المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جَامِعَةُ أمّ القُرىٰ

مجلة جامعة أم القرى
للعلوم التربوية والنفسية

المجلد (١٢) العدد (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

فاعلية برنامج تدريبي محوسب
في ضوء الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة والتحصيل الرياضي
لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي بمكة المكرمة

سوسن عبدالمجيد محمد كوسة

فاعلية برنامج تدريبي محوسب في ضوء الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة والتحصيل الرياضي لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي بمكة المكرمة

سوسن عبدالمجيد محمد كوسة

ملخص البحث

هدف هذا البحث للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي محوسب في ضوء الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة والتحصيل الرياضي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. و تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق هدف البحث تم إعداد برنامج تدريبي محوسب في ضوء الذكاءات المتعددة، وطبق البرنامج على المجموعة التجريبية، وتم تطبيق أدوات الدراسة قبليًّا وبعديّا على المجموعتين: اختبار مهارات القراءة الرياضية (من إعداد الباحثة)،واختبار تحصيلي (من إعداد المعلمة)،وبعد جمع البيانات وتحليلها تم التوصل إلى النتائج التالية:

١- وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطات المعدلة لدرجات اختبار مهارات القراءة الرياضية للمجموعتين التجريبية والضابطة كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطات المعدلة لدرجات الاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبية والضابطة كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أدرجت الدراسة عددًا من التوصيات والمقترحات بناءً على النتائج.

الكلمات المفتاحية: مهارات القراءة الرياضية، الذكاءات المتعددة، وبرنامج تدريبي.

Effectiveness of a Computerized Training Program, in the Light of Multiple Intelligence, to develop Reading and Mathematical Skills of Female Pupils at Primary Schools (Grade 5) in Makkah

Abstract

The study aims to investigate the effectiveness of a computerized training program in the light of the multiple intelligence for the development of reading and mathematical skills of the fifth grade female pupils. The study sample consisted of (60) students, who were divided into an experimental group and a control group. To achieve the goal of the research, the researcher prepared a computerized training program in the light of multiple intelligence. After collecting and analyzing the data, the following results were obtained:

1 -There were statistically significant differences at the level (0.05) between the adjusted averages of the mathematical reading skills test scores for the experimental and control groups.

2 -There were statistically significant differences at the level (0.05) between the adjusted averages of the achievement test scores for the experimental and control groups.

The study included a number of recommendations and suggestions based on the results .

Key words: Mathematical and Reading Skills; Multiple Intelligence; Training Program.

المقدمة:

القراءة من أهم أدوات التواصل والتعبير ونقل الأفكار وفهمها وهي تتبع في ذلك أهمية النطق واللغة والكتابة، ومما يدل على أهمية القراءة أن أول كلمة أنزلها الله – سبحانه وتعالى– في القرآن الكريم هي كلمة " اقرأ" في سورة العلق، وذلك يعزز أهمية القراءة والكتابة والعلم والتعلم في حياة الفرد والمجتمع.

وللقراءة مكانة خاصة في حياة الفرد فهي نافذة تطلعه على الفكر الإنساني ومعارف العصور السابقة والحاضرة، وتمكنه من الاتصال بالثقافات المختلفة في عالم يتسع باستمرار، ولذا فإن أثر القراءة عظيم حاضرًا ومستقبلًا في حياة الناشئين. والقراءة هي من عماد العملية التعليمية ومن أوائل أهدافها التي يجب أن تتحقق عند كل متعلم ليتسنى له كسب المعارف وجمع المعلومات، فالقراءة ليست مادة منفصلة عن المواد الدراسية الأخرى بل إنها جزء من كل مادة دراسية، وبالتالي فإن عدم تمكن المتعلمين من مهارات القراءة وضعف قدراتهم القرائية يؤثر على التحصيل في مواد أخرى من ضمنها الرياضيات (المهيري، ٢٠١٩)، وذكر(عواد و فدعم، ٢٠٠٩) أن من أفضل سبل مواجهة مشكلات القراءة الرياضية تدريب المعلمين تلاميذهم على كيفية إدراك الرموز المختلفة، وتوجيه التلاميذ إلى قراءة المسائل اللفظية وترجمتها بلغتهم الخاصة.

والرياضيات من العلوم المهمة لتقدم الفرد والمجتمع يحتاجها الفرد لتزويده بالمهارات الضرورية لممارسة الحياة العملية واتخاذ القرارات وحل المشكلات وتجاوز المعضلات، بالإضافة إلى أن الرياضيات أحد المجالات المعرفية المتميزة التي تسهم في مجالات المعرفة الأخرى، وذلك لأن تقدم أي مجال من مجالات المعرفة مرتبط بمعرفة رياضية واسعه (عباس والعبسي، ٢٠٠٩).

ويؤكد (عبيدات وأبوسميد،٢٠١١) إلى اختلاف استعداد التلاميذ للتعلم باختلاف أنماط تعلمهم بما يتوافق مع هوارد جاردنر صاحب نظرية الذكاءات المتعددة. حيث وضح أن الذكاء ليس قدرة واحدة تقاس باختبار واحد بل هناك ثمانية أنواع من الذكاء

هي: الذكاء اللغوي (اللفظي)، والذكاء الرياضي(المنطقي)، والذكاء البصري (المكاني)، والذكاء الحركي(الجسمي)، والذكاء الإيقاعي(الموسيقي)، والذكاء الاجتماعي (البينشخصي)، والذكاء الذاتي(التأملي)، والذكاء الطبيعي (البيئي).

كما أشاروا إلى مسلمات نظرية جاردنر التي تفترض أنه ليس هناك ذكاء واحد ثابت بل يمتلك كل فرد عددًا من أنواع الذكاءات التي يمكن تنميتها، كما يمكن استغلال الذكاءات القوية لتنمية الذكاءات الضعيفة، كما أن التلاميذ يتعلمون إذا كان التعليم مناسب لما يمتلكونه من أنواع الذكاء، وبناء على ذلك يتعلم التلاميذ بطرائق وإستراتيجيات مختلفة، لذا على المعلمين التنوع في أساليب وطرائق تدريسهم لتتلاءم مع ذكاءات التلاميذ المتنوعة.

ونظرًا لأهمية التقنية في تعلم وتعليم الرياضيات، فقد اعتمد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) National Council Of Teachers Of Mathematics مبدءًا تكنولوجياًاكواحد من المبادئ التي تقوم عليها الرياضيات، وينص هذا المبدأ على ضرورة استخدام برامج محوسبة في تعليم الرياضيات وتعلمها، لما لها من التأثير في تحسين تعلم التلاميذ من خلال تجسيد الأفكار الرياضية بصورة مرئية بالإضافة إلى تسهيل عملية تنظيم البيانات وتحليلها وتنفيذ الحسابات بدقة وكفاءة (NCTM,2000). وذكرت (المهيري، ٢٠١٩) أنه بموجب النظرية المعرفية للتعلم بالوسائط المتعددة يحصل تعلم فعال عندما يتمكن المتعلم من الانتباه إلى جزئي المعلومة السمعي والبصري وتنسيقهما في تمثيل سمعي بصري ودمجهما معًا. وهذا ما يوفره البرنامج المحوسب فهو يساعد المتعلم على استخدام الحاستين السمعية والبصرية فتشد انتباهه وتدفعه إلى التوفيق بينهما وبالتالي حدوث التعلم الفعال.

وقد أشارت عدة دراسات كدراسة (المجيدل واليافعي، ٢٠٠٩)، و(عبدالرحمن، ٢٠١١) إلى أن ضعف الفهم القرائي هو أحد أسباب صعوبات تعلم الرياضيات وضعف القدرة على حل المسائل الرياضية، وأشار (عواد وفدعم، ٢٠٠٩) إلى أهمية أن ينمى

المعلمون مهارات القراءة الرياضية لدى التلاميذ لأهميتها لحل المسائل اللفظية وفهم الرموز والمفاهيم المختلفة، ولذا أوصت دراسة (الكندري وعلى، ٢٠١٧) بضرورة تزويد المعلمين بالمهارات والإستراتيجيات القرائية الملائمة لتدريس الرياضيات خاصة المسائل اللفظية. وبينت دراسة (النصار، ٢٠٠٣) أن استخدام الإستراتيجيات والمهارات القرائية المناسبة لقراءة المسائل اللفظية في مادة الرياضيات يؤدي إلى زيادة الفهم والاستيعاب والتحصيل الدراسي، وأوصى (النصار،٢٠٠٣) في هذه الدراسة القائمين على تدريس الرياضيات والمهتمين بتأليف الكتب الرياضية الدراسية بضرورة إشراك المتخصصين في اللغة العربية والمهتمين بكتابة القصص للأطفال عند تأليف الكتب الرياضية المشتملة على المسائل اللفظية، و توفير الدورات المتخصصة في تدريس القراءة (المهارات والاستراتيجيات) لمعلمي ومشرفي الرياضيات قبل الخدمة وأثناء الخدمة لمساعدتهم على الأداء الأفضل أثناء تدريس المسائل اللفظية الرياضية، وكذلك تزويد معلمي الرياضيات في كل مرحلة دراسية بأهم المهارات والإستراتيجيات القرائية الملائمة لتدريس المسائل اللفظية الرياضية في تلك المرحلة. كما أشارت دراسة (خليفة، ٢٠٠٦) إلى أن هناك ارتباطًا بين مهارات قراءة الرياضيات والتحصيل الدراسي، حيث وجد أن التحصيل المنخفض في الرياضيات متلازمًا مع التحصيل المنخفض في فهم القراءة،وأن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة في القراءة والتحصيل في مادة الرياضيات، كما أكدت دراسة (إبراهيم والسعيد، ٢٠١٧)، ودراسة (الأطرش، ٢٠١٦)، ودراسة (الرواشدة، ٢٠١٣)، ودراسة (عبدالرحمن،٢٠١١)، ودراسة (شويهي،٢٠٠٩) ودراسة (أبو لبن وسنجي،٢٠٠٨) على فاعلية البرامج القائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والتحصيل الدراسي.

وقد أشار (عبيدات وأبوسميد، ٢٠١١) إلى أن الأنظمة التعليمية المختلفة منذ نشأتها تقدم نشاطات تعليمية لفظية لغوية في معظم الاحيان وبذلك استفاد التلاميذ اللفظيون لأنهم لقوا تعليمًا ملائمًا لذكاءاتهم وتمثيلاتهم المفضلة.

وهذا يتوافق مع ملاحظه الباحثة لمدارس التعليم العام أثناء التربية الميدانية من ضعف في مشاركة بعض التلميذات في حصص الرياضيات بسبب صعوبة فهم ما يعطى

لهنَّ بشكل مجرد واعتماد التدريس مادة الرياضيات في أغلب المدارس على الشرح والإلقاء (الأدوات والوسائل اللفظية) دون التنويع في استخدام الإستراتيجيات التدريسية والوسائل المختلفة التي تراعي الفروق الفردية بين التلميذات من حيث تفاوت أنماط الذكاءات لدى التلميذات، وطبيعة استيعابهنَّ لمادة الرياضيات.

ومن منطلق الاهتمام بالعقل البشري و محاولة تنميته للأفضل، وفي ظل التعامل مع الفروق الفردية التي أكدتها نظرية الذكاءات المتعددة وأوضحت أن لكل فرد جوانب تفوّق تشير إلى تميزه في أحد الجوانب، وأنه لا يمكن الحكم على تلميذ بأنه ذكي و آخر غير ذكي، فالجميع لديهم ذكاءات مختلفة و بنسب متفاوتة، و لكن طريقة التدريس التي تقدم لهم المادة التعليمية قد لا تتناسب ونمط الذكاء السائد لديهم و الذي يميز فرد عن آخر في طريقة تعلمه، ولكن نستطيع نحن استثمارها وتنميتها لديهم للوصول بهم إلى مستوى أعلى من التحصيل. ولذا ينادي التربويون بضرورة مراعاة المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين فينبغي ألا يسلم المعلم بأن المتعلمين متساوون في القدرات أو في التحصيل أو في الذكاء... إلخ، وجاءت نظرية الذكاءات المتعددة لدعم التعليم الذي يتعامل مع التلاميذ كأفراد مختلفين.

مما سبق تتضح أهمية إعداد البرامج والإستراتيجيات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التعليم وذلك في مراعاتها الفروق الفردية بين المتعلمين بجميع مستوياتهم. وبالتالي أصبحت هناك حاجة لإجراء هذه البحث الذي يهدف إلى إعداد برنامج تدريبي محوسب في ضوء الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة والتحصيل الرياضي لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي في مدينة مكة المكرمة.

أسئلة البحث:

ما فاعلية برنامج تدريبي محوسب في ضوء الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة والتحصيل الرياضي لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي بمكة المكرمة ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول:

ما صورة البرنامج التدريبي لوحدة القياس في ضوء نمط ذكاءات تلميذات الصف الخامس الابتدائي وباستخدام الحاسب الآلي.

السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تلميذات الصف الخامس في قدرتهن على إدراك مهارات القراءة الرياضية بمستوياتها الأربعة (إدراك الرموز الرياضية، ربط المعني الحرفي بالرموز الرياضية، تحليل العلاقات بين الرموز الرياضية، وحل المسائل اللفظية) بالمجموعتين التجريبية والضابطة؟

السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تلميذات الصف الخامس في تحصيلهنَّ الرياضي بالمجموعتين التجريبية والضابطة؟

فروض الدراسة:

يحاول البحث الحالي التحقق من الفروض التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq ٠,٠٥$ بين متوسطي الدرجات المعدلة لتلميذات الصف الخامس بالمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة الرياضية بمستوياته (إدراك الرموز الرياضية، ربط المعني الحرفي بالرموز الرياضية، تحليل العلاقات بين الرموز الرياضية، حل المسائل اللفظية، والاختبار ككل) ولصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq ٠,٠٥$ بين متوسطي الدرجات المعدلة لتلميذات الصف الخامس بالمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الرياضي ولصالح المجموعة التجريبية.

أهداف البحث:

أ- إعداد برنامج تدريبي محوسب في ضوء الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة الرياضية والتحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي.

ب- معرفة أثر البرنامج في تنمية مهارات القراءة الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي.

ج- معرفة أثر البرنامج في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

الحدود البشرية: عينة من التلميذات في الصف الخامس ابتدائي المقيدات العام الدراسي (١٤٣٨ / ١٤٣٩هـ) بإحدى مدارس مدينة مكة المكرمة.

الحدود الموضوعية: الفصل (١٣) القياس: المحيط والمساحة والحجم من مقرر مادة الرياضيات للصف الخامس الابتدائي للفصل الدراسي الثاني والذي شمل الدروس التالية (محيط المضلع، المساحة، ومساحة المستطيل والمربع).

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في إحدى المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التعليم بمدينة مكة المكرمة وهي الابتدائية (٤١).

الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ)

متغيرات البحث:

المتغير المستقل:

البرنامج التدريبي المحوسب في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة الرياضية والتحصيل الرياضي.

المتغيرات التابعة:

مهارات القراءة الرياضية والتحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

مصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي: (Training Program)

يعرف البرنامج التدريبي في البحث الحالي بأنه: مجموعة من الأنشطة والإجراءات التدريبيه المنظمة والمخطط لها وفق ذكاءات التلاميذ لتزويدهم بالمعارف والقدرات القرائية اللازمة لتنمية مهارات القراءة والتحصيل الرياضي، ويتكون البرنامج من الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل والتقنيات التعليمية، والتقويم، وهو من إعداد وتصميم الباحثة.

نظرية الذكاءات المتعددة (Multiply Intelligences Theory):

نظرية وضعها جاردنر (Gradner) تمكن المربين من إيجاد طرق تعليم تساعد المتعلمين على اختلاف نمط ذكائهم على إتقان المواد الدراسية و إيجاد بيئة صفية مثيرة تتضمن أنشطة و أدوات تقييم تستجيب لثمانية أنواع من الذكاء: الذكاء اللفظي(اللغوي)، الذكاء الرياضي (المنطقي)، الذكاء البصري(المكاني)، الذكاء الإيقاعي (الموسيقي)، الذكاء الحركي(الجسمي)، الذكاء الذاتي(الشخصي)، الذكاء الاجتماعي،الذكاء الطبيعي(البيئي) (عز الدين والعويضي، ٢٠٠٦).

وتحدد في هذا البحث بالدرجة التى حصلت عليها التلميذة في اختبار الذكاءات المتعددة (من إعداد عزالدين والعويضي، ٢٠٠٦).

التحصيل (Achievement):

مدى استيعاب التلاميذ لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات التحصيلية المعدَّة لهذا الغرض (اللقاني والجمل، ١٩٩٩، ٥٨).

ويُعرف في هذا البحث بأنه: محصلة ما تكتسبه تلميذات الصف الخامس الابتدائي (عينة البحث) من مهارات ومعارف رياضية نتيجة لمرورها بخبرات وأنشطة متنوعة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة في الاختبار التحصيلي الخاص بوحدة القياس من واقع سجل المعلمة.

مهارات القراءة الرياضية (Mathematics Reading Skills)

تم تحديد مهارات القراءة الرياضية في هذه البحث -كما حددها ريتشارد "Richard" -في المستويات الأربعة التالية:

- إدراك الرموز: يقصد به: القدرة على تعريف المصطلحات الرياضية والرموز ونطقها بأسلوب صحيح.
- تحديد المعاني اللفظية للرموز: يقصد به: القدرة على تحديد وتمييز الكلمات والرموز الرياضية في مواضع مختلفة وفهم دلالتها.
- تحليل العلاقات بين الرموز: يقصد به: القدرة على التعامل مع أفكار ومصطلحات ورموز مصاغة في نمط أو تعبير معين.
- حل المسائل اللفظية: وهو أعلى مستوى في النشاط السيكولغوي في عملية قراءة الرياضيات، ويتطلب أن تقوم التلميذة بتركيب المسألة من جديد في جمل رياضية رمزية والتي يمكن أن تحل باستخدام الخوارزميات المناسبة (بل، ١٩٨٦).

ويتم قياس هذه المهارات باختبار أعدته الباحثة يشتمل على المستويات الأربعة السابقة والمكونة للقدرة على القراءة الرياضية.

الإطار النظري:

أولاً: نظرية الذكاءات المتعددة

مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة:

نظرية الذكاءات المتعددة "Multiple Intelligences Theory" من النظريات المعرفية المتميزة ظهرت على يد هوارد جاردنر (H. Gardner) عام ١٩٨٣، حيث طرح نظريته لأول مرة في كتابه "أطر العقل"، والذي وضح فيه الأسس والمبادئ التي تقوم عليها النظرية، وأشار جاردنر فيه أن الذكاء ليس موحدًا وإنما يتكون من عدة قدرات عقلية حددها بثمانيي قدرات عقلية التي يمتلكها كافة الأفراد دون تميز، فهناك ذكاء يتعامل مع المكان، وذكاء مع الكلمة، وآخر مع الأرقام... إلخ، كما عرف جاردنر الذكاء بأنه:القدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد (عبيدات وأبوالسميد،٢٠٠٧).

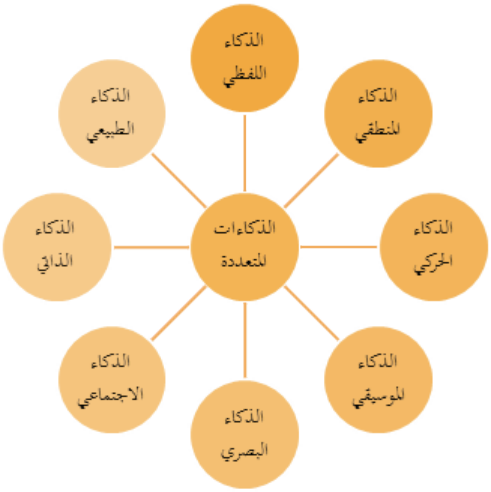
وأشارت النظرية إلى الاختلافات بين الأفراد في أنواع الذكاء التي لديهم وفي أسلوب استخدامهم لذكائهم مما يؤدي إلى إثراء المجتمع وتنويع ثقافاته وحضاراته عن طريق إفساح المجال لكل نوع من الأنواع بالظهور والتبلور في إنتاج ذي معنى يسهم في تطويره وتقدمه (خطايبة والبدور، ٢٠٠٦).

مما سبق يمكن تحديد مفهوم الذكاء بأنه القدرة على: حل المشكلات، توليد حلول جديدة، وصنع شيء ما له فائدة داخل ثقافة واحدة.

أنماط الذكاء المتعدد:

وصف جاردنر Gardner في كتابه "أطر العقل" أن هناك سبعة أنماط للذكاء، ثم قام بإضافة نمطين آخرين هما الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي، وسوف نقتصر الحديث هنا على الثمانية أنماط (Armstrong,2000)، (شويهي، ٢٠٠٠)، (عزالدين والعويضي، ٢٠٠٦):

- الـذكاء اللغـوي/ اللفظي "Linguistic intelligence": قـدرة الفـرد علـى اسـتخدام الكلمات بصورة فاعلة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة.
- الذكاء الرياضي/ المنطقي (Mathematical/logic Intelligence): قـدرة الفـرد علـى المناقشة السليمة للأمـور، وتنظـيم العلاقـات المسـببة والمجـردات واسـتخدام المنطـق والأرقام بصورة فاعلة ويرتبط به عمليات تخدمه كالتصـنيف والاسـتدلال والتعمـيم التفكير، والتفكير النقدي.
- الـذكاء الحركي/ الجسـمي (Kinesthetic/Body Intelligence): قـدرة الفـرد علـى استخدام جسمه كله للتعبير عن الأفكار والمشاعر والاحاسـيس، ويتضـمن مهـارات جسمية معينه كالتنسيق والتوازن والسرعة والدقة.
- الـذكاء الموسـيقي/ الإيقاعي (musical-rhythmic): القـدرة علـى إدراك و تمييـز، والتعبير عن الأصوات والنغمات والتفاعل معها.
- الذكاء البصري/ المكاني (intelligence visual-spatial): قـدرة الفـرد علـى إدراك عناصر المكان الذي يوجد فيه والعلاقات القائمة بين هذه العناصر وحسـن التعامـل معها بما يناسبها.
- الـذكاء الاجتماعي(البينشخصـي) (Inter personal Intelligence): القـدرة علـى إدراك وتمييز أمزجة ونوايا ودوافع ومشاعر الآخرين، والتصـرف بلباقـة في ضـوئها، ويمكن أن يتضمن هذا النوع حساسية تجاه تعبيرات الوجه والصـوت والقـدرة علـى التمييز بين أنواع مختلفة من الإشارات والتجاوب بفاعلية مع هذه الإشارات.
- الذكاء الذاتي/ التأملي (Intrapersonal Intelligence): قدرة الفرد على معرفة ذاتـه والتصرف تبعًا لذلك بما يساعده على ضبط تصرفاته واتزانها.
- الذكاء الطبيعي/ البيئي (Naturalist Intelligence): قدرة الفـرد علـى التعامـل مـع الطبيعة من نباتات وحيوانات وطيور، وجميع ما في الطبيعة من مكونات، والخـبرة في إدراك وتصنيف الأنواع الحية العديدة في بيئة الفرد.



شكل (١): أنماط الذكاءات المتعددة

وأشارت الدراسات (التى أجراها جاردنر) إلى أن الذكاء متعدد وليس مفردًا، وأن كل فرد يمتلك جميع هذه الأشكال الرئيسة ولكن بنسب متفاوتة عن غيره من الأشخاص، وهذا التفاوت في الذكاءات سنة من سنن الله في خلقه، وأمر فطري فيه تأكيد لقدرة الخالق -عز وجل- وبديع صنعه ودقيق علمه.فهي إثبات بديهي لحاجة الناس لبعضهم البعض وعدم إمكانية عزلهم واستغنائهم عن الآخرين، وهي أيضًا مؤشر على قدرات البشر المتفاوتة على العمل والإنتاج (عبيدات وأبو السميد، ٢٠١١)، وأنه يمكن للأفراد تنمية وتطوير كل نمط من الذكاءات المتعددة ورفعها لمستوى ملائم من الكفاءة من خلال وجود الدافع الذاتي والتشجيع والتعليم المناسبين، وأن استعمال أحد أنماط الذكاءات المتعددة يمكن أن يسهم في تنمية وتطوير نمط آخر منها (المصاروه، ٢٠١٥).

٣) نظرية الذكاءات المتعددة وتعليم الرياضيات:

تساعد نظرية الذكاءات المتعددة التلاميذ على الابتكار والإنتاج، فيشير (إبراهيم والسعيد،٢٠١٧) إلى أن تطبيق المعلمين لأسس نظرية الذكاءات المتعددة يساعد على تنوع الأساليب والأدوات و الإستراتيجيات التي يستخدمونها في تدريسهم بما يتوافق مع

ميـول التلاميـذ وقـدراتهم، بحيـث تتعـدى الأسـاليب اللغويـة والمنطقيـة و الـتي يشـيع استخدامها في الفصول الدراسية، فلكل درس ما يلائمه ولكل نوعية تلاميذ ما يناسبها، حتى يمكنهم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فيجب على معلمي الرياضيات الاهتمام بإيقاظ عقول التلاميذ و تنمية قدراتهم العقلية بدلًا من الاهتمام بالنص والسبورة، وقد وضعت نظرية الذكاءات المتعددة تحت أيدي المعلمين العديد من المواد والأدوات التي يمكن أن تساعدهم في تدريس الرياضيات عن طريق معرفتهم لأنماط الذكاء السائدة لدى تلاميذهم. وتفتح نظرية الذكاءات المتعددة مجالًا للإبداع في جوانب مختلفة، وتكشف عن القدرات الكامنة لدى المتعلمين والتي تحتاج إلى تحسين وتطوير، ويمكن للمعلم أن يلعب دورًا بارزًا في هذا المجال بتطبيق برامج وإستراتيجيات تدريسية معينة تتفق ونوع الذكاء الذي يريد تنميته أو تحسينه لدى المتعلمين (عفانة وخزندار، ٢٠٠٣). وأشار (الأنصاري،٢٠١٦) إلى أن تعلم الرياضيات وفقًا لنظرية الذكاءات المتعددة يساهم في:

١- تعميق فهم المفاهيم الرياضية.

