



مَجَلَّةُ جَامِعَةِ أُمِّ الْقُرَى

المجلد العاشر - العدد الأول
محرم 1440 هـ - أكتوبر 2018 م

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

قواعد النشر

قواعد النشر في مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية

أولاً: المواد المقبولة للنشر:

- 1- تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته، وتضيف جديداً للمعرفة التخصصية في مجال التربية وعلم النفس، ويمكن أن تكون البحوث مكتوبة بإحدى اللغتين العربية والإنجليزية، ولم يسبق نشرها من قبل وغير مستلة من رسائل علمية وكتب أو بحوث سابقة، وفي حال قبول البحث للنشر بالمجلة ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.
- 2- تنشر المجلة ترجمات البحوث، والقراءات، ومراجعات الكتب، والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.
- 3- الابتكارات والتجارب التربوية والنفسية المميزة، بغرض عرضها وتوثيقها.
- 4- تثري المجلة أعدادها الصادرة بمقالات فكرية تخصصية عميقة تشخص حالاً، أو ترسم خطأً مستقبلياً، أو تستنتج العبر من دروس الماضي، أو تقدم أفكاراً وتطبيقات تخصصية عالمية ثرية، وترحب المجلة بتلك المقالات وبأصحابها.
- 5- أفكار ومقترحات بحثية (فردية وجماعية) على المستويات المحلية والعربية.

ثانياً: معايير النشر:

- 1- يُقدم صاحب البحث المادة العلمية على هذا (النموذج)، ويُعبأ النموذج الخاص بالنشر.
- 2- يتم إخضاع جميع البحوث المستلمة للفحص المبدئي، من قبل هيئة التحرير، لتقرير صلاحيتها للنشر في غضون شهر كحد أقصى، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.
- 3- تخضع جميع البحوث للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.
- 4- في حال عدم قبول نشر البحث، فإنه لا يعاد للباحث.
- 5- يتم حصول صاحب البحث المنشور على المجلة الإلكترونية كاملة من خلال موقع المجلة الإلكترونية، ولا يمنح الباحث نسخة مطبوعة من المجلة.
- 6- يمنح الباحث (خطاب قبول للنشر) عند إعادته للبحث في صورته النهائية، بعد الأخذ بالتعديلات المطلوبة، واستكمالها إن وجدت في غضون شهر كحد أقصى، ولا يمنح ذلك الخطاب في تلك الخطوة بأي حال من الأحوال.

ثالثاً: قواعد تسليم البحث:

- 1- يرسل البحث على النموذج الإلكتروني للمجلة، وستتم موافاته برسالة تُفيد استلام المجلة للبحث في غضون أسبوع من تاريخه.
- 2- يملأ الباحث (الإقرار) والذي يفيد أن البحث لم يسبق نشره، وأنه ليس مستملاً من رسالة ماجستير، أو أطروحة دكتوراه، أو كتاباً منشوراً، ولم يقدم للنشر لجهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر في جهة أخرى في الوقت نفسه لحين انتهاء إجراءات التحكيم، ويتعهد بالقيام بالتعديلات المطلوبة، وإرسال البحث في شكله النهائي خلال

٣- يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان، ورقم الهاتف، والبريد الإلكتروني وتاريخ البحث، ومن أجل ضمان سرية عملية التحكيم، فيجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن أشخاصهم، وعند رغبة الباحث، أو الباحثين في تقديم الشكر لمن أسهم، أو ساعد في إنجاز البحث، فيكون ذلك في صفحة مستقلة.

٤- يجب تقديم ملخص للبحث باللغة العربية بحد أقصى (١٥٠) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية بحد أقصى (١٥٠) كلمة، ويكون كل ملخص في صفحة مستقلة، أن يحتوي كل ملخص على عنوان البحث، وبدون ذكر أسماء أو بيانات الباحثين.

٥- ضرورة إرفاق ملخص البحث باللغتين العربية والإنجليزية في صورته النهائية، وفي حال عدم إرفاقه يؤجل نشره إلى عدد لاحق.

٦- عدد صفحات البحث لا يتجاوز بأي حال (٣٠ صفحة)، بما في ذلك المراجع، والجدول، والأشكال، والملاحق.
٧- أنماط وصيغ الكتابة تكون كالتالي: مقاس الصفحة (A4)، وبتباعد أسطر بقدر مسافتين (شاملة الهوامش، والمراجع، والمقتطفات، والجدول، والملاحق) وبهوامش (٢,٥ سم كحد أدنى) لكل من أعلى وأسفل وجانبي الصفحة، ومُغط الكتابة:

• للغة العربية: Traditional Arabic حجم الخط ١٤.

• للغة الإنجليزية: Times New Roman حجم الخط ١٠

٨- في حال استخدم الباحث لأداة من أدوات جمع البيانات، فعليه أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة، إذا لم يكن قد تم ورودها في أصل البحث، أو ملاحقه، وكذلك إرفاق مواد البحث كاملة كملحق ترفق مع البحث.
٩- تعمل المجلة على تأصيل منهج البحث العملي، وتعتقد بأن البحوث المرسله يجب أن تتكون من الأجزاء التالية:

١. مقدمة البحث.

٢. مشكلة البحث.

٣. أسئلة الدراسة.

٤. أهمية البحث.

٥. أهداف البحث.

٦. محددات البحث.

٧. التعريف بالمصطلحات.

٨. منهجية البحث:

- المجتمع والعينة.

- أداة البحث.

- صدق وثبات الأداء.

٩. عرض النتائج.

١٠. مناقشة النتائج.

١١. التوصيات.

١٣- يتم توثيق المراجع والمصادر سواء داخل البحث أو في قائمة المراجع، وفقا لنظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) (American psychological Association 6 th edition) سواء أكانت إنجليزية أم عربية، وللطريقة حول الاقتباسات من مواقع وصفحات إلكترونية (Websites) ، أو مصادر معلوماتية متعددة، أو كتب إلكترونية (E-BOOKS)، وتوثيق الكتب بطبعتها الورقية والأبحاث والدراسات والمراجع يُرجى قراءة الملف المرفق بعنوان (APA format).

١٤- عزيزي الباحث: إذا كان لديك استفسارات أو سؤال فتفضل بكتابته وإرساله على البريد الإلكتروني للمجلة، ويسرنا التواصل معك بريدياً وهاتفياً إذا رغبت.

حقوق الطبع: تعتبر المواد المقدمة للنشر عن آراء مؤلفيها ويتحمل المؤلفون مسؤولية صحة ودقة المعلومات والاستنتاجات.

جميع حقوق النشر محفوظة للناشر (جامعة أم القرى) وعند قبول البحث للنشر يتم تحويل ملكية النشر من المؤلف إلى المجلة



المشرف العام

مدير الجامعة

أ.د. عبد الله بن عمر بافيل

نائب المشرف العام

د. ثامر بن حمدان الحربي

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس هيئة التحرير

أ.د. غازي بن صلاح هليل المطرفي

هيئة التحرير

أ.د. محمد بن مطلق الشمري

د. سالم بن محمد المفرجي

د. مرضي بن غرم الله الزهراني

د. فوزية بنت محمد المطرفي

د. حياة بنت محمد سعيد الحربي

مدير إدارة المجلات العلمية

أ.عبدالله بن سعيد بأخضر

فهرس المحتويات

- فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لأعضاء هيئة التدريس الأجانب بكلية العلوم.

٥١-١٣

د. عبدالقادر بن عبيدالله الحميري

- أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال بمنطقة مكة المكرمة.

٧٧-٥٣

د. أماني حمد منصور الشعبي

- التدريب المتبادل قناة التنمية المجتمعية تصور مقترح لدور الجامعات ومعهد الإدارة العامة في التنمية المجتمعية.

١٢٥-٧٩

د. ناصر بن سعود بن عبد العزيز الرئيس

- واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

١٦٠-١٢٧

د. محمد بن مفلح الدوسري

- قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء نموذج كوتر للتغيير

٢٠٩-١٦١

د. خالد بن عواض بن عبد الله الشبيبي

- فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات الرياضيات مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسهن وأثر ذلك على تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طالباتهن.

٢٦٠-٢١١

د. سمر عبد العزيز الشلهوب

- برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة .

٣١٨-٢٦١

د. مسفر بن خفير سني القرني

- دراسة بعنوان: «درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات العقل من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض»

٣٦٢-٣١٩

د. ابتسام بنت إبراهيم بن محمد العجلان

- معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة أم القرى.

٤٠٢-٣٦٣

د. عبدالله بن مشرف محمد الشاعر

- درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر وكيلات الروضات الحكومية

٤٤٥-٤٠٣

د. عائشة بنت بكر آدام فلاته

- أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة

٤٩٧-٤٤٧

د. عماد توفيق السعدي و د. خلدون عبد الرحيم أبو الهيجاء



فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لأعضاء هيئة التدريس الأجانب بكلية العلوم

أستاذ مشارك
مناهج العلوم وطرق التدريس
جامعة تبوك

إعداد الدكتور
عبدالقادر بن عبيدالله الحميري

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لأعضاء هيئة التدريس الأجانب بكلية العلوم

د/ عبد القادر بن عبيد الله الحميري

كلية التربية والآداب - جامعة تبوك

– ملخص البحث:

هدف البحث إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي، لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس الأجانب الناطقين بغير اللغة العربية في كلية العلوم بجامعة تبوك، واعتمد على المنهج شبه التجريبي، باستخدام مجموعتين متكافئتين من أعضاء هيئة التدريس (تجريبية وضابطة) بلغ عددهما (٢٦) عضواً، بمتوسط عمري وانحراف معياري قدره (٤٢,١٥±٥,٦١)، وخضع أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج، وتم إجراء قياس قبلي وبعدي وتتبعي باستخدام بطاقة الملاحظة، وأظهرت نتائج التحليل للاستجابات وجود فروق دالة إحصائية في مهارات الاتصال غير اللفظي بين المجموعة التجريبية والضابطة في اتجاه المجموعة التجريبية، وبين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما ظهرت فروقا في مهارات الاتصال غير اللفظي لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي، والتتبعي (شهر، شهران) في اتجاه القياس التتبعي، وتم تقديم عدد من المقترحات لتطوير البرنامج، وفي ضوء النتائج قدمت عدد من التوصيات.

الكلمات الرئيسية: برنامج تدريبي، مهارات الاتصال غير اللفظي، أعضاء هيئة التدريس

بكلية العلوم.

The Effectiveness of a Proposed Training Program to Develop Non-Verbal Communication Skills for Foreign Faculty Members at the College of Science

Abdulqadir Obaidallah Alhomairi

Science Curriculum and Teaching Methods

Faculty of Education and Arts-University of Tabuk

Abstract:

The aim of this research is to investigate the effectiveness of a proposed training program to develop non-verbal communication skills in a sample of foreign faculty members (non-native Arabic speakers) at the College of Science at the University of Tabuk. The study employed the quasi-experimental approach using two equal groups; control and experimental groups. The sample was 26 members divided equally between the two groups with an average age 42.15 and standard deviation 5.61. The program has been implemented and pre, post, and sequential measurements have been conducted using an observation card.

Findings of the qualitative and quantitative analysis showed that there are statically significant differences in the non-verbal communication skills among the experimental group. Also, the post-observation results showed significant results compared to the pre-observation findings. In addition to this, results showed noteworthy differences in non-verbal communication skills among the experimental group as related to the sequential measurements (one month and two months) compared to the post-observation results. The participants stated a number of suggestions to develop the program and in the light of the results a number of recommendations have been presented.

Key words: training program, non-verbal communication skills, faculty members at the College of Science

المقدمة:

في ظل التقدم التقني، والتحول الاجتماعي والاقتصادي، التي تعصف بعالمنا اليوم، أصبحت برامج التنمية المهنية الموجهة لأعضاء هيئة التدريس ركناً أساسياً من خطط وسياسات الجامعات المنتجة (Productive Universities)؛ اعتماداً على أن أداء عضو هيئة التدريس وتطويرة هو نوع من الاستثمار الأكاديمي، (Academic Capital) (Al Mohsen , 2013)، ويتوافق ذلك مع إعلان « رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠» تلك الرؤية الموكّبة للتعليم، والداعمة لمسيرته من خلال رفع جودة مخرجاته، والارتقاء بمهارات وقدرات منسوبيه، (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٧).

ويرتبط التعليم الناجح بمهارات الاتصال ارتباطاً وثيقاً (Scott-Parker 2017) فتؤثر مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي على البيئة الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية، وعندما يتم توظيف مهارات الاتصال جيداً بين الطالب وعضو هيئة التدريس سيتحقق أفضل مناخ للتعليم (Goleman 2006)؛ ونظراً لتعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب باستمرار، فإنهم يحتاجون إلى التدريب على أفضل طرق الاتصال ليوظفوها معهم؛ مما ينعكس على طلابهم بالإيجاب، إذ يتحسن تعلمهم ومستواهم الدراسي (Koshland-Crane , 2008 ,Khan , Khan ; Zia-UI-Islam & Khan ,2017).

ويؤكد بينزر (Benzer , 2012) أن الفرد يستطيع من خلال مهارات الاتصال غير اللفظي فهم وإيصال المشاعر والانفعالات بشكل أوضح من الاتصال اللفظي، فالإتصال غير اللفظي جزء معقد ومستمر من التفاعل الاجتماعي (Riggio & Riggio , 2012)، ويؤثر على كل من المعلم والمتعلم (Okon 2011) وتسمى مهاراته بلغة الإشارة أو اللغة الصامتة، وتشمل كل السلوكيات التي تؤدي في وجود الآخرين، أو التي يتم استقبالها من الآخرين سواءً كان شعورياً أو لا شعوري (Bambaerero & Shokrpour , 2017) مثل: حركات وإيماءات الجسم، وتعبيرات الوجه، ونظرات العين، بالإضافة إلى نبرة الصوت (Cesario & Higgins, 2008)، وتشير الأدلة الداعمة إلى طابعها العالمي، أي استخدامها عبر مختلف الثقافات (Bonaccio , O'Reilly; O'Sullivan &Chiocchio , 2016).

كما أجريت العديد من البحوث والدراسات التي تناولت مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم، وعلاقتها بأدائهم التعليمي، مثل: دراسة (Oskouhi, Mohammadi & Rezvanfar , 2013)، التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الاتصال غير اللفظي والأداء التعليمي لأعضاء هيئة التدريس.

ولكونها مجموعة من المهارات، فإنه يمكن اكتسابها من خلال التدريب، فالتدريب من

أكثر البرامج التي تهتم بها الجامعات العالمية والمحلية لتنمية أعضاء هيئتها التدريسية؛ بصفته العملية الرئيسة والحيوية في مجال التنمية المهنية المستمرة للعاملين في مختلف الوظائف، حيث يجدد معلوماتهم، ويعمل على تحسين معدلات أدائهم، والارتقاء بقيمتهم، وصقل اتجاهاتهم. ولكي يحقق التدريب أهدافه فإن برامجه يجب أن تبنى حسب احتياجات المتدربين بعد حصرها وتجميعها (عبد الغفار، ٢٠٠٦). وهذا ما أكدته دراسة (العريني، ٢٠١١) أن مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم كانت في مستوى متوسط، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحميري، ٢٠١٧) التي أجريت على أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم بجامعة تبوك.

ويؤدي التدريب على مهارات الاتصال غير اللفظي إلى تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس الشخصية، في إطار العملية التعليمية، كما يؤثر في كل من إدارة العملية التعليمية، وبناء المجتمع (Goldin- Meadow , 2004)، لذلك فهم بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على قراءة إيماءات الطلاب، وفهم معانيها على الفور، والرد عليها (Elias , Hunter & Kress , 2001).

وعلى الرغم من أن العديد من وسائل الاتصال غير اللفظي هي فطرية وعلمية: (أي أن الناس من ثقافات مختلفة، لديهم فهم مشترك لهذه الإشارات)، إلا أن مساهمة الاتصال غير اللفظي في المعنى الكلي للخطاب يمكن أن تكون محددة ثقافياً، وتختلف باختلاف البلدان (Besson, Graf; Hartung; Kropfhausser & Voisard , 2005)

وإذا كان هذا الأمر -إلى حدٍ ما-يسيراً، بالنسبة لمن هم من ثقافة واحدة، ويتكلمون نفس اللغة، فإن الأمر أكثر تعقيداً لمن هم من ثقافات مختلفة، ولا يشتركون في نفس اللغة الأم، مما ينعكس بالسلب على مهارات الاتصال غير اللفظي، بل واللفظي، وما تحمله الكلمات من بعض المعاني التي تختلف من ثقافة إلى أخرى، بل إن طريقة نطق الكلمة لها مدلول يختلف حسب الثقافة السائدة.

لذلك توجه البحث الحالي إلى إعداد وتطبيق برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لأعضاء هيئة التدريس الأجانب الناطقين بغير اللغة العربية في كلية العلوم بجامعة تبوك.

مشكلة البحث:

تؤكد الدراسات التي تناولت الاتصال غير اللفظي في الحقل التعليمي، أن أعضاء هيئة التدريس -غالباً- ما يرسلون رسائل بشأن توقعاتهم عبر إشارات غير لفظية، مثل: تعبيرات الوجه، ولغة الجسم بشكل عام، وهذه الإشارات غير اللفظية لها تأثير ملحوظ على سلوك الطلاب واستجاباتهم؛ لذلك فإن الاتصال غير اللفظي مهم في العملية التعليمية (Okon , 2011) ومن المثير للاهتمام أن البحوث والدراسات التي قارنت كفاءة الاتصال غير اللفظي بين أعضاء هيئة التدريس كشفت عن بعض الاختلافات الواضحة في استخدام مهارات الاتصال غير اللفظي، والتي قيمها مقيمون محايدون (De Amorim & Da Silva, 2014)، مما يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس أنفسهم قد لا يكون لديهم -دائماً- نظرة ثابتة، حول طبيعة وفعاليات مهارات الاتصال غير اللفظي التي يمارسونها، بالإضافة إلى ذلك ينظر الطلاب إلى الاتصال غير اللفظي كجزء حيوي من عملية التعلم تتعلق بتسهيل الاتصال اللفظي (Dobrescu , 2014).

كذلك بناء على توصية للباحث -في بحث أجراه سابقاً- بتقديم برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الأجانب في مهارات الاتصال غير اللفظي، (الحميري، ٢٠١٧) وجاءت التوصية بناءً على ملاحظته وجود قصور في مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس الأجانب بكلية العلوم، واعتمادهم على مهارات الاتصال اللفظي مما كان له تأثير سلبي على فاعلية أدائهم التدريسي؛ لذلك تمحورت مشكلة البحث الحالي في بناء وتطبيق برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس الأجانب الناطقين بغير اللغة العربية في كلية العلوم بجامعة تبوك.

أسئلة البحث:

تحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس الأجانب بكلية العلوم؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال غير اللفظي بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال غير اللفظي بين متوسطي رتب

درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال غير اللفظي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية بالقياس البعدي والقياس التتبعي (شهر، شهران)؟
- ما الجوانب التي تحتاج إلى تطوير في البرنامج التدريبي كما يراها المتدربون أنفسهم؟

أهداف البحث:

- تمثل الهدف الرئيس للبحث في الكشف عن فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس الأجانب بكلية العلوم بجامعة تبوك، وينبثق من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:
- إعداد وتحكيم وتجريب برنامج تدريبي يهدف لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس الأجانب بكلية العلوم بجامعة تبوك.
- قياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح بعد انتهاء تطبيقه في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس الأجانب بكلية العلوم بجامعة تبوك.

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من أهمية تناول موضوع الاتصال فتنطور المجتمعات لا يتحقق بدون اتصال، سواء كان هذا الاتصال لفظياً، أو غير لفظي، (Wang, 2009) وتؤكد الدراسات أن سرعة الاتصال محددة بالاتصال غير اللفظي، ويرجع ذلك إلى حقيقة أن الاتصال غير اللفظي يتم فك شفرته أسرع بـ ٤-٥ مرات مقارنة بالاتصال اللفظي، وتؤكد نتائج دراسة العالم الأمريكي A. Mehrabian الذي اكتشف أنه من خلال الاتصال يستجيب الناس لـ ٨% للكلمات، و٢٣% للتجويد، و٦٩% إلى لغة الجسد (as cited in Dobrescu, 2014).

كما تتبع أهمية البحث من أهمية الدور المنوط بأعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي، وفي تحقيق الجامعات لأهدافها؛ لذلك كانت هناك ضرورة لتنمية وتحسين قدراتهم بالتدريب الهادف والمستمر، وبخاصة في مجال الاتصال غير اللفظي مع طلابهم، ذلك المجال الذي أصبح مهماً، وضرورياً لتحسين قدرات أعضاء هيئة التدريس وتطوير العملية التعليمية.

كما أثبتت الدراسات أهمية استخدام أعضاء هيئة التدريس لمهارات الاتصال غير اللفظي

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لأعضاء هيئة التدريس الأجانب بكلية العلوم

وتأثيرها على كفاءة عملية التدريس، (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017)، وتوجهت العديد من الدراسات لتصميم برامج لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى المعلمين لزيادة كفاءتهم التدريسية (Scott-Parker , 2017).

الأهمية النظرية:

- حاجة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم إلى تحسين مهارات الاتصال غير اللفظي (العريني، ٢٠١١، الحميري، ٢٠١٧)، وعدم وجود دراسات تناولت مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس الأجانب الناطقين بغير اللغة العربية بكلية العلوم.

- أهمية تناول موضوع مهارات الاتصال غير اللفظي وتأثيره في تحسين الاتصال (Wang , 2009) والتعلم (Patterson , 2012) والمهارات الشخصية والمهنية والتدريبية لأعضاء هيئة التدريس (Goldin-Meadow , 2004; Khan et al. , 2017).

- اتجاه الجامعات نحو التدريب المستمر لجميع منسوبيها، وعلى رأسهم أعضاء هيئة التدريس، كضرورة ملحة لمواكبة التطور والتغيير المستمر، الذي يغزو كل المجتمعات؛ ولتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ في التنمية.

الأهمية التطبيقية:

- المساهمة في تطوير وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، وانعكاس ذلك بالإيجاب على كفاءتهم التدريسية، وجودة العملية التعليمية، وفي النهاية تحقيق أهداف وسياسات مؤسسات التعليم الجامعي.

مصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي: يعرفه (طعيمة، والبندري، ٢٠٠٤) بأنه كل برنامج منظم ومخطط يساعد المتدربين على النمو مهنيًا بالحصول على مزيد من الخبرات المعرفية والسلوكية، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم، ويزيد من الطاقات الإبداعية. ويعرف البرنامج إجرائياً في البحث الحالي بأنه برنامج تدريبي مقترح يهدف لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي التالية: تعبيرات الوجه والعين -حركات الجسم - استخدام الصوت - الملابس والمظهر- استخدام الرموز التعبيرية لدى أعضاء هيئة التدريس الأجانب الناطقين بغير اللغة العربية بكلية العلوم من خلال أساليب تدريب مختلفة (المناقشة، لعب الدور، التعزيز، القراءة الموجهة، التدريب

المصغر، الواجبات المنزلية، التغذية الراجعة)، ويتيح لهم الفرصة لاستخدام هذه المهارات، وتوظيفها بكفاءة في العملية التعليمية، ويعتمد على مجموعة من أساليب التقويم، هي: تقويم الأقران، التقويم المعتمد على الأداء، الملاحظة، المقابلة.

مهارات الاتصال غير اللفظي: يعرفها كل من ريتشاردز وشميدت (Richards & Schmidt, 2010) بأنها تلك المهارات التي لا تستخدم فيها الكلمات، وتشمل مهارات: تعبيرات الوجه والعين، حركات الجسم (الإيماءات)، خصائص الصوت، الملبس والمظهر، استخدام الرموز التعبيرية (نافع، ٢٠١٤).

وتعرف مهارات الاتصال غير اللفظي - إجرائياً- في البحث بأنها المهارات المحددة والمراد إكسابها عضو هيئة التدريس الملتحق بالبرنامج التدريبي المقترح، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها حسب بطاقة الملاحظة، وتشمل تعبيرات الوجه والعين، حركات الجسم (الإيماءات)، استخدام الصوت، الملبس والمظهر، استخدام الرموز التعبيرية.

أعضاء هيئة التدريس: يعرف (دياب، ٢٠٠٦، ص ٤) عضو هيئة التدريس بأنه أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية، فهو الميسر والمنظم والمطور لعملية التعليم والتعلم، وهو القائم مباشرة على تدريس المواد الدراسية؛ من أجل إحداث التغيير المطلوب لدى المتعلمين، وفي البحث الحالي هم أعضاء هيئة التدريس الأجانب الناطقين بغير اللغة العربية بكلية العلوم في تخصصات (الفيزياء- الكيمياء- الأحياء)، الذين تنخفض درجاتهم على بطاقة ملاحظة مهارات الاتصال غير اللفظي، ووافقوا على الاشتراك في البرنامج، وتتراوح أعمارهم بين (٣٧-٥٥) عاماً.

- حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: الاقتصار على تناول المتغيرات التالية: البرنامج التدريبي، مهارات الاتصال غير اللفظي.

- الحدود البشرية: اقتصر التطبيق على عينة من أعضاء هيئة التدريس الأجانب الناطقين بغير اللغة العربية من الذكور بكلية العلوم في تخصصات: (الفيزياء-الكيمياء - الأحياء)، المتعاقدين بجامعة تبوك للعام الدراسي: ١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ.

- الحدود الزمانية: تم التطبيق في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ.

أدبيات البحث:

الاتصال غير اللفظي ومهاراته:

يعتقد روكل (Rucle , 2000) أن الاتصال غير اللفظي هو شكل من أشكال الاتصال الذي يعبر عن الطاقة والمعلومات من خلال الموقف والحركة والمؤشرات ،وهو علاقة نفسية جسدية (نفس - روح)، يمكن من خلالها التعبير عن المشاعر والعواطف؛ لذلك يؤدي الاتصال غير اللفظي دوراً مهماً في التفاعل الاجتماعي الإنساني (Surkamp , 2014)، ووفقاً للبحوث والدراسات، فإن كل محادثة يتم التعبير عن ٧٪ فقط من المفاهيم في شكل كلمات منطوقة، ويتم نقل معظم المعلومات من خلال مجموعة معقدة من المظهر، طريقة الوقوف، حركة الأطراف، البصر، تعبيرات الوجه، ومن ناحية أخرى، فإن تأثير معظم لغات الجسد تقلل من وعي المستقبل، أي أنه يتلقى الآثار العميقة للموضوع، دون أن يكون على بينة من ذلك؛ لذلك من لديهم المهارات غير اللفظية لديهم القدرة على توجيه الآخرين في اتجاه معين لتحقيق أهدافهم (Bambaeeroo & Shokrpour , 2017).

ومن أبرز التعريفات المبكرة للاتصال غير اللفظي هو ذلك الاتصال الذي لا يعتمد على الكلمات أو اللغة، (Knapp, 2011)، بل هو تواصل غير لغوي (Burgoon, Guerrero & Manusov, 2011; Pan, 2014)؛ لذلك يفهم الاتصال غير اللفظي على أنه إرسال واستقبال الأفكار والمشاعر عبر السلوك غير اللفظي (Ambady & Weisbuch, 2010)، كما يعرف لاري ساموفار وريتشارد بوتر وليزا ستيفاني (Samovar, Porter & Stefani, 2000) الاتصال غير اللفظي بأنه: «ذلك النوع من الاتصال الذي يشمل كل المنثيرات غير اللفظية في إعداد الاتصال، والتي يتم استخدامها من جانب كل من المرسل والمستقبل في البيئة، وتعد الرسالة المستخدمة في الاتصال لها قيمة محتملة لكل من المرسل والمستقبل»

وتوجد العديد من مهارات الاتصال غير اللفظي، ولكن سيقتمر البحث على المهارات التالية وطرق تنميتها، والموضحة في الجدول (١).

جدول (١) : مهارات الاتصال غير اللفظي

م	المهارة	دلالتها
١	تعبيرات الوجه والعين	الوجه هو الأساس لإظهار نوع وقوة المشاعر، كما أن العينين لهما تأثير خاص لجذب الانتباه، والاهتمام بالآخرين والتأثير فيهم وتوجيههم.
٢	حركات الجسد والإيماءات	عند تحريك الجسد يتم إرسال رسائل محددة، كالتلويح باليد له معنى محدد، ومقصود مثل: تحية شخص ما أو قول: إلى اللقاء. وبعض الإشارات الأخرى قد تكون غير مقصودة، وتعبر عن رسائل عامة، مثل: القلق أو الترم.
٣	استخدام الأصوات	الأصوات تشبه لغة الجسد وتعبر عن كل من الرسائل المقصودة وغير المقصودة، كهذا السؤال "ما الذي كنت تنوي القيام به؟" لو كررت هذا السؤال مرات بتغيير نبرات الصوت، والتركيز على بعض الكلمات فأنت في كل مرة تعبر عن رسالة مختلفة تماماً.
٤	الملبس والمظهر	يعبر المظهر عن الشخصية الاجتماعية، فالأشخاص يستجيبون لبعضهم البعض بناءً على جاذبيتهم، فعندما يعتقد الأشخاص أننا نتمتع بالجاذبية، فنحن نكون راضين عن أنفسنا؛ مما يؤثر على سلوكنا، الأمر الذي يؤثر، بالتالي على إدراك الأشخاص لنا.
٥	استخدام الرموز التعبيرية	بتفاعل الإنسان مع البيئة، تظهر الرموز المتعارف عليها، والتي تشير إلى الاتجاه والسلوك، وما هو ممنوع وما هو مسموح. ونجد هذه الرموز في الشارع، وفي المكتب، وفي المواصلات، وكلها تساعدنا ببساطة في حياتنا دون أن نتبادل الكلام، فالكل قد تعارف على معناها باختلاف الثقافات والحضارات. (نافع، ٢٠١٤)

- الاتصال غير اللفظي والعملية التعليمية:

إن الطابع التكويني للعملية التعليمية يفرض مزيداً من الاهتمام بأساليب وأشكال الاتصالات، وتسلسل البحوث والدراسات المتعلقة بالاتصالات الإنسانية الضوء على أشكالها المتعددة، فمنها الاتصال اللفظي (المكتوب والمنطوق)، والاتصال غير اللفظي (تعبيرات الوجه والجسم والإيماءات)، والاتصال البصري (الرسم التصويري)، والاتصال الإلكتروني (وسائل التواصل الإلكتروني)، ويتم تشكيل الاتصال غير اللفظي في مجموعة من الرسائل التي لا يتم التعبير عنها بالكلمات (Dobrescu, 2006).

وتناولت دراسة تاي (Tai, 2014) مسحاً شاملاً على عدة أنواع من مهارات الاتصال غير اللفظي، وخصائصها، وأهميتها لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية اللغات الأجنبية بجامعة هيزي،

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لأعضاء هيئة التدريس الأجانب بكلية العلوم

وأكدت نتائجها أن لغة الجسد مهمة، ليس فقط في التفاعل بين المعلمين والطلاب فحسب، بل يمكن أن تؤدي إلى التعبير عن المقصود بفعالية ودقة أكثر، وتبسيط التعليمات الخاصة بالتدريس، وتحفز الطلبة المتحدثين، وتحسن من غرض التدريس، وتعزز من فعالية التدريس.

ويعمل الاتصال غير اللفظي على إيصال مجموعة كبيرة من المعلومات سواءً عمداً أو غير ذلك (Shearer, 2008)، وهذا ما تناولته دراسة بيجيكوشلاندرين (Koshland-Crane, 2008)، التي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على سلوكيات الاتصال غير اللفظي وأثرها على التقييم الذاتي للمشاركين، واستخدم في البرنامج استراتيجيات الشرح والإيضاح، وتقديم المعلومات، وعرض مشاهد فيديو وتدرّيبات مختلفة، وأشارت النتائج إلى تحسن وعي ومعارف المتدربين حول سلوكيات الاتصال غير اللفظي. كما وجد هوسر وفريمر (Houser & Frymier, 2009) علاقة بين مهارات الاتصال غير اللفظي الفعال لدى المعلمين، وشعور الطلاب بالثقة بموضوع الدراسة، وعلى العكس من ذلك يؤدي ضعف مهارات الاتصال غير اللفظي إلى تردد الطلاب، وعدم ثقتهم بالموضوع .

– البرامج التدريبية:

يعد التدريب أحد أكثر الاستراتيجيات المعترف بها في مجال تنمية وتحسين الأداء للأفراد، وهو لا يتم عشوائياً، وإنما يبنى وينفذ على أسس علمية، ويتم تحديد مجالاته بناءً على حاجات المتدربين عن طريق تقديرها، وتأتي أهمية تقدير الحاجات التدريبية كونها الأساس لنجاح أي برنامج تدريبي بكامله (الرياشي، وحسن، ٢٠١٤)، حيث تساعد في تحديد الأهداف التدريبية بدقة، وتجعل المتدربين يقبلون بحماس على حضور البرنامج (McConnel, 2003)، وقد أورد (الطعاني، ٢٠٠٩) عدة معايير لقياس فاعلية البرامج التدريبية، منها ما يتعلق بالأهداف (تلبية احتياجات المتدربين- وضوحها للمتدربين - قابلية الأهداف للتطبيق - الأهداف محددة لمحتوى البرنامج)، ومعايير خطة البرنامج (وضوح الخطة - ترابط الأهداف - تحديد الزمن للأنشطة- تحديد أساليب التقويم)، ومعايير التنفيذ (الالتزام بالأهداف الإجرائية- تحديد الفجوة بين التخطيط والواقع وإجراء تقويم مستمر)، ومعايير التقويم (قياس مدى تحقق الأهداف، التغذية الراجعة).

ويُمر البرنامج التدريبي بخطوات محددة ودقيقة تتمثل في: تحديد الحاجات، ثم تحديد الأهداف، ثم وضع التصميم المناسب، ثم التطبيق ثم التقويم (الرياشي وحسن، ٢٠١٤). بينما يؤكد (السكرانة، ٢٠١١) على أن بناء البرنامج يسير وفق عدد من الخطوات يمكن استعراضها على النحو التالي:

- تحديد الاحتياجات التدريبية كأساس لتحديد نوع التدريب ومستواه.
- تحديد الأهداف المطلوبة من البرنامج التدريبي (معلومات، مهارات، اتجاهات).
- وضع محتوى البرنامج التدريبي وإعداد المواد التدريبية.
- اختيار الأساليب التدريبية والتقنيات السمعية والبصرية والوسائط المتعددة.
- تهيئة التسهيلات التدريبية الأخرى (القاعة، الأجهزة والمعدات، وسائل النقل والمواصلات، الخدمات المساعدة).
- الموازنة بين عدد الساعات التدريبية التي حددت للدورة ككل، وبين إجمالي عدد الساعات التدريبية.
- استقطاب المدربين الأكفاء - استقطاب المشاركين - إعداد الميزانية اللازمة للبرنامج - إعداد الجدول الزمني للبرنامج - إعداد خطة الدرس للموضوعات.

وتهدف برامج التدريب أثناء الخدمة إلى زيادة الكفاءة المهنية، وتنمية القدرات الذهنية والعملية، من خلال تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات والاتجاهات؛ وذلك للارتقاء بأدائهم الوظيفي للأفضل (الشاعر، ٢٠٠٥)، وعلى سبيل المثال هدفت دراسة ريتشارد (Richard, 2011) إلى تطبيق برنامج تدريبي لتطوير مهارات المعلم غير اللفظية في التدريس عن طريق ربط طرق تدريس الرياضيات باستخدام الإيماءات وحركة الجسد، وطلب من المعلم تقديم دروس قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي التطويري التعليمي، وفي ضوء ذلك وبعد انتهاء جلسات البرنامج التدريبية، عدل المعلمون من طريقة الاتصال باستخدام الإيماءات، وظهر ذلك جليا في طريقة تدريسهم بعد البرنامج، كما أكدوا على تطور قدراتهم ومهاراتهم وفعاليتها، بينما تعارضت هذه النتيجة مع دراسة بيرون وآخرين (Perron et al, 2014) التي تناولت تأثير التدريب على تنمية مهارات الاتصال في الممارسة السريرية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية الطب، واستخدمت

الدراسة (٤٨) عضواً (٢٨ مجموعة تجريبية و٢٠ مجموعة ضابطة)، وتم قياس مهارات الاتصال قبلي وبعدي، واعتمد البرنامج على مهارات التغذية الراجعة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في عدد ونوع مهارات الاتصال المحددة بين المجموعتين.

ويتضح مما سبق أن هناك دراسات أكدت على فاعلية البرامج التدريبية التي هدفت إلى تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى المتدربين مثل: دراسة بيجيكوشلاند كرين (Koshland-Crane, 2008)، ودراسة ريتشارد (Richard, 2011)، ودراسة تاي (Tai, 2014)، بينما أظهرت نتائج دراسة بيرون وآخرين (Perron et al., 2014) عدم فاعلية البرنامج التدريبي. كما يتضح ندرة الدراسات العربية التي تناولت تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس الأجانب بكلية العلوم من خلال البرامج التدريبية.

ومن هنا هدف البرنامج التدريبي الحالي إلى تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس الأجانب الناطقين بغير اللغة العربية بكلية العلوم في جامعة تبوك.

منهج البحث:

أعتمد في البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، القائم على تصميم المجموعات المتكافئة، وقياسات متكررة؛ وذلك لملاءمته طبيعة ومتغيرات وأهداف البحث، فالمتغير المستقل هو البرنامج التدريبي، والمتغير التابع هو مهارات الاتصال غير اللفظي، وباستخدام مجموعتين متكافئتين (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) بقياسات متكررة (القياس القبلي والبعدي للمجموعتين)؛ وللحصول على البيانات اللازمة كميًا وكيفيًا، والمتعلقة بفاعلية البرنامج، والجوانب التي تحتاج إلى تطوير في البرنامج، ومن ثم تحليلها وتفسيرها، والوصول للنتائج باستخدام أساليب كمية وكيفية؛ لذلك يعد البحث الحالي بحثاً مختلطاً، وهو ذلك البحث الذي يستخدم فيه أساليب البحث النوعي والكمي معاً (Creswell, 2014).

وقد استخدمت الأساليب الكمية علاوة على استخدام المقابلة، إذ تم إعداد مقابلة لمجموعة التركيز (Focus groups)؛ لتمثل الجزء الكيفي في البحث وللحصول على عدد من البيانات، فالبحث الكيفي هو عملية التحقيق التي يقوم بها الباحث ليستكشف مشكلة اجتماعية أو إنسانية. (Creswell, 2013).

مجتمع البحث:

تكون من كل أعضاء هيئة التدريس الأجانب الناطقين بغير اللغة العربية في كلية العلوم بجامعة تبوك في تخصصات (فيزياء - كيمياء - أحياء) للعام الجامعي (١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ).

عينة البحث:

تم تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات الاتصال غير اللفظي على (٢٦) عضواً من أعضاء هيئة التدريس الأجانب الناطقين بغير اللغة العربية في تخصصات العلوم (فيزياء - كيمياء - أحياء) بكلية العلوم في جامعة تبوك. حيث تم تحليل النتائج واختيار الأقل درجة على البطاقة، وبعد اختيارهم تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين متكافئتين (تجريبية - ضابطة)، وذلك بإعطاء كل عضو رقماً متسلسلاً عشوائياً، على مجموعة يحمل أفرادها أرقاماً فردية، ومجموعة أخرى يحمل أفرادها أرقاماً زوجية، وهذا يضمن عشوائية في توزيع أفراد العينة على مجموعتين متكافئتين.

وبعد انتهاء البرنامج؛ وللتحقق من النتائج ولمعرفة أسباب فاعلية البرنامج من وجهة نظر المتدربين، تم استخدام مجموعات التركيز (Focus groups) باختيار (٥) متدربين من الذين أبدوا تجاوباً واستعداداً لإجراء المقابلة معهم لمعرفة نقاط القوة في البرنامج التدريبي، وكذلك الجوانب التي تحتاج إلى تطوير في البرنامج من وجهة نظرهم.

خصائص العينة:

تكونت عينة البحث من (٢٦) عضواً من أعضاء هيئة التدريس الأجانب بكلية العلوم، بواقع (١٣) عضواً شكلوا أفراد المجموعة الضابطة، و(١٣) عضواً شكلوا أفراد المجموعة التجريبية، وتم اختيارهم من غير الناطقين باللغة العربية، الذين تنخفض درجاتهم على بطاقة ملاحظة مهارات الاتصال غير اللفظي، إلى جانب موافقتهم على الاشتراك في البرنامج، وتراوحت أعمارهم بين (٣٧-٥٥) عاماً بمتوسط قدره (٤٢,١٥) وانحراف معياري قدره (٥,٦١)، ويوضح الجدول (٢) التكافؤ في العمر بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (٢): الفروق في العمر بين المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان-ويتني

المجموعة	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
التجريبية	١٣	١٣,٨٥	١٨٠	٨٠	٠,٨١٧
الضابطة	١٣	١٣,١٥	١٧١		

ويتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق في متوسط الرتب بين المجموعتين التجريبية

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لأعضاء هيئة التدريس الأجانب بكلية العلوم

والضابطة في العمر؛ حيث أن قيمة ($U=80$)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، كما يوضح الجدول (٣) التخصص لأفراد العينتين التجريبية والضابطة.

جدول (٣): الفروق في التخصص بين المجموعتين باستخدام اختبار كولم وجورف-سمير نوف

المجموعة	حجم العينة	الفروق الموجبة	الفروق السالبة	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التجريبية	١٣	١,٠٠٠
الضابطة	١٣	١,٠٠٠

ويتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق في التخصص بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث أن قيمة ($Z=00$)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). كما يوضح الجدول (٤) الفروق في مهارات الاتصال غير اللفظي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي (قبل تطبيق البرنامج التدريبي).

جدول (٤): الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات الاتصال غير اللفظي باستخدام اختبار مان-ويتني

المجموعة	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
الضابطة	١٣	١٤,٤٦	١٨٨	٧٢	٠,٥٢
التجريبية	١٣	١٢,٥٤	١٦٣		

ويتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي بالنسبة لمهارات الاتصال غير اللفظي، مما يدل على تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي؛ حيث بلغت قيمة $U = 72$ ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث، ولجمع البيانات الكمية والكيفية، تم استخدام بطاقة الملاحظة للجانب الكمي، والمقابلة للجانب الكيفي، ويمكن إضاحهما فيما يلي:

أ- بطاقة ملاحظة مهارات الاتصال غير اللفظي (إعداد الباحث): لتصميم بطاقة الملاحظة تم اطلاع واستفادة الباحث من الدراسات التالية (Koshland-Crane, 2008)، (العريني، ٢٠١١)، (أرناؤوط والصمادي، ٢٠١٤)، (ندی ودويكات، ٢٠١٦)، وقام بإعداد مبدئي للبطاقة مكونة من (٤٠)

فقرة لمهارات الاتصال غير اللفظي لعضو هيئة التدريس، موزعة على (٥) أبعاد وهي مهارة: (تعبيرات الوجه والعين - حركات الجسم (الإيماءات)- استخدام الصوت - الملبس والمظهر-استخدام الرموز التعبيرية) وتراوح عدد البنود لكل بعد من (٥- ٩) بنود، ويتوزع تقدير كل بند وفق تقدير ليكرت الخماسي (متوافر بشدة، متوافر، متوافر إلى حد ما، غير متوافر، غير متوافر بشدة) وفق درجات (٥ - ١) .

– صدق بطاقة الملاحظة:

تم عرض البطاقة على (٨) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، وتم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، والمتمثلة في حذف بعض الفقرات؛ لضعف صلتها بالبعد الذي تنتمي إليه، أو التي ليس لها علاقة بموضوع الملاحظة، إلى جانب إضافة بعض البنود، وإعادة صياغة البعض الآخر حتى خرجت في صورتها النهائية؛ وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي تم التطبيق على عينة استطلاعية قوامها (٢٥) عضواً، وظهرت النتائج في الجدولين (٥)، (٦) التاليين:

جدول (٥) :معامل الارتباط بين البنود والبعد الذي تنتمي إليه ومستوى دلالة كل منها

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	البنود (مهارة فرعية)	البعد (مهارة أساسية)
دالة	٠,٨٣	يوزع نظراته على طلابه أثناء الشرح.	تعبيرات الوجه والعين
دالة	٠,٨٧	يعزز بإشارات بصرية مشاركة طلابه.	
دالة	٠,٨٤	يركز النظر إلى الطالب أثناء الحديث معه.	
دالة	٠,٧٦	تتميز نظراته بالعمق.	
دالة	٠,٨٢	يستخدم تعبيرات الوجه أثناء الشرح.	
دالة	٠,٨٨	يستخدم تعبيرات الوجه أثناء الإنصات.	
دالة	٠,٨٩	يستخدم تعبيرات الوجه أثناء القراءة.	
دالة	٠,٨٦	يستخدم تعبيرات الوجه أثناء التحدث.	

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لأعضاء هيئة التدريس الأجانب بكلية العلوم

دالة	٠,٩٠	يحرك رأسه بكفاءة أثناء التفاعل مع طلابه.	حركات الجسم (الإيماءات)
دالة	٠,٩٣	يحرك أصابعه ويدها أثناء الشرح.	
دالة	٠,٧١	يصافح طلابه بحرارة.	
دالة	٠,٧٨	يستخدم الإيماءات الجسدية في الاتصال باستمرار.	
دالة	٠,٩٠	يتحرك بنشاط في القاعة أثناء الشرح.	
دالة	٠,٩٠	يحافظ على المسافة بينه وبين طلابه أثناء التفاعل.	
دالة	٠,٩٠	هيئته مستقيمة أثناء الجلوس والوقوف.	
دالة	٠,٨٥	يبدو هادئاً في تفاعله مع طلابه.	
دالة	٠,٨٢	يراعي الاعتبارات الثقافية في حركته أمام طلابه.	
دالة	٠,٩٢	ينوع في استخدام نبرات صوته (لا ينطق الجملة بنغمة واحدة).	
دالة	٠,٦١	ينوع في مستوى شدة الصوت (منخفض - مرتفع).	
دالة	٠,٦٨	مستوى إيقاع صوته مناسب (لا سريعاً ولا بطيئاً).	
دالة	٠,٨٣	يوظف الوقفات (السكتات) الصوتية أثناء الشرح بكفاءة.	
دالة	٠,٨٧	يستخدم التشديد في بعض الكلمات لبيان أهميتها.	
دالة	٠,٨٤	مظهره لائق كعضو هيئة تدريس جامعي.	الملبس والمظهر
دالة	٠,٧٦	يهتم بنظافته الشخصية.	
دالة	٠,٨٢	نوعية ملابسه ملائمة.	
دالة	٠,٨٨	ملابسه نظيفة.	
دالة	٠,٨٩	ملابسه منسقة	
دالة	٠,٨٦	يستخدم الرموز التعبيرية في العروض التقنية	استخدام الرموز التعبيرية
دالة	٠,٩٠	يستخدم الرموز التعبيرية في التنبيهات.	
دالة	٠,٩٣	يستخدم الرموز التعبيرية في المراسلات الإلكترونية مع طلابه.	
دالة	٠,٧١	يرسم رموز تعبيرية أثناء الشرح.	

ويتضح من جدول (٥) جميع معاملات الارتباط دالة إحصائية، مما يشير إلى أن بطاقة الملاحظة متسقة

داخلياً، وأن جميع المهارات الفرعية منتمية للمهارات الرئيسة.

جدول (٦) : معامل ارتباط المهارات الأساسية مع الدرجة الكلية

معامل الارتباط	المهارات الأساسية
٠,٩٦	تعبيرات الوجه والعين
٠,٩٥	حركات الجسم (الإيماءات)
٠,٩٧	استخدام الصوت
٠,٩١	الملبس والمظهر
٠,٩٢	استخدام الرموز التعبيرية

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الارتباط لجميع المهارات الأساسية بالدرجة الكلية مرتفعة، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

ثبات بطاقة الملاحظة:

تم الاعتماد على معامل «ألفا كرونباخ» للتأكد من الثبات من خلال قياس الترابط والاتساق بين المهارات الفرعية بالمهارات الأساسية التي تنتمي إليها، ويوضح الجدول (٧) قيم معامل الثبات.

جدول (٧) : قيم معامل الثبات للأداة باستخدام «ألفا كرونباخ» للمهارات

معامل الثبات	المهارات الأساسية
٠,٨٩	تعبيرات الوجه والعين
٠,٩١	حركات الجسم (الإيماءات)
٠,٨٩	استخدام الصوت
٠,٩٠	الملبس والمظهر
٠,٩٠	استخدام الرموز التعبيرية
٠,٩٠	الكلية

ويتضح من جدول (٧) أن قيمة معامل الثبات تتراوح بين (٠,٨٩)، (٠,٩١)، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى ٠,٠١، ويمكن القول أن الأداة على درجة عالية من الثبات، ومعامل الثبات «ألفا كرونباخ» لبند بطاقة الملاحظة ككل هو (٠,٩٠)، وهي درجة يمكن الوثوق بها.

ب-المقابلة:

تم الإعداد للمقابلة بشكل أولي بطرح الأسئلة التالية:

-ما نقاط القوة والضعف التي ساهمت في نجاح البرنامج من وجهة نظركم؟

-ما الجوانب التي تحتاج إلى تطوير في البرنامج التدريبي من وجهة نظركم؟

وللتأكد من صدقها، تم عرضها على (٥) محكمين لإبداء آرائهم، وانفقوا على ضرورة تعديل السؤال الأول إلى (ما أسباب فاعلية البرنامج من وجهة نظركم؟) ، لكون البرنامج أثبت فاعليته، وأن المقابلة أجريت بعد استخراج النتائج، والتأكد من فاعلية البرنامج، أما السؤال الثاني، فقد أجمع المحكمون على مناسبتها.

ج-البرنامج التدريبي:**-الهدف العام للبرنامج التدريبي:**

هدف نمائي، ويتمثل في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أفراد المجموعة التجريبية، من خلال إكسابهم معلومات ومهارات اتصال غير لفظية، تتيح لهم فرصة استخدامها وتوظيفها بكفاءة في العملية التعليمية.

-الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي:

- التوعية بالبرنامج وأهدافه وإجراءاته ومدته وخطة سير الجلسات.

- التعريف بمهارات الاتصال غير اللفظي وأهميتها ومحدداتها ومبادئها وأنواعها.

- التعريف بمهارات الاتصال والفروق بين الثقافات وتقديم أمثلة على ذلك.
- التوعية بأهمية الوجه والعيين وشرح تعبيراتهما وتقديم أمثلة على ذلك.
- التعريف بحركات الجسم (الإيماءات)، وقواعدها وأهميتها وتقديم أمثلة.
- التعريف بأهمية استخدام الصوت وخصائصه وطرق تحسينه.
- التعريف بأهمية الملابس والمظهر وشرح الأمثلة والطرق لتحسينه.
- التعريف بالرموز التعبيرية وأهميتها وعرض نماذج لها.

– الفئة المستهدفة من البرنامج:

أعضاء هيئة التدريس الأجانب الناطقين بغير اللغة العربية في كلية العلوم بجامعة تبوك، والمتخصصين في الفيزياء، والكيمياء، و الأحياء، ممن تنخفض درجاتهم في بطاقة ملاحظة مهارات الاتصال غير اللفظي.

– مصادر إعداد البرنامج التدريبي:

تم بناء البرنامج وإعداده للتطبيق وفقاً للخطوات الآتية:

- الاطلاع على العديد من المراجع والدراسات التي تناولت مهارات الاتصال غير اللفظي مثل: (Koshland-Crane, 2008)، (جروب ولامبيرت، ٢٠١٠)، (الحيالي، ٢٠١١)، (العريني، ٢٠١١)، (أرناؤوط والصمادي، ٢٠١٤)، والاحتياج التدريبي الفعلي للمتدربين؛ بناء على بحث سابق أجراه الباحث على نفس العينة (الحميري، ٢٠١٧).

- القراءة المتعمقة للبرامج التدريبية وكيفية إعدادها وتطبيقها، وبخاصة الموجهة إلى أعضاء هيئة التدريس؛ للاعتماد عليها في بناء البرنامج.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لأعضاء هيئة التدريس الأجانب بكلية العلوم

- عمل تصور مبدئي للبرنامج ومحتواه وطريقة سيره وعدد جلساته، وعرضه على (٥) محكمين في التدريب والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس والقياس التربوي؛ لإبداء الرأي فيه، وتم الأخذ بملاحظاتهم وتوجيهاتهم.

- عدد جلسات البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج من (١٠) جلسات تدريبية جماعية، بواقع جلستين أسبوعياً، على النحو التالي: (٧) جلسات تدريبية، و(٣) جلسات تقييم (بعدي، وتتبعي بعد شهر، وتتبعي بعد شهرين).

- تنفيذ البرنامج التدريبي:

بدأ تطبيق البرنامج التدريبي يوم الأحد الموافق ١٧ /٩/ ٢٠١٧م، وانتهى البرنامج يوم الخميس الموافق ٢٠١٧/١٢/٧م بواقع جلستين أسبوعياً (الأحد والأربعاء)، وبمجموع (١٠) جلسات: (٧) جلسات تدريبية، و (٣) جلسات تقييمية (بعدي، وتتبعيه بعد شهر من انتهاء البرنامج، وتتبعيه بعد شهرين من انتهاء البرنامج)، وتمت الاستعانة بمدرّب مساعد؛ للتواصل مع المتدربين، وتحديد موعد الجلسات، وتوزيع المتدربين على مجموعات، والإشراف على تنفيذ التعليمات أثناء الجلسات التدريبية والتدريب، ويوضح الجدول (٨) تفاصيل جلسات البرنامج:

جدول (٥): معامل الارتباط بين البنود والبعد الذي تنتمي إليه ومستوى دلالة كل منها

الموضوع	الأهداف الإجرائية	أساليب التدريب	الوسائل المستخدمة	أساليب التقويم	زمن الجلسة	اليوم /التاريخ
تهيئية - واكساب معلومات	- التعرف بين المدرب والمتدربين - التوعية بالبرنامج وأهدافه وإجراءاته ومدته وخطة سير الجلسات. - التعرف بمهارات الاتصال غير اللفظي وأهميتها ومحدداتها ومبادئها وأنواعها.				٩٠ - ٦٠ دقيقة	الأحد ٢٠١٧/٩/١٧م
مهارات الاتصال غير اللفظي والفروق بين الثقافات	- التعرف بالثقافات والفروق بينها. - شرح العوامل الثقافية المؤثرة على مهارات الاتصال غير اللفظي - عرض مهارات الاتصال غير اللفظي المرتبطة بثقافات مختلفة.				٩٠ - ٦٠ دقيقة	الأربعاء ٢٠١٧/٩/٢٠م
مهارة تعبيرات الوجه والعين.	- التوعية بأهمية الوجه والعينين في الاتصال غير اللفظي. - شرح التعبيرات باستخدام العينين. - عرض التعبيرات باستخدام الوجه وتقديم أمثلة.				٩٠ - ٦٠ دقيقة	الأحد ٢٠١٧/٩/٢٤م
مهارة حركات الجسم (الإيماءات).	- التعرف بحركات الجسم (الإيماءات) وأهميتها. - معرفة قواعد قراءة لغة حركات الجسم. - عرض أمثلة.	المناقشة، لعب الدور، التعزيز والتغذية الراجعة، والواجبات المنزلية، القراءة الموجهة، التدريب المصغر	- أوراق عمل. - مقاطع فيديو - صور. - عروض بوربوينت.	- تقويم الأقران. - التقويم المعتمد على الأداء. - الملاحظة. - المقابلة.	٩٠ - ٦٠ دقيقة	الأربعاء ٢٠١٧/٩/٢٧م
مهارة استخدام الصوت.	- التعرف بأهمية استخدام الصوت في الاتصال غير اللفظي. - التعرف بخصائص الصوت. - إرشادات لتحسين استخدام الصوت.				٩٠ - ٦٠ دقيقة	الأحد ٢٠١٧/١٠/١م
مهارة الملابس والمظهر.	التعرف بأهمية اللبس والمظهر في الاتصال غير اللفظي. - شرح أمثلة على اللبس والمظهر - تقديم إرشادات لتحسين اللبس والمظهر.				٩٠ - ٦٠ دقيقة	الأربعاء ٢٠١٧/١٠/٤م
مهارة استخدام الرموز التعبيرية	- التعرف بالرموز التعبيرية. - شرح أهمية استخدام الرموز التعبيرية. - عرض نماذج الرموز التعبيرية				٩٠ - ٦٠ دقيقة	الأحد ٢٠١٧/١٠/٨م
- تقييم بعدي.	إنهاء البرنامج وتطبيق بطاقة الملاحظة	التقييم البعدي	تطبيق بطاقة الملاحظة		٩٠ - ٦٠ دقيقة	الأربعاء ٢٠١٧/١٠/١١م
تقييم تنبعي بعد شهر	تطبيق بطاقة الملاحظة	التقييم التبعي	تطبيق بطاقة الملاحظة		٩٠ - ٦٠ دقيقة	الأربعاء ٢٠١٧/١١/٨م
تقييم تنبعي بعد شهرين	تطبيق بطاقة الملاحظة	التقييم التبعي	تطبيق بطاقة الملاحظة		٩٠ - ٦٠ دقيقة	الخميس ٢٠١٧/١٢/٧م

– أساليب التدريب المستخدمة في البرنامج:

– **المناقشة:** يكمن هدفها في تجميع حصيلة المعلومات والخبرات السابقة للمتدربين للوصول إلى تحسين أفضل لمهاراتهم، وهناك العديد من المزايا لهذه الاستراتيجية منها: زيادة معلومات المتدربين، تقوي مهارة التعبير والثقة بالنفس لديهم، انتقال أثر التدريب ، حيث يقوم المتدرب بنقل وتطبيق كل ما تعلمه في الجلسات إلى الواقع (مقابلة ، ٢٠١١)، ويؤكد (كامل ، ٢٠٠٥) أن المناقشة تعمل على اكتشاف جوانب الخطأ في الأفكار السابقة، وتمكن الفرد من تعلم طرق جديدة تؤدي إلى تنمية قدراته، وتحقيق أهداف أكثر واقعية، مما يساعده في النهاية على تعديل سلوكه.

واستخدمت المناقشة في جميع جلسات البرنامج التدريبية لزيادة معلومات المتدربين عن مهارات الاتصال غير اللفظي، واكتشاف جوانب الخطأ في الأفكار السابقة المتعلقة بها، وتعلم مهارات الاتصال غير اللفظي الجديدة، وانتقال أثر التدريب لما تعلموه بالجلسات إلى الواقع.

- **لعِب الدور:** يشير لعب الدور إلى ممارسة تفاعلات بين الأشخاص من خلال محاكاة أو تمثيل مواقف حيوية وأكثر تعريف تقليدي في علم النفس السلوكي يرى أن لعب الدور وسيلة لتقييم وتعديل سلوك الأفراد في سياقات محددة (Levi-Minzi, Browning & Van Hasselt, 2011) ، وتعمل استراتيجية لعب الدور على تعليم المتدرب سلوك جديد، والذي سيتحول إلى خاصية دائمة لديه، مما يساعده في المواقف الجديدة بثقة أكبر، بالإضافة إلى المشاعر الإيجابية التي تسيطر عليه، بعد أن أتقن تمثيل الدور بطريقة انفعالية وسلوكية مناسبة (كامل ، ٢٠٠٥)، وأكدت النتائج البحثية أن برامج التدريب التي تعتمد على أنشطة لعب الأدوار تؤدي إلى أفضل النتائج (Lekhi& Nussbaum 2015)، فاستراتيجية لعب الأدوار تمكن المتعلمين من الانخراط في تعلم الخبرة الجديدة -وإن كانت تمثيلية- حيث يقوم المتدربون في سيناريوهات محددة بأداء أدوارهم؛ لتحسين ممارساتهم والحصول على تغذية راجعية إيجابية (Kiger , 2004).

وكانت استراتيجية لعب الأدوار من الأساليب التدريبية المستخدمة في البرنامج ، حيث كان يطلب من أحد المتدربين لعب دور مدرب، وتقديم وممارسة مهارات الاتصال غير اللفظي، ويطلب من باقي المتدربين التعليق عليه، وقد ساعد ذلك على تعلم المهارات الجديدة وممارستها، وخاصة حين الحصول على تغذية راجعية إيجابية.

- **التعزيز:** يعرف بأنه الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إزالة توابع سلبية الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المشابهة (الخطيب، ٢٠٠٣) وتم استخدام استراتيجية التعزيز الإيجابي والسلبى لتشجيع التحسن في تعلم وممارسة مهارات الاتصال غير اللفظي.

- **التغذية الراجعة:** هي تزويد المتدرب بالمعلومات الإيجابية والسلبية حول الأداء الحركي مما يسهم في الوصول إلى إتقان المهارة، حيث تتمثل هذه المعلومات بالتغذية الراجعة، والتي تتخذ أشكال متعددة، منها اللفظية والمرئية التي تعطي المتدرب صورة واضحة عما يفعله أثناء تطبيق المهارة بالعين المجردة، وعليه يستطيع أن يصحح أخطاءه تبعاً للمعلومات التي يتلقاها من المدرب قبل التطبيق وأثناءه (نوار ورفيق، ٢٠١٦)، و كانت هناك تغذية راجعة في نهاية كل جلسة؛ لتأكيد المعلومات التي تم إعطاؤها، ودافع لزيادة إتقان المهارات المتعلمة في الجلسة.

- **الواجبات المنزلية:** هي أنشطة تعليمية يقوم بها المتدرب في منزله، وهي امتداد للأنشطة التعليمية والتدريبية التي حدثت داخل جلسات البرنامج، وهي جزء مكمل أو تطبيق لما تم تنفيذه ومناقشته بالبرنامج. ويؤكد (السفاسفة، ٢٠٠٣) أن احتمالية استمرارية التحسن الناجم عن الجلسات التدريبية ضئيل إذا لم يتم ممارسة المهارات التي تم التدرب عليها في مواقف الحياة الفعلية؛ لذلك ففي نهاية كل جلسة يتلقى أفراد المجموعة التجريبية واجباً منزلياً محدداً يقومون فيه بممارسة وتوظيف المهارات التي تم تعلمها داخل كل جلسة. وتم استخدام استراتيجية الواجب المنزلي في نهاية كل جلسة لتوظيف المهارات التي تم تعلمها في البرنامج على أرض الواقع، وزيادة إتقان المتدربين للمهارات المتعلمة في الجلسات.

- **القراءات الموجهة:** هي القراءة في موضوع معين في المراجع والمصادر المختلفة، بتوجيه وإشراف من المدرب والذي يزود المتدربين بالتعليمات اللازمة قبل وبعد وأثناء القراءة؛ لإكسابهم مهارات فهم النص المقروء (الحوامدة والبليهد، ٢٠١٦)، وتم استخدام استراتيجية القراءات الموجهة بتوجيه المتدربين نحو قراءة موضوعات محددة حول أسس وأنواع مهارات الاتصال غير اللفظي؛ لزيادة معارف ومعلومات المتدربين حولها، مما يشكل الأساس لممارستها العملية فيما بعد.

- **التدريس المصغر أو التدريب المصغر:** هو أسلوب من أساليب التدريب، يمثل صورة مصغرة للدرس، أو جزءاً من أجزائه، أو مهارة من مهاراته، تحت ظروف مضبوطة، ويقدم لعدد محدود من المتدربين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤)، وتم استخدامها لتدريب المتدربين على المهارة من

خلال تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة وإتاحة الفرصة لكل متدرب لأداء المهارة بنفسه.

- أساليب التقويم في البرنامج:

اعتمد البرنامج التدريبي على أساليب التقويم البديل في تقويم المتدربين؛ نظراً لما توفره هذه الأساليب من قدرة على تحديد مستوى تقدم المتدربين من خلال توظيف استراتيجيات غير تقليدية (Nazir,2000)، وأيضاً ما يتطلبه التقويم البديل من اشتراك كل من المدرب والمتدربين في عملية التقويم، وبحيث يقوم المتدرب بتنفيذ مهام تساعده في التمكن من مهارات معينة، في حين يقوم المدرب بملاحظة الأداء وتقييم مستوى كفاءته (Stiggins,2001)، ومن أساليب التقويم التي تم استخدامها في هذا البرنامج التدريبي ما يأتي:

- التقويم المعتمد على الأداء: من خلال إتاحة الفرصة للمتدرب لتوظيف مهارات الاتصال غير اللفظي في مواقف حيوية جديدة تحاكي الواقع من خلال التقديم أو المناظرة، ويشجعهم ذلك على أن يكونوا أكثر تأملاً ونقداً لأعمالهم (Davies, 2002؛ عبد الحميد، ٢٠١٧)، حيث كان يسجل المتدرب فيديو لنفسه أثناء أدائه للمهارة ويطلب المدرب منه تقييم نفسه.

- تقويم الأقران: وهو تقويم يقوم به أقران المتدرب بعد تنفيذهم لمهمة تدريبية، أو لنشاط تدريبي معين، ويساعد هذا النوع من التقويم في تحسين مهارات المتدربين من خلال زيادة قدرة المتدربين على ملاحظة أعمالهم وأفكارهم، وأعمال الآخرين وأفكارهم، كما أنه ينمي مهارات اتخاذ القرار وإصدار الأحكام لدى المتدربين (علام، ٢٠٠٤). وقد تم توظيف هذا الأسلوب خلال جميع جلسات البرنامج، حيث كان المدرب يقوم بشرح إحدى مهارات الاتصال غير اللفظي، ثم يقوم أحد المتدربين بتنفيذ هذه المهارة في عرض لأحد الموضوعات في مدة لا تزيد عن خمس دقائق، مع الاستعانة بتسجيل مصور لأداء المتدرب، وبعد ذلك يستمع المتدرب إلى تقييم أقرانه وملاحظاتهم على أدائه؛ من خلال مشاهدة التسجيل المصور.

- الملاحظة من جانب المدرب أثناء التدريب: وهي ملاحظة منظمة تتمثل في مشاهدة سلوك المتدربين أثناء ممارستهم لمهارات الاتصال غير اللفظي، أثناء التدريب وأثناء التفاعل مع بعضهم البعض، وكذلك تطبيق بطاقة الملاحظة بعد انتهاء البرنامج (القياس البعدي والتتبعي)، حيث طلب من كل متدرب في القياس البعدي تقديم عرض لا تزيد مدته عن (١٥) دقيقة للمتدربين، أما في القياس التتبعي فتم زيارة كل متدرب أثناء تقديمه لمحاضراته، ويقوم المدرب بملاحظته، وتقدير ممارسته لمهارات الاتصال غير اللفظي أثناء تقديمه للمحاضرة.

- **المقابلة:** تعد المقابلة إحدى أساليب التقويم بالاتصال، حيث يتم جمع المعلومات من خلال فعاليات الاتصال، عن مدى التقدم الذي حققه المتدرب، وأيضاً من خلال التعرف على طبيعة تفكيره وأسلوبه في معالجة المعارف وحل المشكلات (علام، ٢٠٠٤)، وقد تم عقد مقابلة مع عدد من المتدربين (مجموعة التركيز)، وطرح عليهم بعض التساؤلات، وسجل إجاباتهم حول هذه التساؤلات، ومن ثم حللت هذه الإجابات كفيلاً بعد انتهاء التدريب، وأفادت في تفسير النتائج وتقديم المقترحات التي تساهم في تطوير وتحسين البرنامج.

- نتائج البحث:

- **إجابة السؤال الأول:** ونصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال غير اللفظي بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج؟" وتتضح في الجدول (٩) .

جدول (٩): الفروق بين المجموعتين في مهارات الاتصال غير اللفظي بعد التطبيق باستخدام اختبار مان-ويتني

المجموعة	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
التجريبية	١٣	٢٠	٢٦٠	.	٠,٠٠٠
الضابطة	١٣	٧	٩١		

ويتضح من جدول (٩) وجود فروق في متوسط الرتب بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الاتصال غير اللفظي بعد تطبيق البرنامج التدريبي في اتجاه المجموعة التجريبية؛ حيث إن قيمة (U=0)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يدل على فاعلية البرنامج.

- **إجابة السؤال الثاني:** ونصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال غير اللفظي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق؟" ويوضح الجدول (١٠) هذه الفروق.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لأعضاء هيئة التدريس الأجانب بكلية العلوم

جدول (١٠) : الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات الاتصال غير اللفظي باستخدام اختبار ويلكوكسن

القياس القبلي-البعدي	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الرتب الموجبة	١٣	٧	٩١	٣,١٨٧	٠,٠٠١
الرتب السالبة	٠	٠	٠		

ويتضح من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال غير اللفظي بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي (قبل تطبيق البرنامج) والقياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج) في اتجاه القياس البعدي، حيث أن الاحتمال لمستوى الدلالة أقل من درجة الشك $\alpha = 0,05$ ، والفروق في اتجاه القياس البعدي، وهذا يدل على ارتفاع مهارات الاتصال غير اللفظي بعد تطبيق البرنامج، وبالتالي فاعلية البرنامج.

– إجابة السؤال الثالث: ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال غير اللفظي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية بالقياس البعدي والقياس التتبعي (شهر، شهران)؟" وتوضح في الجدول (١١):

جدول (١١) : الفروق في مهارات الاتصال غير اللفظي لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس

التتبعي (شهر، شهران) باستخدام اختبار فريدمان

القياس	متوسط الرتب	مربع كا	مستوى الدلالة
البعدي	١,٥٨	٩,١٤	٠,٠٠٠
بعد شهر	١,٨١		
بعد شهرين	٢,٦٢		

يتضح من جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال غير اللفظي بين متوسطي الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي (شهر، شهران) في اتجاه القياس التتبعي، مما يشير إلى استمرارية تحسن مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أفراد المجموعة التجريبية مرور الوقت.

إجابة السؤال الرابع: ونصه "ما الجوانب التي تحتاج إلى تطوير في البرنامج التدريبي كما يراها المتدربون أنفسهم؟" قدم مجموعة من المتدربين (مجموعة التركيز) أثناء المقابلة عدد من

الاقتراحات التي تسهم في تطوير البرنامج التدريبي مستقبلاً من وجهة نظرهم ، ويمكن استعراضها على النحو التالي:

- تحسين الأشكال والرسومات المتضمنة في المادة العلمية للبرنامج، والمستخدم للتعبير عن حالات الاتصال غير اللفظي؛ لتكون معبرة بشكل أفضل.
- أن يتم التركيز بشكل أكبر على الاختلافات الثقافية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الاتصال غير اللفظي؛ لأن هذه الاختلافات تنتج عنها مشكلات غير مقصودة عند الاتصال مع الطلاب.
- أن يضاف للبرنامج موضوعات أخرى مثل: كيفية الاتصال مع الطلاب المشاغبين، وأيضا كيفية توظيف الاتصال غير اللفظي في لجان المراقبة على الاختبارات.
- أن يكون مقر التدريب خارج بيئة العمل.
- منح إجازة للمتدربين أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي.
- أن يتم تقديم البرنامج التدريبي وبشكل مستمر لأعضاء هيئة التدريس الجدد بالجامعة نظراً لأهميته وحاجتهم إليه.
- استخدام الجانب التقني بشكل أكبر، بحيث يقدم البرنامج إلكترونياً بشكل كلي أو جزئي.

– تفسير النتائج ومناقشتها:

- تفسير نتائج السؤال الأول والثاني: والمتعلق بفاعلية البرنامج حيث يتضح من نتائج الجدول (٩) وجود فروق في متوسط الرتب بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الاتصال غير اللفظي، بعد تطبيق البرنامج التدريبي ، كما يتضح من نتائج جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال غير اللفظي بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي (قبل تطبيق البرنامج) والقياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج) في اتجاه القياس البعدي والمجموعة التجريبية، وتدل هاتين النتيجةين علي فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بيجيكوشلاند كرين (Koshland-Crane, 2008) ، ودراسة ريتشارد (Richard , 2011)، ودراسة تاي(Tai , 2014) في فاعلية البرنامج التدريبي في

تحسين مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وتختلف مع نتائج دراسة بيرون وآخرين (Perron et al . , 2014)، التي أكدت عدم فاعلية البرنامج التدريبي .

وقد تعود فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لأعضاء هيئة التدريس الأجانب بكلية العلوم إلى عدة عوامل ساهمت في نجاحه وفعالته، كما جاء في الأدبيات ونتائج مجموعة التركيز (Focus group) أثناء المقابلة، ويمكن توضيحها في التالي:

أ - عوامل تتعلق بالبرنامج:

-حاجة المتدربين للبرنامج: أي أن البرنامج جاء ملبياً لاحتياجات المتدربين، وهذا ما تم بالفعل حيث تم بناء البرنامج بعد حصر احتياجاتهم من خلال توصية دراسة كل من (العريني، ٢٠١١) ، التي أجريت على أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم جامعة القصيم، ودراسة (الحميري، ٢٠١٧) التي أجريت على أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم جامعة تبوك، كذلك انخفاض درجات عينة البحث على بطاقة ملاحظة مهارات الاتصال غير اللفظي المستخدمة في البحث، وتأتي ضرورة تقدير الحاجات التدريبية للمتدربين الأساس لنجاح أي برنامج تدريبي بكامله (الرياشي وحسن، ٢٠١٤) ، حيث يساعد تقدير الحاجات التدريبية في تحديد الأهداف التدريبية بدقة، وتجعل المتدربين يقبلون بحماس على حضور البرنامج (McConnel, 2003؛ الطعاني، ٢٠٠٩؛ الرياشي وحسن ، ٢٠١٤)، ويتطابق ذلك مع ما ذكره المتدربون في البرنامج ودل على حاجتهم لهذا البرنامج وذكره المتدرب رقم (١) بقوله: "ونحن في حاجة إليه وخاصة تلك الدورات التي تتعلق بتعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب"، وقول المتدرب رقم (٣): "تعلمت منه الكثير من المهارات التي سوف تساعدني في الاتصال غير اللفظي الجيد مع طلابي"، وقول المتدرب رقم (٤): "تعلمت أشياء جديدة بالنسبة لي". وقول المتدرب رقم (٥): "وأنا اقترح أن تقدم لباقي زملاء".

-كفاءة وملاءمة المحتوى المعرفي للبرنامج: تم ذلك من خلال تقديم معارف ومعلومات وافية للمتدربين عن مهارات الاتصال غير اللفظي التالية: تعبيرات الوجه والعين، حركات الجسم (الإيماءات)، استخدام الصوت ، الملابس والمظهر ، استخدام الرموز التعبيرية (نافع ، ٢٠١٤)، وتعد هذه المعارف والمعلومات الأساس الذي اعتمد عليه المتدربون عند ممارسة مهارات الاتصال غير اللفظي وتطورها لديهم، ويمكن الاستدلال على ما سبق من خلال عبارات المتدربين التي تدل على كفاءة وملاءمة محتوى البرنامج مثل: قول المتدرب رقم (١): "توفير مادة علمية تركز على المعلومات التطبيقية"، وما ذكره المتدرب رقم (٤): "ورشة متميزة وموضوعاتها ثرية وقيمة"، وما ذكره المتدرب رقم (٥): "كان لدي معلومات بسيطة بالأساسيات، والآن بعد الورشة استفدت كثيراً،

وقول المدرب رقم (٣): "تعلمت منها الكثير من المعلومات والمهارات ... وسوف أطبق ما تعلمته"

- **تركيز البرنامج على تطبيق المهارات:** ويقصد بتطبيق المهارات قدرة المتدربين على ممارسة مهارات الاتصال غير اللفظي، وقد أجمع المتدربون على أن البرنامج ساعدهم على تعديل سلوكهم وتحسن مهاراتهم، وقد ظهر ذلك جلياً من خلال ملاحظة سلوكهم وتقدير أقرانهم وتقديرهم لذواتهم مثل: قول المدرب رقم (٢): "ولقد طبقنا ما تعلمناه خلال التدريب"، وما ذكره المدرب رقم (٥): "استفدت كثيراً من التطبيق" وقول المدرب رقم (١): "التركيز على التطبيق ساعدني على إنجاز الدورة بكل سهولة ويسر"

- **فاعلية أساليب التدريب المستخدمة في البرنامج:** حيث استخدم في البرنامج عدد من أساليب التدريب مثل: المناقشة (مقابلة، ٢٠١١)، والقراءات الموجهة (الحوامدة والبلهد، ٢٠١٦)، والتي ساعدت على إثراء معارف ومعلومات المتدربين حول الأسس النظرية للمهارات. جاء لعب الدور لتمكين المتدربين من الانخراط في تعلم المهارة الجديدة (Kiger, 2004)، والتدريب المصغر، والواجبات المنزلية لتطبيق ما تم تعلمه من مهارات بالبرنامج (السفاسفة، ٢٠٠٣)، والتعزيز الإيجابي لتأكيد الممارسة الناجحة للمهارات (الخطيب، ٢٠٠٣)، والتغذية الراجعة لتزويد المتدربين بالمعلومات الإيجابية والسلبية حول الأداء الحركي للوصول إلى إتقان المهارة (نوار ورفيق، ٢٠١٦). ويتضح تأثير أساليب البرنامج وفعاليتها من خلال استجابات المتدربين، حيث ذكر المدرب رقم (١): "تم تنفيذ الدورة بطرق سهلة وميسرة"، كما ذكره المدرب رقم (٢): "وقد استفدت من لعب الأدوار في تطبيق ما تعلمناه خلال التدريب"، وما ذكره المدرب رقم (٤): "ورشة متميزة من حيث طريقة الشرح والعرض" وما ذكره المدرب رقم (٥): "أفادتني المناقشات التي كانت تناول المهارات أولاً بأول" وقول المدرب رقم (١): "كانت هذه الدورة أفضل دورة حضرتها فهي متميزة من حيث طريقة التدريب".

– جودة أساليب التقييم في البرنامج:

اعتمد البرنامج التدريبي على أساليب التقييم البديل في تقييم المتدربين؛ نظراً لما توفره هذه الأساليب من قدرة على تحديد مستوى تقدم المتدربين من خلال توظيف استراتيجيات غير تقليدية (Nazir, 2000)، كاستراتيجية التقييم المعتمد على الأداء، والتي عملت على أن يكون المتدربون أكثر تأملاً ونقداً لأعمالهم (Davies, 2002, عبد الحميد، ٢٠١٧)، وجاءت استراتيجيات تقييم الأقران لزيادة قدرة المتدربين على ملاحظة أعمالهم وأفكارهم، وأعمال وأفكار الآخرين

(علام، ٢٠٠٤)، وجاءت استراتيجية الملاحظة والمقابلة لتقويم مدى التقدم الذي حققه المتدربين (علام، ٢٠٠٤)، والذي يتم في نهاية كل جلسة تدريبية، أو في نهاية البرنامج التدريبي، وكذلك التغذية الراجعة في نهاية كل جلسة والتي أعطت للمتدرب صورة واضحة عما يفعله قبل وأثناء تطبيق المهارة، وعليه يستطيع أن يصحح أخطاءه (نوار ورفيق، ٢٠١٦).

ب-عوامل تتعلق بالمدرّب: فالمدرّب له دور في فاعلية البرنامج، فتخصصه ومعارفه ومهاراته وإيجابيته، وحسن إدارته للتدريب وجديته، وتنوع أساليبه، وتفاعله مع المتدربين، ساهمت بقوة في استفادة المتدربين من البرنامج، وتم التأكد من ذلك من خلال رصد عبارات تدل على الانطباع الجيد تجاه المدرّب من خلال المتدربين مثل: قول المتدرب رقم (٢): «أشكر المدرّب على حسن تدريبه وتواصله وتفاعله مع المتدربين»، وقول المتدرب رقم (٣): « وجدت التعامل معكم سهلاً جداً» وقول المتدرب (٤): « شكراً جزيلاً للمدرّب على تميّزه».

- تفسير نتائج السؤال الثالث: والمتعلق باستمرار التحسن في مهارات الاتصال غير اللفظي بعد انتهاء البرنامج، ويتضح من نتائج جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال غير اللفظي بين متوسطي الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التبعي (شهر، شهران) في اتجاه القياس التبعي، مما يشير إلى استمرارية تحسن مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أفراد المجموعة التجريبية بمرور الوقت.

وقد يرجع ذلك إلى انتقال أثر التدريب للمهارات التي تم تعلمها بالبرنامج، ومما ساعد على انتقال أثر التدريب، الأساليب المستخدمة بالبرنامج، فالمناقشة تؤدي إلى انتقال أثر التدريب (مقابلة، ٢٠١١)، والواجبات المنزلية تسهم في استمرارية تحسن ممارسة المهارات (السفاسفة، ٢٠٠٣)، كما أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات الاتصال غير اللفظي أثناء التدريس عمل على تثبيتها لديهم وإتقانهم لها، فالتدريب أثناء الخدمة يؤدي إلى زيادة الكفاية المهنية، وتنمية القدرات الذهنية والعملية بناء على الاستفادة من تجارب الأفراد بعد ممارستهم العمل (الشاعر، ٢٠٠٥).

- تفسير نتائج السؤال الرابع: والمتعلق بالجوانب التي تحتاج إلى تطوير في البرنامج التدريبي، كما يراها المتدربون أنفسهم (مجموعة التركيز) أثناء المقابلة.

وقد طرح المتدربون مجموعة من الاقتراحات تسهم في تطوير البرنامج، ويرى الباحث أنها مقترحات مناسبة؛ تسهم بالفعل في تفعيل البرنامج، وتحسين مخرجاته، وخصوصاً أنها تتناول العديد من الجوانب في البرنامج، منها المتعلقة بتحسين عرض المادة العلمية، والاهتمام بالفروق الثقافية في الاتصال،

وتغيير أماكن التدريب، وتناول موضوعات تتعلق بمهارات الاتصال مع الطلاب المشاغبين، واستخدام الوسائل التقنية بالبرنامج.

– التوصيات:

- اعتماد البرنامج ضمن برامج تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس الأجانب بالجامعات السعودية، مع الأخذ في الاعتبار المقترحات التي طرحها المتدربون عن البرنامج.
- توجه البحوث والدراسات نحو البرامج المعنية بتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي، وانعكاسها على القدرات المهنية لأعضاء هيئة التدريس، والبيئة الأكاديمية ككل.

المراجع العربية والأجنبية

١. أرناؤوط، أروى والصمادي، مروان (٢٠١٤). مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية في جامعة نجران من وجهة نظر الطلبة، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٣(١)، ٨١ - ١٠٣.
٢. جروب، دياجرام ولامبيرت، ديفيد (٢٠١٠). لغة الجسد، الرياض: مكتبة جرير.
٣. الحميري، عبد القادر (٢٠١٧). واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم لمهارات الاتصال الفعّال مع طلابهم وعلاقته ببعض المتغيرات، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦(١٢)، ١٤٩ - ١٦٥.
٤. الحوامدة، محمد فؤاد و البلهد، فيصل حمود (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، دراسات العلوم التربوية، ٤٣(١)، ١٧٥ - ١٩٢.
٥. الحياي، سندية مروان (٢٠١١). دور استخدام الاتصالات غير اللفظي (لغة الجسد) في تحديد الأنماط السلوكية للقيادات الإدارية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ١١(١)، ٥٧ - ٧٥.
٦. الخطيب، جمال (٢٠٠٣). تعديل سلوك الإنسان، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.
٧. دياب، سهيل رزق (٢٠٠٦). المدرس الجامعي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين / المؤتمر العلمي الذي تنظمه جامعة الإسراء الأهلية تحت عنوان (المعلم في الألفية الثالثة، رؤية آنية ومستقبلية)، غزة.
٨. رؤية المملكة ٢٠٣٠ (٢٠١٧). متاح على موقع: <http://vision2030.gov.sa>
٩. الرياشي، حمزة عبد الحكم وحسن، على الصغير (٢٠١٤). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣(١)، ١١٩ - ١٤١.
١٠. السكارنة، بلال خلف (٢٠١١). تصميم البرامج التدريبية، عمان: دار المسيرة.
١١. السفاسفة، محمد إبراهيم (٢٠٠٣). الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر.
١٢. الشاعر، عبد الرحمن (٢٠٠٥). إعداد البرامج التدريبية - التدريب الفعال، الرياض: مكتبة الرشد.
١٣. الطعاني، حسن (٢٠٠٩). التدريب مفهومه وفعالياته، عمان: دار الشروق.
١٤. طعيمة، أحمد رشدي والبنديري، سليمان (٢٠٠٤). التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطور، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٥. عبد الحميد، صفاء (٢٠١٧). التقييم البديل استراتيجياته وأدواته، متاح على موقع:

<https://www.new-educ.com>

١٦. عبد الغفار، نورة عواد (٢٠٠٦). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للبنات للقيام بمهام تصميم المقرر الدراسي والإعداد لتنفيذه، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ٢(٤)، ١٤٨-١٨٨.
١٧. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٤): التقييم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
١٨. العريني، أحمد (٢٠١١). مدى توفر مهارات الاتصال غير اللفظي لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة، كلية الآداب والتربية - جامعة القصيم.
١٩. كامل، وحيد (٢٠٠٥). فعالية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة دراسات نفسية، ١٥(٤)، ٥٦٩ - ٥٩٨.
٢٠. مقابلة، محمد قاسم (٢٠١١). التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
٢١. نافع، أحمد (٢٠١٤). كيف ترفع مهاراتك في الاتصال، الإسكندرية: الدار الجامعية.
٢٢. ندى، يحيى ودويكات، فخري (٢٠١٦). درجة توافر مهارات الاتصال بلغة الجسد لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم، مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، ٤(٢)، ٤٧-٦٢.
٢٣. نوار، بولجب المربوحة ورفيق، قية (٢٠١٦). التغذية الراجعة ودورها في تحقيق أهداف حصة التربية البدنية والرياضية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية - جامعة الشهيد حمه لخضر، ٢٠(٢)، ٦٨ - ٨٢.
٢٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). استراتيجية التدريس المصغر، مكة المكرمة: مكتب التربية والتعليم شمال مكة المكرمة، شعبة العلوم.

25. Al Mohsen, M. (2013). The academic profession among faculty at Saudi universities, *European Scientific Journal*, 4 , 227-240.

26. Ambady, N. & Weisbuch, M. (2010). Nonverbal behavior. In Fiske, S. T . ; Gilbert, D. T. & Lindzey , G .(Eds.), *Handbook of social psychology*, 464-497. Hoboken: NJ Wiley

27. Bambaerero, F . &Shokrpour , N .(2017) . *The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching* , *J Adv Med Educ Prof* , 5(2) , 51–59.
28. Bonaccio , S.; O'Reilly ,J. ;O'Sullivan, S . L . &Chiocchio , F . (2016) . *Nonverbal Behavior and Communication in the Workplace: A Review and an Agenda for Research* , *Journal of Management* , xxx(x) , 1-32.
29. Benzer , A . (2012) . *Teachers' Opinions the use of body language .aeducation* , 132(3) , 467- 473.
30. Besson , C . ; Graf , D . ; Hartung , I . ; Kropfhausser , B . &Voisard , S . (2005). *The importance of non-verbal communication in professional interpretation* , Retrieved from <https://aiic.net/pa ge/1662/the-importance-of-non-verbal-communication-in-professio/lang/1>.
31. Burgoon, J. K .; Guerrero, L. K. &Manusov, V. (2011). *Nonverbal signals*, In Knapp , M. & Daly , J . (Eds.),*Handbook of interpersonal communication: 239-280*. Thousand Oaks, CA: SAGE Pub.,
32. Cesario , J . & Higgins, E . T.(2008). *Making message recipients 'feel right': How nonverbal cues can increase persuasion*. *Psychological Science*, 19(56), 415–420.
33. Creswell, J. W. (2013) *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five Approaches (3rd ed.)*. Los Angeles, CA: Sage Publications
34. Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Washington: Sage.
35. Davies, P. (2002). *Using Student Reflective Self- Assessment for Awarding Degree Classifications*, *Innovations in Education and Teaching International*, pp 307-319, <http://www.tandf.co.Uk/journals>
36. De Amorim , R .&Da Silva, M.(2014). *Nursing faculty's opinion on effectiveness of non-verbal communication in the classroom*, *ActaPaulista*

de Enfermagem, 27(3), 194–199.

37. Dobrescu, T. (2006). Dimensiuni ale comunicării prin limbajul corpului, Iași, Tehnopress,
38. Dobrescu, T. (2014). The role of non-verbal communication in the coach-athlete relationship. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 543–548.
39. Elias, M.; Hunter, L. & Kress, J. S. (2001). Emotional intelligence and education. In: Ciarrochi, J. P.; Forgas, & Mayer, J. (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (PP 133-149), New York: Psychology Press, Inc.
40. Goldin-Meadow, S. (2004). Gesture's role in the learning process. *Theory Into Practice*, 43, 314-321.
41. Goleman, D. (2006). The socially intelligent, *Educational Leadership*, 63, 76-81.
42. Houser, M. L. & Frymier, A. B. (2009). The role of student characteristics and teachers behaviors in students' learner empowerment, *Communication in Education*, 58 (1), 35-53.
43. Khan, A.; Khan, S.; Zia-UI-Islam & Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success, *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21.
44. Kiger, A. (2004). *Teaching for health* (2nd ed.), Edinburgh UK: Churchill Livingstone.
45. Knapp, M. L. (2011). An historical overview of nonverbal research. In Manusov, V. & Patterson, M.L. (Eds.). *The Sage handbook of nonverbal communication*: 3-19. Thousand Oaks, : SAGE Pub.,
46. Koshland-Crane, P. (2008). *The effect of professional development of nonverbal communication behaviors of participants' recognition and understanding of these behaviors, (PhD- Theses), Learning and Instruction Department, The Faculty of the School of Education, University of San Francisco.*
47. Lekhi, P. & Nussbaum, S. (2015). *Strategic Use of Role Playing in a Training Workshop for Chemistry Laboratory Teaching Assistants, Canadian Journal of Higher Education*, 45(3), 56 – 67.
48. Levi-Minzi, M.; Browning, S. L. & Van Hasselt, V. B. (2011).

Role Playing as a Training and Assessment Tool , Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470672532.wbep243>

49. McConnel , J. (2003)> *How to identify your organization training needs: Apractical Guide to Needs Analysis* , New York: AMACOM.
50. Nazir, M.F.(2000): *Alternative assessment and the pre-service English teacher education program. Paper presented in: The Second Science Conference of The Changeable Role of Arabian Teacher in Future Society: Arabic View. From 18-20 April, Assuit University.*
51. Okon , J..(2011). *Role of Non-Verbal Communication In Education* , *Mediterranean Journal of Social Sciences* , 2(5) , 35-40.
52. Oskouhi ,F . ; Mohammadi , M.&Rezvanfar , A.(2013). *The role of non-verbal communication on educational performance of faculty members of Agricultural Sciences and Natural Resources University in Sari. A paper presented in agricultural sciences and natural resources conference; Sari.*
53. Pan, Q.(2014).*Nonverbal Teacher-student Communication in theForeign Language Classroom* , *Theory and Practice in Language Studies*, 4, (12), 2627-2632.
54. Patterson , M . L .(2012). *Nonverbal Communication* , *Transportation Research Part F* ,47 , 1-12 .
55. Perron , N . ; Nendaz , M . ; Louis-Simonet , M.;Sommer , J . ;Cerutti , B . ;Vleuten , C . & Dolmans ,L. (2014).*Impactof postgraduate training on communication skills teaching: a controlled study*, *BMC Med Educ* , 14 , 1-12.
56. Richard , A.(2011). *Teaching non-verbal communication skills* , *Educ Prim Care*,22(6) , 423-444.
57. Richards , J .C. & Schmidt ,R .(2010).*Longman dictionary of language teaching and applied linguistics.(4th ed.)*. Harow, UK: Pearson Education

Limited.

58. Riggio , R . E . & Riggio , H . R .(2012). *Face and Body in Motion: Nonverbal Communication* , *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance*, Null(Null) , 425-430.
59. Rucle, H. (2000). *Limba julcorpuluipentrumanageri*, Bucharest: Tehnic .
60. Samovar ,L . A . ; Porter , R . E .& Stefani , L . A .(2000). *Communication between Cultures*, California: Wadsworth publishing company.
61. Scott-Parker ,B.(2017) . *Nonverbal communication during the learner lesson with a professional driving instructor: A novel investigation* , *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behavior* ,47, 1-12 .
62. Shearer , J .(2008). *Persuasive Interactive Non-Verbal Behavior in Embodied Conversational Agents*,(PhD- Theses), School of Computing Science , Newcastle University .
63. Stiggins, R.(2001): *Student - Involved Classroom Assessment. (3rd Ed.)*, New Jersey: Upper Saddle River.
64. Surkamp ,C. (2014). *Non-Verbal Communication: Why We Need It in Foreign Language Teaching and How We Can Foster It with Drama Activities* , *Scenario*, 14(2) , 12-27.
65. Tai,Y. (2014) *The Application of Body Language in English Teaching*, *Journal of Language Teaching and Research*, 5, (5), 1205-1209.
66. Wang , H .(2009) . *Nonverbal Communication and the Effect on Interpersonal Communication*, *Asian Social Science* , 5(11) , 155-159.



أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال بمنطقة مكة المكرمة

د. أماني حمد منصور الشعيبي

أستاذ المناهج وتقنيات التعليم المساعد، جامعة أم القرى

ahshuaibi@uqu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك (التمثيل البياني للمعلومات) في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال بمنطقة مكة المكرمة. وتكونت عينة الدراسة من (٥١٥) طفلاً وطفلة من مدارس رياض الأطفال التابعة لإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة. وتم استخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية، والضابطة. وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الذاكرة البصرية الحركية بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الذاكرة البصرية الحركية تعزى إلى متغير الجنس أو تفاعل الجنس مع المجموعة.

الكلمات الرئيسية: الإنفوجرافيك، الذاكرة البصرية الحركية، رياض الأطفال.

Abstract

This study aimed to identify the impact of a training program based on infographic technology in enhancing Motor-visual memory among kindergarten children in Makkah Al-Mokarramah area. The sample of the study consisted of (515) male and female children from kindergarten schools in Makkah Al-Mokarramah area. Semi-experimental design was used, of experimental and control groups. Results showed significant statistical differences in Motor-visual memory skills between the means of experimental and control groups, in the post test in favor of the experimental group. There were no significant statistical differences in the Motor-visual memory skills attributed to the gender variable or to gender interaction with the group.

Keywords: infographic, motor-visual memory, kindergarten.

مقدمة

تعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل التعليمية المهمة، ولها مكانة تربوية في السلم التعليمي، لأنها تعتبر الأساس والقاعدة لجميع المراحل التعليمية، وقد أكد عالم النفس «بلوم» أن ما يقارب من (٨٠٪) من النمو العقلي يتم خلال هذه الفترة، مما يبرز أهمية العناية بالأطفال في هذه المرحلة، والتي تعتبر مرحلة تكوين مفاهيم وأساليب تفكير وتعلم ذاتي (قناوي، ٢٠٠٥)، ويشير بياجيه إلى أن البناء العقلي للطفل يتكون شيئاً فشيئاً مع نهاية المرحلة الحسية الحركية، وبداية ظهور الوظائف الرمزية، ويدعم هذا البناء في مرحلة ما قبل المفاهيم (٢-٤) سنوات، ويصبح أكثر نضجاً في مرحلة العمليات المحسوسة (٤-٧) سنوات، وعلى هذا النحو يلاحظ الطفل الأشياء المختلفة، ويميز ما بينها من تشابهات واختلافات، حيث يستطيع أن يميز بين الأمثلة السالبة والموجبة للمفهوم، ويقوم بعملية التصنيف (قربان، ٢٠١٢). لذا يعتبر توفر التعلم البصري في المناهج المقدمة لرياض الأطفال يعتبر كخيوط أساسية في النسيج العام للمنهج، حيث يتعلم الأطفال من خلال خبرات متنوعة وشاملة، تثرى المنهج، وتجذب الطفل، وتثير اهتمامه، كالخبرات المباشرة والتجارب العلمية والقصص التعليمية، عن طريق اشتراك الأطفال في عمليات التمثيل النشط والربط بين الأشياء والأحداث بصورة سليمة، وتوظيف عملية التعليم لإثارة الفضول الطبيعي لدى الطفل للتعرف على البيئة التي يعيش فيها (شلتوت، ٢٠١٤). وقد توصلت نتائج العديد من الدراسات كدراسة درويش، والدخني (٢٠١٥)، ودراسة بريتاني وسميز (Brittany and Sims, 2014)، ودراسة الجويري (٢٠١٤)، وكذلك دراسة منصور (٢٠١٥)، ودراسة عمر (٢٠١٦)، إلى أن المتعلم يستطيع الحصول على معلومات أكثر وضوحاً وتأثيراً من خلال الصور والرسوم والأشكال والمخططات الإلكترونية مقارنةً بالمعلومات التي تعتمد على اللفظ، حيث يصعب على المتعلم استرجاع ما تعلمه من معلومات، وعلى هذا ينبغي أن تتوفر لدى المتعلم مهارة القراءة والتصميم للصورة والرسومات التوضيحية الإلكترونية. ويرى الباسط (٢٠١٥) أن التعليم على تقنية الإنفوجرافيك ينمي عمليات الانتباه السليم، والقيام بعمليات عقلية تتصف بالعمق مما يؤثر بشكل مباشر وسريع على تحقيق أهداف المقررات الدراسية وجذب انتباه المتعلم، وإثارة اهتمامه وسهولة فهم المحتوى، وتوضيح معاني وأفكار معقدة، حيث تبدو سعة الذاكرة لدينا أكبر بكثير للمعلومات المرئية منها للمعلومات اللفظية.

وقد ظهرت تقنية الإنفوجرافيك بتصميماتها المتنوعة في محاولة لإضفاء شكل مرئي جديد لتجميع وعرض المعلومات ونقل البيانات في صورة جذابة إلى المتعلم، إذ أن تصميمات الإنفوجرافيك مهمة جداً لأنها تعمل على تغيير أسلوب التفكير تجاه البيانات والمعلومات المعقدة، كما تساعد

والإنفوجرافيك مصطلح تقني يشير إلى تحويل المعلومات والبيانات المعقدة إلى رسوم مصورة يسهل على من يراها استيعابها دون الحاجة إلى قراءة الكثير من النصوص (Akkoyunlu, & Kibar, 2014). وتعتبر تقنية الإنفوجرافيك إحدى الوسائل المهمة والفعالة هذه الأيام وأكثرها جاذبية لعرض المعلومات لأنها تدمج بين السهولة والسرعة، والتسلية في عرض المعلومة وتوصيلها إلى المتلقي، أي أنها تحقق تبسيط المعلومات المعقدة والكبيرة وجعلها سهلة الفهم واعتمادها على المؤثرات البصرية في توصيل المعلومة وتحويل المعلومات والبيانات من أرقام وحروف مملة إلى صورة ورسوم شيقة مع سهولة نشرها وانتشارها عبر التطبيقات الإلكترونية (عيسى، ٢٠١٤).

تساعد تقنية الإنفوجرافيك في تعليم مهارات التواصل البصري وتصميم الرسالة البصرية التي تعبر عن القدرة على قراءة المعلومات المقدمة في الصور والأشكال البيانية وتفسيرها وفهمها. وترتبط بالتفكير البصري الذي يعرف على أنه القدرة على تحويل المعلومات بجميع أشكالها إلى صور أو رسوم بيانية تساعد على توصيلها، وتأسيساً عليه تتضح العلاقة التربوية والتقنية بين الإنفوجرافيك والذاكرة البصرية في تقديم الدروس للمتعلم وإكسابه مهارات عالية في الحصول على المعلومات بطريقة وأسلوب جديدين.

أما في مجال الذاكرة البصرية فتوضح كوزيمانو (Cusimano, 2015) أن عمل الذاكرة البصرية يتركز في البيئة الأكاديمية على الصور، والرموز، والأرقام، والحروف والكلمات، وفيما يخص الكلمات يجب أن يكون الأطفال قادرين على النظر للكلمة من خلال صورتها بعقولهم، ليكونوا قادرين على استعادة مظهرها، ومن هنا عندما يقدم المعلم كلمة جديدة، يقوم بكتابتها على السبورة، ويطلب من الطلبة مشاهدتها، وتهجئتها ومن ثم قراءتها، واستخدامها في جملة. وبعدها يمسح الكلمة عن السبورة، فالأطفال الذين يملكون ذاكرة بصرية جيدة يتعرفون على الكلمة نفسها بقراءتها أينما ترد في النص؛ لأنهم قادرين على استعادتها فيما بعد. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لبناء طريقة تعليمية خليط من الإنفوجرافيك والذاكرة البصرية الحركية من خلال بناء برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك لتنمية الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال.

إن الدراسات العربية حول استخدام تقنية الإنفوجرافيك لتنمية الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال قليلة إلى حد ما، وفيما يأتي استعراض بعض ما تيسر من دراسات:

أجرى كل من بايسن وبيشتي (Bicen and Beheshti, 2017) دراسة بعنوان «الأثر النفسي للإنفوجرافيك في التعليم»، حيث هدفت الدراسة إلى التحقق من تصورات الطلاب حول استخدام الإنفوجرافيك في التعليم. اتبع الباحثان الأسلوب الكمي. وكان العدد الإجمالي للطلاب

أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال بمنطقة

الجامعيين المشاركين في هذا البحث هو (١٦٣) طالباً وطالبة. تم جمع بيانات الدراسة من خلال استبيان قام الباحثان بتصميمه، ومن ثم تحليل هذه البيانات. وقد أظهرت الدراسة أن جميع الطلاب والطالبات تقريباً لديهم رأي إيجابي حول الإنفوجرافيك. وأشاروا إلى أن البيئة التعليمية هي بيئة غنية، وأن هذه الطريقة أدت إلى إتقان المهارات التعليمية، والدافعية، والإبداعية، لذا يفضلون الدراسة بالمواد البصرية فضلاً عن الكتب أو المواد التقليدية.

وأجرى مرسى (٢٠١٧) دراسة هدفت للتعرف على أثر التفاعل بين نمط عرض الإنفوجرافيك وتوقيته في بيئة التعلم الإلكتروني على التحصيل والاتجاه نحو بيئة التعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية. حيث قام الباحث باستخدام المنهج التجريبي للوقوف على أثر نمط عرض الإنفوجرافيك (الكلي - الجزئي) ونمط توقيت عرض الإنفوجرافيك (قبلي - بعدي) بالمحتوى المقدم في بيئة التعلم الإلكتروني على التحصيل المعرفي والاتجاه نحو بيئة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. اشتملت الدراسة على عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة شعبة الثانوية المشتركة بمحافظة الشرقية وعددهم (٦٠) طالباً تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية وفقاً للتصميم التجريبي، وضمت كل مجموعة (١٥) طالباً. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست بنمط العرض الكلي للإنفوجرافيك وطلاب المجموعة التجريبية الثانوية التي درست بنمط العرض الجزئي للإنفوجرافيك، وأن اتجاه الفرق جاء لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للمعالجة التجريبية التي استخدمت نمط العرض الكلي في عرض الإنفوجرافيك، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست بنمط العرض الكلي للإنفوجرافيك وطلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست بنمط العرض الجزئي للإنفوجرافيك بصرف النظر عن نمط التوقيت لدى هؤلاء الطلاب على اتجاهاتهم نحو بيئة التعلم يرجع للتأثير الأساسي لنمط عرض الإنفوجرافيك المستخدم، وأن اتجاه الفرق جاء لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للمعالجة التجريبية التي استخدمت نمط العرض الكلي في عرض الإنفوجرافيك.

وأجرت حسن (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تحديد معايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي، حيث قامت الباحثة باستعراض الأدب النظري والكتابات العلمية المتعلقة بتصميم الإنفوجرافيك التعليمي، ومن ثم قامت بصياغة المعايير التي تم التوصل إليها من هذه المصادر على هيئة معايير ومؤشرات تندرج تحت كل معيار، ومن ثم قامت بتحكيمة قائمة للمعايير على شكل استبانة تم تقديمها للخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم. كما قامت الباحثة بإعداد

بما يتوافق مع التقدم العلمي المثبت في أبحاث الإنفوجرافيك التعليمي، وبناء قائمة معايير خاصة بكل نمط من أنماط الإنفوجرافيك على حدة.

وأجرت عبد الصمد (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى معرفة أثر قيام الطلاب بأنفسهم بالتجسيد المعلوماتي بالإنفوجرافيك لمفاهيم مقرر مصادر المعلومات المرجعية على تنمية مفاهيم هذا المقرر وعادات العقل والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ذوي كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات (عالية - متوسطة - منخفضة). استخدمت الباحثة بعض تصميمات المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج التجريبي ثلاثي المجموعات التجريبية. اشتمل مجتمع الدراسة على (٢٥٥) طالباً وطالبة من طلاب تخصص معلم صف. تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالباً وطالبة. وخلصت الدراسة إلى أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (ذوي كفاءة التمثيل المعرفي المرتفع) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لقياس مفاهيم مقرر مصادر المعلومات المرجعية لصالح التطبيق البعدي، وكذلك الأمر بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية (ذوي كفاءة التمثيل المعرفي المتوسط) والمجموعة التجريبية الثالثة (ذوي كفاءة التمثيل المعرفي المنخفض)، مما يعني أن استخدام الإنفوجرافيك ساعد على إقامة حوار بصري أتاح فرصة لتقديم لغة مشتركة بين طلاب المجموعات التجريبية الثلاثة، وعلى التفاعل الإيجابي فيما بينهم، كما أعطى لهم فرصة في ربط المفاهيم مع بعضها في بنائهم المعرفي مما ساعد طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية وفق كفاءة تمثيلهم المعرفي المتوسط والعالي في استيعاب المفاهيم العلمية لمقرر مصادر المعلومات المرجعية بشكل أفضل.

وأجرت الدهيم (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام تقنية الإنفوجرافيك في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في الأعداد الحقيقية لمادة الرياضيات، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٦٣) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وتكونت المجموعة التجريبية من (٣٠) طالبة درست فصل الأعداد الحقيقية المقررة على طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات باستخدام تقنية الإنفوجرافيك، ومجموعة ضابطة وعددها (٣٣) طالبة درست الفصل نفسه باستخدام الطريقة التقليدية، وخضعت المجموعتان لاختبار تحصيلي بعدي، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطالبات اللاتي درسن باستخدام تقنية الإنفوجرافيك ومتوسط علامات الطالبات اللاتي درسن بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التي استخدمت تقنية الإنفوجرافيك.

وأجرت منصور (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تنمية مفاهيم الحوسبة السحابية لدى طلاب

أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال بمنطقة

الثانية، شعبة التاريخ بكلية التربية بجامعة أسيوط وعددهم (٣٠) طالباً قسموا إلى (٦) مجموعات، تتكون كل مجموعة من (٥) طلاب غير متجانسين (مختلفي التحصيل)، والاعتماد على أنفسهم وتكوين نظام عقلي للتفكير لديهم يصبح جزءاً من عاداتهم الذهنية العقلية التي يمارسونها يومياً ويوظفونها في ربط مفاهيم الحوسبة السحابية بحياتهم اليومية من خلال وضع تصور مقترح لاستخدام تقنية الإنفوجرافيك القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو لأداء مهام تعليمية على مدى خمس جلسات بالاعتماد على استراتيجية التعلم التعاوني وأسلوب العصف الذهني من خلال: بيئة التعلم الإلكتروني Online باستخدام موقع الـ Flickr لكل مجموعة من المجموعات الست على حدة (مجموعات خاصة) في الإجابة عن مجموعة من الأسئلة الاستقصائية وبيئة التعلم الصفي (معمل الكمبيوتر) offline لمجموعات البحث الست مجتمعة في الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المثيرة للتفكير مفتوحة النهاية، ثم تقدم كل مجموعة ملخص للأفكار باستخدام تقنية الإنفوجرافيك. وفي نهاية كل جلسة يتم تبديل الأدوار داخل المجموعات، وتم تطبيق أدوات البحث قبلياً وبعدياً والتي تمثلت في اختبار تحصيلي في مفاهيم الحوسبة السحابية ومقياس عادات العقل المنتج على الطلاب مجموعة البحث، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مجموعة البحث بين التطبيق القبلي والبعدي وذلك لصالح التطبيق البعدي في تنمية كل من مفاهيم الحوسبة السحابية وعادات العقل المنتج، وأن لاستخدام تقنية الإنفوجرافيك القائم على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم أثر كبير على تنمية مفاهيم الحوسبة السحابية وبلغ (٠,٩٩) وعلى تنمية عادات العقل المنتج وبلغ (٠,٩٧).

وأجرت الجريوي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية من خلال تقنية الإنفوجرافيك ومهارات الثقافة البصرية لدى المعلمات قبل الخدمة، حيث قامت باختيار مجموعة من طالبات كلية التربية شعبة معلمة صفوف من قسم المناهج وعددهن (١٥) طالبة وقامت بتدريب هذه المجموعة على البرنامج التدريبي المقترح، وقد تم إعداد اختبار لقياس مهارات تصميم الإنفوجرافيك ومهارات الثقافة البصرية في تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية في التعلم، وبطاقة ملاحظة لتصميم الخرائط الذهنية من خلال تقنية الإنفوجرافيك ومهارات الثقافة البصرية، كما استخدم اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لتحليل النتائج، وقد أشارت النتائج إلى أن البرنامج المقترح قد أسهم في تحسين مستوى معرفة مهارات الثقافة البصرية ومهارات تقنية تصميم الإنفوجرافيك في تصميم خرائط ذهنية الـ إلكترونية لدروس التعلم.

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في طبيعة البرنامج التدريبي، الذي تم إعداده بالاستناد إلى تقنية الإنفوجرافيك لتحسين مهارات الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

الغرض من هذه الدراسة بناء برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك لتحسين مهارات الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال في منطقة مكة المكرمة. وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في درجة مهارات الذاكرة البصرية الحركية على الاختبار البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في درجة الذاكرة البصرية الحركية على الاختبار البعدي تعزى إلى الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في درجة الذاكرة البصرية الحركية على الاختبار البعدي تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس؟

فرضيات الدراسة

من أجل الإجابة على الأسئلة السابقة المطروحة في مشكلة الدراسة صيغت الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في درجة الذاكرة البصرية الحركية على الاختبار البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في درجة الذاكرة البصرية الحركية على الاختبار البعدي تعزى إلى الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الذاكرة البصرية الحركية تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس.

أهمية الدراسة

أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال بمنطقة

الإنفوجرافيك في التعليم، مما سيمكنهم من التفاعل الجيد مع هذه الفئة، لتحقيق أهداف التربية، ولزيادة فاعلية التعلم في رياض الأطفال، وقد يزيد استخدام الإنفوجرافيك في تعليم أطفال رياض الأطفال من حبهم للتعلم ورغبتهم فيه وزيادة تقبلهم للمفاهيم والمعلومات الجديدة بطريقة ممتعة ومشوقة. كما أنها قد تلفت انتباه مطوري المناهج سواء التقليدية أو الإلكترونية بضرورة الاهتمام بوضع تصاميم إنفوجرافية في المناهج الدراسية لتسهيل عملية التعلم.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- ١- معرفة أثر استخدام تقنية الإنفوجرافيك والتفاعل بين طريقة التدريس وجنس الأطفال في اكتساب المفاهيم العلمية في وحدة الغذاء لدى أطفال رياض الأطفال في منطقة مكة المكرمة.
- ٢- معرفة أثر استخدام تقنية الإنفوجرافيك والتفاعل بين طريقة التدريس وجنس الأطفال في اكتساب المفاهيم البصرية الحركية في وحدة الغذاء لدى أطفال رياض الأطفال في منطقة مكة المكرمة.

محددات الدراسة

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في منطقة مكة المكرمة، لكون الباحثة تقيم فيها.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٧هـ/ ١٤٣٨هـ

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة في رياض الأطفال في الروضتين الثالثة، والرابعة والعشرين التابعتين لإدارة التعليم في منطقة مكة المكرمة.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على وحدة الغذاء.

مصطلحات الدراسة

أولاً: الإنفوجرافيك **Infographic**:

الإنفوجرافيك فن تحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم المعقدة إلى صور ورسوم يمكن فهمها واستيعابها بوضوح وتشويق وهذا الأسلوب يتميز بعرض المعلومات المعقدة والصعبة بطريقة سلسلة وسهلة وواضحة (Dalton, & Design, 2014).

ويُعرف إجرائياً في نطاق هذه الدراسة بأنه: استخدام أطفال رياض الأطفال إمكانياتهم العقلية وقدرتهم في التمثيل البصري للمفاهيم العلمية في منهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال) وحدة الغذاء) بشكل بصري مرسوم يسهل فهمه واستيعابه وتشجيعهم على الفهم العميق لهذه المفاهيم وتنمية تصوراتهم الذهنية وقدراتهم العقلية من خلال زيادة نسبة استيعابهم لهذه المفاهيم .

ثانياً: الذاكرة البصرية الحركية (Visual-Motor Memory): وهي القدرة على إنتاج حركات تسبق الخبرات البصرية؛ حيث تتضمن تخزين النماذج الحركية بشكل متسلسل، والاحتفاظ بها وإعادةها (متولي، ٢٠١٦).

وتعرف الذاكرة البصرية الحركية في نطاق الدراسة بأنها القدرة على التخيل البصري الذي يساعد الأطفال على تذكر تسلسل النماذج الحركية، فالذاكرة الحركية تجعل تسهيل تنظيم الجسم لأداء سلسلة من الحركات، كما أن حاسة اللمس، والإحساس العميق بالحركة، تُعدان دائماً جزأين مهمين من الخلفية الحسية لكل شكل من أشكال الحركة. فإذا عانى الطفل من مشكلة في الذاكرة البصرية الحركية، قد يترتب على ذلك معاناته من مشكلة في تعلم بعض المهارات، كارتداء الملابس، وخلعها وربط الحذاء، والكتابة، ورمي الكرة. وتقاس الذاكرة البصرية الحركية بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار المفاهيم الذي أعدته الباحثة في هذه الدراسة.

منهج الدراسة

في ضوء الهدف الرئيس للدراسة، وهو معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تنمية مهارات الذاكرة البصرية الحركية لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال، تم اتباع المنهج التجريبي مستخدماً التصميم شبه التجريبي؛ لأنه يعتبر المنهج المناسب لطبيعة الدراسة وأهدافها، لذلك قامت الباحثة وفق هذا التصميم باختيار مجموعتين لتكون إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى المجموعة الضابطة.

متغيرات الدراسة

تمثلت متغيرات الدراسة في:

المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان (استخدام الإنفوجرافيك؛ الطريقة الاعتيادية).

المتغير التابع: تنمية مهارات الذاكرة البصرية الحركية لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال.

أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال بمنطقة

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في منطقة مكة المكرمة، البالغ عددهم (٥٢٦٥) طفلاً حسب أحدث إحصائية رسمية (انظر الملحق (١))، وتتراوح أعمارهم بين (٤-٦) سنوات، وهم موزعون على ثلاثين مدرسة رياض أطفال في منطقة مكة المكرمة.

عينة الدراسة

تمثلت عينة الدراسة بروضتين من رياض الأطفال في منطقة مكة المكرمة، وتم تقسيم العينة لمجموعتين: مجموعة تجريبية درست باستخدام الإنفوجرافيك، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتم اختيار المجموعة الضابطة من أقرب روضة إلى روضة المجموعة التجريبية، لضمان التقارب في المستويات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وكان عدد أفراد المجموعة الضابطة (١١٠) طفلاً و١٤ طفلة)، وعدد أطفال المجموعة التجريبية (١٤٥) طفلاً و١٤٦ طفلة).

ضبط المتغيرات المؤثرة على التجربة

تم ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على كفاءة المتغير المستقل، كما يلي:

العمر الزمني: تمت مراجعة سجلات الأطفال، للتأكد من تكافؤ أعمارهم، وكانت تتراوح بين (٤-٦) سنوات.

المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي: قامت الباحثة باختيار أفراد العينة من منطقة مكة المكرمة، وفي مجتمع يمتاز بالتنوع الثقافي والاقتصادي والاجتماعية، ومن روضتين متقاربتين، لضمان الوصول إلى التكافؤ والتجانس بين أفراد العينة.

المحتوى وعدد الأنشطة:

- حرصت الباحثة على أن يدرس أطفال المجموعتين: التجريبية والضابطة المحتوى نفسه، كما بدأ التطبيق وشرح المفاهيم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٧هـ/١٤٣٨هـ.
- التأكيد من تكافؤ المجموعتين في اكتساب المفاهيم العلمية بتحديد المستوى المبدئي لأطفال المجموعة التجريبية والضابطة قليلاً، قبل خضوع المجموعة التجريبية للتدريس وفقاً لاستخدام الإنفوجرافيك. والجدول (١) يوضح توزيع الأطفال حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (١): توزيع أفراد الدراسة حسب المجموعة، المدرسة، الجنس.

المجموع	الجنس	المدرسة	المجموعة
١٤٥	ذكور	الروضة الثالثة	التجريبية
١٤٦	إناث		
١١٠	ذكور	الروضة الرابعة والعشرون	الضابطة
١١٤	إناث		
٥١٥			المجموع

أدوات الدراسة

اختبار مهارات الذاكرة البصري الحركي

وهو اختبار غير لفظي لقياس القدرة على استنساخ أشكال رمزية من الذاكرة قصيرة المدى، ويشمل قياس الخصائص التالية: استدعاء رموز بصرية من الذاكرة، والقدرة على التتابع البصري، ومهارات التداعي البصري، والقدرة البصرية الحركية، والقدرة على التكامل البصري، والمهارات المتعلقة بالتكامل الرمزي. ويتألف من عشرة حروف كل منها في مربع تحته رمز معين يقترن به وما على الطفل سوى توصيل خط بين الصورة وأول حرف منها داخل المربع، انظر الملحق (٢).

ثبات الاختبار: حُسبت قيم ثبات الاختبار بطريقتين، هما:

الطريقة الأولى: الطريقة النصفية (فردية - زوجية)، وتم تصحيح القيم الناتجة باستخدام معادلة سبيرمان - بروان وقد بلغت قيم معاملات الثبات النصفية المصحح للصورة المعدلة (٠,٨٨٤).

الطريقة الثانية: باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغت قيمتها للصورة المعدلة في العينة الكلية (٠,٧٩١)

صدق الاختبار: استخرجت دلالات صدق الاختبار بطريقة الصدق التلازمي:

حيث تم استخدام العلاقة الارتباطية بين الأداء على الاختبار، والأداء على اختبائي التكامل البصري

أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال بمنطقة

الحركي والتحليل البصري، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط مع اختبار التكامل البصري الحركي (٠,٨٩٦)، ومع اختبار التحليل البصري (٠,٨٦٢)، وكلاهما ذو دلالة إحصائية، وذو قيمة مرتفعة نسبياً.

البرنامج التدريبي لتنمية الذاكرة البصرية الحركية للأطفال الملتحقين برياض الأطفال

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات الذاكرة البصرية الحركية للأطفال الملتحقين برياض الأطفال في منطقة مكة المكرمة لما لها من أثر وفاعلية في تحسين عملية التعليم، ويتكون البرنامج من مجموعة من التدريبات والنشاطات التي بنتها الباحثة.

الهدف العام للبرنامج: تنمية الذاكرة البصرية الحركية للأطفال الملتحقين برياض الأطفال.

الأهداف السلوكية

- ١- تنمية قدرة الأطفال على تذكر المثيرات التي تقدم إليهم بصرياً.
- ٢- تنمية قدرة الأطفال على تذكر المثيرات التي تقدم إليهم بصرياً وحركياً.
- ٣- تنمية قدرة الأطفال على التذكر باستخدام استراتيجية التصور العقلي خلال المواقف التعليمية المختلفة.

