، اليابان في الاعتماد على التمويل الذاتي، واستثمار كافة الموارد الطبيعية والبشرية المتاحة لمؤسسات التعليمية للاستثمار الأمثل مع مراعاة العوامل الاجتماعية والتربوية والدينية.
8. دراسة حاجات السوق للتخصصات النادرة من خلال أبحاث ودراسات شاملة لحاجات سوق العمل ونوعية القوى البشرية، والطاقات التي نحن بحاجة إليها في المملكة العربية السعودية للبعد عن إهدار الطاقات البشرية.
9. ضرورة إنشاء اقامة مجلات علمية عالمية ومحلية للنشر والتحكيم مقابل رسوم معينة.
10. إقامة المزيد من المراكز البحثية المتطورة والمتخصصة والاستفادة من خبرات أعضاء هيئة التدريس وتجاربهم في تقديم البحوث والابتكارات، والاستشارات للجهات المختلفة.
11. تطبيق المعايير الاقتصادية على الأنظمة التعليمية؛ حيث يعد التعليم استثمارا بشريا يفوق في عائده الاستثمار في كل المجالات، ويتحقق هذا العائد عندما يتمكن النظام التعليمي من الوصول بكفاءة إلى أعلى جودة ممكنة في تحقيق الأهداف الموضوعة وبأقل هدر.

أما ابتسام الماجد (2018) فقد قدمت تصورًا مقترحًا لتمويل الجامعات في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، يرتكز على الاسس الآتية:

1. تطوير التمويل في الجامعات عن طريق البحوث والاستشارات.
2. تطوير التمويل عن طريق المشاريع الاستثمارية والتبرعات.
3. تطوير مراكز الدراسات والبحوث في الجامعات لخدمة المجتمع وقضاياه.
4. يشترك ممثلون من القطاعات الاقتصادية في مجالس مراكز البحوث بالجامعات.
5. نشر ثقافة مفهوم الوقف الجامعي ليشتمل العقار والمشاريع الزراعية.

وبناء على ما سبق تقدم الدراسة عددا من البدائل غير التقليدية المقترحة لتنويع تمويل التعليم العالي في ضوء الجامعات المنتجة، منها:

1. نشر ثقافة مفهوم الجامعة المنتجة وذلك عن طريق عمل دورات وورش عمل للقيادات الجامعية في الجامعات الحكومية الأردنية.
2. التركيز على تغيير النظرة التقليدية لوظائف الجامعات (التدريس، البحث العلمي، المسؤولية المجتمعية) وذلك عن بتحسين أساليب التدريس، وتطوير الخطط الدراسية، واستحداث تخصصات جديدة تواكب التطورات التكنولوجية، والعمل على متابعة الخريجين في أماكن عملهم.
3. العمل على توسيع البحوث العلمية وإقامة المراكز البحثية المتطورة بحسب المشاكل التي يعاني منها المجتمع المحلي والاستفادة من خبرات وتجارب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.
4. الاعتماد بالتمويل على إقامة المشاريع الاستثمارية والاستفادة من عائداتها.
5. الاستفادة من تجارب التمويل في الدول المتقدمة والاعتماد على التمويل الذاتي والاستفادة من الموارد البشرية والطبيعة المتاحة للاستثمار الأمثل لهذه الموارد.
6. إقامة حاضنات للابتكار للطلبة وتسجيل براءات اختراع للطلبة لإنجازاتهم ومشاريعهم المقمة في الجامعة وتوفير الرعاية لهم لتطوير مهاراتهم وابداعاتهم.
7. التنسيق بين الجامعة والسوق المحلي في طرح التخصصات الجديدة التي تحتاج لها والتخفيف من التخصصات الراكدة والزائدة عن الحاجة.
8. العمل على إدارة الموارد الجامعية بشكل فعال والتقليل من هدر الموارد الطبيعية والبشرية ومما يسهم بالاكتفاء الذاتي لمصادر الجامعة.
9. ترسيخ مبادئ الرقابة والمحاسبة وثقافتها بما يسهم في حسن استثمار موارد الجامعة، وتنميتها والمحافظة عليها، وتقليل معدلات الهدر.
10. تفعيل الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المختلفة، وتسويق الجامعة أبحاثها العلمية ليستفيد منها مؤسسات المجتمع، والعمل على تأسيس مجلس استشاري لتقديم الاستشارات ارت التطويرية لمؤسسات المجتمع.
11. استخدام بدائل مالية غير نمطيّة مثل الصناديق التنافسية والوقف الجامعي والكراسيّ البحثيّة.
12. العمل على تنمية الموارد البشرية، والموارد المالية والموارد التعليمية،
13. تبني الجامعة لبراءات الاختراع تقدمة في مجالات البحث العلمي وأن تستفيد من تجارب الدول المتقدمة ، وتعمل على تفعيل مشاريع التخرج بشكلٍ واقعي .
14. بتأسيس مشاريع وقفية للجامعة، واستثمار مرافق الجامعة المتنوعة، والعمل على استحداث قاعدة بيانات بالمشكلات التي تواجه مؤسسات المجتمع وتو جية البحوث لحلها.
15. زيادة الكراسي البحثية والتي تعني بدعم البحث العلمي حيث يكون التمويل من مؤسسات صناعية أو تجارية.
16. الاتجاه نحو مفهوم خصخصة بعض الخدمات الجامعية.

- **نتائج السؤال السادس: ما مدى ملائمة المصادر الإبداعية المقترحة لتمويل الجامعات الأردنية العامة في ضوء مفهوم الجامعة المنتجة واستناداً الى تجارب بعض الدول المتقدمة وبما ينسجم مع العوامل الاجتماعية والتربوية، والثقافية في الأردن؟**

بناء على النتائج التي توصل اليها الباحثان، وبعد اطلاعهما على الأدب النظري والدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة، وإدراك الواقع الفعلي لمصادر التمويل في الجامعات الحكومية الاردنية، والتعرف على مفهوم الجامعة المنتجة والتبحر في معرفة تجارب الدول المتقدمة في التمويل الجامعي وعليه فإن البدائل والمصادر المقترحة تتمتع بقدر كاف من الملائمة لتطبيقها في الميدان التربوي وفي مؤسسات التعليم العالي الحكومية الأردنية.

كما يرى بوفالطة (2015) أن من أهم أسباب نجاح الجامعات في معظم الدول المتقدمة هو انتهاجها لهذا الاتجاه نحو تطبيق الجامعة المنتجة والتي من أهم متطلباتها ما يلي:

1. اقتصار نشاط الجامعة على الجانب التعليمي والبحث الأكاديمي. مما يؤدي لخلق فجوة بين رسالتها في خدمة المجتمع وطاقتها المعرفية غير المستثمرة، وتعطيل جانب أساسي من مواردها الاقتصادية.
2. تعاظم أهمية معرفة الاقتصاد. حتى عرف اقتصاد القرن الحادي والعشرين بعصر الاقتصاد المبني على المعرفة.(Knowledge Based Economy)
3. الاتجاه المتنامي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، فلم يعد التعليم لمجرد التعليم فقط وإنما للتنمية، فبوادر المستقبل تفرض على خريجي المؤسسات التعليمية التنافس مع أشخاص من بلدان مختلفة، وهذا ما يجعل الحاجة ماسة للتطوير النوعي للتعليم العالي ومخرجاته بما يحقق المواءمة بين مخرجات العملية التعليمية ومتطلبات التنمية.
4. تشكل التنافسية تحديا أمام الدول المتقدمة والنامية، جميعها وشرعت من أجل هذا العامل العديد من التشريعات الدولية لعل أشهرها اتفاقية "الجات".

التوصيات:

وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصى الباحثان ما يلي:

1. أهمية التخطيط السليم والشامل لاحتياجات التنمية من القوى العاملة من خريجين، وربطهم بسوق العمل، وليس الإنتاج العشوائي للخريجين.
2. تطبيق مفهوم الجامعة المنتجة في الجامعات كونه مصدر ابداعي وفعال في التمويل والجامعي ورفع كفاءة الجامعات في وظائفها الثلاث (التدريس، البحث العلمي، المسؤولية المجتمعية)
3. تخفيف العبء المالي عن ميزانية الدولة من دعم التعليم العالي.
4. الاستفادة من التجارب العالمية في إيجاد مصادر تمويل للتعليم العالي.
5. تطوير أنظمة الجامعات؛ لتستوعب مستجدات مصادر التمويل.
6. ترشيد الإنفاق على مؤسسات التعليم العالي، وخفض الكلفة.

7. جعل الجامعة بمثابة بيت الخبرة للمجتمع من خلال ما تقوم به الجامعة من أدوار متعددة، وما تؤديه من أنشطة مختلفة لأفراد المجتمع ومؤسساته، مقابل موارد إضافية تستخدم لتحسين العملية التعليمية.
8. القيام بمختلف أنواع البحوث في شتى القطاعات؛ بهدف الوفاء باحتياجات المجتمع ومتطلباته، وتهيئة المناخ الملائم للبحث العلمي التطبيقي الذي يسهم في زيادة العمليات الإنتاجية داخل كل من الجامعة والمؤسسات المجتمعية.
9. القيام بتسويق الأنشطة الإنتاجية والبحوث التطبيقية والابتكارات التي تتم في الجامعة؛ لتطبيقها في الواقع العملي، وإيجاد البديل المحلي بدلًا من الاعتماد على الخبرة الخارجية والمنتج الأجنبي.
10. إتاحة طاقات وكفاءات الجامعة البشرية ومرافقها وإمكاناتها المادية؛ ليستفيد منها أفراد المجتمع ومؤسساته مقابل عوائد مادية مناسبة.

المصادر والمراجع:

أ. المراجع العربية:

- بوفالطة، محمد سيف الدين وموساوي، عبد النور(2015)، (اتجاهات التحول إلى الجامعة المنتجة الاستثمارية (كمصدر للتمويل الذاتي – دراسة حالة جامعة منتوري قسنطية، **مجلة العلوم الإنسانية**، المجلد ب (43) 377- 392
- حكيم، شيرين (2011). مستقبل تمويل التعليم الجامعي في ضوء زيادة الطلب عليه، **المؤتمر العلمي الثاني لطلاب وطالبات التعليم العالي**، جامعة أم القرى – مكة المكرمة (1-86)132 هـ.
- الدقي. نورالدين (2015). تمويل التعليم العالي في الوطن العربي، **المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي** والبحث العلمي في الوطن العربي الأكاديميّة العربيّة للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري الإسكندريّة، مصر(1-86)
- الشنيفي، على عبدالله (2018). البدائل المقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**.. 2(10) (70-90)
- الطراونة، علي (2019). **تصور مقترح لبناء الاتجاهات التنظيمية الاستثمارية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء مبادئ الجامعة المنتجة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الطروانة، علي (2015). **نماذج عالمية وعربية في تمويل التعليم العالي، الجامعة الأردنية**.https://www.makalcloud.com/post/5fbmopjz9.(1-12)
- عبد الغفور، همام والعزاوي، محمد (2018). **الجامعة المنتجة الرؤية الاستراتيجية ووسائل التنفيذ**: عمان، دار الأيام للنشر والتوزيع.
- العبيدي، نبيه (2010) استراتيجية التمويل للجامعات المنتجة (جامعات المملكة العربية السعودية ومملكة البحرين– أنموذجًا)، **مجلة الأكاديمية العربية في الدنمارك**. 1(10)،224-265
- العريمي، جمال (2019). **دور القيادات الاكاديمية في تحويل الجامعات الأردنية العامة إلى جامعات منتجة**، أطروحة دكتوراه منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الفريجات، غالب (2010). **التعليم العالي: واقع وطموح**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الماجد، ابتسام (2018). تصور مقترح لبدائل تمويلية في الجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. 6(26)، (30-52)
- مجلس النواب، اللجنة المالية (2014). توصيات اللجنة المالية في مجلس النواب لعام 2014، ت 2014/8/1، موقع الحياة الالكتروني تاريخ اطلاع الباحث على الموقع 2022/12/1، http://www.alhayatnews.com/jonews/local-news/40579.html.
- هيكل، هناء (2014). **تطوير مراكز البحث العلمي في الجامعات المصرية في ضوء متطلبات الجامعة المنتجة: رؤية استراتيجية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بنها، القليوبية، مصر.

- **وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، احصائيات عام 2019-2020.** تم الاسترجاع بتاريخ 2022/12/20 http://www.mohe.gov.jo/ar/Statistics/Statistics 2019-2020

ب. المراجع الأجنبية

- Lawal, bagiwa (2013).**Exploration of pragmatic funding sources in Funding higher education in Nigeria**, Journal of Education and practice, Vol.1 (14).
- Li, Jin (2011**). An Introduction of a Financial Model for the Australian Higher Education College of Education Southwest University**. Chongqing China Creative Education 2011. Vol.2 No.5. 466-469
- The European University Association (EUA).(13-14. SPT.2010). **Towards Financially Sustainable Universities** II: Diversifying Income Streams. University of Bologna, Italy. Conference report, pp. (1-7)

دور المسؤولية التربوية للإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن

إعداد

رائد موسى عبدالله القطيفان

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن، وفيما إذا اختلفت الآراء تبعًا للجنس والمرحلة الدراسية والعمر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعات (الأردنية واليرموك)، في الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2022، وتم اختيار عينة ممثلة بطريقة العينة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة بلغت (177) طالبًا وطالبةً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة لمعرفة دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن، توزعت فقراتها على ثلاثة مجالات فرعية، وهي: المجال الأول: الإنتماء الوطني، والمجال الثاني: الإنتماء السياسي، والمجال الثالث: الإنتماء الفكري، بعد التحقق من صدقها وثباتها، وأشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية لدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن جاءت بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والمرحلة الدراسية والعمر، وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات من أبرزها أن تهتم الجامعات الأردنية بدمج الطلبة في النشاطات المجتمعية، وإجراء دراسات مستقبلية لقياس إهمية تدريس التربية الوطنية في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة لدى طلبة الجامعات الأردنية.

الكلمات المفتاحية: الإعلام الأردني، تعزيز الإنتماء، عصر العولمة.

The role of Jordanian media in promoting belonging in the era of globalization from the point of view of postgraduate students in Jordan

Prepared by

Raed Mousa Abdullah Al-qtefan

Abstract

The study aimed to know the role of the Jordanian media in promoting belonging in the era of globalization from the point of view of postgraduate students in Jordan, and whether opinions differed according to gender, stage of study, and age. The study used the descriptive survey method, the study population consisted of all graduate students in the Faculty of Educational Sciences in the universities (Jordanian and Yarmouk), In the first semester of the academic year 2022/2023, a representative sample was selected using the simple random sample method from the study population, which amounted to (177) male and female students. In Jordan, its paragraphs were divided into three sub-domains, namely: the first domain: national affiliation, the second domain: political affiliation, and the third domain: intellectual affiliation, after verifying its validity and consistency. The results indicated that the arithmetic averages for the role of the Jordanian media in promoting belonging in the era of globalization from the point of view of postgraduate students in Jordan came to a medium degree. The results also indicated that there were no statistically significant differences due to the effect of gender, stage of study, and age. In light of these results, the researcher recommended a set of recommendations, the most important of which is that Jordanian universities pay attention to integrating students into community activities, and conduct future studies to measure the importance of teaching national education in promoting belonging. In the era of globalization among Jordanian university students.

Keywords: Jordanian media, promoting belonging, the era of globalization.

مقدمة

يوصف العصر والمجتمع الذي ننتمي إليه أنه عصر ومجتمع انتشارِ المعرفة والثورةِ العلمية وقد واكب هذه المعرفة كثير من التطبيقات الثقافية والتقنية المختلفة، لذلك فعلى الإنسان الذي يعيش في هذا العصر أن يفكر ويخطط لما سوف يقول حتى يستطيع الاتصال والتواصل مع الآخرين، ومنذ أن خلق الله تبارك وتعالى الإنسان على وجه البسيطة وهو لا يستطيع العيش وحده فالإنسان خلق ليعيش ضمن مجتمع متصل ويتواصل مع الأفراد في داخله وذلك من خلال عمليات الحوار والتعايش بين أفراد المجتمع الواحد وأفراد المجتمعات الأخرى.

وكان للتطورات المتسارعة التي شهدها العالم العربي، وما شهده من تغيرات جراء ثورات الربيع العربي عام 2011، بالإضافة الى انتشار ظاهرة العولمة وما حملته من تغيرات؛ أذ ظهرت تحديات وأزمات فرضت نفسها على منظومة القيم، وبخاصة قيم الانتماء، وأدت الى تنائية الهوية الثقافية في ظل إخفاقات في مؤسسات المجتمعات العربية، وظهرت ممارسات وسلوكات وصراعات لا تتناسب والمبادئ الدينية والوطنية؛ كإنتشار العنف والتطرف، وغياب لغة الحوار، وتغليب المصلحة الشخصية على المصلحة العامة، والتقليد الاعمى للمظاهر الثقافية، وزيادة حدة عدم الاستقرار، والتمييز والعنصرية، والفشل في خفض معدلات البطالة، وغيرها (Dahlin, 2010).

والعولمة هي، بكل المقاييس، حالة حضارية جديدة تمثل ما تواضع عليه المفكرون وما يعرف بعالم ما" بعد الحداثة" ، او ما بعد عصر الصناعة انها حضارة " جعل العالم واحدًا، من خلال تهاوي حدود الزمان والمكان، والغاء الحدود والحواجز (حجازي، 2010). وهي من اهم الموضوعات المطروحة حالياً سواء على الساحة الوطنية أو العالمية (العنزي، 2005). كما وترتد اهمية ظاهرة العولمة الى تباين ابعادها وتشعب اثارها، اذ لم تقتصر انعكاسات هذه الظاهرة على مجرد التأثير على واقع العلاقات السياسية والاقتصادية الدولية فحسب ، وانما تجاوزت ذلك لتشمل التأثير على الاوضاع الداخلية في معظم دول العالم مخلفة وراءها اثارًا ملموسة على مختلف جوانب الحياة الانسانية، وقد كان من شان تلك الاهمية البالغة التي اتسمت بها هذه الظاهرة، وذلك الاهتمام الكبير الذي حضيت به، ان تعددت الدراسات التي عنيت بتحليلها وتبيان اثارها، كما تباينت الاتجاهات والآراء والمواقف بصددها ما بين مؤيد ومعارض، او ما بين مرحب ومندد (منصور، 2007).

وانقسمت الدراسات العربية والاجنبية عن العولمة بين مؤيدة، لها تدعو الى التماشي معها بإيجابياتها وسلبياتها، وأخرى مناهضة لها تدعو الى رفضها بتمامها، متعمدة تجاهلها بدعوى الخطر الذي يمكن ان يحل بالهوية الثقافية والدينية والخصوصية المجتمعية بسببها (الصالحي، 2007). كما انها تعد ظاهرة سريعة التطور أخذت تزحف بقوة الى كل المجتمعات وتتجه نحو كل الثقافات، لذا فإن بعد الانتماء حاجة إنسانية ضرورية

لتحقيق تماسك المجتمع عن طريق تبني أفراد المجتمع المعايير والقيم بما يسمح بنمو الذات فلا تضيع ذات الفرد (Bondy, 2014). ويعني الانتماء أيضاً تجسيد لمعنى المواطنة بكل ما تحمله من حقوق وواجبات سياسية واجتماعية وغيرها، ويتعمق الانتماء حينما يسود لدى الفرد الإحساس بأنه له دور يمكن أن يلعبه، وأن المجتمع في حاجة إليه، وإحساسه باله لا بد أن يشارك في تفاعلات الواقع الاجتماعي المحيط به، أو صنع هذا الواقع (محمد، 2008).

والانتماء يعبر عن مثاليات ومعايير وقيم المجتمع ومقننات السلوك التي تقتضيها عضويته، وليس معنى تبنى مثاليات قيم ومعايير المجتمع أن يصبح الأفراد نسخة واحدة للطاعة العمياء، وإنما تكون هذه المعايير والقيم بما يسمح بنمو الذات فلا تضيع ذات الفرد (النجار، 2013).

والانتماء الوطني يعد مفهومًا نفسيًا، اجتماعيًا، فلسفيًا، وهو ينتج عن طريق العملية الجدلية بين الفرد والمجتمع أو الجماعة التي ينتمي إليها الفرد في الوطن، كما ويعد الانتماء ذا طبيعة نفسية اجتماعية، فوجود المجتمع أو الجماعة هام جدًا كعالم ينتمي إليه الفرد، والحاجة إلى الانتماء حاجة عامة بين أفراد البشر، والانتماء هو كيان الفرد وهو مصدر فخر واعتزاز للفرد، والانتماء للوطن هو معيار يتشكل معه الفرد ويقوم باستخدامه ليكون معيارًا لتقدير الذات، ومصدرًا مهمًا لتقويم أهدافه الشخصية، وعلى المنتمي الوثوق واعتناق معايير ومبادئ وقيم الجماعة التي ينتمي إليها ثم يحترمها ويلتزم بها (Al-Sabeelah1, Alraggad & Abou-Ameerh, 2015).

كما وتوجد العديد من الأشكال للانتماء للوطن، منها: المحافظة على نظافة الطرقات والأماكن والمرافق العامة، والتشارك والتطوع في الأعمال التطوعيّة والخيريّة التي تقوم على خدمة المجتمع، والالتزام بالقوانين الموجودة داخل الوطن والضوابط السلوكية، والانضباط والالتزام وعدم الاستهتار في العمل، والالتزام بأسلوب الحوار والتفاهم الواعي المفيد في حلّ المشكلات والخلافات التي تقع بين أفراد الوطن وجماعاته (Hafidz, Hoesni & Fatimah, 2012)، واحترام العادات والتقاليد والأعراف الموجودة داخل الوطن، والالتزام بالإشارات الوطنية والدلائل الوطنية، كالنشيد الوطني، والعلم، وكل ما يدرج تحت هذه الرموز، والاعتزاز والفخر بالوطن، واسمه، ورموزه، داخل الوطن وخارجه، ومشاركة أفراد الوطن بأفراحهم، وأحزانهم (أبو المعاطي وأحمد، 2018).

ونظرًا لحضور الإعلام في حياة الأفراد والمجتمعات، وله وظائف متنوعة وشاملة؛ أشار إليها علماء الاتصال ومنظروه من أمثال هارولد لازويل، لازرسفيلد، شرام، وماكويل وغيرهم، ومن أبرز هذه الوظائف: تحقيق التواصل بين الأجيال ونقل التراث والخبرات من جيل إلى آخر، ووظيفة المراقبة وتقديم النقد للبيئة الداخلية أو الخارجية، والوظيفة الإخبارية وتزويد الشعوب بالأخبار، والوظيفة الترفيهية من خلال تقديم مادة إعلامية مسلية تروّح النفوس وتُذهب التوتر، ووظيفة التعبئة وتشكيل الرأي العام وتوجيهه وفق ما يراه أصحاب الرسالة الإعلامية، ووظيفة التنشئة الاجتماعية وتدعيم المعايير الاجتماعية وبناء القيم وتعزيزها لدى الأفراد والمجتمعات (المشاقبة، 2011).

وعلى الصعيد الداخلي فيضطلع الإعلام بدور مهم وحيويّ في تعزيز قيم الانتماء وترسيخها وتوجيه سلوكات الأفراد وبناء المفاهيم والاتجاهات ونشر الوعي المجتمعي تجاه القضايا السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية وغيرها مما له صلة بحياة الأفراد والأمم. إذ إن لوسائل الإعلام بأنواعها المختلفة؛ المرئية والمسموعة والمقروءة والإلكترونية دورًا أساسيًا ومهمًا وحيويًا في التأثير والتوجيه (الشاري، 2010)، وقد ازداد تأثيرها وتعاظم دورها في ظل التقدم المتسارع والطفرة التي تشهدها وسائل الإعلام اليوم بفضل ما وصلت إليه تقنيات الإعلام من تطور في صناعة التقنيات الرقمية وبرمجيات النشر الإلكتروني والإنتاج الرقمي، فضلا عن تعدد قنوات الاتصال عبر الأقمار الاصطناعية وشبكة الانترنت العالمية مما ساهم في انتشار الرسائل الإعلامية بمختلف مواضيعها وأشكالها (العكيلي، 2020).

وتتنوع الأدوار التي ينبغي أن يؤديها الإعلام، وتتعدد المهام المطلوبة منه تجاه المتلقي، لتشكل في مجملها، ما يطلق عليه رسالة الإعلام، وتختلف هذه الرسالة وفقًا لاختلاف وسائل الإعلام ومنطلقاتها، وتوجهاتها، وملكيتها والهدف من إنشائها (بلمقدم، 2018). لكن الأمر الذي لا تختلف فيه هذه الوسائل أو بالأحرى الذي يجب ألا تختلف حوله وسائل الإعلام الخاصة منها أو الرسمية على وجه الخصوص هو الدور الوطني المتمثل في خدمة الوطن وايلاء هذه القيمة الكبرى جل العناية والتركيز، وذلك من خلال السعي إلى تنمية الحس الوطني وتقوية مفهوم الولاء والانتماء وخدمة الجوانب الوطنية المختلفة؛ الأمنية، والاقتصادية والتنموية، والحضارية، وغيرها، وتعميق قيمة الوحدة الوطنية وترسيخها في النشء، والتأصيل له بين فئات المجتمع، وغدت المضامين الإعلامية في متناول الجميع (الجاسر، 2020).

ونظرًا لأن الإعلام عامل مهم في التأثير على المستمع حيث تصل إلى أكبر قدر من الجمهور وبذلك فأنها ذات أثر واسع الانتشار، فعندما تقدم برامجها السياسية والحوارية تكون ذات صلة مباشرة مع جمهورها الذي يصبح لديه الوعي السياسي الكافي لفهم ما يدور حوله، وخاصة الشباب الجامعي لأنه يمثل شريحة كبيرة من المجتمع ولأنه أكثر وعيا من أفراد المجتمع الأخرين، لذلك اتجهت الدراسة الحالية للبحث في دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن.

وتم استعراض العديد من الدراسات السابقة باللغتين العربية والإنجليزية، وذلك كما يلي:

لقد قام الفرنغ وهيل جورج وهوبرز (Effing, Hllegersberg. & Huibers, 2010) بدراسة هدفت تعرف درجة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي كالفيسبوك، تويتر ويوتيوب على المشاركة السياسية (الأنظمة الديمقراطية) وذلك من خلال التحليل العلمي للدراسات السابقة. المتعلقة بوسائل التواصل الاجتماعي والمشاركة السياسية في هولندا، وذلك من خلال عرض النتائج الميدانية من انتخابات (2010) و (2011) في هولندا. أظهرت النتائج أن الجهود السابقة لتشكيل مشاركة الجمهور باستخدام وسائل الإعلام الاجتماعية السابقة

لم تلب التوقعات، فلم تعد تؤثر وسائل التواصل الاجتماعي بشكل كبير على سلوك التصويت خلال الانتخابات المحلية (2010 و2011).

بينت دراسة الغنيمين والزبون والعقيلي والزبون وفلاح (2017) دور إذاعة الجامعة الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبة الجامعة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (515) طالبًا وطالبة، وتم تطوير أداة للدراسة. وأظهرت النتائج أن استجابة الطلبة الكلية في تقدير دور إذاعة الجامعة الأردنية في تنمية الوعي السياسيي لدى الطلبة، جاء بمتوسط حسابي بدرجة متوسطة، وكذلك أظهرت الدراسة أن الفترة المسائية هي أفضل الأوقات التي يتابع فيها الطلبة إذاعة الجامعة الأردنية.

كما أجرى جرار وأبو حمود (Jarrar & Abu Hammud, 2018) دراسة هدفت إلى استكشاف دور الإعلام الاجتماعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية والوعي السياسي للشباب الأردني لدى عينة مكونة من (200) طالب في جميع المستويات الدراسية للسنوات الدراسية (2016-2017) من جامعة فيلادلفيا في المملكة الأردنية الهاشمية. وقد استخدمت الدراسة المنهجية التحليلية الوصفية أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الأهمية (0.05 - a) لدور وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية والوعي السياسي للشباب الأردني تعزى للجنس والمستوى الدراسي والتخصص.

وهدفت دراسة سويدان والقاعود وعبيدات (2018) إلى الكشف عن دور كليات التربية في الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتين هما: مقابلة موجهة لأعضاء هيئة التدريس، واستبانه موجهة للطلبة. وطبقت أداتا الدراسة على عينة مكونة من (146) عضو هيئة تدريس، و(559) طالبًا، وأظهرت النتائج أن دور كليات التربية في الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لأثر التخصص، والرتبة الأكاديمية والخبرة، وأن دور كليات التربية في الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلابها من وجهة نظر الطلاب، جاء بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق تعزى لأثر التخصص في وجهة نظر الطلاب، ووجود فروق تعزى للمستوى الدراسي، لصالح السنة الثالثة والرابعة.

وبينت دراسة الشويحات (2019) دور كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، وقد تكونت عينة الدراسة من (538) طالبًا وطالبة من خمس جامعات، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة قد جاء بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للأداة، ولصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي على الدرجة الكلية للأداة.

وبينت دراسة نباز (2020) التعرف إلى مستوى دور عضو هيئة التدريس في تعزيز قيمة الانتماء الوطني من وجهة نظر الطالبات الجامعيات بكلية التربية بجامعة أم القرى. ولتحقيق هدف الدراسة اعدت استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (417) طالبة من الطالبات الجامعيات بكلية التربية بجامعة أم القرى تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وأظهرت النتائج أن مستوى دور الاستاذ الجامعي في تعزيز قيم الانتماء الوطني كان متوسطا، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات: المستوى الدراسي لصالح المستوى السابع والمستوى الثامن، ولمتغير القسم الأكاديمي لصالح قسم التربية الفنية والتربية الخاصة، ولمتغير المعدل التراكمي لصالح معدل ممتاز.

وأشارت دراسة الوادي (2020) إلى التعرف على دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الانتماء الوطني لدى طلبة جامعة الملك خالد، وقد استخدم الباحث المنهج شبه الوصفي، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (100) عضو هيئة تدريس، كما استخدم الباحث الاستبانة لجمع بيانات الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن إبراز المعلم للقدوة الحسنة أمام طلابه، ومن أبرز ملامح القدوة الوطنية الحسنة القدرة على التسامح والتعايش وتقبل الآخرين وآرائهم. كما أنه يتوجب على المعلم تعزيز ثقة طلابه في ولاة أمورهم، وتحصين طلابه ضد الإشاعات المغرضة والمنتقصة للمملكة العربية السعودية بين الفينة والأخرى عبر وسائل الإعلام التقليدي والحديث والتأكيد على مكانة المملكة العربية السعودية محليا وإقليما ودوليا والمحافظة على سمعتها.

وبينت دراسة القرني (2021) الكشف عن درجة مشاركة طلبة الجامعات السعودية في تنمية الانتماء الوطني، ولبلوغ تلك الغايات أجرى الباحث استبانة تم تطبيقها على عينة بلغت (438) طالبًا وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وتوصلت الدراسة إلى أن: طالب الجامعات السعودية يسهمون في تنمية الانتماء الوطني (داخل الجامعة، وفي المجتمع المحلي، وفي شبكات التواصل الاجتماعي) بدرجة كبيرة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات طلبة الجامعات السعودية داخل الجامعة، وفي المجتمع المحلي، وفي المحاور ككل وهذه الفروق ترجع لمتغير النوع لصالح الطالبات، ووجود فروق دالة إحصائيًا لمشاركة طلبة الجامعات في تنمية الانتماء الوطني في المجتمع المحلي تُعزى لمتغير الجامعة لصالح جامعة تبوك.

التعقيب على الدراسات السابقة، وموقع الدراسة الحالية منها

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أن موضوع تعزيز الإنتماء له أهمية كبيرة مثل دراسة القرني (2021)، ودراسة الوادي (2020) التي أظهرتا أهمية تعزيز الإنتماء لدى طلبة الجامعات، أما دراسة الشويحات (2019) فأظهرت الأهمية حول المواطنة الصالحة لدى طلبة الدراسات في الجامعات، كما ويُلاحَظ بعد استعراض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة أنها أشارت وبالإجماع إلى نتائج إيجابية حول دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن.

تنوعت الدراسات السابقة في نوع المنهج المستخدم، وتشابهت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي مثل: دراسة القرني (2021)، ودراسة الوادي (2020)، ودراسة

الشويحات (2019). وتشابهت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في استخدام الإستبانة أداة لجمع البيانات، وتطبيقها على طلبة الجامعات مثل: دراسة القرني (2021)، ودراسة الوادي (2020)، ودراسة الشويحات (2019).

واستفاد الباحث أيضا من نتائج الدارسات السابقة وتوصياتها من العمليات الإحصائيّة التي استُخدمت في الدارسات، ومعرفة مدى ملاءمة المنهج الوصفي للدارسة الحالية والاطلاع على العديد من المراجع المهمّة والتعرّف عليها، ومن أهم ما يميز هذه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها من الدراسات الأوائل- حسب حدود علم الباحث- التي تبحث في دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن سلوك الانتماء حاجة من الحاجات النفسية الاجتماعية للفرد، وله اساس فطري يدفع الفرد الى اشباعه من خلال التفاعل بإيجابية مع المجتمع الذي يعيش فيه من اجل ان يتحقق لديه النمو السوي السليم ومن اجل تعزيز ثقته بنفسه والشعور بالأمن النفسي، فمن دون الإنتماء، فإن الفرد يشعر بالضياع مما يظهر ذلك في معاداته ونفوره من الواقع الاجتماعي بل واعراضه عن اي قيم وكان سلوك اللامنتمي يتم عن عدم تقبل الحياة الإنسانية التي تعيشها الكائنات في هذا المجتمع الانساني ومن هنا يتضح أهمية الانتماء وتنميته للفرد سواء أكان سياسيًا أم وطنياً أم سياسياً (Oqsei'a, 2000).

ولوحظ بالحس المجتمعي العام، وبالخبرة المباشرة للباحث أن فئة غير قليلة من طلبة الجامعات تردد مفهوم الانتماء، وأن القليل منهم من يلتزم سلوكيا بها، والطالب الجامعي في حالات كثيرة يقف حائرا مشدوها مكتوف الأيدي في مواجهة مشكلات الحياة اليومية فهو لا يعرف حقوقه ولا يدرك واجباته. يعيش حالة هامشية يتمسك بظاهر الأمور، ويسعى إلى التقليد الأعمى، وعلاقته مع المؤسسات والتنظيمات والبنى الاجتماعية مبنية على القيم المادية وتحقيق المصالح الشخصية.

كما ولاحظ الباحث من خلال مراجعة الدراسات السابقة، مثل دراسة جرار وأبو حمود (Jarrar & Abu Hammud, 2018) والتي بحثت في دور الإعلام في تعزيز المشاركة السياسية للطلبة، أن هناك عدم وضوح في خط المسار الإعلامي من خلال عدم توفر رؤية واضحة لتفعيل دور الإعلام في تنمية الوعي بالمشاركة السياسية لدى الشباب الجامعي في المملكة الأردنية الهاشمية، وعلى مستوى الوطن العربي بأكمله. وانطلاقا مما سبق تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤل الآتي: ما دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن؟

ومن هذا السؤال تنبثق الأسئلة الآتيه:

السؤال الأول: ما دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن؟

السؤال الثاني: هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن، تعزى لمتغيرات: (الجنس، والعمر، والمرحلة الدراسية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التعرف على دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن، والتعرف على وجود فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن، تعزى لمتغيرات: (الجنس، والعمر، والمرحلة الدراسية).

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من جانبين، وهما:

الأهمية النظرية:

- إن ما احتوته هذه الدراسة من أدب تربوي وما ورد في فقرات الاستبانة يضيف معرفة نظرية لكل من يعنى بموضوع الانتماء.
- يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تطوير دور كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية في تنمية قيم الانتماء لدى الطلبة.

الاهمية التطبيقية:

- تبدو الأهمية التطبيقية؛ فيما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في سياق الحياة الجامعية.
- وتتمثل الأهمية التطبيقية بتوجيه جهود إدارات الجامعات نحو التخطيط الاستراتيجي لتفعيل دور الإعلام الأردني في تنمية الانتماء لدى الطلبة ضمن خططها المستقبلية.
- وتزويد صانعي القرار في المؤسسات الإعلامية، والمؤسسات التعليمية، ولا سيما الجامعات بخطط ذات رؤية مستقبمية شمولية.

مصطلحات الدراسة

تمثلت مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية، بما يلي:

الإعلام: "هو مصطلح يطلق على أي وسيلة أو تقنية أو منظمة أو مؤسسة تجارية أو أخرى غير ربحية، عامة أو خاصة، رسمية أو غير رسمية، مهمتها نشر الأخبار ونقل المعلومات" (Moyle, Childs, Coomber & Barratt, 2019).

ويعرف إجرائيًا أنه الدور الذي يمكن أن يؤديه الإعلام الأدرني بتنمية الإنتماء لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأدرنية، وقد تم قياسه من خلال إجابة أفراد الدراسة على الأداة التي أعدت لذلك.

الإنتماء: "شحنة عقلية وجدانية كامنة بداخل الفرد تظهر في المواقف ذات العلاقة بالوطن على مستويات مختلفة وفي مجالات مختلفة يمكن الاستدلال عليها من خلال مجموعة من الظواهر السلوكية الصادرة عن الفرد بحيث تكون تلك الظواهر معبرة عن موقف الفرد ورؤيته تجاه ما يتعرض له من مواقف سواء عبّر عنها بشكل إيجابي أم بشكل سلبي" (حجاب، 2003: 42).

أما إجرائيًا فيعرفه الباحث بانه الشعور الداخلي وارتباط وانتساب طلبة الجامعات الأردنية بوطنهم الأردن، وما يعنيه ذلك الشعور من حب الوطن وشعبه والإيمان بالوحدة الوطنية والمحافظة على مكتسبات ومدخرات الوطن والمحافظة على أمنه وتقديم المصلحة الوطنية العليا على ما سواها.

العولمة: "هي تلك العملية التي يتم من خلالها محاولة دمج العالم ليكون وحدة واحدة تذوب فيها الشؤون الثقافية والاقتصادية والسياسية للدول القومية، ويتكون من خلال هذه القوة الجديدة ثقافة عالمية موحدة تتخطى الحدود القومية للدول المختلفة" (فتحي، 2010: 323).

ويعرفها الباحث إجرائي هو العصر الذي يعيش فيه طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية، والذي يتسم بتعميم نمط عالمي يحل محل النمط المحلي ونشر مضمونه وجعله واحدا فيما يتعلق بأنماط السلوك والافكار والعادات والاذواق والقيم والرموز واللغة بوسائل اتصالية جمعية عالمية.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة بما يلي:

- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الحالية في الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2022.
- الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من طلبة الدراسات العليا في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية (الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك).
- الحدود الموضوعية: دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن.
- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الحالية في الجامعات الأردنية الآتيه: (الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك).

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي؛ إذ يعتبر الأكثر ملاءمة لتحقيق الأغراض المرجوة هذه الدراسة، وذلك للتعرف على دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن، وقد تم استخدام أداة الاستبانة في عملية جمع المعلومات، بهدف تحليلها والوصول للنتائج الخاصة بالإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعات (الأردنية واليرموك) في الأردن، وذلك في الفصل الأول للعام الدراسي 2023/2022، وبلغ عددهم (1500) طالبًا وطالبةً، وقد تم توزيع الاستبانات على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بشكل إلكتروني، حيث تم توزيع (177) استبانة باستخدام أسلوب التوزيع العينات العشوائية البسيطة؛ وكانت جميع الإستبانات المسترجعة قابلة للتحليل والترميز. كما هو مُبَيَّن في الجدول الآتي:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	50	28.2%
	أنثى	127	71.8%
	المجموع	177	100.0%
العمر	أقل من 35 سنة	74	41.8%
	(35-40) سنة	46	26.0%
	اكثر من 40 سنة	57	32.2%
	المجموع	177	100.0%
المرحلة الدراسية	ماجستير	123	69.5%
	دكتوراة	54	30.5%
	المجموع	177	100.0%

أداة الدراسة

بعد الرجوع إلى الأدب النظري ذات العلاقة، والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، ولتحقيق الأهداف التي تسعى لها هذه الدراسة، فقد قام الباحث بتطوير أداة الدراسة على شكل استبانة ، حيث تكوّنت الاستبانه من (26) فقرة موزعة على المجالات التالية:

1. مجال الإنتماء الوطني والمكون من (12) فقرة.
2. مجال الإنتماء السياسي والمكون من (8) فقرات.
3. مجال الإنتماء الفكري والمكون من (6) فقرات.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين، وهما:

أ. صدق المحتوى.

وللتحقق من الصدق المحتوى لأداة؛ تم عرضها على مجموعة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ذوي الخبرة في الكليات التربوية، بهدف التعرف على مدى ملاءمة فقرات للمجال المنتمي له، وسلامة اللغوية في صياغتها، ووضوح معانيها، حيث تمّ الأخذ بملاحظات المحكمين؛ وتعديل على الصياغة

اللغوية للفقرات التي أجمع عليها ما نسبة (80%) تقريبا كحد أدنى كمعيار للحكم على صلاحيتها.

ب. صدق البناء.

وللتحقق من صدق البناء قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبةً، من خارج عينة الدراسة المستهدفة ومن مجتمع الدراسة لأجل التعرف على مدى صدق الاتساق الداخلي للأداة ومدى إسهام الفقرات المكونة لها، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه، الجدول الاتية يُبيّن:

جدول (2) معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه

الإنتماء الوطني					الإنتماء السياسي			الإنتماء الفكري		
#	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	#	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	#	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	#	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.598**	0.000	9	0.569**	0.000	13	0.693**	0.000	20	0.841**	0.000
2	0.569**	0.000	10	0.519**	0.000	14	0.841**	0.000	22	0.785**	0.000
3	0.631**	0.000	11	0.701**	0.000	15	0.759**	0.000	23	0.631**	0.000
4	0.753**	0.000	12	0.655**	0.000	16	0.775**	0.000	24	0.785**	0.000
5	0.853**	0.000				17	0.694**	0.000	25	0.654**	0.000
6	0.659**	0.000				18	0.741**	0.000	26	0.552**	0.000
7	0.759**	0.000				19	0.654**	0.000			
8	0.709**	0.000				20	0.882**	0.000			

** دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01 =α).

* دالة إحصائيًا عند مستوى(0.05 =α).

يبين من الجدول رقم (2) أنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات مجال الإنتماء الوطني تراوحت ما بين

(0.519– 0.853) مع المجال، وكما يبين أنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات مجال الإنتماء السياسي تراوحت ما بين (0.654– 0.882) مع المجال، ويبين الجدول أنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات مجال الإنتماء الفكري تراوحت ما بين (0.552–0.841) مع المجال، وقد كانت جميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.01) وهذا يشير الى وجود درجة من صدق الاتساق الداخلي على فقرات على الاستبانة.

ويبين الجدول رقم (3) قيم معاملات ارتباط معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة، وذلك كما هو مُبيّن في الجدول:

الجدول (3) مصفوفة معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية

المجالات	الإنتماء الوطني	الإنتماء السياسي	الإنتماء الفكري	المقياس ككل
الإنتماء الوطني	1	0.665**	0.753**	0.765**
الإنتماء السياسي		1	0.675**	0.885**
الإنتماء الفكري			1	0.739**
المقياس ككل				1

** دالة إحصائيًا عند مستوى(α= 0.01).

* دالة إحصائيًا عند مستوى(α= 0.05).

يلاحظ من الجدول (3) وجود معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند (α=0.05) بين المجالات مع الدرجة الكلية للأداة حيث تراوحت بين (0.739–0.885) مما يدل على وجود درجة مناسبة من صدق الاتساق الداخلي بين المجالات والدرجة الكلية على الأداة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق طريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach`s Alpha)، إذ تم تطبيق الأداة على عينة تكونت من (30) طالبًا وطالبةً، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، والجدول (4) يبين نتائج لك.

الجدول (4) معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach`s Alpha)

#	المجال	كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
1	الإنتماء الوطني	**0.853**	**12**
2	الإنتماء السياسي	**0.821**	**8**
3	الإنتماء الفكري	**0.779**	**6**
	الأداة ككل	**0.889**	**26**

يلاحظ من الجدول (4) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لأداة الدراسة تراوحت ما بين (0.779-

0.853) على المجالات، كما بلغ قيمة معامل كرونباخ ألفا للأداة ككل (0.889)، وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة

أولا: المتغيرات المستقلَّة:

1. متغير النوع الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).
2. متغير العمر: وله ثلاث مستويات (أقل من 35 سنة، (35-40) سنة، أكثر من 40 سنة).
3. متغير المرحلة الدراسية وله مستويان (ماجستير، دكتوراة).

ثانيا: المتغيرات التابعة:

- دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن.

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات أداة دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن.
- للإجابة عن السؤال الثاني، تمّ استخدام الاختبار تحليل التباين الثلاثي (Way ANOVA -3) على الدرجة الكلية للأداة، كما تم استخدام الاختبار تحليل التباين الثلاثي المتعدد المتغيرات (Way -3 MANOVA) لاستجابات أفراد الدراسة على دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن، بالنسبة لمتغيرات الجنس والعمر والمرحلة الدراسية.
- تمّ حساب التكرارات والنسب المئويَّة لتحديد توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.
- تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach– Alpha) لتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة.
- تم تحديد دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن في ثلاثة مستويات. من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (القيمة الأعلى للبديل –القيمة الأدنى للبديل) /عدد الدرجات.

= (5–1) /3 = 1.33 طول الفئة للفقرة

وعليه فقد أصبحت الدرجات (1-2.33) منخفضة، (2.34-3.67) متوسطة، (3.68-5.00) كبيرة.

إجراءات الدراسة:

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

1. الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، والإستفادة من آراء الخبراء وأعضاء هيئة التدريس.

2. إعداد أداة الدراسة بالشكل النهائي.
3. التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من حيث الصدق والثبات من خلال تطبيقها على عينة إستطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طالبًا وطالبةً.
4. توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة.
5. تحويل استجابات عينة الدراسة إلى درجات خام، وإدخالها إلى الحاسوب عن طريق برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، للوصول إلى نتائج الدراسة ومناقشتها واستخراج التوصيات المترتبة على نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الى التعرف على دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن، ولتحقيق هذه الأهداف سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصَّ على: " ما دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن؟".

للإجابة عن السؤال الأول، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن بشكل عام ولكل مجال من المجالات، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن مرتبة تنازلياً

#	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الإنتماء الوطني	3.57	0.49	1	متوسط
2	الإنتماء الفكري	3.51	0.61	2	متوسط
2	الإنتماء السياسي	3.49	0.63	3	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.53**	**0.39**	متوسط	

يلاحظ من نتائج الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن ككل جاء (3.53) وبانحراف معياري (0.39)، وجاء بدرجة متوسط، حيث جاء في الرتبة الأولى مجال " الإنتماء الوطني" بمتوسط حسابي (3.57) بانحراف معياري (0.49) وبدرجة متوسط، وفي الرتبة الثانية فقد جاء مجال "الإنتماء الفكري" بمتوسط حسابي (3.51) بانحراف معياري (0.62) وبدرجة متوسط، وما في الرتبة الثالثة والاخيرة فقد جاء مجال " الإنتماء السياسي" بمتوسط حسابي (3.49) بانحراف معياري (0.63) وبدرجة متوسط.

وفيما يلي عرض للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من الفقرات على المجالات

مرتبة تنازليًا على المجال، والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن مرتبة تنازلياً

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	يسهم الإعلام الأردني في إيضاح أهمية الاحتفال بالأعياد الوطنية في الأردن.	4.06	1.09	1	مرتفعة
12	ينمي أهمية اهتمام الطلبة بالممتلكات العامة في الأردن.	4.03	1.10	2	مرتفعة
5	يبني معنى حب الوطن في الإسلام لدى الطلبة في الأردن.	4.01	1.27	3	مرتفعة
11	يعزز العلاقات الصحية الاجتماعية بين الطلبة.	3.90	1.16	4	مرتفعة
6	يشجع الطلبة على معرفة مقومات الوحدة الوطنية.	3.66	1.35	5	مرتفعة
1	يعرف الطلبة بالقيم الإجتماعية في المجتمع.	3.63	1.39	6	متوسطة
7	يشجع الإعلام الأردني الطلبة في التعرف على المنجزات الوطنية في كافة الأصعدة.	3.39	1.28	7	متوسطة
10	يعرّف الطلبة بقائد الوطن وأبرز رجالاته المفكرين.	3.27	1.23	8	متوسطة
2	يبيّن للطلبة المناطق الجغرافية الأردنية من المدن والقرى والبوادي.	3.26	1.35	9	متوسطة

9	يعمق مفهوم الهوية الوطنية من خلال بثها للتعرف على التراث المحلي.	3.25	1.33	10	متوسطة
8	يشجع الإعلام الأردني الطلبة على نبذ الطائفية.	3.22	1.39	11	متوسطة
3	يعرف الطلبة بممارسات الدولة للمحافظة على البيئة النظيفة السليمة.	3.20	1.34	12	متوسطة
	الدرجة الكلية على مجال الإنتماء الوطني	**3.57**	**0.49**		متوسط
14	ينمي الإعلام الأردني قيمة تغليب المصلحة الوطنية على المصلحة الفردية.	3.99	1.17	1	مرتفعة
20	يعزز الممارسات الديمقراطية لدى الأفراد.	3.98	1.29	2	مرتفعة
13	يعمل على توعية الأفراد بحقوق وواجبات المواطنة بكافة أبعادها.	3.79	1.14	3	مرتفعة
19	يوضح أثر العولمة السياسية في حياة الأفراد والمجتمع الأدرني.	3.68	1.58	4	متوسطة
16	يعرف الأفراد بتاريخ الوطن الأردني ومنجزاته وكفاح أبطاله.	3.23	1.33	5	متوسطة
18	يسهم الإعلام الأدرني في تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الأفراد نحو حب العمل.	3.15	1.41	6	متوسطة

15	يلبي الإعلام الأردني طموحات الأفراد السياسية.	3.06	1.27	7	متوسطة
17	تتضمن البرامج الإعلامية اللقاءات السياسية مع الشخصيات المنتمية للأحزاب المختلفة.	3.05	1.36	8	متوسطة
الدرجة الكلية على مجال الإنتماء السياسي		**3.49**	**0.63**	متوسط	
25	يوضح الأدوار المطلوبة من الطلبة في المحافظة على الأمن الوطني.	3.95	1.19	1	مرتفعة
21	يوجه الطلبة نحو كيفية التعامل الإيجابي مع التقنية الحديثة.	3.51	1.31	2	متوسطة
24	يوضح الأدوار المطلوبة من الطلبة للمحافظة على أمن الوطن.	3.49	1.32	3	متوسطة
22	ينشر الرأي الشرعي للطلبة فيما يتعلق بقضايا الغلو.	3.48	1.43	4	متوسطة
26	ينشر بين الطلبة ثقافة الاحترام والحوار البناء.	3.47	1.30	5	متوسطة
23	يظهر الآثار السلبية الناتجة عن اعتناق الأفكار المنحرفة.	3.19	1.42	6	متوسطة
الدرجة الكلية على مجال الإنتماء الفكري		3.51	0.61	متوسط	

يبين الجدول (6) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال الإنتماء الوطني بلغ (3.57) وبانحراف معياري

(0.49) وبدرجة متوسط وجاءت في المرتبة الأولى على المجال الفقرة (4) التي نصت على "يسهم الإعلام الأردني في إيضاح أهمية الاحتفال بالأعياد الوطنية في الأردن"، بمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (1.09) وبدرجة مرتفعة. أما في المرتبة الثانية على المجال الفقرة (12) التي نصت على "ينمي أهمية اهتمام الطلبة بالممتلكات العامة في الأردن"، بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (1.10) وبدرجة مرتفعة، أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (3) التي نصت على "يعرف الطلبة بممارسات الدولة للمحافظة على البيئة النظيفة السليمة"، بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (1.34) وبدرجة متوسطة.

ويبين الجدول أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال الإنتماء السياسي بلغ (3.49) وبانحراف معياري (0.63) وبدرجة متوسط، إذ جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (14) التي نصت على "ينمي الإعلام الأردني قيمة تغليب المصلحة الوطنية على المصلحة الفردية"، بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (1.17) وبدرجة مرتفعة. وفي المرتبة الثانية الفقرة (20) التي نصت على "يعزز الممارسات الديمقراطية لدى الأفراد"، بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (1.29) وبدرجة مرتفعة. أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (17) التي نصت على "تضمن البرامج الإعلامية اللقاءات السياسية مع الشخصيات المنتمية للأحزاب المختلفة"، بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (1.36) وبدرجة متوسطة.

وكما يبين الجدول أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال الإنتماء الفكري بلغ (3.51) وبانحراف معياري (0.61) وبدرجة متوسط، إذ جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (25) التي نصت على "يوضح الأدوار المطلوبة من الطلبة في المحافظة على الأمن الوطني"، بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (1.19) وبدرجة مرتفعة. وفي المرتبة الثانية الفقرة (21) التي نصت على "يوجه الطلبة نحو كيفية التعامل الإيجابي مع التقنية الحديثة"، بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (1.31) وبدرجة متوسطة، أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (23) التي نصت على" يظهر الآثار السلبية الناتجة عن اعتناق الأفكار المنحرفة"، بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (1.42) وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصَّ على: " هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن، تعزى لمتغيرات: (الجنس، والعمر، والمرحلة الدراسية)؟"

للإجابة عن السؤال الثاني، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن وفقًا للمتغيرات الجنس، والعمر، والمرحلة الدراسية، وذلك كما هو مُبيَّن في الجداول أدناها.

اولا: التحليل للدرجة الكلية للأداة

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن وفقًا للمتغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	50	3.51	0.43
	أنثى	127	3.54	0.38

	المجموع	177	3.53	0.39
العمر	أقل من 35 سنة	74	3.50	0.39
	(35-40) سنة	46	3.51	0.38
	اكثر من 40 سنة	57	3.59	0.41
	المجموع	177	3.53	0.39
المرحلة الدراسية	ماجستير	123	3.50	0.37
	دكتوراة	54	3.60	0.44
	المجموع	177	3.53	0.39

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن وفقًا لمتغيرات الجنس، العمر، والمرحلة الدراسية، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي (Way ANOVA -3) على الدرجة الكلية للمقياس والجدول (8) يبين نتائج ذلك.

جدول (8) نتائج تحليل التباين الثلاثي (Way ANOVA 3) على دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (مربع ايتا)
الجنس	.151	1	.151	.991	.321	.006
العمر	.389	2	.194	1.272	.283	.016
المرحلة الدراسية	.449	1	.449	2.938	.088	.017
الخطأ	26.287	172	.153			
الكلي المعدل	27.114	176				

* دال إحصائيًا عند مستوى (α=0.05)

يبين الجدول (8):

1. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية لدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن وفقًا لمتغيرات الدراسة تعزى لاختلاف الجنس، إذ بلغت القيمة

الإحصائية لاختبار (f) على المقياس ككل (0.991) بمستوى الدلالة (0.321) وتعتبر هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند (α=0.05).

2. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية لدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن وفقًا لمتغيرات الدراسة تعزى لاختلاف العمر، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على المقياس ككل (1.272) بمستوى الدلالة (0.286) وتعتبر هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند (α=0.05).
3. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية لدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن وفقًا لمتغيرات الدراسة تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على المقياس ككل (2.938) بمستوى الدلالة (0.088) وتعتبر هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند (α=0.05).

ثانيا: التحليل لمجالات المقياس:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة لدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات		الإنتماء الوطني	الإنتماء السياسي	الإنتماء الفكري
الجنس	الذكور	الوسط الحسابي	3.59	3.38	3.54
	N=50	الانحراف المعياري	0.51	0.69	0.62
	الإناث	الوسط الحسابي	3.56	3.53	3.50
	N=127	الانحراف المعياري	0.48	0.60	0.60
	المجموع	الوسط الحسابي	3.57	3.49	3.51
	N=177	الانحراف المعياري	0.49	0.63	0.61
العمر	أقل من 35 سنة	الوسط الحسابي	3.57	3.45	3.42
	N=74	الانحراف المعياري	0.49	0.60	0.61
	(35-40) سنة	الوسط الحسابي	3.47	3.53	3.57
	N=46	الانحراف المعياري	0.51	0.72	0.55
	أكثر من 40 سنة	الوسط الحسابي	3.65	3.51	3.59
	N=57	الانحراف المعياري	0.47	0.61	0.64

	المجموع	الوسط الحسابي	3.57	3.49	3.51
	N=177	الانحراف المعياري	0.49	0.63	0.61
المرحلة الدراسية	ماجستير	الوسط الحسابي	3.54	3.48	3.46
	N=123	الانحراف المعياري	0.49	0.61	0.60
	دكتوراة	الوسط الحسابي	3.64	3.51	3.63
	N=54	الانحراف المعياري	0.50	0.68	0.62
	المجموع	الوسط الحسابي	3.57	3.49	3.51
	N=177	الانحراف المعياري	0.49	0.63	0.61

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات لدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن وفقًا لمتغيرات الدراسة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي المتعدد المتغيرات (Way MANOVA 3) على مجالات الاستبانة والجدول (10) يبين نتائج ذلك .

جدول (10) نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد المتغيرات (Way MANOVA 3) لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن

مصدر التباين / المتغير	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الجنس	الإنتماء الوطني	.004	1	.004	.015	.902
	الإنتماء السياسي	1.169	1	1.169	2.927	.089
	الإنتماء الفكري	.015	1	.015	.042	.837
العمر	الإنتماء الوطني	.792	2	.396	1.652	.195
	الإنتماء السياسي	.360	2	.180	.451	.638
	الإنتماء الفكري	1.228	2	.614	1.692	.187
المرحلة الدراسية	الإنتماء الوطني	.389	1	.389	1.625	.204
	الإنتماء السياسي	.177	1	.177	.443	.506
	الإنتماء الفكري	1.198	1	1.198	3.303	.071
الخطأ	الإنتماء الوطني	41.218	172	.240		
	الإنتماء السياسي	68.664	172	.399		

	الإنتماء الفكري	62.405	172	.363
المجموع المعدل	الإنتماء الوطني	42.413	176	
	الإنتماء السياسي	70.071	176	
	الإنتماء الفكري	64.747	176	

*دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من الجدول (10) ما يلي:

1. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين تقديرات الأفراد على جميع المجالات (الإنتماء الوطني، الإنتماء السياسي، الإنتماء الفكري) تُعزى لاختلاف متغير الجنس، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء الوطني (0.015) وبمستوى الدلالة (0.902)، كما بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء السياسي (2.927) وبمستوى الدلالة (0.089)، وبلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء الفكري (0.042) وبمستوى الدلالة (0.837)، وتعتبر جميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا عند (α=0.05).
2. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين تقديرات الأفراد على جميع المجالات (الإنتماء الوطني، الإنتماء السياسي، الإنتماء الفكري) تُعزى لاختلاف متغير العمر، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء الوطني (1.562) وبمستوى الدلالة (0.195)، كما بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء السياسي (0.451) وبمستوى الدلالة (0.638)، وبلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء الفكري (1.692) وبمستوى الدلالة (0.187)، وتعتبر جميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا عند (α=0.05).
3. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين تقديرات الأفراد على جميع المجالات (الإنتماء الوطني، الإنتماء السياسي، الإنتماء الفكري) تُعزى لاختلاف متغير المرحلة الدراسية، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء الوطني (1.625) وبمستوى الدلالة (0.204)، كما بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء السياسي (0.443) وبمستوى الدلالة (0.506)، وبلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء الفكري (3.303) وبمستوى الدلالة (0.071)، وتعتبر جميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا عند (α=0.05).

مناقشة النتائج

تم فيما يلي عرض لمناقشة نتائج الدراسة

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصَّ على: " ما دور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن؟".

يلاحظ من نتائج الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن ككل جاء (3.53) وبانحراف معياري (0.39)، وجاء

بدرجة متوسط، حيث جاء في الرتبة الأولى مجال " الإنتماء الوطني"، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية يتابعون وسائل الإعلام بدرجة متوسطة، فهم لا يملكون الوقت الكافي لقضاءه في متابعة وسائل الإعلام، وذلك لانشغالهم بأعمالهم اليومية، وبسبب العبء الدراسي الذي يشعرون به، فغالبية وقتهم يقضونه في الدراسة، كما انهم يميلون إلى متابعة البرامج على وسائل الإعلام التي يرغبونها ويميلون إلى متابعتها في أوقات فراغهم، وتشابهت الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة، ومنها: دراسة (الغنيمين والزبون والعقيلي والزبون وفلاح، 2017)، والتي جاءت نتيجتها بدرجة متوسطة.

كما جاء مجال الإنتماء الوطني بدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الأولى على المجال الفقرة (4) التي نصت على "يسهم الإعلام الأردني في إيضاح أهمية الاحتفال بالأعياد الوطنية في الأردن"،، ويمكن أن يفسر ذلك في أن الإعلام الأردني يتبع طريقة في بث برامج الاحتفالات الوطنية تعتمد على مخاطبة عقول الطلبة، وتولد لديهم القناعات الفكرية التي تعزز وتنمي فيهم حب الوطن والإنتماء إليه. أما في المرتبة الثانية على المجال الفقرة (12) التي نصت على "ينمي أهمية اهتمام الطلبة بالممتلكات العامة في الأردن"، وبدرجة مرتفعة، ويمكن أن يفسر ذلك في أن طلبة الدراسات العليا يرون أن اتباع الإعلام الأردني أسلوب التشويق الذي يجذبفئة الشباب إلى مضمون المواضيع التي يطرحها مما يكون لدى الطلبة أهمية المحافظة والاهتمام بالممتلكات العامة في الأردن. أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (3) التي نصت على "يعرف الطلبة بممارسات الدولة للمحافظة على البيئة النظيفة السليمة"، وبدرجة متوسطة، ويمكن أن يفسر ذلك إلى أن طلبة الدراسات العليا يرون أن الإعلام الأدرني لا يهتم بعرض وبث هذا النوع من البرامج الذي يخص ويبحث في المحافظة على البيئة، وكذلك محدودية دورها في التأثير بالطلبة على دورهم في المحافظة على البيئة النظيفة السليمة.

كما جاء مجال الإنتماء السياسي بدرجة متوسط، إذ جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (14) التي نصت على "ينمي الإعلام الأردني قيمة تغليب المصلحة الوطنية على المصلحة الفردية"، وبدرجة مرتفعة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن طلبة الدراسات العليا يرون أن الإعداد الجيد للبرامج من حيث طبيعة المحتوى وكفاءة الموظفين القائمين على تنفيذها ونوعية الأشخاص الذين يقدمون البرامج ساهم في استثارة الطلبة وجذب اهتمامهم لمتابعتها، والانتباه إلى البرامج التي تعرض حول المصلحة والوطنية وأهميتها في حياة الأفراد والمجتمعات. وفي المرتبة الثانية الفقرة (20) التي نصت على "يعزز الممارسات الديمقراطية لدى الأفراد"، وبدرجة مرتفعة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى في أن طلبة الدراسات العليا يرون أن الإعلام الأردني يسهم بدرجة مرتفعة في تعزيز المساهمات الديمقراطية، وذلك باعتبار أن موضوع الديمقراطية من المواضيع التي تلفت انتباه الطلبة، وتجعلهم يركزون في الحديث حول الديمقراطية، ومحاولة جني أكبر قدر ممكن من المعلومات المتعلقة بهذا المفهوم. أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (17) التي نصت على "تضمن البرامج الإعلامية اللقاءات السياسية مع الشخصيات المنتمية للأحزاب المختلفة"، وبدرجة متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى في أن طلبة الدراسات العليا يرون أن الإعلام الأردني ساهم بدرجة متوسطة في تجسيد ما يسمعه الشباب الجامعي عبرها، حول موضوعات البرامج الإعلامية المتضمنة للقاءات السياسية، كما أن الإعلام الأردني يهتم ببث البرامج التي تلبي طموحات الطلبة في هذا السياق بدرجة متوسطة.

أما مجال الإنتماء الفكري جاء بدرجة متوسطة، إذ جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (25) التي نصت على "يوضح الأدوار المطلوبة من الطلبة في المحافظة على الأمن الوطني"، وبدرجة مرتفعة، ويمكن أن يفسر ذلك في أن طلبة الدراسات العليا يرون أن الإعلام الأردني يعبر في جزء منه عن الإعلام الرسمي للدولة فهي الموجهة والمشجعة والمحفزة للشباب على المشاركة في المحافظة على الأمن الوطني. وفي المرتبة الثانية الفقرة (21) التي نصت على "يوجه الطلبة نحو كيفية التعامل الإيجابي مع التقنية الحديثة"، وبدرجة متوسطة، ويمكن أن يفسر ذلك في أن طلبة الدراسات العليا يرون أن الإعلام الأردني له دور في الحديث حول التقنية باعتبارها لغة العصر، وأنها تدخل في كافة الميادين، ويصعب حجبها عن أنشطة الأفراد وممارساتهم، أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (23) التي نصت على" يظهر الآثار السلبية الناتجة عن اعتناق الأفكار المنحرفة"، وبدرجة متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن طلبة الدراسات العليا يرون أن الإعلام الأردني يتعرض لانتشار المحطات الإعلامية المنافسة، والتي لديها الإمكانات الأكبر وسقف حرية مرتفع يجعل الطلبة يميلون إلى مشاهدتها ومتابعتها والتأثير بهم أكثر.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصَّ على: " هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدور الإعلام الأردني في تعزيز الإنتماء في عصر العولمة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأردن، تعزى لمتغيرات: (الجنس، والعمر، والمرحلة الدراسية)؟".

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين تقديرات الأفراد على جميع المجالات (الإنتماء الوطني، الإنتماء السياسي، الإنتماء الفكري) تُعزى لاختلاف متغير الجنس، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء الوطني (0.015) وبمستوى الدلالة (0.902)، كما بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء السياسي (2.927) وبمستوى الدلالة (0.089)، وبلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء الفكري (0.042) وبمستوى الدلالة (0.837)، وتعتبر جميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا عند (α=0.05)، ويمكن أن يفسر ذلك إلى أن طلبة الدراسات العليا في كلا الجنسين من الطلبة الذكور والإناث، ينتميان إلى بيئة مجتمعية واحدة، يتلقون فيها المهارات ذاتها، ويكتسبون المعارف المتشابهة، ويفسر ذلك بسبب تشابه الطريقة التي يتلقى فيها الطلبة الذكور والإناث المعلومات، وطريقة تفاعلهم معها من خلال الإعلام الأردني، وتشابهت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة منها دراسة (سويدان والقاعود وعبيدات، 2018).

كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين تقديرات الأفراد على جميع المجالات (الإنتماء الوطني، الإنتماء السياسي، الإنتماء الفكري) تُعزى لاختلاف متغير العمر، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء الوطني (1.562) وبمستوى الدلالة (0.195)، كما بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء السياسي (0.451) وبمستوى الدلالة (0.638)، وبلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء الفكري (1.692) وبمستوى الدلالة (0.187)، وتعتبر جميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا عند (α=0.05)، ويمكن أن يفسر ذلك في أن طلبة الدراسات العليا على اختلاف فئات أعمارهم أظهروا الاجابات ذاتها، إذ أنهم جميعهم يتلقون المعارف

والمعلومات في نفس الإطار العام، فالطلبة من مختلف الفئات العمرية يعيشون في بيئة إعلامية متشابهة إلى حد كبير، وتشابهت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة (نباز، 2020).

وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين تقديرات الأفراد على جميع المجالات (الإنتماء الوطني، الإنتماء السياسي، الإنتماء الفكري) تُعزى لاختلاف متغير المرحلة الدراسية، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء الوطني (1.625) وبمستوى الدلالة (0.204)، كما بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء السياسي (0.443) وبمستوى الدلالة (0.506)، وبلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على مجال الإنتماء الفكري (3.303) وبمستوى الدلالة (0.071)، وتعتبر جميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا عند (α=0.05)، ويمكن أن يفسر ذلك في أن طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية في المرحلتين الماجستير والدكتوراة، يظهرون اهتمام متشابه في متابعة الإعلام الأردني، فهم يدركون دورها الأساسي في تعزيز الإنتماء، والإلمام بالأخبار الضرورية فيما يجري حولهم، وتشابهت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة (الشويحات، 2019).

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بما يلي:

- اتخاذ الإعلام الأردني جميع التدابير والإجراءات اللازمة لزيادة دورها في ترسيخ وتعزيز قيم الإنتماء والمواطنة لدى طلبتها في ظل المتغيرات المعاصرة.
- اختيار الأوقات المناسبة لعرض البرامج السياسية والوطنية عبر وسائل الإعلام الأردني، بحث يتمكن الطلبة من متابعتها.
- ضرورة اهتمام الإعلام الأردني، والمسؤولين عن البرامج بتحديث البرامج السياسية والوطنية بما يواكب التطورات والاحداث في هذا المجال.

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية

أبو المعاطي، وليد وأحمد، منار (2018). مستوى الانتماء للوطن والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة (دراسة عبر ثقافية مقارنة). **مجلة البحث العلمي في التربية**، 19(1)، 565-594.

بلمقدم، رقية (2018). دور الإعلام الجديد في تفعيل المشاركة السياسية. **مجلة الحوار الثقافي**، 8(1)، 82-94.

بني يونس، أسماء ومطالقة، أحلام (2019). **المسئولية التربوية وتقاطع الأدوار بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية ووسائل الإعلام من منظور التربية الإسلامية "دراسة مقارنة"**. وزارة التربية والتعليم - إدارة التخطيط والبحث التربوي، الأردن.

الجاسر، شعاع (2020). الإعلام الجديد والوعي السياسي: دور حسابات الشبكات الاخبارية على وسيلة التواصل الاجتماعي تويتر في تشكيل الوعي السياسي للطلبة السعوديين في المرحلة الجامعية. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، 38(151)، 141-184.

حجاب، محمد (2003). **الموسوعة الإعلامية**. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

حجازي، مصطفى (2010). **علم النفس والعولمة "رؤى مستقبلية في التربية والتنمية**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

سويدان، بدر والقاعود، إبراهيم وعبيدات، هاني (2018). دور كليات التربية في الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. **مجلة دراسات-العلوم التربوية**، 4(7)، 567-585.

الشاري، طارق (2010). **الإعلام الإذاعي**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الشويحات، صفاء (2019). دور كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة. **مجلة دراسات-العلوم الانسانية**، 46(2)، 311- 329.

الصالحي، صلاح (2007). **إسلامية المجتمع وتثاقف العولمة-دراسة اجتماعية ميدانية لمحافظات الفرات الاوسط**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة القادسية، العراق.

العكيلي، جهاد (2020). دور الإعلام في المشاركة السياسية للمرأة: دراسة مسحية للمرأة البرلمانية في العراق. **المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة**، 2(2)، 87-112.

العنزي، عوض (2005). إدراك القيادات الإدارية في القطاع الحكومي والقطاع العام في دولة الكويت لمفهوم العولمة وتداعياتها ومتطلباتها، دراسة ميدانية. **مجلة العلوم الاجتماعية**، 33(3)، 142-171.

الغنيمين، زياد والزبون، مأمون والعقيلي، ارشيد والزبون، مالك وفلاح، نجاح (2017). دور إذاعة الجامعة الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبة الجامعة الأردنية. م**جلة دراسات-العلوم التربوية**، 44(4)، 287-300.

فتحي، شاهر (2010). **العولمة في عالم متغير**. الرياض: دار قرطبة للنشر والتوزيع.

القرني، حسن (2021). المشاركة الطالبية في تنمية الانتماء الوطني بالجامعات السعودية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 35(12)، 2045-2080.

محمد، عبد الرؤوف (2008). **الولاء الوطني والمؤسسي**. الإمارات العربية المتحدة، أكاديمية شرطة دبي، معهد التدريب.

المشاقبة، بسام (2011). **نظريات الإعلام**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

منصور، ممدوح (2007). **العولمة "دراسة في المفهوم والظاهرة والأبعاد"**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

نباز، حياة (2018). دور عضو هيئة التدريس في تعزيز قيمة الانتماء الوطني في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى. **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، 24(1)، 32-63.

النجار، بسام (2013). دور مؤسسات التعليم العالي في تنمية الحس الوطني لدى طلبتها. **مجلة كلية العلوم والتكنولوجيا خانيونس**، 2-39.

الوادي، مسفر (2020). **دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الانتماء الوطني لدى طلبة جامعة الملك خالد. المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 :** مشاركون في المستقبل ومستعدون لصناعته، السعودية.

المراجع باللغة الأجنبية:

Al-Sabeelah1, A. , Alraggad, F. & Abou-Ameerh, O. (2015). The Dimensions of the Citizenship Concept among the Jordanian University Students. **International Education Studies**; 8(8), 87-102.

Bondy, J. (2014). Why Do I Have to Pledge the U.S. Flag? It's Not My Country!: Latina Youths Rearticulating Citizenship and National Belonging. **Multicultural Perspectives**, 16(4), 193-202.

Dahlin, B. (2010). A State-Independent Education for Citizenship? Comparing Beliefs and Values Related to Civic and Moral Issues among Students in Swedish Mainstream and Steiner Waldorf Schools**. Journal of Beliefs &Values,** 31(2), 165-180.

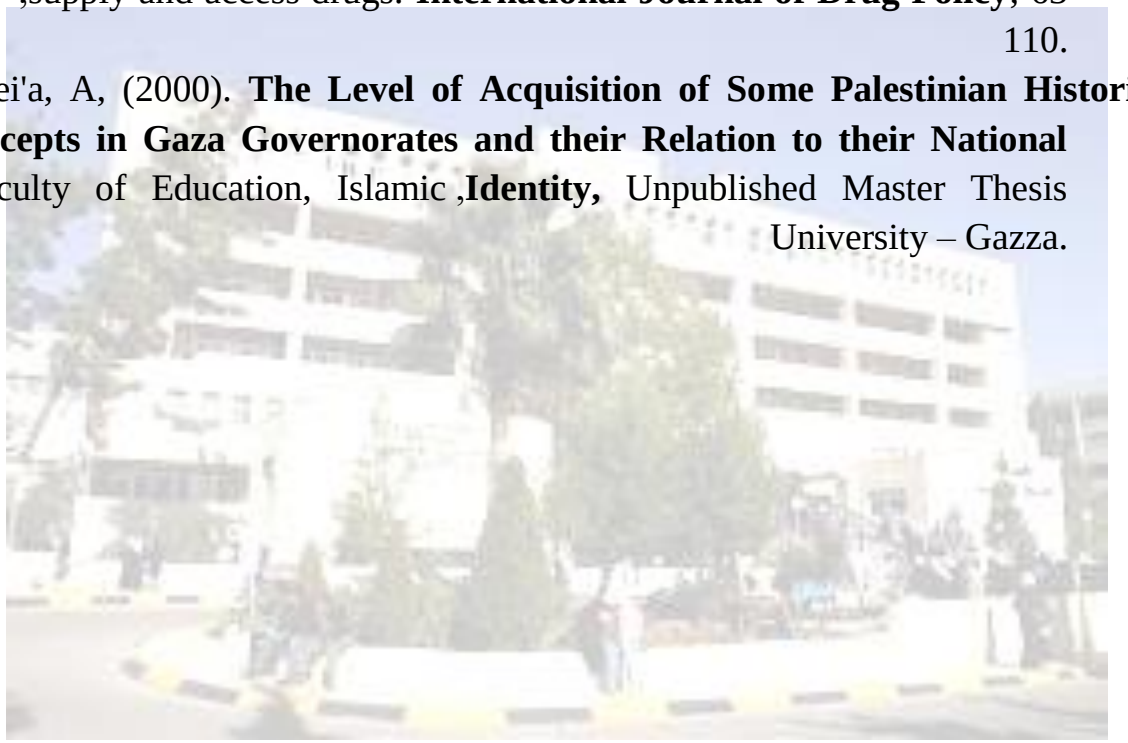
Effing, R., Hillegersberg, J. & Huibers, T.(2010)**. Social Media and Political Participation: Are Facebook, Twitter and YouTube Democratizing Our Political Systems?.** Online available: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-642-23333-3_3.pdf.

Hafidz, S., Hoesni, S., Fatimah, O. (2012). The Relationship between Organizational Citizenship Behavior and Counterproductive Work Behavior. **Asian Social Science**, 8(9):32-39.

Jarrar, A. & Abu Hammud, M. (2018). The Role of Social Media in Developing Social. **Responsibility and Political Awareness of Jordanian Youth**, Asian Social Science, 14(3), 25-36.

Drugsforsale: An .(2019).Moyle, L., Childs, A., Coomber, R. & Barratt, M exploration of the use of social media and encrypted messaging apps to 101–,supply and access drugs. **International Journal of Drug Policy**, 63 110.

Oqsei'a, A, (2000). **The Level of Acquisition of Some Palestinian Historical Concepts in Gaza Governorates and their Relation to their National** Faculty of Education, Islamic ,**Identity,** Unpublished Master Thesis University – Gazza.



مقترحات تربوية لمواجهة الأزمة المالية التي تواجه الجامعات الأردنية من وجهة نظر خبراء التعليم العالي في الأردن

إعداد الطالبة

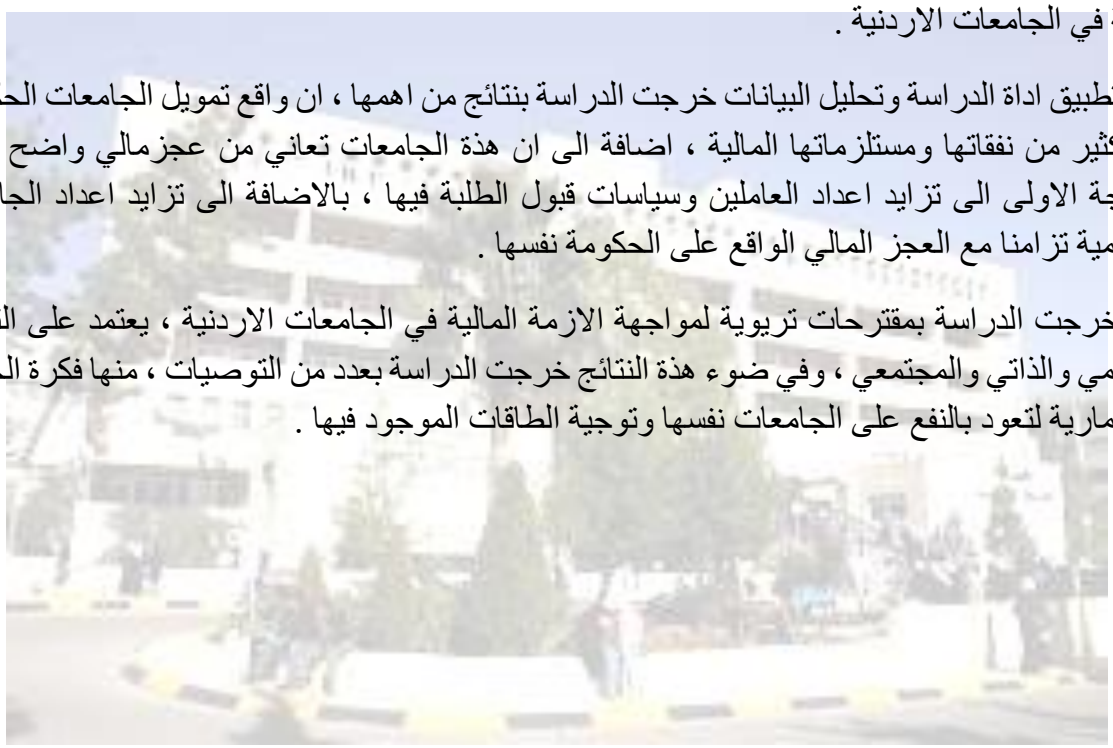
مريم شاهرسعادة المراشده

الملخص

هدفت هذة الدراسة الى التعرف على واقع الازمة المالية في الجامعات الحكومية الاردنية ، واسباب العجز فيها ، كما هدفت الى التوصل لمصادر رافدة للتمويل الجامعي ، والوصول بناءا عليها لمقترحات تربوية لتمويل الجامعات في ظل العجز المالي في ميزانيتها ، حيث تكونت عينة الدراسة من (28) من العاملين ذوي الاختصاص في الجامعات الاردنية بين اعضاء هيئة تدريس وعاملين في ادارة مالية في هذة الجامعات ، وتحقيقا لهدف الدراسة فقد تمت اعداد مقابلة من ثلاث فقرات قسمت الى ثلاث محاور رئيسية ، يتناول الاول تقييم الادارة المالية في ظل واقع الازمة المالية في الجامعات الاردنية ، فيما يتناول المجال الثاني تراجع الاوضاع المالية في الجامعات الاردنية ، ويتناول المجال الثالث المقترحات التي تساهم في رفع كفاءة الادارة المالية في الجامعات الاردنية .

وبعد تطبيق اداة الدراسة وتحليل البيانات خرجت الدراسة بنتائج من اهمها ، ان واقع تمويل الجامعات الحكومية اقل بكثير من نفقاتها ومستلزماتها المالية ، اضافة الى ان هذة الجامعات تعاني من عجزمالي واضح يرجع بالدرجة الاولى الى تزايد اعداد العاملين وسياسات قبول الطلبة فيها ، بالاضافة الى تزايد اعداد الجامعات الحكومية تزامنا مع العجز المالي الواقع على الحكومة نفسها .

لذلك خرجت الدراسة بمقترحات تربوية لمواجهة الازمة المالية في الجامعات الاردنية ، يعتمد على التمويل الحكومي والذاتي والمجتمعي ، وفي ضوء هذة النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات ، منها فكرة الجامعة الاستثمارية لتعود بالنفع على الجامعات نفسها وتوجية الطاقات الموجود فيها .



Abstract

This study aimed to identify the reality of the financial crisis and the causes of deficit in the Jordanian public universities, as well as to find sources of funding for the universities, and to find educational proposals to finance universities with the financial deficit in their budget. As the study sample consisted of (28) workers with jurisdiction in Jordanian universities among faculty members and workers in financial management in these universities. In order to achieve the study objective; an interview was prepared consisting of three paragraphs divided into three main areas: The first deals with the financial management assessment under the financial crisis in Jordanian universities. The second area deals with the financial conditions decline in Jordanian universities. The third area deals with suggestions that contribute to raising the financial management efficiency in Jordanian universities.

After applying the study instrument and analyzing the data, the study came out with results; the reality of financing public universities is much less than their expenditures and financial requirements which is one of the most important results, in addition to the fact that these universities suffer from a clear financial deficit due primarily to the increasing number of workers and accepting students policies there, and also to the increasing number of public universities, coinciding with the financial deficit on the government itself.

Therefore, the study came out with pedagogical suggestions to confront the financial crisis in Jordanian universities, it depends on government, self and community funding. Based on these results, the study came out with recommendations, including the investment university that will benefit the universities themselves and direct the energies in them.

مقدمة:

يحظى قطاع التعليم العالي بأهمية بالغة تنبع من دوره في عملية التنمية بمفهومها الشامل لقطاعات الصناعة والتجارة والأعمال والزراعة والصحة وغيرها من الخدمات الإنسانية والاجتماعية؛ لذا كان لا بد من أن تُبنى سياسات وبرامج تتوافق مع أحدث المعايير والممارسات الدولية لتعزيز تنافسية القطاع في المنطقة والعالم من أجل إحداث النقلة النوعية المنشودة (Kotler, 2006, 17)؛ إذ يعد هذا القطاع أهم أداة لتقدم الدول ورقيها، ويتم ذلك من خلال مساعدة الأفراد في اكتساب التعليم والثقافة والمحافظة على التراث. ولما كان التعليم الجامعي يشهد اهتماماً كبيراً على مختلف الصعد المحلية والعربية والعالمية (David, 2011, 149)، كما يشهد تطويراً مستمراً نحو الأفضل لمواكبة حاجات الأفراد والمجتمع وخصائص العصر العلمي والتكنولوجي ومتطلبات القرن الواحد والعشرين وتحدياته المستقبلية والاجتماعية والثقافية والسياسية؛ فإن الأنظار تتوجه إلى الجامعة كمؤسسة -علمية وتعليمية- بحثية وتنموية قيادية في المجتمع؛ بهدف تفعيل دورها المميز في تقدم المجتمعات وتنميتها، وذلك من خلال إعداد الكوادر والطاقات والقوى البشرية الفنية (المؤهلة) والعلمية والتربوية والثقافية والمهنية، وإعداد القيادات الفكرية في مجالات التعليم المختلفة التربوية والعلمية والمهنية، وإرساء قاعدة البحوث العلمية ومأسسة المدارس الفكرية والبحثية للتقصي واكتشاف المعرفة النظرية وتطبيقها في الحياة (Fugazzoto, 2011, 8_9)، الأمر الذي يتطلب من الجامعة مزيداً من التكاليف المالية، وفي ظل وجود عجوزات في موازنات بعض الجامعات العربية بشكل عام والأردنية منها بشكل خاص، أصبح من الصعب على تلك الجامعات أن تطبق مبدأ الجامعة المنتجة، خاصة وأن الجامعات الأردنية يترتب عليها مواجهة التحديات الرئيسية التي يعاني منها البلد الاقتصادية منها والسياسية والاجتماعية وغيرها (المجلس الاقتصادي والاجتماعي، 2019، 7_8).

حيث انعكست تبعات الأزمة المالية الأردنية وتداعياتها على الاقتصاد الأردني بجميع قطاعاته، وكان للجامعات الأردنية النصيب الأكبر من تداعيات هذه الأزمة، الأمر الذي قاد تلك الجامعات إلى أزمة مربكة يبدو رأسها الظاهر في أزمة التمويل والتوسع لأغراض سياسية اجتماعية، مع عدم القدرة على تلبية متطلبات هذا التوسع، وفي العمق تكمن حقائق تراجع جودة مدخلات الجامعات والمتمثلة بمثلث رأسه الأول الطلبة كما تعكسه سياسات القبول، ورأسه الثاني سياسات ومسار تكوين وبناء المجتمعات الأكاديمية التي تراجعت خلال آخر عقد، ورأسه الثالث الإدارات الجامعية وأحوالها (الزعبي، سعيد، 2014، 390).

حتى بات البعض يتخوف من أن تفقد الجامعات الأردنية في القرن الحادي والعشرين استقلالها أمام الضغوط التجارية والصناعية والمالية من قبل القطاع الخاص، وتراجع دور الأكاديميين إلى دور هامشي في صنع قرارات الجامعة، وأن يجري تقديرها من خلال أدائها وفقاً للأهداف الخارجية الموضوعة لها (الهلالي، 2003، 42)، لذا جاء البحث الحالي لتسليط الضوء على بعض المقترحات التربوية التي سيقدمها خبراء التعليم العالي من أجل مواجهة الأزمة المالية التي تواجه الجامعات الأردنية.

أولاً: مشكلة الدراسة:

انطلاقاً مما تقدم وتأسيساً عليه اتضح للباحثة مدى خطورة الأزمة المالية وتبعاتها على واقع الجامعات الأردنية، ولمواجهة تلك الأزمة والحد من تبعاتها الخطرة على قطاع التعليم العالي الأردني، كان لا بدّ من البدء من حجر الأساس وجوهر عملية التعليم الجامعي وعمادها، لأنه الشخص الأكثر قدرة وكفاءة على دراسة الواقع المالي الحالي للجامعات الأردنية وتشخيصه، وتحليله، ومعرفة الأسباب التي آلت به إلى هذه الأزمات المالية المتكررة، الأمر الذي يساعده على تصور مقترحات عديدة وحلول تربوية مفيدة في مواجهة هذه الأزمات، لذا جاء البحث الحالي ليسلط الضوء على آراء بعض خبراء التعليم العالي في الجامعات الأردنية حول كيفية مواجهة الأزمة المالية، وعليه يمكن تلخيص هذه الإشكالية في السؤال الرئيسي التالي: **ما المقترحات التربوية لمواجهة الأزمة المالية التي تواجه الجامعات الأردنية من وجهة نظر خبراء التعليم العالي في الأردن؟**

ثانياً: الأسئلة الفرعية

ويتفرع عن السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مفهوم الأزمة المالية؟
- ما واقع الأزمة المالية في الجامعات الأردنية؟
- ما الحلول التربوية لمعالجة الأزمة المالية التي تعاني منها الجامعات الأردنية؟

ثالثاً: فرضيات الدراسة

يهدف البحث الحالي إلى اختبار الفرضية الرئيسية التالية:

- يمتلك خبراء التعليم العالي مقترحات تربوية يمكنها أن تواجه الأزمة المالية في الجامعات الأردنية.

رابعاً: أهداف الدراسة

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- الكشف عن المقترحات التربوية لمواجهة الأزمة المالية التي تواجه الجامعات الأردنية من وجهة نظر خبراء التعليم العالي في الأردن.
- تعرف مفهوم الأزمة المالية.
- تحديد واقع الأزمة المالية في الجامعات الأردنية.
- الاطلاع على الحلول التربوية لمعالجة الأزمة المالية التي تعاني منها الجامعات الأردنية.

خامساً: أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من الاعتبارات التالية:

- كونه ينتمي إلى تلك الطائفة من الدراسات التي تسعى إلى إبراز دور الخبرة في مواجهة الأزمات المالية بكل ما تحمله من مهارات وأفكار، فلا يزال مجال الخبرة وعلاقاته بكافة المتغيرات التنظيمية خصبا، يتكشف يوما بعد يوم، ومن هذه المجالات ذات الصلة القوية مجال مواجهة الأزمات المالية.
- أهمية آراء خبراء التعليم العالي خاصة في صياغة وتوجيه سلوك الإدارة في الاستعداد لمواجهة وعلاج الأزمات المالية التي تتعرض لها مؤسسات التعليم العالي الأردني.
- كونه يلمس الحاجة الماسة لشحذ هم الأفراد واستنفار قوتهم والتأكيد على الجدية وتضافر جهودهم لحماية منظماتهم من الأزمات التي قد تعصف بها، ومن ثم فهو يؤكد على عدة مداخل إدارية حديثة كمدخل المشاركة والشفافية وتمكين العاملين والجودة الشاملة والعمل بروح الفريق، وجميعها تتفاعل في الموقف الإداري أثناء الأزمة.

سادساً: محددات الدراسة

- المحددات الموضوعية: التي تتجلى في الكشف عن المقترحات التربوية لمواجهة الأزمة المالية التي تواجه الجامعات الأردنية من وجهة نظر خبراء التعليم العالي في الأردن.
- المحددات الزمانية: العام الدراسي 2023/2022
- المحددات المكانية: الجامعات الأردنية
- المحددات البشرية: عينة من خبراء التعليم العالي في الجامعات الأردنية.

سابعاً: منهج الدراسة:

ستعتمد الدراسة الحالية المنهج النوعي الذي سيظهر على شكل مُشاهدات وآراء مكتوبة أو مسموعة أو تعليقات، وتتطلَّب تلك النوعية من مناهج البحث العلمي أن يتوافر لدى الباحث القُدرة على الرَّبط فيما بين جميع وجهات النظر؛ من أجل الخروج بالنتائج.

ثامناً: مجتمع الدراسة

يشتمل مجتمع الدراسة جميع خبراء التعليم العالي في الجامعات الأردنية، من مدرسين ورؤساء أقسام وعمداء في الكليات.

تاسعاً: عينة الدراسة

سيتم سحب عينة بسيطة عشوائية من أجل تطبيق أداة المقابلة على (28) من أعضاء الهيئة التدريسية، وأعضاء الإدارة المالية في الجامعات الأردنية.

عاشراً: أدوات الدراسة

ستعتمد الدراسة الحالية على أداة المقابلة مع عدد من الأساتذة المدرسين في الجامعات الأردنية.

إحدى عشر: مصطلحات الدراسة

- **الأزمة المالية:** هي مصطلح يستعمل على نطاق واسع في بعض المواقف المالية التي تفقد فيها المؤسسات أو الأصول المالية جزءا كبيرا من قيمتها. فهي الانخفاض المفاجئ في أسعار نوع أو أكثر من الأصول، والأصول غما أصول مادية (كالآلات والمعدات والأبنية) أو أصول مالية (كالأسهم وحسابات الادخار) فإذا انهارت قيمة أصول ما فجأة، فإن ذلك يعني انهيار قيمة المؤسسات التي تملكها، وقد تأخذ الأزمة لمالية شكل انهيار مفاجئ في سوق الأسهم أو في عملة دولة ما، أو في سوق العقارات، لتمتد بعد ذلك إلى باقي الاقتصاد (النعيمات، 2012، 15_16).
- **وتعرفها الباحثة إجرائياً:** بأنها العقبات الاقتصادية التي تواجهها الجامعات الأردنية والتي قد يكون لها حلول مقترحة من قبل خبراء التعليم العالي في هذه الجامعات.

اثنا عشر: الدراسات السابقة والتعقيب عليها

- **دراسة (عبد الرحمن، 2019): تحت عنوان: واقع إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي الأردنية: حالة جامعة البلقاء التطبيقية.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع أدارة الأزمات في جامعة البلقاء التطبيقية، ومعرفة أثر كل من المتغيرات (النوع الاجتماعي، والكلية، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة) على الواقع، تكونت عينة الدراسة من (240) عضواً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة وتوزيعها على العينة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن واقع إدارة الأزمات في جامعة البلقاء التطبيقية جاء بمستوى متوسط، كما اشارت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات، وذوي خبرة 11 سنة فأكثر وجاءت الفروق لصالح 11 سنة فأكثر.

- **دراسة (المجلس الاقتصادي والاجتماعي، 2019). تحت عنوان: الأوضاع المالية للجامعات الحكومية في الأردن (الواقع والحلول).**

وأشارت نتائج الدراسة في ختامها إلى أن التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية يواجه تحديات مالية كبيرة، تهدد جودة المنتج النهائي للجامعات (الخريج)، فرغم السياسات التقشفية المتبعة في معظم الجامعات الحكومية كالحد من مصاريف السفر والابتعاث، والتقليل من المنافع التأمينية للهيئات الإدارية والتدريسية، وتوقيف التعيينات قدر المستطاع، إلا أن هنالك جامعات تعاني من عجوزات سنوية وتراكم كبير إذ أن إجمالي الديون وصل حوالي 137 مليون دينار في عام 2016، كما واعتمدت بعض الجامعات على تجاوز الطاقة الاستيعابية وزيادة عدد الطلبة لكل مدرس لزيادة إيراداتها لتغطية نفقاتها الأمر الذي انعكس على جودة التعليم.

- **دراسة (الزعانين، 2018). تحت عنوان: أبعاد الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة.**

هدف هذا التقرير إلى الكشف عن أبعاد الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة، حيث أشارت تجربة السنوات الماضية إلى أن القراءات التي اتبعتها إدارات الجامعات لمواجهة أزمتها المالية، وإن ساهمت في التخفيف من مظاهر الأزمة مؤقتاً، إلا أنها لم توفر حلول جذرية لمشكلاتها المالية، ولم تمنع عودتها للتفاقم مجدداً، وأشار التقرير في ختامه أن فشل إدارات الجامعات في تطوير بدائل فعالة للسياسات التي تتبعها لمواجهة الأزمة خاصة رفع الرسوم الجامعية وتوسيع البرامج الدراسية، باستمرار الأزمة، وتفاقمها للحد الذي يصعب معه معالجتها، بما يمكن أن يترتب على ذلك من تداعيات على الجامعات والمسيرة التعليمية، واقترح التقرير في ختامه وضع خطة شاملة لمواجهة الأزمة المالية في الجامعات تتضافر عبرها جهود الجامعات، والحكومة، والقطاع الخاص، والمجتمع المحلي.

- **دراسة (الزعبي، وسعيد، 2014). تحت عنوان: مؤشرات حدوث الأزمات التربوية في الجامعات الأردنية.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مؤشرات حدوث الأزمات التربوية في الجامعات الأردنية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة والبالغ عددها أربع جامعات وهي (اليرموك، والبلقاء التطبيقية) كجامعة حكومية، وجامعتي (جدارا، وأربد الأهلية) كعينة عن الجامعات الخاصة، وتم تصميم استبانة من قبل الباحث وتوزيعها على عينة قدرها (550) طالباً من طلبة الجامعات التي وقع عليها الاختيار العشوائي، وكشفت نتائج الدراسة عن أن وجود مؤشرات تدل على حدوث الأزمة أو ربما قرب حدوثها كان بدرجة عالية، وأن هناك فروق دالة إحصائياً في المتوسطات المتعلقة بكل من المؤشرات الداخلية والخارجية ما بين الجامعات الخاصة والحكومية، لصالح الجامعات الحكومية.

- **دراسة (الشمري، 2010). تحت عنوان: أنموذج مقترح لتتبع أثر الخبرة في مواجهة الأزمات الإدارية بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.**

صمم الباحث أنموذجاً مقترحاً لتتبع أثر الخبرة في مواجهة الأزمات الإدارية بمؤسسات التعليم العالي، يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات لتتتبع أثر الخبرة في مواجهة الأزمات الإدارية من خلال التعبير عن الخبرة بسنوات الممارسة لمهنة معينة وتطبيقه بمؤسسات التعليم العالي من خلال (10) أبعادها مقترحة تتفاعل مع الموقف الإداري الذي يتعامل مع الأزمة (قبل وأثناء وبعد الأزمة) وتتكون مخرجات الأنموذج من موقف الإدارة قبل وأثناء وبعد الأزمة، ومن أبرز ما تتمخض عنه هو النمط الإداري الذي تفاعل معها وأدارها، وتختلف مخرجات الأزمة باختلاف مستوى الخبرة والنمط الإداري السائد، وقد اقترح الباحث نمطاً إداريا لكل مستوى من مستويات الخبرة في تفاعلها مع الأبعاد العشرة قبل وبعد وأثناء الأزمة، وهذه الأنماط هي :الأول: نمط "الإدارة السلبية" والثاني: نمط "الإدارة الفاشلة" والثالث: نمط "الإدارة المحاولة" والرابع: نمط: "الإدارة الناجحة" والخامس: نمط "الإدارة الفعالة "والذي يمثل التنبؤ بالأزمة والتخطيط لها، ومنع حدوثها أو مواجهتها بأقل الخسائر. وأوصى الباحث أن تتبنى مؤسسات التعليم العالي الأنموذج المقترح وتحاول تطبيقه كمدخل لزيادة كفاءتها ورفع درجة استعدادها لمواجهة الأزمات، وأن تولى أهمية أكثر لدراسة وتوصيف وتحليل الخبرة الإدارية المتاحة

لديها لما لها من تأثير بالغ على الموقف الإداري من قرارات وتصرفات، وأن تتبنى الإدارة في جميع المنظمات المنهج الموقفي للتنبؤ بالأزمات والتخطيط لها، ومن ثم الاستعداد لمواجهتها.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة، يمكن أن نلاحظ أنها اتفقت في الهدف والمنهجية المستخدمة وفي أهمية النتائج المستخدمة. وتتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناولها لواقع الأزمات المالية في الجامعات. لكنها تختلف عن الدراسات السابقة جميعها في أنها ستقدم مقترحات تربوية من وجهة نظر القيادات الجامعية من مدرسين ورؤساء أقسام وأعضاء إدارة مالية لمواجهة هذه الأزمات المالية في الجامعات الأردنية، كما وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع، حيث اتبعت الدراسات السابقة في مجملها المنهج الوصفي التحليلي بينما ستتبع الدراسة الحالية المنهج النوعي، كما أن أداة الدراسة المعتمدة في الدراسة الحالية تتميز عما تم اعتماده في الدراسات السابقة حيث اعتمدت الدراسة الحالية على مقابلة عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، بينما اعتمدت معظم الدراسات السابقة على أداة الاستبانة، وسوف تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء أدبها النظري، في مناقشة نتائج الدراسة، وفي اختيار التحليل الإحصائي المناسب.

المبحث الأول: الإطار النظري

أولاً: واقع الأزمة المالية في الجامعات الأردنية

تواجه الجامعات الحكومية الأردنية تحديات كبيرة؛ فمن جانب هنالك مسؤولية التطوير والتحسين المستمر، والارتقاء بمستوى الجامعات الحكومية إلى مستوى الجامعات العالمية من خلال استهداف المؤشراتِ النوعية في التعليم العالي والبحث العلمي والتطوير، ومن جانب آخر المشاكل المالية والعجوزات المتراكمة التي تجعلها تبحث عن التوسع الكمي الذي يخفف من الأعباء المادية، وشكل هذا جدلية واسعة في أوساط التعليم العالي من حيث أيهما أولاً التوسع الكمي أم التوسع النوعي.

ووفقا لأفضل الممارسات العالمية يوجد عدد كبير من الاتجاهات في تمويل التعليم الجامعي في جميع دول العالم المتقدم والنامي وفي مقدمتها التمويل الحكومي، والذي يأخذ صوراً متعددة منها التمويل الحكومي المركزي، والتمويل الحكومي المشترك بين الحكومات والأقاليم أو الولايات أو المحليات أو مشاركة بعض الهيئات والأفراد في تمويل التعليم، وفي ضوء قصور هذا التمويل لتلبية كافة متطلبات التطوير والتحسين تبنت العديد من الجامعات في مختلف دول العالم أساليب ذاتية كمصادر لتمويل الجامعات، مثل تقديم بعض الخدمات والأنشطة الجامعية، وقيامها بتقديم الدورات التدريبية لتنمية مهارات اللغات وتكنولوجيا المعلومات، أو تقديم الاستشارات القانونية والهندسية، واستخدام مطابع الجامعة في طبع الكتب والمجلات للأفراد والهيئات، أو التعاقد مع الشركات والمصانع ومؤسسات الإنتاج بعمل بعض البحوث العلمية، وغيرها من الخدمات التي تدر دخلاً على الجامعات، وصولاً لمفهوم الجامعة المنتجة، بإنشاء وحدات داخل

الجامعات وتطويرها لتقديم خدمات أو سلع معينة تهدف بالمحصلة النهائية إلى توفير عائد مالي إضافي للجامعات بالتوافق مع تطوير مخرجات الجامعات، إذ إن هذه العملية توافقية ليس فقط في إيجاد وحدات قادرة على الإنتاج: وإنما هو مفهوم يتضمن كافة جوانب إدارة الجامعة من تعظيم لقيمة الإنتاج وربطه بالسوق (عبد الرحمن، 2019، 1_3).

وفي الأردن شهد حجم التمويل الحكومي للجامعات الحكومية تزايداً خلال السنوات الماضية بالتزامن مع وجود عجوزات في موازنات بعض الجامعات الحكومية، ففي ضوء الارتفاع في نسبة الإقبال على التعليم العالي في الأردن، وسياسات الاستقطاب في السنوات الماضية (ارتفعت أعداد الطلبة بنسبة 20.5 % خلال المدة 2011 - 2016)، ومقابل هذا التوسع كان من الضروري تحسين مرافق الجامعات الحكومية لتستوعب هذه الزيادات من جانب والمحافظة على مستوى التدريس من جانب آخر. ويمكن وصف موازنات الجامعات الحكومية من الناحية المحاسبية بأنها ميزانيات غير مرنة؛ وذلك لعدم قدرة الجامعات على التحكم بحجم الإنفاق بشكل مستهدف، إذ إن نسبة النفقات التشغيلية إلى إجمالي النفقات مرتفعة والتي منها 66 % رواتب للعاملين وتعويضات لهم، كما أن نفقات الجامعات الحكومية بتزايد مضطرد، ونتيجة لذلك تزايد العجز في موازناتها وبتحليل هيكل إيرادات الجامعات الحكومية وجد أنها تعتمد على خمسة مصادر في تمويل أنشطتها التشغيلية والاستثمار والتوسع؛ إذ تشكل الرسوم المستوفاة من الطلبة النسبة الأكبر حوالي 74.0 % (بالمتوسط)، من إجمالي الإيرادات، وتغطي الرسوم المستوفاة من الطلبة ما نسبته 85 % من النفقات التشغيلية و70 % من النفقات الكلية للجامعات الحكومية بالمتوسط. وقد جاء الدعم الحكومي في المرتبة الثانية ليشكل ما نسبته 9.7 % من إجمالي الإيرادات ويغطي 92% من النفقات الكلية للجامعات بالمتوسط، تلتها إيرادات أخرى والتي تشكل 7.6 % من إجمالي الإيرادات، وأخيرا كل من الاستثمار والهبات والمساعدات (تشتمل على المنحة الخليجية) التي تشكل 8.8 % من إجمالي الإيرادات. ويمكن أن نستنتج أن هناك تركزا في إيرادات الجامعات الأمر الذي لا يتوافق مع مفهوم الجامعة المنتجة الذي يفترض التنوع في إيرادات الجامعة؛ إذ إن ما نسبته 4.4 % من إيرادات الجامعات الأردنية كانت من الاستثمار، وبالتالي لا بد أن تستهدف الجامعات زيادة هذا الرقم أما جانب النفقات فشكل بند النفقات المتكررة 82.7 % من إجمالي النفقات، ويشمل هذا البند الرواتب والتعويضات للعاملين كذلك نفقات التشغيل من كهرباء وماء ونقل، أما النفقات المتعلقة بالبحث العلمي والبعثات فبلغت نسبتها 5.7 % من إجمالي النفقات، هذا وشكلت النفقات الرأسمالية ما نسبته 8.8 % من إجمالي النفقات، وأخيرا تسديد القروض ونفقات أخرى بنسبة 2.8 % من إجمالي النفقات (المجلس الاقتصادي والاجتماعي، 5).

وقد بلغ العجز المتراكم في الجامعات الأردنية حوالي 137 مليون دينار عام 2016 بنسبة زيادة وصلت إلى 114 % مقارنة بعام 2012 حيث كان العجز المتراكم 63.8 مليون دينار أردني. من الجدير ذكره أن معظم هذا العجز يتركز في جامعات الأطراف، وجاء هذا العجز المتراكم نتيجة العجوزات السنوية الناجمة عن عدم قدرة الجامعات الحكومية على تغطية نفقاتها. ومن الأسباب المهمة الأخرى العدد الكبير جداً من الموظفين من غير الهيئات التدريسية والذي أثر بشكل كبير على كفاءة الجامعات، فالأعداد

الكبيرة من الموظفين غير المنتجين تعمل على استهلاك موارد الجامعة، وتلحق الضرر بقدرتها على تقديم تعليم ذي نوعية جيدة إذ بلغ متوسط النسبة في الجامعات الحكومية (1:16)، في حين بلغت نسبة عدد الطلاب إلى عدد هيئة التدريس (طالب : أستاذ) في الجامعات الحكومية 1:28 في عام 2016 مقابل 1:22 في الجامعات الخاصة، وحسب معايير هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها، فإن الجامعات الحكومية قادرة على استيعاب حوالي 202750 طالبا إلا أن الجامعات الحكومية تجاوزت هذا الرقم لتقبل حوالي 209496 طالبا حسب بيانات مجموع الطلبة الكلي للفصل الأول من العام الجامعي 2017/2018.

هذا وأظهرت الميزانيات الإفرادية للجامعات الحكومية أن إيرادات الجامعة الأردنية وصلت إلى 114.4 مليون دينار أردني بحصة سوقية 22 % من الجامعات الحكومية، تلتها جامعة العلوم والتكنولوجيا 16 %، ثم جامعة البلقاء التطبيقية 14% وفي المرتبة الأخيرة جامعة الطفيلة التقنية بواقع 13.2 مليون دينار وبحصة سوقية 2.5 %، كما أظهرت الميزانيات أن حجم العجز المتراكم كان الأكبر في جامعة مؤتة، حيث بلغ 34 مليون دينار أردني في عام 2016، تلتها الجامعة الأردنية بمقدار 27 مليون دينار أردني ثم جامعة البلقاء التطبيقية 22 مليون دينار أردني، وقد حققت كل من الجامعة الألمانية الأردنية وجامعة العلوم والتكنولوجيا وفراً. أما الدعم الحكومي لكل جامعة فقد كانت أعلى قيمة له في جامعة الحسين بن طلال حيث تلقت خلال المدة ما بين 2012 ولغاية 2016 ما مجموعه 41 مليون دينار أردني، تلتها جامعة مؤتة 36 مليون دينار، وكانت الجامعة الهاشمية قد تلقت أقل قيمة دعم من بين الجامعات الحكومية 0.75 مليون دينار أردني خلال نفس المدة. وقد بلغت نسبة الدعم لكل طالب في الجامعات الحكومية حدها الأعلى في جامعة الحسين بن طلال بواقع 1759 دينار أردنيا لكل طالب في عام 2016، تلتها جامعة الطفيلة بواقع 976 دينارا أردنيا لكل طالب، وكانت الجامعة الهاشمية في المرتبة الأخيرة من حيث الدعم الحكومي لكل طالب بواقع 955 ديناراً أردنياً.

كما بلغت إيرادات الجامعة الحكومية من الرسوم من كل طالب 1789 دينارا أردنيا بالمتوسط في عام 2016 مقابل 2452 دينارا أردنيا في الجامعات الخاصة وقد كانت القيمة الأعلى في الجامعة الألمانية 2806 دينار أردني والقيمة الأقل في جامعة الطفيلة التقنية بواقع 817 دينارا أردنيا كما وبلغت النفقات التشغيلية لكل طالب حوالي 2147 دينارا أردنيا في عام 2016، في الجامعات الحكومية مقابل 1347 دينار أردنيا في الجامعات الخاصة. كما وبلغت تكلفة طلبة مكرمة الجسيم في الجامعات الحكومية حوالي 21 مليون دينار أردني في عام 2016.

هذا وأظهرت النتائج تفاوتا كبيرا في أسعار الرسوم الجامعية بين الجامعات والتخصصات في الجامعات الحكومية رغم التشابه في التكاليف التشغيلية. وتعتمد الجامعات الحكومية على 47% من رسوم برنامج الموازي والدولي و41 % على البرنامج العادي، و7 % من الدراسات العليا كما وبلغت نسبة الطلبة في برنامج الموازي نسبة إلى عدد الطلبة الكلي الأعلى في جامعة العلوم والتكنولوجيا 40 % تلتها الجامعة الأردنية 32 % وفي المرتبة الأخيرة الطفيلة بواقع 8% في العام الجامعي 2016/2017. تشير

النتائج إلى انخفاض إنتاجية الجامعات الحكومية بشكل عام مقارنة بإنتاجية الجامعات الخاصة، كما أن بعض الجامعات إنتاجيتها منخفضة جداً، نظراً لارتفاع تكلفة الطالب من النفقات التشغيلية الناتج عن ارتفاع فاتورة الموظفين الإداريين في تلك الجامعات، وتشير نتائج الاستبانة إلى أن الإدارة المالية في الجامعات الحكومية تشوبها العديد من الفجوات التي يمكن معالجتها وخاصة في مجال التخطيط وإعداد الميزانيات، حيث لا يوجد على الأغلب قوائم مالية معتمدة على الأسس والأصول المحاسبية (قائمة المركز المالي، قائمة الدخل، قائمة التدفقات النقدية) وعلى الأغلب هنالك موازنات النفقات مع الإيرادات فقط. كما هنالك نمطية الإدارة المالية في الجامعات الحكومية واعتمادها على الأساليب التقليدية، وخاصة في مجال ربط الموازنات بالأهداف الموجهة، كذلك تقييمها من خلال المؤشرات المالية حيث تقيم على مبدأ إدارة العجز ورفع الإيرادات فقط. وارتفاع التكاليف التشغيلية في الجامعات الحكومية نتيجة ارتفاع نسبة الموظفين الإداريين وعدم تطبيق الجامعات للمبادئ العلمية لترشيد النفقات مثل أسلوب تحليل الكلفة - المنفعة، وأسلوب تكاليف الأنشطة (المجلس الاقتصادي والاجتماعي، 2019، 6_8).

أما بما يخص مفهوم الجودة والتميز في الجامعات الحكومية، فهي مفاهيم ورقية أكثر من أنها تطبيق على ارض الواقع رغم اعتماد الجامعات لخطط استراتيجية ورؤى وأهداف استراتيجية غير أنها غير مربوطة بالأداء المالي والمؤشرات المالية ولا تتوافق مع أفضل الممارسات العالمية. وعدم استفادة اغلب الجامعات من مرافقها الجامعية بطريقة مجدية اقتصاديا مع الإشارة إلى عدم وجود أنظمة وتعليمات تعطي الجامعات مرونة في التعامل مع هذا الأمر فالبيروقراطية تقتل روح الاستثمار لدى الجامعات، مقارنة مع أفضل الممارسات العالمية والتي توكل مهمة عملية الاستثمار إلى شركة خاصة.

ضعف الجامعات الحكومية في تطبيق مبدأ الجامعة المنتجة حيث يعتبر هذا المبدأ وفق أفضل الممارسات العالمية الإطار التشغيلي للجامعات إذ يحقق الكفاءة الداخلية والخارجية في الجامعات، من خلال تخفيض تكلفة الطلب الواحد بتعزيز إنتاجية موارد الجامعة المادية والبشرية (الكفاءة الداخلية)، وصولا لمواءمة مخرجات الجامعات مع سوق العمل نتيجة انخراطها في شراكات مع مؤسسات المجتمع الاقتصادية والأهلية (الكفاءة الخارجية) عدم وجود مراكز تدريب متخصصة تنمج الشهادات المهنية المعتمدة المحلية والعالمية حيث يندرج التدريب في الجامعات الحكومية تحت مظلة التعليم المستمر، والذي لا يعتمد على مبادئ اقتصادية ويقدم خدمات ذات عائد رمزي رغم أن التدريب والشهادات المهنية تطلب بشكل كبير من الطلبة والمؤسسات (الزغلول، عليمات، 2018، 444_446).

ثانياً: حلول تربوية لمعالجة الأزمات المالية التي تعاني منها الجامعات الأردنية:

أما الحلول والمبادئ التي من الممكن أن تحسن من إنتاجية الجامعات وتعزز من أوضاعها المالية فتتمثل كما أشار إليها (المجلس الاقتصادي والاجتماعي، 2019، 8_10) في:

- زيادة الدعم الحكومي للجامعات وتوجيهه بناءً على أسس تضمن العدالة بين الطلاب والجامعات، وألا يكون موجها نحو نفقات تشغيلية للجامعات. وتوحيد الرسوم الجامعية عند سعر وسطي ما بين البرنامج العادي والبرنامج الموازي على أن تقوم وزارة التعليم العالي بتوجيه الدعم الذي تقدمه للجامعات الحكومية نحو تغطية الفرق في الرسوم، فضلاً عن إيجاد معادلة عادلة لتسعير الرسوم الجامعية بين الجامعات والتخصصات، وذلك في ضوء التباين في الرسوم بين الجامعات والتخصصات، وقد يكون الأساس لتغطية التكلفة، مثلاً.
- توحيد كافة أنواع الدعم والمنح الحكومية في جهة واحدة تنظم وتضمن التوزيع العادل لكافة المجالات، وخاصة الجسيم، ومنح التعليم العالي، والطالب الفقير، فضلاً عن المكرمات الملكية، وإنشاء جهة حكومية مسؤولة عن تمويل نفقات طلبة الجامعات الحكومية وتمنح قروضا ومنحا وتدير المكرمات الملكية.
- إنشاء بنك التعليم العالي بحيث تنشئه مؤسسات التعليم العالي وتساهم فيه وتدعمه الحكومة والمنح الخارجية، ويقوم بتقديم القروض إلى مؤسسات التعليم العالي بشروط ميسرة وفائدة قليلة، ويساعد في تمويل كثير من مشروعات التعليم والبحث العلمي، فضلا عن تمويل دراسة الطلبة ضمن برامج ميسرة، فضلاً عن إنشاء شركات خاصة لإدارة الاستثمارات في كل الجامعات، وإصدار تعليمات ناظمة تشجع على إنشاء صناديق استثمارية وقفية تعمل وفق أسس عالمية وشفافة، ويكون هدفها تمويل الطلبة المتفوقين والفقراء بالإضافة إلى دعم إيرادات الجامعات، وتشجيع استخدام أساليب غير تقليدية في الاستثمار في التعليم مثل أسلوب المشاركة بين القطاعين العام والخاص، ونظام الإنشاء والتشغيل والتحويل في تطوير مرافق الجامعات وتحسينها وتعزيز الاستثمار المدر للدخل. وتطبيق الموازنة الموجهة بالنتائج وربطها بالخطة الاستراتيجية المقرة أصولياً
- تطبيق مفهوم الجامعة المنتجة والتي تتفاعل بشكل إيجابي مع المجتمع، عن طريق القيام بالأنشطة التعليمية والإنتاجية، والخدمية، والاستشارية، والتدريبية في مختلف المجالات للأفراد والطلاب والمؤسسات، والذي لا بد أن يتوافق مع تطوير الجامعات الحكومية لسياساتها وأنظمتها بما يتلاءم مع أهدافه ومبادئ الجامعة المنتجة، حيث إن العديد من الأنظمة والتعليمات بحاجة إلى تعديل لتتوافق مع مبدأ الجامعة المنتجة. وإنشاء حاضنات ومسرعات الأعمال في الجامعات الحكومية وتفعيلها على غرار التجارب العالمية في الجامعات العريقة. وإنشاء صناديق خاصة لتلقي التبرعات والمساعدات من الأفراد والجهات الراغبة في دعم التعليم العالي.
- الاستفادة من البحوث التعاقدية، حيث تلجأ بعض الجامعات إلى اتباع أسلوب توظيف نتائج البحوث العلمية والتطبيقية في حل بعض المشكلات المختلفة، سواء للأفراد أو الهيئات والمؤسسات العامة والصناعية، والحكومة، فضلا عن القيام بالفحوصات المخبرية ومنح شهادة حسن المطابقة من خلال تفعيل المختبرات وبشكل اقتصادي يدر الدخل. وإنشاء مراكز لتسويق البحوث والخدمات الجامعية على مستوى كل جامعة، بهدف بيع منتجاتها مباشرة سواء للمواطنين أو العاملين بها، أو المؤسسات والهيئات العامة والصناعية، واعتماد الجامعات الحكومية خططا

لتطوير التدريب لموظفيها وزيادة إنتاجيتهم، وإلغاء بعض التخصصات غير المجدية اقتصادياً و/ أو دمجها، ومنح الشهادات الهجينة بين التخصصات.

- إنشاء المزيد من مشاريع الطاقة البديلة وتعزيزها، واستغلال المناطق الأكثر إنتاجية في التوليد وخاصة المناطق الجنوبية، فضلاً عن ترشيد استهلاك الطاقة والمياه والاستثمار الأمثل للموارد البشرية من الكوادر التدريسية والإدارية، وذلك عن طريق تفادي التضخم غير المبرر في أعداد العاملين في الجامعة.
- إنشاء معاهد تدريب متخصصة داخل الجامعات تمنح شهادات مهنية معتمدة محلياً وعالمياً. وتخصيص جزء قليل من الإيرادات لاستثمارها في مشاريع ذات بعد إنتاجي، وتطبيق نظام التعليم التعاوني، وهو تعليم يتم من خلال مؤسستين الأولى تعليمية، والثانية مؤسسة إنتاجية أو منشأة صناعية كبرى، عن طريق منح معاملها للطلاب للتدريب فيها. وفتح مكاتب استشارية تابعة للجامعة تقدم أعمالها للهيئات والمؤسسات المختلفة في المجتمع.
- تطوير نظم إعداد الموازنات في الجامعات الحكومية وتركزها على البرامج والأداء؛ حيث يجب ربط الإجراءات المالية بالخطط الاستراتيجية المعتمدة للجامعات الحكومية حتى يمكن ربط الإنفاق بالأهداف. ومن ناحية أخرى فلا بد من الاتفاق على صيغة للتمويل بين وزارة التعليم العالي والجامعات مبنية على متغيرات تحفز الجامعات على الجودة والتميز مثل عدد الطالب وكمية البحث العلمي وجودته ومساهمة الجامعات في خدمة البيئة المحيطة وحل مشكلاتها والحفاظ على التراث الأردني، وتعديل الأنظمة المحاسبية من الأساس النقدي لأساس الاستحقاق لكافة الجامعات وإعادة تقييم الممتلكات والأصول وتطبيق معايير المحاسبة الدولية حسب الأصول والأعراف المحاسبية. فضلاً عن اعتماد سياسة التأجير التمويلي في الجامعات حيث إن سماح الدولة للمؤسسات التعليمية باستخدام سياسة التأجير التمويلي يساعد تلك الجامعات على الحصول على الأجهزة والمعدات مرتفعة الثمن على أساس إيجار سنوي طويل الأمد تؤول في النهاية ملكية الأصل للجامعة، بالإضافة إلى إنشاء إدارة عليا بالجامعة تتكون من أساتذة متخصصين في المحاسبة المالية والتكاليف واقتصاديات التعليم للمشاركة في كل من التخطيط وإعداد الموازنة السنوية للجامعة، وتوفير التقنيات الحديثة لاستخدامها في عملية وضع الموازنة. ومراقبة أوجه الإنفاق والمراجعة المالية لكلفة الأنشطة والبرامج.
- إدارة النفقات في الجامعات من خلال ترشيد الإنفاق ضمن آليات علمية تركز على النفقات التشغيلية وتخفيض تكلفة الطالب من نقطة قريبة من متوسط الرسوم المقبوضة من الطلبة، فضلا عن التركيز على ضبط أعداد الطلبة في القاعات الصفية ضمن حدود دنيا تضمن تغطية التكاليف وربط أوجه الإنفاق بالغرض منه، وذلك من خلال تفصيل الموازنة حسب الغرض من الإنفاق وعلى جميع مستويات الجامعة، ومقابلته في الإيراد من أجل التخطيط المناسب، إذ إنّ بعض الأنشطة تكون مجدية ظاهريا إلا أنها غير ذلك؛ مما يقلل من الهدر في تلك الموارد، ومن جانب آخر ولغايات المقارنة بين البدائل لا بد من وجود تلك التفصيلات لاختيار البديل الأفضل،

والذي يحقق الكفاءة الداخلية من خلال تحقيق أقل تكلفة وأكبر عائد، ومن الأساليب الإدارية الفعالة في هذا المجال تطبيق أسلوب بطاقات الأداء المتوازن في إدارة الجامعة.

المبحث الثاني: الجانب التطبيقي

قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع (28) من أعضاء الهيئة التدريسية، وأعضاء الإدارة المالية، في الجامعات الأردنية، وتضمنت المقابلة أسئلة مقننة موزعة على ثلاثة محاور رئيسية هي تقييم الإدارة المالية للجامعات الأردنية، وتراجع الأوضاع المالية في الجامعات، ومقترحات تساهم في رفع كفاءة الإدارة المالية في الجامعات.

وجاءت الإجابات على الشكل التالي:

- **الإجابات على المحور الأول الخاص في تقييم الإدارة المالية للجامعات الأردنية:**

جاءت معظم التقييمات لتشير إلى الوضع المتردي للإدارة المالية في الجامعات الحكومية، حيث أشار جزء كبير من التقييمات إلى أن الجامعات تقوم بإجراءات واضحة لتخفيض النفقات، كما أن لدى الجامعة قسم مختص للتخطيط المالي، وأن الكادر المالي الموجود في الجامعة يمتلك شهادات مالية متخصصة وخبرات علمية، إلا أن هذه النواحي الإيجابية جميعها لم تمنع أفراد العينة من الإشارة إلى ضعف التخطيط الاستراتيجي الموجود في الجامعة، حيث أفادت نسبة 80% من النتائج أن أغلب الجامعات الأردنية لا تلتزم بأسلوب التخطيط الاستراتيجي، فقد تغفل تلك الجامعات أهمية إعادة هيكلية الوظائف الإدارية بما يتناسب مع تحقيق الأهداف المالية المنشودة، بالإضافة إلى قلة التزام الجامعة بقاس كفاءة أوجه الإنفاق بشكل دوري، كما أن إعداد الموازنة قد يتم بشكل غير منتظم في كثير من الأحيان، فتارة تقوم الجامعة بإعدادها على مستوى كل قسم وكل دائرة بشكل هرمي متسلسل منتظم، وتارة تغفل هذا التسلسل فتصبح عملية إعداد الموازنة عملية هشة تحتوي العديد من الثغرات التي يصعب تجاوزها.

كما أفادت نتائج الدراسة إلى قلة قيام الجامعات بإجراءات واضحة ومنظمة من أجل تخفيض النفقات، هذا بالإضافة إلى التشريعات التي تسنها الجامعة بغاية خفض النفقات وتنظيم الموازنات، غالباً ما تعود نتائجها بطريقة عكسية تقلل من فعالية نظم الموازنات الموضوعة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بعدم وجود سياسة واضحة للتمويل في الجامعات الأردنية، حيث تعتمد الجامعات في تمويل نفقاتها، بدرجة رئيسية على الأقساط والرسوم الدراسية، التي ليس باستطاعتها أن تغطي التكاليف التشغيلية والإدارية، وتوازي نفقات الأجور والرواتب تقريباً، مع الأخذ بالاعتبار أن نفقات لأجور والرواتب تتزايد بشكل مضطرد، بما يفوق الزيادة في إيرادات الرسوم والاقساط الجامعية.

كما وتضيف الباحثة أنه من استقراء إجابات عينة الدراسة يلاحظ العجز الدائم في الموازنات، وتفسر الباحثة هذا العجز بإن الجامعات الأردنية قد لا تقدر في معظم الأحيان على رفع إيراداتها، وغالباً ما

تتمحور السياسات التي تتبعها لمعالجة الأزمة حول رفع الرسوم الجامعية وخفض موازنات أنشطة حساسة، خاصة في مجال التطوير والبحث العلمي، وتوسيع أو افتتاح برامج وتخصصات جديدة بشكل غير مدروس ومخطط.

كما وتضيف الباحثة أن مشكلة هذه السياسات تكمن في قصورها وعجزها عن إيجاد حلول فعالة للأزمات المالية التي تعاني منها الجامعات الأردنية، لأن توسيع البرامج يترتب عليه مصاريف تشغيلية إضافية، قد تعجز الجامعة عن القيام بها، كما أن تقليص الموازنات التطويرية قد يفاقم الأزمة خاصة في مجال البحث العلمي، الأمر الذي ينعكس سلباً على العلاقة التبادلية بين الجامعات والقطاعات الحكومية والخاصة الأخرى المرتبطة بالمجتمع المحلي، لذا تظهر الحاجة الملحة إلى إيجاد حلول جذرية لمشكلات الإدارة المالية في الجامعات.

- **الإجابات على المحور الثاني الخاص في تعرف مدى تراجع الأوضاع المالية في الجامعات:**

أشارت معظم الإجابات إلى تردي الأوضاع المالية في الجامعات الأردنية، وأرجعت عينة الدراسة بمعظمها السبب في هذا التردي إلى عدم توافر المرونة في الأنظمة المالية المعتمدة في الجامعات، إضافة إلى اتفاق عينة الدراسة على أن هناك هدر في استغلال المنح والمعونات الدولية وقبول الطلبة من ضمن المكرمات، أيضاً أفادت نتائج المقابلة بأن الجامعات الأردنية تعاني من الترهل الإداري، إضافة إلى المركزية الإدارية في اتخاذ القرارات وخاصة الأنشطة المدرة للدخل.

وأفادت نسبة 70% أن الجامعات الأردنية لم تعد قادرة على مواكبة التنافسية على المستوى العالمي، بينما جاءت إجابات عينة الدراسة متفقة بمعظمها على غياب الفكر المؤسسي في عملية التطوير، وأن الهيكل الإداري في الجامعات لا يحقق الكفاءة في تقليل التكاليف المترتبة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة بضعف الدعم الحكومي للجامعات وعدم انتظامه، فالقانون الذي رتب التزاماً مالياً على الحكومة تجاه الجامعات العامة، لم يحدد بشكل واضح نسبة الدعم الذي ينبغي على الحكومة أن تقدمه للجامعات، لذلك أصبحت الجامعات العامة تتجه مباشرة إلى طرق أخرى لحل مشاكلها والحصول على مساعدات، في ظل غياب السياسات والأنظمة التي تنظم تمويل قطاع التعليم العالي.

كما وتضيف الباحثة أن هناك ضعف وعدم انتظام بما يخص المنح والمساعدات المقدمة للجامعات تتلقى الجامعات منحاً ومساعدات من دول ومؤسسات عربية وغربية، ولكنها غير منتظمة، خاصة الدعم المقدم من دول الاتحاد الأوروبي، الذي يرتهن غالباً لاعتبارات سياسية، أو يوجه لأنشطة وبرامج محددة ومشروطة، ولا يمكن الاستفادة منها في دعم النفقات الجارية للجامعات.

يضاف إلى ما سبق، قلة مساهمة القطاع الخاص في دعم الجامعات، وحصره في مجال دعم برامج وأنشطة محددة وغير دائمة.

- **الإجابات على المحور الثالث الخاص في وضع مقترحات تساهم في رفع كفاءة الإدارة المالية في الجامعات:**

لعل هذا المحور من أكثر المحاور الذي اتفقت عليه عينة الدراسة سواء من السادة أعضاء الهيئة التدريسية أم السادة أعضاء الإدارة المالية، حيث لاقت اقتراحات هذا المحور قبولاً لدى معظم عينة الدراسة، وإن كان هناك شيء من الترتيب حسب ما أشار إليه أفراد العينة فقد حصل المقترح الذي ينص على إلغاء بعض التخصصات غير المجدية اقتصادياً على موافقة الغالبية العظمى من عينة الدراسة وبنسبة 90%، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بوعي أفراد العينة لخطورة بقاء مثل هذه التخصصات التي تقوم كل عام بتخريج مئات الطلاب الذين ليس لهم أي مكان بسوق العمل. وهذا ما جعل أفراد العينة تتفق أيضاً على المقترح الذي ينص على اعتماد تخصصات جديدة تساهم في تعزيز إيرادات الجامعة.

كما أفادت العينة بأن التوسع في قبول الطلبة يخالف نفقات تتجاوز إيرادات الجامعة، وأن التوجه نحو الابتعاث الداخلي يوفر الموارد المالية في الجامعة.

لكن في الجهة المقابلة لم يكن هناك ترحيب من السادة أفراد العينة حول المقترحات التي تنص على إنشاء صناديق خاصة لتلقي التبرعات والمساعدات من الأفراد والجهات الراغبة في دعم التعليم العالي، كما نفت عينة الدراسة بأغلبها وجود خطة تدريبية لتطوير كفاءات الموظفين وزيادة إنتاجيتهم.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ما جاء بالأدب النظري للدراسة الحالية من ضرورة تطبيق مفهوم الجامعة المنتجة، حيث أفادت نتائج المقابلة ميل معظم أفراد العينة إلى تطبيق مفهوم الجامعة المنتجة والتي تتفاعل بشكل إيجابي مع المجتمع، عن طريق القيام بالأنشطة التعليمية والإنتاجية، والخدمية، والاستشارية، والتدريبية في مختلف المجالات للأفراد والطلاب والمؤسسات، والذي لا بد أن يتوافق مع تطوير الجامعات الحكومية لسياساتها وأنظمتها بما يتلاءم مع أهدافه ومبادئ الجامعة المنتجة، حيث إن العديد من الأنظمة والتعليمات بحاجة إلى تعديل لتتوافق مع مبدأ الجامعة المنتجة. وإنشاء حاضنات ومسرعات الأعمال في الجامعات الحكومية وتفعيلها على غرار التجارب العالمية في الجامعات العريقة. وإنشاء صناديق خاصة لتلقي التبرعات والمساعدات من الأفراد والجهات الراغبة في دعم التعليم العالي.

النتائج:

توصلت الدراسة في ختامها إلى النتائج التالية:

- جاءت معظم التقييمات لتشير إلى الوضع المتردي للإدارة المالية في الجامعات الحكومية، حيث أشار جزء كبير من التقييمات إلى أن الجامعات تقوم بإجراءات واضحة لتخفيض النفقات، كما أن لدى الجامعة قسم مختص للتخطيط المالي، وأن الكادر المالي الموجود في الجامعة يمتلك شهادات مالية متخصصة وخبرات علمية.
- أشارت معظم الإجابات إلى تردي الأوضاع المالية في الجامعات الأردنية، وأرجعت عينة الدراسة بمعظمها السبب في هذا التردي إلى عدم توافر المرونة في الأنظمة المالية المعتمدة في الجامعات،

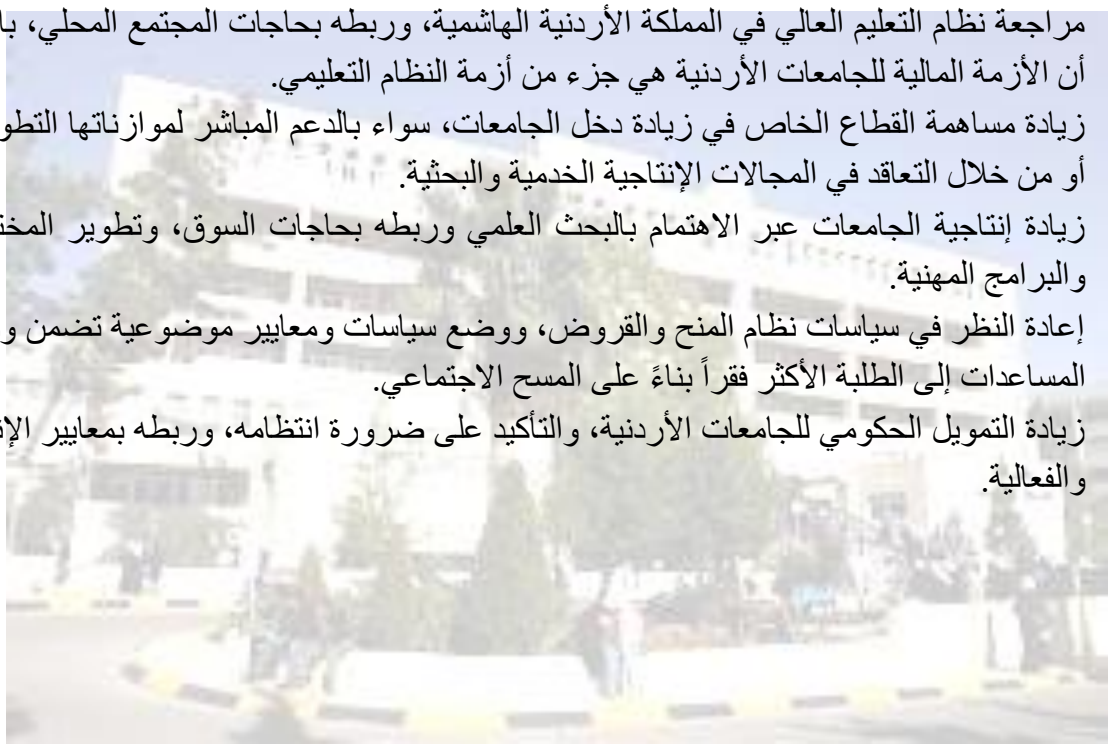
إضافة إلى اتفاق عينة الدراسة على أن هناك هدر في استغلال المنح والمعونات الدولية وقبول الطلبة من ضمن المكرمات.

- حصل المقترح الذي ينص على إلغاء بعض التخصصات غير المجدية اقتصادياً على موافقة الغالبية العظمى من عينة الدراسة وبنسبة 90%، وهذا ما جعل أفراد العينة تتفق أيضاً على المقترح الذي ينص على اعتماد تخصصات جديدة تساهم في تعزيز إيرادات الجامعة.

التوصيات:

وفي ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بما يلي:

- مراجعة نظام التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية، وربطه بحاجات المجتمع المحلي، باعتبار أن الأزمة المالية للجامعات الأردنية هي جزء من أزمة النظام التعليمي.
- زيادة مساهمة القطاع الخاص في زيادة دخل الجامعات، سواء بالدعم المباشر لموازناتها التطويرية، أو من خلال التعاقد في المجالات الإنتاجية الخدمية والبحثية.
- زيادة إنتاجية الجامعات عبر الاهتمام بالبحث العلمي وربطه بحاجات السوق، وتطوير المختبرات والبرامج المهنية.
- إعادة النظر في سياسات نظام المنح والقروض، ووضع سياسات ومعايير موضوعية تضمن وصول المساعدات إلى الطلبة الأكثر فقراً بناءً على المسح الاجتماعي.
- زيادة التمويل الحكومي للجامعات الأردنية، والتأكيد على ضرورة انتظامه، وربطه بمعايير الإنتاجية والفعالية.



قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- الزعانين، غسان. (2018). **أبعاد الأزمة المالية في الجامعات الفلسطينية العامة**، المركز الفلسطيني لأبحاث السياسات والدراسات الاستراتيجية مسارات، فلسطين.
- الزعبي، دلال، سعيد، ياسمين. (2014). **مؤشرات حدوث الأزمات التربوية في الجامعات الأردنية**، مجلة العلوم التربوية، العدد 3، الجزء 2
- الزغول، ولاء، عليمات، صالح. (2018). **واقع إدارة المعرفة لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية في شمال الأردن**، دراسات العلوم التربوية، المجلد 45، العدد 4، ملحق 4
- الشمري، غربي. (2010). **أنموذج مقترح لتتبع أثر الخبرة في مواجهة الأزمات الإدارية بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية**، منشورات كلية التربية، جامعة الجوف.
- المجلس الاقتصادي والاجتماعي. (2019). **الأوضاع المالية للجامعات الحكومية الواقع والحلول**، المملكة الأردنية الهاشمية.
- النعيمات، زيد. (2012). **مدى استجابة مجالس الإدارة في الشركات المساهمة العامة الأردنية المتعثرة لمعالجة مخاطر وتداعيات الازمة المالية العالمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط
- الهلالي، الشربيني. (2003). **اتجاهات حديثة في تمويل التعليم الجامعي**، المؤتمر القومي العاشر، جامعة المستقبل في الوطن العربي، القاهرة: مركز تطوير التعليم الجامعي جامعة عين شمس.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية:

- David, M. E. (2011). **Overview of researching global higher education: challenge or crisis?** Contemporary Social Science, 6 (2), 147_163.
- Fugazzoto,S. J. (2011). **Crisis from within: higher education institutions as adaptive knowledge- based organizations**. In R.M, Teixeira (editor), Higher education in a state of crisis, (e-book), Hauppauge, N.Y: Nova Science Publishers.
- Kotler, Ph. And Keller, K.L. (2006). **Mraketing Management, Pearson Prentice Hall**, Upper Saddle River, New Jersey.

استراتيجية مقترحة لتحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية للجامعات وفقًا لتجارب الجامعات المتقدمة

الدكتورة ليلى مفتاح فرج العزيبي/ جامعة ليبيا المفتوحة

خبير ومستشار لتخطيط وتطوير مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي

عضو لجنة علمية في مجلات ومؤتمرات وكراسي بحثية دولية

البريد الإلكتروني laila.alezaibe@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة التركيز على التوجهات الاستراتيجية العالمية للجامعات المتقدمة تجربة كندا أنموذجًا؛ مما يسهم في استشراف استراتيجية مقترحة مكتملة العناصر والأركان، متضمنة خطة تنفيذية لتحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية للجامعات.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج التحليلي التطويري، إذ استخدمت المنهج التحليلي من خلال الوصف الشامل للظاهرة وتحليل المعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة، واستخدمت المنهج التطويري من خلال تقديم استراتيجية مقترحة لتحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية للجامعات وفقًا لتجارب الجامعات المتقدمة.

وقد اسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، أهمها احتلت الجامعات الليبية المراتب بعد 2000 في بعض التصنيفات، كما وشهدت بعض التصنيفات غياب كامل للجامعات الليبية. وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة استراتيجية متكاملة لتحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية للجامعات وفقًا لتجارب الجامعات المتقدمة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، الجامعات الليبية، التصنيفات العالمية، تجارب الدول المتقدمة.

A proposed strategy to improve the ranking of Libyan universities in international university rankings according to the experiences of advanced universities

Abstract

The study aimed to focus on the global strategic directions of advanced universities, with the Canadian experience as a model. This contributes to anticipating a proposed strategy complete with elements and pillars, including an operational plan to improve the ranking of Libyan universities in international university rankings.

To answer the study questions; The researcher used the developmental analytical approach, as she used the analytical approach through a comprehensive description of the phenomenon and the analysis of information related to the subject of the study, and she used the developmental approach by presenting a proposed strategy to improve the ranking of Libyan universities in the international rankings of universities according to the experiences of advanced universities.

The study resulted in a number of results, the most important of which is that Libyan universities occupied the ranks after 2000 in some classifications, and some classifications witnessed a complete absence of Libyan universities. In light of these results, the researcher presented an integrated strategy to improve the ranking of Libyan universities in the international rankings of universities according to the experiences of advanced universities.

Keywords: strategy, Libyan universities, international rankings, experiences of developed countries.

المقدمة:

أدت عولمة التعليم العالي إلى عولمة التصنيفات أيضًا، ومع عولمة البيئة الأكاديمية وتدويلها أصبحت الجامعات تسعى للمقارنة المرجعية مع مثيلاتها عالميًا، مما أدى لإيجاد تصنيفات عالميةٍ ذات معايير محددةٍ تصنف الجامعات في دول العالم حسب ما تقدمه هذه الجامعات من تميز عن غيرها. ومن هنا، فالتصنيفات نتيجة حتمية للتوسع والتنافس التجاري بين مؤسسات التعليم العالي حول العالم، فالمستهلكون المتوقعون وهم الطلبة وأولياء أمورهم، يرغبون تعرف أكثر الجامعات صلة وفائدة أكاديمية، وهذا ما تقدمه تلك التصنيفات.

وفي هذا السياق يؤكد حمدان (2022) أن أنظمة التصنيفات العالمية للجامعات قد أضحت أحد التوجهات العالمية المرتبطة بعصر العولمة. ولأهمية هذه التصنيفات العالمية للجامعات، تتوجه بلدان العالم للسعي لتحقيق مراكز متقدمة في هذه التصنيفات وذلك للمحافظة على سمعتها الأكاديمية وتنافسيتها في سوق التعليم العالي. ويعد نظام التعليم العالي في كندا من أقوى أنظمة التعليم في العالم، وقد أظهر دليل التصنيف العالمي (QS) لعام 2022 بأن هناك (17) جامعة كندية تتصدر قائمة أفضل (500) جامعة، أذ يتم تحديد مكانة الجامعات في هذا التصنيف من خلال اختيار افضل (900) جامعة من بين الجامعات المتقدمة للتصنيف، ثم يتم ترتيب أفضل (400) جامعة من بين هذه الجامعات بشكل متتال، ثم يتم إضافة الجامعات المتبقية في مجموعات بدءا من المجموعة (401-410) وحتى المجموعة (+710)، وبعد ذلك يتم إصدار دليل التصنيف ويظهر من خلاله المجموع الكلي الذي حصلت عليها الجامعة، ومن ثم ترتيبها ومكانتها في التصنيف (QS World University Rankings: Top Universities, 2022).

ويرجع تميز الجامعات الكندية وتبوأها في مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات إلى اهتمام الحكومة الفيدرالية الكندية في قطاع التعليم العالي، إذ يحظى بمكانة وأهمية كبيرة ضمن استراتيجيتها الوطنية لإدراكها بقدرة وفاعلية هذا القطاع في زيادة النمو الاقتصادي والناتج المحلي للدولة، إذ أنه من المتوقع أن يسهم قطاع التعليم العالي بما نسبته (10) مليار دولار سنويا من اجمالي الناتج المحلي. كما أن قطاع التعليم العالي في كندا يساهم بشكل غير مباشر في نمو اقتصاديات قطاعات متعددة أخرى منها: قطاع الإسكان، والمواصلات، والمطاعم، والفنادق، وغيرها.

وفي هذا الصدد تشير العزيبي (2022) أن الاهتمام بترتيب الجامعات في التصنيفات العالمية للجامعات مقتصرًا على الدول المتقدمة فحسب، بل إن تزايد الاهتمام بنتائج هذه التصنيفات يحظى أيضًا باهتمامات الجامعات في الدول النامية. إذ أن تبوأ هذه الجامعات في مراكز متقدمة في هذه التصنيفات يعطي مؤشرًا كبيرًا على جودة ونوعية مخرجاتها التعليمية والتي بدورها تعكس بوضوح التقدم العلمي لهذه الدول، والجامعات الليبية ليست بمعزل عن هذا التوجه العالمي والسعي وراء تحقيق مراكز متقدمة في التصنيفات

العالمية للجامعات، وللأسف الجهود المبذولة لا تزال هامشية نظرًا لغياب سياسات واستراتيجيات واضحة لتطوير القدرة المؤسسية للتعليم الجامعي الليبي بما يتلاءم مع متطلبات التصنيفات العالمية. وفي هذا الإطار تشير دراسة شقلوف (2017)، لأهم أوجه القصور لدى الجامعات الليبية والتي من شأنها أن تؤثر سلبًا في ترتيبها التصنيفات العالمية للجامعات، ومنها: ضعف القدرة التنافسية للجامعات الليبية؛ نظراً لعدم قدرتها على التكيف مع الاتجاهات العالمية في شتى المجالات البحثية والأكاديمية، الجمود الكبير في نظام الجامعات الحكومية الليبية وعدم امتلاك المرونة الكافية والتي تُمكن تلك الجامعات من التعامل بشكل سريع مع التغيرات المستمرة، الفقر الذي تعانية الجامعات في المراجع والدوريات وخدمات الإنترنت والمعامل والمختبرات، عدم اهتمام أعضاء الهيئات التدريسية بالبحث العلمي واقتصار دورهم على التدريس فقط، كما أن انحسار الجامعات الليبية في الحيز المحلي، ما أدى لعدم قدرتها على التكيف مع الاتجاهات العالمية.

وفي ضوء هذه المعطيات؛ تأتي هذه الدراسة لتسد ثغرة في هذا المجال بتقديم استراتيجية مقترحة لتحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية للجامعات وفقًا لتجارب الجامعات المتقدمة.

مشكلة الدراسة:

تأتي هذه الدراسة في الوقت الذي تكون فيه الجامعات الليبية الحكومية في أمس الحاجة إلى إيجاد الأبدال المناسبة لتطوير واقعها وإحداث التغيرات التي من شأنها رفع مستوى أدائها والوصول بها إلى العالمية، وخاصة مع الوضع السياسي للبلاد إذ تمر بوضع مخاض وعدم استقرار، مما أثر على نظم التعليم الجامعي وجعلها غير قادرة بصورتها الراهنة على تلبية متطلبات التصنيفات العالمية، وتحول البيئة الجامعية إلى بيئة طاردة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس. و هذا أدى كما جاء في نتائج دراسة لملوم (2010) إلى انعزال الجامعات الليبية العامة عن واقع المجتمع الدولي والمحلي وتقوقعها داخل أسوارها، والذي انعكس سلبًا على الجوانب الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، مما أدى إلى الاغتراب الثقافي والتبعية الاقتصادية، بالإضافة إلى ضعف تطابق التعليم مع الحاجات المحلية، وهجرة الكفاءات العلمية.

وفي ذات الساق أشارت دراسة مرجين (2018) إلى أن الجامعات الليبية تفتقد إلى وجود فلسفة وسياسات واضحة ترسم خارطة الطريق للجامعات، وإن مايوجد لا يتعدى عن مبادئ عامة وأحكام شاملة تنظم الجامعات الليبية.

وفي واقع الأمر، من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، تكاد الأدبيات التربوية تجمع أن تحسين موقع الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية لم يحظَ بالبحث والدراسة في المكتبات الليبية على حسب علم الباحثة، ومن ثم فإن هناك حاجة ملحة لإلقاء الضوء على الآليات المتبعة في جامعات الدول المتقدمة التي احتلت جامعاتها مراتب متقدمة -تجربة جامعات كندا أنموذجًا - والاستفادة من خبرتها في هذا المجال. وهذا ما سوّغ للباحثة إجراء هذه الدراسة بغية اقتراح استراتيجية مقترحة لتحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية؛ التي تُمكن صناع القرار وصانعي السياسات التربوية الاستفادة منها بشكل مباشر في إصلاح وتطوير الجامعات الليبية وجعلها ذات طبيعة دولية.

وفي ضوء ما تقدم يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما الاستراتيجية المقترحة لتحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية للجامعات وفقًا لتجارب الجامعات المتقدمة؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الأربعة الآتية:

1. ما درجة توافر متطلبات معايير التصنيفات العالمية في الجامعات الليبية وفقًا لتجارب الدول المتقدمة؟
2. ما متطلبات تطبيق معايير التصنيفات العالمية في الجامعات الليبية وفقًا لتجارب الدول المتقدمة؟
3. ما أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير التصنيفات العالمية في الجامعات الليبية وفقًا لتجارب الدول المتقدمة؟
4. ما الآليات المتبعة في جامعات الدول المتقدمة - الجامعات الكندية أنموذجًا - في تطبيق معايير التصنيفات العالمية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم استراتيجية مقترحة لتحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية للجامعات وفقًا لتجارب الجامعات المتقدمة من خلال:

1. تعرف درجة توافر متطلبات تطبيق معايير التصنيفات العالمية في الجامعات الليبية وفقًا لتجارب الدول المتقدمة.

2. التعرف إلى متطلبات تطبيق معايير التصـــنيفات العالمية في الجامعات الليبية وفقًا لتجارب الدول المتقدمة.
3. الكشف عن أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير التصنيفات العالمية في الجامعات الليبية وفقًا لتجارب الدول المتقدمة.
4. الاســـتفادة من الآليات المتبعة في جامعات الدول المتقدمة - الجامعات الكندية أنموذجًا - في تطبيق معايير التصنيفات العالمية.
5. تأمل الباحثة من هذه الدراســـة توفير آفاق علمية وبحثية لباحثين آخرين للخوض في مثل هذا المجال سعياً لإحداث التطور المنشود وإضافة معرفة جديدة للفكر التربوي والبحث العلمي لإحداث التغيير الإيجابي المطلوب.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها وهو تحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمي للجامعات، ويؤمل أن تستفيد من نتائج الدراسة الجهات الآتية:

- رئاســـة الوزراء الليبية، إذ يمكنها الاســـتفادة من هذه الدراســـة في زيادة الدعم المالي للجامعات الليبية، لمســـاعدتها في تطبيق معايير التصـــنيفات العالمية للجامعات؛ لتتمكن من تجويد خدماتها في التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ومن ثم تحسين ترتيبها في التصنيفات العالمية للجامعات.
- وزارة التعليم العالي الليبية بصفتها الجهة المسؤولة عن رسم سياسة التعليم العالي للجامعات؛ من خلال تزويد أصـــحاب القرار باســـتراتيجية مقترحة، من شـــأنها توفير أرضـــية مناســـبة لإجراء عملية تحول الجامعات الليبية من المحلية إلى العالمية، بما يساعد على امتلاكها ميزة تنافسية في البيئة العالمية للتعليم العالي.
- أصحاب القرار في الجامعات الليبية، لاتخاذ ما يرونه مناسبًا للوصول للعالمية، وتعزيز قدرتها التنافسية، من خلال تطبيق معايير التصـــنيفات العالمية، والتوجه للتعاون الدولي، والتبادل المعرفي، وعقد اتفاقيات الشراكة والتؤامة مع الجامعات العالمية.

- مركز اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها، من خلال فرض تطبيق هذه الاستراتيجية على الجامعات كشرط قبول للاعتماد؛ وحتى تتبوأ هذه الجامعات مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التحليلي التطويري، إذ استخدمت المنهج التحليلي من خلال الوصف الشامل للظاهرة وتحليل المعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة، واستخدمت المنهج التطويري من خلال تقديم استراتيجية مقترحة لتحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية للجامعات وفقًا لتجارب الجامعات المتقدمة.

مصطلحات الدراسة:

- **تعرف الباحثة إجرائيًا الاستراتيجية:** خطة مستقبلية مدروسة بطريقة علمية ممنهجة، وفق إجراءات تنظيمية عملية منتقاة بدقة؛ تمثل إطارًا ومسارًا شاملًا من الأفكار والمبادئ والغايات والأهداف الإستراتيجية تسهم في تحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية للجامعات وفقًا لتجارب الجامعات المتقدمة – تجربة جامعات كندا أنموذجًا - من خلال خطة تنفيذية شاملة ترسم مراحل وخطوات وآليات عملية للتحسين، ومتابعتها، وتقويمها، ووضع الضمانات والسُبل اللازمة لإنجاحها، والتغلب على المعوقات التي قد تواجهها.
- **التصنيفات العالمية:** هي طريقة تستخدم من قبل هيئات عالمية أو هيئات وطنية مستقلة، تُعنى بضمان جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي على المستوى الوطني، والإقليمي، والعالمي؛ لترتيب الجامعات في قوائم أو أدلة ترتيبًا تنازليًا وفقًا لمجموعة من المعايير والمؤشرات المحددة مسبقًا، من خلال جمع البيانات عن أنشطة الجامعات المتعلقة بالتعليم والتعلم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والبعد العالمي، وكفاءة الخريجين في سوق العمل...وغيرها من الأنشطة التي تعكس بصور متعددة أداء الجامعة لوظائفها ومهامها ودورها، ومن ثم تحديد مكانتها ومركزها في قائمة أو دليل التصنيف (العزيبي، 2022).
- **تجارب الدول المتقدمة:** مجموعة من السياسات والمداخل والاستراتيجيات والبرامج والطرق والآليات الحديثة والمعاصرة، التي تبنتها الدول المتقدمة واستخدمتها في مؤسساتها الجامعية بهدف تحقيق البعد الدولي والعالمي في وظائفها وبرامجها وأنشطتها، بما يمكنها من الاستجابة بشكل تكيفي أو استباقي

للمتغيرات المحيطة، وحققت من خلالها نجاحات وتطورات ساهمت في تقدم جامعاتها وجعلتها في مصفات الدول.

الدراسات السابقة:

- قام حمدان (2022) بدراسة هدفت اقتراح تصور إداري لتحسين ترتيب الجامعات الأردنية العامة وفق التصنيف العالمي للجامعات كواكاريلي سيموندس في ضوء تجربة الجامعات الكندية. وقد استخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي التطويري. تكونت عينة الدراسة من (285) قائدا أكاديميًا من الجامعات الأردنية العامة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق معايير التصنيف العالمي للجامعات (QS) في الجامعات الأردنية العامة لتحسين ترتيبها في هذا التصنيف جاءت بدرجة متوسطة، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دِلالة إحصائية تبعًا لمتغير (المركز الوظيفي، والجامعة).
- كما وأجرت العزيبي (2022) دراسة هدفت إلى اقتراح سياسات تربوية لتفعيل تدويل الجامعات الليبية العامة في ضوء تجارب جامعات الدول المتقدمة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التطويري. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الليبية العامة وعددهم (15451) عضو هيئة تدريس، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية منه بلغ عددها (362) عضو هيئة تدريس. وآشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر متطلبات تدويل الجامعات الليبية في ضوء تجارب جامعات الدول المتقدمة منخفضة، وإلى وجود فروق ذات دِلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة تعزى لمتغير (نوع الكلية، المركز الوظيفي، والرتبة الأكاديمية).
- أجرى بيلوتشي آخرون (Bellucci et al., 2019) دراسة بعنوان "المحاسبة الحوارية وإشراك أصحاب المصلحة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي: حالة الجامعات ذات التصنيف العالي". وقد هدفت هذه الدراسة لبيان فيما اذا كان التفاعل عبر الإنترنت من خلال وسائل التواصل الاجتماعي يُستخدم كآلية للمحاسبة الحوارية وإشراك أصحاب المصلحة من قبل الجامعات ذات التصنيف العالي في تصنيفات الجامعات العالمية QS. وقد استخدما هذه الدراسة منهجية كمية تستند إلى تحليل المحتوى لحسابات Facebook و Twitter لأفضل 200 جامعة في تصنيفات جامعة QS العالمية. وقد اظهرت نتائج هذه الدراسة أن العديد من الجامعات تستفيد من وسائل التواصل الاجتماعي لتوفير المعلومات العامة وإشراك

أصحاب المصلحة. أذ يسلط ذلك الضوء على بعض العلامات المبكرة للمحاسبة الحوارية ومحاولات الجامعات ذات التصنيف العالي لخلق مساحات لأصحاب المصلحة الذين يتم تجاهل آرائهم في المحاسبة التقليدية.

- هدفت دراسة لولايان وآخرون (Loyola et al., 2020) إلى تقديم دراسة علمية قائمة على نمط التباين للتصنيف العالمي (QS) للجامعات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إستخدم منهجية التحليل التركيبي من خلال قاعدة بيانات مجمعة تحتوي على 34 سمة تصف مؤشرات البحث الأساسية لأفضل 200 جامعة في تصنيف Quacquarelli Symonds (QS). وقد أظهرت النتائج بأن استخدام (18) مصنفًا حديثًا في قاعدة البيانات التي تم تجميعها بإن أفضل 100 جامعة في التصنيفات العالمية للجامعات QS يمكن فصلها عن باقي الجامعات المقارنة، مما يحقق متوسط دقة يبلغ (71%) بالإضافة إلى ذلك تم استخدام خوارزمية تعدين نمط التباين، ليتم استخراج مجموعة من الأنماط التي تصف أفضل (100) جامعة بناءً على الميزات العلمية. وأظهرت نتائج هذه الدراسة ايضا نهجًا يمكن استخدامه كتصور للأنماط المستخرجة لتسهيل عملية صنع القرارات من قبل رؤساء الجامعات، في صياغة وتقييم استراتيجيات تحسين ترتيب جامعاتهم في التصنيف العالمي للجامعات (QS).

التعقيب عن الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة في موضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها يتضح أن هناك تنوع في المواضيع والأهداف والمنهج المتبع والنتائج التي تم الوصول إليها، بتنوع الجوانب التي عالجتها كل دراسة من الدراسات السابقة، وكذلك يتضح الاهتمام من الناحية النظرية وضعف التطبيق من الناحية العملية.

أما أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة لقد شكلت هذه الدرسات مصدرًا رئيسًا لكثير من المعلومات المهمة، التي تمّ الاسترشاد بها في الدراسة الحالية من حيث اختيارها وتحديد مشكلتها ومنهجيتها والإجراءات الملاءمة لتحقيق أهدافها. هذا بالإضافة إلى أن تلك الدراسات وجهت الباحثة نحو العديد من البحوث والدراسات، ومكنتها من تكوين تصور شامل عن الأطر النظرية التي ينبغي أن تشملها الدراسة الحالية.

واختلفت الدراسة الحالية بحداثتها. وتميزت هذه الدراسة بسعيها لتقديم استراتيجية مقترحة لتحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصـــنيفات العالمية للجامعات وفقًا لتجارب الجامعات المتقدمة ، وكونها تأتي ضـــمن الدراسات الأولى الرافدة للمكتبات الليبية.

الإطار النظري:

المحور الأول: التصنيفات العالمية للجامعات مفهومها، وأهدافها، وأنواعها، وأهم متطلبات تطبيقها:

يعرض هذا المحور الأســس النظرية للتصــنيفات العالمية في الفكر التربوي المعاصــر، محددًا مفهومها ونشأتها، ومعاييرها وأهم المتطلبات لتنفيدها، وفيما يلي بيان ذلك:

أولًا: مفهوم التصنيفات العالمية:

لا يوجد تعريف موحد لتصـــنيف الجامعات؛ نظرًا لاختلاف نظرة المفكرين والباحثين لهذا المفهوم من جوانب متعددة، وقد قدم المفكرون عددًا من التعريفات، ومنها:

- عرف حمدان (2022) التصـــنيف العالمي للجامعات بأنه: عبارة عن قوائم باســـماء الجامعات، مرتبة ترتيبًا تنازليًا، بناءً على مجموعة من المعايير ومؤشـــرات القياس، تم بناء هذه القوائم على إحصـــاءات عامة، أو تغذية راجعة من قبل خبراء أكاديميين عالميين، وطلبة يدرســون في تلك الجامعات، وخريجين منها أو من قبل منظمات ربحية وغير ربحية وحكومية يعمل فيها خريجو هذه الجامعات.
- في حين أوضـح حمدان (2022) بأن التصـنيفات العالمية، هي قدرة قياس تنافسـية الجامعة، إذ أن بعض الهيئات ومؤسسات التصنيف العالمي للجامعات تسعى إلى الحيادية والموضوعية في تصنيف جامعات العالم بدون نزعات فردية، من خلال إصـــدار تقارير ســـنوية، أبرزها تقرير معهد التعليم العالي بجامعة جياو نوتج بشـنغهاي في الصـين، إذ يقوم المعهد بنشـر تقريره على شـبكة المعلومات الدولية، تحت اسم التقييم الأكاديمي للجامعات الأكاديمية، إذ يستند هذا التقييم إلى مجموعة من المؤشـرات والمعايير تعكس الأداء التنافسي لتلك الجامعات أو المؤسسات.

وباســتقراء التعريفات الســابقة يتضــح أن التصــنيفات العالمية للجامعات هي، منهجيات تحددها جهات وهيئات مســتقلة، تهدف إلى ترتيب جامعات العالم وتصــنيفها بالاعتماد على القياس الكمي لمجموعة محددة من المعايير والمؤشرات، وتصدر في صورة تقارير دورية سنوية في الغالب.

ثانيًا: أهداف التصنيفات العالمية للجامعات:

لتصنيف الجامعات عالميًا أهدافًا تسعى لتحقيقها وهي على النحو الآتي:

1. تشجيع الجامعات للتطوير المستمر.
2. تحسين التنافس الإيجابي بين الجامعات.
3. تزويد المجتمعات عبر دول العالم بمعلومات عن مكانة وترتيب الجامعة في قائمة التصنيف مقارنة بمثيلاتها من الجامعات.
4. استخدام مقاييس الجودة وأخذ رأي النظراء وخبراء الجودة محليًا وإقليميًا ودوليًا.
5. استقطاب الطلبة، وأعضاء الهيئات التدريسية، والباحثين الدوليين للالتحاق بالجامعة (Schwekendiek, 2015)

نماذج التصنيفات العالمية للجامعات:

ظهر في السنوات الأخيرة العديد من النماذج المعتمدة عالميًا؛ لتصنيف الجامعات والمراكز البحثية والمؤسسات التعليمية المختلفة، والتي تصدرها جهات مختلفة. وتتمثل أبرز نماذج التصنيفات العالمية للجامعات فيما يلي:

أولًا: تصنيف جامعة جايوتنج شنغهاي Shanghai Jiao Tong University:

يُعد هذا التصنيف أكثر التصنيفات انتشارًا وقبولًا في الأوساط الأكاديمية والمعروف اختصارًا باسم Academic Ranking of World Universities (ARWU)، وتقوم بإجرائه جامعة شنغهاي جياو تونغ، وتصنف المؤسسات التعليمية التي يجري تصنيفها من خلال خمسة مجالات معرفية. وهي، كما أسردها حوالة (2018) كما يلي:

الجدول (1): معايير تصنيف الجامعات العالمية تصنيف جامعة جايوتنج شنغهاي (ARWU)

المعايير	المؤشر	الرمز	الوزن النسبي
المعيار النوعي للتعليم (جودة التعليم)	- من أهم مؤشـــرات جودة التعليم عدد خريجي الجـامعـة التي حصـــلوا على جائزة نوبل Nobel Prize وميداليات Fields وجوائز مرموقة في مختلف التخصصات.	**Alumni**	%10
جودة أعضاء هيئة التدريس	- من أهم مؤشرات الجودة عدد أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على جوائز نوبل Nobel Prize في العلوم وميداليات Fields للتخصصات العالمية المختلفة.	**Award**	%20
	- الباحثون الأكثر اســتشـــهادا بهم في ما يقارب واحد وعشـــرين تخصصا علميًا.	**HiCi**	%20
مخرجات البحث العلمي	- عدد الأوراق العلمية البحثية المنشـــورة في مجلات عـالمية وتحديدًا في مجلات العلوم والطبيعة في آخر خمس ســـنوات تسبق التصنيف	**N & S**	%20
	- عدد الأوراق العلمية البحثية المنشـــورة لكل جامعة في الأدلة العالمية للبحوث الأساسية، وأدلة النشر في العلوم الاجتماعية.	**PUB**	%20
مستوى الأداء الأكاديمي للجامعة	- ويتم حسـابه من خلال الدرجات التي تحصـل عليها الجامعة في المعايير الثلاثة الأولى نســـبة إلى عدد الكوادر الأكاديمية في الجامعة، والامكانات البشرية والمادية.	**PCP**	%10

ثانيًا: تصنيف التايمز للجامعات Times Higher Education World University Rankings:

يُعد تصـــنيف تايمز من التصـــنيفات المتميزة في الأوســـاط الأكاديمية العالمية، ويُعد تصـــنيف التايمز من التصنيفات المتميزة في الأوساط الأكاديمية العالمية، وله مصداقية كبيرة بين الجامعات؛ ويرجع ذلك لاعتماده

على خمسة معايير رئيسية وثلاثة عشر مؤشرًا فرعيًا. وقد أجمل هذه المعايير والمؤشرات البربري (2015) كما هوموضح في الجدول (2) كما يلي:

جدول (2): معايير ومؤشرات تصنيف التايمز للجامعات

المعايير	الوصف	الوزن النسبي
التدريس (بيئة التعليم) Teaching (The Learning environment)	- استطلاع مسحي خاص للسمعة الأكاديمية من خلال ما يقارب (22000) ألف استبيان على مستوى العالم : (15٪) - نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب (:4.5٪)، ونسبة الطلبة إلى مجموع أعداد الموظفين في الجامعة - نسبة طلبة درجة البكالوريس إلى طلبة الدراسات العليا (الدكتوراة): (2.25٪) - نسبة الدكتوراة الممنوحة إلى أعضاء هيئة التدريس: (6%) - الدخل المؤسسي: (2.25).	%30
البحث العلمي (الحجم والدخل والسمعة) Research volume, income and) (reputation	- استطلاع لسمعة البحث العلمي: (18%) - الدخل البحثي: (6%) - إنتاجية البحث: (6)	%30
الاستشهادات (تأثير البحث العلمي) (Research Citations Influence)	يركز مؤشر تأثير البحث على دور الجامعات في نشر المعرفة والأفكار الجديدة. كما يدرس تأثير البحث من خلال تسجيل متوسط عدد المرات التي يستشهد فيها العلماء على مستوى العالم بعمل منشور للجامعة..وفي عام 2021 ، تم فحص مورد البيانات البيليومترية Elsevier لأكثر من (86) مليون اقتباس لـــ (413.6) مليون مقالة في المجلات ومراجعات المقالات ووقائع المؤتمرات والكتب وفصول الكتب المنشورة على مدى	%30

المعايير	الوصف	الوزن النسبي
	خمس سنوات .تتضمن البيانات أكثر من (24000) مجلة أكاديمية مفهرسة.	
المنظور الدولي (كادر عمل ، طلبة، أبحاث) International outlook (Staff, Students, Research)	يتم من خلال هذا المعيار قياس تنقل؛ الحراك للطلبة الدوليين والموظفين الدوليين (أساتذة، وموظفين) وكذلك التعاون في مجال البحث العلمي الدولي.	**%7.5**
دخل الصناعة (نقل المعرفة) Industry Income (Knowledge Transfer)	أصبحت قدرة الجامعة على مساعدة الصناعة في الابتكارات والاختراعات والاستشارات مهمة أساسية للأكاديمية العالمية المعاصرة .	**%2.5**
المجموع الكلي		**%100**

ثالثًا: تصنيف كيو أس البريطاني:

صدر أول مرة عن المؤسسة البريطانية (التايمز) Times Higher Education بالتعاون مع شركة كواكواريلي سيموندز Quacquarelli Symonds والتي تأسست عام 1990م، وقد أصدرت الشركة أول قائمة تصنيفية لها عام 2004م بالشراكة مع مجلة التايمز للتعليم العالي . وقد حدد هوانج (Huang, 2012) المعايير التي يمكن القياس بها مؤشرت هذا التصنيف، كما موضح في الجدول الآتي:

الجدول (3): معايير تصنيف الجامعات العالمية تصنيف تصنيف كيو أس البريطاني (التايمز – QS (Times

المعايير	الوصف	الوزن النسبي
السمعة الأكاديمية **Academic Reputation**	- تقاس السمعة الأكاديمية للجامعات من خلال استبيان يتم توزيعه على أكثر من 100000 خبير في مجال التعليم العالي لاستطلاع أرائهم فيما يتعلق بجودة التدريس والبحث في جامعات العالم.	%40
سمعة صاحب العمل **Employer Reputation**	- يتم قياس مستوى الخريجين الأكثر كفاءة وابتكارا وفعالية من خلال وجهات نظر المشغلين ووكالات التوظيف، أذ يتم توزيع استبيان وتلقى الرد من ما يقارب 50000 صاحب عمل، اذ يتعبر الاستبيان الأكبر من نوعه في العالم.	%10
نسبة أعضاء هيئة التدريس / طالب **Faculty / Student ratio**	- أن قياس نسب المدرسين / الطلبة هو المقياس البديل الأكثر فاعلية لجودة التدريس .إنه يقيم مدى قدرة الجامعات على تزويد الطلاب بوصول هادف إلى المحاضرين وأعضاء هيئة التدريس، ويدرك أن عددًا كبيرًا من أعضاء هيئة التدريس لكل طالب سيقلل من عبء التدريس على كل فرد أكاديمي.	%20
الاستشهاد/ الاقتباس في الأبحاث العلمية المنشورة **Citation per Faculty**	- يقيس جودة البحث الجامعي باستخدام التصنيف اقتباسات لكل عضو هيئة تدريس لحساب الجامعة ويتم أخذ العدد الإجمالي للاقتباسات التي تلقتها جميع الأوراق البحثية التي تنتجها جامعة ما عبر فترة خمس سنوات من قبل مجموع أعداد أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعة.	%20
نسبة أعضاء هيئة التدريس الدوليين **International Faculty Ratio** **نسبة الطلبة الدوليين** **International Student Ratio**	- إنه يوضح القدرة على جذب أعضاء هيئة التدريس والطلاب من جميع أنحاء العالم. - كما أنه يوفر لكل من الطلاب والموظفين على حد سواء بيئة متعددة الجنسيات، مما يسهل تبادل أفضل الممارسات والمعتقدات	10% (5% لكل منهما)

المعايير	الوصف	الوزن النسبي
المجموع الكلي		%100

المبحث الثاني: متطلبات معايير التصنيفات العالمية في الجامعات الليبية ودرجة توافرها وفقًا لتجارب الدول المتقدمة:

أن منظومة التعليم العالي في ليبيا تعرضـــت إلى هزات كبيرة، جعلت منه نظاماً مختلفاً عما تعرفه الجامعات في بقية أنحاء العالم، فمثلاً؛ لا يوجد في هذا النظام تقليد يحترم الأقدمية ويقدر الكفاية في تولي مختلف المناصب الأكاديمية، ابتداءً من رئيس القسم إلى عميد الكلية إلى رئيس الجامعة، كما أن هذه المناصب يمكن أن يتولاها أدنى المتحصـلين تعليماً، بما في ذلك طلبة الدراسـات العليا، كما لا يوجد برنامج تشـجيعي لأعضـاء هيئة التدريس يجعل التنافس في الإنتاج شـرطاً للتفوق، وعليه قد يندرج عضـو هيئة التدريس على السـلم الأكاديمي بأي شـيء يقدمه، كما أن غالبية أسـاتذة الجامعات منشـغلون بمهمة نقل المعرفة ولا يعطون أولوية خاصة للبحث العلمي.

وحسب التقرير الصـادر عن المركز الوطني لضمان جودة اعتماد المؤسسـات التعليمية والتدريبية عن الجامعات الحكومية عام (2013م) الذي ورد عند عوض (2019)، أوضح أن الجامعات الحكومية الليبية غير قادرة على مواكبة التغيرات التي حدثت على مسـتوى احتياجات المجتمع والتنمية، بالرغم من كون الظروف الحالية مواتية، كما بين التقرير بأن أخطر تلك الأزمات اعتماد الجامعات صـورة نمطية واحدة عبر منظومة واحدة من الأنظمة واللوائح والإجراءات والممارسـات التي فقدت كل جامعة بسـببها اسـتقلاليتها ومرونتها الإدارية والمالية وقدرتها على مواجهة التحديات والأزمات، فكانت النتيجة طغيان فكر واحد وممارسـات واحدة، وبرامج أكاديمية متقاربة، وضـعف الولاء والانتماء للمؤسـسـة الجامعية، وضـعف التنافس الذي يبعث النشاط والتحدي والمسؤولية، فانعكس ذلك على البيئة الجامعية بأكملها.

وفي الإطار ذاته يشـير عبدالجليل (2017) إلى تداعيات الانقسـام السـياسـي على عمل منظومة التعليم العالي في ليبيا، والذي يعد من التحديات الجسـام التي تعرقل عمل وتطوير مؤسـسـات التعليم العالي، لقد تأثر قطاع التعليم كغيره من القطاعات بالصـراعات المسلحة التي اندلعت في البلاد وبالانقسـامات السياسـية الحادة، عدا التأثير المباشـر على البنى التحتية، وما خلفته من خسـائر مادية ومعنوية، وانصـراف الكثير من طلابه للقتال

في صـــفوف الكتائب المســـلحة في هذه الحرب، إلا أن التأثير الأكبر يظل متعلقًا بالتأخير المتراكم لمعالجة مشاكل القطاع التي أشرنا لها آنفًا.

من خلال العرض الســابق يمكن اســتنتاج جملة من المعوقات التي تعرقل الجامعات الليبية في تحســين ترتيبها في التصنيفات العالمية، ويمكن إجمالها والتعبير عنها على النحو الآتي:

1. غياب فلسفة ورؤية لاضفاء الطابع الدولي على برامج وعمليات الجامعة.
2. انحسار الجامعات الليبية العامة في الحيز المحلي، وعدم قدرتها على التكيف مع الاتجاهات العالمية.
3. عدم وجود اســتقرار إداري في الوزارات والتغيير المســتمر؛ مما جعل من الصــعب وضــع خطط تشغيلية.
4. غياب استراتيجية سليمة لمنظومة البحث العلمي التي تقوم على رؤية واضحة وسياسات محددة تعتمد التقييم السليم لضمان جودة البحث العلمي.
5. وغياب التخطيط الجيد للبعثات العلمية والإيفاد إلى الخارج، رغم التكاليف الباهضــة التي تتحملها الدولة الليبية في هذا الصدد.
6. الفساد الإداري والمالي في مؤسسات البحث العلمي.
7. هجرة الكفاءات العلمية وخاصــة في ظل الأزمات الســياســية والاقتصــادية والاجتماعية التي تمر بها البلاد.

المحور الثالث: تجربة الجامعات الكندية في تطبيق التصنيفات العالمية:

يركز التعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص في كندا في العصر الحالي على :تبادل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ؛ تنقل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ؛ الأبحاث المشتركة؛ تطوير المناهج المشتركة؛ تطوير المساقات التعليمية المشتركة ؛ البرامج الأكاديمية المشتركة وتطوير المهارات.

كما تسعى الجامعات الكندية بشكل خاص إلى "الحفاظ" على مكانتها في الأسواق الأكثر نضجًا التي رسخت فيها كندا مكانتها بالفعل، مثل فرنسا والمملكة المتحدة وألمانيا واليابان وكوريا والولايات المتحدة. لقد تم تصنيفها ضمن أفضل (100) جامعة في العالم وقد وصلت (5) من أفضل الجامعات الكندية المؤهلة وهي على النحو التالي :

1. جامعة تورنتو University of Toronto
2. جامعة كولومبيا University of British Columbia
3. جامعة ماكجيل McGill University
4. جامعة ماكماستر McMaster University.
5. جامعة ألبرتا University of Alberta (حمدان، 2022).

استراتيجة التعليم الدولي Curricula and Strategies

تهدف إستراتيجية التعليم الدولي في كندا إلى استيعاب (450) ألف طالب بحلول عام 2022 وقد أشار مصدر المعلومات للسوق المخصص لصناعة التعليم الدولي ولمراقب له (International Education Strategy, 2021) بأن استراتيجية الحكومة الكندية تعتبر استراتيجية طموحة تهدف إلى مضاعفة عدد الطلاب الدوليين الذين تجذبهم تقريبًا بهدف الوصول إلى (450) ألف طالب وباحث دولي بحلول عام 2022.

وترتبط هذه الاستراتيجية ارتباطًا وثيقًا بخطة عمل الأسواق العالمية الكندية، والتي تحدد أسواق البلدان المهمة للشركات الكندية ونمو الاقتصاد بشكل عام، وتعزز مصالح كندا فيها .على هذا النحو، فإن بعض الأسواق الرئيسية لاستراتيجية التعليم الدولي الكندية الجديدة هي قوى ناشئة: البرازيل Brazil والصين China، والهند India، والمكسيك Mexico، وشمال أفريقيا، والشرق الأوسط North Africa and the Middle East، وفيتنام Vietnam .

الهدف الجديد، إذا تم تحقيقه، سيضخ المليارات في الاقتصاد The new target, if met, would inject billions into the economy . وفقًا للحكومة الكندية، في عام 2010، أنفق الطلاب الدوليون في كندا أكثر من (8) مليارات دولار كندي على الرسوم الدراسية والإقامة وغيرها من النفقات؛ دعمت أكثر من (86570) وظيفة ؛ وحققت أكثر من (455) مليون دولار كندي من الإيرادات الحكومية .تتوقع الحكومة أن الهدف الجديد لاستراتيجية التعليم الدولي البالغ (450) ألف شخص سوف يقوم على (International Education Strategy, 2021).

1. توفير ما لا يقل عن (86500) وظيفة جديدة صافية للكنديين ، وبذلك يصل العدد الإجمالي للوظائف التي يدعمها التعليم الدولي في كندا إلى (173100) وظيفة جديدة ؛
2. ارتفاع نفقات الطلاب الدوليين في كندا إلى أكثر من (16.1) مليار دولار كندي ، مما أدى إلى نمو اقتصادي وازدهار في كل منطقة من مناطق كندا
3. توفير دعم سنوي تقريبي بقيمة (10) مليارات دولار كندي للاقتصاد الكندي.

يتم تقدير الطلاب الدوليين من قبل الجامعات والكليات جزئيًا لأنهم يدفعون رسومًا أكثر بكثير مما يدفعه الكنديون - ما يقرب من ثلاثة أضعاف هذا المبلغ:(19،500) دولار كندي سنويًا إلى متوسط الكنديين البالغ (5،700) دولار كندي.

المبحث الرابع: الاستراتيجية المقترحة لتحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية للجامعات وفقًا لتجارب الجامعات المتقدمة "تجربة الجامعات الكندية أنموذجًا":

في ضوء ما جاء في الأدب النظري وقراءة مستفيضة للأدب النظري المتعلق بالتصنيفات العالمية ومعاييرها وأهم متطلباتها، وعرض واقع الجامعات الليبية وأهم المعوقات التي تواجهها، ومن خلال الوقوف على آليات تجربة الجامعات الكندية واستعراض أهم ملامحها؛ واستخلاص أوجه الاستفادة منها؛ تمخض عن هذه الدراسة استراتيجية مقترحة لتحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية للجامعات، وهي كما يلي:

أهداف الاستراتيجية المقترحة:

1. بناء منظومة فلسفية مرجعية موحدة؛ تسير عليها الجامعات الليبية لتحكم وتوحد الطرق التي يجب على الجامعات اتباعها؛ لتحقيق التنافسية العالمية.
2. تقديم إطار عمل إجرائي لأهم متطلبات تحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات؛ لتضمين البعد الدولي في جميع أنشطتها.
3. جسر الفجوة قدر الإمكان الموجودة بين الجامعات في الدول المتقدمة والجامعات الليبية.
4. تحديد آليات تفعيل التعاون والشراكة الدولية التي تقوم على مبدأ التبادل والتكامل بين الجامعات الليبية العامة والجامعات العربية والعالمية الرائدة.
5. أن يتم معالجة ومواجهة التحديات التي تواجهها الجامعات الليبية العامة في سبيل تحقيق أهدافها في هذا المجال.
6. تطوير البحث العلمي وعولمته، وذلك عن طريق تطوير التوجهات الاستراتيجية الاقليمية والعالمية، ومكونات منظومة البحث العلمي بالجامعات.

مراحل بناء الاستراتيجية المقترحة:

قامت الباحثة ببناء الاستراتيجية التربوية المقترحة وفق منهجية وإجراءات تقوم على أسس علمية من خلال ست مراحل على النحو الآتي:

1. **المرحلة الأولى:** تمثلت في بناء أدبيات الدراسة من خلال استعراض التصنيفات العالمية للجامعات مفهومها، وأهدافها، وأنواعها، وأهم متطلبات تطبيقها، واستعراض الدراسات السابقة؛ للوقوف على تجارب جامعات الدول المتقدمة وإستراتيجياتها في تحقيق متطلبات التصنيفات العالمية ووصولها إلم مراكز متقدمة.

2. **المرحلة الثانية:** تمثلت في تحليل نماذج تدويل التعليم العالي التي تم استعراضها في الإطار النظري، والتعرف على عناصرها، وفرز متغيراتها، وتحديد أهم العناصر التي تتوافق مع بيئة الجامعات الليبية.
3. **المرحلة الثالثة:** دراسة الواقع، من خلال الرجوع إلى الأدب النظري الليبي ومعرفة واقع الجامعات الليبية؛ لمعرفة درجة تطبيق معايير التصنيفات العالمية في الجامعات الليبية وفقًا لتجارب الدول المتقدمة " تجربة كندا أنموذجًا".
4. **المرحلة الرابعة:** تحليل نتائج الدراسة، بناء الاستراتيجية في صورتها الأولية بعد تحديد أهدافها ومبرراتها ومتطلبات تطبيقها، والصعوبات التي تواجه تطبيقها وسبل التغلب عليها.
5. **المرحلة الخامسة:** تحكيم الاستراتيجية التربوية المقترحة من خلال عرضها على خبراء وعلماء في هذا المجال؛ لتقييم مناسبتها ومدى تحقيقها لأغراضها وأهدافها، وأية ملاحظات تفيد دعم وتطوير هذه السياسات.
6. **المرحلة السادسة:** اعتماد الاستراتيجية في صورتها النهائية، بعد الأخذ بآراء المحكمين، والتأكد من إمكانية تطبيقها والإفادة منها لتحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية للجامعات.

مبررات الاستراتيجية المقترحة:

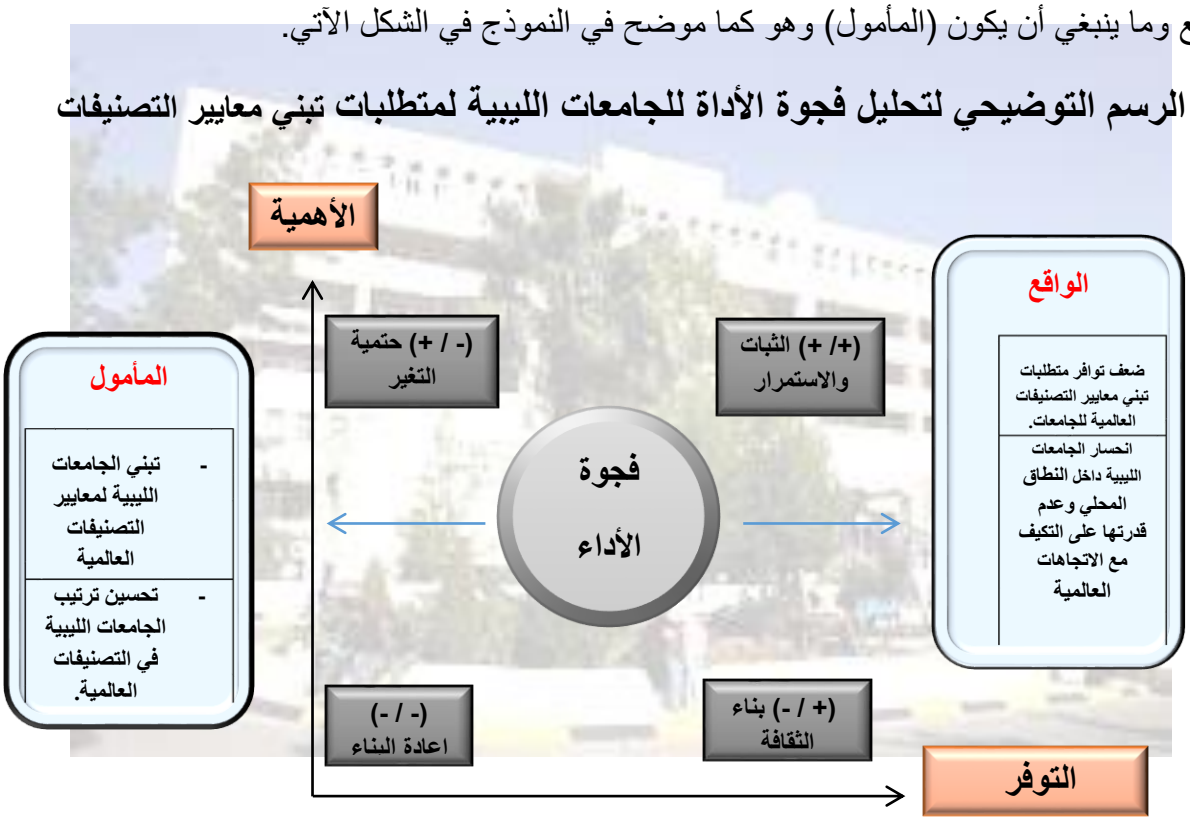
1. تداعيات تحديات القرن الواحد والعشرين والحاجة الملحة لجامعات ذات رؤية جديدة، تنتج المعرفة وتبتكرها، وتنمي الإبداع وترعاه كبيئة حاضنة له تسعى لتدويل نفسها وبرامجها وهيئتها التدريسية وطلبتها، وتخرج من إطار قوقعتها المحلية إلى العالمية، وتسوق كل ما يرتبط بها داخليًا وخارجيًا، وتنمي مواردها وتعظم عائداتها، وتكييف نفسها مع المجتمع الدولي الجديد الذي ينظر إلى مؤسسات التعليم العالي باعتبارها جزءًا من اقتصاد القرن الحادي والعشرين.
2. غياب الفلسفة المؤسسية والرؤية الإستراتيجية ذات الطابع الدولي في خطط وأهداف وأنشطة الجامعات الليبية العامة.
3. تتبنى الجامعات الليبية معايير لا تدعم التنافسية العالمية ولا تتفق مع المعايير العالمية لتصنيف الجامعات.

4. انحسار الجامعات الليبية العامة في الحيز المحلي، وعدم قدرتها على التكيف مع الاتجاهات العالمية.

نتائج الدراسة الميدانية (تحليل فجوة الأداء):

فجوة الأداء هي الفرق بين مستوى الأداء الحالي وما ينبغي أن يكون عليه، والذي استنبط من الأدب النظري والذي أوضح الأهمية البالغة لتوافر متطلبات تبني معايير التصنيفات العالمية وانعكاساتها الإيجابية على الجامعات الليبية، وبناء على نتائج الدراسة تمّ التوصل للفجوة بين الواقع الفعلي وأهمية توافر متطلبات تدويل الجامعات الليبية العامة وما ستؤول إليه، وقامت الباحثة بتحليل هذه الفجوة من خلال تحليل العلاقة بين الواقع وما ينبغي أن يكون (المأمول) وهو كما موضح في النموذج في الشكل الآتي.

الرسم التوضيحي لتحليل فجوة الأداة للجامعات الليبية لمتطلبات تبني معايير التصنيفات



يتضح من خلال الشكل السابق لتحليل فجوة الأداة وجود أربع حالات محتملة لنتائج الدراسة، تمّ الترميز لها بعلامتي الموجب والسالب على النحو الآتي:

1. **الحالة الأولى: إعادة البناء (- / -)**: وتكون فيها درجة التوافر ضعيفة، ودرجة الأهمية عالية مما يعني عدم الاستعداد للتغيير، ويتطلب إعادة البناء لكامل مكونات الجامعات الليبية لتحقيق المأمول.

2. **الحالة الثانية: حتمية التغيير (- /+)**: وتكون فيه درجة التوفر ضعيفة، ودرجة الأهمية عالية، بمعنى أن التغيير حتمي وضروري وهناك استعداد للقبول به وتنفيذه.
3. **الحالة الثالثة: بناء الثقافة (+ / -):** وتكون فيه درجة التوافر عالية، ودرجة الأهمية عالية مما يتطلب إعادة بناء الثقافة التنظيمية للوصول للمأمول.
4. **الحالة الرابعة:** الثبات والاستمرار (+ / +) وتكون فيه درجة التوافر عالية، ودرجة الأهمية عالية، مما يتطلب الثبات على الوضع الحالي والاستمرار في الأداء للوصول للمأمول.

وبناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تمثلت في: ضعف توافر متطلبات تبني معايير التصنيفات العالمية في الجامعات الليبية، والأهمية البالغة لتوافر متطلبات تبني معايير التصنيفات العالمية في الجامعات الليبية للوصول بها للعالمية. عليه؛ فإن تحليل فجوة الأداة أثبت الحالة (- / +) مما يعني حتمية التغيير وإعادة البناء لكامل مكونات الجامعات الليبية لتحقيق المأمول، ولذلك تقدم الاستراتيجية المقترحة إطار عمل إجرائي لجسر فجوة الأداء والوصول بالجامعات الليبية للمأمول وهو إضفاء تحقيق معايير التصنيفات العالمية لكل إستراتيجياتها وأنشطتها ما يمكنها من تحقيق العالمية.

الفئات المستهدفة من الاستراتيجية المقترحة:

هيكلية الاستراتيجية التربوية المقترحة:

تسير الاستراتيجية التربوية وفق الخطوات الآتية:

- **الخطوة الأولى: بناء هياكل مؤسسية لتشتغل على تحقيق جودة الجامعات وتطبيق معايير التصنيفات العالمية:** وذلك عن طريق وضع سياسات تربوية تعمل على بناء هيكل مؤسسي لإدارة جهود جودة الجامعات وتطبيق معايير التصنيفات العالمية في الجامعات الليبية ، وتوجه وتدعم استراتيجياته وخططه وأهدافه، وتنسق الشراكات والتعاون بينها وبين المؤسسات المجتمعية الإنتاجية والصناعية والخدمية - سواءً - داخل المجتمع أو على المستوى الإقليمي والعالمي. مع التركيز على اختيار القيادات والعاملين في هذه الكيانات المؤساسية من العلماء في مجالات العلوم المختلفة والتكنولوجيا والتخطيط الاستراتيجي. كما تقترح الباحثة تمويل هذه المنظمة من خلال مساهمة مشتركة من القطاعات الحكومية والقطاعات الخاصة.

- **الخطوة الثانية: التحليل الاستراتيجي:** وذلك بالقيام بتحليل بيئي في الجامعات الليبية عن طريق تحليل (SWAT) للبيئة الداخلية والخارجية بكل مكوناتها وذلك بتحليل البيئة الداخلية للجامعة وتحديد نقاط القوة والضعف فيها من "الموارد مالية، البنية تحتية، الموارد البشرية، تسويق البحوث، المجلات العلمية، البنية الثقافية والفكرية، الدرجات العلمية، البنية المعرفية...وغيرها. وتحليل البيئة الخارجية وتحديد الفرص والتهديديدات من (التمويل الخارجي، المؤسسات المجتمعية الداعمة، ورجال الأعمال، وصناديق الاستثمار، والتحالفات الإستراتيجية، المجموعات التعاونية، ورأس المال الفكري، وجوائز الإبداع والابتكار، والشراكات الاستثمارية، والكراسي البحثية...وغيرها. وذلك للوقوف على الفجوات العامة والخاصة والعمل على جسرها. مع مراعاة التكامل بين الاحتياجات ووضع معايير تقدم الأولويات "قوة، ضعف، فرص، مخاطر".
- **الخطوة الثالثة: تخصيص موازنة كافية لتطبيق الاستراتيجية التربوية المقترحة:** تخصيص موازنة كافية لاعتماد السياسات التربوية المقترحة وتطبيقها في الجامعات الليبية.

ولتحقيق أهداف الاستراتيجية المقترحة تم تحديد متطلبات التصنيفات العالمية، وتم تقديم خطوات لتطبيقها وهي كما يلي:

الخطوات المتعلقة في السمعة الأكاديمية	
1	استحداث وحدة إدارية " إدارة رأس المال الفكري" لتوظيف نخبة من أعضاء هيئة التدريس ونواب الرئيس وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية.
2	تعيين العدد المكافئ لأعضاء الهيئة التدريسية إلى مجموع أعداد الطلبة العالمية.
3	تحديد العبء التدريسي المحدد بالوصف الوظيفي لكل عضو هيئة تدريس، دون تحميله أعباء تدريس إضافية أو تكليفه بأعمال إدارية تعيق عمله الأكاديمي.
4	الاستماع إلى ملاحظات الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والإداريين وتلبية احتياجاتهم.

5	تحديث موقع الجامعة الإلكتروني بإستمرار، وتطوير صفحات خاصة بكل جامعة ليبية على مواقع التواصل الاجتماعي ومتابعتها وتحليل ملاحظات الجمهور بدقة، وتحميل الأبحاث وانجازات الجامعة على هذه المواقع، ووضع صور جاذبة للجامعة ومختبراتها وأنشطتها.
6	السعي الدؤوب لإضفاء البعد الدولي على البرامج الأكاديمية والمهنية التي تطرحها الجامعة من خلال تحميل المسؤولية لنواب الرئيس وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام وتفعيل حاكمية النظام الجامعي والمساءلة والمحاسبة عن التقصير في هذا الجانب.
7	إتباع سياسات حديثة في ضمان جودة البرامج الأكاديمية والمهنية تشمل التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية، والتقييم من قبل الأقران والتقييم من قبل الخبراء الخارجيين.
8	تدريب موظفي الاتصالات بالجامعة على مهارات الاتصال للرد بشكل جاذب على استفسارات الطلبة وأولياء الأمور والموظفين ، إضافة إلى الرد الإفتراضي الآلي للإجابة عن استفسارات الجمهور.
9	حضور مكثف للمؤتمرات والندوات العلمية العالمية لنشر اسم الجامعة عالميا من خلال أقامة العلاقات والتعاون مع الجامعات المشاركة في هذه المؤتمرات.
10	تحليل السمعة الأكاديمية بشكل دوري وعدم الشعور بالرضا عن السمعة الحالية للجامعة.
	الخطوات المتعلقة في الإعتماد الأكاديمي (المؤسسي والبرامجي)
1	مخاطبة هيئات الإعتماد المؤسسي والبرامجي العالمية لاعتماد برامج الجامعات الليبية بناء" على المعايير والمؤشرات التي تحددها هذه الهيئات، وتحميل المسؤولية لنائب الرئيس المختص وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية والهيئة الإدارية.
2	توقيع الاتفاقيات والتفاهمات مع الهيئات المهنية الاحترافية العالمية، لمنح الخريجين شهادات مهنية احترافية (شهادات مزاولة المهنة) بعد اجتياز الاختبارات التي تعدها الهيئات لمنح هذه الشهادات.
3	طرح مساقات تعليمية ضمن كل برنامج تغطي محتويات الحصول على الشهادات المهنية لضمان نجاح الطالب في الامتحانات الدولية التي توفر له فرص للعمل. وتحميل المسؤولية لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية عن توفير ذلك.

الخطوات المتعلقة في إضفاء البعد الدولي على منظومة التعليم في الجامعات	
1	**تحديد رؤية واستراتيجية كل جامعة أردنية في ما يتعلق بتدويل التعليم العالي، وتحديد الأنماط المناسبة للتدويل.**
2	**طرح برامج أكاديمية مشتركة مع جامعات مرموقة.**
3	**تبادل أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة مع الجامعات المرموقة.**
4	**طرح درجات علمية مشتركة مع جامعات مرموقة.**
5	**أقامة أنشطة صيفية خارجية مع جامعات مرموقة.**
الخطوات المتعلقة بالبحث العلمي (النشر والاستشهاد المرجعي)	
1	**تأسيس مركز للكتابة الأكاديمية لتولى المسؤولية عن التدقيق اللغوي والنحوي لأبحاث الطلبة وأعضاء هيئة التدريس (إنجليزي وعربي).**
2	**تكليف عضو هيئة تدريس برتبة (أستاذ) من قسم اللغة الإنجليزية أو العربية ليعمل مديرا للمركز ونواباً له من قسمي اللغة العربية والانجليزية.**
3	**تكليف أعضاء من قسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية للتدقيق والمراجعة العلمية والنحوية للأوراق البحثية، وأن تحسب من العبء التدريسي المحدد لهم.**
4	**تعيين طلبة الدراسات العليا المتفوقين في منهجية البحث العلمي وممن حصلوا على تقدير (امتياز)؛ لتعيينهم في كل فصل حسب تعليمات تعيين الجامعة فيما يتعلق بوظيفة مساعد البحث والتدريس.**
5	**تصميم صفحة إلكترونية يتم من خلالها حجز المواعيد للراغبين في التدقيق واحداً لواحد وكذلك للراغبين في التسجيل في ورش عمل الكتابة الأكاديمية.**
6	**تواصل الكليات العلمية في كل جامعة مع القطاعات المتخصصه بمجال برامجها لبناء التعاون، وإقامة العلاقات الوطيدة في ما بينهم لتدريب الطلبة وإعداد الأبحاث العلمية.**

7	تكليف لجنة مكونة من منسق لكل كلية لوضع دليل للابحاث التطبيقية التي تم التفاهم عليها مع القطاعات المختلفة، وعرضها على طلبة الدراسات العليا لإعدادها ضمن متطلبات رسائلهم وأطروحاتهم العلمية، أو أوراقهم البحثية، بحيث تعد تحت إشراف أكاديمي.
8	توفير البنية التحتية التكنولوجية وقواعد البيانات والمعرفة لتسهيل عملية جمع المعلومات لإثراء البحث العلمي بكل مستجدات العصر.
9	وضع سياسة رشيدة للبحث العلمي توفر التمويل الكافي وتوظيف الباحثين المتميزين لزيادة النشر في المجلات العلمية المحكمة المفهرسة في قواعد البيانات العالمية.
	الخطوات المتعلقة بسمعة التوظيف لدى صاحب العمل
1	تطويروتأسيس مراكز خدمات توظيف الطلبة والخريجين، وتكليف عضو هيئة تدريس برتبة (أستاذ) لإدارته.
2	وضع برنامج زمني وخطة تتضمن ورش عمل وإقامة معارض دورية لتأهيل وإعداد الطلبة والخريجين لسوق العمل وتشبيكهم مع مؤسسات التشغيل المختلفة.
3	إجراء استطلاعات دورية مع أصحاب العمل وأخذ الملاحظات حول كفاءة الخريجين والمهارات التي يحتاج إليها سوق العمل.
4	بناء على الملاحظات يتم عقد دورات وورش عمل لتدريب الخريجين على هذه المهارات لزيادة الفرص التوظيفية لهم.
5	عقد برامج تعليمية بالاتفاق مع قطاعات الصناعة والأعمال والخدمات وغيرها من القطاعات، بهدف تدريب الطلبة عمليًا في هذه القطاعات وتشغيلهم بعد التخرج.
6	عقد دورات تدريبية في مهارات الاتصال والمهارات الحياتية تهيء الطلبة والخريجين لسوق العمل.

المتابعة والمراقبة لتنفيذ السياسات التربوية المقترحة:

تتضمن هذه المرحلة إجراء الجامعة لعمليات مراجعة وتقويم لأنشطتها الإجرائية في تحقيق الجودة وتبني المعايير العالمية تصنيف الجامعات سنويًا، إضافة إلى إجرائها مرة كل (5 – 10) أعوام، وتحديد النواتج المستهدفة لكل مؤشر من مؤشرات الأداء لمقارنتها مع النتائج، وتحديد فجوات الأداء، واستراتيجيات التعامل

معها بين الأداء الفعلي والمستهدف. وإقامة بنية متطورة للحوكمة الجامعية تناط بها المسؤولية عن مراجعة التقارير السنوية، وتقديم التوصيات والمقترحات لتطبيق الأنشطة المستقبلية. فضلًا عن اقتراح مراجعة وإعادة النظر في الخطة الإستراتيجية.

مدى تحقيق الأهداف الاستراتيجية التربوية المقترحة:

تقترح الباحثة أن تتم عملية التقييم في ضوء مجموعة من المعايير، تتضمن تقييم برامج ومخرجات التعليم الجامعي، وآلية عملها، ويتم وضع المعايير في ضوء معايير الجودة العالمية.

التغذية الراجعة للاستراتيجية التربوية المقترحة:

التغذية الراجعة تتمثل في التقييمات التي تعطي انطباعًا عن ما تم تنفيذه مقارنةً بما هو مستهدف، وآراء ورضا المستفيدين- سواءً- في البيئة الداخلية أو الخارجية على كافة المستويات بالخدمات والبرامج المقدمة، ومقارنتها بالمعايير العالمية المعتمدة. أي لابد من تقديم تغذية راجعة وليس لتنفيد البرامج ومخرجاتها فحسب، بل أيضًا لمستوى توجهاتها الاستراتيجية وتخطيطها وغاياتها المستقبلية.

كما يمكن استخدام الأساليب الأكثر حداثة واستخدامًا في مجال تحليل السياسات العامة بشكلٍ عام، وفي مجال التعليم الجامعي بشكل خاصٍّ، مثل تحليلات الكلفة والفعالية، وتحليل الكلفة والعائد، وتحليل السلاسل الزمنية، وتحليلات تقويم القطاع، والنماذج، مع التركيز الخاص على نظم المعلومات القائمة على الكمبيوتر، مثل نظم معلومات الإدارة التربوية Information System Educational Management (EMIS)، والتقويم Planning, Programming, Budgeting, and Evaiuation. (PPBES)

الفئات المستهدفة من السياسات التربوية المقترحة:

يؤمل أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة الجهات الرسمية الآتية:

- وزارة التعليم العالي الليبية بصفتها الجهة المسؤولة عن رسم سياسة التعليم العالي للجامعات؛ من خلال تزويد أصحاب القرار بسياسات تربوية مقترحة، من شأنها توفير أرضية مناسبة لإجراء عملية تحول الجامعات الليبية من المحلية إلى العالمية، بما يساعد على امتلاكها الميزة التنافسية في البيئة العالمية للتعليم العالي.

- أصحاب القرار في الجامعات الليبية، لاتخاذ ما يرونه مناسبًا للوصول للعالمية، وتعزيز قدرتها التنافسية، من خلال التوجه للتعاون الدولي، والتبادل المعرفي، وعقد اتفاقيات الشـــراكة والتؤامة مع الجامعات العالمية.
- مركز اعتماد مؤسـســات التعليم العالي وضــمان جودتها، من خلال فرض تطبيق هذه السـياسـات على الجامعات كشرط قبول للاعتماد.
- الباحثون والخبراء وطلبة الدراسات العليا.

الخاتمة:

إن الإستراتيجية المقترحة بما تمثله من جهد وخلاصة للبحث والدراسة، وما تتضمنه تمثل مسارات مستقبلية مشفوعة بمقترح لخطة تنفيذية، قد تأتي لتمثل محاولة لتحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية، وهذا الأمر يقتضي جهود عمل فريقي ومؤسسي لاستكمال المسيرة؛ لأن هذه الإستراتيجية ما هي إلا خطوة على الطريق.

وختامًا، فقد حاول البحث - بجد وجهد متواضع - بيان الأسس النظرية والفكرية للتصنيفات العالمية وأهم نماذجها، وتحليل الوضع الراهن للجامعات الليبية، واستعراض أبرز ملامح تجربة الجامعات الكندية والقوى والعوامل المُشكِلة لها والمساعدة في نجاحها وتفوقها، ثم خلصت هذه الدراسة الدروس المستفادة من هذا النموذج والارتكاز عليها في بناء الإستراتيجية المقترحة لتحسين ترتيب الجامعات الليبية في التصنيفات العالمية للجامعات وفقًا لتجارب الجامعات المتقدمة "تجربة الجامعات الكندية أنموذجًا".

التوصيات: توصي الباحثة بأخذ هذه الاستراتيجية بعين الاعتبار، انطلاقًا من إنها تحاكي الواقع وانبثقت من تجارب دول رائدة في هذا المجال وأثبتت جدارتها "الجامعات الكندية أنموذجًا".

المراجع:

- البربري، محمد عوض (2015). سيناريوهات مقترحة لتحسين ترتيب الجامعات المصرية في التصنيفات الالمية للجامعات، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، 2(79): 5- 148.
- حمدان، موسى عبدالله (2021). **تصور إداري مقترح لتحسين ترتيب الجامعات الأردنية العامة وفق التصنيف العالمي للجامعات QS في ضوء تجربة الجامعات الكندية**، إطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية، الأردن.
- حواله، سهير، والمتولي، سارة (2018). معايير التصنيفات العالمية للجامعات: دراسة تحليلية نقدية. المجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مجلد 4.
- شقلوف، عبدالسلام مصباح (2016). **نظام إداري مقترح لتحويل الجامعات الليبية الحكومية من جامعات تقليدية إلى جامعات منتجة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية ، الأردن.
- عبدالجليل، فاطمة محمد (2017). **تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية بالجامعات الليبية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، إطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة جرش، الأردن.
- العزيبي، ليلى مفتاح (2022). **سياسات تربوية مقترحة لتدويل الجامعات الليبية العامة في ضوء تجارب جامعات الدول المتقدمة**، إطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية، الأردن.
- العزيبي، ليلى مفتاح فرج (2022). **إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، الطريق إلى مجتمع ريادي معرفين "نظرة استشرافية تطويرية"**، الأردن: دار الرواية للنشر والتوزيع.
- العزيبي، ليلى مفتاح فرج (2022). **الذكاء الاصطناعي لتحقيق جودة المؤسسات التعليمية، سياسيات تربوية مقترحة: دراسة تحليلية تطويرية**، الأردن: دار الرواية للنشر والتوزيع.

- العزيبي، ليلى مفتاح فرج (2022). **معضـــلات التعليم العالي "تشـــخيص، إصـــلاح، مقترحات تطويرية"**، الأردن: دار الرواية للنشر والتوزيع.
- عوض، هنـاء (2019)، **التعليم في ليبيا، ومراحل تطوره وإلى أين وصـــل الآن**، العدد (320). www.ahram-canada.com.10/1/2021 .
- لملوم، رياض شـــعبان (2010)، **واقع وآفاق التعليم العالي ومتطلبات التنمية في ليبيا**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، (91-109).
- محمود، سعيد طه (2020). الاتجاه نحو تدويل التعليم العالي: العوامل والملامح والمتطلبات، **مجلة التربوية**، جامعة الأزهر، مصر، 6(136): 361-411.
- مرجين، حسـين سـالم (2018). **تقرير الزيارات الاسـتطلاعية للجامعات الحكومية**، طرابلس، ليبيا: المركز الوطني لضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية.

المراجع الأجنبية:

- AUCC Internationalization Survey (2014). Canada's Universities in the World. Association of Universities and Colleges of Canada. Retrieved on: 26/12/2020. https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/07/internationalization-survey
- Bellucci, M. Biagi, S., & Manetti, G. (2019). Dialogic accounting and stakeholder engagement through social media: The case of top-ranked universities. **Review of Higher Education**, 42(3), 1145-1184. https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0032
- Huang, M. (2012). Opening the black box of QS world university rankings. **Research Evaluation**, 21(1), 71-78. https://doi.org/10.1093/reseval/rvr003
- International Education Strategy (2021). BUILDING ON SUCCESS: INTERNATIONAL EDUCATION STRATEGY 2019–2024. Retrieved 25/7/2021 from:

https://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/ies-sei/Building-on-Success International-Education-Strategy-2019-2024.pdf.

- Loyola, O., Medina-, M., Valdez, R. & Choo, R. (2020). A contrast pattern-based scient metric study of the QS world university ranking. **IEEE Access**, 8, 206088-206104. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3037665.
- QS World University Rankings: Jordan. (2022). Retrieved 20 August 2021, from: **https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2022**
- Schwekendiek, D. (2015). Recent changes in World University Rankings: an explorative study of Korea and Germany, **Asia Europe Journal**, 13, (4), 361-377.

المساءلة الذاتية وعلاقتها بالأداء الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن

د. روان برهان الخانجي

باحثة – الجامعة الأردنية

الأستاذ الدكتور "محمد أمين" حامد القضاة

أستاذ- قسم القيادة التربوية والأصول - كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

الملخص

- **الأهداف**: هدفت الدراسة تعرف علاقة المساءلة الذاتية بمستوى الأداء الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم.
- **المنهجية:** استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي. وتم جمع المعلومات من خلال استبانة ذات ثلاثة محاور تكونت من (76) فقرة تم تطبيقها على عينة تكونت من (180) فردًا من رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي (2022/2021).
- **النتائج:** أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مجالات المساءلة الذاتية من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم جاءت مرتفعة، وجاء ترتيب مجالاتها تنازليا على النحو التالي: الانضباط الوظيفي أولا، ثم إدارة الوقت، فالعمل والإنجاز، فإدارة الذات، ثم اتخاذ القرار، ثم الثقة بالنفس بالمرتبة الأخيرة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة الأداء الوظيفي من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم جاءت مرتفعة، وجاء ترتيب مجالاتها تنازليا على النحو التالي: الاتصال أولا، ثم الرقابة الإدارية، فالقيادة، ثم العلاقات الإنسانية في المرتبة الأخيرة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة الالتزام التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم جاءت مرتفعة، وجاء ترتيب مجالاتها تنازليا على النحو التالي: الالتزام العاطفي أولا، ثم الالتزام المستمر، ثم الالتزام الأخلاقي في المرتبة الأخيرة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين كل من مجالات المساءلة الذاتية (الانضباط الوظيفي، والعمل والإنجاز، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، وإدارة الذات) وبين مجالات الأداء الوظيفي (القيادة، والرقابة الإدارية، والاتصال، والعلاقات الإنسانية) والأداء الوظيفي ككل لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمجال الثقة بالنفس من مجالات المساءلة الذاتية مع مجال العلاقات الإنسانية من مجالات الأداء الوظيفي. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين كل من مجالات المساءلة الذاتية (الانضباط الوظيفي، والعمل والإنجاز، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، وإدارة الذات، والثقة بالنفس) وبين مجالات الالتزام التنظيمي (الالتزام الأخلاقي، الالتزام المستمر، الالتزام العاطفي) والالتزام التنظيمي ككل لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة

إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمجال اتخاذ القرار من مجالات المساءلة الذاتية مع مجال الالتزام المستمر من مجالات الالتزام التنظيمي.

- **التوصيات:** من أهم توصيات الدراسة: أوصى الباحثان بضرورة إجراء بحوث تعنى بكشف علاقة المساءلة الذاتية مع مفاهيم إدارية حديثة لدى القادة والعاملين.

الكلمات المفتاحية: المساءلة الذاتية، الأداء الوظيفي، الالتزام التنظيمي، رؤساء الأقسام، مديريات التربية والتعليم.

Self-Accountability and its Relationship with Job Performance Level and Organizational Commitment Level among the Heads of Departments Directorates of Education in Jordan

Dr. Rawan B J ALkanji

Educational Leadership, The University of Jordan

rawan.khanji@gmail.com

Prof. (Mohammad Amin) Al-Qudah

The University of Jordan, School of Educational Sciences, Department of Educational Leadership and Foundations

m.amin.qudah@gmail.com

orcid: 0000-0002-5069-0674

ABSTRACT

- **Objective**: The present study aimed to investigate the self-accountability Level and its relationship with Job Performance Level and Organizational Commitment Level among the Heads of Departments Directorates of Education in Jordan from their own perspective.
- **Methods**: The study adopted the descriptive correlative survey-based approach. Data was collected through using three surveys. The surveys included 76 items and were passed to 180 academic leaders working as during the academic year (2021 / 2022). Heads of departments in the Jordanian Directorates of Education.
- **Results**: It was found that the extent of practicing the areas of self-accountability was high from the perspective of the heads of departments in the Jordanian Directorates of Education. The areas of the self-accountability were ranked respectively in the descending

order as follows: Job discipline, time management, work and achievement, self-management, decision-making, and self-confidence. The job performance level was found to be high. The areas of the job performance were ranked respectively in the descending order as follows: communication, administrative control, leadership, and human relationships. It was found that the organizational commitment level is high from the perspective of the heads of departments in the Jordanian Directorates of Education. The areas of the organizational commitment are ranked respectively in the descending order as follows: Emotional commitment, ongoing commitment and ethical commitment. Results related to relationship examination indicated that there is a statistically significant direct relationship at ($\alpha = 0.05$) between level self-accountability and between job performance as a whole, the results also indicated that there is no statistically significant direct relationship at ($\alpha = 0.05$) between level self-confidence and between human relationships. Results related to relationship examination indicated that there is a statistically significant direct relationship at ($\alpha = 0.05$) between level self-accountability and between organizational commitment as a whole, the results also indicated that there is no statistically significant direct relationship at ($\alpha = 0.05$) between decision-making and between ongoing commitment.

- **Conclusion**: The researchers of the present study recommend conducting studies that shed a light on self-accountability with modern management concepts.
- Keywords: Self-accountability, job performance, organizational commitment, heads of departments, directorates of education

المقدمة

أدى قصور الأنظمة التربوية في مواكبة التطورات والمستجدات في زمن العولمة والانفجار المعرفي وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات إلى ضعف المقدرة على إحداث التغيير المنشود، وتحقيق التنافسية الاقتصادية، وتحقيق متطلبات سوق العمل، لذا وجدت الإدارات التربوية نفسها مطالبَة بالبحث عن آليات جديدة؛ لتحقق التوقعات والرؤى المطلوبة أكثر من أي وقت مضى، ومؤخرا شهدت هذه الأنظمة التربوية حركات إصلاحية بعد توجيه النقد لها لتدني مستوى المخرجات التعليمية، وترتب على هذه الحركات الإصلاحية ظهور موجات إصلاحية تدعو جميعها لتبني أسلوب فعال للمساءلة على كافة المستويات، ووضع معايير لأداء الطلبة.

وفي ظل البحث عن آليات مناسبة لتجويد العمليات التربوية، وتحسين المخرجات التعليمية، ظهرت توجهات في دراسة أنظمة المساءلة ومفاهيمها من حيث: التقييم والمتابعة، وبناء المعايير، ودراسة العلاقة بين المساءلة وعمليات المراجعة الذاتية والتقييم الخارجي، وبيان أثر المساءلة على كل جوانب العملية التعليمية التعلمية. وهنا برز مفهوم المساءلة الذاتية -أو مساءلة الذات-، كعملية أعمق وأبعد من المساءلة الشكلية، تنبع من ضمير المسؤول ووجدانه، فهي ظاهرة حضارية، تعكس مستوى الفكر والتقدم في المجتمع، ليست مقتصرة على شبهات الفساد، وإنما تتعلق بالتقصير في أداء المهمة (طاهات، 2020).

وتعد المساءلة الذاتية بالدرجة الأولى مسألة أخلاقية ومهنية، أي أنها رقابة نفسية وإنسانية ترتبط بتربية الإنسان ونشأته، ويمكن أن تشكل إطاره المرجعي، وهي انعكاس لمخزونه المعرفي، وتستند إلى أسس ومبادىء أخلاقية، وقد تغني المساءلة الذاتية عن المساءلة الإدارية في النظم التربوية بمفهومها العام. لذا يمكن أن يكون المسؤول التربوي الذي لا يمتلك المساءلة الذاتية الأخلاقية فاسدًا أو يصبح كذلك بحرفية ومهنية حتى لو طُبقت عليه كل أدوات وتقنيات وحرفيات المساءلة والرقابة الخارجية (بدر، 2019). مما سبق يمكن القول أن المساءلة الذاتية هي أسمى أنواع المساءلة؛ لأنها تنبع من الداخل، وتعد موجها لصاحبها في أعماله وأقواله، فهو شخص مسؤول عن المهامات التي ينفذها، والقرارات التي يتخذها، وهي شبيهة من بالرقابة الإلهية التي تُعنى بجميع الأعمال التي يقوم بها الشخص.

وعلى الرغم من أن مفهوم المساءلة الذاتية هو مفهوم جديد نسبيًا، إلا أن العلماء بدأوا بإيلاء المزيد من الاهتمام بالمساءلة الذاتية في أبحاث إدارة الأعمال والقيادة. ففي الآونة الأخيرة أتاحت الأهمية المتزايدة للمساءلة في الأعمال والإدارة فرصة في اعتبار المساءلة الذاتية بناء مهمًا في أدبيات القيادة (Mughal, 2011). وفي هذا الصدد تم تضمين المساءلة الذاتية في مجال القيادة في سياقات الهوية الذاتية، وتحسين الأداء، والحكمة الشخصية، حيث وجدت الأدبيات تداخلًا وتشابهًا بين المساءلة الذاتية ومكونات النقد الذاتي والمراقبة الذاتية والإدارة الذاتية. ويمكن أن تمثل خصائص وميزات القيادة الذاتية مسارًا عمليًا أساسيًا لزيادة المساءلة الذاتية،

بحيث تؤدي القيادة الذاتية إلى المساءلة الذاتية وتحسين الأداء القيادي، وتعزيز التكامل بين العمليتين، بما يساعد القادة على تحقيق سلوكيات إيجابية وأخلاقية داخل مؤسساتهم (Dhiman & Bhardwaj, 2018).

ويرتبط وجود المساءلة الذاتية عند الأفراد كوسيلة للتحكم والرقابة الداخلية، وحسن استخدام للسلطات الممنوحة ومنع استغلالها، بضمان اتساق السلوك مع القانون والتعليمات، وتقليل الخطأ قدر الإمكان عند التنفيذ (Flanagan, 2020)، فالمساءلة الذاتية أداة لخفض السلبية في الأداء الوظيفي من خلال إيجاد استعداد مسبق لدى العاملين لتجنب الأعمال التي تؤدي إلى الخطأ، فقد توسع مفهوم المساءلة عن المحاسبة أو المعاقبة أو إيقاع اللوم إلى عناصر أخرى تشمل التوضيح والشرح لكيفية أداء العمل أو السلوك، وتقديم أسباب موضوعية ومقنعة للإجابة عن أسئلة: لماذا أتخذ هذا القرار، أو لماذا أعمل بهذا الشكل. وهذا بحد ذاته يعني محاولة شخصية جادة لتشخيص مواطن الضعف والقوة الذاتية (النسور، 2018).

إن المؤسسات التعليمية في القطاع التربوي هي مؤسسات ذات طبيعة خاصة، تحتاج إلى إدارة من نوع خاص، تكون درجة المساءلة والرقابة الذاتية فيها عالية جدا، لأنها مسؤولة عن بناء العقل، وهي في الوقت نفسه مؤسساتُ توجيهٍ وطني وبناء إنساني، لذا فهي وبلا شك تختلف اختلافا كبيرا عن أشكال الإدارات في القطاعات الأخرى (كرمه، 2009). وفي إطار الحديث عن المؤسسات التربوية يرى الباحثان أن المساءلة الذاتية هي أكثر أنواع المساءلة أهمية في هذا القطاع التربوي؛ الذي يقوم على بناء الإنسان وتشكيل الشخصية من جميع نواحيها في هذه المؤسسات، فالمعلم أو المشرف أو الإداري عندما يحرص على إتقان عمله من خلال مساءلته الذاتية المستمرة؛ فإنه يقوم بتجويد العمل والإخلاص في تنفيذ المطلوب منه.

وقد أشار العديد من الباحثين في دراساتهم كدراسة العلوي والمحروقية (2019) إلى أهمية المساءلة الذاتية أو ما يسمى بالرقابة الذاتية وانعكاسها على مستوى أداء الأفراد في المؤسسات، وتحقيق الأهداف لدى الرؤساء، وعلى جودة الأداء الوظيفي لديهم، وقد أشار عمران (2020) إلى أن إدارة المنظمات الحديثة تتطلب مجموعة من المهارات تعتمد على أفكار العاملين فيها من رؤساء ومرؤوسين، فالمنظمات التي تتبنى مفاهيم ومصطلحات حديثة كالمساءلة الذاتية، تحتاج لإحداث تغيير في سلوك واتجاهات وقيم وقناعات الأفراد فيها من خلال غرس مهارات تلك المفاهيم كالرقابة الذاتية، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال تهيئة الأفراد وتدريبهم على تلك المهارات بصورة سليمة، وينعكس ذلك فيما بعد على مستوى أدائهم وجودته.

ويقوم العاملون في المؤسسة بأداء واجبات ومسؤوليات الوظيفة لتحقيق هدف أو أهداف محددة وفقاً لأساليب أو إجراءات عمل معروفة، وفي إطار الأخلاقيات من سياسات المنظمة، ويحدد أداء العاملين مستوى الكفاءة العامة للمنظمة، وقدرتها على القيام بالأنشطة والأعمال المخطط لها، أو تحقيق الأهداف الموضوعة لها، ومن ثم فإن أداءهم وتقييمه يعتبر من الموضوعات التي توليها الإدارة قدراً كبيراً من الاهتمام في كافة المنظمات ، ويمثل الأداء الوظيفي مؤشراً سلوكياً عاماً يدل على مدى قيام العاملين بالواجبات والمهام الموكلة إليهم وفقاً لمقاييس كمية ونوعية محددة (Negin, Omid & Ahmad, 2013).

ويسعى العديد من المديرين لتقييم الأداء الوظيفيّ الخاص بالموظفين، سواء من خلال اعتماد أساس رُبع سنويّ أو نصف سنويّ أو سنوي؛ ممّا يُساهم في مساعدة الموظفين على تحسين قدراتهم وأدائهم الوظيفيّ، وتختلف النظرة الإداريّة للأداء الوظيفيّ؛ إذ يتمّ التعامل معه بصفته قياساً لأداء الفرد، أو أداء مجموعة من الأفراد (فريق العمل)، أو أداء المُنشأة بصفتها وحدةً واحدة، وينظر إلى الأداء الوظيفي على أنه مجموعة من السلوكات الوظيفية التي تؤدي إلى نتيجة متوقعة، فهذه السلوكات تؤدي إلى إنجاز عمل ما، لكن الخلط بين السلوك وبين الإنجاز والأداء لا يقود إلى مصطلح الأداء الوظيفي، حيث أن الأداء الوظيفي يحدد بتفاعل بين السلوك والإنجاز معا، أي أنه مجموع السلوك والنتائج التي تحققت، فهو أداء المهام والواجبات والمسؤوليات، وهو مقياس لمقدرة الفرد على أداء عمله في الحاضر، وأداء أعمال أخرى في المستقبل (مانع، 2021). مما سبق يمكن القول أن مفهوم الأداء الوظيفي وجودته يرتبط ويتقاطع بمفهوم المساءلة الذاتية من حيث مراقبة الانجازات، من حيث كونهما وسيلة لقياس الإنتاجية واتخاذ القرارات التي تترتب عن نتائج الإنجازات.

ويتطلب التأكد من جودة الأداء البحث في الالتزام الوظيفي ووجود عدد من المعايير التي تُعنى بقياس جودة النظام التعليمي ومؤشرات النظام التعليمي، ومؤشرات أداء معبرة عن هذه المعايير من منظور نظمي سواء ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، وتلبية حاجات المجتمع ومتطلباته، وميول المتعلمين وحاجاتهم. وقد عملت وزارة التربية والتعليم عى إنشاء وحدة جودة التعليم والمساءلة عام (2015) لمساءلة المعنيين بالعملية التعليمية عن الالتزام بالقوانين والمعايير، وبناء المقدرات لمديري المدارس والمعلمين في مديريات التربية والتعليم، وتعزيز ثقافة المساءلة بوضع نظام واضح لجميع المعنيين مدركين تماما دورهم وأهمية مساءلتهم عن أعمالهم (بدر، 2019).

وحظي موضوع الالتزام التنظيمي باهتمام الكثير من الباحثين في مجال السلوك التنظيمي وعلم النفس الصناعي، وركزت الأبحاث بصفة عامة حول مسببات ومحددات الالتزام التنظيمي، وما قد يترتب عليه من نتائج سلوكية قد تؤثر على مستقبل المؤسسة بكفاءة وفاعلية، وتنتج هذه السلوكيات بناء على اتجاهات الفرد نحو التنظيم الذي يعمل فيه، وتتعلق بدرجة اندماج الفرد بالمؤسسة واهتمامه بالاستمرار فيها (المصاروة، 2015).

ويعبر عن الالتزام التنظيمي في المؤسسات التربوية بمجموعة السلوكات التي يقوم بها الأفراد، والتي تدل على مدى حرص المرؤوس ورغبته في القيام بواجباته والتقيد بمعايير وقوانين المؤسسة التعليمية التي يعمل بها، وتتمثل بأبعاد عدة منها؛ الولاء التنظيمي، والرغبة في الاستمرار في العمل، والمسؤولية اتجاه المؤسسة، وهي قوة تطابق الفرد مع المؤسسة التي يعمل فيها ومدى ارتباطه بها (بوحنة، 2014). ومما سبق يمكن القول أن مفهومي المساءلة التربوية والالتزام التنظيمي يرتبطان بقيم الأفرد العاملين ودرجة تحملهم للمسؤولية والعمل برغبة داخلية مع الحرص على المصلحة العامة، وهما يعبران عن مدى الانتماء والولاء للمنظمة، والسعي لتحقيق أفضل أداء بجودة عالية المستوى.

ويعتبر العنصر البشري من أهم العناصر المكونة للمؤسسات المختلفة، فهو المحرك الأساسي لكل نشاطاتها ومصدر مهم لفاعليتها؛ لما يتميز به من مقدرات ومعارف تتناسب مع طبيعة العمل الذي تمارسه

المؤسسة، فمهما بلغت المعدات الحديثة من تطوير وتعقيد إلا أنها ستظل أقل أهمية من العنصر البشري، وكلما تطابقت أهداف العامل مع أهداف المؤسسة؛ تتولد لديه الرغبة القوية في أداء عمله، والمحافظة عليه، وبذل جهدًا أكبر للبقاء فيه، ويتجلى ذلك في التزامه التنظيمي الذي يزيد كلما ارتبط العامل بالمؤسسة، مما يقلل من وجود السلوكيات غير الإيجابية مثل التقصير والغياب والإهمال وغيرها من مظاهر عدم الالتزام، ويتضح التزامهم من خلال تنفيذ الوظائف الموكولة إليهم، فالالتزام سلوك تلمسه في تصرفات وأفعال العاملين، وينعكس على سير العمل (صابر، 2019).

وأكدت الكثير من الدراسات الأهمية الواضحة للالتزام التنظيمي، حيث أن ارتفاع مستوى الالتزام التنظيمي في بيئة العمل ينتج عنه انخفاض عدد من الظواهر السلبية، وفي مقدمتها ظاهرتي الغياب والتهرب عن أداء المهام، وارتفاع معدلات التأخر عن العمل، وتسرب العمالة من المؤسسات، وانخفاض درجات الرضا الوظيفي، فالالتزام التنظيمي يمثل عنصرًا هامًا للربط بين المؤسسة والأفراد العاملين بها؛ لاسيما في الأوقات التي لا تستطيع فيها المؤسسات أن تقدم الحوافز الملائمة لموظفيها، ودفعهم لتحقيق مستوى أعلى من الإنجاز (الجميلي، 2012).

وبهذا فالالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي يقود إلى البحث والتفكير بالعلاقة المفاهيمية بين مصطلحي الالتزام الوظيفي والأداء الوظيفي وبين المساءلة الذاتية من حيث تقاطع وتشابه المفاهيم بالوظائف التي تؤديها، وعن العلاقة التي تربط كل منهم لدى العاملين في المؤسسات التربوية.

فنجاح أية مؤسسة يرتبط بزيادة إنتاجيتها وقدرتها على تحقيق أهدافها، وهذا بلا شك يعتمد على أداء أفرادها وكفاءتهم، وكلما كان الأفراد العاملون على مستوى عال من الالتزام بعملهم ولديهم الرغبة الدائمة للارتقاء به كلما انعكس ذلك على إنتاجيتهم، وبالتالي تحقق المؤسسة أهدافها المنشودة، ويعتبر الأفراد الملتزمون تجاه مؤسساتهم مصدر قوة تساعد في بقائها ومنافستها للمؤسسات الأخرى، فينظر للالتزام التنظيمي على أنه اتجاه تستطيع الإدارة التحكم به والتأثير عليه، وذلك يبدأ بوعيها عند اختيار العاملين من تتوافر فيهم إمارات الالتزام، ثم استخدام العديد من الاستراتيجيات التي تحسن من الالتزام إذا ظهر لدى العاملين بدرجة متدنية (عصمان، 2019).

ولأهمية موضوع المساءلة الذاتية ودوره في في العملية الإدارية لدى القادة التربويين؛ قام الباحثان بالبحث عن دراسات سابقة تناولت هذا المفهوم وارتباطه مع مفاهيم إدارية أخرى، وبعد استعراض كافة الدراسات العربية السابقة لم يجد الباحثان إلا دراسة واحدة من الدراسات العربية بحثت في موضوع المساءلة الذاتية، لذا أدرجا هذه الدراسة وبعضًا من الدراسات العربية التي تناولت مفهوم المساءلة التربوية والمساءلة الإدارية في قطاع التربية والتعليم، حيث تعد المساءلة الذاتية نوعا من الأنواع التي تندرج تحت مفهوم المساءلة. ودراسات أخرى تناولت موضوع الأداء الوظيفي، ومن هذه الدراسات دراسة كرمه (2009) التي هدفت إلى تعرف معايير ومؤشرات صحيفة المساءلة الذاتية لاستشراف دور المحاضر في الدراسات العليا في فلسطين. اشتملت عينة الدراسة على (20) محاضرًا من الجامعات الفلسطينية: البوليتكنك، والخليل، والقدس، والنجاح الوطنية، ورام الله. بينت نتائج الدراسة أن مؤشرات الأداء للمعايير التسعة التي أعدها الباحث جاءت بدرجة مرتفعة من

وجهة نظرهم، وهي تنتمي إلى المعيار بدرجة قوية ومناسبة ويمكن الاعتماد عليها كبنود لصحيفة المساءلة الذاتية للمحاضر الجامعي في الدراسات العليا.

وفي دراسة أجراها الشريف (2013) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المساءلة الإدارية والأداء الوظيفي لدى العاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة. تكونت عينة الدراسة من (320) موظفا إداريا بنسبة 40% من مجتمع الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المساءلة الإدارية لمجالات: (الانضباط الوظيفي، والعمل والإنجاز، وأخلاقيات الوظيفة العامة، والمجال الإنساني) وبين الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة.

وأجرى ربيع (2014) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة المساءلة الإدارية ودورها كاستراتيجية إدارية في تحقيق مستوى مرتفع من الأداء الإداري والالتزام التنظيمي. تكونت عينة الدراسة من (98) أكاديميا، و(60) إداريا من كليات جامعة الطائف في السعودية. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المساءلة الإدارية جاءت مرتفعة للمكون المعرفي من مكونات المساءلة، أما المكون الوجداني كانت درجته متوسطة، والمكون السلوكي جاء درجته منخفضة، أما بالنسبة لدرجة ممارسة المساءلة ككل جاءت بنسبة مرتفعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية فيما يتعلق بالمكون المعرفي تعزى لمتغير فئة العينة لصالح الأكاديميين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وقد أجرى فازلي (Fazely, 2016) دراسة هدفت إلى تحليل الإدراك الوظيفي والأداء الوظيفي والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات الزراعة في ثلاث جامعات هندية بولاية كارناتاكا. تكونت عينة الدراسة من (180) أستاذ مشارك وأستاذ مساعد. وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الأداء الوظيفي لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء الوظيفي والإدراك الوظيفي.

وفي دراسة أجراها الشخوت والزعبي (2016) هدفت إلى تقصي درجة فاعلية المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الزرقاء. تكونت عينة الدراسة من (407) معلما ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة فاعلية المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء جاءت بدرجة مرتفعة، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة فاعلية المساءلة الإدارية تعزى للجنس لصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة شهادات البكالوريوس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين درجة المساءلة الإدارية ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في مديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء.

وهدفت دراسة غانم وكاستيلا (Ghanem & Castelli, 2019) إلى تعرف مفهوم المساءلة الذاتية من خلال الإطار النظري للقيادة في الدراسة الوصفية التي أجراها الباحثان، وهدفت أيضا للكشف عن كيفية تطبيق

المساءلة الذاتية بشكل فعال عن طريق رفع مستوى السلوك الأخلاقي في ميتشيغن في الولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت النتائج ظهور ثلاث مجالات يتم عن طريقها رفع مستوى المساءلة الذاتية وتعزيز سلوك القيادة المناسب، وهي: الهوية الذاتية، وتحسين الأداء، والحكمة الشخصية. وأظهرت النتائج آليات تعزيز أخلاقيات العمل بشكل متوافق مع النظام الاجتماعي، وتقييم ومراقبة سلوك الذات. وزيادة مستوى المساءلة الذاتية من خلال تطوير وتحسين ممارسات النقد الذاتي، والمراقبة الذاتية، والإدارة الذاتية، والمعرفة الأخلاقية.

وفي دراسة السحيمات والجعافرة (2019) التي هدفت إلى تعرف درجة تطبيق المساءلة التربوية كاستراتيجية لتفعيل الالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة الكرك في الأردن، تم تطوير استبانة وتوزيعها على عينة الدراسة المكونة من (225) مديرًا ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق المساءلة التربوية من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة، وأن درجة الالتزام التنظيمي جاءت متوسطة، وعدم وجود فروق لدرجة تطبيق المساءلة التربوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما تبين وجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة (10) سنوات فأكثر، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة تطبيق المساءلة التربوية والالتزام التنظيمي.

أما دراسة المعولية (2021) فهدفت تعرف مستوى الرقابة الذاتية، وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان وفق متغيري المسمى الوظيفي ومستوى المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (75) مديرا ومديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، كانت نتائج الدراسة تفيد بأن مستوى الرقابة الذاتية لدى المعلمين جاء مرتفعا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرقابة الذاتية والأداء الوظيفي تعزى لمتغيري المسمى الوظيفي ومستوى المدرسة، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين مستوى الرقابة الذاتية ومستوى الاداء الوظيفي للمعلمين.

وقد أجرى السقا (2021) دراسة هدفت إلى تعرف أثر وضوح رؤية المؤسسة التعليمية لدى العاملين بالمستويات الوظيفية الدنيا على كل من جودة أدائهم وروحهم المعنوية والتزامهم المستمر وانعكاس ذلك على الكفاءة والفعالية المؤسسية. تكونت عينة الدراسة من (80) موظفًا من الأكاديميين من مساعدي أعضاء هيئة التدريس والإداريين من موظفي القبول والتسجيل والإرشاد والتدريب والتسويق بأربع كليات من الكليات الكندية الدولية في مصر، وأظهرت نتائج الدراسة تأثير وضوح رؤية المؤسسة على كل من جودة الأداء الوظيفي والالتزام المستمر، وتوصلت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين جودة الأداء والالتزام المستمر.

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن هناك العديد من الدراسات بحثت في درجة ممارسة المساءلة الإدارية أو المساءلة التربوية في المؤسسات التربوية لإداريين أو معلمين أو هيئة تدريسية في الجامعات وغيرهم من العاملين في المؤسسات، وهناك دراسات بحثت في موضوع المساءلة الذاتية أو الرقابة الذاتية أو المحاسبة الذاتية لعينات من المجتمع المتنوعة من بيئات مختلفة سواء على الصعيد التربوي أو المجتمع الاستهلاكي، وتم الكشف في الدراسات السابقة عن العلاقات الارتباطية بين مفهوم المساءلة وغيرها من المفاهيم ذات الصلة بالعملية الإدارية كالفاعلية الإدارية كدراسة الطويسي (2018)، أو بعلاقة المساءلة بمفهوم

المسؤولية المجتمعية كدراسة عثمان وآخرون (2014)، وهدفت بعض الدراسات لتحديد عوامل يتم اللجوء إليها عن طريق نماذج المساءلة، وتحديد تصورات التربويين فيما يتعلق بما يجب استغلاله من أجل تقييم نظام المساءلة في المدارس، ودراسات سابقة أخرى كشفت مستوى الأداء الوظيفي وعلاقته بمهارات الذكاء الانفعالي كدراسة عبده وزميله (2018)، ويلاحظ أيضا الاهتمام بدراسة العلاقات الارتباطية بين مفهوم الأداء الوظيفي وغيره من المفاهيم الإدارية كاهتمام المؤسسات بشكل كبير بقياس مستوى أداء عامليها والسعي لرفع درجة الأداء الوظيفي للمستوى المطلوب. وقد أورد الباحثان أيضا دراسات سابقة تناولت مفهوم الالتزام التنظيمي من حيث قياس مستواه كدراسة البابطين (2014).

وتتشابه بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الهدف بالتعرف إلى درجة ممارسة الأداء الوظيفي كدراسة عبده والإبراهيم (2018)، وهناك دراسات تشابهت مع الدراسة الحالية بالكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة كدراسة الشريف (2013) التي بحثت في العلاقة بين المساءلة الإدارية والأداء الوظيفي.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها -حسب علم الباحثين- أول دراسة تبحث في درجة ممارسة المساءلة الذاتية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم الأردنية، كما تتميز هذه الدراسة أنها -حسب علم الباحثين- أول دراسة تبحث في الكشف عن العلاقة الارتباطية للمساءلة الذاتية لدى رؤساء الأقسام في الأداء الوظيفي لديهم، والتعرف إلى مستوى الأداء الوظيفي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم الأردنية. ويعتقد الباحثان أن هذه الدراسة تتميز ببحثها في المفاهيم الإدارية التي يهتم بها القادة في المؤسسات لرفع مستواها وتحقيق أهداف المؤسسة بفعالية أكبر وكفاءة أعلى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجه النظام التربوي العديد من التحديات التي تحول دون تحقيق جميع الأهداف المرجوة منه، وفي البحث عن أسباب تدني مستوى المخرجات، تتجه الأنظار لتبني مفاهيم حديثة فعالة في تحقيق الإصلاح التربوي، وتعد المساءلة الذاتية فرعا من فروع المساءلة الإدارية أداة الإصلاح، ومطلبا معاصرا، تنطوي على تحمل المسؤولية الشخصية عن الأعمال ومحاسبة النفس، فهي تُعنى بالمتابعة والرقابة الذاتية، فتجعل من الممارسات الإدارية والفنية لدى رؤساء الأقسام تدنو من الكفاءة والفاعلية، فهي تعدّ مؤشراً مُهماً على حرص الرؤساء ورغبتهم في الارتقاء بمستوى أدائهم الوظيفي مما يؤدي إلى تحقيق الجودة في مديريات التربية والتعليم في الأردن، وبالرغم من ذلك فإن مراجعة الدراسات السابقة بينت فجوة بحثية بموضع المساءلة الذاتية؛ فالبرغم من اتفاق الأدبيات التربوية والإدارية على دور المساءلة الذاتية في تحسين الأداء الوظيفي إلا أن ذلك يفتقد لدراسات عالجت المساءلة الذاتية والأداء الوظيفي، وربما هذه الدراسة تسد جزءاً من الفجوة البحثية هذه.

فالمساءلة الذاتية في التربية تُشكل مطلباً للتأكد من تحقيق النظم التربوية لتوقعات مجتمعاتها، خاصة مع كثرة التساؤلات التي تُثار حول مدى فاعلية وكفاية مخرجات النظم التربوية في قطاع التعليم العام، ومدى جودة الأداء الوظيفي ومستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في الأردن. وهذا ما دعى الباحثين للقيام بهذه الدراسة لغرض معرفة درجة ممارسة المساءلة الذاتية لدى رؤساء الأقسام في مديريات

التربية والتعليم في الأردن وعلاقتها بكل من جودة أدائهم الوظيفي ومستوى الالتزام التنظيمي عبر تحديد طبيعة العلاقة بين المتغيرات، كما تقدم هذه الدراسة بناء معرفيا تطبيقيا يسهم في مجال الدراسات التربوية بالأطر النظرية والعملية. وتعد هذه الدراسة جزءا من مشروع بحثي للباحثين يعنى بدراسة المساءلة الذاتية وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات الإدارية.

ويبرز الدور الرئيس من هذه الدراسة في الكشف عن علاقة المساءلة الذاتية لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية في مستوى أدائهم الوظيفي والتزامهم التنظيمي، وعليه تأتي الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية للمساءلة الذاتية من وجهة نظرهم؟
2. ما درجة الأداء الوظيفي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم؟
3. ما درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم؟
4. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند (α= 0.05) بين المساءلة الذاتية والأداء الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تعرف درجة ممارسة رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية للمساءلة الذاتية من وجهة نظرهم.
- تعرف درجة الأداء الوظيفي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم.
- تعرف درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم.
- تعرف علاقة المساءلة الذاتية بمستوى الأداء الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية مفهوم المساءلة الذاتية وأثرها في أداء عمل القادة التربويين؛ فعلى الرغم من انتشار وحدات المساءلة الإدارية في المؤسسات التربوية، لكن تبقى المساءلة الذاتية من أرقى أنواع المساءلة لديمومة تفعيلها واستمرار أثرها؛ لذا قد تسهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على مفهوم المساءلة الذاتية وأهميتها في العمليات الإدارية عند القادة التربويين والعاملين في المؤسسات التربوية.

وعلى الصعيد العملي التطبيقي فإن هذه الدراسة قد تسهم في تشخيص واقع ممارسة رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية للمساءلة الذاتية والعمل على تعزيزها؛ من خلال بيان أثرها على أداء رؤساء الأقسام وقدرتها التنبؤية في مستوى الأداء الوظيفي والالتزام التنظيمي، ويمكن أن تفيد هذه الدراسة العاملون في وزارة التربية والتعليم من مشرفين وإداريين ومخططين بتضمين المساءلة الذاتية كمعيار من معايير تحقيق الجودة في أداء العاملين في الوزارة.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

المساءلة الذاتية: هي أسلوب مساءلة نفسي ذاتي يستخدمه الإداري، يُقيِّم به أقواله وأفعاله ذاتيا بهدف تطوير وتحسين نوعية الممارسات الإدارية لتحقيق الجودة والتميز في عمله (كرمه، 2009، 3)، أما إجرائيا فتعرف على أنها درجة ممارسة المساءلة الذاتية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن، وتقاس بدرجة استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة التي طورها الباحثين لهذا الغرض.

الأداء الوظيفي: هو مستوى إنجاز العاملين لأعمالهم، وهو يرتبط بالمخرجات، فهو الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة والأعمال، ويؤدي إلى تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المنظمة بمواصفات محددة وبأقل تكلفة ممكنة، ويعتمد على تحسين المستمر في بيئة العمل (الشهري والشهراني، 2020، 129)، أما إجرائيا فيعرف على أنه مستوى الأداء الوظيفي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن، ويقاس بدرجة استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة التي طورها الباحثين لهذا الغرض.

الالتزام التنظيمي: هو الارتباط النفسي للمرؤوس بالمنظمة التي يعمل بها، ويلعب دورا حاسما في تقييم ولاء العامل تجاه مؤسسته، مما يؤدي إلى اتخاذ القرار بخصوص بقائه في المنظمة أو مغادرته (عبد الوهاب ويوسف، 2021). ويقاس في هذه الدراسة باستجابة عينة الدراسة على الأداة المعدة لهذه الغاية.

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: تمت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2022/2021).
الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مديريات التربية والتعليم في الأردن.
الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن.
الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة موضوع العلاقة الارتباطية بين المساءلة الذاتية والأداء الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن.

منهجية الدراسة:

انتهجت هذه الدراسة منهج البحث الوصفي المسحي الارتباطي؛ نظرا لملاءمته لهذا النوع من الدراسات.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي (2022/2021)، والبالغ عددهم (630) رئيسا ورئيسة قسم حسب موقع وزارة التربية والتعليم الأردنية (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2021). تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تكونت من (180) قائدًا تربويًا من رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية من الذين استجابوا لأداة الدراسة لتتشكل عينة الدراسة بما نسبته (28%) من مجتمع الدراسة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2022/2021)، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة في مديريات التربية والتعليم الأردنية

المتغير	فئاته	العدد	النسب	المجموع
الجنس	ذكر	134	74.4	180
	أنثى	46	25.6	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	104	57.8	180
	ماجستير	48	26.7	
	دكتوراه	28	15.6	
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	16	8.9	180
	من (5-10) سنوات	10	5.6	
	أكثر من 10 سنوات	154	85.6	

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة تكونت من ثلاثة محاور من (76) فقرة، أولًا: استبانة لقياس المساءلة الذاتية وعدد فقراتها (36) فقرة موزعة على ستة مجالات، وهي: الانضباط الوظيفي، والعمل والإنجاز، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، وإدارة الذات، والثقة بالنفس؛ استنادا إلى دراسة الشريف (2013)، ودراسة أبو شرخ والأسود (2019)، ودراسة السحيمات والجعافرة (2019). ثانيًا: استبانة لقياس الأداء الوظيفي وعدد فقراتها (23) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وهي: القيادة، والرقابة الإدارية، والاتصال، والعلاقات الإنسانية؛ استنادا إلى دراسة السعود والجاف (2014)، ودراسة عبده والإبراهيم (2018)، ودراسة الرشاح وأبو كرحومة (2019)، ثالثًا: استبانة لقياس الالتزام التنظيمي وعدد فقراتها (17) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وهي: الالتزام الأخلاقي، الالتزام المستمر، الالتزام العاطفي؛ استنادا إلى دراسة البابطين (2014)، ودراسة عبيد (2015)، ودراسة الزهراني وعطية (2017).

صدق أداة الدراسة: للتأكد من صدق الأداة، تم عرضها على (12) محكماً، من أعضاء هيئة التدريس في جامعات أردنية عامة وخاصة، من ذوي الخبرة والاختصاص، وطلب منهم الحكم على صلاحية الفقرات ومناسبتها وإبداء ما يرونه مناسبا، فقد كانت عدد فقرات الأداة بصورتها الأولية (142) موزّعة على ثمانية مجالات للمساءلة الذاتية، وأربعة مجالات للأداء الوظيفي، وثلاثة مجالات للالتزام التنظيمي، وقد أجرى

الباحثان التعديلات على الأداة في ضوء آراء المحكمين، بدمج مجال من مجالات المساءلة الذاتية، وحذف مجال آخر، وحذف بعض الفقرات، ودمج البعض الآخر، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات أيضًا، وأصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (76) فقرة.

ثبات أداة الدراسة: تم التحقق من معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي (Cronbach Alpha) لمجالات الاستبانة، وحساب معامل ارتباط سبيرمان (Spearman) للتجزئة النصفية، بتطبيق الأداتين على عينة خاصة بالثبات بلغت 30 فردا. وتراوحت هذه القيم بين (0.74) في حدها الأدنى، و(0.92) في حدها الأعلى، وهي قيم مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة. وأظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة من الثبات. وقد بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.87) للمساءلة الذاتية، و(0,92) للأداء الوظيفي، و(0,74) للالتزام التنظيمي، وبلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية (0.81) للمساءلة الذاتية، و(0,81) للأداء الوظيفي، و(0,79) للالتزام التنظيمي.

وكون أداة الدراسة اعتمدت مقياس ليكرت الخماسي فقد تم اعتماد علامة القطع 3 واختبار (ت) للحكم على درجة استجاباتهم، وفق المعيار الآتي: إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من 3 ودال إحصائيا تكون درجة الاستجابة مرتفعة. وإذا كان المتوسط الحسابي أقل من 3 ودال إحصائيا تكون درجة الاستجابة منخفضة. وإذا كان المتوسط الحسابي غير دال إحصائيا تكون درجة الاستجابة متوسطة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس التمثل الدرجة الكلية والدرجات على الفقرات، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة.
- للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي نصّه: ما درجة ممارسة رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية للمساءلة الذاتية من وجهة نظرهم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة، والترتيب، ودرجة التوفر لمجالات المساءلة الذاتية والأداة ككل من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في مديريات التربية والتعليم؛ أي رؤساء الأقسام أنفسهم، والجدول (2) يظهر المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة، والترتيب، ودرجة التوفر لمجالات المساءلة الذاتية والأداة ككل من وجهة نظر رؤساء الأقسام مرتبة تنازلياً.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت، ومستوى الدلالة، والرتبة، والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات المساءلة الذاتية والأداة ككل مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	الرتبة	الدرجة
1	الانضباط الوظيفي	4.49	0.42	47.52	0.00	1	مرتفعة
4	إدارة الوقت	4.32	0.52	33.86	0.00	2	مرتفعة
2	العمل والإنجاز	4.20	0.39	41.32	0.00	3	مرتفعة
5	إدارة الذات	4.12	0.50	27.15	0.00	4	مرتفعة
3	اتخاذ القرار	3.98	0.53	24.82	0.00	5	مرتفعة
6	الثقة بالنفس	3.70	0.36	25.93	0.00	6	مرتفعة
الأداة ككل		**4.14**	**0.33**	**46.81**	**0.00**	**مرتفعة**	

يلاحظ من الجدول (2) أن درجة ممارسة مجالات المساءلة الذاتية من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (4.14)، والانحراف المعياري (0.33)، وبلغت قيمة ت (46.81)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على المجالات والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة. وقد يعود سبب ارتفاع مستوى المساءلة الذاتية لدى رؤساء الأقسام هو دافع داخلي متصل بوازع ديني حيث أن المساءلة الذاتية ترادف في معناها الرقابة الذاتية وهي التي يقوم بها المسلم ظنًا منه برقابة الله سبحانه وتعالى عليه بجميع أقواله وأفعاله. وقد جاءت جميع المجالات بدرجة مرتفعة، وبمستوى دلالة (0.00)، وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) أي أن جميع المجالات ذات دلالة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.70 – 4.49).

ويظهر جدول (2) أن درجة التوفر لمجال الانضبط الوظيفي من مجالات المساءلة الذاتية من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (4.49)، والانحراف المعياري (0.42)، وبلغت قيمة ت (54.46)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة. وقد يعزى سبب ذلك إلى اهتمام القادة التربويين بتطبيق الأنظمة والقوانين لكونهم رؤساء أقسام؛ وانجاز مهام المديرية يعتمد بشكل رئيس على انضباطهم الوظيفي، واتباعهم للقواعد والقوانين الموضوعة. وقد يعزى سبب ذلك أيضا إلى أن المؤسسات بشكل عام والتربوية منها بشكل خاص قائمة بأعمالها على مجموعة من القوانين والقواعد التي يسعى العاملون لتطبيقها طمعًا في الجزاء أو الترقية، أو خوفًا من العقاب، وفي المرتبة الثانية

جاء مجال إدارة الوقت من مجالات المساءلة الذاتية وبدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (4.32)، والانحراف المعياري (0.52)، وبلغت قيمة ت (33.86)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة. وقد يعزى سبب ذلك إلى أهمية إدارة الوقت بالنسبة إلى القائد في مؤسسته، حيث أن عامل الوقت يعد من المؤشرات المهمة لنجاح المديرية في تحقيق الأهداف المطلوبة منها ضمن فترة زمنية محددة، ويعد هذا أيضا من ضمن أهدافها بتنفيذ الخطط ضمن تقويم زمني معين. أما مجال العمل والإنجاز من مجالات المساءلة الذاتية فجاء في المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (4.20)، والانحراف المعياري (0.39)، وبلغت قيمة ت (41.32)، وبمستوى دلالة (0.00)، مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة. وقد يعود سبب ذلك اهتمام القادة بإنجاز الأعمال الموكولة إليهم بدقة وكفاءة عالية؛ حيث أن هذا القائد وصل إداريا إلى هذا المنصب الإداري بجهده الفعال طوال سنوات خبرته، حيث أن الباحثين لاحظا أن 86% من أفراد عينة الدراسة ممن قضوا (10) سنوات فأكثر في عملهم المؤسسي، وهذا يدل على خبرتهم الطويلة في إنجاز العمل، وقد جاءت جميع الفقرات بدرجة مرتفعة.

وجاء في المرتبة الرابعة جاء مجال إدارة الذات من مجالات المساءلة الذاتية وبدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (4.02)، والانحراف المعياري (0.50)، وبلغت قيمة ت (27.15)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على جميع فقرات هذا المجال والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة وقد يعود سبب ذلك إلى مقدرة القائد على إدارة ذاته أولا ومن ثم إدارة وقيادة الآخرين، حيث أن إدارة الذات هي خطوة أولية وأساسية تسبق إدارة شؤون المديرية، وفي المرتبة الخامسة (قبل الأخيرة) جاء مجال اتخاذ القرار من مجالات المساءلة الذاتية من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم أنفسهم جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (3.98)، والانحراف المعياري (0.53)، وبلغت قيمة ت (24.82)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة، وقد يعزى سبب ذلك إلى أن مهمة اتخاذ القرار من أهم وظائف القيادة، حيث يقوم بها القائد عن طريق نهج علمي يبدأ أولا بجمع المعلومات، ومن ثم وضع الفرضيات والبدائل، ثم الاختيار بين البدائل، وأخيرا اتخاذ القرار، وتأتي بعدها مرحلة تقييم النتاجات، وهذه الإجراءات جميعها تناط برئيس القسم بالدرجة الأولى في مديريته. وجاء في الرتبة الأخيرة مجال الثقة بالنفس إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (3.70)، والانحراف المعياري (0.36)، وبلغت قيمة ت (25.93)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها

كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة. وقد يعود سبب ذلك إلى تفسير نظرية السمات للقيادة، فالقائد وفق هذه النظرية يولد ولا يصنع، فهو يمتلك صفات جسمية، ونفسية، وذهنية تؤهله للقيادة، ومن الصفات النفسية التي يتمتع بها رؤساء الأقسام في المديريات صفة الثقة بالنفس، فالثقة بالنفس هي متطلب أساسي لاتخاذ القرارات والاعتزاز بالانجازات.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نصّه: ما درجة الأداء الوظيفي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة، والترتيب، ودرجة التوفر لمجالات الأداء الوظيفي والأداة ككل من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في مديريات التربية والتعليم؛ أي رؤساء الأقسام أنفسهم، والجدول (3) يظهر المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة، والترتيب، ودرجة التوفر لمجالات الأداء الوظيفي والأداة ككل من وجهة نظر رؤساء الأقسام مرتبة تنازلياً.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت، ومستوى الدلالة، والرتبة، والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداء الوظيفي والأداة ككل مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	الرتبة	الدرجة
3	الاتصال	4.49	0.56	35.70	0.00	1	مرتفعة
2	الرقابة الادارية	3.97	0.45	28.51	0.00	2	مرتفعة
1	القيادة	3.87	0.32	36.22	0.00	3	مرتفعة
4	العلاقات الانسانية	3.33	0.32	14.03	0.00	4	مرتفعة
الأداة ككل		**3.89**	**0.32**	**37.37**	**0.00**	**مرتفعة**	

أظهرت النتائج في الجدول (3) أن درجة تطبيق مجالات الأداء الوظيفي من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.89)، والانحراف المعياري (0.32)، وبلغت قيمة ت (37.73)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على المجالات والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة. وقد يعود سبب ذلك إلى إلمام رئيس القسم بمتطلبات وظيفته وكيفية تحقيق هذه المتطلبات من خلال إجراءات تنفيذية ومتابعة من قِبَلِه، أو قد يعود سبب ذلك إلى براعة رئيس القسم في تنظيم العمل وتحاشي الوقوع في الأخطاء لمقدرته على التنبؤ والتوقع، أو بسبب جدية وتفاني القائد لإنجاز العمل في الوقت المحدد. وقد جاءت جميع المجالات بدرجة مرتفعة، وبمستوى

دلالة (0.00)، وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.33 – 4.49).