٢- تهيئة التلاميذ لتعلم الرياضيات بشكل ممتع.

٣- توفر مداخل متنوعة للمحتوى الرياضي.

٤- التركيز على مواطن القوة لدى التلميذ وتعزز التنوع في القدرات.

٥- تعزيز التجريب الإبداعي للأفكار الرياضية.

طرق التدريس باستخدام الذكاءات المتعددة:

لكل نوع من الذكاءات المتعددة طرق تدريس وأدوات تعليمية وأنشطة مناسبة لتنميته (عبيدات وأبوسميد، ٢٠١١، ٢٦٢) كما هو موضح في الجدول (١)

نوع الذكاء	طرق التدريس المفضلة	أدوات تعليمية	الأنشطة المفضلة
اللفظي/ اللغوي	المحاضرة، المناقشة، العصف الذهني، رواية القصص، كتابة يوميات	الكتب، جهاز التسجيل، الالة الطابعة	أقرأ، أكتب، تحدث، استمع.
المنطقي/ الرياضي	حل المشكلات، التجارب العلمية، جمع الأرقام في الذهن، العمل	الآلة الحاسبة، الأدوات العملية، ألعاب الرياضيات،	قم بالقياس، فكر عنها بشكل ناقد، ضعها في

نوع الذكاء	طرق التدريس المفضلة	أدوات تعليمية	الأنشطة المفضلة
	الجماعي المتطلب التصنيف أو التجميع، والألعاب التعليمية الرياضية التى تعتمد على المنطق.	التصنيف	إطار منطقي، قم بتجربتها.
البصري/ المكاني	عرض بصري، أنشطة فنية، ألعاب التخيل، الخرائط الذهنية، والتمثيل الدرامي الجماعي وتصور الشخصيات.	الرسم البياني، الخرائط، الفيديو، ألعاب التركيب، الأدوات الفنية، الكاميرات، والصور	انظر، ارسم، لون، اعمل خريطة ذهنية
الحركي/ الجسمي	التعلم باليد، المسرح الصفي، والأنشطة الحركية والرياضية.	ألعاب التركيب، الصلصال، الأدوات الرياضية، ومصادر التعلم اللمسي	ركب، الأداء، المس، وحس
الايقاعي/ الموسيقي	استخدام الأغاني كجزء تعليمي، الاستماع للموسيقى كخلفية للموقف التعليمي، وتنغيم الكلمات وفق إيقاع واضح.	جهاز التسجيل، والأدوات الموسيقية	غن، واستمع
الاجتماعي/ الشخصي	التعلم التعاوني، مشاركة الأقران، المحاكاة، مشاركة المجتمع، واللقاءات الاجتماعية	جهاز تسجيل، ويلعب أدوارًا مختلفة	درس، تعاون مع، تفاعل مع، واحترم
الذاتي/ التأملي	الأعمال والألعاب فردية، الدراسات المستقلة الذاتية، إستراتيجية حل المشكلات، بناء الثقة بالنفس، واحترام الذات	أدوات بناء الذات، والسيرة الذاتية	مرتبط بالحياة الشخصية، والاستبصار الذاتي
الطبيعي/ البيئي	دراسة الطبيعة، الوعي البيئي، العناية بالحيوانات، الرحلات، الجولات، التجارب، ومتابعة الظواهر الطبيعية	النباتات، الحيوانات، وأدوات مراقبة الطبيعة(المناظير)	معايشة الأحياء (نباتات، حيوانات)، ومتابعة الظواهر الطبيعية

جدول (١): طرق التدريس المفضلة لكل نمط من الذكاءات والأدوات التعليمية الملائمة والأنشطة المفضلة

سوف يقتصر هذا البحث على أساليب وطرق التدريس المتلائمة مع الذكاء اللفظي، والبصري، والحركي، والإيقاعي.

٥) دور المعلم في ضوء الذكاءات المتعددة:

للمعلم دور كبير وفق نظرية الذكاءات المتعددة،إذ يمتد من فهم مهامه الأساسية ودراسة شخصيات تلاميذه المختلفة وتنمية إمكاناتهم المتباينة، ومن أبرز أدوار المعلم عند تطبيق إستراتيجيات الذكاءات المتعددة مايلي (عبدالرحمن، ٢٠١١):

- الكشف عن كل ما لدى التلاميذ من قدرات ومواهب، ونقاط القوة والضعف، لتخفيف نقاط القوة وتعزيز نقاط القوة باستخدام الأساليب الملائمة.
- معرفة أسلوب تعلم التلميذ.
- اختيار الطرق والإستراتيجيات المناسبة للدرس و لذكاء التلميذ في التعلم.
- اختيار الأنشطة وأساليب التقويم المناسبة لكل ذكاء.
- التخطيط الجيد للدروس وفق استراتيجية الذكاء المتعدد.

وأضاف (تايه، ٢٠١٦) لأدوار المعلم بأنه يتوجب عليه:- قياس ذكاءات التلاميذ،ورسم بروفيل لذكاء كل تلميذ.

- تصنيف التلاميذ بحسب قوة الذكاء السائد لدى كل منهم، وتوزيعهم في مجموعات مع من يشتركون معهم في أنواع الذكاء.

٦) دور التلميذ في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة:

من أهم أدوار التلميذ ما يلي(عبدالرحمن، ٢٠١١): نشط وإيجابي، باحثًا عن المعرفة بنفسه، متعاوناً مع زملائه، راغبًا في الوصول إلى الحقيقة، يوظف الطاقات والإمكانات الخاصة به في عملية التعلم بشكل فعال، مفكرًا وناقدًا ومبدعًا.

ثانيًا: مفهوم القراءة الرياضية:

القراءة عملية ديناميكية يقوم بها الفرد، تتطلب منه توازناً عقلياً ونفسياً وجسمياً. وهي عملية عقلية يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى معان ذهنية، كما يري البعض أن

القراءة عملية التوصيل إلى المعنى الذي يقصده الكاتب تلميحًا أو تصريحًا، وهذا يتطلب أن ينصب الاهتمام إلى الطرق الفنية التي تؤدي إلى حسن الفهم (ججيقة، ٢٠١٨).

والقراءة فن من فنون اللغة التي لها أهمية بالغة في المرحلة الابتدائية حيث إنها المدخل الطبيعي للتعلم، وتنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ، وإذا أخفقت المدرسة الابتدائية في هذه المهمة أخفقت إخفاقًا ذريعًا في أهم هدف من أهدافها، فضعف التلاميذ في القراءة يترتب عليه ضعفهم في تحصيل بقية المواد الدراسية الأخرى (إبراهيم، ٢٠١٠).

وتعرف القراءة الرياضية بأنها:عملية عقلية تشمل التعبير عن كلمة واحدة بالرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعنى والربط بين الخبرة السابقة والمعنى، كما تعرف بأنها:عملية سيكولغوية تتضمن الإدراك البصري للرموز الرياضية والكلمات والأشكال وربطها بمعانيها وترجمتها إلى ألفاظ منطوقة (الشريف،٢٠١٨).

١- أهمية القراءة بالنسبة للتحصيل الدراسي

تساعد القراءة المتعلم على التقدم العلمي في جميع مجالات المعرفة، لأن كل المواد الدراسية ليست إلا فكرًا مكتوبًا أو مقروءًا تمثله الرموز اللغوية المكتوبة، ولا تقتصر القراءة على فك الرموز أو التعرف على الكلمات إنما هي نشاط عقلي يتضمن الفهم والتحليل والنقد ولا يمكن للفرد أن ينجح في الميادين الأخرى بلا قدرة قرائية (إبراهيم، ٢٠١٠).

وقد أكد عدد من الباحثين (النصار، ٢٠٠٣) (الكندري وعلى، ٢٠١٧)على تأثير اللغة على تعلم الرياضيات،فمثلًا قد يكون الهدف من قراءة المواد الرياضية هو اكتساب معلومات، أو حل مشكلات، ولتنمية قدراتهم على حل مشكلاتهم وتطبيقه في مواقف الحياة اليومية، وللتمكن من المهارات العددية الأساسية، وتنمية مقدرتهم على قراءة الأعداد، والجداول، وبناء الأشكال، والرسوم البيانية، وغيرها من الأهداف المناسبة. وإنجازاهم هذه الأهداف يتطلب منهم إدراك أسلوبها، وإحدى المشكلات التي أعاقت

تحقيق ذلك والتي يجب الانتباه إليها هي عدم توافر إمكانات التلاميذ على قراءة المواد ذات السياق الرياضي. وحتى تتمكن التلميذة من حل المشكلة فهناك مهارات يجب أن تتقنها،منها: قراءتها للمشكلة الرياضية ومدى فهمها لما تحتويه المشكلة من مفردات، وما تتضمنه من رموز ومفاهيم وحقائق، وكذلك إدراك التلميذة للعلاقات بين جزئيات المشكلة، والمطلوب فيها من مفاهيم وحقائق. واللغة المستخدمة في تقديم المفاهيم والمبادئ الرياضية لها تأثير على قدرة التلميذة في فهم هذه الأفكار، أي أن هناك ارتباطًا بين التحصيل في حل المشكلات وحل المسائل اللفظية ومهارة القراءة.(الكندري وعلي،٢٠١٧)، (عواد وفدعم،٢٠٠٩)، و(النصار،٢٠٠٣).

وقراءة الرياضيات تُعتبر إحدى المهارات الرياضية الأساسية التي ينبغي تنميتها لدى التلاميذ، وأكد (النصار،٢٠٠٣) نقلًا عن القحطاني وجود علاقة مؤثرة بين القدرة على القراءة والقدرة على حل المسائل الرياضية اللفظية في المرحلة الابتدائية.

ويتخذ التحصيل الدراسي لأي مادة من المواد الدراسية المختلفة من القراءة عاملًا أساسيًّا في الفهم الدراسي، فيشير كل من (خليفة،٢٠٠٦)، و(عثمان،١٩٩٤) إلى وجود علاقة قوية بين القدرة على القراءة والتحصيل في الرياضيات. وأشار (الكندري وعلي،٢٠١٧) إلى أن أحد أهم أسباب الفشل المدرسي هو ا لضعف في الفهم القرائي الذي يؤثر في صورة الذات للمتعلم وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل قد يقوده الفشل القرائي إلى القلق وانحسار تقدير الذات. ومن أهم العوامل التي تسهم في الصعوبات التي تكون لدى بعض التلميذات في تعلم الرياضيات الضعف العام في القدرة القرائية أو ضعف خاص في قراءة وفهم الكتب الرياضية المدرسية، حيث ترتبط صعوبات التحصيل الدراسي في المواد الدراسية المختلفة ارتباطًا إيجابيًّا بالضعف في الفهم في القراءة، حيث أوضحت نتائج دراسة ميلر Miller إلى وجود ارتباط قوي بين الضعف في فهم المقروء، وصعوبات حل المسائل اللفظية أو المشكلات الرياضية حيث يرجع ذلك إلى عدم فهم التلاميذ للصياغات اللفظية للمشكلات التي تقوم على بعض المفاهيم الرياضية (Miller,1996). وكثير من أخطاء التلاميذ ترجع إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرءون

أو إلى خطئهم في هذا الفهم كالخلط بين المعطى والمطلوب، الخطأ في تفسير معطيات المسألة، صعوبة الاحتفاظ بالمشكلة عقليًّا، عدم القدرة على تحليل ما يقرؤون، عدم القدرة على فهم لغة المشكلة (الكندري وعلى،٢٠١٧)

مما سبق نلاحظ أن نتائج التجارب والمشاهدات دلت على أن تقدم التلميذات في القراءة يساعدهنَّ في التقدم في كثير من العلوم التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم، فالتلميذة سريعة القراءة تستطيع أن تفهم ما يراد توصيله بسرعة وسهولة، والتلميذة المتمكنة من اللغة تفهم ما يقرأ بسرعة فيساعدها هذا على الإلمام بما تقرؤه من المواد الأخرى وكثير من أخطاء التلميذات ترجع إلى عدم قدرتهن على فهم ما يقرؤون أو إلى خطئهن في هذا الفهم أو إلى ضعفهن في التعبير.

ويتضح لنا ارتباط القراءة بالتحصيل الدراسي ارتباطًا عاليًا، فالتلميذة الماهرة في القراءة تتفوق على قريناتها في سرعة الفهم والتحصيل وتتقدم تقدمًا ملحوظًا، ولقد وجد في بعض الدراسات أن التحصيل المنخفض في الرياضيات متلازمًا مع التحصيل المنخفض في فهم القراءة وأن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة في القراءة والتحصيل في مادة الرياضيات.

٢- ارتباط مهارات القراءة بمهارات قراءة الرياضيات:

تختلف قراءة الرياضيات عن المواد الأخرى في إن لها رموز محددة، ومصطلحات خاصة بها وتتميز لغتها وأسلوبها بالدقة، فيذكر(بل، ١٩٨٦) أن القراءة في الرياضيات تتطلب عدة مهام،هي: الدقة في استخدام الرموز، الترتيب، والتركيز.

فعند قراءة التلميذة لأي جزء من كتاب الرياضيات فإن القراءة لا تقتصر على نطاق الرموز بل تتطلب:

١- الدقة في إدراك المعنى لكل رمز رياضي، أي يجب على التلميذة أن تكون متقنة لمهارات القراءة التي تتمثل في:

- مهارة الدقة على ربط الرموز بالأشكال التي تدل عليها.
- تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها نص مقروء تلخيصًا وافيًا.
- تحليل النص المقروء إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها البعض. (طعيمة، ١٩٨٨)

٢- الاهتمام بالترتيب والفهم والتمييز بين الرموز المختلفة وتتابعها، كما يتطلب استخدام الرموز أن تكون التلميذة متمكنة من المتطلبات القبلية اللازمة لفهم ومعرفة الرموز الجديدة بحيث تستطيع قراءتها وهي مركبة بأشكال مختلفة. وهذا يتطلب من التلميذة إتقانها لمهارة القراءة المتمثلة فيما يلي:

- قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.
- التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية في النص المقروء.
- تصنيف الحقائق وتنظيمها (طعيمة، ١٩٨٨).

٣- عامل التركيز مهم وضروري لفهم الرياضيات المكتوبة في أسلوب ذي المعنى. وتتضح أهمية هذا العامل فيما يتعلق بمعدل القراءة ومعدل الفهم فبعض الأفراد يقرؤون الرياضيات بمعدل سريع ولكن ليس ذلك دليلًا على الفهم. فعند شرود ذهن التلميذة عن المادة الرياضية فإن التتابع والبناء والتنظيم للمادة سوف يفقد. فيؤكد هيمر "Heimer" أن القارئ الجيد هو الذي يستطيع أن يضبط معدل قراءته وفقًا لصعوبة المادة المقروءة والغرض من قرائتها، مما يعني القراءة ثم إعادة القراءة لكي نفهم ونفسر المصطلحات الفنية والتعبيرات والعلاقات بين المفاهيم، وهذا العامل يتمثل في مهارات القراءة التالية:

- تركيز الانتباه في محتويات المقروء.
- متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنها فترة القراءة.
- استنتاج المعنى العام من النص المقروء (طعيمة، ١٩٨٨).

وقد حدد (بل، ١٩٨٦) نقلا عن ريتشارد "Richard" أربع مستويات لعملية قراءة الرياضيات داخل ح جرة الدراسة طبقًا لهرمية الأنشطة السيكولغوية وهي:

- إدراك الرموز: القدرة على تعريف المصطلحات الرياضية والرموز ونطقها بأسلوب صحيح، وذلك كما تعودت عليها داخل الصف الدراسي مثال: ٤ س^2 – ٤ تقرأ أربعة س تربيع ناقص أربع.
- تحديد المعاني اللفظية للرموز: القدرة على تحديد وتمييز الكلمات والرموز الرياضية في مواضع مختلفة وفهم دلالتها. مثال: يجب أن تعرف التلميذة الرموز (–، +، ×، ÷، ∑، ∩، ≈ ...) وفهم دلالة كل رمز.
- تحليل العلاقات بين الرموز: القدرة على التعامل مع أفكار ومصطلحات ورموز مصاغة في نمط أو تعبير معين. فمثلاً: ٢، ٤، ٥, ٣ يجب على التلميذة أن توضح العلاقة بين الأعداد وتختار العدد الذي ينتمي إلى هذه المجموعة.
- حل المسائل اللفظية: أعلى مستوى في النشاط السيكولغوي في عملية قراءة الرياضيات ويتطلب أن تقوم التلميذة بتركيب المسألة من جديد في جمل رياضية رمزية والتي يمكن ان تحل باستخدام الخوارزميات المناسب.

ثالثًا: الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة والفهم القرائي من خلال برامج تدريبية واستراتيجيات قائمة على الذكاءات المتعددة كدراسة (عبدالرحمن،٢٠١١) التى هدفت إلى: تقصى فاعلية استخدام إستراتيجيات لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث إعدادي في مقرر القراءة، وتمثلت عينة الدراسة في (٦٠) طالبًا قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار التحصيل المعرفي في القراءة واختبار الفهم القرائي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل المعرفي والفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.واستهدفت دراسة (القاضي

والدليمي٢٠١١): معرفة أثر تدريس القراءة بإستراتيجيات بعض الـذكاءات المتعـددة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لطلبة الصف التاسع الأساسي، وتمثلت عينة الدراسة من (٧٥) طالبًا قسموا إلى مجموعتين تجريبية ومجموعتين ضابطه، وتكونت أداة الدراسـة مـن اختبار تحصيلي في مهارات القراءة الابداعية، وتوصلت الدراسـة إلى وجـود فـروق دالـة إحصائيًا في اختبار مهارات القراءة الابداعية لصالح المجمـوعتين التجريبيـة. واسـتهدفت دراسة (الوحيدي والهاشمي،٢٠١٠) إلى: التعرف على أثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصـف الخـامس الأساسـي، تمثلت عينة الدراسة في (١٦٢) طالبًا وطالبة قسـموا علـى مجمـوعتين تجريبيـة وضـابطة، وأظهرت النتائج وجود فرق دالة إحصائياً في الاستيعاب القرائـي يعـزى إلى اسـتراتيجية التدريس لصالح المجموعـة التجريبيـة. وتوصـلت دراسـة (أبـولبن وسـنجى،٢٠٠٨) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الاستعداد للقراءة لصالح المجموعة التي اعتمدت على البرنامج قائم على نظرية الـذكاءات المتعـددة لدى أطفال الرياض. واسـتهدفت دراسـة البلـهان (Albalhan,2006) إلى قيـاس فاعليـة استخدام إستراتيجية نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين التحصـيل الأكـاديمي في القـراءة لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في الكويـت، ممـن يعـانون مـن تـدنى في التحصـيل الأكاديمي في القراءة، مرده صعوبة القراءة، ويتلقون دروس تقويـة في القـراءة، وأظهـرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل الأكاديمي في القراءة مقارنة مع تحصيل المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

وهناك العديد من الدراسات ا اهتمت بتنمية التحصيل من خلال بـرامج تدريبيـة قائمة الذكاءات المتعددة،منها: دراسـة بـاس (Bas,2016) التـى اسـتهدفت إلى: مراجعـة نظرية تامة للدراسات المتعلقة بتحديد تأثير التعليم القائم على نظرية الـذكاءات المتعـددة على التحصيل الدراسي للطلاب في تركيا، وتوصـلت الدراسـة إلى أن التـدريس القـائم على النظرية له تأثير إيجابي على التحصيل الاكاديمي للطلبة، وأن حجـم التـأثير بالنسـبة للمستوى التعليمي كان أكبر في المدرسة الثانوية عن الابتدائية والجامعة، أما بالنسبة لنوع

المقرر كان الأكبر في مقرر اللغة الاجنبية والأقل في العلوم، أما بالنسبة لرسائل الماجستير الدكتوراه كانت الدكتوراه الاكبر تأثيرا، ولم يوجد اختلاف كبير من حيث حجم التأثير بالنسبة لأختلاف المناطق الجغرافية واختلاف حجم العينة، ومدة الاجراء التجريبي. وهدفت دراسة (المصاروة، ٢٠١٥) إلى: الكشف عن درجة الذكاء اللغوى والمنطقي لدى طلبة الصف الثامن وتحديد علاقته بالتحصيل الدراسي في مادتي اللغة العربية والرياضيات، وتكونت العينة من (٢٦٣) طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك الطلبة للذكاء اللغوي جاءت مرتفعة، وجاء الذكاء المنطقي متوسطاً، وتبين وجود علاقة إيجابية بين كل من الذكاء اللغوي والمنطقي ودرجات الطلبة في الرياضيات، وكذلك وجود علاقة ايجابية مع درجاتهم في اللغة العربية. كما هدفت دراسة (الرواشدة،٢٠١٣) التى هدفت لمعرفة أثر برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين في محافظة عجلون وتكونت عينة الدراسة من ٥٥ طالبًا وطالبة من الصف السابع للموهوبين قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل. وهدفت دراسة (ابو أحمد،٢٠١٤) إلى: التعرف على أثر استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس في مقرر اللغة العربية، وتنمية التفكير الناقد لديهم في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، وتمثلت العينة في (١٠٩) طلاب وطالبات، موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي واختبار التفكير الناقد؛ وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية. كما استهدفت دراسة (البلاونة وحمزة،٢٠١٢): تقصى أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها،وتمثلت عينة الدراسة (٩٠) طالبًا قسموا إلى مجموعتين تجريبية(٥٠) طالبًا وضابطة (٤٠) طالبًا، واستخدم الباحث اختبارًا تحصيليًّا ومقياس للاتجاه وآخر للذكاءات المتعددة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة

إحصائيًا في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية. واستهدفت دراسة (عرفة،٢٠١٢: التعرف على أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة في تحصيل العلوم في سوريا، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالبًا وطالبة، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الباحثة مقياس ميداس المعدل للذكاءات المتعددة واختبار تحصيلي، وبرنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات الذكاءات المتعددة؛ وأشارت النتائج إلى وجود فاعلية للبرنامج التعليمي في تحسين كل من التحصيل الدراسي البعدي المباشر والبعدي المؤجل للمجموعة التجريبية، وعدم وجود اختلاف في فاعلية البرنامج في التحصيل الدراسي وفقا لمتغير الجنس.

كما هدفت دراسة تابوك وازديمير(Tabuk&Ozdemir,2009) إلى: معرفة أثر استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في التعلم القائم على المشروع في تحصيل الطلبة في الرياضيات، وتمثلت عينة الدراسة (١٤٤) طالبًا في الصف السادس الابتدائي قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، أُختير المشروع للمجموعة التجريبية الأولى بما يتناسب مع أعلى أنواع الذكاء المتوافرة لديهم حسب مقياس الذكاء المعد، واختير المشروع للمجموعة الثانية بما يتناسب مع أقل أنواع الذكاء المتوافرة لديهم حسب المقياس المعد، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإستراتيجية الذكاءات المتعددة في التعلم القائم على المشروع في تحصيل الطلبة في الرياضيات، كما أظهرت النتائج أن اختيار المشروع مع افضل أنواع الذكاء كان أكثر نجاحًا موازنة بالمجموعة التجريبية الثانية. وتوصلت دراسة (شويهى،٢٠٠٩) إلى: فعالية برنامج حاسوبي قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات البرهان الهندسي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وقد تمثلت عينة الدراسة في (٦٦) طالبًا طبق عليهم اختبار مهارة البرهان قبلي وبعدى. واستهدفت دراسة ايشيك وتاريم (Işık, & Tarım,2009) لمعرفة أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني التي تدعمها نظرية الذكاء المتعدد (CLMI) على التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الرابع الابتدائي والاحتفاظ بهم في دورة الرياضيات،تمثلت عينة الدراسة في ١٥٠ طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين (تستخدم CLMI) ومجموعتي

ضابطة، تم استخدام "اختبار تحصيل الرياضيات" و "اختبار Teele للذكاءات المتعددة" و "نموذج المعلومات الشخصية" كأدوات قياس للدراسة؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن CLMI له تأثير أكثر أهمية على التحصيل الدراسي من الطريقة التقليدية، ولكن ليس له تأثير كبير على الاحتفاظ.