الأساس النظري للبرنامج التدريبي

تُعدّ النظرية المعرفية من النظريات المهمة التي تُفسر طرق حدوث التعلم لدى الأطفال، وتؤكد على الروابط الموجودة بين أعمال المتعلم وكل من أفكاره، ومهاراته العقلية، وتفيد هذه النظرية المعلم والمتعلم على حدٍ سواء. ويُعدّ التدريب لقدرات المتعلم النمائية جزءاً مهماً من مناهج مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الأساسية الدنيا، حيثُ ينظر إلى الأسلوب القائم على تحليل المهمة، والعمليات النفسية الأساسية، على أنها سلسلة من العمليات العقلية المتعلمة، فمعرفة هذه السلسلة، أو السلوكيات المطلوبة لأداء مهمة ما تُعدّ محددة؛ لذا تكون قابلة للقياس، والتعديل من خلال التدريب (قطامي، ٢٠١٦).

الأساليب التي اشتمل عليها البرنامج :

- ١- إعطاء التعليمات (**Instructions**) : يتم تزويد الأطفال بالمعلومات عن كيفية تنفيذ المهارة لتحقيق الهدف النهائي الذي يتوخى أن يتحقق بعد تنفيذ خطوات التدريب بطريقة صحيحة، بعد ذلك يقوم المعلم بتوضيح الخطوات اللازم إتباعها، وكيفية أداء كل خطوة

- ١- التغذية الراجعة (**Feedback**) : بعد استماع الأطفال إلى التعليمات، وخلال تنفيذ الخطوات اللازمة لأداء المهمة، يزود المعلم الأطفال بمعلومات عن كيفية تأديتهم لكل خطوة لتصحيح أخطائهم، كما يقدم المعلومات بعد أداء المهمة كاملة، للتأكد من تحقق الهدف .
- ٢- الممارسة السلوكية (**Behavior Rehearsal**): يطلب المعلم من الأطفال تكرار التدريب وبطرق متنوعة حتى يتم إتقان المهارة دون مساعدة للتأكد من تحقق الهدف .
- ٣- التعزيز (**Reinforcement**) : وهو العنصر المهم، حيث يقوم المعلم بتعزيز سلوك الأطفال عن تأديتهم للخطوات التي تؤدي إلى إتقان المهمة بطريقة صحيحة، والمعززات المستخدمة متنوعة منها ما هو مادي، ومنها ما هو معنوي .

إجراءات إعداد البرنامج التدريبي

- قامت الباحثة بإعداد البرنامج التدريبي لتنمية الذاكرة البصرية الحركية وفق الخطوات الآتية :
- مراجعة الأدب التربوي السابق والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
 - تحديد الاحتياجات التدريبية للأطفال من أجل ترسيخ المفاهيم الغذائية لديهم.
 - تم وضع البرنامج بصورته الأولية بناءً على الأدب السابق للموضوع .
 - تم عرض البرنامج على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في جامعة أم القرى، ووزارة التعليم . وكان الهدف من عرض البرنامج معرفة مدى ملاءمته للبيئة السعودية، ومدى وضوح صياغته اللغوية، ومدى مناسبة الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة فيه لتنمية الذاكرة البصرية الحركية للأطفال رياض الأطفال.
 - وبناءً على آراء المحكمين تم حذف بعض فقرات البرنامج وإضافتها وتعديلها حتى وصل إلى صيغته النهائية التي تتناسب والأهداف الموضوعية، (انظر الملحق (٣)).

محتوى البرنامج

- نظراً لعدم وجود محتوى محدد سابقاً يهدف إلى تنمية الذاكرة البصرية الحركية للأطفال رياض الأطفال. فقد قامت الباحثة باشتقاق المحتوى بناءً على الأدب التربوي السابق للأطفال رياض الأطفال، وقد روعي في عرض محتوى البرنامج ما يلي :

أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال بمنطقة

- تنوع التدريب العلاجي من منهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال (وحدة الغذاء).
- تركيز أنشطة التدريب في البرنامج على عمليات الذاكرة البصرية الحركية.
- اعتماد البرنامج الحالي على المشاركة، والتفاعل بين المعلم والأطفال بشكل فردي، أو بشكل مجموعات صغيرة.
- مراعاة البرنامج الحالي لمستوى الأطفال، مع الاهتمام بطريقة عرض المثيرات المختلفة باستخدام تقنية الإنفوجرافيك.

صدق المحتوى للبرنامج التدريبي

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين، بهدف التعرف إلى مدى ملاءمة الأهداف، وارتباطها بمحتوى البرنامج، ومدى ملاءمة الإجراءات التعليمية المستخدمة، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية، للفئة العمرية المستهدفة من الأطفال الملتحقين برياض الأطفال. وقد تم تعديل البرنامج في ضوء ملاحظات المحكمين، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٨٦%) ويُعدُّ هذا مؤشراً مهماً على صدق المحتوى ومقبولاً لأغراض الدراسة.

التقويم

- ١- **التقويم القبلي:** ويهدف إلى تحديد المستوى المبدئي لأفراد عينة الدراسة بتطبيق اختبار الذاكرة البصري الحركي الذي أعدته الباحثة لأغراض الدراسة، قبل البدء بتنفيذ جلسات البرنامج.
- ٢- **التقويم التكويني (المرحلي):** ويهدف إلى التعرف على مدى تقدم أفراد عينة الدراسة، ومدى تحقيق الأهداف السلوكية للبرنامج، وتم التقويم التكويني بعد كل نشاط، وفي نهاية كل بُعد من أبعاد البرنامج، واستخدم المعلمة الأسئلة، والملاحظة في هذا التقويم.
- ٣- **التقويم الختامي:** ويهدف إلى قياس فاعلية البرنامج المقترح حيث تم تطبيق اختبار الذاكرة البصري الحركي الذي أعدته الباحثة، بعد الانتهاء من جلسات البرنامج التدريبي.

تنفيذ البرنامج

التقت الباحثة بمجموعة من معلمات المجموعة التجريبية في الروضة المشمولة بالدراسة، وهي الروضة الثالثة، ووضحت لهنَّ أهمية الدراسة، وغرضها، والدور المطلوب منهنَّ القيام به، وقامت

المعلومات على التدريس باستخدام تقنية الإنفوجرافيك، حيث عقدت أربع جلسات متتالية لتعريف المعلومات باستخدام تقنية الإنفوجرافيك؛ واستغرقت هذه الجلسات أربع ساعات ونصف، وزعت على ثلاثة أيام، ثم قامت الباحثة بإعطاء حصتين دراسيتين باستخدام الإنفوجرافيك بوجود المعلومات من أجل توضيح طريقة التنفيذ، والإجابة عن أسئلة المعلومات، ثم قامت المعلومات بتنفيذ حصتين دراسيتين باستخدام الإنفوجرافيك بوجود الباحثة، وتم التباحث في طريقة تنفيذ المعلومات للحصة، والوقوف على النقاط الإيجابية والسلبية فيها، بهدف تحسين الأداء، وحضرت الباحثة حصتين أسبوعياً عند كل معلمة أثناء التدريس باستخدام الإنفوجرافيك، للإطمئنان على قيامهن بالتنفيذ بالشكل المطلوب، والتباحث ومناقشة ما يستجد من أمور.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في درجة مهارات الذاكرة البصرية الحركية على الاختبار البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من المجموعتين: التجريبية والضابطة لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال للاختبارين القبلي والبعدي، كما يوضح الجدول (٢).

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال على اختبار الذاكرة البصرية الحركية القبلي والبعدي تبعاً لمغير المجموعة

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	٢٩١	٢٧,٩٢	٥,٨٢٧	٥١,٥٥	٣,٦٩٩
ضابطة	٢٢٤	٢٨,٦٩	٦,٥١٤	٤٤,١٨	٤,٨٢٠

يلاحظ من الجدول (٢) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي كان (٢٧,٩٢) في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي (٥١,٥٥)

أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال منمنطقة

درجات المجموعة الضابطة على الاختبار القبلي (٢٨,٦٩) في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي (٤٤,١٨).

ولمعرفة دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية وتحديد اتجاهها تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول (٣) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (٣): تحليل التباين المشترك لأثر المجموعة لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في اختبار الذاكرة البصرية الحركية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي	٠,٠٨٩	١	٠,٠٨٩	٠,٠٠٥	٠,٩٤٤
المجموعة	٦٨٤٥,٦٥٨	١	٦٨٤٥,٦٥٨	٣٨٣,٠٨١	٠,٠٠٠
الخطأ	٩١٤٩,٤٣٤	٥١٢	١٧,٨٧٠		
الكلية	١٢١٩٧٢٨,٠٠	٥١٥			

يتضح من الجدول (٣) أنّ الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين : التجريبية والضابطة دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة ف (٣٨٣,٠٨١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)؛ لذا ترفض الفرضية الصفرية الأولى، وتقبل الفرضية البديلة، بمعنى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq ٠,٠٥$) بين متوسط الدرجات المتحققة على اختبار التذكر البصري الحركي البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية (التي تعرضت للتدريب) ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للتدريب) .

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤالين الثاني والثالث:

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في درجة الذاكرة البصرية الحركية على الاختبار البعدي تعزى إلى الجنس؟".

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الذاكرة البصرية الحركية تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس؟".

الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل من المجموعتين : الذكور والاناث على الاختبارين القبلي والبعدي، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذكور والإناث على الاختبارين القبلي والبعدي

المجموعة	الجنس الاختبار	ذكور		اناث		الكلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	القبلي	٢٧,٥٦	٥,٧٥٨	٢٨,٢٨	٥,٨٩٣	٢٧,٩٢	٥,٨٢٧
	البعدي	٥١,٧٥	٣,٦٥١	٥١,٣٥	٣,٧٤٨	٥١,٥٥	٣,٦٩٩
الضابطة	القبلي	٢٨,٩٦	٦,٧٢٥	٢٨,٤٢	٦,٣٢٢	٢٨,٦٩	٦,٥١٤
	البعدي	٤٤,٢٣	٤,٩٢٨	٤٤,١٤	٤,٧٣٥	٤٤,١٨	٤,٨٢٠

يلاحظ من الجدول (٤) أنّ متوسط درجات الذكور على الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية بلغ (٥١,٧٥)، في حين بلغ متوسط أداء الذكور في المجموعة الضابطة (٤٤,٢٣). وقد بلغ متوسط درجات الإناث على الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية (٥١,٣٥)، في حين بلغ متوسط درجات الإناث في المجموعة الضابطة (٤٤,١٤). ولمعرفة دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية وتحديد اتجاهها تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لأثر المجموعة والجنس والتفاعل بينهما، والجدول (٥) يوضح نتائج هذا التحليل.

أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال بمنطقة

جدول (٥): تحليل التباين المشترك لأثر المجموعة والجنس والتفاعل بينهما لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في اختبار الذاكرة البصرية الحركية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي	٠,١٨٧	١	٠,١٨٧	٠,٠١٠	٠,٩١٩
المجموعة	٦٨٤٥,١٥٥	١	٦٨٤٥,١٥٥	٣٨٢,٠٧١	٠,٠٠٠
الجنس	٧,٥٩٢	١	٧,٥٩٢	٠,٤٢٤	٠,٥١٥
الجنس × المجموعة	٣,٢٢٠	١	٣,٢٢٠	٠,١٨٠	٠,٦٧٢
الخطأ	٩١٣٧,١٣٣	٥١٠	١٧,٩١٦		
الكلية	١٢١٩٧٢٨,٠٠	٥١٥			

يلاحظ من الجدول (٥) أن الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التذكر البصري الحركي لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث بلغت قيمة F (٠,٤٢٤)، ومستوى دلالة (٠,٥١٥)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المستخدمة في هذه الدراسة ($\alpha \geq ٠,٠٥$)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية و هي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارات التذكر البصري الحركي. أما فيما يتعلق بالتفاعل بين أثر المجموعة والجنس، فلم تبلغ الفروق مستوى الدلالة الإحصائية أيضاً، حيث بلغت قيمة F (٠,١٨٠)، ومستوى دلالة (٠,٦٧٢)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المستخدمة في هذه الدراسة ($\alpha \geq ٠,٠٥$)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي عدم وجود فروق في التذكر البصري الحركي تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس .

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

نصت الفرضية الأولى على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ $\leq \alpha$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في درجة الذاكرة البصرية الحركية على الاختبار البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي». وقد أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات الذاكرة البصرية الحركية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. حيث

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية (التي تعرضت للبرنامج التدريبي) والمجموعة الضابطة (التي لم تتعرض له) ، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية .

لم تجد الباحثة في حدود اطلاعها على الدراسات السابقة أي دراسة توافق نتائجها نتائج الدراسة الحالية، أو تخالفها؛ لأنه لا يوجد أي دراسة في حدود علم الباحثة تناولت العلاقة بين تقنية الإنفوجرافيك ومهارات الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال.

ويمكن أن يُعزى التحسن في مستوى الذاكرة البصرية الحركية لدى أفراد المجموعة التجريبية لتأثرهم بالبرنامج الذي هدف إلى تنمية ذاكرتهم البصرية الحركية باستخدام تقنية حديثة وهي تقنية الإنفوجرافيك. وقد جاءت المهمات التدريبية التي قُدمت لهم خلال جلسات البرنامج ملبيةً حاجتهم لتذكر ما يودون تعلمه خلال تعرضهم للمواقف التعليمية المختلفة مما حسّن من مستوى أدائهم في الذاكرة البصرية الحركية وفقاً للإجراءات التعليمية الواضحة التي تعلموا بوساطتها. ومما عزز إتقان أفراد المجموعة التجريبية لتعلم استراتيجيات الذاكرة البصرية الحركية تعرضهم لجميع مكونات التدريب مثل: إعطاء التعليمات، والتغذية الراجعة، والممارسة السلوكية، والتعزيز المتنوع، والنمذجة، والواجبات البيتية. وربما كان للتعليم الفردي، والتعليم ضمن مجموعات صغيرة (٤-٥) طفل وطفلة في كل مجموعة تدريبية داخل المجموعة التجريبية ميزة إعطاء فرص أفضل لتطبيق المهمات التعليمية، وسهّل متابعتهم من المعلمة، مما أدى إلى تحسن مستوى أداءهم في الذاكرة البصرية الحركية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والثالثة :

يمكن أن تُعزى نتيجة هذه الدراسة إلى أن التدريب على استراتيجيات الذاكرة لا يتأثر بجنس الأطفال، بمعنى أن البرنامج التدريبي لتنمية الذاكرة البصرية الحركية كان ذا فاعلية لكلا الجنسين على حدٍ سواء لدى فئة الأطفال الملتحقين برياض الأطفال.

كما يمكن أن يُعزى عدم وجود فروق دالة إحصائية إلى جنس الأطفال في الدرجات المتحققة على مقياس الذاكرة البصرية الحركية. إلا أن سن الأطفال لدى الفئة المستهدفة (٤ - ٦ سنوات) لا يُظهر فروقاً واضحة في القدرات التعليمية بين الذكور والإناث. حيثُ تبدأ الفروق بالتمايز بين الذكور والإناث ابتداءً من نهاية سن العاشرة أو الحادية عشرة.

لم تجد الباحثة في حدود اطلاعها على الدراسات السابقة أي دراسة توافق نتائجها نتائج الدراسة الحالية، أو تخالفها؛ لعدم وجود أي دراسة في حدود علمها تناولت العلاقة بين تقنية

أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال بمنطقة

ومهارات الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال.

التوصيات

- في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج أظهرت فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الذاكرة البصرية الحركية لدى فئة الأطفال الملتحقين برياض الأطفال، فإنها توصي بما يلي:
- ضرورة تضمين مناهج رياض الأطفال نصوصاً إنفوجرافية تتناسب مع هذه المرحلة.
 - توصية إلى وزارة التعليم بعقد دورات لتدريب معلمات رياض الأطفال على تحويل المادة التعليمية إلى نصوص إنفوجرافية واستخدامها في الصف.
 - ضرورة استخدام معلمات رياض الأطفال لتقنية الإنفوجرافيك التعليمية في تعليم الأطفال إلى جانب طرق التعليم الأخرى.
 - تضمين برامج إعداد المعلم لخبرات تمكنه من استخدام تقنية الإنفوجرافيك في تخطيط التدريس، وتنفيذه، وتقويمه.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الباسط، حسين (٢٠١٥): المرتكزات الأساسية لتفعيل استخدام الإنفوجرافيك في عمليتي التعليم والتعلم، *مجلة التعليم الإلكتروني*، ع١٥، مارس ٢٠١٥.

الجريوي، سهام (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية من خلال تقنية الإنفوجرافيك ومهارات الثقافة البصرية لدى المعلمين قبل الخدمة. *دراسات عربية في التعليم وعلم النفس*. ٤٥(٤): ١٣-٤٧.

حسن، أمل (٢٠١٧). معايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي. *دراسات في التعليم الجامعي*، ٣٥: ٦٠-٩٦.

حسن، حسن، والصيد، وليد (٢٠١٦). فاعلية أمط مختلفة لتقديم الإنفوجرافيك التعليمي في التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. *تكنولوجيا التربية*. ٢٧: ١-٧٠.

درويش عمرو، والدخني، أماني (٢٠١٥): نمط تقديم الإنفوجرافيك (الثابت/المتحرك) عبر الويب وأثرهما في تنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال التوحد واتجاهاتهم نحوه، *مجلة دراسات وبحوث في تكنولوجيا التعليم*، ٢٥، (٢)، إبريل، متاح على:

<http://www.alukah.net/social/0/639993/>

درويش عمرو، والدخني، أماني (٢٠١٥): نمط تقديم الإنفوجرافيك (الثابت/المتحرك) عبر الويب وأثرهما في تنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال التوحد واتجاهاتهم نحوه، *مجلة دراسات وبحوث في تكنولوجيا التعليم*، ٢٥، (٢).

الدهيم، لولوه (٢٠١٦). أثر دمج الإنفوجرافيك في الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط. *مجلة تربويات الرياضيات*. ١٩ (٧): ٢٦٣-٢٨١.

شلتوت، محمد (٢٠١٤)، مقال «فن الإنفوجرافيك بيت التشويق والتحفيز على التعلم»، *مجلة التعليم الإلكتروني*، العدد (١٣) ١ مارس ٢٠١٤.

أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال بمنطقة

عبد الصمد، أسماء (٢٠١٧). استخدام التجسيد المعلوماتي بالإنفوجرافيك في تنمية مفاهيم مصادر المعلومات المرجعية وعادات العقل والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم مرتفعي ومنخفضي كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات. *تكنولوجيا التربية*. ٣٠: ٥٧-١٧٦.

عمر، عاصم (٢٠١٦): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الإنفوجرافيك في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، *مجلة التربية العلمية*، يوليو، مج ١٩، ع ٤٤.

عيسى، معتز (٢٠١٤): ما هو الإنفوجرافيك: تعريف ونصائح وأدوات إنتاج مجانية، *مدونة دوت عربي* متاحة على: <http://blog.dotaraby.com>.

قربان، بثينة (٢٠١٢)، فاعلية استخدام الرسوم المتحركة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية لأطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

قطامي، يوسف (٢٠١٦). *نظريات التعلم والتعليم*، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

متولي، شيماء (٢٠١٦): فاعلية استراتيجيتي شبكات التفكير البصري والفورمات على تنمية التفكير الاستدلالي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، ع ١٤، يناير.

مرسي، اشرف (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمطي عرض وتوقيت الإنفوجرافيك في بيئة التعلم الإلكتروني على التحصيل والاتجاه نحو بيئة التعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*. ٢٥(٢): ٤٢-١٢١.

منصور، مصطفى (٢٠١٤): أهمية المفاهيم العلمية وصعوبات تعلمها في تدريس العلوم، *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي*، ع ٨٠، سبتمبر ٢٠١٤، ص ٨٨-١٠٨.

منصور، ماريان (٢٠١٥): أثر استخدام تقنية الإنفوجرافيك القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على تنمية بعض مفاهيم الحوسبة السحابية وعادات العقل المنتج لدى طلاب كلية التربية، *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط، مج ٣١، ع ٥٤، ج ١، أكتوبر.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Akkoyunlu, B. & Kibar, P. (2014), a New Approach to Equip Students with Visual Literacy Skills: Use of Infographics in Education, Proceedings of the 2nd European Conference on Information Literacy, October 20th - 23rd , 2014, *Dubrovnik, Croatia: Abstracts*, 139.

Bicen, H., and Beheshti, M. (2017). *The Psychological Impact of Infographics in Education: Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 8 (4): 99-108.

Brittany A. Kos & Elizabeth Sims (2014): *Info graphics: the new 5-paragraph essay*. In *2014 rocky mountain celebration of women in computing Laramie, wy, USA*.

Cusimano , A .(2015).Auditory Sequential Memory Instructional Workbook for the Development of Auditory Listening , Processing and Recall of Numbers , *Letters and Words* . Lansdale , P A.

Dalton, J. & Design, W. (2014), A Brief Guide to Producing Compelling Infographics, *London School of Public Relations*.

Davidson, R. (2014), Using Infographics in the Science Classroom, *Science Teacher*, 81(3), 34-39.



التدريب المتبادل قناة التنمية المجتمعية

تصور مقترح لدور الجامعات ومعهد الإدارة العامة في التنمية المجتمعية

Mutual training as a comprehensive community development channel

**A Proposed Model of the Role of universities and the Institute
of Public Administration in Community Development**

د. ناصر بن سعود بن عبد العزيز الرئيس

أستاذ مساعد

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

nseyarlasn @ as.u.de.uai

التدريب المتبادل قناة التنمية المجتمعية

تصور مقترح لدور الجامعات ومعهد الإدارة العامة في التنمية المجتمعية

الملخص:

يتناول البحث دور المؤسسات التعليمية والتدريبية (الجامعات، معهد الإدارة العامة) في المملكة العربية السعودية، في تنمية الموارد البشرية، والتي تعتبر مطلباً أساسياً لتحقيق التنمية الإدارية، والتي تنعكس على تحقيق التنمية المجتمعية، وذلك بتوفير برامج في مجالات الخدمات التعليمية والتدريبية والتعليم المستمر، من خلال تحقيق شراكة مجتمعية فاعلة، خصوصاً في ظل التحديات الاقتصادية. وكانت أسئلة الدراسة:

١- ما أهم النماذج الدولية في تنمية الموارد البشرية، والاستثمار في رأس المال البشري؟

٢- ما التصور المقترح لدور الجامعات ومعهد الإدارة العامة في التنمية المجتمعية من خلال التدريب المتبادل؟

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لطبيعة موضوعها، من خلال مراجعة الأدبيات النظرية وتحليلها؛ بغرض تحقيق أهداف الدراسة، ثم استخدم الباحث أسلوب الخبراء، والذين تم اختيارهم من قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، واستجاب منهم (٢٧) خبيراً وخبيرةً. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: وفقاً لآراء خبراء الدراسة حصل النموذج (السنغافوري) على المرتبة الأولى كأهم النماذج الدولية في تنمية الموارد البشرية، والاستثمار في رأس المال البشري، بنسبة مئوية ٥٦٪. وتم الاستفادة من التجربة السنغافورية في بناء التصور المقترح، من خلال الآتي:

١- حسن استثمار رأس المال البشري، والاهتمام في تنمية الموارد البشرية، حتى أصبح نظام التعليم السنغافوري نموذجاً يحتذى به.

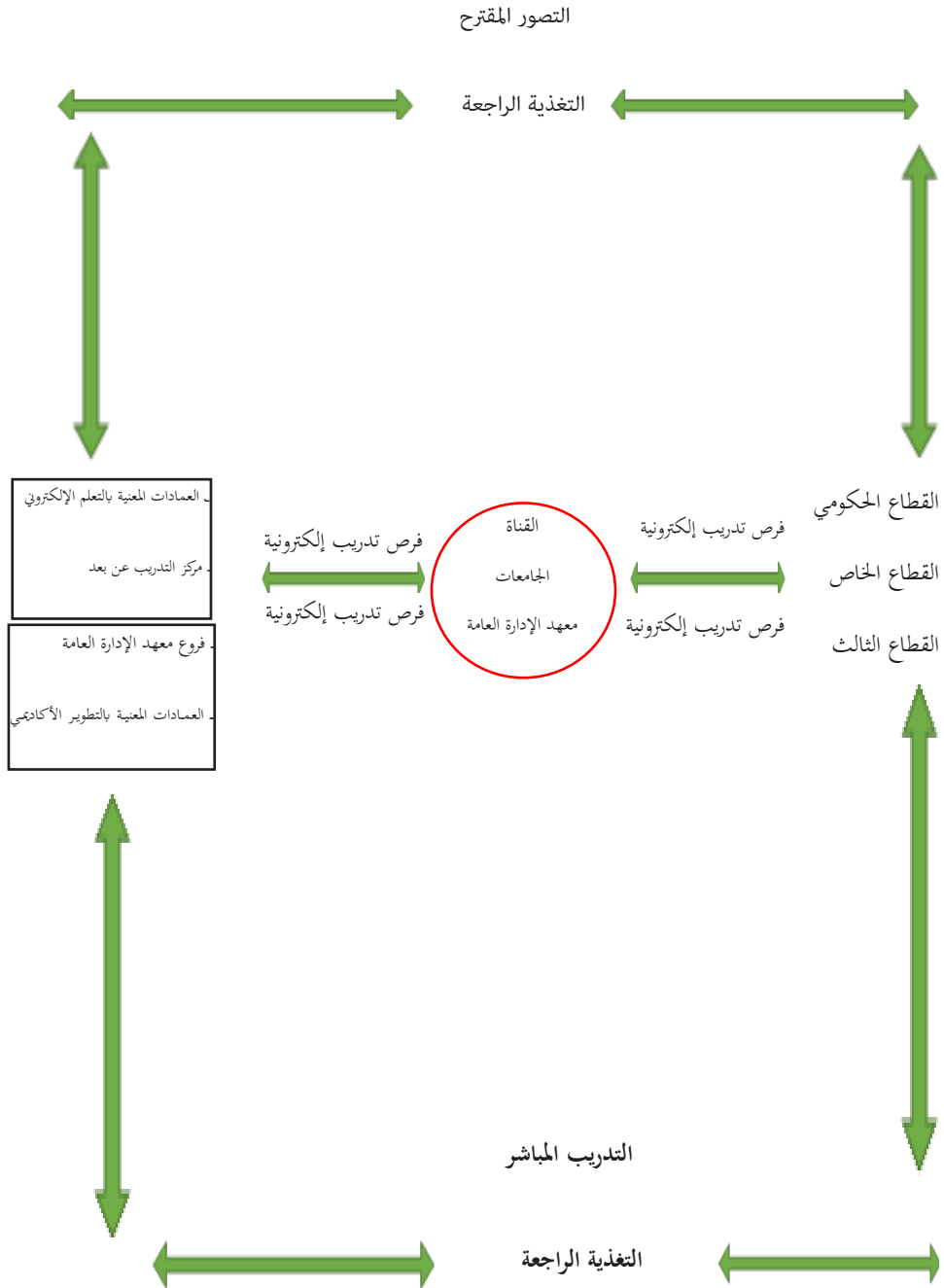
٢- التدريب من أجل تطوير المهارات والمؤهلات يعتبر عنصراً استراتيجياً في الخطط الإنمائية الوطنية لسنغافورة.

٣- تكامل الأدوار بين قطاعات المجتمع الثلاث في سنغافورة، ساهم في تحقيق هذا المستوى من التنمية الشاملة كتجربة متفردة.

ومن ثم تم الوصول لمرتبات مشتركة في بناء تصور مقترح للتدريب المتبادل كقناة فاعلة للتنمية المجتمعية في المملكة العربية السعودية، وذلك بعد أخذ آراء خبراء الدراسة، التي أكدت على قابلية التصور المقترح للتطبيق في البيئة السعودية، ثم خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الجامعات، التنمية الإدارية، تنمية الموارد البشرية، التعليم المستمر، التجربة السنغافورية.

التدريب المتبادل قناة التنمية المجتمعية



Mutual training as a comprehensive community development channel

A Proposed Model of the Role of universities and the Institute of Public Administration in Community Development

Abstract

The current study investigated the role of educational and training institutions (universities and the Institute of Public Administration) in the Kingdom of Saudi Arabia for human resources development to provide educational services, training and permanent education programs, in order to accomplish effective community partnership. Human resources development is considered an important prerequisite for achieving administrative development, which aims to achieve comprehensive community development, especially in the current economic challenges. The aim of this study was to: (1. Detect the best important international practices in the human resources development besides the human capital investment, 2. Develop a proposed model of mutual training as a comprehensive community development channel). A descriptive method has been used in this research. Based on the literature review, method of expert evaluation has been utilized. Twenty-seven experts from the three-sector-society (governmental, private business, not-for-profit). According to the expert assessments, results showed that Singapore model has been ranked 1st first (56%) as the most significant world-wide model in human resources development in addition to the human capital investment. Correspondingly, the Singapore model was used to build-up a new Proposed model, highlighting on its most significant key points for success as follows:

- Perfect investment of human capital, with care of human resources development, which made the Singaporean education system became a role model.

-
- Training for qualifications and skill development is considered a strategic element in Singapore's national development planning.
 - The integration between the Singapore's three-sector-society has contributed to realize this level of comprehensive development, as an exclusive experience.

Consequently, a proposed model has been set up for mutual training as a comprehensive community development channel in the Kingdom of Saudi Arabia, whereas experts authorized that it is convenient to Saudi society.

Keywords: University, Administrative Development, Human Resource Development, Continuing Education, Singapore's experience model.

المقدمة:

النمو والتطور سنة الحياة، وخصوصاً في عصرنا، عصر المعرفة والانفجار التقني والعلمي، والذي يصاحبه عملية مستمرة من التغيير، تظهر جلياً في المجتمعات، وبمختلف مستوياتها، وبالتأكيد ينعكس ذلك على المؤسسات والمنظمات المختلفة، في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، والذي يتطلب تحقيق تنمية شاملة تواكبها.

وكذلك يجب أن ينظر إلى التنمية باعتبارها عملية شاملة، فعندما تبذل الجهود لتطوير آليات البيروقراطية، بينما تبقى بقية مكونات المجتمع متخلفة، يؤدي ذلك إلى تطوير سلبي، ومن هنا يجب أن تكون التنمية الإدارية جزءاً من عملية تغيير اجتماعي مفيد تشمل الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية. (Deva,2006:239).

ولمواكبة سرعة التطور والتغير في هذا العصر، يصبح التدريب هو الوسيلة الأنجع في معالجة هذه الإشكالية؛ لدوره الرئيس في تنمية الموارد البشرية، والتي تشكل العنصر الأساسي في تحقيق التنمية الإدارية المستدامة بكفاءة وفاعلية، وذلك سينعكس على تحقيق التنمية المجتمعية المأمولة.

وعند تتبع أهمية المورد البشري عبر كل الدراسات السابقة، نجد أن معظمها يركز على ضرورة تنمية العنصر البشري، وعلى الدور الذي يلعبه في مجال التنمية الإدارية، والتي تنعكس على تحقيق التنمية المجتمعية، وخاصة في عصر العولمة في الوقت الحالي الذي يفرض ضرورة التفتح على الدول الأخرى والتحكم في التكنولوجيا والتطلع إلى الأفضل، فعملية الاستثمار في الموارد البشرية وفي تنميتها، وترقيتها، بتحسين مهاراتها وزيادة من كفاءتها المهنية والفنية داخل المنظمات، أصبحت مطلباً أساسياً ومهماً (بوكعباش، ٢٠١٠ : ٥).

فقد اهتمت الكثير من المؤسسات المجتمعية المختلفة بتنمية مواردها البشرية، بتدريب موظفيها تدريباً مستمراً لرفع كفاءتهم المختلفة؛ لتحقيق أهداف المؤسسة وزيادة إنتاجها من أجل استغلال هذه الكفايات لدفع عجلة التقدم (عتيق، ٢٠١٢ : ٢).

وهناك ترابط بين المفاهيم التالية: التدريب، تنمية الموارد البشرية، التنمية الإدارية، فهي تساهم في رفع فاعلية وكفاءة الأداء بشكل عام، من أجل تحقيق التنمية للمجتمع، بحيث نجد أن التدريب عنصر رئيس في كل من تنمية الموارد البشرية، والتنمية الإدارية، وكذلك التنمية الإدارية تتكامل مع تنمية الموارد البشرية والتدريب في تحقيق مستوى الأداء المأمول الذي ينعكس على تحقيق التنمية المجتمعية. (قرين،

(٢٠١٥م)، (أبوشقدم، وآخرون، ٢٠١٠م)، (بوكعباش، ٢٠١٠م)، (حرب، ١٤٣١هـ)، (سبرينة، ٢٠١٤م)، (الغامدي، ١٤٣٤هـ)، (علي، ٢٠١٦م)، (Jha, SomSekhar, & Christo, 2016).

إن مفتاح التطوير في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، يكمن في العائد من الاستثمار في رأس المال البشري؛ لأنهم ثروتها الحقيقية، وهنا يكمن دور الجامعات من جهة، ومعهد الإدارة العامة من جهة أخرى، من خلال تفعيل الشراكة المجتمعية؛ لتطوير وتنمية هذه الموارد البشرية، والتي تشكل العنصر الأساسي في تحقيق التنمية المجتمعية المستدامة بكفاءة وفعالية. لذلك برزت الحاجة لإجراء هذه الدراسة.

المشكلة:

وجد الباحث من خلال عمله كوكيل الجودة والتطوير الأكاديمي في عمادة السنة التحضيرية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وخبراته السابقة كمشرف تخطيط وتطوير في الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، ومنسقٍ لعدد من الجوائز التي نفذت بالشراكة مع القطاع الخاص، ومديرٍ سابقٍ للعلاقات العامة في مؤسسة اجتماعية غير ربحية، توجَّهًا حثيثًا لتحقيق التنمية المجتمعية في المملكة العربية السعودية، من خلال الاهتمام بالتنمية الإدارية، وذلك بالتركيز على تنمية الموارد البشرية، وأن هناك توافقًا كبيرًا بين الخدمات التي تستهدف تطوير وتنمية الموارد البشرية في قطاعات المجتمع الثلاث (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، ووجود علاقة طردية بين تنفيذ هذه البرامج وحجم الاعتمادات المالية المخصصة لها، والتي تتأثر بالأوضاع الاقتصادية العامة. يتلزام مع ذلك وجود فجوة بينهم، تحد من تبادل الخبرات ورفع كفاءة وفعالية الاستثمار في تنمية هذه الموارد، وهذا الاستثمار تم تأكيده في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، من خلال برنامج رأس المال البشري (رؤية، ٢٠١٦: ٧٨)، وأكدته برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ بأهداف استراتيجية لعدد من الجهات المشاركة فيه (برنامج التحول، ٢٠١٦: ٣٤-٩٧).

فأغلب القطاعات الحكومية تواجه نقصاً - كبيراً في عملية التدريب لموظفيها العاملين (الغامدي، ١٤٣٤هـ). وهذا النقص تنبّهت له رؤية المملكة العربية السعودية 2030، فقد وردت كلمة التدريب فيها تسع مرات، مما يؤكد أهميته، ومدى تأثيره على تنمية المجتمع من خلال الاهتمام بالموارد البشرية التي تعتبر أهم مورد يعتمد عليه في تحقيق الرؤية ونجاحها.

فمثلاً ركزت الرؤية على تمكين مجتمعنا - من خلال التعاون والعمل المشترك بين القطاع الحكومي والقطاع غير الربحي وعبر الشراكة مع القطاع الخاص من توفير فرص التدريب والتأهيل اللازم التي تمكن المواطنين من الالتحاق بسوق العمل، ومواصلة الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد أبنائنا بالمعارف

والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل. وركزت على التدريب المستمر الذي يزودهم بالمهارات التي يحتاجونها، والسعي إلى تحقيق أقصى استفادة من قدراتهم عبر تشجيع ثقافة الأداء، وكذلك عقد الشراكات مع الجهات التي توفر فرص التدريب للخريجين محلياً ودولياً، وإنشاء المنصات التي تعنى بالموارد البشرية في القطاعات المختلفة من أجل تعزيز فرص التدريب والتأهيل (رؤية، ٢٠١٦: ٢٩-٤٠).

لقد أعادت اليوم الجامعات النظر في دورها في المجتمع وعلاقتها مع مكوناته المتنوعة، وهذه العلاقة بين التعليم العالي والمجتمع تمثل، -بصورة عامة- الوظيفة الثالثة للجامعات. وقد أشار كثير من الخبراء في التعليم العالي، مثل: (Schmoch, Maharjeh, Gorason, 2009) أن الوظيفة الثالثة يقصد بها العلاقة بين التعليم العالي والمجتمع، إلى جانب الوظيفة الأولى (التعليم)، والوظيفة الثانية (البحث) (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٥هـ: ١٢).

تتناول الدراسة مفهوم المشاركة المجتمعية الفاعلة، من خلال الاستثمار الرشيد للإمكانيات المتاحة في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي) في المملكة العربية السعودية، بتشكيل قناة فاعلة تربطهم بما تقدمه الجامعات من جهة، ومعهد الإدارة العامة من جهة أخرى، من برامج تدريبية وتطويرية، ونقل خبراتها لهذه القطاعات، وكذلك العكس بحيث توفر هذه الجهات فرص تدريبية لمنسوبي الجامعات ومعهد الإدارة العامة تساهم في تقليص الفجوة بين الممارسات النظرية والتطبيق العملي في البيئة السعودية، من خلال التكامل بينهم، والمساهم في تنمية العنصر الأساسي في تحقيق التنمية الإدارية المستدامة بكفاءة وفاعلية، وبالتالي المساهمة في تحقيق التنمية المجتمعية، وهو الموارد البشرية، فتطوير وتنمية الموارد البشرية يعتبر مطلباً أساسياً، ولا سيما في ظل التحديات الاقتصادية. وفي الإجابة عن السؤال التالي يمكن التغلب على مشكلة الدراسة:

ما التصور المقترح لدور الجامعات ومعهد الإدارة العامة في التنمية المجتمعية من خلال التدريب المتبادل؟

الأسئلة:

- ١- ما أهم النماذج الدولية في تنمية الموارد البشرية، والاستثمار في رأس المال البشري؟
- ٢- ما التصور المقترح لدور الجامعات ومعهد الإدارة العامة في التنمية المجتمعية من خلال التدريب المتبادل؟

الأهمية:

- تقدم الدراسة تصوراً مقترحاً للتدريب المتبادل يساهم في تفعيل دور الجامعات ومعهد الإدارة العامة

التدريب المتبادل قناة التنمية المجتمعية

في المملكة العربية السعودية، في تطوير وتنمية الموارد البشرية في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، والتي تشكل العنصر الأساسي في تحقيق التنمية المجتمعية المستدامة بكفاءة وفاعلية.

- تؤكد الدراسة أن مفتاح التطوير في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، يكمن في العائد من الاستثمار في رأس المال البشري؛ لأنهم ثروتها الحقيقية. وهذا ما تم تأكيده في رؤية المملكة ٢٠٣٠، وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠.
- تساهم الدراسة في الجهود الحثيثة لرفع الاستثمار الرشيد للإمكانيات المتاحة في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي) في البيئة السعودية، من خلال التكامل بينهم، وتفعيل مبدأ المنفعة المتبادلة، ولا سيما في ظل التحديات الاقتصادية.
- توفير فرص تدريبية تساهم في تقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي، والتي قد يعاني منها بعض منسوبي الجامعات ومعهد الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية.
- تفعيل دور المسؤولية المجتمعية للجامعات ومعهد الإدارة العامة؛ في تمكين العمل التطوعي لمنسوبيها من خلال تقديم خدماتها في تطوير وتنمية الموارد البشرية، كخدمة للتنمية الشاملة للمجتمع السعودي.

نطاق الدراسة:

تتناول الدراسة دور المؤسسات التعليمية والتدريبية (الجامعات، معهد الإدارة العامة) في المملكة العربية السعودية، في تنمية الموارد البشرية، والتي تمثل العنصر الأساسي في تحقيق التنمية المجتمعية. وتنميتها يعتبر مطلباً أساسياً، خصوصاً في ظل التحديات الاقتصادية، من خلال تفعيل المشاركة المجتمعية.

حدود الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة على بناء تصور مقترح للمشاركة المجتمعية، من خلال استثمار التدريب المتبادل كقناة فاعلة للتنمية الإدارية في البيئة السعودية؛ لئسهم في تنمية الموارد البشرية في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، والتي تشكل العنصر الأساسي في تحقيق التنمية المجتمعية المستدامة بكفاءة وفاعلية، من خلال ربطهم بما تقدمه الجامعات، ومعهد الإدارة العامة من برامج تدريبية وتطويرية، وكذلك العكس؛ لتحقيق التكامل بينهم، وعرض أهم الممارسات الدولية في تنمية الموارد البشرية، والاستثمار في رأس المال البشري.

وذلك بمشاركة مجموعة من الخبراء تم انتقاؤهم وفقاً لمعايير محددة، وطبقت الدراسة خلال الفترة بين نهاية العام الجامعي ٣٦-٤٣٧هـ، وبداية العام الجامعي ٣٧-٤٣٨هـ.

المصطلحات:

- التدريب المتبادل: شراكة تعاون مستمرة، بين الجهات المشاركة في التصور (الجامعات، ومعهد الإدارة العامة من جهة، ومن جهة أخرى قطاعات المجتمع الثلاثة: الحكومي، الخاص، غير الربحي)، من أجل تفعيل مبدأ المنفعة المتبادلة، ومقايضة تقديم الخبرات والمنافع التدريبية بينهم.
- قناة: موقع إلكتروني يغذى بما تقدمه الجامعات من جهة، ومعهد الإدارة العامة من جهة أخرى، من برامج تدريبية وتطويرية، وكذلك يغذى من قبل الجهات المشاركة في التصور بما توفر من فرص تدريبية لمنسوبي الجامعات ومعهد الإدارة العامة.
- التنمية الإدارية: رفع كفاءة وفاعلية الجهاز الإداري في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي)
- التنمية المجتمعية: رفع كفاءة وفاعلية الموارد البشرية في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي) لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وأهداف برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠.
- الشراكة المجتمعية: واحدة من دعائم الحياة المجتمعية المهمة، ووسيلة من وسائل تقدم المجتمعات، حيث تقاس قيمة الفرد في مجتمعه بمدى تحمله المسؤولية تجاه نفسه وتجاه الآخرين. وقد عرّف البنك الدولي مفهوم الشراكة المجتمعية بأنها التزام أصحاب النشاطات التجارية بالمساهمة في التنمية المستدامة من خلال العمل مع موظفيهم وعائلاتهم ومجتمعهم المحلي؛ لتحسين مستوى معيشة الناس بطريقة تخدم التجار وتخدم التنمية في آن واحد (فطن، ٤٣٨هـ: ١٨).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لطبيعة موضوعها. وهو المنهج الذي يسعى للوصول لاستنتاجات تساعد في فهم الواقع وتطوره، من خلال وصف ما هو موجود، وكذلك يهتم بتحديد طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة، ويسعى إلى تحليلها لاستخلاص نتائج مفيدة تثري مجال الدراسة (عبيدات، عبد الحق وعدس، ٢٠٠١م، ص ٢٤٥). وتم ذلك من خلال مراجعة الأدبيات النظرية وتحليلها؛ بغرض تحقيق أهداف الدراسة، ثم استخدم الباحث أسلوب الخبراء، والذين تم اختيارهم من قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي).

أسلوب المعاينة:

نظرًا لطبيعة الدراسة وأهدافها، استخدم الباحث العينة القصدية (Purposive sampling)، من خلال تحديد مجموعة من الخبراء، تم اختيارهم من قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، وفقًا للمعايير التالية: (أن تكون لديهم خبرات وتجارب متنوعة وقيادية في العمل في أحد قطاعات المجتمع السعودي، التركيز على من لديه خبرات وتجارب في العمل في أكثر من قطاع، التركيز على من لديه خبرات وتجارب في مجال: التنمية الإدارية، والتدريب، والتنمية البشرية، في البيئة السعودية). استجاب منهم (٢٧) خبيرًا (ملحق رقم ١)، شاركوا في تحديد أهم النماذج الدولية في تنمية الموارد البشرية، والاستثمار في رأس المال البشري، وأخذ رأيهم في قابلية التصور المقترح للتطبيق في البيئة السعودية، وملاحظاتهم التطويرية عليه، والذي خرجت به الدراسة.

الإطار النظري:

الشراكة المجتمعية Community Participation:

في اللغة: شرك: الشركة والشركة سواء: مخالطة الشريكين. يقال: اشتركتنا بمعنى تشاركنا، وقد اشترك الرجلان وتشاركا وشارك أحدهما الآخر. فمعناه أنه يغزو على فرسه ولا يدفعه إلى غيره، ويشارك يعني يشاركه في الغنيمة. والشريك: المشارك. والشرك: كالشريك. والجمع أشراك وشركاء (ابن منظور، ١٤١٤هـ، ج ٨: ٦٨).

في الاصطلاح: يعدّ مفهوم الشراكة المجتمعية من المفاهيم الحديثة في مجتمعاتنا العربية مصطلحًا وتنظيمًا، وظهر هذا المفهوم مبكرًا في الدول الغربية؛ نتيجة لاحتياج المجتمع المدني له، فالشراكة المجتمعية واحدة من دعائم الحياة المجتمعية المهمة ووسيلة من وسائل تقدم المجتمعات، حيث تقاس قيمة الفرد في مجتمعه بمدى تحمله المسؤولية تجاه نفسه وتجاه الآخرين. وقد عرّف البنك الدولي مفهوم الشراكة المجتمعية: بأنها التزام أصحاب النشاطات التجارية بالمساهمة في التنمية المستدامة من خلال العمل مع موظفيهم وعائلاتهم ومجتمعهم المحلي؛ لتحسين مستوى معيشة الناس بطريقة تخدم التجار، وتخدم التنمية في آن واحد (فطن، ١٤٣٨هـ: ١٨).

لقد حظي مفهوم الشراكة المجتمعية بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المختلفة باهتمام عالمي متزايد، وتأكيدًا وترويجًا لأهمية هذه العلاقة فقد أكد مؤتمر باريس حول التعليم العالي عام 1995م على أن إسهامات قطاع التعليم في التنمية لن تتحقق دون التنسيق والتكامل والتعاون بين مؤسسات التعليم

ومؤسسات العمل والإنتاج؛ لذا جاءت التوصية بضرورة قيام شركات فاعلة بين قطاع التعليم وعالم العمل والإنتاج، وألا ينحصر دور القطاعين في عمليات التنسيق والتعاون فقط. وكشفت كثير من الدراسات التي أجريت على التعليم العالي في الدول العربية بشكل عام، والمملكة العربية السعودية بشكل خاص، ضعف مستوى الشراكة المجتمعية بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المختلفة، إذ أكدت أن الأزمة التي تمر بها مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي ناتجة عن تجاهل العلاقة الضرورية بين مؤسسات التعليم العالي وعمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتجاهل مؤسسات المجتمع للدور الذي يمكن للمؤسسات التعليمية العالي أن تؤديه (الخليفة، ٢٠١٤م: ١٠٠).

المشاركة المجتمعية سمة من سمات الحكم المحلي الرشيد التي تمكن المواطن ومؤسساته من المشاركة في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، كما تحفز المبادرات والمساهمات لخدمة الصالح العام وإحداث التنمية المحلية. وقد أشار رأي آخر إلى أن المشاركة المجتمعية تعني تعبئة جهود أفراد المجتمع وجماعته وتنظيمها للعمل مع الأجهزة الرسمية وغير الرسمية؛ لرفع المجتمع اقتصاديا واجتماعيا (فجال، ٢٠١٤: ٣٤٠).

– التدريب:

في اللغة: جاء في المعجم الوسيط، درب: به دربا ودربة: اعتاده وأولع به، وعلى الشيء: مرن وحذق، فهو دارب ودرب (مصطفى، وآخرون، ١٣٩٢هـ، ج ١: ٥٧٥).

وجاء في لسان العرب: المدْرَبُ وشيخٌ مُدْرَبٌ أي مُجَرَّبٌ والمدْرَبُ أيضاً الذي قد أصابته البَلَايا ودْرَبْتَهُ الشَّدَائِدَ حتى قَوِيَ ومَرِنٌ عليها (ابن منظور، ١٤١٤هـ، ج ١، ص ٣٧٤).

أما في غير العربية فإن الفعل To Train مشتق من كلمة قديمة هي Trainer وتعني: يسحب To Drag. وهناك العديد من التعاريف للفعل يدرب منها: يسحب، يغري، ينمو بطريقة مرجوة، التحضير لأداء بواسطة تعاليم، التمرين بالممارسة... إلخ (الجهني، ١٤٢٩هـ: ٣٠).

يعرف قاموس ميريام وبستر كوليغيت التدريب بأنه: «التشكيل وفقاً للتوجيهات والانضباطية، أو التمرين: للتعليم وذلك بجعله صالحاً، ومؤهلاً، أو متقناً». (Doyle, 2006.p14).

في الاصطلاح: التدريب أحد مهام التوظيف، ويهتم بزيادة معارف الموظفين، ويعتبر التدريب من أهم الروافد الهادفة إلى الارتقاء بالأفراد والمنظمات؛ لتحقيق الجودة والتميز في الأداء، في عصر تكنولوجيا المعلومات، وبما أن الفرد هو محور التنمية والتغيير، يجب أن تتضمن خطة التدريب مجموعة من النشاطات

التدريبية المتطورة، والمتجددة التي تناسب جميع المستويات الإدارية والتنظيمية، لتلبي حاجات التنمية والتطوير لجميع العاملين (الشويكي، ٢٠١٠م: ٩٢-٩٣).

والتدريب يتمحور حول تطوير المهارات، وتحسين الأداء، وزيادة المعرفة، والأهم هو تحسين الأداء (Doyle, 2006: 14).

تعرف منظمة الأمم المتحدة التدريب بأنه: « عملية تبادلية لتعليم وتعلم مجموعة من المعارف والأساليب المتعلقة بالحياة العملية، وهو نشاط لنقل المعرفة إلى الأفراد والجماعات الذين يعتقدون أنهم يستفيدون منها، فالتدريب باختصار هو نقل للمعرفة وتطوير للمهارات (الجهني، ١٤٢٩هـ: ٣٠).

وتعد وظيفة التدريب في المنظمات الحديثة من أهم مقومات التنمية التي تعتمد عليها هذه المنظمات في بناء جهاز قادر في الحاضر والمستقبل على مواجهة الضغوط والتحديات الانسانية، والتقنية، والإدارية، التي ترتبط مباشرة بالفرد كونه إنساناً من جهة، والمحرك الأساسي لكافة عناصر الإنتاج من جهة أخرى، وتوقف على كفاءته كفاءة كافة العناصر، وبالتالي كفاءة الأداء التنظيمي في مواجهة كافة المتغيرات ذات الاتجاهات المختلفة التي تؤثر على هذا الأداء (بربر، ٢٠٠٠م: ١٥٩).

ونتيجة لأهمية التدريب، وأثره على تنمية الموارد البشرية، وزيادة الاهتمام بالاستثمار في رأس المال البشري، تحول إلى علم قائم بذاته، تهتم به وتنفق عليه الدول ومؤسساتها الحكومية، وكذلك المنظمات الربحية وغير الربحية.

فعلى سبيل المثال المنظمات في الولايات المتحدة وحدها تنفق المليارات على تدريب كل عام، وتمنح أنشطة التدريب والتطوير المنظمات القدرة على التكيف، والتنافس، والتفوق، والابتكار، والإنتاج، وأن تكون آمنة، وأن تحسن من الخدمة المقدمة، وأن تحقق أهدافها. وقد تم بنجاح استخدام التدريب للحد من الأخطاء في الأماكن ذات الأوضاع شديدة الخطورة، مثل: غرف الطوارئ، والطيران، والجيش، وعلى أية حال التدريب مهم أيضاً وإلى حد بعيد في المنظمات التقليدية. فهذه المنظمات تفهم أن التدريب يساعدها على الحفاظ على قدراتها التنافسية بواسطة تثقيف القوى العاملة لديها باستمرار، فهم يدركون أن الاستثمار في موظفيهم يثمر نتائج عظيمة (Salas, et al., 2012: 74).

وحتى يتم إعداد أعضاء هيئة تدريس قادرين على أداء مهامهم الموكلة إليهم من التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع والبيئة، فهذا الأمر يفرض على الجامعة اتخاذ خطوات جادة ومهمة في إعداد وتدريب أعضائها باعتبارها من المؤسسات الكبرى لتشكيل قادة الأمم وعلمائها. (Joanne, & Louise, 2003: 27-37).

– تنمية الموارد البشرية:

تركز بشكل أساسي على تحسين الظروف الحياتية للإنسان من ناحية الصحة والتعليم والحياة الكريمة، وبذلك يمكن توفير الموارد البشرية القادرة على إحداث عملية التنمية المستدامة والشاملة، فانتقلت من كونها تركز على الجوانب التقليدية (الصحة، الغذاء، محاربة الأمية) إلى إضافة أبعاد أخرى تتعلق بمحو الأمية المعلوماتية والتركيز على الكفاءة والتدريب لهذه الموارد، وانتقلت من التركيز ضمن إطار الدولة الواحدة ومراعاة الظروف الداخلية إلى التركيز على تحليل الظروف الدولية العالمية (بكميش، ٢٠١٢ م: ١٥).

وهي عملية دائمة ومستمرة تستهدف تطوير معارف الموارد البشرية وتحسين سلوكياتهم، بما يضمن تعديل اتجاهاتهم وتغيير معتقداتهم، بهدف التكيف مع التطورات والتغيرات البيئية الداخلية والخارجية، من ثم رفع قدراتهم على التعامل مع مختلف الظروف والمستجدات؛ وهذا يؤدي إلى خلق نوع من التوازن بين توجهات، معتقدات، ميولات، دوافع وأهداف الموارد البشرية وبين توجهات ودوافع وأهداف المؤسسة (سبرينة، ٢٠١٤ م: ٤٩).

– التدريب وتنمية الموارد البشرية في المملكة العربية السعودية:

اهتم نظام الخدمة المدنية بالتدريب على أنه حق من حقوق الموظف وكذلك أحد واجباته الوظيفية، فنص المادة رقم (٣٤) من نظام الخدمة المدنية على التالي: «يعتبر تدريب الموظفين جزءاً من واجبات العمل النظامية سواء كان داخل أو خارج أوقات الدوام الرسمي، وعلى جميع الوزارات والمصالح الحكومية تمكين موظفيها من تلقي التدريب، كل في مجال تخصصه» (وزارة الخدمة المدنية، ١٣٩٧هـ: ٣٠).

صدرت لائحة للتدريب بموجب قرار مجلس الخدمة المدنية رقم ١٦، وتاريخ ١٩/٢/١٣٩٨هـ، وتنص المادة ١/٢٤ منها على التالي: «يجب أن يهدف التدريب إلى رفع كفاية موظفي الدولة إلى درجة تمكنهم من أداء واجبات العمل على وجه أفضل، وذلك عن طريق حضور دورات تدريبية أو حلقات دراسية أو العمل بقصد اكتساب الخبرة في أحد الأجهزة العامة والخاصة سواء في الداخل أو في الخارج». وتنص المادة ٢/٣٤ على التالي: «على الجهات الحكومية تمكين موظفيها من تلقي التدريب كل في مجال اختصاصه، ويجب عليها أن تكفل لموظفيها التفرغ التام للتدريب في البرامج التي تقضي طبيعتها ذلك بناء على توصية جهة التدريب». (وزارة الخدمة المدنية، ١٤٣٧هـ: ٢).

والمتابع لاهتمام المملكة العربية السعودية بالتدريب والتعليم والاستثمار في رأس المال البشري يجد

التدريب المتبادل قناة التنمية المجتمعية

أنها أنفقت أموال طائلة على ذلك، وفي جميع خططها التنموية، وهذا ما يترجمه رفع مستوى الإنفاق الحكومي عالية من خلال خطط التنمية السنوية للبلاد، واهتمامها بتنمية الموارد البشرية:

جدول (١):

خطط التنمية	الفترة	التجهيزات الأساسية	الموارد الاقتصادية	الموارد البشرية	الخدمات الاجتماعية والصحية	المجموع (%)
خطة التنمية الأولى	١٣٩٠-١٣٩٥هـ (١٩٧٠-١٩٧٤)	٤١,٤	٢٧,٧	٢٠,٦	١٠,٣	١٠٠,٠
خطة التنمية الثانية	١٣٩٥-١٤٠٠هـ (١٩٧٥-١٩٧٩)	٤٩,٣	٢٨,٠	١٤,٧	٨,٠	١٠٠,٠
خطة التنمية الثالثة	١٤٠٠-١٤٠٥هـ (١٩٨٠-١٩٨٤)	٤١,١	٣٠,٧	١٨,٤	٩,٨	١٠٠,٠
خطة التنمية الرابعة	١٤٠٥-١٤١٠هـ (١٩٨٥-١٩٨٩)	٢٨,٩	٢٠,٤	٣٣,٠	١٧,٧	١٠٠,٠
خطة التنمية الخامسة	١٤١٠-١٤١٥هـ (١٩٩٠-١٩٩٤)	٢٢,٠	١٠,٠	٤٨,٠	٢٠,٠	١٠٠,٠
خطة التنمية السادسة	١٤١٥-١٤٢٠هـ (١٩٩٥-١٩٩٩)	١٥,٩	٩,٣	٥٣,٥	٢١,٣	١٠٠,٠
خطة التنمية السابعة	١٤٢٠-١٤٢٥هـ (٢٠٠٠-٢٠٠٤)	١٢,٦	١١,٢	٥٧,١	١٩,١	١٠٠,٠
خطة التنمية الثامنة	١٤٢٥-١٤٣٠هـ (٢٠٠٥-٢٠٠٩)	١٢,٩	١١,٥	٥٦,٦	١٩,٠	١٠٠,٠

(وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣٥هـ)

ونلاحظ في الجدول (١) ارتفاع نسبة الإنفاق على الموارد البشرية بنسبة عالية، ليصبح الإنفاق عليها بشكل عام يشكل أكثر من نصف إجمالي الإنفاق الحكومي، وهذا مؤشر واقعي نحو سعي الدولة لرفع مستوى الموارد البشرية في البلاد، مع ما يتناسب ومتطلبات التنمية.

وقد بلغ مخصصات قطاع التعليم والتدريب والقوى العاملة في ميزانية الدولة للعام المالي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ (٢٠١٦م) ١٩١,٦٥٩ مليار ريال، من أصل ٨٤٠ مليار ريال، بنسبة ٢٢.٨٢٪ (وزارة المالية، ١٤٣٧هـ: ٦).

أما في الميزانية العامة للدولة للسنة المالية ١٤٣٩ - ١٤٤٠ هـ (٢٠١٨م)، بلغ ما تم تخصيصه لقطاع التعليم العام والتعليم العالي وتدريب القوى العاملة حوالي (١٩٢) مليار ريال، متضمنة ميزانية عدد من المبادرات لبرامج ومشاريع وبرامج تحقيق رؤية ٢٠٣٠ بمبلغ ٥ مليارات ريال (وزارة المالية، ٢٠١٨م: ٧٢).

ويؤكد الاهتمام الكبير من قبل الحكومة الرشيدة في المملكة العربية السعودية بالتدريب، ورود نص الأساس الاستراتيجي الحادي عشر من الأهداف والسياسات لخطة التنمية العاشرة (١٤٣٧/٣٦-١٤٤١/٤٠ هـ (٢٠١٥-٢٠١٩م)، وهو: «تنمية الموارد البشرية، ورفع إنتاجيتها، وتوسيع خياراتها في اكتساب المعارف والمهارات والخبرات»، وخصص التدريب بالآتي:

- تطوير برامج تدريب القوى العاملة الوطنية، واعتمادها، وتأهيلها بما يواكب المعارف والتقنيات الحديثة، وتعزيز كفاءتها في مختلف المناطق.
- ضمان حصول المتدربين على شهادات عمل في منشآت صناعية كمتطلب للتخرج، وذلك لخفض التسرب بعد التخرج.
- التوسع في برامج التدريب التقني والمهني، وتطويرها، ونشرها في جميع المناطق.
- دعم المراكز والجمعيات العلمية والمهنية المتخصصة، واعتمادها، وتشجيعها في تأهيل الكوادر البشرية. (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣٦ هـ: ١٢).

● برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية:

واستمراراً لهذا الاهتمام جاءت موافقة خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود على إطلاق «برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية»، انطلاقاً من حرص القيادة الرشيدة، حفظها الله، على رفع جودة أداء وإنتاجية الموارد البشرية بالمملكة، وتطوير قدراتها الوظيفية، وإعداد وبناء القادة. وتضمنت الموافقة السامية تكليف وزارة الخدمة المدنية بإعداد معايير وآليات تنفيذ البرنامج لتحقيق تلك التوجهات والأهداف التي يتضمنها البرنامج.

وسيعمل البرنامج على مراجعة شاملة ودقيقة للأنظمة واللوائح وتهيئة البيئة الإدارية بالمملكة؛ للانتقال الى مفهوم الموارد البشرية بدلا من شؤون الموظفين، وتوفير القوى البشرية المؤهلة لأداء الاعمال المناطة بها وإعادة دراسة الهياكل التنظيمية والنماذج والإجراءات في الاجهزة الحكومية، وإيجاد ادارات متخصصة في الموارد البشرية الفاعلة

ويتضمن البرنامج فرصاً للتدريب والتطوير الوظيفي للموظفين، وإدارة الأداء والتطوير، والتدريب والتوجيه، والدعم النفسي والوجداني، وإدارة المواهب، وتخطيط القوى العاملة، وتطوير القيادات (برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية، ١٤٣٧هـ).

– التنمية الإدارية:

يرتبط مفهوم التنمية الإدارية بشكل وثيق مع إدارة التنمية، وهي في شكلها الأساسي تشمل التطوير الإداري لأعمال تشكيل مؤسسات جديدة خاصة بالوكالات الحكومية. في أجزاء كثيرة من العالم كان يستخدم هذا المصطلح على نطاق واسع، وكانت التنمية الإدارية تدور حول إعادة هندسة أو إنشاء المؤسسات في الدول النامية. كانت الأشكال الأولى للتنمية الإدارية في الأساس عبارة عن تحليلات للتنمية المؤسسية في المناطق النامية. يوسيع ريجز (Riggs, 1964) فهمنا للتنمية الإدارية بملاحظة أن المجتمعات التي تسعى إلى تعزيز التطور السريع لأنظمتها السياسية في كثير من الأحيان كانت تعتمد نمط الإدارة المركزية، وذلك أعاق من تقدمها. مثل هذه المجتمعات غالباً ما تنفجر إلى التوسع في استخدام الأنظمة الرشيدة للإدارة البيروقراطية. باختصار توسيع التوعية بالبيروقراطية والقطاعات المختلفة، والتمايز الهيكلي، من العناصر الأساسية في التنمية الإدارية (Otenyo, and Lind, 2006: 221).

وتعرف التنمية الإدارية بالتالي: كل الأنشطة اللازمة لاختيار وتهيئة العناصر الإدارية وإكسابها المهارات والقدرات والاتجاهات التي تؤهلها لأداء عملها بطريقة أفضل، وهي كذلك تشمل تطوير الهياكل التنظيمية في منظمات الأعمال؛ لتصبح أكثر كفاءة وقدرة على تحقيق الاستمرار والنجاح والتطور في عالم يوصف بالتغيير السريع والمنافسة الحادة (أبو شقدهم، وآخرون، ٢٠١٠م: ١٢).

وتعرف كذلك بأنها: « عملية بناء وتحديث الهياكل الإدارية وتطوير النظم والإجراءات والقدرات والمهارات والعناصر البشرية في مختلف مواقع العمل. وهناك من عرفها بأن: ”التنمية الإدارية تتم من خلال العمل على تنمية المنظمة والذي يتبلور في ضرورة الارتقاء بالمهارات الإنسانية، مع التركيز بصفة خاصة على الجوانب السلوكية. وتعرف أيضاً بأنها: ”عملية منظمة ومستمرة، ويتم من خلالها تزويد المديرين الحاليين بالمنظمة أو مديري المستقبل بحصيلة من المعرفة والمهارات والقدرات اللازمة التي تمكنهم من قيادة وإدارة المنظمة حالياً ومستقبلاً بنجاح، وتحقيق الأهداف المرصودة طبقاً للخطة والاستراتيجيات الموضوعية». أو بمعنى آخر ”نشاط مخطط ومستمر يهدف إلى تطوير السلوك الإداري، وتطوير قدرات المديرين بالمنشأة من خلال المعارف والمهارات التي يكتسبونها من خلال برامج التنمية الإدارية وذلك تحقيق الأهداف المرصودة طبقاً للخطة والاستراتيجيات الموضوعية» (خليل، ٢٠١٢م: ٩٢).

- وهي مصطلح يطلق على مهام التنمية الإدارية، التي تتلخص فيما يلي:
- تهتم بتطوير الوسائل والأساليب الإدارية للتنمية الوطنية.
 - تركز على تحديد الأساليب الكثيفة، التي يمكن الاستفادة منها في تطوير القدرات الإدارية للمؤسسات.
 - تهدف إلى تحسين وتطوير الأداء الإداري وأجهزته.
 - تعتبر جهداً موجهاً إلى تطوير وتنمية القدرات الإدارية.
 - تختص بعمليات تطوير الأداء الإداري للأجهزة المسؤولة عن إدارة المشروعات.
 - تعالج المسائل الإجرائية الإدارية.
 - تعتبر عملية لتطوير الأجهزة التي تتولى تنفيذ عمليات التنمية.
 - تحدد الكيفية والأساليب التي تؤدي إلى تطوير القدرات الإدارية.
 - تعتبر عملية مخصصة وتغطي مجالات التطوير الإداري.
 - تشمل عمليات:
 - التدريب والتطوير
 - تحسين أساليب الإدارة والإنتاج
 - تحسين وتطوير الإجراءات وتفعيلها. (الشوبكي، ٢٠١٠م: ١١٩-١٢٠).
- للجامعات دور كبير وفعال في تحقيق التنمية المستدامة بصفة عامة، والتنمية البشرية المستدامة بصفة خاصة، باعتبار أن تنمية الموارد البشرية هي مدخل أساسي وحيوي في التنمية البشرية، باعتبار أن الجامعة هي المسؤولة والمتعاملة مع نخبة أفراد المجتمع الذين يقع عليهم الدور الأكبر في صنع ومتابعة استراتيجية التنمية المستدامة للمجتمع (تواي، ٢٠١٥م، ص: ٣٣).

الدراسات السابقة:

دراسة عزمي، إيمان (٢٠١٤ هـ) بعنوان: الشراكة بين القطاعين الحكومي والخاص في المملكة العربية السعودية (المعوقات المدانة والمأمول في التنمية المستدامة):

هدفت الدراسة لمناقشة أربعة أجزاء أساسية، يتضمن الأول فيها تحديداً لمفهوم التنمية الإدارية والغاية من التنمية المستدامة وإدارتها المنشودة، والجزء الثاني يتناول ما تتسم به المملكة العربية السعودية بوصفها إحدى الدول المصدرة للبترو من تعاضم في دور الجهاز الإداري الحكومي وتعدد في مهامه؛ الأمر الذي يلقي بظلاله على تلك المشاكل الناجمة عن ذلك في المملكة والتي تكشف النقاب عن إحدى السبل الناجعة في تطوير الأداء الحكومي من خلال الشراكة بينه وبين القطاع الخاص. والجزء الثالث يفحص المعوقات الكامنة والمدانة في حيلولتها دون تفعيل سبل الشراكة والتعاون الفاعل بين القطاعين الحكومي والخاص في المملكة بشكل يحقق غايات التنمية المستدامة من خلال هذه الشراكة، والجزء الرابع يحمل التوصيات، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، من أهمها:

- من أهم السبل المستخدمة لتحقيق التنمية المستدامة وتطوير كفاءة وفعالية الجهاز الإداري الحكومي هو تحقيق الشراكة بين القطاعين الحكومي والخاص في هذا المضمار.
- علاج مشكلات الجهاز الإداري الحكومي الناجمة عن تصديه لتحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة وغايات الاستدامة فيها يتطلب العمل على تطوير أداء الجهاز الإداري للقطاع الحكومي من خلال التنمية الإدارية ودعم طاقة الجهاز الإداري وتحسين أدائه للمهام والخدمات المنوطة به.
- ضرورة تفعيل آليات التعاون والشراكة بين القطاعين الحكومي والخاص، والنظر بشكل فاحص إلى المعوقات التي قد تقف حجرة عثرة أمام تفعيل مثل هذه الآليات.

دراسة أبو شققدم، عزة، وآخرون (٢٠١٠م)، بعنوان: التنمية الإدارية وأثرها على الأداء الوظيفي في الوزارات الحكومية العاملة في محافظة نابلس:

هدفت الدراسة إلى التعرف على التنمية الإدارية وأثرها على تحسين الأداء الوظيفي في الوزارات الحكومية العاملة في محافظة نابلس، تم صياغة بعض الفرضيات حول العلاقة ما بين التنمية الإدارية والأداء الوظيفي، وأعتمد الباحثون المنهج الوصفي لوصف متغيرات الدراسة، كما استخدمت أداة الاستبانة

في الإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها وتم توزيعها على (٢٣) مديرية من مديريات الوزارات الحكومية العاملة في محافظة نابلس، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، من أهمها:

يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين أساليب وسياسات التنمية الإدارية، والأداء الوظيفي، حيث أظهرت نتائج الدراسة بأن إعادة الهندسة الإدارية، تبسيط إجراءات العمل، تطوير الانظمة والقوانين، تنمية القوى البشرية تساهم في تحقيق مستويات أعلى من الأداء الوظيفي.

دراسة آل سعود، سعود (٢٠١٠م) بعنوان: اتجاهات العاملين في إمارات مناطق المملكة نحو معوقات التنمية الإدارية خلال خطة التنمية الثامنة: ١٤٢٥ هـ - ١٤٣٠ هـ:

تنحصر مشكلة الدراسة في التعرف على اتجاهات العاملين في إمارات مناطق المملكة نحو معوقات التنمية الإدارية خلال خطة التنمية الثامنة: ١٤٢٥ هـ - ١٤٣٠ هـ، تشكل مجتمع الدراسة من منسوبي إدارات التطوير الإداري في إمارات المناطق وعددهم الإجمالي (٢٢٥) موظفًا. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، من أهمها:

- ضعف تعبير الهيكل التنظيمي الحالي عن الواقع الإداري الراهن، وتقدم الهيكل التنظيمي، والازدواجية والتداخل بين الوحدات الإدارية في الهيكل التنظيمي.
- أن معوقات التنمية الإدارية المتعلقة بالتدريب التي تحول دون نجاح جهود التنمية الإدارية بدرجة متوسطة هي: تجاهل الاستعانة بآراء المتدربين أو رؤسائهم عند تحديد الاحتياجات التدريبية، وعدم منح العاملين فرصا عادلة ومنتساوية للحصول على التدريب، وعدم موازنة البرامج التدريبية لاحتياجات المتدربين.
- أن معوقات التنمية الإدارية المتعلقة بالأنظمة واللوائح التي تحول دون نجاح جهود التنمية الإدارية بدرجة متوسطة هي: تقدم الأنظمة واللوائح، وضعف قدرة الأنظمة واللوائح الحالية على توفير المرونة المطلوبة للتعامل مع قضايا التنمية، وضعف مساندة الأنظمة واللوائح الحالية اتخاذ القرارات المتعلقة بالتنمية.
- أن معوقات التنمية الإدارية المتعلقة بتقنية المعلومات التي تحول دون نجاح جهود التنمية الإدارية

التدريب المتبادل قناة التنمية المجتمعية

بدرجة متوسطة هي: غياب بعض نماذج المعاملات، وعدم إمكانية استخدام البعض الآخر عبر شبكة الإنترنت، وقلة توافر المعلومات اللازمة لتلمس حاجات المجتمع والاستجابة لمتطلبات التنمية، وتباطؤ إنشاء مواقع متكاملة لإدارة التطوير الإداري بإمارات المناطق لتوضيح الأنظمة والإجراءات على شبكة الإنترنت.

دراسة بوكعباش، نوال (٢٠١٠م)، بعنوان: تأثير الموارد البشرية على تنمية الإدارة المحلية في الجزائر، دراسة حالة ولاية جيجل:

الهدف الأهم للدراسة هو محاولة تقديم تفسير علمي أكاديمي لعلاقة الموارد البشرية بالتنمية الإدارية وأثرها على تنمية الإدارة المحلية (البلدية- الولاية)، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، من أهمها:

- تحسين مخرجات التعليم والتكوين من حيث النوعية والكم، لا تكفي وحدها من أجل تحقيق التنمية الإدارية والقضاء على التخلف الإداري، وإنما لابد من ضرورة إيجاد موارد بشرية متميزة مع تحسين ظروف البيئة الإدارية بإيجاد إدارة متطورة وعصرية تتوفر على تكنولوجيا عالية بدلا من الوسائل التقليدية التي تحد من الفاعلية لدى الموظف والتقدم في عمله، كما هو عليه الحال في معظم الإدارات المحلية في الجزائر.
- أهمية تحقيق التنمية الإدارية على مستوى الإدارات المحلية، وكذلك علاقتها الوثيقة بالموارد البشرية، فالإدارة بمعداتها وأجهزتها لا معنى لها ولوجودها، إلا بوجود رأسمال بشري كفاء متمكن علميا وعمليا في الأداء وإنجاز عالي المستوى وجودة في مخرجاتها الخدمائية والإدارية.

دراسة حرب، إيمان (١٤٣١هـ)، بعنوان: التنمية الإدارية للقيادات الجامعية في مصر في ضوء بعض الخبرات الأجنبية:

الهدف الأساسي من الدراسة وضع تصور مقترح يساهم في تفعيل التنمية الإدارية للقيادات الجامعية في مصر في ضوء بعض الخبرات الأجنبية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، من أهمها:

- الكثير من جامعات الدول الأجنبية قد وضعت برامج التنمية الإدارية ضمن أولوياتها، بل وجعلتها وسيلة أساسية يمكن من خلالها أن تعكس الجامعة استراتيجياتها، وإجراءاتها، وسياساتها، وعلى الرغم من أن البرنامج يأخذ أشكالاً مختلفة في هذه الجامعات، إلا أنه يتشابه في هدف رئيس ألا وهو تنمية القدرات والمهارات الإدارية للقيادات الجامعية.

- وجود قصور في مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، وخاصة فيما يتعلق بتنمية الجانب الإداري للقيادات الجامعية، ونتيجة لذلك تعرض الدراسة الحالية تصوراً مقترحاً لبرنامج تنمية إدارية للقيادات الجامعية في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، وبما يتناسب وطبيعة المجتمع المصري.

دراسة Coetzer, Battisti, Jurado, and Massey (٢٠١١م)، بعنوان: واقع التطوير الإداري في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة:

تتناول الدراسة مناقشة واقع التطوير الإداري في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، وتوصلت لعدة نتائج، من أهمها:

تشير الأدبيات إلى أن تحسين المهارات الإدارية لملاك ومديري الشركات الصغيرة والمتوسطة، يساهم في بقاء واستمرارية ونمو شركاتهم، وأن هناك مجالاً واسعاً لإجراء المزيد من التحسينات على مهاراتهم في المستقبل.

ومع ذلك تشير الدلائل إلى أن الدعم الحالي للتنمية الإدارية لا يلبى احتياجات الشركات الصغيرة والمتوسطة. وأن هناك قلماً متزايداً من انخفاض متابعة التدريب. وتساهم الدراسة في فهم كيف أن أنشطة التنمية الإدارية الموجودة في الشركات الصغيرة والمتوسطة يمكن أن تدعم على نحو أفضل.

دراسة سبرينة، مانع (٢٠١٤م)، بعنوان أثر استراتيجية تنمية الموارد البشرية على أداء الأفراد في الجامعات: دراسة حالة عينة من الجامعات الجزائرية:

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر استراتيجية تنمية الموارد البشرية على أداء الأفراد في الجامعات، معتمدة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم دراسة حالة الأساتذة والموظفين الإداريين بالجامعات: محمد خيضر "بسكرة"، عباس لغرور «خنشلة» والعربي بن مهدي «أم البواقي»، البالغ عددهم ٣٦٧٦ مفردة منها ٢٣٥٧ أستاذاً و ١٣١٩ موظفاً إدارياً؛ وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، من أهمها:

- كل من: التدريب، التعلم التنظيمي، التطوير (التنظيمي، الإداري وتطوير المسار الوظيفي) والإبداع

التدريب المتبادل قناة التنمية المجتمعية

تمثل استراتيجيات مهمة، تتبناها الجامعات محل الدراسة في تنمية مواردها البشرية من أساتذة وموظفين إداريين.

- أنه على الرغم من أهمية استراتيجيات: التدريب، التعلم التنظيمي، التطوير (التنظيمي، الإداري وتطوير المسار الوظيفي) والإبداع في تنمية وتجويد العنصر البشري في الجامعات محل الدراسة، ودورها في الرفع من مستويات أدائه؛ إلا أن هناك بعض القصور في ممارسات هذه الاستراتيجية والتي قللت نوعاً ما من فاعليتها.
- وجود علاقة ارتباطية تأثيرية قوية وذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوي (٠.٠٠٥)، بين استراتيجية تنمية الموارد البشرية، وأداء الموارد البشرية في الجامعات محل الدراسة.

دراسة الغامدي، خالد (١٤٣٤هـ)، بعنوان: دور التدريب في رفع كفاءة أداء موظفي القطاع العام دراسة حالة وزارة الشؤون الاجتماعية - مكاتب الضمان الاجتماعي بمنطقة الباحة:

- تمثلت مشكلة الدراسة في أن أغلب القطاعات الحكومية تواجه نقصاً كبيراً في عملية التدريب لموظفيها العاملين، وقد يقتصر التدريب فيها على مستويات إدارية معينة دون أخرى، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة محل الدراسة، واستخدم لجمع البيانات المقابلات والملاحظات وفحص السجلات، وقد بلغ مجموع عينة البحث أربعين عينة موزعة على فروع مكاتب الضمان الاجتماعي بمنطقة الباحة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، من أهمها:

موافقة أفراد عينة البحث على دور التدريب في زيادة كفاءة الأداء وحاجتهم إليه لتطوير أدائهم. أما أهم التوصيات فتمثلت في ضرورة ربط الترقيات والمهام الخارجية وبعض أنواع الحوافز والمكافآت بالسجل التدريبي للموظفين بالوزارة، كما أوصت الدراسة بمنح حوافز مالية للمتدربين عند اجتياز بعض أنواع البرامج التدريبية بتفوق.

دراسة فجال، دعاء (٢٠١٤)، بعنوان: معوقات المشاركة المجتمعية في التعليم المصري وآليات تفعيلها:

هدفت الدراسة إلى تحديد معوقات المشاركة المجتمعية في التعليم المصري، واقترح آليات تفعيلها، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، من أهمها:

- غموض مفهوم المشاركة المجتمعية بمعناه الواسع لدى فئة كبيرة من المسؤولين عن المؤسسة التعليمية بمختلف المراحل التعليمية.
- جمود اللوائح والقوانين التي تقيد حركة المسؤولية من أجل تفعيل المشاركة المجتمعية.
- سلبية العادات والتقاليد السائدة في المجتمع انعكست سلباً على قادة ومدبري المدارس عند تعاملهم مع فعاليات المشاركة المجتمعية.
- إحجام بعض المعلمين والطلاب من الاشتراك في فرق المشاركة المجتمعية.
- إحجام بعض الجمعيات الأهلية عن مساعدة المدارس في إطار المشاركة المجتمعية.
- ضآلة ميزانية المدرسة وبالتالي انعكس ذلك سلباً على أداء العاملين تجاه المشاركة المجتمعية.
- توجد بعض الخبرات الناجحة في مجال المشاركة المجتمعية مثل: خبرتي الصين وكوريا الجنوبية، وخاصة فيما يتعلق بآليات تفعيل المشاركة المجتمعية.

دراسة الخليفة، عبد العزيز (٢٠١٤)، بعنوان: صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أمودجاً:

هدفت الدراسة إلى بناء صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كنموذج للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، وذلك من خلال تحديد الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة لتفعيل الشراكة المجتمعية، والاستفادة من بعض التجارب العالمية لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة. والتعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على أهمية تطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ومعوقاتها. وقد استخدم الباحث لتحقيق تلك الأهداف المنهج الوصفي المسحي. وقد توصلت الدراسة لصيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة؛ تقوم على تحديد الأسس والمنطلقات للصيغة المقترحة، وأهدافها، وخطوات بنائها، والدواعي والأسباب لبنائها، ومتطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة، والآليات المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة.

دراسة قرين، على (٢٠١٥م)، بعنوان: علاقة التكامل بين التنمية الإدارية وعلاقتها بالتنمية الاقتصادية دراسة حالة مؤسسة خدمية:

التدريب المتبادل قناة التنمية المجتمعية

هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم التنمية الإدارية كمفهوم مرتبط بالموارد البشرية في المنظمة وبالتسيير والإدارة عموماً، فضلاً عن ذلك تحدد الدراسة إلى إبراز العلاقة بين التنمية الإدارية والتنمية الاقتصادية. ومن خلال الدراسة النظرية ودراسة الحالة حول علاقة التكامل بين التنمية الإدارية والتنمية الاقتصادية تم التوصل إلى أن هناك علاقة تكامل بين التنمية الإدارية والتنمية الاقتصادية، كما تم الوصول إلى أن مفهوم التنمية الإدارية يرتبط بشكل كلي ومباشر بتنمية الموارد البشرية أولاً ثم القوانين والهياكل، وهذا ما يثبت عكس فرضيتي الدراسة. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، من أهمها:

- هناك علاقة تكامل بين التنمية الإدارية والتنمية الاقتصادية، حيث بينت الدراسة الميدانية أسبقية التنمية الإدارية على التنمية الاقتصادية (لأنها ضرورة من ضروريات التنمية الاقتصادية).
- للموارد البشرية (قيادة-موظفين-عمال كل حسب اختصاصه) دور كبير في تحقيق التنمية الإدارية من خلال ما ذهب إليه أفراد العينة من خلال اختيار الأسلوب الأمثل للتنمية الإدارية (قيام القائد الإداري بعملية التنمية في مكان عمله).
- هناك مجموعة من العراقيل تقف حائلاً أمام تحقيق إدارية حقيقية وبينت الدراسة الميدانية أن العراقيل البشرية تأتي في المقام الأول، وهذا ما يبين مقاومة التغيير التي تستهدف عملية التنمية.
- تكتسي التنمية الإدارية أهمية كبيرة لأنها تهم بعاملتي التحدي الإداري والتغيير الإداري وهذا ما ذهب إليه آراء معظم أفراد العينة.
- مفهوم التنمية الإدارية يرتبط بشكل مباشر بمفهوم تنمية الموارد البشرية مثلما ذهبت إليه العينة المدروسة.

دراسة تواتي، ادريس (٢٠١٥م)، بعنوان: دور الجامعات في التنمية البشرية المستدامة:

توضح الدراسة أن للجامعات دوراً كبيراً في تحقيق التنمية المستدامة بصفة عامة، والتنمية البشرية المستدامة بصفة خاصة، باعتبار أن تنمية الموارد البشرية هي مدخل أساسي وحيوي في التنمية البشرية، باعتبار أن الجامعة هي المسؤولة والمتعاملة مع نخبة أراد المجتمع الذين يقع عليهم الدور الأكبر في صنع ومتابعة استراتيجية التنمية المستدامة للمجتمع.

دراسة CAO, HAMORI (٢٠١٦م)، بعنوان: تأثير ممارسات التطوير الإداري على

الالتزام التنظيمي:

يرى علماء التبادل الاجتماعي أن المنظمات التي تعتمد على إسناده مهام تطويرية، كوسيلة من وسائل التطوير الإداري لموظفيها، أن ذلك يساهم في زيادة التزام الموظفين. ولكن مثل هذه المهام التطويرية قد تقوض أيضاً الالتزام، من خلال زيادة قيمة موظفيها في سوق العمل الخارجي. وقد تم في الدراسة مقارنة تأثير المهام التطويرية على الالتزام التنظيمي، مع ممارسات التطوير الإداري الأخرى، وهي: التدريب، والتوجيه، والتمرين، ودعم الرئيس المباشر، ودعم الإدارة العليا. وقد تم كذلك دراسة ما إذا كان التعاون يرتفع عندما يتم الجمع بين ممارسة المهام التطويرية مع ممارسات التنمية الأخرى. وذلك باستخدام عينة مكونة من (٣١٢) من المهنيين ذوي المهارات العالية، ويعملون في أكثر من ستين دولة، في مجموعة متنوعة من الصناعات والشركات من مختلف الأحجام. وتوصلت الدراسة لأهم النتائج التالية:

أن المهام التطويرية هي المحرك الأقوى نحو الالتزام التنظيمي، جنباً إلى جنب مع الدعم من الإدارة العليا. وكانت العلاقة الإيجابية بين المهام التطويرية والالتزام التنظيمي أضعف في وجود ممارسات التنمية الأخرى.

دراسة الشريف، طلال (٢٠١٦م)، بعنوان: رؤية استراتيجية لتطوير وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية (أسلوب دلفاي):

هدفت إلى الوصول لرؤية استراتيجية مقترحة لتطوير وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية من خلال التعرف على واقع وظيفة خدمة المجتمع ومواقفها، وذلك في ضوء آراء الخبراء واستجاباتهم على ثلاث جولات لأسلوب (دلفاي)، وقد أجريت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في أربع جامعات سعودية عريقة، وبناء على نتائج الدراسات السابقة، والإطار النظري للبحث، ونتائج الدراسة التحليلية لواقع الوظيفة ومواقفها، وفي ضوء آراء الخبراء واستجاباتهم -أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها أن درجة واقع وظيفة خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية تراوحت ما بين متوسطة وقليلة جداً، وتراوحت درجة معوقات وظيفة خدمة المجتمع ما بين كبيرة وكبيرة جداً، واتفقت آراء الخبراء على المحاور الرئيسة للرؤية الاستراتيجية لوظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية وهي التعليم المستمر ونقل وتوطين التقنية والمشاركة المجتمعية. وأوصت الدراسة بتفعيل وممارسة وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية بدرجة أكبر مما هو عليه الوضع الراهن.

دراسة علي، برعي (٢٠١٦م)، بعنوان: أثر المنظمات التدريبية على التنمية الإدارية (بالتطبيق على وزارة التربية والتعليم - ولاية جنوب كردفان):

تناولت الدراسة أثر التدريب على التنمية الإدارية بشكل عام، وركزت على أثر التدريب في أداء العاملين بوزارة التربية والتعليم بولاية جنوب كردفان. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، من أهمها:

: هناك علاقة بين نوعية ومستوى التدريب الذي تقوم به المنظمات وتحسين أداء العمل في المؤسسات والأفراد، وأن التدريب المستمر يساعد في تحسين أداء العمل في وزارة التربية والتعليم بالولاية، وعلى ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة المنظمات بالاهتمام بعملية التدريب حتى تسهم في رفع مستوى أداء العاملين، وأن تتبنى أساليب تدريبية حديثة من أجل زيادة الإنتاج والتنمية الإدارية.

دراسة Jha, Sumi., Bhattacharyya, SomSekhar., & Fernandes, Christo (٢٠١٦م)، بعنوان: الموارد البشرية، التنمية الإدارية، والتدريب، كسوابق من أجل تحقيق التكامل الاستراتيجي:

تهدف الدراسة لتطور نموذج من خلال تكوين علاقة تكامل استراتيجية بين التنمية الإدارية، والموارد البشرية والتدريب والقيادة والهيكل التنظيمي.

وقد أجريت الدراسة عن طريق توزيع استبيان منظم على (٤٠٢) من مديري منظمات التصنيع في الهند، الذين يعملون في شركات القطاع العام والخاص على حد سواء. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المتغيرات الخارجية كانت: التنمية الإدارية، والموارد البشرية والتدريب، أما المتغيرات الدخيلة فهي: القيادة، والهيكل التنظيمي، وكان المتغير الداخلي: التكامل الاستراتيجية. وأن اندماج التنمية الإدارية والموارد البشرية، مع التدريب يساعد على تحقيق التكامل الاستراتيجي.

النتائج:

١- السؤال الأول: ما أهم النماذج الدولية في تنمية الموارد البشرية، والاستثمار في رأس المال البشري؟

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال الطلب من خبراء الدراسة (ملحق رقم ١) تحديد أهم النماذج الدولية في تنمية الموارد البشرية، والاستثمار في رأس المال البشري، وكانت نتائج آرائهم على النحو التالي:

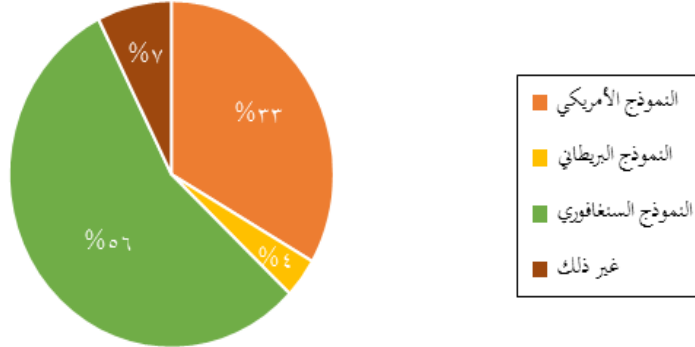
جدول (٢):

أهم النماذج الدولية في تنمية الموارد البشرية، والاستثمار في رأس المال البشري

الترتيب	النسبة المئوية	التكرار	النماذج	رقم النموذج
١	%٥٦	١٥	النموذج السنغافوري	٣
٢	%٣٣	٩	النموذج الأمريكي	١
٣	%٧	٢	النموذج البريطاني	٢
٤	%٤	١	غير ذلك	٤
	%١٠٠	٢٧		المجموع

شكل (١):

أهم النماذج الدولية في تنمية الموارد البشرية ، والاستثمار في رأس المال البشري وفقاً لآراء خبراء الدراسة



وفقاً لآراء خبراء الدراسة حصل النموذج (السنغافوري) على المرتبة الأولى كأهم النماذج الدولية في تنمية الموارد البشرية، والاستثمار في رأس المال البشري، بنسبة مئوية ٥٦٪، وحل بالمرتبة الثانية النموذج (الأمريكي) بنسبة مئوية ٣٢٪، وحل بالمرتبة الثالثة النموذج (البريطاني) بنسبة مئوية ٧٪، واقترح عدد من الخبراء النموذج (الياباني)، وكذلك (الماليزي).

وبسبب حجم الدراسة سيتم الاكتفاء باستعراض النموذج صاحب المرتبة الأولى (السنغافوري)، وذلك على النحو التالي:

نموذج دولة سنغافورة في تنمية الموارد البشرية، والاستثمار في رأس المال البشري:

تمهيد:

رافق النجاح الباهر التجربة التنموية الشاملة في دولة سنغافورة، حتى أصبحت هدفاً للدراسة والاستطلاع، لرصد أسباب تميزها، ويتضح أن محور هذا النجاح الفائق يكمن في حسن استثمارها لرأس المال البشري، والاهتمام بتنمية الموارد البشرية، حتى أصبح نظام التعليم السنغافوري نموذجاً يحتذى به.

سنغافورة دولة تقع في قارة آسيا، ويبلغ عدد سكانها ٥,٤٦٠,٣٠٢ مليون نسمة، وهي قصة نجاح استثنائية، إذ إنهما في أقل من ٥٠ عام تحولت من جزيرة فقيرة معدومة الموارد الطبيعية إلى بلد تضاهي مستويات معيشة سكان نظيراتها في الدول الصناعية الكبرى الأكثر تطوراً (الدخيل، ١٤٣٥هـ: ١٤٨).

حققت سنغافورة المركز (١١) في ترتيب البلدان حسب دليل التنمية البشرية لعام ٢٠١٤م، بينما حلت المملكة العربية السعودية في المرتبة (٣٩)، من ١٨٨ دولة تضمنها الدليل (جهان، وآخرون، ٢٠١٥م: ٣٠).

ارتفع نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي (GDP) من (٤٢٨) دولار أمريكي، في (١٩٦٠م)، ليلعب ذروته في (٢٠١٤م) عندما وصل إلى (٥٦٨٨٨) دولار أمريكي، وتراجع إلى (٥٢٩٠٠) دولار أمريكي في (٢٠١٥م). بينما بلغ نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي في المملكة العربية السعودية (٢٠٤٨١) دولار أمريكي في (٢٠١٥م) (البنك الدولي، ١٤٣٧هـ).

دمج سياسات تطوير المهارات في استراتيجية إنمائية وطنية:

شكل تطوير المهارات والمؤهلات عنصراً استراتيجياً في الخطط الإنمائية الوطنية لسنغافورة. واعتمد

على استراتيجيات في أربعة مجالات، وهي: (دور الحكومة النشط؛ التعلم المنفتح على الخارج؛ اتباع نهج قطاعي في بناء القدرات؛ اعتماد نهج استباقي في تطوير المهارات):

دور الحكومات النشط: أدت حكومة سنغافورة دورا نشطا في النهوض بالصادرات والاستثمار ونقل التكنولوجيا والتغيير التكنولوجي وتنمية الموارد البشرية. واستخدمت تلك السياسات على نحو فعال؛ لبناء المؤهلات والقدرات على مستوى المنشأة والقطاع والبلد. وقد صاغت استراتيجيات إنمائية وطنية باعتبارها إطارا للتنسيق والاتساق بين السياسات.

- استراتيجية تعلم منفتح على الخارج: اكتسب التعلم من مصادر أجنبية أهمية كبيرة.
- النهج القطاعي في بناء القدرات: اعتمدت سنغافورة نهجا قطاعيا في التصنيع، رغم أن ذلك حدث في مراحل مختلفة من عملياتها الإنمائية. حددت سنغافورة في مرحلة مبكرة من عمليات تنميتها قطاعات استراتيجية ذات إمكانات تعلم كبيرة تتيح الارتقاء في سلسلة التعلم والقيمة المضافة. ومثلت استراتيجياتها القطاعية أساس استراتيجياتها المتعلقة بتطوير المهارات. وعلى سبيل المثال أنشأت هيئات قطاعية لرصد التطورات في قطاعات محددة، بما في ذلك تأثير العولمة والتكنولوجيات الجديدة وممارسات الإدارة الجديدة. وقيمت كيفية تأثير تلك التغييرات على الطلب على المهارات ونقلت تلك المعلومات إلى نظام تطوير المهارات.
- نهج استباقي لتطوير المهارات: استبقت سياسات التعليم والتدريب في حالات التدارك الناجحة المتطلبات المقبلة من المهارات؛ بغية ضمان إمداد في الموعد المناسب بالمهارات اللازمة لتحقيق الأهداف الإنمائية للبلد. ويكمن التحدي في تنمية قدرة البلدان على بناء مسار تعلم وابتكار ووضع استراتيجية نشطة، تدمج العلوم والتكنولوجيا والتعلم في السياسات الصناعية والتجارية والاستثمارية؛ بغية تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وتعتمد سنغافورة نهجا قطاعيا في تحديد الاحتياجات من المهارات والتدريب لأغراض التنمية (شانهان وهاند، ٢٠٠٨؛ تشيون، ٢٠٠٨؛ باول، ٢٠٠٧). وتحدد القطاعات الاستراتيجية التي تحتاج للتطوير عن طريق عملية ثلاثية، تربط السياسات الحكومية، والترتيبات المؤسسية، وسياسات الصناعة والاستثمار، بتطوير المهارات، وذلك عن طريق تحاليل محددة للاحتياجات المهنية، والاحتياجات من المهارات حسب القطاعات. ويشمل النهج المستخدم في هذه العملية تحليل سوق العمل، واستقصاء المؤسسات، والمعلومات النوعية الواردة من أصحاب المصلحة، ودراسات محددة للقضايا القطاعية. وتقوم الهيئات القطاعية بما يلي:

١- رصد التطورات في قطاعها، بما في ذلك تأثير العولمة، والتغيير التكنولوجي، وممارسات الإدارة الجديدة.

٢- تحليل كيفية تأثير تلك التغييرات في الطلب على المهارات.

٣- تقييم مدى امتلاك كل من القطاعات للمهارات المناسبة لدعم التغييرات الاقتصادية، وترجم الوزارات المعنية المعلومات المتعلقة بمتطلبات المهارات مستقبلاً إلى إمداد تعليمي وتدريب، وذلك على سبيل المثال بزيادة عدد مراكز ومؤسسات التدريب، أو تقديم منح تدريب على المهارات اللازمة، أو إلغاء حوافز التدريب في المجالات ضعيفة الأولوية التي يتقلص فيها الطلب على العمال (مكتب العمل الدولي، ٢٠٠٨م: ٩٨-١٠٣).

وتأكيداً لما وصلت له سنغافورة من تنمية متميزة وكثيرة منفردة، حققت في تصنيف مؤشر الابتكار العالمي للعام ٢٠١٦م، المرتبة السادسة، وقد كانت تحتل المرتبة السابعة في ٢٠١٥م، وكذلك في ٢٠١٤م، واحتلت المرتبة السادسة في ٢٠١٣م (Cornell University, INSEAD, and WIPO, 2016:15).

تمثل وكالة تنمية القوة العاملة في سنغافورة الهيئة المركزية المسؤولة عن تنسيق جميع قضايا رأس المال البشري. وتتولى تعزيز قابلية العمّال للاستخدام عن طريق زيادة المهارات وإعادة التدريب. ويتمثل هدفها على المدى البعيد في مساعدة العمّال في الحفاظ على وظائفهم، مزودين بأحدث المهارات والتعاون مع أصحاب العمل، من أجل تعزيز ممارسات الموارد البشرية في نظام يشجع التعلم المتواصل. وتستجيب برامج التدريب الخاصة بالشباب والكهول من العمّال إلى احتياجات القوة العاملة عن طريق مخطط التدريب التعاوني للبالغين ومبادرة تدريب الموظفين الكهول. وتقدم المبادرة النموذجية للتدريب على المهارات دروساً لتجديد المهارات والارتقاء بها بواسطة برنامج لبعض الوقت يقدم نهاراً أو مساءً وفي عطل نهاية الأسبوع. وتتيح الوكالة أيضاً فرصاً لاعتماد المهارات المهنية أو التقنية التي يكتسبها العمّال خارج نظام التعليم الرسمي، ويساهم ذلك في الاعتراف بالمهارات وإمكانية نقلها وقابليتها للاستخدام، أما برنامج تجديد مهارات القوة العاملة في الاقتصاد الجديد فهو عبارة عن برنامج سريع لاعتماد المهارات عن طريق دورات تدريبية مكثفة، وتتولى مؤسسات خاصة أيضاً، من قبيل معهد الإدارة في سنغافورة وجمعية سنغافورة للتدريب والتنمية، ومعهد سنغافورة للموارد البشرية، تقديم دورات تدريبية محتومة بشهادات للارتقاء بمهارات العمّال، وتساهم النقابات في تعليم أعضائها وتدريبهم عن طريق برنامج إعادة تطوير المهارات، الذي أقرّ في بداية المطاف في قطاع التصنيع ثم عمّم لدعم (إعادة) تدريب عمّال قطاع الخدمات. وأنشأ مؤتمر النقابات الوطني أيضاً صندوق تعليم وتدريب يدعم نحو ٤٠ دورة تدريبية تتعلق بمهارات تكنولوجيا المعلومات والمهارات المكتبية. وتساهم المنشآت في تنمية القوة العاملة بواسطة ضريبة

تطوير المهارات بنسبة ١ في المائة من إجمالي الأجور ويمكنها المطالبة باسترجاع معظم تكاليف التدريب من صندوق تطوير المهارات (مكتب العمل الدولي، ٢٠٠٨م: ١١٤).

● معهد التنمية الإدارية في سنغافورة (MDIS):

- تأسس في عام ١٩٥٦م، وهو أقدم معهد مهني للتعليم مدى الحياة غير هادف للربح في سنغافورة، ويقدم دورات معتمدة بشكل جيد في الأعمال والإدارة، والهندسة، وتصميم الأزياء، والصحة وعلوم الحياة، وتكنولوجيا المعلومات، والاتصال الجماهيري، وعلم النفس، والسفر والسياحة وإدارة الضيافة. وتقدم هذه البرامج بالتعاون مع نخبة من الجامعات العريقة في أستراليا وفرنسا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية. وأنشأ المعهد في عام ١٩٩٥م ذراع تدريبي لموظفي الشركات يسمى (تنمية الإدارة والاستشارات)، وذلك لتلبية الاحتياجات التدريبية للقوى العاملة.

بالإضافة للحرم الجامعي الرئيسي في سنغافورة، معهد التنمية الإدارية في سنغافورة لديه ثلاثة فروع في الخارج: طشقند (أوزبكستان)، جوهور (ماليزيا)، وتشيناى (الهند)، التي أنشئت في ٢٠٠٨م، و٢٠١٣م، و٢٠١٥م على التوالي. ولديه أيضا مكاتب تمثيل في الصين والهند وإندونيسيا وسري لانكا وتايلند، فضلاً عن وكلاء في جميع أنحاء جنوب شرق آسيا. (MDIS, 2016).

- نظام التعليم في سنغافورة (تعليم شامل):

يهدف نظام التعليم في سنغافورة لمساعدة الطلاب على اكتشاف مواهبهم، وتحقيق إمكاناتهم، وتطوير شغفهم للتعليم والذي يستمر معهم طوال حياتهم. فميزانية التعليم السنوية تقدر بـ ١٠,٦ مليار دولار وذلك في ٢٠١٢م. موزعة على أكثر من ٣٥٠ من المدارس الابتدائي، والثانوي، والتعليم ما بعد الثانوي، بدعم من ٣٢,٠٠٠ من موظفي التعليم. (Ministry of Education, 2012:3).

ميزة التنافسية كانت إحدى أهم الدعائم في تحسين جودة التعليم في سنغافورة، باعتبار أن هذه التنافسية قدمت للآباء والطلاب مجالات أوسع للاختبار، كما أوجب تطبيق المساءلة المدارس على تحسين برامجها. (المجيدل، ١٤٣٣هـ: ٩٠).

وبحسب تقرير بيرسون لعام ٢٠١٤م (Pearson 2014) عن الدول الأعلى في العالم في التحصيل العلمي والمهارات المعرفية، فقد حلت سنغافورة في المرتبة (٣) عالمياً، متقدمة بمرتبتين عن تصنيفها في عام ٢٠١٢م، فقد كانت تحتل المرتبة (٥) عالمياً. (PEARSON REPORT, 2014:8).

وقد حقق طلاب الصف الرابع في سنغافورة في مادة الرياضيات في اختبارات تيمس ٢٠١١م

(TIMSS 2011) المرتبة الأولى بـ ٦٠٦ نقطة، وحقق طلاب الصف الثامن في سنغافورة المرتبة الثانية بـ ٦١١ نقطة. (Mullis, Martin, Foy, Arora and, 2012A: 40-42).

وكذلك قد حقق طلاب الصف الرابع في سنغافورة في مادة العلوم في اختبارات تيمس ٢٠١١م (TIMSS 2011) المرتبة الثانية بـ ٥٨٣ نقطة، وحقق طلاب الصف الثامن في سنغافورة المرتبة الأولى بـ ٥٩٠ نقطة. (Mullis, Martin, Foy, and Arora, 2012B: 38-40).

وقد حقق طلاب سنغافورة في اختبارات بيرلز ٢٠١١م (Pirls2011) المرتبة الرابعة بـ ٥٦٧ نقطة. (Mullis, Martin, Foy, and Drucker, 2012C: 38).

وكانت سنغافورة في المرتبة الثانية عالمياً في «جودة النظام التعليمي»، وذلك في تقرير التنافسية العالمية ٢٠١١-٢٠١٢م Global Competitiveness Report 2011-2012. أما تقرير ماكينزي ٢٠١٠م McKinsey Report, published November 2010 والذي يبحث في خصائص النظم المدرسية التي تنتج باستمرار الطلاب الذين يؤديون بشكل جيد في اختبارات القياس الدولية، فقد صنفت سنغافورة على أنها واحدة من أنظمة المدارس الأفضل أداءً في العالم. (Ministry of Education, 2012: 3).

من بين نقاط القوة الرئيسية لنظام التعليم في سنغافورة هي سياسة اللغة الثنائية (اللغة الأم واللغة الانجليزية)، والتشديد على أن يكون التعلم واسع النطاق وشامل، مع التركيز على جودة المعلم، ودمج تكنولوجيات المعلومات والاتصالات (ICT) في التعليم. ونعتقد أيضاً أن مدارسنا يجب أن تعمل بشكل وثيق مع أولياء الأمور والمجتمع. (Ministry of Education, 2012: 1).

الإنجاز الحقيقي الذي حققته سنغافورة هذه الجزيرة الصغيرة هو تطوير نظام تعليمي يعتبر أحد أرقى أنظمة التعليم في العالم بلا نزاع؛ حيث مكنتها نظامها التعليمي من تكوين كفاءات وخبرات ساهمت في بناء اقتصاد البلد. ويمثل التعليم إحدى أولويات الحكومة السنغافورية، كما أنه يحقق نتائج جيدة على الصعيدين الوطني والدولي، حيث يحصل الطلاب السنغافوريون دائماً على أولى المراتب في المنافسات العالمية في مواد الرياضيات والعلوم، وينجحون عادة في بلوغ مراكز متقدمة في مسابقات الرياضيات العالمية. وتحدد مهمة التربية والتعليم في تكوين وبناء الإنسان السنغافوري، لتجعل منه عنصراً قادراً على المساهمة في تطوير مستقبل بلده، حيث تسعى وزارة التربية والتعليم السنغافورية إلى مساعدة الطلبة على اكتشاف مواهبهم، واستغلال طاقاتهم بأفضل شكل ممكن، والتعلم أكثر، وتحقيق نتائج جيدة وتوفير البنية التحتية اللازمة لذلك من نظام تعليمي متقدم ومؤسسات تعليمية مجهزة بأحدث الوسائل وكذلك

أساتذة أكفاء. لقد حفزت هذه النتائج الجيدة التي حققتها جمهورية سنغافورة في مجال التعليم دولاً عديدة منها الولايات المتحدة الأمريكية لدراسة أسرار تفوق الطلاب السنغافوريين في الرياضيات؛ للاستفادة من التجربة السنغافورية في التعليم، وتصميم المناهج لتطوير طرق التدريس، وإعداد الأساتذة المتمكنين الذين يسهمون في صقل المواهب وتنمية القدرات (الملحقية الثقافية السعودية في سنغافورة، ٢٠١٢ م: ٦).

مر التعليم في سنغافورة بعدة مراحل من الإصلاحات، ففي أواخر السبعينات حتى أوائل التسعينات تم التركيز على الجدارة أو الكفاءة، بهدف التأكد من تلقي الطلبة (تعليم حقيقي)، ومن وضع معايير عالية للتعليم، وقد تحقق ذلك عبر التركيز على المناهج الدراسية، وتوحيد الكتب المدرسية، والأساليب المتبعة في المدارس. وقد جرى إنشاء هيئة تفتيش المدارس، واتخذت إجراءات أخرى لضمان اتباع المعلمين للمناهج وأساليب التدريس المكلفين بها مركزياً. وقد نجحت هذه الإصلاحات فعلياً، فارتفعت معدلات تخرج الطلبة، ولكنها أدت إلى تقليص التحكم من جانب المدارس والمديرين والمعلمين، ولم يكن هناك أي فكرة للابتكار أو لتطوير المناهج الدراسية تجرى بمبادرة من المعلمين أو المدرسة. ونتيجة للاقتصاد القائم على المعرفة قامت وزارة التعليم في أواخر ثمانينات القرن الماضي بإنشاء المدارس المستقلة والمتمتعة بإدارة ذاتية، ومع حلول منتصف التسعينات أدركت الحكومة أن وجود عدد قليل من المدارس البارزة لم يكن كافياً، على الرغم من أن المدارس المستقلة كانت تعمل على نحو جيد، فخرجت المرحلة الثالثة لإصلاح نظام التعليم بسنغافورة، وعرفت باسم ((النموذج المركّز على القدرة))، والتي أطلقت فيها مبادرات اصلاحية متعددة:

أولها كان في عام ١٩٩٧م وهي مبادرة ((مدارس التفكير، تعلم الأمة))، (TSLN)، وهي اختصار لعبارة (Thinking Schools, Learning Nation)، والتي دعت إلى التعاون من أجل تغيير نظام التعليم، وتنمية ثقافة التعلم والتفكير العميق. وقامت على أربعة مبادئ رئيسية وهي: الاستناد إلى نوعية جيدة من المعلمين، منح قادة المدارس مزيداً من الاستقلالية، إلغاء نظام التفتيش والرقابة المدرسي، واستحداث نموذج التمييز المدرسي (SEM)، وهي اختصار لعبارة (School Excellence Model) بحيث تقع مسؤولية التحكم بالتطوير على المدارس، وتقسيم المدارس إلى مجموعات، يشرف عليها موجهون مختصون. وفي عام ٢٠٠٥م جرى إطلاق مبادرة جديدة، وهي مبادرة ((تعليم أقل، تعلم أكثر))، (TLLM)، وهي اختصار لعبارة (Teach less, learn more). (الدخيل، ١٤٣٥هـ: ١٥٣-١٥٥).

– أوجه الاستفادة من التجربة السنغافورية في بناء التصور المقترح:

١- حسن استثمار رأس المال البشري، والاهتمام في تنمية الموارد البشرية، حتى أصبح نظام التعليم السنغافوري نموذجًا يحتذى به.

٢- التدريب من أجل تطوير المهارات والمؤهلات يعتبر عنصرًا استراتيجيًا في الخطط الإنمائية الوطنية لسنغافورة.

٣- تكامل الأدوار بين قطاعات المجتمع الثلاث في سنغافورة، ساهم في تحقيق هذا المستوى من التنمية الشاملة كتجربة متفردة.

٢- السؤال الثاني: ما التصور المقترح لدور الجامعات ومعهد الإدارة العامة في التنمية المجتمعية من خلال التدريب المتبادل؟

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال الطلب من خبراء الدراسة (ملحق رقم ١)، الحكم على قابلية التصور المقترح للتطبيق في البيئة السعودية، وملاحظاتهم التطويرية عليه، والذي قدمه الباحث لهم بصورته الأولية. وقد اتضح أن الخبراء بشكل عام لديهم اتجاه إيجابي نحو أهمية تفعيل دور الجامعات ومعهد الإدارة العامة في تحقيق التنمية المجتمعية من خلال التدريب المتبادل، ومساهمة ذلك في تحقيق رؤية ٢٠٣٠، فقد اتفق (٧٤٪) من خبراء الدراسة على قابلية التصور المقترح للتطبيق في البيئة السعودية بنسبة عالية، بينما يرى (٢٦٪) منهم أنه قابل للتطبيق بنسبة متوسطة، وقدم (٧٠٪) من خبراء الدراسة ملاحظات تطويرية عليه، تم مراعاتها، للوصول المرئيات مشتركة في بناء هذا التصور، وهو على النحو التالي:

التدريب المتبادل قناة التنمية المجتمعية

تصور مقترح لدور الجامعات ومعهد الإدارة العامة في التنمية المجتمعية

المنطلقات: رؤية المملكة ٢٠٣٠، برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، التكامل بين قطاعات المجتمع الثلاث (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، المشاركة المجتمعية، الاستثمار الرشيد للموارد المالية والبشرية المتاحة.

الأسس: الأساس الفكري (الفلسفي): التكامل مطلب مجتمعي وتنموي، يبحث عليه الفكر الإسلامي. الأساس الاقتصادي: الاستثمار الرشيد في رأس المال البشري، من خلال تفعيل المشاركة

المجتمعية في تحسن توظيف الموارد البشرية والمالية، تحقيقاً للتنمية المجتمعية الشاملة والمستدامة، في ظل التحديات الاقتصادية. الأساس الوظيفي: تفعيل دور الجامعات، ومعهد الإدارة العامة، كبيت خبرة في دعم القطاعات الثلاث، واستثمار وتنمية وتطوير الإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة فيها، لتحقيق أمثل التطبيقات التي تؤدي لتفعيل دورها في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وبالتالي تحقيق أهدافها.

أهداف التصور:

- ١- تنمية الموارد البشرية في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي) بكفاءة وفعالية، والتي تشكل العنصر الأساسي في تحقيق التنمية المجتمعية الشاملة والمستدامة.
- ٢- الاستثمار الرشيد للإمكانيات المتاحة في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي) وخبراتها المتراكمة، من خلال تفعيل المشاركة المجتمعية، خصوصاً في ظل التحديات الاقتصادية.
- ٣- توسيع نطاق دور المؤسسات التعليمية والتدريبية (الجامعات، معهد الإدارة العامة) في تنمية الموارد البشرية، الخارجية والداخلية.

متطلبات التصور:

- عقد شراكة بين وزارة التعليم ومعهد الإدارة العامة، بغرض بناء قناة إلكترونية فاعلة لتبادل الخبرات والمنافع في مجال تنمية الموارد البشرية الخارجية والداخلية، من خلال التكامل مع قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي).
- عقد شراكة بين فروع معهد الإدارة العامة والجامعات المحلية، لتبادل الخبرات ونشرها، وتفعيل دورها في تنمية الموارد البشرية، بصورة تكاملية.
- تفعيل شراكات الجامعات مع قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، المتوائمة مع تنمية الموارد البشرية.
- تفعيل شراكات معهد الإدارة العامة في تنمية الموارد البشرية مع القطاعات الحكومية.

مكونات وأدوار التصور:

١. المكونات الأساسية:

- الجامعات: استثمار شراكات الجامعات مع قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، في تفعيل هذه القناة، والتي تنفذ حالياً من خلال أودية التقنية، والكراسي البحثية والأوقاف، والبرامج التطوعية والمسؤولية المجتمعية للعمادات المعنية بخدمة المجتمع فيها.
- معهد الإدارة العامة: استثمار خبرات معهد الإدارة العامة المتراكمة في تنمية رأس المال البشري في القطاع الحكومي، في تفعيل هذه القناة.
- قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي): التفاعل مع القناة، من خلال استثمار الفرص التدريبية المتاحة في القناة لتنمية مواردهم البشرية، وكذلك طرح البرامج المعنية بتنمية الموارد البشرية المقدمة منهم، لمنسوبي للجامعات، ومنسوبي معهد الإدارة العامة.

٢. مكونات التدريب المباشر:

- فروع معهد الإدارة العامة: طرح البرامج المعنية بتنمية الموارد البشرية، بصورة تكاملية مع الجامعات المرتبط بها كل فرع.
- العمادات المعنية بالتطوير الأكاديمي والإداري بالجامعات: طرح البرامج المعنية بتنمية الموارد البشرية، بصورة تكاملية مع فرع معهد الإدارة العامة المرتبط بها.

٣. مكونات التدريب الإلكتروني والتدرب عن بعد:

- العمادات المعنية بالتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد: توفر البيئة التقنية الحاضنة للقناة، والمنصات التدريبية الإلكترونية للبرامج المعنية بتنمية الموارد البشرية.
- مركز التدريب عن بعد في معهد الإدارة العامة: طرح برامج معهد الإدارة العامة المعنية بتنمية الموارد البشرية عن بُعد، بالطرق التي تتلاءم مع طبيعة كل برنامج.

مراحل تطبيق التصور:

■ المرحلة الأولى: التأسيس:

تبنى القناة الإلكترونية من خلال عقد شراكة رئيسية بين وزارة التعليم، ومعهد الإدارة العامة، ثم بين جامعة - تتبنى هذا التصور - وفرع من فروع معهد الإدارة في نفس المدينة.

يتم اشراك مؤسسات قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي) التي لديها شركات قائمة حالياً مع الجامعة الحاضنة للتصور، ومعهد الإدارة العامة.

يتم تصميم موقع إلكتروني (عن طريق الجامعة التي تبنت هذا التصور) يغذى بالبرامج التدريبية بصورتها المباشرة، أو الإلكترونية، أو عن بعد، والتي ترشحها الجامعات ومعهد الإدارة العامة، وتستهدف فيها الأفراد في مؤسسات قطاعات المجتمع الثلاثة المشاركة في القناة. وكذلك تطرح هذه المؤسسات المشاركة في القناة البرامج التدريبية التي يمكن أن تقدمها لمنسوبي الجامعات ومعهد الإدارة العامة.

التدريب يتم بصورة متبادلة في القناة، بحيث تغطي تكاليف البرامج التدريبية المطروح، وفقاً لمبدأ المنفعة المتبادلة، بين الجامعات ومعهد الإدارة العامة من جهة، ومؤسسات قطاعات المجتمع الثلاثة المشاركة في القناة من جهة أخرى.

يحق للأفراد والمؤسسات غير المشاركة في القناة، الحصول على الخدمات التدريبية، بمقابل مادي يوجه للجهة المنفذة للبرنامج، ويحقق مفهوم الاستدامة المالية لضمان استمرارية القناة وتطويرها.

■ المرحلة الثانية: التجريبي:

تطلق القناة، ويتم تقويم عملها، ورصد فرص التحسين.

■ المرحلة الثالثة: التطوير:

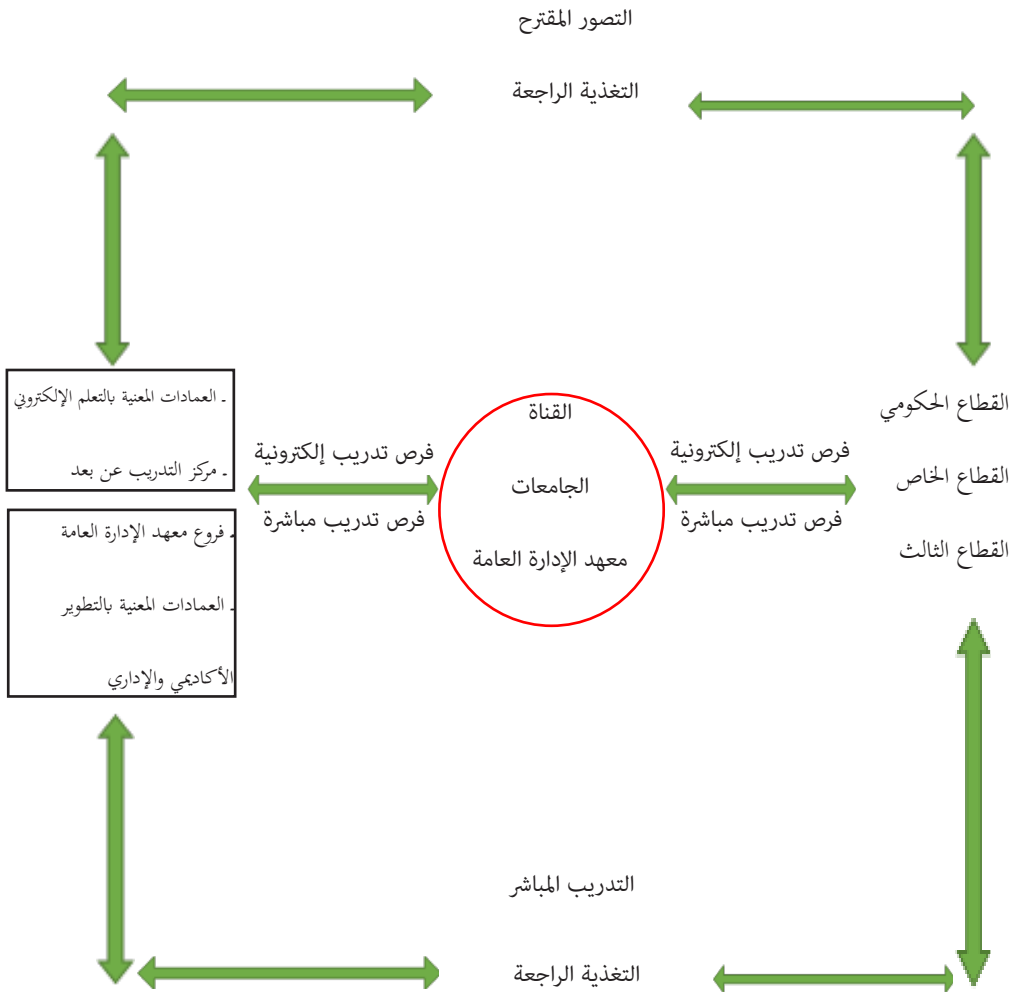
استثمار فرص التحسين في تطوير القناة، والتوسع في إشراك عدد أكبر من الجامعات وفروع معهد الإدارة العامة في مختلف مدن المملكة العربية السعودية، وكذلك مؤسسات قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي) التي لديها الرغبة في المشاركة في القناة.