ويلاحظ من خلال الجدول (3) أن مجال الاتصال جاء في الرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.49)، والانحراف المعياري (0.56)، وبلغت قيمة ت (35.70)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة. وقد يعود سبب ذلك إلى معرفة رئيس القسم بأهمية عملية الاتصال والتواصل بين الأفراد العاملين؛ حيث أن هذه الاتصالات تتم بطرق عديدة وباتجاهات مختلفة صاعدة ونازلة (هابطة). إن الاتصالات النازلة (الهابطة) تتم من صناع القرار والسلطات العليا (صناع القرار) باتجاه المنفذين والعاملين، فهي مهمة لإيصال القرارات، وتوضيح المطلوب عمله وتوجيه الأداء بالاتجاه المطلوب. والقائد الناجح يعلم بأن الاتصالات الهابطة لا تقل أهمية عن الاتصالات الصاعدة، فالاتصالات الصاعدة تتجه من العاملين إلى أصحاب القرار، وتعد التغذية الراجعة والمعلومات الأساسية التي يتم من خلالها اتخاذ قرارات جديدة مناسبة ومتناسقة مع مصلحة العمل، فرئيس القسم يهتم بتفعيل هذه الاتصالات بكافة الاتجاهات وفتح القنوات، ويحث العاملين على تفعيل التواصل والاتصالات الأفقية فيما بينهم بما يُحسّن الأداء ويحقق الأهداف المرجوة، وقد يعزى سبب ذلك إلى أهمية العمل ضمن فريق؛ حيث أن التواصل والاتصال الجيد هو سبيل القائد لتحقيق درجة مرتفعة من الأداء الوظيفي لدى العاملين بشكل خاص، والمديرية بشكل عام. وفي الرتبة الثانية جاء مجال الرقابة الإدارية من مجالات الأداء الوظيفي من وجهة نظر رؤساء الأقسام أنفسهم في مديريات التربية والتعليم جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (3.97)، والانحراف المعياري (0.45)، وبلغت قيمة ت (28.51)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أهمية المعلومات التي يحصل عليها القادة من عملية المراقبة لتحسين أداء العاملين وتوجيهها في الاتجاه الصحيح، أو للتعرف إلى مدى تناسب الجهود المُطبقة في العمل مع النتائج التي يتمّ الحصول عليها. وفي الرتبة الثالثة (قبل الأخيرة) جاء مجال القيادة من مجالات الأداء الوظيفي من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم أنفسهم جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (3.87)، والانحراف المعياري (0.32)، وبلغت قيمة ت (36.22)، وبمستوى دلالة (0.00)، مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة. وقد يعود سبب ذلك إلى اهتمام القادة بعملية التأثير بالعاملين وتوجيههم بالاتجاه الصحيح لتحقيق مستوى أداء مرتفع، بحيث يقوم القائد بالتأثير في المرؤوسين بشتى أنواع الوسائل؛ منها استخدام القائد للسلطة الرسمية (منصبه) وغير الرسمية الخبرة والمعرفة و جاذبية الشخصية (سحر الشخصية) لإحداث الفرق وتحسين مستوى الأداء. وجاء في الرتبة الأخيرة مجال العلاقات الإنسانية بمتوسط حسابي (3.33)، وانحراف معياري (0.32)، وبلغت قيمة ت (14.03). وقد يعود سبب ذلك إلى مهارة رئيس القسم

(القائد) في اختيار النمط القيادي المناسب اتباعه حسب الموقف الإداري؛ بحيث يستطيع القائد أن ينوع الأنماط القيادية المتبعة حتى تتناسب مع الموقف، أو قد يرجع سبب ذلك إلى اتباع القائد النمط القيادي الديمقراطي أو التشاركي القائم على الموازنة ما بين تحقيق أهداف المديرية وتحسين العلاقات الإنسانية مع العاملين.

وجاء في الرتبة الأخيرة مجال العلاقات الإنسانية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (3.33)، والانحراف المعياري (0.32)، وبلغت قيمة ت (14.03)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة. وقد يكمن السبب في ذلك لكون عملية القيادة هي عملية إنسانية من أهم مكوناتها القوى البشرية العاملة، لذا فإن العلاقات القائمة بين رئيس القسم والمرؤوسين هي علاقة يُبنى عليها النجاح والتقدم للمديرية . وقد يعود سبب ذلك أيضا إلى اهتمام القائد بتلبية احتياجات العاملين ومقدرته على التعامل مع الآخرين وحل مشكلات فريق العمل بمهارة، وتطوير مهارات العاملين في المناقشة والتحاور بشكل دوري مع الإدارة والعاملين؛ أي التواصل بقناتي الاتصال الأفقية والعمودية.

وتتفق نتيجة السؤال الثاني بارتفاع مستوى الأداء الوظيفي مع دراسة باقر (2011)، ودراسة السعود وزميله (2014)، ودراسة "حسن علي" (2016)، ودراسة السرحان (2017)، ودراسة فازلي (Fazely, 2016)، ودراسة الزهراني وعطية (2017).

ثالثا: للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: ما درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة، والترتيب، ودرجة التوفر لمجالات الالتزام التنظيمي والأداة ككل من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في مديريات التربية والتعليم؛ أي رؤساء الأقسام أنفسهم، والجدول (4) يظهر المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة، والترتيب، ودرجة التوفر لمجالات الالتزام التنظيمي والأداة ككل من وجهة نظر رؤساء الأقسام مرتبة تنازلياً.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت، ومستوى الدلالة، والرتبة، والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الالتزام التنظيمي والأداة ككل مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	الرتبة	الدرجة
3	الالتزام العاطفي	4.39	0.50	37.08	0.00	1	مرتفعة
2	الالتزام المستمر	4.18	0.57	27.90	0.00	2	مرتفعة

1	الالتزام الاخلاقي	3.45	0.34	17.70	0.00	3	مرتفعة
	الأداة ككل	**3.99**	**0.37**	**35.75**	**0.00**		**مرتفعة**

أظهرت النتائج في الجدول (4) أن درجة تطبيق مجالات الالتزام التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.99)، والانحراف المعياري (0.37)، وبلغت قيمة ت (35.75)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على المجالات والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة. وقد يعزى سبب ذلك إلى حرص القائد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو مديريته، ولشدة اندماجه وجدانيا معها، فالقائد يشعر بعلاقة تبادلية بينه وبين مؤسسته تدفعه لمزيد من البذل والعطاء برغبة ورضا منه، فتقل سلوكياته السلبية اتجاه مؤسسته ويحرص على العمل بما فيه مصلحة المديرية. وقد جاءت جميع المجالات بدرجة مرتفعة، وبمستوى دلالة (0.00)، وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). أي أن جميع المجالات ذات دلالة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.18– 4.39).

وجاء في الرتبة الأولى مجال الالتزام العاطفي بمتوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (0.50)، وبلغت قيمة ت (37.08)، مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على المجالات والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة، وقد يعزى سبب إلى ذلك الحالة النفسية للقائد والتي تدل على تطابق أهدافه مع أهداف المؤسسة، وشعوره بواجباته تجاهها، والتمسك بقيمها، والشعور القوي بالانتماء إليها، والدفاع عنها. وفي الرتبة الثانية جاء مجال الالتزام المستمر بمتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.57)، وبلغت قيمة ت (27.90)، وقد يعود سبب ذلك إلى وجود رغبة حقيقية لدى القائد للاستمرار في العمل بمديريته، واعتزازه بالانتماء إليها، أوقد يكون بسبب ارتفاع مستوى انهماك القائد في عمله ومقدار الوقت والجهد الذي يكرسه لهذا العمل، وإلى مدى اعتباره أن عمله في المديرية يأخذ جانبًا رئيسًا من حياته. أو قد يرجع السبب في ذلك إلى الرغبة القوية لدى القائد بالبقاء في المديرية لاعتقاده بأن ترك العمل فيها سيكلفه الكثير؛ فكلما طالت مدة خدمة القائد في مؤسسته فإن تركه لها سيفقده الكثير مما استثمره فيها على مدار الوقت مثل: خطط المعاشات، والصداقة الوثيقة لبعض العاملين، فكثير من القادة لا يرغب بالتضحية بمثل هذه الأمور، ويقال عن هؤلاء القادة أن درجة التزامهم الاستمراري عالية.

وقد كان مجال الالتزام الأخلاقي في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.45) وانحراف معياري (0.34) وبلغت قيمة ت (17.70). وقد يرجع سبب ذلك إلى وجود الرغبة الداخلية لدى القائد ببذل أقصى درجات الجهد في العمل، والنابع من الإيمان التام بأهداف وقيم المنظمة، والرغبة الشديدة بالمحافظة على استمراريتها، والحفاظ على إنجازاتها وتطويرها. أو قد يعزى سبب إلى ذلك إحساس القائد بالالتزام نحو البقاء في مؤسسته، والحد من استنزاف جهد وإمكانيات العاملين في المديرية، فالتزام القائد الأخلاقي يقوده إلى تحمل مسؤولية

أعماله مما يؤدي إلى الحد من ظهور ظاهرة التغيب والتـأخير عن العمل وتسرب العمالة ودوران العمل في المديرية. ويؤدي التزام القائد الأخلاقي إلى ارتفاع درجات الرضا الوظيفي لدى العاملين. وتتفق نتيجة السؤال الثاني بارتفاع مستوى الالتزام التنظيمي مع دراسة الجميلي (2012)، ودراسة البابطين (2014)، ودراسة كعوان (2015)، نيكول (Nicole, 2012).

رابعا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع والذي نصّه: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند (α= 0.05) للمساءلة الذاتية بالأداء الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية ؟ للإجابة عن هذا السؤال، أولا تم فحص العلاقة بين مستوى المساءلة الذاتية ومستوى الأداء الوظيفي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم الأردنية من خلال اختبار بيرسون لفحص العلاقة بين المتغيرين، وثانيا تم فحص العلاقة بين مستوى المساءلة الذاتية ومستوى الالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم الأردنية من خلال اختبار بيرسون لفحص العلاقة بين المتغيرين، ويظهر في الجدول (5) نتائج فحص العلاقة بين المساءلة الذاتية والأداء الوظيفي، وتاليًا نتائج ذلك:

جدول (5) معاملات الارتباط لفحص العلاقة بين مستوى المساءلة الذاتية والأداء الوظيفي حسب معامل ارتباط بيرسون

	مجالات المساءلة الذاتية	مؤشرات العلاقة	مجالات الأداء الوظيفي				الأداء الوظيفي ككل
			القيادة	الرقابة الادارية	الاتصال	العلاقات الإنسانية	
1	الانضباط الوظيفي	معامل بيرسون	0.33	0.44	0.50	0.22	0.48
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	العمل والإنجاز	معامل بيرسون	0.36	0.54	0.46	0.19	0.51
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00
3	اتخاذ القرار	معامل بيرسون	0.36	0.39	0.33	0.30	0.44
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
4	إدارة	معامل بيرسون	0.51	0.61	0.62	0.30	0.66

	الوقت	مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
5	إدارة الذات	معامل بيرسون	0.58	0.65	0.70	0.31	0.73
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
6	الثقة بالنفس	معامل بيرسون	0.29	0.35	0.50	0.11	0.41
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.13	0.00
المساءلة الذاتية ككل		معامل بيرسون	0.58	0.71	0.72	0.34	0.76
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

يتبين من الجدول (5) وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) للمساءلة الذاتية ككل والأداء الوظيفي ككل، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.76) وهي قيمة موجبة، وبمستوى دلالة (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لمجالات المساءلة الذاتية (الانضباط الوظيفي، والعمل والإنجاز، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، وإدارة الذات، والثقة بالنفس) في الأداء الوظيفي ككل على التوالي (0.48، 0.51، 0.44، 0.66، 0.73، 0.41) وجميعها قيم موجبة، وبمستوى دلالة (0.00) وقد يعود سبب ذلك إلى أن المساءلة الذاتية هي عبارة عن سؤال الذات للتأكد أن الأعمال تسير في المسار الصحيح، وهذا يؤدي بدوره إلى تحسين مستوى الأداء بشكل منطقي؛ فالمساءلة هي عمليات وأساليب يقوم بها العاملون ليتحققوا من أن أدائهم يسير وفقًا لما هو مخطط له.

ويظهر الجدول (5) وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمجالات المساءلة الذاتية (الانضباط الوظيفي، والعمل والإنجاز، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، وإدارة الذات، والثقة بالنفس) في مجال القيادة من مجالات الأداء الوظيفي لرؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم الأردنية إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لمجالات المساءلة الذاتية على التوالي (0.33، 0.36، 0.36، 0.51، 0.58، 0.29)، وهي قيم موجبة مما يشير إلى أن العلاقة طردية وفق ما ظهر من الدلالة الإحصائية، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للمساءلة الذاتية الكلي (0.58) وهي قيمة موجبة، وبمستوى دلالة (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وقد يعود سبب ذلك إلى اهتمام القادة وحرصهم على مساءلة أنفسهم حيث أنهم يعدوا أنموذجا يقتدي به العاملين، فهم أشد الحرص على التأكد من أن أعمالهم تسير وفق ما هو مخطط له، أو قد يعود السبب في ذلك إلى أن القادة يُلقى على عاتقهم تحقيق أهداف المؤسسة لذا قد يعتبر العديد من القادة أن المساءلة الذاتية الدورية التي يحرصون على أدائها من متطلبات مهنتهم ومنصبهم القيادي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمجالات المساءلة الذاتية (الانضباط

الوظيفي، والعمل والإنجاز ، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، وإدارة الذات، والثقة بالنفس) في مجال الرقابة الإدارية من مجالات الأداء الوظيفي لرؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم الأردنية، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لمجالات المساءلة الذاتية على التوالي (0.44، 0.54، 0.39، 0.61، 0.65، 0.35)، وهي قيم موجبة مما يشير إلى أن العلاقة طردية وفق ما ظهر من الدلالة الإحصائية، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للمساءلة الذاتية الكلي (0.71) وهي قيمة موجبة. وبمستوى دلالة (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وقد يعود سبب ذلك إلى العلاقة المفاهيمية التي تربط بين المفهومين: الرقابة الذاتية (أي المساءلة الذاتية) والرقابة الإدارية، فكلاهما يعبر عن الرقابة والمحاسبة سواء أكانت هذه الرقابة تتم بنهج ذاتي أو رقابة خارجية تتطبق على الآخرين، فالقائد الذي يسائل نفسه عن الأعمال والإجراءات التي قام بها هو شخص يهتم بتحقيق مستوى مرتفع من الأداء فهو يحاسب نفسه ويحاسب الآخرين على التقصير. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمجالات المساءلة الذاتية (الانضباط الوظيفي، والعمل والإنجاز ، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، وإدارة الذات، والثقة بالنفس) في مجال الاتصال من مجالات الأداء الوظيفي لرؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم الأردنية إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لمجالات المساءلة الذاتية على التوالي (0.50، 0.46، 0.33، 0.62، 0.70، 0.50)، وهي قيم موجبة مما يشير إلى أن العلاقة طردية وفق ما ظهر من الدلالة الإحصائية، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للمساءلة الذاتية الكلي (0.72) وهي قيمة موجبة، وبمستوى دلالة (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، وقد يعود سبب ذلك إلى أهمية التواصل أثناء عملية المساءلة الذاتية، حيث أنها عملية لا تتم بمعزل عن فريق العمل الذي يقوم بشكل تكاملي مع جميع العاملين لتحقيق الأهداف المطلوبة؛ لذا فإن عملية الاتصال والتواصل تعد عملية أساسية للقادة تؤدي إلى إنجاز أعمالهم بأفضل صورة. أو قد يعود سبب ذلك إلى أهمية التغذية الراجعة التي يتلقاها القائد من العاملين للتحقق من أن الأعمال تسير كما هو مخطط له، فالمساءلة الذاتية تتم بناء على التقييم الذاتي الفردي وتقييم الآخرين أيضا، كذلك المعلومات المقدمة من العاملين قد تشكل في بعض الأحيان اللبنة الأساسية في عملية المساءلة الذاتية، لذا نجد أن هناك ارتبط بين مفهومي المساءلة الذاتية والاتصال. وهناك أيضا علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمجالات المساءلة الذاتية (الانضباط الوظيفي، والعمل والإنجاز ، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، وإدارة الذات) في مجال العلاقات الإنسانية من مجالات الأداء الوظيفي لرؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم الأردنية إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لمجالات المساءلة الذاتية على التوالي (0.22، 0.19، 0.30، 0.30، 0.31)، وهي قيم موجبة مما يشير إلى أن العلاقة طردية وفق ما ظهر من الدلالة الإحصائية، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للمساءلة الذاتية الكلي (0.34). وبمستوى دلالة (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) وقد يعود سبب ذلك إلى أن الفرد الذي يقوم بمساءلة نفسه هو شخص يحاسب نفسه عن جميع الأعمال والأقوال الصادرة منه؛ فهو يتخذ المساءلة الذاتية نهج حياة فيحاسب نفسه عن تحقيق الأهداف المؤسسية وعن علاقاته مع الآخرين، فيحرص على جعل العلاقة صحية مع العاملين لعلمه بأن القيادة السليمة تكون من خلال الاهتمام بمشاعر العاملين ومشاركتهم مناسباتهم الاجتماعية.

ولم يظهر الجدول (5) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمجال الثقة بالنفس من مجالات المساءلة الذاتية مع مجال العلاقات الإنسانية من مجالات الأداء الوظيفي حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للمساءلة الذاتية الكلي (0.11) وبمستوى دلالة (0.13) وهو أعلى من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) أي أنه غير دال إحصائيا، وقد يعود سبب ذلك إلى أن الثقة بالنفس تتجه باتجاه يختلف عن العلاقات الإنسانية؛ حيث أن الثقة بالنفس تعبر مفهوم ذاتي داخلي أي أنها عمليات داخلية، أما العلاقات الإنسانية فهي تعبر مفهوم يتجه نحو الآخرين أي أنها تتضمن السلوك الظاهر الخارجي، فالثقة بالنفس هي علاقة داخلية مع الذات وهي مبنية على البيئة الأولية التي تربى بها الفرد وأشبعت بها رغباته الفطرية البيولوجية، لكن العلاقات الإنسانية هي علاقة خارجية مع الآخرين مبنية على التجارب السابقة في البيئات الاجتماعية المختلفة.

كما يظهر في الجدول (6) التالي نتائج فحص العلاقة بين مستوى المساءلة الذاتية ومستوى الالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم الأردنية من خلال اختبار بيرسون لفحص العلاقة بين المتغيرين ، وتاليًا نتائج ذلك:

جدول (6) معاملات الارتباط لفحص العلاقة بين مستوى المساءلة الذاتية والالتزام التنظيمي حسب معامل ارتباط بيرسون

	مجالات المساءلة الذاتية	مؤشرات العلاقة	مجالات الالتزام التنظيمي			الالتزام التنظيمي ككل
			الالتزام الأخلاقي	الالتزام المستمر	الالتزام العاطفي	
1	الانضباط الوظيفي	معامل بيرسون	0.21	0.25	0.31	0.48
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00
2	العمل والإنجاز	معامل بيرسون	0.29	0.58	0.43	0.51
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00
3	اتخاذ القرار	معامل بيرسون	0.24	0.06	0.17	0.44
		مستوى الدلالة	0.00	0.46	0.03	0.00
4	إدارة الوقت	معامل بيرسون	0.33	0.56	0.53	0.66
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00
5		معامل بيرسون	0.29	0.54	0.49	0.73

	إدارة الذات	مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00
6	الثقة بالنفس	معامل بيرسون	0.29	0.41	0.34	0.41
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00
المساءلة الذاتية ككل		معامل بيرسون	0.38	0.57	0.54	0.76
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00

يتبين من الجدول (6) وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) للمساءلة الذاتية ككل والالتزام التنظيمي ككل، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للمساءلة الذاتية ككل والالتزام التنظيمي ككل (0.76) وهي قيمة موجبة، وبمستوى دلالة (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لمجالات المساءلة الذاتية (الانضباط الوظيفي، والعمل والإنجاز، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، وإدارة الذات، والثقة بالنفس) في الالتزام التنظيمي ككل على التوالي (0.48، 0.51، 0.44، 0.66، 0.73، 0.41) وجميعها قيم موجبة، وبمستوى دلالة (0.00) وقد يعود سبب ذلك إلى أن القائد الذي يقوم بالمساءلة الذاتية هو فرد يهتم بمؤسسته ويتطلع لتحقيق الأهداف المنشودة؛ فهو فرد ملتزم عاطفيا وأخلاقيا مع مؤسسته، لذا يسعى إلى تقييم ذاته عن الأعمال التي يقوم بها ليكشف مواطن القوة فيعززها، ويبحث عن نقط الضعف ليطور من ذاته ومقدراته.

ويظهر الجدول (6) وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمجالات المساءلة الذاتية (الانضباط الوظيفي، والعمل والإنجاز، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، وإدارة الذات، والثقة بالنفس) في مجال الالتزام الأخلاقي من مجالات الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم الأردنية إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لمجالات المساءلة الذاتية على التوالي (0.21، 0.29، 0.24، 0.33، 0.29، 0.29)، وهي قيم موجبة مما يشير إلى أن العلاقة طردية وفق ما ظهر من الدلالة الإحصائية، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للمساءلة الذاتية الكلي (0.38) وهي قيمة موجبة، وبمستوى دلالة (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وقد يعود سبب ذلك إلى تقاطع المفهومين (المساءلة الذاتية، والالتزام الأخلاقي) بنقطة جوهرية وهي الشعور بالمسؤولية تجاه المنظمة لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها، وكذلك معرفة القائد بكونه أنموذجا يحتذى به في الأعمال والأقوال. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمجالات المساءلة الذاتية (الانضباط الوظيفي، والعمل والإنجاز، وإدارة الوقت، وإدارة الذات، والثقة بالنفس) في مجال الالتزام المستمر من مجالات الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم الأردنية، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لمجالات المساءلة الذاتية على التوالي (0.25، 0.58، 0.56، 0.54، 0.41)، وهي قيم موجبة مما يشير إلى أن العلاقة طردية وفق ما ظهر من الدلالة الإحصائية، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للمساءلة الذاتية الكلي (0.57) وهي

قيمة موجبة. وبمستوى دلالة (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وقد يعود سبب ذلك إلى أن القلئد الذي يستخدمالمساءلة الذاتية هو قائد يفكر مليا بالعوائد المبنية على الاستمرار بالعمل في المؤسسة، فهو بمساءلته الذاتية يحاول أن يتحكم بالقيمة الاستثمارية التي من الممكن أن يحققها في ما إذا استمر بالعمل مقابل ما سيفقده لو قرر ترك المؤسسة، أي أنه يقوم بالتقييم بشكل مستمر ومساءلة ذاته. وهناك أيضا علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمجالات المساءلة الذاتية (الانضباط الوظيفي، والعمل والإنجاز، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، وإدارة الذات، والثقة بالنفس) في مجال الالتزام العاطفي من مجالات الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم الأردنية إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لمجالات المساءلة الذاتية على التوالي (0.31، 0.43، 0.17، 0.53، 0.49، 0.34)، وهي قيم موجبة مما يشير إلى أن العلاقة طردية وفق ما ظهر من الدلالة الإحصائية، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للمساءلة الذاتية الكلي (0.54) وهي قيمة موجبة. وبمستوى دلالة (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وقد يعود سبب ذلك إلى القوة النسبية لاقتران الفرد بالمؤسسة واندماجه بها ورغبته القوية في البقاء فيها، وارتباطه وجدانيا بالعمل والاستمرار؛ حيث أن ارتباط الفرد وجدانيا بالمؤسسة يدفعه لتقييم ذاته دوريا، ومراقبة نفسه ومحاسبتها.

ولم يظهر الجدول (6) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمجال اتخاذ القرار من مجالات المساءلة الذاتية مع مجال الالتزام المستمر من مجالات الالتزام التنظيمي حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للمساءلة الذاتية الكلي (0.06) وبمستوى دلالة (0.46) وهو أعلى من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) أي أنه غير دال إحصائيا، وقد يعود سبب ذلك إلى أن اتخاذ القرار يكون مبنيا على حقائق وبيانات والتصرف بشكل حيادي وموضوعي حتى يتم اتخاذ القرار السليم والصحيح المبني على المصلحة العامة، أما فيما يتعلق بالالتزام المستمر فهو مبني على المصلحة الفردية الشخصية، فاتخاذ القائد لقرار استمراره بالعمل بناء على المنفعة الشخصية يختلف عن اتخاذه القرار المؤسسي القائم على المساءلة الذاتية لمصلحة مؤسسته.

التوصيات:

بعد استعراض النتائج، توصل الباحثان لمجموعة من التوصيات:

- ضرورة تبني برامج تدريبية موجهة للقادة التربويين والعاملين توضح هذه البرامج مفهوم المساءلة الذاتية وكيفية تطبيقها ضمن المعايير وأثرها على جودة المخرجات، وذلك لضمان استمرارية قيام القادة بالمساءلة الذاتية.
- استحداث وحدات تعنى بقياس مدى ممارسة القادة التربويين للمساءلة الذاتية بشكل دوري لما لها من أثر على نواحي متعددة من جوانب العمل الإداري، ولارتباطها بالقيم والأخلاق، وتحسين جودة الخدمات والمخرجات.
- عقد ندوات تثقيفة تعنى ببيان أهمية المساءلة الذاتية ودورها في تحسين الأداء المؤسسي.
- إجراء بحوث تعنى بعلاقة المساءلة الذاتية ومفاهيم إدارية حديثة لدى القادة والعاملين.

قائمة المصادر والمراجع

أبو شرخ، ض. والأسود، ف. (2019). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28 (2)، ص 52-78.

البابطين، ع. (2014). درجة الالتزام لدى رؤساء الأقسام في كليات جامعة سلمان ابن عبد العزيز، *المجلة السعودية للتعليم العالي*، (11)، 123-163.

باقر، ن. (2012). المسؤولية المجتمعية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريسيين في كلية التربية الأساسية، *مجلة كلية التربية الأساسية*، (73)، ص 537-567.

بدر، س. (2019). جودة التعليم والمساءلة، *وزارة التربية والتعليم-إدارة التخطيط والبحث التربوي*، 56 (1+2)، 154-159.

بوحنة، ح. (2014). *الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام الوظيفي: دراسة ميدانية على ممرضي القطاع الصحي بمدينة تقرت*، رسالة ماجستير غير منشورة، موقع ورقلة (جامعة قاصدي مرباح)، الجزائر.

الجميلي، م. (2012). العوامل المؤثرة في الالتزام التنظيمي (دراسة تحليلة لآراء العاملين في المعهد التقني الأنبار)، *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية*، 4 (9)، 293-304.

الحارثي، ع. وعطية، م. (2019). درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مدارس محافظة تربة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين .*مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية*، 35 (5)، ص 382-416 .

حسن علي، م. (2016). *الرقابة الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين أنفسهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، تم الاسترجاع بتاريخ 2022/8/2 من رسائل ماجستير عن الأداء الوظيفي pdf -مكتبة المعرفة(elmaarifa.info)

ربيع، ه. (2014). اتجاهات رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية نحو تطبيق المساءلة كاستراتيجية إدارية لتفعيل الالتزام التنظيمي: دراسة من منظور الخدمة الاجتماعية، *مجلة الخدمة الاجتماعية*، (51)، ص 861-944.

الرشاح، إ. وأبو كرحومة، ر. (2019). بعض المشكلات الإدارية وانعكاساتها على الأداء الوظيفي لدى رؤساء الأقسام العلمية ببعض كليات الجامعة الأسمرية الإسلامية بمدينة زليتن، *مجلة جامعة الزيتونة*، (32)، 26-50.

الزهراني، ع. وعطية، م. (2017). الأداء الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 1 (18)، 247-276.

السحيمات، م. والجعافرة، ص. (2019). درجة تطبيق مديري المدارس في محافظة الكرك للمساءلة التربوية كاستراتيجية لتفعيل التزامهم التنظيمي، *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 25 (2)، 429-457.

السرحان، م. (2017). *درجة الاستقرار الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في قصبة المفرق وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن، تم الاسترجاع بتاريخ 82022/8/2 من رسائل ماجستير عن الأداء الوظيفي - pdf مكتبة المعرفة(elmaarifa.info) .

السعود، ر. والجاف، ن. (2014). درجة تفويض السلطة لدى عمداء الكليات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقتها بلأداء الوظيفي لدى أقسام الرؤساء فيها، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 12 (3)، ص ص 32-62.

السقا، ن. (2021). أثر وضوح رؤية المؤسسة التعليمية لدى العاملين بالمستويات الوظيفية الدنيا على كل من جودة أدائهم وروحهم المعنوية والتزامهم المستمر وانعكاس ذلك على الكفاءة والفعالية المؤسسية، *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، 12 (1)، ص 77-149.

الشخوت، ف. والزعبي، ز. (2016). *درجة فاعلية المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الزرقاء*، دار المنظومة، رسالة ماجستير-الجامعة الهاشمية، تم الاسترجاع بتاريخ 3 شباط 2022 من http://search.mandumah.com/Record/820177

الشريف، ح. (2013). *أثر المساءلة الإدارية على الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة، رسالة ماجستير* غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الشهراني، ن. (2015). واقع تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الحكومية للبنات بشمال مدينة الرياض من وجهة نظر مديراتها ،*مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية*، 26 (102)، ص 229-278 .

الشهري، م. والشهراني، س. (2020). أثر تطبيق معايير الجودة الشاملة على الأداء الوظيفي: دراسة تطبيقية على العاملين في هيئة الهلال الأحمر السعودي/المملكة العربية السعودية، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث-مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، 4 (10)، 122-143.

صابر، ب. (2019). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار الأيام للنشر والتوزيع: الأردن.

طاهات، ز. (2020). المساءلة الذاتية والأخلاقية، *موقع عمون الإخباري*، تم الاسترجاع بتاريخ 2021/12/22 من https://www.ammonnews.net/article/549530

الطويسي، ز. (2018). المساءلة التربوية وعلاقتها بالفاعلية الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها، *المجلة التربوية الأردنية*، 3 (1)، 235-260.

عبد الوهاب، ص. ويوسف، س. (2021). الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى أساتذة الجامعة: دراسة ميدانية بجامعة تلسمان، *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 4 (1)، 862-889.

عبده، ص. والإبراهيم، ع. (2018). الأداء الوظيفي لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية وعلاقته بمهارات الذكاء الانفعالي، *دراسات-العلوم التربوية*، (45)، 23-41.

عبيد، ع. (2015). الالتزام التنظيمي وعلاقته بمستوى تقييم الأداء ووسائل التدريس للرضا الوظيفي لدى رؤساء تدريسيي التربية الرياضية جامعة الكوفة، *مجلة مركز دراسات الكوفة*، (37)، 329-346.

عثمان، س. والكيال، م. وطاحون، ح. والخطيب، و. (2014). المحاسبة الذاتية والمحاسبة الخارجية وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية والمسؤولية الاجتماعية لدي المعلمين .*المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 24 (82)، 383- 425. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1012290

العلوي، س. ، و المحروقية، ص. (2019). الرقابة الذاتية وأثرها على سلوك الموظف .*الإداري: معهد الإدارة العامة*، س41, (158)، 110-121. مسترجع بتاريخ 2021/12/27 من http://search.mandumah.com/Record/1092951

عمران، ح. (2020). دور جودة الحياة الوظيفية في تحسين مستوى الأداء الوظيفي دراسة تحليلية لأراء من العاملين بالمصارف التجارية بمدينة مرزق، *مجلة المنارة للدراسات والأبحاث*، 2018 (24)، 9-23.

قانون التربية والتعليم (2022). *تشريعات الأردن-القوانين*، تم الاسترجاع بتاريخ 2022/7/15 من الموقع القوانين - Archives تشريعات الأردن(jordanianlaw.com)

كرمه، م. (2009). معايير ومؤشرات صحيفة المساءلة الذاتية لاستشراف دور المحاضر في الدراسات العليا في فلسطين، *وكالة الغوث الدولية، دائرة التربية والتعليم*، تم الاسترجاع بتاريخ 2021/12/20 من https://repository.najah.edu/handle/20.500.11888/9642

كعوان، م. (2015). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي، *مجلة العلوم الإنسانية*، أ (44)، ص 541-563.

مانع، ف. (2021). السعادة الوظيفية وأثرها على الأداء الوظيفي، *مجلة الاستراتيجية والتنمية*، 11 (2)، 389-408.

المصاروة، ع. (2015). *إدارة التنوع؛ منظور الالتزام التنظيمي*، الأردن: دار الأيام للنشر والتوزيع.

المعولية، إ. (2021). الرقابة الذاتية وعلاقتها بالآداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين في محافظة جنوب الباطنة، *مجلة رماح للبحوث والدرسات*، ع (54)، 165-201.

References

H. (2020) Organisational Commitment – Definition, Meaning, Bhasin, Components, *Marketing91 Journal*, Management Articles, Published February /2021 from 1215/ 15, 2020, Retrieved https://www.marketing91.com/organisational-commitment/

Dhiman, A. & Bhardwaj, P. (2018). Effect of Self-Accountability on Self-Regulatory Behavior: A Quasi-Experiment. J, *Bus Ethics* 148, 79–97 .https://doi.org/10.1007/s10551-015-2995-4

S. (2016). *A Study on Job Perception, Job Performance and Job* .Fazely A *Satisfaction of Teachers of State Agricultural Universities in Karnataka Unpublished Master's thesis*, University of Agricultural Sciences, Bengaluru, . India.

Flanagan, L. (2020). 6 Skills for Leadership Accountability, *University of Notre Dame*, Mendoza College of Business, Indiana, USA. https://www.notredameonline.com/resources/leadership-and-management/6-skills-for-leadership-accountability/

Ghanem, K. & Castelli, P. **(**2019) Self-accountability in the Literature of Leadership**.** *Journal of Leadership, Accountability & Ethics*, Vol. 16 Issue 5, p. 40-59. 20p. 1 Diagram.

Mughal M. (2011). Self-Accountability, *Punjab University Law College*, (Res.)125-B, Judicial Colony, Lahore, Punjab 54000, Pakistan, https://papers.ssrn.com/sol3/cf_dev/AbsByAuth.cfm?per_id=1697634

Negin, M., Omid, M., and Ahmad, B. (2013). The Impact of Organizational Commitment on Employees Job Performance, *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 5(5): 164-171.

Nicole A. (2012*). Organizational Culture and Organizational Commitment in A Consulting Firm.* Unpublished Thesis, University of South Africa, South Africa.

أسس ومعايير اختيار القادة التربويين

إعداد

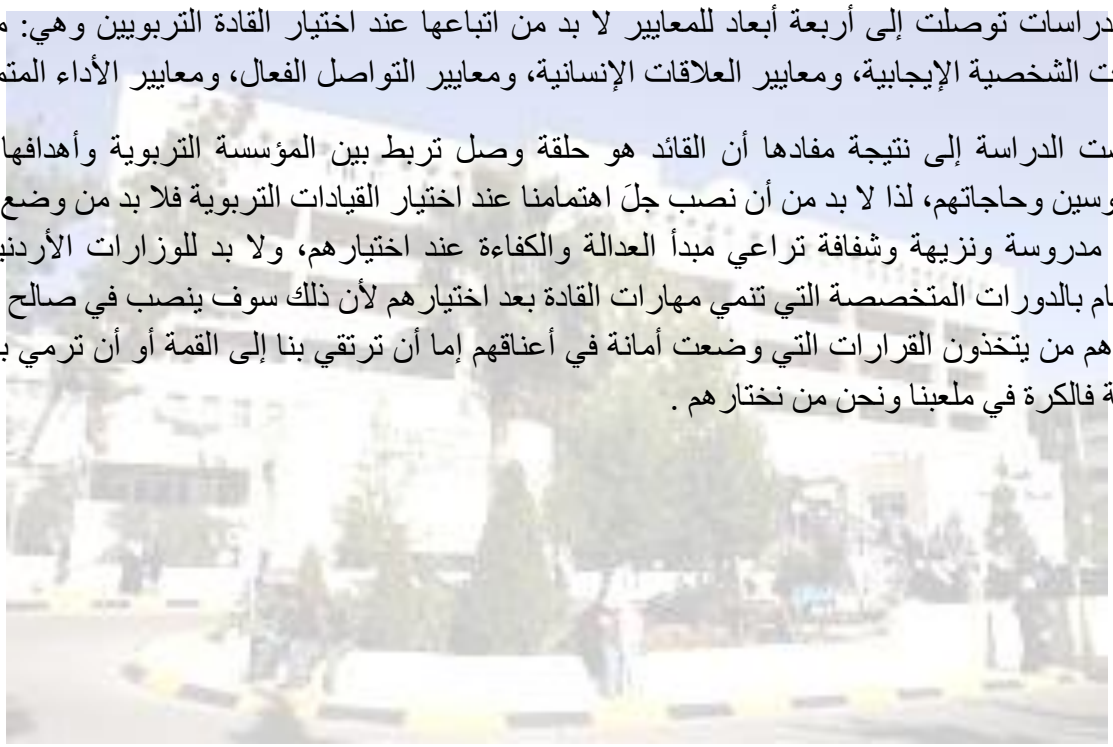
إيمان عبد الرحيم داوود الخلايلة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسس ومعايير اختيار القادة التربويين، وتكونت الدراسة من محاور رئيسية تمثلت في المحور الأول القيادة التربوية وتعريفها وأهميتها، والمحور الثاني أسس ومعايير اختيار القادة التربويين، والمحور الثالث مهارات القادة التربويين وأهمية تدريبهم وتقييمهم. كما تناولت بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة.

واتبعت الباحثة منهج البحث النوعي من خلال الأدب التربوي وتحليله والدراسات السابقة، وفي ضوء نتائج هذه الدراسات توصلت إلى أربعة أبعاد للمعايير لا بد من اتباعها عند اختيار القادة التربويين وهي: معايير الصفات الشخصية الإيجابية، ومعايير العلاقات الإنسانية، ومعايير التواصل الفعال، ومعايير الأداء المتميز.

وخلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن القائد هو حلقة وصل تربط بين المؤسسة التربوية وأهدافها وبين المرؤوسين وحاجاتهم، لذا لا بد من أن نصب جلَ اهتمامنا عند اختيار القيادات التربوية فلا بد من وضع أسس علمية مدروسة ونزيهة وشفافة تراعي مبدأ العدالة والكفاءة عند اختيارهم، ولا بد للوزارات الأردنية من الاهتمام بالدورات المتخصصة التي تنمي مهارات القادة بعد اختيارهم لأن ذلك سوف ينصب في صالح الدولة لأنهم هم من يتخذون القرارات التي وضعت أمانة في أعناقهم إما أن ترتقي بنا إلى القمة أو أن ترمي بنا إلى الهاوية فالكرة في ملعبنا ونحن من نختارهم .



Selection of Educational Leaders Principles and Criteria

By

Iman Abed ALRaheem Daoud ALKhlaileh

ABSTRACT

This study aimed to identify the foundations and criteria for selecting educational leaders, and the study consisted of the main axes represented in the first axis of educational leadership, its definition and importance, the second axis the foundations and criteria for selecting educational leaders, and the third axis the skills of educational leaders and the importance of training and evaluating them. It also dealt with some previous studies that are related to the subject of the study

The researcher followed the qualitative research approach through educational literature and analysis and previous studies, and in light of the results of these studies, she reached four dimensions of criteria that must be followed when selecting educational leaders: the criteria of positive personal qualities, the standards of human relations, the standards of effective communication, and the criteria of outstanding performance.

The study concluded that the leader is a link between the educational institution and its goals and between subordinates and their needs, so we must focus most of our attention when choosing educational leaders, it is necessary to develop scientific, thoughtful, fair and transparent foundations that take into account the principle of justice and efficiency when selecting them, and Jordanian ministries must pay attention to specialized courses that develop the skills of leaders after their selection because this will be in favor of The state because they are the ones who make the decisions that put a trust in their necks, either to elevate us to the top or to throw us to the abyss, the ball is in our court and we are the ones who choose them.

المقدمة

شهدت السنوات الأخيرة تغيرات جذرية ومتسارعة في حياة البشر فأصبحت الحياة متسارعة ومتطلباتها كثيرة، وهنا لابد من منارة نهتدى بها للطريق الصحيح حيث جاءت الإدارة لتنظم أمور حياتنا وترتب ما تبعثر منها، لنصل الى ما تصبو إليه نفوسنا.

الإدارة نوع من السلوك البشري العام الذي يوجد في المجتمعات البشرية كافة وهي موجوده منذ ظهور الإنسان على الأرض، ويمكن أن تعرف الإدارة بصفة عامة بأنها القدرة على الإنجاز وهي تعني استخدام الإمكانيات المتاحة من أجل تحقيق إنجاز معين يخدم أهداف تربوية (المولى، 2019، ص: 12) .

يعد ميدان الإدارة التربوية من ميادين الدراسات الحديثة في الإدارة العامة التي ظهرت بعد الثورة الصناعية وتطور المفهوم مع تطور علم الإدارة العامة وظهر كعلم مستقل عن الإدارة العامة عام 1964 حين بدأت مؤسسة كلوج الأمريكية تهتم به كعلم مستقل ثم استخدمته المنظمات التعليمية في مجال التعليم في ضوء تطور المنظمات التعليمية المختلفة بناءً على فلسفتها وسياساتها التعليمية (الآغا وعساف، 2015، ص: 40).

تسعى النظم التربوية إلى تحقيق رؤى ورسالة وأهداف لتنتج مخرجات ذات كفاءة عالية قادرة على البناء والعطاء في مجتمعات تعيش تحديات متناهية، فالتربية في جوهرها معنية ببناء إنسان متمكن من التعامل الإيجابي مع تحديات الحياة ، إذ إن من أهداف العملية التعليمية تهيئة الفرد كي يكون عضواً فاعلاً في مجتمعه، محققاً لأغراضه بما يعود على الفرد نفسه وعلى المجتمع بالسعادة والرفاهية من خلال توفير مدخلات بشرية كفؤة قادرة على اختيار ما هو مناسب(الطويل وأبو شويمة، 2016 ، ص: 929).

تعبر القيادة الإدارية في جوهرها عن مدى قدرة القائد على التأثير في الآخرين لإنجاز أهداف المؤسسة التربوية وأولوياتها والسعي الدائم لتطويرها فالعمليات الإدارية وحدها لا تتغير ولا تتطور، وإنما الناس هم الذين يعملون ويتعلمون، ويغيرون ويتغيرون، ويطورون ويتطورون، لذا ينبغي التركيز على البشر باعتبارهم الأساس والمحرك للنمو والتطور والارتقاء والتأكيد على أن القيادة هي عمليه تعلم تعاونية مشتركة تسهم في دفع المؤسسة التربوية إلى الأمام، ويتطلب ذلك هندسة العلاقات وهندسة العمليات، وهذا ما يفرض تحدياً رئيساً يتمثل بتطوير القيادة التربوية ضمن إطار فكري حديث يراعي قابلية القيادة للتعلم والتطوير وإعادة الصياغة بما ينسجم مع متطلبات العصر ومستجداته (العامري، 2020، ص: 13).

ولمواجهة التحديات العالمية والتطورات المتسارعة في مختلف ميادين العلوم وتطبيقاتها واستجابة لمواكبة التحولات في بنية المجتمع والتعليم فإن تلك التغيرات والتحديات تتطلب وجود القيادة التربوية الرشيدة القادرة على الإبداع والتوجيه والتحفيز وكذلك المتابعة والتقييم، كما تتطلب تعهد القيادة التربوية بأداء أدوارها والقيام بمهامها واتخاذ القرارات الرشيدة على جميع المستويات بحيث تتحقق كفاءة وفاعليات الأداء للمؤسسة التربوية (سعد الدين، 2021، ص: 10).

لقد بات واضحاً أن المؤسسات التربوية في الألفية الثالثة بحاجة إلى قادة تربويين مبدعين، لا إلى إداريين تقليديين روتينيين، ولما كان محور القيادة الأساسي هو عملية تأثير القائد في العاملين، وحتى يكون التأثير إيجابياً وفعالاً، يتوجب أن يحظى القائد باحترام العاملين وتقديرهم له، ولا يحصل ذلك بشكل أكيد، إلا إذا تم اختياره وفقاً لجدارته وكفاءته وأهليته واستحقاقه، لا بسبب ولائه السياسي، أو نفوذه الاجتماعي، أو استخدام أساليب الغش والخداع والرشوة والضغوطات وغيرها، إنه القائد الذي يتم اختياره بنزاهه وموضوعية، ويتم إعداده بشموليه وجدية، سوف يكون مثالاً في الإنسانية والصفات الأخلاقية والكفاءة العلمية والعملية في مجال عمله، وهو ذلك الشخص الذي يمتلك كل مقومات القيادة في جودته الشخصية، ومقدرته على التعامل مع العاملين وعلى إحداث التغيير المطلوب، وتوجيه دفة العمل التربوي من خلال رؤية واضحة وثاقبه تؤثر في العاملين، وتدفعهم إلى تبني ثقافته القائمة على الجدَ والاجتهاد والإخلاص والالتزام، فتصبح منظمته التربوية قادرة على تحقيق أهدافها بيسر وسهولة، فتميز المؤسسات يعتمد بشكل أساسي على تميز قادتها التربويين ذلك أنهم المتغير الأساسي المستقل في المؤسسة، يقودونها بكفاءتهم ومقدرتهم وحكمتهم، ويرسمون خططها التربوية والإصلاحية والتطويرية. ولعل هذا هو مبرر اهتمام المؤسسات بعامة والمؤسسات التربوية بخاصة، بعملية اختيار القادة. فهي عملية مهمة وأساسية، وتحتاج إلى كثير من المعايير بهدف ضمان مستقبل المؤسسة وتميزها (السعود، 2021، ص: 430)، وتماشياً مع ذلك أصبح تحسين القيادة التربوية بكافة أنماطها يتطلب إعداد القادة التربويين المؤهلين لتحمل أعباء ومهام العمل التربوي. ومن هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة لتجيب عن السؤال المحير لعقول المفكرين وهو ما هي معايير اختيار القادة التربويين وكيفية تدريبهم وإعدادهم وتنميتهم.

مشكلة الدراسة

إن الحاجة الى قيادة تربوية فاعلة بات أمراً مهماً وضرورياً، حيث إن العملية التربوية تعتمد اعتماداً كلياً على اختيار قائد فذ يقوم بمهماتها ومسؤولياتها والتخطيط لها تخطيطاً استراتيجياً لتصل الى أهدافها التي تتوق لها هذه المؤسسات التربوية، إذ يقع على عاتق القادة التربويين مسؤولية تحقيق أهداف البرامج التعليمية والتعلمية والنشاطات التربوية، لأنهم هم من يمثلون أهم المدخلات في حكم أدوارهم الاستراتيجية، ويتوقف عليهم مستوى وجودة الخدمات المقدمة، فالجوده تبدأ باختيار القادة التربويين القادرين على إدارة هذه المؤسسات بحكمة وحنكة وخبرة واتقان، إن عملية الاختيار عملية حساسة ودقيقة، ويجب أن يعتمد فيها على أسس ومعايير واضحة لكي تحظى المؤسسة التربوية بقائد فعال، فالجودة في اختيار القائد تأتي قبل إدارة الجودة في المؤسسات التربوية هياكلها تنظيميه وأهدافها وخدماتها ومخرجاتها فكلها تصب في بوتقة اختيار من يقود هذه المؤسسات التربوية. إن معظم المشكلات الإدارية تكمن في غياب قيادة مؤهله تأهيلا ليس علميا فقط وإنما مهنيا وسلوكيا وبالتالي فإن المشكلة الحقيقية للدراسة هي معرفة معايير اختيار القادة التربويين وتدريبهم؟

أسئلة الدراسة

ما هي معايير اختيار القادة التربويين ؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على القائد التربوي ومهاراته وكيفية اختياره وتدريبه بالإضافة إلى التعرف على القيادة ومفهومها وأهميتها.

أهمية الدراسة

إن من أهم عناصر نجاح الإدارات التربوية في الدول المتقدمة هو سياسات الإصلاح الإداري والتي تبدأ باختيار القائد التربوي وفق ضوابط محددة من خلال لجان متخصصة وهي سياسات وخطط مقننة ومنضبطة لا تعتمد على العشوائية أو انتمائية الاختيار أو إقليمية التوجه وإنما تركز على ضوابط محددة وشروط ومتطلبات الوظائف القيادية في الإدارة التربوية ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة للتعرف على كيفية اختيار القادة التربويين ومعرفة مقومات القيادة الفعالة التي يجب أن ينهجها القادة لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية.

منهجيه الدراسة

اتبعت الباحثة منهج البحث النوعي من خلال الأدب التربوي وتحليله والدراسات السابقة.

القيادة التربوية

Educational Leadership

المحور الأول : القيادة تعريفها وأهميتها

تعد القيادة جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض فهي محور العملية الإدارية بحيث تعد القيادة الكفؤة إحدى المميزات الرئيسية التي يمكن بواسطتها التمييز بين المنظمات الناجحة وغير الناجحة ويجمع خبراء الإدارة على أن موضوع القيادة من أهم مبادئ العلوم الإنسانية ذات الطبيعة الإدارية رغم تعدد البحوث والدراسات في هذا الموضوع لأنه لم يستقر رأي العلماء والباحثين في مجال القيادة على وضع تعريف جامع لمفهوم القيادة .

أولاً: تعريف القيادة Leadership

تعريف القيادة لغةً واصطلاحاً:

تعرف القيادة لغةً بأنها: مصدر القائد، وكذلك القود، والقود نقيض السوق: أي القود من أمام والسوق من خلف، والقائد واحد القواد والقادة، ويقال القائد من الإبل: أي التي تتقدم الإبل وتألفها، والأقود من الناس أي الذي إذا

أقبل على الشيء بوجهه لم يكد يصرف وجهه عنه، وقاد الجيش قيادة: رأسه ودبر أمره، والانقياد الخضوع تقول قدته فانقاد واستقاد لي (ابن منظور، 1880، ص: 370).

أما اصطلاحاً فالقيادة هي نشاط إيجابي يقوم به شخص بقرار رسمي تتوفر به سمات وخصائص قيادية يشرف على مجموعة من العاملين لتحقيق أهداف واضحة بوسيلة التأثير والاستمالة أو استخدام السلطة بالقدر المناسب وعند الضرورة ويمكن تعريف القيادة أيضا بأنها: فن التأثير على الرجال ويمكن القول بأن القيادة الفعالة هي محصلة التفاعل بين القائد والمرؤوسين في المواقف التنظيمية المختلفة (العامري، 2020، ص: 17).

القيادة كأسلوب هي التأثير في الآخرين لحثهم على السعي وراء الأهداف العامة (حبابه، 2021، ص: 122).أما العميان (2010) فيعرف القيادة بأنها: التأثير في الآخرين وتوجيه جهودهم لتحقيق ما يصبو إليه القائد ومن وجهة نظر تنظيمية يرى بأنها عملية التأثير على الفرد والجماعة بتوجيههم نحو تحقيق غايات وأهداف المنظمة (ص: 257). ويرى المولى (2019) بأن القيادة هي: القدرة على التأثير في الآخرين من خلال الاتصال ليسعوا بحماس والتزام إلى أداء مثمر يحقق أهداف مخططة (ص: 57). والقيادة عند مشهور(2010) هي: القدرة على التأثير في الآخرين وتحفيزهم لتحقيق أهداف معينة أما القائد هو الشخص الذي يستطيع أن يؤثر على سلوك العاملين في المنظمة لتحقيق هدف معين (ص: 133).

ثانياً : أهمية القيادة

تنبع أهمية القيادة مما يلي (بطاح والطعاني، 2016، ص: 76) :

1. المسؤولة عن ترجمة خطط المؤسسة وأعمالها وتصوراتها المستقبلية إلى واقع أي بعبارة أخرى هي المسؤولة عن تحقيق الأهداف.
2. المسؤولة عن تعظيم الإيجابيات وتقليص السلبيات في المؤسسة.
3. المعنية بالسيطرة على مشكلات العمل وضبط الأمور فيها.
4. المكلفة بتأهيل وتدريب ورعاية أفراد الجماعة حيث أنهم الرأسمال الأهم.
5. المطالبة بمواكبة التغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة بأفضل صورة ممكنة.

ثالثاً: الفرق بين الإدارة والقيادة

ترتبط الإدارة بالنسبة لرجل الإدارة بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة والإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية، أما القيادة فهي تطلعه على الأهداف البعيدة الكبرى والتخطيط لها للعمل على مواكبة المستجدات التربوية المعاصرة لإحداث التغيير والتطوير المناسب. فكل رجال الإدارة يمارسون سلطتهم بحكم مراكزهم ووظائفهم، وهذه سلطة رسمية تستند في شرعيتها إلى القانون وقواعد التنظيم، أما القيادة فيستمدها رجل الإدارة من خلال مكانته بين العاملين معه، التي تجعل له تأثيراً ونفوداً عليهم تضفي عليه صفة القيادة لا تعتمد على سلطة القانون وقواعد التنظيم، فليس كل إداري قيادي وعلى هذا فإن رجل الإدارة يحافظ على الوضع الراهن بتطبيق النظام واللوائح فهو عنصر من عناصر الاتزان والاستقرار، أما القائد

فيحدث تغيير في البناء التنظيمي للعمل التربوي مما يشكل عاملاً مقلقاً للأوضاع الراهنة في عمله وعامل الاستقرار والاتزان من مرتكزات العمل التربوي، لذلك أضافه التربويون إلى صفات القائد الناجح قدرته على تهيئة العاملين في الحقل التربوي للتجديد بما يشيع جو الاستقرار النفسي كي يسير العمل في إطاره الطبيعي (الآغا وعساف، 2015، ص: 217).

تعتبر القيادة أكثر محدوديةً من الإدارة وذلك لأن الإدارة تتضمن كل العمليات المرتبطة بتحقيق المنظمة لأهدافها، على حين أن القيادة أكثر محدودية في تحفيز الآخرين على تحقيق الأهداف، فهي تمثل وظيفة فرعية من وظائف الإدارة، وبمعنى آخر تمثل القيادة جزءاً من مهام الإدارة أي أن العلاقة بينهما علاقة الخاص بالعام، حيث تعني الإدارة عملية توجيه الأشخاص والبيئة بقصد الوصول إلى نتائج أكثر فعالية في مواقف العمل او الانتاج أو غيرهما، في حين تقتصر القيادة على عملية توجيه الأشخاص لتحقيق أهداف الجماعة أو المنظمة وعلى ذلك تكون الإدارة أعم من القيادة وأنها تمثل واحدة من مهام الإدارة والتي تكون معنية بالحاضر بينما القيادة تعني التغيير، إذ إن رجل الإدارة يحافظ على الوضع الراهن دون تغيير وذلك لاستخدامه وسائل وأساليب قائمة بالفعل من أجل تحقيق الأهداف، أما القيادة هي انفتاح على الفكر الجديد وتشجيع المرؤوسين على الإبداع والإنجاز واكتساب المعرفة والخبرة، والقيادة عملية ديناميكية حية يمكن من خلالها أن تقوم بأدوار مختلفة وفقاً للموقف وليس في استطاعة المدير أن يكون قائداً ناجحاً، أما المدير الناجح فهو قائد ناجح ولكن ليس شرطاً أن يكون القائد الناجح مديراً ناجحاً، وهذا يؤكد على متانة العلاقة بين القيادة والإدارة (حبابه، 2021،ص: 53).

ويرى الجهني (2017) أن الفرق بين المدير والقائد يتمثل في :

- **طبيعة العمل** : يغلب على عمل المدير الجانب الإداري التنفيذي في المؤسسة فالإدارة التربوية هي ما يتعلق بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة والإمكانات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية في حين أن القيادة تعطي بعداً أكبر من هذا الذي يشمل الجانب الفني والإبداعي بحيث يدرك القائد الغايات البعيدة والأهداف الكبرى فهو يهتم بالتخطيط والتوجيه والحفظ والتنفيذ والمتابعة والرقابة والتقييم.
- **الاهتمام**: يرتبط بالجانب الفني والإبداع للقائد ومقدرته على التنبؤ ويهتم بالحاضر والمستقبل ويضع الحلول فهو يعنى بالتغيير ويدعو للتطوير والإصلاح والتجديد ويدفع العمل إلى الأمام أما المدير فهو يعنى بالحاضر من دون اهتمام بما يمكن أن يستجد في المستقبل فهو يؤدي العمل وفق الإمكانيات المتاحة ومن هنا ينظر إلى رجل الإدارة على أنه عنصر الاتزان والاستقرار.
- **السلطة والنفوذ**: يستمد المدير سلطاته وتفويضه من مركزه الرسمي والتي تستمد شرعيتها من القانون وقواعد التنظيم في حين يستمد القائد سلطته وتفويضه من قدرته على التأثير الايجابي ومكانته بين العاملين ومن خلال هذا المنظور فإنه ليس بالضرورة أن يكون كل إداري قائد ولكن كل قائد يمكن أن يكون إدارياً فاعلاً .

- **السلوك:** ينظر إلى السلوك القيادي على أنه يتميز بالحيوية والديناميكية والنشاط الدائم والهادف لدفع العاملين والعمل إلى الأمام حيث تنشط مشاعر التفاعل الاجتماعي بين القائد والتابعين في حين أن هناك سلوكاً من التباعد بين المدير والمرؤوسين.

المحور الثاني: معايير وأسس اختيار القادة التربويين وتدريبهم وتقييمهم

التربية هي المحرك الفاعل لمسيرة تطور الإنسان، وتحقيق الجودة لمواكبة المجتمع مع العصرية فهذا يلقي على الإدارة التي تلتحم بالتربية ليطلق عليها الإدارة التربوية والتي أصبح ينظر لها أنها علم وفن ومهارة وأخلاق وأنها أداء لاستثمار الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لتحقيق الأهداف التربوية التي ارتضاها المجتمع، ليتراجع بذلك إلى حد كبير دور " المحاولة والخطأ " ليصبح الجديد هو التخطيط والتنظيم وإدارة الأزمات وإدارة الوقت والإدارة الإبداعية وإدارة المعرفة والإدارة الإلكترونية وغيرها من الإدارات التي من شأنها الارتقاء بالنظام التربوي ومستوى الأداء في هذا النظام (أبو العلا، 2013، ص: 15).

تعتبر مهنه القائد من المهن المهمة التي تلعب دوراً كبيراً في تطوير المؤسسات المختلفة، ولا سيما في مجال التعليم نظراً لخصوصيته وخطورته، فالقائد يشبه ربان السفينة إذا لم يكن على مستوى من التأهيل والكفاءة والخبرة التي تمكنه من القيام بدوره المناط به تجاه مختلف عناصر المؤسسة، يكون بذلك قبطان السفينة الذي يبحر بها في المحيط ولا يعلم كيف يصل بها الى بر الأمان (العامري، 2020، ص: 81).

أولاً: معايير اختيار القادة التربويين

إن المعيار لغةً كما ذكره المعجم الوسيط في بيانه هو نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء والجمع معايير، وفي قاموس التربية مقياس يستخدم للحكم على الأشياء. ويعرف السعود (2021) المعايير بأنها نماذج مقارنة في عمليات التقييم يتم قياس أداء الفرد ومقارنته مع المعايير الموضوعة على الوظيفة بهدف تحديد درجة الانحرافات والعمل على تعديلها وتصحيحها.

ثانياً: فوائد استخدام وتطبيق معايير اختيار القيادات الإدارية

- ✓ تحقيق الموضوعية في تحديد مقياس الأداء والحصول على قوة عاملة تتسم بالجدارة والوصول إلى قرار مدروس على مدى تعايش المؤسسة مع التغيرات في ظل المعايير المطبقة.
- ✓ الكشف عن فجوات الأداء والتعرف على نواحي القوة والضعف لدى الأفراد أصحاب الخبرات والمؤهلات العلمية عندما يخضعون لنفس المعيار.
- ✓ شعور المديرون المباشرون بالتهديد عندما يصبح الأفراد أكثر أهليه وجدارة ويصبحون بحاجة إلى إشراف اقل وهذا يتطلب تطوير أدوارهم (السعود،2021، ص: 450).

ثالثاً: أسس اختيار القادة التربويين

إن أسس اختيار القادة التربويين عملية تتطلب سلسلة من الخطوات المنظمة والمتسلسلة في المؤسسات التربوية التي تهدف إلى تقليص تعيين قادة غير أكفاء وتتمثل في (السعود،2021، ص:440)

- ✓ تحديد وصف العمل أي ما المطلوب القيام به في هذه الوظيفة؟
- ✓ تحديد المؤهلات المطلوبة واللازمة للقيام بالوظيفة الإدارية.
- ✓ تحديد معايير الاختيار وتهدف للحد من سعي الأشخاص غير المؤهلين للحصول على الوظيفة.
- ✓ الإعلان عن المراكز والوظائف الشاغرة.
- ✓ استلام طلبات الترشيح وفرز من تنطبق عليهم الشروط .
- ✓ مقابله كل مرشح على حده من قبل لجنة واعتماد دليل واضح لتثبت علامة كل مرشح عند كل عضو من أعضاء اللجنة .
- ✓ تنظيم جدول مفاضلة بين المرشحين حسب مجموع علاماتهم بما في ذلك علامة المقابلة الشخصية .
- ✓ اتخاذ القرار النهائي واختيار الأفضل.
- ✓ إعلام المقبولين والاعتذار عن الآخرين.
- ✓ الاحتفاظ بالمعلومات الخاصة بالمتقدم للوظيفة لاستخدامها في المرات القادمة.

وأصدرت وزارة التربية والتعليم الأردنية قراراً في العام 2014 بكتاب رقم 1- 40 -6009 اعتماد أسس جديدة في إشغال شاغر مدير المدرسة وهي:

1. الإعلان عن الشاغل في مديرية التربية والتعليم.
2. الإعلان عن الشاغر على مستوى مديريات التربية والتعليم إذا لم يكن هناك أي متقدم للوظيفة أو عدم توافر الكفاءات المطلوبة.
3. الإعلان عن الامتحان التنافسي وهو امتحان المعرفة والقدرات.
4. الإعلان عن المقابلة الشخصية لمن يجتاز الامتحان التنافسي بعلامة اكثر من 70% .
5. رصد العلامات حسب القائمة الآتية:

- ➢ 60% من العلامة الكلية للسيرة الوظيفية .
- ➢ 20% من العلامة الكلية للامتحان التنافسي.
- ➢ 20% من العلامة الكلية للمقابلة الشخصية .

كما شمل هذا القرار أسس الامتحان التنافسي وهو أن تختار اللجنة المشرفة على عملية إشغال الشاغل على الأقل ستة من المتقدمين والذين حصلوا على أعلى العلامات في السيرة الوظيفية ولكن تحسب بناءً على علامات المؤهل والخبرة والتقارير السنوية (كسابري،2015، ص: 24).

رابعاً: أساليب اختيار القادة التربويين

مع تطور العلوم والتقنية في مختلف مناحي الحياة فإن إسناد أي عمل من الأعمال القيادية لأي فرد ولاسيما في مجال الإدارة عامةً والإدارة التربوية خاصةً، أصبح يخضع لأساليب واختيارات متعددة وشروط و متطلبات

معينة ينبغي توفرها في الفرد المتقدم لهذه الوظيفة القيادية وقد بدأت جهود كثيرة لتحديد معايير يمكن الاهتداء بها في اختيار القائد عامة و التربوي خاصة و هناك أساليب يتبعها لاختيار القادة ذكرها العامري (2020، ص: 84) و هي كالآتي:

1. أسلوب الأقدمية

يعتبر البعض أسلوب اختيار الأفراد لشغل الوظائف القيادية في المؤسسات التربوية أنه يتم بناءً على رصيد الخبرة السابقة التي اكتسبها الفرد المتقدم لقيادة مؤسسة ويعد أمراً منطقياً وموضوعياً لأنه لا يخضع للمحاباة الشخصية أو التجاوزات غير المبررة.

2. أسلوب الجدارة

لقد جاء هذا الأسلوب كرد فعل للانتقادات الموجهة لأنصار الاعتماد المطلق على أسلوب الأقدمية، فمبدأ الجدارة يتيح الفرصة للتعرف على مدى جدارة متقدم الوظيفة من خلال تطبيق وسيلة أو أكثر من الوسائل التالية: الحد الأدنى للمؤهلات، لا شك أن توافر المؤهل العلمي المناسب بالنسبة للمرشح لشغل وظيفة قيادية من أهم الوسائل المتبعة خاصة إذا ما ارتبطت هذه الوظيفة بالواجبات القيادية المنوطة بها.

3. أسلوب الرؤساء

يتم الرجوع إلى تلك التقديرات غالباً عند اختيار وظائف قيادية، وذلك إما من خلال المقابلة الشخصية معهم وسؤالهم عن مدى كفاية العامل المرشح للوظيفة القيادية أو بالرجوع إلى تقديراتهم المكتوبة على نماذج خاصة تتضمن أهم الخصائص والمؤهلات اللازمة للوظيفة، وتحقق هذه الوسيلة فوائد عدة حيث يمكن المؤسسة من اختيار القيادات المناسبة ، وحث العاملين على الجد والمثابرة والاجتهاد والارتقاء بمستوى أدائهم في عملهم الحالي لضمان حسن تقدير رؤسائهم وكشف خصائص المرشحين في وظائفهم الحالية بصورة موضوعية بعيدة عن التصنع والذاتية التي قد تسود المقابلة الشخصية.

4. الاختبارات التحريرية

تعتبر الاختبارات التحريرية من الوسائل الموضوعية المحايدة والفعالة لتقدير مستوى جداره المتقدم بشغل وظيفة قيادية معينة في مؤسسة لكونها بعيدة عن المحاباة والتدخل الشخصي في التقدير وعلى الرغم من أهمية هذا الأسلوب في الكشف عن قدرات ومهارات الشخص المتقدم لقيادة المؤسسة من حيث وضوح الأفكار والقدرة على التحليل وحتى مستوى الخط وجودته إلا أنها لا تصلح كأداة مستقلة للحكم على شخصية القائد وخصائصه القيادية.

5. المقابلة الشخصية

تعتبر المقابلة الشخصية من أكثر الوسائل استخداماً في مجال اختيار العاملين بشغل الوظائف القيادية في مختلف المؤسسات العامة والتعليمية، لأنها تتيح المجال للحكم على الجوانب الشخصية للفرد المتقدم والكشف عن مدى

صلاحيته لشغل الوظيفة القيادية المتقدم لها، وتعرف بأنها محادثه تتم وجهاً لوجه بين الشخص المتقدم للوظيفة والشخص القائم بالمقابلة، هذه الطريقة تكشف عن مدى قدرة وتفكير هذا الشخص ومناسبته للوظيفة .

خامساً: وظائف ومهام القائد التربوي

يرى مشهور(2010) أن مهام القائد تنحصر في أنه :

- يساعد القادة الجماعة على تحليل كل موقف على حدة.
- الوصول إلى قرار معين بنجاح كبير عن طريق المناقشة العامة وأخذ الآراء.
- يساعد الجماعة على تنظيم نفسها في تعاون تام.
- مساعدة الجماعة على كيفية اتخاذ القرار وكيف تعمل بكفاية أفضل
- يساعد القائد على تهيئة مناخ اجتماعي يتسم بالديمقراطية والمشاركة المتبادلة في المسؤولية (ص: 142).

ولعل أبرز المهام الوظيفية للقائد التربوي كما يراها العامري (2020) متمثلة في:

- التخطيط للأهداف التربوية قريبة المدى وبعيدة المدى وللعملية التربوية حيث تكون الاهداف واقعيه ممكنه التحقيق
- وضع سياسة تعليمية مستعيناً فيها بمصادر وسياسات السلطات العليا ومصادر أعضاء الجماعة ومساهماً في إطار ما تفوضه له السلطة العليا والجماعة نفسها بأمان وإخلاص.
- الأيدولوجية حيث يكون للقائد أفكار إبداعية يدعمها إطار علمي.
- الخبرة الإدارية التربوية المتوفرة لدى القائد والتي يستغلها وتظهر في سلوكه.
- الإدارة والتنفيذ وتحريك التفاعل لتنفيذ السياسة والمناهج وتحقيق الأهداف بإيجابيه ونشاط.
- الحكم والوساطة حيث يكون القائد حكما ووسيطا في ما قد ينشب من صراعات وخلافات داخل الجماعة.
- الثواب والعقاب في حالات الصواب والخطأ بما يكفل المحافظة على النظام والانضباط في الجماعة.
- صيانه بناء الجماعة من حيث علاقات الود والتجاذب والتعاون وطرق الاتصال بين الأعضاء وإمكانات الحراك الرأسي والأفقي.
- تنسيق الأدوار الاجتماعية ووظائف الأعضاء في الجماعة وحسن توزيعها والقيام بسلوك الدور في ضوء المعايير السلوكية السليمة وتجنب صراع الأدوار
- نموذج سلوكي ومثل أعلى للسلوك وقدوة حسنة لأعضاء الجماعة حيث يمثل رمزاً للجماعة واستمرارها في أداء مهمتها .
- حارس معايير السلوك التربوي في ضوء تعاليم الدين والقوانين العرف والتقاليد (ص: 135).

سادساً: المهارات الواجب توافرها في القائد التربوي

لقد شهدت الإدارة التربوية اتجاهات جديدة في أواخر القرن العشرون وأصبحت محور العمل الإداري التكامل، والتصور، ولتحسين العملية التربوية وتحقيق النمو المتكامل، ولكي ينهض القائد التربوي بالأعمال المنوطة به على الوجه الأكمل يحتاج إلى مجموعة من المهارات الأساسية وهي كما ذكرها الآغا وعساف (2015) كالآتي:

1. المهارات الذاتية

تشمل بعض السمات والقدرات اللازمة في بناء شخصية الأفراد ليصبحوا قادة، مثل السمات الشخصية والقدرات العقلية والمبادأة والابتكار وضبط النفس، السمات الجسدية وتتمثل في القوه البدنية والعصبية والقدرة على التحمل والنشاط والحيوية لأنها تمكن القائد من أن يشيع الحيوية والنشاط في مرؤوسيه لتحقيق الأهداف المطلوبة، والقوة البدنية والعصبية ترتبط بالصحة الجيدة وتوافرها ضروري لدى القائد لأن طبيعة عمله شاق تتطلب جهدا ومركزا شاقا كذلك يتطلب عمل اتخاذ قرارات وهذا يتطلب صحة نفسية جيده باستخدام هذه الطاقة بحكمة وروية وكذلك القدرات العقلية فهي مهمه حيث أنها تمثل مجموعة الاستعدادات الفكرية والذهنية والاعتقادات الأساسية من أهم القرارات العقلية اللازمة للإدارة، وقد أثبتت الدراسات أن هناك صلة بين نسبة الذكاء والنجاح في القيادة هناك سمتان مميزتان للذكاء هما: القدرة على التصوير والتمتع بروح المرح والدعابة التي تجعل من القائد بعيداً عن التزمت، وتساعده على إقامه علاقات ودية تمكنه من التأثير فيهم واستمالتهم في الاتجاه الذي يجعلهم متأثرين به ويخلق لديهم الإحساس بعدم وجود بعد اجتماعي بينهم وفيما يتعلق بالمبادئ والابتكار فتعني الميل الذي يدفع الفرد إلى المبادرة بتقديم مقترحات والعمل قبل الغير وترتبط بالمبادأة والابتكار سمات رئيسية أخرى مثل الشجاعة والقدرة على الحسم وسرعة التصرف والقدرة على توقع الاحتمالات وابتكار الوسائل الكفيلة بمواجهتها أما فيما يختص بالقدرة على ضبط النفس فتعني الاتزان وضبط الانفعالات ومنعها من إعاقة القدرات الجسمية والنفسية وتعني أيضا القدرة على إدارة الفرد لنفسه قبل إدارة الآخرين، ويتطلب ضبط النفس مقابلة المشاكل والعقبات والأزمات بالهدوء والسيطرة على الأعصاب.

2. المهارات الفنية

هي معرفة متخصصة ومقدرة تحليلية ضمن مجال هذه المعرفة، تمكن من استخدام الكفايات المهنية كافة والوسائل والأساليب في المجال المتخصص، ويتم تمكين القادة والإداريين التربويين من هذه المهارة عبر برامج مصممة خصيصاً لتأهيلهم وتهيئتهم من خلال نشاطات أكاديمية مدروسة بعناية تشتمل تعريضهم لمساقات وخبرات من نتائجها تطوير هذه المهارات الفنية وتعميق كفاياتهم فيها. ويتضح من ذلك أن هناك ترابطا بين المهارات الفنية بالجانب العملي في الإدارة والحقائق والمفاهيم العلمية ولابد لرجل الإدارة من العمل باستمرار على تنمية المهارات الفنية لديه لتعميق الجانب العلمي للعملية الإدارية وتعلمها الذاتي المستمر ويلتزم بالبرامج التدريبية التي يذهب إليها والتي تفرض عليه من قبل الجهات العليا التي يتبع لها حتى يمتلك المهارة في التخطيط للعملية التربوية، ورسم السياسات، وإعداد الميزانية التقديرية والفعلية، وتنظيم الاجتماعات، وكتابه التقارير وعمل الخطط التطويرية بما فيها من تحسين نوعيه ما يحدث في المؤسسة، وربط وتفعيل دور المؤسسة مع

المجتمع المحلي وهناك سمات مرتبطة بالمهارات الفنية مثل الحزم، الايمان بالهدف، وتحقيق الفهم العميق والشامل للأمور و القدرة على تحمل المسؤولية.

3. المهارات الإنسانية

المقصود بالمهارات الإنسانية قدرة القائد على أن يعمل بنجاح كعضو في مجموعة وأن يبث روح الدعابة في الفريق الذي يقوده، وكما أن المهارات الفنية تتعلق أولا بالأشياء فإن المهارات الإنسانية تتعلق بالتعامل مع الناس وتتجلى هذه المهارات في الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى رؤسائه وزملائه وفي الطريق التي يكيف بها سلوكه وفقا لتلك النظرة وكذلك تعرف هذه المهارات بأنها قدرة المسؤول التربوي على التعامل الفعال في تنمية الجهود التشاركية ضمن الفريق الذي يتولى قيادته وتتمثل المهارات الإنسانية في قدرة مدير المؤسسة على العمل بنجاح وبث روح التعاون في نفوس العاملين معه وجعلهم ينهضون بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم بروح يسوده التعاون والتكامل والانسجام فهي تتصل بالفهم الجيد للذات وللآخرين ولمطالبهم وحاجاتهم النفسية والاجتماعية والقدرة على التعامل معهم بشكل يحبب العاملين في عملهم وتتيح لهم فرصة التعبير الحر عن آرائهم، وتتطلب المهارة الإنسانية أن يكون القائد قادر على بناء علاقات طيبة مع العاملين وإدراكه الواعي لميول واتجاهات العاملين، وفهم مشاعرهم وتقبل اقتراحاتهم وإفساح المجال لهم لإظهار أفكارهم وابتكاراتهم وبث روح الاطمئنان وتلبيه حاجاتهم.

4. المهارات التصورية

تتمثل في القدرة على إدراك الموقف أو الموضوع ككل وتحليله الى عناصره الأساسية وتحديد ما بينها من علاقات، والتفكير في المستقبل والاستعداد له ، فهي تتعلق بمدى كفاءة القائد في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات والتفنن في إيجاد حلول لها وجمع وصياغه الآراء حولها، وتتعلق أيضا بقدرة القائد التربوي على رؤية التربية في إطارها العام وليس النظر إليها من زاوية ضيقة أو على مستوى نطاق المؤسسة، كما تتعلق بقدرته على إدراك شبكة العلاقات التي تربط بين وظائف مؤسسته ومكوناتها الفرعية (ص: 241).

وهناك أيضا مهارات يجب أن يتصف بها القادة التربويين ذكرها دارسوا العلاقات الإنسانية وهي:

1. مهارات السلوك الشخصي وتشمل مشاعر المدير تجاه العاملين ولا بد أن تنطبق احتياجاتهم مع احتياجات العاملين ويتعلم كيف يسمع بانتباه ويمسك عن النقد والتعليقات الساخرة ويساعد كل منهم لكي يشعر بأهميته ولا يدخل في المجادلات معهم .
2. مهارات الاتصال يقوم بعمل اتصال جيد لمتابعه عمل العاملين كجزء روتيني من وظيفته.
3. مهارة المساواة لابد أن يعرف أن القيادة مشاركة وليست احتكاراً، ويعلم أن لكل واحد من العاملين اهميته الخاصة.

4. مهارة التنظيم وهي تنمية أهداف قصيرة وبعيدة المدى وتفتيت المشاكل الكبيرة إلى صغيرة والعمل على حلها وإتاحة الفرصة للعاملين لممارسه المسؤوليات كل حسب دوره (حبابه، 2021، ص: 110).

وأضافت الجهني (2017) صفتين عند اختيار القادة وهما ما أثبتتهما الإدارة الإسلامية والتي تميزت بسبقها وتميزها منذ عهد نبوة الرسول صلى الله عليه وسلم فالقرآن الكريم والسنة النبوية مليئة بالكنوز والإعجاز في جميع المجالات فنجد أن المنظمات التي يتصف قادتها بصفتي القوة والأمانة وممن عملوا بتعاليم القرآن الكريم من أقوى المنظمات في استمرار نشاطها ومعالجة مواطن ضعفها وتقويمه. واستشهدت بآية من القرآن الكريم، قال تعالى" **قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ ۖ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ (القصص، 26)** "، أي غلبت صفتي الصدق والأمانة على دراستها.

سابعاً: هل القائد يولد ام يصنع

هذا ما أجاب عليه مشهور (2010) حيث اختلفت إجابات المتخصصين عليه اختلافاً واسعاً، فأكد بعضهم إلى أن القيادة موهبة فطرية تمتلكها فئة معينة قليلة من الناس حيث يقول وارين بينسي أنه لا نستطيع تعلم القيادة أي أن القيادة شخصية وحكمة ولا يمكن تعليمها، وأكد آخرون أن القيادة فن يمكن اكتسابه بالتعلم والممارسة و التمرين، ويقول وارن بلاك لم يولد أي إنسان كقائد، القيادة ليست مبرمجة في الجينات الوراثية ولا يوجد إنسان مركب داخليا كقائد، وأكد ذلك بيتر درك حيث يقول إن القيادة يجب أن تتعلمها وباستطاعتك ذلك (ص: 142).

ثامناً: تدريب القائد التربوي

إذا تم اختيار القائد بأسلوب مناسب وإذا تم إعداده بالأسلوب المناسب أيضاً، فإنه لابد من استكمال الحلقات اللازمة من خلال التدريب، ومن هنا نتكلم بالضرورة عن التدريب أثناء الخدمة وما يقابل الأعداد قبل الخدمة والواقع أن التدريب أثناء الخدمة يظل أمرا ضرورياً بحكم أن القائد يواجه أثناء العمل تحديات ومواقف قد لا يكون له سابق عهد بها، حتى من خلال الجانب التطبيقي في برامج الإعداد. و بطبيعة الحال فإن برامج التدريب أثناء الخدمة التدريبية يجب أن تنطلق من تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة، كما يجب أن تستوفي شروط التدريب الناجح من حيث كفاءة المدربين وأهليتهم والمناهج التدريبية الملائمة، والموقع المناسب والزمن المناسب والحوافز المادية والمعنوية، ويجب أن لا تكون عمليه التدريب مقصورة على زمن معين بل أن تكون دائمة ومستمرة وتتجاوب مع الاحتياجات المستجدة في ميدان العمل ومع الرؤى المستقبلية للتطوير والتحديث ومع ضرورة الحفاظ على معنويات القائد وإبعاده عن السأم والملل، وتجديد رغبته في العطاء المستمر(بطاح والطعاني، 2016، ص: 83).

تاسعاً: تقييم أداء القائد التربوي

يقصد بتقييم أداء القائد التربوي بأنها عملية تحديد فعالية أداء هذا القائد في العمل استنادا إلى معايير محددة سلفاً ومن خلال المراقبة الدورية وغيرها من الوثائق أي أنها عملية نظامية لجمع المعلومات وتحليلها لإصدار حكم كمي ونوعي لمهارات وكفايات القادة التربويين.

إن تقييم أداء العاملين يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف كما يراها السعود (2021 ، ص: 463)

وهي:

- الارتقاء بأداء العاملين وتطويره وتنميته: من خلال إمدادهم بالمعلومات المتعلقة بحقيقة أداءهم في العمل ومواطن قوتهم وضعفهم، والعمل على تلافي نقاط الضعف ومعالجتها.
- إجراء تعديلات في الرواتب والأجور: ففي ضوء المعلومات التي يتم الحصول عليها من قياس الأداء يمكن اقتراح زيادة رواتب وأجور العاملين أو إنقاصهم ، ويمكن ايضا اقتراح نظام حوافز معين.
- تحسين علاقات العمل بين العاملين ورؤسائهم: إذ يسود جو من التفاهم والعلاقات الحسنة بين العاملين ورؤساؤهم عندما يشعر العاملون أن جهودهم وطاقاتهم المبذولة في أدائهم لعملهم مكان تقدير رؤسائهم واهتمامهم.
- تنمية كفاءة المديرين: إذ يعمل قياس الأداء على تنمية ملكة التقدير والحكم السليم على الأمور لدى المديرين واكسابهم مهارات الرقابة الفعالة المستمرة والقيادة الصالحة الرشيدة.
- رفع الروح المعنوية للعاملين: إن وجود نظام رسمي لقياس الأداء قائم على أساس من العدالة والموضوعية يبعث الثقة في نفوس العاملين بالإدارة مما يؤدي الى زياده رضاهم عن العمل واستقرارهم فيه.
- الكشف عن حاجات التدريب: إذ يعد قياس الأداء أداة مهمه للكشف عن الحاجات التدريبية للعاملين وبالتالي تحديد أنواع برامج التدريب والتطوير اللازمة.

أما بالنسبة للأردن فقد تم إعداد (نظام مسائلة وتقييم أداء القيادات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الرسمية) بهدف الارتقاء بأداء القيادات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي لمهامها ومسؤولياتها، وتعزيز مبادئ الحاكمية والممارسات الحسنه والشفافية وتكافؤ الفرص. ووفقاً للمادة (6) من هذا النظام، فإن لجنة التقييم تتولى المهام والصلاحيات التالية:

1. اقتراح السياسة العامة لعمليات المسائلة في مؤسسات التعليم العالي وإجراءاتها ورفعها لمجلس التعليم العالي لإقرارها.
2. دراسة التقارير الدورية والسنوية المتعلقة بأداء مؤسسات التعليم العالي وقياداتها الأكاديمية وأي تقارير أخرى ذات علاقة، والتوصية للمجلس باتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.
3. التحقق من سلامة إجراءات ومبررات تعيين وتجديد التعيين للقيادات الأكاديمية وفقا لمصلحة المؤسسة، وبما ينسجم مع أحكام القوانين والأنظمة والتعليمات النافذة.

4. دراسة الشكاوي الجدية والاعتراضات والاقتراحات والملاحظات التي ترد للجنة على مؤسسات التعليم العالي بخصوص تعيين أو أداء القيادات الأكاديمية فيها على أن تكون موثقة، والتوصية لمجلس التعليم العالي لاتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.
5. التحقق من انسجام ممارسات وقرارات القيادات الأكاديمية مع المصالح العليا لمؤسسات التعليم العالي وتقديم مقترحات لرئيس المجلس الوزير بخصوصها.
6. التحقق في التظلمات المتعلقة بالتعسف او إساءة استخدام السلطة او تضارب المصالح او توظيف القيادات الأكاديمية لسلطاتهم الوظيفية لتحقيق مكاسب ذاتية.
7. وضع المعايير والمؤشرات وادوات القياس والتقويم الخاصة بعمليات المساءلة وتطويرها كلما دعت الحاجه لذلك.
8. رفع التوصيات اللازمة لمجلس التعليم العالي لاتخاذ العقوبات اللازمة في حال ثبتت وفق أحكام قانون التعليم العالي النافذ.

ونصت المادة (8) من هذا النظام على أنه مع مراعاة ما ورد في قانون الجامعات الأردنية الساري المفعول يشترط عند تعيين أو تجديد تعيين أي من القيادات الأكاديمية العليا في مؤسسات التعليم العالي ما يلي:

- التعهد والتفرغ للعمل في خدمة المؤسسة التي سيعين فيها وأن يلتزم بألا يقوم بأي عمل يتعارض مع القوانين والأنظمة والتعليمات المعمول بها وأن يكرس وقته لخدمة تلك المؤسسة.
- ممارسه الصلاحيات والمهام المنوطة به قانونياً بما فيها مصلحة المؤسسة بشفافية وعدالة وموضوعية في كل قراراته.
- تقديم تقييم ذاتي عن المؤسسة للمجلس بناء على معايير ومؤشرات أداء قابلة للقياس تعتمد على النزاهة والشفافية للخطة الاستراتيجية لمؤسسة التعليم العالي المقرة والمعلنة موضحا فيها المبررات والاسباب وخطه التطوير.
- التعهد بالإفصاح عن القرارات التي سيتخذها بما يخدم المصلحة العامة.
- التعهد بالعمل على وحده وتماسك الجسم الجامعي والحرص على أن يكون قائداً للمؤسسة بجميع منتسبيها .
- تقديم معايير تقييم ومؤشرات أداء قابلة للقياس لكافة العامين في إدارة مؤسسة التعليم العالي بما يحقق النزاهة والشفافية كلا حسب اختصاصه ومركزه الوظيفي.

عاشراً: الدراسات السابقة

أجرى الطويل وأبو شويمة (2016) دراسة هدفت إلى اقتراح معايير الاختيار لمديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية وتكونت عينة الدراسة من (154) فرداً من مديرية الإدارات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولجمع البيانات تم إجراء مقابلات شخصية مع بعض القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم بخصوص الأنظمة المعتمدة في عمليه اختيار الإدارات العليا والوسطى في وزارة التربية، وتم تطوير أداة الدراسة والتي تحتوي على(75) فقرة موزعة

على ثمانية مجالات، وقد تم التأكد من صدق الأدوات الثمانية، وخلصت الدراسة إلى أن نتيجة درجة الاستجابة كانت مرتفعة، ومن خلال نتائج الدراسة تم وضع معايير مقترحة لاختيار مديري الإدارات الوسطى في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

وهدفت دراسة حسين (2020) إلى الإجابة على السؤال القائل ما المعايير التي يمكن اتباعها للوصول للقيادة التربوية الكفؤة والفعالة من وجهه نظر المشرفين التربوية؟ واتبع المنهج الوصفي للدراسة كما صممت استبانة مكونه من فقرات موزعة على سته محاور وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها وتم توزيع الاستبانة على العينة المكونة من (186) مشرف ومشرفة، وتوصلت الدراسة إلى عده نتائج اهمها كانت نتيجة البعد الإداري الأمثل الذي يجب ان يتم على أساسه اختيار القائد التربوي الكفؤ وهو الكفايات الشخصية التي يجب ان تتوفر في القائد التربوي عند اختياره فكانت نتيجته مرتفعة، وأوصت الباحثة بالشفافية في معايير اختيار المتقدمين لوظائف القادة التربويين والاختيار على أسس مهنيه تحكمها معايير الجدارة والكفاءة والموضوعية والعدالة، ورصد القيادات الموهوبة وتدريبها لتصبح قيادات المستقبل وتدريب القادة التربويين قبل العمل الإداري أو أثناء الخدمة.

وأجرت التركي (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على سمات ومهارات القائد التربوي المستنبطة من الأحاديث النبوية الواردة في صحيح الإمام البخاري، والتي تتم من خلال استنباط سمات القائد التربوي من الأحاديث النبوية الواردة في صحيح الإمام البخاري، واستنباط المهارات الفنية للقائد التربوي من الأحاديث النبوية الواردة في صحيح الإمام البخاري، واستنباط المهارات الإنسانية للقائد التربوي، واستنباط المهارات الفكرية والمهارات الذاتية من الأحاديث النبوية الواردة في صحيح البخاري واستخدمت الباحثة المنهج الوثائقي والمنهج الاستنباطي، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها سمات القائد التربوي المتمثلة في الشجاعة، الرؤية الثاقبة، تقبل النقد، الأمانة، التواضع، حس الفكاهة، الذكاء، وسرعه البديهة، المبادرة، الحزم والولاء والإبداع والابتكار والصبر والرحمة والواقعية، الإيثار والقدوة الحسنه، والمرونة في التعامل. ومن أبرز المهارات الفنية للقائد التربوي المستنبطة من الأحاديث النبوية الواردة في صحيح الإمام البخاري هي: الرؤية المستقبلية وتحديد الأهداف، والنقد البناء والفهم العميق للأمور وتحمل المسؤولية، وحسن التعامل مشاركة الآخرين في العمل، والسعي لتطوير مهارات الآخرين والعفو عند المقدرة والعمل بروح الفريق وامتلاك صورة ذهنية كاملة عن العمل، والتقدير الجيد للأكفاء وصناعة القيادات، والقدرة على الخطابة والتخطيط للعمل والقدرة على المواجهة وضبط النفس.

وأجرى ويبر Weber (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على أدوات الاختيار للقادة التربويين والتي استهدفت التعرف على نوعية ومحتوى الأسئلة المستخدمة أثناء المقابلة مع المتقدمين للقيادة في مؤسسات التعليم في عدد من الإدارات التعليمية بولاية بنسلفانيا خلال العام الدراسي 2011-2012 ، وبعد معالجه البيانات باستخدام تحليل المحتوى أشارت النتائج إلى أن جميع نماذج أسئلة المقابلات التي شملتها الدراسة كانت نتيجتها مرتفعة بنسبة عالية لا سيما ما يتعلق بقياس الأسئلة، كما اتضح أن معظم من يقومون بمقابله المرشح يفضلون الأسئلة المرتبطة بالموقف عن تلك التي ترتبط بالخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة

ركزت جميع الدراسات السابقة على أهمية القائد والعناية بأسس اختياره، التي يجب أن تتسم بالنزاهة والموضوعية وترتكز على الكفاءة، كما تطرقت بعض الدراسات إلى سمات القائد ومنها من تناولها من كلام خير البشر المصطفى - صلي الله عليه وسلم - الذي يرمز إلى خير قائد أتى على البشرية جمعاء، فرسولنا الكريم قدوة بأخلاقه وقيادته الفذة.

نتائج إجابة سؤال الدراسة ألا وهو " ما هي معايير اختيار القادة التربويين ؟ " :

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام منهجية البحث النوعي ومراجعة الأدب النظري التربوي والدراسات السابقة لتصل الباحثة من خلال نتائج هذه الدراسات إلى أن هناك معايير ذات أولوية عند اختيار القائد التربوي، وهي كما جاءت في دراسة كسابري والسعود (2017، ص: 303) والتي أجمعت معظم الدراسات عليها حيث تمثلت هذه المعايير مرتبة حسب أهميتها ونتيجتها:

- **معايير الصفات الشخصية الإيجابية**: والتي احتلت المرتبة الأولى والتي ترى أن عند اختيار القادة التربويين يجب أن يتحلوا بالصفات الشخصية الإيجابية والتي تتمثل في ثلاث محاور هي: معايير السمات ومعايير المشاعر معايير القيم وتتمثل في ان يتصف بالصدق والأمانة والولاء للعمل والمرونة وأن يتقبل التغيير ويتفانى في سبيل العمل ويسيطر على انفعالاته ويواجه التحديات اليومية ويتصف بالتفاؤل ويتخطى الإحباط ويتصف بالانضباط الذاتي و يتقبل النقد البناء وأن يعرف حدود مسؤوليته ويمتلك القدرة على التأثير على الآخرين وأن يقرن أقواله بأفعاله ويستخدم السلطة دون تعسف تجنب الاستئثار بامتيازات العمل ويعترف بأخطائه.
- **معايير العلاقات الإنسانية** : المقدرة على بناء علاقات إنسانية عمل مهم في نجاح المؤسسة التربوية، وتنقسم هذه المعايير إلى بعدين هما: أولاً : نظرة القائد الى الفرد نظرة شخصية أي كإنسان وثانياً: نظرة القائد إلى الفرد كعضو في جماعة العمل والبعدان هما نظرة ذات بعد شخصي، ونظرة ذات بعد مؤسسي، وهي أن يحترم الآخرين ويحترم خصوصية الآخرين، ويتعامل معهم بتواضع ويستخدم كلمات لبقة، ويعزز العمل الجماعي، ويدعم التطور المهني لهم، ويثني جهودهم ويعامل الجميع بعدالة، ويعدل في توزيع العمل، ويتحدث بإيجابية عن الزملاء، ويراعي حقوق الآخرين ويعاتب بود ومحبة ويعدل في التقييم.
- **معايير التواصل الفعال** : يصغي للآخرين ويتجنب مقاطعة الكلام و يتحدث بأسلوب المتواضع ويناقش بمنطق وإيجابية، تعليماته واضحة يعتمد على الأرقام والحقائق ويتجنب إهدار الوقت، عباراته إنسانية وواضحة ويتحدث بصوره مباشره ويتجنب الحديث بغياب الشخص المعني.
- **معايير الأداء المتميز:** وهي معايير ذات توجه مهاراتي ومعايير ذات توجه تقيمي ومعايير السمات الشخصية الخاصة بالأداء وتتمثل في المقدرة على تحديد الأهداف وبناء الخطط وإنجاز العمل بمواعيده، منفتح على الأفكار الجديدة، ويعتبر التغيير وسيلة للتحسين، يتخذ القرار في الوقت

المناسب، يحاور الآخرين قبل اتخاذ القرار، و يسعى للتطوير الدائم، يقيم العمل ويصحح الأخطاء، ويحل المشاكل ويضع البدائل ويؤدي عمله بطريقه متميزة، ويستثمر موارد المتاحة في فعالية ويتكيف مع الظروف ويركز على عمل الأشياء بطريقة صحيحة من المرة الأولى ، يحل المشكلات على أنها فرص للتحسين ويدير فرق العمل بفعالية.

إن الهدف من المعايير اختيار القائد التربوي الذي يتصف بالميمات الأربعة وهي:

- المميز : وتعني أن الفرد يحمل صفات شخصية إيجابية .
- المتفهم: وتعني أن الفرد قادر على بناء علاقات إنسانية جيدة.
- المعبر: وتعني أن الفرد قادر على ايصال أفكاره وتعليماته بسهوله ويسر.
- المبدع : وتعني أن الفرد قادر على تنفيذ متطلبات عمله بأداء متميز في العمل.

وتحتاج الأبعاد الأربعة إلى قائد يطورها بفكره ومعرفته فهو المفكر الذي يعمل على تطوير مؤسسته التربوية وفق منهجية علمية تربوية (كسابري والسعود، 2017 ، ص: 303).

وأضافت دراسة الثلجي (2017 ، ص:127) معايير اختيار القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم الأردنية والتي تمثلت في أربع مجالات:

- معايير المؤهلات العلمية والتربوية.
- معايير السمات الشخصية للقيادات التربوية.
- معايير الخبرة العملية للقائد التربوي في مجال العمل الاداري.
- معايير الكفاية والفاعلية في العمل.

مناقشة نتائج إجابة سؤال الدراسة :

ترى الباحثة أن هذه المعايير السابقة الذكر تعد من أهم الصفات الذي إذا توافرت في القائد التربوي فإنها تصنع منه قائداً فعالاً ومتميزاً قائدا لا تحكمه الأهواء بل يحتكم إلى منهج علمي وخبرة فعالة وأخلاق حسنة تقود الى التأثير في العاملين الذين يتوقون الى قاده يتسمون بالمبادئ والقيم والأخلاق والصفات الحسنة والكفاءة والفاعلية والتميز لتشكل إطاراً ضامناً لسلوكياتهم الشخصية وسلوكياتهم التنظيمية وأساليب قيادتهم لمؤسساتهم التربوية، وبهذا هم من يمثلون القدوة الحسنة لمؤسساتهم بأساليب قيادتهم، ويحققون أهداف منظماتهم التربوية بتميز وبراعة وجودة واتقان. ويحبذا لو أننا كلنا نقتدي بهذه المعايير فربما نصبح قادة المستقبل ونصنع التغيير.

التوصيات

وفي ضوء ما سبق خلصت الباحثة إلى التوصيات التالية:

1. وضع معايير واضحة ومحددة لاختيار القادة التربويين وتشمل معايير الصفات الشخصية الإيجابية ومعايير العلاقات الإنسانية ومعايير الأداء المتميز ومعايير التواصل الفعال.
2. تشكيل لجنة متخصصة ومؤهلة علمياً وعملياً وذات خبرة كافية وتتصف بالنزاهة والصدق والشفافية لاختيار القادة التربويين .
3. الاهتمام ببرامج تدريب القادة التربويين واختيار المدربين الأكفاء وذوي الخبرة، واختيار المناهج التدريبية المناسبة والزمان والمكان المناسبين للتدريب والأهم تلبية الاحتياجات التدريبية الفعلية للقادة التربويين.
4. الاهتمام ببرامج تقييم أداء القادة التربويين وجعلها ضمن الأولويات لأنها تعطينا تغذية راجعة لأداء القادة وتساعدهم على تقوية نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف لديهم.
5. تفعيل الدراسات التربوية التي تستند إلى واقع اختيار القادة التربويين بشكل عام.

المراجع العربية

ابن منظور، أبي فضل جمال الدين (1986). **لسان العرب**، المجلد العاشر، بيروت: دار بيروت للطباعه والنشر.

أبو العلا، ليلى (2013). **مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة**، (ط1)، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

الآغا، صهيب كمال وعساف، محمود عبد المجيد (2015).**الإدارة والتخطيط التربوي: نماذج وتطبيقات عملية**، (ط1)، عمان: الجنادرية للنشر وتوزيع.

بطاح، أحمد و الطعاني، حسن (2016). **الإدارة التربوية رؤية معاصرة**، (ط1)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

التركي روابي عبد العزيز(2015). **مهارات القائد التربوي المستنبطة من الاحاديث النبوية الواردة في صحيح البخاري**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه الامام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

ثلجي، راويل النور(2007). **تطوير معايير اختيار القيادات التربوية في وزاره التربية والتعليم الأردنية في ضوء الواقع وتجارب الدول المتقدمة**، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعه عمان العربية، عمان.

الجهني، نهى سعيد (2017). **معايير اختيار القيادات**، جده : شبكه الألوكة للنشر الإلكتروني.

حبابة، سعد فؤاد (2021). **الإدارة المدرسية في ظل تكنولوجيا المعلومات**، (ط1)، عمان: دار الابتكار للنشر والتوزيع.

حسين، لمياء عثمان محمد (2020). **تقصي معايير اختيار القادة التربويين في التعليم العام دراسة ميدانيه محليه (جبل اولياء نموذجا)**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعه السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم.

سعد الدين، روحية (2021). **اليقظة الذهنية في القيادة التربوية**، (ط1)، عمان :دار الرواية العربية للنشر.

السعود، راتب سلامة (2021). **اتجاهات معاصره في القيادة التربوية**، عمان: مكتبة طارق للخدمات المكتبية.

الطويل، هاني عبد الرحمن وابو شويمة، زبيدة حسن (2016). معايير مقترحة لاختيار مديري الادارات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم الاردنية. **مجله دراسات**، 43 (2).

العامري، محمد عمر(2020).**القيادة التربوية: مفاهيم نظريات**، (ط1)، عمان: دار المعتز النشر والتوزيع.

العميان، محمود سلمان (2010).**السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، (ط5)، عمان: دار وائل للنشر.

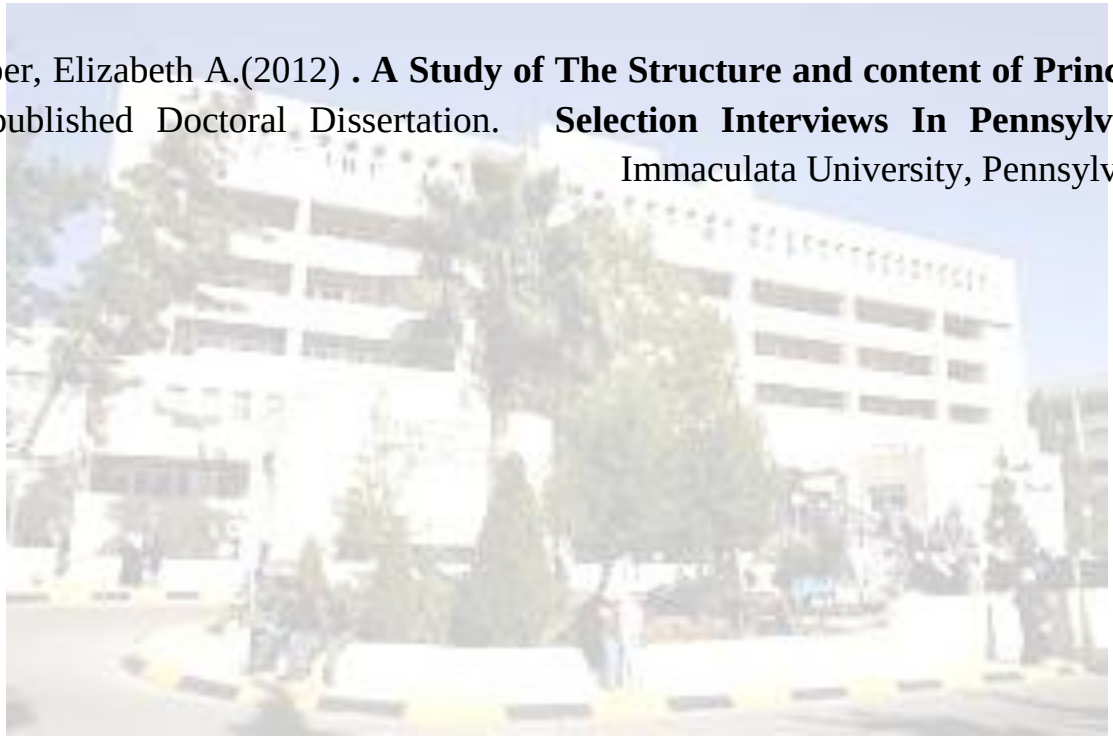
كسابري، داوود موسى (2015). **تطوير معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وابعاد الجودة الشخصية**، اطروحة دكتوراه غير منشورة ،الجامعة الأردنية، عمان.

كسابري، داوود موسى و السعود، راتب (2017). معايير مقترحة لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وابعاد الجودة الشخصية. **مجله دراسات**، 44 (4).

مشهور، ثروت (2010). **استراتيجيات التطوير الإداري**، (ط1)، عمان: دار أسامة للنشر التوزيع.

المولى، يوسف (2019). **الإدارة المدرسية والتربوية**، (ط1)، عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

Weber, Elizabeth A.(2012) . **A Study of The Structure and content of Principal Selection Interviews In Pennsylvania** .Unpublished Doctoral Dissertation. Immaculata University, Pennsylvania



متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ريادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

الدكتورة أريج حفيظ العجمي

الأستاذ الدكتور خالد علي السرحان

الملخص

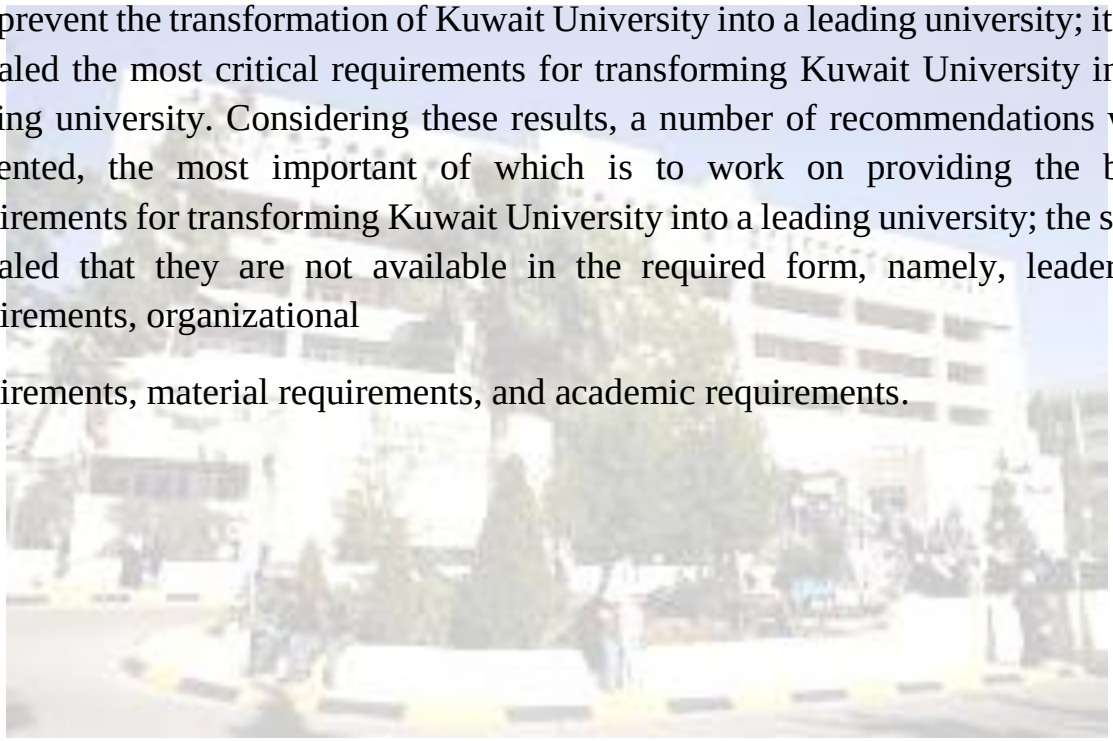
هدفت الدراسة إلى تعرف متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ريادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، واستخدمت الدراسة المنهجية النوعية حيث تم تنظيم مقابلات مع (9) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت. وأسفرت الدراسة عن وجود معوقات تحول دون تحول جامعة الكويت إلى جامعة ريادية، كما كشفت الدراسة عن أهم متطلبات التحول بجامعة الكويت إلى جامعة ريادية. وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم عدد من المقترحات والتوصيات، أهمها العمل على توفير المتطلبات الأساسية لتحويل جامعة الكويت إلى جامعة ريادية والتي كشفت الدراسة عن عدم توافرها بالشكل المطلوب، وهي: متطلبات قيادية، ومتطلبات تنظيمية، ومتطلبات مادية، ومتطلبات أكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الجامعة الريادية

Abstract

The study aimed to identify the requirements for transforming Kuwait University into a leading university from the point of view of its teaching staff board, and the qualitative methodological study was used. The interviews were organized with nine faculty members at Kuwait University. The study revealed that there are obstacles that prevent the transformation of Kuwait University into a leading university; it also revealed the most critical requirements for transforming Kuwait University into a leading university. Considering these results, a number of recommendations were presented, the most important of which is to work on providing the basic requirements for transforming Kuwait University into a leading university; the study revealed that they are not available in the required form, namely, leadership requirements, organizational

requirements, material requirements, and academic requirements.



المقدمة:

تحظى الجامعات ومؤسسات التعليم العالي باهتمام كبير في مختلف دول العالم، فقد توجهت الكثير من الدول بتقديم نماذج عالمية للجامعات تمكنها من مواكبة تطورات العصر وتقدم التقنية المتتابعة، وذلك بتعزيز ثقافة الإبداع والابتكار؛ كما عملت على توجيه مسارات الجامعات لبناء جيل واعد يساهم في تحقيق مجتمعات المعرفة والتنمية المستدامة.

ويعكس الاهتمام في الجامعات الاعتراف العام بأن المعرفة هي وسيلة لغاية النمو الاقتصادي والاستدامة والتنافسية العالمية، وأن الجامعات هي العامل الحيوي والرئيس لبلوغ هذه الغاية؛ فهي المصدر المهم في انتاج المعرفة وتوليدها. ومن أهم الاتجاهات الحديثة لتصحيح مسار الجامعات وتحقيق التميز فيها: السعي نحو التحول إلى جامعات ريادية.

وأصبح التوجه نحو الريادية في الجامعات أمر حتمي كونها من مداخل التطور الحديثة، ولن تتحقق الريادة العالمية للجامعات من دون أن يكون لها رؤية إستراتيجية عالمية، وأهداف ذات صبغة دولية، وأن تعتمد الإبداع والابتكار في تعليمها، كما يجب أن تكون سباقة لكل ما هو جديد لتمتلك ميزة تنافسية في سوق التعليم العالي العالمي تؤهلها للحاق بركب الريادة الأكاديمية (OECD، 2015).

ومن الرؤى الداعمة للتحول إلى جامعة ريادية؛ ما ورد في تقرير منظمة اليونسكو حول مسؤولية الجامعات في إحداث التوازن بين البيئة المحلية والبيئة العالمية من خلال تبني مفهوم الجامعات الريادية، الذي جاء نتيجة رغبة الجامعات أن تكون عالية الإبداع وفعالة في إدارتها وإجراءاتها الداخلية، وكذلك فعالة خارجياً من خلال المشاركة في برامج التعاون مع بيئة الأعمال، وهذا التوجه نحو ريادة الجامعات يأتي متسقاً ومكملاً لخطط التطوير الثقافي في مؤسسات التعليم العالي، ودور الجامعات في بناء ثقافة المعرفة والتنمية المستدامة للمجتمع، وبناء أجيال تتميز بالإبداع والابتكار في مختلف المجالات تثري بها اقتصاد المعرفة (UNESCO, 2017).

والكويت من الدول التي تولي اهتماماً كبيراً للتعليم، وتؤمن بدوره لتحقيق رؤيتها (2035) التي تهدف إلى تحويل دولة الكويت إلى مركز مالي وتجاري إقليمي وعالمي جاذب للاستثمار، ويحقق التنمية البشرية، ويزكي روح المنافسة، ويرفع كفاءة الإنتاج في ظل جهاز مؤسسي داعم، ومن أبرز التطلعات التي تضمنتها الرؤية هي: استعادة الدور الريادي الإقليمي للكويت، كمركز مالي وتجاري، سبق أن صنعه الأجداد بالعمل الدؤوب، ومن مرتكزات خطة التنمية الوطنية رؤية 2035 هي: الاقتصاد المتنوع المستدام، ورأس مال بشري إبداعي، ومكانة دولية متميزة، ويستلزم لتحقيق هذه الخطة تظافر الجهود وإعادة النظر في الأنظمة التعليمة في الجامعات (وزارة الخارجية، 2020).

وبالرغم من الاهتمام بالتعليم العالي في دولة الكويت وبالتحديد جامعة الكويت إلا أنها دون المستوى المأمول؛ فقد سجلت جامعة الكويت تراجعاً في مؤشر Webometrics لتصنيف الجامعات (الويبو)، وحصلت على المركز الـ 5933 عالمياً، بين الجامعات المصنفة في المؤشر الصادر عام 2019، بعدما كانت في المركز 1707 العام الذي قبله (جامعة الكويت، 2019).

كما تبين من خلال إصدار مقياس أداء جامعة الكويت (2018) والذي تصدره الجامعة، أن تحليل البيانات لمؤشرات القياس ورصد النتائج لمتابعة الخطة الاستراتيجية لجامعة الكويت للعام 2017-2018 شهدت أن الأداء في العام الخامس والأخير من تطبيق الخطة سجل تدنياً بنسبة تصل إلى (-11%) عن الأداء في العام السابق من تنفيذ الخطة 2016-2017 (جامعة الكويت، 2018).

ونتيجة لتلك العوامل أصبح من الضروري التعرف على المتطلبات التي تساعد في تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ريادية؛ وتقديمها للقيادات المسئولة في جامعة الكويت آملين منهم تحقيق هذه المتطلبات الريادية؛ مما ينعكس على مستوى الأداء والمخرجات في جامعة الكويت؛ وعليه جاءت هذه الدراسة والتي يعمد من خلالها الباحثان إلى الكشف عن متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ريادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد فكرة "التحول" من الطرق الحديثة في النظر إلى مشكلة ما، ويمكن أن ينتج عن تحول الجامعات الحلول المبتكرة والفريدة والإبداعات الحقيقة والتي بدورها تساعد في مواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرون، وبناءً على المعطيات الواردة سابقاً بات من الضروري التعرف على متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ريادية؛ وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ريادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

أهداف الدراسة:

- التعرُّف على متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ريادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في نتائجها المتوقعة؛ إذ يُؤمَّل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة الجهات الآتية:

- القيادات التربوية في جامعة الكويت وصـــناع القرار فيها، من خلال تضـــمين متطلبات التحول إلى جامعة ريادية ضمن سياسات الجامعة التربوية.
- جامعة الكويت، من خلال تحقيق مقترحات الدراســة للتحول إلى جامعة ريادية وبذلك تحسـين سـمعة جامعة الكويت الأكاديمية وتحسين ترتيبها في التصنيفات العالمية.
- الباحثون الأكاديميون وطلبة الدراســات العليا، من خلال الاســتفادة من الأدب النظري والدراســات السابقة وإجراءات الدراسة ونتائجها كمرجع لإجراء دراسات مستقبلية في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

تم تحديد المصطلح الأساسي الذي تناولته هذه الدراسة وتم تعريفه مفاهيمياً وإجرائياً كما يأتي:

الجامعة الريادية: "هي الجامعة التي تحقق دوراً ملحوظاً في تقديم التسهيلات المادية ودعم الأنشطة المتعلقة ببدء الأعمال الريادية المبتكرة والتخطيط لها، وتنظيم وتطوير المشاريع داخل الجامعة، والإعداد للتنمية والريادة الأكاديمية المحلية والعالمية من خلال التركيز على المهمة الثالثة للجامعة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية في بيئاتها." (Etzkowitz, 2003: 110).

ويعرفها الباحثان إجرائياً: بأنها الجامعة التي نجحت في التحول من نمط الجامعات التقليدية إلى نمط آخر يتسم بالإبداع والابتكار في تقديم برامج الجامعة وخدماتها، ويكون لها السبق والمبادرة في كل تقدم وتطور، وتنافس الجامعات الأخرى لتحتل مكانة مرموقة بينهم، وتتميز بالاستقلالية والاستعداد للمخاطرة لخدمة المجتمع، والمساهمة في التنمية الاقتصادية، وتقاس من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة جمع البيانات التي طورتها الباحثة لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بالآتي:

- **حدود بشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت.
- **حدود مكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على جامعة الكويت.
- **حدود زمانية:** اقتصرت هذه الدراسة على البيانات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2021-2022).

الأدب النظري والدراسات السابقة

في البدء يحسن الإشارة أنه ازداد في السنوات الأخيرة الاهتمام وتسليط الضوء على موضوع ريادية المؤسسات حيث تعد الريادة من الحقول المهمة في تطور الدول ونهضتها وذلك لمساهمتها الفعالة في تنمية اقتصادها، كما أصبحت الريادية مطلب لجميع قطاعات المجتمع وأهمها قطاع التعليم.

مفهوم الجامعة الريادية

المؤسسات التعليمية كغيرها من المنظمات الحيوية في المجتمع بدأت بالتوجه نحو تطبيق الفكر الريادي، وأضحت الريادية في مجال التعليم ضرورة ملحة وتوجه معاصر، وأصبحت تصف المؤسسات التعليمية الريادية بأنها المؤسسات التي تملك القدرة على تطوير خدماتها التعليمية، إضافةً إلى قدرتها في تنظيم وإدارة عمليات الابتكار، والربط بينهم لتحقيق مزايا تنافسية للمؤسسات التعليمية (السامرائي، 2012).

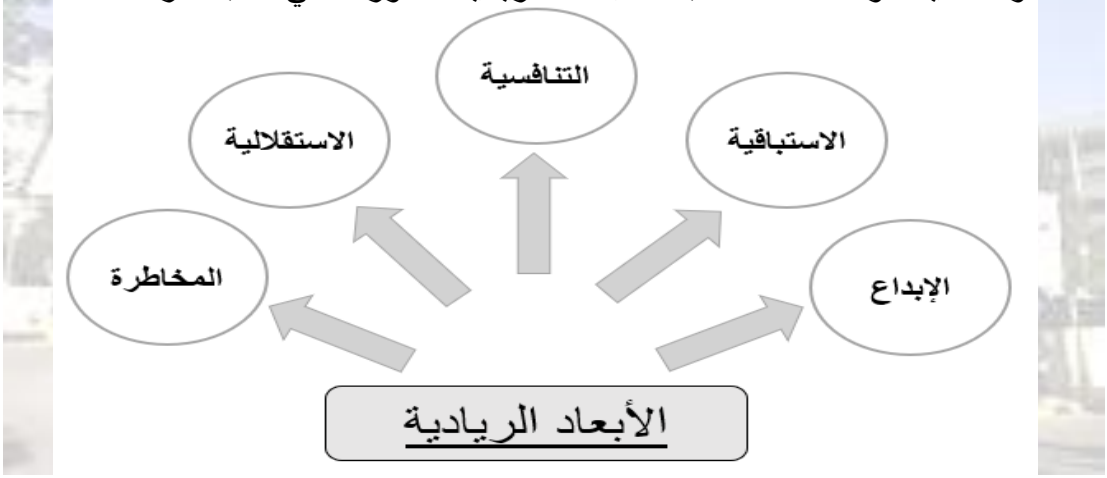
وقد ذكر كلارك (Clark,1998) وهو من أوائل من رسخ مفهوم الجامعة الريادية، أنها تشير بقوة إلى الجهود المحلية والإجراءات الفاعلة التي تؤدي إلى تغيير كلي في الموقف التنظيمي من خلال عمليات

وإجراءات تمكن الجامعة من إحداث التطوير وهيكلة الجامعة وتحولها النوعي ليتسنى لها الدخول في مجال ريادة الأعمال مع تعزيز المكانة الأكاديمية.

ومن أحدث المراجع التي تطرقت لمفهوم الجامعات الريادية ما ذكره إخليف الطراونة ورأفت الطراونة والبيايضة (2022:125) حيث عرّفوا الجامعات الريادية بأنها: "الجامعة التي تُجسد مفهوم الريادة في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وتحتضن الرواد الذين رأوا المقدرة على المبادرة، ويملكون الجرأة الكافية للمخاطرة، وتحويل الابتكارات والأفكار الجديدة إلى ناجحة مربحة اقتصادياً، وبالتالي توفير مصادر ذاتية للتمويل وتطوير المعرفة بدلاً من استهلاكها، واستيعاب مخرجاتها من قبل مؤسسات المجتمع بطريقة إبداعية من خلال تخريج طلبة رياديين، وبالتالي إيجاد فرص عمل أو الحد من البطالة وذلك ضمن نطاق محلي أو دولي مما يجعلها تُساهم بقوة في التنمية الاقتصادية المستدامة وزيادة الدخل القومي".

أبعاد الجامعة الريادية

مثلما لم يتفق الباحثون على مفهوم الريادية فهم أيضاً لم يتفقوا على تحديد أبعادها وعناصرها؛ بل إنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين على ماهية كل من الأبعاد والعناصر والبعض دمج بينهم، وهناك وجهات نظر متعددة حول تحديدها ولعلنا هنا نحدد أبعاد الجامعة الريادية كما وردت في أغلب الدراسات.



الشكل (1): أبعاد الجامعة الريادية

1. **الإبداع**

وهو قدرة الجامعة على إيجاد الحلول غير المألوفة لحل مشكلاتها، وتلبية احتياجاتها وذلك عن طريق الجهود الاستثنائية للجامعة في تبني أفكار إبداعية جديدة وتنفيذها بهدف تقديم خدمات متجددة ومنتجات حديثة لتجويد منتجاتها ومخرجاتها (رشيد وزيادي، 2013).

2. **الاستباقية**

وهي جهود الجامعة لالتقاط الفرص الجديدة؛ فهي تراقب التغيرات المستمرة في البيئة وترصد حاجات المستفيدين المستقبلية وتعمل على تلبيتها، ولا تتوقف الاستباقية على إدراك تغيرات البيئة فقط بل ترغب العمل وفق تبصر ورؤى قبل أن يقوم بذلك المنافسون (متعب وراضي، 2010).

3. التنافسية

وهو قدرة الجامعة على إيجاد قيمة مضافة مقارنةً بالمؤسسات او الجامعات الأخرى، وتحصل عليها الجامعة من خلال تميزها، وإبداعها، وقدراتها الريادية، وسمعتها الأكاديمية؛ والتي تمكنها من أداء عملها بشكل يرضي المستفيدين (الهابيل، 2015).

4. الاستقلالية

وهي ميل الجامعات إلى الحرية في التصرف في جدولة أعمالها، واتخاذ قراراتها، وتحديد إجراءات العمل وكيفية تنفيذها وذلك من خلال مشاريعها التمويلية (الحجار، 2018).

5. المخاطرة

وهي اندفاع الجامعات نحو أفكارها الريادية في إنشاء مشروعاتها لإثبات ذاتها، وتكون المخاطر بدءاً بتمويل المشروع وحتى إنجازه مع تحمل المسئولية عن الفشل وكلفته، وتقديم البدائل واتخاذ الإجراءات اللازمة للحد من المخاطر (محسن، 2016).

وهنا لابد من الإشارة إلى أن وجود خطة متكاملة تتضمن هذه الأبعاد وفق استراتيجية واضحة ومحددة يؤمل منها تحقيق الريادة والتميز للجامعات.

مبررات التحول إلى جامعة ريادية

اتفق كل من دراسة السكارنة (2008) وأرنوات (Arnaut, 2010) وسالم (Salem, 2014) وجمعة (2018) أن مبررات التحول إلى جامعات ريادية تتركز في محورين كما في الجدول الآتي:

مبررات التحول إلى جامعة ريادية

أولاً: المبررات الناتجة من السياق العالمي	ثانياً: المبررات الناتجة من السياق المجتمعي
- التغيرات العالمية المتسارعة وضرورة مواكبتها.	- تنامي الدعوة للإصلاح والتجديد الجامعي لحل مشاكل الواقع الحالي.

- الإقبال على التوجه العالمي نحو الريادة في التعليم العالي. - التوجه نحو تلبية متطلبات اقتصاد المعرفة. - الحاجة للاستمرار في بيئة تنافسية شديدة التعقيد.	- الرغبة الحقيقة للجامعات في التوجه نحو مجتمعاتها. - تراجع التمويل الحكومي في تمويل التعليم العالي بسبب الأزمات الاقتصادية المتتالية. - تزايد ظاهرتي البطالة والبطالة المقنعة وضرورة مواجهتهما. - عدم التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع الجامعات الريادية وتناولته من زوايا مختلفة، كما تنوعت بين دراسات عربية وأخرى أجنبية، لكن على - حد علم الباحثة – هناك ندرة في الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التحول بجامعاتها إلى جامعات ريادية، وفي هذه الدراسة نستعرض بعضاً منها:

الدراسات العربية

أجرت الخنيزان (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن متطلبات الريادة العالمية في الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية، في ضوء رؤية المملكة 2030، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: تحويل دور الجامعة من التركيز على التوظيف؛ إلى التركيز على مبدأ تهيئة فرص العمل، ومن مقترحات تحقيق الريادة العالمية في الجامعات السعودية: إعداد إستراتيجية وطنية لريادة الجامعات، والحرص على زيادة الوعي بمتطلبات الريادة العالمية لدى منسوبي الجامعة وأهميتها للجامعة.

وأجرت وردة ابو كلوب (2020) دراسة هدفت التعرف إلى متطلبات الجامعات العربية الريادية في ضوء تجارب بعض الجامعات المتقدمة، وأجريت هذه الدراسة في الأردن، واستخدمت الباحثة المنهج التحليلي التركيبي، وخلصت الدراسة إلى أن أبرز المعوقات التي تواجه الجامعات العربية في سعيها نحو التحول إلى جامعات ريادية هي قصور التعليم القائم على الإبداع والابتكار؛ كذلك عدم الاستجابة لاحتياجات الرياديين في تمويل أفكارهم الإبداعية، كما جاء في النتائج أن أهم متطلبات الجامعة الريادية ومرتكزاتها الأساسية هي توفير القيادات التي تؤمن بأهمية ريادة الجامعات.

وأجرى العنزي (2020) هدفت إلى تحقيق الريادة الأكاديمية للجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية، كما هدفت إلى تحديد متطلبات الريادة الأكاديمية في الجامعات السعودية، وطبق الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، واستخدم الباحث أداتي الاستبانة والمقابلة لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة أن هناك موافقة بدرجة عالية بين عينة الدراسة على التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في تحقيق الريادة الأكاديمية، ومن أبرز تلك التحديات، وجود هياكل تنظيمية غير مرنة تعيق من عمليات التطوير والتغيير المستمر، والاعتماد الكامل على الحكومي في عميات التمويل.

وأجرى كل من عبد اللطيف، وأمين (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على متطلبات تحويل الجامعات المصرية إلى جامعات ريادية في ضوء الهندسة العكسية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في جمع البيانات والمعلومات عن الإطار النظري لفهم تلك المتطلبات، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: العمل على تشريع قوانين تمكن من استخدام الهندسة العكسية في التعليم الجامعي وتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للقيام بذلك، وتوفير مناخ جامعي يدعم الابتكار والإبداع والتميز.

وأجرى الرويلي (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على المتطلبات المستقبلية التنظيمية والأكاديمية والبشرية والمادية لتطبيق صيغة الجامعة الريادية في الجامعات السعودية الناشئة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي فقد استخدمت أسلوب دلفاي Delphi، وتوصلت الدراسة في نهاية الجولة الثالثة إلى اتفاق الخبراء على متطلبات مستقبلية لتطبيق صيغة الجامعة الريادية في الجامعات السعودية الناشئة، وهي متطلبات تنظيمية من أهمها: تضمين صيغة الجامعة الريادية في رؤية ورسالة الجامعة؛ ومتطلبات أكاديمية من أهمها: تطوير منظومة البحث العلمي ؛ ومتطلبات بشرية من أهمها: توافر أعضاء هيئة تدريس مدركين أهمية تطبيق صيغة الجامعة الريادية؛ ومتطلبات مادية من أهمها: وجود دعم مالي لتمويل برامج وأنشطة الجامعة الريادية.

الدراسات الأجنبية

وأجرت ناتاليا بوديدينا (Budyidina, 2018) دراسة هدفت إلى تحديد أبعاد الجامعة الريادية ومعرفة درجة تطبيق مفهوم الجامعة الريادية في الجامعات في روسيا. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتوصلت الدراسة إلى صياغة رؤى مفيدة للسياسات والممارسات الإدارية للتحول إلى جامعات ريادية، وأهم متطلبات التحول إلى جامعات ريادية الحاجة إلى تمويل حكومي كبير خلال المراحل الأولى وتنسيق اجراءات وسياسات لتعزيز الأنشطة الريادية للجامعة للمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية دون التأثير على وظائفها التقليدية في التدريس والبحث وخدمة المجتمع.

ودراسة سيدرات وبوجلبين (Sidrat & Boujelbene, 2020) وهدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على جامعة ريادة الأعمال في تونس من خلال استخدام منهجية المسح الكمي لـ 532 من رؤساء الجامعات التونسية لاستكشاف وتحديد وفهم العوامل التي تساعد الجامعة التونسية على أن تصبح جامعة ريادية. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لكي تصبح الجامعة رائدة؛ يجب أن تتبنى توجهاً ريادياً، وبعبارة أخرى يجب أن تكون الجامعة مبتكرة ومستقلة واستباقية وتنافسية وتتحمل المخاطرة.

ودراسة الغامدي (Alghamdi, 2020) والتي هدفت إلى اقتراح نموذج يساعد الجامعات السعودية ولا سيما الناشئة منها؛ على التحول إلى جامعات ريادية في ضوء إطار عمل الاتحاد الأوروبي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وتم استخدام بحث كمي لجمع البيانات من القادة الأكاديميين في أربع جامعات سعودية حكومية، وأظهرت النتائج أن ريادة الأعمال في الجامعات السعودية وصلت إلى مستوى متوسط في ضوء إطار عمل الاتحاد الأوروبي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وتم تطوير نموذج مقترح لمساعدة الجامعات السعودية على التحول إلى جامعات ريادية في ضوء إطار عمل الاتحاد الأوروبي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو ضرورة التحول بجامعاتها إلى جامعات ريادية، كما اتفقت الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة حيث تم تطبيق الدراسة على الجامعات، واستخدمت الدراسات السابقة أداة الاستبانة لجمع البيانات باستثناء دراسة العنزي (2020) فقد استخدمت الأداتين الاستبانة والمقابلة.

ووظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي باستثناء دراسة الرويلي (2021) حيث استخدمت المنهج الوصفي الاستشرافي، كذلك اختلفت دراسة نتاليا بوديدينا (Budyidina, 2018) والتي استخدمت المنهج النوعي.

أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

ومن خلال استعراضنا لأوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة الآنفة الذكر نشير إلى أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها وهدفها الرئيسي وهو التحول إلى الجامعة الريادية؛ إلا أنها تختلف عنها في بعض الجوانب والتي تمثل الفجوة العلمية التي تحاول هذه الدراسة أن تعالجها حيث استخدمت الدراسة المنهج النوعي (التحليل المحوري)، كما تختلف الدراسة الحالية بتطرقها لموضوع تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ريادية وتقديم بعض المقترحات اللازمة لهذا التحول، وكانت أداة الدراسة المقابلة.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

مما لا شك فيه أن الدراسة الحالية استفادت كثيراً مما سبقها من الدراسات، ومن جوانب الاستفادة العلمية للدراسات السابقة ما يلي:

- تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في الوصول إلى صياغة دقيقة لعنوان الدراسة.
- استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في دعم وإثراء الإطار النظري الخاص بموضوع الجامعات الريادية.
- استفادت الدراسة الحالية من دراسة العنزي (2020) في صياغة أدوات الدراسة.
- وجهت الدراسات السابقة الباحثة للعديد من المراجع والكتب والدراسات التي أثرت الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة

- **منهج الدراسة:** تم في الدراسة النوعية استخدام أسلوب التحليل المحوري (البحث الأساسي)؛ وهو أبسط أنواع البحث النوعي، ونتائج أسلوب التحليل المحوري تكون مباشرة وتستهدف الإجابة عن سؤال البحث (العبد الكريم، 2020).
- **مجتمع الدراسة:** أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت وعددهم (1695) عضو حسب إحصاءات قسم الإحصاء والدراسات الاستراتيجية في جامعة الكويت لعام (2022/2021).
- **عينة الدراسة:** تم اختيار عينة مقصودة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت والبالغ عددهم (9) وكان الاختيار استناداً لرغبتهم بالإفادة في موضوع الدراسة.

- **أداة الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ريادية ولتحقيق هدف الدراسة تم إجراء مقابلات مباشرة مع أعضاء العينة للتوصل إلى هدف الدراسة.

تحقيق الموثوقية والمصداقية:

يفترض البحث النوعي بوجود حقائق متنوعة؛ ووجهات نظر مختلفة، لذا استخدمت الباحثة للتحقق من الموثوقية trustworthiness، والمصداقية credibility، الإجراءات الآتية:

- الالتزام بإجراءات الدراسة بكل أمانة وفق مراحل وفنيات منهجية التحليل المحوري (البحث الأساسي)؛ من اختيار المشاركين في الدراسة؛ وجمع البيانات وتسجيلها وتفريغها؛ واستخدام الأساليب الدقيقة لتحليل البيانات وتوضيح اتساقها مع النتائج المستخلصة.
- تم اختيار المشاركين في الدراسة بناءً على مبادرتهم في الإفادة بخبراتهم وتجاربهم في مجال الموضوع محل الدراسة، وتمت مراعاة التنوع في الخبرات والتخصصات في الاختيار للمشاركين.
- كذلك في قسم النتائج تم الاستشهاد باقتباسات من حديث المشاركين لبيان أنها الأصل في انبثاق المفاهيم والفئات المستخلصة.
- تم استخدام فنية تدقيق المشاركين (Member Checking) من خلال مراجعة مجموعة من المشاركين لمقابلاتهم؛ حيث من خلالها يتم عمل التغذية الراجعة مع المشاركين لتحليل البيانات والنتائج المستخلصة منها؛ وكانت إجابتهم أن النتائج متفقة مع تصوراتهم وتعبر عن آرائهم.
- كما تم الاستعانة بمجوعة من الباحثين من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال لمراجعة المقابلات والمدونات والتدقيق عليها.

معالجة البيانات وتحليلها:

اعتمدت الدراسة في تحليل بياناتها على التحليل الموضوعي Thematic analysis وهو من أشهر الطرق المستخدمة في تحليل البيانات النوعية؛ حيث يمر بعدة مراحل كما لخصها براون وكلارك (Braun & Clarke, 2006) حيث تبدأ بتنظيم البيانات وغمر النفس بها حتى تصبح مألوفة لدى الباحث؛ ثم ترميزها codingووضعها في موضوعات أو فئات محددة ثم مراجعتها وتحديد تسميتها، ثم شرحها وتفسيرها لإيجاد الإجابة المناسبة لسؤال البحث.

وعليه فقد عزم الباحثان على هذا النوع من التحليل، حيث بدأت بعملية جمع البيانات من خلال المقابلات، وبعد كل مقابلة يتم تفريغها مباشرة ثم قراءتها بشكل كامل عدة مرات قراءة فاحصة ومتأنية للكشف عن المعاني واستنطاق البيانات والبحث في خفاياها، وبعد ذلك يتم تحليل البيانات أول بأول ولا تنتظر الباحثة حتى جمع كامل البيانات لتبدأ بالتحليل بل يتم التحليل من بداية جمع البيانات، ثم تبدأ عملية الترميز coding حيث كل جزئية تتعلق بموضوع الدراسة ويشعر الباحثان بأنها ذات معنى يتم ترميزها؛ ومن أمثلة هذه الرموز (قيادات متميزة، صلاحيات أكثر، تقييم الأداء، زيادة الميزانية، تنوع طرق التدريس، وغيرها)، ثم بعد ذلك تبدأ مرحلة الترميز المحوري axil coding ويتم فيها تحديد العلاقات بين المفاهيم التي تم التعرف عليها

واستخلاصها من مرحلة الترميز ثم وضعها في فئات توضح الترابط والعلاقة بينها ومن أمثلة هذه الترميزات المحورية (متطلبات قيادية ومتطلبات تنظيمية)، ولتوظيف التكنولوجيا والتقنية الحديثة فقد استخدم الباحثان برنامج تحليل البيانات النوعية MAXQDA كنوع من التأكد والمراجعة لتنظيم البيانات وترميزها، وكانت الرموز متفقة إلى حدٍ كبير مع الرموز المستخلصة مسبقاً؛ ثم بعد ذلك المرحلة ما قبل الأخيرة والتي يتم فيها مراجعة الموضوعات المحتملة والمقارنة بينها لتحديد وتسمية للموضوعات المستخلصة، وأخيراً يتم التوليف بين هذه الفئات والمحاور والموضوعات لتشكيل النتائج التي تمثل القصة story line والتي تلخص موضوع الدراسة ونتائجها.

نتائج الدراسة

قام الباحثان بمقابلة تسعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت وتوجيه عدد من الأسئلة الفرعية والتابعة للسؤال الرئيسي للمشاركين بهدف التعرف عن تصوراتهم حول متطلبات التحول إلى جامعة ريادية، وقد كشف التحليل النوعي لاستجابات المشاركين عن عدد من متطلبات التحول يمكن استخلاصها فيما يأتي:

بداية عند سؤال المشاركين عن واقع جامعة الكويت في مجال الريادة والإبداع، فكانت النتائج بعد تحليل استجابات المشاركين من أعضاء هيئة التدريس في المقابلة أن جامعة الكويت تحاول تهيئة بيئة داعمة للإبداع والريادة لكن لا تزال محاولاتها متواضعة ودون المستوى وتحتاج إلى تطوير كما تحتاج إلى مزيد من التيسير والمرونة في النظم والإجراءات الإدارية وهذا ما أكدت عليه (ف. د) إحدى أفراد عينة الدراسة في قولها: "أين الريادة والإبداع؟ ولا يعطونا حرية في الدعم المادي فكثير من قوانين الجامعة عرقلت بحثي"، كما أن أنه وإن وجد إبداع فهي اجتهادات شخصية من قبل أشخاص معينين وليست آلية محوكمة كما أكد (ع. غ) بقوله: " أصبح الإبداع رؤية شخصية للشخص المقلد للمنصب فهناك قادة تهيئ بيئة محفزة للإبداع مثل قسم الاقتصاد الإسلامي من الأقسام المميزة والمبدعة في كلية الشريعة".

وعند سؤال المشاركين عن سبب عدم تواجد جامعة الكويت في مصاف الجامعات الريادية، **كانت النتائج أن هناك اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس المشاركين في الدراسة أن هناك معوقات حقيقية تحول دون تحول جامعة الكويت إلى جامعة ريادية، ومن أولى هذه المعوقات بيروقراطية الأنظمة والإجراءات في الجامعة، وكذلك المركزية الشديدة في الإدارة مما يعوق المبادرات الريادية وتطبيق الأفكار الإبداعية وهذا ما أكدت عليه (م. هـ) إحدى أفراد العينة بقولها " في كلية التربية عند المبادرة في طرح أفكار تخدم المجتمع يجب أن تكون مناسبة لوزارة التربية وهذه قصة أخرى فمثلاً عند عمل لقاء تنويري أو ندوة ونستدعي مديري المدارس مثلاً يجب أن نحصل على موافقات من وزارة التربية ومدراء المناطق وتأخذ وقت وجهد كبير فهذه الأمور تقلل فكرة التعاون المشترك أو الخدمة المجتمعية أو الإبداع في طرح بعض الأمور أو المبادرات". كما أضاف (ع. غ) في إجابته: " مركزية الإجراءات وصعوبتها غير الإحباط وعدم التحفيز، على سبيل المثال تأليف الكتاب الجامعي يفترض في كل قسم يكون لديه كتاب جامعي لكل مقرر من مقرراته يتم تأليفه من قبل عضو هيئة التدريس الذي يدرس هذه المادة، وكثير من الأقسام ليس لديهم كتب جامعية، فعندما يكون هناك نشاط لعضو هيئة التدريس بتأليف كتاب، بدلاً من تشجيعه وتحفيزه وتصحيح بعض مثالب الكتاب في الطبعة**

القادمة بل على العكس يمر بإجراءات مطولة يتم عمل لجنة خارجية لتحكيم الكتاب والنظر في ما إذا يصلح وكأن الأمر فيه تعجيز".

كما أجمع المشاركون أن أهم المعوقات دون التحول لجامعة ريادية هو الفراغ القيادي الذي تعيشه الجامعة؛ فجميع القياديين حالياً هم بالإنابة وهذا مما يضعف ويحول دون اتخاذ القرارات التربوية المناسبة لعدم وجود الصلاحيات الكاملة، وهذا ما أكدته (خ. ج) بقولها: "نعيش فراغ قيادي على مستوى الجامعة والكليات والأقسام أيضاً". وأيدها بذلك (ع. غ) بقوله: "لا يوجد قيادة ناهيك عن فراغ المناصب القيادية".

كذلك من المعوقات التي ذكرها المشاركون مقاومة التغيير، وضعف تقبل المبادرات والأفكار الإبداعية من قبل إدارة الجامعة فلا يوجد لديها روح المبادرة والمجازفة وتفضل البقاء على ما هي عليه وهذا ما ذكره (س. ط) بقوله: "القيادين مشغولين شغل يومي بتفاصيل المفروض ما ينشغلون فيها، وأصبح عمل المدير لتهدئة الأمور والانشغال بالأعمال التي ليس لها فائدة وليست من أعمال القيادي، فمدير الجامعة هو مدير وليس قائد، فالمدير يرفض التغيير أما القائد شغلته التغيير فما راح يكون فيه مخاطرة" وأضافت (ف. د) بقولها: " هناك أشخاص ترفض التغيير ولا تريد للجامعة أن تتقدم".

كما ركز أعضاء هيئة التدريس المشاركون في المقابلة أن انحصار التمويل على التمويل الحكومي المقيد ومحدوديته يقلل فرص تبني الأفكار الإبداعية للباحثين وتنفيذها على أرض الواقع، وأضاف مجموعة أخرى من المشاركين أن الأعباء التدريسية على أعضاء هيئة التدريس وعدم تفريغه؛ بالإضافة إلى قلة الحوافز المادية ومحدوديتها والذي يترتب عليها ندرة البحوث المتميزة أيضاً بدورها عائق يحول دون تحقيق الريادة لجامعة الكويت وهذا ما اتضح من إجابة (أ. ف) إحدى أفراد عينة الدراسة بقوله: " المعوقات المالية تسبب قصور في البحث العلمي المتميز بالإضافة إلى العبء التدريسي وعدم تفريغ عضو هيئة التدريس "؛ وأيدته بذلك (م. هـ) بإجابتها أثناء المقابلة مضيفة: " بالإضافة إلى محدودية الدعم المادي فالأفكار المطروحة تحتاج ميزانية ودعم، فمثلاً اقتراح مركز جديد أو دراسة جديدة بأدوات حديثة فبعض البحوث تحتاج لعشرة آلاف دينار؛ عشرين ألف ومبالغ مهولة لتتم، فأيضاً الدعم المادي محدود وإجراءاته أيضاً طويلة فهي ممكن تقتل أو تقلل الإبداع وكذلك روح المبادرة والابتكار سواء عند أعضاء هيئة التدريس أو القياديين أنفسهم".

كذلك أضاف بعض المشاركين أن تقليدية الأنظمة التعليمية وبعدها عن متطلبات التعليم الريادي وتجاهلها لاحتياجات سوق العمل تشكل معوق كبير أمام التحول للريادية، فمازالت طرق التدريس ذات طابع تقليدي وتفتقر إلى تنوع الوسائل الحديثة؛ وهذا ما أكدت عليه (أ. هـ) بقولها: "ما عندنا تنوع في أساليب التدريس تعطي مجال للإبداع" كما أضاف (ع. غ) في إجابته: " كيف يكون الإبداع والشعب تصل إلى 70 طالب، فأين الإبداع لو تسألني سأستخدم أسلوب التلقين وخلاص".

كما قام مجموعة من المشاركين بإلقاء اللوم على الطلبة في عدم رغبتهم في الإبداع والمبادرة بالإضافة عدم إلمامهم بأهمية العلم والتعلم في تطور مجتمعاتهم ونهضتها، وهذا ما أكدت عليه (أ. هـ) بقولها: " كذلك الطلبة الكثير منهم يريدون الدرجة ويفضلون النمط التقليدي عن الإبداع والابتكار، ما يبون يشتغلون". وأيدها

بذلك (ع. غ) في قوله: " كذلك الطلبة لا يريدون العمل أو التعلم الذاتي ليس لديهم دافعية فكيف لعضو هيئة التدريس أن يبدع؟، عيالنا ما عندهم ثقافة أروح علشان أتعلم".

وآخر المعوقات دون التحول لجامعة ريادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المشاركون في هذه الدراسة هو عدم جاهزية المبنى الجامعي للإبداع والتعليم الريادي حيث أكدت (ف. د) معلقةً في قولها: " في كليتنا المختبرات غير مؤهلة لا درايش ولا شفاطات شلون أشتغل، كذلك السعة المكانية غير كافية". وأضافت الدكتورة (م. هـ) في إجابتها: " نعم صحيح هناك منشآت متطورة وجميلة لكن هناك مشكلة في الطاقة الاستيعابية في جامعة الكويت خصوصاً في السنوات الأخيرة أصبحت جامعة الكويت لا تستوعب الأعداد الكبيرة من خريجي الثانوية العامة فأيضاً هذا يسبب ضعف في ريادية الجامعة". وأيدتها (ف. ع) بقولها: " فالمبنى غير داعم للإبداع ليس فيه سعة مكانية".

وعند سؤال عينة الدراسة عن سبل علاج هذه المعوقات والتي تحول دون التحول إلى جامعة ريادية، بدا واضحاً من خلال استجاباتهم أن المتطلب الأكبر المرتبط بموضوع التحول إلى جامعة ريادية هو وجود قائد يتبنى هذه الفكرة ولديه الرغبة الحقيقية والإرادة القوية والواضحة نحو التحول لصيغة الجامعات الريادية من خلال توفير سبل هذا التحول وتحويل جامعة الكويت إلى جامعة ريادية؛ وأجمع المشاركون على ضرورة تميز هذا القائد بالشجاعة وروح المبادرة والمخاطرة وأن يتمتع بالصلاحيات التامة في قرارته التربوية والتي تصب في مصلحة الجامعة بالدرجة الأولى، ويجب اختيار هذا القائد بناءً على أسس ومهارات وكفايات الجامعات الريادية وأكدت على ذلك (ف. د) أحد أفراد عينة الدراسة بقولها: " يجب أن يضعوا الشخص المناسب في المكان المناسب، نحتاج شخص قوي يتخذ قرار ولا يخاف يشيلونه" وأيدها (س. ط) بقوله: " يجب الاهتمام في اختيار الأشخاص القيادين لجامعة الكويت على أسس وكفايات وقدرات للقيام بمهامه وإعطائه الصلاحيات"، وأضاف (ع. غ) قائلاً: " لنكون مبدعين ونتحول إلى الريادة يجب أن يكون الذي على رأس الهرم يؤمن بضرورة هذا التحول والتطور"، وأكدت على ذلك أيضاً الدكتورة (م. ع) بقولها: " نبي قائد ملهم شجاع يصلح من الداخل ولديه الرغبة الحقيقة نحو التحول للريادة".

كما أن هناك اتفاقاً بين أعضاء هيئة التدريس المشاركين على أهمية موضوع الاستقلالية لجامعة الكويت بقياداتها في اتخاذ قراراتها حيث أكدت (خ. ج) بقولها: " القيادات لها دور كبير، فيجب توفر قيادات متميزة تمارس نوع من أنواع المخاطرة، تتميز بصلاحيات أكثر، يجب أن يكون هناك انفتاح ويجب أن تكون جامعة الكويت مستقلة تعطى استقلالية أكثر وثقة أكثر" وأيدها (ع. غ) بقوله: " أرى أن أحد أكبر الأمور الأساسية في ريادة الجامعة استقلالية الجامعة والتزامها في قرارتها وأن هذا الأمر ليس له دخل من الجانب السياسي كان من كان، وأن لا يتكرر على سبيل المثال قرار قبول كل خريجي الثانوية مع أن المجلس الأعلى للجامعة أقر بعدم قبول الطلبة لتأثير ذلك على جودة التعليم والمخرجات".

كما أكد المشاركين أنه يقع على عاتق قائد الجامعة غرس ثقافة التغيير والتجديد والحث على تقبل الأفكار الإبداعية الجديدة لدى منتسبي الجامعة، وإعداد خطة برؤية مشتركة لتحويل جامعة الكويت إلى جامعة

ريادية وأن يستفيد من خبرات الجامعات العالمية في تجاربهم في التحول إلى جامعة ريادية، وهذا ما أوضحه (س. ط) في إجابته قائلاً: " القيادة هي المسؤولة عن الوضع الحالي والوضع المستقبلي؛ ولكي تحول الجامعة إلى جامعة ريادية نحن نحتاج إلى تغيير في عقلية القيادة الحالية وتغيير المفاهيم للقياديين الموجودين في جامعة الكويت والتركيز على كيف يمكن للقيادة أن تساعد في التحول إلى جامعة ريادية من خلال الاستعانة بمختصين في مجال الريادة والاستفادة من خبرات الجامعات الريادية مثل جامعة سنغافورة".

وبرز موضوع التمويل كأبرز المتطلبات بعد توفر القيادة، فالغالبية العظمى من المشاركين في الدراسة أكدوا على ضرورة توفر العنصر المالي وزيادة التمويل للوفاء بمتطلبات الجامعة الريادية، فريادة الجامعة مقترنة بتنوع مصادر تمويلها، كذلك توفر المراكز الحاضنة للأبحاث والمنتجات الإبداعية فيها، وأيضا تبني أفكار مبدعيها من الطلبة وتحقيق مشاريعهم على أرض الواقع؛ وكل هذا يتطلب مزيد من الميزانية، وهذا ما ذكرته (ف. ع) إحدى المشاركين بقولها: " كذلك يجب زيادة الميزانية مثل ميزانية البحث العلمي وغيرها لنتحول إلى جامعة ريادية"، وذكر (أ. ف) أحد المشاركين مؤيداً لضرورة التحفيز المادي قائلاً: "على سبيل المثال أنه أحياناً ما يكون في أي تقدير لعضو هيئة التدريس على تقديمه بحث مميز سوى بوست شكر على مواقع التواصل الاجتماعي، فأين التشجيع على الإبداع؟ بل لابد من توفر الحوافز المادية"، وأضاف نفس الدكتور في سياق آخر مشيراً لأهمية تنوع مصادر التمويل للجامعة وأن تكون جامعة منتجة ذات عوائد مالية تستفيد منها وأكد هذا بقوله: "يجب أن تنتفع الجامعة من الجامعة وتحصل على عوائد منها"، وأيدته (أ. هـ) مشاركة أخرى بأنه لا يعقل أن تكون جامعة الكويت جامعة ريادية وليس لها مصادر تمويل أخرى غير الدعم الحكومي، بل لابد من السعي والاستثمار في الجامعة بمختلف مجالاتها البحثية والصناعية وغيرها. وكان واضحاً في قولها: "ما يصير ما عندك تمويل، وتمويلك حكومي فقط، بل عليك الاستثمار في الجامعة والتسويق لها"، وعرج عدد من المشاركين على أهمية أن تكون المباني الجامعية تهيئ بيئة داعمة للإبداع، وأكد على هذا كل من (ف. د) بقولها: " يجب تهيئة المباني والمختبرات لكل مقرر كمقرري لعمل الوسائل نحتاج درايش وشفاطات فكيف نشتغل؟ عندي صبغ وأحتاج مساحة"، و(م. ع) بقولها: " حتى المبنى الجامعي لازم يدعم الإبداع".

كما ظهر من استجابات المشاركين أن النظم الإدارية وإجراءاتها تحتاج لإعادة النظر والتخلص من نمط المركزية فيها والذي يعيق الأفكار الإبداعية بل على العكس يجب تفعيل الديموقراطية والتشاركية في نظم التعليم الجامعي، وعقد اتفاقيات الشراكة بين الجامعة والمؤسسات المحلية والدولية المهتمة والداعمة للريادة والاستفادة من خبراتها في دعم أصحاب الأفكار الريادية من الباحثين.

فقد أشارت عينة الدراسة إلى ضرورة تطبيق الجامعة لنظام قياس وتقييم ذو معايير واضحة لكل منتسبي الجامعة واعتبروه ضرورة مهمة إذ لا تقدم وتطوير دون قياس وتقييم، فعلى سبيل المثال ذكر (ع. غ) أحد أعضاء هيئة التدريس معلقاً: " لابد من وضوح خطة الجامعة ورؤيتها ورسالتها من قبل الكليات والأقسام وتحقيق هذه الرؤية يكون مقرون بتقييمهم؛ فلابد من تحديد أولويات الجامعة وأهدافها ومتابعة هذه الأهداف

ومتابعة لهذه الخطة؛ وتكليف جهة محددة في جامعة الكويت لتقييم وقياس الأداء وتقديم التغذية الراجعة"، كما علقت المشاركة (م. هـ) قائلة: " لابد من القياس المستمر للخدمات التعليمية المتوفرة وتقييمها حسب معايير معينة (خدمة الطالب/ المبنى/ البحث العلمي/ عضو هيئة التدريس/ التدريس في الجامعة) هل قابلت المعايير الموضوعة؟ هذا هو قياس الأداء للحكم على مستوى الجامعة"، وأضافت الدكتورة (م. ع) بقولها: " لابد من تقييم عضو هيئة التدريس على أدائه في مختلف مهامه التدريسية والبحثية وعطائه وفعالياته ولا أحصر فقط على مهام الجامعة الرئيسية بل أتطور".

كما نوّه عدد من الأعضاء المشاركين من الهيئة التدريسية أنه لابد من العمل على بناء شراكات بين جامعة الكويت والجامعات العالمية الرائدة لتعزيز ريادة الأعمال فيها سواءً من خلال الاستفادة من نماذجهم أو تبادل الخبرات معهم عن طريق استقطاب أعضاء هيئة تدريس متميزين وذو خبرة في مجال الريادة، وأكد ذلك (س. ط) بقوله: "عمل شراكات مع الجامعات الريادية والاستفادة من خبراتهم واستقطاب أعضاء هيئة التدريس المتميزين لديهم". وأضاف المشاركون في مجال النظم والإجراءات أهمية التدريب لمنتسبي الجامعة من خلال عقد برامج تدريبية تدعم الريادة والإبداع وتلفت النظر إلى أهميته وأثره في صناعة الفرق وهذا ما بينه (ع. غ) في قوله: " يجب تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلبة وتأهيلهم لمواكبة التطورات والنهوض بهم للريادة، واستنهاض الوعي بقيمة الريادة في العملية التعليمية وتعزيز قيمة الإبداع في العلم والبحث العلمي لدى طلبتنا، وحثهم على الابتكار في مناقشة قضايا المجتمع وحل مشكلاته". كذلك اقترح أحد المشاركين من أعضاء هيئة التدريس على استحداث آليات القبول في الجامعة لاستقطاب الطلبة المتميزين من مختلف دول العالم والاستفادة من أفكارهم الإبداعية وهذا ما أدلت به (خ. ج) في قولها: " لابد من التطوير في سياسات القبول لدى الجامعة واستقطاب الطلبة المتميزين من مختلف دول العالم لرفد الجامعة بأفكار إبداعية تخدم التوجه الريادي".

وكشفت استجابات المشاركين عن عدد من المتطلبات الأكاديمية، والتي تدور حول التعليم الأكاديمي وتوظيف مداخله وأساليبه، وكذلك توفر برامج تعليمية خاصة بريادة الأعمال تهدف إلى إعداد قوى بشرية مؤهلة للعمل في مشاريع ريادة الأعمال وتطبيقها في المجتمع، كما أكد المشاركون على ضرورة تضمين الإبداع والابتكار ضمن مناهج ومقررات الجامعة لما له من الأثر في تعزيز نوايا الطلبة للشروع في مشاريع مبتكرة وريادية بعد تخرجهم، وأوضحت هذا (م. ع) في قولها: " يجب إعادة توصيف المقررات بحيث أوظف الإبداع وأنميه لدى الطلبة وأعلمهم كيف يبدع ويدعم الإبداع لاحقاً، على سبيل المثال مقرر اقتصاديات التعليم من خلال التدريس أعطي الطالب مساحة للإبداع في تنويع مصادر التمويل وأحثهم على الشجاعة والمجازفة في طرح الأفكار"، كما أكد المشاركون على وجوب تطور طرق وأساليب التدريس في جامعة الكويت؛ وتوظيف التقنية المتوفرة في تجويد وتنويع طرق تدريسهم، ووافقت ذلك (ف. د) في قولها: " لابد من تنوع طرق التدريس وتحديثها وجعلها تستثير الأفكار الإبداعية لدى طلبتنا، على سبيل المثال طريقة sharing الي أستخدمها مع طلبتي أصبحت حتى أنا أستفيد منهم ومن أفكارهم"، كما أكد بعض المشاركين على ضرورة وجود اعتماد أكاديمي للكليات وفق أسس ومعايير الجامعات الريادية والذي أكدت عليه (م. هـ) واعتبرته ضرورة ملحة للتوجه للتعليم الريادي بقولها: " لكي يكون عندنا ريادة يجب أن يكون عندنا اعتماد أكاديمي، قد

تكون حققت معايير الاعتماد لكنك لم توثقها، يجب أن توثق من جهة معتمدة وهذا الأمر مهم من وجهة نظري لجودة الجامعة، فمثلاً كلية التربية لم يسبق وحصلت على اعتماد أكاديمي".

ويمكن أن نستخلص من نتائج المقابلة أن هناك مجموعة من المتطلبات التي يجب توفرها لتتمكن جامعة الكويت من التحول إلى جامعة ريادية، وأهم تلك المتطلبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة هي على النحو الآتي: متطلبات قيادية، متطلبات مادية، متطلبات تنظيمية، وأخيراً متطلبات أكاديمية.

مناقشة النتائج

في ضوء ما تقدم من نتائج كان هناك اتفاقاً لدى أعضاء هيئة التدريس المشاركين؛ على وجود معوقات أساسية لدى جامعة الكويت تحول دون كونها جامعة ريادية على الرغم من أنها الجامعة الحكومية الوحيدة وفي دولة ريعية مثل دولة الكويت، حيث بينت نتائج أن أولى هذه المعوقات بيروقراطية الأنظمة والإجراءات في الجامعة، وكذلك المركزية الشديدة في الإدارة مما يعوق المبادرات الريادية وتطبيق الأفكار الإبداعية؛ كذلك الفراغ القيادي الذي تعيشه الجامعة؛ كذلك مقاومة التغيير وضعف تقبل المبادرات والأفكار الإبداعية من قبل إدارة الجامعة وتقليدية الأنظمة التعليمية وبعدها عن متطلبات التعليم الريادي وتجاهلها لاحتياجات سوق العمل والتي تشكل معوق كبير أمام التحول للريادية، كذلك محدودية الدعم المادي وانحصار دخل الجامعة وتمويلها على التمويل الحكومي فقط.

واتفقت معوقات التحول إلى جامعة ريادية المستخلصة من هذه الدراسة مع كل من دراسة أبو كلوب (2020)، ودراسة العنزي (2020) ودراسة عبد اللطيف وأمين (2021) والتي أسفرت عن أهم المعوقات التي تعيق تحويل الجامعات إلى جامعات ريادية هي: ضعف المكافآت المادية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس، ومقاومة التغيير، وغلبة النمط المركزي مما يعيق تطبيق الأفكار الإبداعية.

كذلك قدمت الدراسة النوعية مجموعة من المتطلبات التي تساعد في تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ريادية، ونحصر أهم هذه المتطلبات على النحو الآتي:

متطلبات قيادية:

تتعلق هذه المتطلبات بالقيادات التربوية في الجامعة وما يجب أن تتمتع به تبني لفكرة الجامعة الريادية وتعزيز ثقافة الريادة والتجديد والحث على تقبل الأفكار الإبداعية الجديدة؛ وإعداد خطة برؤية مشتركة لتحويل جامعة الكويت إلى جامعة ريادية وأن يستفيد من الخبرات العالمية في تجاربهم في التحول إلى جامعة ريادية.

متطلبات مادية:

وبرز موضوع التمويل كأبرز المتطلبات بعد توافر القيادة، للوفاء بمتطلبات الجامعة الريادية، فريادة الجامعة مقترنة بتنوع مصادر تمويلها، كذلك توفر المراكز الحاضنة للأبحاث والمنتجات الإبداعية فيها، وأيضا

تبني أفكار مبدعيها من الطلبة وتحقيق مشاريعهم على أرض الواقع؛ وكل هذا يتطلب مزيد من الميزانية والمتطلبات المالية.

متطلبات تنظيمية:

إعادة النظر في النظم الإدارية وإجراءاتها في جامعة الكويت والتخلص من نمط المركزية فيها؛ والذي يعيق الأفكار الإبداعية. كذلك تطبيق الجامعة لنظام قياس وتقييم ذو معايير واضحة لكل منتسبي الجامعة إذ لا تقدم وتطوير دون قياس وتقييم، كما يجب الاهتمام بتدريب منتسبي الجامعة من خلال عقد برامج تدريبية تدعم الريادة والإبداع، كذلك اقترح أحد المشاركين من أعضاء هيئة التدريس على استحداث آليات القبول في الجامعة لاستقطاب الطلبة المتميزين من مختلف دول العالم والاستفادة من أفكارهم الإبداعية.

متطلبات أكاديمية:

يجب الاهتمام في بناء شراكات بين جامعة الكويت والجامعات العالمية الرائدة لتعزيز ريادة الأعمال فيها سواءً من خلال الاستفادة من نماذجهم أو تبادل الخبرات معهم عن طريق استقطاب أعضاء هيئة تدريس متميزين وذو خبرة في مجال الريادة، كما يجب الاهتمام بالتعليم الريادي وتوظيف مداخله وأساليبه، وكذلك توافر برامج تعليمية خاصة بريادة الأعمال تهدف إلى إعداد قوى بشرية مؤهلة للعمل في مشاريع ريادة الأعمال وتطبيقها في المجتمع، والتأكيد على ضرورة وجود اعتماد أكاديمي للكليات وفق أسس ومعايير الجامعات الريادية.

واتفقت متطلبات التحول إلى جامعة ريادية في هذه الدراسة مع دراسة الخنيزان (2019) ودراسة كل من أبو كلوب (2020)، ودراسة العنزي (2020) ودراسة عبداللطيف وأمين (2021) ودراسة الرويلي (2021) والتي توصلت لأهم المتطلبات لتطبيق صيغة الجامعة الريادية وهي متطلبات تنظيمية تهدف لتضمين صيغة الجامعة الريادية في رؤية ورسالة الجامعة؛ ومتطلبات أكاديمية تسعى لتطوير منظومة البحث العلمي؛ ومتطلبات بشرية تسعى لتوافر أعضاء هيئة تدريسية مدركين لأهمية تطبيق صيغة الجامعة الريادية؛ ومتطلبات مادية ووجود دعم مالي لتمويل برامج وأنشطة الجامعة الريادية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

1- العمل على توفير المتطلبات الأساسية لتحويل جامعة الكويت إلى جامعة ريادية والتي كشفت الدراسة عن عدم توافرها بالشكل المطلوب، وهي متطلبات قيادية، ومتطلبات تنظيمية، ومتطلبات مادية، وأخيراً متطلبات أكاديمية.
2- تحديث جامعة الكويت لأنظمتها وإجراءاتها وأنشطتها لتواكب البرامج والتخصصات المتجددة.

3- تكثيف ورش العمل والدورات التدريبية لجميع قيادات الجامعة ومنتسبيها؛ والخاصة بإدارة المخاطر ومواجهتها وتحويلها إلى فرص إيجابية.
4- توفير الدعم اللازم والتشجيع لأصحاب الأبحاث الميدانية والمبادرات والأفكار الإبداعية المتميزة في جامعة الكويت.
5- إعادة النظر في الهياكل التنظيمية التقليدية في جامعة الكويت وجعلها أكثر مرونة تعزيزاً لعمليات التطوير والتغيير المستمرين.
6- البحث عن مصادر متنوعة للتمويل وعدم الاعتماد على الدعم الحكومي وحسب.
7- عقد الشراكات مع أصحاب الخبرة والتجارب الناجحة في مجال الريادة والعمل الريادي.
8- محاكاة النماذج العالمية الرائدة من الجامعات بما يتوافق مع طبيعة وثقافة مجتمعاتنا.
9- العمل على تطوير محتوى المقررات لتمكين الطلبة من المهارات المطلوبة اللازمة لتطورهم في مجال الريادة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو كلوب، ورده (2020)، نحو جامعات عربية ريادية في ضوء تجارب بعض الجامعات المتقدمة. **رؤى وأفكار لقضايا ساخنة في التعليم العالي: الجامعات العربية نحو الريادة العالمية**، المجلد الخامس، الجامعة الأردنية، العقبة، ص33-50.

جامعة الكويت (2018)، **قياس أداء جامعة الكويت العام الخامس والأخير للخطة الخميسة 2013-2018**، مكتب نائب مدير الجامعة للتخطيط، الكويت.

جامعة الكويت (2019)، **أخبار وأحداث، جامعة الكويت في عيون الصحافة**، تم الاسترجاع بتاريخ 2021/7/11 من الموقع الالكتروني الرسمي لجامعة الكويت والمتوفر على الرابط:(ku.edu.kw).

جمعة، إيمان (2018)، مسارات التحول بمؤسسات التعليم الجامعي المصري نحو صيغة الجامعة الريادية "دراسة استشرافية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، 2(90): 2-89.

الحجار، رائد (2018)، استراتيجية مقترحة لتحويل جامعة الأقصى في فلسطين نحو جامعة ريادية، **المجلة التربوية جامعة الكويت**، 33(129)، 321-372.

الخنيزان، تهاني (2019)، متطلبات الريادة العالمية في الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء رؤية المملكة 2030، **مجلة كلية التربية**،35(6)، 104-122.

رشيد، صالح والزيادي، صباح (2013)، دور التوجه الريادي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز: دراسة تحليلية لآراء القيادات الجامعية في عينة من كليات جامعات الفرات الأوسط، **مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية**، 15(2)، 198-235.

الرويلي، سعود (2021)، المتطلبات المستقبلية لتطبيق صيغة الجامعة الريادية في الجامعات السعودية الناشئة، **مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية**، 32(1)، 75-108.

السامرائى، عمار (2012)، أهمية تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي لبناء ودعم ثقافة الإبداع والتميز والريادة للجامعات الخاصة "دراسة حالة الجامعة الخليجية نموذجاً"، **المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي**، الجامعة الخليجية، البحرين، في 4 إبريل، 987-1011.

السكارنة، بلال (2008)، **الريادة وإدارة منظمات الأعمال**، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الطراونة، إخليف والطراونة، رأفت والبيايضة، حمدة (2022)، **الريادة والابتكار**. (ط1)، عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

العالم العربي (2021). **تصنيف الجامعات العربية عربياً وعالمياً وفق تصنيف كيو إس (QS) لعام 2021**، تم الاسترجاع بتاريخ 2021/7/20 من الموقع الالكتروني والمتوفر على الرابط: https://cutt.us/DEvYQ.

العبد الكريم، راشد (2020)، **البحث النوعي في التربية**، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.

عبد اللطيف، عماد وأمين، مصطفى (2021)، متطلبات تحويل الجامعات المصرية إلى جامعات ريادية في ضوء الهندسة العكسية: دراسة ميدانية، **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، 1(87): 138-221.

عبد اللطيف، عماد وأمين، مصطفى (2021)، متطلبات تحويل الجامعات المصرية إلى جامعات ريادية في ضوء الهندسة العكسية: دراسة ميدانية، **المجلة التربوية/ جامعة سوهاج**، 1(87)، 138-221.

العنزي، محمد (2020)، **تحقيق الريادة الأكاديمية للجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية: استراتيجية مقترحة**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

متعب، حامد وراضي، محسن (2010)، الريادية وأثرها في الأداء الجامعي في جامعة القادسية، **المؤتمر العربي الثالث المعنون بالجامعات العربية: التحديات والآفاق**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 227-248.

محسن، عبير (2016)، **دور الإدارة المدرسية في تعليم ريادة الأعمال لطلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير "غير منشورة"، جامعة الملك سعود، الرياض.

الهابيل، وسيم وأبو قرن، سعيد (2015)، واقع ريادة الأعمال في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة: دراسة مقارنة بين قسمي التعليم المستمر في جامعتي الأزهر والإسلامية، **أعمال مؤتمر: الريادة والإبداع في تطوير الأعمال الصغيرة**، الجامعة الإسلامية، غزة، 1-32.

وزارة الخارجية (2020)، رؤية دولة الكويت 2035 "كويت جديدة"، تم الاسترجاع بتاريخ 2021/7/15 من موقع وزارة الخارجية الإلكتروني الرسمي والمتوفر على الرابط: https://cutt.us/qygNa .

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alghamdi, A. M. (2020). Transforming into Entrepreneurial Universities: EU-OECD as a Framework for Saudi Universities. **Journal of Educational Leadership and Policy Studies**, 4(1), n1.

Arnaut, D. (2010). Towards an entrepreneurial university, **International journal of Euro-Mediterranean studies**, 3(1).

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, 3(2), 77-101.

Budyldina, Natalia. (2018). Entrepreneurial universities and regional contribution, **International Entrepreneurship and Management Journal**, 14 (2): 265–277.

Clark, B. R. (1998). **Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation.** Issues in Higher Education. Elsevier Science Regional Sales, 665 Avenue of the Americas, New York.

Etzkowitz, H. (2003). Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university. **Research policy**, 32(1), 109-121.

.OECD. (2015). **Entrepreneurship at a Glance 2015**. Paris: OECD publishing

Salem, M.A. (2014), Higher education as pathway to entrepreneurship, **international business and economic research Journal**, 13(2), 289-294.

Sidrat, S., & Boujelbene, Y. (2020). Towards an Entrepreneurial University: Case of Tunisia. **Journal of Enterprising Culture**, 28(01), 31-57.

UNESCO. (2017). **Higher Education in the world: Towards a socially responsible University: Balancing the Global with the Local**. Spain: Girona.

استشراف مهارات المستقبل اللازم توفرها لدى مديري المدارس الحكومية الداعمة لمشاريع هيئة الإغاثة الدولية في الأردن

رشا سالم البريم

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استشراف مهارات المستقبل اللازم توفرها لدى مدراء المدارس الحكومية في الاردن وآلية قياسها، ومن ثم تقديم نموذج مقترح لقياس مهارات استشراف المستقبل لدى القيادات التربيوية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الكمي من خلال استخدام طريقة دلفاي بواقع جولتين و أداة استبانة لهذه الدراسة وتم التأكد من صدق الدراسة وثباتها. وشملت عينة الدراسة على مجموعة من الخبراء بلغت (10) خبراء في الجولة الأولى، و(8) خبراء في الجولة الثانية. وخلصت نتائج الدراسة لتقديم نموذج مقترح لمهارات المستقبل اللازم توفرها لدى مدراء المدارس الحكومية في الاردن، وقد تكوت النموذج من أربع مهارات رئيسية هي: المهارات الشخصية بواقع 7 مهارة فرعية، والمهارات الأكاديمية بواقع 7 مهارة فرعي، ومهارات العمل بواقع 7 مهارة فرعية، والمهارات الفنية بواقع 7 مهارات فرعية. وعلى ضوء النتائج قدمت الباحثة عددًا من التوصيات تمثل أبرزها في العمل على تنفيذ مبادرات وبرامج تهدف إلى تطوير مستوى التخطيط التعليمي وبما يسهم في تعزيز مهارات استشراف المستقبل لدى القيادات التربوية، وتصميم برامج تدريبية للقيادات التربوية بشكل عام والمخططين التعليميين بشكل خاص قائمة على مهارات استشراف المستقبل المقترحة.

الكلمات المفتاحية: *استشراف المستقبل، التخطيط الاستراتيجي، مهارات المستقبل، مدراء المدارس.*

Exploring the Future Skills Needed for Principals of Public Schools that Support the Projects of the Relief International in Jordan

Rasha Salem Al Braim

Abstract: This study aimed to exploring the future skills required for public school principals in Jordan and the mechanism for measuring them, and present a proposed model for measuring the future skills of educational leaders. To achieve the objectives of the study, the quantitative approach was used through the use of the Delphi method in two rounds by a questionnaire tool for this study, and the validity and reliability of the tool was confirmed. The study sample included a group of (10) experts in the first round, and (8) experts in the second round. The results of the study presented a proposed model for the future skills required for public school principals in Jordan. The model consists of four main skills: soft skills with 7 sub-skills, academic skills with 7 sub-skills, business skills with 7 sub-skills, and technical skills with 7 sub-skills. 7 sub-skills. In the light of the results, the researcher presented a number of recommendations, the most prominent of which is working on implementing initiatives and programs aimed at developing the level of educational planning, which contributes to enhancing the future foresight skills of educational leaders, and designing training programs for educational leaders in general and educational planners in particular, based on the proposed future skills.

***Keywords**: future foresight, strategic planning, future skills, school principals.*

مقدمة:

وضعت وزارة التربية والتعليم في الاردن الخطط لمعالجة قضايا التعليم في المدارس من خلال التعاون مع المؤسسات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية لتحقيق التكامل بين التعليم النظامي وغير النظامي. وبهذا الصدد تتعاون وزارة التربية والتعليم مع العديد من المنظمات الدولية والمحلية العاملة في المملكة لتنفيذ برامج تقوية للطلبة ضعاف التحصيل في كافة المراحل الدراسية ومن المنظمات التي تعمل معها الوزارة هي هيئة الإغاثة الدولية.

وتقدم هيئة الإغاثة الدولية Relief International، وهي احدى المنظمات غير الحكومية، خدمات التعليم المساند في الاردن منذ عام (2004) لسد الفجوة القائمة في توفير تعليم جيد وعادل للطلبة، وتعمل بتنسيق وثيق وشراكة مع وزارة التربية والتعليم من أجل تنفيذ برامجها التعليمية في تقديم تعليم علاجي فعّال (هيئة الإغاثة الدولية، 2020).

لقد تطور الاهتمام بالمستقبل ليصبح علماً منظماً، فاستشراف المستقبل هو حقل علمي في طور التوسع على المستوى العالمي والمحلي؛ حيث أن استشراف المستقبل هو إضافة فكرية وعامل بناء لتطوير الأداء المستقبلي للمؤسسات التعليمية، كما يمكن أن يتحول إلى استراتيجية ذات فعالية كبيرة إذا اعتبرته المؤسسات أحد المدخلات الأساسية لخططها الاستراتيجية (وهدان، 2014).

وقد تنبهت المؤسسات لأهمية امتلاك القادة والمخططين لمهارات استشراف المستقبل، فقد أصبح استشراف المستقبل والتخطيط الاستراتيجي ميزة للمجتمعات المتحضرة المعاصرة. ويهدف استشراف المستقبل إلى رسم نهج استباقي واعتماد سيناريوهات يمكن تحويلها إلى واقع ملموس؛ ليرتقي بالعمل المؤسسي على أسس ومعايير مُبتكرة، تركز على أفضل النتائج، فهو عملية منهجية تشاركية تقوم على جمع المعلومات المؤثرة في تطوير المستقبل، بهدف خلق تصور للبدائل المستقبلية الممكنة الحدوث؛ وبالتالي وضع رؤى متوسطة وطويلة الأجل تهدف من خلال تنفيذها لعب دور فاعل في الاستعداد لمواجهة البدائل غير المرغوبة، وزيادة إمكانية حدوث البدائل المفضلة (المنصوري والظهوري، 2018).

يمثل التخطيط الاستراتيجي إطارًا فكريًا متكاملًا تشارك فيه جميع المستويات الإدارية لتحليل بيئة المنظمة وتقييم قدراتها الذاتية وصياغة رسالتها وأهدافها واختيار الاستراتيجيات ووضع السياسات والخطط والموازنات القادرة على تحقيق أهداف ورسالة المنظمة. بينما تعد عملية استشراف المستقبل عملية منهجية تشاركية تقوم على جمع المعلومات المستقبلية، ووضع رؤى متوسطة وطويلة المدى تهدف إلى اتخاذ قرارات قابلة للتنفيذ في الوقت الحاضر (الهنداوي وآخرون، 2017).

مما سبق، يمكن القول أن التخطيط الاستراتيجي هو عبارة عن عمل فكري متكامل يتم وضعه لحل المشكلات وتطوير العمل وفقًا للمعطيات الحالية في الوقت الراهن، بينما استشراف المستقبل هو عمل فكري يتم التوصل لمعطياته من خلال قراءة الواقع وتنبؤات المستقبل وبناءً عليه يتم وضع خطط متوسطة وطويلة

المدى لتحقيق الأهداف مع تطورات المستقبل المتوقعة وفقاً للدراسات والقراءات. كما يمكن القول بأن عملية استشراف المستقبل يعد بمثابة المدخل الرئيس لعملية التخطيط الاستراتيجي الناجح.

يعتبر الاهتمام بالمستقبل والعناية به من أبرز الخصائص التي اتصف بها الإنسان منذ القدم، فقد اهتم الإنسان على مر العصور بالتفكير بالمستقبل وتوقعه والهتمام به، وتتجلى فوائد استشراف المستقبل والحاجة الماسة إليه في عصرنا الحالي نتيجةً لتنامي الاعتماد على الدراسات المستقبلية والرؤى المتوقعة في التخطيط لمختلف الأعمال والمؤسسات، حتى بات استشراف المستقبل أحد أهم الأعمال التي ل يمكن الاستغناء عنها لتحقيق الأهداف المرجوة للمؤسسات بمختلف أنواعها، وقد تسابقت الأمم نحو تبني مفهوم استشراف المستقبل وتطبيقه لتصل إلى مكانة متقدمة بين دول العالم (الشنقيطي، 2020).

ويجب أن يتم تضمين الأهداف التربوية مما يساعد في تعزيز المهارات المرتبطة في المستقبل للعاملين في المجال التربوي، حيث إن لهذه المهارات مردودات مباشرة وغير مباشرة في تنمية قدرات ومهارات العاملين في المجال التربوي وخاص ةً فيما يتعلق بالتعامل مع المشكلات الحالية والمستقبلية التي تواجه المنظومة التعليمية والتربوية، ولتنمية مهارات استشراف المستقبل لدى العاملين في المجال التربوي العديد من الإيجابيات والتي يمكن تحديدها كما يلي (Kassymova et al., 2019):

1. غرس القيم الإيجابية للمشاركة في صناعة المستقبل التربوي.
2. توفير معلومات كافية حول البدائل التي يمكن الاستعانة بها في تحديد الخيارات السياسية والاجتماعية المستقبلية.
3. المساهمة في مساعدة العاملين في المجال التربوي للوصول إلى الاستفادة المثلى من الموارد والطاقات المتاحة.
4. توجه مهارات استشراف المستقبل إدراك العاملين في المجال التربوي إلى أن التغيير يحتاج إلى وقت طويل، ولا بد أن يتم الإعداد والتخطيط له بصورة جيدة.
5. ينمي استشراف المستقبل وعي القائمين على النظام التعليمي بأبعاد المستقبل، ويساعد في تكوين رؤية واضحة للمستقبل لديهم.

ويظهر من خلال ما سبق أن تنمية مهارات استشراف المستقبل لدى القيادات التربوية العديد من الفوائد، حيث إن هذه المهارات تسهم في زيادة مستوى إدراك القيادات التربوية لأهمية الخطط التعليمية والتربوية التي يقومون بإعدادها، وضرورة أن تتناسب هذه الخطط مع الأهداف العامة لوزارة التعليم وللمملكة بصورة عامة، فهي تزيد من وعي المخططين بالحاضر وفهمهم للمستقبل والاستفادة من دروس الماضي في تقديم خطط ذات جودة عالية تسهم في تغيير واقع العملية التعليمية لما هو مأمول.

للوصول إلى النجاح في استشراف المستقبل، فهناك العديد من المتطلبات التي يجب أن يتم توافرها، ويمكن إجمال هذه المتطلبات كما يلي (نافع، 2017):

1. تطوير الوعي المستقبلي من خلال برامج التعليم المختلفة الجامعية وغيرها.
2. تعزيز وحدات البحث العلمي في الجامعات أو المراكز البحثية بالأنماط البحثية الخاصة باستشراف المستقبل.
3. تشجيع الباحثين للإقبال على إجراء الدراسات المستقبلية.
4. استحداث وحدات إدارية جديدة تهدف تخاص بالدراسات المستقبلية واستشراف المستقبل.
5. تطوير الهيكل الإداري للمؤسسات من خلال قيادات ذات خبرة عالية.

من خلال هذه المتطلبات تظهر أهمية أن تمتلك المؤسسات التعليمية والمؤسسات القائمة على العملية التعليمية التوجهات الإيجابية نحو تعزيز مهارات استشراف المستقبل، وذلك من خلال إيجاد الوسائل المناسبة ووضع الاستراتيجيات والبرامج التي تزيد من مستوى مهارات استشراف المستقبل لدى المخططين التعليميين، بالإضافة إلى إقامة التعاون بين المؤسسات التعليمية والبحثية التي تدعم التوجه نحو اكتساب وتنمية مهارات استشراف المستقبل لدى المخططين التعليميين.

أوردت محمود (2010) عدة معوقات تؤدي لفشل استشراف المستقبل تتلخص بالآتي:

- التغير والتبدل السريع في البيئة.
- عدم مقدرة الإدارة على تحديد الأهداف وبناء خطة استراتيجية.
- مقاومة بعض العناصر في المنظمة للتغيير.
- عدم توفر الموارد المالية الكافية لإتمام عملية التخطيط الاستراتيجي.
- عدم وضوح المسؤوليات داخل المنظمة وضعف هيكلها التنظيمي.
- انشغال المستويات الإدارية العليا بالمشكالت الروتينية.
- عدم توفر المعلومات والبيانات الكافية.
- ربط التخطيط االستراتيجي بفترة الإزمات فقط.

مما سبق يتضح وجود العديد من المعوقات التي تحد من قدرة القيادات التربوية على وضع الخطط الفعالة والدقيقة للمستقبل، وبالتالي فإن المنظومة التعليمية بهيئة الاغاثة الدولية بحاجة إلى مراجعة لأجنداتها وقوانينها التي من شأنها أن تسهم في زيادة مستوى مهارات استشراف المستقبل لدى القيادات التربوية لديها.

تتعدد الأساليب الخاصة باستشراف المستقبل والتي من شأنها أن تسهم في تطويره لدى القائمين على التخطيط التعليمي، وتتنوع هذه الأساليب بين الكمية والكيفية، بالإضافة إلى الأساليب التي تجمع بينهما، ويمكن توضيح أهم أساليب استشراف المستقبل كما ذكرها الجابري وآخرون (2019)، وهي:

أولاً: أسلوب دلفي: هو أسلوب حدسي منظم، ويعتمد على مشاركة جماعية للتنبؤ بالمستقبل، ويستخلص المعلومات من عدة أشخاص من ذوى الكفاءة من غير أن يقع أحدهم تحت التأثيرات التى تحول بينه وبين إبداء الرأى بحرية وموضوعية. ويعتمد هذا الأسلوب على التوقعات المستقبلية التي يتنبأ بها مجموعة من

المتخصصين في مجال محدد، حيث يتم توجيه مجموعة من الأسئلة لهؤلاء المتخصصين بصورة مسحية متكررة إلى أن يتم التوصل إلى الاتقاء في آرائهم حول موضوع البحث، ويتم اللجوء إلى هذا الأسلوب في الحالت التي تتطلب الحصول على المعلومات من خلال آراء المتخصصين، وغالبًا ما يتم إجراء هذا الأسلوب على جولتين أو ثلاث جولات.

يستخدم اسلوب ديلفي عن طريق تصميم عدة استبيانات يتم طرحها على الخبراء مع استمرار دراستها وإرجاعها حتى ينضج الموضوع المراد دراسته، والوصول إلى صورة أكثر وضوحاً للمستقبل الممكن أو المرغوب فيه، بعد الحصول على أكبر قدر ممكن من آراء الخبراء، ذو تقوم هذه الطريقة على اعتبارات فلسفية أساسها أن رأي الاثنين أفضل من رأي أحدهما وأن آراء الخبراء وأحكامهم موضوعية، وتكون بعيدة عن التخمين، وهنا لا يتم جمع الخبراء بلقاء معاً أو اجتماع لذلك تنعدم الخلافات الشخصية والتعنت بالآراء، بالإضافة إلى عدم الإفصاح عن أسمائهم في الاستبيانات، هذه الطريقة تعتبر لعمل اللجان التي لا يسيطر فيها فرد أو شخص قوي، أو الجريء، ويستفاد من جميع الخبراء وبالذات الذين يتصفون بالخجل أو يفضلون العمل بالصمت مع ما يتمتعون به من خبره وقدره علمية عالية. وخطوات هذا الأسلوب على النحو الآتي:

- تكوين فريق صغير قادر على الجمع بين الآراء وتلخيصها وإدراك الأفكار المستقبلية والبحث فيها.
- تحديد الموضوع المراد دراسته واستقصاء مستقبله.
- تحضير الأسئلة المبدئية التي توجه للخبراء للمساهمة في أفكارهم وتصوراتهم المستقبلية.
- جمع المعلومات والأفكار حسب رؤية الخبراء.
- تنظم وترتب الأفكار والبيانات وتستبعد الأفكار الشاذة البعيدة.
- تعرض كرة أخرى على الخبراء مرة أخرى.
- إعادة الإجابة على الأسئلة من الخبراء في ضوء إجابات زملائهم.
- قد يتم وضع أسئلة جديدة لاستقصاء توجه جديد ويستمر طرح الأسئلة كذلك.
- وتتكرر الخطوات حتى يكون الموضوع المراد استشرافه أكثر دقة وإنسجاماً وإتفاقاً بين الخبراء.

ثانيًا: أسلوب السيناريوهات: وهي وصف لوضع مستقبلى ممكن الحدوث عند توافر شروط معينة في مجال معين، وهي مجموعة من الافتراضات المتماسكة لأوضاع مستقبلية محتملة الوقوع في ظل معطيات معينة وهو أسلوب يعتمد على الابتكار إلى درجة ما في صياغة مستقبل الظاهرة.

يعتمد هذا الأسلوب على توقع سلسة من الأحداث المستقبلية، فالسيناريوهات هي سلسلة من الأحداث التي سوف تسهم في التطور من الوضع الأصلي إلى الوضع المستقبلي، ويجب أن تكون هذه الأحداث مترابطة بمستوى معين. وتتضح أهمية السيناريوهات فيما يلى:

- أن دراسة المستقبل من خلال السيناريوهات تكشف لنا الاحتمالات والإمكانات والخيارات البديلة التى تنطوى عليها التطورات المستقبلية.

- أن دراسة المستقبل من خلال وضع السيناريوهات عبارة عن عمل توجيهى أو إرشادى فهى ترشد المسئولين عن اتخاذ القرار إلى ما هو ممكن وما هو محتمل ، كما ترشدهم إلى نوع التغير الذى يمكن إحداثه وهل هو تغير جذرى أو تطويرى.
- أن دراسة المستقبل من خلال السيناريوهات تكشف لنا واقع هذا المجتمع والتنبؤات المتوقعة له.

وللسيناريوهات الجيدة عدة مواصفات من أهمها ما يلي:

1. أن يتصف السيناريو بالاتساق الداخلى أى بالتناسق بين مكوناته ، ويعنى ذلك البعد عن أي تناقضات بين مكونات السيناريو.
2. أن يكون إعداد السيناريوهات محدودا بحيث تتضح الاختلافات والتمايزات فيما بينها ، فعند تضمين الدراسة المستقبلية لأكثر من أربعة سيناريوهات قد يؤدى إلى قدر من الإرباك والالتباس في عمليات التحليل وعرض النتائج. كما أن تضمين الدراسة المستقبلية لسيناريو واحد يتضمن نفس فكرة المستقبلات البديلة التى مثلت أسس الدراسات المستقبلية.
3. أن يكون السيناريو له فائدة في التخطيط المستقبلي بما يعين على تحقيق أهداف مستقبلية معينة.
4. أن يكون السيناريو واضح الأهداف كي يستفيد منه المسئولون في المجالات المختلفة.

وتتضمن السيناريوهات ثلاثة أنواع وهي السيناريو المحتمل والسيناريو المعقول والسيناريو المرغوب فيه.

ثالثًا: أسلوب تحليل السلاسل الزمنية: تعتبر السلاسل الزمنية أداة تنبؤ كمية متقدمة في مجال استشراف المستقبل، كما وتعتبر من الموضوعات الأساسية التي أخذت تُستخدم في مختلف العلوم بشكل واسع، وخاصة في علم الاحصاء والتحليل، والاجراءات الاحصائية التحليلية الناتجة عن استخدام السلاسل الزمنية، وأصبح لها الدور البارز والمهم في اتخاذ القرارات في كبرى المؤسسات العالمية التي تفيد في التنبؤ نحو المستقبل. ويعد أسلوب تحليل السلاسل الزمنية من الأساليب الإحصائية الجديرة بالاهتمام، والتي تطورت كثيراً، ويعتبر تحليل السلاسل الزمنية أحد الأدوات المهمة التي يجب أن يمتلكها القائمون على المنظومة التعليمية، حيث إن تحليل السلاسل الزمنية غالبًا ما ينجح في تفسير العلاقات السببية بين المتغيرات في السياسات التعليمية، والتي تفشل الأساليب التقليدية في الوصول إليها، ويعتبر توقع المستقبل من الأهداف الأساسية التي تتطلبها دراسة المتغيرات الخاصة بالسلاسل الزمنية. ويعتمد أسلوب تحليل السلاسل الزمنية على تتبع الظاهرة (أو المتغير) على مدى زمني معين (عدة سنوات مثلاً)، ثم يتوقع للمستقبل بناءً على القيم المختلفة التي ظهرت في السلسلة الزمنية وعلى نمط النمو في القيم، وبهذا فهو يتميز على الأسلوب التقليدي الذي يحسب فرق القيمة بين زمنين فقط من السلسلة ويبني التوقع المستقبلي على أساسه، بدون مراعاة للنمط العام للسلسلة أو للارتفاع والانخفاض الذي يحدث لقيم السلسلة.

يتبين من خلال ما سبق وجود مجموعة من الأدوات المهمة التي يمكن أن يعتمد عليها القيادات التربوية في استشراف المستقبل، وتشكل هذه الأدوات جوهر تنمية مهارات استشراف المستقبل لدى تلك القيادات، حيث

يجب أن يتم تنمية قدراتهم على استخدامها من أجل الوصول إلى أعلى المستويات من مهارات استشراف المستقبل والتي من شأنها أن تزيد من مستوى جودة الخطط التعليمية.

لقد تزايد الاهتمام باستشراف المستقبل على المستوى العالمي والمحلي، وقد سارعت الكثير من الدول حول العالم إلى تنمية مهارات القائمين على العملية التعليمية فيها في استشراف المستقبل، بالإضافة إلى الاستفادة من التقنيات المختلفة التي من شأنها زيادة فاعلية استشراف المستقبل، وفيما يلي تم استعراض مجموعة من التجارب العالمية في تطبيق استشراف المستقبل، حيث أشار (Kriechel et al, 2016) إلى وجود العديد من التجارب الرائدة حول العالم في تطبيق استشراف المستقبل، من أهمها:

1. تجربة المملكة المتحدة في استشراف المستقبل: قامت اللجنة الخاصة بالتوظيف في المملكة المتحدة بتدقيق المهارات الاستراتيجية الوطنية في المملكة المتحدة من أجل تقديم رؤية ذات أهمية عالية لاحتياجات البلاد من المهارات الاستراتيجية، وقد تم تقييم الدوافع والتحديات المستقبلية وتحديد الفرص للمهارات التي تحتاجها المملكة المتحدة، وقد نفذ معهد الإدارة في سانت أندروز عملية التحليل والتقييم، ثم أصدر تقريرًا تم اعتباره مصدرًا مهمًا لمراجعة المهارات الاستراتيجية الوطنية في المملكة المتحدة.
2. التجربة الألمانية لاستشراف المستقبل: أجرت وزارة التعليم والبحوث الاستراتيجية في ألمانيا دراسة لاستشراف مجالات البحث والتكنولوجيا المستقبلية، وذلك بالاستعانة بمجموعة من الخبراء، وتعتبر هذه الإجراءات من أهم الأدوات التي يتم الاعتماد عليها في استشراف المستقبل، وقد قدمت هذه الأداة بيانات قيّمة من خلال تحديد المعلومات وتنقيحها والتي تركز على موضوعات الإبداع والابتكار، كما تم التعاون مع مجموعة من الخبراء من خلال ورش عمل وجاهية بالتناوب مع إجراء استطلاعات عبر الإنترنت، مما أسهم في إعادة تجميع المواضيع خطوة بخطوة.

أن المؤسسات التعليمية أكثر حاجة من غيرها لقادة لديهم رؤية مستقبلية تنطلق من التأمل العميق لاستشراف المستقبل وتحديد الاتجاه الذي يقود المؤسسة التعليمية للاستفادة من الفرص ومواجهة التحديات والمتغيرات المستقبلية، لذا فإن توفر القدرات والمهارات الضرورية لاستشراف المستقبل مع إمكانية صياغة الخطط الاستراتيجية ضرورة لكسب معظم المواقف التنافسية في ظل الموارد المحدود للوصول إلى المستويات المطلوبة من الأداء التي تحقق أهداف وتطلعات الأنظمة التعليمية (Panfilov & Panfilova, 2019).

من خلال ما سبق، وفي ظل المساعي الحثيثة التي تبذلها هيئة الاغاثة الدولية في الاردن من أجل المشاركة في تحقيق التنمية الشاملة، ولأهمية الدور الذي تلعبه المنظومة التعليمية في دفع عجلة التنمية والمساهمة في تطوير مختلف المجالات التربوية، فقد مثّل دعم العملية التعليمية وتطويرها أحد أهم أعمدة رؤية هيئة الاغاثة الدولية 2025، وذلك في سبيل تطوير قدرة العاملين في التعليم بما يتوافق مع مختلف التحديات وتزويدهم بما يحتاجونه لاتخاذ القرارات السليمة، ولتتناسب كفاءتهم ومهاراتهم مع متطلبات تحقيق التخطيط الاستراتيجي، فقد أدركت الباحثة أهمية إجراء دراسة علمية تتناول مهارات استشراف المستقبل اللازم توفرها

لدى لدى مدراء المدارس الحكومية الداعمة لمشاريع هيئة الاغاثة الدولية في الاردن، لكونه واحدًا من المواضيع المهمة التي تنسجم مع أهداف رؤية هيئة الاغاثة الدولية 2025، والتي تسعى إلى المشاركة في تطوير مستوى التعليم في المملكة ودعم التخطيط للمستقبل واستشرافه.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة الحسين (2018) إلى إرساء الطرق والأساليب المؤدية لرفع كفاءة وقدرات الأشخاص ذوي التفكير الاستراتيجي بما يمكنهم من صناعة واتخاذ القرار الاستراتيجي السليم، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت لاستنتاجات منها: أن التفكير الاستراتيجي يؤدي دورا تنمويا على مستوى المؤسسة والمهارات الشخصية للمفكر الاستراتيجي.

كما هدفت دراسة (Loomes et al, 2019) إلى التعرف على دور دراسات المستقبل في توظيف الجامعات للقيادات الأكاديمية، استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتم الاعتماد على المقابلات على عينة بلغت (10) من مديري الموارد البشرية ممثلين عن 39 جامعة استرالية، وقد أشارت النتائج إلى أن النتاج البحثي المستقبلي للباحثين يعد من أهم أسباب اختيار القيادات الأكاديمية للجامعات الاسترالية.

وقد هدفت دراسة (Panfilov & Panfilova, 2019) إلى الكشف عن دور تنمية مهارات استشراف المستقبل لدى التربويين في مرحلة إعدادهم الجامعية في تعزيز نشاطهم التربوي في حياتهم العملية وقدرتهم على استشراف المستقبل المهني، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتم استخدام الختبار، وتكونت عينة الدراسة من (89) طالبًا جامعيًا، وتوصلت النتائج إلى أن امتلاك التربويين لمهارات استشراف المستقبل من شأنه أن ينمي قدرتهم على التنبؤ بالمستقبل.

وهدفت دراسة العامري (2020) إلى التعرف على درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بدرجة تفعيل التوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والارتباطي، من خلال الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (328) من القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توفر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الملك عبد العزيز جاءت بدرجة متوسطة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع، حيث اتبعت أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي، بينما اعتمدت دراسة (Panfilov & Panfilova, 2019) على المنهج التجريبي، أما من حيث الأداة فقد اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة، حيث اعتمدت الدراسة الحالية على أسلوب دلفاي في الحصول على البيانات، أما دراسة العامري (2020) اعتمدت على الاستبانة ، كما اعتمدت

دراسة (Loomes et al., 2019) على المقابلة، أما دراسة (Panfilov & Panfilova, 2019) فقد اعتمدت على الاختبارات، وقد اعتمدت دراسة الحسين (2018) على تحليل المحتوى.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من خلال العديد من الجوانب ومنها تحديد المشكلة البحثية، وبلورة الإطار النظري وتحديد المنهجية والأساليب الإحصائية المناسبة. كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الأداة والمجتمع والأهداف الخاصة بها، حيث اختصت الدراسة الحالية في مجال التخطيط التربوي.

مشكلة الدراسة:

أدت التغيرات المستمرة في شتى مجالات الحياة إلى صعوبة عملية التخطيط للمستقبل، وأصبح عمل خطة استراتيجية عملية شاقة، في عصر يتسم بسرعة التحولات والثورات في كل المجالات. ويعد التخطيط الاستراتيجي مدخلاً أساسياً لبرامج التعليم، ولا يكون ذلك إلا بامتلاك القيادات التربوية لمهارات الاستشراف المستقبلي.

ويتضح مما سبق، حاجة التعليم لاستشراف المستقبل، وحاجة المخطط التعليمي لإمتلاك مهارات الاستشراف، ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة البواب (2018) حيث لا يمكن أن يستمر نجاح أي مؤسسة بما فيها المؤسسات التعليمية ما لم تمتلك رؤى واضحة لمستقبل العمل الإداري، وأن استشراف المستقبل يوفر للمسؤولين والقائمين على المؤسسات القاعدة المعرفية اللازمة لصياغة الاستراتيجيات ورسم الخطط. كما توصلت دراسة غانم (2017) إلى أن عدم تمكن المدراء من تقديم تنبؤات قوية تضعف قدرتهم على تقديم سيناريوهات ذات احتمالية التحقيق في المستقبل.

وقد أكدت بعض الدراسات التي اهتمت بمجال استعداد القيادة التربوية في الأردن لمواجهة التحديات المستقبلية المتوقعة وجود العديد من التحديات التي تؤثر بالسلب على التخطيط التربوي ومخرجاته، فقد أشارت نتائج دراسة طرخان (2004) إلى وجود قصور في مكونات نظام التخطيط التربوي في إدارة التعليم، والحاجة إلى تأهيل القادة التربويين للتخطيط التربوي.

ومن أسباب الاختيار لمشكلة البحث هذه كون الباحثة احدى موظفي هيئة الاغاثة الدولية في الاردن، وتعمل بالتخطيط والتعليم، ولاحظت وجود بعض المعوقات التي واجهت مدراء المدارس الحكومية الداعمة لمشاريع هيئة الاغاثة الدولية في الاردن في التخطيط الاستراتيجي سواء على المستوى الداخلي للمنظمة أم على مستوى التحديات الخارجية لها.

ونظرًا لعدم وجود مثل تلك الدراسات في المنظمات الانسانية التي تعنى بمهارات استشراف المستقبل اللازم توفرها لدى مدراء المدارس الحكومية، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية، عينتها عدد من خبراء التخطيط الاستراتيجي، لتحديد مهارات استشراف المستقبل لدى مدراء المدارس الحكومية.

اسئلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالي:

1) ما مهارات استشراف المستقبل اللازم توفرها لدى مدراء المدارس الحكومية في الاردن، من وجهة نظر خبراء التخطيط الاستراتيجي في هيئة الاغاثة الدولية؟
2) كيف يمكن قياس مهارات استشراف المستقبل اللازم توفرها لدى مدراء المدارس الحكومية في الاردن، من وجهة نظر خبراء التخطيط الاستراتيجي في هيئة الاغاثة الدولية؟

اهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرّف على مهارات استشراف المستقبل اللازم توفرها لدى مدراء المدارس الحكومية في الاردن، من وجهة نظر خبراء التخطيط الاستراتيجي في هيئة الاغاثة الدولية، وتصميم نموذج لقياس مهارات استشراف المستقبل اللازم توفرها لدى مدراء المدارس الحكومية في الاردن، من وجهة نظر خبراء التخطيط الاستراتيجي في هيئة الاغاثة الدولية.

أهمية الدراسة:

جاء موضوع الدراسة متوافقاً مع التوجه المحلي والعالمي نحو استشراف المستقبل، وتكمن أهمية الدراسة الحالية في ما يلي:

- من المتوقع أن تلفت هذه الدراسة انتباه القائمين على إدارة التعليم في وزارة التربية والتعليم في الاردن لتطوير قدرات القيادات التربوية لديها من خلال تعزيز مهارات استشراف المستقبل.
- من المتوقع أن تزود نتائج الدراسة صناع القرار بوزارة التربية والتعليم في الاردن بالمهارات التي يمكن الاستفادة منها في استشراف المستقبل لدى القيادات التربوية.
- يؤمل أن تساعد هذه الدراسة بتجويد عملية التخطيط الاستراتيجي في العملية التعلمية التعليمية من خلال تسليط الضوء على أهمية تنمية مهارات استشراف المستقبل لدى القيادات التربوية.
- يؤمل أن تساعد هذه الدراسة لفت أنظار الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات التي تركز على تنمية مهارات استشراف المستقبل لدى القيادات التعليمية وكيفية قياسها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: مهارات مقترحة لقياس مهارات استشراف المستقبل لدى مدراء المدارس الحكومية.

- الحدود البشرية: خبراء التخطيط الاستراتيجي في هيئة الاغاثة الدولية.
- الحدود المكانية: المدارس الحكومية التي تقدم برامج التعليم العلاجي المدعوم من هيئة الاغاثة الدولية في الاردن.
- الحدود الزمانية: النصف الثاني من العام 2022.

مصطلحات الدراسة:

- **استشراف المستقبل**: عرف الكعبي (2018: 43) استشراف المستقبل بأنه: تنظيم تشاركي متعدد التخصصات باستكشاف القوة الدافعة للتغير والبدائل المستقبلية التي تتراوح بين المدى المتوسط إلى المدى البعيد. كما عرفه محمود والحربي (2019: 83) بأنه: "علم وفن شامل، مناهجه متعددة التخصصات، يسلك مسارات مفتوحة لدراسة المستقبل والتطلع المنظم على أحداثه لغرض التحديد الواضح". **ويعرف إجرائياً** بأنه: عملية تشاركية تنبؤيه تقوم على جمع المعلومات المؤثرة في تطوير مستقبل التعليم، بهدف وضع سيناريوهات ممكنة الحدوث، ووضع هذه السيناريوهات موضع التنفيذ في عمليات التخطيط الاستراتيجي.

- **التخطيط الاستراتيجي**: يعرفه بن دهيش وآخرون (2015: 167) التخطيط الاستراتيجي بأنه: "ممارسة الحكمة والتبصر في تحديد السياسة، والأولويات، والتكاليف بالنسبة للنظام التربوي، متضمناً النظرة الشاملة للواقع القتصادي والسياس ي من أجل النمو المحتمل للنظام، ومن أجل احتياجات البلاد والطلاب الذين يخدمهم هذا النظام التربوي". **ويعرف إجرائياً** بأنه: أحد أنوع التخطيط وهو عملية منظمة ومستمرة لتحقيق أهداف التعليم المستقبلية، باستخدام الوسائل المناسبة والتي تستند إلى قرارات وإجراءات لبدائل واضحة، وفق أولويات يتم اختيارها لتحقيق أفضل استثمار للموارد المتاحة، حتى يصبح نظام التعليم بمراحله الأساسية أكثر كفاءة وفاعلية.

- **المهارات**: تعرف بأنها: "السهولة والدقة في إجراء أي عمل من الأعمال العلمية" (السليم وعوض، 2016: 21). **ويعرف إجرائيًا** بأنها: "قدرة قادة المشاريع التربوبية في هيئة الاغاثة الدولية في الاردن على استشراف المستقبل لبناء الخطط الاستراتيجة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

لتحقيق الهدف من الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي من خلال استخدام أسلوب دلفاي للتوصل إلى مهارات مقترحة يتم الإجماع عليها من قبل عينة الخبراء في مجال التخطيط الاستراتيجي والتي تطوعت بالمشاركة في جولات تحديد المهارات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة وعينها من جميع الخبراء في مجال التخطيط الاستراتيجي واستشراف المستقبل في هيئة الاغاثة الدولية، وتكونت من (10) خبراء في التخطيط الاستراتيجي، حيث يرجع هؤلاء الخبراء إلى اقسام مختلفة تعليمية وغير تعليمية (الحماية والشباب). وقد بلغ عدد المشاركين في الجولة الأولى (10) خبراء، منهم (7) خبراء شاركوا في الجولة الثانية مما يمثل (70%) من عدد الخبراء المشاركين في الجولة الأولى.

أداة الدراسة:

تم تطوير استبانة شبه مفتوحة تألفت في جولتها الأولى من(25) معيارًا مقسمة على خمس (5) مهارات رئيسية مقترحة تمثلت بالمهارات الشخصية، المهارات الأكاديمية، مهارات العمل، مهارات تقديم الخدمات، والمهارات الفنية. كما تم فتح المجال للخبراء لتقديم المقترحات اللازمة لتحسين أو تعديل المهارات والمعايير المقترحة في سؤال مفتوح نهاية كل مهارة رئيسية.

أما في الجولة الثانية وبعد إجراء التعديلات اللازمة بناءً على مقترحات الخبراء فقد تم تصميم استبانة مغلقة من (28) معيارًا موزعة على أربعة مجالات تمثلت بالمهارات الشخصية (7) عبارة، المهارات الأكاديمية (7) عبارة، مهارات العمل (7) عبارة، والمهارات الفنية (7) عبارات.

إجراءات صدق الاداة الدراسة وثباتها:

أولاً: الصدق الظاهري: تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري، بهدف التأكد من مدى صلاحية الاستبانة وملاءمتها لأغراض البحث، وذلك من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من الخبراء المختصين في هيئة الاغاثة الدولية/القسم الاقليمي لإبداء الرأي فيما يتعلق في مدى مناسبة الفقرات وانتمائها لمحاور الاستبانة، وإدخال التعديلات اللازمة سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة. حيث قدم السادة المحكمين العديد من التعديلات على أداة الدراسة، وتم إعادة صياغة الاستبانة في ضوء الملاحظات التي قدمها المحكمين، حتى أخذت الاستبانة شكلها النهائي.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم تطبيق الاستبانة ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (5) خبراء مختصين في هيئة الاغاثة الدولية/القسم الاقليمي، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الرتباط بين درجة كل عبارة من عبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجدول رقم (1).

جدول (1) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات كل بُعد للاستبانة بكل محور وللبعد بشكل كلي

المهارات الشخصية	مهارات العمل	المهارات الأكاديمي	مهارات تقديم الخدمات	المهارات الفنية

العبارة	معامل الرتباط	العبارة	معامل الرتباط	العبارة	معامل الرتباط	العبارة	معامل الرتباط	العبارة	معامل الرتباط
1	0.619**	1	0.766**	1	0.692**	1	0.692**	1	0.732**
2	0.773**	2	0.809**	2	0.777**	2	0.777**	2	0.641**
3	0.573**	3	0.684**	3	0.708**	3	0.708**	3	0.679**
4	0.731**	4	0.709**	4	0.712**	4	0.712**	4	0.732**
5	0.749**	5	0.788**	5	0.702**	5	0.702**	5	0.724**
الكلي	**0.813	الكلي	**0.925	الكلي	**0.803	الكلي	**0.883	الكلي	0.945**

** دال عند مستوى (0.01)

يبين الجدول رقم (1) أن جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الرتباط للأبعاد ما بين (0.573-0.777) لعبارات المحاور و (0.803-0.945) للمحاور بشكل كلي. وهذا يعطي دللة على ارتفاع معاملات التساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

ثالثا: ثبات أداة الدراسة: تم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (كرونباخ الفا) وذلك من خلال تطبيقها عينة استطلاعية مكونة من (5) خبراء مختصين في هيئة الاغاثة الدولية/القسم الاقليمي والجدول رقم (2) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول (2): معامل الثبات (كرونباخ الفا) لمحاور أداة الدراسة

الرقم	المحو ر	عدد العبارات	معامل الثبات
1	**المهارات الشخصية**	5	0.887
2	**المهارات الأكاديمي**	5	0.900

3	**مهارات العمل**	5	0.955
4	**مهارات تقديم الخدمات**	5	0.893
5	**المهارات الفنية**	5	0.882
	الثبات الكلي	**25**	**0.964**

يوضح الجدول رقم (2) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (0.964) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.882-0.955)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

تصحيح أداة الدراسة:

تم تصميم الاستبانة في الجولة الاولة ضمن مقياس (مناسب/غير مناسب) ويتم اعتماد التكرارات في تخديد النتيجة حيث اعتمد نسبة 70% للاتفاق على المهارات، وتم تصميم الاستبانة في الجولة الثانية وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث تُعطى فيه الإجابات أوزان رقمية تمثل درجة الإجابة على الفقرة، فالفقرة التي تكون الإجابة عليها بـ" أوافق بشدة" تأخذ الدرجة (5) بينما الفقرة التي تكون الإجابة عليها بـ" لا أوافق بشدة" تعطى الدرجة (1)، وتم الاعتماد على قيمة المتوسط حيث اعتمد نسبة 70% للاتفاق على المهارات.

المعالجات الإحصائية:

تم الاعتماد بشكل أساسي على برنامج التحليل الإحصائي SPSS في إدخال بيانات الدراسة وتحليلها، مع الاستعانة بالأساليب الإحصائية اللازمة، لتحقيق أهداف الدراسة وكانت هذه الأساليب على النحو التالي:

- التكرارات والنسبة المئوية وذلك للتعرف على استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة في الجولة الاولى.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للتعرف على مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد العينة على فقرات الدراسة في الجولة الثانية.
- معامل كرونباخ الفا لقياس الثبات في البيانات.
- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق التساق الداخلي لفقرات الدراسة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة، تم اتباع الإجراءات التالية للوصول إلى توافق حول المعايير التي تم اقتراحها من قبل الخبراء:

1. الاطلاع على الأدبيات ذات العلاقة بموضوعات استشراف المستقبل.
2. تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (5) خبراء مختصين في هيئة الاغاثة الدولية/القسم الاقليمي للتأكد من صدق وثبات الاستبانة.
3. تم عقد الجولة الأولى من الاستبانة بمشاركة (10) خبراء من هيئة الاغاثة الدولية في الاردن، ومن ثم تمت مراجعة استجابة الخبراء لفقرات الاستبانة.
4. بعد تحليل نتائج الجولة الأولى تم إجراء التعديلات اللازمة على المعايير حسب مقترحات الخبراء.
5. تم عقد الجولة الثانية من الاستبانة بمشاركة (7) خبراء من هيئة الاغاثة الدولية في الاردن، ومن ثم تمت مراجعة استجابة الخبراء لفقرات الاستبانة.
6. تم اعتماد كل معيار مقترح في النموذج عند حصوله على نسبة اتفاق 70% فأكثر من قبل الخبراء المشاركين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول:

كان السؤال الاول: ما مهارات استشراف المستقبل اللازم توفرها لدى مدراء المدارس الحكومية في الاردن، من وجهة نظر خبراء التخطيط الاستراتيجي في هيئة الاغاثة الدولية؟ وللاجابة عن هذا التساؤل تم: عقد جولتين بمشاركة (10) خبراء من هيئة الاغاثة الدولية في الاردن في الجولة الاولى، و (7) خبراء من هيئة الاغاثة الدولية في الاردن في الجولة الثانية.

نتائج الجولة الاولى:

طلب من الخبراء ابداء ارائهم حول المهارات الخاصة باستشراف المستقبل اللازم توفرها لدى مدراء المدارس الحكومية في الاردن ومعايير كل مهارة، وكانت النتائج حسب الجدول (3):

جدول (3): التكرار والنسب المئوية لاراء الخبراء حول مهارات ومعايير استشراف المستقبل اللازم توفرها لدى مدراء المدارس الحكومية في الاردن

المهارات المقترحة	المعايير	التكرار		النسبة "مناسب"
		مناسبة	غير مناسبة	
المهارات الشخصية	القدرة على التعامل مع مختلف الشخصيات.	9	1	%90
	احترام الآراء المختلفة.	9	1	%90

	احترام الفروق الفردية.	8	2	%80
	تنمية المهارات من خلال عمليات التعلم المستمر.	10	0	%100
	القدرة على اتخاذ القرارات.	9	1	%90
	الكلي	**45**	**5**	**%90**
المهارات الأكاديمية	امتلاك القدرة على جمع المعلومات وتحليلها وتقييمها .	10	0	%100
	القدرة على بناء رؤية ثقافية أو تكنولوجية لأنماط بديله ومقارنتها بالحقائق الحالية .	9	1	%90
	القدرة على فهم دللت الأرقام ومؤشرات الأداء بدقة .	8	2	%80
	القدرة على التفكير الديناميكي المرن .	9	1	%90
	القدرة على استخدام مصادر المعلومات المتعددة والتأكد من موثوقيتها .	10	0	%100
	الكلي	**46**	**4**	**%92**
مهارات العمل	القدر على تحليل المشكلات .	9	1	%90
	القدرة على اقتراح الحلول المناسبة للمشكلات .	10	0	%100
	القدرة على فهم التحديات الحالية والمستقبلية التي يواجهها التعليم .	10	0	%100
	القدرة على بناء تصور حول رؤية ورسالة وزارة التعليم .	10	0	%100

	القدرة على تحديد البرامج والمبادرات التي تتناسب مع غايات وأهداف التعليم .	9	1	%90
	الكلي	**48**	**2**	**%96**
مهارات تقديم الخدمات	المساهمة في الأبحاث التي تتناول التخطيط واستشراف المستقبل ونشر نتائجها .	8	2	%80
	التعرف على التوجهات الحديثة في مجاله .	7	3	%70
	المساهمة في التطوير المهني التعليمي في مجال استشراف المستقبل وأدواته .	6	4	%60
	إدارة العلاقة مع الأطراف المؤثرة للعملية الاستشرافية في الميدان التعليمي .	8	2	%80
	مراقبة وتقييم التطورات التي تحدث في الميدان التعليمي .	5	5	%50
	الكلي	**34**	**16**	**%68**
المهارات الفنية	المشاركة في وضع أهداف محددة وملموسة لتشكيل المستقبل المرغوب .	10	0	%100
	المشاركة في وضع أهداف طموحة أو جريئة لتحقيق الرؤية الستشرافية .	9	1	%90
	القدرة على وضع المؤشرات المحققة للأهداف .	8	2	%80
	القدرة على استكشاف إشارات التغيير والمؤشرات المستقبلية .	10	0	%100
	جمع وتحليل النتائج باستخدام المعايير المتفق عليها .	9	1	%90

	الكلي	**46**	**4**	**%92**

ويلاحظ من خلال الجدول (3) حصول جميع المهارات المقترحة على نسبة تجاوزت 70% عدا مهارات تقديم الخدمات واتلتي بلغت 68%. ويلاحظ من خلال الجدول السبق ايضا حصول معظم المعايير على استجابة "مناسب" وبنسب تتراوح ما بين (70%-100%) عدا معيارين في مجال مهارات تقديم الخدمات، وهما: المساهمة في التطوير المهني التعليمي في مجال استشراف المستقبل وأدواته، و مراقبة وتقييم التطورات التي تحدث في الميدان التعليمي. وقد قدم الخبراء عددا من المعايير المقترحة وذلك كما هو موضح في الجدول (4):

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية المعايير الاضافية المقترحة من قبل الخبراء لمهارات استشراف المستقبل اللازم توفرها لدى مدراء المدارس الحكومية في الاردن

المهارات المقترحة	المعايير الاضافية المقترحة من قبل الخبراء	التكرار	النسبة المئوية
المهارات الشخصية	القدرة على الاستنتاجات الهادفة	3	%30
	القدرة على استقراء الوضع الحالي وتوقع المستقبل	7	%70
	القدرة على تحليل الأحداث وفهم أبعادها المستقبلية	7	%70
المهارات الأكاديمية	القدرة على التنبؤ في مجاله التخصصي	7	%70
	القدرة على فهم دللات الأرقام ومؤشرات الأداء بدقة	8	%80
مهارات العمل	القدرة على استخدام الأدوات التقنية في مجاله	7	%70
	القدرة على التواصل مع فريق العمل	9	%90
المهارات الفنية	تحديد الاتجاه الاستراتيجي/ المستقبل المرغوب الاتزام بالعمل للوصول إلية	2	%20
	التفكير في المسارات التي يمكن اتخاذها مع مرور الزمن وتقييم إيجابياتها وسلبياتها	8	%80

	مراقبة بوادر التغيير باستمرار ووضع السيناريوهات المناسبة لها	8	%80

يلاحظ من الجدول (4) ان معظم المعايير الاضافية المقترحة من قبل الخبراء لمهارات استشراف المستقبل اللازم توفرها لدى مدراء المدارس الحكومية في الاردن (70%) فاعلى، عدا معيار القدرة على الاستنتاجات الهادفة (30%) من المهارات الشخصية، ومعيار تحديد الاتجاه الاستراتيجي/ المستقبل المرغوب الاتزام بالعمل للوصول إلية (20%) من المهارات الفنية.

نتائج الجولة الثانية:

تم تصميم استبانة الجولة الثانية بعد ان تم حذف واضافة المهارات والمعايير التي حصلت على نسبة من 70% فاعلى، وتم تصميم الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي: اوافق بشدة (5)، اوافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1)، وتم تطبيق الاستبانة على (7) خبراء من هيئة الاغاثة الدولية في الاردن، ومن ثم تمت حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل معيار وللمهارات ككل، وحسب الجدول (5).

جدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لاراء الخبراء حول مهارات ومعايير استشراف المستقبل اللازم توفرها لدى مدراء المدارس الحكومية في الاردن

المهارات المقترحة	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
المهارات الشخصية	القدرة على التعامل مع مختلف الشخصيات.	4.93	0.26	99%
	احترام الآراء المختلفة.	4.87	0.35	97%
	احترام الفروق الفردية.	4.87	0.35	97%
	تنمية المهارات من خلال عمليات التعلم المستمر.	4.87	0.35	97%
	القدرة على اتخاذ القرارات.	4.8	0.41	96%
	القدرة على استقراء الوضع الحالي وتوقع المستقبل	4.8	0.41	96%

	القدرة على تحليل الأحداث وفهم أبعادها المستقبلية	4.73	0.46	95%
	الكلي	**4.84**	**0.56**	**97%**
المهارات الأكاديمية	امتلاك القدرة على جمع المعلومات وتحليلها وتقييمها .	4.73	0.59	95%
	القدرة على بناء رؤية ثقافية أو تكنولوجية لأنماط بديله ومقارنتها بالحقائق الحالية .	4.67	0.82	93%
	القدرة على فهم دلالات الأرقام ومؤشرات الأداء بدقة .	4.6	0.63	92%
	القدرة على التفكير الديناميكي المرن .	4.6	0.74	92%
	القدرة على استخدام مصادر المعلومات المتعددة والتأكد من موثوقيتها .	4.53	0.64	91%
	القدرة على التنبؤ في مجاله التخصصي	4.76	0.42	95%
	القدرة على فهم دللات الأرقام ومؤشرات الأداء بدقة	4.73	0.62	95%
	الكلي	**4.66**	**0.65**	**93%**
مهارات العمل	القدر على تحليل المشكلات .	4.87	0.35	97%
	القدرة على اقتراح الحلول المناسبة للمشكلات .	4.8	0.41	96%
	القدرة على فهم التحديات الحالية والمستقبلية التي يواجهها التعليم .	4.8	0.41	96%

	القدرة على بناء تصور حول رؤية ورسالة وزارة التعليم .	4.73	0.46	95%
	القدرة على تحديد البرامج والمبادرات التي تتناسب مع غايات وأهداف التعليم .	4.73	0.59	95%
	القدرة على استخدام الأدوات التقنية في مجاله	4.67	0.49	93%
	القدرة على التواصل مع فريق العمل	4.67	0.49	93%
	الكلي	**4.75**	**0.69**	**95%**
المهارات الفنية	المشاركة في وضع أهداف محددة وملموسة لتشكيل المستقبل المرغوب .	4.76	0.42	95%
	المشاركة في وضع أهداف طموحة أو جريئة لتحقيق الرؤية ا لستشرافية .	4.73	0.38	95%
	القدرة على وضع المؤشرات المحققة للأهداف .	4.72	0.34	94%
	القدرة على استكشاف إشارات التغيير والمؤشرات المستقبلية .	4.69	0.39	94%
	جمع وتحليل النتائج باستخدام المعايير المتفق عليها .	4.73	0.33	95%
	التفكير في المسارات التي يمكن اتخاذها مع مرور الزمن وتقييم إيجابياتها وسلبياتها	4.76	0.42	95%
	مراقبة بوادر التغيير باستمرار ووضع السيناريوهات المناسبة لها	4.73	0.46	95%
	الكلي	**4.73**	**0.64**	**95%**

يلاحظ من الجدول (5) أن جميع المهارات والمعايير المقترحة لاستشراف المستقبل اللازم توفرها لدى مدراء المدارس الحكومية في الاردن قد حصلت على نسبة مئوية تراوحت بين 99% و91%؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على هذه المهارات والمعايير.

مناقشة نتائج السؤال الأول

وتعزو الباحثة نتيجة هذا السؤال إلى التحول الذي تشهده هيئة الأغاثة الدولية من حيث التخطيط للمستقبل واستشرافه، فقد عززت رؤية هيئة الاغاثة الدولية 2025 وتوجهاتها العمل نحو الاهتمام بالمستقبل والتخطيط له للوصول إلى تطبيق أهداف الرؤية وخاصةً تلك التي تتعلق بتطوير التعليم والارتقاء به، كما أن رؤية هيئة الاغاثة الدولية 2025 ركزت من خلال أهدافها الاستراتيجية على رفع مستوى العملية التعليمية والارتقاء بمخرجاتها والذي يظهر جليًا في توجهات برنامج تنمية قدرات العاملين في برامجها، الأمر الذي عزز التوجه لدى القائمين على العملية التعليمية نحو تنمية مهارات استشراف المستقبل، لما له من أهمية بالغة في تحقيق أهداف الرؤية والوصول إلى تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة في مختلف المجالات.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات ومن بينها دراسة الحسين (2018) والتي أكدت على أهمية المهارات الشخصية والخبرة في تطوير القدرة على التفكير الاستراتيجي لدى القائمين على عملية التعلم، وأن التفكير الاستراتيجي يؤدي دورا تنمويا على مستوى المؤسسة والمهارات الشخصية للمفكر الاستراتيجي، وضرورة توفير بيئة عمل لمركزية داعمة للتفكير بالإضافة لتصميم برامج تدريبية وإرشادية بهدف تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي. كما توافقت مع نتائج دراسة (Loomes et al, 2019) التي أكدت على أن توظيف الجامعات للقادة الأكاديميين ذوي الكفاءات العالية ومن يمتلكون القدرة على استشراف المستقبل له أهمية كبيرة في تطوير التعليم والارتقاء بدورمؤسسات التعليم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية. نفس السياق، أكدت نتائج دراسة (Panfilov & Panfilova, 2019) إلى أن امتلاك التربويين لمهارات استشراف المستقبل من شأنه أن ينمي قدرتهم على التنبؤ بالمستقبل والذي يؤثر على أنشطتهم المهنية ويساعد في التغلب على التحديات المتوقعة وتنمية بصيرة التربويين بصورة عامة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

كان السؤال الثاني: كيف يمكن قياس مهارات استشراف المستقبل اللازم توفرها لدى مدراء المدارس الحكومية في الاردن، من وجهة نظر خبراء التخطيط الاستراتيجي في هيئة الاغاثة الدولية؟ وللاجابة عن هذا السؤال تم سؤال الخبراء عن المقياس المناسب لقياس مهارات استشراف المستقبل لدى لدى مدراء المدارس الحكومية في الاردن في النموذج المقترح؛ وقد تم الاتفاق بنسبة 80% على أن أسلوب القياس الرباعي هو الأكثر مناسبة للنموذج المقترح، في حين أن 20% من الخبراء يرون أن أسلوب القياس الخماسي هو الأكثر مناسبة. ونظرًا لاتفاق أغلبية الخبراء على التدرج الرباعي فقد تم اعتماده في تقديم النموذج المقترح لقياس

مهارات استشراف المستقبل لدى مدراء المدارس الحكومية في الاردن والذي يمكن الاستفادة منه في بناء قدرات القيادات التربوية وتحليل الحاجات، والجدول (6) يبين هذا النموذج:

جدول (6) نموذج قياس مهارات استشراف المستقبل لدى مدراء المدارس الحكومية في الاردن

المهارات	المعايير	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	لا يوجد
المهارات الشخصية	القدرة على التعامل مع مختلف الشخصيات.				
	احترام الآراء المختلفة.				
	احترام الفروق الفردية.				
	تنمية المهارات من خلال عمليات التعلم المستمر.				
	القدرة على اتخاذ القرارات.				
	القدرة على استقراء الوضع الحالي وتوقع المستقبل				
	القدرة على تحليل الأحداث وفهم أبعادها المستقبلية				
المهارات الأكاديمية	امتلاك القدرة على جمع المعلومات وتحليلها وتقييمها .				
	القدرة على بناء رؤية ثقافية أو تكنولوجية لأنماط بديله ومقارنتها بالحقائق الحالية .				
	القدرة على فهم دلالات الأرقام ومؤشرات الأداء بدقة .				

	القدرة على التفكير الديناميكي المرن .				
	القدرة على استخدام مصادر المعلومات المتعددة والتأكد من موثوقيتها .				
	القدرة على التنبؤ في مجاله التخصصي				
	القدرة على فهم دلالات الأرقام ومؤشرات الأداء بدقة				
مهارات العمل	القدر على تحليل المشكلات .				
	القدرة على اقتراح الحلول المناسبة للمشكلات .				
	القدرة على فهم التحديات الحالية والمستقبلية التي يواجهها التعليم .				
	القدرة على بناء تصور حول رؤية ورسالة وزارة التعليم .				
	القدرة على تحديد البرامج والمبادرات التي تتناسب مع غايات وأهداف التعليم .				
	القدرة على استخدام الأدوات التقنية في مجاله				
	القدرة على التواصل مع فريق العمل				
المهارات الفنية	المشاركة في وضع أهداف محددة وملموسة لتشكيل المستقبل المرغوب .				
	المشاركة في وضع أهداف طموحة أو جريئة لتحقيق الرؤية ا لستشرافية .				

	القدرة على وضع المؤشرات المحققة للأهداف .				
	القدرة على استكشاف إشارات التغيير والمؤشرات المستقبلية .				
	جمع وتحليل النتائج باستخدام المعايير المتفق عليها .				
	التفكير في المسارات التي يمكن اتخاذها مع مرور الزمن وتقييم إيجابياتها وسلبياتها				
	مراقبة بوادر التغيير باستمرار ووضع السيناريوهات المناسبة لها				

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

تعزو الباحثة نتيجة هذا السؤال إلى وجود مستوى عال من الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي وتنمية مهارات استشراف المستقبل لدى العاملين في التخطيط التربوي من قبل هيئة الاغاثة الدولية، ويرجع ذلك إلى ما تشهده الهيئة من توجهات لتنمية العملية التعلمية وتعزيز مخرجاتها بما يتوفق مع الأهداف الاستراتيجية لرؤية 2025، حيث بدأت هيئة الاغاثة الدولية بزيادة الاهتمام بتطور التعليم من خلال الاستفادة من التجارب العالمية الرائدة وخاصةً فيما يتعلق باستشراف المستقبل والتخطيط له. وقد تم الخروج من خلال التوصل لهذه النتائج على نموذج مقترح يؤمل من خلاله أن يمتلك المخطط التعليمي مالا يقل عن 60% من المهارات المقترحة في النموذج وبمجموع لا يقل عن 84 درجة من مجموع درجات النموذج، باعتبار حصوله على درجة 3 لكل معيار من معايير النموذج، لتحقيق أهداف التخطيط التعليمي المأمول.

ويتفق النموذج الذي تم التوصل إليه مع دراسة الحسين (2018) والتي أكدت على ضرورة تبني آليات استراتيجية تستند إلى تفعيل دور الاستشراف الاستراتيجي والمرونة الاستراتيجية والتميز التنظيمي في مجالته الفنية والإدارية. إضافة إلى مناسبة هذا النموذج مع توصيات دراسة العامري (2020) التي أشارت لوجود علاقة ارتباطية عالية بين درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية ودرجة تفعليهم للتوجهات الاستراتيجية لمؤسسة التعليمية.

وترى الباحثة أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة تتناسب والتوجهات المحلية نحو تطوير التعليم وإعداد قيادات تعليمية كفؤه من خلال وضع معايير تستند على أسس علمية في آليات ترشيحاتهم وتطوير مهارات القيادات التربوية في هيئة الاغاثة الدولية.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

1. اعتماد النموذج المقترح كمقياس عند ترشيح وتعيين القيادات التربوية.
2. تعزيز فكر وثقافة استشراف المستقبل في قطاعات التعليم وجعلها عملاً مؤسسياً.
3. تصميم برامج تدريبية للقيادات التربوية بشكل عام والمخططين التعليميين بشكل خاص قائمة على مهارات استشراف المستقبل المقترحة.
4. تطبيق آليات العمل في مجال استشراف المستقبل كمرحلة تسبق التخطيط التعليمي من خلال الشراكة والتعاون بين وزا رة التعليم والمنظمات الانسانية التي تهتم بالتعليم.
5. إجراء دراسة للكشف عن معينات تنمي من كفاءة المخطط التعليمي في استشراف المستقبل.

المراجع العربية

بن دهيش، خالد عبد الله؛ وسامي، رضوان، الشاش، عبد الرحمن. (2015). *الإدارة والتخطيط التربوي* . ط4، مكتبة الرشد.

البواب، جابر يحيى علي. (2018). *دور استشراف المستقبل في العمل الإداري*، دراسة تحليلية نظرية. بحث مشارك بالمؤتمر العلمي الأول للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأندلس.

الجابري، نياف؛ بيومي، كمال؛ والمحيسن، إبراهيم. (2019). استشراف مستقبل التعليم بمنطقة المدينة المنورة :تطبيق السلاسل الزمنية. *المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة، 1* (12)، 56-151.

السليم، غالية؛ وعوض، فايزة. (2016). تصور مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي في كتابة خطة البحث لدي طلاب الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية "دراسة تقويمية". *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 70* (1)، 15-62.

الشنقيطي، علي (2020). استشراف المستقبل والتخطيط له وحاجة الدعوة والداعية إليه: دراسة تأصيلية في بيان أهميته ووسائله ومعرفته من خلال النصوص الشرعية. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز الآداب والعلوم الإنسانية، 28*)1)، 1-31.

العامري، عبد الله. (2020). كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بدورهم في تفعيل التوجهات ا لستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز .*المجلة العربية للتربية، 39*(1)، 9-48.

غانم، سعد سالم. (2017). دور استشراف المستقبل في ترشيد عمليات صنع واتخاذ القرارات. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية* جامعة السويس.

الكعبي، سليمان. (2018). *موسوعة استشراف المستقبل*. الطبعة الثانية. قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.

محمود، سماح؛ وحربي، انسام. (2019). تأثير الوضوح ا لستراتيجي في تعزيز ا لستشراف المستقبلي- دراسة استطلاعية في وزارة التخطيط. *مجلة الإدارة والاقتصاد، 1* (118)، 75-69 .

محمود، عواطف شاكر. (2010). دور استشراف المستقبل في التخطيط الناجح للمنظمة: دراسة تحليلية نظرية .*مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، 19* (16)، 64-80.

المنصوري، بخيتة؛ الظهوري، عبد المرزوق. (2018). *الاستشراف الاستراتيجي "الإمارات نموذجا"*. الإمارات. مداد للنشر والتوزيع.

نافع، سعيد. (2017). الاستشراف الاستراتيجي للمستقبل .*المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، 1* (11)، 5-28.

الهنداوي، أحمد ذوقان، والحموري، صالح سليم، والمعايطة، رول نايف. (2017). *استشراف المستقبل وصناعته، ما قبل التخطيط ا لستراتيجي استعداد* ذكي. دار قنديل للنشر.

هيئة الإغاثة الدولية. (2018). *تقييم واقع التعليم في المدارس الحكومية في الاردن*. قسم المتابعة والتقييم.

هيئة الإغاثة الدولية. (2020). *التقرير السنوي حول برنامج التعليم العلاجي*. قسم المتابعة والتقييم.

وزارة التربية والتعليم. (2018). الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم 2018-2022. إدارة التخطيط التربوي.

وزارة التربية والتعليم. (2020). *التعليم العلاجي*. إدارة التعليم العام.

وهدان، رضا متولي. (2014). *استشراف المستقبل والتخطيط الاستراتيجي في المنظمات الإدارية والمنشآت التجارية*. دار الفكر والقانون للنشر والتوزيع .

المراجع الاجنبية

Kassymova, K. G., Aksarina, I. Y., Demchuk, A. V., Stepanova, G. A., Aksarina, Y. S., Bogach, M. A., ... & Dossayeva, S. K. (2019). Foresight and the role of innovation in the development of education. *Научный журнал «Вестник НАН РК»*, *(4)*, 93-101.

Kriechel, B., Wilson, R., Beaven, R., & Alexandri, E. (2016). *Overview of 2015/16 Projections*.

Loomes, S., Owens, A., & McCarthy, G. (2019). Patterns of recruitment of academic leaders to Australian universities and implications for the future of higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *41*(2), 137-152.

Panfilov, A., & Panfilova, V. (2019). The Formation of Foresight Competence as a Factor in Improving the Quality of Teacher Training. *ARPHA Proceedings*, *1*, 681.

واقع تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنيَّة "الاستراتيجيات، المتطلبات، التحديات" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الدكتورة عُلا محمود خليل الحمايده

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

مُلخَّص

هدفت الدراسة إلى تحديد واقع تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنيَّة "توفر متطلبات التدويل، ممارسة استراتيجيات التدويل، التحديات التي تواجه التدويل"، وذلك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في تلك الجامعات، والكشف عن الفروق بين استجاباتهم، وفق متغيرات (تخصص الكليَّة، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة). وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الهيئات التدريسية في ثلاث جامعات أردنية: اليرموك، الأردنية، مؤتة، والبالغ عددهم (2758)، اختير منهم (337) كعينة للدراسة. وأظهرت النتائج أن متطلبات التدويل تتوافر بدرجة متوسطة بشكل عام، كما جاءت ممارسة استراتيجيات التدويل بدرجة متوسطة بشكل عام، وجاءت التحديات التي تواجه التدويل بدرجة مرتفعة بشكل عام. كما أظهرت النتائج أن الفروق بين استجابات أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير تخصص الكليَّة كانت دالة إحصائية على المجالات الثلاثة (المتطلبات، الاستراتيجيات، التحديات)، وأن الفروق بين استجاباتهم تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية كانت دالة إحصائية على مجال (توفر متطلبات التدويل)، في حين لم تظهر فروق على مجالي (ممارسة استراتيجيات التدويل، وتحديات التدويل) تبعاً للرتبة الأكاديمية. كذلك أظهرت النتائج أن الفروق بين استجاباتهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة كانت دالة إحصائية على مجالي (توفر متطلبات التدويل، وممارسة استراتيجيات التدويل)، في حين لم تظهر فروق تُعزى لهذا المتغير على مجال (تحديات التدويل). وانتهت الدراسة بتقديم توصيات تهدف إلى توفير متطلبات تدويل التعليم العالي، وتحسين ممارسة استراتيجيات التدويل، بالإضافة توصيات لمعالجة التحديات التي تواجه تدويل التَّعليم العالي في تلك الجامعات. الكلمات المفتاحية: تدويل التَّعليم العالي، استراتيجيات التدويل، متطلبات التدويل، تحديات التدويل، الجامعات الأردنيَّة.

The reality of internationalization of higher education in Jordanian universities "strategies, requirements, challenges" from the point of view of faculty members

Ola Mahmoud Alhamaidah

The World Islamic Sciences & Education University

Abstract

The study aimed to determine the reality of the internationalization of higher education in Jordanian universities "the availability of internationalization requirements, the practice of internationalization strategies, and the challenges faced by the internationalization", from the point of view of faculty members in those universities, and to reveal the differences between their responses, according to the variables (faculty specialization, academic rank, years of experience). The descriptive survey method and the questionnaire were used to collect data. The study population consisted of all faculty members in three Jordanian universities: Yarmouk, Jordanian, and Mu'tah universities. They numbered (2758) faculty members, (337) of whom were selected as a sample for the study. The results showed that the requirements of internationalization are available with a medium degree of in general, and the practice of internationalization strategies came with a medium degree in general, and the challenges facing internationalization came with a high degree in general. The results also showed that the differences between the responses of faculty members according to the variable of the faculty's specialization were statistically significant on the three domains (requirements, strategies, challenges), and the differences between their responses according to the academic rank variable were a statistical significant on the field (availability of internationalization requirements), while there were no Differences appear in the two domains (practicing internationalization strategies, and challenges of internationalization) according to the academic rank variable. The results also showed that the differences between their responses according to the years of experience variable, in the two domains (the availability of internationalization requirements, and the practice of internationalization strategies), while there were no differences appeared due to this variable in the field of (internationalization challenges). The study presented a set of recommendations aimed at providing the requirements for the internationalization of higher education, and improving the practice of internationalization strategies, in addition to recommendations to address the challenges facing the internationalization of higher education in those universities.

Keywords: internationalization of higher education, internationalization strategies, internationalization requirements, internationalization challenges, Jordanian universities.

المُقدّمة

يُعتبر التعليم العالي مرحلة من مراحل النُظم التعليمية التي تسعى إلى صقل الإنسان وتهيئته للعمل والتنمية، فهي مرحلة مهمة ترسم المستقبل من خلال إعداد أفرادٍ قادرين على دفع عجلة النمو الاقتصادي المحلي والعالمي. كما للتعليم العالي أدوارًا تتمثَّل في تهيئة الأفراد للعمل عالي الجودة بهدف البناء وتحسين مستوى الحياة. لذا كان من الضروري قيام مؤسسات التعليم العالي بإعداد البرامج التي تضمن نوعية تعليم منافسة ومهارات ذات جودة عالية تواكب سوق العمل العالمي وتتكيف مع التغيرات الاقتصادية العالمية التي تستند إلى مفاهيم الابتكار، والإبداع، والتنمية المستدامة، والتعلُّم مدى الحياة والتطوير الذاتي، وتخفيف مستويات الفقر وحِدَّته. كما أن للتعليم العالي دوراً في تناول التكنولوجيا والتفاعل الإيجابي معها، وجَعلها مبدأً ومُدخلًا لحلول كثير من المشكلات والتحديات التي تَصُب في التطوير المستدام.

وبما أن التعليم العالي في الجامعات يعيش ضمن بيئة محلية وعالمية تهاوت أمامها الحدود بسبب الثورة التكنولوجيَّة وانتشار وسائل الاتصال والتواصل الحديث، واحتدم فيه صراع التقدّم العلمي والمعرفي بسبب الثورة المعرفيّة، كان لابُدَّ من أن تَدخُل مؤسسات التعليم العالي في طورٍ جديدٍ يسمح لها الاستمرار والبقاء وسط كل ما سبق، وبمستوىً يُمَكنُها من البقاء والنجاح، والدخول بالتنافسية الدوليَّة التي تعيشها الجامعات في العالم.

إنَّ النفاذية المعرفية، والمهاريَّة، والثقافيَّة، والتعليميَّة، والخدماتيَّة واقعٌ مُعاشٌ لابدَّ للجامعات من إعادة هيكلة نفسها ببرامجها، وخططها، واستراتيجياتها لتكون بمستوى الواقع الجديد. فالبعد الدولي والتعدد الثقافي بات واقعًا من الضروري أن تعمل الجامعات على مراعاته في برامجها التي تقدمها من تدريسٍ وبحثٍ علمي وخدمة مجتمعية. فالهدف اليوم أصبح تعزيز جودة التعليم، والارتقاء بالبحث العلمي ليكون منافسا دوليا (De Wit & Altbach, 2021).

إنّ ظهور مفهوم التدويل كان سببا رئيسا لسعي مؤسسات التعليم العالي نحو الارتقاء وسبيلا للتطوير التعليمي والعلمي والبحثي. وانطلاقا من هذه الفكرة حثت مؤسسات التعليم العالي المتمثلة بالجامعات ومراكز الأبحاث إلى إعادة هيكلة برامجها والخدمات التي تقدمها لمواكبة التوجه الجديد (Kouwenaar, 2022). لقد أصبح تدويل التعليم العالي قرارا استراتيجيا لكثير من الجامعات الهادفة إلى البقاء والمنافسة، وبالتالي كان

لزاما إعادة تطوير البرامج بكل مستوياتها، وهيكلة الأنشطة والخدمات التي تقدمها وصبغها بالصبغة الدولية، إضافةً إلى تسويق التعليم الجامعي دوليا.

وقد أشارت اليونسكو (2009) بأنَّ مضمون التدويل يتضمَّنُ التعليم عبر الحدود، ويشمل مجموعة واسعة من العناصر كالمناهج الدراسية والتدريس والبحث وتنقل الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية، والتعاون في مجال التنمية، ويشمل مجموعة واسعة من الطرق التي تسمح بالتواصل بدءا من السفر إلى الخارج إلى التعليم عن بعد باستخدام التقنيات الإلكترونية.

كما عرَّف هوانج (Hwang, 2017) تدويل التعليم العالي بأنه: توسع التعليم العالي وإدخال نظرة دولية من خلال التنقل عبر الحدود والسماح للتواصل بين المؤسسات التعليمية والطلبة والعلماء وأصحاب المعرفة، ومصممي البرامج.

من خلال ما سبق يظهر ضرورة إعادة هيكلة الجامعات وبرامجها لتكون قادرة على استيعاب مسار تدويل التعليم العالي، وإعادة الهيكلة تدخل في كل ما من شأنه تنشيط عملية الحراك الدولي للطلاب والعاملين

في الجامعة وأعضاء هيئة التدريس (Gao & Liu, 2022) إضافة إلى ضرورة تشكيل تعاونات وشراكات دولية تحقق البعد والنظرة الدوليّة للتعليم العالي في الجامعات.

ينطلق مفهوم تدويل التعليم العالي بحسب المكتب الكندي للتعليم الدولي (CBIE, 2014) من مبادئ تتلخص بالآتي:

أولاً: جعل التعليم العالي ذو طابعٍ دولي ليكون متاحا عالميا أمام كل من لديه الاستعداد والمهارة على مستوى العالم.

ثانياً: أن تأخذ البرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي شكلا عالميا، يتمثَّل بتعدد البرامج والخدمات وتنوعها، وجعلها ذات صبغةٍ عالميّةٍ تكون متاحة أمام تعدد الطلاب ومستوعبة لاختلافاتهم.

ثالثاً: العناية بالتناول القيمي والأخلاقي، ونشر مفاهيم السلام والاحترام وغيرها من المُثُلِ العليا لمواجهة أزمة القيم عالميا.

رابعاً: جعل الأنماط الإدارية للتعليم العالي قائمة على المفاهيم الإدارية الضرورية التي تجعلها أكثر فاعلية على مستوى العالم، والتي تنطلق من مبدأ الاستقلالية والمسائلة والشفافية والنزاهة.

خامساً: تجويد التعليم بكل عناصره من مدخلات، وعمليات، ومخرجات، وموظفات، من خلال إخضاعه لمعايير ترتقي به عالميا.

سادساً: إنّ أي تعاون دولي في أي مجال من المجالات لابُدَّ وأن يرتبط بمفاهيم التشاركية العالمية، وتعزيز المُثل الإنسانية، والحوار، واحترام الآخر.

سابعاً: تفعيل مسؤولية مؤسسات التعليم العالي في النواحي الاجتماعية، من خلال تحقيق التنمية للمجتمعات بشكل عام والمجتمعات النامية على وجه الخصوص، من خلال حل المشكلات وتحقيق التنمية المستدامة.

ولهذا المبدأ أهمية بالغة ودور هام في ضوء ظاهرة هجرة العقول وحرمان كثير من المجتمعات من الخبرات القادرة على حل كثير من المشكلات.

ثامناً: الوصول بالمعرفة إلى مستويات مرتفعة عالميا، ولا يكون ذلك إلا من خلال شراكات دولية للجامعات تنعكس على البحث العلمي والطلاب، ومن خلال إقامة العلاقات الدولية والشراكات المعرفية.

تاسعاً: ضرورة جعل تدويل التعليم العالي فرصة لتوفير التعليم العالي بصورة متكافئة.

عاشراً: يؤكد تدويل التعليم العالي على تعزيز التشاركيّة العالميّة مع مراعاة أنظمة الدول وخصوصية كُلٍ منها.

حادي عشر: ضرورة جعل فكرة تدويل التعليم العالي تهدف إلى تحقيق مبادئ العدالة الاجتماعية والمسؤولية المدنية.

ثاني عشر: يشمل تدويل التعليم العالي المناهج والبرامج وعمليات التعليم والتعلم وحراك الطلبة والهيئة التدريسية، والعاملين، والتدريب، واللغة، والبحث والابتكار، والخدمات وبرامج التنمية، أي إشراك جميع مجتمع التعليم.

ثالث عشر: جعل التدويل ذو أثر واضح في الاستدامة المالية لمؤسسات التعليم العالي.

إن في انفتاح العالم الذي تعيشه المؤسسات التعليمية دوليا، وواقع التدويل في كل المجالات دفع بالجامعات التي ترغبُ بالسير قدما في التصنيفات العالمية، وتضمن الحياة والنماء والتفوُّق العمل على تدويل مؤسساتها وبرامجها، آخذةً بعين الاعتبار المبادئ سابقة الذكر التي تحقق جودة تعليم، وتضمن وصولها للاعتماد الدولي الذي يجعلها قادرة على المنافسة. ولجعل ذلك ممكنا كان من الضروري تحقيق المتطلبات الأساسية لتهيئة الجامعات لفكرة التدويل، واعتماد أهم استراتيجياته.

تتمثَّل أهم متطلبات تدويل التعليم العالي في الجامعات توفير الخدمات اللازمة لتدويل التَّعليم العالي والتعاون الدولي في الأنشطة والخطط التَّعليمية، وتوفير توجه بنّاء لحل المشاكل الدولية. كما أنَّ الالتزام بمسؤوليات الجامعة في المشاريع الإقليمية والدولية، وإشراك الهيئة التدريسية والطلاب في رسم سياسة تدويل التَّعليم العالي بالجامعة يُعدُّ مطلبا مهما في عملية تدويل التَّعليم العالي في الجامعات. إضافة إلى تصميم الهياكل التنظيمية الملائمة لتدويل التَّعليم العالي، ودعم القيادات الجامعية العليا لمشاريع تدويل التَّعليم. ولعلَّ

وجود رسالة ورؤية واضحة لتدويل التَّعليم العالي، وتحسين البنية التحتية في ضوء معايير معتمدة عالمياً، وتخصيص ميزانية لدعم تطبيق فكرة نظام تعليمي عالمي، وتفعيل دور الهيئة التدريسية في دعم التدويل من خلال مشاركتهم في المؤتمرات العالمية من أهم المتطلبات الواجب تحقيقها (Mitra & Borza ,2015).

أمَّا أهم استراتيجيات تدويل التعليم العالي في الجامعات والتي يجب تبنيها لنجاح تدويل التعليم العالي فتتمثَّلُ بالتعاون العلمي والثقافي من قبل اتحادات الطلاب والمجالس العلمية للجامعات العالمية، ونشر المهارات التي تركز على تنوع الثقافات. كما أنَّ للتعاون الدولي والإقليمي دور واضح للارتقاء بجودة البرامج التَّعليمية، يُضاف لهُ ضرورة إكساب الطلاب القدرات والمهارات المطلوبة في الساحة الدولية. كما أنَّ لتخطيط المقررات الدراسية الخاصة بالطلاب الأجانب، والتوسُّع في تبادل الخبرات بين الجامعات إقليميًّا وعالميًّا دور مهم في تحقيق تدويل التعليم العالي. ولا يجب إغفالُ ضرورة إثراء البيئة الجامعية بالأنشطة التَّعليمية والبحثية وفق المعايير الدولية، وتخطيط البرامج التَّعليمية القائمة على التعاون الإقليمي والدولي بين الجامعات، وتشجيع المجالس العلمية للطلاب الأجانب في الجامعة (Zolfaghari & Sabran, 2009).

ولِتخطيط المشاريع البحثية الدولية وتنفيذها دورٌ فعَّالٌ في رسم الطريق لتحقيق تدويل في التعليم العالي، وكذلك عمليات الإعداد اللازم للعاملين في المستوى الإداري لتطوير تعليم عالٍ دولي. ولا يجب إغفال أهميّة مراجعة المقررات الدراسية بما يتفق مع محتوى معرفة المجتمع العالمي والمشاكل الدولية. وتنمية الكوادر البشرية لتحقيق النتائج الاجتماعية والاقتصاديَّة والثقافيَّة لتدويل التَّعليم العالي (Knight, 2008).

وقد أُجريت العديد من الدراسات التي تناولت تدويل التعليم في مؤسسات التعليم العالي، فقد أجرى إسماعيل والعبري والهنائي (2022) دراسة تهدف إلى الكشف عن واقع تدويل التعليم العالي في جامعة السلطان قابوس. تمَّ اتباع المنهج الوصفي، واعتماد البحث النوعي، وجمع البيانات من خلال المقابلة وتحليلها موضوعيًّا. تكونت عينة الدراسة من (13) فرداً من صانعي السياسية ومتخذي القرار والمسؤولين عن تنفيذ استراتيجيات التدويل في الجامعة، لإجراء المقابلة معهم. وتم إعداد الأسئلة بما يناسب مجال اختصاص كل فرد من عينة الدراسة. توصلت الدراسة إلى أن من أبرز تحديات تدويل التعليم العالي في جامعة السلطان قابوس هي: نقص الموارد المالية، وضعف التواصل باللغة الإنجليزية، وضعف تفعيل الاتفاقيات. وخلُصت

الدراسة إلى اقتراح عدد الإجراءات لمعالجة تحديات التدويل وهي: البحث عن مصادر مالية أخرى لتفعيل التدويل، وتعزيز اللغة الإنجليزية للموظفين والطلبة، ووضع نظام لمتابعة وتقييم فاعليَّة الاتفاقيات.

كما أجرى زايدي و بوعيشة (2021) دراسة هدفت إلى قياس توافر أهم متطلبات تدويل التعليم العالي في كلية العلوم الاقتصادية التجارية وعلوم التسيير بجامعة جيجل-الجزائر. استخدم الباحثان المنهج المسحي والاستبانة لاستطلاع آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في الكلية، ضمَّت (70) عضواً. وأظهرت النتائج ضعف توافر متطلبات تدويل التعليم العالي في الكلية المبحوثة من وجهة نظر عينة الدراسة. وأوصت الدراسة بضرورة نشر مفهوم تدويل التعليم العالي بين أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة، وضرورة إدراج تدويل التعليم العالي ضمن استراتيجية تطوير التعليم العالي الخاصة بالجامعة أو بالكلية، وتوفير التمويل اللازم لعملية التدويل.

أما دراسة البيز والثويني (2021) فقد جاءت للكشف عن واقع التدويل بالجامعات الحكومية السعودية لبناء رؤية مقترحة لتطوير نظام تدويل الجامعات الحكومية السعودية واقتراح رؤية لتطوير تدويل الجامعات السعودية. كشفت نتائج العرض والتحليل اهتمام وزارة التعليم بتفعيل التدويل في الجامعات ووجود دعم من القيادة العليا لتدويل الجامعات والذي قد أُشير له في بعض بنود نظام الجامعات الجديد لرؤية المملكة (2030). كما أظهرت الدراسة أنَّ أهم الفرص لتطوير تدويل الجامعات الحكومية السعودية هي الشراكات مع الجامعات المتميزة في برامجها ومبادراتها. وأظهرت أيضًا أنَّ أهم تحديات تدويل الجامعات الحكوميّة السعودية، تمثَّلت بضعف توافق متطلبات الحراك التعليمي بين الدول، وزيادة المنافسة العالمية في جذب الخبراء وأعضاء هيئة التدريس المتميزين.

وقامت الفواز (2020) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة توجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي، وضمّت العينة (53) قائداً أكاديميا بجامعة تبوك (عمداء الكليات). وُزعت عليهم استبانة لجمع البيانات والإجابة عن الأسئلة. أشارت النتائج إلى أن جامعة تبوك أظهرت توجها مرتفعاً جداً لتحقيق ميزة تنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. كما أظهرت أن مشروع نيوم يواجه معوقات كبيرة جداً لتحقيق تلك

الميـــزة، كمـــا بينـــت نتـــائج الدراســـة حصـــول جامعـــة تبـــوك علـــى درجـــة كبيرة جداً لبُعـد المتطلبـات اللازمـة لتحقيـق الميـزة التنافسـية، بالاعتمـاد علـى مبـادئ تـدويل التعلـيم العـالي. وكشـفت نتـائج الدراسـة أنه لا توجد فـروق دالـة إحصـائياً فـي توجـه الجامعـة نحـو تحقيـق الميـزة التنافسـية وفـق مبـادئ تـدويل التعلـيم العـالي بمـا يـتلاءم مـع متطلبـات مشـروع نيـوم تعـزى إلـى المتغيـرات: المهـام الوظيفية، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الجاسر (2020) إلى تعرف متطلبات تدويل التعليم الجامعي عن بُعد، وفقاً لآراء الهيئة التدريسية بالجامعات السعودية. وتمَّ استخدام المنهج الوصفي (المسحي-الارتباطي). كما استُخدِمت استبانة طُبقت على (230) عضواً في الجامعات السعودية من ذوي الخبرة وُيدرّسون بأسلوب التعليم عن بُعد في جامعتين: هما: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. وقد دلّت النتائج أن توافر متطلبات تدويل التعليم الجامعي عن بُعد التنظيمية، والبشرية، والتقنية كانت بدرجة متوسطة في الجامعتين المدروستين. أوصت الدراسة بضرورة تبنّي الجامعات أهداف استراتيجية واقعية لتدوير التعليم الجامعي عن بعد والعمل على تحقيقها من أجل تقليص الفجوة الحاصلة في أداء الجامعات السعودية وذلك مقارنةً بأداء الجامعات العالمية.