وهدفت دراسة دوجلاس وبروتون وريس درهام (Douglas,Burton, & Reese,2008) إلى: إجراء مقارنة بين طريقتين تعليميتين متميزتين الأولى الذكاءات المتعددة(MI) والأخرى التعليم المباشر(DI) وتمثلت عينة الدراسة في (٥٧) طالبًا من الصف الثامن في المدارس الحكومية في شمال كارولينا قسموا إلى مجموعتين (٢٨) تجريبية و(٢٩) ضابطة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الاختبار التحصيلي للرياضيات على المجموعة الضابطة. وهدفت دراسة (عبدالحميد، ٢٠٠٨) إلى: معرفة فعالية استخداد استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذًا وتلميذة من الصف الرابع الابتدائي وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطه، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى أن التدريس وفقًا للاستراتيجيات الذكاءات المتعددة كان له تأثير كبير وفعالية على تنمية التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات. وهدفت دراسة(أبو السميد،٢٠٠٨) إلى:تقصى أثر التدريس وفق الذكاءات المتعددة على تحصيل الطلبه، وتمثلت عينة الدراسة في (٤٥) طالبًا وطالبة من الصف الخامس تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتكونت أدات الدراسة من اختبار تحصيلي، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الاختبار التحصيلي. وهدفت دراسة (الزغبي، ٢٠٠٧) إلى: تقصى فعالية استخدام إستراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية بعض المفاهيم الرياضية، وتمثلت عينة الدراسة في (٦٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي واختبار التمكن من وحدة (هندسة التحويلات)، وتوصلت الدراسة إلى فعالية

استخدام إستراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية بعض المفاهيم الرياضية. وهدفت دراسة (محمد،٢٠٠٧) إلى: تقصى فاعلية استخدام إستراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة، وتمثلت عينة الدراسة من (٧٦) طفلًا قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت أداة الدراسة اختبار التفكير الابتكاري واختبار المفاهيم الرياضية؛ وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في اختبار التفكير الابتكاري واختبار المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية. وهدفت دراسة (أبو الحديد، ٢٠٠٦) إلى: معرفة أثر تدريس وحدة المجموعات لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء الذكاءات المتعددة على التحصيل والميل نحو الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) تلميذًا قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى أن التدريس في ضوء الذكاءات المتعددة يسهم بشكل كبير في رفع مستوى تحصيلهم في الرياضيات وتنمية ميولهم نحو دراستها،كما هدفت دراسة (عبد السميع ولا شين،٢٠٠٦) تقديم برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل والتفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩) تلميذاًا قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة ملاحظة لتقييم الذكاءات المتعددة واختبار تحصيل واختبار التفكير الرياضي ومقياس الميل نحو الرياضيات. وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل والتفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. وأظهرت دراسة جين (Jen,2004) وجود أثر إيجابي نتيجة استخدام نظرية الذكاءات المتعددة على طلاب المرحلة المتوسطة في تحصيلهم لمقرر اللغة الانجليزية. وهدفت دراسة (عفانة والخزندار،٢٠٠٤) إلى: معرفة مستويات الذكاءات المتعددة لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات، وتمثلت عينة من (١٣٨٧)طالباً وطالبة، وتكونت أدوات الدراسة من قائمة تيلي للذكاءات المتعددة واختبار التحصيل في الرياضيات ومقياس الميل نحو الرياضيات؛ وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي (الرياضي) والتحصيل

الدراسي. وهدفت دراسة (Bednar, Coughin, Evans, &Sievers, 2002) إلى: استخدام إستراتيجيات لتحسين الدافعية والتحصيل الدراسي في الرياضيات من خلال الذكاءات المتعددة، وتمثلت عينة الدراسة في تلامذ رياض الأطفال والصف الثالث والرابع والخامس، وكانت أدوات الدراسة مقابلات مع التلاميذ واستبيانات للتلاميذ وأولياء أمورهم لاستطلاع أرائهم و اختبار شفوي تم تطبيقها في بداية العام الدراسي وفي نهايته وأظهرت الدراسة أن التلاميذ تعلموا بشكل أفضل عندما تم توجيه تدريسهم وفقًا للذكاءات المتعددة، كما أنهم أصبح لديهم القدرة على نقل المفاهيم الرياضية إلى مواقف الحياة الحقيقية، وأظهروا تقدمًا ملموسًا في تحصيلهم في الرياضيات.

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بمعرفة العلاقة بين التحصيل والذكاءات المتعددة كدراسة (إبراهيم والسعيد،٢٠١٧) والتي هدفت إلى: التعرف على علاقة الذكاءات المتعددة بالتحصيل الدراسي لدى (١٠) طالبات من الصف السادس الابتدائي بحوطة بني تميم، طبق عليها الاختبار التحصيلي قبلي وبعدي وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل. واستهدفت دراسة (أحمد و ناجي،٢٠١٧): التعرف على مستوى بعض الذكاءات المتعددة لدى عينة (٢٠٩) من طلبة الصف الثالث المتوسط في بغداد وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، وكانت أدوات الدراسة اختبار لقياس مستوى الذكاءات المتعددة في الرياضيات واختبار تحصيلي في الرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى الذكاءات المتعددة لدى الطلبة عينة الدراسة، وأظهرت أيضًا ارتباط التحصيل الدراسي بعلاقة موجبة ولكن ضعيفة غير دالة مع كل من الذكائين البصري والاجتماعي، وبعلاقة موجبة دالة إحصائيًا مع الذكاء اللغوي والذكاءات ككل، وبعلاقة عكسية مع الذكاء المنطقي الرياضي. بينما هدفت دراسة (عاشور،٢٠١٦) إلى: معرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم طبق عليهم اختبار تحصيلي في الرياضيات واختبار

مقياس الذكاءات المتعددة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين التحصيل في الرياضيات والذكاءات المتعددة لدى طلبة المجموعة التجريبية.

- التعليق على الدراسات السابقة:

- أكدت بعض الدراسات السابقة على أهمية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية القدرة القرائية كما في دراسة (عبدالرحمن،٢٠١١)، (القاضي والدليمي، ٢٠١١)، (الوحيدي والهاشمي،٢٠١٠)، (أبولبن وسنجي، ٢٠٠٨)، و(Albalhan,2006).
- أكدت بعض الدراسات السابقة على أهمية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل الدراسي في الرياضيات والعلوم الأخرى كما في دارسة (Bas,2016)، (المصاروة، ٢٠١٥)، (الرواشدة، ٢٠١٣)، (أبو أحمد، ٢٠١٤)، (البلاونة وحمزة،٢٠١٢)، (عرفة،٢٠١٢)، (شويهي، ٢٠٠٩)، (Işık, & Douglas,Burton, & Reese,2008)، (Tabuk&Ozdemir,2009)،Tarım,2009))، (عبدالحميد، ٢٠٠٨)، (أبو السميد، ٢٠٠٨)، (الزغبي، ٢٠٠٧)، (محمد، ٢٠٠٧)، (عبدالسميع ولاشين، ٢٠٠٦)،(Jen, 2004)، (الخزندار، ٢٠٠٢)، و(Bednar, Coughin, Evans, &Sievers, 2002).
- بينت بعض الدراسات السابقة على وجود علاقة إيجابية بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي كما في دراسة (إبراهيم والسعيد، ٢٠١٧)، (أحمد وناجي، ٢٠١٧)، و(عاشور، ٢٠١٦).
- تنوعت عينة الدراسات السابقة وأدواتها.
- يتميز البحث الحالي بتقصى فاعلية برنامج تدريبي محوسب في ضوء الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة والتحصيل الرياضي للصف الخامس الابتدائي.

إجراءات البحث:

١- منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي وذلك لتحديد الذكاءات المتعددة لتلميذات الصف ٥/ ١ من خلال تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة(من إعداد عزالدين والعويضي،٢٠٠٦)، ولإعداد البرنامج التدريبي، كما استخدم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المحوسب في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة والتحصيل الرياضي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة.

٢-مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ. وتم اختيار عينة عشوائية قوامها ٦٠ تلميذة من تلميذات الابتدائية (٤١) بمدينة مكة المكرمة تشمل فصلين ٥/ ١ وعددهنَّ ٢٨ تلميذة كمجموعة تجريبية، ٣٢ تلميذة كمجموعة ضابطة وذلك لتطبيق تجربة البحث.

٣- مواد وأدوات البحث:

- برنامج تدريبي محوسب في ضوء الذكاءات المتعددة (من إعداد الباحثة).
- مقياس الذكاء المتعدد (عزالدين والعويضي، ٢٠٠٦).
- درجات التلميذات في الاختبار التحصيلي (من سجل المعلمة).
- اختبار مهارات القراءة الرياضية (من إعداد الباحثة).

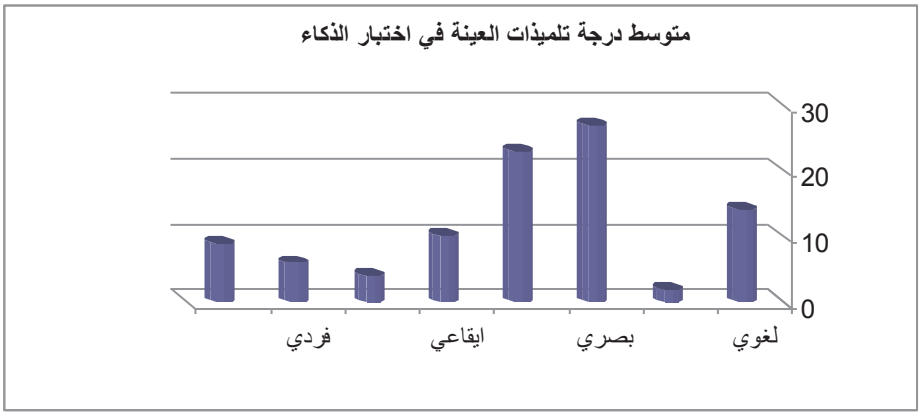
أولاً: الإعداد للبرنامج التدريبي المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة:

تم تصميم البرنامج التدريبي بعد الاطلاع على الدراسات السابقة الخاصة ببناء البرامج التدريبية والتى تناولت التدريب بصفة عام، والذكاءات المتعددة بصفة خاصة،

مثل (الأطرش، ٢٠١٦)، (شويهي، ٢٠٠٩)، (أبولبن وسنجي، ٢٠٠٨)، و(الرواشده، ٢٠١٣)، (تايه، ٢٠١٦) اشتمل الإعداد للبرنامج ما يلي:

أ) بناء وإعداد البرنامج التدريبي:

- تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة (عزالدين والعويضي، ٢٠٠٢) المكون من ثمانيي قوائم تقدم للتلميذات وتختبر كل قائمة نوعًا واحداًامن الذكاءات (اللفظى، المنطقي، الصري، الحركي، الايقاعي، الاجتماعي، الذاتي، والطبيعي) وذلك تحديد أنماط الذكاءات السائدة لدى عينة الدراسة ليتم تصميم البرنامج التدريبي في ضوئها،وبعد تصحيح المقياس كانت النتائج كالتالي ويوضحها الرسم البياني الموضح في شكل (٣):



شكل (٣) متوسط درجة تلميذات العينة في اختبار الذكاء

وقد تم اختيار كلامن الذكاء اللفظي والبصري والحركي، والإيقاعي وهم الأكثر انتشارًا بين التلميذات عينة الدراسة وذلك لإعداد البرنامج التدريبي المقترح.

- لبناء البرنامج التدريبي المحوسب تم التالي:

أ) تحديد أهداف البرنامج:

- الهدف العام من البرنامج: هدف البرنامج التدريبي الحالي إلى تنمية مهارات القراءة الرياضية والتحصيل الرياضي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة.

ب) تحديد الوحدة الدرسية:

تم تحديد فصل "القياس: المحيط والمساحة والحجم" من مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني لاحتوائه على جزء لفظي يتضمن تعاريف للمفاهيم والتعميمات (رياضية هندسية) التى تشكل صعوبة عند التلميذات بصفة عامة وخلط لدى التلاميذ، بالإضافة لكون أنشطتها تتناسب للعرض من خلال البرنامج المحوسب.

ج) تحليل الوحدة الدراسية: تم تحليل فصل "القياس" إلى العناصر الأساسية التالية: مفاهيم وتعميمات ومهارات.

د) الأهداف السلوكية للبرنامج:

بعد الانتهاء من دراسة البرنامج تكون التلميذة قادرة على أن:

- تقرأ المضلع قراءة صحيحة.
- ترمز إلى أسم المضلع المرسوم بطريقة صحيحة.
- تمثيل المضلع بعد قراءة أسمه بالرسم.
- تفرق بين طول الضلع ومحيط المضلع.
- تقرأ محيط المضلعات المنتظمة رمزيًا ولفظيًا.
- تقرأ مساحة المضلعات لفظيًا.
- تقرأ مساحة المضلعات رمزيًا.
- تفرق بين طول الضلع ومحيط المضلع ومساحته.
- تقرأ وحدات الأبعاد رمزيًا ولفظيً.
- تقرأ وحدات الطول، والمحيط، والمساحة.

٥) مكونات البرنامج:

تم إعداد البرنامج باستخدام الحاسب الآلي باستخدام الرسوم المتحركة للأشكال الهندسية واستخدام الألوان والحركة وتسجيل الصوت لنطق المفهوم وفهم دلالته بالرسوم، وكذلك الرموز والمعادلات والأشكال الهندسية لكي تتمكن التلميذات من تنمية مهارات القراءة الرياضية من خلال أنماط الذكاءات السائدة لديهنَّ (اللفظي والبصري والحركي، والإيقاعي) والتي تتمثل في:

- إدراك الرموز.
- ربط المعنى الحرفي بالرموز.
- تحليل العلاقات بين الرموز.
- حل المسائل اللفظية.

حيث تم رسم نماذج من المضلعات المختلفة على شاشة الحاسب بألوان مختلفة، والإشارة إليها من خلال ذكر اسمها ورمزها، صوتًا وكتابة، فمثلا يظهر على شاشة الحاسوب شكل المستطيل، مع إظهار خطوات تكوين المستطيل خطوة خطوة لبيان خصائصه، ويصاحبه صوت ناطق الاسم مستطيل،

وكذلك عرض أمثلة واقعية تمثيل تكوين المضلعات المختلفة، فيمكن أن يشار إليها في الديكور أو في بعض الصفات المعمارية، أو الإشارة إلى البرواز الداخلي للنافذة أو الغرفة أو السجادة أو أي قطعة من الأثاث.

روعي في محتوى البرنامج أن يكون مرتبط بالأهداف وبالواقع الذي تعيش فيه التلميذة، فمثلًا لعرض المساحة نرسم لوحًا خشبيًّا

فارغًا على شاشة الحاسب ثم يبدأ البرنامج بتغطيته بالبلاطات التي تمثل الوحدة المربعة إلى أن يتم الانتهاء من ملء سطحه، وبالتالي تدرك التلميذة معني المساحة ورمزها ومكوناتها كما في شكل (٢):

شكل (٢): معني المساحة ورمزها ومكوناتها

و- تحديد طرق وأساليب التدريس المستخدمة في البرنامج:

المناقشة، العصف الذهني، التعلم بالعمل والممارسة، وعروض تقديمية.

وتم استخدام بعض الأنشطة أثناء التنفيذ ومنها: أوراق عمل توزع على تلميذات لتنفيذ الدرس.

ي- تقويم البرنامج التدريبي:

اعتمد تقويم البرنامج التدريبي على:

- **التقويم القبلي:** تمّ من خلال تطبيق اختبار مهارات القراءة الرياضية وأخذ درجات تحصيلهن الرياضي من سجلات المعلمة قبل تقديم البرنامج التدريبي.

- **التقويم أثناء البرنامج:** تمّ خلال تقويم أداء التلميذات لمهارات القراءة الرياضية أثناء فترة التدريب.
- **التقويم البعدي:** تمّ بتطبيق اختبار مهارات القراءة الرياضية وأخذ درجات تحصيلهنَّ الرياضي من سجلات المعلمة بعد تقديم البرنامج التدريبي.

ن- ضبط البرنامج المقترح:

بعد إعداد البرنامج في صورته الأولية تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس الرياضيات وذلك بهدف التعرف على:

- مدى ملاءمة البرنامج لأهدافه.
- مدى صحة ودقة المعلومات المتضمنة داخل البرنامج.
- مدى صلاحية البرنامج للتطبيق.
- مدى ملاءمة البرنامج لأهدافه.
- مدى صحة ودقة المعلومات المتضمنة داخل البرنامج.
- مدى صلاحية البرنامج للتطبيق.

وفي ضوء ملاحظاتهم تم وضع البرنامج في صورته النهائية (ملحق٢). وهكذا تكون تمت الإجابة عن السؤال الأول.

ثانيًا- إعداد اختبار مهارات القراءة الرياضية:

وكان إعداده وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار: وهو قياس قدرة تلميذات الصف الخامس في القرائية (إدراك الرموز الرياضية، في ربط المعني الحرفي بالرموز الرياضية، وفي في تحليل العلاقات بين الرموز الرياضية، وحل المسائل اللفظية) بالمجموعتين التجريبية والضابطة.
- تحديد مستويات المهارات القرائية للاختبار:

تم تحديد الاختبار عند المستويات المهارية (إدراك الرموز، ربط المعنى الحرفي بالرموز، تحليل العلاقات بين الرموز وحل المسائل اللفظية) وبناءً على تحليل المحتوى لوحدة القياس، تم صياغة الأهداف بصورة إجرائية وذلك لإعداد اختبار المهارات القرائية. ويوضح جدول (٢) توزيع أسئلة الاختبار على مستويات المهارات القرائية الرياضية:

المهارات	الأسئلة	الدرجة
إدراك الرموز	١،٣، ١١ب،١١د	٢١
ربط المعنى الحرفي بالرموز	٢،٤، ٨،١١أ	١٩
تحليل العلاقات بين الرموز	٦، ١١،٧ج	١٢
حل المسائل اللفظية	٥،١٠،٩	١٠
المجموع		٦٢

جدول (٢): توزيع أسئلة الاختبار على مستويات المهارات القرائية الرياضية

- إعداد وصياغة مفردات الاختبار:

بعد الاطلاع على العديد من المراجع التي تناولت الاختبارات والشروط الواجب مراعاتها في إعداد الاختبار الجيد والتي تناولت أساليب التقويم بصفة عامة مثل (الدوسري، ٢٠٠٠) تم إعداد الاختبار، وقد جمع الاختبار في نوعية أسئلته ما بين الأسئلة المقالية والموضوعية، وتضمنت الأسئلة الموضوعية أسئلة الصح والخطأ، والاختيار من متعدد وإكمال الفراغ، وقد روعي عند صياغتها أن تكون مناسبة لمستوى التلميذات.

بالنسبة لأسئلة الاختيار من متعدد لكل سؤال ثلاثة بدائل واحدة منها فقط صحيحة وترتب بطريقة عشوائية.

أما المقالية فهي تكشف قدرة التلميذة على تشكيل الأفكار وتنسيقها بأسلوب لغوي رياضي.

- صياغة تعليمات الاختبار:

تمت صياغة تعليمات الاختبار بهدف تعريف التلميذة بالهدف من الاختبار، وفكرته، عدد مفردات الاختبار،أنواع الأسئلة، تنبيه التلميذة إلى استخدام الفراغ الموجود بورقة الأسئلة،البدء بالحل بعد إذن المعلمة.

- طريقة تصحيح الاختبار:

حددت درجة واحدة لبعض مفردات الاختبار ونصف الدرجة للبعض الآخر في حالة الإجابة صحيحة وصفر في حالة الإجابة خاطئة في الأسئلة الموضوعية، أما في الأسئلة المقالية فلكل خطوة صحيحة درجة وإذا أخطأت صفر وبذلك يكون مجموع الدرجات الكلية للاختبار (٦٢) درجة.

- عرض الاختبار على المحكمين:

بعد إعداد الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات والرياضيات العامة لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح العبارات ومناسبتها لمستوى التلميذات، والدقة اللغوية لصياغة العبارات، وفي ضوء وأراء وتوجيهات المحكمين تم تعديل صياغة بعض مفردات الاختبار.

التجربة الاستطلاعية لاختبار المهارات: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عددها ٣٠ تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي بالمدرسة (٤٠الابتدائية بمكة المكرمة) (غير عينة البحث)، وقد أجريت هذه التجربة الاستطلاعية بهدف:

التعرف على مدى وضوح تعليمات الاختبار.

- تحديد معامل السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار.
- معامل ثبات وصدق الاختبار.
- تحديد زمن الاختبار: تم تحددي زمن الاختبار باستخدام المعادلة التالية:

- تم حساب الزمن المناسب للإجابة على أسئلة الاختبار عند التطبيق الاستطلاعي وكان الزمن المستغرق ٤٣ دقيقة كالتالي:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع تلميذة} + \text{زمن أبطأ تلميذة}}{2}$$

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{42+44}{2} = 43 \text{ دقيقة}.$$

- معرفة مدى وضوح مفردات الاختبار: كانت معاني مفردات الاختبار واضحة للتلميذات، ولم يرد منهنَّ أي استفسارات، وبذلك أصبح الاختبار قابلًا للتطبيق على عينة الدراسة.
- حساب معامل ثبات الاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عددها ٣٠ تلميذة، وتم حساب قيمة ألفا كرونباخ (α) وقد بلغت قيمة 0.84 = α وهي قيمة ثبات عالية مما يدل على ثبات الاختبار. كما تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار ودرجة الاختبار ككل، وكانت معاملات الارتباط للاختبار كما في جدول (٣):

جدول (٣): معاملات الارتباط لأبعاد اختبار مهارات القراءة الرياضية

أبعاد الاختبار	معاملات الارتباط
إدراك الرموز	٠,٧٨ **
ربط المعنى الحرفي بالرموز	٠,٨٠ **
تحليل العلاقات بين الرموز	٠,٧٣ **
حل المسائل اللفظية	٠,٧٠ **

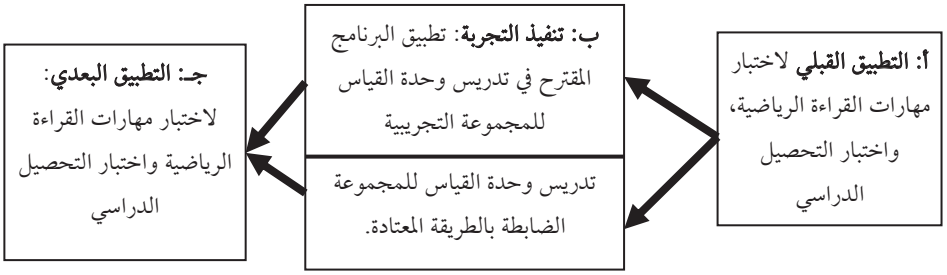
** دال عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١

ومن الجدول السابق نجد أن هناك اتساق داخلي بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

تجربة البحث:

تم اختيار تصميم تجربة البحث وفق شكل (٤) التالي:

شكل (٤): التصميم التجريبي للبحث



أ) التطبيق القبلي لأدوات البحث:

طبقت الباحثة اختبار مهارات القراءة الرياضية القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك لقياس تكافوء المجموعتين في اختبار مهارات القراءة الرياضية بأبعادها، واختبار التحصيل الدراسي. وقد كانت مدة الاختبار٤٥ دقيقة، وبعد تصحيح الاختبار وتفريغ درجاته بأبعاده في الحاسب الآلي، وباستخدام برنامج SPSS، تم استخدام اختبار تحليل التباين ANOVA لمعرفة دلالة قيمة ف للتأكد من عدم وجود دلالة إحصائية بين المجموعتين للمتغير المصاحب (التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الرياضية) والتي توضحها قيمة (ف) كما هو في جدول (٤):

جدول (٤): قيمة (ف) في اختبار القدرة على مهارات القراءة الرياضية القبلي واختبار التحصيل الدراسي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
إدراك الرموز	بين المجموعات	٠,٥٥	١	٠,٥٥	٠,١٣	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٥٥,١٩	٥٨	٤,٤		
ربط المعنى الحرفي بالرموز	بين المجموعات	١,٣	١	١,٣	٠,٤٢	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	١٧٧,٥٥	٥٨	٣,١		

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
تحليل العلاقات بين الرموز	بين المجموعات	٣,١	١	٣,١	١,٤٩	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	١٢٠,٥٥	٥٨	٢,١		
حل المسائل	بين المجموعات	١,٨٦	١	١,٨٦	١,٣١	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	٨٢,١	٥٨	١,٤٢		
الاختبار ككل	بين المجموعات	١٢,٣٩	١	١٢,٣٩	١,٠٣	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	٦٩٦,٢١	٥٨	١٢		
اختبار التحصيل الرياضي	بين المجموعات	٥,١٩	١	٥,١٩	٠,٢٢	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	١٣٤٨,٢١	٥٨	٢٣,٢٥		

يتضح من (جدول ٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لاختبار مهارات القراءة الرياضية عند مستوى $\alpha \leq ٠,٠٥$ لمستوى إدراك الرموز، ومستوى ربط المعنى الحرفي بالرموز، ومستوى تحليل العلاقات بين الرموز، ومستوى حل المسائل، وفي الاختبار ككل، وكذلك بالنسبة لاختبار التحصيل الدراسي وقد كانت قيمة ف غير دالة إحصائي أي أن المجموعتين متكافئة في كل من اختبار مهارات القراءة الرياضية، واختبار التحصيل الدراسي قبل إجراء التجربة.

ب) تنفيذ التجربة:

تم تطبيق البرنامج الحاسوبي المقترح في تدريس وحدة القياس للمجموعة التجريبية، تدريس وحدة القياس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

جـ) التطبيق البعدي:

طبقت الباحثة اختبار مهارات القراءة الرياضية واختبار التحصيل الدراسي بعديًّا على المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك لبيان فاعلية البرنامج التدريبي المحوسب والقائم على الذكاءات السائدة لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي في مدينة مكة المكرمة في تنمية مهارات القراءة الرياضية والتحصيل الدراسي

وقد استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات القراءة الرياضية ولاختبار التحصيل الدراسي، من خلال ضبط القياس القبلي للمجموعتين كمتغير مصاحب.