◆ المرحلة الرابعة: الانطلاق:

تعمل القناة بكامل طاقتها.

المحكات:

- التغذية الراجعة من قبل المستفيدين من الأفراد المشاركين في البرامج التدريبية.
- تقارير قياس أثر التدريب من قبل الجهات المستفيدة من البرامج التدريبية.



التوصيات:

- تبنى التصور المقترح الذي خرجت به الدراسة، من قبل المكونات الأساسية للتصور، ووفقاً لمراحل تنفيذه المقترحة.
- استثمار التجربة السنغافورية في تحقيق التحول الوطني من خلال التركيز على التدريب من أجل تطوير المهارات والمؤهلات. وكذلك تكامل الأدوار بين قطاعات المجتمع الثلاث في سنغافورة، الذي ساهم في تحقيق هذا المستوى من التنمية الشاملة كتجربة منفردة.
- التأكيد على أهمية دور المؤسسات التعليمية والتدريبية (الجامعات، معهد الإدارة العامة) في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وذلك بتطوير وتنمية الموارد البشرية في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، من خلال التدريب، فهي تشكل العنصر الأساسي في تحقيق التنمية المجتمعية الشاملة والمستدامة بكفاءة وفاعلية.

المقترحات:

- تنفيذ دراسات موسعة لتحديد الاحتياجات التدريبية في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي) في البيئة السعودية.
- تنفيذ دراسة لحصر الفرص التدريبية في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، وفي مختلف التخصصات، والمجالات.

المراجع:

- المراجع العربية:

ابن منظور، محمد. (١٤١٤هـ). لسان العرب، ط٣، بيروت: دار صادر.

أبوشقدم، عزة، وآخرون. (٢٠١٠م). التنمية الإدارية وأثرها على الأداء الوظيفي في الوزارات الحكومية العاملة في محافظة نابلس. قسم إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة النجاح الوطنية.

آل سعود، سعود. (٢٠١٠م). اتجاهات العاملين في إمارات مناطق المملكة نحو معوقات التنمية الإدارية خلال خطة التنمية الثامنة: ١٤٢٥ هـ - ١٤٣٠ هـ. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

بربر، كامل. (٢٠٠٠م). إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي، ط٢، لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠. (٢٠١٦). أحد برامج رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. أسترجم في تاريخ ١٤٣٧/١٢/٠٥ هـ من <http://vision.gov.sa/ar/ntp>.

برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية. (١٤٣٧هـ). وزارة الخدمة المدنية، أسترجمت في تاريخ ١٤٣٧/١٢/٠٥ هـ من <https://www.mcs.gov.sa/HR/Pages/default.aspx>

البنك الدولي. (١٤٣٧هـ). إجمالي الناتج المحلي، أسترجمت في تاريخ ١٤٣٧/١٢/٠٦ هـ من <http://data.albankaldawli.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=SG>

بوكعباش، نوال. (٢٠١٠م). تأثير الموارد البشرية على تنمية الإدارة المحلية في الجزائر، دراسة حالة ولاية جيجل، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر.

بوكميش، لعلي. (٢٠١٢م). مدخل إلى تنمية الموارد البشرية مع دراسة الواقع في الدول العربية. الجزائر: دار الولاية للنشر والتوزيع.

تواقي، ادريس. (٢٠١٥م). دور الجامعات في التنمية البشرية المستدامة، مجلة معارف، قسم العلوم الاقتصادية، السنة العاشرة، (١٨)، ٣٤-٩، جامعة اكلي محند أولحاج-البويرة، الجمهورية الجزائرية

الديمقراطية الشعبية.

جهان، سليم، وآخرون. (٢٠١٥م). تقرير التنمية البشرية ٢٠١٥ التنمية في كل عمل لمحة عامة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

الجهني، أحمد. (١٤٢٩هـ). التدريب الإداري لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدريبية (دراسة تحليلية من وجهة نظر مديري ووكلاء مدارس تعليم البنين بينبع الصناعية)، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

حرب، إيمان. (١٤٣١هـ). التنمية الإدارية للقيادات الجامعية في مصر في ضوء بعض الخبرات الأجنبية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية المقارن والإدارة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

الخليفة، عبد العزيز. (٢٠١٤م). صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أمودجًا. رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، الرياض، ٤٦: ٩٧-١٢٣.

خليل، عبد الرحيم. (٢٠١٢م). دور السياسات العامة في تحقيق أهداف التنمية الإدارية: مدخل تطوير الخدمات الحكومية. المجلة العلمية، كلية التجارة، جامعة أسيوط، مصر، ٥٣: ٨٤-١١٣.

الدخيل، عزام. (١٤٣٥هـ). تعلمهم، نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي. لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦م). المركز الإعلامي، أسترجم في تاريخ ١٤٣٧/١٢/٠٥ من <http://vision2030.gov.sa/ar/media-center>

سبرينة، مانع. (٢٠١٤م). أثر استراتيجية تنمية الموارد البشرية على أداء الأفراد في الجامعات: دراسة حالة عينة من الجامعات الجزائرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، جمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

الشريف، طلال. (٢٠١٦م). رؤية استراتيجية لتطوير وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية (أسلوب دلفاي)، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥، (٢)، ١٧٤-١٩٥، عمان، الأردن.

الشوبكي، سمير. (٢٠١٠م). المعجم الإداري. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقات؛ عبد الحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠١م). البحث العلمي مفهومه وأدواته

وأساليبه، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عتيق، منصور. (٢٠١٢م). درجة توفر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عزمي، إيمان. (١٤٣٠هـ، ١٣-١٦ ذو القعدة). الشراكة بين القطاعين الحكومي والخاص في المملكة العربية السعودية (المعوقات المدانة والمأمول في التنمية المستدامة). قدم للمؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، معهد الإدارة العامة، الرياض.

علي، برعي. (٢٠١٦م). أثر المنظمات التدريبية على التنمية الإدارية (بالتطبيق على بوزارة التربية والتعليم - ولاية جنوب كردفان). المجلة المصرية للعلوم التطبيقية، ١٣(٢): ٧٠-٨٩.

علي، برعي. (٢٠١٦م). أثر المنظمات التدريبية على التنمية الإدارية (بالتطبيق على بوزارة التربية والتعليم - ولاية جنوب كردفان). المجلة المصرية للعلوم التطبيقية، ١٣(٢): ٧٠-٨٩.

الغامدي، خالد. (١٤٣٤هـ). دور التدريب في رفع كفاءة أداء موظفي القطاع العام دراسة حالة وزارة الشؤون الاجتماعية - مكاتب الضمان الاجتماعي بمنطقة الباحة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية والمالية، جامعة الباحة.

فجال، دعاء. (٢٠١٤). معوقات المشاركة المجتمعية في التعليم المصري وآليات تفعيلها. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٠٠(٢٥): ٣٣٥-٣٤٧.

فطن. (١٤٣٨هـ). ورشة عمل مفهوم ومعايير المشاركة المجتمعية والمسؤولية الاجتماعية وفق رؤية ٢٠٣٠، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

قرين، علي. (٢٠١٥م). علاقة التكامل بين التنمية الإدارية وعلاقتها بالتنمية الاقتصادية دراسة حالة لمؤسسة خدمية، مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التيسير، ١٥: ٢٧٩-٣٠٢.

المدني، أحمد. (١٤٣٠هـ). أثر التدريب على الأداء بالمؤسسات العامة دراسة حالة الخطوط الجوية العربية السعودية بالمملكة العربية السعودية في الفترة من ٢٠٠٠ - ٢٠٠٨م، رسالة دكتورها غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين، السودان.

مركز البحوث والدراسات. (١٤٢٤هـ ٢٢-٢٣ شوال). تقييم وقياس العائد على الاستثمار في التدريب، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء الثالث للتوظيف والسعودة، قطاع المعلومات والتدريب، الغرفة التجارية

الصناعية بالرياض.

مصطفى، إبراهيم، وآخرون. (١٣٩٢هـ). المعجم الوسيط. ط٢، إستانبول: دار الدعوة.

مكتب العمل الدولي. (٢٠٠٨). مهارات من أجل تحسين الإنتاجية ونمو العمالة والتنمية، مؤتمر العمل الدولي، الدورة ٩٧، جنيف.

الملحقية الثقافية السعودية في سنغافورة. (٢٠١٢م). الدليل الإرشادي للطلاب الدارسين في جمهورية سنغافورة. ط٢.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (١٤٣٥هـ). هيكل الإنفاق الحكومي على قطاعات التنمية. المملكة العربية السعودية، تم الاسترداد في ١٤٣٥/٥/٤ هـ من <http://www.planning.gov.sa>.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (١٤٣٦هـ). الأهداف والسياسات لخطة التنمية العاشرة، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم العالي. (١٤٣٥هـ). الوظيفة الثالثة للجامعات، وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، الإدارة العامة للمعلومات، المملكة العربية السعودية.

وزارة الخدمة المدنية. (١٣٩٧هـ). اللائحة التنفيذية لنظام الخدمة المدنية، المملكة العربية السعودية.

وزارة الخدمة المدنية. (١٤٣٧هـ). لائحة التدريب في الخدمة المدنية، المملكة العربية السعودية.

وزارة المالية. (١٤٣٧هـ). بيان وزارة المالية بمناسبة صدور الميزانية العامة للدولة، المملكة العربية السعودية.

وزارة المالية. (٢٠١٨م). بيان الميزانية العامة للدولة للسنة المالية ١٤٣٩ - ١٤٤٠ هـ (٢٠١٨م)، المملكة العربية السعودية.

- المراجع الأجنبية:

CAO, JIE; HAMORI, MONIKA. (2016). *Human Resource Management*, 55. (3) :499-517.

Coetzer, Alan; Battišti, Martina; Jurado, Tanya; Massey, Claire. (2011). The reality of management development in SMEs. *Journal of Management and Organization*, 17. (3) :290-306.

Cornell University, INSEAD, and WIPO. (2016). *The Global Innovation Index 2016: Winning with Global Innovation*, Ithaca, Fontainebleau, and Geneva.

Deva, Satya. (2006). Western Conceptualization of Administrative Development: A Critique and an Alternative, in Eric E. Otenyo, Nancy S. Lind (ed.) *Comparative Public Administration. Research in Public Policy Analysis and Management*, Emerald Group Publishing Limited, 15 :231-240.

Doyle, Shawn. (2006). *The Manager's Pocket Guide to Training*. Human Resource Development Press. USA.

Jha, Sumi; Bhattacharyya, SomSekhar; & Fernandes, Christo. (2016). Human Resource Development Management & Training as Antecedents for Strategy Integration. *Indian Journal of Industrial Relations*, 52 (1) :129-143.

MDIS. (2016). *Management Development Institute of Singapore*. Retrieved Sep 7th, 2016 from <http://www.mdis.edu.sg/about-mdis/overview>.

Ministry of Education. (2012). *EDUCATION IN SINGAPORE*. SINGAPORE.

Mullis, I. V. S. & Martin, M. O., Foy, P. & Arora, A. (2012A). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I. V. S. & Martin, M. O., Foy, P. & Drucker, K. T. (2012C). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I. V. S. & Martin, M. O., Foy, P. & Stanco, G. M. (2012B). *TIMSS 2011 international results in science*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Otenyo, Eric, and Lind, Nancy. (2006). Administrative Development and Development Administration, in Eric E. Otenyo, Nancy S. Lind (ed.) Comparative Public Administration (Research in Public Policy Analysis and Management, Emerald Group Publishing Limited, (15):221-230

PEARSON REPORT. (2014). The Learning Curve, EDUCATION AND SKILLS FOR LIFE. The Economist Intelligence Unit. London.

Joanne E, Cooper and Louise, Pagotto. (2003). Developing community college faculty as Leaders. New Direction for community college, 123: 27-37

Salas, Eduardo; Tannenbaum, Scott I; Kraiger, Kurt; Smith-Jentsch, Kimberly A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. Psychological Science in the Public Interest, 13. (2) :74-101.



واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود

د. محمد بن مفلح الدوسري
أستاذ مشارك-قسم مناهج وطرق التدريس
كلية التربية-جامعة الملك سعود

واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود

د. محمد بن مفلح الدوسري

أستاذ مشارك-قسم مناهج وطرق التدريس

كلية التربية-جامعة الملك سعود

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وتحديد الفروق الاحصائية تبعاً لمتغيري التخصص والنوع، وشملت عينة الدراسة (٩٦) طالباً وطالبة مسجلين في مقرر التربية الميدانية في تخصصات (التربية الفنية، والعلوم الشرعية، والفيزياء، واللغة الإنجليزية) أجابوا على فقرات استبانة مرتبطة بمهام مشرف/مشرفة التربية الميدانية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مستوى إشراف عالي مقدم من مشرفي ومشرفات التربية الميدانية للطلبة بمتوسطات تراوحت بين (٢,٧٥-٢,٩١) للطلاب، و (٢,٧١-٢,٩٤) للطالبات. ولم تظهر فروق دالة بين متوسطات استجابات الطلبة تبعاً لمتغير النوع، بينما ظهرت فروق دالة تبعاً لمتغير التخصص لصالح تخصصي العلوم الشرعية والفيزياء مقابل طلبة التربية الفنية. كما دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة احصائية بين طلاب وطالبات التربية الفنية تبعاً لمتغير النوع. وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات في ضوء النتائج.

الكلمات المفتاحية: التربية الميدانية-مشرف التربية الميدانية -طلبة التربية الميدانية.

**The Reality of Supervising the Students of Practicum in the Department
of Curriculum and Instruction at the College of Education in King Saud
University**

Dr. Mohammad Mofleh Aldosari
Associate Professor of Curriculum and Instruction
College of Education
King Saud University

Abstract:

The study aimed to identify the reality of supervising the students of practicum courses at the Department of Curriculum and Instruction at the College of Education in King Saud University from the students' point of view, and determine the significance of mean differences based on the students' major and gender. The study's sample contained of (96) male and female students enrolled in the practicum courses in four majors (Art Education, Islamic Sciences, Physics, and English). The students responded to questionnaire's items linked to their practicum supervisor's duties during the period of practicum. The results indicated a high degree of supervision provided by the university supervisors with averages between (2.75-2.91) for male students and (2.71-2.94) for female students. In addition, the study did not reveal statistical differences among the responds' average means according to gender. However, there were differences in favor of Islamic Sciences and Physics students against art education students according to the major; and there were no significant differences between the art education students mean based on the gender. Finally, the study concluded with a number of recommendations in light of the results.

Key words: Practicum-Practicum Supervisors-Student Teachers.

واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود

مقدمة:

أكدت معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم, The Council for the Accreditation of Educator Preparation -CAEP (2015) على ضرورة عمل كليات إعداد المعلمين مع الشركاء الممثلين بمدارس التعليم؛ لتصميم تجارب مهنية للطلبة المعلمين تتميز بالعمق والمدة الكافية ، والاتساع ، والتنوع ، والتماسك ، لضمان أن يثبت المرشحون للتعليم فعاليتهم النامية وتأثيرهم الإيجابي على تعلم وتطور جميع الطلاب.

ويعد دور مشرف التربية الميدانية في مقرر التربية الميدانية أساسياً لإكساب الطلبة المعلمين الخبرات التدريسية اللازمة لإعدادهم المهني، حيث يتابع ويقوم أداثهم التدريسي طيلة فترة التدريب الميداني من خلال زيارات صافية في المدرسة ولقاءات في الجامعة.

ويكتسب الطلاب المعلمون أهداف مقرر التربية الميدانية أثناء فترة التدريب الميداني من خلال التفاعل المباشر مع مشرف التربية الميدانية الذي يزودهم بصورة مستمرة بتغذية راجعة شفوية ومكتوبة حول أداءهم التدريسي الذي يشمل تحضيرهم وتنفيذهم وتقويمهم للدرس، وتلك التغذية الراجعة البنائية ضرورية للطلاب المعلمين ليتمكنوا من بناء خبراتهم المهنية الخاصة (Faikhamta et al., 2011).

فالتغذية الراجعة المقدمة من مشرف التربية الميدانية تؤثر بشكل مباشر في نوعية تدريس الطلبة المعلمين (Borko, Eisenhart, Brown, Underhill, Jones & Agard; 1992)؛ لذلك فتجربة بعض الطلبة المعلمين في التربية الميدانية تكون بناءة وذات معنى، بينما يواجه آخرون صعوبات ومشكلات مرهقة (Knowles & Cole, 1994). وقد أكد الطلبة المعلمون على حاجتهم إلى مشرف التربية الميدانية لتوجيه تعلمهم في فترة التدريب، ومساعدتهم في نقل ما تعلموه في الجامعة إلى سياقات تطبيقية في الصفوف الدراسية أثناء التدريب في المدرسة (Asplin & Marks 2013).

ويعتبر مشرف التربية الميدانية نقطة وصل بين القسم الأكاديمي بالجامعة ومدرسة التدريب والمعلم المتعاون، وبدونه ستكون العلاقة بين تلك الأقطاب مرتبكة. بالإضافة إلى أن ضعف أداء مشرف التربية الميدانية سيؤثر على جودة أداء المعلم المتعاون فيما يخصه من

مهام تجاه الطلبة المعلمين (Young & MacPhail, 2014)، لأنه من غير المتوقع أن يلزم المعلم المتعاون بأهداف وتوقعات برنامج التدريب الميداني وإنما يحتاج من مشرف التربية الميدانية أن يزوده بذلك (Anderson, 1993).

فلمشرف التربية الميدانية دور مهم في إنجاح تجربة الطلبة المعلمين وكذلك المعلمين المتعاونين، حيث أشار المعلمون المتعاونون إلى حاجتهم إلى دعم منتظم من مشرف التربية الميدانية ليتمكنوا من القيام بدورهم في فترة التدريب الميداني للطلبة المعلمين (Porelance, Caron, and Martineu, 2016).

لذا فوجود مشرف التربية الميدانية إلى جانب المعلم المتعاون ضروري لدعم تعلم الطالب المتعلم، حيث أشار كل من تينينبوم وآخرون (Tenenbaum, Naidu, Jegede, & Austin, 2001) إلى أن الاقتصار على المعلم المتعاون لتوجيه الطالب المعلم في فترة التدريب يفشل في إعداد الطالب ولا يحقق أهداف التدريب بصورة كاملة، نظرا لحصص الطالب المتعلم على مصدر واحد من الدعم والتوجيه.

لذا أكد يانج وماكفيل (Young & MacPhail, 2014) على أن عدم دعم مشرفي التربية الميدانية يعتبر مشكلة للطلبة المعلمين والمعلمين المتعاونين على حد سواء في فترة التدريب الميداني فهو يؤثر بشكل سلبي على نوعية التدريب الخاص بالطلبة وعلى نوعية الإشراف والإرشاد بشكل عام.

الدراسات السابقة:

نظرا لأهمية مشرف التربية الميدانية في مرحلة التدريب الميداني فقد أجريت العديد من الدراسات التي تقيس أثره على نوعية التدريب المقدم والمشكلات التي قد تعيق فاعليته في فترة التدريب، حيث أجرى سليك (Slick, 2006) دراسة هدفت إلى تحديد المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء فترة التربية الميدانية، وتكونت عينة الدراسة من (285) طالبا وطالبة من تخصصات مختلفة أجابوا على استبانة خاصة، وسبعة من مشرفي التربية الميدانية تمت مقابلتهم لاستطلاع آرائهم حول هدف الدراسة. وبينت نتائج الدراسة أن مشرفي التربية الميدانية يواجهون مشكلة في نقل فلسفة ونظام الجامعة والمواثمة بينه وبين فلسفة ونظام مدارس التدريب مما شكل ضغوطا نفسية على مشرفي التربية الميدانية تعيق عملهم على الوجه المطلوب.

وقد أجرى الطراونة والهويل (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه

طلبة الصف المعلمين في جامعة مؤتة في فترة التدريب الميداني، وقد استخدمت الاستبانة أداة لتلك الدراسة التي شملت عدة مجالات منها مجال يختص بالمشكلات المرتبطة بمشرف التربية الميدانية ، وقد أظهرت النتائج مشكلات تتمثل في تساهل المشرف في تقويم الطلبة أو تشدده وإهماله للجوانب النفسية للطلاب المعلمين، وعدم متابعته لتخطيط الطالب المعلم قبل تنفيذ الدرس، وتأجيل تقديم التغذية الراجعة، والحكم على مستوى الطالب المعلم من حصة واحدة أو اثنتين.

وهدف دراسة جروان وعلوه (٢٠٠٩) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية الحصن أثناء فترة التربية العملية، وقد احتلت المشكلات المرتبطة بعملية الإشراف على التربية الميدانية المرتبة الثانية، حيث حصلت المشكلات المرتبطة بمشرف التربية الميدانية على أعلى التقديرات في استجابات عينة الدراسة كمشكلات تواجههم أثناء التدريب، وتتمثل تلك المشكلات في عدم احتواء البرنامج على لقاءات دورية بين الطلبة المعلمين والمشرفين للتغذية الراجعة، وعدم كفاية عدد زيارات المشرف للطلبة المعلمين، وعدم استناد المشرف في تقييمه للطلاب المعلم على معايير موضوعية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة أن الدراسة تعزى لمتغير النوع فيما يخص مجال عملية الإشراف، وأوصت الدراسة بزيادة عدد زيارات المشرف لطلبة التربية العملية.

وأجرى أبو ريا والخمايسة (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية الميدانية في جامعة حائل من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين المتعاونين وطلاب التربية الميدانية، وقد أشارت نتائجها إلى استفادة طلبة التربية الميدانية من مشرف التربية الميدانية بدرجة عالية.

وتناولت دراسة أبو لطيفة، وعيسى (٢٠١١) تحديد مستوى إسهام مدربي التربية العملية في الجامعة الأردنية في تحسين الممارسات التعليمية لدى طلبة التربية العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، والذين بلغ عددهم (٧٩) طالبا وطالبة، وقد أسفرت النتائج عن أن مدربي التربية العملية يساهمون بدرجة كبيرة في تحسين الممارسات التعليمية لدى طلبتهم، ولم تشر النتائج إلى وجود فروق في استجابات العينة تبعا لمتغير النوع.

وقد أجرى كل من الجعافرة والقطاونة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية مشرف التربية الميدانية جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر الطلبة المعلمين.

وسعت دراسة لونغ، وفانيس، وبلاك (Long, Van Es, and Black, 2013) لاستكشاف

نوعية الخطاب الدائر بين المشرفين والطلبة المعلمين، وكيف أن نمط التخاطب يؤثر في ممارسات الطلبة المعلمين. وكشفت الدراسة عن ثلاثة أنواع لأنماط التخاطب هي: التعليمية، والداعمة، والتقييمية. وقدم تحليل التخاطب طريقة لفحص التفاعلات التي تحدث بين المشرفين والطلبة المعلمين، والتي يمكن أن تخلق فرصاً تعليمية مثمرة، بينما توضح أيضاً التحديات في القيام بهذا العمل. وبينت النتائج أن نوع التفاعل يحدد نمط التخاطب، مشيرة إلى أن المشرفين والطلاب المعلمين يمكن أن يتناقشوا في نمط التخاطب المناسب الذي يؤدي إلى تجربة تربوية مثمرة.

وفي دراسة مصلح (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية الميدانية في جامعة القدس المفتوحة، تبين أن أبرز المشكلات التي تواجه عينة الدراسة المكونة من (٥٤) طالبا وطالبة هي ضعف متابعة الجامعة لمشكلات التربية الميدانية للطلبة في المدارس، وقلة ورش العمل المتعددة للطلبة قبل بدئهم في التطبيق الميداني، وتلتها مشكلات تتعلق بمشرف التربية الميدانية تتمثل في أنه يبين سلبيات الطالب المعلم أمام مدير المدرسة.

كما أجرت عياد (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين/ تعليم العلوم الذين كان عددهم (٨٣) طالبا وطالبة أجابوا على استبانة احتوت على أربعة مجالات هي: تعاون مدرسة التدريب، وفاعلية مشرف التربية الميدانية، وتقويم أداء الطلبة المعلمين، ومناسبة المحتوى النظري للحاجات التطبيقية في المدارس. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات جاءت مرتبة تنازليا بدءا من فاعلية المشرف الجامعي، ثم مناسبة المحتوى النظري، ثم تعاون مدرسة التطبيق، وأخيراً تقييم الطلبة المعلمين. كما أشارت النتائج إلى فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تبعاً لمتغير النوع والمؤسسة التعليمية.

وفي دراسة للخavanaugh (٢٠١٤) تناولت تقييم كفاءة برنامج التربية الميدانية في جامعة حائل من وجهة نظر الطالبات المعلمات، وشملت عينة الدراسة (١٨٦) طالبة جاء ترتيب مشرفة التدريب في المرتبة الأولى بمستوى تقدير عالي، وقد أشارت الباحثة إلى أن السبب وراء تلك النتيجة يرجع إلى تمتع المشرفات بكفايات تدريجية عالية، ومؤهلات علمية تؤهلن للإشراف على الطالبات المعلمات، كما أنهن يقمن بالأدوار الموكلة إليهن بإتقان تبعاً لما هو محدد في برنامج التدريب الميداني، كما أن لديهن اهتمام بمتابعة الطالبات المعلمات وتقديم الخدمات الإشرافية لهن، مما أدى إلى تحسين أدائهن ودفعنهن إلى تحقيق أهداف البرنامج بشكل جيد.

وأجرى العنزي (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة التربية

واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود

العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، والتعرف على مدى اختلاف هذه المشكلات باختلاف التخصص والجنس والمعدل الأكاديمي، وقد جاءت المشكلات المرتبطة بمشرف التربية الميدانية بدرجة متوسطة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري التخصص والجنس.

وهدف دراسة الطراونة والهواري (٢٠١٥) إلى التعرف على تقديرات الطلبة المعلمين للمشكلات التي تواجههم أثناء برنامج التربية العملية، وقد أظهرت النتائج أن أقل المشكلات حدة هي المتعلقة بمشرف التربية العملية.

وأجرى الهلالات (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن معوقات التدريب الميداني لدى طلبة العمل الاجتماعي في الجامعة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالبا وطالبة، وقد بينت النتائج أن المعوقات المرتبطة بمشرف التدريب كانت منخفضة، وقد أرجع الباحث سبب ذلك إلى تفهم المشرفين لأهمية العملية التدريسية للطالب المعلم، والقرب من المتدرب، وتذليل المعوقات التي تواجهه، وقيام المشرفين بالمسؤوليات المطلوبة منهم في العملية التدريسية.

وهدف دراسة العلي (٢٠١٧) إلى تحديد مشكلات برنامج التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة بجامعة نجران من وجهة نظر الطلبة، وقد أظهرت النتائج أن بُعد مشرف التربية الميدانية كان أقل الأبعاد من حيث درجة المشكلة، ويعزو العلي (٢٠١٧) تلك النتيجة إلى الزيارات المتكررة التي يقوم بها المشرفون لطلبة التدريب الميداني، وتقديم التغذية الراجعة لهم، وتقديم برنامج تعريفهم لهم قبل توجيههم للمدارس وبدء التدريب الميداني.

وفي دراسة لقدار وعليوه (٢٠١٧) هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية بزنجر، وأشارت نتائجها إلى أن الطلاب المعلمين يرون أن توفر معايير التخطيط في البرنامج كانت بدرجة تراوحت من متوسطة إلى غير متوفرة، وقد حصلت عبارة «تقديم دروس نموذجية للطالب المعلم في الكلية من قبل محاضر طرائق التدريس الخاصة قبل تنفيذ برنامج التربية العملية» (ص ٤١٤)، على أدنى درجة في تقييم الطلاب «غير متوفرة»، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن بعض التخصصات في الكلية لا يوجد فيها متخصص في طرائق التدريس الخاصة، وبالتالي لا يستطيعون تقديم المقرر بالطريقة التي تحقق أهدافه المرتبطة بإعداد الطلاب وتدريبهم في جانب التخطيط للدروس. كما حصلت عبارة «مناقشة المشرف والطالب المعلم لنتائج التقويم بعد كل زيارة» (ص ٤١٨)، على درجة ضعيفة من التحقق، وقد عزا الباحثان ذلك إلى عدم تنفيذ مراحل برنامج التربية العملية بالشكل المطلوب، وضيق وقت المشرف، ومحدودية الزيارات.

وباستعراض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، اتضح أن بعض الدراسات أشارت إلى دور فاعل لمشرفي ومشرفات التربية الميدانية ومساهمة كبيرة في تحسين الممارسات الميدانية للطلبة المعلمين وتحقيق أهداف البرنامج، ومن تلك الدراسات دراسة (أبو ريا والخميسة، ٢٠١٠)، ودراسة (الجعفرية والقطاونة، ٢٠١١)، ودراسة (عياد، ٢٠١٣)، ودراسة (الخصاونة، ٢٠١٤)، ودراسة (الهلال، ٢٠١٥)، ودراسة (العلي، ٢٠١٧).

بينما أشارت العديد من الدراسات إلى مشكلات مرتبطة بمشرفي ومشرفات التربية الميدانية كدراسة سليك (Slick, 2006)، ودراسة (الطراونة والهويل، ٢٠٠٩)، ودراسة (جروان وعلوه، ٢٠٠٩)، ودراسة (قدار وعلوه، ٢٠١٧).

وقد استفاد الباحث من استعراض الدراسات السابقة في النظر في المعايير التي اتبعتها تلك الدراسات لتقييم أداء مشرف التدريب الميداني، بالإضافة إلى مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة. وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تناولت مجال التربية الميدانية، وقد تناولت الدراسات السابقة المشرف ضمناً إلى جانب أطراف التدريب الميداني المتمثلة في مدير المدرسة، والمعلم المتعاون، والطالب، والمدرسة، بينما ركزت الدراسة الحالية على مشرف التربية الميدانية للخروج بنتائج محددة مرتبطة بأهداف الدراسة.

مشكلة الدراسة:

لقد أكدت أدبيات ودراسات مجال التربية الميدانية في برامج إعداد المعلمين على أهمية دور مشرف التربية الميدانية، وأثره على نوعية التدريب الميداني المقدم للطلبة المعلمين (Faikhamta et al., 2011, Asplin & Marks 2013, Young & MacPhail, 2014, Porelance, Caron, and Martineu, 2016). فالمشرف هو الموجه والمتابع والمقيم لتنفيذ الطلبة المعلمين والمعلمين المتعاونين لسياسات البرنامج الخاصة بالتربية الميدانية داخل المدرسة ليحقق بذلك أهداف التدريب؛ لذا فمن المهم لنجاح التربية الميدانية في برامج إعداد المعلمين وتقييم أداء مشرف التربية الميدانية والتأكد من فاعلية إشرافه على الطلبة المعلمين.

وخلال السنتين الماضيتين اتجهت وحدة التدريب الميداني بكلية التربية بجامعة الملك سعود - التي يرأسها الباحث - إلى اعتماد لقاء في نهاية كل فصل دراسي بطلبة التربية الميدانية بالكلية (طلاباً وطالبات) الذين أنهوا أربعة عشر أسبوعاً من التدريب الميداني، وذلك ليقيموا عدداً من الجوانب

واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود

المرتبطة بتجربتهم في التربية الميدانية، ومن ضمن تلك الجوانب يقيم الطلبة مشرفي ومشرفات التربية الميدانية-أعضاء هيئة التدريس المشرفين على التربية الميدانية-من حيث مهماتهم في الإشراف على الطلبة وتوجيههم طيلة فترة التدريب، بهدف تقويم الممارسات الإشرافية المقدمة من الأقسام الأكاديمية بالكلية، ومن ضمنها قسم المناهج وطرق التدريس.

وقد جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم.

أسئلة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة؟

السؤال الثاني: هل يختلف واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود تبعاً لمتغير النوع؟

السؤال الثالث: هل يختلف واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود تبعاً لمتغير التخصص؟

السؤال الرابع: هل يختلف واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية تخصص التربية الفنية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود تبعاً لمتغير النوع؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها لواقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية، والذي يؤثر بشكل مباشر في نوعية تدريبهم الذي يشكل أحد أهم متطلبات إعدادهم المهني، كما توفر قائمة بالمهام والأدوار الخاصة بمشرف التربية الميدانية ومعرفة درجة توافرها والتي يمكن للميدان

التربوي الاستفادة منها سواء في الدراسات المماثلة، أو تقييم وتقويم الممارسات الإشرافية لمشرفي التربية الميدانية في الكليات. كما تسهم هذه الدراسة في الكشف عن مواطن القوة والضعف في أداء مشرفي ومشرفات التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، مما يساعد في تحسين وتطوير الأداء الإشرافي بالقسم، ومساعدة وحدة التدريب الميداني التابعة لوكاله كلية التربية للشؤون الأكاديمية، لمتابعة الخطط العلاجية والتطويرية لأداء مشرفي ومشرفات التربية الميدانية.

مصطلحات الدراسة:

مشرف التربية الميدانية (Practicum Supervisor): هو عضو هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود الذي يقوم بالإشراف على طلبة التربية الميدانية في المدارس المتعاونة.

طلبة التربية الميدانية (Student Teachers): هم الطلبة المعلمون، الذين عرفهم عبدالله (2004) بأنهم طلبة الكليات الذين يتدربون على التدريس والوظائف التي يقوم بها المعلم تحت إشراف المؤسسة التي يدرسون فيها.

ويعرفون إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم الطلبة المعلمون (طلاباً وطالبات) المسجلون في مقرر التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس حيث يتوجهون لمدارس التطبيق للتدرب على التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

التربية الميدانية (Practicum): هي مجموعة الخبرات والأنشطة والمهام التي يقوم بها الطلبة المعلمون في مدارس التدريب.

وتعرف إجرائياً بأنها مقرر يدرسه طلبة قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في المستوى الثامن في برنامج البكالوريوس، فيكتسبون المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بمهنة التعليم من خلال التطبيق العملي في المدارس المتعاونة تحت إشراف مشرفين من قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية، وتغطي فترة تدريبهم اليوم الدراسي كاملاً لمدة فصل واحد.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- وجهة نظر الطلبة المعلمين (طلاباً وطالبات) حول واقع الإشراف المقدم لهم من مشرفي ومشرفات قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود أثناء فترة التربية الميدانية.

- الطلبة المعلمين (طلاباً وطالبات) المسجلين في مقررات التربية الميدانية في تخصصات (التربية الفنية، والعلوم الشرعية، والفيزياء، واللغة الإنجليزية) في الفصل الأول من العام الجامعي (١٤٣٩/١٤٣٨هـ) بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، «ويقوم هذا النوع على تنفيذ ما يحصل عليه الباحث من بيانات واتباع مناهج بحثية معينة واستخدام أدوات تحليلية مناسبة بحيث لا يتم الاكتفاء بمجرد توصيف البيانات التي تم تجميعها على النحو المستهدف فقط» (الاشوح، ٤٦: ٢٠١٦)، وذلك للإجابة على الأسئلة التي تناولت واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج من وجهة نظر الطلبة المعلمين.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع طلبة كلية التربية المسجلين في مقررات التربية الميدانية في تخصصات (التربية الفنية، والعلوم الشرعية، والفيزياء، واللغة الإنجليزية) في الفصل الأول من العام الجامعي (١٤٣٩/١٤٣٨هـ) وعددهم (٩٦) طالباً وطالبة، (٥٨) طالباً و(٣٨) طالبة.

جدول (١): بيانات عينة الدراسة.

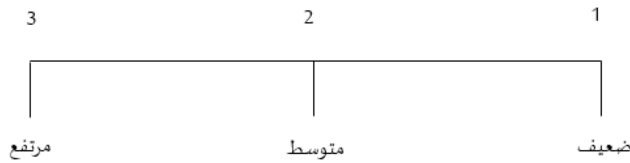
م	التخصص	العدد	النسبة
١.	التربية الفنية	٢٦	٪٢٧
٢.	العلوم الشرعية	٤١	٪٤٢
٣.	الفيزياء	١٢	٪١٣
٤.	اللغة الإنجليزية	١٧	٪١٨
	المجموع	٩٦	٪١٠٠

أداة الدراسة:

استخدمت الاستبانة لجمع البيانات المرتبطة بأسئلة الدراسة، وقد تم تصميم الاستبانة لتشمل (١٢) فقرة تمثل المهمات المتعلقة بمشرف التربية الميدانية أثناء فترة التدريب، حيث يحدد الطلبة درجة أداء المشرف من خلال مقياس ثلاثي الرتب، حيث يشير الرقم (١) إلى المستوى الضعيف، والرقم (٢) إلى المستوى المتوسط، بينما يشير الرقم (٣) إلى المستوى المرتفع لإشراف مشرفي/ ومشرفات التربية الميدانية على طلاب/طالبات التربية الميدانية حسب وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

شكل ١

مستوى الأداء الإشرافي



صدق أداة الدراسة:

عرضت الاستبانة على عدد من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؛ للتأكد من وضوح ودقة صياغة الفقرات وملائمتها لأهداف الدراسة، وقد تم تعديل الفقرات في ضوء ملاحظات المحكمين.

كما تم حساب الاتساق الداخلي للأداة من خلال تطبيق معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وتتضح قيمة كل عبارة في الجدول التالي:

جدول (٢): معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للاتساق الداخلي لأداة البحث.

م	العبارة	معامل الارتباط باخو
١.	وضح لي متطلبات التدريب الميداني.	.٦٢٣**
٢.	زودني بالبطاقة التعريفية لطلبة التدريب الميداني.	.٥٥٣**
٣.	شّرح لي المهام والأدوار الموجودة في البطاقة التدريبية لطلبة التدريب الميداني.	.٧٤٥**
٤.	بيّن لي معايير التقييم في مقرر التدريب الميداني.	.٦٧١**
٥.	ناقشني أثناء كل زيارة وخطط معي للزيارات القادمة.	.٧٠٧**
٦.	ناقش معي تقييمه لي في كل زيارة.	.٧٦٥**
٧.	وفرّ الجو المناسب للمناقشة والحوار في مجال التدريب.	.٦٨٦**
٨.	زودني بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم.	.٨٠١**
٩.	رحّب بتواصله به عند الحاجة إليه.	.٧٣٣**
١٠.	أحالني إلى مصادر متنوعة تساعدني في حل ما يطرأ من مشكلات أثناء تدريبي.	.٧٧٣**
١١.	شجعتني على التقييم الذاتي لمهاراتي التدريبية الحالية.	.٨١٥**
١٢.	ناقش أفكارتي وتصوراتي حول أدائي بطريقة إيجابية.	.٨٠٨**

**دالة عند مستوى (٠,٠١) $(\alpha \leq 0,01)$

واتضح من جدول (٢) أن قيم معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المحور موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فاقلاً، وهذا يدل على صدق اتساق الفقرات وصلاحتها

للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة، طبقت معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) على الاستبانة، وقد أشارت النتيجة إلى أن معامل الثبات لمحور الدراسة بلغ (٠,٩١٧)، وهذا يدل على مستوى عالٍ من الثبات يمكن من التطبيق الميداني للأداة.

تطبيق أداة الدراسة:

وزعت الاستبانة على جميع أفراد العينة المكونة من (٩٦) طالبا وطالبة في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك سعود في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٩/١٤٣٨هـ) رغبة في ضمان مصداقية الإجابة وتوفرها لدى أفراد العينة نتيجة لمرورهم بفترة التدريب الميداني، وقد استجاب جميع أفراد العينة لجميع فقرات الاستبانة.

تحليل البيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها -استخدم العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارا بالرمز (SPSS) وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب، ولحساب طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة فقد تم حساب المدى (٣-١=٢)، ثم تقسيمه على عدد الخلايا، وقد كان طول الخلية الصحيح (٢/٣=٠,٦٦)، ثم أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي الواحد الصحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

جدول (٣): تدرج فئات استجابة العينة على فقرات الاستبانة:

المدى	مستوى الإشراف
١,٦٦ - ١,٠٠	ضعيف
٢,٣٣ - ١,٦٧	متوسط
٣,٠٠ - ٢,٣٤	مرتفع

وتم حساب معامل بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة كل عبارة

واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود

والدرجة الكلية للمحور؛ وذلك لتقدير الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الصدق البنائي)، وحُساب معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لقياس ثبات الأداة.

وبعد ذلك حُساب المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean)؛ وذلك لمعرفة درجة ارتفاع وانخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات الأداة، ويفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

كما استخدم اختبار «ت للعينات المستقلة» (Independent T-test) لتحديد الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع.

واستخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA) لتحديد الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة حسب التخصص، واستخدم اختبار LSD) بعدياً لتحديد الفروق بين المجموعات في متوسطات استجابات أفراد العينة لواقع الإشراف في التربية الميدانية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سعت الدراسة الحالية للتعرف إلى واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، وفيما يلي عرض لنتائج الإجابة على أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة على هذا السؤال احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الكفاءة للفقرات المتعلقة بمشرف التربية الميدانية، كما هو مبين في جدول (٤)، وقد جاءت المتوسطات مرتفعة على مختلف فقرات الاستبانة (٢,٧٥-٢,٩١ للطلاب) و (٢,٧١-٢,٩٤ للطالبات)، وهذه المتوسطات تقع في درجة المستوى المرتفع (٢,٣٤ - ٣,٠٠)، مما يشير إلى أن طلاب وطالبات التربية الميدانية يتلقون مستوى عالٍ من الإشراف من قبل المشرفين والمشرفات حسب وجهة نظر طلبة التربية الميدانية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (أبو ريا والخميسة، ٢٠١٠)، ودراسة (الجعافرة والقطاونة، ٢٠١١)، ودراسة (عياد، ٢٠١٣) التي أشارت إلى درجة عالية من مستوى الإشراف المقدم من مشرفي التربية الميدانية. كما تتفق النتائج مع نتائج دراسة (الطراونة، والهواري، ٢٠١٥). ودراسة (الهلال، ٢٠١٥)، ودراسة (العلي، ٢٠١٧) التي أشارت إلى أن

المشكلات المرتبطة بالإشراف المقدم من مشرف التربية الميدانية كانت بدرجة بسيطة. ويمكن أن يعزى ارتفاع مستوى الإشراف المقدم لطلبة التربية الميدانية في الدراسة الحالية إلى الأثر الإيجابي للتنظيمات والإجراءات التي اعتمدها وحدة التدريب الميداني بالكلية، ومتابعتها لتطبيقها بقسم المناهج وطرق التدريس الذي تندرج تحته التخصصات الأربع المضمنة في هذه الدراسة، بالإضافة إلى تطبيق مشرفي ومشرفات التربية الميدانية لمفردات وصف مقرر التربية الميدانية، مما أسهم في تحقيق أهدافه والرفع من مستوى الإشراف المقدم للطلبة.

جدول (4): متوسطات استجابات طلاب وطالبات قسم المناهج وطرق التدريس حول واقع الإشراف في التربية

الميدانية ودلالة الفروق:

م	الفقرة	الطلاب		الطالبات		اختبار "ت" مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
١.	وضح لي متطلبات التدريب الميداني.	٢,٩١	٠,٢٨	٢,٨٩	٠,٣١	٠,٥٣٨
٢.	زودني بالبطاقة التعريفية لطلبة التدريب الميداني.	٢,٧٥	٠,٥٣	٢,٩٤	٠,٢٢	٠,٠٠٠
٣.	شرح لي المهام والأدوار الموجودة في البطاقة التدريبية لطلبة التدريب الميداني.	٢,٨١	٠,٥٤	٢,٩٤	٠,٢٢	٠,٠٠٢
٤.	بيّن لي معايير التقييم في مقرر التدريب الميداني.	٢,٨٩	٠,٣٥	٢,٨٤	٠,٣٦	٠,٢٠٠
٥.	ناقشني أثناء كل زيارة وخطط معي للزيارات القادمة.	٢,٨٧	٠,٣٧	٢,٧٦	٠,٥٨	٠,٠١٧
٦.	ناقش معي تقييمه لي في كل زيارة.	٢,٩١	٠,٣٣	٢,٧٨	٠,٥٢	٠,٠٠٧
٧.	وفر الجو المناسب للمناقشة والحوار في مجال التدريب.	٢,٩٤	٠,٢٩	٢,٧٨	٠,٤٧	٠,٠٠٠
٨.	زودني بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم.	٢,٩٣	٠,٣١	٢,٧٣	٠,٥٥	٠,٠٠٠
٩.	رحب بتواصلي به عند الحاجة إليه.	٢,٩١	٠,٣٣	٢,٧٦	٠,٥٨	٠,٠٠٢
١٠.	أحالي إلى مصادر متنوعة تساعدني في حل ما يطرأ من مشكلات أثناء تدريبي.	٢,٧٥	٠,٥٠	٢,٧١	٠,٥٦	٠,٤٠١
١١.	شجعني على التقييم الذاتي لمهاراتي التدريبية الحالية.	٢,٨٦	٠,٤٤	٢,٨٤	٠,٤٣	٠,٧١٤
١٢.	ناقش أفكارتي وتصوراتي حول أدائي بطريقة إيجابية.	٢,٨٦	٠,٤٣	٢,٨١	٠,٤٥	٠,٣٨٩
	المتوسط والانحراف المعياري العام + اختبار "ت"	٢,٨٧	٠,٢٩	٢,٨٢	٠,٣٥	٠,١٣٦

**دالة عند مستوى $(\alpha \leq 0,01)$

السؤال الثاني: هل يختلف واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق

التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود تبعا لمتغير النوع؟

استخدم اختبار «ت» لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلاب وطالبات قسم المناهج وطرق التدريس بشكل عام حول واقع الإشراف في التربية الميدانية تبعا لمتغير النوع، وقد بينت النتائج في جدول (٤) عدم وجود فروق في المتوسطات بين الطلاب والطالبات بشكل عام تبعا لمتغير النوع عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ ، مما يعني أن درجة كفاءة الإشراف في التربية الميدانية متقاربة بين طلاب وطالبات قسم المناهج وطرق التدريس، وقد يكون لتوحيد الإجراءات والتنظيمات الخاصة بالتربية الميدانية من قبل وحدة التدريب الميداني بالكلية وإرشاد المشرفين والمشرفات لها إسهام في تقارب درجة الإشراف المقدم للطلاب والطالبات على حد سواء، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عياد، ٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات لصالح الطالبات المعلمات، كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الطراونة والهوراي، ٢٠١٥) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح الطالبات من حيث المشكلات المرتبطة بمشرف التربية العملية، وقد عزی الباحثان النتيجة إلى كثرة الطالبات لدى مشرفات التربية العملية مما يحد من مدى الاهتمام والمتابعة، وقد يعزى اختلاف النتيجة في الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة (الطراونة والهوراي، ٢٠١٥) إلى أن قسم المناهج بكلية التربية بجامعة الملك سعود قد وضع حدا أعلى لعدد الطلبة لدى المشرف بثمانية طلاب/طالبات، مما أسهم في تسهيل عملية الإشراف وتقديمها بالشكل المطلوب وتمكين المشرفين والمشرفات من تنفيذ مهماتهم.

ومراجعة نتائج اختبار «ت» للفروق في متوسطات كل فقرة، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات في بعض فقرات الاستبانة وهي: «زودني بالبطاقة التعريفية لطلبة التدريب الميداني» وكذلك فقرة «شرح لي المهام والأدوار الموجودة في البطاقة التدريبية لطلبة التدريب الميداني». وفقرة «ناقشني أثناء كل زيارة وخطط معي للزيارات القادمة». وفقرة «ناقش معي تقييمه لي في كل زيارة». وفقرة «وفر الجو المناسب للمناقشة والحوار في مجال التدريب». وفقرة «زودني بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم». وأخيرا فقرة «رحب بتواصلني به عند الحاجة إليه»، مما يشير إلى أن الطالبات يحظن بنوعية إشراف أعلى مما يحصل عليه الطلاب فيما يخص تلك الفقرات، وقد يشير ذلك إلى ضرورة التنسيق بين القسم النسائي والقسم الرجالي والاستفادة من الإجراءات التي يقدمها القسم النسائي قبل توجيه الطالبات لمدارس التدريب، حيث يقدم لطلبات التربية الميدانية بمختلف التخصصات وبحضور مشرفات التربية الميدانية في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي عرض توضيحي للتربية الميدانية

ومتطلباتها، وتوضيح لمحتوى البطاقة التعريفية للتربية الميدانية، وتوضيح للمشكلات التي من المتوقع أن تواجه الطالبات وطرق التغلب عليها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الخصاونة، ٢٠١٤) التي أشارت إلى مستوى عالٍ من التقدير لمشرفات التدريب الميداني وفق تقييم الطالبات، والذي عزته الباحثة إلى أن المشرفات يقمن بالأدوار الموكلة إليهن بإتقان تبعاً لما هو محدد في برنامج التدريب الميداني.

وقد حصلت فقرات الاستبانة بشكل عام على متوسطات جاءت في المستوى المرتفع (٢,٣٤ - ٣,٠٠)، كما بينت النتائج حصول فقرة «بيّن لي معايير التقييم في مقرر التدريب الميداني.» في هذه الدراسة على متوسطات عالية من الطلاب (٢,٨٩) والطالبات (٢,٨٤) وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة (جروان وعلوه، ٢٠٠٩)، وقد يعود الاختلاف بين الدراستين إلى أن مشرفي التربية الميدانية بقسم المناهج بجامعة الملك سعود يتبعون معايير موضوعية وأدوات تقييم معتمدة من وحدة التدريب الميداني والقسم، بينما أشارت دراسة (جروان وعلوه، ٢٠٠٩) إلى عدم استناد المشرف في تقييمه للطالب المعلم على معايير موضوعية. وقد حصلت فقرة «ناقش معي تقييمه لي في كل زيارة.» في أداة الدراسة الحالية على متوسطات عالية من الطلاب (٢,٩١) والطالبات (٢,٧٨) وتعتبر في فئة مستوى الإشراف المرتفع، وهذه النتيجة تختلف عن نتائج دراسة (قدار وعلويوه، ٢٠١٧) والتي حصلت فيها عبارة «مناقشة المشرف والطالب المعلم لنتائج التقويم بعد كل زيارة» على درجة ضعيفة من التحقق بسبب عدم تنفيذ مراحل برنامج التربية العملية بالشكل المطلوب، وضيق وقت المشرف، ومحدودية الزيارات، بينما لا تظهر تلك المشكلات في برنامج التربية الميدانية في الدراسة الحالية، وقد يعزى ذلك إلى اتباع المشرفين والمشرفات لمحتوى وأهداف مقرر التربية الميدانية والإجراءات المعتمدة من وحدة التدريب الميداني والقسم.

السؤال الثالث: هل يختلف واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق

التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود تبعاً لمتغير التخصص؟

بينت النتائج في جدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة

المعلمين بقسم المناهج في استجاباتهم حول واقع الإشراف المقدم لهم من مشرفي ومشرفات القسم

حسب التخصص عند مستوى أقل من (٠,٠١).

واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود

جدول (٥): جدول التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) للفروق في متوسطات استجابات طلاب وطالبات قسم المناهج وطرق التدريس حول واقع الإشراف في التربية الميدانية حسب التخصص.

الدالة الاحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	
.٠٠١**	٥,٧٤	٧٠,٦٥	٣	٢١١,٩٦	بين المجموعات	الإشراف في التربية الميدانية حسب التخصص
		١٢,٣٠	٩٢	١١٣١,٨٧	داخل المجموعات	
			٩٥	١٣٤٣,٨٣	المجموع	

** دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)

ولتحديد الفروق بين التخصصات فقد استخدم الاختبار البعدي (LSD) كما هو مبين في جدول (٦)، حيث كانت الفروق في المتوسطات لصالح طلبة تخصصي العلوم الشرعية والفيزياء مقابل طلبة التربية الفنية، مما يدل على أن طلبة التخصصين المذكورين يحصلون على نوعية أعلى من الإشراف المقدم لهم من مشرفي ومشرفات القسم.

جدول (٦): اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات طلاب وطالبات التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس حول واقع الإشراف في التربية الميدانية حسب التخصص.

الدالة الاحصائية	نتائج الفروق	الفروق بين المتوسطات	التخصص	
.٠٠١**	٠,٨٧	-٣,٤٨*	العلوم الشرعية	التربية الفنية
.٠٠٨**	١,٠٩	-٢,٩٦*	الفيزياء	
٠,٢٩٣	١,٢٢	-١,٢٩	اللغة الانجليزية	

** دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)

وقد أشارت نتائج اختبار التباين أحادي الاتجاه في جدول (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين بقسم المناهج في استجاباتهم حول واقع الإشراف المقدم لهم من مشرفي ومشرفات القسم حسب الأدوار المطلوبة منهم، وتدلل هذه النتيجة على أن ممارسات مشرفي ومشرفات القسم في الإشراف متباينة المستوى. وبينت النتائج أن أقل متوسط لمستوى الإشراف بشكل عام كان من طلبة تخصص التربية الفنية (٢,٦٧ من ٣,٠٠) ويشكل نسبة (٨٩٪)، بينما كان أعلى متوسط لمستوى الإشراف من طلبة تخصصي العلوم الشرعية (٢,٩٦) والفيزياء

(٢,٩٢) ويشكل نسبة (٩٧٪). وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة (العنزي، ٢٠١٥) التي لم تظهر فروقا دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص، وقد أرجع العنزي (٢٠١٥) ذلك إلى أن برنامج التدريب والخططة التدريسية مناسبة لجميع التخصصات. وقد يعزى الاختلاف في متوسطات الاستجابة بين التخصصات المختلفة في الدراسة الحالية إلى أن مشرفي ومشرفات القسم يتفاوتون حسب تخصصهم من حيث اتباعهم الإجراءات والتنظيمات الخاصة بالتربية الميدانية والتي اعتمدها القسم ولجنة التدريب الميداني بالكلية، وعليه فينبغي على اللجنة والقسم التأكد من إطلاع المشرفين والمشرفات على تلك التنظيمات والتأكيد على اتباعها لضمان تقديم تدريب منظم وموحد لجميع طلبة التربية الميدانية لا يختلف باختلاف المشرف أو التخصص، مع ضرورة متابعة المهمات التي حصلت على أقل مستوى للعمل على رفع أداء المشرفين والمشرفات فيها.

جدول (٧): متوسطات استجابات طلاب وطالبات قسم المناهج وطرق التدريس للفقرات الخاصة بواقع الإشراف في التربية الميدانية حسب التخصص.

الفقرة	التربية الفنية		العلوم الشرعية		الفيزياء		اللغة الانجليزية		تحليل التباين	
	المتوسط والانحراف	المتوسط والانحراف	المتوسط والانحراف	المتوسط والانحراف	المتوسط والانحراف	المتوسط والانحراف	المتوسط والانحراف	قيمة "ف" الدلالة	مستوى الدلالة	
١	٢,٨٤	٠,٣٦	٢,٩٢	٠,٢٦	٢,٩٤	٠,٢٤	٢,٩١	٠,٢٨	٠,٥١٠	٠,٦٧٧
٢	٢,٨٤	٠,٣٢	٢,٩٢	٠,٢٦	٢,٧٠	٠,٥٨	٢,٥٨	٠,٧٩	٢,٤٩٢	٠,٠٦٥
٣	٢,٨٨	٠,٤٣	٢,٩٧	٠,١٥٦	٢,٧٦	٠,٥٦	٢,٥٨	٠,٧٩	٢,٨٤٧	*٠,٠٤٢
٤	٢,٧٣	٠,٥٣	٢,٩٧	٠,١٥	٢,٨٨	٠,٣٣	٢,٨٣	٠,٣٨	٢,٦٠٢	٠,٠٥٧
٥	٢,٤٢	٠,٧٥	٣,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٤	٠,٢٤	٣,٠٠	٠,٠٠	١٢,١٢٨	**٠,٠٠٠
٦	٢,٥٠	٠,٧٠	٣,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٠	٠,٠٠	١١,٦٢٨	**٠,٠٠٠
٧	٢,٦٥	٠,٥٦	٣,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٣	٠,٥٧	٥,٨١٠	**٠,٠٠١
٨	٢,٦٥	٠,٦٢	٢,٩٥	٠,٢١	٣,٠٠	٠,٠٠	٢,٧٥	٠,٦٢	٣,٦٧٤	*٠,٠١٥
٩	٢,٦١	٠,٦٩	٣,٠٠	٠,٠٠٠	٢,٨٨	٠,٣٣	٢,٨٣	٠,٥٧	٤,١٣٨	**٠,٠٠٨
١٠	٢,٥٠	٠,٧٠	٢,٨٥	٠,٣٥	٢,٨٨	٠,٣٣	٢,٦٦	٠,٦٥	٣,١٠٦	*٠,٠٣٠
١١	٢,٦٩	٠,٥٤	٢,٩٥	٠,٢١	٣,٠٠	٠,٠٠	٢,٦٦	٠,٧٧	٣,٥٢٤	*٠,٠١٨

واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود

الفقرة	التربية الفنية		العلوم الشرعية		الفيزياء		اللغة الانجليزية		تحليل التباين	
	المتوسط والانحراف	المتوسط والانحراف	المتوسط والانحراف	المتوسط والانحراف	المتوسط والانحراف	المتوسط والانحراف	المتوسط والانحراف	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	
١٢	٢,٦٥	٠,٥٦	٢,٩٥	٠,٢١	٣,٠٠	٠,٠٠	٢,٦٦	٠,٧٧	٤,١٠٥	**٠٠٠٩
المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ف: ومستوى الدلالة										
-	٢,٦٧	٠,٤٤	٢,٩٦	٠,٠٧	٢,٩٢	٠,١٤	٢,٧٨	٠,٤٧	٥,٧٤٣	**٠٠٠١

** دالة عند مستوى $(\alpha \leq ٠,٠١)$ ، * دالة عند مستوى $(\alpha \leq ٠,٠٥)$

ويوضح جدول (٨) نتائج اختبار (LSD) لتحديد الفروق في المقارنات البعدية لفقرات الاستبانة، حيث يتبين أن هناك فروقاً دالة بين متوسطات الاستجابة لفقرة « زودني بالبطاقة التعريفية لطلبة التدريب الميداني.» وفقرة «شرح لي المهام والأدوار الموجودة في البطاقة التدريبية لطلبة التدريب الميداني.»، وفقرة «ناقش أفكار وتصوراتي حول أدائي بطريقة إيجابية.» لصالح طلبة العلوم الشرعية مقابل طلبة اللغة الانجليزية، وتشمل البطاقة التعريفية للتربية الميدانية المهام المطلوبة من أطراف التدريب وهم المشرف، والطالب، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة، ومعرفة الطالب/الطالبة واستيعابه لمحتواها ضروري لتوجيهه التوجيه السليم قبل مباشرته للتدريب في مدرسة التطبيق؛ لذا ينبغي على وحدة التدريب الميداني بالكلية متابعة تزويد مشرفي التربية الميدانية طلبتهم بالبطاقات وشرح محتواها لهم. كما ينبغي حث مشرفي ومشرفات التربية الميدانية في تخصص اللغة الانجليزية على فتح قنوات أفضل للتواصل مع طلبتهم ومناقشتهم في نتائج التقييم وطرق تعزيز أدائهم.

وقد اتضحت فروق دالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات في فقرة «بيّن لي معايير التقييم في مقرر التدريب الميداني.»، وفقرة «رحب بتواصله به عند الحاجة إليه.» لصالح طلبة العلوم الشرعية مقابل طلبة التربية الفنية. وفي فقرة «ناقشني أثناء كل زيارة وخطط معي للزيارات

القادمة»، وفقرة « ناقش معي تقييمه لي في كل زيارة.» لصالح طلبة التخصصات الثلاثة مقابل طلبة التربية الفنية، مما يعني ضرورة التأكيد على مشرفي ومشرفات التربية الميدانية تخصص التربية الفنية مناقشة طلبتهم أثناء الزيارات الميدانية وعدم الاكتفاء بالتقارير الكتابية أو تزويد الطلبة ببطاقات الملاحظة الصفية المستخدمة في كل زيارة بدون مراجعتها معهم بعد انتهاء الدرس.

كما تبين أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات الاستجابة لفقرة «وفر الجو المناسب للمناقشة والحوار في مجال التدريب.»، وفقرة «زودني بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم.»، وفقرة «أحالني إلى مصادر متنوعة تساعدني في حل ما يطرأ من مشكلات أثناء تدريبي.»، وفقرة « شجعتني على التقييم الذاتي لمهاراتي التدريبية الحالية.»، وفقرة « ناقش أفكار وتصوراتي حول أدائي بطريقة إيجابية.» لصالح طلبة العلوم الشرعية والفيزياء مقابل طلبة التربية الفنية، وهذا يعني أن مشرفي ومشرفات التربية الميدانية تخصص التربية الفنية بحاجة إلى توفير فرص أفضل للتواصل مع طلبتهم وتوفير البيئة المناسبة لمناقشتهم والتحاو معهم في نتائج التقييم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم، وتدريبهم على التقييم الذاتي وتشخيص نقاط القوة والضعف في أدائهم أثناء التدريب والتعامل معها بشكل إيجابي. بالإضافة إلى إرشاد الطلبة لمصادر متنوعة تثرى تجربتهم في التدريس أثناء فترة التدريب.

واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود

جدول (٨): اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات طلاب وطالبات التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس للفقرات الخاصة بواقع الإشراف في التربية الميدانية حسب التخصص.

م	الفقرة	التخصص	التربية الفنية	العلوم الشرعية	الفيزياء	اللغة الانجليزية	الفرق في المتوسط
١.	وضح لي متطلبات التدريب الميداني.	التربية الفنية	-				
		العلوم الشرعية		-			
		الفيزياء			-		
		اللغة الانجليزية				-	
٢.	زودني بالبطاقة التعريفية لطلبة التدريب الميداني.	التربية الفنية	-				
		العلوم الشرعية		-		*	٠,٣٤
		الفيزياء			-		
٣.	شرح لي المهام والأدوار الموجودة في البطاقة التدريبية لطلبة التدريب الميداني.	التربية الفنية	-				
		العلوم الشرعية		-		**	٠,٣٩
		الفيزياء			-		
		اللغة الانجليزية				-	
٤.	بين لي معايير التقييم في مقرر التدريب الميداني.	التربية الفنية	-	**			
		العلوم الشرعية	**	-			٠,٢٤
		الفيزياء			-		
		اللغة الانجليزية				-	
٥.	ناقشني أثناء كل زيارة وخطط معي للزيارات القادمة.	التربية الفنية	-	**	**	**	
		العلوم الشرعية	**	-			٠,٥٧
		الفيزياء	**		-		٠,٥١
		اللغة الانجليزية	**			-	٠,٥٧
٦.	ناقش معي تقييمه لي في كل زيارة.	التربية الفنية	-	**	**	**	
		العلوم الشرعية	**	-			٠,٥٠
		الفيزياء	**		-		٠,٥٠
		اللغة الانجليزية	**			-	٠,٥٠

د. محمد بن مفلح الدوسري

م	الفقرة	التخصص	التربية الفنية	العلوم الشرعية	الفيزياء	اللغة الانجليزية	الفرق في المتوسط
٧.	وفر الجو المناسب للمناقشة والحوار في مجال التدريب.	التربية الفنية	-	**	**		
		العلوم الشرعية	**	-			٠,٣٤
		الفيزياء	**		-		٠,٣٤
		اللغة الانجليزية				-	
٨.	زودني بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم.	التربية الفنية	-	**	**		
		العلوم الشرعية	**	-			٠,٢٩
		الفيزياء	**		-		٠,٣٤
		اللغة الانجليزية				-	
٩.	رحب بتواصله به عند الحاجة إليه.	التربية الفنية	-	**			
		العلوم الشرعية	**	-			٠,٣٨
		الفيزياء			-		
		اللغة الانجليزية				-	
١٠.	أحالني إلى مصادر متنوعة تساعدني في حل ما يطرأ من مشكلات أثناء تدريبي.	التربية الفنية	-	**			
		العلوم الشرعية	**	-			٠,٣٥
		الفيزياء	*		-		٠,٣٨
		اللغة الانجليزية				-	
١١.	شجعني على التقييم الذاتي لمهاراتي التدريبية الحالية.	التربية الفنية	-	*	*		
		العلوم الشرعية	*	*	-		٠,٢٦ ٠,٢٨
		الفيزياء	*	*	-		٠,٣٠ ٠,٣٣
		اللغة الانجليزية				*	-
						*	-

واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود

م	الفقرة	التخصص	التربية الفنية	العلوم الشرعية	الفيزياء	اللغة الانجليزية	الفرق في المتوسط
١٢.	ناقش أفكاره وتصوراتي حول أدائي بطريقة إيجابية.	التربية الفنية	-	**	*		
		العلوم الشرعية	**	-		*	٠,٢٩
		الفيزياء	*		-		٠,٢٨
		اللغة الانجليزية		*		-	٠,٣٤

** دالة عند مستوى $(\alpha \leq 0,01)$ ، * دالة عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$

السؤال الرابع: هل يختلف واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية تخصص التربية الفنية

بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود تبعاً لمتغير النوع؟

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لمستوى الإشراف مرتفع للطلاب (٢,٨٠) والطالبات (٢,٥٤) تخصص التربية الفنية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الجعفرية والقانونة، ٢٠١١) ودراسة (الخصاونة، ٢٠١٤) التي جاء ترتيب مشرف التدريب في مستوى تقدير عال.

وللإجابة على هذا السؤال استخدم اختبار «ت» لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة، ويوضح جدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائية بشكل عام بين متوسطات استجابات طلبة التربية الفنية لواقع الإشراف على التربية الميدانية تبعاً لمتغير النوع، ويفسر الباحث ذلك بأن الطلبة المعلمين من كلا الجنسين يتبعون لمسار تخصص واحد يعتمد فيه المشرفون والمشرفات في تدريبهم للطلبة على أنظمة وخطط تدريسية موحدة ومعتمدة من وحدة التدريب الميداني والقسم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العنزي، ٢٠١٥) التي لم تظهر فروق دالة إحصائية بين استجابات الطلبة العاملين تبعاً لمتغير النوع. وتتفق هذه النتيجة كذلك مع نتائج دراسة (أبو لطيفة، وعيسى، ٢٠١١) التي لم تسفر عن اختلافات في متوسطات استجابات العينة حول مستوى إسهام مدربي التربية العملية في تحسين الممارسات التعليمية لدى طلبة التربية العملية تبعاً لمتغير النوع.

وتختلف النتيجة في الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (عياد، ٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات لصالح الطالبات المعلمات من حيث مستوى الإشراف المقدم لهن، كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الهلال، ٢٠١٥) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح الطالبات من حيث المعوقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الطراونة والهوراي، ٢٠١٥) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح الطالبات فيما يخص المشكلات المرتبطة بمشرف التربية العملية نتيجة لكثرة الطالبات لدى مشرفات التربية العملية مما يحد من مدى الاهتمام والمتابعة، ويختلف الحال بالنسبة لطلبة التربية الميدانية بقسم المناهج بكلية التربية بجامعة الملك سعود- ومن ضمنهم طلبة التربية الميدانية تخصص التربية الفنية- الذي وضع حداً أعلى لعدد الطلبة لدى المشرف بثمانية طلاب/طالبات، مما أسهم في تسهيل عملية الإشراف وتقديمها بالشكل المطلوب.

ويدل عدم وجود فروق بين متوسطات عينة الدراسة الحالية على أن هناك تقارباً في مستوى الإشراف المقدم لطلاب وطالبات التربية الميدانية تخصص التربية الفنية، إلا أن نتائج الاختبار أثبتت فروقاً في متوسطات استجابة أفراد العينة لبعض فقرات الاستبانة. حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابة الطلبة لفقرة «وضح لي متطلبات التدريب الميداني»، وفقرة «وفر الجو المناسب للمناقشة والحوار في مجال التدريب»، وفقرة «زودني بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم»، وفقرة «رحب بتواصلي به عند الحاجة إليه»، وفقرة «شجعتني على التقييم الذاتي لمهاراتي التدريبية الحالية». لصالح طلاب التربية الميدانية تخصص التربية الفنية على حساب الطالبات كما يتضح من المتوسطات المبينة في جدول (٩)، مما يشير إلى ضرورة متابعة تحسين المشرفات لأدائهن في محتوى تلك الفقرات ومناقشة نتائج التقييم مع الطالبات أولاً بأول والتواصل بفاعلية مع الطالبات للاستماع لاحتياجاتهن والمساعدة في حل المشكلات التي تواجههن أثناء فترة التدريب. وتختلف نتيجة فقرة «زودني بالتغذية الراجعة

البناء بشكل منتظم.» التي حصلت على متوسطات عالية في هذه الدراسة عن نتائج دراسة (الطراونة والهويمل، ٢٠٠٩) التي أشارت إلى تأجيل المشرف تقديم التغذية الراجعة، والحكم على مستوى الطالب المعلم من حصة واحدة أو اثنتين. كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (قدار وعليوه، ٢٠١٧) التي أشارت إلى أن مناقشة المشرف والطالب المعلم لنتائج التقويم بعد كل زيارة تحققت بدرجة ضعيفة. وقد كانت الفروق في صالح طالبات التربية الميدانية تخصص التربية الفنية على حساب الطلاب في فقرة «زودني بالبطاقة التعريفية لطلبة التدريب الميداني.» مما يدل على أن المشرفات التزمّن بتسليم البطاقة التعريفية لطالبتهن أفضل من المشرفين. وتبين النتائج أن فقرة «ناقشني أثناء كل زيارة وخطط معي للزيارات القادمة.» بالنسبة للطلاب والطالبات، وفقرة «رحب بتواصي به عند الحاجة إليه.» لدى الطالبات، قد حصلت على أقل المتوسطات بين فقرات الاستبانة، مما يشير إلى ضرورة تحسين نمط التواصل بين المشرفين وطلبة التربية الميدانية، لما له من أثر فاعل في تحسين نوعية الخبرات التعليمية التي يكتسبونها أثناء فترة التدريب كما أشارت إلى ذلك دراسة لونغ وزملائه (Long et al, ٢٠١٣).

جدول (٩): متوسطات استجابات طلاب وطالبات التربية الفنية حول واقع الإشراف في التربية الميدانية حسب النوع.

م	الفقرة	طلاب التربية الفنية		طالبات التربية الفنية		اختبارات	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١.	وضوح في متطلبات التدريب الميداني.	٢,٩٢	٠,٢٧	٢,٧٦	٠,٤٢	١,٠٦	٠,٠٢٠
٢.	زودني بالبطاقة التعريفية لطلبة التدريب الميداني.	٢,٧٦	٠,٤٣	٣,٠٠	٠,٠٠	-١,٨٩	**٠,٠٠٠
٣.	شرح لي المهام والأدوار الموجودة في البطاقة التدريبية لطلبة التدريب الميداني.	٢,٨٤	٠,٥٥	٢,٩٢	٠,٢٧	-٠,٤٤	٠,٢٣٩
٤.	بين لي معايير التقييم في مقرر التدريب الميداني.	٢,٨٤	٠,٥٥	٢,٦١	٠,٥٠	١,١٠	٠,١٧١
٥.	ناقشني أثناء كل زيارة وخطط معي للزيارات القادمة.	٢,٥٣	٠,٦٦	٢,٣٠	٠,٨٥	٠,٧٧	٠,١٨٠
٦.	ناقش معي تقييمه لي في كل زيارة.	٢,٦١	٠,٦٥	٢,٣٨	٠,٧٦	٠,٨٢	٠,٣٣٧
٧.	وفر الجو المناسب للمناقشة والحوار في مجال التدريب.	٢,٩٢	٠,٢٧	٢,٣٨	٠,٦٥	٢,٧٤	**٠,٠٠٠
٨.	زودني بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منظم.	٢,٩٢	٠,٢٧	٢,٣٨	٠,٧٦	٢,٣٧	**٠,٠٠٠
٩.	رحب بتواصله به عند الحاجة إليه.	٢,٩٢	٠,٢٧	٢,٣٠	٠,٨٥	٢,٤٦	**٠,٠٠٠
١٠.	أحالني إلى مصادر متنوعة تساعدني في حل ما يطرأ من مشكلات أثناء تدريبي.	٢,٦٩	٠,٦٣	٢,٣٠	٠,٧٥	١,٤١	٠,٢٦٧
١١.	شجعني على التقييم الذاتي لمهاراتي التدريبية الحالية.	٢,٨٤	٠,٢٧	٢,٥٢	٠,٦٦	١,٤٦	**٠,٠٠٩
١٢.	ناقش أفكاره وتصوراتي حول أدائي بطريقة إيجابية.	٢,٧٦	٠,٤٣٨	٢,٥٤	٠,٦٦	١,٤٦	٠,٠٥٣
	المتوسط العام	٢,٨٠	٠,٣٦	٢,٥٤	٠,٤٩	٢,٩٨	٠,٠٥٧

** دالة عند مستوى $(\alpha \leq ٠,٠١)$ ، * دالة عند مستوى $(\alpha \leq ٠,٠٥)$

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج فإن الدراسة توصي بالتالي:

- متابعة لجنة التدريب الميداني بكلية التربية لتطوير وتطبيق إجراءات وتنظيمات التربية الميدانية لما لها من أثر إيجابي في الرفع من مستوى التدريب المقدم للطلاب والطالبات.
- الحرص على تقديم تدريب ميداني متكافئ لجميع الطلبة، وذلك باطلاع المشرفين والمشرفات على إجراءات وتنظيمات التربية الميدانية والتأكيد على اتباعها لضمان تقديم تدريب منظم وموحد لجميع طلبة التربية الميدانية لا يختلف باختلاف المشرف أو التخصص، أو النوع.
- عقد لقاء بطلاب وطالبات التربية الميدانية في الكلية في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي لشرح الإجراءات والتنظيمات الخاصة بالتربية الميدانية.
- التأكد من تزويد الطلبة بالبطاقة التعريفية للتربية الميدانية وشرح المهام والأدوار المطلوبة من أطراف التدريب في بداية الفصل الدراسي وقبل توجيههم لمدارس التطبيق.
- الحرص على مناقشة المشرفين لطلبتهم حول نتائج التقييم بعد كل زيارة، وتوفير فرص للنقاش والحوار والتواصل.

الدراسات المقترحة:

- إجراء دراسات تتناول أطراف عملية التربية الميدانية الأخرى المتمثلة في المعلم المتعاون ومدارس التطبيق الميداني للتأكد من درجة مساهمتها في إنجاح تجربة الطلبة في مرحلة التربية الميدانية.
- إجراء دراسات نوعية تتناول نوعية التفاعل والنقاش الدائر بين مشرفي التربية الميدانية والطلبة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو ريا، محمد؛ والخمايسة، إياد (٢٠١٠). تقويم برنامج التربية الميدانية في جامعة حائل من وجهة نظر المديرين، والمعلمين المتعاونين، وطلبة التربية الميدانية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن (١) ٥٦، ١٥-٥٢.

أبو لطيفة، رائد؛ وعيسى، شاهيناز (٢٠١١). درجة إسهام مدربي التربية العملية في الجامعة الأردنية في تحسين الممارسات التعليمية لدى طلبتهم من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. دراسات العلوم التربوية، الأردن (٢) ٣٨، ٢٢٣٦-٢٢٢٤.

الاشوح، زينب (٢٠١٦). طرق وأساليب البحث العلمي وأهم ركائزه. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

جروان، أحمد؛ وعلوه، زهير (٢٠٠٩). المشكلات التي تواجه طلبة التربية المهنية في كلية الحصن الجامعية أثناء فترة التربية العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث- رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي خلال الألفية الثالثة. تحرير: ربحي عليان، وشوكت العمري، وخالد أبو شعيرة. ج ١ عمان: مكتبة المجتمع العربي ٣٩٧-٣٠٥.

الجعافرة، خضراء، والقطاونة، سامي (٢٠١١). واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتوقع تخرجهم. مجلة جامعة دمشق، (٣) ٢٧، ٥١٢- ٤٧٥.

خصاونة، خلود (٢٠١٤). درجة كفاءة برنامج التربية الميدانية لطلبات كلية التربية في جامعة حائل من وجهة نظر الطالبة/ المعلمة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، (٢) ٨، ٤٠- ١٣.

الطراونة، محمد؛ والهواري، فدوى (٢٠١٥). تقديرات الطلبة المعلمين المتدربين في المدارس المتعاونة للمشكلات التي تواجههم أثناء برنامج التربية العملية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، (٢) ٨، ٤٠- ١٣.

الطراونة، صبري؛ والهويل، عمر (٢٠٠٩). المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم في فترة التطبيق الميداني لتخصص معلم الصف في جامعة مؤتة. مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث- رؤى تحديثية لبرامج

واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود

التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي خلال الألفية الثالثة. تحرير: ربحي عليان، وشوكت العمري، وخالد أبو شعيرة. مج ١ عمان: مكتبة المجتمع العربي. ٢٧١-٢٥١

عبدالله، عبدالرحمن (٢٠٠٤). التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين. ط١. عمان: دار وائل.

العلي، وائل (٢٠١٧). مشكلات برنامج التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة بجامعة نجران من وجهة نظر الطلبة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة-الجمعية الأردنية لعلم النفس، ٦(٥)، ٢٠٠-١٩٣

العنزي، سعود (٢٠١٥). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل، ١(٢٣)، ٢١-٣

عياد، حنان (٢٠١٣). واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين. رسالة ماجستير، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

قدار، خالد؛ وعليوه، أبو بكر (٢٠١٧). تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية بزنجبار. مجلة العلوم التربوية، ٤(١)، ٤٣٣-٣٥٨

مصلح، معتصم (٢٠١٣). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة بمركز بيت ساحورالدراسي في التطبيق العملي لمقرر التربية العملية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٣(١) تشرين الأول.

الهلال، خليل (٢٠١٥). معوقات التدريب الميداني لدى طلبة العمل الاجتماعي في الجامعة الأردنية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٢(١) ١١٢٩-١١٠٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Anderson, N. A. (1993). Problems encountered in an early field experience. *Education, 113*(4), 606-614
- Borko, H., Eisenhart, M., Brown, C. A., Underhill, R.G., Jones, D., & Agard, P.C. (1992). Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? *Journal for research in mathematics education, 23*(1), 194-222
- Faikhamta, C., Jantarakantee, E., & Roadrangka, V. (2011). *The current situation of field experience in a five-year science teacher education program in Thailand.* US-China Education Review, B(6), 829–839
- Knowles, J. & Cole, A. (1994). *Through preservice teachers' eyes.* Maxwell Macmillan. Toronto: ON.
- Long, J., Van Es, E. & Black, R. (2013). Supervisor–student teacher interactions: The role of conversational frames in developing a vision of ambitious teaching. *Linguistics and Education, 24*(1) 179–196
- Porelance, L., Caron, J., and Martineu, S. (2016). Collaborating through knowledge sharing between cooperating teachers and university supervisors. *Brock Education: a Journal of Education Research and Practice, 26*(1), 36-51
- Silck, S. (1995). *Living in two worlds, the university supervisors' role in the student teaching experience,* Dissertation Abstracts International, p. 1321
- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., and Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: an exploratory investigation. *Learning and Instruction, (11), 87-111*
- The Council for the Accreditation of Educator Preparation CAEP (2015). *Standard 2:*

واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود

Clinical partnerships and

practices. Retrieved on Friday 25 May 2018, from: <http://www.ncate.org/standards/standard-2>

Young, A., & MacPhail, A. (2014). *Standing on the periphery: Cooperating teachers' perceptions and responses to the role of supervision*. European Physical Education Review (EPER), 1-16



قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء
نموذج كوتر للتغيير

**Leading Change in Departments of Educational
Administration in Saudi Universities by using Kotter
Model of Change**

د. خالد بن عواض بن عبد الله الثبتي

قسم الإدارة والتخطيط التربوي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

dr.khalid2020@gmail.com

المقدمة:

يشهد العالم في الألفية الثالثة تغيرات وتحولات سريعة وشاملة؛ لدرجة أن التغيير أصبح سمة رئيسة تميز العصر الحالي عن غيره من العصور الماضية، ولم يقتصر التغيير على مجال دون الآخر، فجميع المؤسسات والشركات الحكومية والخاصة والقطاعات الربحية وغير الربحية تتأثر بالتغيير وتؤثر فيه، وأصبح واقع المؤسسات والشركات إما أن تصنع وتقود التغيير كالمؤسسات المبدعة والمبتكرة والمتطورة، أو مؤسسات تواكب التغيير وتحاول جاهدة أن توظف التطورات العصرية في تحقيق أهدافها وتحقيق التنافسية، ويأتي آخراً المؤسسات والشركات التي تحاول ملاحقة التغيير والاستفادة منه.

ومن المؤسسات التي تتأثر بالتغيير وتؤثر فيه المؤسسات التربوية والتعليمية والأكاديمية، فالتغيرات في مجال الاتصالات والتكنولوجيا وتقنية المعلومات وفي النظريات والمفاهيم والمعارف تتطلب قيادات على مستوى عالٍ من الأداء الإداري والقيادي، تسهم في تحقيق أهداف المؤسسة، ومواكبة المستجدات والتطورات، وتوظيفها بما يسهم في تطوير الأداء وتحسين الكفاءة وزيادة الإنتاجية.

ولقد شهدت مؤسسات التعليم العالي العديد من التغيرات، وأصبح التغيير مشكلة تواجه الجامعات ومؤسسات التعليم العالي من حيث سرعتها وتأثيرها على خطط وبرامج الكليات والجامعات (الثبتي، ١٤٣٥هـ).

وقيادة التغيير جهد مخطط ومنظم لإحداث التغيير المرغوب، وضبط عناصره وعملياته نحو تحقيق الأهداف المرجوة منه، وزيادة قدرة المؤسسات العامة ومؤسسات التعليم العالي على التكيف مع الأوضاع الجديدة؛ من خلال الاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية والإمكانات المتاحة بكفاءة وفاعلية، والعمل على حل المشكلات المصاحبة للعمل.

وتتنوع وتتعدد مداخل قيادة التغيير في مؤسسات التعليم العالي باختلاف المدخل والنموذج الإداري، فقد يكون التغيير في ضوء إدارة الجودة الشاملة أو الاعتماد الأكاديمي أو في ضوء التطوير التنظيمي أو التخطيط الاستراتيجي، وتوجد نماذج مختلفة خاصة بقيادة التغيير في المؤسسات المختلفة، ومن تلك النماذج نموذج كيرت لوين (Kurt Lewin)، ونموذج هوس (Edgar Huse)، ونموذج بيكهارد وهاريس (Beckhard and Harris's)، ونموذج بورك وليتوين (Burke & Litwin)، ونموذج (Ivancevich) وزملائه، ونموذج كوتر (Kotter).

وتعد نماذج قيادة التغيير من القضايا الأساسية والمهمة عند تطبيق خطة التحول نحو التغيير المنشود في المؤسسات، فالنموذج يمثل إعادة بناء مبسط للوضع الحقيقي الذي يقلل من مستوى التعقيد؛ لكي يتم إدراكه بشكل كاف، وتحقيق الأهداف المطلوبة من التغيير.

وتقوم الجامعات السعودية بدور رائد في تطوير المجتمع، فهي تشارك مشاركة فعالة في إعداد الكوادر الفنية المؤهلة ذات المهارات المتقدمة، وفي زيادة التراكم اللازم لدعم القواعد الإنتاجية والثقافية وتنوعها، مما يساهم في تنفيذ الخطط والبرامج التنموية الضخمة التي تتبناها رؤية المملكة ٢٠٣٠، كما تساهم في الوقت نفسه في بناء الشخصية الإسلامية الوطنية القادرة على تحمل المسؤوليات ومواجهة التحديات.

فالأقسام العلمية تقوم بدور مهم في الجامعات السعودية، فهي تمثل نواة وانطلاق الأعمال الإدارية والأكاديمية بالجامعة، ونجاح الأقسام العلمية في قيادة التغيير وإدارة أعمالها يتفوق يساهم بدرجة كبيرة في نجاح الجامعة وتطورها.

وتأتي أقسام الإدارة التربوية ضمن الأقسام العلمية التي تشرف عليها كليات التربية بالجامعات السعودية، حيث تؤدي أدواراً ومهاماً متعددة ومتنوعة ما بين أعمال إدارية وقيادية، وأعمال وشؤون أكاديمية، وبرامج وأنشطة بحثية، وبرامج تدريبية وتنمية بشرية مختلفة. وهذه الأدوار تتطلب قيادة على مستوى القسم العلمي قادرة على مواكبة التغييرات وتوظيف المستجدات المختلفة لتطوير العمل وبيئة القسم العلمية والعملية.

ويمثل رئيس القسم القيادة الإدارية والأكاديمية؛ لما يقوم به من أدوار ومهام متعددة، فعمله لا يقتصر على تسيير شؤون القسم تسييراً روتينياً ومباشرة أعماله التنظيمية فقط، بل يقوم بأعمال متغيرة ومتطورة أكاديمية متعلقة بالعملية التعليمية والبحثية، وأعمال إدارية في تهيئة مناخ إيجابي ومحفز لقيادة التغيير وتحقيق أهداف القسم وأهداف الجامعة (السيد، ٢٠٠٢م، ص ٢٢٤)

وتعتبر عمليات التغيير من العمليات الصعبة التي تتم داخل المؤسسة أو المنظمة؛ لعدة عوامل من أهمها سرعة التغيير، ومقاومة التغيير التي قد تحدث من أفراد المؤسسة، وتحتاج أيضاً إلى وجود قيادة فاعلة متمكنة من قيادة التغيير المطلوب وتحقيق الأهداف المنشودة، وتتطلب قيادة التغيير أيضاً وجود قادة يملكون رؤية مستقبلية، وخيال يمكنهم من وضع التصور المناسب للوصول إلى المستقبل المنشود.

أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية:

شهدت المملكة العربية السعودية خلال العقدين الماضيين تطوراً متسارعاً في شتى مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبرزت معها الحاجة إلى كوادر وطنية مؤهلة تأهيلاً عالياً في مختلف التخصصات العلمية؛ لسد حاجة قطاعات الدولة المختلفة من الكفاءات المؤهلة، ويشهد قطاع التعليم العالي احتياجاً مستمراً من أعضاء هيئة التدريس والباحثين الوطنيين في ظل تنامي أعداد الجامعات والكليات، إضافة إلى الحاجة إلى تطوير حقول المعرفة المختلفة ودعم عملية البحث العلمي في المملكة؛ ونتيجة لذلك فقد قامت بعض الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بإعداد برامج الدراسات العليا في تخصصات مختلفة للمساهمة في دفع عجلة التنمية الوطنية بتأهيل الكوادر العليا المتخصصة لمواجهة الاحتياجات التنموية وتطوير المعرفة وابتكارها وتجديدها، وإثراء البحث العلمي وتطويره، وانسجاماً مع سياسة التعليم في تأكيدها على ضرورة توفير التعليم العالي في كافة أنواعه ومراحله. (الثبتي، ١٤٣٥هـ)

وتولي الجامعات السعودية أقسام الإدارة التربوية اهتماماً كبيراً بها كغيرها من الأقسام العلمية بالجامعة، ومنطلق ذلك الاهتمام ما تقدمه تلك الأقسام من برامج ودورات وإعداد للقيادات التربوية والتعليمية والتي تحتاج له المؤسسات في كافة المجتمع، وتعتبر أقسام الإدارة التربوية بجامعة أم القرى، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود، وجامعة طيبة من أقدم الأقسام نشأة في الجامعات السعودية، وتمتلك أصالة ومعاصرة، وتقدم العديد من البرامج على مستوى الدراسات العليا في الماجستير والدكتوراه، والدورات التدريبية المتخصصة في الإدارة التربوية، وتعمل أقسام الإدارة التربوية تحت مظلة كليات التربية بالجامعات السعودية.

أهداف أقسام الإدارة التربوية:

يتمتع كل قسم من أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية بنوع من الحرية التي يمارسها من خلال رؤيته ورسالته وأهدافه، ولمعرفة أهداف أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية محل الدراسة، قام الباحث بالرجوع إلى الكتب والأدلة التنظيمية الخاصة بكل كلية وقسم، ووجد الباحث اختلافات بين أهداف كل قسم، لكنها تشترك في أهداف عامة لخصها الباحث في الأهداف التالية (دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية، ١٤٣٩هـ؛ دليل كلية التربية بجامعة أم القرى، ١٤٣٥هـ؛ دليل كلية التربية بجامعة الملك سعود، ١٤٣٨هـ؛ دليل كلية

التربية بجامعة طيبة، ١٤٣٧هـ):

- إعداد كوادر من طلبة الدراسات العليا في تخصصات الإدارة التربوية والتخطيط، في الدبلوم والماجستير والدكتوراه وسد الاحتياج من الكوادر المتخصصة؛ لتأمين الهيئة التدريسية على مستوى التعليم الجامعي.
- إعداد طلاب وطالبات كلية التربية ممن يرغبون العمل في مجال التعليم .
- المساهمة في رفع الكفاءة الإدارية والأكاديمية لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وذلك من خلال المشاركة في تقديم المقررات التربوية ضمن برامج مركز التدريب التربوي بكلية التربية.
- إعداد القادة التربويين، بإكسابهم المهارات والمعرفة اللازمة في قيادة وإدارة وتخطيط التعليم، وتحليل السياسات التعليمية بطرق اقتصادية التعليم.
- تقديم الخبرات والاستشارات في مجال التعليم العالي وبرامجه وإدارته.
- المساهمة في رفع كفاءة المعلمين من خلال تقديم مقررات الإدارة التربوية ضمن برنامج الدبلوم العام في التربية.
- الإنتاج البحثي المستمر من خلال تطوير البحث العلمي عن طريق المشاركة في البحوث الأساسية والتطبيقية التي تساهم في معالجة الكثير من القضايا والمشكلات التربوية.
- المساهمة الفاعلة في خدمة المجتمع، وذلك من خلال البرامج والمحاضرات والندوات والتعليم المستمر التي يشارك فيها أعضاء هيئة التدريس بالقسم.
- إعداد القوى البشرية المؤهلة تأهيلا عاليا في الإدارة التربوية والإشراف التربوي، بالإضافة إلى المساهمة في الإعداد التربوي في مستوى البكالوريوس.
- الإسهام في تطوير علم الإدارة التربوية عن طريق إثراء البحوث العلمية والتعاون مع المؤسسات التربوية لإجراء الدراسات الميدانية بهدف تطوير الإدارة التربوية.

رئيس القسم:

رئيس القسم: هو عضو هيئة التدريس المكلف بتسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية في

القسم، والمسؤول عن تطبيق لوائح وأنظمة مجلس التعليم العالي، ويقدم تقارير في نهاية كل سنة بأعمال القسم، ويتم تعيين رئيس القسم من بين أعضاء هيئة التدريس المتميزين بالكفاءات العلمية والإدارية بقرار من مدير الجامعة، بناءً على ترشيح من عميد الكلية أو المعهد، ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد (نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ١٤٢٨هـ).

فرييس القسم هو أحد أعضاء هيئة التدريس، يتولى إدارة القسم من أجل انجاز المهام والمسؤوليات الإدارية والأكاديمية والبحثية المناطة بالقسم، والإشراف التام على أعمال القسم ولجانه المختلفة التي يتم تكوينها عن طريق مجلس القسم، ونجاح رئيس القسم في أداء مهامه يتوقف على القدرات والمهارات الإدارية والأكاديمية التي يمتلكها، ويتم اختياره من أعضاء القسم، وما يميز أقسام الإدارة التربوية أن أعضاءها متخصصون في مجال الإدارة والقيادة الأكاديمية، والمفترض أن تتوفر لديهم المهارات الإدارية اللازمة لقيادة التغيير في القسم ولو بحد الكفاية.

مهام رئيس القسم:

قام الباحث بالرجوع إلى اللوائح والأنظمة الخاصة بمؤسسات التعليم العالي والجامعات الحكومية كنظام مجلس التعليم العالي، ولم يجد مهام محددة وواضحة ومكتوبة لرئيس القسم العلمي، بل تركت للجامعات حرية تحديد تلك المهام وفق الإمكانيات المادية والبشرية لكل جامعة.

وبالرجوع إلى عدد من الدراسات التي حددت عدداً من المهام لرئيس القسم العلمي في الجامعات السعودية كدراسة الغامدي (١٤٢٥هـ)، ودراسة كعكي (٢٠٠٥م)، ودراسة العودة (٢٠٠٧م)، ودراسة الثبتي (١٤٣٥هـ) التي حددتها في النقاط التالية:

- تنفيذ الأهداف والسياسات والأنظمة الخاصة بالقسم العلمي.
- تنفيذ قرارات مجلس القسم العلمي، وقرارات المجالس الجامعية، والمجالس المختصة.
- الإشراف على البرامج التي يقدمها القسم العلمي.
- الإشراف على اللجان المختلفة التي يتم تشكيلها عن طريق مجلس القسم.
- الإشراف على منسوبي القسم العلمي؛ لأنه الجهة المرجعية في جميع شؤونهم العلمية والوظيفية.

- تقديم تقرير سنوي لعمادة الكلية عن أعمال وأنشطة القسم.
 - إدارة الشؤون الداخلية في القسم الأكاديمي.
 - القيادة واتخاذ القرار.
 - التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة.
 - تكوين جو من الألفة بين أعضاء هيئة التدريس.
 - تمثيل القسم في الاجتماعات والندوات والمؤتمرات العلمية.
- وغير ذلك من المهام والمسؤوليات، وترك الحرية للجامعة والكلية والقسم في تحديد المهام؛ من أجل إعطاء الأقسام العلمية مزيداً من الحرية التي يمكن من خلالها مواكبة التغيرات والتطورات العصرية، والعمل على توظيفها، وتحديث أعمال القسم بما يساهم في تحقيق التنافسية والتقدم له.

قيادة التغيير:

يقصد بقيادة التغيير الإجراءات والعمليات المخطط لها داخل كل قسم من أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، من خلال تطبيق الاستراتيجيات والنماذج المناسبة؛ لتحقيق الرؤى الجديدة والأهداف التي تمت عمليات التغيير من أجلها، بحيث تستطيع الأقسام العلمية التكيف مع ما يواجهها من تحديات، ووصولاً إلى الأهداف المنشودة.

فالتغيير عملية حيوية متجددة تحتاج إلى بذل جهود كبيرة ومتنوعة، وتوجيهها التوجيه السليم لتحقيق الأهداف التي يسعى القسم إليها -يتطلب قيادة للتغيير لديها معرفة واطلاع واهتمام واسع في مؤسسات التعليم العالي؛ نتيجة التحول الذي شهدته الكليات والجامعات في ضوء مفاهيم إدارية حديثة تم نقلها من قطاع الأعمال وتكييفها مع طبيعة مؤسسات التعليم العالي.

وقيادة التغيير تعد أكبر التحديات التي تواجه معظم المؤسسات عامة ومؤسسات التعليم العالي خاصة، فالقيادة وحدها هي التي تستطيع أن تتجاوز كل مصادر القصور الذاتي في المؤسسة، والقادة فقط هم الذين يستطيعون دفع الأفراد للقيام بكل ما يلزم من أفعال وإجراءات لتغيير السلوك، والقيادة هي التي تستطيع تثبيت التغيير، بغرسه وترسيخه في الثقافة الأساسية للمؤسسة.

(كوتر، ٢٠١٨م)

أهمية قيادة التغيير:

تتبع أهمية قيادة التغيير في الأقسام العلمية والكليات والجامعات ومؤسسات التعليم العالي من الأهداف التي تحققها من تنمية للموارد البشرية، وتطوير للهياكل التنظيمية والإجراءات الإدارية، وإعادة هندسة العمليات الإدارية، وتكمن أهمية قيادة التغيير في النقاط التالية (شني، ٢٠١١م، ص:٩):

- تحسين مستوى الأداء للمؤسسة وللأفراد نتيجة التغيير الذي يحدث في التنظيم.
- التجديد في الوسائل والمهارات والقدرات للعاملين في المؤسسة.
- تحقيق التوازن التنظيمي عن طريق التناسب لمكونات نظام المؤسسة مع أهدافها.
- اتخاذ القرارات وفق منهجية علمية تعتمد على توفر المعلومات الكافية لاتخاذ القرار وقيادة التغيير.
- بناء وتحديث الهياكل التنظيمية.
- تطوير النظم والإجراءات والقدرات والمهارات والعناصر البشرية في مختلف مجالات العمل.

خصائص قيادة التغيير:

- اتفق كل من (الزعيبر، ٢٠١١م؛ عساف، ٢٠١٢م) على خصائص قيادة التغيير التالية:
- الاستراتيجية: من أبرز خصائص وسمات قيادة التغيير أنها تتعامل مع المؤسسة من منظور استراتيجي.
 - التشخيص الواعي: تعتمد قيادة التغيير بدرجة أساسية على المعلومات والحقائق التي تصف كل جوانب ومكونات المؤسسة، والتشخيص بدقة.
 - المرونة: ليس هناك نمط محدد لعملية التغيير في كل النظم والمؤسسات الإدارية المتعددة، وإنما قيادة التغيير هي التي تحدد طريقة التعامل مع التغيير.
 - الاستهدافية: التغيير عملية حركية ذات تفاعل ذي لا يحدث عشوائياً أو ارتجالياً؛ لأنه مخطط

يتم في إطار حركة منظمة.

- الواقعية: ارتباط التغيير بالواقع العملي الذي تعيشه المؤسسة، بحيث يتم التخطيط للتغيير وفق إمكانيات وموارد وظروف المؤسسة الفعلية.
- التوافقية: وجود قدر مناسب من التوافق بين عملية التغيير ورغبات واحتياجات وتطلعات القوى المؤثرة في عملية التغيير الداعمة له؛ لكي تسهل عملية قيادة التغيير.
- الفاعلية: بمعنى قدرة قيادة التغيير إلى تحقيق الأهداف المنشودة بأقل جهد ووقت وكلفة ممكنة.
- المشاركة: المشاركة الواعية التي تحقق التفاعل الإيجابي مع قادة التغيير في مراحل التغيير وتنفيذه.
- القانونية والأخلاقية: بحيث يتم التغيير في القوانين واللوائح المنظمة للعمل، وقواعد الأخلاق الحميدة للمجتمع.
- الإنجاز: تسعى قيادة التغيير إلى إنجاز الأعمال ورفع درجة الأداء.

بينما ذكر الفاعوري (٢٠٠٥م، ص ١٨٢) عدداً من الخصائص والسمات لقيادة التغيير من

أهمها:

- وجود رؤية أو هدف يسعى قائد التغيير لتحقيقه.
- وجود رسالة للمؤسسة تحدد هويتها وآلية عملها.
- القدرة على التواصل الجيد، وتكمن أهميتها في تنفيذ برامج التغيير المطلوبة.
- يكون لدى قيادة التغيير المبادرة.
- القدرة على توفير المناخ الملائم للتغيير.
- الارتقاء بقدرات المؤسسة.

يتضح من خصائص قيادة التغيير أن نجاح التغيير وتحقيقه للأهداف والرؤى الجديدة يعتمد وبشكل رئيس على قائد التغيير في المؤسسة والقسم، ومدى امتلاكه لعدد من السمات والمهارات والقدرات والتي منها: الاتصال والتواصل الجيد داخلياً وخارجياً، امتلاك روح المبادرة وأسسها العلمية، المرونة في التعامل مع الأفراد والقضايا المختلفة التي تحدث في البيئة الداخلية والخارجية، أخلاقيات القائد التي تعمل على رفع الروح المعنوية وتحفيز الأفراد والموظفين، وقدرته على توفير مناخ مناسب وملائم لعمليات التغيير.

مجالات قيادة التغيير:

ذكر السلمي (٢٠٠٥م) أن جهود قيادة التغيير داخل المؤسسات التعليمية تتركز في المجالات التالية: المجال الإداري، والمجال الثقافي والتنظيمي لهيكل المؤسسة، ومجال الأنظمة والتنظيمات الداخلية، ومجال الطرق والأساليب الإدارية، ومجال الإجراءات والعمليات الإدارية.

تركز قيادة التغيير في جهودها لقيادة التغيير في المؤسسات التربوية والأكاديمية على جانبين رئيسين هما (fullan, ١٩٩٨):

الجانب التنظيمي من خلال إعادة البناء التنظيمي، وهيكل المؤسسة؛ بغية إحداث التغيير في البناء الرسمي للمؤسسة، وتطوير الأدوار الوظيفية، والجانب الثقافي من خلال إعادة النسق الثقافي في المؤسسة التعليمية، ويتضمن تغيرات في القيم والدوافع والمهارات والعلاقات التنظيمية.

ويصنف عماد الدين (٢٠٠٣م) مجالات التغيير إلى أربعة مجالات رئيسة هي: تطوير رؤية مشتركة، ومُدجة السلوك التنظيمي، وبناء ثقافة مشتركة بالإضافة إلى هيكلية التغيير.

يتضح مما سبق أن جهود قيادة التغيير في المؤسسات التربوية والتعليمية تكمن في جانبين رئيسين هما: إعادة بناء وهيكلية التنظيم المؤسسي (Restructuring) ويتضمن إحداث التغيير في البناء الرسمي، وإعادة بناء النسق الثقافي (Reculturing) ويتضمن إحداث التغييرات في النماذج والأساليب والقيم والدوافع والعلاقات والمهارات، إذ تتضمن مجالات العمل لقيادة التغيير: الغايات و الأهداف، والثقافة المؤسسية، والناس، والبنية التنظيمية أو الهيكلية.

مهام ومسؤوليات قائد التغيير:

ينبغي على قائد التغيير القيام بعدد من المهام التي تسهم في نجاح قيادته للتغيير، وتلك المهام كما ذكرها السلمي (٢٠٠٥، ص١١٥):

- تطوير منهجية علمية لقيادة عمليات التغيير.
- التعامل الإيجابي مع عوامل ومحركات التغيير.
- إدراج تقنيات قيادة التغيير ضمن مهام ومسؤوليات العاملين بالمؤسسة.
- تمكين العاملين من المشاركة في بناء نماذج لقيادة التغيير، توافق أوضاع المؤسسة وأهدافها.
- البراعة في التخطيط الزمني، واستثمار الوقت لضمان نجاح عمليات التغيير.
- التواصل مع الأفراد، والاستماع إلى احتياجات واهتمامات أعضاء فريق التغيير.
- الاعتراف المستمر بجهود أعضاء فريق التغيير وإنجازاتهم.

وقد صنف الزهراني (١٤٢٩هـ) مهارات ومسؤوليات قائد التغيير في ستة أبعاد هي:

١. تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة.

٢. بناء فريق إحداث التغيير وتنمية قدراتهم.

٣. تحقيق الاتصال الفعال.

٤. تحقيق مبدأ الشراكة في التغيير.
٥. الفاعلية في إدارة وقت التغيير.
٦. التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير.

يتضح من مهام قائد التغيير ومسؤولياته أنها تتركز في ثلاث مهارات رئيسة هي:

مهارات إدراكية: كرسم الخطط ووضع الأهداف وتبني نماذج التغيير وفهمها وإدراكها والقدرة على تطبيقها، ومهارات إنسانية: كإجادة التعامل مع الأفراد والموظفين في بيئة العمل، وبناء العلاقات الجيدة مع القيادات والأفراد، ومهارات فنية: كبناء فرق العمل وتحفيزهم، وتحقيق الاتصال الفعال، وبناء الشراكات الاستراتيجية.

نماذج قيادة التغيير:

تعد نماذج قيادة التغيير أو إدارة التغيير من الأمور المهمة والضرورية عند تطبيق أي تغيير، فالنموذج يصف ويبسط عملية التغيير للتمكن من فهمها وتطبيق مبادئها، ويكون وفق خطوات ومراحل متتابعة؛ لضمان نجاح قيادة التغيير.

ويوجد العديد من النماذج التي تصلح للتطبيق في مختلف المنظمات، ومن أبرزها (Jeffrey,2014):

نموذج كيرت لوين (Kurt Lewin) والذي يتكون من ثلاث مراحل رئيسة لقيادة التغيير هي: (١) إذابة أو إسالة الجليد (Unfreezing)، (٢) التغيير (Changing)، (٣) إعادة التجميد (Refreezing)، ونموذج هوس (Edgar Huse) وهو مبني على النموذج السابق للوين ويتكون من سبع مراحل أساسية لقيادة التغيير هي: (١) الاستكشاف، (٢) الدخول، (٣) التشخيص، (٤) التخطيط، (٥) خطة العمل، (٦) التثبيت والتقييم، (٧) إنهاء العمل، ونموذج بيكهارد وهاريس (Beckhard and Harris's) الذي يركز على تحفيز التغيير، ويتكون من أربع مراحل (عدم الرضا بالحالة المستقرة- المستقبل المرغوب فيه - مسار معين للتغيير - تكاليف التغيير)، ونموذج بورك وليتوين (Burke & Litwin) حول الأداء التنظيمي والتغيير، ويتكون النموذج من ١٢ عنصراً، كل عنصر يمثل مهمة في المنظومة وهي (البيئة الخارجية - المهمة - الاستراتيجية - القيادة - الثقافة - الهيكل - الممارسات الإدارية - النظم - المناخ - متطلبات العمل والمهارات الفردية - الاحتياجات والقيم الفردية - التحفيز - الأداء الفردي والتنظيمي)، ونموذج (Ivancevich) وزملائه الذي يقوم

على أن إدارة التغيير عملية منظمة تتكون من سبع خطوات مترابطة بتسلسل منطقي هي (قوى التغيير - الاعتراف بالحاجة للتغيير - تشخيص المشكلة - تطوير بدائل واستراتيجيات / أساليب التغيير - تقرير المحددات والظروف المقيدة - مقاومة التغيير - تنفيذ التغيير ومتابعته)، ومودج كوتر (Kotter, 1996) وهو من أكثر النماذج شهرة في التغيير التنظيمي، حيث تم الرجوع إليه في عدة دراسات، ويصرح كوتر بأن نمودجه صالح لكل المنظمات وفي جميع البيئات، وقد حظي نمودج كوتر باهتمام واسع، حتى في مؤسسات التعليم العالي.

وقد تبنى الباحث نمودج كوتر لقيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية؛ لأنه النمودج الأكثر شهرة واهتماماً في انحاء العالم، والنمودج الأنسب الذي يمكن استخدامه في الأقسام العلمية والكليات والجامعات ومؤسسات التعليم العالي، حيث يرى أن.ف لوكاس (٢٠٠٦م، ص٩٥) أن نمودج كوتر هو أنسب نمودج لتطبيق التغييرات في الجامعة، والذي طبقته جامعة فيرلي ديكنسون في مشروع امتد لثمانية أعوام في قسم الإدارة والتسويق وغيرها من الجامعات.

نمودج كوتر للتغيير (Kotter Model, 1996):

تعد نماذج إدارة وقيادة التغيير من الأمور الضرورية عند تطبيق أي تغيير، فدور النمادج هو تبسيط عملية التغيير للتمكن من فهمها وتطبيق مبادئها.

ويعتبر كوتر أحد المتخصصين والمهتمين بإدارة وقيادة التغيير في المؤسسات، من خلال اتباع أفضل الطرق لتحقيق التحولات الناجحة، وكوتر أستاذ متقاعد لمادة القيادة بكلية إدارة الأعمال بجامعة هارفارد، وشريك مؤسس لمؤسسة كوتر إنترناشونال، وهي مؤسسة رائدة تساعد قادة الشركات الواردة بقائمة جلوبال ٥٠٠٠ على تسريع تنفيذ استراتيجياتهم الأكثر أهمية وقيادة التغيير في بيئة عمل معقدة وسريعة الحركة، وقد ألف كوتر ثمانية عشر كتاباً، وكتب كوتر عن التغيير ومبادئه وخطواته الثمان المتتابعة في كتاب بعنوان قيادة التغيير Leading Change سنة ١٩٩٦م.

ولقد بين كوتر (٢٠١٨م) من خلال خبرته ودراساته العديدة أن حوالي ٧٠٪ من مشروعات التغيير التي تحتاج إليها المؤسسة أو المنظمة قد تتعرض للفشل إما بسبب عدم القدرة على البدء بها رغم وضوح أهميتها بالنسبة للمنظمة وللأفراد، أو بسبب عدم القدرة على إتمامها رغم جهود الأفراد الكبيرة، أو بسبب تجاوز حدود الميزانية المقررة لها، أو التأخير في إنهاؤها في الموعد

المحدد أو الشعور بالإحباط وخيبة الأمل.

ويتكون نموذج كوتر لقيادة التغيير من المراحل والخطوات الثماني التالية (كوتر، ٢٠١٨م):

١. إيجاد شعور بالحاجة إلى التغيير: وتتضمن رصد الحقائق التنافسية، والأزمات الحالية، والفرص المحتملة، ومواكبة التطورات والمستجدات العصرية، وظهور نقاط الضعف في أداء العمل بالمؤسسة. ويكون ذلك وفق الخطوات التالية:

- إيجاد الأسباب الواضحة للتغيير.
- مساعدة الأفراد في استيعاب أهمية القيام بالعمل السريع لتحقيق التغيير المطلوب.
- تحديد التحديات والتهديدات وقوة المنافسة.
- تطوير السيناريوهات التي تشير إلى ما يمكن أن يحدث في المستقبل.
- البحث عن الفرص التي يمكن استغلالها.
- تبسيط رغبة الأفراد في النقاش والتفكير.
- دعم قدرة قيادة الفريق على الإقناع.

٢. إقامة تحالف لقيادة التغيير: تتطلب عمليات وجهود التغيير فرق عمل وجماعة قوية في المؤسسة لتوجيه التغيير نحو تحقيق الأهداف والرؤى المطلوبة، وهذا التحالف بمثابة فريق العمل، ويمكن اتباع الخطوات التالية في تكوين فرق قيادة التغيير:

- تشكيل فريق من الأفراد المناسبين وتزويدهم بالسلطة اللازمة، على أن يكون منهم المدبرون والقادة في المؤسسة.
- الحصول على الالتزام من جميع الأفراد.
- العمل على بناء الفريق ضمن تحالف التغيير.
- مراقبة نقاط الضعف في الفريق.

- التأكد من وجود مجموعة من الأفراد المناسبين في مختلف الأقسام والمستويات في المؤسسة.
- ٣. وضع رؤية استراتيجية للتغيير: إن جوهر أي رؤية عمل هو تقديم صورة مغرية ومرغوبة في المستقبل، مصحوبة بكل ما يدعمها من عوامل تؤكد أنها رؤية جيدة، ورؤى العمل الجيدة تؤدي إلى تبسيط الأمور من خلال توضيح التوجه العام للقادم للمؤسسة، وتؤدي إلى دفع الأفراد للتحرك نحو الاتجاه الصحيح، وتؤدي إلى توحيد أنشطة سلسلة كبيرة من الأعمال؛ ولكي تصبح الرؤية فعالة لابد أن تأخذ بعين الاعتبار الأوضاع الواقعية للمؤسسة، وتضع الأهداف المستقبلية الطموحة بصورة حقيقية، ويمكن تحقيق ذلك باتباع الخطوات التالية:
 - تحديد القيم الرئيسة لعملية التغيير.
 - وضع ملخص يعكس ما يتوقع أن يكون مستقبل المؤسسة (الرؤية).
 - إيجاد الاستراتيجية المطلوبة لتحقيق الرؤية.
 - التأكد أن تحالف التغيير قادر على نقل الرؤية للآخرين.
- ٤. إيصال رؤية التغيير: يستخدم قائد التغيير الناجح كل وسيلة ممكنة لتوصيل الرؤية الجديدة واستراتيجيات تحقيقها، ويكون من خلال الإجراءات التالية:
 - التحدث باستمرار عن رؤية التغيير.
 - تطبيق الرؤية في جميع مجالات العمل.
 - نقلها بصورة مكررة وقوية وجعلها جزءاً من كل عمل يتم القيام به.
 - استخدامها بصورة يومية لحل المشكلات وصنع القرارات حتى تبقى في أذهان الأفراد.
- ٥. تمكين الأفراد من العمل ذي القاعدة العريضة: تتطلب جهود التغيير إزالة المعوقات، وتغيير العمليات والهيكل التي تعيق التغيير، وتشجع الطرق غير التقليدية لإنجاز التغيير، ويكون تمكين الأفراد من خلال:
 - تمكينهم من القيام بالتغييرات في المجالات المطلوبة منهم.
 - توزيع الميزانية على المبادرات والنشاطات الجديدة.

- تغيير طريقة تنظيم العمل بوضع الأفراد في الأماكن المناسبة لجهودهم وإمكاناتهم.
 - التخلص من العقبات التي قد تقف في طريق التغيير؛ لتجنب الإحباط لدى الأفراد.
 - مراجعة الهيكل التنظيمي وطريقة وصف الأعمال ونظم الأداء.
 - تقدير الأفراد ومكافأتهم للقيام بعملية التغيير.
٦. تحقيق مكاسب على المدى القصير: ينبغي التخطيط لتحسينات ملموسة تتحقق مع بداية خطة التغيير، وتحقيق التحسين في بيئة العمل وإجراءاته، ومكافأة الأفراد الذين يساهمون بشكل فعال في تحقيق تحسينات ومكاسب قريبة، ويتطلب التغيير الناجح أن يعمل قادة التغيير على وضع أهداف قصيرة الأجل قابلة للتحقيق؛ من أجل إقناع أفراد التنظيم بأن جهودهم قد بدأت تعطي النتائج المرغوبة، مما يساعد على تحفيز الأفراد والحفاظ على الشعور بالحاجة الملحة للعمل.
٧. تعزيز المكاسب وتحقيق مزيد من التغيير: مع اندفاع العمل نحو التغيير، تستخدم المكاسب التي تحققت لتحقيق مكاسب إضافية ومزيد من المشاركين الذين يستطيعون تجديد وتفعيل التغيير بصورة أكبر، وتحليل ما تم تحقيقه بصورة واضحة وما يحتاج إلى تطوير بعد كل نجاح، والعمل من أجل إجراء التحسينات المستمرة.
٨. ترسيخ وتثبيت التغيير في ثقافة المؤسسة: قيادة التغيير الناجحة تعمل على الربط بين السلوكيات الجديدة ونجاح المنظمة، وتسعى لاتخاذ الإجراءات التي تضمن استمرار جهود التغيير، ولا تكون مرهونة بوجود أحد، وإن كان قائد التغيير نفسه، ويتم ترسيخ وتثبيت التغيير في ثقافة المؤسسة من خلال:
- القيام بالجهود المتواصلة لضمان ظهور التغيير في كل جزء من أجزاء المؤسسة، وذلك من خلال عاملين رئيسيين هما، الأول: الربط بين الجهود والنتائج، والثاني: إيمان الجيل القادم من قيادات المؤسسة بطرق التغيير وجعلها جزءاً من ثقافة المؤسسة.
 - التحدث عن مدى التقدم في التغيير.
 - سرد قصص نجاح عملية التغيير.

- ويشير كوتر (٢٠١٨م) إلى أن المؤسسات والمنظمات عندما تحتاج للقيام بتغييرات مهمة وفعالة فإنها تستطيع تحقيق ذلك بصورة أفضل إذا تم تنفيذ هذه الخطوات بنفس الترتيب. وقد يكون من الأفضل أن يبدأ التغيير باستخدام نموذج محدد، ثم العمل على تعديله وتكييفه إذا تطلب الأمر ذلك؛ ليناسب ظروف المؤسسة ودرجة التغيير المطلوبة.

فالهدف من نموذج كوتر لقيادة التغيير هو توفير مستوى ثابت من التركيز على العملية بغض النظر عن المدة التي تستغرقها، خلافاً لغيره من النماذج التي تتعامل فقط مع تنفيذ التغيير نفسه، ويتضمن نموذج كوتر الخطوات الحيوية التي يجب أن تحدث قبل العملية حيث يتم إطلاقها، والخطوات الحيوية بنفس القدر التي يجب أن تحدث بعد العملية، وبذلك تكتمل مراحل خطوات التغيير؛ من أجل جعل التغيير دائماً ومستمرًا.

فاتباع خطوات نموذج كوتر للتغيير قد يساعد في جعل عملية التغيير جزءاً من ثقافة المؤسسة تعمل من خلال التسلسل الهرمي للإدارة من أعلى التنظيم إلى القاعدة، وهنا يمكن الإعلان عن النجاح الحقيقي للتغيير، الذي قد يقود إلى تقرير ما إذا كان التغيير عملية دائمة مستمرة في المؤسسة، أو أن التغيير قد حقق النتائج المطلوبة، ويجب أن يتم العمل من خلال المهارات الجديدة والعمليات الجديدة والوصول إلى مرحلة الاستقرار الجديدة.

وبناءً على المراحل الثماني للنموذج، قام الباحث بتصميم نموذج لقيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، والعمل على تكييف عباراته وأبعاده؛ لتناسب مع بيئة التطبيق في الأقسام العلمية، وتم تحكيم النموذج من قبل خبراء ومختصين في الإدارة والقيادة التربوية.

الدراسات السابقة:

اعتمدت الدراسة على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بقيادة التغيير أو إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي كالجامعات والكليات والأقسام العلمية، ومن تلك الدراسات ما يلي:

هدفت دراسة تيرنبول وإدواردز (Turnbull and Edwards, 2005) إلى تحديد أثر التطوير القيادي للتغيير المؤسسي في جامعة نيو البريطانية، من ناحية التغيير الثقافي الجذري، واستخدمت الدراسة منهج البحث الاستقرائي، وشملت أفراد الدراسة (١٢٠) أكاديمياً وإدارياً من العاملين بجامعة نيو البريطانية، تم إدراجهم في برنامج تطوير قيادي لمدة ستة أشهر، بغرض

دراسة الذات والجوانب النفسية والعاطفية للقادة والمرؤوسين، كما تناولت الدراسة الضغوط المجتمعية التي تؤثر في القيادة، والضغوط القيادية المنبثقة عن المجتمعات، وأظهرت الدراسة بأن كلا النوعين من الضغوط سواء المجتمعية أم القيادية يتقاطعان، ويتشابهان في اختلافهما، ويظهر هذا الاختلاف بصور عدة مثل: الاختلاف بين عمداء الكليات والإدارة، كما أظهرت الدراسة وجوب التركيز على دعم المهارات القيادية المتطورة لدى الإدارة العليا، ومدى الحاجة إلى لوجود عدد أكبر من القادة الأكاديميين، وإدماجهم في عملية التغيير، وضرورة خلق مناخ من المشاركة في الكليات، وأن تنبع الرغبة في المشاركة من الأفراد، ومن القيادة العليا.

بينما هدفت دراسة نوح (٢٠٠٦م) إلى التعرف على معوقات إدارة التغيير، والمتعلقة بالجوانب السلوكية، الاجتماعية، والتنظيمية لدى رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، والتعرف على الآليات المقترحة للتغلب على معوقات إدارة التغيير، واستخدمت المنهج المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٨) عضو هيئة تدريس ذكوراً وإناثاً، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة معوقات التغيير المتعلقة بالجوانب السلوكية منخفضة، وأن درجة معوقات التغيير المتعلقة بالجوانب الاجتماعية متوسطة، أما درجة معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب التنظيمية عالية.

وهدف دراسة آين وكريستوف (Alain and Christophe, 2006) إلى التعرف على إدارة التغيير في الجامعات، من خلال أهم العوامل التي يأخذها الأساتذة الجامعيون بعين الاعتبار لدعم أو مقاومة التغيير المفروض من المحيط السياسي الأوروبي ضمن ما يعرف بمسار بولونيا، وتم إجراء ٤٨ مقابلة مع هيئة التدريس، والتي تبين تصوراً متناقضاً لعوامل ذات المضمون الداخلي والخارجي، ومرتبطة بمرحلة التنفيذ وكذلك جوهر الإصلاح، كما تبين وجود تردد نحو التغيير من طرف الأساتذة، والذي يفسر من خلال غموض التغيير المقترح، هذا الغموض مبني على نقص الفهم المشترك، ومبني على نقص المعلومة، كما أن تناقض وتعارض التصورات يوضح صعوبة توقع تصرفات ومواقف المعنيين بالتغيير.