أمَّا دراسة الأقطش وخضرا (Al-Agtash & Khadra.2019) فقد هدفت إلى دراسة حالة التدويل في الجامعات العربية، واستخدام تجربة الجامعة الأردنية الألمانية في بناء معايير لتقييم الأداء، ووضع تصور عملي لتطبيق التدويل باعتباره بعدا هاما للتعليم العالي. قامت الدراسة بمجموعة من الخطوات، بدايةً من خلال جمع بيانات من مصادر مختلفة بما في ذلك التقارير والعروض التقديمية من اتحاد الجامعات العربية و اليونسكو وجامعة الدول العربية ومواقع الجامعة والمؤتمرات والمنتديات التعليمية، ثم تحليل عناصر البيانات والمؤشرات لتصور التعليم العالي في الدول العربية في نواحي: عدد الطلاب والمدرسين، والبرامج الأكاديمية والمؤهلات لدى الأعضاء، ومدى توافقها، ونسبة الإنفاق على البحث والتعاون الدولي وبناء على هذه التحليلات تم تحديد عناصر التدويل واستخدام البيانات الواقعية للجامعة الأردنية الألمانية كمعايير، ثم تم تطوير إطار تدويل وتحليل التدويل في الجامعة الأردنية الألمانية وقُدّمَت كمثال عملي للتدويل. أظهرت النتائج أن تنقُّل الطلاب والموظفين هو المفتاح الأساس للتدويل ويساهم إلى حد كبير في تطوير المهارات

لسوق العمل، وأن هجرة الكفاءات تعتبر قضية هامة في الدول العربية مع إمكانية استغلالها في دعم روابط أفضل لنقل المعرفة والتكامل الثقافي.

أمّا دراسة لي بيوه (LeBeau,2018) هدفت إلى التعرف على تأثير نموذج (دي ويت-De Wit) بنسخته المعدّلة، على فعَّالية التدويل، وتقييم عملية التخطيط المؤسسي واستكشاف عمليات التخطيط للتدويل في أبعاد الإدارة وتدويل المناهج، والقبول الدولي، والشراكات الدولية، وخدمات البحث الدولي وخدمات الطلاب الدوليين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لدراسة "تخطيط التدويل" من خلال تحليل سجلات جامعة كابيتال ستي (CCU) في الولايات المتحدة ومقابلة أصحاب الاختصاص الرئيسيين في الجامعة. كانت أبرز نتائج الدراسة وجود فجوة في مجال تقييم التدويل واستكشاف الكيفية التي يمكن بها استخدام نموذج دي ويت لمساعدة مؤسسات التعليم العالي على التخطيط للتدويل بشكل استراتيجي من أجل التأثير الفعال في وظائف الجامعة. كما أظهرت النتائج إلتزاماً عالياً في التخطيط للتدويل وتحديد الأولويات، وتنفيذ التدويل في المبادرات والأنشطة. كما تمَّ تحديد التحديات الشائعة عملياً في مجال الخطط المستقبلية، ونظام تحفيز المدرسين والطلاب، ودمج التدويل بالتدريس والبحث العلمي.

وهدفت دراسة القضاة والسرحان (2017) إلى بناء تصور مقترح خاص بالجامعات الأردنية الحكومية في مجال متطلبات تدويل التعليم كمدخل لتحقيق التنافسية العالمية. تكونت عينة الدراسة من(290) قائداً أكاديمياً، في (الجامعة الأردنيّة، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة) للعام الدراسي (2015/2014). واتبع الباحثان منهج البحث المسحي التطويري والاستبانة أداة للدراسة الميدانية. وأظهرت نتائج الدراسة أن متطلبات تدويل التعليم في الجامعات الأردنيّة الحكومية جاءت بدرجة توافر ضعيفة من وجهة نظر القادة الأكاديميين، وأن أهمية متطلبات تدويل التعليم في الجامعات الأردنيّة الحكومية جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر القادة الأكاديميين. كما أظهرت النتائج أن هناك حاجة لمتطلبات تدويل التعليم في الجامعات الأردنيّة الحكومية. واعتماداً على نتائج الدراسة يعتبر التصور المقترح أهم نتيجة من نتائج الدراسة وتوصي الدراسة بأن تتبنى الجامعات الأردنيّة الحكومية تطبيق هذا التصور بكل أبعاده، وكذلك بتطوير هذا التصور المقترح من خلال التغذية الراجعة عند دراسته وتطبيقه.

بالنظر إلى ما سبق من دراسات، فإن تميز الدراسة الحالية يظهر من خلال دراسة واقع تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنيَّة من خلال قياس درجة توافر الاستراتيجيات، والمتطلبات، والتحديات وفقاً لآراء

أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى استفادة هذه الدراسة من الدراسات السابقة في منهجيها وأدواتها وتفسير نتائجها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إنَّ التطورات والتحديات السريعة التي يعيشها التعليم على مستوى العالم والتعليم العالي في الجامعات على وجه الخصوص، والذي كان نتاجا للانفجار التكنولوجي والمعرفي وتهاوي الحدود والحواجز، إضافة إلى ارتفاع سقف حريّة الإنسان في اختيار تعليمه ونوعيته وفي أي مكانٍ في العالم يريد أن يتعلم، جَعَلَ فكرة تدويل التعليم العالي أُولى أولويات الجامعات لتضمن تحقيق التنافسية العالمية وهذا ما أكدت عليه دراسة الفواز (2020). كما أنَّ حداثة عهد الجامعات الأردنية في تدويل التعليم العالي يجعل هناك ضرورةً لتبني المبادئ التي تقوم عليها فكرة تدويل التعليم العالي وضرورة تحقيق متطلباته وتبنّي استراتيجياته بشكل أكبر لتقليص الفجوة بين مستوى أداء الجامعات حديثة العهد بتدويل التعليم العالي ومستوى أداء الجامعات العالمية الرائدة في تدويل التعليم بحسب ما أكدت عليه دراسة الجاسر (2020). إضافة إلى أنَّ رصد التحديات والمعيقات التي تعيق تحقيق تدويل التعليم العالي في الجامعات بات مطلبا ضروريا للسير نحو التدويل وإنجاحه في الجامعات الأردنية، وهذا ما أكدت عليه دراسة إسماعيل والعبري والهنائي (2022) ودراسة الأقطش وخضرا (Al-Agtash & Khadra.2019) .

لقد أصبح ضرورياً إدراك إدارة الجامعات وأعضاء الهيئة التدريسية والعاملين في الجامعات بالمنحى الجديد في التعليم العالي المتعلق بتدويل التعليم العالي، ومعرفة أهم متطلباته واستراتيجياته، وأهم العقبات والتحديات التي تواجهه. لذا تتمثَّل مشكلة الدراسة الحالية في السعي للكشف عن واقع تدويل التَّعليم العالي في

الجامعات الأردنيَّة "الاستراتيجيات، والمتطلبات، والتحديات" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وذلك بالإجابة عن التساؤلات الآتية:

1-: ما توفر متطلبات تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

2-: ما ممارسة استراتيجيات تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

3-: ما التحديات التي تواجه تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

4-: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول واقع تدويل التَّعليم العالي "المتطلبات، الاستراتيجيات، التحديات" في الجامعات الأردنيَّة، تُعزى لمتغيرات (تخصص الكليَّة، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة للكشف عن واقع تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنيَّة في مجالات "المتطلبات، الاستراتيجيات، التحديات" كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ومعرفة دلالة الفروق بين استجاباتهم حول واقع تدويل التَّعليم العالي "المتطلبات، الاستراتيجيات، التحديات"، وفقاً لمتغيرات: (تخصص الكليَّة، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة).

أهميّة الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أنها تبحث واقع تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنيَّة، من حيث الاستراتيجيات، والمتطلبات، وتتجلَّى أهمية موضوع الدراسة في الآتي:

- **الأهميّة النظرية**

تُعد الدراسة من الدراسات القليلة التي تم إجراؤها في الأردن -حسب علم الباحثة- بغرض الكشف عن واقع تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنيَّة من حيث الاستراتيجيات، والمتطلبات، والتحديات. ومن المأمول أن تُثري الدراسة الجانب النظري في مجال تدويل التَّعليم العالي وتناولها لمتطلبات واستراتيجيات

تدويل التعليم العالي في الجامعات وأبرز تحدياته، لما لها من أثر يعود على إثراء المكتبة العربية بالمعلومات التي ستوفرها الدراسة والتي يمكن أن تستفيد منها مؤسسات التعليم العالي والباحثون.

- **الأهميّة التطبيقيّة**

يؤمل تقديم دراسة علمية تكشف واقع تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنيَّة من حيث الاستراتيجيات، والمتطلبات، والتحديات. ومن المؤمَّل أن تفيد الدراسة الحالية في فتح المجال أمام الباحثين للقيام بأبحاث مشابهة تتناول تدويل التعليم العالي في الجامعات الأردنية. ويمكن لنتائج هذه الدراسة أن تفيد الباحثين في مجال مؤسسات وإدارات التعليم العالي بالاعتماد على متطلبات واستراتيجيات تدويل التعليم العالي في الجامعات بما يتمشى مع التوجه الدولي. إضافة إلى الاستفادة من التوصيات التي خرجت بها الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

التدويل: عُرّف التدويل بأنّه: إضفاء الصبغة الدوليّة لكل شؤون المؤسَّسة من سياسات وخطط واستراتيجيات وعمليات وبرامج وغيرها، وبالتالي بناء علاقات مع مؤسسات دوليّة بهدف تبادل الخبرات وتطويرها (القضاة والسرحان، 2017).

ويُعرّف التدويل في هذه الدراسة إجرائيًّا: بأنّه قيام الجامعات الأردنية بإضافة عناصر وأنشطة دولية لمهامها، بهدف تأدية وظائفها بطريقة معاصرة تتفق مع تحديات العولمة، لاكتساب ميزة تنافسية لها الصعيد الإقليمي والدولي.

تدويل التعليم العالي: يُعرّف بأنّه منهج للتطوير والتحسين يطال كل مدخلات وعمليات ومخرجات التعليم العالي في الجامعات بناءً على استراتيجية تراعي البعد الدولي، من خلال البرامج الأكاديمية، والمناهج، والأنشطة، والبحث العلمي، والخدمة المجتمعية الأمر الذي يُفعل الحراك الدولي لمنسوبي الجامعة، وبناء علاقات تشاركيّة تعاونيّة يتم خلالها تبادل المعارف والعلوم والخبرات والإنجازات وتعزيز التنافسيّة دولياً (الفواز، 2020).

ويُعرّف تدويل التعليم العالي في هذه الدراسة إجرائيًّا: بأنّه الجهود المبذولة في الجامعات الأردنية لتوفير متطلبات تدويل التَّعليم العالي وممارسة الاستراتيجيات الفعالة في تحقيق التدويل، ومواجهة التحديات التي قد

تواجه تدويل التَّعليم العالي فيها، وذلك بهدف تطوير وتحسين وظائفها الثلاثة "التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع".

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعيّة: تناولت الدراسة واقع تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنيَّة في ثلاثة مجالات: الاستراتيجيات، والمتطلبات، والتحديات.

الحدود البشريّة: طُبّقت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتب الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

الحدود المكانيّة: أُجريت الدراسة في ثلاث جامعات حكومية أردنية، هي: اليرموك، والأردنية، ومؤتة.

الحدود الزمنيّة: طُبّقت الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي (2023/2022م).

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اعتُمِد المنهج الوصفي المسحي، بهدف الكشف عن واقع تدويل التَّعليم العالي "الاستراتيجيات، المتطلبات، التحديات"، في الجامعات الأردنيَّة من وجهة نظر هيئاتها التدريسية.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتب الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) في ثلاث جامعات أردنية تغطي المناطق الجغرافية الثلاث، وهي جامعة اليرموك شمال المملكة، والجامعة الأردنية في الوسط، وجامعة مؤتة في الجنوب، وعددهم (2758) عضواً، وذلك وفق آخر إحصائية صادرة عن وزارة التعليم العالي، في العام (2020م). منهم (904) في جامعة اليرموك، و (1270) في الجامعة الأردنية، و (584) في جامعة مؤتة، ولتحديد حجم عينة الدراسة المناسب، تم تطبيق معادلة ثومبسون (Thompson, 2002) وبلغ العدد اللازم لتمثيل أعضاء هيئة التدريس في العينة (337) عضواً، تم اختيارهم عشوائياً بأسلوب العينة الطبقية لتمثيل الجامعات الثلاثة في العينة، حيث توزع

العينة على الجامعات الثلاثة كما يلي: (111) من جامعة اليرموك، و (155) من الجامعة الأردنية، و (71) من جامعة مؤتة. وقد توزع أفراد العينة كما في الجدول (1).

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة، وفقاً لمتغيراتها

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
تخصص الكليَّة	إنسانيَّة	176	%52.2
	علميَّة	161	%47.8
	المجموع	337	%100
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	121	%35.9
	أستاذ مشارك	117	%34.7
	أستاذ مساعد	99	%29.4
	المجموع	337	%100
سنوات الخبرة	(5) سنوات فأقل	69	%20.5
	(5) إلى (10) سنوات	93	%27.6
	أكثر من (10) سنوات	175	%51.9
	المجموع	337	%100

أداة الدراسة: تم تطوير الاستبانة لقياس واقع تدويل التَّعليم العالي "الاستراتيجيات، المتطلبات، التحديات" في الجامعات الأردنيَّة، وذلك بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، واحتوت الاستبانة جزأين، يشتمل الجزء الأول بيانات أفراد العينة. ويشتمل الجزء الثاني (39) فقرة توزعت على ثلاثة مجالات: يقيس المجال الأول دَرجة توفر متطلبات تدويل التَّعليم العالي (13 فقرة)، ويقيس المجال الثاني درجة ممارسة استراتيجيات

تدويل التَّعليم العالي (13 فقرة)، ويقيس المجال الثالث درجة التحديات التي تواجه تدويل التَّعليم العالي (13 فقرة)، وتكون الاستجابة على الفقرات وفق مقياس (Likert):

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
5	4	3	2	1

دلالات صدق الأداة وثباتها: تم التأكد من صدق الأداة ظاهرياً بعرضها على (7) محكمين من أساتذة الجامعات، وتمّ الأخذ بملاحظات المحكمين، والقيام بالتعديلات، وبعد التأكد من الصدق الظاهري، تم استخراج معاملات صدق البناء للفقرات، باستخدام معامل إرتباط بيرسون ((Pearson، للتأكد من انتماء كل فقرة للمجال الواردة فيه، وكانت كما في الجدول (2).

الجدول (2) معاملات الارتباط للفقرات، مع الدرجة الكلية للمجال الواردة فيه (ن=30)

رقم الفقرة	توفر متطلبات التدويل	ممارسة استراتيجيات التدويل	تحديات التدويل
	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
1	**0.832	**0.854	**0.804
2	**0.810	**0.858	**0.660
3	**0.862	**0.851	**0.857
4	**0.750	**0.859	**0.828
5	**0.913	**0.905	**0.842
6	**0.911	**0.738	**0.728
7	**0.782	**0.883	**0.852
8	**0.890	**0.939	**0.878
9	**0.915	**0.947	**0.769
10	**0.685	**0.861	**0.838
11	**0.900	**0.947	**0.852
12	**0.816	**0.934	**0.846
13	**0.922	**0.929	**0.861

** دال عند ($\alpha = 0.01$).

تُبيّن نتائج الجدول (2) أن كل فقرة ترتبط مع الدرجة الكلية للمجال الواردة فيه إرتباطاً موجباً وبدلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$)، مما يدل على مناسبة كل فقرة في قياس مجالها التي وردت فيه. كذلك فقد تم حساب

معاملات الثبات للمجالات الثلاثة بمعادلة كرونباخ ألفا "Cronbach's alpha"، وجاءت كما في الجدول (3).

الجدول (3) قيم الثبات لمجالات الأداة الثلاثة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (ن=30)

المجالات	عدد الفقرات	معامل ألفا
توفر متطلبات التدويل	13	0.945
ممارسة استراتيجيات التدويل	13	0.933
تحديات التدويل	13	0.916

تدل نتائج الثبات في الجدول (3) أن قيمة معامل الثبات لمجال "توفر متطلبات التدويل" قد بلغت (0.945)، وبلغت قيمة معامل الثبات لمجال "ممارسة استراتيجيات التدويل" (0.933). كما بلغت قيمة معامل الثبات لمجال "تحديات التدويل" (0.916)، وهذه القيم مرتفعة وتدل على ثبات أداة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

1- مقياس الإحصاء الوصفي (المتوسطات والانحرافات المعيارية)، للإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى، وللحكم على درجة استجابة أفراد العينة على الأداة، تم استخراج مدى الفئات الثلاث بالطريقة التالية:

- المدى= أعلى درجة على المقياس (5) - أقل درجة على المقياس (1) = 5-1 = 4.
- طول الفئة = 4 ÷ 3 فئات = 1.33، ويُمثِّل طول كل فئة (عالية، متوسطة، منخفضة).

وعليه تكون الفئة الأولى للمتوسطات الحسابية: من (1) إلى (1 + 1.33) وهكذا، والجدول (4) يوضح معيار تفسير المتوسطات الحسابية للتعليق على نتائج الدراسة.

الجدول (4) معيار تفسير المتوسطات للتعليق على النتائج

المتوسط الحسابي	الدرجة
2.33-1.00	منخفضة
3.67-2.34	متوسطة
3.68 فأعلى	مرتفعة

2- تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3-Way MANOVA)؛ لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على السؤال الرابع، إضافةً لاختبار "شيفيه" (Scheffe) للكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائياً.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما توفر متطلبات تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

يُبيّن الجدول (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة على فقرات المجال الأول من أداة الدراسة، الذي يقيس توفر متطلبات تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنية.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة حول واقع توفر متطلبات تدويل التَّعليم العالي

رقم العبارة	المتطلبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
1	توفير الخدمات اللازمة لتدويل التَّعليم العالي والتعاون الدولي في الأنشطة والخطط التَّعليمية	3.40	0.67	9	متوسطة
2	توفير توجه بنّاء لحل المشاكل الدولية	3.46	0.78	4	متوسطة
3	الالتزام بمسؤوليات الجامعة في تنفيذ المشاريع الإقليمية والدولية	3.54	0.86	3	متوسطة
4	صياغة استراتيجية تدويل أكثر شمولاً للتعليم الجامعي	3.32	0.87	10	متوسطة
5	إشراك المدرسين والطلاب في رسم سياسة تدويل التَّعليم العالي بالجامعة	3.06	0.98	13	متوسطة
6	تصميم الهياكل التنظيمية الملائمة لتدويل التَّعليم العالي	3.26	0.74	11	متوسطة
7	وضع قوانين وسياسات مناسبة لحماية حقوق الملكية الفكرية	3.93	0.91	1	مرتفعة
8	دعم القيادات الجامعية العليا لتدويل التَّعليم العالي	3.57	0.83	2	متوسطة
9	وجود رسالة ورؤية واضحة لتدويل التَّعليم العالي	3.44	0.84	7	متوسطة
10	توفير البنية التحتية في ضوء المعايير العالمية	3.42	0.80	8	متوسطة
11	وجود وحدة تخطيط لمتابعة التوجُّه الاستراتيجي لتدويل التَّعليم العالي	3.44	0.81	6	متوسطة

رقم العبارة	المتطلبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
12	تخصيص ميزانية لدعم تطبيق فكرة نظام تعليمي عالمي	3.23	0.80	12	متوسطة
13	تفعيل دور المدرسين في دعم التدويل من خلال مشاركتهم في المؤتمرات العالمية	3.45	0.84	5	متوسطة
متوسط درجة توفر المتطلبات		**3.42**	**0.59**	**-**	**متوسطة**

تُظهر النتائج في الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجة توفر متطلبات تدويل التَّعليم العالي بشكل عام جاء متوسطاً وبلغ (3.42)، وبانحراف معياري (0.59).

وبالنسبة لمتطلبات تدويل التَّعليم العالي الواردة في الفقرات، فقد تراوح توفرها ما بين الدرجة "متوسطة" و "مرتفعة"، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.06) و (3.93)، وبانحرافات معيارية ما بين (0.67) و (0.98)، حيث جاءت المتطلب الوارد في الفقرة (7) بدرجة توفر "مرتفعة"، وجاءت باقي المتطلبات وعددها (12) متطلباً بدرجة توفر "متوسطة".

وكانت أهم متطلبات تدويل التَّعليم العالي من حيث الترتيب، على النحو التالي: جاء المتطلب الوارد في الفقرة (7): "وضع قوانين وسياسات مناسبة لحماية حقوق الملكية الفكرية" أولاً وبمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (0.91) وبدرجة توفر مرتفعة، تلاه ثانياً المتطلب الوارد في الفقرة (8): "دعم القيادات الجامعية العليا لتدويل التَّعليم العالي" بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.83) وبدرجة توفر متوسطة. بينما جاءت أقل متطلبات تدويل التَّعليم العالي من حيث الترتيب، على النحو التالي: جاء المتطلب الوارد في الفقرة (5): "إشراك المدرسين والطلاب في رسم سياسة تدويل التَّعليم العالي بالجامعة" أخيراً بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة توفر متوسطة، سبقه المتطلب الوارد في

الفقرة (12): "تخصيص ميزانية لدعم تطبيق فكرة نظام تعليمي عالمي" بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (0.80) وبدرجة توفر متوسطة.

ويمكن تفسير النتيجة المتوسطة لتوفر متطلبات تدويل التَّعليم العالي بشكل عام في الجامعات الأردنية، بأن جهود الجامعات الحكومية في عينة الدراسة لا ترقى للمستوى المطلوب في إضفاء البُعد الدولي على برامجها وهياكلها التنظيمية وعدم توفير جهة متخصصة في إدارات الجامعة لمتابعة قضايا التدويل أو مشاركة المدرسين والطلاب تحديد ملامح سياسة التدويل نظراً للمركزية التي تتبعها إدارات الجامعات في القضايا الاستراتيجية، كما أن المتطلبات المادية وتحديث البنى التحتية تحتاج إلى إعادة نظر من قبل إدارات الجامعات عينة الدراسة إذا ما أرادت مواكبة التعليم العالمي من خلال تخصيص ميزانية في هذا المجال وهو من الصعب توفيره بدرجة كبيرة في ظل المشكلات المالية التي تواجهها تلك الجامعات. أما بالنسبة لدرجة التوفر المرتفعة للمتطلب (7): "وضع قوانين وسياسات مناسبة لحماية حقوق الملكية الفكرية"، فتُعدّ هذه النتيجة منطقية كون التشريعات الأردنية وسياسات الملكية الفكرية في الجامعات الحكومية الأردنية تتضمن قوانين لحقوق الطبع وبراءات الاختراع والمنافسة غير المشروعة، وغيرها من القوانين التي تُعد منظومة حقوق متكاملة للملكية الفكرية.

وتتفق هذه النتيجة المتوسطة لتوفر متطلبات تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنية بشكل عام مع دراسة الجاسر (2020) التي بيّنت درجة متوسطة لتوافر متطلبات تدويل التعليم الجامعي عن بُعد في الجامعات السعودية، في حين تختلف مع دراسة زايدي و بوعيشة (2021) التي توصلت إلى ضعف توافر متطلبات تدويل التعليم العالي بجامعة جيجل الجزائرية، ومع دراسة القضاة والسرحان (2017) التي كشفت عن ضعف توافر متطلبات تدويل التعليم في الجامعات الأردنيّة الحكومية من وجهة نظر القادة الأكاديميين،

كما تختلف مع دراسة الفواز (2020) التي بيّنت وجود درجة كبيرة جداً للمتطلبات اللازمة لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بجامعة تبوك.

نتائج السؤال الثاني: ما ممارسة استراتيجيات تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

يُبيّن الجدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة على فقرات المجال الثاني من أداة الدراسة، الذي يقيس ممارسة استراتيجيات تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنية.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة حول واقع ممارسة استراتيجيات تدويل التَّعليم العالي

رقم العبارة	الاستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	التعاون العلمي والثقافي من قبل اتحادات الطلاب والمجالس العلمية للجامعات العالمية	3.15	0.87	13	متوسطة
2	نشر المهارات التي تهتم بتنوع الثقافات للتخطيط في التَّعليم العالي	3.28	0.81	10	متوسطة
3	التعاون الدولي والإقليمي للارتقاء بجودة البرامج التَّعليمية	3.45	0.82	3	متوسطة
4	إكساب الطلاب القدرات والمهارات المطلوبة في الساحة الدولية	3.35	0.80	7	متوسطة
5	تخطيط المقررات الدراسية الخاصة للطلاب الأجانب	3.38	0.90	6	متوسطة
6	التوسُّع في تبادل الخبرات بين الجامعات إقليميًّا وعالميًّا	3.48	0.79	2	متوسطة
7	إثراء البيئة الجامعية بالأنشطة التَّعليمية والبحثية وفق المعايير العالمية	3.44	0.85	4	متوسطة
8	تخطيط البرامج التَّعليمية القائمة على التعاون الإقليمي والدولي بين الجامعات	3.34	0.83	8	متوسطة
9	تشجيع المجالس العلمية للطلاب الأجانب في الجامعة	3.62	0.96	1	متوسطة
10	التعاون الفعال في تخطيط المشاريع البحثية الدولية وتنفيذها	3.21	0.89	12	متوسطة

رقم العبارة	الاستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
11	الإعداد اللازم للعاملين في المستوى الإداري لتطوير تعليمٍ عالٍ دولي	3.24	0.94	11	متوسطة
12	مراجعة المقررات الدراسية بما يتفق مع محتوى معرفة المجتمع العالمي والمشاكل الدولية	3.42	0.80	5	متوسطة
13	تنمية الكوادر البشرية لتحقيق النتائج الاجتماعية والاقتصاديَّة والثقافيَّة لتدويل التَّعليم العالي	3.32	0.95	9	متوسطة
متوسط درجة ممارسة الاستراتيجيات		**3.36**	**0.67**	**-**	**متوسطة**

تُظهر النتائج في الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة استراتيجيات تدويل التَّعليم العالي بشكل عام جاء متوسطاً وبلغ (3.36) وانحراف معياري (0.67).

وبالنسبة لاستراتيجيات تدويل التَّعليم العالي الواردة في جميع الفقرات، فقد جاءت ممارستها بدرجة "متوسطة"، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.15) و (3.62)، وبانحرافات معيارية ما بين (0.79) و (0.96).

وكانت أهم استراتيجيات تدويل التَّعليم العالي من حيث الترتيب، على النحو التالي: جاءت الاستراتيجية الواردة في الفقرة (9): "تشجيع المجالس العلمية للطلاب الأجانب في الجامعة" أولاً وبمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (0.96) وبدرجة ممارسة متوسطة، وجاءت ثانياً الاستراتيجية الواردة في الفقرة (6): "التوسُّع في تبادل الخبرات بين الجامعات إقليميًّا وعالميًّا" بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (0.79) وبدرجة ممارسة متوسطة. في حين كانت أقل استراتيجيات تدويل التَّعليم العالي من حيث الترتيب، على النحو التالي: جاءت الاستراتيجية الواردة في الفقرة (1): "التعاون العلمي والثقافي من قبل اتحادات الطلاب والمجالس العلمية للجامعات العالمية" أخيراً بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (0.87) وبدرجة ممارسة متوسطة، سبقتها الاستراتيجية الواردة في الفقرة (10): "التعاون الفعال في تخطيط

المشاريع البحثية الدولية وتنفيذها" بمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (0.89) وبدرجة ممارسة متوسطة.

ويمكن الربط بين النتيجة المتوسطة لممارسة استراتيجيات تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنية بشكل عام وفي جميع الفقرات بالدرجة المتوسطة لتوفر متطلبات التدويل، حيث تحتاج متطلبات التدويل في الجامعات إلى توفير وتفعيل على ارض الواقع، والتحول نحو الاستقلالية في قضايا التدويل بالجامعات

من أجل تشجيع القيادات الجامعية على تبنّي خطط حديثة تُسهم في أحداث التغيير المطلوب بتبنّي ممارسات استراتيجية في قضايا التدويل وترسيخ هذه الممارسات للوصول للعالمية.

وتتفق هذه النتيجة المتوسطة لممارسة استراتيجيات تدويل التَّعليم العالي بشكل عام في الجامعات الأردنية مع دراسة البيز والثويني (2021) التي كشفت عن اهتمام وزارة التعليم بتفعيل التدويل في الجامعات الحكومية السعودية ومع دراسة لي بيوه تي أظهرت وجود فجوة في مجال تقييم التدويل لجامعة كابيتال ستي (CCU)

نتائج السؤال الثالث: ما التحديات التي تواجه تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

يُبيّن الجدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة على فقرات المجال الثالث من أداة الدراسة، الذي يقيس تحديات تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنية.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة حول واقع التحديات التي تواجه تدويل التَّعليم العالي

رقم العبارة	التحديات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحدّي
1	الافتقار إلى الدعم المادي الموجه نحو تنفيذ تدويل التَّعليم العالي	4.20	0.79	1	مرتفعة
2	قلة مُلاءمة البنية التَّعليمية في الجامعة لمعايير تدويل التَّعليم العالي	3.89	0.78	4	مرتفعة
3	العدد الكبير من المتقدمين للالتحاق بالجامعة	4.06	0.75	2	مرتفعة
4	انخفاض ملاءمة جودة التَّعليم العالي في الجامعة	3.43	0.83	11	متوسطة
5	نقص الاستخدام الكافي للتقنيات الحديثة في الجامعة	3.39	0.94	12	متوسطة
6	هجرة ذوي التخصصات النادرة من الجامعة	3.96	0.76	3	مرتفعة
7	عدم قابلية البنى التحتية والموارد البشرية لتبنّي المعايير العالمية	3.75	0.94	6	مرتفعة
8	عدم قدرة التَّعليم العالي على التكيف مع ثقافة المجتمع المعاصرة	3.45	0.74	10	متوسطة
9	قلة تنسيق هيكل التَّعليم العالي في الأردن مع المعايير الدوليَّة	3.59	0.87	8	متوسطة
10	ضعف اهتمام المدرسين بتدويل التَّعليم العالي	3.31	0.94	13	متوسطة
11	عدم تطوير الأنظمة الإدارية والأكاديمية بما يتفق مع تدويل التَّعليم العالي	3.64	0.83	7	متوسطة

رقم العبارة	التحديات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحدّي
12	قلة مشاركة المدرسين في المؤتمرات الدولية التي ترعاها الجامعات العالمية	3.79	0.90	5	مرتفعة
13	ضعف التواصل مع الجامعات الإقليمية والعالمية	3.48	0.99	9	متوسطة
متوسط درجة التحديات		**3.69**	**0.57**	**-**	**مرتفعة**

تُظهر النتائج في الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لدرجة وجود التحديات التي تواجه تدويل التَّعليم العالي بشكل عام جاء متوسطاً وبلغ (3.69) وانحراف معياري (0.57).

وبالنسبة للتحديات الواردة في الفقرات، فقد تراوحت ما بين الدرجة "متوسطة" و "مرتفعة"، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.31) و (4.20)، وبانحرافات معيارية ما بين (0.74) و (0.99)، حيث جاءت (6) تحديات بدرجة مرتفعة، وهي ذات الأرقام (1-2-3-6-7-12)، وجاءت باقي التحديات وعددها (7) تحديات والواردة في الفقرات (4-5-8-9-10-11-13) وعددها (12) بدرجة متوسطة.

وكانت أهم تحديات تدويل التَّعليم العالي من حيث الترتيب، على النحو التالي: جاء التحدّي في الفقرة (1): "افتقار إلى الدعم المادي الموجه نحو تنفيذ تدويل التَّعليم العالي" أولاً وبمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.79) وبدرجة مرتفعة، وهذا التحديّ من أهم الصعوبات التي تعيق تطور التعليم العالي في الأردن بشكل عام، حيث تعاني معظم الجامعات من عدم تنوع مصادر التمويل لممارسة أنشطتها ووظائفها في التعليم والبحث العملي وخدمة المجتمع، مما يجعل توفير الدعم المادي الموجه نحو تنفيذ تدويل التَّعليم العالي من أكبر التحديات التي تعترض تدوي التعليم العالي. وجاء التحدّي في الفقرة (3): "العدد الكبير من المتقدمين للالتحاق بالجامعة" ثانياً وبمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (0.75) وبدرجة

مرتفعة. وقد يعود السبب إلى قلة المرونة الممنوحة للجامعات الحكومية في تحديد نسب القبول للطلبة وفق إمكانيات كل جامعة بشكل مستقل، مما يشكل ضغطاً كبيراً على الخدمات والبنى التحتية في الجامعات.

وكانت أقل تحديات تدويل التَّعليم العالي من حيث الترتيب، على النحو التالي: جاء التحدّي الوارد في الفقرة (10): "ضعف اهتمام المدرسين بتدويل التَّعليم العالي" أخيراً وبمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري (0.94) وبدرجة متوسطة، وهذه النتيجة تعود إلى اهتمام الكادر التدريسي في الجامعات الأردنية بمواكبة التطورات العالمية المعاصرة ومنها قضايا التدويل للارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم في مجالات تخصصهم. وفي الترتيب قبل الأخير جاء التحدّي الوارد في الفقرة (5): "نقص الاستخدام الكافي للتقنيات الحديثة في الجامعة" بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (0.94) وبدرجة متوسطة، وتعود هذه النتيجة إلى وجود قناعة لدى الجامعات الأردنية بأن توفير التقنيات الحديثة يعتبر نافذة ضرورية للانفتاح على التطور والتقدم الحاصل في مختلف التخصصات الجامعية، مما يدفعها لمحاولة سد النقص في التقنيات الحديثة بشكل مستمر حسب ميزانياتها.

ويمكن تفسير الدرجة المرتفعة ككل لتحديات تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الحكومية الأردنية، بأن التعليم العالي في الأردن يعاني من وجود مشكلات تعترض جهود تدويل التَّعليم العالي، منها: انحصار دور تلك الجامعات على تلبية الحاجات المحلية من التعليم نظراً للزيادة الكبيرة في أعداد الملتحقين بالتعليم الجامعي سنوياً، وعدم وجود خطط متكاملة تقوم على توفير متطلبات التَّعليم العالي وتبنّي الاستراتيجيات اللازمة للتدويل وترسيخها كممارسات على ارض الواقع، وتشير الباحثة أنّ تواضع الميزانيات المالية تُعدّ المعضلة الكبرى التي تواجه تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنية، حيث أن تطوير البنية التَّعليمية ورفع مستواها لتتناسب مع العدد الكبير من المتقدمين للالتحاق بالجامعة وهجرة ذوي التخصصات النادرة من أعضاء الهيئات التدريسية إلى الجامعات العربية والدولية، وعدم قدرة المدرسين على المشاركة في المؤتمرات الدولية التي ترعاها الجامعات العالمية، كل ما سبق يعود في الأساس إلى مشكلة تواضع الميزانيات المخصصة للتعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية

وتتفق النتيجة المرتفعة لتحديات تدويل التَّعليم العالي بشكل عام في الجامعات الأردنية، مع دراسة إسماعيل وآخرون (2022) التي توصلت إلى وجود العديد من تحديات تدويل التعليم العالي في جامعة السلطان قابوس، أهمها: نقص الموارد المالية، وضعف تفعيل الاتفاقيات. وتختلف مع دراسة البيز والثويني

(2021) التي بيّنت العديد من تحديات التدويل في الجامعات الحكوميّة السعودية منها ضعف توافق متطلبات الحراك التعليمي بين الدول، وزيادة المنافسة العالمية في جذب الخبراء والمدرسين المتميزين. كما تتفق مع دراسة لي بيوه (LeBeau, 2018) التي حددت عدداً من التحديات العالمية للخطط المستقبلية لجامعة كابيتال

ستي (CCU) في مجال تدويل التعليم كنظام الحوافز لتحفيز أعضاء المدرسين والطلاب، ودمج التدويل بالتدريس والبحث العلمي.

تائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول واقع تدويل التَّعليم العالي "المتطلبات، الاستراتيجيات، التحديات" في الجامعات الأردنيَّة، تُعزى لمتغيرات (تخصص الكليَّة، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة)؟

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع تدويل التَّعليم العالي بالمجالات الثلاثة "المتطلبات، الاستراتيجيات، التحديات" تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	متطلبات التدويل		استراتيجيات التدويل		تحديات التدويل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخصص الكليَّة	إنسانيَّة	3.31	0.57	3.28	0.64	3.76	0.57
	علميَّة	3.55	0.59	3.45	0.69	3.61	0.56
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	3.22	0.46	3.26	0.59	3.66	0.50
	أستاذ مشارك	3.39	0.63	3.37	0.74	3.79	0.53
	أستاذ مساعد	3.71	0.58	3.46	0.66	3.60	0.68
سنوات الخبرة	(5) سنوات فأقل	3.83	0.63	3.57	0.71	3.60	0.79
	(5) إلى (10) سنوات	3.35	0.50	3.27	0.58	3.70	0.50
	أكثر من (10) سنوات	3.30	0.55	3.32	0.68	3.72	0.49

يتضح من الجدول (8) وجود اختلاف ظاهري بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع تدويل التَّعليم العالي بالمجالات الثلاثة "المتطلبات، الاستراتيجيات، التحديات"، وذلك تبعاً لمتغيرات (تخصص الكليَّة، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة)، وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجاباتهم على

المجالات الثلاثة، تبعًا لمتغيرات الدراسة، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3-Way MANOVA)؛ كما في الجدول (9).

الجدول (9) نتائج تحليل (3-Way MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع تدويل التَّعليم العالي، تبعًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجالات الأداة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f" المحسوبة	مستوى الدلالة
تخصص الكليَّة Hotelling = 8.358* α = 0.000	توفر متطلبات التدويل	4.658	1	4.658	16.082	0.000*
	ممارسة استراتيجيات التدويل	2.407	1	2.407	5.596	0.019*
	تحديات التدويل	1.688	1	1.688	5.304	0.022*
الرتبة الأكاديمية Wilks' Lambda = 13.481* α = 0.000	توفر متطلبات التدويل	11.626	2	5.813	20.072	0.000*
	ممارسة استراتيجيات التدويل	1.795	2	0.897	2.086	0.126
	تحديات التدويل	1.762	2	0.881	2.768	0.064
سنوات الخبرة Wilks' Lambda = 3.041* α = 0.006	توفر متطلبات التدويل	4.886	2	2.443	8.436	0.000*
	ممارسة استراتيجيات التدويل	3.502	2	1.751	4.071	0.018*
	تحديات التدويل	0.120	2	0.060	0.188	0.829
الخطأ	توفر متطلبات التدويل	95.860	331	0.290		
	ممارسة استراتيجيات التدويل	142.366	331	0.430		

مصدر التباين	مجالات الأداة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f" المحسوبة	مستوى الدلالة
	تحديات التدويل	105.354	331	0.318		
الكلي	توفر متطلبات التدويل	117.030	336			
	ممارسة استراتيجيات التدويل	150.070	336			
	تحديات التدويل	108.924	336			

* دالة عند ($\alpha \leq 0.05$).

من خلال الجدول (9)، يتّضح أن الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة، جاءت كالتالي:

- الفروق تبعاً لتخصص الكليَّة

أظهرت النتائج أن قيمة (Hotelling) لمتغير تخصص الكليَّة تبلغ (8.358)، وبدلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، أي إنه توجد فروق بين استجابات أفراد العينة حول واقع تدويل التَّعليم العالي، تُعزى لمتغير تخصص الكليَّة، ومن خلال قيم (f) للمجالات، يتضح أن الفروق الدالة كانت على المجالات الثلاثة (المتطلبات، الاستراتيجيات، التحديات) إذ بلغت قيم (f) المحسوبة للفروق بين الكليات الإنسانيَّة والعلميَّة على المجالات الثلاثة وعلى التوالي (16.082)، (5.596)، (5.304)، وهي ذات دلالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات الحسابية رقم (8) يتضح أن الفروق في الاستجابات حول توفر متطلبات التدويل وممارسة استراتيجيات التدويل، كانت لصالح الكليات العلميَّة، كون متوسطات استجابات أفراد العينة في الكليات العلميَّة كانت أعلى من متوسطات استجابات أفراد العينة في الكليات الإنسانيَّة. في حين أن الفروق

حول تحديات التدويل كانت لصالح أفراد العينة في الكليات الإنسانيَّة، كون متوسطات استجاباتهم على هذا المجال كانت أعلى من متوسطات استجابات أفراد العينة في الكليات العلميَّة.

وهذه النتيجة تعني أن توفر متطلبات تدويل التَّعليم العالي وممارسة استراتيجياته في الجامعات الأردنية يزداد في الكليات العلميَّة، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الكليات العلميَّة تتمتع بميزانيات مالية أكبر يمكن توجيهها إلى دعم برامج تدويل التعليم والتعاون مع الجامعات العالمية، بالإضافة إلى إمكانياتها للتدريس باللغة الإنجليزية بمختلف التخصصات العلمية، بينما تواجه الكليات الإنسانية التي تدرّس البرامج النظرية، وبخاصة في المواضيع الأدبية صعوبة في إضفاء البُعد الدولي على برامجها وتخصصاتها.

وبالنسبة للنتيجة التي أظهرت أن تحديات تدويل التَّعليم العالي يزداد في الكليات الإنسانيَّة، فقد يعود ذلك إلى أن الجامعات الحكومية تركز بدرجة أكبر على توفير متطلبات تدويل التعليم في الكليات العلمية لتحقيق شروط الاعتماد والتصنيف العالمي للتخصصات العلمية، كما أن الكليات العلميَّة أكثر تحرراً من التحديات والقيود المرتبطة بالثقافة والهوية الوطنية المحافظة، والتي قد يشكل تدويل التعليم مساساً بها، مما أدى أن تكون تقديرات أفراد العينة في الكليات الإنسانيَّة لتحديات تدويل التعليم تفوق تقديرات زملاءهم في الكليات العلميَّة.

- الفروق تبعاً للرتبة الأكاديمية

أشارت قيمة (Wilks' Lambda) لمتغير الرتبة الأكاديمية والبالغة (13.481)، إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد حول واقع تدويل التَّعليم العالي، تُعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ومن خلال قيم (f) للمجالات، يتضح أن الفروق كانت دالة على مجال (توفر متطلبات التدويل) إذ بلغت قيم (f) المحسوبة للفروق بين فئات الرتبة الأكاديمية على هذا المجال (20.072)، وبدلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية على مجالي (ممارسة استراتيجيات التدويل، وتحديات التدويل).

وقد يعود السبب في عدم وجود فروق على مجالي (ممارسة استراتيجيات التدويل، وتحديات التدويل) تبعاً للرتبة الأكاديمية، إلى أن أفراد العينة بمختلف رتبتهم الأكاديمية يعملون في بيئة عمل جامعية متشابهة من حيث السياسات والممارسات في مجال استراتيجيات التدويل، كما يدركون التحديات التي تعيق تدويل

التعليم في ضوء مشاهداتهم الميدانية، ويتطلعون بنفس الدرجة لتحسين الممارسات ومواجهة التحديات بهدف إضفاء البعد الدولي على برامج جامعاتهم، مما أدى إلى أن تكون استجاباتهم حول ممارسة استراتيجيات التدويل، وتحديات تدويل في جامعاتهم، متشابهة بغض النظر رتبتهم الأكاديمية.

وللكشف عن مصدر الفروق الدالة في الاستجابات حول توفر متطلبات تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الأردنية وفقاً للرتبة الأكاديمية، تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe)، كما في الجدول (10).

الجدول (10) نتائج اختبار (Scheffe)؛ لتحديد مصدر الفروق في استجابات أفراد العينة حول توفر متطلبات تدويل التَّعليم العالي وفقاً لرتبهم الأكاديمية

المجال	الرتبة الأكاديمية	المتوسط	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
		3.22	3.39	3.71	
توفر متطلبات التدويل	أستاذ	3.22	-	*0.17	*0.49
	أستاذ مشارك	3.39	-	-	*0.33
	أستاذ مساعد	3.71	-	-	-

* الفروق في المتوسطات دالة عند ($\alpha \leq 0.05$).

أظهرت النتائج الجدول (10) أن الفروق في استجابات أفراد العينة حول توفر متطلبات تدويل التَّعليم العالي، جاءت لصالح استجابات أفراد العينة برتبة (أستاذ مساعد) مقارنة باستجابات أفراد العينة من رتبة (أستاذ، وأستاذ مشارك) ولصالح أستاذ مساعد، كما كانت الفروق دالة بين استجابات أفراد العينة من رتبة (أستاذ مشارك) مقارنة باستجابات أفراد العينة من رتبة (أستاذ) ولصالح أستاذ مشارك.

وتعني هذه النتيجة أن أفراد العينة من رتبة أستاذ مساعد قيّموا توفر متطلبات تدويل التَّعليم العالي، بدرجة تفوق زملاءهم من رتبتيّ (أستاذ-أستاذ مشارك)، كما أن أفراد العينة من رتبة أستاذ مشارك قيّموا توفر متطلبات تدويل التَّعليم العالي، بدرجة تفوق زملاءهم من رتبة أستاذ. وتُعزى هذه الفروق إلى أن رتبة أستاذ مساعد وأستاذ مشارك يكثّفون إنتاجهم العلمي بإعداد البحوث وحضور المؤتمرات العلمية والالتحاق ببرامج التنمية المهنية بالجامعات، مما مكنهم من الحكم على درجة توفر المتطلبات بشكل يختلف عن رتبة أستاذ، كما أن أفراد العينة من رتبة أستاذ وبخبرتهم في مجال التخصص تكوّنت لديهم معايير واضحة عن

متطلبات تطوير التعليم العالي في مجال التخصص، مما جعل تقديراتهم تميل للتشدد في الحكم على توفر متطلبات التدويل.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الفواز (2020) التي بيّنت أنه لا توجد فروق في درجة توجه جامعة تبوك نحو تحقيق المتطلبات اللازمة لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بجامعة تبوك تُعزى للرتبة الأكاديمية.

- الفروق تبعاً لسنوات الخبرة

أشارت قيمة (Wilks' Lambda) لمتغير سنوات الخبرة والبالغة (3.041)، إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد حول واقع تدويل التَّعليم العالي، تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ومن خلال قيم (f) للمجالات، يتضح أن الفروق كانت دالة على مجالي (توفر متطلبات التدويل، وممارسة استراتيجيات التدويل) إذ بلغت قيم (f) المحسوبة للفروق بين فئات سنوات الخبرة على هذين

المجالين (8.436)، (4.071) على التوالي، وبدلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، في حين لم تكن هناك فروق تُعزى لسنوات الخبرة على مجال (تحديات التدويل).

وقد يعود عدم وجود فروق على مجال (تحديات التدويل) تبعاً لسنوات الخبرة إلى أن التحديات التي وردت في أداة الدراسة هي تحديات أساسية تواجه دويل التَّعليم العالي في الجامعات الحكومية الأردنيَّة، وأن جميع أفراد العينة بمختلف خبراتهم يدركون الدرجة الكبيرة لتحديات تدويل التعليم العالي.

وللكشف عن مصدر الفروق الدالة في استجابات أفراد العينة حول توفر متطلبات تدويل التَّعليم العالي وممارسة استراتيجيات تدويل التَّعليم العالي وفقاً لسنوات خبرتهم، تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe)، كما في الجدول (11).

الجدول (11) نتائج اختبار (Scheffe)؛ لتحديد مصدر الفروق في استجابات أفراد العينة حول توفر متطلبات التدويل وممارسة استراتيجيات التدويل تبعاً لسنوات خبرتهم

المجال	سنوات الخبرة		(5) فأقل	(5) إلى (10)	أكثر من (10)
		المتوسط	3.83	3.35	3.30
توفر متطلبات التدويل	(5) فأقل	3.83	-	*0.48	*0.53
	(5) إلى (10)	3.35	-	-	0.05
	أكثر من (10)	3.30	-	-	-
		المتوسط	3.57	3.27	3.32
ممارسة استراتيجيات التدويل	(5) فأقل	3.57	-	*0.30	*0.25
	(5) إلى (10)	3.27	-	-	0.02
	أكثر من (10)	3.32	-	-	-

* الفروق في المتوسطات دالة عند ($\alpha \leq 0.05$).

أظهرت النتائج الجدول (11) أن الفروق في استجابات أفراد العينة حول توفر متطلبات تدويل التَّعليم العالي وممارسة استراتيجيات تدويل التَّعليم العالي، جاءت لصالح استجابات أفراد العينة من ذوي الخبرة (5)

سنوات فأقل مقارنة باستجابات أفراد العينة من فئتي الخبرة "(5) إلى (10) سنوات"، وأكثر من (10) سنوات" ولصالح فئة الخبرة القليلة (5) سنوات فأقل.

وتعني هذه النتيجة أن ذوي الخبرة القليلة قيّموا توفر متطلبات تدويل التَّعليم العالي وممارسة استراتيجيات تدويل التَّعليم العالي، بدرجة تفوق زملاءهم من فئتي الخبرة المتوسطة والطويلة. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن أفراد العينة من فئتي الخبرة المتوسطة والطويلة في الجامعات الأردنية لديهم إطّلاع أكبر على خطط وسياسات الجامعات الأردنية في توفير المتطلبات وممارسة استراتيجيات تدويل التَّعليم العالي لأنهم سبق وشغلوا مناصب قيادية كرئاسة الأقسام الأكاديمية وعملهم في اللجان، وبالتالي لديهم خبرة أكبر في مواضيع تدويل التعليم العالي، مما جعلهم يحكمون بدقّة على المستوى الفعلي لتوفر المتطلبات وممارسة استراتيجيات تدويل التَّعليم العالي في جامعاتهم والذي لم يأتي بالمستوى المتوقع.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الفواز (2020) التي بيّنت أنه لا توجد فروق في درجة توجه جامعة تبوك نحو تحقيق المتطلبات اللازمة لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بجامعة تبوك تُعزى لسنوات الخبرة.

التوصيات والمقترحات:

وفقاً للنتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، فقد تم تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

1- ضرورة توجه الجامعات الحكومية الأردنية لتوفير متطلبات تدويل التَّعليم العالي من خلال الاهتمام بمشاركة منسوبيها من المدرسين والطلاب في رسم سياسة تدويل التَّعليم العالي بالجامعة، وتخصيص ميزانية لدعم تطبيق فكرة نظام تعليمي عالمي، وإعادة تصميم الهياكل التنظيمية بحيث تتناسب وتدويل التَّعليم العالي، بالإضافة إلى صياغة استراتيجية تدويل أكثر شمولاً للتعليم الجامعي، والاهتمام بتوفير البنية التحتية للجامعات في ضوء المعايير العالمية، وإعادة صياغة رسالة ورؤية الجامعات بما يتناسب وتدويل التَّعليم العالي، وإنشاء وحدات تخطيط استراتيجي لمتابعة التوجُّه الاستراتيجي لتدويل التَّعليم العالي، وكذلك دعم التدويل من خلال مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات العالمية، وتبنّي الجامعات الحكومية الأردنية توجهاً بنّاءً للمشاركة في حل المشاكل الدولية، والاهتمام بمسؤولياتها في

تنفيذ المشاريع الإقليمية والدولية، بالإضافة إلى تبنّي القيادات العليا في الجامعات الحكومية الأردنية قضايا تدويل التَّعليم العالي في جامعاتهم.

2- الاهتمام بممارسة استراتيجيات تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الحكومية الأردنية، من خلال تحسين التعاون العلمي والثقافي من قبل اتحادات الطلاب والمجالس العلمية للجامعات العالمية، والتعاون الفعال في تخطيط المشاريع البحثية الدولية وتنفيذها، والإعداد اللازم للعاملين في المستوى الإداري لتطوير تعليمٍ عالٍ دولي، والعمل على نشر المهارات التي تركز على تنوع الثقافات للتخطيط في التَّعليم العالي، والاهتمام بإكساب الطلاب القدرات والمهارات المطلوبة في الساحة الدولية من وتحسين تخطيط المقررات الدراسية الخاصة للطلاب الأجانب، بالإضافة إلى مراجعة المقررات الدراسية بالجامعات بما يتفق مع محتوى معرفة المجتمع العالمي والمشاكل الدولية، وإثراء البيئة الجامعية بالأنشطة التَّعليمية والبحثية وفق المعايير العالمية، والتوسُّع في تبادل الخبرات بين الجامعات إقليميًّا وعالميًّا، بالإضافة إلى تشجيع المجالس العلمية للطلاب الأجانب في الجامعات.

3- معالجة تحديات تدويل التَّعليم العالي في الجامعات الحكومية الأردنية، من خلال توفير الدعم المادي الموجه نحو تنفيذ تدويل التَّعليم العالي، والتوسع في البنى التحتية والميزانيات المخصصة لاستيعاب العدد الكبير من المتقدمين للالتحاق بتلك الجامعات، ودعم أعضاء هيئة التدريس مادياً ومعنوياً وبخاصة ذوي التخصصات النادرة بالجامعات للحد من هجرتهم للجامعات الإقليمية والعالمية، بالإضافة إلى

الاهتمام برفع سويّة البنية التَّعليمية بما يتفق مع معايير تدويل التَّعليم العالي، ودعم مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في المؤتمرات الدولية التي ترعاها الجامعات العالمية.

4- التركيز على الكليات الإنسانيَّة في توفير متطلبات تدويل التَّعليم العالي وتحسين ممارسة استراتيجيات تدويل التَّعليم، في ومساعدتها على توفير ميزانيات مالية أكبر لإضفاء البُعد الدولي على برامجها وتخصصاتها الإنسانيَّة.

5- الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرات الطويلة والرتب الأكاديمية "أستاذ وأستاذ مشارك" في تحديد أهم المتطلبات اللازمة لتوفير متطلبات تدويل التَّعليم العالي وتحديد الممارسات الاستراتيجية الفعالة لتدويل التَّعليم العالي في تلك الجامعات.

6- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية بحيث يتم تطبيقها على باقي الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، مع تناول وجهات نظر القيادات الأكاديمية فيها من رؤساء الأقسام، والعمداء ومساعديهم.

قائمة المراجع:

إسماعيل، عمر والعبري، خلف والهنائي، خلود (2022). تحديات تدويل التعليم العالي في جامعة السلطان قابوس. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 19(3)132-177.

البيز، جواهر والثويني، طارق (2021). تطوير تدويل الجامعات الحكومية السعودية: دراسة تحليلية. **مجلة التربية**، ع(190)، 447-495.

الجاسر، غادة (2020). متطلبات تدويل التعليم الجامعي عن بعد في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. **مجلة التربية بكلية التربية، جامعة الأزهر**. ع(188) 258-292.

زايدي، أبو سفيان وبوعيشة، مبارك (2021). مدى توفر متطلبات تدويل التعليم العالي في جامعة جيجل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. **مجلة الواحات للبحوث والدراسات**، 14(3)، 884 – 907.

الفواز، نجوى (2020). توجه الجامعات لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 16(4)، 399-414.

القضاة، عبد الكريم والسرحان، خالد (2017). تصور مقترح لمتطلبات تدويل التعليم في الجامعات الأردنيّة الحكومية لتحقيق التنافسية العالمية. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 44(4)، 265-279.

اليونسكو (2009). **المؤتمر العالمي للتعليم العالي لعام 2009: الديناميات الجديدة للتعليم العالي والبحوث من أجل التغير المجتمعي والتنمية**. باريس/ منشورات منظمة اليونسكو.

Al-Agtash,S. & Khadra, L. (2019). Internationalization context of Arabia higher education. **International Journal of Higher Education**, 8(2), 67-81.

CBIE (2014). **Internationalization Statement of Principles for Canadian Educational Institutions**. Published Report. Retrieved from:

https://cbie.ca/member-community/internationalization-statement-of-principles-for-canadian-educational-institutions/

De Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. **Policy Reviews in Higher Education**, 5(1), 28-46.

Gao, Y. & Liu, J. (2022). Innovating policies for university internationalization in the changing post-pandemic global field. **Policy Reviews in Higher Education**, No.(36), 31–38.

Hwang, J. (2017). The role of internationalization of higher education to achieve SDG4. **Second Stakeholders Meeting on Indicators for Internationalization of Higher Education in Asia and the Pacific**, Nov.9, 1-17.

Knight, J. (2008). **The Internationalization of Higher Education in the 21 Century: New Realities and Complexities**. Toronto: University of Toronto.

Kouwenaar, K. (2022). Strategic internationalization, the case of aurora. **Internationalization of Higher Education-Policy and Practice**. https://doi.org/10.36197/INT.2-2022.04

LeBeau, L. (2018). A Process Approach to Internationalization Utilizing De Wit's Internationalization Circle (Modified Version) for Internationalization

Planning. **International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for international scholars**, 7(2)1-17.

Mitra, C. & Borza, A. (2015). Internationalization in higher education. **Presented at Conference "Risk in Contemporary Economy".** Galati, Romania.

Thompson, S. (2002). **Sampling.** New Jersey: John Wiley& Sons.

Zolfaghari, A. & Sabran, M. (2009). Internationalization of higher education: Challenges, strategies, policies and programs. **US-China Education Review**, 6(5), 1-9.

البحوث العلمية المحكمة المقدمة في مؤتمر كلية العلوم التربوية الرابع

الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد في ضوء تخصصهم في الأردن.

أ.د. عدنان سالم الدولات / قسم المناهج والتدريس
أميرة تيسير عوض / وزارة التربية والتعليم

ملخص

هدفت الدراسة الكشف عن الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد في ضوء تخصصهم في الأردن. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من(129) معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم في لواء ناعور ، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020.ولتنفيذ هذه الدراسة تم إعداد استبانة تشتمل على الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد تكونت من (30) فقرة مقسمة لمجالين الصعوبات الإدارية، والصعوبات الفنية، وتم التحقق من صدقها وثباتها. أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية للمجالين اللذين تتضمنهما الاستبانة كانت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α =0.05) في الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد في الأردن من وجهة نظرهم وبمجاليهما، تبعا لمتغير التخصص . وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات، منها ضرورة تدريب معلمي العلوم على عقد ورشات عمل للمعلمين للتقليل من الصعوبات التي تواجههم في التدريس عن بعد.

الكلمات المفتاحية:الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد،التعليم عن بعد.معلمي العلوم.

Difficulties faced by science teachers in distance education in the light of their specialization in Jordan

Dr. Adnan Salem Al-Doulat / University of Jordan / Department of Curriculum and Teaching, Amira Tayseer Awad / Ministry of Education

Abstract

The study aimed to reveal the difficulties facing science teachers in distance education in light of their specialization in Jordan. The study adopted the descriptive analytical approach for its suitability for the study, and the study sample consisted of (129) male and female science teachers in the Naour District, during the first semester of the academic year 2020/2021. To implement this study, a questionnaire was prepared that included the difficulties facing science teachers in education. It consisted of (30) paragraphs divided into two areas: administrative difficulties and technical difficulties, and its validity and reliability were verified. The results of the study showed that the arithmetic means for the two fields included in the questionnaire were high, and there were no statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the total degree of difficulties facing science teachers in distance education in Jordan from their point of view and in their fields, depending on the variable of specialization. In light of these results, the study recommended several recommendations, including the need to train science teachers to hold workshops for teachers to reduce the difficulties they face in distance teaching.

Keywords: Difficulties faced by science teachers in distance education, distance education. Science teachers.

مقدمة :

ظهر مفهوم التعليم عن بعد في أواخر السبعينات في بعض الجامعات الأمريكيّة والأوروبيّة، حيث كانت ترسل الموادّ التعليميّة المختلفة على شكل كتب، أو شرائط فيديو، أو شرائط تسجيل للطلاب عبر البريد، ويرسل الطالب بدوره الواجبات المفروضة عليه بنفس الطريقة. وقد كان لا بدّ من أن يَحضُر بنفسه إلى مقر الجامعة؛ ليقدم الامتحان النهائي، ليتمكّن من أخذ الشهادة الجامعيّة، ثمّ تطورت طرائق التواصل، لتصبح عبر قنوات الكابل والقنوات التلفزيونية في أواخر الثمانينات، ثمّ ظهرت شبكة الإنترنت في أوائل التسعينات، فكانت وسيلة جيدة ومناسبةً للاعتماد عليها في التعليم عن بعد(Tanis, 2020).

وعرف ماريجا (Marija, 2012) التعليم عن بعد بأنه: ذلك النوع من التعليم المخطط،الذي يحدث في مكان التدريس، ويتطلب استخدام تقنيات لتصميم المقرر وتدريسه بوساطةإجراءات إدارية، وتقنيات متعددة، ويستخدم موسوعة واسعة من الأغراض. كما يعرفه الشهران (2012)بأنه: التعليم الذي يتميز بغياب التواصل المباشر الكلي بين المعلم و الطالب، حيثيتم تقديم المادة التعليمية من خلال الشبكة المحلية أو العالمية(الانترنت) ومن خلال استخدام تقنية التعليم والاتصال. وعرف موسى وصاحب(2016) التعليم عن بعد بأنه: محاولة الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم عن بعد باختلاف المنطقة الجغرافية، من خلال البرامج التعليمية أو التدريبية مثل المؤتمرات عن بعد، والإنترنت، ومنصات التعليم، وأجهزة الحاسوب، والقنوات التلفزيونية، والبريد الإلكتروني وغيرها.

ويعرفه بيرغ وسيمونسون(Berg& Simonson, 2018) بأنه: منظومة تفاعلية ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية، وتقوم هذه المنظومة بالاعتماد على وجود بيئة إلكترونية رقمية تعرض للطالب المقررات والأنشطة بوساطة الشبكات الإلكترونية، والأجهزة الذكية. أما باسيلاياوكفافادزي(Basilaia&Kvavadze, 2020) فيعرفان التعليم عن بعد بأنه: عملية منظمة تهدف إلى تحقيق النتاجات التعليمية، باستخدام وسائل تكنولوجية توفر صوتا وصورة وأفلاما وتفاعلا بين المتعلم والمحتوى والأنشطة التعليمية في الوقت والزمن المناسب له.

و تضيف الدويكات (2017)، أن التعليم عن بعد أدى إلى فتح الآفاق في الارتقاء الوظيفي لمن فاته قطار التعليم المنتظم من الموظفين، حيث يمكنه ذلك من الدراسة والعمل في آن واحد، حيث يوفر الوقت والجهد، ويحفز المتعلم على اكتساب أكبر قدر من المهارات والتحصيل العلمي؛ نظرًا لتركيز العملية التعليمية فقط على الفحوى الدراسي دون التطلع إلى أي جوانب أخرى، و يساعد الفرد على الاعتماد على نفسه كلياً، وذلك من خلال اختيار المصادر التي يستوحي منها معلوماته بذاته دون تأثير من غيره.

ومن ميزات التعليم عن بعد:الملاءمة؛ حيث إنه يناسب كافة الأفراد سواء كان محاضراً أو طالباً. المرونة: حيث تتمثل بإتاحة المجال والخيارات أمام المتعلم وفقاً لرغبته في المشاركة. وأيضا التأثير: بما يمتاز بتركه تأثيراً وفاعلية أكثر من نظام التعليم التقليدي لدى المتعلم؛ وذلك بما يستخدمه من تقنيات.

وظهرت العديد من المستحدثات التكنولوجية الحديثة في الفترة الأخيرة، في ضوء إعادة النظر في طرائق التعليم والتعلم وتطويرها في الدول المتقدمة والدول العربية بشكل عام، والأردن بشكل خاص، وكان الهدف منها جعل المتعلم أكثر فعالية، وجعله المحور الرئيس للعملية التعليمية؛ فقد شهدت تطبيقات الحاسوب التعليمي توسعا كبيرا، وأصبح استخدام الحاسوب والتكنولوجيا في التعليم يزداد يوما بعد يوم؛ لما له من تأثير كبير على تحسين العملية التعليمية، مثل اختصار الوقت والجهد، ومساعدة المعلم والمتعلم في توفير بيئة تعليمية جاذبة(أبو زيد، 2011).

وبدأ استخدام مفهوم التعيلم الإلكتروني ينتشر منذ استخدام وسائل العرض الإلكترونية؛ لإلغاء الدروس في الصفوف التقليدية، واستخدام الوسائط المتعددة في عمليات التعلم والتعلم الذاتي، وداخل الفصول الافتراضية، التي تتيح للطلبة الحضور والتفاعل مع المحاضرات من خلال التقنيات، وقد تزامنت التطورات التقنية والوسائط التعليمية مراحل تقدم التعليم عن بعد (العمري، 2006).

وفي ظل الانتشار الواسع والمتسارع لفيروس كورونا المستجد، فقد فرض هذا الوباء نفسه على جميع القطاعات في العالم، و ترتب عليه غلق للمؤسسات التعليمية والتربوية في مختلف دول العالم، وفي ظل غياب صورة واضحة، وموعد دقيق لانتهاء هذه الجائحة، برزت الحاجة إلى ما يسمى بالتعليم عن بعد. إذ شكلت نهضة تكنولوجية ومعلوماتية؛ فظهرت أنماط جديدة للتعليم، كالتعليم بالمراسلة، والتعليم الذاتي، والتعليم المستمر، وكل هذه الأنماط ما هي إلا أنواع من التعليم عن بعد، وجاءت كنتيجة حتمية لضرورة مواكبة التطورات السريعة في التعلم
(صوالحية، 2020؛ Yulia,2020).

ونتيجة لهذه الظروف فقد وجدت المؤسسات التربوية نفسها فجأة مجبرة على التحول للتعلم عن بعد؛ لضمان استمرارية عملية التعليم والتعلم، واستخدام شبكة الانترنت، والهواتف الذكية والحواسيب في التواصل عن بعد مع الطلبة. لذا اعتمدت مختلف الدول ومنها المملكة الأردنية الهاشمية التعليم عن بعد كوسيلة لاستمرارية تلقي الطلبة دروسهم؛ ضمانا لمستقبلهم العلمي، حيث تم وضع الخطط للحفاظ على ديمومة العملية التعليمية وامتصاص آثار أزمة كورونا من خلال التعلم عن بعد، ليتسنى لجميع الطلبة إكمال دراستهم من غير أن يتأثروا بتوابع وباء كورونا(وزارة التربية والتعليم الاردنية، 2020).

وأشارت العديد من الدراسات المتعلقة في هذا المجال إلى أهمية التعليم عن بعد، التي أسهمت في تخطيط وتصميم وبناء وبرمجة تعليمية بغية التأكيد على مبادئ التعليم الذاتي المعتمد على الحاسب والإنترنت، وتوظيفهما تعليميًا، مما بات أمرًا ضروريًا لتوظيفها في العمليات التعليمية بمؤسسات التعليم، وهذا بدوره يرفع من مستوى تقبل الأفراد للتعامل مع التعلم عن بعد، كواحدة من أهم منجزات عصر التكنولوجيا التي تساعد المجتمع ومؤسسات التعلم على الارتقاء بالمخرجات التعليمية، مما أسهم بتحديث الطرائق والأساليب التقليدية التي كان المعلم يستخدمها، وتحويلها إلى طرائق تقنية كواحدة من طرائق التدريس الواجب إخضاعها في المساقات التعليمية(رباح، 2014).

و أشار ساندر (Sander, 2019)إلى أن عملية التعليم عن بعد تواجه عيوب جوهرية تتصل بالتعليم عن بعد؛ كمحدودية توجيه ملاحظات للطلاب عبر الشبكة العنكبوتية،ويمكن أن يسبب التعلم الإلكتروني العزلة الاجتماعية. وقد يتطلب التعلم الإلكتروني مهارات قوية في التحفيز الذاتي، وإدارة الوقت، وعدم تطوير مهارات الاتصال لدى الطلبة عبر الشبكة العنكبوتية، ومنع الغش أثناء التقييمات عبر الشبكة العنكبوتية أمر معقد، ويميل المدرسون عبر الشبكة العنكبوتية إلى التركيز على النظرية بدلاً من الممارسة، ويفتقر التعلم الإلكتروني إلى التواصل وجهًا لوجه.

ويشير عمرة(2020) أن العديد من التربويين يرون أن معلمي العلوم يعانون من صعوبات مختلفة، وفي مجالات متنوعة تصاحب الممارسة التدريسية، وكيفية التفاعل مع مقررات مناهج العلوم الطبيعية، ومن الصعوبات التي تواجه المعلمين عند استخدام التعليم عن بعد: ضعف المعلمين في التعامل مع أدوات التعليم الالكتروني المختلفة؛ نتيجة نقص تدريب المعلمين على استخدام هذه الوسائل الإلكترونية. إضافة إلى حاجتهم إلى التدرب على كيفية تخطيط وتنفيذ دروس عن بعد، فالتدريس عن بعد يحتاج إلى دقة شديدة في تحديد المخرجات التعليمية التي ستتحقق، وتصميم نشاطات تعليمية مفصلة تحققها، وتوفير أو تصميم مواد تعلمية تساعد الطلبة في القدرة على مشاهدة الحصص مسجلة بحيث يستطيع الطالب العودة لها في الوقت الذي يريده خصوصا و أن استخدام التكنولوجيا في التعليم يتنامى بشكل مضطرد.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود عدد من الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم، منها: قلة إجرائية التجارب، وعدم القدرة على تضمين وتنفيذ الأنشطة، واستخدام المختبر بشكل مناسب، مما يجبر المعلم على التدريس بالطرائق التقليدية(الجبر ،2009). كما أشارت نتائج دراسة أمبوسعيدي والراشدي (2009) أن معلمي العلوم يواجهون صعوبات عديدة في تطبيقهم للتقويم المستمر؛ بسبب عدم التدريب الكترونيا على ذلك مما يؤثر على مصداقية قدرات الطالب، وتحقيق النتاجات. بينما أشارت دراسة الخطيب (2002) أن أهم المشكلات المتعلقة بالتدريب التي تواجه معلمي العلوم، قصور في تلبية الدورات التدريبية لحاجات المعلمين بقدر كاف، والتركيز على الجوانب النظرية، وإهمال الجوانب التطبيقية .

ومن الصعوبات ايضا التي تواجه المعلم في التدريس عن بعد:علاقة المعلم بالطلبة التي تتسم أحيانا بالتعقيد إلى حدٍما، وخاصة في المجتمعات النامية التي يقتصر فيها دور الطالب على كونه متلقٍ للمعلومة.ويكون ذلك عندما يفتقر المعلم للأساليب الحديثة في التدريس، ولا يتقن استخدام التقنيات التكنولوجية العصرية المُساعدة، مما يجعله محصورا ضمن قائمة ضيقة من الأساليب التدريسية القديمة التي باتت غير قادرة على تحقيقأهداف العملية التعليمية .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعاني العالم بأكمله في الوقت الحالي من ظروف اســـتثنائية تتمثل بانتشـــار فيروس كورونا، فقد وجدت المؤسسات التربوية نفسها فجأة مجبرة على التحول للتعليم عن بعد؛ لضمان استمرارية عملية التعلم والتعليم. وفرضـــت الظروف الحالية تطبيق التعليم عن بعد.إلا أن توظيف هذا النهج التعليمي حديثا واجه العديد من الصـعوبات؛ لعدم توافر البنية التحتية المناسبة لإنجاحه، لأن المدارس الأردنية لم تتبع التعليم عن بعد مسبقاً، حيث اشارت دراسة (الجراح ، 2015) إلى أن هناك العديد من الصعوبات التي تقف عائقاً أمام تطبيق التعيلم عن بعد كنهج تعليمي حديث في الأردن، نتيجة لتداعيات انتشـار الاوبئة او حدوث ظروف اسـتثنائية طبيعية ، لذا ارتأ الباحثان أجراء هذه الدراسة لتسليط الضوء على المشكلات التي تواجه معلمي العلوم أثناء التعليم عن بعد من وجهة نظرهم، ومن خلال عمل الباحثان في ميدان التعليم وخوضـــهم هذه التجربة لذا تتمثل مشـــكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية :

أسئلة الدراسة:

1- ما درجة الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في تعليمهم عن بعد من وجهة نظرهم ؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) في درجة الصعوبات التي يواجهها معلمو العلوم تعزى لمتغيرالتخصص (فيزياء، كيمياء، إحياء، جيولوجيا) ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي :

- معرفة درجة الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد من وجهة نظرهم.
- معرفة هل يوجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في درجة الصـــعوبات التي يواجهها معلمو العلوم في تعليمهم عن بعد تعزى للتخصص (كيمياء، أحياء، فيزياء، جيولوجيا).

مصطلحات الدراسة و تعريفاتها الإجرائية :

التعليم عن بعد:هو منظومة تفاعلية، ترتبط بالعملية التعليمية، وتعتمد هذه المنظومة على وجود بيئة إلكترونية رقمية، تعرض للطالب المقررات والأنشطة بوساطة الشبكات الإلكترونية، والأجهزة الذكية،وهو نقل برنامج تعليمي من موضعه في حرم مؤسسة تعليمية ما إلى أماكن متفرقة جغرافيًا، (Berg& Simonson, 2018) .

ويعرف إجرائيا، بأنه: النشـاطات والأسـاليب والاسـتراتيجيات التي مارسـها معلمو العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء ناعور لإيصال المحتوى التعليمي للطلبة، من خلال برمجيات تكنولوجية؛ وهي عملية نقل البيئة التعليمية للتعليم من مدرســـة إلى بيئة متعددة، ومنفصـــلة جغرافيا عن طريق اســـتخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة.

الصعوبات اصطلاحا: هي المعوقات التي تواجه المعلمين خلال العملية التدريسية، والتي تؤثر بشكل سلبي في سير العملية التعليمية، وتحول دون تحقيق أهدافها الرئيسة (أبو رواي نجاح.2017)

وتم تعريفها إجرائيا: بانها المعوقات التي تواجه معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء ناعور في مجال العملية التعليمية.

معلمو العلوم: هم معلمو ومعلمات العلوم الذين يعملون في مديرية لواء ناعور، والذين يدرسون مادة العلوم العامة وفروعها: (الفيزياء ،الكيمياء،الأحياء ،علوم الأرض والبيئة) للعام الدراسي 2021/2020.

درجة الصعوبة اصطلاحا: وتعرف على أنها معدل مستوى الادراك للإعاقات والتحديات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من أي عملية أو نشاط (عثمان ، 2017).

وتعرف إجرائيا: على أنها معدل مستوى إدراك معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء ناعور في مجال العملية التعليمية للصعوبات التي قد تواجههم عند تدريسهم للطلبة. ويتم تحديد ذلك من خلال درجة استجابات معلمي العلوم عاى الاستبانة المتعلقة في ذلك.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تم اجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020.

في مدارس التربية والتعليم في لواء ناعورحيث اقتصرت هذه الدراسة على دراسة الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد في ضوء تخصصهم من وجهة نظرهم في الأردن وتحددت نتائج الدراسة بمدى مصداقية الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من صدق وثبات.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة العلوم من تخصصات (الكيمياء،الأحياء، الفيزياء، الجيولوجيا) والذين يتوزعون في مديرية التربية والتعليم للواء ناعور . حيث بلغ عددهم (160) معلما ومعلمة في لواء ناعور، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2021/2020.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع الاستبانات التي تم استرجاعها من مجتمع الدراسة، وبلغ عددها (129) لاستجابات المعلمين ممن يدرسون مادة العلوم من تخصصات (الكيمياء،الأحياء ، الفيزياء، الجيولوجيا) والذين يتوزعون في مديرية التربية والتعليم للواء ناعور.

أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول موضوع الدراسة طورالباحثون أداة الدراسة على شكل استبانة وتم تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد، واعتمد بشكل رئيس على دراسة ظاهر(2020)، وابراهيم(2019) و الحربي (2017)، ودراسة بني ياسين وملحم(2010)، ، حيث تكونت أداة الدراسة الأولية من مجالين ب42 فقرة. وقد تم حذف10 فقرات، وتعديل 20 فقرة بعد التحكيم، وعليه تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من

(30) فقرة موزّعة على مجالين هما:(مجال الصعوبات الإدارية وتكون من (16) فقرة ومجال الصعوبات الفنية وتكون من (14) فقرة.

صدق أداة الدراسة

أ. صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى الظاهري لأداة الدراسة؛ تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، ومشرفين تربويين، ومعلمين في وزارة التربية والتعليم، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراتها لعينة الدراسة، ومدى وضوح لغتها، ومناسبة عددها، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وانتماء الفقرات للمجال الذي تتبع له، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا من الفقرات.وتمّ تعديل الصياغة اللغوية للفقرات، وحذف بعض الفقرات ، وتكون عدد فقرات الأداة بصورتها النهائية(30) فقرةً، بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها .

ب. صدق البناء لأداة الدراسة

وللتحقق من صدق البناء لأداة الدراسة؛ تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلما من معلمي العلوم من خارج عينة الدراسة؛ للتحقق من مدى صدق الاتساق الداخلي للأداة،وذلك من خلال استخراج معاملات ارتباط فقرات الأداة بالدرجة الكلية، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ وتم التوصل الى أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات لمجال الصعوبات الإدارية مع مع الاداة ككل تراوحت بين (0.41 –0.80).وتبيّن أنّ قيم معاملات ارتباط الفقرات لمجال الصعوبات الفنية مع الاداة ككل تراوحت بين (0.45 –0.78).

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تمَّ إيجاد معامل الثبات من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha) حيث تم تطبيق أداة الدراسة على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) معلما ومعلمة ممن يدرسون مادة العلوم، للتأكد من ثباتها، وتبين أن قيم

معاملات الثبات لمجال الصعوبات الادارية بلغ (0.83) وعلى مجال الصعوبات الفنية بلغ(0.89)، في حين بلغ معامل الثبات للاداة ككل (0.93).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1. المتغير المستقل: التخصص وله أربع فئات: (الكيمياء، الأحياء، الفيزياء، الجيولوجيا).

- المتغير التابع: الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد.

- **مفتاح تصحيح أداة الدراسة:**

في ضوء سلم الإجابة على فقرات أداة الدراسة، وقد تراوح تدريج سلم الإجابة على جميع فقرات الأداة ما بين (مرتفعة جدًا، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي: (5 – 4 – 3 - 2 - 1) لجميع الفقرات.

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

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل- الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5\text{-}1}{3} = 1.33$$

1. المدى الأول:بدرجة مرتفعة (2.38 - 5.00)
2. المدى الثاني: بدرجة متوسطة(2.34 – 3.67)
3. المدى الثالث: بدرجة منخفضة(1.00 - 2.33)

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها والذي نصَّ على: ما درجة الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الأول تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتقدير، والرتب والدرجة للصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد، ولكل مجال من مجالات الدراسة. وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (1).

الجدول (1)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لمجالات الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.1	الصعوبات الإدارية	3.72	0.60	1	مرتفعة
.2	الصعوبات الفنية	3.70	0.60	2	مرتفعة
المتوسط الحسابي الكلي		3.71	0.60	مرتفعة	

يتبيّن من الجدول (1) أنَّ تقييم درجة الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد، قد جاءت بدرجة (مرتفعة)، بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.60)،وجاء في المرتبة الأولى مجال الصعوبات الإدارية بدرجة (مرتفعة)، بمتوسط حسابي (3.72)، وانحراف معياري (0.60) ضمن درجة تقييم (مرتفعة)، ثم مجال الصعوبات الفنية في المرتبة الثانية ضمن درجة تقييم (مرتفعة)، بمتوسط حسابي الصعوبات الفنية بمتوسط حسابي (3.70)، وانحراف معياري (0.60).

كما تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة التقييم، والرتب لدرجة الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد لكل فقرة من فقرات مجالات الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد وفق ما يأتي:

أولًا: مجال الصعوبات الإدارية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التقييم لفقرات مجال الصعوبات الإدارية، وكانت النتائج كما هو مُبيَّن في الجدول (2).

الجدول (2)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الصعوبات الإدارية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة على المجال	الدرجة
.1	ضعف التدريب لدي على نظام التعليم عن بعد	2.98	1.10	14	متوسطة
.2	ضعف المخصصات المالية للتحول للتعليم عن بعد	3.80	1.04	5	مرتفعة
.3	ملاءمة معظم المحتوى التعليمي للطرائق الاعتيادية أكثر من الطرائق الالكترونية.	3.67	1.01	8	متوسطة
.4	صعوبة السيطرة على الطلبة خصوصًا في وجود مشاكل تقنية عند الطلبة مثل انقطاع الانترنت	4.33	0.88	2	مرتفعة
.5	غياب التوعية المجتمعية من قبل الأسرة لنظام التعليم عن بعد	4.17	0.78	3	مرتفعة
.6	عدم الجاهزية الكافية لدي لتطبيق التعليم عن بعد.	3.72	1.13	7	مرتفعة
.7	طبيعة بعض موضوعات مادة العلوم التي لا تتواءم مع التعليم عن بعد.	3.74	0.98	6	مرتفعة
.8	صعوبة الإجابة عن تساؤلات الطلبة من خلال التعليم عن بعد.	3.64	1.07	9	متوسطة
.9	صعوبة تقويم الطلبة بفاعلية وبموضوعية خلال التعليم عن بعد.	4.36	0.62	1	مرتفعة
.10	عدم الرغبة لدي في استخدام التعليم عن بعد.	3.30	1.20	12	متوسطة
.11	عدم تقبل الطلبة لمثل هذا النوع من التعليم.	3.91	088	4	مرتفعة
.12	غياب التخطيط الكافي لدي والتنظيم لعملية التعليم عن بعد.	3.18	1.07	13	متوسطة
.13	صعوبة تصميم التعلم الإلكتروني.	3.48	0.93	11	متوسطة
.14	قصر وقت الحصة .	3.59	1.00	10	متوسطة
المتوسط الحسابي الكلي للمجال		3.72	0.60	مرتفعة	

يتبيّن من الجدول (2) أنَّ المتوسطات الحسابية لمجال الصعوبات الإدارية تراوحت بين (2.98 – 4.36)، وبمستوى تقييم درجة متوسطة إلى مرتفعة من درجة التقييم، أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.72) وبانحراف معياري (0.60) وبمستوى درجة تقييم مرتفعة.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على " صعوبة تقويم الطلبة بفاعلية وبموضوعية خلال التعليم عن بعد " بمتوسط حسابي (4.36)، وبمستوى درجة تقييم مرتفعة، تلتها الفقرة (4) التي تنص على "صعوبة السيطرة على الطلبة خصوصًا في وجود مشاكل تقنية عند الطلبة مثل انقطاع الانترنت" بمتوسط حسابي (4.33)، وبمستوى درجة تقييم مرتفعة.

وجاءت بالمرتبة قبل الأخيرة الفقرة (12) التي تنص على" غياب التخطيط الكافي لدي والتنظيم لعملية التعليم عن بعد" بمتوسط حسابي (3.18) وبمستوى درجة تقييم متوسطة. وجاءت الفقرة (2) في المرتبة الأخيرة التي تنصّ على " ضعف التدريب لدي على نظام التعليم عن بعد"بمتوسط حسابي (2.98)، وبمستوى درجة تقييم متوسطة.

ثانيًا: مجال الصعوبات الفنية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التقييم لفقرات مجال الصعوبات الفنية، وكانت النتائج كما هو مُبيَّن في الجدول (3).

الجدول (3)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الصعوبات الفنية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة على المجال	الدرجة
.1	قلة إلمامي بالتعامل مع أدوات التعليم عن بعد	2.89	1.10	16	متوسطة
.2	أجد صعوبة في تطبيق الجانب العملي من دروس العلوم.	3.72	1.00	9	مرتفعة
.3	صعوبة ربط المحتوى بالبيئة ومشكلات المجتمع.	3.31	1.06	14	متوسطة
.4	تركيز الكتاب على الجانب النظري وإهمال الجانب العملي وبالتالي تدني مستوى المخرجات التعليمية.	3.61	1.06	11	متوسطة
.5	نقص المهارات التقنية لدي في التعامل مع التعليم عن بعد.	3.01	1.08	15	متوسطة
.6	ضعف البيئة التكنولوجية اللازمة للتعليم عن بعد.	3.92	0.87	8	مرتفعة

.7	أجد صعوبة في تصميم نشاطات تعليمية دقيقة.	3.55	0.84	12	متوسطة
.8	عدم توافر مهارات التعليم عن بعد لدى كثير من الطلبة.	4.12	0.84	2	مرتفعة
.9	غياب البيئة الاجتماعية والثقافية لبعض الطلبة التي تشجعهم على الدراسة	4.09	0.87	3	مرتفعة
.10	التعليم عن بعد لا يساعدني على استخدام الاستقصاء في تدريس العلوم	3.93	0.90	7	مرتفعة
.11	قلة الدورات التدريبية التي أمتلكها حول التعليم عن بعد.	3.34	1.09	13	متوسطة
.12	ضعف امتلاك الطلبة لبعض مفاهيم العلوم السابقة ووجود مشكلة المفاهيم الخاطئة لديهم كمعلومات سابقة	3.97	0.84	5	مرتفعة
.13	حاجة الطلبة لبرامج تدريبية لتطبيق الأنشطة التعليمية.	4.14	0.70	1	مرتفعة
.14	التعليم عن بعد يحد من استخدامي لأساليب التقويم البديلة.	3.95	0.79	6	مرتفعة
.15	ضعف التركيز على الأهداف المهارية.	4.01	0.79	4	مرتفعة
.16	ضعف مشاركتي في تصميم المادة الدراسية وتقويمها.	3.64	1.09	10	متوسطة
	المتوسط الحسابي الكلي للمجال	3.70	0.60	مرتفعة	

يتبيّن من الجدول (3) أنَّ المتوسطات الحسابية لمجال الصعوبات الفنية تراوحت بين(2.89– 4.14)، وبدرجة تقييم متوسطة إلى مرتفعة من درجة التقييم، أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.70) وبانحراف معياري (0.603) وبدرجة تقييم مرتفعة.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على" حاجة الطلبة لبرامج تدريبية لتطبيق الأنشطة التعليمية"، بمتوسط حسابي (4.14)، وبمستوى درجة تقييم متوسطة، تلاها الفقرة (8) التي تنص على" عدم توافر مهارات التعليم عن بعد لدى كثير من الطلبة"، بمتوسط حسابي (4.12)، وبمستوى درجة تقييم

متوسطة.وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (1) التي تنص على " قلة إلمامي بالتعامل مع أدوات التعليم عن بعد"،بمتوسط حسابي (2.55) وبدرجة تقييم متوسطة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة يؤكدون على أن درجة الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد من وجهة نظرهم مرتفعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن العديد من المعلمين يواجهون الكثير من الصعوبات أثناء التعليم عن بعد، مثل ضعف البنية التحتية من حيث توافر الأجهزة و الأدوات المساعدة في إنشاء المنصات، وعدم إلمام بعض الطلبة بمهارات استخدام التقنيات الحديثة؛ كالحاسوب، والتصفح عبر الانترنت، وعدم اقتناع بعضهم باستخدام التقنيات الحديثة في التدريس، وصعوبة الاتصال أحيانا بالإنترنت (منظومة التعلم عن بعد، 2019).

ويمكن رد النتيجة إلى وجود تقصير واضح في توظيف التعليم عن بعد في العملية التعليمية، بالرغم من تخطيها جميع الحواجز المكانية والزمانية، وذلك إلى رفض ومقاومة الحداثة والتجديد، وأن أكثر أفراد عينة الدراسة يتصورون أن إيصال المعرفة بالأسلوب التقليدي أكثر فاعلية، خصوصًا أن هنالك بعد مكاني بين الطالب والمعلم، وليس هناك فرصة أن يجتمع الإثنان في مكان واحد، وبالتالي لم تعط مادة العلوم حقها، وأحياناً لا يعرف المعلم ما إذا وصلت المادة بالشكل الصحيح أم لا؟

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ارتفاع التكلفة المادية لدى بعض الأفراد، فبالرغم من أن التعليم عن بعد متاح لجميع الأفراد، إلا أن الكثير منهم قد لا يتوافر لديهم هواتف ذكية، أو أجهزة حاسوب أو شبكة اتصال جيدة، وانعدام وجود البيئة الدراسية التفاعلية والجاذبة، والتي ترفع من استجابة الطلبة في هذا النوع من التعليم. والذي أدى إلى تدني مستوى التحفيز لدى بعض المعلمين والطلبة بسبب تواصلهم مع هذه الأجهزة، بدلاً من تواصلهم وتفاعلهم بطريقة مباشرة. فالتعليم عن بعد يتطلب استخدام تقنيات لتصميم مادة العلوم وتدريسها، إضافة إلى غياب التواصل المباشر الكلي بين المعلم و الطالب، حيث يتم تقديم المادة التعليمية من خلال الإنترنت، إضافة إلى أن البيئة الإلكترونية الرقمية، التي تَعرض للطالب المادة والأنشطة بوساطة الشبكات الإلكترونية، والأجهزة الذكية لم تكن بالمستوى المطلوب؛ كونها لم توفر التفاعل بين المتعلم والمحتوى والأنشطة التعليمية. إضافة إلى عدم تقبّل الكثيرين من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور لهذا النوع من التعليم.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن معلمي العلوم من أفراد العينة يرون أن مادة العلوم من المواد التي يصعب عرضها وفهمها إلكترونيًا، إضافة إلا أنه من الصعب منع الغش أثناء التقييمات عبر الشبكة العنكبوتية.إضافة لعجز الطالب عن تقييم أدائه وتحصيله بشكل مستمر، وهو الدور الذي كان يُسند إلى المعلم في البيئة التعليمية الواقعية.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الحربي(2017) التي أشارت إلى حصول خمسة محاور على درجة استجابة عالية، وهي مرتبة تنازليا على النحو التالي: مشكلات متعلقة بالمعلم ، ثم المشكلات المتعلقة بالطالب ، ثم المشكلات المتعلقة بالأنشطة التعليمية ، ثم المشكلات المتعلقة بطرائق التدريس، ثم المشكلات المتعلقة بالتقويم، بينما جاءت المشكلات المتعلقة بالأهداف التعليمية، واختلفت مع نتيجة هذه الدراسة بخصوص المشكلات المتعلقة بالمحتوى بدرجة استجابة متوسطة.

كما اتفقت ضمنيا مع نتيجة دراسة ظاهر(2020) التي أشارت إلى أن اهم الصعوبات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة في طرائق تدريس الفيزياء كانت على الترتيب: الصعوبات المتعلقة بالإدارة، ثم المتعلقة بالإمكانات المادية، ثم المتعلقة بالطالب، ثم بالمدرسة، ثم بالمنهج الدراسي .

واتفقت ضمنيا مع نتيجة دراسة بني ياسين وملحم(2011) التي أشارت إلى حداثة هذا النمط التعليمي في المدارس الأردنية، مما يترتب عليه عدم معرفة المعلمين بهذا التوجه الحديث للتعليم، وعدم وعيهم بأهميته، وقلة المتخصصين في هذا المجال.إلى جانب صعوبة السيطرة على مخرجاته، وعدم وضوح الأنظمة والطرق التي تتم بها إجراءاته.

كما أشارت النتائج المتعلقة بمجال الصعوبات الإدارية،إلى أنَّ المتوسطات الحسابية على المجال قد تراوحت بين (2.98 – 4.36)، وبدرجة متوسطة إلى مرتفعة من درجة التقييم، أمّا المجال ككل فقد حصل على متوسط حسابي (3.72)، وبانحراف معياري (0.602)، وبدرجة تقييم مرتفعة. مما يشير إلى أن استجابات عينة الدراسة حول الفقرات المتعلقة بهذا المجال ككل جاءت بدرجة مرتفعة.

ويعزوا الباحثون ذلك إلى أن التعليم عن بعد يعتمد على كفايات التعليم الإلكتروني في تقديم المحتوى التعليمي للطلبة بطريقة فاعلة، من خلال الخصائص الإيجابية التي يتميز بها؛ كاختصار الوقت، والجهد، والكلفة الاقتصادية، وإمكانياته الكبيرة في تعزيز تعلم الطلبة، وتحسين مستواهم العلمي بصورة فاعلة، علاوة على توفير بيئة تعليمية مشوقة ومتفاعلة لكل من المعلمين والطلبة يتم فيها التخلص من محددات الزمان والمكان، والسماح للطلبة بالتعلم في ضوء إمكانياتهم وقدراتهم العلمية، ومستوياتهم المعرفية (أحمد، 2016).

ويمكن رد النتيجة إلى إنه عند تطبيق التعليم عن بعد ظهرت العديد من المشكلات تمثلت في ضعف توظيف البرمجيات الخاصة بالتعليم الإلكتروني من قبل المعلمين؛ لأن المدارس الأردنية لم تتبع التعليم عن بعد مسبقاً، ولنجاح هذه الأنظمة يتطلب الأمر توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لدى المعلمين التي تؤهلهم للقيام بالمهام والأعمال المطلوبة، كما شكل المجال ككل صعوبة لدى عينة الدراسة.

وكذلك يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن غياب المعلم وجاهيا أمام طلبته لايمكن المعلم من تقديم توجيه لطلبته ولا دعما لهم خاصة عندما يكون الطالب في أمس الحاجة إليه، فقد يحتاج الطلبة إلى من يدعمهم ويساعدهم على ما يحتاجون من طرح لأسئلتهم أو طلب المساعدة، فقد يفقد بعض الطلبة اللبنات الأساسية في معرفتهم، إذا أساء الطلبة فهم مفهوم ما. وبالتالي فإن غياب المعلم أوجد العديد من الصعوبات.

كما يمكن رد النتيجة إلى أن معلمي العلوم يعانون من مشكلات مختلفة، وفي مجالات متنوعة تصاحب الممارسة التدريسية، وكيفية التفاعل مع مقررات مناهج العلوم الطبيعية، ومن الصعوبات التي تواجه المعلمين عند استخدام التعليم عن بعد: ضعف المعلمين في التعامل مع أدوات التعليم الالكتروني المختلفة؛ نتيجة نقص تدريب المعلمين على استخدام هذه الوسائل الإلكترونية، إضافة إلى حاجتهم إلى التدرب على كيفية تخطيط وتنفيذ دروس عن بعد؛ فالتدريس عن بعد يحتاج إلى دقة شديدة في تحديد المخرجات التعلمية التي ستتحقق، وتصميم نشاطات تعلمية مفصلة تحققها، وتوفير او تصميم مواد تعلمية تساعد الطلبة علىمشاهدة الحصص مسجلة، بحيث يستطيع الطالب العودة لها في الوقت الذي يريده، خصوصا و أن استخدام التكنولوجيا في التعليم يتنامى بشكل مضطرد(عمرة، 2020) .

واتفقت ضمنيا مع دراسة ظاهر(2020) التي أشارت إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه مادة الفيزياء الصعوبات المتعلقة بالإدارة، ثم الإمكانات المادية.

أما النتائج المتعلقة بمجال الصعوبات الفنية فتشير إلى أن المتوسطات الحسابية على المجال قد تراوحت بين (2.89– 4.14)، وبدرجة تقييم متوسطة إلى مرتفعة من درجة التقييم، أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.70) وبانحراف معياري (0.60) وبدرجة تقييم مرتفعة. مما يشير إلى أن استجابات عينة الدراسة حول الفقرات المتعلقة بهذا المجال ككل جاءت بدرجة مرتفعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن نظام التعلم عن بعد يفتقر إلى وجود معلم العلوم الذي يعد أحد عناصر التعلم الثلاث التي تتضمن: المعلم والطللبة والمناهج الدراسية، والذي يعد شبه مفقود أو خلف الكواليس. إضافة إلى مشكلة التعامل مع بعض الطلبة، كون الطالب ينتقل من نظام التعلم الوجاهي في المدرسة،إلى التعلم عن بعد، ومعظمهم يكون غير مستعد للتعلم عبر الانترنت، وقد يتعرض لمشاكل في استخدام تقنيات التعلم عن بعد وأنظمتها.

ويمكن رد النتيجة إلى أنه بالرغم من أن بعض معلمي العلوم وطلبتهم غير مواكبين للتطورات التي تحدث في العلمية التعليمية، وقلة امتلاك الكفايات الأساسية لدى معلم العلوم، وخاصة في مجال تكنولوجيا التعليم، ليقوم بدوره المهم في تدريس العلوم بكل كفاءة واقتدار(بني دومي، 2010)

واتفقت نتائج محور الصعوبات الفنية مع نتيجة دراسة ابراهيم(2019) التي أشارت إلى أن أكثر المجالات صعوبة كانت معلم مادة الأحياء تلاها الصعوبات ذات الصلة بالكتاب المدرسي.

واتفقت مع نتيجة دراسة (Bozdogan &Uzoglu, 2015) التي أظهرت أن أكثر المشكلات التي تواجه هؤلاء المعلمين هي قلة الوقت المخصص للتدريس، وفقر الكتاب لبعض العناصر الاساسية، وعدم الاتصال بالحياة اليومية إضافة إلى فقر الأدوات والتقنيات المستخدمة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها والذي نصَّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في درجة الصعوبات التي يواجهها معلمو العلوم تعزى لمتغيرالتخصص (فيزياء، كيمياء، إحياء، جيولوجيا)"؟

وللإجابة عن هذا السؤال،فقد تم فحص الفروق التي تعزى لأثر متغيرالتخصص في الدرجة الكلية لمقياس الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد في الأردن،حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي العلوم تبعاً لمتغير التخصص على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي العلوم تبعاً لمتغير التخصص على الدرجة الكلية لأداة الدراسة

التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
كيمياء	3.57	0.67	31
أحياء	3.73	0.57	62
فيزياء	3.76	0.55	23
جيولوجيا	3.83	0.43	13
المجموع	3.71	0.58	129

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص، ولمعرفة تأثير ذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لتحديد دلالة هذه الفروق، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد في الأردن من وجهة نظرهم تبعا لمتغير التخصص

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
التخصص	0.89	3	0.29	0.85	0.47	0.02
الخطأ	42.05	125	0.34			
الكلي المعدل	42.91	128				

تشيرنتائج الجدول(5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عندمستوى (α=0.05)في الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد في الأردن من وجهة نظرهم، تبعا لمتغير

التخصص،حيث بلغت قيمة اختبار (ف) (0.85)، وهي قيمةغير دالة إحصائياعند مستوى(α=0.05)، وعند النظرإلى المتوسطات الحسابية يلاحظ تشابه أداء أفراد المجموعات الأربعة من المعلمين في مستوى الصعوبات التي تواجههم.

ولفحص الفروق التفصيلية في الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد في الأردن من وجهة نظرهم تبعا لمتغير التخصص فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعا للتخصصات الأربعة على مجالي أداة الدراسة وهما (الصعوبات الإدارية والصعوبات الفنية)، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالي أداة الدراسة وهما (الصعوبات الإدارية والصعوبات الفنية) تبعًا لمتغيرالتخصص

المجال	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الصعوبات الإدارية	كيمياء	3.59	0.66	31
	أحياء	3.73	0.60	62
	فيزياء	3.76	0.59	23
	جيولوجيا	3.81	0.51	13
	المجموع	3.71	0.60	129
الصعوبات الفنية	فيزياء	3.56	0.77	31
	كيمياء	3.72	0.60	62
	أحياء	3.77	0.59	23
	جيولوجيا	3.84	0.40	13
	المجموع	3.70	0.63	129

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في مجالي الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في التعليم عن بعد،تبعا لمتغير التخصص. ولإيجاد الفروق التي تعزى لمتغير التخصص في كل مجال من مجالات الصعوبات، فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد(One Way MANOVA)؛ لفحص الفروق كما هو مبين في الجدول 7).

الجدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد(MANOVA) لفحص الفروق التي تعزى لمتغير التخصص في كل مجال من مجالات الصعوبات

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
القبلي	الصعوبات الإدارية	0.65	3	0.22	0.59	0.62	0.01
	الصعوبات الفنية	1.01	3	0.34	0.86	0.47	0.02
الخطأ	الصعوبات الإدارية	45.24	124	0.37			
	الصعوبات الفنية	48.92	124	0.40			
الكلي المعدل	الصعوبات الإدارية	45.88	127				
	الصعوبات الفنية	49.94	127				

تشيرنتائج الجدول(7)إلى الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0,05)في مجال الصعوبات الإدارية، حيث بلغت قيمة اختبار (ف) (0.592)، وهي قيمة غيردالة إحصائياًعند مستوى(α=0,05).

- عدم وجودفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0,05)في مجال الصعوبات الفنية، حيث بلغت قيمة اختبار (ف) (0.857)، وهي قيمة غيردالة إحصائياًعند مستوى(α=0,05)

.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن جميع أفراد العينة يعملون في ظروف متشابهة، ويواجهون تقريبا نفس الصعوبات في التعليم عن بعد، وهذا ما أشارت إليه تقديرات عينة الدراسة.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة ضمنيا مع نتيجة دراسة الحربي(2017) التي أشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير عينة الدراسة لدرجة وجود المشكلات التدريسية، حسب متغير التخصص لصالح معلمي الكيمياء.

التوصيات والمقترحات :

في ضوء نتائج الدراسة، اوصي الباحثون بالآتي:

- تأهيل معلمي العلوم للتقليل من الصعوبات الادارية والفنية التي تواجههم في التدريس عن بعد، من خلال عقد ورشات ودورات تدريبية متخصصة .
- إجراء المزيد من الدراسات الأخرى التي تبحث في الصعوبات التي واجهها المعلمون أثناء تطبيقهم التعليم عن بعد لتخصصات مختلفة .
- ضرورة إعادة النظر في منظومة وزارة التربية والتعليم وإيجاد خطط بديلة متكاملة للتعليم عن بعد.

المراجع

المراجع العربية

ابراهيم، علي.(2019). الصعوبات التدريسية لمادة الاحياء في المرحلة الثانوية من وجهة نظرالمعلمين بدولة الكويت. **المجلة التربوية**، *34*(133)، 15-48.

أبو زيد، عمرو.(2011)، تفعيل التعليم المدمج لتدريس العلوم، **مجلة كلية التربية**، جامعة الفيوم، مصر، ع(1):316- 355).

أحمد، ياسر (2016). **مقدمة في تقنيات التعليم ومبادئ التعلم الالكتروني**. الدمام، السعودية: مكتبة المتبني.

أمبوسعيدي، عبد الله والراشدي، ثريا.(2009).صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان.**مجلة العلوم التربوية والنفسية**، *البحرين، 10*(2)، 147-166.

بني دومي، حسن.(2010). درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم م الميني.**مجلة دمشق**، *26*(3)،439-480.

بني ياسين، بسام و ملحم، محمد (2011). صعوبات استخدام التعلم الإلكتروني التي تواجه المعلمين في مديرية التربية والتعليم بمنطقة أربد الأولى. **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد**. *3(5)*، 115-136

الجبر، جبر(2009). صعوبات استخدام المختبر في تدريس العلوم منوجهةنظرمعلميالعلومالطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.**مجلة التربية العلمية***12*(3):116 -150.

الحربي، عبد الله.(2017). المشكلاتالتدريسية التي تواجه معلمي العلوم الطبيعية في نظام المقررات للمرحلةالثانويةبمنطقةالقصيم .**مجلة العلوم التربوية والنفسية**،1(9):6-43.

الخطيب، علم الدين.(2002).تدريب معلمي العوم بالمرحلة الأساسيةفي محافظة الخليل بين الواقعوالمأمول من وجهة نظرهم. **مجلةكلية التربية بأسيوط**، مصر، 18(5)، 339- 357.

الدويكات، سناء (2017)،**صعوبات التعلم عن** بعد، مقالة أساليب التعلم.

الشهران، صالح(2012). **التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الوطن العربي: نحو التطوير والأبداع.** المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي.

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

ظاهر، عقيل.(2020). الصعوبات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة في طرائق تدريس الفيزياءمن وجهة نظره مدرسي العراق. **مجلة القادسية في الآداب والعلوم**، ع (1)، 211-241.

عثمان، علوية (2017). **دور تكنولوجيا المعلومات في التنمية المستدامة في السودان بالتطبيق على التعليم عن بعد**، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

عمرة، محمود.(2020). التعليم عن بعد بينالحاجة والفعالية. تم استرجاعه بتاريخ 2020/12/30 من الموقع https://www.alaraby.co.uk/

العمري، آمنة (2006).**واقع استخدام مستلزمات التعلم الالكتروني في مدارس محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين واتجاهات الطلبة ومعلميهم نحوه**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

نمر، منى والجراح، عبد المهدي(2015).درجة ممارســـة معلمي الكيمياء للكفايات التكنولوجية التعليمية من وجهةنظرهم ومن وجهة نظر طلبتهم في الأردن. مجلة **جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنســـانية)**، 29(5)، 962-998.

Berg, G., Simonson, M. (2018). *Distance learning. Britannica.* Retrieved, 2/12/2020. Fromhttps://www.britannica.com/topic/distance-learning.

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

Sander .T(2019) disadvantages-of-e-learning .Retrieved, 25/12/2020. From https://e-student.org/disadvantages-of-e-learning/

ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بتحسين دافعية المتعلمين نحو تعلمهم

الأستاذ الدكتور عوض بن زريبان الجهني

المستخلص

تهدف الدراسة الحالية التعرف على ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بتحسين دافعية المتعلمين نحو تعلمهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،وقام الباحث بتصميم أداتين للدراسة الأولى عبارة عن بطاقة ملاحظة، مكونة من أربعة محاور رئيسة، ويندرج تحت كل محور عدداً من المؤشرات الفرعية متدرجة الأبعاد التالية للممارسة (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً)، أما الأداة الثانية فهي عبارة عن استبيان لقياس دافعية المتعلمين مكونة من محور واحد متدرج الأبعاد التالية (أوافق بشدة – أوافق – أوافق إلى حدٍ ما – لا أوافق – لا أوافق بشدة).

وتكونت عينة الدراسة من (23) مشرفاً تربوياً لتقييم ممارسة المعلمين، أما عينة الطلاب فقد بلغت (177) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن درجة ممارسة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين جاءت بمستوى مرتفع.
- لوحظ أن هناك تحسن في مستوى دافعية المتعلمين نحو تعلمهم، وقد بلغ متوسطها الحسابي (3.40).
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الد الدلالة (0.05) بين ممارسة المعلمين وبين دفاعية المتعلمين نحو تعلمهم .

وفي ضوء هذه النتائج فقد قدمت الدراسة العديد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية

مهارات القرن الحادي والعشرين – دافعية المتعلمين.

Secondary Stage Teachers' Practice of 21st Century Skills and its Relationship to Improving Learners' Motivation Towards Learning

Abstract

The current study aims to identify secondary school teachers' practice of the 21st century skills and its relationship to improving learners' motivation towards learning, adopting the descriptive analytical approach. The author designed two tools for the study. The first, which is an observation card, consisted of four main themes, and each theme included a number of sub-indicators, with graded dimensions of practice viz: (always - often - sometimes - rarely - never). The second tool is a questionnaire to measure learners' motivation and is composed of one theme graded in the following dimensions (strongly agree - agree - somewhat agree – disagree - strongly disagree).

The study sample consisted of (23) educational supervisors to evaluate the teachers' practice, while the student sample was (177) high school students.

The study attained the following findings:

- The degree of teachers' practice of 21st century skills was at a high level.
- It is observed that there was improvement in the level of learners' motivation towards learning, which reached an arithmetic mean of (3.40).
- There is a statistically significant correlation at the significance level of (0.05) between teachers' practice and learners' motivation towards learning.

In light of these findings, the study presented many recommendations and proposals.

Keywords:
21st century skills, learners' motivation.

المقدمة:

لقد شهد العالم المعاصر تطورات ومتغيرات متسارعة ومتلاحقة، ألقت بظلالها على كافة مناحي الحياة، وقد أثرت تلك التطورات والتغيرات بدورها على جميع الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بما في ذلك النظام التربوي التعليمي.

وفي ضوء زخم هذه التطورات والتغيرات أصبح هناك مطالبات واهتمامات متزايدة من كافة دول العالم، وقد تعالت الأصوات التي تنادي بضرورة الاهتمام بالقوى البشرية التي هي أساس التنمية والتطور، وأن مقتضيات الحياة ومتطلباتها اليوم هي من تحدد خصائص ومواصفات إنسان العصر، وذلك في ظل التحديات التي يواجها العالم المعاصر، وخاصة في مطلع الألفية الثالثة.

ويعد المعلم من أهم هذه القوى البشرية الذي يجب أن تتوافر فيه خصائص وسمات معلم المستقبل، حيث يعتمد عليه في بناء الأجيال وتربيتهم التربية الصالحة وإعدادهم للحياة، ولا سيما في ظل التحديات المصيرية التي تواجههم، وإن العناية والاهتمام بالمعلم من حيث إعداده وتدريبه وتطويره مهنياً يُعد من أهم مطالب التنمية الشاملة التي تسعى كافة دول العالم إلى تحقيقها.

وتجدر الإشارة هنا أن مقتضيات الحضارة وما يحدث فيها من تداعيات وتحديات تتطلب إنساناً بخصائص ومواصفات جديدة، وإنساناً يمتلك قدرات ومهارات غير تلك التي تتوافر لإنسان اليوم، وفي الإطار، فقد اجتهد العديد من رجال التربية ومفكريها، وخاصة المشتغلين منهم بهموم المستقبل إلى بلورة جملة من الخصائص والمواصفات التي يجب أن تتوافر في إنسان المستقبل والتي يتوجب على تعليم المستقبل أن يمحور أهدافه وبرامجه حولها ، كما يستلزم من معلم المستقبل أن يوجه كل ممارساته صوبها (ضحاوي، وحسين، 2009).

وفي تأكيد لأبوعظمة (2010) بقوله أنه وفي مثل هذه الظروف الحتمية التي يتطلبها العصر ومتغيراته، فإنه يستوجب تغيير دور المعلم بما يواكب متطلبات الواقع المفروض ويجاري متغيراته، فلم يعد من الممكن بل أصبح من المستحيل نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلمين بالطرق النمطية، فدورها اليوم متغير بتغير العصر.

وإن الناظر لطبيعة المعرفة والخبرات التي يجب أن يمارسها المعلم ونقلها للمتعلمين، فقد أصبح إعداده وتدريبه وتنمية قدراته وتطويرها أمراً ضرورياً لمواكبة المستجدات والتمشي مع روح العصر، مما يساعده على ذلك ويمكنه من التعامل مع الأجيال ، بهدف تطوير مهاراتهم وتمكينهم من مواصلة تعليمهم مدى الحياة، وحل المشكلات التي تواجههم.

وعلى هذا الأساس فقد يترتب على المعلم امتلاك مهارات التعليم كضرورة لنجاح العملية التربوية والتعليمية والتمشي مع سمة العصر وذلك نظراً لتغير دوره من ملقن للمعلومات إلى الأدوار الجديدة لمتطلبات العصر ومتغيراته، والمتمثلة في اكتساب المتعلمين للمعرفة والمهارات اللازمة وامتلاكهم لها للتكيف مع العالم من حولهم.

وفي السياق نفسه فقد اهتمت العديد من المنظمات العالمية بمهارات التعليم التي يجب على المتعلمين امتلاكها، ومنها منظمة شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين ومنظمة التقويم والتدريس، والتي تتمثل في مهارات التعليم والابتكار والتفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات، والتواصل مع الآخرين والثقافة المعلوماتية والإعلامية وثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمهارات المهنية والحياتية. (رشا، محمد، 2019).

وإن امتلاك المعلم لهذه المهارات وممارسته لها هو مما قد يدفع المتعلم نحو تعلمه، ولذلك يجب على المعلم إثارة دافعية المتعلم. إذ تؤكد أدبيات علم النفس أن هناك علاقة بين الممارسات التي يقوم بها المعلمين وبين دافعية المتعلم نحو تعلمهم، كما وجد الباحثون أن هناك علاقة إيجابية قوية بين الدافعية ومستوى التحصيل، وأكدوا بذلك أن دافعية الطلبة تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة وزيادة دافعيتهم نحو التعلم (أبو جادو، 2011).

ودافعية التعليم كما أشار إليها منصور وآخرون (2011) من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المتعلمين للمعرفة والفهم والمهارات وغيرها، فهي حالة نفسية داخلية وخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه نحو تحقيق غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف، ومن ثم يأتي دور المعلم والذي يترتب على كفاءته وذلك يمكن للمعلم أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل – بقدر الإمكان – درجة استعدادهم وميولهم نحو الأنشطة والأداءات المختلفة .

ولاشك أن دفع طموح المتعلمين واستعدادهم وإثارة دافعيتهم نحو تعلمهم وخاصة طلبة المرحلة الثانوية فإن هذا الأمر يستدعي العناية التامة بهم من حيث تعلمهم كيف يفكرون. وقد أشار نشوان (2014) إلى ما أكده سيقر إهربرنرغ (Seiger Ehrenberg, 1985) بقوله: "عندما يتخرج الطلبة من المرحلة الثانوية ينبغي عليهم أن يكونوا قادرين على استخدام عملية التفكير من أجل التوصل إلى حل المشكلات واتخاذ القرارات، وهذا لن يأتي إلا من خلال جعل الأساس تخطيط المنهاج بكامله وهو تعليم الطلبة كيف يفكرون.

ولأهمية المرحلة الثانوية والارتقاء بجودتها ومخرجاتها التعليمية إضافة إلى مراعاة خصائص وطبيعة المتعلمين فيها نظراً لاكتمال نضجهم الفكري واستعدادهم لمثل ظروف هذه المرحلة، فقد أكد الكثير من المنظرين والمهتمين بشؤون التعليم على وجوب الاهتمام بمعلميهم، إذ أن تحسين جودتهم من الأولويات التي تؤدي إلى تحقيق أهداف التعليم باعتباره مطلباً عالمياً في زمن يتسم بالتحديات وإفرازات العصر. ومن هذا المنطلق فإنه بات من الضروري وضع آليات ومعايير للارتقاء بالمعلم وتطويره مع الأخذ بالحسبان ضمان إيجاده للأدوار الجديدة والمناطة به في ضوء خصائص ومواصفات معلم القرن الحادي والعشرين.

ومنه فقد جاءت هذه الدراسة الحالية والتي تهدف التعرف إلى ممارسات معلم المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بتحسين دافعية المتعلمين نحو تعلمهم.

مشكلة الدراسة

لاشك أن من يتأمل بالواقع المعاصر وما يصحبه من مشكلات وتحديات مصيرية نتيجة للتغيرات المتسارعة والتطورات الحاصة في جميع المجالات وعلى مختلف المستويات، يدرك أن دور المعلم لم يعد كما كان عليه سابقاً، بل أصبح دوره مختلفاً تماماً عن ما كان معتاد عليه من خلال نقله للمعرفة والمعلومات إلى المتعلم بالأنماط السائدة. ولهذا يؤكد (العمائرة، 2003) أن المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها شهدت في السنوات الأخرة تطوراً سريعاً ومتلاحقاً، وقد قضت على معلم المستقبل أدواراً متجددة تتطلب منه أن يلاحق هذه التطورات والمتغيرات السريعة، ويستدعي ذلك أن يكون قادراً على استيعاب وفهم تخصصه العلمي، وفي نفس الوقت أن يكون قادراً على تقبل المعرفة بوسائله المختلفة إلى الأجيال الناشئة، وبذلك اختلف دور المعلم الآن عن دوره في الماضي، فلم يقتصر على تقبل المعرفة وضبط الصف.

وبإمعان النظر حول الممارسات والأدوار التي يقوم بها المعلمون اليوم واتجاههم نحو المتعلمين واستثارة دافعيتهم نحو التعلم، يلاحظ أنها لم تصل إلى الحد المأمول، والمتعارف عليه بالعرف التربوي، وقد أثبتت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت حول ممارسة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، إن بعض المعلمين لازالوا يمارسون الأنماط والأساليب السائدة التي اعتادوا عليها سابقاً، ولم يصل مستوى ممارستهم إلى الحد المطلوب، ومن هذه الدراسات دراسة (زامل، 2016) ودراسة (الرواضنة، 2021). في حين أكدت نتائج دراسة (الهديرس، 2019) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.5) في الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية لزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم.

ونظراً لما للمعلم من أهمية قصوى في التأثير على المتعلمين وتحسين دافعيتهم نحو تعلمهم فإن امتلاكه لمهارات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين وممارسته له، فلا شك أن هذا الأمر ينعكس إيجاباً على دافعية المتعلمين واستعدادهم للتعليم، حيث أن الدافعية كما أكدتها أدبيات علم النفس ذات أهمية قصوى في عملية دفع المتعلم وتحسين فاعليته نحو تعلمه، والاستعداد للتعلم.

ففي تأكيد للبويره، جديدي (2014) بالقول أن الدافعية حالة حتمية إذ لا سلوك دون دافع، وهي انتباه المتعلم وتعمل على استمراره وتزيد من الاهتمام والحيوية لدى المتعلم، وتستثير العمليات الذهنية لديه وتوجهه نحو نشاط معين.

ولأهمية الموضوع والتعرف على ممارسة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بتحسين دافعية المتعلمين نحو تعلمهم، فقد تولد لدى الباحث الشعور بالمشكلة وإجراء هذه الدراسة، والذي يأمل أن تحقق ال غرض المطلوب، كما يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة إضافة بحثية لسد العجز الحاصل بدراسات التخصص إن وجد.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين؟
- ما مستوى دافعية المتعلمين بالمرحلة الثانوية نحو تعلمهم ؟
- هل هناك علاقة إرتباطية دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومستوى دافعية المتعلمين نحو تعلمهم ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير التخصص لدى معلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية لدى معلمي المرحلة الثانوية ؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية بما يلي :

- قد تفيد الدراسة الحالية توجيه أنظار صانعي القرار والمهتمين ببرامج إعداد المعلم وتدريبه وتطويره مهنياً باتخاذ التدابير والإجراءات التي تكفل لتأهيل المعلم وتطويره مهنياً في ضوء ما تتطلبه مهارات القرن الحادي والعشرين وتبني صيغاً للخصائص والمواصفات الجديدة.

- مساعدة المعلمين أنفسهم وتوجيه أنظارهم حول تطوير مهنيتهم من خلال توجيه ممارستهم التعليمية والتدريسية وبما يتوافق مع مهارات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، وما يفرضه من خصائص ومواصفات ينبغي أن تتوافر في معلمي المستقبل.
- توجيه المعلمين نحو اتقان عملهم وبما يحقق جودة ممارساتهم التعليمية والتدريسية مما ينعكس ذلك إيجاباً على تنمية جوانب شخصية المتعلمين ودفع سلوكهم نحو التعلم.
- مساعدة المتعلمين أنفسهم لمراجعة وتقويم ذواتهم بما يحقق لهم الفائدة المرجوة ويوجههم نحو تعلمهم وتنظيم سلوكهم.
- تفيد الباحثين والمهتمين من خلال فتح الباب أمامهم لإجراء دراسات أخرى تتعلق بموضوع الدراسة.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى حقيق الأهداف التالية:

- التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- التعرف على مستوى دافعية المتعلمين بالمرحلة الثانوية نحو تعلمهم.
- الكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين، ومستوى دافعية المتعلمين نحو تعلمهم .
- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فيما بين التخصصات لدي معلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين.
- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي، والخبرة ، والدورات التدريبية لدى معلمي المرحلة الثانوية.

مصطلحات الدراسة:

المهارة skill: هي الأداة الدقيقة القائمة على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً، مع توفر الوقت والجهد والتكاليف (اللقاني والجمل،2003). بينما يعرفها شحاته وآخرون (2003) بوجه عام بأنها السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي تنمو نتيجة لعملية التعليم، ومن تعريفاتها القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان.

أما فيما يتعلق بتعريف مهارات القرن الحادي والعشرين ((Twenty one "century skills فقد عرفها (السيد، 2019) بأنها : المهارات والمعرفة والخبرات المطلوبة بنجاح في القرن الحادي والعشرين والتي يحتاج

الطلاب والمعلمين إلى إتقانها للعمل والحياة بنجاح، والمتمثلة بمهارات (التعليم – الإبداع ، الثقافة الرقمية ،المهنية والحياة).
وتعرف مهارات القرن الحادي والعشرين إجرائياً بالدراسة الحالية، بأنها: جميع الإجراءات والأساليب والخبرات التي يمارسها معلم المرحلة الثانوية والتي يجب إتقانها من قبل المعلمين والتي تهدف ضمان جودة المتعلمين ودفعهم نحو التعلم، وذلك من خلال أداة قياس أعدت لهذا الغرض.

الدافعية Motivation: تعرف الدافعية بأنها مجموع الظروف الداخلية وا لخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختلف. فالدافع في هذا المفهوم يشير إلى نزعه للوصول إلى هدف معين (عدس ، وتوق، 2007). بينما يعرفها الهديرس (2019) بأنها حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه إلى الانتباه إل الموقف التعليمي للقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة حتى يتحقق التعلم.

محددات الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية :

الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية بالدراسة الحالية على تصميم أداتين، الأولى: عبارة عن بطاقة ملاحظة لقياس مهارة المعلمين، تتكون من اربعة محاور رئيسية، ويندرج تحت كل محور العديد من المؤشرات الفرعية . والأخرى استبيان لقياس الدافعية عند المتعلمين، وذلك من خلال استعراض الأدب التربوي والدراسات السابقة التي أجريت حول موضوع الدراسة الحالية.

الحدود المكانية والبشرية: تقتصر الحدود البشرية على عينة من معلمي وطلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية النهارية بالمدينة المنورة.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أداتين للدراسة على عينتها خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1443هـ .

الإطار النظري
يعد الاهتمام بالقوى البشرية واستثمارها من أهم المطالب الحياتية، ولقد اهتمت جميع دول العالم في ما يخص تطوير قواها البشرية العاملة، وقد شمل ذلك جميع مجالات الحياة ومستوياتها المختلفة، بغية دفع عجلة التنمية الشاملة إلى التقدم والتطوير لمسايرة الواقع المعاصر وتحدياته المصيرية، ويأتي على رأس هذه القوى البشرية العاملة من حيث الأهمية المعلم، والذي يعد الركيزة الأساسية وحجر الزاوية في المنظومة التربوية والتعليمية، فهو الموجه والمرشد والمسير لها.
ونظراً لما تشهده المملكة العربية السعودية من تطورات شملت على جميع مجالات الحياة، فقد أخذت وزارة التعليم بالمملكة على عاتقها الاهتمام بالمعلم من حيث إعداده وتدريبه وتطويره مهنياً وذلك من منطلق مسؤولياتها وواجباتها لتحقيق الأهداف المنشودة.
ويعتبر المعلم العنصر البشري المؤثر في الموقف التعليمي بعملية التعليم وهو المسؤول المباشر عن تعلم الطلبة، فيضطلع بأدوار ووظائف متعددة متنوعة في بناء الأمة؛ فإن نوعية هذا المعلم هي المفتاح الذي يضمن للتعليم بلوغ أهدافه ومقاصده. (الشقران، 2016).

وانطلاقاً من الإيمان الراسخ بأهمية المعلم وما يؤديه من أدوار هامة في نجاح العملية التربوية والتعليمية، إلا أنه وفي الآونة الاخيرة طرأت تغيرات واتجاهات حديثة وثورة جذرية في المناهج التعليمية تدعو إلى تطوير المعلم بما يتناسب وروح العصر، فقد تزايدت الحاجة اليوم إلى الاهتمام بالمعلم وتأهيله وتدريبه وتنميته مهنياً في ضوء الأدوار الجديدة التي ينبغي أن يقوم بها.

ويؤكد الأدغم (2003) ظهور دعوات عالمية ومحلية كثيرة تدعو للاهتمام بالمعلم وإعداده وتدريبه، من خلال الأبحاث العلمية والدراسات التربوية المعتمدة، فعلى المستوى الدولي ذكرت الوكالة القومية للتدريس بالولايات المتحدة الأمريكية أن التحديات الموجودة بالمدارس الآن تتطلب أن يُعد المعلم إعداداً وتدريباً أفضل من ذي قبل، فمعلمو القرن الحادي والعشرين يواجهون كثيراً من المسؤوليات والمشكلات التي تتعلق بالأجيال الجديدة، وكيفية إعدادهم للمشاركة في بناء المجتمع.

وعلى هذا الأساس فإن المتتبع للأدب التربوي يجد أن هناك أصوات تتعالى وتتزايد يوماً بعد يوم تنادي بأهمية تطوير المعلم في ضوء ما أسماه مهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك استجابة لعوامل متعددة أكد عليها المهتمون بالتعليم، ومن ذلك ما أشار إليه التودري، والقضاة (2006) حيث ذكرا أن التحولات الجمة التي فُرضت على العملية التربوية بشكل عام وعلى أدوار المعلم موقفه في العملية التربوية بشكل خاص، في الوقت الذي تتضاعف فيه المعرفة مرة كل ثمانية عشر شهراً، فهذا يتطلب من المعلم مهارات جديدة لمواجهة هذه التحديات التي من أبرزها مهارة الكمبيوتر، ومهارة الاتصال ... الخ.

وفي تأكيد للضحاوي، وحسين (2009) بقولهما "أن هناك خصائص ومواصفات تتمحور جميعها حول حقيقة أن الإنسان الفاعل في القرن الحادي والعشرين هو الإنسان المنتج معرفياً ، المبدع تكنولوجياً" منفرداً غير نمطي، فحضارة القرن الحادي والشعرين، على نحو ما تبيناه من خصائص ، نمطية والتماثل، تتطلب التنوع والتمايز ومن ثم التفرد مع الأخذ بالحسبان أن إنتاج المعرفة وتوليد المعلومات والتفاعل مع التكنولوجيا الذكية تحتاج إلى إنسان يتمتع بإدارة الفصل ولا يرضى أن يكون صورة نمطية مكررة من الآخرين.

فيما يؤكد كارد مارش (cardmarch, 2017) حول خصائص ومواصفات القرن الحادي والعشرين بالقول أنه وفي ضوء ذلك تبنى العالم فلسفة جديدة نحو التطوير استناداً على أهمية ممارسة المهارات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، كونها عملية تشعر بتطوير المجتمع بكل مجالات الحياة، ولا سيما ممارسة المعلمون لتلك المهارات ومتطلباته العصرية.

ومما سبق يتضح أن الخصائص والمواصفات للقرن الحادي والعشرين التي أشار إليها المهتمون بشؤون التعليم والمنادين بأهمية إصلاح المعلم وتطويره في ضوء ما يفرضه الواقع المعاصر وما يتطلبه من مهارات ومواصفات، ينبغي أن يتحلى بها المعلم ويتقنها لتحقيق دوره المأمول في دفع عملية التعليم والارتقاء بها نحو التنافسية العالمية لمواجه المشكلات والتحديات المصيرية.

ومن هذا المنطلق فإنه يمكننا أولاً التعرف على مفهوم مهارات القرن الحادي العشرين وأهميتها ومن ثم التعرف على المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تتوافر لدى معلمي المستقبل وعلاقتها بتحسين دافعية المتعلمين نحو تعلمهم. حيث عرف السيبية (2020) مهارات القرن الحادي والعشرين بأنها: مجموعة من المهارات التي يحتاجها العاملون في مختلف بيئات العمل ليكونوا أعضاء فاعلين ومنتجين بل ومبدعين إلى جانب اتقانهم المحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح تمشياً مع متطلبات التنمية الاقتصادية للقرن الحادي والشعرين.

بينما يعرفها الحربي، والحربي (2021) بأنها مجموعة من المهارات التي يحتاجها الطلاب للنجاح في حياتهم خلال عصر المعلومات، وتشمل التفكير الناقد، وحل المشكلات والابتكار ، والتفكير الإبداعي والتواصل،

والتعاون ، والإلمام بالتقنية، والعمل في فريق والقيادة، وثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، وثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات ، والإتصالات، والمهنة المعتمدة على الذات، وفهم الثقافات المتعددة.

أما من حيث أهميتها فقد ذكر كلا من (أبو ستة، وحميدة، 2020) أن لمهارات القرن الحادي والعشرين أهمية بالغة] في التعليم ومنها ما يلي :

- سيكون الطلاب مستعدين للتفكير ، والتعليم، والعمل ، وحل المشكلات ، والتواصل ، والتعاون ، والمساهمة بفاعلية طول حياتهم.
- تساعد في إنجاز الأعمال. - التطوير المهني المستمر للمعلمين
- مطلباً ضرورياً للالتحاق بسوق العمل ومواكبة العالم الخارجي.

وأما من حيث المواصفات والخصائص وسمات مهارات القرن الحادي والعشرين ، والتي ينبغي أن تتوافر لدى المعلم لمجارات العصر والتركيز عليها بنجاح فقد ذكر أبو عظمة (2010) جملة من هذه المواصفات للمعلم القادر على مواكبة العصر والتعامل معا لمتغيرات ، ومنها:-

- أن يكون قادراً على استخدام التقنيات الحديثة في عملية التعليمة والتعلم.
- أن يكون مدرباً على تصميم ونشر صفحات تعليمية على الإنترنت.
- أن يكون قادراً على تصفح الموضوعات ذات الصلة بتخصصه من خلال شبك المعلومات,
- ان يجيد علوم المستقبل وأن يكون قادراً على حصول المعارف من أوعيتها المختلفة.
- أن يكون قادراً على التعلم الذاتي.
- ممارسة وتمكين الدارسين من الممارسة .
- أن يكون قادراً على النقد البناء.
- أن يكون قادراً على اتخاذ القرار .
- التحول في تدريسه من التلقين إلى الحوار.
- التحول من تدريس مقرر إلى تدريس موضوعات، ومقررات متداخلة.
- التحول من المقاعد – المتتالية إلى نظام الدوائر المستديرة ، واستخدام التعليم التعاوني.

ويؤكد سيوبيرس (Sue Beers , 2014) أن هناك جملة من السمات والخصائص والمواصفات من حيث أهميتها للتعليم والعمل والحياة يجب على المعلم تعلمها وإتقانها، وهي:

- مهارات التعليم والتجديد وتضم (التفكير الناقد وحل المشكلا – التواصل- التشارك).

- مهارات المعلومات والإعلام التكنولوجي وتضم : (ثقافة المعلومات – ثقافة الوسائل الإعلامية – ثقافة المعلومات والإتصالات والتكنولوجيا).

- مهارات الحياة والعمل ، وتضم: (المرونة والتكيف – المبادرة وتوجيه الذات – المهارات الاجتماعية وعبر الثقافية – الإنتاجية والمساءلة – القيادة والمسؤولية) .

وأما فيما يرتبط بهذه المواصفات والخصائص والسمات لمهارات القرن الحادي والعشرين وممارسة المعلم لها وعلاقتها بتحسين وزيادة بدافعية المتعلم نحو تعلمه. فقد أكد (الهديرس، 2019) أن ممارسة المعلم الصفية ترتبط ارتباطاً مباشراً بتحسين أداء الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، وبذلك فالمعلم هو المسئول عن توفير بيئة صفية قادرة على مساعدة الطلاب على فهم المعرفة والمهارات بطريقة ذات معنى تمكنهم من استخدامها في حل المشكلات المتعلقة بحياتهم اليومية، ويستدعي تحقيق ذلك أن تركز ممارسات المعلم بجميع مجالاتها على المتعلم باعتباره محور عملية التعلم ، وفي هذا الصدد فقد أشارت العديد من الدراسات على أهمية الممارسات الصفية للمعلم وعلاقتها في زيادة دافعية المتعلم نحو التعلم، ومن بين هذه الدراسات دراسة بريت (Brett, 2006) ودراسة (الناجي،2006) ودراسة (فايزة ، 2014).
ولقد اهتم الكثير من الباحثين بموضوع الدافعية لما لها من أهمية في إثارة وزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم، لهذا فإن فهم الدافعية هام وحيوي للتدريس من أجل الفهم؛ لأن تحقيق الفهم صعب، وينبغي أن يعرف المعلمون كيف يشكلون ويعدون المهام وكيف يقدمون التغذية الراجعة لدفع المتعلم نحو التعلم ، بحيث يشجعون الجهد المكثف دون أن يقللوا من الحث لبلوغ الفهم. (جابر ، 2011).

ويقصد بالدافعية هنا بأنها لغة المنبه المثير، المنشط، المحرك وذلك فهي حالة يتم استنتاجها من الآثار التي يتم مشاهدتها في عمليات الملاحظة لما يقوم به أفراد ويتم الاستدلال على وجودها من عمليات الملاحظة. (قطامي، 2009).
ويؤكد منصور، وآخرون (2011) أن إثارة دوافع المتعلمين وميولهم واستعداداتهم نحو أنماط متنوعة من السلوك، تعتبر من الأمور التي يجب على المعلم توجيه عنايته نحوها، بهدف ضمان استمرارية النشاط وتجديده، وتوجيهه التوجيه السليم.
وتشير أدبيات علم النفس التربوي إلى أن هناك فوائد عديدة للدافعية وخاصة استخدامها في عملية التعليم والتعلم، لدفع المتعلم نحو تعلمه، ومنها ما يلي:-

- تجعل الطلاب يقبلون على التعلم عندما يكونون مستعدين لذلك، وتقلل من مشاعر مللهم وإحباطهم، وتزيد من مشاعر حماسهم واندماجهم في مواقف التعلم، وتعزز فرص الاستقلال لدى الطلبة والاعتماد على الذات في اختيار الأنشطة وممارستها. (عدس، وتوق، 2007؛ أبوجادو، 2011)

وبإمعان النظر حول الآراء السابقة لموضوع الدافعية نلاحظ أن هناك ثمة اتفاق فيما بين هذه الآراء من حيث الأهمية وإستثارة دوافع المتعلم نحو تعلمه وتوجيهه التوجيه السليم الذي يكفل له الاستعداد والقدرة على استمرارية التعليم وممارسة أنواع متعددة من النشاطات.
وهذا مما يدل على أن للمعلم الدور الأكبر في دفع عملية التعلم، لذلك فهو المسؤول الأول عن توفير البيئة الصفية المناسبة للتعلم، وهذا يستدعي من المعلم تركيز ممارساته جميعها نحو المتعلم بغية زيادة دافعية المتعلم

نحو تعلمه، لحل المشكلات التي تواجهه، وإعداده للحياة، وهذا هو مما يؤكد لنا أن هناك علاقة قوية بين إثارة دوافع المتعلم وما بين ما يقوم به المعلم من ممارسات لأدواره الجديدة المناطة به، وخلاصة القول إنه كلما أتقن المعلم أدواره الجديدة كلما ازدادت دافعية المتعلم نحو التعلم، وكلما أدرك القائمون على التربية والتعليم أهمية تطوير العلم مهنياً وإصلاحه كلما ازداد ثقة المعلم بنفسه وبالتالي تحسين دافعية المتعلم نحو التعلم ، ولعل ذلك هو ما تكشفه لنا نتائج الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

قام الباحث باستعراض جميع الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، ونظراً لقلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع وفي حدود – علم الباحث – إلا أن ما وجد منها تناول موضوع الدراسة الحالية ومن متغيرات ومستويات أخرى، وقد جاءت هذه الدراسات على النحو التالي:

قام زامل (2016) بدراسة هدفت تحديد الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين في محافظة نابلس، وتحديد سبل تفعيلها واستخدام الباحث استبيان تكون من (60) فقرة موزعة على أربعة مجالات ، هي : التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات، وإدارة التعليم الصفي ، والتواصل وتكنولوجيا المعلمات والاتصالات، وإتقان التعليم، وتقويم الطلبة، وقد أظهرت النتائج: أن الدرجة الكلية لمتوسطات تقدير أفراد العينة وهم المشرفين التربويين للأدوار التي يمارسها المعلم، حصلت على تقدير متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (3.32) كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة وفقً لمتغير الجنس والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

كما قامت الحربي، ناجية، ونبيلة التونسي (2016) بدراسة هدفت التعرف إلى مدى ممارسة المعلمات لمهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مقر لغتي الخالدة من وجهة نظر معلمات المقرر ومشرفاته، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميم استبيان مكون من (45) مهارة فرعية موزعة على (3) مهارات رئيسية (التعليم الإبداعي – المهارات الرقمية – المهارات الحياتية)، والتحقق من صدقها وثباتها، وتم تطبيقها على عينة الدراسة قوامها (183) معلمة ومشرفة، وأظهرت النتائج: أن ممارسة المعلمات لمهارات الإبداع جاء بدلالة لفظياً (غالباً) حيث بلغ المتوسط (4.13)، ثم توالت مهارات الفرعية، حيث جاءت مهارة التعاون بالمرتبة الأولى، بينما جاءت مهارات التواصل بالمرتبة الأخيرة.

وهدفت الدراسة التي قام بها، أبو عباه، أثير (2021) الكشف عن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الحادي العشرين الخاصة بكل : التعليم والإبداع، والثقافات الرقمية والحياة والعمل مع طفل الروضة في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظرهن، واستخدمت الباحثة استبيان مكون من (56) فقرة موزعة على عدة محاور وقد بلغت عينة الدراسة من (250) معلمة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها ما يلي :

جاءت ممارسة المعلمات لمهارات الأبداع بدرجة عالية جداً ، بينما جاءت مهارتي الثقافة الرقمية والحياة والعمل ، درجة عالية وقد توصلت الدراسة إلى عدة توصيات من أهمها: إثراء برامج إعداد المعلمات بالجامعات السعودية بمساقات تتعلق بالتعليم الالكتروني وتوظيف تكنولوجيا التعليم والتعلم في التعليم العام.

كما هدفت الدراسة التي قام بها الرواضنة (2021) الكشف عن درجة امتلاك المعلمين لمهرات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بمدى اكتساب الطلبة لها، وتكونت عينة الدراسة من (94) معلماً و (198) معلمة

استخدم الباحث أداتين للدراسة احداها تقيس درجة الامتلاك للمهارات ضمن (59) فقرة، والأخرى تقيس درجة اكتساب الطلبة لتلك المهارات ضمن (16) فقرة، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والشعرين مرتفعة ، وأظهرت أن درجة الطلب لتلك المهارات جاءت بدرجة متوسطة، وتوصي الدراسة إجراء المزيد من الدراسات لدراسة علاقة مهارات القرن الحادي والعشرين بمتغيرات مختلفة.

التعليق على الدراسات السابقة والتعقيب عليها:
اتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن هناك أوجه اتفاق واختلاف فيما بين هذه الدراسات من حيث أهدافها واتجاهاتها ومتغيراتها، وكان هدف دراسة (زامل، 2016) تحديد الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين في محافظة نابلس وتحديد سبل تفعيلها. في حين كان هدف اتجاهات دراسة (الحربي، نادية، والتونسي ،نبيلة، 2016) حول التعرف إلى مدى ممارسة المعلمات لمهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مقرر لغتي الخالدة من وجهة نظر معلمات المقرر ومشرفاتها. أما الدراسة التي أجرتها (أبو عباءة ، أثير ، 2021) فكان هدفها واتجاهاتها نحو الكشف عن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.
وبالرغم من اتفاق هذه الدراسات من حيث أهدافها إلا أن هناك اختلاف فيما بينها من حيث الاتجاهات ومتغيرات كل منها، فكان اتجاه ومتغيرات دراسة (زامل، 2016) حول تحديد الأدوار التي يمارسها المعلمين. أما اتجاهات ومتغيرات دراسة (الرواضنة ، 2021) فكانت حول الكشف عن درجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، وقد اختلف عن دراسة زامل (2016) من حيث الاتجاه.

أما دراسة (الحربي، نادية ، والتونسي ،نبيلة ، 2016) وكذلك دراسة (أبو عباءة ، أثير ، 2021) فقد اختلفت جميعها عن دراسة زامل، 2016) وكذلك دراسة (أبو عباءة ، أثير، 2021). وقد اختلفت جميعها عن دراسة (زامل ، 2016) وكذلك دراسة (الرواضنة ،2021) من حيث هذا الاتجاه.

أما الدراسة الحالية فقد هدفت التعرف إلى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين، وعلاقتها بتحسين دافعية المتعلمين نحو تعلمهم، وقد اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث أهدافها واتجاهاتها وهذا هو مما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث اتجاهاتها وتناولها هذا المتغير، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة
من خلال هذه الجزئية تم تعريف منهج الدراسة المستخدم، وتحديد المجتمع والعينة المستهدفة، وأداة جمع البيانات من حيث البناء والتحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات المتبعة في تطبيقها، وأساليب المعالجة الإحصائية التي أُستخدمت في تحليل البيانات كما يلي.
منهج الدراسة
اعتمدت الدراسة على منهج الوصفي وذلك في جمع بيانات الدراسة من خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة، وجمع البيانات الميدانية وتحويلها من بيانات كيفية إلى بيانات كمية ليسهل التعامل معها في الوصف والتحليل، وذلك للتعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين وعلاقتها بمستوى الدافعية للطلاب.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الثانوي بالإضافة إلى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. حيث تم التوصل إلى استجابة عدد (177) طالباً بالمرحلة الثانوية، بالإضافة إلى عدد (46) معلماً تم تقييمهم من قبل عدد (23) مشرفاً تربوياً.

خصائص المستجيبين

تم تحديد عدد من المتغيرات الأولية لوصف أفراد عينة الدراسة من المعلمين، وتشمل: (المؤهل العلمي – التخصص العلمي – سنوات الخبرة – الدورات التدريبية)، والتي تم اختيارها لاحتمالية تأثيرها على نتائج الدراسة، هذا بالإضافة إلى كونها تعطي مؤشرات عامة عن المبحوثين، وتفصيل ذلك فيما يلي:

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة المعلمين وفقاً للمتغيرات الأولية

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	32	%69.6
	ماجستير فأعلى	14	%30.4
التخصص العلمي	لغة عربية	8	%17.4
	تربية اسلامية	14	%30.4
	رياضيات	6	%13.0
	علوم	10	%21.7
	أخرى	8	%17.4
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	13	%28.3
	من 5 -< 10 سنوات	26	%56.5
	10 سنوات فأكثر	7	%15.2
الدورات التدريبية	من 3 دورات فأقل	14	%30.4
	من 4 – 7 دورات	24	%52.2
	8 دورات فأكثر	8	%17.4
المجموع		46	%100.0

يتبين من خلال الجدول رقم (1) أن غالبية أفراد عينة المعلمين جاءت بنسبة (69.6 %) مؤهلهم العلمي (بكالوريوس)، وأن نسبة (30.4 %) مؤهلهم العلمي (ماجستير فأعلى). كما أن نسبة (30.4 %) من عينة المعلمين تخصصهم العلمي (تربية اسلامية)، وأن نسبة (21.7 %) تخصصهم العلمي (علوم)، وأن نسبة (17.4 %) تخصصهم العلمي (لغة عربية)، وأن نسبة (13 %) تخصصهم العلمي (رياضيات)، وأن نسبة (17.4 %) لهم تخصصات علمية أخرى غير التي ذُكرت.

أما بالنسبة لسنوات الخبرة يتضح من خلال الجدول أن نسبة (56.5 %) من عينة المعلمين تبلغ خبرتهم (من 5 -< 10 سنوات)، وأن نسبة (28.3 %) تبلغ خبرتهم (أقل من 5 سنوات)، وأن نسبة (15.2 %) تبلغ خبرتهم (10 سنوات فأكثر). وفيما يتعلق بالدورات التدريبية نجد من خلال الجدول أن أكثر من نصف عينة المعلمين بنسبة (52.2 %) حصلوا على (4 – 7 دورات تدريبية)، وأن نسبة (30.4 %) حصلوا على (3 دورات تدريبية فأقل) وأن نسبة (17.4 %) حصلوا على (8 دورات تدريبية فأكثر).

أداة جمع البيانات:

تعتبر وسيلة جمع البيانات من أهم مراحل الإجراءات المنهجية في كل بحث، ويمكن أن تصبح معلومات البحث على درجة كبيرة من الموضوعية والدقة وأن تخدم أهداف الدراسة وتجيب على أسئلتها المختلفة ولذا قرر الباحث جمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة بأن يختار الأسلوب المعتمد على أداة الاستبانة والتي تعرف بأنها " مجموعة من الأسئلة المكتوبة بغرض استطلاع الرأي أو جمع المعلومات حول موضوع معين" وهذه الأداة (الاستبانة) تستطيع أن تعكس واقع المشكلة من ناحية، وتجيب على تساؤلات الدراسة من ناحية أخرى وبعد أن تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث قام الباحث ببناء وتطوير الاستبانة بهدف التعرف على مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بتحسين دافعية المتعلمين نحو تعلمهم، وبالتالي هناك أداتي استبيان كالآتي:

1/ استبانة خاصة بطلاب المرحلة الثانوية – تقيس مستوى الدافعية للتعلم لديهم.

تتكون من (25) فقرة تقيس مستوى الدافعية للتعلم ، وتخضع خيارات الإجابة عليها لمقياس ليكرت للتدرج الخماسي بالمستويات (أوافق بشدة – أوافق – إلى حد ما – لا أوافق – لا أوافق بشدة).

2/ استبانة خاصة بمعلمي المرحلة الثانوية – تقيس مستوى ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين، ويتم تقييمهم بواسطة المشرفين التربويين.

تتكون من (73) فقرة تقيس مستوى ممارسة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتخضع خيارات الإجابة عليها لمقياس ليكرت للتدرج الخماسي بالمستويات (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً - أبداً)، وهي مقسمة إلى أربعة محاور هي: مهارات التعليم والابتكار (16 فقرة)، مهارات الحياة والمهنة (21 فقرة)، المهارات الرقمية (18 فقرة)، مهارات تقويم تعلم الطلاب وأدواته (18 فقرة).

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

"يُعرف صدق الاتساق الداخلي بأنه مدى مقدرة الاستبيان على قياس ما صُمم من أجله" (Hair et al., 2006)، وقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون بين كل عبارة ودرجة المحور الذي تتبع له، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (2). صدق الاتساق الداخلي لعبارات استبانة المعلمين حسب المحاور

المحاور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول: مهارات التعليم والابتكار	1	**847.	9	**829.
	2	**464.	10	**788.
	3	**744.	11	**834.
	4	**681.	12	**863.
	5	**798.	13	**642.
	6	**854.	14	**812.
	7	**865.	15	**807.
	8	**852.	16	**682.
المحور الثاني: مهارات الحياة والمهنة	1	**734.	12	**788.
	2	**816.	13	**853.
	3	**653.	14	**918.
	4	**867.	15	**846.
	5	**855.	16	**842.
	6	**599.	17	**859.
	7	**876.	18	**763.
	8	**922.	19	**847.
	9	**919.	20	**858.
	10	**779.	21	**737.
	11	**710.		
المحور الثالث: المهارات الرقمية	1	**818.	10	**849.
	2	**822.	11	**833.
	3	**815.	12	**924.
	4	**881.	13	**803.
	5	**848.	14	**873.
	6	**854.	15	**889.
	7	**812.	16	**898.
	8	**874.	17	**921.
	9	**727.	18	**878.
المحور الرابع: مهارات تقويم تعلم الطلاب وأدواته	1	**844.	10	**936.
	2	**620.	11	**953.
	3	**940.	12	**933.
	4	**874.	13	**857.
	5	**906.	14	**776.

المحاور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
	6	**914.	15	**825.
	7	**867.	16	**869.
	8	**930.	17	**881.
	9	**945.	18	**876.

(**) معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

الجدول السابق رقم(2) يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات استبانة المعلمين (ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين) حسب المحاور بطريقة معاملات بيرسون للارتباط. بالنسبة للمحور الأول (مهارات التعليم والابتكار) فنجد أن معاملات الارتباط بين كل عبارة ودرجة المحور الأول تراوحت بين (0.464 – 0.865)، وبالنسبة للمحور الثاني (مهارات الحياة والمهنة) فنجد أن معاملات الارتباط بين كل عبارة ودرجة المحور الثاني تراوحت بين (0.599 – 0.922)، وبالنسبة للمحور الثالث (المهارات الرقمية) فنجد أن معاملات الارتباط بين كل عبارة ودرجة المحور الثالث تراوحت بين (0.727 – 0.924)، بينما للمحور الرابع (مهارات تقويم تعلم الطلاب وأدواته) فنجد أن معاملات الارتباط بين كل عبارة ودرجة المحور الرابع تراوحت بين (0.620 – 0.953). نلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط جاءت موجبة مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.01)، وبالتالي فإن استبانة ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين الخاصة بالمعلمين تمتاز بصدق الاتساق الداخلي وأن العبارات في كل محور تقيس ما صُممت من أجله.

جدول رقم (3). صدق الاتساق الداخلي لعبارات استبانة مستوى الدافعية الخاصة بالطلاب

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	**334.	14	**735.
2	**624.	15	**805.
3	**665.	16	**752.
4	**686.	17	**741.
5	**650.	18	**571.
6	**729.	19	**695.
7	**801.	20	**790.
8	**736.	21	**691.
9	**738.	22	**708.
10	**658.	23	**653.
11	**725.	24	**705.
12	**795.	25	**606.

13	.584**		

(**) معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

الجدول السابق رقم (3) يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات استبانة الطلاب (مستوى الدافعية للتعلم) بطريقة معاملات بيرسون للارتباط. فنجد أن معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.334 – 0.805) وجميعها قيم موجبة تدرجت بين المتوسطة والمرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.01)، وبالتالي فإن استبانة الطلاب (مستوى الدافعية للتعلم) تمتاز بصدق الاتساق الداخلي وأن العبارات تقيس ما صُممت من أجله.

ثبات الاستبانة:

يُعرف الثبات بأنه مدى مقدرة المقياس على إعطاء نتائج مشابهة عند تكرار القياس تحت ظروف مشابهة (Swanlund, 2011)، وللتحقق من ثبات أداة البحث تم استخدام معاملات ألفا كرونباخ (Cronbach, L. J. (1951))، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (4). معاملات الثبات للاستبانة بطريقة كرونباخ-ألفا

الأداة	المحاور	عدد العبارات	كرونباخ-ألفا
مهارات القرن الواحد والعشرين	المحور الأول: مهارات التعليم والابتكار	16	0.954
	المحور الثاني: مهارات الحياة والمهنة	21	0.974
	المحور الثالث: المهارات الرقمية	18	0.977
	المحور الرابع: مهارات تقويم تعلم الطلاب وأدواته	18	0.982
مقياس الدافعية للتعلم		25	0.954

الجدول السابق رقم (4) يوضح نتائج الثبات لأداة الدراسة بطريقة كرونباخ-ألفا. نجد أن قيم ألفا كرونباخ لاستبانة ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين تراوحت بين (0.954) و (0.982)، ولاستبانة مقياس الدافعية بلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.954)، ونلاحظ أن جميع معاملات الثبات جاءت مرتفعة جداً. مما سبق من نتائج الثبات فإنه يمكن التوصل إلى أن أداوت جمع البيانات في الدراسة تمتاز بالثبات، مما يجعل الباحث مطمئن لإجابات المبحوثين على الاستبانات وبالتالي فإن النتائج التي سيتم التوصل إليها من خلالها ستكون موثوقة ويعتمد عليها في الوصول إلى القرارات السليمة.

نتائج تحليل بيانات الدراسة الميدانية وتفسيرها

من خلال هذه الجزئية سيتم عرض النتائج التي خرجت بها الدراسة، بناءاً على التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها بواسطة الاستبانة، ابتداءاً بتحليل محاور أداة الدراسة وإجراء الاختبارات الإحصائية للتحقق من الأهداف والإجابة على التساؤلات.

نتائج التساؤل الأول: ما درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

للإجابة على هذا التساؤل فقد تم تحليل استبانة (مهارات القرن الحادي والعشرين) الخاصة بالمعلمين عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة المعلمين على عبارات كل محور، وذلك كما يلي:

جدول رقم (5). مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التعليم والابتكار من وجهة نظر المشرفين التربويين.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	يخطط للمواقف التعليمية التي تستثير تفكير الطلاب.	3.52	0.94	غالباً	4
2	يركز على الأنشطة التي ترتبط بأهداف المنهج.	3.91	0.94	غالباً	1
3	يحدد الوسائل والأنشطة الإثرائية وتقنيات التعليم المناسبة لتنفيذ الدرس.	3.48	1.22	غالباً	5
4	ينوع أساليب التمهيد لموضوع الدرس بما يحفز دافعية الطلاب (قصة – أسئلة مثيرة للتفكير – خبرات سابقة – مقدمة شائقة – مشكلة واقعية – حدث جار – شواهد).	3.91	1.03	غالباً	2
5	يقدم أسئلة تحفز الطلاب على عملية العصف الذهني ومهارات التفكير العليا.	3.74	1.08	غالباً	3
6	يشرك الطلاب ليستخلصوا أحكام أو نتيجة بناء على أدلة نقلية وعقلية .	3.43	1.07	غالباً	6
7	يُعرض الطلاب لمواقف تثير التفكير الناقد (الاستنتاج – التفسير – الاستدلال – التقويم).	3.40	0.93	غالباً	7
8	يدرب الطلاب على التفكير الإبداعي.	3.26	1.00	أحياناً	13

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
9	يطور مهارات تشجع الطلاب على التفكير العلمي.	3.35	0.97	أحياناً	10
10	يشجع الطلاب على القراءة الناقدة الموجهة، والتحليل، وتقديم الأدلة والحجج والبراهين.	3.40	1.18	غالباً	8
11	يدرب الطلاب على أسلوب حل المشكلات.	3.13	0.91	أحياناً	16
12	يوظف مصادر تعلم متنوعة تثير مهارات التفكير.	3.30	1.09	أحياناً	12
13	يُصمم أنشطة تتيح استخدام استراتيجيات تدريسية وتعليمية متنوعة تتمركز حول المتعلم (لعب الأدوار – تعلم تعاوني – استقراء – اكتشاف – حل المشكلات .... الخ) .	3.26	0.91	أحياناً	14
14	يُضمن أساليب واستراتيجيات التدريس موضوعات وأنشطة تدفع الطلاب لتوليد أفكار جديدة.	3.40	1.02	غالباً	9
15	يعزز المبادرة من خلال تعريف الطلاب بمواقف تركز على حل المشكلات المتكررة والحقيقية لدى الطلاب.	3.35	1.10	أحياناً	11
16	يشجع الطلاب على الاكتشاف والاستقصاء الحر.	3.26	1.27	أحياناً	15
	الدرجة الكلية للمحور	3.44	1.04	غالباً	

الجدول (5) عبارة عن التحليل الإحصائي لعبارات المحور الأول (مهارات التعليم والابتكار) كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين الذي يمارسه معلمو المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. نجد أن المتوسطات الحسابية للعبارات تراوحت بين (3.13 – 3.91) وجميعها تقع في الفئتين الثانية والثالثة لمقياس ليكرت الخماسي وتقابلها الدرجات (غالباً – أحياناً). بلغ المتوسط العام للمحور (3.44) ويقع ضمن الفئة الثانية (3.40 -< 4.20) من مقياس ليكرت الخماسي والذي يشير إلى الدرجة (غالباً)، كما بلغ الانحراف المعياري الكلي (1.04) ويشير إلى مدى تجانس

الإجابات على عبارات المحور، وبالتالي فإن معلمي المرحلة الثانوية في الغالب يمارسون مهارات التعليم والابتكار كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين.
ومن خلال المتوسطات الحسابية، فقد تم ترتيب العبارات تنازلياً حسب درجة الممارسة، فنجد أن أكثر العبارات التي تدل على ممارسة عينة المعلمين لمهارات التعليم والابتكار من وجهة نظر المشرفين التربويين وهي أن المعلم يركز على الأنشطة التي ترتبط بأهداف المنهج، وينوع أساليب التمهيد لموضوع الدرس بما يحفز دافعية الطلاب (قصة – أسئلة مثيرة للتفكير – خبرات سابقة – مقدمة شائقة – مشكلة واقعية – حدث جار – شواهد، ويقدم أسئلة تحفز الطلاب على عملية العصف الذهني ومهارات التفكير العليا، ويخطط للمواقف التعليمية التي تستثير تفكير الطلاب، ويحدد الوسائل والأنشطة الإثرائية وتقنيات التعليم المناسبة لتنفيذ الدرس، وذلك بمستوى ممارسة (غالباً).
بينما أقل العبارات التي تدل على ممارسة مهارات التعليم والابتكار من وجهة نظر المشرفين التربويين وهي أن المعلم يدرب الطلاب على التفكير الإبداعي، ويُصمم أنشطة تتيح استخدام استراتيجيات تدريسية وتعليمية متنوعة تتمركز حول المتعلم (لعب الأدوار – تعلم تعاوني – استقراء – اكتشاف – حل المشكلات .... الخ)، و يشجع الطلاب على الاكتشاف والاستقصاء الحر ، ويدرب الطلاب على أسلوب حل المشكلات، وذلك بمستوى ممارسة (أحياناً).
جدول رقم (6). مستوى ممارسة المعلمين لمهارات الحياة والمهنة من وجهة نظر المشرفين التربويين.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	يعزز لدى الطلاب الثقة بالنفس والقدرة على تحمل القيادة والمسؤولية.	3.74	0.95	غالباً	9
2	يقدر أهمية المهنة التي يمارسها ويثمن قداسيتها ورسالتها.	4.04	0.92	غالباً	3
3	يلتزم بأخلاقيات المهنة.	4.43	0.72	دائماً	1
4	يساعد الطلاب على استثمار التغذية الراجعة بشكل فعال.	3.78	0.94	غالباً	7
5	يساعد الطلاب على التكيف مع الحياة بممارسة أدوار ومسؤوليات متنوعة.	3.74	0.95	غالباً	10
6	يوجه الطلاب توجيهاً ذاتياً نحو التعليم والتعلم المستمر مدى الحياة.	3.61	1.02	غالباً	13
7	يعزز قيم واتجاهات الطلاب.	4.00	0.89	غالباً	4

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
8	يعزز الانتماء الوطني الثقافي المرتبط بمتطلبات المجتمع السعودي.	4.09	0.94	غالباً	2
9	ينمي مهارات البحث والاكتشاف لدى الطلاب.	3.78	1.11	غالباً	8
10	يشرك الطلاب في وضع قوانين هادفة، التي توفر مناخ صفي صحي يساعد على التعلم.	3.57	1.22	غالباً	15
11	يشارك في الاجتماعات الداخلية والخارجية الرسمية، وورش العمل بفاعلية.	3.65	1.06	غالباً	12
12	ينمي لدى الطلاب مهارات الإصغاء والتحدث.	3.96	0.92	غالباً	5
13	ينمي مهارات التواصل والتعاون بين الطلاب.	3.61	1.06	غالباً	14
14	يدرك موقع وأهمية دوره تجاه متطلبات العصر ومتغيراته.	3.87	1.00	غالباً	6
15	يتمتع بإدارة صفية تفاعلية تجعله قدوة لزملائه.	3.74	1.04	غالباً	11
16	يمهد العملية التعليمية خارج أسوار المدرسة بالربط بين المحتوى والحياة.	3.57	0.98	غالباً	16
17	يُعرض الطلاب لمواقف تعتمد على العمل الجماعي.	3.39	0.98	أحياناً	19
18	يستند إلى قواعد تربوية تتميز بالمرونة و التكيف.	3.57	1.07	غالباً	17
19	يحفز الطلاب نحو الحوار الهادف ويشاركم في الرأي.	3.43	0.98	غالباً	18
20	ينمي لدى الطلاب مهارات تطوير الذات على المستوى الذاتي كإتخاذ القرار، نقد الذات ..وغيرها	3.22	0.94	أحياناً	20

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
21	يوجه الطلاب للاستفادة من التنوع الاجتماعي الثقافي لإيجاد أفكار جديدة وزيادة كل من الإبداع وجودة العمل	3.22	1.03	أحياناً	21
	الدرجة الكلية للمحور	3.71	0.99	غالباً	

الجدول (6) عبارة عن التحليل الإحصائي لعبارات المحور الثاني (مهارات الحياة والمهنة) كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين الذي يمارسه معلمو المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. نجد أن المتوسطات الحسابية للعبارات تراوحت بين (3.22 – 4.43) وتقع في الفئات الأولى والثانية والثالثة لمقياس ليكرت الخماسي وتقابلها الدرجات (دائماً – غالباً – أحياناً). بلغ المتوسط العام للمحور (3.71) ويقع ضمن الفئة الثانية (3.40 -< 4.20) من مقياس ليكرت الخماسي والذي يشير إلى الدرجة (غالباً)، كما بلغ الانحراف المعياري الكلي (0.99) ويشير إلى مدى تجانس الإجابات على عبارات المحور، وبالتالي فإن معلمي المرحلة الثانوية في الغالب يمارسون مهارات الحياة والمهنة كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين.

ومن خلال المتوسطات الحسابية، فقد تم ترتيب العبارات تنازلياً حسب درجة الممارسة، فنجد أن أكثر العبارات التي تدل على ممارسة عينة المعلمين لمهارات الحياة والمهنة من وجهة نظر المشرفين التربويين وهي أن المعلم يلتزم دائماً بأخلاقيات المهنة، كما أن المعلم يعزز الانتماء الوطني الثقافي المرتبط بمتطلبات المجتمع السعودي، ويقدر أهمية المهنة التي يمارسها ويثمن قداسيتها ورسالتها، ويعزز قيم واتجاهات الطلاب، وذلك بمستوى ممارسة (غالباً).

بينما أقل العبارات التي تدل على ممارسة مهارات الحياة والمهنة من وجهة نظر المشرفين التربويين وهي أن المعلم يُعرض الطلاب لمواقف تعتمد على العمل الجماعي، وينمي لدى الطلاب مهارات تطوير الذات على المستوى الذاتي كإتخاذ القرار، نقد الذات ..وغيرها، ويوجه الطلاب للاستفادة من التنوع الاجتماعي الثقافي لإيجاد أفكار جديدة وزيادة كل من الإبداع وجودة العمل، وذلك بمستوى ممارسة (أحياناً).

جدول رقم (7). مستوى ممارسة المعلمين للمهارات الرقمية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	يصمم الخطط الداعمة لتوظيف التكنولوجيا في التعليم.	3.52	1.03	غالباً	4

2	يستخدم التطبيقات التكنولوجية والوسائط المتعددة التي تنسجم مع طبيعة أهداف ومحتوى المقرر.	3.39	1.06	أحياناً	10
3	يستطيع إعداد دروس محوسبة باستخدام مختلف التطبيقات الالكترونية	3.57	0.98	غالباً	3
4	يوجه الطلاب نحو المادة التعليمية المرتبطة بالشبكة المعلوماتية.	3.48	1.07	غالباً	5
5	يربط وسائل التعليم الالكتروني بيئة الطلاب	3.39	0.93	أحياناً	11
6	يستخدم مصادر المعرفة المتنوعة (الأقراص المدمجة – الإنترنت .. الخ) للحصول على المعلومات والمفاهيم المرتبطة بموضوع الدرس	3.43	1.15	غالباً	7
7	يوجه الطلاب إلى حل الأنشطة والواجبات بشكل إلكتروني للبحث عن المعلومات وجمعها ونقدها.	3.61	1.14	غالباً	1
8	يمارس مهارات الاتصال الشفوي والإلكتروني .	3.48	1.15	غالباً	6
9	يعرض الطلاب لمواقف تساعد في تنمية الاتصال الكتابي.	3.43	1.03	غالباً	8
10	يتيح للطلاب فرص الاستفادة من وسائل الإعلام المختلفة في المجال التعليمي.	3.39	1.02	أحياناً	12
11	يحث الطلاب على التحقق من مصادر المعلومات.	3.61	1.02	غالباً	2
12	يصمم الأنشطة التعليمية روابط (links) لمعلومات علاجية وإثرائية ومناسبة لمحتوى أداء الطالب وسيره الدراسي.	2.96	1.05	أحياناً	16
13	يصمم أنشطة تعليمية تبني قدرة الطالب على على الاستقصاء واكتشاف المعرفة العلمية حول موضوع محدد باستخدام مصادر الكترونية مثل (Web Quest).	2.83	1.10	أحياناً	18

14	يصـــمم أنشـــطـة تعليميـة تفعل دور المنتديـات الإلكترونية في تعميق المعرفة التخصـــصـــية لدى الطلاب.	2.96	1.05	أحياناً	17
15	يوفر أنشـطة تعليمية تتضـمن مناقشـات إلكترونية هادفة من خلال استخدام تقنيات الحوار والدردشة.	3.09	1.19	أحياناً	15
16	يسـتخدم أنشـطة تعليمية هادفة ومنظمة، من خلال استخدام تطبيقات الهواتف الذكية.	3.26	1.16	أحياناً	13
17	يسـتخدم شـبكات التواصـل الاجتماعي في عمليتي التعلم والتعليم.	3.43	1.07	غالباً	9
18	يشارك في إنتاج البرامج التعليمية الإلكترونية التي تدعم التعلم الذاتي.	3.13	1.13	أحياناً	14
	الدرجة الكلية للمحور	3.33	1.07	أحياناً	

الجدول (7) عبارة عن التحليل الإحصائي لعبارات المحور الثالث (المهارات الرقمية) كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين الذي يمارسه معلمو المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. نجد أن المتوسطات الحسابية للعبارات تراوحت بين (2.83 – 3.61) وتقع في الفئات الثانية والثالثة لمقياس ليكرت الخماسي وتقابلها الدرجات (غالباً – أحياناً). بلغ المتوسط العام للمحور (3.33) ويقع ضمن الفئة الثالثة (2.60 -< 3.40) من مقياس ليكرت الخماسي والذي يشير إلى الدرجة (أحياناً)، كما بلغ الانحراف المعياري الكلي (1.07) ويشير إلى مدى تجانس الإجابات على عبارات المحور، وبالتالي فإن معلمي المرحلة الثانوية يمارسون أحياناً المهارات الرقمية كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين.

ومن خلال المتوسطات الحسابية، فقد تم ترتيب العبارات تنازلياً حسب درجة الممارسة، فنجد أن أكثر العبارات التي تدل على ممارسة عينة المعلمين للمهارات الرقمية من وجهة نظر المشرفين التربويين هي أن المعلم يوجه الطلاب إلى حل الأنشطة والواجبات بشكل إلكتروني للبحث عن المعلومات وجمعها ونقدها، ويحث الطلاب على التحقق من مصادر المعلومات، ويستطيع إعداد دروس محوسبة باستخدام مختلف التطبيقات الالكترونية، ويصمم الخطط الداعمة لتوظيف التكنولوجيا في التعليم، وذلك بمستوى ممارسة (غالباً).

بينما أقل العبارات التي تدل على ممارسة المهارات الرقمية من وجهة نظر المشرفين التربويين هي أن المعلم يصمم الأنشطة التعليمية روابط (links) لمعلومات علاجية وإثرائية ومناسبة لمحتوى أداء الطالب وسيره الدراسي، ويصمم أنشطة تعليمية تفعل دور المنتديات الإلكترونية في تعميق المعرفة التخصصية لدى الطلاب، ويصمم أنشطة تعليمية تبني قدرة الطالب على على الاستقصاء واكتشاف المعرفة العلمية حول موضوع محدد باستخدام مصادر الكترونية مثل (Web Quest)، وذلك بمستوى ممارسة (أحياناً).

جدول رقم (8). مستوى ممارسة المعلمين لمهارات تقويم تعلم الطلاب وأدواته من وجهة نظر المشرفين التربويين.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	يصمم أدوات متنوعة ومبتكرة لتقييم أداء الطلاب.	3.52	0.98	غالباً	4
2	يهتم في التقويم بالمستويات العقلية العليا (التحليل – التفسير – التصنيف – المقارنة – التقويم – الابتكار وحل المشكلات).	3.22	1.07	أحياناً	17
3	يشخص نواحي الضعف والقوة لدى الطلاب بأساليب علمية.	3.30	1.01	أحياناً	16
4	يعدد أنواع التقويم في المقرر (التشخيصي – البنائي – الختامي).	3.43	1.03	غالباً	10
5	يُضمن تقويمه مهام محددة مثل (كتابة مقالة – مشروع فردي – نقد بحث علمي – تلخيص رواية أو قصة ... الخ).	3.22	1.11	أحياناً	18
6	يسلسل وينوع أدوات التقويم ومناسبتها لأعمال الطلاب.	3.39	0.98	أحياناً	13
7	يوجه تقويم الطالب لذاته ولأقرانه.	3.48	0.98	غالباً	6
8	يوفر معايير وصفية محددة مرتبطة بأساليب تقويم أعمال ومشاركة الطلاب.	3.43	1.11	غالباً	11
9	يبني أدوات تقويم اعتماد على مقاييس عالمية ومحلية تتناسب مع البيئة التعليمية والتخصص العلمي والمستوى الدراسي.	3.39	1.06	أحياناً	14
10	يختار أدوات تقويم قياس أهداف التعليم تتناسب مع أنشطة ومواد المحتوى الإلكتروني للمقرر.	3.48	1.11	غالباً	7

11	يستخدم بعض التقنيات (أثناء التعليم عن بعد) مثل الاتصال غير التزامني لدى التقويم المستمر لأداء الطالب.	3.61	1.06	غالباً	2
12	يزود الطالب بأمثلة ونماذج التقويم الذاتي تمكنه من تقدمه في التعليم.	3.48	1.07	غالباً	8
13	يزود الطالب بنظام واضح ومحدد يشمل: (أنواع وأساليب التقويم – آلية توزيع الدرجات ، تحديد المطلوب بشكل مفصل ودقيق).	3.43	0.98	غالباً	12
14	يوفر تغذية راجعة بعد نهاية كل تقويم بهدف توجيه الطالب حول كيفية الانتقال الأفضل من النقطة التي انتهى منها.	3.35	1.02	أحياناً	15
15	يقدم نتائج التقويم خلال فترة زمنية محددة.	3.70	0.87	غالباً	1
16	يوفر خاتمة للإجابات النموذجية حول التقييمات التي تعرض لها الطالب تمكنه من الإطلاع عليها ومراجعة إجاباتها.	3.48	1.07	غالباً	9
17	يضع قواعد محددة تضمن حقوق خصوصية نتائج الطالب.	3.57	0.89	غالباً	3
18	يصيغ قوانين محددة (أثناء التعليم عن بعد) تحقق النزاهة العلمية في الاختبارات الإلكترونية مثل منع الغش وانتحال الهوية.	3.52	1.07	غالباً	5
	الدرجة الكلية للمحور	3.44	1.03	غالباً	

الجدول (8) عبارة عن التحليل الإحصائي لعبارات المحور الرابع (مهارات تقويم تعلم الطلاب وأدواته) كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين الذي يمارسه معلمو المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. نجد أن المتوسطات الحسابية للعبارات تراوحت بين (3.22 – 3.70) وتقع في الفئات الثانية والثالثة لمقياس ليكرت الخماسي وتقابلها الدرجات (غالباً – أحياناً). بلغ المتوسط العام للمحور (3.44) ويقع ضمن الفئة الثانية (3.40 -< 4.20) من مقياس ليكرت

الخماسي والذي يشير إلى الدرجة (غالباً)، كما بلغ الانحراف المعياري الكلي (1.03) ويشير إلى مدى تجانس الإجابات على عبارات المحور، وبالتالي فإن معلمي المرحلة الثانوية في الغالب يمارسون مهارات تقويم تعلم الطلاب وأدواته كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين.

ومن خلال المتوسطات الحسابية، فقد تم ترتيب العبارات تنازلياً حسب درجة الممارسة، فنجد أن أكثر العبارات التي تدل على ممارسة عينة المعلمين لمهارات تقويم تعلم الطلاب وأدواته من وجهة نظر المشرفين التربويين هي أن المعلم يقدم نتائج التقويم خلال فترة زمنية محددة، ويستخدم بعض التقنيات (أثناء التعليم عن بعد) مثل الاتصال غير التزامني لدى التقويم المستمر لأداء الطالب، و يضع قواعد محددة تضمن حقوق خصوصية نتائج الطالب، ويصمم أدوات متنوعة ومبتكرة لتقييم أداء الطلاب، وذلك بمستوى ممارسة (غالباً).

بينما أقل العبارات التي تدل على ممارسة مهارات تقويم تعلم الطلاب وأدواته من وجهة نظر المشرفين التربويين هي أن المعلم يشخص نواحي الضعف والقوة لدى الطلاب بأساليب علمية، ويهتم في التقويم بالمستويات العقلية العليا (التحليل – التفسير – التصنيف – المقارنة – التقويم – الابتكار وحل المشكلات، ويُضمن تقويمه مهام محددة مثل (كتابة مقالة – مشروع فردي – نقد بحث علمي – تلخيص رواية أو قصة ... الخ) والتي جاءت بمستوى ممارسة (أحياناً).

ويتضح من الجداول السابقة (5، 6، 7، 8) ، أن ممارسة المعلمين من وجهة نظر المشرفين بشكل عام جاءت بمستوى (غالباً)، وهذا يشير إلى درجة مرتفعة لممارسة المهارات.

ويمكن عزو هذه النتيجة المرتفعة أن المعلمين لديهم الخبرات التدريسية الكافية لتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين وبكافة تخصصاتهم التعليمية، وهو مما يدل على وعيهم الذاتي وإتقانهم لأدوارهم الجديدة والتي تملي عليهم مراعاة العصر ومتطلباته.

وربما تفسر تلك النتيجة إلى ما سبق أن تلقوه المعلمين من كفايات تعليمية وتدريسية إبان دراستهم بكليات الإعداد مما جعلهم مهيئين لتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين أثناء ممارستهم لعملهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلاً من (الحربي، ناجية، التونسي، نبيلة 2016؛ الرواضنة، 2021؛ أبو عباه، أثير، 2021)، حيث يتبين من تلك النتائج أن المعلمين يمتلكون مهارات القرن الحادي والعشرين ويمارسونها بدرجة مرتفعة. بينما تختلف هذه النتيجة فيما بينها وبين نتائج دراسة (الزامل، 2016)، والتي بينت أن ممارسة المعلمين لتلك المهارات جاءت بدرجة متوسطة.

نتائج التساؤل الثاني: ما مستوى دافعية المتعلمين بالمرحلة الثانوية نحو تعلمهم؟

للإجابة على هذا التساؤل فقد تم تحليل استبانة (الدافعية للتعلم) الخاصة بعينة طلاب المرحلة الثانوية عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الطلاب على عبارات الاستبانة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (9). مستوى دافعية المتعلمين بالمرحلة الثانوية نحو تعلمهم.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	يقدم المعلم أسئلة تثير العصف الذهني لدي	2.56	1.58	لا أوافق	23
2	يحفز العلم دافعيتي من خلال طرح أسـئلـة تثير مهارات التفكير العليا	3.02	1.82	إلى حد ما	9

3	يشـركني المعلم باسـتخلاص أحكام أو نتيجة بناء على أدلة نقلية أو عقلية.	2.31	1.70	لا أوافق	25
4	يدربني المعلم على التفكير الإبداعي	3.17	1.77	إلى حد ما	4
5	يشـجعني المعلم على القراءة النـاقـدة الموجهـة والتحليل وتقديم الأدلة والحلول والبراهين	2.85	1.73	إلى حد ما	18
6	يعزز المعلم لـدي المبـادرة من خلال تعريفي بالمواقف التي تركز على حل المشكلات المتكررة والحقيقية.	2.88	1.73	إلى حد ما	17
7	يسـاعدني المعلم على اسـتثمار التغذية الراجعة بشكل فعال	2.63	1.68	إلى حد ما	20
8	أشعر إن المعلم يعزز ثقتي بنفسي ويشجعني على تحمل القيادة والمسئولية.	3.27	1.76	إلى حد ما	1
9	يوجهني المعلم دائمـاً توجيهـاً ذاتيـاً نحو التعليم والتعلم المستمر مدى الحياة	3.12	1.80	إلى حد ما	6
10	يشجعني العلم دائماً على القيام بأدوار ومسؤوليات متنوعة تعينني على التكيف مع الحياة	2.95	1.67	إلى حد ما	11
11	ينمي المعلم لدي مهارات البحث والاكتشـاف مما يزيد تعلقي بالمادة العلمية التي أدرسها	2.90	1.65	إلى حد ما	15
12	يحثني المعلم دائمـاً على التحقق من مصـادر المعلومات	3.05	1.77	إلى حد ما	8
13	يشـركني المعلم في وضـع قوانين هادفة توفر لي مناخ صفي صحي يساعدني على التعلم	2.63	1.63	إلى حد ما	21
14	ينمي المعلم لدي مهارات التواصـل والتعاون بيني وبين زملائي الطلاب	3.10	1.73	إلى حد ما	7

15	ينمي المعلم لدي مهارات التحدث والإصغاء	3.19	1.58	إلى حد ما	3
16	يشجعني المعلم على الحوار الهادف ويشاركني في الرأي	2.97	1.86	إلى حد ما	10
17	ينمي المعلم لدي مهارات تطوير الذات على المستوى الذاتي كاتخاذ القرار ونقد الذات.	2.92	1.78	إلى حد ما	12
18	أشعر بالرضا عندما يستخدم المعلم التطبيقات التكنولوجية والوسائط المتعددة لأجل مساعدتي على التعليم	3.27	1.73	إلى حد ما	2
19	يزداد تعلقي بالمادة العلمية حينما يوجهني المعلم إلى حل الأنشطة والواجبات بشكل الكتروني.	3.14	1.75	إلى حد ما	5
20	يشجعني المعلم على الاستفادة من وسائل الإعلام المختلفة في المجال التعليمي	2.90	1.77	إلى حد ما	16
21	يوفر لي المعلم أنشطة تعليمية تتضمن مناقشات إلكترونية هادفة من خلال استخدام تقنيات الحوار والدردشة.	2.92	1.75	إلى حد ما	13
22	يعمل المعلم على تقييم أدائي باستمرار من خلال بعض التقنيات (أثناء التعليم عن بعد)؛ مثل الاتصال غير التزامني.	2.73	1.71	إلى حد ما	19
23	يوجهني المعلم دائماً لتقييم ذاتي وتقييم أقراني.	2.36	1.67	لا أوافق	24
24	يزودني العلم بأمثلة ونماذج التقويم الذاتي تمكنني من التقدم في التعلم.	2.92	1.81	إلى حد ما	14
25	يوفر لي المعلم خاتمة للإجابات النموذجية حول التقييمات التي تعرضت لها تمكنني من الاطلاع عليها ومراجعة إجاباتي.	2.59	1.78	لا أوافق	22

	الدرجة الكلية للمحور	2.89	1.73	إلى حد ما	

الجدول (9) عبارة عن التحليل الإحصائي لعبارات استبانة الدافعية نحو التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. نجد أن المتوسطات الحسابية للعبارات تراوحت بين (2.31 – 3.27) وتقع في الفئات الثالثة والرابعة لمقياس ليكرت الخماسي وتقابلها الدرجات (أوافق إلى حد ما – لا أوافق). بلغ المتوسط العام للمحور (2.89) ويقع ضمن الفئة الثالثة (2.60 -< 3.40) من مقياس ليكرت الخماسي والذي يشير إلى الدرجة (إلى حد ما)، كما بلغ الانحراف المعياري الكلي (1.73) ويشير إلى مدى تجانس الإجابات على عبارات المحور، وبالتالي فإن طلاب المرحلة الثانوية لديهم مستوى متوسط من الدافعية نحو التعلم.

ومن خلال المتوسطات الحسابية، فقد تم ترتيب العبارات تنازلياً حسب مستوى التحقق، فنجد أن أكثر العبارات التي تدل على مستوى الدافعية نحو التعلم للطلاب وهي: أشعر إن المعلم يعزز ثقتي بنفسي ويشجعني على تحمل القيادة والمسئولية، وأشعر بالرضا عندما يستخدم المعلم التطبيقات التكنولوجية والوسائط المتعددة لأجل مساعدتي على التعليم، وينمي المعلم لدي مهارات التحدث والإصغاء، ويدربني المعلم على التفكير الإبداعي، ويزداد تعلقي بالمادة العلمية حينما يوجهني المعلم إلى حل الأنشطة والواجبات بشكل الكتروني، والتي جاءت بمستوى (إلى حد ما).

بينما أقل العبارات التي تدل على مستوى الدافعية وهي: يوفر لي المعلم خاتمة للإجابات النموذجية حول التقييمات التي تعرضت لها تمكنني من الاطلاع عليها ومراجعة إجاباتي، ويقدم المعلم أسئلة تثير العصف الذهني لدي، ويوجهني المعلم دائماً لتقييم ذاتي وتقييم أقراني، ويشركني المعلم باستخلاص أحكام أو نتيجة بناء على أدلة نقلية أو عقلية) والتي جاءت بمستوى (لا أوافق).

نتائج التساؤل الثالث : هل هناك علاقة إرتباطية دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين وبين مستوى دافعية المتعلمين نحو تعلمهم؟

للإجابة على هذا التساؤل فقد تم استخدام اختبار معامل بيرسون للارتباط (Pearson Correlation) لدراسة العلاقة بين ممارسة عينة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين وبين مستوى دافعية المتعلمين نحو تعلمهم، وذلك من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

الفرض العدمي: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين وبين مستوى دافعية المتعلمين نحو تعلمهم.

الفرض البديل: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين وبين مستوى دافعية المتعلمين نحو تعلمهم.

جدول رقم (10). نتائج اختبار معامل بيرسون للارتباط بين ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين وبين مستوى دافعية المتعلمين نحو تعلمهم.

		مستوى الدافعية
مهارات التعليم والابتكار	معامل الارتباط	.299*
	الدلالة الإحصائية	0.044
مهارات الحياة والمهنة	معامل الارتباط	.312*
	الدلالة الإحصائية	0.035
المهارات الرقمية	معامل الارتباط	0.285
	الدلالة الإحصائية	0.055
مهارات تقويم تعلم الطلاب وأدواته	معامل الارتباط	.338*
	الدلالة الإحصائية	0.022
الدرجة الكلية لمهارات القرن الحادي والعشرين	معامل الارتباط	.323*
	الدلالة الإحصائية	0.028

الجدول (10) يوضح نتائج اختبار معامل بيرسون للارتباط لدراسة العلاقة بين ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين وبين مستوى دافعية المتعلمين نحو تعلمهم وذلك حسب المهارات الفرعية والدرجة الكلية لها، وبمتابعة قيم معاملات الارتباط وقيم الدلالة الإحصائية نجد الآتي:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين ممارسة معلمي المرحلة الثانوية للمهارات الرقمية من وجهة نظر المشرفين التربويين وبين مستوى دافعية المتعلمين نحو تعلمهم – حيث أن قيم الدلالة الإحصائية المقابلة بلغت (0.055) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05).

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التعليم والابتكار ومهارات الحياة والمهنة ومهارات تقويم تعلم الطلاب وأدواته والدرجة الكلية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين وبين مستوى دافعية المتعلمين نحو تعلمهم – حيث أن قيم الدلالة الإحصائية المقابلة لهذه المحاور جاءت أقل من مستوى المعنوية (0.05)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.299 و 0.338) وهي قيم موجبة ومتوسطة مما يشير إلى العلاقة الطردية المتوسطة بين المتغيرين.

ويتضح من الجدول السابق رقم (10) أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين ممارسة معلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين وبين مستوى دافعية المتعلمين نحو تعلمهم، حيث جاءت قيم معامل الارتباط بين (0.299 و 0.338) وتعد هذه القيم موجبة وبمستوى متوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن ممارسة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين والتي جاءت بمستوى مرتفع انعكس أثرها على مستوى دافعية المتعلمين، مما جعلها تحوز على هذه النتيجة.

ولربما تعزى تلك النتيجة إلى أن الطلاب كان لديهم مستوى متدني من الدافعية، والآن وبعد ممارسة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين اصبح لديهم مستوى متوسط من الدافعية، ولهذا يشير إلى تحسن مستوى الدفاعية نتيجة هذه الممارسة للمعلمين.

وحول ذلك فقد أشارت دراسة (المديرس، 2019) أن ممارسة المعلمين الصفية للمهارات التي يقومون بها ترتبط ارتباطاً مباشراً بتحسين أداء الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

نتائج التساؤل الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير التخصص العلمي لدى معلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين؟
للإجابة على هذا التساؤل فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً للتخصص العلمي، وذلك من خلال اختبار الفرضيات الآتية:
الفرض العدمي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير التخصص العلمي لدى معلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين
الفرض البديل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير التخصص العلمي لدى معلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين
جدول رقم (11). نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً للتخصص العلمي.

مهارات القرن الحادي والعشرين	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة الاختبار F	الدلالة الإحصائية
مهارات التعليم والابتكار	بين المجموعات	1.7	4	0.42	0.63	0.641
	داخل المجموعات	27.4	41	0.67		
	الكلي	29.1	45			

مهارات الحياة والمهنة	بين المجموعات	4.0	4	0.99	1.62	0.187
	داخل المجموعات	25.0	41	0.61		
	الكلي	29.0	45			
المهارات الرقمية	بين المجموعات	1.9	4	0.48	0.55	0.698
	داخل المجموعات	35.8	41	0.87		
	الكلي	37.8	45			
مهارات تقويم تعلم الطلاب وأدواته	بين المجموعات	3.1	4	0.78	0.96	0.441
	داخل المجموعات	33.2	41	0.81		
	الكلي	36.3	45			

الجدول (11) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً للتخصص العلمي، وبمتابعة قيم الاختبار (F) وقيم الدلالة الإحصائية نجد أن جميع قيم الدلالة الإحصائية جاءت أكبر من مستوى المعنوية (0.05) وبالتالي فإنه لا يوجد دليل كافي لرفض الفرض العدمي أي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير التخصص العلمي لدى معلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين – حيث أن قيم الدلالة الإحصائية المقابلة لكل محاور جاءت أكبر من مستوى المعنوية (0.05).

نتائج التساؤل الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى معلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين؟

للإجابة على هذا التساؤل فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T Test) لدراسة الفروق في متوسطات مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً للمؤهل العلمي، وذلك من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

الفرض العدمي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى معلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين
الفرض البديل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى معلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين
جدول رقم (12). نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق في متوسطات مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً للمؤهل العلمي.

مهارات القرن الحادي والعشرين	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار T	الدلالة الإحصائية
مهارات التعليم والابتكار	بكالوريوس	32	3.47	0.77	0.282	0.779
	ماجستير فأعلى	14	3.39	0.91		
مهارات الحياة والمهنة	بكالوريوس	32	3.69	0.81	0.257-	0.798
	ماجستير فأعلى	14	3.76	0.81		
المهارات الرقمية	بكالوريوس	32	3.27	0.93	0.670-	0.506
	ماجستير فأعلى	14	3.47	0.90		
مهارات تقويم تعلم الطلاب وأدواته	بكالوريوس	32	3.48	0.93	0.351	0.727
	ماجستير فأعلى	14	3.37	0.86		

الجدول (12) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق في متوسطات مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً للمؤهل العلمي، وبمتابعة قيم الاختبار (T) وقيم الدلالة الإحصائية نجد أن جميع قيم الدلالة الإحصائية جاءت أكبر من مستوى المعنوية (0.05) وبالتالي فإنه لا يوجد دليل كافي لرفض الفرض العدمي أي:
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى معلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين – حيث أن قيم الدلالة الإحصائية المقابلة لكل محاور جاءت أكبر من مستوى المعنوية (0.05).

نتائج التساؤل السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير سنوات الخبرة لمعلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين؟

للإجابة على هذا التساؤل فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لسنوات الخبرة، وذلك من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

الفرض العدمي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير سنوات الخبرة لدى معلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين

الفرض البديل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير سنوات الخبرة لدى معلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين.

جدول رقم (13). نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لسنوات الخبرة.

مهارات القرن الحادي والعشرين	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة الاختبار F	الدلالة الإحصائية
مهارات التعليم والابتكار	بين المجموعات	0.2	2	0.11	0.17	0.846
	داخل المجموعات	28.9	43	0.67		
	الكلي	29.1	45			
مهارات الحياة والمهنة	بين المجموعات	0.3	2	0.14	0.20	0.815
	داخل المجموعات	28.7	43	0.67		
	الكلي	29.0	45			
المهارات الرقمية	بين المجموعات	0.4	2	0.21	0.25	0.783
	داخل المجموعات	37.3	43	0.87		
	الكلي	37.8	45			

مهارات تقويم تعلم الطلاب وأدواته	بين المجموعات	0.1	2	0.06	0.07	0.932
	داخل المجموعات	36.2	43	0.84		
	الكلي	36.3	45			

الجدول (13) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لسنوات الخبرة، وبمتابعة قيم الاختبار (F) وقيم الدلالة الإحصائية نجد أن جميع قيم الدلالة الإحصائية جاءت أكبر من مستوى المعنوية (0.05) وبالتالي فإنه لا يوجد دليل كافي لرفض الفرض العدمي أي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير سنوات الخبرة لدى معلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين – حيث أن قيم الدلالة الإحصائية المقابلة لكل محاور جاءت أكبر من مستوى المعنوية (0.05).

نتائج التساؤل السابع : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الدورات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين؟

للإجابة على هذا التساؤل فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً للدورات التدريبية، وذلك من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

الفرض العدمي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الدورات التدريبية لدى معلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين

الفرض البديل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الدورات التدريبية لدى معلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين.

جدول رقم (14). نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً للدورات التدريبية.

مهارات القرن الحادي والعشرين	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة الاختبار F	الدلالة الإحصائية
مهارات التعليم والابتكار	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.03	0.970
	داخل المجموعات	29.09	43	0.68		

	الكلي	29.13	45			
مهارات الحياة والمهنة	بين المجموعات	1.55	2	0.77	1.22	0.307
	داخل المجموعات	27.41	43	0.64		
	الكلي	28.96	45			
المهارات الرقمية	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.04	0.965
	داخل المجموعات	37.69	43	0.88		
	الكلي	37.76	45			
مهارات تقويم تعلم الطلاب وأدواته	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.03	0.967
	داخل المجموعات	36.26	43	0.84		
	الكلي	36.3	45			

الجدول (14) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً للدورات التدريبية، وبمتابعة قيم الاختبار (F) وقيم الدلالة الإحصائية نجد أن جميع قيم الدلالة الإحصائية جاءت أكبر من مستوى المعنوية (0.05) وبالتالي فإنه لا يوجد دليل كافي لرفض الفرض العدمي أي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الدورات التدريبية لدى معلمي المرحلة الثانوية أثناء ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين – حيث أن قيم الدلالة الإحصائية المقابلة لكل محاور جاءت أكبر من مستوى المعنوية (0.05).

توصيات الدراسة ومقترحاتها

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:

- ضرورة التأكيد على أصحاب القرار بوزارة التعليم بتبني هذه الدراسة نظراً لما توصلت إليه من نتائج إيجابية توضح مستوى ممارسة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين والتي جاءت بدرجة عالية.
- إدراج مفاهيم مهارات القرن الحادي والعشرين بمقررات التعليم العام، والتأكيد على المعلمين بضرورة ممارستها، مما ينعكس أثرها على تحسين دافعية المتعلمين.
- ضرورة التأكيد على أصحاب القرار ومخططي برامج إعداد المعلم بكليات التربية إدراج مفاهيم القرن الحادي والعشرين بمحتوى مقررات الإعداد التربوية.
- ضرورة التأكيد على مشرفي التربية العملية من الأكاديميين على متابعة الطلاب العلمين أثناء أداءهم للتربية العملية والتأكد من ممارستهم لمهارات القرن الحادي والعشرين.
- فتح ورش عمل لتدريب المعلمين على ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين لرفع مستوى أدائهم التدريسي.
- إقامة دورات تنويرية للطلاب تبين أهمية الإلمام بمهارات القرن الحادي والعشرين بهدف تحسين دافعيتهم نحو تعلمهم.

المقترحات :

إجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية وليكن ذلك على النحو التالي:

- إجراء دراسة تهتم بالكشف عن مدى ممارسة معلمي المراحل التعليمية الأخرى لمهارات القرن الحادي والعشرين.
- إجراء دراسة تقويمية للتعرف على مدى تضمين مفاهيم مهارات القرن الحادي والعشرين بمحتوى المقررات الدراسية بمراحل التعليم.
- إجراء دراسة تهدف التعرف على مدى تضمين مفاهيم مهارات القرن الحادي والعشرين بمقررات إعداد المعلمين التربوية بكليات التربية.

المراجع:

أبو عباه ، أثير محمد (2021). درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الواحد والعشرين مع طفل الروضة في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهه نظرهم. مجلة التربية – كلية التربية بالقاهرة. ع(189) ج(1).

سيوبريسر (2014) . تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين، ط1 ، 2011 ، ترجمة محمد بلال الجويسي، تقديم علي عبدالخالق القرني.

أبو ستة ، فريدة وشيماء، حميدة (2020). برنامج مقترح قائم على المعايير المهنية العالمي لتنمية مهارات القرن الحادي العشرين لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية ، مجلة كلية التربية ، جامعة دمياط العدد (75).

السيبية، سعدالدين (2020). مد ى تضمين مهارات القرن والعشرين في مهارات كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في الأردن، للعام الدراسي 2019/2/18م أنموذجاً، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد (4)، ع (5).

الحربي، محمد وناصر (2021). مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين ، كتاب الرياضات للصف الثاني المتوسط في المملكة الع ربية السعودية في ضوء الأبعاد المشتركة لهيئة تطوير التعليم والتدريب ،المجلة العالمية للبحوث ، المجلد(4)، ع(1) International Journal Research in Education Science

أبو جادو، صالح محمد (2011). علم النفس التربوي، ط8، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

منصور، عبدالمجيد والتويجري محمد، والفقي إسماعيل (2011). علم النفس التربوي، علم النفس والأهداف التربوية سيكولوجية التعليم – سيكولوجية المتعلم – التقويم التربوي – سيكولوجية التنظيم العقلي، ط7، العبيكان للنشر، الرياض.

نشوان، تيسير محمود (2014). تصور مقترح لتطوير محتوى كتب الكيمياء في المرحلة الثانوية بفلسطين في ضوء أبعاد التفكير في العلوم، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 18، العدد 1، ص 228-276).

العمايرة ، محمد حسن (2003). مشكلات التربية العملية كما يراها طلبة الفصل الثامن من كلية العلوم التربوية لجامعة الأوزو، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، ع(4).

البويرة، جديدي عفيفي (2014). الدافعية: أهميتها، ودورها في عملية التعلم، مجلة معارف، مجلة علمية محكمة، ع (17).

اللقاني، أحمد والجمل، علي (2003) معجم المصطلحات التربوية لمعرفة المناهج وطرق التدريس، ط3، عالم الكتب للنشر، القاهرة.

شحاتة، حسن النجار، زينب وعمار، حامد (2003) معجم المصطلحات التربوية، والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية للنشر، القاهرة.

السيد، محمد السيد (2019) دمج التقنية في التعليم ودورها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، بحث مقدم للمؤتمر القومي العشرين العربي الثاني عشر (20-21) أبريل.

عدس، عبدالرحمن، وتوق محي الدين (2007) المدخل إلى علم النفس، ط1، 7- دار الفكر عمان، الأردن.

زامل، مجدي علي (2016). الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين وسُبل تفعيلها في محافظة نابلس، مجلة جامعة الخليج للبحوث – ب المجلد (11) ع(2)، ص124-156.

الرواضنة، خالد هارون (2021). درجة امتلاك المعلمين بمحافظة معان، مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بمدى اكتساب الطلبة لها من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، مجلة علمية محكمة دورية تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، المحلق (4) المجلد (7).

الشقران، رامي إبراهيم (2016). مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التع ليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة، بحث مقدم إلى المؤتمر الخامس لإعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر، والمقام بجامعة أم القرى 23 – 1437/4/25هـ

الأدغم، رضا أحمد (2003). تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته.

فايزة، رويم (2014). الكفايات المهنية للأساتذة وعلاقتها بالدافع نحو التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ع(16) سبتمبر 2014م.

جابر، عبدالحميد جابر (2011). مدرس القرن الحا دي والعشرين الفعال ، المهارات والتنمية المهنية، دار الفكر العربي، القاهرة.

الناجي، عبدالسلام عمر (2018). أفضل ممارسات زيادة دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (102).

ضحاوي، بيومي وحسين، سلامة (2009). التنمية المهنية للمعلمين، مدخل جديد نحو إصلاح التعليم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

أبوعظمة، نجيب حمزة (2010). دور المعلم في مدرسة تواكب العصر، سلسلة التربية وتقنيات التعليم (1) .

التودري، محمد والقضاة، محمد (2006). المعلم الجديد، دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، ط1 ، دار الحامد للنشر .

محمد، رشا هاشم (2019). نموذج تدريسي مقترح لتدريس الهندسة قائم على نظرية العقول الخمس لجراندر لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومفهوم الذات الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (30)، 117يناير ج(1).

الهديرس، مازن محمد (2019) "الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية وعلاقتها بزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم"، المجلة العربية للنشر العلمي، ع(13).

الحربي، نادية و التونسي، نبيلة (2021). مدى ممارسة المعلمات لمهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مقرر لغتي الخالدية من وجهة نظر معلمات المقر ومشرفاته ، مجلة تربية الأزهر للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. مقال (12) ، ع(40) 559 – 605.

المراجع الأجنبية:

1. Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). Multivariate data analysis (6th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.

2. Swanlund, A. (2011). Identifying working conditions that enhance teacher effectiveness: The psychometric evaluation of the Teacher Working Conditions Survey. Chicago. IL: American Institutes for Research.

3. Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16(3), 297-334.

4. Brett, J., Landry, L., Griffeth, R. and Hartman, S. (2006) Measuring Student Perceptions of Blackboard Using the Technology Acceptance Model, Decision Sciences. Journal of Innovative Education, 4, 87-99.

5. https://shms.aslauthoring/20378crederedmarchg.2017nudalymi(profile/140454).

تحليل محتوى كتابي التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسيين في الأردن في ضوء قيم الهوية الوطنية

إعداد الباحثة

نفين محمد فوزي أبو كف

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتابي التربية الاجتماعية والوطنية لقيم الهُوِيَّة الوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسيين في الأردن، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم اعتماد الكلمة والجملة والمعنى كَوحدٍ للتحليل، ويشمل مجتمع الدراسة محتوى كتابي التربية الاجتماعية والوطنية بجزأيهما الأول والثاني؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد "استمارة تحليل": أداة للدراسة بحيث تمثل قائمة معيارية مكونة من (55) قيمة، موزعة على (5) أبعاد رئيسة تم اختيارها وهي: قيم البعد الوطني (15) قيمة، وقيم البعد السياسي والقانوني (11) قيمة، وقيم البعد الاجتماعي (13) قيمة، وقيم البعد الحضاري الثقافي (9) قيم، وقيم البعد البيئي (7) قيم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن النسب المئوية لأبعاد قيم الهوية الوطنية كالآتي: (23.91%) و(24.27%) البعد الوطني للصفين الرابع والخامس على التوالي، والبعد السياسي القانوني (15.49%) و(10.29%)، والبعد الاجتماعي (29.29%) و(32.72%)، والبعد الحضاري الثقافي (11.45%) و(28.76%)، وأخيراً البعد البيئي (19.86%) و(3.96%)، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أبرزها: إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على أبعاد وقيم الهوية الوطنية في كتب وصفوف دراسية أخرى.

الكلمات المفتاحية: قيم الهوية الوطنية، كتب التربية الاجتماعية والوطنية، الصف الرابع الأساسي، الصف الخامس الأساسي

Content Analysis of Social and National Education Textbooks for the Fourth and Fifth Grades in Jordan in View of the National Identity Values

Abstract

The study aimed to analyze the content of the social and national education textbooks for the values of national identity for the fourth and fifth basic grades in Jordan, where the descriptive analytical approach was used, and the word, sentence and meaning were adopted as the unit for analysis. The study population includes the content of the social and national education books in their first and second parts; In order to achieve the objectives of the study, an "analysis form" was prepared: a tool for the study, which represents a standard list consisting of (55) values, distributed over (5) main dimensions that were chosen, namely: the values of the national dimension (15) values, and the values of the political and legal dimension (11) values. The values of the social dimension are (13) values, the values of the cultural and civilization dimension are (9) values, and the values of the environmental dimension are (7) values. The results of the study indicated that the percentages of the national identity values dimensions are as follows: (23.91%) and (24.27%) the national dimension for the fourth and fifth grades, respectively, the political-legal dimension (15.49%) and (10.29%), and the social dimension (29.29%) and (32.72%), the civilization and cultural dimension (11.45%) and (28.76%), and finally the environmental dimension (19.86%) and (3.96%). The study recommended a number of recommendations, most notably: conducting more studies to identify the dimensions and values of national identity in books and other classes.

Keywords: national identity values, social and national education books, fourth grade, fifth grade

مقدمة:

تساهم التربية الاجتماعية والوطنية مساهمة جادة في تنمية الإحساس بالوطن لدى الطلبة المتعلمين كما يتضح أن مناهج التربية الوطنية والاجتماعية ذوات رسائل متميزة؛ لتنمية وتعزيز قيم الهُوية الوطنية، والمواطنة الصالحة في ضوء المشكلات الحالية، والتحديات العالمية التي نواجهها، وفي بلورة قيم الإخلاص، والولاء للوطن لتحقيق المواطنة الصالحة (إبراهيم، 1991).

وتهدف كتب التربية الاجتماعية والوطنية إلى إكساب المتعلمين بالمدارس والجامعات المعارف والمهارات حتى يكونوا فاعلين في مجتمعهم على الصعيد الوطني والعالمي، ويتمتعوا بشخصيات تفكر بمسؤولية اتجاه الواجبات الموكولة إليهم، وتنمي شخصياتهم من الناحية الروحية، والأخلاقية، والثقافية؛ كي يمتلكوا الثقة بأنفسهم، ويدركوا ما عليهم من مسؤوليات في المدرسة وخارجها، والتربية الوطنية تُعرّفِ الطلبة نظام أوطانهم وواجباتهم اتجاهه، وتعمل على غرس قَبول الآخرين واحترامهم، بغض النظر عن أصولهم وأجناسهم وعقائدهم، وتنمي روح التفاعل والمشاركة، وإبداء الرأي بكل إيجابية (Crick, 2000).

وتسعى كتب التربية الاجتماعية والوطنية إلى غرس قيم الحب والولاء للأوطان، واحترام القوانين، وقبول الآخرين، وعدم التعدي على حقوقهم، وتعريفهم بالدور الذي تقوم به السلطة في الحفاظ على أمن المجتمع ودورها في صناعة القرارات السياسية، وتسعى التربية الوطنية بتطوير الثقافة، واحترام الأعمال المؤسسية، وتقبل النقد، والرأي الآخر، ومشاركة المجتمع بالأعمال الفاعلة (Civic Society, 2002).

وتُعد كتب التربية الاجتماعية والوطنية العناصر المهمة في العملية التعليمية إذ اهتم واضعو المناهج في تطويرها بين وقت وآخر؛ كي تواكب تطورات العصر وتنمي قيم هُويتهم الوطنية ليكونوا أفرادًا صالحين في مجتمعهم، فإن مناهج التربية الوطنية والاجتماعية لا بد أن تتضمن أهدافًا لغرس قيم الهوية الوطنية في نفوس النشء؛ لأنه أكثر المناهج التعليمية المقررة التي تهتم بالقيم وتهدف إلى ترسيخها.

ويُعد تحليل محتوى الكتب المدرسية أسلوب بحثي، يتناول المادة الدراسية بما فيها من نصوص مكتوبة ورسومات وأفكار متضمنة في الكتاب، من أجل تفسيرها وتصنيفها وفق معايير معدة مسبقًا، والوقوف على نقاط القوة والضعف للكتاب المدرسي في ضوء المعايير التي وضعت لتحليل الكتاب بناءً عليها (الزويني والعرنوسي وحاتم، 2013).

وتُعرف الهوية بأنها الحالة العقلية الوجدانية التي يعيشها الإنسان، والمتطورة محصلة متكاملة متداخلة من انتماءاته المتعددة، تلك التي تحدد بصورة رئيسة ارتباطاته، وولاءه لحضارته، وثقافته وأمته، وهوية الإنسان في أي بقعة من بقاع العالم تكاد تكون بصورة عامة ثابتة، وتغيرها وتطورها يعتمد على عوامل كثيرة منها على وجه الخصوص العوامل الحضارية، والثقافية، والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وتلك العوامل تميز أي مجموعة عن غيرهم، وعليه فإن هوية الإنسان هي ما تميزه عن الآخرين، إذ إن التميز الذي يحدد هوية الإنسان ما هو إلا انعكاس لانتمائه (التل، 2006).

وتعتبر الهوية هي المقومات الأساسية التي تكون الخصوصية التي تميز كياناً عن آخر وتتكون من: الدين، والثقافة، واللغة، والأرض وتاريخها، وهي مجموعة المعاني التي يتبناها الشخص عن نفسه استنادًا إلى خبراته التي يبرزها من خلال تفاعله مع الآخر، بطريقة متحولة، ومنسجمة مع الواقع والتاريخ، إذاً الهوية هي إدراك القومية وتبعاتها من الأخلاق والقيم والتقاليد، إذ إن هذه العناصر والسمات تميز الشعوب عن بعضها، وترتبط هذه العناصر بالسلوك العام للأفراد، وعلاقاتهم السائدة بينهم (أحمين، 2017).

وبناءً عليه فإن مفهوم الهوية الوطنية في أي مجتمع يتضمن مجموعة السمات التي تميز الفرد، تلك التي تُترجم روح الانتماء، والولاء لدى أبنائها، ولها دور مهم في رفع شأن الأمة وازدهارها، ودونها تفتقد الجماعات معاني الوجود والاستقرار، وهذه السمات تُعبر عن كيان ينصهر فيه أفراد منسجمون ومتشابهون بتأثير هذه الميزات والخصائص التي تجمع ما بينهم، ومن منطلق هذا الشعور الوطني فإن كل فرد يستمد إحساسه بالانتماء والهُوية، ويشعر بأنه ليس مجرد فرد نكرة وإنما هو مشترك مع مجموعة كبيرة من الأفراد في عدد من: المعطيات ،والأهداف ،والمكونات، إضافة إلى انتمائه إلى ثقافة مركبة من جملة من الرموز، والمعايير، والصور.

ونظرًا للأهمية الكبيرة لقيم الهوية الوطنية في رفعة وازدهار المجتمعات، فلا بد من تحليل محتوى الكتب المدرسية؛ للوقوف والكشف عن مضامين الهوية الوطنية في الكتب المدرسية وتعليمها للنشء، ومن هنا جاءت هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تُعد مناهج التربية الاجتماعية والوطنية من أكثر المناهج ارتباطًا بحياة المجتمع والمتعلمين ومساسًا بقيمهم، ومعاييرهم الوطنية والاجتماعية، لما لهذه المناهج من دور هام في تدعيم قيم الهوية الوطنية، والانتماء للوطن لدى شريحة الطلبة في المدارس، وفي ضوء التداخل العالمي وطغيان القيم العالمية على القيم المحلية وبسبب موجة العولمة وما تحمله من قيم تتعارض مع قيم الهوية الوطنية، أصبح إلزامًا تضمين كتب التربية الاجتماعية بقيم عالمية جديدة تتناسب مع الواقع المباشر.

وكما لاحظت الباحثة من خلال عملها في ميدان وزارة التربية والتعليم الكثير من الظواهر السلبية في المدارس كالتأخر عن الدوام الرسمي، وعدم المحافظة على الممتلكات العامة من قبل المعلمين؛ وهذا من شأنه أنه يؤدي إلى ضعف قيم الانتماء الوطني لدى الطلبة؛ لأنهم يقتدون بمعلميهم مما ينعكس سلبًا على المجتمع؛ لأن الطلبة جزء هام منه وهم الركيزة الأساسية في بناء المجتمع.

ومن خلال مراجعتها للأدب النظري والدراسات السابقة وجدت الباحثة تندني نسب وجود قيم الهوية الوطنية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية المقررة إلى الطلبة في بعض المراحل التعليمية، إذ أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى عدم التوافق بين وجود قيم الهوية الوطنية، ونسبة إدراجها ضمن الأهداف العامة،

والخاصة لمنهاج التربية الوطنية والاجتماعية للمرحلة الأساسية، كدراسة الدويري (2017)، والصبحيين وجويفل والرفوع (2016)، ورشدان (2010)، وحتمو (2009)، والعتيبي (2009) وبراهمة (2008).

وبناءً مما سبق تبرز الحاجة للكشف عن نِسب تضمين كتابي التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسيين لقيم الهوية الوطنية في الأردن.

أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

- ما نِسب تضمين كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي لقيم الهوية الوطنية؟
- ما نسب تضمين كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي لقيم الهوية الوطنية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحديد نسب تضمين كتابي التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسيين لقيم الهوية الوطنية.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة بأنها يمكن أن تضيف معرفة جديدة للباحثين، وقد ترفد المكتبة الوطنية بإطار نظري جديد لقيم الهوية الوطنية كما تكمن الأهمية العملية للدراسة الحالية بأنها قد تفيد المعنيين بمناهج التربية الوطنية والمدنية في عملية تطوير أهداف ومحتوى المناهج، إذ تأتي هذه الدراسة متزامنة مع عملية إعداد وتطوير المناهج؛ لذا من الممكن الأخذ بنتائجها في تطوير المناهج الدراسية، وتقدم تحليلًا منهجيًا لواقع قيم الهوية الوطنية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية؛ لتساعد واضعي المنهاج بتطويره وتعديله، ومن الممكن أن تساعد هذه الدراسة التربويين في عمليات تقييم، وإصلاح مناهج التربية الوطنية والمدنية خاصة في ظل الجدل المستمر حول أهدافها ومحتواها.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت حدود الدراسة ومحدداتها على

تحليل كتابي التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسيين في الأردن، والمقررة في العام الدراسي 2021/2020م، وتعتمد نتائج الدراسة على دلالات الخصائص السيكرومترية لأداة الدراسة.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

الهوية الوطنية: ويُعرّفها الديب (2019: 164) على أنها: "الوعاء الكبير الذي يعترف ويوثق ويستوعب كل طوائف ومكونات المجتمع، وأنها كائن يتجسد في نفوس أبناء الوطن الواحد كجزء من تكوينهم الوجداني والذهني والنفسي"، وتعرف إجرائيًا: قيم لقياس نسب تضمين كتابي التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسيين لأبعاد الهوية الوطنية، والتي تشمتل على (البُعد الوطني، البُعد السياسي القانوني، البُعد الاجتماعي، البُعد الحضاري الثقافي، البُعد البيئي).

تحليل المحتوى: عرفه طعيمة (72:2004) بأنه " أسلوب بحثي كمي يتناول نصوص مكتوبة يهدف الوصول إلى استدلالات"، ويعرف إجرائيًا: تجزئة كتابي التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسيين، من خلال اعتماد الكلمة والجملة والمعنى والشكل كوحدات للتحليل لاستخراج أبعاد قيم الهوية الوطنية من خلال أداة التحليل المعدة لهذا الغرض.

كتابي التربية الاجتماعية والوطنية: هما الكتابان المقرران لتدريس الصفين الرابع والخامس الأساسيين، في العام الدراسة 2021/2020م، والمُعد من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

تعبر الوطنية عن حب الوطن، في إشارة واضحة إلى مشاعر الحب والارتباط بالوطن، وما ينبثق عنه من استجابات عاطفية، وهو مفهوم يدل على حسّ الانتماء إلى الوطن والولاء له، وهي مشاعر المحبة والولاء والعطاء التي يحملها الإنسان في قلبه تجاه وطنه، ويترجمها سلوكاً وأفعالًا واقعة على الأرض، إلى جانب كونها تعني الاستفادة من خدمات الوطن واستثمار مقدراته (كنزة، 2012).

والهُوية الوطنية هي مجموعة الصفات والخصائص والسمات المشتركة التي تُميز أمةً، أو وطنًا أو مجتمعًا معينًا عن غيره، يفتخر بها، وتشكل أصل وجوده وشخصيته المتميزة، وبهذا المعنى تُعدّ الهوية الوطنية تشكيلًا رمزيًا؛ لولاء أفراد المجتمع لسماته السائدة فيه، فهي التعبير الشامل عن وجودنا وقيمنا وعاداتنا وتقاليدنا ولغتنا الوطنية (الكحلاني، 2005).

زاد اهتمام المجتمعات الحديثة بمفهوم الهوية الوطنية وقيمها وأبعادها، حيث تأتي أهمية تربية النشء على تلك القيم من المبادئ والمعتقدات الأساسية، والمثُل التي تنمي لديهم الشعور بالولاء والانتماء للوطن، وتعريف الناشئة بمؤسسات بلدهم ومنظماته الحضارية، وأنها لم تأت مصادفة بل ثمرة عمل دؤوب، وكفاح مرير، لذا وجب احترامها والتقيد بها.

ويتضح مفهوم المواطنة التي يبرز منها مفهوما الولاء والانتماء للوطن المرتبط بمفهوم الهوية الوطنية، فتُعرَّف المواطنة على أنها الإطار الذي يجمع تفاعل المواطن مع وطنه، والمواطنين فيما بينهم ضمن الدائرة الوطنية للدولة في أبعادها السياسية والاجتماعية والجغرافية والقانونية والاقتصادية، ولا تعد قيم المواطنة ولاء

عاطفياً، وانتماء شكلياً للوطن، بل هي انتظام عام في إطار القانون وأبعاده ومفاهيمه السياسية والاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية والدينية (حسين، 2013).

تعددت مجالات وأبعاد مفهوم الهوية الوطنية وتختلف تبعًا للزاوية التي يتم تناوله منها، وهناك خمسة مجالات وأبعاد رئيسية للهوية الوطنية، وفيما يلي تفاصيل لكل بُعد منها:

البُعد الوطني: ويرتبط الانتماء بمفهوم الهُوية، فعندما يعمل الفرد على تدارس الانتماء ومعناه، فإنه يستطيع أن يبين من هو؟ ولأي هدف يسعى؟ يتولد مفهوم الهُوية مع حاجة الإنسان للانتماء، وعليه فإن البحث في الهوية الوطنية هو بحث في الانتماء، وكيفية تقويته لدى الفرد واعتزازه بهويته، وبهذا تكون الهوية سببًا للانتماء في آن واحد، بالإضافة إلى أن مفهوم الولاء اكتسب أهمية كبرى مع تطور وتقدّم المجتمعات، ولأن المجتمع بحاجة ماسة إلى هوية متماسكة متراصة؛ فقد ارتبط مفهوم الولاء بهوية المجتمع، وأصبح من القيم المهمة والضرورية للحفاظ على هوية المجتمع وتنميتها وتعزيزها، وعليه فإن الانتماء والولاء يعدان أساسًا لتشكيل الهوية الوطنية وتعزيزها، كما يمثلان النتيجة المنطقية للهوية، وهذا كله يمثل البعد الوطني (الحافي وطبيل، 2017).

البُعد السياسي القانوني: ويتضمن تمتع الفرد بالحق في التصويت في الانتخابات والمشاركة السياسية، وفي هذا الإطار يمكن الإشارة إلى أن الانتخابات الحرة والنزيهة تعد بمثابة الركيزة الأساسية لهذا البعد، كما هو الحال في حقوق الأفراد في التمتع بالحرية في السعي نحو تولي المناصب السياسية الوثيقة بالنظام السياسي القائم في المجتمع، وإنّ للعامل السياسي دورًا هامًا في تشكيل الهوية الوطنية لدى أفراد المجتمع بشكل عام، وعليه يبرز الدور السياسي في تعزيز قيم الهوية الوطنية خصوصًا عند فئة الشباب، فالوعي السياسي يظهر من خلال معرفة، وإدراك المتعلمين للواقع السياسي والاجتماعي، والتنظيمات السياسية، والأحداث الجارية على المستوى المحلي والعالمي، وحقوقهم وواجباتهم السياسية (الكندري، 2007).

البُعد الاجتماعي: ويشير إلى العلاقة التي تربط بين أفراد المجتمع الواحد في سياق مجتمعي معين، بالإضافة إلى حقوقهم في المشاركة في جوانبه ومجالاته السياسية المختلفة، ويتضمن تعريف الحقوق الاجتماعية للأفراد، وتمتعهم بحقوق الرفاهية؛ من قبيل استمتاعهم بالحق في الشعور بالأمن الاجتماعي، والحصول على العمل، وعلى الحد الأدنى من طرق ووسائل المعيشة وكسب الرزق، ويشير مفهوم المواطنة المجتمعية بدوره إلى مجموعة من العلاقات والشبكات التي تربط ما بين الأفراد في المجتمع، وتتطلب أهمية تمتعهم بالولاء والانتماء والتضامن الاجتماعي، ويتمثل هذا البعد في إبراز دور الجيش والأجهزة الأمنية في الحفاظ على الأمن والاستقرار، تأدية الحقوق والواجبات والموائمة بينهما، تفعيل ثقافة العمل التطوعي والمشاركة المجتمعية، تعزيز قيمة التكافل الاجتماعي، التعددية والتنوع والعيش المشترك، التمسك بالقيم المجتمعية الحميدة، الوسطية والإعتدال، احترام حريات وحقوق الآخرين (المعمري، 2006).

البُعد الحضاري الثقافي: ويشير إلى الطريقة التي تأخذ المجتمعات من خلالها جوانب التنوع الثقافي، وأبعاده المتزايدة التي تعود إلى تمتعها بدرجات أكبر من الانفتاح على الثقافات الأخرى، ويشير مفهوم المواطنة الثقافية

الحضارية إلى مقدار الإدراك والوعي بالتراث الثقافي المشترك للمجتمع، وشعور المواطنين بالعزة والكرامة وصون الفرد من كل أشكال التميز؛ كما يتضمن حرية التعبير عن الرأي وأسلوب الحياة الذي يمكن المواطنين من السعي نحو تحقيق مجموعة من الأهداف المشتركة، والأسس الديمقراطية للمجتمع ويتمثل هذا البعد في احترام القيم والعادات والتقاليد الموروثة، الإعتزاز بتاريخ الدولة وتراثها، المحافظة على المعالم التاريخية والحضارية، احترام مبدأ التعايش الديني وحرية الأديان، نبذ التعصب والإنغلاق وتقبل الرأي الآخر، نبذ العنف والتطرف والإرهاب، رفض العنصرية والمذهبية، الإعتزاز بالهوية الوطنية الدينية والحضارية (Hughes & Sears, 2006).

البُعد البيئي: ويشير إلى إيجاد رادع ذاتي ينبع من داخل الإنسان، ويدفعه إلى حماية البيئة، وصيانتها واحترامها بهدف إشباع الحاجات العامة للجميع، وتقتضي هذه القيمة ضرورة استمرارية المرافق العامة وتجهيزها بالكيفية التي تمكن المنتفعين من الاستفادة منها بصورة متساوية، مع تحمل الأعباء والتكاليف والرسوم التي تفرضها هذه المرافق، دون أي تحيز ويتمثل هذا البعد في حب الطبيعة والحفاظ عليها، المحافظة على نظافة البيئة وحمايتها من أشكال التلوث، المحافظة على الموارد الطبيعية، مكافحة التصحر، ترشيد إستخدام الموارد الطبيعية وإعادة استخدامها، الإستفادة من المخلفات البيئية وإعادة تدويرها من جديد، تجميل البيئة شحادة، (2000).

يستفاد مما سبق بأن مجالات وأبعاد مفهوم الهوية الوطنية تتعدد وتختلف تبعًا للزاوية التي يتم تناوله منها، كما أن هذه المجالات، والأبعاد الخمسة تتمتع بدرجة عالية من الترابط المتين والمرونة في ظل علاقة قائمة على مشاركة ومساهمة المتعلمين في بناء الأوطان حضاريًا وثقافيًا واجتماعيًا وبيئيًا.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت قيم الهوية الوطنية، وتم تقديمها مرتبة من الأحدث إلى الأقدم، وعلى النحو الآتي:

هدفت دراسة العزايزة (2021) إلى معرفة درجة تضمين قيم المواطنة في منهاج التربية الوطنية والمدنية للصف التاسع في الأردن، وذلك في المجالات السياسة والاقتصادية والاجتماعية؛ لتحقيق غايات الدراسة وقامت الباحثة باعتماد النهج الوصفي التحليلي، وباستخدام استبيان وباختيار عينة قصدية مكونة من (150) معلماً ومعلمةً من معلمي التربية الوطنية والمدنية للصف التاسع من (150) مدرسة حكومية في عمان، الأردن، وتم إرسال الاستبيان إلى أفراد العينة عبر البريد الإلكتروني، وتم استرداد (135) استمارة صالحة للتحليل، وبلغت نسبة الاسترداد (90%)، وتم استخدام أساليب التحليل الوصفية وبرنامج SPSS لتحليل البيانات، وقد تبين أن درجة تضمين قيم المواطنة في منهاج التربية الوطنية والمدنية للصف التاسع في الأردن تعد مرتفعة، وذلك في جميع المجالات مجتمعة ومنفصلة وأوصت الباحثة بتنظيم رحلات مدرسية في الأردن لأماكن تاريخية تسهم في تعزيز قيم المواطنة وتعريف الطلبة بتاريخ الأردن.

هدفت دراسة الدويري (2017) الكشف عن درجة تضمين كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف الخامس الأساسي في الأردن لقيم المواطنة من خلال تحليل محتواه، وتم استخدام المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) وتم اعتماد الفكرة كوحدة للتحليل، وتشكلت عينة الدراسة من محتوى كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف الخامس الأساسي بجزأيه الأول والثاني، وتكونت أداة الدراسة من قائمة مكونة من (54) فقرة، توزعت على المجالات الآتية: قيم المواطنة الاجتماعية (22) فقرة وقيم المواطنة السياسية (20) فقرة، وقيم المواطنة الاقتصادية (12) فقرة، وقد خلُصت نتائج الدراسة أن قيم المواطنة في الجزء الأول من كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف الخامس كانت على النحو الآتي: قيم المواطنة الاجتماعية في المرتبة الأولى، ثم تليها قيم المواطنة السياسية في المرتبة الثانية وفي المرتبة الأخيرة جاءت قيم المواطنة الاقتصادية، كما أظهرت النتائج أن قيم المواطنة في الجزء الثاني كانت على النحو الآتي: أن قيم المواطنة السياسية في المرتبة الأولى، ثم تليها قيم المواطنة الاجتماعية، وفي المرتبة الأخيرة جاءت قيم المواطنة الاقتصادية.

وأجرى الصبحيين وجويفل والرفوع (2016) دراسة هدفت للتعرّف على أهم القيم الوطنية الواجب توافرها في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الرابع والخامس والسادس في الأردن والكشف عن درجة توافرها في هذه الكتب؛ مستخدمين المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم إعداد أداة لتحليل المحتوى تتكون من البعد الوطني الذي احتوى على إحدى عشرة قيمة وطنية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر القيم الوطنية تكرارًا هي قيمة (الاعتزاز بالهُوية الأردنية والقومية)، كما أظهرت النتائج أن القيم الوطنية كان تكرارها مناسبًا في محتوى هذه الكتب، باستثناء قيم (تغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، رفض الفوضى والفتن، المحافظة على المعالم الحضارية)، إذ تراوحت ما بين الصفر إلى التكرارين.

وتناولت رشدان (2010) في دراستها التعرف على المطالب الواجب تضمينها في كتب التربية الاجتماعية في الأردن لتنمية الانتماء الوطني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق غرض الدراسة، وخلُصت الدراسة إلى أن أهداف، ومحتوى كتب التربية الاجتماعية تحتوي على نسبة متدنية في الجوانب ذات العلاقة بالولاء الوطني.

ودراسة حتمو (2009) التي هدفت للكشف عن قيم الولاء والانتماء المتضمنة في منهاج التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ولتحقيق أغراض الدراسة تمثلت أداة الدراسة بقائمة تشتمل على أبعاد القيم وعددها (9) قيم، ومفاهيم القيم وعددها (7) وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مجموع القيم المتضمنة في منهاج التربية الوطنية (1048) قيمة، وكانت أكثر القيم هي القيم الثقافية، وأقلها هي القيم الأسرية.

وجاءت دراسة العتيبي (2009) للكشف عن فاعلية محتوى مقرر التربية الوطنية في تعزيز قيم المواطنة لدى طالب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأداة لتحليل المحتوى وجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أبرز معايير الانتماء المتضمنة في مقرر التربية الوطنية هو تعزيز مفهوم المواطنة لدى طالب الصف الرابع، وتمثلت في: تعويد الطالب على العادات السليمة،

وتحقيق الوعي الأسري لبناء أسرة إسلامية سليمة، وأن أهم معايير الانتماء في مقرر الصف الخامس كانت: تعزيز القيم، والعادات الاجتماعية الإيجابية؛ كإبداء الرأي والمشاركة في النقاش وآداب الحوار، وأمَّا أبرز معايير الانتماء في مقرر الصف السادس هي: توعية الطلاب بأهم المعالم التاريخية، والسياحية في بلادهم، وتعرُّف تاريخ وطنهم.

وهدفت دراسة هومانا وباربر وبورتا، وجوديث (Homana, Barber, Purta & Judith,2006) التعرف إلى تقييم البيئة المدرسية الملائمة لتربية المواطنة، والتحقق من العلاقة بين الخصائص التي تعزز البيئة المدرسية المناسبة لتربية المواطنة، مستخدمين المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت نتائجها مجموعة من النتائج أهمها: أن تربية المواطنة السليمة تتطلب إجماع كافة أعضاء المجتمع المدرسي، ووعيهم بفلسفة التربية، وأهداف التربية الوطنية، وإلمامهم بالمعرفة المتعلقة بالأمور الوطنية، وأنّ الخبرات والبيئة التعاونية بين المعلمين تسهم في تحقيق الأهداف المراد تحقيقها، كما تعمل على زيادة الحصيلة المعرفية للطلبة، بالإضافة إلى أن التفاعل الإيجابي، والثقة المتبادلة بين المعلمين هما من ضروريات البيئة التعليمية المساندة لتربية المواطنة، وأن عملهم بروح الفريق يساعد بشكل إيجابي في تنمية مهارات التخطيط، واتخاذ القرارات، كما أنّ تربية المواطنة تعمل على زيادة التفاعل الإيجابي بين المدرسة، والمجتمع الخارجي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ أن جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأما من حيث الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، فقد استخدمت جميعها قائمة بأبعاد قيم الهوية الوطنية المقترح تضمينها في الكتب الدراسية، ومما يجدر الإشارة إليه أن الدراسات السابقة أعانت الباحثة في الاستفادة من إطارها النظري، وأدواتها، وخطواتها الإجرائية، وأساليبها الإحصائية، ومنهج بحثها.

أما ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، في حداثتها، وفي أنها تناولت قيم الهوية الوطنية في كتابي التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسيين، وفي البيئة الأردنية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على أسلوب تحليل المحتوى؛ لمناسبته لموضوع الدراسة وأهدافها

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكَّون مجتمع الدراسة وعينتها من كتابي التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسيين، بجزأيهما الأول والثاني، واللذين يُدرسان في الأردن، والمطبقان في العام الدراسي 2021/2020م،

والمقرر بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2015/17)، تاريخ 2015/3/26م، بدءًا من العام الدراسي 2016/2015م، كما هو مبين في الجدول رقم (1).

الجدول (1) توزيع الأجزاء والدروس والصفحات في كتابي التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسيين في الأردن.

الصف	اسم الكتاب	عدد الأجزاء	عدد الدروس	عدد الصفحات
الرابع	التربية الاجتماعية والوطنية	2	22	130
الخامس	التربية الاجتماعية والوطنية	2	23	138
	المجموع	4	45	268

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة وذلك بعد الإطلاع ومراجعة الأدب النظري والدراسات المتعلقة بقيم الهوية الوطنية، كدراسة الدويري (2017)، ودراسة الصبحين وجونفل والرفوع (2016)، ودراسة رشدان (2021)، وبعد استطلاع آراء بعض الخبراء والمتخصين، نتج عن ذلك قائمة لقيم الهوية الوطنية مكونة من (5) أبعاد، هي: البُعد الوطني، البُعد السياسي القانوني، البُعد الاجتماعي، البُعد الحضاري الثقافي، البُعد البيئي.

صدق أداة الدراسة:

من أجل التحقق من صدق أداة الدراسة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء والمختصين في المناهج وطرق التدريس والدراسات الاجتماعية وعلم النفس التربوي، بهدف تحديد صلاحية الأداة ومناسبتها ووضوحها للغاية التي طورت من أجلها، وقد تم تعديل بعض القيم، مثل "رفض الفوضى والفتن والارهاب"، والتي أصبحت " محاربة الفوضى وخطاب الكراهية، وقيمة " التضحية" والتي أصبحت " التضحية من أجل الوطن"، وتم إضافة بعض القيم، مثل " الحفاظ على الوطن والدفاع عنه"، والقيمة " تشجيع مبدأ الحوار وقَبول الرأي الآخر، بحيث أصبح عدد القيم (55) موزعة على (5) أبعاد كالآتي: البُعد الوطني (15) قيمة، البُعد السياسي والقانوني (11) قيمة، البُعد الاجتماعي (13) قيمة، البُعد الحضاري الثقافي (9) قيم، البُعد البيئي (7) قيم.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة عن طريق الثبات عبر الزمن، إذ قامت الباحثة بتحليل الوحدة الأولى والرابعة (الوحدات الدراسية في بداية كل فصل دراسي) في كل كتاب ، ثم القيام بإعادة التحليل بعد مدة زمنية قدرها ثلاثة أسابيع عن التحليل الأول، وعند حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة هوليستي للثبات تبين أن معامل الثبات بين التحليل الأول والثاني (0.83)، وهذا يُعد مرتفعًا ومناسبًا لاعتماد الأداة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

جرت هذه الدراسة وفق خطوات منظمة ومتسلسلة للوصول إلى النتائج، وهي كالآتي:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها وحدودها ومحدداتها
- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة
- إعداد وتطوير أداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها
- تحديد وحدة التحليل، وهي: الكلمة، الجملة، المعنى، والشكل في تحليل كتابي التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسيين، وأسئلة الدرس والوحدة، مع استبعاد الصفحات المحتوية على الغلاف والمقدمة وقائمة المحتويات.
- تحديد فئة التحليل: وهي (5) قيم متمثلة في: البُعد الوطني، والبُعد السياسي القانوني، والبُعد الاجتماعي، والبُعد الحضاري الثقافي، والبُعد البيئي.
- القيام بالتحليل لكتابي التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسيين.
- جمع البيانات وتحليلها إحصائيًا
- عرض نتائج الدراسة
- مناقشة النتائج ووضع توصيات منبثقة من نتائج الدراسة

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة، كما تم استخدام معادلة هولستي لحساب ثبات عملية التحليل.

عرض النتائج ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: وينص على: " ما نسب تضمين كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي لقيم الهوية الوطنية؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل محتوى كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي، في ضوء قائمة أبعاد الهوية الوطنية والمعدة لذلك، وتم استخراج أبعاد الهوية الوطنية المتضمنة في الكتاب المعني، وبيان التكرارات والنسب المئوية، والتي يوضحها الجدول (2).

الجدول (2) التكرارات والنسب المئوية لأبعاد الهوية الوطنية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في الأردن

الرقم	أبعاد الهوية الوطنية	التكرارات للصف الرابع	النسبة %	الرتبة
1	البعد الوطني	71	23.91	2
2	البعد السياسي القانوني	46	15.49	4
3	البعد الاجتماعي	87	29.29	1
4	البعد الحضاري الثقافي	34	11.45	5
5	البعد البيئي	59	19.86	3
	مجموع التكرارات	297	100 %	

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن قيم الهوية الوطنية للبعد الاجتماعي قد جاءت في الرتبة الأولى حيث بلغت (87) تكرارًا، وبنسبة بلغت (29.29%)، تليها في الرتبة الثانية قيم البعد الوطني حيث بلغت (71) تكرارًا، وبنسبة بلغت (23.91%)، أمَّا الرتبة الثالثة فجاء البعد البيئي حيث بلغت (59) تكرارًا، وبنسبة بلغت (19.86%)، كما جاءت في الرتبة الرابعة قيم الهوية الوطنية للبعد السياسي القانوني حيث بلغت (46) تكرارًا، وبنسبة بلغت (15.49%)، وأخيرًا جاءت قيم البعد الحضاري الثقافي في الرتبة الخامسة حيث بلغت (34) تكرارًا، وبنسبة بلغت (11.45%).

وتم استخراج أبعاد الهوية الوطنية في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي، وبيان تكرار القيم المعبرة عن كل بُعد، والتي يوضحها الجدول(3).

الجدول(3) التكرارات والنسب لقيم الهوية الوطنية في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في الأردن

الرقم	القيمة	الصف الرابع	
		التكرارات	النسبة %
1	حب الوطن والاعتزاز به	8	2.69
2	الولاء والانتماء للوطن	4	1.35
3	الولاء للقيادة الهاشمية	3	1.01
4	الحرص على الوحدة الوطنية	1	0.34
5	الاعتزاز بالمنجزات الوطنية	6	2.02
6	قدسية العلم الأردني	2	0.67
7	رمزية النشيد الوطني	0	0.00
8	تغليب المصلحة الوطنية على المصلحة الشخصية	1	0.34

9	إعـــلاء قـــيم العـــدل والمســـاواة، وتكـــافؤ الفرص	5	1.68
10	محاربة الفوضى وخطاب الكراهية	1	0.34
11	الحفاظ على الوطن والدفاع عنه	8	2.69
12	التضحية من أجل الوطن	9	3.03
13	الاعتزاز بالهوية الوطنية	2	0.67
14	استذكار الشهداء وبطولاتهم	15	5.05
15	الحرص على بناء الوطن والنهوض به والعمل على رفعته وازدهاره	6	2.02
	مجموع البعد الوطني	**71**	**23.91**
16	احتـــرام الدســـتور والامتثـــال للقـــوانين الناظمة	14	4.71
17	المحافظة على الأمن والسلم المجتمعي	4	1.35
18	الالتزام بسيادة القانون	4	1.35
19	احترام مبدأ العدالة	5	1.68
20	المشاركة السياسية واتخاذ القرار	4	1.35
21	الحرص على تشكيل الأحزاب الوطنية	0	0.00
22	تشجيع مبدأ الحوار وقبول الرأي الآخر	6	2.02
23	تغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة	1	0.34
24	الدفاع عن سيادة الدولة وهيبتها	1	0.34

25	المحافظة على أمن واستقرار الدولة وسلامتها	6	2.02
26	الحق في تولي المناصب السياسية	1	0.34
	مجموع البعد السياسي القانوني	**46**	**15.49**
27	إبراز دور الجيش والأجهزة الأمنية في الحفاظ على الأمن والاستقرار	4	1.35
28	تأدية الحقوق والواجبات والمواءمة بينهما	9	3.03
29	تفعيل ثقافة العمل التطوعي والمشاركة المجتمعية	5	1.68
30	تعزيز قيمة التكافل الإجتماعي	3	1.01
31	التعددية والتنوع والعيش المشترك	6	2.02
32	التمسك بالقيم المجتمعية الحميدة كالمروءة والكرم، الصدق، الأمانة، المحبة والوئام، الترحاب، التسامح والعفو، الرحمة، الإحترام، الإحسان، التعاون، الوفاء، إتقان العمل، التواضع، التحلي بالصبر، العطاء، الحوار وحسن التحدث والاستماع، الكلمة الطيبة..الخ	33	11.11
33	الوسطية والإعتدال	0	0.00
34	احترام حريات وحقوق الآخرين	3	1.01
35	استثمار الوقت لمصلحة الوطن	1	0.34
36	المحافظة على المرافق والممتلكات العامة والإستخدام الأمثل لها	12	4.04

37	الإخلاص في أداء الواجب	5	1.68
38	المشاركة في الحياة العامة	1	0.34
39	الحرص على تماسك المجتمع وترابطه واستقراره	5	1.68
	مجموع البعد الاجتماعي	**87**	**29.29**
40	احترام القيم والعادات والتقاليد الموروثة	2	0.67
41	الاعتزاز بتاريخ الدولة وتراثها	2	0.67
42	المحافظة على المعالم التاريخية والحضارية	16	5.39
43	الاعتزاز بالكرامة وحماية الفرد من أشكال التميز	2	0.67
44	احترام مبدأ التعايش وحرية الأديان	2	0.67
45	نبذ التعصب والانغلاق وتقبل الرأي الآخر	2	0.67
46	نبذ العنف والتطرف والإرهاب	2	0.67
47	رفض العنصرية والمذهبية	1	0.34
48	الاعتزاز بالهوية الدينية والحضارية	5	1.68
	مجموع البعد الحضاري الثقافي	**34**	**11.45**
49	حب الطبيعة والحفاظ عليها	5	1.68
50	المحافظة على نظافة البيئة وحمايتها من أشكال التلوث	10	3.37
51	المحافظة على الموارد الطبيعية المياه، الطاقة..الخ	6	2.02

52	مكافحة التصحر	0	0.00
53	ترشيد استخدام الموارد الطبيعية وإعادة استخدامها	31	10.44
54	الاستفادة من المخلفات البيئية (التدوير)	4	1.35
55	تجميل البيئة	3	1.01
مجموع البعد البيئي		**59**	**19.86**
المجموع الكلي		**297**	**100%**

يلاحظ من الجدول(3) أن القيمة رقم (32) " التمسك بالقيم المجتمعية الحميدة كالمروءة والكرم، الصدق، الأمانة، المحبة والوئام، الترحاب، التسامح والعفو، الرحمة، الاحترام، الإحسان، التعاون، الوفاء، إتقان العمل، التواضع، التحلي بالصبر، العطاء، الحوار وحسن التحدث والاستماع، الكلمة الطيبة..الخ" قد جاءت بالرتبة الأولى بتكرارات بلغ مجموعها (33) تكرارًا وبنسبة مئوية مقدارها (11.11%)، وجاءت بالرتبة الثانية القيمة رقم (53) " ترشيد استخدام الموارد الطبيعية وإعادة استخدامها" بتكرارات بلغ مجموعها (31) وبنسبة مئوية مقدارها (10.44%).

في حين جاءت كُلٌّ من القيم: رقم (7) " رمزية النشيد الوطني"، ورقم (21)" الحرص على تشكيل الأحزاب الوطنية"، ورقم (33) " الوسطية والاعتدال"، ورقم (52) " مكافحة التصحر" في الرتبة الأخيرة وبدون تكرارات.

وقد يُعزى ذلك إلى عدم وجود تصور واضح لدى واضعي المناهج بأهمية قيم الهوية الوطنية، وضرورة تضمينها بنسب متقاربة وبشكل متوازن، حيث تبين لنا نتائج تحليل المحتوى بأن البعد الوطني يفتقر لقيمه بالمقارنة مع الأبعاد الأخرى، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الدويري(2017) فيما يتعلق بترتيب أبعاد قيم الهوية الوطنية، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصبحين وجونفل والرفوع (2016) فيما يتعلق بترتيب القيم، حيث جاءت القيمة " الاعتزاز بالهوية الوطنية وبتاريخ الدولة وتراثها" بالرتب الأولى.

نتائج السؤال الثاني: وينص على: " ما نسب تضمين كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي لقيم الهوية الوطنية؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل محتوى كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي، في ضوء قائمة أبعاد الهوية الوطنية والمعدة لذلك، وتم استخراج أبعاد الهوية الوطنية المتضمنة في الكتاب المعني، وبيان التكرارات والنسب المئوية، والتي يوضحها الجدول (4).

الجدول (4) التكرارات والنسب المئوية لأبعاد الهوية الوطنية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي في الأردن

الرقم	أبعاد الهوية الوطنية	التكرارات للصف الخامس	النسبة %	الرتبة
1	البعد الوطني	92	24.27	3
2	البعد السياسي القانوني	39	10.29	4
3	البعد الاجتماعي	124	32.72	1
4	البعد الحضاري الثقافي	109	28.76	2
5	البعد البيئي	15	3.96	5
	مجموع التكرارات	**379**	**100 %**	

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن قيم البعد الاجتماعي قد جاءت في الرتبة الأولى مقارنة بأبعاد الهوية الوطنية حيث بلغت (124) تكرارًا، وبنسبة بلغت (32.72%)، تليها في الرتبة الثانية قيم البعد الحضاري الثقافي حيث بلغت (109) تكرارًا، وبنسبة بلغت (28.76%)، أمَّا قيم البعد الوطني في الكتاب للصف الخامس الأساسي الرتبة الثالثة حيث بلغت (92) تكرارًا وبنسبة بلغت (24.27%)، كما جاءت قيم البعد السياسي القانوني في

الرتبة الرابعة حيث بلغت (39) تكرارًا وبنسبة بلغت (10.29%)، وأخيرًا جاءت قيم الهوية الوطنية للبعد البيئي لتحتل الرتبة الخامسة حيث بلغت (15) تكرارًا وبنسبة بلغت (3.96%).

وتم استخراج أبعاد الهوية الوطنية في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي، وبيان تكرار القيم المعبرة عن كل بُعد، والتي يوضحها الجدول(5).

الجدول (5) التكرارات والنسب لقيم الهوية الوطنية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي في الأردن

الرقم	القيم	التكرارات	النسبة %
1	حب الوطن والاعتزاز به	6	1.58
2	الولاء والانتماء للوطن	9	2.37
3	الولاء للقيادة الهاشمية	2	0.53
4	الحرص على الوحدة الوطنية	5	1.32
5	الاعتزاز بالمنجزات الوطنية	34	8.97
6	قدسية العلم الأردني	0	0.00
7	رمزية النشيد الوطني	0	0.00
8	تغليب المصلحة الوطنية على المصلحة الشخصية	1	0.26
9	إعلاء قيم العدل والمساواة، وتكافؤ الفرص	6	1.58
10	محاربة الفوضى وخطاب الكراهية	0	0.00
11	الحفاظ على الوطن والدفاع عنه	4	1.06
12	التضحية من أجل الوطن	6	1.58

13	الاعتزاز بالهوية الوطنية	2	0.53
14	استذكار الشهداء وبطولاتهم	6	1.58
15	الحرص على بناء الوطن والنهوض به والعمل على رفعته وازدهاره	11	2.90
	مجموع البعد الوطني	**92**	**24.27**
16	احترام الدستور والامتثال للقوانين الناظمة	5	1.32
17	المحافظة على الأمن والسلم المجتمعي	12	3.17
18	الالتزام بسيادة القانون	1	0.26
19	احترام مبدأ العدالة	7	1.85
20	المشاركة السياسية واتخاذ القرار	1	0.26
21	الحرص على تشكيل الأحزاب الوطنية	0	0.00
22	تشجيع مبدأ الحوار وقبول الرأي الآخر	8	2.11
23	تغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة	1	0.26
24	الدفاع عن سيادة الدولة وهيبتها	0	0.00
25	المحافظة على أمن واستقرار الدولة وسلامتها	4	1.06
26	الحق في تولي المناصب السياسية	0	0.00
	مجموع البعد السياسي القانوني	**39**	**10.29**
27	إبراز دور الجيش والأجهزة الأمنية في الحفاظ على الأمن والاستقرار	2	0.53

28	تأدية الحقوق والواجبات والمواءمة بينهما	21	5.54
29	تفعيل ثقافة العمل التطوعي والمشاركة المجتمعية	9	2.37
30	تعزيز قيمة التكافل الإجتماعي	5	1.31
31	التعددية والتنوع والعيش المشترك	12	3.17
32	التمسك بالقيم المجتمعية الحميدة كالمروءة والكرم، الصدق، الأمانة، المحبة والوئام، الترحاب، التسامح والعفو، الرحمة، الاحترام، الإحسان، التعاون، الوفاء، إتقان العمل، التواضع، التحلي بالصبر، العطاء، الحوار وحسن التحدث والاستماع، الكلمة الطيبة..الخ	34	8.97
33	الوسطية والاعتدال	1	0.26
34	احترام حريات وحقوق الآخرين	13	3.43
35	استثمار الوقت لمصلحة الوطن	1	0.26
36	المحافظة على المرافق والممتلكات العامة والاستخدام الأمثل لها	17	4.49
37	الإخلاص في أداء الواجب	3	0.79
38	المشاركة في الحياة العامة	0	0.00
39	الحرص على تماسك المجتمع وترابطه واستقراره	6	1.58
	مجموع البعد الاجتماعي	**124**	**32.72**
40	احترام القيم والعادات والتقاليد الموروثة	14	3.69

41	الاعتزاز بتاريخ الدولة وتراثها	29	7.65
42	المحافظة على المعالم التاريخية والحضارية	25	6.60
43	الاعتزاز بالكرامة وحماية الفرد من أشكال التميز	14	3.69
44	احترام مبدأ التعايش وحرية الأديان	7	1.85
45	نبذ التعصب والإنغلاق وتقبل الرأي الآخر	9	2.37
46	نبذ العنف والتطرف والإرهاب	4	1.06
47	رفض العنصرية والمذهبية	2	0.53
48	الاعتزاز بالهوية الدينية والحضارية	5	1.32
مجموع البعد الحضاري الثقافي		**109**	**28.76**
49	حب الطبيعة والحفاظ عليها	3	0.79
50	المحافظة على نظافة البيئة وحمايتها من أشكال التلوث	6	1.58
51	المحافظة على الموارد الطبيعية المياه، الطاقة..الخ	2	0.53
52	مكافحة التصحر	0	0.00
53	ترشيد استخدام الموارد الطبيعية وإعادة استخدامها	0	0.00
54	الالستفادة من المخلفات البيئية (التدوير)	0	0.00
55	تجميل البيئة	4	1.06
مجموع البعد البيئي		**15**	**3.96**

المجموع الكلي	379	100%

يلاحظ من الجدول(5) أن كلا من القيم: رقم (5) " الاعتزاز بالهوية الوطنية"، ورقم (32) " التمسك بالقيم المجتمعية الحميدة كالمروءة والكرم، الصدق، الأمانة، المحبة والوئام، الترحاب، التسامح والعفو، الرحمة، الإحترام، الإحسان، التعاون، الوفاء، إتقان العمل، التواضع، التحلي بالصبر، العطاء، الحوار وحسن التحدث والإستماع، الكلمة الطيبة..الخ " جاءتا بالرتبة الأولى بتكرارات بلغ مجموعها (34) تكرارًا وبنسبة مئوية مقدارها (8.97%)، وجاءت بالرتبة الثانية القيمة رقم (41) " الاعتزاز بتاريخ الدولة وتراثها" بتكرارت بلغ مجموعها (29) تكرارًا وبنسبة مئوية مقداراها (7.65%).

في حين جاءت بالرتبة الأخيرة ودون تكرارات كُلٌّ من القيم: رقم (6) " قدسية العلم الأردني"، ورقم (7) " رمزية النشيد الوطني"، ورقم (10) " محاربة الفوضى وخطاب الكراهية"، ورقم (21) " الحرص على تشكيل الأحزاب الوطنية"، ورقم (24) " الدفاع عن سيادة الدولة وسلامتها"، ورقم (26) " الحق في تولي المناصب السياسية"، ورقم (38) " المشاركة في الحياة العامة"، ورقم (52) " مكافحة التصحر"، ورقم (53) " ترشيد استخدام الموارد الطبيعية وإعادة استخدامها"، ورقم (54) " الاستفادة من المخلفات البيئية (التدوير)".

ويُعزى ذلك إلى عدم وجود تصور واضح لدى واضعي المناهج بأهمية قيم الهوية الوطنية، وضرورة تضمينها بنسب متقاربة وبشكل متوازن، فنرى إهمال واضح لعدد من القيم التي تم ذكرها آنفاً، حيث بلغ عدد القيم المهملة والتي لا يوجد لها تكرارات (10) قيم، وهذا الرقم كبير جدًا، الأمر الذي يحتم على القائمين على كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي بضرورة مراجعته وإعادة النظر فيه، وإدراج هذه القيم في محتواه، ومع مراعاة الخصائص النمائية للمتعلمين في هذه المرحلة العمرية.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الدويري(2017) فيما يتعلق بترتيب أبعاد قيم الهوية الوطنية، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصبحين وجونفل والرفوع (2016) فيما يتعلق بترتيب القيم، حيث جاءت القيمة " محاربة الفوضى والفتن وخطاب الكراهية" في الرتبة الأخيرة.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة تم التوصل إلى التوصيات الآتية:

- إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن نسب تضمين قيم الهوية الوطنية في كتب وصفوف دراسية أخرى.

- عقد مبادرات وورش تدريبية تتحدث عن قيم الهوية الوطنية بشكل أوسع مما هو عليه الآن، من أجل تعميق مفهوم قيم الهوية الوطنية لدى النشء لبناء مجتمع متماسك.

- إثراء المناهج من قبل القائمين على العملية التعليمية بقيم الهوية الوطنية وبشكل متوازن، ومتناسب مع الخصائص النمائية للمتعلمين.

قائمة المراجع:

أولًا- المراجع العربية:

إبراهيم، عبدالله (1991). مناهج الدراسات الاجتماعية وإعداد المواطنة للقرن الحادي والعشرين، دراسة تحليلية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، *المؤتمر العلمي الثالث رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي*، الإسكندرية.

أحمين، عبدالحكيم (2017). *الهويات الإفتراضية في المجتمعات العربية*. الرباط: دار الأمان للنشر والتوزيع.

العزايزة، وجدان (2021). مدى تضمين قيم المواطنة في منهاج التربية الوطنية والمدنية للصف التاسع في الأردن: (دراسة تطبيقية). مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع, (64), 128-142.

براهمة، نبيل (2008). *تطوير منهاج التربية الوطنية والمدنية في ضوء خصائص المواطنة الصالحة وقياس أثره في اكتساب مفاهيم المواطنة والاتجاهات نحوها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

التل، سعيد (2006). *هوية الإنسان في الوطن العربي*. عمان: دار راوئع مجدلاوي.

حتمو، نبيل (2009). *قيم الانتماء والولاء المتضمنة في مناهج التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

حسين، عدنان السيد (2013). *المواطنة أسسها وأبعادها*. بيروت: منشورات الجامعة اللبنانية.

الدويري، اخلاص (2017). *درجة تضمين كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف الخامس الأساسي في الأردن لقيم المواطنة من خلال تحليل محتواه*. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الديب، ابراهيم (2019). *مؤسسة هويتي لدراسات القيم والهوية*، استرجع من موقع الكتروني، بتاريخ 5 تشرين الثاني، 2020. http://www.arbmg.net/

رشدان، سحر(2010). تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإبتدائية في ضوء مطالب الولاء الوطني، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، جامعة حلوان، مصر.

الزويني، ابتسام والعرنوسي، ضياء وحاتم، حيدر (2013). *المناهج وتحليل الكتب*. ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

شحادة، موسى (2000). مبدأ المساواة أمام المرافق العامة، *مجلة الفكر الشرطي*، الإمارات العربية المتحدة، 9 (2)، 33-46.

الصبحيين، عيد وجويفل، مصطفى والرفوع، محمد (2016). واقع القيم الوطنية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية في الأردن، *دراسات نفسية وتربوية*، 9(17)، 133-144.

طبيل، أدهم والحافي، محمد (2017). *دور النخبة السياسية في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة*، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

طعيمة، رشدي (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

العتيبي، سعد (2009). *فاعلية محتوى مقرر التربية الوطنية لتعزيز مفهوم المواطنة لدى طلاب المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

الكحلاني، حسن (2005). *الهوية الثقافية الوطنية (رؤية مستقبلية)*. استرجعت 27 نيسان 2021، من موقع http://www.26sep.net/newsweekarticle.

الكندري، لطيفة (2007) نحو بناء هوية وطنية للناشئة. الكويت: مركز شبه الإقليمي للطفولة والأمومة.

كنزة، عيشور (2012). *دور الإذاعة المحلية في نشر ثقافة المواطنة لدى المرأة الجزائرية العاملة*. رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، الجزائر.

المعمري، سيف (2006). تربية المواطنة الصالحة: توجهات وتجارب عالمية في إعداد المواطن الصالح، مسقط: *مكتبة الجيل الصاعد*.

ثانيًا- المراجع الانجليزية

Crick, B. (2000).*In education for citizenship*. London: Lawton Denis.

Hughes, A., & Sears, A. (2006). Citizenship education: Canada dabbles while the world playson. *Education Canada, 46* (4), 6-9.

Homana, Gary, Barber, Carolyn and Torney – Purta, Judith (2006).Assessing School Citizenship Education Climate: Implications for the Social Studies. Circle Working Paper (48): the Center for Information & Research on Civic Learning & Engagment, University of Maryland.

تصوّر مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التّربية والتّعليم في فلسطين

د. عادل فايز السرطاوي

المعهد الوطني للتدريب التربوي

ملخص

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لجودة تدريب المعلمين الذي ينفذه بها المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم. اتبع الباحث المنهج النوعي المبني على النظرية المجذرة لتحليل جودة تدريب المعلمين ووضع تصور مقترح بعد إيجاد الصدق والثبات، وعمل تحليل موضوعي لنتائج مقابلات شبه مفتوحة وشبه مقننة ضمن مجموعات بؤرية مركزة من المشرفين التربويين ومديري المدارس كخبراء، للوصول لنظرية تربوية في جودة تدريب المعلمين. وبناء على نتائج تحليل البيانات النوعية؛ وضع الباحثون تصور شامل لجودة تدريب المعلمين في فلسطين. كما وضعوا مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات من أهمها: أن جودة تدريب المعلمين في فلسطين بحاجة لتخطيط وإعداد مسبق وتطوير لكل مدخلات التدريب، وبحاجة لتحسين الأداء التدريبي لمدربي بعض التخصصات، كما أن المعلمين بحاجة لزيادة قناعتهم بأهمية التدريب لتحسين أدائهم المهني، ودراسة احتياجاتهم التدريبية، ووجود ضعف في الجوانب التدريبية المتعلقة بالتكنولوجيا وتطبيقاتها في التدريب.