عرض نتائج البحث:

التحقق من صحة الفرض الأول

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq ٠,٠٥$ بين متوسطي الدرجات المعدلة لتلميذات الصف الخامس بالمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة الرياضية بمستوياته(إدراك الرموز الرياضية، ربط المعني الحرفي بالرموز الرياضية، تحليل العلاقات بين الرموز الرياضية، حل المسائل اللفظية، والاختبار ككل) ولصالح المجموعة التجريبية".

فقد تم حساب قيمة "ف" باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الرياضية بمستوياته من خلال ضبط التحصيل القبلي للمجموعتين ويوضح جدول (٥) نتائج المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري لدرجات التلميذات في اختبار مهارات القراءة الرياضية البعدي بمستوياته(إدراك الرموز الرياضية، ربط المعني الحرفي بالرموز الرياضية، تحليل العلاقات بين الرموز الرياضية، حل المسائل اللفظية، والاختبار ككل) للمجموعتين ويوضح جدول (٦) نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين المتوسطات المعدلة لدرجات التلميذات في اختبار مهارات القراءة الرياضية البعدي بمستوياته:

جدول (٥): نتائج المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري لدرجات اختبار
مهارات القراءة الرياضية البعدي بمستوياته للمجموعتين

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسطات البعدية المعدلة	الخطأ المعياري
إدراك الرموز الرياضية	الضابطة	٣٢	[a]١٠,٤٣	٠,٤٧
	التجريبية	٢٨	[a]٩٤ .١٥	٠,٥٠
ربط المعنى الحرفي بالرموز	الضابطة	٣٢	[a]٥,٦٧	٠,٥١
	التجريبية	٢٨	[a]١٤,٩٩	٠,٥٦
تحليل العلاقات بين الرموز الرياضية	الضابطة	٣٢	[a]٤,٨٤	٠,٣٩
	التجريبية	٢٨	[a]٤٤ .٧	٠,٤١
حل المسائل اللفظية	الضابطة	٣٢	[a]٤,١٠	٠,٣٦
	التجريبية	٢٨	[a]٦,٧٤	٠,٤١
الاختبار ككل	الضابطة	٣٢	[a]٢٤,٨٧	١,٢٦
	التجريبية	٢٨	[a]٤٥,١٩	١,٣٥

جدول (٦): نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين المتوسطات المعدلة لدرجات اختبار مهارات القراءة الرياضية البعدي بمستوياته للمجموعتين

المستوى	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
إدراك الرموز الرياضية	بين المجموعات	٤٥١,٧٦	١	٤٥١,٧٦	٦٥,٠٣	٠,٠٠١
	الخطأ	٣٩٥,٩٩	٥٧	٦,٩٥		
ربط المعنى الحرفي بالرموز	بين المجموعات	١٢٨٨,٨٦	١	١٢٨٨,٨٦	١٥٥,١٣٨	٠,٠٠١
	الخطأ	٤٧٣,٥٤	٥٧	٨,٣١		
تحليل العلاقات بين الرموز الرياضية	بين المجموعات	٩٨,٢٨	١	٩٨,٢٨	٢١,٩٧١	٠,٠٠١
	الخطأ	٢٥٤,٩٧	٥٧	٤,٤٧		

المستوى	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
حل المسائل اللفظية	بين المجموعات	١٠١,٥٦	١	١٠١,٥٧	٢٨,٧٠٠	٠,٠٠١
	الخطأ	٢٠١,٧٢	٥٧	٣,٥٤		
الاختبار ككل	بين المجموعات	٦١٤١,٦٠	١	٦١٤١,٦٠	١٢٣,٨١٢	٠,٠٠١
	الخطأ	٢٨٢٧,٤٤	٥٧	٤٩,٦٠		

يتضح من جدول (٦) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين المتوسطات المعدلة لدرجات اختبار مهارات القراءة الرياضية في المجموعتين التجريبية ,الضابطة في الاختبار البعدي وهذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية.

ولقياس حجم تأثير البرنامج التدريبي على تنمية مهارات القراءة الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي تم حساب قيمة مربع أوميجا (ω٢) كما في جدول (٧):

جدول (٧): قيمة مربع أوميجا (ω^2)

المتغير	قيمة (ω^2)	حجم التأثير
إدراك الرموز الرياضية	٠,٨٦	كبير جداً
ربط المعنى الحرفي بالرموز	٠,٩٤	كبير جداً
تحليل العلاقات بين الرموز الرياضية	٠,٤١	كبير جداً
حل المسائل اللفظية	٠,٤٢	كبير جداً
الاختبار ككل	٠,٩٧	كبير جداً

يتضح من الجدول السابق (٧) أن للمتغير المستقل (استخدام البرنامج التدريبي المحوسب والقائم على الذكاءات السائدة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي له حجم تأثير كبير وفعال، على تنمية مهارات القراءة الرياضية بمستوياته الأربعة. مما يتفق مع نتائج الدراسات: (عبدالرحمن،٢٠١١)، (القاضي والدليمي، ٢٠١١)، (الوحيدي والهاشمي،٢٠١٠)، (أبولبن وسنجي، ٢٠٠٨)، و(Albalhan,2006).

التحقق من صحة الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq ٠,٠٥$ بين متوسطي الدرجات المعدلة لتلميذات الصف الخامس بالمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الرياضي ولصالح المجموعة التجريبية".

فقد تم حساب قيمة "ف" باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الرياضي بمستوياته من خلال ضبط التحصيل القبلي للمجموعتين ويوضح جدول (٨) نتائج المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري لدرجات التلميذات في اختبار التحصيل الرياضي الرياضية للمجموعتين ويوضح جدول (٩) نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين المتوسطات المعدلة لدرجات التلميذات في اختبار التحصيل الدراسي البعدي:

جدول (٨): نتائج المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري لدرجات اختبار التحصيل الدراسي البعدي للمجموعتين

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسطات البعدية المعدلة	الخطأ المعياري
التحصيل الدراسي	التجريبية	٢٨	٢٥,٧٢[a]	٠,٨٦١
	الضابطة	٣٢	٢٣,٥٩[a]	٠,٩٢١

جدول (٩): نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين المتوسطات المعدلة لدرجات اختبار التحصيل الدراسي البعدي للمجموعتين

المستوى	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
التحصيل الرياضي	بين المجموعات	١٤٥,٧٢	١	١٤٥,٧٢	٦,١٥	٠,٠١٦
	الخطأ	١٣٥١,٣٢	٥٧	٢٣,٧١		

يتضح من جدول (٩) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0,05)بين المتوسطات المعدلة لدرجات اختبار التحصيل الدراسي في المجموعتين التجريبية ,الضابطة في الاختبار البعدي وهذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية.

- ولقياس حجم تأثير البرنامج التدريبي على تنمية التحصيل الدراسي لـدى تلميـذات الصف الخامس الابتدائي تم حساب قيمة مربع أوميجا (ω^2) وبلغت قيمتها ٠,٥٢ وهى درجة تأثير كبير جـدًا ممـا يـدل علـى أن للمـتغير المستقل(اسـتخدام البرنـامج التدريبي المحوسب والقائم على الذكاءات السـائدة لـدى تلميـذات الصـف الخـامس الابتدائي له حجم تأثير كبير وفعال على تنمية التحصيل الدراسي. مما يتفق مع نتائج دراسة كل من: (Bas,2016)، (المصاروة، ٢٠١٥)، (الرواشدة، ٢٠١٣)، (أبو أحمد، ٢٠١٤)، (البلاونة وحمزة،٢٠١٢)، (عرفـة،٢٠١٢)، (شـويهي، ٢٠٠٩)، (Işık, & Douglas,Burton, & Reese,2008)، (Tabuk&Ozdemir,2009)،Tarım,2009))، (عبدالحميد، ٢٠٠٨)، (أبو السميد، ٢٠٠٨)، (الـزغبي، ٢٠٠٧)، (محمـد، ٢٠٠٧)، (عبدالسـميع ولاشـين، ٢٠٠٠٦)،(Jen, 2004)، (الخزنـدار، ٢٠٠٢)، و(Bednar, Coughin, Evans, &Sievers, 2002).

مناقشة النتائج وتفسيرها:

ترجع فاعلية البرنـامج إلى أن معرفـة المعلمـة لأنمـاط الـذكاء السـائدة لـدى تلميـذاتها (اللغوي و البصري و الحركي، والإيقاعي)، واختيار الإستراتيجيات والأنشطة التفاعليـة المتلائمة مع هذه الذكاءات السائدة كان له دور بارز في تنمية وتحسين قدرة التلميذات في مهـارات القـراءة الرياضـية وتحصـيلهنَّ الدراسـي، حيـث راعـى البرنـامج خصائصـهنَّ وقدراتهنَّ مما جعلهنَّ يستمتعْنَ بقراءة الرياضيات مما ساهم في جعل تعلمهنَّ فعالًـا وأدى إلى تنمية مهارات القراءة وزيادة التحصيل الدراسي.

كما ساهم استخدام الحاسب في رسم نماذج من المضـلعات المختلفـة علـى شاشـة الحاسب بألوان مختلفة، والإشارة إليها من خـلال ذكـر اسمهـا ورمزهـا، صـوتًا وكتابـة، بالإضافة لتنغيم اسم الاشكال وبعض التعميمات وفق إيقاعات واضح، وكذلك توضيح مفهوم المساحات من خلال الحركة، وحل المسائل اللفظية من خلال الرسوم المتحركة مما أدى إلى جـذب انتبـاه التلميـذات وتفاعلـهنَّ أثنـاء الـتعلم الأمـر الـذي أدى إلى إدراك

التلميذات للرموز الرياضية، وربط المعنى الحرفي بالرموز الرياضية، وتحليل العلاقات بين الرموز الرياضية، وحل المسائل وزيادة التحصيل الدراسي.

لذا توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة اهتمام مكاتب الإشراف التربوي بإعداد برامج تدريبية لمعلمي/ لمعلمات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لتنمية مهارات قراءت الرياضيات.
- حرص الإدارات المدرسية على تمكن معلم/ معلمة الرياضيات في المملكة العربية السعودية من مهارات القراءة لأنها ضرورية لتمكنها من مهارات قراءة المسائل اللفظية وحل المشكلات مع تلميذاتها.
- يجب أن يهتم معلمى الرياضيات بمهارة قراءة المواد الرياضية مع تلاميذهم داخل الفصل، وأن يستخدموا الوسائل التي يمكن أن تحسن قراءة التلاميذ للمسائل اللفظية كلما أمكن ذلك، فمثلًا مناقشة التلاميذ في التفاصيل، والقراءة الجهرية والمناقشة، وأن يعيد التلميذ صياغة فقرة أو مسألة بأسلوبها، وأن يهتم المعلم بالتدريبات التى تحسن قراءة التلاميذ للمواد الرياضية سواء في الفصل أو في الواجبات المنزلية التى يحددها عليهم.
- ضرورة حرص معلم الرياضيات على تعويد التلاميذ على القراءة المتأنية الدقيقة الواعية للتعميمات الرياضية ولمسائل اللفظية.
- ضرورة التعاون بين معلمى الرياضيات ومعلمي اللغة العربية لتوضيح بعض المصطلحات الرياضية التي ترد في المسائل اللفظية مما يحقق قراءة المسائل اللفظية قراءة سليمة وهذا يؤدى إلى حلها حلًّا صحيحًا.
- ينبغي على معلم/ معلمة الرياضيات أن يضعْنَ في اعتبارهنَّ أن القراءة عملية تأملية تفاعلية مع المادة المقروءة، هدفها الوصول إلى أعلى مستوى من المهارة والكفاءة في الاستذكار وتحصيل المعلومات والمفاهيم التى تحويها المواد العملية.

- ضرورة اهتمام مخططي المناهج الدراسية والقائمين على مراجعتها على تحسين الصياغة اللغوية لكتب الرياضيات المدرسية، وأن تكون المادة الرياضية المكتوبة مرتبطة بواقع التلميذات.
- ينبغي على مخططي المناهج دراسة خصائص ومستويات التلاميذ اللغوية والفكرية والعقلية حتى يمكنهم تقديم ما يتناسب مع مستواهنَّ من مواد قرائية سواءً كانت مواد علمية أو رياضية أو غير ذلك من حيث سهولة وصعوبة المادة القرائية التى تتضمنها هذه المواد.
- ينبغي على معلم ومعلمة الرياضيات الاهتمام تنمية العادات والمهارات التي تتضمن فهم المادة المقروءة وتفسيرها والتفاعل معها حتى يتمكن التلاميذ من فهم وتحصيل ما بالمادة المقروءة من حقائق ومفاهيم.
- تدريب المعلمين والمعلمات على نظرية الذكاءات المتعددة وإستراتيجيات التدريس المناسبة لكل نوع من أنواع الذكاءات.
- ينبغى على مخططي المناهج مراعاة نظرية الذكاءات المتعددة في تصميم المناهج بشكل عام ومناهج الرياضيات بشكل خاص، مع الأخذ في الاعتبار أنماط الذكاء السائد لدى التلاميذ.

المقترحات:

- إجراء دراسات أخرى مماثلة لهذه الدراسة على عينات من صفوف ومجتمعات دراسية أخرى.
- إجراء دراسات أخرى حول أنماط الذكاءات المتعددة الشائعة لدى فئات أخرى من الطلبة، وقياس علاقتها بمتغيرات أخرى.
- إجراء دراسات أخرى حول إستراتيجيات أخرى تسعى لتنمية الفهم القرائي للرياضيات والتحصيل الدراسي.

المراجع:

- إبراهيم، أمل حسيب؛ والسعيد، بدرية عبد الرحمن(٢٠١٧). علاقة الذكاءات المتعددة وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بحوطة بنى تميم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة. ١(١)، ١٥٦- ١٤٣.
- إبراهيم، رحاب أحمد (٢٠١٠). تشخيص صعوبات تعلم القراءة وطرق علاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مؤتمر كلية التربية ببور سعيد، المجلد ٢، ص ص ٦٩٣: ٧١٣.
- أبو أحمد، سيرين فتحي (٢٠١٤). أثر استخدام إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم. رسالة ماجستير،جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، نابلس.
- أبو الحديد، فاطمة عبد السلام (٢٠٠٦). أثر تدريس وحدة في المجموعات لطلاب المرحلة الابتدائية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل والميل نحو الرياضيات. المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات "مداخل معاصرة لتطوير تعليم وتعلم الرياضيات"، المنعقد في نادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنها،١٩-٢٠ يوليو،٢١٩-٢٢٥٩.
- أبو السميد، سهيلة (٢٠٠٨)."إثر تقديم درس وفق الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي للتلاميذ". مجلة القراءة والمعرفة، (٧٨)، مايو. تصدر عن الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة.كلية التربية، جامعة عين شمس. ٩٣ – ١١٥.
- أبولبن، وجيه المرسي؛ وسنجي، سيد محمد (٢٠٠٨): فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات الاستماع والاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض. مجلة القراءة والمعرفة- مصر، (٧٤).
- أحمد، بيداء محمد؛ و ناجي، هند عبدالرزاق (٢٠١٧). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في بغداد. مجلة الفنون والأداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية.(١٦)، ١٩٢- ١٦٩.
- الأنصاري، مؤيد خالد (٢٠١٦). درجة ممارسة معلمي الرياضيات للأنشطة القائمة على الذكاءات المتعددة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الشريف، فاطمة وائل (٢٠١٨). دراسة تحليلية لكتاب الرياضيات للصف الأول الثانوى بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارة الاتصال الرياضي القرائي. رسالة ماجستير، جامعة أم القري.

- بل، فردريك (١٩٨٦). طرق تدريس الرياضيات. ترجمة المفتي، محمد أمين وآخرون. القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.
- البلاونة، فهمي يونس؛ و حمزة، محمد عبد الوهاب.(٢٠١٢). أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة القدس المفتوحه للابحاث والدراسات، فلسطين،٣٢٦- ٢٩١.
- ججيقة، محالى (٢٠١٨). عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمرى تيزي وزو، الجزائر. (٣٥)، ٤٤٧- ٤٥٨.
- الخزندار، نائلة نجيب (٢٠٠٢). واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها وسبل تنميتها. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- خطايبة، عبد الله محمد؛ والبدور، عدنان (٢٠٠٦). " أثر استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات العلم": رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج. العدد ٩٩ ص ص: ١٣ – ٦٦.
- خليفة، أحمد خليفة عبدالسميع (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية مهارات قراءة الرياضيات وأثره في كل من التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- الدوسري، إبراهيم مبارك (٢٠٠٠)."الإطار المرجعي للتقويم التربوي"، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الرواشدة، علي أسعد (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المنعددة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الموهوبين في محاغظة عجلون. رسالة دكتوراه. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، كلية الدراسات العليا، الاردن.
- الزغبي، أشرف (٢٠٠٧). فعالية استخدام إستراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية بعض المفاهيم الرياضية في هندسة التحويلات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.مجلة القراءة و المعرفة. (٦٨). يوليو. ص ص:٢٩-٤٨.

- شويهي، جاسر بن حسن (٢٠٠٩). فعالية برنامج حاسوبي قائم على الـذكاءات المتعـددة في تنميـة مهارات البرهان الهندسي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير، جامعة الملك خالد، كية التربية.
- الأطرش، طارق (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح قـائم عـل الـذكاءات المتعـددة في تنميـة مهـارات التفكير التأملي والتواصل الرياضي لدى طلاب الصق التاسـع الأساسـي بغـزة. (٢٠١٦). رسـالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٨). مهارات تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم قبل الجـامعي. ورقـة عمل مقدمة لمؤتمر تطوير تعليم اللغة العربية بالتعليم الثانوي بمصر.
- عاشـور، محمـد سميح (٢٠١٦). الـذكاءات المتعـددة وعلاقتهـا في تنميـة التحصـيل الدراسـي في الرياضيات لدى عينة أردنية من الطلبة ذوي صعوبات الـتعلم. دراسـات تربويـة ونفسـية، جامعـة الزقايق- كلية التربية. (٩٢)، ٢٠٧- ٢٤٢.
- عباس، محمـد خليـل؛ والعبسـي،محمد مصـطفى(٢٠٠٩). منـاهج وأسـاليب تـدريس الرياضـيات للمرحلة الأساسية الدنيا، ط٢،دار المسيرة، عمان.
- عبد الحميد، رشا هاشم (٢٠٠٨). فعالية استخدام بعض إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنميـة التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضـيات لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة. رسـالة ماجسـتير. كليـة البنات. جامعة عين شمس.
- عبد الرحمن، هدى مصطفى (٢٠١١). فاعلية استخدام استراتيجيات لتدريس القـراءة قائمـة علـى الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي وافهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. دراسـات في المناهج وطرق التدريس، مصر، (٦٧).
- عبدالسميع، عزة محمد؛ و لاشين، سمر عبد الفتاح (٢٠٠٦). " فعالية برنامج قـائم علـى الـذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل و التفكير الرياضي و الميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "، دراسات في المناهج و طرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج و طـرق التـدريس،(١١٨)،١٣٣ – ١٦٧.
- عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة (٢٠١١).إستراتيجية التدريس في القرن الحادي والعشـرين، دليل المعلم والمشرف التربوي ودليل التربية العملية للطلاب والمعلمـين. (ط٢)، عمـان: دار الفكـر ناشرون وموزعون.

- عرفه، بسينه (٢٠١٢). أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة في تحصيل العلوم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة دمشق، دمشق.
- عز الدين، سوسن؛والعويضي، وفاء (٢٠٠٦). أساليب تعلم تلميذات كلية التربية وفق نظرية الذكاءات المتعددة بالمملكة العربية السعودية بمحافظة جدة. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٥٦، ص ص:١٠٢- ١٣٥.
- عفانة، عزو إسماعيل؛والخزندار، نائلة نجيب (٢٠٠٤). مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإسلامية، ١٢(٢).
- عواد، مجبل حماد؛و فدعم، أسماء عربي (٢٠٠٩). أثر عدد من اسراتيجيات القراءة الرياضية في تنمية القدرة القرائية الرياضية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. مجلة الفتح، (٤١).
- القاضي، هيثم؛ والدليمي، طه (٢٠١١).أثر تدريس القراءة باستراتيجيات بعض الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ١٧(٧)، جامعة آل البيت، عمادة البحث العلمي، ١٦٢- ١٣٣.
- الكندري، عبدالرحيم عبد الهادي؛ وعلى، فتحية سيد (٢٠١٧).استراتيجيات القراءة المستخدمة في فهم المسائل الرياضية اللفظية وأثرها على تحصيل طلاب الصف الخامس بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، ع١، ج١.
- اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب. ط ٢.
- محمد، صفاء أحمد (٢٠٠٧). فاعلية استخدام إستر اتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة. دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٢٨.
- المصاروة، ربيع ثلجي(٢٠١٥). الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة الصف الثامن في مادتي اللغة العربية والرياضيات. رسالة ماجستير، جامعة مؤته، الاردن.
- المجيدل، عبدالله؛ واليافعي، فاطمة (٢٠٠٩). صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ظفار من وجهة نظر معلمات الرياضيات دراسة ميدانية. مجلة جامعة دمشق، ٢٥(٣).

- المهيري، عائشة خلفان (٢٠١٩). أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،١٢(٣٩)، اليمن.
- النصار، صالح بن عبد العزيز (١٤٢٢). مهارات واستراتيجيات القراءة، مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢).
- الوحيدي، ميسون؛ والهاشمي، عبدالرحمن(٢٠١٠). أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة علوم إنسانية(مجلة الكترونية)، (٤٦)، السنة الثامنة، مسترجع من WWW.ulum.nl.
- Albalhan,E(2006). Multiple Intelligence Styles in Relation to Improved Academic Performance in Kuwaiti Middle School Reading, Digest of Middle East Studies,vol(15), Issue(1),18- 34 .
- Armstrong, T.(2000)."Multiple Intelligences In The Classroom, Alexandria,Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Bas, G. (2016). The Effect of Multiple Intelligences Theory-Based Education on Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri; Istanbul. 16(6),18331864.
- Bednar, Janet: Coughlin, Jane and Evans, Elizabeth (2002). Improving Student Motivation and Achievement in Mathematics through Teaching to the Multiple Intelligence. (An Online ERIC Database Abstract No. ED466408).
- Douglas, Onika; Burton, Kimberly; & Reese-Durham, Nancy(2008). The Effect of the Multiple Intelligence Teaching strategy on the Academic Achievement of Eighth Grade Math Students.Journal of Instructional Psychology, 35(2),182- 187.
- Işık, Dilek & Tarım, Kamuran (2009). The effects of the cooperative learning method supported by multiple intelligence theory on Turkish elementary students' mathematics achievement. Asia Pacific Education Review,10(1),465-474.
- Jen, J. (2004). "An Action Research of Using MI Theory in the Junior High School English Classes". Electronic Thesis and dissertation System. http:// www.etd.lib.nsysu.ed-tw/ETD. Search/ view.etd?URN=etd-071704-182645.
- National council of Teachers of Mathematics (2000).Principles and Standards for School Mathematics. Reston. VA.(NCTM).
- Miller, S. P. (1996). Perceptive on Mathematics instruction in Deshier, E.
- Tabuk,M & Ozdemir,A(2009). The effect of multiple intelligence approach in Project Based Learning on Mathematics Achievement. International online Journal of Education Science,1(1),177- 195.

أثر برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي
في إدارة السلوك التنظيميّ والاتجاه نحوه
لدى قادة الكليّات التقنيّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة

سفر بن بخيت محمد المدرع

أثر برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في إدارة السلوك التنظيميّ والاتجاه نحوه لدى قادة الكليّات التقنيّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة

سفر بن بخيت محمد المدرع

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في إدارة السلوك التنظيمي والاتجاه نحوه لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية، وتمَّ الاعتماد على المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة، ويتضمن اختبارًا قبليًا وبعديًا وتتبعيًا، وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي، وإستبانة إدارة السلوك التنظيمي، ومقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي، وطبقت الدراسة خلال العام التدريبي 2018، على عينة مكونة من (60) قائدًا، تم تحديدهم وتوزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة بالطريقة العشوائية المنتظمة، و تمَّ التطبيق والتواصل مع أفراد المجموعتين من قبل الباحث، وتزويدهم ببرنامج تنمية الذكاء الانفعالي، بطريقة الرحلات المعرفية عبر الإنترنت (Web Quest)، وتطبيق مقاييس الدراسة إلكترونيًا، وكان من أهم نتائجها: أنه توجد فروق بين مجموعتي الدراسة في نتائج تطبيق استبانة إدارة السلوك التنظيمي، ومقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي، لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني وجود أثر كبير لبرنامج تنمية الذكاء الانفعالي، كما توجد فروق بين نتائج المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي، ومقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي، لصالح التطبيق البعدي، ولا توجد فروق بين نتائج المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي، ومقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي، كما أنه لا توجد فروق تُعزى لأثر الجنس أو الخبرة بين نتائج المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاستبانة إدارة السلوك التنظيمي، ومقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، السلوك التنظيمي، إدارة السلوك التنظيمي، القيادة، الكليات التقنية،و المملكة العربية السعودية.