تناولت دراسة الأصبحي (٢٠٠٧م) نموذجاً مقترحاً لإدارة التغيير في الجامعات اليمينية العامة، وذلك في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي لتحليل الأدب النظري ذي العلاقة بإدارة التغيير، واستخدم المنهج المسحي للتعرف على واقع إدارة التغيير في الجامعات اليمينية، وتكونت العينة من (١٣٣) قائداً إدارياً وأكاديمياً، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع إدارة التغيير في الجامعات من وجهة نظر العينة كان متوسطاً.

وهدفت دراسة العتيبي (٢٠٠٩م) إلى قيادة التغيير في الجامعات السعودية: نموذج مقترح لدور رئيس القسم الأكاديمي كقائد للتغيير، من خلال تحديد مفهوم قيادة التغيير، وبيان أهدافها، والتعرف إلى خصائص وطبيعة قيادة التغيير في المؤسسات التربوية إجمالاً، وفي الجامعات على وجه الخصوص، والتعرف على استراتيجيات قيادة التغيير، وتحديد المهارات اللازمة لقيادة التغيير، وبناء نموذج مقترح لقيادة التغيير في الجامعات السعودية ينطلق من الدور الرئيس لرئيس القسم الأكاديمي كقائد لعملية التغيير داخل البيئة الجامعية، ويتضمن ذلك قيام رئيس القسم العلمي كقائد لعملية التغيير داخل المؤسسة الجامعية بإجراءات عدة أبرزها: التعرف على فرص تطوير فرق العمل وفق أساليب تقييم متدرجة ومقبولة، ومراقبة رؤساء الأقسام لذلك، وللدوار المنوطة بهم كقادة، وتحمل رؤساء الأقسام لمسؤولياتهم، ومواصلتهم عملية تطوير أنفسهم من خلال وضع أهداف مهمة يسعون دائماً إلى تحقيقها.

بينما ركزت دراسة كيتيوان (kittiwan, 2009) حول التغيير وإدارة التغيير في التعليم العالي بتايلند، بدراسة ست جامعات ببانكوك خلال الفترة ٢٠٠٤-٢٠٠٦م، والتي شهدت فترة تغيير من العمل وفق نظام الكليات إلى الجامعات؛ وذلك بهدف تحديد كيفية استجابة الرؤساء والنواب لمثل هذا التغيير التحويلي، واعتمد الباحث على المقابلة، وتحليل محتوى التقارير والوثائق من الجامعات والوزارة كأدوات للدراسة، في إطار منهج دراسة الحالة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الجامعات التي حصلت على استقلالية في تسيير أمورها واجهتها مشاكل في التمويل، إذ سعت الجامعات إلى الدخول في مشاريع مختلفة، والتعاقد مع الموظفين الجدد على أساس تعاقدية يجرمهم من المزايا الحكومية كمنح التقاعد؛ مما ولد ضغوطاً أكثر على الرؤساء ونوابهم بخصوص التمويل، وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعات الست قامت بتطبيق إدارة التغيير بعدة طرق مختلفة، إذ أدخلت تقنيات مختلفة في المستقبل من خلال التحرك في اتجاهات مختلفة، وغيرت في هيكلها التنظيمية من خلال تمكين العمداء وتشجيع الموظفين على المشاركة في صنع سياسات جامعاتهم، إضافة إلى تحفيز الموظفين للتغيير من خلال وضع مكافآت ومعايير ترقية للأشخاص الذين يسهمون في تحقيق أهداف الجامعة، وأكد الرؤساء الستة أن التغيير أمر صعب ويتطلب استخدام العديد من التقنيات والخبرات من القادة.

وهدفت دراسة اللحياني (٢٠١٢م) إلى التعرف على واقع ممارسة إدارة التغيير في كليات التربية بمكة المكرمة في ضوء إعادة هيكلة كليات البنات الملحقه بجامعة أم القرى من وجهة نظر العميدات ورئيسات الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، ومعوقات التغيير، وعوامل نجاح إدارة التغيير،

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع المعلومات، وبلغت عينة الدراسة (٨٤) من عميدات ورئيسات أقسام وعضوات هيئة تدريس بكليات التربية في مكة المكرمة، وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي: أن رئيسات الأقسام في كليات التربية يمارسن إدارة التغيير بدرجة عالية.

بينما ركزت دراسة الهبوب (٢٠١٢م) حول موضوع الجامعة وثقافة التغيير دراسة تحليلية نقدية لواقع ثقافة التغيير في الجامعات اليمنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي النقدي لأبعاد ثقافة التغيير في الجامعات اليمنية، سواء في الأطر التشريعية، أو البنية التنظيمية، أو المناهج والأنشطة التدريسية، وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعات اليمنية تواجه العديد من التحديات التي تجعلها عاجزة عن مواكبة متطلبات التغيير، ولعل أبرز هذه التحديات يتمثل في الجمود الفكري وغياب إدارة التغيير، والافتقار إلى القيادة التحويلية، ومن التحديات شيوع المناهج والأساليب التدريسية التقليدية.

بينما هدفت دراسة الهادي (٢٠١٣م) إلى التعرف على إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي؛ للوصول إلى الجودة النوعية والتميز في الأداء، مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي المستند على البيانات حول التنفيذ والجودة، وقد تناولت الدراسة كيفية إدارة التغيير والآليات المطلوبة في المؤسسات الجامعية، وأساليب إدارة الجودة النوعية، وتميز الأداء كمدخل للتغيير، ونماذج الجودة العالمية للأخذ بالنموذج الأنسب تطبيقه، وتوصلت الدراسة إلى تصور مقترح يتم تطبيقه في الجامعات العربية للارتقاء بها نحو الجودة والتميز، من خلال وضع نموذج هيكلي للتغيير، واختيار نموذج مناسب من نماذج الجودة الشاملة، وأخيراً تطبيقات إجرائية مقترحة نحو الجودة النوعية وتميز الأداء.

بينما هدفت دراسة أبو سمرة (٢٠١٤م) إلى التعرف على درجة فاعلية اتخاذ القرار وتبني قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية، وتمثل مجتمع الدراسة برؤساء الأقسام في الجامعة الإسلامية، والأزهر والأقصى، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية لقيادة التغيير جاءت بدرجة عالية، ووجود علاقة طردية متوسطة بين درجة فاعلية اتخاذ القرار، ودرجة ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء أقسام الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية.

وهدف دراسة معوض (٢٠١٥م) إلى التعرف على قيادة التغيير في الجامعات العربية وتطويرها بما يتفق مع متطلبات العولمة الثقافية وتوظيف إيجابياتها والاستفادة من الاتجاهات

المعاصرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأوضحت النتائج أهم مخاطر وإيجابيات العولمة الثقافية على الجامعات العربية، ومن تلك المخاطر ضعف اللغة العربية وإهمالها خاصة في الكليات العلمية، هجرة العقول العربية إلى الغرب، ومن الإيجابيات انتشار تكنولوجيا المعلومات، وتنمية الكوادر البشرية، والتدريب عن بعد، ودعم اقتصاد المعرفة، والتعاون الدولي بين الجامعات، وحرية تداول المعلومات، وانتهت الدراسة بوضع آليات مقترحة لدور قيادة التغيير في تطوير الجامعات العربية لمواجهة تحديات العولمة الثقافية يشتمل على مبررات التطوير وأهدافه وآليات تنفيذه.

هدفت دراسة الدجني (٢٠١٦م) إلى صياغة استراتيجية لتطوير قيادة التغيير في مؤسسات التعليم العالي بمحافظة غزة في ضوء مبادئ التنمية المستدامة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي، واستخدم الباحث أداة الاستبانة والمجموعة البؤرية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) من عمداء ونواب عمداء ورؤساء أقسام ومديري الوحدات الأكاديمية والإدارية في الجامعة الإسلامية بغزة، وتوصلت الدراسة إلى وضع استراتيجية مقترحة لتطوير قيادة التغيير في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مبادئ التنمية المستدامة، جاءت درجة تطوير قيادة التغيير في ضوء مبادئ التنمية المستدامة بدرجة كبيرة، وأوصت الدراسة بتشجيع الأكاديميين على المبادرة بالمشاريع، والأفكار الإبداعية للمساهمة في حل مشكلات المجتمع.

جميع الدراسات السابقة ركزت على إدارة التغيير إما في الجامعات أو الكليات أو في الأقسام، وفي ضوء هدف كل دراسة تباينت الأهداف والمنهجية والأدوات، فمعظم الدراسات السابقة استهدفت قيادة التغيير في الجامعات ماعد دراسة كل من (نوح، ٢٠٠٦م) و(العتيبي، ٢٠٠٩م) و(أبو سمرة، ٢٠١٤م)، فقد استهدفت الأقسام العلمية والأكاديمية، بينما استهدفت دراسة اللحياني (٢٠١٢م) كليات التربية للبنات، ومن حيث المنهج فمعظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي المسحي والمنهج التحليلي ماعدا دراسة تيرنبول وإدواردز (Turnbull and Edwards, 2005) فاستخدمت المنهج الاستقرائي، ودراسة كيتيوان (kittiwan, 2009) فاستخدمت منهج دراسة الحالة، ومن حيث أداة الدراسة فأغلب الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة ماعدا دراسة آلين وكريستوف (Alain and Christophe, 2006) فاستخدمت المقابلة، فأما النتائج فقد بينت أن درجة ممارسة إدارة التغيير في دراسة كل من (اللحياني، ٢٠١٢م) و(أبو سمرة، ٢٠١٤م) جاءت بدرجة عالية، ودراسة الأصبحي (٢٠٠٧م) جاءت بدرجة متوسطة، أما بقية نتائج الدراسات الأخرى فأكدت على دعم المهارات القيادية لقيادات التغيير في الجامعات

مع إدماج القادة الأكاديميين في عملية التغيير، وتوفير الأطر التشريعية والتنظيمية التي تدعم قيادة التغيير، والعمل على التغلب على معوقات التغيير في الجامعات سواء المعوقات المتعلقة بالجوانب السلوكية أو الجوانب الاجتماعية أو الجوانب التنظيمية.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استخدام نموذج كوتر للتغيير بأبعاده الثمانية، وتكليفه ليتناسب مع بيئة الأقسام العلمية بالجامعات السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي وتشخيص نقاط القوة والضعف لقيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة:

يتوقف نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها وتنفيذ برامجها على إدارتها التي تمثل القيادة أساس عملياتها، وتنبع أهمية القيادة من أهمية الدور الذي تقوم به وتؤديه، لذلك فإن العمل في البيئة الجامعية، وخاصة في الأقسام العلمية يوضح حاجة رؤساء الأقسام العلمية للتطوير الإداري والقيادي والمهني لقيادة التغيير في القسم العلمي، وهذا ما أكدته نتائج دراسة الثبتي (١٤٣٥هـ) من أن تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية جاءت بدرجة متوسطة وهي دون المستوى المطلوب؛ مما يدل على أن رؤساء الأقسام يفتقدون للمهارات الإدارية اللازمة لتحقيق أهداف الأقسام العلمية.

وتعد الأقسام العلمية حجر الزاوية في الجامعة، فالجامعة لا تستطيع أن تؤدي رسالتها أو تحقق أهدافها إلا من خلال أقسامها العلمية، ويؤكد ريتا (Rita, 1996) أن حوالي ٨٠٪ من جميع القرارات الإدارية تتخذ على مستوى الأقسام العلمية.

ويبرز دور رئيس القسم من خلال ما يقوم به من دور قيادي، وما يوفره من مناخ محفز يعمل على تحفيز القسم وأعضائه على تحقيق أهدافه المنشودة، وهذا يتطلب من رئيس القسم أن يكون محرِّكًا وموجهًا وقائدًا للتغيير داخل القسم العلمي.

وأكدت دراسة أبو سمرة (٢٠١٤م) على أهمية دور رئيس القسم في التغيير، والارتقاء بقدرات أعضاء هيئة التدريس في قيادة التغيير، كما أوصت دراسة أبو مساعد (٢٠١٦م) بضرورة العمل على تحديث البرامج والخطط الدراسية بما يتناسب والتطورات المتتالية في ميدان العلم والتكنولوجيا.

وتوصلت دراسة نوح (٢٠٠٦م) أن درجة معوقات إدارة التغيير لدى رؤساء الأقسام المتعلقة

بالجوانب التنظيمية -عالية.

فالأدوار والمسؤوليات الملقاة على عاتق رؤساء الأقسام العلمية بالجامعات باعتبارهم قادة للتغيير -كبيرة ومتعددة؛ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، ومواكبة التغيرات والتطورات العصرية المتنوعة والمتجددة.

وقد أكدت دراسة العتيبي (٢٠٠٩م) أن رئيس القسم العلمي في الجامعات السعودية كقائد للتغيير ينبغي عليه أن يتعرف على فرص تطوير فرق العمل بالقسم، والأدوار المنوطة بأعضاء هيئة التدريس كقيادة للتغيير، مع تحمل رؤساء الأقسام لمسؤولياتهم، ومواصلة تطوير أنفسهم بوضع أهداف مهمة يسعون إلى تحقيقها.

وتأتي أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية ضمن الأقسام العلمية بالجامعات السعودية التي تحتاج إلى التغيير والتطوير لتتواكب مع المتطلبات العصرية السريعة والكثيرة، وهذا يتطلب قيادة التغيير في الأقسام وفق نماذج أو نظريات علمية تساهم في تحقيق النجاح المطلوب؛ لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء نموذج كوتر للتغيير.

فالهدف من نموذج كوتر لقيادة التغيير هو توفير مستوى ثابت من التركيز على العملية بغض النظر عن المدة التي تستغرقها، خلافاً لغيره من النماذج التي تتعامل فقط مع تنفيذ التغيير نفسه، فإتباع خطوات نموذج كوتر للتغيير قد يساعد في جعل عملية التغيير جزءاً من ثقافة المؤسسة، تعمل من خلال التسلسل الهرمي للإدارة من أعلى التنظيم إلى القاعدة، وهنا يمكن الإعلان عن النجاح الحقيقي للتغيير، الذي قد يقود إلى تقرير ما إذا كان التغيير عملية دائمة مستمرة في المؤسسة، أو أن التغيير قد حقق النتائج المطلوبة، ويجب أن يتم العمل من خلال المهارات الجديدة والعمليات الجديدة والوصول إلى مرحلة الاستقرار الجديدة.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال التالي:

ما درجة قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء نموذج كوتر للتغيير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الأدوار والمسؤوليات التي تقوم بها أقسام الإدارة التربوية في الجامعات السعودية من برامج مختلفة ومتنوعة ودورات تدريبية وغيرها من الأنشطة، وقد تمثلت أهمية الدراسة في العناصر التالية:

- الوقوف على دور رؤساء أقسام الإدارة التربوية في قيادة التغيير في الجامعات السعودية، وما يقومون به من مهام ومسؤوليات تسهم في تحقيق التغيير المطلوب.
- الكشف عن طبيعة التغيير في أقسام الإدارة التربوية ودور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق التغيير المطلوب.
- تشخيص نقاط القوة والضعف لمراحل قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية في الجامعات السعودية.

أهداف الدراسة: سعت الدراسة إلى تحقيق الهدف التالي:

تحديد درجة قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء نموذج كوتر

للتغيير

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

تحددت موضوعات الدراسة في أبعاد الدراسة الثمانية التي تناولت قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء نموذج كوتر للتغيير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وهي: (ضرورة التغيير الملحة - تكوين فرق قيادة التغيير - وضع رؤية واستراتيجية التغيير - نشر رؤية التغيير - تمكين أعضاء القسم من العمل - تحقيق مكاسب على المدى القصير - تعزيز المكاسب وتأكيدھا - ترسيخ وتثبيت التغيير في ثقافة القسم).

الحدود المكانية:

أقسام الإدارة التربوية في الجامعات التالية (جامعة أم القرى - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - جامعة الملك سعود - جامعة طيبة)، وتم اختيار هذه الجامعات؛ لأنها من أقدم الجامعات السعودية في تقديم برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية وخصوصاً برنامج الدكتوراه، وتعتبر أيضاً من الأقسام العريقة والتي تحتاج إلى قيادة التغيير والتجديد في بيئتها الإدارية والتنظيمية والثقافية والمؤسسية.

الحدود الزمنية:

تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ.

الحدود البشرية:

أعضاء هيئة التدريس في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية

مصطلحات الدراسة:

أقسام الإدارة التربوية:

يقصد بها إجرائياً: الأقسام العلمية المتخصصة في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية مجال الدراسة والتي تقدم برامج مساندة على مستوى البكالوريوس وبرامج للماجستير والدكتوراه، وبرامج تدريبية من خلال الدورات التي تُقدم للمؤسسات التعليمية في مجال القيادة التربوية والإشراف التربوي، وتقدم الندوات والمؤتمرات المتخصصة في المجال، وأيضاً تقوم بالأبحاث العملية والمشاريع المتخصصة والتي تخدم مؤسسات المجتمع ذات العلاقة.

قيادة التغيير:

يعرف الباحث قيادة التغيير إجرائياً بأنها المراحل والخطوات والإجراءات التي يقوم بها رؤساء أقسام الإدارة التربوية لإحداث التغيير الإيجابي في الأقسام، من خلال تطبيق نموذج كوتر لقيادة التغيير بأبعاده ومراحله الثمانية.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن سؤال الدراسة بأبعاده الثمانية وتحقيق هدف الدراسة، وهو المنهج الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة ممثلة لهم؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس رجالاً ونساءً في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في الفصل الأول للعام الجامعي 1438 / 1439 هـ والبالغ عددهم (107) عضو هيئة تدريس كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (١) توزيع مجتمع الدراسة وفق متغيرات (الجامعة - الرتبة العلمية - الجنس)

الجامعة	الجنس	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	المجموع
جامعة أم القرى	ذكر	٤	٢	٣	٩
	أنثى	٢	٥	٠	٧
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	ذكر	١٥	١٠	٤	٢٩
	أنثى	٨	٤	٠	١٢
جامعة الملك سعود	ذكر	٤	٧	٧	١٨
	أنثى	٨	٢	١	١١
جامعة طيبة	ذكر	٦	٥	٣	١٤
	أنثى	٥	٢	٠	٧
المجموع		٥٢	٣٧	١٨	١٠٧

المصدر: إحصائية أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية محل الدراسة في الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ

وقام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة البالغ (١٠٧) عضو هيئة تدريس، وكان العائد من الأدوات تمثل (٦١) أداة، حيث تمثل نسبة ٥٧% من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة: قام الباحث بتصميم استبانة تكونت من (٦٠) عبارة موزعة على الأبعاد الثمانية لنموذج كوتر لقيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية على النحو التالي:

البعد الأول: ضرورة التغيير الملحة، وتكون من (٨) عبارات.

البعد الثاني: تكوين فرق قيادة التغيير، وتكون من (٨) عبارات.

البعد الثالث: وضع رؤية واستراتيجية للتغيير، وتكون من (٨) عبارات.

البعد الرابع: نشر رؤية التغيير، وتكون من (٨) عبارات.

البعد الخامس: تمكين أعضاء القسم من العمل، وتكون من (٧) عبارات.

البعد السادس: تحقيق مكاسب على المدى القصير، وتكون من (٧) عبارات.

البعد السابع: تعزيز المكاسب وتأكيدهما، وتكون من (٧) عبارات.

البعد الثامن: ترسيخ وتثبيت التغيير في ثقافة القسم، وتكون من (٧) عبارات.

صدق وثبات الأداة: للتأكد من صدق أداة الدراسة في أبعادها وعباراتها وأنها تقيس ما صممت من أجله، قام الباحث بإجراءات الصدق التالية:

الصدق الظاهري: تم عرض أداة الدراسة على عدد من الخبراء المتخصصين في مجال الإدارة التربوية والبالغ عددهم (١٢) محكماً علمياً، قاموا بتحكييمها؛ لتصبح جاهزة للتطبيق.

صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للأداة، تم حساب قيمة الصدق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد، وجاءت قيم الصدق على النحو التالي:

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من أبعاد قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية في ضوء نموذج كوتر للتغيير

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون	العبارة	معامل ارتباط بيرسون
١	وضع أهداف للقسم يصعب تحقيقها بالوضع الحالي	*٠,٤٧١	تمكين أعضاء القسم وفرق العمل من فهم الرؤية والاهتمام بها	*٠,٩١٩
٢	إبراز نقاط الخلل والضعف في أداء القسم الحالي	*٠,٩٣٥	إعادة هيكلة وتنظيم الهيكل الداخلي ليتوافق مع الرؤية	*٠,٩٤٢
٣	مراعاة تلبية احتياجات المستفيدين من برامج القسم وأنشطته	*٠,٩٣٤	توفير التدريب اللازم لأعضاء القسم على المهارات الفنية والاجتماعية	*٠,٩٨٠
٤	مواكبة التطورات والمستجدات العصرية المختلفة	*٠,٩٥٤	الموازنة والتنسيق بين نظم المعلومات الإدارية ونظم العاملين	*٠,٩٨٠
٥	وجود تحديات تؤثر على أداء القسم الأكاديمي والعلمي	*٠,٨٠٤	تشجيع فرق العمل على الإنجاز وتحقيق الأهداف	*٠,٩٥٥
٦	زيادة قدرات منسوبي القسم على أداء المهام بفاعلية عالية	*٠,٩١١	إزالة العوائق التنظيمية التي تعطل العمل وتؤثر عليه	*٠,٩٨٠
٧	حل المشكلات التي تؤثر على أداء القسم باستمرار	*٠,٩٦٢	مواجهة المشرفين الذين يضعفون التغييرات الضرورية وتغييرهم	*٠,٩٤٢
٨	تجويد أداء القسم ومنسوبيه بما يحقق الأهداف المطلوبة	*٠,٩٦٤	-	-
١	وضع أهداف مشتركة لكل فريق عمل بالقسم	*٠,٩٦٠	ارتباط المكاسب المتحققة بالجهد المبذول في إحداث التغيير	*٠,٩٤٧
٢	تكوين فرق عمل لقيادة التغيير بالقسم ذات أهداف مختلفة	*٠,٩٦٣	ارتباط المكاسب المتحققة بالرؤية الجديدة للتغيير	*٠,٩٥٥
٣	تكليف الأعضاء ذوي القدرة العالية على الأداء لقيادة فرق العمل	*٠,٩٥٠	تبرز المكاسب المتحققة أهمية الجهود المبذولة في التغيير	*٠,٩٥٥
٤	توزيع أعضاء القسم على فرق العمل بناءً على قدراتهم	*٠,٩٤٤	مكافأة فرق العمل على المكاسب التي تحققت	*٠,٩٨٤
٥	بناء الثقة المتبادلة بين أعضاء كل فريق عمل	*٠,٩٥٥	توفير التدريب اللازم لأعضاء القسم على المهارات الفنية والاجتماعية	*٠,٩٤٤
٦	تمكين كل فريق عمل من أداء مهامه المطلوبة بكل اقتدار	*٠,٩٤٤	تؤدي المكاسب إلى دفعة قوية للمضي قدماً نحو تحقيق الرؤية	*٠,٩٥٢
٧	إزالة جميع العقبات التي تواجه أداء كل فريق مهامه	*٠,٩٨١	بناء الانطلاقة القوية الكافية لتخطي العوائق الصلبة للتغيير	*٠,٩٦٣
٨	المتابعة المستمرة لأداء فرق العمل بالقسم	*٠,٩٧٨	-	-
١	وضع رؤية توضح التوجه العام للقسم	*٠,٩٣٨	مشاركة كافة أعضاء القسم في قيادة التغيير	*٠,٩٦٩
٢	تتسم الرؤية بالواقعية وإمكانية التحقيق بجهد دؤوب	*٠,٩٦٥	تعزيز الدافعية القوية نحو تحقيق المزيد من الإنجازات	*٠,٩٧٣
٣	تكون الرؤية على درجة كافية من التركيز والوضوح لترشد القرارات	*٠,٩٥٥	زيادة المصداقية لضمان الموافقة على القيام بمشروعات أكبر	*٠,٩١٢

قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء نموذج كوتر للتغيير

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون	العبارة	معامل ارتباط بيرسون
٤	دفع أعضاء فرق العمل للتحرك في الاتجاه الصحيح	*٠,٩٧٢	تقديم الدعم والمزيد من الموارد لفرق العمل	*٠,٩٤٣
٥	تحفيز فرق العمل نحو تحقيق الرؤية	*٠,٩٦٤	مشاركة إدارة القسم في عمليات التغيير عن قرب	*٠,٩٥٣
٦	تنظيم جهود فرق العمل بتنسيق الإجراءات بينهم	*٠,٩٤٦	تبسيط الهياكل المنظمة لفرق العمل بالقسم	*٠,٩٨٨
٧	بناء خطط عمل لتحقيق الرؤية	*٠,٩٥٣	تبني مزيد من عمليات التغيير لتحقيق الرؤية	*٠,٩٨٥
٨	جدولة مهام كل فريق بناء على خطط العمل	*٠,٩٥٤	-	-
٩	يتم التعبير عن الرؤية ببساطة ووضوح	*٠,٩٢٣	فهم النتائج الملموسة المتحققة من عمليات التغيير	*٠,٩٦٩
١٠	بيان الرؤية بشكل منظم في كافة الاجتماعات واللقاءات والمقابلات	*٠,٩٥٠	ربط الحوافز بثقافة التنظيمية الجديدة للقسم	*٠,٩٧٣
١١	تكرار الرؤية باستمرار في كافة التعاملات والاتصالات اليومية	*٠,٩٣٩	التأكيد على فاعلية الطرق الجديدة في العمل	*٠,٩١٢
١٢	شرح وتفصيل نقاط التعارض أو الخلاف الظاهرة في الرؤية	*٠,٩٦٩	الإفصاح عن البيانات والمعلومات والنتائج التي تحققت	*٠,٩٤٣
١٣	اتصاف الرؤية بالمرونة التي تسمح بتغييرها إذا لزم الأمر	*٠,٩٦٢	توضيح العلاقة بين الإجراءات الجديدة وتحسين مستوى الأداء	*٠,٩٥٣
١٤	التزام قيادة القسم بمنطلقات وأسس العمل بالرؤية	*٠,٩٠٨	مناقشة كل القضايا المتعلقة بقيادة التغيير	*٠,٩٨٨
١٥	الإنصات الفعال لمناقشة الرؤية وأبعادها	*٠,٩٥٢	ربط المكاسب التي تحققت من قيادة التغيير بثقافة القسم	*٠,٩٨٥
١٦	التأكيد الدائم على أهمية الرؤية وتحقيقها	*٠,٩٢٨	-	-

*مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط موجبة وعالية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية للبعد لكل الأبعاد الثمانية لنموذج كوتر للتغيير.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل الثبات « الفا كرونباخ » ويوضح الجدول (3) معامل الثبات لكل بعد من أبعاد أداة الدراسة الخاص بنموذج كوتر لقيادة التغيير. جدول (٣) معامل الثبات لكل بعد من أبعاد قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية في ضوء نموذج كوتر لقيادة التغيير

م	البعد	معامل الثبات
١	ضرورة التغيير الملحة	٠,٩٥٢
٢	تكوين فرق قيادة التغيير	٠,٩٨٦
٣	وضع رؤية واستراتيجية التغيير	٠,٩٨٢
٤	نشر رؤية التغيير	٠,٩٨٠
٥	تمكين أعضاء القسم من العمل	٠,٩٨٤
٦	تحقيق مكاسب على المدى القصير	٠,٩٨٢
٧	تعزيز المكاسب وتأكيداها	٠,٩٨٠
٨	ترسيخ وتثبيت التغيير في ثقافة القسم	٠,٩٨٥
	الثبات الكلي للأداة	٠,٩٩٤

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد نموذج كوتر للتغيير مرتفعة، مما يدل على أنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها.

المعالجة الإحصائية: استخدم الباحث لتحليل بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائياً البرنامج الإحصائي (spss)، Statistical Package for Social Sciences (الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، ومن ثم استخرج الباحث النتائج وقام بتفسيرها.

تم تفسير البيانات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي التالي:

- بدرجة عالية جداً يكون في الفئة (٤,٢١ - ٥,٠٠)

- بدرجة عالية يكون في الفئة (٣,٤١ - ٤,٢٠)

- بدرجة متوسطة يكون في الفئة (٢,٦١ - ٣,٤٠)
- بدرجة منخفضة يكون في الفئة (١,٨١ - ٢,٦٠)
- بدرجة منخفضة جداً يكون في الفئة (١,٠٠ - ١,٨٠)

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والترتيب لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة للعبارات حسب قيم المتوسط الحسابي.
- معامل ارتباط بيرسون؛ للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة.
- معادلة الفا كرونباخ، للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض لنتائج الإجابة على سؤال الدراسة، والذي جاء على النحو التالي:

إجابة سؤال الدراسة:

للإجابة على سؤال الدراسة «ما درجة قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء نموذج كوتر للتغيير» تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة لكل بعد من أبعاد نموذج كوتر للتغيير، والتي جاءت على النحو التالي:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية في ضوء نموذج كوتر التغيير

م	أبعاد قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية في ضوء نموذج كوتر للتغيير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب الدرجة
١	ضرورة التغيير الملحة	٣,٦٠	٠,٨٦٣	١ عالية
٢	تكوين فرق قيادة التغيير	٣,٠٤	١,٠٤٠	٨ متوسطة
٣	وضع رؤية واستراتيجية التغيير	٣,٢٣	١,٠٠٤	٣ متوسطة
٤	نشر رؤية التغيير	٣,١٢	٠,٩٩٦	٦ متوسطة
٥	تمكين أعضاء القسم من العمل	٣,١٣	١,٠٨٤	٥ متوسطة
٦	تحقيق مكاسب على المدى القصير	٣,٠٨	٠,٩٢٩	٧ متوسطة
٧	تعزيز المكاسب وتأكيدهما	٣,١٧	١,١٠٥	٤ متوسطة
٨	ترسيخ وتثبيت التغيير في ثقافة القسم	٣,٢٣	٠,٩٤٣	٢ متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	٣,٢٠	٠,٩٩٥	متوسطة

يتضح من جدول (٤) أن قيمة المتوسط الحسابي العام لقيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية في ضوء نموذج كوتر للتغيير تساوي (٣,٢٠)، وقيمة الانحراف المعياري تساوي (٠,٩٩٥)، وهذه القيمة تقع في الفئة الثالثة من المقياس، والتي تشير إلى درجة «متوسطة»، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية تتطلب توفر قيادات تجيد عمليات التغيير، وتتطلب مهارات قيادية متطورة تستطيع إحداث التغيير اللازم لتحقيق الأهداف، وتحتاج إلى قيادات تصنع رؤية مستقبلية للقسم، وتمكّن أعضاء القسم من إحداث التغيير المطلوب، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأصبحي (٢٠٠٧م) في أن واقع إدارة التغيير في الجامعات كان متوسطاً، وتختلف مع دراسة كل من (اللياني، ٢٠١٢م) و(أبو سمره، ٢٠١٤م) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لإدارة وقيادة التغيير جاءت بدرجة عالية.

ويتضح من جدول (٤) أن البعد الأول فقط «ضرورة التغيير الملحة» جاء بدرجة «عالية»، حيث قيمة المتوسط الحسابي تساوي (٣,٦٠) وقيمة الانحراف المعياري تساوي (٠,٨٦٣)، ويمكن تفسير النتيجة إلى أن أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية تحتاج إلى التغيير والتطوير لتتواءم مع المستجدات العصرية، ويرى أعضاء هيئة التدريس أن التغيير في طبيعة وآلية عمل الأقسام أصبح ضرورياً، وأن الأقسام تحتاج إلى قيادات تصنع التغيير وتديره باقتدار.

بينما جاءت بقية أبعاد قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بدرجة «متوسطة» حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لها بين (٣,٠٤-٣,٢٣)، وقيم الانحراف المعياري لها بين (٠,٩٢٩ - ١,١٠٥)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التغيير قد يحدث لكن دون منهجية علمية أو إدارية لصناعة وتحقيق التغيير المطلوب، وأن أقسام الإدارة التربوية تحتاج إلى استراتيجيات ومهارات لقيادة التغيير بها، وتتفق النتيجة مع نتيجة دراسة العتيبي (٢٠٠٩م) التي أكدت على دور رئيس القسم كقائد للتغيير داخل البيئة الجامعية.

البعد الأول: ضرورة التغيير الملحة:

لإيجاد قيمة درجة بعد «ضرورة التغيير الملحة» لنموذج كوتر للتغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية - تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة، حيث جاءت على النحو التالي:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعده ضرورة التغيير الملحة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	وضع أهداف للقسم يصعب تحقيقها بالوضع الحالي	٣,١٨	٠,٤٠٤	٨	متوسطة
٢	إبراز نقاط الخلل والضعف في أداء القسم الحالي	٣,٧٣	٠,٧٨٦	٢	عالية
٣	مراعاة تلبية احتياجات المستفيدين من برامج القسم وأنشطته	٣,٥٤	٠,٨٢٠	٤	عالية
٤	مواكبة التطورات والمستجدات العصرية المختلفة	٣,٤٥	٠,٩٣٤	٦	عالية
٥	وجود تحديات تؤثر على أداء القسم الأكاديمي والعلمي	٤,٦٣	٠,٨٠٩	١	عالية جداً
٦	زيادة قدرات منسوبي القسم على أداء المهام بفاعلية عالية	٣,٤٦	٠,٨٢١	٥	عالية
٧	حل المشكلات التي تؤثر على أداء القسم باستمرار	٣,٥٥	٠,٦٨٧	٣	عالية
٨	تجويد أداء القسم ومنسوبيه بما يحقق الأهداف المطلوبة	٣,٢٧	١,١٩٠	٧	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	٣,٦٠	٠,٨٦٣		عالية

يتضح من جدول (٥) أن قيمة المتوسط الحسابي لبعده "ضرورة التغيير الملحة" تساوي (٣,٦٠)، وقيمة الانحراف المعياري تساوي (٠,٨٦٣) مما يعني تشتت دون المتوسط، ويدل على درجة "عالية"، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التغيير في أقسام الإدارة التربوية أصبح مطلباً ضرورياً؛ نتيجة وجود أهداف مستقبلية ينبغي تحقيقها، ولوجود نقاط ضعف أثرت على أداء الأقسام، بالإضافة إلى التحديات المستمرة نتيجة التطور الهائل والسريع في مختلف المجالات، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهوب (٢٠١٢م) التي أكدت أن الجامعات اليمنية تواجه العديد من التحديات التي تجعلها عاجزة عن مواكبة التغيير، ومن التحديات غياب إدارة وقيادة التغيير، والافتقار إلى القيادة التحويلية.

ويتضح من الجدول أن عبارة واحدة هي "وجود تحديات تؤثر على أداء القسم الأكاديمي

والعلمي" حيث جاءت بدرجة عالية جداً، وكانت قيمة المتوسط الحسابي تساوي (٤,٦٣)، وقيمة الانحراف المعياري تساوي (٠,٨٠٩)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية تواجه تحديات كثيرة، تحديات تتعلق بتحديث وتطوير البرامج والأنشطة، وتحديات تتعلق بتطوير العمل الإداري والتنظيمي، وتحديات محلية كروية المملكة ٢٠٣٠ وتحولها الاقتصادي والتنموي، وتحديات دولية كالثورة الصناعية الرابعة وما تحمله من تطورات تقنية وعلمية ومعرفية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة معوض (٢٠١٥م) في أن قيادة التغيير بالجامعات العربية تحتاج إلى تطوير يتفق مع متطلبات العولمة الثقافية، وتوظيف إيجابياتها والاستفادة من الاتجاهات المعاصرة.

ويتضح من جدول (٥) أن عبارتين جاءت بدرجة متوسطة هما العبارتان (٨، ١) على التوالي، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لها بين (٣,٢٧ - ٣,١٨)، وقيم الانحراف المعياري لها بين (٠,٤٠٤ - ١,١٩٠)، وقد تفسر النتيجة بأن أقسام الإدارة التربوية بحاجة إلى رؤية وخطط استراتيجية تحمل معها أهداف تسعى إلى تحقيقها في المستقبل، وبالتالي ينبغي أن يحرص رؤساء أقسام الإدارة التربوية على تجويد أداء العمل وتجويد أداء العاملين فيه، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهادي (٢٠١٣م) التي تتطلب تطبيقات إجرائية مقترحة نحو الجودة النوعية وتميز الأداء.

البعد الثاني: تكوين فرق قيادة التغيير:

لإيجاد قيمة درجة بعد «تكوين فرق قيادة التغيير» لنموذج كوتر للتغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة، حيث جاءت على النحو التالي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعده تكوين فرق قيادة التغيير

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	وضع أهداف مشتركة لكل فريق عمل بالقسم	٢,٨١	١,٠٧٨	٧	متوسطة
٢	تكوين فرق عمل لقيادة التغيير بالقسم ذات أهداف مختلفة	٣,٠٩	٠,٨٣١	٤	متوسطة
٣	تكليف الأعضاء ذوي القدرة العالية على الأداء لقيادة فرق العمل	٣,٠٢	١,٠٩٥	٦	متوسطة
٤	توزيع أعضاء القسم على فرق العمل بناءً على قدراتهم	٢,٧٣	١,٠٠٩	٨	متوسطة
٥	بناء الثقة المتبادلة بين أعضاء كل فريق عمل	٣,١٩	٠,٩٨١	٢	متوسطة
٦	تمكين كل فريق عمل من أداء مهامه المطلوبة بكل اقتدار	٣,٢٧	١,١٩١	١	متوسطة
٧	إزالة جميع العقبات التي تواجه أداء كل فريق لمهامه	٣,١٦	١,١٣٦	٣	متوسطة
٨	المتابعة المستمرة لأداء فرق العمل بالقسم	٣,٠٧	١,٠٠٠	٥	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	٣,٠٤	١,٠٤٠		متوسطة

يتضح من جدول (٦) أن قيمة المتوسط الحسابي لبعده «تكوين فرق قيادة التغيير» تساوي (٣,٠٤)، وقيمة الانحراف المعياري تساوي (١,٠٤٠) مما يعني تشتت فوق المتوسط، وبدرجة «متوسطة»، وجميع العبارات جاءت بدرجة «متوسطة» حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لها بين (٢,٧٣ - ٣,٢٧)، وقيم الانحراف المعياري بين (٠,٨٣١ - ١,١٩١) بتشتت بين المتوسط والمرتفع ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية تحتاج إلى تكوين فرق عمل تملك المهارات اللازمة لقيادة التغيير، وتحقيق الأهداف التي يسعى التغيير لتحقيقها، والبحث عن الأعضاء ذوي القدرة العالية لقيادة فرق العمل، مع الحرص على تمكين فرق العمل من أداء مهامها ومسؤولياتها، وعدم الاكتفاء بتكوين اللجان؛ لأن طبيعة عمل فرق العمل تختلف عن عمل اللجان، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Kittivan, 2009) التي تؤكد على أهمية اختيار الأشخاص وترقيتهم وتحفيزهم من أجل قيادة التغيير.

يتضح من الجدول أن أعلى عبارة هي «تمكين كل فريق عمل من أداء مهامه المطلوبة بكل اقتدار» حيث جاءت بدرجة «متوسطة»، ومتوسط حسابي (٣,٢٧)، وانحراف معياري (١,١٩١)، وقد تُعزى النتيجة إلى أهمية التمكين الإداري والقيادي لفرق العمل في تطوير وتغيير أقسام الإدارة التربوية والتي جاءت دون المستوى المطلوب والمأمول، ويمكن تحميل مسؤولية تكوين فرق العمل

وتمكنهم إلى قائد التغيير بالقسم.

ويتضح من جدول (٦) أن أدنى عبارة هي «توزيع أعضاء القسم على فرق العمل بناءً على قدراتهم» حيث جاءت بدرجة «متوسطة»، و«متوسط حسايي (٢,٧٣)، وانحراف معياري (١,٠٠٩)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن العمل في أقسام الإدارة التربوية يفتقد إلى فاعلية فرق العمل المتخصصة في قيادة التغيير، بل إن قيادة التغيير تتطلب من رؤساء أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية العمل على تكوين فرق العمل وتطوير مهاراتهم وقدراتهم؛ من أجل تحقيق الأهداف المستقبلية والخطط المرورية.

البعد الثالث: وضع رؤية واستراتيجية التغيير:

لإيجاد قيمة درجة بعد "وضع رؤية واستراتيجية التغيير" لنموذج كوتر للتغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية -تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة، حيث جاءت على النحو التالي:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعده وضع رؤية واستراتيجية التغيير

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	وضع رؤية توضح التوجه العام للقسم	٣,٥٤	١,٢١٣	١	عالية
٢	تتسم الرؤية بالواقعية وإمكانية التحقيق بجهد دؤوب	٣,٣٧	٠,٨٠٩	٢	متوسطة
٣	تكون الرؤية على درجة كافية من التركيز والوضوح لترشد القرارات	٣,٢٧	٠,٧٨٦	٤	متوسطة
٤	دفع أعضاء فرق العمل للتحرك في الاتجاه الصحيح	٣,١٨	١,٠٧٨	٦	متوسطة
٥	تحفيز فرق العمل نحو تحقيق الرؤية	٣,٢٨	١,٠٠٩	٣	متوسطة
٦	تنظيم جهود فرق العمل بتنسيق الإجراءات بينهم	٣,٢٣	٠,٨٧٣	٥	متوسطة
٧	بناء خطط عمل لتحقيق الرؤية	٢,٩١	١,٠٤٤	٨	متوسطة
٨	جدولة مهام كل فريق بناء على خطط العمل	٣,٠٩	١,٢٢١	٧	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	٣,٢٣	١,٠٠٤		متوسطة

يتضح من جدول (٧) أن قيمة المتوسط الحسابي لبعده «وضع رؤية واستراتيجية التغيير» تساوي

(٣،٢٣)، وقيمة الانحراف المعياري تساوي (١،٠٠٤) مما يعني تشتت فوق المتوسط، وبدرجة «متوسطة»، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أقسام الإدارة التربوية تحتاج إلى وضع رؤية تمثل التوجه الاستراتيجي للقسم، وتتواكب مع التطورات المحلية والعالمية، وتحقق رؤى وأهداف الجامعات السعودية المستقبلية، والتي ينبغي أن تتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، وحينما تغيب الرؤية التي يُصنع من أجلها التغيير في الأقسام، يصبح عمل الأقسام مُطبي وروتيني، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدجني (٢٠١٦م) التي أوصت بضرورة صياغة استراتيجية لتطوير قيادة التغيير في مؤسسات التعليم العالي.

ويتضح من جدول (٧) أن أعلى عبارة هي «وضع رؤية توضح التوجه العام للقسم» حيث جاءت بدرجة «عالية»، وكانت قيمة المتوسط الحسابي تساوي (٣،٥٤)، وقيمة الانحراف المعياري تساوي (١،٢١٣)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية تعمل وفق خطط وبرامج علمية وموضوعية توضح التوجه العام للقسم، وقد يحتاج التغيير في الأقسام إلى وضع رؤية تقود عمليات وإجراءات التغيير.

كذلك يتضح من الجدول أن أدنى عبارة هي «بناء خطط عمل لتحقيق الرؤية» حيث جاءت بدرجة «متوسطة»، وبمتوسط حسابي (٢،٩١)، وانحراف معياري (١،٠٤٤)، ويمكن تفسير النتيجة بأن تحقيق الرؤية المستقبلية لعمليات التغيير يتطلب وجود خطط عمل، تكون غايتها تحقيق الأهداف التي يسعى لها القسم، وبالتالي فقيادة التغيير تستلزم بناء الخطط التشغيلية التي يعمل في ضوءها فرق العمل وأعضاء القسم.

البعد الرابع: نشر رؤية التغيير

لإيجاد قيمة درجة بعد «نشر رؤية التغيير» لنموذج كوتر للتغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية - تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة، حيث جاءت على النحو التالي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعده نشر رؤية التغيير

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	يتم التعبير عن الرؤية ببساطة ووضوح	٣,٢٨	٠,٩٠٤	١	متوسطة
٢	بيان الرؤية بشكل منتظم في كافة الاجتماعات واللقاءات والمقابلات	٢,٨٢	١,٠٧٨	٨	متوسطة
٣	تكرار الرؤية باستمرار في كافة التعاملات والاتصالات اليومية	٣,٠٠	٠,٨٩٤	٧	متوسطة
٤	شرح وتفصيل نقاط التعارض أو الخلاف الظاهرة في الرؤية	٣,١٨	٠,٩٨١	٤	متوسطة
٥	اتصاف الرؤية بالمرونة التي تسمح بتغييرها إذا لزم الأمر	٣,١٩	٠,٩٤٣	٣	متوسطة
٦	التزام قيادة القسم بمنطلقات وأسس العمل بالرؤية	٣,٢٧	٠,٩٠٥	٢	متوسطة
٧	الإنصات الفعال لمناقشة الرؤية وأبعادها	٣,٠٩	١,١٣٦	٦	متوسطة
٨	التأكيد الدائم على أهمية الرؤية وتحقيقها	٣,١٦	١,١٢٧	٥	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	٣,١٢	٠,٩٩٦		متوسطة

*مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من جدول (٨) أن قيمة المتوسط الحسابي لبعده «نشر رؤية التغيير» تساوي (٣,١٢)، وقيمة الانحراف المعياري تساوي (٠,٩٩٦)، وبدرجة «متوسطة»، وكذلك جميع العبارات جاءت بدرجة «متوسطة» حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لها بين (٢,٨٢ - ٣,٢٨)، وقيم الانحراف المعياري بين (٠,٨٩٤ - ١,١٣٦) بنشتت بين المتوسط والمرتفع، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن غياب الرؤية التي تبنى عليها عمليات التغيير في أقسام الإدارة التربوية أدى إلى غموضها، وبالتالي كان التعبير عنها والحديث المستمر عنها غير متوفر باستمرار، ومن غير رؤية حاضرة أمام فرق العمل وأعضاء القسم تصبح عمليات وإجراءات قيادة التغيير دون توجيه سليم وصحيح نحو الغاية المنشودة.

يتضح من جدول (٨) أن أعلى عبارة هي "يتم التعبير عن الرؤية ببساطة ووضوح" حيث جاءت بدرجة "متوسطة"، ومتوسط حسابي (٣,٢٨)، وانحراف معياري (٠,٩٠٤)، وقد ترجع النتيجة إلى أهمية نشر رؤية القسم التطويرية والتي تبنى عليها عمليات التغيير، وأن تكون حاضرة في

كل وقت وفي كل حين، من خلال اللقاءات والندوات والاجتماعيات، بحيث تصبح الرؤية جزءاً من شخصية القسم وفرق العمل.

ويتضح من جدول (٨) أن أدنى عبارة هي «بيان الرؤية بشكل منتظم في كافة الاجتماعات واللقاءات والمقابلات» جاءت بدرجة «متوسطة»، وبمتوسط حسابي (٢,٨٢)، وانحراف معياري (١,٠٧٨)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن رؤية التغيير غير حاضرة باستمرار في اجتماعات القسم ولقاءاته الدورية، وبالتالي يعطي انطباعاً لدى أعضاء هيئة التدريس بعدم أهميتها والعمل على تحقيقها، مما يكون له الأثر السلبي على قيادة التغيير في القسم.

البعد الخامس: تمكين أعضاء القسم من العمل

لإيجاد قيمة درجة بعد "تمكين أعضاء القسم من العمل" لنموذج كوتر للتغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية - تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة، جاءت على النحو التالي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدهم تمكين أعضاء القسم من العمل

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	تمكين أعضاء القسم وفرق العمل من فهم الرؤية والاهتمام بها	٣,٢٧	٠,٩٠٤	٢	متوسطة
٢	إعادة هيكلة وتنظيم الهيكل الداخلي ليتوافق مع الرؤية	٣,٠٧	١,٠٤٤	٥	متوسطة
٣	توفير التدريب اللازم لأعضاء القسم على المهارات الفنية والاجتماعية	٣,٠٥	١,١٨٣	٦	متوسطة
٤	الموازنة والتنسيق بين نظم المعلومات الإدارية ونظم العاملين	٣,١٢	١,١٩٦	٣	متوسطة
٥	تشجيع فرق العمل على الإنجاز وتحقيق الأهداف	٣,٠٩	١,١٥٦	٤	متوسطة
٦	إزالة العوائق التنظيمية التي تعطل العمل وتؤثر عليه	٣,٣٧	١,١٦٧	١	متوسطة
٧	مواجهة المشرفين الذين يضعفون التغييرات الضرورية وتغييرهم	٢,٩١	٠,٩٤٣	٧	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	٣,١٣	١,٠٨٤		متوسطة

يتضح من جدول (٩) أن قيمة المتوسط الحسابي لبعدهم تمكين أعضاء القسم من العمل "تساوي (٣,١٣)، وقيمة الانحراف المعياري تساوي (١,٠٨٤)، وبدرجة "متوسطة"، وكذلك جميع العبارات جاءت بدرجة "متوسطة" حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لها بين (٣,٣٧ - ٢,٩١)، وقيم الانحراف المعياري بين (١,١٩٦ - ٠,٩٠٤) بتشتت بين المتوسط والمرتفع، ويمكن تفسير هذه

النتيجة بأن أعضاء القسم يفتقدون التمكين الإداري والقيادي الكامل للعمل في القسم، وقد يكون ذلك نتيجة العوائق التنظيمية والإدارية التي تحد من أدائهم للعمل وتحقيق الأهداف المطلوبة، وقد يكون نتيجة افتقارهم للتدريب اللازم على المهارات الفنية والاجتماعية والإدارية والتنظيمية، بالإضافة إلى ضعف التنسيق بين فرق أعضاء القسم للقيام بالمهام المطلوبة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نوح (٢٠٠٦م) التي بينت وجود معوقات للتغيير في الجوانب التنظيمية بدرجة عالية، وبدرجة متوسطة في الجوانب الاجتماعية.

البعد السادس: تحقيق مكاسب على المدى القصير

لإيجاد قيمة درجة بعد «تحقيق مكاسب على المدى القصير» لنموذج كوتر للتغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية - تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة، جاءت على النحو التالي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعده تحقيق مكاسب على المدى القصير

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	ارتباط المكاسب المتحققة بالجهد المبذول في إحداث التغيير	٣,٢٥	٠,٩٨١	١	متوسطة
٢	ارتباط المكاسب المتحققة بالرؤية الجديدة للتغيير	٣,١٧	٠,٧٥٠	٣	متوسطة
٣	تبرز المكاسب المتحققة أهمية الجهود المبذولة في التغيير	٣,٠٥	٠,٨٦٤	٥	متوسطة
٤	مكافأة فرق العمل على المكاسب التي تحققت	٣,٠٠	١,٠٠٧	٦	متوسطة
٥	توفير التدريب اللازم لأعضاء القسم على المهارات الفنية والاجتماعية	٢,٨٢	٠,٩٨١	٧	متوسطة
٦	تؤدي المكاسب إلى دفعة قوية للمضي قدماً نحو تحقيق الرؤية	٣,١٩	٠,٨٧٣	٢	متوسطة
٧	بناء الانطلاقة القوية الكافية لتخطي العوائق الصلبة للتغيير	٣,٠٩	١,٠٤٤	٤	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	٣,٠٨	٠,٩٢٩		متوسطة

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة المتوسط الحسابي لبعده «تحقيق مكاسب على المدى القصير» تساوي (٣,٠٨)، وقيمة الانحراف المعياري تساوي (٠,٩٢٩)، وبدرجة «متوسطة»، وكذلك جميع العبارات جاءت بدرجة «متوسطة» حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لها بين (٢,٨٢ - ٣,٢٥)، وقيم الانحراف المعياري بين (٠,٧٥٠ - ١,٠٤٤) بتشتت بين المتوسط

والمرتفع، ويمكن تفسير هذه النتيجة بضعف تحقيق إنجازات ومكاسب لعمليات التغيير المطلوبة؛ مما يضعف الرغبة لدى أعضاء القسم في تحقيق المزيد من الإنجازات، وكل يتطلب قيادة للتغيير على مستوى عال من المهارة والقدرة لتدعيم نجاحات العمل بتحقيق مكاسب سريعة تعزز الدافعية لدى أعضاء القسم والعاملين للعمل بحماس وجد ومثابرة.

يتضح من جدول (١٠) أن أعلى عبارة هي "ارتباط المكاسب المتحققة بالجهد المبذول في إحداث التغيير" جاءت بدرجة "متوسطة"، و«متوسط حسابي (٣,٢٥)، وانحراف معياري (٠,٩٨١)، وقد تفسر النتيجة بأهمية ارتباط المكاسب المتحققة من عمليات التغيير بنوعية العمل والجهد الذي تم بذله في عمليات التغيير، وألا تكون مكاسب ليس لها علاقة بالإنجاز المتحقق، بل قد تكون أحياناً مكاسب من أجل التعزيز والدعم غير الهادف؛ مما ينعكس سلباً على أداء العمل.

ويتضح من جدول (١٠) أن أدنى عبارة هي «توفير التدريب اللازم لأعضاء القسم على المهارات الفنية والاجتماعية» جاءت بدرجة «متوسطة»، و«متوسط حسابي (٢,٨٢)، وانحراف معياري (٠,٩٨٢)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس بأقسام الإدارة التربوية يحتاجون إلى التدريب الذي يكسبهم المهارات الفنية والاجتماعية التي تساعدهم على النجاح في عمليات قيادة التغيير بالقسم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نوح (٢٠٠٦م) التي أكدت على ضرورة تطوير الجوانب السلوكية والاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس بالأقسام العلمية من أجل إدارة وقيادة التغيير بنجاح.

البعد السابع: تعزيز المكاسب وتأكيدها

ليجاد قيمة درجة بعد «تعزيز المكاسب وتأكيدها» لنموذج كوتر للتغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية - تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة، جاءت على النحو التالي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدها تعزيز المكاسب وتأكيدها

قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء نموذج كوتر للتغيير

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	مشاركة كافة أعضاء القسم في قيادة التغيير	٣,٠٩	١,٢٦٤	٦	متوسط
٢	تعزيز الدافعية القوية نحو تحقيق المزيد من الإنجازات	٣,٢٨	١,١٠٣	١	متوسط
٣	زيادة المصداقية لضمان الموافقة على القيام بمشروعات أكبر	٣,١٥	٠,٩٤٣	٥	متوسط
٤	تقديم الدعم والمزيد من الموارد لفرق العمل	٣,٠٠	١,١٨٣	٧	متوسط
٥	مشاركة إدارة القسم في عمليات التغيير عن قرب	٣,١٨	١,٠٧٨	٤	متوسط
٦	تبسيط الهياكل المنظمة لفرق العمل بالقسم	٣,٢٥	١,٠٠٠	٢	متوسط
٧	تبني مزيد من عمليات التغيير لتحقيق الرؤية	٣,٢١	١,١٦٧	٣	متوسط
	المتوسط الحسابي العام	٣,١٧	١,١٠٥		متوسط

يتضح من جدول (١١) أن قيمة المتوسط الحسابي لبعد "تعزيز المكاسب وتأكيدهما" تساوي (٣,١٧)، وقيمة الانحراف المعياري تساوي (١,١٠٥)، وبدرجة "متوسطة"، وكذلك جميع العبارات جاءت بدرجة "متوسطة" حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لها بين (٣,٠٠ - ٣,٢٨)، وقيم الانحراف المعياري بين (٠,٩٤٣ - ١,٢٦٤) بتشتت مرتفع، وتعتبر هذه النتيجة مرتبطة بنتيجة البعد السابق "تحقيق مكاسب على المدى القصير" والتي جاءت بدرجة متوسطة، مما يدل على تدني تحقيق المكاسب، وبالتالي سيكون تعزيز المكاسب وتأكيدهما بنفس الدرجة، فتحقيق المكاسب واستمرارها يجعل قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية تعمل باستمرار على تأكيدها وتحقيق الإنجازات المتتالية للوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها، وهذا يتطلب مهام ومسؤوليات من رؤساء الأقسام للقيام بذلك.

يتضح من جدول (١١) أن أعلى عبارة هي "تعزيز الدافعية القوية نحو تحقيق المزيد من الإنجازات" جاءت بدرجة "متوسطة"، وبتوسط حسابي (٣,٢٨)، وانحراف معياري (١,١٠٣)، وقد تفسر النتيجة بأن رؤساء أقسام الإدارة التربوية لا يعززون الدافعية لدى أعضاء القسم وفرق العمل بالشكل المناسب والمطلوب، من خلال التحفيز المادي والمعنوي الدائم والمستمر والمرتبط بتحقيق الإنجازات في ضوء عمليات قيادة التغيير.

ويتضح من جدول (١١) أن أدنى عبارة هي «تقديم الدعم والمزيد من الموارد لفرق العمل» جاءت بدرجة «متوسطة»، وبتوسط حسابي (٣,٠٠)، وانحراف معياري (١,١٨٣)، ويمكن تفسير هذه

النتيجة بأن فرق العمل واللجان العاملة بأقسام الإدارة التربوية تحتاج إلى المزيد من الدعم المعنوي والمادي من قيادة الفريق، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية التي تساهم في نجاح عمليات وإجراءات قيادة التغيير.

البعد الثامن: ترسيخ وتثبيت التغيير في ثقافة القسم

لإيجاد قيمة درجة بعد «ترسيخ وتثبيت في ثقافة القسم» لنموذج كوتر للتغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة، جاءت على النحو التالي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعء ترسيخ وتثبيت التغيير في ثقافة القسم

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	فهم النتائج الملموسة المتحققة من عمليات التغيير	٣,٤٥	١,٠٣٥	١	عالية
٢	ربط الحوافز بالثقافة التنظيمية الجديدة للقسم	٣,٠٩	١,٠٤٤	٦	متوسطة
٣	التأكيد على فاعلية الطرق الجديدة في العمل	٣,٠٤	١,٠٠٤	٧	متوسطة
٤	الإفصاح عن البيانات والمعلومات والنتائج التي تحققت	٣,٢٨	٠,٧٨٦	٤	متوسطة
٥	توضيح العلاقة بين الإجراءات الجديدة وبين تحسين مستوى الأداء	٣,٣٦	٠,٩٠٤	٢	متوسطة
٦	مناقشة كل القضايا المتعلقة بقيادة التغيير	٣,١٢	١,٠٤٣	٥	متوسطة
٧	ربط المكاسب التي تحققت من قيادة التغيير بثقافة القسم	٣,٢٩	٠,٧٨٦	٣	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	٣,٢٣	٠,٩٤٣		متوسطة

يتضح من جدول (١٢) أن قيمة المتوسط الحسابي لبعء "ترسيخ وتثبيت التغيير في ثقافة القسم" تساوي (٣,٢٣)، وقيمة الانحراف المعياري تساوي (٠,٩٤٣) مما يعني تشتت دون المتوسط، وتدل على درجة "متوسطة"، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الوصول إلى المرحلة الأخير من مراحل التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير يتطلب تحقيق إنجازات في المراحل السابقة وبدرجة عالية، وبالتالي جاءت نتائج المراحل السابقة بدرجة متوسطة، ماعدا مرحلة "ضرورة التغيير الملحة"، وهي من مراحل دفع قسم الإدارة التربوية نحو التغيير، ولا يمكن ترسيخ وتثبيت التغيير في ثقافة القسم دون أن يتم تحقيق إنجازات في مراحل التغيير السابقة ودعمها.

ويتضح من جدول (١٢) أن عبارة واحدة هي "فهم النتائج الملموسة المتحققة من عمليات التغيير" جاءت بدرجة عالية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي (٣,٤٥)، وقيمة الانحراف المعياري (١,٠٣٥)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك نتائج عمليات تغيير وإنجازات تحققت على مستوى أقسام الإدارة التربوية، وقد تكون نتائج متحققة نتيجة العمل على تحقيق أهداف القسم وليس نتيجة عمليات تغيير مخطط لها.

خلاصة النتائج: يتضح من نتائج الدراسة أن درجة قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية جاءت بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي (٣,٢٠)، ويتضح من نتائج الدراسة أن البعد الأول من أبعاد نموذج كوتر للتغيير "ضرورة التغيير الملحة" جاء بدرجة عالية، بينما جاءت درجة الأبعاد السبعة الأخرى لنموذج كوتر للتغيير بدرجة متوسطة.

التوصيات: بناء على نتائج الدراسة، يوصي الباحث بالتالي:

- تدريب وتطوير أداء ومهارات رؤساء أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء مفهوم قيادة التغيير.
- وضع رؤية واستراتيجية لقيادة عمليات التغيير في أقسام الإدارة التربوية، والعمل على نشرها باستمرار والتأكيد عليها.
- تكوين فرق عمل لقيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، يتولى قيادتها أعضاء يتمتعون بقدرة عالية من الأداء، ويعملون على تطوير أدائهم باستمرار.
- توفير المعلومات اللازمة والضرورية لتحقيق النجاح المطلوب لقيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية.
- تطوير التشريعات القانونية والأنظمة الإدارية؛ لتعطي المرونة الكافية لقيادة عمليات التغيير في أقسام الإدارة التربوية.
- التمكين الإداري والقيادي اللازم والكامل لفرق العمل بأقسام الإدارة التربوية؛ من أجل النجاح في تحقيق أهداف عمليات التغيير.
- توفير الدعم المادي والمعنوي اللازم لفرق العمل وأعضاء القسم؛ من أجل تحقيق الإنجازات باستمرار لعمليات التغيير.

-
- توفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لقيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية.

الدراسات المستقبلية:

- بناء استراتيجية مقترحة لقيادة التغيير بالجامعات السعودية في ضوء نموذج كوتر للتغيير.
- إجراء دراسة لتقييم مهارات وممارسات رؤساء أقسام الإدارة التربوية في ضوء قيادة التغيير.
- القيام بدراسة لتحديد متطلبات عمليات قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية.
- إجراء دراسة للتعرف على معوقات قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر رؤساء الأقسام ووكلائها.

المراجع العربية:

- أبو سمرة، أسماء (٢٠١٤م). فاعلية اتخاذ القرار، وعلاقتها بقيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو مساعد، مريم (٢٠١٦م). درجة تطبيق الجامعات الفلسطينية لإدارة الجودة الشاملة، وعلاقتها بدرجة تحقق مؤشرات التعليم من أجل التنمية المستدامة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الأصبحي، آلاء (٢٠٠٧م). نموذجاً مقترحاً لإدارة التغيير في الجامعات اليمنية العامة في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- آن ف لوкас (٢٠٠٦م). قيادة التغيير في الجامعات، الأدوار المهمة لرؤساء الأقسام في الكليات، ترجمة وليد شحادة، ط ١، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.
- الثبتي، خالد عوض (١٤٣٥هـ). تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ٩(٣٣): ٩٥-١٣٠.
- الدجني، إياد علي (٢٠١٦م). استراتيجية مقترحة لتطوير قيادة التغيير في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة في ضوء مبادئ التنمية المستدامة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية (١٤٣٩هـ). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- دليل كلية التربية بجامعة أم القرى (١٤٣٥هـ). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- دليل كلية التربية بجامعة الملك سعود (١٤٣٨). كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- دليل كلية التربية بجامعة طيبة (١٤٣٧هـ). كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- الزعبي، إبراهيم عبدالله (٢٠١١م). إدارة التغيير الأسس والمنطلقات الفكرية، ط ١، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

- السلمي، علي (٢٠٠٥م). ملامح الإدارة الجديدة في عصر المتغيرات وانعكاسها على إدارة التغيير، الملتقى الإداري الثالث، الجمعية السعودية للإدارة، جدة.
- السيد، هدى سعد (٢٠٠٢م). الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مجلة كلية التربية، السنة الخامسة، العدد السابع، القاهرة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٥ (٧): ٢٠٣ - ٢٨٠.
- شنيني، عبدالرحيم (٢٠١١م). إدارة الجودة الشاملة مدخل استراتيجي للتغيير التنظيمي في منظمات الأعمال، الملتقى الدولي: الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة، دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية، بالبيدة، الجزائر.
- عبودي، زيد منير (٢٠٠٧م). إدارة التغيير والتطوير، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.
- العتيبي، تركي كديميس (٢٠٠٩م). قيادة التغيير في الجامعات السعودية: أمودج مقترح لدور رئيس القسم الأكاديمي كقائد للتغيير، دراسة مقدمة لندوة القيادة ومسؤولية الخدمة، إمارة المنطقة الشرقية، الدمام، ٢٥-٢٦ ربيع الأول ١٤٣٠هـ.
- عساف، عبدالمعطي محمد (٢٠١٢م). السلوك الإداري التنظيمي في المنظمات المعاصرة. ط١، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عماد الدين، منى مؤتمن (٢٠٠٣م). إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير. ط١، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.
- العودة، إبراهيم سليمان (٢٠٠٧م). التطوير المهني لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض.
- الغامدي، حمدان أحمد (١٤٢٥هـ). المشكلات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية المعلمين، ع ٢.
- الفاعوري، رفعت عبدالحليم (٢٠٠٥م). إدارة الإبداع التنظيمي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.



فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات الرياضيات مهارات
استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسهن وأثر ذلك
على تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طالباتهن

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك
بكلية التربية جامعة الملك سعود

د. سمر عبد العزيز الشلهوب

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات الرياضيات مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسهن وأثر ذلك على تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طالباتهن

المستخلص: يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسهن، كذلك قياس أثره على تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طالبات المعلمات المتدربات بالبرنامج التدريبي المقترح، وقد تكونت مجموعة البحث من (٤٨) معلمة تُدرسن الرياضيات للصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض، نصفهن (٢٤) جزء المعلمات التجريبي اللاتي تلقين البرنامج التدريبي المقترح، ونصفهن الآخر (٢٤) جزء المعلمات الضابط، كذلك (٢٨٠) طالبةً نصفهن (١٤٠) من طالبات المعلمات المتدربات بالبرنامج، ونصفهن الآخر (١٤٠) من طالبات المعلمات غير المتدربات بالبرنامج، وقد تكونت أدوات البحث من بطاقة ملاحظة أداء معلمات الرياضيات لمهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، واختبار حل المشكلة الرياضية لطالبات المرحلة المتوسطة، وتم التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء معلمات الرياضيات، وتم التطبيق القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلة الرياضية، وتلقت مجموعة المعلمات التجريبية البرنامج التدريبي المقترح، وقمن بالتدريس لمجموعة الطالبات التجريبية على مدار فصل دراسي كامل، وأظهرت نتائج البحث وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح في إكساب مجموعة معلمات الرياضيات التجريبية بعض مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات، كذلك بيّنت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح جزء الطالبات التجريبي في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات الرياضية ككل، ولكل مهارة من مهاراته على حده، وبمجم أثر مرتفع، وتم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء إجراءات البحث ونتائجه.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات ما وراء المعرفة، مهارات، حل المشكلة الرياضية.

The Effectiveness of a Proposal Training Program in Qualifying Mathematics Female Teachers with Skills of Using some Strategies of Metacognitive Knowledge while Teaching, and the Program's Effect in Developing Mathematical Problem Solving Skills among Students

Abstract: this study aims mainly at discovering the effectiveness of a proposal training program in qualifying mathematics female teachers in elementary school with skills of using some strategies of metacognitive knowledge while teaching, and measuring its effect in developing mathematical problem-solving skills among students of trainee teachers in such program. The study group consists of (48) mathematics teachers for grade eight in Riyadh, half of which (24) represents the experimental sample of trainee teachers of the said program; while the other half (24) represents the supervising teachers. The group consists also of (280) students half of them (140) refers to the trainee teachers; whereas the other (140) refer to untrained teachers. It is worth to say that tools of this study encompass an observation card of mathematics teachers' performance skills in using some strategies of metacognitive knowledge and a test to examine elementary students' ability of mathematical problem solving. Both the prior and post implementations have been carried out for the said observation card and the test alike. The experimental group of teachers receives the proposal training program and teaches the experimental students for a whole semester. Study results indicate the effectiveness of this program in qualifying a number of experimental teachers of mathematics

with some skills of using certain strategies of metacognitive knowledge in mathematics teaching. In addition, the results highlight a statistical difference for the experimental students in the post implementation of mathematical problem solving test as a whole, and for each of its skills separately. In view of the study's procedures and recommendation, a number of suggestions and recommendations have been given.

Key words: strategies of metacognitive knowledge, skills, mathematical problem solving.

مقدمة البحث ومشكلته:

تُعد الرياضيات إحدى أهم دعائم التطور العلمي والتقني المعاصر؛ ومن ثم فإن تعليم الرياضيات ينبغي أن يواكب تغيرات العصر، ويهيئ الطلاب للتكيف مع هذه التغيرات المتسارعة في حياتهم، بما يمكنهم من المشاركة في الحصول على المعلومات الجديدة وإعمال الفكر فيها، لتشكيلها وإعادة تنظيمها للمساهمة في التهيؤ لبناء جسور التواصل المستمر مع العلوم والتقنيات المستقبلية المتقدمة والتي تعد الأساس في عملية إحداث التقدم للمجتمع.

إن نجاح الطالب في الرياضيات لا يعني فقط تمكنه من إجراء العمليات الحسابية، أو حله للمسائل الحسابية، أو الوصول إلى حلول لبراهين ونظريات هندسية بإتباع طرق وأساليب خاصة بذلك بعيداً عن واقعه الذي يعيش فيه، بل إن نجاحه يعتمد على تنمية قدراته، ومهاراته، وطرق تفكيره ومواجهته للمشكلات التي قد تواجهه في حياته الواقعية، وعلى المعلمين استخدام أساليب وطرائق واستراتيجيات تساعد على تطوير مهاراته وتوظيفها في مواجهة المشكلات الرياضية المختلفة (بيومي والجندي، ٢٠١٣، ٣٢).

إن قدرة الطالب على حل المشكلات من النواتج الأكثر أهمية في عملية التعليم والتعلم، وتعود تلك الأهمية إلى الدور المتوقع أن تلعبه تلك القدرة في تنمية تفكير الطالب وإكسابه استقلالية التعلم والقدرة على مواجهة المواقف ومعالجتها بطرق علمية، كما أنها تتيح للطلاب أفضل فرص التعلم؛ مما يؤدي في النهاية لفهم حقيقي لما يتعلمه الطلاب، كما يُعد حل المشكلات الرياضية وسيلة أساسية للطلاب في بناء فهمهم الخاص للأفكار والعمليات الرياضية، وتطوير قدراتهم على التفكير المنطقي، علاوة على ذلك فإن حل المشكلات الرياضية أمر بالغ الأهمية للطلاب في الاستفادة من المهارات الرياضية المكتسبة والمعرفة للتعامل مع المشكلات غير المتوقعة في حياتهم اليومية (السرحاني، ١٤٣٤، ٢).

وقد أكد مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية بالمملكة العربية السعودية على تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات؛ كأحد أهم المكتسبات المتوقعة منه (حامد وآخرون، ٢٠١٢، ٨٤).

إن قضية إعداد المعلم هي قضية التربية ذاتها، فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، والمحور الأساس في عملية التغيير والتجديد، والقادر على إحداث التكامل بين الإمكانيات المتاحة والمناهج المطورة وأساليب التدريس، وتحويلها إلى مواقف تعليمية وأنماط سلوكية تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، كما أن احتلال المعلم هذه المكانة المهمة في العملية التعليمية كان الباعث إلى الاهتمام بإعداده في المؤسسات التربوية المختلفة.

كما أن عملية إعداد المعلم قبل الخدمة، مهما بُذل فيها من جهد ليست كافية لكي يواصل

المعلم تحقيق مهامه بدرجة كافية من النجاح، من هنا تنشأ الحاجة إلى استمرار نمو المعلم طوال مدة قيامه بوظيفته، فالنمو المهني للمعلم عملية تعلم دينامية مستمرة تستغرق الحياة الوظيفية الكلية للمعلمين *Life – Long Learning* مستهدفة تزويدهم بمعرفة علمية متطورة، وتحسين مهاراتهم في تبني استراتيجيات تدريسية فعالة تعتمد على البحث العلمي، وتحسين قدرتهم على إدارة حجرة الدراسة، وتقويم تعلم التلاميذ، وكفائاتهم في استخدام التكنولوجيا (Bergeson et.al,2003).

إن عملية إعداد معلم الرياضيات القادر على تطبيق مداخل واستراتيجيات تعليمية مناسبة ومتطورة؛ تخلق منه معلماً مفكراً واعياً بتفكيره، ذلك أن معلم الرياضيات يمثل أهم عوامل تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، حيث إن أسلوب المعلم في التفكير في حل المشكلات الرياضية المختلفة؛ ينتقل أثره إلى المتعلمين فيتعلمون منه أساليب التفكير الصحيحة.

ومن الأدوار الجديدة التي تفرضها الثورة المعلوماتية على المعلم «تنمية قدرة المتعلمين على حل المشكلات من خلال الوعي بتفكيرهم، والوعي بالتفكير يعني القدرة على أن تعرف ما تعرفه وما لا تعرفه، وهذه العملية يطلق عليها أسماء عديدة منها: فهم الفهم، معرفة المعرفة، ذاكرة الذاكرة، تعلم التعلم، التعليم الذاتي لأنشطة التعلم، إدارة الذات للنشاط المعرفي، وغير ذلك من العمليات التي تُعد أمثلة للنشاط الذهني المركب الذي اصطلح على تسميته بتفكير التفكير، أو ما وراء المعرفة *Metacognition*» (حسب الله، ٢٠٠٥، ٢).

إن موضوع وعي المعلم باستراتيجيات التعلم عامة، واستراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات استخدامها، يحتل أهمية كبيرة في الانتقال بالطلاب من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي الذي يستهدف إعداد وتأهيل المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية/ العملية، والذي يؤكد أيضاً على أهمية التنشئة الذهنية، وتطوير التفكير والقدرة على حل المشكلات (عبد القوي، ٢٠٠٦، ٥٧).

هذا وتُعد نظرية ما وراء المعرفة *Metacognitive Theory* أحد الميادين المعرفية التي تلعب دوراً مهماً في العديد من أنماط التعلم، فهي تهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويقوم تعلمه الخاص، وبالتالي فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، كما تشجع المتعلمين على أن يفكروا في عمليات تفكيرهم الخاصة، فعمليات ما وراء المعرفة تساعد على تنمية التفكير بأشكاله المتعددة والقدرة على حل المشكلات لدى المتعلمين (Nolan,2000).

هذا وقد حظي التطبيق التربوي لهذه النظرية في الآونة الأخيرة باهتمام كبير باعتبارها طريقة جديدة في تعليم التفكير، حيث أكد الكثير من الباحثين في المجال التربوي على

أهمية تعليم استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات استخدامها؛ لما لها من فائدة كبيرة للمعلمين والمتعلمين، فمحور الاهتمام في ما وراء المعرفة هو جعل المتعلم يفكر بنفسه في حل المشكلات بدلاً من مجرد تقديم المعلومات والحقائق له ليقوم بحفظها واستظهارها (بدر، ٢٠٠٦، ٣).

هذا ويحتل معلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية دورًا بالغ الأهمية في المجتمع، فلم يعد دوره مجرد ناقل للمعارف والمعلومات، بل أصبح يقود وينظم ويوجه ويرشد الطلاب في المواقف التعليمية، بما يوفر لهم من خبرات تعليمية مؤثرة وفعالة تساهم في بناء المواطن الصالح المفيد لمجتمعه، ولن يقوم معلم الرياضيات بهذه الأدوار التربوية المؤثرة إلا بالتدريب المستمر والقائم على مساهمة الاتجاهات الحديثة في مجال تدريس الرياضيات، ومنها نظرية ما وراء المعرفة ومهارات استخدامها استراتيجياتها.

ولقد أوضحت نتائج العديد من البحوث والدراسات التربوية التي رجعت إليها الباحثة أن استخدام نظرية ما وراء المعرفة ساعد في تنمية الكثير من مخرجات العملية التعليمية، ومن هذه الدراسات (الحداد، ٢٠١٣؛ الشهري، ٢٠١٢؛ حسب الله، ٢٠٠٥؛ بيومي والجندي، ٢٠١٣؛ الشهري، ١٤٢٨؛ زيدان، ٢٠٠٩؛ أحمد، ٢٠٠٩؛ الأحدي، ٢٠١٢؛ بدر، ٢٠٠٦؛ عكاشة، ٢٠١٢؛ Nolan, 2000؛ Mackeown&Gentilucci, 2007).

ولما كان قد استقر لدى كثير من التربويين (بدر، ٢٠٠٦؛ هريدي، ٢٠٠٧؛ أحمد، ٢٠٠٨) فكرة عدم الاهتمام الكافي بتدريب المعلم أثناء الخدمة بوجه عام، وكذلك وجود نواحي القصور الكيفية العديدة – والجسيمة أحياناً – والتي من أهمها عدم متابعة التطورات التربوية والنظريات الحديثة مثل: نظرية ما وراء المعرفة وتطبيقاتها واستراتيجياتها ومهارات استخدامها، ومن خلال اطلاع الباحثة على بعض محتويات برامج التدريب بمنطقة الرياض التعليمية؛ لوحظ عدم إدراج استراتيجيات ما وراء المعرفة أو مهارات تدريسها ضمن محتوى التدريب، كذلك ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات من وجود قصور في أداء الطلاب في حل المشكلات الرياضية، الأمر الذي دعا إلى استهداف تعليم وتنمية عمليات ومهارات حل المشكلة الرياضية، وقد بينت نتائج الدراسات السابقة (آل مطهر، ٢٠١٣؛ متى، ٢٠٠٥؛ هريدي، ٢٠٠٧؛ الثبيتي، ١٤٣٢؛ السلمي، ١٤٣٤؛ الساعدي، ٢٠١١؛ عطيفي، ٢٠١١؛ حليبة، ٢٠٠٩؛ البنا وآدم، ٢٠٠٨؛ Hamza&Griffith, 2000؛ Perez, 2008) أن قصور أداء الطلاب في حل المشكلة الرياضية لا يرجع بالضرورة إلى قصور في قدراتهم، وإنما قد يرجع إلى قصور في الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل المعلمين، وقد ظهر ذلك أيضاً بوضوح للباحثة أثناء حضور بعض حصص الرياضيات لمعلمات المرحلة المتوسطة من خلال الإشراف الميداني لطالبات التربية العملية، كما قامت الباحثة بدراسة استطلاعية لتعزيز إحساسها بمشكلة البحث؛ على

مجموعتين إحداهما من معلمات المرحلة المتوسطة والثانية من المشرفات التربويات، للوقوف على مدى إلمام معلمات الرياضيات والمشرفات التربويات بنظرية ما وراء المعرفة وتطبيقاتها التربوية ومهارات استخدام استراتيجيات تدريسيها، ومدى إمكانية استخدامهن لها في تدريس الرياضيات لطلابهن، وكذلك قدرات طالباتهن على حل المشكلات الرياضية والصعوبات التي تواجههن في حلها.

وقد خلصت الباحثة من نتائج التجربة الاستطلاعية على مجموعتي المعلمات والمشرفات التربويات؛ إلى ضعف إلمامهن بنظرية ما وراء المعرفة ومهارات استخدام استراتيجياتها وتطبيقاتها التربوية، كذلك وجود توجه لدى المعلمات والمشرفات التربويات يشير إلى اعتقادهن بوجود علاقة بين قصور الطالبات في التعامل مع المشكلات الرياضية والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في تعلم طرق حلها، كذلك أشرن إلى أهمية التنمية المهنية أثناء العمل القائم على احتياجتهن التربوية؛ لمواجهة التحديات التي تفرضها متطلبات العصر الحالي من تراكم المعرفة وتعاضم تطبيقاتها بشكل كبير ومتسارع.

في ضوء ما سبق وفي ضوء التوجهات المستمرة لحكومة خادم الحرمين الشريفين بالملكة العربية السعودية لتطوير كافة عناصر المنظومة التعليمية، فإن معلم المرحلة الحالية والمستقبلية يحتاج أن يكون مجدداً ومبتكراً ومبدعاً ومنظماً ومرشداً، قادراً على إدارة التفاعلات الصفية بكفاءة وفاعلية، وهي أدوار غير تقليدية تحتاج إلى مجموعة كبيرة من المهارات التدريسية المتنوعة لتبليتها، ولما كانت هناك ندرة - في حدود علم الباحثة - في الدراسات العربية التي اهتمت بتدريب معلمات الرياضيات على مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، يأتي البحث الحالي ليحدد مجموعة من مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس لدى معلمات الرياضيات وكذلك وضع برنامج لتدريبهن على هذه المهارات، واختبار فاعليته في اكتسابهن لتلك المهارات، وكذلك قياس أثره على تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طالباتهن.

تحديد مشكلة البحث:

مما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في قصور امتلاك معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لبعض مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسهن للرياضيات، وكذلك ضعف مهارات طالباتهن في حل المشكلة الرياضية؛ وللتصدي لتلك المشكلة حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة البحث:

يتحدد السؤال الرئيس للبحث فيما يلي:

ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في إكساب معلمات الرياضيات مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسهن؟ وما أثر ذلك على تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طالباتهن؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

١ - ما مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة اللازمة لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في تدريسهن؟.

٢- ما صورة ومكونات البرنامج التدريبي المقترح لإكساب مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة اللازمة لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في تدريسهن؟

٣- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في إكساب معلمات الرياضيات - مجموعة البحث- مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات؟

٤- ما أثر البرنامج التدريبي المقترح على تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طالبات المعلمات المتدربات بالبرنامج التدريبي المقترح؟

مصطلحات البحث الإجرائية^١:

لغرض هذا البحث التزمت الباحثة بالتعريفات الإجرائية التالية:

استراتيجيات ما وراء المعرفة: هي مجموعة من الإجراءات التي تقوم بها معلمة الرياضيات؛ لترتقي بمهارات التفكير لدى الطالبات، وتؤدي إلى الإيجابية في التعلم، مما يجعلهن أكثر وعياً بالمادة الدراسية وما تتضمنه من معان وأفكار، والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها، والتحكم الذاتي في عملية التعلم، وتوجيهها لمساعدتهن في تحقيق تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية.

مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة: قدرة معلمة رياضيات المرحلة المتوسطة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية والحركية والاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمها في ضوء معايير الدقة في

١- سوف نعرض لمجموعة من التعريفات المتعددة لمصطلحات البحث من خلال الإطار النظري للبحث.

القيام بها وسرعة إنجازها، والقدرة على التكيف في المواقف التدريسية المتغيرة من خلال بطاقة ملاحظة معلمات الرياضيات لمهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات المعدة لذلك.

المشكلة الرياضية: عبارة عن تساؤل مطروح على طالبات المرحلة المتوسطة ويستدعي درجة عالية من التفكير فيه، ويبحثن عن إجابة له تنتج تعلماً جديداً.

حل المشكلة الرياضية: قدرة طالبات المرحلة المتوسطة - مجموعة البحث - على الوصول لنتائج من مقدمات معطاة للوصول إلى الحقائق المجهولة، عبر ممارسات وأنشطة عقلية تستخدم فيها الطالبات المدخلات والعمليات الوسيطة تحت إشراف المعلمة.

مهارات حل المشكلة الرياضية: هي مجموعة من المهارات التي تستخدمها طالبات المرحلة المتوسطة - مجموعة البحث - لحل المشكلات الرياضية والتي يقيسها اختبار حل المشكلات الرياضية المعد لذلك، والتي تحددت في البحث الحالي بالخمس مهارات الواردة بمحدود البحث.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة اللازمة لتدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.
٢. الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في إكساب معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بعض مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسهن .
٣. قياس أثر البرنامج التدريبي المقترح على تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طالبات المعلمات المتدربات في البرنامج التدريبي المقترح.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى:

أ - الأهمية النظرية للبحث:

يُعد البحث الحالي استجابة موضوعية للاتجاهات التربوية الحديثة في مجال برامج التنمية المهنية أثناء

الخدمة، ولما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر من مساندة للاتجاهات التي تراعي ضرورة الاهتمام بالتطبيق العملي للرياضيات المدرسية، من خلال تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية، كما يقدم دراسة نظرية حول استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات تدريسها، كذلك مهارات حل المشكلة الرياضية، وكذلك التأكيد على أهمية تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

ب - الأهمية التطبيقية للبحث:

يُرجى من الناحية التطبيقية أن يُفيد البحث الحالي:

١- طالبات الصف الثاني المتوسط: حيث يسعى البحث إلى تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لديهن من خلال مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس التي تستخدمها معلمات الرياضيات عند تدريسهن.

٢- معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة: في تطوير تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، وذلك من خلال توظيف ما يتم تدريبهن عليه من مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسهن، وكذلك إمدادهن بالأدوات التي تمكنهن من قياس مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طالباتهن.

٣- المشرفات التربويات: حيث يضع البحث بين أيديهن برنامجاً تدريبياً في مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات، مما قد يُعد محاولة لتطوير تدريس الرياضيات بالملكة العربية السعودية، الأمر الذي يتيح الفرصة للمشرفات التربويات لتوجيه المعلمات إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسهن.

٤- الباحثين: من المأمول أن يسهم هذا البحث في فتح آفاق جديدة أمام الباحثين في مجال تعليم الرياضيات؛ لتصميم تجارب مماثلة في جوانب مختلفة من تعليم الرياضيات وفي مراحل تعليمية مختلفة.

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث الحالي على:

١- قياس مهارات حل المشكلات الرياضية الخمس التالية:

- فهم المشكلة وتحديد بياناتها (المعطيات - المطلوب).

- ترجمة البيانات وفرض الفروض.

- وضع خطة الحل وتكوين المعادلة المستخدمة.

- تنفيذ خطة حل المعادلة المتكونة.

- إيجاد كل مطلوب في المشكلة ومراجعة الحل.

٢- مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس الرئيسة التالية:

● التخطيط لإدماج استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات.

● تنفيذ استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات.

● التقويم في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

٣- قياس فاعلية البرنامج التدريبي في إكساب معلمات الرياضيات مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة التي توصل إليها البحث وعددها (٣) مهارات رئيسة، يندرج أسفلها (٣٦) مهارة إجرائية.

٤- بعض معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمنطقة (الرياض) مقرر عمل الباحثة ومجموعة من طالبات الصف الثاني المتوسط اللاتي تُدرس لهن المعلمات مجموعة البحث.

أدوات البحث ومواده التعليمية:

لبلوغ أهداف البحث والتحقق من مدى فاعلية البرنامج التدريبي وأثره على تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى الطالبات صممت الباحثة المواد التعليمية والأدوات التالية:

أ. المواد التعليمية وتكونت من:

- قائمة مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة اللازمة لمعلمات الرياضيات في تدريسهن وتكونت من المهارات الثلاثة الرئيسة - الواردة بحدود البحث - يتفرع منها (٣٦) مهارة فرعية.

- برنامج تدريبي مقترح لإكساب مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة - الواردة بحدود البحث - واللازمة لمعلمات الرياضيات في تدريسهن.

ب. أدوات قياس متغيرات البحث التابعة وتكونت من :

- بطاقة ملاحظة أداء معلمات الرياضيات لمهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة - الواردة بحدود البحث - في تدريس الرياضيات.

- استبانة استطلاع رأي المتدربات في البرنامج التدريبي.

- اختبار حل المشكلة الرياضية لطالبات المرحلة المتوسطة.

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي؛ حيث استخدم المنهج الوصفي لتحديد مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة اللازمة لمعلمات الرياضيات في تدريسهن، وكذلك عند بناء البرنامج التدريبي واختبار حل المشكلة الرياضية، وبطاقة ملاحظة المهارات، أما المنهج شبه التجريبي فقد استخدم للوقوف على فاعلية البرنامج التدريبي في إكساب معلمات الرياضيات مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة - الواردة بمحدود البحث - في تدريسهن، وكذلك قياس أثره في تنمية بعض مهارات حل المشكلة الرياضية لدي طالبات المعلمات المتدربات.

مجموعة البحث:

لغرض البحث الحالي تم تحديد مجموعة البحث من معلمات منطقة (الرياض) مقرر عمل الباحثة والطالبات اللاتي تُدرسن لهن وقد تكونت من:

١- (٤٨) معلمة تُدرسن الرياضيات للصف الثاني المتوسط في العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ
٢٠١٦/٢٠١٥م، نصفهن (٢٤) جزء المعلمات التجريبي اللاتي تلقين البرنامج التدريبي المقترح، ونصفهن الآخر (٢٤) جزء المعلمات الضابط.

٢- (٢٨٠) طالبة، نصفهن (١٤٠) من طالبات المعلمات المتدربات بالبرنامج -جزء الطالبات التجريبي، ونصفهن الآخر (١٤٠) من طالبات المعلمات غير المتدربات بالبرنامج -جزء الطالبات الضابط- وقد تم اختيار تلك العينة الممثلة من الطالبات اختياراً تنظيمياً عن طريق اختيار الطالبة السادسة ومضاعفاتها من قائمة أسماء طالبات الفصل المرتبة أبجدياً لكل المعلمات مجموعة تجريبية البحث.

الإطار النظري للبحث:

ماهية ما وراء المعرفة :

« يُعد مفهوم ما وراء المعرفة واحداً من أكثر التكوينات النظرية أهمية في علم النفس المعرفي، ويرجع

هذا المفهوم بأصوله إلى «جون فلافل» (١٩٧٦) Flafell الذي اشتقه من السياق العام للبحث في عمليات الذاكرة الإنسانية، وقد استقطب هذا المفهوم اهتمام كثير من الباحثين نظريًا وتطبيقيًا، فقد استخدم هذا المفهوم على يد «براون» (١٩٨٠) Brown بالتطبيق في مختلف المجالات الأكاديمية حيث توصل إلى الدور المهم لما وراء المعرفة في التعلم الفعال» (محمود، ٢٠١٢؛ ٢٠٢). .

هذا وقد تناولت الأدبيات التربوية المعاصرة، العربية والأجنبية العديد من تعريفات مصطلح ما وراء المعرفة "Metacognition" ومنها تعريف سوانسون (Swanson, 1996) لـ (ما وراء المعرفة) بأنها: "تعبير يشير إلى وعى الفرد وقدراته على الرقابة، وتعديل وتنظيم أعماله المعرفية بالنسبة إلى التعلم". .

كما عرفها جابر (١٩٩٨) بأنها «قدرة الفرد على مراجعة وتنظيم عمليات تفكيره، بحيث يستطيع تكييف سلوكه القرائي في موقف معين ليتلاءم مع غرضه، والتنسؤ بالفكر الرئيسة في السياق، وتمييزها، وتحديدها، ومراقبة القراءة المستمرة؛ للتأكد من حدوث الفهم، وتغيير استراتيجياته حين لا يتحقق الفهم»، ويعرف «بوريش» ما وراء المعرفة بأنها «العمليات العقلية التي يستخدمها المتعلم لفهم واستدعاء محتوى التعلم» (Borich, 2004, 297).

بينما يرى «عزيز» أن مفهوم ما وراء المعرفة يعني عمليات تحكم عليا، وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة، كما أنها أحد مكونات الأداء الذكي لمعالجة المعلومات (عزيز، ٢٠٠٤، ٨٠٩).

وعرفها ليرنر (Lerner, 2003) بأنها: القدرة على تيسير التعلم بعمل ضبط وتوجيه لعمليات التفكير الخاصة بالفرد.

أهمية التفكير ما وراء المعرفي في التعلم:

حظي التفكير ما وراء المعرفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة؛ لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين، حيث يزيد من وعي المتعلمين لما يدرسونه، فالطالب المفكر تفكيراً ما وراء معرفي يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة، أو في أثناء الموقف التعليمي، حيث يقوم بدور مولد للأفكار، ومخطط، وناقد، ومراقب لمدى التقدم، ومدعم لفكرة معينة، وموجه لمسلك معين، ومنظم لخطوات الحل، ويضع أمامه خيارات متعددة، ويقيم كلاً منها، ويختار ما يراه الأفضل، وبذلك يكون مفكراً منتجاً.

ويشير جراهام (Graham, 1997) أن المتعلمين ذوي التفكير ما وراء المعرفي يستخدمون

استراتيجيات الاكتشاف، فيكتشفون ما يحتاجون أن يتعلموه، وعندها يتوصلون إلى معرفة أكثر عمقاً، وأحسن أداءً؛ لأن الاستراتيجيات ما وراء المعرفة تسمح لهم أن يخططوا، ويتحكموا، ويقيموا تعلمهم. كما يذكر والاش وميللر (Wallach & Miller, 1998) أن فهم الفرد وتفكيره الواعي لآليات ما يفعله، يؤدي إلى تقليل الوقت والجهد اللازمين لإنجاز الأهداف.

ويوضح كوستا وكالليك (Costa & Kallick, 2001) أهمية التفكير ما وراء المعرفي وفاعليته في العملية التربوية، الذي يسعى إلى تحقيق أهداف عدة منها: تمكين المتعلمين من تطوير خطة عمل في أذهانهم لفترة من الزمن، ثم التأمل فيها، وتقييمها عند إكمالها، كما يُسهل عملية إصدار الأحكام المؤقتة، ومقارنة وتقييم استعداد المتعلم للقيام بأنشطة أخرى، ويجعل المتعلم أكثر إدراكاً لأفعاله، ومن ثم تأثيرها في الآخرين، وفي البيئة التي يعيش فيها، ويُمكن المتعلمين من مراقبة الخطط في أثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم.

كما أورد الشربيني و الطناوي (2006) بعض جوانب الأهمية التربوية للتفكير ما وراء المعرفي مثل: تنمية القدرة لدى المتعلم على الانتقاء، والتجديد، والابتكار، ومواجهة الكم المعرفي المتسارع المدعم تكنولوجياً، وتمكين المتعلم من توليد الأفكار الإبداعية، والوعي بأساليب المعالجة الدماغية، وتنمية التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، نتيجة لوعي المتعلم باستراتيجيات التعامل مع المعرفة، وقدرته على استخدامها في مواقف التعلم المختلفة، ومساعدة المتعلمين في التحكم في تفكيرهم، وتحسين أساليبهم في القراءة، واستدكار المعلومات، وتحسين القدرة العامة على الاستيعاب لديهم، من خلال إجراء التعديلات اللازمة في ضوء المواضيع والمفردات.

استراتيجيات ما وراء المعرفة :

يشير أورمود (Ormrod, 1998) إلى أن استخدام الاستراتيجيات المختلفة تؤدي إلى بنية المعنى العميق، والفهم المتنامي والمتطور مع تطور المعلومات وتدفعها تدريجياً، حيث تساعد الفرد على جمع المعلومات، وإنشاء البنية المعرفية النشطة، وهذه الاستراتيجيات نوعان؛ إحداهما: استراتيجيات معرفية تركز على تجهيز المعرفي للمعلومات، مثل: التلخيص، والتوسيع والتنظيم، وأخذ الملاحظات الجانبية، ومعينات الذاكرة، وأخرى تركز على الإشراف على ما تم من عمليات.

وتُعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من استراتيجيات التعلم التي تقوم على نمط من التدريس يتيح للمتعلم استخدام قدراته الخاصة في تحسين تعلم مستقل، وتسمح له بتحمل المسؤولية الذاتية لتعلمه، وهي عبارة عن إجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة، والعمليات الذهنية، وأساليب التعلم، والتحكم

الذاتي التي يستخدمها قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات، وباقي العمليات المعرفية الأخرى (Henson & Eller, 1999؛ الإمام، 2001).

ويشير السيد (٢٠٠٢) إلى اختلاف استراتيجيات التعلم المعرفية عن استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة من حيث إن الاستراتيجيات المعرفية تستخدم في مساعدة المتعلم للوصول إلى هدف معين، وأيضاً مساعدته في عملية معالجة المعلومات، بينما استراتيجيات ما وراء المعرفة تستخدم للتحقق من ضمان الوصول إلى الهدف المنشود، ويستخدمها المتعلم عندما يخطط، أو يراقب أو يُقوم عملية تعلمه.

ولقد تعددت وتنوعت تعريفات استراتيجيات ما وراء المعرفة التي قدمها التربويون: حيث عرفتها البنا (٢٠٠٨) بأنها «مجموعة الخطوات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل الدراسي؛ من أجل توجيه سلوك التلاميذ إلى الوعي بعملياتهم المعرفية، وتفكيرهم، وذلك قبل وأثناء وبعد الدراسة؛ بما يمكنهم من تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل في الرياضيات».

كما عرف كلٌّ من هينسون وإيلر (Henson & Eller, 1999) استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها: «مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية، وأساليب التعلم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم؛ للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى».

وتعرفها عطيفي (٢٠١١) بأنها «مجموعة من الخطوات التي يتبعها المعلم داخل الفصل الدراسي والتي تساعد التلاميذ على تنظيم ومراقبة أدائهم، ومراجعة معارفهم وأفكارهم، والوعي بالإجراءات لإنجاز مهمة محددة أو لتحقيق نتيجة معينة».

ويعرفها كلٌّ من بيومي و الجندي (٢٠١٣) بأنها : مجموعة من الخطوات وتتابع مخطط له من الأفعال التي يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي، من أجل إرشاد التلاميذ نحو قراءة المسألة الرياضية اللفظية قراءة متأنية، وفهم واستدعاء الاستراتيجيات المعرفية للتفكير في إجراءات الحل، وتوجيههم نحو الوعي والإدراك بعمليات تفكيرهم، ومساعدتهم على مراقبة وضبط وتنظيم إجراءاتهم ذاتياً من خلال التدريب على طرح التساؤلات الذاتية على أنفسهم، ومراجعة أفكارهم، والوعي والتدقيق في الإجراءات المطلوبة لحل المشكلة الرياضية اللفظية وتقويمها والتأكد من صحة حلولهم وإجراءاتهم والحكم على معقوليتها.

وباستقراء التعريفات السابقة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة نستخلص ما يلي:

- أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تمكن الطالب من إجراء عملية التقويم الذاتي بصفة مستمرة.
- أنها تساعد الطالب على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها وتكاملها ومتابعتها وتقييمها أثناء قيامهم بعملية التعلم.

● تساعد الطالب علي الانتقال من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي.

أهمية التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة:

يمكن أن يسهم التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في: (جروان، ١٩٩٩؛
الأعسر، ١٩٩٨؛ Lin et al, 2005؛ Harris, 1988)

- تطوير العمليات العقلية لدى المتعلم، وغو مهاراته المعرفية؛ وبالتالي تحسين تعلمه.
- تنمية قدرة المتعلم على التفكير في الشيء الذي تعلمه، وزيادة قدرته على التحكم فيه.
- مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات، وتنظيمها ومتابعتها.
- تنمية القدرة على التفكير الناقد، والتفكير التباعدي.
- تنمية مهارات التفكير الابتكاري، والقدرة على حل المشكلات، وفهم أفضل للرياضيات.
- تنمية الجوانب الوجدانية المتعلقة بالوعي، والاتجاه وبناء المعتقدات الإيجابية لدى المتعلم.
- تحقق تعلم أفضل، من خلال زيادة قدرة المتعلم على التفكير بطرق أفضل.
- تحقق إجراءات التقويم الذاتي بصفة مستمرة.
- تجعل التلميذ أكثر وعياً بعمليات تفكيره، وتكسبه القدرة على التحكم فيه.
- تمنح التلميذ فرصة اكتشاف أخطائه، ومن ثم العمل على ضبط تعلمه.

وقد تعددت وتنوعت استراتيجيات ما وراء المعرفة، فقد أشار كوستا (Costa, 1991) إلى الكثير من هذه الاستراتيجيات التي تشمل: التخطيط - توليد الأسئلة - التلخيص - الاختيار القصدي الواعي - التقويم بمعايير متعددة - إعطاء الثقة والتقدير - عدم قبول من المتعلمين كلمة "لا أستطيع" - إعادة صياغة الأفكار - صياغة سلوكيات التلاميذ في صورة إجرائية - توضيح المصطلحات - لعب الأدوار والمحاكاة - كتابة التقارير والمذكرات اليومية - القولية أو المعلم كنموذج (المنذجة) - تنظيم الأفكار.

كما أشار بهلول (٢٠٠٤) إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تشمل إحدى وثلاثين استراتيجية مختلفة منها: K.W.L (أعرف - أريد ان أعرف - تعلمت) - التساؤل الذاتي - المنظمات السابقة

– خطة ما قبل القراءة – التفكير بصوت عال – النمذجة – التعلم التعاوني – التلخيص –
التدريس الوسيط للنص القرائي – SNiPs للفهم القرائي – دراسة النص القرائي بتمعن (PARTS)
– إطارات فهم القصة – PRSR للفهم القرائي – تجميع المعلومات – تنشيط المعرفة السابقة –
علاقات السؤال والجواب – تنبأ، حدد، أضف، دون – العصف الذهني – التدريس التبادلي – البنائية –
عمل الأشكال التوضيحية – اقرأ، اسأل نفسك، أعد الصياغة – REAP للفهم القرائي – متعددة
المسارات للفهم – استخلاص الاستنتاجات.

وسوف يعرض البحث الحالي لبعض من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تناول البرنامج التدريبي
مهارات تدريسها بشيء من التفصيل:

*استراتيجية التساؤل الذاتي:

تعتمد استراتيجية التساؤل الذاتي على قيام المتعلم بتوجيه مجموعة من الأسئلة لنفسه أثناء معالجة
المعلومات، مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها وأكثر وعياً بتفكيره، فهذه الأسئلة تيسر
الفهم، وتشجع الطلاب على التوقف والتفكير في العناصر المهمة التي يتعلمونها، كما أن الطلاب حين
يبدئون في استخدام الأسئلة يصبحون أكثر شعوراً بالمسؤولية عن تعلمهم ويقومون بدور أكثر فاعلية
(كوستا، ١٩٩٨، ٦٩؛ Darling, et. al., 1999, 163).

ويشير أبو رياش (٢٠٠٣) إلى أن استراتيجية التساؤل تعتمد على توقف المتعلمين بشكل دوري
لتوجيه أسئلة لأنفسهم من أجل الحصول على نتائج، ومنها ما قد يصل إلى طرح أسئلة تركيبية مثل:
(كيف ترتبط هذه الفكرة بالفكرة التي ناقشها الكاتب في الفصل السابق؟)، أو أسئلة تطبيقية مثل:
(كيف يمكن تطبيق هذه المعلومات في الحصص الدراسية؟)، ويمكن أن تأخذ هذه الاستراتيجية طريقة
طرح المعلم الأسئلة على المتعلمين، أو أن يطرح المتعلم على نفسه عددًا من الأسئلة.

ويشير بوهي (Buehi, 2009) إلى أن هذه الاستراتيجية تساهم في تنمية مستوى الأسئلة التي
يطرحها المتعلم على امتداد خبرات تعلمه، خاصة إذا بدأها المتعلم بطرح أسئلة مستمدة من مستويات
(بلوم) لأنها بهذا تقدم مفاتيح المراقبة والقياس مبكراً.

وقد أشير إلى أنها جملة التساؤلات المخطط لها، والتي يطرحها المتعلم قبل أو أثناء أو بعد موقف
التعلم؛ للاستعلام الاستفهامي الموجه لذاته عن التغير الحادث في عناصر البيئة الخارجية والعمليات
الداخلية التي يشملها موقف التعلم (سعيدة و سالم، ٢٠١٢).

- وقد أشارت بعض أدبيات التربية (محمد، ٢٠٠٥، ١٩٣؛ كوستا، ١٩٩٨، ٦٥؛ محمد، ٢٠٠٦، ٢٠؛ محمود، ٢٠١٢، ٢٠٦؛ Makill & Pedrgsal, 1997) إلى بعض أهم خصائص استراتيجية التساؤل الذاتي منها:
- تقوم على إيجابية المتعلم، فالأسئلة التي يسألها تخلق بناءً انفعاليًا، ودافعًا معرفيًا، ويصبح أكثر شعورًا بالمسئولية عن تعلمه.
 - تساعد المتعلم على صياغة أسئلته حول الموضوع، وتجعله قادرًا على التحاور، وعرض خبراته واحتياجاته المعرفية.
 - تزيد من فهم المتعلم للموضوع وتطلق طاقته نحو العمل الجماعي.
 - تساؤلات المتعلم تكشف عن نمط تفكيره.
 - تقوي شعور المتعلم بالفاعلية الذاتية وقوة الشخصية، وتشعره بالتحكم الذاتي.

وتتضمن هذه الاستراتيجية (مسعود، ٢٠٠٤؛ عبد الوهاب، ٢٠٠٥؛ King, 1994) نوعين من الأسئلة:

- ١- **الأسئلة الموجهة:** وهي عبارة عن رؤوس أسئلة يحددها المعلم، ويكملها الطلاب، ويولدون أسئلة أخرى مشابهة مثل: لماذا ندرس هذا الموضوع ..؟ ماذا يحدث لو...؟ ما الأسباب أو النتائج غير المعلنة ...؟ ما نقاط الترابط بين الأسباب والنتائج ...؟ ما الهدف من...؟.
- ٢- **الأسئلة غير الموجهة (المفتوحة):** وهي الأسئلة التي يصيغها المتعلم أثناء عملية التعلم أو قبلها أو بعدها، بحيث تعينه على فهم المادة المتعلمة، وإدراك المغزى منها والتفكير فيها.

*استراتيجية التفكير بصوت مرتفع:

«تقوم استراتيجية التفكير بصوت مرتفع على أساس مشاركة المتعلمين لبعضهم البعض في الكشف عن أفكارهم الحقيقية غير المرئية، حتى يروها ويدركوها، مما يزود المتعلمين بفرص لمراقبة عملياتهم التفكيرية، وأثناء ذلك يتم بناء معرفتهم على نحو نشط، ويشاركونها، ويحددون بنيتها، ويفسرون فيها المعرفة الجديدة، ويحدثون تكاملاً بينها وبين المعرفة المسبقة» (لطف الله وعبد الملك، ٢٠٠٨، ١٤١).

وقد عرفها سعيدة وسالم (٢٠١٢) بأنها: الحديث الذاتي المعلن (المسموع) الذي يعبر فيه الفرد عن أفكاره الحالية، والمعالجة أثناء الموقف، والذي يستكشف ويوجه به الفرد أداءاته الخارجية وعملياته الداخلية.

وتعتمد استراتيجية التفكير بصوت مرتفع على نظرية المحادثة والمعرفة Discourse and Cognition

، حيث تؤمن هذه النظرية بوجود علاقة قوية بين كل من اللغة والمنطق، حيث إن الاثنان يقودان إلى تنمية القدرة على التحليل والتفكير الاستدلالي والاستنباطي وحل المشكلات، وكذلك الوصول إلى الاستنتاجات القائمة على المعرفة، كما أن المحادثة هي الطريق الوحيد أمام التلاميذ لممارسة عمليات التفكير، وهي الطريقة التي يتم بها تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب (Rugen & Hart, 1994, 20-23).

وأشار أبو رياش (٢٠٠٦) أن «فيجوتسكي» أعرب عن استخدام المتعلم للغة للتوجيه الذاتي والوعي لما يقرأ، كما أشار كل من ماكيون و جنتلوتشي (Mackeown & Gentilucci, 2007) إلى أن التحسن القرائي مرهون باستخدام الفرد لاستراتيجيات ما وراء معرفية مناسبة، ووجد أن من هذه الاستراتيجيات التفكير بصوت مرتفع، وظيفتها تنمية مراقبة الفهم، بالإضافة إلى توظيف استراتيجيات القراءة، وقد اصطلح على تسميتها استراتيجيات إصلاحية، ولعلها تنمو لدى المتعلم الذي لم يطور استراتيجيات التنظيم الذاتي بعد، أو لم تتحول إلى الأتوماتيكية في الاستخدام، ولعل طبيعة النهاية المفتوحة لهذه الاستراتيجية مفيدة في التعلم، لأنها تعتبر منهجاً غير مباشر، فهي تتطلب أن يتوقف المتعلم ويكتشف الفقرة بعد مرور زمن معين من قراءته، ويحدد مدى تقدمه في الفهم؛ ولينتقل المعنى ويرتكز في بؤرة الوعي، وبذلك تتحول إلى عملية علنية شعورية.

ولقد أشار (Lau, 2006; Pranch, 2001; Kucan & Beck, 1997; العمودي،

٢٠١١) لأهم فوائد هذه الاستراتيجية بأنها:

- ١- طريقة تمهيدية لإتمام الفهم كعملية معرفية مرتبطة بالبحث القرائي.
- ٢- تنمية قدرة الطلاب على التعلم الذاتي.
- ٣- أداة فعالة يمكن من خلالها التعرف على المعرفة المسبقة لدى الطلاب، وعرض وإبراز عمليات الفهم أثناء قراءة نص أو مشكلة.
- ٤- تقلل من ظاهرة النسيان التي قد تحدث عندما يحاول المتعلم جمع المعلومات في نهاية النشاط.
- ٥- توجه الفرد نحو التفاعل الاجتماعي.

*استراتيجية النمذجة:

يقصد بالنمذجة: عملية تبسيط وتقليد لحدث أو ظاهرة نود فهمها بطريقة أفضل، فهي تفتح المجال لتقليد ميكانيكية حدوث الظاهرة وارتباطها بظواهر أخرى داخل السياق الذي تتم فيه، وهي أحد أشكال التعلم بالملاحظة حيث يلاحظ الأشخاص أنفسهم وهم يتبعون سلوكاً ما بطريقة ناجحة،

ثم يقلدون السلوك المستهدف، وتسمح النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو أن يرى الأشخاص أنفسهم ناجحين، ويتصرفوا بطريقة لائقة، ويؤدوا مهام جديدة (Dowrick & Biggs, 1983).

وتعتبر استراتيجية النمذجة من الاستراتيجيات المهمة التي تعمل على تنمية المهارات ما وراء المعرفة، ومعرفة ما وراء المعرفة، وتعد النمذجة من الاستراتيجيات التي تؤثر في عدد كبير من الطلاب؛ إذ يقوم المعلم بنمذجة تفكيره وتوضيحه أثناء التخطيط وحل المشكلات، وتقوم الحل ومراجعتها أمام طلابه ومن ثم يمكن للمتعلم ادراك وإدارة عمليات تفكيره، فالمعلم الذي لديه وعي بالتفكير يساعد طلابه على تنمية الوعي بتفكيره (الكحكي، ٢٠٠٦، ٦-٧).

ويشير جروان (١٩٩٩) إلى أن التعلم بالقدوة ربما يكون من أنجح أساليب التعلم، وأكثرها فاعلية عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج أو القدوة (المعلم) في أثناء قيامه بالعمل. وقد اقترح (Wilen-Philips, 1999) خطوات النمذجة فيما يلي:

١- تقديم المهارة: وفي هذه المرحلة تقدم المهارة للتلاميذ بواسطة المعلم مباشرة، من خلال مادة تعليمية مقروءة يُعدها المعلم، وتتضمن تعريف المهارة وأهميتها، وعمليات التفكير المتضمنة فيها، وتوضيحها بأمثلة مطابقة وأخرى غير مطابقة.

٢- النمذجة بواسطة المعلم: يقدم المعلم نموذجًا للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة، فالمعلم يفكر ويوجه نفسه بصوت عال أمام التلاميذ؛ ليرى كيف تستخدم المهارة؟ كما يقدم نموذجًا لعملية التفكير من خلال التعبير اللفظي عما يدور في رأسه.

٣- النمذجة بواسطة المتعلم: يقوم هنا كل تلميذ بنمذجة المهارة مثل المعلم تمامًا، ولكن علي مثال آخر، ثم يقارن عملياته بعمليات زميل مجاور له، بحيث يعبر كل منهما للآخر عما يدور في ذهنه، وبذلك يصبح التلاميذ مدركين لعمليات تفكيرهم، ويتأكد المعلم من فهم التلاميذ لعملية التفكير بأن يطلب منهم أن يوضحوا كيف توصلوا للحل.

ويمكن اعتبار تقنية التدريس باستخدام الفيديو بأنها منحى تدريسي يقوم على عرض مقاطع مسجلة بالفيديو للمهارات الرياضية أو السلوكيات المراد تدريسها أو تعليمها للطلبة ومن ثم العمل على تهيئة الفرص الكافية لتأدية ما تم مشاهدته أو عرضه في تلك المقاطع (Rayner & Sigafos, 2009)

ويتضمن هذا النوع من التدريس طريقتين هما: النمذجة بالفيديو، والحث بالفيديو.

أولاً: النمذجة بالفيديو: تعتبر هذه الطريقة جوهر التدريس بتقنية (VBI) وهي الأسلوب الأكثر

انتشاراً، وتتضمن توضيح المهارات المراد تعليمها للطلبة باستخدام عروض مسجلة بالفيديو، وتتطلب أن يقوم الطالب بمشاهدة عرض الفيديو، بحيث يقوم فيه النموذج بتأدية السلوكيات أو المهارات المطلوب تعليمها، ومن ثم العمل على تقليدها تماماً كما شوهدت تحت إشراف المدرس أو الوالدين أو غيرهم، وبعد ذلك بشكل مستقل (Bellini & Akullian, 2007).

ثانياً: **الحث بالفيديو**: يختلف هذا الأسلوب عن أسلوب النمذجة بالفيديو من حيث كيفية إعداد المقطع المصور، وكيفية عرضه على الطالب، حيث يقوم المعلم بتسجيل مقطع الفيديو لكل خطوة من خطوات تأدية المهارة بعد تحليلها بشكل مستقل. ويرتب المعلم مقاطع الخطوات بصورة متسلسلة ومتتابعة لتعرض بشيء من التفصيل والترتيب ألياً وتأدية كل خطوة من الخطوات وبالتالي تأدية المهارة كاملة. أي أن هذا الأسلوب يعتمد على تعليم كل مهارة على شكل خطوات متسلسلة بهدف الوصول إلى المهارة الكلية، بعكس أسلوب النمذجة بالفيديو والذي يعتمد على عرض المهارة كاملة بكافة خطواتها المتسلسلة قبل الطلب من المتعلم القيام بعملية التقليد (Malone et.al, 2006).

*استراتيجية (K.W.L.H):

تُعد استراتيجية (K.W.L.H) إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة المتوافقة مع مبادئ نظرية التعلم المستند على خصائص الدماغ التي تعمل على تكوين تشابكات ووصلات عصبية نشطة تُمكن الطالب من تحقيق الوظيفة الطبيعية والفطرية للأعصاب؛ وهي التعلم من خلال الإدراك الجزئي والكلّي للمعرفة المقدمة له، الأمر الذي يساعد على تيسير تطور نمو الدماغ وهذا بدوره يعمل على تحقيق تعلم جيد في الاتجاه النمائي الطبيعي واليقظة العقلية لدى الطلاب، خاصة وأن هذه الاستراتيجية يطبقها الطلاب قبل وأثناء وبعد مواقف التعليم والتعلم المختلفة، وهي تعتمد في جوهرها على عملية الاستجواب الذاتي للطلاب، والتي يستخدمها ليتحقق من حجم ونوع وطبيعة المعرفة لديه، والأسلوب الملائم لموقف التعلم الذي هو بصدد تعلمه (Jensen, 2012).

إن هذا الاستجواب هو جوهر عمليات ما وراء المعرفة، والتي تمكن الطالب من رصد التغيرات في حالته الداخلية وفي بنيتها المعرفية، ومن متابعة التغيرات، والتحكم في اتجاهها في الواجهة التي تحقق الأداء الناجح، كما تمكنه من الوقوف على أخطائه إذا لم يكن أداؤه ناجحاً، في كيفية أن يحدد الجوانب التي لم تحقق له النجاح المرجو (سعيدة و سالم، 2007).

ومن مراجعة مبادئ نظرية التعلم المستند إلى خصائص الدماغ نجد أن استراتيجية (K.W.L.H) تعمل على تحقيق عدة مبادئ من هذه النظرية وبالأخص المبادئ التالية: (الجهوري، ٢٠١٢، ١٩).

● **المبدأ الثالث:** الذي ينص على: أن البحث عن المعنى يعتبر فطريًا، والذي يعني أن الطالب مدفوع فطريًا للبحث عن معاني ومضامين المعرفة؛ حتى يستطيع بها إدراك تمثيلات الواقع في ذهنه، ويرتبط هذا المبدأ برفع دافعية التعليم والتعلم التي تعمل استراتيجياً (K.W.L.H) على تحقيقها.

● **المبدأ الرابع:** الذي ينص على: البحث عن المعنى من خلال الأنماط، بمعنى إيجاد أنماط تنتظم بها المنبهات المحيطة بالطالب، والتي قد تتبدى في اكتشاف الطالب لأنماط المقارنات، والترتيبات المنطقية والوظيفية، وقواعد حساب المعادلات الفيزيائية، والعديد من الأنماط المختلفة، وتعود القدرة على إيجاد هذه الأنماط إلى القدرة على التصنيف (جوهر التنميط)، وبذلك يبني الطالب نماذج عقلية للأنماط ويطورها، وهذا لب عمل استراتيجياً (K.W.L.H).

● **المبدأ السادس:** الذي ينص على: أن الدماغ يعالج الأجزاء والكليات بصورة متزامنة، بمعنى أن عمليات التفكير التي يستخدمها الطالب باستراتيجياً (K.W.L.H) تعمل على تكامل أداء النصفين الكرويين للمخ، وعليه فإن المخ يعمل بصورة تحليلية (الجانب الأيسر)، وبصورة شمولية كلية (الجانب الأيمن)، أي أن الدماغ يعمل بنصفه بصورة متزامنة، كما يعمل على تنشيط المعرفة السابقة، وجعلها محور ارتكاز؛ لربطها بالمعلومات الجديدة المقصودة.

وأشار بيريز (Perez, 2008) إلى أنها "استراتيجية تدريسية تتضمن العصف الذهني، والتصنيف، وإثارة التساؤلات الذاتية، والقراءة الموجهة؛ حيث يحدد الطالب فيها ما يعرفه من معلومات حول الموضوع، ثم يكتب ما يريد معرفته عن هذا الموضوع، وفي النهاية يبحث عن إجابات للأسئلة التي قام بوضعها، وذلك بتصميم الطالب جدولاً ذاتياً ومنظماً بصرياً حول الموضوع".

أي أن استراتيجية (K.W.L.H) لها خطوات متسلسلة، تتدرج من المعرفة البسيطة والخبرة السابقة، إلى مستويات متقدمة في التفكير والمعرفة، وبذلك يمكن استخدامها مع جميع طلاب بمختلف مستوياتهم.

وتشير الأدبيات التربوية (سعيدة و سالم، ٢٠٠٧؛ العليان، ٢٠٠٥؛ عزيز، ٢٠٠٥؛ NCREL، 1995؛ Ogle, 1978) إلى أن:

■ الحرف (K) للدلالة على كلمة (Know) والتساؤل: (What I Know?) وهي خطوة استطلاعية، وأسلوب يساعد الطلاب على استدعاء ما يعرفونه من معلومات وبيانات سابقة.

■ الحرف (W) للدلالة على كلمة (Want) والتساؤل: (What we want to find out?)،

وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية الطلاب للتعلم، ويساعدهم على تقرير وتحديد ما يرغبون في تعلمه عن موضوع بعينه، بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه، ويرغبون في اكتشافه.

■ الحرف (L) للدلالة على كلمة (Learned) والتساؤل: (What we learned?)، وهو سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة من موضوع الدراسة، ويستهدف مساعدة الطلاب على تحديد ما تعلموه بالفعل عن هذا الموضوع.

■ الحرف (H) للدلالة على كلمة (How) والتساؤل: (How can I Learn more?) وتستهدف هذه الخطوة، مساعدة الطلاب في الحصول على مزيد من التعلم، والاكتشاف والبحث في مصادر أخرى، وتنمي معلوماتهم، وتعمق خبراتهم عن هذا الموضوع.

ويلاحظ مما سبق أن استخدام استراتيجية (K.W.L.H) ترتبط بخطوات أساسية هي: التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقويم من خلال مجموعة من التساؤلات الذاتية حول المعرفة السابقة والمقصودة واللاحقة للطلاب من حيث الاتجاهات والخبرات والمعرفة، الأمر الذي يعمل على تعميق الفهم العلمي وتنمية مهارات ما وراء المعرفة.