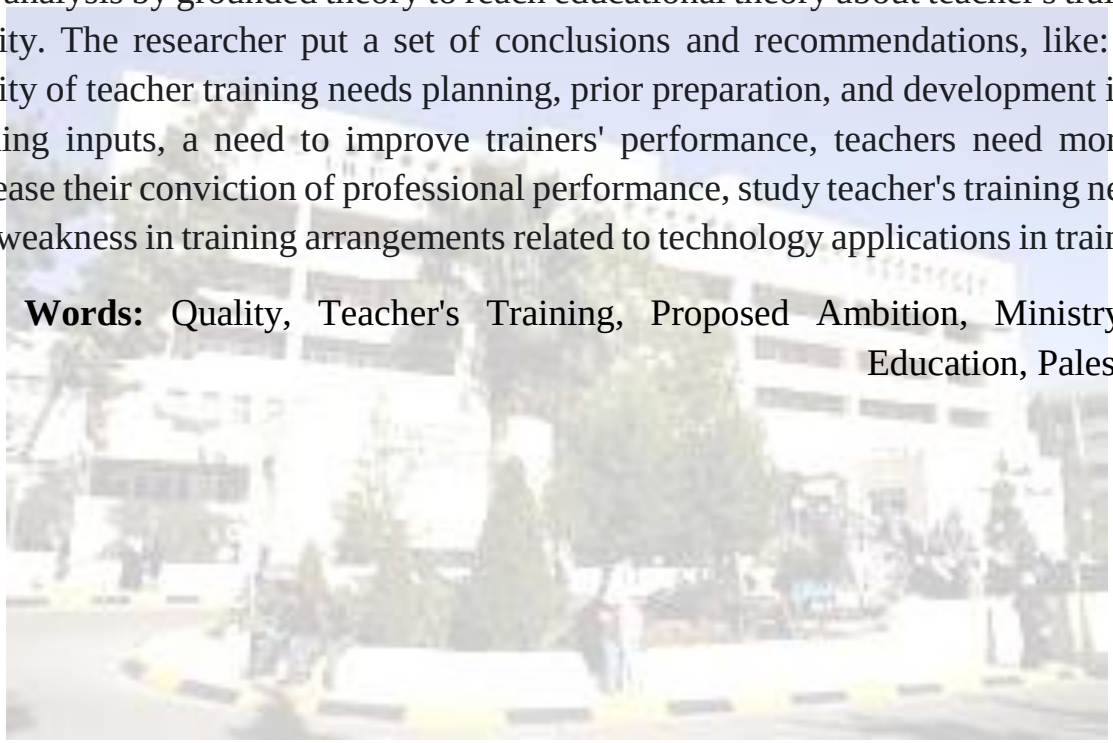
الكلمات المفتاحية: جودة، تدريب المعلمين، تصور مقترح، وزارة التربية والتعليم، فلسطين

A proposed Perception of the Quality of Teachers Training in the Ministry of Education in Palestine

Abstract

This study aimed at studying and developing a proposed training quality conception for teachers in Palestine, which conducted by National Institute for Educational Training. The researcher used qualitative analytical approach to measure the quality of teacher training after finding validity and reliability. The researcher used Semi-structured interviews for school principals and supervisors as experts, and thematic data analysis by grounded theory to reach educational theory about teacher's training quality. The researcher put a set of conclusions and recommendations, like: The quality of teacher training needs planning, prior preparation, and development in all training inputs, a need to improve trainers' performance, teachers need more to increase their conviction of professional performance, study teacher's training needs, and weakness in training arrangements related to technology applications in training.

Key Words: Quality, Teacher's Training, Proposed Ambition, Ministry of Education, Palestine.



المقدمة

يعدّ المعلم حجر الأساس في العملية التعليمية التعلمية، ويؤثر أداؤه بشكل مباشر في جودة التعليم والتعلم، ما يفرض حاجة لتطوير أداء المعمم باستمرار. ويتطلب رفع مستوى أداء المعلم وزيادة فاعلية أدائه وضع معايير لممارساته في مجالات إدارة الصف والتخطيط والتعميم والتقويم، وكافة الجوانب المهنية في عمليتي التعليم والتعلم، ولابد أن تعكس برامج إعداد المعلم وتكوينه والاستمرار في تدريبه وتنميته، معتقدات تربوية تضمن مستوى أداء رفيع، وأن تسمح للمعلم بقدرات تمكنه من تحقيق أهداف التعليم والتعلم وفق معايير محددة تتطور باستمرار بما يتوافق مع مستجدات العصر. وتعد برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة واحدة من أكثر التوجهات والأساليب المستخدمة شيوعاً لتدعيم التنمية المهنية للمعلمين. والتي تؤدي إلى تطوير القدرات والمعارف والمهارات اللازمة للمعلمين للقيام بعملهم في الغرفة الصفية على أكمل وجه، وبما يضمن تحقيق الأهداف التربوية.

وتظهر أهمية جودة تدريب المعلمين بشكل أساسي من أجل تحقيق أهداف التدريب بإعداد معلم قادر على ممارسة مهنته بكفاءة عالية، ويأخذ بيد طلابه لاكتساب المعارف والمهارات ويربطها بالحياة، خاصة مهارات تدريب المعلمين على التعلم والتعليم الفعال المتمركز حول الطالب، ومعايير ومؤشرات قابلة للقياس تساعد على تحديد مستوى الأداء والممارسة المهنية الناتجة عن مخرجات التدريب. كما اهتم كل من (Khattar and Battah, 2020; Abdelaziz, 2017) بوضع رؤية مقترحة للتغلب على مقاومة المعلمين للتغيير تجاه تطبيق ضمان الجودة والاعتماد باستخدام نموذج أدكار (ADKAR Model) Awareness, Desire, Knowledge, Ability and Reinforcement نموذج أدكار لإدارة التغيير بعناصره الخمسة (الوعي، والرغبة، والمعرفة، والقدرة، والتعزيز)، والتركيز على النمو المهني والمؤسسي في التدريب، ومن ضمنها البنود الخاصة بجودة تدريب المعلمين في المدارس. وذلك من أجل الحد من التأثير السلبي لاتجاهاتهم المسبقة عن التعليم. وبدوره وضع (Khalil, 2017) رؤية مقترحة لتطوير برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ضوء مفهومي الجودة والتدريب عن بعد، مع التركيز على النمو المهني للمعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة وعرض بعض الاتجاهات الحديثة في التدريب، بهدف الارتقاء بمستوى جودته إلى المستوى العالمي. وأشار أن الجودة في التدريب تعتمد على مجموعة من المعايير التي يجب العمل بها، ومن أهمها المعايير المرتبطة بجودة البرامج التدريبية والمتدرب والمدرب والإدارة من حيث القدرة على رسم الرؤية وتحديد الأهداف وتشجيع العاملين على الابتكار والإبداع.

وأشار (Rosales, et al., 2021) لأهمية تحسين جودة التعليم القائم على الكفايات الناتجة عن التدريب استنادًا إلى المشروع الذي طورته الوكالة الأوروبية للتنمية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة The European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE)، بحيث يجب التركيز على ثلاث كفايات أساسية في جودة تدريب المعلمين في المشروع وهي: التدرب على تقييم الفروق بين الطلاب، والعمل بفريق، وتطوير الجوانب الشخصية للطلاب. ودرس كل من (Domenici, 2022; Grebennikov et al., 2016; Sedov & Kashfrazyeva, 2022; Zinth

(& Weyer, 2021) جودة تدريب المعلمين المشاركين في برامج التدريب المهني ستيم (STEM) Science, Technology, Engineering and Math، في تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وأشاروا لضرورة تدريب المعلمين على أصول التعامل مع هذا البرنامج لكونه يتعامل مع أكثر من مادة في تدريب الطلاب على معارف ومهارات حياتية متنوعة تتطلب إعداد جيد ومسبق للمعلمين لإعطاء مخرجات مناسبة. من جهتهم أشار كل من (Al-Ansari, 2019; Al-Rakif, 2019; Al-Siba'a, 2018; Aidarous et al., 2019 لأهمية تدريب المعلمين على تطبيق إدارة التميز في ضوء معايير المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة والتميز (EFQM) European Foundation for Quality Management، والحرص على تحسين جودة الخدمات التدريبية المقدمة للمعلمين من خلال إعدادهم في ضوء الخبرات العالمية.

وفيما يتعلق بجودة تدريب المعلمين على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة أشار كل من (Villar, et al., 2022) استراتيجية اليونسكو لتدريب المعلمين على السياسات الرقمية المنتجة للابتكار لدى المعلمين وطلبتهم، استنادًا إلى محو الأمية المعلوماتية، المطبقة في تدريب المعلمين. ولتحقيق هذه الأهداف قامت مؤسسة التدريب الأوروبية بإنشاء منصة Enhance لتدريب المعلمين على تقنيات التعليم (EdTech) Educational Technology والمهارات الرقمية. كما أظهرت نتائج تحليل احتياجات التدريب الوطنية الذي أجرته اليونسكو عام 2017، أن المدربين بحاجة ماسة إلى تدريب حول كيفية استخدام التقنيات الرقمية لتدريب المعلمين (UNESCO, 2022). وأشار (Boyko, et al., 2021) أنه تم التوصل إلى استنتاجات تتعلق بأهمية تدريب المعلمين عبر الإنترنت من خلال بعض منصات التعلم مثل Moodle و Google Classroom، بالإضافة إلى Viber وTelegram وEmail وZoom Cloud Meetings ومنصات أخرى من أجل تحسين جودة تدريب المعلمين عن بعد خاصة وقت الأزمات والطوارئ، بالاستفادة من تجربة تدريب المعلمين وقت أزمة وباء كورونا.

وتسعى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ممثلة بالمعهد الوطني للتدريب التربوي إلى تحسين نوعية التعليم والتعلم في المدارس الحكومية، ولتحقيق أهدافها تقوم بتطوير قدرات معلميها، والعمل على رفع كفاياتهم التعليمية في ستة تخصصات للصفوف من خامس أساسي حتى ثاني عشر وهي (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات، والتكنولوجيا، والدراسات الاجتماعية)، ويتم منح المعلمين الذين ينهون متطلبات التخرج شهادة دبلوم تربوي مهني متخصص في التعليم مدته عام دراسي كامل ومعتمدة من هيئة الاعتماد والجودة التابعة لوزارة التعليم العالي. ويهدف هذا البرنامج إلى تدريب نواة من المعلمين في سبعة مجالات (كفايات تعليمية) وهي: تسهيل عملية التعليم والتعلم المتمركز حول المتعلم، تصميم المصادر والمواد التعليمية التعلمية، المتابعة والتقويم لعملية التعليم والتعلم ومخرجاتها، المشاركة في توفير بيئة تعليمية فعالة وآمنة، والإرشاد والتوجيه للمتعلمين، والسعي المستمر للتطور المهني، وتفعيل الشراكة داخل وخارج المدرسة. وتعتبر التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة أحد الاتجاهات الحديثة، لأن لها أهمية كبيرة لتحسين وتطوير التعليم، وتنفيذ السياسات التعليمية التي تنتهجها وزارة التربية والتعليمي الفلسطينية

ضمن خططها الاستراتيجية والتنفيذية في تحسين جودة أداء المعلمين في التعليم والتعلم في الغرفة الصفية. حيث عرفت التنمية المهنية بأنها: "عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة تلزم المعلمين بالقيام الفعال بالمسؤوليات اليومية المترتبة عليهم بصورة فعالة أو تحسينها وإنمائها أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى، وهو تفعيل فعالية المعلمين وزيادة التحصيل الكمي والنوعي للمعلمين". حيث لم تعد عملية تنمية أداء المعلمين ثانوية بل قضية مصيرية لها علاقة بتنشئة الأجيال الجديدة والتحولات في كافة مجالات الحياة، من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين (وزارة التربية والتعليم، 2016).

مصطلحات الدراسة

الجودة: عرفها كل من (Al-Esa'ayi and Al-Kyyumi, 2020) بأنها: **"**التجويد في العمل الذي تقوم به من خلال التحسين المستمر على ما تقدمه للوصول إلى جودة العمل**"**. وحسب معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي: أداء العمل الصحيح وبشكل صحيح من المرة الأولى (Al-Harbi, 2020: 270).

جودة تدريب المعلمين: "تدريب المعلمين باستخدام إدارة الجودة الشاملة من خلال الالتزام الكلي بمبدأ الجودة من طرف القائمين على التدريب والتركيز في مضمون التدريب لسد حاجاتهم والاستجابة لتوقعاتهم الحالية والمستقبلية، والتركيز على التحسين المستمر لكل العمليات، للوصول لنتائج دولية للتعليم والتدريب" (Altunay, 2016: 2127).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

يشترك مع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في تدريب المعلمين جهات أخرى، كالمنظمات الدولية، والجامعات المحلية العاملة في مجال تأهيل المعلمين. حيث يلاحظ قلة التزامها بمعايير الجودة العالمية في التدريب، وضعف قياس أثر التدريب على الميدان التربوي، وقلة مسايرة مضمون التدريب للاحتياجات الحقيقية للمعلمين. كما أن المتأمل لبرامج تدريب المعلمين يلاحظ بعدها أحياناً عن الاحتياجات التدريبية الحقيقية للمتدربين، وقلة التزامها بمعايير الجودة العالمية في التدريب، وضعف قياس أثر التدريب على الميدان التربوي لمعرفة أثر التدريب في الممارسات المهنية للمعلمين مع طلبتهم وفي تعاملهم مع العملية التعليمية برمتها، وكذلك قلة مسايرة مضمون التدريب للاحتياجات الحقيقية للمعلمين في تعاملهم مع الظروف الطارئة في التعليم، وآخرها أزمة فيروس كوفيد-19 الذي شل القطاع التعليمي كما بقية قطاعات المجتمع، للوصول إلى المواءمة المناسبة لاستمرار عمل المعلمين بفعالية حتى في ظل الظروف الطارئة، والذي ألزم المسؤولين تدريب المعلمين على آليات لأخذ زمام المبادرة والمساعدة على استمرار العملية التعليمية وعدم تعطلها، بما يحتاج إليه من استراتيجيات تدريسية وتكنولوجيا متزامنة وغير متزامنة. ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة مثل دراسات (الحربي، 2020؛ والعيسائي والكيومي، 2020؛ وخليل، 2017؛ وعيداروس وزملاؤه، 2017؛ وهلال، 2019)، والتي كان من أهم توصياتها: ضرورة الاهتمام بدراسة شروط الاعتماد والجودة لتدريب المعلمين الحالية، وأن يعتمد تقييم التدريب بناءً على مجموعة من المعايير، وضرورة اعتماد نماذج تدريبية تتماشى مع الممارسات والاحتياجات التعليمية

الشاملة للمعلمين. في ضوء ذلك ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحث، ويمكن إيجازها في الإجابة عن التساؤلات النوعية الآتية:

- ما التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟ وانبثق عنه عشرة أسئلة نوعية محكمة هي:

1. كيف يسهم وضع أهداف للتدريب في تحسين جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟
2. إلى أي درجة يسهم المدربون في تجويد تدريب المعلمين في فلسطين؟ (وكيف يسهمون بذلك؟)
3. كيف يسهم المتدربون (المعلمون) في تعزيز جودة التدريب في فلسطين؟
4. كيف تؤثر المادة التدريبية (محتوى التدريب) على جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟
5. ما خصائص بيئة التدريب التي تسهم في زيادة جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟
6. كيف يمكن أن يساهم التدريب الإلكتروني في تحسين جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟
7. ما الآليات التي يجب التركيز عليها في تقويم التدريب كي تسهم في جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟
8. ما أهم خصائص التدريب الجيد للمعلمين؟
9. ما درجة انتقال أثر تدريب المعلمين على ممارساتهم في الغرفة الصفية؟
10. ما أهم التسهيلات الإدارية التي يمكن أن تؤدي إلى زيادة جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟

أهداف الدراسة: **هدفت الدراسة إلى تحقيق الآتي:**

1- دراسة فاعلية جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين.
2- بناء تصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين.

أهمية الدراسة: نبعت أهمية الدراسة الحالية من أهمية إعداد وتأهيل وتدريب المعلمين في فلسطين، بهدف زيادة قدراتهم وإمكانياتهم ومعارفهم ومهاراتهم في العملية التعليمية والتي مركزها المتعلم وإعداده للتدريس بأفضل صورة ممكنة قائمة على الجودة في التدريب بناء على مجالات ومعايير ومؤشرات واضحة، وبناء عليه تم تحديد أهمية الدراسة فيما يلي:

1- تعد الدراسة –في حدود علم الباحث- أول دراسة في فلسطين تهتم بوضع تصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين.
2- ألقت الدراسة الضوء على فاعلية جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين.
3- اسهام الدراسة في إفادة الباحثين والعاملين في المجالات التربوية بشكل عام ومجال تدريب المعلمين بشكل خاص، والاستفادة من خلال الجانبين النظري ونتائج الدراسة في إجراء دراسات جديدة.

حدود الدراسة: **التزم الباحث أثناء إجراء الدراسة بالحدود الآتية:**

- الحد البشري: المشرفون التربويون ومديرو المدارس الذين يشرفون على المعلمين الذين خضعوا لتدريب دبلوم التأهيل التربوي في فلسطين.
- الحد المكاني: مديريات التربية والتعليم في فلسطين وعددها 17.
- الحد الزماني: الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2021.

منهجية الدراسة: استخدم الباحث المنهج النوعي التحليلي باستخدام مقابلات شبه مفتوحة باستخدام النظرية المجذرة، من خلال السير بمنهجية إشباع تحليل البيانات للوصول إلى تصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين الذين يشرفون على المعلمين، ومديري المدارس الذين يتابعون المعلمين في فلسطين.

أداة الدراسة: طور الباحث الأسئلة النوعية بالاستعانة بالأدب التربوي، والدراسات السابقة، وتكونت الأداة من تساؤلين رئيسيين وعشرة أسئلة فرعية.

عينة الدراسة: تم إجراء الدراسة على عينة قصدية من المشرفين التربويين ومديري المدارس بعدد 50، موزعين على 28 مديراً، و22 مشرفاً تربوياً ممن يشرفون على أداء المعلمين الذين شاركوا في برنامج التأهيل التربوي للمعلمين الذي تم عقده خلال الأعوام 2013-2021 في فلسطين.

صدق أداة المقابلات النوعية: قام الباحث بعرض التساؤلات النوعية على مجموعة من الخبراء التربويين من رتب أكاديمية مختلفة عددهم 12 من الجامعات الأردنية والفلسطينية، حيث قاموا بمراجعة التساؤلات النوعية والتعديل عليها بما يلزم.

التحليل النوعي: تم معالجة البيانات النوعية باستخدام برنامج التحليل النوعي (MAXQDA-2022) (Maximum Qualitative Data Analysis)، بطريقة النظرية المجذرة Grounded (GTM) Theory Method التي أنشأها جليزر وشتراوس (Glazer & Strauss) عام 1967 (Sato, 2019: 2) نظراً لملاءمتها لأهداف الدراسة، لوضع تصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين للإجابة عن التساؤل ذو العلاقة. واستخدم الباحث البرنامج الذي يدعم اللغة العربية لمناسبته طريقة النظرية المجذرة (Al-Abdul Karim, 2020).

إجراءات الدراسة: **تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:**

1- إجراء المقابلات إلكترونياً على تطبيق تيمز (MS Teams)، وإعطاء كل فرد رقماً كرمز له أثناء المقابلة؛ وطرح أسئلة المقابلة، وتلقي الاستجابات، وتراوحت الفترة الزمنية للمقابلات بين (40-60) دقيقة لكل مجموعة بؤرية، وتم تسجيل استجاباتهم كتابة بعد تفريغها من فيديو تيمز، واستخلاص الأفكار والمفاهيم المتضمنة في المقابلة.

2- مراعاة تشبع البيانات النوعية (Saturation) من خلال عدة إجراءات قام بها الباحث مثل: قيام أشخاص آخرون كخبراء وعلى اطلاع على عمل المعلمين في الميدان بعمل المقابلات للمجموعات البؤرية مع مديري المدارس والمشرفين التربويين. واعتماد الترميز المتعمق في المعنى وليس اللفظ (تشبع التكرار) عند جميع أفراد العينة. وطول مدة الترميز، حيث أخذ الباحث وقتاً طويلاً في قراءة البيانات الناتجة عن مقابلات المجموعات البؤرية وإيجاد العلاقات بين الترميزات وبشكل تصاعدي استقرائي من الخاص للعام. واختلاف مكان أفراد العينة النوعية (المديرين والمشرفين) حيث تم مقابلة المجموعات البؤرية من جميع مديريات التربية والتعليم في فلسطين وعددها 17 مديرية. واختلاف الملاحظين لمقابلات المجموعات البؤرية، حيث قام كل منسق بحث وتطوير في كل مديرية بإجراء المقابلات.

3- التحقق من البيانات النوعية من قبل الباحث، لأنه المسؤول عن الترميز والوصف والتفسير وصولاً لنموذج مخطط النظرية المجذرة، وهذا ما أشار إليه كل من (Stokes & Urquhart, 2013).

4- وضع تصور مقترح من قبل الباحث لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين بناء على النتائج النوعية والاستعانة بالدراسات السابقة والإطار النظري ذو العلاقة.

خطوات التحليل النوعي للدراسة: حيث أن الترميز واستخراج الرموز (الترميز) يعتبر عملية مستمرة ومتوازية تسير في نفس الاتجاه للوصول لمرحلة التشبع في البيانات (والتشبع يعني: عدم وجود مضامين جديدة ناتجة عن الترميز إنما تكرارها) (Shannak, & Aldhmour, 2009: 33).

- البحث عن المعنى الذي يتكون منه التصنيف، وكتابة الموضوعات المحورية التي تظهر المواضيع (Themes) بعد الترميز، ثم وضع العناصر من خلال الأشياء المشتركة المعنى وليس اللفظ، مع استبعاد الأفكار البعيدة لعمل المحاور (المواضيع)، كما أشارت (Creamer, 2022).
- تم اعتماد تفسير الترميز بناء على النظرية البنائية Constructivist Theory (CT) كما أشار لذلك (Alemo et al., 2015) من خلال بناء التصنيف عليها، والسير بتحليل البيانات وفهمها وإعادة ترميزها بالتدريج بطريقة استقرائية من الجزء للكل للوصول إلى النظرية. كما تحدث جلاسر (Glazer) عن أهمية الترميزات وتحليل المتغيرات الأساسية، بهدف تحليل النظرية المجذرة؛ مما يعكس الموقف الذي يتماشى مع الموضوعية. كما استخدم كل من جلاسر وشتراوس وكوربين (Glazer, Strauss & Corbin) المصطلحات الموضوعية في تعريفاتهم للنظرية المجذرة والتي تقدم تفسيرات وتنبؤات (Stol et al., 2016: 3).
- تمت عملية الترميز من خلال التعامل مع البيانات الخام من المقابلات وتفتيتها إلى رموز (Codes)، ثم تجميع الرموز إلى فئات (Categories)، ثم إلى فئات فرعية (Sub-Categories)، ثم إلى مواضيع (Themes)، ومنها إلى تشكيل النظرية (Theory) على شكل نموذج تم عمل مخطط له، والذي يمثل زبدة النظرية المجذرة في البحث النوعي، مع شروحات معمقة للعلاقات في النموذج في طريقة النظرية المجذرة. وبعد تجهيز الترميز وعمل المحاور والفئات تمت المراجعة والتأمل في البيانات من أجل التصحيح والتعديل ونقل الترميز بما يلزم وصولاً إلى التشبع (Urquhart, 2012: 35).
- تم جمع البيانات مع الترميز الأولي الوصفي السطحي المباشر من أجل الترميز المتعمق اللاحق، وقراءة ما بين السطور من أجل فهم الظاهرة بشكل استقرائي وليس استنتاجي (Temonin, et al., 2018:5).
- القيام بالترميز الميكروسكوبي وهو العمل على ترميز المعاني المهمة وأبعادها، مع الاهتمام بمجالات الدراسة (المواضيع) (Themes) على شكل أبعاد أو محاور، بحيث يتم تشبع المفاهيم، أي كل ترميز محوري أخذ حقه من الترميز المفتوح من الرموز والأكواد، وتوحي العلاقات فيما بينها بوجود تشبع في البيانات، بحيث لا يتكرر مضمونها، وصولاً إلى استخلاص نموذج ومخطط واضح المعالم للنظرية المبنية على التحليل المتجذر بعد تحليل كافة بيانات المبحوثين النوعية (Khan, 2014: 225)، حيث أشار (Gehrels, 2013: 4) أن (Charmaz, 2006) تحدث عن طريقة اكتشاف النظرية الناتجة عن التحليل

النوعي الموضوعي، حيث يتعين على الباحث استخدام تفسير المعاني والتفسير الشخصي والتأويل العلمي للوصول إلى النظرية، والباحثون الذين يطبقون النظرية المجذرة؛ لا يبدأون بشكل عام مشروع بحث بنظرية مسبقة في الاعتبار، بل بموضوع الدراسة.

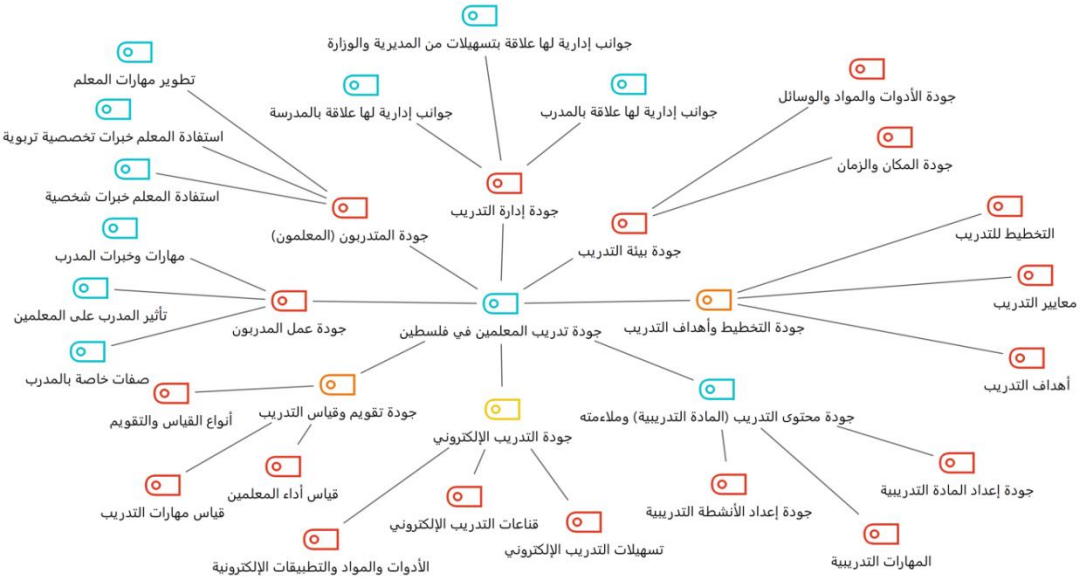
عملية التحليل النوعية في الدراسة الحالية تم فيها تفكيك وتفتيت وتحليل البيانات بقراءة جديدة أي إعادة بناء (Deconstruction) ثم بناء جديد (Construction) وإعادة صياغتها وتركيبها في قالب فقري جديد، وذلك من خلال فئات مؤثرة ومهمة كأسلوب لتركيب العلاقات حسب جليزر (Glazer, 1978) الوارد في (Stol et al., 2016).

الإجراءات الأخلاقية في الدراسة: التزم الباحث بالإجراءات الأخلاقية اللازمة، منها تحكيم أداة المقابلة (التساؤلات النوعية)، كما تم تسجيل المقابلات للمجموعات البؤرية للمديرين والمشرفين على تطبيق تيمز وعدم الاعتماد على الكتابة الورقية فقط، مع أخذ الإذن المسبق من المبحوثين، والتي تم تفريغها لاحقاً على نموذج إلكتروني تم تزويدهم به، كما تجنب الباحث التوقف عند الأحاديث الجانبية خلال المقابلات التي أجراها منسقو البحث والتطوير التربوي عوضاً عن الباحث، للابتعاد عن صبغ نتائج المقابلات بأفكارهم أو تأثيرهم على المبحوثين بطريقة أو أخرى والتزاماً بالحياد العلمي، والالتزام بأدبيات الاقتباس والتصرف أثناء نقل الأفكار، ومراعاة أدبيات الكتابة، مع الرجوع للإطار النظري والدراسات السابقة لتشكيل إطار عام عن جودة تدريب المعلمين في فلسطين، كما التزم الباحث بسرية البيانات والمعلومات خلال المقابلات.

نتائج الدراسة

التساؤل الأول: ما مجالات جودة تدريب المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس في وزارة التربية والتعليم؟

يبين الشكل (1) توزيع مخطط النظرية المجذرة على الفئات الفرعية والمواضيع (المجالات) التي تم استقراؤها من الفئات والترميزات المفتوحة والمقيدة، والناتجة من تحليل البيانات بناء على إجابات التساؤل الرئيس والأسئلة المنبثقة عنه.



الشكل (1)

توزيع مخطط النظرية المجذرة على الفئات الفرعية والمواضيع (المجالات) التي تم استنباطها من الفئات والترميزات من برنامج (MAXQDA-2022)

يبين الشكل (1) مخطط توزيع الفئات، والفئات الفرعية للترميزات على المواضيع (المجالات) الثمانية الناتجة عن تحليل البيانات النوعية وصولاً إلى مخطط نموذج النظرية المجذرة لجودة تدريب المعلمين. والجدول (1) يبين توزيع مخطط النظرية المجذرة لجودة تدريب المعلمين.

الجدول (1)

توزيع مخطط النظرية المجذرة لجودة تدريب المعلمين في فلسطين بناء على تحليل البيانات النوعية من المديرين والمشرفين التربويين من خلال برنامج (MAXQDA-2022)

رقم المجال	عدد الترميزات Codes	عدد الفئات Categories	عدد الفئات الفرعية Sub-Categories	المواضيع (المجالات) Themes	النظرية المجذرة Grounded Theory
1	183	36	3	جودة المدربون	مخطط نموذج النظرية المجذرة
2	182	19	3	جودة المتدربون (المعلمون)	
3	180	14	3	جودة التخطيط وأهداف التدريب	

4	142	21	3	جودة تقويم وقياس التدريب
5	126	8	2	جودة بيئة التدريب
6	95	24	3	جودة التدريب الإلكتروني
7	87	11	3	جودة المحتوى (المادة التدريبية)
8	36	31	3	جودة إدارة التدريب
المجموع	1031	164	23	8

التساؤل الثاني: ما التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم بفلسطين؟

يظهر من الجدول (1) أن إجابات أفراد العينة في المجموعات البؤرية بينت تنوعاً في المضمون، أي وجود بيانات تناسب أكثر من محور في نفس إجابات كل سؤال. وتبين بعد انتهاء التحليل والتجميع حسب مخطط النظرية المجذرة وجود 1031 رمزاً مفتوحاً أولياً، تم تقسيمها إلى 164 فئة، والتي تم تقسيمها إلى 23 فئة فرعية، والتي تم تقسيمها إلى 8 مواضيع (مجالات)، والتي بدورها تم شكلت مخطط النظرية المجذرة بما تتضمنه تحتها وصولاً إلى الرموز، فتم تشكيلها من الخاص للعام بشكل تصاعدي من الرموز وصولاً للنظرية المجذرة باستخدام النظرية البنائية في التحليل النوعي (Constructivism) (Alemu et al., 2015).

تم بناء التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين بناء على التحليل النوعي لبيانات المديرين والمشرفين التربويين كخبراء يتابعون عمل المعلمين في المدارس، وفي ضوء الاتجاهات الحديثة لجودة تدريب المعلمين، قام الباحث بوضع مجموعة من المقومات والأسس والإجراءات لوضع تصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين كما يأتي:

أهداف التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين: يعتبر تحديد الأهداف للتصور المقترح لجودة تدريب المعلمين من الأهمية بمكان كعنصر أساسي في التخطيط للتدريب بناء على إجراءات واضحة المعالم وتناسب الفئات المستهدفة من المعلمين بما يساهم في تحسين وتطوير الممارسة المهنية القائمة على اكتساب معارف ومهارات واتجاهات وقيم نابعة من أفكار لتدريب والمهام التدريبية المرافقة له، ويمكن تحديد بعض الأهداف المقترحة لجودة التدريب كما يأتي:

- التخطيط الجيد للتدريب من خلال متخصصين في تدريب المعلمين من وزارة التربية والتعليم والجامعات ومختصي جودة التدريب بوضع مصفوفات تدريب عصرية حديثة تناسب التدريب طويل الأمد، من أجل التطوير المستمر لبرامج تدريب المعلمين في فلسطين.
- التركيز على الأنشطة التدريبية ودراسات الحالة في التدريب أي الجوانب التطبيقية إلى جانب الجوانب النظرية.
- التركيز على مراعاة الاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال رصدها قبل بدء عملية التدريب.

- التطوير والتحسين المستمر وفق الاتجاهات العالمية الحديثة في استراتيجيات التدريب لمواكبة التطور وجاهياً وإلكترونياً.
- توفير مدربين يتصفون بالكفاءة والعمق في التعامل مع مدخلات وعمليات ومخرجات التدريب.
- نشر ثقافة الجودة في تدريب المعلمين من خلال اعتماد معايير ومؤشرات خاصة بمجالات التدريب من خلال وزارة التربية والتعليم.

ويرى الباحث أن الأهداف من أهم عناصر التخطيط الجيد للتدريب من خلال متخصصين في تدريب المعلمين يتصفون بالكفاءة ولديهم مؤهلات مناسبة بوضع مصفوفات تدريب مناسبة، واتفقت هذه الدراسة مع دراسات (Işık & Sezgin, 2020; Wilinski et al., 2016; Al Casey, 2015; Dahshan & Mahmoud, 2021; Khattar & Battah, 2020; Khalil, 2017; Hilal, 2019) في تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج المقترح لتدريب المعلمين الذي يتم اختياره لرفع مستوى أداء المعلمين في ضوء جودة التدريب بما يتقاطع مع التجارب العالمية، حيث أكدت التجربة الأردنية على أهمية نقل المهارات الجديدة والمعرفة المكتسبة، والتخطيط للممارسة المهنية بحيث تكون الخبرة العملية أساسية، وهذا ما أكدته أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين (www.qrta.edu.jo).

أسس التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين: تم تحديد الأسس بناء على مجموعة عناصر مرتبطة بجودة تدريب المعلمين تتمثل في الآتي:

- اعتماد نتائج التحليل النوعي لنتائج المقابلات للمجموعات البؤرية لمديري المدارس والمشرفين التربويين والتي نتج عنها 1031 رمزاً (Codes)، و164 فئة (Categories)، و23 فئة فرعية (Sub-Categories)، و8 مواضيع (مجالات) (Themes) نحو كتابة نظرية الدراسة (Theory) وهي جودة تدريب المعلمين في فلسطين.
- تنمية قدرات المعلمين والارتقاء بالأداء المهني للمعلمين بناء على أساسيات جودة تدريب المعلمين بالتركيز على تفعيل استراتيجيات غير تقليدية مثل الخرائط الذهنية وتفعيل التدريب الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن بشكل تفاعلي.
- إفساح المجال للمعلمين من أجل تبادل الخبرات فيما بينهم من خلال استراتيجية الصديق الناقد (Critical Friend) من خلال حلقات التعلم (Learning Circles) (LC) اللاحقة للتدريب الوجاهي.
- بدأ محاسبة المعلمين على الأداء بعد التعرض لدورات تدريبية تربوية لتحسين الممارسة المهنية، من خلال المتابعة من مدير المدرسة كمشرف مقيم ومن المشرف التربوي المختص.

ويرى الباحث أن وضع أسس لتصور جودة تدريب المعلمين ذو أهمية، كونه يؤسس لمنهجية تدريب تقوم على التقويم الحقيقي لواقع التدريب الحالي والانطلاق منه من أجل التحسين والتطوير للوصول لجودة التدريب، والتركيز على تفعيل الأنشطة لتفعيل جودة التدريب وانتقال أثره في الصف. واتفقت مع هذه الأسس دراسات كل من (Dahshan & Mahmoud, 2021; Isik & Sezgin, 2020). وأشار (Cochran-Smith, 2002) أن جودة تدريب المعلمين في التجربة الأمريكية تعتمد على معرفة المحتوى القائم على أسس تجريبية

ومفاهيمية، ويعرّف المعلم المتميز في أمريكا بأنه المعلم الذي يعطي دروسه بجودة عالية بعد الحصول على شهادة من الدولة للعمل كمدرس.

منهجية التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين: **تطوير المجمعات التدريبية لتدريب المعلمين، وتعديلها التدريبية باستمرار لمواكبة التوجهات والاستراتيجيات التدريبية الحديثة لتطوير كفايات المعلمين، باعتماد منهجية التدريب الآتية:**

*تجهيز وتصميم المواد التدريبية (المحتوى التدريبي): **وتتضمن إعداد: دليل مدربين، ودليل متدربين، وعروض تقديمية، ومواد إثرائية.***

*اللقاءات الوجاهية: **من خلال التخطيط لتنفيذ تدريبات وجاهية لمعلمي التخصص الواحد؛ يتم فيها تدريب المعلمين بعدد ساعات تدريبية متفق عليها حسب طبيعة البرنامج التدريبي.***

*حلقات التعلم: **وهي لقاءات وجاهية أو إلكترونية مصغرة تراوح عدد المعلمين فيها حتى 12 معلماً من نفس التخصص، وتتبع كل لقاء وجاهي حلقتا تعلّم مدة كل حلقة (3) ساعات.***

*تنويع استراتيجيات التدريب: **من خلال تفعيل أكثر من طريقة لتدريب المعلمين بما يناسب الفعاليات التدريبية، والهدف من التدريب، وتفعيل المتدربين فيه كما يأتي: التدريب التعاوني، والعروض العملية، والعصف الذهني، ولعب الأدوار، ودراسات الحالة، البحث الإجرائي، ودورة التعلم الخماسية: والمسماة Engagement, Exploration, Explanation, Exploration and Evaluation (5E's) (المعهد الوطني للتدريب التربوي، 2021).***

*الواجبات، وتفعيل التدريب الإلكتروني: **من خلال الاستفادة من بعض البرامج الإلكترونية المتخصصة لتصميم التدريب والتعلم، وتقييمه، وتفعيله، وتدريب المعلمين عليها مثل الأدوات والبرامج والمواقع الإلكترونية (Storyline Articulate) و(Canvas) و(Wheels) و(Kahoot) و(Edupazzle) و(Class Dogoo) و(Socrative) و(Weklet) و(Padlet) وغيرها.***

*مشاريع التخرج: **من خلال تطبيق المعلمين مشاريع تخرج مع طلبتهم في بيئة المدرسة، يخطط لها المعلمون كما تدربوا عليها ويطبقونها كمتطلب للتخرج.***

*الزيارات الميدانية: **من خلال قيام المدربين بزيارات ميدانية وحضور حصص وأنشطة تعليمية للمعلمين.***

*تقييم المعلمين: **يتم تقييم المعلمين لاستكمال متطلبات البرنامج التدريبي من خلال استكمال المتطلبات التالية: الانتظام في الحضور، والواجبات والمهام، والأبحاث الإجرائية، والزيارات الميدانية، ومشروعات التخرج، والربط بين التقييم الذاتي والخارجي:***

يرى الباحث أن المنهجية تتمثل في وضع خطط إجرائية لتحسين جودة تدريب المعلمين، وتنفيذ آليات واستراتيجيات تدريبية جديدة تناسب المحتوى التدريبي والأهداف للوصول لتطوير كفايات المعلمين المهنية واستثمارها في تفعيل الممارسات المهنية لهم في غرفة الصف. وقد اتفقت هذه المنهجية جزئياً مع دراسات (Işık & Sezgin, 2020; Dahshan & Mahmoud, 2021; Khalil, 2017; Abdelaziz, 2017; Hilal, 2019). وفي هذا الصدد أشار (Bahlouli & Massak, 2019) أن تدريب المعلمين في مصر أثناء

الخدمة يسير وفق منهجية عملية شاملة ومتطورة، ولا تقتصر على إعداد المعلمين فقط، إنما تتناول النمو المهني والعلمي والثقافي لهم.

مقومات التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين:

- أهمية تغيير اتجاهات المسؤولين عن التدريب والمعلمين نحو أهمية مراعاة جودة تدريب المعلمين في فلسطين لرفع مستوى الأداء الناتج عن التدريب.
- الاهتمام بالمتابعة والتقويم لأداء المعلمين لقياس أدائهم في الممارسة المهنية في غرفة الصف بعد التعرض للبرامج التدريبية.
- ضرورة تحفيز المعلمين مادياً ومعنوياً وربطه بالنمو المهني للمعلمين بعد التعرض للتدريب وانعكاس أثره الإيجابي على واقع الممارسة المهنية للمعلمين وعلى تحصيل الطلبة.
- توفير شبكة تدريب إلكترونية على منصة وزارة التربية والتعليم للتواصل المستمر بين المعلمين والمدربين ومسؤولي التدريب.
- تأهيل المدربين للتعامل مع التقنيات الحديثة من حيث الأجهزة والتطبيقات والأدوات الإلكترونية في التدريب عن بعد لأنها أصبحت ضرورة ملحة بعد سيطرة وباء كورونا في السنوات الأخيرة.

ويرى الباحث أنها تتعلق باللوجستيات والأمور الإدارية التي يقوم عليها جودة تدريب المعلمين، بدءاً من تغيير اتجاهات المعلمين لتقبل التدريب وزيادة الإقبال للانتظام به، وتوفير شبكة تدريب إلكترونية على منصة وزارة التربية والتعليم للتواصل المستمر بين المعلمين والمدربين، وتأهيل المدربين بشكل مناسب مسبقاً. وقد اتفقت هذه المنطلقات جزئياً مع دراسات (Dahshan & Mahmoud, 2021; Khalil, 2017).

منطلقات التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين:

- التقدم التكنولوجي الهائل والسرعة المذهلة التي يشهدها العالم، زادت الحاجة إلى جودة تدريب المعلمين، للتركيز على نوعية المعلم ومستوى ما يقدمه للطلبة من أجل إعدادهم للحياة.
- التنمية المهنية للمعلمين تتطلب إحداث تعديلات وتغييرات في اتجاهاتهم وسلوكياتهم بما يتفق مع مهامهم وأدوارهم لمواكبة كل ما هو جديد تربوياً وعلمياً.
- تقليل الهدر التدريبي وضياع الوقت والجهد في أفكار تدريبية يتقنها المعلمون سابقاً، إنما تنبع من احتياجات حقيقية تمس عمل المعلمين.
- تنفيذ مسابقات للبحث العلمي في التخطيط والتدريب بين المعلمين لتكوين أفضل الكوادر الذين يمتلكون خبرات متميزة يمكن الاستعانة بها في تدريب زملائهم في المدارس.

ويرى الباحث أنها تتعلق بالركائز الأساسية لجودة تدريب المعلمين والتي بدونها يصعب تنفيذه إدارياً ومادياً، للوصول لضمان جودة التدريب المرتبطة بالتقييم والمتابعة والتحسين، ومنها افتراض وجود مقاومة واتجاهات سلبية من المعلمين نحو تنفيذ متطلبات جودة التدريب، والتركيز على المهارات الحياتية في التدريب، وتقليل الهدر التدريبي وضياع الوقت والجهد في أفكار تدريبية يتقنها المعلمون سابقاً. واتفقت هذه المنطلقات جزئياً مع دراسات (Dahshan & Mahmoud, 2021; Khalil, 2017). وأشار كل من (Rowe et al.,

(2020; Sabri & Tawfiq, 2017) أن تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في تدريب المعلمين تهتم على المستويين الحكومي والمجتمعي بقضية تأهيل وتدريب المعلمين وجودة برامج التدريب.

متطلبات التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين:

- توفير بيئة تدريب فعالة من خلال تزويدها بوسائل وأدوات تكنولوجية وإلكترونية مناسبة.
- تفعيل التدريب الإلكتروني التفاعلي، وتدريب المدربين والمعلمين على أدواته وتطبيقاته، وتوفير المتطلبات الرقمية مثل: مهارات إنشاء ملفات الإنجاز الإلكترونية، وأدوات التقييم الرقمي لإنشاء اختبارات الكترونية، ومهارات البحث الرقمية، وتطبيقات المحاكاة، وتوظيف الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم، واستخدام المنصات التعليمية، وتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في عملية إدارة التعليم والتعلم.
- تغيير قناعات المعلمين ومديري المدارس نحو أهمية التدريب وجدوى الالتحاق به على واقع الممارسة المهنية لهم.
- الاهتمام بتحديد معايير ومؤشرات الأداء الوظيفي للمعلمين بعد الخضوع للتدريب.
- التحول من المركزية إلى اللامركزية في التدريب من خلال تدريب مدربين من مديريات التربية والتعليم، ليقوموا بدوهم بتدريب المعلمين في مديرياتهم.
- اعتماد معايير مناسبة لاختيار المدربين وبشكل تخصصي وفرزهم حسب تخصصات المعلمين والاهتمام بتنمية قدراتهم بدورات تربوية تدريبية متخصصة.
- إنشاء منصة رقمية إلكترونية متخصصة بالبرامج التدريبية للمعلمين، وإنشاء منصة تدعم التواصل بينهم.
- تزويد المعلمين المتدربين بأدلة تدريبية إرشادية تساعد المعلمين على فهم آليات وإجراءات التدريب وتوضح البرنامج التدريبي، وتوضح تقنيات وآليات التدريب عن بعد.

ويرى الباحث أن متطلبات التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين لها علاقة بمتطلبات تأمين الاحتياجات المرافقة لتحسين جودة تدريب المعلمين وتحديد معايير ومؤشرات الممارسة المهنية للمعلمين بعد التدريب، والاهتمام بالأنشطة والموارد العلمية المقروءة والمسموعة والمرئية، وأخلاقيات المهنة ومهارات الذكاء العاطفي، وإدارة الوقت. وأورد كل (Işık & Sezgin, 2020; Wilinski et al., 2016; Khalil, 2017) من بعض هذه المتطلبات في دراساتهم. وفي هذ الإطار أشار (Zdanevych et al., 2020) فيما يتعلق بمتطلبات تدريب المعلمين في التجربة البريطانية، أنه لا يمكن لأي معلم العمل دون حصوله على شهادة رتبة المعلم، ولكي يحصل المعلم على هذه الشهادة عليه إكمال برنامج الإعداد والتدريب للمعلمين المبتدئين في مؤسسة رسمية من قبل هيئة تدريب وتطوير المدارس، وأن يثبت من خلال الممارسات العملية والمعرفة النظرية أنه قد حقق جميع المعايير المهنية التي تتطلبها مهنة المعلم المؤهل. ويشترط في المعلم الياباني حضور تدريب ميداني عملي، واجتياز اختبار تحريري وعملي لتأهيل المعلمين. كما أشار (Kihara, 2021) إلى تركيز الحكومة اليابانية في تدريب المعلمين على التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني واستخدام التكنولوجيا في تدريب المعلمين، خاصة بعد انتشار وباء كورونا.

ويرى الباحث أن من أهم خصائص الرؤية المقترحة لجودة تدريب المعلمين التطوير المستمر والمتابعة لتطورات جودة تدريب المعلمين، والاهتمام بالجودة في التدريب، ومواكبة التطورات في هذا المجال لتحسين الممارسة المهنية للمعلمين، واتفقت هذه الأفكار مع دراسة (Dahshan & Mahmoud, 2021). وبين AL (Shannag et al., 2013) أن وزارة التعليم في سنغافورة تعتمد المنهجين التكاملي والتتابعي في تدريب المعلمين، لإيجاد مخرجات قادرة على العمل في جميع المراحل الدراسية لتجويد مخرجات التدريب وانعكاسها على الممارسات المهنية للمعلمين في بيئة الصف.

آليات تطبيق التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين:

تساهم آليات تطبيق التدريب في التغلب على الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريب، وتقدم لهم أفكار تساعدهم على الاندماج في عملية التدريب بجودة عالية، ويمكن إجمالها في الآتي:

- الاستفادة من قاعدة بيانات تدريب المعلمين حول تخصصات المعلمين ومؤهلاتهم العلمية واحتياجاتهم التدريبية من دائرة المتابعة والتقييم، لإعداد سجل مهني لكل معلم حول الدورات التدريبية التي التحق بها والاحتياجات التدريبية التربوية المناسبة له مستقبلاً.
- دراسة الصعوبات التي تواجه تدريب المعلمين من خلال فريق تربوي متخصص، يرفع توصيات لأصحاب القرار من أجل التحسين والتطوير.
- دعم توجهات القائمين على التدريب لتطبيق مبادئ الجودة في التدريب من خلال رؤية واضحة نحو تطوير العملية التدريبية للمعلمين.
- إعداد خطط لتدريب وتأهيل مدربي المعلمين بدورات تدريب مدربين (Training of Trainers (TOT، ودورات تربوية معمقة تركز على استراتيجيات حديثة تواكب التطورات في المجال.
- اعتماد التحول الرقمي (Digital Transformation) (DT) في تدريب المعلمين.
- تطوير مشاريع التخرج لتصبح ذات جودة عالية ومرتبطة بالتقويم الذاتي والتحليل البيئي لواقع المدارس في كافة مجالات المدرسة الفلسطينية الفعالة (التخطيط، والعلاقات الداخلية والخارجية، وإدارة الموارد المادية والبشرية، وإدارة التعليم والتعلم، وبيئة المدرسة، وتقويم أداء الطلبة، وتفعيل التكنولوجيا في التعليم).
- الاستفادة من الخبرات العالمية والعربية في تحسين جودة تدريب المعلمين في فلسطين من خلال إكساب المدربين خبرات تدريبية جديدة داخلياً وخارجياً.
- التشبيك في تدريب المعلمين مع الجامعات كونها حاضنة لخبرات غنية للمحاضرين من كليات العلوم التربوية، سواء في نقل الخبرات أو مراجعة البرامج التدريبية للوصول إلى تطبيق معايير جودة تدريب المعلمين في فلسطين.

ويرى الباحث أن آليات تطبيق التصور المقترح لها علاقة بالإجراءات المتبعة في تطبيق جودة تدريب المعلمين والتي يتم مراعاتها أثناء التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم لأثر التدريب في الميدان التربوي، مثل الاستفادة من قاعدة بيانات تدريب المعلمين لإعداد سجل مهني لكل معلم. واتفقت هذه الأفكار جزئياً مع دراسات (Dahshan & Mahmoud, 2021; Abdelaziz, 2017; Al-Kassi et al., 2015). وبينت تجربة

كوريا الجنوبية في تدريب المعلمين أنها طبقت التصور الخاص بها من خلال التركيز على تدريب المعلمين على تطوير المهارات، ومساعدة المعلمين على بناء قدراتهم التدريبية (Shlaif, 2021).

ضبط التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين: **من أجل زيادة جودة البرنامج التدريبي يقترح الباحث عرضه على عدد من الخبراء التربويين في جودة التدريب من أصحاب الخبرة والكفاءة من العاملين في وزارة التربية والتعليم والجامعات الفلسطينية مثل: خبراء في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم والتعلم عن بعد، وعمل ورشات عمل لمناقشة البرنامج التدريبي، واقتراح التعديلات المناسبة قبل البدء بتدريب المعلمين، للتأكد أن البرنامج التدريبي مناسب لتحقيق الأهداف المطلوبة، لتحقيق أكبر فائدة بأقل وقت وجهد وتكلفة.**

ويرى الباحث أن الضبط يكون من خلال المتابعة والمراجعة المستمرة لمخرجات التدريب القائمة على معايير ومؤشرات يتم متابعتها من قبل ذوي العلاقة من المدربين والمشرفين التربويين ومديري المدارس كمشرفين مقيمين في المدارس. وتقديم اقتراحات في ضوء ما يظهر من معوقات وصعوبات مرتبطة بالتدريب. واتفقت هذه الأفكار مع الدراسات التي تطرقت لتصورات مقترحة لجودة تدريب المعلمين مثل (Isık & Sezgin, 2020; Wilinski et al., 2016). وبينت التجربة الفنلندية التزاماً كبيراً في التعاون مع الجامعات في تدريب المعلمين، وبين (Kansanen, 2015) أن معايير قبول المعلمين في برامج إعداد وتدريب المعلمين تعتبر صارمة بالاعتماد على عدة مؤشرات ومن أهمها مهارات التواصل. والتدريب على التعلم الذاتي، والتركيز على الأنشطة التدريبية لترسيخ المهارات لدى المعلمين.

التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها تم التوصية بالآتي:

1. استخدام المعهد الوطني للتدريب التربوي التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين الوارد في الدراسة كدليل إرشادي في تدريب المعلمين.
2. ضرورة مراعاة المسؤولين في المعهد الوطني للتدريب تحسين بيئة التدريب من خلال توفير الاحتياجات اللازمة لعملية تدريب المعلمين وذلك بسبب حصول مجالها على المرتبة الأخيرة.
3. الأخذ بعين الاعتبار من قبل مسؤولي التدريب لاعتماد جودة تدريب المعلمين على معايير ومؤشرات واضحة قابلة للملاحظة والقياس والمتابعة.
4. الاهتمام باختيار مدربين مؤهلين تنطبق عليهم شروط معينة مثل مؤهل علمي تربوي لا يقل عن درجة الماجستير، ولديهم شهادات تدريب مدربين معتمدة.
5. العمل على إعداد دليل تدريبي واضح المعالم من تخطيط، وبرامج، وتقييم، ومتابعة.
6. ضرورة مواكبة الحداثة في التدريب وزيادة فاعلية توظيف التكنولوجيا في التدريب عن بعد.
7. ضرورة قيام المعهد الوطني للتدريب بعقد دورات المدرب المعتمد (مدرب مدربين) (TOT) من مختلف مديريات التربية والتعليم، لكي يكونوا بمثابة نواة لمراكز تدريبية في كل مديرية.
8. إجراء دراسة مقارنة لجودة تدريب المعلمين بين فلسطين ودول أخرى.

المراجع العربية

آل كاسي، ع، وتمام، ت، ويحيى، س. (2015). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم الفعال المتمركز حول الطالب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، 15(2)، 122–141.

الأنصاري، س. (2019). إعداد المعلم وتطوره مهنياً في ضوء بعض الخبرات العالمية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 14(1)، 233–255. www.ajsp.net

بهلولي، خ، ومساك، أ. (2019). تكوين المعلمين أثناء الخدمة بين التجارب العالمية والمحلية. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 12(2)، 175–192.

الدهشان، ج، ومحمود، ه. (2021). رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*، 37(11)، 1–136.

هلال، ف. (2019). تطوير برامج تدريب المعلمين في مصر في ضوء متطلبات إدارة المعرفة. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*، 2(1)، 94–112.

الحربي، ح. (2020). فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 44(4)، 259–306. http://search.mandumah.com/Record/1117359

المعهد الوطني للتدريب التربوي. (2021). *خطة التدريب في المعهد الوطني للتدريب التربوي*، وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

السباع، م. (2018). تجربة مملكة البحرين في تحليل الاحتياجات التدريبية من خلال تطبيق نموذج التميز الأوروبي للجودة في المؤسسات الحكومية. *المؤتمر الثاني لمعاهد الإدارة العامة والتنمية الإدارية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية*، 1353–1404.

العبد الكريم، ر. (2020). *MAXQDA (دليل المبتدئ)* ، دليل مجاني.

عبد العزيز، خ. (2017). رؤية مقترحة للتغلب على مقاومة المعلمين للتغيير تجاه تطبيق ضمان الجودة والاعتماد باستخدام نموذج أدكار ADKAR، *مجلة المعرفة التربوية*، 5(10)، 80–156. http://search.mandumah.com/Record/1020422

عيداروس، أ، وفراج، ت، ومنصور، ف. (2019). الخبرة الماليزية في تطوير وحدات التدريب بمدارس التعليم العام وإمكان الإفادة منها في مصر. *مجلة كلية التربية*، *30*(117)، 255–309. http://search.mandumah.com/Record/970633

العيسائي، ع، والكيومي، م. (2020). جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في مركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، *18* (1)، 239– 266 http://search.mandumah.com/Record/1083658

صبري، ع، وتوفيق، ر. (2017). *إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول*. ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.

الركف، ه. (2019). واقع تطبيق إدارة التميز لدى وكيلات الأقسام العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير النموذج الأوروبي للتميز. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20(13)، 253–302.

شليف، خ. (2021). *مهارات التدريب في كوريا الجنوبية - نظام التعليم الكوري أنموذجاً*. مؤشر عمران. https://innovation.omran.org

خطار، أ، وبطاح، أ. (2020). برنامج مقترح لتدريب معلمي المرحلة الثانوية في الأردن بناء على أنموذج جرينر للنمو المؤسسي متعدد المراحل. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *28*(3)، 316–333.

خليل، م. (2017). رؤية مقترحة لتطوير برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في ضوء مفهومي الجودة والتدريب عن بعد. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، عدد خاص، 123–144. http://search.mandumah.com/Record/829345

وزارة التربية والتعليم. (2012). *المعايير المهنية للمعلم*. هيئة تطوير مهنة التعليم. فلسطين.

References (Arabic & English)

Abdel-Aziz, K. (2017). A Proposed Vision for Overcoming Teachers' Resistance to Change Towards Implementing Quality Assurance and Accreditation Using ADKAR Model (In Arabic), *Journal of Educational Knowledge*, 5(10), 80–156. http://search.mandumah.com/Record/1020422

Aidaros, A. Farraj, T. & Mansour, F. (2019). Malaysian Experience in Developing Training Units in General Education Schools and Possibility of Benefiting from them in Egypt. (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education*, Banha University, 17 (1), 255-309.

Al-AbdelKarim, R. (2020). *MAXQDA Beginner's Guide.* (In Arabic), *(Free guide).*

Al-Ansari, S. (2019). Teacher Preparation and Professional Development in Light of Some International Experiences. (In Arabic), *Arab Journal for Scientific* www.ajsp.net.*Publishing*, 14(1), 233–255

Alemu, G. Stevens, B. Ross, P. & Chandler, J. (2015). The Use of a Constructivist Grounded Theory Method to Explore the Role of Socially-Constructed Metadata (Web 2.0) Approaches. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML)*, *4*(1), 517–540. https://doi.org/10.2014/Accepted

Al-Esa'ayi, A. & Al-Kayyumi, M. (2020). The Quality of Training Programs Offered to Arabic Language Teachers in the Center of Training and Professional Development in North Batinah Governorate. (In Arabic), *Arab Journal of*

Educational and Psychological Sciences, Arab Foundation for Education, Science and Arts, 4(18), 239-266. http://search.mandumah.com/Record/1083658

Al-Harbi, H. (2020). The Effectiveness of Teacher Training Programs Based on Educational Technology and Multimedia in Achieving Total Quality Management in Education from Teachers' Viewpoints in Kuwait. (In Arabic), *Journal of Education College*, Ain Shams University, 44(4), 259-306. http://search.mandumah.com/Record/1117359

Al-Kassi, A. Tammam, T. & Yahya, S. (2015). A Proposed Conceptualization of a Training Program to Develop Skills of Using Effective Student-Centered Teaching and Learning Strategies Among Faculty Members at King Khalid University in the Light of Total Quality Standards. (In Arabic), *Zarqa Journal of Research and Human Studies*, 15(2), 122-141.

Al-Rakif, H. (2019). The Reality of the Application of Excellence Management Among the Vice Deans of the Scientific Departments at Imam Muhammad Bin Saud Islamic University in Light of the Criteria of the European Model of Excellence. (In Arabic), *Journal of Scientific Research in Education*, 20(13), 253-302.

AL Shannag, Q. Tairab, H. Dodeen, H. & Abdel-Alfattah, F. (2013). Linking Teachers Quality and Student Achievement in the Kingdom of Saudi Arabia and Singapore. *Journal of Baltic Science Education*, *12*(5), 652–665.

Al-Seba'a, M. (2018). T*he Experience of the Kingdom of Bahrain in Analyzing Training Needs Through the Application of the European Excellence Model for Quality in Governmental Institutions*. (In Arabic), The Second Conference of the Institutes of Public Administration and Administrative Development in the Countries of the Cooperation Council for Gulf Arab States, 1353-1404.

Altunay, E. (2016). The Effect of Training with TQM on the Perceptions of Teachers about the Quality of Schools. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(9), 2126–2133. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040925

Bahlouli, K. & Massak, A. (2019). Training In-Service Teachers Between Global and Local Experiences. (In Arabic), *Journal of Psychological and Educational Studies*, 12(2), 175–192.

Boyko, M. Turko, O. Dluhopolskyi, O. & Henseruk, H. (2021). The quality of training future teachers during the covid-19 pandemic: A case from tnpu. *Education Sciences*, *11*(11), 1–13. https://doi.org/10.3390/educsci11110660

Cochran-Smith, M. (2002). Reporting on teacher quality: The politics of politics. *Journal of Teacher Education*, *53*(5), 379–382. https://doi.org/10.1177/002248702237392

Creamer, G. (2022). *Advancing Grounded Theory with Mixed Methods-A Preview* (Vol. 1). https://www.researchgate.net/publication/355887777

Dahshan, J. & Mahmoud, H. (2021). A Proposed Vision for Developing Professional Development Programs for Teachers in Light of the Requirements of the Fourth Industrial Revolution. (In Arabic), *Scientific Journal of Education Faculty*, Assiut University, 37 (11). 1-136.

Domenici, V. (2022). STEAM Project-Based Learning Activities at the Science Museum as an Effective Training for Future Chemistry Teachers. *Education Sciences*, *12*(1), 1–32. https://doi.org/10.3390/educsci12010030

Gehrels, S. (2013). Grounded theory application in doctorate research. *Research in Hospitality Management*, *3*(1), 1–7. https://doi.org/10.2989/RHM.2013.3.1.3.1216

Grebennikov, V. Grudtsina, L. Marchuk, N. Sangadgiev, B. & Kudyashev, N. (2016). Practical Recommendations to Improve the Quality of Training and Methodical Support of Professional Teacher Education. *International Journal of Environmental & Science Education*, *11*(14), 7186–7194.

Hilal, F. (2019). Developing Teacher Training Programs in Egypt in Light of Knowledge Management Requirements. (In Arabic), *Journal of Education College*, Bani Swaif University, January issue, Part 2, 94-112.

Işık, K., & Sezgin, F. (2020). Opinions of Educational Administration Academicians on the Future of the Teacher Training System in Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *26*(4), 865–904. https://doi.org/10.14527/kuey.2020.019

Kansanen, P. (2015). The strengths of Finnish teacher training. *Academia Scientiarum Fennica*, *1*(January 2015), 64–69.

Khan, S. (2014). Qualitative Research Method: Grounded Theory. *International Journal of Business and Management*, *9*(11), 224–233. https://doi.org/10.5539/ijbm.v9n11p224

Khalil M. (2017). A proposed vision for developing in-service teacher training programs considering the two concepts of quality and distance training. (In Arabic), *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, Association of Arab Educators, Special Issue, March, 123-144.

Khattar, A. & Battah, A. (2020) A Proposed Program for Training Secondary School Teachers in Jordan Based on Greiner's Model for Multi-Stage Institutional Growth. (In Arabic), *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, 28(3), 316–333.

Kihara, T. (2021). The light and shadow brought to teacher education by digitizing the educational environment: The case of japan. *Education Sciences*, *11*(8). https://doi.org/10.3390/educsci11080399

National Institute for Educational Training. (2021). *Training Plan at the National Institute for Educational Training*. (In Arabic), Ministry of Education, Palestine.

Rosales, C., Rosa, O., & Rosquete, R. (2021). Initial training of primary school teachers: Development of competencies for inclusion and attention to diversity. *Education Sciences*, *11*(413), 2–15. https://doi.org/10.3390/educsci11080413

Rowe, S., Riggio, M., De Amicis, R., & Rowe, S. (2020). Teacher perceptions of training and pedagogical value of cross-reality and sensor data from smart buildings. *Education Sciences* , *10*(9), 1–18. https://doi.org/10.3390/educsci10090234

Sato, H. (2019). Using grounded theory approach in management research. *Annals of Business Administrative Science*, *18*(2), 65–74. https://doi.org/10.7880/abas.0190326a

Sedov, S., & Kashfrazyeva, G. (2022). Trends in the development of technological education and advanced vocational training of students in the context of technological education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, *14*(1), 200–216. https://doi.org/10.18844/wjet.v14i1.6718

Shannak, R., & Aldhmour, F. (2009). Grounded Theory as a Methodology for Theory Generation in Information Systems Research. *European Journal of*

Economics, Finance and Administrative Sciences, *15*, 32–50. http://www.eurojournals.com/EJEFAS.htm

Shlaif, K. (2021). Training Skills in South Korea - the Korean Education System as a Model. (In Arabic), *Imran indicator*. https://innovation.omran.org

Stokes, P. & Urquhart, C. (2013). Qualitative interpretative categorization for efficient data analysis in a mixed methods information behavior study. *Information Research*, *18*(1), 1–22.

Stol, K. Ralph, P. & Fitzgerald, B. (2016). Grounded theory in software engineering research: A critical review and guidelines. *Proceedings - International Conference on Software Engineering*, *14-22-May-*, 120–131. https://doi.org/10.1145/2884781.2884833

Timonen, V. Foley, G. & Conlon, C. (2018). Challenges when using grounded theory: A pragmatic introduction to doing GT research. *International Journal of Qualitative Methods*, *17*(1), 1–10. https://doi.org/10.1177/1609406918758086

UNESCO. (2022). *Digital skills development in TVET teacher training* (Vol. 1).

Urquhart, C. (2012). *Grounded Theory for Quantitative Research: A Practical Guide*. SAGE Publications. London. Available from ProQuest Ebook Central

Villar, L. Herrero, L. & Alvarez-Lopez, G. (2022). UNESCO Strategy and Digital Policies for Teacher Training: The Deconstruction of Innovation in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *11*(1), 15–30. https://doi.org/10.7821/NAER.2022.1.812

Wilinski, B. Nguyen, C. & Landgraf, J. (2016). Global Vision, Local Reality: Transforming Pre-Primary Teacher Training in Tanzania. *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, *19*(1), 6–25.

Zdanevych, V. Kruty, L. Tsehelnyk, M. Pisotska, S. & Kazakova, V. (2020). The formation of key competences in the training process of preschool education specialists (Experience of the United Kingdom, Germany, Ukraine). *International Journal of Higher Education*, *9*(7), 196–206. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p196

Zinth, J. & Weyer, M. (2021). *Teacher Training for Quality P-3 STEM Education*. www.ecs.org

تداعيات ما بعد جائحة كورونا: واقع الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية في الأردن.

د. جهان غلام رسول عبدالله بلوشي

الملخص

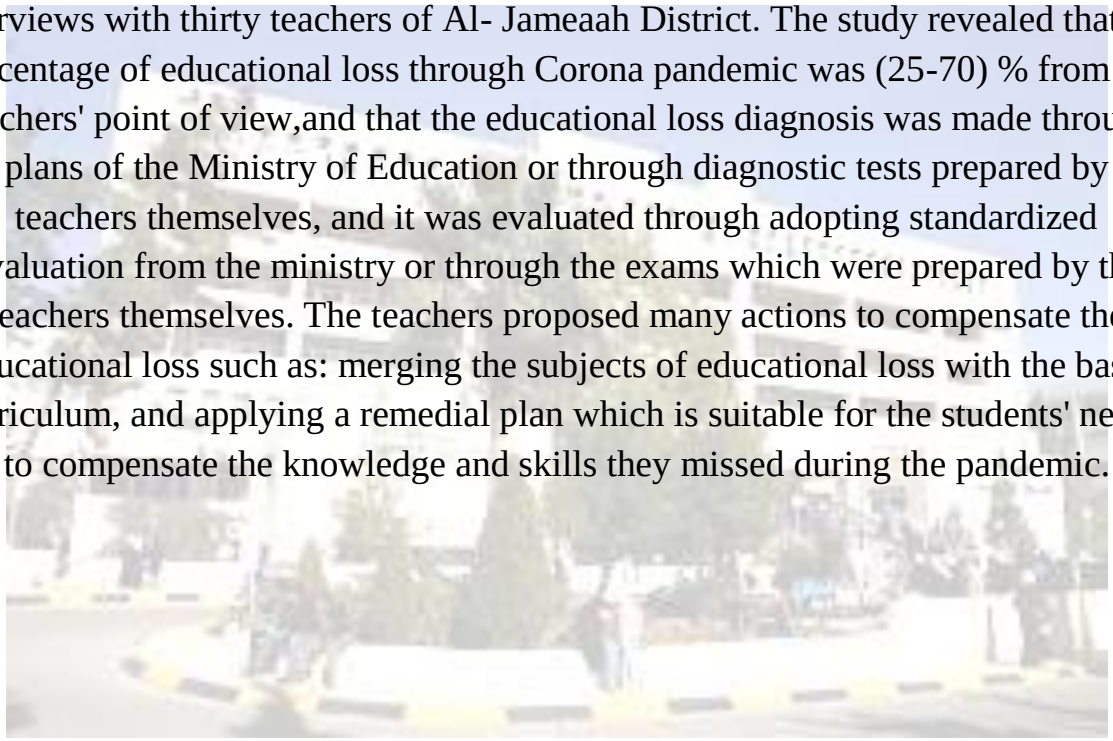
سعت الدراسة الحالية الكشف عن واقع الفاقد التعليمي، وتقييمه وطرق تعويضه بعد جائحة كورونا، من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي باستخدام المقابلة، من خلال تطبيقها على ثلاثين معلمة من معلمات لواء الجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة الفاقد التعليمي خلال جائحة كورونا تم تقديره %(70-25) من وجهة نظر المعلمات، وأن تشخيص الفاقد التعليمي تم من خلال خطط وزارة التربية والتعليم، أو من خلال اختبارات تشخيصية أعدتها المعلمات بشكل مستقل، وقد تم تقييمه من خلال اعتماد تقييم موحد من الوزارة للطلبة، أو من خلال اختبارات أعدتها المعلمات لطلبتهن، وقد اقترحت المعلمات عدة إجراءات لتعويض الفاقد التعليمي: كدمج مادة الفاقد التعليمي مع المنهاج الأساسي للطلبة، وتطبيق خطة علاجية مدروسة ؛ تتوافق واحتياجات الطلبة لتعويضهم بالمعارف والمهارات التي فاتتهم خلال مرحلة الجائحة.

Post-Corona pandemic Implications: The Status of Education loss from the basic stage teachers' point of view in Jordan

Dr Jehan bloshi

Abstract

The current study aimed at revealing the status of educational loss, evaluating it , and the ways of compensation after Corona pandemic from the basic stage teachers' point of view in Jordan. The descriptive method was used by applying interviews with thirty teachers of Al- Jameaah District. The study revealed that the percentage of educational loss through Corona pandemic was (25-70) % from the teachers' point of view,and that the educational loss diagnosis was made through the plans of the Ministry of Education or through diagnostic tests prepared by the teachers themselves, and it was evaluated through adopting standardized evaluation from the ministry or through the exams which were prepared by the teachers themselves. The teachers proposed many actions to compensate the educational loss such as: merging the subjects of educational loss with the basic curriculum, and applying a remedial plan which is suitable for the students' needs to compensate the knowledge and skills they missed during the pandemic.



مقدمة:

كانت جائحة كورونا حالة طارئة قلبت كل الموازين العالمية رأساً على عقب، ومن منطلق المحافظة على حياة الأفراد وصحتهم، كأولوية لا يختلف عليها اثنان فقد تم اغلاق المدارس ليصبح البحث عن بدائل للتعليم الشغل الشاغل لصناع القرار في القطاع التعليمي؛ فقد انقطع الطلبة عن التعليم في البداية نهائياً، ومن ثم عاد الطلبة للتعليم وليس للمدارس وللمعلم وليس لمقاعدهم الدراسية؛ فقد بدأ التعليم عن بعد ومن ثم التعليم المتناوب.

وكان لجائحة كورونا تأثير على المستوى العالمي؛ فحتى 28من آذار عام 2020 تسببت جائحة كورونا في انقطاع أكثر من 1.6 مليار طالب في161 بلداً، أي ما يقارب 80% من طلبة المدارس في العالم (سافيدرا، 2020). وقد تأثر الأردن بتداعياتها التي عكست على قطاع التعليم فيها، لتستخدم جميع الوسائل المتاحة؛ لضمان استمرارية التعليم ليتم تعويض الدوام الوجاهي للطلبة بالتعليم عن بعد، حيث أطلقت وزارة التربية والتعليم فيها منصة درسك التي تضمنت حصصاً مصورةً للطلبة؛ لضمان استكمال تعليمهم.

و قد واجه التعليم – في ذاك الوقت- العديد من التحديات؛ من حيث الشروط اللازمة لإنجاحه؛ إذ لم تكن هناك استعدادات ذاتية كافية من المعلمين وأولياء أمور الطلبة، بالإضافة إلى غياب الكفايات القادرة على تبني نمط تربوي جديد، وضبط مستلزماته فضلاً عن عدم توفر بيئات مادية ووسائل تقنية كفيلة بإنجاح مأمول للتعليم في ظل الجائحة (زمراني و الزاهري وبن سكا، 2021). إذ نوه العنزي (2021) بعدم وجود ضمان لحل الطالب واجباته بنفسه ولم يستطع المعلم رصد استجابات الطلبة خلف شاشات الحاسوب أو الهواتف الذكية. فالمعلم يعطي طلبته دروساً من خلف الشاشة، غير متيقن من إيصال المعلومة لهم، أو جذب انتباههم، والطلبة بين منبه أو متصفحٍ للهاتف المحمول، وقد أصبح التمثيل كمسرحية؛ يمثل فيها الطرف الأول دور معلم متفانٍ والآخر دور طالب مجتهد، بينما يعلم الجميع أن المقارنة خاسرة بين التعليم – في هذا الشكل- والتعليم الحضوري (الحوري ومحسن، 2022).

وامتداداً لما سبق فبالرغم من أن قطاع التعليم كان يعاني من عدة مشكلات قبل حلول جائحة كورونا حيث كانت العديد من الدول تتسم بتدني مستوى تعليم الطلبة فيها وعدم المساواة في تلقي التعليم (البنك الدولي،2020). إلا أن حلول الجائحة زاد الأمور تعقيداً حيث أن نسبة الأطفال الذين يعيشون في فقر تعليمي في البلدان منخفضة الدخل ومتوسطها كانت حوالي 53% قبل الجائحة وقد تصل إلى 70% بسبب اغلاق المدارس وعدم نجاح التعليم عن بعد في ضمان استمرارية التعليم (UNESCO, 2021)

وإذ تناط بالأنظمة التعليمية مهمة التغلب على الأزمات ومواجهة تحدياتها؛ للحد من آثارها السلبية، والعودة إلى الحياة الطبيعية بوتيرة أسرع بحيث لا تدع مجالاً لزيادة مزيد من الفاقد التعليمي، وألا يقتصر دورها على التصدي للأزمات فحسب، إنما الخروج منها بأقل الخسائر المتوقعة (سافيدرا، 2020).

لذا لا بد من دراسة الفاقد التعليمي خلال جائحة كورونا، لتدارك ما تم فقدانه من معارف ومهارات للطلبة خلال الجائحة والبحث عن سبل تعويضهم.

ويعرف سنغ و روميرو وموراليدحران (2022 Singh, Romero and Muralidharan الفاقد التعليمي بأنه العجز بين ما يعرفه الطلبة وما كان يجب أن يعرفوه في غياب الوباء

كما يشير الحوري ومحسن (2022) إلى أن الفاقد التعليمي هو نتاج غياب التخطيط التربوي السليم لمواجهة المستجدات الطارئة، وقد أصبح شبحاً يطارد المعلمين والطلبة وأولياء أمورهم.

لذا فقد جاءت هذه الدراسة؛ لإلقاء الضوء على واقع تعويض الفاقد التعليمي، في المدارس الحكومية والخاصة، في المملكة الأردنية الهاشمية، من وجهة نظر معلماتهن.

الدراسات السابقة:

حاولت دراسة المغربي (2021) التعرف على ظواهر الفاقد التعليمي في مرحلة جائحة كورونا، والإجراءات التي اتخذها المعلمون لمعالجة الفاقد التعليمي لدى طلبة المرحلة الأساسية الأولى في فلسطين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام المقابلة، من خلال تطبيقها على (35) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم مظاهر الفاقد التعليمي تمثلت في بطئ القراءة واللعثمة فيها، وصعوبة تكوين جمل معطاة، وفي الكتابة : تمثلت الصعوبات في قراءة الأعداد وكتابتها بشكلها الصحيح وضعفاً في اجراء العمليات الحسابية الأربعة، فيم استخدم المعلمون عدة إجراءات لمعالجة الفاقد التعليمي منها: مراجعة المهارات الأساسية مع طلبتهم، وعمل لوحات – تضمنت المهارات المفقودة- تعلق في الغرفة الصفية.

كما كشفت دراسة العنزي (2021) عن مقترحات المعلمين والمشرفيين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي من خلال استخدام البحث النوعي (المقابلة المنظمة)، وقد أظهرت النتائج أن معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر المشاركين يمكن معالجته من خلال ست استراتيجيات.

وسعت دراسة زمراني، محمد و الزاهري، السعيد وبن سكا ، عمر(2021) إلى استكشاف جوانب التجربة المغربية؛ لاعتمادها نمط التعليم المتناوب خلال جائحة كورونا، من خلال دراسة أثر هذا النوع من التعليم على مستوى التحصيل الدراسي على عينة تمثلت في (143) طالباً وطالبةً في المرحلة الثانوية، وقد تم جمع البيانات ومعالجتها احصائياً من خلال برنامج (SPSS)، وقد كشفت الدراسة الصعوبات التي واجهها الطلبة في التعلم الذاتي، مما أدى إلى تسجيل تراجع لمستوى تحصيل الطلبة، وأن التحصيل في مادة الرياضيات هو الأكثر تراجعاً بين المواد الدراسية.

وهدفت دراسة حاسودونقان و نينسيح و اوفياناتو(Hasudungan ;Ningsih, and Ofianto (2021 إلى وصف تهديد تفاقم الفاقد التعليمي للطلبة في المناطق النائية في مقاطعة رياو في أندونيسيا؛ بسبب اغلاق المدارس والتعلم عن بعد خلال جائحة كورونا، وقد جمع الباحثون البيانات من خلال الاستبانات (نماذج

جوجل) من وقد كشفت نتائج هذه الدراسة أنه حين تم تنفيذ التعلم عن بعد فإن حوالي 75%من 206 طالب وعشر مدارس قد حرموا من التعليم؛ وقد زادت نسبة الطلبة المحرومين من التعلم عن بعد بالرغم من دعم الحكومة للبيانات المتنقلة، وتكييف المناهج واختلاف أساليب التعلم.

كما سعت دراسة(Contini; Tommaso; Muratori ; Piazzalunga and Schiavon, 2021) الكشف عن تأثير وباء كورونا واغلاق المدرسة على مهارات الرياضيات لطلبة المدارس الإبتدائية في مقاطعة تورينو في إيطاليا ، من خلال مقارنة الباحثين لمجموعة الطلبة ما قبل كوفيد (2018-2019)، وفوج كوفيد (2019-2020) وقد تبين من خلال مقارنة نتائج الطلبة في التقييم الوطني الموحد في الصف الثاني مع نتائج الطلبة في اختبار موحد أجراه الباحثون في نهاية الصف الثالث : أن الفاقد التعلمي كان بدرجة أكبر بالنسبة للأطفال الأعلى أداءً.

و حاولت دراسة الرشيدي (2022) استكشاف مشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظل جائحة (كوفيد- 19) ومقترحات علاجها بمرحلة التعليم الثانوي بدولة الكويت من وجهة نظر الطلاب والمعلمين والموجهين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لإعداد استبانة عن مشكلات الفاقد التعليمي، وقد تم تطبيق الاستبانة على (145) معلماً وموجهاً و (266) طالبةً ، وبعد تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) فقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات التي فاقمت الفاقد التعليمي هي غياب اهتمام الإدارة المدرسية بالأنشطة المدرسية وعدم مراعاتها لظروف الطلبة النفسية، فضلاً عن سلبية المعلمين تجاه التعليم المدمج، وغياب التواصل الفعال بين المعلمين وأولياء أمور الطلبة، بالإضافة إلى انعدام وجود بيئة تعلم محفزة تزيد من دافعية الطلبة للتعلم.

وقد قدمت دراسة سنغ و روميرو وموراليدحران Singh, Romero, and Muralidharan (2022) أدلة على الآثار السلبية للكوارث الطبيعية والأوبئة على تعلم الطلبة، ونتائجها التي قد تكون طويلة الأمد، ووسائل التعافي بعد فتح المدارس في ريف تاميل نادو في الهند، من خلال اجراء اختبارات لعينة – شبه تمثيلية- على 25126 طفلاً في 220 قرية في عام 2019 وقد تم إعادة الاختبارات على 19289 منهم في 2021-2022 وقد أظهر الطلبة بعد 18 شهراً من اغلاق المدارس عجزاً تعليمياً بانحراف0.7 في الرياضيات وانحراف 0.3 في اللغة، وقد تم تعويض ثلثي هذا العجز بعد مرور 6 أشهر على فتح المدارس، وقد ساهم برنامج معالجة الفاقد التعليمي الذي تديره الحكومة بنسبة 24% في تعويض الفاقد التعليمي.

أهمية الدراسة:

إن تحول الأنظمة التعليمية من التعليم الوجاهي والانتقال إلى التعليم الإلكتروني، كان له آثار مدمرة على تعليم الطلبة، وخصوصاً على الطلبة الأشد ضعفاً، وفئات أخرى غير قادرة على الحصول على التعلم عن بعد (المغربي،2021).

وإذ لا ينبغي أن تمر تجربة جائحة الكورونا دون تقييم موضوعي، يهدف إلى تثمين مواطن القوة والنجاعة فيها، فضلاً عن تشخيص نقاط الضعف ومكامن الاختلال؛ فالتجربة بحاجة إلى نظرة نقدية شاملة، لا تكفيها دراسة واحدة إنما تناول جزء من حيثياتها (زمراني والزاهري وبن سكا،2021).فإن أنظمة المراقبة والتقييم وقدرتها الطوعية للتكيف والحالات الطارئة، قد توفر تغذية راجعة صادقة حول نجاعة الأساليب التدريسية وتعطي مؤشرات يمكن تتبعها للوصول إلى تقييم نتائج التعلم؛ لتحقيق الأهداف طويلة المدى في التعليم (غنيم ،2020).

فقد ذكر البنك الدولي في تقريره (جائحة كورونا: صدمات التعليم والاستجابة على صعيد السياسات) بتراجع التعليم بعد حلول جائحة كورونا؛ نظراً لقلة وسائل التقييم، وحدوث زيادة مرجحة فيما أسمته (فقر التعلم)

وتأكيداً لدور المملكة الأردنية الهاشمية في النهوض بالعملية التعليمية؛ فقد بين وزير التربية والتعليم الدكتور عزمي محافظة في كلمته في اليوم العالمي للتعليم 24يناير 2023" أن الأردن قد أعاد تجديد الالتزام السياسي والمالي والدولي للتعليم؛ باعتباره منفعة عامة عالمية، وتسريع وتيرة التقدم نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة؛ الذي يسعى لضمان تعليم دامج عادل وتوعي وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة"

وانطلاقاً من أهمية اشراك المعلم في العملية التعليمية؛ كونه المؤثر المباشر على الطلبة ((العنزي،2021)، كما أوصت عدة أبحاث بإجراء دراسات لمستوى الفاقد التعليمي للطلبة بعد جائحة كورونا (الحوري ومحسن،2022؛ زمراني، محمد و الزاهري، السعيد وبن سكا ، عمر ،2021)، واستجابةً لمتطلبات الواقع؛ بدراسة الفاقد التعليمي وبيان الثغرات ومواطن القوة في واقع تعويضه، فقد تظهر أهمية دراسة الفاقد التعليمي من أجل توعية المعلمين والجهات المختصة بمدى تعويض الفاقد التعليمي خلال جائحة كورونا ومحاولة كشف كنه تبعات الأزمات فيما يتعلق بالمتغيرات الطارئة.

هدف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في الكشف عن واقع الفاقد التعليمي في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية بشقيها الحكومية والخاصة بعد جائحة كورونا، والتحقق من كيفية تشخيصه في المدارس وتقويمه ومعالجته.

وعليه فإن السؤال الذي يؤطر هذه الدراسة هو:

ما واقع الفاقد التعليمي في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية بشقيها الحكومية والخاصة بعد جائحة كورونا؟ وتتفرع منه الأسئلة المحورية الآتية:

1 - هل تم تشخيص (قياس) الفاقد التعليمي للطلبة في المادة التي تدرسها المعلمة؟ وما النسبة التقديرية (من وجهة نظر المعلمة)؟
2 - ما الإجراءات التي اتبعتها المعلمة لتعويض الفاقد التعليمي للطلبة؟
3 - كيف تم تقويم الفاقد التعليمي؟

مصطلحات الدراسة:

الفاقد التعليمي: كمية الوقت والجهد والمال الذي ينفق على العملية التعليمية، دون تحقيق النتائج المرجوة بسبب تسرب الطلبة، أو عدم القدرة على مواصلة العملية التعليمية (أخضير،2021)

أما في هذه الدراسة فهي: موضوعات المادة التي لم تعط للطلبة من المنهاج (تم حذفها) خلال فترة جائحة كورونا وليس المادة التي زودتها التربية والتعليم للمدارس والمختصة بمساقات معينة (عربي وانجليزي ورياضيات)

جائحة كورونا (كوفيد- 19): هو الاسم الذي أطلقته منظمة الصحة العالمية على الفيروس التاجي المسبب لمرض الالتهاب الرئوي الحاد المعروف باسم (كورونا)، وقد بدأت الجائحة في نهاية عام 2019 ببلاغ من السلطات الصينية عن تفشي سلالة الفيروس (سالم، 2021).

أما في هذه الدراسة فهي: فترة السنتين الدراسيتين (2020-2019 و2021-2020التي انقطع الطلبة فيها عن الحضور إلى المدرسة، حتى وإن تلقوا تعليماً عن بعد.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي؛ إذ تهتم البحوث الوصفية بدراسة الظواهر، التي تتناولها الدراسة في ضوء معايير محددة.

إجراءات الدراسة

- **المشاركون في الدراسة:** شاركت في الدراسة (30) معلمة من معلمات لواء الجامعة في المملكة الأردنية الهاشمية، وقد تم التواصل مع (40) معلمة واستعددن للمشاركة في الدراسة، إلا إنهن لم يرسلن الإجابات لظروف معينة، وبالرغم من ذلك فقد كان العدد كافياً للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد تم اختيار المعلمات بطريقة قصدية كما تم التنويع في اختيار المعلمات من حيث:
- أنواع المدارس :(16) معلمة تدرس في المدارس الحكومية و(14) معلمة تدرس في المدارس الخاصة
- تخصصات المعلمات ما بين اللغة العربية والتربية الإسلامية والعلوم واللغة الإنجليزية
- اختلاف الصفوف التي تدرسها المعلمات
- اختلاف سنوات الخبرة مع وجود شرط التدريس خلال جائحة كورونا، والاستمرار بعدها (تم استبعاد إجابات المعلمات اللواتي يمتلكن سنتين أو سنة خبرة)

ذلك أن التنوع في كل النقاط سابقة الذكر يرسم صورة متكاملة غير منقوصة لجميع مظاهر الفاقد التعليمي.

وقد لجأت الدراسة إلى استخدام طريقة العينة المتنامية (كرة الثلج). حيث أشار كريسويلCreswell (2012) بأن اللجوء إلى استخدام عينة كرة الثلج، كأحد أشكال العينات الهادفة التي يتم استخدامها في بعض

المواقف البحثية؛ حين لا يستطيع الباحث تحديد أنسب الأشخاص للمشاركة في الدراسة، وفي حال تعقيد الأحداث، بحيث يطلب الباحث من المشاركين التوصية بأخذ عينات من الأفراد الآخرين. حيث تحدد كل معلمة معلماتٍ ترى أنهن سيفدن الباحثة في الإدلاء بمعلومات تتعلق بموضوعات الدراسة، ومن ثم يتم التواصل معهن وإجراء المقابلات معهن، وتستمر عملية اقتراح المشاركات حتى تصل الدراسة حد الإشباع، واكتمال الصورة كاملة حيث لا يعود هناك جديد يضفنه.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والأدوات والمقاييس التي استخدمتها، تم بناء دليل مقابلة مكون من جزئين: تضمن الجزء الأول المعلومات الأساسية عن المعلمة: تخصصها الرئيسي وعدد سنوات خبرتها وهل عملت خلال فترة الجائحة، فيم تضمن الجزء الثاني أسئلة الدراسة.

وقد تم استخدام المقابلة كأداة رئيسة لجمع المعلومات. ففي المقابلة يتمكن المشاركون من التعبير عن تجاربهم على أفضل وجه – دون قيود – ودون تدخل من الباحث أو تداخل نتائج دراسات سابقة، وهي توفر معلومات قيمة؛ حين لا تستطيع مراقبة المشاركين مباشرة، فضلاً عن اتاحتها الفرصة للمشاركين لوصف المعلومات الشخصية التفصيلية (Creswell,2012)

وقد استخدمت الدراسة المقابلة الفردية المنظمة من خلال ارسال الأسئلة إلى المعلمات المشاركات، من خلال الواتس أب، والطلب منهم الإجابة حسب أوقات فراغهن وبالكيفية التي يخترنها سواء بشكل رسائل نصية مكتوبة أو من خلال التسجيلات الصوتية عبر (الواتس أب)

المصداقية والموثوقية:

يمكن التحقق من المصداقية والموثوقية عن طريق تعداد الملاحظين أو الرجوع للمشاركين مرة أخرى؛ للتحقق من موافقتهم على تفسيرات الدراسة وبناءً على ما ذكره كريسول (Creswell, 2014) فقد تم تحقيق مصداقية وموثوقية الدراسة كالآتي:

- مراجعة الأسئلة من خلال تحكيم أسئلة دليل المقابلة قبل ارسالها إلى المعلمات، من خلال ارسالها إلى أربعة من مختصي المناهج وأساليب التدريس ممن لهم دراية بالبحث النوعي، وقد كان من التعديلات التي تم الإشارة إليها هو التبديل بين السؤالين الأول والثاني؛ ووضع خيارات لنسب الفاقد التعليمي؛ كي يسهل التعامل مع الإجابات في النتائج مع تعديل صيغ بعض الأسئلة؛ كي لا تحتمل تأويلات أخرى وحذف سؤال من الأسئلة، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين.
- توثيق الإجراءات التي اتبعتها الدراسة بتفاصيلها

- متابعة المقابلة: فبعد تحليل نتائج الدراسة، تمت إعادتها إلى المشاركات؛ من أجل قراءتها وإتاحة الفرصة لهم للتعليق على النتائج.
- عرض جميع وجهات النظر سواء حتى وإن كانت متعارضة ومناهضة؛ للجمع بين أكثر من وجهة نظر حول موضوع الدراسة، مما يثري النتائج ويجعلها أكثر واقعية.

طريقة تحليل البيانات:

تم اعتماد طريقة تحليل (Alston& Bowles,2003)حيث تجمع البيانات النوعية ومن ثم تحلل للحصول على موضوعات محددة، وقد تمثلت إجراءات التحليل في الآتي:

- تقليص البيانات: بعد كتابة البيانات التفصيلية والملاحظات والربط بينها، وتحليل محتواها تم ترميز البيانات ومن ثم تقليصها لغايات الفهم العميق لمضامين الدراسة، بحيث تضمنت هذه المرحلة خطوتين:

1- كتابة مفكرة تحتوي الملاحظات التحليلية (الأسئلة والتعليقات)؛ للاستفادة منها في نتائج البحث والربط لاحقاً بين النتائج والاطر المفاهيمية للدراسة

2- عملية ترميز البيانات من خلال قراءة محتوى البيانات بشكل معمق &Alston Bowles,2003)

- تنظيم البيانات: قسمت البيانات إلى معلومات جزئية (فقرات)؛ لوضع مسميات مميزة لها، ومن ثم تم ربط المعلومات من خلال الرموز، وتمت عملية قراءة المحتوى بالتزامن مع الاستفادة من التعليقات والملاحظات التي دونت في المفكرة. وبعد ترميز جميع البيانات، تم جمع الرموز المتشابهة، بحيث شكلت الموضوعات عناوين رئيسية وفرعية في النتائج Creswell (2012)

التفسير: بحث أوجه التشابه والاختلاف والربط بين وجهات نظر المشاركين فيما يتعلق بموضوع الدراسة وكما أشار كريسويل Creswell (2012) حين تظهر الصورة كاملة يتم تفسير معنى البيانات من خلال ربط النتائج أو من خلال ذكر التأملات الشخصية والملاحظات. بالإضافة إلى استخدام اقتباسات المشاركين؛ لدعم وجهات النظر المؤيدة لنتائج الدراسة (Alston& Bowles,2003).

الإجراءات الأخلاقية:

- منحت الدراسة الحرية للمعلمات في الدراسة في المشاركة أو عدمها، حيث تم ارسال رسائل عبر (الواتس أب)؛ لسؤالهن عن إمكانية المشاركة في الدراسة مع توضيح هدف الدراسة وأدواتها
- انتظار تلقي الإجابات لحين يتسنى للمعلمات الوقت المناسب للإجابة بأريحية وتفصيل

- اخبار المشاركات بأن البيانات ستستخدم لأغراض بحثية فقط، حيث لن يتم ذكر أسمائهن أو أسماء المدارس التي يعملن فيها؛ تجنباً لأية خسائر قد تلحق بهن من ناحية، وللحصول على معلومات صحيحة تمثل الواقع من ناحية أخرى.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: هل تم تشخيص (قياس) الفاقد التعليمي للطلبة في كل مادة؟ ما النسبة التقديرية للفاقد؟

أفادت 90% من المعلمات في المدارس الحكومية أن المعلم لم يطلب منه تشخيص الفاقد التعليمي؛ فقد كانت هذه مهمة وزارة التربية والتعليم وفي مواد معينة فقط (الرياضيات واللغة الإنجليزية واللغة العربية)، فيم أجابت 60% من المعلمات في المدارس الخاصة أنهن لم يشخصن الفاقد التعليمي لطلبتهن. أي أن 75% من اجمالي المعلمات في المدارس الحكومية والخاصة لم يقمن بتشخيص الفاقد التعليمي لطلبتهن.

وبينما قدرت معلمات المدارس الحكومية نسبة الفاقد التعليمي من%(70-25) فقد تراوحت نسبة الفاقد التعليمي في المدارس الخاصة من % (30-25).

حيث أفادت المعلمة (1) وهي معلمة صف في مدرسة حكومية تدرس منذ 6سنوات:

" احنا المعلمات في المدارس الحكومية ما انطلب منا تشخيص ما فقده الطالب فعلياً؛ كله تم من خلال الوزارة هي اللي شخصت (تقصد الوزارة) وحددت المهارات اللي فقدها الطالب، وشو اللي ما تعلمه، وبناءً عليه صمموا مناهج الفاقد التعليمي، وما أتيحت لنا تحديد نسبة الفاقد التعليمي"

وتشاطرها الرأي المعلمة (10) وهي معلمة علوم أرض في مدرسة حكومية لمدة 11 سنة:

" لا، لم يتم اشراكنا (نحن المعلمين) في عملية تشخيص الفاقد التعليمي)

بينما عارضتهما الرأي المعلمة (13) معلمة صف في مدرسة خاصة، خبرتها 13 سنة:

" كان تشخيص الفاقد التعليمي موضوعي جداً، كل معلمة في كل مادة عملت اختبارات تشخيصية لطلابها عشان تعرف شو المهارات والمعارف اللي افتقدها الطالب خلال فترة كورونا، وعن النسبة فيكي تحكي إنها 20-30% وعوضناها كلها بعدين"

يتضح من نتيجة هذا السؤال أن وزارة التربية والتعليم في المدارس الحكومية عملت على تشخيص الفاقد التعليمي للطلبة من خلال امتحانات موحدة لمواد أساسية فقط (الرياضيات واللغة العربية واللغة الإنجليزية)، بينما في المدارس الخاصة فقد كانت نسبة التشخيص الفاقد التعليمي أعلى، ونسبة الفاقد التعليمي أقل

قد تعزى هذه النتيجة إلى الأعداد الكبيرة للطلبة في المدارس الحكومية، فقد شهدت فترة جائحة كورونا نزوحاً جماعياً للطلبة من المدارس الخاصة إلى المدارس الحكومية بعد تحويل التعليم من الحضوري إلى (عن بعد).

فقد صرح الناطق الرسمي باسم وزارة التربية والتعليم (أحمد مساعفة) في لقاء أجرته معه قناة المملكة في 30-آب 2022 بأن عدد الطلبة الذين انتقلوا من المدارس الخاصة إلى المدارس الحكومية خلال جائحة كورونا قد بلغ أكثر من 200 ألف طالب (بما يقارب ربع مليون طالب) (قناة المملكة، 2022).

ونتيجة لهذه الأعداد الهائلة من الطلبة، فقد يكون من الصعوبة بمكان ترك تشخيص الفاقد التعليمي لاجتهادات المعلمين الشخصية، فقد ارتأت الوزارة أن تأخذ زمام الأمور بنفسها، بالإضافة إلى أن الاهتمام الذي توليه المدارس الخاصة لطلبتها؛ يعود إلى أن رضى أولياء أمور الطلبة يحتل الصدارة في المدارس الخاصة، لضمان استمرارية وجودها.

وقد حذر البنك الدولي في تقريره (جائحة كورونا: صدمات التعليم والاستجابة على صعيد السياسات) باتساع فجوة عدم المساواة في التعلم بعد الجائحة؛ لما يحظى به طلاب الأسر الأكثر ثراءً من الدعم اللازم للتعلم

وتوافقه منظمة اليونسكو(2021) UNESCO في تقريرها (حالة أزمة التعليم العالمية: مسار نحو التعافي): إلى أن وقع التأثير السلبي في الفاقد التعليمي يكون أشد على الطلبة ذوي الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية الأدنى مستوىً؛ بسبب نقص الوسائل التكنولوجية والربط بالشبكة العنكبوتية (الانترنت).

كما أن غياب تعاون الأهل له دور مهم في تفاقم نسبة الفاقد التعليمي؛ فقد ذكرت حوالي 20% من المعلمات فقط أن أولياء أمور الطلبة قد تعاونوا مع المدرسة في تعويض مادة الفاقد التعليمي

إذ ذكرت المعلمة (18) وهي معلمة كيمياء في مدرسة خاصة خبرتها عشر سنوات:

"الأهل بدهم نتائج بدون تعب منهم؛ لأنه فكرتهم إنه أولادهم بمدارس خاصة، لازم الطالب يروح يكون دارس وحافظ"

وتوافقها الرأي المعلمة (16) وهي معلمة رياضيات في مدرسة خاصة (خبرتها 4سنوات):

" قلة من الأهل تعاونوا معنا؛ الباقي معتبر إنه تعويض الفاقد التعليمي مسؤولية المعلم، متجاهلين إنه سنتين راحوا على أولادهم، مستحيل المعلم يعوضهم"

وتبين المعلمة(3) معلمة صف في احدى المدارس الخاصة السبب بقولها:

" بالبداية الأهل ما تعاونوا معنا، وكنا نعاني مع الطلاب، خصوصاً في وحدة الضرب والقسمة، بس لما المدرسة بعثت ملاحظة للأهل إنه مادة الفاقد التعليمي داخلة ضمن مادة الشهر الأول، صاروا يهتموا وتابعوا مع أولادهم"

تتوافق نتيجة هذا السؤال مع ما توصلت إليه دراسة (غنيم، 2020) من أن 30% من المعلمين لم يتمكنوا من تحقيق الأهداف التعليمية المقررة خلال عملية التعليم عن بعد، بينما تعارضت مع نتيجة (كنزة ونورية، 2021) التي توصلت إلى أن الطلبة لم يتأثروا بالانقطاع عن الدراسة خلال الحجر الصحي.

كما تتفق هذه النتيجة ودراسة سنغ و روميرو وموراليدحران Singh, Romero and Muralidharan 2022) في أن الفاقد التعليمي في المدارس الحكومية أكبر منه في المدارس الخاصة .

كما توصل زمراني والزاهري وبن سكا (2021) في دراستهم إلى أن التعليم قد سجل تراجعاً كبيراً – على المستوى القريب والبعيد – بسبب الانتقال إلى التعلم عن بعد؛ والذي يتطلب امتلاك المعلم للمقومات المادية والمهارات والمؤهلات اللازمة لمواجهة أي مستجدات طارئة.

السؤال الثاني: ما الإجراءات التي اتبعتها المعلمات لتعويض الفاقد التعليمي للطلبة؟

الجدول1. الإجراءات التي اتبعتها المعلمات في المدارس الحكومية والخاصة لعلاج الفاقد التعليمي للطلبة

الإجراءات المتبعة في المدارس الحكومية	-البعض لم يعالج الفاقد التعليمي
	- تعويض الفاقد تم من خلال خطة الوزارة والوقت المقرر لها في بداية الفصل (مدتها شهر)
	-تذكير الطلبة بالمهارات والمعارف القبلية في كل حصة قبل البدء بتعليم موضوعات جديدة تسلسلية
الإجراءات المتبعة في المدارس الخاصة	-البعض لم يتخذ أية إجراءات
	إعطاء حصص تقوية طيلة الفصل الدراسي
	عمل خطط علاجية للطلبة ومن ثم اعطاءهم مادة الفاقد التعليمي
	إعادة ما لم يتمكن من اتقانه الطلبة ودمج مادة الفاقد التعليمي للصف السابق والمنهاج الأساسي لصف الطالب الحالي

يتضح من الجدول (1) أن المعلمات اتبعن عدة إجراءات لتعويض الفاقد التعليمي:

ففي المدارس الحكومية: ذكرت بعض المعلمات أنهن لم يعوضن مادة الفاقد التعليمي لطلبتهن، فقد ذكرت معلمات أخريات بأنهن عوضنها من خلال اتباع خطة الوزارة وتدريس (الموضوعات) التي زودتهن بها الوزارة لتدريسها لطلبتهن في مواد أساسية فقط (اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات) في أول شهر من الدوام بعد جائحة كورونا، فيم أشارت نسبة من المعلمات بأنهن يعملن على مراجعة المفاهيم السابقة لطلبتهن؛ للتأكد من فهمها ومن ثم الانتقال إلى المفاهيم الجديدة.

حيث ذكرت المعلمة (21) وهي معلمة علوم في مدرسة حكومية (خبرة 16)

" لم توضع آلية معينة، وترك الأمر لنا كمعلمين، في مراجعة الطلاب ومعالجة نقاط ضعفهم خلال الحصص، بالنسبة لمادة العلوم، لم تزود الوزارة أي موضوعات لتعويضها "

وتذكر المعلمة (14)معلمة الرياضيات في مدرسة حكومية (خبرة 20سنة):

" تم تعويض مادة الفاقد التعليمي من خلال خطة الوزارة لتعويض الفاقد التعليمي والالتزام بالوقت المقرر لها"

ويعزى هذا التفاوت إلى أن الوزارة تضمنت في خطتها تعويض المواد التي اعتبرتها أساسية كالرياضيات واللغة العربية واللغة الإنجليزية، وفيم عدا ذلك فقد اجتهدت بعض المعلمات في تعويض طلبتهن في المواد التي لم تلزم فيها الوزارة المعلمات، وقد يعود عدم تعويض مادة الفاقد التعليمي إلى أن المعلمات مطالبات بقطع المنهاج للسنة التي يدرسنها ولن تتسع السنة لقطع منهاج سنتين أو ثلاث معا!

أما في المدارس الخاصة فقد تشابهت مع المدارس الحكومية في بعض النقاط واختلفت في مواضع أخرى؛ ذلك أن المدارس الخاصة تضغط على المعلم لمصلحة الطالب؛ حفاظاً على بقائهم فيها وعدم انتقالهم بعد النزوح الجماعي الهائل خلال الجائحة: ففي حين أفادت بعض المعلمات أنه لم يتم تعويض الطلبة بالفاقد التعليمي

ذكرت المعلمة (16) وهي معلمة رياضيات في مدرسة خاصة (خبرتها 4سنوات):

" لا، ما تم علاج الفاقد التعليمي، حاولت أعطي الطلاب حصص تقوية، بس المشكلة إنه المادة الجديدة كبيرة، ما في وقت، حاسة إنه كل طالب بده حصص خصوصي إله لحاله حتى يعوض اللي فاته"

وتضيف المعلمة (2)وهي معلمة رياضيات في مدرسة خاصة (خبرتها 15سنة):

" نعم تم علاج الفاقد التعليمي من خلال وقفات خاطفة في بعض الأوقات، بالإضافة إلى إعطاء طلبتنا حصص تقوية على مدار العام"

وقد ذكرت المعلمة (3)وهي معلمة صف في احدى المدارس الخاصة:

" أنا بدرس طلاب صف ثالث: في بداية السنة عملنا للطلاب مراجعة في مادة صف ثاني، وكل معلمة صممت مادة مراجعة لطلابها، عملنا ملخصات وأسئلة وأوراق عمل ودرسناهم إياها، وفي وحدات ما لحقناها الفصل الأول وأجلناها للفصل الثاني وعملنا تلخيص لبعض الوحدات المتبقية من الفصل الثاني عشان نلحق نعطيها المادة كاملة.

توافقت نتيجة هذا السؤال ودراسة العنزي (2021) في كيفية معالجة الفاقد التعليمي من خلال ست استراتيجيات هي: استخدام برامج وآليات تدريس مساندة، وتقويم الطلبة علمياً، واستخدام التقنيات الحديثة في التدريس، ومرونة الجدول الدراسي، والتعاون بين الجهات ذات العلاقة بالعملية التعليمية.

السؤال الثالث: كيف تم تقويم معالجة الفاقد التعليمي؟

الجدول2. الإجراءات التي اتبعتها المعلمات في المدارس الحكومية والخاصة لتقويم معالجة الفاقد التعليمي للطلبة.

اجراءات التقويم في المدارس الحكومية	التقييم الأدائي خلال الحصص الصفية
	اختبار تشخيصي قبلي ومن ثم اختبار بعدي بعد تطبيق الفاقد التعليمي
	التقويم من خلال اختبارات الوزارة فقط
	عمل أوراق عمل (اجتهاد شخصي)
اجراءات التقويم في المدارس الخاصة	ملاحظة مواطن ضعف الطلبة خلال الحصص الصفية
	اجراء اختبارات قصيرة بمختلف المهارات
	لم يتم التقييم

يلاحظ من الجدول (2) بأن تقييم مادة الفاقد التعليمي اتخذ عدة أشكال في المدارس الحكومية: التقييم الأدائي خلال الحصص الصفية واجراء اختبار تشخيصي قبلي ومن ثم اختبار بعدي بعد تطبيق الفاقد التعليمي، بينما ذكرت بعض المعلمات بأن التقويم تم من خلال اختبارات الوزارة فقط، أو من خلال تحضير أوراق عمل (اجتهاد شخصي منهن)

حيث ذكرت المعلمة (10) وهي معلمة علوم أرض في مدرسة حكومية لمدة 11 سنة:

"لم تكن هناك آلية واضحة لنا كمعلمات لتقييم الفاقد التعليمي، لكن هناك تدني ملموس لأداء الطلبة في كل المراحل التي أدرسها"

وتخالفها الرأي المعلمة (21) معلمة اللغة الإنجليزية (خبرة 8سنوات:

" طبعاً تم وضع خطة، وملخصات للمواد التي لم تعط للطلبة"

أما في المدارس الخاصة فبينما ذكرت بعض المعلمات أنه لم يتم تقييم مادة الفاقد التعليمي، فقد ذكرت معلمات أخريات أنه قد تم اجراء اختبارات قصيرة بمختلف المهارات وملاحظة مواطن ضعف الطلبة خلال الحصص الصفية.

فقد ذكرت المعلمة (16) معلمة رياضيات (خبرتها 4 سنوات):

" ما تم تقييم مادة الفاقد التعليمي؛ وحتى لو قدروا ضعف الطلاب، مين بده يعوض الطلاب؟ "

بينما ذكرت المعلمة (28) معلمة العلوم ذات12سنة خبرة:

"اللي صار تقييم موحد لكل المستويات، بغض النظر عن أي اختلاف، وبعدها يحكموا على الطلبة إنهم مقصرين، دون البدء بالعلاج"

وقد تبدو الصورة متشابهة في تقييم المدارس الحكومية والخاصة للفاقد التعليمي، بالرغم من اختلاف التفاصيل؛ بين اختلاف نسبة الفاقد التعليمي بين المدارس الخاصة والحكومية، واختلاف طرق تعويض الفاقد التعليمي؛ ذلك لأن جميع المعلمات يدركن أنهن لن يستطعن تعويض مادة الفاقد التعليمي بالتزامن مع قطع مادة المنهاج الجديد، وبالتالي فلن يكون التقييم واقعياً أو أنه يعكس النتائج الحقيقية لتقدم الطلبة، فمن ذا الذي يستطيع اختزال معلومات ومهارات سنتين في شهرين! ، وأن مجهودهن كان متواضعاً جداً حيال نسبة الفاقد التعليمي الهائلة، وكانت اجاباتهن عن هذا السؤال بجمل قصيرة مقتضبة دون تفصيل ، وحتى المادة التي درسنها للطلبة لم يتمكن الطلبة منها جيدا؛ لاعتمادها على المفاهيم والمهارات السابقة.

إذ بدلاً من أن يدرس المعلمون طلبتهم منهاجاً جديداً، وجدوا أنفسهم أمام طلبة يفتقدون الأساسيات المطلوبة التي تؤهلهم لتلقي المستوى التعليمي الجديد (الحوري ومحسن، 2022).

حيث ذكرت المعلمة (18) وهي معلمة كيمياء للصفوف التاسع والعاشر:

" المشكلة ما كانت في العطاء، عملية متابعة الطلبة نفسها كانت سلبية جداً وانعكست عليهم بعد رجوعهم إلى الدوام من كورونا"

وصرحت أربع معلمات من العينة أنه لو كان الأمر بيدهن لجعلن الطلبة يعيدون السنة الدراسية كاملة؛ إذ ذكرت المعلمة (29) معلمة العلوم في مدرسة حكومية:

" يحتاج الأمر إلى معلم مدرك لخطورة الأمر، وضرورة الاهتمام بتعويض الفاقد التعليمي من خلال التوسع في التمهيد للمفاهيم قبل عرضها، وأتمنى لو يعيد الطلبة السنتين الدراسيتين في كورونا؛ فلا سبيل بتعويضهما إلا بالإعادة"

وقد ذكرت منظمة اليونسكو (UNESCOb,2020) أن اغلاق المدارس تسبب في اضطرابات خطيرة في كيفية تقييم الطلبة في عدد من الدول؛ فقد استلزم تأجيل الامتحانات في بعضها والغاؤها في دول أخرى واستبدالها أحياناً.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة (غنيم، 2020) حيث أفاد 63% من المعلمين أنه لم يتم تقييم التعليم عن بعد

في الخاتمة:

وبالرغم من أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة كانت مخيبة للآمال، إلا أن الأمل ما زال موجوداً للنهوض والتعافي من آثار الجائحة وتداعياتها

فكما ذكر المدير العالمي للتعليم في البنك الدولي (خايمي سافيدرا) بأن الجانب المشرق في الجائحة، يكمن في أن العديد من المبادرات والاستثمارات التي قد تتبناها النظم التعليمية تحسباً للأزمات، سيكون لها أثر إيجابي – بعيد الأمد- مثل زيادة مهارات المعلمين التكنولوجية ودمج المناهج والأدوات الرقمية وتطوير معدات الاتصال

التوصيات (من وجهة نظر المعلمات):

- تبني مشروع تربوي قائم على الشراكة بين المعلمين والمدراء وأولياء الأمور يتم تطبيقه في حالات الطارئة.
- تطبيق خطة مدروسة لعمل اختبارات تشخيصية للطلبة، ودراسة احتياجاتهم ومن ثم اعداد مادة تعليمية تعالج نقاط ضعفهم.
- دمج مادة الفاقد التعليمي مع المنهاج الأساسي للطلبة، من خلال التأكيد على المفاهيم والمهارات السابقة لكل درس قبل البدء بتعليم معارف ومهارات جديدة
- إعادة بناء المناهج ومراجعة المقررات الدراسية؛ لتقليل زخمها؛ لإتاحة الوقت للمعلمين لتدريس مادة الفاقد التعليمي واستكشاف ضعف الطلبة
- الأخذ بنتائج الأبحاث التي تناولت حلولاً للمشكلات التي واجهتها العملية التعلمية التعليمية في ظل جائحة كورونا وتطبيق ما يتناسب وأنظمتنا التعليمية.

المراجع:

- أخضير، منصور (2021). تعويض الفاقد التعليمي السبل والمخرجات. **مجلة العلوم التربوية والإنسانية، كلية الإمارات للعلوم التربوية** 4) :157-145.

-حزين، أحمد (2022). تقييم التجربة الأردنية في التعليم المتمازج / بالتناوب عن بعد (منصة درسك) وحضورياً لمواجهة جائحة كورونا خلال العامين 2021-2020: التحديات، الإيجابيات، السلبيات، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، (6) 35: 94-72.

- الحوري، علي و محسن، محمد (2022). **التعليم وكوفيد 19: دروس لما بعد الجائحة**، ط1، مجموعة تكوين المتحدة للطباعة والنشر والتوزيع: جدة.

- دربال، سهام ومجدوب، نوال (2020). **مدى فعالية الحماية القانونية للطفل من مخاطر جائحة كورونا**. المؤتمر الدولي الافتراضي حول جائحة كورونا كوفيد 19 بين حتمية الواقع والتطلعات، 13-12 يوليو، المركز الديمقراطي العربي. برلين. ألمانيا.

- الرشيدي، العنود (2020). مشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظل جائحة (كوفيد- 19) ومقترحات علاجها بمرحلة التعليم الثانوي بدولة الكويت من وجهة نظر الطلاب والمعلمين والموجهين، **جامعة الأزهر- كلية التربية بالقاهرة**، (193)1:376-315.

- زمراني، محمد والزاهري، السعيد وبن سكا، عمر (2021). التعليم بالتناوب وأثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي، مديرية مديونة نموذجاً، **المجلة العربية للمعلومات** (32): 99-128

- الزنفلي، أحمد والشامي، السعيد (2020). تخطيط التعليم في أوقات الأزمات في الدول العربية: جدول كورونا نموذجاً، **جامعة القاهرة- كلية الدراسات العليا للتربية**،(3)28 :80-1.

- سافيدرا، خايمي (2020). التعليم في زمن فيروس كورونا: التحديات والفرص، مدونات البنك الدولي. استرجع بتاريخ 2nd Jan- 2023 من الموقع .https//bit.ly/3qm/82c

- سالم، محمد (2021). تأملاتفي فيروس كورونا،(نسخة الكترونية) استرجع بتاريخ 14thFeb- 2023

https://www.researchgate.net/publication/351824926.

- العنزي، سلامة (2021). مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي- دراسة نوعية، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية – المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب**، (23)5 :256 -227
.

-كنزة، حدون ونورية، لعربي (2021). **التحصيل الدراسي في ظل جائحة كورونا**. المؤتمر الدولي الافتراضي الأول: المشكلات المدرسية ومستجداتها في ظل جائحة كوفيد 19 ودور الإدارة المدرسية في معالجتها. الأصالة للنشر: الجزائر.

- مجموعة البنك الدولي (2020). جائحة كورونا: صدمات التعليم والاستجابة على صعيد السياسات. ملخص تنفيذي، استرجع بتاريخ 2nd Jan 2023 من الموقع

https://www.alhogigah.net/101385.

- المغربي، نبيل (2021). الفاقد التعليمي نتيجة جائحة كورونا لدى طلبة المرحلة الأساسية: المظاهر والعلاج دراسة كيفية، **المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات**، (25)3: 27-4.

-Alston. M& Bowles. W (2003). **Research for social workers: An Introduction to method**.2nd ed. Routledge.

- Contini, D; Tommaso, M ; Muratori, C; Piazzalunga and Schiavon,L (2021). The COVID-19 Pandemic and School Closure: Learning Loss in Mathematics in Primary Education. **IZA- Institute of Labor Economics**. 1-32.

-Creswell. J (2012). **Educational research: Planning, conducting and Evaluating Qualitative and Quantitative Research**. 4th ed. Boston: Pearson.

- Creswell. J (2014). **Research Design: Qualitative Quantitative and Mixed Method**. 4th ed. SAGE publication. USA.

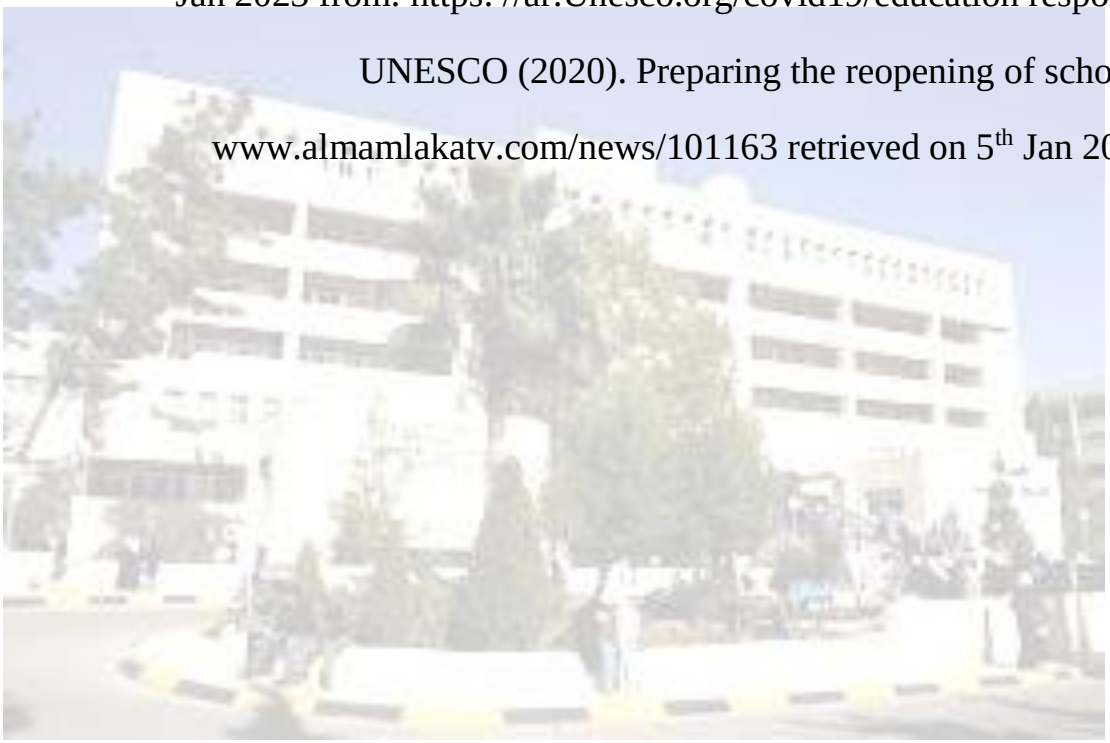
-GFDRR &Word Bank (2019). Education sector Recovery. Disaster Recovery Guidance Series. Washington Dc Global facility on Disaster Reduction and Recovery.

-Hasudungan, A ;Ningsih, T and Ofianto, O (2021). Learning Loss: A Real Threat in Education for Underprivileged Students and Remote Regions during the Covid-19 Pandemic. **International Journal of Distance Education and E- Learning (IJDEEL)**. 8 (1):1-53

- Https:// ar.Unesco.org/news/Post- TES-Conference- AR. retrieved on 28th-Jan-2023

- Singh, A; Romero, M and Muralidharan, K (2022). COVID-19 Learning Loss and recovery: Panel data evidence from India https://econweb.ucsd.edu/~kamurali/papers/Working%20Papers/TN_Learning_Los retrieved on 28th-Jan-2023..s%20(Current%20WP).pdf

UNESCO (2021). Education: from school closure to recovery, retrieved on 2nd - Jan 2023 from: https: //ar.Unesco.org/covid19/education response.



UNESCO (2020). Preparing the reopening of schools -

www.almamlakatv.com/news/101163 retrieved on 5th Jan 2023.-

دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون من وجهة نظر المعلمين

أميمة هاني جنيد المومني

دكتوراه في القياس والتقويم التربوي

وزارة التربية والتعليم الأردنية/مديرية تربية عجلون

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون من وجهة نظر المعلمين ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة تكونت من(20) فقرة موزعة على أربعة مجالات وتم التأكد من صدقها وثباتها. تم تطبيق أداة الدراسة على مجتمع الدراسة من معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون للعام الدراسي 2022/2023، والبالغ عددهم (79) معلماً. وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج أن درجة تقدير المعلمين لدور مشرف الجغرافيا كانت متوسطة وبمتوسط حسابي (3.29) وبانحراف معياري(0.20).

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة لدرجة تقدير المعلمين لدور المشرف في متابعة وتقييم أدائهم، وفي ضوء النتائج خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أبرزها: زيادة الاهتمام بمشرفي الجغرافيا من خلال عقد دورات تدريبية لهم للارتقاء بمستوى أدائهم، زيادة عدد مشرفي الجغرافيا وتخفيف المهام والأعباء عنهم ليتمكنوا من أداء دورهم بفعالية.

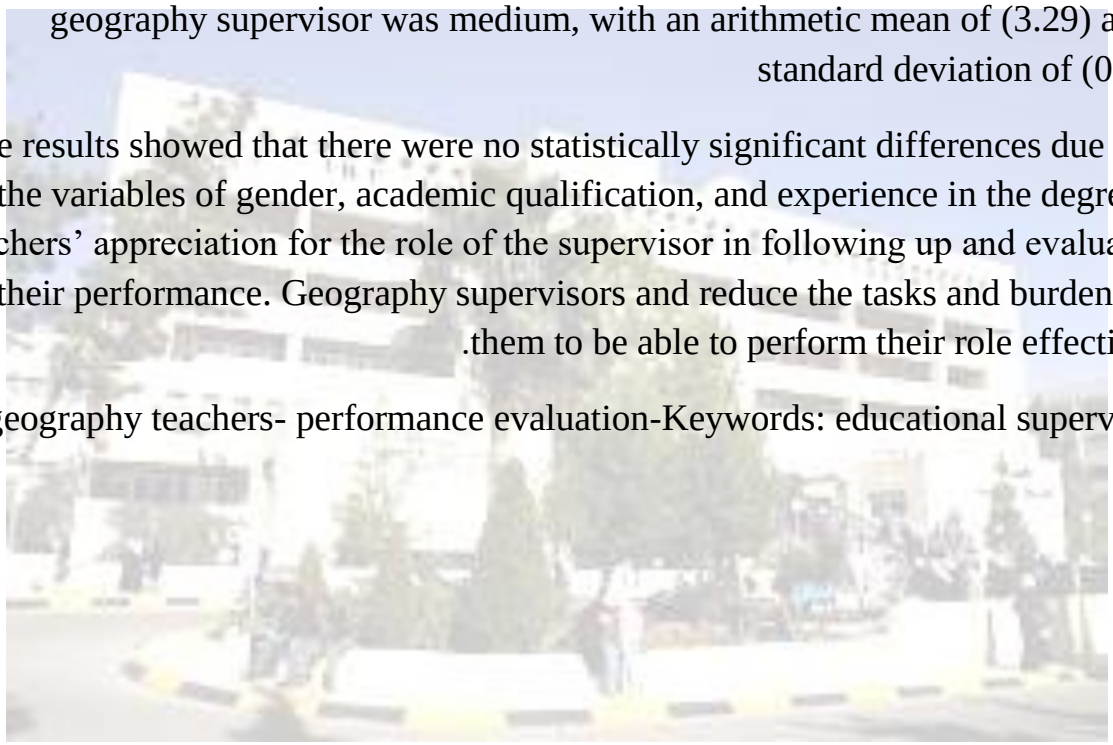
الكلمات المفتاحية: المشرف التربوي- معلمي الجغرافيا- تقييم الأداء

The role of the supervisor in following up and evaluating the performance of geography teachers in AJLOUN Directorate from the teachers' point of view

Abstract: This study aimed to identify the role of the educational supervisor in following up and evaluating the performance of geography teachers in AJLOUN Directorate from the teachers' point of view. The study tool was applied to the study population of geography teachers in the AJLOUN directorate for the academic year 2022/2023, which numbered (79) teachers. After analyzing the data, the results showed that the degree of teachers' appreciation for the role of the geography supervisor was medium, with an arithmetic mean of (3.29) and a standard deviation of (0.20).

The results showed that there were no statistically significant differences due to the variables of gender, academic qualification, and experience in the degree of teachers' appreciation for the role of the supervisor in following up and evaluating their performance. Geography supervisors and reduce the tasks and burdens for them to be able to perform their role effectively.

Keywords: educational supervisor- geography teachers- performance evaluation



مقدمة:

يشهد العالم اليوم تطورات علمية ومعرفية وتكنولوجية هائلة ومتسارعة، مما ينعكس اثرة على العملية التربوية ويلقي على عاتق علماء التربية ضرورة الاهتمام بكافة نواحي العملية التربوية، الأمر الذي يلقي بمسؤولية المتابعة وتقييم الأداء على الإشراف التربوي بوصفه موجهًا ومرشدًا لأهم عنصر في العملية التعليمية وهم المعلمين.

وتبرز أهمية متابعة وتقييم أداء المعلمين من خلال تعزيزهم وتحفيزهم ودعمهم في متابعة وتقييم مهاراتهم من أجل نجاح العملية التعليمية حيث أنّ المعلم هو الذي يهتم ببناء عقل الطالب وعواطفه وكافة جوانب شخصيته.

مفهوم الإشراف التربوي

يعتبر الإشراف التربوي من أهم عناصر منظومة الإدارة التربوية، وله دور مهم في حركة المتابعة وتقييم التربوي، وقد تعددت تعريفات الإشراف التربوي فعرفها الشهري (2014) بأنها" عملية فنية، شورية، قيادية إنسانية، شاملة؛ غايتها متابعة وتقييم العملية التربوية والتعليمية بكافة محاورها".

وعرفه المزيودي(2015) " عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة، غايتها متابعة وتقييم وتقويم العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها"

وقد عرفت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الإشراف التربوي بأنه "عملية شاملة للموقف التعليمي بكل عناصره : الطالب ،المعلم ، البيئة المدرسية ،المنهاج، كما انه أداة اتصال وتفاعل بين المؤسسات التعليمية والإدارة ، وتنمية شاملة لقدرات العناصر المشاركة في العملية التعليمية ، وتحسين الواقع الميداني" (حسين، عوض الله، 2006).

وللعلاقة بين المشرف التربوي والمعلم أهمية كبيرة لأثرها في تحسين العملية التعليمية والتعلمية، حيث توفر العلاقة الإيجابية بينهما جو من الطمأنينة والأمن والحرية لعرض المشكلات واقتراح الحلول المناسبة لها وقد مر الإشراف التربوي في الاردن بعدة مراحل (اللوح، 2012).

مراحل الإشراف التربوي في الأردن

اولاً: مرحلة التفتيش منذ تأسيس الإمارة(1921) ولغاية عام (1962)

اقتصرت هذه المرحلة على التفتيش وتصيد الأخطاء عن طريق الزيارات الصفية المفاجئة، والتي كانت تهدف إلى تقويم سلوك المعلم ومعرفة جوانب الضعف لدية لأجل العقاب لا لأجل الإصلاح، حيث يفرض المفتش على المعلم تطبيق ما يطلب منه دون تردد، وتنفيذ المقررات الدراسية كما هي لقياس تحصيل الطالب بهدف تقييم أداء المعلم(الخطيب والخطيب، 2003).

ثانيًا: مرحل التوجيه منذ عام (1962) ولغاية عام (1975)

استبدلت كلمة التفتيش بالتوجيه، اقتصرت هذه المرحلة على تحسين العملية التربوية فقط من خلال الزيارات الصفية واللقاءات القصيرة، حيث كانت العلاقة بين المعلم والموجه متوترة في أغلب الأحيان(امبيض، 2014).

ثالثًا: مرحلة الإشراف التربوي منذ عام (1975)

ظهر مفهوم الإشراف الديمقراطي الذي تناول جميع عناصر العملية التربوية، مما أدى إلى حتمية تغيير دور المشرف التربوي الذي اصبح عمله قائمًا على إحداث تغيير إيجابي بكل عناصر العملية التعلمية التعليمية من معلم وطالب ومنهاج وبيئة مدرسية (الطعاني، 2010).

أهداف الإشراف التربوي

يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيق التنمية المهنية المستدامة من خلال تدريب وتأهيل المعلمين وتنمية مهاراتهم ومعارفهم واتجاهاتهم وتحفيزهم والارتقاء بمستواهم الأكاديمي والمعرفي، ومن أهداف الإشراف التربوي(وزارة التربية والتعليم،2022):

- الارتقاء بأداء المعلمين، ومواكبة عملية إعدادهم وتطويرها؛ لمواكبة الانفجار المعرفي والتكنولوجي، وإيجاد معلمين يمتلكون الخبرة والمعرفة اللازمة.
- تحسين العوامل المؤثرة في العملية التعلمية والتعليمة؛ من أجل متابعتها وتقييمها، واقتراح الحلول للمشكلات التي تواجهها، ومعالجتها باستخدام الخطط العلاجية والأساليب التربوية والعلمية الحديثة.
- متابعة وتقييم المنهاج الدراسي وجميع عناصر العملية التعليمية؛ لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع في كل مجالات الحياة.

ولكي يؤدي المشرف التربوي دوره بشكل فعال وبكفاءة عالية، لا بد له من امتلاك المهارات والكفايات الخاصة، ومنها الاتصال والتواصل الفعال، كفايات التنمية المهنية ، كفايات التخطيط ، كفايات متابعة وتقييم المنهاج وكفايات التقويم والتقييم (الخطيب والخطيب، 2003).

وحتى يؤدي المعلم دوره بفعالية فأنه يحتاج إلى موجه ومرشد ومشرف حتى يتقن اساليب التواصل والاتصال، والتنويع في اساليب التدريس، وتقييم أداء الطلبة ومتابعتهم ومتابعة وتقييم قدراتهم ؛ لذلك أصبحت هناك حاجة ملحه للإشراف التربوي، لمساعدة المعلمين ومنهم معلمي الجغرافيا في متابعة وتقييم أدائهم لتحسين العملية التربوية والتعليمية.

هذا ويقوم مشرف الجغرافيا في مديرية تربية عجلون بدور مهم وبارز في متابعة وتقييم أداء المعلمين من خلال دورات المعلمين الجدد، والزيارات الميدانية للمدارس بالرغم من التحديات الكثيرة التي تواجهه كالتوزيع الجغرافي للمدارس، وعدد المعلمين.

مشكلة الدراسة واسئلتها

للمشرف التربوي دور فعال في تقويم المنهج الدراسي وإجراء البحوث التربوية، ومتابعة وتقييم المعلمين مهنيًا، ومتابعة وتقييم أدائهم الصفي، كما أنه يهيئ البيئة التربوية المناسبة التي تدفع للنمو المهني والنمو الذاتي لهم.

ولمعرفة هذا الدور المهم للمشرف التربوي جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما درجة تقدير معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون لدور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أدائهم؟
2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير المعلمين لدور مشرف الجغرافيا في تقييم أدائهم تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى :

1- تعرف دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا من وجهة نظر المعلمين.
2- الكشف عن الاختلاف بين وجهات نظر المعلمين بالنسبة لدور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا.
3- الكشف عن الاختلاف بين وجهات نظر المعلمين بالنسبة لدور مشرف الجغرافيا في تقييم أدائهم تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي.

أهمية الدراسة

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على:

1. الحدود البشرية: اقتصرت على معلمي الجغرافيا في المدارس الحكومية في مديرية تربية عجلون.
2. الحدود الزمانية: اجريت الدراسة في العام الدراسي 2023/2022
3. الحدود المكانية: طبقت الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية التربية والتعليم في مديرية تربية عجلون.

التعريفات الإجرائية

الدور: نمط سلوكي يمارسه المشرف التربوي في المدارس الحكومية الأردنية في مديرية تربية عجلون من وجهة نظر معلمي الجغرافيا ويقاس من خلال تطبيق أداة الدراسة وهي الاستبانة.

المشرف التربوي: القائد التربوي المؤهل علميًا، ذو خبرة تربوية، مكلف رسميًا من وزارة التربية والتعليم الأردنية بالإشراف على معلمي الجغرافيا من اجل متابعتهم وتقييم أدائهم.

المعلم: من يحمل مؤهل علمي في تخصص الجغرافيا يتم تعينه من قبل وزارة التربية والتعليم.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

هدفت دارسة البوات (2022) إلى التعرف على دور المشرف التربوي في تنمية أداء المعلمين في المدارس الأردنية، وتناولت مفهوم المشرف التربوي ومهامه ودورة في تحسين أداء المعلم، حيث إن تحسين أداء المعلمين ينعكس على مستوى الطلبة وعلى النظام التعليمي بأكمله، وتحسين العملية التعليمية، ومتابعة وتقييم أداء المعلم، استخدمت الدراسة المنهجَ الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج والتوصيات حيث أكدت الدراسة على ان تحسين أداء المعلمين ينعكس على مستوى الطلبة وعلى المنظومة التعليمية في المدرسة ويسهم تنمية قدرات المعلمين وتحسين العملية التعليمية، أوصت الدراسة بأنه يجب على وزارة التربية والتعليم مراجعة وتعديل خطط ومجالات للإشراف التربوي لتحقيق المعرفة والمهارات المطلوبة لاقتصاد المعرفة.

وفي دراسة شريعة(2019) بعنوان: "الإشراف التربوي بمديرية تربية التربية والتعليم للواء الطيبة والوسطية بمديرية تربية إربد ودوره في تحسين أداء المعلمين من وجهه نظر المعلمين أنفسهم " استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة عبارة عن استبانة الكترونية وزعت بشكل عشوائي، تكون مجتمع الدراسة من (1600) معلم وعينه(200)، توصلت إلى عدة نتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس في استراتيجيات التدريس والتقويم لصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجال التخطيط، كما جاء متوسط المجالات ككل بدرجة متوسطة، وكان مجال استراتيجيات التدريس كأعلى درجة موافقة يليها التخطيط وأخيراً التقويم. اوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج لإعداد وتنمية المشرفين مهنيًا.

واجرى اللبدي(2019) دراسة هدفت إلى تحديد دور المشرف التربوي في دعم المعلمين في بداية تعيينهم من وجهة نظر المعلمين في مديريات إقليم وسط الأردن، استخدم المنهج الوصفي المسحي، وأداة الدراسة عبارة عن استبانة بستة مجالات، تكون عينة الدراسة(90) معلم، توصلت إلى عدة نتائج: أن التخطيط التربوي جاء بأعلى متوسط تليها الإدارة الصفية ثم استراتيجيات التقويم، ثم استراتيجيات التدريس، ثم النمو المهني واخيراً مجال المهارات الشخصية، كما ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس في استراتيجيات التدريس والتقويم لصالح الإناث على جميع المجالات. وأوصت الدراسة بضرورة قيام المشرف بتدريب المعلمين الجدد غلى استراتيجيات الضبط الصفي.

الدراسات الأجنبية:

أجرى جودوين(Godwin,2019) دراسة بعنوان الإشراف على المعلمين وأداء المعلمين في مدارس التعليم الابتدائي في مقاطعة منفوا في اوغندا والتي هدفت إلى التركيز على تحديد العلاقة بين الإشراف على المعلمين وأداء المعلمين وتقييم المتعلمين، تكونت عينة الدراسة(113) معلم(30) مشرف تربوي ،استخدمت الدراسة المنهج الخليط، وأداة الدراسة عبارة عن استبانة، ومقابلات، توصلت إلى عدة نتائج منها أنّ الإشراف التربوي له علاقة كبيرة لأداء المعلمين. أوصت الدراسة بضرورة إشراك الإدارة والحكومة في مراقبة أداء المعلمين.

وأجرت غابريل (Gabrial,2017) دراسة بعنوان: " أثر الإشراف التربوي على الأداء الأكاديمي للطلاب في منطقة المملكة المتحدة - تنزانيا." وهدف الدراسة إلى دراسة تأثير الإشراف التربوي على الأداء الأكاديمي للطلاب استخدم الدراسة منهج البحث المختلط، اعتمد الباحث الاستبانة والمقابلة كأداتين للدراسة، تكونت عينة الدراسة من (361) طالب و (15) معلم و (6) مدراء و(6) مشرف. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: الإشراف له تأثير كبير على الأداء الأكاديمي والمعلمين والمشرفين التربويين على حد سواء، تقدير المعلمين لتأثير الإشراف التربوي كان بدرجة كبيرة ، يجب الاستمرار في التركيز على المجالات التي يتم الإشراف عليها كفاية مواد التدريس والتعلم . أوصى الباحث بأن تكون مهمة الإشراف التربوي تكاملية لجميع اختصاصي التعليم من وزارة التعليم والعلوم والتكنولوجيا وصناع السياسات والمخططين التربويين والمعلمين والمشرف التربوي.

في دراسة مورات وسايبل(Murat& Sibel, 2010) والتي هدفت إلى معرفة تصورات معلمي اللغة الإنجليزية تجاه الإشراف التربوي وعلاقته بالتنمية المهنية، استخدمت (دراسة الحالة) وتكونت عينة دراستهما من (50) معلماً في (3) مدارس في قبرص، واظهرت نتائج الدراسة أنّ للمعلمين موقفاً ايجابياً وبدرجة كبيرة تجاه دور الإشراف التربوي في تطويرهم مهنياً، كما أشارت إلى أنّ الإشراف التربوي يرتكز على الأساس التقليدي الذي يعتمد على الزيارة الصفية وانّ دور المشرف ما زال يقوم على الرقابة والتوجيه.

وفي دراسة فيرجسون (Ferguson,2004) والتي هدفت للتعرف إلى دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين، ونوع الاسلوب الإشرافي الذي يستخدمه المشرف في تحسين أداء المعلمين ومعرفة الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في نيويورك، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة(300) معلم(35) مشرف تربوي وأداة الدراسة عبارة عن استبانة، توصلت إلى عدة نتائج منها: ان الإشراف التربوي ضروي لتحسين أداء المعلمين حيث ظهرت أغلب المجلات بدرجة موافقة متوسطة، وضرورة تطبيق الأساليب الإشراقية المختلفة لتحسين الأداء المهني للمعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة

تبين من العرض السابق أن اغلب الدراسات تناولت دور الإشراف التربوي في متابعة وتقييم المعلمين مهنياً في عدة المجالات، واتفقت على ضرورة وأهمية الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين وبالتالي تحسين العملية التعليمية برمتها.

ومن خلال العرض السابق للدراسات تبين ما يلي:

1. هدفت معظم الدراسات السابقة إلى توضيح دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين وتطورهم مهنياً، ومنها دراسة أبو البوات (2022)، ودراسة الشريعه(2019)، ودراسة اللبدي(2019)، ودراسة Ferguson(2004).
2. تنوعت الدراسات في المنهجية المستخدمة، فمعظمها استخدم المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على أداة الاستبانة ومنها دراسة الشريعه(2019)، ودراسة اللبدي (2019)، ودراسة Ferguson (2004)، وجزء منها اعتمد على المنهج الخليط(كمي-نوعي) بالاعتماد على أداة الاستبانة والمقابلة ومنها Godwin(2019)، Gabrial (2017) ومنهم من استخدم دراسة الحالة مثل Murat& Sibel(2010).
3. تباينت عينة الدراسة في الدراسات السابقة بناءً على مجتمع الدراسة، كما اختلف حجم العينة من دراسة إلى أخرى حسب الفئة (معلم، مشرف، مدير).
4. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف العام وهو التعرف إلى دور الإشراف التربوي في متابعة وتقييم أداء المعلمين، كما اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة باستخدامها للمنهج الوصفي المسحي وباستخدامها الاستبانة كأداة للدراسة.
5. اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف الرئيسي للدراسة، حيث هدفت إلى التعرف إلى دور مشرف الجغرافيا في تقييم أداء معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون من وجهة نظر المعلمين، وهي أول دراسة _ على حد علم الباحثة _ تناولت هذا الموضوع في مديرية تربية عجلون.

الطريقة والإجراءات

هدفت الدراسة إلى معرفة دور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون من وجهة نظر المعلمين، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام استبانة للتعرف على دور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون من وجهة نظر المعلمين، وفيما يلي وصفًا لمجتمع الدراسة، ووصفًا لأداة الدراسة وطريقة متابعة وتقييمها، والإجراءات المتبعة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون للعام الدراسي 2023/2022 وعددهم (79) معلمًا، استخدمت الباحثة اسلوب المسح الشامل كي تعطي بيانات كاملة حول اسئلة الدراسة.

تم نشر أداة الدراسة الكترونيًا من خلال مجموعه خاصة على وسائل التواصل الاجتماعي(واتس اب) لمعلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون تضم جميع المعلمين، وتم الحصول على (79) استجابة، ويبين الجدول التالي توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة كما يبينها جدول(1):

جدول (1) أفراد مجتمع الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	42	%0.53
	أنثى	37	%0.47
	المجموع	79	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	44	%0.56
	دبلوم عالي	15	%0.19
	ماجستير أو دكتوراة	20	%0.25
	المجموع	79	%100
الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	12	%0.15
	من 5 -10 سنوات	31	%0.39
	أكثر من 10سنوات	36	%0.46
المجموع		79	%100

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة من خلال الاستعانة بأداة الملاحظة الصفية الصادرة عن إدارة الإشراف والتدريب التربوي/ مديرية تربية الإشراف والإسناد التربوي(ملحق 1)، وفيما يلي وصفًا لأداة الدراسة:

وصف أداة الدراسة:

تكونت أدارة الدراسة من:

أ. **البيانات الشخصية لمعلمي الجغرافيا**

ب. **مجالات الدراسة والتي تكونت من (20) فقره موزعه على اربعة مجالات وهي:**

- المجال الأول: التعلّم والتعليم ويشتمل على (8) فقرات
- المجال الثاني: بيئة التعلم ويشتمل على (3) فقرات
- المجال الثالث: التعلّم للحياة ويشتمل على (2) فقرات
- المجال الرابع: التخصص (الجغرافيا) ويشتمل على (7) فقرات
- **تصحيح أداة الدراسة:** تم استخدام المقياس الخماسي ليكرت (Likert Scale) لتحديد درجات الاستجابة، ولتحديد طول الفترة تم حساب المدى (5-1=4)، ثم يقسم على عدد خمسة وهي فقرات المقياس لمعرفة طول الفئة أي (4/5=0.8)، ثم تضاف هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، ويوضح الجدول (2) مقياس الاستجابة على فقرات استبانة المعلمين.

- **جدول (2): مقياس الاستجابة على فقرات استبانة المعلمين وأولياء الأمور.**

مقياس الاستجابة	القيمة العددية المناظرة للتدريج (في الحاسوب)	المعيار للحكم على المتوسطات الحسابية
كبيرة جدا	5	5-4.21 درجة موافقة بدرجه كبيرة جدًا
كبيرة	4	4.20-3.41 درجة موافقة بدرجه كبيرة
متوسطة	3	3.40-2.61 درجة موافقة بدرجه متوسطة
قليلة	2	2.60-1.81 درجة موافقة بدرجه قليلة
قليلة جدا	1	1-1.80 درجة موافقة بدرجه قليلة جدًا

تحكيم الاستبانة: تم عرض الاستبانة على (4) محكمين من حملة درجة الماجستير والدكتوراه في تخصصات القياس والتقويم واللغة العربية وآدابها للتأكد من صدق البناء وبلغ عدد فقرات الاستبانة في ضوء التحكيم (20) فقرة من أصل (25) فقرة.

ثبات الاستبانة: تم تطبيق **الاستبانة** على عينة حجمها (32) معلمًا من مجتمع الدراسة في مديرية تربية عجلون، وبعد مرور أسبوعين تمت إعادة تطبيقها على العينة نفسها، واستخراج معامل ثبات وفق معامل

كرونباخ الفا (Cronbach-Alpha)، فبلغت قيمة معامل الثبات(0.83) وتعتبر هذه القيمة على الأداة قيمًا مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة

1. المتغيرات المستقلة

-الجنس: (ذكر، أنثى)

- المؤهل العلمي:(البكالوريوس-الدبلوم عالي-الماجستير أو دكتوراة)

- سنوات الخبرة:(أقل من 5 سنوات-من5-10 سنوات-أكثر من 10سنوات)

2. المتغير التابع

دور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون من وجهة نظر المعلمين.

المعالجة الإحصائية: تم توزيع الاستبانة إلكترونيا وتم استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات.

وللإجابة عن السؤال الأول: تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة والدرجة لكل مجال ولكل فقرة.

وللإجابة عن السؤال الثاني: تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار(T test) لعينتين مستقلتين لمتغير الجنس، و نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way Anova) لمتغير المؤهل العلمي ومتغير الخبرة، واختبار توكي للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تقدير معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون لدور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أدائهم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون لدور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أدائهم ولكل مجال من مجالات الدراسة، كما يبينها جدول(3):

جدول(3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أداء المعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	التخصص(جغرافيا)	3.52	0.09	1	كبيرة
1	التعلم والتعليم	3.29	0.50	2	متوسطة
3	التعلم للحياة	3.25	0.09	3	متوسطة
2	بيئة التعلم	3.13	0.08	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.29	0.20		متوسطة

يلاحظ من الجدول (3) أنّ درجة تقدير معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون لدور مشرفهم كانت متوسطة اذ حصلت على متوسط حسابي(3.29) وانحراف معياري(0.45)، وجاء مجال الدراسة الرابع التخصص(جغرافيا) بمتوسط حسابي(3.52) وانحراف معياري(0.09) بدرجة موافقة كبيره وفي الرتبة الأولى، وجاء المجال الأول(التعلم والتعليم) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.29) وانحراف معياري(0.50) وبدرجة موافقة متوسطة، في حين حصل المجال الثالث(التعلم للحياة) بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (3.13) وبانحراف معياري(0.09)، وأخيراً جاء المجال الثاني (بيئة التعلم) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(3.13) وبانحراف معياري(0.08) وبدرجة موافقة متوسطة ايضًا.

وفيما يتعلق بفقرات كل مجال فكانت كما يلي:

1. **التعلم والتعليم**

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة تقدير معلمي الجغرافيا لدور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أدائهم، لفقرات المجال الأول، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معلمي الجغرافيا لدور المشرف في متابعة وتقييم أدائهم لمجال التعلم والتعليم

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يتابعني في تنفيذ الخطط المدرسية في الموقف الصفي	3.97	0.96	1	كبيرة

7	يوجهني إلى توظيف التقويم بأنواعه واستراتيجياته المختلفة	3.35	.960	2	كبيرة
8	يوجهني إلى توظيف نتائج تحليل التقويم لتحسين التعلم	3.27	.890	3	متوسطة
3	يحثني على الاستثمار الأمثل للوقت لتحقيق النتاجات التعليمية	3.20	1.20	4	متوسطة
4	يرشدني إلى استخدام اساليب الاتصال الفعال(اللغة السليمة، لغة الجسد، التواصل البصري)	3.17	1.05	5	متوسطة
5	يتابعني في توظيف استراتيجيات التعلم النشط	3.08	1.00	6	متوسطة
6	يرشدني إلى ربط التعلم بالحياة	2.70	1.15	7	متوسطة
2	يوجهني في التمهيد للدرس ومراعاة التكامل الرأسي والأفقي	2.69	1.16	8	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.29	0.50		**متوسطة**

يلاحظ من الجدول(4) ان درجة تقدير معلمي الجغرافيا لدور المشرف في متابعة وتقييم أدائهم لمجال التعلم والتعليم جاءت بدرجة متوسطة، اذ بلغ المتوسط الحسابي(3.29) وانحراف معياري(0.50) بدرجة موافقه متوسطة، وجاءت الفقرات الأولى(يتابعني في تنفيذ الخطط المدرسية في الموقف الصفي) والفقرة السابعة(يوجهني إلى توظيف التقويم بأنواعه واستراتيجياته المختلفة) بدرجة موافقة كبيرة ، في حين جاءت باقي الفقرات على هذا المجال بدرجة موافقة متوسطة.

2. بيئة التعلم

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة تقدير معلمي الجغرافيا لدور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أدائهم، لفقرات المجال الثاني، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معلمي الجغرافيا لدور المشرف في متابعة وتقييم أدائهم لمجال بيئة التعلم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
11	يوجهني إلى دعم واستثمار ابداعات وابتكارات الطلبة	3.97	1.07	1	كبيرة
9	يتابعني في توظيف مصادر التعلم المتنوعة بفاعلية	2.78	1.15	2	متوسطة
10	يوجهني إلى توفير بيئة تعليمية آمنه وداعمه لفرص التعلّم لدى الطلبة	2.64	1.24	3	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.13	0.08		**متوسطة**

يلاحظ من الجدول(5) ان درجة تقدير معلمي الجغرافيا لدور المشرف في متابعة وتقييم أدائهم لمجال بيئة التعلم جاءت بدرجة متوسطة، اذ بلغ المتوسط الحسابي(3.13) وانحراف معياري(0.08) بدرجة موافقه متوسطة، وجاءت الفقرة الحادية عشرة (يوجهني إلى دعم واستثمار ابداعات وابتكارات الطلبة) بدرجة موافقة كبيرة ، في حين جاءت باقي الفقرات على هذا المجال بدرجة موافقة متوسطة.

3. التعلم للحياة

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة تقدير معلمي الجغرافيا لدور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أدائهم، لفقرات المجال الثالث، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معلمي الجغرافيا لدور المشرف في متابعة وتقييم أدائهم لمجال التعلم للحياة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
12	يتابعني في استخدام المهارات الحياتية في الموقف التعليمي	3.49	.880	1	كبيرة

13	يتابعني في توظيف كفايات التعلم الذاتي عند الطلبة	3.01	1.01	2 متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.25**	0.09	**متوسطة**

يبين الجدول(6) ان درجة تقدير معلمي الجغرافيا لدور المشرف في متابعة وتقييم أدائهم لمجال التعلم للحياة جاءت بدرجة متوسطة، اذ بلغ المتوسط الحسابي(3.25) وانحراف معياري(0.09) بدرجة موافقه متوسطة، وجاءت الفقرة الثانية عشرة (يتابعني في استخدام المهارات الحياتية في الموقف التعليمي) بدرجة موافقة كبيرة، في حين جاءت الفقرة الثالثة عشرة(يتابعني في توظيف كفايات التعلم الذاتي عند الطلبة) بدرجة موافقة متوسطة.

4. التخصص (جغرافيا)

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة تقدير معلمي الجغرافيا لدور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أدائهم، لفقرات المجال الرابع، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معلمي الجغرافيا لدور المشرف في متابعة وتقييم أدائهم لمجال التخصص (جغرافيا)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
15	يوجهني إلى توظيف الحسابات الرياضية في تحليل البيانات الجغرافية	4.21	1.09	1	كبيرة جدا
17	يتابعني في تطبيق التعميمات لحل المشكلات الجغرافية	3.70	1.09	2	كبيرة
19	يوجهني إلى التركيز على أهمية دور الإنسان المحافظة على البيئة	3.70	1.17	3	كبيرة

16	يتابعني في توظيف الصور والخرائط في التعامل مع المعلومات الجغرافية	3.50	1.03	4	كبيرة
18	يرشدني إلى تفعيل منهج البحث العلمي لأثر مكونات النظام البيئي والطبيعي على النشاط البشري	3.21	1.04	5	متوسطة
20	يوجهني إلى توظيف النظريات في تفسير الظواهر	3.21	0.96	6	متوسطة
14	يرشدني إلى توظيف البرمجيات الجغرافية المتنوعة	3.08	1.26	7	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.52	0.09		كبيرة

يبين الجدول(7) ان درجة تقدير معلمي الجغرافيا لدور المشرف في متابعة وتقييم أدائهم لمجال التخصص جاءت بدرجة كبيرة، اذ بلغ المتوسط الحسابي(3.52) وانحراف معياري(0.09) بدرجة موافقه كبيرة، حيث جاءت الفقرة الخامسة عشرة (يوجهني إلى توظيف الحسابات الرياضية في تحليل البيانات الجغرافية) بدرجة موافقة كبيرة جداً، في حين جاءت الفقرة السابعة عشرة(يتابعني في تطبيق التعميمات لحل المشكلات الجغرافية) بدرجة موافقة كبيرة وجاءت الفقرة التاسعة عشرة والسادسة عشره بدرجة موافقة كبيرة، في حين جاءت الفقرات(18-20-14) بدرجة موافقة متوسطة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير المعلمين لدور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أدائهم تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

1. متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم تطبيق اختبار (T-test) لدرجة تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء المعلمين، تبعًا لمتغير الجنس كما يظهرها الجدول(8):

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معلمي الجغرافيا لدور المشرف في متابعة وتقييم أدائهم تبعًا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
التعلم والتعليم	ذكر	42	3.23	0.89	3.01	0.08
	أنثى	37	3.19	0.93		

بيئة التعلم	ذكر	42	3.16	1.10	0.10	0.75
	أنثى	37	3.25	1.20		
التعلم للحياة	ذكر	42	3.19	0.91	0.20	0.65
	أنثى	37	3.48	1.03		
التخصص	ذكر	42	3.09	1.29	0.04	0.83
	أنثى	37	4.15	1.12		

***دالة عند مستوى($\alpha \leq 0.05$)**

تشير النتائج في جدول(8) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم ادائهم تبعًا لمتغير الجنس.

2. متغير المؤهل العلمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء المعلمين، تبعًا لمتغير المؤهل العلمي كما يظهرها الجدول(9):

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معلمي الجغرافيا لدور المشرف في متابعة وتقييم أدائهم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم والتعليم	بكالوريوس	**44**	4.23	.430
	دبلوم عالي	**15**	4.10	.710
	ماجستير أو دكتوراة	**20**	3.84	1.06
بيئة التعلم	بكالوريوس	**44**	3.25	1.11
	دبلوم عالي	**15**	3.07	1.11
	ماجستير أو دكتوراة	**20**	2.66	1.05
التعلم للحياة	بكالوريوس	**44**	3.55	.351
	دبلوم عالي	**15**	3.53	.071

	ماجستير أو دكتوراة	**20**	3.41	.941
التخصص (جغرافيا)	بكالوريوس	**44**	3.45	0.99
	دبلوم عالي	**15**	3.15	1.13
	ماجستير أو دكتوراة	**20**	3.07	1.11
الكلي	بكالوريوس	**44**	3.59	0.37
	دبلوم عالي	**15**	3.47	0.43
	ماجستير أو دكتوراة	**20**	3.27	0.49

يشير الجدول (9) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم ادائهم، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصلت فئة (بكالوريوس) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.59)، وجاء اصحاب فئة (دبلوم عالي) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.47) وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (ماجستير أو دكتوراه) إذ بلغ (3.27)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (10):

جدول (10) تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لدرجة تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي تبعا لمتغير المؤهل العلمي

		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
التعلم والتعليم	بين المجموعات	2.39	2	1.196	1.388	.250
	داخل المجموعات	59.48	68	.860		
	المجموع	61.87	78			

بيئة التعلم	بين المجموعات	2	2	.190	.260	.770
	داخل المجموعات	51.92	68	.750		
	المجموع	52.31	78			
التعلم للحياة	بين المجموعات	2	2	2.49	2.11	.120
	داخل المجموعات	81.34	68	1.17		
	المجموع	86.31	78			
التخصص جغرافيا	بين المجموعات	2	2	2.55	1.79	.170
	داخل المجموعات	98.38	68	1.42		
	المجموع	103.50	78			
الكلي	بين المجموعات	2	2	.840	.650	.520
	داخل المجموعات	88.26	68	1.27		
	المجموع	89.94	78			

تشير النتائج في الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم ادائهم، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة (F) المحسوبة إذ بلغت (0.65)، وبمستوى دلالة (52.0)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات.

3. متغير الخبرة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء المعلمين، تبعًا لمتغير الخبرة كما يظهرها الجدول(10):

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معلمي الجغرافيا لدور المشرف تبعًا لمتغير الخبرة

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم والتعليم	أقل من 5 سنوات	**12**	3.80	1.03
	5 إلى 10 سنوات	**31**	3.85	1.0
	أكثر من 10 سنوات	**36**	3.19	0.63
بيئة التعلم	أقل من 5 سنوات	**12**	3.60	0.69
	5 إلى 10 سنوات	**31**	3.53	0.98
	أكثر من 10 سنوات	**36**	3.13	0.93
التعلم للحياة	أقل من 5 سنوات	**12**	3.50	0.70
	5 إلى 10 سنوات	**31**	3.34	0.93
	أكثر من 10 سنوات	**36**	3.28	0.85
التخصص	أقل من 5 سنوات	**12**	3.50	1.35
	5 إلى 10 سنوات	**31**	3.30	1.25
	أكثر من 10 سنوات	**36**	3.14	1.25
الكلي	أقل من 5 سنوات	**12**	3.45	0.93
	5 إلى 10 سنوات	**31**	3.34	0.85
	أكثر من 10 سنوات	**36**	3.27	1.21

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم ادائهم تبعا لمتغير الخبرة، إذ حصلت فئة (أقل من 5 سنوات) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.45)، وجاء اصحاب فئة (5 إلى 10 سنوات) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.34) وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (أكثر من 10 سنوات) إذ بلغ (3.27)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (11):

جدول (11) تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لدرجة تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي تبعا لمتغير الخبرة

المجال		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
التعلم والتعليم	بين المجموعات	3.06	2	1.02	1.28	.280
	داخل المجموعات	53.92	68	.790		
	المجموع	56.98	79			
بيئة التعلم	بين المجموعات	2	3	1.15	1.34	04.0*
	داخل المجموعات	58.40	68	.850		
	المجموع	61.87	79			
التعلم للحياة	بين المجموعات	2	3	.260	.340	.790
	داخل المجموعات	51.52	68	.750		
	المجموع	52.31	79			

التخصص جغرافيا	بين المجموعات	2	3	2.08	1.66	.180
	داخل المجموعات	85.03	68	1.25		
	المجموع	91.27	79			
الكلي	بين المجموعات	2	3	1.927	1.77	0.16
	داخل المجموعات	73.71	68	1.084		
	المجموع	79.50	79			

*دالة عند($\alpha \leq 0.05$)

تشير نتائج جدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى في لدرجة تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم ادائهم، حسب متغير الخبرة، استناداً إلى قيمة (F) المحسوبة إذ بلغت (1.77)، وبمستوى دلالة (0.16) وكذلك عدم وجود فروق في جميع المجالات باستثناء مجال بيئة التعلم إذ بلغت قيمة (F) (1.34)، وبمستوى دلالة .(0.04).

لمعرفة أين توجد هذه الفروق، استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للفروق البعدية، وظهرت النتائج كما يظهرها جدول(12).

سنوات الخبرة	**المتوسط الحسابي**	**أقل من 5 سنوات**	**من 5-إلى 10 سنوات**	**أكثر من 10 سنوات**
		3.60	3.53	3.13
أقل من 5 سنوات	3.60	-	***0.37**	***0.46**
من 5-إلى 10 سنوات	3.53		-	**0.09**
أكثر من 10 سنوات	3.13			-

*دالة عند($\alpha \leq 0.05$)

يُشير الجدول(12) إلى عائدية الفروق جاءت لصالح فئة(أقل من 5 سنوات) وذلك عن مقارنتها مع الفئتين (من 5 إلى 10سنوات) و(أكثر من 10 سنوات).

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تقدير معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون لدور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أدائهم؟

تبين من النتائج في جدول(3) أن درجة تقدير المعلمين لدور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا على الأداة ككل كانت متوسطة، بمتوسط حسابي(3.29)، وانحراف معياري(0.20)، وهذه النتيجة مقبولة، وتعزى إلى أن المشرف التربوي لدية الكثير من المهام والواجبات الموكلة إليه مثل(حصر حاجات المعلمين العامة والتخصصية، حصر حاجات المديرين والمدارس المكلف بها إدارياً، تحديث وتفعيل الخطة الإشرافية المبنية على الحاجات، بالإضافة الى خطة النمو المهني، وتسليم الإنجاز الشهري في الوقت المحدد، إطلاق المبادرات والنشرات التربوية، وتفعيل سجل الوثائق والزيارات مطابقة للجدول الأسبوعي والحاجات)، وقد يعزى ذلك أيضا إلى ارتفاع نصاب المشرف التربوي من حيث عدد المعلمين والمدارس التي يشرف عليها، وهذا يحد من دورة في متابعة وتقييم أداء المعلمين.

أما بالنسبة لمجالات أداة الدراسة: فقد أظهرت النتائج أن دور المشرف في متابعة وتقييم أداء المعلمين في مجال التخصص(الجغرافيا) جاء في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (0.09) وبدرجة موافقة كبيرة، وتعزى هذه النتيجة إلى تخصص المشرف في مرحلة البكالوريوس هو الجغرافيا وهذا يعني المام المشرف بالمادة الدراسية بجميع جوانبها، حيث يخضع المشرف التربوي الى امتحان في الكفاءة التخصصية قبل التعيين، كما أنها مادة حيوية وأساسية لتعليم الطلبة على اكتشاف العالم ككل، وهذا ينمي شخصيتهم تجاه الظواهر الطبيعية والبشرية.

كما تعزى النتيجة إلى إدراك المشرف التربوي لأهمية مجالات علم الجغرافيا(بشريه، طبيعية، سياسية، اقتصاديه) في العملية التربوية؛ حيث يركز المشرف التربوي خلال زياراته الميدانية على متابعة المعلمين داخل الغرفة الصفية للاطلاع على تطبيق كل أو بعض ما ورد في بطاقة الملاحظة الصفية تحت مجال التخصص وذلك لتشخيص جوانب الضعف في مجال تنفيذها وتقديم النصائح والإرشادات للمعلمين للقيام بمعالجتها حيث ان غرض وظيفة المشرف التربوي الارتقاء بمستوى أداء المعلمين في المبحث مهنياً في المدرسة.

وفيما يتعلق بفقرات هذا المجال فقد حصلت الفقرة (15) والتي تنص (يوجهني إلى توظيف الحسابات الرياضية في تحليل البيانات الجغرافية)على الرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.21) وانحراف معياري(1.09)، وتعزى هذه النتيجة إلى إدراك المشرف التربوي لأهمية معرفة الطلبة بتوظيف الحسابات الرياضية في مواضيع بعض الدروس(مثل حساب التوقيت وتحديد المواقع والأماكن بالنسبة لخطوط الطول

ودوائر العرض، قياس المسافات على الخرائط..... .) وتحفيزهم للمشاركة فيه بفاعلية؛ من أجل تحقيق الأهداف الموضوعة للدرس. ويظهر دور المشرف التربوي هنا من خلال ما يقدمه للمعلمين من خطوات واجراءات لتنفيذ الدرس بكل مهارة، لتقييم أدائهم في زيارات صفية لاحقة وهذا يساهم في نمو الطلبة فكريًا وعلميًا. في حين حصلت الفقرة (17) والتي تنص (يتابعني في تطبيق التعميمات لحل المشكلات الجغرافية) والفقرة (19) والتي تنص(يوجهني إلى التركيز على أهمية دور الإنسان في المحافظة على البيئة) والفقرة(16) والتي تنص(يتابعني في توظيف الصور والخرائط في التعامل مع المعلومات الجغرافية) بدرجة موافقة كبيرة وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المهام الموكلة إلى المشرف التربوي والتي تساعد بشكل عام في تحقيق النتاجات الخاصة ببعض الدروس.

في حين جاءت الفقرة (14) والتي تنص (يرشدني إلى توظيف البرمجيات الجغرافية المتنوعة) في الرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي(3.08) وانحراف معياري(1.26) وتعزى هذه النتيجة إلى قلة توافر خدمة الإنترنت في المدارس حيث تحتاج البرمجيات الحديثة إلى انترنت وأجهزة حاسوب حديثة وهذه تشكل عائقًا في المدارس الحكومية في مديرية تربية عجلون مما يشكل عائقا في عمل المعلم والمشرف التربوي.

وعندما يكتشف المشرف التربوي المشكلات والصعوبات المشتركة بين معلمي الجغرافيا فأنه يتابعها ويقيمها معهم لإيجاد الحلول المناسبة لها وهذا يسهل عملية تقييم أداء المشرف التربوي للمعلمين.

وجاء (مجال التعلم والتعليم) في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي(3.29) وبانحراف معياري(0.50)، وتعزى هذه النتيجة إلى انّ التعلم والتعليم من اهم جوانب العملية التعليمية والتربوية، فقد جاءت الفقرة الأولى(يتابعني في تنفيذ الخطط المدرسية في الموقف الصفي) بمتوسط حسابي(3.97) وبانحراف معياري(0.96) وتعزى النتيجة إلى الاهتمام الكبير من المشرف التربوي بتخطيط الدروس لما له من آثار إيجابية على العملية التربوية بكافة مجالاتها حيث يتم التركيز على أساليب توظيف استراتيجيات التدريس، وتنفيذ الدروس التطبيقية، ومراعاة توظيف التكنولوجيا والوسائل التعليمية لتطوير التدريس في الغرف الصفية .

وجاءت الفقرة(7) والتي تنص(يوجهني إلى توظيف التقويم بأنواعه واستراتيجياته المختلفة) في الرتبة الثانية وتعزى هذه النتيجة إلى أهمية التقويم بأنواعه المختلفة وتفعيل الأساليب الحديثة في تقويم الطلبة لما له من أثر إيجابي في العملية التعليمية، حيث يقوم المشرف التربوي بتقديم الدعم الفني للمعلمين في التقويم والاختبارات التحصيلية من خلال بناء جدول المواصفات للاختبارات التحصيلية وإعداد الامتحانات بما يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ومساعدة المعلمين في إعداد وتصميم الخطط العلاجية والإثرائيه، كما يشارك المشرف التربوي في تقييم الاختبارات المدرسية للمبحث بكافة أنواعها.

وقد جاءت باقي الفقرات على هذا المجال بدرجة متوسطة وتعزى هذه النتيجة إلى المتابعة الحثيثة والجادة ضمن خطة وجدول زمني من المشرف التربوي للمعلمين.

في حين جاءت الفقرة (2) والتي تنص(يوجهني في التمهيد للدرس ومراعاة التكامل الرأسي والأفقي) بمتوسط حسابي(2.69) وانحراف معياري(1.16) في الرتبة الأخيرة وتعزى النتيجة إلى أن المشرف التربوي يركز على المجالات الأخرى كون هذه المعلومات متوفرة في دليل المعلم ويستطيع الحصول عليها بكل سهولة.

وجاء(مجال التعلم للحياة) في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(3.25) وبانحراف معياري(0.09)، وبدرجة موافقة متوسطة وتعزى هذه النتيجة إلى متابعة المشرف التربوي لاستخدام المهارات الحياتية في الموقف التعليمي حيث ان علم الجغرافيا من العلوم الحيوية المرتبطة بحياة الطالب البشرية والطبيعية، كما تعزى هذه النتيجة إلى إرشاد المشرف التربوي للمعلمين على كيفية تمكين طلابهم من الحصول على المعرفة والمعلومات الجغرافية من مصادر التعلم الذاتي المختلفة(الكتب، منشورات، مؤتمرات، مواقع إنترنت.....) وهذه المتابعة من المشرف التربوي تساعده في تقييم أداء المعلمين.

وجاء(مجال بيئة التعلم) في الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(3.13) وبانحراف معياري(0.08)، وبدرجة موافقة متوسطة وتعزى هذه النتيجة إلى أهمية بيئة التعلم والتي تختلف من مكان إلى آخر من حيث البيئة المادية والبشرية حيث جاءت الفقرة(11) والتي تنص(يوجهني إلى دعم واستثمار ابداعات وابتكارات الطلبة) بالرتبة الاولى وبمتوسط حسابي(3.97) وبانحراف معياري(1.07) وتعزى هذه النتيجة إلى أن المشرف التربوي يخصص جزءا من الزيارة الصفية لبيان كيفية تنمية شخصية الطلبة واستثمار طاقاتهم الإبداعية وتحويلها إلى مصادر مادية(مجسمات، رسم الخرائط يدويًا، نقد وتطوير التطبيقات الجغرافية الحديثة.....).

وقد جاءت الفقرة(9) بالرتبة الثانية والتي تنص على(يتابعني في توظيف مصادر التعلم المتنوعة بفاعليه) وتعزى هذه النتيجة إلى اختلاف هذه المصادر من مدرسة لأخرى، فيقوم المشرف التربوي بإرشاد المعلم للتعامل مع مصادر التعلم المتاحة لدية وكيفية الاستفادة منها مما يسهل على المشرف التربوي عملية تقييم أداء المعلم على توظيفها.

أما الفقرة (10) والتي تنص (يوجهني إلى توفير بيئة تعليمية آمنه وداعمة لفرص التعلم لدى الطلبة) فجاءت في الرتبة الثالثة وتشير النتيجة إلى اهتمام المشرف التربوي بتوفير بيئة تعليمية آمنه والتي تحظى ايضًا بمتابعة المرشد التربوي ومدير المدرسة وأولياء الأمور حيث يقوم المشرف التربوي بتقديم جلسات استشارية عامة لأولياء الأمور بهدف مساعدتهم على تفهم النتاجات التربوية للمبحث لرفع مستوى تحصيل أبنائهم.
تشير نتائج السؤال الأول أنَ تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء المعلمين في أغلب المجالات كانت متوسطة بشكل واتفقت هذه النتيجة مع دراسة شريعة(2019)، ودراسة Ferguson(2004).

وجاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة Gabrial(2017) ودراسة Murat& Sibel(2010) والتي أشارت إلى أنّ تقدير المعلمين لتأثير الإشراف التربوي كان بدرجة كبيرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني(هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في درجة تقدير المعلمين لدور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أدائهم تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

1. **متغير الجنس**

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) لدرجة تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم ادائهم تبعًا لمتغير الجنس، وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة العلاقة التي تربط المشرف بالمعلمين حيث يتعامل مع الجميع بكل راحه واحترام متبادل، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة شريعه(2019) واللبدي(2019).

2. **متغير المؤهل العلمي**

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α≤0.05) لدرجة تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم ادائهم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، وتشير النتيجة إلى وعي وإدراك المعلمين بمختلف المؤهلات العلمية إلى أهمية الإشراف التربوي ودورة المهم في متابعة وتقييم أدائهم.

3. **متغير الخبرة**

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى في لدرجة تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم ادائهم، وجود فروق في جميع المجالات باستثناء مجال بيئة التعلم إذ بلغت قيمة (F) (1.34)، وبمستوى دلالة .(0.04) لصالح فئة (أقل من 5 سنوات)، تعزى هذه النتيجة إلى إلى ان المعلمين في بداية مسيرتهم التعليمية بحاجه بشكل أكبر لمعرفة اساليب دعم إبداعات الطلبة وابتكاراتهم، وهم بحاجه لمساعدة المشرف التربوي في كيفية توظيف مصادر التعلم بفاعليه، وكيفية دعم فرص التعلم لدى الطلبة.

التوصيات

بناء على النتائج السابقة يمن اقتراح التوصيات التالية:

1- زيادة الاهتمام بمشرفي الجغرافيا من خلال عقد دورات تدريبية لهم للارتقاء بمستوى أدائهم.
2- زيادة عدد مشرفي الجغرافيا وتخفيف المهام والأعباء عنهم ليتمكنوا من أداء دورهم بفعالية.
3- إجراء دراسات عن احتياجات المعلمين الإشراقية.
4- قيام وزارة التربية والتعليم بتوفير خدمات الإنترنت للمدارس الحكومية في مديرية تربية عجلون مما يخدم العملية التعليمية ويسهل على المشرف القيام بواجباته المنوطة إلية.

الملاحق

ملحق(1): اداة الملاحظة الصفية

أداة الملاحظة الصفية الجغرافيا والتاريخ

المعلومات الأساسية	
اسم المشرف:	
اليوم: التاريخ:	
اسم المدرسة ورقمها الوطني:	
الصف:	
الشعبة:	
اسم المعلم/ة: الرقم الوزاري:	
موضوع الحصة:	
وقت بدء الملاحظة: وقت الإنتهاء :	

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	الرقم	مؤشر الأداء*	التقدير				
التعلم والتعليم	التخطيط للتعلم	١.	تنفيذ الخطط المدرسية في الموقف الصفي **	٥	٤	٣	٢	١
	تنفيذ عمليات التعلم والتعليم	٢.	التمهيد للدرس ومراعاة التكامل الرأسي والأفقي .	٥	٤	٣	٢	١
		٣.	مراعاة التسلسل المنطقي في تدريس المحتوى التعليمي **	٥	٤	٣	٢	١
		٤.	الإستثمار الأمثل للوقت لتحقيق النتاجات التعليمية.	٥	٤	٣	٢	١
		٥.	استخدام الاتصال الفعال(اللغة السليمة، لغة الجسد، التواصل البصري) **	٥	٤	٣	٢	١
		٦.	توظيف استراتيجيات التعلم النشط بفعالية وتنويعها**	٥	٤	٣	٢	١
		٧.	ربط التعلم بالحياة.	٥	٤	٣	٢	١
		٨.	الدعم المتمايز ومراعاة الفروق الفردية**	٥	٤	٣	٢	١
	تقويم التعلم	٩.	توظيف التقويم بأنواعه المختلفة واستخدام استراتيجيات التقويم وأدواته لدعم تعلم الطلبة.	٥	٤	٣	٢	١
		١٠.	توظيف نتائج تحليل التقويم لتحسين التعلم **	٥	٤	٣	٢	١
بيئة التعلم	الأوعية المعرفية	١١.	توظيف مصادر التعلم المتنوعة بفعالية لدعم تعلم الطلبة(المختبرات، التكنولوجيا، مصادر المعرفة العالمية).	٥	٤	٣	٢	١
	الدعم النفسي الاجتماعي	١٢.	توفير بيئة تعليمية آمنة وراعية وداعمة لتعزيز فرص التعلم لدى الطلبة. **	٥	٤	٣	٢	١
	الابتكار والإبداع	١٣.	توفير فرص لدعم واستثمار ابداعات وابتكارات الطلبة.	٥	٤	٣	٢	١
التعلم للحياة	المهارات الحياتية	١٤.	استخدام المهارات الحياتية في الموقف التعليمي.	٥	٤	٣	٢	١
	مسؤولية التعلم	١٥.	توظيف كفايات التعلم الذاتي عند الطلبة .	٥	٤	٣	٢	١
التخصص	الجغرافيا + تاريخ	١٦.	تفعيل فهم النظام البشري والعلاقات المتبادلة بين الإنسان والبيئة.**	٥	٤	٣	٢	١
		١٧.	توظيف البرمجيات الجغرافية المتنوعة.**	٥	٤	٣	٢	١
		١٨.	توظيف الحسابات الرياضية في تحليل البيانات الجغرافية.**	٥	٤	٣	٢	١
		١٩.	توظيف الصور والخرائط والنماذج في التعامل مع المعلومات الجغرافية. **	٥	٤	٣	٢	١
		٢٠.	توظيف النظريات في تفسير الظواهر	٥	٤	٣	٢	١
		٢١.	توظيف تقييم وتحليل المواقع والوثائق التاريخية وأثرها في الأنشطة البشرية.	٥	٤	٣	٢	١
		٢٢.	توظيف الأدوات والوسائل والتكنولوجيا في حل المشكلات.	٥	٤	٣	٢	١
		٢٣.	التركيز على أهمية دور الإنسان في المحافظة على البيئة.**	٥	٤	٣	٢	١
		٢٤.	تطبيق التعميمات لحل المشكلات الجغرافية.	٥	٤	٣	٢	١
		٢٥.	تفعيل منهج البحث العلمي لأثر مكونات النظام البيئي والطبيعي على النشاط البشري.	٥	٤	٣	٢	١
المجموع من ١٢٥				( )				
اداء المعلم المجموع من ١٢٥/٥= ( ) من ٢٥								
فعالية التدريس (١٢ فقرة) (المجموع للفقرات ** من ١,٦٧*٦٠) = ( ) من ١٠٠				من ١٠٠%				

Form # QF 71-1-11 rev.a

ملحق الاستبانة

المعلم الفاضل/ـــة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف إلى **دور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين.**

وهذه الاستبانة تستخدم كأداة لجمع المعلومات لغايات البحث العلمي فقط.

الرجاء قراءة كل عبارة بعناية والإجابة عليها بصدق للحصول على صورة واقعية عن **دور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا**، وذلك بوضع إشارة (√) امام كل عبارة اسفل التدريج الذي يعبر عن رأيك.

علما بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامه ولأغراض البحث العلمي فقط.

إنّ هذه الاستبانة موجهه لمعلمي الجغرافيا في المدارس الحكومية فقط.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحثة

د. أميمة هاني المومني

الرقم	العبارات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
المجال الأول: التعلّم والتعليم						
أ . التخطيط للتعلّم						
1	يتابعني في تنفيذ الخطط المدرسية في الموقف الصفي					
ب. تنفيذ عمليات التعلّم والتعليم						
2	يوجهني في التمهيد للدرس ومراعاة التكامل الرأسي والأفقي					
3	يحثني على الاستثمار الأمثل للوقت لتحقيق النتاجات التعليمية					
4	يرشدني إلى استخدام اساليب الاتصال الفعال(اللغة السليمة، لغة الجسد، التواصل البصري)					
5	يتابعني في توظيف استراتيجيات التعلم النشط					
6	يرشدني إلى ربط التعلم بالحياة					
ج. تقويم التعلّم						
7	يوجهني إلى توظيف التقويم بأنواعه واستراتيجياته المختلفة					
8	يوجهني إلى توظيف نتائج تحليل التقويم لتحسين التعلم					
المجال الثاني : بيئة التعلم						
أ. الأوعية المعرفية						
9	يتابعني في توظيف مصادر التعلم المتنوعة بفاعلية					
ب. الدعم النفسي والاجتماعي						
10	يوجهني إلى توفير بيئة تعليمية آمنه وداعمه لفرص التعلّم لدى الطلبة					

ج. الابتكار والإبداع						
11	يوجهني إلى دعم واستثمار ابداعات وابتكارات الطلبة					
المجال الثالث: التعلّم للحياة						
أ. المهارات الحياتية						
12	يتابعني في استخدام المهارات الحياتية في الموقف التعليمي					
ب. مسؤولية التعلّم						
13	يتابعني في توظيف كفايات التعلم الذاتي عند الطلبة					
المجال الرابع: التخصص (الجغرافيا)						
14	يرشدني إلى توظيف البرمجيات الجغرافية المتنوعة					
15	يوجهني إلى توظيف الحسابات الرياضية في تحليل البيانات الجغرافية					
16	يتابعني في توظيف الصور والخرائط في التعامل مع المعلومات الجغرافية					
17	يتابعني في تطبيق التعميمات لحل المشكلات الجغرافية					
18	يرشدني إلى تفعيل منهج البحث العلمي لأثر مكونات النظام البيئي والطبيعي على النشاط البشري					
19	يوجهني إلى التركيز على أهمية دور الإنسان في المحافظة على البيئة					
20	يوجهني إلى توظيف النظريات في تفسير الظواهر					

المراجع باللغة العربية

الشهري، خالد بن محمد.(2014). تجديد الإشراف التربوي. الدمام، السعودية.

المزيودي، الهادي صالح. (2015). الإشراف التربوي ضروريته وحتميته. جامعة الزيتونة، الأردن.

حسين، سلامة عبد العظيم، عوض الله، عوض الله سليمان، (2006) اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، دار الفكر، عمان.

اللوح، أحمد حسن.(2012)." درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس الغوث الدولية"، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، (20)،(1)،(483-519).

امبيض، يسرى زياد.(2014). دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين. رسالة ماجستير-جامعة بيرزيت-فلسطين.

الطعاني، حسن.(2010) الإشراف التربوي ومفاهيمه، أهدافه، أسسه، وأساليبه، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الخطيب، إبراهيم والخطيب، امل.(2003). الإشراف التربوي فلسفته وأساليبه وتطبيقاته،(1)، عمان: دار قنديل.

"قسم الاشراف التربوي"، وزارة التربية والتعليم- المملكة الأردنية الهاشمية .Retrieved 30-12-2022 , Edited.

وزارة التربية والتعليم.(2020). إدارة الإشراف والتدريب التربوي تقرير إنجازات التدريب في إدارة الإشراف والتدريب التربوي، مديرية تربية الإشراف والإسناد التربوي، قسم عمليات وتنسيق البرامج، الأردن.

البوات، وليد مونس.(2022). دور المشرف التربوي في تنمية أداء المعلمين في المدارس الأردنية. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*،(3)،(8)،(43-60).

اللبدي، نادية جبر.(2019). دور المشرف التربوي في دعم المعلمين في بداية تعيينهم من وجهة نظر المعلمين في مديريات إقليم وسط الأردن، *مجلة كلية التربية أسيوط*35(4).

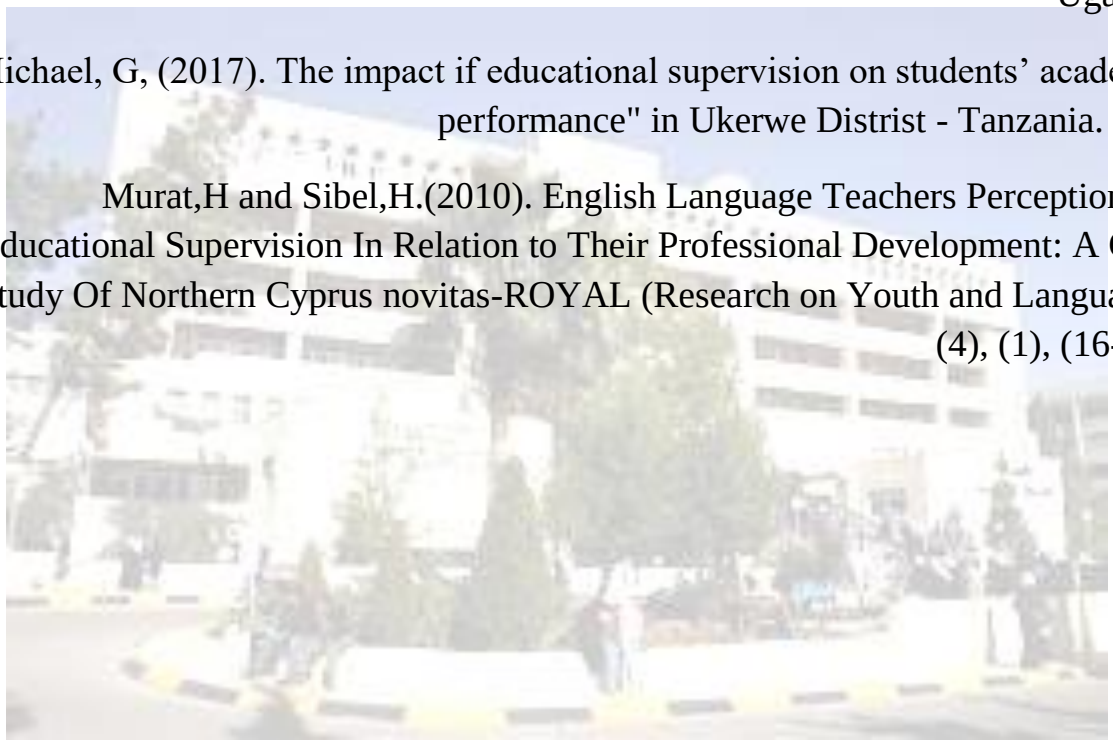
المراجع باللغة الإنجليزية

Ferguson, T.(2004).”The Role Of The Education Supervisor In Improvement The Performance Of The Teachers Of Math At Elementary Stage” ,NY Management Review, (59)(3).

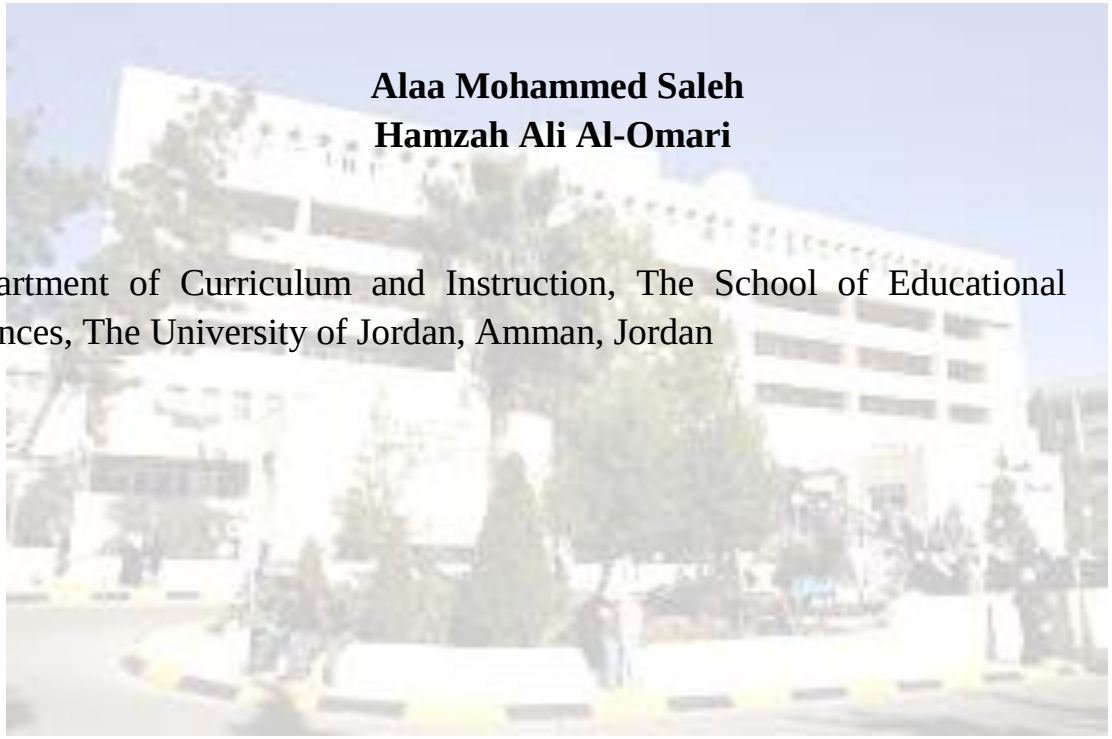
Godwin, W. (2019). Head teachers supervision and teachers performance in universal primary education schools in bubulo constituency, *manafwa district, Uganda* (Unpublished Master s thesis). Kampala international University (KIU), Uganda.

Michael, G, (2017). The impact if educational supervision on students’ academic performance" in Ukerwe Distrist - Tanzania. 1-19

Murat,H and Sibel,H.(2010). English Language Teachers Perceptions of Educational Supervision In Relation to Their Professional Development: A Case Study Of Northern Cyprus novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), (4), (1), (16-34).



An Investigation of the Pedagogical Challenges That Face English Language Teachers in Identifying Dyslexic Readers in Jordan



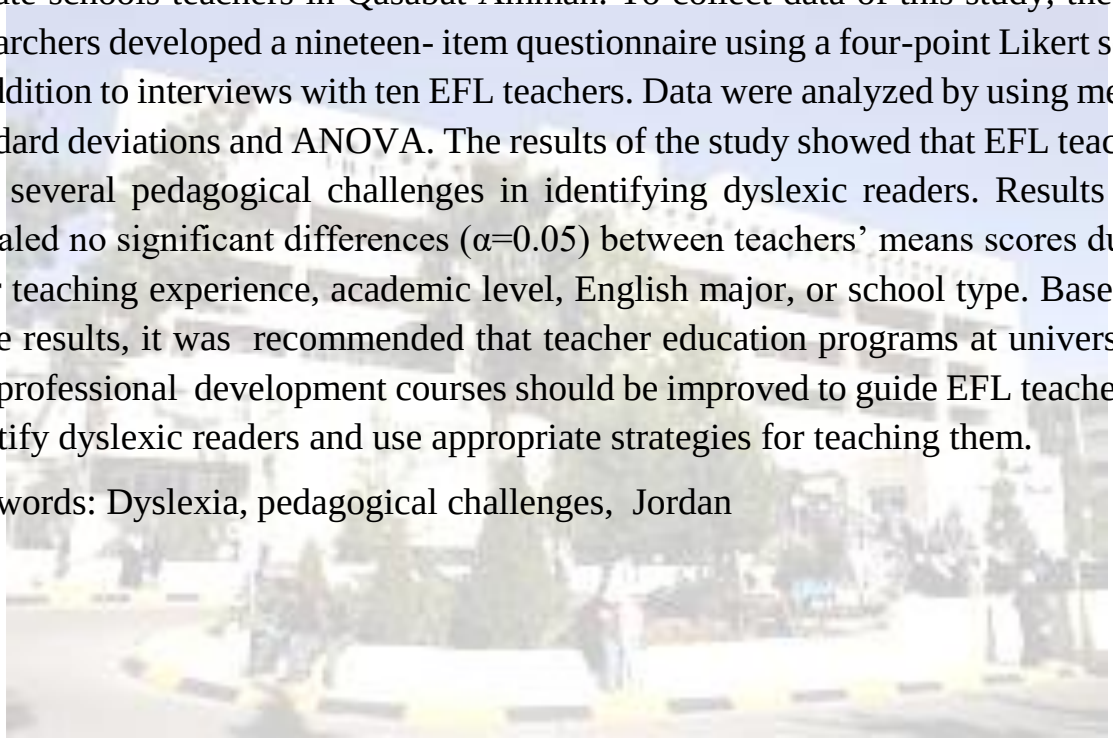
Alaa Mohammed Saleh
Hamzah Ali Al-Omari

Department of Curriculum and Instruction, The School of Educational Sciences, The University of Jordan, Amman, Jordan

ABSTRACT

This study investigated the pedagogical challenges that English language teachers in Jordan face in identifying dyslexic readers during the academic year 2022-2023. The study followed the analytical descriptive approach. The sample of this study comprised 155 EFL teachers who were randomly chosen from public and private schools teachers in Qasabat Amman. To collect data of this study, the two researchers developed a nineteen- item questionnaire using a four-point Likert scale, in addition to interviews with ten EFL teachers. Data were analyzed by using means, standard deviations and ANOVA. The results of the study showed that EFL teachers face several pedagogical challenges in identifying dyslexic readers. Results also revealed no significant differences (α=0.05) between teachers' means scores due to their teaching experience, academic level, English major, or school type. Based on those results, it was recommended that teacher education programs at universities and professional development courses should be improved to guide EFL teachers to identify dyslexic readers and use appropriate strategies for teaching them.

Keywords: Dyslexia, pedagogical challenges, Jordan



استقصاء التحديات التي التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية في الأردن للتعرف على العجز في القراءة باللغة الإنجليزية لدى الطلبة

آلاء محمد صالح[1]، حمزة علي العمري[2]
[1]قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن
[2]قسم المناهج والتدريس، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

المُلخص

تناولت هذه الدراسة التحديات البيداغوجية التي يواجها مدرسو اللغة الإنجليزية في الأردن للتعرف على العجز في القراءة باللغة الإنجليزية لدى الطلبة في الأردن خلال العام الدراسي 2022-2023. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على 155 مدرس لغة إنجليزية كلغة أجنبية في قصبة عمان حيث تم اختيارهم عشوائيا من المدارس الحكومية والخاصة. لجمع بينات الدراسة، طور الباحثان استبانة مكونة من تسع عشرة فقرة باستخدام مقياس ليكرت الرباعي، وتم إجراء مقابلات مع عشر مدرسي لغة الإنجليزية من الذين شاركوا في الدراسة. تم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية وتحليل التباين (ANOVA). أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يواجهون العديد من التحديات البيداغوجية في تحديد الطلبة الذين يعانون من العجز في القرآءة باللغة الإنجليزية في الأردن، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحسابية للمعلمين يمكن أن تعزى إلى الخبرة في التدريس أو المؤهل الأكاديمي أو التخصص أو نوع المدرسة. بناء على هذه النتائج، أوصى الباحثان بضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين في الجامعات، بالإضافة إلى إعطاء دورات في التنمية المهنية لتوجيه معلمي اللغة الإنجليزية إلى كيفية التعرف الطلبة الذين يعانون من العجز في القراءة باللغة الإنجليزية في الأردن واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لتدريس هؤلاء الطلبة.

الكلمات المفتاحيّة: العجز في **القراءة، التحديات البيداغوجية، الأردن.**

1. Introduction

1.1. Study Background

Reading is an exciting and fruitful skill that helps learners promote their abilities in different domains. It improves learners' concentration and learners' memory. It allows learners to discover other parts of the world and increase their comprehension and vocabulary. It also expands language skills by gaining new words and making them more well-spoken and articulate. Reading enhances imagination by visualising thoughts in learners' brains. Numerous scientific research papers have shown that reading has advantages for brain health. Time spent reading was positively correlated with higher functional connectivity between the left-sided language and the brain's visual and cognitive control areas (Horowitz-Kraus & Hutton, 2018). The fields of linguistics and psycholinguistics present many studies to identify factors that facilitate or impede practical second language reading skills. They highlight many aspects of reading difficulties, such as reading disorders such as dyslexia (Afonso, Suárez-Coalla & Cuetos, 20;0, Rack, 2017 and Washburn, Mulcahy, Musante & Joshi, 2017).

The most prevalent learning problem in childhood, dyslexia, lasts a lifetime. Different definitions of dyslexia have been used for a very long time. This learning disability impacts the capacity to read, spell, write and talk. Kids who have it are often intelligent and hardworking, but they have trouble linking the letters they see to the sounds they make (Vellutino, 1997). Dyslexic children are frequently intelligent and have average eyesight, but they struggle in school more because reading takes them longer. Spelling, writing, and speaking clearly can all be hampered by problems with word processing. This specific learning problem has neurological factors. Difficulties with accurate and fluent word recognition and poor spelling and decoding abilities characterise it. These issues often stem from a phonological language disability, which is frequently unanticipated concerning other cognitive skills and the delivery of efficient classroom education. Possible secondary effects are problems with reading comprehension and a lack of reading experience, which might hamper the development of vocabulary and background information s (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003).

There is still some debate on the exact cause of dyslexia. It may be caused by inherited traits or other aspects of brain development. Differences in the areas of the brain that process language is the root cause of dyslexia. Imaging scans in people with dyslexia show that areas of the brain that should be active when a person reads do not work correctly. For kids who have dyslexia, the brain has a hard time connecting letters to the sounds they make and then blending those sounds into words (Démonet, Taylor& Chaix, 2004).

Specific word reading difficulty, commonly termed 'developmental dyslexia', refers to the low end of the word reading skill distribution but is frequently considered a neurodevelopmental disorder. Dyslexia is different for everyone. Some people only have a moderate form, which they gradually learn to control. Some people struggle with it more than others. Children with dyslexia can flourish and attend college even if they cannot overcome the condition (Protopapas & Parrila, 2018). However, early in a student's educational career, dyslexia may go unnoticed. Examining how children process information from seeing, hearing, and engaging in activities is necessary to make the dyslexia diagnosis and then help them accommodate different educational tasks. It is important to note that other problems can disguise dyslexia, such as a child may: show signs of depression and low self-esteem, have behaviour problems at home and school that often manifest, become unmotivated and disliking school. Consequently, their academic and social may be jeopardised if the problem remains untreated (Coltheart, Masterson, Byng, Prior& Riddoch, 1983).

Planning between the parents and the teachers should be a vital component of any dyslexia treatment. Dyslexia can range in intensity from moderate to severe. The outcome will be more favourable the earlier dyslexia is treated. It is, however, never too late for those with dyslexia to pick up language abilities. Dyslexia is a neurodevelopmental reading disability estimated to affect 5–10% of the population. While there is yet no complete understanding of the cause of dyslexia, or agreement on its precise definition, many individuals suffer persistent problems in learning to read for no apparent reason. Even though early intervention is generally acknowledged to be the best form of support for children with dyslexia, there are

still few effective and impartial tools available to help identify those at risk during the early years of school (Nilsson Benfatto, Öqvist Seimyr, Ygge, Pansell, Rydberg& Jacobson, 2016).

Researchers believe that intervention is most effective when done promptly (Gersons-Wolfensberger & Ruijssenaars, 1997). Early identification and evaluation are crucial for the success of dyslexic readers in school and life. Therefore, teachers should be able to assess each student accurately. Some features can be identified among dyslexic readers, such as short-term memory, word retrieval, rapid naming, systematic reading errors and difficulty processing.

Most Jordanian EFL teachers have indeed been fully prepared to teach English effectively. However, they need to realise the reason for their students' poor achievements, which could be ascribed to teachers' preparation to choose suitable assessment tools and strategies (AlKhatib & Al-Hadidi, 1998, cited in Alaqeel, 2022). Consequently, the present study stems from the fact that English language assessment in schools should consider dyslexic readers.

1.2. Statement of the Problem

Reading is demanding and complex in nature which It requires well-qualified teachers who can diagnose students' needs and investigate their problems effectively (Horowitz-Kraus & Hutton, 2018). Despite this considerable consensus on the importance of teachers' knowledge of students' deficiency, research in the students' disorders domain lacks information on two critical issues. First, there is insufficient information in the field of EFL to determine how accurately teachers' capacities in this area can be tested, and how those capacities connect to other types of teacher knowledge, e.g., subject matter knowledge and language skills knowledge (Mohammad, 2023 and Yin, Joshi & Yan, 2020).

The teachers' lack of knowledge of how to diagnose their students suffering from dyslexia hinders teachers from providing appropriate support to them. Therefore, a proper diagnosis of readers' difficulties helps in the development of a successful intervention, and so helps pupils develop as proficient readers . It also can prevent

poor outcomes at school and the associated negative psychological and social effects of dyslexia on readers.

Unfortunately, the results of several studies indicated that there are misconceptions among EFL teachers in diagnosing learning difficulties caused by dyslexia (Mullikin, Stransky, Tendulkar, Casey & Kosinski, 2021 and Washburn, Mulcahy, Musante & Joshi, 2017). Being instructors of EFL for more than 10 years, the researchers have realized that EFL teachers have little knowledge and experience regarding dyslexic readers .Therefore, the researchers were motivated to get more insights into teachers' perceptions of dyslexic readers and the pedagogical challenges that they face in identifying dyslexic readers in Jordan.

1.3. Purpose of the Study

This study explores the pedagogical challenges that English language teachers face in identifying dyslexic readers in Jordan.

1.4. Question of the Study

1. What pedagogical challenges do English language teachers in Jordan face in identifying dyslexic readers?
2. Are there any statistically significant differences at (α=0.05) between teachers' mean scores that can be attributed to teacher's experience, academic level, major, or school type?

1.5. Significance of the Study

According to Indrarathne (2019), White, Mather & Kirkpatrick (2020) and Van Gorp, Giupponi, Heidrich Uebel, Dursun, & Swinehart (2005), labelling the student as learning disabled makes him get helps to remediate his specific problem. An accurate understanding of learning disabilities, such as dyslexia, can help assess, teach and support individuals with persistent learning problems (Washburn, Mulcahy, Musante & Joshi, 2017). Despite the importance of the appropriate diagnosis of students with dyslexia, many EFL teachers fail to investigate students'

problems in tackling language skills, such as the problems caused by dyslexia (Thompson, 2013).

This study may encourage teachers to seek knowledge concerning identifying dyslexic readers and use teaching strategies for dyslexic readers. Consequently, this study might help decrease the difficulties faced by students with dyslexia in learning English language skills. In addition, parents of students with dyslexia may be able to help their kids by taking into their account the recommendations of such studies. Furthermore, schools may provide teachers and students with suitable assessment tools and learning aids which decrease the difficulties caused by dyslexia. The findings of the present study are also expected to bridge the gap between theory and practice by shedding light on the challenges face EFL teachers in identifying dyslexic readers. Moreover, the results of this study may give EFL curriculum developers more insights into how to incorporate the assessment tools and learning strategies needed to deal with dyslexic readers in the EFL curriculum.

1.6. Definition of Terms

Pedagogical challenges: According to Kyriacou (2007), pedagogical challenges are the obstacles which embed the instructional process. In the present study, the pedagogical challenges investigated the challenges that face teachers in identifying dyslexic readers, which are measured by a questionnaire and an interview.

Dyslexic readers: are readers suffering from a learning disability called dyslexia, which affects them across languages, writing systems and educational approaches to reading instruction. They "find it difficult to learn to read despite sufficient and appropriate instruction" (Protopapas & Parrila, 2018, p. 3). The British Dyslexia Association (2023) defines dyslexia as a specific learning difficulty that mainly affects the development of literacy and language-related skills. Furthermore, the International Dyslexia Association (2023) defines dyslexia as a specific learning disability that is neurobiological in origin. Difficulties with accurate and fluent words characterise it. In the present study, the symptoms of dyslexia are represented in a questionnaire that covers language/literacy, behaviour and cognition.

1.7. Limitations of the Study

The present study was limited to two research tools: a questionnaire and an interview. Also, the study was implemented on 155 English language teachers from Qassabat Amman during the academic year 2022-2023. Therefore, the generalizability of the results is limited to similar contexts.

2. Literature Review

2.1. Theoretical Background

Teachers' identification of dyslexic readers depends on their preparation and willingness to engage in the identification process. Van Gorp, Giupponi, Heidrich Uebel, Dursun, and Swinehart (2019) used teachers' technical skills, pedagogical skills, evaluation skills and ability to put these skills into practice as predictors of teacher readiness in measuring language teachers' ability to identify dyslexic readers. Moreover, most studies have used subject-related knowledge as an essential indicator of teacher readiness. Chou, Hung, Tsai, & Chang (2020) highlighted that teachers' knowledge plays a vital role in teachers' ability to accommodate dyslexic learners within the teaching–learning process. The lack of such knowledge is considered a noticed challenge.

Moreover, dyslexic readers learning a foreign language can benefit from a supportive environment if the teachers are adequately trained in inclusive teaching methods and assessment tools and supported with effective teaching aids. These inclusive methods include identifying and meeting the unique requirements of dyslexic readers, providing a safe learning environment, guaranteeing their equality, and encouraging them to reach their full potential. According to Forlin (2013) and Kahn-Horwitz (2015), comprehensive knowledge and awareness of dyslexia and inclusive teaching practices can increase teachers' self-confidence, which is essential when dealing with dyslexic readers.

2.2. Related Studies

Mohammad (2023) explored the knowledge and awareness of dyslexia among teachers of English in Iraqi primary schools. The study sample consisted of 34 EFL

(English as a foreign language) teachers from governmental and private primary schools. The researcher used a survey through online random sampling. The findings revealed that the teachers' knowledge and awareness regarding dyslexia. In addition, most teachers have little experience but a considerable grasp of the learning disorder. Therefore, the study recommended inductive training for English teachers to promote their early knowledge and awareness of dyslexia and to support dyslexic children to overcome their difficulties in learning.

Peries Indrarathne, Jayamanne, Wickramasekara, Alwis, & Jayatilleke (2021) investigated teacher readiness to identify learners with dyslexia in Sri Lanka. The study sample consisted of 705 primary school teachers from randomly selected schools. The researchers used a nationwide survey to test three variables: teachers' self-reported basic knowledge of dyslexia, their self-reported awareness of local tools and processes used to identify dyslexia and their self-reported attitudes towards engaging in identifying dyslexia. The findings concluded that the participants had minimal readiness to identify dyslexic readers.

Mullikin, Stransky, Tendulkar, Casey & Kosinski (2021) examined correlations between dyslexia knowledge and five independent variables among early elementary teachers in Massachusetts. They used a survey based on two published assessment tools to measure the relationships among knowledge (dependent variable) and confidence, feelings of preparedness, years of teaching experience, informal education and professional development opportunities (independent variables). The participants of the study were 92 early elementary teachers. The results revealed that teachers performed best on questions about perceptions of dyslexia, classroom management/teaching strategies and some dyslexia characteristics. In addition, informal education and years of teaching experience were consistently positively associated with knowledge of dyslexia.

Yin, Joshi & Yan (2020) investigated knowledge about dyslexia among Chinese-speaking early literacy teachers in Mainland China. The participants were 516 teachers from developed regions, 166 from developed regions, and 147 from less developed regions. The researchers used a survey to measure the teachers'

knowledge about dyslexia in three domains: general information, symptoms/diagnosis, and treatment. The results revealed that prior exposure to children with dyslexia explained significant variance in Chinese teachers' knowledge about dyslexia, indicating that when specialised training is not available, learning from practice is a significant source of knowledge about dyslexia. Furthermore, the study highlighted the universal need to provide explicit training on dyslexia for teachers, particularly in less developed regions where teacher knowledge is poorer.

Washburn, Mulcahy, Musante & Joshi (2017) examined novice teachers' knowledge about the features of reading disability and dyslexia and whether or not certification type, certification grade level and exposure to reading content predicted teacher knowledge. The sample of this study was (271) enrolled in undergraduate and graduate teacher preparation programs across the United States. Responses were analysed qualitatively and quantitatively. Results revealed that teachers accurately understood reading disability but had misconceptions when asked about dyslexia. Moreover, Certification type, certification grade level, and exposure to reading content did not predict accurate understandings of reading disability or dyslexia; however, certification grade level did predict misconceptions about dyslexia.

Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa & Joshi (2016) examined knowledge, misconceptions, and lack of information about dyslexia among pre-service (PST) and in-service (IST) Spanish-speaking teachers in Spain and Peru. The study sample comprised two hundred forty-six pre-service teachers and 267 in-service teachers. The researchers used a scale to measure the Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia. The results concluded that in-service teachers scored significantly higher on the total score and the symptoms/diagnosis and general information subscales than pre-service teachers.

Nijakowska (2014) identified the professional development needs of EFL teachers concerning teaching dyslexic language learners. The instrument was an online survey. The study was conducted among six European countries' pre- and in-service EFL teachers. The present study's findings indicate that the respondents perceived their knowledge and skills concerning teaching dyslexic language learners

as relatively poor. They acknowledged the existence of the apparent gap in their training concerning this issue and expressed a well-defined need and interest in further professional development in this respect.

Thompson (2013) assessed teachers' awareness levels of dyslexia, their perceptions of their ability to identify and manage dyslexia, and the adequacy of their pre-service and in-service training in dyslexia. The participants of this study were (16) teachers in the Western Cape. A Likert-type scale questionnaire was used to collect data that were analysed. The results revealed that teachers had adequate knowledge of dyslexia, believed they could identify and manage dyslexia, and believed that they received little or no pre-service and in-service training in dyslexia.

Aladwani & Al Shaye (2012) investigated Kuwaiti primary school teachers' knowledge and awareness of early signs of dyslexia among Kuwaiti students. They used a survey to collect data. The sample was chosen randomly from more than 700 participants of primary language teachers across Kuwait's six educational districts. The finding revealed that most teachers lack the training, knowledge, and skills to diagnose dyslexic readers in their classrooms.

3. Method

3.1. Study Design

This is an analytical descriptive study which investigated English language teachers' perceptions of dyslexic readers in Jordan by adopting a combination of quantitative and qualitative and approaches.

3.2. Participants of the Study

The data of the study were collected from 155 EFL teachers by using a questionnaire and an interview. The sample was chosen randomly from public and private schools in Qasabat Amman.

3.3. Validity and Reliability

Four experts in TEFL were consulted to ensure the validity of the instruments. Those experts recommended that the questionnaire should include the indicators of

dyslexia that cover ability to use language, behaviour and cognition. They also recommended that the questions of the interview should be be more specific.

To establish reliability of the questionnaire, a pilot study was conducted on on 22 EFL teachers from the same population of the study. Cronbach Alpha formula was used to measure the internal consistency of the questionnaire. The Correlation Coefficient value was (0.84), which was considered sufficient to distribute the questionnaire to the participants of the study.

3.4. Data Analysis

The data collected by the questionnaire were statistically analyzed by using means and standard deviations, while frequencies and percentages were used to analyze the data collected by the interviews.

As for the level to which teachers face challenges in identifying dyslexic readers, it was measured according to a four-point Likert scale. Therefore, the formula used was: the length of the class = (4-1) / 3 = 1.0.

Accordingly, the levels of challenge were distributed as follows:

low level of 1 to 2.00; moderate level of 2.01 to 3.00; high level of 3.01 to 4

4. Results

4.1. Results related to the first question: What pedagogical challenges do English language teachers in Jordan face in identifying dyslexic readers?

To answer this question, means and standard deviations were calculated. The results are included in Table 1

Table 1. The means and standard deviations of teachers in rank order

Rank	N	Item	Mean	Std. deviation	Level of challenge
1	15	I don't have knowledge about the causes of dyslexia	2.73	.705	moderate

Rank	N	Item	Mean	Std. deviation	Level of challenge
2	16	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers are slower in processing information compared to the stream students	2.69	.670	moderate
3	11	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers are unable to stay focused	2.66	.820	moderate
4	6	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers have poor decoding skills in English	2.64	.739	moderate
5	8	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers show difficulty in comprehending English texts	2.61	.761	moderate
6	14	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers have difficulty remembering what was read	2.61	.778	moderate
7	2	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers have low phonemic awareness of the English language	2.59	.765	moderate
8	5	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers have little known background knowledge of the English Language	2.58	.846	moderate
9	10	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers find difficulty in spelling	2.58	.781	moderate
10	9	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers substitute words for other words in English	2.56	.731	moderate

Rank	N	Item	Mean	Std. deviation	Level of challenge
11	19	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers see English letters or English words backwards; especially black ink on white paper	2.56	.816	moderate
12	13	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers are not able to make connections with what was taught even though taught numerous times	2.55	.784	moderate
13	17	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers read English words backwards	2.51	.769	moderate
14	4	EFL dyslexic readers have an insufficient amount of vocabulary	2.50	.857	moderate
15	1	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers struggle with the pronunciation of English words	2.46	.857	moderate
16	12	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers are low motivated to learn English	2.45	.817	moderate
17	18	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers write English letters and numbers backwards or in the wrong order	2.45	.801	moderate
18	7	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers have difficulty with reading fluency	2.44	.848	moderate

Rank	N	Item	Mean	Std. deviation	Level of challenge
19	3	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers struggle with English grammar	2.40	.788	moderate
Total		**All items combined**	**2.56**	**.499**	**moderate**

Rank	N	Item	Mean	Std. deviation	level
1	15	I do not have sufficient knowledge about dyslexic readers	2.73	.705	moderate
2	16	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers are slower in processing information compared to the stream students	2.69	.670	moderate
3	11	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers are unable to stay focused	2.66	.820	moderate
4	6	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers have poor decoding skills in English	2.64	.739	moderate
5	8	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers show difficulty in comprehending English texts	2.61	.761	moderate
6	14	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers have difficulty remembering what was read	2.61	.778	moderate
7	2	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers have low	2.59	.765	moderate

Rank	N	Item	Mean	Std. deviation	level
		phonemic awareness of the English language			
8	5	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers have little known background knowledge of the English Language	2.58	.846	moderate
9	10	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers find difficulty in spelling	2.58	.781	moderate
10	9	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers substitute words for other words in English	2.56	.731	moderate
11	19	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers see English letters or English words backwards, especially black ink on white paper	2.56	.816	moderate
12	13	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers are not able to make connections with what was taught even though taught numerous times	2.55	.784	moderate
13	17	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers read English words backwards	2.51	.769	moderate
14	4	EFL dyslexic readers have an insufficient amount of vocabulary	2.50	.857	moderate
15	1	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers struggle with the pronunciation of English words	2.46	.857	moderate

Rank	N	Item	Mean	Std. deviation	level
16	12	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers are low motivated to learn English	2.45	.817	moderate
17	18	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers write English letters and numbers backwards or in the wrong order	2.45	.801	moderate
18	7	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers have difficulty with reading fluency	2.44	.848	moderate
19	3	It is difficult to identify that EFL dyslexic readers struggle with English grammar	2.40	.788	moderate
Total		**All items combined**	**2.56**	**.499**	**moderate**

The results in Table 1 show that the mean score regarding the pedagogical challenges that face EFL teachers in identifying dyslexic readers in Jordan ranged between (M= 2.40–2.73). This indicates that all items fall within the moderate level. The total mean score also falls within the moderate level (M=2.56).

The results in Table 1 also show that the highest three items were: "I do not have sufficient knowledge about dyslexic readers" (M= 2.73), "It is difficult to identify that EFL dyslexic readers are slower in processing information compared to the stream students", (M=2.69) and "It is difficult to identify that EFL dyslexic readers are unable to stay focused" (M=2.66) respectively. These results are consistent with the results of Yin, Joshi & Yan (2020,) which revealed that over 80% of Chinese teachers do not know that dyslexia readers are different from those normal readers.

As for the lowest three items, they were "It is difficult to identify that EFL dyslexic readers struggle with English grammar" (M=2.40);"It is difficult to identify that EFL dyslexic readers have difficulty with reading fluency" (M=2.44); and the item " It

is difficult to identify that EFL dyslexic readers write English letters and numbers backwards or in the wrong order" (M=2.45) respectively. These findings are also consistent with those of Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa & Joshi (2016.

4.2. **Results related to the second question:** Are there any statistically significant differences at (α=0.05) between teachers' mean scores that can be attributed to teacher's experience, academic level, major, or school type?

To answer the second question, means and standard deviations were calculated. The results are presented in Table 2

Table 2. Means and standard deviations due to their experiences, academic level, major, or school type

Variable	Group	N	Mean	Std. Deviation
Experience	Long	80	2.52	.507
	Short	37	2.71	.494
	Moderate	37	2.48	.467
Academic level	Bachelor	123	2.60	.469
	Post graduated	31	2.41	.587
Major	Applied English	16	2.43	.527
	English Field Teacher	36	2.49	.562
	English language & Literature	102	2.60	.469
School Type	Private schools	34	2.47	.496
	Public schools	120	2.58	.499

The results in Table 2 show that there are differences in the mean scores of EFL which can be attributed to the teacher's experience, academic level, major, or school type. To test whether those differences were statistically significant (α=0.05), four-way analysis of variance (four-way ANOVA) test was applied. Results are displayed in Table 3.

Table 3. Four-way ANOVA between EFL teachers with regard to their teaching experience, major, academic level or school type

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Teacher's Experience	1.240	2	.620	2.602	.078
Major	.219	2	.109	.459	.633
Academic level	.781	1	.781	3.278	.072
School Type	.654	1	.654	2.744	.100
Error	35.029	147	.238		
Corrected Total	38.078	153			

The results in Table 3 show that "F' values regarding differences regarding teacher's experience, academic level, major, or school type were (2.602), (0.459), (3.278), and (2.744) respectively. These values show that the differences were non-significant (α=0.05).

4.3. Teachers' Responses to the Interview

The researchers conducted in-depth interviews and asked four questions concerning their knowledge about assessing dyslexic readers. The teachers' responses are shown in Table 4.

Table 4. Teachers' responses to the interview questions

Question one: How do you understand the word dyslexia?		
Responses	**Frequencies**	**Percentages**
"I do not hear of such a term."	**3**	**30%**
"A kind of learning difficulty"	**5**	**50%**
"A severe learning difficulty"	**1**	**10%**
A severe learning difficulty which appears mainly in reading and writing skills	**1**	**10%**
Question two: Are you aware of assessing reading difficulties as a disability?		
I assess them as poor students	**6**	**60%**
I assess them according to the degree of their weakness	**3**	**30%**
I consult a teacher of special education if I feel that the reading difficulty is extreme	**1**	**10%**
Question three: Can you classify the features of dyslexic readers?		
I am not trained to do that	**9**	**90%**
I notice that their errors are systematic but I cannot identify a cluster of their signs accurately	**1**	**10%**
Question four: Do you know about specific techniques that may help enhance reading skills among dyslexic readers?		
I do not have any information	**7**	**70%**
I hear about using specific materials, but I do not have accurate information	**2**	**20%**
I know about some facilities, but we do not have them in our school	**1**	**10%**

The results in Table 4 show that (30%) of the participants don't what dyslexia means, and only 10% of teachers stated that dyslexia is a severe learning difficulty which appears mainly in reading and writing skills. In addition, only 10% of teachers stated that they noticed that their errors are systematic but they cannot classify them accurately. Moreover, most teachers, (90%), agree that they are not trained to deal with students with disabilities. Furthermore, 70% of teachers stated that they do not know about specific techniques that may help in enhancing reading skills among dyslexic readers.

5. Discussion

This study was intended to explore the extent to which EFL teachers in Jordan face challenges in identifying dyslexic readers. Results in Table 1 showed that teachers face challenges to a moderate level with a mean score (2.56). These results match the results of many other studies which were conducted by Aladwani & Al Shaye (2012), Indrarathne (2019), Knight (2017), Mohammad (2023), Mullikin, Stransky, Tendulkar, Casey, & Kosinski (2021), Nijakowska (2014), Peries Indrarathne, Jayamanne, Wickramasekara, Alwis, & Jayatilleke (2021), Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa & Joshi (2016), Thompson (2013), Washburn, Mulcahy, Musante & Joshi (2017) and Yin, Joshi & Yan (2020). All of those studies concluded that teachers have challenges in identifying the symptoms of dyslexic readers. For example, Indrarathne (2019) found that more than half of the participants had insufficient awareness of identifying dyslexia in their context. In addition, the findings of a large-scale survey conducted by Knight (2017) in the United Kingdom revealed that the participants lacked knowledge of identifying the neurological and cognitive aspects of dyslexia.

The challenges EFL teachers face in identifying dyslexic readers might be due to the lack of preparation at the university level to explore the different aspects dyslexic readers. As explained by (Washburn, Mulcahy, Musante & Joshi, 2017 and Aladwani & Al Shaye, 2012), a limited number of courses or no previous coursework in literacy or reading-related dyslexic readers is the main reason for such poor knowledge among teachers. In addition, White, Mather & Kirkpatrick (2020)

concluded that the lack of orientation among teachers about dyslexia diagnostics presents a challenge for both students and educators because children with dyslexia may experience reading difficulties long before a dyslexia diagnosis. At that point, they may already be failing in school. This justification also appeared in the teachers' responses to the interview since 30% of teachers stated that they never heard about dyslexia before. To this end, teachers who are ill-prepared or underprepared to recognize and teach children with dyslexia may offer misleading feedback to these students. As a result, teachers need to gain specialized knowledge of dyslexia through formal courses, workshops, and sustained support from experts.

Another reason for having these results could be the lack of or inappropriate in-service teacher training programs.This matches Knight's (2018) interpretation that teachers who received enough training were more likely to use accurate descriptions of the dyslexic reader and report feelings of confidence in working with students with dyslexia. Washburn (2011) also asserted that the effects of teachers' training intervention could prepare teachers to handle dyslexic readers. This may explain why 90 % of teachers interviewed in this study stated that they were not trained to identify dyslexic readers.

The results of interviews also showed that (60%) of teachers assess all kinds of reading difficulties in the same way without any knowledge about the specific features of dyslexic students.The lack of authentic assessment might be a cause for the misconceptions teachers held about dyslexia. Applying different types of authentic assessment (e.g. portfolios, rubric, checklists, classroom observations, and interviews) may give more insights into the strengths and weaknesses of EFL readers compared with traditional language tests. Therefore, there is a crucial need for a deeper understanding of reasons and symptoms of dyslexia Yin et al. (2020).

On the other hand, the results in Table 2 showed that all EFL teachers in present study (regardless of their experience, academic level, major or the type of school) face challenges in identifying dyslexic readers since there were nor significant differences (α=0.05) between their mean scores. These results were congruent with Ramli, Idris, Omar, Harun, Surat, Mohamad & Yusop (2019), which showed that most of the respondents mastered the general knowledge about dyslexia

more than the symptoms, diagnosis and treatments, regardless of their academic level or experience.

To this end, teachers of language may use hearing, vision and touch techniques to improve reading skills among their students. Helping a student use several senses to learn, such as: listening to a taped lesson and tracing with a finger the shape of the letters used and the words spoken, can help in processing the information (Horowitz-Kraus & Hutton, 2018). Unfortunately, the results of the interviews showed that 70 % do not have any information about specific techniques that may help enhance reading skills among dyslexic readers. In addition, 10% of teachers stated that they know about some facilities, but they are not available in their school.

Moreover, knowledge of dyslexia is associated with to teachers' attitudes towards dyslexic readers. This knowledge can be gained by browsing the internet, reading books or scholarly literature, asking colleagues, or asking parents. In particular, the absence of collaboration between the parents and the teachers might have increased EFL teachers' challenges in identifying dyslexic readers. This interpretation is congruent with that of Wadlington and Wadlington (2005) who found that informal education and life experiences enabled teachers to successfully answer questions about dyslexic readers.

6. Conclusion and Recommendations

In conclusion, many pedagogical challenges that face Jordanian EFL teachers in identifying dyslexic readers were traced in the present study. Results of the study revealed that EFL teachers need more knowledge and training to identify dyslexic readers. They also need more experience in using authentic assessment tools and strategies in order to identify a cluster of signs that occur with dyslexic readers. Based on the results of the current study, the researchers recommended that knowledge about dyslexia should be explicitly addressed in university and professional development courses. This knowledge may include aspects of the dyslexia definition, causes, risks, symptoms and diagnosis, as well as treatments.

Furthermore, appropriate assessment tools and teaching aids concerning dyslexia should be available in schools. Further research is also recommended to investigate teachers' suggestions to overcome their challenges in identifying dyslexic readers.

References

Afonso, O., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2020). Writing impairments in Spanish children with developmental dyslexia. **Journal of Learning Disabilities**, *53*(2), 109–119.

Aladwani, A., & Al Shaye, S. (2012). Primary School Teachers 'knowledge and Awareness of Dyslexia in Kuwaiti Students. **Education**, 132(3), 486–509.

Alaqeel, A. S. (2022). Kindergarten Teachers' Knowledge about Signs of Learning Disabilities in Saudi Arabia. **International Journal of Early Childhood Special Education**, 14(8), 1–22.

British Dyslexia Association. Definitions. Retrieved from: **http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic**, on 10 February 2023.

Chou, C., Hung, M., Tsai, C., & Chang, Y. (2020). Developing and Validating a Scale for Measuring Teachers' Readiness for Flipped Classrooms in Junior High Schools. **British Journal of Educational Technology**, 51(4), 1420–1435.

Coltheart, M., Masterson, J., Byng, S., Prior, M., & Riddoch, J. (1983). Surface dyslexia. **Quarterly Journal of Experimental Psychology**, 35(3), 469–495.

Démonet, J., Taylor, M. J., & Chaix, Y. (2004). Developmental dyslexia. **The Lancet**, 363(9419), 1451-1460.

Forlin, C. (2013). Changing Paradigms and Future Directions for Implementing Inclusive Education in Developing Countries. **Asian Journal of Inclusive Education**, 1(2), 19–31.

Gersons-Wolfensberger, D., & Ruijssenaars, W. (1997). Definition and Treatment of Dyslexia: A Report by the Committee on Dyslexia of the Health Council of the Netherlands. **Journal of learning disabilities**, *30*(2), 209–213.

Horowitz-Kraus, T., & Hutton, J. S. (2018). Brain connectivity in children is increased by the time they spend reading books and decreased by the length of exposure to screen-based media. **Acta paediatrica**, 107(4), 685–693.

Indrarathne, B. (2019). Accommodating Learners with Dyslexia in English Language Teaching in Sri Lanka: Teachers' Knowledge, Attitudes, and Challenges. **Tesol Quarterly**, 53(3), 630–654.

International Dyslexia Association. (2032). Definition of Dyslexia. Retrieved from: **https://dyslexiaida.org/ definition-of-dyslexia/**, on 10 February 2023.

Kahn-Horwitz, J. (2015). **'Organizing The Mess in My Mind': EFL Teachers' Perceptions and Knowledge of English Orthography**. Reading and Writing, 28(5), 611–631.

Knight, C. (2018). What Is Dyslexia? An Exploration of the Relationship between Teachers' Understandings of Dy+-dyslexia and Their Training Experiences. **Dyslexia**, 24(3), 207–219.

Kyriacou, C. (2007). **Essential Teaching Skills**. London: Nelson Edition.

Lyon, G., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. **Annals of dyslexia**, 53(1), 1–14.

Mohammad, Z. A. (2023). Investigating Teachers of English Knowledge and Awareness of Dyslexia: A case study in Primary Iraqi Schools. **Arab World English Journal**, 13(4),341–354.

Mullikin, K., Stransky, M., Tendulkar, S., Casey, M., & Kosinski, K. (2021). Informal Preparation and Years of Experience: Key Correlates of Dyslexia Knowledge Among Massachusetts Early Elementary Teachers. **Dyslexia**, 27(4), 510–524.

Nijakowska, J. (2014). **Dyslexia in the European EFL teacher training context. In Essential topics in applied linguistics and multilingualism**. Springer, Cham.

Nilsson Benfatto, M., Öqvist Seimyr, G., Ygge, J., Pansell, T., Rydberg, A., & Jacobson, C. (2016). Screening for dyslexia using eye tracking during reading. **PloS one**, 11(12).

Peries, W., Indrarathne, B., Jayamanne, B., Wickramasekara, T., Alwis, K., & Jayatilleke, A. (2021). Primary School Teachers' Readiness in Identifying Children with Dyslexia: A National Survey in Sri Lanka. **Dyslexia**, 27(4), 486-509.

Protopapas, A., & Parrila, R. (2018). Is dyslexia a brain disorder? **Brain sciences**, 8(4), 1-18.

Rack, J. P. (2017). Dyslexia: The phonological deficit hypothesis in Dyslexia in children. New York: Routledge.

Ramli, S., Idris, B., Omar, K., Harun, D., Surat, S., Mohamad, Y., & Yusop, Z. (2019). Preschool Teachers' Knowledge on Dyslexia: A Malaysian Experience. **Age (Year),** 21(25), 26-30.

Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J., & Joshi, R. (2016). Knowledge And Beliefs About Developmental Dyslexia in Pre-Service and in-Service Spanish-Speaking Teachers. **Annals of Dyslexia**, 66, (1), pp. 91–110. DOI 10.1007/S11881-015-0111-1

Thompson, L. S. (2013). **Dyslexia: An investigation of teacher awareness in mainstream high schools** (Doctoral dissertation, University of South Africa).

Van Gorp, K., Giupponi, L., Heidrich Uebel, E., Dursun, A., & Swinehart, N. (2019). **Defining Teachers' Readiness for Online Language Teaching: Toward a Unified Framework.** UK: Research-publishing.net. https://doi.org/ 10.14705/rpnet.2019.38.1039

Vellutino, F. (1979). **Dyslexia: Theory and Research**. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.

Wadlington, M., & Wadlington, P. (2005). Dyslexia Belief Index. What Educators Really Believe about Dyslexia. **Reading Improvement,** 42(1), 16–33.

Washburn, E., Joshi, R., & Binks-Cantrell, E. (2011). Teacher Knowledge of Basic Language Concepts and Dyslexia. **Dyslexia**, 17(2), 165–183.

Washburn, E., Mulcahy, C., Musante, G., & Joshi, R. (2017). Novice Teachers' Knowledge of Reading-Related Disabilities and Dyslexia. Learning Disabilities: **A Contemporary Journal**, 15(2), 169–191.

White, J., Mather, N., & Kirkpatrick, J. (2020). Preservice Educators' and Noneducators' Knowledge and Perceptions of Responsibility About Dyslexia. **Dyslexia**, 26(1), 220–242.

Yin, L., Joshi, R., & Yan, H. (2020). Knowledge About Dyslexia Among Early Literacy Teachers in China. **Dyslexia**, 26(3), 247–265.

تحليل فوقي لواقع تحقيق الرسائل الجامعية لخصائص البحث العلمي الأصيل

د. سندس عبد الرحيم اشتيه

أ.د. ابراهيم احمد الشرع*

* أجري هذا البحث بدعم من الجامعة الاردنية خلال إجازة التفرغ العلمي الممنوحة للباحث (أ. د. ابراهيم الشرع) خلال العام الدراسي 2023/2022 في جامعة الطفيلة التقنية

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع تحقيق الرسائل و الأطروحات الجامعية لخصائص البحث العلمي الأصيل. ولتحقيق أهداف الدراسة بُني نموذج ترميز تكون من (4) متغيرات ضمن مؤشراتها، تم التحقق من صدقه وثباته. ونهجت الدراسة منهج نوعيا من نوع تحليل الوثائق؛ إذ حُللت (133) دراسة أولية تحليلاً فوقياً. وأظهرت نتائج الدراسة عبر التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسات الأولية عدة أمور أهمها: عدم ضبط المتغيرات الدخيلة في الدراسة الأولية، فضلاً عن وجود فجوات وعدم دقة في طريقة اختيار عينة الدراسة، ومكان تطبيق الدراسة، وخبرة المعلمين. وفي ضوء النتائج، يوصي الباحثان بتوصيات منها: أجراء المزيد من دراسات التحليل الفوقي، وضرورة ضبط المتغيرات الدخيلة.

الكلمات المفتاحية: التحليل الفوقي؛ حل المشكلات؛ استخدام التكنولوجيا؛ التحصيل الرياضي؛ مهارات التفكير؛ رسائل الماجستير، أطروحات الدكتوراة.

A META- ANALYSIS OF THE REALITY OF UNIVERSITY THESES REALIZING THE CHARACTERISTICS OF ORIGINAL SCIENTIFIC RESEARCH

Dr. Sondos A. Ishtaya **Prof. Ibrahim Ahmad Al-Shara**

ABSTRACT: This study aimed at determining the average effect sizes of problem-solving strategy and the use of technology on mathematical achievement and improving thinking skills. To achieve the objectives of the study, a coding model was constructed, consisting of (6) domains, and it included (25) indicators, the validity and reliability were verified. The study used the descriptive analytical approach, as (135) preliminary studies were analyzed by a meta- analysis. The results showed that the descriptive analysis of the primary studies the results revealed several important things: the lack of control of the intermediate study variables (exotic), the scarcity of preliminary studies that were discussed in the effect of problem-solving strategy on thinking skills, and the paucity of studies that were applied on individuals with gifted students. In the light of the results, the researchers recommend the necessity of conducting more meta- analysis studies, and the need to control the exotic variables.

Key words: meta-analysis, problem solving, use of technology, mathematical achievement, thinking skills, theses, and dissertations.

مقدمة

المجال التعليمي واحد من المجالات المهمة بما فيه من مؤسسات تعليمية ومعلمون وطلبة وما يستخدم فيه من استراتيجيات تعليمية مختلفة ومتنوعة، فضلاً عما يجريه الباحثون في هذا المجال من أبحاث كثيرة للوقوف على مدى فعالية الاستراتيجيات المتبعة، وما ينتج عن تلك البحوث من نتائج متباينة في الأثر، وقد تكون مختلفة في طبيعة ذلك الأثر، الأمر الذي قد يجعل عملية اختيار الاستراتيجية الأنسب أمر انتقائي من غير ما يضمن أن اختيار هذه الاستراتيجية أو تلك هو الأنسب.

مما دفع الباحثين مثل جلاس Glass عام 1976 إلى استخدام الأبحاث الأولية لدراسة متوسط حجوم الأثر لتعكس الاتجاه العام وتعطي القرار الدقيق بما يخص الاستراتيجيات المستخدمة وحجم تأثيرها في المتغيرات التابعة، فقد أشار جلاس إلى ضرورة إجراء مثل تلك الأبحاث التي يطلق عليها "أبحاث التحليل الفوقي أو التحليل البعدي أو التحليل التلوي أو تحليل التحليل " مؤكداً أنها ليست مجرد تقنية، إنما هي منظور أيضاً، و يتم التوصل له من خلال التسجيل الكمي لخصائص ونتائج عدد كبير من الدراسات الفردية، ثم عمل تحليلا احصائيا للوصول إلى نتيجة واحدة من تلك البحوث أطلق عليها متوسط حجوم الأثر (Average Effect size)، وتبعه العالم روزينتال في نفس العام حيث أجرى دراسة تحليل فوقي على مئات الدراسات والأبحاث(Glass, 1982).

إن السنوات الأخيرة طرحت العديد من التغييرات والتطورات في كل من الرياضيات وتعليم الرياضيات، حيث أن التعليم الآن يهدف إلى تحقيق التعلم بمفهومه الحديث، الذي يجعل الطلبة متعلمين نشطين وقادرين على حل المشكلات ومستمتعين في تعلم الرياضيات، فالرياضيات ليست مجرد مادة مجردة، بل هي مادة تتطلب اختيار الاستراتيجيات الأنسب لتوضيح المفاهيم، وتحسين مستوى تحصيل الطلبة وتنمي لديهم مهارات التفكير وحل المشكلات (Basol & Demir, 2014).

وعليه، فإن استخدام التكنولوجيا وحل المشكلات لفتت اهتمام الباحثين، فأُجريت العديد من الدراسات التي عملت على إبراز أثرها في متغيرات مهمة عند الطلبة كالتحصيل والتفكير بمختلف أنواعه، إلا أنه لم يجرِ أي دراسة تحليل فوقي للوقوف على حجم الأثر وبعض الخصائص الأخرى وما توصلت إليه تلك الدراسات لاستخدام التكنولوجيا في تعلم الرياضيات؛ لذا جاءت هذه الدراسة لإجراء تحليل فوقي للرسائل الجامعية التي تناولت استخدام التكنولوجيا وحل المشكلات لمعرفة أثرها في التحصيل الرياضي وتنمية مهارات التفكير.

مشكلة الدراسة و أسئلتها

إنّ زيادة الإهتمام بإكساب الطلبة لمهارات القرن الواحد والعشرين كالتفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات، وفي الوقت الذي تُظهر فيه معظم النتائج وجود تأثير ايجابي لاستراتيجية حل المشكلات واستخدام التكنولوجيا في التحصيل والتفكير لدى الطلبة في الرياضيات، إلا أنه متوسط أداء الطلبة آخذا في التراجع (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

وما زالت هذه المتغيرات تُبحَث من غير وجود دراسات تحليل فوقي، توضح الإتجاه العام وتقف على واقع تحقيق الرسائل والاطروحات الجامعية لخصائص البحث العلمي الأصيل، والذي من شأنه أن يوجه الأنظار نحو إجراء مزيد من الدراسات في ضوء خصائص معينه أو التوقف عند هذا الكم من الدراسات والبحث في جوانب واستراتيجيات أخرى لم تشبع بحثا.

حيث إن الاعتماد على دراسات منفردة لا يعطي صورة واضحة عن ربط المتغيرات كحجم العينة، وخبرة المعلمين، وجنس أفراد الدراسة، ومستوى الدراسة، ونوع صدق الأداة المطبقة، وغيرها من المتغيرات بنتائج الدراسة، وربما لا يستطيع الباحث في أي دراسة منفردة ربط متغيراتها بالنتائج ويتعذر عليه فعل ذلك، لأن قرار كهذا يحتاج إلى تناول أكبر عدد من الدراسات ليستطيع معرفة التوجه العام و إعطاء قرار علمي سليم يستند إلى المنهج العلمي السليم، فضلاً عمّا ينتج عن دراسة التحليل الفوقي من تجويد وتحسين الدراسات المستقبلية.

وتحددت مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما واقع تحقيق الرسائل الجامعية التي بحثت في استخدام التكنولوجيا واستراتيجية حل المشكلات، في التحصيل الرياضي وتنمية مهارات التفكير في الفترة (1990-2017) لخصائص البحث العلمي الأصيل؟
ضمن المجالات: اختيار العينة، ومكان تطبيق الدراسة، وطريقة توزيع أفراد عينة الدراسة، وخبرة المعلمين، والمتغيرات الدخيلة، ونوع أداة الدراسة، وطرق التحقق من صدق الأدوات وثباتها، وحجم المادة التعليمية في التجريبية، وعد المادة أو البرنامج أداة للدراسة، والتحقق من تكافوء المجموعات.

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء تحليل فوقي لمعرفة واقع تحقيق الرسائل الجامعية التي بحثت أثر استخدام التكنولوجيا استراتيجية وحل المشكلات في التحصيل الرياضي ومهارات التفكير لخصائص البحث العلمي الأصيل.

أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية فتنبع من توفير هذه الدراسة صورة شاملة عن الخصائص الخاصة بكل دراسة وربطها بالنتائج التي تم الحصول عليها، من خلال توفير قائمة من المتغيرات الوسيطة التي تم جمع البيانات في ضوئها، ويتوقع أن تسد النقص المعرفي في هذا الجانب. **أما الأهمية التطبيقية** فقد توجه الباحثين إلى زيادة الاهتمام بضبط المتغيرات الوسيطة في دراساتهم الأولية لأهميتها في زيادة موثوقية النتائج، وقد تشجعهم على إجراء مزيد من أبحاث التحليل الفوقي لدراسات تناولت تعلم الرياضيات وتعليمها. فضلاً عن توفير هذه الدراسة وصفا تحليليا للمتغيرات الوسيطة. ووفرت هذه الدراسة عدداً كبيراً من الدراسات التي بحثت في أثر استرايجية حل المشكلات واستخدام التكنولوجيا في التحصيل الرياضي وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات، التي تسهل

على الباحثين والمهتمين الرجوع اليها مباشرة، وقد تفيد عمادة الدراسات العليا في توجيه أنظار الباحثين نحو الجوانب المشبعة بالبحث والتي ما زالت بحاجة لمزيد من البحوث والتقصي.

مصطلحات الدراسة و تعريفاتها الإجرائية

التحليل الفوقي: هو أسلوب بحث احصائي لتجميع نتائج الدراسات المستهدفة و تلخيصها (Gay, 2000)، **ويعرف اجرائياً** في هذه الدراسة بالتحليل الكمي لخصائص ونتائج مجموعة من الدراسات الأولية لتعكس الاتجاه العام للرسائل الجامعية التي تناولت أثر استراتيجية حل المشكلات واستخدام التكنولوجيا في التحصيل الرياضي و تنمية مهارات التفكير.

حل المشكلات: هو العملية التي يتم خلالها التغلب على الصعوبات والتحديات التي تواجه تحقيق الأهداف (Preveen, 2010) **وتعرف اجرائيا**: استراتيجية التدريس المستندة إلى حل المشكلة التي استخدمت في الدراسات الأولية كمتغير مستقل لتدريس الرياضيات لتقصي أثرها في التحصيل الرياضي أو في تنمية مهارات التفكير.

استخدام التكنولوجيا: هو توظيف مجموعة متنوعة من الأدوات والتطبيقات الإلكترونية التي يستخدمها المعلم لتساعده على توفير المواد التعليمية ودعم عمليات التعلم في الصفوف الدراسية (Turgut & Temur, 2017). **وتعرف اجرائياً** في هذه الدراسة بجميع التطبيقات والبرمجيات الإلكترونية والحاسوبية التي استخدمها معلم الرياضيات داخل الغرفة الصفية لتدريس الموضوعات في الرياضيات وجاءت متغيرا مستقلا في الدراسات الأولية لتقصي أثرها في التحصيل الرياضي وفي مهارات التفكير.

التحصيل الرياضي:هو مقدار ما اكتسبه الطالب من معارف ومفاهيم ومهارات وحل مشكلات نتيجة مروره بخبرات معينة (ابو زينة، 2010). **ويعرف اجرائياً** في هذه الدراسة بالمحتوى الرياضي الذي اكتسبه الطالب نتيجة مروره بخبرات تعليمة، وقيس في هذه الدراسة بالدرجة التي حصل عليها الطالب في اختبار التحصيل المعد لأغراض الدراسات الأولية.

التفكير: هو استخدام العمليات العقلية للوصول إلى حل المشكلات والمفاضلة بين بدائل الحلول (دياب، 2000)، **ويعرف اجرائياً** في هذه الدراسة بمهارات التفكير التي يستخدمها الطلبة بمختلف أنواعها ومنها التفكير الابداعي، والناقد، والهندسي، والرياضي ويقاس بالدرجة التي حصل عليها الطالب في الأولية.

المتغيرات الوسيطة: تعرف اجرائياً في هذه الدراسة بمجموعة المتغيرات غير المستقلة وغير التابعة التي تؤثر في نتائج الدراسات الأولية، بما فيها المتغيرات الدخيلة والمتغيرات التصنيفية.

الدراسات الأولية: هي الرسائل الجامعية التي دخلت في عينة التحليل الفوقي ضمن هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت هذه الدراسة على الرسائل الجامعية التجريبية وشبه التجريبية المدخلة على التوثيق في مكتبة الجامعة الأردنية، التي بحثت في أثر استراتيجية حل المشكلات واستخدام التكنولوجيا في التحصيل الرياضي وتنمية مهارات التفكير، والمعتمدة ضمن الفترة الزمنية (1990-2017). واقتصرت هذه الدراسة على الرسائل الجامعية التي استخدمت التطبيقات والبرمجيات الالكترونية والحاسوب كمفهوم للتكنولوجيا، واستُبعدت الرسائل التي بحثت في أثر الوسائل التعليمية المعينة من دون التكنولوجيا الرقمية. ويتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة على طبيعة أداة الدراسة (النموذج الترميزي) وخصائصها السيكومترية.

الإطار النظري و الدراسات السابقة

نظراً إلى وجود وجود تباين بين نتائج الدراسات الأولية، ودرجة التحكم بمتغيراتها وتفاوت ضبط الباحثين لتلك المتغيرات من جهة أخرى، ودقة المنهجيات المستخدمة وسلامتها للإجابة عن أسئلة الدراسة من جهة ثالثة، بات من الأهمية بمكان التوجه إلى التحليل الفوقي أسلوب بحث يجمع المعلومات بشكل منهجي من عدد من الدراسات للوصول إلى استنتاج واحد أو أكثر من مجموعة المعلومات المتاحة، حيث يوجد مجموعة كبيرة من الأبحاث متباينة النتائج، وتعتمد جودة الإستنتاجات التي يصل إليها التحليل الفوقي إلى حد كبير على جودة الدراسات الأولية المشمولة بالتحليل، حيث أن دراسات التحليل الفوقي تكون مفيدة في حالة النتائج المتضاربة أو غير المتناسقة، كما أنه ومع زيادة الدراسات حول موضوع معين، يُعد التحليل الفوقي أداة مهمة في فهم ما تم التوصل إليه في تلك الدراسات (Boslaugh, 2019).

هذا، وقد استُخدمت العديد من المصطلحات للدلالة على (Meta-Analysis) وهي: التحليل الفوقي، والتحليل البعدي أو ما بعد التحليل، وتحليل التحليل، وما وراء التحليل، والتحليل الجمعي و التحليل التَّـــلَوي.

وأورد لابلاس (Laplace) المشار إليه في (Keith,2007) أن بداية التحليل الفوقي كانت باستخدام الأساليب الرياضية ذات الصلة بمنهج التحليل الفوقي لتحديد قيمة المقامرة المحتملة والتعامل مع ألعاب الحظ المستخدمة في لعب القمار، ثم انتقلت هذه الأساليب الرياضية إلى علماء الفلك، حيث تم استخدامها للمقارنة والجمع بين الملاحظات التي أجراها علماء فلك مختلفون.

وفي عام 1976 صاغ جلاس (Glass) مفهوم "التحليل الفوقي" للإشارة إلى التحليل الإحصائي لمجموعة من نتائج الدراسات الفردية بغرض دمج نتائجها، مؤكداً أنها ليست مجرد تقنية، إنما هي منظور يتم التوصل إليه من التسجيل الكمي لخصائص عدد كبير من الدراسات الفردية ونتائجها، ثم عمل تحليل احصائي للوصول إلى نتيجة واحدة من تلك البحوث أُطلق عليها معدل حجم الأثر(Effect size) . وإن دراسات التحليل الفوقي تمكننا من التعامل مباشرة مع حجم التأثير في كل دراسة، وفهم نتائج أي دراسة في سياق جميع الدراسات الأخرى مما يعطي قدرا أكبر ممكن من الدقة وقوة القرار بما يتعلق بمتغيرات الدراسات الأولية المختلفة (Cheung, 2015).

فالتحليل الفوقي يوفر تفسيراً وتكاملاً نظرياً، فكلما ذهب التحليل الفوقي إلى أبعد من اجرءاته الإحصائية، زادت مساهمته العلمية، من خلال تفسير النتائج التي يتم التوصل إليها، مما يشجع الأبحاث المستقبلية ويوجهها(Decoster,2004).

- **ولإجراء التحليل الفوقي هناك مجموعة من الخطوات المهمة والمتسلسلة كما أورد كل من باسو** (Basu, 2017) **وهيغنز و جرين** (Higgins & Green, 2008):

1. تشكيل السؤال بحسب الهدف من الدراسة.
2. قراءة الملخصات وعناوين الأوراق (دراسات، أبحاث....).
3. وضع معايير لاختيار الدراسات المتضمنة في ضوء تلك المعايير.
4. بناء نموذج ترميزي يتضمن متغيرات الدراسات الأولية (حجم العينة، ونوع الطلبة، ومستوى الدراسة، والتحليل الإحصائي المستخدم، وقوة الإختبار، ونوع صدق الأداة المطبقة، والمرحلة العمرية لعينة الدراسة...).
5. ترميز الدراسات الأولية المستهدفة.
6. حساب حجم الأثر لكل متغير مستقل من متغيرات الدراسة في كل دراسة أولية.
7. حساب متوسط حجوم الأثر لكل متغير مستقل من متغيرات الدراسات الأولية ذات العلاقة.
8. إجراء تحليلات المجموعات الفرعية (تحليلات ذات علاقة بمتغيرات الدراسة الوسيطة) لاختبار ما إذا كان هناك مجموعات فرعية ذات تأثير في نتائج الدراسة؛ أي ربط متغيرات الدراسة الوسيطة بالنتائج التي تم الحصول عليها.

الدراسات السابقة

وقد أجريت العديد من دراسات التحليل الفوقي في موضوعات معرفية معينة، وأجرت حسين(2015) دراسة هدفت إلى البحث في مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فاعلية التعلم التعاوني المرتبطة بالتحصيل الدراسي واتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية المختلفة في الأردن، و تكونت عينة الدراسة من (53) دراسة، تناولت فاعلية التعلم التعاوني خلال الفترة ما بين(1985-2014) وقد توزعت على (41) دراسة تناولت أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي، و(12) دراسة بحثت في أثر التعلم التعاوني على اتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية، وتبين من نتائج الدراسة أن قيمة متوسط حجوم الأثر لمتغير التحصيل الدراسي (0,93) ولمتغير الاتجاهات (0,88).

كما أجرى وانغ (Wang, 2016) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام النموذج القائم على حل المشكلات في مهارات المعرفة والتطبيق، و تكونت عينة الدراسة من (2086) دراسة، أُجريت خلال الفترة (2007-2014)، وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط حجوم الأثر لمتغير مهارات المعرفة(0,76)، في حين بلغ متوسط حجوم الأثر لمتغير مهارات التطبيق(1,46).

أما دراسة إردوغان (Erdogan, 2016) فهدفت إلى تحليل نتائج الدراسات التي تناولت فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في النجاح الأ كاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (216) رسالة ماجستير وأطروحة دكتوراة، (114) بحثاً منشوراً، خلال الفترة (2000-2015) وتم اختيار (73) دراسة حققت المعايير المحددة من قبل الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط حجوم الأثر في التحصيل بلغ(1,119).

وهدفت دراسة أكتاميس وآخرون (Aktamis, et al., 2016) إلى تحليل نتائج الدراسات التي تناولت فاعلية التعلم القائم على الاستقصاء في التحصيل الدراسي، ومهارات العلم و الاتجاه نحو العلوم، و تكونت عينة الدراسة من (19) دراسة ب (37) حجم أثر، خلال الفترة (2005-2015)، و أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط حجوم الأثر قد بلغ (1,029) لمتغير التحصيل الدراسي، و(0,742) لمتغير مهارات العلم، و(0,558) لمتغير الاتجاه نحو العلوم.

وأجرت الجهني (2017) دراسة تحليل بعدي هدفت إلى تقصي أثر التعليم الالكتروني في كل من التحصيل، والمهارات، والاتجاه، والدافعية، والميل، وتكونت عينة الدراسة من (75) دراسة، خلال الفترة (2005-2015)، وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط حجوم الأثر الكلي قد بلغ (0,69)، وبلغ متوسط حجوم الأثر لكل من التحصيل، المهارات، الإتجاه، الدافعية، الميل، (68,، 70,، 70,، 43,، 71,) على التوالي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات حجوم الأثر تعزى إلى المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الإبتدائية، كما تبين أن متوسط حجوم الأثر لمتغير الدافعية قد كان ضعيفاً.

التعقيب على الدراسات السابقة

باستعراض الدراسات السابقة، يتبين أنّ هذه الدراسة قد تشابهت مع دراسة كل من(حسين، 2015 ; Erdogan,2016; wang,2016; Aktamis, et al., 2016) فيما يتعلق بالطريقة التي تم من خلالها جمع البيانات من خلال نموذج ترميزي يضم عدد من المتغيرات ذات العلاقة بالدراسة كالمتوسطات الحسابية، و الانحرافات المعيارية، وحجم العينة، والمادة الدراسية المشمولة، وطريقة التحقق من الصدق و الثبات، كما تشابهت مع الدراسات السابقة جميعها في المعايير الموضوعة لاختيار العينة كأن تكون الدراسة تحتوي على المتغيرات اللازمة لحساب حجم الأثر (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية)، وضمن الفترة موضع الاهتمام في الدراسة. و اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة جميعها، في اجراء الجانب الوصفي في موضوع التحليل الفوقي من أجل اتخاذ القرار، من خلال تناول المتغيرات موضع الاهتمام بطريقة تحليلية مفصلة وهو ما تمت الإشارة اليه بشكل نظري في ديكوستر(Decoster, 2004)، ولم يحظ بالتطبيق في الدراسات.وأفادت هذه الدراسة من الإطار النظري للدراسات السابقة في تفسير النتائج الوصفية من خلال بعض المراجع المتضمنه في الدراسات السابقة والتي ساعدت الباحثان على الوصول الى مزيد من المراجع الأصيلة في مجال التحليل الفوقي مما ساعد على تحليل النتائج وتفسيرها بشكل دقيق وعلمي.

منهجية الدراسة و إجراءاتها

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج النوعي من نوع تحليل الوثائق مستخدمة طريقة التحليل الفوقي لملاءمته لهذا النوع من الدراسات التي بحثت واقع تحقيق الرسائل الجامعية لخصائص البحث العلمي الأصيل لأثر استراتيجية حل المشكلات، واستخدام التكنولوجيا في التحصيل الرياضي وفي تنمية مهارات التفكير.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الرسائل الجامعية التجريبية وشبه التجريبية التي بحثت أثر استراتيجية حل المشكلات، وأثر استخدام التكنولوجيا في كل من التحصيل الرياضي ومهارات التفكير، واختيرت الرسائل التي اعتمدت في الفترة (1990-2017) والمودعة في مكتبة الجامعة الأردنية عينة لهذه الدراسة.

أداة الدراسة

تمت مراجعة الدراسات التي تناولت موضوع التحليل الفوقي (Wang, 2016; Capar & Tarim, 2016; Erdogan, 2016; Aktamis, et al., 2016; Bas & Beyhan, 2019) وطوّر الباحثان أداة لترميز الدراسات الأولية (الرسائل الجامعية) لجمع البيانات، حيث اشتملت الأداة على نموذج ترميز يوضح المتغيرات التصنيفية المستهدفة.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق المحكمين، حيث عُرض النموذج على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في المناهج والتدريس وعلم النفس والقياس والتقويم لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول مدى اشتمال نموذج الترميز على العناصر الأساسية والضرورية لهذه الدراسة وإبداء آرائهم حول النموذج بالحذف أو الإضافة أو التعديل من حيث: شمول النموذج للعناصر الأساسية الواجب توافرها في الرسائل الجامعية، ومناسبة النموذج للهدف الذي وضع لقياسه، ودقة الصياغة للنقاط المتضمنة في النموذج. وقد تم التعديل في ضوء آراء المحكمين.

ثبات التحليل

تم التحقق من ثبات التحليل عبر المحللين، حيث أُختيرت عينة عشوائية من الدراسات الأولية وحللت من الباحث الأول، وتمت الاستعانة بمحلل ثاني (الزميل)، حيث جرى مناقشة مع الباحث الزميلة نموذج الترميز ثم حلل الزميل (15) دراسة أولية وحسب معامل التوافق بين الباحث والزميل باستخدام معادلة كوبر (Cooper, 1974)، معامل التوافق = عدد مرات التوافق/(عدد مرات التوافق + عدد مرات الاختلاف)×100%. ووجدت قيمته (95%)، وهي نسبة إتفاق مرتفعه بين المحللين (Decoster, 2004).

إجراءات الدراسة

1. مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع هذه الدراسة.
2. طوّرت أداة الدراسة بالرجوع إلى مجموعة من الدراسات السابقة، والتحقق من صدق المحكمين، والتحقق من ثبات التحليل.
4. رصد الرسائل التي بحثت في الرياضيات وتحديد الرسائل الجامعية المرتبطة عينة هذه الدراسة.

5. اختيرت الرسائل الجامعية التجريبية أو شبه التجريبية التي بحثت أثر استراتجية:
   - المشكلات في التحصيل الرياضي وفي مهارات التفكير
   - استخدام التكنولوجيا في التحصيل الرياضي وفي مهارات التفكير

8. ترميز البيانات. وتحليل الرسائل ووصف واقع تحقيقها لخصائص البحث العلمي الأصيل.

10. صياغة نتائج الدراسة ومناقشتها ووضع التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يأتي عرض للنتائج بحسب المتغيرات:

أولا: النتائج المتعلقة بطريقة اختيار العينة(قصدية، عشوائية). يوضح الجدول (1) طريقة اختيار العينة تبعاً للمتغيرات المستقلة والتابعة.

جدول (1) التكرارات لطريقة اختيار العينة تبعاً للمتغيرات المستقلة والتابعة في الدراسات الأولية (الرسائل الجامعية)

متغيرات الدراسة	طريقة اختيار العينة (المدرسة)	التكرارات	النسب المئوية	العدد الكلي للدراسات ضمن متغيرات الدراسة
استخدام التكنولوجيا /تحصيل	قصدية	149	96	156
	عشوائية	**7**	**4**	
استخدامك التكنولوجيا/ تنمية مهارات التفكير	قصدية	25	100	25
	عشوائية	0	0	
حل المشكلات/ التحصيل	قصدية	15	100	15
	عشوائية	0	0	
حل المشكلات/تنمية مهارات التفكير	قصدية	6	100	6
	عشوائية	0	0	

يقصد بها هنا بعينة الدراسات الأولية (الرسائل)، والمتمثلة في المدرسة أو مجموعة المدارس التي اختار منها الباحث عينة دراسته. فإن اختيار الباحثين للمدرسة بالطريقة القصدية فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة ضمن (أثر استخدام التكنولوجيا في التحصيل الرياضي، وفي مهارات التفكير، وأثر استراتيجية حل المشكلات في التحصيل الرياضي، وفي مهارات التفكير) بنسبة (96%، 100%، 100%، 100%) على التوالي.