Effect of a program for developing emotional intelligence in the management of organizational behavior and the trends towards it among the leaders of the technical colleges in Saudi Arabia

Abstract

The aim of this study was to find out about the effect of a program for developing emotional intelligence in the management of organizational behavior and the trends towards it among the leaders of the technical colleges in Saudi Arabia. The study employed the quasi-experimental approach. The sample of the study consisted of (60) leaders who were identified and divided equally into two groups (experimental and control) using the stratified random sampling method. Pre-, ongoing, and post-tests were applied. The research instruments consisted of a program for the development of emotional intelligence, an organizational behavior management questionnaire and a trend towards management behavior measurement tool. The experiment of the communication with the group members and the program for the development of emotional intelligence was applied through (Web Quest). The tests were administered electronically. The research concluded the following major result: there are differences between the two study groups in the results drawn from both the questionnaire and the trend measurement tool, in favor of the experimental group, indicating a significant impact of the program. There are also differences between the results of the experimental group in the pre- and post-application of the questionnaire and the trend measurement tool, in favor of the post-application. However, there are no differences between the results of the experimental group in the post- and the ongoing application of the questionnaire and the trend measurement tool. Further, there are no differences attributable to gender or experience in the experimental group results in the post- application of the questionnaire and the trend measurement tool.

Key words: emotional intelligence; organizational behavior management; leadership; technical colleges.

المقدمة:

تحتم العوامل المتغيرة والمستجدة وما تهدف إليه المنظمات من التميز والكفاءة التأكيد على استثمار كافة الموارد والإمكانات المتاحة، ومحاولة الابتكار فيها وتحسينها وتطويرها، والاستفادة القصوى منها؛ للوصول بطاقاتها وقدراتها ومستويات أدائها إلى أعلى مستوياتها الفردية والجماعية، وهذا من أهم دعائم تطور المنظمات وتأكيد فعاليتها في تحقيق أهدافها وغاياتها.

كما تؤثر المتغيرات والمستجدات المتعددة والمختلفة المحيطة بالمنظمات بشكل مباشر في مواردها البشرية، وعلى وجه الخصوص في الجوانب النفسية والعاطفية الانفعالية؛ مما يستدعي الاهتمام والعناية بها؛ لذا فقد حظي هذا المجال مؤخرًا باهتمام العلماء والباحثين في جميع مجالات دراسته واستخدامه.

وقد أولى مجال الإدارة اهتمامًا كبيرًا بمجال الذكاء الانفعالي الذي يعني -كما يوضح Singh & Singh (2015)- "القدرة على تحديد العواطف، واستخدامها وفهمها وإدارتها بطرق إيجابية، لتخفيف التوتر، والتواصل بفعالية، والتعاطف مع الآخرين، والتغلب على التحديات، ونزع فتيل الصراع".

وذلك لتأثير الذكاء الانفعالي الواضح في الإدارة وتنظيماتها وتطبيقاتها، ولعلاقته بأهم عناصرها، وهو العنصر البشري الذي يُعَدُّ عنصرًا أساسيًّا في ممارسة أنشطتها وعملياتها، ولما له من علاقة بطبيعة الأفراد وأداء الجماعات، حيث يُعتبر حلقة وصل بين الفرد ومجتمعه وبيئته المحيطة، فمن جهة الفرد تجد له الدور الأساسي في شخصيته وشعوره وأحاسيسه، ومن جهة البيئة تجد له دور في تفاهمه وتواصله وتفاعله مع الآخرين والمحيط الخارجي له.

من جهة أخرى يُعَدُّ السلوك التنظيمي الذي يهتم بسلوك الأفراد والجماعات داخل المنظمات من أكثر مجالات الإدارة استعدادًا للتأثر بالذكاء الانفعالي، والاستفادة منه لوجود قواسم مشتركة بين المجالين لا يمكن معها تجاهل التمازج الواضح بينهما،

حيث نجد اشتراكهما في العمل على توجيه التفاعل البشري، والعمل على تعزيز التوافق والانسجام داخل مجموعات العمل، كما أن كليهما يسعى لتحقيق الدافعية والوصول للغايات، ونشر حالة من الرضا، وهذه كلها -بلا شك- مهام مشتركة لإدارة السلوك التنظيمي والذكاء الانفعالي، ومن هذه المحورية المتبادلة لهذين المجالين الإنساني والإداري كان التوجه هنا لدراسة أثر برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في إدارة السلوك التنظيمي والاتجاه نحوه.

مشكلة الدراسة:

استجاب قطاع إدارة الأعمال للأهمية المتزايدة بالنواحي النفسية والانفعالية، حيث يذكر Spence & Grant (2007) أن هناك اهتمامًا مركزًا وواضحًا من قِبَل قطاع الأعمال بهذا المجال لدوره البارز في تحسين السلوك التنظيمي والقيادي، حتى أن Grant, Curtayne & Burton (2009) أكد على اعتبار ذلك شرطًا أساسيًّا لأداء العمل الناجح، وتحقيق النتائج المرجوَّة، بينما يشير Tofighi, Tirgari, Fooladvandi, Rasouli, & Jalali, (2015) إلى أن السلوك التنظيمي يتأثر بشدة بالنواحي النفسية الانفعالية. من جهة أخرى يذكر Ashkanasy & Daus (2005) أن أبحاث تطوير السلوك التنظيمي بالاستفادة من النواحي العاطفية والانفعالية تساير التطورات العلمية في دراسة العاطفة، في حين يوضح Patti, Senge, Madrazo, & Stern, (2015) أن هذا اتجاه جديد، وأن أغلب القطاعات العامة تسير في هذا الاتجاه، وأن قطاع التعليم بشكل خاص أصبح مؤهلًا لهذا الاتجاه بشكل كبير وفعال، ورغم هذا يذكر Rathi (2014) أن هناك حاجة ملحة لتطوير السلوك التنظيمي بالاستفادة من إدارة العواطف ولانفعالات في قطاع التعليم، حيث أوضح أن غالبية الممارسين فيه ليسوا بارعين في إدارة عواطفهم.

ومع أن هناك محاولات واهتمام من الباحثين في هذا الاتجاه إلا أنه -كما يبين Patti, Holzer, Brackett, & Stern, (2015)- لا توجد كثير من الدراسات تهتم بتحسين السلوك التنظيمي عن طريق تنمية النواحي العاطفية والانفعالية، وهذا بالفعل ما لاحظه الباحث في حدود استعراضه للأدب النظري للمجال، حيث وجد أن أغلب

دراسات المجال تركز على الجوانب المسحية غير المتعمقة، أما الدراسات التجريبية فإنها – في حدود علم الباحث– نادرة أو شبه معدومة؛ لذا فإن هناك شعورًا لدى الباحث بوجود فجوة بحثية في هذا الخصوص ستحاول هذه الدراسة المساهمة في سدِّ هذه الفجوة.

وفي الميدان لاحظ الباحث من خلال عمله التربوي عدم اهتمام الجهات المسؤولة عن التعليم والتدريب بالجوانب الانفعالية وأثرها في السلوك بالمنظمات، كما استرعى انتباه الباحث التفاوت في الأداء لقادة العمل التربوي مع تقارب بيئات عملهم، مما أثار التساؤل عن أسباب ذلك، ونتائجه، ومدى إمكانية معالجة أضراره إن وجدت؛ وعليه قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية حول ما سبق، فتمت مقابلة عدد (8) من القيادات التربوية والتدريبية من خارج عينة الدراسة، وتبين منها بعد مناقشة تلك الجوانب معهم إمكانية الاستفادة من الذكاء الانفعالي في ذلك، وذلك بعد بيان مفهومه لهم حيث كان شبه غامض لديهم.

وبناءً على سبق وإيمانًا من الباحث بأهمية السلوك التنظيمي تأتي هذه الدراسة لمعرفة أثر برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في إدارة السلوك التنظيمي والاتجاه نحوه لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

استجاب قطاع إدارة الأعمال للأهمية المتزايدة بالنواحي النفسية والانفعالية، حيث يذكر Spence & Grant (2007) أن هناك اهتمامًا مركزًا وواضحًا من قِبَل قطاع الأعمال بهذا المجال لدوره البارز في تحسين السلوك التنظيمي والقيادي، حتى أن Grant, Curtayne & Burton (2009) أكد على اعتبار ذلك شرطًا أساسيًّا لأداء العمل الناجح، وتحقيق النتائج المرجوَّة، بينما يشير Tofighi, Tirgari, Fooladvandi, Rasouli, & Jalali, (2015) إلى أن السلوك التنظيمي يتأثر بشدة بالنواحي النفسية الانفعالية. من جهة أخرى يذكر Ashkanasy & Daus (2005) أن أبحاث تطوير السلوك التنظيمي بالاستفادة من النواحي العاطفية والانفعالية تساير التطورات العلمية في دراسة العاطفة،

في حين يوضح Patti, Senge, Madrazo, & Stern, (2015) أن هذا اتجاه جديد، وأن أغلب القطاعات العامة تسير في هذا الاتجاه، وأن قطاع التعليم بشكل خاص أصبح مؤهلًا لهذا الاتجاه بشكل كبير وفعال، ورغم هذا يذكر Rathi (2014) أن هناك حاجة ملحة لتطوير السلوك التنظيمي بالاستفادة من إدارة العواطف ولانفعالات في قطاع التعليم، حيث أوضح أن غالبية الممارسين فيه ليسوا بارعين في إدارة عواطفهم.

ومع أن هناك محاولات واهتمام من الباحثين في هذا الاتجاه إلا أنه -كما يبين Patti, Holzer, Brackett, & Stern, (2015)- لا توجد كثير من الدراسات تهتم بتحسين السلوك التنظيمي عن طريق تنمية النواحي العاطفية والانفعالية، وهذا بالفعل ما لاحظه الباحث في حدود استعراضه للأدب النظري للمجال، حيث وجد أن أغلب دراسات المجال تركز على الجوانب المسحية غير المتعمقة، أما الدراسات التجريبية فإنها - في حدود علم الباحث- نادرة أو شبه معدومة؛ لذا فإن هناك شعورًا لدى الباحث بوجود فجوة بحثية في هذا الخصوص ستحاول هذه الدراسة المساهمة في سدِّ هذه الفجوة.

وفي الميدان لاحظ الباحث من خلال عمله التربوي عدم اهتمام الجهات المسؤولة عن التعليم والتدريب بالجوانب الانفعالية وأثرها في السلوك بالمنظمات، كما استرعى انتباه الباحث التفاوت في الأداء لقادة العمل التربوي مع تقارب بيئات عملهم، مما أثار التساؤل عن أسباب ذلك، ونتائجه، ومدى إمكانية معالجة أضراره إن وجدت؛ وعليه قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية حول ما سبق، فتمت مقابلة عدد (8) من القيادات التربوية والتدريبية من خارج عينة الدراسة، وتبين منها بعد مناقشة تلك الجوانب معهم إمكانية الاستفادة من الذكاء الانفعالي في ذلك، وذلك بعد بيان مفهومه لهم حيث كان شبه غامض لديهم.

وبناءً على سبق وإيمانًا من الباحث بأهمية السلوك التنظيمي تأتي هذه الدراسة لمعرفة أثر برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في إدارة السلوك التنظيمي والاتجاه نحوه لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية.

تساؤلات الدراسة:

مما سبق فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الأسئلة الآتية:

١. ما أثر برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية؟
٢. ما أثر برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في الاتجاه نحو السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي ومقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية تُعزى لمتغيرَيْ (الجنس، والخبرة)؟

الأهداف:

تتمثل أهداف الدراسة في الأهداف الآتية:

١. معرفة أثر برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية؟
٢. معرفة أثر برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في الاتجاه نحو السلوك التنظيمي لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية؟

الأهمية:

تكمن الأهمية الموضوعية للدراسة الحالية في أن موضوعها يعتبر مزيجًا من علم النفس والإدارة التربوية، ولذلك فوائد غاية في الأهمية، حيث يُعَدُّ من أهم أساليب تطور العلوم بما ينتج عنه من طرح لمجالات جديدة للبحث والدراسة.

كما تُعَدُّ هذه الدراسة تفعيلًا لاتجاه جديد في بحوث الموارد البشرية يعتمد على التعرف والكشف عن أهم المكونات الانفعالية المنبئة بفاعلية والمورد البشري وسلوكه في المنظمات.

ويمكن أن تفيد أدوات الدراسة مطوري الموارد البشرية في الجوانب الانفعالية والسلوك التنظيمي، حيث قدمت برنامجًا لتنمية الذكاء الانفعالي يعتمد على الرحلات المعرفية عبر الإنترنت (Web Quest)، كما قدمت قائمة بأهم مؤشرات إدارة السلوك التنظيمي، وقائمة بأهم مؤشرات الاتجاه نحو السلوك التنظيمي.

وأما الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فتتمثل في أنها تسلط الضوء على الأهمية البالغة للنواحي العاطفية والانفعالية وأثرها في فعالية القيادات والعناصر البشرية الأخرى في المنظمات التعليمية والتدريبية وغيرها.

كما يمكن أن تساهم في تعزيز المهارات القيادية والإدارية لقادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية، وتساعدهم في تطبيق الأساليب العلمية والعملية في التعامل مع الآخرين، وتشخيص وحل المشكلات، واتخاذ القرارات السليمة، وبالتالي ستساهم في تحسين الأداء الحالي والمستقبلي لهم.

كما قد تفيد الجهات التعليمية والتدريبية في استقطاب وتطوير القيادات، وذلك بالتنبؤ بمستقبلهم الوظيفي، وتخطيط برامج التطوير والتدريب لهم في المستقبل.

ويمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة في معالجة مشكلات كثيرة على المستوى التنفيذي في الميدان التعليمي والتدريبي، وتحد بذلك من هدر الوقت والجهد والمال في المنظمات التعليمية والتدريبية، كما يمكن أن تستفيد من ذلك كله منظمات أخرى غير التعليمية لإمكانية تعميم نتائجها.

الحدود:

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء الحدود الآتية:

الموضوعية: تتحدد بالكشف عن أثر برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في إدارة السلوك التنظيمي، والاتجاه نحوه.

البشرية: اقتصر التطبيق على قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية.

المكانية: طبقت الدراسة على المقرات الرئيسة للكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية دون الفروع.

الزمانية: تم التطبيق خلال العام التدريبي 2018.

مصطلحات الدراسة:

فيما يأتي عرض للتعريف الإجرائي لبعض مفاهيم الدراسة:

الذكاء الانفعالي: يُعرف إجرائيًّا بأنه: "مهارات نفسية وشخصية واجتماعية يمكن تطويرها لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية للتمكن من إدراك المشاعر والانفعالات والتحكم بها، وفهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم، وإدارتها وتوجيهها لتحقيق التفاعلات المهنية والحياتية الهادفة".

إدارة السلوك التنظيمي: تُعرف إجرائيًّا بأنها: "توجيه سلوك الأفراد والجماعات وتفاعلاتها في بيئة عمل الكليات التقنية بشكل مباشر أو غير مباشر لتحقيق الأهداف والغايات". ويُقصد بها هنا الدرجة الكلية لأفراد عينة الدراسة في تطبيق استبانة إدارة السلوك التنظيمي والمكونة من المحاور التالية: (سلوك الأفراد، سلوك الجامعات، وسلوك التنظيم).

الاتجاه: يُعرف إجرائيًّا بأنه:"أفكار ومشاعر وميول شخصية لدى قادة كليات التقنية بالمملكة العربية السعودية لها طابع إيجابي أو سلبي تجاه أبعاد السلوك التنظيمي". ويُقصد به هنا الدرجة الكلية لأفراد عينة الدراسة في تطبيق مقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي والمكون من المحاور التالية: (الإدراك، العواطف، والميول).

الكليات التقنية: يمكن تعريف الكليات التقنية هنا بأنها:"كليات تؤهل حملة الشهادة الثانوية أو ما يعادلها من الجنسين للحصول على الشهادة الجامعية المتوسطة (المستوى السادس من الإطار الوطني للمؤهلات)، كما تقدم برامج البكالوريوس (المستوى السابع من الإطار الوطني للمؤهلات) في مجموعة من الكليات لتأهيلهم ليكونوا

مهندسين تقنيين في قطاع الأعمال لتلبية احتياج قطاع الأعمال المحلي من الموارد البشرية الفنية، أو يكونوا مدربين في منشآت التدريب التقني والمهني".

قادة الكليات التقنية: يقصد بهم هنا (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية وهم "أعضاء هيئة تدريب يكلفون بإدارة كل أو بعض الشؤون العلمية والإدارية والمالية للكلية في حدود النظام ولوائحه بمسمى عميد كلية أو وكيل كلية".

الويب كويست (Web Quest): أنشطة تعليمية هادفة تعتمد على عمليات البحث في الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة محل البحث بأقل جهد ممكن.

الإطار النظري:

- السلوك الإنساني عموما -كما يذكر فلية وعبدالمجيد- هو:"محصلة التفاعل بين صفات الفرد وخصائصه من ناحية وبين صفات الموقف وطبيعة الظروف المحيطة بالإنسان من ناحية أخرى" (2005, 36)، كما يعرفه العديلي بأنه: "النشاطات التي يقوم بها الإنسان أثناء حياته ليشبع حاجاته ويحقق أهدافه" (1995, 7).
- أما السلوك التنظيمي فيعرفه عبد الباقي بأنه: "سلوك العاملين في المنظمة، ويشمل أسلوب تفكير وإدراك العاملين، شخصياتهم، دوافعهم للعمل، رضاهم الوظيفي، اتجاهاتهم وقيمهم، وكذلك ممارساتهم كأفراد أو مجموعات، وتفاعل هذا السلوك مع بيئة المنظمة، وذلك لتحقيق أهداف كل من العاملين والمنظمة في الوقت نفسه" (2005, 11). كما يعرفه شوقي بأنه: "ما يقوم به أي موظف أو مدير من أعمال وأنشطة مرتبطة بوظيفة معينة، ويعتبر السلوك الإداري عنصرًا من عناصر الإنتاجية الذي يصلح كوسيلة للحكم على فاعلية الأفراد" (1999, 204)، في حين تشير حسن إلى أن السلوك التنظيمي يتضمن "دراسة السلوك الإنساني في المواقف التنظيمية، ودراسة المنظمة ذاتها، و دراسة التفاعل بين السلوك الإنساني والمنظمة من ناحية، وتفاعل المنظمة مع البيئة من ناحية أخرى" (2002, 5). وأما إدارة السلوك التنظيمي فيعرفها السلمي بأنه: "تطبيق الأسس المستمدة من العلوم السلوكية

في التعامل مع السلوك التنظيمي بغرض تشكيله وتوجيهه بما يحقق أهداف المنظمة" (2003, 453). كما يبين أنه يعنى بشكل عام بسد الفجوة بين سلوك الموارد البشرية الفعلي وبين السلوك المستهدف من قبل المنظمة لتحقيق غاياتها وأهدافها، وأن الغرض الأساسي من إدارة السلوك التنظيمي هو إيجاد تفاهم مشترك، يعتمد على المصالح المشتركة بين عناصر المنظمة وأعضائها، من اجل تحقيق تلك المصالح.

ويمكن ملاحظة أن السلوك التنظيمي تفاعل بشري متبادل مع البيئة المحيطة داخل المنظمة، يرتبط ويتأثر بعدة عوامل تحرك السلوك التنظيمي وتوجهه، ويمكن استعراض أهم العوامل المؤثرة في السلوك التنظيمي -كما يذكر السلمي، (2009) في العوامل السيكولوجية- من أهداف ودوافع، وفهم واستيعاب، وميول واتجاهات، وخصائص شخصية. وعوامل اجتماعية تحكم التفاعل بين الفرد ومحيطه ويتوقف عليها سلوكه، وعوامل ثقافية هي صبغة البيئة الاجتماعية للعمل، وتنظيماته الاقتصادية، وسياساته وإجراءاته، بالإضافة إلي القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية.

وتتحدد أهم أبعاد السلوك التنظيمي -كما يبين كل من العديلي، (1995) ونشوان ونشوان، (2004)- في عدد من الأبعاد هي: البعد الفردي: وهو مجموعة من العناصر التي يمكن بها فهم السلوك الفردي والتنبؤ به وتوجيهه، مثل: (الإدراك، والتعلم، والدافعية، والشخصية، والاتجاهات). والبعد الجماعي: وهو المكونات التي تؤثر في سلوك الجماعات مثل: (تكوين الجماعات، القيادة، والاتصال). والبعد التنظيمي: وهو مكونات تؤثر في السلوك من خلال التنظيم مثل: (الهيكل التنظيمي، والعمليات الإدارية).

وتتمثل أهمية السلوك داخل المنظمات في أثره الواضح والمؤثر في إدارتها، حيث يتضح هذا الأثر في الدوافع للعمل، والرضا عنه والضغوط الحاصلة منه، ونواحٍ أخرى كثيرة، ويهتم السلوك التنظيمي -كما يذكر المغربي، (2004) - بسلوك العاملين واتجاهاتهم، والتأثيرات المتبادلة مع بيئة وأهداف المنظمة وغاياتها، ويبين القريوني،

(2003) أن الفهم الصحيح للسلوك التنظيمي يمكّن المنظمات من حسن التعامل مع الأفراد، واتخاذ القرارات والإجراءات الصحيحة بشأنهم، كما يوضح الصيرفي، (2007) أن معرفة السلوك التنظيمي تؤدي إلى تنمية الفهم المتكامل للأفراد والجماعات وأساليب تفكيرهم وتصرفاتهم، وأن دراسة السلوك التنظيمي تُعَدُّ من أهم عوامل تحليل مشكلات العمل الإداري واتخاذ القرارات المناسبة لحل مشكلاته.

وأما مفهوم الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence) فيعتبر حديثًا نسبيًا مقارنةً بأنواع الذكاء الأخرى التي لاحظها وصنفها الباحثون والمهتمون، وربما كان لذلك -كما يذكر عبدالخالق، (2004)- أثر في تعدد الترجمة العربية لهذا المصطلح، فكان هناك عدة معانٍ له باللغة العربية منها: الذكاء الوجداني، والذكاء الانفعالي، والذكاء العاطفي، وقد استخدمت هذه الدراسة معنى الذكاء الانفعالي ليشير إلى مصطلح (Emotional Intelligence).

ومن الأوائل الذين استخدموا مصطلح الذكاء الانفعالي كل من (Salovey & Mayer,)، وقد عرفاه بأنه: "قدرة الفرد على رصد مشاعره وانفعالاته الخاصة ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، وأن يميز الفرد بينهم،وأن يستخدم هذه المعلومات في توجيه سلوكه وانفعالاته" (Salovey & Mayer, 1990, 189). وأضافا أنه يشتمل على أربعة عوامل متمثلة في: القدرة على فهم الانفعالات بدقة، وتقييمها، والتعبير عنها، وتوليد مشاعر جديدة، وكذلك القدرة على فهم العاطفة، والمعرفة العاطفية، والقدرة على تنظيم العواطف لتطوير النمو العقلي (Salovey, & Mayer, 1997, 10). وهنا يمكن ملاحظة تركيزهما على اعتبار الذكاء الانفعالي مجموعة من القدرات العقلية التي يمتلكها الفرد. أما (Goleman)، وهو من ساهم بشكل كبير في انتشار هذا المصطلح، بعد دراسته لكثير من كتابات سابقيه، فقد عرف الذكاء الانفعالي بأنه:"مجموعة من المهارات العاطفية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة" (Goleman, 1997, 271). ويبرز هنا اعتبار الذكاء الانفعالي مجموعة من المهارات التي يمكن تنميتها من خلال برامج إثرائية، بينما يعرف Bar-On, Brown, Kirkcaldy, &

Thome, (2000) الذكاء الانفعالي بأنه: "القدرة على توليد المشاعر التي تيسر وتساعد في عمليات التفكير لدى الفرد، حتى يستطيع فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية وتنظيمها؛ لكي تساعده على النمو الانفعالي والعقلي" (2000, 278). ويتوسط هذا الاتجاه بين الاتجاهين السابقين حيث يعتبر الذكاء الانفعالي خليطًا من المهارات الذاتية والاجتماعية والقدرات العقلية.

وبناءً على ذلك تتحدد أهم أبعاد الذكاء الانفعالي لدى الباحثين في المجال؛ فأبعاد الذكاء الانفعالي لدى Mayer & Selovey (1997) تتمثل في: (الوعي الانفعالي والمعرفة الانفعالية، استخدام الانفعالات، فهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات)، ومن جهة أخرى يوضح Goleman (1999) أن أبعاد الذكاء الانفعالي تتمثل في: (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، دافعية الذات وتحفيزها، التعاطف، الوعي الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية)، كما يبين Bar – on, & et al, (2000) أن أبعاد الذكاء الانفعالي تتمثل في الأبعاد الآتية: (الكفاءة الشخصية، الكفاءة الاجتماعية، التكيف، إدارة الضغوط، والمزاج العام).