مهارات حل المشكلة الرياضية:

يُعد حل المشكلات الرياضية من أهم الأهداف التي تسعى العملية التعليمية والتربوية إلى تحقيقها، حيث تسعى إلى تنمية الأداء والقدرات العقلية لدى المتعلمين. وقد أشارت البنا وأدم (٢٠٠٨) إلى أن حل المشكلات نشاط عقلي يحوي الكثير من المهارات والعمليات العقلية المتداخلة مثل التصور، والتذكر، والتخيل، والتجريد، والتعميم، والتحليل، والتركيب، وسرعة البديهة، والاستبصار، بالإضافة إلى توظيف المعلومات والمهارات والقدرات والعمليات المختلفة عند مواجهة الفرد لمشكلة ما، محاولاً التغلب على الصعوبات التي تحول دون الوصول إلى حل ذلك الموقف.

وأشار حلبية (٢٠٠٩) إلى أن طريقة المشكلات الرياضية يبرز من خلالها دور التلميذ كعامل أساس في العملية التعليمية باعتبارها تهيئ له الفرصة الملائمة لإبداع أنواع النشاط العقلي الموجهة نحو دراسة مشكلة معينة، كما أن هذه الطريقة يمكن استخدامها في مختلف المراحل التعليمية.

كما أن هناك عناصر مشتركة في حل المشكلات الرياضية وهي المعرفة السابقة للطلبة، والإثارة والدافعية لديهم، وأن تكون المشكلة غير مألوفاً؛ لأنها لو كانت مؤلفة لديهم تعتبر نوعاً من التدريب، وليست مشكلة فعلية، كما أن هناك العديد من الخطوات والمراحل لحل المشكلات ويعتمد نجاح

هذه الطريقة على التدرج المنطقي في إتباع هذه الخطوات (غبانين، ٢٠٠٤).

وأكد ذلك ماززانو و بكريج (٢٠٠٠) بقولهما: إن حل المشكلات يتمثل في مجموعة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بهدف الوصول إلى حل المشكلة وهي عملية الإجابة عن الأسئلة التالية: كيف أتخطى هذه العقبة؟ كيف أحقق هدفي في هذه الظروف؟ كيف أصل إلى طريقة تتفق مع هذه الظروف؟.

«إن تعلم مهارات حل المشكلة الرياضية يمثل كيفية التصدي لمهام جديدة وغير مألوفة عندما لا تكون طرق الحل المناسبة غير معروفة، كما أنها عملية يكشف بها المتعلم مدى مناسبة المبادئ التي سبق أن تعلمها والتي يستطيع تطبيقها للوصول إلى حل الموقف الجديد» (متى، ٢٠٠٥، ٧١).

كما أن عملية حل المشكلات الرياضية «تمثل نوعاً من التعلم ذي مرتبة عالية أكثر تعقيداً من تعلم المفاهيم والقواعد والمبادئ، حيث إن كلاً منها - المفاهيم والقواعد والمبادئ - تعد متطلبات قبلية لحل المشكلات الرياضية؛ وذلك لأن المتعلم يحاول عند حل المشكلات أن ينتقي ويستخدم القواعد التي سبق أن تعلمها كي يتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات الرياضية المختلفة» (بل، ٢٠٠١، ٨٤).

وتتضح أهمية حل المشكلات في المناهج الحديثة من خلال الكتابات العديدة والمقالات والبحوث الكثيرة التي تدور حول هذا الموضوع الحيوي الذي أصبح هدفاً لكثير من المؤتمرات وشغل كثيراً من التربويين والمتخصصين في تطوير المناهج، ويُعد تقرير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) الخاص بمعايير الرياضيات المدرسية من أهم التقارير والوثائق التي أشارت بوضوح إلى ما ينبغي أن تكون عليه صورة تعليم الرياضيات، حيث حدد التقرير خمسة أهداف رئيسة لتعليم الرياضيات، من بينها: تنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات الرياضية، وفي ضوء تلك الأهداف اقترح التقرير ثلاثة قوائم من المعايير، كل منها تصف ما ينبغي توافره في منهج الرياضيات، وقد تصدرت كل قائمة من تلك القوائم أربعة معايير، أهمها: الرياضيات بوصفها عملية حل المشكلات Mathematics as a problem solving فحل المشكلات هو جوهر وروح الرياضيات (NCTM, 1989, 23-76؛ NCTM, 2000).

وفي ضوء مراجعة العديد من الأدبيات التربوية التي تناولت مهارات حل المشكلة الرياضية (متى، ٢٠٠٥؛ هريدي، ٢٠٠٧؛ الكحكي، ٢٠٠٦؛ عطيفي، ٢٠١١؛ البنا وأدم، ٢٠٠٨؛ بيومي والجندي، ٢٠١٣؛ الثبيتي، ١٤٣٢؛ السرحاني، ١٤٣٤؛ عكاشة، ٢٠١٢؛ Nolan, 2000؛ Perez, 2008؛ Hamza&Griffith, 2000) فقد استقر البحث الحالي على المهارات

الخمس التالية كمهارات لحل المشكلة الرياضية، والتي تم قياسها من خلال اختبار حل المشكلة الرياضية لطالبات المرحلة المتوسطة الذي أُعد لذلك:

- مهارة فهم المشكلة وتحديد بياناتها: ويقصد بها قدرة الطالبة على تحديد المعطيات والمطلوب في المشكلة، وتحديد المعلومات الزائدة التي لا تحتاجها في حل المشكلة، والمعلومات الناقصة التي تحتاجها في الحل.
- مهارة ترجمة البيانات وفرض الفروض: ويقصد بها قدرة الطالبة على صياغة عناصر المشكلة بصورة رمزية لإبراز العلاقات المتضمنة بها.
- مهارة وضع خطة الحل وتكوين المعادلة المستخدمة: ويقصد بها قدرة الطالبة على صياغة معادلة للحل صياغة منطقية سليمة، وتحديد وترتيب خطوات الحل.
- مهارة تنفيذ خطة حل المعادلة المكونة: ويقصد بها قدرة الطالبة على اجراء العمليات الحسابية المتضمنة في الخطوات بطريقة صحيحة للوصول إلى الحل النهائي.
- مهارة إيجاد كل مطلوب في المشكلة ومراجعة الحل: ويقصد بها قدرة الطالبة على التحقق من صحة كل خطوة من خطوات الحل، وإيجاد الحل النهائي، والتحقق من صحته لكل مطلوب في المشكلة.

خطوات البحث وإعداد أدواته ومواده التعليمية:

للإجابة عن أسئلة البحث قامت الباحثة بالخطوات والإجراءات التالية:

أولاً : إعداد قائمة بعض مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات وبطاقة ملاحظتها:

قامت الباحثة بإعداد قائمة ببعض مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات وبطاقة ملاحظتها وفق الخطوات التالية:

أ- الاستعانة بالخلفية النظرية للبحث، والدراسات السابقة، والأدب التربوي الذي تناول مهارات تدريس الرياضيات، كذلك الذي تناول استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس.

ب- في ضوء المصادر السابقة قامت الباحثة بحصر وتجميع مجموعة من مهارات استخدام استراتيجيات

ما وراء المعرفة، تم وضعها في استبانة شملت قائمة مبدئية تقع في (٣) مهارات رئيسة تندرج أسفلها (٤٠) مهارة فرعية، هذا وقد تم عرض الاستبانة بالقائمة في صورتها الأولية على مجموعة المحكمين لأدوات البحث من خبراء تعليم الرياضيات وخبراء علم النفس التربوي، للحكم على مدى صلاحيتها وسلامتها العلمية ومناسبتها لتحديد مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، وقد أرسلت الاستبانة للمحكمين مصحوبة بخطاب تعريف بالهدف منها، والمطلوب من المحكمين إبداء رأيهم فيه، هذا وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف (٤) مهارات فرعية؛ لتشابهها مع غيرها من المهارات، أو أنها تتطلب نفس السلوك، كما تم تعديل صياغة بعض المهارات؛ حتى تمثل مهارة إجرائية يمكن قياسها لتصبح المهارات الفرعية (٣٦) مهارة.

ج- بعد تعديل قائمة مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات وفي ضوء آراء وتعديلات المحكمين لأدوات البحث أصبحت القائمة النهائية تحوي (٣) مهارات رئيسة هي:

- التخطيط لإدماج استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات.
- تنفيذ استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات.
- تقويم استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ويندرج أسفل هذه المهارات الثلاث الرئيسة (36) مهارة فرعية إجرائية، اتفق الخبراء المحكمون لأدوات البحث على سلامتها ومناسبتها للمعلمات وقابليتها للقياس.

د- بعد تحديد القائمة النهائية لبعض مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات، قامت الباحثة بتحويلها إلى بطاقة ملاحظة وذلك عن طريق:

١- تحديد نظام العلامات كأحد أنظمة ملاحظة سلوك التدريس داخل الفصل وهو يهتم بمستوى الأداء الذي يصدر من المعلمة، وقد تم استخدام أوزان التقدير (٣، ٢، ١، ٠) لتقابل مستويات أداء المعلمات للمهارات (مرتفع - متوسط - ضعيف - لم تقم بالمهارة) وبذلك تكون الدرجة الكلية للبطاقة (١٠٨) درجة والدرجة الصغرى (صفر) درجة.

٢- تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة الخبراء المحكمين لأدوات البحث؛ للحكم على مدى صلاحيتها وسلامتها العلمية ومناسبتها للحكم على أداء معلمات الرياضيات لبعض مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، مصحوبة بخطاب تعريف يوضح عنوان البحث، والهدف من البطاقة، وصورة من قائمة المهارات التي تم التوصل إليها والمطلوب من المحكمين إبداء الرأي حوله، هذا

وقد جاءت آراء المحكمين لتؤكد شمول البطاقة وسلامتها العلمية، مع تعديل صياغة بعض العبارات؛ لتصبح إجرائية للحكم على أداء معلمات الرياضيات.

٣- بعد التأكد من صلاحية البطاقة من خلال الخبراء المحكمين لأدوات البحث، قامت الباحثة بعملية التطبيق الاستطلاعي للبطاقة بهدف حساب ثبات البطاقة وصدقها الذاتي وزمن تطبيقها، وقد تم استخدام طريقة اتفاق الملاحظين في حساب ثبات البطاقة لسهولة استخدامها، وقد قامت الباحثة مع زميلة لها بملاحظة سلوك وأداء خمسة من معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، وقد تم حساب معامل الثبات من خلال إيجاد نسبة الاتفاق باستخدام معادلة "كوبر" "Cooper" لحساب نسبة الاتفاق، وقد جاءت معاملات الاتفاق بين الملاحظتين على البطاقة محصورة بين (٠,٨١ - ٠,٨٥) وهي معاملات اتفاق مرتفعة، الأمر الذي يؤكد على ثبات البطاقة وقدرتها على قياس أداء معلمات الرياضيات لبعض مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات، هذا وقد اتفقت الملاحظتان مع آراء المحكمين في أن زمن ملاحظة (٤) حصص لكل معلمة هو زمن كافٍ لتطبيق البطاقة.

٤- في ضوء التطبيق الاستطلاعي وتحكيم البطاقة أصبحت البطاقة في صورتها النهائية مكونة من صفحة البيانات والتعليمات وإرشادات للملاحظة التي تستخدم البطاقة، كذلك تحتوي على (٣) محاور رئيسة تندرج أسفلها (٣٦) مهارة إجرائية لقياس أداء المعلمات لبعض مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات؛ ومن ثم يكون تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، وتجهيز أداة القياس اللازمة للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

ثانياً: بناء البرنامج التدريبي المقترح:

أعد البرنامج التدريبي المقترح لإكساب معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بعض مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات؛ لتصبحن قادرات على تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدى طالباتهن، وقد قامت الباحثة ببناء البرنامج التدريبي المقترح وفق الخطوات التالية:

أ - الاسترشاد بالخلفية النظرية للبحث والأدب التربوي الذي تناول مهارات تدريس الرياضيات، والذي تناول استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس ومهارات استخدامها، وكذلك بناء البرامج التدريبية.

ب - تحديد أسس بناء البرنامج: في ضوء الأدبيات التي رجعت إليها الباحثة في موضوع تدريب المعلمات

واستراتيجيات ما وراء المعرفة ومهاراتها وطبيعة طالبات المرحلة المتوسطة - تم وضع مجموعة أسس البرنامج وهي:

- التدريب على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة قدرة مُتعلِّمة ومرتبطة بمهارات سلوكية يمكن أن تُعلِّم وتكتسب.

- التدريب طريقة جيدة لتحسين نتائج التعلم.

- تطبيق المعلمات لمهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسهن يساعد الطالبات على تطوير فهم أوسع.

- تساعد مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، على تطوير تعليم الرياضيات من مجرد تلقي معارف إلى اكتساب وإتقان مهارات.

- أن تكون الأنشطة التدريبية مناسبة لبيئة تعلم المعلمات المتدربات.

- أن تراعي الأنشطة مناسبة الأدوات والتجهيزات المتاحة بالمدارس موضوع التطبيق.

- يمكن تصميم أنشطة تشارك فيها جميع المعلمات مع مراعاة الفروق الفردية.

ت- تحديد أهداف البرنامج التدريبي المقترح: في ضوء قائمة مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تحتاجها معلمات الرياضيات في تدريسهن والمطلوب أكسابها هن.

د- تحديد خطة البرنامج التدريبي المقترح وزمن تنفيذه: والذي شمل (40) ساعة تدريب مقسمة على (10) أيام تدريبية بواقع (4) ساعات تدريبية كل يوم، تنقسم إلى محاضرة عن موضوع اليوم التدريبي وورشتي عمل.

ه- تحديد مرتكزات وقواعد عمل البرنامج التدريبي وكانت كالتالي:

- التركيز على ورش العمل (الجلسات التدريبية).

- التمرکز حول المشاركة (المعلمة) وليس المدرية.

- التركيز على استخدام استراتيجيات تدريبية مناسبة.

- التكامل بين موضوعات البرنامج.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات الرياضيات مهارات.....

-
- استخدام أنشطة تأملية تُحفز المشاركات على التفكير في الممارسات التدريبية والمهارات والمعارف التي يكتسبونها.
 - تطبيق أفكار التدريب.
 - التقويم المستمر لنتائج المشاركات وإنتاج المجموعات.
 - التركيز على تنفيذ المهارات المكتسبة عند التدريس لطالباتهن.
 - كيفية الاستفادة من التدريب في تطوير ونقل الممارسات التدريسية داخل الفصول الدراسية.
- ث- وضع المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي المقترح والذي يشمل الموضوعات التالية:
- التهيئة لتنفيذ البرنامج.
 - استراتيجيات ما وراء المعرفة: مفهومها وأهميتها ودورها في عملية التعلم.
 - التخطيط لإدماج استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس.
 - استراتيجية التساؤل الذاتي.
 - استراتيجية النمذجة.
 - استراتيجية التفكير بصوت عال.
 - استراتيجية K.W.L.H.
 - مهارات حل المشكلات الرياضية.
 - الأسئلة الصفية وتنويع المثيرات وإدارة الصف.
 - المصادر التعليمية وإدارة وقت التعلم.
 - التقويم الأصيل والواجبات المنزلية.
- ج- تم تحديد أساليب التدريب للبرنامج والتي تتماشى مع أحدث أساليب التدريب، والإجراءات والأنشطة التدريبية المصاحبة للبرنامج، وكذلك الأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها البرنامج المقترح، وأساليب التقويم المتبعة. كما تم الاستعانة باستبانة من إعداد الباحثة في استطلاع رأي المعلمات

المتدربات في مدى استفادتهن من البرنامج التدريبي المقترح ومدى ملاءمة مكان التدريب ومحتواه، وفترة تنفيذ التدريب، وأساليب التدريب المتبعة والأنشطة التدريبية المستخدمة.

ح- التحقق من سلامة البرنامج التدريبي المقترح: للتأكد من سلامة وصدق المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي المقترح، تم عرضه على مجموعة الخبراء المحكمين لأدوات البحث من أساتذة تعليم الرياضيات، وأساتذة علم النفس التربوي، وبعض مشرفات الرياضيات، وكذلك بعض المعلمات من ذوات الخبرة الكبيرة بتعليم الرياضيات، للاسترشاد بأرائهم/هن في النقاط التالية:

- وضوح أهداف البرنامج ومدى شموله لجوانب التدريب المرجوة منه.

- سلامة ودقة المادة العلمية المقدمة في البرنامج.

- ملاءمة مستوى المادة العلمية والأنشطة وأساليب التدريب والتقييم للمعلمات والموضوع التدريب.

وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحاً للتطبيق؛ لإكساب معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بعض مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسهن للرياضيات، وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

ثالثاً: بناء اختبار حل المشكلة الرياضية:

لما كانت تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية أحد متغيرات البحث، قامت الباحثة بإعداد اختبار حل المشكلة الرياضية لطالبات المرحلة المتوسطة وفق مجموعة من الخطوات نوجزها فيما يلي:

أ - تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلي قياس نمو بعض مهارات حل المشكلة الرياضية لدى عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط، والحكم علي أثر البرنامج التدريبي الذي تلقته المعلمات في تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية.

ب- تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار: من خلال رجوع الباحثة إلي أدبيات التربية والدراسات السابقة في مجال حل المشكلة الرياضية، والرجوع إلي مجموعة من اختبارات حل المشكلات الرياضية، وتحليل محتوى كتب رياضيات المرحلة المتوسطة، قامت الباحثة بتحديد المهارات الخمس التالية وهي:

■ فهم المشكلة وتحديد بياناتها (المعطى - المطلوب).

- ترجمة البيانات وفرض الفروض.
- وضع خطة الحل وتكوين المعادلة المستخدمة.
- تنفيذ خطة حل المعادلة المكونة.
- إيجاد كل مطلوب في المشكلة ومراجعة الحل.

ت - إعداد الصورة الأولى للاختبار:

قامت الباحثة بصياغة مفردات الاختبار في ضوء الدراسة النظرية لأدبيات البحث والاطلاع علي الاختبارات التي أعدت في مجال حل المشكلة الرياضية وتحليل محتوى كتب الرياضيات المدرسية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وقد جاء الاختبار في صورة خمس مشكلات رئيسية، يندرج أسفل كل مشكلة خمس مفردات، تمثل كل مفردة منها مهارة من مهارات الاختبار الخمس، وقد تم إعداد الصورة الأولى للاختبار والتي روعي فيها: مناسبة مفردات الاختبار لتعريف المشكلة الرياضية، مناسبة الأسئلة لمستوى الطالبات، وضوح أسئلة كل مهارة من مهارات الاختبار ووجود مثال لمشكلة توضح للطالبة طريقة التعامل وحل مشكلات الاختبار، مناسبة المفردة للمهارة التي تندرج أسفلها.

هذا وقد تم إعداد جدول مواصفات مبدئي يوضح مهارات الاختبار وأرقام المفردات التي تنتمي لكل مهارة، وقد بلغت المفردات في الصورة الأولى (٢٥) مفردة. كما تم تقدير درجتين لكل مفردة من مفردات الاختبار عند الإجابة الصحيحة المكتملة، ودرجة واحدة عند اجراء خطوات صحيحة مع عدم الوصول للحل الصحيح مكتملا، وصفر للإجابة الخطأ أو المتروكة، وبذلك كانت الدرجة الكلية للاختبار (٥٠) درجة، وقد تم وضع مفتاح لتصحيح الاختبار.

ث - صدق الاختبار : تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق:

صدق المحكمين :

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه في صورته الأولى على مجموعة الخبراء المحكمين لأدوات البحث من أساتذة تعليم الرياضيات وبعض مشرفات ومعلمات الرياضيات، مصحوبًا بمقدمة توضح الهدف من البحث والتعريف الإجرائي لحل المشكلات الرياضية، والمهارات التي يقيسها الاختبار والصورة الأولى لجدول المواصفات، وطلب منهم إبداء الرأي حول جودة الاختبار، وتحقيقه لشروط الاختبار الجيد، هذا وقد أجريت بعض التعديلات في صياغة بعض المفردات وذلك في ضوء آراء المحكمين،

وأصبحت مفردات الاختبار موزعة على مهاراته كما يوضحها جدول (١).

جدول (١)

مواصفات اختبار حل المشكلات الرياضية موزعة بين مهاراته وأرقام المفردات التي تقيسها ودرجاتها

العدد	أرقام المفردات	عددتها	درجة المهارة
المهارة الأولى	٢١، ١٦، ١١، ٦، ١	٥	١٠
المهارة الثانية	٢٢، ١٧، ٧، ١٢، ٢	٥	١٠
المهارة الثالثة	٢٣، ١٨، ١٣، ٨، ٣	٥	١٠
المهارة الرابعة	١٤، ١٩، ١٤، ٩، ٤	٥	١٠
المهارة الخامسة	٢٥، ٢٠، ١٥، ١٠، ٥	٥	١٠
	المجموع الكلي لمفردات الاختبار	٢٥	الدرجة الكلية = ٥٠

هذا وقد تم عرض الاختبار مرة أخرى بعد إجراء التعديلات على السادة المحكمين الذين أجمعوا علي أنه يقيس فعلاً ما وضع لقياسه، ومن ثم تم التوصل إلي الصورة شبه النهائية للاختبار وأصبح جاهزاً للتطبيق الاستطلاعي.

– **الصدق الذاتي** : تم حساب الصدق الذاتي عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات والذي بلغ (٠,٩٤) وهو معامل صدق جيد.

ج- **ثبات الاختبار** : تم حساب ثبات الاختبار بتطبيقه علي مجموعة استطلاعية من طالبات الصف الثاني المتوسط، وباستخدام معادلة «الفاكرو نباخ» «لثبات»، بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٨٦)، مما يشير إلي أن الاختبار ذو ثبات مرتفع، ويلتزم أغراض البحث.

ح- **تحليل مفردات الاختبار** : بعد التطبيق الاستطلاعي للاختبار تم تحليل مفرداته للحصول علي:

– معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، والتي تراوحت بين [٠,٢ – ٠,٩] وهي معاملات سهولة وصعوبة مناسبة.

– معاملات التمييز لكل مفردة، وقد تم حساب معاملات التمييز لكل مفردة من مفردات اختبار حل المشكلات الرياضية وقد وجد أنها تتراوح بين [٠,٢٤ – ٠,٧٥] وهذه القيم مقبولة ومناسبة، وتعد دليلاً

علي أن الاختبار يستطيع التمييز.

خ- زمن الاختبار: من خلال التجربة الاستطلاعية للاختبار تم تحديد زمن الإجابة عن الاختبار (٥٠) دقيقة، وبإضافة ١٠ دقائق للتعليمات العامة يكون الزمن الكلي (٦٠) دقيقة.

وبهذا يكون الاختبار صالحًا للاستخدام والتطبيق على مجموعة طالبات البحث، لقياس مدى نمو مهارات حل المشكلة الرياضية المحددة بمحدود البحث، والإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث.

رابعًا: التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم التطبيق القبلي لأدوات البحث على مرحلتين: تمثلت المرحلة الأولى في تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على مجموعة البحث المختارة من معلمات الرياضيات اللاتي يقمن بالتدريس للصف الثاني المتوسط واللاتي تم تقسيمهن إلى نصفين؛ الأول تجريبي والثاني ضابط، والمرحلة الثانية تمثلت في تطبيق اختبار حل المشكلات الرياضية على المجموعة المختارة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وهن من طالبات مجموعة المعلمات المختارة بنصفيتها التجريبي والضابط، وفيما يلي الإجراءات التي تم اتباعها في التطبيق القبلي:

أ- التطبيق القبلي لمجموعة المعلمات:

تم تطبيق بطاقة ملاحظة معلمات الرياضيات لبعض مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على مجموعة البحث المختارة، واللاتي يقمن بتدريس الرياضيات للصف الثاني المتوسط، وذلك قبل تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح؛ وذلك بهدف التأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى معلمات الجزء التجريبي والجزء الضابط، وكذلك تحديد مستوى مهارات مجموعة المعلمات التجريبية قبل تنفيذ البرنامج، وذلك من خلال إشراف الباحثة وبالاستعانة بفريق عمل من بعض الزميلات والمحاضرات من تخصص المناهج وطرق تدريس الرياضيات وبعض المشرفات التربويات، وذلك بعد تدريبهن على كيفية الملاحظة، والتوجيه بضرورة ملاحظة كل معلمة (٤) حصص، وهو زمن تطبيق البطاقة، كذلك مراعاة عدم توجيه أي تعليمات للمعلمات قبل بدء التدريس وعدم التدخل أثناء التدريس.

ب- التطبيق القبلي للطالبات:

تم تكليف مجموعة معلمات البحث بتطبيق اختبار حل المشكلة الرياضية على مجموعة طالبات البحث، بهدف التأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج اختبار حل المشكلة الرياضية

بين طالبات جزء المعلمات التجريبي والأخر الضابط؛ قبل تدريس المعلمات لهن عقب تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح في البحث وقياس أثره على تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية.

خامساً: تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح:

تم تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح لجزء المعلمات التجريبي الأسبوع الأول والثاني من بداية الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، واستغرق تنفيذه (٤٠) ساعة تدريبية على مدار (١٠) أيام، بواقع أربع ساعات يومياً، وعقب الانتهاء من تنفيذ البرنامج تم توجيه المعلمات المتدربات إلى ضرورة تطبيق ما اكتسبنه في البرنامج التدريبي من بعض مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسهن للرياضيات لطالبتن.

سادساً: التطبيق البعدي لأدوات البحث:

تم التطبيق البعدي على مجموعتي المعلمات والطالبات وفق الإجراءات التالية:

أ- التطبيق البعدي للمعلمات :

بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي، وبلاستعانة بفريق العمل الذي سبق الاستعانة به في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة، تم تطبيق بطاقة ملاحظة أداء معلمات الرياضيات لمهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات، على مجموعة معلمات البحث بجزئها التجريبي وكذلك الضابط، واللاقي سبق تطبيق بطاقة الملاحظة عليهن قبل تنفيذ البرنامج التدريبي، وبنفس قواعد وزمن تطبيق بطاقة الملاحظة.

ب- التطبيق البعدي للطالبات:

- في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ تم تكليف معلمات مجموعة البحث الجزء التجريبي وكذلك الضابط بتطبيق اختبار حل المشكلة الرياضية؛ بعد الانتهاء من تدريس موضوعات الرياضيات للفصل الدراسي الثاني ورصد النتائج لتحليلها.

نتائج البحث:

أولاً: بالنسبة للإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نصه «ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في إكساب معلمات الرياضيات - مجموعة البحث - بعض مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة

في تدريس الرياضيات؟».

أ - تم استخدام معادلة الكسب المعدل «بلاك» "Blake" والجدول (٢) يوضح النتائج.

جدول (٢) نسبة بلاك لفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات استخدام استراتيجيات ما

وراء المعرفة

المجموعة	البيانات	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمى للبطاقة	نسبة الكسب المعدل
جزء المعلمات التجريبي ن = ٢٤	٣٤,١٢	٨٩,٤٣	١٠٨	١,٢٦	

ويتضح من الجدول (٢) أن نسبة الكسب المعدل لمجموعة المعلمات اللاتي خضعن للبرنامج التدريبي المقترح هو (١,٢٦) وهي أعلى من النسبة التي حددها "بلاك" "Blake" بـ (١,٢) لوصول الفاعلية إلى الحد الأقصى، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في إكساب مجموعة المعلمات التجريبية بعض مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات، الأمر الذي يعود إلى محتوى البرنامج، واستراتيجيات التدريب المستخدمة، كما تعددت أنواع التقويم في البرنامج، كذلك الجودة النسبية لموضوع البرنامج زاد من رغبة المعلمات للإفادة من مضمونه.

ب- كذلك تم استخدام اختبار "ت" لحساب الفرق بين متوسطي درجات المعلمات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، وكذلك حساب حجم الأثر ومستواه باستخدام معادلة حجم الأثر "لكارل" والجدول (٣) يوضح النتائج.

جدول (٣) قيمة "ت" بين متوسطي درجات المعلمات مجموعة البحث (الجزء التجريبي - الجزء الضابط) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

المجموعات	البيانات	عدد المعلمات	الدرجة النهائية للبطاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر ونوعه
جزء المعلمات التجريبي	ن = ٢٥	١٠٨	١٠٨	٨٩,٤٣	٩,١٥	٢٠,٣٥	٠,٠١	٥,٩٤ مرتفع
جزء المعلمات الضابط	ن = ٢٤			٣٤,٤٧	٩,٢٣			

يوضح الجدول (٣) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) لصالح جزء مجموعة المعلمات التجريبي في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة أداء المعلمات لبعض مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات، وبحجم أثر مرتفع بلغ (٥,٩٤) وهي أعلى من النسبة

التي حددها ”كارل“ ب (٠,٨) للأثر المرتفع، الأمر الذي يرجع إلى البرنامج التدريبي المقترح الذي تلقته معلمات الجزء التجريبي من مجموعة البحث، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

ثانياً: بالنسبة للإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي نصه ” ما أثر البرنامج التدريبي المقترح على تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طالبات المعلمات المتدربات بالبرنامج التدريبي المقترح؟“، تم استخدام اختبار ”ت“، وكذلك حساب حجم الأثر ومستواه باستخدام معادلة ”كارل“ لكل مهارة فرعية على حده ولمهارة حل المشكلة الرياضية الكلية، والجدول (4) يوضح النتائج.

جدول (٤) قيمة ”ت“ بين متوسطي درجات مجموعة طالبات البحث (الجزء التجريبي – الجزء الضابط) في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلة الرياضية ولكل مهارة فرعية على حده

البيانات	المجموعات	الدرجة النهائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ”ت“	مستوى الدلالة	حجم الأثر ونوعه
مهارات حل المشكلات	١٤٠ = ٢ = ١٤٠						
المهارة الأولى	الجزء التجريبي	١٠	٧,٦٣	١,٩٢	١٧,١٨	٠,٠١	٢,٠٠ مرتفع
	الجزء الضابط		٣,٨٥	١,٨٩			
المهارة الثانية	الجزء التجريبي	١٠	٨,٤٢	١,٣٣	٢٣,٦٦	٠,٠١	٢,٥٢ مرتفع
	الجزء الضابط		٤,١٦	١,٦٩			
المهارة الثالثة	الجزء التجريبي	١٠	٧,٨٦	١,٢٢	٢٤,٩٧	٠,٠١	٢,٦٢ مرتفع
	الجزء الضابط		٤,١١	١,٤٣			
المهارة الرابعة	الجزء التجريبي	١٠	٧,٥٥	١,٨٧	١٧,٢٦	٠,٠١	٢,٤١ مرتفع
	الجزء الضابط		٣,٦٣	١,٦٢			
المهارة الخامسة	الجزء التجريبي	١٠	٧,٩١	١,٤٧	١٧,٦٦	٠,٠١	٢,٦٠ مرتفع
	الجزء الضابط		٣,٨٥	١,٥٦			
مهارة حل المشكلات الكلية	الجزء التجريبي	٥٠	٣٩,٣٦	٧,٧٩	٢٠,٧٨	٠,٠١	٢,٤١ مرتفع
	الجزء الضابط		١٩,٦١	٨,١٩			

يوضح الجدول (4) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح جزء الطالبات التجريبي في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات الرياضية ككل، ولكل مهارة من مهاراته على حده، وبحجم أثر مرتفع بلغ (2.00) للمهارة الأولى و(2.52) للمهارة الثانية وبلغ (2.62) للمهارة الثالثة وكان (2.41) للمهارة الرابعة و(2.60) للمهارة الخامسة وجاء بحجم أثر (2.41) لمجموع مهارات حل المشكلة الرياضية ككل، الأمر الذي يمكن إرجاعه إلى أثر البرنامج التدريبي المقترح في إكساب معلمات الرياضيات لتلك المجموعة من الطالبات مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات؛ الأمر الذي ساعد المعلمات على توظيف هذه المهارات في تدريسهن للرياضيات، الأمر الذي كان له الأثر في زيادة مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طالبتهن، وبذلك تمت الاجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث.

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث من فاعلية البرنامج التدريبي في إكساب معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات، كذلك الأثر الإيجابي في تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طالبتهن، فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. تدريب معلمات الرياضيات بالمراحل التعليمية المختلفة على مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسهن للرياضيات.
٢. ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات أثناء العمل على توظيف واستخدام النماذج التدريسية والاستراتيجيات التدريسية التي تعتمد على نظرية ما وراء المعرفة.
٣. إعادة صياغة بعض من أنشطة الكتب الدراسية وفق نظرية ما وراء المعرفة، وتدعيمها بالعديد من الاستراتيجيات المتنوعة بشكل يساعد على تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدي المتعلمين.
٤. إعداد دليل لمعلمة الرياضيات يوضح لها كيفية استثمار استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى الطالبات أثناء تدريسهن لموضوعات الرياضيات.
٥. إعطاء الطالبات الحرية والوقت الكافي، وإتاحة الفرص لهن لممارسة أنشطة استراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء التعلم.
٦. ضرورة تدريب معلمات الرياضيات على أساليب تقويم مهارات حل المشكلة الرياضية لدى

الطالبات في المراحل الدراسية المختلفة.

٧. تدريب معلمات الرياضيات على كيفية توفير البيئة التعليمية المناسبة؛ لإيقاظ وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالباتهن.

٨. الإفادة بأدوات البحث الحالي سواء قائمة المهارات أو بطاقة الملاحظة أو اختبار حل المشكلات الرياضية، وكذلك البرنامج التدريبي مع مجموعات أخرى من المعلمات والطالبات؛ مما قد يقدم دعماً للنتائج التي تم التوصل إليها في البحث.

وفي ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة ما يلي من بحوث مستقبلية:

١. إجراء بعض البحوث المماثلة للبحث الحالي على معلمات الرياضيات بالمرحلتين الابتدائية والثانوية لاستقصاء فاعلية البرنامج المقترح.

٢. إجراء بعض البحوث حول فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة للطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. إعداد برنامج في الرياضيات وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة لطالبات كليات التربية.

٤. إجراء بحث لفاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض أنواع التفكير لدى الطالبات مثل التفكير الإبداعي والتفكير الرياضي.

٥. تصميم أنشطة إثرائيه في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة، وقياس أثرها في تنمية مهارات حل المشكلات وبعض أنواع التفكير والتحصيل، لدى الطالبات بالمراحل التعليمية المختلفة.

٦. إعداد برنامج لتدريب معلمات الرياضيات على مهارات تقويم مهارات حل المشكلة الرياضية وبعض أنواع التفكير لدى طالباتهن.

٧. تقنين اختبارات لحل المشكلات الرياضية وبعض أنواع التفكير، تناسب طالبات المراحل التعليمية المختلفة، تستعين بها معلمات ومشرفات الرياضيات وطالبات البحث العلمي.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدى عزيز. (٢٠٠٤). تطوير التعليم في عصر العولمة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- إبراهيم، مجدى عزيز. (٢٠٠٥). التدريس الإبداعي وتعلم التفكير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- أبو رياش، حسين محمد. (٢٠٠٦). التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أحمد، أمال محمد محمود. (٢٠٠٨). ”برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات العلوم وأثره في تنمية التفكير التباعدي لدى تلميذاتهن بمرحلة التعليم الأساسي“، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الثاني عشر، التربية العلمية والواقع المجتمعي: التأثير والتأثر، يوليو.
- آل مطهر، محمد أحمد مطهر. (٢٠١٣). ”برنامج إلكتروني مقترح لتنمية مهارات تدريس حل المشكلة الرياضية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية وعلاقته بنمو بعض جوانب التفكير الإبداعي لدى طلابهم“، رسالة دكتوراه، كلية التربية - جامعة عين شمس.
- الأحمدي، مريم بنت محمد عايد. (٢٠١٢). ”فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة“، المجلة الدولية للأبحاث التربوية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة العدد (٣٢).
- الأعسر، صفاء يوسف. (١٩٩٨). تعليم من أجل التفكير، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- الإمام، يوسف الحسيني. (٢٠٠١). ”استخدام مدخل الإنشاءات الهندسية وحل المشكلة في تنمية الفهم الهندسي ومهارات البرهان عند تلاميذ المرحلة الإعدادية (دراسة تجريبية)“، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد (٤)، إبريل.
- البناء، مكة عبد المنعم و آدم، مرفت محمد. (٢٠٠٨). ”فعالية نموذج بايبي البنائي في تنمية الحس العددي والقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي“، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٣١)، الجزء (١)، مارس.
- البناء، مكة عبد المنعم. (٢٠٠٨). ”استراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل في مادة حساب المثلثات لدى طلاب الصف الأول الثانوي“، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية

المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد (١١).

- الثبيتي، فوزية بنت عبد الرحمن بن مطلق. (١٤٣٢). "تحديد صعوبات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات بمدينة الطائف"، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة أم القرى.

- الجمهوري، ناصر بن علي بن محمد. (٢٠١٢). "فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٣٢)، الجزء (٢)، ديسمبر.

- الحداد، عبد الكريم سليم. (٢٠١٣). "أثر استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (١٤)، العدد (٣)، سبتمبر.

- الساعدي، عمار طعمه جاسم. (٢٠١١). "أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تحصيل مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس العلمي واتجاههم نحوها"، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، أيلول.

- السرحاني، محمد بن فاهد سالم. (١٤٣٤). "فاعلية استخدام قواعد تقدير الأداء التحليلية Analytical Rubrics لحل المشكلة الرياضية في التحصيل الدراسي وبقاء أثر تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة"، رسالة دكتوراه، كلية التربية - جامعة أم القرى.

- السلمى، تركي بن حميد سعيدان. (١٤٣٤). "درجة إسهام معلمي الرياضيات في تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة أم القرى.

- السيد، أحمد جابر أحمد. (٢٠٠٢). "تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٧٧)، يناير.

- الشربيني، فوزى و الطناوي، عفت. (٢٠٠٦). استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

- الشهري، محمد بن رعدان بن علي. (١٤٢٨). "استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلة واختزال القلق الرياضي لدى طلاب الكلية التقنية بأبها"، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة - الملك خالد.

- الشهري، محمد بن علي عوضه. (٢٠١٢). "مدى ممارسة معلم الرياضيات لاستراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء تدريس المشكلة الرياضية"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٢٦)، الجزء (١)، يونيو.
- العليان، فهد. (٢٠٠٥). "استراتيجية (K.W.L) في تدريس القراءة مفهوما: إجراءاتها و فوائدها"، مجلة كليات المعلمين، المجلد (٥)، العدد (١).
- العمودي، هالة سعيد. (٢٠٠١). «فاعلية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في العلوم والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية»، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، المجلد (٣)، العدد (١)، يناير.
- الكحككي، خالد مصطفى. (٢٠٠٦). «الفعالية النسبية لبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات البرهان الهندسي واختزال قلقه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية»، رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة الرقازيق.
- بدر، بثينة محمد. (٢٠٠٦). «أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة»، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (١٢)، العدد (٤١).
- بل، فريدريك. (٢٠٠١). طرق تدريس الرياضيات، الجزء الثاني، ترجمة: محمد المفتي وممدوح سليمان، ط(٤)، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- بملول، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٤). "اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٣٠)، يناير.
- بيومي، ياسر عبد الرحيم و الجندي، حسن عوض. (٢٠١٣). "أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية القدرة على حل المسألة الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، تحسين اتجاهاتهم نحوها"، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد (١٦)، ج (١)، يناير.
- جابر، جابر عبد الحميد. (١٩٩٨). التدريس والتعليم: "الأسس النظرية- الاستراتيجيات والفاعلية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة.
- جابر، جابر عبد الحميد. (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعليم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

- حامد، محمد أبو الفتوح وآخرون. (٢٠١٢). "أثر المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم الطبيعية على تنمية التحصيل والتفكير وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٢٦)، الجزء (٢)، يونيو.

- حسب الله، محمد عبد الحليم محمد. (٢٠٠٥). "فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية لدى الطالبات الملمات بكلية المعلمين بالبيضاء"، رسالة دكتوراه، كلية التربية بدمياط - جامعة المنصورة.

- حليبه، سعد محمد. (٢٠٠٩). "فاعلية طريقة حل المشكلات في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى التلاميذ المعاقين بصرياً بمدارس النور الاعدادية"، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون، تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (٣)، ٢٨-٢٩ يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

- زيدان، ندى فتاح. (٢٠٠٩). "أثر برنامج تعليمي في تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة الموصل"، دراسات موصلية، العدد (٢٤)، أيار.

- سعيدة، أماني و سالم، سيد إبراهيم. (٢٠٠٧). تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية (K.W.L.H) المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال.

- سعيدة، أماني و سالم، سيد إبراهيم. (٢٠١٢). "أثر التفاعل بين فاعلية الذات الأكاديمية وكل من : مراقبة الفهم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة"، دراسات عربية في علم النفس، المجلد (١١)، العدد (٤)، أكتوبر.

- عبد القوى، مصطفى محمد. (٢٠٠٦). "العلاقة بين وعى التلاميذ بالصف الأول من المرحلة الثانوية بالعمليات" ما وراء المعرفة، "المصاحبة لحل المشكلة الرياضية وأدائهم فيها"، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد (٩)، نوفمبر.

- عبد الوهاب، فاطمة محمد. (٢٠٠٥). "فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى"، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٨)، العدد (٤)، ديسمبر.

- عطيفي، زينب محمد كامل. (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية مقترحة معينة على قراءة المسائل اللفظية الرياضية على تنمية مهارات حل المسائل اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلى تعديل الاتجاه نحو المسألة

- اللفظية لديهم، مؤتمر التربية والمجتمع "الحاضر والمستقبل"، جامعة جرش، ٢٩-٣١ مارس.
- عكاشه، محمود فتحي و ضحا، إيمان صلاح محمد. (٢٠١٢). "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي"، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد (٥).
- غباين، عمر. (٢٠٠٤). تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير، جبهة للنشر والتوزيع، الأردن.
- كوستا. (١٩٩٨). التعليم من أجل التفكير، ترجمة: صفاء الأعسر، دار قباء النشر والتوزيع، القاهرة.
- لطف الله، نادية و عبد الملك، لويس. (٢٠٠٨). «مقترح في البيئة والصحة وتدريبه باستخدام استراتيجية التفكير التشاركي لتنمية التحصيل والتفكير الناقد والمسؤولية البيئية لطلاب الشعب الأدبية بكليات التربية»، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الثاني عشر، التنمية العلمية والواقع المجتمعي: التأثير والتأثر، دار الضيافة جامعة عين شمس.
- مارزانو، روبرت و بكريج، ديبرا (٢٠٠٠): أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي، ترجمة: جابر عبد الحميد و صفاء الأعسر، دار قباء النشر والتوزيع، القاهرة.
- متى، مريم موسى. (٢٠٠٥). "فعالية التعلم المتمركز حول المشكلة في تحصيل الرياضيات وتنمية بعض مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير، كلية التربية بالوادي الجديد - جامعة أسيوط.
- محمد، حاتم مصطفى. (٢٠٠٦). "فعالية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات البرهان والوعي بالتفكير الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة طنطا.
- محمد، حياة علي. (٢٠٠٥). "التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في العلوم"، مجلة التربية العلمية،

الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٨)، العدد (١).

- محمود، أشرف راشد علي. (٢٠١٢). "استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم الرياضيات وأثره في التفكير التقويمي والوعي ما وراء المعرفي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية"، مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط، المجلد (٢٨)، العدد (١)، يناير.

- مسعود، نادية علي. (٢٠٠٤). «فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية»، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٦٢).

- هريدي، مصطفى محمد. (٢٠٠٧). «فعالية برنامج قائم على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية»، رسالة ماجستير، كلية التربية بالعريش - جامعة قناة السويس.

ثانياً - المراجع الأجنبية :

- Bergeson, et _al. (2003). *Washington state professional development planning guide part one, Teacher profession development*, Office of Superintendent of public Instruction, Washington.
- Bellini, S. & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, Science Simulation, ERIC:ED306008
- Borich, G. (2004). *Effective teaching methods, 5th, ed.*, Upper Saddle River, Pearson Merrill, Prentice Hall.
- Branch, J. (2001). "Investigating the Information-seeking processes of adolescents: the value of using think aloud and think after, *Library & Information Science Research*, 22 (4), November, 371-392.
- Buehl, D. (2009). Teaching on line comprehension strategies using think-aloud, *Journal of Adolescence Literacy*, 48 (6).
- Costa, A.L. (1991). Mediating the metacognitive in developing mins, *A resource book for teaching thinking revised edition*, vol. (1), USA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, L., & Kallick, B. (2001). *What are habits of mind?*. Retrieved Mar 7, 2013, from [http://www.habits-of-maind.net/what are](http://www.habits-of-maind.net/what%20are).
- Darling, L. et, al. (2008). "Thinking about thinking: Metacognition", **Available at:** [http://www.Learner.org/channel/courses/learning classroom/support/09_metacog.pdf](http://www.Learner.org/channel/courses/learning%20classroom/support/09_metacog.pdf).
- Dowrick, P. W. & Biggs, J. (1983). *Using video: psychological and social applications (1st ed.)*, New York: Wiley.

-
- Graham, S. (1997) . Effective language learning, Cleve don, England: Multilingual Matters.
 - Hamza, M.K. & Griffith, K.G. (2006). Fostering problem solving & creative thinking in the classroom: cultivating a creative mind, National forum of applied educational research Journal-electronic, 19 (3), 1-30.
 - Henson, K.T. & Ellier, B.F. (1999). Educational psychology for effective teaching, 2nd Ed, Boston, London, New York, Wodsworth Publishing Company.
 - Jensen, E. (2012). Brain-based learning truth or deception. Retrieved on: 22/8/2013 from [Online] . Available at: <http://www.jlcbrain.com/>
 - King, A. (1994). Effect of teaching children how to question and how to explain, Educational Research Journal. 31 (2), pp 75-83.
 - Kucan, L. & Beck, I.L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interactions, Review of Educational Research.
 - Lau, K. (2006). A think-aloud study reading strategy use between Chinese good and poor readers, Journal of Research in Reading, 17 (4), pp383-399.
 - Lerner, J. (2003). Learning disabilities: theories, diagnosis & teaching strategies. 5th ed. , Boston: Houghton Mifflin.
 - Mackeown, R. G. & Gentilucci, J. (2007). Think-aloud strategy: Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second language classroom, Journal of Adolescent & Adult Literacy, 51 (2).
 - Makill, R. & Pedrgsal, H. (1997). Pupils' questions, alternative frameworks and design of science teaching, International Journal of Science Education, Vol.(19).
 - Malone, H., Sigafos, J., O'Reilly, M., Cruz, B., & Lancioni, G. (2006). Comparing

video prompting to video modelling for teaching daily living skills to six adults with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 14 (4).

- National Council of Teachers of Mathematics. (1989). “*Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*”, Reston, Va. : NCTM .

- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). “*Principles and standards for school mathematics*”. Reston, Va: NCTM.

- North Central Regional Educational Laboratory. (1995). *K.W.L.H Techniques*. NCREL. Retrieved on: 17/6/2012, (Online), Available at: <http://www.K-W-L-H-Technique.hm>.

- Nolan, M . B . (2000). *The role of metacognition in learning with an interactive science simulation*, ERIC: ED306008.

- Ogle, D. (1987). *K-W-L group instructional strategy*. In A.S. Palincsar, D.S. Ogle, B.F. Jones. & E.G. Carr (Eds.), *the achiving reading as thinking* (Teleconference Resource Guide, 11-17). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Ormond, J.E. (1998). *Educational psychology*. New Jersey: Prentice Hall.

- Parkinson, J. (2004). “*Learning through written and oral work, Improving secondary science teaching*”, London and New York.

- Perez, K. (2008). *More than 100 brain-friendly tools and strategies for literacy instruction*, without edition, Corwin Press, California.

- Rayner, C., Denholm, C. & Sigafos, J. (2009). Video based intervention for individuals with autism: Key questions that remain unanswered, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, pp. 291–303.

-
- Rugen, L. & Hart, S. (1994). " The lesson of the learning expeditions, Educational Leadership. 52 ,pp.20-23.
 - Swanson, H.L. (1992). The relationship between metacognition and problem solving in gifted children. *rpcper Review*, 15 (1).
 - Wallach, G. & Miller, L. (1988). *Language intervention and academic success*, Boston, M.A. College Hill Press.
 - Wilen, w. & Phillips, J.A (1999). Teaching critical thinking : a meta-cognitive approach, *Social Education*, 59 (3).



برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين
العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM لدى أعضاء هيئة التدريس
بالكليات العلمية بجامعة بيشة

إعداد

د. مسفر بن خفير سني القرني

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد

كلية التربية – جامعة بيشة

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM ، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد قائمة بالكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM والتي بلغت (٥٨) كفاية مهنية موزعة على ستة متطلبات وهي: التمرکز حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة و تحقيق التكامل بين مجالات STEM (S العلوم، T التكنولوجيا، E الهندسة M الرياضيات)، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والجيل القادم، اكتساب الطلاب المعرفة العلمية الأساسية للعلوم المعاصرة، وتطبيق المعرفة بالرياضيات والعلوم والتصميم الهندسي وتنمية مهارات العمل والإنتاج والتنمية المستدامة. ومن خلال تطبيق استبانة الاحتياجات التدريبية على عينة من الكليات العلمية بلغ قوامها (٤٥) عضوا في كليات: الطب، والعلوم الطبية التطبيقية، والهندسة، والعلوم بجامعة بيشة. وقد أظهرت النتائج أن درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس عينة البحث جاءت بدرجة كبيرة جداً في جميع الكفايات، وفي ضوء نتائج قائمة الاحتياجات التدريبية من الكفايات المهنية تم إعداد برنامج تدريبي مقترح وتقييمه وفق استمارة تقييم معدة لذلك، كما تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الكفايات المهنية - برنامج تدريبي مقترح - متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM

Abstract

The aim of the current research is to establish a program for the development of professional competencies among the faculty members of the scientific faculties of Bisha University in light of the requirements of the entrance of integration between science, technology, engineering and mathematics. Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM), which reached (58) professional competencies divided into six requirements: Concentration on integrated conceptual experience and integration between the fields of STEM (S Science, T Technology, E Engineering M Mathematics) The twenty-first century and the next generation, students acquire basic scientific knowledge of contemporary science, apply knowledge of mathematics, science, engineering design, work skills, production and sustainable development. Through the application of the questionnaire of training needs on a sample of scientific colleges, it reached (45) members in the faculties of: medicine, applied medical sciences, engineering and science at the University of Bisha. The results showed that the degree of need of faculty members in the research sample was very large and large in all competencies. In view of the results of the list of training needs of professional competencies, a proposed training program was prepared and evaluated according to an evaluation form prepared for this purpose.

Keywords: Professional competencies - Proposed training program - Integration requirements between science, technology, engineering and mathematic

برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة

مقدمة:

في ظل التطورات السريعة في كافة المجالات ومن أهمها جودة التعليم في جميع المراحل التعليمية بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة لارتباطه بتطور أي مجتمع؛ كان لابد من تعزيز مكانة عضو هيئة التدريس، وتطويره مهنيًا؛ لمسايرة هذا التطور وهذه النهضة المعرفية والتقنية الهائلة، ويعد مدخل STEM التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات - من الاتجاهات العلمية في تصميم المناهج؛ لأهميته في تطوير ممارسات الطلاب للاستقصاء وتشجيعهم على التفكير العلمي والابداعي والناقد، وتطبيق الأنشطة العملية، والخبرة الموجهة، والبحث التجريبي المعلمي، والتقويم الواقعي المستند على الأداء، وهو من المستجدات الحديثة التي يوصى بتضمينها في البرامج التعليمية؛ تماشيًا مع الخطط التطويرية لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

ومن خلال ما نصت عليه بنود وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في مادتها (١٠١) على "تهيئة سائر الطلاب للعمل في ميادين الحياة بمستوى لائق"، أي: التركيز على طبيعة تأهيل المتعلم، وبلغة العصر إعداد الطالب المثقف علميًا، وهو أحد النواتج المستهدفة بالاستراتيجيات الوطنية لتطوير التعليم ورفع مستوى استعداد الطلاب للحياة وسوق العمل (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم، ١٤٣١ هـ، ٢٣)؛ أصبحت الآن الجامعات مطالبة بتوفير تعليم وممارسات تدريسية تربط المتعلم ببيئته وتساعد وتؤهله للعمل المستقبلي والمنافسة في سوق العمل والمشاركة في التنمية المستدامة في المجتمع بما يحقق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).

وفي ضوء معايير الجودة والاعتماد أصبح إلزاماً على الجامعات السعودية إعداد برامج وخطط متميزة وفق المتغيرات المتسارعة؛ وإن اصلاح وتحديث وتطوير التعليم يتطلب معلماً ومحاضراً متطوراً في إعداده وتدريبه وتنمية مهاراته المهنية؛ كونه أحد المدخلات الهامة في العملية التعليمية، وتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس يؤثر بشكل مباشر على مستوى الطالب الجامعي الذي يعتبر محور وعصب العملية التربوية، وذلك لمسايرة التسارع في المعرفة وخاصة فيما يتعلق بتكامل المعرفة ووحدها.

وقد أشار رضوان (٢٠١٤، ٢) في دراسته إلى أن نجاح عملية التعليم والتعلم في الجامعة متوقف على مدى توفر الكفايات والمهارات والقدرات اللازمة لمهنة التدريس الجامعي، حيث أثبتت الكثير من

الدراسات على ضرورة إعداد الأساتذة على برامج متعلقة بالكفايات المطلوبة لهذه المهنة خاصة بعد الملاحظة الميدانية لنقاط الضعف والقصور في الممارسات التدريسية للأساتذة.

ومن خلال استقراء بعض الدراسات والمشروعات التي تبنت توجه STEM من خلال تنظيم محتوى الدراسة حول مواقف تعليمية تزيل الحواجز بين المجالات الأربعة (العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات) عند تدريسها؛ فإن مدخل STEM يُعد من المداخل التي ثبت فاعليتها في إكساب المتعلمين العديد من جوانب التعلم المختلفة؛ مثل دراسة كل من: البيز (٢٠١٧)؛ والمالكي (٢٠١٨)؛ والزبيدي (٢٠١٧)؛ وسليمان (٢٠١٧). كما أشار أيضاً كل من السعيد والغرقى (٢٠١٥) في دراستهما إلى أن توجه التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات ظهر نتيجة أن المعلومات الاقتصادية للقرن الحادي والعشرين أنتجت وظائف لا تتطلب فقط التعليم الجامعي، ولكن أيضاً تتطلب القدر الكافي من الخبرة في جميع المجالات الأربعة لمدخل STEM، ومن هنا بدأ التعلم بمدخل STEM في الانتشار في جميع مراحل التعليم العام والجامعي، وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية التي أكدت على أن التعلم بهذا المدخل ضرورة لنجاح الطلاب في المستقبل؛ فهو الذي يجعل التعلم أكثر ارتباطاً وصلاحيته للطلاب.

كما أكدت دراسة رزق (٢٠١٥) أهمية استخدام مدخل STEM في تعلم العلوم؛ لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ومهارات اتخاذ القرار من خلال دراسة بعض المقررات لطلاب كلية التربية. ومن المشروعات التي أشار إليها ديوغري (Daugherty, 2009) مشروع The Infinity Project وهذا المشروع مشترك بين جامعة جنوب ميثوديست (Southern Methodist University) SMU وشركة تكساس للأجهزة والمعدات Texas Instruments. ويطبق منهج بعنوان: Engineering Our Digital لمدة عام لطلاب المرحلة الثانوية العليا، وتم تصميم المواد التعليمية للمنهج متضمنة أدوات معملية وأجهزة، وكتيبات، وأدلة معلم، وبرامج كمبيوترية، ويتم تدريب المدرسين بالجامعة على تدريس هذا النوع من المنهج مع التركيز على المهارات المعملية، واستخدام الأجهزة والبرامج.

وقد أهتمت العديد من المؤتمرات التي عُقدت بهذا المدخل كان من أهمها: مؤتمر قمة دعم مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM يونيو ٢٠٠٨ بالولايات المتحدة الأمريكية، والمؤتمر العربي الأول لعلوم الربوت المتخصص في مجال العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات ٢٠١٣ بالأردن، والمؤتمر الدولي السنوي الخامس للتعليم التقني تحت شعار «مستقبلنا في المواد العلمية»، ٢٠١٤م، بمعهد التكنولوجيا التطبيقية بأبو ظبي، ومؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول: توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM - ٢٠١٥م - جامعة الملك سعود الرياض (البيز، ٢٠١٧، ٢٨).

وقد أشار التقرير الخاص بإنجاز الشراكات بين الجامعات والصناعة إلى أن عدد الطلاب الجامعيين الذين يدرسون موضوعات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات في المملكة المتحدة أخذ في الازدياد، وركزت التوصيات على دور التعليم العالي في تهيئة الظروف اللازمة للابتكار، وأن تؤدي الجامعات دوراً حيوياً في تزويد الأفراد بالمهارات اللازمة للعمل والحياة، بالإضافة إلى دورها الحاسم في مجال الابتكار وتطوير البنية التحتية للبحوث (الراصد الدولي، ١٤٣٣، ٧٩).

ومما سبق يتضح أنه من الضروري امتلاك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لمتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، وأنه الأساس في تنمية قدراتهم المهنية، إلا أن واقع نتائج الدراسات والبحوث الخاصة بأعضاء هيئة التدريس لم تؤكد درجة توافرها على وجه الخصوص، حيث اقتصر معظم الدراسات والبحوث على الكفايات المهنية المرتبطة بالتخصص المرتبطة بالتدريس الصفي ولم تتطرق للكفايات المهنية في ضوء متطلبات مدخل STEM؛ مثل دراسة كل من: آل كاسي ويحي (٢٠١٤)؛ والتي اهتمت بتنمية مهارات تقويم نواتج تعلم العلوم لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، ودراسة آل كاسي وتمام ويحي (٢٠١٥)؛ والتي ركزت على تقديم برنامج تدريبي لتنمية مهارات استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد؛ لذلك فإن هناك حاجة ملحة لتقديم برنامج تدريبي نوعي لتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، وهذا ما سعى إليه البحث الحالي.

مشكلة البحث:

من خلال خبرة الباحث العملية في مجال التطوير والجودة بجامعة بيشة، لاحظ أن البرامج التدريبية فيما يتعلق بالتنمية المهنية والمبادرات المنبثقة من الخطة الاستراتيجية للجامعة ٢٠٢٢ تخلو من الاهتمام بالتوجه العالمي الحديث في إعداد المناهج وتدريسها، ومنها مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات- STEM كنظام متعدد التخصصات-يعتمد على وحدة المعرفة في تخصص واحد وإعداد الخريجين وفق التوجهات الحديثة على المستوى الدولي والمحلي ورؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، وخاصة أن العديد من الدول المتقدمة تبنت هذا المدخل؛ منها المملكة المتحدة والولايات المتحدة وكندا وسنغافورة وأستراليا.

كما أوصت العديد من الدراسات والبحوث بأهمية إعداد برامج تدريبية في مجال التنمية المهنية والممارسات التدريسية في ضوء مدخل التكامل STEM؛ ومنها دراسة الحكمي (١٤٣٢هـ)، ودراسة

سليمان (٢٠١٧)، ودراسة المحيسن وخجا (٢٠١٥)، ودراسة غانم (٢٠١٢)، ودراسة مراد (٢٠١٤)، وهذا ما أشارت إليه أيضاً نتيجة الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث من خلال (المقابلة) المقننة على عينة قوامها (١٥) عضو هيئة تدريس بالكليات العلمية؛ للكشف عن مدى إلمامهم وامتلاكهم للكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، حيث أشارت إلى تدني مستوى المعرفة والإلمام بهذا المدخل (STEM)، وأهم بحاجة إلى برامج تدريبية لتنمية هذه الكفايات، وهو ما سبق وأكدته نتائج دراسة الدوسري (٢٠١٥)؛ والتي كشفت واقع تجربة المملكة العربية السعودية في تعليم STEM في ضوء التجارب العالمية في هذا المجال؛ وهو وجود فجوات تتراوح ما بين عالية ومتوسطة من حيث غياب السياسات والتشريعات التعليمية والخطط الوطنية في هذا الإطار.

ومن ناحية أخرى؛ هناك ندرة في البحوث والدراسات السابقة - في حدود علم الباحث - والتي تناولت برامج للتنمية المهنية وخاصة فيما يتعلق بتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس عامة والكليات العلمية خاصة لمناسبة هذا التوجه STEM لتخصصاتهم، الأمر الذي دعا إلى البحث عن «كيفية بناء برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM؟».

وعلى ذلك حاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM؟
٢. ما الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM؟
٣. ما درجة الاحتياجات التدريبية من الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM؟
٤. ما صورة البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي في النقاط التالية:

١. تحديد متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.
٢. إعداد قائمة بالكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.
٣. تعرف درجة الاحتياجات التدريبية من الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.
٤. إعداد برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.

أهمية البحث:

تلخصت أهمية البحث الحالي في الآتي:

١. يزود القائمين على تنظيم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة ببرنامج مصمم ومعد خصيصاً في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM؛ من خلال احتياجاتهم الفعلية.
٢. أنه محاولة لمواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة لتفعيل استخدام متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تصميم وتدريبهم للمقررات العلمية.
٣. ارتباطه برؤية المملكة ٢٠٣٠ مما يفيد في تحقيق الأهداف العامة للرؤية فيما يتعلق بالتنمية المستدامة وتلبية الخطط التنموية والمرتبطة باحتياجات سوق العمل.

حدود البحث:

أقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- **الحدود المكانية:** الكليات العلمية بجامعة بيشة (الطب – الطبية التطبيقية – الهندسة – العلوم).
- **الحدود الزمانية:** العام الأكاديمي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ.
- **الحدود البشرية:** عينة من أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية (الطب – الطبية التطبيقية – الهندسة – العلوم) في كل التخصصات العلمية بهذه الكليات.
- **الحدود الموضوعية:** استخدام استبانة لتحديد درجة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس (عينة البحث) لتنمية الكفايات المهنية لديهم في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM).

مصطلحات البحث:**١- الكفايات المهنية:**

عرف الحكمي (١٤٣٢هـ، ٩) الكفاءة المهنية بأنها: مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها الأستاذ الجامعي، وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته، ويلاحظها وقيمتها طلابه، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية.

وتعرف الكفايات المهنية في البحث الحالي إجرائياً بأنها: مجموعة من القدرات والممارسات التي يمارسها عضو هيئة التدريس بالكليات العلمية وما تتضمنه من معارف ومعلومات واتجاهات بجامعة بيشة (الطب والعلوم الطبية التطبيقية، والهندسة والعلوم) في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته التدريسية، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية وعلى مستوى الطلاب.

٢- البرنامج التدريبي:

عرف كل من: الأكلبي وصالح (٢٠١٤، ١٤) التدريب بأنه: نشاط إنساني منظم ومقصود يجري وفق خطوات وإجراءات علمية وعملية منظمة ومتراطة، من خلال توظيف الأدوات والمواد ووسائط

برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين.....

التقنية المناسبة لكل موقف تدريبي؛ بقصد زيادة الخبرات المعرفية، والقدرات مهارية، وتنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية لدى المتدربين بشكل مستمر؛ مما يساعدهم على تطبيق الخبرات التدريبية وممارستها عملياً في إنجاز مهامهم، وزيادة جودة إنتاجهم، وبما يحقق أهدافهم مع الاقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف. ويعرف الباحث البرنامج التدريبي في البحث الحالي إجرائياً بأنه: منظومة متكاملة تشمل مجموعة من الأهداف المحددة والمصاغة بصور إجرائية، ومحتوى لموضوعات محددة، وخطوات إجرائية متتابعة، تتمثل في مجموعة من الاستراتيجيات، والأساليب، والأنشطة الهادفة والمخططة والمنظمة وأساليب تقويم لتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة (الطب – الهندسة – العلوم الطبية التطبيقية – العلوم) في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات من تصميم الباحث.

٤- متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM):

عرفت البيز (٢٠١٧، ٩) متطلبات مدخل التكامل STEM بأنها: البنية الأساسية التي تتضمن المعارف والمهارات والممارسات التعليمية الأساسية المبنية منطقياً بشكل متسلسل، وتسهم في تحقيق التكامل بين مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، وربطها بتطبيقات العالم الواقعي لإعداد أجيال متنورة في تلك المجالات.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الأساسيات التي يقوم عليها فلسفة التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM للتحويل من المنهج التقليدي إلى منهج متكامل الخبرات من خلال تغيير رؤية التدريس من قبل عضو هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة بحيث يكون واقعياً؛ وتغيير طرق التدريس بحيث يتحول الطلاب إلى الانغماس في المعرفة العلمية والمهارات والعادات العقلية وتغيير رؤية وأهداف التعليم لتحقيق فهم العلوم وتطبيقاتها التكنولوجية لجميع الطلاب المتعلمين، وتم تحديدها في ستة متطلبات وهي: التمرکز حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة وتحقيق التكامل بين مجالات STEM (S العلوم، T التقنية، E هندسة، M الرياضيات)، وتنمية المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين والجيل القادم، واكتساب الطلاب المعرفة العملية الأساسية للعلوم المعاصرة، وتطبيق المعرفة بالرياضيات والعلوم والتصميم الهندسي، وتنمية مهارات العمل والإنتاج والتنمية المستدامة).

● الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

تضمن الإطار النظري محورين هما: الكفايات المهنية ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM؛ والبرامج التدريبية وأهميتها في التنمية المهنية بصفة عامة ولأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بصفة خاصة؛ وذلك على النحو الآتي:

١- الكفايات المهنية ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM

يعد التعليم القائم على الكفايات من العوامل الرئيسة التي تساعد في التوجه نحو التعليم الفردي الذي يركز على الطالب (Personalized , Student – centered Education) إذ يوفر مرونة في الطريقة التي يمكن أن يحصل بها الطالب على الوحدات الدراسية المكتسبة ، ويتصف هذا النوع من التعليم بالعديد من الصفات من أهمها: مراعاة القدرات والمستويات المختلفة للتعلم لكل طالب وتوفير فرص تعلم وإتقان المهارات وفق السرعة المناسبة لكل طالب، وارتباطه بمهارات الطالب الواقعية المكتسبة لا الافتراضية، مما جعل أصحاب العمل والقطاعات الخاصة ينادون بأهمية التعليم القائم على الكفايات (مركز التميز في التعلم والتعليم، ٢٠١٨، ٣).

وعلى الرغم من تقارب الدول المتقدمة في الدوافع المؤدية لتبني نظام الكفايات، إلا أنها كانت متفاوتة في تحديد نقطة ارتكاز الكفايات التي اعتمد عليها نظامها التعليمي تحت مظلة عامة كبرى بمسمى كفايات القرن الحادي والعشرين ، وهذا ما يشير إلى تعدد نماذج تطبيق التعليم القائم على الكفايات وتنوعها بحسب احتياج النظام التعليمي في كل دولة، ففي سنغافورة كان من دوافع التحول إلى نظام التعليم القائم على الكفايات: العولمة، التغيرات الديموغرافية، والتطور التكنولوجي، وفي كندا كانت الدوافع التطورات السريعة واللامحدودة في العصر الحديث سواء التقنية أم الفكرية، ودفع عجلة الإنتاج المحلي من خلال تخريج طلاب قادرين وبجدارة على القيام بالمهام والوظائف المطروحة مستقبلاً، وقادرين على منافسة باقي شعوب العالم ؛ وفي استراليا كانت الدوافع ارتفاع نسبة بطالة الشباب، والنزعة إلى الاستمرار في التعليم ما بعد الثانوي، والحاجة إلى إعداد الاستراليين إلى العيش والعمل بنجاح في القرن الحادي والعشرين ؛ أما الدوافع في ولاية نيوهاشر كانت تحسين جودة التعليم، توفير أدوات تقييم فعالة، تلبية احتياجات التعليم في القرن الحادي والعشرين، مراعاة القدرات والمستويات المختلفة لكل طالب (مركز التميز في التعلم والتعليم، ٢٠١٨، ٧-٨).

برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين.....

ويمكن تلخيص الكفايات في الدول التي تناولها التقرير كما هو مبين بالجدول (١)

جدول (١)

الكفايات في الدول التي تناولها التقرير (مركز التميز في التعلم والتعليم، ٢٠١٨، ٩)

نيو هاشر	استراليا	كندا	سنغافورة
الكفايات الأساسية (الرياضيات، الفنون، اللغة الإنجليزية، العلوم)	المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة والكتابة، والرياضيات، والعلوم الطبيعية والاجتماعية، والمواطنة، والاقتصاد والأعمال، والتربية الصحية والرياضية والتقنية والفنون)	كفايات القرن الحادي والعشرين (الابتكار والإبداع وريادة الأعمال والتفكير الناقد والتعاون والاتصال والتواصل)	كفايات القرن الحادي والعشرين (مهارات الثقافة المدنية والوعي العلمي وتعدد الثقافات، والتفكير النقدي والابتكاري)
كفايات ممارسات الدراسة والعمل (التواصل، الإبداع، التعاون، التوجيه الذاتي)	الكفايات العامة، أولويات عبر المناهج	الأعمال والتفكير الناقد والتعاون والاتصال والتواصل	الكفايات الاجتماعية والعاطفية (الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات، اتخاذ القرار الصائب)

يتضح مما سبق ما يلي:

- تتفق معظم الدول المتقدمة في أن التعليم القائم على الكفايات التعليمية أصبح ضرورة لإعداد أجيال المستقبل، وتنمية مهارات خاصة، ومنها مهارات القرن الحادي والعشرين، والكفايات الأكاديمية، والكفايات الأساسية، والكفايات العامة، والكفايات الاجتماعية والوجدانية.
- يمكن صياغة الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة من فلسفة التعليم القائم على الكفايات، ومن ثم متطلبات التكامل STEM للسعي نحو إعداد أجيال متنورة علمياً وتقنياً لحياة المستقبل.

ومن خلال التقرير الصادر من المركز الوطني لإحصاءات التعليم (NCES, 2003) بوزارة التعليم الأمريكية؛ أصبح إنتاج أعداد كافية من الخريجين الذين يتم إعدادهم لمهن العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) أولوية وطنية في الولايات المتحدة، وهذا يشير إلى أهمية قيمة التعليم والتعلم القائم على مدخل التكامل STEM (Daugherty, 2009).

وقد أشار بعض المهتمين ومنهم (National Governor Association, 2009; National Center for Education Statistics, 2013؛ وغانم، ٢٠١١؛ وسليمان،

٢٠١٧؛ والسعيد والغرقى، ٢٠١٥؛ البيز، ٢٠١٧؛ والمالكي، ٢٠١٨؛ والزبيدي، ٢٠١٧) إلى أن مدخل STEM يعتمد في تصميم محتواه الدراسي على التعلم المتمركز حول المتعلم، وحل المشكلات، والاكتشاف والتطبيق المكثف للأنشطة العلمية، ويتم فيه تحديد المشكلات الواقعية من خلال تضمينه للمفاهيم الكبرى التي تقوم على تكامل مفاهيم العلوم والتكنولوجيا والتصميم الهندسي والرياضيات بطريقة وظيفية؛ الأمر الذي يدعو إلى الاهتمام به والاستفادة منه في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة المرحلة الجامعية، وإلى أهميته في تطوير المناهج الدراسية من جوانب متعددة؛ من أهمها: زيادة جودة التعليم وتحقيق مهارات التعلم مدى الحياة. وتحقيق التربية من أجل التنمية المستدامة في المجتمع، والارتقاء بالمهارات في مواد العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات أصبح أمراً حاسماً لبناء قوى عاملة مبتكرة ومتنوعة وتنافسية، وهذا ما نسعى من خلاله في المرحلة الجامعية وانعكاساته على خريجي المستقبل.

وتتمثل متطلبات إعداد وتطوير المناهج وفق مدخل التكامل STEM للتحوّل من المنهج التقليدي إلى منهج متكامل الخبرات، وثرى بالمشاريع التعليمية؛ في ثلاثة محاور رئيسة هي (Stephanie, 2008؛ غانم، ٢٠١٢؛ المالكي، ٢٠١٨):

١. تغيير رؤية تدريس العلوم، والرياضيات حسب احتياجات تدريس العلوم والرياضيات،
٢. تغيير طريقة تدريس العلوم والرياضيات، بحيث ينهك الطالب في المعرفة العلمية.
٣. تغيير رؤية وأهداف التعليم، بحيث تسعى إلى تحقيق فهم العلوم، والرياضيات وتطبيقهما التقنية من قبل الجميع، وليس لفئة من الصفوة العلمية فقط.

ويتضح مما سبق أن طبيعة ومتطلبات (STEM) يمكن أن تسهم بدرجة كبيرة في تدريس جميع المواد العلمية بصورة تكاملية وتوظيفها في حياة الطالب الجامعي بشكل تطبيقي؛ لارتباط المجالات الأربعة (العلوم، التقنية، الهندسة، الرياضيات) ببعضها البعض، والمساعدة في وحدة المعرفة وتكاملها، وإزالة الحواجز بينهم والتخصصات المختلفة كانعكاس للتطورات والتقدم في العصر الحالي؛ وهذا ما تم مراعاته في إعداد البرنامج التدريبي المقترح.

٢- البرامج التدريبية والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس:

يُعد التدريب أداة التنمية ووسيلتها، كما أنه الأداة التي إذا أحسن استثمارها وتوظيفها تمكنت من تحقيق الكفاءة والكفاية في الأداء والإنتاج المجتمعي، وقد أظهرت نتائج أبحاث عديدة أن للتدريب دوراً أساسياً في نمو الثقافة والحضارة عامة، بوصفه أساس كل تعلم وأداة كل تطوير وتنمية للعنصر البشري،

ومن ثم تقدم المجتمع وبنائه، وأن جودة البرنامج التدريبي هو مدى ملاءمته لتلبية رغبات المستفيدين وقدرته على سد احتياجاتهم من جهة، ومدى تطابقه مع المواصفات المعتمدة ومعايير الأداء الصحيحة من جهة أخرى، وقد يعبر عن جودة البرنامج التدريبي: بقدرته على تلبية احتياجات المستفيدين بأقل جهد ومال ووقت. وفي ضوء ما تقدم فإن جودة برامج التدريب تعني التميز في تقديم الخدمات المطلوبة بكفاءة وفاعلية، بحيث تنفذ البرامج بشكل يضمن تحقيق أهدافها بطريقة صحيحة تكون صادقة وخالية من الأخطاء. تكون ذات جودة عالية وبأقل كلفة تحقق رغبات المستفيدين منها (الأكلي وصالح، ٢٠١٤، ٤٣).

ونتيجة للدور البارز لعضو هيئة التدريس بالجامعة في العملية التعليمية كانت الحاجة إلى الاهتمام والعناية ببرامج التدريب أثناء الخدمة بصورة واضحة، لكي تحقق النمو المهني؛ وأحد أهداف هذا البحث هو تنمية النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة، وخاصة فيما يتعلق باستخدام مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تدريس الموضوعات العلمية في التخصصات المختلفة للكليات العلمية بالجامعة.

وعلى المستوى المحلي عملت كل من وزارة التعليم بالتعاون مع مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم وشركة تطوير للخدمات التعليمية على إعداد وبناء برنامج لتطوير معلمي ومعلمات الرياضيات مهنيًا؛ بهدف إحداث نقلة نوعية في مهارات التدريس، وتغيير قناعات المعلمين ليكون تعليمهم متمركزاً حول الطالب، وكانت فلسفة بناء البرنامج في ضوء الاحتياج وتحليل مستفيضي للاحتياجات العلمية والمهنية للمعلمين، ومن أهم الأسس التربوية والنظرية التي تم بناء البرنامج عليها التوجهات الحديثة في التعليم والتعلم مثل STEM، الاستقصاء العلمي، دورة التعلم الخماسية، PISA، Productive، CRA، TIMSS، والتدرج في التطوير المهني للمعلمين من خلال مستويات ثلاثة هي: بناء الأسس العلمية والتربوية، ثم التطبيق والممارسة وتبني منهجية التدريس المتمايز (سلمان، ٢٠١٥، ٢٣).

وفي دراسة مقدمة لمؤتمر التميز البحثي بجامعة الملك سعود لكل من: المحيسن وخيجا (٢٠١٥، ٣٤-٣١) قدمت برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم في ضوء متطلبات STEM واستندت على أربعة أبعاد هي:

أولاً: التطوير المهني كنظام: ويتضمن وضع السياسات والخطط على مستوى الدولة التي تدعم تحقيق نهج STEM ومن ذلك:

تخصيص الميزانيات الكافية لدعم وتحقيق متطلبات هذا الاتجاه، ووضع الخطط الزمنية طويلة المدى،

وتحديد الفئات المستهدفة، وتحديد سياسات الحوافز والمكافئات ونظام الترقى الوظيفي.

ثانياً: التطوير المهني في المجال المعرفي: ويتضمن تحديد الاحتياجات التدريبية والتطويرية التي سيتم بناء برامج التنمية المهنية في ضوءها ومن أهمها: تحديد المعارف والخبرات التخصصية في إطار الغايات الكبرى لتعليم STEM، وتحديد المعارف والخبرات التدريسية لتعليم STEM، وتطوير الحقائق التعليمية والنشاطات المهنية الخاصة بنهج STEM، وتوفير المؤلفات والكتب العلمية والأبحاث العلمية والنشرات التعريفية في مجال TEMS وإتاحتها وتسهيل وصول المعلمين إليها لدعم النمو المهني الذاتي.

ثالثاً: استراتيجيات التطوير المهني لمجال STEM: ويوضح هذا الجانب استراتيجيات وملامح تنفيذ برامج التطوير المهني لتعليم STEM ومن أهمها: أن تكون برامج التنمية المهنية طويلة المدى ومستمرة، وأن تبدأ البرامج بالتركيز على تنمية وتعزيز وعي وإدراك المعلمين لمدخل STEM وأهميته، والتنوع في استراتيجيات تطبيق البرامج لتمكين المعلمين من بناء معارفهم وفقاً لأنماط تعلمهم وخبراتهم السابقة، كالعصف الذهني، والاستقصاء، وحل المشكلات، والتعلم التفاعلي، حيث إنها تحقق تفاعل المعلمين، وتعمق فهمهم للنتائج التي يصلون إليها، وتوفر الفرص للمعلمين للتعلم والنمو الذاتي من خلال ممارسات التأمل المهني، والقيام بالبحوث الإجرائية، وتدريب الأقران، وبناء ملفات الإنجاز، وتوسيع ودمج التقنية لتسهيل تواصل المعلمين مع بعضهم، ومع الخبراء من داخل وخارج المدرسة، ومن خلال مجتمعات التعلم المهني التخصصية، لتحقيق تبادل الخبرات، واستمرار النمو المهني خارج نطاق المكان والزمان لليوم الدراسي.

رابعاً: الدعم والمساندة للتطوير المهني في مجال STEM: ويتضمن هذا الجانب توفير متطلبات الدعم والمساندة لضمان تحقق أهداف نهج STEM، ومن أهمها: توفير الدعم المادي والمعنوي الكافي من وزارة التعليم والإدارات العليا على مستوى المنطقة، ودعم مؤسسات المجتمع المحلي والدولي، وإسهامها ومشاركتها في تطوير المعلمين وفق نهج STEM.

وعليه يتضح أهمية التطوير المهني في أثناء الخدمة بهدف الرفع من أداء أعضاء هيئة التدريس، وتطوير معارفهم، ومهاراتهم لتحقيق الأهداف التربوية للعملية التعليمية، وخاصة تدريبهم وفق احتياجاتهم التي يرغبون التدريب عليها، وفي البرنامج التدريبي المقترح في هذا البحث تم الاعتماد على التدريب القائم على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بصفة عامة، واحتياجاتهم التدريبية لتنمية كفاءتهم المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM بصفة خاصة، وهذا ما تم مراعاته في البحث الحالي.

ثانياً: الدراسات والبحوث السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة في محورين رئيسيين هما:

المحور الأول: دراسات اهتمت بالكفايات المهنية ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM

في ضوء التعرف على الدراسات والبحوث التي اهتمت بالكفايات المهنية ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM استهدفت دراسة الحكمي (٢٣٤١ هـ) إعداد معيار للكفاءات المهنية المطلوبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى، والكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير في الأحكام الصادرة من الطلاب على الكفاءة المهنية المطلوبة لمعلمهم، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طلاب من طلاب كليتي التربية والعلوم. واستخدمت في الدراسة قائمة الكفاءات المهنية والمشملة على (٦) كفاءات رئيسية و(٧٥) كفاءة فرعية، تم التوصل إلى النتائج التالية: تمحورت الكفاءات المهنية المطلوبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب حول ست كفاءات رئيسية هي (الشخصية، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي والنمو المهني، وأساليب الحفز والتعزيز)، وجود فروق في درجات تفضيل طلاب الجامعة للكفاءات المهنية المطلوبة للأستاذ الجامعي، وتميل جميعها إلى ضرورة توافر متطلبات قائمة الكفاءات للأستاذ الجامعي، توجد فروق بين طلاب الكليات النظرية والكليات العملية في متوسطات درجات تفضيل الكفاءات المهنية (الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، وأساليب الحفز والتعزيز) لصالح الكليات العملية، كما لم توجد فروق بين وجهات نظر طلاب المستوى الأول والأخير بالجامعة في درجة تفضيل الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي.

وهدفت دراسة نجلة وحمدان (٢٠١١) إلى تحديد متطلبات الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم بالتعليم في ضوء المستويات المعيارية لجودة التعليم، وقياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية التحصيل المعرفي و تنمية الأداء المهني وفي تنمية اتجاه معلمي العلوم بمدينة حلوان بمصر، واشتملت أدوات الدراسة على: استبانة الاحتياجات التدريبية، واختبار التحصيل المعرفي في الكفاءة المهنية، وبطاقة التقييم الذاتي للأداء المهني لمعلم العلوم، ومقياس اتجاه معلمي العلوم نحو تطبيق المستويات المعيارية لجودة التعليم، واشتملت العينة على (٢٥) معلماً للعلوم، وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي: تم تحديد ثلاثة متطلبات رئيسية لمعلم العلوم في ضوء المستويات المعيارية لجودة التعليم وهي: التحصيل المعرفي للمحتوى المعرفي في الكفاءة المهنية، والأداء المهني لمعلم العلوم في ضوء المستويات المعيارية لجودة التعليم، واتجاه معلمي العلوم

نحو تطبيق المستويات المعيارية لجودة التعليم، أما الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة في ضوء المستويات المعيارية لجودة التعليم هي على الترتيب: الرؤية والرسالة، المعلم، المتعلم، الموارد البشرية والمادية للمؤسسة، المشاركة المجتمعي، مجال الحوكمة والقيادة، المنهج الدراسي، المناخ التربوي، ضمان الجودة.

في حين قدمت دراسة غانم (٢٠١١) رؤية مقترحة لتطبيق مناهج STEM للتعلم المستمر مدى الحياة من خلال تحديد عدة أبعاد مهمة يجب مراعاتها عند إدخال مناهج STEM في المدرسة الثانوية من حيث أسس تصميم المناهج، وأسس تقويم المناهج، والتحديات التي تواجهها لتطبيق المناهج في المدرسة الثانوية المصرية ومن أهم أسس التصميم: الاستناد على معايير قومية لتكامل العلوم والرياضيات، وربطها بتطبيقاتها التكنولوجية في المدرسة الثانوية، وتدريس قاعدة مفاهيمية علمية رياضية متكاملة مع تطبيقاتها التكنولوجية، وتصميم أنشطة عملية تطبيقية تعتمد على الفعل والتفكير، واعتماد المناهج على التعلم الإلكتروني واستخدام البرامج الحاسوبية.

وقدم والكر (Walker,2012) دراسة هدفت إلى التعرف على مجالات الاستفادة من نظام STEM في العملية التعليمية والبحث العلمي كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة كاليفورنيا ودرجة أهميتها، ودرجة توظيفها في العملية التعليمية والبحث العلمي، حيث كان أداة الدراسة عبارة عن استبانة، وتمثلت عينة الدراسة في (٣٧٨) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من المدرسين والأساتذة المساعدين والأساتذة من الجنسين موزعين على جميع كليات الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس لديهم إيجابية مرتفعة عن أهمية نظام STEM في العملية التعليمية والبحث العلمي، وإلى عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس في تصوراتهم نحو أهمية الخدمات التي يقدمها نظام STEM في البحث العلمي والعملية التعليمية يعزى لمتغير (الجنس، المرتبة العلمية، الكلية). ودرجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لنظام STEM قليلة في البحث العلمي والعملية التعليمية.

واستهدفت دراسة رضوان (٢٠١٤) الكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة (طلبة جامعة جيجل أنموذجاً)، ومعرفة مواطن الضعف في الجوانب الأدائية للأساتذة الجامعيين فيما يخص الكفايات (التدريسية، التكنولوجية، الانسانية، التقويمية)، وتم تطبيق أدوات البحث (بطاقة الملاحظة، والمقابلة، واستبيان، والسجلات الوثائقية، وأساليب التحليل الكمي والكيفي، وتوصلت الى العديد من النتائج من أهمها ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة جيجل للكفايات (المهنية والتدريسية والإنسانية بدرجة عالية والكفايات التكنولوجية والتقويمية بدرجة متوسطة).

وهدفت دراسة رزق (٢٠١٥) إلى استخدام مدخل STEM التكامل لتعلم العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ومهارات اتخاذ القرار في مقرر التربية البيئية لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جميع الشعب العلمية والأدبية، وطبقت أدوات الدراسة (مقياس اتخاذ القرار وبطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين) على عينة قوامها (٦٣) طالبا وطالبة، وأسفرت عن العديد من النتائج من أهمها: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في بطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين، ومقياس مهارات اتخاذ القرار لصالح الأداء البعدي.

وفي دراسة الرويلي (٢٠١٥) تم تحديد قائمة بمعايير مدخل STEM وبناء وحدة تكاملية وفق معايير مدخل STEM، وإعداد برنامج تدريسي وفق منهج (INTEL) المستند على المشروعات وفي ضوء مدخل STEM، وتم استخدام تحليل المحتوى لعينة من مقررات الفيزياء المطورة، وتوصلت الدراسة إلى أن تحليل المحتوى وفق معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) أشار إلى أن المفاهيم الشاملة حظيت على المرتبة الأولى بنسبة ٣٣٪، بينما محوري: فهم طبيعة العلوم المرتبطة بالممارسات والمفاهيم الشاملة وتوقعات أداء الطلبة لأنشطة العلوم والهندسة احتلتا المرتبة الثانية بنسبة (٢١٪). وفي ضوء نتائج البحث تم التوصل للعديد من التوصيات؛ من أهمها: تبني التصور المقترح، وإعادة تقييمه ومراجعته وتطويره من قبل لجنة متخصصة وتقوم محتوى مناهج الرياضيات والعلوم، وتحليلها في ضوء معايير العلوم للجيل القادم للتعرف على واقع هذا المحتوى ومدى حاجته للتطوير، وإعادة تطوير وبناء محتوى مناهج العلوم في المرحلة الثانوية، وبالأخص ما يتعلق بتضمينها المحتوى التقني؛ من خلال تطبيق آليات الدمج أو الوحدات المستقلة، وإقرار معايير العلوم للجيل القادم NGSS في المستقبل القريب وإدراجه في الخطة الدراسية لمراحل منهج STEM وفق آلية تعتمد التتابع والتكامل والاستمرار لمكونات هذا المنهج.

في حين اهتمت دراسة الخبتي (٢٠١٦) بتحديد فاعلية برنامج إثرائي قائم على مدخلي STEM والتربية المستدامة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بجمده، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥) تلميذة موهوبة في الصفين الخامس والسادس الابتدائي، وتم تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات، والذي تكون من (٨) مفردات موزعة على (٦) مهارات هي: تحديد المشكلة، جمع البيانات التي لها علاقة بالمشكلة، تحليل المشكلة، التخطيط، التوصل لحل المشكلة، التأمل في الحل، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية للبرنامج الإثرائي المقترح على أداء الطالبات في القياس البعدي لخمس من مهارات حل المشكلات الست التي تم تحديدها، أما مهارة التأمل في الحل فقد أظهرت النتائج عدم فاعلية البرنامج على تنميتها.

واستهدفت دراسة إسماعيل (٢٠١٧) قياس أثر أنشطة إثرائية في الكيمياء قائمة على مدخل العلوم

والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في تنمية الوعي بالمهن العلمية والميول المهنية لطلاب المرحلة الثانوية ذوي استراتيجيات التعلم العميق والسطحي وبلغت عينة البحث (٤٣) طالباً من المرحلة الثانوية، وتم تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم (العميق، السطحي)، ومقياس الوعي بالمهن العلمية والميول المهنية، وتوصلت الدراسة الى العديد من النتائج من أهمها: حدوث نمو واضح في مستوى الميول المهنية ككل وأبعادها الفرعية للطلاب مجموعة البحث ككل، وذوي استراتيجيات التعلم (العميق ، والسطحي) الذين درسوا الأنشطة الإجرائية.

واقترحت دراسة الزبيدي (٢٠١٧) استراتيجية قائمة على مدخل التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM، وذلك بهدف تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والتحصيل الدراسي لدى الطلاب، وأشارت النتائج الى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختباري: مهارات التفكير عالي الرتبة والتحصيل في العلوم لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة، والتحصيل الدراسي.

واستهدفت دراسة البيز (٢٠١٧) التعرف على مدى توافر متطلبات STEM في كتب العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال بناء قائمة بمتطلبات STEM اللازم توافرها في كتب العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وتحويلها الى بطاقة تحليل المحتوى (١٢) كتاباً بجزأها الأول والثاني لكتابي (الطالب - النشاط)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن النسبة المئوية لتوافر متطلبات STEM للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بلغت (٢٤ %) بدرجة توافر منخفضة؛ توزعت بنسب متفاوتة على (٦) متطلبات رئيسية.

في حين هدفت دراسة نوليس (Knowles,2017) إلى الكشف عن مدى تأثير التطور المهني للمعلمين وتنفيذ الدروس باستخدام العلوم المتكاملة والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) على الكفاءة الذاتية للمعلمين، وأظهرت النتائج مدى تأثير التطوير المهني TRAILS للمجموعة التجريبية وخاصة فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية للمعلم والاتجاهات نحو التدريس باستخدام STEM لدى المعلم؛ وتراوح حجم التأثير بين صغير ومتوسط وكبير.

كما هدفت دراسة المالكي (٢٠١٨) إلى تعرف مدى فاعلية تدريس مفاهيم العلوم بوحدة الأنظمة البيئية؛ وفق مدخل STEM في تنمية مهارات البحث العلمي بمعايير نموذج Intel ISEF لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في جدة، وذلك للوقوف على مدى وفاء تعليم مناهج العلوم بالمرحلة

الابتدائية؛ بالمطوحات الوطنية في إكساب الطلاب مهارات القرن الحادي والعشرين؛ وبخاصة مهارات البحث العلمي، وتم اتباع التصميم شبه التجريبي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) أُجري عليهما القياس القبلي والبعدي باستخدام اختبار مهارات البحث وفق معايير مسابقة Intel ISEF. حيث درس طلاب المجموعة التجريبية (٣٠ طالبا) وحدة الأنظمة البيئية باستخدام دليل المعلم بمدخل STEM لتنمية مهارات البحث وفق معايير انتل أيسف Intel ISEF، بينما درس طلاب المجموعة الضابطة (٣٠ طالب) وحدة الأنظمة البيئية بالأساليب التدريسية المعتادة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha < 0,05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البحث العلمي وفق معايير مسابقة Intel ISEF، لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: دراسات اهتمت بالبرامج التدريبية والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس

تناولت العديد من الدراسات والبحوث البرامج التدريبية ودورها في تنمية العديد من الممارسات التدريسية والجوانب المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمعلمين بالتعليم العام بصفة عامة؛ ومنها دراسة الشهراني (٢٠١٢) والتي هدفت إلى تعرف فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية (SMT)، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم برنامج تدريبي يحتوي على متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية الواجب توفرها في مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية، وقياس فعاليته في تنمية مهارات الأداء التدريسي، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات معلمي الفيزياء في متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، كما أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالصف الأول الثانوي في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية.

كما هدفت دراسة يحيى (٢٠١٣) إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير الجودة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي في محاوره الثلاثة (التخطيط - التنفيذ - التقويم) لدى الطلاب المعلمين تخصص العلوم بالتعليم الابتدائي بكليات التربية في مصر، وتم تطبيق بطاقة ملاحظة على عينة البحث وكان قوامها (١٠) طلاب من السنة الثالثة في التدريب الميداني، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، وفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي في ضوء معايير الجودة المتمثلة في المعايير الأكاديمية المرجعية - قطاع كليات التربية (مواصفات الخريج العامة

والتخصصية-)، وقدمت الدراسة عددًا من التوصيات من أهمها: ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية من البرامج التدريبية التي تحتم بتنمية مهارات استراتيجيات التدريس الفعال والتعلم المتمركز حول الطالب.

وهدفت دراسة الغامدي (١٤٣٤هـ) إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني للمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧) معلماً للعلوم بالمرحلة المتوسطة تم اختيارهم قصدياً من مدينة مكة المكرمة التعليمية، وتم استخدام اختبار تحصيلي وأشارت النتائج إلى ما يلي: قدمت الدراسة معايير مقترحة للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتكونت من تسعة معايير أساسية تحتوي على (١٢٤) مؤشراً فرعياً، وتوصلت الدراسة أيضاً لمتطلبات تدريس مناهج العلوم المطورة، وتكونت من ستة متطلبات أساسية تحتوي على (٥٧) عبارة فرعية، كما أشارت النتائج إلى فاعلية الحقيبة التدريبية التي تم إعدادها في ضوء متطلبات العلوم المطورة في تحسين النمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في مجال التقييم في مناهج العلوم المطورة وبمجموع أثر كبير.

في حين اهتمت دراسة مراد (٢٠١٤) بتقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM بمدينة حائل بالملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وبلغت قوام عينة الدراسة (٣٠) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى بناء التصور المقترح في ضوء احتياجاتهن التدريبية في ضوء مدخل STEM.

وهدفت دراسة آل كاسي و يحيى (٢٠١٤) إلى تعرف فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الطالب المعلم بكلية التربية - جامعة الملك خالد - في تصميم واستخدام مقاييس الأداء المتدرج (Rubrics) لتقييم نواتج تعلم العلوم، وتكونت عينة البحث من (٢٠) طالباً معلماً الملتحقين ببرنامج الدبلوم التربوي ومن خلال استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية لبناء البرنامج التدريبي تم بناء البرنامج التدريبي وقياس فاعليته من خلال اختبار في الجوانب المعرفية وبطاقة ملاحظة لقياس الجاب الأدائي وأظهرت النتائج فعالية البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

وفي دراسة أخرى قام بها كل من آل كاسي وتام و يحيى (٢٠١٥) استهدفت تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس في مجالات التعليم والتعلم الفعال، ونشر الوعي بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد؛ بأهمية هذه البرامج، ومن ثم تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات أعضاء

هيئة التدريس في التعليم والتعلم الفعال المتمركز حول الطالب في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتحديد استراتيجيات التعليم والتعلم الفعال المتمركز حول الطالب، وتم إعداد استبانة تضم مجموعة من الأسئلة والعبارات بغية الوصول إلى معلومات من عينة الدراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية لبناء البرنامج التدريبي المقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتم التوصل إلى تحديد قائمة بمعايير الجودة الشاملة في استراتيجيات التعليم والتعلم الفعال المتمركز حول الطالب. وتم تطبيق قائمة الاحتياجات وذلك على عينة مكونة من (١٦١) من أعضاء الهيئة التدريسية في بعض الكليات النظرية: التربية - العلوم الإدارية - العلوم الإنسانية، وبعض الكليات العلمية: كلية الطب - العلوم التطبيقية - العلوم، وفي ضوء نتائج قائمة الاحتياجات التدريبية التي استهدفت تحديد استراتيجيات التعليم والتعلم الفعال المتمركز حول الطالب في ضوء معايير الجودة الشاملة، قام الباحثون بتصميم برنامج تدريبي لتلبية تلك الاحتياجات.

واهتمت دراسة العبد الكريم (٢٠١٥) بالتعرف على مدى ممارسات معلمات العلوم لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم في توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM للاستدلال على احتياجاتهن للتطوير المهني والتعرف على الفروق بين ممارسة معلمات العلوم لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم المختلفة حسب متغير المرحلة التي تدرسها وسنوات الخبرة ومتوسط عدد الطالبات في الصف، وباستخدام المنهج الوصفي واستخدام استبانة وتطبيقها على عينة من (٢٤) معلمة الكترونيا، وأظهرت النتائج وجود ضعف في استعانة معلمات العلوم بالتقنية في تطبيق استراتيجيات التقويم من أجل التعلم وأن أكثر الاحتياجات تتركز في استراتيجية تحديد أهداف التعلم ومحكات النجاح مع الطالبات وكذلك التقويم الذاتي.

وفي ذات السياق اهتمت دراسة المحيسن وخجا (٢٠١٥) بالتطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء اتجاه تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، وإلقاء الضوء على مجال التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء اتجاه تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، كاتجاه معاصر في تعليم وتعلم العلوم. واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي من خلال استقراء وتحليل الأدبيات ذات الصلة بتكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، وخلصت الدراسة إلى تقديم تصور لآلية التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء اتجاه تكامل STEM. واستند التصور إلى أربعة مبادئ أساسية هي: التطوير المهني لمعلمي العلوم كنظام، وتطوير محتوى المعرفة، واستراتيجيات التطوير المعني لتعلم STEM، ودعم ومساندة التطوير المهني.

واستهدفت دراسة سليمان (٢٠١٧) معرفة درجة الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل العلم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM، وعلاقتها بمتغيرات التخصص

العلمي وعدد سنوات الخبرة التدريسية وعدد الدورات التدريبية، وبتطبيق أدوات البحث (قائمة الأسس المعيارية وبطاقة الملاحظة الصفية للممارسات التدريسية) على مجموعة من معلمي العلوم بلغ قوامها (٤١) معلماً و٣٢ معلمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل STEM كما أن اختلاف الجنس وعدد سنوات الخبرة التدريسية لا يؤدي دوراً فاعلاً في هذه الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم في ضوء مدخل الخبرة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة؛ أمكن استخلاص مجموعة من المؤشرات التي يمكن الاستفادة منها في تحقيق أهداف الدراسة الحالية، وتتمثل فيما يلي:

- أشارت معظم البحوث والدراسات السابقة إلى أهمية مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في التعليم العام بصفة عامة، وندرتهما في المستوى الجامعي على وجه الخصوص في ضوء ما تم الاطلاع عليه من دراسات وبحوث سابقة، حيث يعد ذلك هدفاً تربوياً وأساسياً لتدريس العلوم في مراحل التعليم المختلفة قبل الجامعي مثل دراسة كل من (المالكي، ٢٠١٨؛ اسماعيل، ٢٠١٧؛ الزبيدي، ٢٠١٧)، وفي المستوى الجامعي مثل دراسة رزق (٢٠١٥) لطلاب كلية التربية ودراسة والكر (Walker, 2012) لأعضاء هيئة التدريس بجامعة كاليفورنيا، وعدم وجود دراسات تربط بين الكفايات المهنية ومتطلبات STEM، حيث اكتفت بالكفايات النوعية فقط مثل آل كاسي وتمام ويحيى (٢٠١٥) والتي استهدفت تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس في مجالات التعليم والتعلم الفعال، وبناء برنامج تدريبي في ضوء تلك الاحتياجات.

- اهتمت بعض الدراسات بتقديم برامج تدريبية متنوعة وإثرائية قائمة على مدخل التكامل STEM والتطوير المهني للمعلمين والمعلمات في العلوم والرياضيات مثل دراسة مراد (٢٠١٤) لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمات الفيزياء، بالمرحلة الثانوية في ضوء STEM ودراسة الحبتي (٢٠١٦) لتنمية مهارات حل المشكلات لدى موهوبات المرحلة الابتدائية، ودراسة الغامدي (١٤٣٤) للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة، ودراسة المحيسن وخجا (٢٠١٥)، ودراسة الرويلي (٢٠١٦). ودراسة يحيى (٢٠١٣) لتنمية مهارات التدريس الإبداعي في ضوء معايير الجودة (الأكاديمية والتخصصية) لدى الطلاب المعلمين، ودراسة آل كاسي ويحيى (٢٠١٤) لتنمية مهارات الطالب المعلم بكلية التربية في تصميم واستخدام مقاييس الأداء المدرج (Rubrics) لتقويم نواتج تعلم العلوم، ساهم في الاستفادة منها في كيفية التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة. ودراسة نوليس (Knowles, 2017) كشفت مدى تأثير التطور المهني للمعلمين وتنفيذ الدروس باستخدام العلوم المتكاملة والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) على الكفاءة الذاتية

برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين.....

للمعلمين وثقتهم لتدريس مواضيع محددة في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.

- تبنت معظم البحوث والدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، واستفاد البحث الحالي من هذه الدراسات والبحوث في ضرورة الاهتمام بتوظيف مدخل STEM في مرحلة التعليم الجامعي، وضرورة البحث والدراسة في بناء برامج تطويرية لتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء هذا المدخل - حيث ندرة وقلة الأبحاث في هذا المجال- مما ساهم في تدعيم البحث الحالي في مجال تصميم البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة.

- منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في مسح الأدبيات والدراسات السابقة الخاصة بموضوع البحث، وصف النتائج وتحليلها، وتحديد متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، وتحديد وتوصيف الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية في الجامعة في ضوء هذه المتطلبات، وتصميم البرنامج في ضوء الاحتياجات الفعلية لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM وتقديم التوصيات والمقترحات.

- مجتمع وعينة البحث:

شمل مجتمع البحث جميع أعضاء هيئة التدريس المنتسبين للكليات العلمية (الطب - الهندسة - العلوم - العلوم الطبية التطبيقية) بجامعة بيشة والبالغ عددهم (١٠٠) عضو هيئة تدريس في العام الأكاديمي ١٤٣٨ / ١٤٣٩هـ، وقام الباحث بتوزيع الاستبانة (درجة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس) على جميع أفراد عينة البحث والتي بلغ قوامها (٤٨)، وحصل على عدد (٤٥) استبانة صحيحة، أي ما نسبته (٩٤ ٪) من إجمالي الاستبانات الموزعة على عينة البحث وفيما يلي توزيع لأفراد عينة البحث حسب متغيراتها كما في جدول (٢):

جدول (٢)

توزيع العينة حسب الكلية وحسب الحصول على دورات تدريبية في ال STEM

م	الكلية	العدد	النسبة	الحصول على دورات تدريبية في التكامل STEM
١	الطب	٥	١١,١١%	لا يوجد
٢	العلوم الطبية التطبيقية	٥	١١,١١%	لا يوجد
٣	الهندسة	١٠	٢٢,٢٣%	لا يوجد
٤	العلوم	٢٥	٥٥,٥٥%	لا يوجد
المجموع		٤٥	١٠٠%	لا يوجد

- أدوات ومواد البحث.

١. قائمة الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات.
٢. استبانة الاحتياجات التدريبية للكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.
٣. البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.
٤. استمارة تقييم البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.

- إجراءات البحث:

أولاً: تحديد متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM

تم تحديد متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة وتم عرضها على مجموعة من الخبراء في مجال التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس وذلك من أجل تحديد الكفايات المهنية المرتبطة بها وتحديد الاحتياجات التدريبية في مجال الكفايات المهنية لتصميم البرنامج التدريبي المقترح وتمثلت المتطلبات في الآتي جدول (٣)، ملحق (١).

جدول (٣)

متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM

عدد الكفايات	المتطلب	م
١٠	التمركز حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة.	١
٩	تحقيق التكامل بين مجالات STEM (S العلوم، التقنية T، والهندسة E، والرياضيات M).	٢
١٢	تنمية المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين.	٣
٩	اكتساب الطلاب المعرفة العملية الأساسية للعلوم المعاصرة.	٤
	تطبيق المعرفة بالرياضيات والعلوم والتصميم الهندسي.	٥
١٠	تنمية مهارات العمل والإنتاج والتنمية المستدامة.	٦
٥٨		المجموع

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول.

ثانياً: إعداد قائمة الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM:

أعد الباحث قائمة الصورة الأولية لقائمة الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، اعتماداً على الأدبيات والدراسات السابقة، وأمكن تحديد ستة أبعاد لقائمة متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)، والكفايات المرتبطة؛ بها وللتأكد من صدق قائمة الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات قام الباحث بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بهدف التعرف على مدى مناسبة مجالات القائمة لموضوع البحث. ومدى مناسبة الكفايات المدرجة تحت كل مطلب. و مدى وضوح الكفايات المدرجة تحت كل مطلب.، وقد حظيت القائمة بموافقة أكثر من (٨٥ %) من المحكمين على مجالاتها وفقراتها، وكانت لديهم العديد من الملاحظات حول مجالات الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات من حذف أو إضافة أو تعديل بعض الفقرات، وفي ضوء آراء المحكمين أُجريت التعديلات، وتوصل الباحث إلى قائمة الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، مكونة من (٥٨) كفاية مقسمة على ستة متطلبات ملحق رقم (٢).

ثالثاً: استبانة الاحتياجات التدريبية للكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM :

تم إعداد استبانة الاحتياجات التدريبية للكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في ضوء القائمة التي تم إعدادها في أولاً وذلك على النحو التالي:

- الهدف من الاستبانة: تحديد الاحتياجات التدريبية للكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.
- الصورة الأولية للاستبانة: تم تصميم وبناء أداة البحث (الاستبانة) على مجموعة من المصادر

برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين.....

والخبرات المختلفة ومنها: قائمة الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات الأدبيات التربوية الدراسات السابقة. وخبرة الباحث في مجال التطوير والجودة ومدخل STEM، ومراجعة مفردات وأهداف الدورات التربوية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ومما سبق تم التوصل إلى استبانة الاحتياجات التدريبية للكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.

- تحديد صدق الاستبانة: للتأكد من صدق أداة البحث (الاستبانة) قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم وتقنيات التعليم، وقد حظيت الاستبانة بموافقة أكثر من (٨٠٪) من المحكمين على مجالاتها وفقراتها، وكانت لديهم العديد من الملاحظات حول مجالات الاستبانة وفقراتها من حذف أو إضافة أو تعديل بعض الفقرات، وكان الغرض من التحكيم إبداء الرأي حول:
- مدى مناسبة مجالات الاستبانة لموضوع البحث.
- مدى وضوح الكفايات المدرجة تحت كل مطلب.
- مدى مناسبة الاحتياج التدريبي المدرجة تحت كل مطلب.
- تقدير درجات الحاجة لكل احتياج تدريبي.

وتم حساب الاتساق الداخلي لكل مطلب من المتطلبات الستة للاستبانة، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد لدى المفحوصين (ن = 30)، والجدول (4) التالي يوضح ذلك:

جدول (٤)

نتائج الاتساق الداخلي للمتطلبات الستة للاستبيان

الفقرات الأبعاد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
المتطلب ١	**٠,٧٩	**٠,٨٢	**٠,٧٥	**٠,٧٠	**٠,٨٠	**٠,٨٠	**٠,٦٨	**٠,٧٧	**٠,٧٣	**٠,٥٣		
المتطلب ٢	**٠,٧٥	**٠,٧٨	**٠,٧٣	**٠,٧٠	**٠,٧٢	**٠,٧٦	**٠,٦٥	**٠,٧٤				
المتطلب ٣	**٠,٥٧	**٠,٧٤	**٠,٦٧	**٠,٥٢	**٠,٧٤	**٠,٦٧	**٠,٦٨	**٠,٧٠	**٠,٦٤	**٠,٥١	**٠,٦٦	**٠,٥٥
المتطلب ٤	**٠,٦٦	**٠,٧٧	**٠,٧٣	**٠,٨٢	**٠,٨١	**٠,٧٤	**٠,٦١	**٠,٧٢	**٠,٦٩			
المتطلب ٥	**٠,٧٥	**٠,٦٣	**٠,٨٣	**٠,٨١	**٠,٧٥	**٠,٥٧	**٠,٦١	**٠,٨٠				
المتطلب ٦	**٠,٨٠	**٠,٧٧	**٠,٧٠	**٠,٦٦	**٠,٦٨	**٠,٨٢	**٠,٧٦	**٠,٨٢	**٠,٧٤	**٠,٧٠		

يتضح من الجدول السابق (٤) وجود ارتباطات دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين كل فقرة والدرجة الكلية للمتطلب الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٣ : ٠,٨٢) في المتطلب الأول و (٠,٦٥ : ٠,٧٨) في المتطلب الثاني، و (٠,٧٤ : ٠,٥١) في المتطلب الثالث. و (٠,٦١ : ٠,٨٢) في المتطلب الرابع، و (٠,٨١ : ٠,٦١) في المتطلب الخامس، و (٠,٦٦ : ٠,٨٢) في المتطلب السادس؛ مما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي للاستبانة.

- ثبات الاستبانة: تم استخدام معاملات ألفا - كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبيان لكل متطلب من متطلبات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة لدى المفحوصين (ن = ٣٠) والجدول (٥) التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٥)

معاملات الثبات لكل متطلب والمتطلبات ككل

عدد الفقرات	معامل ألفا	الابعاد
١٠	٠,٩١	المتطلب ١
٨	٠,٨٧	المتطلب ٢
١٢	٠,٨٦	المتطلب ٣
٩	٠,٨٩	المتطلب ٤
٨	٠,٨٧	المتطلب ٥
١٠	٠,٩١	المتطلب ٦
٥٨	٠,٩٣	الاستبيان ككل

يتضح من الجدول السابق (٥) تحقق ثبات الاستبيان لكل متطلب وللإستبيان ككل مما يدل ذلك على ثبات أداة البحث (الاستبانة) وأنها تقيس ما وضعت لقياسه، ملحق (٢)

- تطبيق الاستبانة: بعد التأكد من صدق أداة البحث وثباتها، تم توزيع الاستبانة على عينة البحث إلكترونياً، وقد روعي أن تشمل الاستبانة على خطاب يوضح لأعضاء هيئة التدريس (عينة البحث) الهدف منها ومكوناتها وطريقة الاستجابة لعباراتها، حيث طلب منهم تحديد درجة الاحتياج التدريبي باختيار البديل المناسب من بين البدائل الثلاث مقابل كل عبارة، كما طلب منهم كتابة البيانات العامة المرتبطة بمتغيرات البحث المتمثلة في: الدرجة العلمية، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة في التدريس، والدورات التدريبية في مجال التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.

- تصحيح الاستبانة: تم تحديد درجة الاحتياج في ضوء متوسط التقديرات (المتوسط المرجح) كما يلي:

- إذا كانت قيم المتوسطات تتراوح ما بين (صفر إلى أقل من ٠,٧٥) يكون: لا يوجد احتياج.
- إذا كانت قيم المتوسطات تتراوح ما بين (٠,٧٥ إلى أقل من ١,٥٠) يكون: هناك احتياج إلى

حد ما.

- إذا كانت قيم المتوسطات تتراوح ما بين (١,٥٠ إلى أقل من ٢,٢٥) يكون: هناك احتياج بدرجة كبيرة.
- إذا كانت قيم المتوسطات تتراوح ما بين (٢,٢٥ إلى أقل من ٣) يكون هناك احتياج بدرجة كبيرة جداً.

رابعاً: إعداد البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات **STEM**

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج الاحتياجات التدريبية، تم تصميم البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM؛ وفق خطوات التصميم العام للبرامج التدريبية على النحو الآتي:

١. الهدف العام من البرنامج.

٢. الأهداف الخاصة للبرنامج.

٣. محتوى البرنامج.

أ- إعداد محتوى البرنامج التدريبي.

ب- التحقق من صدق محتوى البرنامج.

هـ- تحديد محتوى الوحدات التدريبية في صورته النهائية:

١. إعداد استمارة تقييم البرنامج التدريبي.

٢. الهدف العام للبرنامج التدريبي المقترح.

يهدف البرنامج التدريبي المقترح إلى: "تنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة"

١- الأهداف الخاصة للبرنامج المقترح.

تم تحديد أهداف إجرائية للبرنامج التدريبي حيث تمت صياغة أهداف سلوكية إجرائية خاصة بكل موضوع من موضوعات وحدات البرنامج تصف نتائج التعلم المتوقعة من أعضاء هيئة التدريس بعد دراسة كل موضوع من وحدات البرنامج، وقد روعي عند صياغته للأهداف شروط الهدف الإجرائي الجيد، وأن تعمل على تحقيق الأهداف العامة لتدريس البرنامج، وتمثيلها لمجالات الأهداف الثلاث المعرفي، المهاري، الوجداني وإمكانية تحقيقها فعلياً، واتساقها مع عناصر المنظومة التدريسية المتمثلة في: المحتوى، الاستراتيجية التعليمية، التقويم. وتم عرض استمارة التحكيم لقائمة الأهداف على مجموعة من السادة المحكمين، المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم، وبمراعاة ما اقترحه المحكمون من تعديلات أصبحت الأهداف مناسبة بشكلها النهائي كما يلي:

بعد الانتهاء من دراسة البرنامج ينبغي ان يكون عضو هيئة بالكليات العلمية بجامعة بيشة قادراً على أن:

- يتعرف على كيفية صياغة المفاهيم العلمية بصورة تكاملية.
- يدير مناقشات لاكتشاف المبادئ العلمية والرياضية للمفاهيم.
- يصمم تطبيقات تقنية للمبادئ العلمية والرياضية والهندسية التي تعلمها الطلاب.
- يناقش الطلاب حول التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.
- يتعرف على طرق مساعدة الطلاب على اقتراح الحلول للمشكلات ذات الصلة بالعلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة.
- يعدد أساليب توجيه الطلاب للقيام بأنشطة تتكامل فيها العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة.
- يعدد أساليب الطلاب على إدراك الصلة بين العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة.
- يتعرف على أساليب تدريب الطلاب على القيام بالأعمال التقنية واستخدام المعلومات التي تساعدهم من العلوم والرياضيات والهندسة.
- يتقن اساليب تدريب الطلاب على تطبيق العلوم المختلفة في ضوء STEM.
- يعدد استراتيجيات تدريسية لعرض موضوعات المقرر بصورة تكاملية تجمع بين مجالات STEM

(العلوم والتقنيات والهندسة والرياضيات).

- ينظم المحتوى العلمي بمواقف تؤكد التكامل بين STEM.
- يبرز تكاملية ممارسات العلوم والهندسة والرياضيات في سياق الفكرة
- يدعم المقرر بموضوعات العلوم التقنية المعاصرة ذات الصلة بمجالات STEM.
- يضمن موضوعات المقرر قضايا علمية مجتمعية ذات الصلة بمجالات STEM
- يبرز تكاملية مجالات STEM في التطبيقات الحياتية.
- ينظم محتوى المقرر في صورة وحدات تعليمية قائمة على المشروعات المرتبطة بمجالات STEM.
- يصمم محتوى المقرر في صورة وحدات تعليمية قائمة على المشروعات المرتبطة بمجالات STEM.
- يصمم مواقف باستخدام STEM في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- ينظم موضوعات المقرر مواقف تسهم في تنمية العمل التعاوني الجماعي.
- يوظف أساليب تنمية مهارات الاتصال الفعال الشفهي والمكتوب.
- يستخدم أساليب التدريب على أساليب حل المشكلات العلمية.
- يتعرف على كيفية تنمية مهارة تفسير حدوث بعض الظواهر العلمية باستخدام الرياضيات والتقنية.
- يتعرف على طرق تحديد العلاقة بين الفروض والمشكلة والمسلمات التي تقوم عليها.
- يوضح كيفية تفسير حدوث بعض الظواهر العلمية باستخدام الرياضيات والتقنية.
- يصمم مواقف تتطلب تفسير الظاهرة تفسيراً مقنعاً.
- يستخلص النتائج والآثار المترتبة على الظاهرة العلمية.
- يوظف أنماط المناقشات مع الطلاب لاكتشاف الذاتية والموضوعية إزاء وجهات النظر لقضية أو مشكلة ما.
- يستخدم أساليب تحديد المتناقضات في الأقوال التي تتواتر بموضوع المحاضرة

برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين.....

- يتعرف أساليب تشجيع الطلاب على ممارسة التفكير العلمي.
- يعدد أساليب توجيه الطلاب بربط التفسيرات بالظاهرة المدروسة.
- يوظف أساليب تقييم النتائج النهائية للظاهرة.
- يتقن أساليب تدريب الطلاب على كيفية اتخاذ القرارات المناسبة.
- يبتكر أنشطة وخبرات ترتبط بموضوعات العلوم.
- يعرض المادة العلمية بأساليب مختلفة وفقا لطبيعة الموقف والمتعلمين.
- يوظف مصادر التعلم المختلفة لاكتساب المعرفة الأساسية للعلوم المعاصرة.
- يتعرف كيفية بناء تصميمات هندسية لحل المشكلات العلمية.
- ينظم محتوى المقرر لممارسة التخطيط بصورة علمية.
- يحلل البيانات ثم تفسيرها وفق التصميم المقترح.
- يدير النقاشات وأسئلة تثير التفكير لتحديد أوجه القوة والضعف في التصميم المقترح.
- يوظف أساليب تخطيط المحاضرة للتوصل للتصميم النهائي.
- يميز بين استخدام أساليب التقييم الذاتي.
- يتعرف أساليب تنمية مهارات تحديد وتعريف المشكلات القابلة للحل وتوليد حلول جديدة.
- يتعرف أساليب تطبيق مبادئ وممارسات وعمليات الهندسة في مواقف جديدة.
- يستخدم أساليب تنمية القدرة على أداء مهمة أو ابتكار منتج لدى المتعلمين.
- يصمم مواقف حياتية للاستفادة من المعرفة المنتجة في حياة أفراد المجتمع.
- ينظم الموضوعات لبيان العلاقة المتبادلة بين العلم وتطبيقاته الاقتصادية.
- يستخدم أساليب معالجة المشكلات الاقتصادية.
- يوجه المتعلمين لتنمية ميولهم العلمية والتقنية والهندسية والرياضية.

- يربط بين التدريس في الجامعة بمواقع الخبرة والإنتاج التكنولوجي.
- يتعرف أساليب توجيه الطلاب بإنشاء علاقة بالخبراء في مجال العلوم والتكنولوجيا.
- يصمم أنشطة تدريبية وبحثية ذات صلة بالمجتمع المحلي.
- يبرز دور التكامل في توفير الفرص الوظيفية المستقبلية المتاحة للمهن العلمية.
- يوجه الطلاب نحو التفكير في الالتحاق بالمهن العلمية في المستقبل.

٢- محتوى البرنامج التدريبي المقترح.

أ- إعداد محتوى البرنامج التدريبي:

يعتبر تحديد وإعداد محتوى البرنامج التدريبي (الخطوة التالية) من المرحلة الأولى الخاصة بمرحلة (التصميم) في النموذج المتبع، حيث تم تحليل محتوى موضوعات وحدات البرنامج و تحديد المفاهيم التي تتضمنها الموضوعات من قبل المحكمين، وبعد القيام بصياغة الأهداف العامة للبرنامج التدريبي والأهداف التعليمية الخاصة بكل موضوع من موضوعات وحدات البرنامج التدريبي المقترح، تم إعادة صياغة موضوعات البرنامج التدريبي المقترح مستعينا بمصادر ومراجع متنوعة ومواقع إلكترونية خاصة بموضوعات وحدات البرنامج - وحدات نسقية بحيث تشتمل كل وحدة تدريبية على الأهداف - المحتوى التعليمي - الأنشطة - معلومات إثرائية - التدريبات (التقويم) متضمناً صوراً جاهزة تم الحصول عليها من الإنترنت، وروابط خاصة ببعض الأنشطة، وروابط لمقاطع فيديو تعليمية جاهزة (YouTube) تم الحصول عليها من الإنترنت ومرتبطة بموضوعات البرنامج التدريبي.