ويتضح من الجدول(1)، ضرورة الوقوف على الأسباب التي دفعت الباحثين للاختيار القصدي للمدرسة، ومناقشتها وتقديم مقترحات للحد منها في الدراسات المستقبلية، حيث أن الاختيار القصدي للمدرسة قد يكون مُبررا وضروريا في بعض الحالات والظروف للخروج بنتائج أكثر صدقاً، لكن من ناحية أخرى فإن المنطق العلمي للبحث وأخلاقياته لا تسمح بأن تكون تلك المبررات للباحثين في الإختيار القصدي للمدرسة ثابتة لجميع الدراسات، وبما قد يخدم مصالح الباحث الشخصية أكثر من الحصول على نتائج موثوقة ودقيقة. فالمبررات تكون مقبولة إذا كانت تخدم الخروج بنتائج أكثر صدقاً وأكثر قابلية للتعميم، ومن تلك المبررات التي وضعها الباحثون في دراساتهم الأولية وتشابهت بين الدراسات:

1. موافقة الإدارة على تطبيق البرنامج.
2. تقديم كافة التسهيلات من المدرسة **لإنجاح البرنامج**.
3. أبدى المعلمون والمعلمات استعدادهم للتعاون **لإنجاح البرنامج**.
4. عمل الباحث في المدرسة نفسها.

أما المبرر الأخير والذي لم يرد ذكره إلا في عدد قليل من الدراسات:

5. **المعلمات يتقنّ تطبيق الاستراتيجية التجريبية موضع الاهتمام.**

ويوضح الباحثان تلك المبررات ونقدها وتقديم المقترحات كما في الجدول(2).

جدول(2) مبررات الباحثين في الاختيار القصدي للمدرسة، نقدها و مقترحات عامة

رقم المبرر	مبررات الباحثين في الاختيار القصدي للمدرسة	نقد المبرر	مقترحات عامة
1	**موافقة الإدارة على تطبيق البرنامج**	يرى الباحثان أن موافقة الإدارة على تطبيق البرنامج هو أمر ليس مقصور على مدرسة واحدة وخيار واحد بالنسبة للباحث، فغالباً ما جاء هذا المبرر مقرونا مع مبرر آخر وهو عمل الباحث في المدرسة نفسها، ويرى الباحثان ضرورة أن يتحلى الباحثون بالموضوعية في اختيار المدرسة (من خلال الاختيار العشوائي من بين مجموع من المدارس إن أمكن وقد يكون بالتنسيق بين الجامعة ووزارة التربية والتعليم) لكي ينعكس ذلك على	يقترح الباحثان أن يتم الإختيار العشوائي للمدرسة من المشرف، بعد أن يتحقق الباحث من وجود موافقة لعدة مدارس من بين مجموعة من المدارس التي توفر الامكانات المادية و العلمية

		موضوعية النتائج التي يتم الحصول عليها، والأهم من ذلك أن هذه المبررات قد تخفي وراءها غايات تؤثر في صدق النتائج وموضوعيتها، فمثلا: (أن يكون هناك تساهل وتعاون مع الباحث بحكم معرفته في المدرسة و إدارتها، ليوفر عليه الوقت والجهد من ناحية، مما قد ينعكس على قلة مصداقية الاجراءات و النتائج التي يتم الحصول عليها من ناحية أخرى)، و قد يكون من الصعب اثبات عدم صدق الاجراءات من قبل أعضاء هيئة التحكيم والباحثين المعنيين.	اللازمة لاتمام دراسة أثر المتغير المستقل في التابع.
2	تقديم المدرسة كافة التسهيلات لإنجاح البرنامج.	تكرر هذا المبرر في عدد من الدراسات، فربما أن تقديم المدرسة للتسهيلات هو أمر غاية في الأهمية ليتم إجراء الدراسة فيها وفق الإجراءات التي يتطلبها فحص أثر المتغير المستقل في المتغير التابع، أما الجزء الآخر من الجملة وهو(لإنجاح البرنامج)، فيرى الباحثان أنه ان كان يعلم الباحثون وهم على يقين أن النتيجة هي نجاح البرنامج وضرورة إنجاح البرنامج أو الاستراتيجية فلماذا يجرون الدراسة؟ وهل نجاح البرنامج أمر حتمي؟ وهل من الواجب التوجه للمدارس بطريقة قصدية ليتم تحقيق هذا النجاح؟ و إلى أي درجة ينبغي علينا أن نثق بنتائج تلك الدراسات التي تحمل مثل هذا المبرر باقرار صريح و اصرار واضح من الباحث نفسه بحتمية التعاون لانجاح البرنامج و رفض الفرضية الصفرية؟	يقترح الباحثان وجود اجراءات أكثر صرامة في اختيار المدارس، وحصر المدارس التي تتوافر فيها الامكانات والتسهيلات المادية الملائمة لاتمام الدراسة و وحصول موافقتها للباحث على إجراء الدراسة و الاختيار يكون عشوائي من بينها، دون أن يكون لنا تصور قاطع بحتمية نجاح البرنامج أو الاستراتيجية.
3	أبدى المعلمون و المعلمات استعدادهم للتعاون	من الضروري وجود معلم متعاون لاتمام اجراءات الدراسة بالطريقة المخطط لها، وليس لانجاح البرنامج على وجه الخصوص، و إن كان من الضروري وجود برامج ناجحة وفعالة و يتم استخدامها لتحسين تحصيل الطلبة و تنمية	يقترح الباحثان وجود تنسيق بين عمادة البحث العلمي و وزارة التربية والتعليم، للاتفاق حول كتب

	لإنجاح البرنامج.	مهاراتهم في التفكير بمختلف أنواعه، لكن ليس بحكم مسبق، يثير الشك بوجود التحيز من قبل الباحثين لانجاح البرنامج والخروج بنتائج دالة قد تعود لهذا الاختيار القصدي أكثر من كونها تعود لأثر المعالجة.	تسهيل مهمة بصيغة أكثر وضوحا و تحديدا والزاما للمعلم باجراء التجربة أو تطبيق البرنامج بما يخدم البحث العلمي و المناهج واستراتيجيات التدريس و الطلبة على حد سواء. و تقترح وجود مخصصات مالية تُعطى للمعلم الذي يتعاون في تطبيق الاستراتيجيات موضع الاهتمام، لما له من أثر في تطوير البحوث وتحسين مخرجاته بما ينعكس على العملية التعليمية التعلمية بكاملها. كما أنه من الضروري نشر الوعي بين المعلمين حول أهمية التعاون مع الباحثين باجراء الدراسة و تطبيقها وما لذلك من انعكاس على أدائهم و أداء طلبتهم.
4	يعمل الباحث في المدرسة نفسها	ربما يكون مبرر اختيار المدرسة القصدي يشوبه الخلل، فلكل عينة مجتمع يتم تعميم النتائج عليه، وهذا اقرار علمي سليم بإمكانية إجراء هذه الدراسة على أي عينة من ضمن هذا المجتمع ومن	يجب أن يتحلى الباحث بالموضوعية في اختيار المدرسة وتقديم مبررات أبعد ما تكون عن الذاتية و خدمة

		ضمنها مدرسة لا يعمل الباحث فيها، وبالتالي هذا المبرر غير مقبول للاختيار القصدي للمدرسة.	المصالح الشخصية، فالباحث الموضوعي ينبغي أن يعمل كل ما في وسعه ليثري نتائجه بالموضوعية في جميع الاجراءات من اختيار العنوان حتى فصل النتائج.
5	معلمات يتقن تطبيق الاستراتيجية موضع الإهتمام	يرى الباحثان ان المبرر مقبول، وهو امر في غاية الاهمية، و يصب مباشرة في خدمة الاجراءات السليمة لتطبيق البرنامج أو الاستراتيجية موضع الاهتمام كما هو مخطط لها.	يقترح الباحثان أن يتم التركيز على تطبيق اجراءات الدراسة من معلم يحسن التطبيق، لكي يكون هناك دليل لاستخدام تلك الاستراتيجية ان حققت النجاح ويتم تزويد المعلمين بها وتدريبهم عليها أُسوة بمعلم متمكن قام بتطبيق هذه الاستراتيجية، اضافة الى أننا نكون أكثر ثقة فيما يتعلق بأن الخروج بالنتائج هذه يعود بشكل كبير الى التطبيق السليم وفق ما هو مخطط له، وضمن المعنى المراد للطريقة أو الاستراتيجية.

وعليه، من الضروري أن يبتعد الباحثون عن كل ما قد يثير الشك بنتائج دراساتهم، والتركيز على ما يخدم حل مشكلة الدراسة باستخدام إجراءات علمية سليمة ومبررات منطقية تصب في خدمة الدراسة للوصول الى

نتائج موضوعية صادقة، يمكن الأخذ بها وتعميمها على مجتمع الدراسة بكل ثقة، ومن الضروري الارتقاء به للتقدم في شتى المجالات وفي تفكير طلبتنا، وتحصيلهم الرياضي بشكل خاص استنادا إلى نتائج الدراسات.

ومن بين (202) دراسة تم تناولها في هذه الدراسة، ومعظمها تقع ضمن المبررات السابقة فيما يتعلق بمتغير اختيار (المدرسة)، لم يشر في أي من هذه الدراسات إلى مبررات منطقية للاختيار القصدي للمدرسة وبما يخدم متغيرات الدراسة بشكل مباشر إلا ما ندر؛ فعلى الرغم من التعامل مع متغيرات مختلفة عن بعضها البعض. إلا أن مبررات الباحثين كانت واحدة، فعند الحديث عن دراسات تتناول أثر استخدام التكنولوجيا في التحصيل الرياضي **وتنمية مهارات التفكير فإن أهم ما ينظر له في اختيار المدرسة هو توفر أدوات التكنولوجيا موضع الاهتمام، وقدرة المعلم على استخدامها والتعامل معها** بالطريقة السليمة، بحيث نخرج بنتائج أكثر موثوقية تعود لأثر استخدام التكنولوجيا.

وعند الحديث عن أثر استراتيجية حل المشكلات في التحصيل الرياضي و تنمية مهارات التفكير فإن أكثر ما يعنينا هو وجود بيئة تحفز الطلبة على التفكير، وتوفر الامكانات المادية، اضافة الى وجود معلم متمكن من الاستراتيجية. هذه مبررات حقيقية وتصب في خدمة النتائج بكل موضوعية، أما عمل الباحث في المدرسة المختارة أو تعاون المعلمين **لانجاح البرنامج**، وغيرها من الأسباب الروتينية فهي غير كافية. وهو ما اختلفت فيه هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة؛ إذ لم تتناول أي منها كيفية اختيار الباحثين للعينة.

ثانيا: النتائج ذات العلاقة بمكان تواجد العينة (مدارس خاصة، وحكومي، ووكالة الغوث، غير محدد) كما هو موضح في الجدول(3).

الجدول (3) التكرارات لتواجد العينة تبعا للمتغيرات المستقلة والتابعة للدراسات الأولية

متغيرات الدراسة	مكان تواجد العينة	التكرار (ت، ت)	النسب المئوية (%، %)	العدد الكلي للدراسات الأولية (ت، ت)
استخدام التكنولوجيا/ في (تحصيل، تفكير)	خاصة	(3 ،26)	(12 ،17)	(25 ،156)
	حكومية	(13 ،99)	(52 ،63)	
	وكالة الغوث	(5 ،7)	(20 ،5)	
	غير محدد*	(4 ،24)	(16 ،15)	
حل الشكلات/ في (تحصيل، تفكير)	خاصة	(1 ،1)	(7 ،7)	(6 ،15)
	حكومية	(5 ،13)	(83 ،86)	
	كالة الغوث	(0 ،0)	(0 ،0)	
	غير محدد*	(0 ،1)	(0 ،7)	

***غير محدد: أي لم يتم ذكر المدرسة أو نوع المدرسة التي جرى فيها تطبيق الدراسة من الباحث في الدراسات الأولية**

يبين الجدول(3)، إنّ الغالبية العظمى من الدراسات كان الاختيار فيها يقع على المدارس الحكومية بنسبة (63%، 52%، 86%، 83%) في المجموعات الأربعة على التوالي، حيث كانت النسبة الأكبر مقابل الخيارات الاخرى وبفارق كبير لصالح المدارس الحكومية. إلا أنّ اختيار (المدرسة) ضمن المبررات التي أوردها الباحثون في دراساتهم، وقع على المدارس الحكومية بنسبة كبيرة على وجه الخصوص، و تَمَحوُر المبررات على اختيار المدارس الحكومية يعزى إلى مجموعة أمور:

- موافقة الإدارة على تطبيق البرنامج.
- تقديم كافة التسهيلات من قبل المدرسة لإنجاح البرنامج.
- أبدى المعلمون و المعلمات استعدادهم للتعاون لإنجاح البرنامج.
- يعمل الباحث في المدرسة نفسها.
- معلمات يتقنّ تطبيق الاستراتيجية موضع الاهتمام.

و على الرغم من أن الباحثين برروا الاختيار للمدارس الحكومية في كثير من الدراسات بكونها توفر لهم الامكانات المتاحة، والتسهيلات المادية لاتمام اجراءات الدراسة، إلا أن طبيعة دراسات الباحثين وما تحويه من متغيرات كاستخدام التكنولوجيا و استراتيجية حل المشكلات، وتنمية مهارات التفكير تتطلب وجود بيئة و معدات تكنولوجية في اجواء تتيح استخدامها، حيث أنّ المدارس الخاصة في معظمها تتوافر فيها تلك التسهيلات و الإمكانات التي تحدَّث عنها الباحثون، وقد تكون أفضل من المدارس الحكومية في معظم الحالات من ناحية التسهيلات التكنولوجية وتوافر ما تحتاجه متغيرات الدراسة أيضاً.

ولما كانت المدارس الخاصة أكثر ملاءمة في توفير الإمكانات لإجراء الدراسات، كان يفترض بالباحثين التوجه إليها لتطبيق دراساتهم فيها، إلا أنّ الباحثين أغلبهم طبقوا دراساتهم في المدارس الحكومية، وهذا يشير بأنّ الباحثين لم يتحروا البيئة المناسبة لتطبيق دراساتهم بشكل دقيق، وهو ما يتفق مع ما برره الباحثون عند اختيار عيناتهم بتطبيقها في مدارسهم.

حيث أنّ إجراء التجربة و فحص أثر المتغير المستقل في التابع ربما من الأفضل التحقق منه في البيئة المثالية، و ذلك لتسهيل اسقاطه على البيئات الأخرى في حدود الإمكانات المتاحة، مع الأخذ بالحسبان ضبط المتغيرات الدخيلة، فالبحث العلمي التربوي هو تجربة، و التجربة العلمية بمعزل عن طبيعة التخصص، عادة ما يتم تجربتها في درجات عالية من الضبط و التحكم و البيئة المثالية أيضاً ليتم لاحقاً الخروج بنتائج يمكن ان نعزوها لأثر المتغير المستقل على وجه الخصوص.

وبالتالي، إن وجود استراتيجيات تثبت نجاحها أو عدم نجاحها، يكون من خلال توفر البيئة المثالية لاجرائها، و بأكبر درجة ممكنة من الضبط، وفي ضوء نتائج التجربة إن أثبتت نجاحها، يتم الارتقاء بأساليبنا و تدريب معلمينا و تحسين البنية التحتية لمدارسنا لكي نخرج بنتائج مماثلة لنتائج البحث الذي تم تجريبه في البيئة الأكثر ضبطاً، لا أن نقوم بتطبيق التجارب على بيئات قد لا تكون مضبوطة ومهيئة بما يخدم الحصول على نتائج صادقة وموثوقة وتعزى إلى المعالجة ذاتها وليس إلى متغيرات أخرى.

على الرغم من أن المدارس الحكومية بشكل عام ربما لا تكون هي البيئات الأكثر مناسبة لمتغيرات الدراسة الحالية؛ نظراً لحاجة متغيراتها المستقلة والتابعة إلى إمكانات تقنية وغرف صفية معدة بشكل جيد مما يتطلب صفوف غير مكتظة وتقنيات معينة قد لا تتوفر في مدراس الحكومة.

أما فيما يتعلق بمدارس وكالة الغوث الدولية فقد جاء اختيارها في الدراسات بنسبة(5%، 20%،0%، 0%) على التوالي، ربما أن ذلك مبررا فيما يخص المجموعتين ذات النسب (5%،20%)، كون مدارس وكالة الغوث الدولية تشكل نسبة قليلة من المدارس مقارنة بالمدارس الحكومية و الخاصة، كما و تدرس المناهج ذاتها التي يتم تدريسها في المدارس الحكومية و الخاصة، فضلا عن اكتظاظ الصفوف بأعداد كبيرة من الطلبة، مما يبرر وجود هذا العدد القليل من الدراسات المطبقة فيها.

أما فيما يتعلق بالمجموعتين ذات النسب (0%، 0%) فيرى الباحثان أن ذلك يعود لكون الدراسات التي رجع إليها الباحثان كانت جميع الدراسات المودعة (والتي تم تصنيفها) في مكتبة الجامعة الأردنية باعتبارها مركز ايداع وطني وعربي، وفي التحديات و المعوقات المذكورة ضمن هذه الأطروحة ضمن فصل الإطار النظري و الدراسات السابقة ما يبرر امكانية تواجد دراسات في المجموعتين لم يتم الحصول عليها، وهي على أية حال لن تكون كثيرة، فهذه النسب (0%، 0%) مؤشر على قلة الدراسات التي تم اجراؤها في مدارس وكالة الغوث الدولية ضمن هذه المتغيرات (أثر استراتيجية حل المشكلات في التحصيل الرياضي، أثر استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير).

أما النسب (15%، 16%، 7%، 0%) على التوالي فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، والتي تمثل نسب الدراسات التي لم تحدد نوع المدرسة (خاصة، حكومي، هيئات دولية) فقد كانت قليلة، ويرى الباحثان بأهمية تحديد الباحثون نوع المدرسة التي يتم اجراء الدراسة فيها، فلم يكن من السهل معرفة نوع المدرسة أو التنبؤ بها في تلك الدراسات في ضوء كثرة المدارس بشكل عام، ووجود عدد جيد من الدراسات ضمن هذه النسب تعود لمدارس خارج الأردن.

حيث ان تحديد نوع المدرسة يخدم بحوث التحليل الفوقي من جهة، وقد يكون مهما لباحثين معنيين بمعرفة نوع المدرسة لدراسات مستقبلية في المدارس ذاتها على مراحل أخرى، أو إعادة الدراسة مع تغيير نوع المدرسة، أو لأية أسباب قد تفيد الباحثين في دراساتهم من جهة أخرى. ومن جهة أخرى ربما يكون من الضروري التأكد عند استلام الرسائل الجامعة بعد المناقشة لتوثيقها من وجود بعض العناصر الأساسية في تلك الرسائل. . وهو ما اختلفت فيه هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة؛ إذ لم تتناول أي منها كيفية نوع المدرسة المستهدفة.

ثالثا: النتائج ذات العلاقة بخبرة المعلمين(تم التطرق لها، لم يتم التطرق لها)، و**المتغيرات الدخيلة** (تم ضبطها، غير مذكورة). يوضح الجدول (4) خبرة المعلمين، والمتغيرات الدخيلة تبعا للمتغيرات المستقلة والتابعة للدراسات المبحوثة.

الجدول (4) التكرارات تبعا لخبرة المعلمين والمتغيرات الدخيلة في الدراسة الأولية تبعا لمتغيراتها المستقلة والتابعة

متغيرات الدراسة	المتغير المبحوث	مستويات المتغير المبحوث	التكرارات	النسبة المئوية	العدد الكلي للدراسات ضمن متغيرات الدراسة
استخدام التكنولوجيا / التحصيل وفي التفكير حل المشكلات/تحضيل وفي التفكير	خبرة المعلم	تم ذكرها	18	9	202
		لم تذكر	184	91	
استخدام التكنولوجيا/ التحصيل استخدام التكنولوجيا/التفكير حل المشكلات /تحصيل حل المشكلات/ تفكير	المتغيرات الدخيلة	تم ضبطها	12	6	202
		غير مذكورة	190	94	

بلغ عدد الدراسات التي تم التطرق فيها لخبرة المعلمين من مجموع الدراسات الكلي ضمن هذه الأطروحة، وكما هو موضح في الجدول(4)، (18) دراسة من أصل (202) دراسة أي ما نسبته (9%)، في حين أن (184) دراسة لم يتم التطرق فيها إلى خبرة المعلم أي ما نسبته (91%) من الدراسات .

حيث يتفق أهل الخبرة و الاختصاص على أهمية الخبرة التي يحملها المعلمون في عملية التعليم، ومالها من تأثير في نتائج الطلبة، فعادة ما يكون المعلم الأكثر خبرة أكثر امتلاكاً للمهارات في التخطيط و وتنفيذ التدريس، كما أن صفوف المعلمين الأكثر خبرة عادة ما تكون أكثر تنظيماً وتخطيطاً لحل المشكلات الصفية.

وعلى الرغم من أهمية خبرة المعلم، إلا أن مبررات الباحثين في اختيار المدرسة للتجربة، والتي تمت مناقشتها ضمن متغير اختيار عينة الدراسة الأولية، تخلو في معظمها من الاشارة الى خبرة المعلم في التدريس كأحد مبررات اختيارهم للمدرسة ، فهذا مؤشر أنهم لم يعطوا اهتماما لخبرة المعلم.

كما أن الدراسات التي تمت الاشارة فيها الى خبرة المعلمين، اقتصرت على ذكر سنوات الخدمة في التدريس، مع الخبرة في التدريس ليست بعدد السنوات، بل بالخبرة الفنية التي يمتلكها المعلم حصيلة تفاعله مع المواقف التعليمية، وقدرته على تطبيق الاستراتيجيات وطرائق التدريس بفاعلية، وهذا ما أورده (فانكوفر، 2011) قائلاً: أن خبرة المعلم(كعدد سنوات في التدريس) ليست شيئا ضروريا في الغالب لنجاح التعلم.

كما أورد فانكوفر(فانكوفر،2011) أن الطلبة الذين حازوا على نتائج أفضل في الاختبارات، كانوا طلبة لمعلمين لا يمتلكون سنوات طويلة من الخبرة في التدريس، بقدر امتلاكهم القدرة على تطبيق الاستراتيجيات و الأساليب بطريقة تفاعلية، وعلى الرغم من عدم امتلاك المعلم لسنوات طويلة من الخدمة الا أن نتائج طلبته أفضل من نتائج الطلبة الذين درسهم معلمون لهم سنوات طويلة من الخدمة في تدريس الطلبة.

وبالتالي كان ينبغي على الباحثين الاهتمام في الخبرة التي يمتلكها المعلمون في تنفيذ الاستراتيجية موضع الاهتمام في الدراسات المتضمنة في هذه الأطروحة، وليست الخبرة بشكل عام كعدد سنوات في التدريس فقط، فليس كل معلم لديه سنوات طويلة من الخبرة في التدريس، يكون قادر على استخدام اللوح التفاعلي، السبورة الالكترونية.

وعليه، فإن متغير خبرة المعلمين يمكن تلخيصه في مجموعة النقاط التالية:

1. خبرة المعلمين الطويلة في التدريس لا تعني وجود الخبرة لديهم في تطبيق الاستراتيجية موضع الاهتمام.
2. ضرورة أن يتوجه الباحثون لتطبيق دراساتهم على أيدي معلمين يمتلكون الخبرة الكافية.
3. في حال عدم امتلاك المعلم للخبرة في التدريس فيما يتعلق بالمتغيرات، فيرى الباحثان إما ان يعمل الباحث نفسه على التدريس، مستفيداً من خبرة المعلم في الجوانب الأخرى، وتوضيح إجراءات تدريب المعلم على تطبيق الاستراتيجية، مع إرفاق نموذج مفصل بإجراءات التدريب في قائمة الملاحق، للتأكد من دقة النتائج، وعزوها لتطبيق المعالجة. وعليه، فإن شرط منفذ المعالجة:
   - ✓ يمتلك الخبرة لتنفيذ طريقة المعالجة.
   - ✓ مُدرب على تطبيق الدراسة وفق المنهجية المخطط لها.

وقد اختلفت فيه هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة؛ إذ لم تتناول أي منها خبرات الباحثين في دراساتهم الأولية.

أما بالنسبة إلى ضبط المتغيرات الدخيلة (تم ضبطها، غير مذكورة)

بلغ عدد الدراسات التي تحدثت عن المتغيرات الدخيلة المضبوطة بالنسبة لمتغيرات الدراسة جميعها 12 دراسة من أصل 202 دراسة أي ما نسبته 6%، في حين أن 190 دراسة لم تتطرق إلى المتغيرات الدخيلة من ناحية الضبط أو عدمه، أي ما نسبته 94%.

ومن تلك المتغيرات التي وردت في الدراسات(الجنس، العمر، الوضع الثقافي، الوضع الاقتصادي، الصف الدراسي، المادة التدريبية، عدد الحصص، المستوى التحصيلي)، فضلا عن أن الباحثين اكتفوا بذكر تلك المتغيرات وأنه تم ضبطها، دون التطرق للكيفية التي تم بها ضبط تلك المتغيرات.

ووجود متغيرات أخرى من الضرورة ضبطها والتعامل معها: كالمعلم الذي درس المجموعات نفسه أم لا؟ والادارة الصفية قد تختلف من مجموعة لأخرى بناء على طبيعة الطلبة في الجموعات، فهل تم ضبطها والتعامل معها؟، شكل الصف وترتيبه؟ وموقع الصف في المدرسة، وهل كان الموقع في كافة المجموعات يتيح التعامل مع الطلبة وتطبيق المعالجة دون تشويش؟، وترتيب الحصة موضع الاهتمام بين مجموعة الحصص، وهل كان نفس الترتيب عند كافة المجموعات؟ وهل المجموعات المختارة كانت فيها المجموعات التجريبية والضابطة في نفس المدرسة؟.

وعليه، فإن توضيح الباحثين في دراساتهم للمتغيرات الدخيلة وكيفية التعامل معها، أمر لا يقل أهمية عن متغيرات الدراسة الأخرى(المستقلة، التابعة)، **فأهمية الدقة في الحديث عنها تتمثل في:**

1. إفادة الباحثين مستقبلا للتعامل مع تلك المتغيرات بطريقة مشابهة، أو بطريقة أفضل.
2. الخروج بنتائج أكثر صدقاً، ونعزوها لأثر المتغير المستقل، للحد من تأثير المتغيرات الدخيلة.

حيث أن وجود متغيرات دخيلة لم تُضبط سيؤثر في موثوقية النتائج، فكان من الأهمية أن يعمل الباحثون على ضبط تلك المتغيرات، وإعطائها حقها في الوصف والكيفية التي جرى فيها الضبط، وبالتالي، إن الباحثين الذين لم يذكروا تلك المتغيرات وكيفية التعامل معها في دراساتهم، لم يعطوا تلك المتغيرات حقها من الاهتمام.

وربما عدّ الباحثون أن المتغيرات الدخلية أمراً ثانوياً لا يحتاج إلى ضبط، واكتفوا باجراء الاختبار القبلي لفحص التكافؤ(ضبط المستوى التحصيلي)، وفي أحيان أخرى يلتفتون الى جنس الطلبة، فقد كانت هناك العديد من الدراسات التي تم اجراؤها على شعب مختلطة، ولم يقم الباحثون فيها بدراسة أثر تفاعل الجنس مع المتغير المستقل في المتغير التابع، وفي الحالات التي تم فيها السؤال عن الجنس وأثر تفاعله مع المتغير المستقل في التابع كان بهدف الإجابة عن سؤال الدراسة، لمعرفة أثر المعالجة في الذكور مقابل الإناث، وليس بهدف الضبط، وإن كان في محصلته احدى أشكال الضبط. وقد اختلفت فيه هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة؛ إذ لم تتناول أي منها لوصف كيفية ضبط متغيراتهم الدخيلة في دراساتهم الأولية.

- **النتائج ذات العلاقة بنوع الأداة** المستخدمة في قياس المتغيرات التابعة (بناء أداة جديدة، أداة سابقة معدلة، أداة جاهزة، غير محدد) كما هو موضح في الجدول(5).

الجدول (5) التكرارات تبعا لنوع الأداة المستخدمة في الدراسة المبحوثة تبعا للمتغيرات المستقلة والتابعة

متغيرات الدراسة	الأداة المستخدمة	التكرارات	جديدة، سابقة معدلة، جاهزة	تكرارات	النسب المئوية	عدد الدراسات الكلي
التكنولوجيا + حل المشكلات/ التحصيل	اختبار تحصيلي	171	جميعها جديدة	171	%100	171)156 (15+

استخدام التكنولوجيا\ تنمية مهارات التفكير	اختبار في التفكير	25	جديدة	2	%8	25
			سابقة	21	%84	
			جاهزة	1	%4	
			غير	1	%4	
حل المشكلات/ تنمية مهارات التفكير	اختبار في التفكير	6	جميعها معدلة	6	%100	

يتضح من الجدول(5) أستخدام الاختبار التحصيلي كأداة لقياس تحصيل الطلبة في الدراسات الأولية جميعها، أي ما نسبته (100%)، ويبدو ذلك مقبولاً، لقياس التحصيل؛ فالاختبار بالتأكيد هو اختبار تحصيلي بصورته المتعارف عليها ولم يكن هناك أية دراسة استخدمت مقياس آخر غير الاختبار التحصيلي لقياس التحصيل. وأشاروا إلى أنهم بنوا الاختبار التحصيلي من الصفر دون الرجوع إلى أي أداة من دراسات أخرى في جميع الدراسات موضع الاهتمام.

وفيما يتعلق بالدراسات التي بحثت أثر استراتيجية حل المشكلات واستخدام التكنولوجيا في تنمية مهارات التفكير، فقد استخدمت كافة الدراسات مقاييس مختلفة لقياس التفكير بأنواعه(الهندسي، الإبتكاري، الناقد، الرياضي، البصري، الإستدلالي، الإبداعي، المنطقي، الإحتمالي، الفراغي، الجبري، الإحصائي، المكاني) كما وردت في الدراسات الأولية. واتسقت الاختبارات المستخدمة مع نوع التفكير المراد قياسه فيما يتعلق بأثر استراتيجية حل المشكلات واستخدام التكنولوجيا في تنمية مهارات التفكير، حيث أشار الباحثون في دراساتهم على سبيل المثال، الى استخدام اختبار خاص بالتفكير الابداعي، اختبار خاص بالتفكير الناقد، اختبار خاص بالتفكير الإحصائي، وغيرها.

أما ما يتعلق بتطوير الأداة لقياس التفكير بأنواعه، فقد بلغ عدد الدراسات التي استخدمت أداة سابقة وتعديلها، في استخدام التكنولوجيا لتنمية مهارات التفكير (21) دراسة من أصل(25) دراسة، بنسبة (84%)، في حين طورت دراستين فقط الأداة دون الرجوع لأية أدوات سابقة بنسبة (8%)، ودراسة واحدة أخذت الأداة جاهزة كما هي دون إجراء أي تعديل عليها بنسبة (4%)، ودراسة واحدة لم تحدد كيفية تطوير الأداة بنسبة (4%). في حين أن جميع الدراسات التي بحثت أثر استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير رجعت إلى أداة سابقة وطورتها. وقد اختلفت فيه هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة؛ إذ لم تتناول أي منها خبرات الباحثين ولم يتعرضوا لوصف نوع الأداة المستخدمة في دراساتهم الأولية.

ـ **النتائج ذات العلاقة بكيفية التحقق من صدق الأداة** (محكمين، نوع آخر من أنواع الصدق، لم يتم التأكد منه) كما هو موضح في الجدول(6).

الجدول (6) التكرارات تبعا لطريقة التحقق من الصدق المستخدمة في الدراسة المبحوثة تبعا للمتغيرات المستقلة والتابعة للدراسات المبحوثة

متغيرات الدراسة	نوع صدق الأداة المطبقة	التكرارات	%	العدد الكلي للدراسات

استخدام التكنولوجيا/تحصيل استخدام التكنولوجيا/ تنمية مهارات التفكير حل المشكلات/تحصيل حل المشكلات/ تفكير	صدق المحكمين	190	%94	202
	صدق المحكمين+ صدق الاتساق الداخلي	8	%4	
	لم يتم التحقق منه	4	%2	

يبين الجدول(6) أن غالبية الدراسات استخدمت صدق المحكمين للتحقق من صدق أدوات الدراسة، فقد استخدمت (190) دراسة من أصل (202) دراسة أولية صدق المحكمين للتحقق من صدق أدوات الدراسة م دون غيره من أنواع الصدق الأخرى، و(8) دراسات فقط تم فيهما التحقق من الصدق بطريقتين اثنتين معاً(صدق المحكمين، اتساق داخلي و ارتباط الفقرات للإختبار)، و أربعة دراسات لم يحدد فيها طريقة التحقق من الصدق. وقد اختلفت فيه هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة؛ إذ لم تتناول أي منها خبرات الباحثين ولم يتعرضوا لوصف كيفية التحقق من صدق الأدوات في دراساتهم الأولية.

6- **النتائج ذات العلاقة بكيفية التحقق من الثبات** (إعادة الاختبار، التجزئة النصفية، ريتشاردسون، كرونباخ ألفا لم يتم التحقق منه)، كما هو موضح في الجدول(7).

الجدول (7) التكرارات تبعا لطريقة التحقق من ثبات الدراسة المبحوثة

متغيرات الدراسة	طريقة حساب الثبات	التكرارات	%	العدد الكلي للدراسات
التكنولوجيا/حل المشكلات في التحصيل وتنمية التفكير	إعادة الاختبار	77	%38.1	202
	التجزئة النصفية	27	%13.4	
	Kr 20	36	%17.8	
	كرونباخ الفا	55	%27.2	
	لم يتم التحقق منه	7	%3.5	

يتبين الجدول (7) أن الدراسات التي بحثت أثر استخدام التكنولوجيا في التحصيل الرياضي نوعت طرق التحقق من الثبات وتراوحت بين(الإعادة، والتجزئة النصفية، وKR20، وكرونباخ ألفا، ولم يتحقق منه) بلغت نسبها على الترتيب (38.1%، 13.4%، 17.8%، 27.2%، 3.5% لم يتم التحقق من الثبات). وقد اختلفت فيه هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة؛ إذ لم تتناول أي منها خبرات الباحثين ولم يتعرضوا لوصف كيفية التأكد من ثبات الأدوات في دراساتهم الأولية.

- **النتائج ذات العلاقة بحجم المادة الدراسية المشمولة بالمعالجة** (دروس معينة، وحدة دراسية، وحدتين دراسيتين، أكثر من وحدتين، لم تحدد)، يوضح الجدول (8) حجم المادة الدراسية المشمولة بالمعالجة.

الجدول (8) التكرارات تبعا لحجم المادة المشمولة في الدراسة الأولية تبعا لمتغيراتها المستقلة والتابعة

متغيرات الدراسة	المتغير المبحوث	حجم المادة	(ت، ت)	(%، %)	كلي (تحصيل، تفكير)
استخدام التكنولوجيا/ في كل من (التحصيل، التفكير)	حجم المادة المشمولة بالدراسة	دروس معينة	**(1 ،8)**	**(%4 ،%5)**	**(25 ،156)**
		وحدة دراسية	**(120،**	**(%77،**	
		وحدتين	**(3 ،20)**	**(%13،**	
		أكثر من	**(1 ،8)**	**(%4 ،%5)**	
		لم تحدد	**(1 ،0)**	**(%4 ،%0)**	
حل المشكلات/ في كل من (التحصيل، تفكير)	حجم المادة المشمولة بالدراسة	دروس معينة	**(0 ،0)**	**(%0 ،%0)**	**(6 ،15)**
		وحدة دراسية	**(5 ،7)**	**(%46،**	
		وحدتين	**(1 ،7)**	**,%46)**	
		أكثر من	**(0 ،1)**	**(%0 ،%8)**	
		لم تحدد	**0**	**%0**	

يبين الجدول(8) بأن عدد الدراسات بالنسبة لاستخدام التكنولوجيا في (التحصيل، والتفكير) التي طبقت المعالجة على دروس معينة (8، 1) دراسات من أصل(156، 25) دراسة أي ما نسبته (5%، 4%)، والتي استخدمت وحدة واحدة (120، 19) دراسة أي ما نسبته (77%، 76%)، والتي على وحدتين (20، 3) دراسة أي ما نسبته(13%، 12%) والتي زاد فيها حجم المادة الدراسية عن وحدتين(3-5 وحد) (8، 1) دراسات أي ما نسبته (5%، 4%)، أما التي لم تحدد فكانت (0، 1) بنسبة (0%، 4%).

ويتضح بأن عدد الدراسات بالنسبة لحل المشكلات في (التحصيل، والتفكير) التي طبقت المعالجة على دروس معينة (8، 1) دراسات من أصل(15، 6) دراسة بنسبته (0%، 0%)، والتي استخدمت وحدة واحدة (7، 5) دراسة بنسبته (46%، 83%)، والتي على وحدتين (7، 1) دراسة بنسبته (46%, 17%) والتي زاد فيها حجم المادة الدراسية عن وحدتين(3-5 وحد) (1، 0) دراسات بنسبته (8%، 0%)، أما التي لم تحدد فكانت (0، 1) بنسبة (0%، 4%). وقد اختلفت فيه هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة؛ إذ لم تتناول أي منها خبرات الباحثين ولم يتعرضوا لوصف حجم المادة التعليمية للمجموعة التجريبية في دراساتهم الأولية.

-**النتائج ذات العلاقة باعتبار البرنامج، الطريقة او المادة من أدوات الدراسة** (نعم،لا). يوضح الجدول (9) عُدّ البرنامج، الطريقة، أو المادة من أدوات الدراسة الأولية.

الجدول(9) التكرارات تبعا إلى اعتبار البرنامج، الطريقة، أو المادة العليمية من أداة للدراسة الأولية (الرسالة الجامعية)

متغيرات الدراسة	المتغير المبحوث	مستويات المتغير المبحوث	التكرارات	النسب المئوية	العدد الكلي للدراسات ضمن متغيرات الدراسة
التكنولوجيا أو حل المشكلة/ في تحصيل والتفكير	اعتبار البرنامج، الطريقة، أو المادة التعليمية	نعم	142	%70	202
		لا	60	%30	

يتبين من الجدول(9) أن عدد الدراسات التي عُدّ البرنامج او الطريقة أو المادة التعليمية من أدوات الدراسة بلغ(142) دراسة من أصل(202) دراسة بنسبته(70%) من الدراسات، بينما عدد الدراسات التي لم تعد البرنامج أو الطريقة أو المادة التعليمية أداة للدراسة (60) دراسة بنسبته(30%). وقد اختلفت فيه هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة؛ إذ لم تتناول أي منها خبرات الباحثين ولم يتعرضوا لوصف كيفية التعامل مع البرنامج أو المادة التعليمة وموقفهم منها في دراساتهم الأولية.

-النتائج ذات العلاقة بالتحقق من تكافؤ القياس القبلي، وحساب حجم الأثر يوضح الجدول (10) تكافؤ القياس القبلي والاختبار الإحصائي المستخدم، وحجم الأثر تبعا للمتغيرات المستقلة والتابعة للدراسات المبحوثة.

الجدول(10) التكرارات للتحقق من تكافؤ القياس القبلي، وحساب حجم الأثر تبعا للمتغيرات المستقلة والتابعة للدراسات المبحوثة

متغيرات الدراسة	المتغير المبحوث	مستويات المتغير المبحوث	التكرارات	النسب المئوية	العدد الكلي للدراسات ضمن متغيرات الدراسة
استخدام التكنولوجيا/ تحصيل	تكافؤ القياس القبلي	تم التحقق منه	187	%93	202
		لم يتم التحقق	15	**%7**	
استخدام التكنولوجيا/ تحصيل	حجم الأثر	تم حسابه	46	%23	202
		لم يتم حسابه	156	%77	

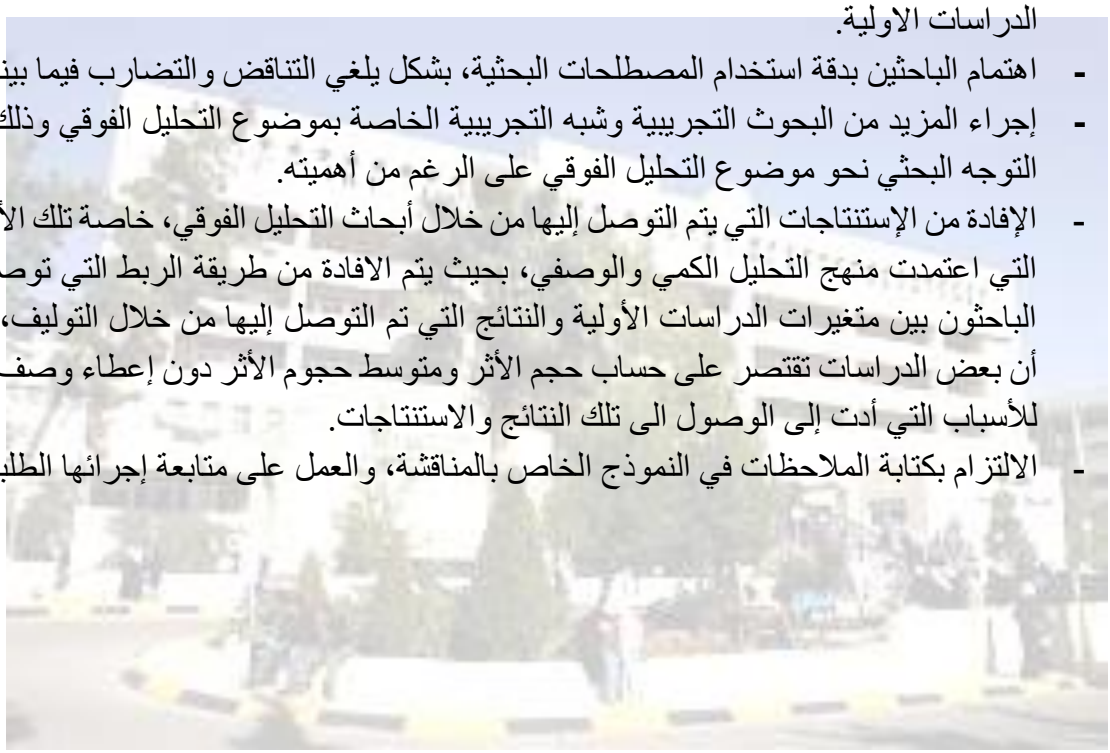
يتبين من الجدول (10) أنه تم التحقق من التكافؤ في(187) دراسة من أصل (202) دراسة، بنسبته (93%) من الدراسات. بينما(15) دراسة فقط بنسبته(7%) لم يتم التحقق فيها من وجود التكافؤ. وبلغ عدد الدراسات التي تم حساب حجم الأثر فيها (46) دراسة من أصل (202) دراسة بنسبته (23%). وقد اختلفت فيه هذه

الدراسة عن جميع الدراسات السابقة؛ إذ لم تتناول أي منها خبرات الباحثين ولم يتعرضوا للحديث عن التحقق من تكافوء المجموعات قبل التطبيق في دراساتهم الأولية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بـ:

- إجراء الباحثين لمزيد من الدراسات حول أثر استراتيجية حل المشكلات في كل من التحصيل و تنمية مهارات التفكير؛ نظراً لقلة الدراسات فيها، أو عدم ضبط المتغيرات.
- تحري الباحث الموضوعية في اختيار المدرسة وتقديم مبررات أبعد ما تكون عن الذاتية في الدراسات الاولية.
- اهتمام الباحثين بدقة استخدام المصطلحات البحثية، بشكل يلغي التناقض والتضارب فيما بينها.
- إجراء المزيد من البحوث التجريبية وشبه التجريبية الخاصة بموضوع التحليل الفوقي وذلك لشُح التوجه البحثي نحو موضوع التحليل الفوقي على الرغم من أهميته.
- الإفادة من الإستنتاجات التي يتم التوصل إليها من خلال أبحاث التحليل الفوقي، خاصة تلك الأبحاث التي اعتمدت منهج التحليل الكمي والوصفي، بحيث يتم الافادة من طريقة الربط التي توصل لها الباحثون بين متغيرات الدراسات الأولية والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال التوليف، حيث أن بعض الدراسات تقتصر على حساب حجم الأثر ومتوسط حجوم الأثر دون إعطاء وصف دقيق للأسباب التي أدت إلى الوصول الى تلك النتائج والاستنتاجات.
- الالتزام بكتابة الملاحظات في النموذج الخاص بالمناقشة، والعمل على متابعة إجرائها الطلبة لها.



المراجع العربية

ابو زينة، فريد (2010). *تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها*.(ط1)، عمان: دار وائل للنشر.

الجهني، ليلى(2017). كفاءة التعليم الإلكتروني في ضوء التحليل البعدي لنتائج الدراسات المنشورة في بعض الدوريات العربية خلال الفترة بين(الأول من يناير 2005 وحتى31 ديسمبر 2015). *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 6(7)، 17-33.

حسين، خلود(2015). *مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فاعلية التعليم التعاوني المرتبطة بالتحصيل الدراسي و اتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية المختلفة في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

دياب، سهيل (2000). *تعليم مهارات التفكير وتعلمها في مناهج الرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائية العليا*.

علي، أحمد (2017). *طرائق التدريس الحديثة: طريقة حل المشكلات وطريقة المناقشة والحوار*.

فانكوفر، د.(2011). أسلوب التدريس أهم من خبرة المعلم.tps://www.google.com/amp/s

هيئة تقويم التعليم و التدريب (2020). *تقرير تيمز 2019: نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني متوسط في الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية في سياق دولي*.

Aktamis, H., & Higde, E., & Ozden, B. (2016). Effects of the Inquiry- Based Learning Method on Students' Achievement, Science Process Skills, and Attitudes towards Science: A Meta-Analysis Science. *Journal of Turkish Science Education (TUSED)*, 13(4), 248-261.

Bas, G. & Beyhan, O. (2019). Revisiting the Effect of Teaching of Learning Strategies on

Academic Achievement: A Meta-Analysis of the Findings. *International Journal of*

Research in Education and Science, 5(1), 70-87

Basu, A. (2017**).** *How to conduct Meta-Analysis: A Basic Tutorial*, peer j preprints,

University of Canterbury.

Boslaugh, K. (2019). Academic Achievement**.** *Salem Press Encyclopedia*, 1p, 832.

Capar, G., & Tarim, K. (2016). Efficacy of the Cooperative Learning Method on Mathematics Achievement and Attitude: A Meta-Analysis Research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 553-560.

Cheung, M. (2015). *A Structural Equation Modeling Approach*. National University of Singapore.

Cohen, J. (1977). *Statistical Power Analysis for The Behavioral Sciences***.** New York: Academic Press.

Cooper. J. (1974). *Measurement and analysis of Behavioral Techniques.* Columbus Ohio: Merrill Pub Co.

Decoster, J. (2004). *Meta-Analysis Notes*. University of Alabama. Available at: http://www.stat - help.com/meta.pdf.

Demir, S. & Basol, G. (2014). Effectiveness Of Computer-assisted Mathematics Education (CAME) over Academic Achievement: A meta-Analysis Study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 2026-2035.

Erdogan, Y. (2016). An Investigation of the Effectiveness of Concept Mapping on Turkish Students' Academic Success. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 1-9.

Glass, G. (1982). Meta –Analysis: An Approach to the Synthesis of Research Results. *Journal of Research in Science Teaching*, 19(2), 93-112.

Higgins, J. and Green, S. (2008). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. Wiley Publication.

Lucas, A. H. (1975). Hidden Assumptions in Measures of Knowledge about Science and Scientists. *Science Education*. 4(59), 481-485.

Perveen, K. (2010). The Effect of Problem-Solving Approach on Academic Achievement of Students in Mathematics at the Secondary Level. C*ontemporary issues in education research*,3(3),9-18.

Temur, O. & Turgut, S. (2017). The Effect of Game-Assisted Mathematics Education on Academic Achievement in Turkey: A Meta-Analysis study. *international electronic journal of elementary education***,** 10 (2), 1995-206.

Turgut, I. (2018). The Effects of Cooperative Learning on Mathematics Achievement in Turkey: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Instruction*, 11(3), 663-680.

Wang, J. (2016). Assessing the effectiveness of problem-based learning in physical diagnostics education in China: a meta-analysis. *Scientific reports 6, 36279 (2016)*. https://doi .or g/ 10.1038/srep36279.

Jordanian EFL Students' Perspectives of Using Online Platforms to Learn English as a Foreign Language and the challenges they face in using these platforms

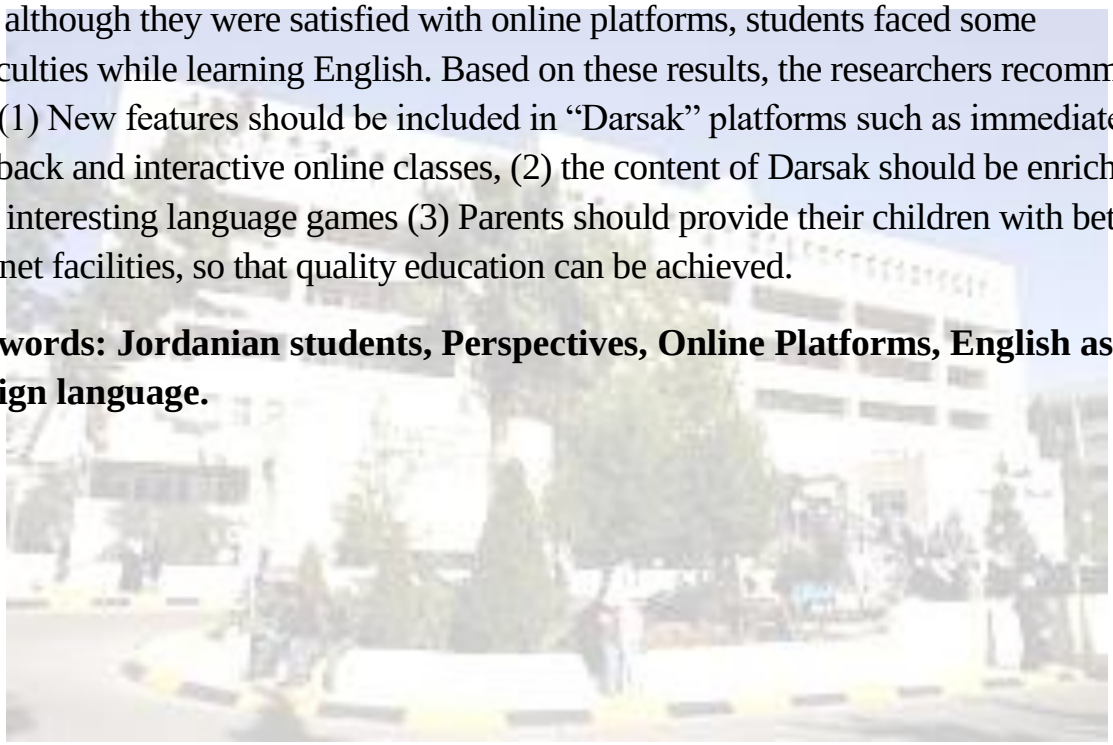
Dr. Zeina Mohammad Al-Abdallat

Dr. Hamzah Ali Al-Omari

ABSTRACT

This study aimed to explore Jordanian EFL students' perspectives of using online platforms to learn English as a foreign language and the challenges they face in using these platforms**.** The sample of the study consisted of 79 Jordanian students in grades nine and ten at Princess Rahmeh Bent Al-Hassan School in Jordan during the first semester of the academic year 2020 - 2021. A questionnaire was developed by the researchers to collect data of the study. Semi-structured interviews with fourteen students were also conducted to get qualitative data. The results of this study showed that, although they were satisfied with online platforms, students faced some difficulties while learning English. Based on these results, the researchers recommend that:(1) New features should be included in "Darsak" platforms such as immediate feedback and interactive online classes, (2) the content of Darsak should be enriched with interesting language games (3) Parents should provide their children with better internet facilities, so that quality education can be achieved.

Keywords: Jordanian students, Perspectives, Online Platforms, English as a foreign language.



وجهات نظر الطلبة الأردنيين حول استخدام المنصات الإلكترونية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

الدكتورة زينة محمد العبدالات والدكتور حمزة علي العمري

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف وجهات نظر الطلبة الأردنيين حول استخدام المنصات عبر الإنترنت لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والمشكلات التي يواجهونها. تكونت عينة الدراسة من 79 طالبة في الصفين التاسع والعاشر في مدرسة الأميرة رحمة بنت الحسن في الأردن خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020 - 2021. تم تطوير استبيان من قبل الباحثين لجمع بيانات الدراسة. كما أجريت مقابلات شبه منظمة مع أربع عشر طالبة للحصول على بيانات نوعية. أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه على الرغم من رضا الطالبات عن المنصات عبر الإنترنت ، إلا أنهن واجهن بعض الصعوبات أثناء تعلم اللغة الإنجليزية. بناء على هذه النتائج، يوصي الباحثان بما يلي: (1) تضمين ميزات جديدة في منصات "Darsak" مثل التغذية الراجعة الفورية والدروس التفاعلية عبر الإنترنت، (2) إثراء محتوى Darsak بألعاب لغوية مثيرة للاهتمام، (3) يقوم أولياء الأمور بتزويد أبناءهم في المنزل بتوفير إنترنت أفضل، بحيث يمكن تحقيق تعليم جيد.

الكلمات المفتاحية: الطالبات الأردنيات ، وجهات النظر ، المنصات عبر الإنترنت ، اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

INTRODUCTION

There are many ways in which the outside world clearly excels. It is evident that more information can come from the outside world. There is no way the school can represent the variety of the outside world, although we can expand beyond our current limitations. The classroom may not be able to entirely overcome its limitations, nor does it have to. Its goal is not to substitute for the outside world, but to bring students to the point where they can begin to use the outside world for further learning, to where they can begin to understand the language used on the outside. It does this in two ways: by offering input so that students progress in language acquisition, so that they understand "real" language to at least some extent, and by enabling the pupil to speak English well, that is, by providing the student with tools to manage dialogues despite a less than perfect competence in the second language. (Krashen, 1982)

In network-based English teaching, learner is the main focus of learning. With learning autonomy, the teacher only carries out necessary organization, guidance, and examination for students who are the core of the "constructivism" theory. Constructivism concentrates on the subjective ability of students in learning and believes that students are the subject of learning. Constructivism transforms students from passive recipients of internal stimuli into active participants. Teachers become facilitators and organizers of student learning .Therefore, it is very urgent to construct an online teaching platform with strong interactivity, effective feedback, and rich expression. (Wang, Qias, 2020)

When using E-learning platforms there are also some challenges in students' process of learning, such as decreased motivation in students, delayed feedback or help due to the fact that teachers are not always available at the time students may need help while learning, or feelings of isolation due to lack of physical presence of classmates. Nonetheless, these obstacles can be overcome with the help of teachers who should adapt their teaching methods to the needs of students. Thus challenges and disadvantages could be more prominent while the educational process takes place exclusively online. (Coman ,Țîru, Meseșan-Schmitz, Stanciu & Bularca, 2020).

During Covid-19 pandemic, the Ministry of Education in Jordan has launched a platform called "Darsak" through which the students could resume their education and

learn English lessons. The Ministry started the initiative with the support of institutions that have strengthened the efforts of teachers in presenting lessons for students. Therefore, this study was intended to shed light on the students' perspectives on the use of platforms in learning English as a foreign language in Jordan.

Statement of the problem

International educational organizations have paid extraordinary efforts to understand the performance of school students. The National Educational Technology Standards (NETS), for example, have been developed to ensure that children are learning with technology and using digital tools to acquire knowledge and reading skills. The International Reading Association suggested the right to have a curriculum that integrates ICT into instructional programs, and an instruction that develops reading on the Internet and writing using word-processing software. (Pearson et al., 2005).

British council in Jordan emphasized the fact that students' English skills are not receiving much attention. In other words, English skills delivered in public schools settings are insufficient (British Council, 2015), where both reading and technology skills required of schools students are continuing to increase in difficulty and complexity .

Several researchers such as Sa'd (2014) emphasized that internet is among the newest existing technologies which is dominating each and any aspect of life with increasing speed. Williams (2004) points out that research on the role of the Internet in ELT still remains fairly limited. Zaid (2011) believed that although web-assisted composition is a medium for facilitating the writing process, more substantial and longitudinal research is needed to realize its effect on students' approach of writing in foreign languages. Teachers are encouraged to engage students in as many pre-writing activities as possible, employing CALL technology, since they may put them on the right track of good writing, help them overcome the writer's block, improve their writing quality, and provide them with a variety of ideas related to the topic easily accessible by technology.

According to the researchers' experiences as English as a foreign language (

EFL) students' achievements in English reading and writing skills are still weak. Most of them may feel anxious to read or write English for many reasons. They probably need other means of EFL communication, and other suitable approaches which accommodate with their new requirements of the quick development of ICT.

Therefore, the researchers intended to explore Jordanian students' perspectives of using online platforms to learn English as a foreign language and the challenges they face in using these platforms

Purpose and Questions of the study

This study aims to explore Jordanian students' perspectives of using online platforms to learn English as a foreign language and the challenges they face in using these platforms. The questions of the study were:

1- What are the Jordanian EFL students' perspectives of using online platforms to learn English?
2- What challenges do Jordanian EFL students face in using online platforms to learn English?

The Significance of the Study

The researchers explore Jordanian students' perspectives of using online platforms to learn English as a foreign language**.** The findings of the present study might be both theoretically and practically important for EFL curriculum developers, researchers, language planners, teachers as well as EFL learners.

The importance of investigating the use of online platforms in EFL learning and teaching process has been emphasized in many recent studies. Several researchers have recommended the necessity to investigate further studies on the effects of online platforms on English language acquisition. E-learning opportunities can help people learn and communicate more effectively in a variety of ways, as asserted by (Al-Mubireek, 2019), (Cakrawati, 2017) and (Coman, Țîru,, Meseșan-Schmitz., Stanciu & Bularca, 2020).

Furthermore, the Ministry of Education in Jordan can utilize E-learning tools

to improve EFL learning and teaching. Curriculum developers can design online learning- based activities and ICT assessment tools. In addition, English language teacher can incorporate online learning based methodologies in English classes. Furthermore, this study may help construct EFL knowledge and and overcome their depression.

Definitions of Terms:

Perspectives: is a person's point of view; their mental condition (Collins, 2014). In this study, it means Jordanian EFL students' opinions about using online platforms to learn English as a foreign language and the challenges they face in using these platforms.

Online platform: Helling (2021) defines it as website that enables a service or interaction between it and the visitor is an online platform. In this study the online platform is a website through which students can learn all school subjects.

Darsak : The Darsak.gov.jo e-learning platform, which was introduced in March 2020, offers free lessons in Arabic and English to all public school students in grades 1 through 12, including those preparing for the Tawjihi (Grade 12) general secondary education certificate examination, the final stage of schooling in Jordan. (Tashman, 2020). The Ministry started the initiative with the support of institutions that have strengthened the efforts of teachers in presenting lessons for students.

In this study, Darsak is a platform through which the students could resume their education and learn English lessons.

Limitations of The Study

One of the limitations of this study is that the school where the study was conducted "Princess Rahmeh School" was purposefully selected due to permission procedures and the circumstances of the two researchers. Another limitation is the sample of the study was only seventy- nine students. A third limitation is that the treatment lasted only six weeks during the first semester of the academic year 2020 –

2021 due to time pressure at school.

LITERATURE RIVIEW

Huiying (2012) designed and developed a Web-based platform which aims at improving interactive English as Foreign Language (EFL) teaching and learning. With the attempt to investigate the effectiveness and efficiency of the platform, the research tools, questionnaires and interviews, were adopted among 60 college students in China. After analysis of the quantitative data and the students' views, the study further reveals that there are two points for the improvement of Web-based platform. One point is that the contents of platform should be updated and enriched by both teachers and students; the other point is that the management of platform should be improved to avoid the maintenance deficiencies.

Coman, Țîru,, Meseșan-Schmitz., Stanciu & Bularca (2020) focused on identifying the way in which Romanian universities managed to provide knowledge during the Coronavirus pandemic. An online survey based on a semi-structured questionnaire was conducted. Data was brought from 762 students from two Romanian universities. The results of the research revealed that higher education institutions in Romania were not prepared for exclusively online learning. The obstacles that exist in online learning changes in the context of the crisis caused by the pandemic. Technical issues are significant, followed by teachers' lack of technical skills and their teaching style improperly adapted to the online environment.

Cakrawati (2017) focused on students' perspectives on the use of online learning platform in English as a Foreign Language (EFL) Classroom. The research involved 40 participants consist of junior and senior high school students in Bandung, West Java. Questionnaires and interviews were used to collect data, and were analyzed using mixed methods approach. The results of the study showed that participants considered the use of Edmodo or Quipper in English teaching and learning is excellent in terms of time. Although little internet is a difficulty in using Edmodo and Quipper, most of the participants admitted that the online learning platforms can help them in practicing language skills.

Al-Mubireek (2019) compared two e-learning platforms, namely: Blackboard

and Oxford iQ Online used by students at Imam Abdulrahman Bin Faisal University (IAU) in Dammam, Saudi Arabia. A survey investigating both e-learning platforms was sent to 1364 students to gauge their interest. Specifically, one group of 533 students (male and female) participated in a survey about Blackboard, and an additional group of 831 students (male and female) answered questions relating to the Oxford I Q Online platform. All students were part of the Deanship of the Preparatory Year for the 2017 - 2018 academic year. Data collected from the survey were analyzed quantitatively. The findings of this research indicate that students welcome the benefits of incorporating e-learning opportunities to learn and communicate more effectively.

Albashtawi & Al Bataineh (2020). investigated the effect of using Google Classroom on the reading and writing performance of diploma students with English as a Foreign Language (EFL) in Irbid, Jordan. It aimed to investigate the attitudes of students toward using Google Classroom as an innovative online platform. A total of 26 EFL Syrian diploma students participated in this study; the participants sat in one intact group. The researchers employed a quasi-experimental design and one-group pretest-posttest design based on the quantitative data. The data were collected through a reading and writing test and a questionnaire. According to the results of the study, Google Classroom improved the reading and writing performance of Syrian students. Students showed positive attitudes toward using Google Classroom in terms of its ease of use, usefulness, and accessibility.

Method and procedures

* Research Design

This is a quantitative – qualitative descriptive study which aimed at investigating students' perspectives on the use of platforms in learning English as a foreign language in Jordan and the challenges they face in using Platforms to learn English . Data were collected via questionnaires and written interviews with students. To achieve the purpose of the study, the researchers developed a fourteen – item questionnaire on Google forms and sent it to students as a link via "Darsak" platform. (See Appendix 3)

*** Research Instruments**

The following two research instruments were used to achieve the purpose of the study:

1) A Questionnaire

The researchers developed a questionnaire based on Google forms.The questionnaire consisted of three parts: the first part elicited personal information including their grade, the second part (8 items) was about students' perspectives of using online platforms to learn English, and the third part (6 items) explored the challenges of using online platforms to learn English (See Appendix 1)

2) Interviews

The researchers also conducted fourteen written interviews with four students from 9th grade and other ten 10th graders in Princess Rahmeh Bent Al-Hassan School in Qasabet Amman in order to elicit more detailed information about students' perspectives about the use of platforms in learning English as a foreign language in Jordan. The interview questions were not directly included in the questionnaire items. It is conducted as open-ended questions which were sent to students via "Darsak" platform. (See Appendix 2)

Validity and Reliability

To establish the validity of the questionnaire, a jury of four EFL experts. The experts were kindly requested to check the appropriateness of the questionnaire in terms of accuracy, length, clarity, language, etc. The main suggestions of the experts included: minimizing the number of the items in each dimension and removing "undecided" from the five-point Likert scale. All those comments were considered in writing the final version of the questionnaire.

The researchers conducted a pilot study on 30 EFL students to test the reliability of the questionnaire. Cronbach Alpha formula was used to examine the internal consistency of the questionnaire. The computed value was (0.80) for the entire scale. The reliability of the interview was established by using intra-rater reliability.

Results and discussion

The study was conducted to explore Jordanian EFL students' perspectives of using

online platforms to learn English as a foreign language.

Results related to the first question*:* What are the Jordanian EFL students' perspectives of using online platforms to learn English?

Table 1. EFL Students' perspectives of using online platforms to learn English

No	Statement	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
1	I can learn English successfully when I use platforms.	8.9%	55.7%	22.8%	12.7%
2	I can listen to English language very well via platforms	24.1%	44.3%	19%	12.7%
3	Platforms increase my ability in writing English Language	6.3%	32.9%	45.6%	15.2%
4	Platforms help me read English texts very well	10.1%	40.5%	29.1%	20.3%
5	I feel interested when I learn English via platforms.	6.3%	32.9%	30.4%	30.4%
6	Platforms give feedback to my answers and responses in English Language	12.7%	40.5%	30.4%	15.2%
7	I learn a lot of new English words when I use platforms	8.9%	41.8%	32.9%	16.5%
8	Platforms save time and effort by submitting English homework electronically	16.5%	39.2%	27.8%	16.5%

Results in Table 1 show the most three items which have got the highest agreement : I can learn English successfully when I use platforms(item 1 =

55.7%), I can listen to English language very well via platforms (44,3%), I learn a lot of new English words when I use platforms (41,8%). The most three items which have got the highest disagreement are: Platforms increase my ability in writing English Language (item 3= 45.6%), I feel interested when I learn English via platforms. (item 5 = 30.4%), platforms give feedback to my answers and responses in English Language (item 6= 30.4%).

This result indicates that better equipment and internet facilities should be provided for students to study English through online platforms. Students could have used the transcripts provided on the platform, as they can assist students in learning new words. On the other hand, no chat rooms or interactive white boards might have been available. Quizzes that promote healthy competition between students might not have been found.

The results of interviews supported these results. Five students in 10th grade agreed that they repeated the videos many times in order to understand what the teacher was saying. They admitted that they improved their language acquisition when they had listened to English language without the interference of Arabic language. Three of 9th graders emphasized that they couldn't get immediate feedback via "Darsak" platform. *"I don't know if my answer is correct or not, my duty is to watch the video and send my homework". There are no interesting exercises or funny games on "Darsak.*

These results are consistent with the results of other study such as Tartory (2020), Alghammas (2020), Candan (2020) which concluded that the internet is important in developing students' self-learning skills, self-confidence, and it also affects their learning attitude, and strengthens their linguistic skills. In addition, students enjoy conversations and find it beneficial for developing their speaking skills. Furthermore, online learning allows students to choose the topic and negotiate meaning with native speakers during a lengthy conversation.

Results Related to the Second question: What challenges do Jordanian EFL students face in using online platforms to learn English?

Table 2. EFL students' perspectives of the challenges they face in using online platforms to learn English

No	Statement	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
1	I get frustrated by using platforms because of the slow speed internet on my mobile phone or computer	30.4%	39.2%	20.3%	10.1%
2	Platforms require long time to master its use	12.7%	32.9%	38%	15.2%
3	I don't understand reading text when I study via platforms	6.3%	22.8%	54.4%	16.5%
4	Platforms do not develop my writing skills in English	29.1%	36.7%	25.3%	8.9%

5	I can't practice listening to English very well when I watch videos in platforms.	16.5%	26.6%	44.3%	12.7%
6	I don't have the chance to speak in English when I use platforms	34.6%	28.2%	32.1%	14.1%

Results in Table 2 show that the highest three percentages of agreement: I get frustrated by using platforms because of the slow speed internet on my mobile phone or computer (item 1 = 39.2%), Platforms do not develop my writing skills in English (item 4= 36.7%), I don't have the chance to speak in English when I use platforms (item 6= 34.6%). The most three items which have got the highest disagreement are the following items: "I don't understand reading text when I study via platforms" (item 3= 54%)," I can't practice listening to English very well when I watch videos in platforms" (item 4= 44.3%), "Platforms require long time to master its use" (item 2= 38%).

This result reveals that students might not have tried a feeling of community online since they couldn't have met their colleagues while learning English in Darsak platform. It seems that student couldn't have can also collaborated (in real-time) with their classmates on writing projects and presentations. Darsak didn't give them instant feedback on their writing although it was expected to be a great way to step up their grammar, spelling and vocabulary.

As for interviews, two students in 9th grade agreed that they suffer from the bad net connections at their homes. Some responses for the interviews are: *" I cannot do oral presentations on Darsak platforms", and "I really miss my English class at my school". "I need to see my teacher and colleagues face to face". Some responses of 10th Graders are: " It is boring to watch videos and send homework to "Darsak".*

These results are consistent with those of Sriwichai (2020), Sinaga & Pustika (2021) who confirmed that the major problems and challenges the students faced in learning included losing focus on learning in classroom due to considerable class size, limited access of online lessons, difficulty of online interaction with teachers and classmates,

lack of experience and skills for digital tools, and time management.

Conclusion

The conclusions drawn from the studies above are that platforms are useful tools for learning English as a foreign language. The results revealed that using platforms to learn English has both benefits and challenges. In addition to watching instructional videos, students can submit assignments, play games, write essays and message their teachers. However, there are certain drawbacks or challenges to using platforms as an EFL tool, including poor internet connection, shortcomings in the development of speaking and writing abilities, and a lack of adequate rapid feedback.

Recommendations

The researchers recommend that platforms for "Darsak" should be updated with new features including synchronic learning. Intriguing language games should also be added to Darsak's platform. Additionally, each home in Jordan needs to have infrastructure like internet connections in order to allow students to resume their education effectively. Finally, all stakeholders must have experience and knowledge of teaching in an online context.

Reference

Albashtawi, A. & Al Bataineh, K. (2020). The Effectiveness of Google Classroom Among EFL Students in Jordan: An Innovative Teaching and Learning Online Platform**. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET),** *15*(11), 78-88. Kassel, Germany. Retrieved on December 23, 2020 from https://www.learntechlib.org/p/217100/.

Alghammas, A. (2020). Web-based synchronous speaking platforms: Students' attitudes and practices**. International Journal of English Linguistics**, 10(3), 21-31.

Al-Mubireek, A. (2019). E-learning in the english classroom: Comparing two e-learning platforms impacting preparatory year students' language learning. **CALL-EJ,** 20(2), 19-37

Cakrawati, L. (2017). Students' perspectives on the use of online learning platforms in EFL classroom**. English Language Teaching and Technology Journal**, 1(1), 22-30

Coman, C., Țîru, L., Meseșan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. (2020). Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective. **Sustainability,** 12(24), 10367.

Candan, K., & Inal, D. (2020). EFL Learners' Perceptions on Different Accents of English and (Non) Native English-Speaking Teachers in Pronunciation Teaching: A Case Study through the Lens of English as an International Language. **Journal of English as an International Language**, 15(2), 119-144.

Helling, B (2021). **Gigworker**. Carson City, Nevada: Lioncrest Publishing.

Huiying, B. (2012). On interactive EFL teaching based on Web-based platform. In 2012 **IEEE Symposium on Robotics and Applications (ISRA)**, (pp. 68-70). IEEE.

Krashen, S. (1982). **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon

Mabrouk, S.., Jawad, R.., AlOqlah, R.., Ali, M. & Dandoti, M. (2020). Virtual Educational Platforms from the Point of View of Faculty members At Imam Abdul Rahman Bin Faisal University . **PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology**, 17(6), 9981-9993.

Perspectives. (n.d.) **Collins English Dictionary – Complete and Unabridged**, 12th Edition 2014. (2014). Retrieved February 20 2023 from https://www.thefreedictionary.com/Perspectives.

Sinaga, R., & Pustika, R. (2021). Exploring STUDENTS'ATTITUDE towards English online learning using moodle during COVID-19 pandemic at smk yadika

bandarlampung. *Journal of English Language Teaching and Learning*, *2*(1), 8-15.

Sriwichai, C. (2020). Students' Readiness and Problems in Learning English through Blended Learning Environment. *Asian Journal of Education and Training*, *6*(1), 23-34.

Tartory, R. (2020). Jordanian Students' Perceptions, Understanding, and Knowledge towards the Role of Internet in Learning" Englishes" and English Language Skills. **English Language Teaching,** *13*(10), 38-56.

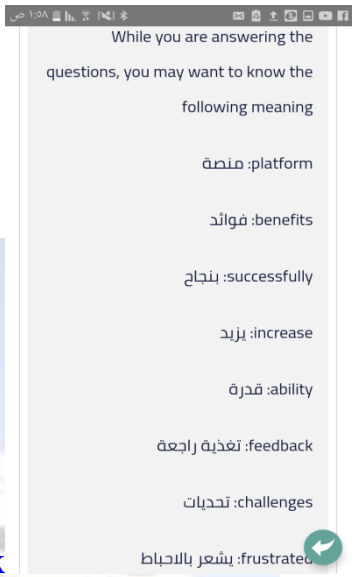
Tasman, E (2020). **Jordan develops e-learning platform for 2 million students with AWS**. Retrieved from Febreuary 20 2023 from https://aws.amazon.com/blogs/media/jordan-develops-e-learning-platform-for-2-million-students-with-aws/

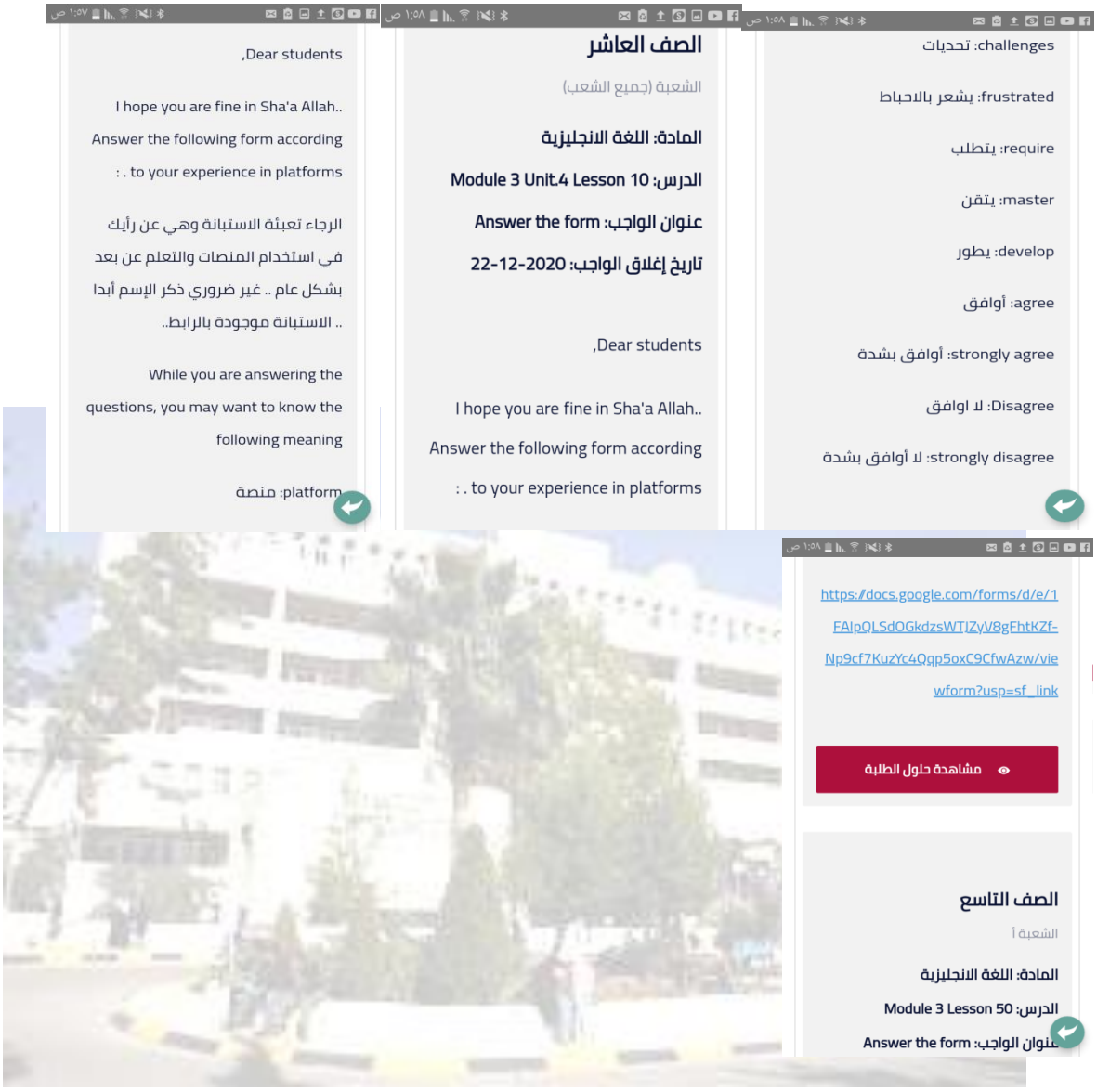
Wang, P., & Qiao, S. (2020). Emerging Applications of Blockchain Technology on a Virtual Platform for English Teaching and Learning. **Wireless Communications and Mobile Computing, V(2020)** https://doi.org/10.1155/2020/6623466

Appendix (1)

Questionnaire (google form link)

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdOGkdzsWTJZyV8gFhtKZf-Np9cf7KuzYc4Qqp5oxC9CfwAzw/viewform?usp=sf_link



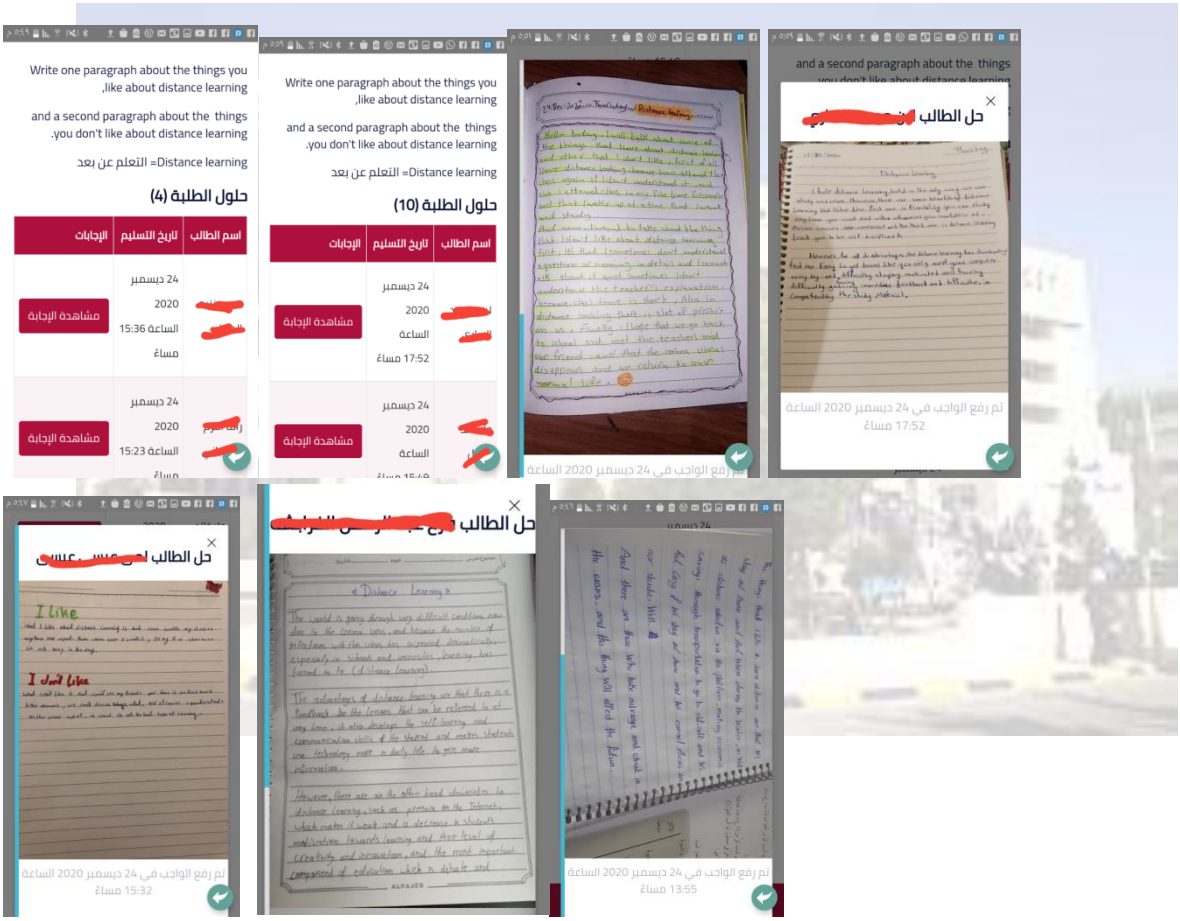

challenges: تحديات
frustrated: يشعر بالاحباط
require: يتطلب
master: يتقن
develop: يطور
agree: أوافق
strongly agree: أوافق بشدة
Disagree: لا اوافق
strongly disagree: لا أوافق بشدة
الصف العاشر
الشعبة (جميع الشعب)
المادة: اللغة الانجليزية
الدرس: Module 3 Unit.4 Lesson 10
عنوان الواجب: Answer the form
تاريخ إغلاق الواجب: 22-12-2020
Dear students,
I hope you are fine in Sha'a Allah..
Answer the following form according to your experience in platforms : .
While you are answering the questions, you may want to know the following meaning
platform: منصة
الرجاء تعبئة الاستبانة وهي عن رأيك في استخدام المنصات والتعلم عن بعد بشكل عام .. غير ضروري ذكر الإسم أبدا .. الاستبانة موجودة بالرابط..
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdOGkdzsWTIZyV8gFhtKZf-Np9cf7KuzYc4Qqp5oxC9CfwAzw/viewform?usp=sf_link
مشاهدة حلول الطلبة
الصف التاسع
الشعبة أ
المادة: اللغة الانجليزية
الدرس: Module 3 Lesson 50
عنوان الواجب: Answer the form

Appendix (2)

Interview Questions

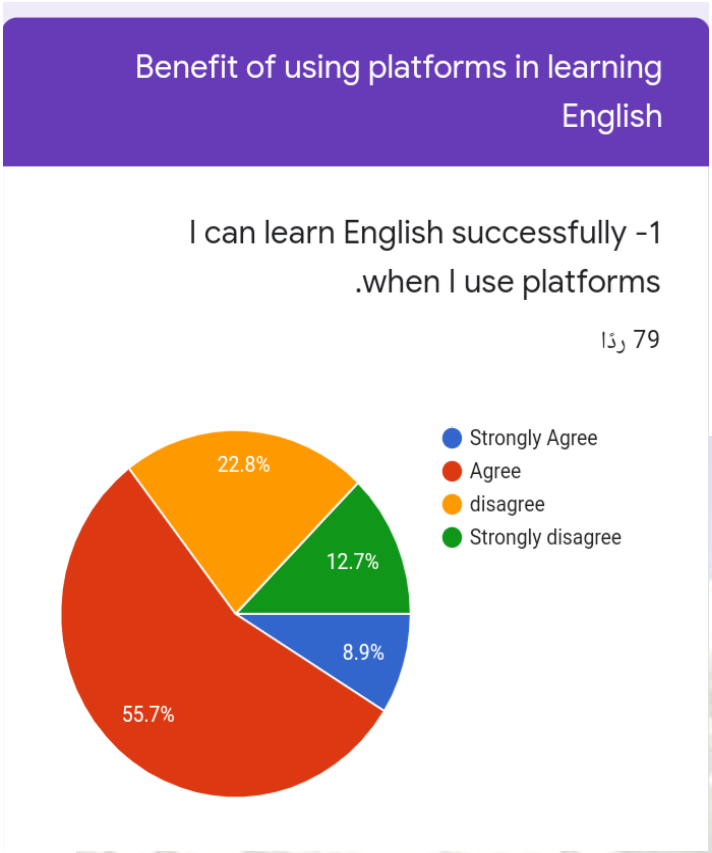
1- What are the things you like about distance learning?

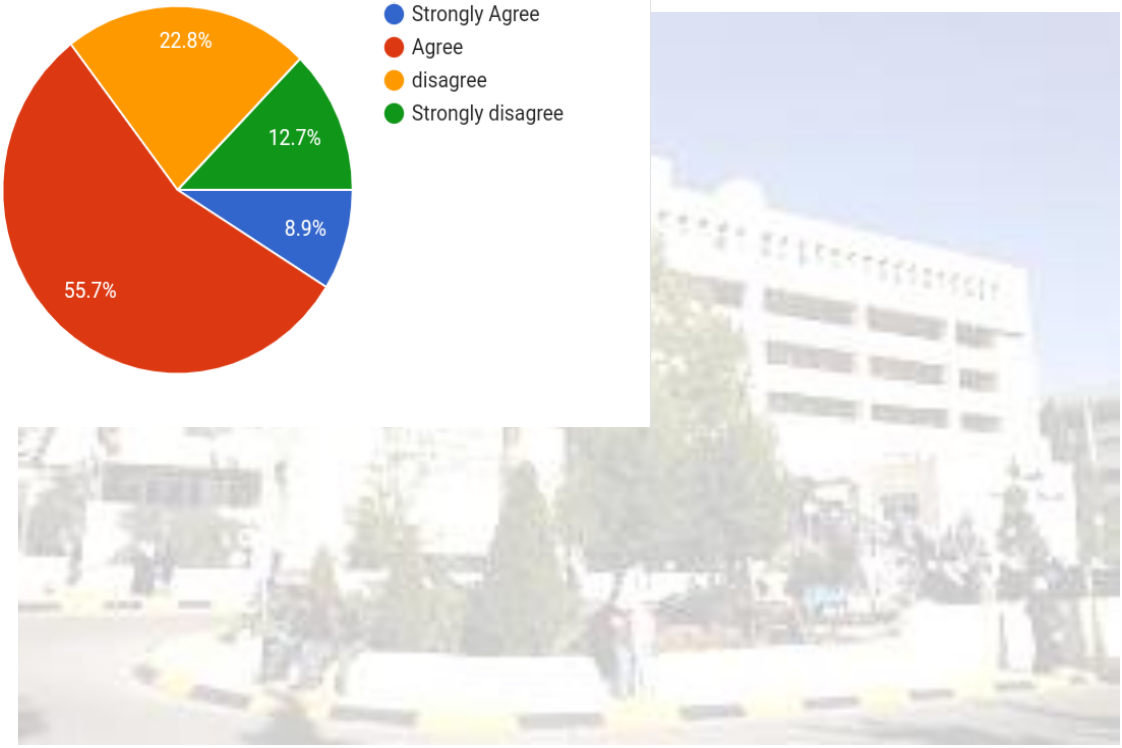
2- What are the things you don't like about distance learning?

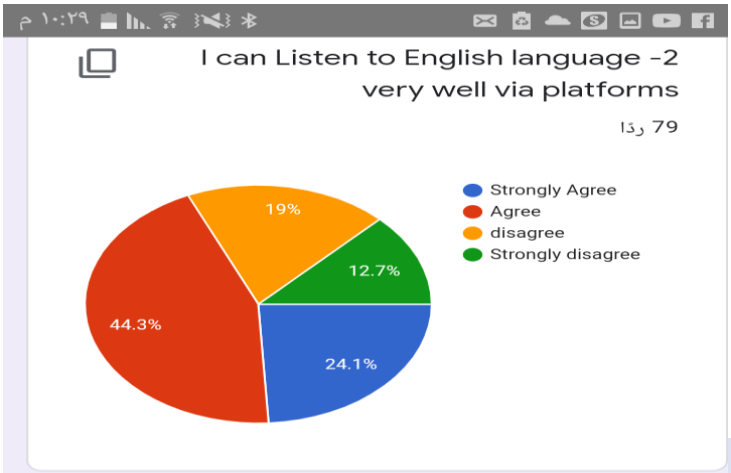


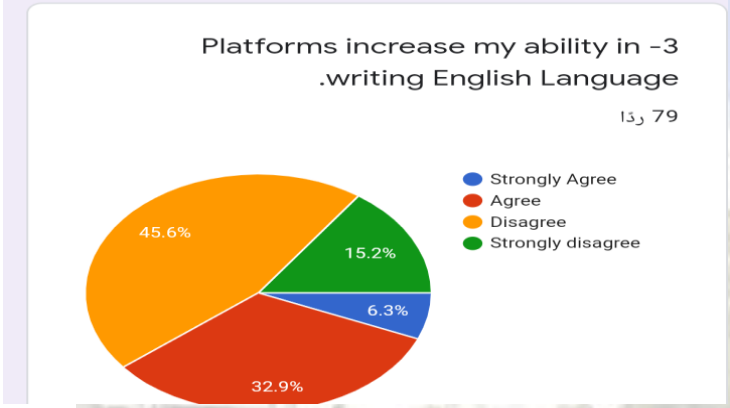
Appendix (3)

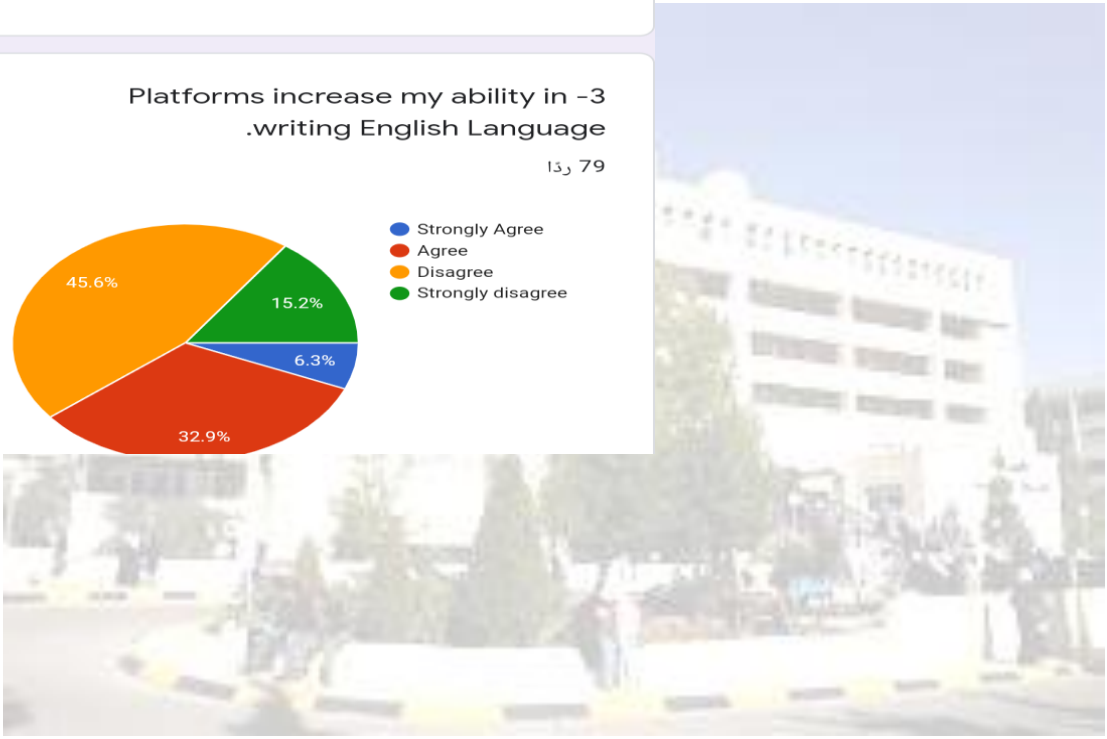
Students' Responses

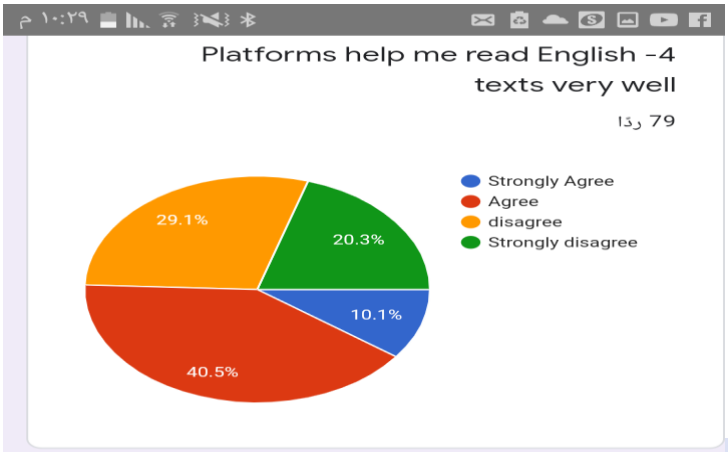

Benefit of using platforms in learning English
I can learn English successfully -1 .when I use platforms
79 ردًا
Strongly Agree
Agree
disagree
Strongly disagree
22.8%
12.7%
8.9%
55.7%

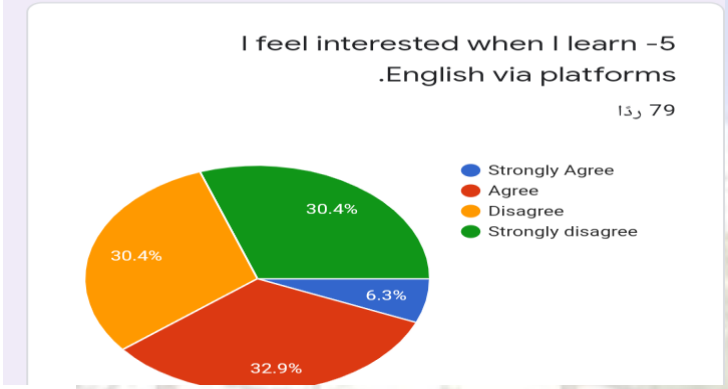


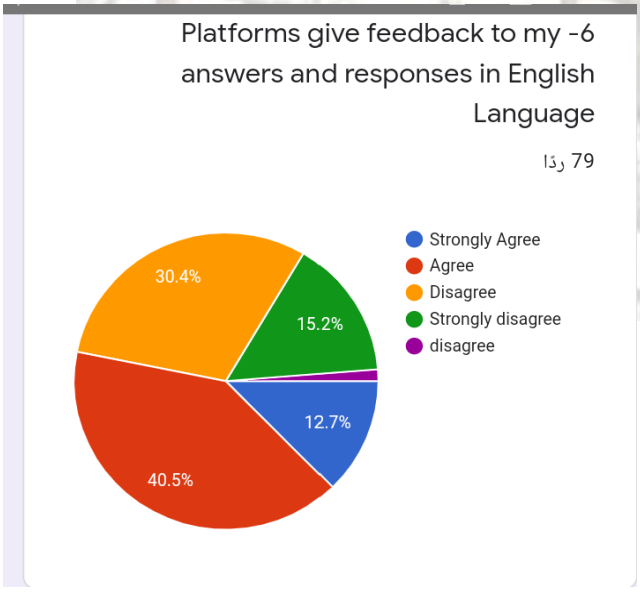

I can Listen to English language -2 very well via platforms
79 ردا
Strongly Agree
Agree
disagree
Strongly disagree
19%
12.7%
44.3%
24.1%


Platforms increase my ability in -3 writing English Language.
79 ردا
Strongly Agree
Agree
Disagree
Strongly disagree
45.6%
15.2%
6.3%
32.9%



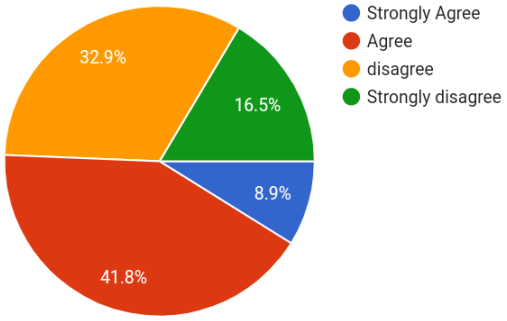

Platforms help me read English -4 texts very well
79 ردا
Strongly Agree
Agree
disagree
Strongly disagree
29.1%
20.3%
10.1%
40.5%


I feel interested when I learn -5 .English via platforms
79 ردا
Strongly Agree
Agree
Disagree
Strongly disagree
30.4%
30.4%
6.3%
32.9%


Platforms give feedback to my -6 answers and responses in English Language
79 ردا
Strongly Agree
Agree
Disagree
Strongly disagree
disagree
30.4%
15.2%
12.7%
40.5%

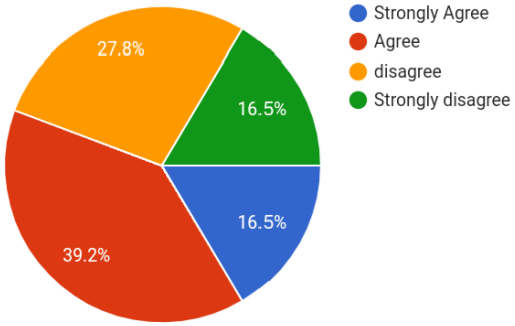
I learn a lot of new English words -7 when I use platforms

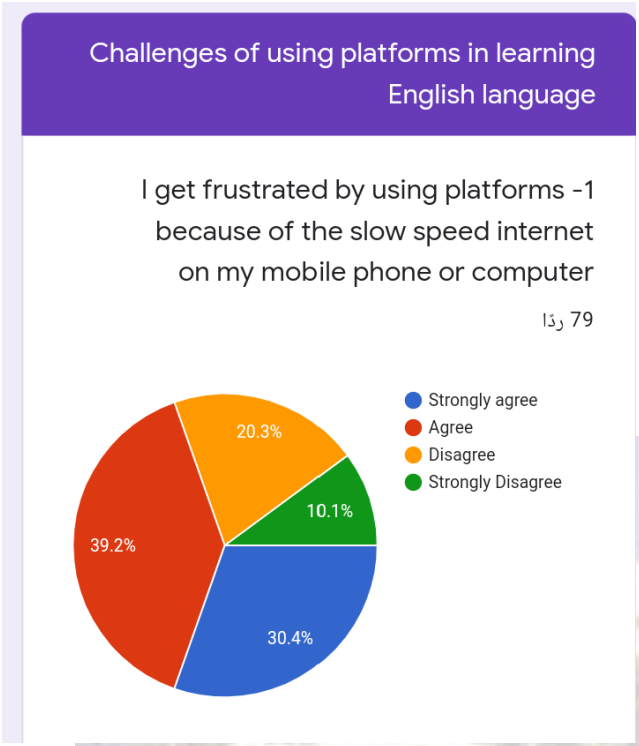
79 ردًا

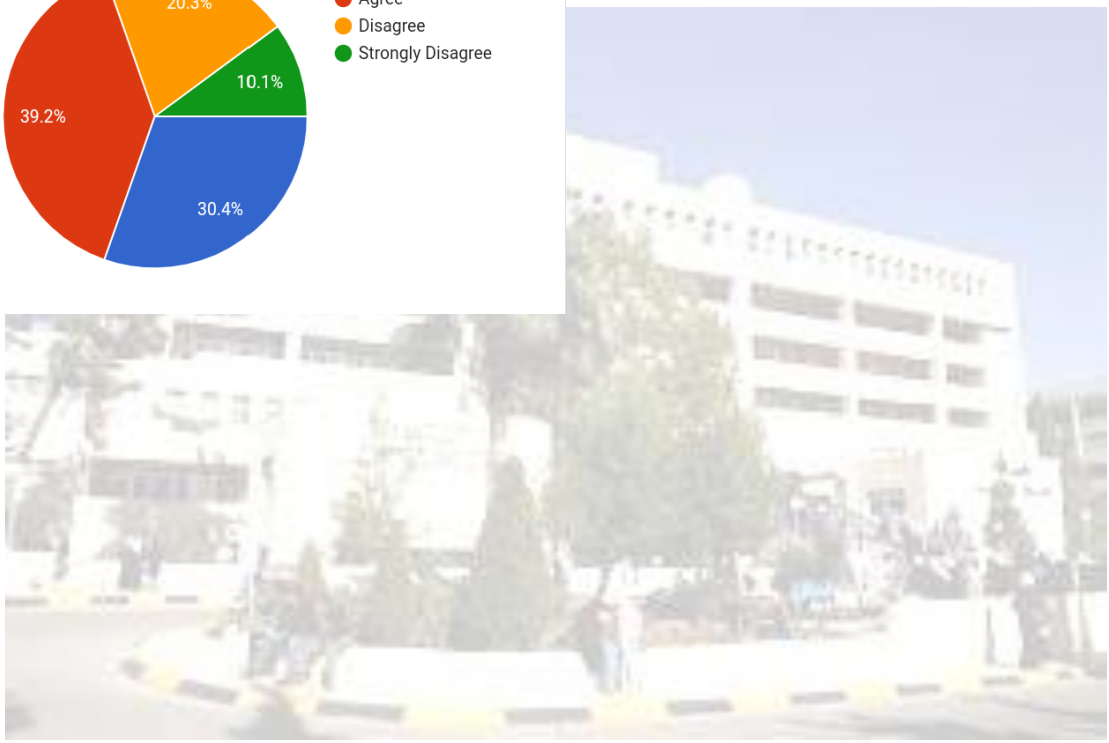


Platforms save time and effort by -8 submitting English homework electronically

79 ردًا

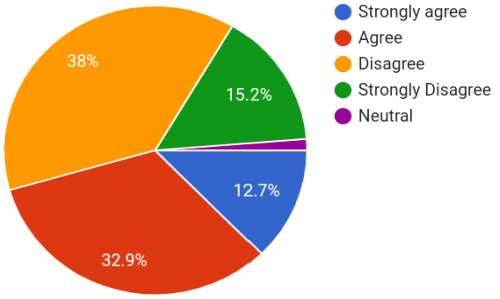



Challenges of using platforms in learning English language
I get frustrated by using platforms -1 because of the slow speed internet on my mobile phone or computer
79 ردًا
20.3%
10.1%
39.2%
30.4%
Strongly agree
Agree
Disagree
Strongly Disagree



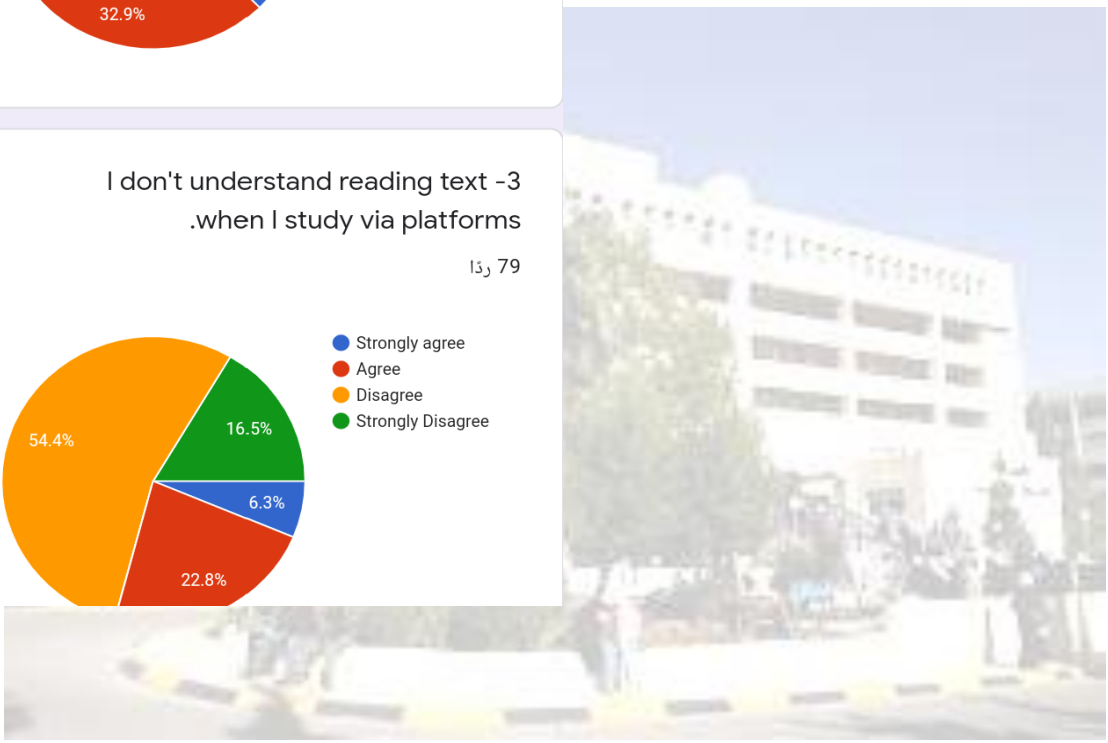
Platforms require long time to master its use -2

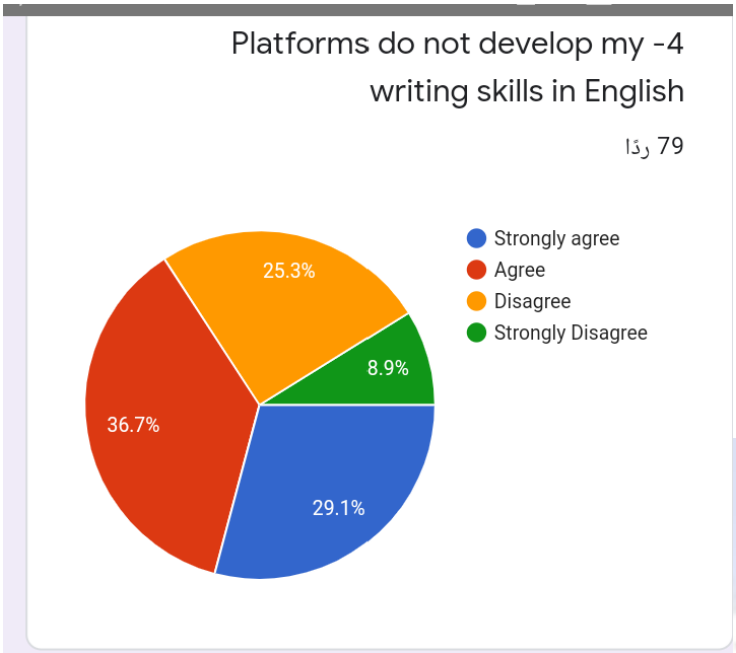
79 ردا

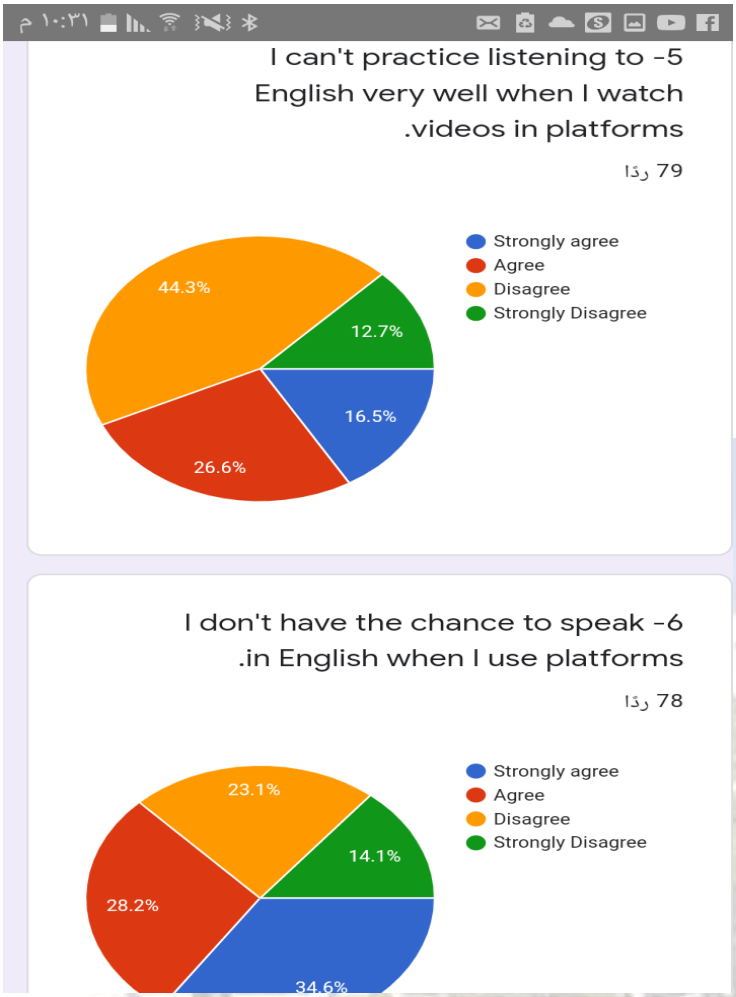


I don't understand reading text when I study via platforms. -3

79 ردا




Platforms do not develop my -4
writing skills in English
79 ردًا
Strongly agree
Agree
Disagree
Strongly Disagree
25.3%
8.9%
36.7%
29.1%


١٠:٣١ م
I can't practice listening to -5 English very well when I watch videos in platforms.
79 ردا
Strongly agree
Agree
Disagree
Strongly Disagree
44.3%
12.7%
16.5%
26.6%
I don't have the chance to speak -6 in English when I use platforms.
78 ردا
Strongly agree
Agree
Disagree
Strongly Disagree
23.1%
14.1%
28.2%
34.6%

البحوث العلمية المحكمة المقدمة في مؤتمر كلية العلوم التربوية الرابع

" النظم التربوية في الوطن العربي في بيئة متجددة"

توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني بكلية التربية جامعة الكويت

د. شريفة مطيران العنزي
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب – كلية التربية الأساسية

د. عبد العزيز كردي الشمري
جامعة الكويت – كلية التربية

الملخص

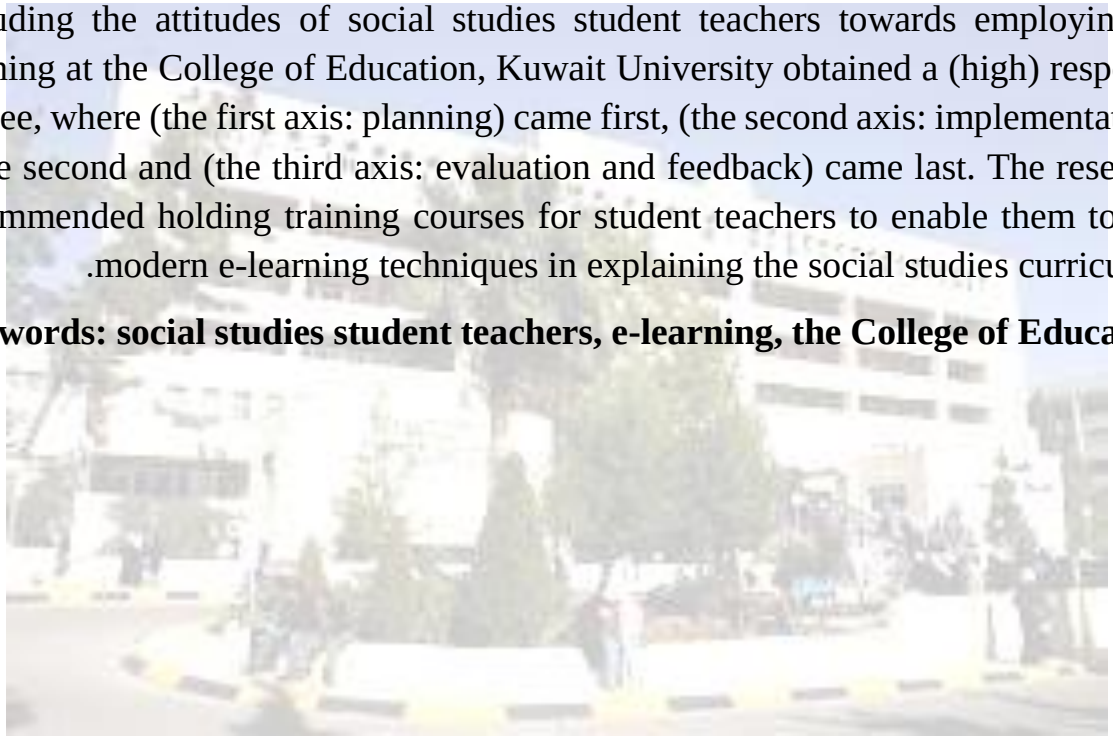
هدف البحث إلى التعرف على درجة توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني بكلية التربية جامعة الكويت، وقد تكون مجتمع البحث من جميع طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية بكلية التربية جامعة الكويت، واشتملت عينة البحث على (117) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، حيث تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج، أهمها: إن توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني بكلية التربية جامعة الكويت جاءت بدرجة استجابة (عالية)، حيث جاء في الترتيب الأول (المحور الأول: التخطيط)، ويليها في الترتيب الثاني (المحور الثاني: التنفيذ)، ويليهم في الترتيب الأخير (المحور الثالث: التقويم والتغذية الراجعة)، وقد أوصى البحث بعقد دورات تدريبية للطلبة المعلمين لتمكينهم من استخدام تقنيات التعليم الالكتروني الحديثة في شرح منهج الدراسات الاجتماعية.

كلمات مفتاحية: معلمي الدراسات الاجتماعية، التعليم الالكتروني، كلية التربية

Abstract

The research aimed to identify the degree of attitudes of social studies student teachers towards employing e-learning at the College of Education, Kuwait University. The research community consisted of all social studies student teachers at the College of Education, Kuwait University and the research sample included (117) students. The researchers used the descriptive approach as the study method and the questionnaire as the study tool. This research reached several results including the attitudes of social studies student teachers towards employing e-learning at the College of Education, Kuwait University obtained a (high) response degree, where (the first axis: planning) came first, (the second axis: implementation) came second and (the third axis: evaluation and feedback) came last. The research recommended holding training courses for student teachers to enable them to use modern e-learning techniques in explaining the social studies curriculum.

Keywords: social studies student teachers, e-learning, the College of Education



مقدمة

في ظل الانفجار المعرفي والتطورات التكنولوجية المتلاحقة فقد برزت الحاجة الماسة لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية ودمجها في النسيج التربوي للتكيف مع متطلبات العصر الحديث، ونظرًا لأهمية التعليم الإلكتروني كأحد هذه المستحدثات فقد توجه المعلمين لتوظيفه في التعليم.

والتعليم الإلكتروني هو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب والوسائط المتعددة لتوصيل المعلومة للمتعلمين بصورة أسرع وتكلفة أقل (عبد المجيد والعاني، 2015، ص. 15). وللاتجاه نحو توظيف التعليم الإلكتروني أهمية للقائمين على العملية التدريسية كونه يشجعهم على تدريس أكثر جودة، فهو يزيد من درجة فعالية التخطيط للدرس وجودة إعداده، كما يُمكّن المعلمون من إجراء تقويم بصورة أفضل للطلاب، على جانب الحصول على تغذية راجعة فورية لمدى تقدم الطلاب وتطوير أدائهم من خلال المواقع التعليمية المنتشرة على شبكة الإنترنت (هاشم وحسنين، 2017، ص. 73).

وتتأثر اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة المتدربين تجاه التعلم الالكتروني باستخدام ودمج التكنولوجيا في التعليم، كما تؤثر النتائج المتعلقة بالتعلم الالكتروني على تحسين الأداء لدى معلمي ما قبل الخدمة وعلى اتجاهاتهم نحو استخدامه في البيئة التعليمية (Olaniran, Duma & Nzima, 2017, p. 388).

وقد برزت الحاجة لتوظيف التعليم الإلكتروني في تدريس المواد الاجتماعية نتيجة لما طرأ من دواعي للتغيير على دور المدرسة والمعلم حديثًا، ولتأثر مجال الدراسات الاجتماعية بالمتغيرات البيئية والمجتمعية ودخول التقنية التكنولوجية، والحاجة للاستفادة من مزاياها وتطبيقاتها المتنوعة للنهوض بالعملية التعليمية (المعموري، 2021، ص. 273). فمادة الدراسات الاجتماعية من المواد الدراسية التي تهتم بما يجري في المجتمع من ظواهر طبيعية وبشرية، لذا يسعى الباحثون والمختصون في مناهج الدراسات الاجتماعية وراء كل جديد يمكن أن يزيد من فعالية هذه المقررات ويحقق أهدافها من خلال استخدام الصور والرسومات والأشكال والخرائط وغيرها من الوسائط المتعددة (عبد المولا، 2014، ص. 25).

لذا كان لابد من تركيز الاهتمام للاستفادة من التطورات الرقمية وتوظيف التعليم الإلكتروني في المجال التربوي التعليمي لمقرر الدراسات الاجتماعية من خلال محتويات رقمية تفاعلية تقوم على تطبيقات رقمية، والاستفادة من طبيعة مقررات الدراسات الاجتماعية لتنمية قدرات المتعلمين وصقلها والرفع من شأن وقيمة دراسة هذا المقرر (الردادي، 2019، ص. 576).

وفي ضوء ما توصلت له دراسة آل سالم وأبو مغنم (2022) من تأكيد لفاعلية توظيف التعليم الإلكتروني في مقررات الدراسات الاجتماعية، حيث استطاع التعليم الإلكتروني بما يحمله من أوجه تفاعل متعددة أن يحقق توصيل المعلومة من مصادرها المختلفة وأن يُفعل دور الطالب المعلم بما يواكب عصر المعلوماتية. بالإضافة إلى ما ذكره "النوفلي" (Al-Nofli, 2022, p. 129) أن هناك تصورات إيجابية لدى طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تطبيق التعلم الالكتروني، حيث ساعد استخدام التعلم الالكتروني في تيسير تدريس الدراسات الاجتماعية عن طريق تبسيط أساليب التربية والممارسة العملية للمهارات المطلوبة من أجل تدريس الدراسات

الاجتماعية. لذا وفقًا لما تم ذكره جاءت الدراسة الحالية لتتناول توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني بكلية التربية جامعة الكويت.

مشكلة البحث:

يمثل التعليم الإلكتروني أكبر التحديات في القرن الحادي والعشرين، فقد تطور هذا النمط من التعليم بسرعة هائلة في المنظومة التعليمية، ولكن على الرغم من انتشار الحواسيب واستخدام الإنترنت إلا أن نسبة توظيفه في مقررات الدراسات الاجتماعية بدولة الكويت لا تزال في المستوى غير المطلوب.

وهو ما أشارت له دراسة البشير والسعيد والظفيري (2019) أن مقررات الدراسات الاجتماعية بدولة الكويت لم تحظى بالاهتمام الكافي الذي تستحقه حيث تسيطر على أساليب تدريسها الطرق التقليدية، فهي بحاجة إلى توظيف مستجدات التكنولوجيا الرقمية وعدم الاكتفاء بما يتم داخل الغرفة الصفية. هذا إلى جانب ما ذكرته دراسة الجسار والتمار (2019) أن هناك العديد من المشكلات التدريسية والصفية تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت أثناء التدريب الميداني وبخاصة في تخصص الدراسات الاجتماعية.

وقد أكدت نتائج دراسة المطيري (2021) إلى أن واقع تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم الإلكتروني بدولة الكويت جاء بدرجة متوسطة. هذا إلى جانب ما أبرزته دراسة العازمي وأحمد وأحمد (2022) أن منهج الاجتماعيات بدولة الكويت يواجه صعوبات ترجع إلى الاعتماد على طرق التدريس التقليدية كالإلقاء والتلقين من جانب المعلمين، والذي أدى بدوره إلى ضعف مستوى الطلاب التحصيلي.

وبناء على ما تقدم ولقلة الدراسات العربية - على حد علم الباحثان - التي تناولت توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية لتوظيف التعليم الإلكتروني بكلية التربية جامعة الكويت، فقد تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما هي توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني بكلية التربية جامعة الكويت؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس العديد من التساؤلات الفرعية على النحو التالي:

1. ما هي توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني (التخطيط) بكلية التربية جامعة الكويت؟
2. ما هي توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني (التنفيذ) بكلية التربية جامعة الكويت؟
3. ما هي توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني (التقويم والتغذية الراجعة) بكلية التربية جامعة الكويت؟

أهمية البحث:

- **الأهمية النظرية**: ترجع أهمية البحث العلمية لأهمية توظيف طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم الإلكتروني في دولة الكويت باعتباره من الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم، وتحقيقًا لرؤية وزارة التربية والتعليم العالي بدولة الكويت في تطوير وتحسين التعليم الإلكتروني.
- **الأهمية التطبيقية**: ترجع أهمية البحث العملية لدوره في إلقاء الضوء على توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني بكلية التربية جامعة الكويت، وقد تفيد نتائج البحث طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية في إعداد وتنفيذ الدروس في ضوء تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، وتسليط الضوء على بعض جوانب القصور في تدريس الدراسات الاجتماعية ووضع الاستراتيجيات المناسبة لمواجهتها.

أهداف البحث:

يتمثل الهدف الرئيس للبحث الحالي في التعرف على توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني بكلية التربية جامعة الكويت، ويتفرع من هذا الهدف الرئيس العديد من الأهداف الفرعية على النحو التالي:

1. التعرف على توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني (التخطيط) بكلية التربية جامعة الكويت.
2. التعرف على توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني (التنفيذ) بكلية التربية جامعة الكويت.
3. التعرف على توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني (التقويم والتغذية الراجعة) بكلية التربية جامعة الكويت.

مصطلحات البحث:

- **الاتجاه:**

عرف الهاجري (2021، ص. 411) الاتجاه بأنه "مجموعة التصورات والأفكار الإيجابية أو السلبية التي يحملها الفرد نحو شيء ما، والتي تكون نتيجة للاحتكاك والتفاعل مع مجموعة الخبرات التي يمر بها الفرد".

ويُعرف الاتجاه إجرائيًا بأنه درجة ميل معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف آليات التعليم الإلكتروني في التدريس.

- **الدراسات الاجتماعية:**

عرف المعموري (2021، ص. 280) الدراسات الاجتماعية بأنها "الوسيلة التربوية التعليمية التي تجمع فروع المعرفة بالعلوم الاجتماعية والإنسانية، وتهتم بالظواهر الاجتماعية وعلاقة الإنسان بمجتمعه وبيئته وتفاعله معهما، ويكتسب المتعلمون من خلالها المعارف والمهارات والقيم المشتقة من التاريخ والجغرافيا والوطنية".

وتُعرف الدراسات الاجتماعية إجرائياً بأنها هي أحد المقررات الدراسية التي تركز على علاقة الإنسان بالمحيط البيئي حوله، والتي تساعد على فهم الأحداث التاريخية والتعرف على الظواهر الجغرافية.

- **التعليم الإلكتروني:**

عرف المطيري (2021، ص. 22-23) التعليم الإلكتروني بأنه "استخدام الحاسوب ووسائطه المتعددة من صورة وصوت ورسومات، واستخدام الإنترنت وما يتيحه من مواقع إلكترونية ومكتبات إلكترونية والعديد من آليات الاتصال الحديثة والأقراص المدمجة في التعلم عن بُعد".

ويُعرف التعليم الإلكتروني إجرائيًا بأنه هو نظام التعليم القائم على استخدام الحاسوب وتكنولوجيا المرتبطة به من خلال توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية للرفع من جودتها وكفاءة مخرجاتها.

الإطار النظري

- **مقدمة:**

حوّلت التطورات الهامة التي حدثت في تقنيات المعلومات والاتصالات العالم لقرية صغيرة، وخلال العقدين السابقين كان هناك اهتمام كبير بتوظيف الحاسوب في التعليم، والذي بدء يأخذ أشكالًا عدة منها التعليم الإلكتروني (عبدالمجيد والعاني، 2015، ص. 11).

ويعتبر التعليم الإلكتروني بمثابة أحد الأنماط المتطورة التي تدعم العملية التعليمية وتحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، فهو يهدف إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والشبكة العالمية للمعلومات (مبارز وفخري، 2013، ص. 3).

لذا فالتعليم الإلكتروني يشكل ضرورة حتمية لكل المجتمعات وبخاصة في ظل المتغيرات المتسارعة والمتلاحقة، فهذا النوع من التعليم يدعم طرق تدريس جديدة تعتمد على المتعلم وتركز على قدراته وإمكاناته ويقدم فرصًا وخدمات تعليمية تتعدى الصعوبات المتضمنة في التعليم التقليدي (عامر، 2014، ص. 51).

- **مفهوم التعليم الإلكتروني:**

عرف الخفاجي (2015، ص. 85) التعليم الإلكتروني بأنه "التعليم الشامل باستخدام الوسائل الحديثة لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، ودمج هذه الوسائل في الفصل الدراسي التقليدي كعامل مساعد، والذي يتيح

للمتعلم المادة العلمية في أي مكان وأي وقت بما يتناسب مع قدراته الشخصية ويتيح له إمكانية التفاعل مع المعلم".

فالتعليم الإلكتروني هو "نمط التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال واستقبال المعلومات والتفاعل بين المعلم والطالب، ولا يستلزم وجود مبانٍ مدرسية أو صفوف دراسية، لارتباطه بالوسائل التكنولوجية أكثر من ارتباطه بالفصول التقليدية" (هاشم وحسنين، 2017، ص. 18).

كما عرف الإزير جاوي (2019، ص. 271-272) التعليم الإلكتروني بأنه "البيئة التعليمية التعلمية التي يتم فيها توظيف التقنية بشكل مدمج مع العملية التعليمية، فهو ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط المتعددة ويتم الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم عبر وسائل التعليم الإلكتروني كالدروس والمكتبات الإلكترونية".

- **أهمية التعليم الإلكتروني:**

للتعليم الإلكتروني أهمية كبيرة تتضح في قدرته على توسيع نطاق التعليم حيث يمكن حدوث التعلم في أي مكان تتوافر فيه خدمة الإنترنت، وإمكانية الوصول للمعلومة أو مصادر التعلم ذات الوسائط المتعددة متاحة بسهولة ويُسر، هذا إلى جانب تميز المحتوى العلمي المعروض بواسطة التعليم الإلكتروني بطبيعة ديناميكية متجددة، بالإضافة إلى قدرة التعليم الإلكتروني على تفريد التعلم ومراعاة الفروق الفردية، وتمكين المتعلم من اختيار المحتوى وأساليب التعلم وأساليب التقويم التي تلائمه (الإزير جاوي، 2019، ص. 275-276).

وفي هذا السياق تتضح أهمية التعليم الإلكتروني من خلال التركيز على احتياجات المتعلم والاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين، إضافة إلى كونه مُتيسر ولا يتطلب الحضور الشخصي للمتعلم، إلى جانب كونه تعليم نشط يحقق التفاعل في العملية التعليمية التعلمية (دندوقه، 2022، ص. 158). فالتعليم الإلكتروني يقدم فرص للتعلم بشكل أفضل ويترك أثر إيجابي في مختلف مواقف التعلم، ويوفر فرص متنوعة لتحقيق الأهداف المتنوعة في التعليم والتعلم ويتيح فرص كبيرة للتعرف على مصادر متنوعة من المعلومات بأشكال مختلفة تساعد على إذابة الفروق الفردية بين المتعلمين أو تقليها (عامر، 2014، ص. 52).

- **خصائص التعليم الإلكتروني:**

يتسم التعليم الإلكتروني بالمرونة في المكان والزمان حيث يستطيع المتعلم أن يحصل عليه من أي مكان وفي أي وقت، كما يسهل الوصول للمعلم حتى خارج دوامه الرسمي، ويتيح التعليم الإلكتروني التعلم دون الالتزام بعمر زمني محدد فهو يشجع على التعلم المستمر مدى الحياة، هذا بالإضافة إلى قلة تكلفة التعليم الإلكتروني مقارنة بالتعليم التقليدي (مبارز وفخري، 2013، ص. 15-16).

كما تتضمن خصائص التعليم الإلكتروني: الشمول أي أنه يشتمل على جميع المكونات التي يتكون منها النظام التعليمي الإلكتروني، والكلية أي أنه يشتمل على جميع المكونات التي تعمل معًا بشكل كلي في بيئة تعليمية تكنولوجية إلكترونية، والتفاعل والتأثير والاعتماد المتبادل إذ تعمل مكونات النظام بشكل متكامل

ومتفاعل ومتناسق، والتطور والتكيف الذاتي فهو نظام ديناميكي ويتطور ذاتيًا ولديه القدرة على إعادة التوازن والضبط الذاتي، والغرضية فالتعليم الإلكتروني نظام ذات أغراض تربوية وأهداف تعليمية (عامر، 2014، ص. 72).

- **متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني:**

استطاع التعليم الإلكتروني اختراق التكنولوجيا وتطويعها في العملية التعليمية وهذا يتطلب توافر الحاسبات والشبكات ذات السرعة المناسبة، ووسائل لربط الشبكات، وكذلك وسائل للعرض ونظم لإدارة التعلم وتوافر البرامج المساندة والأجهزة المحمولة من حواسيب وأجهزة محمول، كما يتطلب توافر مهارات الاتصال البشرية الفعالة والصبر والمثابرة والقدرة على إدارة الوقت (الخفاجي، 2015، ص. 90).

علاوة على ذلك يتطلب تطبيق التعليم الإلكتروني توافر بنية تحتية شاملة بما فيها من وسائل اتصال سريعة وأجهزة حديثة، وبرامج فعالة لإدارة العملية التعليمية وتكون سهلة الاستخدام ومتاحة للجميع، وبناء مناهج ومواد تعليمية على أن تكون متوفرة على مدار الوقت، وتدريب المعلمين على استخدام التقنية التعليمية (محمد والسيد، 2020، ص. 45).

- **مشكلات تطبيق التعليم الإلكتروني:**

يواجه تطبيق التعليم الإلكتروني كثير من العقبات التي تحد من تفعليه؛ ومنها البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات فضعف انتشار تقنيات الاتصال السريع وعدم كفاءته يلعب دورًا سلبيًا في انتشار التطبيقات التعليمية، هذا إلى جانب ضعف الأنشطة الثقافية والذي يؤدي إلى قلة ما يُنشر إلكترونيًا والذي يؤدي بدوره إلى قلة المحتوى الرقمي التعليمي مما يؤثر بالسلب على تطبيق التعليم الإلكتروني (هاشم وحسنين، 2017، ص. 122).

ومن أهم الصعوبات التي تعيق تطبيق التعليم الإلكتروني كذلك التكلفة الباهظة لمتطلبات التعليم الإلكتروني والتي تتضمن تجهيز مختبرات الحاسوب والاتصال بشبكة الإنترنت وصناعة البرمجيات المناسبة لذلك، فضلًا عن عدم اعتراف وزارات التربية والتعليم في بعض الدول بالدراسة عن بُعد إلكترونيًا، وافتقار المعلمين الذين يجيدون التعليم الإلكتروني وكذلك النظرة السلبية لهذا النمط من التعليم وعدم قدرة الجهات المعنية على توفير مقررات تتناسب مع التعليم الإلكتروني (عامر، 2014، ص. 229).

- **استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الدراسات الاجتماعية:**

تستخدم التطبيقات الرقمية في عرض محتوى الدراسات الاجتماعية بأساليب إبداعية وتسهل من تكرار المعلومات واسترجاعها، كما أنها تسهم في تقريب الأحداث التاريخية والأشكال الجغرافية من أذهان المتعلمين ووضوحها، وتساعد التطبيقات الرقمية كذلك في تلبية الاحتياج المعرفي والثقافي بالموضوعات الخارجية لمقرر الدراسات الاجتماعية، وتطور من مهارة التساؤل لدى المتعلمين حول بيئتهم المحلية والعالمية، ويجعل استخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني تدريس الدراسات الاجتماعية أكثر عمقًا في ذهن المتعلم من خلال إكسابه الخبرة الواقعية عبر التقنيات الإلكترونية (الردادي، 2019، ص. 585-586).

كما تأتي أهمية استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الدراسات الاجتماعية من خلال قدرته على تحقيق أهداف هذه المقررات، وذلك عبر القدرة على المعالجة اللفظية والتجريد واستخدام التعليم الإلكتروني في شرح الكثير من الظواهر الجغرافية، وتوفير إمكانية تعلم الظواهر الخطرة والنادرة كالبراكين والزلازل، ويسهم في التغلب على البُعد المكاني، ويساعد في جودة التدريس من خلال توفير الوقت والجهد والمال والتشجيع على التعلم الذاتي وتنمية المهارات واكتسابها مثل مهارات الخريطة (عبد المولا، 2014، ص. 127).

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات العربية:

وهدفت **دراسة المعموري (2021)** إلى التعرف على درجة استخدام مدرسي الاجتماعيات للتعليم الإلكتروني في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وآليات تفعيله، واشتملت عينة الدراسة على (96) مدرس ومدرسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استعان بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها: أن مستوى استخدام مدرسي الاجتماعيات للتعليم الإلكتروني في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ولتفعيل التعليم الإلكتروني في تدريس المواد الاجتماعية فلابد من تنمية اتجاهات المعلمين بضرورة محاكاة العصر في التطور العلمي والتربوي والتقني وإعداد المقررات الدراسية إلكترونيًا، وكثرة الاطلاع على المستجدات والمستحدثات في تقنيات التعليم الإلكتروني.

كما هدفت دراسة **المطيري (2021)** إلى التعرف على واقع تطبيق التعليم الإلكتروني في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في ظل جائحة كورونا، وقد اشتملت عينة الدراسة على (200) معلم ومعلمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كما استعان بالاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام التعليم الإلكتروني في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في ظل جائحة كورونا جاء بدرجة متوسطة حيث جاءت درجة امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في دولة الكويت بدرجة متوسطة.

هدفت **دراسة الردادي (2019)** إلى التعرف على واقع التطوير المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية نحو استخدام التطبيقات الرقمية وتوظيفها في ضوء متطلبات التعلم الرقمي من وجهة نظرهم، واشتملت عينة الدراسة على (200) معلم ومعلمة من المرحلة المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كما استعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة التطوير المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التطبيقات الرقمية جاء بدرجة مرتفعة، والذي يرجع إلى اهتمام المعلمين وحرصهم على توظيف التطبيقات الرقمية في تدريس الدراسات الاجتماعية.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة "تاكاش" (Takach, 2022) إلى التعرف على مواقف الطلاب تجاه التعلم عن بعد، وما هي اهم الإجراءات التي يجب القيام بها من أجل الحصول على ناتج جيد من عملية التعلم الالكتروني عبر

الانترنت من وجهة نظر الطلاب، واعتمدت الدراسة علي المنهج المسحي واستخدمت الاستبانة والمقابلات كأدوات للدراسة؛ واشتملت عينة الدراسة على (117) معلم تحت التدريب لتدريس العلوم، وأكدت نتائج الدراسة علي أن الطلاب كانوا راضين عن التعلم عن بعد في بداية حالة الإغلاق المتتالية ولكن مع مرور الوقت كانوا غير راضين عن التعلم عبر الإنترنت حيث أن البيئة المنزلية لم تكن مناسبة للمشاركة في المحاضرات عبر الإنترنت بسبب تشتيت انتباه أسرهم، كما أنهم واجهوا صعوبة في الحصول على تقييمات عادلة بسبب صعوبة التواصل المباشر مع المحاضرين، وأظهرت النتائج أيضًا أن الطلاب شددوا على أهمية وجود اتصال إنترنت مستقر ومنخفض التكلفة وجيد السرعة، وإدارة جيدة للجامعة من أجل توفير المكونات الرئيسية للدورات التدريبية الناجحة عبر الإنترنت.

هدفت دراسة "إيرول" (Erol, 2021) إلى الكشف عن توجهات معلمي الدراسات الاجتماعية حول تأثير التعلم الإلكتروني على مقرر الدراسات الاجتماعية المطبق عليه، واعتمدت الدراسة علي المنهج النوعي واستخدمت المقابلات كأداة للدراسة؛ واشتملت عينة الدراسة على (27) مدرسًا للدراسات الاجتماعية يعملون في المدارس الثانوية العامة في محافظة أديامان التركية، وأكدت نتائج الدراسة أن غالبية معلمي الدراسات الاجتماعية لديهم توجهات إيجابية نحو استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني حيث أنها تقوم بتلبية أغلب الاحتياجات المطلوبة في بيئة التعلم، كما أن الرسوم المتحركة التي توجد في برامج تعليم الدراسات الاجتماعية الالكترونية تسهل تدريس الدراسات الاجتماعية، وأبدى بعض المعلمين وجهات نظر سلبية حول تأثير التعلم الالكتروني وأرجعوا ذلك بسبب أن التعلم الإلكتروني لا يمكن أن يلبي الاحتياجات في تقديم مهارات الاتصال الفعال الضروري في مقرر الدراسات الاجتماعية.

هدفت دراسة "كيسانجا" (Kisanga, 2016) إلى التعرف على مواقف المعلمين تجاه تطبيق التعلم الإلكتروني، والتعرف على العلاقة بين خبرة التدريس ومؤهلات المعلمين ومعرفة استخدام أجهزة الكمبيوتر وبين موقف المعلمين تجاه التعلم الإلكتروني، واعتمدت الدراسة علي المنهج المسحي واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة؛ واشتملت عينة الدراسة على (258) معلمًا من (4) مؤسسات للتعليم العالي في تنزانيا، وأكدت نتائج الدراسة علي أن 53% من المعلمين لديهم موقف إيجابية تجاه التعلم الالكتروني، كما يوجد تأثير إيجابي لخبرات المعلمين في استخدام أجهزة الكمبيوتر السابقة في زيادة الموقف الإيجابي تجاه التعلم الالكتروني، أي أنه كلما زاد معدل الإلمام باستخدام أنظمة الكمبيوتر، كلما كان الموقف أكثر إيجابية تجاه التعلم الإلكتروني، وجود ارتباط إيجابي بين مؤهلات المعلمين وخبرة التدريس وبين قبول فكرة التعلم الالكتروني بشكل إيجابي، حيث أنه كلما زادت المؤهلات التعليمية والخبرات التدريسية لدى المعلمين كلما زادت توجههم الإيجابي نحو التعلم الالكتروني.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من عرض الدراسات السابقة أن هناك دراسات اتفقت مع البحث الحالي من حيث الهدف مثل دراسة المعموري (2021)، ودراسة المطيري (2021)، ودراسة "إيرول" (Erol, 2021) وتناولوا توظيف التعليم الإلكتروني في مقررات الدراسات الاجتماعية، واتفقت بعض الدراسات مع البحث الحالي في استخدام

المنهج الوصفي وفي الاستعانة بالاستبانة كأداة للدراسة مثل دراسة الردادي (2019)، ودراسة المعموري (2021)، ودراسة المطيري (2021). وجاءت جميع الدراسات متفقة مع البحث الحالي من حيث تناولها لعينة الدراسة التي اشتملت على معلمي الدراسات الاجتماعية.

بينما اختلفت بعض الدراسات في المنهج والأداة مثل دراسة "إيرول" (Erol, 2021) التي استخدمت المنهج النوعي واستعانت بالمقابلات كأداة للدراسة، ودراستي "كيسانجا" (Kisanga, 2016) و"تاكاش" (Takach, 2022) اللتان استخدمتا المنهج المسحي.

وقد استفاد الباحثان من مراجعة الدراسات السابقة في صياغة تساؤلات البحث الحالي، وكذلك في الجزء المرتبط بالإطار النظري لها، كذلك ساعدت الدراسات السابقة في تحديد الخطوات المنهجية المناسبة للبحث، إضافة إلى تصميم الاستبانة الخاصة بموضوعها، كما أفادت الدراسات السابقة الباحثان في التعليق على نتائج البحث وبيان أوجه الشبه والاختلاف بين تلك الدراسات ونتائج البحث الحالي.

إجراءات البحث الميدانية:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي.

ثانياً: مجتمع البحث وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية بكلية التربية جامعة الكويت، حسب إحصائية اعداد الطلبة المقيدين في كلية التربية في جامعة الكويت للعام الجامعي 2021 / 2022 سبعة الاف طالب وطالبة.

اشتملت عينة الدراسة على عينة قصدية من طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية والبالغ عددهم (129) طالب وطالبة، وقد تم الإجابة على أداة البحث (الاستبانة) نحو 117 طالباً وطالبة ، أي اشتملت عينة البحث على (117) من الطلاب بواقع (98%) من عينة البحث.

ثالثاً: خصائص عينة البحث:

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة حسب خصائصها:

الجدول رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب خصائصها

النوع	التكرارات	النسب المئوية
ذكر	16	13.7%
أنثى	101	86.3%
المجموع	117	%100
السنة الدراسية	**التكرارات**	**النسب المئوية**
السنة الدراسة الأولى	8	6.8%
السنة الدراسية الثانية	24	20.5%
السنة الدراسية الثالثة	51	43.6%
السنة الدراسية الرابعة	34	29.1%
المجموع	117	%100

يتبين من الجدول السابق: أن أكبر نسبة حصل عليها أفراد العينة حسب النوع هي (86.3%)، وهي الخاصة بـ(أنثى)، ويليها أقل نسبة (13.7%) وهي الخاصة بـ(ذكر)، وأن أكبر نسبة حصل عليها أفراد العينة حسب السنة الدراسية هي (43.6%)، وهي الخاصة بـ(السنة الدراسية الثالثة)، ويليها نسبة (29.1%) وهي الخاصة بـ(السنة الدراسية الرابعة)، بينما جاءت أقل نسبة (6.8%) وهي الخاصة بـ(السنة الدراسة الأولى).

رابعاً: أداة الدراسة:

قام الباحثان ببناء استبانة وقد تم التأكد من صدقها وثباتها بالعديد من الطرق مثل صدق المحكمين حيث تم إرسال الاستبانة للمحكمين، للحكم على الصياغة اللغوية ووضوحها ومدى انتماء العبارات للاستبانة، وقد اتفق (80٪) عليها، وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي بعد التحكيم مكونة من (30) عبارة موزعين على ثلاثة محاور، وصدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية بلغت (30) مفردة، حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة في الاستبانة، وجاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الأول: التخطيط بقيم مرتفعة بين (**841.-**989.)، وتراوحت معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الثاني: التنفيذ بقيم مرتفعة بين (**845.-**976.)، وتراوحت معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الثالث: التقويم والتغذية

الراجعة بقيم مرتفعة بين (**817.-**987.)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق إلى حد ما، أوافق، أوافق بشدة) لتصحيح أدوات البحث حيث تعطي الاستجابة لا أوافق بشدة (1)، لا أوافق (2)، أوافق إلى حد ما (3)، أوافق (4)، أوافق بشدة (5)، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة:-

جدول رقم (2) معاملات ثبات كرونباخ ألفا لعبارات المحور الأول: التخطيط والدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	ألفا كرونباخ
1	أفضّل استخدام البرمجيات الالكترونية الحديثة عند تحديد أهداف دروس منهج الدراسات الاجتماعية.	.961
2	أعمل على استخدام المكتبة الالكترونية لاختيار الموضوعات المناسبة في منهج الدراسات الاجتماعية.	.974
3	أفضّل الاعتماد على الكتاب الالكتروني في تحضير موضوعات مادة التاريخ	.969
4	أبحث عن فيديوهات تفاعلية في شرح بعض موضوعات الجغرافيا.	.962
5	أفضّل استخدام المواقع التعليمية الالكترونية في ترجمة المحتوى التعليمي.	.974
6	أعمل على إعداد محتوى للمقرر باستخدام العروض التقديمية.	.966
7	أعمل على إنشاء خريطة ذهنية باستخدام برنامج XMind لتنظيم المعلومات.	.963
	الدرجة الكلية	.972

يتبين من الجدول السابق: أنه تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لعبارات المحور الأول: التخطيط والدرجة الكلية للمحور، وتبين أنه قد تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ للمحاور بين (961.-974.)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمحور الأول (.972) مما يشير لثباتها، وتشير قيم معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

جدول رقم (3) معاملات ثبات كرونباخ ألفا لعبارات المحور الثاني: التنفيذ والدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	ألفا كرونباخ
8	استعين بالبرمجيات وبالأجهزة الالكترونية عند شرح دروس الدراسات الاجتماعية.	.986
9	اعتمد على شبكة الإنترنت في توظيف التقنيات الحديثة في الدروس التاريخية.	.984
10	استخدم الواقع المعزز في عرض دروس الدراسات الاجتماعية.	.984
11	أشجع الطلاب على المشاركة بفعالية في دورس الدراسات الاجتماعية عن طريق الاتصال بالمصادر الالكترونية.	.984
12	أميل إلى استخدام شبكة الإنترنت في تحديد الهدف العام لموضوع الدرس وإبراز الأفكار وتبسيطها.	.984
13	اعتمد على الأفلام التاريخية عبر الإنترنت في تدريس بعض موضوعات منهج الدراسات الاجتماعية.	.985
14	أوظف الواقع الافتراضي في دعم المتعلم وتطوير قدراته	.984
15	استخدم تقنية الفصول المعكوسة في تدريس موضوعات منهج الدراسات الاجتماعية.	.984
16	استخدم الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارات استيعاب الطلاب لمحتويات المقرر.	.986
17	استخدم موقع Dropbox لتخزين الملفات الكبيرة الخاصة بالمقرر.	.985
18	أوظف تطبيق زووم في تدريس موضوعات منهج الدراسات الاجتماعية.	.986

19	اعتمد على المنصات التعليمية أثناء تدريس موضوعات المنهج.	.987
	الدرجة الكلية	.986

يتبين من الجدول السابق: أنه تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لعبارات المحور الثاني: التنفيذ والدرجة الكلية للمحور، وتبين أنه قد تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ للمحاور بين (.984-.987)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمحور الثاني (.986) مما يشير لثباتها، وتشير قيم معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

جدول رقم (4) معاملات ثبات كرونباخ ألفا لعبارات المحور الثالث: التقويم والتغذية الراجعة والدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	ألفا كرونباخ
20	أفضّل استخدم تدريبات الكتاب الالكتروني في عملية التقويم.	.976
21	أعتمد على الاختبارات الالكترونية التحصيلية في منهج الدراسات الاجتماعية.	.981
22	استخدم البريد الالكتروني في إرسال واستقبال الأنشطة الخاصة بدروس منهج الدراسات الاجتماعية.	.978
23	استخدم المناقشات الالكترونية المتزامنة في مناقشة الأفكار المتعلقة بدروس الدراسات الاجتماعية.	.977
24	أشجع الطلاب في عرض بحوثهم التعليمية على المواقع الالكترونية.	.980
25	أعمل على استخدم البرمجيات في علمية التغذية الراجعة المقدمة للطلاب.	.978
26	أستقبل واجبات الطلاب عبر البريد الالكتروني.	.977

27	اعتمد على ملف الإنجاز الالكتروني في عمليات التقويم.	.978
28	أستفيد من نتائج الاختبارات الالكترونية في تحديد نقاط الضعف الخاصة بالطلاب.	.979
29	أعتمد على التقويم الذاتي الالكتروني في تعليم الطلاب.	.978
30	أطبق نظام تقويم مستمر لمعرفة مدى تحقق أهداف دروس منهج الدراسات الاجتماعية.	.980
	الدرجة الكلية	.981

يتبين من الجدول السابق: أنه تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لعبارات المحور الثالث: التقويم والتغذية الراجعة والدرجة الكلية للمحور، وتبين أنه قد تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ للمحاور بين (.976-.981)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمحور الثالث (.981) مما يشير لثباتها، وتشير قيم معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحثان برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ.

عرض ومناقشة نتائج البحث: -

1-عرض وتحليل نتائج السؤال الرئيسي والذي نص على "ما هي توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني بكلية التربية جامعة الكويت"؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور الاستبانة، ثم ترتيب هذه المحاور تنازلياً بناءً على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول التالي:

الجدول رقم (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني بكلية التربية جامعة الكويت

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
1	المحور الأول: التخطيط	3.98	.678	1	عالية

2	المحور الثاني: التنفيذ	3.93	.674	2	عالية
3	المحور الثالث: التقويم والتغذية الراجعة	3.89	.686	3	عالية
المتوسط العام		3.92	.630	عالية	

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام لتوجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني بكلية التربية جامعة الكويت جاء بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (.630) وبدرجة استجابة (عالية)، ويعزو ذلك إلى كفاءة وفاعلية طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية بكلية التربية في توظيف التعليم الالكتروني، وذلك من حيث التخطيط الجيد لكيفية الاستفادة من التعليم الالكتروني في شرح مضمون المادة الدراسية وتسهيل توصيل المعلومات للطلاب، وكذلك نجاحهم في تنفيذ خططهم في استخدام التعليم الإلكتروني، وقدرتهم على متابعة تنفيذ وتقويم خطوات توظيف التعليم الإلكتروني.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية جزئياً مع نتيجة **دراسة المعموري (2021)**، والتي أشارت إلى أن مستوى استخدام مدرسي الاجتماعيات للتعليم الإلكتروني في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية جزئياً مع نتيجة **دراسة المطيري (2021)**، والتي أشارت إلى أن استخدام التعليم الإلكتروني في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في ظل جائحة كورونا جاء بدرجة متوسطة.

وسيتم عرض الأسئلة الفرعية على النحو التالي:

السـؤال الفرعي الأول والذي نص على:" ما هي توجهات طلبة معلمي الدراسـات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني (التخطيط) بكلية التربية جامعة الكويت"؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور الأول: التخطيط، ومن ثم ترتيب هذه العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (6) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الأول: التخطيط

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
1	أفضّل استخدام البرمجيات الالكترونية الحديثة عند تحديد أهداف دروس منهج الدراسات الاجتماعية.	4.21	.859	1	عالية
2	أعمل على استخدام المكتبة الالكترونية لاختيار الموضوعات المناسبة في منهج الدراسات الاجتماعية.	3.90	.932	5	عالية
3	أفضّل الاعتماد على الكتاب الالكتروني في تحضير موضوعات مادة التاريخ	3.65	1.077	7	عالية
4	أبحث عن فيديوهات تفاعلية في شرح بعض موضوعات الجغرافيا.	4.15	1.036	2	عالية
5	أفضّل استخدام المواقع التعليمية الالكترونية في ترجمة المحتوى التعليمي.	4.03	.960	4	عالية
6	أعمل على إعداد محتوى للمقرر باستخدام العروض التقديمية.	4.11	.954	3	عالية
7	أعمل على إنشاء خريطة ذهنية باستخدام برنامج XMind لتنظيم المعلومات.	3.85	1.149	6	عالية
المتوسط العام		3.98	.678	عالية	

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام المحور الأول: التخطيط جاء بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدرة (3.98)، وانحراف معياري (.678)، ويعزو ذلك إلى كفاءة الطلبة المعلمين في التخطيط لكيفية الاستفادة من تقنية التعليم الالكتروني في شرح مضمون مادة الدراسات الاجتماعية للطلاب، حيث يفضل بعض الطلبة المعلمين استخدام المواقع التعليمية الالكترونية في ترجمة المحتوى التعليمي، والاستعانة ببعض البرامج مثل برنامج XMind لترتيب الخطوات وتنظيم المعلومات بحيث تكون أكثر دقة وسهولة، وكذلك استخدام تقنية العروض التقديمية في تجهيز محتوى مادة الدراسات لتسهيل عملية توصيل المعلومات للطلاب.

السؤال الفرعي الثاني والذي نص على: ما هي توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني (التنفيذ) بكلية التربية جامعة الكويت؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور الثاني: التنفيذ، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي لكل عبارة كما تبين نتائج الجدول التالي:

الجدول رقم (7) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الثاني: التنفيذ

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
8	استعين بالبرمجيات وبالأجهزة الالكترونية عند شرح دروس الدراسات الاجتماعية.	4.10	.932	1	عالية
9	اعتمد على شبكة الإنترنت في توظيف التقنيات الحديثة في الدروس التاريخية.	3.79	1.141	9	عالية
10	استخدم الواقع المعزز في عرض دروس الدراسات الاجتماعية.	3.90	.968	8	عالية
11	أشجع الطلاب على المشاركة بفعالية في دورس الدراسات الاجتماعية عن طريق الاتصال بالمصادر الالكترونية.	4.03	1.004	5	عالية
12	أميل إلى استخدام شبكة الإنترنت في تحديد الهدف العام لموضوع الدرس وإبراز الأفكار وتبسيطها.	3.99	.987	7	عالية
13	اعتمد على الأفلام التاريخية عبر الإنترنت في تدريس بعض موضوعات منهج الدراسات الاجتماعية.	4.03	.919	4	عالية
14	أوظف الواقع الافتراضي في دعم المتعلم وتطوير قدراته	4.10	.941	2	عالية
15	استخدم تقنية الفصول المعكوسة في تدريس موضوعات منهج الدراسات الاجتماعية.	3.65	1.093	12	عالية
16	استخدم الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارات استيعاب الطلاب لمحتويات المقرر.	4.07	.935	3	عالية
17	استخدم موقع Dropbox لتخزين الملفات الكبيرة الخاصة بالمقرر.	4.01	.969	6	عالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
18	أوظف تطبيق زووم في تدريس موضوعات منهج الدراسات الاجتماعية.	3.72	1.065	10	عالية
19	اعتمد على المنصات التعليمية أثناء تدريس موضوعات المنهج.	3.71	1.034	11	عالية
	المتوسط العام	3.93	.674		عالية

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام للمحور الثاني: التنفيذ جاء بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدرة (3.93)، وانحراف معياري (.674)، ويرجع ذلك إلى فاعلية الاستراتيجيات التي يتبعها الطلبة المعلمين لتوظيف التعليم الالكتروني في شرح محتوى مادة الدراسات الاجتماعية، حيث يقوم الطلبة المعلمين بتشجيع الطلاب على المشاركة بفعالية في دروس الدراسات الاجتماعية من خلال الاتصال بالمصادر الالكترونية، وكذلك استخدام شبكة الإنترنت في تحديد الهدف العام لموضوع الدرس وإبراز الأفكار وتبسيطها، إضافةً إلى اعتماد الطلبة المعلمين على الأفلام التاريخية عبر الإنترنت في تدريس بعض موضوعات محتوى منهج الدراسات الاجتماعية.

السؤال الفرعي الثالث والذي نص على: ما هي توجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني (التقويم والتغذية الراجعة) بكلية التربية جامعة الكويت؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور الثالث: التقويم والتغذية الراجعة، ومن ثم ترتيب هذه العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثالث: التقويم والتغذية الراجعة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
20	أفضّل استخدم تدريبات الكتاب الالكتروني في عملية التقويم.	3.97	.840	3	عالية
21	أعتمد على الاختبارات الالكترونية التحصيلية في منهج الدراسات الاجتماعية.	3.91	.988	6	عالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
22	استخدم البريد الالكتروني في إرسال واستقبال الأنشطة الخاصة بدروس منهج الدراسات الاجتماعية.	3.80	.985	9	عالية
23	استخدم المناقشات الالكترونية المتزامنة في مناقشة الأفكار المتعلقة بدروس الدراسات الاجتماعية.	3.94	.940	5	عالية
24	أشجع الطلاب في عرض بحوثهم التعليمية على المواقع الالكترونية.	3.88	1.010	8	عالية
25	أعمل على استخدم البرمجيات في علمية التغذية الراجعة المقدمة للطلاب.	3.98	.910	2	عالية
26	أستقبل واجبات الطلاب عبر البريد الالكتروني.	3.68	1.136	11	عالية
27	اعتمد على ملف الإنجاز الالكتروني في عمليات التقويم.	3.76	.944	10	عالية
28	أستفيد من نتائج الاختبارات الالكترونية في تحديد نقاط الضعف الخاصة بالطلاب.	3.97	1.013	4	عالية
29	أعتمد على التقويم الذاتي الالكتروني في تعليم الطلاب.	3.85	1.005	7	عالية
30	أطبق نظام تقويم مستمر لمعرفة مدى تحقق أهداف دروس منهج الدراسات الاجتماعية.	3.99	.951	1	عالية
	المتوسط العام	3.89	.686		عالية

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام للمحور الثالث: التقويم والتغذية الراجعة جاء بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدرة (3.89)، وانحراف معياري (.686)، ويعزو ذلك إلى تطبيق الطلبة المعلمين لاستراتيجية التقويم والتغذية الراجعة بدرجة كبيرة وقدرتهم على تطبيق هذه الاستراتيجية بفاعلية عالية، حيث يستخدم الطلبة المعلمين الاختبارات الالكترونية التحصيلية في شرح منهج الدراسات الاجتماعية، كما يقوموا باستخدام المناقشات الالكترونية المتزامنة في مناقشة الأفكار المتعلقة بدروس الدراسات الاجتماعية، إلى جانب تشجيعهم للطلاب على عرض بحوثهم التعليمية على المواقع الالكترونية.

ملخص النتائج:

- جاء المتوسط العام لتوجهات طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التعليم الالكتروني بكلية التربية جامعة الكويت بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (.630) وبدرجة استجابة (عالية).
- جاء المتوسط العام المحور الأول: التخطيط بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدرة (3.98)، وانحراف معياري (.678).
- جاء المتوسط العام للمحور الثاني: التنفيذ بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدرة (3.93)، وانحراف معياري (.674).
- جاء المتوسط العام للمحور الثالث: التقويم والتغذية الراجعة بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدرة (3.89)، وانحراف معياري (.686).

التوصيات:

- ضرورة تدعيم محتوى مادة الدراسات الاجتماعية من خلال الأنشطة الجماعية وتشجيع الطلاب على المشاركة بها.
- عقد دورات تدريبية للطلبة المعلمين لتمكينهم من استخدام تقنيات التعليم الالكتروني الحديثة في شرح منهج الدراسات الاجتماعية.
- ضرورة مواكبة الطلبة المعلمين لأحدث التطورات في مجال التكنولوجيا والبحث عن توظيف هذه التطورات في عملية التدريس.
- الاستعانة بمجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التعليم الالكتروني للاستفادة من خبراتهم في كيفية توظيف التعليم الإلكتروني في عملية التدريس.
- ضرورة تشجيع الطالب على دراسة الحاسب الآلي واتقان مهاراته في مراحل مبكرة من حياتهم حتى يمكنهم ذلك من التعامل مع التعليم الإلكتروني.
- ضرورة تدريب الطلبة المعلمين لمادة الدراسات الاجتماعية على استخدام طرق التقويم المناسبة لتطبيق التعليم الإلكتروني.
- ضرورة عقد ندوات من اجل تقديم التثقيف المناسب لمعلمي الدراسات الاجتماعية فيما يتعلق بالتعليم الالكتروني

المقترحات البحثية: إجراء دراسات مستقبلية حول: -

- متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الكويت.
- متطلبات توظيف التعليم الالكتروني لتدريس منهج الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين.

قائمة المراجع

أولًا: المرجع العربية:

الإزير جاوي، علي عبد داخل. (2019). *التعليم المستمر: جوانب نظرية ونماذج تطبيقية*. الأردن: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

آل سالم، علي بن يحيى؛ أبو مغنم، كرامي محمد بدوي عزب. (2022). وحدة مقترحة قائمة على التعلم الإلكتروني التشاركي في مقرر "مشكلات بيئية" وفاعليتها في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بقضايا الأمن البيئي لدى الطلاب معلمي الجغرافيا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة جامعة الحدود الشمالية للعلوم الإنسانية، 7*(1)، 221- 265.

البشير، أكرم عادل؛ السعيد، صالح عبدالرحيم؛ الظفيري، فايز منشر. (2019). درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية والدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية لخدمات أجهزة التعلم النقالة في عمليتي التعلم والتعليم بدولة الكويت. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 46*(1)، 305- 320.

الجسار، سلوى بنت عبدالله؛ التمار، جاسم محمد. (2019). المشكلات التدريسية والصفية التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت أثناء التدريب الميداني. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 13*(2)، 317- 336.

الخفاجي، سامي محمد. (2015). *التعليم المفتوح والتعلم عن بعد أساس للتعليم الإلكتروني*. الأردن: دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

دندوقه، حنان. (2022). التعليم الإلكتروني: قراءة تحليلية في ضوء المفاهيم النظرية. *مجلة سلوك جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، 9*(1)، 155- 166.

الردادي، رانية بنت ناصر بن حامد. (2019). التطور المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية نحو التطبيقات الرقمية وتوظيفهم لها في التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي. *مجلة التربية جامعة الأزهر، 1*(182)، 564- 599.

الردادي، رانية بنت ناصر بن حامد. (2019). التطور المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية نحو التطبيقات الرقمية وتوظيفهم لها في التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي. *مجلة التربية جامعة الأزهر، 1*(182)، 564- 599.

العازمي، فالح فهد فالح مجلاد؛ أحمد، علاء الدين أحمد عبدالراضي؛ أحمد، ولاء جمعة محمد. (2022). فاعلية أدوات الجيل الثاني في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل والتفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 1*(144)، 65- 100.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2014). *التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد المجيد، حذيفة مازن؛ العاني، مزهر شعبان. (2015). *التعليم الإلكتروني التفاعلي*. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

عبد المولا، أسامة عبد الرحمن. (2014). *الدراسات الاجتماعية والتعلم الإلكتروني*. الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

مبارز، منال عبدالعال؛ فخري، أحمد محمود. (2013). *التعليم الإلكتروني: (مفهومه- بيئاته- مقرراته- إدارته- تقويمه- تطبيقاته المتقدمة)*. المملكة العربية السعودية: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

محمد، رؤوف عبدالسلام السيد؛ السيد، إبراهيم جابر. (2020). *المكتبات ومنظومة التعليم الإلكتروني*. القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ودار الجديد للنشر والتوزيع.

المطيري، عبدالرحمن جابر محمد. (2021). واقع تطبيق التعليم الالكتروني في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في ظل جائحة كورونا. *مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس*، (236)، 15- 50.

المعموري، واثق جدوع غالي. (2021). تقويم واقع توظيف التعلم الإلكتروني لتدريس المواد الاجتماعية في المدارس المتوسطة وآليات مقترحة لتفعيله (مقومات التجسيد وعوائق التطبيق): دراسة ميدانية في مديرية تربية كربلاء. *مجلة جامعة بابل - العلوم الانسانية، 29*(6)، 271- 295.

الهاجري، عبدالله. (2021). اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية والمتعلمين حول الآثار المترتبة عن استخدام استراتيجيات الأسئلة الصفية: دراسة مقارنة. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس في العلوم التربوية، 45*(2)، 401- 456.

هاشم، مجدي يونس؛ حسنين، محمد رفعت. (2017). *التعليم الإلكتروني*. مصر: دار زهور المعرفة والبركة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Al-Nofli, M. A. (2022). Pre-Service Teachers' Perceptions of Teaching Social Studies in the Context of COVID-19 in Oman. *International Journal of Instruction*, *15*(4), 115-132.

Erol, H. (2021). Views of Social Studies Teachers on E-Learning. *International Education Studies*, *14*(6), 82-91.

Kisanga, D. (2016). Determinants of teachers' attitudes towards e-learning in Tanzanian higher learning institutions. *International Review of Research in Open and Distributed Learning: IRRODL*, *17*(5), 109-125.

Olaniran, S. O., Duma, M. A. N., & Nzima, D. R. (2017). Assessing the Utilization Level of E-Learning Resources among ODL Based Pre-Service Teacher Trainees. *Electronic Journal of e-Learning*, *15*(5), 384-394.

Takach, S. (2022). A two-year follow-up case study on pre-service science teachers' attitudes towards online learning and academic achievement in science education courses. *International Journal of Technology in Education and Science*, *6*(4), 585-601.

درجة استخدام مواقع التواصل الرقمية وعلاقتها بالذكاء الإجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية

نسرين يوسف قراقيش

أ.د عبد المهدي علي الجراح

الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على العلاقة الارتباطية بين درجة استخدام مواقع التواصل الرقمية والذكاء الإجتماعي لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، والكشف عن الفروق في درجة استخدام مواقع التواصل الرقمية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، والكشف عن الفروق في درجة الذكاء الإجتماعي تبعاً لعدد ساعات استخدام مواقع التواصل الرقمية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي المسحي. تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة، في الفصل الأول للعام (2023/2022). وقد استخدم مقياس تم تطويره لتحقيق أهداف الدراسة كما تم التحقق من دلالات صدقه وثباته. وعليه أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية بين عدد ساعات استخدام مواقع التواصل الرقمية ومستوى الذكاء الإجتماعي لدى افراد عينة الدراسة، إضافة إلى وجود فروق في متوسط ساعات استخدام مواقع التواصل الرقمية لصالح الإناث. ووجود فروق في درجة الذكاء الإجتماعي لصالح الساعات الأقل استخداماً.

الكلمات المفتاحية: مواقع التواصل الرقمية، الذكاء الإجتماعي.

Digital Communication Sites and its Relationship with The degree of Using Social Intelligence Among the Students of the University of Jordan

Aljarrah Abdelmuhdi Ali
University of Jordan
aljarrah@ju.edu.jo

Nisreen Yousef Saleh Qaraqesh
University of Jordan
nesreenqaraqesh@yahoo.com

Abstract

The current study aimed to identify the correlation between the degree of use of digital communication sites and social intelligence among undergraduate students at the University of Jordan, and to detect differences in the degree of use of digital communication sites according to the gender variable (male, female), and the differences in the degree of social intelligence according to the number of hours of use of digital communication sites, using the descriptive survey method. The study sample consisted of (300) male and female students, who were selected using the available random method, in the first semester of the year (2022/2023). In order to achieve the objectives of the study, a scale was used and the indications of its validity and reliability were verified. Accordingly, the results of the study showed the presence of an inverse correlation, in addition to the presence of differences in the degree of use of social networking sites in favor of females, and the existence of differences in the degree of social intelligence attributed to the number of hours less used.

Keywords: digital communication sites, social intelligence.

المقدمة

يستخدم غالبية الأشخاص حول الدول بالعالم الوسائط الرقمية الالكترونية وذلك بهدف التواصل، حيث بات المعظم يتجه نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية للعديد من الأغراض منها شخصية ومنها للعمل وغيره. ويلاحظ أن التكنولوجيا تؤثر بكافة أشكالها على حياتنا وسلوكياتنا اليومية؛ فأصبح العالم اليوم قرية صغيرة وتحولت الكثير من التعاملات تتجه نحو استخدام التكنولوجيا.

ومن الملاحظ الزيادة في استخدام التكنولوجيا بشكل يومي حيث أشارت الاحصائيات التي أجريت مؤخراً إلى أن ما يقارب 90% من الطلاب الجامعيين يستخدمون مواقع التواصل الرقمية مثل "الفيس بوك" بصورة يومية، كما تعمل الجامعات اليوم على توفير واستخدام المنصات التعليمية الالكترونية لطلبتها (بصري والانديجاني، 2017).

ولما كانت مواقع التواصل الرقمية من أكثر التطبيقات اثارة لاهتمام الطالب الجامعي في الآونة الأخيرة، ولأنها فتحت آفاقاً لم يسبق لها مثيل في تاريخ التواصل الإجتماعي، عن طريق تشكيل مجتمعات افتراضية تنطوي على أنماط من التواصل والتفاعل بين ملايين المستخدمين في مختلف الأعمار (Grabner, 2009). فلقد كان من الضروري على الجامعات أن تشجع طلابها على الاستخدام والاندماج في مثل هذه المواقع التي توفر لهم انشطة اجتماعية قد تساعدهم في تغيير نظرتهم للتعليم ولانفسهم ولحياتهم الإجتماعية؛ حتى لا يقتصر دور الجامعات فقط على تقديم مقرر محدد للطالب فحسب، بل واكساب الطالب مهارات اجتماعية ايضاً، كالتواصل والاتصال والمناقشة وإبداء الرأي (السيلاوي، 2017).

وبما أن التعليم الجامعي يعد أحد أهم المراحل التعليمية تميزاً في المجتمع فلا بد أن تقع على عاتقه مسؤولية النهوض بالمجتمع ومساعدته على مواكبة جميع المتغيرات الاقتصادية والإجتماعية، خاصة في العصر الحالي والذي يتميز بالتغير الهائل والسريع. ولذلك كان من الضروري على الجامعات أن تعمل على اكساب طلبتها كافة المهارات التي يحتاجونها في حياتهم سواء أكانت مهارات عقلية أو اجتماعية أو انفعالية؛ لانها مجتمعة تعتبر مطلب مهم لنجاح الطالب الجامعي في حياته. ومن الممكن أن يتم ذلك من خلال توفير بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة تشجع الطلبة على بناء علاقات اجتماعية وتكسبهم مهارات اجتماعية في مجال الاتصال والتواصل وكيفية التعامل مع الآخرين وتقبل ارائهم ومراعاة مشاعرهم (الخوالدة، 2013).

والآن وبعد أن اصبح توظيف مواقع التواصل الرقمية في التعليم أمراً واقعياً؛ وأصبحت هذه التكنولوجيا هي الوسيلة المستخدمة في عملية الاتصال والتواصل بين الطالب الجامعي وزميله أو حتى بين الطالب الجامعي وأعضاء هيئة التدريس؛ وأصبح من السهل على الطالب أن يعرف آخر المستجدات في كليته وفي جامعته باي وقت كان؛ فلم يعد الأمر يتعلق بما لمثل هذه المواقع من آثار سلبية على الطالب والمجتمع، بل أصبح يتعلق بما لها من فوائد وامكانات وكيفية استغلال هذه الامكانات الى أبعد حد ممكن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد ازداد الإنفتاح والتواصل التكنولوجي في الآونة الأخيرة، وأصبح الانخراط الثقافي أحد أهم أسباب تقدم المجتمعات وازدهارها؛ مما يجعل من الأهمية أن يمتلك الأفراد القدرة على التكيف والتعامل مع المستجدات والمتغيرات. ولهذا يرى الباحثان أنه من الضروري تنمية الذكاء الإجتماعي لدى طلبة الجامعات لأنه يساعد الطالب على التصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية وفي حياته العملية.

كما أشارت دراسات الخبراني (2012) والصويان (2014) على أهمية مواقع التواصل الرقمية للطالب وأثرها عليه، بالتالي من الممكن أن يكون لمثل هذه المواقع الرقمية دور في الذكاء الإجتماعي لدى الطلبة، خاصة انه يلاحظ في الوقت الحالي بالفعل الدور الكبير الذي يلعبه وجود المواقع الرقمية في حياة الطالب الجامعي خاصة وأفراد المجتمع عامة والذي جعل عملية الاتصال والتواصل الإجتماعي عملية سهلة ومستمرة يومياً. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتربط بين أحد أهم التكنولوجيات المستخدمه في الآونة الأخيرة والذكاء الإجتماعي للطالب الجامعي.

أسئلة الدراسة

1- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين عدد ساعات استخدام مواقع التواصل الرقمية و درجة الذكاء الإجتماعي لدى طلبة الجامعة الاردنية؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام مواقع التواصل الرقمية تعزى لجنس الطالب (ذكر، أنثى)؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة الذكاء الإجتماعي لدى طلبة الجامعة الاردنية تعزى إلى عدد ساعات استخدام مواقع التواصل الرقمية؟

هداف الدراسة

الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة استخدام مواقع التواصل الرقمية والذكاء الإجتماعي، اضافة الى الكشف عن الفروق في درجة الاستخدام تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، والفروق في درجة الذكاء الإجتماعي تبعاً لعدد ساعات الاستخدام في اليوم الواحد (أقل من 5 ساعات، 5 ساعات وأكثر) لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الاردنية.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها جاءت استجابة لعدد كبير من الدراسات السابقة والتي أوصت بضرورة دراسة أثر استخدام مواقع التواصل الرقمية في الجامعات والمدارس مثل دراستي الخبراني (2012) والصويان (2014)، ومع تعدد الدراسات التي ناقشت الآثار المختلفة لمواقع التواصل الرقمية، لكن لم تركز احداها على درجة مواقع التواصل الرقمية وعلاقتها بالذكاء الإجتماعي للطلبة؛ خاصة وإن الذكاء

الإجتماعي موضـــوع في غاية الأهمية لانه يســـاعد على تحديد مدى اســـتعداد الطالب الجامعي للتغيرات الإجتماعية والثقافية المتنوعة والمستمرة. كما ستفيد طلبة الجامعات وأعضـاء هيئة التدريس في تقديم طريقة جديدة لتوظيف مواقع التواصـــل، قد تســـاعدهم هذه الطريقة في تنمية الذكاء الإجتماعي لديهم مما يجعلهم مستعدين لمواجهة الانفتاح الثقافي والاستفادة منه قدر الإمكان، ويساعدهم على التفاعل الإيجابي مع الاخرين واحترام آرائهم. كما ستضيف الدراسة الحالية اطار نظري للباحثين.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود الزمانية: جرت هذه الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي (2023/2022).

الحدود المكانية: الإطار الجغرافي للدراسة في الجامعة الأردنية.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية.

محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة باستجابات الطلبة على أداة القياس المستخدمة في الدراسة.

مصطلحات الدراسة

مواقع التواصـل الرقمية: أشـار فضـل الله (2010) الى أنها "منظومة من الشـبكات الإلكترونية التي تسـمح للمشترك فيها بانشاء حساب خاص به ومن ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي الكتروني مع أعضاء آخرين لديهم نفس الاهتمامات والهوايات أو مع أصـدقاء الجامعة أو الثانوية ". **وتعرف اجرائياً**: بأنها عدد سـاعات اسـتخدام مواقع التواصل الرقمية في اليوم الواحد (أقل من 5 ساعات، 5 ساعات وأكثر).

- **الذكاء الإجتماعي**: أشـار الدسـوقي (2003) على أنه مهارة عقلية تمكن الفرد من فهم مشـاعر وأحاسـيس الآخرين عند التعامل معهم، ويعرف آداب الســلوك العامة والعادات والتقاليد الإجتماعية ويحافظ عليها خاصـــة عند تفاعله مع الآخرين والتأثير والتأثر بهم، وبذلك يســتطيع مواجهة المشــكلات والمســتجدات الإجتماعية وغيرها. **ويعرف اجرائيا:** بأنه الدرجة التي يحصـــل عليها الطالب على المقياس المعد لتحقيق هدف الدراسة.

الإطار النظري

مواقع التواصل الرقمية

تعد مواقع التواصـل الرقمية منظومة على شـبكة الإنترنت حيث تسـمح للشـخص المشـترك فيها بإنشـاء صـفحة خاصـة به كما وتتيح له فرصـة للحوار مع الغير وتبادل المعلومات والآراء، والأفكار وذلك من خلال ربطه مع مجموعة من الأعضـــاء الاخرين والذين من الممكن أن يكونوا اصـــدقاء له، أو يمتلكون الهوايات نفسها (الشديفات، 2018). ومن أشـهر مواقع التواصل الرقمية وأكثرها استخدامًا الفيسبوك (Facebook)،

والواتســـآب (Whatsapp)، تويتر (Twitter)، ســـناب شـــات (Snapchat)، يوتيوب (YouTube)، الانستاغرام(Instagram) (عبد النعيم، 2022).

وتتيح مواقع التواصل الرقمية لمستخدميها إمكانية تشكيل مجتمعات افتراضية يتمتع افرادها باهتمامات مشـــتركة فيما بينهم، ويمكنهم التفاعل والتواصـــل مع الآخرين من خلال ارســـال الرســـائل عبرها (Lamberson, 2010)، حيث تعتبر عملية الاتصال عملية تفاعلية تربط بين المرسل والمستقبل ضمن قناة اتصال (أبو جابر وآخرون، 2021). كما أشار كار وهايس (Carr & Hayes, 2015) إن مواقع التواصل الرقمية تمثل مختلف الشبكات المتوفرة على الإنترنت والتي تمكن المستخدمين من التفاعل مع الآخرين شفهيًا وبصريًا.

وأهم مميزات مواقع التواصـــل الرقمية: العالمية، التفاعلية، ســـهولة الإســـتخدام، تتخطى حدود الزمان والمكان، سـهولة التواصـل بين المسـتخدمين، التنوع وتعدد الاسـتعمالات والتوفير والاقتصـادية (السـيلاوي، 2017؛ عبد الحميد، 2018).

ولاســـتخدام التكنولوجيا، بما في ذلك مواقع التواصـــل الرقمية، دورًا وإمكانيات عديدة في الحياة الإجتماعية، حيث يمكن استخدامها بطرق إيجابية أو سلبية، مما يؤثر على نفسية الفرد. عند استخدامه بطريقة إيجابية؛ فإنه يؤثر إيجابًا على المشـــاعر مثل الســـعادة وغيرها، وإذا اســـتثمر بطريقة جيدة، فإنه يجلب لهم الإدراك والإيمان الجيد، ووسيلة مناسبة للتواصل مع الآخرين. من ناحية أخرى، فإن استخدامها بطريقة سلبية يمكن أن يؤثر ســـلبًا على الأفراد، مثل زيادة مشـــاكل العلاقات، وانتهاك عادات وتقاليد المجتمع الذي ينتمون إليه (Bottella et al, 2012). كما أشـــارت دراســـة (مهذب، 2022) إلى أن مواقع التواصـــل الرقمية تعد سيف ذو حدين ولمستخدمها حرية الاختيار حيث تؤثر على الشباب الجامعي.

الذكاء الإجتماعي

يعتبر الذكاء قدرة عامة عند كافة البشر ولكن بدرجات تتفاوت، فالانسان الأكثر ذكاء هو الانسان الأكثر قدرة على التكيف الإجتماعي، والجدير بالذكر أن الذكاء لا يمكن الاســـتدلال عليه بشـــكل مباشـــر، بل يوجد مظاهر يمكن الاســـتدلال من خلالها على الذكاء مثل التذكر، والقدرة على الاســـتنتاج، والحكم، والتعامل مع الأرقام، وايجاد العلاقات، والتفكير، وحل المشكلات، وغيرها (السوداني، 2017).

ويشـــير أوســـيك ومليهم (Osciak & Milheim, 2001) الى الذكاء على أنه قدرة الفرد على حل المشـــكلات وتقديم نتاجات من شـــأنها أن تحظى باهتمام وتقدير المجتمع، كما يعتقدا بأن الذكاء لا يحدد بعدد معين من القدرات مثل: الذكاء المنطقي والذكاء الرياضـي الذين تهتم بهما البيئة المدرسـية، بل يجب أن يتسـع منظور الفرد للذكاء ليشـمل جميع القدرات التي تكشـف عن مظاهر الإبداع لدى الفرد، مثل الذكاء الموسـيقي، والإجتماعي، والشـخصـي، والحركي، وغيرها من الذكاءات التي تتأثر بثقافة الفرد وبيئته. ومن هنا جاءت نظرية الذكاءات المتعددة والتي استندت منذ ظهورها على افتراضـات متعددة؛ وتتمثل في أن الذكاءات صـفة

وراثية مكتسبة؛ أي أنها توجد عند الفرد منذ ولادته وتنميها البيئة المحيطة، كما أن كل فرد يمتلك الذكاءات جميعهاً ولكن يعبر عنها بطريقة تختلف عن بعض الأفراد، وأن الذكاءات تتطور من خلال تفاعلها مع بعضها البعض، وأن باستطاعة الفرد تطوير الذكاء والوصول الى أعلى مستويات الأداء اذا ما تم تشجيعه بالشكل المناسب.

أنواع الذكاءات المتعددة:

تشير دراسة العمران (2006)، ودراسة دبوس وشحادة (2021) الى تسعة انواع للذكاء وهي:

1- الذكاء اللفظي اللغوي: والمقصود به مقدرة الفرد على استخدام اللغة والكلمات، والافراد الذين يتمتعون به يتميزون بالطلاقة اللفظية، وبقدرات سمعية عالية.
2- الذكاء المنطقي الرياضي: ويقصد به مقدرة الفرد على استخدام المنطق والأرقام، أي أن يفكر الفرد بالأنماط العددية والمنطقية للربط بين المعلومات، ويتميز الافراد الذين يمتلكون هذا الذكاء بالفضول والأسئلة والقدرة على استخدام الحاسوب.
3- الذكاء الفضائي: ويقصد به قدرة الفرد على فهم المرئيات، ويتميز الأفراد الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء بالتفكير المعتمد على الصور البصرية والخرائط والأشكال والصور.
4- الذكاء الحركي: ويقصد به قدرة الفرد على التحكم بحركاته الجسمية والتعامل مع الأمور ببراعة، ويتميز الافراد الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء بالتوازن والتآزر الحركي.
5- الذكاء الموسيقي: ويقصد به قدرة الفرد على تذوق الموسيقى والتفكير بالاصوات والايقاعات والأنماط الموسيقية.
6- الذكاء الشخصي: ويقصد به قدرة الفرد على التأمل الذاتي والوعي بالإنفعالات الداخلية وفهم مشاعره الذاتية، ويتميز الأفراد الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء بالقدرة على التحليل الذاتي، وتقييم أنماط التفكير الشخصية، وفهم دوره في علاقاته مع الآخرين.
7- الذكاء الطبيعي: ويقصد به قدرة الفرد على الوعي بالبيئة المحيطة، ويميل الافراد الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء الى جمع الأشياء الطبيعية مثل أوراق الشجر والأزهار، ويميلون ايضاً الى تربية الحيوانات وزراعة الخضراوات.
8- الذكاء الوجداني: ويقصد به علاقة الأفراد بالكون، وتفكيرهم الغيبي بمصير البشر، ويتميز الافراد الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء بالقدرة على مناقشة الغيبيات والخوض في فلسفات عميقة.
9- الذكاء الإجتماعي: ويقصد به قدرة الأفراد على التواصل مع الآخرين وفهم مشاعرهم ودوافعهم ونواياهم، ويتمتع الأفراد الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء بالقدرة على التواصل بشكل لفظي أو غير لفظي.

يعد الذكاء الإجتماعي أحد الذكاءات المتعددة ويعتبر الأكثر تعقيداً؛ وذلك لأن البيئة الإجتماعية أكثر تعقيداً من غيرها، ولأن الذكاء الإجتماعي يسبق باقي الذكاءات ويساعد في تنميتها وتفعيلها. حيث يعتبر الذكاء

الإجتماعي على أنه القدرة على ادراك العلاقات الإجتماعية، وفهم الآخرين وكيفية التفاعل معهم بإيجابية في المواقف الإجتماعية المختلفة مما يجعله ينجح في حياته الإجتماعية (حسن، 2020).

وتعود أهمية الذكاء الإجتماعي الى كونه المفتاح الأساسي لمساعدة الافراد على مقاومة التعاملات السلوكية غير المرغوبة؛ بحيث يساعد الافراد على اكتساب القيم والإتجاهات والخبرات اللازمة لمقاومة هذه السلوكات، وتحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات السليمة في حياته اليومية (عبد الحميد، 2004).

ويتسم الذكاء الإجتماعي كما اشار المطيري (2010) بعدة مظاهر منها:

1- كفاءة التصرف في المواقف الإجتماعية: يمكن تمييز درجة الذكاء الإجتماعي لدى الفرد من خلال سلوكاته في المواقف المختلفة وطريقة تفاعله مع الآخرين.

2- القدرة على فهم الحالة النفسية للمتكلم: وهنا يمكن القول أن الفرد الناجح اجتماعياً هو الفرد القادر على ادراك وفهم مشاعر الآخرين وحالتهم النفسية من خلال حديثه معهم.

3- القدرة على الادراك الإجتماعي: اي قدرة الفرد على تفسير السلوك الصادر عن الاخرين ومعرفة دلالاته الخاصة.

4- القدرة على فهم التغيرات الإنسانية: ويقصد بها قدرة الفرد على تحديد الحالة النفسية للآخرين عن طريق ملاحظة تعابير الوجه، وايماءات اليد وغيرها من المؤشرات التعبيرية.

5- القدرة على فهم السلوك الإجتماعي: فالفرد الذكي اجتماعياً هو الفرد القادر على ملاحظة السلوك الانساني، وتحديد حالة المتحدث من خلال السلوكات الصادره عنه.

الدراسات السابقة

سعت دراسة (Hall, 2009) الى التعرف على دوافع استخدام مواقع التواصل الإجتماعي من قبل الشباب الجامعي، وعلاقتها بصفاتهم الشخصية، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (101) فرد ممن لديهم ملف شخصي على واحد أو أكثر من مواقع التواصل الإجتماعي، واستخدمت الاستبانة كآداة للدراسة، وتوصلت الدراسة الى أن استخدام مواقع التواصل الإجتماعي يكون لدوافع عدة منها الحفاظ على العلاقات الإجتماعية القائمة، وقضاء الوقت، والحصول على المعلومات، وتعزيز العلاقات مع الآخرين.

وهدفت دراسة (Balteretu & Balaban, 2010) الى التعرف على دوافع استخدام مواقع التواصل الإجتماعي لدى الطلبة الجامعيين في رومانيا، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (21) طالب ممن يدخلون مرتين على الأقل على هذه المواقع، واستخدمت الدراسة أداة المجموعات المركزة لجمع البيانات، وأظهرت الدراسة أن دوافع استخدام الطلبة لمواقع التواصل الإجتماعي تتركز في الاتصال بسهولة مع الأصدقاء،

واكتشـــاف الكثير من المعلومات عن الآخرين، والبقاء على اتصـــال مع الأصـــدقاء البعيدين، والتحدث مع الآخرين، وتبادل الصور ومقطوعات الفيديو.

كما أجرت فرج (2014) دراسة هدفت الى الكشف عن اثر مواقع التواصل الإجتماعي على العلاقات الإجتماعية داخل الاســـرة ســـلباً وايجاباً وأثرها على الأدوار الوظيفية لكل فرد منها والتعرف على الأنماط الســـلوكية والإجتماعية الســـائدة داخل الاســـرة، ولقد اختار الباحث عينة عشـــوائية طبقية بولاية الخرطوم، واســـتخدم الباحث الاســـتبانة كآداة للبحث، ولقد اظهرت الدراســـة أن هنالك أثر واضـــح لمواقع التواصـــل الإجتماعي على العلاقات الإجتماعية داخل الاسرة بنسبة 77%، وأن ما تبثه مواقع التواصل الإجتماعي من ثقافات مغايرة تتعارض مع نســـق القيم الدينية والاخلاقية والثقافية داخل الاســـرة كان بنســـبة 85.9 %. كما واثبتت الدراســـة ان ضـــعف العلاقات الإجتماعية داخل الاســـرة وعدم قيام افرادها بادوارهم الوظيفية ســـببه انشغال وانغماس أفراد الأسرة لفترات زمنية طويلة داخل مواقع التواصل الإجتماعي بنسبة 74.4 %.

وقام الصـــويان (2014) بدراســـة هدفت الى التعرف على تأثير مواقع التواصـــل الإجتماعي على الثقافة الإجتماعية للشـباب السـعودي، ولقد تم إجراء البحث على عينة تتكون من (400) فرد من الشـباب السـعودي الجامعي، ولقد اعتمد الباحث على الاســـتبانة كآداة لدراســـته، وأظهرت نتائج الدراســـة أن مواقع التواصـــل الإجتماعي تؤثر بشكل كبير على ثقافة الشباب السعودي وقد تنوعت تأثيراتها ما بين الإيجابية والسلبية.

وأجرى النواجحة (2017) دراســـة هدفت الى التعرف على مســـتوى الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعات مســـتخدمي الفيس بوك، والتعرف على الفروق في الذكاء الثقافي تبعاً الى متغيرات الجنس، وســـاعات الاستخدام، وعدد الأصدقاء، وجهة التواصل، والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (230) طالب وطالبة من جامعة الأقصـــى وجامعة القدس المفتوحة، واســـتخدم الباحث في دراســـته مقياس الذكاء الثقافي. وتوصـلت النتائج الى تمتع أفراد عينة الدراسـة بمسـتوى "مرتفع" من الذكاء الثقافي، في حين لم يتبين وجود فروق وفقاً لمتغيرات الجنس، وساعات الاستخدام، وعدد الأصدقاء، وجهة التواصل، والمستوى الدراسي.

وقدمت ســـيد (2017) دراســـة هدفت الى دراســـة الذكاء الإجتماعي لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية وعلاقته بمهارات الاتصـــال، وتكونت عينة الدراســـة من (40) مدير و(40) مديرة لمدارس ابتدائية بمحافظة بني ســـويف، وتم تطبيق مقياس الذكاء الإجتماعي، ومقياس مهارات الاتصـــال على عينة الدراســـة، واظهرت النتائج عن وجود علاقة ايجابية ذات دلالة احصـائية بين الذكاء الإجتماعي ومهارات الاتصـال على جميع الابعاد، كما واسفرت عن وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير الجنس لصالح الذكور.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتبين مما تم تناوله في الدراسات السابقة وجود اشتراك باستخدام الاستبانة كأداة للبحث، واشتركت الدراسات أيضاً بالمجتمع حيث تناولت الجامعات، عدا دراسة سيد (2017) والتي تمثلت عينتها بمديري

المدارس، ودراسة فرج (2014) بالأسرة. كما أظهرت نتائج الدراسات وجود أثر لاستخدام مواقع التواصل الرقمية على الشباب وغيرهم.

يتضح مما سبق عدم وجود دراسات ربطت بين مواقع التواصل الرقمية والذكاء الإجتماعي؛ فقد جاءت الدراسة الحالية لدراسة درجة استخدام مواقع التواصل الرقمية وعلاقتها بالذكاء الإجتماعي لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، وللبحث حول ما إذا كان هنالك فروق بين الذكور والاناث في استخدام مواقع التواصل الرقمية، والفروق بين درجة الذكاء الإجتماعي وعدد ساعات استخدام مواقع التواصل الرقمية في اليوم الواحد، جاءت كذلك لتضيف أدب نظري حول ما يتعلق بالموضوع.

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي وكانت أداتها الاستبانة، حيث يقوم هذا المنهج بوصف ما هو كائن وتفسير الواقع في درجة استخدام مواقع التواصل الرقمية وعلاقتها بالذكاء الإجتماعي لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية.

أفراد الدراسة: شارك في هذه الدراسة (300) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة، وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2023/2022).

أداة الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة تم تطوير المقياس بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة رميسة وحسنية (2019) ودراسة أبو هاشم (2008). تكونت الأداة من (22) فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي لقياس مستوى الذكاء الإجتماعي، ولقياس درجة استخدام مواقع التواصل الرقمية؛ تم قياسه بناءً على عدد ساعات الاستخدام في اليوم الواحد (أقل من 5 ساعات، 5 ساعات وأكثر)، كما هو بالملحق رقم (1).

صدق الأداة

1- الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها على ثمانية اعضاء هيئة تدريس في الجامعة الأردنية للتاكد من جودة صياغة الفقرات، ومناسبة مستوى وضوحها بما ينسجم مع هدف الدراسة.

2- الدلالات التمييزية: للتحقق من صدق البناء للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (30) طالباً وطالبة، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الاستجابات على الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول رقم (1):

جدول (1)
معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإجتماعي

الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	0.32	12	0.88**
2	0.66**	13	0.86**
3	0.41*	14	0.74**
4	0.72**	15	0.41*
5	0.64**	16	0.54**
6	0.56**	17	0.74**
7	0.56**	18	0.84**
8	0.29	19	0.83**
9	0.82**	20	0.74**
10	0.62**	21	0.47**
11	0.51**	22	0.59**

** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (1) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإجتماعي تراوحت بين (0.29 - 0.88)، وقد تم اعتماد معيار قبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس عن (0.29)، مما يدل على تمتع الفقرات بدلالة تمييزية جيدة، ويشير إلى صدق بناء الفقرات.

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات مقياس الذكاء الإجتماعي، تم حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس حسب معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، إذ تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (30) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة ومن داخل المجتمع، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للأداة (0.92).

تصحيح المقياس

بهدف تصحيح المقياس، تم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي لدرجات الأداء على مقياس الذكاء الإجتماعي، حيث تم إعطاء الإجابة كبيرة جداً (5 درجات)، وكبيرة (4 درجات)، ومتوسطة (3 درجات)، وقليلة (درجتان)، وقليلة جدا (درجة واحدة). كما تم الحكم على المتوسطات الحسابية كالآتي:

- من (1.00 – 2.33) مستوى منخفض للذكاء الإجتماعي.

- من (2.34 -3.66) مستوى متوسط للذكاء الإجتماعي.
- من (3.67 -5.00) مستوى مرتفع للذكاء الإجتماعي.

متغيرات الدراسة

1- المتغيرات المستقلة، وتشمل:
أ- الجنس، وله فئتان: ذكر، وانثى.
ب- عدد ساعات استخدام الطالب لمواقع التواصل الرقمية: (اقل من 5 ساعات، 5 ساعات فأكثر).
2- المتغير التابع: الذكاء الإجتماعي.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول، تم احتساب العلاقة الارتباطية بين المتغيرات باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وللإجابة عن السؤال الثاني والثالث، تم احتساب اختبار(t-test) ت للعينات المستقلة لقياس الفروق.

اجراءات الدراسة

1. تم تطوير مقياس الدراسة واستخراج دلالات الصدق والثبات.
2. تم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة.
3. تم تحليل البيانات باستخدام برمجية (SPSS) واستخراج نتائج الدراسة.

النتائج ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول، " هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استخدام مواقع التواصل الرقمية و درجة الذكاء الإجتماعي لدى طلبة الجامعة الاردنية؟" تم حساب العلاقة الارتباطية باستخدام معادلة بيرسون، كما يوضح جدول (2):

جدول (2): معامل الارتباط بين استخدام مواقع التواصل الرقمية ودرجة الذكاء الإجتماعي

أوجه المقارنة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	عدد الأفراد
درجة استخدام مواقع التواصل الرقمية * الذكاء الإجتماعي	104.-	.037	300

نلاحظ من الجدول (2) وجود علاقة ارتباطية عكسية بين استخدام مواقع التواصل الرقمية ودرجة الذكاء الإجتماعي حيث بلغت قيمة الارتباط (104.-)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، حيث بلغت قيمة الدلالة (.037).

تبين النتيجة وجود علاقة ارتباطية عكسية بين درجة استخدام مواقع التواصل الرقمية والذكاء الإجتماعي؛ حيث كلما زاد استخدام مواقع التواصل الرقمية قلت درجة الذكاء الإجتماعي، وربما تعزى تلك النتيجة إلى ان زيادة استخدام مواقع التواصل الرقمية تسبب نوع من الانعزال عن المجتمع الحقيقي وبالتالي الابتعاد عن المقربين وهذه تشكل أحد مآخذ الزيادة في عدد ساعات استخدام مواقع التواصل الرقمية وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (السيلاوي، 2017) ودراسة (عبد الحميد، 2018) حول ايجابيات وسلبيات استخدام مواقع التواصل الرقمية. ودراسة فرج (2014) التي أكدت أثر مواقع التواصل على العلاقات الإجتماعية.

للاجابة على السؤال الثاني:" هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام مواقع التواصل الرقمية تعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟" تم حساب اختبار (ت) للعينات المستقلة لقياس الفروق، كما يحددها الجدول (3):

الجدول (3): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لقياس درجة استخدام مواقع التواصل الرقمية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، انثى).

	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
درجة استخدام مواقع التواصل الرقمية	ذكر	2.12	.329	-1.276	298	.007
	أنثى	2.19	.390			

يبين الجدول (3) أن مستوى الدلالة أقل من 5%؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية لدرجة استخدام مواقع التواصل الرقمية بين الذكور والاناث، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور (2.12) والاناث (2.19) أي أن هناك فروق ظاهرية بسيطة بين الذكور والاناث في درجة استخدام مواقع التواصل الرقمية لصالح الإناث.

وربما تعزى النتيجة الحالية إلى أن الاناث يمتلكون أوقات فراغ أكثر من الذكور، اذ أن الذكور يقضون اوقات اكثر خارج المنزل ما بين العمل والخروج مع الأصدقاء مساءً، بينما الإناث تتجه للتسلية عن طريق استخدام مواقع التواصل الرقمية بأوقات الفراغ وتتواصل مع صديقاتها بشكل أكبر عبر المواقع على نظير الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قمق (2017) الى أن استخدام الإناث لمواقع التواصل الرقمية اليوم أكثر من الذكور وذلك لأنهن يعملن على تثقيف انفسهن من خلال تلك المواقع ناهيك عن التسلية في أوقات فراغ لديهن أكثر من الطرف الآخر.

واختلفت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة القضاة (2002) والتي أشارت إلى أن الذكور أكثر استخداما للإنترنت من الإناث. وهذا الاختلاف لحداثة الدراسة الحالية ولم يكن امتلاك الاناث للأجهزة الحديثة وتداولها سابقاً مثل اليوم. واختلفت كذلك مع نتيجة دراسة النواجحة (2017) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث ويعزى ذلك لحداثة الدراسة الحالية.

للاجابة على السؤال الثالث:"هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لدرجة الذكاء الإجتماعي تعزى إلى عدد ساعات استخدام مواقع التواصل الرقمية في اليوم الواحد "تم حساب اختبار (ت) للعينات المستقلة لقياس الفروق، كما يوضح الجدول (4):

الجدول (4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدرجة الذكاء الإجتماعي تعزى إلى عدد ساعات استخدام مواقع التواصل الرقمية

درجة الذكاء الإجتماعي	درجة استخدام مواقع التواصل الرقمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	أقل من 5 ساعات	3.84	.471	1.79	298	.000
	5 ساعات و أكثر	3.70	.730			

يتضح من الجدول (4) أن مستوى الدلالة أقل من 5%، مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين عدد ساعات استخدام مواقع التواصل الرقمية ومستوى الذكاء الإجتماعي، حيث كان المتوسط الحسابي لـــ 5 ســاعات فأقل (3.48)، و الـــ 5 ســاعات فأكثر (3.70) أي أن هناك فروق ظاهرية بين مســتوى الذكاء الإجتماعي وعدد ساعات استخدام مواقع التواصل الرقمية في اليوم الواحد تعزى لصالح عدد الساعات (5 ساعات فأقل).

ويعزو الباحثان النتيجة إلى أن زيادة استخدام مواقع التواصل يسبب العزلة وعدم الخوض في العلاقات الإجتماعية الوجاهية الحقيقية لذلك لا يتطور الذكاء الإجتماعي كما يجب. كما أكدت على ذلك دراســة (الحسين، 2016) اذ أن مواقع التواصل قربت البعيد وأبعدت القريب من حيث فرضت عزلة على الأسرة التي تعيش تحت سقفٍ واحد. بينما عند الاستخدام السوي لمواقع التواصل الرقمي يساهم هذا بالخوض بكلا المجتمعين الرقمي والواقعي وعدم العزلة عن ما هو حقيقي. بالإضافة إلى أن مواقع التواصل الرقمي قد لا تعكس الواقع وتمثل حياة افتراضية غير حقيقية. واختلفت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة النواجحة (2017) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة الذكاء الاجتماعي تعزى لساعات استخدام مواقع التواصل.

التوصيات:

1- التقليل من عدد ساعات استخدام مواقع التواصل الرقمية.
2- الاهتمام بالتواصل الإجتماعي الوجاهي مع أفراد المجتمع.
3- دراسة درجة مواقع التواصل الرقمية والذكاء الإجتماعي مع متغيرات أخرى وعلى فئات مختلفة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو جابر، ماجد والعجلوني، خالد والشوارب، أسيل (2021)، **الاتصال والتواصل التربوي والإجتماعي**، ط1. الأردن: دار الوراق للنشر والتوزيع.

أبوهاشم، السيد (2008)، مكونات الذكاء الإجتماعي والوجداني والنموذج العلاقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين"دراسة مقارنة"، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، 76، 156-230.

بصري، وائل والانديجاني، جيهان (2017). أثر استخدام مواقع التواصل الإجتماعي على أداء طلبة الجامعات- دراسة حالة جامعة الحدود الشمالية. **المجلة العلمية للإقتصاد والتجارة**، 47(2)، 467-492.

حسن، طالب (2020). الذكاء الإجتماعي وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلبة الجامعة. **مجلة أبحاث الذكاء**، (22)، 264-300.

الحسين، أسعد (2016). أثر وسائل التواصل الإجتماعي على سلوكيات وقيم الشباب من منظور التربية الإسلامية. التربية (الأزهر): **مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والإجتماعية**، 35(169)، 325-359.

الخبراني، يحيى (2012)، **دور مواقع التواصل الإجتماعي في التغير الإجتماعي على طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود:دراسة ميدانية**. عالم التربية- مصر، 13(38)، 329-403.

الخوالدة، تيسير (2013). دور عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر الطلبة. **Dirasat: Educational Sciences**. 40، 160-180.

دبوس، محمد وشحادة، عامر (2021)، أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة الاستقلال وعلاقتها ببعض المتغيرات، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، (13)، 10-44.

الدسوقي، عصام (2003)، البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، (116)، 295-366.

رميسة، طاهير وحسينة، لقان (2019). **الذكاء الإجتماعي وعلاقته بالصحة النفسية للطالب الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي.**

السوداني، عائدة (2017)، الذكاء الإجتماعي. **مجلة التربوي**، كلية التربية جامعة المرقب- قسم علم الاجتماع، (11)، 93-105.

سيد، نبيلة (2017)، الذكاء الاجتماعى وعلاقته بمهارات الاتصال لدى مديرى ومديرات المدارس الابتدائية. **مجلة الإرشاد النفسى**، جامعة عين شمس - مركز الارشاد النفسى، (52)، 305-336.

السيلاوي، أحمد (2017)، مواقع التواصل الإجتماعي ودورها في قطاع التعليم الجامعي كلية الطب البيطري : جامعة القاسم الخضراء أنموذجاً. **مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية** - مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية - جامعة بابل – العراق، 7(4)، 196-231.

الشديفات، منيرة (2018)، واقع توظيف مواقع التواصل الإجتماعي في العملية التعلمية التعليمية في الجامعات الأردنية الحكومية. **المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي**: اليمن، 11(34)،77-98.

الصويان، نورة (2014)، تأثير شبكات التواصل الإجتماعي على الثقافة الإجتماعية للشباب السعودي دراسة ميدانية لعينة من الشباب الجامعي. **مجلة بحوث الشرق الأوسط في العلوم الانسانية والأدبية**- مركز بحوث الشرق الأوسط بجامعة عين شمس – مصر، (34)، 645-676.

عبد الحميد، أسماء (2018)، تصور مقترح لتوظيف مواقع التواصل الإجتماعي في التعليم الجامعي الأزهري في ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية. **مجلة كلية التربية** - مصر، 29 (114) : 427-484.

عبد الحميد، جابر (2004)، **نحو تعلم أفضل وانجاز أكاديمي، وتعلم جماعي، وذكاء وجداني**. مصر: دار الفكر العربي .

عبد النعيم، عبد العليم (2022). التحديات العقدية على شبكات مواقع التواصل الإجتماعي وسبل المواجهة. **مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بسوهاج**، 28(2)، 110-179.

العمران، جهان (2006)، الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقاً للنوع والتخصص الأكاديمي : هل الطالب المناسب في التخصص المناسب. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**-البحرين، 7(3)، 13-43.

فرج، وداد (2014)، **اثر مواقع التواصل الإجتماعي على العلاقات الإجتماعية داخل الأسرة بولاية الخرطوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين.

فضل الله، وائل (2010)، **أثر الفيس بوك على المجتمع**. ط1، الخرطوم، السودان: مدونة شمس النهضة.

القضاة، محمد (2002)، رؤية رواد مقاهي الإنترنت: دراسة ميدانية على رواد مقاهي الإنترنت في محافظتي عمان وإربد، **مؤتة للبحوث والدراسات**، 17(5)، ص 171-208.

قمق، آية (2017)، أيهما الأكثر تعلقاً بالانترنت الرجل أم المرأة، جريدة الدستور. مسترجع في(2022/12/28)، https://www.Addustour.com/articles/972162.

المطيري، خالد (2010)، **الذكاء الإجتماعي**. ط1، الكويت: دار المسلة.

مهذب، سـعاد (2022). مواقع التواصـل الإجتماعي وتأثيرها على العلاقات الإجتماعية لدى الشـباب الجامعي. **مجلة القرطاس للعلوم الانسانية والتطبيقية**، (20)، 223- 236.

النواجحة، زهير (2017)، الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعات مسـتخدمي شـبكات التواصـل الإجتماعي: الفيس بوك نموذجاً. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي** - الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية – الأردن، 37(2)، 153-165.

المراجع الأجنبية:

Balteretu, C., Balaban, D. (2010). Cristinam motivation in using social network sites by romanian students, A Qualitative Approach, **Journal of Media Research**, 3(1), 67-74.

Botella, C., Riva, G., Gaggioli, A., Wiederhold, B. K., Alcaniz, M., & Banos, R. M. (2012). The present and future of positive technologies. **Cyberpsychology Behavior**, and Social Networking, 15(2), 78-84.

Carr, C. T., & Hayes, R. A. (2015). Social media: defining, developing, and divining. **Atlantic Journal of Communication**, 23(1), 46–65.

Gardner, H. (1983). **Frames of mind: The theory of multiple intelligences.** New York: Basic Books.

Grabner-Kräuter, S. (2009). Web 2.0 social networks: the role of trust. **Journal of business ethics**, 90(4), 505-522.

Hall, A. (2009). **College students› motives for using social network sites and** conference papers – **their relationships to users› personality traits,** international communication association, Annual Meeting, p1-38.

Lamberson, P (2010), Social Learning in Social Networks. The B.E. **Journal of Theoretical Economics**, 10(1), 144-161.

Osciak, S., Milheim, W. D. (2001). Multiple in intelligences and the design of web-based instruction**. Int'l J. of Instructional Media**, 28(4), 355-359.

ملحق رقم (1)

مقياس الذكاء الإجتماعي

أولا: المعلومات الديمغرافية:

الجنس: ذكر / أنثى

عدد ساعات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في اليوم الواحد: أقل من 5 ساعات / 5 ساعات فأكثر

ثانياً: فقرات الأداة:

الرقم	العبارة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً
1	أدرك مشاعر الآخرين من خلال الإيماءات الجسدية.					
2	أستطيع إيجاد موضوعات للمحادثة مع الآخرين.					
3	أستطيع قيادة الفريق في المجموعات.					
4	أستطيع اقناع أفراد أسرتي والآخرين بأفكاري.					
5	أحترم وجهات نظر الآخرين.					
6	أمتلك القدرة على الحوار مع الآخرين.					
7	لدي القدرة على الاستدلال والاستنباط لبناء التوقعات والأحكام.					
8	أدرك مقاصد الآخرين في مختلف المواقف.					

9	اتفهم مشاعر الآخرين من خلال عملية التفاعل.					
10	أتعامل مع الآخرين باحترام وتقدير.					
11	أتقبل مناقشة الأخطاء.					
12	أنسجم مع الآخرين بسهولة.					
13	أدرك تأثيري على الآخرين.					
14	أتنبأ بسلوكيات الآخرين في المواقف المختلفة.					
15	أبتسم في وجه الآخرين عند مقابلتهم.					
16	أستمع لوجهة النظر المقابلة، حتى وإن خالفتني الرأي.					
17	أقدم المساندة للآخرين في المواقف الصعبة					
18	أعبر عن انفعالاتي بصورة واضحة.					
19	أشعر بالرضا عن علاقاتي مع الآخرين.					
20	تزداد ثقتي بنفسي من خلال التفاعل مع الاخرين					
21	أعبر عن وجهة نظري باستخدام الأمثلة والإشارات.					
22	أستطيع ادارة النقاشات دون إعداد مسبق لها.					

الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

د. هبة توفيق ابراهيم سالم

الملخّص

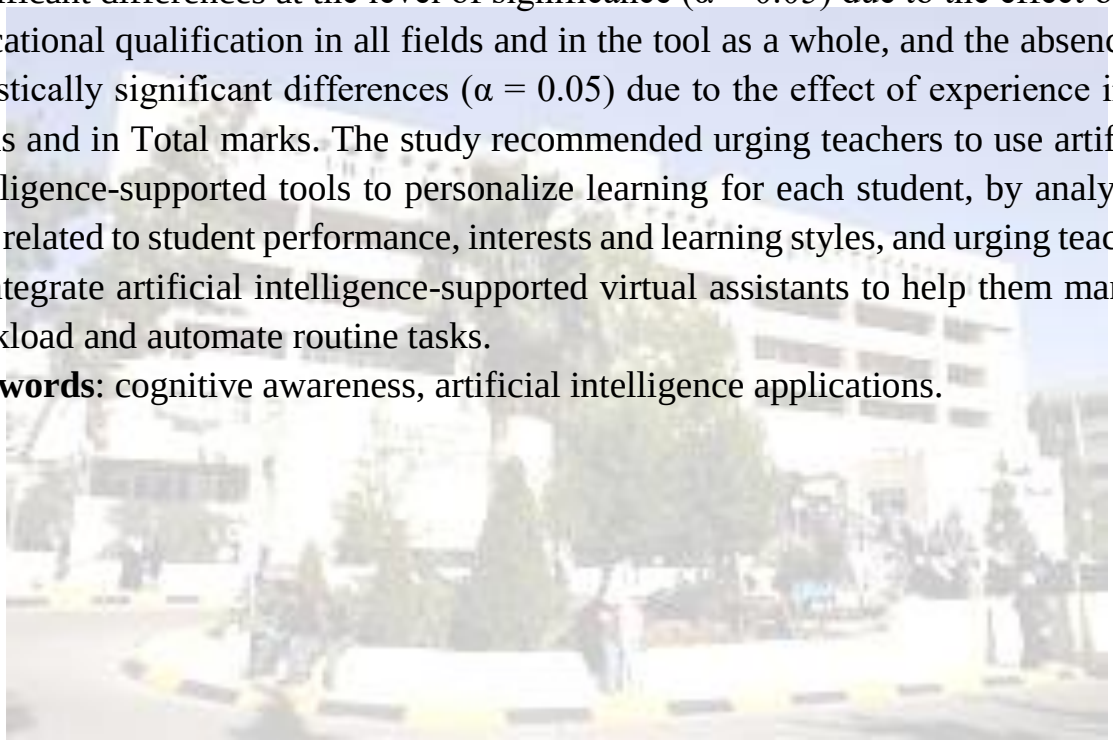
هدف البحث للتعرف على مستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة الاستبانة والتي تألّفت من (21) فقرة، موزّعين على (3) مجالات: الذكاء الاصطناعي، والمحاكاة التفاعليّة، والحوسبة السحابيّة، وتمّ التأكّد من صدق الأداة وثباتها، وتمّ اختيار عيّنة الدراسة من هذه الفئة ، وعددهم (170) معلّمًا ومعلّمةً بالطريقة العشوائيّة البسيطة، خلصت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بدرجة مرتفعة، كذلك و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α =0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الأداة ككل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (α = 0.05) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكليّة. وممّا أوصت به الدراسة حثّ المعلّمين على استخدام الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي لتخصيص التعلّم لكلّ طالب، من خلال تحليل البيانات المتعلّقة بأداء الطلاب واهتماماتهم وأنماط التعلّم، وحثّ المعلّمين على دمج المساعدين الافتراضيين المدعومين بالذكاء الاصطناعي لمساعدتهم على إدارة عبء العمل وأتمتة المهام الروتينيّة.

الكلمات المفتاحيّة: الوعي المعرفي، تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

Abstract

The aim of the research is to identify the level of cognitive awareness among public school teachers in the capital, Amman, by employing artificial intelligence applications in education. Interactivity, and cloud computing, and the validity and reliability of the tool were confirmed, and the study sample was selected from this category, numbering (170) male and female teachers, using a simple random method. In education with a high degree, as well as the absence of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) due to the effect of the educational qualification in all fields and in the tool as a whole, and the absence of statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) due to the effect of experience in all fields and in Total marks. The study recommended urging teachers to use artificial intelligence-supported tools to personalize learning for each student, by analyzing data related to student performance, interests and learning styles, and urging teachers to integrate artificial intelligence-supported virtual assistants to help them manage workload and automate routine tasks.

Keywords: cognitive awareness, artificial intelligence applications.



المقدمة

يُنظر إلى عصر القرن الحادي والعشرين على أنّه عصر التكنولوجيا، حيث تلعب التكنولوجيا اليوم دورًا في غاية الأهميّة في جميع جوانب الحياة، وأصبح يُنظر للتكنولوجيا على أنّها من أساسيّات النمو الاقتصادي في الدول، ولا يمكن للدولة ذات الاقتصاد الفقير في التكنولوجيا أن تنمو بالشكل الجيد، وتنافس ما حولها، وذلك لما تلعبه التكنولوجيا من دور كبير، فهي تسهّل الأعمال، وتختصر الوقت.

لم يكن قطاع التعليم بمنأى عن الثورة التكنولوجية الحاصلة، وأصبح معلمو اليوم يدمجون الأدوات التكنولوجية في التعليم، وظهرت أنماط جديدة من التعليم، كالتعليم عن بعد، والتعليم الإلكتروني، والتعليم الافتراضي، فاستخدام التكنولوجيا والأدوات الحديثة كالأجهزة اللوحيّة، يعمل على زيادة التعلّم والتفاعل لدى الطلاب، فالأدوات التكنولوجية أكثر تفاعلية من التعليم الاعتيادي، فضلاً عن كون الأدوات التكنولوجية مليئة بالمثيرات السمعيّة والبصريّة، وتساهم التكنولوجية كذلك في نقل المعرفة، وجعلها أكثر سهولة، وتعدّ التكنولوجيا المعتمدة على الذكاء الاصطناعي من أهمّ التطورات التي ظهرت في العصر الحالي (Kengam, 2020).

وبالتزامن مع التطورات التكنولوجية السريعة، اعتبر الذكاء الاصطناعي أحد الموضوعات التي تمّ التأكيد عليها بشكل متكرّر في الآونة الأخيرة، وكان للنتائج التي تمّ الحصول عليها من دراسات الذكاء الاصطناعي في العديد من المجالات المختلفة أثرًا إيجابيًا على حياة الطلبة اليوميّة، فالذكاء الاصطناعي هو قدرة الحاسوب أو الآلة التي يتمّ التحكّم فيها عن طريق الكمبيوتر على أداء المهام المتعلّقة بالعمليات العقليّة العليا، مثل التفكير والاستدلال والتعميم والتعلم من التجارب السابقة، والتي يُفترض عمومًا أنّها صفات خاصة بالإنسان، وتساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي الطلبة على التعلّم وإنتاج المعرفة، واستخدامها وظيفيًّا في الحياة، وحل المشكلات، التفكير الناقد، وتنمية مهارات الاتّصال (Ferikoglu & Akgün, 2022).

ويستخدم الذكاء الاصطناعي بشكل أساسي التحليلات المتقدمة والتعلّم العميق والتعلّم الآلي لمراقبة سرعة فرد معيّن من بين الآخرين، ومع استمرار وصول الحلول في الذكاء الاصطناعي إلى مستوى أعلى ، فإنّه يساعد على تحديد الفجوات في التدريس والتعلّم ويزيد من كفاءة التعليم، ويمكن للذكاء الاصطناعي أن يقود الكفاءة والتخصيص وتبسيط المهام الإدارية للسماح للمدرسين بالوقت والحرية لتوفير الفهم والقدرة على التكيّف، وذلك من خلال الجمع بين الآلات والمعلّمين، يمكن الحصول على أفضل النتائج من الطلاب (Tao, Díaz & Guerra, 2019).

ويعد الذكاء الاصطناعي من أبرز التطبيقات الحديثة لأنظمة المعلومات كمجال من مجالات المعرفة الحديثة التي تهتمّ بدراسة وفهم طبيعة الذكاء البشري ومحاكاته لخلق جيل جديد من أجهزة الحاسوب الذكيّة التي يمكن برمجتها لإنجاز العديد من المهام التي تحتاج إلى قدرة عالية على الاستدلال والاستنتاج والإدراك وهي صفات يتمتع بها الإنسان وهي مدرجة في قائمة السلوكيات الذكيّة، وتعدّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي مهمّة في مجالات الحياة، لكنّها أكثر أهميّة للمؤسسات التعليميّة والجامعات، والتي تمثل ضرورة كبيرة لا يمكن الاستغناء عنها حيث أن الجامعات اليوم لم تعد مقصورة على التعليم بل أصبحت جزءًا أساسيًا من منظومة التنمية المستدامة في المجتمعات (AlKanaan, 2022).

وتجاوزت مهمّة المؤسسات التعليميّة اليوم الوظيفة التقليديّة المتمثلة في الحفاظ على التراث والهويّة والتعليم، وأصبح يُطلب منها مواكبة التطور التكنولوجي من خلال إنشاء طرق جديدة للتعليم والتدريس، لذا سرعان ما طوّرت مشاريع الإصلاح التعليمي أنظمتها التعليميّة وفقًا لمتطلبات الذكاء الاصطناعي، وأصبحت تضع بعض المدارس والجامعات الخطط لاستخدام أفضل للذكاء الاصطناعي في التدريس والتعلّم متمثلة في التطوير الكفاءات والمهارات الرقميّة المتعلّقة بالتحول الرقمي، والتعليم من خلال تحليل البيانات (Anagnostopoulou, Alexandropoulou & Drigas, 2020).

الأدب النظري

عرّف أبوسويرح (2022) الذكاء الاصطناعي بأنّه فرع من فروع العلم ينتج ويدرس الآلات التي تهدف إلى تحفيز عمليات الذكاء البشري، والهدف الرئيسي منه تحسين العمليات الروتينيّة وتحسين سرعتها وكفاءتها، بشرط أن يتمَّ تنفيذها ودعمها بشكل صحيح. وذكر الشهري (2022) أنّ الذكاء الاصطناعي في التعليم يعني تطبيق تقنيّة الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم واستخدامها في تعلّم الطلاب في المدارس.

أشار شاودراي (Chaudhary, 2017) إلى أنّ الذكاء الاصطناعي هو قدرة الحاسوب على أداء المهام المتعلقة بالعمليات التي تتطلب منطقًا مثل الإدراك والتفسير والتعميم والتعلّم من خلال التجارب السابقة وإيجاد حلول كتلك التي يقوم بها البشر في مواجهة المشاكل التي يواجهونها. وفي مجال التعليم فعرّف ين ويو (Lin & Yu, 2021) الذكاء الاصطناعي بأنّه وسيلة لتحسين التعليم بطريقة فردية ومرنة وشاملة ومثيرة للاهتمام من خلال معالجة البيانات في الوقت الفعلي، أمّا في التّعليم الغرض منه هو تحسين التعليم في الفصول الدراسيّة وتعزيز قدرة المعلّمين على زيادة مثل هذه العمليّة، ويقدّم كذلك الذكاء الاصطناعي العديد من الخدمات للطلبة، ويمكنه التعامل مع الأعمال الروتينيّة كالواجبات المنزليّة، ومراجعة الاختبارات، مما يجعله يساهم بشكل كبير في العديد من مراحل العمليّة التعليميّة؛ لقدرته على التنبؤ بإمكانية استخدامها بشكل فعّال في عمليّة التعليم في المستقبل القريب.

يؤدّي الاعتماد العالمي للتكنولوجيا في التعليم إلى تغيير طريقة التدريس والتعلم، ويعدّ الذكاء الاصطناعي أحد الأساليب الحديثة لتخصيص تجربة مجموعات التعلم المختلفة والمعلّمين، ومن خلال دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن للمعلّمين من تخصيص التعليم، حيث يساعد الذكاء الاصطناعي في معرفة ما يفعله الطالب وما لا يعرفه، وبناء جدول دراسة شخصي لكل متعلّم مع مراعاة الفجوات المعرفيّة، ويُصمم الذكاء الاصطناعي الدراسات وفقًا لاحتياجات الطالب المحدّدة، ممّا يزيد من كفاءتها (الكنعان، 2021). وكذلك تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي على إنتاج محتوى ذكي، وإنشاء واجهات التعلّم الرقمي مع خيارات التخصيص والكتب المدرسيّة الرقميّة وأدلة الدراسة والدروس الصغيرة بمساعدة الذكاء الاصطناعي، ويمكّن من دعم طرق جديدة لإدراك المعلومات ،

مثل التصور والمحاكاة، وبيئات الدراسة المستندة إلى الإنترنت،و كذلك يساعد الذكاء الاصطناعي في إنشاء محتوى الدروس وتحديثه، والحفاظ على المعلومات محدّثة وتخصيصها لمنحنيات التعلّم المختلفة، و كذلك تساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أتمتة المهام، كتبسيط المهام الإداريّة، ويعدّ تصنيف الطلاب وتقييمهم والردّ عليهم نشاطًا مستهلكًا للوقت ويمكن للمدرس تحسينه باستخدام الذكاء الاصطناعي (العوفي، 2021).

هناك العديد من المزايا لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، فوفق ما ذكر القحطاني (2021) فيمكن لتلك التطبيقات من تصنيف الأوراق والمقالات بشكل أسرع بكثير من قدرة الإنسان، مما يعطي المعلّمين المزيد من الوقت للعمل مع الطلاب في تنمية المهارات لديهم، كمهارات التفكير الناقد ومهارات التحليل النقدي، وهذا سيسمح للمعلّمين بالتركيز على الطلاب الفرديين الذين سيستفيدون من توجيهاتهم، كما ويمكن للذكاء الاصطناعي تعزيز المعلّمين من خلال توفير رؤى حول أنماط تعلّم الطلاب وتقديم ملاحظات عمليّة للطلاب الذين يحتاجون إلى مزيد من الممارسة مع مواضيع أو مهارات محددة.

وعن دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي كخيار لتخصيص تجربة التعلّم، أكّد أبو سويرح (2022) أنّ هناك عدّة خطوات تساعد المعلّمين في عمليّة الدمج، كتحديد الاحتياجات وتقنيات الذكاء الاصطناعي، فنقطة البداية في تنفيذ أي تقنية هي تحديد نقاط الضعف التي يمكن لهذه التكنولوجيا معالجتها وحلّها، والبحث عن معوّقات النظام والبحث عن الطرق التي يقدّمها الذكاء الاصطناعي لتحسين هذه العمليّات، ومن ثمّ تحديد الأهداف الاستراتيجيّة لتحول الذكاء الاصطناعي في التعليم، وكذلك اختيار الفريق المناسب لتبني التكنولوجيا، وإنشاء البيئة المناسبة مدفوعة بالرؤى التحليليّة والتركيز على القرارات القابلة للتنفيذ على جميع المستويات التنظيميّة، ووضع طرقٍ ذكية للتحكّم في نتائج تحوّل الذكاء الاصطناعي، كخلق بيئة لكل من البشر والذكاء الاصطناعي للعمل جنبًا إلى جنب، وضمان شفافيّة العمليّات ومواكبة الاعتبارات والمقاييس الرئيسيّة لاعتماد الذكاء الاصطناعي، بالاستناد إلى الخصائص المخصصة للمؤسسة التعليميّة ونوع الذكاء الاصطناعي الذي تمّ تنفيذه ، وتحديد مؤشرات الأداء التي يجب اتّباعها والمخاوف الأمنيّة التي يجب التحكم فيها والنظم البيئيّة التقنيّة التي يجب دعمها.

ومن أهمّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التعليم، روبوتات المحادثة (Chatbots) التي تعدّ أحد الأمثلة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليميّة، ويتمّ تنفيذها بشكل متزايد في الفصول الدراسيّة حيث يستخدم الطلبة أجهزة iPad أو أجهزة الحاسوب المحمولة للدردشة مع الروبوتات المصمّمة ؛لمساعدتهم على فهم موضوعات محدّدة، ويقوم معلمو برامج الدردشة الآلية بمساعدة الطلاب على تعلّم مفاهيم جديدة، يمكن أن تحلّ روبوتات الدردشة المستخدمة في الفصول الدراسيّة محلّ اتصالات البريد الإلكتروني بين المعلّمين وأولياء الأمور (Keleş & Suleyman, 2021). ومن التطبيقات الأخرى هو الواقع الافتراضي، والذي يعدّ أحد الابتكارات الحديثة في التعليم، ويتمّ استخدامه في جميع المواضيع، كالرياضيات، والفنون، والعلوم، واللغات، فالواقع الافتراضي عبارة عن بيئة ثلاثيّة الأبعاد يتمّ إنشاؤها بواسطة الحاسوب يمكن للطلبة استكشافها والتفاعل معها، ويجد معلمو الواقع الافتراضي طرقًا جديدة لدمج التعلّم التجريبي في فصولهم الدراسيّة، ويعدّ الواقع الافتراضي طريقة ذات فعاليّة لمساعدة الطلاب على الشعور بالاتّصال ببعضهم البعض، وباستخدام الواقع الافتراضي يمكن للطلاب استكشاف الأشياء التي قد لا تتاح لهم الفرصة مطلقًا لرؤيتها أو التعرف عليها في الحياة الواقعيّة (Zhang & Dafoe, 2019).

وتعدّ الحوسبة السحابيّة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتشير إلى نقل بيانات نظام المدرسة وموارد تكنولوجيا المعلومات إلى خادم سحابي خارج الموقع، وتتمّ إدارة هذا الخادم من قبل موّفر خارجي ويسمح للمعلّمين والطلبة بالوصول إلى البيانات من أيّ مكان وفي أيّ وقت، وتساعد الحوسبة السحابيّة

الجمع بين الحوسبة السحابيّة والتعليم في المدارس بعدّة طرق، حيث أدّى تحويل خدمات تكنولوجيا المعلومات إلى بيئة خارج الموقع إلى إنقاذ المسؤولين من الأضطرار إلى إنفاق الأموال على تحديث البرامج وإدارة الخوادم وتثبيت إجراءات الأمان، فالوثوق بطرف ثالث لتخزين البيانات وإدارتها في بيئة سحابيّة يزيل العبء عن ميزانيّات التعليم، ويقلّل من عدد موظفي التكنولوجيا اللازمين في المدارس (Hamet & Tremblay, 2017). وأضاف يو (Yu, 2021) بأنّ الحوسبة السحابيّة تقلّل من تكاليف تكنولوجيا المعلومات وإدارة البيانات، وتزيد من إمكانيّة الوصول إلى مواد الدورة التدريبيّة، وتسمح للطلاب بالعمل والتعاون بشكل افتراضي، وتتيح للمعلّمين إكمال المهام وتتبع الواجبات المنزليّة عبر الإنترنت، وتجعل من السهل التبديل إلى التعلّم الافتراضي عند الحاجة، وتوفّر الحوسبة السحابيّة اتصالًا آمنًا وموثوقًا بالإنترنت، مما يمكّن المعلّمين من اعتماد منصّات عبر الإنترنت لتعيين الواجبات المنزليّة وتتبعها.

وأورد هيلنين (Haenlein, 2019) من التطبيقات الأخرى للذكاء الاصطناعي المحاكاة التفاعليّة، فيتيح التعلّم بالمحاكاة للطلاب ممارسة مهارات العمل الحاسمة في بيئة مراقبة، وذلك من خلال المشاركة في التعلّم بالمحاكاة ، يتمّ صقل قدرات الطلبة على التواصل، ويمكن أن يأخذ التعلّم بالمحاكاة شكل الألعاب عبر الإنترنت والواقع الافتراضي أو الواقع المعزّز، فالتعلّم بالمحاكاة التفاعليّة هو استراتيجيّة يمكن للمعلّمين استخدامها لتعليم المفاهيم، ولتزويد الطلاب بفرص لتطبيق المهارات والمعرفة والأفكار الجديدة في بيئة ممارسة تعكس العالم الحقيقي، وتتيح المحاكاة تطوير المهارات الأساسيّة من خلال التجربة والخطأ في بيئة آمنة قبل الانتقال إلى الممارسة في الحياة الواقعيّة، وتشتمل عمليات المحاكاة عدّة خصائص منها: البيئة، فالمحاكاة تنسخ بطريقة ما موقفًا أو موقعًا حقيقيًّا ، مثل قمرة القيادة في الطائرة، أو غرفة المستشفى، أو مختبر الكيمياء.و كذلك تمثل المحاكاة مشكلة يجب حلّها أو موقفًا يجب الردّ عليه في سياق معيّن، والذي يمكن أن يتضمن إطارًا زمنيًا معينًا أو مجموعة من الأدوات أو الموارد، بالإضافة إلى أنّ المحاكاة التفاعليّة تعتمد على التفكير المنظّم، وذلك من خلال المناقشة، وكتابة اليوميّات، والمهام الأخرى، لتقييم القرارات التي اتّخذها الطالب، وربطها بالنتائج التي أدّت إليها، وتعزيز ما تعلّمه الطالب من التجربة (الشهري، 2022).

إلا أنّه وبالرغم من وجود العديد من الميّزات لتطبيقات الذكاء الإصطناعي، هناك سلبيّات تواجهها تلك التطبيقات في التعليم، فقد لا يكون الروبوت معلّمًا جيدًا كما هو المعلّم الحقيقي، ومن سلبيّات الذكاء الاصطناعي في التعليم هو أن التكنولوجيا قد لا تنجح دائمًا في التدريس، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لا تمرّ بالعواطف، ولا يشعر الطلاب أنّهم يتلقّون رعاية من الذكاء الاصطناعي عندما يتمّ إلقاء محاضرات عليهم أو عندما يكون لديهم سؤال ، وعندما لا يتلقون ردًّا من الذكاء الاصطناعي، كذلك وتحتاج تطبيقات الذكاء الاصطناعي لبنية تحتيّة قويّة، واتّصال بشبكة الإنترنت، وتحتاج لوجود خبراء مختصّين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، كون هذا المجال جديد، ويمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتزويد الطلاب بالتعلّم التكيّفي حيث يضبط وتيرة التدريس بناءً على كيفية أداء كل طالب، حيث يشعر بعض الناس بالقلق بشأن تأثير الذكاء الاصطناعي حيث ينحسر تفاعل البشر(Anagnostopoulou et al., 2020).

مشكلة الدراسة

لم يتم قبول تطبيق الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي نظرًا للعدد الكبير من المعلّمين الذين ما زالوا ينظرون إلى التكنولوجيا بشكل سلبي ويفضلون عدم استخدامها، وأشارت دراسة كلّ من (Kaban and Erg, 2020; Kim, 2022) بأنَّ هناك قلقًا كبيرًا من قبل المعلّمين إزاء استخدام التقنيات الجديدة ، وتفضيلهم البقاء في منطقة الراحة الخاصّة بهم ، باستخدام نفس المواد والمنهجيّات التي هم على دراية بها بالفعل، وعرقلة الجهود المبذولة لتقديم التكنولوجيا.

كشفت دراسة كيم (Kim, 2022) والتي فحصت التصور العام للمعلّمين للذكاء الاصطناعي أنّهم في الماضي تأثروا بشكل كبير بمفهوم الذكاء الاصطناعي الذي تمّ نشره من خلال وسائل الإعلام والخيال العلمي ، مما دفعهم إلى اعتبار الذكاء الاصطناعي تهديدًا من شأنه أن يحلَّ محل وظائفهم بدلًا من أن تُستخدم لدعم تعزيز التعلّم والتعليم. وأكّدت دراسة الدوسري (Aldosari, 2020) أنّ الخطوات التي يجب اتّخاذها نحو الاستخدام الفعّال لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تبدأ من عمليّة التغيير والابتكار، وبحسب ما أتت به الدراسة، فإنه يختلف معدّل تبني الابتكارات باختلاف الفرد والبيئة الاجتماعيّة التي تُزرع فيها الابتكارات ، ويمكن للبعض مقاومة هذا الابتكار، وأثناء التخطيط للخطوات التي ستطلق عمليّة التغيير ، من الضروري مراعاة كفاءة ووعي ومواقف الأشخاص الذين سينفذون هذا التغيير، ويكون هناك حاجة كبيرة لمساهمات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في نظام التعليم جنبًا إلى جنب للتأكّد من وعي المعلّمين بتوظيف واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، فهم الذين يلعبون الأدوار الرائدة في عمليّة التدريس ورسم خارطة طريق للخطوات التي يمكن اتّخاذها لتحقيق هذه الغاية.

هذا وأوصت دراسة الكنعان (AlKanaan, 2022) بضرورة زيادة وعي المعلّمين بالدلائل الإرشاديّة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، كما وأوصت دراسة المطيري (2019) بإجراء المزيد من الدراسات حول وعي المعلّمين في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يعزي لمتغير المؤهل العلمي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يعزي لمتغيّر الخبرة؟

أهداف الدراسة

حاولت الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على مستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- الكشف إن كان يوجد فروقًا في مستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يعزي لمتغير المؤهل العلمي.
- الكشف إن كان يوجد فروقًا في مستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يعزي لمتغيّر الخبرة.

أهميّة الدراسة

نبعت أهميّة الدراسة من الآتي:

1- أنّها تتعامل مع موضوع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، مما قد يساهم في تسليط الضوء على كيفيّة استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.
2- قد تساعد نتائج الدراسة صانعي القرار والمسؤولين عن المناهج الدراسية على اتّخاذ قرارات تستند إلى دراسة علميّة تساعد على استخدام الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية.
3- قد تؤدّي نتائج هذا البحث إلى تقديم آراء ومقترحات يمكن أن تساعد الباحثين على إجراء البحوث في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.
4- قد يساهم هذا البحث في إثراء المكتبة بالبحوث المتعلّقة بموضوع الذكاء الإصطناعي.
5- قد تساعد النتائج المسؤولين عن برامج التطوير المهني للمعلّمين في تحديد الموضوعات المتعلّقة بالذكاء الاصطناعي التي يحتاجها المعلّمون.
6- قد تساعد نتائج هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في التخطيط لبرنامج إعداد المعلّمين في دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الزمنيّة: تمّ تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأوّل من العام الدراسي 2022 – 2023.

الحدود المكانيّة: تمّ تطبيق الدراسة في (4) مدارس حكوميّة في العاصمة عمّان.

الحدود الموضوعيّة: اقتصرت الدراسة على موضوع الذكاء الاصطناعي في التعليم.

مصطلحات الدراسة

عرّفت الدراسة المصطلحات الآتية بشكل اصطلاحي وإجرائي:

الذكاء الاصطناعي: عرّفه الكنعان (AlKanaan, 2022: 897) بأنه "تطبيقات خوارزميّات البرامج والتقنيّات التي تسمح لأجهزة الحاسوب والآلات بمحاكاة الإدراك البشري وعمليّات صنع القرار لإكمال المهام بنجاح". ويعرّف بشكل إجرائي على أنّها مجموعة التطبيقات التعليميّة والتي تمتلكها شركة جوجل، والتي يتمّ من خلالها إرسال واستقبال واجبات الطلبة، خلال عمليّة الدراسة، ومن تلك التطبيقات (Google Drive, Google

Calendar, Google Forms, Google Groups, Google Sites, Google Slides, Google Docs)، والتي تستخدم لتنمية العديد من مهارات الطلبة، واكسابهم المفاهيم.

الوعي المعرفي: عرّفه الشهري (2022: 39) بأنه "شعور عاطفي قوي يوجه العديد من جوانب سلوك الفرد". ويعرّف إجرائيًا على أنه درجة استجابة عيّنة الدراسة على أداة الدراسة التي طوّرتها الباحثة للوصول إلى هدف الدراسة المتجلي بالكشف عن الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات موضوع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، كدراسة القحطاني (2021) التي هدفت للتعرف على مستوى الوعي المفاهيمي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى طلاب جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، واتجاهاتهم نحوها، تمّ تطبيق الدراسة على عيّنة قوامها (333) طالبًا وطالبة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وأظهرت النتائج أنّ الطلاب من جميع هذه الكليات لديهم درجة عالية من الوعي المفاهيمي للذكاء الاصطناعي، وأنّ الطلاب يستخدمون تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم إلى حدٍّ كبير، وهناك فرقٌ ذو دلالة إحصائيّة بنسبة 5٪ للكليات العلميّة من حيث وعي الطلاب بالذكاء الاصطناعي والتطبيقات المرتبطة به. بالإضافة إلى ذلك ، أظهرت النتائج أنّ الطلاب أبلغوا عمومًا عن موقف إيجابي فيما يتعلّق باستخدام الذكاء الاصطناعي والتطبيقات في التعلّم إلى درجة عالية.

وهدفت دراسة العوفي (2021) للتعرف على إمكانية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية، واتّكأت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث تمّ تطبيقها على (150) ، وتمّ تطبيق أداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ معلّمات الرياضيات لديهن مستوى معرفة متوسط، بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية، وأنّ أهميّة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكاريّة، حصلت على أهميّة كبيرة جدًا من قبل معلّمات الرياضيّات، وكذلك توصّلت الدراسة إلى أن معوّقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكاريّة، تتوافر بدرجة كبيرة لدى معلّمات الرياضيات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائيّة، عند مستوى الدلالة (0.05)، بين استجابات العيّنة من معلّمات الرياضيّات بالمرحلة الثانويّة على أداة الدراسة، تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات في مجال التقنيّة.

وذهبت دراسة كنعان (2021) للتعرف على مستوى الوعي بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم لدى معلّمات العلوم قبل الخدمة، واتّكأت الدراسة على المنهج الوصفي، وقامت الدراسة ببناء مقياسٍ خاصٍ تمّ توزيعه على (75) معلّمة، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أنَّ مستوى وعي معلّمات العلوم قبل الخدمة بمحور أهميّة الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم منخفض، ومستوى الوعي بخصائص وسمات الذكاء الاصطناعي منخفض ومستوى الوعي بكيفية توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم منخفض جدًا ومستوى الوعي بمعوّقات توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم منخفض.

وهدفت دراسة فيريكوجلو وآكوجن (Ferikoglu & Akgün, 2022) للتعرف على وعي المعلّمين حول دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم ، وكذلك استعدادهم لتطوير مفهوم الذكاء الاصطناعي وفروعه،

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتمّ بناء "مقياس الوعي بالذكاء الاصطناعي للمعلّمين" الذي طوره الباحثون كأداة لجمع البيانات، وضمّت عيّنة الدراسة (561) معلّمًا في المدارس الخاصّة، وتمّ توزيع أداة الاستبانة عليهم، هذا وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود وعي لدى المعلّمين بدرجة مرتفعة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

هدفت دراسة الكنعان (AlKanaan, 2022) للتعرف على وعي معلّمي العلوم قبل الخدمة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم، وسعت لتحديد الأسباب التي أدّت إلى هذا المستوى من وعي معلّمي العلوم قبل الخدمة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم، وتمّ الاعتماد على المنهج المختلط، كذلك واعتمدت على مقياسٍ تمّ توزيعه على جميع معلّمي العلوم الثلاثة والأربعين قبل الخدمة، وأجريت مقابلات مع عيّنة مكونة من(15) معلّمة قبل الخدمة، كشفت الدراسة الكميّة عن وعي معلّمي العلوم قبل الخدمة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم بمستوى منخفض. استخدمت نتائج المقابلات النوعية لشرح نتائج الدراسة الكميّة. توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ثقة 0.01 بين الوسيلة الافتراضيّة والفعليّة لمجموع درجات وعي معلّمي العلوم قبل الخدمة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم وكذلك في حالة الأبعاد. الاختلافات لصالح المتوسط الافتراضي.

بينما هدفت الدراسة الحاليّة للتعرف على الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، بهذا تكون قد اختلفت عن جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف، حيث هدفت دراسة القحطاني (2021) التي هدفت للتعرف على مستوى الوعي المفاهيمي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى طلاب جامعة، وهدفت دراسة العوفي (2021) للتعرف على إمكانيّة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكاريّة، وهدفت دراسة كنعان (2021) للتعرف على مستوى الوعي بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم لدى معلّمات العلوم قبل الخدمة، وهدفت دراسة فيريكوجلو وآكوجن (Ferikoglu & Akgün, 2022) للتعرف على وعي المعلّمين حول دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، وهدفت دراسة الكنعان (AlKanaan, 2022) للتعرف على وعي معلّمي العلوم قبل الخدمة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم.

أمّا من حيث المنهج فاعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وبهذا تكون قد اتّفقت مع جميع الدراسات السابقة، واختلفت عن دراسة كل من فيريكوجلو وآكوجن (Ferikoglu & Akgün, 2022) التي اعتمدت على المنهج النوعي، و دراسة الكنعان (AlKanaan, 2022) اعتمدت على المنهج المختلط.

واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وبهذا تكون قد اتّفقت مع جميع الدراسات السابقة، إلّا أنّها اختلفت عن دراسة كل من فيريكوجلو وآكوجن (Ferikoglu & Akgün, 2022) التي اعتمدت على أداة المقابلة، و دراسة الكنعان (AlKanaan, 2022) اعتمدت على أداتي الاستبانة والمقابلة.

الطريقة والإجراءات

المنهج المستخدم

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الكمّي، حيث يساعد هذا المنهج في جمع البيانات من مجتمع الدراسة ويقدّم نتائج للمناقشة (Creswell, 2019).

مجتمع وعيّنة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من 1780 معلّمًا ومعلّمة من معلّمي مدارس لواء الجامعة، والعاملين للفصل الدراسي الثاني من العام 2022 – 2023، وتمّ اختيار عيّنة الدراسة من هذه الفئة ، وعددهم (170) معلّمًا ومعلّمة بالطريقة العشوائيّة البسيطة، الجدول (1) يوضّح توزيع عيّنة الدراسة.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئويّة حسب متغيّرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	128	75.3
	دبلوم عال	14	8.2
	ماجستير	28	16.5
سنوات الخبرة في الوظيفة الحاليّة	أقل من 10 سنوات	60	35.3
	عشر سنوات فأكثر	110	64.7
	المجموع	170	100.0

أداة الدراسة

قامت الباحثة بتطوير أداة الاستبانة، كأداة لجمع البيانات، وتمّ تحديد الهدف من بناء الأداة وهو (الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم) ، ومن ثمّ قامت الدراسة بالرجوع للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتكوّنت الاستبانة من جزأين ، الأوّل لجمع المعلومات الديموغرافيّة لعيّنة الدراسة، والجزء الثاني تكوّن من 21 فقرة ويقيس طبيعة وعي المعلّمين المعرفي باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

تمّ اعتماد سلّم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدّة, موافق, محايد, غير موافق, غير موافق بشدّة) وهي تمثل رقميًّا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تمّ 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 تمّ احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة الآتية:

(الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1))/ عدد الفئات المطلوبة (3)

=(5-1)/3 =1.33

ومن ثمّ إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة، اعتمدت الباحثة على صحة المحتوى ، حيث قدّمت الأداة إلى (9) محكّمين وذلك للتأكّد من ملاءمة مجالات الاستبانة وفقراتها لما تقيسه، ومدى ارتباط المقياس بالمتغير المراد قياسه، حيث حرص المحكمّين على دقة البيانات وصياغتها ودرجة وضوحها وصلتها بالمجالات، وأخذت الباحثة بملاحظات المحكّمين وحذف بعض العبارات وإضافة أخرى حسب تعليماتهم، واعتبرت موافقة غالبية المحكّمين على الإفادات مؤشّرًا على صحتها، وخرجت الاستبانة بصورتها النهائيّة مكوّنة من (21) فقرة.

ثبات الأداة

للتأكّد من ثبات الأداة، تمّ حساب الاتّساق الداخلي على عينة استطلاعيّة من خارج عينة الدراسة عددها (30) معلّمًا ومعلّمة حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (2)

معامل الاتّساق الداخلي كرونباخ الفا للمجالات والدرجة الكليّة

المجالات	الاتّساق الداخلي
الذكاء الاصطناعي	0.79
المحاكاة التفاعليّة	0.71
الحوسبة السحابيّة	0.80
الدرجة الكليّة	0.84

المعالجة الإحصائيّة

تم استخدام الأساليب الإحصائية مثل المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، و تحليل التباين الأحادي لقياس أثر المؤهل العلمي على مستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، واختبار "ت" لقياس أثر الخبرة على مستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

إجراءات الدراسة

مرّت الدراسة بالإجراءات الآتية، للوصول إلى هدفها:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيّات ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- تحديد عنوان الدراسة، وصياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها.
- استعراض الدراسات السابقة والتعقيب عليها.
- إعداد أدوات الدراسة لتوزيعها على أفراد العينة.

- التأكد من صدق أدوات الدراسة.
- التأكد من ثبات أدوات الدراسة.
- الحصول على كتاب تسهيل مهام من وزارة التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحث في تطبيق أدوات الدراسة على عيّنة الدراسة.
- تطبيق أدوات الدراسة على ألف عيّنة الدراسة.
- جمع البيانات، وإدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام حزمة التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.

نتائج الدراسة

السؤال الأوّل: ما مستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابيّة

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الذكاء الاصطناعي	3.92	.566	مرتفع
2	3	الحوسبة السحابيّة	3.86	.718	مرتفع
3	2	المحاكاة التفاعليّة	3.76	.759	مرتفع
		الدرجة الكليّة	3.85	.652	مرتفع

يبيّن الجدول (3) أن المتوسطات الحسابيّة قد تراوحت مابين (3.76-3.92)، حيث جاء مجال الذكاء الاصطناعي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.92)، بينما جاء مجال المحاكاة التفاعليّة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.76)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ككل (3.85).

ويمكن تفسير حصول مفهوم الذكاء الاصطناعي على المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة أنَّ هذا المفهوم أصبح أكثر انتشار بين المعلّمين لما يلعبه الذكاء الاصطناعي دورًا مهمًا في تعزيز تجربة التعليم والتعلّم، حيث يوفر الذكاء الاصطناعي خبرات تعليميّة مخصّصة وقابلة للتكيّف، ويساعد المعلّمين في وضع الدرجات والتقييم، ويقدم رؤى حول أنماط تعلّم الطلاب والتقدّم، ويوّفر الوقت والجهد من خلال أتمتة المهام الروتينيّة،

كما أنّه يسمح للمعلّمين بالتركيز أكثر على بناء علاقات هادفة مع الطلاب، وإنشاء دروس جذّابة، وتقديم الدعم الفردي، ويختلف مستوى الوعي المعرفي بين المعلّمين فيما يتعلق باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ، قد يكون لدى بعض المعلّمين فهم جيد للفوائد والقيود المحتملة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي، بينما قد يكون لدى البعض الآخر معرفة قليلة أو معدومة بالموضوع، تشمل العوامل التي يمكن أنْ تؤثّر على مستوى وعي المعلّم الوصول إلى فرص التدريب والتطوير المهني، والتعرف على الأدوات والموارد القائمة على الذكاء الاصطناعي، ومستوى التركيز على تكامل التكنولوجيا في مدرستهم أو منطقتهم، ويمكن تفسير هذه النتيجة أنَّ المعلّمين من أفراد العينة حصلوا على فرص للتدريب على تطبيقات الذكاء الاصطناعي وحضروا العديد من الورش التدريبيّة وتعرضوا بشكل مباشر للتعامل مع هذه الأدوات خلال فترة الجائحة مما زاد مستوى وعيهم في هذه التطبيقات.

بينما حصل مفهوم المحاكاة التفاعليّة على المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة ويمكن تفسير هذه النتيجة أنّ المعلّمين يسعون لتطبيق المحاكاة التفاعلية حيث توفّر تمثيلًا مرئيًا للمفاهيم المجرّدة، ممّا يسهل على الطلاب فهم المعلومات والاحتفاظ بها من خلال السماح للطلاب بمعالجة واستكشاف محاكاة ما، يمكنهم تطوير فهم أعمق للموضوع من خلال الاكتشاف والاستفسار، يمكن أن تكون المحاكاة التفاعليّة أداة قيّمة للمعلّمين ، ممّا يساعد على إثراء تجربة التعلّم للطلاب وتحسينه إلّا أنّها تخدم بشكل كبير معلّمي المواد العلميّة مثل مادّة العلوم حيث تؤثّر طبيعة المادّة على استخدام المحاكاة وتحتاج إلى خبرات محدّدة من المعلّمين لتطبيقها وهذا يفسر حصول المحاكاة على المرتبة الأخيرة.

أولًا: الذكاء الاصطناعي

ملحق (4)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بمفهوم الذكاء الاصطناعي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	يجعل الذكاء الاصطناعي التعليم أكثر متعة.	4.09	.768	مرتفع
2	تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساهم في تطوير المهارات والمعارف .	4.07	.456	مرتفع
3	الذكاء الاصطناعي هو أنظمة أو أجهزة تحاكي الذكاء البشري لأداء المهام والتي يمكنها أن تحسّن من	3.93	.718	مرتفع

	نفسها استنادًا إلى المعلومات التي تجمعها.			
4	توفّر تطبيقات الذكاء الاصطناعي أدوات لدعم التعلّم الذاتي.	3.95	.703	مرتفع
5	تساعد روبوتات الدردشة التفاعليّة Chatbot والمتوفرة في المواقع التعليميّة على تقديم الدعم الفني اللازم والمساعدة.	3.79	.761	مرتفع
6	تعمل أنظمة التعليم الذكية على تحليل مباشر للمهارات المعرفية، ومن ثمّ توفير استراتيجيات تعليم تناسب قدرات الطلبة.	3.79	.849	مرتفع
7	الذكاء الاصطناعي يتعلّق بالقدرة على التفكير الفائق وتحليل البيانات	3.84	.944	مرتفع
	الدرجة الكليّة	**3.85**	**.652**	**مرتفع**

يتبيّن من الجدول (4) أن تقديرات عيّنة الدراسة على مفهوم الذكاء الاصطناعي جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.85)، وبانحراف معياري بلغ (.652). أما فيما يتعلّق بالفقرات، فقد جاءت الفقرة التي تنصّ على " يجعل الذكاء الاصطناعي التعليم أكثر متعة " في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.09)، وبانحراف معياري بلغ (.768)، وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصّها " الذكاء الاصطناعي يتعلق بالقدرة على التفكير الفائق وتحليل البيانات " بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.84)، وبانحراف معياري بلغ (.944)، وبدرجة تقدير مرتفعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أنَّ المعلّمين يمتلكون معرف جيدة عن الذكاء الاصطناعي وذلك يعود لقدرة الذكاء الاصطناعي في تحليل بيانات الطلاب وإنشاء خطط تعلّم مخصّصة لكل طالب على حدة ، ممّا يحسّن تجربة التعلّم لديهم، كما يمكن للذكاء الاصطناعي توفير أتمتة المهام مثل الدرجات وحفظ السجلات ، مما يوفر المزيد من الوقت للمعلّمين للتركيز على التدريس، وبالرجوع الى فقرات المحور حصلت الفقرة التي تنصّ على" يجعل الذكاء الاصطناعي التعليم أكثر متعة" بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة ويمكن تفسير هذه النتيجة أنَّ الذكاء الاصطناعي يجعل التعليم أكثر جاذبية وتفاعليّة من خلال توفير خبرات تعليميّة مخصّصة والتكيّف مع احتياجات وتفضيلات كل طالب، يمكن لأدوات الذكاء الاصطناعي مثل روبوتات الدردشة والألعاب

التعليميّة وأنظمة التدريس الذكيّة أن توفّر ملاحظات فوريّة ، وتؤدّي إلى عمليّة التعلّم ، وتزيد من الحافز والمشاركة.

بينما حصلت الفقرة التي تنصّ على" تساعد روبوتات الدردشة التفاعلية Chatbot والمتوفّرة في المواقع التعليميّة على تقديم الدعم الفني اللازم والمساعدة" على المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة ويمكن تفسير هذه النتيجة أنَّ برامج الدردشة على مواقع الويب التعليمية يمكن من خلالها مساعدة الطلاب والموظفين بالدعم الفني، والإجابة على الأسئلة المتداولة، وتوفير وصول سريع إلى المعلومات، مما يجعل تجربة التعلّم أكثر كفاءة وانسيابيّة. كما وحصلت الفقرة التي تنصّ" تعمل أنظمة التعليم الذكيّة على تحليل مباشر للمهارات المعرفيّة، ومن ثمّ توفير استراتيجيات تعليم تناسب قدرات الطلبة" على المرتبة الأخيرة ويمكن تفسير هذه النتيجة أنّه يتمّ تصميم أنظمة التعليم الذكيّة لتخصيص التعلّم من خلال تحليل المهارات المعرفيّة ونقاط القوّة والضعف لدى الطالب، ثم يستخدمون هذه المعلومات لتقديم استراتيجيّات ومواد تعليميّة مخصّصة تتناسب بشكل أفضل مع الاحتياجات الفرديّة وأنماط التعلّم لكل طالب، ويمكن أنْ يؤدّي هذا النهج إلى تعلّم أكثر فاعليّة وكفاءة ، حيث يتلقى الطلاب تعليمات تستهدف على وجه التحديد احتياجاتهم الفريدة، إلّا أنَّ بعض المعلّمين قد لا يدركون مفهوم الدردشة التفاعليّة ودورها كما أنَّ بعضهم قد لا يدرك مفهوم أنظمة التعليم الذكيّة.

ثانيًا: المحاكاة التفاعليّة

ملحق (5)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بمفهوم المحاكاة التفاعليّة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
8	المحاكاة يقصد بها دراسة المعلومة والموقف الذي يصعب أو يستحيل التعرّف عليه وعلى خصائصه في الطبيعة من خلال الحاسوب.	3.49	1.084	متوسطة
9	تقنية تخيليّة تهدف لقياس النتائج من خلال التخمين.	3.39	.937	متوسطة
10	تحمي المحاكاة الطلبة من العديد من المواقف الخطيرة والمواد الضارّة، فهي تسمح للطالب بتجربة هذه المواد افتراضيًا بعيدًا عن أرض الواقع.	3.79	.998	مرتفع

11	تتميز المحاكاة في التعليم بأنّها عمليّة سهلة تسمح للمعلّم بتقديم أنماط تعليميّة مختلفة للتجارب يستطيع أنْ يستخدمها الطالب بمفرده فيما بعد.	3.82	.915	مرتفع
12	تساعد عمليّة المحاكاة باختصار الوقت، فهي تسمح بإجراء التجارب بوقت أسرع منه في الواقع الحقيقي.	4.04	.795	مرتفع
13	تساعد المحاكاة على توضيح الأبعاد للظواهر الطبيعية لكثير من المشاهد التي لا يستطيع الطالب أن يشاهدها أو يعيشها ممّا يسهم في فهمه لهذه الظواهر.	4.01	.874	مرتفع
	الدرجة الكليّة	3.76	.759	**مرتفع**

يتبيّن من الجدول (5) أنّ تقديرات عيّنة الدراسة عن مفهوم المحاكاة التفاعليّة جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.76)، وبانحراف معياري بلغ (.759). أما فيما يتعلّق بالفقرات، فقد جاءت الفقرة التي تنصّ على " تساعد عمليّة المحاكاة باختصار الوقت، فهي تسمح بإجراء التجارب بوقت أسرع منه في الواقع الحقيقي" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.04)، وبانحراف معياري بلغ (.795)، وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصّها " تقنية تخيليّة تهدف لقياس النتائج من خلال التخمين. " بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.39)، وبانحراف معياري بلغ (.937)، وبدرجة تقدير متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أنَّ المحاكاة التفاعليّة تجعل التعلّم أكثر جاذبية ومتعة للطلاب، وتساعد المعلّمين على تقديم تعلّم أكثر تخصص فهم يدركون مفهوم هذه التقنية وكيف أنّها تساعد الطلبة على إجراء التجارب في بيئة آمنة، وبالرجوع إلى فقرات المحور حصلت الفقرة التي تنصّ على" تساعد المحاكاة على توضيح الأبعاد للظواهر الطبيعية لكثير من المشاهد التي لا يستطيع الطالب أنْ يشاهدها أو يعيشها ممّا يسهم في فهمه لهذه الظواهر" على المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة ويمكن تفسير هذه النتيجة أنّ المعلّمين يمتلكون معرفة حول المحاكاة التفاعليّة وكيف أنّها توفّر العمليّات تمثيلًا مرئيًا للظواهر المعقّدة، مما يسهّل على الطلاب فهم المعلومات والاحتفاظ بها، ويمكن أن يكون هذا مفيدًا بشكل خاص عندما لا تكون ظاهرة الحياة الواقعيّة سهلة الوصول إليها أو تكون شديدة الخطورة بحيث لا يمكن ملاحظتها مباشرة كما تسمح المحاكاة للطلاب بتجربة المتغيرات ومعالجتها لمعرفة كيفيّة تأثيرها على النتيجة ويساعد هذا الطلاب على تطوير فهم أعمق للمفاهيم الأساسيّة وتطوير مهارات التفكير الناقد.