وتتمثل أهمية الذكاء الانفعالي من موقعه في حياة الإنسان، والمتوسط بين العواطف والشخصية والتفاعل، حيث يبين Singh & Singh (2015) أن الذكاء الانفعالي يؤثر على عديدٍ من جوانب الحياة، والطريقة التي يتمُّ التفاعل بها مع الآخرين، ويوضح Palmer, Walls, Burgess, & Stough, (2001) و Brackett, Mayer, (2004) & Warner, أن الذكاء الانفعالي يرتبط بسلوكيات الحياة الإيجابية، مثل الرضا عنها، وتكوين الصداقات، والظهور بشكل لائق، وقد جاء لدى Langhorn, (2004) أنه يمكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي عن الرضا، والتوافق داخل الفريق بدرجة دقة معقولة، كما يؤكد كل من رزق، (2003) و Engelberg, & Sjoberg, (2005) أن امتلاك مهارات الذكاء الانفعالي تؤدي إلي فهم انفعالات الأفراد، والتحكم في انفعالات الآخرين، كما يساهم ـ فيما يذكر Austin, Farrelly, Black, & Moore, (2007) ـ في توسيع وجودة علاقات الفرد الاجتماعية، كما يبين Ciarrochi & Deane (2001) أنه يجعل الموظف متعاونًا

ومتقبلا لحل المشكلات الشخصية والعاطفية، كما يؤكد نصيف، (2006) أن الذكاء الانفعالي ذو أثر واضح على المستوى الشخصي والتنظيمي في التقدم في العمل والحياة العامة بتوازن وشمولية، لذلك يشير Akers & Porter (2003) إلى أن ذلك يدعو لضرورة امتلاك مهارات الذكاء الانفعالي وتنميتها.

وتتضح العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك التنظيمي للقائد في المنظمات التعليمية والتدريبية فيما يبينه Palmer et al. (2001)، في كونه مدخلًا من أكثر المداخل مناسبة ووضوحًا للدراسات الإدارية التنظيمية لدراسة خصائص سلوك القائد التربوي وشخصيته، حيث تشير عديد من الدراسات إلى الارتباط الواضح للذكاء الانفعالي بالإدارة بجميع عناصرها ومنها السلوك التنظيمي الفردي والجماعي، وأن ذلك ينتج استقرارًا في العلاقات بين الأفراد والجماعات، وذلك -بلا شك- له تأثير على سلوك المنظمة ونتائجها، والعكس صحيح، كما يبين خوالدة، (2004) أن التحكم في الانفعالات هي مرتكز التوجيه والقيادة الإدارية وسلوكياتها وأن من يفتقر لها فهو ضعيف في الإدارة، وهذا ـ كما يوضح Higgs & Rowland, (2002) أن له علاقة في توليد مهارات وسلوكيات قيادية أعلى، بينما يعتبر العيتي، (2004) الذكاء الانفعالي والقدرة على التأثير في الآخرين من أهم صفات القائد ذات الأثر في السلوك الجيد، وهو أيضًا ـ-كما يبين Dulewicz & Higgs, (2004) - يساهم في نجاح الحياة المهنية على المستوى الفردي والمنظمي، كما يشير Gadot & Meisler, (2010) Vigoda إلى أن الذكاء الانفعالي له تأثير كبير على السلوك التنظيمي ونتائج القوى العاملة بشكل إيجابي، كما أن له علاقة بزيادة أداء فرق العمل، وتحسين أدائها، كما يؤكد بظاظو، (2010) على علاقته بتحسين الأداء والإنتاج، وبفارق كبير عن الطرق الأخرى، من جهة أخرى فإن الذكاء الانفعالي له علاقة بالسلوك التنظيمي كما يبين Slaski, (2001) من حيث تخفيف ضغوط العمل والشعور بها وتجاوزها، ولا تقف علاقة الذكاء الانفعالي بالسلوك التنظيمي إلى حد معين بل تجده ـ كما يذكر Rosete & Ciarrochi (2005) ـ له علاقة تعزيز مقدرات الإنجاز وتحقيق نتائج العمل، والتميز في التعامل الفعال مع الزملاء

والموظفين، بل ويساهم ـ كما يوضح Vakola, Tsaousis, & Nikolaou, (2004) ـ في تيسير عمليات التغيير التنظيمي، كما يساعد في تجاوز مقاومة التغيير، ويؤكد Lynn (2001) أن الذكاء الانفعالي هو العامل المؤثر في تميز سلوك بعض الأفراد في المنظمات عن بعض رغم أنهم في نفس المستوى من حيث المهارات، أو مستوى الخبرة، أو التدريب، لذلك بينت كثير من الدراسات ـ كما يذكر أبو رياش؛ الصافي؛ الشريف وعمور، (2006) ـ أن هذا النوع من الذكاء ذو علاقة واضحة وقوية بالإنجاز وتحقيق النجاح، ويؤكد السمادوني (2007) أن الذكاء الذهني لا يكفي وحده لتحقيق الإنجاز أو التفوق، وأن ذلك يعتمد على الذكاء الانفعالي بنسبة (80%)، والباقي لعوامل أخرى، من جهة أخرى يوضح عثمان، (2008) أن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنجاح طردية اجتماعيًا ووظيفيًا، كما يبين اللوزي، (2012) أن المديرين من ذوي المستوى المرتفع في الذكاء الانفعالي كانوا أكثر تأثيرًا في الولاء التنظيمي، وكذلك يؤكد Saglam & Yancı (2014) على أن مستوى ذكاء الانفعالي لدى المعلمين له تأثير إيجابي على سلوكيات المواطنة التنظيمية، كما نجد أن جبران و صالح، (2018) يؤكدان على وجود علاقة إيجابية بين ممارسة مديري المدارس للذكاء الانفعالي وجميع الأنماط القيادية، كما أن سكر، (2019) قد بين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين مستوى الذكاء الانفعالي لدى المديرين بأبعاده المختلفة، ودرجة نجاحهم في كل ممارساتهم القيادية.

الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على بعض الدراسات السابقة للموضوع، ومن الدراسات التي سيتم استعراضها هنا ما يأتي:

دراسة عبدالمنعم، (2009): هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح في تنمية الذكاء الانفعالي لمعلمات الروضة وأثره على التلاميذ، وقد استخدمت المنهج شبه التجريبي، بتطبيق مقياس للذكاء الانفعالي، وإستمارة للتقييم الذاتي، واستمارة لملاحظة سلوك الطفل، ومن أهم نتائجها: وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة للمعلمات والأطفال في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية للمعلمات والأطفال قبل تطبيق البرنامج وبعده، لصالح التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الانفعالي، عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية (ذكور، وإناث) في القياس البعدي لاختبار الذكاء الانفعالي، وجود فروق بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية على إستمارة التقييم الذاتي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على سلوكياتهم الفعلية (من خلال إستمارة سلوك الطفل) لصالح القياس البعدي.

دراسة بظاظو، (2010): هدفت إلى التعرف على أثر الذكاء الانفعالي على الأداء الوظيفي للمدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع لـ (الأونروا)، وأجريت هذه الدراسة باستخدام نموذج (Dalip Singh) للذكاء الانفعالي في البيئة الإدارية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام الإستبانة، وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الأداء المهني، وأنه ليس هناك أثرًا لعامل الجنس والدرجة الوظيفية والخدمة على مستوى الذكاء الانفعالي، بينما هناك أثر لعامل العمر.

دراسة Kotze, & Venter, (2011): الهدف منها تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين القادة الفعالين وغير الفعالين، وذلك باستخدام مقياس للذكاء الانفعالي، ومقياس لتحديد فعالية القيادة، وأشارت النتائج إلى أن القادة الفعالين حققوا نتائج عالية على مقياس الذكاء الانفعالي الكلي، كما سجلوا درجات عالية في مستويات المقياس الفرعية الستة (تحقيق الذات، التعاطف، المسؤولية الاجتماعية، التسامح مع الإجهاد، حل المشكلات، والتفاؤل).

دراسة VandeWaa & Turnipseed, (2012): تبحث في الأسباب التي تجعل بعض الأفراد يؤدون الأعمال في منظماتهم بشكل إيجابي وزائد عن الحد المطلوب منهم، وذلك بافتراض أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي العالي من المحتمل أنهم أكثر عرضة للسلوك الإيجابي، وتم استخدام نموذج (Salofi and Meyer, 1997)، وتوصلت الدراسة

إلى أن النتائج الإجمالية تدعم دعماً قويًا فكرة أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالسلوك التنظيمي الإيجابي، وحددت كذلك العلاقات بين الأبعاد الأربعة للذكاء الانفعالي والسلوك الإيجابي.

دراسة Ljungholm (2014): تهدف لاستكشاف الجانب الانفعالي باعتباره مكوناً أساسيًا لقدرة القيادة، والارتباطات الإيجابية بين الذكاء الانفعالي ونتائج الأداء، وقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات أخرى حول وظيفة الذكاء الانفعالي وتأثيره على التنافسية، والإدارة والشخصية، حيث أكدت أن الذكاء الانفعالي هو العامل المؤثر في الفروقات الحاصلة في النتائج التنظيمية المهمة، كما بينت أنه يمكن أن يكون الذكاء الانفعالي دليلا على أهمية الخدمات العامة، وأن له دوراً كبيراً في تعزيز الخبرات في العمل، والرضا عنه، وتحسينه على مستوى الأفراد والجماعات.

دراسة Rathi (2014): تقدم نموذجًا مفاهيميًا لتأثير الذكاء الانفعالي على النتائج التنظيمية، في مؤسسات الخدمة العامة، وقد لوحظ أن استعمال الموظفين للعواطف الإيجابية ينتج عنه عديد من النتائج الإيجابية للمؤسسات، ومع ذلك فإن جميع الموظفين ليسوا بارعين في إدارة عواطفهم بشكل جيد، ولقد وُجد أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عال من الذكاء الانفعالي أكثر قدرة على إدارة عواطفهم بفعالية، وأكثر تعمقا في العمل من غيرهم، وهذا بلا شك قد يؤثر في نهاية المطاف على أدائهم الوظيفي، ورضا العملاء عن جودة الخدمة.

دراسة Chamanifard, Nikpour, & Chamanifard, (2014): الهدف من هذه الدراسة تحديد تأثير الذكاء الانفعالي على الأداء التنظيمي، وهي دراسة وصفية مسحية ارتباطية، باستخدام استبانة للذكاء الانفعالي، واستبانة الأداء التنظيمي، وتشير النتائج إلى وجود علاقة كبيرة بين الذكاء الانفعالي والأداء التنظيمي والمتغيرات الفرعية مثل: (الفعالية والكفاءة والإنتاجية والجودة والابتكار)، كما توصلت الدراسة إلى أنه يمكن للذكاء الانفعالي أن يتنبأ بالأداء التنظيمي.

دراسة Fu, Weihui, (2014): بحثت في تأثير الذكاء الانفعالي والالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي على السلوك الأخلاقي للموظفين الصينيين، وهي دراسة مسحية، باستخدام الاستقصاء، وبينت النتائج أنه كان لتنظيم عواطف الفرد، والالتزام التنظيمي، والرضا عن الترقية، وزميل العمل، والإشراف الوظيفي تأثير إيجابي على السلوك الأخلاقي، وأن عمر الموظف كان له تأثير سلبي على السلوك الأخلاقي، حيث إنَّ الموظفين الشباب أظهروا سلوكاً أخلاقياً أفضل من الموظفين القدامى.

دراسة Singh & Singh (2015): تهدف لتقديم مؤشرات للذكاء الانفعالي في السلوك التنظيمي للقطاع العام في الهند، وخلصت الدراسة إلى أن جميع المتغيرات المحددة، وهي (العمر، الجنس، التعليم، التعيين، الخبرة والحالة الاجتماعية، الدخل، وعدد المعالين)، كانت ذات أثر كبير في نتيجة الذكاء الانفعالي للمجيبين. وخلصت ـ أيضًا ـ إلى أن جميع عوامل الذكاء الانفعالي، وهي: (الرفاهية، التحكم الذاتي، العاطفية، والتواصل الاجتماعي)، كانت لها علاقة كبيرة مع بعضها بعضا. وخلصت الدراسة ـ أيضًا ـ إلى أن التواصل الاجتماعي هو العامل الأساسي الذي يؤثر في السلوك التنظيمي للعاملين، يليه الانفعالية والسيطرة على الذات والرفاهية.

دراسة Sanchez-Nunez, Patti, & Holzer, (2015): قيمت هذه الدراسة شبه التجريبية فعالية برنامج تطوير الدراسات العليا لقادة المدارس، الذي يدمج الذكاء الاجتماعي والعاطفي على أساس نموذج (Goleman, Mackie) والمستوحى من النموذج الأصلي للذكاء الانفعالي لكل من (Salofi and Meyer)، وعملت الدراسة على استكشاف الكفاءات الاجتماعية والعاطفية المترابطة المكونة من أربع مجموعات أساسية تشمل: (الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، إدارة العلاقات، والوعي الاجتماعي)، حيث قيمت الدراسة ما إذا كانت هناك أي آثار للمحتوى المركز على الذكاء الانفعالي على مهارات الذكاء الانفعالي للقادة، وغيرها من الخصائص ذات الصلة مثل: (الحزم، التعاطف، الصحة، العقلية، الشخصية، والانفتاح). وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بخصوص متغيرات الدراسة في الاختبارات البعدية، بينما

وجدت في الاختبارات التتبعية بعد عامين، فروق ذات دلالة إحصائية بخصوص متغيرات الدراسة، كما لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية في نتائج الاختبارات البعدية أو التتبعية تعزى لدرجات الوظيفة.

دراسة حجر، (2016): تهدف إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي، ومعرفة أثر البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي لدى بعض الإداريات بكلية الآداب والإدارة في بيشة في فعالية الذات، وتمثلت إجراءات الدراسة في بناء البرنامج ومقاييس الدراسة التي تتماشى مع أهدافها، وتطبيق الاختبار القبلي على أفراد المجموعتين، وذلك بعد استخراج دلالات الصدق والثبات ثم تطبيق المقاييس بعد انتهاء البرنامج على المجموعتين التجريبية والضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الانفعالي، لصالح التطبيق البعدي، وكذلك وجود فروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس فعالية الذات لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة البطاينة، وعتوم، (2016): هدفت إلى بيان أثر الذكاء الانفعالي على سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة في إقليم الشمال، وهي دراسة مسحية استخدمت الاستبانة، وكان أبرز ما توصلت إليه وجود أثر لكل من الوعي بالذات، وإدراك وفهم عواطف الاخرين، وإدراك العلاقات الإنسانية على المواطنة التنظيمية، وعدم وجود أثر لكل من إدارة الذات، وتحفيز الذات على المواطنة التنظيمية.

دراسة عثمان، (2016): تهدف إلى استكشاف تأثير برنامج تدريبي مدمج لتحسين الذكاء الانفعالي والكفاءة المهنية للمعلمات العلوم الإدارية في جدة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، والاختبار القبلي والبعدي، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً بين القياس القبلي والبعدي للذكاء الانفعالي، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً بين القياس القبلي والبعدي للكفاءة المهنية، مما يعني تحسنا في الكفاءة المهنية نتيجة لممارسة البرنامج.

دراسة راغب، (2018): هدفت إلى التعرف على درجة الذكاء الانفعالي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى الموظفين الإداريين في جامعة الطائف ومستوى أثر الذكاء الانفعالي في سلوك المواطنة التنظيمية، ومعرفة طبيعة العلاقة بين أبعاد الذكاء الانفعالي وسلوك المواطنة التنظيمية، وقد أجريت الدراسة باستخدام الاستبانة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها وجود أثر للذكاء الانفعالي في سلوك المواطنة التنظيمية، ووجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الانفعالي وسلوك المواطنة التنظيمية.

التعليق على الدراسات:

تم استعراض بعض الدراسات والبحوث في مجال الدراسة، وبالخصوص ما كان مشتملًا على متغيرات الدراسة الحالية أو أغلبها، وكانت في غالبيتها حديثة، وربما يكون هذا لحداثة المجال، وتنوعت من حيث التوزيع الجغرافي ما بين الدول العربية والدول غير العربية، وقد غلب عليها طابع الدراسات التطبيقية الميدانية، وقليل منها نظرية، ومع ذلك فقد تفاوتت من حيث المناهج البحثية المستخدمة، ما بين المنهج المسحي الوصفي والارتباطي، ودراسات الأثر، والمنهج شبه التجريبي، لذلك كان هناك تنوع في أهداف الدراسات المستعرضة، وبناءً على ذلك اختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات.

ومع هذا التعدد في عناصر الدراسات المستعرضة فالدراسة الحالية تتميز عن تلك الدراسات بأنها دراسة شبه تجريبية تدرس أثر برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في إدارة السلوك التنظيمي والاتجاه نحوه، وهو ما لم تجده الدراسة مبحوثًا من قبل.

ومن خلال الاستعراض السابق للدراسات يمكن ملاحظة قلة الدراسات الإقليمية، كما يمكن ملاحظة اقتصار أغلب الدراسات على المجال المسحي والارتباطي، وقلة الدراسات التي اهتمت بالمجال شبه التجريبي، حيث لم يكن هناك دراسات ـ حسب علم الباحث ـ درست أثر برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في إدارة السلوك التنظيمي أو الاتجاه نحوه، سواء في المنظمات التعليمية وغير التعليمية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التأطير النظري للدراسة، وتحديد مشكلتها وصياغة أسئلتها، وتحديد متغيراتها، وتحديد منهجها، وبناء أدواتها، وتفسير نتائجها، وصياغة توصياتها.

فروض الدراسة:

تتمثل فروض الدراسة فيما يأتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية بعد ضبط الأداء القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية بعد ضبط الاتجاه القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاستبانة إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية تُعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية تُعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة).

الإطار الميداني:

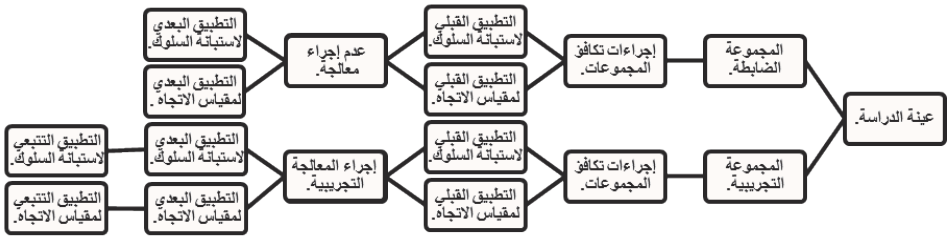
المنهج:

تَمَّ الاعتماد على المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين متكافئتين، تجريبية وضابطة، ويتضمن اختبارًا قبليًّا وبعديًّا وتتبعيًّا، ويوضح الجدول رقم (1) والشكل رقم (1) تصميم التجربة.

جدول رقم (1) يوضح تصميم التجربة في الدراسة.

المجموعة	التجريبية	الضابطة
المعالجة	01,x,02,03	01,02

وتعني (01) القياس القبلي، و(x) المتغير المستقل،(02) القياس البعدي،(03) القياس التتبعي.



شكل رقم (1) يوضح تصميم التجربة في الدراسة.

المجتمع:

مجتمع الدراسة يشمل جميع قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (201) قائد، في (67) كلية تقنية، ويبين الجدول رقم (2) شكل مجتمع الدراسة.

جدول رقم (2) يبين شكل مجتمع الدراسة.

المتغير	الفئة	الجميع	النسبة
الجنس	نساء	69	34,3
	رجال	132	65,7
الخبرة	أقل من (10) سنوات.	52	25,9
	من (10) سنوات إلى أقل من (20) سنة.	69	34,3
	أكثر من (20) سنة.	80	39,8
الجميع		201	100,0

العينة:

تكونت عينة الدراسة من عدد (72) قائدًا، تمَّ اختيارهم وتعيينهم بالطريقة العشوائية المنتظمة، حيث تمَّ الحصول على بيان بقادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية، وتمَّ ترتيب الأسماء أبجديًّا وتوزيعها، لتكون العينة موزعة كما يلي:

المجموعة الاستطلاعية: (12) قائدًا من خارج عينة الدراسة.

المجموعة التجريبية: (30) قائدًا.

المجموعة الضابطة: (30) قائدًا.

ويبين الجدول رقم (3) شكل عينة الدراسة.

جدول رقم (3) يبين شكل عينة الدراسة.

المتغير	الفئة	الجميع	النسبة
الجنس	نساء	29	48,3
	رجال	31	51,7
الخبرة	أقل من (10) سنوات	22	36,7
	من (10) سنوات إلى أقل من (20) سنة	20	33,3
	أكثر من (20) سنة	18	30,0
الجميع		60	100

المتغيرات:

المتغير المستقل: برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي.

المتغير التابع: إدارة السلوك التنظيمي، والاتجاه نحوه.

المتغيرات المصاحبة: تمَّ تحديد عدد من المتغيرات المرتبطة بخصائص العينة واتخاذ إجراءات لضبطها وتكافؤ المجموعات فيها، ومنها مستوى الذكاء الانفعالي، إدارة السلوك التنظيمي القبلي، والاتجاه نحو السلوك التنظيمي القبلي، بالإضافة لذلك ـ ولكي يطمئن الباحث أكثر، ويضمن دقة نتائج هذه الدراسة، اتبع الضبط الإحصائي باستخدام تحليل التباين المصاحب (التغاير) (ANCOVA)، لضبط المتغيرات المصاحبة، وهي إدارة السلوك التنظيمي، والاتجاه نحوه القبلي، باعتبارهما متغيرا مصاحبا للتطبيق البعدي.

الأدوات:

أولاً: برنامج تنمية الذكاء الانفعالي (من إعداد الباحث).

تمَّ بناء برنامج تنمية الذكاء الانفعالي حسب دراسة احتياجات قادة الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية، والتي تمَّ تحديدها بناء على الاستمارة الموزعة عليهم في البداية لتحديد أهم ومستوى احتياجاتهم في هذا المجال، ويستهدف البرنامج رفع مهارات الذكاء الانفعالي، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية، بواسطة رحلات الويب العلمية (Web Quest)، والقراءات الموجهة، في مجال الذكاء الانفعالي، حسب نموذج Bar – on، وهو اتجاه يعتبر الذكاء الانفعالي خليطًا من المهارات الذاتية والاجتماعية والقدرات العقلية، وتكون البرنامج من خمس رحلات علمية عبر الويب (Web Quest)، لكل رحلة تكليفات، وتطبيقيات ميدانية، حسب المحاور التالية: (الكفاءة الشخصية، الكفاءة الاجتماعية، التكيف، إدارة الضغوط، والمزاج العام)، باستخدام موقع http://zunal.com لتصميم الرحلات المعرفية عبر الإنترنت، وقد تمَّ ذلك حسب الأسس والخطوات الآتية:

تحديد أهم أهداف وغايات برنامج تنمية الذكاء الانفعالي.

تحديد أهم مصادر تعلم مهارات الذكاء الانفعالي.

تنظيم المحتوى المعرفي وتجزئته بما يتناسب مع المواقف التنموية.

تحديد المواقف والأنشطة والإستراتيجيات التعليمية.

اختيار طريقة وأسلوب إدارة التعلم المناسبة.

تحديد طرق وأساليب التدريب والتطبيق الميداني.

تحديد أساليب وأدوات التقويم الضرورية.

بناء برنامج تنمية الذكاء الانفعالي وتجريبه.

تحكيم البرنامج وتقويمه وتعديله حسب التغذية الراجعة.

تنفيذ البرنامج، الذي تم على ثلاثة مسارات هي:

- رحلات الويب العلمية (Web Quest)، والقراءات الموجهة.
- الواجبات والتكليفات الإلكترونية،

- التمارين العملية والتطبيقات الميدانية كل في مجال عمله.

التقويم الختامي والتغذية الراجعة.

صدق برنامج تنمية الذكاء الانفعالي:

بعد إعداد برنامج تنمية الذكاء الانفعالي تمَّ التأكد من صدقه الظاهري (صدق المحكمين)، حيث تم عرضه في صورته الأولية مرفقًا معه إستمارة تحكيم أعدت من أجل هذا الغرض، على عدد (3) محكمين، وقد بلغ متوسط وزن المحكمين النسبي لفقرات وعناصر برنامج تنمية الذكاء الانفعالي حسب إستمارة التحكيم (88%)، مما يعنى أنه صالح ومناسب، لذا يمكن استخدامه والأخذ بنتائجه. والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4) الوزن النسبي لاستجابات محكمي برنامج تنمية الذكاء الانفعالي حسب إستمارة التحكيم.

المحكم	درجة الموافقة			عدد العبارات	القيمة العظمى للوزن	قيمة وزن المحكم	نسبة وزن المحكم (%)
	عالية	متوسطة	قليلة				
	3	2	1				
1	15	4	1	20	60	54	90
2	13	5	2	20	60	51	85
3	15	3	2	20	60	53	88
المتوسط						53	88

ثبات برنامج تنمية الذكاء الانفعالي:

تم استخدام معادلة (Holsti) للتأكد من ثبات برنامج تنمية الذكاء الانفعالي المستخدم، والجدول رقم (5) يبين ذلك.

جدول رقم (5) معامل ثبات محكمي برنامج تنمية الذكاء الانفعالي
باستخدام إستمارة التحكيم حسب معادلة هولستي (Holsti).

المحكم	العبارات المحكمة	العبارات المتفق عليها	معامل الاتفاق			معدل الاتفاق	معدل الاتفاق (%)
			محكم (١)	محكم (٢)	محكم (٣)		
1	20			1.00	0.90		0.88
2	20		20		0.75		
3	20		18	15			

ويتبين من الجدول رقم (5) أن معامل الثبات هو (88%)، وهي نسبة جيدة للتأكد من ثبات برنامج تنمية الذكاء الانفعالي، والثقة في نتائجه.

ثانيًا: استبانة إدارة السلوك التنظيمي (من إعداد الباحث).