ب- التحقق من صدق محتوى البرنامج:

للتحقق من صدق البرنامج تم عرضه على مجموعة من المتخصصين الأكاديميين والتربويين في تخصص العلوم الطبيعية والعلوم العامة وتقنيات التعليم، وذلك بهدف استطلاع رأي المحكمين في المحتوى العلمي لوحدة البرنامج التدريبي المقترح وفق استمارة أعدها الباحث لتقويم المحتوى، وقد اتفق معظم المحكمين على مناسبة المحتوى المقدم في البرنامج التدريبي، واقترح البعض الآخر إجراء بعض التعديلات. وقد قام الباحث بعمل التعديلات التي اقترحها المحكمون.

ت- تحديد محتوى الوحدات التدريبية في صورته النهائية:

بعد التحقق من صدق المحتوى الذي تطلب مراعاة ما أوصى به المحكمون من ملاحظات وبعد مراجعة المحتوى لغوياً وإملائياً، أصبح المحتوى في صورته النهائية وجاهزاً لتنظيمه ملحق (٣)، وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة والذي ينص على: ما صورة تصميم البرنامج المقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة؟

٤- إعداد استمارة تقييم البرنامج التدريبي المقترح

الهدف من هذه الاستمارة: هو تقييم للبرنامج المقترح لتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM وعرضها على المختصين، للتأكد من صلاحيتها في تصميم البرنامج التدريبي المقترح بهذا البحث، ولإعداد قائمة بالمعايير التربوية والفنية اللازم توفرها في تصميم البرنامج التدريبي؛ قام الباحث بالخطوات التالية:

- الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات التي تناولت المعايير التربوية والفنية لتصميم البرامج التدريبية.
- إعداد قائمة مبدئية بالمعايير التربوية والفنية، وصياغة المعايير ومؤشراتها، حيث احتوت القائمة على (١٠) معايير، وتضمنت (٣٥) مؤشراً، وتم تقسيمها إلى مؤشرات تربوية (٢٠ مؤشراً)، ومؤشرات فنية (١٥) مؤشراً.
- عرض قائمة المعايير التربوية والفنية والمؤشرات المرتبطة بها على المحكمين، للحصول على آرائهم وملاحظاتهم حول القائمة ملحق (٤).
- إجراء التعديلات اللازمة وفق ملاحظات وآراء المحكمين على قائمة المعايير التربوية والفنية للبرامج التدريبية، من إعادة الصياغة أو الحذف لبعض المؤشرات وتغيير ترتيبها، وبذلك أصبحت القائمة تتضمن (١٠) معايير تربوية وفنية، وتضمنت ٣٠ مؤشراً، قسمت إلى (٢٠) مؤشراً تربوياً، و (١٥) مؤشراً فنياً.
- الاسترشاد بالمؤشرات المرتبطة بالمعايير التربوية والفنية أثناء عملية التصميم التعليمي للبرنامج.
- وبذلك تم إعداد استمارة تقييم البرنامج المقترح في صورتها النهائية، ملحق (٤).

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM ؟

أسفرت إجراءات البحث - كما سبق الإشارة إلى ذلك - إلى تحديد ستة متطلبات لمدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، وتمثلت فيما يلي:

- المتطلب الأول: المتطلب الأول: التمرکز حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة.
- المتطلب الثاني: تحقيق التكامل بين مجالات STEM (S العلوم، والتقنية T، والهندسة E، والرياضيات M).
- المتطلب الثالث: تنمية المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين.
- المتطلب الرابع: اكتساب الطلاب المعرفة العملية الأساسية للعلوم المعاصرة.
- المتطلب الخامس: تطبيق المعرفة بالرياضيات والعلوم والتصميم الهندسي.
- المتطلب السادس: تنمية مهارات العمل والإنتاج والتنمية المستدامة.

وقد أشارت النتائج الواردة في جدول (٤) السابق إلى ارتفاع الأهمية النسبية لتلك الكفايات في ضوء هذه المتطلبات كما أشارت دراسة البيز (١٤٣٨)، وأن المتطلبات التي وضعت لها كفايات تمثل احتياجات فعلية ويعزو الباحث إلى أهمية إعداد برنامج خاص لأعضاء هيئة التدريس لتنمية الكفايات المهنية لديهم في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM لما لها من أهمية خاصة في تغيير الرؤية وأهداف التعليم وتصميم مناهج تكاملية، وهذا ما أكدته الأدب التربوي مثل دراسة والكر (Walker, 2012)، ولم تتطرق إليه الدراسات السابقة على وجه الخصوص.

- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM؟

أعد الباحث الصورة الأولية للكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات اعتماداً على الأدبيات والدراسات السابقة،

وأمكن تحديد ستة أبعاد لقائمة متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) والكفايات المرتبطة بها، وللتأكد من صدق قائمة الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية العلمية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، وتم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وقد حظيت القائمة بموافقة أكثر من (٨٥ %) من المحكمين على مجالاتها وفقراتها، وكانت لديهم العديد من الملاحظات حول مجالات الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية العلمية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات من حذف أو إضافة أو تعديل بعض الفقرات طبقاً لآراء المحكمين، أُجريت التعديلات وتوصل الباحث إلى قائمة الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية العلمية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (٥٨) كفاية مقسمة على ستة متطلبات

جدول (٦)

جدول (٦)

الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات

المتطلب	الكفايات
الأول: التمرکز حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة	١. يقدم المفاهيم العلمية في سياق متكامل.
	٢. يحرص على تنمية وعي الطلاب بالمفاهيم والمعارف الرئيسة المرتبطة بمدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات.
	٣. يدير المناقشات لاكتشاف المبادئ العلمية والرياضية للمفاهيم.
	٤. يصمم تطبيقات تقنية للمبادئ العلمية والرياضية والهندسية التي تعلمها الطلاب.
	٥. يناقش الطلاب حول التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات.
	٦. يساعد الطلاب على اقتراح الحلول للمشكلات ذات الصلة بالعلوم والرياضيات والتقنية والهندسة.
	٧. يوجه الطلاب للقيام بأنشطة تتكامل فيها العلوم والرياضيات والتقنية والهندسة.
	٨. يوجه الطلاب إلى إدراك الصلة بين العلوم والرياضيات والتقنية والهندسة.
	٩. يدرّب الطلاب على القيام بالأعمال التقنية واستخدام المعلومات التي تساعدهم من العلوم والرياضيات والهندسة.
	١٠. يدرّب الطلاب على تطبيق العلوم المختلفة في ضوء STEM.

برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين.....

الكفايات	المتطلب
<p>١. يستخدم استراتيجيات تدريسية لعرض موضوعات المقرر بصورة تكاملية تجمع بين مجالات STEM (العلوم والتقنيات والهندسة والرياضيات).</p> <p>٢. دعم المحتوى العلمي بمواقف تؤكد التكامل بين STEM.</p> <p>٣. يوضح أهمية دور التقنية في تقدم العلوم.</p> <p>٤. يبرز تكاملية ممارسات العلوم والهندسة والرياضيات في سياق الفكرة.</p> <p>٥. يدعم المقرر بموضوعات العلوم التقنية المعاصرة ذات الصلة بمجالات STEM.</p> <p>٦. يضمن موضوعات المقرر قضايا علمية مجتمعية ذات الصلة بمجالات STEM.</p> <p>٧. يبرز تكاملية مجالات STEM في التطبيقات الحياتية.</p> <p>٨. تنظيم محتوى المقرر في صورة وحدات تعليمية قائمة على المشروعات المرتبطة بمجالات STEM.</p>	<p>الثاني: تحقيق التكامل بين مجالات STEM (S العلوم، T التقنية، E الهندسة، M الرياضيات)</p>

المتطلب	الكفايات
<p>الثالث: تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والجيل القادم</p>	<p>١. يصمم مواقف باستخدام STEM في تنمية مهارات التفكير الناقد.</p>
	<p>٢. يضمن المقرر مواقف تسهم في تنمية الأبداع.</p>
	<p>٣. يضمن موضوعات المقرر مواقف تسهم في تنمية العمل التعاوني الجماعي.</p>
	<p>٤. - يستخدم أساليب تنمية مهارات الاتصال الفعال الشفهي والمكتوب.</p>
	<p>٥. يوظف أساليب التدريب لحل المشكلات العلمية.</p>
	<p>٦. يدرّب الطلاب على طرق تحديد العلاقة بين الفروض والمشكلة والمسلمات التي تقوم عليها</p>
	<p>٧. يكسب الطلاب مهارة تفسير حدوث بعض الظواهر العلمية باستخدام الرياضيات والتقنية</p>
	<p>٨. ينمي مهارات طرح الأسئلة لدى الطلاب لتحديد مدى اتفاق النتائج التي توصل إليها العالم مع الفروض المقترحة.</p>
	<p>٩. يصمم مواقف تتطلب تفسير الظاهرة تفسيراً مقنعاً.</p>
	<p>١٠. يستخلص النتائج والآثار المترتبة على الظاهرة العلمية.</p>
	<p>١١. يوظف أنماط المناقشات مع الطلاب لاكتشاف الذاتية والموضوعية لآراء وجهات النظر لقضية أو مشكلة ما.</p>
	<p>١٢. يستخدم أساليب تحديد المتناقضات في الأقوال التي تتواتر بموضوع المحاضرة.</p>

برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين.....

المتطلب	الكفايات
الرابع: اكتساب الطلاب المعرفة العلمية الأساسية للعلوم	<p>١. يدرب الطلاب على كيفية بناء نماذج لتصور الظاهرة موضع الدراسة.</p> <p>٢. يستخدم أساليب تشجيع الطلاب على ممارسة التفكير العلمي.</p> <p>٣. يحلل البيانات قبل تفسير الظاهرة بدقة.</p> <p>٤. يوظف أساليب توجيه الطلاب بربط التفسيرات بالظاهرة المدروسة.</p> <p>٥. يستخدم أساليب تقويم النتائج النهائية للظاهرة.</p> <p>٦. يدرب الطلاب على كيفية اتخاذ القرارات المناسبة.</p> <p>٧. يبتكر أنشطة وخبرات ترتبط بموضوعات العلوم.</p> <p>٨. يعرض المادة العلمية بأساليب مختلفة وفقا لطبيعة الموقف والمتعلمين.</p> <p>٩. يوظف مصادر التعلم المختلفة لاكتساب المعرفة الأساسية للعلوم المعاصرة.</p>
الخامس: تطبيق المعرفة بالرياضيات والعلوم والتصميم الهندسي	<p>١. يبني تصميمات هندسية لحل المشكلات العلمية.</p> <p>٢. ينظم محتوى المقرر لممارسة التخطيط بصورة علمية.</p> <p>٣. يحلل البيانات ثم يفسرها وفق التصميم المقترح.</p> <p>٤. يدير النقاشات وأسئلة تثير التفكير لتحديد أوجه القوة والضعف في التصميم المقترح.</p> <p>٥. يستخدم أساليب تخطيط المحاضرة للتوصل للتصميم النهائي.</p> <p>٦. يستخدم اساليب التقويم الذاتي.</p> <p>٧. يستخدم أساليب لتنمية مهارات تحديد وتعريف المشكلات القابلة للحل وتوليد حلول جديدة.</p> <p>٨. يطبق مبادئ وممارسات وعمليات الهندسة في مواقف جديدة.</p>

المتطلب	الكفايات
<p>السادس: تنمية مهارات العمل والإنتاج والتنمية المستدامة</p>	<p>١. يستخدم أساليب تنمية القدرة على أداء مهمة أو ابتكار منتج لدى المتعلمين.</p> <p>٢. يصمم مواقف حياتية للاستفادة من المعرفة المنتجة في حياة أفراد المجتمع.</p> <p>٣. ينظم الموضوعات لبيان العلاقة المتبادلة بين العلم وتطبيقاته الاقتصادية.</p> <p>٤. يستخدم أساليب معالجة المشكلات الاقتصادية.</p> <p>٥. يوجه المتعلمين لتنمية ميوهم العلمية والتقنية والهندسية والرياضية.</p> <p>٦. يربط التدريس في الجامعة بمواقع الخبرة والإنتاج التكنولوجي.</p> <p>٧. يستخدم أساليب توجيه الطلاب بإنشاء علاقة بالخبراء في مجال العلوم والتكنولوجيا.</p> <p>٨. يصمم أنشطة تدريبية وبخينة ذات صلة بالمجتمع المحلي.</p> <p>٩. يبرز دور التكامل في توفير الفرص الوظيفية المستقبلية المتاحة للمهنيين العلمية.</p> <p>١٠. يوجه الطلاب نحو التفكير في الالتحاق بالمهنيين العلمية في المستقبل.</p>

برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين.....

- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما درجة الاحتياجات التدريبية من الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM؟

تشير النتائج في الجداول (٥)، (٦)، (٧)، (٨)، (٩)، (١٠) إلى وجود فروق دالة بين تكرارات الاستجابات على كل عبارة حيث كانت قيم (كا ٢) دالة لكل العبارات وكانت الفروق لصالح استجابة (كبيرة) مما يشير الى ارتفاع الأهمية النسبية لتلك المهارات المتضمنة في القائمة، ويوضح الجدول (٧) الترتيب النسبي لكل عبارة مقارنة بعبارات البعد الذي تنتمي اليه.

جدول (٧)

درجة الاحتياج للمتطلب الأول «التمركز حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة»

درجة الاحتياج	متوسط التقديرات	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج				الكفاية	
			لا أحتاجها (التقدير=صفر)	إلى حد ما (التقدير=١)	بدرجة كبيرة (التقدير=٢)	بدرجة كبيرة جداً (التقدير=٣)		
درجة كبيرة	٢,٢٢	٠,٨٨	٢	٧	١٥	٢١	١	
درجة كبيرة	٢,٢٩	٠,٨٠	١	٦	١٧	٢١	٢	
درجة كبيرة	٢,٢٧	٠,٨٠	١	٦	١٨	٢٠	٣	
درجة كبيرة	٢,١٦	٠,٨٧	١	٧	٢١	١٦	٤	
درجة كبيرة جداً	٢,٣١	٠,٧٩	١	٦	١٦	٢٢	٥	
درجة كبيرة	٢,٢١	٠,٨٢	٢	٥	١٩	١٩	٦	
درجة كبيرة	٢,٢٤	٠,٧١	١	٤	٢٣	١٧	٧	
درجة كبيرة	٢,٣١	٠,٧٦	١	٥	١٨	٢١	٨	
درجة كبيرة	٢,٣٦	٠,٦٥	٠	٤	٢١	٢٠	٩	
درجة كبيرة	٢,٠٠	٠,٨٣	٠	١٥	١٥	١٥	١٠	
درجة كبيرة	٢,٢٤	٠,٧٩	المتطلب ككل					

يتضح من الجدول (٧) أن درجة احتياجات الكفايات المهنية المرتبطة بالمتطلب الأول (التمركز حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة) جاءت كبيرة ماعدا كفاية (٥) «بناقش الطلاب حول التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات» حيث جاءت بدرجة كبيرة جداً؛ مما يؤكد أن الكفايات المرتبطة بهذا المتطلب بحاجة إلى تدريب فعلي لأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية لما تتميز به من ضرورة فهم العلوم والرياضيات وتطبيقاتها في الهندسة والتقنية وذلك من خلال تنظيم بنية محتوى المقررات الدراسية بصورة تكاملية والتمركز حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة، وتنمية طرق التفكير ومن أهمها التفكير الناقد والإبداعي والتفكير العلمي، وأيضاً من خلال الأنشطة التكاملية التي تجمع بين مجالات STEM وتعتمد على البحث والاكتشاف كما تؤكدته دراسة البيز (٢٠١٧)، ودراسة المالكي (١٤٣٩هـ).

جدول (٨)

درجة الاحتياج للمتطلب الثاني «تحقيق التكامل بين مجالات STEM»

درجة الاحتياج	متوسط التقديرات	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج				الكفاية	
			لا أحتاجها (التقدير=صفر)	إلى حد ما (التقدير=١)	بدرجة كبيرة (التقدير=٢)	بدرجة كبيرة جداً (التقدير=٣)		
درجة كبيرة جداً	٢,٢٩	٠,٧٣	٠	٧	١٨	٢٠	١	
درجة كبيرة	٢,١٣	٠,٨٠	٠	١١	١٧	١٧	٢	
درجة كبيرة جداً	٢,٤٤	٠,٧٠	٠	٥	١٥	٢٥	٣	
درجة كبيرة	٢,١٨	٠,٨١	٠	١١	١٥	١٩	٤	
درجة كبيرة	٢,١٨	٠,٧٥	٠	٩	١٩	١٧	٥	
درجة كبيرة	١,٩٣	٠,٧٥	١	١١	٢٣	١٠	٦	
درجة كبيرة	١,٩٣	٠,٧١	٠	١٣	٢٢	١٠	٧	
درجة كبيرة	١,٩٨	٠,٧٦	١	١٠	٢٣	١١	٨	
درجة كبيرة	٢,١٣	٠,٧٥	المتطلب ككل					

يتضح من جدول (٨) أن درجة احتياجات الكفايات المهنية المرتبطة بالمتطلب الثاني (تحقيق التكامل بين مجالات STEM) جاءت بدرجة كبيرة ماعدا الكفاية (١) «يستخدم استراتيجيات تدريسية لعرض موضوعات المقرر بصورة تكاملية تجمع بين مجالات STEM»، والكفاية (٣) «يوضح أهمية دور التقنية في تقدم العلوم»؛ فقد جاء الاحتياج لها بدرجة كبيرة جدًا، وهذا ما يتفق مع الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل: دراسة البيز (٢٠١٧)، ودراسة سليمان (٢٠١٧)، ودراسة المالكي (١٤٣٩)، حيث أن التعلم القائم على STEM يقوم على فلسفة مؤداها توفير أنشطة ومشروعات تعليمية تقوم على التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات؛ من أجل مساعدة المتعلم على إثارة تفكيره واكتسابه المعرفة العلمية وتطبيقها في مواقف أخرى بهدف حل ما يواجهه من مواقف وتحديات في العالم الحقيقي.

جدول (٩)

درجة الاحتياج للمتطلب الثالث «تنمية مهارات القرن الـ ٢١ والجيل القادم»

درجة الاحتياج	متوسط التقديرات	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج				الكفاية	
			لا أحتاجها (التقدير=صفر)	إلى حد ما (التقدير=١)	بدرجة كبيرة (التقدير=٢)	بدرجة كبيرة جداً (التقدير=٣)		
درجة كبيرة	١,٩١	٠,٧٦	٢	٩	٢٥	٩	١	
درجة كبيرة جداً	٢,٣٨	٠,٦١	٠	٣	٢٢	٢٠	٢	
درجة كبيرة	٢,٢٠	٠,٧٦	٢	٥	٢٥	١٣	٣	
درجة كبيرة	٢,٢٢	٠,٨٧	٢	٢	٣	٢٣	٤	
درجة كبيرة جداً	٢,٤٢	٠,٧٧	١	٣	١٧	٢٤	٥	
درجة كبيرة جداً	٢,٤٢	٠,٧٢	٠	٣	٢٠	٢٢	٦	
درجة كبيرة جداً	٢,٢٧	٠,٦٢	٠	٦	٢١	١٨	٧	
درجة كبيرة جداً	٢,٣١	٠,٦٠	٠	٣	٢٥	١٧	٨	
درجة كبيرة	١,٩٨	٠,٧٥	١	١٠	٢٣	١١	٩	
درجة كبيرة	٢,١١	٠,٨٦	٣	٥	٢١	١٦	١٠	
درجة كبيرة	١,٩٨	٠,٧٢	١	٩	٢٥	١٠	١١	
درجة كبيرة	١,٨٤	٠,٧١	٠	١٥	٢٢	٨	١٢	
درجة كبيرة	٢,١٧	٠,٧٣	المتطلب ككل					

يتضح من جدول (٩) أن درجة احتياجات الكفايات المهنية المرتبطة بالمتطلب الثالث «تنمية مهارات القرن الـ ٢١ والجيل القادم» جاءت بدرجة كبيرة مع اعداد الكفايات (٢) و (٥) و (٦) و (٧) و (٨)، فقد كان الاحتياج لها بدرجة كبيرة جداً «يضمن المقرر مواقف تسهم في تنمية الإبداع، ويوظف أساليب التدريب لحل المشكلات العلمية، و يستخدم أساليب تحديد المتناقضات في الأقوال التي تتواتر بموضوع المحاضرة درجة الاحتياج كبيرة جداً، وهذا ما يتفق مع الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل: دراسة عبدالكريم (٢٠١٥)، ودراسة سليمان (٢٠١٧)، ودراسة المالكي (١٤٣٩)، حيث إن التعلم القائم على STEM يقوم على فلسفة مؤداها توفير أنشطة ومشروعات تعليمية تقوم على التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات من أجل مساعدة المتعلم على اثاره تفكيره واكتسابه المعرفة العلمية وتطبيقها في

برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين.....

مواقف أخرى بهدف حل ما يواجهه من مواقف وتحديات في العالم الحقيقي.

جدول (١٠)

درجة الاحتياج للمتطلب الرابع «اكتساب الطالب المعرفة العلمية الأساسية للعلوم»

درجة الاحتياج	متوسط التقديرات	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج				الكفاية	
			لا أحتاجها (التقدير=صفر)	إلى حد ما (التقدير=١)	بدرجة كبيرة (التقدير=٢)	بدرجة كبيرة جداً (التقدير=٣)		
درجة كبيرة	٢,١٨	٠,٦٨	٠	٧	٢٣	١٥	١	
درجة كبيرة جداً	٢,٤٧	٠,٦٦	٠	٤	١٦	٢٥	٢	
درجة كبيرة جداً	٢,٤٢	٠,٧١	١	٣	١٧	٢٤	٣	
درجة كبيرة	٢,٢٤	٠,٧١	١	٤	٢٣	١٧	٤	
درجة كبيرة	٢,٢٢	٠,٧٧	٢	٣	٢٣	١٧	٥	
درجة كبيرة جداً	٢,٤٠	٠,٦٢	٠	٣	٢١	٢١	٦	
درجة كبيرة جداً	٢,٣٦	٠,٦١	٠	٣	٢٣	١٩	٧	
درجة كبيرة جداً	٢,٤٢	٠,٦٢	٠	٣	٢٠	٢٢	٨	
درجة كبيرة جداً	٢,٣٣	٠,٦٧	١	٢	٢٣	١٩	٩	
درجة كبيرة جداً	٢,٣٤	٠,٦٨	المتطلب ككل					

يتضح من جدول (١٠) أن درجة احتياجات الكفايات المهنية المرتبطة بالمتطلب الرابع (اكتساب الطالب المعرفة العلمية الأساسية للعلوم جاءت بدرجة كبيرة جداً ماعدا الكفايات (١) و (٤) و (٥) «يدرب الطلاب على كيفية بناء نماذج لتصور الظاهرة موضع الدراسة، و يوظف أساليب توجيه الطلاب بربط التفسيرات بالظاهرة المدروسة، يستخدم أساليب تقويم النتائج النهائية للظاهرة « فقد جاء الاحتياج لها بدرجة كبيرة، وهذا ما يتفق مع الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل: دراسة البيز (٢٠١٧)، ودراسة سليمان (٢٠١٧) ودراسة المالكي (١٤٣٩)، حيث إن من مبررات الأخذ بمدخل STEM اكتساب الطلاب أنماطاً مختلفة من التفكير، ومن أهمها التفكير الفراغي الذي يؤكد على التخيل ثلاثي الأبعاد.

جدول (١١)

درجة الاحتياج للمتطلب الخامس «تطبيق المعرفة بالرياضيات والعلوم والتصميم الهندسي»

درجة الاحتياج	متوسط التقديرات	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج				الكفاية	
			لا أحتاجها (التقدير=صفر)	إلى حد ما (التقدير=١)	بدرجة كبيرة (التقدير=٢)	بدرجة كبيرة جداً (التقدير=٣)		
درجة كبيرة	٢,٠٢	٠,٩٤	٤	٧	١٨	١٦	١	
درجة كبيرة جداً	٢,٢٧	٠,٧٢	٠	٧	١٩	١٩	٢	
درجة كبيرة جداً	٢,٢٢	٠,٨٥	٢	٦	١٧	٢٠	٣	
درجة كبيرة	٢,٢٤	٠,٨٠	١٢	٤	٢٠	١٩	٤	
درجة كبيرة	٢,١٨	٠,٨٦	٣	٤	٢٠	١٨	٥	
درجة كبيرة جداً	٢,٢٤	٠,٧١	٠	٧	٢٠	١٨	٦	
درجة كبيرة جداً	٢,٣٣	٠,٧١	١	٣	٢١	٢٠	٧	
درجة كبيرة جداً	٢,١٠	٠,٩٢	٣	٨	١٦	١٨	٨	
درجة كبيرة	٢,٢٠	٠,٨١	المتطلب ككل					

يتضح من جدول (١١) أن درجة احتياجات الكفايات المهنية المرتبطة بالمتطلب الخامس (تطبيق المعرفة بالرياضيات والعلوم والتصميم الهندسي) جاءت بدرجة كبيرة ماعدا الكفايات (١) و (٤) و (٥)، «يبني تصميمات هندسية لحل المشكلات العلمية و يدير النقاشات، وأسئلة تثير التفكير لتحديد أوجه القوة والضعف في التصميم المقترح و يستخدم أساليب تخطيط المحاضرة للتوصل للتصميم النهائي»؛ حيث كان الاحتياج لها بدرجة كبيرة جداً، هذا ما يتفق مع الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل: دراسة العبدالكريم (٢٠١٥)، ودراسة البيز (٢٠٧)، ودراسة المالكي (١٤٣٩ هـ)، حيث إن التعلم القائم على STEM يقوم على فلسفة مؤداها أن الدراسة بهذا المدخل تركز على معالجة مشكلات من الواقع أو حل بعض الصعوبات الهندسية.

جدول (١٢)

درجة الاحتياج للمتطلب السادس «تنمية مهارات العمل والانتاج والتنمية المستدامة»

درجة الاحتياج	متوسط التقديرات	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج				الكفاية	
			لا احتاجها (التقدير=صفر)	إلى حد ما (التقدير=١)	بدرجة كبيرة (التقدير=٢)	بدرجة كبيرة جداً (التقدير=٣)		
درجة كبيرة	٢,١٦	٠,٨٢	١	٩	١٧	١٨	١	
درجة كبيرة	٢,١٣	٠,٧٥	١	٧	٢٢	١٥	٢	
درجة كبيرة	٢,١٨	٠,٧٤	٠	٩	١٩	١٧	٣	
درجة كبيرة	٢,٠٤	٠,٨٨	١	١٣	١٤	١٧	٤	
درجة كبيرة جداً	٢,٣٣	٠,٧١	٠	٦	١٨	٢١	٥	
درجة كبيرة جداً	٢,٤٢	٠,٧٢	٠	٦	١٤	٢٥	٦	
درجة كبيرة	٢,١٨	٠,٧٢	٠	٨	٢١	١٦	٧	
درجة كبيرة جداً	٢,٤٠	٠,٦٩	٠	٥	١٧	٢٣	٨	
درجة كبيرة جداً	٢,٣٣	٠,٨٣	١	٧	١٣	٢٤	٩	
درجة كبيرة جداً	٢,٤٢	٠,٦٣	٠	٣	٢٠	٢٢	١٠	
درجة كبيرة جداً	٢,٢٦	٠,٧٥	المتطلب ككل					

يتضح من جدول (١٢) أن درجة احتياجات الكفايات المهنية المرتبطة بالمتطلب السادس «تنمية مهارات العمل والانتاج والتنمية المستدامة» جاءت بدرجة كبيرة للكفايات (١، ٢، ٣، ٤، ٧) «يستخدم أساليب تنمية القدرة على أداء مهمة أو ابتكار منتج لدى المتعلمين - يصمم مواقف حياتية للاستفادة من المعرفة المنتجة في حياة أفراد المجتمع- ينظم الموضوعات لبيان العلاقة المتبادلة بين العلم وتطبيقاته الاقتصادية- يستخدم أساليب معالجة المشكلات الاقتصادية- يوجه المتعلمين لتنمية ميولهم العلمية والتقنية والهندسية والرياضية- يربط التدريس في الجامعة بمواقع الخبرة والإنتاج التكنولوجي، أما الكفايات (٥) و(٦) و(٨) «يستخدم أساليب توجيه الطلاب بإنشاء علاقة بالخبراء في مجال العلوم والتقنية- يصمم أنشطة تدريبية وبحثية ذات صلة بالمجتمع المحلي- يبرز دور التكامل في توفير الفرص الوظيفية المستقبلية المتاحة للمهن العلمية- يوجه الطلاب نحو التفكير في الالتحاق بالمهن العلمية في المستقبل»؛ فقد كان الاحتياج لها بدرجة كبيرة جداً، هذا ما يتفق مع الأدب التربوي والدراسات السابقة؛ مثل: دراسة الخبتي (٢٠١٦)، ودراسة البيز (٢٠١٧)، ودراسة سليمان (٢٠١٧)، ودراسة المالكي (١٤٣٩)، ودراسة المحيسن وخجا (٢٠١٥)، حيث إن التعلم القائم على STEM يقوم على فلسفة مؤداها ضرورة اكتساب الممارسات المتخصصة لتعليم STEM وتعميق فهم المفاهيم العلمية والأفكار الأساسية لمجالات العلوم الأربعة؛ العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات

- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: ما صورة البرنامج المقترح لتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM؟

تم بناء وتصميم برنامج لتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة (الطب - العلوم الطبية التطبيقية - الهندسة - العلوم) في ضوء متطلبات STEM، وقد تم إعداد البرنامج وفق الخطوات التالية:

١. تحديد متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.
٢. تحديد الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية في ضوء متطلبات STEM.
٣. تحديد درجة الاحتياجات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس من الكفايات المهنية اللازمة لهم في ضوء متطلبات STEM.
٤. اختيار الوحدات التدريبية المناسبة ومحتواها العلمي المناسب ملحق (٣).
٥. تقييم البرنامج وفق استمارة التقييم من النواحي الفنية والنواحي التربوية وأصبح البرنامج في صورته النهائية كما موضح بملحق (٤).

• التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج؛ يوصي البحث بما يلي:

١. ضرورة وضع خطط تدريبية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في كل تخصص علمي من الكليات العلمية.
٢. ضرورة تنمية الكفايات المهنية من خلال استخدام أساليب التدريب في أثناء الخدمة؛ لمسايرة التطورات السريعة في مجال التطوير المهني.
٣. تنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ضوء احتياجاتهم الفعلية وخاصة فيما يتعلق بمعايير الجودة الشاملة.
٤. إعادة النظر في برامج إعداد الخريجين، بحيث تتضمن برامج تدريبية مستقبلية للإعداد للحياة من خلال التنمية المستدامة.
٥. ضرورة إعداد خريطة بحثية توضح مستويات استخدام مدخل STEM بمراحل التعليم العام والتعليم الجامعي.

• المقترحات:

يقترح البحث الحالي إجراء البحوث التالية:

١. تقويم برامج إعداد خريجي جامعة بيشة بالكليات العلمية في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.
٢. فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات البحث العلمي في ضوء الأولمبياد الدولية في مجال STEM.

٣. تصور مقترح لوحدة في التخصص العلمي باستخدام منحي STEM التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات.
٤. تنظيم محتوى المقررات العلمية وفق مدخل STEM لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة.
٥. تصميم أنشطة إثرائية باستخدام مدخل STEM لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الكليات العلمية.

قائمة المراجع:

- إسماعيل، حمدان محمد علي. (٢٠١٧). أثر أنشطة إثرائية في الكيمياء قائمة على مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في تنمية الوعي بالمهن العلمية والميول المهنية لطلاب المرحلة الثانوية ذوي استراتيجيات التعلم العميق، المجلة المصرية للتربية العلمية، مج (٢٠)، ع (٢)، ص ١-٥٦.
- الأكليبي، مفلح دخيل وصالح، مدحت محمد. (٢٠١٤). التدريب في العصر التقني، الدار الخالدية للنشر والتوزيع: جدة.
- آل كاسي، عبدالله علي وقام، تمام إسماعيل ويحيى، سعيد حامد. (٢٠١٥). 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 الانسانية، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، ص ١٢٢-١٤١.
- آل كاسي، عبدالله علي ويحيى، سعيد حامد. (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الطالب المعلم بكلية التربية - جامعة الملك خالد - في تصميم واستخدام مقاييس الأداء المتدرج (Rubrics) لتقويم نواتج تعلم العلوم، مجلة الجمعية العلمية السعودية للمناهج والاشراف التربوي بكلية التربية (جسما) بجامعة أم القرى، المجلد الخامس - العدد الثاني، ص ١٤٥-٢١٠.
- البيز، دلال عمر عبد الرحمن. (٢٠١٧). تحليل محتوى كتب العلوم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات STEM، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية.
- الحكمي، ابراهيم الحسن. (١٤٣٢هـ). الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (٩٠)، ص ١-٤٦.
- الخبتي، عبير علي صالح. (٢٠١٦). فعالية برنامج إثرائي مقترح قائم على مدخلي (STEM) والتربية من أجل التنمية المستدامة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بجدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جدة، جدة.
- الدوسري، هدى مبارك. (٢٠١٥). واقع تجربة المملكة العربية السعودية من تعليم STEM على ضوء التجارب الدولية. مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول STEM توجه العلوم والتقنية

والهندسة والرياضيات STEM. الرياض من الفترة ١٦-١٨ رجب ١٤٣٦هـ ص ٤٠.

الراصد الدولي. (١٤٣٣هـ). التعزيز ٠٠ التعاون ٠٠ الاستبقاء: استراتيجيات لتحسين أزيمة تدريس مهارات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، العدد (٢١). وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

رزق، فاطمة مصطفى محمد. (٢٠١٥). استخدام مدخل STEM التكاملي لتعلم العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (٦٢)، ص ص ٧٩-١٢٨ . .

رضوان، بواب. (٢٠١٤). الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة (طلبة جامعة جيجل أمودجاً، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة سطيف، الجزائر

الرويلى، رحاب بنت سعود. (٢٠١٥). تصور مقترح لبرنامج قائم على المدخل الجذعي STEM في التدريس وفق منهج INTEL المستند على المشروعات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الزبيدي، محمد على مرزوق. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التكامل STEM في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والتحصيل لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

السعيد، رضا مسعد والغرقى، وسيم محمد. (٢٠١٥). STEM: مدخل قائم على المشروعات الابداعية لتطوير تعليم الرياضيات في مصر والوطن العربي. بحث مقدم الى المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ، أغسطس ، ص ص ١٣٣-١٤٩ .

سليمان، خليل رضوان خليل. (٢٠١٧). الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM، المجلة المصرية للتربية العلمية، المجلد (٢٠) العدد (٩) ، ص ص ١-٤٤ .

سمان، باسم. (٢٠١٥). برنامج التطوير المهني المتمازج لمعلمي العلوم والرياضيات (تمكين) الفلسفة والأساس النظري. مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول، STEM (توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM). الرياض من الفترة ١٦-١٨ رجب ١٤٣٦هـ ص ص ٣٧-٦٧.

برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين.....

الشهراني، فهد يحيى على. (٢٠١٢). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

العبدالكريم، إيمان عمر. (٢٠١٥). احتياجات التطوير المهني لمعلمات العلوم لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم في توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM. مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول، STEM (توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM). الرياض من الفترة ١٦-١٨ رجب ١٤٣٦هـ ص ٧٨-٨٩.

الغامدي، حامد جماح. (١٤٣٤هـ). برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة. رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

غانم، تفييدة السيد. (٢٠١١). مناهج المدرسة الثانوية في ضوء مدخل العموم - التكنولوجيا - الهندسة والرياضيات (STEM). ورقة مقدمة ضمن المؤتمر العلمي الخامس عشر (التربية العلمية: فكر جديد لواقع جديد) سبتمبر ٢٠١١. القاهرة ص ١٢٩-١٤١.

غانم، تفييدة السيد أحمد، (٢٠١٢). تصميم مناهج المتفوقين في ضوء مدخل STEM (العلوم-التكنولوجيا- التصميم الهندسي-الرياضيات) في المرحلة الثانوية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية شعبة بحوث تطوير المناهج.

المالكي، ماجد محمد حسن. (٢٠١٨). فاعلية تدريس العلوم بمدخل STEM في تنمية مهارات البحث بمعايير ISEF لدى طلاب المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جدة.

المحيسن، إبراهيم عبد الله؛ خجا، بارعة بهجت. (٢٠١٥). التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM. مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول، STEM توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM. الرياض من الفترة ١٦-١٨ رجب ١٤٣٦هـ ص ١٣-٣٧.

مراد، سهام السيد صالح. (٢٠١٤). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة (STEM). مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٥٦، ص ١٧-٥٠.

مركز التميز في التعلم والتعليم. (٢٠١٨). تجارب دولية في التعليم القائم على الكفايات - Competency Based Education . جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم. (١٤٣١هـ). مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. شركة تطوير للخدمات التعليمية، الرياض، وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

نجله، عنايات وحمدان، علي. (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء المستويات المعيارية لجودة التعليم لتنمية الكفاءات المهنية لمعلمي العلوم بالتعليم الأساسي. مجلة التربية العلمية. مج ١٤، ع ٣، ص ٥١- ١١٠.

يحيى، سعيد حامد محمد. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير الجودة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين تخصص العلوم بكليات التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ٤٢، مج ٤، ص ١٣٥ - ١٦٨.

Daugherty, Jenny Lynn. (2009). Engineering professional development design for secondary school teachers: a multiple case study, Journal of Technology Education. Vol. 21, No. 1, Fall 2009, Web site: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE>

Knowles, John Geoffrey. (2017). Impact of Professional Development in Integrated STEM Education on Teacher Self-efficacy, Outcome Expectancy, and STEM Career Awareness, Purdue University

National Center for Education Statistics, NCES. (2013). STEM Attrition: College Students' Paths Into and Out of STEM Fields Statistical Analysis Report, U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION.

National Governors Association. (2009). Building a science, technology engineering and math agenda USA. Retrieved 18/4/2016 From: <http://www.aga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/0702INNOVATIONSTEM.PDF>

Stephanie Pace Marshall. (2008). Blessed unrest: The power of unreasonable people to change the world, NCSSMST Journal, v.13, n.2, pp8-14, , National Consortium for Specialized Secondary Schools of Mathematics. **Science and Technology**. NCSSMST Professional Conference

Walker, K. (2012). Benefit forms of STEM system in educational system and science research from the attitudes of California University staff. California: University of California.



«درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات العقل من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض»

إعداد

ابتسام بنت إبراهيم بن محمد العجلان

Abstract

Study Title: The degree possessing the habits of the mind among high school students from the perspectives of physics teachers in Riyadh city.

Researcher: Ebtessam bint Ebrahim bin Mohamed Al-Ajlan.

The study aimed to examine the degree to which high school students possess the habits of the mind from the perspectives of physics teachers in Riyadh city, through responding to the following research questions:

- What is the degree of possessing the habits of the mind among high school students in Riyadh city?
- Do the responses of physics teachers vary in terms of the degree of possessing habits of the mind among high school students in Riyadh city according to (The qualification – The experience)?

To achieve the objectives of this study, the descriptive approach was used, and a questionnaire was constructed and verified for validity and stability. The questionnaire was electronically distributed to the study population using Google website (www.google.com). The study revealed the following findings:

The mean responses of the study population about the degree of possessing the habits of the mind among high school students in Riyadh city ranged from 2.274 to 2.513. In addition, the total degree of possessing the habits of the mind among high school students in Riyadh city, from the perspective of physics teachers, was high. Mutual Thinking was the most common habit among high school students with mean of 2.513, followed by perseverance habit with a mean 2.384, followed by flexible thinking habit with a mean of 2.274, followed by questioning and problem posing habit with a mean of 2.252.

There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean responses of physics teachers in the degree of possessing the habits of the mind among high school students (questioning and posing problems - flexible thinking - mutual thinking - perseverance) according to scientific qualifications.

There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average responses of physics teachers in the degree of possessing the habits of the mind among high school students (questioning and posing problems - flexible thinking - mutual thinking - perseverance) according to the experience. There are statistically significant differences at the level of (0.05) for the (flexible thinking) habit which is attributed to the experience variable among female teachers who have less than five years of experience, and female teachers who have more than 5 years of experience and less than 10 years.

Based on the findings of this study, the researcher recommends the following:

Providing secondary school physics teachers with training courses about introducing the habits of the mind and how to develop them. Assisting teachers on how to provide an attractive classroom environment that contribute to the development of mind. Conducting a study to measure the degree of possessing the habits of the mind among high school students using tests and measurements applied to the students. As well as, constructing a proposed vision for the unit that combines the architecture theory with the brain-based learning to develop the habits of mind.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات العقل من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض، وذلك من خلال الإجابة على أسئلة البحث الآتية:

– ما درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل من وجهة نظر معلمات الفيزياء؟

– هل تختلف استجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل باختلاف (المؤهل – الخبرة)؟

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي، وبناء استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها وتطبيقها على (٤٦٦) معلمة وتم توزيع الاستبانة إلكترونياً على مجتمع الدراسة بالاستعانة بموقع جوجل (www.google.com). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– تراوحت متوسطات استجابات مفردات مجتمع الدراسة لدرجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات العقل ككل في هذه الدراسة من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض بين (٢,٢٧٤ – ٢,٥١٣)، وقد كانت درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات العقل ككل في هذه الدراسة من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض بدرجة كبيرة، وكانت عادة التفكير التبادلي هي الأكبر امتلاكاً لدى الطالبات حيث بلغ المتوسط لها ٢,٥١٣، وتليها عادة المثابرة حيث بلغ المتوسط لها ٢,٣٨٤، وتليها عادة التفكير بمرونة حيث بلغ المتوسط لها ٢,٢٧٤، وتليها عادة التساؤل وطرح المشكلات حيث بلغ المتوسط لها ٢,٢٥٢.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل (عادة التساؤل

وطرح المشكلات - عادة التفكير بمرونة - عادة التفكير التبادلي - عادة المثابرة)، والتي تعزى إلى المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل (عادة التساؤل وطرح المشكلات- عادة التفكير التبادلي - عادة المثابرة) والتي تعزى إلى الخبرة بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لعادة (التفكير بمرونة) والتي تعزى إلى الخبرة بين المعلمات اللاتي خبرتهن أقل من خمس سنوات، والمعلمات اللاتي خبرتهن أكثر من خمس سنوات وأقل من 10 سنوات.

وتوصي الباحثة بناءً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة :

تزويد معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بدورات تدريبية للتعريف بعادات العقل وكيفية تنميتها، ومساعدة المعلم على توفير بيئة صافية جاذبة تسهم في تنمية عادات العقل وتقترح اجراء دراسة لقياس درجة امتلاك الطالبات لعادات العقل باستخدام اختبارات ومقاييس تطبق على الطالبات وبناء تصور مقترح لوحدة تعليمية تدمج بين النظرية البنائية والتعلم المستند الى الدماغ لتنمية عادات العقل.

المقدمة:

يشهد العصر الحالي تغيرات سريعة ومتلاحقة في شتى مجالات الحياة؛ وذلك نتيجة للتقدم التقني والتوسع المعرفي، فقد قامت المؤسسات التربوية بمحاولات عديدة لتطوير العملية التعليمية وفق أحدث الاتجاهات المعاصرة؛ لمواكبة خصائص هذا العصر ومتطلباته.

فقد نادى التربويون بضرورة التدريس من أجل تنمية التفكير، الذي أضحي في هذا العصر هدفاً عاماً من أهداف التربية في كثير من دول العالم، وحقاً لكل فرد من أفراد المجتمع، (البكر، ٢٠٠٨، م٤١).

فإكساب المتعلمين مهارات التفكير يحقق لهم الفهم العميق للمعرفة والبناء عليها وتوظيفها، ويعددهم عن أسلوب التلقين والحفظ والاستظهار، (فتح الله، ٢٠٠٨، ٧٣). وحتى يستطيع المتعلم استخدام مهارات التفكير فإن هناك عدداً من المتغيرات الهامة التي لها علاقة بالجوانب العقلية والمعرفية للتفكير كعادات العقل، فممارستها عملية ضرورية جداً لاستخدام مهارات التفكير المختلفة، (فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٧، ١٤).

فعادات العقل تجعل الطلاب أكثر تركيزاً واستقلالية وتحملاً للمسؤولية، وتمنحهم لغة واضحة لتنمية تعلمهم العقلي والوجداني ذي المعنى، وتسمح لهم بقيادة تعلمهم، وتساعدهم على اتخاذ قرارات صائبة وإصدار أحكام سليمة، بالإضافة إلى مساعدتهم في تنظيم عمليات التفكير، ورفع مستوى مهارات التفكير وتحسينها، (البعلي، ٢٠١٣، ٩٩).

وقد أشار كوستا وكالليك (Costa & Kallick, 2000:54) إلى أن إهمال استخدام عادات العقل؛ يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية، فالعادات العقلية ليست امتلاك المعلومات؛ بل هي معرفة كيفية العمل عليها واستخدامها - أيضاً -، فهي نمط من السلوكيات الذكية تقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة، أو إعادة إنتاجها على نمط سابق. وقد ظهر الاهتمام بالعادات العقلية من خلال عدد من المشاريع التربوية التي اعتمدت عادات العقل كأساس للتطوير التربوي. فقد دعا مشروع «التعليم الهادف لتطوير القدرة على الابتكار» الذي أطلقه الرئيس الأمريكي باراك أوباما عام (٢٠١٠)، إلى رفع قدرات الطلاب في مجالات العلوم والتكنولوجيا والرياضيات، والعمل على تنمية المهارات والقدرات العقلية المختلفة، وعادات العقل (مازن، ٢٠١١، ٦٣)، كما حدد مشروع الثقافة العلمية أو تعليم العلوم لكل الأمريكيين عام (١٩٩٣م) المؤسسة التقدم العلمي الأمريكية (American Association for the Advancement of Science (AAAS), Protect, 2061, 1993) عدداً من العادات العقلية التي يركز تعليم العلوم على تنميتها، (فتح الله، ٢٠١١، ١٦٢).

مشكلة الدراسة:

أوصت بعض الدراسات وأكدت على أهمية استخدام عادات العقل وضرورة امتلاكها لدى طلبة التعليم العام كدراسة سعيد (٢٠٠٦)، والتي هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية «حلل - أسأل - استقص» (A-A-I) على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء، ودراسة عبدالوهاب (٢٠٠٧) التي هدفت إلى تحديد فعالية استخدام خرائط التفكير في تحصيل الكيمياء، وتنمية بعض مهارات التفكير، وعادات العقل لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، ودراسة برجمان (Bergman, 2007) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لمعلمي العلوم في تنمية عادات العقل لدى طلابهم ضمن برنامج جامعة أيوا لإعداد معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية، ودراسة حسام الدين (٢٠٠٨) التي هدفت إلى قياس فاعلية استراتيجية «البداية - الاستجابة - التقويم» في تنمية التحصيل، وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، ودراسة عمران (٢٠٠٨) التي استهدفت قياس فاعلية خرائط التفكير في تنمية بعض عادات العقل، والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، كما قامت صبري (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على تفعيل عادات العقل في اكتساب المعرفة والممارسات الغذائية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في فلسطين، وأجرى فتح الله (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تحديد فعالية نموذج أبعاد التعلّم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية؛ ودراسة صادق (٢٠١٢) التي تهدف إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام نموذج «8W's» الاستقصائي في التحصيل، وبعض عادات العقل، والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى طلاب الصف السابع الأساسي؛ ودراسة خلف (٢٠١٢) التي هدفت إلى تحديد فاعلية وحدة مطورة باستخدام أنموذج التصميم العكسي في تنمية الفهم في العلوم، وعادات العقل لدى تلميذات المرحلة الإعدادية؛ ودراسة الجفري (٢٠١٢) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام غرائب صور ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس بعض موضوعات العلوم على تنمية التحصيل المعرفي وبعض العادات العقلية لطالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، ودراسة

العزب (٢٠١٢) التي تهدف إلى تحديد فاعلية برنامج مقترح قائم على الاستقصاء في العلوم؛ لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الشعب العلمية بكليات التربية، ودراسة العياصرة (٢٠١٢) والتي هدفت إلى الكشف عن عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية إربد الجامعية، والتعرف على الفروقات في عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية إربد الجامعية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، والتحصيل، ودراسة العيطان (٢٠١٢) التي هدفت إلى استقصاء فاعلية نموذج أبعاد التعلّم في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي عادات العقل، ودراسة البعلي (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية وحدة مقترحة في العلوم وفق منظور كوستا وكاليك لعادات العقل في تنمية التفكير التحليلي، والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، ودراسة عمر (٢٠١٣) التي هدفت إلى تنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل لدى طالبات معلمات رياض الأطفال باستخدام برنامج مقترح قائم على شبكات التواصل الاجتماعي، ودراسة حسين (٢٠١٣) التي استهدفت معرفة فاعلية المعمل الافتراضي في تصويب التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم العلمية، وتنمية بعض عادات العقل لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، ودراسة العتيبي (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية، ودراسة القرني (٢٠١٥) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم على تنمية تفكيرٍ عالي الرتبة، وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة.

وقد تبين للباحثة أن درجة امتلاك الطالبات لعادات العقل لم تحظ باهتمام الدارسين؛ وهي من الأشياء الهامة التي يجب تحديدها وقياسها والبناء عليها حيث إن هناك ندرة في الدراسات التي أجريت لقياس درجة امتلاك عادات العقل لدى طالبات المرحلة الثانوية خاصة على المستوى المحلي - على حد علم الباحثة - إذ لا توجد سوى دراسة واحدة فقط؛ وهي دراسة (الزهراني، ٢٠١٦)، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات العقل من وجهة نظر معلمات الفيزياء.

أسئلة الدراسة:

١. ما درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل من وجهة نظر معلمات الفيزياء؟

٢. هل تختلف استجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل باختلاف (المؤهل - الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ل(عادة التساؤل وطرح المشكلات، وعادة التفكير بمرونة، وعادة التفكير التبادلي، وعادة المثابرة).
- الكشف عن اختلاف استجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل باختلاف (المؤهل - الخبرة).

أهمية الدراسة:

- قد تسهم في التعرف على درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لبعض عادات العقل.
- قد تسهم في تعريف معلمات الفيزياء ببعض العادات العقلية، وأهمية تنميتها لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- قد تفيد في إعداد وبناء مقياس في مجال عادات العقل في العلوم.
- مكن أن تفتح هذه الدراسة آفاقاً جديدة للباحثين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم لإجراء دراسات أخرى في مراحل تعليمية مختلفة في مواد العلوم.
- تعد استجابة للاتجاهات العالمية والمحلية التي تنادي بالتعليم؛ من أجل تنمية عادات العقل، والتي أصبحت ضرورة ملحة لمواجهة كل ما هو جديد في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي.

حدود الدراسة:

أولاً: الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على أربع من العادات العقلية التابعة لنموذج كوستا وكاليك، المتمثلة في: (عادة التساؤل وطرح المشكلات، وعادة التفكير بمرونة، وعادة التفكير التبادلي، وعادة المثابرة).

ثانياً: الحدود البشرية: معلمات الفيزياء بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

ثالثاً: الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٣٨هـ/١٤٣٩هـ.

رابعاً: الحدود المكانية: المدارس الثانوية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

عادات العقل

عَرَّفها بيركنز (Perkins,2003:2-7) بأنها: نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى أفعال؛ وتتكون نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات، والتساؤلات شريطة أن تكون حلول المشكلات أو إجابات التساؤلات بحاجة إلى تفكير، وبحث، وتأمل.

في حين يرى كوستا وكاليك (Costa & Kallick,2008,15-16;2009.1-7) أنها: أنماط الأداء العقلي الثابت، والمستمر في العمل؛ من أجل التوصل إلى سلوك ذكي وعقلاني لمواجهة مواقف الحياة المختلفة.

وتُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: أنماط الأداء العقلية التي تسلكها طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في أثناء قيامهم بمهام وأنشطة التعلم المختلفة في منهج الفيزياء، وتتمثل في: (عادة التساؤل وطرح المشكلات، وعادة التفكير بمرونة، وعادة التفكير التبادلي، وعادة المثابرة)، وتقاس من خلال الاستبانة التي أعدتها الباحثة، و تجيب عليها معلمات الفيزياء بمدينة الرياض.

الإطار النظري :

مفهوم عادات العقل:

يعرفها كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2000:7-8) بأنها «عملية تطويرية متتابة تؤدي إلى إنتاج الأفكار وحل المشكلات، وتتضمن ميولاً واتجاهاتٍ وقيماً، مما يجعل المتعلم انتقائياً في تصرفاته العقلية، كما تساعده على إيجاد تفضيلات مختلفة». كما يعرفها بأنها «نمط من الأداءات الذكية للمتعلم تقوده إلى أفعال إنتاجية، وهي تتكون من عمليات معرفية ومهارات تفكير».

ويرى بيركنز (Perkins, 2003:2-7) أنها: «نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى أفعال، وهي تتكون نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات، والتساؤلات شريطة أن تكون حلول المشكلات، أو إجابات التساؤلات بحاجة إلى تفكير وبحث وتأمل».

وعرّفها مازن (٢٠١١، ٦٦) بأنها: «اتجاه عقلي لدى الفرد يعطي سمة واضحة لنمط سلوكياته، ويقوم هذا الاتجاه على استخدام الفرد للخبرات السابقة والاستفادة منها؛ للوصول إلى تحقيق الهدف المطلوب، أي: أنها تتضمن دوام الفرد لاستخدام اتجاهاته العلمية إزاء كل الموقف التي تواجهه في حياته».

وقد وصفها قطامي، و ثابت (2009، 151-150) بأنها: «عبارة عن كلّ مركب من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول، وهي تعني تفضيل نمط من الأداءات الذهنية على غيره، لذا فهي تعني ضمناً صنع اختيارات حول أي الأنماط ينبغي استخدامه في وقت معين، كما أنها تتضمن حساسية نحو التلميحات السياقية لموقف ما، مما يوحي بأن هذا الظرف هو الوقت المناسب الذي يكون استخدام هذا النمط فيه مفيداً».

ويتضح مما سبق أن عادات العقل عمليات تطويرية متتابة ينشأ عنها نمط من السلوك يظهر في وقت معين عند حل المشكلات، أو تحقيق الأهداف، أو الإجابة على التساؤلات.

تصنيفات عادات العقل:

حظيت عادات العقل باهتمام كبير حيث تناولت الأدبيات التربوية بعضاً منها، على النحو التالي (مارزانو وآخرون، ١٩٩٩، ١٨١-١٨٣؛ الحارثي، ٢٠٠٢، ٤١-٣٣؛ قطامي وأميمة عمور، ٢٠٠٥، ١٠٣-١١٤؛ نوفل، ٢٠٠٨، ٦٨-٩٠): حيث قسمها دانيالز (Daniels, 1994) إلى أربعة أقسام هي:

١-التفتح العقلي Open-Minded.

٢-العدالة العقلية Fair-Minded.

٣-الاستقلال العقلي Independent-Minded.

٤-الاتجاه الاستقصائي أو الاتجاه النقدي Inquiring or critical Attitude.

وتصنيف مارزانو (Marzano,2000) حيث صنف مارزانو عادات العقل؛ التي يطلق عليها عادات العقل المنتجة، والمتمثلة في البعد الخامس لنموذج أبعاد التعلّم -إلى:

١-التنظيم الذاتي Self-Regulation .

٢-التفكير الناقد Critical Thinking.

٣-التفكير الإبداعي Creative Thinking.

كما قسم هيرل (Hyerles,1999) عادات العقل إلى ثلاثة أقسام رئيسة يتفرع منها عدد من العادات العقلية الفرعية على النحو الآتي:

١-خرائط عمليات التفكير Thinking Processes Maps.

٢-العصف الذهني Brain Storming.

٣-منظمات الرسوم Graphic Organizers.

كما قدم جيزيل Jaisl (Jaisle,2000) تصنيفاً جديداً لعادات العقل والتفكير في المؤتمر التربوي الذي عقد في جامعة مينيسوتا الأمريكية، وحدد فيه عشر عادات تفكير ضرورية لخبراء المعرفة اليوم وغداً، تمثلت في:

١-التفكير المتمم (المكمل) Complementary Thinking.

٢-الرؤية المرتبطة (المتصلة) Connected Seeing.

٣-العمل الجماعي Collaborative Teamwork.

٤-بناء المعنى Constructing Meaning.

-
- ٥- وضوح المفاهيم Conceptual Clarity.
- ٦- التواصل بفعالية Effectively Communicating.
- ٧- العمل الشجاع Courageous Action.
- ٨- الاعتناء العاطفي Caring Empathy.
- ٩- الحوار التأملي Conversational Reflection.
- ١٠- التعلّم المستمر Continuous Learning.

كما صنف ستيفن كوفي (Stephen Covey, 2000) العادات السبع لأكثر الناس فاعلية، إلى:

- العادة الأولى: كن مبادراً وسباقاً Be Proactive.
- العادة الثانية: ابدأ والهدف واضح في عقلك Begin with the End In Mind.
- العادة الثالثة: تحديد الأولويات (ابدأ بالأهم قبل المهم) Put First Things First.
- العادة الرابعة: فكر في المصلحة المشتركة للطرفين Think- win/ win.
- العادة الخامسة: افهم الآخرين أولاً، ثم اطلب منهم أن يفهموك Seek First to Understand, Then to be Understood.
- العادة السادسة: اعمل مع الجماعة (التعاوض) Synergize.
- العادة السابعة: اشحذ المنشار (التجديد) Sharpen The Saw.

ووضع ساييز وماير Sizer & Meier (2007) تصنيفاً لعادات العقل يتكون من ثماني عادات هي:

- ١- التعبير عن وجهات النظر Perspective.
- ٢- التحليل Analysis.
- ٣- التخيل Imagination.

٤-التعاطف Empathy.

٥-التواصل Communication.

٦-الالتزام Commitment.

٧-التواضع Humility.

٨-البهجة أو الاستمتاع Joy.

وقدم كل من كوستا وكليك Costa & Kallick ستة عشر سلوكاً ذكياً تعبر عن عادات العقل، وهو التصنيف المستخدم في هذه الدراسة، وتتمثل في العادات العقلية الآتية:

(Costs & Kallick, 2008: 15-85; Costs & Kallick, 2009: 8-13):

١. المثابرة Persisting: وتعني الالتزام بالمهمة التي يقوم عليها الفرد لحين اكتمالها، وعدم الاستسلام أمام الصعوبات، والقدرة على تحليل المشكلات، واستخدام إستراتيجيات متنوعة؛ لحلها بطريقة منظمة ومنهجية.

٢. التحكم بالتهور (الاندفاع) Managing Impulsivity: وهي تعني التأني والإصغاء والتفكير قبل بدء مهمة أو الحكم على فقرة، بل فهم التوجيهات وتطوير طرق التعامل، والنظر للبدائل حتى نفهم أبعاد المشكلة، حيث يعطي المعلم طلابه وقتاً للتفكير وتأجيل إعطاء أحكام فورية إلى أن يتم تفهم المشكلة تماماً.

٣. الإصغاء بتفهم وتعاطف Listening With Understanding and Empathy: وتعني الاستماع للآخرين، واحترام أفكارهم، والتجاوب معهم بطريقة سليمة وملائمة، وتظهر لدى الطلاب في إعادة صياغة ما قاله زملائهم، والتعديل بإضافة ملاحظاتهم، ثم تقديمها وتقديم أمثلة عليها.

٤. التفكير بمرونة Thinking Flexibly: وتعني قدرة المتعلم على تغيير الأفكار ووجهات النظر والآراء والمواقف عند التعرض لمعلومات جديدة ودقيقة وحاسمة حتى وإن تعارضت هذه المعلومات مع المعتقدات الراسخة، إضافة إلى معالجة المشكلات بأكثر من طريقة، والنظر إلى الأشياء من أكثر من زاوية، ودراسة الموضوعات من أبعادها المختلفة.

٥. التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة) (Thinking about Thinking (Metacognition): وتعني قدرة الطالب على تخطيط إستراتيجية أو مهارات تفكير يمارسها ويقوم جودتها، كما تعني قدرة المتعلم على ذكر الخطوات اللازمة لخطه عمله، ووصف ما يعرف، وما يحتاج إلى معرفته، والقدرة على تقييم كفاءة خطته، وشرح خطوات تفكيره.
٦. الاجتهاد من أجل الدقة Striving for Accuracy and Precision: وتعني قدرة الطالب على العمل المتواصل بإتقان، وتفحص ومراجعة المعلومات للتأكد من صحتها، ومراجعة وتفحص ما تم إنجازه؛ للتأكد من الوصول لمستوى محدد من المقاييس والمعايير الموضوعية.
٧. التساؤل وطرح المشكلات Questioning and Posing Problems: وتشير إلى قدرة الطالب على طرح أسئلة وتوليد عدد من البدائل؛ لحل المشكلات عندما تحدث، أو عندما تعرض عليه من خلال الحصول على معلومات من مصادر متعددة، والقدرة على اتخاذ القرار، كما تعني وعي الظواهر الموجودة من حوله بشكل متعمق، ومعرفة أسبابها وما يحيط بها من معلومات.
٨. تطبيق المعارف السابقة على الأوضاع الجديدة Applying Past Knowledge to New Situation: وتعني استرجاع مخزون المعارف والتجارب السابقة؛ لتكون مصادر بيانات لدعم موقف أو مشكلة، أي قدرة المتعلم على الاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة في حل ما يواجهه من مشكلات مشابهة.
٩. التفكير والتواصل بوضوح ودقة Thinking and Communicating with Clarity Precision: وتعني التعبير بوضوح ودقة عن التفكير، واستخدام لغة دقيقة في وصف الأعمال، وتحديد الصفات، وتمييز التشابهات والاختلافات، واستخدام مصطلحات محددة، والبعد عن الإفراط في التعميمات، ودعم الفرضيات ببيانات مقبولة، وبالاتي يصنع الطالب قراراً أكثر شمولية من خلال القراءة الجيدة للموقف.
١٠. جمع البيانات باستخدام جميع الحواس Gathering Data Through All Senses: وهي استخدام الطالب المسارات الحسية المتاحة بيقظة لاستيعاب كل ما يحيط به في بيئته، فكلما زاد عدد الحواس العاملة على ذلك ازداد التعلم، فمعظم التعلم اللغوي والثقافي يشتق من البيئة من خلال ملاحظة الأشياء واستيعابها بالحواس؛ لذا على المعلم أن يخطط للنشاط بحيث تتاح أكبر الفرص لاستخدام جميع الحواس.
١١. الإبداع - التخيل - التجديد - Creating - Imagining - Innovating: وتعني التفكير بأساليب غير نمطية، وتحرير إمكانيات الإبداع، وممارسة التفكير الأصيل، وتقمص المتعلم

للأدوار والحلول البديلة، والبحث عن الطلاقة الفكرية، وتصور نفسه في أدوار مختلفة ومواقف متنوعة.

١٢. الاستجابة بدهشة (الاستمتاع في التعلُّم) Responding With Wonderment and Awe: تعني أن يكون هدف التعلُّم المتعة والحماسة والانبهار نحو المحتوى، وممارسة مهارات التفكير بحب واستمتاع، والشعور بالدهشة والابتهاج؛ لوجود القدرة على حل المشكلات، والاستمتاع بإيجاد الحلول، ومواصلة التعلُّم مدى الحياة، والشعور بالحماسة والمحبة تجاه التعلُّم، والتقصي، والإتقان.

١٣. الإقدام على مخاطر مسؤولة Taking Responsible Risks: وهي الانطلاق في تجارب وأساليب تفكير جديدة؛ بسبب التجريب واختبار فرضيات من خلال خبرات سابقة، واستغلال الفرص؛ لمواجهة التحدي الذي تفرضه عملية حل المشكلات، والمعلم في ذلك يوفر بيئة آمنة لطلابها، ويتقبل جميع أفكارهم حيال خبرات السابقين، ورؤيتهم ووجهات نظرهم حولها.

١٤. إيجاد الدعابة (التفكير بمرح) Finding Humor: وتعني تقديم نماذج من السلوكيات تدعو إلى السرور والمتعة والدعابة، والبحث عما هو متغير وغير متوقع، فالدعابة تحرر طاقات الفرد، وترفعه عن النفس، والتعلُّم قد يأتي من خلال المفارقات والتغرات، وامتلاك القدرة على البهجة والسرور.

١٥. التفكير التبادلي Thinking Interdependently: ويعني قدرة الفرد على تبرير الأفكار، واختبار مدى صلاحية إستراتيجيات الحلول، وتقبل التغذية الراجعة، والتفاعل، والتعاون، والعمل ضمن مجموعات، والمساهمة في المهام الموكلة للمجموعة.

١٦. الاستعداد الدائم للتعلُّم المستمر Remaining Open to Continuous Learning: يعني التعلُّم المستمر، وامتلاك الثقة، وحب الاستطلاع، والبحث المتواصل وراء المشكلات على أنها ظروف ثمينة للتعلُّم؛ من أجل تحسين هذا التعلُّم، والارتقاء وتحسين الذات.

ذكر كلٌّ من (كوستا وكاليك، 2003؛ 21-37؛ وقطامي وعمور، ٢٠٠٥؛ وفتح الله، ٢٠١١؛ وصبري، ٢٠١٠؛ و العزب، ٢٠١٢؛ وهلال، ٢٠١٣) الخصائص المميزة للفرد الذي يتصف بعادات العقل التي تم تناولها في هذه الدراسة، وهي أربع عادات:

الخصائص المميزة للفرد المتصف بعادة التفكير بمرونة:

- القدرة على تغيير أفكاره عند تقديم بيانات إضافية.
- النظر إلى المشكلة من جوانبها المختلفة.
- التفكير بطريقة غير تقليدية، وجديدة.
- الاهتمام بوجهات النظر الأخرى.
- الطلاقة في الحديث والتكيف مع المواقف المختلفة.

الخصائص المميزة للفرد المتصف بعادة التفكير التبادلي:

- مشاركة الآخرين تفكيرهم وإنجازهم.
- تطوير أفكار الآخرين، والتفاعل معهم.
- تحب الوحدة والاهتمام بالتعاون كمكافأة ذهنية تطور الأفكار.
- الانفتاح الذهني على أفكار الآخرين وما لديهم من بدائل.
- التعاطف مع الآخرين في قيادتهم.

الخصائص المميزة للفرد المتصف بعادة التساؤل وطرح المشكلات:

- البحث عن المشكلات لممارسة الرياضة الذهنية.
- إيجاد حلول للمشكلات التي تظهر وطرح أسئلة دقيقة.
- سد الفجوة بين سلسلتين بطرح سؤال.
- التمييز بين الموجود والممكن.
- توليد أسئلة مختلفة.

«درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات العقل من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض»

الخصائص المميزة للفرد المتصف بعادة المثابرة:

١. الاستمرار بالعمل.
 ٢. مواصلة العمل والتفكير للوصول لمرحلة عمل الواجب.
 ٣. الإصرار على الهدف.
 ٤. الاستمرار بالحركة باتجاه الهدف مهما أخطأ.
 ٥. امتلاك إستراتيجيات هائلة في المعالجة
 ٦. تبني فكرة أنه يستطيع أداء المهمة مهما كانت، والهجوم بدلاً من الدفاع.
- وقد تم الاستفادة من الخصائص المميزة للفرد المتصف بعادات العقل في بناء الاستبانة للكشف عن درجة توافرها لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات الفيزياء .

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة الواقع لمعرفة مدى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل من وجهة نظر معلمات الفيزياء.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الفيزياء للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (١٤٣٨هـ/١٤٣٩هـ) والبالغ عددهن (٤٩٣) معلمة.

جدول (١): توزيع مجتمع الدراسة على مكاتب التعليم بمدينة الرياض

مكتب التعليم	الشا	الروابي	الشمال	الحرس	الوسط	الغرب	البدية	النهضة	الجنوب	المجموع
عدد معلمات الفيزياء الثاني ثانوي	٤٣	٩٣	٨٥	٧	٤٩	٢٧	٦٦	٧٥	٤٨	٤٩٣

ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة؛ فقد اتبعت الباحثة أسلوب الحصر الشامل من خلال تطبيق أداة الدراسة على كامل مجتمع الدراسة، وبعد التطبيق الميداني حصلت الباحثة على (٤٦٦) استجابة صالحة للتحليل الإحصائي، واستبعاد (٢٧) استبانة لعدم اكتمالها، وقد تم توزيع الاستبانة إلكترونياً على مجتمع الدراسة بالاستعانة بموقع جوجل (www.google.com).

خصائص مجتمع الدراسة:

تتمثل خصائص مجتمع الدراسة في (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)، وفي ضوء هذين المتغيرين يمكن تحديد خصائص مجتمع الدراسة على النحو الآتي:

جدول (٢): توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس غير تربوي	٥٠	٪١٠,٥
بكالوريوس تربوي	٣٧١	٪٧٩,٨
دراسات عليا	٤٥	٪٩,٧
المجموع	٤٦٦	٪١٠٠

جدول (٣): توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

النسبة	التكرار	عدد سنوات الخبرة
١٣٪	٦١	أقل من ٥ سنوات
٣٥٪	١٦٣	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات
٢٠,٢٪	٩٤	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة
٣١,٨٪	١٤٨	١٥ سنة فأكثر
١٠٠٪	٤٦٦	المجموع

أداة الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق هدف هذه الدراسة المتمثل في الكشف عن درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات العقل من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض؛ تم بناء أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة، وقامت الباحثة بتصميمها وإعدادها؛ لتقيس ما وُضعت لقياسه، وفيما يأتي توضيحٌ لخطوات إعدادها:

خطوات إعداد الاستبانة وضبطها:

قامت الباحثة بصياغة أولية لعبارات الاستبانة؛ وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة كدراسة عبدالوهاب (٢٠٠٧)، ودراسة العتيبي (٢٠١٣)، ودراسة القرني (٢٠١٥)، ودراسة الزهراني (٢٠١٦)، وتكونت الاستبانة من جزأين، هما:

١. الجزء الأول: تعليمات الاستبانة، أوضحت الباحثة فيها الهدف من الاستبانة، كما تناولت بعض مصطلحات الدراسة، والبيانات الأساسية المتعلقة بمجتمع الدراسة، وتشمل (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

٢. الجزء الثاني: يتكون من أربعة أبعاد للعادات العقلية، تم اختيارها حسب تصنيف كوستا وكاليك، وهي على النحو الآتي:

- العادة الأولى: التساؤل وطرح المشكلات: وتكونت من ١٠ عبارات، وأخذت الأرقام من (١ - ١٠ في الاستبانة).

- العادة الثانية: التفكير بمرونة: وتكونت من ٨ عبارات، وأخذت الأرقام من (١١ - ١٨) في الاستبانة).
- العادة الثالثة: التفكير التبادلي: وتكونت من ٨ عبارات، وأخذت الأرقام من (١٩ - ٢٦) في الاستبانة).
- العادة الرابعة: المناظرة: وتكونت من ٨ عبارات، وأخذت الأرقام من (٢٧ - ٣٤) في الاستبانة).

الصدق الظاهري للاستبانة:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية (ملحق 1) على مجموعة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرق التدريس؛ وذلك لمعرفة آرائهم واقتراحاتهم حول مناسبة كل عبارة لقياس العادة المحددة، ودقة الصياغة، وسلامتها اللغوية، ومدى وضوحها، وتمثيلها بدقة للجوانب التي تقيسها. وتم التعديل بناء على آراء المحكمين على النحو الآتي:

- التعديل على صياغة العادة الأولى الفقرة (٥).
- حذف العبارة (١١) في العادة الثانية لتداخلها مع الفقرة (١٥).
- استبدال نون النسوة بتاء التأنيث.
- ربط العبارات بالفيزياء بدلاً من العلوم.

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات كلِّ بُعْدٍ بالدرجة الكلية للُّبُعد، وحساب معاملات ارتباط أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

«درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات العقل من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض»

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجات كلِّ عبارة من عبارات البعد الأول بالدرجة الكلية للبعد
(ن=٣٠)

معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
**٠,٧٤٤	٦	**٠,٥١١	١
**٠,٣٠٢	٧	**٠,٥٧٨	٢
**٠,٥٨١	٨	**٠,٥٨٠	٣
**٠,٦٠٦	٩	**٠,٥٣٦	٤
**٠,٦٧١	١٠	**٠,٥٩٧	٥

** مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة، والدرجة الكلية للبُعد الأول دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط البعد بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لعبارات البعد الأول.

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات البعد الثاني بالدرجة الكلية للبعد
(ن=٣٠)

معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
**٠,٦٠٣	٦	**٠,٥٤٠	١
**٠,٤٠٦	٧	**٠,٤٣٧	٢
**٠,٥٠٥	٨	**٠,٥٣٣	٣
		**٠,٥٢٦	٤
		**٠,٦٥٦	٥

** مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الثاني دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط البعد بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لعبارات البعد الثاني.

جدول (٦): معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات البعد الثالث بالدرجة الكلية للبعد (ن=٣٠)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٥١٨	٦	**٠,٦٢٣
٢	**٠,٦٥٦	٧	**٠,٦٠٦
٣	**٠,٥٨٨	٨	**٠,٦١٥
٤	**٠,١٦٨		
٥	**٠,٧٠٩		

** مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الثالث دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط البعد بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لعبارات البعد الثالث.

«درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات العقل من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض»

جدول (٧): معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات البعد الرابع بالدرجة الكلية للبعد
(ن=٣٠)

معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
**٠,٥٩٤	٧	**٠,٧٠٠	١
**٠,٥٦٥	٨	**٠,٦٩٧	٢
		**٠,٦٩١	٣
		**٠,٧٣٢	٤
		**٠,٦٦١	٥
		**٠,٦٦٧	٦

** مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الرابع دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط البعد بعباراته مما يعكس درجة عالية من الصدق لعبارات البعد الرابع.

جدول (٨): معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط	المحور
٠,٧٤٩**	عادة التساؤل وطرح المشكلات.
٠,٧٣٦**	عادة التفكير مبرونة.
٠,٧٠٤**	عادة التفكير التبادلي.
٠,٨٤٣**	عادة المثابرة.

**ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط البعد بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لعبارات الاستبانة ككل.

وقد تم تدريج مستوى الإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبانة على النحو الآتي:

التدرج	وزنه	قيمة المتوسط الحسابي
ضعيفة	١	من ١ إلى ١,٦٦
متوسطة	٢	من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣
كبيرة	٣	من ٢,٣٤ إلى ٣

- حساب معامل ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات الاستبانة بالاعتماد على بيانات عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها قوامها (٣٠) استجابة، وحساب معامل ألفا كرونباخ، وبلغ معامل ثبات الاستبانة (٠,٨٤٩)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، كما تراوحت معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة بين (٠,٦٧٥-٠,٨٧٥) وهي قيمٌ ثباتٍ مقبولة.

الجدول (٩): يوضح «قيم معامل ألفا كرونباخ» للاستبانة (ن=٣٠)

ترتيب البعد	أبعاد الدراسة	عدد الفقرات	معامل الثبات
البعد الأول	عادة التساؤل وطرح المشكلات	١٠	٠,٨١٧
البعد الثاني	عادة التفكير بمرونة	٨	٠,٦٧٥
البعد الثالث	عادة التفكير التبادلي	٨	٠,٧٦٩
البعد الرابع	عادة المثابرة	٨	٠,٨٧٥
الثبات العام لأداة الدراسة		٣٤	٠,٨٤٩

إجراءات تطبيق الدراسة وجمع البيانات:

قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة، فتواصلت مع مشرفات الفيزياء في جميع المكاتب التابعة لإدارة تعليم الرياض لتوزيع الاستبانة وتطبيقها على مجتمع الدراسة، وذلك بالاستعانة بموقع جوجل (www.google.com)، حيث تم توزيع الاستبانة إلكترونياً على مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستجابات المعادة والصالحة للتحليل (٤٦٦) استجابة، وبعد استكمال جمع الاستجابات تمت مراجعتها وتدقيقها، ثم إجراء التحليل الإحصائي لها.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

عرض بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها وفقاً لتساؤلات الدراسة، وبالاعتماد على استجابات مفردات مجتمع الدراسة الحالية:

١. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات مجتمع الدراسة نحو البعد الخاص بدرجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات التساؤل وطرح المشكلات من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (١٠): استجابات مجتمع الدراسة نحو العبارات المتعلقة بدرجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادة التساؤل وطرح المشكلات

رقم العبارة	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الامتلاك			درجة الامتلاك	الانحراف المعياري
			كبيرة (٣)	متوسطة (٢)	ضعيفة (١)		
١	يطرحن الأسئلة في الوقت المناسب.	ك	١٠٦	٣٥٩	١	متوسطة	٠,٤١٩
		%	٢٢,٨	٧٧	٠,٢		
٢	يطرحن أسئلة تساعد على حل المشكلات.	ك	٩٢	٣٧٤	٠	متوسطة	٠,٣٩٨
		%	١٩,٧	٨٠,٣	٠		
٣	يطرحن أسئلة تثير التفكير العلمي.	ك	١١٥	٣٥١	٠	متوسطة	٠,٤٣١
		%	٢٤,٧	٧٥,٣	٠		
٤	يستطعن صياغة السؤال صياغة جيدة.	ك	٧٩	٣٨٧	٠	متوسطة	٠,٣٧٥
		%	١٧	٨٣	٠		
٥	يطرحن أسئلة للتمييز بين أوجه الشبه والاختلاف.	ك	١٦٠	٣٠٦	٠	كبيرة	٠,٤٧٥
		%	٣٤,٣	٦٥,٧	٠		
٦	يطرحن أسئلة للربط بين الموضوعات العلمية.	ك	١٢٥	٣٤١	٠	متوسطة	٠,٤٤٣
		%	٢٦,٨	٧٣,٢	٠		
٧	يتجنبن طرح الأسئلة على معلمتهن.	ك	٦٤	٤٠٢	٠	متوسطة	٠,٣٤٤
		%	١٣,٧	٨٦,٣	٠		

«درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات العقل من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض»

رقم العبارة	العبارات	النسب والنسب	درجة الامتلاك			درجة الامتلاك	الانحراف المعياري
			كبيرة (٣)	متوسطة (٢)	ضعيفة (١)		
٨	يستفسرن عن كيفية عمل الاختراعات العلمية.	ك	١٦٦	٣٠٠	٠	٢,٣٥٦	٠,٤٧٩
		%	٣٥,٦	٦٤,٤	٠		
٩	يترحن أسئلة مختلفة من حيث المستوى المعرفي.	ك	١٢٧	٣٣٩	٠	٢,٢٧٢	٠,٤٤٥
		%	٢٧,٣	٧٢,٧	٠		
١٠	يترحن أسئلة استيضاحية تمكنهن من جمع معلومات ذات صلة بمضمون المشكلة.	ك	١٤٢	٣٢٤	٠	٢,٣٠٤	٠,٤٦٠
		%	٣٠,٥	٦٩,٥	٠		

من خلال تحليل بيانات جدول (١٠) يتضح أن المتوسط العام للبعد (٢,٢٥٢) وبدرجة متوسطة، وتراوحت متوسطات عبارات بُعد عادة التساؤل وطرح المشكلات بين (٢,١٣٧ - ٢,٣٤٣)، وقد توفرت جميع العبارات بدرجة متوسطة لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض ما عدا العبارة (٥,٨) فقد توفرت بدرجة كبيرة وبالنسبة لعادة التفكير بمرونة جاءت النتائج كما يأتي:

جدول (١١): استجابات مجتمع الدراسة نحو العبارات المتعلقة بدرجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادة التفكير بمرونة

رقم العبارة	العبارات	النسب والتكرار	درجة الامتلاك			درجة الامتلاك	الانحراف المعياري
			كبيرة (٣)	متوسطة (٢)	ضعيفة (١)		
١	التفكير بأكثر من طريقة لفهم المسائل الفيزيائية المعقدة.	ك %	١٠٥	٣٦١	٠	متوسطة	٠,٤١٨
			٢٢,٥	٧٧,٥	٠		
٢	يغيرن رأيهن عندما يقدم لمن تفسير علمي مقنع.	ك %	٩٢	٣٧٤	٠	كبيرة	٠,٤٨٦
			١٩,٧	٨٠,٣	٠		
٣	يقرأن الكتب التي تحتوي على موضوعات علمية متنوعة.	ك %	٤٠	٢١٣	٢١٣	متوسطة	٠,٢٨٠
			٨,٦	٤٥,٧	٤٥,٧		
٤	يفكرن في بدائل أخرى لحل المشكلات التي تواجههن.	ك %	٥٣	٤١٣	٠	متوسطة	٠,٣١٧
			١١,٤	٨٨,٦	٠		
٥	يبحثن عن أفكار جديدة لحل أنشطة مادة الفيزياء.	ك %	٦٧	٣٩٩	٠	متوسطة	٠,٣٥١
			١٤,٤	٨٥,٦	٠		
٦	ينظرن إلى المشكلات العلمية من زواياها المختلفة.	ك %	٦٠	٤٠٦	٠	متوسطة	٠,٣٣٥
			١٢,٩	٨٧,١	٠		
٧	يفضلن الحلول التي تقدمها معلمة الفيزياء، ولا يفكرن في بدائل أخرى.	ك %	٢٠٣	٢٦٣	٠	كبيرة	٠,٤٩٦
			٤٣,٦	٥٦,٤	٠		
٨	يظهرن الاهتمام بالإجابة عن أسئلة الفيزياء التي لها إجابات محددة.	ك %	٢٠٩	٢٥٧	٠	كبيرة	٠,٤٩٧
			٤٤,٨	٥٥,٢	٠		

«درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات العقل من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض»

من خلال تحليل بيانات جدول (١١) يتضح أن المتوسط العام للبعد (٢,٢٧٤) وبدرجة متوسطة، وتراوحت متوسطات عبارات بُعد عادة التفكير بمرونة بين (٢,٠٨٥ - ٢,٦١٥)، وقد توفرت جميع العبارات بدرجة متوسطة لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض ما عدا العبارة (٢,٧٠٨)؛ فقد توفرت بدرجة كبيرة.

وبالنسبة لعادة التفكير التبادلي جاءت النتائج كما يأتي:

جدول (١٢): استجابات مجتمع الدراسة نحو العبارات المتعلقة بدرجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادة التفكير التبادلي

رقم العبارة	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الامتلاك		
			كبيره (٣)	متوسطة (٢)	ضعيفة (١)
درجة الامتلاك	الانحراف المعياري	المتوسط			
١	تفضل الطالبات العمل في مجموعات عند إجراء الأنشطة.	ك %	٣١٣	١٥٣	٠
			٦٧,٢	٣٢,٨	٠
٢	احترام آراء زميلاتهن في الصف.	ك %	٢١٣	٢٥٣	٠
			٤٥,٧	٥٤,٣	٠
٣	ينجزن التجارب العلمية بمفردهن بسرعة أكثر من إنجازها مع المجموعة.	ك %	٨١	٣٨٥	٠
			١٧,٤	٨٢,٦	٠
٤	ترداد قدرة الطالبات على التفكير في حل المشكلات	ك %	٢٧٦	١٩٠	٠
			٥٩,٢	٤٠,٨٠	٠
٥	الاستماع لوجهات نظر زميلاتهن أثناء حل تمارين مادة الفيزياء.	ك %	٢٣٧	٢٢٩	٠
			٥٠,٩	٤٩,١	٠

رقم العبارة	العبارات	النسب والتركيزات	درجة الامتلاك		
			كبيره (٣)	متوسطة (٢)	ضعيفة (١)
٦	يعملن على إبراز وجهات نظر الأخريات.	ك %	١٧٤	٢٩٢	٠
			٣٧,٣	٦٢,٧	٠
٧	يحتفلن بالنجاح المشترك.	ك %	١٧٤	٢٩٢	٠
			٣٧,٣	٦٢,٧	٠
٨	يتعاطفن مع الأخريات أثناء قيادتهن.	ك %	٢٦٣	٢٠٣	٠
			٥٦,٤	٤٣,٦	٠

من خلال تحليل بيانات جدول (١٢) يتضح أن المتوسط العام للبعد (٢,٥١٣) وبدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطات عبارات بُعد عادة التفكير التبادلي بين (٢,١٧٣ - ٢,٧٦٦)، وقد توفرت جميع العبارات بدرجة كبيرة لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض ما عدا العبارة (٣)؛ فقد توفرت بدرجة متوسطة.

«درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات العقل من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض»

وبالنسبة لعادة المثابرة جاءت النتائج كما يأتي:

جدول (١٣): استجابات مجتمع الدراسة نحو العبارات المتعلقة بدرجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادة المثابرة

رقم العبارة	العبارات	النسبة والنسب	درجة الامتلاك		
			كبيرة (٣)	متوسطة (٢)	ضعيفة (١)
الانحراف المعياري	الامتلاك	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط
١	الالتزام بخطوات التجربة عند إجراء تجارب الفيزياء.	ك	٢٧٩	١٨٧	٠
		%	٥٩,٩	٤٠,١	٠
٢	إعادة إجراء التجربة عند حدوث مشكلة ما.	ك	٢٧٢	١٩٤	٠
		%	٥٨,٤	٤١,٦	٠
٣	تحليل المشكلة إلى عناصرها الأساسية.	ك	١١٦	٣٥٠	٠
		%	٢٤,٩	٧٥,١	٠
٤	اقترح طرق بديلة لحل المشكلة.	ك	١٠٠	٣٦٦	٠
		%	٢١,٥	٧٨,٥	٠
٥	استثمار خبراتهن السابقة لحل المشكلات.	ك	١٨٣	٢٨٣	٠
		%	٣٩,٣	٦٠,٧	٠
٦	الإجابة على جميع الأسئلة عند إجراء اختبار ما.	ك	١٨٣	٢٨٣	٠
		%	٣٩,٣	٦٠,٧	٠
٧	ترديد أقوال تدل على متابرتن.	ك	١٦٠	٣٦٠	٠
		%	٣٤,٣	٦٥,٧	٠
٨	المواظبة وعدم التراجع أبداً، وإعادة الكرة بلا ملل.	ك	١٥١	٣١٥	٠
		%	٣٢,٤	٦٧,٦	٠

من خلال تحليل بيانات جدول (١٣) يتضح أن المتوسط العام للبعد (٢,٣٨٤) وبدرجة متوسطة، وتراوحت متوسطات عبارات بُعد عادة المثابرة بين (٢,٢١٤ - ٢,٥٩٨)، وقد توفرت العبارات (١,٢٥,٦٤٧) بدرجة كبيرة، والعبارات (٣,٤,٨) بدرجة متوسطة لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض أما بالنسبة لعادات العقل ككل في هذه الدراسة جاءت النتائج كما يأتي:

جدول (١٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الامتلاك لعادات العقل

الامتلاك	الترتيب	الانحراف المعياري العام	المتوسط الحسابي العام	عدد الفقرات	العادات
متوسطة	٤	٠,٢٤٧	٢,٢٥٢	١٠	عادة التساؤل وطرح المشكلات.
متوسطة	٣	٠,٢٠٥	٢,٢٧٤	٨	عادة التفكير بمرونة.
كبيرة	١	٠,٢٦٧	٢,٥١٣	٨	عادة التفكير التبادلي.
كبيرة	٢	٠,٣١٠	٢,٣٨٤	٨	عادة المثابرة.
كبيرة	-	١٩٦, ٠	٢,٣٥٦	٣٤	الدرجة الكلية لأبعاد الدراسة.

ومن خلال تحليل بيانات جدول (١٤) يتضح أن المتوسط العام (٢,٣٥٦) وبدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطات استجابات مجتمع الدراسة لدرجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات العقل ككل في هذه الدراسة من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض بين (٢,٢٧٤ - ٢,٥١٣)، وقد كانت درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات العقل ككل في هذه الدراسة من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض بدرجة كبيرة، وكانت عادة التفكير التبادلي هي الأكبر امتلاكاً لدى الطالبات، حيث بلغ المتوسط لها ٢,٥١٣، وتليها عادة المثابرة حيث بلغ المتوسط لها ٢,٣٨٤، وتليها عادة التفكير بمرونة حيث بلغ المتوسط لها ٢,٢٧٤، وتليها عادة التساؤل وطرح المشكلات حيث بلغ المتوسط لها ٢,٢٥٢.

تتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع دراسة العياصرة (٢٠١٢) ودراسة الزهراني (٢٠١٥) حيث إن كلا الدراستين تشير إلى أن درجة امتلاك الطلبة لعادة التساؤل وطرح المشكلات وعادة التفكير بمرونة وعادة المتابعة جاءت بدرجة كبيرة

إجابة السؤال الثاني: "هل توجد فروق دالة بين إجابات أفراد المجتمع تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، الخبرة)؟"

ولالإجابة على هذا السؤال؛ فقد تم استخدام اختبار اللابارامتري كروسكال واليس للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين إجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل باختلاف (المؤهل العلمي). وتم استخدام اختبار اللابارامتري كروسكال واليس لنفس الغرض مع متغير (الخبرة)، وفيما يأتي عرض لنتائج تلك الاختبارات:

١. الفروق بين متوسطات استجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل، والتي تعزى إلى المؤهل العلمي جاءت النتائج كما هو موضح في جدول (١٥) الآتي:

جدول (١٥): نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل باختلاف (المؤهل العلمي)

المتغيرات	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	٢كا	مستوى الدلالة
عادة التساؤل وطرح المشكلات.	بكالوريوس غير تربوي	٤٩	٢٢٧,٨٨	١,٥٤٥	٠,٤٦٢
	بكالوريوس تربوي	٣٧١	٢٣٦,٩١		
	دراسات عليا	٤٦	٢١١,٩٨		
عادة التفكير بمرونة.	بكالوريوس غير تربوي	٤٩	٢٥٧,١٥	١,٨٦٣	٠,٣٩٤
	بكالوريوس تربوي	٣٧١	٢٢٩,٩٩		
	دراسات عليا	٤٦	٢٣٦,٦٠		
عادة التفكير التبادلي.	بكالوريوس غير تربوي	٤٩	٢٣٣,٦٦	٢,٤٤٩	٠,٢٩٤
	بكالوريوس تربوي	٣٧١	٢٣٧,٠٨		
	دراسات عليا	٤٦	٢٠٤,٤٨		
عادة المناظرة.	بكالوريوس غير تربوي	٤٩	٢٥١,٥٩	٥,٨٩٢	٠,٠٥٦
	بكالوريوس تربوي	٣٧١	٢٣٦,٤٦		
	دراسات عليا	٤٦	١٩٠,٣٩		
إجمالي عادات العقل في هذه الدراسة.	بكالوريوس غير تربوي	٤٩	٢٤٤,٥	٣,٠٥٢	٠,٢١٧
	بكالوريوس تربوي	٣٧١	٢٣٦,٠٩		
	دراسات عليا	٤٦	٢٠١,٤٠		

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتبين من جدول (١٥) السابق ما يأتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل، والتي تعزى إلى المؤهل العلمي، حيث جاءت قيمة (كا) للمجموع الكلي لاستجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل (٣,٠٥٢)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

- كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل (عادة التساؤل وطرح المشكلات - عادة التفكير بمرونة - عادة التفكير التبادلي - عادة المثابرة) والتي تعزى إلى المؤهل العلمي.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل، والتي تعزى إلى المؤهل العلمي، بأن هنالك عوامل مؤثرة يشترك فيها جميع معلمات الفيزياء باختلاف مؤهلاتهن العلمية تؤثر على الطالبة ومدى اكتسابها لعادات العقل كالمقرر الدراسي، والبيئة التعليمية، والمهارات المقرر إكسابها للطالبات، وطريقة التقويم المستخدمة.

- الفروق بين متوسطات استجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل والتي تعزى إلى الخبرة حيث جاءت نتائج الاختبار كما في الجدول الآتي:

جدول (١٥): نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات إجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل باختلاف (الخبرة)

مستوى الدلالة	كا	متوسط الرتب	العدد	الخبرة	المتغيرات
٠,٢٧١	٣,٩١٢	٢٥٠,٥٥	٦١	أقل من خمس سنوات.	عادة التساؤل وطرح المشكلات.
		٢٥٤,٤٦	١٦٣	أكثر من خمس سنوات وأقل من ١٠ سنوات.	
		٢٣٢,٠٤	٩٤	أكثر من عشر سنوات وأقل من ١٥ سنة.	
		٢١٧,٥٣	١٤٨	أكثر من ١٥ سنة.	
٠,٠٢٣	٩,٥٠٢	٢٧٠,٤٠	٦١	أقل من خمس سنوات.	عادة التفكير بمرونة.
		٢١٣,٠٠	١٦٣	أكثر من خمس سنوات وأقل من ١٠ سنوات.	
		٢٣٠,٤٣	٩٤	أكثر من عشر سنوات وأقل من ١٥ سنة.	
		٢٤٢,٨٢	١٤٨	أكثر من ١٥ سنة.	
٠,١١٦	٥,٩٢٠	١٩٥,١١	٦١	أقل من خمس سنوات.	عادة التفكير التبادلي.
		٢٣٧,١٤	١٦٣	أكثر من خمس سنوات وأقل من ١٠ سنوات.	
		٢٤٢,٣٦	٩٤	أكثر من عشر سنوات وأقل من ١٥ سنة.	
		٢٣٩,٦٩	١٤٨	أكثر من ١٥ سنة.	

«درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات العقل من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض»

مستوى الدلالة	كا	متوسط الرتب	العدد	الخبرة	المتغيرات
٠,٥٤٥	٢,١٣٤	٢٣٧,١٦	٦١	أقل من خمس سنوات.	عادة المتابعة.
		٢٤٣,٢٣	١٦٣	أكثر من خمس سنوات وأقل من ١٠ سنوات.	
		٢١٨,٧٣	٩٤	أكثر من عشر سنوات وأقل من ١٥ سنة.	
		٢٣٠,٦٦	١٤٨	أكثر من ١٥ سنة.	
٠,٩٤٩	٠,٣٥٨	٢٣٠,٧٤	٦١	أقل من خمس سنوات.	إجمالي عادات العقل في هذه الدراسة.
		٢٣٨,٤٩	١٦٣	أكثر من خمس سنوات وأقل من ١٠ سنوات.	
		٢٣٢,١٠	٩٤	أكثر من عشر سنوات وأقل من ١٥ سنة.	
		٢٣٠,٠٣	١٤٨	أكثر من ١٥ سنة.	

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتبين من جدول (١٥) السابق ما يأتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل، والتي تعزى إلى (الخبرة)، حيث جاءت قيمة (مربع كاي) للمجموع الكلي لاستجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل (٠,٣٥٨)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

- كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل (عادة التساؤل وطرح المشكلات - عادة التفكير التبادلي - عادة المتابعة)، والتي تعزى إلى الخبرة.

- بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات (التفكير بمرونة)، والتي تعزى إلى الخبرة بين المعلمات اللاتي خبرتهن أقل من خمس سنوات، والمعلمات اللاتي خبرتهن أكثر من خمس سنوات وأقل من ١٠ سنوات.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات الفيزياء في درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لعادات العقل، والتي تعزى إلى المؤهل والخبرة، بأن هنالك عوامل مؤثرة يشترك فيها جميع معلمات الفيزياء باختلاف خبرتهن التدريسية، والتي تؤثر على الطالبة، ومدى اكتسابها لعادات العقل كالمقرر الدراسي، والبيئة التعليمية، والمهارات المقرر إكسابها للطالبات، والتقويم المستخدم.

ثانياً: التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة، يمكن تقديم عدد من التوصيات:

- تزويد معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بدورات تدريبية تهدف إلى التعريف بعادات العقل وكيفية تنميتها.
- مساعدة المعلم على توفير بيئة صفية جاذبة تسهم في تنمية عادات العقل.
- توفير أدلة للمعلمات لتوضيح الخطوات والاجراءات اللازمة لتنمية عادات العقل لدى الطالبات .

المقترحات:

- إجراء دراسة لقياس درجة امتلاك الطالبات لعادات العقل باستخدام اختبارات ومقاييس تطبق على الطالبات.
- بناء تصور مقترح لوحدة تعليمية في مقرر الفيزياء يدمج فيها بين النظرية البنائية والتعلم المستند إلى الدماغ لتنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثالث الثانوي .
- إجراء دراسة لتنمية عادات العقل باستخدام مدخل تكامل العلوم STEM.

المراجع:

- البعلي، إبراهيم عبدالعزيز محمد. (٢٠١٣). فعالية وحدة مقترحة في العلوم وفق منظور كوستا وكاليك لعادات العقل في تنمية التفكير التحليلي والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية. العدد (٥)، المجلد (١٦)، سبتمبر ٢٠١٣، ص ٩٣-١٣٥.
- البكر، رشيد النوري. (٢٠٠٨م). تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. ط٣. الرياض: مكتبة الرشد.
- الجفري، سماح حسين صالح. (٢٠١٢). أثر استخدام غرائب صور ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الحارثي، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٢). العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ. الرياض: مكتبة الشقيري.
- حسام الدين، ليلي عبدالله. (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجية «البداية-الاستجابة-التقويم» في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي في مادة العلوم. الجمعية المصرية للتربية العلمية». المؤتمر العلمي الثاني عشر «التربية العلمية والواقع المجتمعي: التأثير والتأثر. يوليو، ص ١-٣٩.
- حسين، هالة إبراهيم محمد. (٢٠١٣). فاعلية استخدام المعمل الافتراضي في تدريس العلوم على تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم العلمية وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة سوهاج.
- خلف، أحمد مصطفى عوض. (٢٠١٢). وحدة مطورة في ضوء أتمودج التصميم العكسي لتنمية الفهم في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية «دراسة تجريبية». مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٨٠)، الجزء (١)، يوليو. ص ١٦٥-١٩٦.
- الزهراني، صالح محمد عيظة. (٢٠١٦). درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لعادات العقل من وجهة نظر معلمي العلوم الطبيعية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- سعيد، أيمن حبيب. (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجية (حلل-أسأل-استقص) على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء. المؤتمر العلمي العاشر، «التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل»، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلد (٢)، ص

ص. ٣٩١-٤٦٤.

- صادق، منير موسى. (٢٠١١). التفاعل بين التعلم المبني على الاستقصاء ومستوى الذكاء في التحصيل وبعض عادات العقل والاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف السابع الأساسي. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية. العدد (٤)، المجلد (١٤)، أكتوبر ٢٠١١، ص ص ١٨٥-٢٤٢.
- صبري، رانية حسين محمد. (٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجية قائمة على تفعيل عادات العقل في اكتساب طلبة الصف العاشر في فلسطين للمعرفة والممارسة الغذائية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- عبدالوهاب، فاطمة محمد. (٢٠٠٧). فعالية استخدام خرائط التفكير في تحصيل الكيمياء وتنمية بعض مهارات التفكير وعادات العقل لدى الطالبات بالصف الحادي عشر بسلطنة عمان. سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. المجلد (١)، العدد (٢)، مارس، ص ص ١٠-٧٠.
- العتيبي، وضحي حباب. (٢٠١٣). فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. العدد (١)، المجلد (٥)، يناير، ص ص ١٨٧-٢٥٠.
- العزب، إيمان صابر عبدالقادر. (٢٠١٢). برنامج مقترح قائم على الاستقصاء في العلوم لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الشعب العلمية بكليات التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة بنها.
- عمر، عاصم محمد. (٢٠١٣). برنامج مقترح في التربية العلمية قائم على شبكات التواصل الاجتماعي لتنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد (٤٠)، الجزء (١)، أغسطس ٢٠١٣. ص ص ١٩٣-٢٧٠.
- عمران، ابتهاج محمد. (٢٠٠٨). فاعلية خرائط التفكير في تنمية بعض عادات العقل والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات، جامعة عين شمس.
- العيطان، شروق منصور. (٢٠١٢). فعالية نموذج أبعاد التعلم في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي لعادات العقل ومهارات عمليات العلم والاتجاهات نحو العلوم. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك.

«درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لعادات العقل من وجهة نظر معلمات الفيزياء بمدينة الرياض»

- العياصرة، محمد نايف. (٢٠١٢). عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية إربد الجامعية. مجلة العلوم التربوية. عدد (٣).
- فتح الله، مندور عبد السلام. (٢٠٠٨م). تنمية مهارات التفكير الإطار النظري والتطبيق العملي. الرياض: دار النشر الدولي.
- فتح الله، مندور عبدالسلام. (٢٠١١). فعالية أبعاد التعلم لمارزانو، في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، الكويت. العدد (٩٨)، المجلد (٢٥)، الجزء (١)، مارس ٢٠١١. ص ص ١٤٥-١٩٩.
- القرني، مسفر خفير سني. (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم على تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- قطامي، يوسف وثابت، فدوى. (٢٠٠٩). عادات العقل لطفل الروضة، النظرية والتطبيق. عمان: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف وعمور، أميمة محمد. (٢٠٠٥). عادات العقل والتفكير، النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- كوستا، آرثر وكاليك، بينا. (٢٠٠٣أ). استكشاف وتقصي عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، المملكة العربية السعودية. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- مارزانو وآخرون. (١٩٩٩). أبعاد التعلم، تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم، ترجمة صفاء الأعسر وآخريين. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- مازن، حسام الدين محمد. (٢٠١١). عادات العقل واستراتيجيات تفعيلها في تعليم وتعلم العلوم والتربية العلمية فكر جيد لواقع جديد. المؤتمر العلمي الخامس عشر. الجمعية المصرية للتربية العلمية. ص ص ٦٣-٨٧.
- نوفل، محمد بكر. (٢٠٠٨). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. عمان: دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة.
- هلال، سامية حسنين عبدالرحمن. (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست في تحصيل

الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد (٤٤)، الجزء (١)، ديسمبر ٢٠١٣، ص ١٢٥-١٦٨.

المراجع الأجنبية:

- Costa, A & Kallick, B. (2000). *Discovering and Exploring Habits of Mind*, U.A., Association for Supervision and Curriculum Development.(ASCD) Alexandria, Virginia, U.S.A.
- Costa, A. & Kallick, B. (2009). *Habits of Mind Across the curriculum: Practical and Creative Strategies for Teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development(ASCD) Alexandria, Virginia, USA.
- Costa, A. & Kallick, B. (2008). *Learning and Leading with Habits of Mind:16 Essential Characteristics for Success*. Association for Supervision and Curriculum
- Perkins, D. (2003). Educating For In Sight. *Educational Leadership*. 49(2),4-8.
- Bergman, D. J. (2007). The effects of Two Secondary Science Teacher Education Program Structures on Teachers Habits of Mind and action. Doctor of Philosophy. Iowa State University. Retrieved from: <http://search.proquest.com.dlib.eul.edu.eg/pqdtft/docview/304856226/textPDF/13C387ADEFB2215A5CD/5?accountid=37552>
- Marzano, R. J.(1998). *Transforming classroom grading*. Alexandria, VA: ASC-



معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة أم القرى

د. عبدالله بن مشرف محمد الشاعر

جامعة أم القرى، أستاذ مناهج تدريس التربية الفنية المساعد

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة أم القرى، وتكوّنت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس - وعددهم (١٣) عضوًا - وطلاب القسم - وعددهم (١٣٠) طالبًا -، وبلغ إجمالي عدد أفراد العينة (١٤٣)، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة من إعداد الباحث في صورة معوقات ومقترحات في أربعة مجالات بواقع أربعين فقرة، وقد أسفرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، كما اتضح أنّ هناك تباينًا في استجابات كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب في نطاق المعوقات والحلول المقترحة لكل من فقرات مجال التكليف المالية التي كان متوسطها الحسابي (٠,٤٥) بانحراف (٠,٩١)، والمزاولة الفنية بمتوسط (٠,٩٢) وانحراف (٠,٩٦) والمشاركات الفنية بمتوسط (٠,٥٣) وانحراف (١,٠٣)، وحفظ العمل الفني بمتوسط (٠,٢٥) وانحراف (٠,٨٠).

أمّا فيما يتعلّق بالتوصيات، فكانت على النحو الآتي:

١. ضرورة العمل على معالجة المعوقات التي تحول دون توظيف الإنتاج الفني لطلاب وأعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الفنية.
٢. ضرورة الاستفادة من الحلول المقترحة التي حددتها الدراسة في آلية توظيف الإنتاج الفني بأقسام التربية الفنية.
٣. إعداد دليل إجرائي لآلية توظيف الإنتاج الفني للطلاب بأقسام التربية الفنية.
٤. الإسراع في عمل منصة لعرض الإنتاج الفني لكل الأقسام الفنية بالجامعات وعمل مزايدات دورية لبيعها.

الكلمات المفتاحية:

معوقات - توظيف - الإنتاج الفني.

Abstract

The aim of this study was to identify the obstacles of utilizing the artworks of Art Education Department's students from the perspective of faculty members and students at the University of Umm Al-Qura. It covered a sample of (143) participants; (13) faculty members and (130) students. It adopted a questionnaire comprising (4) domains (a total of 40 items) on the obstacles and solutions as the tool of data collection. It concluded that there were no significant differences at the level of (0.05) among the arithmetic means of the participants in terms of utilizing the artworks of Art Education Department's students from the perspective of faculty members and students. Additionally, there were no significant differences in the responses of the faculty members and students in terms of the obstacles and solutions: financial cost (M= 0.45, SD= 0.91), technical practice (M= 0.92, SD= 0.96), arts contribution (M= 0.53, SD=1.03), and artwork preservation (M = 0.25, SD= 0.80).

The study recommended:

1. Addressing the obstacles that hinder utilizing the artworks of students and faculty members in the departments of art education.
2. Making use of the proposed solutions regarding the mechanism of utilizing artworks in the departments of art education.
3. Developing a procedural manual for the mechanism of utilizing artworks in the departments of art education.
4. Providing a platform to display the artworks of the departments of art education at the various universities and putting them for auction.

Keywords: Obstacles- Utilizing- Artwork

مقدمة الدراسة:

منذ انطلاق قسم التربية الفنية عام ١٣٩٦ هـ بجامعة أم القرى (موقع جامعة أم القرى الإلكتروني ٢٠١٨)، وهو مستمر في تحقيق أهدافه وتخريج دفعات من الطلاب لخدمة الوطن وتدريب مادة التربية الفنية، ولا شك في أن المطلع على مفردات مواد القسم، يدرك جيداً كثرة المقررات العملية مقارنة بالمقررات النظرية، وذلك بهدف صقل موهبة المنتسبين إلى القسم وتزويدهم بالمعارف والمستجدات المتعلقة بالتخصص؛ لذا فإنَّ الخطة الدراسية للقسم بواقع (١٣٤) ساعة، وحجم المقررات العملية يصل إلى (٢١) مقررًا، لها متطلبات ومشاريع يتراوح إنتاجها الفني من (٣) إلى (٦) مشاريع حسب المقرر، وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف، وفي حال أخذنا متوسط الأعمال وهو (٤) مشاريع، فإنَّ مجمل الإنتاج الفني خلال دراسة الطالب يصل إلى (٨٤) مشروعًا.

وفي نهاية كل فصل دراسي يقوم الطلاب بتسليم الإنتاج الفني في كل مقرر إلى عضو هيئة التدريس، للتقييم والتقوم، فيجتمع بالورشة أو المعمل ما يزيد عن مئة منتج بمختلف التقنيات والخامات، وفي أغلب الأحيان لا يعود الطلاب لاستلام منتجاتهم، وقد يحفظ بعضها للمشاركة في معارض القسم أو لتزيين مرافق الجامعة، وبالتالي يحدث تكسب للأعمال، ومن ثمَّ يحدث فقْد كبير لهذا الإنتاج الفني الذي بُذل فيه جهد مادي وزمني من قبل الطالب، وجهد ذهني بمتابعة وإشراف من عضو هيئة التدريس.

يذكر (قزاز، ٢٠١١ ص ٢٢): «أنَّ الإنتاج الفني ميدان لتنمية الشخصية المتكاملة فهو يتطلب الإدراك والتفكير والإحساس والتخيّل والعمل والتعبير، ويكتسب الطالب من خلال الإنتاج الفني المهارات الأساسية والتقنيات الفنية، ويتعرف على أبجديات أسس التصميم وعناصره، مما يساعد على نمو الحساسية البصرية والثقافة التشكيلية لصياغة إنتاجه الفني بأسلوب مبتكر وباستخدام الخامات المتنوعة والتعامل مع الأدوات الفنية المختلفة».

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث كعضو هيئة تدريس وتخصصه في مجال مناهج وطرق تدريس التربية الفنية، لاحظ وجود وفرة في إنتاج طلاب القسم، نتيجة لطبيعة المقررات العملية، ووجود عدد من المشاريع خلال الفصل الدراسي حسب احتياج كل مقرر، حيث تتضمن الخطة الدراسية للطلاب عدد (١٣٤) ساعة تشمل مقررات عملية مع نظيراتها من المقررات النظرية، وبنهاية الفصل الدراسي يجتمع بالمعامل ما لا يقل عن (١٠٠٠) مشروع تمثل مجمل الإنتاج بالمقررات، ولا شك في أنَّ هذه المشاريع قد كلفت الطالب أو القسم أموالاً لتوفير خاماتها وأدواتها اللازمة، ناهيك عن الوقت المبذول في تنفيذها، وبعد أن

يقوم عضو هيئة التدريس بتقييم الإنتاج الفني للطلاب ينتهي هذا الجهد الكبير مع حجم الإنفاق المالي والوقت بتحقيق نجاح الطالب في المقرر أو إخفاقه، وقد يحتفظ عضو هيئة التدريس بالأعمال المميزة؛ للمشاركة بمعارض عامة، أو خاصة بالقسم، أو لتزيين مرافق الكلية، أو أنها تعاد إلى الطلاب.

وقد تحفظ الأعمال وتخزن لفترة زمنية بعدها يضيق المعمل أو الورشة، فيتخلص منها بإتلافها.

يحدث هذا الإنتاج الفني بشكل متواصل في كل فصل دراسي، من هنا كان لزاماً علينا النظر في توظيف هذه الأعمال بما يخدم جميع الأطراف بالقسم، ويحقق رافداً مالياً مثمراً للطلاب والقسم، خاصة وأنه - على حد علم الباحث - لا توجد دراسات قامت بالبحث تحديداً في محور توظيف الإنتاج الفني، بل اقتصر على الإنتاج فقط وتحسينه وتجويد مخرجاته، ماعدا دراسة (ماجدة، العجمي ٢٠٠٣) التي اهتمت بالإعداد للإنتاج الفني، بهدف توظيفه للبيع، دون وضع تصوّر أو خطوات لما بعد مرحلة الإنتاج.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

- ما معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة أم القرى؟

وينبثق منه الأسئلة الآتية:

١. ما المعوقات المالية لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

٢. ما معوقات مزولة الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

٣. ما معوقات توظيف المشاركات الفنية بالإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

٤. ما معوقات حفظ الأعمال الفنية لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

٥. ما الحلول المالية المقترحة لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء

معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

١. هيئة التدريس والطلاب؟
٢. ما الحلول المقترحة لمزاولة الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟
٣. ما الحلول المقترحة للمشاركة الفنية بالإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية بالمعارض الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟
٤. ما الحلول المقترحة لحفظ الأعمال الفنية لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى إلى النوع؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى إلى المجال؟

أهداف الدراسة:

١. التوصل إلى أهم المعوقات التي تمنع الاستفادة من توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية .
٢. التوصل إلى بعض الحلول المقترحة المناسبة للاستفادة المالية من الإنتاج الفني للطلاب خلال دراستهم بالقسم.
٣. الكشف عن الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة إن وجدت تعزى إلى متغيري: (النوع، والمجال).
٤. اقتراح آلية لتسويق الأعمال وتنشيط التفاعل بين المستخدمين والطلاب .
٥. إبراز دور المعارض العامة والخاصة في تفعيل وإنجاح مفتح لمنفذ بيع الإنتاج الفني .

أهمية الدراسة:

١. قد تسهم هذه الدراسة في لفت نظر المسؤولين بالأقسام الفنية إلى الاستفادة من الإنتاج الفني للطلاب وتوظيفه بشكل أفضل في تدريس مقررات القسم .
٢. قد تسهم هذه الدراسة في جزء من نتائجها في تقديم بعض الحلول المقترحة للتغلب على معوقات

١. الاستفادة من الإنتاج الفني .
٢. تستهدف الدراسة الحالية الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الفنية من خلال تفعيل الحلول المقترحة وتجنب المعوقات.
٣. الاستفادة من الإنتاج الفني بأقسام التربية الفنية بما يعود بالنفع المادي إلى كل من الطلاب والأقسام .
٤. الوقوف على المعوقات التي تمنع الاستفادة من الإنتاج الفني للطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب .

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية :

١. الفصل الدراسي الأول للعام ٣٨-٤٣٩هـ.
٢. أعضاء هيئة التدريس والطلاب بقسم التربية الفنية في جامعة أم القرى.
٣. حصر أهم المعوقات في توظيف الإنتاج الفني التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والطلاب، واقتراح بعض الحلول لطلاب المستوى (٣) إلى (٧)، وقد تم استبعاد طلاب المستوى (١-٢)؛ لقلة خبرتهم، ومراعاةً لعدم تمكنهم من الحكم الدقيق في استجاباتهم، وكذلك تم استبعاد طلاب المستوى (٨)؛ لعدم تواجدهم بشكل مستمر بسبب انشغالهم بالتربية العملية.

التعريف بالمصطلحات:

١- معوقات:

جاء في (معجم المعاني الجامع، ٢٠١٨): مَعَوَّق: (اسم) - مَعَوَّق - مَعَوَّق : اسم المفعول من عَوَّق - مَعَوَّق: (اسم) - اسم مفعول من عَوَّق - ذو عَاهَةِ جَسَدِيَّةٍ أو عَقْلِيَّةٍ - مَعَوَّق: (اسم) - مَعَوَّق : اسم المفعول من عَوَّق - مَعَوَّق: (اسم) - اسم فاعل من عَوَّق .مَعَوَّق: (اسم) - مَعَوَّق : فاعل من عَوَّق.

والمقصود بالمعوقات في هذا البحث: كل ما يعترض الطلاب ويمنعهم من الاستفادة وتوظيف إنتاجهم الفني خلال دراستهم بالقسم في المقررات العملية.

معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

٢- توظيف:

جاء في (معجم المعاني الجامع، ٢٠١٨) :- تَوْظِيفُ: (اسم) - مصدر وَظَّفَ - تَوْظِيفُ - توظيف المال: (الاقتصاد) تنمير المال وتنميته توظيف المال في المشاريع الاقتصادية، توظيف: (اسم)- توظيف: مصدر وَظَّفَ - وَظَّفَ: (فعل)- وَظَّفَ يَوْظِفُ ، تَوْظِيفًا ، فهو مُوْظِفٌ ، والمفعول مُوْظَفٌ .

والمقصود بالتوظيف في هذا البحث: استغلال جميع الإمكانيات البشرية والمادية للاستفادة من الأعمال الفنية من خلال المشاركة بها في المعارض وتسويقها بالطرق الحديثة والانتفاع بعوائدها .

٣- الإنتاج الفني:

جاء في (معجم المعاني الجامع، ٢٠١٨) : إنتاج: (اسم) - تولَّد الشَّيْءُ من الشَّيْءِ - الإنتاجُ الأَدْبِيُّ : الكِتاباتُ الأدبِيَّةُ وإِبتِكَاراتُها - مراقبة الإنتاج: عملية إجراء الاختبارات والقياسات اللازمة للتَّحَقُّقِ من مطابقة المنتجات للمواصفات المحدَّدة لها في التصميمات، نوعيّة الإنتاج: المنتجات التي تكون مطابقة للشروط والمواصفات التقنيّة والعلميّة والصحيّة، وسائل الإنتاج: العمل، والأدوات، والآلات .

فَيْيَ: (اسم): اسم منسوب إلى فَنَّ - عمل فَيْيَ راقٍ، الوسط الفَيْيَ: مجتمع الفنَّانين ، عَمَلٌ فَيْيَ : عمل تصويريٍّ أو تشكيليٍّ، فَيْيَ : حاذِقٌ في حرفته، عامل / مُستشار فَيْيَ - فَيْيَ الأَسنان: فَيْيَ يصنع الجسور أو الأَسنان الصناعيّة وما إليها وفقًا للقياسات التي يأخذها طبيب الأَسنان- فَيْيَ: (اسم) - فَيْيَ: جمع فِنَاءٌ .

والمقصود بالإنتاج الفني في هذا البحث: كل ما ينتجه الطلاب من مشاريع بجميع المقررات العملية بقسم التربية الفنية خلال فترة دراستهم بالقسم .

الإطار النظري:

١ - الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية:

منذ انطلاق نظرية (DBAE) وهي اختصار (Discipline Based Art Education) ، والباحثون يطلقون عليها محليًا (الاتجاه التنظيمي)، يذكر (قزاز، ٢٠١١، ص١٩) أنه: تم تطويرها في الأساس بواسطة مجموعة من أساتذة الفن الغربيين، لتناسب نقل المعرفة والخبرات الفنية إلى الطلاب في التعليم العام، وكان يُتوقع من هذا الاتجاه - في البداية - أن يمكّن المتعلم من التعرض لتشكيلة متنوعة من

المعارف والخبرات في مجموعة من العلوم المختلفة من خلال محتوى الفن، وهي تركز على أربعة ميادين معرفية لها علاقة وثيقة بالفن، وهي:

١. إنتاج الأعمال الفنية Art Making .
٢. نقد الأعمال الفنية Art Criticism .
٣. دراسة تاريخ الفن والفنانين Art History .
٤. دراسة علم الجمال والتذوق الفني Aesthetic .

ويرى الباحث أنّ هذه النظرية تتميز بشمولية العملية الفنية، حيث تمر بمراحل العمل الفني من الفكرة إلى الإنتاج، ثم المرحلة الأخيرة، وهي التذوق والنقد الفني بعد خروج العمل الفني إلى الساحة الفنية، وبذلك يكون قد تحقق الأمر من تنفيذ العمل الفني .

أ - إنتاج الأعمال الفنية:

في هذا المحور يشمل الإنتاج الفني كما تراه (سرية، صدقي، ١٩٩٢، ص ٢-٣) على بعدين، هما: « تعبيرى وابتكاري، فمن خلال البعد التعبيري ينتج الطالب أعمالاً فنية تحوي قيمًا تعبيرية خيالية مما يساعد الطلاب على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بصورة مادية محسوسة، حيث يحدد المعلم الموضوع ويناقشه مع الطلاب كمحور يبيّن عليه الطالب فكرة، ثم يبدأ في الممارسة فيكتسب مهارات مختلفة من خلال مزاوله الفن، ويهدف البعد الابتكاري إلى تمكين الطالب من مواجهة المشكلات المرتبطة بالممارسة التشكيلية من خلال فهم القيم والعناصر والأسس، فتتحسن لديه المهارات الخاصة باستخدام الأدوات والخامات، فيصل من خلال التجريب إلى الابتكار .»

كما أنّ تعدد المستويات بالمقررات العملية يصقل مهارة الطالب، ويحسن من مستواه في الممارسة؛ لأنّه من خلال التجريب يكتشف طرقًا وأساليب مختلفة للتعامل مع الأدوات والخامات .