بينما حصلت الفقرة التي تنصّ على" تقنية تخيليّة تهدف لقياس النتائج من خلال التخمين" على المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة ويمكن تفسير هذه النتيجة أنّ بعض المعلّمين لا يدركون خصائص المحاكاة التفاعليّة وقدرتها على السماح للطلبة باستكشاف الحلول المحتملة لمشكلة أو سيناريو في بيئة آمنة وخاضعة للرقابة، دون عواقب الإجراءات الواقعيّة.

ثالثًا: الحوسبة السحابيّة

ملحق (6)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بمفهوم الحوسبة السحابيّة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
14	تساعد تطبيقات الحوسبة السحابيّة في ترجمة النصوص من اللّغة العربيّة إلى اللّغة الإنجليزيّة وبالعكس.	3.88	.747	مرتفع
15	تسمح الحوسبة السحابيّة بالوصول إلى البيانات والتطبيقات والخدمات في أي مكان.	4.04	.791	مرتفع
16	تسمح الحوسبة السحابيّة باستخدام التطبيق دون تثبيت الملفات الشخصيّة	3.66	1.026	مرتفع
17	تطبيقات الحوسبة السحابيّة سهلة الاستخدام والإنشاء.	3.81	.936	مرتفع
18	تركز تطبيقات الحوسبة السحابيّة على إدارة البنية التحتيّة للأجهزة وتكنولوجيا المعلومات والتي تتضمن قدرات التخزين والمعالجة.	3.92	.780	مرتفع

19	تركز الحوسبة السحابيّة على البرامج الوسيطة التي توفّر أدوات التطوير وخيارات الاستضافة لعملاء السحابة لإدارة تطبيقاتهم الخاصة.	3.78	.790	مرتفع
20	توفّر أدوات تطبيقات الحوسبة السّحابيّة البريد الإلكتروني Gmail لتبادل البريد.	3.89	.792	مرتفع
21	توفّر أدوات تطبيقات الحوسبة السحابيّة خدمة الحصول على الفيديوهات.	3.90	.833	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.86	.718	**مرتفع**

يتبيّن من الجدول (6) أن تقديرات عيّنة الدراسة عن مفهوم الحوسبة السحابيّة جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.86)، وبانحراف معياري بلغ (.718). أما فيما يتعلق بالفقرات، فقد جاءت الفقرة التي تنصّ على " تسمح الحوسبة السحابيّة بالوصول إلى البيانات والتطبيقات والخدمات في أي مكان " في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.04)، وبانحراف معياري بلغ (.791)، وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصّها " تسمح الحوسبة السحابيّة باستخدام التطبيق دون تثبيت الملفات الشخصيّة " بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.66)، وبانحراف معياري بلغ (1.026)، وبدرجة تقدير مرتفعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أنّ معظم المعلّمين يدركون فوائد الحوسبة السحابيّة لأنّها يمكن أن تعزّز بشكل كبير التجربة التعليميّة لكلٍّ من الطلاب والمعلّمين، حيث تتيح السحابة الوصول السهل إلى مجموعة كبيرة من الأدوات والموارد الرقميّة من أيّ مكان وفي أي وقت، كما أنّها تتيح التعاون ، حيث يمكن للطلاب والمعلّمين العمل معًا في المشاريع والواجبات في الوقت الفعلي، وبالرجوع إلى فقرات المحور حصلت الفقرة التي تنصّ على" تسمح الحوسبة السحابيّة بالوصول إلى البيانات والتطبيقات والخدمات في أي مكان" على المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة ويمكن تفسير هذه النتيجة أنّ خاصية الوصول إلى البيانات في أيّ وقت و أيّ مكان في الحوسبة السحابيّة هي أبرز خاصيّة ولهذا يدركها معظم المعلّمين كما أنّها تتيح التعاون ومشاركة الموارد، حيث يمكن لعدّة مستخدمين الوصول إلى نفس البيانات والتطبيقات في وقت واحد من مواقع مختلفة ، بينما حصلت الفقرة التي تنصّ على" تسمح الحوسبة السحابيّة باستخدام التطبيق دون تثبيت الملفات الشخصيّة" على المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة ويمكن تفسير هذه النتيجة أنَّ بعض المعلّمين قد لا يدركون أنَّ الحوسبة السحابيّة لا تحتاج إلى تثبيت على أجهزتهم الخاصة حيث يتمّ تخزين جميع البرامج والبيانات الضروريّة على خوادم بعيدة، وهذا يلغي الحاجة إلى التثبيت المادي للبرنامج، حيث يمكن للمستخدمين الوصول إلى التطبيقات والخدمات المستندة إلى السحابة من خلال متصفح الويب أو تطبيق الهاتف المحمول، ويحتاجون فقط إلى اتّصال

بالإنترنت للقيام بذلك .يتيح ذلك قدرًا أكبر من الحركة والمرونة، حيث يمكن للمستخدمين الوصول إلى بياناتهم وتطبيقاتهم من أي مكان متصل بالإنترنت.

اتّفقت نتيجة السؤال الأوّل مع نتيجة دراسة (القحطاني ،2021؛ (Ferikoglu & Akgün, 2022)) التي أظهرت أنَّ أفراد العيّنة حصلوا على درجة عالية من الوعي المفاهيمي للذكاء الاصطناعي، واختلفت مع دراسة (كنعان ،2021؛ (AlKanaan, 2022)) التي أظهرت نتائجها مستوى منخفضًا في مفاهيم الذكاء الاصطناعي.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يعزي لمتغيّر المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم حسب متغيّر المؤهل العلمي، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم حسب متغيّر المؤهل العلمي

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء الاصطناعي	بكالوريوس	128	3.92	.544
	دبلوم عال	14	3.85	1.011
	ماجستير	28	3.98	.340
	المجموع	170	3.92	.566
المحاكاة التفاعليّة	بكالوريوس	128	3.71	.724
	دبلوم عال	14	3.87	1.293
	ماجستير	28	3.93	.532
	المجموع	170	3.76	.759
الحوسبة السحابيّة	بكالوريوس	128	3.81	.700
	دبلوم عال	14	3.83	1.263
	ماجستير	28	4.11	.269
	المجموع	170	3.86	.718
الدرجة الكليّة	بكالوريوس	128	3.82	.628
	دبلوم عال	14	3.85	1.172

ماجستير	28	4.02	.326
المجموع	170	3.85	.652

يبيّن الجدول (4) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بسبب اختلاف فئات متغيّر المؤهل العلمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (5).

جدول (5)

تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على مستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
الذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	.189	2	.094	.292	.747
	داخل المجموعات	54.023	167	.323		
	الكلي	54.211	169			
المحاكاة التفاعليّة	بين المجموعات	1.336	2	.668	1.164	.315
	داخل المجموعات	95.894	167	.574		
	الكلي	97.230	169			
الحوسبة السحابيّة	بين المجموعات	2.136	2	1.068	2.099	.126
	داخل المجموعات	84.964	167	.509		
	الكلي	87.100	169			
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	.930	2	.465	1.096	.337
	داخل المجموعات	70.870	167	.424		
	الكلي	71.800	169			

يتبيّن من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (a=0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أنَّ جميع المعلّمين بمختلف مؤهلاتهم التعليميّة يمتلكون معرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي متشابهة وبنفس القدر وهذا قد يعود إلى طبيعة المؤسسات التعليميّة، حيث تلعب إدارة

المدرسة وصناع القرار الآخرين الذين يضعون السياسات ويضعون جدول أعمال المدرسة دورًا كبيرًا في تحديد مقدار التركيز على دمج الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي ومقدار الموارد المخصّصة للتدريب و فرص التطوير المهني لمختلف المعلّمين وبغض النظر عن مؤهلاتهم العلميّة.

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يعزي لمتغيّر الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم حسب متغيّر الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة تمّ استخدام اختبار "ت"، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة واختبار "ت" لأثر الخبرة على مستوى الوعي المعرفي لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائيّة
الذكاء الاصطناعي	أقل من 10 سنوات	60	3.93	.517	.031	168	.975
	عشر سنوات فأكثر	110	3.92	.594			
المحاكاة التفاعليّة	أقل من 10 سنوات	60	3.74	.602	-.215	168	.830
	عشر سنوات فأكثر	110	3.77	.834			
الحوسبة السحابيّة	أقل من 10 سنوات	60	3.85	.624	-.184	168	.855
	عشر سنوات فأكثر	110	3.87	.767			
الدرجة الكليّة	أقل من 10 سنوات	60	3.84	.553	-.140	168	.889
	عشر سنوات فأكثر	110	3.86	.702			

يتبيّن من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($a = 0.05$) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكليّة.

يمكن تفسير هذه النتيجة أنَّ الخبرة لا تلعب دورًا بارزًا في متسوى وعي المعلّمين بالذكاء الاصطناعي وقد يعود سبب ذلك أنَّ مستوى المعرفة التكنولوجيّة فيما يتعلّق باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث قد يكون المعلمون الأصغر سنًا الذين نشأوا مع التكنولوجيا أكثر راحة ومعرفة باستخدام الأدوات القائمة على

الذكاء الاصطناعي ، بينما قد يكون المعلّمون الأكبر سنًا أكثر مقاومة للتغيير، علاوة على ذلك قد يكون لدى المعلّمين الذين أتيحت لهم الفرصة للعمل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بيئة احترافيّة فهم أكثر عمقًا للتكنولوجيا، في حين أنَّ أولئك الذين لم يكن لديهم فهم محدود أكثر، ولهذا لا يؤثر عامل الخبرة وسنوات العمل بقدر تأثير مدى تعرض المعلّم لأدوات الذكاء الاصطناعي ومدى تعاملهم معها.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

1-حثّ المعلّمين على استخدام الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي لتخصيص التعلّم لكل طالب، من خلال تحليل البيانات المتعلّقة بأداء الطلاب واهتماماتهم وأنماط التعلم.

2-حثّ المعلّمين على دمج المساعدين الافتراضيين المدعومين بالذكاء الاصطناعي لمساعدتهم على إدارة عبء العمل وأتمتة المهام الروتينيّة.

3-إجراء ورشات تدريبية لتثقيف المعلّمين حول الآثار الأخلاقية للتكنولوجيا وتثقيف طلابهم حول الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي.

4-استخدم الذكاء الاصطناعي للمساعدة في المهام الإداريّة، مثل الدرجات والجدولة وحفظ السجلات، مما يسمح للمعلّمين بالتركيز على التعليمات.

5-إجراء دراسات مستقبلية حول وعي المعلّمين والطلبة بمفهوم الذكاء الاصطناعي على متغيرات لم تشملها الدراسة.

المراجع

أبو سويرح، أحمد. (2022). فاعليّة تدريس وحدة إلكترونية مقترحة في "الذكاء الاصطناعي" لتنمية مهارات البرمجة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة . *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 5*(30)، 36 – 49.

الشهري، سعاد. (2022). دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة من وجهة نظر أمهاتهم بمدينة مكة . *كتاب أبحاث المؤتمر الدولي للنمو والتطوير التكاملي في التربية الخاصة : تكوين المعرفة للمستقبليات. (ص ص. 37-51).*

المطيري، عادل. (2019). الذكاء الاصطناعي مدخلا لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت . *مجلة البحث العلمي في التربية، 20*(11)، 573-588

العوفي، حنان. (2021). مكانية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكاريّة في تدريس مقرّر الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلّمات في المدينة المنورة . *المجلة العربية للتربية النوعية، 20*(5)، 157-202 .

القحطاني، أمل. (2021). مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن واتجاهاتهم . مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(22)، 163-192

الكنعان، هدى. (2021). مستوى وعي معلّمات العلوم قبل الخدمة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم . *مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، 191*(40)، 409-429 .

Aldosari, S. (2020). The Future of Higher Education in the Light of Artificial Intelligence Transformations. *International Journal of Higher Education, 3*(9), 145-151.

AlKanaan, H. M. N. (2022). Awareness regarding the implication of artificial intelligence in science education among pre-service science teachers. *International Journal of Instruction, 15*(3), 895- 912

Anagnostopoulou, P., Alexandropoulou, V., & Drigas, A. (2020). Artificial intelligence in autism assessment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 15*(6), 95-107. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i06.11231

Chaudhary, S (2017). Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, *6*(4), 16-28

Creswell, J. (2019). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.

Ferikoglu, D., & Akgün, E. (2022). An Investigation of Teachers' Artificial Intelligence Awareness: A Scale Development Study. *Malaysian Online Journal of Educational Technology, 3*(10), 215-231.

Haenlein, M. (2019). A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. *California Management Review*, *61*(4). https://doi.org/10.1177/0008125619864925

Hamet, P., & Tremblay, J. (2017). Artificial intelligence in medicine. *Metabolism, 69*, 36-40. https://doi.org/10.1016/j.metabol.2017.01.011

Kaban, A. L., & Ergul, I. B. (2020). Teachers' attitudes towards the use of tablets in six EFL classrooms, in Examining the Roles of Teachers and Students in

Mastering New Technologies, ed. P. Eva (Pennsylvania: IGI Global), 284–298. doi: 10.4018/978-1-7998-2104-5.ch015

Keleş, P., & Suleyman, A. (2021). University Students' Perceptions About Artificial Intelligence. *Shanlax International Journal of Education, 1*(9), 212–220

Kengam, J. (2020). Artificial Intelligence in Education. .10.13140/RG.2.2.16375.65445

Kim, N. (2022). Teacher's Perceptions of Using an Artificial Intelligence-Based Educational Tool for Scientific Writing. Front. Educ., 2(1), 914 – 927.

Lateef, Z. (2020). *Types of artificial intelligence you should know. Brain4ce Education Solutions Pvt. Ltd.* https://www.edureka.co/blog/types-of-artificial-intelligence/#Types

Lin, H., Yu, C. (2021). STEM-Based Artificial Intelligence Learning in General Education for Non-Engineering Undergraduate Students. *Educational Technology & Society, 3*(4), 224-237.

Tao, B., Díaz, V., & Guerra, Y. (2019). Artificial Intelligence and Education, Challenges and Disadvantages for the Teacher. *Arctic Journal, 72*(12), 30-50

Yu, J. (2021). Academic performance prediction method of online education using random forest algorithm and artificial intelligence methods. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 16*(5), 45-57. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i05.20297

Zhang, B., & Dafoe, A. (2019). Artificial Intelligence: American attitudes and trends. Center for the Governance of AI, Future of Humanity Institute, *University of Oxford*. https://doi.org/10.2139/ssrn.3312874

دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في لواء سحاب

الدكتورة مريم احمد زعل أبو زيد

المسؤول الإعلامي في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب
وزارة التربية والتعليم – عمان / الأردن

الملخص:
هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي وتم تطوير استبانة مؤلفة من (40) فقرة وتوزيعها بالطريقة العشوائية البسيطة التي تم التـأكد من صدقها وثباتها، والمتضمنة ثلاث مجالات على عينة الدراسة بلغت (400) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب خلال الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2021\2022. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية كان مرتفعاً، حيث جاء مجال أهمية الاعلام التربوي بالمرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي وجاء مجال تعزيز التعليم الالكتروني لدى الطلبة بالرتبة الاخيرة. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية باختلاف الجنس والصف، في حين وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية باختلاف الفرع الدراسي ولصالح الفرع الدراسي العلمي. أوصت الباحثة بتبني نتائج الدراسة من خلال وضع سياسات واضحة لاستخدام التعليم الالكتروني في عمليتي التعليم والتعلم، والإشراف عليها، وضبط عملية التعلم التي توفرها وسائل الاعلام، وإجراء دراسات استشرافية للمؤسسات الأردنية لتعزيز الاعلام التربوي لدى طلبتها، تقوم بوضع ضوابط لاستخدام الاعلام التربوي في التعليم الالكتروني في النطاق الذي لا يؤثر على حياتهم الواقعية.

الكلمات المفتاحية: الاعلام التربوي، التعليم الإلكتروني، طلبة المرحلة الثانوية، لواء سحاب.

Abstract:

This study aimed to reveal the role of educational media in promoting the concept of e-learning from the point of view of secondary school students. To achieve the objectives of the study, A questionnaire consisting of (40) items was developed and distributed in a simple random way, whose validity and reliability were confirmed, and it included three domains on the study sample, which amounted to (400) male and female secondary school students in the Directorate of Education in the Sahab region during the first semester of the academic year 2021/2022.The results of the study showed that the role of educational media in promoting the concept of e-learning from the point of view of secondary school students was high. The study also showed that there were no statistically significant differences at the significance level of 0.05 in the role of educational media in promoting the concept of e-learning from the point of view of secondary school students according to gender and grade, while there were apparent differences in the arithmetic averages and standard deviations according to the academic branch and in favor of the scientific branch. The researcher recommended adopting the results of the study by setting clear policies for the use of e-learning in the teaching and learning processes, supervising them, controlling the learning process provided by the media, and conducting prospective studies for Jordanian institutions to promote educational media among their students. The range that does not affect their real life.

Keywords: educational media, e-learning, secondary school students, Sahab region.

المقدمة:

تسعى مؤسسات التعليم إلى تسهيل التعلم لكافة أعضائها وتطويره بصفة مستمرة وتوفير مناخ يُمكن الأفراد من تطوير إمكاناتهم إلى أقصى مدى وتشمل ثقافة التعلم جميع القائمين على العملية التعليمية كما أنها تخضع بصفة مستمرة لعملية تحول وتطور مؤسسي دائم بما في ذلك الإعلام التربوي فالتعليم والإعلام يهدفان إلى تغيير في السلوك وذلك بالتأثير على الرأي العام ومساعدة الفرد على تكييف نفسه مع متطلبات الحياة، حيث شهد العالم تطورات تقنية هائلة في مجال الاعلام، تمثلت في الغاء الحواجز الزمنية والمكانية من خلال تقنية البث الفضائي عبر الأقمار الاصطناعية، بحيث لم يعد الاعلام يستهدف فرداً أو جماعة، بل أصبح موجهاً الى أمم وشعوب بأكملها. وأصبحت وسائل الاعلام المختلفة تقوم بدور تربوي مواز لما تقوم به المؤسسات التربوية في المجتمع، حيث تبث رسائلها الاعلامية عبر برامجها المختلفة التي تدخل حياتنا وتؤثر في عمليات التنشئة الاجتماعية والتثقيف والتوجيه من خلال بث القيم واكساب أنماط السلوك والعادات وتكوين الرأي لدى الفئات المستهدفة من أفراد المجتمع .

والإعلام التربوي له العديد من الأهداف والوظائف التي يعمل على تحقيقها على مستوى الأفراد والجماعات، وهو أحد الدعائم الاستراتيجية لبناء مشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية والحضارية لكل المجتمعات عن طريق التثقيف الاجتماعي والأخلاقي والتربوي والتوجيه والإرشاد فيزيد معرفة الفرد بالحياة ومجالاتها المتعددة والمتباينة ويعمق فهمه لما يدور حوله من احداث وفعاليات، وبفضل الإعلام يصبح الفرد ذا شخصية متكاملة ومتزنة تسهم في أداء الواجبات والمسؤوليات بالصورة المجتمعية المطلوبة (خصاونة والعمري، 2018).

وتسعى مؤسسات التعليم إلى تسهيل التعلم لكافة أعضائها وتقوم بتطوير نفسها بصفة مستمرة، واصبحت وسائل الإعلام المختلفة تقوم بدور تربوي مواز لما تقوم به المؤسسات التربوية في المجتمع، حيث أنها تبث رسائلها الإعلامية عبر برامجها المختلفة التي تدخل بيوتنا دون استئذان، وتؤثر في عمليات التنشئة الاجتماعية، والتثقيف، والتوجيه من خلال بث القيم، وإكساب أنماط السلوك والعادات وتكوين الرأي العام لدى الفئات المستهدفة من أفراد المجتمع (محمد، 2013).

ويعرف الإعلام التربوي بانه "عملية نشر وتقديم معلومات صحيحة، وحقائق واضحة وصادقة وموضوعات دقيقة، ووقائع محددة، وأفكار منطقية وآراء راجحة للجماهير مع ذكر مصادرها خدمة للصالح العام، (محمد، 2006).

والإعلام التربوي متعدد الأهداف فمن ضمن أهدافه أنه يسعى إلى إرشاد أفراد المجتمع إلى التمسك بالقيم السليمة ونبذ القيم الهدامة وتأكيد الالتزام الخلقي والتربوي في محتوى وسائل الإعلام، والاتجاه نحو تحقيق الضبط الاجتماعي عن طريق الإقناع، والارتقاء بجميع مجالات المعرفة، والإسهام في عملية التنمية الشاملة من خلال التركيز على الجانب الإنساني.

وتتجلى أهداف الإعلام التربوي في نقل الأخبار والمعلومات عن الأحداث والأفكار والآراء الصحيحة والصادقة في المجتمع العام أو المدرسة والتثقيف بزيادة المعرفة فيما يتعلق بنواحي الحياة العامة والتوجيه والإرشاد بتبادل الآراء والمعلومات وشرح وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بنواحي الحياة من خلال وسائل الإعلام والعمل على تكامل شخصياتهم ليصبحوا مواطنين صالحيين ويقوموا بواجباتهم ومسؤولياتهم (امبابي، 2007) .

فالإعلام التربوي لا يمكن فصله عن العملية التعليمية بل هو جزء لا يتجزأ منها، وهو كأحد أركانها الأساسية التي بواسطتها يتم الارتقاء بالتلميذ إلى مستوى الاختيار واتخاذ القرارات المناسبة، وحاولت الدراسة التعرف على دور الإعلام التربوي في تعزيز التعليم الالكتروني حيث تسعى مؤسسات التعليم إلى تسهيل التعلم لكافة أعضائها وتطويره بصفة مستمرة وتوفير مناخ يمكن الأفراد من تطوير إمكاناتهم ، إن مديرية التربية والتعليم في لواء سحاب هي واحدة من المديريات التي خاضت تجربة التعليم الإلكتروني ، إلا أن عملية التعليم الإلكتروني لم تخضع لعملية تقييم لقياس مدى فاعليتها، وقد جاءت هذه الدراسة لقياس مدى فاعلية التعليم الإلكتروني ودور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني، وبناء على ذلك فقد قررت الباحثة تسليط الضوء على دور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

تم تحديد مشكلة الدراسة من خلال اطلاع الباحثة على نتائج العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة كنتائج دراسة خصاونة والعامري (2018) ومن واقع عمل الباحثة كمسؤول اعلام تربوي في مديرية التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم ونظرا لمعايشتها لتجربة التعليم عن بعد ، لمست من خلال تجربتها التعلم عن بعد بسبب التحول المفاجئ في نظام التعليم وما رافق هذا التحول من صعوبات تمثلت في عدم إلمام الطلبة بأنظمة التعلم الإلكتروني وعدم توفر الإنترنت عند البعض، وعدم توافر أجهزة الحاسوب وانقطاع الكهرباء الدائم في بعض الاحيان الأمر الذي جعل الباحثة تفكر في الإعلام التربوي ودوره في هذه الأزمة العالمية التي على إثرها تم اغلاق أبواب جميع المرافق التعليمية بما فيها المدارس واعتماد نظام التعلم عن بعد في المدارس في جميع أنحاء العالم دون استثناء. وأثبتت العديد من الدراسات أن للأعلام التربوي دور ايجابي تعزيز مهارات الطلبة الابداعية (علي،2016) وايضا اثبتت الدراسات ان للإعلام التربوي دور في تنمية المهارات الشخصية للمتعلمين(إبراهيم،2016) وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

1- ما دور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياعند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور الإعلام التربوي في في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس، الصف، الفرع الدراسي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

- التعرف على دور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية.

– التعرف اذا كان هناك فروق دالة إحصائياعند (α=0.05) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس ، الصف ، الفرع الدراسي.

أهمية الدراسة :

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها بالتعرف على دور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية ، وتتمثل هذه الأهمية من خلال جانبين مهمين وهما:

الأهمية النظرية: إثراء المكتبة العربية بأهمية الاعلام التربوي والتعليم الالكتروني والتي تفيد كل المهتمين بهذا المجال، للإنطلاق منها في إجراء دراسات وبحوث أخرى.

الأهمية العملية: توجيه جهود وزارة التربية والتعليم نحو التخطيط الاستراتيجي لتعطي اهتمام أكبر للمؤسسات الاعلامية التربوية التابعة لتطوير محتواها التعليمي بشكل مستمر ليكون مساندا للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور في عملية التعلم عن بعد وذلك ضمن خططها المستقبلية، فتح المجال أمام المهتمين والدارسين والباحثين الآخرين للبحث في الجوانب الأخرى لهذه الظاهرة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

– **الحدود الموضوعية** : دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية.

– **الحدود البشرية:** طلبة المرحلة الثانوية.

– **الحدود المكانية**: طلبة المرحلة الثانوية في لواء سحاب .

– **الحدود الزمانية**: الفصل الدراسي الاول 2021\2022.

مصطلحات الدراسة:

- **الدور:** هو مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ماهو متوقع في مواقف معينة، وتترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف. (مرسي، 2001) .

وتعرفه الباحثة الممارسات المرتبطة بمطالب طلبة المرحلة الثانوية والتوقعات المميزة في نطاق بنيان اجتماعي معين.

- **الإعلام**: تزويد الناس بالأخبار الصحيحة، والمعلومات السليمة، والحقائق الثابتة التي تساعدهم على تكوين رأي صائب في واقعة من الوقائع، ومشكلة من المشكلات، بحيث يعبر هذا الرأي تعبيرا موضوعيا عن عقلية الجماهير واتجاهاتهم وميولهم (نجم، 2005)

وتعرفه الباحثة بأنه نشر الأخبار ونقل المعلومات للطلبة ، التي تساعدهم على تكوين المعرفة والحصول على المعلومات التربوية المطلوبة.

- **الإعلام التربوي:** استثمار وسائط الإعلام وتقنياته لخدمة الأداء التربوي، وهو الميدان التربوي باستخدام وسائل التقنية الحديثة (مسعود، 2010).

وتعرفه الباحثة توظيف الوسائط الإعلامية والوسائل التكنولوجية لخدمة الطلبة والوصول الى المعرفة بأسرع وادق الطرق التربوية .

- **التعليم الالكتروني:** استعمال التقنية والوسائل التكنولوجية في التعليم وتسخيرها لتعلم الطالب ذاتياً وجماعياً وجعله محور المحاضرة ، بدءا من التقنيات المستخدمة للعرض داخل الصف الدراسي من ويائط متعددة وأجهزة الكترونية، وانتهاء بالخروج عن المكونات المادية للتعلم: كالمدرسة الذكية والصفوف الافتراضية التي من خلالها يتم التفاعل بين أفراد العملية التعليمية عبر شبكة الانترنت وتقنيات الفيديو التفاعلي.(فلاك وبوزيد ومزاري،2019).

وتعرفه الباحثة بأنه العملية المخططة والهادفة التي يتفاعل فيها طلبة المرحلة الثانوية في لواء سحاب لتحقيق أهداف ونتاجات محددة من خلال توظيف البرمجيات التعليمية التفاعلية والشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية في العملية التعليمية.

الاطار النظري :

ظهر مفهوم الاعلام التربوي في أواخر السبعينات حيث بدأت اليونيسكو عندما استخدمته المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم ، للدلالة على التطور الذي طرأ على نظم المعلومات التربوية ، وأساليب توثيقها ، وتصنيفها ، والإفادة منها (علي ،2016) .

وللإعلام التربوي دور رئيس في الكثير من مجالات العملية التربوية مثلا في مجالات التعليم والتعلم تعمل وسائل الإعلام التربوي في مجالات التعليم والتعلم على إشباع الكثير من حاجات الطلاب وإثارة اهتماماتهم نحو موضوعات الدراسة ، وفتح آفاق جديدة من المعرفة لهم ، حيث تقدم الوسائل الإعلامية –كالرحلات والأفلام التعليمية والثقافية وقراءة الصحف والنشرات – للطلاب يأخذ منها ما يثير اهتمامهم ، ممايؤدي الى تعلم مستمر مؤثر ، وتنمية قدرات الطلاب على التأمل ودقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول الى حل المشكلات ، ممايساعد على رفع مستوى الطلاب وكذلك التنويع في أساليب التعزيز . وايضا علاج مشكلات التعليم والتنمية الاجتماعية ومن أهمها ازدحام الفصول بالطلاب ونقص اعضاء هيئة التدريس حيث لم تعد المدرسة هي الوحيدة المسؤلة عن التنمية الاجتماعية بل يشاركها الكثير من المؤسسات الأخرى والتي يجب أن تأخذ بالأساليب الحديثة في التعليم لإعداد كوادر مهنية قادرة على سد متطلبات التنمية باستخدام وسائل الاتصال الحديثة (حسين والحربي ، 2019) .

ومن هنا تظهر الحاجة اليوم الى إعلام تربوي يسهم في التثقيف في جميع الجوانب (الأخلاقية والاجتماعية ، والإنسانية) الى جانب التثقيف التربوي التعليمي والتعليمي وبحاجة إلى الإستفادة من وسائل الاتصال الحديثة وتوظيفها في خدمة العملية التربوية خاصة أن دور المؤسسة الإعلامية لايقل أهمية عن دور المؤسسة التربوية في التنشئة الاجتماعية وأن التعليم عبر وسائل الإعلام يعتمد في جوهره على ترابط روحي بين التعلم والترويح

عن النفس بما يشكل حالة من التكامل بين أهداف المؤسسة التربوية والمؤسسة الإعلامية ، وفي وقت من الأوقات كان هناك نوع من التنافر بين وسائل الإعلام والتربية ولم يكن أغلب رجال التربية ينظرون بعين غير راضية إلى تعامل التلاميذ مع وسائل الإعلام أو إلى الثقافة التي تروجها وسائل الإعلام (إسماعيل ، 2011) .

ويحتل التعليم الإلكتروني الصدارة في أخبار التعليم في العالم، وأصبح أسلوب تعليم في المدراس وجميع المؤسسات التربوية، وأصبحت الطرق والوسائل كثيرة ومتنوعة، مما جعل من السّهل استخدامه في كل وقت وكل مكان، وتبادل المعارف من خلال وسائل التواصل، وأصبح هناك مواقع للمدارس والجامعات على الإنترنت، وتغيرت النظرة للإنترنت وللهواتف الذكية والحواسيب، فأصبح يُنظر لها على أنها أداة تعليمية أساسية (دعدوع،2016).

أهداف الإعلام التربوي:

إن أهداف الإعلام لا تنحصر في تسريع العملية التربوية وتطويرها فحسب بل تتعدى ذلك نحو توجيه القطاع التربوي ، وإحداث التأثيرات فيه ، بما يخدم خطط الإعلام ووجهات النظر التي يعمل لأجلها ، وهذا يزيد من خطورة التعامل مع هذا النوع من الإعلام **ومن أهداف الإعلام التربوي :**

- شرح السياسات التربوية وتوضيحها ، مما يسهم في إنجاحها وإغنائها والتفاعل معها .
- تحقيق أغراض التربية الحديثة ، القائمة على العلم ، والهادفة إلى خلق مجتمع مبدع .
- دعم التكامل التربوي بين البيت والمدرسة بخلق وسائل اتصال فعالة تنقل وجهات النظر بين الطرفين.
-تنمية روح التعاون ، وإذابة الفردية والأنانية ، وتشكيل الكائن الاجتماعي المتفاعل مع من حوله .
-اغناء الحياة الثقافية ، والمشاركة فيها بشكل فعال .
-تنمية الذوق الفني والإحساس بالجمال ، وصقل الهوايات بالإثراء والممارسة
-إرساء قيم أخلاقية : كحب الحرية والتضحية في سبيلها ، والاعتماد على النفس .
-اكتشاف المواهب الصحفية والإعلامية المبكرة التي تظهر بين الطلبة ، والعمل على صقلها لتقديمها الى المؤسسات الإعلامية المتخصصة . (ابو هلال ، 2010)

أهمية الأعلام التربوي :

تتمثل أهمية الإعلام التربوي في النقاط التالية :

-أنه يؤكد على العلاقة الوطيدة بين الأعلام والتربية ، فالأعلام والتربية عنصران من عناصر النظام الاجتماعي ويوجد بينهم ارتباط في الوظائف والادوار .
-تحصين المتلقي بالمعلومات الصادقة والسليمة والصحيحة .
-تنبع أهمية الاعلام التربوي في في معالجة التنافس القائم بين وسائل الاعلام والمؤسسات التعليمية .
-تنقية الرسالة الاعلامية من الشوائب
- يسهم الاعلام التربوي في تحقيق الاهداف التربوية والتعليمية والاعلامية .
-الحد من انتشار الامية والامية الوظيفية .
-الحفاظ على النسيج الاجتماعي في المجتمع .(حسين وآخرون ، 2015)

وظائف الأعلام التربوي :

يحقق الأعلام التربوي مجموعة من الوظائف أهمها :
الوظيفة الاعلامية : - وتتضمن جمع وتفسير البيانات والمعلومات والصور والتعليقات ومعالجتها ووضعها في الاطار الملائم بما يساعد على فهم الظروف الشخصية والبيئية .
الوظيفة التثقيفية : أن الاعلام التربوي بما يؤديه من نشر المعرفة والافكار واكتساب الخبرات يسهم في نقل التراث وتثقيف الطلاب .
- التفاهم والتكامل : يساعد الطلاب في ابلاغ ارائهم الى غيرهم من الطلبة والى الادارة المركزية بما يدعم التفاهم بينهم ويحقق اكامل الجهود بهدف الوصول الى الغايات المرجوة
-غرس الاتجاه الديمقراطي لدى الطلاب .
-العمل على خدمة المجتمع بوجه عام والمجتمع والمدرسة بوجه خاص . (الدليمي ، 2011)

التعليم الالكتروني :

يُعد التعلم الإلكتروني في الأساس شكلا من أشكال التعليم الحديث تقدم فيه المناهج من خلال استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية دون الالتزام بوقت معين أو مكان محدد، فهو وسيلة تدعم العملية التعليمية وتحولها من أسلوب التلقين إلى الإبداع، وتنمي مهارات التفكير، وحل المشكلات، وإكساب المدرس مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة، والتفاعل، مما يزيد في توسيع مفهوم التعليم الذاتي بالاعتماد على طاقاته وقدراته، وسرعة تعلمه ووفقا لما لديه من خبرات ومهارات سابقة.

مفهوم التعلم الإلكتروني:

في ظل التطورات المتسارعة فإن التعلم الإلكتروني أصبح ضرورة حتمية لكافة المجتمعات المتقدمة منها أو النامية ويذكر الكافي (2009)، أهميته في اختصار الوقت والجهد في تحقيق الأهداف التعليمية وبكفاءة عالية، إضافة إلى توفر مصادر ثرية للمعلومات، واعتماد المتعلم على نفسه في اكتساب المعارف والخبرات إضافة إلى إكسابه أدوات التعلم الفعالة مما يحفز لديه مهارات التعلم الذاتي، وتحقيق التعلم بطريقة مشوقة وممتعة تناسب خصائص المتعلم، و يعد الأسلوب الأمثل لتهيئة جيل المستقبل للحياة العلمية والعملية وبما يتناسب مع معطيات العصر. وتتمثل أهم الأهداف التي يسعى نظام التعلم الإلكتروني لتحقيقها في توفر وتصفح المعلومات الحديثة فور وضعها على الشبكة من برامج الإتاحة والتصفح الإلكتروني، وبالتالي نشر الاتصال بين الطلاب والعمل على التوافق بين الفئات المختلفة ذات المستويات المتساوية والمتوافقة إضافة إلى التقييم السريع، والتعرف على النتائج، وتصحيح الأخطاء كما ويهدف إلى تبادل الخبرات بين الجامعات. إن إتاحة مصادر المعلومات والمحادثات مع الجميع عبر الشبكة والاستفادة من خاصية التعلم مدى الحياة واحتواء الشبكة على وسائط متعددة إضافة إلى انعكاس ثقافات ولغات الدول وتحولها إلى ابتكارات كان له أطيب الأثر في إعداد جيل من المبتكرين والمبدعين وهذا يعزز ما تقوم عليه فلسفة التعلم الإلكتروني.

ويرى كل من باسيلايا وكفافادزي (Basilaia, Kvavadze, 2020) أن التعليم الإلكتروني هو عملية منظمة تهدف إلى تحقيق النتاجات التعليمية باستخدام وسائل تكنولوجية توفر صوتاً وصورة وأفلام وتفاعل بين المتعلم والمحتوى والأنشطة التعليمية في الوقت والزمن المناسب له.

وترى الباحثة أن التعليم الإلكتروني عملية استبدال التعلم عن بعد باستخدام وسائل التواصل الإلكترونية بالتفاعل وجهاً لوجه في الغرفة الصفية لتحقيق النتاجات التعليمية المخطط لها .

أهداف التعلم الإلكتروني:

- رفع جودة المقررات والمصادر والبرامج التعليمية.
- تحسين جودة التعلم ونواتجه، من خلال تطبيق مبادئ التعلم النشط الفعال واستخدام النظريات المعرفية البنائية والاجتماعية التي تركز على بناء التعلم وليس مجرد التلقين والحفظ والاستظهار.
- تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية للجميع، لأن أي شخص يستطيع الوصول للتعلم الإلكتروني بدون شروط للجنس أو العمر أو الحالة الاجتماعية أو الصحية أو غير ذلك.
- تحرير المتعلمين من قيود نظام التعليم التقليدي، مثل الحضور والالتزام بجدول ومواعيد محددة.
- تحقيق المتعة والنشاط للمتعلم من خلال العروض المثيرة والتي تشمل على الصوت والصورة والفيديو والألعاب، وكذلك مشاركة المتعلم الفعالة من خلال المناقشات والمشاريع.
- تطوير الأداء الأكاديمي والمهني للأساتذة والمعلمين، من خلال المعلومات والمصادر الثرية.
- تقليل أعباء المعلمين، مثل التقيد بالحضور وتحضير الدروس وتسجيل الحضور والغياب.
- توفير الوقت وزيادة سرعة التعلم، من خلال توفر المادة العلمية بشكل دائم، وإمكانية التواصل مع المعلمين والزملاء في أي وقت، وعدم الارتباط بسرعة الآخرين وإمكانياتهم.
- خفض التكاليف وتقليل النفقات على المدى الطويل، عن طريق التخلص من بعض الأعمال اللازمة في التعليم التقليدي مثل السفر والتنقل والتكاليف الإدارية والمواد التعليمية والمطبوعات.
- عالمية التعلم ونشر التعليم الجيد، فزيادة الأعداد لا تعيق جودة التعليم. (الخميس، 2011)

أنماط التعلم الإلكتروني:

1- التعليم المتزامن (Synchronous Learning):

وفي هذا النوع يتطلب تواجد طرفي العملية التعليمية "المعلم والمتعلم" في نفس الوقت، لتتوفر التفاعلية ويسمى التعليم المباشر، ومن أمثلة هذا النوع المحادثة (Chatting)، أو مؤتمرات الفيديو (Video Conferencing).

2- التعليم غير المتزامن (Asynchronous Learning):

وهو لا يتطلب وجود المعلم والمتعلم في نفس الوقت، ويسمى التعليم غير المباشر، وفي هذا النوع من التعليم يعتمد المتعلم على نفسه، ويتقدم بحسب قدراته الفردية، من خلال التقنيات التي يقدمها له التعلم الإلكتروني مثل: البريد الإلكتروني (E-mail)، والبحث (Search). (عبدالحميد، 2010)

ويوجد العديد من الفوائد والميزات التي يقدمها التعليم الإلكتروني، والتي تجعله يتفوق على طرائق التعليم التقليدية، وهي كالآتي:

- تقليل التكاليف، حيث إنه يوفر تكاليف إنشاء صفوف جديدة لعمل دورات وحلقات تعليمية، ويوفر الكهرباء والماء وغيرها من المواد المستخدمة في المدرسة، إضافة إلى أنه لا حاجة للذهاب إلى المدارس والمراكز التعليمية، وهذا من شأنه أن يقلل تكاليف التنقل.

- متاح لجميع الأفراد والفئات العمرية، حيث يستطيع جميع الأفراد بغض النظر عن أعمارهم الاستفادة من الاجتماعات واللقاءات والدورات المطروحة على الانترنت، واكتساب مهارات وخبرات جديدة بعيدة عن قيود المدارس التقليدية.
- المرونة، فهو لا يرتبط بوقت معين، فيستطيع الأفراد التعلم في أي وقت شاءوا حسب الوقت الملائم لهم.
- استثمار الوقت وزيادة التعلم، حيث تقل التفاعلات غير المجدية بين الطلاب من خلال تقليل الدردشة والأسئلة الزائدة التي تضيع الوقت، فتزداد كمية ما يتعلمه الطالب دون أي تعطيلات أو عوائق.
- جعل التعليم أكثر تنظيماً ومحايدة، إضافة إلى تقييم الاختبارات بطريقة محايدة وعادلة، والدقة في متابعة إنجازات كل طالب.
- صديق للبيئة، حيث لا يوجد استخدام للأوراق والأقلام التي قد تضر البيئة عند التخلص منها (Ferriman, 2014).

الدراسات السابقة: من خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات التي تناولت مواضيع تتعلق بالإعلام التربوي والتعليم الالكتروني حيث تم اختيار مجموعه من الدراسات لها علاقة أكثر بالدراسة الحالية وكانت على النحو الآتي:

دراسة حسين والحربي (2019) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الإعلام التربوي في طرح قضايا الإدارة التعليمية من وجهة نظر الخبراء والإعلاميين التربويين بمنطقة الرياض. اتبع الباحثان المنهج الوصفي؛ وشمل مجتمع الدراسة (345) خبيراً وإعلامياً تربوياً. اختار الباحثان عينة عشوائية بسيطة بلغت (65) خبيراً وإعلامياً تربوياً. استخدم الباحثان أداة الاستبانة لجمع البيانات، ولتحليل البيانات استخدم الباحثان برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) وتوصل الباحثان إلى العديد من النتائج، أهمها: أن الإعلام التربوي له دور ضعيف جداً في طرح قضايا الإدارة التعليمية المتعلقة بالتخطيط، والتنظيم، والرقابة، والتطوير من وجهة نظر الخبراء والإعلاميين التربويين. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان بأن يتم تفعيل دور الإعلام التربوي في طرح قضايا الإدارة التعليمية المتعلقة بـالتخطيط، التنظيم، الرقابة، التطوير. وأن توفر كافة الوسائل التكنولوجية الحديثة المعينة على تنفيذ برامج التنمية المهنية وتطور الإعلام التربوي. كما اجرى **خصاونة والعامري (2018) دراسة** هدفت إلى التعرف على واقع الإعلام التربوي في المدارس الثانوية بإمارة أبو ظبي في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر الطلبة، وتم إعداد استبانة مكونة من 63 فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي (الصحافة المدرسية، والتكنولوجيا التدريسية، والإذاعة المدرسية، والندوات والمحاضرات، والتواصل مع الأسرة والمجتمع المحلي، وزعت على عينة من 384 طالبا وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن مجالي الصحافة المدرسية والتكنولوجيا التدريسية جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.43)، ومجال الإذاعة المدرسية في المرتبة الثالثة بمتوسط (2.41)، بينما جاء مجالي الندوات والمحاضرات والتواصل مع الأسرة والمجتمع المحلي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط (2.40)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداء ككل (2.42)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الصف في جميع المجالات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات، باستثناء مجال التواصل مع الأسرة والمجتمع المحلي، وجاءت الفروق لصالح الإناث، وبناء على نتائج الدراسة، قدم الباحث عدة توصيات من أهمها إجراء دراسات مستقبلية

ميدانية لتسليط الضوء على دور الإعلام التربوي في المدارس الثانوي وتفعيله في المدارس بمختلف المراحل. واجرى **ابراهيم (2016)** دراسة هدفت إلى التعرف على دور الإعلام التربوي في مملكة البحرين، والمهام التي يقوم بها لتنمية قدرات الطلبة التعليمية، وكذلك القدرات المهارية والكشف عن مدى فاعلية الإعلام التربوي في البحرين، وما يقدمه من رسائل في تنمية المهارات الشخصية والحياتية لطلبة المرحلة الثانوية واستخدمت المنهج الوصفي كما تمثل مجتمع الدراسة في طلبة الثانوية في البحرين، وقد صمم الباحث استبانتين كأداة من أدوات جمع البيانات، قد طبقتا على عينة من الطلبة قوامها 500 مفردة إلى جانب عينة من مشرفي الإعلام المدرسي بالمدارس الثانوية بلغت قوامها 33 مفردة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور الإعلام التربوي في وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، في تنمية المهارات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية، تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلاله إحصائي في دور الإعلام التربوي في وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، وفي تنمية المهارات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المحافظة، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في دور الإعلام التربوي في وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين في تنمية المهارات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعوى لمتغير التخصص. و**دراسة موسى (2015)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الإعلام التربوي في تطوير مناهج الأساس بالتطبيق على وزارة التربية والتعليم، وهدفت الدراسة لمعرفة أسباب قصور الإعلام التربوي داخل المؤسسات التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تفسير ووصف طبيعة الظاهرة كما استخدمت جمع البيانات والمعلومات كالمقابلة والاستبانة ومن أهم نتائج الدراسة أن دور لإعلام التربوي في تطوير مناهج الأساس بالتطبيق على وزارة التربية والتعليم كانت متوسطه، وتبين عدم وجود كوادر مؤهلة تعمل على توظيف الإعلام التربوي بشكل جيد وذلك لعدم وجود إدارة مختصة بالإعلام التربوي داخل الوزارة. واجرى **دراسة جيدوري (2013)** دراسة للتعرف على الدور التعليمي والتثقيفي للقناة الفضائية التربوية السورية في تنمية أداء الطلاب، لمعرفة وجهة نظر طلاب الشهادة الثانوية العامة في مدارس محافظة دمشق الرسمية، للكشف عما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب شهادة الثانوية العامة فيما يتعلق بدور القناة الفضائية السورية التربوية في تنمية أدائهم تبعا لمتغيرات البحث (الجنس، الاختصاص)، وهذه الدراسة الاستطلاعية تمت على عينة من طلاب شهادة الثانوية العامة في مدارس محافظة دمشق الرسمية للعام 2010-2011 والتي بلغت (280) طالبا وطالبة استخدم الباحث في دراسته الاستبانة المؤلفة من (20) عبارة موزعة على بعدين الثقافي والتعليمي وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور القناة الفضائية التربوية السورية في تنمية أداء الطلاب تبعا لمتغير الجنس، الاختصاص). كما اجرى **عيسى (2013) دراسة** للتعرف على أثر الإعلام التربوي في العملية التربوية بولاية الخرطوم وفي نطاق المدارس الثانوية بمحلية الخرطوم، والهيئة العامة للإذاعة والتلفزيون. استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت أهم نتائج الدراسة: أن الإذاعة المدرسية أقوى وسائط الإعلام التربوي تأثيرا في العملية التربوية، كما أن الإعلام التربوي يؤثر في الجوانب النفسية للطلاب بتقليل مظاهر التوتر والكبت ويحدث نوعا من الراحة النفسية لديهم، وأن للإعلام التربوي تأثيرا في الجوانب الوجدانية للطلاب وتنمية الملكات الفنية بتذوق الإبداع وحب الفنون المختلفة، ويؤثر الإعلام التربوي في الجانب الثقافي للطلاب بتحفيزهم على الانتماء للتراث الثقافي للأمة العربية والإسلامية والاعتزاز به، وأن الإعلام التربوي ذو تأثير على الجوانب الاجتماعية للطلاب يحضهم على

العمل الجماعي وتنمية روح التعاون والتكافل. وفي دراسة أجراها Basilaia, Kvavadze (2020) هدفت إلى دراسة تجربة الانتقال من التعليم في المدراس إلى التعلم عبر الانترنت خلال انتشار وباء فيروس كورونا في جورجيا، حيث اسندت على إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس في إحدى المدارس الخاصة وتجربتها في الانتقال من التعليم وجهاً لوجه إلى التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، حيث قامت بمناقشة نتائج التعليم عبر الإنترنت وتم استخدام منصتي EduPage وGsuite في العملية التعليمية، واستنادا الى إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس عبر الإنترنت توصل الباحثان الى أن الانتقال بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الانترنت كان ناجحا، ويمكن الاستفادة من النظام والمهارات التي اكتسبها المعلمون والطلاب وإدارة المدرسة في فترة ما بعد الوباء في حالات مختلفة مثل ذوي الاحتياجات الخاصة الذين هم بحاجة لساعات اضافية، أو من خلال زيادة فاعلية التدريس الجماعي أو زيادة الاستقلالية لدى الطالب والحصول على مهارات جديدة. و**أجرى Darwish (2018)** دراسة هدفت الى استكشاف الوضع الراهن لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في برامج الإعلام العربي وتصورات هيئة التدريس للعوامل التي تعوق تقديم وسائل التواصل الاجتماعي، وقد أقيمت الدراسة في كلية الإعلام العربي من خلال تصورات الطلاب، -كبرنامج - وأكد ثلثا الهيئة التدريسية في الإعلام العربي دمج وسائل الإعلام الاجتماعية في بعض الدورات، وأشارت النتائج إلى أن المنهج يجب أن يتضمن التركيز على الأخلاقيات، والمهارات التقنية، وإمكانيات التطوير الوظيفي، وانتهت الدراسة إلى دمج مقررات تتعلق بأخلاقيات التواصل عبر الشبكات الاجتماعية ومهارات توظيف وسائل التواصل الاجتماعي ضمن هذه البرامج بما يساعدهم في تأهيل طلابهم للالتحاق بوسائل الإعلام وتلبية متطلباتهم الجديدة. و**دراسة Wafi (2017)** هدفت إلى معرفة دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز منظومة القيم داخل المجتمع الفلسطيني من وجهة نظر الشباب الفلسطيني الجامعي "دراسة ميدانية"، وأجريت على عينة باستخدام أداة الاستبانة للشباب في فلسطين الجامعيين من خلال المنهج الإعلامي في فلسطين من خلال مجتمع الدراسة الشباب الجامعيين في الجامعة، ويرى أن هذه الدراسة توصلت إلى حاجات الشباب الفلسطيني في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي المتعددة، وركزت على دور الشبكات في تعزيز القيم الاجتماعية، والأخلاق، والتفاعل، والمشاركة وأهمها تعزيز علاقة الإنسان مع خالقه وبهذا تحافظ على بنية المجتمع وقوته وبناء على ذلك يجب استخدام وسائل التواصل الاجتماعي استخداماً منظبطاً مسؤولاً؛ لأنها أصبحت خاصية أساسية للبيئة التواصلية في عصرنا المعاصر، وأظهرت نتائج الدراسة العدد الهائل في استخدام الوسائل الإعلامية وطريقة لحل مشاكلهم من خلالها وأن غرس هذه القيم تنظم جوانب الحياة جميعها، وبذلك تبحث عن النهضة في المجتمع. كما اجرى **Al shawashereh (2011)** دراسة هدفت الى الكشف عن أثر وسائل الإعلام الإلكترونية على الصحة البدنية والنفسية للطلاب الأردنيين في المرحلة، وطبقت على عينة تكونت من (300) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة، وهم طلاب أردنيون في المرحلة الثانوية، وقد أقيمت في الأردن باستخدام أداة اختبار الرضا عن الحياة المتعددة لعوامل Mslss (لقياس الصحة البدنية، والنفسية، والاجتماعية للطلاب في الأردن)، وتوضح الدراسة الجوانب الإيجابية والسلبية للوسائط الرقمية ومدى تأثيرها على تنمية الأطفال، ومن الناحية الإيجابية تعزز التفكير، والذاكرة، والاكتشاف، أما الناحية السلبية فتأثيرها يكمن في افتقار الأطفال للأنشطة البدنية بسبب قضاء وقت طويل على وسائل التواصل بمختلف أنواعها، ويهتم بذكر التوصيات؛ لأنها تعبر عن الأطفال الأردنيين وفعالية استخدام الوسائط؛ وبهذا يجب وضع استراتيجيات لممارسة

الإنترنت بصورة آمنة، وبهذا يجب توعية الأطفال بصحة المعلومات والقدرة على التمييز بين الخيال والحقيقة لخطورة ما ينتشر عبر الشبكات الاجتماعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يظهر من خلال استعراض الدراسات السابقة أن جميع الدراسات السابقة تناولت مواضيع لها علاقة بالإعلام التربوي ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة وجدت الباحثة أن المواضيع المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية الإعلام التربوي، تعزيز التعليم الالكتروني، من الموضوعات المعاصرة والحديثة والمهمة وكما تبين أيضا من خلال استعراض الدراسات السابقة أن غالبية الدراسات تناولت المنهج الوصفي كما في دراسة موسى (2015) وهذ يدل على أن طبيعة هذه الظاهرة تتفق وطبيعة المنهج، كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية ، كما واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الحصول على مجموعة من المراجع والتي ساعدت بشكل كبير في اثراء الدراسة الحالية.

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي باستثناء دراسة Darwish (2018) التي استخدمت المنهج النوعي وتشابهت الدراسة الحالية ايضا مع الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة وهي الاستبانة حيث أن جميع الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة كأداة بحث باستثناء دراسة Al shawashereh (2011) التي اعتمدت على أداة اختبار الرضا عن الحياة المتعددة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة بجمع البيانات عنها وتبويبها وتحليلها والربط بين مدلولاتها للوصول إلى فهم الظاهرة المدروسة والمتغيرات المؤثرة فيها باستخدام الاستبانة، كما تضمنت تحديدا لعينة الدراسة، والأداة المستخدمة فيها وطريقة تطبيقها والتحليلات الإحصائية الملائمة لأهداف الدراسة وتساؤلاتها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب والبالغ عددهم (3510) طالب وطالبة ، للعام 2021 / 2022.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب وبلغ حجم العينة (400) طالب وطالبة ، وذلك لإعطاء جميع الأفراد نفس الفرصة. والجدول رقم (1) يبين توزيع العينة.

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة

المتغير	مجالات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	175	44%
	انثى	225	56%
الصف	الاول الثانوي	300	75%

المتغير	مجالات المتغير	العدد	النسبة المئوية
	الثاني الثانوي	100	25%
الفرع الدراسي	العلمي	100	25%
	الأدبي	160	40%
	الاقتصاد المنزلي	50	13%
	الصناعي	90	22%
المجموع		400	100%

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة رئيسة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها وتم تطوير الاستبيان من خلال الاطلاع على دراسات تناولت الاعلام التربوي والتعليم الإلكتروني كدراسة حسين والحربي (2019)، ودراسة جيدوري (2013) وكانت خطوات إعدادها على النحو التالي:

- الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء الاستبانة وصياغة فقراتها.
- استشارة عدد من الأساتذة الجامعات والمشرفين الإداريين في تحديد مجالات الاستبانة وفقراتها.
- تحديد المجالات الرئيسة التي شملتها الاستبانة.
- تحديد الفقرات التي تقع تحت كل مجال .
- إعداد استبانة أولية من أجل استخدامها في جمع البيانات والمعلومات.
- عرض الاستبانة على المحكمين من أجل اختبار مدى ملاءمتها لجمع البيانات، وتعديل وحذف ما يلزم.
- إجراء دراسة اختبارية ميدانية أولية للاستبانة على عينة استطلاعية من أفراد الدراسة وبعد التحليل تم عمل التعديلات اللازمة . وتتكون من جزئين:

-الأول بيانات ديموغرافية عن عينة الدراسة.

-الثاني فقرات تتكون من (40) فقرة توضح دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية ، وتنقسم إلى ثلاثة مجالات: مجال أهمية الاعلام التربوي، ومجال أهمية التعليم الالكتروني، ومجال تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني لدى الطلبة .

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي الاختصاص في الجامعات حيث كان عددهم (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الاعلام والإدارة التربوية والأصول وتكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات من أعضاء الهيئة التدريسيّة في الجامعات الأردنيّة بحيث أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق.

صدق البناء "الاتساق الداخلي" وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية واستخراج

معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للبعد المنتمية له وبين الفقرة و الدرجة الكلية للمقياس, والجدول رقم (2) يبين ذلك:

الجدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد المنتمية له والدرجة الكلية لمقياس دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية

أهمية الاعلام التربوي			أهمية التعليم الالكتروني			مجال تعزيز التعليم الالكتروني لدى الطلبة		
رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.829**	.790**	1	.698**	.671**	1	.639**	.614**
2	.835**	.818**	2	.724**	.694**	2	.552**	.540**
3	.845**	.838**	3	.837**	.825**	3	.672**	.604**
4	.643**	.618**	4	.926**	.843**	4	.895**	.832**
5	.875**	.834**	5	.932**	.846**	5	.831**	.721**
6	.875**	.852**	6	.933**	.849**	6	.887**	.755**
7	.855**	.809**	7	.888**	.769**	7	.901**	.807**
8	.778**	.659**	8	.827**	.768**	8	.912**	.811**
9	.850**	.712**	9	.851**	.799**	9	.682**	.601**
10	.854**	.750**	10	.633**	.611**	10	.741**	.669**
11	.847**	.759**				11	.666**	.611**
12	.888**	.817**				12	.673**	.511**
13	.779**	.742**				13	.817**	.786**
14	.835**	.784**				14	.787**	.737**
15	.837**	.805**				15	.555**	.381**

**دال إحصائيا عند 0.01

يبين الجدول أن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للبعد المنتمية له لمقياس دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية جاءت جميعها مرتفعة ودالة إحصائيا وتراوحت بين 0.552 و 0.912، ومعاملات الارتباط مع الدرجة الكلية تراوحت بين 0.381 و 0.852، وهي قيم مرتفعة وتدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات أداة الدراسة:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من 20 طالب وطالبة ، من خارج عينة الدراسة وتم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخليّ (كرونباخ – ألفا) لكلّ مجال من مجالات الاستبانة. والجدول رقم (3) يبين ذلك.

الجدول (3) معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية

الرقم	المجالات	كرونباخ الفا
1	أهمية الاعلام التربوي	0.967
2	أهمية التعليم الالكتروني	0.943
3	مجال تعزيز التعليم الالكتروني لدى الطلبة	0.940
4	**دور الإعلام التربوي**	0.977

يبين الجدول (3) أن معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بلغت لمقياس **دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية** 0.977 وتراوح للمجالات الفرعية بين 0.940 و 0.967 , وهي قيم مرتفعة وتدل على ثبات المقياس

تصحيح أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة مقياس ليكرت للتدرج الخماسي بهدف قياس آراء عينة الدراسة، حيث تم التدرج للفقرات، وأعطي خيار أوافق بدرجة كبيرة جدًّا الدرجة رقم 5، وأوافق بدرجة كبيرة أعطي الدرجة رقم 4، وأوافق بدرجة متوسطة أعطي الدرجة 3، وأوافق بدرجة ضعيفة أعطي الدرجة 2، وأوافق بدرجة ضعيفة جدًّا أعطي الدرجة 1، كما تم الاعتماد على التصنيف الآتي للحكم على المتوسطات الحسابية:

معيار الحكم على المتوسطات:

المدى / عدد الفئات = (5-1)/3 = 1.33، الدرجة المنخفضة من 1 إلى 2.33 ، الدرجة المتوسطة من 2.34 إلى 3.67 ، الدرجة المرتفعة من 3.68 إلى 5 .

نتائج الدراسة ومناقشتها :

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ما دور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة دور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية ؟ والجدول (4) يبين ذلك:

الجدول(4) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و درجة دور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية ؟

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية	الدرجة
1	1	أهمية الاعلام التربوي	3.93	.821	79%	مرتفعة
2	2	أهمية التعليم الالكتروني	3.87	.714	77%	مرتفعة
3	3	مجال تعزيز التعليم الالكتروني لدى الطلبة	3.78	.671	76%	مرتفعة
		دور الإعلام التربوي	3.86	.677	77%	مرتفعة

يبين الجدول (4) أن المتوسط الكلي دور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بلغت (3.86) وبأهمية نسبية (77%)، و بدرجة مرتفعة, وجاء مجال أهمية الاعلام التربوي بالمرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.93) وبأهمية نسبية (79%), و بدرجة مرتفعة، تلاه مجال أهمية التعليم الالكتروني بمتوسط حسابي (3.87) وبأهمية نسبية (77%), و بدرجة مرتفعة، وجاء مجال تعزيز التعليم الالكتروني لدى الطلبة بالرتبة الاخيرة بأقل متوسط حسابي (3.78) وبأهمية نسبية (76%), و بدرجة مرتفعة.

تاليا تفصيل للمتوسطات الحسابية لفقرات المقياس

اولا: مجال أهمية الاعلام التربوي

الجدول (5) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و درجة مستوى دور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية

الرتبة	الرقم	مجالات أهمية الاعلام التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية	الدرجة
1	15	يساهم الإعلام التربوي بتزويدي بخبرات جديدة في مجال فرعي التعليمي	4.16	.971	83%	مرتفعة
2	7	يساهم الإعلام التربوي في مساعدة المعلمين في تبسيط مهامهم التعليمية.	4.06	.998	81%	مرتفعة
3	9	يساهم الإعلام التربوي في إتاحة الفرصة للكثير من الطلبة لتلقي المعرفة في وقت واحد	4.04	1.025	81%	مرتفعة
4	6	يعمل الإعلام التربوي على تعزيز الجانب المعرفي لدى الطلبة.	3.98	.985	80%	مرتفعة

5	3	يساهم الإعلام التربوي في سد نقص المعرفة التعليمية لدي.	3.95	1.060	79%	مرتفعة
6	4	يعمل الإعلام التربوي على تزويدي بكل ما أحتاج إليه من علم بأقل تكلفة.	3.93	1.016	79%	مرتفعة
7	8	يمكنني الإعلام التربوي من فهم دروسي بشكل أفضل	3.93	1.052	79%	مرتفعة
8	1	يساهم الإعلام التربوي في تنمية قدرة الطلبة على الاعتماد على أنفسهم.	3.92	1.103	78%	مرتفعة
9	2	يلعب الإعلام التربوي دورا في زيادة تحصيل الطلبة.	3.92	1.110	78%	مرتفعة
10	5	يساهم الإعلام التربوي في تنمية الجانب المهاري لدى الطلبة وخاصة المساقات العملية.	3.92	1.004	78%	مرتفعة
11	11	يعمل الإعلام التربوي على تزويدي بكل ما أحتاج إليه من علم بأقل وقت.	3.88	.928	78%	مرتفعة
12	13	يساهم الإعلام التربوي في مساعدة المعلمين في تحقيق أهدافهم	3.88	.858	78%	مرتفعة
13	10	يلعب الإعلام التربوي دورا كبيرا في تنمية مهارات التواصل والاتصال لدى الطلبة.	3.83	.929	77%	مرتفعة
14	14	يساهم الإعلام التربوي بزيادة دافعيتي للتعلم.	3.81	.886	76%	مرتفعة
15	12	يقوم الإعلام التربوي بمساعدة الطلبة على أداء ما طلب منهم من مهام وأنشطة	3.75	.945	75%	مرتفعة

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية دور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية لمجال أهمية الاعلام التربوي تراوحت بين (3.75 و 4.16) وجاءت جميعها بدرجة مرتفعة، حيث جاءت الفقرة (يساهم الإعلام التربوي بتزويدي بخبرات جديدة في مجال فرعي التعليمي) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.16) وبأهمية نسبية (83%)، وبدرجة مرتفعة ، في حين جاءت الفقرة (يقوم الإعلام التربوي بمساعدة الطلبة على أداء ما طلب منهم من مهام وأنشطة) بالرتبة الاخيرة بأقل متوسط حسابي (3.75) وبأهمية نسبية (75%)، و بدرجة مرتفعة. ويعود ذلك إلى ان الإعلام التربوي يسعى في تحقيق أهدفه في الإرشاد والتوجيه للمواقف والاتجاهات المعينة اعتماده أسلوب الترتيب والتنظيم في العرض. أي أنه يركز في عرض

مضامين المعلومات التي تريد مخاطبة الناس بها، على الترتيب الذي يعطي الأولية لأهمية الموضوعات من حيث قوة حجتها، وأولوية دورها في إبراز الموضوع بشكل لائق .

ثانيا: مجال أهمية التعليم الالكتروني

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و درجة دور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية

الرتبة	الرقم	مجالات أهمية التعليم الالكتروني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية	الدرجة
1	24	تساعد في عملية الإدراك الحسي لدى الطالب، وذلك عن طريق استخدام الأشكال والرسوم التوضيحية.	4.18	.949	84%	مرتفعة
2	23	تسهل متابعة الواجبات من قبل المدرس، وتساعده وتسهل عليه عمليّة توجيه ومتابعة الطلاب.	3.96	.932	79%	مرتفعة
3	18	تعمل على تنويع الخبرات لدى الطالب.	3.92	.855	78%	مرتفعة
4	22	تساهم في الحصول على المصادر والمناهج العلمية في كل وقت ولكل الأفراد من خلال الكتب الإلكترونية	3.84	.824	77%	مرتفعة
5	25	استطيع معرفة مصادر المعلومات الإلكترونية المختلفة وقواعد البيانات	3.84	.945	77%	مرتفعة
6	21	تساعد الطالب على بناء المعرفة عند إيجادها، وتعلِّمه طُرق البحث الدقيق والسريع على شبكة الإنترنت.	3.82	.792	76%	مرتفعة
7	19	تنمية الاتجاهات الإيجابية والميول لدى الطالب.	3.81	.725	76%	مرتفعة
8	20	تساعد على استقلالية الطالب، وتُتيح له عدّة خيارات من أجل تحقيق أهدافه.	3.81	.788	76%	مرتفعة
9	16	تساعد الطالب على التدرّب على عملية التفكير المنتظم مع حل المُشكِلات التي تواجهه.	3.78	.999	76%	مرتفعة
10	17	توفر مصدراً للمعلومات التي يحتاجها الطالب	3.75	.938	75%	مرتفعة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية دور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية لمجال أهمية التعليم الالكتروني تراوحت بين (3.75 و 4.18) وجاءت جميعها بدرجة مرتفعة ، حيث جاءت الفقرة (تساعد في عملية الإدراك الحسي لدى الطالب، وذلك عن طريق استخدام الأشكال والرسوم التوضيحية) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.18) وبأهمية نسبية (84%)، وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (توفر مصدراً للمعلومات التي يحتاجها الطالب) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (3.75) وبأهمية نسبية (75%)، وبدرجة مرتفعة. ويعود ذلك إلى أن الرسوم التوضيحية والأشكال تقوم بدور مهم في توضيح اللغة المكتوبة للطالب وتساعد على تمييز الأشياء. وتعليم مهارات معينة كالنطق الصحيح وتدريب الطلبة على التفكير المنظم وحل المشكلات التي يواجهها بالإضافة إلى تنويع الخبرات ونمو الثروة اللغوية وبناء المفاهيم السليمة، تنمية القدرة على التذوق .

ثالثا: مجال تعزيز التعليم الالكتروني لدى الطلبة :

الجدول (7) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و درجة دور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية

الرتبة	الرقم	مجالات تعزيز التعليم الالكتروني لدى الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية	الدرجة
1	34	تلعب القنوات الفضائية دورا في تذليل الصعوبات التعليمية للطلبة الذين لا يمتلكون أجهزة الحاسوب.	3.88	1.068	78%	مرتفعة
2	28	تسهم الفضائيات التعليمية في تمكين الطلبة من فهم موادهم التعليمية.	3.87	.949	77%	مرتفعة
3	30	يتم بث الحصص التعليمية في أوقات مناسبة لكافة الطلبة	3.86	.805	77%	مرتفعة
4	29	تسهم الفضائيات التعليمية في زيادة التزام الطلبة تجاه موادهم التعليمية.	3.85	.798	77%	مرتفعة
5	33	تخصص القنوات الفضائية برامج لمناقشة مشاكل الطلبة التعليمية.	3.84	.934	77%	مرتفعة
6	26	تلعب القنوات الفضائية دورا في تذليل الصعوبات أما الطلبة الذين لا يمتلكون الإنترنت.	3.83	.970	77%	مرتفعة
7	36	يجذب الإعلام التربوي انتباه الطلبة للمؤسسات الإعلامية التابعة للمديرية التي ينتمون اليها.	3.83	.957	77%	مرتفعة

الرتبة	الرقم	مجالات تعزيز التعليم الالكتروني لدى الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية	الدرجة
8	35	تنمي الفضائيات التعليمية التزام الطلبة بالحضور للمحاضرات في الوقت المحدد.	3.82	1.086	76%	مرتفعة
9	31	تساهم الفضائيات التعليمية على تقبل فكرة التعلم عن بعد لدى الطلبة.	3.81	.900	76%	مرتفعة
10	32	تهتم الفضائيات التعليمية بتزويدنا بالمعارف المتعلقة بالتخصصات المطروحة بالجامعات.	3.81	.905	76%	مرتفعة
11	39	تخصص القنوات الفضائية برامج يستطيع من خلالها الطلبة مساعدة أقرانهم في شرح المادة التعليمية	3.81	.815	76%	مرتفعة
12	27	تمكن أساتذتي من استخدام قنوات الإعلام التربوي في شرح المادة التعليمية	3.77	.872	75%	مرتفعة
13	38	تعطي الفضائيات التعليمية مجالاً الطلبة لتسجيل المحاضرات التي يتم عرضها.	3.75	.774	75%	مرتفعة
14	37	يسلط الإعلام التربوي الضوء على إظهار الجانب الإبداعي للطلبة.	3.56	.642	71%	متوسطة
15	40	تساهم القنوات الفضائية في تقديم الدعم النفسي للطلبة.	3.50	1.069	70%	متوسطة

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية دور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية لمجال تعزيز التعليم الالكتروني لدى الطلبة تراوحت بين (3.50 و 3.88) وجاءت بدرجة مرتفعة ومتوسطة، حيث جاءت الفقرة (تلعب القنوات الفضائية دورا في تذليل الصعوبات التعليمية للطلبة الذين لا يمتلكون أجهزة الحاسوب) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.88) وبأهمية نسبية (78%)، وبدرجة مرتفعة ، في حين جاءت الفقرة (تساهم القنوات الفضائية في تقديم الدعم النفسي للطلبة) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (3.50) وبأهمية نسبية (70%)، و بدرجة متوسطة. ويعود حصول تعزيز التعليم الالكتروني لدى الطلبة على درجة مرتفعة من وجهة نظر الطلبة إلى عدم توفر الإمكانات المادية والخامات، وعدم توفر الموارد المالية المناسبة للطلبة.

ويعود حصول دور الاعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية على نسبة مرتفعة بلغت (3.86) إلى دور التعليم الإلكتروني في إنجاح العملية التعليمية، ففي ظل التطور التكنولوجي الكبير ومع انتشار وسائل الاتصال الحديثة من حاسوب، وشبكة انترنت، ووسائط متعددة، مثل: الصوت، والصورة، والفيديو، وهي وسائل أتاحت المجال لعدد كبير لتلقي التعليم بكل سهولة ويسر، وبأقل وقت وجهد. بالاضافة

للظروف التي يعاني منها العالم بأكمله في الوقت الحالي المتمثلة بانتشار فيروس كورونا، فقد وجدت المؤسسات التربوية نفسها فجأة مجبرة على التحول للتعلم عن بعد لضمان استمرارية عملية التعليم والتعلم، واستخدام شبكة الانترنت والهواتف الذكية والحواسيب في التواصل عن بعد مع الطلبة.

في حين نلاحظ من الجدول أن مجال أهمية الاعلام التربوي جاء بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.93) و بدرجة مرتفعة، ويعود ذلك إن الإعلام التربوي، يكتسب من خلال التدريب على تنمية المهارات، والقدرات، والتمرس على تحسينها وتطويرها، وتتبع أهمية الإعلام التربوي من خلال التحولات والتغيرات الدولية والإقليمية والمحلية، وهذا متحقق من خلال التنشئة الاجتماعية والسياسية التي تجعل النشء مزودا بالقدرات والامكانات التي تؤهله للقيام بمسؤولياته، وأيضا غرس قيم الانتماء والولاء والعطاء بحيث يصبح الفرد قادرا على فهم ذاته وقبولها، والتعامل مع الآخرين، ان أهمية الإعلام التربوي تبرز في ترشيد الموارد والامكانات والطاقات في تحقيق برامج ومشروعات التنمية، ولن يتأتى ذلك الا من خلال توافر البيئة المناسبة للإعلام التربوي، الاهتمام كوسيلة وهدف وغاية للتنمية.

في حين جاء مجال أهمية التعليم الالكتروني بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.87) و بدرجة مرتفعة، تعود لدور التكنولوجيا في التعليم عن بعد كمنح الطالب القدرة على الوصول إلى أي معلومة يحتاجها في رحلة تعليمه بسهولة، وذلك من خلال استخدام الوسائل الإلكترونية، حيث تتيح له شبكة المعلومات جميع المعلومات التي يحتاجها، كالاطلاع على المكتبة الالكترونية ؛ للقراءة، والاطلاع على الكتب التي يحتاجها. وارتفاع قدرة الطلاب على الإبداع؛ لأنها توفر العديد من المصادر والمراجع التي تفتح الآفاق لفكره وإبداعه، حيث يستطيع أن يطور ذاته ومهاراته. وإعطاء المعلم الفرصة لتقديم المعلومة بأكثر من طريقة، وبشكل أسهل من السابق. وإمكانية تسجيل الدرس أو المحاضرة التي يريد الطالب الرجوع إليها مره أخرى، بحيث يمكنه الاستماع إليها في أي وقت يحتاجها فيه. وتوفير المعلومات للطالب مثل الحصول على الامتحانات السابقة للتعرف على كيفية وضع الأسئلة والإجابات النموذجية. وتمكين الطلبة القدرة على المناقشة، وطرح وجهات النظر المختلفة، وذلك من خلال المنتديات، والمدونات العلمية والأدبية المتاحة على شبكة المعلومات، والتي يستطيع المتعلم من خلالها أن يعبر عن أفكاره بوضوح، ودون خوف وبكامل الحرية. وتوفير الكتب التي يصعب على المتعلم الحصول عليها خاصة إذا كانت غالية الثمن، حيث يمكن أن يجدها مجانية على شبكة التواصل الاجتماعي أو على شبكة المعلومات. كما ساعدت على حل مشكلة الفروقات الفردية بين الطلبة، وذلك لأنها توفر العديد من الاستراتيجيات التي تراعي أنماط التعلم المختلفة وتؤدي إلى الفهم المستدام.

وجاء مجال تعزيز التعليم الالكتروني بالرتبة الاخيرة بأقل متوسط حسابي (3.78) و بدرجة مرتفعة، ويعود ذلك الى ان تعيلم الطلاب بشكل أفضل عندما يكونون مشاركين نشطين في التعلم الخاص بهم ويتم تزويدهم بفرص تعلم جذابة وذات مغزى وذات صلة، ويمكن للتعلم الإلكتروني أن يساعد المعلمين في خلق هذه الفرص وتعزيز تجربة التعلم لطلاب المدارس الثانوية، حيث يمكن للمدرسين الذين يدمجون تقنيات التعلم في مناهجهم تقديم دعم للمتعلمين رقميًا، وعندما تكون أنظمة إدارة التعلم مخصصة لاحتياجات الطلاب، يكون المعلم قادرًا على تسهيل المشاركة وفرص التعلم ذات الصلة وتعزيز تجربة التعلم لطلاب المدارس ،ويمكن استخدام أدوات التعلم عبر الإنترنت

لتحسين الاتصال والتنظيم، وإنشاء محتوى ذي صلة ومثيرة للاهتمام، ومساعدة الطالب على تطوير معارفه ومهاراته.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : هل توجد فروق دالة إحصائياعند مستوى الدلالة (α= 0.05) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور الإعلام التربوي في في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس ، الصف ، الفرع الدراسي ؟

أولا: متغير الجنس

للإجابة عن السؤال المتعلق بالجنس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار "ت" للعينات المستقلة والجدول (8) يبين ذلك:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة دور الإعلام التربوي في في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية تبعا لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
أهمية الاعلام التربوي	ذكر	175	3.96	.815	.602	.548
	أنثى	225	3.91	.826		
اهمية التعليم الالكتروني	ذكر	175	3.89	.708	.498	.619
	أنثى	225	3.86	.720		
تعزيز التعليم الالكتروني لدى الطلبة	ذكر	175	3.81	.639	.774	.440
	أنثى	225	3.76	.695		
الدرجة الكلية لدور الاعلام التربوي	ذكر	175	3.89	.662	.692	.489
	أنثى	225	3.84	.690		

يبين الجدول (8) أن قيم (ت) جاءت جميعها غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع أبعاد مقياس دور الإعلام التربوي في في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية تبعا لمتغير الجنس, أي أننا نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه : لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في دور الإعلام التربوي في في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية باختلاف الجنس.

ثانيا: متغير الصف

للإجابة عن السؤال المتعلق بالصف تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار "ت" للعينات المستقلة و الجدول (9) ذلك.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة دور الإعلام التربوي في في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية تبعا لمتغير الصف

المجالات	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
أهمية الاعلام التربوي	الأول الثانوي	300	3.91	.853	-.621	.535
	الثاني الثانوي	100	3.96	.788		
اهمية التعليم الالكتروني	الأول الثانوي	300	3.85	.764	-.496	.620
	الثاني الثانوي	100	3.89	.663		
تعزيز التعليم الالكتروني لدى الطلبة	الأول الثانوي	300	3.76	.715	-.676	.500
	الثاني الثانوي	100	3.81	.623		
الدرجة الكلية لدور الاعلام التربوي	الأول الثانوي	300	3.84	.722	-.664	.507
	الثاني الثانوي	100	3.88	.631		

يبين الجدول (9) أن قيم (ت) جاءت جميعها غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع أبعاد مقياس دور الإعلام التربوي في في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية تبعا لمتغير الصف، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه : لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في دور الإعلام التربوي في في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية باختلاف الصف .

ثالثا : متغير الفرع الدراسي

للإجابة عن السؤال المتعلق بالفرع الدراسي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و الجدول (10) يبين هذه النتائج:

الجدول (10) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية في دور الإعلام التربوي في في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية تبعا لمتغير الفرع الدراسي

المجالات	الفرع الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهمية الاعلام التربوي	العلمي	100	4.43	.159
	الأدبي	160	3.48	.846
	الاقتصاد المنزلي	50	4.05	.733
	الصناعي	90	3.77	.973
	العلمي	100	4.21	.208
	الأدبي	160	3.56	.857

المجالات	الفرع الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اهمية التعليم الالكتروني	الاقتصاد المنزلي	50	3.94	.601
	الصناعي	90	3.77	.832
تعزيز التعليم الالكتروني لدى الطلبة	العلمي	100	4.06	.374
	الأدبي	160	3.61	.719
	الاقتصاد المنزلي	50	3.76	.642
	الصناعي	90	3.70	.793
الدرجة الكلية لدور الاعلام التربوي	العلمي	100	4.23	.194
	الأدبي	160	3.55	.724
	الاقتصاد المنزلي	50	3.91	.605
	الصناعي	90	3.74	.818

يبين الجدول (10) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية باختلاف الفرع الدراسي، ولمعرفة لمن تعود الفروق تم اجراء تحليل التباين الاحادي تبعا لمتغير الفرع الدراسي و الجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11) تحليل التباين الاحادي ANOVA لمجالات مقياس دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الفرع الدراسي

المجالات	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
أهمية الاعلام التربوي	بين المجموعات	48.434	3	16.145	29.015	.000*
	داخل المجموعات	220.341	396	.556		
	الكلي	268.775	399			
اهمية التعليم الالكتروني	بين المجموعات	22.427	3	7.476	16.340	.000*
	داخل المجموعات	181.172	396	.458		
	الكلي	203.599	399			
تعزيز التعليم الالكتروني لدى الطلبة	بين المجموعات	11.301	3	3.767	8.874	.000*
	داخل المجموعات	168.098	396	.424		
	الكلي	179.399	399			
الدرجة الكلية لدور الاعلام التربوي	بين المجموعات	25.156	3	8.385	21.018	.000*
	داخل المجموعات	157.986	396	.399		
	الكلي	183.142	399			

*دال إحصائيا عند مستوى 0.05

يبين الجدول (11) وجود فروق في جميع المجالات (أهمية الاعلام التربوي، اهمية التعليم الالكتروني، تعزيز التعليم الالكتروني لدى الطلبة) تبعاً لمتغير الفرع الدراسي، ولمعرفة لمن تعود الفروق في المجالات تبعا لمتغير الفرع الدراسي تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية ، والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمجالات مقياس دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية تبعًا لمتغير الفرع الدراسي

المجالات	الفرع الدراسي	الأدبي	الاقتصاد المنزلي	الصناعي
أهمية الاعلام التربوي	العلمي	.9413*	.3787*	.6580*
	الأدبي		-.5627*	-.2833
	الاقتصاد المنزلي	.5627		.2793
	الصناعي	-.2833	.2793	
اهمية التعليم الالكتروني	العلمي	.6460*	.2690*	.4400*
	الأدبي		.3770*	-.2060
	الاقتصاد المنزلي	-.3770*		.1710

	الصناعي	.2060	-.1710	
تعزيز التعليم الالكتروني لدى الطلبة	العلمي	.4487*	.2987*	.3567*
	الأدبي		-.1500	-.0920
	الاقتصاد المنزلي	.1500		.0580
	الصناعي	.0920	-.0580	
الدرجة الكلية لدور الاعلام التربوي	العلمي	.6828*	.3213*	.4905*
	الأدبي		-.3615*	-.1922
	الاقتصاد المنزلي	.3615*		.1693
	الصناعي	.1922	-.1693	

يبين الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات (أهمية الاعلام التربوي، اهمية التعليم الالكتروني، تعزيز التعليم الالكتروني لدى الطلبة) من مقياس دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية تبعًا لمتغير الفرع الدراسي بين (علمي) و(الادبي) ولصالح العلمي ، وبين (العلمي) و(الصناعي) ولصالح العلمي، وبين (العلمي) و(الاقتصاد المنزلي) ولصالح العلمي، أي أن تقدير المجالات جميعها كان لدى الفرع الدراسي العلمي أفضل من الفروع الاخرى.

ويبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية تبعًا لمتغير الفرع الدراسي وجاءت الفروق جميعها بين (العلمي) و(الادبي) ولصالح العلمي، وبين (العلمي) و(الصناعي) ولصالح العلمي ، وبين (العلمي) و(الاقتصاد المنزلي) ولصالح العلمي، أي أن دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية كان لدى الفرع الدراسي العلمي أفضل من الفروع الاخرى للدرجة الكلية ، ويعود ذلك الى كثافة المواد العلمية التي يدرسها الطلبة في الفرع العلمي، حيث يحصل طلبة المسار على إعداد مكثف في مواد الرياضيات والفيزياء والكيمياء.

ويبين الجدول وجود فروق في مجال (أهمية الاعلام التربوي) من مقياس دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بين الادبي والصناعي ولصالح الخبرة الصناعي ويعود ذلك الى ان الفرع الصناعي من فروع الثانوية العامة الذي زاد الإقبال عليه خاصة من فئة الذكور، وخصوصا في الفترة الأخيرة، لأنه يتيح لخريجه دراسة التخصصات الهندسية والتكنولوجية في الجامعة، ويحتاج هذا الفرع إلى قوة وموهبة تماشي وتحاكي التطورات الصناعية ، بسبب الثورات الصناعية التي أحدثت تغييرات هائلة في مجال الصناعةk لهذا على الطالب أن يتحلى بسمات تمكنه من النجاح والإبداع والتفوق في مجاله.

ووجود فروق في مجال (أهمية التعليم الالكتروني) من مقياس دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بين الفرع الدراسي من الادبي و والصناعي ولصالح الادبي، ويبين الجدول عدم وجود فروق في باقي الفروع الدراسية .

ويبين الجدول وجود فروق في الدرجة الكلية لدور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بين الفرع الدراسي الادبي و الصناعي ولصالح الفرع الادبي ويعود ذلك الى طبيعة

تخصصات الفرع الأدبي، وهو من المجالات التي تكون في حاجة إلى موارد الكترونية بشكل مستمر، ويبين الجدول عدم وجود فروق في باقي الفروع الدراسية لمتغير الفرع الدراسي للدرجة الكلية .

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن دور الإعلام التربوي في تعزيز مفهوم التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية مرتفع يمكن تقديم التوصيات التالية :

- توفير بنية تعليمية ملائمة لتطبيق التعليم الإلكتروني في المدارس وإزالة كافة المعوقات البشرية والمادية والفنية التي تحول دون انتشاره في النظام التعليمي بمختلف المراحل والمجالات .
- وضع سياسات واضحة لاستخدام التعليم الالكتروني في عمليتي التعليم والتعلم، والإشراف عليها، وضبط عملية التعلم التي توفرها وسائل الاعلام ، فمن الضروري أن تكون لدينا مصفاة تقوم بتنقية ما نتعلمه من قيم مختلفة من الثقافات والحضارات الأخرى.
- إجراء دراسات استشرافية للمؤسسات الأردنية لتعزيز الاعلام التربوي لدى طلبتها، تقوم بوضع ضوابط لاستخدام الاعلام التربوي في التعليم الالكتروني في النطاق الذي لا يؤثر على حياتهم الواقعية، لأننا إذا تركنا الأمر على مصراعيه سنجد أنفسنا وأبناءنا، بعد سنوات، نسبح في عالم من الرقميات بعيدا عن الواقع، وهذا الأمر غير مقبول على الإطلاق.
- تعزيز التعليم الالكتروني وتوظيفها في المناهج الدراسية المختلفة ـوالاستفادة منها في مجالات متعددة (كالإعلام والاقتصاد، والحوار العلمي و الحوار الإنساني) .
- توفر وسائل التعليم الالكترونية الحديثة لدى الشباب بحاجة إلى دراسة مستويات تأثر الجيل الشاب بهذه الوسائل وطرق تعاطيهم معها سلباً أو إيجاباً، وفرض أنواع من الرقابة على التكنولوجيا حتى يتم تجنب آثارها السلبية على الشباب.
- زيادة تفعيل الدور الإعلامي بتوزيع مطويات وعقد لقاءات ومنتديات إعلامية لكسر الحاجز تجاه ثقافة التكنولوجيا.
- إجراء دراسات ميدانية للتعرف على المشكلات التي تواجه التعليم الالكتروني ووضع الحلول المناسبة له وتهيئة الفرصة للطلبة ولمشرفي مراكز مصادر التكنولوجيا لحضور مؤتمرات وورش عمل لاكتساب مزيد من الخبرات والتعرف على المستجدات في مجال التعليم الالكتروني .

المصادر والمراجع
المراجع العربية:

إبراهيم ، محمد رائد (2016) **دور الإعلام التربوي في تنمية المهارات الشخصية - طلاب المرحلة الثانوية في مملكة البحرين كنموذج**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين ، كلية الآداب ، قسم الإعلام ، السياحة والفنون.

الأتربي، شريف(2019م) **التعلم بالتخيل. استراتيجية التعليم الالكتروني وادوات التعلم**، القاهرة : العربي للنشر والتوزيع .

امبابي ، علي (2007) **الإعلام التربوي المقروء في المؤسسة التعليمية .** القاهرة **:** العلوم والإيمان للنشر والتوزيع .

الحلفاوي، وليد سالم (2011) **التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

الخصاونة ، عمر ، رفيعة العامري (2018) واقع الإعلام التربوي في المدارس الثانوية في إمارة أبوظبي ، **المجلة الدولية للبحوث التربوية** . ***مجلة جامعة الإمارات*** ، 42 (3) 286-313.

الخميس ، محمد عطية (2011) **الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الالكتروني** ، ط1، القاهرة : دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع .

الرنتيسي، محمود، عقل، مجدي (2011) **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**، غزة، فلسطين.

جيدوري ، بشار و أحمد ، عدنان (2013) الدور التربوي والتعليمي للقناة الفضائية التربوية السورية في تطوير الأداء الطلابي (دراسة ميدانية) للوقوف على وجهة نظر طلبة الشهادات الثانوية في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق . **مجلة جامعة دمشق** ، 29 (1) 393-422.

حسين ، بنجا طه و الحربي ، عياد (2019) دور الإعلان التربوي في رفع قضايا الإدارة التربوية من وجهة نظر الخبراء التربويين والإعلاميين في منطقة الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، 1 (98) ، 93-123.

خميس، محمد عطية (2014) **مفهوم بيئات التعلم الافتراضية**، تكنولوجيا التعليم، مصر 24(4)،1-4.

زيتون، حسن (2005) **رؤية جديدة في التعلم- التعليم الإلكتروني- المفهوم**، الرياض: الدار الصوتية للتربية، ص24.

عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (2010) **التعليم الالكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم**، المكتبة العصرية، مصر.

علي ، هناء السيد محمد (2016) الدور التربوي للإعلام المدرسي في تنمية القدرات الإبداعية للطلاب. **المجلة العلمية لكلية التربية النوعية**،1(6)،231-256.

عيسى ، أحمد خالد (2013) **أثر الإعلام التربوي على العملية التعليمية بولاية الخرطوم** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الخرطوم.

شحاتة، حسن (2009) **التعليم الالكتروني وتحرير العقل**، ط2، القاهرة : دار العالم العربي.

فلاك ،فريدة وبوزيد، فايزة ومزاري،فايزة (2019) وسائل الاعلام الجديدة ودورها في التعليم والتعلم الالكتروني-المنصات التعليمية الالكترونية نموذجاً، **المجلة العربية للاعلام وثقافة الطفل** ، (6) ، 111- 127.

محمد ، أحمد آدم (2013) **واقع الإعلام التربوي في المرحلة الثانوية من منظور المعلمين والطلاب في السودان** ، السودان : الأكاديمية الأولمبية السودانية.

محمد، أبو فودة (2006) **دور الإعلام التربوي في دعم الانتماء الوطني لطلبة الجامعات في محافظات غزة** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

مرسي ، منير (2001) **الإدارة التربوية أصولها وتطبيقاتها** ، الطبعة الثانية ، القاهرة: دار العالم الكتب للنشر والتوزيع.

مسعود ، أحمد محمد (2010) **استخدامات طلاب المرحلة الثانوية لوسائل الإعلام التربوية والتحقق الذي حصلوا عليه** ،رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، جمهورية مصر العربية.

موسى، علي وصالح ، ذياب (2015) **الإعلام التربوي ودوره في تطوير المناهج الأساسية** ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، كلية علوم الاتصال.

محمد، السيد شحاته وآخرون (2010).فاعلية برنامج مقترح في إكساب تلاميذ المرحلة الإعدادية بعض مهارات التعلم الالكتروني وتنمية الاتجاه نحوه، **المجلة العلمية**، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (26)، العدد (1)، ص532-ص573.

نجم، نور (2005) الدور التربوي للإعلام الإسلامي ووسائل التنمية من وجهة نظر طلبة الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر.

المراجع الاجنبية:

The Impact of electronic digital media on the , Omar M (2011) Al shawashereh, Suez Canal **physical and psychosocial well Being of Jordanian High school**, university college of education in Ismailia, 20-38 .

Basilaia, G, &Kvavadze, D (2020) **Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia**. Pedagogical Research, 5(4), em0060. https://doi.org/10.29333/pr/7937 Retrieved, 27/5/2020.

El Sayed (2018) **Arab media faculty and student's perceptions and** Darwish, Saudi Media and **attitudes towards using social media in education**, .19 ,311-278 . communication association

Waif, Amin Mansour (2017) **The Role of social networks in enhancing, the** ,20-1**the Islamic university of Gaza**, **،ethical values Inside the Palestinian** ,1. (25)

Ferreiman. J. (2014). 10 **Benefits of Using Elearning**, LearnDash. https://www.learndash.com/10-benefits-of-using-elearning

Horton.W (2006) E**-learning by design, san Francisco:john wiley& sons**, inc.

درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية

إعداد

دعاء محمود محمد خليل

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية، وفيما إذا اختلفت الآراء تبعًا للجنس، والمرحلة الدراسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، في الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2022، وتم اختيار عينة ممثلة بطريقة العينة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة بلغت (209) طالبًا وطالبةً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة لمعرفة درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية، توزعت فقراتها على أربعة مجالات أساسية، وهي: هوية المواطنة الرقمية، وإدارة البصمة الرقمية، وإدارة الأمن السيبراني، وإدارة وقت الشاشة، بعد التحقق من صدقها وثباتها، وأشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية لدرجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية جاءت بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المرحلة الدراسية، وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات من أهمها دراسة الفروق ما بين الطلبة في مستوى الوعي بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية وفقاً لمتغيرات لم يتم تناولها في الدراسة الحالية كعدد الدورات التدريبية في مجال تقنيات التعليم، والعمر، والتخصص.

الكلمات المفتاحية: درجة وعي، طلبة كلية العلوم التربوية، إدارة الممارسات الرقمية.

Abstract

The degree of awareness of the students of the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan in the concepts of mathematical information management

Prepared by

Doaa Mahmoud Mohammed Khalil

The study aimed to identify the degree of awareness of the students of the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan with the concepts of managing digital practices, and whether opinions differed according to gender and stage of study. From the academic year 2022/2023, a representative sample was selected using the simple random sampling method from the study population, amounting to (209) male and female students, To achieve the objectives of the study, a questionnaire was prepared to find out the degree of awareness of the students of the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan of the concepts of managing digital practices. And its stability, and the results indicated that the arithmetic means of the degree of awareness of the students of the Faculty of Educational Sciences with the concepts of managing digital practices came to a moderate degree. The results also indicated that there were no statistically significant differences due to the effect of gender, and there were no statistically significant differences due to the effect of the academic stage. For variables that were not addressed in the current study, such as the number of training courses in the field of educational techniques, age, and specialization.

Keywords: degree of consciousness, students of the Faculty of Educational Sciences, levels of digital intelligence.

مقدمة

يشهد العالم تطورًا وتغيرًا وسريعًا في مجال الاتصالات والمجال الرقمي والتكنولوجي وهذا التطور انعكس على مختلف المجالات الحياة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، وأصبح له تأثير كبير على المجال العلمي والبحثي فأصبح إتقان مهارات التعامل مع التكنولوجيا الرقمية من الضرورات التعليمية التي يفرضها العصر الحديث.

ونتيجة لما اتخذته تكنولوجيا المعلومات من دور رئيسي في المجتمعات على مدى السنوات الماضية، أدى لتزايد حجم المواد الرقمية في النمو الكبير والذي ساعد على تجسير الفجوات العلمية والثقافية والحضارية واللغوية بين المجتمعات المتقدمة والنامية، فأصبح استخدامها أكثر فاعلية في كل مكان نظرًا للتحدي المتمثل في الجمع بين تكنولوجيا المستقبل والماضي (الشيخ وأحمد، 2018).

أشار بينيوف (2017) أنه في المستقبل القريب سيكون الذكاء الاصطناعي والإنترنت من الأشياء المنتشرة في جميع مجالات حياتنا وفي كل مكان تقريباً، حيث أشار إلى أن الناس والأشياء سيصبحون أكثر اتصالاً، حيث إن خمسة مليارات من البشر يتواصلون على جهاز محمول، وأكثر من ثلاث مليارات يمكنهم الدخول بأنفسهم للإنترنت، وخمسين مليار من الأشياء والأجهزة ستكون متصلة بالإنترنت، وبالفعل هذا ما نعيشه وتحقق في 2022.

ونتيجة للتوسع في انتشار مهارات الذكاء الاصطناعي، ظهر ما يسمى بمؤسسات الممارسات الرقمية DQ وهو مؤسسة فكرية دولية مكرسة لوضع معايير عالمية لتعليم الممارسات الرقمية والتواصل، من خلال تحالف بين القطاعات العامة والخاصة والمدنية والأكاديمية بالتعاون مع المنتدى الاقتصادي العالمي، الذي يهدف إلى توفير تعليم عالي الجودة في مجال الممارسات الرقمية لكل طالب. إذ من الممكن أن يتبادر إلى الذهن أن الممارسات الرقمية عبارة عن برمجيات حاسوبية، أو أسلوب تعلم من خلال الآلات، إلا أن الممارسات الرقمية على العكس من ذلك، فهو يشير إلى القدرة الاجتماعية والمعرفية والعاطفية التي تمكن الفرد من مواجهة التحديات والمواقف التي يتعرض لها في العالم الرقمي بالشكل الصحيح، والتي تتيح الفرصة في اكتساب السلوكيات الملائمة والمسؤوله ضمن تفاعله في البيئة الرقمية، إذ يوجد توجه عالمي لهذا النوع من الذكاء، حيث أسس هذا المعهد في سنغافورة، وكانت بداياته في 25 سبتمبر 2018 (Kim & Choi, 2018).

والممارسات الرقمية كما بينت بارك (Park, 2016) في المنتدى الاقتصادي العالمي أنها التحديات التي تواجه الأفراد لتجاوز التفكير في تكنولوجيا المعلومات كأداة أو منصات تعليمية تدعم المعلومات، بدلًا من ذلك عليهم أن يفكروا في كيفية تعزيز قدرة الطلبة وثقته في التفوق على الإنترنت سواء كان متصل أو غير متصل بالعالم الرقمي الواسع الانتشار. والممارسات الرقمية هي حصيلة من القدرات الاجتماعية والعاطفية والإداركية والتقنية التي تتيح للأفراد مواجهة تحديات الحياة الرقمية والتكيف معه.

وعمدت بارك (Park, 2016) إلى تقسيم الممارسات الرقمية إلى ثلاث نطاقات واسعة، وهي: المواطنة الرقمية وتشير إلى المقدرة في استخدام التكنولوجيا ووسائل الإعلام الرقمية بشكل آمن ومسؤول وأخلاقي، فهو من الأساليب التي يمكن توظيفها في مساعدة المتعلمين على فهم القضايا التي يجب الإلمام به

من أجل التمكن من استخدام التكنولوجيا بشكل أمثل (Ribble, 2013)، والنطاق الثاني هو الإبداع الرقمي فقد عرفته بارك (Park, 2016) أنه المقدرة على أن يصبح الأفراد جزء من النظام الرقمي، وذلك من خلال المشاركة في إنشاء المحتوى الرقمي الجديد، والعمل على تحويل الأفكار إلى حقائق واقعية من خلال استخدام الأدوات الرقمية. أما النطاق الثالث فهو الريادة الرقمية التي تشير إلى القدرة على استخدام الأدوات التكنولوجية ووسائل الإعلام الرقمية في مواجهة التحديات وقيادتها في ابتكار الفرص المتجددة في الفضاء الرقمي، كما أنها تشير إلى الاستخدام الأمثل والاستراتيجي للأدوات الرقمية في تحقيق الأهداف المعينة، وهي مجموعة من التحديات العالمية، والابتكار وإيجاد الفرص الجديدة في الاقتصاد الرقمي عن طريق التحفيز في ريادة الأعمال والوظائف والنمو والتأثير (الدهشان، 2019).

وتتمثل مكونات الممارسات الرقمية بثمانية مكونات مترابطة مع بعضها البعض، بشكل يمكن الأفراد من مواجهة التحديات والصعوبات والتمكن من التكيف مع متطلبات الحياة الرقمية، ويمكن تحديد هذه المكونات بما يلي: الهوية الرقمية والتي تشير إلى قدرة الفرد في إعداد الهوية الخاصة به على الإنترنت، والاستخدام الرقمي وتشير إلى قدرة الفرد في التحكم باستخدام الأجهزة الرقمية، والسلامة الرقمية وهي القدرة على إدارة المخاطر على الإنترنت، والأمان الرقمي الذي يعبر عن القدرة على إجراءات ضمان الوقاية والحماية الإلكترونية، والتعاطف الرقمي الذي يمكن الفرد من التعاطف وبناء العلاقات الجيدة مع الآخرين عبر الإنترنت، والاتصالات الرقمية باعتبارها وسيلة لتبادل المعلومات إلكترونيًا، ومحو الأمية الرقمية وهي القدرة على القراءة والكتابة الرقمية، والحقوق الرقمية بأن كل مستخدم يتمتع بحقوق معينة، كالخصوصية والملكة الفكرية (شعبان، 2018؛ القحطاني، 2018).

ومع التوسع في استخدام الأدوات التكنولوجية والذكاء الاصطناعي، والعالم الافتراضي، ومواكبة العصر، باتت مهارات الممارسات الرقمية تتوسع في الانتشار، بشكل يساعد على تهيئة الأفراد في التعامل مع التكنولوجيا في العالم الرقمي بالوعي الكافي، بتعزيز الإيجابيات والاستفادة منها والوقاية من المخاطرة وتجنبها، ومن أهم هذه المهارات، مهارة الأمن السيبراني، وإدارة البصمة الرقمية، وإداة الخصوصية، وإدارة الأمن السيبراني، وهوية المواطنة الرقمية، وإدارة أوقات الشاشة، والتعاطف بصورة رقمية، وإداة التنمر الرقمي، والتفكير النقدي.

وفي البحث الحالي وظفت الباحثة أربعة من مهارات الممارسات الرقمية في الدراسة، وهذه المهارات هي كما يلي:

- مهارة إدارة وقت الشاشة، وتشير هذه المهارة إلى الوقت الذي يستخدمه الفرد في أي جهاز سواء كان التلفزيون أو الهاتف أو الحواسيب والأجهزة اللوحية بهدف الترفيه والتسلية، وهي القدرة على إدارة الوقت عند استخدام الشاشة وتعدد المهام ومشاركة الفرد في الألعاب عبر الإنترنت والوسائط الاجتماعية مع التحكم الذاتي (Park, 2016).
- مهارة إدارة البصمة الرقمية: وتشير هذه المهارة إلى البيانات التي تتشكل أثناء استخدام الانترنت، وهي مجموعة الأنشطة في البيئة الرقمية من مواقع الويب والرسائل الإلكترونية والصور ومقاطع

الفيديو، وهذه الأنشطة عند نشرها في البيئات الرقمية يستمر وجودها لسنوات حتى إذا حذفت يمكن استردادها بسهولة، لذا لا بد من الانتباه في استخدام المحتوى الرقمي (شعبان، 2018).

- مهارة هوية المواطن الرقمية: وهي مهارة رقمية تمكن الفرد من بناء الشخصية على الإنترنت والتي تتصف بالنزاهة والمصداقية، كما أنها مجموع الصفات والدلالات التي يوظفها الإنسان في التعريف عن نفسه في الفضاء الرقمي (بيبيمون، 2016).
- مهارة إدارة الأمن الإلكتروني (السيبراني): وهي مهارة رقمية تمكن الأفراد من إنشاء كلمات المرور القوية، والتي تحميه من الوقوع في الهجمات الإلكترونية، فهي عبارة عن مجموعة من الإجراءات التقنية والإدارية التي تتضمن العمليات والآليات التي تهدف إلى حماية وسرية وخصوصية البيانات الشخصية للأفراد (صائغ، 2018).

ومن حق كل طالب أن يتعلم ويكتسب هذه المهارات، ليتسنى له تحويل المخاطر التي قد تواجهه في العالم الرقمي إلى فرص، فسعت وزارة الشؤون الاقتصادية والتشغيل في فنلندا (2018) بإضافة وحدات تمكن من استخدام التقنيات في البرامج التعليمية، والتي تركز بدرجة كبيرة على مهارات الممارسات الرقمية بما في ذلك مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية والمعرفية. ومن هذا المنطلق، جاء التركيز على أهمية وعي طلبة الجامعات بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية في إدارة المحتوى الرقمي، لمواجهة تحديات ومتطلبات العصر، والاستفادة من إيجابيات العالم الرقمي، وحماية أنفسهم من الأخطار التي قد يتعرضون لها (Galaciz, 2015)، وعليه اتجهت نظرة الباحثة للبحث في درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية.

الدراسات السابقة

يسعى هذا الجزء من الدراسة إلى استعراض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتم تناولها وتحليلها من خلال الوقوف على الأهداف، والمنهج، والمجتمع، والعينة، وأهم النتائج، وذلك في تسلسل زمني من الأحدث إلى الأقدم.

هدفت دراسة النجراني (2022) التعرف إلى مستوى وعي المعلمات والطالبات بمهارات الذكاء الرقمي من وجهة نظر معلماتهن في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة جدة، اعتمدت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي كمي والاستبانة كأداة بحثية، وتكونت عينة البحث من (396) معلمة من معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة جدة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ومن أبرز نتائج الدراسة إن مستوى الوعي بمهارات الذكاء الرقمي لدى معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية الإجمالي متوسط، وفي المقابل مستوى الوعي بمهارات الذكاء الرقمي لدى طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر المعلمات مرتفعاً إجمالاً، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة في مستوى وعي المعلمات بمهارات الذكاء الرقمي وفقاً لمتغيري التخصص المهني والمرحلة التعليمية.

أما دراسة عباس والعيسى (2022) فسعت إلى درجة الوعي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة ام القرى لمفهوم ابعاد المواطنة الرقمية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للدراسة، وتم تطبيق

الدراسة على طالبات جامعة ام القرى للدراسات العليا البالغ عددهم (1232) طالبة. وقد تم اعداد استبيانة من قبل الباحثة، وخرجت النتائج بأن درجة وعي طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة ام القرى بمفهوم المواطنة الرقمية بدرجة كبيرة، وولا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين افراد العينة لمفهوم المواطنة الرقمية تعزى لمتغيرات برنامج الدراسات العليا، التخصص والمنطقة السكنية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لباقي المتغيرات تبعًا لمتغير العمر.

وبينت دراسة الموزان (2022) استكشاف دور المواقع الإلكترونية للجامعات السعودية في عزيز مهارات محو الأمية الرقمية وتقييمها لمنسوبيها، وما إذا كانت توجد عليها فعاليات تستهدف محو الأمية الرقمية بأبعادها المتنوعة، ومدى تفعيل تقييم تلك المهارات لمنسوبي الجامعات عبر مواقعها؛ وقد استخدم منهج التحليل النوعي لعينة شملت (10) مواقع إلكترونية لجامعات سعودية، وكان من أهم النتائج: أن الجامعات تقدم الحَّد الأدنى من المعلومات المتعلقة بمهارات محو الأمية الرقمية لمنسوبيها، وأن الغالبية العظمى من مواقع الجامعات لا تقدم فعاليات بشكل مقصود يستهدف محو الأمية الرقمية، مع عدم وجود ما يشير إلى تفعيل تقييم المهارات الخاصة بمحو الأمية الرقمية لمنسوبي الجامعات عبر مواقعها الإلكترونية.

وبينت دراسة الحضيف (2021) الكشف عن درجة توافر مهارات المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة القصيم وعلاقتها بمتغيرات جنس الطالب والقسم والبرنامج، وذلك باستخدام المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد أداة استبانة مكونة من (45) عبارة موزعة على (9) محاور من محاور المواطنة الرقمية وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة بلغت (542) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة الدراسات العليا يمتلكون مهارات المواطنة الرقمية بشكل كبير جدا حيث حقق محور (اللياقة الرقمية) النسبة الأعلى بينما حقق محور (الثقافة الرقمية) أدنى نسبة حيث بلغت نسبته (3.83).كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في محور (الاتصالات الرقمية) لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث.

وأشارت دراسة محمد (2020) إلى ضرورة الكشف عن فعالية تطبيق مفهوم التربية الإعلامية الرقمية والتربية الرقمية بشكل أعم وأشمل، وكيفية اكتساب الطلاب لمهارات التربية الرقمية واستخدامها في إتمام عملية التعليم الإلكتروني، حيث تم مسح آراء عينة مكونة من 650 مفردة من طلاب كليات الإعلام في مختلف الجامعات المصرية الحكومية والخاص، للوقوف على مستوى مهارات التربية الرقمية لديهم، ولمحاولة تطوير مقررات كليات الإعلام لمواكبة هذا التغيير. وصفت الدراسة في نتائجها تجربة التعليم عن بعد باعتبارها تجربة جيدة، لكنها تحتاج إلى مزيد من الاستعداد والتدريب. وأوضحت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث أو بين طلاب الجامعات الحكومية والخاصة في اكتساب مهارات التربية الرقمية المختلفة، من مهارات معرفية وإنتاجية وتواصلية.

وبينت دراسة طوالبة والكراسنة (2018) درجة وعي طلبة جامعة اليرموك بممارستهم الرقمية، وعلاقته بقيم المواطنة لديهم من خلال ما قدمه الطلبة من استجابات ومعلومات شكلت بيانات نوعية. ولتحقيق هدف الدراسة تم توظيف المنهج النوعي من خلال استخدام المقابلة شبه المقننة (interview structured-Semi)، أداة لجمع معلومات الدراسة مع عينة متيسرة من مجتمع طلبة جامعة اليرموك الرقميين المستخدمين

لأدوات التواصل الاجتماعي الرقمية، وعمليات الوصول إلى مصادر المعلومات والمعارف الرقمية المتنوعة. وقد تم إجراء المقابلات مع الطلبة، وقد تم تقديم عدد من السمات الفرعية الرئيسة والفرعية التي تمثل وعي الطلبة بممارستهم الرقمية وأثرها على قيم المواطنة لديهم.

وهدفت دراسة دوتري وهيدجاس وباركر (Dotterer, Hedges & Parker, 2016) إلى ضمان فهم الطلاب لعواقب واثرا التعامل مع التكنولوجيا الرقمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأهم النتائج التي تشير إليها الدراسة: أهمية مشاركة أولياء الأمور مع المعلمين لضمان تلقي الطلاب التعليمات الخاصة بالمواطنة الرقمية ويجب أن يكون منهج المواطنة الرقمية جزء أساسي من البرنامج التعليمي وينبغي للمدارس تقديم ندوات لاطلاع أولياء الأمور على أحدث اتجاهات وسائل التواصل ويجب على الوالدين والمدرسين استخدام الوسائل المناسبة لإدارة الأنشطة عبر الانترنت وتعزيز النقاش حول السلوكيات المناسبة لاستخدام الانترنت.

في حين هدفت دراسة السيد (2016) التعرف إلى مفهوم المواطنة الرقمية ودور وسائل الإعلام الجديدة في دعمها. وتكون المجتمع من طلبة جامعة بنها من الكليات النظرية والعملية، وقد بلغت العينة (151) طالبًا وطالبة. حيث تم استخدام منهج المسح بالعينة، وخرجت الدراسة بنتيجة أن (91.4%) من طلبة الجامعة قد أجمعوا أنهم لا يعرفون معنى المواطنة الرقمية ولم تُظهر النتائج فروقًا بين الكليات وبين الذكور والإناث.

التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من الدراسات السابقة، أن موضوع مهارات الممارسات الرقمية هو محط اهتمام العديد من الدارسين والباحثين في العديد من الميادين، يُلاحَظ بُعد استعراض الدراسات ذات الصلة أنها أشارت وبالإجماع إلى نتائج إيجابية حول أهمية الوعي بمهارات الذكي الرقمي، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء وتدعيم الإطار النظري للدراسة الحالية مع الاستفادة من مراجع الدراسات السابقة، وتحديد مشكلة الدراسة وصياغة أسئلتها، وبناء أداة الدراسة، وإجراءاتها، ومناقشة نتائجها، يُلاحَظ من عرض الدراسات السابقة وفي حدود علم الباحثة ندرة الدراسات التي أجريت حول درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية، تميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة أنها من أوائل الدراسات – في حدود علم الباحثة- التي تناولت التعرف على درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية.

مشكلة الدراسة

من خلال دراسة الباحثة لتكنولوجيا التعليم لمرحلة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، وفي سياق الدراسة الحالية، وملاحظة الباحثة لطلبة الجامعة بشكل عام، وبعض الشباب بشكل عام، فإن ساعات استخدامهم لأدوات التكنولوجيا ومستوياتها قد تضاعف بصورة كبيرة، ومن ثم ظهرت الممارسات التي قد تعصف بقيمهم الرقمية، وتهددها؛ لذلك شعرت بأهمية البحث في وعي الطلبة بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية نظرًا لأهميتها في الوقت الحالي، كما أشارت نتيجة دراسة السيد (2016) إلى أن (91.4%) من طلبة الجامعات لا يعرفون معنى المواطنة الرقمية، المتعلقة بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية.

ومما يدعم إجراء هذه الدراسة، تقارير مديرية الأمن العام في الأردن، حول التجاوزات الأخلاقية التي تصاحب استخدامات هذه الأدوات الإعلامية الجديدة، والتي تعد من مسببات المشاحنات وانتشار خطاب الكراهية بين المستخدمين، حيث أعلنت مديرية الأمن العام بأن الجرائم الإلكترونية في الأردن في تزايد مستمر من عام لآخر، وتضاعف عدد الجرائم الإلكترونية من حوالي (1000) جريمة عام 2011 ، لتصل عام 2015 إلى (2100) جريمة إلكترونية، كما تعاملت وحدة مكافحة الجرائم الإلكترونية مع (3800) قضية إلكترونية خلال العام 2016 تم تحويل (2250) قضية منها للقضاء (مديرية الأمن العام-الأردن، 2018).

كما أوصت العديد من الدراسات مثل دراسة طوالبة والكراسنة (2018) لا بد من البحث بوعي طلبة الجامعات الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية من أجل تقديم تربية توجيهية توعوية بحتة، هدفها الحماية والوقاية والتأهيل، فلا يقصد فرض الرقابة وتقييد حريات الطلبة واختياراتهم واستلاب حقوقهم بالقدر الذي تقدمه من خبرات للتوعية والتبصير بالقواعد والمعايير والأفكار والمبادئ والأخلاقيات المتبعة في الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا ووسائل التواصل الرقمي والاجتماعي، من أجل قيام الجامعات الأردنية بأدوارها التوعوية نحو تنمية مهارات الممارسات الرقمية لدى طلبة الجامعات. لذا توجهت رؤية الباحثة لدراسة درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية، وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتيه:

السؤال الأول: ما درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية، تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمرحلة الدراسية)؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في جانبيها النظري والتطبيقي وذلك من الاعتبارات الاتيه:

الجانب النظري، من خلال ما يلي:

- تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو التكنولوجيا وما يقدمه من منتجات وخدمات هامة في الخطط التنموية للدولة في كافة المجالات وللتعليم حصة كبيرة.

- إثراء المحتوى التربوي بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية، والتي تعتبر مهارات ضرورية في ظل التطورات والتقدم التكنولوجي الذي نشهده في عصرنا الحالي.

الجانب العملي، من خلال ما يلي:

- تساعد مدرسي الجامعات ومطوري البرامج في إدراك أهمية توظيف مهارات الممارسات الرقمية في العمليات التدريسية.
- تكشف نتائج البحث عن مستوى وعي الطلبة بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية، بالتالي تساعد المسؤولين في الجامعة الأردنية على التركيز على جوانب القصور لديهم.

مصطلحات الدراسة

تمثلت مصطلحات الدراسة الحالية فيما يلي:

وعي الطلبة: مفاهيم وتصورات وآراء ومعتقدات الطلبة حول مهارات الممارسات الرقمية. وتم التعرف إليها في الدراسة الحالية من خلال استجابة الطلبة على فقرات الاستبانة التي طُرحت عليهم.

الممارسات الرقمية: "هو مجموعة الكفاءات التقنية والعقلية والاجتماعية الضرورية للحياة الرقمية التي تمكن الفرد من مواجهة التحديات والتكيف مع متطلبات الحياة الرقمية" (Liang, 2017: 12).

وتعرف الباحثة مهارات الممارسات الرقمية إجرائيًا أنها مجموعة من المهارات المتعلقة بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية، وتم تحديدها في البحث الحالي بهوية المواطنة الرقمية، ومهارة إدارة الشاشة، ومهارة إدارة البصمة الرقمية، ومهارة إدارة الأمن السيبراني، وتقاس بالدرجة التي حصل عليها أفراد الدراسة على الأداة التي أعدتها الباحثة لذلك.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود والمحددات الآتيه:

- الحد الموضوعي: درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية.
- الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2022.
- الحد البشري: تم تطبيق الدراسة الحالية على طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية.
- الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة الحالية في الجامعة الأردنية في محافظة العاصمة عمان في المملكة الأردنية الهاشمية.
- محددات الدراسة: مرهونة الدراسة الحالية بمدى دقة صدق وثبات أداة الدراسة ومدى دقة وموضوعية استجابة أفراد العينة، ولا تعمم نتائجها إلا على نفس المجتمع الذي تم سحب العينة منه والمجتمعات

الأُخرى المماثلة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لملائمته لطبيعة هذه الدراسة وغاياتها، وذلك من خلال جمع البيانات ذات العلاقة، بهدف تحليل البيانات والوصول إلى نتائج تساعد في التفسير والإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وقد تم توزيع الاستبانات بشكل إلكتروني على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع (209) استبانة باستخدام أسلوب التوزيع العينات العشوائية البسيطة؛ وكانت جميع الإستبانات المسترجعة قابلة للتحليل والترميز. كما هو مُبَيَّن في الجدول الآتي:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	52	%24.7
	أنثى	157	%75.3
	المجموع	209	%100.0
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	127	%60.7
	ماجستير	54	%25.8
	دكتوراة	28	%13.5
	المجموع	209	%100.0

أداة الدراسة:

بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ولتحقيق الأهداف التي تسعى لها الدراسة، مثل دراسة النجراني (2022)، ودراسة عباس والعيسى (2022)، فقد قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة على شكل استبانة، حيث تكوّنت من (33) فقرة موزعة على المجالات الاربعة التالية:

1. مجال هوية المواطنة الرقمية والمكون من (8) فقرات.
2. مجال إدارة وقت الشاشة والمكون من (8) فقرات.
3. مجال إدارة البصمة الرقمية والمكون من (10) فقرات.
4. مجال إدارة الأمن السيبراني والمكون من (7) فقرات.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين، وهما:

أ. صدق محتوى الأداة

وللتحقق من الصدق المحتوى لأداة؛ تم عرضها على مجموعة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ذوي الخبرة في الكليات التربوية، بهدف التعرف على مدى ملاءمة فقرات للمجال المنتمي له، وسلامة اللغوية في صياغتها، ووضوح معانيها، حيث تمّ الأخذ بملاحظات المحكمين؛ وتعديل على الصياغة اللغوية للفقرات التي أجمع عليها ما نسبة (80%) تقريبا كحد أدنى كمعيار للحكم على صلاحيتها.

ب. صدق البناء للأداة

وللتحقق من صدق البناء قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبةً، من خارج عينة الدراسة المستهدفة ومن مجتمع الدراسة لأجل التعرف على مدى صدق الاتساق الداخلي للأداة ومدى إسهام الفقرات المكونة لها، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه، الجدول الاتية يُبيّن:

جدول (2) معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه

هوية المواطنة الرقمية			إدارة وقت الشاشة			إدارة البصمة الرقمية			إدارة الأمن السيبراني		
#	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	#	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	#	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	#	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.623**	**0.000**	9	0.693**	**0.000**	17	0.547**	**0.000**	27	0.679**	**0.000**
2	0.776**	**0.000**	10	0.799**	**0.000**	18	0.583**	**0.000**	28	0.678**	**0.000**
3	0.562**	**0.000**	11	0.455**	**0.000**	19	0.689**	**0.000**	29	0.691**	**0.000**
4	0.698**	**0.000**	12	0.708**	**0.000**	20	0.705**	**0.000**	30	0.753**	**0.000**
5	0.663**	**0.000**	13	0.499**	**0.000**	21	0.789**	**0.000**	31	0.609**	**0.000**

6	0.432 **	0.000	14	0.741 **	0.000	22	0.757 **	0.000	32	0.737 **	0.000
7	0.601 **	0.000	15	0.776 **	0.000	23	0.789 **	0.000	33	0.627 **	0.000
8	0.775 **	0.000	16	0.785 **	0.000	24	0.763 **	0.000		0.479 **	0.000
						25	0.767 **				
						26	0.698 **				

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

* دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.05).

يبين من الجدول رقم (2) أنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات مجال هوية المواطنة الرقمية تراوحت ما بين (0.432 –0.776) مع المجال، وكما يبين أنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات مجال إدارة وقت الشاشة تراوحت ما بين (0.455 –0.785) مع المجال، ويبين الجدول أنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات مجال إدارة البصمة الرقمية تراوحت ما بين (0.547 –0.789) مع المجال، كما أنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات مجال إدارة الأمن السيبراني تراوحت ما بين (0.631 –0.4793) مع المجال، وقد كانت جميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.01) وهذا يشير الى وجود درجة من صدق الاتساق الداخلي على فقرات على الاستبانة.

ويبين الجدول رقم (3) قيم معاملات ارتباط معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة، وذلك كما هو مُبيّن في الجدول:

الجدول (3) مصفوفة معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية

المجالات	هوية المواطنة الرقمية	إدارة وقت الشاشة	إدارة البصمة الرقمية	إدارة الأمن السيبراني	المقياس ككل
هوية المواطنة الرقمية	**1**	**0.609****	**0.799****	**0.789****	**0.875****
إدارة وقت الشاشة		**1**	**0.763****	**0.736****	**0.899****
إدارة البصمة الرقمية			**1**	**0.719****	**0.845****
إدارة الأمن السيبراني				**1**	**0.865****

المقياس ككل					**1**

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

* دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.05).

يلاحظ من الجدول (3) وجود معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند (α=0.05) بين المجالات مع الدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت بين (0.845–0.899) مما يدل على وجود درجة من صدق الاتساق الداخلي بين المجالات والدرجة الكلية على المقياس.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق طريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach`s Alpha)، إذ تم تطبيق الأداة على عينة مكونه من (30) طالبًا وطالبةً، من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، والجدول (4) يبين نتائج لك.

الجدول (4) معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach`s Alpha)

#	المجال	كرونباخ ألفا
1	هوية المواطنة الرقمية	**8010.**
2	إدارة وقت الشاشة	0.882
3	إدارة البصمة الرقمية	0.874
4	إدارة الأمن السيبراني	0.852
	الأداة ككل	0.901

يلاحظ من الجدول (4) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لأداة الدراسة تراوحت ما بين (0.801-0.882) على المجالات، كما بلغ قيمة معامل كرونباخ ألفا للأداة ككل (0.901). وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة

أولا: المتغيرات التصنيفية:

1. متغير الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).
2. متغير المرحلة الدراسية: ولها ثلاث مستويات (دكتوراة، ماجستير، بكالوريوس).

3. متغير عدد ساعات استخدام التقنية: وله مستويان (ساعتين فأقل، أكثر من ساعتين).

ثانيا: المتغيرات التابعة:

- درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية.

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات أداة درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية.
- للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وتمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على الدرجة الكلية للمقياس.
- تمّ حساب التكرارات والنسب المئويَّة لتحديد توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.
- تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach– Alpha) لتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة.
- تم تحديد درجة درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية. من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (القيمة الأعلى للبديل –القيمة الأدنى للبديل) /عدد الدرجات.

= (5–1) /3 = 1.33 طول الفئة للفقرة

وعليه فقد أصبحت الدرجات (1-2.33) منخفضة، (2.34-3.67) متوسطة، (3.68-5.00) مرتفعة.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الى التعرف على درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية، ولتحقيق هذه الأهداف سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصَّ على: "ما درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية؟".

للإجابة عن السؤال الأول، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية بشكل عام ولكل مجال من المجالات، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية مرتبة تنازلياً

#	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	هوية المواطنة الرقمية	3.57	0.69	2	متوسط
2	إدارة وقت الشاشة	3.74	0.65	1	مرتفع
3	إدارة البصمة الرقمية	3.31	0.60	4	متوسط
4	إدارة الأمن السيبراني	3.52	0.66	3	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.52**	**0.54**		متوسط

يلاحظ من نتائج الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية ككل جاء (3.52) وبانحراف معياري (0.54)، وجاء بدرجة متوسط، حيث جاء في الرتبة الأولى مجال "إدارة وقت الشاشة" بمتوسط حسابي (3.74) بانحراف معياري (0.65) وبدرجة مرتفع، وفي الرتبة الثانية فقد جاء مجال "هوية المواطنة الرقمية" بمتوسط حسابي (3.57) بانحراف معياري (0.69) وبدرجة متوسط، وأما في الرتبة الثالثة فقد جاء مجال "إدارة الأمن السيبراني" بمتوسط حسابي (3.52) بانحراف معياري (0.66) وبدرجة متوسط، وفي الرتبة الرابعة والاخيرة فقد جاء مجال "إدارة البصمة الرقمية" بمتوسط حسابي (3.31) بانحراف معياري (0.60) وبدرجة متوسطة.

وفيما يلي عرض للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من الفقرات على المجالات مرتبة تنازليًا على المجال، والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية مرتبة تنازلياً

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	أعي أهمية احترام وجهة نظر الآخرين عبر الوسائط الرقمية.	3.83	0.97	1	مرتفعة
5	أعي ضرورة احترام القوانين الرقمية والالتزام بها.	3.77	0.87	2	مرتفعة

3	أعي مخاطر إرسال الفيروسات للآخرين.	3.70	0.92	3	مرتفعة
8	أتفهم عقوبة مهاجمة حسابات الآخرين قانونيًا.	3.59	0.89	4	متوسطة
2	أعي أن سرقة هوية الآخرين وممتلكاتهم من الأعمال غير الأخلاقية.	3.56	0.93	5	متوسطة
1	أعي أهمية احترام حقوق النشر الإلكتروني والملكية الفكرية للآخرين.	3.50	0.86	6	متوسطة
7	أعي أن إزعاج الآخرين بإرسال الرسائل الإلكترونية المزعجة عملًا غير أخلاقي.	3.43	1.04	7	متوسطة
6	أتفهم أهمية تبرير وجهة نظري للآخرين عند الاختلاف معهم.	3.36	0.95	8	متوسطة
الدرجة الكلية على مجال هوية المواطنة الرقمية		**3.57**	**0.69**	متوسط	
13	أعي أهمية إدارة الوقت المستغرق في استخدام الأجهزة الإلكترونية.	4.01	1.06	1	مرتفعة
12	أتفهم ضرورة تحديد الوقت المخصص في التواصل الاجتماعي الإلكتروني مع الآخرين.	3.90	0.85	2	مرتفعة
16	أعي ضرورة التحكم الذاتي خلال استخدام الشاشة الإلكترونية.	73.7	0.89	3	مرتفعة
9	أعي ضرورة تحديد وقت للترفيه في استخدام الشاشات الرقمية.	3.69	0.83	4	مرتفعة
14	أعي أضرار الاستخدام الطويل للشاشات الإلكترونية مثل (الإدمان الإلكتروني والسلوك المشوش).	3.68	0.97	5	مرتفعة
10	أعي طريقة الموازنة بين وقت الشاشة ومهامي الأخرى خارج الإنترنت.	3.67	0.82	6	مرتفعة
15	أعي أن إدمان استخدام الشاشات الإلكترونية يؤدي إلى إهمال المسؤوليات الآخرى.	3.64	0.94	7	مرتفعة
11	أعي أهمية مشاركة ولي الأمر في أنشطتي على الإنترنت.	3.61	0.90	8	متوسطة
الدرجة الكلية على مجال إدارة وقت الشاشة		**3.74**	**0.56**	مرتفع	
20	أعي ضرورة الإيجابية في استخدام المحتوى الرقمي.	3.55	0.76	1	متوسطة
19	أعي أساليب التعامل مع الأنشطة المتنوعة في البيئة الرقمية.	3.51	0.89	2	متوسطة

21	أعي أن البيانات المحذوفة من الانترنت يمكن استرجاعها.	3.50	0.79	3	متوسطة
26	أتفهم أن ما ينشر في الإنترنت يستمر لفترات طويلة.	3.49	0.94	4	متوسطة
18	أعي طريقة التعامل مع البيانات التي تتشكل أثناء استخدام الانترنت.	3.44	0.94	5	متوسطة
24	أعي أهمية التعلم التعاوني والجماعي باستخدام أدوات الإنترنت.	3.33	0.81	6	متوسطة
25	أتفهم ضرورة بناء سمعة إيجابية رقمية خاصة بي.	3.28	0.85	7	متوسطة
23	أعي أهمية مشاركة المعرفة في الفضاء الرقمي مع الآخرين.	3.15	0.97	8	متوسطة
22	أعي أثر بصمتي الرقمية (الإيجابية والسلبية) على سمعتي الرقمية.	2.94	0.89	9	متوسطة
17	أعي أن البصمة الرقمية دائمة ولا يمكن تغييرها في الفضاء الرقمي.	2.92	1.08	10	متوسطة
الدرجة الكلية على مجال إدارة البصمة الرقمية		**3.31**	**0.60**	متوسط	
30	أعي أهمية اختيار كلمات سرية قوية لحماية مواقعي الإلكترونية.	3.64	0.75	1	متوسطة
29	أتفهم مخاطر التعامل مع المرفقات ذات المصدر المجهول.	3.63	0.88	2	متوسطة
31	أعلم ضرورة استخدام برامج الحماية من الفيروسات.	3.95	0.87	3	متوسطة
28	أعي طريقة المحافظة على معلوماتي السرية مثل الهوية.	3.54	0.80	4	متوسطة
32	أعي أهمية إنشاء النسخ الاحتياطية من الملفات الرقمية المهمة.	3.46	0.84	5	متوسطة
33	أعي كيفية حماية البيانات الإلكترونية.	3.45	0.86	6	متوسطة
27	أعي طريقة التحقق من هوية الآخرين، قبل التعامل معهم إلكترونيًا.	3.39	0.85	7	متوسطة
الدرجة الكلية على مجال إدارة الأمن السيبراني		3.52	0.66	متوسط	

يبين الجدول (6) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال هوية المواطنة الرقمية بلغ (3.57) وبانحراف معياري (0.69) وبدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الأولى على المجال الفقرة (4) التي نصت على "أعي أهمية احترام وجهة نظر الآخرين عبر الوسائط الرقمية"، بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.97)

وبدرجة مرتفعة، أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (6) التي نصت على "أتفهم أهمية تبرير وجهة نظري للآخرين عند الاختلاف معهم"، بمتوسط حسابي (3.36) وانحراف معياري (0.95) وبدرجة متوسطة.

كما ويبين الجدول أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال إدارة وقت الشاشة بلغ (3.74) وبانحراف معياري (0.56) وبدرجة مرتفعة، إذ جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (13) التي نصت على "أعي أهمية إدارة الوقت المستغرق في استخدام الأجهزة الإلكترونية"، بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (1.06) وبدرجة مرتفعة. أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (11) التي نصت على "أعي أهمية مشاركة ولي الأمر في أنشطتي على الإنترنت"، بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (0.90) وبدرجة متوسطة.

وكما يبين الجدول أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال إدارة البصمة الرقمية بلغ (3.31) وبانحراف معياري (0.60) وبدرجة متوسطة، إذ جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (20) التي نصت على "أعي ضرورة الإيجابية في استخدام المحتوى الرقمي"، بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (0.76) وبدرجة متوسطة. أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (17) التي نصت على " أعي أن البصمة الرقمية دائمة ولا يمكن تغييرها في الفضاء الرقمي"، بمتوسط حسابي (2.92) وانحراف معياري (1.08) وبدرجة متوسطة.

ويبين الجدول أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال إدارة الأمن السيبراني بلغ (3.52) وبانحراف معياري (0.66) وبدرجة متوسطة، إذ جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (30) التي نصت على "أعي أهمية اختيار كلمات سرية قوية لحماية مواقعي الإلكترونية"، بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (0.75) وبدرجة متوسطة، أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (27) التي نصت على "أعي طريقة التحقق من هوية الآخرين، قبل التعامل معهم إلكترونيًا"، بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (0.85) وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصَّ على: "هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية، تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمرحلة الدراسية)؟".

للإجابة عن السؤال الثاني، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية وفقًا للمتغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية، وذلك كما هو مُبيَّن في الجداول أدناها.

أولا: متغير الجنس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية وفقًا لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك كما هو موضح في الجدول أدناه.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) لدرجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية وفقًا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	52	3.55	0.55	.668	1	0.599
أنثى	157	3.51	0.54			

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية لأداة درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية وفقًا لمتغير الجنس.

ثانيًا: متغير المرحلة الدراسية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل التعرف إلى الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة في كلية العلوم التربوية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي الطلبة بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	127	3.56	0.53
ماجستير	54	3.52	0.57
دكتوراة	28	3.55	0.55
المجموع	209	3.52	0.54

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لدرجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية، وفقًا لمتغير

المرحلة الدراسية، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، على الدرجة الكلية للأداة والجدول (8) يبين نتائج ذلك.

جدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية، وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.99	2	0.082	1.942	0.338
خارج المجموعات	38.361	207	0.235		
المجموع الكلي	39.351				

* دال إحصائيًا عند مستوى (α=0.05)

يبين الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطات3 تقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية لأداة درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول والذي نص على:

"ما درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية؟".

يلاحظ من النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية ككل جاء (3.52) وبانحراف معياري (0.54)، وجاء بدرجة متوسطة، إذ بينت النتائج أن الطلبة يستخدمون وسائل الاتصال الاجتماعي من أجل التواصل مع الآخرين، ويقضون وقتًا كبيرا في استخدام الإنترنت، ويقومون بتصفح المواقع المختلفة عبر الإنترنت، بالإضافة إلى اهتمامهم بمتابعة الأخبار عبر مواقع التواصل الاجتماعي، ويمكن أن يعزى حصول أداة درجة الوعي بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية على درجة متوسطة في أن طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية يمتلكون مجموعة من المبادئ والقيم والحقوق والواجبات التي تتيح لهم الاستفادة من تحسين ممارساتهم التكنولوجية بما هو مسموح ومشروع، كما ويمكن أن يفسر ذلك في أن الطلبة لديهم الوعي المتوسط في إمكانية توظيف الأدوات الرقمية في حياة الطلبة اليومية، وتشابهت نتيجة الدراسة الحالية، مع نتائج عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة النجراني (2022).

كما وأشارت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال هوية المواطنة الرقمية بلغ (3.57) وبانحراف معياري (0.69) وبدرجة متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية يعيشون في بيئة اجتماعية تعليمية ثقافتهم قائمة على احترام وجهات نظر الآخرين، وتقبل الرأي الآخر، مما انعكس ذلك على وعيهم بأهمية ذلك في البيئات الرقمية، وهذا يدل على أن الطلبة لديهم الوعي بمظاهر احترام الآراء هو التزام الشخص بآداب الحديث وتجنب التعصب والاستهزاء والسخرية أو التهميش وعدم الاهتمام بآراء الاخرين. وترى الباحثة أن ذلك قد يعزى إلى أن طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية يفضلون عدم الدخول في المنافشات والجدال الطويل الذي يشعرون أنه بلا فائدة، ولا مغزى مما ساهم ذلك في تراجع هذه الفقرة إلى المرتبة الأخيرة من فقرات هذا المجال.

كما وتبين النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال إدارة وقت الشاشة بلغ (3.74) وبانحراف معياري (0.56) وبدرجة مرتفعة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لديهم الوعي الكافي في كيفية تنظيم الوقت المستغرق في التعامل مع الشاشات، وذلك بسبب انخراطهم في الدراسة والدوام الجامعي لفترات طويلة، وبعضهم لديه وظيفة مما زاد من وعيهم بأهمية ادراك الوقت المستغرق في استخدام الأجهزة الإلكترونية. كما ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن طلبة كلية العلوم التربوية لديهم القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، والقدرة على اتباع الصواب، والابتعاد عن ممارسة الأعمال الخاطئة، وذلك بسبب نضوجهم العمري والعقلي مما زاد من وعيهم بأهمية المشاركة الجيد والممارساة السليمة للأنشطة عبر شبكات الانترنت.

وكما وتبين النتائج الجدول أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال إدارة البصمة الرقمية بلغ (3.31) وبانحراف معياري (0.60) وبدرجة متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لديهم الوعي في أن المحتوى التعليمي الرقمي يعد من أهم المحتويات التي يتم تداولها الآن على شبكة الانترنت، ووعيهم بأن الحاجة إلى هذا المحتوى لم تعد نوعا من أنواع الرفاهية ولكنها أصبحت حاجة ملحة، كما أن صناعة المحتوى الرقمي التعليمي أصبح في هذا الوقت يكتسب أهمية كبيرة بسبب انتشار تقنيات ومنصات التعلم عن بعد. ويمكن أن يعزى ذلك إلى طلبة كلية العلوم التربوية لا يسعون كثيرًا إلى تغيير إعدادات بصماتهم الرقمية، وهذا يشير إلى أنهم يميلون إلى الاحتفاظ بالبريد الإلكتروني ذاته لفترات طويلة.

وتبين النتائج أيضًا أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال إدارة الأمن السيبراني بلغ (3.52) وبانحراف معياري (0.66) وبدرجة متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن طلبة كلية العلوم التربوية يتعاملون مع موقع الجامعة الأردنية الرسمي الذي يتميز بتذكير الطلبة بتغيير كلمة السر الخاصة بهم كل فترة من الزمن، مما ساعد على زيادة وعيهم بأهمية ذلك. كما ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن طلبة كلية العلوم التربوية لا يرحبون في التعامل مع الأشخاص الذين لا يعرفونهم في البيئات الرقمية، ويفضلون اقتصار معاملاتهم الرقمية مع الأشخاص الذين يعرفونهم.

مناقشة نتائج السؤال الثاني، والذي نص على:
"هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمفاهيم إدارة الممارسات الرقمية، تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمرحلة الدراسية)؟".

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين تقديرات الأفراد تُعزى لاختلاف متغير الجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة التى تظهر تشابه الذكور والإناث من حيث درجة الوعي، أنهم يتلقون نفس درجة التوعية في الأسرة والجامعة والمجتمع، خاصة في ظل تقاربهم من حيث الفئة العمرية وانتشار الإنترنت في المدينة والقرية وعبر الأجهزة الخلوية بدرجة كبيرة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن جميع الطلبة الذكور والإناث يميلون إلى التحقق من الأمور قبل الخوض فيها، والتعامل معها، كما أنهم لديهم اهتمام في الجوانب الرقمية والاهتمام بتفصيلها، وتشابهت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة (الحضيف، 2021).

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين تقديرات الأفراد تُعزى لاختلاف متغير المرحلة الدراسية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية على اختلاف المرحلة الدراسية هم يعيشون في العصر الرقمي، وطبيعة الحياة باتت تفرض على الجميع اكتساب مهارات الممارسات الرقمية بدرجات متشابهة، ولذلك فإن التقنيات الرقمية أصبحت بمثابة جزءاً لا يتجزء من الحياة اليومية للطلبة على اختلاف المرحلة الدراسية، وتشابهت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة، مثل دراسة (عباس والعيسى، 2022).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بما يلي:

- الانتقال من مجرد مرحلة الوعي بمفهوم الممارسات الرقمية إلى ممارستها الفعالة عبر الإنترنت.
- طرح قضايا الممارسات الرقمية وتطبيقاتها في المناهج المدرسة وتوجيهها نحو الفاعل المنتج الذي يثري معارف الطلبة.
- طرح البرامج المتخصصة الموجهة لتربية الجيل القادم على الممارسات الرقمي وإدارتها الرقمية.
- تشجيع ثقافة النمو المعرفي فيما يتعلق بتنمية المهارات الرقمية والممارسات الرقمية لدى طلبة الجامعات في المراحل الدراسية المختلفة.

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية

بيبيمون، كلثوم (2016). السياقات الثقافية الموجهة للهوية الرقمية في ضوء تحديات المجتمع الشبكي من التداول الافتراضي إلى الممارسة الواقعية. **المجلة العربية لعلم الاجتماع**،33(34)، 69-85.

الحضيف، نجلاء (2021). درجة توافر مهارات المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة القصيم من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، 13(4)، 189-219.

الدهشان، جمال (2019). تنمية الممارسات الرقمية Intelligence Digital DQ لدى أطفالنا أحد متطلبات الحياة في العصر الرقمي. **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، 2(4)، 51-88.

السيد، محمد (2016). دور وسائل الإعلام الجديدة في دعم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة. **مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الاوسط**، (12)، 99-102 .

شعبان، أماني (2018). رؤية مقترحة لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لطلاب التعليم قبل الجامعي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. **مستقبل التربية العربية**، 25(114)، 73-132.

الشيخ، فضل وأحمد، هالة (2018). استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسية بمحلية كرري. **مجلة المعرفة، جامعة الخرطوم**، 1-23.

صائغ، وفاء (2018). وعي أفراد الأسرة بمفهوم الأمن السيبراني وعلاقته باحتياطاتهم الأمنية من الجرائم الإلكترونية. **المجلة العربية للعلوم الاجتماعية**، 3(14)، 18-70.

طوالبة، هادي والكراسنة، سميح (2018). وعي طلبة جامعة اليرموك بممارستهم الرقمية وعلاقته بقيم المواطنة لديهم. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 14(4)، 391-409.

عباس، ايمان والعيسى، هنادي (2022). درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة ام القرى. **المجلة العربية للتربية النوعية**، 111-158.

القحطاني، أمل (2018). مدى تضمن قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 26(1)، 57-97.

محمد، حياة (2020). قياس مهارات التربية الرقمية Digital Literacy لطلاب كليات الإعلام بالجامعات المصرية ضمن تجربة التعليم عن بعد في ظل أزمة جائحة كورونا. **المجلة المصرية لبحوث الإعلام**، 73(1)، 387-427.

مديرية الأمن العام (2018). **الجرائم الإلكترونية في الأردن**. عمان: إدارة البحث الجنائي- وحدة مكافحة الجرائم الإلكترونية.

الموزان، أمل (2022). استكشاف دور المواقع الإلكترونية للجامعات بالمملكة العربية السعودية في تعزيز مهارات محو الأمية الرقمية وتقييمها لمنسوبيها. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 19(3)، 17-57.

النجراني، خديجة (2022). مستوى وعي المعلمات والطالبات بمهارات الذكاء الرقمي من وجهة نظر معلماتهن في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة جدة. **المجلة العربية للتربية النوعية**، 6(21)، 139-184.

المراجع باللغة الأجنبية

Dotterer, G., Hedges, A., & Parker, H. (2016). Fostering Digital citizenship in the classroom..**Education Digest Journal**, 82 (3)

Galaviz, j. M. (2015). **Digital native learners vs digital immigrant educators digital native learners vs digital immigrant educatorsnew trends in ELT**: New trends in ELT. Retrieved form http://cenedic.ucol.mx/fieel/pdf/17.pdf.

Kim, M. and Choi, D. (2018). Development of youth digital citizenship scale and implication for educational setting. **Journal of Educational Technology & Society,** 21(1), 155-171

Liang, S. (2017). **Digital Education in Ontario**, Canada. Working Conference on Digital Citizenship Education (DCE):Strasbourg

Park, Y. (2016). **8 digital life skills all children need – and a plan for teaching them.** World Economic Forum. Retrieved from https://www.weforum.org/agenda/ 2016/09/8-digital-life-skillsall-children-eed-and-a-plan-for-teaching-them/.

Ribble, M. (2013). **Digital Citizenship- Using Technology Appropriately**. Retrieved from https://www.digitalcitizenship.net/.:

تحول المكتبات الجامعية إلى المكتبات الرقمية: المتطلبات والتحديات من وجهة نظر مدراء المكتبات الجامعية في الأردن

أ.د. ربحي مصطفى عليان

د. محمد فرج العبداللات

أ. مها وليد الفاضل

الجامعة الأردنية

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى متطلبات عملية تحول المكتبات الجامعية في الأردن إلى المكتبات الرقمية، ومعاينة التحديات التي تواجهها من وجهة نظر مدرائها. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي؛ إذ أجريَت المقابلات الشخصية المباشرة مع مدراء المكتبات الجامعية الحكومية والخاصة في الأردن، وقد بلغ عددهم (20) مديرًا. بينت النتائج أن الميزانية الكافية والدعم المالي المستمر من إدارة الجامعة، يليها دعم الإدارة العليا والتزامها بتبني هذا التحول، ثم وجود بنية تحتية مناسبة لاستخدام النظام الرقمي، وتوافر الكوادر البشرية المدربة والمؤهلة للتعامل مع المكتبات الرقمية، مع توفير المعدات والأجهزة الإلكترونية والبرمجيات، تعد أهم متطلبات عملية تحول المكتبات الجامعية إلى المكتبات الرقمية. كما أظهرت النتائج أن أبرز التحديات التي قد تواجه عملية تحول المكتبات الجامعية إلى المكتبات الرقمية هي: نقص الإمكانيات المادية (الميزانية) المخصصة للرقمنة بالمكتبة، يليه نقص الكوادر البشرية المتخصصة، وعدم الحصول على التدريب اللازم للرقمنة وأساليبها، وضعف البنية التكنولوجية المتوافرة بالمكتبة، وعدم وجود الأجهزة والبرمجيات الخاصة بعمليات الرقمنة، يليها المشكلات المتعلقة بحقوق الملكية الفكرية للمحتوى الرقمي.

كلمات مفتاحية: التحديات؛ المتطلبات؛ المكتبات الرقمية؛ المكتبات الجامعية؛ الأردن.

Converting university libraries to digital libraries: requirements and challenges from the point of view of university library managers in Jordan

Abstract

The study aimed to identify the requirements of the process of converting university libraries in Jordan to digital libraries, and to examine the challenges from the point of view of their managers. The study adopted the qualitative approach. Direct personal interviews were conducted with the directors of public and private university libraries in Jordan, numbering (20) directors. The results showed that an adequate budget and continuous financial support from the university administration, followed by the support of senior management and its commitment to adopt this transformation, then the existence of an appropriate infrastructure for using the digital system, and the availability of trained and qualified human cadres to deal with digital libraries, with the provision of equipment, electronic devices and software, are the most important requirements for the process of converting university libraries to digital libraries. The results also showed that the most prominent challenges that may face the process of converting university libraries to digital libraries are: the lack of material resources (budget) allocated for digitization in the library, followed by the lack of specialized human cadres, lack of access to the necessary training for digitization and its methods, the weakness of the technological infrastructure available in the library, the lack of hardware and software for digitization processes, followed by problems related to intellectual property rights for digital content.

Keywords: Challenges; Requirements; Digital Libraries; University Libraries; Jordan**.**

مقدمة الدراسة:

لقد كان لثورة المعلومات وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والنشر الإلكتروني، وشبكات المعلومات بشكل عام، والإنترنت بشكل خاص، واستخدامها في المكتبات ومراكز المعلومات الأثر الكبير في ظهور مصطلحات جديدة، مثل: المكتبات الإلكترونية E-Libraries ، والمكتبات الرقمية Digital Libraries، والمكتبات الافتراضية Virtual Libraries، ومكتبات المستقبلFuture Libraries، وغيرها من المصطلحات والمترادفات.

ويعد مصطلح المكتبات الرقمية من المصطلحات الجديدة في مجال علم المكتبات والمعلومات، التي بدأ استخدامها مع نهاية القرن العشرين، وبدأت المكتبات الجامعية في الدول المتقدمة بالتحول إلى هذا النوع من المكتبات؛ لما تمتاز به عن المكتبات التقليدية، على صعيد الأهداف والمتطلبات، والمصادر، وطرق البحث والاسترجاع، والخدمات وغيرها، أما مكتبات الدول النامية؛ ومنها الدول العربية، فما يزال المصطلح جديدًا لديها.

ومع انتشار مصادر المعلومات الإلكترونية والرقمية، فإن فكرة المكتبات الرقمية بدأت تنتشر انتشارًا سريعًا، يدعمها في ذلك التطورات السريعة في تكنولوجيا حفظ المعلومات، ورقمنتها واستعراضها والبحث فيها، ينضاف إلى ذلك توفر الشبكات كبنية تحتية يمكن بواسطتها الربط بين المستخدم والمكتبات الرقمية؛ بهدف توفير فضاء معلوماتي واسع وفعال. وتمتاز المصادر الرقمية، سواء أكانت نصية أو سمعية أو مرئية عن غيرها، بعدة مزايا، أهمها أنها سهلة الإنتاج والنشر والتوزيع إلى ملايين المستفيدين، وبتكلفة معقولة (عليان، 2010).

وقد بدأت المكتبات الجامعية الرقمية بالظهور في العالم العربي مع بداية القرن الحادي والعشرين، عبر المبادرات المؤسسية والفردية، واختلفت المبادرات في مضامينها ومجهوداتها ونتائجها. أما بالنسبة للأردن، فما زالت التجارب والمبادرات في بداية الطريق، ومن هنا جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف إلى متطلبات عملية تحول المكتبات الجامعية التقليدية في الأردن إلى مكتبات رقمية، والتحديات التي قد تواجهها من وجهة نظر مدرائها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد شهدت المكتبات الجامعية الحكومية والخاصة في الأردن خلال العقدين الماضيين العديد من التطورات والتغيرات؛ نتيجة الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية، وزيادة عدد الكليات والبرامج الأكاديمية، والتوسع في الدراسات العليا، وتنوع طرق التدريس، والانتقال إلى التعلم عن بعد والتعلم المدمج، والتركيز على البحث العلمي وخدمة المجتمع، بالإضافة إلى التغيرات التي أحدثتها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها المختلفة في المكتبات الجامعية.

ولهذا تحاول العديد منها الانتقال إلى المكتبات الإلكترونية والمكتبات الرقمية. وقد لاحظ الباحثون، عبر لقاءاتهم بمدراء المكتبات الجامعية في الأردن والعاملين فيها، غيابَ الخبرة لديهم في متطلبات عملية الانتقال والتحديات التي قد تواجهها، ومن هنا جاءت هذه الدراسة.

وقد سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الرئيسيين الآتيين:

1. ما هي متطلبات تحول المكتبات الجامعية في الأردن إلى المكتبات الرقمية من وجهة نظر مدرائها؟
2. ما هي التحديات التي تواجه عملية تحول المكتبات الجامعية في الأردن إلى المكتبات الرقمية من وجهة نظر مدرائها؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف إلى متطلبات تحول المكتبات الجامعية في الأردن إلى المكتبات الرقمية من وجهة نظر مدرائها.
2. التعرف إلى التحديات التي قد تواجه عملية تحول المكتبات الجامعية في الأردن إلى المكتبات الرقمية من وجهة نظر مدرائها.
3. الوصول إلى بعض التوصيات التي قد تسهم في مواجهة هذه التحديات.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من تناولها لأحد الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر، وهو موضوع يواجه المكتبات الجامعية بشكل عام، وفي الأردن بشكل خاص، كما تأتي أهميتها من ندرة الدراسات العلمية التطبيقية التي تناولت الموضوع –حسب علم الباحثين-. ويؤمل أن تشكل هذه الدراسة إضافة علمية للأدب المنشور باللغة العربية في تخصص علم المكتبات والمعلومات؛ نظرًا للنقص الواضح فيما يكتب حول هذا النوع من الدراسات العلمية. كما يؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في زيادة وعي العاملين في المكتبات الجامعية لمتطلبات التحول إلى المكتبات الرقمية والتحديات التي قد تواجه هذه العملية.

ويمكن أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة جهات عديدة، أهمها:

- إدارة المكتبات الجامعية الحكومية والخاصة في الأردن التي تسعى للتحول إلى المكتبات الرقمية.
- العاملون في المكتبات الجامعية وفي مجال الحوسبة بشكل خاص.
- طلبة تخصص علم المكتبات والمعلومات بشكل عام، وطلبة مادة المكتبات الرقمية بشكل خاص.
- الباحثون في مجال المكتبات الجامعية والمكتبات الرقمية.

مصطلحات الدراسة:

- **المكتبات الجامعية University Libraries**: مجموعة المكتبات التي تُنشأ وتُمول وتُدار من قبل الجهات، وذلك بهدف تقديم الخدمات المكتبية والمعلوماتية المختلفة للمجتمع الجامعي المكون من الطلبة والمدرسين والإداريين العاملين في الجامعة، وكذلك للمجتمع المحلي (عليان، 2017).
- **المكتبات الرقمية Digital Libraries**: "مكتبة تملك مجموعة من المعلومات الإلكترونية (نصوص، صور، فيديو وغيرها) مخزنة بشكل رقمي وتتاح هذه المعلومات للمستفيدين من خلال موقعها على الانترنت" (العايد، 2020: 7).
- **التحديات Challenges:** تعرف بأنها "الحواجز التي تحول دون وصول الفرد إلى تحقيق الأهداف المرجوة بكفاية وفاعلية، والتي قد تكون مرتبطة بالفرد نفسه، أو بالمناخ السائد بالعمل وتحتاج إلى دراسةٍ علميةٍ لتحديد أسبابها ومعالجتها لسد الفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي" (البطوش وهمشري، 2020: 71).
- **المتطلبات Requirements**: الاحتياجات والمهام أو الشروط اللازمة لإنجاز أو تنفيذ عمل ما، والقيام به وفق معايير محددة مسبقًا (مرعي، 2023).

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على موضوع تحول المكتبات الجامعية في الأردن إلى المكتبات الرقمية.
- الحدود المكانية: تغطي الدراسة المكتبات الجامعية (الحكومية والخاصة) في الأردن.
- الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على مدراء المكتبات الجامعية الحكومية والخاصة في الأردن.
- الحدود الزمانية: أُجريَت المقابلات الشخصية وتمّ تحليلها خلال شهر كانون الثاني من العام 2023.

الإطار النظري:

المكتبات الجامعية:

تعد المكتبة الجامعية نوعًا من أنواع المكتبات الأكاديمية، كما تعد من أقدم أنواع المكتبات؛ فقد ارتبط ظهورها بظهور المؤسسات التعليمية بأشكالها المتنوعة، إذ أُلحقت المكتبات بها؛ لمساندة العملية التعليمية والثقافية في الجامعات، ودعم عمليات البحث العلمي، وتقديم أفضل الخدمات المختلفة للمجتمع الأكاديمي الذي يتكون من الطلبة وأساتذة الجامعة والإداريين والأفراد العاملين في الجامعة، بالإضافة إلى الباحثين من المجتمع المحلي.

ويعرف العواودة (2022) المكتبات الجامعية بأنها مؤسسات تعليمية ثقافية فكرية اجتماعية، يتم إنشاؤها وإدارتها وتمويلها من قبل الجامعة، وتهدف إلى جمع مصادر المعلومات وتنميتها بالطرق المختلفة، كالشراء، والإهداء، والتبادل، والإيداع، وتعمل على تنظيمها وترتيبها، واسترجاعها بأسرع وقت وأقل جهد ممكن، وتقديمها للمستفيدين من أفراد المجتمع الأكاديمي، من خلال مجموعة من الخدمات التقليدية، كخدمات الإعارة والمراجع والدوريات والتصوير، والخدمات الحديثة كخدمات الإحاطة الجارية، والبث الانتقائي للمعلومات، وغيرها، وذلك عن طريق كفاءات بشرية مؤهلة علميًا وفنيًا وتقنيًا، تعمل على مساندة وظائف الجامعة، وهي التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

ويشير عليان (2017) إلى أن أهمية المكتبات الجامعية تكمن في أنها أكثر أنماط مرافق المعلومات انتشارًا في العالم؛ إذ تعد ركيزة أساسية من ركائز التعليم في الجامعة، وذلك لما لها من أهمية في توفير الخدمات اللازمة التي يحتاجها المجتمع الأكاديمي بشكل عام، أضف إلى ذلك دعمها البارز لعمليات البحث العلمي، والبرامج الأكاديمية، وإسهامها الواضح في العمليات التربوية والعلمية والثقافية، وقدرتها على استقطاب المجتمع الأكاديمي للاستفادة من خدماتها ونشاطاتها، وإمكانياتها في توفير مصادر المعلومات المختلفة.

وينظر همشري (2008) إلى المكتبات الجامعية عبر مفهوم النظم، ويشير إلى أن المكتبة الجامعية تعد العمود الفقري للجامعات الحديثة، ونظامًا فرعيًا مهمًا يسهم في تحقيقها أهدافها ورسالتها؛ إذ يتوقف نجاح العملية التعليمية والبحثية فيها على توافر مكتبة حديثة متطورة ومنظمة بطريقة سليمة تيسر الإفادة من مجموعاتها، ويرجع السبب في ذلك لأهمية ما توفره المكتبة من مصادر معلومات حديثة خدمة لأفراد المجتمع الجامعي.

ويرى إبراهيم (2014) أن المكتبات الجامعية تشترك مع غيرها من أنواع المكتبات المختلفة في طبيعة الوظائف، إذ يمكن تحقيق أهداف المكتبة من خلال قيام مكتبة الجامعة بالوظائف والأنشطة الآتية:

1- اقتناء مصادر المعلومات المختلفة بكافة أشكالها.
2- تنظيم مصادر المعلومات، وإتاحتها للمستفيدين بأفضل السبل الممكنة.
3- الإسهام في العملية التعليمية، ودعم البرامج الأكاديمية والبحث العلمي.
4- تقديم الخدمات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة والمجتمع المحلي.
5- زيادة الوعي الثقافي للطلبة من خلال إقامة المعارض والأنشطة الثقافية المتنوعة.

وتقدم المكتبات الجامعية الخدمات التقليدية وغير التقليدية للمجتمع الجامعي، وتشمل الخدمات الفنية، ومنها: التزويد والفهرسة والتصنيف لمصادر المعلومات، وخدمات المعلومات ومنها خدمات الإعارة، والخدمات المرجعية والإرشادية، والخدمات الببليوغرافية، وخدمات التكشيف والاستخلاص لمصادر المعلومات، وخدمات الدوريات وخدمات الإضافة الجارية والبث الانتقائي للمعلومات، وخدمات البحث في قواعد وشبكات المعلومات، وخدمات تدريب المستفيدين، والخدمات الإعلامية، بالإضافة إلى خدمات الفئات

الخاصة من المستفيدين. وتتطلب هذه الخدمات عادة الموقع والمبنى المناسب، والأجهزة والتكنولوجيا، ومصادر المعلومات التقليدية وغير التقليدية، وعمليات التنظيم (الفهرسة والتصنيف)، والعاملين المتخصصين والمدربين، بالإضافة إلى الميزانية الكافية والدعم من إدارة الجامعة (عليان، 2017).

ويشير همشري (2009) إلى أنه يمكن حصر أهداف المكتبة الجامعية بثلاثة أهداف رئيسية هي:

1- مساندة العملية التعلمية التعليمية (هدف تعليمي): وذلك من خلال توفير مصادر المعلومات المطبوعة وغير المطبوعة اللازمة لدعم المناهج الدراسية والمحاضرات الصفية، ملبية بذلك حاجات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
2- تشجيع البحث العلمي ودعمه: ويمكن تبيان العلاقة بين المكتبة الجامعية والبحث العلمي من خلال التأكيد على أنه لا يمكن لأي باحث أكاديمي أن يبدأ من الصفر، وإنما لا بد له من الاعتماد على مصادر المعرفة المنشورة والمتوافرة أصلًا في المكتبة الجامعية.
3- خدمة المجتمع: إذ إنها تقدم خدماتها لفئات مهمة من فئات المجتمع، وهم الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والباحثون من داخل الجامعة وخارجها، إذ يعد هؤلاء أدوات فاعلة في تغيير المجتمع.

ويضيف همشري إلى ذلك الأهداف الآتية:

1- الهدف الاجتماعي، وذلك بسعيها إلى زيادة تعارف الطلبة مع مرتاديها وتوطيد أواصر الصداقة بينهم من خلال تكرار زيارتهم لها.
2- الهدف الثقافي، وذلك بتوفير مصادر المعلومات اللازمة لخدمة الثقافة العامة والمتخصصة للمستفيدين منها.
3- الهدف الترويحي، وذلك بتوفير القصص والمسرحيات لأغراض التسلية وقضاء وقت الفراغ لدى الطلبة في قراءات هادفة.

وتهدف المكتبة الجامعية إلى خدمة مجتمعها الأكاديمي من خلال (عليان، 2015):

1- اختيار وتوفير مصادر المعلومات المختلفة والمناسبة.
2- تيسير سبل الدراسة والبحث العلمي للطلبة والباحثين والمدرسين.
3- تقديم الخدمات المكتبية والمعلوماتية المناسبة بالطرق المناسبة.
4- تهيئة الشروط والوسائل المساعدة للقراءة والمطالعة.
5- تدريب المجتمع الجامعي بكافة قطاعاته على حسن استخدام المكتبة ومصادرها وخدماتها المختلفة بفاعلية.
6- الإسهام في نقل التراث الفكري العالمي إلى الجامعة.
7- إصدار الدوريات والنشرات والببليوجرافيات وغيرها.
8- تنظيم المعارض والندوات والمؤتمرات العلمية.
9- التعاون مع المكتبات ومؤسسات المعلومات الأخرى.

المكتبات الجامعية في الأردن:

يعود تاريخ المكتبات الجامعية في الأردن إلى عام (1962م) عندما أنشئت مكتبة الجامعة الأردنية، وفي عام (1976م) أنشئت مكتبة جامعة اليرموك في شمال الأردن، وفي عام (1981م) أنشئت مكتبة جامعة مؤتة في جنوب الأردن. أما مكتبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية فقد تأسست عام (1985م). وشهد عقد التسعينيات من القرن العشرين إنشاء العديد من المكتبات الجامعية الحكومية والخاصة في الأردن. وبالنظر للمكتبات الجامعية الحكومية فقد ظهرت مكتبة جامعة آل البيت عام (1994م)، ومكتبة الجامعة الهاشمية عام (1995م)، ومكتبة جامعة البلقاء التطبيقية عام (1998م)، ومكتبة جامعة الحسين بن طلال عام (1999م).

أما المكتبات الجامعية الخاصة، فقد أنشئت مكتبة جامعة عمان الأهلية عام (1990م)، ومكتبة جامعة العلوم التطبيقية (1991م)، ومكتبة جامعة البتراء (1991م)، ومكتبة جامعة فيلادلفيا (1991م)، ومكتبة جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا (1991م)، ومكتبة جامعة الإسراء (1991 م)، ومكتبة جامعة الزيتونة الأردنية (1993م)، ومكتبة جامعة جرش (1993م)، ومكتبة جامعة الزرقاء (1994م)، ومكتبة جامعة إربد (1994م)، ومكتبة جامعة عمان العربية (1999م) (عليان، 2021).

كما شهد القرن العشرين إنشاء العديد من المكتبات الجامعية الحكومية والخاصة في الأردن؛ إذ تأسست مكتبة الجامعة العربية المفتوحة عام (2002 م)، ومكتبة جامعة الشرق الأوسط، وجامعة جدارا، وجامعة الطفيلة التقنية، والجامعة الألمانية الأردنية، والجامعة الأمريكية في مأدبا عام (2005م). أما مكتبة جامعة العلوم الإسلامية، ومكتبة جامعة عجلون الوطنية، فقد تأسست عام (2008م)، وتأسست مكتبة جامعة العقبة للتكنولوجيا عام (2015م)، ومكتبة جامعة الحسين التقنية عام (2016م)، ومكتبة جامعة العقبة للعلوم الطبية عام (2022م).

المكتبات الرقمية:

يشهد العصر الحاضر تطورات تقنية وتكنولوجية متسارعة، شملت مجالات التعليم والصحة والإنشاءات، كان أبرزها قطاع الاتصالات والمعلومات والتقنيات المرتبطة بهما، ما جعل العالم يتحول إلى قرية كونية صغيرة ربطته وشبكت أجزاءه ببعضها، واختزلته في شبكة عملاقة.

ويرى أبو الشيخ (2009) بأن التطور التقني قد أدّى دورًا كبيرًا في بناء الحضارة الإنسانية الحديثة، وكان سببًا في كل التحولات الجذرية في جميع مجالات الإنتاج، كما أدت التقنية إلى تغيير المجتمعات التقليدية في الدولة الصناعية الحديثة إلى مجتمعات تقنية أثرت بدورها في السلوك الإنساني للأفراد، وعلى الإدارة والمجتمع. كل ذلك دفع نحو نمو أشكال وأنماط جديدة من المكتبات التقليدية المعتادة، وعلى رأس هذه المفرزات الجديدة لهذه التطورات ظهر ما يسمى بالمكتبات الرقمية.

إن استخدام التقنيات الحديثة بدأ يؤثر على تحسين وتطوير أداء خدمات المكتبات ومراكز المعلومات، وقد حقق ذلك تقدمًا في العمليات كافة التي تقوم بها المكتبات بِدءًا من الاختيار والإعداد والاسترجاع، وهي

الأعمال الأساسية التي تقوم بها المكتبات على اختلاف أنواعها، وحققت الدقة والسرعة والإحكام مع توفير السبل العديدة للوصول إلى المعلومات، بعد أن كانت نقاط الوصول محددة، وصولاً إلى الفهرس المحوسب (الآلي) الذي جاء نتيجة للتطورات المتلاحقة في التقنيات الحديثة، إذ ارتبط ظهوره مع استخدام الحواسيب في المكتبات (خضير، 2014).

مفهوم المكتبة الرقمية:

يمكن تعريف المكتبة الرقمية على أنها هذا النوع من المكتبات التي تعتمد مجموعاتها اعتمادًا مطلقًا على الوسائط الإلكترونية المتعددة الأشكال، مثل: الممغنطات والليزرات وشبكات المعلومات، وذلك لتخزين واسترجاع المعلومات التي تهم قطاع المستفيدين التي أنشئت من أجلها المكتبة (خبراني، 2021).

ويعرفها إكسي وماتوسياك (Xie & Matusiak, 2016) على أنها مجموعة من الموارد الإلكترونية، والتقنيات الرقمية المرتبطة بها والتي تسهل عملية إنشاء المعلومات والبحث عنها واستخدامها. فالمكتبة الرقمية يقوم إنشاؤها مجموعة من الأف ا رد بما يدعم احتياجاتهم المعرفية، وبما يعود بالفائدة على المجتمع. ويشير مفهوم المكتبات الرقمية إلى تلك المكتبات التي تتوفر فيها مصادر المعلومات بتنسيق يتم قراءته بصورة رقمية، ذات الجودة العالية والتي يتم إنشاؤها وجمعها وادارتها وفق مجموعة من المبادئ لتطوير عملية الحصول على المعلومات واتاحتها بطريقة تحقق فيها الاستدامة (Rahimi et al., 2018)

ويرى عويد وجواد (2022) أن عملية التحول من المكتبة التقليدية إلى المكتبة الرقمية التامة ستتمتع بالمميزات التالية:

- السرعة الفائقة في إجراءات التزويد بعيدًا عن الشكل التقليدي المتمثل في أوامر التوريد.
- انخفاض تكاليف التزويد، والاستغلال الأمثل لميزانية المكتبة؛ فالدفع سيكون مقابل الخدمة فقط.
- الارتفاع بمستوى إدارة الموارد المالية؛ لأن العائد سيفوق التكلفة.
- المواكبة والإفادة من مستحدثات التكنولوجيا المتطورة.
- تحقيق التوافق التام مع المكتبات الأخرى المناظرة وغيرها في سياق تقاسم مصادر المعلومات.

ويرى أوسو أناسه ورودريغز ووالت (Owusu-Ansah, Rodrigues & Walt, 2018) أن المكتبة الرقمية تؤدي لتمكين عدد كبيرة من المستفيدين للوصول إلى نسخة واحدة من المصادر الإلكترونية، وهو ما يقلل من تكلفة الحصول على المصادر. كما أنها تساهم في دعم الأهداف التعليمية لكونها توفير مصادر معلومات عالية المستوى، وتزيد من فرص تبادل المعلومات، وتحقيق التعلم القائم على الاستقصاء، وتمكينهم من تطوير قدراتهم البحثية (Shih et al., 2011).

كما يؤدي استخدام المكتبة الرقمية إلى سهولة التعامل معها وتيسير سبل البحث والاستعارة الكترونياً وذلك لكون محتويات المكتبات الرقمية مجهزة بشكل إلكتروني رقمي، وتشكل اشكال مصادر المعلومات (Diekema, 2012)، وسهولة ربط المستخدم بموارد أخرى في مكتبات رقمية أخرى بشكل سهل وبما يحقق مبدأ المشاركة، وإمكانية الحصول على كل ما هو جديد من معلومات في مختلف فروع العلم دون الحاجة إلى فحص المحتوى بشكل كامل للوصول إلى ما يحتاجه المستخدم، وفي تحقيقها فرص التعلم عن بعد للعديد من الطلبة نظراً لما توفره من مخزون معرفي كبير، والقدرة على استخدامها على مختلف الأجهزة (Singh & Thapliyal, 2015).

وتعد المكتبات الرقمية بحق من مكتبات المستقبل في ظل التوجه العام، ويسعى مجال المكتبات والمعلومات إلى اللحاق بهذا الركب، فقد أدى انتشار الإنترنت والتكنولوجيا الحديثة وثورة الاتصالات إلى ما يسمى بالمكتبة الرقمية التي بدت نتيجة حتمية لثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتطور الهائل في أساليب تخزين البيانات ومعالجتها (إبراهيم، 2023).

وقد لخص الفخراني وهشام ومحمد (2012) المعايير الأساسية لبناء المجموعات الرقمية، في معيارين أساسيين هما:

1) المعيار أو العامل الاقتصادي: في هذا العامل لا بد من تحديد مدى توافر الإمكانيات المالية اللازمة لإنجاز المشروع، وما إذا كانت الفائدة المرجوة تستحق ما سيصرف من نفقات، كما يجب تحديد الجوانب التنظيمية المتعلقة بمدى توافر العاملين القادرين على إنجاز المشروع، وما يرتبط بذلك من تكلفة عالية وباهظة.

2) المعيار أو العامل الفني: يتمثل هذا العامل في تحديد التجهيزات المتوافرة حاليًا في المؤسسة وطاقتها التي تعمل بها، ومدى الحاجة إلى توفير أجهزة جديدة، وقدرة المؤسسة على تحمل التكاليف، وتتعدد المحاور التي تميز هذا النوع من المكتبات، منها:

- إمكانية وصول المكتبة الرقمية إلى المستفيد أينما كان.
- إمكانية استخدام قدرات الحاسوب في البحث والتصفح.
- إمكانية تحديث المعلومة بسهولة.
- إمكانية إيجاد أشكال جديدة من المعلومات.
- إمكانية توافر المعلومات في أي وقت.
- إمكانية مشاركة الجميع للمعلومات.

متطلبات المكتبات الرقمية:

أشارت محمد (2022) إلى أهمية مواكبة التقدم التقني في تكنولوجيا المعلومات واستغلاله في مجال المكتبات، من أجل توفير المساحات التي تشغلها المكتبات التقليدية، لاستيعاب الزيادة الهائلة والمضطردة في الإنتاج الفكري الناتج عن الأبحاث العلمية وعدم الزيادة في تكاليف طباعة المطبوعات لارتفاع أسعار مواد الطباعة، وتسهيل عملية الإعارة بين المكتبات. لذلك كان لا بد من الاهتمام بمتطلبات إنشاء المكتبات الرقمية التي تفرض نفسها عند التحول من المكتبة بشكلها التقليدي إلى المكتبة الرقمية، مثل المتطلبات التقنية التي تتضمن الأجهزة والمعدات والبرمجيات الخاصة وشبكات الاتصال، وقواعد البيانات التي تختزن فيها النصوص الكاملة، وبرمجيات حماية حقوق الملكية الفكرية لمصادر المعلومات والوثائق، وبرمجيات الأمان والتحقق من هوية المستخدمين للمكتبة الرقمية، ووسائط التخزين لمصادر المعلومات والتحقق من مدى قدرتها على التخزين الاحتياطي لهذه الوسائط، وتطبيقات إدارة البيانات الضخمة وتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، ومن هذه المتطلبات (مرعي، 2023):

- اعتماد نسق موحد للمعلومات، كاعتماد XML.
- تحديد أسلوب النفاذ إلى المكتبة الرقمية من ناحية شمولية التغطية عبر الشبكات أو في حدود معينة فقط، وبناء على ذلك يمكن للقائمين على إنشاء المكتبة الرقمية اتخاذ التدابير اللازمة من ناحية توفير الإمكانات اللازمة لإقامتها.
- الأمان والتحقق من هوية المستخدمين؛ بحيث لا بد أن تخصص إدارة المكتبة بروتوكولا معينًا من أجل وصول مجموعاتها من طرف المستخدمين المخول لهم ذلك فقط.
- العمل على توفير مقومات البنية التحتية للمشروع من برمجيات وقواعد بيانات ومدى قدرتها على التوسع واستيعاب الأعداد المتزايدة من المستخدمين.
- استحداث محرك بحث قوي يضمن الإتاحة والبحث بسرعة عالية وبفعالية.
- توفير وسائط التخزين وحفظ البيانات وتناقلها مع تميزها بالقدرة على التوسع والتحسين، مع إعداد وسائل وأساليب للتخزين الاحتياطي، وتطبيقات إدارة البيانات الضخمة وتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

مراحل التحول من المكتبة التقليدية إلى المكتبة الرقمية:

وقد حدد قنديلجي والسامرائي (2011) الخطوات والمراحل التي تحتاجها المكتبات الورقية بالنقاط التالية:

المرحلة الأولى: دراسات الجدوى: أي مرحلة إعداد دراسات الجدوى المطلوبة، وتحديد الاحتياجات البشرية والتدريبية، والأجهزة والبرمجيات المطلوبة، والكلفة المالية، والفترات الزمنية المطلوبة، وما شابه ذلك من المستلزمات.

المرحلة الثانية: تأمين المستلزمات المطلوبة: أي الاطلاع على دراسة الجدوى (أو دراسات الجدوى المقدمة في حالة وجود أكثر من جهة متنافسة على تنفيذ المشروع)، وتأمين المستلزمات المالية والبشرية والأخرى المطلوبة.

المرحلة الثالثة: التأكد من تغطية نشاطات المكتبة المختلفة: تكثيف الجهود والطاقات لإعداد شبكة قادرة على تغطية نشاطات المكتبة، مكونة من حسابات آلية ينظم التعامل معها خادم شبكة عالي الأداء، يجري تشغيلها ببرمجيات منتقاة تربط لاحقا بالوظائف الأساسية للمكتبة من إعارة، وتزويد وفهرس آلي للاتصال المباشر، والتعامل مع قواعد البيانات داخل المكتبة وخارجها إلى جانب تدريب جيد ومناسب للعاملين الفنيين، والارتقاء بمستويات أدائهم، والتزود بمجموعة من مصادر المعلومات الإلكترونية للتحقق من فاعلية أداء النظام في مرحلته التجريبية.

المرحلة الرابعة: التشغيل التجريبي :أي التشغيل التجريبي لمشروع التحول نحو المكتبة الرقمية، ومعالجة المشكلات ومواطن الضعف التي قد تبرز خلال تطبيق إنجازات المرحلة الثالثة، فضلا عن التزود بعدد إضافي من مصادر المعلومات الإلكترونية المقرر تزويد المكتبة بها خلال هذه المدة. وهنا لابد من التركيز على التقييم الدقيق والدوري للخدمة التي تقدم عبر خدمات التجربة الرقمية، من جميع جوانبها.

المرحلة الخامسة: مرحلة التنفيذ الفعلي :حيث يتم تنفيذ فعاليات وإجراءات المكتبة الرقمية، وتقديم الخدمات المطلوبة للباحثين والمستفيدين الآخرين.

المرحلة السادسة: الربط الشبكي بالمكتبات والمراكز الأخرى ذات المنافع المتبادلة :ويمكن أن نضيف مرحلة جديدة وأخيرة لا تقل في أهميتها عن المراحل الأخرى السابقة، وهي ربط المكتبة وخدماتها الرقمية بالمكتبات ومراكز المعلومات المناظرة على المستويات المحلية والإقليمية والدولية، وما يتبع ذلك من اتصال بقواعد المعلومات الدولية.

خصائص ومميزات المكتبة الرقمية عن المكتبة التقليدية:

تتميز المكتبة الرقمية بمجموعة من الخصائص والمميزات عن المكتبة التقليدية، ومنها (محمد، 2022):

- السيطرة على مصادر المعلومات تكون أكثر سهولة ودقة وفعالية.
- يستفيد الباحث من إمكانيات المكتبة الرقمية عند استخدامه لبرمجيات المعالجة النصوص وبرمجيات الترجمة الآلية.
- يمكن البحث والاستعارة منها في كل الأوقات وعن بعد.
- مواكبة التقدم التقني في العالم والاستغلال بوجود تسهيلات أكبر للوصول إلى شبكة المعلومات.
- نشر الوعي الثقافي الرقمي.
- الخدمة الذاتية وبالتالي يقلل العبء على المكتبة.

- قلة التكلفة مقارنة بالمكتبات الأخرى.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

أجرت **مرعي (2023)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى تحقق التحول الرقمي بأقسام الوثائق والمكتبات والمعلومات بالجامعات الحكومية المصرية، ورصد المتطلبات الفكرية والتقنية للتحول الرقمي وآليات العمل الرقمي بتلك الأقسام، بالإضافة إلى تحديد معوقات التحول الرقمي. اعتمدت الدراسة المنهج المسحي الميداني، بحيث صُمّمت استبانة وزعت على (154) من مدراء الأقسام في الجامعات الحكومية المصرية. أظهرت النتائج أن أبرز المتطلبات الفكرية للتحول الرقمي تتمثل في وضع استراتيجية للقسم لمواكبة التحول الرقمي، ومراعاة التحول الرقمي لرؤية القيم المعلنة ورسالتها، في حين أن أبرز المتطلبات التقنية للتحول تمثلت بالاتصال الإلكتروني بين الطالب والقسم لمتابعة كافة المستجدات وحل المشكلات. كما أظهرت الدراسة أن أبرز معوقات التحول الرقمي تمثلت في أن عدد القاعات والمعامل غير كافٍ، ولا يغطي حاجة مقررات القسم التكنولوجية، والإمكانيات التكنولوجية وبرامج الحماية لحقوق الملكية الفكرية.

أما دراسة **جرجس (2019)** فقد هدفت إلى التعرف إلى المتطلبات الواجب توافرها للقيام بعملية الرقمنة داخل مكتبات الأديرة الكاثوليكية بمصر، وأهم المعوقات التنظيمية والقانونية، والمالية، والتقنية، والبشرية التي تحول دون التحول إلى البيئة الرقمية. اعتمدت الدراسة منهج البحث الميداني التطبيقي عبر استبانة وزعت على عينة عمدية مقصودة مكونة من (23) فردًا في ست مكتبات أديرة. أظهرت نتائج الدراسة أن ثلثي مكتبات الدراسة لديها خطة محددة للتحول إلى البيئة الرقمية، ولا تمتلك أي برمجيات حماية حقوق الملكية الفكرية، كما توصلت النتائج إلى انعدام المخصصات المالية اللازمة لتدريب العاملين على تقنيات الرقمنة وتجديد البنية التحتية والصيانة الدورية، وضعف البنية التحتية اللازمة، وقلة كفاية الأجهزة والمعدات الأساسية اللازمة لعملية الرقمنة، والنقص الشديد في مهارات الرقمنة والأرشفة الإلكترونية لدى العاملين بمكتبات الدراسة.

وهدفت دراسة **محمد (2017)** إلى التعرف إلى واقع المكتبات الرقمية في الجامعات السودانية بولاية الخرطوم، ومتطلبات تنفيذ مشروع مكتبة رقمية جامعية، ومعوقات تنفيذ مثل هذا النوع من المكتبات. اعتمد المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أسلوب الاستبانة والمقابلة الشخصية. وُزعت الاستبانة على فئتين من المستهدفين، الأولى لمنسوبي المكتبات الجامعية وعددهم (100) جرى توزيعها بطريقة عشوائية، أما الثانية فلفئة المستفيدين من المكتبات الجامعية وعددهم (400)، بالإضافة إلى إجراء عدد من المقابلات مع (20) من عمداء المكتبات وأمنائها من الجامعات المفحوصة (8 جامعات). أظهرت نتائج الدراسة وجود عدد من المعوقات تمثلت في عدم الإلمام الكافي بالأساليب الحديثة العلمية للتوثيق وبحقوق الملكية الفكرية، وقِدَم الأجهزة والبرامج وضعف الشبكات. كما أظهرت أن أبرز المتطلبات الواجب توفيرها لنجاح تحول المكتبات هو توفير الدعم المادي والتدريب المستمر للعاملين.

كما هدفت دراسة **الراشيدي والبوسعيدي (2017)** إلى التعرف إلى متطلبات تطوير مكتبة رقمية لقسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عُمان من وجهة نظر المستفيدين منها. اعتمد المنهج الوصفي المسحي عبر إعداد استبيان وزع على عينة تكونت من (31) عضو هيئة تدريس وطالب ماجستير بقسم دراسات المعلومات. توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن أبرز متطلبات تطوير المكتبة الرقمية هو توفير البنية التحتية اللازمة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وغيرها، الرغبة والوعي من قبل الإدارة بأهمية التحول توفر الكادر البشري المدرب والمؤهل للتعامل مع المكتبات الرقمية، وتوفير الميزانية الكافية والدعم المالي المستمر من إدارة الجامعة، بالإضافة لتوفر مصادر معلومات إلكترونية ورقمية كافية.

كما هدفت دراسة **إبراهيم (2016)** إلى التعرف إلى المكتبات الرقمية من خلال معرفة المتطلبات المالية والبشرية والقانونية لبنائها، والكشف عن المعوقات التي تواجه المكتبات السودانية عند عملية التحول إلى الشكل الرقمي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال المقابلة الشخصية والاستبانة إذ وزعت على (56) مديرًا ورئيس قسم. أظهرت الدراسة أن توفير الدعم المالي والكوادر البشرية المؤهلة والمتطلبات القانونية التي تتعلق بحقوق الملكية الفكرية والنشر في البيئة الرقمية تعد أهم المتطلبات اللازمة للتحول للمكتبات الرقمية. وأن أبرز ما يعيق عملية التحول هو نقص الميزانية ونقص الكفايات التكنولوجية لدى العاملين في المكتبات.

وهدفت دراسة بن **السبتي وسعيدي (2016)** إلى التعرف إلى الأسس النظرية لمفهوم الرقمنة ومتطلبات تطبيقها في مكتبات الجامعات الجزائرية، والكشف عن أبرز العقبات التنظيمية والتقنية والبشرية والمالية لتطبيق الرقمنة. استخدم المنهج الوصفي المسحي، بحيث اعتمد على الاستبانة كأسلوب لجمع المعلومات، بحيث وُزعت على عينة بلغت (18) فردًا من مسؤولي المكتبات الجامعية المركزية ومكتبات الكليات والأقسام. أظهرت نتائج الدراسة وجود المعوقات التنظيمية والتقنية والمالية والبشرية التي تحول دون تطبيق مشاريع الرقمنة بالمكتبات، أهمها: غموض المفهوم وعدم وضوح الرؤية المستقبلية لتطبيق مشاريع الرقمنة، وضعف البنية التحتية اللازمة، وقلة كفاية الأجهزة والمعدات المتوافرة في المكتبات الجامعية، وقلة الميزانية المخصصة لتهيئة البنية التحتية، وانعدام المخصصات المالية لتطويرها وتجديدها وتزويدها بالبرامج الأمنية، وضعف الميزانية الخاصة بتدريب الموظفين على تقنيات الرقمنة، وعدم ملاءمة القوانين والتشريعات الراهنة الجزائرية للتوجه نحو النمط الرقمي، وعدم وجود أنشطة بالمكتبة تقدّم التوعية القانونية بمتغيرات البيئة الرقمية، وغموض مفهوم الرقمنة وسبل تبنيها في المكتبات لدى العاملين، والخوف من التحول الرقمي ومقاومة التغيير لدى الموظفين، إضافة إلى انعدام الدورات التكوينية المصاحبة لعملية التحول الرقمي.

دراسة أولوزاي وابراهام **(Oluwaseye & Abraham, 2013)** وهدفت للتعرف إلى التحديات التي تواجه تطوير المكتبة الرقمية الأكاديمية في ولاية أويو بنيجيريا. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال إعداد استبيان وزع على عينة تكونت من (250) طالبًا جامعيًا. وأظهرت الدراسة أن أبرز التحديات تمثلت بنقص خبرة أمناء المكتبات في المجال التقني والتكنولوجي، وعدم رغبة المستفيد في استخدام التقنيات

الحديثة، وعدم قدرة المستفيد على استخدام الحاسب الآلي، وعدم القدرة على مواكبة التطورات السريعة والمتلاحقة في المجال التقني، وضعف الميزانية المخصصة لتطوير البنية التحتية والتقنية للمكتبة.

دراسة **جعفر (2012)** وهدفت لمعرفة المتطلبات الواجب توافرها للتحول إلى المكتبات الرقمية، وأبرز المعوقات التي تواجه عملية التحول في مكتبة جامعة البصرة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، عبر إعداد استبيان وزع على عينة تكونت من (94) أمين مكتبة. توصلت الدراسة إلى أن أبرز المتطلبات الواجب توافرها لضمان التحول لمكتبة رقمية هو توفير الحاسبات وخطوط الإنترنت، في حين أن أبرز المعوقات تمثلت بنقص الميزانية، وعدم توافر أنظمة معلوماتية في المكتبة، ونقص المهارات والكفايات التكنولوجية لدى العاملين في المكتبة.

وأجرى **موروغيسان وباندیان (Murugesan & Pandian, 2012)** دراسة هدفت للتعرف على التحديات التي تواجه طلبة كلية الهندسة في الجامعات الحكومية الهندية وتحول دون استخدام موارد المكتبة الرقمية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي. عبر اعداد استبيان وزع على عينة بلغت (333). أظهرت النتائج أن مستوى استخدام الطلبة لموارد المكتبة الرقمية كان منخفضاً والسبب في ذلك عائد إلى ضعف مستوى الوعي بالموارد الإلكترونية التي توفرها المكتبة، ومحدودية الوصول إلى المصادر، بالإضافة لضعف البنية التحتية في المكتبات الجامعية.

الطرق والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج النوعي (الكيفي) Qualitative Method لملاءمته طبيعة موضوع الدراسة الذي يهدف إلى وصف متطلبات تحول المكتبات الجامعية إلى المكتبات الرقمية في الأردن، والتعرف بشكل علمي على التحديات التي تعرقل ذلك التحول. واستخدمت الدراسة المقابلات الشخصية المنتظمة أداةً لها. صمم الباحثون أسئلة المقابلة التي اشتملت على سؤالين وجهت لمدراء المكتبات الجامعية الحكومية والخاصة التي شملها البحث الميداني؛ بهدف جمع معلومات وفيرة عن واقع تحول المكتبات الجامعية إلى المكتبات الرقمية، بحيث تم إجراء المقابلات والحصول على البيانات المطلوبة عبر الهاتف، فيما جرت مقابلات أخرى عبر إرسال الأسئلة في نماذج جوجل (Google Forms) وبعضها من خلال زيارة تلك المكتبات ومقابلة المسؤولين. رُوعيَ في أسئلة المقابلة الآتي:

1. دقة صياغتها ووضوحها وبعدها عن التعقيد اللفظي أو اللبس في المعنى.
2. التسلسل المنطقي في ترتيب الأسئلة والعلاقة بينها بحيث تكون متجانسة بشكل أكبر.
3. الابتعاد عن الأسئلة المكررة أو المتشابهة التي تضيع من وقت المبحوث دون فائدة علمية.

مجتمع الدراسة وعيّنتها:

استهدفت الدراسة جميع مدراء المكتبات الجامعية الحكومية والخاصة في الأردن البالغ عددها (10) جامعات حكومية و(19) جامعات خاصة خلال العام 2023، في حين تمثلت عينة الدراسة من مقابلة 20 مديرًا منهم (9) مدراء مكتبات جامعات حكومية و(11) مديرًا لمكتبات الجامعات الخاصة؛ أي ما نسبته (69%) من المجتمع الكلي للدراسة، وهي نسبة مناسبة وصالحة ومقبولة لأغراض البحث العلمي. ويوضح الجدول الآتي المكتبات التي تم بحثها:

الجدول 1. مكتبات الجامعات الحكومية والخاصة محل الدراسة، وتاريخ نشأتها

نوع الجامعة التي تنتمي إليها المكتبة	اسم المكتبة	تاريخ الإنشاء
جامعات حكومية	مكتبة الجامعة الأردنية	1962م
	مكتبة جامعة مؤتة	1981م
	مكتبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية	1985م
	مكتبة جامعة آل البيت	1994م
	مكتبة الجامعة الهاشمية	1995م
	مكتبة جامعة البلقاء التطبيقية	1998م
	مكتبة جامعة الحسين بن طلال	1999م
	مكتبة جامعة الطفيلة التقنية	2005م
	مكتبة الجامعة الألمانية الأردنية	2005م
جامعات خاصة	مكتبة جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا	1991م
	مكتبة جامعة عمان الأهلية الخاصة	1990م
	مكتبة جامعة فيلادلفيا الخاصة	1991م
	مكتبة جامعة البتراء	1991م

	مكتبة جامعة الزرقاء	1994م
	مكتبة جامعة جرش	1993م
	مكتبة جامعة إربد الأهلية الخاصة	1994م
	مكتبة جامعة عمان العربية	1999م
	مكتبة جامعة الشرق الأوسط	2005م
	مكتبة جامعة جدارا	2005م
	مكتبة جامعة عجلون الوطنية	2008م

خصائص أفراد عينة الدراسة:

يوضح الجدول رقم (2) خصائص المستجيبين من أفراد الدراسة تبعًا لمتغيراتها الخمسة: الجنس، والعمر، والتخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في مجال المكتبات.

الجدول 2. خصائص أفراد الدراسة تبعًا لمتغيراتها الخمسة: الجنس، والعمر، والتخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في مجال المكتبات

المتغيرات	مستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	13	%65
	أنثى	7	%35
العمر	≥ 35 سنة	2	%10
	36 - 50 سنة	6	%30
	≤ 51 سنة	12	%60
التخصص	علم المكتبات والمعلومات	10	%50
	تخصص آخر	10	%50
المؤهل العلمي	دبلوم	1	%5

	بكالوريوس	1	%5
	دبلوم عالي	1	%5
	ماجستير	3	%15
	دكتوراه	14	%70
سنوات الخبرة	من 5 سنوات - إلى 10 سنوات	3	%15
	أكثر من 10 سنوات	17	%85

يتضح من الجدول السابق أن غالبية المستجيبين من الذكور، بنسبة (65%)، ومن الفئة العمرية 51 سنة فما فوق بنسبة (60%)، كما اتضح أن (50%) هم من المتخصصين في علم المكتبات والمعلومات، وممن يحملون درجة الدكتوراه بنسبة (70%)، وممن تجاوزت خبرتهم 10 سنوات، بنسبة (85%).

أداة الدراسة:

تم تقسيم أداة الدراسة (المقابلة) إلى قسمين: القسم الأول يتعلق بالبيانات الشخصية (الجنس، والعمر، والتخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في مجال المكتبات)، وتبعها بعد ذلك سؤالا المقابلة، وهما كما يلي:

السؤال الأول: ما هي متطلبات تحول المكتبات الجامعية إلى المكتبات الرقمية من وجهة نظرك؟

السؤال الثاني: ما هي التحديات التي تواجه عملية تحول المكتبات الجامعية إلى المكتبات الرقمية من وجهة نظرك؟

إجراءات المقابلة:

بعد إجراء مرحلة المقابلات الشخصية التي جرت مع مدراء المكتبات الجامعية الذين شاركوا في هذه الدراسة وفقًا للمحاور التي وُضعت بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وأهدافها، تم تقسيم الردود إلى نتائج تتعلق بالمتطلبات وأخرى بالتحديات، كما تم تحليل الإجابات (البيانات) للمقابلات التي قام بها الباحثون باستخدام طريقة تحليل المحتوى Content Analysis والعديد من العوامل المهمة الأخرى التي تنشأ بالاعتماد على بيانات المقابلة للحصول على النتائج الأساسية بالاعتماد على إجابات المقابلات الشخصية، بعد ذلك تم ربط الدراسات السابقة بتساؤلات الدراسة لمناقشة النتائج المستخلصة. ومن أجل تحقيق ذلك، أجريت عدة خطوات، وهي كالتالي:

- تم تفريغ المقابلات التي أجريت سواء عن طريق الهاتف النقال أو وجهًا لوجه وتحويلها إلى الشكل النصي.
- تم تنظيم ومراجعة جميع البيانات التي جرى الحصول عليها من المقابلات الشخصية.
- تدوين الملاحظات عن الانطباعات الأولية من خلال قراءة النصوص بشكل فردي لكل مقابلة.
- تحديد الموضوعات مسبقًا بناءً على محاور الدراسة.
- تحديد وجمع الكلمات والأفكار والعبارات والمفاهيم والآراء والجمل ذات الصلة.
- القيام بتجميع الآراء والأفكار أو المصطلحات، التي لها معانٍ متشابهة، معًا لترتيبها في كل محور حُدد مسبقًا، بكونها تعبيرًا عن المحتوى الظاهر أو الكامن للنص.
- القيام بعرض الاقتباسات مباشرةً من ردود المشاركين لزيادة التوضيح والتعبير، ووضعها بخط مائل بهدف تمييزها عن بقية النص.

التحليل والمناقشة:

السؤال الأول: ما هي متطلبات تحول المكتبات الجامعية إلى المكتبات الرقمية من وجهة نظرك؟

إنّ الهدف من السؤال الأول هو تقديم الفهم الأفضل والواقعي لمتطلبات تحول المكتبات الجامعية الأردنية إلى المكتبات الرقمية، وبناءً عليه فإن هذه الردود قد صُممت لكي تحدّد ما إذا كانت المتطلبات المتوافرة تفي بعملية التحول أم لا، ومتوقع من هذا السؤال تحديد مستوى الوعي لدى مدراء المكتبات بالمتطلبات اللازمة للتحول إلى المكتبات الرقمية. وفيما يلي مختصر للإجابات؛ إذ جرى حصرها بالنقاط الآتية:

1- أكدت (17) مكتبة من أصل (20) مكتبة أن وجود بنية تحتية مناسبة لاستخدام النظام الرقمي تراعي مساحات المكتبة لاستيعاب التقنيات الحديثة، والتصميم الداخلي للقاعات والمختبرات بما يتناسب مع متطلبات التحول الرقمي، هو أهم المتطلبات الواجب توافرها لنجاح عملية التحول للمكتبة الرقمية.

2- أكد غالبية مدراء المكتبات، وفقاً لقولهم: أن " توفير قواعد بيانات للدوريات والكتب الإلكترونية العربية والأجنبية، واستخدام نظام لفهرس المكتبة يقبل الربط على شبكات الإنترنت ويسمح باستيراد وتصدير البيانات ويقبل مارك، مع استخدام واجهة بحث واحدة لاسترجاع المعلومات سواء من قواعد البيانات أو من فهرس المكتبة الورقي، بالإضافة لتوفير وسائل التواصل الاجتماعي للتسويق للمكتبة الرقمية وخدماتها تشكل متطلبات ضرورية للتحول الرقمي في مكتباتهم".

3- اتفق جميع مدراء المكتبات محل الدراسة على أن" الميزانية الكافية والدعم المالي المستمر من إدارة الجامعة بحيث يغطي تكاليف التحول من النظام الورقي إلى النظام الرقمي، وتكاليف شراء برمجيات الحماية والمعدات المستحدثة والأجهزة اللازمة لإدارة المحتوى الرقمي وتشغيله، وتكاليف تدريب العاملين، وتكاليف استئجار حوسبة سحابية، وتكاليف الصيانة الدورية للأجهزة والبرمجيات". تشكل المتطلب الأساسي لعملية التحول الرقمي.

4- كما أكد (19) مكتبة من أصل (20) مكتبة أن بناء المستودعات البحثية المفتوحة، وتطوير مستودعات رقمية خاصة بالمكتبات الجامعية، مع توفير المعدات والأجهزة الإلكترونية (الحاسوب، الطابعات الليزرية المتطورة، والماسحات الضوئية، السيرفرات، وبرمجيات الرقمنة، وأجهزة التصوير والنسخ الاحتياطي، الكاميرات الرقمية)، والبرمجيات (محرر النص ومعالج الكلمات، وبروتوكول نقل الملفات، لغة البرمجة HTML، وبرمجيات الاسترجاع، وبرمجياتPDF، برمجيات ضغط الصور، وXML، وبرمجيات المسح الضوئي، وبرمجيات تخطيط الصفحات وتصميمها ونسخ الوثائق المرقمنة على الوسائط الفارغة، وبرمجيات التعرف الضوئي للحروف (OCR)) وبروتوكولات لربط نظم استرجاع المعلومات على الخط، وربط المكتبة بالناشر أو مقدم الخدمة برقم النطاق Ip Adress، مع توفير شبكة إنترنت فائقة السرعة، ومصادر معلومات إلكترونية ورقمية كافية، ووسائط تخزينية حديثة عالية القدرة وذات سعات مختلفة لعملية الحفظ الرقمي، مع عمل نسخة احتياطية للملفات، وتوافر دعم فني كافٍ لعملية الحفظ الرقمي جميعها تعد متطلبات تجهيزية وتقنية ينبغي توافرها لضمان عملية الحفظ والتحول الرقمي في المكتبات الجامعية محل الدراسة.

5- أكد غالبية مدراء المكتبات أن دعم الإدارة العليا والتزامها بتبني هذا التحول، ووعيهم بمفهوم المكتبات الرقمية وآلية عملها ورغبتهم في التطوير والتحديث المستمر يعد مطلبًا إداريًا ضروريًا لعملية التحول الرقمي.

6- كما أكد جميع مدراء المكتبات محل الدراسة أن توافر الكوادر البشرية المدربة والمؤهلة للتعامل مع المكتبات الرقمية، مع توفير متخصصين في نظم المعلومات الرقمية، والتعاون بين المكتبات المختلفة لتبادل الخبرات في المجال تشكل متطلبات أساسية لعملية التحول الرقمي.

7- وهناك من أضاف متطلباً آخر قائلا: "سياسة واضحة ومكتوبة لمشروع الرقمنة وملاءمته مع أهداف المكتبة، وإعداد استراتيجية واضحة والعمل على تنفيذها ومتابعتها باستمرار."

8- كما أن مديرًا من المكتبات الحكومية أشار لمتطلب " تطوير نظم حماية وسلامة المعلومات الرقمية تضمن حقوق النشر والطبع والتأليف والملكية الفكرية، مع توفير برامج أمن المعلومات والحماية ضد الفيروسات" .

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة جعفر (2012) ودراسة بن السبتي وسعيدي (2016) ودراسة إبراهيم (2016) ودراسة محمد (2017) ودراسة الراشيدي والبوسعيدي (2017) ودراسة جرجس (2019) التي أكدت نفس المتطلبات التي اتفق عليها مدراء المكتبات عينة الدراسة.

السؤال الثاني: ما هي التحديات التي تواجه عملية تحول المكتبات الجامعية إلى المكتبات الرقمية من وجهة نظرك؟

جُمعت المعلومات المتعلقة بهذا السؤال، ومن خلال الإجابات في المقابلات جرى حصر التحديات التي تواجه عملية تحول المكتبات الجامعية إلى المكتبات الرقمية بما يلي:

أولاً: التحديات المالية:

أغلب المكتبات (17) مكتبة من أصل (20) مكتبة ذكر مدراؤها أن نقص الميزانية وعدم وجود مخصصات مالية للمكتبة الرقمية، أو كما ذكرها البعض بقول:" مشكلتنا الأساسية تبدأ بالتمويل فأغلب مكتبات

الجامعات الأردنية تعاني من قلة الدعم في موازنة المكتبات في الجامعات، بالإضافة لغياب الدعم المادي من الإدارة العليا، والتكلفة العالية لتكوين مكتبة رقمية شاملة من قواعد بيانات الكتب والدوريات" تعد من أكبر المسببات في تأخر مشاريع الرقمنة بالمكتبات محل الدراسة، حيث تبين أن المخصصات المالية اللازمة لشراء الأجهزة والتجهيزات والمعدات والبرامج لتهيئة مبنى المكتبة للتحول الرقمي والاشتراك بقواعد البيانات متوفرة في ثلثي المكتبات المبحوثة.

كما تبين انعدام المخصصات المالية اللازمة لتدريب أمناء المكتبات على تقنيات الرقمنة ولتجديد البنى التحتية والصيانة الدورية في نصف المكتبات محل الدراسة وتحديدًا في مكتبات الجامعات الخاصة، وضعف هذه المخصصات في النصف الآخر من مكتبات الدراسة وتحديدًا في المكتبات الجامعية الحكومية. وأشار أحد مدراء المكتبات الحكومية لتحدٍ آخر في قوله: " تكلفة الاشتراك العالية بقواعد البيانات العالمية النوعية، وتكلفة تحديث وصيانة البرامج والأنظمة والتكنولوجيا وما يترتب عليها من تكاليف سنوية تشكل إحدى أهم المعوقات المالية التي تضعف قدرة مكتبتنا على التحول للمكتبة الرقمية."

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتيجة دراسة جعفر (2012) ودراسة (Oluwaseye & Abraham, 2013) ودراسة بن السبتي وسعيدي (2016) ودراسة إبراهيم (2016) ودراسة جرجس (2019) التي أشارت إلى أن انعدام المخصصات المالية (الميزانية) اللازمة لتدريب العاملين على تقنيات الرقمنة ولتجديد البنية التحتية والصيانة الدورية تشكل تحديًا يعرقل التحول للمكتبات الرقمية.

ثانياً: التحديات البشرية:

أغلب المكتبات (15) مكتبة من أصل (20) مكتبة المشاركة في الدراسة أقر مدراؤها بوجود تحديات بشرية تحول دون تطبيق مشاريع الرقمنة بالمكتبات محل الدراسة، أهمها: أن عدد العاملين بمكتبات الجامعات الخاصة محل الدراسة قليل جدًا للقيام بمهام التحول إلى البيئة الرقمية، ونقص أعداد القوى العاملة المدربة المؤهلة حيث اتضح أن 50% من مدراء المكتبات محل الدراسة غير متخصصين في علم المكتبات والمعلومات، على الرغم من أن أغلبهم يمتلك خبرة أكثر من 10 سنوات كمدير مكتبة.

كما ذكر أحد مدراء الجامعات الحكومية قائلاً: " يوجد نقص شديد في مهارات الرقمنة والأرشفة الإلكترونية لدى العاملين بالمكتبات الجامعية" وذكر مدير آخر في الجامعات الخاصة قائلاً: " أن ثلثي العاملين في المكتبة لم يحصلوا على أية دورات تدريبية حول استخدام الحاسب الآلي وملحقاته المادية والبرمجية، وأن أغلب الدورات التدريبية التي حصل عليها العاملون غالباً تنحصر لرؤساء الأقسام فقط". كما ذكر (10) مدراء من أصل (20) مديرًا تحديات أخرى منها: أن نقص الكوادر البشرية المتخصصة والمدربة والقادرة على قيادة هذا التحول، وعدم الحصول على التدريب اللازم للرقمنة يشكلان التحدي الأكثر تأثيراً في عملية التحول الرقمي.

وذكر آخر قائلاً: "مخاوف العاملين بالمكتبات للتحول إلى البيئة الرقمية تتمثل بصعوبة التعامل مع التكنولوجيا الحديثة وصعوبة التحول إلى البيئة الرقمية، ومشكلة مقاومة التغيير من بعض العاملين في ظل غياب الخبرة في هذا المجال". وأضاف آخر قائلاً: " طبيعة المستفيدين واهتماماتهم المتعددة وتغير احتياجاتهم وسلوكياتهم في البحث والوصول واسترجاع المعلومات بشكل دائم تشكل تحديًا أيضاً ."وأشار أحد مدراء المكتبات الحكومية لتحدٍ آخر بقوله: " قلة الخبرات المتوفرة في مجال الحفظ الرقمي وعملية استرجاع الملفات الرقمية، وعدم وجود سياسات واضحة لتدريب الموظفين على مستجدات الحفظ الرقمي".

هذه النتائج متوافقة مع نتيجة دراسة جرجس (2019) ودراسة محمد (2017) دراسة إبراهيم (2016) ودراسة بن السبتي وسعيدي (2016) ودراسة جعفر (2012) التي أكدت أن أهم المعوقات البشرية تتمثل بالنقص الشديد في مهارات الرقمنة، والأرشفة الإلكترونية لدى العاملين بمكتبات الدراسة، وعدم الإلمام الكافي بالأساليب الحديثة العلمية، ونقص الكفايات التكنولوجية لدى العاملين في المكتبات، وعدم وجود أنشطة بالمكتبة التي تشرح التوعية القانونية بمتغيرات البيئة الرقمية، والخوف من التحول الرقمي ومقاومة التغيير لدى الموظفين، إضافة إلى انعدام الدورات التكوينية المصاحبة لعملية التحول الرقمي.

ثالثاً: التحديات الفنية\ التقنية:

تبين من المقابلات أن جميع المكتبات محل الدراسة (20) مكتبة من أصل (20) مكتبة تعاني من تحديات تقنية تعرقل عملية تحول المكتبات الجامعية إلى المكتبات الرقمية، أهمها: ضعف البنية التحتية والتكنولوجية المتوفرة بالمكتبة، وانقطاع شبكة الإنترنت بصورة متكررة بكونها المرتكز الأساسي لإدارة المكتبات الرقمية، وقلة كفاية الأجهزة والمعدات الأساسية بالمكتبات محل الدراسة، وخاصة وسائط التخزين وأجهزة التصوير الرقمي والماسحات الضوئية.

كما أشار أحد مدراء المكتبات الخاصة إلى: " عدم كفاية البرمجيات والأجهزة اللازمة لعملية التحول للمكتبات الرقمية، بل عدم توفرها من الأساس في أغلب المكتبات الخاصة، لأن المخصصات المالية غالباً تغطي شراء مصادر المعلومات الورقية فقط دون الاهتمام بالبرمجيات، وخاصة برمجيات التعرف الضوئي على الحروف والتكشيف والأمن والأمان وبرمجيات حقوق الملكية الفكرية". وتبين أيضًا، بالدراسة الميدانية، أن 80% من المكتبات الحكومية محل الدراسة لديها اتصال مركزي بالإنترنت، بما يسمح لها بالاستخدام لميزات المكتبة الرقمية أكثر من غيرها، إلا أن لدى مدرائها قناعة بأنها تتطلب الوقت والجهد الكبير لتنفيذ المشروع ووضع التصاميم، ورقمنة مصادر المعلومات، وهو ما يشكل تحديًا لديهم.

كما ذكر أحد مدراء المكتبات الخاصة تحديًا آخر قائلاً: " أن عمليات صيانة الأجهزة تستغرق مدة طويلة لعدم وجود فني خاص بالصيانة يتواجد بصفة دائمة بالمكتبة". وأشار أحد مدراء المكتبات الحكومية لتحدٍ آخر بقوله: " ضعف الاتصال عبر الإنترنت وكثرة انقطاعه، وعدم وجود دعم فني ومالي لعملية الحفظ

الرقمي، وقلة المعدات اللازمة في المكتبة لغايات الحفظ الرقمي، وعدم وجود سعة تخزينية لحفظ الملفات الرقمية".

هذه النتائج متوافقة مع نتيجة دراسة جعفر (2012) ودراسة (Oluwaseye & Abraham, 2013) ودراسة بن السبتي وسعيدي (2016) ودراسة إبراهيم (2016) ودراسة محمد (2017) ودراسة جرجس (2019) التي أكدت أن عدم توافر أنظمة معلوماتية في المكتبة، وضعف البنية التحتية اللازمة، وقلة كفاية الأجهزة والمعدات الأساسية اللازمة لعملية الرقمنة، وقدم الأجهزة والبرامج وضعف الشبكات تشكل تحديات تقنية تواجه عملية التحول الرقمي في المكتبات الجامعية.

رابعاً: التحديات التنظيمية والقانونية:

أغلب المكتبات (18) مكتبة من أصل (20) مكتبة المشاركة في الدراسة ذكر مدراؤها أنه لا توجد لديهم سياسة واضحة مكتوبة يجري اتباعها بشأن عملية التحول للمكتبات الرقمية. ويذكر مدير أحد المكتبات الحكومية قائلاً: "في الحقيقة، تشهد المكتبات الجامعية الحكومية تحديات كبيرة لا يمكن إنكارها بأي شكل من الأشكال في موضوع التحول الرقمي، وبالرغم من التحديات المالية المتمثلة بنقص الميزانية وارتفاع تكاليف الأجهزة والمعدات اللازمة للتحول، والتحديات البشرية المتمثلة بنقص المهارات والكفاءات التكنولوجية ورفض التغيير، إلا أن ضعف الوعي بالقضايا القانونية المرتبطة بالوصول، والنسخ، والنشر، وحقوق التأليف والملكية الفكرية لدى المستفيدين والعاملين، وعدم وعيهم الكافي بأهمية المكتبات الرقمية تشكل التحدي الأبرز". وكذلك يقول مدير مكتبة خاصة: " أن ضخامة حجم المصادر الورقية التي تحتاج إلى رقمنة، وزيادة حجم الإنتاج الفكري يشكل تحديا يعرقل عملية التحول". في حين أشار مدير إحدى المكتبات الجامعية الحكومية لتحدٍ آخر بقوله: "عدم توفير حماية حقوق الملكية الفكرية للمواد المحفوظة رقميًا، والحاجة للحصول على إذن من مالك حقوق النشر لعمل نسخ رقمية من مواده والاحتفاظ بها".

هذه النتائج متوافقة مع نتيجة دراسة بن السبتي وسعيدي (2016) ودراسة إبراهيم (2016) ودراسة محمد (2017) التي أكدت أن قلة الوعي بالأنظمة والتشريعات القانونية التي تتعلق بحقوق الملكية الفكرية والنشر في البيئة الرقمية، وعدم ملاءمة القوانين والتشريعات الراهنة للتوجه نحو النمط الرقمي شكل تحديات تواجه علمية التحول الرقمي في المكتبات الجامعية.

أهم النتائج:

من خلال ما سبق ذكره في الجانب العملي توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1. أظهرت النتائج أن الميزانية الكافية والدعم المالي المستمر من إدارة الجامعة بحيث يغطي تكاليف التحول من النظام الورقي إلى النظام الرقمي هي أهم متطلبات عملية تحول المكتبات الجامعية إلى المكتبات الرقمية، يليها دعم الإدارة العليا والتزامها بتبني هذا التحول، ووجود بنية تحتية مناسبة لاستخدام النظام الرقمي، وتوافر

الكوادر البشرية المدربة والمؤهلة للتعامل مع المكتبات الرقمية، مع توفير المعدات والأجهزة الإلكترونية والبرمجيات.

2. أظهرت النتائج أن أبرز التحديات التي قد تواجه عملية تحول المكتبات الجامعية إلى المكتبات الرقمية هي: نقص الإمكانيات المادية (الميزانية) المخصصة للرقمنة بالمكتبة وتقديم خدماتها وبناء مجموعاتها أو تطوير مهارات العاملين فيها هي أهم المعوقات التي تواجه مكتبات الدراسة للتحول للبيئة الرقمية، يليه نقص الكوادر البشرية المتخصصة، وإغفال تطوير العاملين وتنمية مهاراتهم المهنية من خلال الدورات التطويرية اللازمة للرقمنة وأساليبها، وضعف البنية التكنولوجية (الموارد التقنية) المتوافرة بالمكتبة بحيث لا يتناسب والسعي نحو التحول الرقمي، عدم وجود الأجهزة والبرمجيات الخاصة بعمليات الرقمنة، تليها المشكلات المتعلقة بحقوق الملكية الفكرية للمحتوى الرقمي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحثون بالآتي:

1- توفير المخصصات المالية لتلبية متطلبات التحول الرقمي في المكتبات الجامعية الأردنية، بما يحقق توفير الموارد التقنية وزيادة خدمات المعلومات وتطويرها.

2- زيادة عدد أخصائي المعلومات المؤهلين في المكتبات، وتوفير التدريب اللازم لأمناء المكتبات على الحفظ الرقمي ومهارات الرقمنة وفقًا لبرامج زمنية تعد لبناء مهاراتهم المهنية بما يحقق الخبرة لديهم عند بناء المكتبات الرقمية والتعامل مع التحول الرقمي.

3- توعية العاملين بأهمية التقنيات الحديثة، وتشجيعهم على تقبلها بدلًا من قناعتهم بصعوبة التكنولوجيات الجديدة وصعوبة التحول الرقمي.

4- تطوير البنية التحتية للمكتبات الجامعية بشكل مستمر بما يواكب التطورات المستمرة للأجهزة والعتاد والبرمجيات، وتوفير الأجهزة والبرمجيات التي يمكنها دعم وإنجاز التحول إلى البيئة الرقمية.

5- وضع آليات وإجراءات وتدابير صارمة للحفاظ على حقوق التأليف والنشر التي تسمح لهم بتوفير المعلومات دون انتهاك حقوق الطبع والنشر وحماية المحتوى الرقمي من أشكال التعامل غير المرخص به، وتطبيق برمجيات حماية حقوق الملكية الفكرية المساعدة في توفير الحماية للمجموعات الرقمية.

6- إعادة التخطيط لمشاريع التعاون بين المكتبات بشأن حوسبة ورقمنة مجموعاتها، وخدماتها المختلفة، والانفتاح على المؤسسات المعلوماتية.

7- إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، وتشجيع طلبة الدراسات العليا في تخصص علم المكتبات والمعلومات على إعداد رسائل جامعية في مجال المكتبات الرقمية.

قائمة المراجع

إبراهيم، إسلام. (2023). التحول الرقمي بجمهورية مصر العربية: دراسة تحليلية لمنصة مصر الرقمية. *المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات، 5*(13)، 135-172.

ابراهيم، السعيد مبروك. (2014). *إدارة الموارد البشرية بالمكتبات الجامعية في عصر المعرفة*. الاسكندرية: دار الوفاء.

إبراهيم، عبد الكريم الطاهر. (2016). *بناء المكتبات الرقمية باستخدام البرمجيات مفتوحة المصدر: مقارنة بين برنامج قرينستون وبرنامج دي سبيس من وجهة نظر أمناء المكتبات: دراسة حالة مكتبة جامعة المستقبل*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السودان.

أبو الشيخ، عطية إسماعيل. (2009). المكتبات الرقمية: واقع وطموح. *رسالة المكتبة، 44*(3)، 39-66.

البطوش، رزان وهمشري، عمر. (2020). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التميز التنظيمي لمكتبات الجامعات الأردنية في إقليم الوسط والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر العاملين فيها. *المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات، 55* (4)، 66-107.

بن السبتي، عبد المالك وسعيدي، ابتسام. (2016). معوقات تطبيق مشاريع الرقمنة بالمكتبات الجامعية الجزائرية: المكتبات الجامعية لولاية قسنطينة نموذجاً. **Cybrarians Journal**،(43)، تم الاسترجاع في 2023\1\25 في 11:12 مساءاً على الرابط: http://www.journal.cybrarians.org/index.php?option=com_content&view=article&id=742:asibti

جرجس، ميرفت. (2019). تحديات التحول إلى البيئة الرقمية بمكتبات الأديرة الكاثوليكية: دراسة ميدانية. *المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، 6*(2)، 150-179.

جعفر، جاسم. (2012). التحول إلى المكتبات الرقمية في جامعة البصرة السبل والمعوقات من وجهة نظر العاملين في المكتبات: دراسة ميدانية. *مجلة دراسات البصرة، 7* (13)، 325- 353.

خضير، مؤيد. (2014). *المكتبات الحديثة الإلكترونية والرقمي الافتراضية*. عمان: دار دجلة.

الراشيدي، امل خلف والبوسعيدي، هلال ناصر. (2017). تطوير مكتبة رقمية لقسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس وفق احتياجات المستفيدين.QScience ، 6. مؤتمر جمعية المكتبات الخاصة، الخليج العربي، عقد بتاريخ 7-9\3\2017. DOI: https://doi.org/10.5339/qproc.2017.gsla.6

عليان، ربحي. (2010). المكتبات الإلكترونية والمكتبات الرقمية. عمان: دار صفاء.

عليان، ربحي. (2015). *إدارة المكتبات: الأسس والعمليات*. عمان: دار صفاء.

عليان، ربحي. (2017). *أساسيات خدمات المعلومات*. عمان: دار صفاء.

عليان، ربحي. (2021). تطور المكتبات في الأردن (1921 – 2021م). *المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات، 56*(4)، 94- 110.

العايد، ريم محمد إسماعيل. (2020). واقع استخدام المكتبات الرقمية من قبل طلبة الدراسات العليا في جامعة الشرق الأوسط. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

العواودة، توفيق. (2022). *واقع الولاء التنظيمي لدى العاملين في المكتبات الجامعية الأردنية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عويد، ناهي أحمد وجواد، عاتكة ثامر. (2022). تحديات التحول إلى البيئة الرقمية: الأمانة العامة للمكتبة المركزية لجامعة الفلوجة أنموذجًا. *مجلة الجامعة العراقية، 54* (2)، 288-298.

الفخراني، أيمن مصطفى وهشام، محمد جميل ومحمد، مسعد جاد. (2012). *بناء مكتبة رقمية قائمة على تقنيات العالم الافتراضي وأثرها في تطوير أداء المكتبات فنيا واقتصادياً: دراسة تجريبية*. مؤتمر الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (23) الدوحة، قطر.

قنديلجي، عامر إبراهيم والسامرائي، إيمان. (2011). *بناء المكتبة الرقمية العربية: المشكلات والحلول المقترحة*. مؤتمر الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، (21) بيروت، لبنان.

محمد، آمال سليمان. (2017). *المكتبات الرقمية في الجامعات السودانية بولاية الخرطوم الواقع والتحديات*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الخرطوم، الخرطوم، السودان.

محمد، عبير. (2022). التحول الرقمي في المكتبات الجامعية: مكتبات جامعة أسيوط أنموذجًا. *المجلة العلمية لكلية الآداب، 25*(82)، 983- 1042.

مرعي، هبة. (2023). متطلبات تفعيل التحول الرقمي في العملية التعليمية بأقسام الوثائق والمكتبات والمعلومات بالجامعات الحكومية المصرية: دراسة مسحية. *المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات، 5* (13)، 6-44.

همشري، عمر. (2008). *مدخل إلى علم المكتبات والمعلومات*. عمان: دار صفاء.

همشري، عمر. (2009). *المكتبة ومهارات استخدامها*. عمان: دار صفاء.

ويكيبيديا. *المكتبات الرقمية*. تاريخ الدخول 2023/1/15.

Diekema, A.R. (2012). Multilinguality in the digital library: A review. *The Electronic Library*, *30*(2), 165-181.

Murugesan, M., & Pandian, N. M. (2012). Use of digital library resources by the engineering college students: A survey. *ISST Journal of Advances in Librarianship*, *3*(2), 1-4.

Oluwaseye, A. J., & Abraham, A. O. (2013). The challenges in the development of academic digital library in Nigeria. *International Journal of Educational Research and Development*, *2*(6),152-157.

Owusu-Ansah, C., Rodrigues, A. & Walt, T. (2018). Integrating Digital Libraries into Distance Education: A Review of Models, Roles, and Strategies. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *20*(2), 89-104.

Rahimi, A., Soleymani, M. R., Hashemian, A., Hashemian, M. R., & Daei, A. (2018). Evaluating digital libraries: a systematised review. *Health Information & Libraries Journal*, *35*(3), 180-191. https://doi.org/10.1111/hir.12231.

Shih, J., Hwang, G., Chu, Y. & Chaung, C. (2011). An investigation-based learning model for using digital libraries to support mobile learning activities. *The Electronic Library*, *29*(4), 488-505.

Singh, S. & Thapliyal, S. (2015, 27th August). *Digital library and its advantages*. National Conference on Library Information Science and Information Technology for Education, New Delhi, India.

Xie, H. & Matusiak, K. (2016). *Discover Digital Libraries: Theory and Practice*. Amesterdam: Elsevier Inc.

درجة وعي المعلمين بالوسائط المتعددة وأهميتها في العملية التعليمية من وجهة نظرهم

آمنة سعدي الصلاحات

الدكتور عبد المهدي علي الجراح

الجامعة الأردنية

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن درجة وعي المعلمين بالوسائط المتعددة وأهميتها في العملية التعليمية من وجهة نظرهم، إضافة للكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الوعي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، وقد تم اعتماد المنهج الوصفي لهذه الدراسة والاستبانة كأداة مناسبة لها بعد التحقق من خصائصها السيكومترية، وقد تكونت عينة الدراسة من 264 معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2022/2021، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الوعي عند المعلمين بالوسائط المتعددة وأهميتها كانت مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الوعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين من ذوي الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: درجة الوعي، المعلمين، الوسائط المتعددة.

The degree of teachers' awareness of multimedia and its importance in the process from their point of view Instructional

Dr. Abdelmuhdi Ali Aljarrah
University of Jordan

Amenah Saady Alsalahat
University of Jordan

Abstract

The current study aimed to reveal the degree of teachers' awareness of multimedia and its importance in the Instructional process from their point of view. in addition to detecting whether there are statistically significant differences in the degree of awareness at the significance level ($\alpha = 0.05$) due to the Instructional qualification variable (Bachelor's, postgraduate studies), the descriptive approach was adopted for this study and the questionnaire as an appropriate tool after verifying its psychometric characteristics. the sample this study was performed on consisted of 264 teachers both male and female, and were selected randomly, and that was in the first semester of the 2021/2022, the results of the study indicated that the degree of awareness among teachers of multimedia and its importance was high, and the results indicated that there were statistically significant differences in the degree of awareness due to the Instructional qualification variable of teachers with postgraduate studies.

Keywords: degree of awareness, teachers, multimedia

المقدمة:

يشهد الميدان التربوي في العصر الحالي تقدما في كافة الجوانب التي تخص العملية التعليمية سواء أكان هذا التقدم على الصعيد النظري الذي ظهر على هيئة نظريات ومعارف في مجال تصميم التدريس ونظريات التعلم وغيرها من علوم ومعارف ارتقت بالجانب النظري أما على صعيد الجانب التطبيقي، فقد ظهرت تطبيقات تكنولوجية متنوعة كان لها دورا بارزا في تسهيل العملية التعليمية والارتقاء بمخرجاتها، ولعل من أبرز هذه التقنيات التكنولوجية ما اصطُلح عليه باسم الوسائط المتعددة التي دخلت مجال التربية والتعليم.

يعد التعليم باستخدام الوسائط المتعددة طريقة تعليمية جديدة تجعل نقل المحتوى أسهل وأعمق وأكثر جاذبية من خلال الاستخدام المقصود للصور ومقاطع الفيديو والصوت والنص، مما يؤدي إلى تعلم أفضل لدى المتعلمين (Mohammadi, 2021).

ويشير مصطلح الوسائط المتعددة إلى أكثر من وسيط واحد للتعبير والاتصال في العملية التعليمية، وكل من عملية التعبير والاتصال تشير إلى وجود التفاعلية القائمة على الدور الإيجابي للمتعلم كونه أحد أطراف عملية الاتصال، وعليه فإن الوسائط المتعددة قائمة على نظام اتصال تفاعلي قائم على استخدام النص والصوت والصور بأنواعها المتحركة والثابتة والموسيقى والفيديو من أجل تخزين ونقل واسترجاع المعلومات(المجالي وصلاح، 2014؛ أحمد،2018).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى جدوى استخدام الوسائط المتعددة في مجال التعليم كونها قادرة على الارتقاء بمستوى تحقيق نتاجات تعلم أفضل من خلال ما تمتاز به من ميزات تراعي حاجات المتعلم وتحفيزمداخل المعرفة لديه (Mohammadi,2021؛ بني أحمد،2022).

ويعتمد مدى استخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية من قبل المعلمين من أجل تحقيق نتاجات التعلم على مدى وعيهم بها، ويعتمد هذا الوعي على معرفتهم المكتسبة عنها وفهمهم لها (Momani, 2020).

ويمكن القول بناء على ما تقدم أن وعي المعلمين بالوسائط المتعددة يعد عاملا مهما لاستخدامها في الموقف التعليمي من أجل تحقيق النتاجات التعليمية المرجوة بما يتناسب مع اهتمامات المتعلمين وأنماطهم التعليمية وما بينهم من فروقات فردية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ورد في الأدب السابق المتعلق بالوسائط المتعددة كم كبير من الدراسات التي درست أثر استخدام الوسائط في مجال العملية التعليمية كدراسة (Mohy Aldin & Omer, 2018)، ودراسة (عباس وحسن،2021) وغيرها، وإن كثير من هذه الدراسات انتهجت المنهج التجريبي وشبه التجريبي ومعظمها أشار إلى أن استخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية لها أثر إيجابي على العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة منها؛ وأوصت بعض هذه الدراسات بضرورة استخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية، وهذا يقود إلى تساؤل مفاده بما أن الكثير من الدراسات أشارت لجدوى استخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية، فما هي درجة وعي المعلمين في الأردن بالوسائط المتعددة وأهميتها في العملية التعليمية كونهم القائمين على تلك العملية وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما درجة وعي المعلمين في الأردن بالوسائط المتعددة وأهميتها في العملية التعليمية؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي المعلمين بالوسائط المتعددة وأهميتها في العملية التعليمية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة وعي المعلمين في الأردن بالوسائط المتعددة وأهميتها في العملية التعليمية.

أهمية الدراسة:

قد تسهم هذه الدراسة في تقديم إطار نظري حول بعض الموضوعات ذات الصلة بالوسائط المتعددة وأهمية ذلك لدى المعلمين، وللباحثين والمهتمين في موضوع الوسائط المتعددة. إضافة إلى الاستفادة من نتائجها التي ربما تساعد أصحاب القرار في لفت نظرهم لضرورة توعية المعلمين في الميدان لأهمية استخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية، بالإضافة إلى العمل على تدريبهم من خلال البرامج والورش التدريبية على كيفية استثمار الوسائط المتعددة في الغرفة الصفية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2021.
الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على معلمي ومعلمات مديرية تربية الزرقاء الأولى.
محددات القياس: حُددت نتائج هذه الدراسة بالاستجابات التي يقدمها أفراد عينة الدراسة على أداة القياس المستخدمة.

مصطلحات الدراسة:

1. درجة وعي المعلمين: الوعي هو عملية قائمة على إدراك الإنسان وفهمه لما حوله (قنديل،2001)، والمعلم هو المسؤول عن استثارة قدرات المتعلم الذهنية (عبد العظيم وعبد الفتاح، 2017) وتُعرّف درجة وعي المعلمين إجرائيا: هي الدرجة التي يحصلها المعلمون على المقياس المعد لتحقيق هدف الدراسة والتي تشير لدرجة معرفتهم ووعيهم بالوسائط المتعددة وأهميتها.
2. الوسائط التعليمية المتعددة: وتعني أكثر من وسيط واحد وتتضمن كل من النص والصوت والصورة والفيديو والخطوط والرسومات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يشير سايهر وآخرين (Syahrul et al, 2019) إلى أن الوسائط المتعددة تتضمن نصوص وصوت وصور ورسوم متحركة أو ثابتة أو لقطات الفيديو. أما ونستون (Weinstein, 2005) فأشار إلى أن الوسائط

المتعددة تمثل مفهوم يشير إلى التلاعب في كائنات الوسائط المتعددة مثل الصور الثابتة والمتحركة أو الأفلام أو الأغاني أو الموسيقى أو مستندات تساعد في تنشيط عملية التواصل وزيادة التفاعل بين الأفراد.

ويقترح ماير (Mayer, 2017) أن التعليم بالوسائط المتعددة يستند إلى نظرية الترميز المزدوج المعرفية التي تشير إلى ثلاثة افتراضات رئيسية فيما يتعلق بالتعلم بالوسائط المتعددة: الأول قائم على أنه يوجد قناتان منفصلتان هما القناة السمعية والقناة البصرية لمعالجة المعلومات، والثاني يشير إلى أن هناك سعة محدودة لكل من هاتين القناتين، في حين الثالث ينص على أن التعلم هو عملية نشطة للتصفية والاختيار والتنظيم للمعلومات المنتقاة في تمثيل عقلي متماسك ثم دمج هذا التنظيم مع البنية المعرفة السابقة.

وتقوم هذه النظرية على مبدأ أن المتعلمين يتعلمون بشكل أفضل وأعمق باستخدام الكلمات والصور بدلا من استخدام الكلمات وحدها، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (Mohammadi, 2021) التي أكدت على أن استخدام الوسائط المتعددة مع التعلم الرجعي (teach-back) أكثر فاعلية من مجرد استخدام الوسائط المتعددة وحدها لتحسين جودة الحياة والحد من القلق القلبي لدى مرضى قصور القلب.

وقد وضع ماير من خلال نظرية الوسائط المتعددة مجموعة المبادئ التي يجب مراعاتها في التصميم التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة، وذلك لتحقيق ثلاثة أهداف هي: تقليل المعالجة الدخيلة، وإدارة المعالجة الأساسية، وتعزيز المعالجة التوليدية، وهذا بهدف تجاوز بعض العوائق والمشاكل التي تعيق تحقيق تعلم أفضل للمتعلمين، وتتمثل هذه العوائق بالمعالجة الدخيلة والمتمثلة بمعالجة بيانات لا علاقة لها بالهدف الأساسي من التعليم حيث يتم تجاوز هذه المشكلة من خلال مبدأ التماسك الذي يشير إلى استبعاد المواد الدخيلة، ومبدأ التأشير القائم على وضع إشارات عند النقاط المعرفية، ومبدأ التكرار حيث يتعلم المتعلمون من الرسوم المتحركة والسرد الصوتي أفضل من الرسوم المتحركة والنص على الشاشة، ومبدأ التواصل المكاني والتواصل الزمني إذ يتعلم المتعلمون بشكل أعمق بعرض الرسومات والسرد المقابل لها في مكان وزمان واحد بدلاً من التقديم على التوالي، أما فيما يتعلق بمشكلة المعالجة التوليدية عندما لا تكون هذه المعالجة كافية، فمن الممكن حل هذه المشكلة من خلال مراعاة مبدأ التخصيص باستخدام أسلوب المحادثة بدلا من الأسلوب الرسمي، ومبدأ الصوت البشري بدلا من صوت الآلة (Mayer, 2017).

وتشتمل الوسائط المتعددة على مجموعة من العناصر المتنوعة التي تزيد من فاعليتها في العملية التعليمية وتتمثل هذه العناصر بالنص والصوت والصور والصور والخطوط والرسومات ومقاطع الفيديو، حيث تتفاعل هذه العناصر وتتكامل ضمن برمجية تعليمية متعددة الوسائط من أجل تحقيق تعلم أفضل وأعمق للمتعلمين (مبارز واسماعيل، 2010).

مزايا الوسائط المتعددة:

للوسائط المتعددة مزايا وخصائص مهمة في مجال التعليم تتمثل في توفير خاصية اللاخطية وهي قائمة على إمكانية التنقل بحرية في برمجية الوسائط المتعددة، وتمتاز هذه الخاصية بأنها تساعد في تحقيق خاصية التفاعلية في برمجيات الوسائط المتعددة، كما وتمتاز بالخاصية الرقمية القائمة على استخدام الكمبيوتر في إنتاج برمجيات الوسائط المتعددة، وخاصية التزامنية، والتكاملية القائمتان على أن تكمل عناصر الوسائط المتعددة

من صوت وصورة ونص وفيديو بعضها بعضا لتحقيق هدف أو نتاج تعليمي معين محافظة على التوافق الزمني في عرض العناصر المرتبطة ببعضها في وحدة زمنية واحدة، ولعل من أبرز ميزات الوسائط المتعددة مراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين، كما أنها تعمل على تحسين التقليدية في التعليم من خلال إدخال الصور والفيديو مع النصوص المعرفية، كما وتشمل فوائد تعليم الوسائط المتعددة تحسين الاحتفاظ بالتعلم، وقابلية النقل للمعرفة، والتصورات المحسنة، وتحسين الكفاءة في التصميم التعليمي (احمد، 2018؛ Mishra & Sharma, 2005)
.

ولعل من أبرز فوائد الوسائط المتعددة أنها تساعد في تنمية أنماط التفكير المختلفة من خلال قدرتها على تقديم مثيرات قادرة على مخاطبة أنماط التفكير المتنوعة للمتعلمين، ومنها التفكير السمعي، ويعتمد هذا النمط التفكيري على حاسة السمع للبيانات المدخلة لعملية التفكير، والمتعلمون السمعيون يعتمدون في تحصيل معارفهم على المناقشة والحوار مع زملائهم ومعلميهم والاستماع للتسجيل الصوتي، والتفكير البصري المعتمد على البصر كمدخلات لعمليات التفكير، والمتعلمون الذين يفضلون النمط البصري في التعلم يفضلون عادة استخدام الأدوات البصرية في تعلمهم كالخرائط والصور والمخططات والألوان (عامر،2016).

وعلى الرغم مما تمتاز به الوسائط المتعددة من ميزات وفوائد إلا أن هناك جملة من التحديات التي تعوق استخدامها استخداما أمثل منها: قلة الإمكانيات المادية التي تؤدي إلى صعوبة إنتاجها وعدم توفر الصيانة اللازمة لها وإمكانية تحديثها بشكل دوري، قلة الإمكانيات البشرية المتمثلة بالخبرات اللازمة لإنتاجها وفق معايير تربوية سليمة (مصطفى، 2018).

وفي ضوء ما تقدم يرى الباحثان أن الوسائط المتعددة من الأهمية بمكان يستوجب ضرورة توظيفها التوظيف الأمثل في العملية التعليمية؛ لما لها من فوائد، ولكن هذا التوظيف قد لا يتأتى بالشكل الأمثل إذا لم يكن لدى المعلمين في الميدان الوعي الكافي بالوسائط المتعددة.

والوعي كما جاء في وايت وسجلن (White & Sjelin, 2021) هو مفهوم يستخدم لوصف معرفة الفرد بأي موضوع، في حين أشار عبد العزيز (2020) إلى أن مفهوم الوعي يعني قدرة الفرد على إدراك البيئة المحيطة به والتفاعل معها، كما ذكر غانم (2016) بأنه إدراك الفرد وفهمه للانتماء الاجتماعي وللعامل الخارجي المحيط به وينتج هذا الإدراك من التفكير والتأمل الموضوعي والعمل والفعل الاجتماعي. وتتفق التعاريف السابقة في كون الوعي من المفاهيم التي تشير للمعرفة والإدراك، وعليه، يعرّف الباحثان الوعي على أنه حالة من الإدراك والفهم لموضوع ما يصل لها الفرد بعد التفكير بكل حيثيات هذا الموضوع.

ولعل من العوامل الحاسمة في زيادة استخدام الوسائط المتعددة في الموقف التعليمي الوعي بها وبما تمتاز به من خصائص، والوعي عملية إنسانية تقوم على ثلاثة جوانب تتفاعل مع بعضها لتشكل في مجملها وعي الإنسان عامة والمتعلم خاصة، وهذه الجوانب هي الجانب المعرفي الذي يتشكل لدى المتعلم من خلال المعلومات والمعارف التي يحصلها عن موضوع ما يتعلق بالعملية التعليمية، والجانب الوجداني الذي يتمثل بالاتجاه والميول الذي يتشكل لدى المتعلم من خلال ما يحصله من معرفة حول موضوع ما، والجانب التطبيقي الذي يتمثل بسلوك المتعلم والإجراءات العملية التي يقوم بها تجاه الموضوع الذي حصّل عنه معلومات وتشكلت لديه اتجاهات نحوه (القفاري، 1998؛ خضر، 2006)

ويرى الباحثان أن الوعي يُعد من متطلبات النهوض بالعملية التعليمية بشكل عام، فمثلا: لكي يقوم المعلم بالتنويع في استراتيجيات التدريس في تعليمه لا بد أولا أن يكون لديه وعي بهذه الاستراتيجيات لكي يطبقها، وبنفس المعنى فيما يخص الوسائط المتعددة إذ لابد أن يعي المعلم جيدا مفهومها وخصائصا وفوائدها لكي يتجه نحو استخدامها في تعليمه.

ثانياً: الدراسات السابقة

أجرى كل من ماشيان وفان (Mashiyane & Van, 2020) دراسة هدفت الكشف عن وعي أمناء المكتبات الأكاديمية بالوسائط المتعددة في جامعة الشمال الغربي في جنوب إفريقيا، ولقد انتهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث استخدمت هذه الدراسة كلاً من استطلاع الرأي ومقابلات مجموعة التركيز، حيث بلغ أفراد عينة الدراسة (14) شخصا، ولقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن غالبية المكتبيين يدركون وجود وفوائد لأدوات الوسائط المتعددة، إلا أن القليل منهم يطبق أدواتها في الممارسات التعليمية.

وأجرى هوج (Hough, 2019) دراسة هدفت للكشف عن معتقدات المعلمين عن الوسائط المتعددة واستخدامهم لها في العملية التعليمية، ولقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام نموذج قبول التكنولوجيا (ديفيس، 1989 ، 1993) كأداة لهذه الدراسة وبلغت عينة الدراسة (4) معلمين التحقوا بدورة في "تصميم الوسائط المتعددة المستند إلى الويب للمعلمين" في التطوير المهني من خلال الدراسات العليا عبر الإنترنت في جامعة روتجرز في نيوجرسي، ولقد أظهرت هذه الدراسة أن معتقدات المعلمين لها تأثير على قراراتهم فيما يتعلق بقبول أو رفض استخدام الوسائط المتعددة في قراراتهم التعليمية، إذ أن اعتقادهم بإيجابية الوسائط المتعددة دفعهم للالتحاق بدورة تصميم الوسائط المتعددة؛ وذلك لاعتقادهم بأن استخدام الوسائط المتعددة سيساعدهم على تحسين مستوى تعلمهم وتعلم الطلبة.

كما أجرى العلاونة والمومني وبني هاني (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن وجهة نظر معلمي مبحث التربية المهنية حول امتلاكهم وتوظيفهم للوسائط المتعددة في التدريس، ولقد انتهجت الدراسة المنهج النوعي، واتخذت أسلوب المقابلة كأداة، وشكلت عينة الدراسة (12) معلما ومعلمة في محافظة إربد من العام الدراسي (2018-2019م). وجاءت النتائج لتبين أن معلمي التربية المهنية يمتلكون القليل من المهارات في تنفيذ الدروس باستخدام الوسائط المتعددة، كما وكشفت نتائج الدراسة عن وجود الكثير من المعوقات التي تحد من استخدام الوسائط المتعددة، كما أشارت النتائج إلى أن معلمي التربية المهنية لديهم رؤيا واضحة عن تطوير منهاج التربية المهنية مستقبلا.

وأجرى عياصرة (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام الوسائط المتعددة، وأهميتها وفوائد استخدامها في المجال الأكاديمي من قبل طلبة قسم تكنولوجيا التعليم، ولقد انتهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداتها بالاستبانة، وشكلت عينة الدراسة (73) طالباً وطالبة من قسم تكنولوجيا التعليم من جامعة جدارا في إربد. ولقد أظهرت النتائج أن درجة استخدام الوسائط المتعددة كانت متوسطة، كما وكشفت عن وجود درجة متوسطة لأهمية وفوائد الوسائط المتعددة.

وأجرت هوسينرد واخرون (Hosseinirad et al, 2017) دراسة هدفت البحث في استخدام وتوعية طلاب الدراسات العليا في جامعة حمدان للعلوم الطبية بقواعد بيانات الوسائط المتعددة الطبية في المكتبة الرقمية الوطنية، ولقد انتهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتم اعتماد الاستبيان كأداة للدراسة، وتم اعتماد العينة الطبقية العشوائية البالغ عددها 260 شخصا، حيث تم تحليل 200 استبيان، ولقد أظهرت النتائج أن نسبة الوعي لدى الطلاب بلغت 85.1٪ من الطلبة الذين لديهم قواعد بيانات الوسائط المتعددة الطبية، و66.3٪ من الطلبة لم يستخدموا قواعد بيانات الوسائط المتعددة أبدا، وأظهرت النتائج أن من عوائق استخدام قواعد بيانات الوسائط المتعددة عدم وجود إخطار بوجود قواعد البيانات وكانت نسبته (74٪)، وعليه جاء الاستنتاج بأنه لم يكن معظم طلاب الدراسات العليا على وعي ودراية بقواعد بيانات الوسائط المتعددة على الإطلاق ولم يستخدموها مطلقا.

كما وأجرت فتح الرحمن والصديق (2010) دراسة كان هدفها تتبع أهمية استخدام الوسائط المتعددة في التعليم الجامعي. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تم التوصل للنتائج الآتية: لا يوجد فروق في استخدام الوسائط المتعددة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحر الأحمر تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة

تتفق الدراسة الحالية مع ما سبقها من دراسات أخرى في أن الوسائط المتعددة ذات جدوى ومنفعة كبيرة في العملية التدريسية. كما وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في السعي لمعرفة درجة وعي المعلمين بالوسائط المتعددة في عملية التدريس مثل: دراسة (Mashiyane & Van, 2020). واختلفت مع البعض الآخر في الاقتصار على معلمي مبحث تعليمي واحد مثل: دراسة (العلاونة والمومني وبني هاني، 2019) التي اقتصرت على معلمي مبحث التربية المهنية، في حين شملت هذه الدراسة المعلمين المدرسين لكافة المباحث الأكاديمية.

وتمتاز الدراسة الحالية في سعيها للكشف عن درجة وعي المعلمين بالوسائط المتعددة وأهميتها لدى المعلمين في الأردن القائمين على تدريس جميع المباحث الأكاديمية العلمية التي تم اعتمادها في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وذلك في ضوء متغير المؤهل العلمي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم اعتماد المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف هذه الدراسة، وهو منهج بحثي يتم باستخدام التحليل الإحصائي الوصفي لوصف البيانات بشكل رقمي (التل والبطش وأبو زينة، 2007).

أفراد الدراسة:

تم توزيع أداة الدراسة إلكترونيًا على معلمي ومعلمات التربية في مديرية تربية الزرقاء الأولى وبالتعاون مع مديري ومديرات المدارس للإجابة على أداة الدراسة، وقد تم استرجاع (264) استجابة مكتملة شكلت عينة أفراد الدراسة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة وفق المؤهل العلمي:

جدول(1): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
توزيع أفراد الدراسة حسب المؤهل العلمي	البكالوريوس	161	61%
	الدراسات العليا	103	39%
	المجموع	264	100%

أداة الدراسة:

تم اعتماد الاستبانة كأداة لهذه الدراسة بهدف الكشف عن درجة وعي المعلمين في الأردن بالوسائط المتعددة وأهميتها، وذلك بالاستفادة من مراجعة الأدب السابق كدراسة ماشيان وفان (Mashiyane & Van, 2020) حيث تضمنت الاستبانة جزأين: الجزء الأول يتضمن البيانات الأولية للمعلمين وفق متغير المؤهل العلمي، والثاني يتضمن الفقرات التي تقيس درجة الوعي لدى المعلمين بالوسائط المتعددة وأهميتها في العملية التعليمية، وقد تكونت الاداة بصورتها النهائية من 24 فقرة وفق ليكرت الخماسي للإجابة عن فقراتها (أوافق بشدة وتعطى تقدير 5، أوافق وتعطى تقدير 4، محايد وتعطى تقدير 3، غير موافق وتعطى تقدير 2، غير موافق بشدة وتعطى تقدير 1).

الصدق الظاهري للأداة:

وللتأكد من الصدق الظاهري للأداة فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، ثم تم إجراء التعديلات الموصى بها من قبلهم سواء أكانت بالحذف أو التعديل على فقراتها، حتى وصلت الاستبانة إلى صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

تم التأكد من صدق البناء الداخلي عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية من المعلمين بلغت (30) معلما ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع مجموع الفقرات والجدول (2) يوضح تلك القيم.

جدول(2): معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع مجموع الفقرات

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الرتباط
1	.541**	13	.541**

2	.531**	14	.585**
3	.708**	15	.593**
4	.537**	16	.525**
5	.774**	17	.471**
6	.711**	18	.623**
7	.656**	19	.653**
8	.490**	20	.660**
9	.747**	21	.691**
10	.422*	22	.461*
11	.716**	23	.482**
12	.664**	24	.570**

** درجة الدلالة عند 0.01 لاختبار ثنائي الذيل

*درجة الدلالة عند 0.05 لاختبار ثنائي الذيل

يتبين من جدول (2) أن معاملات الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية لكامل فقرات الاستبانة تراوحت ما بين (0.570) و(0.774)، بدلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى مناسبة فقرات الاستبانة لتحقيق هدف الدراسة.

ثبات الأداة:

تم استخراج معامل الثبات للاستبانة باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ)، وذلك بتطبيقها على بيانات العينة الاستطلاعية، حيث جاءت قيمة ألفا كرونباخ (0.920)، وبالنظر لهذه القيمة المرتفعة يمكن القول أن هذه الاستبانة مناسبة للدراسة الحالية. وللحكم على درجة وعي المعلمين في الوسائط المتعددة وأهميتها تم الأخذ بالمعيار الوارد في الجدول 3

جدول 3: معيار الحكم لتقدير درجة وعي المعلمين بالوسائط المتعددة واهميتها.

المتوسط الحسابي	درجة الوعي بالوسائط المتعددة
1.00-أقل من2.33	منخفضة

2.33- أقل من3.67	متوسطة
3.67- 5.00	مرتفعة

إجراءات الدراسة

تتمثل إجراءات هذه الدراسة بما هو آت:

- تم الاطلاع على الدراسات والأدب السابق ذي العلاقة بمتغيرات هذه الدراسة.
- تم تطوير استبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة، ثم تم التأكد من دلالات صدقها وثباتها.
- تم تطبيق الأداة على أفراد الدراسة إلكترونيا.
- تم استخدام برمجية (SPSS) للتحليل الإحصائي.
- تم استخراج نتائج التحليل الإحصائي ومناقشتها.

المعالجة الإحصائية:

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير لاستجابات أفراد الدراسة على أداتها، كما تم استخدام اختبار ت(t-test) للكشف عما إذا كانت هناك فروق في درجة تقديرات المعلمين تعزى للمؤهل العلمي.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول: " ما درجة وعي المعلمين في الأردن بالوسائط المتعددة وأهميتها. "

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير الوعي على فقرات أداة الدراسة والجدول 4 يوضح ذلك

جدول4 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير الوعي لاستجابات أفراد العينة بالوسائط المتعددة وأهميتها.

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
1	الوسائط المتعددة تشتمل على مجموعة من الوسائط تتمثل بـالنص والصورة الثابتة والمتحركة والصوت والفيديو.	4.1	0.8	مرتفعة

1	الوسائط المتعددة تنوع في طريقة عرض أي موضوع أو فكرة تعليمية مستثمرة في ذلك حواس المتعلم.	4.1	0.8	مرتفعة
2	الوسائط المتعددة تساعد في اكتساب المعرفة وذلك بتوظيفها أكثر من حاسة لدى المتعلم.	4.2	0.7	مرتفعة
3	الوسائط المتعددة تتيح للمتعلم اختيار الوسيط المناسب المراد التعلم منه.	4.1	0.7	مرتفعة
4	الوسائط المتعددة تحقق مبدأ التفاعل بين المتعلم والمحتوى التعليمي.	4.1	0.8	مرتفعة
5	الوسائط المتعددة تزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم.	4.2	0.8	مرتفعة
6	الوسائط المتعددة تساعد في تحقيق التعلم الذاتي.	4.0	0.9	مرتفعة
7	الوسائط المتعددة تساعد في تحقيق النتاجات التعلمية للمتعلم بما يتفق مع قدراته المعرفية وسرعته الخاصة.	4.0	0.8	مرتفعة
8	الوسائط المتعددة تسمح باستخدام أكثر من وسيط واحد في العرض الواحد بشكل تكاملي لتحقيق هدف تعليمي معين.	4.1	0.8	مرتفعة
9	الوسائط المتعددة تساعد على تفريد التعليم بما يتفق مع ميول وخصائص واحتياجات المتعلم الفردية.	3.9	0.8	مرتفعة
10	الوسائط المتعددة تمتاز بالتنوع الذي يسمح للمتعلم باختيار ما يناسبه من أنشطة.	4.1	0.7	مرتفعة
11	الوسائط المتعددة تتيح للمتعلم التوسع في المواد المعرفية والإطلاع على ما هو جديد.	4.1	0.8	مرتفعة

12	الوسائط المتعددة تراعي التزامن والتوقيت المناسب في عرض عناصرها مما يساعد في تحقيق التفاعل.	3.9	0.8	مرتفعة
13	الوسائط المتعددة تتوفر فيها خاصية الإتاحة التي تسمح للمتعلم بالاستفادة منها في الوقت الذي يناسبه.	4.1	0.8	مرتفعة
14	الوسائط المتعددة تمكّن المعلم من التخطيط المنهجي للوصول إلى أفضل تصميم تدريسي.	4.0	0.8	مرتفعة
15	الوسائط المتعددة توفر للمتعلم التغذية الراجعة الفورية.	3.9	0.8	مرتفعة
16	الوسائط المتعددة تساعد المتعلم على التقويم الذاتي.	3.8	0.9	مرتفعة
17	بإمكان المعلم استخدام الوسائط المتعددة كأداة عرض داخل الفصل لتقديم النقاط الأساسية.	4.0	0.8	مرتفعة
18	الوسائط المتعددة تساعد في تدريب المتعلم على مواجهة مواقف تعليمية جديدة.	3.9	0.8	مرتفعة
19	الوسائط المتعددة تساعد في ترميز المعلومات في أذهان المتعلمين لفظيا وبصريا.	4.0	0.8	مرتفعة
20	الوسائط المتعددة تقرب المفاهيم المجردة من أذهان المتعلمين وتقدمها في صور سهلة وممتعة.	4.1	0.8	مرتفعة
21	الوسائط المتعددة تسمح للمتعلم بالتجوال داخل الإنترنت من خلال الارتباطات التشعبية.	4.1	0.8	مرتفعة
22	الوسائط المتعددة تساعد في تحقيق كافة أنواع الأهداف التعليمية.	3.8	0.9	مرتفعة

23	الوسائط المتعددة تحاكي أنماط التعلم المتعددة لدى المتعلم.	3.9	0.8	مرتفعة
	الكلي	4.0	0.8	مرتفعة

تشير نتائج جدول (4) إلى أن درجة وعي المعلمين بالوسائط المتعددة في العملية التعليمية كانت مرتفعة، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة الدراسة الكلي (4.0) وبانحراف معياري (0.8)، وتراوحت درجات تقدير الوعي ما بين (3.8 -4.2) وهذه القيم تعبر عن وجود درجات وعي بالوسائط المتعددة وأهميتها مرتفعة، وربما يعود ذلك إلى شعور أفراد الدراسة بأهمية الوسائط المتعددة، وإلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بإدراجهم في دورات تدريبية باستمرار حول استخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية.

ويمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى الظروف التي فرضتها جائحة كورونا حيث أصبحت العملية التعليمية تُدار من قبل المعلمين عن بعد مما فرض عليهم التنمية المهنية لأنفسهم حتى يتمكنوا من التأقلم مع الواقع الجديد فيما يتعلق بالتعليم عن بعد والاطلاع على كل ما قد يساعدهم في القيام بعملهم عن بعد على أكمل وجه، وعليه ساعد ذلك في زيادة وعيهم بالوسائط المتعددة في العملية التعليمية، كما أن إعداد برامج التنمية المهنية للمعلمين بعد جائحة كورونا زاد من الاهتمام بالتطرق للوسائط التكنولوجية الحديثة المتعلقة بالعملية التعليمية ومنها الوسائط المتعددة، كما أن الوسائط المتعددة تعتبر جزءا لا يتجزأ من أنظمة الهواتف الذكية التي لا يكاد يخلو منها منزل في الزمن الحالي، مما يعني ارتفاع درجة الوعي بالوسائط المتعددة وأهميتها في العملية التعليمية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع كل من (Mashiyane & Van, 2020) و (Hough, 2019)

للإجابة عن السؤال الثاني: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة وعي المعلمين بالوسائط المتعددة وأهميتها في العملية التعليمية في الأردن تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

فقد تم حساب كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما تم تطبيق اختبار (T- Test) للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات لاستجابات أفراد العينة وفق المؤهل العلمي، والجدول 5 يوضح تلك النتائج.

الجدول (5): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لقياس درجة الوعي بالوسائط المتعددة وأهميتها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي(بكالوريوس، دراسات عليا)

	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
درجة الوعي	بكالوريوس	90.71	14.59	2.70	264	.007*

	دراسات عليا	95.35	11.94			

يشير الجدول رقم (5) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول درجة الوعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح ذوي الدراسات العليا من المعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم (95.35) وهو أكبر من المتوسط الحسابي الخاص بالمعلمين من حملة البكالوريوس الذين بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم (90.71).

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين حملة الدراسات العليا، ينتظمون بدراسة برامج وتخصصات تقدم مساقات متقدمة في مستواها وربما تتعلق باستخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية، إضافة لكونهم غالبا ما قد يطلعون على الأبحاث والدراسات الحديثة في مجال العلوم التربوية التي تتعلق بكل ما له علاقة بالعملية التعليمية من تقنيات ووسائل تعليمية واستراتيجيات تعليمية حديثة؛ وعليه قد يكونوا استخدموا الوسائط المتعددة في كتابة أبحاثهم، وبالتالي كان ذلك عاملا في إتاحة فرصة لزيادة وعيهم بالوسائط المتعددة وأهميتها في العملية التعليمية أكثر من زملائهم من حملة البكالوريوس، وتتفق مع هذه النتيجة مع دراسة فتح عبد الرحمن والصديق (2010) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية استخدام الوسائط المتعددة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

توصيات ومقترحات:

1. إعداد برامج التنمية المهنية للمعلمين تتضمن ورش عمل لكيفية توظيف الوسائط المتعددة بشكل مثمر في العملية التعليمية.
2. العمل على رفع سوية البنية التحتية للمدارس بحيث تساعد المعلم على استخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية.