تم بناء إستبانة إدارة السلوك التنظيمي في صورتها الأولية، حيث تم تحديد هدفها، ومصادر بنائها، وصيغت عباراتها صياغة إجرائية، مختصرة قدر الإمكان، ومشتملة على فعل أدائي واحد يمكن قياسه، مع الحرص على سلامة الصياغة اللغوية، وتجنب التداخل بين العبارات، ومن ثم مرت بإجراءات ضبطها كما يأتي:

صدق إستبانة إدارة السلوك التنظيمي:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم التحقق من صدق إستبانة إدارة السلوك التنظيمي، وذلك من خلال عرضها بصورتها الأولية على عدد (5) محكمين مختصين، وذلك لإبداء ملاحظاتهم حولها، والأخذ بآرائهم حولها بالأغلبية، وقد بلغ متوسط نسبة الوزن النسبي لعبارات استبانة إدارة السلوك التنظيمي (95%)، مما يعني أنها صادقة إلى حد كبير، وذلك كما في الجدول رقم (6)

جدول رقم (6) متوسط الوزن النسبي لعبارات إستبانة إدارة السلوك التنظيمي.

المحكم	مستوى الأهمية			عدد الفقرات	القيمة العظمى للوزن	قيمة وزن المحكم	نسبة وزن المحكم (%)
	عالي	متوسط	قليل				
	3	2	1				
1	24	2	4	30	90	80	89
2	28	2	0	30	90	88	98
3	28	0	2	30	90	86	96
4	28	2	0	30	90	88	98
5	26	2	2	30	90	84	93
المتوسط						85	95

وبعد التأكد من صدق إستبانة إدارة السلوك التنظيمي والأخذ بمقترحات المحكمين، أصبحت الإستبانة بصورتها النهائية مكونة من عدد (30) عبارةً، في ثلاثة محاور هي: (إدارة سلوك الأفراد، إدارة سلوك الجماعات، وإدارة سلوك التنظيم).

صدق البناء لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي:

تم استخراج معاملات ارتباط فقرات الإستبانة مع الدرجة الكلية بالتطبيق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (12) قائدًا، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ما بين (0.51 ـ 0.84)، والجدول رقم (7) يبين ذلك.

جدول رقم (7) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.53(*)	11	.69(**)	21	.52(*)
2	.64(**)	12	.55(*)	22	.56(*)
3	.76(**)	13	.55(*)	23	.57(*)
4	.52(*)	14	.53(*)	24	.79(**)
5	.56(*)	15	.84(**)	25	.55(*)
6	.57(*)	16	.76(**)	26	.65(**)
7	.55(*)	17	.51(*)	27	.83(**)
8	.56(*)	18	.58(*)	28	.59(*)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
9	.51(*)	19	.83(**)	29	.55(*)
10	.58(*)	20	.59(*)	30	.56(*)

(*) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). (**) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وجميع معاملات الارتباط هنا ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات استبانة إدارة السلوك التنظيمي:

تم تطبيق إستبانة إدارة السلوك التنظيمي على عينة استطلاعية، وعددهم (12) قائد كلية تقنية، وتم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) وقد بلغ (0.82)، كما تم التأكد من ذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) بين النتائج في المرتين وقد بلغ (0.86)، واعتبرت هذه النسبة مناسبة لغايات هذه الدراسة.

ثالثا: مقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي (من إعداد الباحث).

تم بناء مقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي في صورته الأولية، حيث تم تحديد هدفه، ومصادر بنائه، وصيغت عباراته صياغة إجرائية، مختصرة قدر الإمكان، مع الحرص على سلامة الصياغة اللغوية، وتجنب التداخل بين العبارات، ومن ثم مرت بإجراءات ضبطها كما يأتي:

صدق مقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض مقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي بصورته الأولية على عدد (5) محكمين مختصين، وذلك لإبداء ملاحظاتهم حوله، والأخذ بآرائهم بالأغلبية، وقد بلغ

متوسط نسبة الوزن النسبي لعبارات مقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي (93%)، مما يعنى أنه صادق إلى حد كبير، وذلك كما في الجدول رقم (8)

جدول رقم (8) متوسط الوزن النسبي لعبارات مقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي

المحكم	مستوى الأهمية			عدد الفقرات	القيمة العظمى للوزن	قيمة وزن المحكم	نسبة وزن المحكم (%)
	عالي	متوسط	قليل				
	3	2	1				
1	20	2	2	24	72	66	92
2	21	2	1	24	72	68	94
3	21	1	2	24	72	67	93
4	21	2	1	24	72	68	94
5	20	2	2	24	72	66	92
المتوسط						67	93

وبعد التأكد من صدق مقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي والأخذ بمقترحات المحكمين، أصبح المقياس بصورته النهائية مكونًا من عدد (24) عبارةً، في ثلاثة محاور هي: (الإدراك، العواطف، والميول)..

صدق البناء لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي:

تم استخراج معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (12) قائدًا، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ما بين (0.54 ـ 0.80)، والجدول رقم (9) يبين ذلك.

جدول رقم (9) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.56(*)	9	.79(**)	17	.54(*)
2	.74(**)	10	.55(*)	18	.56(*)
3	.76(**)	11	.58(*)	19	.57(*)
4	.58(*)	12	.77(*)	20	.79(**)
5	.75(*)	13	.56(*)	21	.80(**)
6	.76(*)	14	.58(*)	22	.59(*)
7	.61(*)	15	.79(**)	23	.57(*)
8	.58(*)	16	.59(*)	24	.56(*)

(*) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). (**) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وجميع معاملات الارتباط هنا ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات مقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي:

تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي على عينة استطلاعية، وعددهم (12) قائد كلية تقنية، وتم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) وقد بلغ (0.77)، كما تم التأكد من ذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) بين النتائج في المرتين وقد بلغ (0.73)، واعتبرت هذه النسبة مناسبة لغايات هذه الدراسة.

عرض ومناقشة النتائج:

تكافؤ المجموعات:

تم التأكد من تكافؤ المجموعتين فيما يلي:

- إدارة السلوك التنظيمي القبلي.
- الاتجاه نحو السلوك التنظيمي القبلي.

مستوى الذكاء الانفعالي، باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي الذي طوره العلوان (2011)، والمعتمد على نموذج Bar – on.

وذلك باستخدام اختبار "ت" (T-Test) وقد جاءت النتائج كما في الجدول رقم (10):

جدول رقم (10) نتائج (ت) للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
إدارة السلوك التنظيمي	تجريبية	30	1.40	.181	-1.098	58	.277
	ضابطة	30	1.46	.179			
الاتجاه للسلوك التنظيمي	تجريبية	30	1.73	.097	1.529	58	.132
	ضابطة	30	1.69	.095			
مستوى الذكاء الانفعالي	تجريبية	30	1.93	1.20	.13	58	.399
	ضابطة	30	2.10	1.16			

يتضح من الجدول رقم (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة حسب المتغيرات المدروسة، وتشير هذه النتيجة إلى تكافؤ المجموعتين.

اختبار التوزيع الطبيعي (Normality):

تم التأكد من إتباع البيانات التوزيع الطبيعي (Normal Distribution) باستخدام اختبار (One Sample Kolmogorov-Smirnov test)، والجدول رقم (11) يبين ذلك.

جدول رقم (11) اختبار (One Sample Kolmogorov-Smirnov test) للمتغيرات المستقلة والمتغير والتابع

المتغير	قيمة اختبار (Kolmogorov-Smirnov)	الدلالة الإحصائية
إدارة السلوك التنظيمي قبلي	.898	.395
إدارة السلوك التنظيمي بعدي	1.267	.081
الاتجاه نحو السلوك التنظيمي قبلي	1.220	.102
الاتجاه نحو السلوك التنظيمي بعدي	.923	.362
إدارة السلوك التنظيمي تتبعي	1.194	.116
الاتجاه نحو السلوك التنظيمي تتبعي	.781	.576

يتبين من الجدول رقم (11) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (One Sample Kolmogorov-Smirnov test) لجميع المتغيرات كان أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$)، مما يدل على أن هذ المتغيرات تتبع التوزيع الطبيعي. وكذلك استنادًا لنظرية النزعة المركزية التي تنص كما يذكر الهيتي، (2004) على أنه إذا كان حجم العينة أكبر من (30) وله وسط حسابي (μ) وتباين (σ^2)، فإن توزيع المعاينة للوسط الحسابي تقترب من التوزيع الطبيعي.

إجابة السؤال الأول:

تمت الإجابة عن السؤال الأول ونصه:"ما أثر برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية؟" وذلك باختبار الفروض الآتية:

اختبار الفرض الأول: ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق

البعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية بعد ضبط الاتجاه القبلي".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي تبعاً للمجموعة (تجريبية، وضابطة)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (12):

جدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي تبعًا للمجموعة (تجريبية، وضابطة).

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	30	1.40	.181	2.35	.091
ضابطة	30	1.46	.179	1.57	.130
المجموع	60	1.43	.181	1.96	.411

يتضح من الجدول رقم (12) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي وفقًا للمجموعة (تجريبية، وضابطة) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي وفقًا للمجموعة (تجريبية، وضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (13):

جدول رقم (13) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) لدرجات عينة الدراسة في القياس البعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي وفقًا للمجموعة (تجريبية، وضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2
القياس القبلي	.203	1	.203	22.002	.000	.278
المجموعة	9.433	1	9.433	1023.852	.000	.947
الخطأ	.525	57	.009			
الكلي	9.958	59				

يتضح من الجدول رقم (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات عينة الدراسة في القياس البعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي وفقًا للمجموعة (تجريبية، وضابطة)، فقد بلغت قيمة "ف" (1023.852) وبدلالة إحصائية مقدارها (.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا، مما يعني وجود أثر للمجموعة.

كما يتضح من الجدول رقم (13) أن حجم أثر المجموعة كان كبيرًا؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η2) ما نسبته (94.7%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو استبانة إدارة السلوك التنظيمي.

ولتحديد لصالح من تُعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقًا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (14).

جدول رقم (14) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها لدرجات إستبانة إدارة السلوك التنظيمي تبعًا للمجموعة (تجريبية، وضابطة).

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	2.362	.018
ضابطة	1.561	.018

تشير النتائج في الجدول رقم (14) إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وبناءً على ذلك تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل.

وهذه النتيجة تعطي دلالة واضحة على أثر برنامج تنمية الذكاء الانفعالي في إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية، حيث تفوق القادة في المجموعة التجريبية في عدد من عناصر الأبعاد الفردية والجماعية والتنظيمية، كالفهم والإدراك والتعلم والدافعية، والتوجيه والاتصال وهيكلة الأعمال والتقييم والمراجعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالمنعم (2009)، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة حجر (2016)، حيث كان من نتائجها وجود فروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما تتفق مع دراسة Ljungholm (2014) التي أكدت نتائجها أن الذكاء الانفعالي هو العامل المؤثر في الفروقات الحاصلة في النتائج التنظيمية المهمة. بينما تختلف مع دراسة البطاينة، وعتوم (2016)، حيث بينت عدم وجود أثر لكل من إدارة الذات، وتحفيز الذات على سلوك المواطنة التنظيمية.

اختبار الفرض الثاني: ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاستبانة إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في إستبانة إدارة السلوك التنظيمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" (T-Test) للبيانات المترابطة، والجدول رقم (15) يوضح ذلك.

جدول رقم (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" (T-Test) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي.

	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
إدارة السلوك التنظيمي	قبلي	30	1.40	.181	30.348	29	.000
	بعدي	30	2.35	.091			

يتبين من الجدول رقم (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين التطبيقين القبلي والبعدي في إدارة السلوك التنظيمي، وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي، وبناءً على ذلك تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل.

وتؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه الدراسة في اختبارها للفرض الأول من أثر برنامج تنمية الذكاء الانفعالي في إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية، كما تؤكد أن القائد متى ما تفوق معرفيًّا وشخصيًّا وتفاعلًا تفوق وظيفيا وفعالية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالمنعم (2009)، ونتيجتها التي تبين وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي وبطاقة ملاحظة السلوك، لصالح القياس البعدي، كذلك تتفق مع دراسة حجر (2016)، التي أسفرت عن وجود فروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي، كذلك هناك اتفاق مع دراسة عثمان (2016)، حيث أظهرت نتائجها أن هناك فروقًا بين القياس القبلي والبعدي، مما يعني تحسنًا في الكفاءة المهنية نتيجة لممارسة البرنامج. بينما تخالف مع ما وجدته دراسة Sanchez-Nunez Et al. (2015) من أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بخصوص متغيرات الدراسة في الاختبارات البعدية.

اختبار الفرض الثالث: ونصه:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي

لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" (T-Test) للبيانات المترابطة، والجدول رقم (16) يوضح ذلك.

جدول رقم (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" (T-Test) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي

	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
إدارة السلوك التنظيمي	بعدي	30	2.35	.091	1.520	29	.139
	تتبعي	30	2.29	.215			

يتبين من الجدول رقم (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي، وبناءً على ذلك تم قبول الفرض الصفري، ورفض الفرض البديل.

ويعطي ذلك دلالة واضحة على تحقيق البرنامج لأهدافه، واستمرارية فاعليته، وبقاء أثره، وربما يعود ذلك لكون البرنامج لم يخرج في تنفيذه وتطبيقاته وتكليفاته عن بيئة قادة الكليات التقنية، حيث كان أغلبها يتم توجيهها لهم وهم على رأس العمل، وفي بيئتهم الواقعية. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة Sanchez-Nunez Et al. (2015) من أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بخصوص متغيرات الدراسة في الاختبارات التتبعية بعد عامين من إجراء الدراسة.

إجابة السؤال الثاني:

تمت الإجابة عن السؤال الثاني ونصه: "ما أثر برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في الاتجاه نحو السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية"؟ وذلك باختبار الفروض الآتية:

اختبار الفرض الرابع: ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية بعد ضبط الاتجاه القبلي".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي تبعاً للمجموعة (تجريبية، وضابطة)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (17):

جدول رقم (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي تبعًا للمجموعة (تجريبية، وضابطة).

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	30	1.73	.097	2.61	.075
ضابطة	30	1.69	.095	1.73	.093
المجموع	60	1.71	.097	2.17	.455

يتضح من الجدول رقم (17) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي تبعًا للمجموعة (تجريبية، وضابطة)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي وفقًا للمجموعة (تجريبية، وضابطة)

بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (18):

جدول رقم (18) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) لدرجات عينة الدراسة في لقياس البعدي للاتجاه نحو السلوك التنظيمي وفقًا للمجموعة (تجريبية، وضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2
القياس القبلي	.217	1	.217	63.962	.000	.529
المجموعة	10.754	1	10.754	3162.690	.000	.982
الخطأ	.194	57	.003			
الكلي	12.234	59				

يتضح من الجدول رقم (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات عينة الدراسة في مقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي وفقًا للمجموعة (تجريبية، وضابطة)، فقد بلغت قيمة "ف" (3162.690) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا، مما يعني وجود أثر للمجموعة.

كما يتضح من الجدول رقم (18) أن حجم أثر البرنامج كان كبيرًا؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η2) ما نسبته (98.2%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو مقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي.

ولتحديد لصالح من تُعزى الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقًا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (19).

جدول رقم (19) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي تبعًا للمجموعة (تجريبية، وضابطة)

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	2.602	.011
ضابطة	1.739	.011

تشير النتائج في الجدول رقم (19) إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وبناءً على ذلك تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل.

اختبار الفرض الخامس: ونصه:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي،ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" (T-Test) للبيانات المترابطة، والجدول رقم (20) يوضح ذلك.

جدول رقم (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" (T-Test) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي

	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو السلوك التنظيمي	قبلي	30	1.73	.097	58.748	29	.000
	بعدي	30	2.61	.075			

يتبين من الجدول رقم (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي، وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي، وبناءً على ذلك تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل.

النتيجتان السابقتان تدلان على الجوانب الإيجابية الكثيرة لتنمية الذكاء الانفعالي وما ينتج عنه من اتجاهات إيجابية تنظيمية وغير تنظيمية، كما تؤكدان على العوائد الجيدة لتنمية الذكاء الانفعالي على المستوى التنظيمي، وأنه يمكن أن تمتد آثاره للمستوى الشخصي، وتتفق النتيجتان مع ما ذهبت إليه دراسة Ljungholm (2014) من أن الذكاء

الانفعالي هو العامل المؤثر في الفروقات الحاصلة في النتائج التنظيمية المهمة، كما تتقاربان مع نتيجة دراسة Chamanifard, Et al. (2014) التي تشير نتائجها إلى وجود علاقة كبيرة بين الذكاء الانفعالي والمتغيرات التنظيمية الفرعية، وكذلك تتفقان مع دراسة VandeWaa & Turnipseed (2012) التي توصلت إلى أن النتائج الإجمالية تدعم فكرة أن الذكاء الانفعالي يرتبط بأمور إيجابية تنظيمية، كما تلامسان ما توصلت له دراسة Singh & Singh (2015) التي خلصت إلى أن التواصل الاجتماعي والسيطرة على الذات والرفاهية ـ-كعناصر مهمة من عناصر الذكاء الانفعالي- تعتبر عوامل أساسية تؤثر في العاملين، وتحفزهم وتدفعهم للأفضل، وكذلك ما توصلت له دراسة Rathi (2014)، من أن استعمال الموظفين للعواطف الإيجابية ينتج عنها عديد من النتائج الإيجابية للمؤسسات وللأفراد، وكذلك تتفقان مع دراسة Ljungholm (2014) التي أكدت نتائجها أن الذكاء الانفعالي له دور إيجابي كبير في التوجه للعمل، والرضا عنه، وتحسينه على مستوى الأفراد والجماعات.

اختبار الفرض السادس: ونصه:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" (T-Test) للبيانات المترابطة، والجدول رقم (21) يوضح ذلك.

جدول رقم (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" (T-Test) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي

	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو السلوك التنظيمي	بعدي	30	2.61	.075	1.857	29	.073
	تتبعي	30	2.60	.091			

يتبين من الجدول رقم (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي، وبناءً على ذلك تم قبول الفرض الصفري، ورفض الفرض البديل.

وهذا فيه تأكيد للإيجابيات التي غرسها البرنامج كتوجهات وقيم لدى قادة الكليات التقنية، ويفسر الباحث ذلك بما كان يعايشه قادة الكليات التقنية من تشويق وتفاعل مع الموضوع أثناء البرنامج، وما لمسوه من تحسن في مستويات إدارة السلوك التنظيمي لديهم مما خلق نوعا من العلاقة الإيجابية بينهم وبين البرنامج ونواتجه، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة Sanchez-Nunez Et al. (2015) حيث بينت فروقًا بين تطبيق أدوات الدراسة البعدي والتتبعي بعد عامين من إجراء الدراسة، وربما يرجع ذلك – في رأي الباحث– إلى طول الفترة بين القياسين.

إجابة السؤال الثالث:

تمت الإجابة عن السؤال الثالث ونصه:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي ومقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي، لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة)؟" وذلك باختبار الفروض الآتية:

اختبار الفرض السابع، ونصه:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة)".

وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية حسب متغيري الجنس، والخبرة والجدول رقم (22) يبين ذلك.

جدول رقم (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية حسب متغيري الجنس، والخبرة.

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	نساء	2.34	.094	14
	رجال	2.36	.091	16
الخبرة	أقل من (10) سنوات.	2.32	.090	11
	من (10) سنوات إلى أقل من (20) سنة.	2.41	.102	10
	أكثر من (20) سنة.	2.34	.052	9

يبين الجدول رقم (22) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاستبانة إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس، والخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول رقم (23) يبين ذلك.

جدول رقم (23) تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والخبرة على درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
الجنس	.001	1	.001	.118	.734
الخبرة	.044	2	.022	2.934	.071
الخطأ	.195	26	.007		
الكلي	.241	29			

يتبين من الجدول رقم (23) الآتي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة "ف" (0.118) وبدلالة احصائية بلغت (0.734)، وبناءً على ذلك تم قبول الفرض الصفري، ورفض الفرض البديل.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الخبرة، حيث بلغت قيمة "ف" (2.934) وبدلالة احصائية بلغت (0.071)، وبناءً على ذلك تم قبول الفرض الصفري، ورفض الفرض البديل.

ويبرر ذلك بأن كل من قادة الكليات التقنية للبنين والبنات باختلاف خبراتهم الوظيفية يمارس سلوكه القيادي في بيئات مناسبة لطبيعته. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالمنعم (2009)، التي بينت عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (ذكور، وإناث) في القياس البعدي لاختبار الذكاء الانفعالي، و تتفق مع دراسة بظاظو (2010)، حيث أظهرت أنه ليس هناك أثر لعامل الجنس على مستوى الذكاء الانفعالي. بينما تختلف مع دراسة Singh & Singh (2015) التي خلصت إلى أن متغير الجنس كان ذا أثر كبير في نتيجة الذكاء الانفعالي للمجيبين.

اختبار الفرض الثامن: ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس

الاتجاه نحو السلوك التنظيمي لدى قادة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية تُعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة)".

وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي حسب متغيري الجنس، والخبرة والجدول رقم (24) يبين ذلك.

جدول رقم (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي حسب متغيري الجنس، والخبرة

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	نساء	2.60	.077	14
	رجال	2.63	.074	16
الخبرة	أقل من (10) سنوات.	2.62	.067	11
	من (10) سنوات إلى أقل من (20) سنة.	2.61	.082	10
	أكثر من (20) سنة.	2.61	.083	9

يبين الجدول رقم (24) تباينًا ظاهريًّا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس، والخبرة ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي وجدول رقم (25) يبين ذلك.

جدول رقم (25) تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والخبرة على درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
الجنس	.004	1	.004	.752	.394
الخبرة	.002	2	.001	.199	.821
الخطأ	.155	26	.006		
الكلي	.162	29			

يتبين من الجدول رقم (25) الآتي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة "ف" (0.752) وبدلالة احصائية بلغت (0.394)، وبناءً على ذلك تم قبول الفرض الصفري، ورفض الفرض البديل.

عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر الخبرة، حيث بلغت قيمة "ف" (0.199) وبدلالة احصائية بلغت (0.821)، وبناءً على ذلك تم قبول الفرض الصفري، ورفض الفرض البديل.

ويمكن تفسير ذلك بأن الاتجاهات نحو السلوك التنظيمي يمكن اكتسابها والتأثر بها من قبل الجميع سواء بغض النظر عن الجنس، أو كون القائد من ذوي الخبرة الطويلة أو القصيرة، وأن أثر ذلك وصل لمهامهم وسلوكياتهم التنظيمية حسب صلاحية وقوة البرنامج التنموي بغض النظر عن الجنس أو الخبرة وأقدميتها. وتتفق نتيجة اختبار الفرض السابع والثامن مع دراسة Sanchez-Nunez Et al. (2015) حيث لم تجد فروقًا في نتائج الاختبارات البعدية أو التتبعية تعزى لدرجات المراقبين، كما تتفق مع دراسة بظاظو (2010)، حيث أظهرت أنه ليس هناك أثر لعامل الخدمة على مستوى الذكاء الانفعالي،بينما تختلف مع دراسة Singh & Singh (2015) التي خلصت إلى أن متغير الخبرة كان ذا أثر كبير في نتيجة الذكاء الانفعالي للمجيبين.

ملخص النتائج:

توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية بعد ضبط الأداء القبلي، لصالح المجموعة التجريبية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية، لصالح التطبيق البعدي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لإستبانة إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية بعد ضبط الاتجاه القبلي، لصالح المجموعة التجريبية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية، لصالح التطبيق البعدي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاستبانة إدارة السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية تُعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو السلوك التنظيمي لدى قادة (عمداء، ووكلاء) الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية تُعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة).

التوصيات والمقترحات:

استنادًا للنتائج توصي الدراسة بما يأتي:

- ضرورة تبني القيادات العليا برامج تنمية التي تخدم السلوك التنظيمي والعناصر الإدارية الحيوية الأخرى.
- التأكيد على نشر ثقافة تحسين السلوك التنظيمي، بالاستفادة من المجالات الإنسانية الأخرى في ذلك.
- تكثيف البرامج التنموية التي تستهدف تحسين السلوك التنظيمي.
- تشجيع قادة كليات التقنية وموظفيها على الاستمرار في تنمية القدرات التنظيمية والقيادية لديهم.

كما أن الدراسة تقترح ما يأتي:

- تطبيق الدراسة ميدانيًّا على قطاعات أخرى، أو إجراء دراسات تنموية أخرى على القطاع نفسه، ومقارنة نتائجها مع نتائج هذه الدراسة.