ب- أهمية الإنتاج الفني:

لاشك في أن مجمل ما يطرح في المقررات العملية بالقسم يهتم في ختام المقرر بالإنتاج الفني للطالب من ناحية الالتزام بالمعايير والقيم الفنية، التي يسعى عضو هيئة التدريس من خلالها إلى الوصول بالطلاب إلى مرحلة الابتكار في المستوى المتقدم من المقرر. وقد عرض (قزاز، ٢٠١١، ص ٢٣-٢٤) ملخصًا لذلك فيما يخص الطالب على النحو الآتي:

معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

١. يدرك الطالب التنوع في الصور الفنية بالإنتاج الفني .
 ٢. يشكل صورة مطابقة لما يدركه وما يتخيله .
 ٣. يتعلم الطالب كيف يخطط أفكاره أولاً.
 ٤. يعبر عن فكرته وآرائه ومشاعره بطريقة مادية محسوسة .
 ٥. ينظم الأشكال بفاعلية في منتجه الفني.
 ٦. يدرك من خلال الإنتاج الفني علاقة الجزء بالكل في العمل الفني .
 ٧. ينتقل في الإنتاج الفني من هدف إلى آخر بمرونة ويتوجيه من المعلم .
 ٨. يتمكن الطالب من الإلمام بالحرف والمهن الفنية والتقاليد الخاصة بالأساليب والمهارات والخامات والأدوات.
 ٩. تطور مهارته الشخصية اللازمة لاكتساب مبادئ الحرفة الفنية بالممارسة والمثابرة .
 ١٠. يكتسب الخبرة من خلال تاريخ الفن والتعرف على أعمال الفنانين ومصادر إلهامهم.
- ويضيف الباحث أن الإنتاج الفني هو المرحلة الأخيرة من ترجمة مشاعر الفنان واندماجه مع الأدوات والخامات، والتي تسهم في إخراج العمل الفني بطابع الفنان وملساته الخاصة، معبراً عن حالة الشعور الداخلي لديه .

ج - الممارسات وإنتاج العمل الفني:

تعد الممارسة الفنية رافداً قوياً لعملية الإنتاج الفني، فهي تصقل بشكل كبير خبرات الطلاب وتزيد من إنتاجهم، ولذلك نجد في كل مقرر عملي بالقسم قد يصل السقف الأعلى للإنتاج إلى ستة مشاريع بالفصل الدراسي، ولا تقل عن ثلاثة أعمال كحد أدنى، ويكون عضو هيئة التدريس متابعاً لكل مراحل الإنتاج الطلابي، مُقدِّماً الاستشارات الفنية والتوجيهات العملية؛ بغية الوصول إلى منتج فني ملتزم بعناصر العمل الفني ومتوافق من الناحية الجمالية، ولا يغفل عن الجانب النفعي في بعض الأحيان، وفي هذا السياق تقول (زينب، علي، ٢٠٠٨، ص ١٨٨-١٨٩): فالممارسة الفنية تقتضي أن يمر الفرد بالمراحل الآتية:

١. **الدافع أو المثبر:** الذي يدفع الفنان إلى أن يكون إنتاجه الفني من تعايشه وتعامله مع المجتمع والأشياء من حوله ومواقف الإثارة التي تحرك الفنان للتعامل معها.
٢. **وسيلة التعبير أو التنفيذ:** وهي اختيار الخامات والأدوات الخاصة بتنفيذ العمل الفني وتجسيده، وهي كثيرة، وكل عمل فني له الخامات التي تناسبه حتى يصبح له كيان ملموس .
٣. **عملية التشكيل أو الصياغة:** وتتضمن ثلاث خطوات يمر بها الفنان، وهي:
 - أ- ابتكار الرموز والأشكال: وهي الخطوة الأولى بعد اختيار الخامات والأدوات المناسبة لمنتجه، حيث تُوجد الرموز والأشكال التي تتفق مع أحاسيسه وانفعالاته لتبرز مشاعره من خلال رموز وأشكال خاصة به في بعض الأحيان .
 - ب- تنظيم الرموز والأشكال: وهي الخطوة الثانية التي يتم فيها تنظيم الرموز والأشكال وترتيبها وتنسيقها، وهي تحدد معنى المنتج الفني وتكسبه الأحاسيس والشعور التي تنعكس على المتذوق الفني .
 - ت- كيفية الأداء: أثناء عملية التنظيم وابتكار الرموز والأشكال تظهر عملية الأداء، وهي المهارة التي يتعامل بها الفنان مع المنتج الفني؛ لإخراجه وفق القواعد والقيم الفنية .

د- رصيد الخبرة الجمالي وأثره على الإنتاج الفني:

من خلال عملية الممارسة الفنية يحدث الإنتاج الفني، ويكتسب الفنان خبرات متراكمة تحسن من أدائه، فيزيد الإنتاج لديه وتصقل مواهبه ويحطّ لنفسه مسارًا يُعرف به في الوسط الفني من خلال شريحة المتذوقين بالمجتمع، تقول (زينب، علي، ٢٠٠٨، ص ١٩٠): «يسبق العمل الفني فترة سابقة من التهيئة الذهنية التي يعيشها الفرد (المنتج للعمل الفني) وهي بمثابة فترة حضانة تتفاعل فيها الأفعال والمدركات، وتعديل كل منها الأخرى قبل أن يتحقق في التجربة الواقعية، منها:

- الاستغراق الجمالي في المشاهدة والتأمل.

- تحويل المعاني التي تولدت من المشاهدة والتأمل .

- الترجمة والربط بين الأحاسيس والجوانب المعرفية .

ففي العمل الفني يتم إعادة تنظيم المادة تنظيمًا يحقق في النهاية رضا ولذة جمالية، فالتنظيم والتأليف بين عناصر الموضوع هما أهم عوامل إحداث الطابع الجمالي لأي خبرة، وهما في الخبرة الجمالية أوضح من أي خبرة أخرى» .

معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

ت - واقع الإنتاج الفني في قسم التربية الفنية:

بالنظر إلى ما يحدث في قسم التربية الفنية _ ومن خلال عمل الباحث _ ، كثيرًا ما نلاحظ كمية الهدر التي تحدث خلال الفصول الدراسية لطاقة الطلاب المالية والبدنية، حيث ينتهي الإنتاج الفني بعد التقييم، إما بحفظ المتميز من الأعمال، أو إرجاعها إلى الطلاب، أو تخزينها بالمعامل والورش إلى أن تتكدس، فتدعو الحاجة إلى التخلص منها من خلال إعطاء الحرية للطلاب لارتجاع أعماله وقد يكون تخرج، وبالتالي لا يستلم عمله فيتلف ، كما أن معظم الأعمال المميزة قد تُقدم كهدايا في بعض المناسبات، أو تُزين بها أروقة الكلية أو الأقسام من دون الرجوع إلى صاحب العمل - في كثير من الأحيان- لصعوبة التواصل معه.

إضافة إلى أن القسم يعتمد الطرق التقليدية في كثير من المقررات العلمية، على الرغم من وجود بدائل تقنية كثيرة تسهم في حفظ الوقت والجهد، وترك مساحة كبيرة للطلاب في الممارسة والتغيير والتنوع والتراجع من خلال برامج عديدة تُخدم الكثير من المقررات كما في أجهزة الحفر الثلاثي الأبعاد والطابعات ثلاثية الأبعاد وأجهزة القص بالليزر والتي تقوم بكل الأوامر التي ترسل إليها، و مهارة التعامل مع هذه الأجهزة تدل على قوة المستخدم وتمكّنه، وتزيد من آفاق الابتكار والتجديد لديه، بحيث تنقل الإنتاج الفني إلى مرحلة متقدمة من الإبداع والتميّز .

ج - معوقات توظيف الإنتاج الفني:

من وجهة نظر الباحث _ خلال ما قام به من استطلاع _، صُنفت عوائق توظيف الإنتاج الفني إلى أربعة مجالات على النحو الآتي:

١- **التكاليف المالية:** حيث لوحظ كثرة الهدر في مجمل الإنتاج الفني بقسم التربية الفنية، وعدم النظر إلى توظيفه بطريقة تسهم في تحسين جودة المخرجات وتوظيفها كعائد مالي ينتفع به الطالب والقسم من خلال إطلاق منصة إلكترونية لعرض الأعمال وبيعها والمشاركة بها في المعارض والمؤتمرات، وكذلك عملية توثيق الإنتاج الفني وحفظ حقوق الملكية للطلاب. وتبرز المعوقات المالية كأهم نقطة حالت دون تحقيق ذلك، حيث إن التكاليف المالية التي يتحملها الطالب - خلال دراسته بالقسم -مبلغ بمتوسط خمسة آلاف ريال يصرف على الخامات والأدوات خلال الفصل الدراسي الواحد_ حسب استطلاع قام الباحث به _ وتعد هذه تكلفة عالية جدًا مقارنةً بالمكافأة الشهرية التي يحصل عليها الطالب. وجميع ما ينتج بالمقرر يشرف عليه عضو هيئة التدريس، مما يعني أنّ أغلب الأعمال تكون فوق المتوسط، ولها قيمة سوقية لو تم عرضها وبيعها. كما تعد الأنظمة واللوائح المالية بالجامعة عائقًا كبيرًا يحول دون الاستفادة منها .

٢- الإنتاج والمزاولة الفنية: تشمل خطة الطالب بالقسم على (١٣٤) ساعة تستحوذ فيها المواد العملية على حصة كبيرة بواقع (٢١) ساعة، متوسط ما ينتجه الطالب بالمقرر (٤) ساعات، ويبلغ إجمالي عدد طلاب القسم (١٩٠) طالبًا، فيكون هناك غزارة في الإنتاج الفني وتكديس في المعامل والورش، فقد يزيد إنتاج الطالب عن (٩٠) منتجًا فنيًا مختلفة الخامات والأدوات والمضامين، وعلى الرغم من هذه الوفرة الإنتاجية إلا أنها لا توظف ولا تستثمر كمصدر دخل مالي للطلاب، الذي ينتهي دوره فقط بمرحلة منح الدرجة وتجاوز المقرر .

٣- المشاركات الفنية: مجمل الإنتاج الفني بالقسم _ إذا لم يعد إلى الطالب _ فقد يستفاد منه في تزيين مرافق الكلية والأقسام، أو كانت هناك فعالية أو مناسبة فيتم إهداء بعض الإنتاج إلى الزوار، وقد تتكديس المعامل بإنتاج الطلبة، فيتخلص من الإنتاج القديم بطريقة الإتلاف، وهذا يعد هدرًا كبيرًا، وينعكس بأثر سلبي مباشر على دافعية الطلاب.

٤- حفظ الأعمال الفنية: لم يؤخذ بعين الاعتبار _ عند تصميم مرافق القسم _ الاحتياج الفعلي من معامل وقاعات وورش تدريب، فلم تجهز غرف للتخزين أو صالات للعرض، مما يجعل إنتاج الطلاب عُرضة للتلف أو الضياع أو الكسر، بالإضافة إلى معاناة الطالب في جلب أعماله وأخذها معه في كل لقاء، مما يجعلها أكثر عُرضة للمشكلات، التي يحتاج معها الطالب إلى إعادة تنفيذ المشروع مرة أخرى.

٢- الدراسات السابقة:

تبين من خلال اطلاع الباحث على الأدبيات في التخصص أن هناك عددًا قليلًا من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، وغالبيتها تبحث في تاريخ التربية الفنية أو النقد الفني أو علم الجمال، وأنَّ قليلًا منها استعرض الإنتاج الفني بوصفه جزءًا من الاتجاه التنظيمي (DBAE). وقد توقفت الدراسات عند الإنتاج فقط بوصفه مخرجًا طبيعيًا للممارسة الفنية، وتوظيفه كناحية جمالية أو نفعية فقط من دون الالتفات إلى ضرورة الاستفادة منه في مجال التسويق والمبيعات، وفيما يلي نستعرض بعضًا من هذه الدراسات:

أ- دراسة (العمرو، ٢٠٠٢): هدفت الدراسة _ من خلال القياس التجريبي _ إلى الوقوف على مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التربية الفنية على تنمية مهارات الإنتاج الفني لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وذلك مقارنة بطرق التدريس السائدة في المدرسة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث اهتمت الدراسة بالتركيز على العمل الجماعي في الإنتاج الفني لتجويد المنتج

معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

والإكثار منه، ومن أهم نتائج الدراسة أنّ تفعيل استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة التربية الفنية في المرحلة الإعدادية تسهم وبشكل جدي في وصول المعلومات الخاصة بمنهج المادة إلى الطلاب، وتؤكد على الاستخدام الفعال لهذه المعلومات، وتنمي قدرة الطلاب في الاستفادة من هذه المادة خارج إطار المؤسسة التعليمية فتنشئ جيلاً جديداً من متذوقي الفن، والفنانين، والممارسين للفن، نظرًا لما توفره من فرصة للطلاب لتبادل الأدوار بينه وبين المعلم، وتركز الدراسة على العمل التعاوني، وهذه نقطة اتفاق مع البحث الحالي .

ب- دراسة (اليامي، ٢٠٠٢): ركزت الدراسة على بيان مدى توافق المقررات العلمية مع طبيعة طالبة قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وتناولت ذلك من النواحي الجسمية والاجتماعية والتنفيذية، ومدى توافر العوامل الفنية بالقسم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطالبة في تلبية متطلبات المقررات العلمية، مع تحديد المقررات التي لا تناسب وضع الطالبة، ومن أهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين أفراد العينة، وتوافق جميع المقررات مع القدرات الجسمية للطالبة ما عدا مقرر أشغال الصياغة والمينا، وتوافق جميع المقررات مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية. وتبين أن هذه الدراسة تدعم البحث الحالي في التركيز على الإنتاج الفني للطلاب .

ت- دراسة (العجمي، ٢٠٠٣): هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على التطور التاريخي لمشغولات الجلود واستحداث معالجات كيميائية تشكيلية للخامات، لإنتاج أعمال فنية مريحة، واستخدام الباحث المنهج الوصفي التاريخي، ومن أهم نتائج البحث: تصنيف المعلومات الخاصة عن فن تحييط وحفظ جلود الحيوان، وحل كثير من المشكلات الاقتصادية عند شراء خامة الجلد.

وترتبط هذه الدراسة مع البحث الحالي في رؤية توظيف المنتج، لكنّها لم تطرح أي تصوّر بعد الإنتاج، وهذا ما يتميز به البحث الحالي.

ث- دراسة (سويدان، ٢٠٠٤): هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لحقيبة تعليمية تنمي مهارات ميسرات تعليم الإناث على إنتاج أعمال فنية من خامات البيئة وإكساب المتدربات مهارات الإنتاج الفني، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتمثل أهمية هذه الدراسة في تطوير البرامج التدريبية وتوظيف خامات البيئة لإنتاج أعمال فنية، ومن أهم نتائجها: ضرورة بناء حقائق تدريبية تطور قدرات المتدربين.

يختلف البحث الحالي عن هذه الدراسة في نوع العينة، غير أنه يتفق معها في ضرورة الاهتمام بالإنتاج الفني .

ج- دراسة (ضباشة، ٢٠٠٦): هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين بعض العوامل النفسية المرتبطة بدافعية الإنجاز، والمتمثلة في مستوى الطموح الأكاديمي بالمستويات المرتفعة من القدرة على الإنتاج الابتكاري لدى طلاب الفن التشكيلي من الجنسين. كما سعت للوقوف على الأسباب التي تزيد من دافعية الإنتاج الفني والعوامل التي تسبب العزوف عند الجنسين. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، الذي كشف عن وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة عند مستوى القلق من حيث القدرة على الإنتاج الابتكاري.

تتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي في وفرة الإنتاج الفني للطلاب، غير أنه تجاوزها في آلية الاستفادة من الإنتاج الفني .

ح- دراسة (علي، ٢٠٠٨): هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية توظيف بعض الخبرات الجمالية لدى طالبات الفرقة الثانية، شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية جامعة البنات بالرياض؛ في إنتاج بعض الأعمال الفنية التي تصلح لتجميل كليتهن، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت المنهج شبه التجريبي الذي كشف عن تمكن الطالبات من إنتاج بعض الأعمال الفنية التي تصلح لتجميل الكلية مع تعليقها ووضعها في أماكنها المحددة.

تتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي في أهمية توظيف الإنتاج الفني، لكنها اقتصرت على تزيين الكلية فقط.

خ- دراسة أرمسترونج (Armstrong, 2013): هدفت الدراسة إلى قياس أثر التدريب في طريقة إنتاج الفن على المعلمين واستجابات الطلاب، واهتمت بالاتجاه التنظيمي في التربية الفنية، وتطوير نموذج الاستقصاء في الإنتاج الفني، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، ومن أهم نتائجها: إسناد التوصيات لأنواع أسئلة المعلم إلى بنية السلوكيات الموجودة في تقارير الفنانين لعملهم، وهذه السلوكيات مدرجة -أيضاً- في التسلسل الهرمي للعمليات الفكرية المرتبطة بالتفكير الإنتاجي، وأن أسئلة المعلم التي توجه اهتمام الطالبات إلى الموارد الغنية بالمعلومات أو المحفزات البصرية يمكن أن تسهل -أيضاً- العمليات العملية التي تسهم في إنتاج الفن الإبداعي الناجح.

تتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي في توظيف النظرية الحديثة للتربية الفنية (DBAE).

د- دراسة فولد بيرج (Goldberg, 2013): بحثت هذه الدراسة تأثير التعليم وراء المعرفي على

معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

تطوير مهارات ما وراء المعرفة والإنتاج الفني لطلاب الصف الثالث، وتم تحليل ومقارنة أداء مهام فنية محددة للطلاب في فصلين من الصف الثالث في مدرسة ريفية في جنوب شرق الولايات المتحدة. وشملت العينة مجموعتين: إحداهما: فئة للتدريس على مدار السنة في استراتيجيات التفكير وراء المعرفي، والأخرى بالطريقة التقليدية، واستخدمت الدراسة منهج التحليل المقارن، وكشفت النتائج أنه من خلال التعاون بين معلمي الصفوف ومعلمي الفنون لتشجيع التفكير وراء المعرفي، يمكن أن يتأثر تعلم الطلاب في كل من الفصل الدراسي العادي وفئة الفن. واهتمت الدراسة بالإنتاج الفني وهي تتفق في ذلك مع البحث الحالي مع اختلاف العينة .

ذ- دراسة سيرات (Spratt, 2013): هدفت الدراسة إلى التأكيد على ضرورة الاهتمام بالمعطيات الحديثة والتطور التكنولوجي في العملية الفنية. وفي جميع مراحل عملية صنع الفن تؤدي المشاعر الفردية دورًا حاسمًا: فهي توفر حوافز قوية للعمل وتوجيه عمليات التفكير والإنتاج، وتساعد في تحقيق الإنجاز وتطوير حساسية شديدة للمشاعر، حتى إن التجربة المباشرة للشعور هي نوع من المعرفة التي قد يستخدمها الفنان لإضفاء أشكال وصور ذات معنى للحياة. ويتحقق ذلك من خلال التنفيذ، والتوازي بين الأشكال والصور، والتلاعب بالسياق. كما اهتمت الدراسة بتوظيف التقنية في الإنتاج والاهتمام بثقافة الصورة بوصفها لغة بديلة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومن نتائجها: توفير التعليم الفني القائم على الانضباط نموذجًا يدعم الإنتاج الإبداعي في الفن مع دراسة تاريخية ونقدية وجمالية، ويساعد تضمين DBAE في الدراسة الأولية والثانوية على ضمان حصول جميع الطلاب على معرفة القراءة والكتابة البصرية اللازمة للفهم وتأدية دور في خلق صور قوية للتواصل الحديث. وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي في جانب الاهتمام بالفن بوصفها لغة بصرية عالمية .

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لمناسبته لموضوع الدراسة، حيث يقف على الظاهرة كما هي في مجتمعها، ويحللها، ويفسر النتائج بغية الوصول إلى حلول لها.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس والطلاب بقسم التربية الفنية بجامعة أم القرى، والبالغ عددهم (١٣) عضوًا و (١٩٠) طالبًا، في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٨-١٤٣٩ هـ. عينة الدراسة:

تكونت عينة البحث من (١٣) عضو هيئة تدريس و (١٣٠) طالبًا من قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى .

أداة الدراسة :

قام الباحث ببناء أداة البحث المتمثلة في الاستبانة على النحو الآتي :

- بعد الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، مثل: (سويدان، ٢٠٠٤) (علي، ٢٠٠٨) (صدقي، ١٩٩٢) (العمرو، ٢٠٠٢) (اليامي، ٢٠٠٢) (العجمي، ٢٠٠٣) (ضباشة، ٢٠٠٦) (Goldberg, 2013) (Spratt, 2013) (Armstrong, 2013) تم إعداد الاستبانة في ضوء الخطوات الآتية:

الهدف من الاستبانة:

تمثل في تحديد درجة معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، ومن ثم الوصول إلى الحلول المقترحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

صياغة مفردات الاستبانة:

صمّم الباحث الاستبانة في صورتها الأولية في أربعة معوقات بالمجالات الآتية: التكاليف المالية، والإنتاج الفني، والمشاركة الفنية، وحفظ العمل. وتضمنت (٣٥) مفردة. وتم بناء حلول مقترحة مقابل كل معوق متوقع لكل مفردة ك معالجة متوقعة. وقد تم وضع مجموعة من المفردات تدور حولها أبعاد الاستبانة في صورة جدلية تختلف حولها وجهات النظر وفق مقياس مندرج خماسي بدرجة موافقة: (كبيرة جداً، كبيرة ، متوسطة ، ضعيفة ، ضعيفة جداً)، وقد روعي في صياغة هذه العبارات الدقة والشمولية والوضوح،

معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

جدول (١)

يوضح طريقة تصحيح مقياس ليكرت الخماسي

التدرج	وزنه	قيمة المتوسط الحسابي
ضعيفة جداً	١	أقل من ١،٨٠
ضعيفة	٢	١،٨٠ إلى أقل من ٢،٦٠
متوسطة	٣	٢،٦٠ إلى أقل من ٣،٤٠
كبيرة	٤	٣،٤٠ إلى أقل من ٤،٢٠
كبيرة جداً	٥	٤،٢٠ فأكثر

صدق الاستبانة وثباتها:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق العبارات وسلامتها ووضوحها، ومن ثم الأخذ بوجهات نظر المحكمين التي كان من أبرزها إضافة (٥) فقرات جديدة إلى الاستبانة مع تغيير صياغة بعض العبارات .

ولحساب الثبات:- تم تطبيق الاستبانة في صورتها الأولية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (٢٠) طالباً و(٥) أعضاء ممن تعاقدوا مع القسم ، وبحساب قيمة ألفا كرونباخ كان الثبات عاليًا .

ولحساب الزمن: تم قياس الزمن ووجد أنه يتراوح بين (٢٥-٣٥) دقيقة بالإضافة إلى قراءة التعليمات الخاصة بها .
الصورة النهائية للاستبانة:

بلغ عدد محاور الاستبيان (٨) محاور، وعدد الفقرات في صورتها النهائية (٤٠) فقرة بعد الأخذ باقتراحات المحكمين وتوصياتهم .

تطبيق أداة الدراسة:

بعد إعداد الأداة بصورتها النهائية تم توزيعها على عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بقسم التربية الفنية بجامعة أم القرى.

الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية: معامل ألفا كرونباخ، والتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، واختبار T test، وتحليل التباين المصاحب، وتم استخدام هذه الأساليب من خلال برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما المعوقات المالية لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة حول مدى التكاليف المالية، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

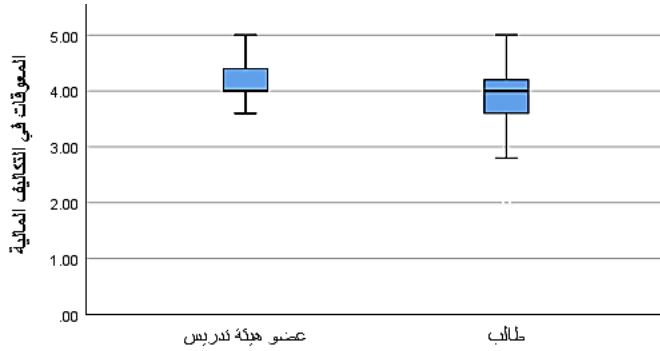
جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة (أعضاء هيئة تدريس و الطلاب) في المعوقات لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية لمجال معوقات التكاليف المالية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	رقم العبارة	ترتيب العبارة
كبيرة جداً	.٩٨	٤,٢٦	أسعار الخامات والمواد مكلفة مالياً و تتجاوز ميزانية الطالب.	٢	١
كبيرة	.٩٧	٤,٠٦	لا تتوافر جميع المواد والخامات بمدينة مكة المكرمة.	٣	٢
كبيرة	١,١٠	٣,٧٠	عدم الاعتماد في الإنتاج على التقنية والاجهزة اللوحية وطابعات 3D.	٥	٣
كبيرة	١,٣٣	٣,٦٩	لا يوفر القسم الخامات والأدوات للمشاريع.	١	٤
كبيرة	١,١٥	٣,٥٩	لا توجد بدائل لمنطلقات المقرر والخامات الرخيصة لا تعطي نتائج مقبولة.	٤	٥
		٣,٨٦			المجال ككل

معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

يتضح من الجدول رقم (٢) أن فقرات مجال المعوقات المالية لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب كانت بدرجة كبيرة جداً وكبيرة بمتوسط (٣,٨٦)، وكانت أعلى العبارات في هذا المحور العبارة رقم (٢) بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤,٢٦) وأقل العبارات متوسطاً العبارة رقم (٤) بمتوسط (٣,٥٩) وبدرجة كبيرة. ويعزو الباحث السبب في كون درجة المعوقات المالية لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب كبيرة إلى اتفاق جميع أفراد العينة على جميع فقرات المجال حيث تلامس واقع التكاليف المالية بالقسم، وارتفاع أسعار الخامات والأدوات الفنية، وكونها مستهلكة ومعرضة للتلف.



شكل (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة في معوقات الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب لمجال التكاليف المالية

يتضح من الشكل رقم (١) فارق الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، حيث إن الطلاب كانوا أقل في المدى من أعضاء هيئة التدريس؛ لإدراك أعضاء هيئة التدريس للمعاناة التي يقع فيها الطلاب من حيث المصاريف والتكاليف التي يدفعونها لتوفير الخامات والأدوات للإنتاج الفني لمتطلبات المقررات العملية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما معوقات المزاولة الفنية بالإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة حول مدى المزاولة الفنية، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

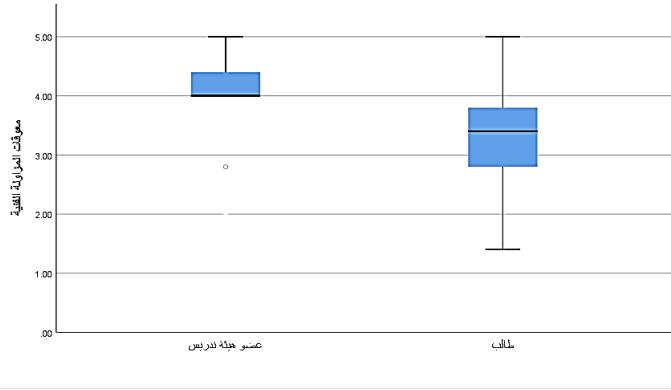
جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة في معوقات الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية مجال معوقات المزاولة الفنية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	رقم العبارة	ترتيب العبارة
كبيرة	١,١٢	٣,٩١	كثرة المواد العملية في الفصل الدراسي وزيادة عدد المشاريع عن أربعة.	٦	١
كبيرة	١,٢٦	٣,٤٢	عدم مناسبة المعامل والورش للمقرر.	٧	٢
متوسطة	١,٢٣	٣,٣٢	الجزء النظري غير كافٍ للفهم ولا توجد خطة زمنية لتنفيذ المشاريع.	٨	٣
متوسطة	١,٢٧	٣,٢٧	عدم الالتزام بتنفيذ المشاريع داخل القسم.	٩	٤
متوسطة	١,٣٦	٣,١٠	قلة الأعمال الجماعية وعدم توزيع الأدوار فيها.	١٠	٥
		٣,٤٠	المجال ككل		

يتضح من الجدول رقم (٣) أن فقرات مجال المزاولة الفنية لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب كانت بدرجة كبيرة إلى متوسطة بمتوسط (٣,٤٠)، وكانت أعلى العبارات في هذا المحور العبارة رقم (٦) بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٩١) وأقل العبارات متوسطاً العبارة (١٠) بمتوسط (٣,١٠) وبدرجة متوسطة. ويعزو الباحث السبب في كون درجة المزاولة الفنية لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب كبيرة إلى متوسطة؛ إلى تقارب اتفاق جميع أفراد العينة على جميع فقرات المجال، حيث إن حجم المقررات العملية مقارنةً بالمقررات النظرية كبير، وكذلك قد يتطلب أكثر من أربعة مشاريع في بعض المقررات؛ ليؤكد عضو هيئة التدريس على بعض المهارات في المزاولة الفنية للطلاب .

معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب



شكل (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة في معوقات الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب لمجال المزاولة الفنية

يتضح من الشكل رقم (٢) فارق الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، حيث إن الطلاب كانوا أقل في المدى من أعضاء هيئة التدريس؛ لإدراك أعضاء هيئة التدريس بالصعوبات التي تواجههم مع الطلاب أثناء مزاولة الإنتاج الفني لمقاربة فقرات المجال للواقع الذي يمر به الطلاب .

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما معوقات توظيف المشاركات الفنية بالإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة حول مدى المشاركات الفنية، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

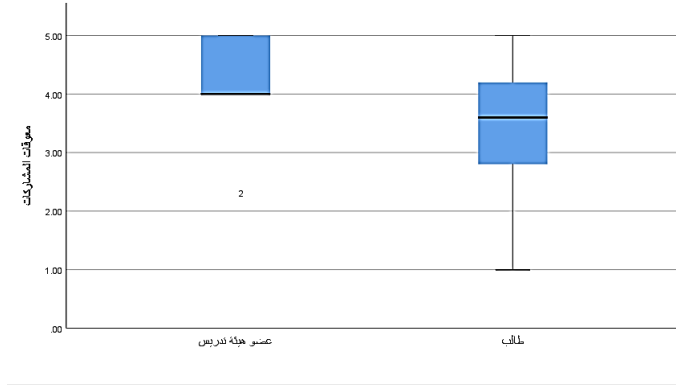
جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة في معوقات الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية مجال معوقات المشاركات الفنية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	رقم العبارة	ترتيب العبارة
كبيرة	١,١٢	٣,٨١	لا توجد منصة تعريفية للفعاليات والمسابقات أو دليل تسويقي لإنتاج الطلاب	١٣	١
كبيرة	١,٢٩	٣,٧٣	يقوم القسم نيابة عن الطالب بالمشاركة بإنتاجه.	١٤	٢
كبيرة	١,٣٢	٣,٦٠	لا يتبنى القسم خطة لتوظيف المناسبات والاحتفالات كمواضيع للمقررات.	١٢	٣
كبيرة	١,١٩	٣,٥٦	لا يشارك الطالب في معرض القسم ولا في المناسبات الوطنية.	١١	٤
كبيرة	١,٤٤	٣,٤١	لا يمنح الطالب الفائز مكافأة من الجامعة أو درجات إضافية	١٥	٥
		٣,٦٢	المجال ككل		

يتضح من الجدول رقم (٤) أن فقرات مجال معوقات المشاركات الفنية لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب كانت بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٦٢)، وكانت أعلى العبارات في هذا المحور العبارة رقم (١٣) بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٨١) وأقل العبارات متوسطاً العبارة رقم (١٥) بمتوسط (٣,٤١) وبدرجة كبيرة. ويعزو الباحث السبب في كون درجة المشاركات الفنية لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب كبيرة؛ إلى اتفاق جميع أفراد العينة على جميع فقرات المجال، حيث إن تحفيز الطلاب على المشاركة في المعارض والمؤتمرات وإقامة معرض دوري للقسم ضعيف جداً، ولا توجد وسيلة إعلانية لتعريف الطلاب بها، كما أنه لا توجد مكافآت مالية للطلاب المشاركين أو الفائزين وعدم تخصيص درجات لمثل هذه المشاركات في تخصص المقرر الذي يشارك به الطالب .

معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب



شكل (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة في معوقات الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب مجال معوقات المزاولة الفنية

يتضح من الشكل رقم (٣) فارق الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، حيث إن الطلاب كانوا أقل في المدى من أعضاء هيئة التدريس؛ لعدم إقامة القسم للمعرض الدوري، وقلة معرفة الطلاب بالمعارض والمؤتمرات وانعدام مشاركتهم بها، وعدم توافر دعم للطلاب المشارك سواءً كان بتوفير الخامات التي يحتاجها لتنفيذ العمل أو بتوفير الخامات والأدوات التي قد تسهم بشكل كبير في زيادة الدافعية عنده.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: ما معوقات حفظ الأعمال الفنية لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة حول مدى حفظ الأعمال، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

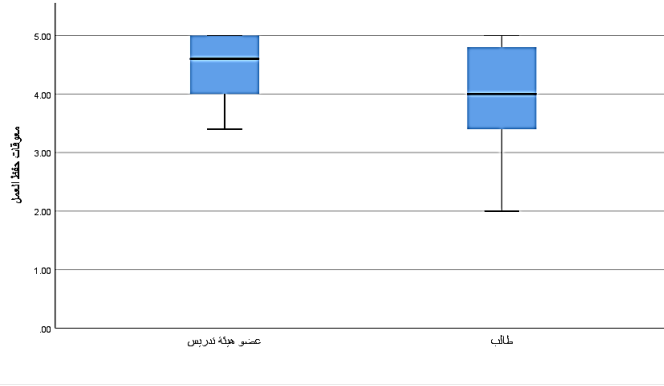
جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة في معوقات الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية لمجال معوقات حفظ الأعمال

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	رقم العبارة	ترتيب العبارة
كبيرة	.٩٤	٤,١١	لا تعاد المشاريع إلى الطالب مباشرة بنهاية الفصل الدراسي.	١٨	١
كبيرة	١,١٦	٤,٠٦	تتلف المشاريع عادة بعد تجميعها لفترة أربعة فصول دراسية.	٢٠	٢
كبيرة	.٩٦	٣,٩٧	يحتفظ القسم بالأعمال المميزة فقط.	١٧	٣
كبيرة	١,٠٧	٣,٩٧	لا تتم أرشفة إلكترونية لإنتاج الطلاب.	١٩	٤
كبيرة	١,١٥	٣,٨١	يحتفظ القسم بكل الإنتاج الخاص بالطلاب.	١٦	٥
		٣,٩٨	المجال ككل		

يتضح من الجدول رقم (٥) أن فقرات مجال معوقات حفظ الأعمال لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب كانت بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٩٨)، وكانت أعلى العبارات في هذا المحور العبارة رقم (١٨) بدرجة كبيرة بمتوسط (٤,٣١)، وأقل العبارات متوسطاً العبارة (١٦) بمتوسط (٣,٨١) وبدرجة كبيرة. ويعزو الباحث السبب في كون درجة حفظ الأعمال لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب كبيرة؛ لأن هذا المجال يمثل عائقاً كبيراً للإنتاج الفني، ذلك لافتقار القسم لمخازن خاصة بحفظ الإنتاج، مع تعذر ذلك لكثرة الإنتاج الفني، وكذلك عدم استخدام التقنية الحديثة في الإنتاج والأرشفة والحفظ.

معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب



شكل (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة في معوقات الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب مجال معوقات حفظ الأعمال

يتضح من الشكل رقم (٤) فارق الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب حيث إن الطلاب كانوا أقل في المدى بهذا المجال، وقد يلجأ الكثير منهم لتوثيق إنتاجه إلى التصوير بالجوال وحفظه ضمن ملف الصور، وقد يقوم من يعجب ببعض الإنتاج الفني بتوثيق مراحل الإنتاج، وهذا يسهم بشكل كبير في نقل المعرفة للغير أو الشرح والتبسيط للطلاب لكيفية إنتاج تلك الأعمال .

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: ما الحلول المقترحة للتكاليف المالية لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة حول مدى التكاليف المالية، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

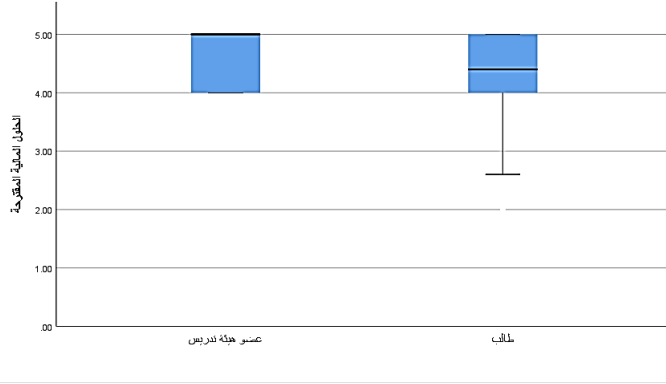
جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة في حلول التكاليف المالية الإنتاج الفني
لطلاب قسم التربية الفنية لمجال الحلول المقترحة للتكاليف المالية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	رقم العبارة	ترتيب العبارة
كبيرة جدًا	.٨٦	٤,٣٧	تقديم إرشادات للطلاب في المقرر لنوع الخامات المناسبة للمشروع.	٢٤	١
كبيرة جدًا	.٨٣	٤,٣٤	تخصيص مندوب للقسم للشراء بالجملة وتوزيع التكاليف على الطلاب	٢٥	٢
كبيرة جدًا	.٩٧	٤,٣٢	دعم الطلاب بمخصص مالي للخامات من صندوق الطالب.	٢٢	٣
كبيرة جدًا	١,٠١	٤,٣٠	يقوم القسم بتوفير جميع الخامات والمواد الخاصة بالمشاريع الطلابية.	٢١	٤
كبيرة جدًا	.٩٥	٤,٢١	تخصيص مساحة بالكلية للمكبات المتخصصة مجاناً لتوفير الخامات.	٢٣	٥
		٤,٣١	المجال ككل		

يتضح من الجدول رقم (٦) أن فقرات مجال حلول التكاليف المالية لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب كانت بدرجة كبيرة جدًا بمتوسط (٤,٣١) وكانت أعلى العبارات في هذا المحور العبارة رقم (٢٤) بدرجة كبيرة جدًا بمتوسط (٤,٣٧) وأقل العبارات متوسطاً العبارة رقم (٢٣) بمتوسط (٤,٣١) وبدرجة كبيرة. ويعزو الباحث السبب في كون درجة الحلول المقترحة للتكاليف المالية لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب كبيرة جدًا؛ لأن المعالجات المطروحة سوف تسهم بشكل كبير في المساعدة على الاستفادة من غزارة الإنتاج الفني ودعم الطلاب مالياً لتطوير الإمكانيات وتوفير الأدوات والخامات اللازمة لتنفيذ متطلبات المقررات العملية.

معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب



شكل (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة في حلول الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب مجال الحلول المقترحة للتكاليف المالية

يتضح من الشكل رقم (٥) تقارب الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب حيث إن الطلاب كانوا بنفس المدى في هذا المجال، وهذا يعكس ضرورة الأخذ بالحلول المقترحة لمعالجة هذا المجال، والاستفادة من إنتاج القسم حيث ترتقي الأعمال إلى درجة عالية من الاحترافية والتنوع، وتسهم في دعم الساحة الفنية، وتبرز الدور القوي الذي يقدمه القسم إلى طلاب التخصص .

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس: ما الحلول المقترحة للمزاولة الفنية بالإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة حول مدى المزاولة الفنية، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

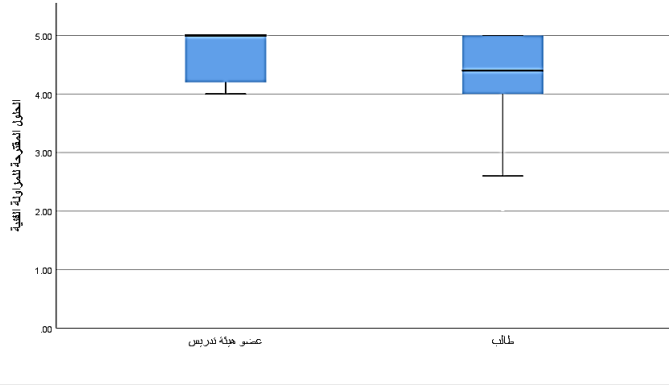
جدول (٧)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة في المزاولة الفنية للإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية لمجال الحلول المقترحة للمزاولة الفنية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	رقم العبارة	ترتيب العبارة
كبيرة	.٧٣	٤,٤٤	توزيع مواد العملي والنظري بشكل متوازن في الخطة الدراسية.	٢٦	١
كبيرة	.٨٨	٤,٣٧	تطوير المعامل والورش وتوفير الأجهزة التعليمية المناسبة لكل معمل.	٢٧	٢
كبيرة	.٨٢	٤,٣٥	التزام جميع الأعضاء بوضع جدول زمني لتنفيذ المشاريع.	٢٨	٣
كبيرة	.٨٥	٤,٣١	وضع خطة فصلية لتنفيذ العمل الجماعي واختيار مواقع التنفيذ داخل الجامعة.	٣٠	٤
كبيرة	.٩٠	٤,٢٠	إلزام جميع الطلاب بتنفيذ المشاريع داخل القسم وترك المعامل مفتوحة للطلاب.	٢٩	٥
		٤,٣٣	المجال ككل		

يتضح من الجدول رقم (٧) أن فقرات مجال حلول المزاولة الفنية لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب كانت بدرجة كبيرة بمتوسط (٤,٣٣)، وكانت أعلى العبارات في هذا المحور العبارة رقم (٢٦) بدرجة كبيرة بمتوسط (٤,٤٤) وأقل العبارات متوسطاً العبارة رقم (٢٩) بمتوسط (٤,٢٠) وبدرجة كبيرة. ويعزو الباحث السبب في كون درجة الحلول المقترحة للمزاولة الفنية لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب كبيرة؛ إلى أن المعالجات المطروحة سوف تنعكس على تطوير الأداء وتسهيل عملية الإنتاج بما يساعد بشكل فعّال في تجويد المخرجات وتحسين المنتج .

معلومات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب



شكل (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة في حلول الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب مجال الحلول المقترحة للمزاولة الفنية

يتضح من الشكل رقم (٦) تقارب الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب حيث إن الطلاب كانوا بنفس المدى في هذا المجال، وهذا يعكس تقارب الاتفاق على أن الحلول المقترحة سوف تسهم بدرجة كبيرة في تحسين جودة المزاولة الفنية بالقسم، ودعم الطلاب، وتطوير المقررات العلمية .

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع: ما الحلول المقترحة لتوظيف المشاركات الفنية بالإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة حول مدى المشاركات الفنية، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

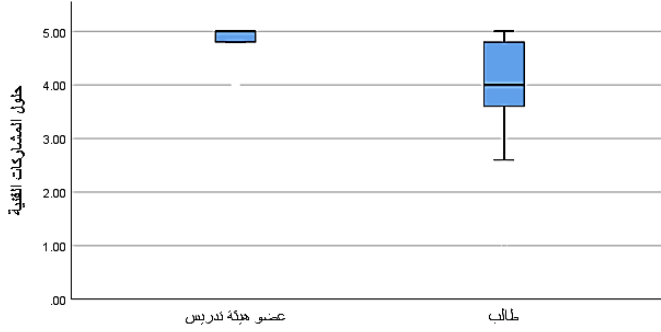
جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة في حلول المشاركات الفنية للإنتاج الفني
لطلاب قسم التربية الفنية لمجال الحلول المقترحة للمشاركات الفنية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	رقم العبارة	ترتيب العبارة
كبيرة جدًا	.٨٧	٤,٢٤	تسهيل مشاركة الطلاب دوليًا في المعارض والفعاليات العلمية.	٣٥	١
كبيرة جدًا	.٩٧	٤,٢٣	توفير مكافأة من صندوق الطالب للمشاركين الفائزين بالمراكز العشرة الأولى.	٣٤	٢
كبيرة	.٩٣	٤,١٣	إدراج جميع المناسبات في خطط المقررات للاستفادة من الإنتاج والمشاركة به.	٣٢	٣
كبيرة	١,٠٤	٤,١١	إضافة مقر ميداني لزيارة المعارض والمتاحف وحث الطلاب على المشاركة.	٣١	٤
كبيرة	.٩٩	٤,٠٩	عمل تطبيق يعرف منه الفعاليات والمناسبات وتسهيل المشاركة بها.	٣٣	٥
		٤,١٦	المجال ككل		

يتضح من الجدول رقم (٨) أن فقرات مجال حلول المشاركات الفنية لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب كانت بدرجة كبيرة جدًا إلى كبيرة بمتوسط (٤,١٦)، وكانت أعلى العبارات في هذا المحور العبارة رقم (٣٥) بدرجة كبيرة بمتوسط (٤,٢٤) وأقل العبارات متوسطاً العبارة (٣٣) بمتوسط (٤,٠٩) وبدرجة كبيرة. ويعزو الباحث السبب في كون درجة الحلول المقترحة للمشاركات الفنية لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب كبيرة؛ إلى إسهام الحلول المقترحة في فتح مشاركة عالمية للطلاب، ودعم صندوق الطالب لهذه المبادرة، وكذلك استثمار المناسبات الدورية ضمن المشاريع المطروحة في المقررات العلمية.

معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب



شكل (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة في حلول الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب مجال الحلول المقترحة للمشاركات الفنية

يتضح من الشكل رقم (٧) تقارب الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، حيث إن الطلاب كانوا أقل في المدى بهذا المجال، وهذا يعكس عدم ممارسة الطلاب لفقرات المجال مع أهميتها وضرورتها لتطوير برامج القسم، وربط التنظير مع الواقع، وفتح أفق أبعد وأوسع للطلاب للمشاركة العالمية والإطلاع على تجارب الآخرين.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن: ما الحلول المقترحة لحفظ الأعمال الفنية لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة حول حفظ الأعمال الفنية، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

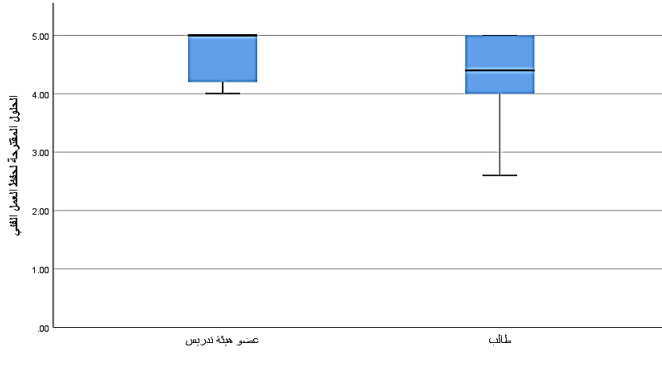
جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة في حلول حفظ العمل للإنتاج الفني لطلاب
قسم التربية الفنية مجال الحلول المقترحة لحفظ الأعمال الفنية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	ترتيب العبارة رقم العبارة	
كبيرة جدًا	.٨٠	٤,٣٦	توفير مخزن خاص بالقسم لحفظ الأعمال خلال الفصل الدراسي.	٤٠	١
كبيرة جدًا	.٨٥	٤,٢٧	عمل تطبيق لتسويق إنتاج الطلاب وتوزيع المقابل المالي بطريقة نظامية.	٣٩	٢
كبيرة جدًا	.٩٦	٤,٢١	توثيق جميع الأعمال وأرشفتها من خلال التصوير الثابت والمتحرك.	٣٦	٣
كبيرة	.٩٦	٤,١٨	إعادة الأعمال مباشرة للطلاب في نهاية الفصل الدراسي.	٣٧	٤
كبيرة	.٩٠	٤,١٤	عمل نسخ مطبوعة للأعمال المميزة.	٣٨	٥
		٤,٢٣	المجال ككل		

يتضح من الجدول رقم (٩) أن فقرات مجال حلول المشاركات الفنية لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب
قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب كانت بدرجة كبيرة جدًا إلى كبيرة
بمتوسط (٤,٢٣)، وكانت أعلى العبارات في هذا المحور العبارة رقم (٤٠) بدرجة كبيرة جدًا بمتوسط
(٤,٣٦) وأقل العبارات متوسطًا العبارة (٣٨) بمتوسط (٤,١٤) وبدرجة كبيرة. ويعزو الباحث السبب في
كون درجة الحلول المقترحة لحفظ العمل لتوظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر
أعضاء هيئة التدريس والطلاب كبيرة جدًا؛ إلى إسهام الحلول المقترحة في توثيق جميع الأعمال، وحفظ
حقوق الملكية، واستنساخ الإنتاج المميز وتسويقه .

معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب



شكل (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة في حلول الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب المقترحة لحفظ الأعمال الفنية

يتضح من الشكل رقم (٨) تقارب الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب حيث إن الطلاب كانوا بنفس المدى بهذا المجال، وهذا يعكس اهتمام الجميع بمقترحات هذا المجال، لإسهامه الفعّال في حفظ الحقوق، والاهتمام بإنتاج الطلاب والمحافظة عليه .

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال التاسع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير النوع؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (T.test) بعد التأكد من التجانس بين أفراد العينة (أعضاء و طلاباً)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (١٠)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى النوع

م	المجال	النوع	عدد المعلمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	معوقات التكاليف المالية	عضو هيئة تدريس	١٣	٤,١٥	٠.٤٦	١,٦٠	.٢٠
		طالب	١٣٠	٣,٨٣	٠.٧٤		
٢	معوقات المزاولة الفنية	عضو هيئة تدريس	١٣	٤,٠٠	٠.٨٢	.٦٩	.٤٠
		طالب	١٣٠	٣,٣٥	٠.٧٦		
٣	معوقات المشاركات الفنية	عضو هيئة تدريس	١٣	٤,٢٦	٠.٧٨	٢,٥٦	.١١
		طالب	١٣٠	٣,٥٦ ٠.٩٣			
٤	معوقات حفظ العمل	عضو هيئة تدريس	١٣	٤,٤٦	٠.٥٣	٢,٤٦	.١١
		طالب	١٣٠	٣,٩٤	٠.٨١		
٥	حلول التكاليف المالية	عضو هيئة تدريس	١٣	٤,٥٨	٠.٤٩	.٨٩	.٣٤
		طالب	١٣٠	٤,٢٨	٠.٧٧		
٦	حلول المزاولة الفنية	عضو هيئة تدريس	١٣	٤,٦٤	٠.٤٤	٢,٧٣	.١٠
		طالب	١٣٠	٤,٣٠	٠.٧٢		
٧	حلول المشاركات	عضو هيئة تدريس	١٣	٤,٧٥	٠.٤٣	٤,٨٧	.٠٢
		طالب	١٣٠	٤,١٠	٠.٧٧		
٨	حلول حفظ العمل	عضو هيئة تدريس	١٣	٤,٦٤	٠.٤٤	٤,٧٥	.٠٣
		طالب	١٣٠	٤,١٩	٠.٨٠		

معلومات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

يتضح من الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات كلٍّ من أعضاء هيئة التدريس والطلاب في نطاق المجالات من (١-٦)، بينما كانت هناك دلالة لوجود فروق في استجابات أفراد العينة في المجالين: (٧-٨)، وهما: (الحلول المقترحة للمشاركات) حيث كانت قيمة ف (٤,٨٧)، و(الحلول المقترحة في حفظ العمل) كانت قيمة ف (٤,٧٥) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قلة خبرة الطلاب في هذين المجالين، وعدم وجود خطة لما بعد إنتاج الأعمال من خلال توظيفها بما يعود بالمنفعة المالية إلى الطلاب والقسم .

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال العاشر:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى إلى المجال؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة حول مدى المجال، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (١١)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى المجال

الفقرة	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري
الفقرة (١)	معلومات التكاليف المالية	٣,٨٦	٠,٧٣
	الحلول المقترحة للتكاليف المالية	٤,٣١	٠,٧٥
الفقرة (٢)	معلومات المزاولة الفنية	٣,٤٠	٠,٧٨
	الحلول المقترحة للمزاولة الفنية	٤,٣٣	٠,٧١
الفقرة (٣)	معلومات المشاركات الفنية	٣,٦٢	٠,٩٤
	الحلول المقترحة للمشاركات الفنية	٤,١٦	٠,٧٧
الفقرة (٤)	معلومات حفظ العمل الفني	٣,٩٨	٠,٨٠
	الحلول المقترحة لحفظ العمل الفني	٤,٢٣	٠,٧٨

جدول (١٢)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى المجال

التباين	الانحراف المعياري	المتوسط	المجال	الفقرة
.٠٠	.٩١	-٤٥-		معوقات التكاليف المالية
				الحلول المقترحة للتكاليف المالية
.٠٠	.٩٦	-٩٢-		معوقات المزاولة الفنية
				الحلول المقترحة للمزاولة الفنية
.٠٠	١,٠٣	-٥٣-		معوقات المشاركات الفنية
				الحلول المقترحة للمشاركات الفنية
.٠٠	.٨٠	-٢٥-		معوقات حفظ العمل الفني
				الحلول المقترحة لحفظ العمل الفني

يتضح من الجدولين رقم (١١ - ١٢) أنه لا يوجد تباين في استجابات كلٍّ من أعضاء هيئة التدريس والطلاب في نطاق المعوقات والحلول المقترحة لكلٍّ من فقرات مجال التكاليف المالية، حيث كان المتوسط (٠,٤٥) بانحراف (٠,٩١)، والمزاولة الفنية بمتوسط (٠,٩٢) وانحراف (٠,٩٦)، والمشاركات الفنية بمتوسط (٠,٥٣) وانحراف (١,٠٣)، وحفظ العمل الفني بمتوسط (٠,٢٥) وانحراف (٠,٨٠).

التوصيات:

١. العمل على معالجة المعوقات التي تحول دون توظيف الإنتاج الفني لطلاب وأعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الفنية.
٢. الاستفادة من الحلول المقترحة التي حددتها الدراسة في آلية توظيف الإنتاج الفني بأقسام التربية الفنية.
٣. إعداد دليل إجرائي لآلية توظيف الإنتاج الفني للطلاب بأقسام التربية الفنية.
٤. الإسراع في عمل منصة لعرض الإنتاج الفني لكل الأقسام الفنية بالجامعات، وعمل مزادات دورية لبيعها.

معوقات توظيف الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

المقترحات:

يقترح الباحث الآتي:

١. إجراء بعض الدراسات التي قد تكون مكتملة لهذ الدراسة .
٢. إجراء دراسة مقارنة في توظيف الإنتاج الفني لطلاب أقسام التربية الفنية بالجامعات السعودية.
٣. إجراء دراسة تقويمية لممارسات أعضاء هيئة التدريس للإنتاج الفني لطلاب التربية الفنية .
٤. إجراء دراسة تجريبية في أثر استخدام الإنتاج الفني لطلاب قسم التربية الفنية .

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

معجم المعاني الجامع - (https://www.almaany.com/, ٢٠١٨).

أمل عبدالفتاح سويدان. (يناير، ٢٠٠٤). فعالية حقيبة مقترحة لتنمية مهارات تعليم الإناث على إنتاج أعمال فنية من خامات البيئة. العلوم التربوية - مصر، الصفحات ١٦٢-١٢١.

جامعة أم القرى. (٤، ٤، ٢٠١٨). <https://uqu.edu.sa/eduart>. تم الاسترداد من <https://uqu.edu.sa>.

زينب محمود أحمد علي. (ديسمبر، ٢٠٠٨). الاستفادة من الخبرة الجمالية لطالبات كلية التربية جامعة البنات بالرياض في إنتاج بعض الأعمال الفنية لتجميل كليتهن. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، الصفحات ٢٠٣-١٧٤.

سرية عبدالرازق صدقي. (١٩٩٢). التربية الفنية وثقافة المواطن - نظرة تحليلية. المؤتمر العلمي الرابع - الفن وثقافة المواطن (صفحة المجلد الأول). كلية التربية الفنية - مصر: جامعة حلون.

طارق بكر قزاز. (٢٠١١). التربية الفنية رؤية معاصرة في مناهجها. مكة: المؤلف.

عبدالعزيز رشيد فهد العمرو. (٢٠٠٢). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التربية الفنية على مهارات الإنتاج الفني لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

عوض بن مبارك سعد الياحي. (٣١٥، ٢٠٠٢). مدى توافق المقررات العملية في برنامج التربية الفنية لمرحلة البكالوريوس مع إمكانات وقدرات وحاجات طالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، الصفحات ٨٨٩-٩٦٢.

ماجدة عبدالوهاب العجمي. (يوليو، ٢٠٠٣). الاستفادة من آليات الأشغال الفنية في تنمية المهارات الفنية للطلاب خريجي الكليات النوعية لإنتاج أعمال فنية مرحة. مجلة بحوث التربية النوعية - مصر، الصفحات ٩٧-٥٦.

محمد أحمد حسنين ضباشة. (يناير، ٢٠٠٦). دراسة للعلاقة بين بعض العوامل النفسية المرتبطة بدافعية الإنجاز والقدرة على الإنتاج الابتكاري في مجال الفن التشكيلي. الثقافة والتنمية - مصر، الصفحات ٢٤٠-٢٣٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Armstrong، C. L. (2013، Sep). Effect of Training in an Art Production Questioning Method on Teacher Questioning and Student Responses. *Studies in Art Education*، pp. 221-209.

Goldberg، P. D. (2013، Oct). Metacognition and Art Production as Problem Solving: A Study of Third Grade Students Author(s): Patricia D. Goldberg . *Visual Arts Research*، pp. 75-67.

Spratt، F. (2013، Sep). Art Production in Discipline-Based Art Education . *Journal of Aesthetic Education* ، pp. 197-204.



درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظروكيالات الروضات الحكومية

إعداد

د/ عائشة بنت بكر آدم فلاته

أستاذ الادارة التربوية والتخطيط المشارك

كلية التربية - جامعة أم القرى

الملخص:

هدفت الدراسة الى التعرف على درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظروكيالت الروضات الحكومية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي واستخدمت السنبانة أداة للدراسة وتم تطبيقها على جميع أفراد مجتمع الدراسة لمحدودية عددهن والبالغ (٧٣) وكيلة..

وأسفرت نتائج تحليل بيانات الدراسة عن مايلي :

أن درجة ممارسات قائدات مؤسسات رياض الأطفال الحكومية بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية مرتفعة حيث بلغ المتوسط العام لجميع مجالات الدراسة (٩٣،٤) وبأنحراف معياري (٣٤٥،٠)، مما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال للقيادة الاستراتيجية في مجالي تطوير رأس المال البشري والتأكيد على الممارسات الأخلاقية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وكانت الفروق لصالح القائدات الالتي يحملن درجة البكالوريوس . كما أنه التوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال للقيادة الاستراتيجية لكل مجال تعزى لعدد سنوات الخبرة وفي ضوء نتائج التي إسفرت عنها الدراسة أقدمت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية.

Abstract:

The purpose of the study was to identify the degree of practicing strategic leadership among the leaders of kindergartens institutions in the city of Makkah Al Mukarramah from the point of view of the Deputy Directors of the governmental kindergartens. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive method, The questionnaire was used as a tool for collecting data from the study populations . The study was applied to the whole population for its small size, which is the total of (37) Deputy Director.

After analyzing the data, the results of the study revealed the following:

The degree of practicing strategic leadership among the kindergarten leaders from the point of view of the Deputy Director was very high , The mean of the total score was (4.31) with a standard deviation of (0.54)and the values of the arithmetic averages

was(4.381) for the field of strategic direction and ranked first in the ranking (4.37) for the field of promotion of organizational culture and came in second place (4.35) for the field of emphasis in ethical practices ranked third and (4,22) for the field of development of human capital in the fourth rank and (4.21) for the field of investment and competitiveness in the fifth place. In light of the results of the study, the researcher recommended several recommendations to strengthen the practice of strategic leadership and recommended future studies to complement the scientific effort of the current study.

المقدمة:

يشهد العالم المعاصر العديد من التغيرات المتسارعة في شتى المجالات ويواجه العديد من التحديات السياسية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والتي بدورها تؤثر على مختلف مجالات العمل التنظيمي في المؤسسات وتفرض عليها التكيف والتفاعل معها لضمان نجاحها بغض النظر عن طبيعة الأنشطة التي تمارسها.

وتعد المؤسسات التعليمية من أهم مؤسسات المجتمع باعتبارها المصدر الرئيس الذي يمدد باحتياجاته من الكوادر الوطنية المؤهلة تأهيلاً عالياً، ولكي تستطيع تحقيق هذا الهدف لا بد لها من تحقيق الميزة التنافسية ليس فقط على المستوى المحلي، بل على المستوى العالمي أيضاً ولن يتأتى لها ذلك ما لم توظف القيادة الاستراتيجية الفاعلة التي تستطيع قيادة التغيير وضمان جودة مخرجات هذه المؤسسات بالصورة المحققة لأهداف المجتمع.

وهذا ما أكدته بعض الدراسات التي أجريت في الدول المتقدمة، انظر على سبيل المثال ، (دراسة HITT et. al , 2009 350) والتي أكدت على أهمية القيادة الاستراتيجية ودورها الواضح في تنفيذ استراتيجيات المنظمة العامة والتعليمية، وذلك من خلال مجموعة من الادوار المتفاعلة منها : تحديد الاتجاه الاستراتيجي للمنظمة، إدارة موارد المنظمة بفعالية، وتنمية رأس المال البشري فيها، واستغلال الكفايات الجوهرية فيها، واستخدام أنظمة رقابية فاعلة، وتعزيز الممارسات الأخلاقية فيها، وعلى الرغم من أهمية القيادة الاستراتيجية في مرحلة رياض الاطفال بالنسبة لميدان الادارة التربوية عموماً. إلا أنه ومن خلال تنقيب الباحثة في المصادر التقليدية والالكترونية، لاحظت إن هذا الموضوع لم ينل حظاً وافراً من البحث والدراسة محلياً، وعربياً، الأمر الذي حدا بالباحثة وشجعها على جعله محوراً لدراستها الحالية علماً تكون بمثابة نقطة الانطلاق إلى العديد من الدراسات المستقبلية التي تتناول دور القيادة الاستراتيجية في تجويد مخرجات العملية التربوية في مختلف مستوياتها بما فيها مرحلة رياض الاطفال وتطويرها نحو الافضل لتواكب تطورات قيادتنا الحكيمة وبالتالي تحقق اهداف ومطالب الرؤية الطموحة لبلادنا (٢٠٣٠).

وفي ضوء ما سبق أمكن للباحثة تحديد السؤال الرئيسي للدراسة في الآتي:

السؤال الرئيسي:

ما درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر وكيلات الروضة الحكومية .

الاسئلة الفرعية :-

- ما درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بتحديد الاتجاه الاستراتيجي من وجهة نظر وكيلات الروضات الحكومية.
 - درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بالمحافظة على استغلال القدرات والمحافظة عليها من وجهة نظر وكيلات الروضات الحكومية .
 - ما درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بتطوير راس المال البشري من وجهة نظر وكيلات الروضات الحكومية .
 - ما درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بالمحافظة على الثقافة التنظيمية من وجهة نظر وكيلات الروضات الحكومية .
 - ما درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بتعزيز الممارسات الاخلاقية من وجهة نظر وكيلات الروضات الحكومية .
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى للمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي :-

- التعرف على درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بتحديد الاتجاه الاستراتيجي من وجهة نظر وكيلات الروضات الحكومية.
- التعرف على درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بالمحافظة على استغلال القدرات والمحافظة عليها من وجهة نظر وكيلات الروضات الحكومية .
- التعرف على درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بتطوير راس المال البشري من وجهة نظر وكيلات الروضات الحكومية.
- التعرف على درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بالمحافظة على الثقافة التنظيمية من وجهة نظر وكيلات الروضات الحكومية .

درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة ...

- التعرف على درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بتعزيز الممارسات الاخلاقية من وجهة نظر وكيلات الروضات الحكومية .
- الكشف عما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات افراد العينة تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

اهمية الدراسة : تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي :-

- تكمن أهمية الدراسة في أهمية القيادة الاستراتيجية وما تحمله من مكانة رئيسة في نجاح المؤسسات وتحقيق أهدافها وميزتها التنافسية
- إثراء مجال الدراسة (الإدارة التربوية) بمعلومات ومعارف جديدة حول القيادة الاستراتيجية من حيث ممارستها في مؤسسات رياض الاطفال .
- قد تسهم الدراسة في زيادة وعى قائدات رياض الاطفال في بلادنا الغالية بالأسس والمبادئ والمهارات اللازمة لممارسة القيادة الاستراتيجية في مؤسسات رياض الاطفال ..
- قد تسهم نتائج الدراسة في توجيه نظر المسؤولين في وزارة التعليم إلى الاهتمام بممارسة القيادة الاستراتيجية من قبل جميع قائدي مؤسسات التعليم في المملكة بما يواكب اهداف ومطالب رؤية المملكة (٢٠٣٠) .
- يتوقع ان تثير الدراسة اهتمام الباحثين لطرق الموضوع من جوانب اخرى مهمة لم تشملها حدود هذه الدراسة ..

حدود الدراسة :

- الحدود الموضوعية : اقتصرت على التعرف على درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال في مدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر وكيلات الروضات الحكومية .
- الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة على جميع وكيلات الروضات الحكومية بمؤسسات رياض الأطفال الحكومية .

ج - الحدود المكانية: اقتضت الدراسة على جميع مؤسسات رياض الاطفال الحكومية بمدينة مكة المكرمة دون قراها .

مصطلحات الدراسة :

القيادة الاستراتيجية

تعرف بأنها القدرة على التوقع والتصور، والحفاظ على المرونة، وتمكين الآخرين لإحداث تغيير استراتيجي من شأنه خلق مستقبل حيوي للمنظمة (Ireland&Hitt1999:63)

وتعرف أيضاً بأنها قدرة الشخص على التوقع والتصور، وإبقاء المرونة، والتفكير بشكل استراتيجي والعمل مع الآخرين لبدء التغيرات التي ستخلق مستقبل قابل للنمو والازدهار (Lee&Chen,2007:1028)

وترى الباحثة بأن القيادة الاستراتيجية تمثل العمليات التي يتوقع أن تلجأ إليها قائدات مؤسسات رياض الاطفال بغية تحقيق رؤية استراتيجية واضحة ومفهومة من خلال تحديد الاتجاه الاستراتيجي لمؤسسات رياض الاطفال، والعمل على استغلال القدرات المتاحة فيها والمحافظة عليها، وتطوير الثقافة التنظيمية فيها، علاوة على تعزيز الممارسات الاخلاقية التي تحقق الجودة في الأداء وبالتالي تقود بنجاح الى تحقيق الاهداف المستقبلية التي تنشدها تحقيقها مؤسسات رياض الاطفال في بلادنا الغالية وفاءً لأهداف ومطالب رؤيتها الطموحة (٢٠٣٠) .

الإطار النظري للدراسة :

يتكون الاطار النظري للدراسة من :-

- مفهوم القيادة الاستراتيجية .
- أهمية القيادة الاستراتيجية للمؤسسات التربوية
- خصائص القيادة الاستراتيجية .
- أدوار القيادة الاستراتيجية في المؤسسات التربوية

وفيما يلي تفصيل ذلك :-

مفهوم القيادة الاستراتيجية:

يعتبر مفهوم القيادة الاستراتيجية من المفاهيم الحديثة نسبياً في الأدبيات التربوية، ذلك ان الجذور الأولى لهذا المفهوم قد اتخذت من المجال العسكري، إلا انه سرعان ما حظا بالأهمية في مجال العمل ، ولعل السبب في ذلك يعود الى التغيرات المتسارعة التي اتسمت بها حياتنا المعاصرة، خاصة بفعل مؤثرات العولمة وتحدياتها والتي تتطلب المزيد من الادوار الاستراتيجية والفاعلة التي يتوقع ان تضطلع بها المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها وأمطاطها، من أجل التفاعل مع تلك المتغيرات والتحديات وتمكين ابنائنا الطلاب من التفاعل الامثل معها.

ويمثل مصطلح القيادة الاستراتيجية المصطلح الجوهري لهذه الدراسة وهو كغيره من المصطلحات التربوية الحديثة التي تباينت وجهات نظر المهتمين به حول تحديد مفهومه، وفيما يلي بعض التعاريف للقيادة الاستراتيجية:

- تشير القيادة الاستراتيجية إلى القدرة على رسم وتوضيح رؤية استراتيجية للشركة أو أحد قطاعاتها مع تحفيز الآخرين على العمل في ظل هذه الرؤية. (شارليز هل، جارديث جونز ٢٠٠٨، ٧٣)
- تعرف القيادة الاستراتيجية على أنها تحديد أين تتجه المؤسسة، وكيف يتم اتباع التوجه الاستراتيجي والوصول إليه. وهذا يعني أو يخص اهتمام القادة بالتخطيط الاستراتيجي طويل الأمد واتباع أساليب تسيير تفتح الباب أمام مشاركة الآخرين. فعندما يهتم القادة بهذا النوع من التسيير: تحليل، تخطيط، تنفيذ، مراقبة وتقييم. ففي هذه الحالة يعتبرون استراتيجيون. (Terry&Allan2010,p22)
- إن القيادة الاستراتيجية هي المسؤولة عن نجاح المؤسسة أو فشلها، والقادة الاستراتيجيون هم المسؤولون عن تحقيق التوازن الاستراتيجي بين التطلعات والحاجات، كما أنهم المسؤولون عن التميز والمنافسة وهم الذين يتولون التخطيط الاستراتيجي، والتفكير الاستراتيجي بهدف تطوير المؤسسات فالقيادة الاستراتيجية توجد عندما يفكر الأفراد، ويفعلون، ويؤثرون في الآخرين بطرائق تشجع على الميزة التنافسية المستدامة للمؤسسة. (الزغبى ٢٠١٠، ص٣٨)

أهمية القيادة الاستراتيجية:

في ضوء ما أشار إليه كل من هيرشي وجونس (Hirsechi & Jones , 2008 , 15-17) فإنه يمكن تحديد أهمية القيادة الاستراتيجية في النقاط التالية :-

أ - بناء استراتيجية تحقق النجاح والازدهار على المدى الطويل، حيث أن القيادة الاستراتيجية ترتبط بنجاح المؤسسات في أعمالها وتحقيق أهدافها، أما فقدان القيادة الاستراتيجية يجعل المؤسسات تفتقد التركيز على المدى الطويل .

ب - القدرة على التعامل مع نوعيات مختلفة من الأعضاء داخل وخارج المؤسسة، والتنسيق مع جهات لم يكن بينها تفاعل من قبل.

إن القيادة الاستراتيجية تعزز الالتزام والمشاركة وتؤكد النموذج الاخلاقي في العلاقات المؤسسية الداخلية، كما أنها بمثابة الممثل للمؤسسة والمفاوض عنها في التعامل مع الهيئات والمؤسسات الخارجية ذات الصلة .

ت- الرصد والفهم الواعي والمستنير للبيئة المؤسسية الداخلية والخارجية - المحلية والدولية - من أجل اتخاذ قرارات رشيدة حول جدوى الأنشطة والممارسات التربوية للمؤسسة التعليمية.

ث- الالهام في بناء رؤية ورسالة المؤسسة التربوية وخلق وعي استراتيجي وعمليات متجددة وحيوية من اجل ضمان الانسان الاستراتيجي في المؤسسة التربوية .

ج- تدبير وادارة الموارد المؤسسية الضرورية (المالية، والمادية والبشرية) كجزء جوهري من عملية تغيير استراتيجي حقيقي ومتكامل .

ح - زيادة وترقية راس المال البشري والمعرفي والاجتماعي داخل المؤسسة التربوية بطريقة أكثر إنصافاً ذلك، إن القيادة الاستراتيجية تسعى للتركيز على الموارد الحيوية التي من الأرجح أن تحدث فزواً في ضمان النجاح المستقبلي المستمر ..

خ - تنفيذ الخطط الاستراتيجية المؤسسية الموضوعية وفقاً للمعايير المتفق عليها، حيث تؤكد الدراسات وجود إيجابية وتبادلية بين تبني القيادة الاستراتيجية وتنفيذ اعمال المؤسسة وأهدافها .

د - بناء ثقافة تنظيمية فعالة تتميز بالمرونة والقدرة على مواجهة التغيير وإدارته لتحقيق أهداف المؤسسة .

ذ - تحقيق استدامة الجودة الشاملة في المؤسسة، حيث أثبتت بعض الدراسات أهمية القيادة الاستراتيجية

درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة ...

في منظمات الجودة الشاملة .

خصائص القيادة الاستراتيجية:

في ضوء ما حدده (بيايا 2009 Pisapia) فإن أهم خصائص القيادة الاستراتيجية تلخص في الآتي :-

- أ - ضرورة امتلاك القائد للصفات القيادية الثمانية المرتبطة بالقائد الناجح وهي : التطلع، التكيف، الانجذاب، الحزم، قوة الشخصية، الثقة، الارتباط والكفاءة .
- ب - إمكانية تطبيق القائد لعمليات صنع القرار الأساسية وإدارة الاتصال والتحضير وإدارة الصراع .
- ج - تنفيذ القائد للوظائف الرئيسية بفاعلية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة .
- د - امتلاك القائد فكر استراتيجي، يشجعه على توظيف العمليات الفكرية المتقدمة المتمثلة في العمليات الادارية المترابطة التي تمكنه من الاحساس بكافة التغيرات التي تواجه المؤسسة وسبل مواجهتها .

أدوار القيادة الاستراتيجية:

لقد وردت العديد من الاسهامات من قبل الباحثين في مجال تحديد الأدوار أو الممارسات الرئيسية للقيادة الاستراتيجية، لعل من أبرزها :

نموذج (Mintoeberg 1993) الذي اشتمل على عنصرين هما الأدوار التفاعلية والأدوار المعلوماتية ونموذج (Mason, 1986) اشتمل على خمسة ممارسات تمثلت في تطوير رؤية استراتيجية، تحديد الموارد والعلاقات، صياغة الأهداف التنظيمية، والتنفيذ والرقابة ونموذج1 (Hassn1998&Hagher) اشتمل على خمسة ممارسات أساسية هي : (تطوير المقدرات الجوهرية وتطوير رأس المال البشري، الاستخدام الفاعل للثقافة الجديدة والتصرف الاستراتيجي المناسب وتطوير تراكيب تنظيمية وثقافة جديدة تتناسب مع الموقف (جلاب ٢٠٠٤:٣٩-٤٧)) إلا أن (نموذج Hitt el.al 2003) أعتبر الاشمل والاحدث، لذلك تبنته الباحثة، ويشمل النموذج ما يلي:

أ - تحديد الاتجاه الاستراتيجي **Determing Stratigic direction**، يتضمن :

التحديد الاستراتيجي تطوير رؤية طويلة الامد للهدف الاستراتيجي للمؤسسة تمتد لفترة على الاقل من خمس الى عشر سنوات مستقبلية .

ب - استغلال القدرات والمحافظة عليها Exploiting and mentaning core :competence

ينبغي على القيادة الاستراتيجية أن تستغل كافة مقدراتها بشكل أمثل، والمقدرات الجوهرية تتمثل عادة في الانشطة الوظيفية للمؤسسة .

ج - تطوير رأس المال البشري :Developing Human capital

يشير رأس المال البشري الى المعرفة والمهارات التي يمتلكها العاملين في المؤسسة.

د - المحافظة على ثقافة تنظيمية فاعلة Sustaining an effective organization :culture

من المعروف أن أية منظمة أو مؤسسة تتكون ثقافتها من مجموعة من القيم التي تشترك في توظيفها جميع مكونات المنظمة وتلعب بالتالي دوراً رئيساً في تطوير وتعزيز ثقافتها .

هـ - التركيز على الممارسات الاخلاقية : Emphasizes ethical practices

يتحمل الرؤساء التنفيذيين المسؤولية الشخصية في تطوير وتقوية الممارسات الاخلاقية في انحاء المؤسسة، إذ ينبغي أن يوضحوا باستمرار بأن السلوك الاخلاقي هو الجزء المحوري لرؤية ورسالة وأهداف المؤسسة. ويمكن للرؤساء تعزيز السلوك الاخلاقي عن طريق نظام المكافآت، والتقييم، والاجراءات والسياسات .

الدراسات السابقة :

على الرغم من أهمية موضوع القيادة الاستراتيجية في ميدان الإدارة التربوية وأهمية مرحلة رياض الاطفال، إلا أنه لم ينل حظاً وافراً من البحث والدراسة لتلك المرحلة على المستوى المحلي، حيث لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي تتعلق بالقيادة الاستراتيجية في المؤسسات التربوية بشكل عام وعدم توافرها في مرحلة رياض الاطفال بشكل خاص في المملكة، مما جعلها تستند الى الدراسات المتعلقة بالقيادة الاستراتيجية في المؤسسات الاخرى محلياً وفي المنطقة العربية والاجنبية اثناء استعراضها للدراسات السابقة

وفيما يلي استعراض لهذه الدراسات :-

أولاً : الدراسات المباشرة :

- دراسة Vera & Crossan (2005) بعنوان: «القيادة الاستراتيجية والتعلم التنظيمي»، والتي هدفت الى إلقاء نظرة على عمليات التعلم التنظيمي ومستوياته لوصف كيفية تأثير القيادة الاستراتيجية في كل عنصر من عناصر نظام التعليم .
- واستخدام الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وطبقا الاستبانة التي اعداها لهذا الغرض وطبقاها على عينة من مديري المدارس المتوسطة في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الامريكية قوامها (٥٦٢) مديراً ومديرة بنسبة ١٥٪ من المجتمع الكلي البالغ (١١٢٤) مديراً ومديرة .
- ومن اهم ما توصلت اليه من نتائج إن القيادة الاستراتيجية تشجع الثقافة المفتوحة، النظم المرنة، وتتطلع للبيئة الخارجية مع التركيز على البيئة الداخلية .
- دراسة Yasin , Malmuz (2006) هدفت الى التعرف عما اذا كانت هناك علاقة دالة بين استخدام القادة لإجراءات القيادة الاستراتيجية ونجاحهم كما يدرك ذلك اتباعهم .
- ومن خلال عينة عشوائية طبقت على (١٢٤) أستاذاً جامعياً، (٢٢) عميداً من جامعة فلوريدا الاطلسية، وجامعة بوترا الماليزية، وجامعة التكنولوجيا الماليزية، وكانت الاستجابة على (٧٧) سؤالاً في استبانة القيادة الاستراتيجية والتي طورت اعتماداً على نظرية بيسابيا (Pisapia) للقيادة الاستراتيجية .
- وتوصلت الدراسة الى ان القادة الناجحين يستخدمون مجموعة اوسع من استراتيجيات القيادة مقارنة بالقادة الأقل نجاحاً .
- ووجدت أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين سلسلة إجراءات العمل المستخدمة من قبل العمداء الناجحين في جامعات ماليزيا وأمريكا وسلسلة إجراءات العمل المستخدمة من العمداء الأقل نجاحاً في جامعات ماليزيا وأمريكا .
- دراسة السرحان(٢٠١٢) والتي هدفت الى التعرف على درجة ممارسة القادة الاكاديميين للقيادة الاستراتيجية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة آل البيت بالأردن. واستخدمت المنهج الوصفي موظفة الاستبانة لجمع البيانات والتي طبقت على عينة من اعضاء هيئة

التدريس مكونة من (٢١١) عضو .

وقد توصلت الدراسة الى أن هناك قصور في تدريب القادة الأكاديميين بجامعة آل البيت على أبعاد القيادة الاستراتيجية وتفعيل البرامج التدريبية لهم .

ثانياً : الدراسات غير المباشرة:

- دراسة المربع (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على دور القيادة الاستراتيجية في تطوير الثقافة التنظيمية في الأجهزة الأمنية بوجه عام والمديرية العامة للجوازات والمديرية العامة للدفاع المدني بوجه خاص. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن من خلال المسح الاجتماعي للعينة، وأستخدمت الاستبانة أداة للدراسة .

وتوصلت الدراسة الى بعض النتائج من أهمها :

- إن ممارسة القيادة الاستراتيجية المشاركة في المديرية العامة للجوازات كان بدرجة متوسطة، ووجود نمط الثقافة المحافظة في المديرية العامة للجوازات بدرجة متوسطة، ووجود ارتباط طردي متوسط بين القيادة الاستراتيجية المشاركة وبين نمط الثقافة المحافظة، وارتباط طردي قوي بين القيادة الاستراتيجية المشاركة وبين كل من الثقافة المرنة ومساهمة القيادة الاستراتيجية المشاركة في تطوير الثقافة التنظيمية السائدة في المديرية العامة للجوازات بدرجة متوسطة، ووجود معوقات تنظيمية مهمة تحد من فاعلية دور القيادات الاستراتيجية في تطوير الثقافة التنظيمية السائدة في المديرية العامة للجوازات والمديرية العامة للدفاع المدني بدرجة عالية .

- دراسة عبد العزيز (٢٠١٠) والتي هدفت الى التعرف على اهم الممارسات التي يمكن للقيادة الاستراتيجية إتباعها في الشركات الدولية لصبغة المنسوجات وتحديد مدي مساهمتها في تنمية قدراتها التنافسية .

- كما هدفت الى نموذج مقترح يمكن تطبيقه لزيادة فعالية القيادة الاستراتيجية وتأثير ذلك على القدرات التنافسية للشركات الدولية لصبغة المنسوجات .

- وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها : توجد فروق معنوية بين الشركات محل الدراسة فيما يتعلق بقدرة القائد على تكوين البناء الاستراتيجي.

- كما توجد فروق معنوية بين الشركات محل الدراسة فيما يتعلق بقدرة القائد على إدارة التغيير .

- دراسة المعاضدى والطائي (٢٠١١) والتي هدفت الى قياس وتحليل العلاقة الارتباطية والأثر بين ممارسة القيادة الاستراتيجية والمتمثلة في الآتي : (بناء قدرات دينامية جوهرية، وبناء هيكل وثقافة منظميه جديدة) بوصفها متغيرات مستقلة، (والمرونة الاستراتيجية) بوصفها متغير تابعاً لمواجهة التغيرات البيئية التي تشهدها المنظمات في إطار ممارستها لأعمالها، وسعيًا لبقائها، فضلاً عن اكتشاف مقدار التباين في تأثير الممارسات المشار إليها في تعزيز المرونة الاستراتيجية للمنظمة. وتؤثر معنوياً في المرونة الاستراتيجية. وفي ضوء ذلك ثم تقديم بعض المقترحات التي من شأنها أن تسهم في توجيه أنظار القيادات الاستراتيجية في المنظمات المختلفة للتعرف على أدوار تلك الممارسات والبحث عن اهم الآليات والوسائل التي تمكنها من اعتمادها كونها اداة مهمة في تحقيق المرونة الاستراتيجية .

- دراسة (الخطيب ٢٠١٥) والتي هدفت الى التعرف على مهارات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها باداره الازمات، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام لباحث باستخدام طريقة الحصر الشامل لجميع الموظفين من مسمي وظيفي رئيس قسم فأعلى، حيث شملت الدراسة جميع الهيئات المحلية الكبرى في محافظات غزة : إجماليا، غزة، دير البلح، خان يونس، رفح) الموظفين البالغ عددهم (٢١١) موظفاً عن مسمي رئيس قسم فاعل، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات ..

وتوصلت الدراسة الى وجود درجة عالية من الموافقة من قبل أفراد مجتمع الدراسة فيما يخص مهارات القيادة الاستراتيجية (المهارات الذاتية، المهارات الفنية، المهارات الفكرية، المهارات الادارية) . وجاءت درجة الموافقة على جميع مجالات مهارات القيادة الاستراتيجية من قبل أفراد مجتمع الدراسة بوزن نسبي (٧١,٥٥٪) .

كما اظهرت نتائج الدراسة وجود درجة عالية من الموافقة على فقرات إدارة الازمات، ووجود علاقة ايجابية بين توفر مهارات القيادة وادارة الازمات في الهيئات المحلية بمحافظة غزة، وانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي الدلالة بين متوسطات استجابة الباحثين حول علاقة مهارات القيادة الاستراتيجية وإدارة الازمات في الهيئات المحلية بمحافظة غزة تعزي للمتغيرات : (الجنس، الهيئة المحلية التي يعمل بها المستجيب، سنوات الخدمة، المسمى الوظيفي) ما عدا متغير العمر، وكانت الفروق لصالح الافراد من الذين اعمارهم اقل من (٣٠) سنة، ومتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلهم العلمي دبلوم متوسط فأقل.

التعليق على الدراسات السابقة :

- من حيث الموضوع : تناولت الدراسات السابقة موضوع القيادة الاستراتيجية وأهميتها وانماطها وخصائصها وادورها .
 - من حيث الزمان : جميع الدراسات السابقة حديثة نسبياً، فقد تم إجراؤها في الفترة من (٢٠٠٥ الى ٢٠١٥) .
 - من حيث المكان : تنوعت أماكن تطبيق الدراسات، فمنها المحلية، ومنها العربية والاسلامية والاجنبية .
 - من حيث المنهج : اعتمدت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات .
 - من حيث العينات : تكونت عينات الدراسات السابقة من العاملين في المؤسسات الحكومية العامة ومؤسسات التعليم العام والجامعي : (المديرين، قادة المدارس، المعلمين، اعضاء هيئة التدريس في الجامعات) .
 - من حيث استفادة الباحثة منها :
- استفادات الباحثة من الدراسات السابقة :
- صياغة مشكلة الدراسة .
 - جمع مادة الاطار النظري .
 - ج - اختيار وتصميم أداة الدراسة (الاستبانة) .
 - د - مناقشة وتفسير نتائج الدراسة .
 - هـ - مقارنة نتائج دراسة الباحثة بنتائج الدراسات السابقة .

درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة ...

ما تتميز به هذه الدراسة عن الدراسات السابقة :

تناولت هذه الدراسة القيادة الاستراتيجية وممارستها في مؤسسات رياض الاطفال في مدينة مكة المكرمة، ولعلها - حسب علم الباحثة - الاولى في موضوعها على مستوى المملكة إذ لم تكن على مستوى العالم العربي. إذ لم تجدي دراسة عن القيادة الاستراتيجية في مرحلة رياض الأطفال محلياً وإقليمياً من خلال بحثها وتنقيتها في مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية .

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهجية الدراسة :- اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأغراض الدراسة .

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع وكيلات الروضات الحكومية لرياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة والبالغ عددهن للعام ١٤٣٩ (٣٧) وكيلة حسب إحصائية الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة .

ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد عمدت الباحثة على تطبيق الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٢٧) استبانة كما هو موضح بالجدول رقم (٠١)
جدول رقم (٠١)

يوضح للتوزيع التكراري للمعلومات الأولية لمجتمع الدراسة الكلية من وكيلات الروضات الحكومية (٢٧ = ن) :

المجموع الكلي		فئات الخاصية :	الخصائص :
%	ت		١ - المؤهل العلمي
-	-	١ / دبلوم	
٥٩,٣	١٦	٢ / بكالوريوس	
٤٠,٧	١١	٣ / فوق البكالوريوس	
١٠٠,٠	٢٧	المجموع الكلي	
-	-	١ / من ٣ سنوات فأقل	٢ - فئات سنوات الخبرة
٢٢,٢	٦	٢ / من ٤ - ٦ سنوات	
٣٧,٠	١٠	٣ / من ٧ - ٩ سنوات	
٤٠,٧	١١	٤ / من ١٠ سنوات فأكثر	
١٠٠,٠	٢٧	المجموع الكلي	

بالنظر للجدول (١) الذي يوضح خصائص مجتمع الدراسة (حسب المؤهل العلمي وسنوات الخبرة (نجد أن غالبية مجتمع الدراسة (٥٩,٣) يحملن درجة البكالوريوس والبالغ عددهن (١٦) وكيلة في حين بلغ عدد من يحملن مؤهل أعلى من البكالوريوس (٤٠,٧)

كما يتضح أن نسبة (٤٠,٧) من أفراد مجتمع الدراسة والمبالغ عددهن (١١) وكيلة خبرتهن في العمل من عشرة سنوات فأكثر بينما بلغ عدد الوكيلات اللاتي سنوات خبرتهن في العمل من (٧-٩) سنوات (١٠) وكيالات وبنسبة (٣٧,٠) وعدد (٦) وكيالات ممن تراوحت سنوات خبرتهن في العمل بين (٦-٤) وبنسبة بلغت (٢٢,٢). وهي أقل نسبة في عدد سنوات الخبرة .

أداة الدراسة :-

لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم الاستبانة بعد مراجعة الأدب النظري ذي العلاقة بمجال الدراسة، والاطلاع على الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية، وذلك في ضوء مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها ومنهجها. وتكونت الأداة من جزأين رئيسيين :

الجزء الأول : اشتمل على البيانات الأولية لأفراد مجتمع الدراسة من الوكيلات بالروضات الحكومية بمدينة مكة المكرمة .

الجزء الثاني : وتضمن محور الدراسة الرئيس، وهو القيادة الاستراتيجية لقائدات رياض الاطفال بمكة المكرمة واشتمل على خمسة مجالات رئيسة كما يلي :-

المجال الاول : ويتضمن ممارسات القيادة الاستراتيجية لقائدات رياض الاطفال بمكة المكرمة والمتعلقة (بتحديد الاتجاه الاستراتيجي) واشتمل على (٦) ستة عبارات .

المجال الثاني : ويتضمن ممارسات القيادة الاستراتيجية لقائدات رياض الاطفال بمكة المكرمة والمتعلقة بالمحافظة على استغلال القدرات والمحافظة عليها) واشتمل على (٤) اربعة عبارات.

المجال الثالث : ويتضمن ممارسات القيادة الاستراتيجية لقائدات رياض الاطفال بمكة المكرمة والمتعلقة ب (تطوير رأس المال البشري)، وتضمن (٥) عبارات.

المجال الرابع : ويتضمن ممارسات القيادة الاستراتيجية لقائدات رياض الاطفال بمكة المكرمة والمتعلقة ب (تعزيز الثقة التنظيمية) واشتمل على (٥) خمس عبارات .

المجال الخامس : ويتضمن ممارسات القيادة الاستراتيجية لقائدات رياض الاطفال بمكة المكرمة

درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة ...

والمتعلقة بـ (تعزيز الممارسات الأخلاقية) واشتمل على (٣) ثلاثة عبارات .

واصبح المجموع الكلي لعبارات الأداة (٢٣) عبارة ..

وقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي للتعبير عن استجابات مجتمع الدراسة عن درجة ممارسات قائدات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية بمجالاتها وعباراتها الواردة في الاستبانة. بحيث تكون درجة الممارسة (كبيرة جداً) إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي ٤,٢٠ فأعلى، (كبيرة) إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح بين ٣,٤٠ وأقل من ٤,٢٠ وبدرجة (متوسطة) إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح بين ٢,٦٠ الى أقل من ٣,٤٠، وبدرجة (ضعيفة) إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح بين ١,٨٠ الى أقل من ٢,٦٠. وبدرجة (ضعيفة جداً) إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من ١ الى أقل من ١,٨٠ انظر الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٠٢)

يوضح استجابة مجتمع الدراسة لدرجة ممارسة مديرات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة من القيادة الاستراتيجية في مجالاتها المختلفة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

النسبة	المتوسط	درجة الممارسة
٨٤٪ فأعلى	٥ - ٤,٢٠	كبيرة جداً
٦٨٪ لما اقل من ٨٤٪	< - ٣,٤٠	كبيرة
٥٢٪ لما اقل من ٦٨٪	٤,٢٠	متوسطة.
٣٦٪ لما اقل من ٥٢٪	< - ٢,٦٠	ضعيفة.
اقل من ٣٦٪	٣,٤٠	ضعيفة جداً.
	< - ١,٨٠	
	٢,٦٠	
	١,٨٠ < - ١	

درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة ...

ارتباط درجات عبارات المجال بمتوسط الدرجة الكلية ل :										مسلسل عبارات المجال
**٠,٩١٢	**٠,٧٨٨	-	**٠,٧٨٤	-	**٠,٧٩٩	-	**٠,٦٦١	-	-	المجال ١
**٠,٨٣٦	**٠,٧٢٦	-	**٠,٧٢٩	-	**٠,٧٢٥	-	-	-	-	المجال ٢
**٠,٩١٤	**٠,٧٦٤	-	**٠,٨٠٦	-	-	-	-	-	-	المجال ٣
**٠,٩٣١	**٠,٨٢٨	-	-	-	-	-	-	-	-	المجال ٤
**٠,٨٩٥	-	-	-	-	-	-	-	-	-	المجال ٥
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	المجالات الكلية ٦

بالنظر للجدول أعلاه يلاحظ وجود ارتباط عالي بين درجة كل مجال من مجالات الأداة والدرجة الكلية للمجالات وبين درجة كل عبارة من عبارات مجالات الأداة والدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الأداة حيث أن معامل الارتباط لجميع العبارات دالاً إحصائياً مما يدل على تمتعها بصدق داخلي، وإمكانية تطبيقها لقياس ما صممت لأجله.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال اختبار معامل ألفا كرونباخ (Alpha , cronbach) لمجالات الاستبانة حيث بلغت (٠,٩٦٤) وهي نسبة عالية تؤكد موثوقية الاستبانة، بحيث يمكن الاعتماد على نتائجها في التحليل والتفسير والمناقشة. انظر الجدول رقم (٠٤)

جدول رقم (٠٤)

الموضح لقيم ثبات مجالات أداة الدراسة والمحسوبة بطريقة (ألفا كرونباخ) لمجتمع الدراسة الكلي من وكيالات الروضات الحكومية ($N=27$):

مجال	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ
١ - المجال الأول : درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال المرتبطة بتحديد الاتجاه الاستراتيجي .	٦	٠,٩٢١
٢ - المجال الثاني : درجة ممارسات قائدات رياض الأطفال للقيادة الاستراتيجية المرتبطة باستثمار القدرات التنافسية والمحافظة عليها .	٤	٠,٧٥٣
٣ - المجال الثالث : درجة ممارسة قائدات رياض الأطفال المرتبطة بتطوير رأس المال البشري .	٥	٠,٨١٩
٤ - المجال الرابع : درجة ممارسة قائدات رياض الأطفال للقيادة الاستراتيجية المرتبطة بتعزيز الثقافة التنظيمية .	٥	٠,٩٥١
٥ - المجال الخامس : درجة ممارسة قائدات رياض الأطفال للقيادة الاستراتيجية المرتبطة بالتأكيد على الممارسات الأخلاقية .	٣	٠,٨٥٥
٦ - الثبات الكلي للدرجة الكلية لممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال للقيادة الاستراتيجية	٢٣	٠,٩٦٤

يتضح من الجدول رقم (٤) إن معاملات الثبات لمحاوَر أداة الدراسة مرتفعة وتتمتع بقيم ثبات عالية، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٠,٩٦٤) مما يدل على صلاحية الأداة للتطبيق.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عُرِضَت نتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها كما يلي:

السؤال الأول والذي نصه: ما درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية المرتبطة بتحديد الاتجاه الاستراتيجي من وجهة نظر مجتمع الدراسة الكلي من وكيالات الروضات الحكومية.؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية المرتبطة بتحديد الاتجاه الاستراتيجي

درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة ...

كما هو موضح في جدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية المتحققة ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية لدرجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بتحديد الاتجاه الاستراتيجي من وجهة نظر مجتمع الدراسة الكلية من وكيلات الروضات الحكومية مرتبة حسب كل من قيم المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية تنازلياً وانحرافاتها المعيارية تصاعدياً (٢٧ = ن) :

العبارة :	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط المعيارية	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	درجة الممارسة**
				المجال ١ لكل	
٠١ - تضع قائدات رياض الأطفال رؤية إستراتيجية في ضوء تحليل البيئة الداخلية والخارجية للروضة.	٤,٤٤	٨٨,٨	٠,٥٠٦	١	كبيرة جداً ٠٣
٠٥ - تحفز قائدات رياض الأطفال منسوباتها على تقديم المبادرات الابتكارية والأفكار الإبداعية.	٤,٤٤	٨٨,٨	٠,٦٤١	٢	كبيرة جداً ٠٤
٠٤ - تساعد قائدات رياض الأطفال منسوباتها على فهم واستيعاب الرؤية الاستراتيجية للروضة وسبل تحقيقها.	٤,٤٤	٨٨,٨	٠,٦٩٨	٣	كبيرة جداً ٠٥
٠٦ - تعزز قائدات رياض الأطفال الثقة لدى منسوباتها بقدرتهن على تحقيق الأهداف الاستراتيجية .	٤,٣٨	٨٧,٦	٠,٧٤٠	٤	كبيرة جداً ٠٨
٠٣ - تُشرك قائدات رياض الأطفال الإداريات والمعلمات في وضع وتطوير الرؤية الاستراتيجية للروضة.	٤,٣٣	٨٦,٦	٠,٧٨٤	٥	كبيرة جداً ١١

العبارة :	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	درجة الممارسة**
٠٢ - تحرص قائدات رياض الأطفال على الاستفادة من تجارب المؤسسات المحلية والدولية الناجحة في تحديد التوجهات المستقبلية للروضة.	٤,٢٢	٨٤,٤	٠,٨٠١	٦	كبيرة جداً
١ - معدل درجة المجال الأول لممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال المرتبط بتحديد الاتجاه الاستراتيجي .	٤,٣٧٧	٨٧,٥	٠,٥٩٥	-	كبيرة جداً

يتبين من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لاستجابة مجتمع الدراسة من وكيلات الروضات الحكومية عن درجة ممارسات قائدات الروضة والمرتبطة بتحديد الاتجاه الاستراتيجي تراوحت بين ٤,٢٢ - ٤,٤٤ و بمتوسط عام بلغ ٤,٣٨. وحصلت جميع عبارات المجال على تقدير «بدرجة كبيرة جداً».

حصلت العبارة (رقم ١) ونصّها: ”تضع قائدات رياض الأطفال رؤية استراتيجية في ضوء تحليل البيئة الداخلية والخارجية للروضة) على المرتبة الأولى.

وحصلت العبارة (رقم ٥) والتي نصّها « تحفز قائدات رياض الأطفال منسوباتها على تقديم المبادرات الابتكارية والأفكار الابداعية» لمرتبة الثانية.

بينما حصلت العبارة (رقم ٢) والتي نصّها: ” تحرص قائدات رياض الأطفال على الاستفادة من تجارب المؤسسات المحلية والدولية الناجحة في تحديد التوجهات المستقبلية للروضة» على المرتبة الأخيرة في المجال.

وقد يُعزى حصول العبارة رقم(١) على المرتبة الأولى لحرص القائدات على وضع رؤية استراتيجية وفقاً

درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة ...

للبيئة الداخلية والخارجية ادراكاً منهم بأهمية الرؤية في رسم الخطط والاستراتيجيات المحققة لأهداف الروضة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخطيب. والتي توصلت الى وجود درجة عالية من الموافقة من قبل أفراد مجتمع الدراسة فيما يخص مهارات القيادة الاستراتيجية في جميع مجالاتها بينما اختلفت مع دراسة عبدالعزيز (٢٠١٠) والتي أشارت الى أن هناك فروق بين الشركات محل الدراسة فيما يتعلق بتكوين البناء الاستراتيجي.

وقد يعزى حصول العبارة (رقم ٢) على المرتبة الأخيرة ربما لعدم توفر الفرص المناسبة لقائدات رياض الأطفال لحضور الدورات والمؤتمرات التي تتيح لهن الاستفادة من التجارب الأخرى في المجال سواءً المحلية منها أو الإقليمية أو العالمية وتبادل الخبرات مع منسوبي المؤسسات ذات العلاقة ..

السؤال الثاني والذي نصّه: ما درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة

للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة باستثمار القدرات التنافسية والمحافظة عليها من وجهة نظر مجتمع الدراسة الكلي من وكيلات الروضات الحكومية؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية المتحققة ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية لدرجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة باستثمار القدرات التنافسية والمحافظة عليها. كما هو موضّح في الجدول (جدول رقم ٠٦)

جدول رقم (٥٦)

يبين المتوسطات الحسابية المتحققة ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية لدرجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة باستثمار القدرات التنافسية والمحافظة عليها من وجهة نظر مجتمع الدراسة الكلي من وكيلات الروضات الحكومية مرتبة حسب كل من قيم المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية تنازلياً وانحرافاتها المعيارية تصاعدياً (N=٢٧):

العبارة :	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط*	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات		درجة الممارسة**
				للمجال ٢	للكل	
١٠ - تعمل قائدات رياض الأطفال على توفير المناخ التنظيمي الملائم الذي يعزز الانتماء إلى الروضة لدى المنسوبات	٤,٣٠	٨٦,٠	٠,٦٦٩	١	١٢	كبيرة جداً
٥٧ - تحرص قائدات رياض الأطفال على الحفاظ على المنسوبات ذوات الخبرات والقدرات العالية .	٤,٣٠	٨٦,٠	٠,٧٢٤	٢	١٣	كبيرة جداً
٥٨ - تحرص قائدة رياض الأطفال على توافر الكوادر الوظيفية التي تمتلك المؤهلات العلمية والمهنية العالية .	٤,٢٢	٨٤,٤	٠,٨٠١	٣	٢٠	كبيرة جداً
٥٩ - تركز قائدات رياض الأطفال على المنسوبات ذوات المؤهلات والمهارات العالية في تحقيق أهداف الروضة وتجميد مخرجاتها .	٤,٠٤	٨٠,٨	٠,٨٠٨	٤	٢٢	كبيرة
٦ - معدل درجة المجال الثاني لممارسة قائدات رياض الأطفال للقيادة الاستراتيجية المرتبط باستثمار القدرات التنافسية والمحافظة عليها.	٤,٢١٣	٨٤,٣	٠,٥٧١	-	٥	كبيرة جداً

يبين من الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لإستجابة مجتمع الدراسة من وكيلات الروضات الحكومية عن درجة ممارسات قائدات الروضة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة باستثمار القدرات التنافسية والمحافظة عليها تراوحت بين ٤,٠٤ - ٤,٣٠ وبمتوسط عام بلغ ٤,٢١. وحصلت جميع عبارات المجال على تقدير (بدرجة كبيرة جداً) ماعدا العبارة (رقم ٩) فقط التي حصلت على تقدير «بدرجة كبيرة».

وجاءت في المرتبة (٤) للمحور

درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة ...

حصلت العبارة (رقم ١٠) والتي نصّها: « تعمل قائدات رياض الأطفال على توفير المناخ التنظيمي الملائم الذي يعزز الانتماء إلى الروضة لدى المنسوبات » على المرتبة الأولى في المجال، وبمتوسط حسابي (٤,٣)

وحصلت العبارة (رقم ٧) والتي نصّها: « تحرص قائدات رياض الأطفال على الحفاظ على المنسوبات ذوات الخبرات والقدرات العالية » على المرتبة الثانية في المجال بمتوسط (٤,٣) .

وحصلت العبارة رقم (٨) والتي نصّها: «تحرص قائدات رياض الأطفال على توافر الكوادر الوظيفية التي تمتلك المؤهلات العلمية والمهنية العالية» على المرتبة الثالثة بالنسبة للمحور بمتوسط حسابي (٤,٢٢) بينما حصلت العبارة (رقم ٩) والتي نصّها: « تركز قائدات رياض الأطفال على المنسوبات ذوات المؤهلات والمهارات العالية في تحقيق أهداف الروضة وتجويد مخرجاتها » على المرتبة الأخيرة في المجال ربما يفسر ذلك الى حرص القائدات على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين منسوباتها.

وقد يُعزى حصول العبارة (رقم ١٠) في المجال على المرتبة الأولى إدراكاً من قائدات الروضات بأهمية المناخ التنظيمي كونه يساعد على توفير البيئة المحفزة على الأداء والعطاء الجيد، والذي بدوره ينعكس على ولاء منسوبات الروضة وانتمائهن إليها.

السؤال الثالث والذي نصّه: ما درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة

المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بتطوير رأس المال البشري من وجهة نظر عينة الدراسة الكلية من وكيلات الروضات الحكومية؟.

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية المتحققة ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية لدرجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بتطوير رأس المال البشري من وجهة نظر مجتمع الدراسة الكلي من وكيلات الروضات الحكومية، كما هو موضّح في جدول (٠٧)

جدول رقم (٠٧)

يبين المتوسطات الحسابية المتحققة ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية لدرجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بتطوير رأس المال البشري من وجهة نظر مجتمع الدراسة الكلي من وكيلات الروضات الحكومية مرتبة حسب كل من قيم المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية تنازلياً وانحرافاتها المعيارية تصاعدياً (N=٢٧):

العبارة :	المتوسط الحسابي	نسبة المتوسط*	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات		درجة الممارسة**
				للمجال ٣	للكل	
١٣ - تشجع قائدات رياض الأطفال منسوباتها للالتحاق بدورات تدريبية لتحسين أدائهن وتطوير خبراتهن .	٤,٤١	٨٨,٢	٠,٦٣٦	١	٠٦	كبيرة جداً
١١ - تساعد قائدات رياض الأطفال منسوباتها على تطوير مهارتهن بشكل دائم .	٤,٣٣	٨٦,٦	٠,٦٧٩	٢	١٠	كبيرة جداً
١٢ - تعقد قائدات رياض الأطفال اجتماعات ولقاءات دورية لطرح ومناقشة الأفكار الإبداعية مع منسوباتها .	٤,٢٦	٨٥,٢	٠,٥٩٤	٣	١٥	كبيرة جداً
١٥ - تكافئ قائدات رياض الأطفال منسوباتها الحاصلات على تقديرات عالية في نتائج تقويم أدائهن السنوي.	٤,١٥	٨٣,٠	٠,٧٧٠	٤	٢١	كبيرة
١٤ - تستخدم القائدة رياض الأطفال الحوافز المادية والمعنوية للمحافظة على منسوباتها المتميزات .	٣,٩٣	٧٨,٦	٠,٩١٧	٥	٢٣	كبيرة
٣ - معدل درجة المجال الثالث لممارسة قائدات رياض الأطفال المرتبط بتطوير رأس المال البشري .	٤,٢١٥	٨٤,٣	٠,٥٥٥	-	٤	كبيرة جداً

درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة ...

يتبين من الجدول رقم (٠٧) أن المتوسطات الحسابية لاستجابة مجتمع الدراسة من وكيلات الروضات الحكومية عن درجة ممارسات قائدات الروضة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بتطوير رأس المال البشري تراوحت بين ٣,٩٣ - ٤,٤١ وبمتوسط عام بلغ ٤,٢٢. وحصلت ثلاث عبارات في المجال على تقدير «بدرجة كبيرة جداً» وهم العبارات رقم (١١، ١٢، ١٣) بينما حصلت العبارتين (رقم ١٤، ١٥) على تقدير «بدرجة كبيرة». حصلت العبارة (رقم ١٣) والتي نصّها: «تشجع قائدات رياض الأطفال منسوباتها للالتحاق بدورات تدريبية لتحسين أدائهن وتطوير خبراتهن» على المرتبة الأولى في المجال.

وحصلت العبارة (رقم ١١) والتي نصّها: (تساعد قائدات رياض الأطفال منسوباتها على تطوير مهاراتهم بشكل دائم) على المرتبة الثانية في المجال.

بينما حصلت العبارتين (رقم ١٥، ١٤) على المرتبتين الأخيرتين على التوالي مما يعطي مؤشراً الى أن هناك حاجة الى تقديم المزيد من الحوافز لمنسوبات الروضة خاصة لمن يظهرن تميزاً في الاداء

السؤال الرابع والذي نصّه: ما درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بالمحافظة على الثقافة التنظيمية من وجهة نظر عينة الدراسة الكلية من وكيلات الروضات الحكومية؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية المتحققة ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية لدرجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بالمحافظة على الثقافة التنظيمية من وجهة نظر مجتمع الدراسة الكلي من وكيلات الروضات الحكومية، كما هو موضّح في الجدول رقم (٠٨).

يتبين من جدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية لاستجابة مجتمع الدراسة من وكيلات الروضات الحكومية عن درجة ممارسات قائدات الروضة والمرتبطة بالمحافظة على الثقافة التنظيمية تراوحت بين ٤,٢٦ - ٤,٥٢ وبمتوسط عام بلغ ٤,٣٧. وحصلت جميع عبارات المجال على تقدير «بدرجة كبيرة جداً».

جدول رقم (٠٨)

يبين المتوسطات الحسابية المتحققة ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية لدرجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بالمحافظة على الثقافة التنظيمية من وجهة نظر مجتمع الدراسة الكلي من وكيلات الروضات الحكومية مرتبة حسب كل من قيم المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية تنازلياً وانحرافاتها المعيارية تصاعدياً ($N=27$):

العبارة :	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط*	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات		درجة
				للمجال ٤	للكل	
١٩ - تشجع قائدات رياض الأطفال منسوباتها على التعاون والتواصل المستمر والعمل بروح الفريق.	٤,٥٢	٩٠,٤	٠,٦٤٣	١	٠,٢	كبيرة جداً
١٧ - تهتم قائدات رياض الأطفال بأن تسود علاقات الود والاحترام بين منسوبات الروضة .	٤,٤١	٨٨,٢	٠,٧٩٧	٢	٠,٧	كبيرة جداً
٢٠ - تُقوم قائدات رياض الأطفال منسوباتها بموضوعية تامة وبعيداً عن الاعتبارات الشخصية.	٤,٣٧	٨٧,٤	٠,٧٤٢	٣	٠,٩	كبيرة جداً
١٨ - تحرص قائدات رياض الأطفال على تحقيق مبدأ المساواة في التعامل بين منسوبات الروضة .	٤,٣٠	٨٦,٠	٠,٩١٢	٤	١,٤	كبيرة جداً
١٦ - تهيب قائدات رياض الأطفال لمنسوباتها المناخ الاجتماعي والنفسي الذي يسمح لهن بجرية التعبير وإبداء الرأي .	٤,٢٦	٨٥,٢	٠,٧٦٤	٥	١,٧	كبيرة جداً
٤ - معدل درجة المجال الرابع لممارسة قائدات رياض الأطفال للقيادة الاستراتيجية المرتبط بتعزيز الثقافة التنظيمية .	٤,٣٧٠	٨٧,٤	٠,٧١٠	-	٢	كبيرة جداً

حصلت العبارة (رقم ١٩) والتي نصّها: « تشجع قائدات رياض الأطفال منسوباتها على التعاون والتواصل المستمر والعمل بروح الفريق» على المرتبة الأولى في المجال..

وحصول جميع عبارات المجال على تقدير (بدرجة كبيرة جداً)، يدل على ارتفاع مستوى الثقافة

درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة ...

التنظيمية بمؤسسات رياض الأطفال وقد يُعزى إلى حرص واهتمام قائدات رياض الأطفال بتعزيز الثقافة التنظيمية لدى منسوباتها وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المريع (٢٠٠٨) والتي اشارت الى أن ممارسة القيادة الاستراتيجية في المديرية العامة للجوازات كانت بدرجة متوسطة وأن هناك معوقات تنظيمية تحد من فعالية دور القيادات الاستراتيجية في تطوير الثقافة التنظيمية في المديرية العامة للجوازات والدفاع المدني.

السؤال الخامس والذي نصّه: ما درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة

المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بتعزيز الممارسات الأخلاقية من وجهة نظر عينة الدراسة الكلية من وكيلات الروضات الحكومية؟.

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية المتحققة ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية لدرجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بتعزيز الممارسات الأخلاقية من وجهة نظر مجتمع الدراسة الكلي من وكيلات الروضات الحكومية، كما هو موضّح في الجدول رقم (٠٩).

جدول رقم (٠٩)

يبيّن المتوسطات الحسابية المتحققة ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية لدرجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بتعزيز الممارسات الأخلاقية من وجهة نظر مجتمع الدراسة الكلي من وكيلات الروضات الحكومية مرتبة حسب كل من قيم المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية تنازلياً وانحرافاتها المعيارية تصاعدياً ($N=27$):

درجة	ترتيب العبارات		الانحراف المعياري	نسبة متوسط*	المتوسط الحسابي	العبارات :
	للمجال	للكل				
كبيرة جداً	٠١	١	٠,٥٠٦	٩١,٢	٤,٥٦	٢١ - تؤكد قائدات رياض الأطفال على التزام منسوباتها بالمعايير الأخلاقية عند اضطلاعهن بمهامهن .
كبيرة جداً	١٦	٢	٠,٧١٢	٨٥,٢	٤,٢٦	٢٣ - تشجع قائدات رياض الأطفال منسوباتها على الممارسات الأخلاقية وتكافئ الملتزمات بها .
كبيرة جداً	١٨	٣	٠,٦٤١	٨٤,٤	٤,٢٢	٢٢ - توفر قائدات رياض الأطفال لمنسوباتها مدونة خاصة توضح معايير السلوك الأخلاقي الذي ينبغي الالتزام بها داخل الروضة .
كبيرة جداً	٣		٠,٥٥١	٨٦,٩	٤,٣٤٦	٥ - معدل درجة المجال الخامس لممارسة قائدات رياض الأطفال للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بالتأكد على الممارسات الأخلاقية .

الجدول رقم (٩) يُبين أن المتوسطات الحسابية لإستجابة مجتمع الدراسة من وكيلات الروضات الحكومية عن درجة ممارسة قائدات الروضة والمرتبطة بتعزيز الممارسات الأخلاقية تراوحت بين ٤,٢٢ - ٤,٥٦ وبمتوسط عام بلغ ٤,٣٥ . وحصلت جميع عبارات المجال على تقدير (بدرجة كبيرة جداً)

حصلت العبارة (رقم ٢١) والتي نصّها: «تؤكد قائدات رياض الأطفال على التزام منسوباتها بالمعايير الأخلاقية عند اضطلاعهن بمهامهن» على المرتبة الأولى في المجال.

وحصول جميع عبارات المجال على تقدير (بدرجة كبيرة جداً)، يدل على إيمان قائدات رياض

درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة ...

الأطفال بأهمية تعزيز الممارسات الأخلاقية لدى منسوباتهن، لما للأخلاق من أهمية كونها منبثقة من الشريعة الإسلامية و باعتبارها الموجّه الأساسي للسلوك وبخاصة في مرحلة رياض الأطفال التي تعتبر أهم مرحلة في بناء شخصية الطفل وحياته المستقبلية.

جدول رقم (١٠)

يبيّن المتوسطات الحسابية الكلية المتحققة ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية لدرجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة والمرتبطة بمجالات القيادة الاستراتيجية الكلية من وجهة نظر مجتمع الدراسة الكلي من وكيلات الروضات الحكومية مرتبة حسب كل من قيم المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية تنازلياً وانحرافاتها المعيارية تصاعدياً (N=٢٧):

معدل عام درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال للقيادة الاستراتيجية المرتبطة :	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط*	الانحراف المعياري	ترتيب المجال	درجة الممارسة**
				لكل للمجالات	
١ - مجال تحديد الاتجاه الاستراتيجي .	٤,٣٧٧	٨٧,٥	٠,٥٩٥	١	كبيرة جداً
٤ - مجال تعزيز الثقافة التنظيمية .	٤,٣٧٠	٨٧,٤	٠,٧١٠	٢	كبيرة جداً
٥ - مجال التأكيد على الممارسات الأخلاقية .	٤,٣٤٦	٨٦,٩	٠,٥٥١	٣	كبيرة جداً
٣ - مجال تطوير رأس المال البشري .	٤,٢١٥	٨٤,٣	٠,٥٥٥	٤	كبيرة جداً
٢ - مجال استثمار القدرات التنافسية والمحافظة عليها.	٤,٢١٣	٨٤,٣	٠,٥٧١	٥	كبيرة جداً
٦ - بالمجالات الكلية .	٤,٣٠٨	٨٦,٢	٠,٥٤٣	-	كبيرة جداً

يتضح من الجدول أعلاه أن درجة ممارسة قائدات رياض الأطفال بمكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر الوكيلات «كبيرة جداً»، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٤,٣١) بانحراف معياري (٠,٥٤). وكانت قيم المتوسطات الحسابية للمجالات على التوالي : (٤,٣٨) لمجال تحديد الاتجاه الاستراتيجي في المرتبة الأولى و (٤,٣٧) لمجال تعزيز الثقافة التنظيمية في المرتبة الثانية. و (٤,٣٥) لمجال التأكيد على الممارسات الأخلاقية في المرتبة الثالثة و (٤,٢٢) لمجال تطوير رأس المال البشري في

المرتبة الرابعة و (٤,٢١) مجال استثمار القدرات التنافسية والمحافظة عليها في المرتبة الخامسة.

وقد تُعزى النتيجة العالية إلى إدراك قائدات مؤسسات رياض الأطفال لأهمية القيادة الاستراتيجية في العصر الراهن وفعاليتها في تحقيق أهداف المؤسسات بالإضافة إلى توجهات الدولة السامية في الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال وبالتالي إلى تحقيق رؤية ٢٠٣٠.

السؤال السادس والذي نصّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين

متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة الكلي من وكيلات الروضات الحكومية في المجالات الكلية لدرجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية تعزى للمؤهل العلمي، فئات سنوات الخبرة؟ .

للإجابة عن السؤال تم حساب الفروق في المتوسطات الكلية لمعدلات مجالات ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة الكلي من وكيلات رياض الأطفال حسب المؤهل العلمي وسنوات الخبرة كما هو موضح في الجدول رقم (١١) والجدول رقم (١٢) على التوالي.

درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة ...

جدول رقم (١١)

يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test) للفروق في المتوسطات الكلية لمعدلات مجالات ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة الكلي من وكيلات رياض الأطفال حسب المؤهل العلمي (N=٢٧):

متوسط الاختلاف ونسبته	درجة الحرية	قيمة الاختبار (ت)	اختبار Levene's	الاختبار المعياري	نسبة متوسط*		المتوسط الحسابي	ن	المؤهل العلمي	معدل درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال للقيادة الإستراتيجية المرتبطة :	
					قيمة الاختبار	دلالته					
٠,٣٢٨ ٪ ٦,٦	٠,١٦٣ د. غ.	٢٥	١,٤٣٩	٠,٣٤٦ د. غ.	٠,٩٢٢	٠,٦٣١	٩٠,٢	٤,٥١٠	١٦	بكالوريوس	١ - مجال تحديد الاتجاه الاستراتيجي .
						٠,٥٠٣	٨٣,٦	٤,١٨٢	١١	فوق البكالوريوس	
٠,٢٠٦ ٪ ٤,١	٠,٣٦٧ د. غ.	٢٥	٠,٩١٩	٠,١٩٥ د. غ.	١,٧٧٢	٠,٦٢١	٨٥,٩	٤,٢٩٧	١٦	بكالوريوس	٢- مجال استثمار القدرات التنافسية والمحافظة عليها.
						٠,٤٩١	٨١,٨	٤,٠٩١	١١	فوق البكالوريوس	

د. عائشة بكر آدام فلاته

٠,٤٢٣ ٪ ٨,٥	٠,١٠٥	٢٥	٢,٠٧١	٠,٧٣٨ د. غ.	٠,١١٤	٠,٥٢٤	٨٧,٧	٤,٣٨٧	١٦	بكالوريوس	٣ - مجال
						٠,٥٢٠	٧٩,٣	٣,٩٦٤	١١	فوق البكالوريوس	تطوير رأس المال البشري .
٠,٣٨٠ ٪ ٧,٦	د. غ.	٢٥	١,٣٩٠	٠,٤٩١ د. غ.	٠,٤٨٩	٠,٧٤٤	٩٠,٥	٤,٥٢٥	١٦	بكالوريوس	٤ - مجال
						٠,٦٢٠	٨٢,٩	٤,١٤٥	١١	فوق البكالوريوس	تعزيز الثقافة التنظيمية .
٠,٤٣٠ ٪ ٨,٦	٠,١٠٥	٢٥	٢,١٢٣	٠,٣٨٠ د. غ.	٠,٧٩٨	٠,٥٤٤	٩٠,٤	٤,٥٢١	١٦	بكالوريوس	٥ - مجال
						٠,٤٧٤	٨١,٨	٤,٠٩١	١١	فوق البكالوريوس	التأكيد على الممارسات الأخلاقية .
٠,٣٥٢ ٪ ٧,٠	د. غ.	٢٥	١,٧١٩	٠,٣٥٠ د. غ.	٠,٩٠٨	٠,٥٥٢	٨٩,٠	٤,٤٥١	١٦	بكالوريوس	٦ - بالمجالات
						٠,٤٧٧	٨٢,٠	٤,٠٩٩	١١	فوق البكالوريوس	الكلية .