المراجع

احمد، وسام محمد (2018)، **الوسائط المتعددة في الصحافة : تصميمها وانتاجها**، (ط1). القاهرة: دار العربي للنشر والتوزيع.

بني أحمد، فادي(2022)، أثر استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تنمية مها ا رت إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلبة تكنولوجيا التعليم في جامعة الشرق الأوسط، **Journal of Mu'tah Lil-Buhuth Wad-Dirasat: Humanities & Social Sciences Series**, 37(2), 175–200. https://ezlibrary.ju.edu.jo:2057/10.35682/0062-037-002-006

التل، سعيد والبطش، محمد وأبو زينة، فريد (2007)، **مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خضر، فخري (2006)، **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، (ط1) ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عامر، طارق عبد الرؤوف، ومصري، ايهاب عيسى (2016)، **التفكير البصري : مفهومه، مهاراته، استراتيجيته**، (ط1)، المجموعة العربية.

عباس، نهى مرتضى رياض، و حسن، جهاد طه عياط (2021)، برنامج وسائط متعددة لتنمية الوعي الصحي وأثره على التعايش الآمن لدى طفل الروضة في ظل جائحة كورونا، **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**: جامعة أسيوط - كلية التربية للطفولة المبكرة، ع18 ، 320 - 417. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1200564

عبد العزيز، محمود (2020)، **وحي المدارك عن فلسفة الوعي وحسابه**، بيلموانيا للنشر والتوزيع مسترجع من https://books.google.jo/books?id=aHnkDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ar

عبد العظيم ، عبد العظيم صبري وعبد الفتاح ، رضا توفيق (2017) ، **إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول**، (ط1) القاهرة: المجموعة العربية. استرجع من https://search.ebscohost.com.ezlibrary.ju.edu.jo:2048/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1539331&site=eds-live

العلاونة،محمد خالد والمومني، محمد عمر عيد وبني هاني، خيلاء حسين (2019)، دراسة نوعية حول استخدام معلمي التربية المهنية للوسائط المتعددة، **Hebron University Research Journal** (Humanities), 14(1), 180–204.

غانم، عبد الكريم (2016)، **الوعي السياسي في المجتمع اليمني. قطر: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات**. مسترجع من https://books.google.jo/books?id=NLNhDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ar

فتح الرحمن، عازة حسن، و الصديق، مختار عثمان (2010)، الابداع فى التدريس الجامعى باستخدام الوسائط المتعددة، **المجلة العلمية**، ع8 ، 46 - 63. مسترجع من 744429/http://search.mandumah.com/Record

القفاري، عبد الله سليمان (1998)، صناعة الوعي: حالة العلوم، **مجلة الفيصل**، العدد 262. 74-77 https://books.google.jo/books?id=hJReDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ar

قنديل، أحمد إبراهيم (2001)، تأثير التدريس بالوسائط المتعددة في تدريس العلوم والقدرات الابتكارية والوعي بتكنولوجيا المعلومات، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد 72.

مبارز، منال عبد العال واسماعيل، سامح سعيد (2010)، **تطبيقات تكنولوجيا الوسائط المتعددة**، عمان، الأردن: دار الفكر

المجالي، محمد وصلاح، موسى (2014)، **الوسائط المتعددة في التربية**، عمان الأردن: المجموعة العربية للتعليم والتدريب.

مصطفى محمد عياصرة (2018)، درجة استخدام الوسائط المتعددة وأهمية وفوائد استخدامها في الجانب الأكاديمي من قبل طلبة تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم في جامعة جدا ا ر في الأردن، **Journal of the Association of Arab Universities for Higher Education Research**, *38*(4), 185–200. https://ezlibrary.ju.edu.jo:2057/10.12816/0051808

Agnew, P. W., & Kellerman, A. S. (2008), Fundamentals of Multimedia. In: M. Syed (Ed), **Multimedia Technologies: Concepts, Methodologies, Tools,**

and Applications. (pp. 1-9), IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-59904-953-3.ch001

Fahy, P. J. (2005), Planning for multimedia learning. In Interactive multimedia in education and training, (pp. 1-24). **IGI Global**.

Hosseinirad S, Pashaei M, & Amiri M R. (2017), Survey on use and awareness of medical multimedia databases in national digital library by graduate students at Hamadan University of Medical Sciences, **پژوهان**, 15(4), 35–41.

Hough, M. K. (2019), **The Impact of Professional Development Through a Graduate Course on Multimedia Technology on Teachers' Beliefs About Multimedia and Their Implementation of Multimedia into Their Teaching Practice, Including to Meet The Common Core State Standards,** (Order No. 13862648). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2306287606). https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-professional-development-through-graduate/docview/2306287606/se-2?accountid=27719

Mashiyane, D. M., Bangani, S., & Van Deventer, K. (2020), The awareness and application of multimedia tools for information literacy instruction at an African university, **Electronic Library**, 38(4), 711–724. https://ezlibrary.ju.edu.jo:2057/10.1108/EL-02-2020-0027

Mayer, R. E. (2009), **Multimedia Learning,** (2nd ed). Cambridge University Press.

Mayer,Richard.(2017), **Designing Multimedia Instruction to Maximize Learning,** [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=p5i3f9E53Og&t=2975s

Mishra, S & Sharma, R.C (2005), **Interactive multimedia in education and training,** Idea Group.

Mohammadi, F., Jahromi, M. S., Bijani, M., Karimi, S., & Dehghan, A. (2021), Investigating the effect of multimedia education in combination with teach-back method on quality of life and cardiac anxiety in patients with heart failure: a randomized clinical trial, **BMC Cardiovascular Disorders**, 21(1), 535. https://ezlibrary.ju.edu.jo:2057/10.1186/s12872-021-02357-z

Y. O. J. (2018), The Efficiency of Using Visual ،A. M. A.& Omer ،Mohy Aldin Elements in Developing Some Listening Skills among University Students: A Case Study Karary University-College of Maritime Studies, **مجلة جامعة البحر الأحمر للعلوم الإنسانية**: جامعة البحر الأحمر، ع5, ، 30. - 7مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/962567

Momani, A., & Badarny, L. (2020), The Degree of Awareness among Teachers of the First Three Grades in Public Schools of the Concepts of Gifted Education from their Point of View, **Dirasat: Educational Sciences**, 47(4), 531–544.

Syahrul R , Zulfadhli, Muhammad Adek, Kundharu Saddhono. (2019), CLLE 2019: Proceedings of the 2nd International **Conference on Language, Literature and Education**, Indonesia: European Alliance for Innovation

Weinstein, S. (2005), **The Multimedia Internet. [electronic resource],** Springer Science+Business Media, Inc.

White,G. & Sjelin, N. (2021), Awareness, **IGI Global**. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4471-6.ch004

عزوف طلبة المدارس الحكومية في الأردن عن استخدام منصة درسك التعليمية: دراسة نوعية

د. يوسف محمود عاروري
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية

أ. دة. ديالا عبد الهادي حميدي
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية

رنا خليل نوفل
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية

إسلام توفيق الدروع
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أسباب عزوف طلبة المدارس الحكومية في الأردن عن استخدام منصة درسك التعليمية خلال جائحة كوفيد-19 من وجهة نظرهم. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحثون المنهج النوعي بصورته الظواهرية. وتكونت عينة الدراسة من (12) طالب وطالبة من مختلف محافظات الأردن وقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية. ولجمع البيانات النوعية من عينة الدراسة، تم استخدام أداة الدراسة المقابلات شبه المقننة لجمع البيانات حيث تمت مقابلة كل مشارك مقابلتين. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أسباباً عديدة أدت إلى عزوف طلبة المدارس الحكومية في الأردن عن استخدام منصة درسك التعليمية خلال جائحة كوفيد-19؛ تمثلت بضعف استعداد الطالب وجاهزيته للتعلم عبر منصة درسك، وافتقار تصميم منصة درسك للمعايير العالمية بالتصميم، وضعف الوضع المادي والتقني المتمثل بقلة توفر أجهزة الحاسوب المناسبة وعدم استدامة خدمات الانترنت، وصعوبة المنهاج وطريقة التقييم، ومحدودية كفايات المعلمين اللازمة في بيئة التعلم الافتراضية. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحثون بضرورة العمل على إعادة النظر بالطريقة المُصممة فيها منصة درسك؛ وذلك بإشراك مصممين مختصين وخبراء من ذوي تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة وغيرهم، كما يوصون بالتدريب الملائم للطلاب على الاستخدام الفعال للمنصة.

الكلمات المفتاحية: أسباب عزوف، طلبة المدارس الحكومية، منصة درسك، الأردن، دراسة نوعية.

The reluctance of public-school students in Jordan to use the Darsak educational platform: A qualitative study.

Dr. Youssef Mahmoud Arouri
School of Educational Sciences, The University of Jordan

Prof. Diala Abdel Hadi Hamaidi
School of Educational Sciences, The University of Jordan

Rana Khalil Noufal
School of Educational Sciences, The University of Jordan

Islam Tawfiq Aldrou
School of Educational Sciences, The University of Jordan

Abstract

This study aimed to reveal the reasons for the reluctance of public-school students in Jordan to use the Darsak educational platform during the Covid-19 pandemic, from their point of view. To achieve the aim of the study, the researchers used the qualitative approach in its phenomenological form. The study sample consisted of (12) male and female students from different public school in Jordan, and they were chosen by the intentional method. To collect the qualitative data from the study sample, a semi-structured interviews were used to collect data, as each participant was interviewed twice. The results of the study showed that there are many reasons that led to the reluctance of public-school students in Jordan to use the Darsak educational platform during the Covid-19 pandemic. It was represented by the student's poor readiness to learn through the Darsak platform, the lack of the design of the Darsak platform according to international design standards, the poor physical and technical situation represented by the lack of availability of appropriate computers, the unsustainability of Internet services, the difficulty of the curriculum and the method of evaluation, and the limited teachers' competencies needed in the virtual learning environment. In light of the results of this study, the researchers

recommend the necessity of reconsidering the way in which your lesson platform is designed; by involving specialized designers and experts with educational technology, multimedia and others. Further, they recommend appropriate training for students in the effective use of the platform.

Keywords: Reasons for reluctance, public school students, your lesson platform, .Jordan, a qualitative study

المقدمة والخلفية النظرية

فرضت جائحة كوفيد-19 على القطاع التعليمي في بلدان العالم أجمع تبنيَ إجراءاتٍ وحلول من شأنها أن تحفظ سلامة الطّلبة، وتضمن استدامة العمليّة التعليميّة التعلّمية؛ وذلك من خلال استبدال طرائق التعليم والتعلّم الاعتيادية بطرائق تستند في تقديم التعليم والتعلم إلى مستحدثات التكنولوجيا من أدوات وتطبيقات وأجهزة؛ الأمر الذي ساعد التعلم الرقمي أن يصبح نهجاً تتبعه معظم المؤسسات التعليمية في مختلف أنحاء العالم لاستدامة التعلم والتعليم بصورة فاعلة.

ويعرف التعلم الرقمي بأنه بيئة تعليمية تتيح لكل من المعلم والطالب التّفاعل بصورة متزامنة وغير متزامنة من خلال استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات؛ لتنمية التّحصيل المعرفيّ لدى الطلبة (الجراح، 2020). ويوضح أبو زيد (2021) ومهدي (2018) أنّ التعلم الرقمي هو عبارة عن عملية تفاعلية بين كل من الطالب والمعلم والوسائط الرقمية المستحدثة كالمنصّات الرقمية المتضمنة المحتوى التعلمي. وترى تايه (2022) أن التعلم الرقمي هو أكثر من مجرد استخدام للأدوات والأجهزة والتطبيقات التكنولوجية كوسيلة تعليميّة في بيئات التعلم الوجاهية والافتراضية؛ بل هو العملية التعلمية التّعليمية التي تعنى بإتاحة التفاعل من خلال الاتصال والتّواصل بين المعلم والطلبة، بطريقة رقمية عن طريق تقنية الانترنت، سواء كان هذا الاتصال بصورة متزامنة أو غير متزامنة. ويقوم التعلم الرقمي على أساس من المهارات المعرفية الشاملة والمُتخصصة لاستثمار النظم التكنولوجية الحديثة وتطويرها من أجل إثراء عملية التعلم والتعليم وتطبيق جميع المعايير والمواصفات العالمية والتي تضمن أعلى درجات الجودة في التعليم (الظفيري، 2021).

ويشمل التعلم الرقمي ثلاثة أنواع من حيث تقديم التعلم والتعليم كما يبينها كل من أبو عبيدة وهادي (2019) وعفيفي (2018) وهي التعلم الرقمي المتزامن، والتعلم الرقمي غير المتزامن، والتعلم الرقمي المدمج. وتوضح قنديل (2021) أن التعلم الرقمي المتزامن هو التعلم الذي يتضمن التفاعل بين المعلم والطلبة من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى بصورة متزامنة في بيئات تعلم وجاهية أو افتراضية ووفق جدول زمني محدد مسبقاً، ويكون التواصل حياً ومباشراً بالصوت أو الصورة أو النص، ويتضمن نقاشات تفاعلية لتبادل المعرفة وتمكين الطلبة من السؤال عن أفكار غامضة أو الاستجابة لاستفسارات الزملاء والمعلم. أما التعلم الرقمي غير المتزامن فهو التعلم الذي يتيح للمعلم تصميم مصادر وأنشطة تعليمية ورفعها إلى المنصة التعليمية الرقمية؛ ليتمكن الطلبة من الوصول إليها في أي وقت ومن أي مكان، دون أن يكون هناك اتصال متزامن مع المعلم، لإنجاز المهام والواجبات التعليمية (حناوي وبراهمة، 2015). والنوع الأخير هو التعلم الرقمي المدمج الذي يمزج بين مزايا التعلم الاعتيادي في الغرفة الصفية ومزايا التعلم الرقمي الذي يحدث في بيئة تعلم افتراضية معتمدة على تقنية الإنترنت، والوسائط المتعددة، والأجهزة الرقمية؛ لضمان تحقيق نتاجات التعلم بأقل تكلفة ممكنة وأنسب طريقة (ادهيم، 2019).

وتعد أنظمة إدارة التعلّم ركنا أساسيا في استدامة التعلم الرقمي وأحد أدواته التي توفر بيئات تعليمية متكاملة؛ لتضمّنها خدمات متعلقة بالقبول وتّسجيل المساقات التّعليميّة، ومتابعة التعلّم، وتسليم الواجبات والاختبارات وإدارتها، وإصدار الشّهادات، وتسهيل جمع البيانات وتحليلها ومتابعتها، وإدارة أدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن (استيتية والسرحان، 2017). ويضيف الشرمان (2015) أن أنظمة إدارة التعلّم توفر

الإمكانات لإدارة المساقات التعليمية والبرامج، كما توفر التواصل بين المعلم والطلبة من جهة وبين الطلبة مع بعضهم البعض من جهة أخرى، كما تتيح متابعة عملية تطور تعلم الطلبة وجمع البيانات حولها وتحليلها ومن ثم تقديم النتائج للمعلمين لأخذ القرارات في ضوئها. ويوضح الملاح (2010) أن أنظمة إدارة التعلم تتضمن مجموعة متنوعة من الإعدادات التي تتناسب مع بيئات الفصول الدراسية التقليدية، وبيئات التعلم عبر الإنترنت، وبيئات التعلم المدمجة، وبرامج التدريب المتنوعة، كما يمكن استخدام هذه الأنظمة في كل من التعليم الرسمي وغير الرسمي، ويمكن استخدامها لتتبع وإدارة مجموعة واسعة من الأنشطة التعليمية، بما في ذلك التعلم الذاتي والتدريب بقيادة المعلم والفصول الدراسية الافتراضية.

وتعرف أنظمة إدارة التعلم بأنها تطبيقات تقدم خدمات في إدارة المقررات التعليمية أو البرامج التدريبية أو برامج التعلم والتطوير ومتابعتها وإعداد التقارير، وتتضمن وظائفا أساسية كتسجيل الطلبة، ومتابعة تقدمهم وإعداد التقارير عنهم، وغالبًا ما تتضمن أدوات لإنشاء المحتوى عبر الإنترنت وإدارته، مثل الوسائط المتعددة والعناصر التفاعلية، بالإضافة إلى أدوات التقييم والاتصال مثل الاختبارات القصيرة ومنتديات المناقشة (طلبة، 2010). ويعرف ليفردوفي وماكدونلد (2018) أنظمة إدارة التعلم بأنها مجموعة من البرامج الرقمية المتكاملة المستندة على تقنية شبكة الإنترنت والتي تتيح عرض وتقديم محتوى المادة التعليمية من مصادر متنوعة بطرائق تسمح بالتفاعل بين المعلم والطلبة، ومتابعة العملية التعليمية، وتقييمها وإدارتها بغض النظر عن المكان والزمان.

وتُعرّف أنظمة إدارة التعلم الرقمية على أنها بيئة تعليمية ذات طبيعة تفاعلية توظف تقنية الويب، وتقوم المؤسسات التعليمية بتوفيرها للطلبة في عملية تعلمهم، بحيث توفر لهم شروحات الدروس بشكل متزامن أو غير متزامن، ويتم من خلالها تطبيق الأنشطة التعليمية وإنشاء الواجبات وأدوات التعزيز، وتتم عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" من أجل نشر الفيديوهات والصور وغير ذلك (نجم الدين، 2021). كما وتُعد أنظمة إدارة التعلم الرقمية بمثابة ساحات تحتوي على كل ما يتعلق بالتعلم الرقمي من مُقررات الكترونية ونشاطات تعليمية مختلفة وأنظمة إدارة التعلم، وتتحقق من خلالها العملية التعلمية التعليمية باستخدام مجموعة أدوات التواصل الحديثة (الشقيرات والرصاصي، 2020). كما وتعرف أنظمة إدارة التعلم الرقمية بأنها أداة مجانية أو غير مجانية للتعلم الجماعي، تستخدم لتقديم الدروس للطلبة، وتوفير أدوات تفيد كل من المعلم والطالب للتفاعل خارج الفصل الدراسي وفي أي وقت وأي مكان من خلال الإنترنت (وهبه، 2020).

ومن أهم أهداف أنظمة إدارة التعلم الرقمية تقديم خبرات ومواقف تعليمية متنوعة وجديدة للطالب؛ مما يثير حواسه البصرية والسمعية فتتغلب على مشكلة شرود الذهن لديه، إضافة إلى خلق بيئة تفاعلية متكاملة تتنوع فيها مصادر المعرفة وتبادل الخبرات التعليمية والقيام بالمحاورات والمناقشات الهادفة، ويُعد التغلب على مشكلة البُعد المكاني والزماني من أهم أهداف أنظمة إدارة التعلم (الرواحنة، 2020). ويضيف الريشي (2020) أن من أهداف أنظمة إدارة التعلم الرقمية تحويل التعلم والتعليم من عملية أُحادية المصدر إلى عملية تفاعلية ثنائية المصدر، وتحويل بيئة التعلم والتعليم من بيئة فقيرة الموارد ثابتة إلى أخرى غنية بالموارد ومتنقلة.

وتتمتع أنظمة إدارة التعلم الرقمية بالعديد من الخصائص؛ كتجاوز حدود الزمان والمكان، بحيث يستطيع الطالب الدخول إلى المادة التعليمية المُتاحة في المنصة ما أن يتوفر لديه جهاز حاسوب وشبكة انترنت،

كما تتميز أنظمة إدارة التعلم الرقمية بتنوع أساليب العرض للمادة التعليمية بحيث يتم تقديمها بأشكال وأساليب متعددة (ندوات، مقررات، محاضرات، فيديوهات وغيرها)، كما ويستطيع الطالب من خلالها بأن يثق في مصدر المعلومات المتوافرة على المنصة التعليمية وذلك لأنها تُقدم من قِبل خبراء ومختصين تربويين يمتلكون الخبرات الكافية (الشرمان، 2015).

وللإفادة من خدمات أنظمة إدارة التعلم الرقمية وإمكاناتها في تحسين تقديم التعليم وإمكانية الوصول إليه، واستدامة التعلّم والتّعليم في ظل جائحة كوفيد-19، قامت وزارة التّربية والتّعليم في الأردن بتطوير العديد من المنصّات التعليمية الرقمية كمنصّة نور سبيس، ومنصّة كوليبري (KOLIBRI)، ومن أشهر هذه المنصات منصّة درسك التّعليميّة الرقمية المجانية التي تم تطويرها كخدمة مجتمعية من قبل شركة موضوع، حيث توفر هذه المنصة لطلبة المدارس الأردنية - بجميع مستوياتهم - دروسًا تعليميّة تتضمن مقاطع فيديو يقدّمها عدد من المعلّمين تغطي المحتوى المعرفي للمناهج الأردنية (منصّة درسك، 2021). كما تتميز منصة درسك بتوفير خدمات تمكن الطلبة والمعلمين من التفاعل النشط، وتعزز التعلّم التّفاعلي، وأرسال الواجبات وتقدم التغذية الراجعة عن مستوى الأداء، وإجراء الاختبارات وتصحيحها تلقائيًا (أبو زيد، 2020).

وتمتلك منصّة درسك العديد من الخصائص التي مكنتها من تنفيذ استراتيجية التّعلم الرقمي المتزامن وغير المتزامن والمدمج، ومن هذه الخصائص تغطية جميع الوحدات التعليمية لكافة الفروع التّعليميّة، ودمج الأنشطة التعليمية ذات البعد العملي التفاعلي، وتوفير خصائص التتبع للمحتوى المعرفي ولوحات المعلومات والأرشفة، وتوفير مقاطع الفيديو التّعليميّة للطلبة المتعلقة بكيفية اتباع التعليمات والتقدم للاختبارات الرقمية، وإنجاز الواجبات، وتفعيل عنصر التغذية الرّاجعة لتلبية اهتمامات واستفسارات الطلبة، وضمان استدامة طرق التّفاعل، وتعزيز مصادر التعلم عبر شبكة الانترنت من مواقع ومقاطع فيديو تّعليميّة (وزارة التّربية والتّعليم، 2020).

لقد تمّ تصميم منصّة درسك (2020) وفق معايير تضمن لكل من المعلم والطالب من تسجيل الدخول بسهولة ويسر، ومن ثم الوصول إلى مكونات المنصة المتمثلة بدروسي اليوميّة، وواجباتي اليوميّة، واختباراتي، واسأل المعلّم، والتعميمات، وكلمة المرور، والإشعارات، وتسجيل الخروج من المنصّة، حيث يستطيع الطالب متابعة دروسه اليوميّة والاطلاع علي المحتوى المعرفي المقدم من خلال صفحة دروسي اليوميّة، ومتابعة وإنجاز الواجبات وإرسالها من خلال صفحة واجباتي اليوميّة، والتقدم للاختبارات المجدولة من خلال صفحة اختباراتي، والتواصل مع أي من المعلمين للاستفسار عن الاهتمامات من خلال صفحة اسأل المعلّم؛ والاطلاع على التعميمات التي تخصه في حالة توفرها من خلال صفحة التعميمات، والتمكن من تغيير كلمة المرور من خلال صفحة كلمة المرور، وملاحظة الإشعارات والتنبيهات التي تظهر على شكل الجرس للفت الانتباه إلى الأمور المهمة من خلال صفحة الإشعارات.

وبالرغم من الميزات التي تقدمها أنظمة إدارة التعلم بشكل عام ومنصة درسك بشكل خاص، إلا أنه يوجد تحديات عدة تقلل أو تسبب عزوف الطلبة عن الاستخدام الأمثل لهذه المنصات. يوضح ليفردوفي وماكدونلد (2018) أبرز هذه التحديات ومنها؛ ضعف مهارات استخدام التطبيقات والأجهزة والأدوات التكنولوجية، وعدم توفر الأجهزة الذكية وتطبيقاتها المناسبة، والوصول إلى خدمة الدعم الفني، وضعف البنى

التحتية وخدمات شبكة الإنترنت المتعلقة بجودتها وسرعتها. وتبين قنديل (2021) أن استخدام المنصات التعليمية الرقمية بصورة مثلى يواجه العديد من التحديات المتعلقة بالمعلم كعدم كفاية مهاراته التكنولوجية لإعداد محتوى تعلمي رقمي، وتحديات متعلقة بالمتعلمين أنفسهم كضعف مهاراتهم التكنولوجية للتفاعل النشط في البيئات التعليمية الافتراضية، وتحديات متعلقة بالمحتوى التعليمي كصعوبته أو عدم ملائمته للبيئات الافتراضية، وتحديات متعلقة بالبيئة التعليمية كضعف المحافظة على التواصل البصري والجسدي مع المتعلمين، وتحديات متعلقة بخصائص المنصات التعليمية كعدم توفر خصوصية مناسبة لكل متعلم على المنصة الرقمية، وتحديات متعلقة بالإدارة المدرسية كضعف الدعم التقني والفني الذي تقدمه، وتحديات متعلقة بأولياء أمور المتعلمين كضعف التعاون مع المعلم لمعالجة سلوكيات الأبناء السلبية. ويُضيف الحميدي (2020) أن التعلم من خلال المنصات التعليمية الرقمية قد يواجهه تحديات متمثلة بانشغال أولياء الأمور عن متابعة تعليم الأبناء وتوفير البيئات والأماكن المناسبة لهم داخل البيت، بالإضافة إلى التنمر الإلكتروني، وما يسبّبه من آثار نفسية عليهم.

وعطفا على ما سبق من تحديات قد تكون سبباً في عزوف الطلبة عن استخدام المنصات التعليمية الرقمية، فقد أظهرت تايه (2022) أن واقع استخدام الطلبة في المدارس الحكومية الأردنية لمنصّة درسك التّعليميّة أثناء جائحة كوفيد-19 جاء بدرجة متوسطة لأسباب عدة قد تتمثل في حداثة تجربة الطّلبة مع التعلم في بيئات افتراضية، أو عدم كفاية الاستعداد أو التدريب للتعامل مع إمكانات هذه المنصة، أو عدم توافر الأدوات الملائمة للتعلّم كالهواتف الذكية، أو نشوء العزلة والوحدة؛ التي تنشأ بسبب تفاعل الطّلبة مع أجهزة رقمية بدلًا من التواصل والتفاعل بطريقة مباشرة كما هو الحال في الفصول التّقليديّة. لذا، جاءت هذه الدراسة لفهم أعمق لظاهرة العزوف عن استخدام منصة درسك من خلال الكشف عن أسباب ودوافع عزوف طلبة المدارس الحكومية في الأردن عن استخدام منصة درسك التعليمية.

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات البحثية السابقة التي سلطت الضوء على المنصات التعليمية الرقمية وواقع تحديات استخدامها، وفيما يأتي استعراض هذه الدّراسات وفقًا لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

أجرت تايه (2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة البلقاء لمنصّة درسك التّعليميّة أثناء جائحة كوفيد-19 من وجهة نظرهم، واتبعت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدّراسة، حيث تم تطوير استبانة تم توزيعها على عينة الدّراسة المكونة من (782) طالبًا وطالبةً، وأظهرت النتائج أنَّ واقع استخدام طلبة المرحلة الأساسيّة العليا في محافظة البلقاء لمنصّة درسك التّعليميّة أثناء جائحة كوفيد-19 من وجهة نظرهم؛ جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لواقع استخدام الطلبة لمنصّة درسك التّعليميّة (ككل) تعزى لمتغير الجنس والمستوى التّعليميّ للأمّ وجاءت الفروق لصالح الإناث، وفئة المؤهل أقل من بكالوريوس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الصّفّ والمستوى التّعليميّ للأبّ.

وهدفت دراسة النصار (2021) إلى الكشف عن معوقات استخدام التعليم الإلكتروني عبر منصة "Microsoft Teams" لطلبة الصف الثاني عشر للعام الدراسي (2019-2020) خلال جائحة

كورونا(كوفيد-19) في دولة الكويت، حيث تكونت الدراسة من عينتين للبحث، قبل التجربة (273) متعلم، وبعد بدء التجربة مباشرة (413) متعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء الاستبانة لقياس آراء المتعلمين نحو تطبيق التعلم الإلكتروني عن بُعد من المنازل، ومعرفة ما إذا يوجد هناك فروق ذات دلالة تُعزى للعلاقة بين متغيرات الدراسة وآراء المتعلمين. وتوصلت الباحثة إلى أن الغالبية العُظمى من المتعلمين لا يعانون من صعوبات في التعليم الإلكتروني كطريقة للتعليم والتدريس، ولكن المعوقات تكمن في توفر موارد التكنولوجيا وسرعة الإنترنت داخل المنازل، وكذلك التدريب المسبق على استخدام أدوات منصة فرق مايكروسوفت.

وأجرت قنديل (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع التحديات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية العليا في التعلم عن بعد في محافظة عمان من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدم المنهج الوصفي التحليلي. كما تم تطوير استبانة وزعت على عينة الدراسة التي تكونت من (452) معلما ومعلمة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2021/2020). وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع التحديات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية العليا في التعلم عن بعد في محافظة عمان من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود العديد من التحديات التي واجهت المعلمين في استدامة التعليم والتعليم في بيئات التعلم الافتراضية وتمثلت بمشكلات متعلقة بالمعلم، ومشكلات متعلقة بالمتعلمين، ومشكلات متعلقة بالمنهاج الدراسي، ومشكلات متعلقة بالبيئة التعلمية التعليمية، والمشكلات المتعلقة بخصائص المنصات التعليمية، ومشكلات متعلقة بالإدارة المدرسية، ومشكلات متعلقة بأولياء أمور المتعلمين.

وهدفت دراسة محلب (2021) إلى الكشف عن واقع التعليم عن بعد وتحدياته في ظل جائحة كوفيد-19 من وجهة نظر الطلبة. حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة؛ كما تم تطوير استبانة تم توزيعها على عيّنة البحث المكونة من 168 طالبًا من جامعة سطيف. وأظهرت النتائج بعضاً من الأسباب التي أدت إلى ضعف فعالية التعلم عن بعد، منها: ضعف البنى التحتية والتجهيزات وسرعة الإنترنت، وقلة الخبرة، وضعف التفاعل في العملية التعلمية، والتوتر النتائج من العمل في بيئات تعليمية افتراضية.

وأجرى أزهري وفجري (Azhari & Fajri, 2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن العقبات التي يواجهها المعلمون أثناء التعلم عن بعد في أندونيسيا خلال جائحة كوفيد-19، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانةً وزعت على 353 معلمًا، بالإضافة إلى مقابلات أجريت مع 6 مدرسين للحصول على معلومات متعمّقة تتعلق بمحور هذه الدراسة. وأظهرت النتائج أن بعض المعلمين لم يتمكّنوا من الاستفادة من مختلف الأجهزة التكنولوجية، ولا من منصات التعلم عبر الإنترنت المتوفرة لتطبيق التعلم عن بعد في المدارس؛ وذلك بسبب ضعف المهارات التكنولوجية، وقلة الإمكانات المالية لبعض أولياء الأمور التي تؤثر على عدم امتلاك الطلبة للأجهزة التكنولوجية المناسبة، ومحدودية الوصول إلى الإنترنت لدى المعلم والطلبة، وغياب الإرشاد المتعلق بكيفية العمل في البيئات الافتراضية.

وعقد الرنتيسي (2020) دراسة هدفت الكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيق التّعليم عن بُعد في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة وتحديد سبل مواجهة معوقات تطبيق التّعليم عن بُعد في هذه المدارس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدّراسة من (268) معلمًا، وأظهرت النتائج أن معوقات تطبيق التّعليم عن بُعد والمتعلقة بالطلبة والمدرسين جاءت بدرجة كبيرة، وكشفت الدّراسة عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية للمعوقات التي تواجه تطبيق التّعليم عن بُعد تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة.

وأجرى الثبيتي وآل مسعد (2020) دراسة هدفت التعرف على مدى استفادة المتعلمين (المعرفية والمهارية) من منصات التعلم الإلكتروني في تعلم اللغة الإنجليزية: رواق نموذجاً، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في استبانة تم تطبيقها على عينة من (336) مُتعلماً على منصة رواق التعليمية في خمس مقررات خاصة بتعلم اللغة الإنجليزية التابعة لمبادرة "English Mastery"، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن استجابة أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة عالية، ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (العمر، الجنس، المستوى التعليمي، وطبيعة العمل) في الاستفادة المعرفية والاستفادة المهارية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لعدد المُقررات المُلتحق بها في رواق في الاستفادة المعرفية والاستفادة المهارية لصالح (ثلاث إلى خمس دورات).

وسعت دراسة السلمان وبواعنة (2020) للكشف عن اتجاهات طلبة التعليم الأساسي والثانوي في الأردن نحو التعلم عن بعد وتحدياته والحلول المقترحة في ظل جائحة كورونا، حيث استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تطبيق استبانة على عينة الدراسة التي تكونت من (746) طالبًا وطالبة. واظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بعد جاءت متوسطة؛ وجاءت التحديات التي تواجه الطلبة ضمن الفئة الضعيفة، وكان من أبرز التحديات التي تواجه الطلبة المشكلات المرتبطة بتوفر خدمة الإنترنت، وتصميم المحتوى وفقًا لبيئة التعلم عن بعد، وقلة مراعاة الاختلافات الفردية بين المتعلمين وأساليب طرح المادة التعليمية.

وأجرى بارشيك وكيرناز وكاينار ودوركاوك (Barışık, Kurnaz, Kaynar, & Doğrukök, 2020)، دراسة هدفت إلى الكشف عن آراء طلاب المدارس الابتدائيّة وتصوراتهم حول التعلّم عن بُعد، واستخدم الباحثون المنهج النوعي والكمي، وتكونت عينة الدّراسة من 883 طالبًا وطالبة في المرحلة الابتدائيّة في العام الدراسي (2019-2020) في جميع مناطق تركيّا، وأظهرت النتائج عدم وجود اختلاف في آراء الطلاب حول التعلّم عن بُعد يعزى لمتغير الجنس، والعمر، وأن مشكلة الإنترنت لم تؤثر على تصورات الطلبة نحو التعلّم.

وهدفت دراسة بينار واكغول (Pinar & Akgul, 2020) إلى الكشف عن آراء طلبة المدارس الإعداديّة حول تقديم مادة العلوم بالتعلّم عن بُعد خلال جائحة كورونا؛ واتبعت الدّراسة المنهج النوعي واشتملت العينة على (100) طالبًا وطالبة في تركيا، وتم تطوير استبانة لجمع البيانات، كما تم إجراء المقابلات على شبكة الإنترنت، وأظهرت النّتائج أن التعلم في بيئات افتراضية حرم الطلبة من التّطبيق العملي في المختبر لفهم الموضوعات بشكل أفضل، وجعل الدروس أكثر متعة، والتّواصل مع الآخرين والتّحفيز أثناء التعلّم.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، تتميز هذه الدراسة الحالية بأنها من الدراسات القليلة -حسب علم الباحثين- التي تسلط الضوء على استقصاء آراء الطلبة في المدارس الحكومية الأردنية حول التحديات التي تواجههم والتي سببت عزوفهم عن استخدام منصة درسك التعليمية؛ فاغلب الدراسات السابقة كانت قد استقصت

آراء المعلمين والطلبة حول التحديات التي تواجه التعلم عن بعد بشكل عام، بعكس هذه الدراسة التي كشفت عن آراء الطلبة حول أسباب العزوف عن استخدام منصة درسك بشكل خاص. كما تتميز هذه الدراسة بانها استقصت آراء الطلبة الذين عزفوا عن استخدام منصة درسك فقط، وليس كل من استخدمها، فاختيار هذه الفئة من الطلبة مقصود لفهم ظاهرة العزوف من أصحابها أنفسهم وليس من يتحدث نيابة عنهم وبألسنتهم، ورغم أن عينة الدراسة اشتملت مناطق جغرافية متنوعة فكان منهم طلبة من محافظات الشمال والوسط والجنوب، إلا أنهم اتفقوا على العزوف عن استخدام هذه المنصة، ومن أجل فهم المعنى لهذه الظاهرة استعان الباحثون بالمنهج النوعي في سبر أعماق المشاركين ومحاولة فهم أسباب العزوف من وجهة نظرهم؛ لذلك امتازت هذه الدراسة باتباع المنهج النوعي بصورته الظواهرية للكشف عن أسباب عزوف الطلبة عن استخدام منصة درسك، حيث اتبعت معظم الدراسات السابقة -حسب علم الباحثين- المنهاج الكمي.

مشكلة الدراسة وسؤالها

قامت وزارة التّربية والتّعليم في الأردنّ بتطوير منصّة درسك التعليمية لإتاحة الفرصة أمام المؤسسات التعليمية الحكومية لاستدامة التعليم والتعلم، وتعويض الفاقد التّعليميّ الناتج عن الاغلاقات بسبب تفشي جائحة كوفيد-19 والتي أعاقت تعلم الطلبة وجاهيا في المدارس. وبالرغم من الجهود المبذولة من قبل الوزارة في تطوير أدوات هذه المنصة لتحفيز الطلبة على التعلم؛ وتمكينهم من التواصل والتّفاعل، وزيادة الدافعيّة (أبو زيد، 2020)؛ إلا أن منظمة اليونسيف (UNICEF Jordan, 2020) أصدرت تقريرا أفاد بأن 80% من المتابعين لمنصّة درسك التعليمية يرون أنها لا تماثل جودة التعلم الوجاهي، كما بين التقرير أن 53% فقط من الطلبة يتابعون بشكل يوميّ منصّة درسك التعليمية، بينما 21% منهم يتابعونها مرّة واحدة كل يومين. وفي نفس السياق، أصدرت وزارة التربية والتعليم تقريراً أفضى بأن 1327500 طالبا وطالبة قد سجلوا وتابعوا دروسهم على منصة درسك التعليمية من أصل مليون ونصف وبنسبة تصل إلى 88.5 % من اجمالي الطلبة، وأن 172500 طالبا وطالبة أي ما نسبته 11.5% من الطلبة في المدارس الحكومية الأردنية لم يسجلوا ولم يتلقوا تعليمهم من خلال منصة درسك التعليمية (المملكة، 2020)؛ وعطفا على ما سبق من نتائج للتقارير، وانطلاقا من توصيات دراسة قنديل (2021) التي أشارت إلى ضرورة الإصغاء لآراء المتعلمين في البيئات الافتراضية ومعرفة احتياجاتهم ورغباتهم؛ جاءت هذه الدراسة للكشف عن أسباب ودوافع طلبة المدارس الحكومية في الأردن وتحديداً الذين عزفوا عن استخدام منصة درسك التعليمية وفق نتائج الدراسة التي أجرتها وزارة التربية والتعليم في الأردن (المملكة، 2020). وبالتحديد، جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال: ما أسباب عزوف طلبة المدارس الحكومية في الأردن عن استخدام منصة درسك التعليمية خلال جائحة كوفيد-19 من وجه نظرهم؟

هدف الدراسة وأهميتها

هدفت الكشف عن أسباب عزوف طلبة المدارس الحكومية في الأردن عن استخدام منصة درسك التعليمية خلال جائحة كوفيد-19 من وجه نظرهم. وتكمن أهمية هذه الدراسة في مناقشتها لموضوع هام متعلق باستدامة التعلم والتعليم في المدارس الحكومية في الأردن؛ وهو الكشف عن الأسباب والدوافع خلف عزوف طلبة هذه المدارس عن استخدام منصة درسك التعليمية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. ومن المؤمل أن تلفت

نتائج هذه الدراسة النظر إلى فهم أعمق لأسباب العزوف من وجهة نظر شريحة من الطلبة من مناطق ومحافظات مختلفة اختارت النأي بنفسها عن استخدام منصة درسك، كما تحث نتائج هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم على تحسين الخدمات المتاحة من خلال منصة درسك التعليمية بما يتماشى مع ملاحظات الطلبة لتحفيزهم على الدخول اليها ومتابعة دروسهم، والسعي إلى تطويرها وتحسين تصميمها وفق حاجات الطلبة الخاصة. ومن المُمكن أنْ تُساعد هذه الدراسة المعلمين والمشرفين على تطوير الدروس التعليمية على المنصة واستخدام الإستراتيجيات التدريسية الملائمة للتعلم في البيئات الافتراضية المتزامنة أو غير المتزامنة أو المدمجة؛ وإتخاذ خطوات إجرائية لتطوير قدراتهم التكنولوجية، وتصميم دروس وأنشطة تعليمية تفاعلية تحسن الاستفادة منها في المستقبل بما يتناسب مع حاجات الطلبة وخصائصهم النمائية. ومن المتوقع أن تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات النوعية المتعلقة بالمنصات التعليمية في المدارس الخاصة والجامعات.

التعريفات الاجرائية لمصطلحات الدراسة

عزوف طلبة المدارس الحكومية: امتناع طلبة المدارس الحكومية الأردنية -من الصف الأول إلى الثاني عشر- عن استخدام منصة درسك التعليمية والدخول إليها وتلقي المناهج الدراسية أثناء جائحة كوفيد-19.

منصة درسك: منصة تعليمية رقمية أردنية مجانية، توفر التعليم والتعلم عن بعد لطلبة المدارس الحكومية من الصف الأول وحتى الصف الثاني ثانوي، حيث تقدم تعليماً باستخدام الفيديوهات التعليمية المصورة والمنظمة وفقاً للمنهاج التعليمي، يقدمها معلمين ومعلمات من أصحاب الخبرة.

أسباب العزوف: هي جملة من الأفكار والآراء والحجج التي يسوقها طلبة المدارس الحكومية في الأردن -ممن عزفوا عن استخدام منصة درسك التعليمية أثناء جائحة كوفيد-19- معللين ومبررين اتخاذهم قرار عدم الدخول إلى المنصة واستخدامها لاستدامة التعلم والتعليم.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتضمن حدود الدراسة الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدّراسة على الكشف عن أسباب عزوف طلبة المدارس الحكومية في الأردن عن استخدام منصة درسك التعليمية خلال جائحة كوفيد-19 من وجه نظرهم.

الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على طلبة من الصفوف من الصف الثالث إلى الصف التاسع.

الحدود المكانية: شملت هذه الدراسة عينة من الطلبة من مختلف محافظات الأردن الشمالية والوسطى والجنوبية.

حدود زمانية: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2021/2020).

محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بمدى موضوعية وخبرات الباحثين في جمع البيانات وتحليلها وتصنيفها وترميزها، وبمدى تعاون الطلبة واستجابتهم على أسئلة المقابلات بموضوعية، كما تتحدد النتائج بطبيعة أداة الدراسة وهي المقابلات المعمقة.

الطريقة والاجراءات

منهجية الدراسة

استخدم الباحثون المنهج النوعي بصورته الظواهرية للكشف عن أسباب عزوف طلبة المدارس الحكومية في الأردن عن استخدام منصة درسك التعليمية خلال جائحة كوفيد-19من وجهة نظرهم. إن البحث النوعي بصورته الظواهرية يسعى إلى فهم ووصف معنى وجوهر التجارب المعاشة ووجهات النظر الذاتية للمشاركين، إن هذا المنهج البحثي يسمح للباحثين باكتساب فهم أعمق للتجارب الشخصية للأفراد، وكذلك الطرق التي تتشكل بها تلك التجارب من خلال السياق الاجتماعي والثقافي الأكبر (van Manen, 1990). يوضح جيورجي (Giorgi, 2009) أن البحث النوعي بصورته الظواهرية يمكن أن يساعد في تحديد الأنماط والموضوعات التي قد لا تكون واضحة من خلال الأساليب الكمية أو التجريبية، بالإضافة إلى ذلك إلى إتاحته الفرصة للباحثين باكتساب نظرة ثاقبة على التجارب الذاتية للأفراد والجماعات التي قد لا يتم التقاطها من خلال طرق البحث التقليدية.

أفراد الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة بطريقة قصدية من طلبة المدارس الحكومية في جميع محافظات الأردن الشمالية والوسطى والجنوبية، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020-2021. لقد تم اختيار 12 طالبا وطالبة ممن لديهم لقدرة على تزويد الباحثين بمعلومات متعلقة بموضوع هذه الدراسة (Creswell, 2007). إن هؤلاء الأفراد قد عزفوا عن استخدام منصة درسك التعليمية وكانوا يدرسون بالصفوف من الثالث الى التاسع في المدارس الحكومية في الأردن، وتراوحت أعمارهم بين 8- 14 سنة. عند اختيار أفراد الدراسة روعيَ أن تكون العينة ممثلة لمحافظات الأردن الشمالية والوسطى والجنوبية، كما روعي أن تكون العينة ممثلة للمرحل الدراسية من الصفوف 1-6، و7-12.

أداة الدراسة

استخدم الباحثون المقابلات شبه المقننة (Semi-structured interviews) لجمع البيانات؛ كونها تساهم بشكل خاص باستكشاف موضوع الدراسة بمزيد من التفصيل واكتساب فهم أعمق لوجهات نظر وخبرات الشخص الذي تتم مقابلته (Kruger, 1999). يوضح فونتانا وفري (Fontana & Frey, 2005) أن المقابلات شبة المقننة تمنح القائم بإجراء المقابلة المرونة لاستكشاف الموضوعات بمزيد من العمق أو تغيير اتجاه المقابلة بناءً على ردود الشخص الذي تتم مقابلته.

بعد الحصول على أذونات الموافقة من قبل أولياء أمور الطلبة والطلبة أنفسهم، تم عقد مقابلتين مع كل مشارك حسب رغبته إما في منزله أو من خلال مكالمة هاتفية، واستغرقت كل مقابلة 30-45 دقيقة. تضمنت المقابلة الأولى وصف تجربتهم الخاصة مع منصة درسك، مما أتاح الفرصة بعدها لمناقشة الأسباب التي ساهمت بالعزوف عن استخدام منصة درسك والمتعلقة بالبنى التحتية وخدمات الانترنت، وطبيعة تصميم

المنصة وما يقدم بها من محتوى تعليمي. أما المقابلة الثانية فقد تضمنت مناقشة الأسباب التي ساهمت بالعزوف عن استخدام منصة درسك والمتعلقة بالقضايا المرتبطة بالمعلم والطالب نفسه والأمور المتعلقة بأولياء الأمور.

وعند بداية كل مقابلة، حرص الباحثون على بناء علاقة ودية مع المشاركين؛ خاصة كونهم صغار السن. وقبل البدء بالمقابلة، شرح الباحثون للمشتركين عن حقهم في عدم الإجابة عن أي سؤال بدون تقديم أي عذر، كما حرص الباحثون على أخذ الإذن من المشتركين قبل تسجيل المكالمة، والتأكيد عليهم أن التسجيل فقط لغايات البحث العلمي وغير مسموح لغير الباحثين باستخدامه، وسيتم مسحه بعد عملية تفريغ البيانات، وكان لجميع المشتركين الحق بعدم ذكر أسمائهم أثناء المقابلة. إن كل هذه الإجراءات اتخذت لعمل بيئة مريحة تمكن المشاركين من الحديث بحرية وانفتاح.

تحليل البيانات

تم استخدام برنامج مايكروسوفت ورد لتفريغ المقابلات التي أجريت من أجل فحصها وتحليلها وفقا لاستراتيجيات التحليل الظواهرية (Phenomenological analysis) والتي تهدف إلى التقاط التجربة الذاتية للشخص الذي تتم مقابلته وفهم كيفية فهمهم لتلك التجربة وتفسيرها (Guest, Bunce, & Johnson, 2006). وبعد تفريغ المقابلات، تم اتباع الخطوات الآتية (Moustakas, 1994): أولا؛ تقليل البيانات (Data reduction): وتضمنت هذه الخطوة قراءة البيانات وتحديد العبارات أو الجمل أو الفقرات الرئيسية التي تعبر عن جوهر تجربة المشارك. ثانيا؛ تحديد الثيمات (Identification of themes): وتضمنت هذه الخطوة تحديد الموضوعات أو الأنماط التي تظهر من البيانات وتتعلق بجوهر التجربة. ثالثا؛ وصف الجوهر (Description of the essence): وتضمنت هذه الخطوة وصف جوهر التجربة بطريقة تعكس المنظور الفريد للمشارك. رابعا؛ التفسير والتحقق من الصدق (Interpretation and validation): وتضمنت هذه الخطوة تفسير النتائج والتحقق من صدقها وموثوقيتها من خلال التثليث.

موثوقية الدراسة

يعد التثليث (Triangulation) أحد أهم ركائز البحث النوعي، والذي يساهم في زيادة الثقة في النتائج والتحقق منها، وتقديم صورة أكثر اكتمالاً عن سؤال البحث، كما يساعد التثليث في اكتشاف وتصحيح انحياز الباحث والخطأ (Denzin & Lincoln, 2000). نتيجة لذلك، استخدم الباحثون استراتيجية تثليث المحقق (Investigator triangulation) من أجل تحقيق الموثوقية في هذه الدراسة؛ وهي طريقة للتثليث يشارك فيها باحثون متعددون في عملية جمع البيانات وتحليلها، مما يزيد من صحة وموثوقية النتائج من خلال تقديم وجهات نظر متعددة حول نفس القضية (Morse, 1991). حيث قام باحثان على الأقل بجمع البيانات وتحليلها من نفس المشاركين؛ الأمر الذي ساعد في التحقق من اتساق النتائج وتحديد أي تحيزات قد تكون موجودة في جمع بيانات باحث واحد. كما قام باحثان على الأقل من تحليل البيانات من مشاركين مختلفين؛ الأمر الذي ساعد في زيادة قابلية تعميم النتائج وتحديد أي أنماط قد تكون موجودة عبر المشاركين المختلفين. وفي نهاية المطاف، اجتمع الباحثون وتم مناقشة ومقارنة النتائج التي توصلوا إليها ليتم التوصل إلى توافق في الآراء.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى فهم أعمق لظاهرة العزوف عن استخدام منصة درسك من خلال الكشف عن أسباب عزوف مجموعة من طلبة المدارس الحكومية في محافظات متنوعة في الأردن عن استخدام منصة درسك التعليمية خلال جائحة كوفيد-19. لقد أشارت نتائج تحليل البيانات أن طلبة المدارس الحكومية في الأردن قد عزفوا عن استخدام منصة درسك التعليمية خلال جائحة كوفيد-19؛ تبعاً للأسباب الآتية:

ضعف استعداد الطالب وجاهزيته للتعلم عبر منصة درسك:

سعت الدراسة إلى الولوج إلى عالم الطلبة المشاركين في الدراسة، والاستماع الجاد لأصواتهم وهم يصفون عدم استعدادهم النفسي لتقبل هذه النقلة في طريقة التدريس عبر منصة درسك؛ فالمتعارف عليه من وجهة نظر هؤلاء الطلبة أن التعليم يكمن بين جدران الصف وأمام المعلم فقط، إذ أشار أحد الطلبة قائلا: "*لم أتخيل مجرد تخيل أن يكون تعليمي كما هو عليه الآن*".

لقد كانت الصدمة التكنولوجية كبيرة مما جعل بعض الطلبة يحجم عن فتح المنصة من الأساس، وهذا ما عبر عنه أحد المشاركين قائلاً: "*من الممكن أن تمر علي أسابيع أو أشهر دون أن أفتح المنصة، وهناك بعض الطلبة الذين لم يدخلوا على المنصة بتاتاً*" . إن المنصت لأقوال الطلبة وعباراتهم يلمح الحاجة إلى مزيد من الإعداد لهذا النمط الجديد من التعلم، إذ رغم الجهود المقدرة في تقديم منصة درسك، يجد المستمع للطلبة أن هناك حلقة مفقودة وهي تحقيق الانتقال السلس من النمط الاعتيادي لهذا النمط الجديد شكلاً ومضموناً، فكما تسعى إدارة المدارس والمعلمون إلى تهيئة الطلبة في بداية كل سنة للصف الجديد وقوانينه والضوابط وشخصية المعلم، فإن عملية الانتقال لمنصة درسك كانت تحتاج خطوة مماثلة ليزيد الطالب ثقة بأنه متمكن من أدوات التعلم في بيئة التعلم الافتراضية الجديدة.

ولم تقتصر معاناة الطلبة على عدم قدرتهم على مواكبة نمط التعليم الجديد، فقد حاول بعضهم تجاوز صعوبة التقبل والاستعداد وحاولوا الدخول لمنصة درسك والاستفادة منها، ولكنهم لم يجدوا في المنصة ما يغذي شغف الطالب وما يدفعه لمواصلة عملية تعليمه، ومرد ذلك من وجهة نظر المشاركين يعود لأسباب منها: ضعف بعض الطلبة بالقراءة، إذ يعبر أحد الطلبة قائلاً: "*أنا لا أعرف القراءة، لا أعرف أتهجأ بشكل جيد ولا أعرف أقرأ الكلمات*" فضعف الطلبة هنا ليس مرجعه للمنصة بحد ذاتها بمقدار كونه مرتبط بتفاوت الطلبة في مستواهم الأكاديمي، وهذا ما يؤكد على ضرورة أن يكون هناك تشخيص أكبر لقدرات الطلبة ومحاولة الانطلاق من حيث يقف الطالب حتى يجد الطالب نفسه قادراً على التعلم.

ومن الأسباب التي ناقشها الطلبة أيضاً عدم قدرتهم على استخدام المنصة بسبب ضعف امتلاك الطالب المهارات الحاسوبية اللازمة، يعبر أحد الطلبة عن هذه النقطة قائلاً: "*لا أعرف أفتح المنصة، أعرف أكتب رقمي الوطني لكن لا أعرف كيف أفتح المنصة،،، أكتب رقمي الوطني لكن يعطيني تسجيل خطأ*" إن ما تناوله المشاركون يتوافق مع ما أفاد به ليفردوفي وماكدونلد (2018) وكذلك قنديل (2021) من أن أكبر التحديات في المنصات التي تمثل أنظمة إدارة التعلم هوضعف مهارات استخدام التطبيقات والأجهزة والأدوات

التكنولوجية، وتوافق هذه النتائج يؤكد على ضرورة تدريب الطالب وتهيئته كي يكون قادراً على استخدام المنصة والدخول لها دون خوف أو تشتت كبير في نفسه أثناء محاولة التعلم من خلال المنصة.

كما أفاد بعض المشاركين أن مدة الدروس في منصة درسك كانت طويلة؛ مما أدى لنفاذ الصبر لمتابعة الدروس كاملة على المنصة. ومن أهم النقاط التي ركز عليها المشاركون تتمثل في أنهم يفضلون التعامل بشكل مباشر مع معلميهم الذي قاموا بتدريسهم قبل الجائحة، وعندما اضطر هؤلاء الطلبة لاستخدام منصة درسك كبديل عن التعليم المباشر لم يجدوا ذلك التفاعل المتوقع بين الطالب والمعلم الذي لا يعرفه، وهنا علق أحد الطلبة قائلاً: *"يعلق المعلم على الإجابات الافتراضية للطلبة بقوله "احسنت" والطالب بالأساس لا يفهم السؤال"*.

ومن ناحية أخرى، فقد أشار الطلبة المشاركون في الدراسة أن عدم وجود جو مناسب للدراسة داخل المنزل أو عدم وجود دعم عائلي كافٍ للطالب من أجل متابعة الدروس على المنصة، تعد من أسباب العزوف عن متابعة الدراسة على منصة درسك، إذ عبرت إحدى الطالبات بقولها: *"أمي دائماً تقول لي ادرسي لكن لا تجلس معي وتفتح معي على المنصة"*، وطالب آخر يؤكد الفكرة ذاتها بقوله: *"يوجد الكثير من الملهيات مثل التلفاز أو الألعاب الإلكترونية أو رفقاء اللعب"*، ويعبر طلبة آخرون عن وجهات نظر أولياء الأمور حول عدم وجود جدوى من متابعة الدروس على منصة درسك، لذلك يسعى بعضهم إلى تجاهل وجود المنصة والشرح للطالب بدلاً من المعلم، ويحلون معهم الواجبات والاختبارات.

مما تقدم، يظهر جلياً أن نجاح أي عملية تعليم مقرون بفهم احتياجات المتعلم وتوقعاته وظروفه، وقد تكون هذه الأسباب مجتمعة هي التي أدت الى عزوف الطالب عن إتمام عملية التعلم والتعليم، ولذلك يجب الاستماع للطالب واحتياجاته بشكل مستمر؛ وهذا ما أكد عليه النصار (2021) في دراسته حيث أوصى بضرورة الإصغاء لآراء المتعلمين ومعرفة احتياجاتهم ورغباتهم وكذلك توجهاتهم في طرق التعلم.

ضعف الوضع المادي والتقني:

أجمع المشاركون في الدراسة على أن سبب عزوفهم عن استخدام منصة درسك يعود إلى طبيعة الظروف المادية والتقنية التي كانت عائقاً أمام استخدام منصة درسك، إذ ان عدم توفر جهاز خاص للطالب ليقوم بعملية تعلمه خلال منصة درسك جعله أقل إقبالاً على متابعة تعلمه، كما أن طبيعة الظروف الاقتصادية لبعض الطلبة ووجودهم في بيوت بسيطة صغيرة، تجعل التركيز في منصة درسك تحدياً كبيراً لهم، إذ يصف أحد الطلبة ظروف بيته التي تعيق متابعة منصة درسك قائلاً: *" لا يوجد عندي غرفة لوحدي أدرس فيها، كلنا قاعدون مع بعض بغرفة التلفزيون في نفس وقت الدراسة"*. وهناك طالبة أشارت إلى أن طبيعة الحياة في بيتها تفتقد إلى وجود روتين يومي للدراسة، وتعبر عن ذلك بقولها: "لا يوجد عندي *وقت محدد للدراسة،،، عادي بأي وقت بدرس، عندما لا يكون علي شيء يعني اساعد امي او العب مع بنت عمي أذهب وأدرس"*؛ وتأتي هذه الأقوال مؤيدة لدراسة الحميدي (2020) ومفادها أن انشغال أولياء الأمور عن متابعة تعلم أبنائهم وعدم توفير مكان مناسب للتعلم يشكل عائقاً أما نجاح التعليم عبر المنصات التعليمية الرقمية.

إن هذه الظروف البيئية المشتتة لتركيز الطالب، إضافة للأبعاد التقنية كضعف شبكة الانترنت أو عدم توفرها أحياناً في مناطق سكن الطلبة، وحدوث أعطال فنية متكررة في الدخول إلى المنصة في بعض الأحيان،

أو عند حل الواجبات والاختبارات، جميعها كانت تتسبب في ضياع جهد الطالب في حل الواجب أو الاختبار وبالتالي إحباط دافعية الطالب للتعلم من خلال هذه المنصة.

وهذه تعتبر من أهم الأسباب والدوافع التي تؤدي الى عزوف الطالب عن استخدام منصة درسك؛ لأن تلك الظروف أكبر من أن يستطيع المتعلم تجاوزها لذلك تعيقه عن اكمال العملية التعليمية التعلمية بالشكل الصحيح، وتتفق هذه الأسباب مع دراسة النصار (2021) والذي ذكر أن من أهم المعيقات التي واجهها الطلبة في التعلم الالكتروني على منصة مايكروسفت تكمن في عدم توفر موارد التكنولوجيا وقلة سرعة الإنترنت داخل المنازل، وكذلك التدريب المسبق على استخدام الأدوات التكنولوجية.

محدودية كفايات المعلمين اللازمة في بيئة التعلم الافتراضية:

بين الطلبة المشاركون في الدراسة أن معظم المعلمين في منصة درسك يستخدمون أسلوب التعليم التلقيني، ولا يوظفون طرق التدريس القائم على المتعلم، حيث علق أحد الطلبة قائلاً: *"لا يستخدم المعلم استراتيجيات مختلفة تجذب انتباهنا كطلاب"*، ليس هذا فحسب بل إن المعلم عندما انتقل إلى التعليم عبر هذه المنصة لم يمتلك كفايات إدارة عملية التعليم والتعلم بنجاح في هذه البيئات الافتراضية؛ فقد أشار الطلبة إلى أن معلميهم يتفاوتون في متابعة الطالب عند تخلفه عن الدرس أو عدم حله للواجبات؛ بحيث يحرص بعض المعلمين على متابعة طلبتهم باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، حيث عبر أحد الطلبة قائلاً: *"بعض المعلمين يرسل لنا روابط لدروس إضافية على اليوتيوب للتأكد من فهمنا للدرس وحل الواجبات، وبعضهم الآخر لا يتابع بتاتاً"*. ولذلك يوجد عدد كبير من الطلبة يفضل الاستعانة بمعلمين آخرين على مواقع التواصل الاجتماعي وخاصة (اليوتيوب).

إن ما أفاد به المشاركون يشير بصورة جلية إلى افتقاد المعلمين لكفايات التدريس وإدارة بيئة التعلم الافتراضية ومنها محدودية اساليبهم التدريسية المطبقة في منصة درسك، وعدم وجود ضوابط لكيفية متابعة تقدم الطلبة وتعزيزهم وتقديم التغذية الراجعة البناءة لهم كان لها دور كبير في عزوف الطلبة عن اكمال عملية التعلم والتعليم؛ ولذلك يجب أن يتوجب عليهم التنويع بأساليب التدريس وأدوات إدارة عملية التعلم في البيئة الافتراضية وأساليب التقييم على المنصة وتتفق هذه النتائج مع دراسة أزهري وفجري (Azhari & Fajri, 2021) التي أشارت إلى أن من العقبات التي يواجهها المعلمون غياب الإرشاد المتعلق بكيفية العمل في بيئات التعلم الافتراضية، كما تتفق نفس النتائج مع ما أوصى به النصار (2021) في دراسته؛ حيث أوصى بالتنوع في طرق التعلم مثل التعلم التعاوني وإنجاز المشاريع والذي يُسّهل من عملية التقييم ويُعد كبديل للامتحانات الورقية والفصلية.

ضعف جاهزية المنصة:

أجمع المشاركون في الدراسة على أن منصة درسك التعليمية تحتاج إلى مزيد من التحسين لرفع كفاءتها، فهناك صعوبة في استخدام المنصة من قبل بعض الطلبة، حيث عبرت إحدى الطالبات بقولها: *"أحتاج الى تدريب على استخدامها والتعامل معها، والفيديوهات الموجودة مسجلة ومملة جداً،،، أكون متشجعة لكن لما أفتح المنصة أشعر بملل شديد"* ، وقد أوضح الطلبة عدم وجود تصميم تفاعلي مميز لمنصة درسك يجذب انتباههم، يقول أحد الطلاب: *"لا يوجد شيء يشدني أحضر الدرس، الفيديوهات على اليوتيوب أحلى من*

المنصة"، ويؤكد طالب آخر: "لا أستطيع أن أتفاعل مع المعلم أو توجيه أي استفسار له"، كما عبر الطلبة أن المنصة لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، يقول أحد الطلبة معلقاً: *" هذه فيديوهات أطفال، لماذا أضطر أن أحضرها؟!"* ، مما سبق يظهر أن الطلبة متفاوتون في مستوياتهم الأكاديمية فالمتقدم أكاديمياً يرى في الأنشطة والفيديوهات مستوى أقل من المتوقع، وبنفس الوقت لا يستطيع الطالب الضعيف متابعة المعلم ولا يستطيع نقل السؤال وحله بالسرعة المطلوبة، ولذلك يفضل الطالب لو كانت المنصة مباشرة وليست تسجيل، وأن يقوم معلم المدرسة نفسه بإعطاء الدروس لطلبته.

إن من حق المتعلم أن يتواصل مع معلمه وأن يستفسر عن نقاط الغموض وعدم الفهم التي قد يواجهها في أثناء استقباله للمعلومة، لذلك عبرت إحدى الطالبات بقولها: *"الأساتذة والمعلمات في المنصة مملون؛ أعني أن الدراسة في المدرسة أحسن؛ أفهم عليهم وأجاوب وأخرج وأكتب على السبورة وأفهم"*.

وعندما تكون المنصة قائمة على فتح بوابة التعلم من طرف واحد هو المعلم، وعدم استقبال أي رد من المتعلم فإن هذا يقود الطلبة إلى الملل الذي يقود إلى العزوف عن عملية التعلم المتجسدة من خلال هذه المنصة. وهذه النتائج تأتي مؤيدة لدراسة قنديل (2021) التي تشير إلى أن خصائص المنصة نفسها وما تقدمه للمتعلم من امتيازات تعد من الجوانب الهامة التي يجب مراعاتها لضمان تقليل معيقات استخدام منصات التعلم.

صعوبة المنهاج والتقييم:

لم تتوقف معاناة الطلبة في منصة درسك على جاهزية المنصة، واستعداد المتعلمين ومعلميهم فحسب، بل تمتد أسباب العزوف عن منصة درسك إلى الكيفية التي تغطى بها المناهج الدراسية، إذ ناقش الطلبة المشاركون صعوبة المناهج المتاحة على المنصة وعدم تبسيطها عندما تقدم للطلبة، كما أن المفاهيم المقدمة في المناهج صعبة جداً، وتأتي هذه النتيجة موافقة لدراسة قنديل (2021) التي تحدثت عن المعيقات المرتبطة بالمنهاج وكذلك دراسة السلمان وبواعنة (2020) والتي جاءت نتائجها مؤكدة على ضرورة مراعاة تصميم المحتوى وفقًا لبيئة التعلم عن بعد مما يضمن تبسيط المحتوى من خلال تنويع أساليب طرح المادة التعليمية، وهذه النتيجة قد تكون موجهة لمصممي منصة درسك إلى مراجعة نقاط القوة في المنصات التعليمية الأخرى وتجويد التصميم بما يضمن تحسين المخرجات التعلمية.

ومن جهتهم أشار الطلبة في الدراسة إلى أن المناهج الأخرى مثل اللغة العربية واللغة الإنجليزية طويلة وكثيرة الحفظ، والسبب في صعوبتها أنها لا تقدم بأسلوب يتناسب مع أنماط تعلم الطلبة المتنوعة، مما يجعل الطلبة وأولياء الأمور يستصعبون فهم المنهاج بغض النظر عن التحصيل الأكاديمي لأولياء الأمور. وبالنظر إلى الأدب السابق نجد أن هناك بعض المنصات التي نجحت في تقديم اللغة الإنجليزية بيسر للطلبة، حيث أشارت دراسة الثبيتي وآل مسعد (2020) إلى الاستفادة المعرفية والمهارية الملحوظة من قبل المتعلمين من خلال استخدام منصات التعلم الإلكتروني ومنها "منصة رواق" في تعلم اللغة الإنجليزية، وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية الاستفادة من تلك المنصات والاطلاع على محتواها وتطوير منصة درسك لتحسين فرص تعلم الطلبة لأنهم أظهروا صعوبة في فهم مناهج اللغة الإنجليزية.

ليست الصعوبة في زخم المنهاج ومحدودية طرق وأساليب التدريس، بل تتجسد الصعوبة في عملية تقييم تعلم الطلبة ومدى استفادتهم من المناهج من خلال الاختبارات المتاحة على منصة درسك، ورغم أن الطلبة

أشاروا إلى وجود ما يدعى "جسور التعلم" على المنصة وهي خاصة بواجبات إضافية للطالب، إلا أن الطلبة أوضحوا أنها: *"غير مشروحة وصعبة جداً وغير مفهومة حتى من قبل ولي الأمر وليس فقط الطالب" ولذلك ينقل الطالب الإجابة لهذه الواجبات من مواقع التواصل الاجتماعي دون فهم".*

أما الاختبارات كأحد أدوات التقييم في المنصة، فقد أشار الطلبة إلى أن بعض الأسئلة المقدمة لهم صعبة ومن بين السطور ولا تناسب مع مستوى الطالب، كما أشار الطلبة إلى عدم وجود وقت كافٍ لحل الأسئلة؛ إذ عبرت إحدى الطالبات قائلة: *"صعب أستوعب الأسئلة والوقت قليل خاصة انه الأسئلة من بين السطور"*، ونتيجة لذلك أشار الطلبة إلى أنهم لا يعتمدون على أنفسهم في حل الواجبات أو الاختبارات، بل يبحثون عن مساعدة خارجية من الكتاب أو من أفراد العائلة، وعدم دقة عملية التقييم كانت من النقاط المهمة التي أشار لها بعض الطلبة قائلاً: *"بعض الطلبة لم يقدموا الاختبارات أبداً ومع ذلك نجحوا بالعام الدراسي"*، عندما سئل الطلبة عن انطباعاتهم النهائية وعن خبرتهم مع منصة درسك أبدى عدد منهم عن عدم الشعور بالرضى عن أنفسهم لإنهم يقضون معظم الوقت باللعب وعدم الاستفادة مما تقدمه المنصة، حتى أن أحدهم صرح قائلاً: *"لم أعد أذكر بأي صف دراسي أنا الآن، أشعر بضياع السنة الدراسية من بين يدي، وأتمنى رجوع التعلم في المدارس".*

ورغم أن الطلبة في انطباعاتهم النهائية أشاروا إلى أنهم غير راضين عن أنفسهم، فالمتأمل لمشاركاتهم وملاحظاتهم يجد أن الطالب كان جزءاً من منظومة متكاملة لا يمكن أن يلقى فيها اللوم على طرف دون آخر.

الخاتمة التوصيات

حاولت هذه الدراسة استقصاء أسباب العزوف عن استخدام منصة درسك من قبل شريحة متنوعة من طلبة المحافظات المختلفة في الأردن الذين لم يواظبوا على استخدام منصة درسك، وسعت الدراسة إلى الاستماع لخبراتهم التي قادت إلى ظاهرة العزوف عن استخدام منصة درسك كمنصة تعليمية افتراضية.

كانت خبرات الطلبة المشاركين في الدراسة متنوعة، ولكن النقاط المشتركة في طرحهم تمثلت بمجموعة من الأسباب الجوهرية التي كانت عائقاً أمام مواصلة استخدام منصة درسك بنجاح، وأهم تلك الأسباب تمثلت بضعف استعداد الطالب وجاهزيته للتعلم عبر منصة درسك، فالعمل على إعداد المنصة وتجهيزها كان جاداً وموفقاً، ولكنه جاء مبتوراً عندما قدم للطالب دون تهيئة مسبقة لآلية التعامل مع المنصة وتقديم التدريب الملائم لكل من الطالب والمعلم وولي الأمر، فبيئة التعلم الافتراضية الجديدة تقتضي إعادة النظر بأدوار ومسؤوليات أركان العملية التعليمية التعلمية كافة انطلاقاً من الطالب والمعلم والمدرسة وأولياء الأمور. لذا توصي الدراسة بأن يتم تدريب الطالب على كيفية الدخول للمنصة بنجاح؛ إذ ان من حق الطالب أن يهيأ مسبقاً لكيفية الوصول لمحتويات منصة درسك، وكيف سيكون التفاعل معها، وبنفس الوقت يحتاج المعلم أن يتدرب على التعامل مع البيئة الافتراضية الجديدة التي تحتاج منه دعم مجتمع التعلم المتمثل بالطلبة على اختلاف قدراتهم واحتياجاتهم، كما يحتاج أن يمتلك أدوات إدارة البيئة التعلمية الافتراضية بنجاح، وهذا لا يأتي إلا بمزيد من الإعداد المهني للمعلم ليكون ملماً بالمهارات التكنولوجية التي تسهل عليه تقديم محتوى ملائم نمائياً للطالب

من خلال التنويع في طبيعة الأنشطة وأوراق العمل، وكيفية تقديمها بتدرج للطلبة بهدف ضمان التقييم من أجل التعلم وليس تقييم التعلم فقط بغض النظر عن مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين.

إن الجهود المبذولة في منصة درسك تستحق التقدير والاحترام إذ انها كانت العلاج الأنجح في الفترات الاستثنائية التي لا يمكن فيها الاعتماد على التعليم المباشر، ولكن هذا الجهد الطيب يحتاج مراجعة دورية منتظمة لضمان استمرارية التحسين والتطوير، لذلك جاءت نتائج الدراسة لتوصي بأهمية إعادة النظر في درجة التفاعل النشط الذي تحققه منصة درسك، فالمشاركون أوضحوا أن أدوارهم في منصة درسك كانت سلبية وكانوا بمثابة المتلقي فحسب، وهذا يتطلب أن يعمل المصممون لهذه المنصة على زيادة امتيازاتها الرقمية بما يحقق مزيداً من تبادلية الأدوار وبنائية دور المتعلم، وزيادة جاذبية المنصة لمرتاديها ومستخدميها بما يضمن عدم الشعور بالملل.

وختاماً، توصي الدراسة بأن يقوم واضعوا السياسات التعليمية والمسؤولون في وزارة التربية والتعليم بإشراك مصممين مختصين وخبراء من ذوي تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة وغيرهم في عملية تطوير وتحسين تصميم المنصة، وبما يتماشى مع ملاحظات الطلبة التي توصلت لها هذه الدراسة بما يضمن تحسين عمل المنصة وتحفيز مزيد من الطلبة على الدخول اليها بيسر ومتابعة دروسهم، ولأن البحث النوعي يسعى دوماً لفهم المعنى ودلالته، -على الباحثين إجراء المزيد من البحوث والدراسات النوعية المتعلقة بالمنصات التعليمية في المدارس الخاصة واستقصاء خبرات كل من الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور حيال استخداماتها وسبل الارتقاء بها.

المراجع

المراجع باللغة العربية

أبو زيد، زيد (2020). *المعلم أدوار وواجبات في التعلّم الإلكترونيّ منصّة درسك 2 إنموذجًا*. تم الاسترجاع بتاريخ 2023/1/20، متاح على الرابط: https://alsaa.net/article-136451

أبو زيد، هناء (2021). واقع التعليم عن بعد في مدارس اقليم الوسط بالأردن من وجهة نظر مديري المدارس فيها. *مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، 1*(9)، 151- 163.

أبو عبيدة، محمد وهادي، أيناس (2019). أثر استخدام منصة التعليم الإلكتروني المودل (Moodle) على مستوى طلاب قسم المعلومات والمكتبات دراسة تجريبية. *مجلة آداب المستنصرية، 87*، 73-98.

ادهيم، ربا (2019). *اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو التعلم المدمج القائم على نظام إدارة التعلم (موودل)*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

استيتية، دلال والسرحان، عمر. (2017). *تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكترونيّ*. عمان: دار وائل.

تايه، آمال (2022). *واقع استخدام طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة البلقاء لمنصّة درسك التّعليميّة أثناء جائحة كوفيد-19 من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الثبيتي، سلطان وآل مسعد أحمد (2020). مدى استفادة المتعلمين من منصات التعلم الإلكترونية في تعلم اللغة الإنجليزية: رواق نموذجا. مجلة العلوم التربوية والنفسية4(2)، 18-37. https://doi.org/10.26389/AJSRP.L060419

الجراح، فيصل (2020). واقع التعلّم الإلكترونيّ في برنامج التعلّم عن بعد في ظل جائحة كورونا المستجد كوفيد-19 من وجهة نظر الطلبة في الأردن بين النظرية والتطبيق. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4*(44)، 101- 113.

الحميدي، طارق (2020). *التنمر الإلكتروني.. بنكهة التندر*. الرأي، عمان، ع18161، 20 أيلول، 2020م.

حناوي، مجدي وبراهمة، نادرة (2015). تقويم قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين من وجهة نظرهم. **معرفة**، 5(9): 11- 52.

الرواحنة، فاطمة (2020). أثر التدريس باستخدام منصة التعلم الإلكتروني في التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في مادة الأحياء. *دراسات - العلوم التربوية، 47*(2)، 589-600.

الرنتيسي، محمد (2020). معوقات تطبيق التعليم عن بعد في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين: دراسة مسحية في ظل جائحة كورونا (COVID-19)، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4*(38)، 57-74.

الريشي، حنان (2020). واقع استخدام منظومة التعليم الموحدة "منصة المدرسة الافتراضية" ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4*(40)، 101-123.

السلمان، صبرين وبواعنة، علي (2020). اتجاهات طلبة التعليم الأساسي والثانوي في الأردن نحو التعلّم عن بعد وتحدياته في ظل جائحة كورونا (COVID-19). *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *9*(1): 209 – 223.

الشرمان، عاطف (2015). *التعلم المدمج والتعلم المعكوس*. عمان: دار المسيرة.

الشقيرات، محمد والرصاعي، قاسم (2020). أثر استخدام منصة إدراك التعليمية على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحوها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *4*(48)، 127-144.

طلبة، عبد الحميد (2010). *التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم*. المنصورة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الظفيري، أحمد (2021). أثر التعليم عن بعد على مستوى القلق والخجل لدى المتعلمين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ظل جائحة كورونا. *مجلة القراءة والمعرفة*، (234)، 15-59.

عفيفي، محمد (2018). التفاعل بين أنماط التدريب (المتزامن، غير المتزامن، المدمج) عبر الفصول الافتراضية ومستويات المشاركة (فردية، جماعية) وأثره في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الرسوم المتحركة والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب كلية التربية وتكنولوجيا التعليم. *سلسلة دراسات وبحوث 28، 4*(1)، 73-187.

قنديل، نسرين (2021). *واقع التحديات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في التعلم عن بعد في محافظة عمان من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

ليفر-دوفي، جودي و ماكدونلد، ديفي (2018). *التعليم والتعلم باستخدام التكنولوجيا*، ترجمة عاروري، يوسف، عمان دار الفكر ناشرون وموزعون.

محلب، فايزة (2021). التعليم عن بعد في ظل جائحة كوفيد 19 (الواقع والتحديات) _ دراسة استقصائية لآراء الطلبة. *مجلة دراسات اقتصادية، 21*(01)، 321- 338.

الملاح، محمد (2010). *المدرسة الإلكترونية ودور الإنترنت في التعليم رؤية تربوية*. عمان، دار الثقافة.

المملكة (2020). موقع المملكة الاخباري. تم الاسترجاع بتاريخ 2023/1/20، متاح على الرابط: https://2u.pw/C5NBlL

منصّة درسك. (2021). *ابدأ مشوار التعليم عن بُعد*. تم الاسترجاع بتاريخ 2023/1/20، متاح على الرابط: https://darsak.gov.jo/

مهدي، حسن. (2018). *التعلّم الإلكترونيّ نحو عالم رقمي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطّباعة.

نجم الدين، حنان (2021). واقع استخدام منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية. *المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول، اثراء المعرفة للمؤتمرات والابحاث*، 205-222.

النصار، حسيبة (2021). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني عبر منصة مايكروسوفت تيمز للصف الثاني عشر للعام الدراسي 2019-2020 خلال جائحة كورونا – (Covid-19) الكويت. *المؤتمر الدولي*

الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول. المملكة العربية السعودية، الرياض، يناير 2021، 1-16.

وزارة التّربية والتعليم (2020). دليل العودة للمدارس للعام الدّراسيّ 2021/2020. عمان، الأردن.

وهبه، فاطمة (2020). أثر منصة تعليمية مقترحة للتعلم المعكوس في التحصيل الدراسي والدافعية لتعلم مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية. *مجلة الأندلس، 6*(23)، 345-397.

المراجع باللغة الانجليزية

Azhari, B. & Fajri, I. (2021). Distance learning the COVID-19 pandemic: school closure in Indonesia. *International Journal of Mathematical Education in science and Technology*, *53*(7), 1934-1954. https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1875072

Barışık, C., Kurnaz, A., Kaynar, H., & Doğrukök, B. (2020). Primary School Students' Views on Distance Education (Turkish). *Electronic Turkish Studies*, *15* (8), 1- 20.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches.* Sage publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Sage publications.

Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From structured questions to negotiated text. *Handbook of qualitative research*, *2*, 645-672.

Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, *18*(1), 59-82.

Kruger, D. (1999). The role of semi-structured interviewing in qualitative research. *Qualitative research, 1*(2), 131-152.

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*, *40*(2), 120-123.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.

Pinar, M. & Akgul, G. (2020). Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğrenci, görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences, 10*(2), 461-486.

UNICEF Jordan (2020**).** *COVID-19 Education Response: Supporting children's learning during school closure during the COVID-19 crisis*. Retrieved on January 20, 2023, from: https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response

van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London: State University of New York Press.

فاعلية استخدام التعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول في تحسين الاحتفاظ بالمعرفة ومستويات أداء طلبة البكالوريس في الجامعات الأردنية

نعمة عواد علي الزيود

الملخـــص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام التعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول في تحسين الاحتفاظ بالمعرفة ومستويات أداء طلبة البكالوريس في الجامعات الأردنية، ولتحقيق أغراض الدراسة؛ طوّرت الباحثة اختبارين: اختبار التحصيل لقياس الجانب المعرفي، واختبار عملي لقياس الأداء والمهارة، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، وتم تطبيقهما على أفراد الدراسة (150) طالبًا وطالبة موزعين بالتساوي على مجموعتي الدراسة؛ التجريبية والضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في القدرة على الاحتفاظ بالمعرفة ومستويات الأداء عند (α =0.05) تعزى إلى طريقة التدريس؛ ولصالح طلبة المجموعة التجريبية، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة باستخدام التعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول في التعلم والتعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية: التعليم المصغر؛ الاحتفاظ بالمعرفة؛ تطبيقات الهاتف المحمول.

The effectiveness of using micro-learning via mobile phone applications in improving knowledge retention and performance levels of undergraduate .students in Jordanian universities

Neama Awad Ali Al-Zuoyd

Abstracts

This study aimed to reveal the effectiveness of using micro-learning via mobile phone applications in improving knowledge retention and performance levels of bachelor's students in Jordanian universities, and to achieve the purposes of the study; The researcher developed two tests: an achievement test to measure the cognitive side, and a practical test to measure performance and skill, and their validity and reliability were verified, and they were applied to the study members (150) male and female students distributed equally between the two groups of the study: the experimental and the control, and the results of the study showed that there were statistically significant differences in The ability to retain knowledge and performance levels at ($\alpha = 0.05$) attributed to the teaching method; In favor of the students of the experimental group, and in the light of these results, the researcher recommended the use of micro-education via mobile phone applications in learning and university education.

Keywords: micro-education; knowledge retention; mobile applications.

المقدمة

أدى التقدم العلمي السريع ودخول التكنولوجيا في جميع مجالات الحياة وخاصة في مجال التعلم والتعليم، إلى الحاجة لتطوير طرق واستراتيجيات تعليمية تتناسب مع احتياجات الطلبة وتواكب المتغيرات العلمية، حيث تواجه العملية التعليمية العديد من التحديات المتعلقة بطرق رفع مستوى التحصيل والكفاءة في المحتوى التعليمي والقدرة على الاحتفاظ بالمعرفة واسترجاعها من قِبل الطلبة؛ بسبب الكم الهائل من المعلومات التي يتلقاها الطالب في يوم واحد؛ ويصعُب على أنظمة التعليم التقليدية التغلب على هذه التحديات التي تواجه العملية التعليمية؛ كونها لا تتضمن أساليب وطرق تعليمية تحفز الطلبة وتُعزز دافعية التعلم لديهم وتسهل عليهم اكتساب المعارف والمعلومات والمهارات، مما يُشكل صعوبة على الطلبة في الاحتفاظ بالمعلومات لفترات طويلة.

ولمواجهة مشاكل أنظمة التعليم التقليدية، وهي صعوبة الاحتفاظ بالمعلومات وضعف المهارات والكفاءات لدى الطلبة، كان هناك اتجاه كبير لتوظيف استراتيجيات التعليم الحديثة، بما في ذلك التعليم المصغر باستخدام تطبيقات الهاتف المحمول؛ يُوفر التعليم المصغر نموذجًا تعليميًا جديدًا يمكن أن يسمح بتقسيم المعرفة والمعلومات إلى أجزاء صغيرة وتقديمها للمتعلمين، ويساهم في تبسيط محتوى المواد التعليمية ويسهل فهمها والاحتفاظ بالمعرفة التي يكتسبها من خلالها لفترات أطول (الرحيلي، 2021).

كما تحتاج المؤسسات التعليمية إلى توفير قدر كبير من المعلومات لتغطية الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، ولكن يصعب عليها تحقيق التوسع في المقررات بمعزل عن إيجاد طرق وأساليب تساعد في تقديمها للطلبة بشكل مبسط وواضح، ويساعد على الاحتفاظ بها لفترات طويلة وتوظيفها في الحياة العملية الواقعية، ومن هنا كان التعليم المصغر هو الخيار الأفضل لحل هذه المشكلة وتقديم المعرفة للطلبة وفقا لاحتياجاتهم وقدراتهم (إبراهيم، 2020). ويُعد استخدام التعليم المصغر على تطبيقات الهاتف المحمول على وجه الخصوص عاملا هاما في توصيل المحتوى التعليمي بسهولة للطلبة وتحقيق الأهداف؛ كون الهواتف المحمولة تتوافق مع متطلبات العصر وتلبي احتياجات المتعلمين، (Ka Po, Chiu, and Kevin, 2017).

ويمكن الاعتماد على تطبيقات الهاتف المحمول في تقديم الكثير من الخدمات التعليمية المتنوعة؛ نظرا لانتشارها الواسع وتوجه طلبة الجامعات لاستخدامها بشكل كبير واعتمادهم عليها في عملية تعلمهم لسهولة استخدامها وتشغيل الانترنت عليها، وقدرتها التخزينية العالية، إضافة إلى أنها تسمح بتشغيل البرامج والتطبيقات والوسائط المتعددة المتنوعة، وتتيح تصفح الروابط والوصول السريع لمصادر التعلم، ويمكن توظيفها في عمليات التواصل مع الأساتذة والطلبة الزملاء، والحصول من خلالها على الدعم والمساندة، بالإضافة الى سهولة الوصول لكم كبير وهائل من المعلومات وتخزينها بسهولة عبر حافظات الهاتف، فضلا عن مساهمتها في تسهيل متابعة الأنشطة والمهام التعليمية بسهولة ويُسر (Zheng, Chen, and Huang, 2016).

وعليه؛ جاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية استخدام التعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول في تحسين الاحتفاظ بالمعرفة ومستويات أداء طلبة البكالوريس في الجامعات الأردنية.

مشكلة الدراسة

يواجه طلبة الجامعة تحديات عديدة في المحاضرات الجامعية تتعلق بصعوبة الاحتفاظ بالمعلومات والمعرفة، وضعف المهارات والكفاءات المطلوبة في المقرر، مما يقلل من مشاركتهم وتفاعلهم في المواقف التعليمية، وعدم الاهتمام بتنمية تفكيرهم ومهارات الإبداع لديهم، ويؤثر سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي، وهذا ما لاحظته كوني عضو هيئة تدريس في الجامعة فالطلبة يتذمرون كثيرا من العبء الدراسي وزخم المعلومات في المقرر التعليمي؛ ودائما ما يُرجعون أسباب ضعف تحصيلهم الدراسي إلى كمية المعلومات والمعارف المقدمة لهم في وقت قصير وعدم قدرتهم على استيعابها والاحتفاظ بها.

كما أن الاتجاهات التربوية الحديثة تؤكد على أهمية الابتعاد عن التلقين في التعليم وتفعيل دور الطالب في العملية التعليمية والاستناد الى نظريات التعليم الحديثة التي تؤكد على أهمية تحويل التعليم والتدريس إلى تعلم ليصبح الطالب مسؤولاً عن تعلمه وبالتالي يسعى لبناء معرفته بنفسه باستخدام الطرق والأساليب ومصادر التعلم والأنشطة التعليمية التي تلبي احتياجاته وتناسب قدراته (عبدالوهاب، 2020). وقد أصبح من الضروري استخدام الأساليب التعليمية والتربوية الحديثة والتقنيات الرقمية التي تواكب التطورات المعرفية والتكنولوجية التي يشهدها العالم الآن، وتأخذ في الاعتبار ميول الطلبة وقدراتهم وأسسهم النفسية (العليان، 2019).

وهكذا جاءت هذه الدراسة في محاولة للكشف عن فاعلية استخدام التعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول في تحسين الاحتفاظ بالمعرفة ومستويات أداء طلبة البكالوريس في الجامعات الأردنية، على وجه التحديد ، تحاول هذه الدراسة الإجابة على السؤالين التاليين:

1- هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند (α=0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي يعزى إلى طريقة التدريس بالتعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول، والطريقة الاعتيادية ؟
2- هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند (α=0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار قياس الأداء يعزى إلى طريقة التدريس بالتعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول، والطريقة الاعتيادية ؟

وقد انبثق عن هذين السؤالين الفرضيتين الآتيتين:

1- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند (α=0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي يعزى إلى طريقة التدريس بالتعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول، والطريقة الاعتيادية ؟
2- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند (α=0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار قياس الأداء يعزى إلى طريقة التدريس بالتعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول، والطريقة الاعتيادية ؟

هـــدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية استخدام التعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول في تحسين الاحتفاظ بالمعرفة ومستويات أداء طلبة البكالوريس في الجامعات الأردنية، وتقديم عدد من تطبيقات الهاتف المحمول التي يمكن من خلالها استخدام التعليم المصغر في العملية التعليمية لتحسين الاحتفاظ بالمعرفة ومستويات الأداء لدى الطلبة الجامعيين.

أهمية الدراسة

تنبـــع أهميـــة الدراســـة من الجانبيـــن النظـــري والعمـــلـــي؛ حيث أن هذه الدراسة توفر إطارًا نظريًا في التعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول وفاعليته في تحسين مستويات الاحتفاظ بالمعرفة والأداء لدى طلبة الجامعة، كما تقدم مجموعة من الدراسات السابقة في التعليم المصغر، ومن الناحية العملية؛ توفر هذه الدراسة أدوات تفيد الباحثين، أعضاء هيئة التدريس والمعلمين في إنتاج الوسائل التكنولوجية التي تعزز التعلم وتجعله تعلمًا جاذباً وشيقاً، وستضع بين أيدي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمعلمين في تطبيقات الهاتف المحمول لتحسين عمليتي التعلم والتعليم، كما ستساهم في تعميم استراتيجية التعليم المصغر على مستوى الجامعة والمدرسة، وتوجيه أعضاء هيئة التدريس والمعلمين نحو الاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى ضرورة الاستفادة من تقنيات التعليم الحديثة وتوظيفها في مواقف التعلم.

مصطلحـــــات الدراســـــة وتعريفاتهـــا الإجرائيـــــة

ولغايـــات تطبيـــق هذه الدراســـــة تـم تعريـــف عدد من المصطلحـــات تعريفيـــا وإجرائيـــًا:

التعليم المصغر: تقسيم المعلومات إلى أجزاء صغيرة وتقديمها في وحدات مستقلة لتحقيق أهداف تعليمية محددة، ويستغرق محتوى التعليم المصغر عادة من 1 إلى 10 دقائق لاستهلاكه (Roby, 2020).

ويُعرف إجرائياً بأنه: تقديم المحتوى التعليمي في مساق دراسي لطلبة الجامعة من خلال تقسيمه إلى أجزاء صغيرة وفقا للأهداف المحددة في المساق الدراسي، وتزويدهم بكل جزء لوحده؛ .بحيث تكون جميع هذه الأجزاء تحتوي على المفاهيم والمعلومات اللازم تحقيقها لهذا المساق.

الاحتفاظ بالمعرفة: هي عملية نقل المعلومات الجديدة إلى الذاكرة طويلة المدى، أي أن استقبال المعلومات تم بشكل فعال وبالتالي يكون المتعلم قادر على تذكرها واسترجاعها في المستقبل (Contributor, 2021).

ويُعرف الاحتفاظ بالمعرفة من الناحية الإجرائية: الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى لأطول فترة ممكنة.

مستويات الأداء: تشير إلى التمكن الطالب من اظهار تعلمه بكافة مستوياته المعرفية والمهارية والوجدانية، ويُقاس من خلال مقارنة أداءه الحالي بالأداء السابق الذي تم قياسه مسبقا من خلال اختبارات الكمية (Sudnicka, 2016)

وتُعرف مستويات الأداء إجرائيًا: قدرات المتعلم وكفاءاته التي تمكنه من أداء مهارات معينة وتطبيق المعرفة التي يكتسبها على أرض الواقع.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود الزمانية والمكانية: طُبِقت الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي 2022/ 2023 في جامعة البترا الخاصة.
الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة البكالوريس في الجامعات الأردنية
محددات الدراسة: يعتمد تصميم النتائج في ضوء طبيعة أدوات الدراسة وخصائصها السكومترية من صدق وثبات .

الإطار النظري والدراسات السابقة

اهتمت الدراسة الحالية في الكشف فاعلية استخدام التعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول في تحسين الاحتفاظ بالمعرفة ومستويات أداء طلبة البكالوريس في الجامعات الأردنية، ويتكون هذا الفصل من جزأين، الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.

أولًا: الإطار النظري

مفهوم التعليم المصغر

يُحتم علينا التطور المعرفي والتكنولوجي الهائل الذي نعيشه البحث في طرق وأساليب تدريس تُلائم هذا العصر الذي أصبح فيه التعلم الإلكتروني ضرورة ملحة لتحقيق الأهداف التعليمية، وبذلك يُعد تعليم المحتوى في وحدات مصغرة محددة الأهداف طريقة تدريس حديثة تتوافق مع مُعطيات العصر وتلبي احتياجات المتعلمين في جلسات قصيرة، وتجذب انتباههم للمواضيع الدراسية؛ بالتالي تساهم في تركيز انتباههم على المعلومات المهمة مما يؤدي بالتالي الى زيادة مستوى الفهم والاستيعاب لديهم.

بدأ التعلم المصغر كنهج جديد لتلبية الاحتياجات المتزايدة للمعرفة في الوقت المناسب من قبل المتعلمين والمؤسسات التعليمية والأكاديميين، ويتمثل هذا النهج بإنشاء أجزاء صغيرة من المحتوى المستقل باستخدام تقنية مرنة لتعزيز وصول المتعلم والاحتفاظ بالمعرفة (Emerson and Berge, 2018).

ويُعرّف التعليم المصغر بأنه طريقة يتم من خلالها تقديم المحتوى التعليمي رقميًا من خلال عرض كل مهارة أهدف تعليمي في وحدة منفصلة ؛ من أجل تحقيق جزء من أهداف الدرس الخاصة، يتم دمج تلك الوحدات الصغيرة بصورة متكاملة لتمثيل المعرفة والمهارات المطلوب تحقيقها في الدرس (القرني، 2020). كما يُعرفه Redondo وآخرون (2021) على أنه أسلوب تعليمي وتدريبي يسمح بالتعليم والتدريب عن بعد، ولكنها متوفرة بكميات صغيرة يمكن للمتعلم استيعابها في فترات تدريب قصيرة تتخللها أنشطة أخرى لكي يكون هذا النهج ناجحاً من الضروري التركيز على تصميم المحتوى وفق مراحل وخطوات منظمة ومتسلسلة بعيدا عن العشوائية.

ويُعرف التعليم المصغر بأنه أنشطة تعليمية قصيرة قائمة على وحدات التعلم المجزأة أو المصغرة، وذلك عن طريق تجزأت المحتوى التعليمي إلى وحدات مصغرة مبسطة يسهل التعلم من خلالها، وفي عصر تكنولوجيا المعلومات يرتبط توظيف أسلوب التعليم المصغر بالهواتف الذكية وشبكات الويب الاجتماعية والاتصالات، ويتم تطبيقه داخل سياق التعليم والتربية والتدريب(رياض، 2020). كما يُعرف التعليم المصغر بأنه استخدام تطبيقات تعليمية عبر الإنترنت تهدف إلى تزويد المتعلمين بوحدات صغيرة من المواد التعليمية والأنشطة والمعلومات المخصصة (الراضي، 2021).

والتعليم المصغر هو إحدى أنواع التعلم الإلكتروني الذي يقوم على تقديم المحتوى التعليمي بشكل مركز وبسيط وقصير يسهل نقله إلى الذاكرة من ثُمَّ فهمه واستيعابه، إلا أنه يختلف عن التعلم الإلكتروني بأنه أكثر مرونة حيث يمكن من خلاله التعلم في أي وقت دون الحاجة لتخصيص وقت للتعلم كما يحدث في التعلم الإلكتروني التقليدي (بافقيه، ٢٠١٩).

خصائص التعليم المصغر

يتصف التعليم المصغر بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن غير من طرق التعليم، فمن خصائصه أنه يتيح للمُدرّسين الفرصة لممارسة وصقل أساليب التدريس الخاصة بهم في بيئة محاكاة قبل تنفيذها مباشرة أمام الطلبة على أرض الواقع، كما يساعدهم على استخدام طرق وأساليب التدريس التي المناسبة للطلبة وتلبي احتياجاتهم؛ حيث يمكن له تنفيذ درس قصير عادة ما يكون طوله من 5-20 دقيقة، ويتميز التعليم المصغر بتركيزه على مهارة تدريس واحدة في كل مرة، إذ يوفر هذا التركيز الفرصة للطلاب لإتقان كل تقنية من خلال تخطيط وتعليم الدرس نفسه عدة مرات، وإجراء تعديلات بناءً على ملاحظات المُدرّسين (Bales, 2020).

كما ذكر Hesse وآخرون (2019) أن ما يميز التعليم المصغر هو تقديمه لمحتوى في مدة زمنية لا تتجاوز خمسة عشر دقيقة، بحيث يتم التركيز على تحقيق هدف محدد وواضح ومحتوى يحقق هذا الهدف، ومن خصائصه أيضاً الشمولية حول الهدف المراد تحقيقه؛ فهو يتضمن محتوى مرتبط بالموضوع الدراسي ويساهم في تحقيق أهدافه، ويتضمن أسئلة تقييم لعملية التعلم بهدف تقديم تغذية راجعة فورية أولا بأول

إضافة إلى ما يُوفره التعليم المصغر من إمكانية لاستخدامه خارج الغرفة الصفية بحيث يكون مكملا للعملية التعليمية التي تمت في الصف الدراسي؛ وذلك بهدف تعزيز معرفة أو مهارة سبق دراستها أو لتطبيق بعض التمرينات والتدريبات، كما أن المحتوى المبني على التعلم المصغر يمكن مشاركته عبر الأجهزة التقنية المختلفة، ويمكن تخزينه في أنظمة إدارة التعلم المختلفة (Emerson and Berge, 2018).

وأضاف أوفترينرز (2022) أن تصميم المحتوى بناءً على التعليم المصغر يجعل المحتوى المعرفي سهل الاستيعاب وسريع الإنجاز، ويُعزز قدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف المقدمة خلاله، حيث تُشير نظرية منحنى النسيان (forgetting curve) التي وضعها اختصاصي علم النفس الألماني "هيرمان إبنجهاوس إلى أن الناس ينسون 80% مما تعلموه في غضون 30 يوماً من عملية التعلم، وتشير هذه النظرية الشهيرة إلى أنَّ أساليب التدريس التقليدية قد تؤدي إلى معدلات منخفضة من الاحتفاظ مع مرور الوقت، ولتحسين الاحتفاظ، استخدم مصممو التدريس أساليب مختلفة لجذب المتعلمين، ومنها التعليم المصغر الذي يعني التعلم على دفعات قصيرة ومفيدة ومنتظمة.

اجراءات تصميم التعليم المصغر

يجب على المعلمين الذين يستخدمون المحتوى الرقمي اختيار محتوى فعال وجذاب للمتعلمين ويساهم في تلبية حاجاتهم التعليمية؛ لضمان تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة، وهذا يتطلب إجراءات موصى بها من قبل المتخصصين في تكنولوجيا التعليم عند تصميم المحتوى الرقمي المبني على أسلوب التعليم المصغر، أول هذه الإجراءات تحليل خصائص المتعلمين واحتياجاتهم، ثم تحديد الأهداف التعليمية للمحتوى المراد تطويره، وبناءً عليها يتم اختيار المحتوى المرتبط بالأهداف والذي يساعد على تحقيق الأهداف المحددة ثم بعد ذلك كتابة السيناريو(Dinmore, 2019)، أما الخطوة التالية فهي اختيار الأداة الرقمية المناسبة للمحتوى والتي قد تكون عرض تقديمي أو مقطع فيديو أو مقطع صوتي أو رسومات انفوجرافيك، ويتم بعدها إضافة الأنشطة التي يتم من خلالها التحقق من مدى اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات المُضمنة في المحتوى، وبعد ذلك يستخدم المعلم أساليب واضحة لتقييم المحتوى بعد تطبيقه على المتعلمين وذلك بهدف تحديد نقاط الضعف والعمل على معالجتها وتحسينها (Skalka and Drlik, 2019).

وهنـــاك عدة أنواع للمحتوى المستخدم في التعلم المصغر؛ حيثُ يعرض التعليم المصغر أجزاء من المحتـوى، كل جزء منها يسهم في تحقيق هدفًا تعليميًا محدداً، وتكون هذه الأجزاء على شكل أنشطة تعليمية صغيرة الحجم يمكن تدريسها معًا أو ربطها معًا لتشكيل دورة تعليمية كاملة، ويمكن تضمينها في نظام إدارة التعلم (LMS)، ومن أنواع المحتوى الرقمي المستخدمة في التعليم المصغر الفيديوهات قصيرة، ومقاطع فيديو تفاعلية، والرسوم، والرسوم البيانية، والعروض التقديمية، والكتب الإلكترونية والاختبارات، والتسجيلات الصوتية (أوفترينرز، 2022).

نظريات التعليم والتعلم التي يستند إليها التعليم المصغر

يعتمد التعليم على أساس نظري متين. نظرًا لأنه يقوم على أهم نظريات التعلم والتعليم، فإن المتأمل يجد مبادئ النظرية السلوكية واضحة في تكوينها، في خلق الحافز الذي من خلاله يتم ضمان استجابة المتعلم، بالإضافة إلى وجود التعزيز المناسب للمتعلم (القرني، 2020).

وبصورة خاصة يعتمد التعليم المصغر في بنائه وتكوينه على مبادئ النظرية البنائية التي تركز على دور المتعلم وتؤكد بأنه ينبغي أن يكون نشطا ومتفاعلا في عملية تعلمه، وأن يكون مسؤولا عن بناء معرفته وخبراته التعليمية؛ وذلك من خلال التركيز على التدريبات والأنشطة التعليمية والاختبارات إلى جانب الفيديوهات القصيرة التي تتيح للمتعلم بناء معرفته بنفسه، ويقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد والدعم وتقديم التغذية الراجعة (أبو سارة، 2021). كما ترتبط النظرية البنائية ارتباطاً وثيقاً بالتعلم عبر الإنترنت، كونها توفر أدوات لتمكين تفاعل المتعلم وتنشيط العملية التعليمية والتي تعد إحدى المبادئ الرئيسية لتصميم التعلم المصغر الذي يقوم على تصميم النشاط بشكل مصغر وباستخدام الوسائط الرقمية، ومن ثُمَّ عرضه من خلال تقنية الهاتف المحمول (البشري، 2022).

وأظهرت نظرية معالجة المعلومات العلاقة بين سعة الذاكرة قصيرة المدى وعملية تصميم محتوى في وحدات صغيرة، حيثُ أن سعة الذاكرة قصيرة المدى محدودة وغير قادرة على استيعاب كم كبير من المعلومات وبذلك فإن تقسيم المعلومات إلى أجزاء صغيرة، يساعد في نقلها إلى الذاكرة قصيرة المدى بصورة أسهل وأسرع (خميس، 2022). ووضحت النظرية الاتصالية المهارات الرقمية اللازمة للتعلم في العصر الرقمي، وأبرزت أهمية استخدام تكنولوجيا الشبكات الاجتماعية لإتاحة الفرص للمتعلمين للتواصل والتفاعل مع بعضهم البعض، وهذا يؤكد إحدى المبادئ المهمة التي تقوم عليها في دعم التعلم الذاتي مما يحقق التعلم المستمر مدى الحياة (البشري، 2022).

أما النظرية المعرفية فقد ركزت على مصادر التعلم، واستراتيجيات التدريس التي تساهم في تنمية الفهم والانتباه والذاكرة ومعالجة البيانات، حيثُ أن زيادة معرفة المتعلم تساهم في زيادة انشطته المتعلقة بما وراء المعرفة وبالتالي إحداث تغييرات إيجابية في سلوكه، وتؤكد النظرية المعرفية أن المتعلمين يبحثون عن معلومات لحل المشكلات من خلال إعادة تنظيم ما تعلموه ومحاولة فهم وتطوير وتطبيق خبرات جديدة لحل هذه المشكلات بشكل إيجابي وفعال. (محمود، 2016).

فوائد التعليم المصغر

هناك العديد من الفوائد التي يحققها التعليم المصغر في عمليتي التعلم والتعليم وتعطيه أهمية كبيرة لتوظيفه بشكل موسع ومن هذه الفوائد إمكانية الوصول إليه عبر جميع الهواتف المحمولة في وقت وفي أي مكان، يُساهم في توفير محتوى صغير مخطط ومنظم مع إمكانية تحديثه وتطويره باستمرار وبتكلفة منخفضة، يحقق أهداف التعلم في وقت قصير مقارنة بالاستراتيجيات التعليمية التقليدية، يمكن من خلاله استخدام الاستراتيجيات

والأدوات والتطبيقات التي تحقق التعلم بصورة أكثر فاعلية ومنها: المسابقات ومقاطع الفيديو والرسومات الخطية والرسوم المتحركة والألعاب التفاعلية (Corbeil, Khan, & Corbeil, 2021).

بالإضافة إلى قدرتها على سد الفجوة المعرفية بين المتعلمين من خلال ما توفره من كم كبير من المعلومات المجزأة سهلة الاحتفاظ، وقدرتها على تلبية الاحتياجات الفردية للمتعلمين من خلال عرضها للمعلومات اعتمادا على أنشطة واستراتيجيات وتطبيقات رقمية متنوعة تُشبع احتياجاتهم ورغباتهم، وتتيح للمتعلم حرية الاختيار والمشاركة والاستقلالية وتزيد من ثقته بنفسه واعتماده على التعلم الذاتي، (Gona, Karzan, Sarkhell, 2018). وتساهم في زيادة التفاعل بين المتعلم ومحتوى التعلم، وجعله سهل الاستيعاب والممارسة والتطبيق، كما أنه توفر حرية استخدامه بشكل فردي أو تعاوني بين المتعلمين، ويمكن توظيفه في التعليم الرسمي وغير الرسمي مما يعزز التوازن بين التعلم والحياة، ويمكن استخدامه في بيئات التعلم الإلكترونية والمدمجة، حيث أن محتوى التعليم المصغر يسهل إنتاجه واستخدامه واختباره والتعامل معه (أبو سارة، 2021).

تحديات تواجه استخدام التعليم المصغر

وبالرغم من خصائص وفوائد التعليم المصغر إلا أن هناك بعض التحديات التي تعيق تنفيذه بالشكل المطلوب لتحقيق الأهداف المحددة ومن هذه التحديات الحاجة الضرورية تدريب مسبق على تصميمه وتنفيذه وتقييمه، إضافة إلى اعتماده بشكل كبير على التكنولوجيا الحديثة التي تحتاج إلى خبرة معرفية ومهارية تقنية من قبل الطلاب والمعلم (البشري، 2022). وقد يُؤدي ارتكازه حول خبرات الطالب إلى نقل تعلم غير مناسب أو اكتساب مفاهيم غير صحيحة، كما أنه يحتاج إلى الاستمرارية في الممارسة ولكن من الصعب ممارسته في داخل البيئة الصفية؛ نظرا لعدم توفر البنية التحتية اللازمة من أجهزة وتقنيات وكفاءات بشرية وتقنية، كما أنه يحتاج إلى قدر كبير من جهد خاصة في المراحل الأولى من تصميمه وانتاجه (القرني، 2020).

التعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول

تُعد الهواتف المحمولة في عصرنا الحديث وسيلة تكنولوجية أساسية لاكتساب المعرفة والمهارات، كونها أكثر الأجهزة الرقمية استخداما من قِبل الجيل اليوم؛ وسبب توسع استخدامها سهولة التعامل معها وتوافرها مع الجميع في أي وقت وأي مكان، وسعتها التخزينية الهائلة، وإمكانية الحصول على مصادر تعلم متعددة من خلالها عبر شبكة الأنترنت، بالإضافة إلى أنها مثيرة وجاذبة وتلبي احتياجاتهم ورغباتهم وتناسب قدراتهم ومهاراتهم الرقمية البسيطة، وتتضمن الوسائط المتعددة بكافة أشكالها وأنواعها من خلال التطبيقات التكنولوجية المتنوعة التي تتيح تشغيلها واستخدامها عليها.

وقد أدى إدخال الهواتف الذكية، والألواح الذكية والحواسيب الشخصية النقالة في نظام التعليم إلى فتح قنوات اتصال وتواصل تفاعلية جديدة تساعد الطلاب على تطوير المعرفة واكتساب المهارات، وفتح قنوات جديدة للتواصل والتفاعل الاجتماعي، وتحسين طريقة استقبالهم للمعلومات وتذكرها، والاتصال والتفاعل الدائم مع الآخرين (Hasan, 2017). قدمت النظرية الاتصالية دعماً كبيراً للتعليم المصغر؛ فهذه النظرية تتبنى فكرة

الشبكات والاتصالات التفاعلية بين الأفراد في بيئات التعلم، حيثُ يتوجه الأفراد في هذه المجتمعات إلى التفاعل والتواصل لتبادل الأفكار والخبرات والمعلومات حول موضوع معين، مما يساهم في اكتسابهم المعرفة بصورة ممتعة ومثيرة للاهتمام، والتعليم المصغر المبني على النظرية الاتصالية يساهم في بناء محتوى مصغر مُحقق للأهداف ومُنتج لمعرفة جديدة عبر الهاتف المحمول (الجزار، 2016)

يحتوي الهاتف المحمول على مجموعة واسعة من التطبيقات نظرًا لوظائفه الواسعة، والتي تشمل الاتصال والرسائل والتصفح والدردشة والتواصل عبر الشبكات الاجتماعية والصوت والفيديو والألعاب، من بين أمور أخرى، وقد عرّف Nikou (2018) تطبيقات الهاتف المحمول بأنها البرامج التي يتم تنفيذها على جهاز محمول وتساعد المستخدم في مهام معينة، وهي تطبيقات بسيطة وسهلة الاستخدام ومنخفضة التكلفة وقابلة للتنزيل وتعمل على معظم الهواتف المحمولة، بما في ذلك الهواتف منخفضة التكلفة والتصميم.

وللتعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول أهمية وفوائد كبير تثبت فاعلية تطبيقات الهاتف المحمول في تصميم وتنفيذ هذا النوع من التعليم؛ حيثُ تعد الهواتف المحمولة إحدى وسائل التعليم المصغر والتقييم المصغر، وهناك العديد من الفوائد للتعليم المصغر الذي يتم تقديمه من خلال الهواتف المحمولة؛ فمن خلالها يصبح التعلم أكثر سهولة في أي وقت وفي أي مكان، وفي كل مكان، وفي الوقت المناسب وحسب الطلب، وقابل للتكيف والتغيير والتطوير والتحديث (Zheng, 2016).

وبذلك فإن التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول يُبنى على أساس تقديم دروس مصغرة مكتوبة أو رسومية أو صوتية أو مقاطع فيديو، بالإضافة إلى القراءة والاستماع والمشاهدة؛ موظفاً جميع حواس المتعلم في عملية التعلم، ويتم التعلم أيضا عن طريق حل المشكلات وإعداد الأسئلة والمشاريع الصغيرة، فالجمع بين التعليم المصغر والتعلم عبر الهاتف المحمول في الدروس التعليمية الإلكترونية يساهم في الجمع بين خصائص التعليم المصغر ومكونات الهاتف المحمول، لتقديم تعليم مفتوح المصدر فعال وممكن، يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ويناسب خصائصهم النمائية (Hasan, 2017).

وهناك العديد من التقنيات والأنشطة التي يقدمها التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول والتي تلبي الاحتياجات التعليمية يمكن أخذها في الاعتبار عند تصميم التعلم المصغر ومن الأمثلة على هذه التقنيات والأنشطة التعليمية الألعاب التعليمية التي يتم دمجها في التعليم، ووسائل التواصل الاجتماعي، فيديوهات تعليمية قصيرة، مدونة عطلة نهاية الأسبوع، الاختبارات القصيرة لتحسين الاحتفاظ بالمعلومات، والرسوم البيانية لعرض المعلومات (أوفترينرز، 2022). ومن هذه الأنشطة أيضا نصوص قرائية إثرائية عبر البريد الكتروني أو خدمة الرسائل القصيرة بحيث يتم تحفيز الطلبة لقراءتها وتوظيف استراتيجية معينة كالعصف الذهني لاستدعاء الخبرات التي اكتسبوها من هذه النصوص، الاستماع إلى بودكاست قصير وغني بالمعلومات أو مقاطع فيديو تعليمية، بطاقات تعليمية الكترونية تحوي معلومات لتسهيل التذكر يُطرح بعدها أسئلة (تذكر كلمة، أو كلمة، أو تعريف)، الألعاب التعليمية الالكترونية، مسابقات كتابية (اكتب قصيدة، أو قصة قصيرة) (الملاح، 2020).

ويمكن الإضافة إلى هذه الأنشطة بناءً على خبرتي في تقديمها في المحاضرات الجامعية، أنشطة تتضمن عرض تجارب عملية ومحاكاة من خلال الفيديوهات والعروض التقديمية، عروض تقديمية تفاعلية، تلخيص إجراءات مهمة معينة من فيديو تعليمي، فيديوهات تفاعلية وفق تقنية H5P ، وبصورة عامة من أفضل التطبيقات الإلكترونية استخداما في التعليم المصغر وأكثرها شيوعا اليوتيوب والذي يتيح إمكانية تحميل الفيديوهات ومشاهدتها بسهولة، تطبيقات الألعاب الذكية والتطبيقات التعليمية التي يمكن تحميلها من خلال المتجر الموجود في الهواتف المحمولة، الرسوم البيانية وهي تمثيلات مرئية بيانية للمعلومات أو البيانات أو الخبرة، والتي يتم من خلالها التركيز على الموضوعات الأساسية والأرقام مثل الرسوم البيانية الإحصائية، الرسوم البيانية المعلوماتية، الرسوم البيانية للجدول الزمني والرسوم البيانية الجغرافية.

ثانيًا: الدراســــــات السابقـــــــة

اطلعـت الباحثة على مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية استخدام التعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول في تحسين الاحتفاظ بالمعرفة ومستويات أداء، والتحصيل وغيرها من المهارات والممارسات التعليمية، وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات بحسب تسلسلها التاريخي :

كما أجرى Hasan (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية التعلم المصغر القائم على الهاتف النقال في تحسين احتفاظ الطلاب لمفاهيم تكنولوجيا المعلومات والمهارات، مُتبعا منهج دراسة الحالة، وتكونت عينة الدراسة من (22) طالبًا، وكانت أداة الدراسة استبانة وأسئلة، وأظهرت نتائج الدراسة تحسُن الاحتفاظ بشكل ملحوظ لدى المجموعة الأولى المستخدمة للتعلم المُصغر القائم على الهاتف النقال مقارنة بالمجموعة الثانية حيث أن طلاب المجموعة الثانية لم يرتفع معدل الاحتفاظ لديهم ولكن اكتسبوا معرفة إضافية بنسبة قليلة.

أما دراسة حسن (2020) هدفت إلى تقصي فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة وتحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (21) طالبة، واستخدمت أداة اختبار مهارات الكتابة ومقياس مهارات التنظيم الذاتي الجميع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية المتغيرين التابعين للدراسة، حيثُ يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعات التجريبية والضابطة تعزى لاستراتيجية التدريس القائمة على التعليم المصغر عبر الهاتف النقال ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة والي (2020) إلى تصميم برنامج تعليم مصغر نقال قائم على الفيديو التفاعلي" المتراس وغير المتزامن " والكشف عن فاعليته في تنمية التحصيل بمقرر تكنولوجيا التعليم وتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب كلية التربية، وفق المنهج الوصفي والمنهج التطويري المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة (168) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية، واستخدمت أداة اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات التعلم الموجة ذاتياً الجميع البيانات، وكان من أبرز نتائجها وجود فرق دال إحصائياً

بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاثة بعدياً في التحصيل الاكاديمي في مقرر تكنولوجيا التعليم لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى والتي استخدمت برنامج التعلم المصغر النقال القائم على الفيديو التفاعلي (المتزامن)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات طالب المجموعات الثلاثة بعدياً لصالح مقياس مهارات التعلم الموجة دانياً لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية والتي استخدمت برنامج التعلم المصغر النقال القائم على الفيديو التفاعلي (غير المتزامن).

أما دراسة عبدالله (2020) هدفت إلى الكشف عن أثر أحجام بث المحتوي التعليمي المصغر لبودكاست في بيئة التعلم النقال على تنمية مهارات التصميم الابداعي للرسم المعلوماتي ونشره لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مُستخدما المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية، وكانت أداة الدراسة اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب المعرفي لجميع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال احصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث لصالح المجموعة الأولى التجريبية في الجانب المعرفي المرتبط بمهارات التصميم الإبداعي للرسم المعلوماتي، ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث لصالح المجموعة الثانية في الجانب.

وأجرى كل من محمد وشرف وأبو هشيمة (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية التدريب القائم على التعلم المصغر في تنمية كفايات التدريس لمعلمي الدراسات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين عقليا في فصول الدمج الشامل بمرحلة التعليم الأساسي، مُتبعا المنهج الشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلماً ومعلمة، وكانت أداة الدراسة اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي وبطاقة ملاحظة لقياس الأداء التدريسي لجميع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الاختبارين القبلي والبعدي أثناء التدريس.

كما أجرى أبو سارة (2021) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام التعليم المصغر عبر أدوات الجيل الثاني للويب Web 0.2" في تنمية مهارات تصميم الوسائط المتعددة وإنتاجها لدي طلبة الصف الثاني الثانوي في فلسطين، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على المجموعة الواحدة مع القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (11) طالباً من طلبة الصف الثاني عشر، واستخدمت أداة بطاقة الملاحظة لجميع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وبدرجة تأثير كبيرة، كما أظهرت النتائج أن لاستخدام التعليم المصغر عبر أدوات الثاني للويب فاعلية كبيرة في تنمية مهارات تصميم الوسائط المتعددة وإنتاجها لدى الطلبة.

كما هدفت دراسة Ma وآخرون (2021) إلى تطوير نظام التعليم المصغر عبر الإنترنت المستند إلى خريطة المعرفة والكشف عن تأثيراته على المشاركة في التعلم، وهيكل المعرفة، وأداء التعلم للمعلمين أثناء الخدمة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (42) معلما، واستخدمت أداة اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي وبطاقة ملاحظة لقياس أداء المعلم، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن أداء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة من حيث المشاركة التعليمية، كما أظهرت بنية معرفية أوضح وأكثر اكتمالاً، وفاعلية التعليم المصغر إلى جانب خرائط المعرفة في تحسين الاداء للمعلمين.

أما دراسة Adhipertama وآخرون (2021) هدفت إلى تطوير فيديو تعليمي قائم على مبدأ التعلم المصغر نحو مادة علمية في المدرسة جونيور الثانوية، للكشف عن فاعليته في تدريس موضوعات العلوم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف السابع، واستخدمت أداة الملاحظة والمقابلة لجميع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن مقاطع الفيديو التعليمية القائمة على مبادئ التعلم المصغر جاءت في المؤهلات الممتازة وكانت مناسبة التنفيذ باعتبارها أنشطة تعليمية داعمة لإنشاء أنشطة أكثر تشويقاً وإمتاعاً.

وهدفت دراسة Safavi (2021) وآخرون إلى تقييم جدوى وفائدة دورة التعليم المصغر بناءً على نموذج التغذية الراجعة R2C2، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (5) من HCP، واستخدمت أداة مقابلة قبل الدورة وبعد الدورة، وأظهرت نتائج الدراسة الجدوى المتصورة وفائدة نهج التعليم المصغر الرقمي لتطوير كفاءات التغذية الراجعة في مركز السرطان الأكاديمي، وتصورات الحواجز الثقافية التي تحول دون تقديم الملاحظات، والحاجة إلى الالتزام التنظيمي لتطوير ثقافة التغذية الراجعة.

كما هدفت دراسة Qian وآخرون (2021) إلى تقصي تأثير التعلم المعرفي لـ COVID-1 عبر الإنترنت في فصل دراسي مقلوب استنادا إلى التعلم المصغر جنبا إلى جنب مع التعلم القائم على الحالة (CBE)، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (74) طالب من كلية الطب، واستخدمت أداة الاختبار التحصيلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجات اختبار المعرفة للمجموعة التجريبية أعلى من درجات الطلبة في المجموعة الضابطة، وكان أداء الطلاب في المجموعة التجريبية أفضل في اختبار الاحتفاظ وكان لديهم موقف ممارسة سريرية أكثر إيجابية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرى Kirmizigul and Sahin (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن تدريس الرياضيات من خلال التعلم المصغر في بيئة التعلم الإلكتروني على المعرفة المفاهيمية والإجرائية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (10) طلاب من الصف السادس ابتدائي، واستخدمت أداة الاختبار التحصيلي الجميع البيانات وفق دراسة حالة، وأظهرت نتائج الدراسة أن التدريس بناءً على التعلم المصغر في بيئة التعلم الإلكتروني يساعد الطلاب على تعلم الرياضيات بشكل أكبر، كما أنه يطور محتوى الكتب ومهارة تفسير المشكلات الرياضية ومعرفتها وحلها بدءًا من المواقف اليومية للطلاب.

كما أجرت البشري (2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية التعليم المصغر (Micro- learning) على التحصيل الدراسي في تدريس العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، واستخدمت الدراسة المنهج، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة، استخدمت أداة الاختبار التحصيلي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي فإن استخدام التعليم المصغر في تدريس العلوم يساهم في رفع مستوى تحصيل الطلبة في هذه المادة.

باستعراض الدراسات السابقة يُلاحظ أن جميعها أظهرت اتجاهات إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا الحديثة بشكل عام والتعليم المصغر بشكل خاص في تدريس الطلبة وتعزيز قدرتهم على الاحتفاظ ورفع مستوى الأداء لديهم. ركزت بعض هذه الدراسات على مدى فاعلية التعليم المصغر في توصيل المعرفة، ومعالجة العبء المعرفي مما يزيد قدرتهم على الاحتفاظ والتذكر، وبالتالي تنمية التحصيل لديهم ومنها دراسات كل من: (محمد وآخرون، 2021؛ البشري، 2022؛) و (Adhipertama et al, 2021؛ Safavi, 2021)

وتناولت بعض الدراسات تأثير التعليم المصغر عبر بيئات الكترونية وباستخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية التعلم والتعليم ومنها: (Sahin and Kirmizigul , 2021; Qian et al, 2021) ودراسة أبو سارة (2021) و(Ma et al, 2021)

كما أظهرت بعض الدراسات فاعلية التعليم المصغر عبر الهاتف النقال في تنمية التحصيل ومهارات الكتابة والتنظيم الذاتي ومهارات التصميم الذاتي ومن هذه الدراسات: (حسن، 2020؛ والي، 2020؛ عبدالله، 2020؛ Hasan, 2017). وتناولت بعض الدراسات فاعلية التعليم المصغر في تنمية مهارات التصميم الإبداعي ومهارات تصميم الوسائط المتعددة وإنتاجها وهذه الدراسات هي: (عبدالله، 2020؛ أبو سارة، 2021). أما الدراسات التي ركزت على مدى فاعلية التعليم المصغر عبر الانترنت وخصوصا الهاتف المحمول في تحسين القدرة الاحتفاظ وبناء هيكل المعرفة كانت قليلة جدا ومنها: (Hasan, 2017; Ma et al, 2021)

وما يميز هذه الدراسة أنها جاءت للكشف عن فاعلية التعليم المصغر عبر الهاتف النقال في تحسين الاحتفاظ بالمعرفة ومستويات الأداء لدى طلبة البكالوريس في الجامعات الأردنية؛ كون الدراسات التي ركزت على فاعليتها في الاحتفاظ كانت قليلة جدا، كما أنه لا يوجد دراسات ركزت على طلبة الجامعة بصورة خاصة وفي جامعات المملكة الأردنية الهاشمية خاصة.

الطريقـــــة والإجـــــراءات

يتناول هذا الفصل وصفا لمنهجية الدراسة وأفرادها، وأدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، ويتضمن وصفا لتصميم الدراسة وإجراءاتها والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

منهجية الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، الذي يعتمد مجموعتين (تجريبية وضابطة)، حيث دُرِّست المجموعة التجريبية باستخدام التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول، في حين دُرِّست المجموعة الضابطة نفس المادة التعليمية بالطريقة الاعتيادية، وقامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية كونها عضو هيئة تدريس في جامعة خاصة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022/ 2023.

أفراد الدراسة

لتطبيق الدراسة اختيرت شعبتان من طلبة البكالوريس تخصص معلم صف في جامعة البترا قصديًا، ووزعت الشعبتان عشوائيًا على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وبلغ عدد أفراد الدراسة (150) طالبًا وطالبة موزعين بالتساوي على مجموعتي الدراسة.

المادة التعليمية

اشتملت المادة التعليمية في هذه الدراسة على وحدات المهارات اللازمة للاستعداد القرائي، إجراءات تدريس القراءة والكتابة، استراتيجيات تدريس القراءة للصفوف الثلاث الأولى المقررة في مساق "تعليم القراءة والكتابة" لطلبة البكالوريس تخصص معلم صف في الفصل الدراسي الأول 2022/ 2023، تتضمن المادة عدت مهارات واستراتيجيات لتدريس القراءة والكتابة للصفوف الثلاث الأولى، دُرّست خلال (10) أسابيع، بواقع (20) محاضرة وجاهياً و(10) محاضرات مدمج كانت تتلقى فيها المجموعة التجريبية التعليم حول مهارات واستراتيجيات وإجراءات تعليم القراءة والكتاب اعتماداً على التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول، بينما كانت المجموعة الضابطة تُدرّس بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراســـــة

اشتملت هذه الدراسة على أداتين لجمع البيانات؛ للإجابة عن أسئلتها:

أولًا : اختبار التحصيل لقياس الجانب المعرفي

أعدت الباحثة لأغراض الدراسة اختبار تحصيل لقياس الجانب المعرفي لدى طلبة البكالوريس في مساق تعليم القراءة والكتابة، حيث بلغ عدد الفقرات بصورتها الأولية (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتم إعداد الاختبار وفقا للخطوات التالية:

مراجعة الأهداف التعليمية الواردة في خطة مساق تعليم القراءة والكتابة (ملحق رقم 1) والنتاجات التعليمية لتخصص معلم صف (ملحق رقم 2)؛ لتحديد المستوى المعرفي لكل هدف منها على وفق تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وثم تحديد الوزن النسبي للأهداف التعليمية للمادة على وفق تصنيف بلوم، وأخيرا صياغة فقرات الاختبار موزعة في ضوء الأهداف المعرفية المحددة.(ملحق رقم 3)

صدق اختبار التحصيل

عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس متخصصين في أساليب تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم وتكنولوجيا التعليم، وعدد من مشرفي الصفوف الثلاث الأولى، ومعلمين ذوي خبرة في تدريس الرياضيات، بهدف الحصول على صدق المحكمين فيما يتعلق بالصدق الظاهري وصدق المحتوى، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول صياغة الأسئلة وصحتها ومناسبتها للطلبة، وقد

أجري تعديل الفقرات في ضوء الملاحظات التي أجمع عليها (80%) فأكثر من المحكمين وبقي الاختبار مكونًا من (20) فقرة في صورته النهائية، وتراوحت درجات الطلبة على كل فقرة بين (صفر- 1) درجة.

معاملات الصعوبة والتمييز

حُسبت معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، ووجدت القيم كما هو مبين في الجدول (1)، وتراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (0.36 – 0.63)، وتراوحت قيم معاملات التمييز بين (0.25-0.59)، حيث أن القيمة المقبولة لمعاملات الصعوبة تتراوح بين (0.3 – 0.7) ولمعاملات التمييز (0.3-1)، وعليه، يكون الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (20) فقرة (وحدة القياس وتقويم الأداء، 2017).

الجدول (1) معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار التحصيل

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.57	0.58	16	0.54	0.56
2	0.46	0.39	17	0.46	0.25
3	0.46	0.39	18	0.54	0.33
4	0.60	0.44	19	0.39	0.43
5	0.44	0.43	20	0.39	0.48
6	0.46	0.59	21	0.46	0.58
7	0.63	0.55	22	0.43	0.25
8	0.50	0.56	23	0.44	0.49
9	0.57	0.55	24	0.36	0.45
10	0.46	0.46	25	0.57	0.33
11	0.46	0.44	26	0.55	0.23
12	0.50	0.35	27	0.63	0.51
13	0.43	0.39	28	0.29	0.59

14	0.50	0.25	29	0.52	0.23
15	0.45	0.55	30	0.60	0.36

ثبات اختبار التحصيل

للتحقق من ثبات الاختبار طُبق على عينة استطلاعية من (20) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحُسِبَ معامل كرونباخ ألفا ووجدت قيمته (0.78)، وهذه قيمة مناسبة للسير بإجراءات الدراسة؛ حيث أن القيمة المقبولة لا تقل عن (60%) (التل والبطش وأبوزينة، 2007).

تصحيح اختبار التحصيل

تضمن اختبار التحصيل (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وطبق على المجموعتين التجريبية والضابطة، بحيث يختار الطالب الإجابة الصحيحة من الخيارات الأربعة المعطاة، وكان الاختبار الكترونيا وآلي التصحيح؛ حيثُ صُحح تلقائيا عبر منصة المودل، وتراوحت الدرجات على كل فقرة (0 – 1)، الدرجة (1) للإجابة الصحيحة والدرجة (0) للإجابة الخاطئة.

ثانيًا : اختبار عملي لقياس الأداء والمهارة

أعدت الباحثة لأغراض الدراسة اختبار عملي لقياس الأداء والمهارة لدى طلبة البكالوريس في مساق تعليم القراءة والكتابة، حيث بلغ عدد المعايير التي سيتم التقييم بناء عليها (20) معيار، واستعانت الباحثة بمعايير جاهزة أعدتها وزارة التربية والتعليم الأردنية بالتعاون مع مبادرة القراءة والحساب مع الإضافة والتعديل على بعضها، وهي معتمدة لقياس أداء معلمي الصفوف الثلاث الأولى في تنفيذ مهارات واستراتيجيات القراءة والكتابة، فالمساق المطروح هو أساسا خاص بتعليم طلبة البكالوريس من تخصص معلم صف مهارات واستراتيجيات القراءة والكتابة، وطُبق الاختبار، وفقا للخطوات التالية:

مراجعة الأهداف التعليمية الواردة في خطة مساق تعليم القراءة والكتابة (ملحق رقم 1) والنتاجات التعليمية لتخصص معلم صف (ملحق رقم 2)؛ لتحديد المستوى العملي لكل هدف منها على وفق تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، ثم تجهيز المعايير التي سيتم قياس الأداء بناءً عليها (ملحق رقم 4)، إبلاغ الطلبة بالمعايير مسبقا.

صدق الاختبار العملي

عرضت المعايير صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس متخصصين في أساليب تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم وتكنولوجيا التعليم، وعدد من مشرفي الصفوف الثلاث الأولى، ومعلمين ذوي خبرة في تدريس اللغة العربية، بهدف الحصول على صدق المحكمين فيما يتعلق بالصدق الظاهري وصدق المحتوى، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول صياغة الفقرات وصحتها ومناسبتها

للطلبة، وقد أجري تعديل الفقرات في ضوء الملاحظات التي أجمع عليها (80%) فأكثر من المحكمين وبقيت الفقرات مكونة من (20) فقرة في صورته النهائية، وتراوحت درجات الطلبة على كل فقرة بين (1- 3) درجة.

ثبات الاختبار العملي

للتحقق من ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية من (10) طلاب من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحُسِبَ معامل كرونباخ ألفا ووجدت قيمته (0.81)، وهذه قيمة مناسبة للسير بإجراءات الدراسة؛ حيث أن القيمة المقبولة لا تقل عن (60%) (التل والبطش وأبوزينة، 2007).

تصحيح الاختبار العملي

تضمن الاختبار العملي لقياس الأداء والمهارة (20) معياراً، وهي تمثل فقرات الاختبار، وطُبق على المجموعتين التجريبية والضابطة وفقا للشروط والمعايير المحددة: تم إعلان معايير التقييم قبل البدء بالتطبيق، وتذكير الطالبات بضرورة الالتزام بالهدوء واحترام الذات واحترام الغير عند التقديم منعاً لأي تشويش يُسبب الإرباك والتوتر للطالبات، وخُصص لكل طالبة (10) دقائق من الوقت لتطبيق مهارة من مهارات اللغة العربية وفقاً لاستراتيجية معينة، وعرضت كل طالبة الخطة التعليمية التي أعدتها بنفسها قبل التطبيق، وقد كان العرض في قاعة المحاضرات المخصصة للمادة أمام الطالبات، حيث تراوحت الدرجات على كل فقرة/ معيار (1-3) درجات موزعة حسب درجة أتقان الأداء لكل طالبة.

إجـــــــــراءات الدراســـــــــة

لـتحقيق أغـراض الدراســة قــامت الباحثــة بالإجـــراءات الآتيــة :

1- الاطلاع على عدد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بالتعليم المصغر عموما، والتعليم المصغر عبر الهواتف المحمولة، والتعليم المصغر عبر الانترنت.
2- توجيه الطالبات لتحميل تطبيق منصة مودل Moodle على الهاتف المحمول، وتحميل مشغل فيديوهات، ومشغل ملفات الأوفيس (Word, Power point, pdf)،
3- تجهيز المحتوى التعليمي الذي سيتم نقله للطلبة عبر الهاتف المحمول وهو يتضمن: المهارات اللازمة للاستعداد القرائي، إجراءات تدريس القراءة والكتابة، استراتيجيات تدريس القراءة للصفوف الثلاث الأولى المقررة في مساق "تعليم القراءة والكتابة" لطلبة البكالوريس تخصص معلم صف في الفصل الدراسي الأول 2022/ 2023، وتم طرح المحتوى بشكل مُجزأ؛ حيثُ تضمن كل فيديو مهارة واحدة فقط، كما تضمنت كل مهمة أو تكليف تقديم معلومة واحدة مرتبطة بالأهداف والمحتوى، وتم عرض هذه المعلومات المجزأة عبر الهاتف المحمول بالطرق التالية: فيديوهات لنماذج محاكاة عملية لمهارات واستراتيجيات تعليم القراءة والكتابة، تكليفات ومهام عملية يتم ارفاقها عبر منصة مودل والطالبة تستخدم الهاتف في تحميل المهمة وانجازها، تمارين وانشطة حول المهارات اللازمة للاستعداد القرائي، عروض تقديمية تستعرضها

الطالبة عبر الهاتف المحمول، تكليفات البحث في محركات البحث عبر الهاتف المحمول، مناقشات عبر مجموعة واتس أب وطرح أسئلة وأفكار عبر المحادثات الصوتية والنصية (**الملحق رقم 5**).

4- إعداد اختبار التحصيل لقياس الجانب المعرفي، واختبار عملي لقياس الأداء والمهارة، والتأكد من صدقهما وثباتهما.
5- حساب معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار التحصيلي المعرفي.
6- تطبيق الاختبارين قبليًا على مجموعتي الدراسة .
7- تطبيق الاختبارين على مجموعتي الدراسة بعد الانتهاء من التجربة مباشرة.
8- صحح الاختباران ورصدت الدرجات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية (spss)
9- تم تحليل البيانات ومناقشة النتائج واستخلاص التوصيات

متغيرات الدراســـة

اشتملت الدراسة على عدد من المتغيرات هي:

المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان (طريقة التدريس باستخدام التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول، طريقة التدريس الاعتيادية).

المتغيران التابعان: الاحتفاظ بالمعرفة، مستويات الأداء

تصميـــم الدراســـة

استخدم في هذه الدراسة التصميم شبه التجريبي، حيثُ طبقت الدراسة على مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وذلك على وفق مخطط تصميم الدراسة الآتي :

A: O1 O2 × O1 O2

B: O1 O2 - O1 O2

A المجموعة الضابطة

B المجموعة التجريبية

O1 اختبار التحصيل (قبلي ، وبعدي)

O2 الاختبار العملي (قبلي ، وبعدي)

× المعالجة (الألعاب الالكترونية)

المعـــالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، وحُسِبت قيمة مربع ايتا (η^2) لمعرفة حجم الأثر لطريقة التدريس.

نتائـــج الدراســـة

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، بعد تطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات وتحليلها، فيما يلي توضيح للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية:

الإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثاني وهما:

1- هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند (α=0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل يعزى إلى طريقة التدريس بالتعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول، والطريقة الاعتيادية ؟

2- هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند (α=0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار قياس الأداء يعزى إلى طريقة التدريس بالتعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول، والطريقة الاعتيادية ؟

أولًا: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (القبلية والبعدية) لدرجات أفراد عينة الدراسة (التجريبية والضابطة) على اختبار التحصيل وفقا لمتغير طريقة التدريس: (باستخدام التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول والطريقة الاعتيادية)، وكانت النتائج كما في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على اختبار التحصيل المعرفي القبلي والبعدي

المجموعة	اختبار تحصيل المعرفي			
	القبلي		البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	12.76	2.80	17.75	2.21
الضابطة	11.66	2.89	14.33	2.60

المجموع	**24.42**	**5.69**	**32.08**	**4.81**

***درجة اختبار التحصيل المعرفي من (20)**

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي (17.75) وبانحراف معياري (2.21)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل البعدي (14.33) وبانحراف معياري (2.60).

ثانيًا: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار قياس الأداء يعزى إلى طريقة التدريس بالتعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول، والطريقة الاعتيادية ؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (القبلية والبعدية) لدرجات أفراد عينة الدراسة (التجريبية والضابطة) على اختبار قياس الأداء وفقا لمتغير طريقة التدريس: (باستخدام التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول والطريقة الاعتيادية)، وكانت النتائج كما في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على اختبار قياس الأداء القبلي والبعدي

المجموعة	اختبار قياس الأداء			
	القبلي		البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	30.42	4.74	43.86	3.63
الضابطة	28.73	4.15	34.72	3.97
المجموع	**69.15**	**8.89**	**78.58**	**7.60**

***درجة اختبار قياس الأداء من (60)**

تشير النتائج في الجدول (3) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار قياس الأداء البعدي، حيث تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة

التجريبية في اختبار قياس الأداء البعدي (43.86) وبانحراف معياري (3.63)، أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على اختبار قياس الأداء البعدي (34.72) وبانحراف معياري (3.97).

ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على اختباري التحصيل والأداء دالة إحصائيا، تم إجراء تحليل التباين المصاحـب المتعدد (MANCOVA) كما هو في الجدول (4)

الجدول (4): نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات التحصيل المعرفي ومستويات الأداء بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التحصيل	التحصيل	21.805	1	21.805	3.714	.058
	مستويات الأداء	79.725	1	79.725	5.901	.018
مستويات الأداء	التحصيل	.240	1	.240	.052	.858
	مستويات الأداء	49.068	1	49.068	3.660	.064
طريقة التدريس (1.33)	التحصيل	150.833	1	150.833	26.743	.000*
	مستويات الأداء	1075.586	1	1075.586	78.556	.000*
الخطأ	التحصيل	425.459	76	5.598		
	مستويات الأداء	1026.107	76	13.501		
المعدل	التحصيل	20580.000	80			
	مستويات الأداء	125631.000	80			

***دالة إحصائيا عند ($\alpha = 0.05$)**

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (4) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية (دُرِّست باستخدام التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول) والمجموعة الضابطة (دُرِّست بالطريقة الاعتيادية)، على اختبار التحصيل، حيث بلغت قيمة ف (26.743)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

وهذه النتيجة تعني رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بالسؤال الأول التي تنص على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اختبار التحصيل المعرفي لدى طلبة البكالوريس تعزى إلى طريقة التدريس؛ أي أن هناك فرقًا في التحصيل المعرفي لدى طلبة البكالوريس، تعزى إلى طريقة التدريس.

كما تشير النتائج الواردة في الجدول (4) إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية (دُرِّست باستخدام التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول) والمجموعة الضابطة (درست بالطريقة الاعتيادية)، على الاختبار العملي لقياس الأداء، حيث بلغت قيمة ف (78.556)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة تعني رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بالسؤال الثاني التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستويات أداء طلبة البكالوريس تعزى إلى طريقة التدريس؛ أي أن هناك فرقًا في مستوى أداء طلبة البكالوريس تعزى إلى طريقة التدريس.

ولتحديد لصالح أي الاستراتيجيتين كانت تلك الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية المقابلة لها التي تستبعد أثر الفروق القبلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (5) يوضح تلك النتائج.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء الطلبة وفقًا لاستراتيجية التدريس: التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول، والطريقة الاعتيادية

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التحصيل- البعدي	التجريبية	17.501	.376
	الضابطة	14.322	.376
مستويات الأداء- البعدي	التجريبية	43.063	.590
	الضابطة	34.648	.590

تشير النتائج الوارد في الجدول (5) إلى أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على اختبار التحصيل (17.501)، بينما كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة على نفس الاختبار(14.322)، كما كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل

للمجموعة التجريبية على اختبار قياس الأداء (43.063)،وللمجموعة الضابطة (34.648)؛ مما يدل على أن التدريس باستخدام التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول أكثر فاعلية من الطريقة الاعتيادية في تحسين الاحتفاظ بالمعرفة ومستويات الأداء لدى طلبة البكالوريس.

ولتحديد حجم الأثر للتعليم المصغر عبر الهاتف المحمول في تحسين الاحتفاظ بالمعرفة ومستويات الأداء، تم حساب مربع ايتا الكلي (η2)، حيث بلغت قيمته في التحصيل المعرفي (.269)، وبلغت قيمته في مستويات الأداء (.514)؛ وهذا يدل على أن متغير طريقـة التدريس يفسر 26.9% من التباين الحاصل في القدرة على الاحتفاظ بالمعرفة لدى طلبة البكالوريس، ويفسر متغير طريقـة التدريس 51.4% من التباين الحاصل في مستويات الأداء لدى طلبة البكالوريس، مما يدل على أن حجم الأثر كبير للتعليم المصغر عبر الهاتف المحمول في تحسين الاحتفاظ بالمعرفة ومستويات الأداء لدى طلبة البكالوريس؛ حيث أن التأثير الذي يفسر 15% فأكثر من التبايـن الكلـي لأي مـتغير مـستقل على المتغيرات التابعة يُعد تأثيرًا كبيرًا (التل والبطش وأبو زينة، 2007).

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتوصيات التي اقترحتها حيثُ هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام التعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول في تحسين الاحتفاظ بالمعرفة ومستويات أداء طلبة البكالوريس في الجامعات الأردنية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند (α=0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي تعزى إلى طريقة التدريس بالتعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول، والطريقة الاعتيادية ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في التحصيل المعرفي لدى طلبة البكالوريس، تعزى لاستخدام إستراتيجية التدريس (التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول، والطريقة الاعتيادية)، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية (التي دُرّست التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول)، حيثُ حصلت على متوسط حسابي بلغ (17.75) مقارنة بمتوسط المجموعة الضابطة (التي دُرّست بالطريقة الاعتيادية) (14.33).

وقد يعزى ذلك إلى ما يوفره التدريس باستخدام التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول من المتعة والتشويق، ومحتوى تعليمي صغير ومنظم، وإتاحة الفرص للطالب ليكون فاعلًا ومشاركًا في المواقف التعليمية، وقد يعود السبب إلى ما يوفره التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول من حرية للمتعلم ليمارس استقلاليته في التعلم فيعتمد على ذاته ويتحمل مسؤولية تعلمه، بالإضافة إلى أن هذا النوع من التعليم يناسب رغبات الطلبة واحتياجاتهم كونهم يميلون بدرجة كبيرة لاستخدام الهاتف المحمول لما يتميز به من صُغر حجمه وسهولة حمله والتعامل معه وسعته التخزينية الكبيرة (البشري، 2022). وربما يكون السبب لما يوفره التعليم المصغر عبر الهاتف

المحمول من وسائط متعددة ومتنوعة لعرض المحتوى، تجذب انتباه المتعلم وتخاطب كافة حواسه؛ وبالتالي تحقق لديه التآزر البصري والسمعي.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يوفره التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول من فرص التعلم النشط؛ الذي يمكنهم من ممارسة مهاراتهم وخبراتهم في الحياة الواقعية ويقدم لهم تطبيقات عملية تستثير تفكيرهم ودافعيتهم للتعلم، كما أن التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول يساعد الطلبة في الربط بين المعرفة النظرية والمعرفة العملية ومحاكاة نماذج عملية مقدمة لهم عبر الهاتف المحمول، والحصول على تغذية راجعة فورية حول تعلمهم؛ مما يساعدهم على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم أولاً بأول ويحسن الفهم والحفظ لديهم.

فاستخدام التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول بكل ما يوفره من وسائط متعددة وأنشطة وتمارين، يساعد الطلبة على اكتساب المفاهيم والمهارات الجديدة ويسهل على المعلم توصيل المعرفة، ويعالج قضية العبء المعرفي لدى الطلبة مما يزيد قدرتهم على الاحتفاظ والتذكر، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (Adhipertama et al, 2021؛ Safavi, 2021) و(محمد وآخرون، 2021؛ الرحيلي ،2021؛ البشري، 2022؛) حيثُ أظهرت أن التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول يسهم في تحسين القدرة على الاحتفاظ بالمعرفة والمعلومات لدى الطلبة، وينمي مستوى تحصيلهم الدراسي بشكل عام.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (Ma et al, 2021) و(Hasan, 2017) و(Qian et al, 2021), (Kirmizigul and Sahin, 2021) و(أبو سارة، 2021) حيث أشارت نتائجها إلى أن توظيف التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول والتقنيات الحديثة يساهم في تنمية قدرتهم على اكتساب المعرفة وتكوين هياكل معرفية جديدة ومنظمة بالتالي يساعد على بقاء أثر التعلم لفترات أطول.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند (α=0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار قياس الأداء تعزى إلى طريقة التدريس بالتعليم المصغر عبر تطبيقات الهاتف المحمول، والطريقة الاعتيادية ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في مستويات الأداء لدى طلبة البكالوريس تعزى إلى استخدام إستراتيجية التدريس (التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول، والطريقة الاعتيادية)، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية (التي دُرِّست باستخدام التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول)، حيثُ بلغ المتوسط الحسابي (43.86) مقارنة بمتوسط المجموعة الضابطة (التي دُرِّست بالطريقة الاعتيادية) (34.72).

وقد يعزى ذلك إلى ما يوفره التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول من تدريبات وأنشطة عملية تركز على محتوى أو مهارة واحدة، مما يزيد تركيز الطلبة واستيعابهم وادراكهم للمهارة، بالتالي تسهل عليهم اكتساب وتعلم هذه المهارات الجديدة؛ مما يحسن مستويات الأداء لديهم، ويحقق التوزان بين التعلم والعمل في العملية التعليمية (القرني، 2020). كما أن تقديمها عبر الشبكات والتطبيقات الحديثة التي يوفرها الهاتف المحمول يساعد عل إثارة انتباه الطلبة وتنشيط المهارات الذهنية بالتالي اتقان أكثر للمهارة والأداء، كما أن التعليم المصغر

عبر الأنترنت يتيح فرص التعلم بالمشاريع ؛ من خلال الأنشطة والمشاريع الصغيرة التي يتم إرسالها للطلبة وهذا ينمي لديهم القدرة على تطبيق ما تعلموه في الحياة الواقعية، وينمي لديهم مهارات التفكير العليا والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، فيصبح المتعلم نشط إيجابي قادر على بناء معرفته وحل المشكلات والعقبات التي تواجهه في عملية تعلمه.

ويمكن أن يعود السبب إلى ما يوفره التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول من فرص التعلم الذاتي والتعلم الفردي والتقويم الذاتي مما يحسن عملية التعلم لدى الطلبة، كما أن المحتوى التعليمي المصغر يُرسل للطلبة عبر الهاتف المحمول باستخدام الوسائط المتعددة بكافة أنواعها (على شكل أنشطة تفاعلية وفيديوهات وصور وأصوات ورسوم بيانية ومخططات) تخاطب أكثر من حاسة لدى الطالب؛ مما يزيد مستوى الفهم والاستيعاب والإدراك لديهم، ويوفر التعليم المصغر باستخدام الهاتف المحمول مهمات وتكليفات للطلبة تضعهم أمام مشكلات تحتاج إلى حلول سريعة؛ مما ينشط التفكير لديهم ويثير انتباههم ويزيد مستوى التركيز لديهم، ويقود بالنهاية إلى الاحتفاظ بالمعلومات والمفاهيم في الذاكرة لمدة أطول.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: (عبدالله، 2020؛ أبو سارة، 2021) و(حسن، 2020؛ والي، 2020؛ عبدالله، 2020؛ Hasan, 2017). التي أظهرت أن التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول يساهم في تنمية مهارات التوجيه الذاتي ومهارات التصميم والابداع، ومهارات انتاج البرمجيات والوسائط لديهم، فتقديم المحتوى التعليمي بأسلوب شيق وممتع يحفز التفكير الطلبة ويعزز استجاباتهم وممارساتهم العلمية والعملية، ويزيد من قدرتهم على الاكتساب والاحتفاظ وبالتالي الاسترجاع والتطبيق مما يحسن مستوى الأداء لديهم بدرجة عالية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بـ :

1- توجيه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومعلمي المدارس لتوظيف التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول بصورة خاصة والتعليم المصغر عبر الانترنت في عمليتي التعلم والتعليم.
2- تضمين التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول في المساقات الجامعية كمبدأ له أسسه وأهدافه.
3- عقد ورش عمل ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والتربويين بشكل عام لتدريبهم على توظيف التعليم المصغر عبر الهاتف والتقنيات الحديثة في التعليم.
4- إجراء حول دراسات حول التعليم المصغر ويُقترح منها:

- دراسة حول فاعلية استخدام التعليم المصغر عبر التقنيات الحديثة في تحسين الاحتفاظ والعمليات الذهنية لدى طلبة الصفوف الأولى أو طلبة المدارس بشكل عام.
- دراسة حول فاعلية التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول أو الانترنت في تنمية التفكير الرياضي والمنطقي.
- دراسة حول فاعلية التعليم المصغر عبر الانترنت في تنمية مهارات حل المشكلات.
- دراسة حول أهم التحديات التي تواجه استخدام التعليم المصغر عبر الهاتف المحمول في الجامعات.

المـــراجـــع العربيـــة

أوفترينرز، إيلاف (2022 يناير 24). الدليل الكامل للتعلم المصغر، منصة النجاح: https://1bestlinks.net/oWrPU

أبو سارة، عبد الرحمن (2021). فاعلية استخدام التعلم المصغر عبر أدوات الجيل الثاني للويب (Web 0.2) في تنمية مهارات تصميم الوسائط المتعددة وإنتاجها لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في فلسطين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة القدس المفتوحة، 5 (32)، 43 - 59.

بافقيه، محمد (2019). فاعلية استخدام منصة فيديو قائمة على التعلم المصغر (Micro-Learning) في تنمية التنور التقني المعرفي لدى أمناء مصادر التعلم بالمدينة المنورة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الملك عبد العزيز.

البشري، حنان (2022). فاعلية التعلم المصغر Micro learning على التحصيل الدراسي في تدريس العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٦ (٢٢)، 376 -413.

التل، سعيد والبطش، محمد وأبو زينة، فريد (2007). *مناهج البحث العلمي: تصميم البحث والتحليل الإحصائي*، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الجزار، محمد (2016)، فاعلية تصميم بيئة تعلم الكتروني تشاركي قائمة على النظرية الاتصالية وفاعليتها في إتقان التعلم وتنمية مهارات التشارك لدى طالبات الدراسات العليا، *دراسات وبحوث تكنولوجيا التعليم*، جامعة القاهرة، ٢٦ (١) ، 123- 178.

حسن، إيمان (2020). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة وتحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، 109 (2)، 821- 896.

خميس، عطية (2022). *مصادر التعلم الإلكتروني الجزء: الأفراد والوسائط*، مصر، المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع.

الرحيلي، تغريد (2021). فاعلية تصميم بيئة تعلم مصغر قائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية التحصيل المؤجل ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات جامعة طيبة، *مجلة دراسات*، جامعة أم القرى، 48 (1)، 468 - 489.

الراضي، محمد (2021). فاعلية التدريب القائم على التعلم المصغر في تنمية كفايات التدريس لمعلمي الدراسات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين عقليا في فصول الدمج الشامل بمرحلة التعليم الأساسي، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، 189 (3) ، 554- 591.

رياض، محمد (2020). تصميم برنامج تعلم مصغر نقال قائم على الفيديو التفاعلي "المتزامن وغير المتزامن وفاعليته في تنمية التحصيل ومهارات التعلم الموجه ذاتيا لدى طلاب كلية التربية، المجلة التربوية، جامعة دمنهور، 80 (80)، 1- 79.

عبدالله، أحلام (2020). أثر أحجام بث المحتوي التعليمي المصغر لبودكاست في بيئة التعلم النقال على تنمية مهارات التصميم الابداعي للرسم المعلوماتي ونشره لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *المجلة التربوية*، (77) 77، 949- 1044.

عبدالوهاب، صوفي (2020 اكتوبر 25). دور المعلم شخصيته وصفاته في تنمية القيم السلوكية للمتعلمين، *مركز ابن النفيس للدراسات والأبحاث*: https://1bestlinks.net/sBPeA

العليان، نرجس (2019). استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، 13 (42)، 271-288.

القرني، سويعد (2020). أثر استخدام التعلم المصغر Microlearning على تنمية مهارات البرمجة والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول ثانوي، *مجلة كلية*، التربية، جامعة أم القرى، 26 (2) ، 464-492.

محمد، بدري وشرف، عبد العليم وأبو هشيمة، أحمد (2022). فاعلية التدريب القائم على التعلم المصغر في تنمية كفايات التدريس لمعلمي الدراسات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين عقليا في فصول الدمج الشامل بمرحلة التعليم الأساسي، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، 3 (189)، 553-591.

محمود، محمد (2016). أثر التفاعل بين محتوى حجم التعلم المصغر (صغير- متوسط- كبير) ومستوى السعة العقلية (منخفض- مرتفع)على تنمية تحصيل طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم الفوري والمؤجل لمفاهيم تكنولوجيا المعلومات، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، جامعة الأزهر، 70 (63)، 17- 77.

الملاح، تامر (2020 سبتمبر 22). التعلم المصغر والتدريب المصغر : الفكرة والمضمون، *تعليم جديد*: https://1bestlinks.net/xTJtx

والي، محمد (2020). تصميم برنامج تعليم مصغر نقال قائم على الفيديو التفاعلي" المتراس وغير المتزامن " وفاعليته في تنمية التحصيل بمقرر تكنولوجيا التعليم وتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب كلية التربية، *المجلة التربوية*، جامعة دمنهور، 80 (80). 1301- 1397.

وحدة القياس وتقويم الأداء (2017). *وثيقة سياسات واستراتيجيات التعليم والتقويم بكليات جامعة: دليل الاختبارات والتقويم*، مركز ضمان الجودة وتقييم الأداء، جامعة دمياط.

المـــراجـــع الأجنبيـــــة

Adhipertama, C., Jampel, N., & Sudatha, W. (2021). The Development of Learning Video Based on Micro-Learning Principle Towards Science Subject in Junior High School. *Indonesian Journal of Educational Research and Review*, 3(3), 132–143

Bales, K (2020 July 9). A Short Guide to Microteaching, *Thought*: https://www.thoughtco.com/microteaching-4580453

Casey, B. (2018 March 2). 13 Corporate eLearning Trends For 2018 eLearning, *the e-learning industry*: https://1bestlinks.net/QnvLW

Contributor. G (2021 April 28). What is Learning Retention, *Lorman*: https://1bestlinks.net/qjpFo

Corbeil. R., Khan. H., & Corbeil. E. (2021). *Microlearning in the Digital Age: The Design and Delivery of Learning in Snippets*, New York, Routledge.

Dinmore, S. (2019). Beyond Lecture Capture: Creating Digital Video Content for Online Learning A Case Study. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 16(1).1-10.

Emerson, C., & Berge, L. (2018). Microlearning: Knowledge management applications and competency-based training in the workplace. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journa*l, 10(2), 125-132.

Hasan, K (2017). Using Mobile-Based Micro-Learning to Enhance Students' Retention of IT Concepts and Skills. *International Conference on Knowledge Engineering and Applications*, Ahlia University, 34 (3), 128- 132.

Hesse, A., Ospina, P., Wieland, M., Yepes, F. A. L., Nguyen, B., & Heuwieser, W. (2019). Short communication: Microlearning courses are effective at increasing the feelings of confidence and accuracy in the work of dairy personnel. *Journal of Dairy Science*, 102(10), 9505–951.

Gona. M, Karzan. W, Sarkhell. S, (2018).The Effectiveness of Microlearning to Improve Students' Learning Ability. *International Journal of Educational Research Review*. Vol 3(3): 32-38

Ka Po. L., Chiu, C., and Kevin, H., (2017). Educational usage of mobile devices: Differences between postgraduate and undergraduate students, *The Journal of Academic Librarianship*, 43 (3), 201–208.

Ma, N., Zhao, F., Zhou, P., He, J, & Du, L. (2021). Knowledge map-based online micro-learning: Impacts on learning engagement, knowledge structure, and learning performance of in-service teachers, *Interactive Learning Environments*, https://1bestlinks.net/lIfyf

Nikou, S (2018). Mobile-Based micro-Learning and Assessment: Impact on learning performance and motivation of high school students, *Journal of Computer-assisted learning*, University of Macedonia, 34 (3), 32- 38.

Qian, Q., Yan, Y., Xue, F., Lin, J., Zhang, F., & Zhao, J. (2021). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Learning Online: A Flipped Classroom Based on Micro-Learning Combined with Case-Based Learning in Undergraduate Medical Students, *Advances in Medical Education and Practice*, 12, 835–842.

Redondo. D, Rodriguez. C, Escobar L, & Vilas, F. (2021). Integrating micro-learning content in traditional e-learning platforms. *Multimedia Tools and Applications*, 80(2), 3121-3151. https://1bestlinks.net/khAkI

Roby, K (2020). The definitive guide to microlearning, *Valamis*:

https://www.valamis.com/wp-content/uploads/2022/09/microlearning-guide.pdf

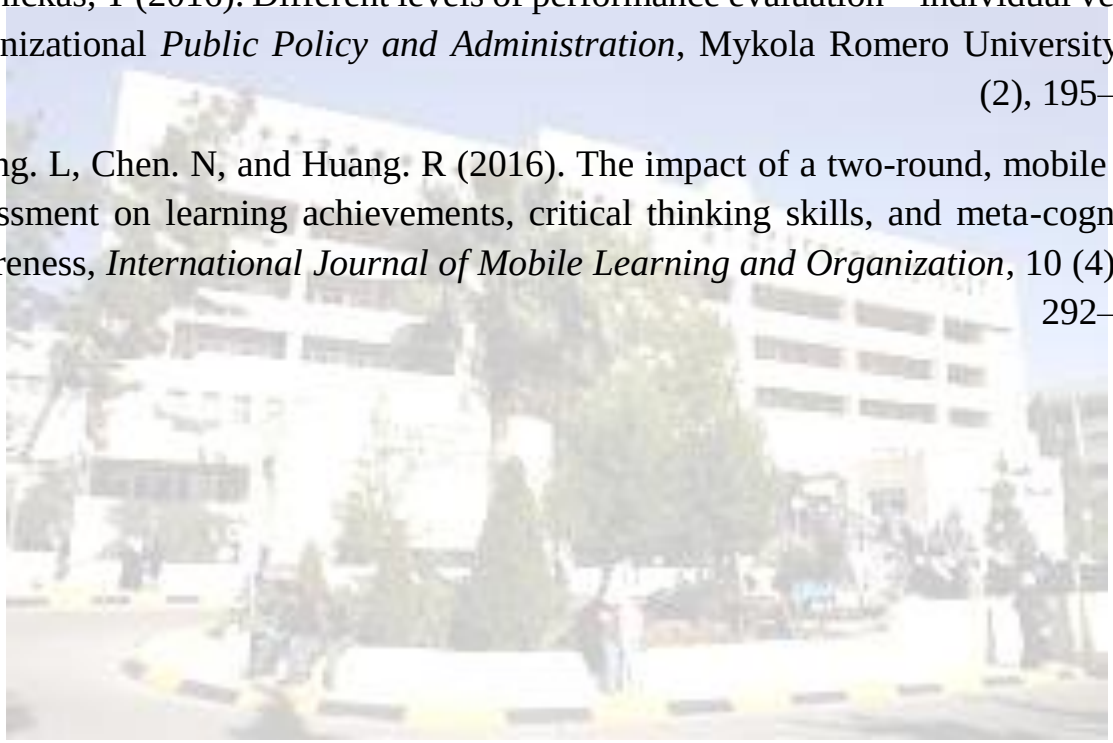
Safavi, A. H., Papadakos, J., Papadakos, T., Quartey, N. K., Lawrie, K., Klein, E., Storer, S., Croke, J., Millar, B.-A., Jang, R., Bezjak, A., & Giuliani, M. E. (2021). Feedback Delivery in an Academic Cancer Centre: Reflections from an R2C2-based Microlearning Course. *Journal of Cancer Education*, 1 (**37**),1790–1797.

Sahin, Z. G., & Kirmizigul, H. G. (2021). The Effect of Mathematics Teaching Through Micro-Learning in the E-Learning Environment on Conceptual and Procedural Knowledge. *Virtually Hosted*, Florida,28 (3) 159. 190- 203.

Skalka, J., Drlik, M. (2019). An educational model for improving programming skills based on conceptual microlearning framework, *International Conference on Interactive Collaborative Learning*, 916 (916), 923–934, DOI: 10.1007/978-3-030-11932-4_85

Sudnickas, T (2016). Different levels of performance evaluation – individual verses. organizational *Public Policy and Administration*, Mykola Romero University, 15 (2), 195–205.

Zheng. L, Chen. N, and Huang. R (2016). The impact of a two-round, mobile peer assessment on learning achievements, critical thinking skills, and meta-cognitive awareness, *International Journal of Mobile Learning and Organization*, 10 (4), pp. 292–306.



درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية

إسراء داود عبد الكريم السلال *

جهاد عبد الله عودة أبو ربع*

الدكتور يوسف محمود عاروري*

* كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) وتوزيعها بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة الدراسة المكونة من 310 معلما ومعلمة في المدارس الحكومية التابعة للواء الجامعة بالعاصمة عمان خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2023/2022م. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية. وأشارت النتائج بأن درجة وعي معلمي المدارس الحكومية باستراتيجية التلعيب جاءت بدرجة عالية. وأشارت كذلك الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، ودورات التدريب التكنولوجية. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة باستدامة عقد الدورات التدريبية المتعلقة بالتلعيب، والعمل على استحداث أدلة للمعلمين حول التلعيب وأوجه تطبيقه في العملية التعليمية، إضافة إلى توفير قاعدة بيانات تتضمن أهم التطبيقات والمنصات المتاحة للتلعيب والتي يمكن للمعلمين الاستفادة منها.

الكلمات المفتاحية: درجة الوعي، استراتيجية التلعيب، معلمي المرحلة الأساسية.

THE DEGREE OF AWARENESS OF THE GAMIFICATION STRATEGY AND ITS APPLICATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS AMONG PUBLIC SCHOOL TEACHERS IN THE UNIVERSITY DISTRICT IN THE CAPITAL AMMAN

By
Esra'a Dawood Abd Al-Kareem Al-Sallal
Jehad Abdullah Odeh Abu Robe
Dr. Yousef Mhmoud Arouri

ABSTRACT

The study aimed to explore the degree of awareness of the gamification strategy and its applications in the educational process among public school teachers in the university district in the capital Amman. To achieve the objectives of the study, the researchers used the analytical descriptive approach. After developing the study instrument (questionnaire) and checking its validity and reliability, the researchers distributed it to 310 male and female teachers from public schools affiliated to the university district in Amman, during the first semester of the scholastic year 2022/2023 CE. The study sample was selected by stratified random method. The results indicated that the degree of awareness of the gamification strategy among public school teachers was high. Further they showed that there were no statistically significant differences due to the variables of academic qualification number of technological training courses. In light of these results, the researcher recommended the sustainability of holding training courses related to gamification. Further, developing guides for teachers concerning gamification, its types, and aspects of its application in the teaching and learning processes. Furthermore, providing a database that includes the most important applications and platforms available for gamification that teachers can benefit from.

Keywords: Awareness Level, Gamification Strategy, Primary Stage Teachers.

المقدمة والخلفية النظرية

إن طبيعة العصر الحالي وما يتسم به من تطورات تكنولوجية في شتى مجالات الحياة، فتح المجال أمام العديد من الميادين للاستفادة من هذه التطورات بما يساعدها على تحقيق أهدافها في أقل وقت وجهد ممكنين، والميدان التربوي ليس بمعزل عن هذه التطورات، فدائما ما يسعى العاملون فيه إلى مواكبة تطورات هذا العصر، والسعي نحو الاستفادة من أهم مستحدثاته من أجل إحداث التغيير المنشود في مجال التعلم والتعليم. وتقع مسؤولية قيادة هذا التغيير وإدخاله إلى المنظومة التعليمية على الخبراء التربويين في الميدان للحكم على إمكانية تطبيقه ومناسبته للفلسفة التربوية من جهة، ومع الإمكانات والقدرات المتاحة من جهة، ويمكن الوصول إلى التغيير الحقيقي من خلال الاستثمار في إعداد معلمين مؤهلين يتمتعون بالكفاءة العالية لقيادة هذا التغيير (يانوكا، 2020).

ومن أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلمون في وقتنا الحالي هي الإلمام بأهم الاستراتيجيات التي ترفع من قدرة الطلبة على حل المشكلات التي تواجههم (Cox, 2016). ومن أشهر الاستراتيجيات التي ارتبطت ارتباطا وثيقا بالتقنية استراتيجية التلعيب (Gamification) أو ما يعرف باسم محفزات الألعاب الرقمية أو الألعاب التنافسية، ومهما اختلفت التسميات فإنها تشير إلى عملية تصيير الأنشطة المختلفة لتصبح أكثر محاكاة للألعاب (الملاح وفهيم، 2016).

ويقصد بالتلعيب استخدام عقليات الألعاب الممتعة لتحفيز تفاعل المستخدمين مع سياقات معينة من أجل الوصول إلى تغيير طويل أو قصير المدى عن طريق تكوين علاقات وروابط شخصية تشكل دوافع لدى الإفراد للانخراط في سياق العالم الواقعي (**Nicholson, 2015**). إن مفهوم التلعيب هو عبارة عن حرفة استخلاص المرح من خلال إشراك ومزج العناصر الموجودة في الألعاب وتطبيقها بشكل إيجابي ومدروس في العالم الحقيقي (Chou, 2019). ويعرفه عبد الحميد وآخرون (2020: 27) أنه " نقل ميكانيزمات وآليات الألعاب إلى مجالات غير ترفيهية من أجل حل مشكلة أو تحسين أداء معتمدا على فهم التقنيات الخاصة بالألعاب ودراسة سلوك اللاعبين لجعل الأنشطة الحياتية المختلفة أكثر تشويقا ومتعة مثلها مثل الألعاب تماما".

ويقوم التلعيب في التعليم على دمج المحتوى التعليمي مع ما تتضمنه الألعاب من مكونات وعناصر والذي من شأنه العمل على رفع مستوى دافعية الطلبة وتحسين تفاعلهم، وزيادة قدرتهم على الفهم وتحفيزهم على الإبداع، فالتلعيب يستحوذ على اهتمام أجيال نشأت على الألعاب الرقمية باستخدام آليات مماثلة تعمل على تعلمها تعلما فعالا (ليفر-دوفي وماكدونالد، 2018). إن الهدف الأساسي من استراتيجية التلعيب هو الوصول إلى أعلى حد من التفاعل والمشاركة والتحفيز في التعلم، وهذا لا يتحقق بمجرد اكتفائنا بإدخال مكونات الألعاب (الأوسمة، والنقاط، ولوحة المتصدرين) بل يجب أن يتم النظر لمكونات الألعاب بطريقة تكاملية جنبا إلى جنب مع الميكانيكيات والآليات الموجودة فيها من أجل الوصول لاستراتيجية تلعيب قائمة على التفاعل والتشجيع (Werbach & Hunter, 2012).

ويتمتع التلعيب في العملية التعليمية بالعديد من الفوائد كقدرته على إضفاء المرح والمتعة داخل الفصول الدراسية، وإتاحة الفرصة لاكتساب خبرات جديدة ومتنوعة، وزيادة دافعية الطلبة نحو تعلمهم تعلما ذاتيا، ويضفي على البيئة التعليمية جوا من المنافسة والتفاعل اللذين يعملان على إشراك أكبر عدد من المتعلمين في العملية التعليمية (العجيل، 2020). ولاستخدام حيل الألعاب وعناصرها القدرة على تحسين اكتساب الطلبة لأي مهارة جديدة بنسبة (40%) نتيجة لما يحققه التلعيب من قدرة على التأثير في سلوك المتعلمين (Zichermann & Cuningham, 2011).

ولا تقتصر فوائد التلعيب على المتعلمين فقط؛ بل تتعدى ذلك إلى المعلمين، فالتلعيب يزود المعلمين بأساليب حديثة لها القدرة على تعديل السلوك ومعالجة العديد من المشكلات السلوكية التي قد تواجههم (شاهين، 2020)، كما يتيح التلعيب للمعلمين تصميم اختباراتهم بطريقة مميزة بعيدًا عن الطرق الاعتيادية مع إمكانية تصحيحها تلقائيا وتزويدهم بنسب ونتائج طلبتهم بشكل دقيق، كما يمكن أن يستفيد المعلمون من استراتيجية التلعيب لزيادة فعالية تطبيق استراتيجيات أخرى في التعلم كالتعلم المعكوس والتعلم التكيفي (عبد الحميد وآخرون، 2020).

ولتحقيق استراتيجية تلعيب فاعلة ينبغي على المعلمين بدايةً القيام بتقدير الحاجات التكنولوجية والمادية اللازمة وعمل تحليل شامل للبيئة التعليمية وما يمكن أن توفره لهم من تطبيقات وبرمجيات وأدوات لازمة لتطبيق التلعيب (Kiryakova, Angelova & Yordanova, 2014)، وهناك معايير أخرى لجعل التلعيب فعالا؛ كإعطاء الطلبة الفرصة في التعلم بشكل مستقل، وضرورة وضوح القواعد الخاصة باستراتيجية التلعيب وسهولة استخدامها من قبل الطلبة، كما لا بد من توافر تغذية راجعة للاستدلال على مدى امتلاك الطلبة للخبرات المرجوة (نمر، 2022).

ويرى الحسّون (2003) أن الارتقاء بالوعي مطلب أساسي للوصول إلى الأهداف وتحقيقها، وأن الوعي هو أساس التغيير؛ حيث إن أي تغيير في سلوك الإنسان يستلزم منه بداية القيام بتنمية وعيه والارتقاء بمستواه الفكري، وأن أي خطوة سيخطوها قد تبوء بالفشل ما لم يقم الفرد بتنمية وعيه؛ فكم من الأشخاص بذلوا جهدهم في الوصول إلى تطلعاتهم، لكن جهودهم ذهبت سدى بسبب قصور في الوعي لديهم، ويشير سويدان (2022) إلى أن زيادة حصيلة الوعي حول موضوع أو علم أو مجال ما له القدرة على مضاعفة المردود الناتج من تعليمه من حيث الأداء والسرعة وتأثيره على المتعلمين.

وعطفا على ما سبق، يرى الباحثون أن وعي المعلمين بمستحدثات تكنولوجيا التعليم على العموم والتلعيب على الخصوص هو ضرورة للارتقاء بالعملية التعليمية والوصول بها إلى أفضل أداء، فتوعية المعلمين بكل ما هو جديد هي مسؤولية مشتركة بين القائمين على العملية التعليمية ككل من مشرفين وإداريين وخبراء في الميدان إلا أنها أولا وأخيرا تقع على عاتق المعلمين أنفسهم في سعيهم نحو تطوير ذواتهم ومواكبة كل ما هو جديد بكل ما يتعلق بتطويرهم المهني والتحسين من كفاياتهم. ولن تتحقق نتائج التلعيب ما لم يتوفر لدى المعلمين فهم

وإدراك شامل لماهية التلعيب وكيفية تصميمه وتوظيفه داخل البيئات التعليمية، لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة وعي معلمي المدارس الحكومية بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

مع تعدد وتنوع المفاهيم المتعلقة باستخدام الألعاب وعناصرها في العملية التعليمية أصبح من الصعب على غير المختصين التفريق بينها، فظهرت مجموعة من المفاهيم كالألعاب التعليمية والألعاب الجادة، والتعلم القائم على الألعاب، والتلعيب. وأشارت العبدان (2021) في دراستها التي أجرتها حول تطبيق التلعيب إلى أن أحد أهم معوقات تطبيق استراتيجية التلعيب في العملية التعليمية يعزى إلى وجود التباس لدى المعلمين في التحديد الدقيق لمفهوم التلعيب أو عدم الفهم الصحيح لماهيته وكيفية توظيفه في العملية التعليمية. ويشير الرحيلي (2018) إلى أن هناك ضعفا واضحا لدى المعلمين في مهارات تصميم التلعيب في البيئات التعليمية، فبعضهم يستخدم التلعيب بوصفه مفهوما مرادفا للألعاب التعليمية أو التعلم القائم على اللعب.

ومن خلال عمل الباحثين في الميدان التربوي، لاحظوا أن عددا من المعلمين يقومون باستخدام الألعاب الإلكترونية في تصميم وتنفيذ دروسهم، دون إدراكهم لأسس وآليات ومبادئ تصميم التلعيب، وبتوظيف مثل هذه الاستراتيجية في تصميم البيئات التعليمية، ونظرا لأهمية توظيف استراتيجية التلعيب في العملية التعليمية وما لها من تأثير في رفع كفاءة مخرجات المنظومة التعليمية وما تتمتع به من قدرة على تنمية مختلف مهارات التفكير لدى الطلبة وزيادة دافعيتهم للتعلم (حناوي، 2019) ينبغي على المعلمين امتلاك مهارات تطبيق مثل هذه الاستراتيجية في بيئات التعلم، ولمعرفة ما إذا كان المعلمون لديهم مثل هذه المهارات جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة وعي معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب، كما جاءت للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، عدد دورات التدريب التكنولوجية)؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية. كما هدفت إلى معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة الوعي باستراتيجية التلعيب تعزى لمتغيري: المؤهل العلمي، وعدد دورات التدريب التكنولوجية.

أهمية الدراسة:

يمكن إجمال الأهمية النظرية لهذه الدراسة في الآتي:

1. تسليط الضوء على واحدة من استراتيجيات التعليم في القرن الحادي والعشرين ألا وهي استراتيجية التلعيب، حيث تتناول الحديث عن درجة وعي المعلمين بهذه الاستراتيجية ومدى امتلاك المعلمين لمهارات تنفيذها في البيئات التعليمية.
2. من المؤمل أن توفر هذه الدراسة إطارا نظريا حول وعي معلمي المدارس الحكومية بالعاصمة عمان بالتلعيب، كما قد تضيف إلى المكتبة العربية نوعا جديدا من الدراسات المتعلقة باستراتيجية التلعيب ودرجة وعي المعلمين بها وتسد النقص المعرفي في هذا الجانب.

أما الأهمية التطبيقية:

1. تزود هذه الدراسة الأشخاص القائمين على تدريب المعلمين بمعلومات وبيانات تساهم في تحديد حاجات المتعلمين من البرامج التدريبية حول الاستفادة من أحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم كالتلعيب في رفع كفاءات المعلمين وتطويرهم.
2. تقدم هذه الدراسة دليلا يستفيد منه المعلمون من خلال تزويدهم بمجموعة من المعايير المتعلقة بتطبيق التلعيب داخل صفوفهم الدراسية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تناولت هذه الدّراسة عدة مصطلحات تُعرّف كالآتي:

الوعي: ويُعرّفه شحاتة والنجار (2003: 339) درجة الوعي بأنها: " إدراك الفرد لأشياء معينة في الموقف أو الظاهرة وله مجالات عديدة. ويعرف الوعي إجرائيًا بأنه إدراك أفراد عينة الدراسة وفهمهم لاستراتيجية التلعيب وإجراءات توظيفها وتصميمها في البيئات التعليمية المختلفة، ويقاس بالدرجة التي حصل عليها المستجيبون على أداة الدراسة التي أعدت لذلك.

استراتيجية: سلسلة من القواعد والإجراءات والتحركات والتي يتم توجيهها لتحقيق أهداف معينة من خلال الاستعانة بعدد من الوسائل والمصادر المختلفة (الهاشمي والدليمي، 2008).

التلعيب: وهو العملية التي يتم من خلالها الاستفادة مما تحمله الألعاب من حيل وأفكار وعناصر جذب ودمجها في مجالات ليس لها علاقة باللعب كالمجال التعليمي من أجل زيادة دافعية الطلبة للتعلم والتغلب على المشكلات التي قد تواجهنا في العملية التعليمية (Kapp, 2012).

استراتيجية التلعيب: وتعرف إجرائيا بأنها مجموعة من الإجراءات والتحركات التي يقوم من خلالها المعلمون بدمج ما تتضمنه الألعاب من عناصر وآليات وجماليات (نقاط، شارات، تحديات، مستويات، شخصيات...وغيرها) في تصميم دروسهم وبما تتضمنه من قواعد تحكم هذا الدمج للاستفادة منها في وضع

حلول للمشكلات التي تواجههم وتحقيق أهدافهم وذلك من خلال الاستعانة ببعض البرمجيات والتطبيقات والمنصات المخصصة لذلك كتطبيق (Class dojo)، وتقاس بالدرجة التي حصل عليها المستجيبون على أداة الدراسة التي أعدت لذلك.

درجة الوعي باستراتيجية التلعيب: وتعرف إجرائيا بأنها درجة إدراك أفراد عينة الدراسة وفهمهم لاستراتيجية التلعيب وإجراءات توظيفها وتصميمها في البيئات التعليمية المختلفة، وتقاس بالدرجة التي حصل عليها المعلمون على أداة الدراسة التي أعدت لذلك.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت الدّراسة بالآتي:

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على المدارس الحكومية التابعة للواء الجامعة بالعاصمة عمّان.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة للواء الجامعة بالعاصمة عمّان/ الأردن.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2022م.

كما تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى تمتع أداة الدراسة بالخصائص السيكومترية، ومدى موضوعية استجابة أفراد عينة الدراسة على هذه الأداة.

الدراسات السابقة

يناقش هذا الجزء مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وفيما يأتي عرض لبعض هذه الدراسات وفق تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث وعلى النحو الآتي:

قامت العتيبي (2018) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تطبيق معلمات الحاسب الألي في مدينة الرياض لإستراتيجية التلعيب ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهن، وتمثلت عينة الدراسة بـ(710) معلمة، ولتحقيق الغرض من الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت الباحثة بتطوير استبانة لجمع البيانات، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق المعلمات لاستراتيجية التلعيب كانت بدرجة كبيرة، أما فيما يتعلق بالمعيقات فقد أظهرت الدراسة وجود عدد من المعوقات التي تعزى للإدارة المدرسية والإمكانات التي توفرها بالدرجة الأولى، يليها وجود معوقات تتعلق بالمناهج الدراسية نفسها، وفي الدرجة الأخيرة تأتي المعوقات ذات الصلة بالمعلمة والطالبات أنفسهن.

وقد أجرى الشمري (2019) دراسة في مدينة حائل كان الهدف منها الكشف عن فاعلية استراتيجية التلعيب في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لطلبة المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج

شبه التجريبي على عينة دراسة بلغ عددها (149) طالبا مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وعددهم (64)، وأخرى ضابطة وعددها (85) طالبا، وقد استخدم الباحث اختبارا تحصيليا للغة الإنجليزية من إعداده وقام بتصميم مقياس للدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطي أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية مما يعني فاعلية التلعيب في تنمية الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية.

كما تناولت دراسة الغامدي (2019) فاعلية التلعيب في تنمية الدافعية نحو الرياضيات لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة ،ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقامت بتصميم مقياس للدافعية نحو تعلم الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (57) طالبة من مدرسة الابتدائية المئة والثالثة عشر بمكة المكرمة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تم تدريسها باستخدام تلعيب التعليم باستخدام برمجية (ClassDojo) وبلغ عددهن (28) طالبة، ومجموعة ضابطة تألفت من (29) طالبة تم تدريسهن بالطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الدافعية والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، مما يوضح الأثر الكبير للتلعيب في تنمية الدافعية نحو تعلم الرياضيات.

وقامت الجريوي (2019) بدراسة للكشف عن أثر التعلم بالتلعيب عبر الويب في تنمية التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دمشق، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في مرحلتي التحليل والتصميم للتعلم بالتلعيب، والمنهج شبه التجريبي في مرحلة التقويم، وتمثلت عينة الدراسة بـ (60) طالبة بشكل تطوعي ممن يتوفر لديهن إنترنت فائق السرعة ويجدن التعامل مع الإنترنت وتم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيق أدوات الدراسة والتي تمثلت باختبار التفكير الإبداعي لتورانس بالإضافة إلى الاختبار التحصيلي، وأسفرت النتائج عن وجود ارتفاع في مستوى التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي عند استخدام التعلم بالتلعيب عبر الويب.

كما قامت النادي (2020) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر التلعيب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم في العاصمة عمان، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وقامت بإجراء اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وتم تحديد عينة الدراسة لتتكون من (134) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث في مدرسة الناصر في العاصمة عمان، وتم توزيع العينة عشوائيا على مجموعتين الأولى تجريبية وتضمنت (68) طالبا وطالبة وتقرر تدريسها بالتلعيب، والثانية ضابطة وتم تدريسها بالطريقة التقليدية وبلغ عددهم (66) طالبا وطالبة. وقامت الباحثة باستخدام تطبيق (ClassDojo) وأسفرت النتائج عن فاعلية استخدام التلعيب في تدريس مادة العلوم وقدرته على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

كما هدفت دراسة العبدان (2021) إلى معرفة مستوى تطبيق معلمات العلوم بمكة المكرمة لاستراتيجية التلعيب ومعوقات ذلك من وجهة نظرهن، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من (200) معلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت بتطوير استبانة كأداة للبحث، وأشارت النتائج

إلى أن درجة تطبيق المعلمات لاستراتيجية التلعيب كانت متوسطة رغم اقتناعهن بأهمية التلعيب بدرجة كبيرة، وأن معوقات استخدام المعلمات للتلعيب كانت متوسطة إلى عالية.

كما قامت واعر(Wa'er, 2021) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير استخدام المحفزات التعليمية الرقمية على تعلم الطلبة لمفردات اللغة الإنجليزية واتجاهات الطلبة نحوها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (68) طالبا من كلية التربية بجامعة الوادي الجديد تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين؛ الأولى تجريبية وبلغ عددهم (35) طالبا تم تدريسهم باستخدام تطبيق Quizizz، أما المجموعة الضابطة فبلغ عدد الطلبة فيها (33) طالبا تم تدريسهم باستخدام المفردات الورقية، وتم تطبيق أدوات الدراسة والتي تمثلت باختبار مفردات اللغة الإنجليزية (APTIS)، إضافة إلى استبيان لقياس الاتجاهات مع القيام بعمل مقابلات شخصية مع الطلبة، وأسفرت النتائج عن زيادة في تعلم مفردات اللغة الإنجليزية للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام المحفزات التعليمية، كما أن اتجاهات الطلبة نحوها كانت إيجابية، كما خلصت نتائج المقابلات إلى أن المحفزات التعليمية أكثر متعة وإثارة بالنسبة للطلبة من الطرق التقليدية، وأوصت الدراسة باستخدام المحفزات التعليمية الرقمية كأداة لتسهيل تعلم المفردات.

كما هدفت دراسة كل من أبو صعيليك وبني عبد الرحمن (Abu Sa'Aleek & Bani Abdel Rahman, 2022) إلى الكشف عن اتجاهات طلبة الصف السادس في الأردن نحو استخدام الألعاب التحفيزية في تعلم اللغة الإنجليزية وفهم المقروء، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (35) طالبا من إحدى المدارس الحكومية الذين درسوا أنشطة فهم المقروء عبر الألعاب التحفيزية، وقد قام الباحثان بتصميم استبانة مكونة من (31) فقرة لقياس اتجاهات الطلبة نحو استخدام الألعاب التحفيزية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة الصف السادس نحو استخدام الألعاب التحفيزية في تعلم اللغة الإنجليزية وفهم المقروء.

وتتميز هذه الدراسة في موضوعها البحثي؛ حيث تعد هذه الدراسة هي الأولى من نوعها -حسب علم الباحثين - على المستوى المحلي والإقليمي التي تبحث في الكشف عن درجة وعي المعلمين بمبادئ تصميم التلعيب وتطبيقه في بيئات التعلم المتنوعة. كما تتميز هذه الدراسة بالمنهج المتبع في تحقيق أهداف الدراسة وهو الوصفي التحليلي، حيث اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج التجريبي أو شبه التجريبي. كما تتميز هذه الدراسة بمكان عقدها وهو الأردن، حيث تم عقد دراسة واحدة في الأردن متعلقة تبحث في أثر التلعيب على الطلبة، وبالتالي تختلف هذه الدراسة عن الدراسة الحالية في الموضوع والعينة والمنهج البحثي. وعليه تعد هذه الدراسة الحالية هي الدراسة الأولى -في حدود علم الباحثين - والتي تبحث في الكشف عن درجة وعي معلمي المرحلة الأساسية في العاصمة عمان باستراتيجية التلعيب.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة للكشف عن درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينته

تكّون مجتمع الدراسة من كافة معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة للواء الجامعة في العاصمة عمان للعام الدراسي 2023/2022 م والبالغ عددهم (1548) معلما ومعلمة. وفقا للإحصائيات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم لعام 2022، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1): توزيع مجتمع الدراسة وفقا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد دورات التدريب التكنولوجية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة	المجموع
المؤهل العلمي	بكالوريوس	1064	%68.71	1548
	دراسات عليا	484	%31.29	
عدد دورات التدريب التكنولوجية	0 دورة	275	%17.74	1548
	1-4دورات	824	%53.23	
	5دورات فما فوق	449	%29.03	

أما حجم عينة الدراسة، فقد تم تحديدها باستخدام معادلة ريتشارد جيجر (عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد، 2020). وتكونت من (310) معلمًا ومعلمة من المدارس الحكومية التابعة للواء الجامعة في العاصمة عمان. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية لتمثل طبقات مجتمع الدراسة المتمثلة بمتغيري المؤهل العلمي، وعدد دورات التدريب التكنولوجية. ويوضح ذلك الجدول (2).

الجدول (2): توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد دورات التدريب التكنولوجية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة	المجموع
المؤهل العلمي	بكالوريوس	213	%68.71	310
	دراسات عليا	97	%31.29	

عدد دورات التدريب التكنولوجية	0 دورة	55	%17.74	310
	1-4 دورات	165	%53.23	
	5 دورات فما فوق	90	%29.03	

أداة الدراسة

بعد مراجعة الأدب النظري مثل دراسة العبدان (2021) ودراسة العتيبي (2018)، تم تطوير استبانة لقياس درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية، حيث تكونت أداة الدراسة من قسمين رئيسيين، القسم الأول وتضمن المعلومات الديمغرافية للمعلم أو المعلمة ومتغيرات الدراسة المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، وعدد دورات التدريب التكنولوجية (0 دورة، 1-4 دورات، 5 دورات فما فوق).

أما القسم الثاني فتضمن فقرات أداة الدراسة المكونة من (43) فقرة موزعة على ثلاث مجالات، المجال الأول: الوعي بمفهوم استراتيجية التلعيب، واشتمل على (7) فقرات، والمجال الثاني: الوعي بأهمية ومميزات استراتيجية التلعيب واشتمل على (18) فقرة، والمجال الثالث: الوعي بأوجه تطبيق التلعيب واشتمل على (18) فقرة.

وقد صممت الاستبانة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي المكون من (درجة كبيرة جدًا=5، درجة كبيرة=4، درجة متوسطة=3، درجة قليلة=2، درجة قليلة جدًا=1)، وتم توزيع أداة الدراسة على المعلمين بشكلها الإلكتروني باستخدام نماذج جوجل.

ولتحديد المعيار الإحصائي لتفسير نتائج المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداء الدراسة، تم تحديد الأهمية النسبية واستخدام المعيار وفقا للآتي: الوعي بدرجة مرتفعة للفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية أكبر من (3.66)، وتم تحديد الدرجة المتوسطة للفقرات التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.34-3.66)، والوعي بدرجة منخفضة للفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية أقل من (2.33)، وتم تحديد هذه الفئات من خلال قسمة المدى على ثلاثة فكان الناتج (1.33).

صدق الأداة

للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحثون باعتماد صدق المحتوى من خلال عرض الأداة بصورتها الأولية على (16) من المحكمين من المتخصصين في مختلف المجالات التربوية كتكنولوجيا التعليم، والقياس والتقويم، والمناهج والتدريس بهدف التأكد من درجة مناسبة محتويات الأداة وفقراتها للموضوع قيد الدراسة، وتم الأخذ

بتوجيهاتهم ومقترحاتهم، وتم التعديل بناء على ما أجمع عليه (80%) من المحكمين، فقد تم إعادة صياغة بعض الفقرات، للوصول في النهاية إلى الأداة بصورتها النهائية حتى أصبحت مكونة من (43) فقرة موزعة.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمًا ومعلمةً من خارج عينة الدراسة وضمن حدود مجتمع الدراسة، وذلك باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا (ثبات الاتساق الداخلي)، حيث بلغ معامل الثبات لأداة الدراسة (0.977)، وهو معامل ثبات مناسب ويفي لأغراض الدراسة (عودة، 2010).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على نوعين من المتغيرات:

أولا: المتغيرات التصنيفية، وتشتمل على:

1- المؤهل العلمي وله مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا).

2- عدد دورات التدريب التكنولوجية وله ثلاثة مستويات (0 دورة ،1-4 دورات، 5 دورات فما فوق).

ثانيا: المتغير التابع: وهو درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان

باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية.

المعالجة الإحصائية

تم الاستعانة بعدد من الأساليب والأدوات الإحصائية لتحليل البيانات التي تم جمعها بغرض تحقيق أهداف الدراسة ألا وهي:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.

2. تحليل التباين الثنائي (Two - Way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

والذي نصه: "ما درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة لكل مجال من مجالاتها الثلاثة، والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لدرجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية مرتبة ترتيبا تنازليا وفق المتوسط الحسابي

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
الوعي بالأهمية والمميزات	4.01	0.757	1	مرتفعة
الوعي بأوجه التطبيق	3.81	0.807	2	مرتفعة
الوعي بمفهوم استراتيجية التلعيب	3.62	0.856	3	متوسطة
الدرجة الكلية	3.86	0.710	-	مرتفعة

وتبين الجداول الآتية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجالات الثلاثة:

المجال الأول: الوعي بمفهوم استراتيجية التلعيب: تكون هذا المجال من (7) فقرات، وشمل الفقرات من (1-7)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول (4):

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول مرتبة ترتيبا تنازليا وفق المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	أعي أن التلعيب في التعليم ليس مجرد لعبة؛ وإنما هو استخدام لعناصر	3.86	1.084	1	مرتفعة

	الألعاب وتقنيات التصميم الرقمي في العملية التعليمية.				
7	أعي أن استراتيجية التلعيب يمكن تطبيقها مع نمطين من أنماط التعلم ألا وهما النمط الفردي والنمط التشاركي/ الجماعي.	3.84	0.984	2	مرتفعة
6	أعي أن استخدام أكبر عدد من عناصر الألعاب الرقمية في العملية التعليمية يزيد من فعالية التلعيب.	3.71	1.045	3	مرتفعة
1	أعي بوجود استراتيجية تسمى التلعيب/ اللوعبة/ اللعبنة/ المحفزات التعليمية الرقمية.	3.69	1.133	4	مرتفعة
4	أعي أن التلعيب نوعان؛ الأول شكلي بنائي (أي أن المحتوى لا يتغير ليشبه اللعبة)، والثاني تلعيب المحتوى؛ حيث يتم إضافة عناصر اللعبة لتعديل المحتوى وجعله أكثر شبهًا بالألعاب.	3.57	1.076	5	متوسطة
5	أدرك أن التلعيب يمكن تطبيقه باستخدام عنصر واحد من عناصر الألعاب الرقمية كالنقاط مثلا.	3.40	1.158	6	متوسطة
3	أدرك أن استراتيجية التلعيب ليست مرادفة للتعلم القائم على اللعب.	3.30	1.226	7	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.62	0.856		متوسطة

يتضح من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول تراوحت بين (3.30-3.86) وقد جاءت الفقرة (2) التي تنص على: " أعي أن التلعيب في التعليم ليس مجرد لعبة؛ وإنما هو استخدام لعناصر الألعاب وتقنيات التصميم الرقمي في العملية التعليمية" بالرتبة الأولى، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.86)، وانحرافها المعياري (1.084)، وبدرجة تقييم مرتفعة، تليها الفقرة (7) التي تنص على: "أعي أن استراتيجية التلعيب

يمكن تطبيقها مع نمطين من أنماط التعلم ألا وهما النمط الفردي والنمط التشاركي/ الجماعي" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.856) وبدرجة تقييم مرتفعة، وجاءت الفقرة (5) التي تنص على: " أدرك أن التلعيب يمكن تطبيقه باستخدام عنصر واحد من عناصر الألعاب الرقمية كالنقاط مثلا" بالرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (1.158) وبدرجة تقييم متوسطة، وجاءت الفقرة (3) التي تنص على: " أدرك أن استراتيجية التلعيب ليست مرادفة للتعلم القائم على اللعب" بالرتبة الأخيرة، فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.30) وانحرافها المعياري (1.226) وبدرجة تقييم متوسطة، أما الدرجة الكلية لهذا المجال فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (3.62) وبانحراف معياري (0.856)، وبدرجة تقييم متوسطة للمجال الأول ككل.

المجال الثاني: الوعي بالأهمية والمميزات: تكون هذا المجال من (18) فقرة، وشـــمل الفقرات من (8-25)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول (5):

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني مرتبة ترتيبا تنازليا وفق المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
8	أعي أن استراتيجية التلعيب تعمل على إدخال المتعة والإثارة على العملية التعليمية التعلمية.	4.15	0.955	1	مرتفعة
10	أعي أن التلعيب يزيد من دافعية المتعلمين نحو تعلمهم.	4.14	0.943	2	مرتفعة
9	أدرك أن استراتيجية التلعيب لها القدرة على التأثير في سلوك المتعلمين من خلال التعزيز والتحفيز.	4.11	0.940	3	مرتفعة
11	أدرك أن استراتيجية التلعيب تساهم في التقليل من القلق والتوتر لدى المتعلمين	4.07	0.911	4	مرتفعة
23	أدرك أن التلعيب يطور من مهارات عمل الفريق.	4.05	0.945	5	مرتفعة

17	أعي أن التلعيب يحفز الطلبة على الانخراط في الفصول الدراسية والمشاركة فيها.	4.04	0.913	6	مرتفعة
12	أعي أن التلعيب يساعد على تلبية حاجات المتعلمين النفسية.	4.03	0.924	7	مرتفعة
19	أعي أن التلعيب أداة من أدوات الإدارة الصفية الحديثة من خلال محاكاتها لعمل لوحات التعزيز المستخدمة داخل الصفوف بأسلوب تقني وجذاب.	4.02	0.970	8	مرتفعة
20	أعي أن التلعيب يعمل على ربط التعلم بالحياة الواقعية.	4.01	0.945	9	مرتفعة
16	أدرك أن التلعيب يزيد من مقدرة الطلبة على الفهم من خلال إتاحة إمكانية تكرار الأنشطة دون أي تداعيات سلبية.	3.99	0.942	10	مرتفعة
14	أدرك أن التلعيب يوفر للمتعلمين قدرًا من الحرية للسير في تعلمهم وفق حاجاتهم وقدراتهم.	3.98	0.943	11	مرتفعة
22	أعي أن التلعيب يعمل على تنمية كل من التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين	3.97	0.919	12	مرتفعة
18	أدرك أن التلعيب يزود المعلمين بأدوات أفضل لتوجيه الطلبة ومكافأتهم.	3.97	0.920	13	مرتفعة
13	أدرك أن التلعيب يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تقديم المعلومات بصورة مجزأة"إذا تم إتقانها ينتقلون لنشاط آخر.	3.97	0.948	14	مرتفعة

21	أدرك أن التلعيب يعمل على تنمية مهارة حل المشكلات لدى المتعلمين.	3.97	0.948	14	مرتفعة
25	أدرك أن التلعيب يعمل على تنمية المهارات التكنولوجية لدى المتعلمين.	3.96	0.965	16	مرتفعة
24	أعي أن التلعيب يحقق مبدأ تفريد التعليم من خلال إتاحة عدد من الخيارات والمستويات بما يتناسب وحاجات كل متعلم.	3.89	0.968	17	مرتفعة
15	أعي أن التلعيب يزيد من فاعلية استخدام أساليب أخرى في التعلم؛ كالتعلم المعكوس.	3.87	0.967	18	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.01	0.757	-	مرتفعة

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثاني تراوحت بين (3.87-4.15) وقد جاءت الفقرة (8) التي تنص على: " أعي أن استراتيجية التلعيب تعمل على إدخال المتعة والإثارة على العملية التعليمية التعلمية" بالرتبة الأولى، إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.15)، وانحرافها المعياري (0.955)، وبدرجة تقييم مرتفعة، تليها الفقرة (10) التي تنص على: " أعي أن التلعيب يزيد من دافعية المتعلمين نحو تعلمهم" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.943) وبدرجة تقييم مرتفعة، وجاءت الفقرة (24) التي تنص على: " أعي أن التلعيب يحقق مبدأ تفريد التعليم من خلال إتاحة عدد من الخيارات والمستويات بما يتناسب وحاجات كل متعلم " بالرتبة قبل الاخيرة بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.968) وبدرجة تقييم مرتفعة، وجاءت الفقرة (15) التي تنص على: " أعي أن التلعيب يزيد من فاعلية استخدام أساليب أخرى في التعلم؛ كالتعلم المعكوس" بالرتبة الأخيرة، فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.87) وانحرافها المعياري (0.967) وبدرجة تقييم مرتفعة، أما الدرجة الكلية لهذا المجال فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (4.01) وبانحراف معياري (0.757)، وكانت درجة التقييم بشكل عام للمجال الثاني مرتفعة.

المجال الثالث: الوعي بأوجه التطبيق: تكون هذا المجال من (18) فقرة، وشمل الفقرات من (26-43)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول (6):

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التقييم لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث مرتبة ترتيبا تنازليا وفق المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
31	أعي أن التلعيب يتطلب تصميم الأنشطة التعليمية على شكل مهام أو تحديات متدرجة في صعوبتها.	3.91	0.927	1	مرتفعة
28	أعي أن استخدام اللوائح الترتيبية (قوائم المتصدرين) لتحفيز المتعلمين على تجميع النقاط والابتعاد عن المركز الأخير تعتبر من أوجه تطبيق التلعيب.	3.89	0.920	2	مرتفعة
43	أدرك أن التلعيب يتطلب تصميم الأنشطة والتحديات بثلاثة مستويات (سهل، متوسط، صعب) ليختار الطالب ما يناسبه.	3.89	0.928	3	مرتفعة
26	أعي أن التلعيب يمكن تطبيقه بإضافة نقاط إلى المهام أو الواجبات المدرسية باستخدام برمجيات أو منصات أو تطبيقات معينة.	3.89	1.000	4	مرتفعة
29	أعي أن التلعيب يتحقق من خلال تقسيم محتويات الدروس إلى مستويات ومراحل تتدرج من السهولة إلى الصعوبة.	3.87	0.931	5	مرتفعة
34	أدرك أن التلعيب يتطلب تصميم الأنشطة بطريقة تجعل المتعلمين يعيدون المحاولة عدة مرات دون أي تداعيات سلبية لذلك.	3.87	0.971	6	مرتفعة

41	أعي أن التلعيب يمكن تطبيقه من خلال برمجيات وتطبيقات ومنصات لاحتساب النقاط بإضافتها أو حسمها.	3.85	0.956	7	مرتفعة
30	أعي أن التلعيب يتضمن ربطا للشارات التي يحصل عليها المتعلمون بالدخول إلى مستويات أعلى.	3.83	0.938	8	مرتفعة
40	أدرك أن التلعيب يتضمن إتاحة الفرصة للطلبة لنشر إنجازاتهم وأوسمتهم وشاراتهم ومشاركتها من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.	3.82	1.010	9	مرتفعة
36	أعي أن التلعيب يمكن تطبيقه من خلال استخدام برمجيات وتطبيقات العالم الافتراضي لصنع قصة للألعاب.	3.82	1.029	10	مرتفعة
27	أدرك أن منح الشارات والأوسمة للمتفوقين بعد استيفاء معايير محددة يعتبر تلعيبا.	3.81	1.015	11	مرتفعة
32	أدرك أن التلعيب يتيح للمتعلمين الدخول إلى الصفوف الافتراضية من خلال شخصيات افتراضية يحبونها (أفتار).	3.80	0.990	12	مرتفعة
39	أعي أن تقديم مجموعة من الخيارات المتنوعة للمتعلمين لإنجاز مهام أو مشاريع أو مراحل معينة يسمى تلعيبا.	3.77	1.008	13	مرتفعة
38	أعي أن التلعيب يمكن تحقيقه من خلال تصميم اختبارات قصيرة من خلال برمجيات ومنصات تستخدم عناصر الألعاب.	3.77	1.016	14	مرتفعة

35	أعي أن استخدام الأنشطة الصفية القائمة على التوقيت وتقييد المتعلمين به يعتبر تلعيبا.	3.77	1.028	15	مرتفعة
33	أعي أن استخدام مؤشرات التقدم عند تصميم الدروس أو العروض التقديمية يعتبر تلعيبا.	3.75	0.969	16	مرتفعة
42	أعي أن التلعيب يمكن تطبيقه من خلال توظيف " المعاملات"؛ أي استبدال مجموعات النقاط التي يحصل عليها المتعلمون بإضافات معينة للألعاب نفسها أو تطور للشخصيات.	3.74	1.053	17	مرتفعة
37	أعي بوجود تطبيقات ومنصات تعليمية جاهزة تتضمن توظيفا لعناصر الألعاب فيها.	3.74	1.058	18	مرتفعة
الدرجة الكلية		3.81	0.807	-	مرتفعة

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثالث تراوحت بين (3.74-3.91) وقد جاءت الفقرة (31) التي تنص على: " أعي أن التلعيب يتطلب تصميم الأنشطة التعليمية على شكل مهام أو تحديات متدرجة في صعوبتها" بالرتبة الأولى، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.91)، وانحرافها المعياري (0.927)، وبدرجة تقييم مرتفعة، تليها الفقرة (28) التي تنص على: " أعي أن استخدام اللوائح الترتيبية (قوائم المتصدرين) لتحفيز المتعلمين على تجميع النقاط والابتعاد عن المركز الأخير تعتبر من أوجه تطبيق التلعيب" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.920) وبدرجة تقييم مرتفعة، وجاءت الفقرة (42) التي تنص على: " أعي أن التلعيب يمكن تطبيقه من خلال توظيف " المعاملات"؛ أي استبدال مجموعات النقاط التي يحصل عليها المتعلمون بإضافات معينة للألعاب نفسها أو تطور للشخصيات" بالرتبة قبل الاخيرة بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (1.053) وبدرجة تقييم مرتفعة، وجاءت الفقرة (37) التي تنص على: "أعي بوجود تطبيقات ومنصات تعليمية جاهزة تتضمن توظيفا لعناصر الألعاب فيها" بالرتبة الأخيرة، فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.74) وانحرافها المعياري (1.058) وبدرجة تقييم مرتفعة، أما الدرجة الكلية لهذا المجال فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (3.81) وبانحراف معياري (0.807)، وكانت درجة التقييم بشكل عام للمجال الثالث مرتفعة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

والذي نصه: "ما درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية؟"

أظهرت النتائج أن درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية جاءت مرتفعة، وربما يمكن عزو ذلك إلى قيام وزارة التربية والتعليم الأردنية بعقد دورة إلزامية قبل بداية العام الدراسي الحالي للمعلمين والمعلمات تحت عنوان "دورة المعلمين الجدد" والتي استهدفت معلمي ومعلمات المدارس حديثي التعيين إضافة إلى المعلمين العاملين على حساب التعليم الإضافي في المدارس الأردنية ومدارس الطلبة السوريين، وبذلك شملت العديد من المعلمين والمعلمات من شتى التخصصات، وقد كانت استراتيجيتا التلعيب والتعلم القائم على اللعب إحدى المحاور التي تم طرحها خلال هذه الدورة التدريبية وتم مناقشة مفهومهما ومبادئ تصميمهما والتفريق بينها. وقد يعزى ذلك إلى مرحلة التعليم عن بعد التي مرت بها المدارس الأردنية خلال جائحة كورونا، مما دفع المعلمين إلى البحث عن أساليب واستراتيجيات حديثة لإدارة صفوفهم الافتراضية وذلك لتحفيز المتعلمين وضمان مشاركة أكبر عدد منهم في العملية التعليمية التعلمية خلال هذه المرحلة، حيث كان لهذه الفترة الفضل في انتشار العديد من التطبيقات القائمة على التلعيب بين عدد كبير من المعلمين مما زاد من وعيهم بها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة -على الرغم من الاختلاف معها في بعض المتغيرات- مع دراسة العتيبي (2018)، التي أظهرت نتائجها أن درجة توظيف استراتيجية التلعيب لدى معلمات الحاسوب في منطقة الرياض في السعودية جاءت بدرجة مرتفعة، مما يعني وجود درجة كبيرة في الوعي لديهم فالوعي يشتمل على المعرفة والتطبيق. وتختلف نتائج هذه الدراسة -على الرغم من الاختلاف في بعض المتغيرات- مع دراسة العبدان (2021) التي أظهرت نتائجها أن درجة تطبيق معلمات العلوم لاستراتيجية التلعيب في مدينة مكة المكرمة جاءت بدرجة متوسطة على الرغم من إدراك المعلمات لأهمية استخدام التلعيب في تدريس العلوم؛ مما يعني ضمنيا وجود درجة كبيرة من الوعي لديهم بأهمية استخدام التلعيب، وبذلك يمكن القول إن نتائج هذه الدراسة تتفق مع الدراسة الحالية في بعض النتائج وتختلف معها في نتائج أخرى.

أما فيما يتعلق بنتائج مجالات أداة الدراسة كلٌّ على حدة؛ فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن فقرات المجال الأول، والذي نصه: "الوعي بمفهوم استراتيجية التلعيب" جاء بعضها بدرجة متوسطة، والبعض الآخر بدرجة مرتفعة، ويمكن عزو نتيجة الفقرات التي جاءت بدرجة متوسطة إلى غياب مفهوم أو مصطلح التلعيب ومرادفاته عند بعض القائمين على العملية التعليمية؛ مما أدى إلى وجود معلمين يقومون بتطبيق التلعيب داخل حصصهم الدراسية لكن دون معرفتهم بهذا المصطلح أو مرادفاته؛ فعدم وجود تحديد دقيق لهذا المفهوم أدى إلى وجود خلط عند بعض المعلمين بين مفهومي التلعيب والتعلم القائم على اللعب واعتقادهم أنهما مصطلحان مترادفان.

ويمكن عزو نتيجة الفقرات التي جاءت بدرجة مرتفعة إلى اطلاع المعلمين ومعرفتهم باستراتيجية التلعيب وخضوعهم لدورات تدريبية توضح مفهومها بشكل دقيق مع بيان أنماطها وطريقة التعامل مع كل نمط، كما يمكن عزو ذلك إلى توظيفهم للتلعيب داخل فصولهم الدراسية وقيامهم بتجربة هذين النمطين للتلعيب. وربما يمكن عزو وعيهم بأنماط التلعيب بالاعتماد على استجاباتهم على الفقرة الخاصة بكون التلعيب يمكن تطبيقه من خلال عنصر واحد من عناصر الألعاب كالنقاط -والتي جاءت بدرجة متوسطة- حيث تشير إلى أن بعض المعلمين يعتقدون أن التلعيب عبارة عن لعبة إلكترونية متكاملة الأركان وقاسوا عليها من خلال خبرتهم بالألعاب الإلكترونية والتي يمكن أن يقوم الطالب بلعبها بشكل فردي مع منافسين وهميين، أو من خلال التشارك مع لاعبين آخرين.

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن جميع فقرات المجال الثاني في أداة الدراسة، والذي نصه: "الوعي بالأهمية والمميزات" جاءت بدرجة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى قيام المعلمين بتطبيق التلعيب داخل صفوفهم وملاحظتهم المباشرة للميزات الناجمة عن توظيفه، كما يمكن عزو ذلك إلى اطلاع المعلمين على العديد من قصص النجاح المتعلقة بتطبيق التلعيب في العملية التعليمية. ويمكن عزو ذلك إلى تخمين المعلمين أن إدخال أي شيء يتعلق بالألعاب وعناصرها إلى العملية التعليمية سينعكس بصورة إيجابية على المتعلمين وسيعمل على تحفيزهم وسيكون له العديد من الميزات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبدان (2021) – بالرغم من الاختلاف معها في بعض المتغيرات- التي أشارت إلى أن درجة محور " أهمية تطبيق التلعيب في تدريس العلوم" جاءت مرتفعة.

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن جميع فقرات المجال الثالث في أداة الدراسة والذي نصه: " الوعي بأوجه التطبيق" جاءت بدرجة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى إلحاق المعلمين بالدورات التدريبية التي تبحث في آليات تطبيق التلعيب وأوجه استخدامه في العملية التعليمية، كما يمكن عزو ذلك إلى قيام عدد من المدارس بتوفير عدد من المنصات والتطبيقات القائمة على التلعيب وتعريف معلميهم بأوجه تطبيقها والآليات المستخدمة لذلك، علاوة على قيام بعض المدارس بربط هذه التطبيقات مع أولياء أمور الطلبة وتشجيع معلميها على استخدامها وتوظيفها، ومن الممكن عزو ذلك اطلاع المعلمين على بعض التجارب العالمية في التلعيب كمنهاج أرض الرياضيات وأكاديمية خان التي يستخدمها المعلمون من شتى بقاع العالم والتي تعتبر قصص نجاح في موضوع تطبيق التلعيب.

ثانيا: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

والذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، عدد دورات التدريب التكنولوجية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي معلمي المدارس الحكومية بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، وعدد دورات التدريب التكنولوجية (0 دورة ،1-4 دورات، 5 دورات فما فوق)، ويوضح ذلك الجدول (7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي معلمي المدارس الحكومية بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد دورات التدريب التكنولوجية

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.90	0.660
	دراسات عليا	3.77	0.805
عدد دورات التدريب التكنولوجية	0 دورة	3.67	0.805
	1-4دورات	3.87	0.718
	5 دورات فما فوق	3.98	0.600

يتبين من الجدول (7) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية تبعا لمتغير المؤهل العلمي ولمتغير عدد دورات التدريب التكنولوجية. ولمعرفة إن كانت هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، تم حساب التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) لأثر متغيري المؤهل العلمي وعدد دورات التدريب التكنولوجية على درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية، ويوضح ذلك الجدول (8).

الجدول (8) تحليل التباين الثنائي (Two- Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد دورات التدريب التكنولوجية

صدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة

المؤهل العلمي	0.845	1	0.845	1.709	0.192
الدورات التدريبية	1.643	3	0.548	1.107	0.346
الخطأ	149.318	302	0.494		
المجموع المصحح	155.990	309			

يتضح من الجدول (8) بأن قيمة الإحصائي (ف) بلغت لمتغير المؤهل العلمي (1.709)، ومتغير الدورات التدريبية (1.107)، وهذه القيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويعزى ذلك إلى احتمالية كون المؤهل الإضافي الذي يحمله المعلم بعد درجة البكالوريوس ليس له علاقة بمجالات التربية على وجه الخصوص، بالإضافة إلى كون برامج الدراسات العليا نادرا ما تتطرق لمثل هذه الاستراتيجيات الحديثة ففي حدود علم الباحثين يعد تخصص تكنولوجيا التعليم هو التخصص الوحيد الذي يتطرق لموضوعات مستحدثات تكنولوجيا التعليم على العموم والتلعيب على الخصوص مما أدى إلى عدم وجود فروق بين المعلمين تبعا لذلك، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من العتيبي (2018) والعبدان (2021) – بالرغم من الاختلاف معهما في بعض المتغيرات- اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين متوسطات درجة تطبيق استراتيجية التلعيب تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان باستراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في العملية التعليمية تعزى لمتغير عدد دورات التدريب التكنولوجية، وقد يعود ذلك إلى كون معظم دورات التدريب التكنولوجية التي تم إخضاع المعلمين لها لا تصب في صلب التلعيب بشكل خاص؛ مما أدى إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبدان (2021)؛ فيما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (2018)- بالرغم من الاختلاف معهما في بعض المتغيرات- التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تطبيق استراتيجية التلعيب تعزى لمتغير دورات التدريب التكنولوجية ولصالح أفراد الدراسة الذين حصلوا على دورات تدريبية تكنولوجية ولكنها حصرتها في كونها دورات تدريبية متعلقة بالتلعيب بشكل خاص.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن وضع التوصيات والمقترحات الآتية:

1. استدامة عقد الدورات التدريبية المتعلقة باستراتيجية التلعيب وماهيتها وأنواعها وأوجه تطبيقها.

2. استحداث أدلة للمعلمين حول استراتيجية التلعيب وأوجه تطبيقها في العملية التعليمية التعلمية.

3. العمل على توفير قاعدة بيانات تتضمن أهم التطبيقات والمنصات المتاحة للتلعيب والتي يمكن للمعلمين الاستفادة منها.

4. إجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بوعي المعلمين باستراتيجية التلعيب ومستوى تطبيقهم لهذه الاستراتيجية في العملية التعليمية التعلمية.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

الجريوي، سهام (2019). أثر التعلم بالتلعيب عبر الويب في تنمية التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 17*(3)،17– 54.

الحسون، علاء (2003). *تنمية الوعي منهج في ارتقاء المستوى الفكري وتشييد العقلية الواعية*، (ط1)، قم: دار الغدير.

حناوي، زكريا (2019). *الألعاب الرقمية التحفيزية*. الطبعة الأولى، القاهرة: دار سحاب.

الرحيلي، تغريد (2018). فاعلية بيئة تعلم تشاركية متعددة الوسائط قائمة على التلعيب في تنمية التحصيل والدافعية لدى طالبات جامعة طيبة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26*(6)، 53- 83.

سويدان، طارق (2022). *الوعي ومفهومه وفوائده على الفرد والمجتمع*. مسترجع بتاريخ آب 8، 2022 من https://cutt.us/aLiHd

شاهين، ياسمين (2020). فاعلية استراتيجية التلعيب في إدارة بيئة التعلم وتحسين الأداء الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 110*(2)، 853-882.

شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* (ط.2). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشمري، بدر (2019). فاعلية استخدام استراتيجية التلعيب في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل. *مجلة كلية التربية، 35*(5)، 574 - 602.

عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال (2020). *مدخل إلى مناهج في التربية وعلم النفس*. الطبعة العاشرة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، عبد العزيز والملاح، تامر وكريت، نادين (2020). *المحفزات التعليمية التكيفية*. الطبعة الأولى، القاهرة: دار السحاب.

العبدان، منيرة (2021). درجة تطبيق استراتيجية التلعيب في تعليم العلوم ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر المعلمات بمدينة مكة المكرمة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (138)، 475-512.

العتيبي، شيخة (2018). درجة تطبيق استراتيجية التلعيب ومعوقات تطبيقها لدى معلمات الحاسب الآلي بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 37*(4)، 298-337.

العجيل، صالح (2020). *التلعيب في التعليم ليس لعبة وليس تعلم باللعب!*، (ط1). الكويت: مكتبة ضحى.

عودة، أحمد (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، (ط1). الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الغامدي، وفاء (2019). فاعلية تلعيب التعلم في تنمية الدافعية نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. *مجلة البحث العلمي في التربية، 20*(4)، 511 –539.

ليفر-دوفي، جودي وماكدونالد، جين (2018). *التعليم والتعلم باستخدام التكنولوجيا*، (ترجمة عاروري، يوسف)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الملاح، تامر وفهيم، نور الهدى (2016). *الألعاب التعليمية الرقمية والتنافسية*، (ط1). القاهرة: دار السحاب.

النادي، هدى (2020). *أثر استخدام التلعيب "Gamification" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم بالعاصمة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

نمر، أنسام (2022). *استراتيجية التلعيب Gamification ودورها في إكساب المفاهيم العلمية*. الطبعة الأولى، عمّان: دار اليازوري.

الهاشمي، عبد الرحمن والدليمي، طه (2008). *استراتيجيات حديثة في فن التدريس*، (ط1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

يانوكا، سترافوس (2020). *التعليم في القرن الحادي والعشرين: الحاجة إلى ما هو أكثر من المرونة*. مسترجع بتاريخ آب 8، 2022 من https://cutt.us/DQ3z8.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abu Sa'Aleek, R., & Bani Abdel Rahman, A. (2022). Jordanian EFL Sixth-Grade Students' Attitudes towards Using Gamification in Reading Comprehension. *Jordanian Educational Journal*, *7*(4), 1–17.

Chou, Y. K. (2019). *Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards*, (3rd ed.). Birmingham: Packt Publishing.

Cox, J. (2016). *5 Essential 21st Century Teaching Strategies. Teach hub.com*. Retrieved February 15, 2022, from https://cutt.us/S71ua.

Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. (1st ed.). San Francisco: Pfeiffer

Yordanova, L. (2014). Gamification in &Kiryakova, G., Angelova, N., Education. *Proceedings of 9th International Balkan Education and Science Conference*, 293, Edirne, 16-18 October 2014, 679- 683.

Nicholson, S. (2015). *A Recipe for Meaningful Gamification. In Gamification in Education and Business*, (1st ed.). Berlin: Springer International Publishing.

Using Gamification in EFL Vocabulary Learning and Learners' Attitudes Toward Gamification Use. Wa'er, H. (2021). *Journal of Scientific Research in Education*, *22*(2), 547-570.

Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize your Business*, (1st ed.). United States: Wharton Digital Press. &Werbach, K.,

Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*, (1st ed.). Sebastopol: O'Reilly Media. &Zichermann, G.,

متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. روان يوسف السليحات

د. روان فياض الزبن

الملخص

تهدف الدراســـة التعرف على متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصـــطناعي في تدريس طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضـاء هيئة التدريس، وتم اسـتخدام المنهج الوصـفي، وتم توزيع اسـتبانة إلكترونية على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، مكونة من ثلاث مجالات تصف المتطلبات الفنية والبشرية والمالية، مقسـمة على (28) فقرة، وتكونت العينة من (149)عضـو من أعضـاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وأظهرت النتائج أن عينة الدراسة موافقون على متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس طلبة الجامعات وبدرجة (أوافق) على كافة المتطلبات الفنية والبشـــرية والمالية والتي تشـــير لدرجة متوســـطة، كما بينت النتائج فروق ذات دلالة إحصـــائية لمتطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصـــطناعي في تدريس طلبة الجامعات تعزى لمتغير الجنس وســـنوات الخبرة، وجاءت أبرز توصـــيات الدراســـة ضـــرورة تطوير البيئة التعليمية في الجامعات الاردنية لتوفير متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصـطناعي في العملية التعليمية في الجامعات الأردنية لمواكبة التطورات العالمية.

الكلمات المفتاحية: متطلبات -تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي

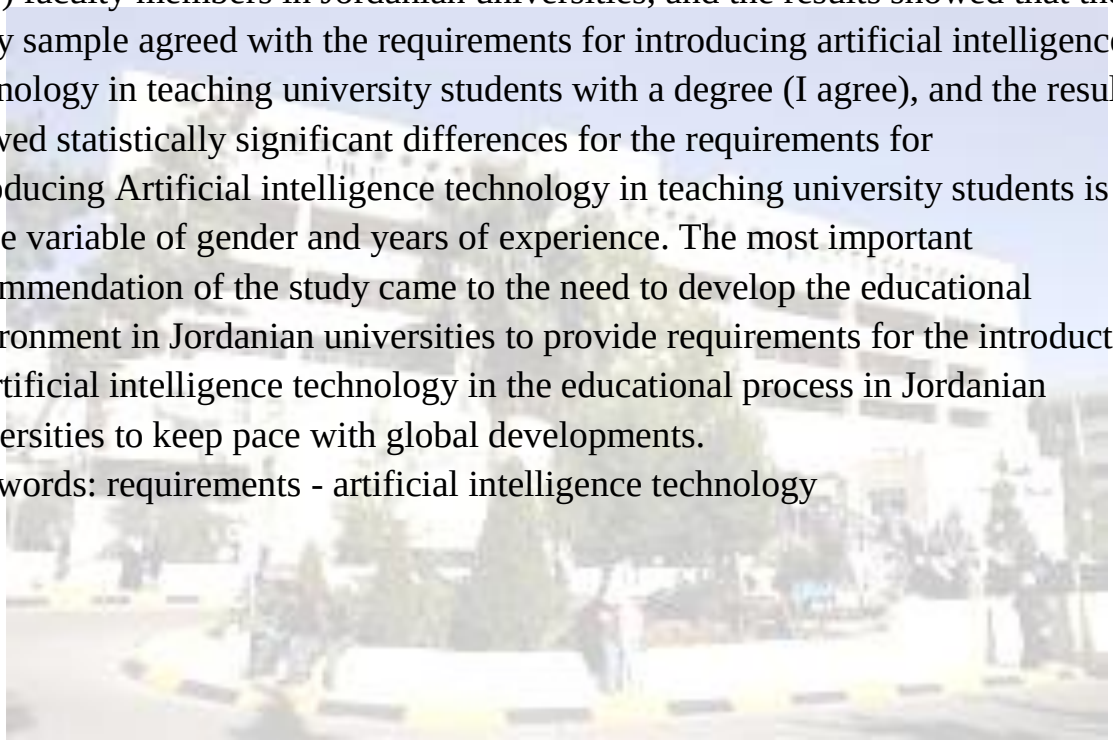
Requirements for the introduction of artificial intelligence technology in teaching Jordanian university students from the point of view of faculty members.

Abstract

Rawan Yousef Alslehat
Rawan Fayyad ALflouh

The study aims to identify the requirements for the introduction of artificial intelligence technology in the teaching of Jordanian university students from the point of view of faculty members. (28) paragraphs and the sample consisted of (149) faculty members in Jordanian universities, and the results showed that the study sample agreed with the requirements for introducing artificial intelligence technology in teaching university students with a degree (I agree), and the results showed statistically significant differences for the requirements for introducing Artificial intelligence technology in teaching university students is due to the variable of gender and years of experience. The most important recommendation of the study came to the need to develop the educational environment in Jordanian universities to provide requirements for the introduction of artificial intelligence technology in the educational process in Jordanian universities to keep pace with global developments.

Keywords: requirements - artificial intelligence technology



مقدمة

يشـــهد عالمنا العديد من التطورات في كافة مجالات المعرفة، يرافقها التطور الكبير في المجال التكنولوجي والتقني، الذي أظهر مفاهيم عديدة للتعامل مع البيانات ويعتبر الذكاء الاصطناعي واحدة من أبرز هذه المفاهيم، إذ أنه يعتبر احدى العلوم المبتكرة للتعامل مع قواعد البيانات، والتي تعتمد على الحاســـوب وبرامجه.

وتعد تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي حجر الأساس في جعل الآلات المبرمجة والمحوسبة تقوم بوظائف مشابهة للذكاء البشري المتمثلة بالتعلم واتخاذ القرارات المناسبة بشكل رئيسي، وبالتالي يعمل على محاكاة العقل البشـري من خلال برمجته على تفسـير البيانات الخارجية ومن ثم التعلم من هذه البيانات واسـتخدامها لتحقيق أهداف ومهام محددة من خلال التكيف المرن (محمود، 2020).

ويوصـف الذكاء الصـناعي بأنه فرع من فروع علم الحاسـوب الذي يهتم بمحاكاة الذكاء الإنسـاني أو المهارة الإنســانية أو العقل البشــري، أو الخبرة المختصــين في المجالات المختلفة، وتطوير البرامج لحل المشـكلات واتخاذ القرار المناسـب بمعالجة البيانات والمعلومات بطريقة غير خوارزمية، بالإضـافة إلى أنه يستخدم نظم الحاسوب في عمليات تشبه طبيعة الحوار مع الانسان مثل البرامج التعليمية التي يتم تصـميمها على هيئة حوار يقوم فيه الحاســوب بدور المعلم الخبير الذي يمتلك الإجابة الصــحيحة ويصــحح إجابات المستخدم من خلال تحليل وعرض الأخطاء(العتل وآخرون، 2021).

لذا فإن التعامل مع التغييرات التكنولوجيا يتطلب ضــرورة إحداث تغيرات في أســاليب التدريس الجامعي، لان الأســاليب التقليدية لم تعد قادرة على اســتيعاب الكم الهائل من المعلومات والتطورات الحديثة، حتى تتمكن الجامعات من تحقيق الأهداف المنشودة.

وتعد الجامعات واحدة من أهم المؤســســات التعليمية التي تعمل على تأهيل الطلبة وتزويدهم بمهارات اللازمة لسـوق العمل، فإن إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصـطناعي يعمل على تحسـين منظومة التعليم ومواكبة التطور، ويسهم في فتح أفاق جديدة في أستراتيجيات التدريس، ويعمل على إيجاد مناهج تدريسية عملية تساعد الطلبة على توسيع آفاق التفكير لديهم (الصبحي، 2020).

وبنـاء على مـا تقدم؛ فـإن تـأثير التقنيـة على العمليـة التعليميـة، لا يتحقق بتوافر التقنيـات الحـديثـة في الجامعات من أجهز حواسيب متصلة إنترنت فحسب، بل بإلمام الهيئة التدريسية بهذه المستحدثات التكنولوجية، وتوظيفها بفاعلية في النظم التعليمية من جهة، وامتلاكهم مهارات تتماشـــى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل من جهة أخرى، لذا فإن توفير متطلبات الذكاء الاصـطناعي في الجامعات أصـبح حاجة ملحة في وقتنا الحالي، ومن هنا جاءت هذه الدراسـة للوقوف على متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصـطناعي في تدريس طلبة الجامعات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

مشكلة الدراسة

نظراً للتطورات الســريعة الذي يشــهدها العالم في وقتنا الحالي، في كافة المجالات وخاصــة في مجال تكنولوجيا التعليم، وما أفرزته من مشــكلات عديدة، كتضــخم المعلومات وزيادة أعداد الطلبة والمتعلمين، بالإضافة إلى أنها ساعدت على ظهور ابتكارات جديدة مثل الذكاء الاصطناعي.

ومن الملاحظ أن الجامعات الأردنية تسعى جاهدة لتطوير ومواكبة التغيرات والتطورات العالمية، لتحسين جودة التعليم فيها، وهذا ما أكدته دراسة (fryer, 2019) إذ أشارت إلى ضرورة توظيف التعليم الالكتروني وتطبيقاته في التعليم الجامعي، لان ترتيب الجامعات المتقدمة يعتمد على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي المنبثق عن التعليم الالكتروني، ودراسة الحويطي (2022) التي أشارت الى ضرورة التوسع في إستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وتطوير البنية التحتية وتوفير الموارد اللازمة لتوظيفه في العملية التعليمية،

وتشير العديد من الدراسات أن توفير متطلبات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وتوظيفه في التعليم الجامعي مهم جداً كدراسة المهدي (2020) ودراسة المصري (2022) أن تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي تسعى إلى تسهيل العملية التعليمية وتوفير الوقت والجهد على المتعلم، بالإضافة إلى أنه يحل كافة المشكلات المتعلقة بقلة المدرسين الاكفاء وتساعد المتعلم على تطوير قدراته وتغير البيئة التعليم لبيئة تعليم أمنة وممتعة، وبناءً على ما سبق فإن الدراسة الحالية تسعى للكشف عن متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أسئلة الدراسة

1. ما متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمتطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدارسة

تسعى الدراسة التعرف على متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما تسعى الى معرفة يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة كونها تسعى للتعرف على متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إذ أن الذكاء الاصطناعي يعتبر من التطبيقات الحديثة لتكنولوجيا المعلومات التي تسهم بشكل فعال في تطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، بالإضافة إلى أن الدراسة تسعى لتقديم التوصيات الخاصة بالمتطلبات التي يحتاجها ادخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التدريس، كما تنبع أهمية الدراسة من خلال حداثة وحيوية وأهمية الموضوع الذي تطرحه، إذ أنه من المتوقع أن إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التعليم سيكون من أكثر الاتجاهات التعليمية شيوعاً في المستقبل القريب.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الحدود البشرية: تقتصر حدود الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والحكومية والخاصة.

الحدود المكانية: تقتصر حدود الدراسة على الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول لعام 2022-2023.

مصطلحات الدراسة

تتبنى الدراسة المصطلحات التالية:

الذكاء الاصطناعي (اصطلاحاً): هو أحد فروع علم الحاسوب، الذي يقوم على محاكاة الذكاء البشري، والمهارات والخبرات الإنسانية، من خلال ابتكار أجهزة واعداد برامج يمكن لها أن تقوم بعمليات توازي الذكاء البشري بطريقة مبرمجة، فهو علم يبحث بمحاكاة الحاسوب للسلوك البشري (أحمد، 2022).

الذكاء الاصطناعي (إجرائياً): هو العلم الذي يقوم على محاكاة الحاسب الالي للسلوك البشري، عن طريقة وضع برمجة معينة على الأجهزة والبرامج تشبه السلوك البشري، ويحتاج عدة متطلبات لتطبيقه وادخاله للتدريس منها المتطلبات الفنية، المتطلبات البشرية والمتطلبات المالية.

الدراسات السابقة

سيتم عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وسيتم ترتيبها تنازلياً من الاحدث الى الاقدم ومن ثم التعليق عليها والتعرف على مدى الاستفادة منها وبيان أوجه الاختلاف والتشابه بينهم وبين الدراسة الحالية كما يلي:

دراسة الهندي (2022) هدف هذا البحث إلى تعرُّف متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي مستخدمًا الاستبانة كأداة لجمع البيانات باعتبارها من أهم وأنسب أدوات المنهج الوصفي، وقد تكونت الاستبانة من (31) عبارة، وتم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة مكونةٍ من (67) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية بنسبة (63.81%) من المجتمع الأصلي للأعضاء البالغ (105) عضو هيئة التدريس في العام الجامعي 2021/ 2022م. وتوصلَ البحث إلى تقديم بعض المقترحات اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي للوصول إلى متطلبات التوظيف اللازمة في التعليم الجامعي تمثلت في: توفير بنية تحتية مرنة ومتطورة من اتصالات لاسلكية، وحواسيب، وبرمجيات، وتوفير متخصصين ذوي كفاءة عالية للدعم الفني لمعالجة أعطال الشبكات قبل تطبيق الذكاء الاصطناعي في التدريس.

دراسة المصري (2022) هدفت الدراسة للكشف عن دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة الخدمات المقدمة للطلبة في الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم, وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي, وتكونت عينة الدراسة من(410)طالبًا وطالبةً, وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن توظيف تقنيات الذكاء

الاصـطناعي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر طلبتها جاء بدرجة متوسـطة, وكذلك جاءت جودة الخدمات المقدمة لطلبتها بدرجة متوسـطة، كما أشـارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جودة الخدمات المقدمة للطلبة تعزى لمتغير الجنس والبرنامج الدراســي, وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدرجة العلمية ولصالح الدبلوم العالي والماجستير. وأظهرت النتائج أن هناك دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، لمجالات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة الخدمات الطلابية في الجامعة الأردنية.

دراسـة المقيطي (2021) دفت الدراسـة الحالية التعرف إلى واقع توظيف الذكاء الاصـطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضـاء هيئة التدريس. تكونت عينة الدراسـة من 344 عضـو هيئة تدريس، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطوير استبانة مكونه من ثالث أجزاء؛ الأول: ويشمل البيانات الديمغرافية، والثاني: لقياس درجة توظيف الذكاء الاصــطناعي مكو ن من 33فقرة موز عة على المجالين الإداري والأكاديمي، والثالث: لقياس درجة جودة أداء الجامعات الأردنية مكون من 18 فقرة، تم التأكد من صــدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراســة درجة" أن توظيف الذكاء الاصــطناعي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضـاء هيئة التدريس كانت متوسطة. كما أشـارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توظيف الذكاء الاصطناعي ل الجنس، الرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة. في حين أظهرت النتائج وجود فروق تبعا لمتغير نوع الكلية ولصــالح الكليات العلمية. كما أظهرت النتائج أن درجة جودة أداء الجامعات الأردنية جاءت ً بدرجة متوسطة.

دراسة الصبحي (2020) والتي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصــطناعي؛ التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية، والتحديات التي تواجه استخدامها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لتحليل بيانات الدراسـة، وطبقت على عينة عددها (301) من أعضـاء هيئة التدريس في جامعة نجران، وتوصـلت الدراسـة إلى أن اسـتخدام أعضـاء هيئة التدريس في جامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصـطناعي جاءت منخفضــة جداً، وان هناك اتفاق ملحوظ على وجود تحديات تحول دون اســتخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

دراسة البشر (2020) هدفت هذه الدراسة التعرف على متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات الســعودية، والتحديات التي تواجه تطبيقه من وجهة نظر الخبراء، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب مسح الخبراء، وتوصلت الباحثة إلى جملة من النتائج والتوصيات، أهمها: - بناء قائمة بمتطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصـطناعي في التدريس بالجامعات السـعودية، مكونة من محورين: الأول احتوى على (٣) متطلبات: (تنظيمية، وبشرية، ومالية)، ضمت (٢٥) متطلبا دالا عليها، والثاني احتوى على (١٢) عبارة للتحديات التي قد تواجه الجامعات السعودية عند تطبيق الذكاء الاصـطناعي في التدريس. - أن أفراد عينة البحث موافقون بشــدة على متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصــطناعي في التدريس بالجامعات السعودية، ولتحقيق متطلبات الذكاء الاصطناعي، ومواجهة تحديات تطبيقه في التدريس؛

قدم البحث عددا من المقترحات، من أهمها: تطوير البيئة التعليمية في الجامعات السعودية بما يساعد على تطبيق الذكاء الاصطناعي في عملية التدريس، ويسهل عملية تفاعل بقية عناصر العملية التعليمية.

هدفت دراسة (Kuleto & Ilić & Dumangiu & Ranković & Martins & Păun, 2021) الى تحديد مجالات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيقها على عينة بلغ عددها 103 طالب من طلاب جمهورية صربيا، أشارت النتائج إلى أن الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي من التقنيات الأساسية التي تعزز التعلم، في المقام الأول من خلال مهارات الطالب، والتعلم التعاوني في التعليم العالي، والبيئة البحثية التي يمكن الصول إليها.

وحاولت دراسة (malik,2019) التعرف إلى أثر الذكاء الاصطناعي على التعليم العالي خاصة التغير الذي يحدثه الذكاء الاصطناعي على التعليم العالي، بالإضافة إلى دور التعليم العالي في تطوير الذكاء الاصطناعي، واستخدم البحث المنهج الكيفي من خلال بحوث الإجراء وتقديم حلول للمشكلات، وقد توصل البحث إلى إسهام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم العالي وحل مشكلاته.

وأجرت مريم ترة (2019) دراسة هدفت إلى متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التعليم قبل الجامعي المصري، واستخدمت الباحثة المنهج التحليلي التركيبي، من خلال التعرف على ماهية الذكاء الاصطناعي، والتعرف على أنواع الذكاء الاصطناعي، ومتطلبات الذكاء الاصطناعي في التعليم قبل الجامعي لتحقيق التنمية المستدامة.

التعليق على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة انها تركز على موضوع الذكاء الاصطناعي ومتطلباته في التعليم، ومدى مساهمته في تحسين العملية التعليمية، ونرى أن الدراسات السابقة قد اختلفت من حيث مجتمعاتها وعيناتها وأماكن اجرائها ونتائجها كدراسة صبحي(2020) ودراسة البشر(2020)، وتأتي الدراسة الحالية مكملة للجهود البحثية التي قام بها الباحثون في الدراسات السابقة، سوى أنها تخص بعينتها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن، كما وأن الدراسة الحالية تعتبر من أولى الدراسات –حسب علم الباحثين- التي تبحث في موضوع متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس طلبة الجامعات الأردنية.

وقد إستفاد الباحثين من الدراسات السابقة في الاهتداء الى المصادر العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية والتي ساعدت الباحثين في صياغة مشكلة الدراسة وتطوير أداة الدراسة والمساعدة في مناقشة نتائج الدراسة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي المستخدم لوصف الظاهرة، لأنه المنهج الأكثر مناسبة للدراسة الحالية التي تسعى الى الكشف عن متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إذ أن المنهج الوصفي يدرس الظاهرة ويصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها كميا ورقميا.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية والخاصة، وتم الأخذ بعين الاعتبار التوزيع الجغرافي للاردن بين الجامعات، والبالغ عدد 10276 عضواً من أعضاء هيئة التدريس حسب إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لعام 2021-2022.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية وبلغ عددها 370 من المجتمع الكلي للدراسة، وبلغ عدد المسترجع منها 149فقط، وذلك لانه تم توزيع الاستبانة مع نهاية الفصل الدراسي وقد تبين انشغال أعضاء هيئة التدريس في ذلك الوقت، وبالتالي بلغت عينة الدراسة 149 عضو هيئة تدريس من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس وسنوات الخبرة. ويتضح منه أن تقارب عدد الذكور والاناث في عينة الدراسة مع ملاحظة أن نسبة الذكور (53%) تفوق نسبة الاناث (46%)، وبلغت نسبة سنوات الخبرة أقل من 10 سنوات في العينة (55%) مقارنة بنسبة سنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات التي بلغت (45%).

الجدول (1) خصائص عينة الدراسة حسب متغيري الجنس وسنوات الخبرة.

المتغير		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	80	%53.7
	أنثى	69	%46.3
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	82	%55
	10 سنوات وأكثر	67	%45
المجموع		149	%100

أداة الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة إعتمد الباحثون الاستبانة كأداة للدراسة، وبناءً على الادب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة البشر (2020) ودراسة ترة (2019)، وتكونت الأداة من ثلاثة مجالات فنية، بشرية، مالية) موزعة على 23 فقرة. وتم تصميم الاستجابة على أداة الدراسة وفق التدريج الخماسي لنموذج ليكرت الخماسي على النحو الآتي: إجابة موافق بشدة ولها (5) درجات، وموافق ولها (4) درجات، ومحايد ولها (3) درجات، وغير موافق ولها (درجتان)، وغير موافق بشدة ولها (درجة واحدة) فقط. وقد تم استخدام التدرج الوارد في الجدول (2) الذي تم استخراجه وفق المعادلة التالية: 5-1 = 4 / 3 = 1.33. حيث (5) تمثل الحد الأعلى

للبدائل، (1) تمثل الحد الأدنى للبدائل، و (3) تشير إلى مستويات تقييم المتوسطات الحسابية (مرتفع، متوسط، منخفض).

الجدول (2) تقديرات الأهمية النسبية لقيم المتوسطات الحسابية

قيمة المتوسط	الأهمية النسبية
2.33-1	منخفضة
3.67-2.34	متوسطة
5-3.68	مرتفعة

صدق الأداة:

تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص، من أعضاء الهيئة التّدريسيّة من تخصّص المناهج والتّدريس، والقيادة التربوية والأصول، البالغ عددهم (10) أعضاء؛ وطلب اليهم تحديد مدى ملائمة الفقرات ودرجة وضوحها، وسلامتها اللغوية، وذكر أي تعديلات مقترحة واقتراح فقرات يرونها ضرورية، وحذف الفقرات غير الضرورية ومنها مجموعة من الفقرات المتعلقة بمجال المتطلبات البشرية والتي تشير لمعنى مشابه لفقرات أخرى، وقد تم اعتماد معيار اتفاق (80%) من لجنة المحكمين ليصار الى التعديل والحذف والاضافة، وبعد إعادة الأداة تم اجراء التعديلات المقترحة التي أوردها المحكمون في توصياتهم.

ثبات الأداة:

يقصد بالثبات الدقة والإتساق في أداء الأفراد، والإستقرار في النتائج عبر الزمن، فالإختبار الثابت يعطي النتائج نفسها إذا طبق على المجموعة نفسها من الأفراد مرة أخرى، حيث تم احتساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للإتساق الداخلي، وتعد النتيجة مقبولة إحصائياً إذا كانت قيمته أكبر من (0.60)، وقام الباحث بحساب مؤشّرات الثبات من خلال تطبيق الأداة على عيّنة استطلاعية، وعددها (15) عضو من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة ، وتمّ حساب الثّبات باستخراج الاتّساق الدّاخلي للأداة بالاعتماد على معامل كرونباخ ألفا، ويمكن وصف أداة هذه الدراسة بالثبات، حيث بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي للاستبانة ككل (0.79)، وبالتالي فإن البيانات التي تم الحصول عليها من خلالها تعد مناسبة لقياس المتغيرات، وتخضع لدرجة اعتمادية عالية.

متغيرات الدراسة:

أولا: المتغيرات المستقلة:

- تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، لمتطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

ثانياً: المتغيرات الوسيطة:

- الجنس: وله فئتان: ذكر، أنثى
- سنوات الخبرة: ولها مستويان: أقل من 10 سنوات، 10 سنة فأكثر.

ثالثاً: المتغيرات التابعة:

- واقع متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة الخطوات التالية بهدف التوصل الى النتائج:

- جمع الأدب النظري للدراسة من خلال استعراض المصادر والمراجع.
- وصف مجتمع الدراسة وعينتها وأداة الدراسة والمعالجات الإحصائية اللازمة.
- اعداد أداة الدراسة، واستخراج دلالات الصدق والثبات لها.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية، وتم توزيع الاستبانة إلكترونيا" على العينة، وقد استغرق توزيع الأداة وجمعها 3 أسابيع.
- بعد الانتهاء من تطبيق الأداة وجمع النسخ ، تم تفريغ البيانات على قوائم خاصة، ثم ادخال البيانات الى الحاسوب ومعالجتها احصائيا باستخدام برنامج (SPSS).
- تفسير النتائج ومناقشتها والخروج بتوصيات.

المعالجة الإحصائية

اعتمدت الدراسة لمعالجة بيانات الدراسة على عدد من الأساليب الإحصائية التي تتفق وطبيعة أسئلة الدراسة وهي كما يلي:

- معامل كرومباخ الفا لقياس ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بهدف تقييم الأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة، وبالتالي الإجابة على السؤال الأول.
- اختبار (ت) لتحديد الفروق في تقديرات أعضاء هيئة التدريس.
- واختبار التباين الأحادي (ANOVA) لتحديد الفروق في تقديرات أعضاء هيئة التدريس
- سيتمّ تقسيم مستويات المقياس إلى ثلاثة مستويات (غير موافق بشدة، موافق، موافق بشدة) وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\frac{\text{القيمة العليا للبديل - القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

نتائج الدراسة

فيما يلي عرضاً للنتائج التي توصلت اليها الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها وذلك على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي والجدول (3) يبين ذلك

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة حول متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لمجالات الأداة.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	الفنية	3.07	0.74	3	متوسطة
2	البشرية	3.18	0.73	1	متوسطة
3	المالية	3.14	0.82	2	متوسطة
الكلي		3.13	0.76	متوسطة	

يبين الجدول رقم (1) أن الدرجة الكلية لمتطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (0.76) في حين جاءت المتطلبات البشرية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (0.73) وتليها المتطلبات المالية بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.82) والمتطلبات الفنية في اخر درجة بمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (0.74).

وفيما يلي عرض للنتائج وفقاً لمجالات أداة الدراسة وعلى النحو الآتي:

أولا: المتطلبات الفنية

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة والدرجة والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة ل متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال المتطلبات الفنية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6	تقام ورش عمل تدريبية لأعضاء هيئة التدريس خاصة بأنظمة الذكاء الاصطناعي.	3.90	1.005	1	مرتفعة
4	تتوافر خدمة التعليم الالكتروني في الجامعة.	3.35	1.026	2	متوسطة
7	تتوافر المصادر والمراجع والمعلومات التي يحتاجها الطالب من قاعدة البيانات في الجامعة	3.28	1.096	3	متوسطة
8	تقام دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس مختصة بالذكاء الاصطناعي.	3.17	1.038	4	متوسطة
9	تسعى الجامعة لنشر ثقافة الذكاء الاصطناعي بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة.	3.02	1.199	5	متوسطة
3	توضع برامج لتطبيق الذكاء الاصطناعي من قبل الجامعة.	2.97	1.182	6	متوسطة
5	تسعى الجامعة لوضع قوانين منظمة لعملية إدخال وتطبيق تكنولوجيا الذكاء	2.90	1.173	7	متوسطة

	الاصطناعي في التدريس.				
2	تسعى الجامعة لتغيير أنظمة التدريس لتتوافق مع تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي	2.88	1.224	8	متوسطة
1	توضع أنظمة تلزم أعضاء هيئة التدريس على تطبيق تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	2.23	1.258	9	ضعيفة
المجموع		3.07	0.746	-	متوسطة

يتضح من النتائج في الجدول (4) أن الدرجة الكلية لتوفر متطلبات الفنية متوسطة إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.07) بانحراف معياري (0.746)، وجاءت الفقرة التي تنص على " تقام ورش عمل تدريبة لأعضاء هيئة التدريس خاصة بأنظمة الذكاء الاصطناعي." في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (1.00)، يليها الفقرة التي تنص على " تتوافر خدمة التعليم الالكتروني في الجامعة." بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (1.00). ويلاحظ أن جميع الفقرة جاءت بدرجة متوسطة باستثناء الفقرة التي تنص على " توضع أنظمة تلزم أعضاء هيئة التدريس على تطبيق تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي. " التي جاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة ضعيفة بمتوسط حسابي (2.23) وانحراف معياري (1.25)، وتشير هذه النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون على المتطلبات الفنية لإدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في الجامعات.

ثانياً: المتطلبات البشرية

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة والدرجة والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة ل متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال المتطلبات البشرية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة

17	توفير فنيين لعمليات الصيانة للمختبرات في الجامعة.	3.58	1.17	1	متوسطة
16	يمتلك أعضاء هيئة التدريس مهارة عالية في التعامل مع الحاسب الآلي.	3.52	1.18	2	متوسطة
12	وجود إدارة جامعية تتبنى إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.44	1.19	3	متوسطة
18	توفير خبراء لتصميم التطبيقات الخاصة بالذكاء الاصطناعي بما يتوافق مع الخطط الدراسية الجامعية.	3.43	1.18	4	متوسطة
10	توفير مدربين لتدريب أعضاء هيئة التدريس على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.11	1.09	5	متوسطة
11	وجود طلبة مميزون مدربون على إستخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.08	1.07	6	متوسطة
13	وجود موظفين في أقسام إدارية مختصة بالذكاء الاصطناعي.	3.07	1.11	7	متوسطة
14	تتوافر القدرة لدى عضو هيئة التدريس والطلبة على استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في اكتساب المعلومات ومعالجتها وتخزينها	3.03	1.25	8	متوسطة
15	يحرص عضو هيئة	2.97	1.14	9	متوسطة

	التدريس على دمج المناهج المحوسبة بالتدريس الاعتيادي				
المجموع		3.18	0.73	-	متوسطة

تشير النتائج في الجدول (5) أن الدرجة الكلية لتوفر المتطلبات البشرية متوسطة إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.18) بانحراف معياري (0.73)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على " توفير فنيين لعمليات الصيانة للمختبرات في الجامعة. في الرتبة الأولى بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (1.17)، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة التي تنص على " يحرص عضو هيئة التدريس على دمج المناهج المحوسبة بالتدريس الاعتيادي " بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (0.73)، وتشير النتائج إلى درجة موافقة افراد عينة الدراسة على المتطلبات البشرية لإدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي تشير الى (أوافق).

ثالثاً: المتطلبات المالية

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة والدرجة والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة ل متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال المتطلبات المالية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
62	وضع ميزانية لتدريب أعضاء هيئة التدريس والطلبة على تكنولوجيا الذكاء الإصطناعي.	3.43	2.55	1	متوسطة
28	وضع مخصصات مالية لتوفير أجهزة الحاسب الآلي.	3.35	1.20	2	متوسطة
42	تخصيص جزء من الميزانية لصيانة أجهزة الحاسب الآلي.	3.31	1.08	3	متوسطة

72	تخصيص حوافز ومكافآت لأعضاء هيئة التدريس المستخدمين لتكنولوجيا الذكاء الصناعي.	3.30	1.148	4	متوسطة
52	رصد مبالغ مالية للمختصين ومقدمي الاستشارات في مجال الذكاء الإصطناعي.	3.26	1.231	5	متوسطة
32	عمل مسابقات للطلبة على مستوى الجامعة في مجال الذكاء الاصطناعي.	3.15	1.093	6	متوسطة
21	تقديم مكافات للطلبة المتميزين في مجال الذكاء الاصطناعي.	3.07	1.256	7	متوسطة
20	زيادة موازنة الجامعات لتغطية تكاليف إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.04	1.058	8	متوسطة
19	تشجيع التعاون بين الجامعات المختلفة	2.79	1.260	9	متوسطة
22	المشاركة في مسابقات عالمية نختصة في الذكاء الاصطناعي.	2.77	1.322	10	متوسطة
المجموع		3.14	0.82	-	متوسطة

تشير النتائج في الجدول (6) أن الدرجة الكلية لتوفر المتطلبات البشرية متوسطة إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.14) بانحراف معياري (0.82). وكانت الفقرة التي تنص على " وضع ميزانية لتدريب أعضاء هيئة التدريس والطلبة على تكنولوجيا الذكاء الإصطناعي" في الرتبة الأولى بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.43) وانحراف معياري (2.55) وجاءت الفقرة التي تنص على " المشاركة في مسابقات عالمية مختصة في الذكاء الاصطناعي." في الرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.77) وانحراف معياري

(1.32)، وتشير النتائج إلى درجة موافقة افراد عينة الدراسة على المتطلبات المالية لإدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي تشير الى (أوافق).

نتائج السؤال الثاني الذي نصه هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى المجموعات بهدف رصد الفروق الظاهرية في قيم متوسطات اجابات أفراد العينة على فقرات المقياس ككل تبعاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة كما تم استخدام اختبار (ت) من أجل تحديد دلالة الفروق في متوسطات المجموعات، وتظهر النتائج في الجدول (7).

الجدول (7)

الفروق في تقديرات أفراد العينة على متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في الجامعات الاردنية

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	80	3.20	0.68	147	1.37	0.174
	انثى	69	3.06	0.62			
الخبرة	أقل من 10 سنوات	82	3.22	0.60	147	1.61	0.110
	10 سنوات فأكثر	67	3.04	0.77			

يلاحظ من الجدول (7) أن الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لفئتي الجنس (ذكر وأنثى) ليست كبيرة إذ بلغت (0.146) وكذلك الحال بالنسبة للفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لفئتي سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات وأكثر) إذ بلغت (0.172). ومن حيث دلالة الفروق بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة من حيث الجنس والبرنامج

سـنوات الخبرة حيث بلغت قيمة (ت) لمتغير الجنس (1.37) بمسـتوى دلالة (0.17) وبلغت لمتغير سـنوات الخبرة (1.61) بمستوى دلالة (0.11) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على:" ما متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت نتائج الدراسـة أن أفراد عينة الدراسـة (أعضـاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية) موافقون على ضـرورة توفر متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصـطناعي وهي المتطلبات الفنية والبشـرية والمالية، وقد بلغ متوسط الحسابي (3.13) وهو يشير الى (أوافق) حسب أداة الدراسة.

وجاءت المتطلبات البشـرية في المرتبة الأولى وقد يعزو الباحثين هذه النتيجة إلى أهمية تأهيل العنصـر البشـري وتزويده بمتطلبات العصـر التكنولوجية والتقنية والعلمية لخدمة العملية التعليمية، إذ أن توفير فنيين وخبراء وأعضاء هيئة تدريس لديهم خبرة ومهارة في التعليم الالكتروني القائم عليه الذكاء الاصطناعي يسهم في وضـع الخطوة الأولى لإدخال تكنولوجيا الذكاء الاصـطناعي في عملية التدريس، وهذه النتيجة تتفق مع دراسـة الاسـطل (2022) التي تؤكد على أهمية وجود قيادات إدارية فاعلة في المؤسـسـات التعليمية، تسـعى لإدخال تكنولوجيا الذكاء الاصـطناعي وتؤكد على ضـرورة توفير كافة متطلباته لأهميته في التعليم، كما أن دراسـة العتل والعنزي والعجمي (2021) تشـير إلى أن أهم التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصـطناعي في التعليم هي قلة توفر المختصين والخبراء في هذا المجال بالإضافة إلى قلة خبرة أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع هذه تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسـة البشـر (2020) والتي أشـارت إلى ضـرورة تفعيل دور المتطلبات البشـرية كالإداريين في المؤسـسـات التعليمية، وأعضـاء هيئة التدريس ليصـبحوا قادرين على التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وأشـارت نتائج الدراسـة إلى أن المتطلبات المالية جاءت في المرتبة الثانية، وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أهمية تخصـيص ميزانية للجامعات خاصـة بإدخال تكنولوجيا الذكاء الاصـطناعي، وذلك لان عصـرنا الحالي يتطلب مواكبة التطورات التقنية والتغيرات العالمية في مجال التكنولوجيا والتعليم، إذ أنه من الضـروري ربط مدخلات ومخرجات العملية التعليمية بمتطلبات سـوق العمل القائم على الابتكار في وقتنا الحالي، بالإضافة إلى أن إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي يحتاج تكلفة مالية لإيجاد البنية التحتية المناسبة، وهذا يتفق مع دراسة محمود (2020) والتي أشارت إلى أن الذكاء الاصطناعي يحتاج الى بنية تحتية وأهمها توفير الحاسب الالي ورصد مبالغ مالية لتدريب العاملين في المؤسسات التعليمية.

وحصـلت الفقرة رقم (26) على أعلى متوسـط حسـابي في مجال المتطلبات المالية، والتي تنص على:" وضع ميزانية لتدريب أعضاء هيئة التدريس والطلبة على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي"، وتعزو هذه النتيجة إلى أهمية وضـع ميزانية خاصـة لتدريب أعضـاء هيئة التدريس والطلبة على تكنولوجيا الذكاء الاصـطناعي،

وأنه يحتاج تكلفة عالية تترتب على استخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي، وتحديثها وصيانتها والتدريب عليها، وهذه النتيجة تتفق مه دراسة المهدي (2020).

وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى ان المتطلبات الفنية على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.07)، وتعزو هذه النتيجة إلى أهمية توفير المتطلبات الفنية لإدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، من حيث إقامة ورش العمل للعاملين في الجامعات وتدريبهم، بالإضافة الى توفير قواعد البيانات الخاصة الذكاء الاصطناعي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البشر (2020).

وبناءً على ما سبق يرى الباحثين أن هذه المتطلبات يجب أن تتوافر متكاملة لإدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التدريس، بداية من تأهيل العاملين الإداريين والأكاديميين والطلبة في الجامعات وتدريبهم على استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، ويليها توفير مخصصات مالية، ومتطلبات فنية لتطوير المرافق الاكاديمية والبحثية، وتدريب المختصين والعاملين على الذكاء الاصطناعي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: "هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) لمتطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)؟"

أشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات العينة على فقرات الاستبانة تعزى للجنس وسنوات الخبرة، وقد تعزى هذه النتيجة الى أن أعضاء هيئة التدريس يؤكدون على أهمية إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية الموجهة لكافة الطلبة بغض النظر عن سنوات الخبرة، يشير ذلك إلى اتفاق عينة الدراسة مع اختلاف الجنس حول توفير متطلبات أدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، هذا يدل على وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية أدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في عملية تدريس الطلبة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العتل والعنزي والعجمي (2021) التي أشارت إلى أن الاناث أكثر وعياً بمتطلبات الذكاء الاصطناعي، وخاصة المتطلبات البشرية والتي تواجه تحديات عديدة في توفيرها.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصل اليه الباحثون، خرجت الدراسة بالتوصيات التالية:

- العمل على عقد ورشات عمل للعاملين في الجامعات من إداريين وأكاديميين.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلبة على إستخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التدريس.
- تخصيص ميزانية للجامعات لتطوير البنى التحتية بما يتناسب مع متطلبات الذكاء الاصطناعي.
- ضرورة نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي في الجامعات الأردنية.
- ضرورة زيادة الاهتمام بتوفير الحاسب الآلي وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدامه.
- التنسيق مع الجهات المختصة بتصميم التطبيقات التكنولوجية داخل الجامعة للعمل على تهيئة البرمجيات المناسبة للذكاء الاصطناعي.

- ضـــرورة تطوير البيئة التعليمية في الجامعات الاردنية لتوفير متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في الجامعات الأردنية لمواكبة التطورات العالمية.
- الاستفادة من التجارب العالمية في الجامعات **من خلال الزيارات الميدانية للوقوف على واقع استخدام إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي فيها.**

قائمة المراجع

المراجع العربية

احمد، هندي (2022) استخدام الذكاء الاصطناعي في مجال المكتبات والمعلومات، **المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات**، م(4)، ع(11).

الاسطل، محمود وعقل، مجدي والاغا، إياد (2021) تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، م(29)، ع(2).

البشر، منى (2020) متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء، **مجلة كلية التربية-جامعة كفر الشيخ**، م(20)، ع(2).

ترة، مريم (2019) متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التعليم قبل الجامعي المصري، **المجلة الجزائرية للدراسات الإنسانية**، م(1)، ع(2).

الصبحي، صباح (2020)، واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، **مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس**، م(4)، ع(44).

العتل، محمد والعنزي، إبراهيم والعجمي، عبد الرحمن (2021) دور الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، **مجلة الدراسات والبحوث التربوية**، م(1)، ع(1).

العزام، نورة (2020) دور الذكاء الاصطناعي في رفع كفاءة النظم الإدارية لإدارة الموارد البشرية بجامعة تبوك، **المجلة التربوية-جامعة سوهاج**، م(1) ع(48).

محمود، عبد الرزاق (2020) تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فايروس كورونا، **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، م(3)، ع(4).

المصري، نور (2022) دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة الخدمات المقدمة لطلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم، **مجلة كلية التربية –جامعة أسيوط**، م(38)، ع (9).

المقيطي، سجود (2021) **واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط-الأردن.

المهدي، مجدي (2020) التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي، **مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي**، م(2)، ع (5).

الهندي، رشا، (2022) متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة، **مجلة العلوم التربوية**، م(30)، ع (3).

المراجع الاجنبية

Fryer,L. (2019) Chatbot learning partners: connecting learning experiences interests and Computers in human behaviors (93), 279-289.

Kuleto, V., Ilić, M., Dumangiu, M., Ranković, M., Martins, O., Păun, D., & Mihoreanu,

L. (2021). Exploring opportunities and challenges of artificial intelligence and machine learning in higher education institutions. **Sustainability**, 13(18), 10424.

Malik, G., Tayal, D. K., & Vij, S. (2019). An analysis of the role of artificial intelligence in education and teaching. In **Recent Findings in Intelligent Computing Techniques** (pp. 407-417).

البحوث العلمية المحكمة المقدمة في مؤتمر كلية العلوم التربوية الرابع

تفعيل الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030

مقترح بناء تصور تطويري

د. أسماء بنت إبراهيم بن حمد الحربي
أستاذ التربية الخاصة المساعد
قسم مهارات تطوير الذات عمادة السنة الأولى المشتركة
بجامعة الملك سعود الرياض – المملكة العربية السعودية

الملخص

استهلت الورقة بتوضيح أهم التقاطعات والاختلافات بين مصطلحات الاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل سواء في الفكر الإداري أم في تطبيقاتها التربوية في مجال التربية الخاصة، استنادا إلى عديد من الدارسات والمقالات، والقوانين والتشريعات الدولية والمحلية التي تدعم العمل الجماعي والاستشاري في التربية الخاصة، ثم أوضحت واقع الممارسات المرتبطة بالاستشارة والعمل الجماعي في ميدان التربية الخاصة موضحة محاذير الاستشارة من جهة والعمل الجماعي من جهة أخرى، واستعرضت التغييرات المقترح احداثها في منظومة العمل الجماعي والاستشارية في السنوات العشر المقبلة، كما القت الضوء على أهم مهارات الاستشارة والعمل الجماعي التي لابُد أن يمتلكها العاملون في برامج التعليم الشامل، والمنطلقات التي بنيت عليها، واقترحت الورقة تصوراً تطويرياً لتفعيل الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية وفق رؤية 2030، (الرؤية والرسالة والأهدف، الخطة التطويرية) التفصيلية والتشغيلية لتفعيل الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

الكلمات المفتاحية: الاستشارة، العمل الجماعي، التعليم الشامل، رؤية 2030 .

Activating Consultation and Teamwork in Comprehensive Education Schools According to Saudi Vision 2030. A proposal to Build a Developmental Vision

Abstract

The paper began by clarifying the most important intersections and differences between the terms counseling, teamwork, and collective works based on many international and local studies, articles, laws and legislation that support group and advisory work in special education, Then the paper clarified the reality of practices related to counseling and teamwork in the field of special education, explaining the caveats of counseling on the one hand, and the teamwork on the other hand. The paper also reviewed the proposed changes to take place in the collective work and advisory system in the next ten years. As well as highlighting the most important counseling and teamwork skills, that employees in comprehensive education programs must possess and the starting points on which they were built. The paper proposed a developmental vision to activate counseling and teamwork in comprehensive education schools in the kingdom of Saudi Arabia in accordance with (Vision 2030), Vision, mission and goals. Detailed and operational development plan to activate counseling and teamwork in comprehensive education schools according to the vision of the kingdom of Saudi Arabia 2030.

Keywords: Counseling, Teamwork, Comprehensive education, Vision 2030.

مقدمة:

لم يعد العمل بروح الفريق مفهوماً جديداً في مجال تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة؛ فمنذ النصف الأول من عقد السبعينيات وتنفيذاً لمتطلبات التشريعات التربوية ذات العلاقة بالتربية الخاصة في عدد من الدول؛ أصبح العمل من خلال فريق متعدد التخصصات ممارسةً مألوفةً تتيح الاندماج الأكاديمي والاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة، وهذا الفريق خلال أدائه لتلك المهمة يقوم بعديد من الأدوار وفق منظومة الاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل.

وعند محاولة رسم أهم التقاطعات والاختلافات بين مصطلحات الاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل سواء في الفكر الإداري أم في تطبيقاتها التربوية في مجال التربية الخاصة، واستنادا إلى العديد من الدارسات والمقالات كدراسة أبو نيان (2006) ومقالة **(Dettmer, Thurston, & Dyck, 2005)** أن هناك تداخلاً بينهما، ومزجاً بين المفاهيم والأدوار؛ لا سيما أن العنصر البشري هو العنصر المشترك بينهما، ولكن يمكن تحديد أهم الفروق من خلال ما يأتي:

الاستشارة	العمل الجماعي	فريق العمل
تفاعل بين طرفين، أحدهما يسمى المستشير وهو الشخص الذي يحتاج إلى خبرة الآخر، في حين يعرف الطرف الآخر بالمستشار؛ وهو الذي يمتلك الخبرة ويقدمها للمستشير كي يقوم بخدمة طرف ثالث يسمى المستفيد من الخدمة(Richardson-Gibbs, & Klein, 2014) خدمة إرادية ثنائية أو ثلاثية	تكاتف المهنيين من تخصصات مختلفة مثل التربية الخاصة والتعليم العام وعلم النفس والطب بصفة إرادية للاستفادة من علم وخبرات كل واحد منهم في خدمة التلميذ وتلبية احتياجاته المتنوعة، ويتحمل الجميع مسؤولية تنفيذ العمل ونتائجه (أبو نيان، 2007) **وسيلة أو آلية لاتخاذ القرار** **أساليب ومناهج متداخلة**	جماعات يتم إنشاؤها داخل الهيكل التنظيمي لتحقيق هدف أو مهمة محددة تتطلب التنسيق والتفاعل والتكامل بين أعضاء الفريق. أسلوب من أساليب تطوير البرامج ومساعدة مجموعات العمل؛ على أن تصبح أكثر خبرة ومهارة في تناول العمل الخاصة بها ومعالجة مشكلاته من خلال عمليات التعليم والنمو التي تتم بمساعدة استشاري خارجي (الصريفي، 2009) **اتخاذ قرار** **صفة رسمية**

وتعد الاستشارة والعمل الجماعي من الاستراتيجيات الفعالة لمنح التلاميذ ذوي الإعاقة حق التعلم في البيئات الأقل تقييداً؛ كما نصت عليه قوانين التربية الخاصة واتفق عليه المختصون في هذا المجال، وليس هناك مجال للشك في أن تطبيق الاستشارة والعمل الجماعي بكفاءة مع اختلاف نماذجه؛ يسهم في اختصار كثير من

العمليات التعليمية التربوية في المدارس والمراكز الخاصة التي تعنى بتربية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمها بفئاتهم كافة، إذ أن بناء هذه العلاقة ليس بالأمر السهل فهي تستند إلى الثقة؛ مما يستغرق وقتاً لبنائها وتغذيتها، ولكن يتم تدميرها بسهولة (Seabrooks-Blackmore & Patterson, 2013).

وعند الحديث عن أبرز المخاوف من عملية تطبيق كل من الاستشارة من جهة، والعمل الجماعي من جهة أخرى؛ يُلاحظ أن معظم الأبحاث تسلط الضوء على العمل الجماعي على مستوى المؤسسة، وتهمل مناقشة وجهات نظر المجتمع الكلي(Amey, Eddy, & Ozaki, 2007)، ومن واقع خبرة الباحثة في ميدان التعليم ترى أن المعلم مسؤول عن تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة وتدريبهم، مما يظهر دور المعلم في الصف العادي – القائد الخفي للخطة التربوية الفردية- جنباً إلى جنب مع أعضاء فريق العمل الجماعي للوصول لتدخلات مبكرة تسهم في الحد من تفاقم المشكلات لدى التلاميذ المعرّضين للخطر، وإن لم يمارس هذ المعلم دوره بكل إخلاص وجودة؛ فلن ينجح أي تدخل استشاري مرافق أو خدمات جماعية مساندة، وقد تم ملاحظة عديد من المراكز والمعاهد والمدارس التي تفتقر إلى أبسط مقومات البنية التحتية، ومع ذلك وجُدَ المعلم تقلد فيها دوراً ريادياً سد به الفجوات كلها، والذي يقلق أكثر أن العكس صحيح! إذ أصبحت الاستشارة والعمل الجماعي دوراً تمثيلياً يجيد أداءه عديد من المعلمين.

فلا شك أن القوانين والتشريعات من تضع خارطة الطريق لتقديم الخدمات وفق أسس منهجية، ومحاسبة قانونية، ومخرجات مجودة، وحوكمة ذات نفع، فمن يطلع بعين ناقدة على الجانب التاريخي للتشريعات والقوانين الأمريكية تحديداً- التي كان لها السبق- والمتعلقة بالتربية الخاصة؛ تستوقفه عديد من النقاط المهمة لفهم معطيات الواقع والتخطيط للمستقبل، إذ أن هذه القوانين بدأت من المواطن إدراكاً منها بأنه حجر الأساس في المطالبة بالخدمات ومتابعة تقديمها وتجويد مخرجاتها، كما أن العناية بالمواطن وتثقيفه، والاهتمام بالوعي الجمعي لا يقل أهمية عن تشريع القوانين بحد ذاتها (Richardson & Powell, 2011)، خاصة وأنها شملت مجموعة من الحقوق، والتشريعات الاجتماعية، والتعليمية، والوظيفية، والتربوية، والجماعية، والاستشارية؛ إذ يعد ظهور مثل هذه الحقوق نقلةً نوعيةً في مجال التربية الخاصة، وانتصاراً للعاملين فيها.

لقد أدرك المجتمع الدولي أن لذوي الاحتياجات الخاصة حاجات لابد من تلبيتها، وحقوقاً لابد من مراعاتها؛ ولذلك فقد حرصت مختلف دول العالم وعديد من المنظمات الدولية على تأكيد تلك الحقوق؛ والتي تكون فيها الاستشارة العمل الجماعي ضمناً، وذلك من خلال مجموعة من الإعلانات والمواثيق الدولية، منها:

1- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في عام 1948م.
2- بدأت أهمية العمل كفريق مع ظهور أول قرار فيدرالي أمريكي تشريعي للطلاب ذوي الإعاقة في عام 1975م مع صدور القانون إلى عام 94- 142 قانون تعليم كل الأفراد المعاقين (IDEA)، ومبادرة التعليم افي عام (REI)

3- المعهد الدولي الخاص بالحقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في عام 1966م.
4- المعهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية في عام 1966م.
5- الإعلان العالمي لحقوق المعاقين في عام 1975م.
6- القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين في عام 1993م.
7- الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة 2007 م.
8- في المملكة العربية السعودية: صدر أول تشريع في عام (1987م) الذي سُمي بالقانون الخاص بالمعاقين "قانون المعاقين". ومن ثم صدر نظام رعاية المعوقين بموجب المرسوم الملكي رقم (م/37) وتاريخ 2000/12/19.
9- سياسة المملكة للتعليم 1970م/ القواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة/ الدليل الإجرائي في عام 2014.

إن دقة تفاصيل بعض التشريعات والقوانين الامريكية أنموذجاً، ووضوح الرؤية ووضع خارطة طريق لجميع أطراف العملية التعليمية التربوية التدريبية (المستفيدين والمفيدين)؛ جعلت من عملية المراقبة والمحاسبة أمراً واضحاً، ومن عملية التعديل والتطوير أمراً متاحاً، كما رفعت من سقف المبادرات والدراسات سواء فيما يتعلق بالتدخل المبكر أم توسيع نطاق فئات التربية الخاصة، أم المشاركة الأسرية، ومن روح الفريق الذي يتضمن عدداً من التخصصات، كما جعلت النسب الإحصائية للمدرجين في برامج التربية الخاصة تقل تدريجياً عبر السنوات، وظهور فئات أخرى كانت مغمورة، مما يمكّن من محاكاة تلك التجارب الإيجابية، كما يعكس ذلك ظهور مثل هذه القوانين والأنظمة مدى الاتجاهات الإيجابية للأطفال غير العاديين (صديق، 2005).

قد يتخذ العاملون بميدان التربية الخاصة أساليب مختلفة في ممارسة أعمالهم المرتبطة بالاستشارة والعمل الجماعي، وجميعها تسعى نحو هدف واحد؛ وهو التعاون على حل مشكلة تواجههم في أثناء العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة، فقد يأخذ العمل الجماعي الصفة الرسمية ويضم عدداً من الأفراد يعملون معاً بهدف تحقيق أهدف معينة طبقاً لمجموعة من القواعد والمعايير الرسمية الإلزامية، ووفقاً للوائح وقوانين معينة، وقد يأخذ العمل الجماعي الصفة غير الرسمية فيضم عدداً من الأفراد الذين يعملون معا بهدف تحقيق أهداف معينة، ولا تتسم علاقة أفرادها بالطابع الرسمي (الشمري، 2005)، ويمكن تقسيمها من حيث الصحة والعلمية إلى فئتين إيجابية وسلبية.

يشهد العاملون في ميدان التربية الخاصة كثيراً من الممارسات الإيجابية المرتبطة بالاستشارة والعمل الجماعي لا شك، ونحن مجتمع مسلم أخلاقه القرآن بدايةً من احتساب الأجر بالتعامل مع واجبات ومهمات الميدان، والتعاون، والإخلاص، التشاور وحرية إبداء الرأي، والإحسان إلى الأهالي والتعاون معهم، ونشر العلم النافع، وعديداً من مهمات العمل الجماعي؛ إلا أن ذلك ليس من الكل وليس دائما؛ في ظل غياب المتابعة والمحاسبة. وضعف ثقافة التقويم القائم على عوائد التقييم. برزت كثير من الممارسات السلبية من العاملين بميدان التربية الخاصة.

وقد أثبت عديد من الدراسات السعودية القائمة على البرهان والبحث العلمي ومنها: أبو نيان (2006)، والقريني (2016)، والبتال (2019) وجود كثير من الممارسات السلبية فيما يتعلق بتفعيل الاستشارة العمل الجماعي؛ بدايةً بعدم وضوح الاتصال والتنسيق والأدوار، والاختلافات بين أعضاء الفريق في الفلسفة والأسلوب وغيره، والنمط القيادي الجائر، ومقاومة التجديد والتغيير، وغموض المسؤولية، والتفكير الجماعي، والمكانة والسلطة، وعدم المقدرة على التحدث بلغة مشتركة، وعدم توافر المختصين في المدارس، وخلل التوازن بين إنتاجية الفرد وإشباع حاجاته، وضعف الكفايات المهنية للمعلمين، وعدم التدريب على المهارات، وعدم وجود إطار عمل، وعدم تقييم العمل قلة البحوث النظرية والتطبيقية، وقلة الموارد المادية والبشرية، ومقاومة بعض المؤسسات التربوية للاستشارة والعمل الجماعي، وعدم الربط بين نظريات الاستشارة والعمل الجماعي والتطبيق العملي، وضعف تكاتف التخصصات المختلفة، والضغوط والاحتراق النفسي، وعدم دعم إدارة المدرسة، وضيق الوقت، وضعف كفايات العمل الجماعي، وكذلك العزلة بين معلمي التعليم العام والخاص، فضلاً عن التوجهات السلبية للمعلمين نحو العمل الجماعي، ومستوى ممارسة الاستشارة متوسط، وأن مستوى ممارسة العمل الجماعي ضعيف.

فدائما ما يكون هناك وقت للتغيير الإيجابي؛ وهذا ما بينه حديث رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: (إن قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة فليغرسها)، بالانطلاق من ثوابت ديننا الحنيف ثم رؤية 2030 للمملكة العربية السعودية؛ وبإجراء عديد من الدراسات الميدانية والبحوث العلمية لطرح ممارسات، وتوجهات إيجابية بالاستشارة العمل الجماعي؛ سنشهد بإذن الله اختفاء عديد من الممارسات السلبية وتطوير بعضها الآخر ليتم تقديم خدمات تعليمية تربوية ذات جودة.

وطرحت وزارة التعليم عدداً من الرؤى والبرامج التعليمية والخطط الاستراتيجية للنهوض بمستوى تعليم التلاميذ داخل المدارس؛ إلا أن مخرجات التلاميذ الأساسية مازالت مقتصرة على برنامج (حسن) ولا ترتقي للحد الأدنى المستهدف (وزارة التربية والتعليم، 2014)، وأيضاً عند استعراض الدراسات في التعليم الشامل لذوي الإعاقة والاعتماد على هيكل الاستشارة والعمل الجماعي في دعم التعليم الشامل وجد ما يعوق ذلك، وقد لُوحظ في دراسة (Kearney, 2009) مستوىً مرتفعاً من منع الحالات من الوصول إلى المناهج الدراسية والمشاركة فيها، وتعرضهم للمعاملة القاسية، والافتقار إلى الرعاية والتقدير والمسؤولية من قبل موظفي المدرسة، وكذلك نقص المعرفة والوعي لدى المعلمين، والعلاقات الضعيفة بين الآباء وطاقم العمل في المدرسة، فضلاً عن انتشار المعتقدات والممارسات غير الملائمة فيما يتعلق بمساعدي المعلمين.

إن خلق التطور السريع في التعليم السعودي ما أسمته الباحثة بالمعلم المقنَّع الذي يلبس كل ما يُفرض عليه ويمثل الدور ببراعة، دون النظر إلى مخرجات هذا الدور وتقييمه عبر قنوات القياس الرسمية، ارجع خطوة الى الوراء لتنطلق أسرع. هذه الفلسفة التي يمكن أن تساعد على تجويد الاستشارة والعمل الجماعي في ميدان التدريس، أي التوقف عن تطبيق برامج جديدة وتقييم البرامج القائمة وفق معطيات الميدان الحقيقة عبر

جهات محايدة تقوم بعملية الحوكمة؛ التي تحدد بدقة مواطن الخلل في المنظومة التعليمية، واقتراح الحلول العملية لها.

وتضمنت "رؤية السعودية" التي أعدها مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية برئاسة ولي العهد السعودي، الأمير محمد بن سلمان، ثلاثة تقسيمات رئيسة هي اقتصاد مزدهر، مجتمع حيوي، ووطن طموح وذكرت "رؤية السعودية" أن "السعودية تمتاز بوفرة بدائل الطاقة المتجددة، وفيها ثروات سخية، وأهم من هذا كله، ثروتنا الأولى التي لا تعادلها ثروة مهما بلغت: شعبٌ طموحٌ، معظمُه من الشباب، هو فخر بلادنا وضمان مستقبلها" وتضمنت أربعة مبادئ توجيهية هي: أهداف عملية وتمكين المساءلة وتحليل الاعتماديات والمتابعة. وفيما يتعلق بالأهداف جاءت على النحو الآتي: ستة أهداف عامة من المستوى الأول و27 هدفاً فرعياً من المستوى الثاني و96 هدفاً تفصيلياً من المستوى الثالث

الدراسات ذات العلاقة بتنمية المهارات للعاملين

أوضحت دراسة فريند وكوك وهيرلي (Friend; Cook; Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010) أهمية تحديد أدوار كل من معلم التعليم العام والتعليم الخاص في الفريق من تدريس وتبادل للمعلومات فيما بينهم، وجميع العاملين في البرنامج والأخصائيين، والتعرف إلى الأساسيات التي تؤهلهم للعمل كفريق تحت مظلة فريق العمل التعاوني.

أجرى (Malian, & McRae, 2010) **دراسة فتناولت معتقدات عن التعليم القائم على التعاون تدعم دمج التعليم: دراسة مسحية عن العلاقات بين المعلمين في التعليم العام والتربية الخاصة في صفوف الدمج:** وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين المعلمين في التعليم العام والمعلمين في التربية الخاصة في معتقداتهم وأساليب وطرق التدريس، وخصائصهم الشخصية، وأن هذه الفجوة بين المعلمين تقل في العلاقات من خلال التعليم التعاوني، وهناك تفاوت قليل لا يُذكر بين المعلمين في التربية الخاصة والتعليم العام في معتقداتهم، وطرق التعليم وخصائصهم الشخصية، وهذا يُظهر أن فاعلية العلاقات في التعليم التعاوني لها مقدرة كبيرة وتأثيراً كبيرً؛ لأن المعلمين لديهم رغبة واستعداداً للعمل من أجل تحقيق أهداف واحدة لطلابهم، وكانت إدراكات المعلمين عن الثقة المتبادلة عالية، كما كان هناك فرق ضئيل لا يذكر بين تقديرات المعلمين عن معتقداتهم، وحدث تغير إيجابي في اتجاهات المعلمين نحو التعليم التعاوني.

وبحثت دراسة (Radiæ-Šestic, Radovanovic, Milanovic-Dobrota, Slavkovic, & Langoviæ-Milicvic, 2013) **العلاقات بين المعلمين في التعليم العام والتربية الخاصة في العمل الجماعي دمج التعليم: الخصائص الديموغرافية والاجتماعية:** وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين المعلمين في التعليم العام والتربية الخاصة في إدراكهم وفهمهم لأربعة أبعاد (التعليم التعاوني، وغرفة المصادر، والاستشارة، والمعلم المتجول) من بين الأبعاد الست في العمل الجماعي لدمج التعليم، ولدى المعلمين وعي بالبيئة التي يحدث فيها العمل الجماعي. ومع هذا فالانتقال من التعليم التقليدي إلى دمج التعليم يسبب مشكلة

للهوية المهنية للمعلمين في التعليم العام، ومعنى العلاقات المتبادلة مع المعلمين في التربية الخاصة. وقد أظهرت الخصائص الديموغرافية والاجتماعية أن نوع المعلمين في التعليم العام والتربية الخاصة لا تحدده العلاقة بينهم تجاه العمل الجماعي؛ ومع ذلك يؤدي كل من عمر الجماعة، وخبرة العمل ومستوى التعليم والوسط الثقافي والاجتماعي إلى اختلاف في العلاقة بين المعلمين في التعليم العام والتربية الخاصة نحو واحد أو اثنين من أبعاد العمل الجماعي (البيئة ومعنى العمل الجماعي).

وجاءت دراسة(Bouillet, 2013)التي تناولت بعض عناصر التعاون في التعليم المدمج (الشامل)- خبرات المعلمين: إذ أظهرت نتائج الدراسة أن التعاون في مدارس كرواتيا غير منظم وغير محدد بشكل جيد، إذ يعمل في المدارس عدد قليل نسبياً من المتخصصين والمرشدين الذين يمكنهم دعم المعلمين والطلاب في عمليات الدمج، كما أن المدارس لا تعوض هذه المشكلة بزيادة التعاون بين المدارس والمتخصصين في المجتمعات المحلية، وقد أظهر المعلمون رغبتهم في تلقي مزيد من النصح والإرشاد والمساندة المادية المباشرة في تعليم الطلاب ذوي الاعاقات، كما أن هناك حاجة إلى تصور وفهم أفضل للتعاون بين المدارس والمجتمعات المحلية (خاصة من هم على مستوى عال لممارسات العمل الجماعي).

وأما **دراسة**(Lawrence-Brown, & Muschaweck, 2004) **فتناولت البدء بالعمل الجماعي التشاركي من أجل الدمج:** وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك عدة استراتيجيات مفيدة في تكوين فرق العمل التعاوني والتشاركي الفعالة، منها: تدوير الأدوار بين أعضاء الفريق من اجتماع لآخر (ميسر، مراقب، مسجل، مؤقت)، والعمل وفق جدول الأعمال، وتحديد المهمات والمسئوليات والتواريخ، والتقويم الذاتي لأداء الفريق بشكل منتظم، ومشاركة الإدارة في اجتماعات الفرق، وتشجيع المعلمين المتحمسين للدمج والمعلمين الرافضين أو المترددين، وتوفير الموارد اللازمة.

وتناولت دراسة (Poon-Mcbrayer, & Wong, 2013) **خدمات التعليم الشامل للأطفال والشباب ذوي الإعاقة:** وقيَّمت هذه الدراسة أدوار قادة المدارس والتحديات التي تواجههم، وأظهرت نتائجها أن الشراكة مع المعلمين ووجود رؤية مشتركة هما مفتاح التطبيق الناجح، كما تبين أن نظام التعليم التنافسي إلى جانب عدم كفاية المصادر، وتدريب المعلمين هي التحديات الرئيسة، وتضمنت توصيات الدراسة دمج النمو القيمي، وبناء علاقات مع كل ذوي الصلة بالعملية التعليمية ببرامج التدريب الرئيسة، فضلاً عن دمج معرفة التعليم الدمجي ومهاراته ببرامج تدريب المعلمين قبل وفي أثناء الخدمة، وتخصيص المصادر الضرورية مع مزيد من الاستمرار والاستقلالية.

بينت دراسة(Tzivinikou, 2015) أن التعاون بين المعلمين في التربية الخاصة والتعليم العام: تنمية مهارات التعليم التعاوني في الصفوف غير المتجانسة: وكشفت نتائج التحليل الكمي تحسُّن ممارسات التعاون بين كل معلمَين، عندما قاموا بتطبيق معرفتهم التي اكتسبوها من خلال تدريبهم في أثناء الخدمة لإشباع الاحتياجات الخاصة المختلفة لكل الطلاب وتلبيتها من خلال استخدام الاستراتيجيات والإجراءات الأكثر فعالية، وكانت أهم نتيجة احتواء معظم الحالات على نموذج التعليم المتوازي الذي حلَّ محل التعليم التعاوني المستخدم؛

إذ يقوم كل معلم بتقديم التعليم لطلاب مختلفين داخل الصف، ويكون كلا المعلمين مسؤولين عن التخطيط، ويشاركان في تعليم كل الطلاب، وقد أظهرت النتائج أن التوتر والخلاف الذي كان موجوداً بين المعلمين في التعليم العام والتربية الخاصة تلاشى بعد التدريب على التعليم القائم على العمل الجماعي، كما أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات التعاون إما أن تكون موجودة أو غير موجودة؛ لكنها تُمارس في المستوى المبدئي، وأن عدداً قليلاً من تلك الممارسات كانت من نوع الدمج.

التغييرات المقترح احداثها في منظومة العمل الجماعي والاستشاري في السنوات العشر المقبلة

يتطلب التعليم الناجح توفر روح الزمالة، والمشاركة بين المهنيين وأولياء الأمور؛ وبالتالي أصبح هدفاً لكل المؤسسات التربوية، ولكنها مازالت بحاجة الى إرشادات وتوجيهات دقيقة من أجل تنمية أنظمة الاستشارة والعمل الجماعي، ويعد الكادر البشري محور العمل الجماعي الأهم الذي يتفاعل بناءً على قواعد وقيم ومعايير خاصة تنظم سلوك أفراده، ويشعرون بتماسك عاطفي فيما بينهم يظهر بوجود الجماعة (الشمري، 2005).

ويمكن تحديد أهم التغيرات التي يؤمل حدوثها في منظومة العمل الجماعي والاستشاري في السنوات العشر القادمة

م	الجهة المسؤولة	التغييرات	المخرج
1	وزارة التعليم	استحداث منهج عن الاستشارة والعمل الجماعي، تحديث قائمة التقييم السنوي للموظف، إدراج مهارات الاستشارة والعمل الجماعي	تقييم نصف سنوي
2	وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية	استحداث وظيفة مستشار تعليمي، استحداث وظيفة مساعد معلم	مع بداية السنة المالية
3	وزارة الإعلام	الترويج لمفاهيم الاستشارة الناجحة، دعم الأفكار حول العمل الجماعي، الابتعاد عن الفردية	على مدار العام
4	مكاتب التعليم	تكون هذه المكاتب استشارية تنسيقية للعمل الجماعي بدلاً من مهماتها الحالية، طرح دليل سنوي إلكتروني عن أهم الاستشارات الواردة لهم والإجابات عنها، تفعيل البريد الإلكتروني الاستشاري	سنوي

5	قادة المدارس	مشاركة التلاميذ في صنع القرارات التعليمية داخل المدارس، تفعيل رابطة الطلاب، إنشـــاء فرق عمل موضـــوعية غير عرجاء	سنوي
6	المعلمون	معلمون فـاعلين في فريق العمـل، أن يمتلـك المعلمون مواقع إلكترونية أو مدونات على شبكة الإنترنت للاستشارة	سنوي
7	الأسرة	إنشاء نقابات والدية بهدف الاستشارة والعمل الجماعي	شهري
	الجامعات	تشجيع البحوث الجماعية	نصف سنوي

وأخيراً يمكن القول بأن رفع الانتماء والولاء لدى التلاميذ والمعلمين وقائدة المدارس وكل العاملين تحت مظلة الوزارة، والمستفيدين من الخدمات، يعد من أقوى الأسباب المؤدية إلى صنع تغيرات حقيقية في منظومة العمل الجماعي والاســتشــاري في ميدان التربية الخاصــة، ولا يكون ذلك إلا من خلال العودة إلى تعاليم الدين الإسلامي التي تدعو الى الإتقان والإحسان.

إن ظهرت الاتجاهات الحديثة في مجالات التربية الخاصـــة كافة على خلفية الاهتمام العالمي بالفئات الخاصة، والتي فرضت تحدياتها على إعداد المعلم وتدريبه حول العالم؛ مما يستدعي إعادة النظر في برامج إعداد المعلم وتدريبه، وعليه فإن الأدوار الجديدة للمعلم تتطلب أن تكون برامج تدريبه في أثناء الخدمة عصــرية تتناســب ومتطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه، كما أصــبح النمو المهني قبل الخدمة والتدريب المستمر في أثناء الخدمة أمرين حتميين لتجديد خبراتهم وزيادة فعالياتهم.

إن تدريب معلمي التربية الخاصة منظومة متكاملة؛ إذ اتبعت بعض الدول المتقدمة بعض الأساليب التي أسهمت في تكييفها مع متطلبات الدارسين وحاجاتهم، وذلك من خلال تضمين بعض المهارات، والمعارف الطبية، والنفسية، والأخلاقية، وكذلك التدريب على الأساليب المعاصرة في الإشراف التربوي، ومشاركة المعلمين في التوجه للميدان لجذبهم، ونقل البرامج التدريبية إلى موقع العمل لتكون أكثر واقعية، وقد أدركت بعض الدول أهمية تأهيل الخريجين في برامج خاصة تسمح لهم بالحصول على شهادة الممارسة العلمية، ووضع معايير علمية أخلاقية للالتزام بها مهنياً، وهناك كثير من نقاط القوة والامتياز في المنظومة التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مختلف دول العالم المتقدمة والنامية، كما يوجد أيضاً عديد من الجوانب السلبية فضلاً عن مواطن الخلل والقصور، ولما كان السؤال أعلاه يتطلب تسليط الضوء على أهم مهارات الاستشارة والعمل الجماعي التي لا بد أن تمتلكها العاملات في برامج الدمج الشامل؛ فإن الحديث سيقتصر على ما يجب أن يكون، ومن خلال البحث والتقصي في هذا المجال محلياً وخليجياً وعربياً وعالمياً، وبالاعتماد على عدد من الدراسات الحديثة تبين أن أهم مهارات الاستشارة والعمل الجماعي التي لا بد أن تمتلكها العاملات في برامج التعليم الشامل هي:

1. الإعداد الأكاديمي المسبق للمعلمين (ما قبل الخدمة).
2. تأهيل المعلمين وتدريبهم (في أثناء الخدمة). التدريب نحو الكفايات والتدريب غير التصنيفي.

3. المدخلات: فلسفة التعليم والتدريب، المتدرب، البرنامج، التمويل الإمكانيات، التجهيزات، أهداف التعليم والتدريب
4. العمليات: تعليم، تدريب.
5. المخرجات: التغيير، الاتجاهات، الأفكار والممارسات، الإبداع، المعلومات الإضافية، الأكاديمية، التربوية، الخبرة البحثية، الدافعية للدراسة، الدافعية للعمل، الدافعية للإنتاجية.

ووفقاً لدراسات إعداد المعلم للقرن الحادي والعشرين (الزهراني وإبراهيم، 2012) فإن أهم المهارات هي المسؤولية والتوافق، والإبداع والفضول الفكري، ومهارات التواصل، والتفكير النقدي وفكر النظم، ومهارات ثقافة المعلومات ووسائل الإعلام، والمهارات الاجتماعية والتعاونية، وتحديد المشكلة وصياغة الحل، والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الاجتماعية، ومهارة إدارة فن عملية التعليم، ومهارة تنمية المهارات العليا للتفكير، ومهارة إدارة مقدرات التلاميذ، ومهارة إدارة المهارات الحياتية، ومهارة إدارة تكنولوجيا التعليم، ومهارة دعم الاقتصاد المعرفي، ومهارة إدارة منظومة التقويم، وقد اعتمد مشروع المعهد الوطني السنغافوري لتأهيل المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، إذ تمثلت المهارات التي هدف إليها المركز في: مهارات فن التدريس (فن التعليم)، ومهارات إدارة البشر، ومهارات إدارة الذات، ومهارات إدارية وتنظيمية، ومهارات التواصل، ومهارات التيسير، ومهارات تكنولوجية مهارات التفكر، ومهارات الابتكار، وروح المبادرة، ومهارات اجتماعية، وذكاء وجداني.

فبعد الاطلاع على عروض الزميلات واستعراض عديد من الدراسات الأجنبية مثل دراسة Tzivinikou, (2015) التي بينت التعاون بين المعلمين في التربية الخاصة والتعليم العام: تنمية مهارات التعليم التعاوني في الصفوف غير المتجانسة، ودراسة (Malian, & McRae, 2010) عن معتقدات عن التعليم القائم على التعاون تدعم دمج التعليم: دراسة مسحية عن العلاقات بين المعلمين في التعليم العام والتربية الخاصة في صفوف الدمج، ودراسة (Radiæ-Šestic, Radovanovic, Milanovic-Dobrota, Slavkovic, & Langoviæ-Milicvic, 2013) وتناولت العلاقات بين المعلمين في التعليم العام والتربية الخاصة في العمل الجماعي دمج التعليم: الخصائص الديموغرافية والاجتماعية، ودراسة (Lawrence-Brown, & Muschaweck, 2004) وبحثت ببعض عناصر التعاون في التعليم المدمج (الشامل)- خبرات المعلمين، والبدء بالعمل الجماعي التشاركي من أجل الدمج، ودراسة (Poon-Mcbrayer, & Wong, 2013) عن خدمات التعليم الشامل للأطفال والشباب ذوي الإعاقة، ودراسة (Friend; Cook; Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010) التي وضحت أهمية تحديد أدوار كلاً من معلم التعليم العام والخاص، والدراسات العربية مثل: دراسة أبو نيان (2006) الاستشارة والعمل الجماعي المفاهيم والخصائص والمعوقات، ودراسة القريني (2016) عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية، ودراسة البتال (2019) مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم العادية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، ويمكن تلخيص أهم المهارات فيما يأتي:

أولاً: المهارات الشخصية: ويقصد بها إنشاء العلاقات الصحية، ونمط الشخصية، وتتضمن الخصائص الشخصية للأعضاء وكيفية تفاعل قيمهم ومعتقداتهم والتأثير على العلاقة التعاونية فيما بينهم، ومن أبرز تلك المهارات: المناقشات الهادفة، والاستماع البناء، والمساعدة في التعرف إلى أهم المشكلات وتحديدها، وتسهيل حل المشكلات، والتشجيع على إيجاد الحلول البديلة، والعمل كوسطاء في العملية التربوية، وشرح بعض الغموض الذي يواجه العاملين وتفسيره، والقيادة أو المشاركة في النشاطات المختلفة، والمشاركة في تبادل المعلومات والتعليم. والمشاركة في نشاطات التقييم والتقويم، والمشاركة في مختلف اللجان التربوية والإدارية، ومتابعة القضايا التربوية والشكاوى في مختلف التخصصات.

ثانياً: المهارات العلمية: وهي مراحل العملية التعاونية وتبدأ في تحديد المشكلة إلى التقييم، وإعادة التشكيل أو التخطيط، ومن أهم هذه المهارات: الترخيص المعتمد بعد البكالوريوس، الاطلاع على كل التعليمات والأنظمة التي تصدر سنوياً من خلال (كتيب الدليل الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة) على ما لا يقل عن سنة واحدة إضافية على التخصص في مهارات الاستشارة والعمل الجماعي، والتعرف إلى أساليب التدريس مناقشة نقاط القوة والضعف، ومناقشة خطط التعليم الفردية وأهداف التعليم العام صياغة خطة العمل كفريق واحد، أن يكون لديه المقدرة على المشاركة الفعالة في عمل قواعد المعلومات، وأن يكون مستشاراً ومدرباً لمعلم التعليم العام والأخصائيين في المدرسة في كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي الاعاقة، والعمل مع التلميذ في غرفة المصادر أو الفصل الخاص، ومطلع على تعديل منهاج التعليم العام ليصبح ملائماً للتلميذ ذوي الإعاقة، وتعديل أو إعداد اختبار يتلاءم مع مقدرات التلاميذ (الخشرمي، 2013)، والاشتراك في تخطيط برنامج التوجيه والإرشاد، والاشتراك في إجراء البحوث والدراسات المسحية، وإعداد وسائل اللازمة، والاشتراك في جمع المعلومات عن العملاء وتنظيمها وتحليلها، وفهم الشخصية والبيئة باستخدام الوسائل الممكنة كافة، وكذلك تقديم الخدمات والمساعدات الإرشادية والإنمائية والوقائية والعلاجية كل حسب تخصصه، فضلاً عن معرفة مصادر وجهات الإحالة والتعامل معها، والاشتراك في تقييم برنامج التوجيه والإرشاد قيادةً أو المشاركة في نشاطات التطوير المهني (Dettmer, Thurston, & Dyck, 2005).

ثالثاً: المهارات الاجتماعية التفاعلية: ويقصد بها مهارات التواصل التي تعكس عملية التفاعل والمهارات الشخصية للأعضاء من خلال مضمون التواصل والمشاعر والاحترام والتعاطف، ويعد التواصل عنصراً حيوياً للعلاقات الإنسانية عموماً وأساساً للتعاون والعمل الجماعي بين التربويين بشكل خاص، ويشمل التواصل كلاً من: التحدث، والاستماع، وإدارة الخلاف بين الأفراد ومعالجة الشكاوى والمخاوف، كما تتضمن العناصر اللازمة للتواصل الناجح كلاً من: الفهم، والثقة الاستقلالية والمرونة، ويعمل التواصل الجيد على تسهيل حل المشكلات والنزاعات، كما أن التواصل غير الفعال من ناحية أخرى يعمل على إحداث فراغ يولد سوء الفهم وعدم الثقة (الشمري، 2005) من خلال التجاوب مع التقييم الدوري لاحتياجات المعلمين، والالتحاق بالندوات وحلقات النقاش مع المعلمين في الميدان والتلاميذ الدارسين وأساتذة المقررات، الاطلاع قضايا الدمج الاجتماعي الأكاديمي، والقياس، والتشخيص، واتجاهات الوقاية، والتدخل المبكر، والتشغيل، والمتابعة، والحقوق، والتشريعات، وإعداد المعلم مسبقاً للاتصال الفعال داخل فريق

العمل، وتحسين مقدراته في التعبير عن الذات والإنصات، وأن يتدرب دائماً على الوسائل الخاصة بتنمية روح الفريق، والدوافع المشتركة، والتعاون في إنجاز المهمات الجماعية، وأن تكون لديه دينامية العمل الجماعي، وأن يتدرب على تحمل ضغوط العمل، وأن تكون لديه مقدرات إبداعية في فاعلية التعامل، فضلاً عن مراعاة الأخلاقيات، والقيم الأخلاقية العامة، والقدوة الحسنة سلوكياً حتى يقتنع الأفراد، والقيام بدور الوالدية للنفسية، إذ تقدم المساعدة والمساندة والتربية، والتعليم، وحل المشكلات، وعلاج الاضطرابات في مناخ نفسي مناسب، والمساعدة في تحديد المشكلات التربوية، وكذلك تسهيل حل المشكلات في الإعدادات المدرسية، فضلاً عن تعزيز بدائل الصف الدراسي مثل التدخلات الأولية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والاحتياجات السلوكية، والعمل كوسيط لإحالة التلاميذ، وتحديد التقنيات التعليمية، ومساعدة المعلمين في تصميم برامج السلوك التكيفي وتطبيقه، والمشاركة في أنواع التدريب التعاونية، وكذلك المشاركة في التقييمات، والعمل كلجنة استشارية للمناهج والكتب وكمجلس استشاري للمدرسة، ومتابعة القضايا التعليمية لجميع الزملاء، والتفاعل مع المهنيين الآخرين من خارج المؤسسة التعليمية.

رابعاً: المهارات الديناميكية: يقصد بها أن يكون الأعضاء على دراية تامة بمراحل نمو الفريق وتطويره، وقد حدد توكمان (1972) المشار إليه في عليان (2009) هذه المراحل بالتشكيل أو التكوين (البحث، والاختبار، والتساؤل)، والانفعال (الصراع، والنزاع أو التصادم، والمواجهة)، وتحديد المعايير (تقدم، وتنظيم، وتماسك)، والإنجاز (ابتكار، إنجاز، إحياء) (برادلي، ووسيرز، مارغريت، ووسوتلك، 2000).

إن التعلم مدى الحياة يعد أمراً حيوياً؛ فلا يجب أن يتكبر المعلم أو الممارس على التعلم والتدريب واكتساب عديد من المهارات، إذ يُقال: "إن لم تتعلم شيئاً جديداً كل يوم، أو تُغير عادةً فأنت حتماً بالطريق الخاطئ لمسيرتك"، كيف وإن كانت تلك المهارات من أجل تجويد عملية تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بمدارس التعليم الشامل وتدريبهم؟!.

تصوّر أولي لتفعيل الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية

الفكرة والمبرر للتصور التطويري "لتفعيل الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية. وفق رؤية 2030" المطروح:

بعد سلسلة من العروض المفيدة من الزميلات حول الواقع والمأمول في برامج التربية الخاصة بالمدارس والمعاهد السعودية، واستعراض عديد من النماذج العالمية الناجحة في بعض الدول مثل: أمريكا، وبريطانيا، وألمانيا، وأستراليا، وماليزيا؛ اتضح وجود جملة من الاختلافات والتشابهات بين تلك النماذج ونماذج المدارس في المملكة العربية السعودية، إذ أن الحديث عن التمويل المالي، وخصخصة المدارس، والتحول من المركزية إلى اللامركزية، وتوظيف المعلمين والميزانيات هي أمور –من وجهة نظر الباحثة- بعيدة المنال في الوقت الحالي، وهي خارج تخصصاتنا -نحن الأكاديميين-، وإذا ما أريد فعلاً تطوير مدارس الدمج الشامل؛ ينبغي العمل من الميدان وإليه، واستثمار ما موجود، وألا يُكتفى بوضع خطط أنموذجيته بعيدة عن التطبيق

العملي؛ وإنما الارتقاء بميدان التعليم الشامل شيئا فشيئاً، والانطلاق من البنية التحتية الموجودة الآن حتى يكون للتغيير أثر. والاستفادة من ما ورد في نماذج الدول العالمية بما يتوافق مع المعطيات المحلية، وبعد طرح رؤية 2030 في الميدان أصبح التغيير واقعاً، والاستجابة له ملزمة، كما أن توجه الدولة يؤيد تطوير البرامج القائمة في كل القطاعات ويشجعها، فضلاً عن إلى استحداث ما يواءم الرؤية، وحيث أن مدارس التعليم الشامل أحد أهم البرامج المنفذة من قبل وزارة التعليم، والمقامة في عديد من المدارس الحكومية الابتدائية والمتوسطة والثانوية جاءت فكرة التصور.

تضمنت "رؤية السعودية 2030" التي أعدها مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية ثلاثة تقسيمات رئيسة هي اقتصاد مزدهر، مجتمع حيوي، ووطن طموح، وذكرت "رؤية السعودية" أن "السعودية تمتاز بوفرة بدائل الطاقة المتجددة، وفيها ثروات سخية، وأهم من هذا كله ثروتنا الأولى التي لا تعادلها ثروة مهما بلغت: شعبٌ طموحٌ معظمُه من الشباب هو فخر بلادنا وضمان مستقبلها"، وتضمنت أربعة مبادئ توجيهية هي: أهداف عملية، وتمكين المساءلة، وتحليل الاعتماديات، والمتابعة، وفيما يتعلق بالأهداف فقد جاءت على النحو التالي: ستة أهداف عامة في المستوى الأول، و27 هدفاً فرعياً في المستوى الثاني، و96 هدفاً تفصيلياً في المستوى الثالث، وفيما يتعلق بتفعيل الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس الدمج القائمة؛ فإن التصور التطويري تم بناؤه تحت مظلة الأهداف ذات العلاقة.

مقترح بناء تصور تطويري لتفعيل الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل وفق رؤية 2030:

الرؤية: تلميذات ذوات الإعاقة يتلقين تعليمهن داخل المدارس السعودية وفق مقدراتهن وإمكاناتهن في جو دراسي جماعي يكفل لهن جميع طرق التدريس المناسبة، ووسائل التقييم الملائمة، والدعم والتشجيع.

الرسالة: تقديم أفضل الخدمات التربوية الاستشارية للتلميذات ذوات الإعاقة، وتفعيل الأهداف لخدمة برامج الدمج تمشياً مع خططها العامة وتطلعاتها المستقبلية.

الأهداف: العمل على توفير خدمات تربوية وتعليمية متخصصة للتلميذات ذوات الإعاقة وأسرهن، والالتزام بتهيئة أفضل السبل لمسيرة تعلمهن وتعايشهن في المجتمع بنجاح.

الخطة التطويرية لتفعيل الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل وفق رؤية 2030

بعد استعراض القواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة ومعطياتها، ونقد بعض الدراسات، واستعراض برامج الدمج حول العالم، وحضور عدد من الورش في المدارس، فضلاً عن خبرة الباحثة في ميدان الإشراف على عدد من المدارس؛ فقد تم بناء تصور تطويري لتفعيل الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل وفق رؤية 2030 – دليل تنظيمي تنفيذي– بنود أساسية وأهداف عامة وأهداف تفصيلية، وهي خطة شاملة ذات أبعاد بشرية ومادية ونفسية، ومعايير تنفيذ تشترك فيها عديد من الجهات والوزارات، فضلاً عن إلى فريق عمل حيوي.

البند الأول: أسرة الطلبة ذوو الإعاقة:

الهدف العام الأول: تفعيل مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة التلميذة ذات الإعاقة والخطة التربوية الفردية في جميع مراحلها.

الأهداف الفرعية:

1. توعية الأسرة ببرنامج الدمج في المدارس، وبالخدمات التربوية الخاصة المقدمة.
2. حضور الأسرة لاجتماعات الخطة التربوية الفردية الخاصة (ميرسر وميرسر، 2005).

البند الثاني: التلميذات ذوات الإعاقة:

الهدف العام الأول: تحسين خدمات الاستشارة والعمل الجماعي ببرامج مدارس الدمج للتلميذة منذ دخولها المرحلة الابتدائية، واستمرارها في جميع المراحل الثلاث.

الأهداف الفرعية:

1. حصر أهم مشكلات تقديم الاستشارة للتلميذة بمدارس الدمج.
2. تحسين الخدمات والبرامج الشاملة للتلميذة منذ اكتشاف الإعاقة أو من خلال متابعة الخطط، وخلال المراحل الثلاث.

البند الثالث: معلمات الدمج الشامل:

الهدف العام الأول: رفع كفاءة معلمات الدمج للقيام بالاستشارة والعمل الجماعي.

الأهداف الفرعية:

1. تقرير مواد للاجتياز عن آلية الاستشارة ومعايير العمل الجماعي.
2. تأهيل المعلمات للاستشارة في الميدان والعمل الجماعي.

البند الرابع: الخدمات والمساعدات المساندة:

الهدف العام الأول: توفير خدمات الاستشارة والعمل الجماعي داخل الصف العادي والمعلم المستشار.

الأهداف الفرعية:

1. توفير خدمات الاستشارة والعمل الجماعي داخل الصف العادي.
2. تقديم خدمات المعلم المستشار.

البند الخامس البيئة المدرسية:

الهدف العام الأول: توفير كل ما يستلزم لتهيئة البيئة المناسبة للتلميذات ذوات الإعاقة عبر العمل الجماعي من الإدارات.

الأهداف التفصيلية:

1. تهيئة الصف الدراسي العادي الجماعي لاحتياجات التلميذات المختلفة.
2. تحسين غرف مصادر وخدمات مساندة لملاءمة احتياجات التلميذات ذوات الإعاقة.

البند السادس: مكاتب الإشراف:

الهدف العام الأول: التعاون والتنسيق للإشراف والمتابعة وإقامة الدورات.

الأهداف التفصيلية:

1. التعاون والإشراف على المدارس والمتابعة.
2. إقامة الدورات التدريبية للاستشارة والعمل الجماعي لمعلمات التعليم العام والخاص.

البند السابع: وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي:

الهدف العام الأول: مشاركة وسائل الإعلام وشبكات التواصل الاجتماعي بالإنجازات والبحث عن الخبرات المميزة.

الأهداف التفصيلية:

1. التعاون مع وسائل الإعلام المختلفة للتوعية والتثقيف وبث روح الاختلاف.
2. إنشاء محركات بحث خاصة بشبكات التواصل الاجتماعي توتير، وسناب شات، وإنستغرام.

الخطة التفصيلية للتصور التطويري لتفعيل الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل وفق رؤية 2030

الخطة التشغيلية للتصور التطويري لتفعيل الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل وفق رؤية 2030

فيما يتعلق بتحسين جودة برامج التعليم الشامل القائمة فان التصور التطويري تم بناؤه تحت مظلة الأهداف الآتية:

م	الأهداف الرئيسة والفرعية والتفصيلية ذات العلاقة
1	الهدف (1) تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية (1.1) تعزيز القيم الإسلامية (1.1.2) تعزيز الاتقان والانضباط. (1.1.3) تعزيز قيم العدالة والشفافية. (1.1.4) تعزيز قيم العزيمة والمثابرة. (1.3) تعزيز الهوية الوطنية (1.3.3) العناية باللغة العربية
2	الهدف (2) التمكين من حياة عامرة وصحية (2.6) خلق بيئة ملائمة لتمكين السعوديين (2.6.1) تعزيز مشاركة الأسر السعودية في التحضير لمستقبل أبنائهم. (2.6.3) تعزيز القيم الإيجابية والمرونة وثقافة العمل الجاد بين أطفالنا. (2.6.5) تحسين فاعلية منظومة الخدمات الاجتماعية وكفاءتها.
3	الهدف (3) تنمية الاقتصاد وتنويعه. (3.1) تنمية اسهام القطاع الخاص في الاقتصاد. (3.1.3) خصخصة خدمات حكومية محددة.
4	الهدف (4) زيادة معدلات التوظيف (4.1) تطوير راس المال البشري بما يتلاءم مع احتياجات سوق العمل (4.1.1) بناء رحلة تعليمية متكاملة (مسارات واضحة وشاملة) (4.1.2) تحسين تكافؤ فرص الحصول على التعليم (4.1.3) تحسين مخرجات التعليم الاساسية

	(4.1.4) تحسين ترتيب المؤسسات التعليمية (4.1.5) توفير معارف نوعية للمتميزين في المجالات ذات الاولوية (4.1.6) ضمان المواءمة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل. (4.1.7) التوسع في التدريب المهني لتوفير احتياجات سوق العمل (4.2) اتاحة فرص العمل للمجتمع (4.2.3) تمكين اندماج ذوي الإعاقة في سوق العمل.
5	الهدف (5) تعزيز فاعلية الحكومة. (5.2) تحسين أداء الجهاز الحكومي (5.2.2) تحسين أداء الجهات الحكومية. (5.2.3) تحسين إنتاجية موظفي الحكومة. (5.2.5) الارتقاء بجودة الخدمات المقدمة للمواطنين. (5.3) التفاعل بشكل فعال مع المواطنين. (5.3.1) تعزيز الشفافية في جميع القطاعات. (5.3.2) دعم قنوات التواصل مع المواطنين ومجتمع الاعمال. (5.3.3) ضمان تجاوب الجهات الحكومية لملاحظات عملائها.
6	الهدف (6) تمكين المسؤولية الاجتماعية. (6.1) رفع مستوى تحمل المواطنين للمسؤولية. (6.1.2) تشجيع المواطنين على العمل التطوعي.

الخطة التفصيلية للتصور التطويري لتفعيل الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل وفق رؤية 2030

الأهداف العامة	الأهداف التفصيلية	الواقع	الاحتياج	المقترح
1- تفعيل مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة الخطة التربوية الفردية في جميع مراحلها.	1-1 توعية الأسرة ببرنامج الدمج، وبالخدمات التربوية الخاصة المقدمة.	- جهل الأسرة بمفهوم الإعاقة والدمج. - عدم معرفة الأسرة بالخدمات المقدمة داخل مدارس الدمج.	- زيادة البرامج التوعوية. -زيادة التواصل بين الأسرة والمدرسة.	1- إعداد برامج توعية للأسرة. 2- تنظيم لقاءات مع الأسرة. 3- توفير نشرات تعريفية، ومجموعات (قروبات) واتس اب
	1-2 حضور الأسرة لاجتماعات الخطة التربوية الفردية الخاصة بابنتهم.	جهل الأسرة بدورها وحقها في الحضور للاجتماعات. - تجاهل المدرسة لدور الأسرة وأهميته. - عدم الالتزام بعقد الاجتماعات الخاصة بالخطة التربوية الفردية.	-وفرة الاجتماعات الخاصة بالخطة التربوية الفردية.	1- تحديد لقاء دوري بين الأسرة وفريق العمل. 2- تحديد رقم جوال وبريد إلكتروني للتواصل.

الأهداف العامة	الأهداف التفصيلية	الواقع	الاحتياج	المقترح
2- تحسين خدمات الاستشارة والعمل الجماعي ببرامج مدارس الدمج للتلميذة منذ دخولها المرحلة الابتدائية واستمرارها في جميع المراحل الثلاث.	2-1 حصر أهم مشكلات الاستشارة العمل الجماعي للدمج في جميع المدارس	- توجد فقط مدارس دمج تقدم للتلميذات في المرحلة الابتدائية ثم المتوسطة أما الثانوية فقليلة جداً. - ضعف وقلة مدارس الدمج ذات العمل الجماعي لكل احتياجات التلميذة.	- وفرة مدارس الدمج الشامل - دليل واضح لتوزيع المدارس ذات العلاقة	1- توفير مدارس دمج الأحياء بكافة. 2. العمل على إقامة برامج دمج جماعية اعتماداً على تجارب الدول المتقدمة 3.تقييم للبرامج المطبقة في المرحلة الابتدائية. 3- توفير كل المستلزمات البشرية والمكانية والتجهيزية لذلك.
الأهداف العامة	**الأهداف التفصيلية**	**الواقع**	**الاحتياج**	**المقترح**
	2-2 تحسين خدمات الاستشارة والعمل الجماعي للتلميذة منذ اكتشاف الصعوبة أو من خلال متابعة الخطط. وخلال جميع المراحل الثلاث.	- وجود خدمات الاستشارة والعمل الجماعي ولكنها لا تغطي حاجة جميع التلميذات في مختلف المناطق. - يظهر النقص الواضح في برامج المقدمة لتلميذات وقلة المعلمات أو الانقطاع بالإجازات.	- زيادة برامج. - عدم تغيير المستمر بالمعلمات. - استمرار البرنامج.	1- وضع دليل المدارس التي تقدم خدمات الاستشارة والعمل الجماعي في جميع المناطق. 2- إحصاء التلميذات ذوات الإعاقة في جميع المناطق. 3- توفير البرامج حسب احتياج التلميذات في المناطق المختلفة.

الأهداف العامة	الأهداف التفصيلية	الواقع	الاحتياج	المقترح
3- رفع كفاءة معلمات الاستشارة بمدارس الدمج الشامل.	1- 3. تقرير مواد عن آلية الاستشارة ومعايير العمل الجماعي.	- وجود لوائح وأنظمة غير مطبقة - الحاجة لقوانين ملزمة ومحاسبة - وجود لوائح عامة غير تفصيلية عن الاستشارة والعمل الجماعي.	- لوائح وأنظمة - لقوانين ملزمة ومحاسبة. -لوائح تفصيلية	1- حث الجامعات السعودية على إجراء المزيد من الدراسات العربية على الاستشارة بمدارس الدمج. 3- تعريب وتقنين نماذج رسمية عالمية على البيئة السعودية وتطبيقها على التلاميذ.
الأهداف العامة	**الأهداف التفصيلية**	**الواقع**	**الاحتياج**	**المقترح**
	2- 3. تأهيل المعلمات للاستشارة بالميدان والعمل الجماعي.	- معلمات الدمج غير قادرات على تقديم الاستشارة. - لا يوجد أخصائية نفسية بالمدرسة أو بمكتب الإشراف. - لا توجد دورات تدريبية للاستشارة. - لا توجد حوافز معنوية.	- مواد البكالوريوس فقيرة في التدريب على الاستشارة. - أخصائيات نفسيات بالمدارس. - تزويد معلمة الدمج بمهارات الاستشارة والعمل الجماعي	1- التعاون مع الجامعات في طرح المقررات المفيدة للميدان. 2- توظيف أخصائيات نفسيات بالمدارس. 3-إجبار المعلمات على الالتحاق بدورات تدريبية لتطبيق الاستشارة. 4- إنشاء ادلة إلكترونية لتطبيق الاستشارة 5- إنشاء مواقع بالنت ومجموعات (قروبات) واتس أب لتبادل الخبرات

الأهداف العامة	الأهداف التفصيلية	الواقع	الاحتياج	المقترح
4. توفير خدمات الاستشارة والعمل الجماعي داخل الصف العادي والمعلم المستشار	4-1 توفير خدمات الاستشارة والعمل الجماعي داخل الصف العادي	- ضعف خدمات الاستشارة - الإجراءات الموجودة تقليدية للتعرف وتقديم الخدمة.	- نماذج الاستشارة نادرة. - قلة الوعي. - قوانين تضبط عملية العمل الجماعي	1- تعميم ضرورة تطبيق الاستشارة بكل الفصول 2- تدريب المعلمات عليها. 3- وضع دليلي إجرائي. 4- قياس المخرجات.
الأهداف العامة	**الأهداف التفصيلية**	**الواقع**	**الاحتياج**	**المقترح**
	4-2 تقديم خدمات المعلم المستشار.	- تعاني عديد من مدارس الدمج من عدم وجود ما يسمى بالمعلم المستشار المقيم داخل المدرسة	- توفير معلم ومستشار داخل كل مدارس الدمج.	1- توظيف معلم مستشار لكل مدارس الدمج. 2- تقليل نصاب المعلمات المتميزات وتفويض مهمة الاستشارة لهن. 3- اشتراك عدد من المدارس بمعلم مستشار واحد.

الأهداف العامة	الأهداف التفصيلية	الواقع	الاحتياج	المقترح
5. توفير كل ما يستلزم لتهيئة البيئة المناسبة للتلميذات ذوات الإعاقة	5-1 تهيئة الصف الدراسي العادي لاحتياجات التلميذة المختلفة.	– عدد التلميذات داخل الصف العادي بمدارس الدمج كبير مما يعوق العمل الجماعي والاستشاري – بعض الصفوف لا تملك إضاءة أو تهوية جيدة.	– يحتاج الصف العادي لعديد من التحسينات من حيث عدد التلميذات، السبورة التفاعلية، الإضاءة، التهوية، مكان الجلوس	– ألا يزيد عدد التلميذات في الصف العادي عن 18 تلميذة – تزويد الصف بكافة الوسائل والمعينات التدريسية. – توفير الحد الأدنى من الإضاءة والتهوية.
الأهداف العامة	**الأهداف التفصيلية**	**الواقع**	**الاحتياج**	**المقترح**
	5-2 تحسين غرف مصادر وخدمات مساندة لملاءمة احتياجات التلميذات ذوات الإعاقة	– غرف مصادر تفتقر لأهم الوسائل والمعينات. – غير مزودة بالتكنولوجيا. – تختلط أهداف الاستفادة منها. – تتحول إلى غرفة للدروس الخصوصية.	الحاجة إلى وجود غرفة مصادر كما وردت بالدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصة.	– زيارات تفتيشية لغرف المصادر وتقييمها. – توزيع دليل تنظيمي لما يجب أن تكون عليه غرف المصادر. – ربط تقييم المعلمات السنوي بوضع غرف المصادر.

الأهداف العامة	الأهداف التفصيلية	الواقع	الاحتياج	المقترح
6. التعاون والتنسيق للإشراف والمتابعة وإقامة الدورات	6 -1. التعاون والإشراف على المدارس والمتابعة.	– عدد المدارس كبير والمشرفات قليل. – الاكتفاء بالإشراف دون التوجيه.	– زيادة عدد المشرفات – تفعيل الإشراف والمحاسبة.	– عدد أكبر من المشرفات – زيارات فعالة تقييمية تقويمية.
	6-2 إقامة الدورات التدريبية لمعلمات التعليم العام والتعليم الخاص	– الدورات تقليدية نمطية – لا تقيس أثر التعلم – مكررة	– دورات جديدة – تقيس أثر التعلم – متجددة	– دورات مصممة وفق احتياجات المعلمات والتلميذات. – دورات تساير الاكتشافات الحديثة.

الأهداف العامة	الأهداف التفصيلية	الواقع	الاحتياج	المقترح
7. مشاركة وسائل الإعلام وشبكات التواصل الاجتماعي في الإنجازات والبحث عن الخبرات المميزة.	7-1 التعاون مع وسائل الإعلام المختلفة للتوعية والتثقيف وبث روح الاختلاف	– لا يوجد تعاون إيجابي مع وسائل الإعلام، والاكتفاء بموقع وزارة التعليم. – لا يوجد تعاون بين المدارس. – لا توجد شراكات مع القطاع الخاص.	– إدارة للتعاون مع وسائل الإعلام. – مجلة شهرية لبرامج الدمج – مقالات بالصحف اليومية من المعلمات.	– إدارة إعلامية متخصصة. – مجلة شهرية.
	7-2 إنشاء محركات بحث خاصة بشبكات التواصل الاجتماعي تويتر، وانستقرام.	– محاولات بسيطة وتقليدية – لا تطرح العقبات والمشكلات – تكتفي بالمناسبات الوطنية	– إنشاء منبر إعلامي لكل برنامج	– مواقع إلكترونية – أندية تلاميذ – جمعيات أبوية.

الخطة التشغيلية

للتصور التطويري لتفعيل الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل وفق رؤية 2030

م	المقترحات	الجهة	قياس المخرجات
1	- تفعيل نماذج الاستشارة بكل مدارس الدمج - إنشاء دليل معلومات عن الخدمات المقدمة.	المشرفون على البرنامج في المدرسة ومركز الإشراف التربوي.	- توفير أدلة إرشادية. - إقامة الندوات. - ورش عمل تفاعلية. - نشر ثقافة الاختلاف.
2	- تحديد فصلي للقاءات. - التواصل مع الأسرة بالرسائل الإلكترونية.	إدارة المدرسة والمشرفون على البرنامج فيها.	- مجموعات (قروبات) الواتس أب. - استمارات تقييم من قبل الأسرة.
3	- جمع المعلومات وتوثيقها. - طباعة النشرات التعريفية. - دعم تجمعات الأهالي.	المشرفون على البرنامج في المدرسة.	- توفير النشرات. - توزيعها على الأسر ورقي وإلكتروني.
4	– تشكيل فريق عمل لتنظيم الاجتماعات. – تنظيم الاجتماعات. – تفعيل التقنية بالتواصل.	إدارة المدرسة والمشرفون على البرنامج فيها.	– الإعلان عن الاجتماعات. – توثيق محضر الاجتماعات. - استبانات رضا الأهالي والتلاميذ. - تشجيع الأهالي على المشاركة

5	– هاتف جوال وواتساب وبريد إلكتروني للتواصل.	إدارة المدرسة	تعميم الدليل لاستخدام البريد الإلكتروني ويحوي أرقام الهواتف والواتس أب الفعال.
6	– تحديد المستلزمات المكانية والتجهيزات لصفوف الدمج. – جولات تفتيشية.	الجهة المشرفة على البرنامج في وزارة التعليم.	- توزيع الدليل. - وضع معايير التقييم.
7	– نشر ثقافة الاطلاع والمحاكاة الناجحة للتجارب الفريدة. – إجراء دراسات مسحية لقياس الواقع. – تقديم تقارير سنوية ونصف سنوية.	الجهة المشرفة على البرنامج في وزارة التعليم بالتعاون مع قسم التربية الخاصة بالجامعة.	– تقديم تجارب ناجحة. – تنسيق الزيارات. – نشر التقارير بالمجلات. – نشر نتائج الدراسات المسحية. – نشر أعمال الفرق الميدانية.
8	– إنشاء فرق ميدانية متعددة المهمات التفتيش الدعم المساندة التواصل	الجهة المشرفة على البرنامج في الوزارة.	طرح أسماء الفرق والعاملين عليها بمنتدى للتواصل الإلكتروني.
9	– تشكيل لجان متخصصة لحصر التلميذات ذوات الإعاقة في جميع المناطق.	الجهة المشرفة على البرنامج في الوزارة.	تقديم قوائم بأعداد التلميذات ذوات الإعاقة في مختلف المناطق.
10	– إعادة تقييم لكل البرامج الموجودة بالميدان وتسديد احتياجاتها.	الجهة المشرفة على البرنامج في الوزارة.	البدء بإصلاح خدمات الاستشارة في مدارس الدمج في جميع المراحل الدراسية.
11	- التعاون مع الباحثين في إعداد نماذج استشارة. - فحص وتطبيق المطبق بالميدان.	الجهة المشرفة على البرنامج بالوزارة بالتعاون مع قسم التربية الخاصة بالجامعة.	اقتراح أسماء باحثين التعاون مع المدرسين في الجامعات البدء بتجريب النماذج المطروحة.

12	– الطلب من الجامعات السعودية مقررات تركز على الاستشارة العمل الجماعي. - الاطلاع على مقررات الجامعات الغربية الناجحة والتعاون معهم.	- قسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود. الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الإمام محمد بن سعود.	وضع خطة زمنية للتنفيذ تحديد أسماء اللجنة للتفاوض. تقييم المقررات القائمة.
13	– توظيف مستشار. – ابتعاث المعلمات لزيارة المدارس المتميزة في الصيف	وزارة التعليم بالتعاون مع الجامعات.	التعاون مع المبتعثين العائدين أصحاب الفكر. حصر أهم الجامعات العالمية المتميزة.
14	– التركيز على التدريب في أثناء الخدمة – تنظيم دورات على الاحتياج – موافقة أهداف التدريب لاحتياجات الميدان.	الجهة المشرفة على البرنامج في وزارة التعليم بالتعاون مع قسم التربية الخاصة والقطاع الخاص.	دورات صيانة دورات مجانية. التعاون مع القطاع الخاص.
15	– تشكيل قاعدة بيانات محدثة لفرق العمل – عدد المدارس المفعلة – عدد المعلمات على راس العمل – أسماء الدورات السنوية	الجهة المشرفة على البرنامج في وزارة التعليم بالتعاون مع قسم التربية الخاصة بالجامعة.	التعاون مع جهة محكمة محايدة دليل نصف سنوي للدورات استفتاءات دورية بالاحتياجات.
17	-عمل جمعيات أهلية للمساندة والتطوع	الجهة المشرفة على البرنامج في وزارة التعليم.	– دعمها وفرزها – الاعلان عنهم – العضوية معهم
18	-تحديد ما تحتاجه مدارس الدمج من تجهيزات مكانية وبشرية بدليل يحدث سنوياً.	الجهة المشرفة على البرنامج في وزارة التعليم.	إصدار الدليل
19	-تدريب معلم الصف العادي على تقديم الاستشارة والعمل الجماعي وإعطاءه حوافز مادية ومعنوية	مركز الإشراف التربوي. إدارة المدرسة	– نصاب حصص قليل – همة عالية وتجاوب – تعاون فريد

20	-عمل نماذج مثالية لفرق عمل استشارية	- الجهة المشرفة على البرنامج في وزارة التعليم.	- حصر هذه البرامج - عمل زيارات للاطلاع والاستفادة
21	-العناية باكتمال فرق العمل كل ما أمكن ذلك مع تعاون اولياء الامور	- الجهة المشرفة على البرنامج في وزارة التعليم. إدارة المدرسة	فتح باب التطوع والمشاركة وضع حد أدنى لأعضاء الفريق مشاركة وزارة الصحة.
22	– تدريب المعلمات في أثناء الخدمة. – ترشيح المعلمات على إحصائيات خطط التدريب المبنية على حاجات الجهاز	الجهة المشرفة على البرنامج في وزارة التعليم. وإدارة المدرسة	– دورات متميزة – معلمات ذوات أداء عالي – مخرجات برنامج الدمج وفق التوقعات.

المراجع

المراجع العربية

أبو نيان، إبراهيم بن سعد. (2006). *الاستشارة والعمل الجماعي: المفاهيم والخصائص والمعوقات*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي التاسع لرعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي (الحاضر والمستقبل). القاهرة، مصر.

البتال، زيد بن محمد. (2019). مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. المجلة العلمية *لجامعة الملك فيصل(العلوم الإنسانية والإدارية)*، 20(2)، 161- 188.

برادلي، ريان، وسيرز، مارغريت، وسوتلك، ديان (2000). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة وتطبيقاته (ترجمة: عبدالعزيز السيد، وعبدالعزيز العبدالجبار، وزيدان أحمد السرطاوي)، العين: دار الكتاب الجامعي.

الخشرمي، سحر (2013). الدليل العلمي للبرنامج التربوي الفردي. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الزهراني، أحمد عوضه، وإبراهيم، يحيى عبدالمجيد. (2012). معلم القرن الواحد والعشرين. مجلة المعرفة، الرياض – وزارة التعليم، العدد 211، 39-73.

الشمري، عواطف (2005). الاستشارة والعمل الجماعي ودورهما في تكوين علاقة عمل تكاملية بين العاملين في برامج التربية الخاصة. ورقة مقدمة إلى ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية ـ مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية. الرياض، المملكة العربية السعودية.

صديق، لينا عمر(2005). دور إدارة التربية الخاصة في تفعيل القوانين والتشريعات في المملكة العربية السعودية، الرياض: المملكة العربية السعودية، ورقة مقدمة إلى ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية ـ مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية. الرياض، المملكة العربية السعودية.

الصريفي، محمد (2009). بناء فريق العمل. الاسكندرية: دار حورس الدولية.

عليان، ربحي مصطفى (2009). المكتبات والمعلومات والبحث العلمي، إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

القريني، تركي عبدالله (2016). عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة، في تعليم التلميذ ذوي العاقة بالمدارس العادية. مجلة العلوم التربوية بجامعة عين شمس، العدد (39)، ج(4)، 1-36.

ميرسر، سيسل، وميرسر، آن (2005) تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم. (ترجمة د. إبراهيم الزريقات ود. رضا الجمال) عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية(2014). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الرياض: مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة.

المراجع الأجنبية:

Amey, M.; Eddy, P & Ozaki, C (2007). Demands for Partnership and Collaboration in Higher Education: A model. New Directions for Community Colleges, (139), 5-14.

Seabrooks-Blackmore, J.; Patterson, K. B. (2013). Preservice Teachers in Special *Journal of* .Education: Using Edublogs for Transition Collaboration *Educational Technology, 10 (2),* 7-14.

Bouillet, D. (2013). Some Aspects of Collaboration in Inclusive Education – Teachers, Experiences. CEPS Journal, 3(2), S. 93-117.

Dettmer, P., Thurston, L. P. & Dyck, N. J. (2005). Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs, 5th ed., Boston: Allyn & Bacon.

Friend, M.; Cook, L.; Hurley-Chamberlain, D.; Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20(1)9-27.

Richardson-Gibbs, A. M., & Klein, M. D. (2014). Making preschool inclusion work: Strategies for supporting children, teachers, and programs. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

). Barriers to School Inclusion: An Investigation into the 9Kearney, A. (200 Exclusion of Disabled Students from and within New Zealand Schools. Doctor of philosophy in Education. Massey University, Palmerston North, New Zealand.

Lawrence-Brown, D., & Muschaweck, K. S. (2004). Getting Started with Collaborative Teamwork for Inclusion. Journal of Catholic Education, 8(2), 145-161.

Malian, I., & McRae, E. (2010). Co-teaching beliefs to support inclusive education: Survey of relationships between general and special educators in inclusive classes. Electronic Journal for Inclusive Education, 2(6), 1-18.

Poon-Mcbrayer, KF & Wong, P.M. (2013). Inclusive Education services for children and youth with disabilities: values, roles and challenges of school leaders. Children & Youth Services Review, Vol.35 (9),1520-1525.

Richardson, J. G. & Powell, J. (2011). Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes. Stanford, CA: Stanford University Press.

Radiæ-Šestic, M., Radovanovic, V., Milanovic-Dobrota, B., Slavkovic, S., & Langoviæ-Milicvic, A. (2013). General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: socio-demographic characteristics. South African Journal of Education, 33(3). 1-15.

Tzivinikou S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 108–119.

Baquedano What: schools in involvement community and parental in issues ,Education in Research of Review. know to need educators teacher .182-149), 1(3

المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان

فيصل الرواجفة

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولجمع البيانات تم تطوير استبانة مكونة قسمين: القسم الاول يبحث في الخصائص الديموغرافية لافراد العينة، والقسم الثاني تكون من أربعة مجالات، وهي: المجال الأول: المشكلات الاجتماعية اشتمل على (10) فقرات، والمجال الثاني: المشكلات الاكاديمية، تكون من (8) فقرات، والمجال الثالث: المشكلات البيئية وتكون من (8) فقرات، والمجال الرابع: مشكلات مصادر التعلم وتكون من (10) فقرات، وبمجموع كلي (36) فقرة للاستبانة ككل، وتم التأكد من صدق المقياس وثباته، كما وتم تطبيق المقياس على عينة تكونت من (189) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية للصفوف من (4-10) في لوائي (ناعور، ووادي السير) في عمان، وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2022-2023م)، وأظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان كانت المشكلات البيئية في المرتبة الأولى، ويليها مشكلات مصادر التعلم، ومن ثم المشكلات الأكاديمية، وفي المرتبة الأخيرة المشكلات الاجتماعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي)، وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات أهمها وضع وزارة التربية بدولة الاردن لخطة شاملة للمساعدة على التغلب في المشكلات التي تواجه الطلبة المدمجين من ذوي الإعاقات المختلفة.

الكلمات المفتاحية: المشكلات، ذوي الإعاقات المختلفة، المدمجين.

Problems facing students with different disabilities who are integrated into regular schools from the point of view of primary stage teachers in Amman

Prepared by: Faisal Al-Rawafajfeh

Abstract

The current study aimed to identify the problems facing students with different disabilities integrated into regular schools from the point of view of primary stage teachers in Amman. The study used the descriptive survey method. To collect data, a two-part questionnaire was developed: The first section looks at the demographic characteristics of the sample, The second section consisted of four domains, namely: the first domain: social problems, which included (10) paragraphs, the second domain: academic problems, consisting of (8) paragraphs, and the third domain: environmental problems, which consisted of (8) paragraphs, and the fourth domain: problems Learning resources consist of (10) items, with a total of (36) items for the questionnaire as a whole. The validity and reliability of the scale were confirmed, and the scale was applied to a sample consisting of (189) male and female teachers of the basic stage for grades (4-10) in the districts (Naour and Wadi Al-Seer) in Amman, during the first semester of the academic year (2022-2023 AD), The results of the study showed that the order of problems facing students with different disabilities integrated into regular schools from the point of view of teachers of the basic stage in Amman was environmental problems in the first place, followed by problems of learning resources, then academic problems, and in the last place social problems, and the lack of Statistically significant differences according to the variables (sex, years of service, and educational qualification). The study reached several recommendations, the most important of which is the development of a comprehensive plan by the Ministry of Education in the State of Jordan to help overcome the problems facing integrated students with various disabilities.

Keywords: problems, people with different disabilities, integrated.

مقدمة

تزايد اهتمام المجتمعات الإنسانية منذ منتصف القرن الماضي بتعليم وتأهيل المعوقين بصفة عامة، على اختلاف نوع العوق والتحدي الذي يواجهونه بشكل خاص، لاسيما مع تغير النظرة المجتمعية نحو هذه الفئة والتحول من كونهم يمثلون عالة اقتصادية على مجتمعاتهم إلى النظر إليهم على أنهم جزءا من الثروة البشرية مما يحتم تنمية هذه الثروة والاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن و ذلك من خلال تطوير الخدمات المقدمة لهم من خدمات طبية وعلاجية إلى خدمات تربوية وغير تربوية.

وكان لإختراع التقنيات التكيفية الحديثة المساندة للمعاقين الأثر الكبير في إحداث نقله نوعية في حياتهم على كافة الصعد، فبعد أن كانت الأعمال المتاحة أمامهم هي بعض الأعمال البسيطة التي لا تشغل مكانة مجتمعية مرموقة مثل الأعمال اليدوية البسيطة التي لا تحوي في مضمونها خطرا راجعا لعجزه فقد أصبح أمام الكفيف الآن فرص غير عادية للعمل، فأتيحت له فرص العمل على صعيد واسع؛ ففتحت الجامعات ابوابها أمام الكفيف -الذي أصبح مؤهلا لدخولها- وحقق بعضهم مراكز متقدمة ومكانات مرتفعة، حيث وصل بعضهم إلى مناصب مرموقة (Praisner, 2003).

إن التحاق الطلبة ذوي الحاجات الخاصة بالمدرسة العادية يوفر لهم فُرصَ تعلم متساوية مع أقرانهم العاديين، تساعدهم على النمو الاجتماعي والأكاديمي. فتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية حق ضمنته التشريعات الخاصة لذوي الإعاقات محلياً وعالميًا (Aravi and Angelides, 2007)، وبالمقابل لا تستطيع التشريعات والقوانين ضمان تطوير المعلمين لتوجهات ووجهات نظر ايجابية نحو الدمج.

ويرى مكليسكي ووالدرون (Waldron and Mcleskey, 2002) أنه عندما يواجه الطلبة ذوو الحاجة الخاصة صعوبات، فإن معلميهم عادةً ما يركزون بالدرجة الأولى على النواحي الأكاديمية، وعلى ما لا يستطيع الطالب تعلمه في المدرسة، وقلما يلتفتون إلى دراسة البيئة الاجتماعية الانفعالية وما تتضمنه من وجهات نظر وتوجهات نحو هؤلاء الطلبة، التي تُعد من العوامل الحاسمة والمؤثرة.

ومن أبرز فوائد الدمج أنه يساعد على توفير الفرص للمشاركة في الأنشطة المختلفة بين المبصرين والمكفوفين مثل اللعب، والتعليم التعاوني مما يساعد على زيادة القبول الاجتماعي للاطفال المكفوفين من قبل أقرانهم المبصرين (محمد، 2012).

إلا ان الأطفال يواجهون العديد من المشكلات الاجتماعية تمثل مواقف تواجه ذوي الاعاقات المختلفة، وقد تتحول الى ازمات يتحتم ايجاد حلول لها وهناك مشكلات عامة يعانى منها الطلاب في مختلف انواع ومراحل التعليم وهناك مشكلات خاصة ينفرد بها بعض الافراد ومن المشكلات ما يتطلب مواجهة فردية وبعضها الاخر يتطلب مواجهة جماعية والمشكلات تأتى مع الطالب نتيجة مؤثرات اسرية او بيئية وهناك مشكلات تحدث نتيجة اوضاع مدرسية مختلفة (يوسف، 2011). ونظرًا لذلك اتجهت نظرة الباحث للبحث في

المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أن انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية يفسر الإخفاق الذي يعانيه الأطفال في مواقف التفاعل الاجتماعي وعدم استثمار الفرص المتاحة لإقامة علاقات ودية مع المحيطين بهم، ويسبب للطفل العديد من الصعوبات وقد تصل إلى صراعات عنيفة، ومشكلات سلوكية ونفسية، وصعوبة الاندماج مع جماعة الأقران، وكذلك صعوبة في فهم وتفسير السلوك.

ويتأثر سلوك الطالب ذوي الإعاقة بكثير من العوامل منها ما هو مرتبط بالبيئة المحيطة، ومنها ما هو متصل بالفرد ذاته نتيجة لمعاناته النابعة من الإعاقة، وذلك من شأنه أن يخلق شعوراً لدى المعوق بالعزلة عن أفراد مجتمعه، ويسهم ذلك في معاناته من الوحدة وانخفاض مهاراته الاجتماعية وتواصله وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين، وذلك من شأنه أن يقلل من فرص دمج الأفراد المعوقين في المجتمع (السحيمي وفودة، 2009).

في ضوء ما تنادي به الاتجاهات العالمية المعاصرة في ميدان التربية الخاصة من ضرورة دمج الأفراد من ذوى الاحتياجات الخاصة في المجتمع وإتاحة فرص التعليم والحياة الكريمة لهم شأنهم في ذلك شأن أقرانهم العاديين، وذلك بدوره يسهم في توافق الطفل المعوق مع ذاته ومع الآخرين في المجتمع.

وعلى الرغم من تأثير الإعاقة على شخصية الطفل المعوق، إلا أنه يمكن القول إن الإعاقة قد لا تؤثر بشكل مباشر على السلوك الاجتماعي ولا تخلق بالضرورة على نحو مباشر فروقاً مهمة بين المعوقين وأقرانهم في مدارس الدمج، ولا يعني ذلك أنه لا توجد أية فروق بين المعوقين وأقرانهم العاديين في النواحي الاجتماعية، لكن المقصود من ذلك هو أن الفروق عندما توجد لا تعزى للإعاقة في حد ذاتها، وإنما للأثر الذي قد تتركه على ديناميكية النمو الاجتماعي. فعملية النمو الاجتماعي هي عملية تفاعلية يشترك فيها الأشخاص الآخرون بفاعلية (الزريقات، 2006).

ومن خلال الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية مثل دراسة (العنزي، 2021) لاحظ الباحث أن التفاعل الطلبة من ذوي الاعاقة مع أقرانهم الطبيعين والكشف عن تفاعلهم مع زملائهم في المدرسة خلال الدمج الاجتماعي ومدى تقبل كل منهم للآخر، أشارت النتائج إلى اعتراض بعض من الطلبة العاديين على الدمج الاجتماعي لأقرانهم المعوقين، كما أنهم أقل قبولاً من أقرانهم، وقد أوصت الدراسة بضرورة البحث في المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الاعاقة بسبب الدمج، وكنتيجة لكل ذلك جاءت هذه الدراسة، للبحث في المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان، من خلال الاجابة عن الأسئلة الآتيه:

- ما المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة للمشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان، تعزى لمتغيرات: (الجنس، وسنوات الخدمة، المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان.
- معرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة للمشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان، تعزى لمتغيرات: (الجنس، وسنوات الخدمة، المؤهل العلمي).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من خلال:

الأهمية النظرية:

تتمثل الاهمية النظرية للدراسة الحالية بما يلي:

- معرفة المشكلات (الاجتماعية، والبيئية، والأكاديمية، وصعوبات التعلم) لدى الطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في المدارس العادية للمرحلة الأساسية في مدينة عمان من وجهة نظر المعلمين في عمان في وزارة التربية والتعليم التي تُعنى بتعليم الطلبة من المرحلة الأساسية.
- تزود الباحثين والمكتبات بإطار نظري عن المشكلات لدى الطلبة ذوي الإعاقات المدمجين في المدارس العادية.
- إثراء الأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة الحاليَّة.
- تقديم بعض التَّوصيات والمقترحات التي تخص المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان.

الأهمية العملية:

تتمثل الاهمية العملية للدراسة الحالية بما يلي:

- توفير مقياس يبحث في المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان.
- يؤمل أن تفيد هذه الدراسة المعلمين والقائمين على رعاية الطلبة من هذه الفئة.
- يؤمل أن تدفع نتائج الدراسة الباحثين لإجراء دراسات أخرى مماثلة تدرس فاعلية برنامج التقنيات التكيفية الحديثة على الأطفال ذوي الإعاقة المختلفة المدمجين في المدارس العادية للمرحلة الأساسية

في مدينة عمان.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات الاتيه:

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي المرحلة الأساسية للصفوف من (4-10) في لوائي (ناعور، ووادي السير) في عمان.
- الحدود الزمانية: اقتصرت الدراسة الحالية على الفصل الدراسي الأول في العام الدراسي (2023/2022).
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من معلمي المرحلة الأساسية للصفوف من (4-10) في لوائي (ناعور، ووادي السير) في عمان.
- الحد الموضوعي: المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان.

محددات الدراسة:

من الممكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء استجابة أفراد الدراسة للحاجات التعليمية وموضوعية المستجيبين.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تتمثل مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاجرائية فيما يلي:

المشكلات: هي كافة الصعوبات والحواجز والمعوقات التي يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة في المرحلة الأساسية للصفوف من (4-10) في لوائي (ناعور، ووادي السير) في عمان.

الإعاقة: هي حالة من عدم القدرة على تلبية الفرد لمتطلبات أداء دوره الطبيعي في الحياة، والمرتبط بعمره وجنسه وخصائصه الاجتماعية والثقافية، وذلك نتيجة الإصابة أو العجز في أداء الوظائف الفسيولوجية أو السيكولوجية (أبو النصر، 2005).

الدمج: اتاحة الفرص للاطفال المعوقين للانحراط في نظام التعليم الخاص كاجراء للتاكيد على مبدأ نكاغؤ الفرص في التعليم و يهدف الى الدمج بشكل عام الى مواجهة الاحتياجات التربويه الخاصه للطفل المعوق ضمن اطار المدرسه العاديه ووفقا للاساليب ومناهج ووسائل دراسيه تعليميه ويشرف على تقديمها جهاز تعليمي متخصص اضافة الى كادر التعليم في المدرسه العامه (Mohr, et. Al, 2013).

ويعرفه الباحث إجرئيًا أنه مجموعة البرامج المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية الهاشمية، والتي تتمثل في تلقي الطالب ذوي الإعاقة المختلفة تعليمهم مع اقرانهم في فصول خاصة اغلب الوقت ومع أقرانهم العاديين لبعض الوقت مع تزويدهم بالخدمات المساندة التي يحتاجونها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

إن الفرد يعيش في ظل شبكة من العلاقات تتضمن الوالدين، والأقران، والأقارب، والمعلمين، ومن ثم فإن نمو المهارات يسهم في إقامة علاقات شخصية ناجحة ومستمرة معهم. وتساعد مهارات الطفل على الاستفادة من الآخرين، وتعلم سلوكيات اجتماعية إيجابية، وتُسهم في تحديد طبيعة تصورات الطفل عن نفسه.

الدمج:

تعد الإعاقة إحدى فئات ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة، كما أنها واحدة من القضايا ذات الأبعاد التربوية والنفسية والإقتصادية التي أصبحت محط رعاية واهتمام المجتمعات المختمفة. ولقد شيد العقد الحالي تطورًا كبيرًا في مجال الاهتمام بذوي الإعاقة على المستويات العالمية، والإقليمية، والمحلية؛ لدرجة أن تقدم المجتمعات وازدهارها أصبح الان يقاس بما توليه هذه المجتمعات من اهتمام ورعاية لهذه الفئة خاصة، ولذي الاحتياجات التربوية الخاصة عامة.

وإعداد الطلبة في مدارس الدمج لمواجهة الحياة يتطلب اكسابه أكبر قدر من الخبرات والمهارات التي تؤهله لها قدراته واستعداداته حتى يكون عضوًا مسؤولًا في المجتمع، ويخرج من حيز الاعاقة التامة إلى مجال الانتاج والاعتماد على النفس جزئيًا أو كليًا أي أن تنمية المهارات الاجتماعية تمكن المتخلفين عقليًا من الوصول الى درجة معينة من الكفاءة الشخصية والاجتماعية تساعدهم في التفاعل مع مواقف الحياة (النواصرة، 2018).

إن الدمج يعني التكامل الاجتماعي والتعليمي للأطفال ذوي الإعاقات والأطفال العاديين في الفصول العادية ولجزء من اليوم الدراسي على الأقل، حيث يرتبط هذا التعريف بشرطين لابد من توافر هما وهما وجود الطالب في الصف العادي لجزء من اليوم الدراسي إلي جانب الاختلاط الاجتماعي المتكامل والذي يتطلب أن يكون هناك تكامل وتخطيط تربوي مستمر (شقير، 2002).

كما أن مفهوم الدمج فهو في جوهره مفهوم اجتماعي أخلاقي نابع من حركة حقوق الإنسان ضد التصنيف والعزل لأي فرد بسبب إعاقته إلى جانب تزايد الاتجاهات المجتمعية نحو رفض الوصمة الاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقات، فسياسة الدمج هو التطبيع نحو العادية في أقل البيئات قيوداً (عيسى والشهراني، 2017).

الدمج كلمة تكتسي معاني مختلفة حسب المستعملين لها، فهي تعني عند بعضهم وجود أطفال معوقين داخل فصول مدرسية عادية ويتابعون تعليمهم في ظروف الأسوياء نفسها، وتعني عند بعضهم الآخر وجود أطفال معاقين داخل فصول مدرسية عادية مع تحوير جزئي في وسائل وظروف التعليم مثل الاعتماد علي بعض طرائق التربية الخاصة مثل طريقة برايل والاستفادة من دعم تعليمي خارجي (حنفي، 2015).

ومن خلال ذلك يرى الباحث أن هناك من يرى أن الدمج يعني تمكين بعض فئات ذوي الإعاقة من متابعة تعليمهم في الفصول العادية وما يترتب علي ذلك من إعداد التلميذ المعاق ولظروفه التعليمية و للمعلم من حيث برامج الإعداد و التأهيل ويجب أن لا يفهم من الدمج علي أنه مجرد حضور الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول المدرسية العادية ، بل هو محاولة لمساعدة الأطفال ذوي الإعاقات من أجل أن يتطورا اجتماعيا وعقليا وشخصيا من خلال الاتصال والتفاعل مع أقرانهم العاديين، وهذا يتطلب إحداث تغيير في المدرسة والمناهج وطرائق التعليم المستخدمة في الصفوف وأنظمه التقويم.

ومهما تعددت الآراء والاتجاهات تباينت وجهات النظر فإن الدمج كإستراتيجية جديدة في التربية الخاصة ينطلق من:

- التغيير الواضح في الاتجاهات الاجتماعية نحو الأطفال غير العاديين من السلبية إلي الإيجابية .
- توفير الفرصة الطبيعية للأطفال غير العاديين للنمو الاجتماعي والتربوي مع أقرانهم العاديين .
- إزالة الوصمة المرتبطة ببعض فئات التربية الخاصة، ويقصد بذلك الآثار السلبية الاجتماعية لدي بعض فئات التربية الخاصة وذويهم والمرتبطة بمصطلح مثل الإعاقة.

وقد ترتب علي ما سبق ظهور أفكار جديدة دفعت بحركة تربية ورعاية ذوي الإعاقة إلي الاتجاه الإنساني وتنادي بالأخذ بمبدأ جعل المعاق طبيعيا أو سويا Normalization وهو اتجاه اجتماعي يهدف إلي إتاحة الفرصة أمام المعاق للحياة مثل الأفراد العاديين و التعامل معهم علي نحو طبيعي وإعطائهم الفرص ومساواتهم في الحقوق وجعل الظروف المحيطة بهم عادية ، ولكي يتم هذا الهدف استخدمت العديد من المصطلحات كمحطات أساسية في طريق تحقيقه ، مثل مصطلح: التحرر من المؤسسات، وبيئة تربوية أقل تقييدا، والتكامل التربوي، الدمج أو توحيد المجري التعليمي، الاحتواء أو المدرسة الشاملة (أبو شعيرة والسلاق والبلوي، 2017).

أن سياسة الدمج تقوم على ثلاثة افتراضات أساسية تتمثل في أنها توفر بشكل تلقائي خبرات التفاعل بين ذوي الإعاقات وأقرانهم العاديين وتؤدي إلى زيادة فرص التقبل الاجتماعي لذوي الاحتياجات من قبل العاديين كما تتيح فرصاً كافية لنمذجة أشكال السلوك الصادرة عن أقرانهم العاديين، لذا فان سياسة الدمج هي الطريقة المثلي للتعامل مع ذوي الحاجات التعليمية الخاصة لكافة الطلاب بالمدارس العادية، فالمبادرات العالمية التي جاءت من الأمم المتحدة والمنظمة الدولية للثقافة والعلوم والتربية والبنك الدولي والمنظمات غير الحكومية كلها مجتمعة أعطت زخما كبيرا للمفهوم القائل بأن كل الأطفال لهم الحق في التعليم معا دونما تمييز فيما بينهم بغض النظر عن أي إعاقة أو أية صعوبة تعليمية يعانون منها (عامر، 2019).

هناك بعض الامور الواجب مراعاتها قبل تطبيق سياسة الدمج ومن هذه الامور معرفة نوع العوق إذ يجب ان يراعى نوع وشده العوق قبل البدء بعملية الدمج ومعرفه الاستعداد النفسي للطالب المراد دمجه، والتربية المبكرة بحيث يجب ان تسبق عملية الدمج لذوي الإعاقات تربية مبكرة من الأسرة لمساعدتهم على أداء بعض الوظائف الأساسية للحياة مثل الكلام والحركة والتنقل والاعتماد على نفسه فى الاكل (توت والصواف، 2013).

إذا ما أردنا النجاح للدمج فأن هناك محددات يجب أن نأخذها بعين الاعتبار، هي عدم الحماية الزائدة سواء للطالب المعاق أو العادي قد نعتقد أن أي منهما سوف يؤثر على الآخر سلباً بمعنى إلا نحمي المعاق خوفاً عليه أو منه وهذا ينطبق على الطالب العادي، وتعميق مفهوم الدمج (الانصهار) بحيث لا يأخذ شكلاً ظاهرياً فقط، بل أن نعمق هذا التفاعل بان يشارك العادي زميله المعاق وجدانيا من خلال : أنشودة ، لعبة، تنافس رياضي، على أن تكون هذه الأنشطة مزيجا من العاديين وذوي الإعاقة مثلا (10 طلاب نصفهم عاديين والآخرين معاقين يقابلهم نفس العدد ونفس الأسلوب) على ان نطبق النشاط الذي نرى إمكانية أن يتوافق

وإمكانيات المعاق وقدرته على التنافس حتى لا ينعكس أثره سلباً عليه لذا فأنهم يشاركون في النشاط مثلا (حفلة) بفقرة مستقلة لهم وأخرى مزجا مع أقرانهم العاديين قدر الإمكان (السعيد، 2011).

كما أنه على معلمي التربية الخاصة المتابعة المستمرة والتوجيه الدائمين، لا تقتصر مسؤولية معلم التربية الخاصة على ما يقدمه في الفصل ولكن عليه متابعة طلابه ومدى تفاعلهم مع الطلاب العاديين من خلال أنشطة المدرسة المختلفة وهذا يساعد في نجاح عملية الدمج وهي وقاعدة أساسية يجب أن يطبقها معلم التربية الخاصة مع توجيهه للطلاب في كافة أنشطة المدرسة، واستخدام الموارد الوظيفية في المدرسة (القمش، 2013).

يواجه أعداد كبيرة من الأطفال المعوقين مشكلات اجتماعية وانفعالية متنوعة. وبين الحزوي (2010) أنه تكمن وراء هذه المشكلات أسباب مختلفة من أهمها:

- افتقار الأطفال المعوقين إلى المهارات الاجتماعية اللازمة والكفايات الاجتماعية المناسبة.
- تخوف الأطفال المعوقين من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بسبب خبرات الفشل السابقة .
- تردد الأطفال الطبيعيين في التفاعل مع الأطفال المعوقين بسبب وجود خصائص جسمية مختلفة لديهم .
- افتقار الأطفال الطبيعيين إلى المعلومات الصحيحة عن الإعاقة والأطفال المعوقين .
- لجوء بعض أولياء الأمور إلى حماية أطفالهم المعوقين بشكل مبالغ فيه مما يحد من الفرص المتاحة لهم لتطوير مهارات التفاعل الاجتماعي.
- إظهار الأطفال المعوقين سلوكيات غير مقبولة وغير تكيفية (مثل: التهور، والعدوان، والنشاط الزائد، وعدم النضج، وعدم الثقة بالنفس، إلخ).وبناء على ذلك، يجب أن تهتم البرامج التدريبية المقدمة للأطفال المعوقين بتطوير وتقوية المهارات الاجتماعية والانفعالية المناسبة واضعاف أو إيقاف السلوكيات الاجتماعية والانفعالية غير التكيفية.

عملية الدمج وتعليم ذوي الإعاقات

يعد دمج الأطفال ذوي الإعاقات من الموضوعات الهامة التي تنتج عنه تغير النظرة التقليدية لعملية التعليم والتي كانت تتم في مدارس خاصة بذوي الإعاقة بما لا يسمح للمعاق بالتعامل و التفاعل مع مجتمع العاديين، مما دفع المهتمين بشئون تعليم وتأهيل المعاق إلي إعادة النظر في الأسلوب المتبع في رعايته وتربيته ، ومن هنا انبعثت فكرة دمج أو توحيد المجري التعليمي Mainstreaming أو تكامل التعلم بالنسبة للمعاق مع الأطفال العاديين وبدأت فكرة عزل ذوي الإعاقة بعيدا عن العاديين تلقي رفضا من بعض العلماء المتخصصين، وخصوصا إن المناهج التي تقدم للمعاقين ضعيفة ويقوم بتدريسها مدرسون من غير المتخصصين .ومن المسلمات التربوية المعروفة أن لكل طفل الحق في الحصول علي قدر معين من التربية و التعليم، لا فرق في ذلك بين سوي ومعاق ، كما أن أغراض التربية وأهدافها متماثلة بالنسبة لجميع الأطفال بالرغم من أن المتطلبات اللازمة لإتمام عملية التربية لكل طفل قد تختلف تبعا لقدراته وإمكاناته واستعداداته (عامر، 2019).

وعي الطلبة العاديين بمتطلبات ذوي الإعاقات

لقد أدى الالتفات إلي الأهمية البالغة لمفهوم رأس المال البشري ودوره في نهضة المجتمع وتقدمه إلي أيلا أولوية متقدمة للتنمية البشرية في مجالات مثل رعاية الفقراء المهمشين وذوي الإعاقات وغيرهم كي نستفيد بما لديهم من طاقات وتركيزنا هنا علي ذوي الإعاقات فلكي نمكن لهم داخل المجتمع لا بد من تأهيلهم وتعليمهم وإدماجهم في مجتمعهم كقوى منتجة وفاعلة (الفقهاء، 2019).

فذوي الإعاقات مصطلح يشمل كل الفئات التي تحتاج إلي نوع خاص من الرعاية سواء كانت جسمية أو نفسية أو اجتماعية أو تربوية وتختلف قضايا ومشكلات وطرق رعاية كل فئة من هذه الفئات لاختلاف احتياجاتهم، وإن من أهم متطلبات تمكين ذوي الإعاقات هي توفير كافة أشكال المساندة الاجتماعية والخدمات الصحية لأسر ذوي الإعاقات لخفض مستويات الضغوط النفسية الواقعة علي هذه الأسر (عابد وإبراهيم والنجار، 2018).

وهنا تطرح قضية العلاقات المتداخلة بين مستوي التحصيل الدراسي للأطفال ذوي الإعاقات و النموذج الاجتماعي و الانفعالي لهم. إذ يمكن التأكد بصفة عامة على أن ذوي الإعاقات – يتعلمون بصورة أفضل حال تواجدهم في بيئة تفاعل اجتماعي يشعرون فيها بالأمن و القيمة و الثقة في المعلمين و التفاهم التام و التقبل للتنوع والاختلافات في القدرات و الخصائص بينهم وبين الأطفال العاديين ويعد الاهتمام بالسياق أو المناخ الاجتماعي والانفعالي للتعلم من القضايا ذات التأثير الفعال (محمد، 2015).

ويعد التعليم من أهم أساليب التمكين إذ تعتمد عملية التعليم ورعاية ذوي الإعاقات بصورة أساسية علي ما يعرف " بالخطة التربوية التعليمية plan Educational Individual (IEP) ويقصد بها أن تعلم ذوي الإعاقات يجب أن يعتمد علي أسلوب تفريد التعليم فلكل طفل احتياجات تعليمية خاصة يفترض أن تقوم مناهج وطرق التعليم علي تلبيتها وذلك من خلال طرق التدريس الخاصة التي تعكس التنوع في المداخل المستخدمة لتحقيق أو تلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة للتلاميذ غير العاديين في فصول التعليم سواء أكانت ضمن إطار ما يعرف بالتربية العادية أو التربية الخاصة (الصباح وآخرون، 2008).

يشير (ألفرد أدلر) الذي تأثر بوجهة النظر الاجتماعية التي تنادي بأن العوامل الثقافية و العلاقات الاجتماعية السائدة في البيئة و العناصر المكونة لها هي المؤثر الأول علي السلوك ، ولا يعني ذلك إنكار الدور الذي تلعبه العوامل الفطرية و القدرات الطبيعية و الاستعدادات الجسمية ، إلا أن ما يهمنا بالدرجة الأولي لتحقيق التمكين الاجتماعي هو التأكيد علي تأثير البيئة الاجتماعية و العوامل الثقافية علي الطريقة التي يستخدم بها الفرد قدراته واستعداداته (عبد العليم، 2008).

ويري الأفراد ذوي الإعاقة الراشدين المدافعين عن تطبيق وتنفيذ تشريعات ما يعرف بقانون الحق في التربية لكل ذوي الإعاقة أن العجز في حد ذاته لا يؤدي بالضرورة وتلقائيا إلي الإعاقة والاتجاهات الاجتماعية والتصورات النمطية الجامدة وظروف الإسكان و النقل وغيرها من المعوقات الاجتماعية التي تسهم في تحويل

القصور أو وخبرات العجز إلي إعاقة حقيقية تحد من المشاركة في فعاليات الحياة الاجتماعية (Emam & Mohamed, 2011).

إن قضية تمكين ذوي الإعاقات ودمجهم في المجتمع اندماجا كليا هي قضية إنسانية تتعلق بالمجتمع ككل وتحتاج إلي كامل جهوده حتى يتحقق الإقبال الجماهيري و الوعي بها وإزالة المعوقات والاتجاهات السائدة التي تعزز المفاهيم الاجتماعية الخاطئة التي تري أن الإعاقة مصدرا من مصادر النقص التي تحط من قدر صاحبها .لأن الناس بطبيعتها تكره المواقف التي تؤثر فيها انفعاليا و تجعلها تشعر بعدم الراحة وبالتالي الابتعاد عن مصدر القلق أو علي أحسن تقدير لا يملكون، كما أن الإنسان بطبيعته يخشى ما لا يفهمه و يهاب الشيء الجديد أو غير المفهوم والمألوف فمن يشاهد مريضا صرعيا أثناء النوبة الصرعية لأول مرة أو مصابا بالشلل المخي وهو يعاني من التشنجات قد يشعر بردة فعل سلبية تجاه ما يري لأنه لا يفهم له تفسيرا أو تعليلا مما يجعله يقف موقف العاجز الذي لا يدري ما يفعل وقد يسارع بالابتعاد عن الموقف (عبد العليم، 2008).

فوائد الدمج

من فوائد الدمج للطلبة ذوي الإعاقة أن الطفل المعاق عندما يشترك في فصول الدمج ويلاقي الترحيب والتقبل من الآخرين فان ذلك يعطيه الشعور بالثقة في النفس ويشعره بقيمته في الحياة ويتقبل إعاقته، ويدرك قد ارته وامكانياته في وقت مبكر، ويشعر بانتمائه إلى أفراد المجتمع الذي يعيش فيه. الطفل المعاق في فصول الدمج يكتسب مهارات جديدة مما يجعله يتعلم مواجهة صعوبات الحياة، ويكتسب عددا من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية مما يساعد على حدوث نمو اجتماعي أكثر ملائمة، ويقلل من الوصم بالإعاقة والتصنيف الذي يصاحب برامج العزل، كما يوفر الدمج الفرص لإقامة العلاقات التي سوف يحتاج إليها للعيش والمشاركة في الأعمال والأنشطة الترفيهية ويشجعه على البحث على ترتيبات حياتية أكثر عادية (Ojok & Wormnaes, 2012)، والدمج يمد الطفل بنموذج شخصي اجتماعي سلوكي للتفاهم والتواصل وتقليل الاعتماد على المترايد على الأم، ويضيف اربطة عقلية وسيطة أثناء لعب ولهو الطفل مع أقرانه العاديين. يعتمد البعض بأن دمج الأطفال ذوي الإعاقات مع الأطفال العاديين قد يسبب للطفل المعاق بعض الإحباط ،إلا إن ذلك اقل ضرار من الصدمة التي قد يسببها للطفل اضطراره لإجراء تعديلات في أفكار ومفاهيم حول الحياة في المجتمع بعد تخرجه من المدرسة (حنفي، 2015).

أما فوائد الدمج للأطفال العاديين، فيتمثل في إن الدمج يغير اتجاهات الطفل العادي نحو الطفل المعاق ، ويشعره بأنه يجب أن يشترك مع الطفل المعاق في مجالات الأنشطة المختلفة باعتباره أخ له في البشرية وليس غريب عنه، وأن عليه واجبا نحو مساعدته وتنمية قدراته، ومشاركته في الأعمال المختلفة، بل الاستفادة منه في الأعمال التي يجيدها وربما يتفوق فيها على كثير من الأطفال العاديين والدمج يساعد الطفل العادي على أن يتعود على تقبل الطفل المعاق ويشعر بالارتياح مع الأشخاص مختلفين عنه (Shevlin, Winter & Flynn, 2012).

أما فوائد الدمج للآباء فتتمثل في أن نظام الدمج يشعر الآباء بعدم عزل الطفل عن المجتمع ،كما أنهم يتعلمون طرقا جديدة لتعليم الطفل، وعندما يرى الوالدان تقدم الطفل الملحوظ وتفاعله مع الأطفال العاديين فأنهما يبدآن التفكير في الطفل أكثر، وبطريقة واقعية، كما أنهما يريان أن كثيرًا من تصرفاته مثل جميع الأطفال الذين في مثل سنه، وبهذه الطريقة تتحسن مشاعر الوالدين تجاه طفلهما، وكذلك تجاه أنفسهم (الشهري، 2005).

وتتضح فوائد الدمج الأكاديمية في أن الأطفال ذوي الإعاقة في مواقف الدمج الشامل يحققون انجازًا أكاديميا مقبولا بدرجة كبيرة في الكتابة، وفهم اللغة، واللغة الاستقبالية أكثر مما يحقون في مدارس التربية الخاصة في نظام العزل، والعمل مع الأطفال ذوي الإعاقة وفق نظام الدمج يعتبر فرصة للمعلم لزيادة الخبرات التعليمية والشخصية، فالدمج يتيح الفرصة الكاملة للمعلم للاحتكاك بالطفل المعاق، والطريقة التي تستخدمها للعمل مع الطفل مفيدة أيضا مع الطفل العادي الذي يعاني من بعض نقاط الضعف، وفي الحقيقة فان كثيرا من طرق التدريس الموجودة حاليا كانت في البداية مخصصة للطفل المعاق (الخطيب، 2011).

وبينت قاسمي (2020) وجود العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقات من عملية الدمج، ومنها:

1. إن معظم الأطفال ذوي الإعاقات لديهم إعاقات؛ بسيطة وبالتالي فهم لا يحتاجون إلي تربية خاصة طوال اليوم الدراسي بل هم يستطيعون المشاركة في بعض الأنشطة المقدمة في الروضة أو المدرسة للطفل العادي.
2. إن تعليم الأطفال ذوي الإعاقات في روضات ومدارس وصفوف خاصة لم يترتب عليه حرمانهم من المشاركة في الأنشطة التعليمية المدرسية الاعتيادية فقط، ولكن عمل أيضا على عزلهم عن رفاقهم وألحق بهم أذى معنويًا بسبب تصنيفهم كطلبة معوقين .
3. إخفاق الدراسات والبحوث العلمية في تقديم أدلة على فاعلية وجدوى التعليم الناتج عن عملية الدمج في الروضات والمدارس العادية .
4. إن المعلمين في التعليم العام لم يتلقوا تدريبًا مناسبًا يؤهلهم للتعامل مع حاجات الطفل ذوي الإعاقات والعمل على إشباعها .
5. إن المناهج والأنشطة التي يتم تقديمها في إطار التعليم العام لا تتناسب مع حاجات الأطفال ذوي الإعاقات .
6. عملية الدمج قد تضيف أعباء كثيرة إلى تلك التي تقع على عاتق معلمي التعليم العام، والأطفال الذين ينتظمون فيه .

ومن المشكلات التي تتبع عملية الدمج أنها تحتم على المدرسين العاديين التعرف على الحاجات التعليمية للمعاقين بصورة عامة حتى يمكن إعداد البرامج التربوية المناسبة للمعاقين، وقلة عدد المدرسين المتخصصين في التعامل مع ذوي الإعاقة ذهنيا، ونقص الحافز المادي المناسب للجهد المبذول مع التلاميذ ذوي الإعاقات، وحدوث بعض المشكلات بين ذوي الإعاقة والأطفال العاديين مما يعرض ذوي الإعاقة للاعتداء من قبل الأطفال العاديين سواء بالألفاظ أو الضرب (حمدي وآخرون، 2017).

تجربة الدمج في الأردن:

إن التقدم الذي حصل في الأردن في مجال التربية الخاصة وتعليم وتدريب وتأهيل الأفراد ذوي الإعاقة قد انعكس بشكل إيجابي على الدمج وتطبيقاته في الأردن، كما أن صدور قانون الأشخاص للمعوقين عام 2007 واقرار الاستراتيجية الوطنية في مجال الإعاقة وتأسيس المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين قد أسهم بشكل ملحوظ في تقديم خدمات نوعية للأشخاص ذوي الإعاقة وتقديم خدمات شاملة لهم تستند إلى مبدأ الحقوق بعد أن كانت خدمات رعائية معزولة، ففي مؤتمر التطوير التربوي الذي عقدته وزارة التربية والتعليم عام 1987 برعاية ملكية سامية تقرر نقل صلاحيات تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الجسمية والسمعية والبصرية إلى وزارة التربية والتعليم بدلاً من وزارة التنمية الإجتماعية حيث بدأت وزارة التربية والتعليم منذ ذلك الوقت بممارسة دمج هؤلاء الطلبة في المدارس العادية بالإضافة إلى افتتاح العديد من غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم. ومع أن المبادرة الأولى كان السبق فيها لعدد محدود من المدارس الخاصة، إلا أن الممارسة الممنهجة كانت لوزارة التربية والتعليم التي استجابت لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بتأسيس مديرية خاصة تعنى بالطلبة ذوي الإعاقة في مدارسها، ومع أن البدائل التربوية المختلفة مثل غرف المصادر والصف الخاص في المدرسة العادية والمدرسة الخاصة تمارس منذ سنوات طويلة في مدارس وزارة التربية والتعليم، إلا ان التحدي هو في دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصف العادي في المدرسة هو التحدي الذي يواجه الوزارة خاصة مع الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، إن التحدي الذي يواجه عملية الدمج الشامل هو في الاعداد والتهيئة للمعلمين العاديين وإدارة المدرسة والطلبة ذوي الإعاقة بالإضافة إلى اعادة النظر في المناهج وأساليب التدريس وفي نظام التقييم المتتبع. وفي هذا المجال لابد من الإشارة إلى ضرورة تكاتف الجهود من مختلف القطاعات لإنجاح عملية الدمج الشامل ولابد هنا من الإشارة إلى التعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الإجتماعية والمجلس الأعلى لشؤون الاشخاص المعوقين في تهيئة خمس مدارس في المملكة ثلاث منها في إقليم الجنوب وواحدة في الوسط وأخرى في الشمال للبدء بمشروع المدرسة الشاملة التي لا تستثني أحداً من الطلبة (غنيم، 2017).

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن من فوائد الدمج أيضًا انه ينبه كل أفراد المجتمع إلى حق المعوق في إشعاره بأنه إنسان وعلى المجتمع أن ينظر له على أنه فرد من أفراده، وأن الإصابة أو الإعاقة ليست مبرار لعزل الطفل عن أقرانه العاديين وكأنه غريب غير مرغوب فيه، ودمج ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين له قيمة اقتصادية تعود على المجتمع إذا توظف ميزازنية التعلم بشكل أكثر فاعلية بوضعها في مكانها الصحيح،وربما يعود على الطلاب بفوائد كبيرة، فتحول الإنفاق من الاستخدامات التعليمية غير المناسبة (مثل استخدام وسائل النقل لمسافات طويلة للوصول إلى المدارس الخاصة) وانشاء إدارات منفصلة لبرامج التربية الخاصة وغيرها إلى دعم الإجراءات التي تعود بالنفع على التعليم في الفصل مثل (توفير موارد وكوادر متخصصة، تدريب المعلمين والعاملين) مما يعتبر توظيفا للأموال بشكل أكثر إنتاجية ونفعا للمجتمع.

الدراسات السابقة

سيتم في هذا الجزء عرض العديد من الدراسات السابقة العربية والانجليزية ذات الصلة بموضوع الدراسة:

هدفت دراسة العنزي (2021) التعرف على التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في فصول برامج الدمج كما يدركها المعلمون بالمملكة العربية السعودية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (370) معلما في برامج الدمج في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، أظهرت النتائج أن حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج، جاءت بدرجة كبيرة جدا. وجاءت التحديات المتعلقة بالدمج الأكاديمي في الترتيب الأول، تلتها التحديات المتعلقة بالدمج المكاني، ثم التحديات المتعلقة بالدمج الاجتماعي، وجميعها جاءت بدرجة كبيرة جدا. كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لحجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج وفقا لمتغير فئة البرنامج (صم، ضعاف سمع)، بينما وجدت فروق ذات دلالة احصائية وفقا لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وجاءت الفروق لصالح المرحلة الابتدائية.

وهدفت دراسة قاسمي (2020) إلى محاولة الكشف عن أهم مشكلات دمج نوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية بولاية تبسة من وجهة نظر المعلمين حيث استخدمت الطالبة المنهج الوصفي، وشمل مجتمع الدراسة (25) معلمة، وقد تم إعتماد نظرا لصغر حجمه، ولجمع البيانات أعدت الطالبة استبيان، وأظهرت نتائج الدراسة بأن مشكلات السلوكية التي جاءت في المرتبة الأولى، ثم تليها مشكلات الاجتماعية التي جاءت في المرتبة الثانية، أما في المرتبة الثالثة جاءت مشكلات النفسية، ثم تليها مشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية، وفي المرتبة الأخيرة مشكلات الاكاديمية، وقد خلصت إلى تقديم جملة من المقترحات التي نرى أنها قد تساعد المعلمات على أداء وظيفتهم على أكمل وجه وبذلك نجاح عملية دمج ذوي الإعاقات في المؤسسات التربوية.

بينت دراسة ساكيلاريوا وباناجاتو وورودوكليا (Sakellariou, Panagiota & Rodokleia, 2019) يواجه الأطفال ذوو الاحتياجات التعليمية الخاصة في عمر خمسة سنوات أو الإعاقات صعوبات أثناء التفاعل وتعليمهم المهارات الاجتماعية مثل الاتصال وحل المشكلات وإدارة السلوك. يجب أن تستجيب الأنظمة المدرسية لتنوع المتعلمين ويمكن إكمال التعليم الشامل من خلال مناهج شاملة، بناءً على الاعتراف بالتنوع والاحتياجات التعليمية الخاصة. في البحث الحالي تم التحقيق في آراء (217) معلمًا في رياض الأطفال، في منطقة إبيروس من حيث الإدماج والتعليم الشامل والانتقال واكتساب المهارات الاجتماعية فيما يتعلق بالأطفال ذوي الإعاقات. احتياجات التعليم أو الإعاقة وتم تنفيذ برنامج تعليمي مع (11) طالباً يعانون من إعاقات تطورية منتشرة. سمح لنا البرنامج المحدد بدراسة متعمقة لمفهوم الشمولية والممارسات المتبعة لاكتساب المهارات الاجتماعية. يعتبر الموقف الإيجابي للمعلمين بعدًا مهمًا بينما يجب اتخاذ خطوات انتقالية لاعتماد نموذج تعليمي تشاركي للمدارس والمجتمع والسياسة التعليمية. في فئة عالية الجودة وممارسات شاملة محسّنة ، يوفر المعلمون فرصًا لاكتساب المهارات الاجتماعية وقبول الاختلافات التي يظهرها جميع الأطفال.

وهدفت دراسة أبو خيران وأبو خيران ودومينجو وبيرث (2019) التعرف على الصعوبات والتحديات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين بالنسبة

للواقع الحالي وما يجب أن يكون عليه الحال، (الرغبة بما ينبغي). حسب متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والسلطة المشرفة، وموقع المدرسة، ونوع إعاقة الطلبة، ومستوى الصف)، وقد استخدم المنهج الوصفي، وتم تصميم الاستبانة التي تم تطبيقها على جميع عينة الدراسة من المعلمين. وقد نظمت النتائج وفقا لألبعاد التي تم تصنيف الصعوبات ضمنها وهي: الطلبة ذوو الإعاقة، والمعلمون، وأولياء الأمور، والإدارة، وطبيعة وبيئة العمل (المدرسة)، والمناهج الدراسية، وإدارة الصف.

وبينت دراسة العدرة (2016) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية في مختلف النواحي الإدارية والدراسية والبيئية والاجتماعية، بالإضافة للتعرف على الخصائص العامة للطلبة والمسجلين في الجامعة للعام الدراسي 2015/2014. وقد جمعت بيانات الدراسة باستخدام الاستبانة وتعبئتها من خلال المقابلة الشخصية مع عينة من الطلبة، والذين تم اختيارهم، بالطريقة العشوائية البسيطة، باستخدام منهج المسح الاجتماعي والبالغ عددهم (81) طالبًا وطالبة، وقد تم تطوير استبانة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة يعانون العديد من الصعوبات الإدارية في إجراءات التسجيل والمتمثلة في: قلة الإرشاد الأكاديمي وعدم ملائمة الإجراءات، وصعوبات دراسية متمثلة في: المنافسة مع الطلبة العاديين وأداء الامتحانات وعدم استيعاب المادة التعليمية، وصعوبات بيئية متمثلة في: افتقار المكتبة إلى قاعات دراسية مناسبة، وصعوبات اجتماعية متمثلة في: عدم مراعاة المدرسين لظروفهم والنظرة السلبية من الطلبة العاديين لهم.

أما دراسة النجار (2013) فهدفت التعرف على مشكلات الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية في المدرسة، من وجهة نظر معلميهم، وتكونت عينة الدراسة من (51) معلمًا ومعلمةً من معلمي مدارس الأمل للمعاقين سمعيا بمدينتي بطبرق والبيضاء بليبيا واستخدم مقياس مشكلات وجهة نظر معلميهم، وأظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب المشكلات لدى ذوي الإعاقة سمعيا كما يدركها المعلمين كانت على الشكل التالي ،المشكلات التعليمية ثم المشكلات المرتبطة بالعدوان ثم المشكلات النفسية وأخيرا المشكلات الاجتماعية وهذا يدل على أن المشكلات التعليمية كانت في صدارة المشكلات و أكثرها إدراكا من قبل المعلمين ، فيما يتعلق بالمشكلات التعليمية لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزو لمتغير الجنس .أما فيما يتعلق بالمشكلات المرتبطة بالعدوان والمشكلات الاجتماعية والنفسية فيتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من المعلمين في إدراك هذه المشكلات لصالح المعلمات الإناث في متغير الجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة

- ركزت الدراسات السابقة جميعها على الأشخاص من المراحل المتنوعة، والإعاقة المحددة، إلا أن الدراسة الحالية المشكلات المختلفة لدى الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة في المدارس العادية للمرحلة الأساسية في مدينة عمان.
- استخدمت غالبية الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي وستستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي المشابه لبعض من الدراسات السابقة.

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وأداة الدراسة، وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها، وربط النتائج معها.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة من حيث تناولها لموضوع المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان في حين ركزت معظم الدراسات السابقة على دور أولياء الأمور.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجزء المنهجية المستخدمة في الدراسة؛ ووصف لأفراد مجتمع الدراسة والعينة، والأدوات المستخدمة في جمع المعلومات، بالاضافة للطرق المستخدمة لتحقق من صدق وثبات الأدوات، وأنماط المعالجة الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات والوصول إلى نتائج الدراسة.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي؛ إذ يعتبر الأكثر ملاءمة لتحقيق الأغراض المرجوة هذه الدراسة، وقد تم استخدام أداة الاستبانة في عملية جمع المعلومات، بهدف تحليلها والوصول للنتائج الخاصة بالإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية للصفوف من (4-10) في لوائي (ناعور، ووادي السير) في عمان، وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2022-2023م)، وقد تم توزيع الاستبانات بشكل الكتروني على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع (189) استبانة باستخدام أسلوب التوزيع العينات العشوائية البسيطة؛ وكانت جميع الإستبانات المسترجعة قابلة للتحليل والترميز. كما هو مُبَيَّن في الجدول الآتي:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	95	%50.3
	أنثى	94	%49.7
سنوات الخدمة	اقل من 5 سنوات	52	%27.5
	5-10	63	%33.3
	أكثر من 10 سنوات	74	%39.2
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	93	%49.2
	ماجستير فما فوق	96	%50.8
	المجموع	189	%100.0

أداة الدراسة:

بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، مثل دراسة قاسمي (2020)، ودراسة العنزي (2021)، فقد قام الباحث بتطوير أداة الدراسة على شكل استبانة، تكونت من (36) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي:

1. مجال المشكلات الاجتماعية والمكون من (10) فقرات.
2. مجال المشكلات الأكاديمية والمكون من (8) فقرات.
3. مجال المشكلات البيئية والمكون من (8) فقرات.
4. مجال مشكلات مصادر التعلم والمكون من (10) فقرات.

صدق أداة الدراسة:

أ- صدق محتوى الأداة

وللتحقق من الصدق الظاهري للأداة؛ فقد تم عرضها على مجموعة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ذوي الخبرة في الكليات التربوية، للتعرف على مدى ملاءمة فقرات للمجال المنتمي له، وسلامة اللغوية في صياغتها، ووضوح معانيها، حيث تمّ الأخذ بملاحظات المحكمين؛ وتعديل على الصياغة اللغوية للفقرات التي أجمع عليها ما نسبة (80%) كحد أدنى كمعيار للحكم على صلاحيتها.

ب- صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للاستبانة، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) معلمًا ومعلمة من داخل المجتمع ومن خارج العينة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.40-0.71)، ومع المجال (0.44-0.79) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرة 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	.51**	.51**	13	.47**	.50**	25	.63**	.40*
2	.68**	.48**	14	.60**	.41*	26	.51**	.41*
3	.47**	.50**	15	.69**	.44*	27	.49**	.50**
4	.60**	.41*	16	.47**	.50**	28	.44*	.41*
5	.44**	.44*	17	.56**	.41*	29	.45*	.44*

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
6	.45**	.40*	18	.50**	.44*	30	.56**	.40*
7	.49**	.53*	19	.62**	.49*	31	.72**	.47*
8	.65**	.71*	20	.71**	.52*	32	.73**	.56*
9	.56**	.57*	21	.64**	.50*	33	.79**	.70*
10	.58**	.53*	22	.66**	.61*	34	.78**	.55*
11	.57**	.60*	23	.65**	.62*	35	.56**	.45*
12	.49**	.62*	24	.61**	.65*	36	.60**	.53*

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (3) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	المشكلات الاجتماعية	المشكلات الأكاديمية	المشكلات البيئية	مشكلات مصادر التعلم	الأداة الكلية
المشكلات الاجتماعية	1				
المشكلات الأكاديمية.	.694**	1			
المشكلات البيئية.	.552**	.586**	1		
مشكلات مصادر التعلم	.747**	.623**	.794**	1	
الأداة الكلية	.467**	.405*	.811**	.795**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) معلمًا ومعلمةً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (7) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (4) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المشكلات الاجتماعية	0.80	0.72
المشكلات الأكاديمية	0.82	0.77
المشكلات البيئية	0.81	0.79
مشكلات مصادر التعلم	0.82	0.80
الأداة الكلية	0.83	0.83

متغيرات الدراسة

أولا: المتغيرات المستقلَّة:

1. متغير النوع الاجتماعي: وله مستويان (ذكر، أنثى).
2. متغير سنوات الخدمة : ولها ثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات، من5 - أقل من 10، 10 سنة فأكثر).
3. متغير المؤهل العلمي: وله مستويان (دبلوم عالي فما دون، ماجستير فما فوق).

ثانيا: المتغيرات التابعة:

المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان.

المعيار الإحصائي:

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، إذ تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00 -2.33 قليلة

من 2.34 -3.67 متوسطة

من 3.68 -5.00 كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1))/ عدد الفئات المطلوبة (3)

=(5-1)/3 =1.33

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	3	المشكلات البيئية	3.22	.695
2	4	مشكلات مصادر التعلم	3.20	.630
3	2	المشكلات الأكاديمية	3.09	.651
4	1	المشكلات الاجتماعية	3.03	.673
		الأداة الكلية	3.13	.421

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.03-3.22)، حيث جاء مجال المشكلات البيئية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.22)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنه يواجه

بعض الطلبة المعاقين صعوبة في التنقل داخل المدرسة، ويعود ذلك إلى خصائص كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وتتميز بعدم قدرته على التنقل أو التحرك باستقلالية والحرية. بينما جاء مجال المشكلات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.03)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن أي الطالب المعاق يجد صعوبة الاندماج مع الطلبة العاديين ولا يتفاعل اجتماعيا ويكون انطوائي، وبلغ المتوسط الحسابي للمشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان ككل (3.13)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن عملية دمج الطالب ذوي الإعاقة المختلفة مع نظرائهم العادين هي عملية تضم العديد من المشكلات، وذلك لظروف الطلبة ذوي الإعاقة المختلفة وطبيعتهم بحيث أن هناك حاجة إلى وجود الكثير من التسهيلات كالدعم الفني والمادي والمعنوي لضمان نجاح عملية الدمج، ومن الممكن أن تعود هذه النتيجة الى النقص في التدريب اللازم لكيفية التعامل مع هؤلاء الطلبة، واختلاف قدرات المعلمين في التعامل مع حاجات هذه الفئة من الطلبة في مدارس التعليم العادية، وتشابهت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة أبو خيران وأبو خيران ودومينجو وبيرث (2019).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة للمشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان، تعزى لمتغيرات: (الجنس، وسنوات الخدمة، المؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.13	.441	95
	انثى	3.13	.403	94
سنوات الخدمة	اقل من 5 سنوات	3.07	.431	52
	5-10	3.16	.389	63
	اكثر من 10 سنوات	3.15	.442	74

المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	3.12	.413	93
	ماجستير فما فوق	3.14	.432	96

يبين الجدول (6) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (7).

جدول رقم (7) تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي على مستوىللمشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في عمان

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.002	1	.002	.011	.916
سنوات الخدمة	.249	2	.125	.692	.502
المؤهل العلمي	.016	1	.016	.087	.769
الخطأ	33.108	184	.180		
الكلي	33.371	188			

يتبين من الجدول (7) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 0.011 وبدلالة إحصائية بلغت 0.916، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات في المرحلة الأساسية تشابهت إجاباتهم أنهم يتعاملون مع بيئة تعليمية تمتلك التجهيزات والمعينات ذاتها، كما أنهم يتلقون الدورات التدريبية ذاتها في كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات في الدمج مع الطلبة العاديين، وتشابهت نتيجة الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة العنزي (2021).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر سنوات الخدمة، حيث بلغت قيمة ف 0.692 وبدلالة إحصائية بلغت 0.502، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن معلمين ومعلمات المرحلة الأساسية على اختلاف سنوات الخدمة لديهم إجابات متشابهة، ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى طبيعة وخصائص طلاب المرحلة الاساسية، كما يحتاج طلاب المرحلة الأساسية من ذوي الإعاقات المختلفة في برامج الدمج، إلى أدوات ووسائل خاصة بهم لتعينهم على التكيف مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام، كما أن طلاب هذه المرحلة يتطلعون إلى معرفة كل ما هو جديد في الدمج، فهذه المهارات ليس من السهل تعليمها لطلبة ذوي

الإعاقات في برامج الدمج، وتشابهت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة العنزي (2021).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 0.087 وبدلالة إحصائية بلغت 0.769، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن معلمين ومعلمات المرحلة الأساسية على اختلاف المؤهل العلمي الذي يمتلكونه لديهم إجابات متشابهة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى السياسة التربوية الموحدة في مدارس التعليم العام التي تتبعها وزارة التربية والتعليم، حيث تقدم الخدمات الخاصة بذوي الإعاقة من خلال قسم التربية الخاصة في هذه الوزارة، والذي تقع على عاتقه متابعة الطلاب المدمجين وتوفير المناهج لهم وتدريب المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية في غرف المصادر والإشراف عليها في جميع المدارس، إضافة إلى أن مختلف المدارس قد خاضت تجربة الدمج في فترة زمنية متقاربة، الأمر يؤثر على تقارب الخبرات التربوية لدى المعلمين في مختلف المؤهلات العلمية، ويوحد من المشكلات التي واجهتهم أثناء عملية الدمج، وبالتالي تشابه المشكلات التي واجهها المعاقون في المدارس. وتشابهت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة أبو خيران وأبو خيران ودومينجو وبيرث (2019).

التوصيات

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- أن يتم توجيه المعلمين على استراتيجيات التعامل مع مشكالت الدمج وكيفية معالجتها.
- توفير كوادر مؤهلة للإشراف على المعلمين والطلبة من ذوي الإعاقة.
- تفعيل دور الإرشاد في مساعدة ذوي الاعاقة.
- تأهيل الأبنية المدرسية لمراعاة احتياجات الطلبة المتعددة.

المصادر والمراجع:

المراجع باللغة العربية

أبو النصر، محمد (2005). **الإعاقة الجسمية: المفهوم والأنواع وبرامج الرعاية**. القاهرة: مجموعة النيل العربية للنشر والتوزيع.

أبو خيران، نعمتي وأبو خيران، أشرف ودومينجو، خيسوس وبيرث، بوريفيكاثيون (2019). الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم. **المجلة العربية للنشر العلمي**، 13(1)، 111- 138.

أبو شعيرة، محمد والسلاق، محمد والبلوي، فيصل (2017). دمج الطالب الصم وضعاف السمع في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. **مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث ـ جسر: المعهد الدولي للدراسة والبحث**، 3(10)، 1-20.

توت، حمدي والصواف، نهى (2013). **الصم والدمج مع الأسوياء في حصة التربية البدنية**. عمان: مركز الكتاب للنشر.

الحزوني، محمد (2010). **معوقات دمج تلاميذ ذوي اضطراب التوحد في مدارس التعليم العام**. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

حنفي، علي (2015). من الدمج إلى الدمج الشامل للصم في مدارس التعليم العام: التساؤلات والمتطلبات بين النظرية والتطبيق. **مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربي للطفولة والتنمية**، 6(23)، 1-30.

حمدي، محمد وآخرون (2017). **دليل الأخصائي الاجتماعي للتعامل مع ذوي الإعاقة ذهنيًا**. القاهرة: دار وائل للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال (2011). **استرتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار الفكر.

الزريقات، إبراهيم (2006). **الإعاقة البصرية: المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية**. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السحيمي، أسماء وفودة، محمد (2009). **تنمية السلوك الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة .

السعيد، هلا (2011). **الدمج بين جدية التطبيق والواقع**. ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

شقير، زينب (2002). **خدمات ذوي الإعاقات**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الشهري، سلمان (2005). **برامج دمج المكفوفين الواقع والمأمول، ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية**، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الصباح، سهير وآخرون (2008). **الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية ألساسية في فلسطين**. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

عابد، حسام وإبراهيم، فيوليت، والنجار، سميرة (2018). برنامج تدريبي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة عقليًا في مدارس الدمج. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، مصر، 16: 73-110.

عامر، طارق (2019). **دمج ذوي الإعاقات في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة**. ط1، عمان، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

عبد العليم، عبدالعليم (2008). **طرق تعميم المهارات الأمنية والاجتماعية للمعاقين** عقليًا . عالم الكتب: القاهرة.

العدرة، إبراهيم (2016). التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة ألأردنية دراسة ميدانية. **مجلة دراسات-العلوم الانسانية والاجتماعية**، 43(5)، 2013-2032.

العنزي، مبارك (2021). التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في فصول برامج الدمج كما يدركها المعلمون بالمملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج**، 90(1)، 582-619.

عيسى، أحمد والشهران، محمد (2017). تقييم استخدام التقنيات المساندة لتمكين دمج الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المختصين والمعلمين في المملكة العربية السعودية، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل**، 6(21)، 1-52.

غنيم، لمى (2017). دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية: تجربة الأردن. **المؤتمر العلمي الرابع عشر: تطوير التعليم في عصر اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المستقبل**، 461-449.

الفقهاء، ياسمين (2019). أثر برنامج تدريبي سلوكي للتدخل المبكر في المهارات الاجتماعية لدى الروضة في الأردن. **مجلة البحث العلمي في التربية**، 20(5): 163-194.

القاسمي، إكرام (2020). **مشكلات دمج ذوي الإعاقات في المؤسسات التربوية من وجهة نظر معلمي الأقسام الخاصة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

القمش، مصطفى (2013). **الاعاقة المتعددة**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

محمد، عادل (2012). **آليات تفعيل الدمج الشامل للطلاب ذوي الإعاقات في مدارس التعليم العام كمدخل لدمجهم الشامل في المجتمع**، الملتقي الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، مسقط، عمان، 6 – 8 مايو.

محمد، عادل (2015). فعالية برنامج تدريبي للمعلمين بمدارس الدمج في تحسين المهارات الإجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. **مجلة التربية الخاصة**، 12: 128-149.

النجار، طارق (2013). مشكلات ذوي الإعاقة سمعيًا داخل المدرسة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة بحوث التربية النوعية**، 28(1)، 397-343.

النواصرة، فيصل (2018). اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الإعاقات مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون الأردن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية**، 32(12)، 2357-2390.

يوسف، طلال (2011). **التربية الخاصة في رعاية ذوي الإعاقات**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

المراجع باللغة الاجنبية

Angelides, P. and Aravi, C. (2007). A comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and

special schools. **American Annals of the Deaf**, 151(5): 476-487.

Emam, M., & Mohamed, H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and selfefficacy**. rocedia- Social and Behavioral Sciences**, 29, 976-985.

Ojok, P., & Wormnæs, S. (2012). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. **International Journal of Inclusive Education**, (ahead-of-print), 1-19.

Mohr, D. C., Burns, M. N., Schueller, S. M., Clarke, G., & Klinkman, M. (2013). Behavioral intervention technologies: evidence review and recommendations for future research in mental health**. General hospital psychiatry**, 35(4), 332-338.

Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities, **Exceptional Children**, 69 (2),135-145.

Sakellariou, M., Panagiota, S. & Rodokleia, A. (2019). The role of social skills throughout inclusive education implementation. **East African Scholars Journal of Education, Humanities and Literature,** 2 (20): 633- 641.

Shevlin, M., Winter, E., & Flynn, P. (2012). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. **International Journal of Inclusive Education**, (ahead-of-print), 1-15.

Waldron, N., McLeskey, J. and Pacchiano, D. (1999). Giving teachers a voice: Teachers' perspectives regarding elementary inclusive school programs (ISP). **Teacher Education and Special Education**, 22(3), 141-153.

ملحق (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمستوى الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المجال الأول: المشكلات الاجتماعية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يسيء بعض الطلبة العاديين السلوك نحو الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة	2.6	1.421
2	يعمق الدمج لدى الطلبة ذوي الإعاقة من الشعور بالوصمة الاجتماعية	2.96	1.314
3	حرص أولياء أمور الطلبة العاديين على إبعاد أبنائهم عن الطلبة ذوي الإعاقة.	3.08	1.314
4	خوف أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة على تعرض أبنائهم للسخرية من الطلبة العاديين.	3.1	1.362
5	توجد صعوبة في مشاركة الأهل في اتخاذ جميع القرارات التي تؤثر في البرامج التعليمية لأطفالهم ذوي الإعاقة.	3.2	1.340
6	بعض المعلمين لا يمتلكون الاتجاهات الإيجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقة.	3.18	1.341
7	لا يحقق دمج الطلبة ذوي الإعاقة في تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين	2.99	1.393
8	يكون تأثير الأهل سلبيًا في اتخاذ قرارات تؤثر على دمج أبنائهم.	3.18	1.366

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
9	شعور المعلمين والطلبة بالشفقة على المعاق.	2.96	1.306
10	يعاني المعاقون من الانطوائية والعدوانية.	3.02	1.285
الدرجة الكلية		3.03	.673

المجال الثاني: المشكلات الأكاديمية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	نصاب الحصص المعطاة للمعلم يشكل عائقا أمام تدريس ذوي الإعاقة.	2.75	1.421
2	الفترة الزمنية المعطاه للمعاق أثناء الامتحان غير كافية.	2.96	1.314
3	لا يتم تقديم أوراق عمل خاصة بالطلبة ذوي الإعاقة.	3.15	1.314
4	طريقة عرض المادة التعليمية خلال الحصة الدراسية لا تتناسب مع الطلبة ذوي الإعاقة.	3.24	1.362
5	صعوبة المنافسة مع الزملاء في التحصيل.	3.21	1.340
6	عدم استيعاب الخطة الدراسية	3.22	1.341
7	صعوبة حضور دروس مواد المختبرات	2.99	1.393
8	عدم استيعاب المادة التعليمية	3.21	1.366

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الدرجة الكلية	3.09	.651

المجال الثالث: المشكلات البيئية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	البناء المدرسي غير مهيأ لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة	2.99	1.421
2	تفتقر المدارس إلى وجود مختصين مؤهلين لرعاية ذوي الإعاقة.	3.01	1.314
3	صعوبة مواجهة المعاق للمشكلات التي تعترضه في المدرسة.	3.6	1.314
4	يرى الطلبة المعاقون أن الانتقال في المدرسة صعب.	3.54	1.362
5	التخطيط والتصميم الهندسي للمدارس لا يتناسب مع دمج ذوي الإعاقة.	3.22	1.340
6	المرافق المدرسية غير مناسبة للمعاقين.	2.98	1.341
7	هناك صعوبة في توفير المواصلات للوصول إلى المدرسة.	3.25	1.393
8	تفتقر البيئة المدرسية إلى وسائل تعليم ذوي الإعاقة	3.14	1.366

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الدرجة الكلية	3.22	.695

المجال الرابع: مشكلات مصادر التعلم

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس غير ملائمة للطلبة ذوي الإعاقة.	2.77	1.421
2	كثافة أعداد الطلبة يؤثر على الدمج	2.98	1.314
3	لا يراعى المنهاج الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة المدموجين	3.05	1.314
4	طرق التدريس المستخدمة لا تلائم الطلبة ذوي الإعاقة	3.33	1.362
5	لا توجد مراكز خاصة للتشخيص والكشف المبكر عن ذوي الإعاقة في المنطقة.	3.22	1.340
6	عدم توفر غرف مصادر تعلم كافية في المدرسة.	3.37	1.341
7	عدم توفر معلمي مصادر تعلم بعدد كافي في المدرسة.	3.15	1.393
8	عدم وضوح الصلاحيات الإدارية الممنوحة لإدارة المدرسة التي يوجد بها الدمج.	3.22	1.366

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
9	النظام التعليمي العادي غير جاهز لاستقبال الطلبة المعايين.	3.42	1.306
10	قلة توفر الأدوات التي يحتاجها الدمج في غرف المصادر.	3.48	1.285
الدرجة الكلية		3.20	.630

مستوى التفكير فوق المعرفي و الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في ضوء عدد من المتغيرات و القدرة التنبؤية بينهما

د. رامي محمود اليوسف
أستاذ مشارك/ الجامعة الأردنية

دعاء سفيان عبدالفتاح

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على مستوى التفكير فوق المعرفي و مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في ضوء متغيرات: الجنس و الصف الدراسي والتخصص الدراسي ، كما هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين التفكير فوق المعرفي و الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة و القدرة التنبؤية بينهما لدى أفراد عينة الدراسة ، حيث تكونت عينة الدراسة من (561) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مدارس محافظة مأدبا. وقد تم استخدام الصورة المعربة لمقياس التفكير فوق المعرفي المستخدم في دراسة الجراح و عبيدات (2011) ، ومقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية المدركة إعداد الباحثين؛ بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما في الدراسة الحالية.

أظهرت النتائج امتلاك أفراد عينة الدراسة مستوىً مرتفعًا من التفكير فوق المعرفي ومن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ، كما وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير فوق المعرفي لدى أفراد العينة تعزى إلى الجنس وكانت لصالح الإناث، و إلى الصف الدراسي وكانت لصالح الطلبة في الصف الثاني ثانوي ، في حين أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير فوق المعرفي تعزى إلى التخصص الدراسي، كما أشارت النتائج أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الكاديمية المدركة لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى الجنس وكانت لصالح الذكور، و إلى الصف الدراسي لصالح طلبة الصف الثاني ثانوي، وإلى التخصص لصالح طلبة التخصص العلمي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التفكير فوق المعرفي والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى أفراد عينة الدراسة، وأنّ بعدين فقط من أبعاد التفكير فوق المعرفي يصلحان للتنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة هما تنظيم المعرفة ومعرفة المعرفة حيث فسر العاملان معا ما نسبته (21%) من التباين في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى أفراد عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية : التفكير فوق المعرفي ، الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ، طلبة المرحلة الثانوية.

The Level of Meta-Cognitive Thinking and the Perceived Academic Self-Efficacy of a Sample of Secondary School Students in The Light of a Number of Variables and The Predictive ability Between Them

By

Dr. Rami Mahmoud Al-Yousef
Associate Professor

Doaa Sufyan Abdel Fattah
Researcher

The University of Jordan

Abstract

This study aimed at finding out the level of Meta-Cognitive Thinking and the Level of Perceived Academic Self-Efficacy among Secondary School Students in The Light of The Variables: gender, grade, and Academic Specialization. It also aimed to determine the nature of The Relationship Between Meta-Cognitive Thinking and Perceived Academic Self-Efficacy and Predictive Ability Between Them among The Members of The Study Sample, where The Study Sample Consisted of (561) Male and Female Students who were Selected in a Stratified Random way from The Schools of Madaba Governorate.

The study used the Metacognitive Thinking Scale used in the Al-Jarrah and Obeidat study (2011), and the measure of perceived academic self-efficacy prepared by the researchers.

The Results of The Study Showed That the Study Sample Members possessed a high level of Metacognitive Thinking and Perceived Academic Self-Efficacy. They also indicated that there were statistically significant differences in The level of Metacognitive Thinking among The Sample Members due to gender and it was in favor of females, and to the class and it was in favor of Students in The Second grade is Secondary, while it indicated that there are no statistically significant differences in the level of Metacognitive Thinking due to the academic specialization. The results also indicated that there were statistically significant differences in the level of perceived academic self-efficacy among the members of The Study sample due to gender and it was in favor of males, and to the academic class in favor of Second-grade Students, and to Specialization in favor of Students of Scientific

Specialization. The Results of the Study also showed that there is a Positive Correlation between Metacognitive Thinking and Perceived Academic Self-Efficacy among The Study Sample members, and that only two dimensions of Metacognitive Thinking are suitable for predicting perceived academic Self-Efficacy, which are The Organization of knowledge and The knowledge of knowledge, where the two factors together explained a rate of (21%). Of The Variance in The Level of Perceived academic Self-Efficacy among the Study Sample Members .

Key words: Meta-cognitive Thinking, Perceived Self-Efficacy, Secondary School Students

المقدمة

يعد التفكير فوق المعرفي أحد الميادين المعرفية التي تؤدي دورا هامًا في العديد من أنواع التعلم، فالتفكير فوق المعرفي يهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص، وبالتالي فهو يعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة ويسمح لهم بتحمل المسئولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم ويسهل البناء النشط للمعرفة، كما يشجع المتعلمين على أن يفكروا في عمليات التفكير الخاصة بهم، فمهارات التفكير فوق المعرفية تساعد في تنمية التفكير المستقل ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات عند المتعلمين بحيث يكونوا متعلمين فعالين ومستقلين.

يضع الباحثون نشاط التفكير الإنساني في مستويين رئيسين استنادًا إلى مستوى التعقيد وعمق المعالجة، ويرتبط بكل مستوى من المستوين مجموعة من الأنشطة الفكرية حيث يمكن توضيحها على النحو التالي(Flavell, 2000; Gascoine , Higgins & Wall,2017):

- المستوى الأول : التفكير الإساسي ويتضمن مجموعة من الأنشطة الفكرية يمكن بعد إجادتها كمهارات فكرية الإنتقال الى المستوى الثاني ويتضمن بعض الأنشطة الفكرية منها الملاحظة التصنيف ، المقاربة ، المقارنة، التنظيم ، الإستدلال ، الإستقراء ، التذكر، الإستنتاج.
- المستوى الثاني: التفكير المركب ويتضمن العديد من الأنشطة الفكرية متفاوتة التعقيد يمكن تصنيفها ضمن مجموعة من أنماط التفكير على أن تلك النشطة لا تنحصر في نمط واحد دون آخر على النحو التالي:

1. التفكير الناقد Critical Thinking : ويستهدف بالدرجة الأساس تقويم معارف متاحة ، بمعنى البحث في صحة المعلومات ، ويحتاج هذا النمط من التفكير الى نظرة شمولية وقدرة على التبصر في مختلف عناصر الموقف وفحص العلاقات القائمة بينها والتحليل للتحقق من إرتباط السبب بالنتيجة.
2. التفكير الإبداعي Creative Thinking : يستهدف هذا النمط من التفكير التوصل الى نواتج أصيلة (نظرية أو تطبيقية) ، تتميز بالشمولية وبمستوى من التعقيد ، يعتمد أنشطة (التحليل ، التجريد ، التركيب) ويتميز بالاصالة وتعني التميز بالتفكير والوصول الى نواتج غير مألوفة سابقاً ، والطلاقة وتعني إنتاج بدائل متعددة لموقف واحد ، والمرونة وتعني تنوع الأفكار.
3. حل المشكلات Problem Solving: يتميز هذا النمط بالقدرة على صنع القرار الفاعل قبل إتخاذ اي قرار بإعتماد مجموعة من الإستراتيجيات (تحديد المشكلة، تعريف المشكلة ، وضع بدائل الحلول ، المفاضلة بين البدائل ، تقويم الحلول ، إختيار البديل المناسب ، (إتخاذ القرار) ، متابعة النتائج .
4. التفكير فوق المعرفي Metacognitive Thinking : الإدارة الذاتية الفاعلة لعملية التفكير التي تتمثل بالوعي التام لعملية التفكير والسيطرة والتحكم في جميع الأنشطة المعتمدة في عملية التفكير

وتوجيهها ، يطلق البعض على بالتفكير عن التفكير أو معرفة المعرفة أو التفكير بالتفكير أو ما وراء المعرفة أو الماورائيات .

لقد ظهر مفهوم التفكير فوق المعرفي في أواخر عقد السبعينات وتطور في بداية عقد الثمانينيات من القرن العشرين ومن أوائل من قدموا فكارهم في هذا المجال المعرفي سترنبرغ وجون فليفل،وينظر البعض إلى التفكير فوق المعرفي على أنه نمط من أنماط التفكير المركب ، بينما يرى آخرون أنه مستوى ثالث من مستويات التفكير ، تتأثر القدرة على هذا النمط من التفكير بالمرحلة العمرية للفرد ، أذ تنمو وتتطور تلك القدرة مع تقدم العمر (Pennequin, Sorel & Mainguy,2010) .

من جهة أخرى ترى الاتجاهات الحديثة للنمو المعرفي أنّ البناء المعرفي للفرد إنما هو محصلة لمستوى نموه المعرفي بالإضافة الى التغيرات التي تطرأ على العمليات الدافعة لسلوك الفرد، حيث ترى أن الوظائف المعرفية التي تحرك وتوجه وتحافظ على استمرارية سلوك الفرد إنما هي محصلة لنمو الفرد بالإضافة إلى الخبرات التي اكتسبها والتي تحدد معتقداته حول ما يمتلك من قدرات تؤهله للنجاح في مهمة ما وهو ما يعرف بالكفاءة الذاتية(Azar, 2013) .

لقد أصبح مصطلح الكفاءة الذاتية واسع الانتشار في علم النفس والمجالات ذات الصلة، منذ نشر ألبرت باندورا Bandura عام 1977 مقالًا للمراجعة النفسية بعنوان الكفاءة الذاتية نحو نظرية موحدة لتغيير السلوك الإنساني، حيث ظهرت مئات المقالات حول كل جانب من جوانب الكفاءة الذاتية التي يمكن تخيلها في المجلات المخصصة لعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الحركة والصحة العامة والطب والتمريض ومجالات أخرى (Kinichi, 2006).

تُعرَّف الكفاءة الذاتية في علم النفس على أنها معتقدات الناس بقدراتهم على إحداث التأثيرات المرغوبة من خلال أفعالهم وسلوكياتهم، حيث تؤكد نظرية الكفاءة الذاتية أن معتقدات الكفاءة الذاتية هي أهم المحددات للسلوكيات التي يختار الناس الانخراط فيها ومدى ثباتهم في جهودهم في مواجهة العقبات والتحديات، وتؤكد نظرية الكفاءة الذاتية أيضًا أن معتقدات الكفاءة الذاتية تلعب دورًا حاسمًا في التكيف النفسي، والمشاكل النفسية، والصحة النفسية والبدنية، وكذلك في استراتيجيات التغيير السلوكي الموجهة وذاتية التوجيه (اليوسف، 2010).

وعلى الرغم من أن مصطلح الكفاءة الذاتية حديث نسبيًا، إلا أنّ الاهتمام بالمعتقدات المتعلقة بالتحكم الشخصي له تاريخ طويل في الفلسفة وعلم النفس، حيث أكد كل من بنديكت سبينوزا Benedict Spinoza، وديفيد هيوم David Hume ، وجون لوك John Locke ، و ويليام جيمس William James ، وجيلبرت رايل Gilbert Rail مؤخرًا؛ على أهمية تحديد وفهم دور الإرادة في السلوك البشري (Bandura & Locke ,2003).

لقد كانت نظريات تحفيز التأثير، ودافع الإنجاز، والتعلم الاجتماعي، والعجز المكتسب مجرد عدد قليل من النظريات العديدة التي سعت إلى استكشاف العلاقات بين تصورات الكفاءة الشخصية والسلوك الإنساني في بدايات وأواسط القرن العشرين (Desoat ,2008)، ومع ذلك فإن مقالة باندورا أضفت الطابع الرسمي على فكرة الكفاءة المتصورة (المدركة) باعتبارها كفاءة ذاتية وقدمت نظرية عن كيفية تطورها وكيف تؤثر

على السلوك البشري وعرفتها بطريقة جعلت البحث العلمي حولها ممكنًا (Carter,2014).
ويشير الأدب النظري والبحثي إلى وجود علاقة تفاعلية بين التفكير فوق المعرفي من جهة والتعلم والتحصيل من جهة أخرى، ويبلغ معامل الارتباط بين التفكير فوق المعرفي والتحصيل الاكاديمي (0.47) (Al Khayat, 2015).

فالتفكير فوق المعرفي يوجه عملية التعلم من ناحية، أضف إلى ذلك، أنّ انخراط المتعلم في مهمات التعلم والتفكير يطور من مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم المعرفي لديه ، ومن هنا، فإن التفكير فوق المعرفي يرتبط مع عديد من المتغيرات الدافعية لدى المتعلم بما في ذلك إدراكه لكفاءته الذاتية في الجانب الأكاديمي وفي غيره من جوانب الحياة على حد سواء (اليوسف،2010)؛ من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة في محاولة لفحص القدرة التنبؤية بين التفكير فوق المعرفي والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعتبر التعلم النشط محور العملية التعليمية دون منازع بحيث لم تعد مهمة المؤسسة التعليمية اليوم إكساب المتعلم المعرفة فقط بل تعدت ذلك لتركز على مشاركته الإيجابية في عملية التعلم من خلال حثه على التفكير فيما يقدم له بما يرتقي بقدرته على الاكتشاف والاستقراء و التحليل و التركيب وإدراك العلاقات و التفسير و المراقبة و الضبط والتنبؤ، الأمر الذي يتطلب من هؤلاء المتعلمين أن يكونوا على وعي بقدرتهم على انجاز تلك المهمات، مما ينعكس على مستوى الجهد الذي سيبذلونه في انجازهم للمهمات التعلمية التي يكلفون بها.

كذلك يعد التفكير فوق المعرفي من أهم العوامل المؤثرة في تعلم الطلبة وفي تحصيلهم حيث يرى العديد من الباحثين أن تطور هذا النوع من التفكير يصل إلى أعلى مستوياته في مرحلة المراهقة، في حين يرى آخرون أن هذا التفكير يصل أعلى مستوياته في أواخر مرحلة المراهقة، ومن جهة أخرى تعبر الكفاءة الذاتية المدركة عاملًا هامًا في دافعية الانجاز لدى الأفراد في هذه المرحلة.

و حيث أنّ المرحلة الثانوية مرحلة هامة في حياة الطالب حيث أنها جزء هام من مرحلة المراهقة تسبق انتقاله للحياة الجامعية فقد استشعر الباحثان في هذه الدراسة - بحكم عمل أحدهما مع طلبة هذه المرحلة في محافظة مأدبا تحديدًا - أهمية التعرف على مستوى التفكير فوق المعرفي ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى هؤلاء الطلبة، بحيث سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى التفكير فوق المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا ؟
2- ما مستوى الكفاء الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا ؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في مستوى التفكير فوق المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا تعزى إلى الجنس،أو الصف الدراسي ،أو التخصص الدراسي؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا تعزى إلى الجنس،أو الصف الدراسي ،أو التخصص الدراسي؟

5- ما طبيعة العلاقة بين التفكير فوق المعرفي و الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا والقدرة التنبؤية بينهما ؟

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية فيما يلي :

1. ندرة الدراسات التي تناولت متغيرَي الدراسة الحالية والعلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الثانوية بشكل عام ولدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا بشكل خاص .
2. توفر الدراسة الحالية بيانات تساعد في فهم أكثر واقعية لطبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات ما فوق المعرفة – المتمثلة في تحديد الأهداف التعليمية والمعرفية، ومراقبة وضبط عملية التعلم، وتقويم التقدم في العملية التعليمية – ومن ثم فإن هذا الفهم لابد أن ينعكس إيجابا على العملية التعليمية، حيث من الممكن أن يستفيد المعلم والمتعلم من هذا الفهم لتوجيه العملية التعليمية بحيث يُراعى كل من العاملين المهمين – المهارات فوق المعرفية والكفاءة الذاتية المدركة– أثناء عملية التعلم .
3. تسهم الدراسة الحالية في توفير بيانات تبين مستوى التفكير فوق المعرفي وكذلك مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا في ضوء متغيرات الجنس و الصف الدراسي و التخصص الدراسي. بحيث يتم توفير بيانات وفق منهجية علمية تتيح للمعنيين و المهتمين بهذا الموضوع ولصناع القرار في وزارة التربية والتعليم معلومات يمكن أن تساعدهم في اتخاذ قرارات أكثر دقة في ما يتعلق بتحسين العمل الأكاديمي في المدارس و الارتقاء به، الأمر الذي من المؤمّل أن ينعكس إيجابا على أداء الطلبة الدارسين فيها.
4. يمكن أن تثير نتائج هذه الدراسة الباحثين لإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات في هذا المجال مما يسهم أيضًا في تطوير أداء الطلبة والارتقاء بالعملية التعليمية في الجامعات.

مصطلحات الدراسة

تتبنى هذه الدراسة المصطلحات الآتية:

التفكير فوق المعرفي (Metacognitive Thinking) : هو وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، موظفاً هذا الوعي في تنظيم المعرفة ومعرفة المعرفة و معالجة المعرفة (Desoat, 2008). ويعرف إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التفكير فوق المعرفي المستخدم في هذه الدراسة.

الكفاءة الذاتية الأكاديمية (Academic Self-efficacy): هي معتقدات الفرد المدركة حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات اللازمة للقيام بمهام أكاديمية محددة(Al-Hilawani, 2016: 73) ، وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة

اقتصـرت الدراسـة الحالية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا، وذلك خلال الفصـل الأول من العام الدراسي 2023/2022، لذلك ستتحدد نتائجها بعينتها وإجراءاتها، فهي ستكون صالحة للتعميم على مجتمع هذه الدراسة والمجتمعات المماثلة له.

الأدب النظري

أولا/ التفكير فوق المعرفي

لقد ظهر مصطلح التفكير فوق المعرفي (Metacognitive) في السبعينات من القرن الماضي من خلال كتابات وأبحاث فْلافِل Flavell الذي عرّف مفهوم التفكير فوق المعرفة بأنه : معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة (Flavell , 2000). أما ليندسرام (Lindstram) المشار إليه في (Gascoin, et al,2017) فقد عرّف التفكير فوق المعرفي بأنه: معرفة الفرد باستراتيجيات وعمليات التفكير الخاصة به والقدرة على تنظيم تلك العمليات والتحكم بها. كما ظهر العديد من النماذج التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي بحيث حاولت تقديم صورة أوضح لمكوناته وفيما يلي عرضًا لثلاثة منها هي : نموذج فْلافِل Flavell وهو الأقدم في هذا الموضوع ، و نموذجي شراو ودينسن Schraw & Dennsion,1994) ، و كيومر (Kumar, 1998) لارتباطهما بأداة الدراسة الحالية المتعلقة بقياس التفكير فوق المعرفي وفيما يلي عرض مختصر لتلك النماذج .

1. نموذج فلافل

يرى فْلافِل (Flavell , 2000) وجود مكونين أساسيين للتفكير ما وراء المعرفي هما:

أ- **معرفة ما وراء المعرفة** (Metacognitive Knowledge) : وتشير إلى معرفة الفرد حقائق عن عملياته المعرفية وكيفية التحكم بها، وتتكون من :

- **معرفـة الشخـص**: وهي معرفة الفرد بمعتقداته حول مستوى تعلمه وخبراته وقدراته ومعلوماته.
- **معرفـة المهمـة**: من حيث أنها منظمة أو مشوشة مألوفة أو غير مألوفة شيقة أم مملة .
- **معرفـة الإستراتيجية**: وتتضمن تحديد الاستراتيجيات لتحقيق الأهداف الفرعية والرئيسة.

ب- **خبرات ما وراء المعرفة** (Metacognitive Experiences) : وهي خبرات معرفية تساعد الفرد في اختيار الاستراتيجيات المثلى عند مواجهة مهمة ما، فيفاضل بينها ليصل إلى الحلول السليمة.

2. نموذج شراو ودينسن (Schraw & Dennsion , 1994: 460) : تم تقسيم التفكير ما وراء المعرفي وفقا لهذا النموذج إلى مكونين رئيسيين هما:

أ- **معرفة المعرفة** (Knowledge of Cognition): وتشتمل على ثلاث أنواع من المعرفة هي : المعرفة التصريحية (Declarative knowledge)، والمعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge) ، والمعرفة الشرطية (Conditional Knowledge) .

ب- **تنظيم المعرفة** (Organization of knowledge) : وتشمل التخطيط والمراقبة والتقويم .

3. نموذج كيومر (Kumar, 1998) : أضاف كيومر Kumar بعدًا ثالثًا للأبعاد التي ذكرها شراو ودينسن هو: معالجة المعرفة (Cognition Processing) والذي يشير إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في إدارة المعلومات .

ثانيًا/ الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة

تعد الكفاءة الذاتية المدركة (Self- Efficacy) من المفاهيم الحديثة في علم النفس والتي أشار إليها باندورا Bandura في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي حيث يرى بأن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة ، سواء المباشرة أو غير المباشرة (Azar,2013). لذا فإن الكفاءة الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه كإجراءات سلوكية ، إما في صورة ابتكاريه أو نمطية ، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف (Carter,2014) .

يشير باندورا في كتابه أسس التفكير والأداء: بأن الكفاءة الذاتية تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته ، فكفاءة الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما كذلك بما يستطيع الفرد عمله بالاعتماد على تلك المهارات التي يمتلكها(اليوسف، 2013).

وبذلك تعتبر الكفاءة الذاتية وسيطا معرفيا للسلوك حيث أنها تسهم في تحديد أشكال ودرجات الجهد الذي سيبذله الفرد في إنجاز المهمات وبالتالي في اتخاذ القرار بالإقدام نحو أدائها أو الامتناع عن ذلك. فاعتقاد الفرد بكفاءته الذاتية يؤثر على عمليات الانتباه والإدراك لديه بحيث يفكر بطريقة فيها مساعدة للذات (Facilitating)، أو بطريقة معيقة للذات (Debilitating) (Elliot, kratochwill & Travers, 2000).

يرى باندورا أن الجانب الدافعي للكفاءة الذاتية المرتفعة يؤدي بالفرد إلى بذل جهد أكثر في سبيل إنجاز السلوك ، فالكفاءة الذاتية ذات أثر بالغ في الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة (Bandura,2000).فالكفاءة الذاتية الأكاديمية أفضل منبّئ بالأداء الأكاديمي المستقبلي للفرد ، والمثابرة والإصرار في مواجهة المواقف الصعبة حيث توجد علاقة موجبة بين التقرير عن الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي الفعلي وإنجاز المهام ، كما أن اعتقاد الأفراد في كفاءتهم الذاتية يؤثر على اختيارهم وطموحاتهم وعلى مقدار الجهد الذي يبذلونه في المهمات الأكاديمية ، كما وتؤثر الكفاءة الذاتية في قدرة الأفراد على مواجهة الصعوبات التي يتعرضون لها أثناء خبرة التعلم (Bandura & Locke ,2003) ، وبذلك تعتبر الكفاءة الذاتية أكثر ميلاً لأن تكون موقفية، وهذا يعني أن الفرد من الممكن أن يمتلك كفاءة ذاتية عالية في نشاط ما، وفي الوقت نفسه كفاءة ذاتية منخفضة في نشاط أخر (Gascoine ,et al,2017).

و فيما يتعلق بالإطار التصوري للكفاءة الذاتية فإنّ باندورا يؤكد على وجود نوعين من التوقعات يرتبطان بالكفاءة الذاتية هما (Azar,2013):

1. **التوقعات الخاصة بكفاءة الذات** (Efficacy expectation) : وتتعلق بإدراك الفرد لقدرته على القيام بأداء سلوك محدد. وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد في تمكين الفرد من تحديد ما إذا كان قادرا على القيام

بسلوك معين أم لا في مهمة معينة، وتحديد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك ، وأن يحدد إلى أي حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق في هذه المهمة.

2. **التوقعات المتعلقة بالنتائج** (Outcome expectation) : و تتعلق بادراك الفرد لمدى تحقق أو عدم تحقق النتائج التي يسعى إلى الوصول إليها.

للكفاءة الذاتية أربع مصادر تسمى (مصادر الكفاءة الذاتية) هي(Carter,2014 ; اليوسف، 2013) :

1. **انجازات الأداء** : و تعني خبرات الفرد الشخصية الناجحة أو الفاشلة ، حيث تعد انجازات الأداء المصدر الأكثر تأثيرا في تحديد مستوى الفعالية الذاتية لدى الفرد لأنها تستند إلى خبرات الإتقان الشخصية فتعمل حالات النجاح المتكررة على زيادة توقعات الإتقان وكفاءة الذات في حين أنه إذا كانت اغلب الخبرات السابقة عن عمل معين تتسم بالفشل, انخفضت الكفاءة الذاتية لإتيان هذا العمل مستقبلاً, وكلما كانت اغلب الخبرات السابقة عن هذا العمل تتسم بالنجاح, ارتفعت الكفاءة الذاتية لإتيان هذا العمل, وعلى ذلك فإنّ الكفاءة الذاتية المدركة لا تتكون إلا بعد تراكم خبرات الفشل أو خبرات النجاح.
2. **الخبرات البديلة :** و تعني النمذجة أو الاقتداء بالنموذج أو التعلم بالملاحظة ، إذ أنّ ملاحظة الآخرين وهم يتعاملون مع الصعوبات التي تواجههم وينجحون في التغلب عليها من شأنه أن يخلق توقعات لدى الملاحظين بأنهم سيكونون قادرين على تحقيق بعض التحسن في الأداء ، شريطة أن يزيدوا من جهودهم التي يبذلونها .
3. **الإقناع اللفظي**: وهذا المصدر يعتمد على الأشخاص المحيطين بنا, وما يقومون به من إقناع لنا حول موضوع ما, فكلما زاد إقناع المحيطين بنا على أننا قادرين على إتيان عملٍ ما, ارتفعت الكفاءة الذاتية عندنا بالنسبة لهذا العمل والعكس صحيح.
4. **الاستثارة الانفعالية** : ويقصد بها كيفية تأثير الحالات الانفعالية على قوة وضعف الكفاءة الذاتية ، حيث أنّ الانفعال الشديد يؤدي إلى خفض مستوى الأداء، وذلك لأنّ معظم الناس يتعلمون أن يحكموا على قدرتهم على القيام بعمل ما في ضوء الاستثارة الانفعالية ، فالأفراد الذين يخافون خوفًا شديدا أو قلقًا حادًا يغلب أن تكون توقعات الكفاءة الذاتية لديهم منخفضة ، وفي المقابل فإنّ هناك الدافعية المتحركة ، فإذا عرف الفرد أنّ الخوف أمر واقعي فإنّ ذلك قد يزيد من مستوى الكفاءة الذاتية لديه ، و تتمثل الاستثارات الانفعالية بالاسترخاء و التغذية الراجعة و طريقة العزو.

الدراسات السابقة

من خلال استعراض الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيري الدراسة الحالية لم يتوفر ـ على حد علم الباحث ـــ أية دراسة سعت إلى تحديد العلاقة بين متغيري التفكير فوق المعرفي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا ، في حين وجد الباحث العديد من الدراسات الأجنبية والعربية والمحلية التي سعت إلى قياس متغيري الدراسة الحالية وعلاقتهما بمتغيرات أخرى ، وعلاقتهما ببعضهما لدى أفراد في مستويات تعليمية جامعية في بعض الدول الأخرى، وفيما يلي استعراض لعدد من تلك الدراسات في محورين وفقًا لمتغيرات الدراسة الحالية:

المحور الأول: دراسات تناولت التفكير فوق المعرفي

أجرت فؤاد (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية PQ4R (أفحص، أسأل، أقرأ، سمع، راجع) في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي وتقدير الذات الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية. حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة. وقد تكونت مجموعة الدراسة من (32) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بإحدى مدارس محافظة القاهرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياسي التفكير فوق المعرفي وتقدير الذات الأكاديمي.

أما دراسة الحميدين و الزق (2019) فهدفت إلى التعرف إلى القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التفكير فوق المعرفي، ومستوى المعالجة في مهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف العاشر، حيث تألفت عينة الدراسة من (236) طالبة في مدينة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير مقياس مهارات حل المشكلات، ومقياس استراتيجيات التفكير فوق المعرفي، وتم تعريب مقياس مستوى المعالجة لبيجز وزملائه،وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين مهارات حل المشكلات وكل من استراتيجيات التفكير فوق المعرفي، والمعالجة العميقة، كما أظهرت وجود علاقة عكسية بين مهارات حل المشكلات والمعالجة السطحية، وبينت النتائج أن استراتيجيات التفكير فوق المعرفي تفسر 44% من التباين الكلي في الأداء على مقياس حل المشكلات.

كذلك أجرى الزق (2021) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التفكير فوق المعرفي لدى طلبة صفوف المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة عمان، ومدى تطور هذا النوع من التفكير خلال مرحلة المراهقة، في ضوء متغيرات الصف الدراسي، والنوع الاجتماعي، والمواظبة على الدراسة، والتفاعل بينها، حيث تكونت عينة الدراسة من (560) طالبًا وطالبة ، من طلبة الصفوف من السابع حتى الأول ثانوي في مدينة عمان، حيث أظهرت النتائج أن مستوى التفكير فوق المعرفي جاء منخفضًا لدى أفراد عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير فوق المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة يعزى إلى الصف الدراسي وكانت لصالح طلبة الصفوف العليا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المواظبة على الدراسة لصالح الطلبة ذوي المستوى المرتفع من المواظبة، كما أشارت أيضًا إلى عدم وجود فروق في مستوى التفكير فوق المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي أو التفاعل بين متغيرات الدراسة.

أما الدراسة التي أجرتها الربيحات (2022) فهدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات والعلاقة الارتباطية بينهما لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن. حيث تكونت عينة الدراسة من (221) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية وطلبة المرحلة الأساسية العليا تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية ، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة مقياسين لاستخدامهما في هذه الدراسة، الأول لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي والثاني لقياس مستوى تقدير الذات. وخلصت نتائج الدراسة إلى امتلاك أفراد عينة الدراسة لمستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التفكير ما وراء المعرفي

تبعا لمتغير الجنس والمستوى الدراسي ومعدل الطالب، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى تقدير الذات تبعا لمتغيرات المرحلة الدراسية والمعدل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس بتفوق الذكور على الإناث.

كذلك أجرى الحارثي و السلمي (2022) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب الموهوبين والعاديين في الصف الثالث متوسط بمدينة الطائف، والفروق بينهم في درجة ممارسة هذه المهارات، حيث تكونت عينة الدراسة من (313) طالبا من الطلاب العاديين، و (70) طالبا من الطلاب الموهوبين تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وقد أظهرت نتائج الدراسة امتلاك الطلاب الموهوبين والعاديين لمهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقويم) بمستوى متوسط، ووجدت فروق دالة بين متوسطات درجات الموهوبين والعاديين في مهارات: التخطيط، المراقبة، التقويم في اتجاه الموهوبين، ووجدت فروق دالة بين متوسطات درجات الموهوبين والعاديين في الدرجة الكلية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي لصالح الموهوبين.

المحور الثاني: دراسات تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة

أجرى العلي ومحمد (2016) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي و مستوى امتلاك القيم لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، حيث تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأحمدي ، وقد تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة المستخدم في دراسة العدل (2001). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

كذلك أجرت ضاهر (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي في مدارس مدينة دمشق، والتعرف الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير (الجنس، والتخصص الدراسي)، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مؤلفة من (527) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية وأدائهم في التحصيل الدراسي العام ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي.

أما دراسة شتوان و بوقصارة (2018) فهدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين معتقدات الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث تكونت عينة الدراسة من (789) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عرضية، من ولاية تيارت بالجزائر ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين معتقدات الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى كل من الذكور و الإناث ، وعدم وجود

فروق دالة إحصائيا في معتقدات الكفاءة الذاتية تعزى إلى الجنس ، ووجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

كما أجرى عبد القادر و غانم و سالم (2019) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمرونة العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة بنها بمصر، حيث تكونت العينة من (50) طالبًا وطالبة ولتحقيق اهداف الدراسة تم بناء مقياسين أحدهما لقياس الكفاءة الذاتية المدركة والآخر لقياس مستوى المرونة العقلية لدى أفراد عينة الدراسة ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طرية موجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة والمرونة العقلية لدى أفراد عينة الدراسة.

أما دراسة عمراوي و بلغول (2021) فهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والدافعية المحددة ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، وذلك في ضوء متغير الجنس ، حيث تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي ، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية بولاية بدراية بالجزائر تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة الذاتية وفي مستوى الدافعية الذاتية تعزى الى الجنس وكانت لصالح الذكور ، كما واشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والدافعية الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة.

كذلك هدفت دراسة الشمايلة (2022) الكشف عن مدى مساهمة الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التنبؤ بالتوجهات الهدفية لدى المراهقات في مدارس قصبة محافظة الكرك خلال جائحة كورونا، حيث تكونت عينة الدراسة من (104) طالبات كانت أعمارهن بين (13- 16) سنة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوجهات الهدفية لدى أفراد عينة الدراسة، وإلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وهدف أداء- إقدام، وهدف إتقان، ووجود علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وهدف أداء- تجنب، وأن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتنبأ بالتوجهات الهدفية بما نسبته (60%).

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أنّ ما يميز هذه الدراسة أنها تناولت متغيري التفكير فوق المعرفي والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة و القدرة التنبؤية بينهما، حيث يتضح ندرة الدراسات العربية بشكل عام والأردنية بشكل خاص التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية والقدرة التنبؤية بينها لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما وتتميز الدراسة الحالية بمجتمعها (طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا) الذي يعاني من ندرة الدراسات التي أجريت عليه .

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا للفصل الأول من العام الدراسي 2023/2022 والبالغ عددهم (3952) وفقًا لسجلات مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا، أما عينة الدراسة فتكونت من (561) طالباً وطالبة تم اختيارهم من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية ، حيث تم تحديد العدد الكلي للطلبة في كل فئة من فئات التخصص (أدبي وعلمي) ، وكذلك العدد الكلي للطلبة في كل صف دراسي (الأول ثانوي و الثاني ثانوي)، والعدد الكلي

للذكور والإناث في كل صف دراسي وفي كل فئة من فئات التخصص، ومن ثمّ تم تحديد عدد أفراد العينة الكلية التي مثلت مجتمع الدراسة و نسبة تمثيل كل طبقة من الطبقات السابق ذكرها ضمن العينة الكلية، ثمّ تم توزيع أداة الدراسة على الطلبة في كل طبقة بصورة عشوائية بحيث تم التحقق من الوصول إلى النسب الممثلة لطبقات المجتمع ضمن أفراد العينة ، علمًا بأنه تم توزيع أداة الدراسة على (600) طالب وطالبة ، تم استرداد (561) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي ، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص الدراسي والجنس والصف الدراسي.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص والجنس و الصف الدراسي

التخصص الدراسي	الجنس	الصف الدراسي		المجموع	المجموع الكلي
		الأول ثانوي	الثاني ثانوي		
الأدبي	ذكور	64	59	123	278
	إناث	68	87	155	
العلمي	ذكور	67	81	148	283
	إناث	73	62	135	
المجموع الكلي		272	289	561	

متغيرات الدراسة

1. الجنس وله فئتان : (ذكر و أنثى).
2. التخصص الدراسي وله فئتان: (أدبي، علمي).
3. الصف الدراسي وله مستويان: (الأول ثانوي، والثاني ثانوي).

التحليل الإحصائي

بعد جمع البيانات وترميزها عولجت بالطرق الإحصائية المناسبة، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) ، والمعالجات الإحصائية التالية :

1. المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على أدوات الدراسة.
2. معاملات ارتباط بيرسون .
3. تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين هما النسخة المعرّبة من مقياس التفكير فوق المعرفي لشراو ودنيسن (Schraw & Dennison,1994) المعرب من قبل الجراح و عبيدات (2011) ، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من إعداد الباحثيّن، وفيما يلي عرض لأداتي الدراسة :

أولا: مقياس التفكير فوق المعرفي

من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير فوق المعرفي، تم اختيار مقياس شراو ودنيسن (Schraw & Dennison,1994) المصمم لقياس مستوى التفكير فوق المعرفي لدى المراهقين والراشدين ، والذي تم تعريبه واستخراج دلالات صدق وثبات له من قبل الجراح وعبيدات (2011) واللذين أخذا بالاعتبار البعد الذي أضافه كيومر (Kumar, 1998) إلى مقياس شراو و دينسن حيث تكون المقياس بصورته النهائية المعربة من ثلاثة أبعاد هي :

أ- **تنظيم المعرفة** (Regulation of Cognition): القدرة على التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم.

ب- **معرفة المعرفة** (Knowledge of Cognition): وتشمل المعرفة التصريحية، و المعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية.

ج- **معالجة المعرفة** (Cognition Processing): وتتضمن الاستراتيجيات المستخدمة في إدارة المعلومات

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس في نسخته الأجنبية

قام شراو و ودنيسن (Schraw & Dennison,1994) بالتحقق من صدق المقياس بإجراء التحليل العاملي، حيث كشفت النتائج وجود عاملين للتفكير فوق المعرفي هما: معرفة المعرفة، و تنظيم المعرفة. وقد فسر العاملان (65%) من التباين. وقام كيومر (Kumar, 1998) بإعادة التحليل العاملي للمقياس، فنتج عنه ثلاثة عوامل هي: تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة، حيث ظهر (15) فقرة كان معامل تشبعها (0.40) فما فوق ضمن بعد تنظيم المعرفة ، كما وظهر (11) فقرة كان معامل تشبعها بالبعد (0.40) فما فوق في بعد معرفة المعرفة ، أما معالجة المعرفة فظهر (11) فقرة كان معامل تشبعها بالبعد (0.40) فما فوق وقد فسرت العوامل الثلاثة (28.1 %) من التباين.

صدق المقياس في دراسة الجراح وعبيدات (2011)

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس في دراسة الجراح و عبيدات من خلال عرضه على ثمانية محكمين تم الأخذ بملاحظاتهم ، كما تم التحقق من صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وتم استخراج معامل الارتباط بيرسون لكل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه ومن ثمّ تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس الثلاثة ، وبينها وبين الأداة ككل، حيث كانت جميع القيم دالة إحصائيا .

صدق المقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية بطريقتين على النحو التالي:

أولًا: الصدق المنطقي (الظاهري)

تم عرض المقياس بنسخته المعربة المستخدمة في دراسة الجراح وعبيدات (2011) والمكونة من (37) عبارة على (9) محكمين من ذوي الاختصاص بعلم النفس التربوي في الجامعة الأردنية، وطلب منهم إبداء الرأي في عبارات المقياس من حيث انتماء كل عبارة من عبارات المقياس للبعد الذي وضعت فيه، وإبداء الرأي

في وضوح العبارات وسلامتها اللغوية، حيث تم تعديل بعض الفقرات بناء على رأي المحكمين حيث كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على تعديلها (80%) وهي:

1. (أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة) لتصبح (أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة قبل اختيار إحداها).
2. (أعيد تقييم افتراضاتي التي تربكني) لتصبح (أعيد تقييم افتراضاتي عندما أشعر بغموض الموقف).

وبذلك توزعت فقرات المقياس بصـــورته النهائية على الأبعاد الثلاثة على النحو التالي: بعد تنظيم المعرفة (15) فقرة، بعد معرفة المعرفة (11) فقرة، بعد معالجة المعرفة (11) فقرة

ثانيًا: صدق البناء

للتحقق من صدق البناء للمقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة تكونت من (200) طالب وطالبة، و تم حساب معامل الارتباط لكل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه ومع المقياس ككل حيث كان معامل الارتباط لجميع الفقرات أعلى من (0.30) والجدول رقم (2) يبين ذلك.

جدول (2)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه و الأداة ككل لمقياس التفكير فوق المعرفي

رقم الفقرة	مع البعد	مع الأداة	رقم الفقرة	مع البعد	مع الأداة	رقم الفقرة	مع البعد	مع الأداة
01	0.50	0.37	14	0.75	0.73	27	0.88	0.77
02	0.74	0.70	15	0.32	0.30	28	0.83	0.78
03	0.84	0.77	16	0.51	0.35	29	0.76	0.66
04	0.65	0.57	17	0.42	0.38	30	0.58	0.53
05	0.44	0.61	18	0.35	0.33	31	0.69	0.62
06	0.53	0.47	19	0.38	0.41	32	0.77	0.73
07	0.71	0.54	20	0.51	0.36	33	0.79	0.65
08	0.66	0.58	21	0.55	0.35	34	0.68	0.67
09	0.57	0.35	22	0.81	0.76	35	0.78	0.77
10	0.50	0.32	23	0.58	0.53	36	0.80	0.71
11	0.55	0.33	24	0.75	0.65	37	0.49	0.31
12	0.69	0.61	25	0.80	0.71			
13	0.62	0.54	26	0.68	0.53			

ثبات المقياس

ثبات المقياس في نسخته الأجنبية

قام شراو ودينسن (Schraw & Dennison, 1994) بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمته (0.91) لكل بعد. كما قام كيومر (Kumar, 1998) باستخراج معامل ثبات

الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمقياس ككل وللأبعاد الثلاثة، وقد تراوحت القيم بين (0.68 -0.80).

ثبات المقياس في دراسة الجراح و عبيدات (2011)

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين الأولى من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية واستخراج معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد وللمقياس ككل والثانية ثبات الاستقرار (الإعادة).

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

تم في الدراسة الحالية تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة تكونت من (200) طالب وطالبة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد وللمقياس ككل ، والجدول رقم (3) يبين جميع هذه القيم، والتي تشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية .

جدول (3)

معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا لمقياس التفكير فوق المعرفي وأبعاده

البعد	Schraw and Dennison 1994	Kumar 1998	الجراح وعبيدات 2011	الدراسة الحالية
تنظيم المعرفة	0.91	0.80	0.89	0.84
معرفة المعرفة	0.91	0.68	0.80	0.78
معالجة المعرفة		0.73	0.78	0.75
الأداة ككل	0.95	0.89	0.93	0.91

طريقة تصحيح المقياس

تكون المقياس في الدراسة الحالية في صورته النهائية من (42) عبارة، وسلم الإجابة من خمسة مستويات هي : دائما وأعطيت (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (درجتان)، وإطلاقاً (درجة واحدة) ، وتتراوح الدرجات على بعد تنظيم المعرفة بين (12-60) درجة ، وعلى بعد معالجة المعرفية بين (11- 55) درجة، وتراوحت الدرجات على المقياس ككل بين (42- 210) درجة، وللحكم على مستويات امتلاك ما وراء المعرفة تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (1- 5) درجات، وتم تقسيم مستوى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير فوق المعرفي إلى فئات حسب المعايير الآتية : من (1-2.33) مستوى متدن، و من (2.43- 3.67) مستوى متوسط، ومن (3.68– 5) مستوى مرتفع.

ثانياً : مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية المدركة (إعداد الباحث)

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم بناء مقياس لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وذلك في ضوء المُنطلقات النظرية والأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة، حيث تكون من ثلاثة أبعاد هي: البعد المعرفي و البعد السلوكي و البعد الانفعالي، وقد تكون المقياس

في صورته الأولية من (35) فقرة وفي صورته النهائية من (30) فقرة تظهر اتجاهات الطلبة حول قدرتهم على انجاز مهام أكاديمية وتوقعاتهم لنتائج تلك المهام وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة المرتبطة باداءاتهم المختلفة وخبراتهم الذاتية المرتبطة بأدائهم الأكاديمي.

ويتم إبداء الرأي بشأن كل فقرة على سلم مكون من خمس درجات هي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة). تحصل الفقرات ذات الاتجاه الايجابي على(5) درجات لموافق بشدة، و(4) درجات لموافق، و(3) درجات لغير متأكد، ودرجتان لغير موافق، ودرجة واحدة لغير موافق بشدة). أما الفقرات ذات الاتجاه السلبي فتحصل على قيم معاكسة بحيث كانت الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص تتراوح بين (30- 150) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:

1. **الصدق المنطقي (الظاهري)**

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على (9) محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي بالجامعة الأردنية ، حيث طلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، ومدى صلاحية كل فقرة لقياس البعد الذي تنتمي إليه ، وقد تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق (80%) من المحكمين على صلاحيتها بحيث تم حذف (5) فقرات لم يتحقق فيها شرط الاتفاق، كما تم إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض الفقرات بناء على توصية المحكمين بحيث تكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة حيث تكون البعد المعرفي من (14) فقرة،وتكون البعد السلوكي من (10) فقرات ، أما البعد الانفعالي فتكون من (6) فقرات.

2. **صدق البناء**

للتحقق من صدق البناء للمقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة تكونت من (200) طالب وطالبة، و تم حساب معامل الارتباط لكل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه ومع المقياس ككل حيث كان معامل الارتباط لجميع الفقرات أعلى من (0.30) والجدول رقم (4) يبين ذلك.

جدول (4)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه و الأداة ككل لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة

رقم الفقرة	مع البعد	مع الأداة	رقم الفقرة	مع البعد	رقم الفقرة	مع الأداة	مع البعد	رقم الفقرة	مع الأداة
01	0.69	0.62	11	0.55	21	0.33	0.88	21	0.77
02	0.75	0.65	12	0.69	22	0.61	0.83	22	0.78
03	0.68	0.53	13	0.50	23	0.37	0.76	23	0.66
04	0.62	0.54	14	0.74	24	0.70	0.58	24	0.53
05	0.49	0.31	15	0.80	25	0.71	0.75	25	0.73
06	0.53	0.47	16	0.32	26	0.30	0.77	26	0.73
07	0.71	0.54	17	0.65	27	0.57	0.79	27	0.65
08	0.66	0.58	18	0.84	28	0.77	0.68	28	0.67
09	0.57	0.35	19	0.81	29	0.76	0.78	29	0.77
10	0.50	0.32	20	0.58	30	0.53	0.80	30	0.71

كما تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس وبينها وبين الأداة ككل، والجدول رقم (5) يبين ذلك.

جدول (5)

معامل ارتباط بيرسون للأبعاد مع بعضها ومع مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ككل

الأبعاد	المعرفي	السلوكي	الانفعالي	المقياس ككل
المعرفي		*0.61	*0.82	*0.97
السلوكي			*0.63	*0.80
الانفعالي				*0.86

* دالة عند مستوى الدلالة (0,05 =α)

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة تكونت من (200) طالب وطالبة ، ثم تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للأبعاد و للأداة ككل حيث كانت أعلى قيمة لألفا للبعد المعرفي وبلغت (0.82)، وأدنى قيمة للبعد السلوكي وبلغت (0.78) أما للمقياس ككل فبلغت (0.89) والجدول رقم (6) يبين ذلك.

جدول (6)
قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا
لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وللمقياس ككل

البعد	قيمة كرونباخ ألفا
المعرفي	0.81
السلوكي	0.80
الانفعالي	0.79
المقياس ككل	0.86

طريقة تصحيح المقياس

تكون المقياس في الدراسة الحالية في صورته النهائية من (30) عبارة، وسلم الإجابة من خمسة مستويات هي : موافق بشدة وأعطيت (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (درجتان) ، غير موافق بشدة (درجة واحدة) وذلك للفقرات ذات الاتجاه الإيجابي أما الفقرات ذات الاتجاه السلبي فتم عكس القيم، و بذلك تراوحت الدرجات على المقياس ككل بين (30- 150) درجة، وللحكم على مستويات امتلاك الطلبة للكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (1-5) درجات، وتم تقسيم مستوى امتلاك الطلبة لها إلى ثلاث فئات على النحو التالي:من (1-2.33) مستوى متدن، و من (2.34-3.67) مستوى متوسط ، و من (3.68–5) مستوى مرتفع.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على : **ما مستوى التفكير فوق المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاده، و الجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول (7)
المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة
على مقياس التفكير فوق المعرفي ككل ، وعلى كل بعد من أبعاده

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
تنظيم المعرفة	4.06	0.40	مرتفع
معرفة المعرفة	4.06	0.42	مرتفع
معالجة المعرفة	4.14	0.43	مرتفع
المقياس ككل	4.09	0.37	مرتفع

يلاحظ من الجدول رقم (7) أنّ أفراد عينة الدراسة امتلكوا مستوىً مرتفعًا من التفكير فوق المعرفي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداء على مقياس التفكير فوق المعرفي ككل (4.09) بانحراف معياري (0.37)، أما الأداء على الأبعاد المكونة للمقياس فيلاحظ أنّ بُعد معالجة المعرفة جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.14)، وانحراف معياري (0.43) ، ثمّ بعدي معرفة المعرفة و تنظيم المعرفة بمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (0.42) و(0.40) على التوالي وكانت جميعها بمستوى مرتفع.

تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة الدراسية ألا وهي المرحلة الثانوية التي تتطلب من الطلبة والمعلمين تفعيل استراتيجيات الحوار والنقاش داخل الغرفة الصفية مما يجعل الطلبة أكثر وعيا بالمعرفة التي يتعاملون معها حيث يمارس الطالب دور السائل و المجيب والمنظم للمعرفة في كثير من مواقف التعلم . أما النتائج المرتبطة بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي فتعزى هذه النتيجة إلى أنّ طلبة المرحلة الثانوية قد وصلوا إلى مرحلة النضج العقلي الذي يمكنهم من ممارسة التفكير المجرد والتفكير المنطقي وكذلك يمكنهم من تنظيم النشاطات المعرفية والتحكم بها ومراقبتها وتقويمها بحيث يستخدمون استراتيجيات معرفية تعينهم على اتخاذ القرارات بعد التحليل الموضوعي للبدائل المتاحة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نَص على: **ما مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاده، و الجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول (8)
المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية
لدرجات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ككل ، وعلى كل بعد من أبعاده

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
المعرفي	3.95	0.47	مرتفع
السلوكي	3.89	0.48	مرتفع
الانفعالي	3.82	0.44	مرتفع
المقياس ككل	3.84	0.46	مرتفع

يلاحظ من الجدول رقم (8) أنّ أفراد العينة امتلكوا مستوىً مرتفعًا من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداء على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ككل (3.84)، وبانحراف معياري (0.46)، أما الأداء على الأبعاد المكونة للمقياس فيلاحظ أنّ البُعد المعرفي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.95) ، وانحراف معياري (0.47) ، ثمّ البعد السلوكي بمتوسط حسابي (3.89) و انحراف معياري (0.48) ، ثمّ البعد الانفعالي بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.44) وكانت جميعها بمستوى مرتفع ، ويمكن عزو هذه النتائج إلى حرص إدارة المدارس بشكل عام ومدارس المرحلة الثانوية بشكل خاص على توفير الخدمات الإرشادية المتمثلة في الإرشاد النفسي والأكاديمي لجميع طلبتها بحيث تزودهم بالمهارات اللازمة للدراسة والنجاح الأمر الذي يرتقي بالمستوى الأكاديمي للطلبة ويجعلهم أكثر امتلاكا للمهارات الدراسية و الحياتية مما يزيد من اعتقادهم بامتلاكهم للفعالية الذاتية العامة .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في مستوى التفكير فوق المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا تعزى إلى الجنس،أو الصف الدراسي ،أو التخصص الدراسي؟**

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس التفكير فوق المعرفي وفق متغيرات الدراسة، و الجدول رقم (9) يوضح ذلك.

جدول (9)
المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية الكلية
لأداء أفراد العينة على مقياس التفكير فوق المعرفي وفق متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	271	4.05	0.38
	إناث	290	4.11	0.37
التخصص الدراسي	أدبي	278	4.07	0.38
	علمي	283	4.13	0.37
الصف الدراسي	الأول ثانوي	272	4.10	0.38
	الثاني ثانوي	289	4.15	0.38
الكلي		561	4.09	0.37

يتضح من الجدول رقم (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التفكير فوق المعرفي وفقا لمتغيرات الدراسة، و لمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA)، والجدول رقم (10) يبين ذلك.

جدول (10)
نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروق بين المتوسطات الحسابية
على مقياس التفكير فوق المعرفي وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع	درجات	متوسط	ف	مستوى
الجنس	0.68	1	0.68	5.02	*0.025
التخصص	0.35	1	0.17	1.29	0.277
الصف الدراسي	2.05	1	0.68	5.06	*0.002
الخطأ	113.28	543	0.13		
الكلي	118.77	560			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α=0.05**)

فيما يتعلق بالجزء الأول من السؤال و المرتبط بالجنس فيتضح من الجدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى التفكير فوق المعرفي تعزى لمتغير الجنس ، وكانت الفروق لصالح الإناث حيث بلغ متوسط درجات الأداء على المقياس للإناث (4.11) في حين بلغ متوسط الدرجات للذكور (4.05) ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنّ التفكير فوق المعرفي مرتبط بالقدرات العقلية للفرد (Gascoine,et al,2017) فمن الطبيعي أن ينعكس ذلك على تفوق الإناث في القدرة على التخطيط والتنظيم واتخاذ القرارات والتقييم و إصدار الأحكام. كما ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر استخداماً لبعض الاستراتيجيات الدراسية التي تسهم في تطوير التفكير فوق المعرفي مثل : التلخيص، و

استخدام العناوين الرئيسية كملخص للمادة المعطاة، ووضع الخطوط تحت الأفكار المهمة، وترميز المعلومات على شكل رؤوس أقلام، وتسجيل الملاحظات الصفية حول ما يحدث من تعلم داخل الغرفة الصفية.

أما الجزء الثاني من السؤال و المتعلق بالصف الدراسي فيبين الجدول رقم (10) وجـــود فروق ذات دلالة إحصائية عنـــد مستـــوى (α =0.05) في مستوى التفكير فوق المعرفي تعزى لمتغير الصف الدراسي ، لصـــالح طلبة الصـــف الثاني ثانوي ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الفترة الزمنية الطويلة التي قضـــاها طلبة الصف الثاني ثانوي على مقاعد الدراسة والكم الكبير من الخبرات والمعارف والمهارات التي اكتسبوها خلال سـنوات دراسـتهم مقارنة بما اكتسـبه زملاؤهم في الصـف الأول ثانوي ، وكذلك قد يكون للتقدم في العمر تأثير حيث أنّ استخدام الأفراد للعمليات ما وراء المعرفية يزداد مع التقدم بالعمر.

أما الجزء الثالث من السؤال و المتعلق بالتخصص الدراسي فإن الجدول رقم (10) يشير إلى عـــدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير فوق المعرفي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الإجراءات الأكاديمية المتبعة في التدريس لطلبة المرحلة الثانوية بشـــكل عام والمُلاحظة من قبل الباحثيّن في هذه الدراسة تحرص على توظيف أدوات تعليميـــة متماثلة إلى حـــد كبير لجميـــع الطلبة بمختلف تخصصـاتهم كتوفير فرص النقاش والحوار و الاستكشـاف لهم جميعا داخل الغرف الصفية ؛ الأمر الذي يزيل أية فروق بينهم في مستوى وعيهم بعملياتهم المعرفية .

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نَصَّ على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α =0.05) في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا تعزى إلى الجنس،أو الصف الدراسي ،أو التخصص الدراسي؟**

للإجابة عن هذا السـؤال تم حسـاب المتوسـطات الحسـابية و الانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وفق متغيرات الدراسة، و الجدول رقم (11) يوضح ذلك.

جدول (11)
المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية
لدرجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	271	4.05	0.43
	أنثى	290	3.94	0.39
التخصص الدراسي	أدبي	278	3.96	0.41
	علمي	283	4.08	0.39
الصف الدراسي	الأول ثانوي	272	3.94	0.38
	الثاني ثانوي	289	4.14	0.44
	الكلي	561	3.99	0.41

يتضح من الجدول رقم (11) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وفقا لمتغيرات الدراسة، و لمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA)، والجدول رقم (12) يبين ذلك.

جدول (12)
نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروق بين المتوسطات الحسابية
على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	3.25	1	3.25	21.55	*0.000
التخصص	1.28	1	0.64	4.23	*0.015
الصف	2.81	1	0.94	6.21	*0.000
الخطأ	126.70	543	0.15		
الكلي	145.33	560			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تعزى لمتغير الجنس، و كانت الفروق لصالح الذكور حيث بلغ متوسط درجات الأداء على المقياس للذكور (4.05) في حين بلغ متوسط الدرجات للإناث (3.94)، ويمكن تفسير ذلك بأن المجتمع الأردني ذكوري التربية غالبًا، ويركز على التنميط الجنسي، مما يساعد أفراد العينة الذكور في المجال الاستقلالي أكثر من الإناث. كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى مقدار الدعم الاجتماعي الذي

يتلقاه الذكور من مجتمع الأقران حيث يلجأ الذكور بشكل أكبر من الإناث إلى الرفاق عند مواجهة الصعوبات و المشكلات ، فالطلبة الذكور أكثر ميلا من الإناث إلى التفكير بأساليب حل المشكلة ومواجهة المعيقات الأمر الذي ينعكس ايجابيا على معتقداتهم المرتبطة بفعاليتهم الذاتية (Voelk & Michael , 2004).

كما يبين الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح طلبة الصف الثاني ثانوي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأدائهم على المقياس (4.14) ، ويعزى ذلك إلى الفترة الزمنية التي قضاها طلبة الصف الثاني ثانوي في الحياة المدرسية ،وما وفرته لهم من خبرات ومعارف من مختلف المقررات الدراسية التي تلقوها مقارنة بغيرهم من الطلبة في الصفوف الدراسية الأقل الأمر الذي يزيد من مستوى إدراكهم لكفاءتهم الذاتية الأكاديمية .

كذلك يبين الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تعزى لمتغير التخصص الدراسي، لصالح طلبة التخصص العلمي حيث بلغ المتوسط الحسابي لأدائهم على المقياس (4.08) في حين بلغ لدى طلبة التخصص الأدبي (3.96) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الأخذ بالاعتبار طبيعة التخصص العلمي حيث أنّ الكثير من الخبرات التي يتلقاها الطلبة في هذا التخصص تزيد من مستوى وعيهم بقدراتهم وبكفاءتهم الذاتية الأكاديمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي نَصَّ على : **ما طبيعة العلاقة بين التفكير فوق المعرفي و الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا والقدرة التنبؤية بينهما ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار التدريجي، والجدول رقم (13) يبين النتائج.

جدول (13)
تحليل الانحدار المتعدد التدريجي
لأبعاد التفكير فوق المعرفي المتنبئة بمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة

معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط	المتغيرات المتضمنة في نموذج التنبؤ	التباين المفسر	معاملات الانحدار(B)	الخطأ المعياري	t	Sig.
0.36	0.13	الثابت		2.43	0.14	17.21	0.000
		تنظيم المعرفة	0.12	0.25	0.05	5.17	0.000
		معرفة المعرفة	0.09	0.14	0.05	2.96	0.003

يتضح من الجدول رقم (13) أن بعدي تنظيم المعرفة ومعرفة المعرفة فقط يصلحان للتنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، حيث فسر تنظيم المعرفة ما مقداره (12%) من التباين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ، بينما فسر بعد معرفة المعرفة فقط (9%) ، أي أن البعدين فسرا معًا ما مقداره (21%) من التباين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ، وقد بلغ معامل الارتباط بين البعدين و الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة (0.36) وهو ذو دلالة إحصائيــة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) ، وهو معامل ارتباط ايجابي، أي أن الزيادة في بعدي التفكير فوق المعرفي يؤدي إلى زيادة في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة و العكس صحيح ، في حين أنّ بعد معالجة المعرفة لم يفسر أي زيادة في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن إدراك الطلبة لما يملكون من معارف وخبرات وكذلك إدراكهم لقدرتهم على تنظيم تلك المعارف من خلال استخدامهم لمهارات التخطيط، وإدارة المعلومات وتقييمها يُسهل عليهم استخدام تلك المعارف في الوقت المناسب بشكل صحيح الأمر الذي يزيد من مستوى إدراكهم لكفاءتهم الذاتية الأكاديمية. فمعرفة الفرد عن نوع ومقدار المعارف التي يمتلكها يؤثر في مجموعة المعتقدات التي يحملها عن نفســه، حيث تســاعد تلك المعتقدات في تحديد ما يمكن للفرد أن يفعل وما لا يمكن له أن يفعل ، وعلى ذلك فإنّ الطالب قد يحاول التصدي للمشكلة التي يواجهها والقيام بأداء المهمة أو الامتناع عن أداء تلك المهمة وفقا لما مر به من تجارب وخبرات سبق أن خزنها على صورة معارف .

التوصيات

بناءً على ما انتهت إليه هذه الدراسة من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

1. إشراك الطلبة في دورات تدريبية تزودهم بمهارات تعينهم على استثمار المستوى المرتفع من التفكير فوق المعرفي في انجاز المهمات التعليمية، وحل المشكلات ، واتخاذ القرارات.
2. إشــراك الطلبة في دورات تدريبية تهدف إلى اســتثمار المســتوى المرتفع من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لديهم من خلال تكليفهم بواجبات وأنشطة تتحدى قدراتهم وترتقي بها.
3. تلفت نتائج الدراســة النظر إلى تدني مستوى التفكير فوق المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية (الذكور) في محافظة مأدبا ؛الأمر الذي يتطلب عقد دورات تدريبية لهم تهدف إلى تعريف الطلاب بأســاليب زيادة مســتوى الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفي وطرق الاســتفادة منه في الحياة الأكاديمية وفي الحياة العامة.
4. تلفت نتائج الدراســة النظر إلى تدني مســتوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا؛ الأمر الذي يتطلب عقد دورات تدريبية لهن تهدف إلى تعريف الطالبات بأساليب زيادة مستوى الوعي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لديهن وطرق الاستفادة منها في الحياة الأكاديمية وفي مناحي الحياة العامة .
5. إجراء دراســات طولية يتم من خلالها تتبع مستوى التفكير فوق المعرفي و الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس في مختلف المستويات الصفية.

المراجـــع

الجراح، عبد الناصـــر و عبيدات، علاء الدين .(2011) ، مســـتوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضـــوء بعض المتغيرات ،**المجلة الأردنية في العلوم التربوية** ، 6 (2)، 145-162.**الحارثي، سلطان عواض ، و السلمي ، طارق عبد العال .(2022). مستوى التفكير ما وراء المعرفي للموهوبين والعاديين لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف: دراسة مقارنة** ، المجلة الدولية للعلوم التربوية و النفسية ، **1(71)،198 - 161 .**

الحميدين، نجوى و الزق، أحمد. (2019). القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التفكير فوق المعرفي ومستوى المعالجة في مهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف العاشر في لواء الجامعة، *مجلة دراسات - العلوم التربوية،* ***46(4)، 329-341.***

الربيحات، إيمان ماجد .(2022). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني في الأردن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية،* ***المركز القومي للبحوث غزة، 6(19)، 115-135.***

الزق، أحمد يحيى .(2021). التفكير فوق المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في ضوء متغيرات المستوى الدراسي والمواظبة على الدراسة والنوع الاجتماعي، *المجلة التربوية الأردنية،* ***6(2)، 198 -221.***

شتوان ، حاج و بوقصارة منصور. (2018). علاقة معتقدات الكفاءة الذاتية بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوية، *مجلة دراسات نفسية وتربوية،* ***11 (2) ، 106 -119.***

الشمايلة ، رويدة اسماعيل.(2022). مساهمة الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التنبؤ بالتوجهات الهدفية لدى المراهقات في مدارس قصبة محافظة الكرك خلال جائحة كورونا، *مجلة العلوم التربوية والنفسية،* ***المركز القومي للبحوث غزة، 6 (25)، 140 – 122.***

ضاهر، حنان أحمد .(2016) . الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي العام في مدارس مدينة دمشق ، *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية،* ***38 (46)، 129 – 172***

عبد القادر ، صلاح الدين و غانم، ممدوح و سالم، مروة (2019). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة لدى طلبة المرحلة الثانوية ، *المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية،* ***جامعة بنها، ع7، 103-116***

العزام ، عبد الناصـــر و طلافحة ، مصـــعب . (2013)، مســـتوى التفكير ما وراء المعرفي و علاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات ، **مجلة العلوم التربوية و النفسية** ، البحرين، 14 (4) ، 577-612 .

العلي، ماجدة و محمد، عبد المطلب .(2016). الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالقيم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، السعودية، 1(3)، 482 -552.

عمراوي، عبدالرؤوف و بلغول، فتحي .(2021). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالدافعية المحددة ذاتيا عند تلاميذ المرحلة الثانوية ، مجلة المحترف، جامعة زيان عاشور، الجزائر، 8(3)، 286- 2099.

فؤاد، هبة السيد.(2017). فاعلية استراتيجية PQ4R (افحص، اسأل ، اقرأ، تأمل، سمع،راجع) في تدريس الكيمياء لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي وتقدير الذات الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة المصرية للتربية العملية، 20(4)، 101- 143.

اليوسف، رامي محمود .(2010) .* علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيقات الصفية، *حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع.

اليوسف، رامي محمود .(2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة و التحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، **غزة ، 21(1)، 327-365.**

المراجع الأجنبية

Al-Hilawani,Y. (2016). Meta-Cognition in Real Life Situations and Study Skills and Habits: Two Types of Processes. The International Journal of Progressive, Education, 12(1), 73-90

Al- khayat, M (2015). The levels of creative thinking and Metacognitive Thinking Skills of Intermediate School in Jordan: survey study. Canadian Social Science. 8(4), 52-61

Azar,F,S.(2013).Self- Efficacy ,Achievement Motivation and academic procrastination as predictors of academic performance, China Education Review,3(11),847-857.

Bandura, A.(2000). **Self-Efficacy: The exercise of control** . NY : Freeman and company.

Bandura,A. Locke,E.(2003). Negative Self- Efficacy and goal effects revisited, journal of Applied Psychology.(88),87-99.

Carter,V.(2014): Effects of Self-efficacy, Loucse of control and Selfesteem on academic Performance of Students enrolled in adult bsice education and general education development program. Diss.Abst.Int.(A).V.(64).No(12).4281

Desoat,A.(2008). Multi-method assessment of Metacognitive skills in elementary school children: How you test is what you get. Metacognition and Learning,3,189-206.

Elliot, S. kratochwill,T and Travers. J 2000**. Educational Psychology**. Mc Graw Hill Companies, Ince, New York.

Flavell.j.H.(2000).Development of children's Knowledge about the mental world. International Journal of Behavioral Development. 24,15-23.

Gascoine , L., Higgins ,S & Wall ,K.(2017). The assessment of Metacognition in children aged 4-16 years: a systematic review, Review of Education, 5(1),3-57.

Kinichi, A. (2006)**. Relations among Self-Efficacy, goal setting, and Metacognitive Experiences in Problem Solving** . Psychological Reports, 98(1), 895-907.

Kumar. A. 1998**. The Influence of Metacognition on Managerial Hiring Decision Making : Implications for Management Development** . Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.

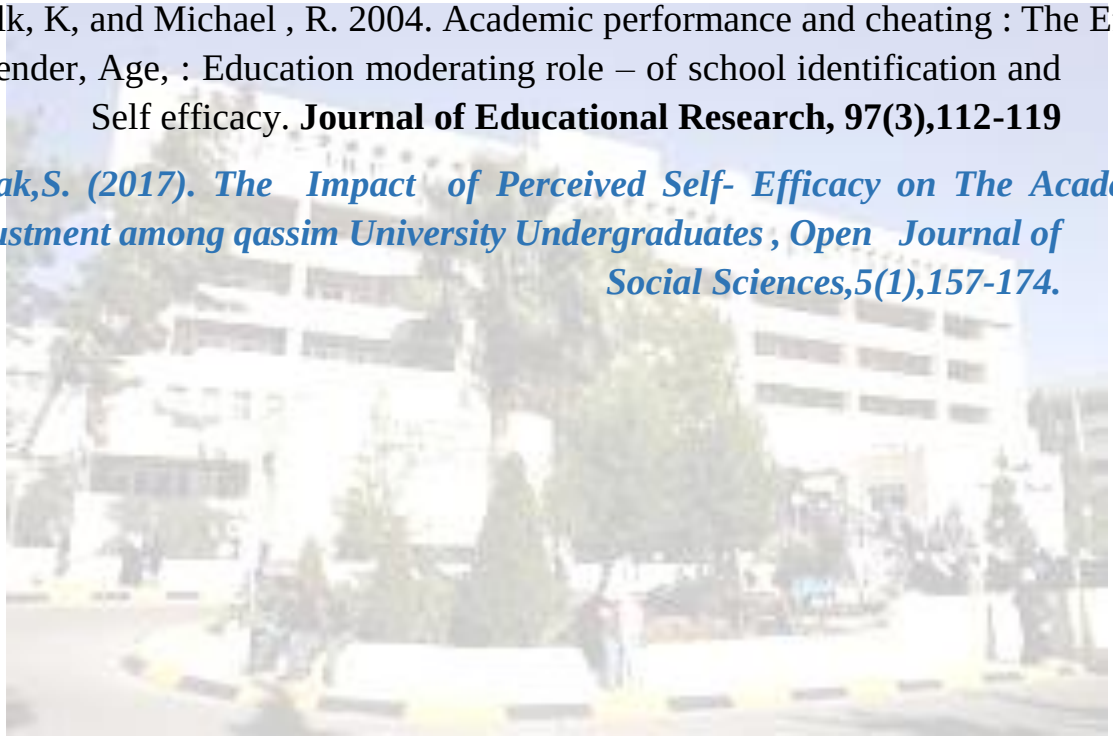
Mozafri, M & Safari,Y.(2017). Assessing dimension of Metacognitive skills and its relationship with academic achievement in high school students, Acta Medica Mediterranea,32,899-903.

Pennequin,V. Sorel,O. Mainguy,M.(2010). Metacognition, executive functions, and aging: The effect of training in the use of metacognitive skills to solve mathematical word problems. Journal of Adult Development,17,168-176.

Schraw, G, and Dennison,R 1994. Assessing Metacognitive awareness. **Cotemporary Educational Psychology, 19,460-475.**

Voelk, K, and Michael , R. 2004. Academic performance and cheating : The Effect of gender, Age, : Education moderating role – of school identification and Self efficacy. **Journal of Educational Research, 97(3),112-119**

Yadak,S. (2017). The Impact of Perceived Self- Efficacy on The Academic Adjustment among qassim University Undergraduates , Open Journal of Social Sciences,5(1),157-174.



مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة

د. ميسون محمود عواد شعيل

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (150) معلم ومعلمة في المدارس، إذ تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة الحالية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة، وتم التأكد من صدقها وثباتها.

أظهرت النتائج أن مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعةجاء متوسطاً، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في محاور مقياس مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة، تبعاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأوصت الدراسة في ضوء تلك النتائج بعقد دورات تدريبية مستمرة من قبل وزارة التربية والتعليم لاطلاع القادة الإدارية في الأردن على كل ما هو جديد في مجال عملهم الإداري، وممارسة هذه المهارات، وتطبيقها وتوظيفها على أرض الواقع، وتفعيل عملية الاتصال والتواصل بين الإدارات العليا المسؤولة وبين العاملين لديهم وبين البيئة الخارجية، وضرورة اكتساب المهارات تمكنه من العمل بجدارة، وبناء شخصية قيادية جديدة قائمة على الجدارات وتنميتها وظيفية من أجل تحسين أدائهم.

الكلمات المفتاحية: الجدارات، القيادية، الأداء المدرسي.

مقدمة الدراسة

شهد العالم اليوم ثورة المعلومات والتطورات السريعة بفعل التكنولوجيا الحديثة، وتوفر كافة وسائل الاتصالات السريعة والسهلة في مختلف مجالات الحياة في العصر الحديث, والذي يتطلب مواكبة التطورات والسير معها لمواجهة التحديات والمشكلات والعقبات التي تواجه الفرد والمجتمع، والبحث عن الاستقرار والولاء والعطاء في بيئة آمنة قادرة على تحقيق أهداف ونتائج مضمونة، وتعد مفهوم الجدارات القيادية اليوم مفهوماً حديثاً ومتداولاً بشكل كبير ومن المسائل المهمة، وقد استخدم في مختلف مؤسسات الحكومية والخاصة، كما أن له تأثير إيجابي في إنجاح عملية التعليم، وسر النجاح والفشل على حد سواء، لأنه يسهم في تحسين الجدارة القيادية في المؤسسة إذا كان القائد قادراً على العمل المتميز، والإبداع، والارتقاء والنهوض بالعملية التعليمية، ومواكبة المستجدات، ويدخل في موسوعة التنافس المؤسسي، وتعد المدرسة كأحد المؤسسات التي في أمس الحاجة للجدارات القيادية التي تهدف إلى تحسين أداء مدرسي متميز، وبناء شخصية قيادية قائمة على الجدارات، والقدرة التنافسية.

ومن أهداف الجدارات القيادية في المؤسسات التعليمية تحسين الأداء المدرسي، وزيادة وتعزيز القدرات والميزة التنافسية، وتؤدي إلى نجاح المنظمات، لأن الجدارة انعكاس للأداء الوظيفي حيث سيكون لدى أصحاب العمل إستراتيجية وهدف في تقييم قدرات العامل على أداء وظيفته. (أندراوس، 2020).

كما أن نجاح المؤسسات التعليمية مرهونة بفاعلية وأداء القيادة المدرسية وما يتركونه من آثار، ويعني ذلك أن كفاءة القيادة المدرسية هي التي تقرر نجاح المدرسة أو فشلها.

وتتمثل أهمية الجدارات القيادية إنها تزيد من مستوى أداء الموظف، فكما تتحول الأفكار إلى أفعال وسلوكيات تتحول المهارات والسمات الوظيفية إلى أداء ممتاز وإنجازات عالية، كما أنها تحقق أهداف الأفراد والمنظمة، فإذا كان الأفراد يهدفون إلى النمو والتطور في العمل فإن المنظمات تسعى لتحقيق الإنتاجية والربح، وتنمية الجدارات يحقق وضع الرجل المناسب في المكان المناسب مما يساعد على تحقيق الهدفين معاً. (محمد، 2022).

وتكمن أهمية الجدارات القيادية للقادة الإدارية نظراً لأن هذه الجدارات تعتبر محدداً من محددات فعالية الإدارة المدرسية، وترتبط عناصرها بالدرجة التي تنعكس على تحسين الأداء المدرسي ككل.(الحسيني،2015).

تتكون الجدارات القيادية من الأبعاد التالية: (نظيف، 2020).

الجدارات الإدارية: مجموعة من العوامل الإيجابية التي تجعل الفرد المناسب جديراً بالعمل في المكان المناسب، وهذه العوامل منها شخصية، ومنها مكتسبة بالخبرة العلمية، لما لها تأثير مباشر وغير مباشر على كفاءة وفاعلية كل من العمل والعاملين والعملاء.

الجدارات الفنية: المعرفة والفهم لنوع العمل وطبيعته الذي تمارسه المنظمة، ويكون مميزاً بمعرفة وخبرة العاملين بالمنظمة، وكذلك المقدرة على استخدام المعلومات والطرق والوسائل المتوفرة في كيفية إنجاز الأعمال.

الجدارات الإنسانية: القدرة على تفهم سلوك العاملين والتفاعل مع شخصياتهم ودوافعهم وميولهم، ومعرفة العوامل التي تؤثر في سلوكهم، وتعزيز روح العمل وإشباع حاجات العاملين، وتحقيق أهدافهم وأهداف المنظمة.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في إيجاد جدارة للقيادة الإدارية، وتوظيفها، إلا أنه وجدت العديد من المشكلات والتقصير التي تؤدي إلى انخفاض وتدني مستوى الأداء، وعدم وجود التنافس والتميز، ونستطيع أن نذكر تلك المشكلات، وبيان الحلول المناسبة لها على قدر الإمكان، ومن تلك المشكلات:(الحسيني، 2015).

ضعف قدرات المديرين الفنية والإدارية والشخصية

غياب رؤية ورسالة مشتركة للمدرسة.

سيطرة نمط القائد التقليدي على مجريات الأمور للإدارة المدرسية، ونقص مهارات الأساليب التكنولوجية الحديثة، مما أدى إلى عدم التجديد والابتكار والإبداع في المؤسسات التعليمية المدارس.

الترقية لوظيفة أعلى في القيادات الإدارية التعليمية على أساس الأقدمين والواسطة وليس الكفاءة.

ضعف مشاركة الأطراف المعنية في صنع واتخاذ القرارات المدرسية.

ضعف مستوى الرضا الوظيفي الناتج عن كثرة الأعباء والمهام على عاتق الإدارة.

غياب الثواب والعقاب مما أدى إلى انخفاض الكفاءة الإدارية لبعض القادة الإداريين، والتأثير سلبياً على قدراتهم ومهاراتهم الإدارية.

تدني القدرة الإدارية لدى بعض القادة الإدارية في المدارس كالقدرة على تقويم أداء المعلمين، وضعف العدالة في توزيع المهام على العاملين لغاية التقديرات الشخصية أكثر من الموضوعية، مما يترتب عليه سوء العلاقات الإنسانية بين الزملاء.

ضعف مكافأة القادة الإدارية المتميزين مادياً ومعنوياً.

وفي ظل ما تقدم آنفاً ذكره من المشكلات لا بد من الإشارة إلى تقديم الحلول المناسبة لتلك المشكلات، إذ تتمثل بما يلي:

- مواكبة الجدارات القيادية وعناصرها الأساسية التغيرات: كالاهتمام بالعولمة، والانفتاح، واقتصاديات المعرفة والمعلومات، ومتطلبات المهارة من الاتصالات والتعاون والإبداع والتفكير الناقد ومحو الأمية التكنولوجية، والإنتاجية المعرفية، والتعلم مدى الحياة وغيرها. (الحسيني،2015).
- تحديد أبعاد الجدارات القيادية اللازمة للقيام بمهام مديري مدارس التعليم، وذلك بعمل ورش عمل تدار بمنهجية مناسبة، يتم من خلالها تحديد أعمال ومهام مدير المدرسة على أرض الواقع، من خلال الممارسة الفعلية للمهنة، وبمراجعة مجموعة من الخبراء المهتمين بالعملية التربوية.(محمد، 2022).
- عمل برامج تدريبية للقيادات المدرسية وتضمينها بالاتجاهات الحديثة في الإدارة، وتبادل الخبرات العالمية والمحلية عبر الإنترنت، وأيضاً توجيههم إلى التعلم الذاتي.
- تأسيس قاعدة ممتدة لشبكة المعلومات في المدارس، وامتدادها بموارد المعرفة والبنية التحتية الأساسية للمؤسسات التعليمية، لتسهيل عمل القيادات التعليمية، وبالتالي تحسين الأداء المدرسي المتميز.(محمد، 2022).

مشكلة الدراسة

معظم القادة الإداريين في المدارس سواء كان حكومية أو خاصة، تمارس وظائفهم بدرجة لا تصل للكفاءة والدقة والمنافسة على المستوى المحلي والدولي، واعتمادهم وإتباعهم الطرق التقليدية القديمة، وقلة الاهتمام

بدراسة مستويات الجدارات القيادية على تحقيق الأداء المدرسي المتميز، وجدت الباحثة أن هذا الأمر يؤدي إلى انخفاض الكفاءة الإدارية والتأثير السلبي على قدراتهم ومهاراتهم وانجازاتهم الإدارية، وتنقصهم مهارات استخدام الأساليب التكنولوجيا الحديثة لمواكبة التطورات التقنية الحديثة، وعدم التشجيع على الإبداع والتجديد والابتكار في المدارس، وبناء عليه تحدد مشكلة البحث.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى التعرف على مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز، تعزى لمتغيرات؛ الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي :

- من الناحية النظرية؛ التعرف على الجدارات القيادية ودورها في الأداء المدرسي المتميز .
- من الناحية العملية؛ مساعدة القيادة على الاهتمام بمفهوم الجدارات القيادية، وتحقيق إستراتيجية التميز المؤسسي (المدرسي)، وتوظيفه في العملية التعليمية لدى المدارس الحكومية الأردنية، وتقديم بعض التوصيات ودراسات مستقبلية.

أهمية الدراسة :

تعد هذه الدراسة ذات أهمية كبيرة وضرورة ملحة في العصر الحالي, وتتمثل أهميتها في أننا أمس الحاجة إلى الجدارات القيادية وتوظيفه على أرض الواقع، حتى نستطيع مواكبة التغييرات والتطورات لصالح وخدمة الفرد والمجتمع والوطن، ويتوقع أن يستفيد من نتائج الدراسة كل من:

- **المخططين**: في وزارة التربية والتعليم بحيث يمكنهم حل المشكلات التي تواجه القادة الإدارية، ووضع رسالة ورؤية وخطة واضحة، والعمل بطرق مبدعة مبتكرة، وإعداد برامج مجتمعة، وعقد دورات مستمرة، تطبق عمليا على ارض الواقع، وتزويد القادة الإدارية بفهم أكثر عمقا بالمستجدات الحديثة.
- **مديري المدارس**: أن هذه الجدارات تعتبر محدداً من محددات فعالية الإدارة المدرسية، التي تنعكس على تحسين الأداء المدرسي وتميزه، فيمكن لمديري المدارس استخدام الطرق الحديثة (التكنولوجيا) للتقنية والقدرة على تحمل المسؤولية ومواجهة المشكلات
- **الباحثون**: تسهم في تشجيع الباحثين آخرين في الميدان التربوي لإجراء دراسات أخرى حول موضوع الجدارات القيادية وتوظيفها، التي تسهم في حل مشكلة القيادة الإدارية التربوية، من خلال مجموعة من التوصيات والمقترحات من شأنها تحسين الأداء المدرسي المتميز.

مصطلحات الدراسة :

تتبنى الدراسة المصطلحات الآتية :

- الجدارات القيادية (اصطلاحاً):هي السلوكيات التي يمتلكها القائد، والتي تساعده على تنفيذ الأعمال والمهام الموكولة له بكفاءة وفاعلية عالية، وترشيد سلوك الأفراد وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم وتوجيههم وتنظيم أمورهم لتحقيق الأهداف المرجوة. (نظيف، 2020)..
- الجدارات القيادية (إجرائياً): هو قدرة القائد على أداء النشاط المكلف به بدرجة من الدقة والإتقان وفقاً التعليمات والمعايير المحددة ليصل إلى أداء متميز ومطبقة على أرض الواقع داخل المؤسسة التعليمية. .
- الأداء المدرسي (اصطلاحاً): هو الطريقة التي تنجز بها المدرسة وظائفها ومهامها الأساسية وواجباتها، وفقاً للمعدل المفروض أداؤه. (الحسيني، 2015).
- الأداء المدرسي (إجرائيا): هو الطريقة التي تتبعها المدرسة من خلال مجموعة نشاطات معينة ومحددة، تقوم بها على أكمل وجه ضمن تعليمات وشروط وأسس معينة لتحقيق الأهداف المطلوبة.

حدود الدراسة :

- تتضمن حدود الدراسة الأتي :
- الحدود البشرية : المعلمين العاملين في المدارس الحكومية لواء الجامعة.
- الحدود الموضوعية : الجدارات القيادية ودورها في تحقيق الأداء المدرسي المتميز، من حيث تحديد مفهوم الجدارات القيادية، الأداء المدرسي، والتطبيقات الحالية له في المؤسسات التربوية التعليمية، وتقديم بعض الطرق والأساليب اللازمة لتطبيق الجدارات القيادية.
- الحدود المكانية : المدارس الحكومية الأردنية لواء الجامعة .
- الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2023/2022 .

الدراسات السابقة ذات الصلة

سيتضمن هذا الجزء عرضاً للدارسات السابقة التي تمّ الاطلاع عليها، العربية منها والأجنبية، مرتبة تاريخياً من الأحدث إلى الأقدم وذلك على النحو الآتي:

أجرى رضوان (2021) دراسة للتعرف على أم المهارات القيادية التي يمكن أن تسهم في تحقيق الميزة التنافسية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر من وجهة نظر بعض مديري المدارس الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة (110) مدير مدرسة ثانوية، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (41) فقرة ومقابلة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: وجود عدة معوقات تحول دون ممارسة المهارات القيادية لتحقيق الميزة التنافسية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي مثل: نقص الكفاءات البشرية، وضعف جدارات الموجود منها، وافتقاد النظرة المستقبلية لقيادة المؤسسات التعليمية مما يجعل من الضرورة الاهتمام بتنمية كفاياتهم المختلفة.

أجرى نظيف (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى أثر أبعاد المعرفة الضمنية من (الخبرة- المهارة- التفكير- الحدس)، ودورها في تعزيز الجدارات القيادية لدى القيادات بإدارة العليا والوسطى التي تمكنهم من التعامل مع جميع المواقف المختلفة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم توزيع على عينة

طبقية بلغت 284 من المستويات الإدارية العليا والوسطى، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أثر معنوي لأبعاد المعرفة الضمنية على تعزيز الجدارات القيادية.

وأجرى الحسيني (2015) دراسة هدفت إلى تحديد الأسس الفكرية للجدارات القيادية ودورها في تحسين أداء المدرسة المصرية من خلال التعرف على النماذج الأجنبية المعاصرة للجدارات القيادية في المدارس بالدول المختلفة، والتعرف على معوقات تبني الجدارات القيادية المقترحة لمديري المدارس، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الجدارات المقترحة وتقديم تصور مقترح.

كما قاما (Ibay,S.&Pa-alisbo,M, 2020) بدراسة هدفت إلى تقييم الجدارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بتايلاند، ثم تحديد احتياجاتهم التدريبية للتطوير المهني،واعتمدا على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من مديري مدارس الثانوية بتايلاند، وتم الاعتماد على أداتين هما استبانة ومقابلة، وتمثلت أهم النتائج بأنه يحتاج مديرو المدارس الثانوية بتايلاند إلى التدريب للسيطرة على الصراع وإعداد التقارير والمراسلات الرسمية، والإدارة المالية ومهارات الكمبيوتر والتسويق.

وقام (Michael Ryan McTasney,2017) دراسة هدفت لتحديد الجدارات القيادية الهامة واللازمة لمديري مدارس التعليم العام بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، والتعرف على ممارسات تطويرها للنهوض بها، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (5) مديرين بمدارس التعليم العام بكاليفورنيا، وكانت المقابلة هي الأداة التي اعتمد عليها الباحث، ومن نتائج الدراسة بأن هناك جدارات قيادية ناقصة لدى مديري مدارس التعليم العام بكاليفورنيا، وتحتاج لتنمية ضرورية من خلال وضع برامج تدريبية لهم، وتوصلت الدراسة لوضع آلية لكيفية تطوير الجدارات القيادية باستخدام مستشارين خارجيين.

وأجرى (Sharma, S.and others,2012) دراسة للتعرف على الجدارات القيادية اللازمة لمديري المدارس في كل من الصين وماليزيا والهند، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على استبانة مكونة من (48) عبارة، والعينة مجموعة من المعلمين من مختلف المراحل الدراسية في الصين وماليزيا والهند، ومن أهم نتائج الدراسة: تفوق مديري المدارس الماليزية والهندية عن المدارس الصين فيما يخص جدارات الرؤى الإبداعية حيال المواقف الإدارية، وتوصلت الدراسة بأهمية تنمية العديد من الجدارات القيادية لمديري المدارس الهندية والصينية، مع ضرورة الاهتمام بتمكين القيادات الشابة من إدارة المدارس في ماليزيا.

خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

تمت الإفادة من الدراسات السابقة في التعرف على الإطار النظري لموضوعات ومتغيرات الدراسة والمنهجية المناسبة،وبيان أهمية الجدارات القيادية وأثرها الإيجابي، وفي بناء أداة الدراسة، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استعراض مفهوم الجدارات القيادية، وقد تتشابه خصوصاً دراسة كل من؛ الحسيني (2015)، ونظيف (2020) في بعض متغيرات الدراسة كالجدارات، والأداء، وفي الجوانب المنهجية مثل منهج الدراسة، وفي موضوع تحسين الجدارات القيادية وكيفية تعزيزها، إلا أنها تميزت عن تلك الدراسات بحداثة موضوعها، حيث ركزت عل مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز بالإضافة إلى

تركيزها على القادة الإداريين في المملكة الأردنية الهاشمية، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات الأجنبية بأنه تم استخدام الاستبانة في حين إن بعض الدراسات الأجنبية استخدمت المقابلة.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف البحث.

مجتمع الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة بجميع المعلمين في المدارس الحكومية لعام 2022 والبالغ عددهم (2357) معلم ومعلمة في لواء الجامعة في الأردن.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة، والجدول رقم (1) يبين توزع عينة الدراسة :

جدول رقم(1) توزيع أفراد عينة حسب متغيرات الدراسة

الجدول(1)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	67	44.7%
	أنثى	83	55.3%
	المجموع	150	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	56	37.3%
	ماجستير	73	48.7%
	دكتوراه	21	14%
	المجموع	150	100%
سنوات الخبرة	أقل 5 سنوات	26	17.3%
	5-وأقل من10سنوات	60	40%
	10وأقل من 15 سنة	47	31.3%
	15 فأكثر	17	11.3%
	المجموع	150	100.0

أداة الدراسة:

أداة الدراسة

تم تطوير أداة الدراسة، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري، وبعض الدراسات السابقة مثل؛ دراسة نظيف (2020) ودراسة الحسيني (2015)، ودراسة (Michael Ryan McTasney,2017) , ودراسة

Ibay,S.&Pa-alisbo,M, 2020) من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلته. وقد تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي؛ مجال الجدارة القيادية السلوكية الشخصية وتكون من (10) فقرات، ومجال الجدارة القيادية الوظيفية وتكون من (10) فقرات، ومجال الجدارة القيادية المستقبلية وتكون من (10) فقرات .

مقياس مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز

صدق المحكمين:

وللتحقق من صدق الأداة تم اعتماد صدق المحتوى من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضعت فيه من خلال عرضها على (8) محكمين.

صدق البناء الداخلي:

كما تم اعتماد صدق البناء ويقصد بصدق البناء الداخلي لعبارات الاستبيان: مدى اتساق جميع فقرات الاستبيان مع البعد الذي تنتمي إليه أي أن العبارة تقيس ما وضعت لقياسه ولا تقيس شيء أخر، إذ تم حساب صدق مقياس مستويات الجدارات القيادية من خلال الدلالة التمييزية للفقرات بإيجاد معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد وبالدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط بالأبعاد بعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس، وعليه تم حساب معامل الارتباط 'بيرسون' بين درجة كل عبارة من عبارات البعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة وبالدرجة الكلية للمقياس.

جدول(2)
معاملات ارتباط فقرات المقياس بالبعد المنتمية له وبالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	الارتباط بالبعد	الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط بالبعد	الدرجة الكلية
1	.249*	.230*	16	.451**	.358**
2	.237*	.222*	17	.275**	.210*
3	.367**	.365**	18	.349**	.300**
4	.434**	.421**	19	.534**	.466**
5	.370**	.287**	20	.394**	.334**
6	.318**	.228*	21	.577**	.440**
7	.466**	.436**	22	.487**	.447**
8	.397**	.367**	23	.671**	.578**
9	.497**	.443**	24	.351**	.296**
10	.471**	.440**	25	.499**	.386**

11	.589**	.485**	26	.236**	.375**
12	.335**	.291**	27	.447**	.313**
13	.419**	.374**	28	.584**	.565**
14	.340**	.252**	29	.230*	.221*
15	.317**	.276**	30	.528**	.448**

** دالةإحصائياً عند مستوى الدلالة(0.01).*دالةإحصائياً عند مستوى الدلالة(0.05).

يتضح من جدول (2) أن جميع معاملات ارتباط فقرات المقياس بالبعد المنتمية له وبالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)،حيث تراوحت ارتباطات الفقرات بالبعد المنتمية له بين (230. و671.)، وتراوحت ارتباطات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس بين (210.و578.)، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً وهذا يدل على اتساق البناء الداخلي للمقياس، وبالتالي فإن المقياس تكون من (30) فقرة بصورته النهائية.

الثبات:

للتأكد من ثبات مقياس مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز،تم حساب الثبات باستخدام معامل "ألفا كرونباخ، وجدول (3) يوضح هذه النتائج.

جدول (3)

معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس

البعد	ثبات ألفا كرونباخ
الجدارة القيادية السلوكية الشخصية	0.78
الجدارة القيادية الوظيفية	0.73
الجدارة القيادية المستقبلية	0.74
الدرجة الكلية للمقياس	0.79

يتضح من جدول (3) أن معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس بلغ (79.)، وجاء معامل الثبات لبعد الجدارة القيادية السلوكية الشخصية (78.)، وبلغ معامل الثبات لبعد الجدارة القيادية الوظيفية (73.)،وبلغ معامل الثبات لبعد الجدارة القيادية المستقبلية (74.)،وهذه القيم تدل على أن مقياس مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني بحسب مقياس ناني والذي اعتمد (70.) كحد أدنى للثبات. (Nunnally&bernstein 1994 264-265).

مفتاح تصحيح المقاييس

تم مراعاة أن يتدرج مقياس (ليكرت الخماسي) المستخدم في الدراسة تبعاً لقواعد وخصائص المقاييس كما يلي:

بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
5	4	3	2	1

واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي التوصل إليها تم التعامل معها على النحو الآتي وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا –القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$\frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} =$1.33 وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

1.00 _ 2.33وبذلك تكون الدرجة المنخفضة من ( ).

2.34 _ 3.66وتكون الدرجة المتوسطة من ( ).

3.67 - 5.00وتكون الدرجة المرتفعة من ( ).

مناقشة النتائج للبحث

يتضمن هذا الجزء من الدراسة عرضاً لنتائج محاولة التعرف على مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة، بعد أن تم جمع البيانات بواسطة أداة الدراسة، وفي ضوء معالجة بيانات الدراسة إحصائياً تم التوصل إلى النتائج الآتية:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وهو:

ما مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على مقياس مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز، كما تم حساب درجة مستوى الجدارات. وجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على مقياس مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز مرتبة تنازلياً

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة

1	الجدارة القيادية المستقبلية	2.84	0.25	متوسطة
2	الجدارة القيادية الوظيفية	2.64	0.25	متوسطة
3	الجدارة القيادية السلوكية الشخصية	2.53	0.26	متوسطة
	الدرجة الكلية للمقياس	2.67	0.15	متوسطة

يبين جدول (4) أن المتوسط العام للدرجة الكلية لمقياس مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز كان متوسطاً بمتوسط حسابي بلغ (2.67)، وجاء بعد الجدارة القيادية المستقبلية بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.84) بدرجة متوسطة، يليه بالمرتبة الثانية بعد الجدارة القيادية الوظيفية بمتوسط حسابي (2.64) بدرجة متوسطة، وجاء بعد الجدارة القيادية السلوكية الشخصية بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.53) بدرجة متوسطة. وفيما يلي عرض نتائج المقياس حسب الأبعاد.

بعد الجدارة القيادية السلوكية الشخصية

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على بعد الجدارة القيادية السلوكية الشخصية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يعتمد على نفسه في أداء أعماله الإدارية	2.89	0.85	متوسطة
2	تقدر على التكيف مع المتغيرات حوله	2.81	0.82	متوسطة
3	يستخدم أسلوب التحفيز بدلاً من أسلوب العقاب	2.69	0.80	متوسطة
4	يقوم بوظيفته بإتقان على أكمل وجه	2.59	0.74	متوسطة
5	تبني نموذج إيجابي لمهارات العلاقات الشخصية	2.56	0.81	متوسطة
6	يقدر ظروف المعلمين وأحوالهم ويتعاون معهم	2.47	0.80	متوسطة
7	يشجع على التعلم الذاتي طول حياته	2.40	0.88	متوسطة
8	تطور ذاته مستخدمة التكنولوجيا الحديثة بما يناسب العصر الحديث	2.31	0.81	منخفضة
9	يبني علاقات جيدة مع المسؤولين مما سيؤدي إلى إبراز أفضل ما لديه	2.30	0.83	منخفضة
10	يمتلك قدرات تمكنه من أداء وظيفي متميز	2.29	0.70	منخفضة
	الجدارة القيادية السلوكية الشخصية	2.53	0.26	متوسطة

الدرجة العظمى من (5)

يبين جدول (5) أن المتوسط العام لبعد الجدارة القيادية السلوكية الشخصية كان متوسطاً بمتوسط حسابي بلغ (2.53)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.29 و2.89)، وجاءت الفقرة التي تنص على

"يعتمد على نفسه في أداء أعماله الإدارية" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.89) بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى عدم وجود الخبرة الكافية لأنه حديث العهد في الإدارة، وأيضاً قلة الدورات التي تأهله للقيام بوظيفته على أكمل وجه. تليها بالمرتبة الثانية الفقرة التي تنص على "تقدر على التكيف مع المتغيرات حوله" بمتوسط حسابي (2.81) بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "يستخدم أسلوب التحفيز بدلاً من أسلوب العقاب" بالرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.69) بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "يبني علاقات جيدة مع المسؤولين مما سيؤدي إلى إبراز أفضل ما لديه" بالرتبة التاسعة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.30) بدرجة منخفضة، وجاءت الفقرة التي تنص على "يمتلك قدرات تمكنه من أداء وظيفي متميز" بالرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.29) بدرجة منخفضة، ويعزى ذلك إلى عدم وجود الخبرة الكافية ولعدم تعرض للدورات وورش العمل وبرامج تؤهله لتلك المهارات، ولعدم قناعة أغلب المدراء بجدوى تلك المهارات.

بعد الجدارة القيادية الوظيفية

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على بعد الجدارة القيادية الوظيفية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يشارك الأطراف المعنية في صنع القرارات المدرسية	3.11	0.84	متوسطة
2	يتابع أعمال الإدارية بجدارة وسرعة في الإنجاز	3.11	0.83	متوسطة
3	يدرب زملائه بما يسهم في رفع مستوى مهاراتهم القيادية	2.66	0.70	متوسطة
4	يتواصل لتبادل المعرفة بينه وبين البيئة الخارجية	2.65	0.58	متوسطة
5	توفر شبكة الانترنت للقائد في وظيفته	2.61	0.83	متوسطة
6	يحسن أداء المدرسة على ضوء الأسس الفكرية للجدارات القيادية	2.59	0.70	متوسطة
7	يتعاون مع المعلمين في توضيح مهامهم	2.55	0.81	متوسطة
8	يقوم بوضع خطة مدروسة مسبق قبل التطبيق	2.51	0.75	متوسطة
9	يعدل الخطط في استجابة الظروف المتغيرة	2.45	0.88	متوسطة
10	يعتمد استخدام الطرق الحديثة التكنولوجيا في القيادة بدل التقليدية	2.20	0.72	منخفضة
	الجدارة القيادية الوظيفية	2.64	0.25	متوسطة

الدرجة العظمى من (5)

يبين جدول (6) أن المتوسط العام لبعد الجدارة القيادية الوظيفية كان متوسطاً بمتوسط حسابي بلغ (2.64)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.20 و 3.11)، وجاءت الفقرة التي تنص على "يشارك

الأطراف المعنية في صنع القرارات المدرسية" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.11) بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى عدم وجود صلاحيات لوجود مركزية، وأتباع الأسلوب الإدارة التقليدية الأوتوقراطية، ولعدم ثقته بالمعلمين ومهاراتهم وقدراتهم. تليها بالمرتبة الثانية الفقرة التي تنص على "يتابع أعمال الإدارية بجدارة وسرعة في الإنجاز" بمتوسط حسابي (3.11) بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "يدرب زملائه بما يسهم في رفع مستوى مهاراتهم القيادية" بالرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.66) بدرجة متوسطة،وجاءت الفقرة التي تنص على "يعدل الخطط في استجابة الظروف المتغيرة" بالرتبة التاسعة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.45) بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "يعتمد استخدام الطرق الحديثة التكنولوجيا في القيادة بدل التقليدية" بالرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.20) بدرجة منخفضة، ويعزى ذلك إلى عدم امتلاك مهارات استخدام الحاسوب، ولكثرة مهام الروتينية الملقاة على عاتق المدراء.

بعد الجدارة القيادية المستقبلية

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على بعد الجدارة القيادية المستقبلية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يواصل التركيز على الرؤية المدرسة ورسالتها	3.17	0.69	متوسطة
2	يصل إلى نتيجة واضحة المعالم	3.10	0.69	متوسطة
3	يحقق الأهداف المرجوة في وظيفته كقائد	3.08	0.77	متوسطة
4	تواكب التطورات المستجدة ومتطلبات العصر	3.05	0.74	متوسطة
5	تبدع وتبتكر في عملها	2.91	0.67	متوسطة
6	توفر القدرة على تقديم أفكار أصيلة لتقبل الجديد	2.75	0.74	متوسطة
7	يقدر أهمية الانفتاح والاتصالات الصادقة	2.70	0.78	متوسطة
8	يقدر على حل المشكلات التي تواجهه ولا يتجاهلها	2.62	0.76	متوسطة
9	تحول المفاهيم والنظريات من الصورة النظرية إلى التطبيقية الملموسة	2.59	0.76	متوسطة
10	يعقد ورش عمل وحلقات عصف ذهني	2.48	0.90	متوسطة
	الجدارة القيادية المستقبلية	2.84	0.25	متوسطة

الدرجة العظمى من (5)

يبين جدول (7) أن المتوسط العام لبعد الجدارة القيادية المستقبلية كان متوسطاً بمتوسط حسابي بلغ (2.84)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.48 و3.17)، وجاءت الفقرة التي تنص على "يواصل التركيز على الرؤية المدرسة ورسالتها" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.17) بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك

إلى عدم توفر مهارات التخطيط الإستراتيجية كونه يركز على الرؤية، وضعف امتلاك أغلب المدراء التعامل مع الخطط التنفيذية. تليها بالمرتبة الثانية الفقرة التي تنص على "يصل إلى نتيجة واضحة المعالم" بمتوسط حسابي (3.10) بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "يحقق الأهداف المرجوة في وظيفته كقائد" بالرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.08) بدرجة متوسطة،وجاءت الفقرة التي تنص على "تحول المفاهيم والنظريات من الصورة النظرية إلى التطبيقية الملموسة" بالرتبة التاسعة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.59) بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "يعقد ورش عمل وحلقات عصف ذهني" بالرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.48) بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى عدم استخدام أساليب الإدارة الحديثة، وضعف الثقة بينه وبين المعلمين في الميدان العمل، وعدم امتلاك الممارسات تؤهله للمنافسة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني وهو:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز، تعزى لمتغيرات، الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، حيث استُخدِم تحليلا لتباين(ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق في الدرجة الكلية للمقياس،كما استُخدِم تحليلا لتباينا لمتعدد (MANOVA) لمعرفة دلالة الفروق في أبعاد المقياس، كما هو موضح تالياً.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	67	2.68	0.15
	أنثى	83	2.67	0.14
المؤهل العلمي	بكالوريوس	56	2.66	0.15
	ماجستير	73	2.68	0.14
	دكتوراه	21	2.67	0.16
سنوات الخبرة	أقل 5 سنوات	26	2.64	0.13
	5-وأقل من10سنوات	60	2.65	0.14
	10وأقل من 15 سنة	47	2.70	0.14
	15 فأكثر	17	2.72	0.18

تشير النتائج في جداول (8) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز تبعاً لمتغيرات الدراسة، ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين وجاءت النتائج على النحو الذي يوضحه جدول (9).

جدول(9)

نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA)لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز تبعاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	0.009	1	0.009	0.400	0.528
المؤهل العلمي	0.023	2	0.011	0.534	0.587
سنوات الخبرة	0.146	3	0.049	2.288	0.081
الخطأ	3.048	143	0.021		
الكلي المعدل	3.212	149			

* مستوى الدلالة (α=0.05)

يظهر في جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (0.400) وبمستوى دلالة (0.528)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

ويظهر في الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ف) (0.534) وبمستوى دلالة (0.587)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

كما يظهر في الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) (2.288) وبمستوى دلالة (0.081)،وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

ولمعرفة دلالة الفروق في أبعاد المقياس حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز، كما هو موضح تالياً.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	البعد	الجدارة القيادية السلوكية الشخصية		الجدارة القيادية الوظيفية		الجدارة القيادية المستقبلية	
	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	2.54	0.24	2.68	0.26	2.83	0.26
	أنثى	2.53	0.27	2.62	0.23	2.86	0.23
المؤهل العلمي	بكالوريوس	2.51	0.27	2.63	0.26	2.84	0.26
	ماجستير	2.53	0.24	2.66	0.24	2.86	0.24
	دكتوراه	2.59	0.27	2.63	0.25	2.78	0.25
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	2.53	0.31	2.62	0.23	2.76	0.23
	من 5- 10 سنوات	2.52	0.23	2.64	0.25	2.80	0.26
	أكثر من 10 سنوات	2.54	0.27	2.65	0.25	2.91	0.20
	15 فأكثر	2.56	0.22	2.68	0.26	2.92	0.28

يظهر في جدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز تبعاً لمتغيرات الدراسة، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) تم تطبيق تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)، وجاءت النتائج على النحو الذي يوضحه جدول (11).

جدول(11)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز تبعاً لمتغيرات الدراسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس قيمةHotelling's 0.020 الدلالة: 0.435	السلوكية الشخصية	0.004	1	0.004	0.055	0.815
	الوظيفية	0.144	1	0.144	2.354	0.127
	المستقبلية	0.027	1	0.027	0.464	0.497

المؤهل العلمي قيمة 'Wilks Lambda 0.978 الدلالة: 0.792	السلوكية الشخصية	0.089	2	0.045	0.663	0.517
	الوظيفية	0.030	2	0.015	0.247	0.782
	المستقبلية	0.074	2	0.037	0.642	0.528
سنوات الخبرة قيمة 'Wilks Lambda 0.928 الدلالة: 0.297	السلوكية الشخصية	0.031	3	0.010	0.155	0.926
	الوظيفية	0.052	3	0.017	0.282	0.838
	المستقبلية	0.568	3	0.189	3.265	0.023
الخطأ	السلوكية الشخصية	9.634	143	0.067		
	الوظيفية	8.779	143	0.061		
	المستقبلية	8.288	143	0.058		
الكلي المعدل	السلوكية الشخصية	9.746	149			
	الوظيفية	8.991	149			
	المستقبلية	9.011	149			

* دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

يظهر في جدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز تبعاً لمتغير الجنس؛ حيث بلغت قيمة هوتلينج (0.020)، وبمستوى دلالة (0.435)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

ويُظهر الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؛ حيث بلغت قيمة وليكس لامبدا (0.978), وبمستوى دلالة (0.792)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

كما يُظهر الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس مستويات الجدارات القيادية في تحقيق الأداء المدرسي المتميز تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؛ حيث بلغت قيمة وليكس لامبدا (0.928)، وبمستوى دلالة (0.297)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

التوصيات

بعد استعراض نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي :

- عقد دورات تدريبية وورش عمل مستمرة من قبل وزارة التربية والتعليم، لاطلاع القادة الإدارية في الأردن على كل ما هو جديد في مجال عملهم الإداري، وممارسة هذه المهارات، وتطبيقها، وتوظيفها على أرض الواقع.
- ضرورة وضع خطة مدروسة وواضحة المعالم لدى القادرة الإداريين، والسير على نهجها.
- تفعيل عملية الاتصال والتواصل بين الإدارات العليا المسؤولة وبين العاملين لديهم وبين البيئة الخارجية، من أجل تبادل الخبرات والمعرفة والمهارات.
- ضرورة اكتساب المهارات تمكنه من العمل بجدارة، وبناء شخصية قيادية جديدة قائمة على الجدارات وتنميتها وظيفية من أجل تحسين أدائهم.
- تشجيع القيادات المدرسية على البحث والتحليل والتعلم الذاتي، والتحفيز للوصول إلى الأداء المتميز.
- مضاعفة الجهود الفردية والاجتماعية في معالجة أي مشكلات ومعوقات التي تعيق وتعترض القادة الإداريين، واستخدام الطرق الأمثل والأفضل في العمل وفق التقنية الحديثة.

المراجع

- أندراوس، ماريام منير حنا (2020). أثر الأنماط القيادية على الجدارات الوظيفية: دراسة ميدانية على البنك الأهلي المصري، **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**، جامعة عين شمس – كلية التجارة، 4، 33 -62.

- الحسيني، عزة أحمد محمد (2015). الجدارات القيادية وتحسين الأداء المدرسي في جمهورية مصر العربية، **مجلة الإدارة التربوية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 2(15)، 15- 64.

- محمد، فاتن رمضان عبده (آليات مقترحة لتنمية الجدارات القيادية لدى مديري مدارس التعليم قبل الجامعي بمصر على ضوء خبرة ماليزيا، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، جامعة الفيوم – كلية التربية، 9(16) 553 -502.

- نظيف, إيناس ممدوح عبد السلام (2020). تأثير المعرفة الضمنية على الجدارات القيادية للقيادات الإدارية: دراسة ميدانية على شركة مصر للطيران, **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**, جامعة عين شمس- كلية التجارة, 2, 509-524.

- رضوان، وائل توفيق (2020). المهارات القيادية مدخلاً لتحقيق الميزة التنافسية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، **المجلة التربوية**،جامعة سوهاج، كلية التربية،74.

References

Ibay, S.& Pa-alisbo, M. (2020). An Assessment of the Managerial Skills and Professional Development Needs of Private Catholic Secondary School Administrators in Bangkok, Thailand ,World Journal of Education, 10(1).

McTasney,M, R .A Oualitative (2017). Leadership Competencies And how Superintendents Develop Leadership Competencies in Site Adminstrators "Unpublished PhD thesis" university.

Sailesh, S, Hechuan, S and Kannan, K. (2012). A Comparative Malaysia on Leadership Qualities of School Principals in China , Malaysia & India , International Online of Educational Science 4(3).

لمزيد من المعلومات يرجى الاتصال على العنوان الآتي:

الجامعة الأردنية – كلية العلوم التربوية

عمان 11942 الأردن

هاتف 962-6-5355000+

فرعي:(24400)(24401)(24402)

فاكس 962-6-5300239

www.ju.edu.jo

edu.diwan@ju.edu.jo :E-mail