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (١١)، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة قائدات رياض الأطفال للقيادة الاستراتيجية في مجالي (تطوير رأس المال البشري، و التأكيد على الممارسات الأخلاقية) تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة من يحملن درجة البكالوريوس وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخطيب من حيث أن درجة ممارسات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بإدارات الأزمات كانت لصالح الذين مؤهلهم العلمي دبلوم فأقل.

درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة ...

جدول رقم (١٢)

يبين نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- way ANOVA) للفروق في المتوسطات الكلية لمعدلات مجالات ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة الكلي من وكيلات رياض الأطفال حسب فئات سنوات الخبرة (N=٢٧):

الاختلاف المعياري	نسبة الانحراف المتوسط*	المتوسط	ن	فئات سنوات الخبرة :	اختبار ليفين		الدلالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات الحرة	درجة المربعات الحرة	مجموع المربعات	مصدر التباين	معدل درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال للقيادة الاستراتيجية المرتبطة :
					لتجانس التباين	دلالتة قيمته							
٠,٦٤٧	٨٨,٩	٤,٤٤٤	٦	٦ - ٣ سنوات	٠,٨٧٩	٠,١٢٩	٠,٨٢٥	٠,١٩٤	٠,٠٧٣	٢	٠,١٤٦	بين المجموعات	
٠,٥٠٤	٨٨,٧	٤,٤٣٣	١٠	٩ - ٧ سنوات					٠,٣٧٧	٢٤	٩,٠٥٣	مع المجموعات	١ - مجال تحديد
٠,٦٣٤	٨٥,٨	٤,٢٨٨	١١	١٠ سنوات فأكثر						٢٦	٩,٢٠٠	المجموع	الاتجاه الاستراتيجي .

د. عائشة بكر آدم فلاته

معدل درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال للقيادة الاستراتيجية المرتبطة :	مصدر التباين	مجموع المربعات الحرة	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	اختبار ليفين		فترات سنوات الخبرة :	ن	المتوسط	نسبة الانحراف المعياري	
							لتجانس التباين	دلالته					
٢ - مجال استثمار القدرات التنافسية والمحافظة عليها.	بين المجموعات	٠,٢٨٩	٢	٠,١٤٥	٠,٤٢٥	٠,٦٥٩	٠,٣٧٩	١,٠٠٩	٦ - ٣ سنوات	٦	٤,٣٣٣	٨٦,٧	٠,٤٣٨
	مع المجموعات	٨,١٧٤	٢٤	٠,٣٤١					٩ - ٧ سنوات	١٠	٤,٢٧٥	٨٥,٥	٠,٥٩٥
	المجموع	٨,٤٦٣	٢٦						١٠ سنوات فأكثر	١١	٤,٠٩١	٨١,٨	٠,٦٣٥
٣ - مجال تطوير رأس المال البشري .	بين المجموعات	٠,٨٧٠	٢	٠,٤٣٥	١,٤٦٦	٠,٢٥١	٠,٨٥٤	٠,١٥٨	٦ - ٣ سنوات	٦	٤,٤٠٠	٨٨,٠	٠,٥٦٦
	مع المجموعات	٧,١٢٤	٢٤	٠,٢٩٧					٩ - ٧ سنوات	١٠	٤,٣٤٠	٨٦,٨	٠,٥٥٠
	المجموع	٧,٩٩٤	٢٦						١٠ سنوات فأكثر	١١	٤,٠٠٠	٨٠,٠	٠,٥٢٩

درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة ...

معدل درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال للقيادة الاستراتيجية المرتبطة :	مصدر التباين	مجموع المربعات الحرة	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الدلالة الإحصائية (ف)	اختبار ليفين		فترات سنوات الخبرة :	ن	المتوسط	نسبة الانحراف المعياري	
						للتجانس التباين	قيمته دلالاته					
٤ - مجال تعزيز الثقافة التنظيمية .	بين المجموعات	٠,٥٤٠	٢	٠,٢٧٠	٠,٥١٦	٠,٦٠٣	٠,٠٩٩	٢,٥٤٧	٦	٤,٥٠٠	٩٠,٠	٠,٥٤٨
	مع المجموعات	١٢,٥٥٦	٢٤	٠,٥٢٣					٦ - ٣ سنوات			
	المجموع	١٣,٠٩٦	٢٦						٦ - ٣ سنوات			
٥ - مجال التأكيد على الممارسات الأخلاقية .	بين المجموعات	٠,٥٧٦	٢	٠,٢٨٨	٠,٩٤٦	٠,٤٠٢	٠,٧٤٧	٠,٢٩٥	٦	٤,٢٧٨	٨٥,٦	٠,٤٩١
	مع المجموعات	٧,٣٠٩	٢٤	٠,٣٠٥					٦ - ٣ سنوات			
	المجموع	٧,٨٨٥	٢٦						٦ - ٣ سنوات			

د. عائشة بكر آدم فلاته

الاختلاف المعياري	نسبة الانحراف المتوسط*	المتوسط	ن	فئات سنوات الخبرة:	اختبار ليفين		الدلالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	معدل درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال للقيادة الاستراتيجية المرتبطة:
					للتجانس التباين	للتجانس التباين							
٠,٥١٥	٨٨,١	٤,٤٠٦	٦	٢ - ٦ من سنوات الخبرة:	٠,٩٢٩	٠,٠٧٤	٠,٥٣١	٠,٦٥٠	٠,١٩٧	٢	٠,٣٩٣	بين المجموعات	٦ - بالمجالات الكلية .
٠,٥٢٤	٨٨,٢	٤,٤٠٩	١٠	٣ - ٩ من سنوات الخبرة:					٠,٣٠٢	٢٤	٧,٢٥٩	مع المجموعات	
٠,٥٨٩	٨٣,٢	٤,١٦٢	١١	٤ / من ١٠ سنوات فأكثر						٢٦	٧,٦٥٢	المجموع	

ويتضح من الجدول (١٢) إن قيم اختبار (ن) لجميع مجالات الدراسة غير دالة إحصائياً، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند أي مستوى من المستويات الاحصائية المعروفة بين متوسطات كل مجال حسب فئات سنوات الخبرة. مما يشير إلى أن مجتمع الدراسة متفق حول درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية من قبل قائدات رياض الأطفال بغض النظر عن سنوات الخبرة.

ملخص لنتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- أن درجة ممارسات قائدات مؤسسات رياض الأطفال الحكومية بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية مرتفعة حيث بلغ المتوسط العام لجميع مجالات الدراسة (٤,٣٩) وبانحراف معياري (٠,٥٤٣) ووفقاً لمقياس الدراسة فإن ذلك المتوسط يشير إلى درجة ممارسة (كبيرة جداً)
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال للقيادة الاستراتيجية في مجالي (تطوير رأس المال البشري، والتأكيد على الممارسات الأخلاقية) تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. وكانت الفروق لصالح فئة القائدات اللاتي يحملن درجة البكالوريوس .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند أي مستوى من المستويات الإحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول درجة ممارسات قائدات مؤسسات رياض الاطفال للقيادة الاستراتيجية لكل مجال تعزى لعدد سنوات الخبرة.

التوصيات :

- في ضوء ما اسفرت عنه نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:
١. أن تعزز وزارة التعليم ممارسات القيادة الاستراتيجية لدى القيادات الإدارية بمختلف مستوياتها في المؤسسات التعليمية من خلال عقد الدورات التدريبية في مجالات. القيادة الاستراتيجية لما لها من مردود إيجابي على مخرجات العملية التربوية.
 ٢. لكي تعزز قائدات رياض الأطفال ممارساتهن للقيادة الاستراتيجية ينبغي أن يحرصن على استثمار قدرات منسوباتهن التنافسية و يحافظن عليها وذلك من خلال التركيز على المنسوبات ذوات المؤهلات والمهارات العالية لتحقيق أهداف الروضة وتوحيد مخرجاتها .
 ٣. ينبغي لقائدات مؤسسات رياض الاطفال بالتعاون مع ادارة التعليم زيادة الدعم والحوافز المادية

والمعنوية للمحافظة على منسوباتها المتميزات حيث أظهرت نتائج الدراسة لدرجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الاطفال للقيادة الاستراتيجية والمرتبطة بمحور تطوير رأس المال البشري حصول العبارتين (١٤,١٥) المرتبطة بالحوافز والدعم المادي على المرتبتين الاخيرة في المحور.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

بناءً على نتائج الدراسة تقترح الباحثة إجراء عدد من الدراسات:

١. إجراء دراسة عن أساليب تعزيز ممارسة القيادة الاستراتيجية بإبعادها المختلفة لدى قائدات مؤسسات رياض الاطفال.
٢. إجراء دراسة مماثلة لقياس درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية لدى القائدات في مراحل التعليم العام وفي مؤسسات التعليم العالي وسبل تعزيزها.
٣. إجراء دراسة عن القيادة الاستراتيجية وارتباطها بتحقيق بعض المتغيرات التي لم تناوها الدراسة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- جلاب، احسان دهب، (٢٠٠٤) «التوافق بين استراتيجيات التكيف وممارسات القيادة الاستراتيجية وإثرها في خدمة الزبون» أطروحة دكتوراه غير منشورة في ادارة الاعمال، الجامعة المستنصرية، العراق.
- الخطيب، محمد حسن عمر، (٢٠١٥). مهارات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بإدارة الازمات، دراسة ميدانية على الهيئات المحلية الفلسطينية في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين
- السرحان، هديل ريدان (٢٠١٢) درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الاستراتيجية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة آل البيت في الأردن، جامعة آل البيت: الأردن. بحث ماجستير منشور.
- شارلز هل، جارديث جونز، تعريف ومراجعة محمد سيد أحمد عبد المتعال، إسماعيل علي بسيوني، الإدارة الاستراتيجية مدخل متكامل، دار المريخ للنشر، الرياض ٢٠٠٨، ص ٧٣.
- عبد العزيز، أحمد عزمي زكي، (٢٠١٠). القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بخدمة الزبون، دراسة تحليله لإداء عينة من مديري المصارف الأهلية، مجلة كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، العدد (٥٩).
- محمد بن الزغبى، (٢٠١٠) دور القيادات الاستراتيجية في تطوير المنظمات الأمنية والمدنية في الجمهورية العربية السورية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ص ٣٨.
- المربع، صالح بن سعد، (٢٠٠٨). القيادة الاستراتيجية ودورها في الثقافة التنظيمية في الأجهزة الأمنية، دراسة ميدانية مقارنة على المديرية العامة للجوزات والمديرية العامة للدفاع المدني، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية .
- المعاضيدي، معن والطائي، أيمن (٢٠١١). إسهامات القيادة الاستراتيجية في تعزيز المرونة الاستراتيجية لمنظمات الأعمال، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، تنمية الرافدين، العدد (١٠٥)، مجلد (٣٣).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Hirschi, G., & Jones, M. Strategic Leadership—A Resourced Based View.
- Hitt, M. A., Ireland, R. D., & Hoskisson, R. E. (2012). *Strategic management cases: competitiveness and globalization*. Cengage Learning.
- Ireland, R. D., & Hitt, M. A. (1999). Achieving and maintaining strategic competitiveness in the 21st century: The role of strategic leadership. *Academy of Management Perspectives*, 13(1), 43-57.
- Lee, Y. D., & Chen, S. H. (2007). A study of the correlations model between strategic leadership and business execution—an empirical research of top managers of small and medium enterprises in Taiwan. In *Proceedings of the 13th Asia Pacific Management Conference, Melbourne, Australia* (pp. 1027-1032).
- Pisapia, J. (2009). *The strategic leader: New tactics for a globalizing world*. Iap.
- Quong, T., & Walker, A. (2010). Seven principles of strategic leadership. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 38(1).
- Vera, D., & Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of management review* 222-240 ,(2)29 ,
- Yasin, M. Z. (2005). The use of strategic leadership actions by deans in Malaysian and American public universities.



أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة

إعداد

د. عماد توفيق السعدي

(التخصص الدقيق: التربية الابتدائية)

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد - الأردن

و

د. خلدون عبد الرحيم أبو الهيجاء

(التخصص الدقيق: مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها)

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة في ضوء جنسهم. وتكونت عينة الدراسة من أطفال شعبتين من شعب مرحلة الروضة في المستوى التمهيدي الثاني، توزعوا في مجموعتين إحداهما تجريبية (ن=٢٨)، والأخرى ضابطة (ن=٢٦). ولتحقيق غايات الدراسة تم تطوير اختبار مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي، ووظف تحليل التباين الثنائي المتعدد (Two-way MANOVA) للإجابة عن الأسئلة؛ فأظهرت النتائج أن تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة كان فاعلاً في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة بغض النظر عن جنسهم. وخلصت الدراسة، في ضوء نتائجها، إلى جملة من الاقتراحات والتطبيقات في مجال تنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى أطفال الروضة، وذلك بتوظيف أساليب تدريس مبتكرة وملائمة لهؤلاء الأطفال.

الكلمات المفتاحية: تدريس القصة، استراتيجيات التدريس، مهارات التحدث، مهارات

التفكير الإبداعي، مرحلة الروضة

Abstract

- This study aimed at investigating the effect of story teaching by integrated strategies in developing speaking and creative thinking skills of kindergarten children in light of their gender. The study sample consisted of two KG₂ children sections, one of them served as the experimental group (N=28), and the other as the control group (N=26). For the purpose of the study, a Speaking and Creative Thinking Skills Test was developed, and Two-Way MANOVA was utilized. Results of the study showed the effectiveness of story teaching by the integrated strategies on developing speaking and creative thinking skills of KG₂ children regardless of their gender. In light of the results of the study, implications for developing language and thinking skills of kindergarten children by employing innovative teaching strategies were introduced.

- **Keywords:** story teaching, teaching strategies, speaking skills, creative thinking skills, kindergarten

-

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث

ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة

مقدمة الدراسة

تعدُّ تنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير من الأهداف التربوية المهمة التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها لدى طلبة الصفوف الدراسية في مراحل التعليم المختلفة؛ وذلك لما لهذه المهارات من ارتباط وثيق بقدرة الطلبة على الفهم والاستيعاب حال استقبال اللغة (Language perception) استماعاً و/أو قراءة، وقدرتهم على الإيفهام والتعبير حال إنتاج اللغة (Language perception) تحدثاً و/أو كتابة، وبالتالي لما لها من دور كبير في نجاح عملية التواصل اللغوي الفكري، وأثر بالغ في تعلّم الطلبة وتحصيلهم في سائر المواد الدراسية الأخرى. وعليه، فقد أصبح الاهتمام بتنمية هذه المهارات بدءاً من مرحلة الروضة ضرورة ملحة؛ وذلك لما لهذه المرحلة من دور مهم في إعداد الأطفال للمراحل التعليمية التالية.

وتمتاز العلاقة بين المهارات اللغوية ومهارات التفكير بأنها علاقة تكاملية قوية، وإنّ الاهتمام بتنمية أحد قطبي هذه العلاقة لا بدّ من أن يلازمه اهتمام بتنمية قطبها الآخر؛ إذ باللغة يفكّر الطفل وبها يفهم ما يفكّر فيه ويعبّر عنه (-wells,2006,Irmsher, 1996, piag-et, 1967). وفي الحقيقة، فإنّ كلاً من المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) ما هي - في حقيقتها - إلاّ عملية بناء معنى (- Meaning Construction process) تتطلّب - كي تتمّ - توظيف العديد من مهارات التفكير، ويقدر ما تكون المهارات اللغوية ومهارات التفكير متقدّمة في مستوى نموّها لدى الأطفال، بقدر ما تكون هذه العملية ناجزة وناضجة لديهم (لانغريهر، ٢٠٠٢؛ غانم، ١٩٩٥؛ Lukens, Park ;2006, 1999). وإذا كان الأطفال هم صنّاع المعنى (Meaning Makers) - على حدّ تعبير فاي جوتسكي - الذين يفكّرون باللغة المتمثلة بالكلام الداخلي (Inner Speech)، والذين يعبّرون باللغة المتمثلة بالكلام الخارجي (Quter Speech) عمّا يفكّرون فيه (Wells, 2006)؛ فحريٌّ بنا أن نهتمّ بتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى أولئك الأطفال بدءاً من مرحلة الروضة، وذلك لما لكلّ منهما (المهارات اللغوية ومهارات التفكير) من إسهامات جليلة في مجال تعلم الأطفال في المراحل التعليمية اللاحقة.

ولكي يتمكن الطفل من الكلام الخارجي ونقل أحاسيسه ومشاعره وخبراته ومطالبه ورغباته إلى الآخرين ممن يتفاعل معهم، يتوجب عليه إتقان واحدة من المهارات اللغوية الأكثر شيوعاً، وهي مهارة التحدث. وترتبط مهارة التحدث ارتباطاً وثيقاً بالتفكير الإبداعي لتضمنها مهارتين أساسيتين - لا تخلوان من بعض مهارات التفكير الإبداعي كالطلاقة والأصالة والمرونة، هما: (١) التحليل: وفيه يعود الطفل إلى رصيده اللغوي يبحث عن الألفاظ أو الوحدات التي تمكنه من التحدث والتعبير عن المعاني التي دارت في ذهنه. (٢) التركيب: وفيه يؤلف الطفل من هذه الوحدات أو الألفاظ جملة أو عبارة تشكل بناء متكاملًا محدد المعنى (الناشف، ٢٠٠٧).

وما من شك أن تناول مهارات اللغة جميعها في مراحل الطفولة المبكرة أمر مهم وضروري، إلا إن مهارة التحدث تأخذ أهمية خاصة لدى الأطفال في هذه المراحل لما فيها من مشاركة إيجابية بالأحداث التي تدور حولهم، وإسهام في نموهم الاجتماعي، ومعالجة لبعض حالات الخجل أو الانطواء لديهم، وتعويد على احترام الآخرين وآرائهم. وعلاوة على ذلك، هناك أثر بيّن لمهارة التحدث في النمو اللغوي للأطفال؛ إذ تعودهم على إجادة النطق والتعبير عن أنفسهم بلغة سليمة، وتمكنهم من السيطرة على عمليات التفكير وتتابعها وتسلسلها، وتساعدهم على الإلمام بالفكرة وعرضها بوضوح، وتنمي قدرتهم على انتقاء الألفاظ والجمل والتراكيب المعبرة عن الأفكار، وتعزز سيطرتهم على تركيب الجمل شفويًا والربط بينها، وتكسبهم آداب الحديث واللباقة الاجتماعية، وتمكنهم من التنعيم واستخدام الصوت المعبر عن مضمون الحديث، وتعددهم لمواقف المستقبل التي تتطلب الطلاقة والارتجال، وتجعلهم قادرين على استخدام الإشارات والرموز وقسمات الوجه والنظرات والحركات والسكنات ليؤثروا في مستمعهم (المحمدي، ٢٠١٣؛ الطحان، ٢٠٠٨؛ العيسوي، وموسى، والشيزاوي، ٢٠٠٥).

وتتكون مهارة التحدث من مهارات فرعية متكاملة ومتراصة، منها: (١) المهارات المتعلقة بالأصوات ومثالها: صحة النطق، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والطلاقة في نطق الكلمات والجمل نطقًا خاليًا من التلعثم والتردد والتراجع، واستخدام التنعيم المناسب في نطق الجمل والأساليب، والقدرة على محاكاة الأصوات وتقليدها. (٢) المهارات المتعلقة بدقة الضبط ومثالها: ضبط الكلمات المنطوقة ضبطًا صحيحًا باستخدام جمل مركبة تركيبًا سليمًا من حيث بنية الكلمات وحركة أواخرها. (٣) المهارات المتعلقة بالكلمات ومثالها: اختيار الكلمات المناسبة، والتنويع في استخدام الكلمات، وعدم التكرار، وانتقاء الكلمات العربية الفصيحة. (٤) المهارات المتعلقة بمستوى السياق ومثالها: اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف الملائمة بين الكلمات والجمل،

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات لتفكير

واستخدام أدوات الربط المناسبة، وترابط العبارات وانسجامها وعدم تفككها، والتشويق والتأثير في المستمعين، ومراعاة المواقف، والتعبير بصورة ميسرة. (٥) المهارات المتعلقة بالأفكار ومثالها: اختيار الأفكار والجمل الملائمة، وترابطها، وتماسكها، وتسلسلها، واتساقها، وصحتها، وإبرازها للموضوع. (٦) المهارات المتعلقة بالمحتوى ومثالها: الدقة في التمهيد والإيجاز، ووضوح الموضوع وانتقاء الأفكار إليه، وتقديم الأدلة والحجج والبراهين، واستعمال الأمثلة للشرح والتفسير، والربط بين الأسباب والنتائج، والتركيز على الموضوع الأساسي. (مكاحلي، ٢٠١٥؛ المحمدي، ٢٠١٣؛ خصاونة والعكل، ٢٠١٢؛ عبد الحليم، ٢٠١١؛ حافظ، ٢٠٠١).

ولما كان إنتاج اللغة تحدثاً أو كتابة عملية تواصل فكري إبداعي تتطلب إعمال الفكر والغوص في الذاكرة واستدعاء ما تحتويه من رموز وصور خيالية ترتبط بالمفردات والمفاهيم والمعاني، وجب أن يكون التخيل العمود الفقري لكل عمل إبداعي، ويمكن أن يكون الأطفال مبدعين إذا ما وجه خيالهم توجيهاً مدروساً وتم استغلاله ليكون منتجاً. والإبداع عبارة عن مهارات يمكن اكتسابها والتدريب عليها وتنميتها. (Lindqvist, 2003).

وتعد تنمية مهارات التفكير الإبداعي، الذي هو نشاط عقلي هادف يقود للتوصل إلى حلول أو نواتج أصيلة؛ أمر مهم وضروري لأنها - المهارات - ليست معرفة تتقدم ويطمسها الزمن بل يستطيع الفرد الذي يمتلكها اكتساب المعرفة وأنواعها المختلفة واستدلالها أنى شاء. وقد أشار عدد من الدارسين والتربويين (حسين، ٢٠٠٧؛ سعادة، ٢٠٠٦؛ زيتون، ٢٠٠٣؛ Dentonisd, n.d) إلى أن التفكير الإبداعي يتكون من عدد من المهارات، منها: (١) الطلاقة Fluency: وتتمثل بالاستجابة لمثير معين في إنتاج عدد كبير من الأفكار أو البدائل أو المشكلات المفتوحة النهاية أو الاستعمالات أو المترادفات. وتكون الطلاقة على أنواع، منها: طلاقة الأشكال، والكلمات، والمعاني والتداعي، والطلاقة اللفظية والفكرية. (٢) الأصالة Originality: وتتمثل بالجدة والتفرد وإنتاج أفكار وحلول ومقترحات جديدة غير مألوفة. (٣) المرونة Flexibility: وتتمثل في رؤية الموقف أو المشكلة من زوايا مختلفة بإنتاج أفكار جديدة عن طريق تحويل اتجاه التفكير وفق ما يتطلبه الموقف أو المثير. والمرونة قد تكون تلقائية أو تكيفية. (٤) الإفاضة (توسيع الأفكار) Elaboration: وتتمثل في إضافة تفصيلات جديدة ومتنوعة تسهم في تحسين الأفكار البسيطة أو الاستجابة العادية وتطويرها أو إجراء تغييرات عليها وتحميلها أو تجويد فائدتها. (٥) الحساسية للمشكلات Sensitivity to Problems: وتتمثل في تحديد جوانب النقص والعيوب في الموقف أو البيئة أو الأشياء والعادات أو النظم، أو

رؤية المشكلات تمهيدا لإضافة معرفة جديدة أو إدخال تعديلات وتحسينات على الموقف موضوع المشكلة. (٦) التخيل Imagination: ويتمثل في تصور الخطط والنتائج والعواقب والأفكار وانسيابها وانطلاقها بسلاسة وحرية دون الأخذ بالاعتبار الارتباطات المنطقية أو الواقعية للأفكار. والتخيل هو أعلى مستويات الإبداع وأندرها. (٧) التعقيد Complexity: ويتمثل في البحث عن البدائل ومعالجة المشكلات والأفكار المعقدة، والتعامل مع المتغيرات الطارئة، وجلب النظام للحالات المعقدة، وتطوير الخطط بترتيب منطقي. (٨) المخاطرة - Risk Taking: وتتمثل في إظهار درجة عالية من الاستعداد لاتخاذ الفرص والتعامل مع الحالات غير المنظمة، والدفاع عن الأفكار، والتوقع أو التخمين، والخوض في التجارب، ووضع الخطط موضع التنفيذ.

ويكاد يُجمع التربويون، المنظرون والممارسون والباحثون، على ما في القصة من طاقات تربوية هائلة، يحسن استثمارها إلى أقصى الحدود في سياق تعليم الصغار والكبار على حدٍ سواء (أحمد، ٢٠١٧؛ عبدالكافي، ٢٠٠٤؛ بقاعي، ٢٠٠٣؛ عبد الوهاب، ٢٠٠٢ أ و ب؛ حلاوة، ٢٠٠١؛ سليم، ٢٠٠١؛ طعيمة، ٢٠٠١؛ Haven, 2007; Perrow; 2007; Canizares, ٢٠٠١؛ 2000). وتتمثل الطاقات التربوية للقصة بأنها طاقات: عقلية معرفية، وعاطفية وجدانية، ومهارية حركية، ولغوية فكرية؛ يتآزر ما في القصة من عناصر - المكان، والزمان، والفكرة، والمغزى، والشخصيات، والحوار، والأحداث، والعقدة، والحلّ، والخيال، والأسلوب، واللغة - تجذب المتعلمين وبخاصة الأطفال إليها في تنميتها لديهم، حتى غدت القصة - بحق - وسيلة من وسائل تربية الإنسان بوصفه كلاً متكاملًا (معرفيا ووجدانيا ومهاريا) (عبدالكافي، 2004؛ بقاعي، ٢٠٠٣؛ طعيمة، ٢٠٠١؛ Remenyi, 2005; Houston, 1997; McEwan؛ 1986; Leitch, 1995; Egan and). هذا، وإنّ القصة لتتوافر - في حدّ ذاتها - على كثير من الفضائل التربوية، فكيف إذا اجتمع للقصة، إلى جانب ما تتوافر عليه من فضائل تربوية، أساليب مبتكرة لتدريسها؟!

أما الفضائل التربوية للقصة فتتمثل في (أحمد، ٢٠١٧؛ عبد الحليم، ٢٠١١؛ المشرفي، ٢٠٠٥؛ عبدالكافي، ٢٠٠٤؛ بقاعي، ٢٠٠٣؛ عبد الوهاب، ٢٠٠٢؛ حسين، ١٩٩٦؛ الشاروني، ١٩٩٣؛ سمك، ١٩٨٦؛ Haven, 2007; Perrow; 2007; Remenyi, 2005): (١) تربيتها قلوب الأطفال ووجدانهم وتهذيب أذواقهم وتنمية ميولهم واتجاهاتهم، وذلك بما تزودهم به من قيم نبيلة ومثل عليا وسلوكات حسنة. (٢) زيادتها معارف الأطفال وتوسيع مداركهم وتنمية ذواكرهم وتقوية حافظاتهم، وذلك بما تقدمه لهم من خبرات وتجارب

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات لتفكير

ومعلومات وحقائق. (٣) بنائها لغة الأطفال وطبعهم على حسن الاستماع والفهم وتعليمهم إجادة الكلام والتعبير، وذلك بما تتيحه لهم من تنمية ثروتهم اللفظية وتعلم النطق الصحيح وأنماط التركيب وأساليب الكلام والحوار. (٤) توسيعها خيال الأطفال، وذلك بما تحملهم عليه من تخيل شخصياتها ومحادثاتها والتفاعل معها ومن فرص التوقف والتفكير والتأمل في مواقف تلك الشخصيات وفي مجمل معاني القصة وحوادثها. (٥) إتاحتها الفرصة أمام الأطفال للتدرب على التعبير عن أنفسهم ومشاعرهم وأفكارهم، وإكسابهم الجرأة والشجاعة في مواجهة الجمهور، وتعليمهم حسن الإلقاء والسرد ومهارات التمثيل ولعب الدور والأداء الحركي.

وأما استراتيجيات تدريس القصة فقد حفل الأدب التربوي بالعديد منها، وذلك مثل (Phillips, 2008; Drabble, 2006; Norfolk, Stenson and Williams, 2006; Whiteson, 2006; Collins and Cooper, 2005; Community Health Services, 2003; Simmons, 2001; Dodson, 2000; Cooke, 1997; Roney, 1996; Stucky, 1995; Story Reading–Aloud and Discussion)، واستراتيجية قراءة القصة ومناقشتها (Story Reading–Aloud and Discussion)، واستراتيجية حكاية القصة (Storytelling Strategy)، واستراتيجية رسم القصة (Story–Drawing Strategy)، واستراتيجية خريطة القصة (Story Map)، واستراتيجية هرم القصة (Story Pyramid)، واستراتيجية تمثيل القصة عن طريق لعب الدور (Role–Playing Strategy). وقد أجري العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت هذه الاستراتيجيات وكشفت عن أثرها الإيجابي في تنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى المتعلمين من طلبة صفوف المراحل الدراسية المختلفة وبخاصة الابتدائية (Smogorzewska, 2008; Dujmovic, 2006; Siegel, 2006; Hickman, Durodola and Vaughn, 2004; Isbell, 2002; Fizzano, 2000; Kim, 1999; Garvin and Walter, 1991; Lyle, 1996; Peck, 1981; Fowler and Davis, 1985; Reutzell, 1985; Galda, 1982; Beck and Mckeown, 1981). وبينما مثلت «استراتيجية قراءة القصة ومناقشتها» طريقة التعليم العادية في معظم تلك الدراسات والبحوث، حظيت استراتيجيات حكاية القصة ولعب الدور وخريطة القصة بنصيب الأسد منها، وندرت الدراسات والبحوث التي تناولت استراتيجيتي رسم القصة وهرم القصة.

وعلى وجه التمثيل، فلقد عملت «استراتيجية قراءة القصة ومناقشتها» على تحسين معرفة المفردات وبناء القاموس اللغوي وتنمية الاستيعاب الحرفي والتفكير الاستنتاجي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية من طلبة الصفوف الابتدائية الأولى (Hickman, Durodola and Vaughn, 2004; Garvin and Walter, 1991). كما ثبتت فعالية «استراتيجية حكاية القصة» في تنمية مهارات التحدث والتفكير الناقد لدى أطفال مرحلة الروضة، وفي زيادة الثروة اللفظية وتنمية القدرة على التخيل والتفكير والإسهاب لدى طلبة الصف الأول الابتدائي، وفي تحسين القدرة الكتابية للطلبة الذين شاركوا في عملية السرد، وفي تعزيز مهارات التفكير العليا

من تطبيق ومقارنة وحلّ مشكلات، وفي تنمية مهارات الاستماع واستخدام لغة البلاغة والمجاز في الكلام (Dujmovic, 2006; Isbell, 2002; Kim, 1999; Peck, 1989). هذا، وكشفت مجموعة من الدراسات والبحوث عمّا لتمثيل القصة بتوظيف «استراتيجية لعب الدور» من أثر متميّز في تنمية مهارات التحدث والفهم وفي توظيف مهارات الأداء الحركي المعبّر (نصر والعبادي، 2005؛ Galda, 1982, 2005; Lyle, 1996; Fizzano, 2000).

وبينما برهن عدد من الدراسات والبحوث على ما «لاستراتيجية خريطة القصة» من أثر فاعل في فهم تركيبها ومعرفة عناصرها (المكان، والزمان، والشخص، والحوادث، والحبكة، والحل) عن طريق ما تقدّمه هذه الاستراتيجية للقصة من تمثيل بصري (Fowler and Davis, 1985; Reutzel, 1985; Beck and Mckeown, 1981)، كشف بعض الدراسات عن فاعلية «استراتيجية رسم القصة» في تنمية مهارات الفهم والتخيّل والتفكير الإبداعي والترايط والتماسك وجدّة الأفكار والإسهاب عندما يتحدث الطلبة عن رسوماتهم (Siegel, 2006)، كما بيّنت دراسات قليلة جدًّا فاعلية «استراتيجية هرم القصة» في فهم تركيبها ومعرفة مشكلتها وحلّها والوقوف على مجمل فكرتها ومغزاها والقدرة على تقييمها (Smogorzewska, 2008).

وبالنتيجة، فإنه لما وجد الباحثان وفرة في البحوث والدراسات الأجنبية - وندرة في مثيلاتها العربية - التي تناولت استراتيجيات تدريس القصة محاولة الكشف عن أثرها في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي، وإنه لما كان أغلب تلك البحوث والدراسات قد أجري على غير أطفال مرحلة الروضة مستهدفًا الكشف عن أثر واحدة أو اثنتين من استراتيجيات تدريس القصة في تنمية بعض المهارات اللغوية و/أو مهارات التفكير لدى متعلمي الصفوف الدراسية المختلفة؛ فقد حملا نفسيهما على توليف «الاستراتيجيات المتكاملة» المتضمنة استراتيجيات (حكاية القصة، ورسم القصة، وهرم القصة، وتمثيل القصة بلعب الدور)، ووظفاها في تدريس مجموعة من القصص لأطفال مرحلة الروضة في محاولة منهما الكشف عن أثرها لديهم في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي؛ وذلك لما لهذه المرحلة وهذه المهارات من دور بالغ في تعلم الطلبة في المراحل اللاحقة وفي سائر المواد الدراسية.

مشكلة الدراسة

نبعت مشكلة هذه الدراسة من ضعف المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية من أبنائها في مراحل التعليم المختلفة (مارون، ٢٠٠٨؛ نصيرات، ٢٠٠٦؛ العيسوي، وموسى، والشيزاوي، ٢٠٠٥؛ الطحان، ٢٠٠٨؛ طعيمة، ٢٠٠١؛ البجة، ٢٠٠٠؛ مجاور، ٢٠٠٠ أ و ب؛ والي، ١٩٩٨؛ عصر، ٢٠٠١؛ شحاتة، ٢٠٠٨)؛ الأمر الذي انعكس سلبا على قدرتهم في الفهم والاستيعاب وقدرتهم في الإفهام والتعبير، وذلك لما تتطلبه كلٌّ من عمليتي فهم اللغة (language Comprehension) وإنتاجها (language Production) من تمكّن في كلٍّ من المهارات اللغوية ومهارات التفكير.

إن التمكّن من مهارات التحدث وما تتضمنه من تفكير إبداعي من لوازم عملية إنتاج اللغة. ولعلّ ضعف أبناء العربية في مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي يرجع - في بعض أسبابه - إلى عدم الاهتمام بتنمية هذه المهارات لديهم بدءاً من مرحلة الروضة؛ وذلك لما لهذه المرحلة من دور كبير في بناء شخصية الطفل وإعداده للمراحل التعليمية التالية.

وانطلاقاً من أهمية مرحلة الروضة وما كشفه كثير من الدراسات والبحوث من أنّ التعليم فيها لا يتم وفق منهجية سليمة (عبدالوهاب، ٢٠٠٢ أ و ب؛ الناشف، ١٩٩٧؛ شحاتة، ١٩٩٢؛ حسان، ١٩٨٨)، واستناداً إلى ما أكدته بحوث المؤتمرات والندوات وتقاريرها الختامية من ضرورة العناية بأطفال هذه المرحلة وتطوير الجوانب الإيجابية في شخصياتهم وتنمية قدراتهم ومهاراتهم وصولاً بهم إلى الإنجاز والإنتاج والفاعلية والإبداع (المجلس القومي للأمومة والطفولة، ١٩٩٢؛ مرزوق، ١٩٩١؛ عبدالكريم، ١٩٩٠؛ مركز دراسات الطفولة، ١٩٩٠؛ الزيني، ١٩٨٩)؛ فقد باتت الحاجة ماسة إلى استراتيجيات تدريس حديثة، يمكن توظيفها في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال هذه المرحلة.

وتأسيساً على ما تقدّم، انبثقت فكرة الدراسة الحالية التي حاولت التصدي لمشكلتها من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: كيف يمكن تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة؟ ومن أجل ذلك، بدأ التفكير في القصة التي تعدّ واحدة من الأساليب الفعّالة التي يمكن توظيفها في تعليم فنون اللغة وتنمية مهارات التفكير، وذلك وفقاً لما قرره وأشار إليه العديد من الدراسات والبحوث التي عُرضت آنفاً.

وفي الحقيقة، فإنه لما وجد الباحثان أنّ تركيز معظم الدراسات والبحوث العربية قد انصبّ

على بيان ما للقصّة نفسها من أهمية ودور في تربية الأطفال (العرينان، ٢٠١٥؛ البركات، ٢٠٠٨؛ الشوارب، ٢٠٠٧؛ رواشدة والبركات، ٢٠٠٧؛ علي، ٢٠٠٦؛ نصر، ٢٠٠٦؛ بهلول وأحمد، ٢٠٠٣؛ المومني، ٢٠٠٣؛ عبدالرحيم، ٢٠٠١؛ حسين، ١٩٩٦؛ الشاروني، ١٩٩٣؛ زيان، ١٩٩٣؛ عويس، ١٩٨٨)؛ فقد حملا نفسيهما على توليف استراتيجيات متكاملة لتدريس القصّة لأطفال مرحلة الروضة من أجل تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لديهم، وحاولا الكشف عن أثرها في ذلك.

أسئلة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية تدريس القصّة في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة في المستوى التمهيدي الثاني في ضوء جنسهم. ولتحقيق هذا الهدف، فقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل يوجد فرق دالّ إحصائياً، عند مستوى الدلالة ($a = 0,05$)، بين متوسطي علامة الكسب لأطفال مرحلة الروضة موضوع الدراسة في كلّ من (مهارات التحدث، ومهارات التفكير الإبداعي)؛ يعزى إلى استراتيجية تدريس القصّة (الاستراتيجيات المتكاملة / القراءة والمناقشة)؟

٢. هل يوجد فرق دالّ إحصائياً، عند مستوى الدلالة ($a = 0,05$)، بين متوسطي علامة الكسب لأطفال مرحلة الروضة موضوع الدراسة في كلّ من (مهارات التحدث، ومهارات التفكير الإبداعي)؛ يعزى إلى جنسهم (ذكور / إناث)؟

٣. هل توجد فروق دالّة إحصائياً، عند مستوى الدلالة ($a = 0,05$)، بين متوسطات علامة الكسب لأطفال مرحلة الروضة في كلّ من (مهارات التحدث، ومهارات التفكير الإبداعي)؛ تعزى إلى التفاعل بين استراتيجيات تدريس القصّة وجنسهم (الاستراتيجيات المتكاملة ذكور / الاستراتيجيات المتكاملة إناث / القراءة والمناقشة ذكور / القراءة والمناقشة إناث)؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من جوانب عدّة:

١. الموضوع الذي تعالجه وهو تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي؛ بوصفه من أهم الأهداف التي تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقها عبر المناهج الدراسية لمراحل التعليم المختلفة بدءاً من مرحلة الروضة، وما يترتب على ذلك من تعديلات جوهرية في شخصيات الأطفال وفي تعلمهم.

٢. الاستراتيجيات المتكاملة في تدريس القصة، ومحاولة الكشف عن أثرها في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة، عبر منهجية عملية تتيح لمعلمات هذه المرحلة الاستفادة مما توظفه تلك الاستراتيجيات من تطبيقات متعددة. بالإضافة إلى ما للقصة من أهمية وفاعلية في تعليم الأطفال وتعلمهم.

٣. عينة الدراسة المتمثلة بأطفال مرحلة الروضة الذين هم أحوج ما يكون إلى تربية قائمة على أسس علمية صحيحة، تناسب ميولهم واتجاهاتهم وتقدر طاقاتهم وقدراتهم وتنمي مهاراتهم واستعداداتهم، وتبني شخصياتهم بما يمكنهم من تحقيق ذواتهم والتفاعل مع من حولهم تفاعلاً إيجابياً مثمراً، بعيداً عن النمطية والتكرار واقتراباً من الإبداعية والابتكار.

٤. محاولة تزويد المهتمين بتربية الأطفال بمقياس يتسم بقدر معقول من الموضوعية، يمكن توظيفه في الوقوف على مستوى نموّ مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة.

مصطلحات الدراسة

لقد قامت الدراسة على المصطلحات الآتية:

١. استراتيجية تدريس القصة: هي ما توظفه المعلمة من إجراءات ذات خطوات محدّدة، في تدريس الاثني عشرة قصة - موضوع الدراسة - لأطفال مجموعتها؛ وتقسّم في هذه الدراسة إلى: «الاستراتيجيات المتكاملة» التي وُلّفها الباحثان من الأدب والدراسات السابقة ودرّست بها المجموعة التجريبية، و«القراءة والمناقشة» التي تمثّل التعليم المعتاد ودرّست بها المجموعة الضابطة.

٢. مهارات التحدث: هي التمكن من إفهام اللغة والتعبير عنها وإنتاجها، وهي ممثّلة في

١. هذه الدراسة بالمهارات الآتية:

- صحة النطق: نطق الكلمات الواردة في الحديث نطقاً صحيحاً بإخراج أصوات حروفها من مخارجها الصحيحة مع مراعاة «أل الشمسية و «أل القمرية»، ودونما قلب بين أصوات الكلمات أو إبدال بعضها أو حذفه أو زيادة بعض الأصوات.

- دقة الضبط: ضبط الكلمات الواردة في الحديث من حيث بنيتها (قواعد الصرف)، وحركة أواخرها (قواعد النحو).

- الطلاقة اللفظية: نطق الكلمات والجمل الواردة في الحديث بسرعة مناسبة دونما تلثم أو تردد أو توقف، مع مراعاة أماكن الفصل والوصل.

- الترابط والتماسك: ربط الجمل الواردة في الحديث بأدوات ربط لفظية مناسبة تدل على طبيعة العلاقات بين تلك الجمل، ونظم أفكار الحديث ومضامينه وحبكها على نحو يحقق تسلسلها واتساقها وانسجامها من الناحية الدلالية.

- وظيفية الأداء: انتماء أفكار الحديث ومضامينه الواردة فيه إلى موضوعه، مع تلوين الصوت وتنغيمه حسب الأساليب والمعاني اللغوية وحسب الشخصيات والمواقف والأحداث.

٣. مهارات التفكير الإبداعي: هي الأنشطة العقلية الهادفة التي تقود للتوصل إلى حلول أو نواتج أصيلة. وهي ممثلة في هذه الدراسة بالمهارات الآتية:

- طلاقة الأفكار: إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار استجابة لمثير ما حول موضوع ما في زمن محدد.

- أصالة الأفكار: جودة الأفكار المنتجة حول الموضوع وفرادتها التي تميزها عن غيرها وإبداعيتها.

- مرونة الأفكار: تنوع الأفكار المنتجة حول الموضوع وعدم انحصارها في صنف واحد أو فئة واحدة.

- توسيع الأفكار: بسط الأفكار المنتجة حول الموضوع بإضافة أفكار وتفصيلات جديدة.

٤. مرحلة الروضة: هي حقبة زمنية تعليمية تربوية تسبق مرحلة التعليم الأساسي، وتعني

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات لتفكير

بتوفير بيئة تعليمية تربوية ملائمة للنمو المتكامل للأطفال ما بين ٤-٦ سنوات من العمر، وتسهم في إعداد الأطفال وتهيئتهم للمرحلة التعليمية التالية.

٥. أطفال مرحلة الروضة: هم الذين يتعلمون في المستوى التمهيدي الثاني وتتراوح أعمارهم ما بين ٥-٦ سنوات في إحدى المؤسسات التربوية في مدينة إربد - الأردن.

محددات الدراسة

تمثلت محددات الدراسة باقتصارها على:

١. عينة مقصودة من أطفال مرحلة الروضة الذكور والإناث في المستوى التمهيدي الثاني، تراوحت أعمارهم ما بين ٥-٦ سنوات، وكانوا يدرسون في مؤسسة تربوية تابعة لإدارة التعليم الخاص في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى؛ وذلك لسهولة الوصول إليهم وتعاون تلك المؤسسة مع الباحثين وتوافرها على ما يتطلبه تنفيذ الدراسة من مواد.

٢. توظيف استراتيجيتين لتدريس القصة - دون غيرها من الاستراتيجيات - في تعليم القصص موضوع الدراسة لأطفالها، أولهما «الاستراتيجيات المتكاملة» التي ولفها الباحثان من الأدب والدراسات السابقة وتمّ توظيفها في تدريس القصص لأطفال المجموعة التجريبية، وثانيهما «القراءة والمناقشة» التي تمثل استراتيجية التعليم المعتاد وتمّ توظيفها في تدريس القصص نفسها لأطفال المجموعة الضابطة؛ وذلك كله للكشف عن أثر استراتيجية تدريس القصة في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة.

٣. مهارة التحدث من خلال مهاراتها الفرعية: صحة النطق، ودقة الضبط، والطلاقة اللفظية، والترابط والتماسك، ووظيفية الأداء؛ ومهارة التفكير الإبداعي من خلال مهاراته الفرعية: طلاقة الأفكار، وأصالتها، ومرونتها، وتوسيعها.

٤. تعليم اثنتي عشرة قصة للأطفال موضوع الدراسة على مدى شهر ونصف (٦ أسابيع)، بواقع قصتين في الأسبوع لكلّ منهما جلسة مدتها ٣٥ دقيقة.

منهجية الدراسة

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من أطفال شعبتين من شعب مرحلة الروضة الذين تراوحت أعمارهم ما بين ٥-٦ سنوات، وكانوا في المستوى التمهيدي الثاني في إحدى المؤسسات التربوية، التابعة لإدارة التعليم الخاص في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى. أمّا المؤسسة المذكورة، فقد تمّ اختيارها بشكل مقصود؛ وذلك لتوافرها على الشعب والمواد التي يتطلبها تنفيذ الدراسة، بالإضافة إلى تعاونها مع الباحثين. وأما شعبتنا المستوى المذكور، فقد اخترنا بالطريقة العشوائية البسيطة (القرعة) من بين خمس شعب للمستوى نفسه في المؤسسة المذكورة، ثمّ اخترت بالطريقة نفسها إحدى الشعبتين لتمثّل المجموعة التجريبية التي علّمت القصص بالاستراتيجيات المتكاملة، في حين مثّلت الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة التي علّمت القصص نفسها بالقراءة والمناقشة. ويوضّح الجدول ١ توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول ١

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المجموع	استراتيجية تدريس القصة		الجنس
	القراءة والمناقشة	الاستراتيجيات المتكاملة	
٢٧	١٤	١٣	ذكور
٢٧	١٢	١٥	إناث
٥٤	٢٦	٢٨	المجموع

منهج الدراسة وتصميمها

اعتمد المنهج شبه التجريبي لهذه الدراسة؛ ذلك إن اختيار عينة الدراسة كان مقصودا ويتعذر معه التوزيع العشوائي لأفرادها. وقد كان تصميم هذه الدراسة هو التصميم شبه- التجريبي القائم على الاختبار القبلي - البعدي؛ ذلك أنّ الأطفال المشاركين فيها كانوا في شعبتين - مثّلت إحداها المجموعة التجريبية التي علّمت بالاستراتيجيات المتكاملة، في حين مثّلت الأخرى المجموعة الضابطة التي علّمت بالقراءة والمناقشة. ولم يُختاروا أفرادا ليوزعوا على المعالجتين (الاستراتيجيات المتكاملة، القراءة والمناقشة)، وإنما اختيرت المعالجتان عشوائيا للمجموعتين (التجريبية، الضابطة)،

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات لتفكير

وجلسوا جميعا «لاختبار مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي» قبل التعليم وبعده.

وقد اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة، وهي:

١. استراتيجية تدريس القصة، ولها مستويان، هما: الاستراتيجيات المتكاملة، والقراءة والمناقشة

٢. الجنس، وله مستويان، هما: ذكور، وإناث

ثانياً: المتغيرات التابعة، وهي:

١. مهارات التحدث ٢. مهارات التفكير الإبداعي

إعداد مواد الدراسة وأداتها

مواد الدراسة

لقد وظّفت في تنفيذ هذه الدراسة المواد الآتية:

١. قصص التدريس والتدريب: تمّ اختيار ١٤ قصة من مجموعة قصصية مكوّنة من (٣٠ قصة)، صادرة عن دار المنهل للنشر والتوزيع في عمان - الأردن عام ٢٠٠٦ بإشراف لجنة تطوير مهارات القراءة. وتتألف كلُّ واحدة من القصص المختارة من (١٢ صفحة) من القطع الصغير غير الغلاف الأمامي والخلفي. أما الصفحة الأولى لكلّ قصة فتحمل عنوانها مع صورة ملوّنة معبّرة عن مضمونها، وأما الصفحات من الثانية حتى التاسعة فتشتمل على القصة بحيث يكون النص الخاص بكلّ مقطع منها (٣ - ٥ جمل مكتوبة بخط ملوّن كبير الحجم) على صفحة من الصفحات ذوات الأرقام الزوجية (٢، ٤، ٦، ٨) وتكون على كلّ من الصفحات الفردية (٣، ٥، ٧، ٩) المقابلة صورة ملوّنة معبّرة عن مضمون ذلك المقطع. وأما الصفحات من العاشرة حتى الثانية عشرة من كلّ قصة فتشتمل على ثلاثة أنشطة عليها، تتنوّع - في الغالب - ما بين طلب: تلوين بعض الرسومات ذات الصلة بالقصة، ووصل كلمات أو عبارات بما يناسبها، وملء فراغات بما يلائمها، واختيار الإجابة المناسبة لأسئلة على القصة، وإعادة ترتيب أحداث القصة.

هذا، وتحمل الأربع العشرة قصة التي اختيرت لتكون موضوع التدريس والتدريب العناوين والمغازي الآتية (لجنة تطوير مهارات القراءة، ٢٠٠٦): «النملة وحبّة القمح» ومغزاهما التعاون،

و«الدبّ والسمكة» ومغزاها عاقبة الخيانة، و«الدجاجة والثعلب» ومغزاها التفكير قبل الفعل، و«العصفور الذكي» ومغزاها حسن التصرف، و«الأرنبان الجائعان» ومغزاها الصداقة وفاء، و«الكبشان والذئب» ومغزاها الاتحاد قوة، و«الأسد والثعلب» ومغزاها الذكاء والغباء، و«القنفذ والخلد» ومغزاها عاقبة الظلم، و«البيغاء والأرنب» ومغزاها التفكير لا التقليد، و«الدببة الثلاثة» ومغزاها الوفاء بالعهد، و«الأفعى والنسر» ومغزاها عاقبة الطمع، و«الغراب والخلد» ومغزاها الاستماع للنصيحة، و«القنفذ والثعلب» ومغزاها في التأني السلامة وفي العجلة الندامة، و«الحمامة والثعلب» ومغزاها لا تطلب ما لا تستطيع.

وقد كانت القصص المختارة جميعها من قصص الحيوان؛ لأنّ الأطفال يقبلون بشغف كبير على القصص التي تجري على ألسنة الحيوانات وتقوم فيها الحيوانات بالأدوار الرئيسية، وربما يعود ذلك إلى السهولة التي يجدها الأطفال في تمص أدوار الحيوانات وسعادتهم في تكوين صداقات مع بعضها، وإلى الدهشة التي تعزيهم وهم يواجهون الحيوانات في القصص تسلك سلوكا إنسانيا وتتصرف بذكاء وتنطق بالحكمة والموعظة (أحمد، ٢٠١٧؛ سمك، ١٩٨٦). وعلى الرغم ممّا أشار إليه بعض الدراسات من أنّ أغلب القصص التي اجتذبت الأطفال الصغار حتى سنّ عشر سنوات هي قصص الحيوان (سمك، ١٩٨٦؛ الهيتي، ١٩٨٢)، فقد تمّ عرض القصص المختارة جميعها على ثلاثة من المتخصصين في أدب الأطفال للحكم على مدى ملاءمة كلّ منها للأطفال موضوع الدراسة من حيث اللغة والمضمون والمغزى؛ فحكّموا جميعا بذلك.

وبالنتيجة، فقد تمّ توظيف قصة «القنفذ والثعلب» في تدريب معلّمة المجموعة التجريبية على تدريسها وفق خطوات «الاستراتيجيات المتكاملة»، كما تمّ توظيف قصة «الحمامة والثعلب» في التأكيد من إجادة معلّمة المجموعة الضابطة تدريسها وفق خطوات «القراءة والمناقشة»؛ لتقوم كلّ من المعلّمتين - بعد ذلك - بتدريس كلّ من الاثنتي عشرة قصة الباقية للأطفال مجموعتها باستراتيجية تدريس القصة الخاص بها.

٢. جهاز التسجيل والأشرطة: تمّ توظيف جهاز التسجيل والأشرطة من قبل معاوين الباحثين في تنفيذ «اختبار مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي»، وبالتحديد في تسجيل القصص التي حكاها الأطفال استجابة للنشاط الأول من الاختبار والجميل التي أتجوها استجابة لنشاطه الثاني، وقد كان ذلك مع كلّ من العينة الاستطلاعية وعينة الدراسة. وقد عاود المعاوان توظيف جهاز التسجيل والأشرطة في الاستماع لقصص الأطفال وجمالهم من أجل تقييم أداء الأطفال في الاختبار وفقا لقائمة التقييم الخاصة بكلّ من نشاطيه.

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات لتفكير

٣. قطع الكرتون والأفلام: وظّفت معلمة المجموعة التجريبية قطع الكرتون المقوّى والأفلام الملوّنة في تنفيذ خطوتي «الاستراتيجيات المتكاملة» الثالثة (المتعلقة برسم مقاطع من القصة) والرابعة (المتعلقة بحرم القصة) مع أطفال مجموعتها. ووظّفت معلمة المجموعة التجريبية مثل هذه المواد في تنفيذ خطوة «القراءة والمناقشة» الخامسة (المتعلقة بأنشطة القصة) مع أطفال مجموعتها.

أداة الدراسة

يعدّ «اختبار مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي» (انظر الملحق أ) هو الأداة الرئيسة في هذه الدراسة، وهو اختبار شفوي وظّف فيها لقياس مستوى نموّ مهارة التحدث ومهاراتها الفرعية ومهارة التفكير الإبداعي ومهاراتها الفرعية لدى أطفال عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة. ويتكون هذا الاختبار من النشاطين الآتيين:

النشاط الأول: عنوانه «قصّتي المفضّلة» والزمن المخصص له ٣ دقائق، ويطلب فيه إلى كلّ واحد من أطفال عينة الدراسة أن يحكي قصته المفضّلة من القصص التي تعلمها - بعد أن يذكر عنوانها - مع تنبيهه إلى تطبيق ما تعلمه من مهارات التحدث وقواعد الحكاية، وذلك على مسمع معاونين اثنين (ذكر وأنثى من طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك) يقومان بتسجيل القصة المحكية من الطفل على جهاز تسجيل خاص. ويستهدف هذا النشاط قياس مستوى نموّ مهارة التحدث لدى أطفال العينة، وذلك من خلال مهاراتها الفرعية (صحّة النطق، ودقّة الضبط، والطلاقة اللفظية، والترابط والتماسك، ووظيفية الأداء) ومؤشرات الأداء السلوكية الدالة على كلّ مهارة. وبعد الانتهاء من تسجيل القصص المفضّلة المحكية من جميع أطفال عينة الدراسة، يعاود المعاوان الاستماع من جهاز التسجيل إلى القصص التي حكهاها الأطفال قصة تلو أخرى، ويقومان بتقييم مهارة التحدث ومهاراتها الفرعية والمؤشرات السلوكية الدالة على كلّ منها، وذلك كله في ضوء «قائمة تقييم مهارات التحدث» (انظر الملحق ج) التي أعدّت لهذا الغرض.

النشاط الثاني: عنوانه «أحبُّ أن أكون» والزمن المخصص له ٣ دقائق أيضاً، ويطلب فيه إلى كلّ واحد من أطفال العينة أن يستمع إلى الجملتين الآتيتين: «أحبُّ أن أكون سمكة؛ كي أغوص تحت الماء، وأكتشف ما في الأعماق»، و «أحبُّ أن أكون زرافة؛ كي أصل إلى الرفوف العالية، وأقوم بتنظيفها»، ثمّ أن يأتي بما يستطيعه من الجمل على غرارهما، مع تنبيهه إلى أن يبدأ كلّ جملة ينتجها بعبارة «أحبُّ أن أكون»، وذلك على مسمع معاونين اللذين يقومان بتسجيل الجمل المنتجة من الطفل على جهاز التسجيل. ويستهدف هذا النشاط قياس مستوى نموّ مهارة

التفكير الإبداعي من خلال مهاراتها الفرعية (طلاقة الأفكار، وأصالتها، ومرورتها، وتوسيعها) ومؤشرات الأداء السلوكية الدالة على كل مهارة. وبعد الانتهاء من تسجيل الجمل المنتجة من جميع أطفال عينة الدراسة، يعاود المعاونان الاستماع من جهاز التسجيل إلى مجموعة الجمل التي أنتجها كل طفل، ويقومان بتقييم مهارة التفكير الإبداعي ومهاراتها الفرعية والمؤشرات السلوكية الدالة على كل منها، وذلك كله في ضوء «قائمة تقييم مهارات التفكير الإبداعي» (انظر الملحق د) التي أعدت لهذا الغرض.

بناء الاختبار

تمّ بناء «اختبار مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي» وفق الخطوات الآتية:

١. تحديد المهارة الممثلة للملائمة المستهدف قياسها بالاختبار لدى كل من أطفال عينة الدراسة، بحيث تكون مهارة «التحدث» من خلال مهاراتها الفرعية ومهارة «التفكير الإبداعي» من خلال مهاراتها الفرعية، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب التربوي السابق واستشارة بعض المتخصصين.

٢. تحديد خمس مهارات فرعية لمهارة التحدث، هي: صحة النطق، ودقة الأداء، والطلاقة اللفظية، والترابط والتماسك، ووظيفية الأداء؛ وأربع مهارات فرعية لمهارة التفكير الإبداعي، هي: طلاقة الأفكار، وأصالتها، ومرورتها، وتوسيعها.

٣. تحديد مؤشري أداء سلوكيين لكل من مهارات التحدث الفرعية؛ وذلك لقياس أداء الأطفال موضوع الدراسة في النشاط الأول من الاختبار وفق هذه المؤشرات.

٤. تحديد المقصود بكل من مهارات التفكير الإبداعي الفرعية؛ وذلك لقياس أداء الأطفال موضوع الدراسة في النشاط الثاني من الاختبار وفق ذلك.

٥. إعداد قائمة المهارات المستهدف قياسها بالاختبار، بحيث تشمل على مهارة التحدث ومهاراتها الفرعية والمؤشرات السلوكية الدالة على كل منها، وعلى مهارة التفكير الإبداعي ومهاراتها الفرعية مع المقصود بكل منها (انظر الملحق ب)..

٦. بناء نشاطي «اختبار مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي» بحيث يقيس أولهما مستوى نمو مهارة التحدث لدى أطفال عينة الدراسة، من خلال مهاراتها الفرعية والمؤشرات السلوكية الدالة على كل مهارة؛ وبحيث يقيس ثانيهما مستوى نمو مهارة التفكير الإبداعي لدى

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات لتفكير

الأطفال أنفسهم، من خلال مهاراتها الفرعية وفي ضوء المقصود بكل مهارة.

صدق الاختبار

تمّ توزيع «اختبار مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي» وقائمة مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي المستهدف قياسها به على خمسة عشر محكماً من أهل الخبرة والاختصاص في مجالات مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها والطفولة وعلم النفس التربوي والتربية الابتدائية والقياس والتقويم؛ وذلك لغايات تحكيم الآتي:

١. ملاءمة نشاطي الاختبار لأطفال مرحلة الروضة في المستوى التمهيدي الثاني.
٢. مناسبة المهارات اللغوية ومهارات التفكير المستهدف قياسها بالاختبار للأطفال أنفسهم.
٣. مدى تمثيل المهارات الفرعية لمهارة التحدث ودلالة المؤشرات السلوكية المحددة لكل مهارة فرعية عليها.
٤. مدى تمثيل المهارات الفرعية لمهارة التفكير الإبداعي ودلالة المقصود بكل مهارة فرعية عليها.
٥. مدى قياس الاختبار مهارة التحدث ومهاراتها الفرعية ومهارة التفكير الإبداعي ومهاراتها الفرعية المستهدف قياسها به.

وقد دلّت استجابات المحكمين على صدق الاختبار؛ إذ حكم ثلاثة عشر منهم على ملاءمة نشاطيه للأطفال موضوع الدراسة، وعلى مناسبة المهارات المستهدف قياسها به لأولئك الأطفال، وعلى صحة تمثيل المهارات الفرعية لمهارة التحدث وصحة دلالة المؤشرات السلوكية على تلك المهارات، وعلى صحة تمثيل المهارات الفرعية لمهارة التفكير الإبداعي وصحة دلالة المقصود بكل مهارة فرعية عليها، وعلى قياس نشاط الاختبار الأول للمهارات اللغوية التي وضع لقياسها وقياس نشاط الاختبار الثاني لمهارات التفكير التي وضع لقياسها. هذا، وقد أبدى بعض المحكمين تحفظهم - على الرغم من موافقتهم - على مهارة «دقة الضبط».

ثبات الاختبار

طبّق «اختبار مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي» - حسب إجراءات تطبيقه - على عينة استطلاعية من أطفال مرحلة الروضة في المستوى التمهيدي الثاني، قوامها (٦ ذكور و ٦ إناث) اختيروا عشوائياً من شعبتين أخريين غير شعبيتين عينة الدراسة في المؤسسة التربوية ذاتها؛ للغايات الآتية:

١. تحديد الزمن المناسب للاختبار

٢. فحص مدى وضوح المطلوب أدائه من الأطفال في نشاطي الاختبار.

٣. حساب معامل ثبات الاختبار

وقد تمّ تصحيح الاختبار - حسب إجراءات تصحيحه - وفي ضوء تحليل نتائج العينة الاستطلاعية، تبين أنّ الزمن المناسب له هو (٦ دقائق) بواقع (٣ دقائق) لكلّ من نشاطيه، وأنّ المطلوب أدائه من الأطفال في نشاطي الاختبار واضح لا لبس فيه ولا غموض، وأنّ معامل ثبات ما بين المصحّحين - كما تمّ حسابه باستخدام معادلة (عدد مرات الاتفاق / عدد المرات الكلي $\times 100\%$) - بلغ (٠,٨٣) للمهارات اللغوية و (٠,٧٥) لمهارات التفكير؛ الأمر الذي يدلّ على أنّ الاختبار ثابت وقابل للتطبيق على أطفال عينة الدراسة.

تطبيق الاختبار

تمّ تطبيق «اختبار مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي» القبلي والبعدي على يومين لكلّ منهما وبمجيئ يخبتر نصف أطفال كلّ من المجموعتين التجريبية والضابطة في كلّ يوم، وذلك وفق الخطوات الآتية:

١. تجميع أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة مع معلمتيهما في قاعة واحدة، بحيث تجلس كلّ معلمة مع أطفال شعبتها في قسم منها.

٢. جلوس معاويّ الباحثين (المعاون والمعاونة) في غرفة خاصة وأمامهما جهاز التسجيل وأشرطته.

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات لتفكير

٣. الطلب إلى معلمي المجموعتين أن تُدخل كلٌّ منهما - بالتناوب - واحداً من أطفال شعبتها إلى غرفة المعاونين، وهكذا حتى انتهاء أطفال المجموعتين جميعهم في يومي الاختبار.

٤. سؤال المعاون الأول الطفل الذي يدخل الغرفة عن اسمه وتسجيله في كشف خاص، ثمّ الطلب إليه أن يحكي قصته المفضلة من القصص التي تعلّمها مع مراعاة مهارات التحدث وقواعد الحكاية، وتشغيل جهاز التسجيل مع بدء الطفل ذكر عنوان القصة وإيقافه بعد (٣ دقائق).

٥. طلب المعاون الثاني من الطفل أن يستمع إلى الجملتين الآتيتين:

- أحبُّ أن أكون سمكة؛ كي أغوص تحت الماء، وأكتشف ما في الأعماق.

- أحبُّ أن أكون زرافة؛ كي أصل إلى الرفوف العالية، وأقوم بتنظيفها.

ثمّ الطلب إليه أن يعطي ما يستطيعه من الجمل على غرارهما، مع تنبيهه إلى أن يبدأ كلّ جملة يأتي بها بعبارة «أحبُّ أن أكون»، وتشغيل جهاز التسجيل مع بدء الطفل إنتاج الجمل وإيقافه بعد (٣ دقائق).

تصحيح الاختبار

تمّ تصحيح «اختبار مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي» وفق ما يأتي:

١. أعدت «قائمة تقييم مهارات التحدث» لتقييم استجابات الأطفال عينة الدراسة على النشاط الأول من الاختبار. وقد اشتملت القائمة على المهارات الفرعية للتحدث وعلى مؤشرين سلوكيين لكلّ مهارة فرعية، وعلى تدريج سداسي بحيث تتراوح الدرجة التي يمكن أن يعطيها كلّ من المعاونين (المصححين) لكل مؤشر سلوكي ما بين (٠ - ٥) حسب المعادلة الآتية: درجة المؤشر = (عدد مرات الأداء الصحيح / العدد الكلي المطلوبه) × ٥. وعلى ذلك، تكون العلامة القصوى لمهارة التحدث ومهاراتها الفرعية (٥٠ علامة)، في حين تكون العلامة الدنيا لها (٠ علامة). وفي حال اختلاف المعاونين في تقدير العلامة الكلية لاستجابة كلّ طفل على النشاط الأول من الاختبار، يؤخذ متوسط تقديريهما.

٢. أعدت «قائمة تقييم مهارات التفكير الإبداعي» لتقييم استجابات الأطفال عينة الدراسة على النشاط الثاني من الاختبار. وقد اشتملت القائمة على المهارات الفرعية للتفكير الإبداعي مع توضيح المقصود بكلّ منها، وعلى أمثلة من الاستجابات المحتملة الممكنة من الأطفال كي

يسترشد بها معاونان (المصححان). هذا، وقد حُدّد عدد الأفكار الجديدة المتنوعة الموسّعة التي يمكن أن ينتجها الأطفال في (٣ دقائق) حول موضوع «أحبّ أن أكون» بخمس أفكار، وأُعطيت لكلّ فكرة منها (١٠ علامات)، بحيث تكون العلامة القصوى التي يمكن أن يمنحها كلّ من معاونين لمهارة التفكير الإبداعي ومهاراتها الفرعية (٥٠ علامة)، مع تنبيه معاونين إلى مراعاة ما يأتي عند تقييم استجابات الأطفال على النشاط الثاني من الاختبار:

أ. تمنح العلامة الكلية (٥٠) إذا اشتملت استجابة الطفل على خمس أفكار أو أكثر، بحيث تكون جميعها جديدة متنوعة موسّعة حول موضوع «أحبّ أن أكون»، وبحيث تكون الجملة المعبرة عن كلّ فكرة منها مكتملة الأركان الثلاثة المطلوبة (أحبّ أن أكون كذا...؛ كي كذا...، و كذا...)، على أن يكون الركن الأول محققاً للتنوع عند النظر إليه مع مثيلاته في باقي الجمل التي ينتجها الطفل، وعلى أن يكون الركن الثاني محققاً للجدّة عند النظر إليه مع مراعاة ما يربطه بالركن الأول، وعلى أن يكون الركن الثالث محققاً لتوسعة الركن الثاني؛ فتستحقّ بذلك الجملة العلامات العشر المخصصة لها كاملة.

ب. تمنح من العلامات العشر المخصصة لكلّ فكرة ستُّ علامات، إذا اشتملت الجملة المعبرة عن الفكرة على الركنين الأول والثاني فقط، وكان الأول محققاً للتنوع عند النظر إليه مع مثيلاته في باقي الجمل المنتجة من الطفل والثاني محققاً للجدّة عند النظر إليه مع مراعاة ما يربطه بالركن الأول.

ج. تمنح من العلامات العشر المخصصة لكلّ فكرة علامتان فقط، إذا اشتملت الجملة المعبرة عن الفكرة على الركن الأول فقط، وكان محققاً للتنوع عند النظر إليه مع مثيلاته في باقي الجمل المنتجة من الطفل.

د. تمنح العلامة صفر إذا لم تشتمل استجابة الطفل على أية فكرة أو جزء من فكرة.

هـ. يؤخذ متوسط تقديري معاونين (المصححين) حال اختلافهما في تقدير العلامة الكلية لاستجابة كلّ طفل على النشاط الثاني من الاختبار.

٣. عاود معاونان (المصححان) الاستماع من جهاز التسجيل إلى استجابات الأطفال - عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة - لنشاطي الاختبار، موظّفين «قائمة تقييم مهارات التحدث» في تقييم استجابات الأطفال على النشاط الأول، و«قائمة تقييم مهارات

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير

التفكير الإبداعي» في تقييم استجاباتهم على النشاط الثاني، ورصد العلامات المتحصلة في الاختبارين القبلي والبعدي لأطفال كلٍّ من مجموعتي الدراسة في كشف خاص.

خطوات تطبيق الدراسة

لقد نُفذت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

١. مراجعة الأدب والدراسات السابقة المتعلقة بطرائق تدريس القصة وأساليبه ونماذجه واستراتيجياته، وتوليف استراتيجية تدريس القصة الأولى (لاستراتيجيات المتكاملة)، والتحقّق من استراتيجية تدريس القصة الثانية (القراءة والمناقشة) الموظفين في هذه الدراسة، من ذلك الأدب وتلك الدراسات.

٢. اختيار القصص موضوع التدريس لأطفال مجموعتي الدراسة، بالإضافة إلى قصتين أخريين لتدريب معلمة المجموعة التجريبية على تدريس إحداها بالاستراتيجيات المتكاملة، ومتابعة معلمة المجموعة الضابطة في تدريس الأخرى بالقراءة والمناقشة، والتحقّق من مدى ملاءمة جميع القصص - موضوع التدريس والتدريب - من حيث اللغة والمضمون لأطفال الروضة في المستوى التمهيدي الثاني.

٣. تصميم «اختبار مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي» بعد تحديد مهاراتها الفرعية والمؤشرات السلوكية الدالة على كلٍّ منها، والتحقّق من صدق هذا الاختبار وثباته كما مرّ بيانه.

٤. مقابلة مدير المؤسسة التربوية، وتوضيح هدف الدراسة له وما يتطلبه تنفيذها من تعاون، والحصول على إذن منه بتنفيذ الدراسة في المؤسسة المذكورة.

٥. توظيف الطريقة العشوائية البسيطة (القرعة)؛ في اختيار شعبتين من خمس شعب لأطفال الروضة في المستوى التمهيدي الثاني، وبالطريقة نفسها اختيرت إحداها لتمثّل المجموعة التجريبية - التي تدرّس القصص موضوع الدراسة بالاستراتيجيات المتكاملة - واختيرت الأخرى لتمثّل المجموعة الضابطة - التي تدرّس القصص نفسها بالقراءة والمناقشة.

٦. الاجتماع بمعلمتي المجموعتين التجريبية والضابطة، وتوضيح هدف الدراسة - بالإضافة إلى إجراءات تطبيق «اختبار مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي» - لهما؛ إذ طبق الاختبار على عينة استطلاعية من ١٢ طفلاً اختيروا من شعبتين أخريين غير شعبيتي الدراسة.

٧. عقد ورشة عمل لمعلمة المجموعة التجريبية، درّبت فيها - بتوظيف قصة «القفنذ والثعلب» - على تدريس كلٍّ من القصص موضوع الدراسة لأطفال مجموعتها وفق خطوات «الاستراتيجيات المتكاملة» (انظر الملحق هـ) الذي يكامل ما بين استراتيجيات: حكاية القصة (Storytelling)، ورسم القصة (Story-drawing)، وهرم القصة (Story pyramid)، ولعب الدور (Role-Playing).

٨. عقد ورشة عمل لمعلمة المجموعة الضابطة، تمّ التأكّد فيها - بتوظيف قصة «الحمامة والثعلب» - من إجادتها تدريس كلٍّ من القصص موضوع الدراسة لأطفال مجموعتها وفق خطوات «القراءة والمناقشة» (انظر الملحق و) الذي يقوم على: قراءة القصة، ومناقشتها، وتنفيذ أنشطتها.

٩. تحديد الخطة الزمنية اللازمة لتنفيذ الدراسة، على أن تكون مدّة التدريس ستة أسابيع في الفصل الدراسي الأول، بواقع جلستين مدّة كلٍّ منهما (٣٥ دقيقة)، بحيث تكونان يومي الإثنين والأربعاء من كلّ أسبوعٍ لكلّ واحدة من مجموعتي الدراسة، وبحيث ينفذ في كلّ جلسة تدريسٍ إحدى القصص الاثنتي عشرة لأطفال كلٍّ من المجموعتين حسبما تتطلبه خطوات تدريس القصة المعتمد لكلٍّ منهما (الاستراتيجيات المتكاملة للمجموعة التجريبية، والقراءة والمناقشة للمجموعة الضابطة).

١٠. تطبيق الاختبار القبلي على عينة الدراسة - أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة - وذلك بالتعاون مع معلمي المجموعتين وحسب إجراءات تطبيق الاختبار التي سبق ذكرها؛ للتأكد من تكافؤ أطفال المجموعتين في مستوى نموّ مهارة التحدث ومهاراتها الفرعية ومهارة التفكير الإبداعي وممارتها الفرعية لديهم.

١١. الطلب إلى معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة أن تبدأ كلٍّ منهما بتدريس كلٍّ من القصص الاثنتي عشرة لأطفال مجموعتها باستراتيجية تدريس القصة المعينة لتلك المجموعة وحسب الخطة الزمنية المحددة.

١٢. تطبيق الاختبار البعدي على عينة الدراسة - أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة - وذلك بالتعاون مع معلمي المجموعتين وحسب إجراءات تطبيق الاختبار التي تمّ تحديدها.

١٣. تصحيح «اختبار مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي» القبلي والبعدي حسب إجراءات تصحيح هذا الاختبار التي تمّ تحديدها، ورصد علامات الأطفال - عينة الدراسة - لكلّ

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير

من متغيري مهارة التحدث ومهاراتها الفرعية ومهارة التفكير الإبداعي ومهاراتها الفرعية، وحساب علامة الكسب لكلّ (علامة الاختبار البعدي - علامة الاختبار القبلي) التي حصل عليها الطفل عن أدائه في النشاط الأول من الاختبار، وهو النشاط الذي يقيس مقدار نمو مهارة التحدث من خلال مهاراتها الفرعية - لدى الأطفال موضوع الدراسة نتيجة لما تعرّضوا له من معالجة (استراتيجية تدريس القصة) ، وإفراغ ذلك كلّ في جدول خاص تمهيدا لإجراء التحليلات الإحصائية والكشف عن النتائج.

نتائج الدراسة

بعد التأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة (التجريبية والضابطة، والذكور والإناث، ومجموعات التفاعل) في مستوى نموّ (مهارات التحدث، ومهارات التفكير الإبداعي) لديهم على علامات الاختبار القبلي، كما تبين ذلك النتائج المعروضة في الجدول ٢، والتحقق من الدلالة الاحصائية للارتباط بين مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي على علامة الكسب، كما تبين ذلك النتائج المعروضة في الجدول ٣؛ وُظف - في تحليل البيانات بعد جمعها واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعات - تحليل التباين الثنائي المتعدد (TOW - WAY MANOVA) ؛ لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات، والإجابة عن أسئلة الدراسة.

الجدول ٢

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد للمتغيرين المستقلين وما بينهما من تفاعل على علامة الاختبار القبلي

الأحادي						المتعدد				
مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المتغير التابع	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة ف	قيمة ولكس	مصدر التباين
٠,٣٤	٠,٩٤	٤٠,٣٣	١	٤٠,٣٣	التحدث	٠,٤٠	٢	٠,٩٢	٠,٩٦	الاستراتيجية
٠,٨٠	٠,٠٦	٥,١٩	١	٥,١٩	التفكير					
٠,٣٦	٠,٨٦	٣٧,٠٨	١	٣٧,٠٨	التحدث	٠,٣٨	٢	٠,٩٩	٠,٩٦	الجنس
٠,٧٢	٠,١٣	١٠,٤٨	١	١٠,٤٨	التفكير					
٠,٠٦	٣,٩٦	١٧٠,٦٦	١	١٧٠,٦٦	التحدث	٠,١٥	٢	١,٩٤	٠,٩٣	التفاعل
٠,٢٩	١,١٥	٩٢,٥٨	١	٩٢,٥٨	التفكير					

الجدول ٣

معامل ارتباط بيرسون بين مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي على علامة الكسب

المتغير	التفكير الإبداعي	ن	الدلالة الإحصائية
التحدث	*٠,٦٦٧	٥٤	٠,٠٠٠

* دل عند مستوى الدلالة (,٠٠١)

نتائج السؤال الأول

كان سؤال الدراسة الأول، هو: «هل يوجد فرق دالّ إحصائياً، عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥)، بين متوسطي علامة الكسب لأطفال مرحلة الروضة موضوع الدراسة في كلّ من (مهارات التحدث، ومهارات التفكير الإبداعي)؛ يعزى إلى استراتيجية تدريس القصة (الاستراتيجيات المتكاملة / القراءة والمناقشة)؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت متوسطات علامة الكسب لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت كما هو مبين في الجدول ٤.

الجدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لعلمة الكسب لكلّ من (مهارات التحدث، ومهارات التفكير الإبداعي) حسب المجموعة

والجنس

المجموعة	المهارات	الجنس			
		إناث		ذكور	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
التجريبية	التحدث	٥,٣٨	٩,٠٠	٦,٣٣	٣,٥٢
	التفكير	٦,١٥	٨,٤٥	٤,٦٦	٥,٤٩
الضابطة	التحدث	٠,٠٠	٦,٢٠	١,٦٦	٣,٨٩
	التفكير	٠,٧١	٦,١٥	٠,٨٣	٥,١٥
الكلي	التحدث	٢,٥٩	٨,٠١	٤,٢٦	٤,٣٢
	التفكير	٣,٣٣	٧,٧٢	٢,٩٦	٥,٥٩

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات لتفكير

يظهر من النتائج المعروضة في الجدول ٤ أنه بينما بلغ متوسط علامة الكسب لأطفال المجموعة التجريبية - التي عُلمت بالاستراتيجيات المتكاملة - في مهارات التحدث (٥,٨٩) بانحراف معياري قدره (٦,٥٣)، بلغ متوسط علامة الكسب لأطفال المجموعة الضابطة - التي عُلِّمت بالقراءة والمناقشة - في المهارات ذاتها (٠,٧٧) بانحراف معياري قدره (٥,٢٣). وبينما بلغ متوسط علامة الكسب لأطفال المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الإبداعي (٥,٣٥) بانحراف معياري قدره (٦,٩٣)، بلغ متوسط علامة الكسب لأطفال المجموعة الضابطة في المهارات ذاتها (٠,٧٦) بانحراف معياري قدره (٥,٦٠). ولتحديد دلالة الفرق بين متوسطي علامة الكسب للمجموعتين التجريبية والضابطة؛ وظف تحليل التباين الثنائي وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول ٥.

الجدول ٥

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد للمتغيرين المستقلين وما بينهما من تفاعل على علامة الكسب

الأحادي					المتعدد					
مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المتغير التابع	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة ف	ولكس	قيمة التباين
٠,٠٠٤	٩,٣٤	٣٣٨,٦٢	١	٣٣٨,٦٢	التحدث	٠,٠١١	٢	٥,٠١	٠,٨٣	الاستراتيجية
٠,٠١١	٦,٩٨	٢٨٨,٢١	١	٢٨٨,٢١	التفكير					
٠,٤٣	٠,٦٣	٢٢,٩٣	١	٢٢,٩٣	التحدث	٠,٣٩٧	٢	٠,٩٤	٠,٩٦	الجنس
٠,٦٩	٠,١٥	٦,٢٧	١	٦,٢٧	التفكير					
٠,٨٣	٠,٠٥	١,٧٣	١	١,٧٣	التحدث	٠,٨٩٩	٢	٠,١١	٠,٩٩	التفاعل
٠,٦٥	٠,٢١	٨,٦٥	١	٨,٦٥	التفكير					

ويتبين من نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد المعروضة في الجدول ٥ وجود فرق دالاً إحصائياً بين متوسطي علامة الكسب للمجموعتين التجريبية والضابطة، عند مستوى الدلالة ($a = 0,05$)، يعزى إلى متغير المجموعة [ولكس لامبدا = $0,83$]، ف ($2, 49$) = $0,01$]، وقد كان هذا الفرق دالاً لصالح أطفال المجموعة التجريبية في كلٍّ من مهارات التحدث [ف ($1, 53$) = $0,34$]، ومهارات التفكير الإبداعي [ف ($1, 53$) = $0,69$].

نتائج السؤال الثاني

أما سؤال الدراسة الثاني، فكان: «هل يوجد فرق دالّ إحصائياً، عند مستوى الدلالة ($a = 0,05$)، بين متوسطي علامة الكسب لأطفال مرحلة الروضة موضوع الدراسة في كلٍّ من (مهارات التحدث، ومهارات التفكير الإبداعي)؛ يعزى إلى جنسهم (ذكور / إناث)؟»

وبالرجوع إلى النتائج المعروضة في الجدول ٤ يتبيّن أنّ متوسط علامة الكسب للأطفال الذكور في مهارات التحدث بلغ (٢,٥٩) بانحراف معياري قدره (٨,٠١)، في حين بلغ متوسط علامة الكسب للأطفال الإناث في المهارات ذاتها (٤,٢٦) بانحراف معياري قدره (٤,٣٢). كما يتبين أنّ متوسط علامة الكسب للأطفال الذكور في مهارات التفكير الإبداعي بلغ (٣,٣٣) بانحراف معياري قدره (٧,٧٢)، في حين بلغ متوسط علامة الكسب للأطفال الإناث في المهارات ذاتها (٢,٩٦) بانحراف معياري قدره (٥,٥٩).

ويظهر من نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد المعروضة في الجدول ٥ عدم وجود فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي علامة الكسب لمجموعتي الأطفال من الذكور والإناث، عند مستوى الدلالة ($a = 0,05$)، يعزى إلى المتغير المستقل الثاني وهو الجنس [ولكس لامبدا = ٠,٩٦، ف (٢, ٤٩) = ٠,٩٤]، وذلك لا في مهارات التحدث [ف (١, ٥٣) = ٠,٦٣]، ولا في مهارات التفكير الإبداعي [ف (١, ٥٣) = ٠,١٥].

نتائج السؤال الثالث

كان سؤال الدراسة الثالث، هو: «هل توجد فروق دالّة إحصائياً، عند مستوى الدلالة ($a = 0,05$)، بين متوسطات علامة الكسب لأطفال مرحلة الروضة في كلٍّ من (مهارات التحدث، ومهارات التفكير الإبداعي)؛ تعزى إلى التفاعل بين استراتيجيات تدريس القصة وجنسهم (الاستراتيجيات المتكاملة ذكور / الاستراتيجيات المتكاملة إناث / القراءة والمناقشة ذكور / القراءة والمناقشة إناث)؟»

يتّضح من النتائج المعروضة في الجدول ٤ أنّ متوسط علامة الكسب للأطفال الذكور في المجموعة التجريبية - التي علّمت القصص بالاستراتيجيات المتكاملة - في مهارات التحدث بلغ (٥,٣٨) بانحراف معياري قدره (٩,٠٠)، في حين بلغ متوسط علامة الكسب لإناث المجموعة نفسها في المهارات ذاتها (٦,٣٣) بانحراف معياري قدره (٣,٥٢). وبلغ متوسط علامة الكسب

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات لتفكير

للأطفال الذكور في المجموعة الضابطة - التي عُلمت القصص بالقراءة والمناقشة - في مهارات التحدث (٠,٠٠) بانحراف معياري قدره (٦,٢٠)، في حين بلغ متوسط علامة الكسب لإنات المجموعة نفسها في المهارات ذاتها (١,٦٦) بانحراف معياري قدره (٣,٨٩). كما يتضح من النتائج المعروضة في الجدول نفسه أنّ متوسط علامة الكسب للذكور المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الإبداعي بلغ (٦,١٥) بانحراف معياري قدره (٨,٤٥)، في حين بلغ متوسط علامة الكسب لإنات المجموعة نفسها في المهارات ذاتها (٤,٦٦) بانحراف معياري قدره (٥,٤٩). وبلغ متوسط علامة الكسب للذكور المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي (٠,٧١) بانحراف معياري قدره (٦,١٥)، في حين بلغ متوسط علامة الكسب لإنات المجموعة نفسها في المهارات ذاتها (٠,٨٣) بانحراف معياري قدره (٥,١٥).

ومع أنّ النتائج أعلاه تشير إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات علامة الكسب لمجموعات التفاعل في كلّ من (مهارات التحدث، ومهارات التفكير الإبداعي)، فإنّ مطالعة نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد المعروضة في الجدول ٥ تظهر أنّ هذه الفروق غير دالة إحصائياً [ولكس لامبدا = ٠,٩٩، ف (٢، ٤٩) = ٠,١١]، وذلك لا في مهارة التحدث [ف (١، ٥٣) = ٠,٠٥]، ولا في مهارة التفكير الإبداعي [ف (١، ٥٣) = ٠,٢١].

مناقشة النتائج

لقد برهنت نتائج السؤال الأول على فاعلية «الاستراتيجيات المتكاملة» في تدريس القصص لأطفال مرحلة الروضة في المجموعة التجريبية، وقد أثبتت هذه النتائج فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية كلّ من مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أولئك الأطفال. ودلّت النتائج نفسها على أنّ «الاستراتيجيات المتكاملة» - الذي دُرست به القصص لأطفال المجموعة التجريبية - كان أفضل بكثير، في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة، من استراتيجية التدريس المعتادة المتمثلة «بالقراءة والمناقشة» الذي دُرست به القصص نفسها لأطفال المجموعة الضابطة. ويمكن عزو هذه النتائج إلى ما توافرت عليه «الاستراتيجيات المتكاملة» من استراتيجيات متنوعة، أتاحت للأطفال فرص المشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية-التعليمية، عبر تعليم منظم هادف وموجه وتعلم نشط مثمر بتّاء. وبالإجمال، فإنّ نتائج هذا السؤال يمكن تفسيرها بما يأتي:

١. ما توافرت عليه «الاستراتيجيات المتكاملة» من استراتيجيات متنوعة (حكاية القصة،

ورسم القصة، وهرم القصة، وتمثيل القصة) دفعت - من ناحية - الأطفال على المشاركة وأخرجتهم من روتين الاستراتيجية المعتادة وحملتهم على الإنتاج والإبداع اللغوي والفكري، وجعلت - من ناحية أخرى - هذا الاستراتيجية جديدة مثيرة لاهتمام الطلبة عاملا على تشويقهم وزيادة دافعيتهم للتعلم.

٢. ما أتاحتها «الاستراتيجيات المتكاملة» للأطفال من فرص الاستماع إلى حكاية القصة من المعلمة، وممارسة حكايتها والتدرب على ذلك وتلقي التغذية الراجعة المناسبة الخاصة بتجويد مهارات الحكاية، وهي فرص من شأنها أن تسهم في تنمية مهارات التحدث لدى أولئك الأطفال.

٣. ما وفّرت «الاستراتيجيات المتكاملة» للأطفال من فرص لإطلاق طاقاتهم التخيلية والفكرية، وذلك بالتعبير ربما عن بعض مقاطع القصة عبر استراتيجية «رسم القصة»، وبالتمثيل البصري للقصة وفهم تركيبها عبر استراتيجية «هرم القصة»، وهي فرص من شأنها أن تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أولئك الأطفال.

٤. ما قدّمته «الاستراتيجيات المتكاملة» للأطفال من فرص في لعب أدوار شخصيات القصة التي تعلموها وتمثيلها، وهي فرص من شأنها أن تكون قد أسهمت في تنمية مهارات التحدث عبر ما يدور من حوار بين الشخصيات، ومهاراتهم الفكرية عبر فهم تلك الشخصيات وما تمرّ به من مواقف مختلفة، ومهاراتهم الأدائية الحركية.

هذا، وتأتي نتائج هذا السؤال الدالة على فعالية «الاستراتيجيات المتكاملة» في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة، لتبرهن على صحة الأسس النظرية التي خلصت إليها الدراسات والبحوث في مجال تعلم الأطفال فيما بين الثالثة والسابعة من العمر، والتي مفادها أنّ الطفل يتعلّم من خلال (Morrison, 2008; Church, 2006): (١) التقليد والمحاكاة والممارسة والتدريب وهو ما أتاحتها استراتيجية «حكاية القصة»، و (٢) توظيف الخيال لأنه ميّال إلى متابعة الخيال المرتبط ببيئته ووقائع حياته وهو ما أتاحتها استراتيجية «رسم القصة»، و (٣) التمثيل البصري لأنه يتعلم من المحسوس إلى المجرّد وهو ما أتاحتها استراتيجية «هرم القصة»، و (٤) الأداء الحركي لأنه ميّال إلى كثرة الحركة وسرعة التنقل من موقف إلى آخر وسرعة التأثر والانفعال وهو ما أتاحتها استراتيجية «لعب الدور».

أمّا نتائج السؤال الثاني، فتدلّ - من ناحية - على أنّه لا أفضلية لجنس دون آخر

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير

في مستوى نموّ مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لديهم، وتدلّ - من ناحية أخرى - على أنّ «الاستراتيجيات المتكاملة» قد أفادت بقدر متقارب في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى كلّ من ذكور المجموعة التجريبية وإناثها. ويمكن عزو ذلك إلى تشابه ظروف التنشئة الاجتماعية والثقافية للأطفال، بالإضافة إلى تشابه البيئة التربوية التي حفلت بأنشطة تعليمية-تعليمية لم تفرق بين ذكر وأنثى وأتاحت المشاركة الفاعلة للجميع. هذا، وبينما يمكن تفسير ما كشفته نتائج هذا السؤال - من كون الأطفال الإناث أفضل قليلاً من الأطفال الذكور في مستوى نموّ مهارات التحدث - بما للإناث من أفضلية في اكتساب المهارات اللغوية وتعلمها وبخاصة التحدث كما أشار إلى ذلك بعض الدراسات (Cobb, 2006)، فإنه يمكن تفسير ما كشفته النتائج نفسها - من كون الأطفال الذكور أفضل قليلاً من الأطفال الإناث في مستوى نموّ مهارات التفكير - بما للذكور من أفضلية في اكتساب مهارات التفكير وتعلمها وبخاصة التفكير الإبداعي كما أشارت إلى ذلك دراسات أخرى (المشرفي، ٢٠٠٥).

أما نتائج السؤال الثالث، فتأتي لتؤكد فاعلية «الاستراتيجيات المتكاملة» في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة من كلا الجنسين. هي تدلّ على الأساس النظري السليم الذي تمّ الاستناد إليه في توليف هذه الاستراتيجيات، بحيث لم يكن متحيّزاً لجنس دون آخر وأفادهما معا في تنمية مهارات التحدث والتفكير الإبداعي. يضاف إلى هذا، أنّ كلاً من الذكور والإناث قد تعاملوا مع دروس القصص التي نفّذت بهذه الاستراتيجية في ظلّ أجواء تعليمية-تعليمية واحدة، وشاركوا في المناشط جميعها التي تطلّبتها استراتيجياته بالقدر نفسه من الاهتمام والحماسة والدافعية. وعلى ذلك، فإنه يمكن تفسير نتائج هذا السؤال بما توافرت عليه «الاستراتيجيات المتكاملة» من استراتيجيات متنوعة لم ترتبط بمحتويات أنشطتها التعليمية-التعليمية بجنس دون غيره، وتميّزت كلها بطبيعة عامة قابلة للتنفيذ من كلّ من الذكور والإناث على حدّ سواء. يضاف إلى هذا، أنّ المادة التعليمية-التعليمية التي نفّذت دروسها «بالاستراتيجيات المتكاملة» كانت مجموعة من قصص الحيوان المحبّبة إلى نفوس الأطفال، والملائمة لهم من حيث شخصياتها ومواقفها وحوادثها وأفكارها ومغازيها ولغتها وأسلوبها وخيالها ومجمل عناصرها؛ الأمر الذي جعل الأطفال يقبلون عليها بشغف ويتفاعلون معها ومع الاستراتيجية الذي درّسوها بها بالقدر نفسه من الاهتمام والحماسة والدافعية.

وخلاصة القول، فإنّ نتائج هذه الدراسة - التي جاءت متفقة مع نتائج جلّ الدراسات التي تناولت استراتيجيات تدريس القصة - تعني أنه من الممكن تنمية، وبدرجة عالية من الفاعلية،

مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة، إذا تمّ ذلك من خلال مادة تعليمية جاذبة (القصص) باستراتيجيات تدريس مناسبة (لاستراتيجيات المتكاملة)؛ الأمر الذي يدعو الباحثين والدارسين إلى بذل مزيد من الاهتمام بتطوير أساليب تدريس جديدة مبتكرة تراعي خصائص الأطفال وتحسّن تعلمهم وتجعله ذا معنى.

تطبيقات النتائج

عُيّنت هذه الدراسة بالكشف عن أثر استراتيجية تدريس القصة في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة. وقد برهنت نتائجها على مدى فعالية «الاستراتيجيات المتكاملة»، التي تمّ توليفها في الدراسة، وعلى أثرها الكبير في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال موضوع الدراسة. وفي ضوء هذه النتائج، يخلّص الباحثان إلى أنه من الممكن تنمية تلك المهارات لدى أطفال مرحلة الروضة، وذلك بتقديم مادة تعليمية جاذبة ذات معنى (Meaningful) قابلة للفهم (Comprehensible) تشبع الحاجات وتلبي الاهتمامات وهي القصة، باستراتيجيات تدريس ملائمة مناسبة تُراعي الخصائص النمائية لأولئك الأطفال وتوظّف أسس تعلمهم.

أما تطبيقات نتائج الدراسة التي يمكن تقديمها لمعلمات أطفال مرحلة الروضة، فتتمثّل بالتوصيات الآتية:

1. الاهتمام بتنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لأطفال مرحلة الروضة عن طريق تعليمهم القصص باستراتيجيات تدريس مناسبة تحثهم على الإنتاج والإبداع اللغوي والفكري؛ وذلك لما لكلّ منهما (مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي) من أثر بالغ في تعلم أولئك الأطفال في سائر المواد الدراسية في المراحل التعليمية اللاحقة.
2. اعتماد «الاستراتيجيات المتكاملة» في تنفيذ دروس القصص وتعليمها لأطفال مرحلة الروضة، بوصفه بديلاً فاعلاً لاستراتيجية تعليم القصص المعتادة المتمثلة بـ «القراءة والمناقشة»، وبخاصة عندما تستهدف تلك الدروس تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لأولئك الأطفال.
3. الاستفادة من «الاستراتيجيات المتكاملة» حال توظيفها في تنفيذ دروس القصص وتعليمها لأطفال مرحلة الروضة، بوصفها أداة تشخيص لمستويات نموّ أولئك الأطفال في مهارات التحدث

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات للتفكير

(صحة النطق، ودقة الضبط، والطلاقة اللفظية، والترابط والتماسك، ووظيفة الأداء) وفي مهارات التفكير الإبداعي (طلاقة الأفكار، وأصالة الأفكار، ومرونة الأفكار، وتوسيع الأفكار)؛ وذلك بوساطة مراقبة أداء الأطفال في المناشط التعليمية - التعليمية التي تشركهم فيها هذه الاستراتيجيات ومتابعة ذلك الأداء وأخذ ملحوظات حوله، عن طريق توظيف قائمتي تقييم التحدث والتفكير الإبداعي.

وأما المقترحات التي يمكن تقديمها للباحثين والدارسين بناء على النتائج، فتتمثل بالآتي:

١ العناية بتطوير المزيد من استراتيجيات التدريس المبتكرة الخاصة بتنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة.

٢. الاهتمام ببناء المزيد من المقاييس والاختبارات الكاشفة عن مستويات نمو أطفال مرحلة الروضة في المهارات اللغوية جميعها ومهارات التفكير بأنواعه المختلفة.

٣. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تكشف عن أثر استراتيجيات التدريس المختلفة في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة، مع التركيز على مهارات تفكير أخرى كالفهم والتفكير الناقد، وتناول متغيرات أخرى غير الجنس.

أولاً: المراجع العربية

أبو معال، عبدالفتاح. (١٩٨٨). أدب الأطفال: دراسة وتطبيق. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

أحمد، سمير عبدالوهاب. (٢٠١٧). قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية. ط٣، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

البعجة، عبدالفتاح حسن. (٢٠٠٠). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة: المرحلة الأساسية الدنيا. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

البركات، علي. (٢٠٠٨). توظيف استراتيجية التدريس بالقصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤(٣)، ١٨٩-٢٠٣.

بقاعي، إيمان. (٢٠٠٣). قصص الأطفال: ماهيتها، اختيارها، كيف نرويها. بيروت: دار الفكر اللبناني.

بجلول، إبراهيم و أحمد، سمية. (٢٠٠٣). فعالية استخدام كلّ من قصّ القصص واللعب اللغوي واللعب التمثيلي في تنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض: دراسة تجريبية مقارنة. كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

حافظ، وحيد السيد. (٢٠٠١). بناء منهج في اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية - جامعة الزقازيق.

حسن، حسن محمد. (١٩٨٨). «دراسة تقييمية لبرنامج إعداد معلمة دار الحضانة بكلية التربية في جامعة المنصورة». المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري، تنشئته ورعايته ٢٥-٢٨

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير

مارس ١٩٨٩، القاهرة: مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

حسين، ثائر. (٢٠٠٧). الشامل في مهارات التفكير. عمان: دار ديونو.

حسين، كمال الدين. (١٩٩٦). مدخل قصص وحكايات أطفال ما قبل المدرسة. القاهرة: كلية رياض الأطفال.

حلاوة، محمد السيد. (٢٠٠١). مدخل إلى أدب الأطفال: مدخل نفسي اجتماعي. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

خصاونة، نجوى، والعكل، إيمان. (٢٠١٢). فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ١(٤)، ١٨٢-٢٠٦.

رواشدة، إبراهيم، والبركات، علي. (٢٠٠٧). فعالية تدريس العلوم باستخدام الأسلوب القصصي في تعلّم تلامذة الصف الثالث الأساسي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٢١، ٤٢-١.

زيان، ماجدة عبدالنواب. (١٩٩٣). دور المدخل القصصي في تنمية مهارات القراءة الصامتة والسلوك القيمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية - جامعة طنطا.

زيتون، حسن. (٢٠٠٣). تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. سلسلة أصول التدريس، الكتاب الخامس. القاهرة: عالم الكتب.

الزيني، نادية سليم. (١٩٨٩). «استخدام الجماعات الصغيرة في تنمية القدرات

الإبداعية للأطفال». المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري، تنشئته ورعايته ٢٥-٢٨ مارس ١٩٨٩، القاهرة: مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

سعادة، جودت. (٢٠٠٦). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. عمان: دار الشروق.

سليم، مريم. (٢٠٠١). أدب الطفل وثقافته. بيروت: دار النهضة العربية.

سمك، محمد صالح. (١٩٨٦). فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأماطها العملية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشاروني، يعقوب. (١٩٩٣). دور القصة في حياة طفل الروضة. القاهرة: المجلس القومي للطفولة.

شحاتة، حسن. (١٩٩٢). قراءات الأطفال. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن. (٢٠٠٨). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الطبعة ٧، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشوارب، أسيل. (٢٠٠٧). «أثر برنامج مقترح لتعليم التفكير في تحسين مستوى الحوار الصفي ومستوى الأفكار لدى أطفال الروضة». مؤتمر كلية التربية السابع ٢٣-٢٥ تشرين الأول ٢٠٠٧، إربد - الأردن: جامعة اليرموك.

الطحان، طاهرة. (٢٠٠٨). مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة. ط ٢، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات لتفكير

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠١ أ). أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية: النظرية والتطبيق (مفهومه وأهميته، تأليفه وإخراجه، تحليله وتقويمه). القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠١ ب). مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحليم، زينب. (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي قائم على قصص وحكايات الأطفال لتنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

عبد الرحيم، جوزال. (٢٠٠١). النشاط القصصي لرياض الأطفال، ج ٢. جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، إدارة رياض الأطفال.

عبد الكافي، إسماعيل عبدالفتاح. (٢٠٠٤) القصص وحكايات الطفولة: دراسة علمية وتحليلية ونقدية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

عبدالكريم، مجدي. (١٩٩٠). «أثر مراحل رياض الأطفال على تنمية السلوك الابتكاري لدى طفل ما قبل المدرسة بالريف والمدينة». المؤتمر العلمي الأول (نحو تصور أمثل لرياض الأطفال)، كلية التربية النوعية ببورسعيد، ٢٢-٢٤ ديسمبر ١٩٩٠.

عبدالوهاب، سمير. (٢٠٠٢ أ). بحوث ودراسات في اللغة العربية، ج ١: قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس في مرحلة رياض الأطفال والمرحلتين الابتدائية والإعدادية. «قياس بعض قدرات الإبداع من خلال الأداء اللغوي لأطفال مرحلة الرياض»، ١٣-٥٦.

عبدالوهاب، سمير. (٢٠٠٢ ب). بحوث ودراسات في اللغة العربية، ج ٢: قضايا معاصرة في

المناهج وطرق التدريس في المرحلتين الثانوية والجامعية. «تنمية مهارات شعبة رياض الأطفال في كتابة القصة الموجهة لطفل ما قبل المدرسة»، ٢٠١-٢٦٠.

عصر، حسني عبدالباري. (٢٠٠١). تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. الإسكندرية: الدار الجامعية للطباعة والنشر.

العرينان، هديل. (٢٠١٥). فاعلية استخدام القصة الإلكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة أم القرى.

علي، سعيد عبد المعز. (٢٠٠٦). القصة وأثرها في تربية الطفل. القاهرة: عالم الكتب.

عويس، عفاف أحمد. (١٩٨٨). تنمية القدرات الإبداعية الأطفال عن طريق النشاط الدرامي الخلاق. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات - جامعة عين شمس.

العيسوي، جمال، وموسى، محمد، والشيزاوي، عبدالغفار. (٢٠٠٥). طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق. العين: دار الكتاب الجامعي.

غانم، محمود. (١٩٩٥). التفكير عند الأطفال: تطوره وطرق تعليمه. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية. (٢٠٠٥). الإطار العام والنتائج العامة والخاصة (اللغة العربية) لمرحلي التعليم الأساسي والثانوي. عمان: وزارة التربية والتعليم.

لانغريهر، جون. (٢٠٠٢). تعليم مهارات التفكير: تدريبات عملية لأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين. ترجمة: منير الحوراني. العين: دار الكتاب الجامعي.

لجنة تطوير مهارات القراءة. (٢٠٠٦). المجموعة القصصية. عمان: دار المنهل للنشر والتوزيع.

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات لتفكير

مارون، يوسف. (٢٠٠٨). طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي. طرابلس - لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

مجاور، محمد صلاح الدين. (٢٠٠٠ أ). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار الفكر العربي.

مجاور، محمد صلاح الدين. (٢٠٠٠ ب). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: دار الفكر العربي.

المجلس القومي للطفولة والأمومة. (١٩٩٢). المؤتمر الأول لتطوير برامج إعداد معلمات دور حضانة ورياض الأطفال، ٢٨-٣٠ إبريل ١٩٩٠.

المحمدي، تركي. (٢٠١٣). فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول ابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة أم القرى.

مرزوق، عبدالمجيد مرزوق. (١٩٩١). «عوامل تنمية التفكير الإبداعي في مرحلة الطفولة». المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، تنشئته ورعايته ٢٧-٣٠ إبريل ١٩٩١، القاهرة: مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

مركز دراسات الطفولة. (١٩٩٠). المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري، تنشئته ورعايته ١٠-١٣ مارس ١٩٩٠، التقرير الختامي للمؤتمر، القاهرة: مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

المشرفي، انشراح. (٢٠٠٥). تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

مكاحلي، السعدية. (٢٠١٥). إستخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة بسكرة.

المومني، إبراهيم. (٢٠٠٣). أثر قراءة القصص ومناقشتها في مدى استيعاب طلبة الصف الثالث الأساسي للمفاهيم العلمية. دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية، ٣٠(١)، ١٤-٢٧.

الناشف، هدى محمود. (١٩٩٧). رياض الأطفال. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الناشف، هدى محمود. (٢٠٠٧). تنمية المهارات اللغوية. عمان: دار الفكر

نصر، حمدان، والعبادي، حامد. (٢٠٠٥). أثر استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١(١)، ٥١-٦٥.

نصر، نيفين. (٢٠٠٦). دور القصص في تنمية التفكير الناقد لدى الأطفال. المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال «التربية الوجدانية للطفل»، القاهرة: جامعة القاهرة.

نصيرات، صالح. (٢٠٠٦). طرق تدريس العربية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الهيبي، هادي نعمان. (١٩٨٦). أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

والي، فاضل فتحى محمد. (١٩٩٨). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية: طرقه، أساليبه، قضاياها. حائل: دار الأندلس.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Beck, I. and McKeown, M. (1981). Developing Questions that Promote Comprehension: The Story Map. Language Arts, 58, 913-918.
- Canizares, S. (2000). How Stories Open Doors to the World. Scholastic Parent and Child, 8(1), 50.
- Church, E. (2006). Teaching Children to Love Learning. Early Childhood Today, 21(1), 34-42.
- Cobb, T. (2006). Breadth and Depth of Language Skills Acquisition. Language Learning, 12(4), 345-360.
- Collins, R. and Cooper, P. (2005). The Power of Story: Teaching Through Storytelling. Boston: Allyn and Bacon.
- Community Health Services (CHC). (2003). Using Storybooks to Build your Preschoolers Language skills. Retrieved 27 December 2008 from: <https://myhealth.alberta.ca/speech-language-and-hearing/language/for-preschoolers/using-storybooks-teach-child-language-skills>.
- Cooke, G. (1997). Teaching Young Children to Draw Stories. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Cooter, R. B. (1991). Storytelling in the Language Arts Class-

- Research and Instruction, ٧٦-٧١ ,٣٠.
- Dentonisd.org. (n.d.). Creative Thinking Skills Rubric. Retrieved November ٢٠١٧, ٦ from <http://www.dentonisd.org/cms/lib/TX٢١٠٠٠٢٤٥/Centricity/Domain/٤٢٦٨/Creative٢٠/Thinking٢٠/Skills٢٠/Rubric.pdf>.
- Dodson, S. (٢٠٠٠). Learning Language Through Drama. Proceedings for the Texas Language, Eric Document, ED ٢٠٤ ٤٣٥.
- Drabble, A. (٢٠٠٦). Engaging Young Children in Shared Conversation During Whole Group Storybook Reading Activity. Retrieved ٣٠ December ٢٠٠٨ from: <http://www.aare.edu.au/publications-database.php/٥٠٢٠/engaging-young-children-in-shared-conversations-during-the-storybook-reading-activity>.
- Dujmovic, M. (٢٠٠٦). Storytelling as A Method of EFL Teaching. Pergendirad Journal, ١٢٦-١١١ , (١)٣.
- Egan, K. (١٩٨٩). Teaching as Storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary School. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fizzano, W. (٢٠٠٠). The Impact of Story Drama on the Reading Comprehension, Oral Language Complexity, and Attitudes of Third Graders. DIA A١١/٦٠-.

- Fowler, G. and Davis, M. (١٩٨٥). The Story Frame Approach: A Tool for Improving Reading Comprehension of EMR Children. Teaching Exceptional Children, ٢٩٨-٢٩٦ ,١٧.
- Galda, L. (١٩٨٢). Playing about Story: Its Impact on Comprehension. The Reading Teacher, ٥٨-٥٢ ,٣٦.
- Garvin, A. and Walter, E. (١٩٩١). The Relationships Among Children's Storybook Reading Behavior and Knowledge about Print Concepts in Kindergarten and their Reading Ability in First Grade. Eric Document, ED ٧٥٩ ٣٨٠.
- Haven, K. (٢٠٠٧). Story Proof: the Science Behind the Startling Power of Story. Westport, CT: Greenwood Publishing Company.
- Hickman, P., Durodola, S. and Vaughn, S. (٢٠٠٤). Storybook Reading: Improving Vocabulary and Comprehension for English-Language Learners. The Reading Teacher, ٧٣٠-٧٢٠ ,(٨)٥٧.
- Houston, G. (١٩٩٧). The Power of Story: What I Have Learned as A Writer and A Teacher. The Reading Teacher, ٣٩٥-٣٨٢ ,(٥)٥٠.
- Irmsher, K. (١٩٩٦). Communication Skills. Eric Document, ED, ١١٤ ٣٩٠.
- Isbell, R. (٢٠٠٢). Telling and Retelling Stories: Learning

- Kim, S. (١٩٩٩). The Effects of Storytelling and Pretend Play on Cognitive Processes, Short-term and Long-term Narrative Recall. *Child Study Journal*, ١٩١-١٧٥ , (٣)٢٩.
- Leitch, T. M. (١٩٨٦). *What Stories Are: Narrative Theory and Interpretation*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Lindqvist, G. (٢٠٠٣). Vygotsky's Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*, ٢٥١ -٢٤٥ , (٢,٣) , ١٥.
- Lukens, R. (٢٠٠٦). *A Critical Handbook of Children's Literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lyle, S. (١٩٩٦). Making Meaning: The Voices of Children Talking about a Dramatized Story. *Educational Studies*, ٩٧-٨٣ , (١)٢٢.
- Macon, J., Bewell, D. and Vogt, M. (١٩٩١). *Response to Literature*. Newark, DE: International Reading Association.
- McEwan, H. and Egan, K. eds. (١٩٩٥). *Narrative in Teaching, Learning, and Research*. New York: Teachers College Press.
- Meyer, L. Wardrop, J. Stahl, S. and Linn, R. (١٩٩٢). Effects of Reading Storybooks Aloud on Children. *Eric Document*, ED ٦١٧ ٣٥٢.
- Morrison, G. (٢٠٠٨). *Early Childhood Education Today*. Columbus,

- Publishing Company.
- Norfolk, S., Stenson, J. and Williams, D. (٢٠٠٦). The Storytelling Classroom: Applications Across the Curriculum. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Park, J. (١٩٩٩). Children's Literature: Its Power and Influence on Primary Children's Literacy Development. Educational Document, ED ٦٥٩ ٤٣٧.
- Peck, J. (١٩٨٩). Using Storytelling to Promote Language and Literacy Development. The Reading Teacher, ١٤١-١٣٨ ,٤٣.
- Perrow, S. (٢٠٠٧). The Power of Story: Touching the Heart of Learning. Retrieved ٣٠ December ٢٠٠٨ from: <http://kindredmedia.org/٠٤/٢٠٠٧/the-power-of-story-touching-the-heart-of-learning/>.
- Piaget, J. (١٩٦٧). The Language and Thought of the Child. Cleveland: the World Publishing Company.
- Phillips, L. (٢٠٠٨). The Role of Storytelling in Early Literacy Development. Eric Document, ED ٤٧١ ٤٤١.
- Remenyi, D. (٢٠٠٥). Tell Me a Story – A Way to Knowledge. The Electronic Journal of Business Research Methodology, -١٣٣ ,(٢)٣ ١٤٠, available online at: www.ejbrm.com.

- Teacher, ٥٣-٤٢ ,(٤)٣٨.
- Roney, R. (١٩٩٦). Storytelling in the Classroom: Theoretical Thoughts. Storytelling World, ٧٤-٦٣ ,(٧)٩.
- Siegel, M. (٢٠٠٦). Rereading the Signs: Multimodal Transformations in the field of Literacy Education. Language Arts, ,(١)٨٤ ٧٧-٦٥.
- Simmons, A. (٢٠٠١). The Story Factor: Secrets of Influence from the Art of Storytelling. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Smogorzewska, J. (٢٠٠٨). Storyline and Associations Pyramid of Creativity Enhancement: Comparison of Effectiveness in -٥-year-old Children. Thinking Skills and Creativity, ٣٧-٢٨ ,(١)٧.
- Stucky, N. (١٩٩٥). Performing Oral History: Storytelling and Pedagogy. Communication Education, ١٤-١ ,٤٤.
- Well, G. (٢٠٠٦). The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Whiteson, V. (٢٠٠٦). New Ways of Using Drama in Language Teaching. New York: Sant Martin's Press.

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات لتفكير

الملاحق

الملحق (أ)

«اختبار مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي»

النشاط الأول: «قصتي المفضلة» الزمن: ٣ دقائق العلامة: ٥٠

- احكِ / احكي لنا قصتك المفضلة من القصص التي تعلمتها بعد أن تذكر /
تذكرى عنونها، مراعيًا تطبيق ما تعلمته من مهارات التحدث وقواعد حكاية
القصة.

- التسجيل

النشاط الثاني: «أحبُّ أن أكون» الزمن: ٣ دقائق العلامة: ٥٠

- استمع / استمعي إلى الجملتين الآتيتين، ثمّ أعطِ / أعطي ما تستطيعه / تستطيعينه
من الجمل على مثالهما، بحيث تبدأ / تبدأين كلّ جملة بعبارة «أحبُّ أن أكون».

● أحبُّ أن أكون سمكة؛ كي أغطس تحت الماء، وأكتشف ما في الأعماق.

● أحبُّ أن أكون زرافة؛ كي أصل إلى الرفوف العالية، وأقوم بتنظيفها.

- التسجيل

(ب) الملحق

«قائمة مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي»

مهارات التحدث	
المؤشرات السلوكية	المهارات الفرعية
- نطق الكلمات الواردة في الحديث نطقاً صحيحاً بإخراج أصوات حروفها من مخارجها الصحيحة مع مراعاة "أل الشمسية" و "أل القمرية".	١. صحة النطق
- نطق الكلمات الواردة في الحديث نطقاً صحيحاً دونما قلب بين أصواتها أو إبدال أو حذف بعضها أو زيادة بعض الأصوات.	
- ضبط بنية الكلمات الواردة في الحديث ضبطاً صحيحاً (قواعد الصرف).	٢. دقة الضبط
- ضبط أواخر الكلمات الواردة في الحديث بالحركة المناسبة (قواعد النحو).	
- نطق الكلمات والجمل الواردة في الحديث بسرعة مناسبة دونما تلغثم أو تردد أو توقف.	٣. الطلاقة اللفظية
- نطق الجمل الواردة في الحديث مع مراعاة أماكن الفصل والوصل.	
- ربط الجمل الواردة في الحديث بأدوات ربط لفظية مناسبة تدل على طبيعة العلاقات بين تلك الجمل.	٤. الترابط والتماسك
- نظم أفكار الحديث ومضامينه وحبكها على نحو يحقق تسلسلها واتساقها وانسجامها من الناحية الدلالية.	
- انتماء أفكار الحديث ومضامينه الواردة فيه إلى موضوعه.	٥. وظيفية الأداء
- تلوين الصوت وتنغيمه حسب الأساليب والمعاني اللغوية وحسب الشخصيات والمواقف والأحداث.	
مهارات التفكير الإبداعي	
دلالتها المقصودة	المهارات الفرعية
- إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار استجابة لتثير ما حول موضوع ما في زمن محدد.	طلاقة الأفكار
- جودة الأفكار المنتجة حول الموضوع وفرادتها التي تميّزها عن غيرها وإبداعيتها.	أصالة الأفكار
- تنوع الأفكار المنتجة حول الموضوع وعدم انحصارها في صنف واحد أو فئة واحدة.	مرونة الأفكار
- بسط الأفكار المنتجة حول الموضوع بإضافة أفكار وتفصيلات جديدة.	توسيع الأفكار

أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات لتفكير

الملحق (ج)

«قائمة تقييم مهارات التحدث»

التدرج						المؤشرات السلوكية	المهارات الفرعية
٥	٤	٣	٢	١	٠		
						نطق الكلمات الواردة في حكاية الطفل نطقاً صحيحاً بإخراج أصوات حروفها من مخارجها الصحيحة مع مراعاة "أل الشمسية" و "أل القمرية".	١. صحة النطق
						نطق الكلمات الواردة في الحكاية نطقاً صحيحاً دونما قلب بين أصواتها أو إبدال أو حذف بعضها أو زيادة بعض الأصوات.	
						ضبط بنية الكلمات الواردة في الحكاية ضبطاً صحيحاً (قواعد الصرف).	٢. دقة الضبط
						ضبط أواخر الكلمات الواردة في الحكاية بالحركة المناسبة (قواعد النحو).	
						نطق الكلمات والجمل الواردة في الحكاية بسرعة مناسبة دونما تلعثم أو تردد أو توقف.	٣. الطلاقة اللفظية
						نطق الجمل الواردة في الحكاية مع مراعاة أماكن الفصل والوصل.	
						ربط الجمل الواردة في الحكاية بأدوات ربط لفظية مناسبة تدل على طبيعة العلاقات بين تلك الجمل.	٤. الترابط والتماسك
						نظم أفكار الحكاية ومضامينها وحبكها على نحو يحقق تسلسلها واتساقها وانسجامها من الناحية الدلالية.	
						انتماء أفكار حكاية الطفل ومضامينها الواردة فيها إلى موضوعها.	٥. وظيفية الأداء
						تلوين الصوت وتنغيمه حسب الأساليب والمعاني اللغوية وحسب الشخصيات والمواقف والأحداث.	
						درجة المؤشر = (عدد مرات الأداء الصحيح / العدد الكلي المطلوبه) × ٥	
٥٠						العلامة الكلية	

الملحق (د) «قائمة تقييم مهارات التفكير الإبداعي»

المهارات الفرعية	دلالاتها المقصودة	أمثلة على الاستجابات المحتملة الممكنة من الأطفال
طلاقة الأفكار	إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار استجابة لمثير ما حول موضوع "أحب أن أكون" في ٣ دقائق.	- أحب أن أكون أسدا؛ لأخيف من يقف في طريقي، وأدفع عن الضعفاء. - أحب أن أكون غيمة؛ كي أنزل المطر، وتخضّر الأرض.
أصالة الأفكار	جدة الأفكار المنتجة حول الموضوع وفرادتها التي تميّزها عن غيرها وإبداعيتها.	- أحب أن أكون عصفورا؛ كي أطير محلّقاً، وأكتشف العالم. - أحب أن أكون قلماً؛ لأكتب ما أريد، وأرسم ما أحب. - أحب أن أكون نحلة؛ كي أنتقل من زهرة إلى زهرة، وأصنع العسل.
مرونة الأفكار	تنوّع الأفكار المنتجة حول الموضوع وعدم تحصارها في صنف واحد أو فئة واحدة.	- أحب أن أكون أرنباً؛ لأقفز فوق الحواجز. - أحب أن أكون قمحة؛ كي أصبح رغيفاً، وبأكلني الضعفاء.
توسيع الأفكار	بسط الأفكار المنتجة حول الموضوع بإضافة أفكار وتفصيلات جديدة.	
مفتاح التقييم		
<p>١. العلامة الكلية = عدد الأفكار الجديدة المتنوعة الموسعة حول الموضوع X ١٠ = ٥ أفكار X ١٠ = ٥٠</p> <p>وذلك بحيث تكون الجملة المعبّرة عن كلّ فكرة منها مكتملة الأركان الثلاثة كما في أمثلة الاستجابات المحتملة أعلاه، وعلى أن يحقق ركنها الأول التنوع والثاني الجدة والثالث التوسعة؛ لتستحق فكرة تلك الجملة العلامات العشر المخصّصة لها كاملة.</p> <p>٢. إذا اشتملت استجابة الطفل على أكثر من ٥ أفكار بحيث تكون الجملة المعبّرة عن كلّ منها محققة للشروط المطلوبة فإنه يعطى العلامة الكلية ٥٠، وإذا لم تشتمل استجابة الطفل على أية فكرة أو جزء من فكرة فإنه يعطى العلامة صفراً.</p> <p>٣. إذا اشتملت الجملة المعبّرة عن فكرة من الأفكار الواردة في استجابة الطفل على الركنين الأول والثاني فقط وكان كلّ منهما محققاً شرطه فإنه يعطى ٦ علامات وليس ١٠ على تلك الفكرة. وإذا اشتملت الجملة المعبّرة عن فكرة من الأفكار الواردة في استجابة الطفل على الركن الأول فقط وكان محققاً شرطه فإنه يعطى علامتين على تلك الفكرة.</p>		