المراجـــع:

- أبو رياش، حسين؛ الصافي، عبدالحكيم؛ الشريف، سليم وعمور، أميمة (2006). الدافعية والـذكاء العاطفي. عمان، الأردن: دار الفكـر للنشر.
- بظاظو، عزمي (2011). أثر الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي للمدراء العاملين في مكتب غـزة الإقليمي التابع للأونروا (رسالة ماجسـتير غـير منشـورة). الجامعـة الإسـلامية بغـزة، فلسـطين. تم الاسترجاع من http://v.ht/eFW2
- البطاينة، محمد وعتوم، سوزان (2016). أثر الذكاء العاطفي علـى سـلوك المواطنـة التنظيميـة مـن وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصـة في إقلـيم الشـمال. مجلـة دراسـات العلـوم التربوية، الجامعة الأردنيـة، المجلـد رقـم (43)، ملحـق رقـم (1)، 563-584. تم الاسـترجاع مـن http://v.ht/gopV
- جبران، علي؛ صالح، نهيل. (2018). درجة ممارسة مديري المـدارس للـذكاء الوجـداني وعلاقتـه بالأنماط القيادية بالأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربويـة والنفسـية، مجلـد رقـم (26)، عدد رقم (2) 1-13. تم الاسترجاع من http://v.ht/P9dA
- حجر، صافيناز (2016). برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني علـى فعاليـة الـذات لـدى بعـض الإداريات بكلية الآداب والإدارة ببيشة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، عدد (80)، 291 – 326، تم الاسترجاع من http://v.ht/JM9K
- حسن، راوية (2002). السلوك التنظيمي المعاصر. الإسكندرية، مصر: الدار الجامعية.
- الخوالدة، محمد (2004). الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي. عمان، الأردن: دار الشروق.
- راغب، سعدية (2018). أثر الذكاء العاطفي في سـلوك المواطنـة التنظيميـة دراسـة تطبيقيـة علـى الموظفين الإداريين في جامعة الطائف. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العـالي، 38 (1)، 171-200. تم الاسترجاع من http://v.ht/g6wu
- رزق، محمد عبد السميع (2003). مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعـالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطـائف، مجلـة جامعـة أم القـرى للعلـوم التربويـة والاجتماعيـة والإنسانية، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، 62- 131. تم الاسترجاع من http://v.ht/QOlS
- سكر، ناجي (2019). مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة غزة وعلاقتـه بدرجة النجاح في ممارساتهم القيادية من وجهة نظر المعلمين. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد رقم (2)، ملحق رقم (2)، 631-653. تم الاسترجاع من http://v.ht/Jq3K

- السلمي، علي (2003). إدارة السلوك التنظيمي. القاهرة، مصر: مكتبة الإدارة الجديدة.
- السلمي، علي (2009). السلوك التنظيمي. القاهرة، مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- السمادوني، السيد (2007). الذكاء الوجداني. عمان، الأردن: دار الفكر.
- شوقي، طريف. (1999). السلوك القيادي وفعالية الإدارة. القاهرة، جمهورية مصر العربية: مكتبة عين شمس.
- الصيرفي، محمد (2007). السلوك. الإسكندرية، جمهورية مصر العربية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- عبدالخالق، أحمد محمد (2004). معجم السمات الوجدانية في وصف الشخصية. الكويت: مجلس النشر العلمي في جامعة الكويت.
- عبدالباقي، صلاح (2003). السلوك التنظيمي مدخل تطبيقي معاصر. الإسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة.
- عبدالمنعم، إيمان (2009). مدى فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني لدى معلمات رياض الأطفال وأثره على أطفال الروضة (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة بني سويف، مصر. تم الاسترجاع من http://v.ht/Qdac
- عثمان، أمل (2016). أثر برنامج تدريبي مدمج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بجدة. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، 15 (1)، 262-190. تم الاسترجاع من http://v.ht/2GST
- عثمان، حباب (2008) الذكاء الوجداني العاطفي الانفعالي الفعال مفاهيم وتطبيقات. عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- العديلي، ناصر (1995). السلوك الإنساني والتنظيمي منظور كلي مقارن. معهد الإدارة العامة: الرياض.
- العلوان، أحمد فلاح (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2)، 125- 144. تم الاسترجاع من http://v.ht/6KyL
- العيتي، ياسر (2004). الذكاء العاطفي في الإدارة والقيادة. دمشق، سوريا: دار الفكر.

- فيلة، فـاروق؛ عبدالمجيـد السـيد. (2005). السـلوك التنظيمـي في إدارة المؤسسـات التعليميـة. دار المسيرة، عمان، الأردن.
- القريوني، محمد (2003). دراسة السلوك الإنساني الفردي والجامعي في المنظمات المختلفة، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر.
- اللوزي، خديجة. (2012). مستويات الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية وأثرها علـى الـولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصـمة عمـان (رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة). جامعـة الشـرق الأوسط، الأردن. تم الاسترجاع من http://v.ht/TZNO
- المغربي، كامل (2004). السلوك والتنظـيم مفـاهيم وأسـس سـلوك الفـرد والجماعـة في التنظـيم. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- نشوان، يعقوب حسين و نشوان، جميل عمـر. (2004). السـلوك التنظيمـي في الإدارة والإشـراف التربوي. عمان، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- نصيف، غسـان. (2006). الـذكاء العـاطفي للمـدير النـاجح، حلـب، سـوريا: دار شـعاع للنشـر والعلوم.
- الهيتي، صلاح الدين (2004). الأساليب الإحصائية في العلوم الإدارية. عمـان، الأردن: دار وائـل للطباعة والنشر.
- Akers, M. D., & Porter, G. L. (2003). Your EQ skills: Got what it takes?. Journal of Accountancy., Vol. 195, Issue 3, p. 65-69, American Institute of certified public Accountancy, New York. Retrieved from http://v.ht/oqtM
- Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. Journal of Organizational Behavior, 26(4), 441-452. Retrieved from http://v.ht/0P6ko
- Austin, E. J., Farrelly, D., Black, C., & Moore, H. (2007). Emotional intelligence, Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side?. Personality and individual differences, 43 (1), 179-189. Retrieved from http://v.ht/GXZf
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Personality and individual differences, 28(6), 1107-1118. Retrieved from http://v.ht/bAFx
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. Personality and Individual differences, 36(6), 1387-1402. Retrieved from http://v.ht/wSlU
- Chamanifard, R., Nikpour, A., & Chamanifard, S. (2014). Investigating the impact of emotional intelligence on organizational performance in international division of

Tejarat bank, Iran. International Journal of Scientific Management & Development, 2(11), 652-657. Retrieved from http://v.ht/dkOj

- Ciarrochi, J. V., & Deane, F. P. (2001). Emotional competence and willingness to seek help from professional and nonprofessional sources. British Journal of Guidance & Counselling, (2) 29, 233-246. Retrieved from http://v.ht/Bqgem
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2004). Can emotional intelligence be developed?. The International Journal of Human Resource Management, (1) 15, 95-111. Retrieved from http://v.ht/kE3J
- Engelberg, E., & Sjöberg, L. (2005). Emotional intelligence and interpersonal skills. International handbook of emotional intelligence ،289–308.
- Fu, Weihui. (2014). The impact of emotional intelligence, organizational commitment, and job satisfaction on ethical behavior of Chinese employees. Journal of Business Ethics, 122(1), 137-144. Retrieved from http://v.ht/a9R6
- Goleman, D. (1997). "Emotional Intelligence". New York: Washington Press.
- Goleman, D. (1999). Emotional Intelligence in the work environment. (translation) Megaloudi F. Hellinika Grammata, Athens (In Modern Greek).
- Grant, A. M., Curtayne, L., & Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience, and workplace well-being: A randomized controlled study. The journal of positive psychology, 4(5), 396-407. Retrieved from http://v.ht/SYHY
- Higgs, M., & Rowland, D. (2002). Does it need emotional intelligence to lead change?. Journal of General Management, (3) 27, 62-76. Retrieved from http://v.ht/Imsy
- Kotze, M., & Venter, I. (2011). Differences in emotional intelligence between effective and ineffective leaders in the public sector: an empirical study. International Review of Administrative Sciences, 77(2), 397-427. Retrieved from http://v.ht/7FBMk
- Langhorn, S. (2004). How emotional intelligence can improve management performance. International Journal of Contemporary Hospitality Management, 16(4), 220-230. Retrieved from http://v.ht/wuCJ
- Ljungholm, D. P. (2014). Emotional intelligence in organizational behavior. Economics, Management, and Financial Markets, 9(3), 128-133. Retrieved from http://v.ht/F3Ii7
- Lynn, A. (2001). The emotional intelligence activity book: 50 activities for promoting EQ at work. Amacom. Retrieved from http://v.ht/vmoc
- Salovey, P. & Mayer, j. D. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: educational implication (1st ed. , pp. 3-31). New York: Basic books. Retrieved from http://v.ht/yYpV
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. Leadership & Organization Development Journal, 22(1), 5-10. Retrieved from http://v.ht/J95D
- Patti, J., Holzer, A. A., Brackett, M. A., & Stern, R. (2015). Twenty-first-century professional development for educators: a coaching approach grounded in emotional intelligence. Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice, 8(2), 96-119 Retrieved from http://v.ht/zNVY

- Patti, J., Senge, P., Madrazo, C., & Stern, R. (2015). Developing socially, emotionally, and cognitively competent school leaders and learning communities. Handbook of social and emotional learning: Research and practice, 395-405. Retrieved from http://v.ht/B03H
- Rathi, N. (2014). Impact of emotional intelligence and emotional labor on organizational outcomes in service organizations: A conceptual model. South Asian Journal of Management, 21(4), 54. Retrieved from http://v.ht/KFnX
- Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. Leadership & Organization Development Journal, 26(5), 388-399 Retrieved from. http://v.ht/E7fKM
- Saglam, A. C., & Yancı, F. (2014). Relationship between emotional intelligence and organizational citizenship behaviors of secondary school teachers. Usak University Journal of Social Sciences, 7 (1). Retrieved from http://v.ht/nxde
- Salovey, P. & Mayer, j. (1990). Emotional Intelligence imagination. Cognition and Personality, Vol. 9, pp. 185-211. Retrieved from http://v.ht/PjSd
- Sanchez-Nunez, M. T., Patti, J., & Holzer, A. (2015). Effectiveness of a leadership development program that incorporates social and emotional intelligence for aspiring school leaders. Retrieved from http://v.ht/M6Wg
- Singh, N., & Singh, R. M. (2015). Evidences of emotional intelligence in organizational behaviour of public sector undertakings in India. Scholedge International Journal of Management & Development, 2(6), 33-37. Retrieved from http://v.ht/S9Ed
- Slaski, A. M. (2001). An investigation into emotional intelligence, managerial stress and performance in a UK supermarket chain (Doctoral dissertation, University of Manchester :UMIST). Retrieved from http://v.ht/jI20
- Spence, G. B., & Grant, A. M. (2007). Professional and peer life coaching and the enhancement of goal striving and well-being: An exploratory study. The Journal of Positive Psychology, 2(3), 185-194. Retrieved from http://v.ht/vGVb
- Tofighi, M., Tirgari, B., Fooladvandi, M., Rasouli, F., & Jalali, M. (2015). Relationship between emotional intelligence and organizational citizenship behavior in critical and emergency nurses in South East of Iran. Ethiopian journal of health sciences, 25(1), 79-88. Retrieved from http://v.ht/HVcx
- Vakola, M., Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change. Journal of managerial psychology, (2) 19, 88-110. Retrieved from http://v.ht/5qKM
- VandeWaa, E., & Turnipseed, D. (2012). Emotional Intelligence and Organizational Citizenship Behavior of University Professors. International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, Volume 6, Issue (7). Retrieved from http://v.ht/2BCj6
- Vigoda-Gadot, E., & Meisler, G. (2010). Emotions in management and the management of emotions: The impact of emotional intelligence and organizational politics on public sector employees. Public Administration Review, 70(1), 72-86. Retrieved from http://v.ht/0C7Ni

أثر مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM
في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل المنتجة
لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

نورة بنت صالح المقبل

أثر مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل المنتجة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

نورة بنت صالح المقبل

ملخص البحث

هدف البحث إلى تعرف أثر مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل المنتجة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج شبه التجريبي، إذ تكونت عينة البحث من (٥٠) طالبةً من مدرسة بمدينة الرياض، تم تقسيمهنَّ إلى مجموعتين متساويتين في العدد هما: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، طبق على المجموعتين اختبار عادات العقل المنتجة قبل وبعد تطبيق تجربة التدريس الخاصة بالبحث، وتوصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل المنتجة، لصالح المجموعة التجريبية، كما توصل البحث إلى وجود أثر مرتفع لاستخدام مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل المنتجة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

الكلمات المفتاحية: مستويات التفكير العليا، ربط المعارف، العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، تدريس العلوم، والصف الثالث المتوسط.

The Effect of a STEM approach in teaching science on the development of the mind habits of third-grade students

Dr. Nora Saleh Al-Moqbil

Abstract:

This research aims to identify the effect of a STEM approach in teaching science on the development of the habits of mind as produced by third-grade students. To achieve the objective of the study, a quasi-experimental research design was utilized. A sample of 50 female students from a school at Riyadh city participated in the study. The sample was divided into two equal groups: experimental and control groups. The two groups took a pretest and a posttest of mind habits prior and after the application of the teaching experiment of the study .The present study found significant differences at the level of significance less or equal to (0.05), between the mean scores of the experimental and control groups in the posttests of the mind habits, on the part of the experimental group . The findings also indicated a high impact of the use of the STEM approach in teaching science on enhancing mind habits of the participating third-grade female students.

Keywords: higher-order thinking, linking knowledge, mind habits, third-grade students

المقدمة:

تُعَدُّ عملية الموازنة بين ما يشهده العصر الحالي من تطورات عليمة وتقنية وابتكارية وما بين ما يمتلكه الفرد من المهارات والقدرات من الأمور المهم التي يجب التركيز عليها في العملية التعليمية، نظرًا لأن تطوير الخبرات التعليمية لدى أي فرد تحقق له التكيف مع مواقف الحياة المعاصر المتنوعة، وتفجر الطاقات الكامنة لديه، وتجعله أكثر قدرة على توظيف إمكانياته العقلية في الإنتاج والتطوير بما يتوافق مع متطلبات العصر، ويسهم في جعله عنصرًا فعالًا مفيدًا لنفسه ولمجتمع للارتقاء به إلى ركب الأمم المتقدمة.

وتؤدي عديد من الأنظمة التربوية دورًا مهمًّا في تنمية مهارات الطالب، وتعنى بصقل شخصيته، وذلك من خلال إكسابه عديدًا من المعارف والمهارات التي يتم معالجتها على مجموعة من الأسس المعرفية والوجدانية التي ارتبطت بصورة مباشرة بمجموعة من الأنشطة التي يقوم بها العقل، أو ما يطلق عليه عادات العقل المنتجة، والتي هي محور لعملية التعلم وركيزتها (عبد الرحيم، ٢٠١٨).

وتمثل عادات العقل المنتجة أحد أبعاد التعلم التي لها دور مهم في رفع كفاءة الأداء وتيسير التعلم الإبداعي، لذلك ينبغي أن يتضمن منهج التعليم تدريسًا صريحًا واضحًا للاتجاهات والإدراكات والعادات العقلية ذات المستوى الرفيع التي تيسر التعلم، بحيث يصبح الفرد أكثر قدرة على التحكم فيها بانفعالاته مما يزيد من تحصيله الأكاديمي (عبد الوهاب والوليلي، ٢٠١١).

وقد أصبح واضحًا الاهتمام بتنمية عادات العقل المنتجة كأساس للتطوير التربوي، فقد عني مشروع الثقافة العلمية ٢٠٦١ المؤسسة الأمريكية لتقدم العلوم (Association for the Advancement of Science (AAAS، بتحديد عددٍ من العادات العقلية التي يركز على تنميتها تعليم العلوم، ومنها (التكامل، والاجتهاد، وحب الاستطلاع، والانفتاح على الأفكار الجديدة، والتشكك المبني على المعرفة، والتخيل، وغيرها)، بينما صنف مارزانو عادات العقل المنتجة على وجه الخصوص إلى ثلاثة

مستويات هي (القدرة على تنظيم الذات، والقدرة على التفكير الناقد، والقدرة على التفكير الإبداعي) (عمر، ٢٠١٧).

ونظرًا لأهمية تنمية عادات العقل المنتجة في العلوم كون الأنشطة المرتبطة بها ترتبط بواقع الحياة، فقد تناولت عديد من الدراسات تنميتها ،منها دراسة (الجعفري، ٢٠١٢، كشك وعبد السلام وزبيدة، ٢٠١٥، السويلميين، ٢٠١٦، صباح، ٢٠١٦، العزب ومطر ٢٠١٧،و السعداوي، ٢٠١٨)، إذ إن تنمية قدرة الطالب على توظيف قدراته العقلية في تنفيذ الأنشطة المتعلقة بواقع الحياة من خلال الربط بين ما يتعلمه بالعلوم من الموضوعات والتقنيات المتطورة، والهندسة والرياضيات يجعله أكثر قدرة على الإنتاج والابتكار ويدفعه نحو تعلم العلوم، إذ إن التطبيق العملي يسهم بشكل إيجابي لرفع المهارات والقدرات التي يكتسبها الطالب أثناء التعلم، ولذلك بات التركيز على الربط بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات من أهم الأمور التي تنادي بها الأوساط التعليمية العالمية.

ويُعَدُّ مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات Science Technology Engineering Math (STEM) أحد مداخل التربية العلمية التقنية الحديثة الذي يوفر تنظيمًا متكاملًا للمعرفة، مما يساعد الطلاب على إيجاد روابط بين البنى المعرفية لديهم، فيسهل تذكر هذه المعرفة واستخدامها في المستقبل (Sanders, 2012).

ويقوم مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM على الدمج بين المنهج البيني ويستخدم التصميمات المتمركزة حول الطالب، والتصميمات المتركزة حول المشكلات، ويتم فيها تحديد المشكلات الواقعية بهدف طرحها للطلاب بحيث تضم جوانب من علوم مختلفة كالهندسة والعلوم والرياضيات والتصميم الهندسي ومن التصميمات الرئيسة لمدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM: التصاميم المتمركزة حول المتعلم ومن الأمثلة عليه "مدخل النشاط، المنهج القائم على الخبرات التعليمية، التصميم الإنساني"، والمدخل المتمركز حول المشكلات ومن الأمثلة عليه "المواقف الحياتية، التصميم الجوهري" (المحمدي، ٢٠١٨).

وتوجد لمدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM ستة أسس رئيسة يجب مراعاتها عند تصميم المناهج القائمة على مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM وهي: التكامل بين العلوم والتقنية والتصميم الهندسي والرياضيات، وإجراء عملية الاستقصاء وتنمية طرق التفكير، ودراسة وتطبيق عملية التصميم الهندسي، وتدعيم التعليم باستخدام القدرات التقنية وبرامج الكمبيوتر، وتقويم الطلاب باستخدام أدوات التقويم الشامل والواقعي، وربط الطالب ببيئته ومجتمعه المحلي (غانم، ٢٠١٣).

ونظرًا لأهمية ربط مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM بأهداف العملية التعليمية فقد قامت المملكة العربية السعودية بتبني هذا المدخل من خلال مبادرات الإستراتيجيات الوطنية لتطوير التعليم العام بما يضمن التحول النوعي في أداء النظام التعليمي السعودي لتطوير التعليم؛ وهي أحد السياسات المنصوص عليها لتحسين أداء الطلاب في العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم، ٢٠١٠).

وتأسيسًا على ذلك تعددت الدراسات التي ركزت على تطبيق مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تدريس العلوم، ومنها (إسماعيل، ٢٠١٧، البيز، ٢٠١٧، سليم، ٢٠١٧، العنزي والجبر ٢٠١٧،و السلامات، ٢٠١٩)، حيث إنه مدخل تكاملي يهدف للتصدي إلى ضعف مخرجات التدريس المنفرد للمجالات الأربعة لتحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين، ويتفق ذلك مع توصيات مؤتمر القمة للابتكار في التعليم والتي أكدت على أهمية الارتقاء بمهارات الطلاب في مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لبناء قوى عاملة مبتكرة وتنافسية (المالكي، ٢٠١٨)، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي للتعرف على أثر مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل المنتجة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

مشكلة البحث:

أشارت نتائج الاختبارات الدولية للتميز TIMSS للعام ٢٠١٥ إلى ضعف أداء طلاب المرحلة المتوسطة في العلوم في المملكة العربية السعودية، حيث حصلت المملكة العربية السعودية على الترتيب (٣٥) من بين (٣٩) دولة شاركت في هذا الاختبار، وقد حوى الاختبار عددًا من الفقرات يمثل فيها جانب المعرفة (٣٥٪) وجانب التطبيق (٣٥٪) وجانب الاستدلال (٣٠٪)، وهذه الجوانب تعكس قدرة الطلاب على توظيف قدراته العقلية المتعلقة بمحتوى منهج الرياضيات (الشمراني والشمراني والبرصان والدرواني، ١٤٣٨هـ).

وقد أكد ذلك عديد من الدراسات منها (الجعفري، ٢٠١٢؛ العنزي، ٢٠١٦؛ العنزي، ٢٠١٦؛ الداود، ٢٠١٧) إذ أشارت إلى وجود تدنٍ في مستوى اكتساب الطلاب في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية لعادات العقل المنتجة في العلوم، إذ أثر ذلك في قدرة الطلاب على استخدام مهارات التفكير العليا منها التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وقد أكدت هذه الدراسات على أن السبب الرئيس في ذلك هو قصور أساليب تدريس المستخدمة في العلوم، إذ إنها تعتمد على أسلوب التلقين والتكرار، وتركز على دور المعلم في عملية التعلم، مما يهمش دور الطالب النشط في علمية التعلم، ويحرمه من حق التفاعل والمشاركة والتفكير أثناء الحصة مما يجعل عقله موجه نحو تكديس المعلومات وحفظها دون فهم أو عدم القدرة على توظيفها بمواقف تعليمية جديدة.

ولقد لاحظت الباحثة من خلال تدريسها للعلوم في المرحلة المتوسطة أن كثيرًا من الطالبات تملْنَ إلى حفظ المعلومات عندما تجد صعوبة في فهمها، مما يجعلهن عاجزات عن استرجاع هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف تعليمية جديدة، وبالتالي لا تستطعْنَ إصدار الأحكام وتفسير الظواهر كونهنَّ لا تستطعْنَ إنتاج أفكار مبتكرة من خلال الربط بين الخبرات التعليمية السابقة والخبرات الجديدة التي يجب أن تكتسبنها.

ولتعزيز ذلك قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدرسة ١٤٨ بمدينة الرياض بهدف التعرف على مدى امتلاك الطالبات لعادات العقل المنتجة، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة: اختبار عادات العقل المنتجة، في وحدة "الكهرباء والمغناطيسية" من كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الثاني، حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٢) طالبةً من طالبات الصف الثالث المتوسط، وقد تبين لها من خلال هذه الدراسة وجود تدنٍ مستوى اكتساب طالبات الصف الثالث المتوسط لعادات العقل المنتجة، إذ حصل (٥٦%) على تقدير ضعيف في اختبار عادات العقل المنتجة، بينما لم تحصل أي طالبة على تقدير ممتاز في الاختبار، وبالتالي تحددت مشكلة البحث الحالي في وجود تدنٍ في مستوى عادات العقل المنتجة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وللتغلب علىً هذه المشكلة كان من الضروري البحث أن أساليب فعالة في تدريس العلوم، أثبتت أثرها في رفع العديد من المخرجات التعليمية، تسهم في تفعيل الدور النشط للطالبة في الحصة، وتجعلها أكثر قدرة على توظيف قدراتها العقلية في الإنتاج والتفكير، ولذلك فإن البحث الحالي سعى إلى التقصي عن أثر مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل المنتجة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على عادات العقل المنتجة التي يجب تنميتها لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

٢. التعرف على أثر مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل المنتجة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما عادات العقل المنتجة التي يجب تنميتها لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

٢. ما أثر مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل المنتجة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

فروض البحث:

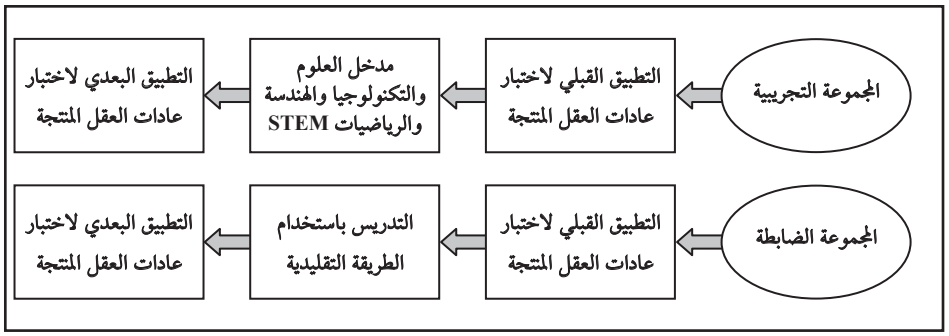
سعى البحث إلى التحقق من صحة الفرضين التاليين:

١. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل المنتجة، لصالح المجموعة التجريبية.

٢. يوجد أثر مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل المنتجة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

منهجية البحث:

استخدم المنهَج شبه التَّجريبي الذي يأخذ بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة لكون هذا المنهج أقرب مناهج البحث لحل المشكلات بالطريقة العلمية، وذلك بهدف تعرف العلاقة بين المتغير المستقل المتمثل في (مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM)، المتغير التابع المتمثل في (عادات العقل المنتجة) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ويوضح الشكل (١) تصميم المنهج شبه التجريبي.



شكل (١): تصميم المنهج شبه التجريبي

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس المتوسطة للبنات التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٩/ ١٤٤٠هـ).

عينة البحث:

اقتصرت عينة البحث على المدرسة ١٤٨ المتوسطة للبنات في مدينة الرياض، إذ تكونت عينة البحث من (٥٠) طالبةً، تم اختيارهنَّ بشكل عشوائي كفصلين كاملين من فصول الصف الثالث المتوسط، إذ يمثل أحد الفصلين مجموعة تجريبية وعددهن (٢٥) طالبةً، ويمثل الفصل الآخر مجموعة ضابطة وعددهنَّ (٢٥) طالبةً، والجدول (١) يوضح توزيع عينة البحث.

جدول١ توزيع عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	المدرسة	عدد الطالبات
التجريبية	١٤٨ المتوسطة	٢٥
الضابطة		٢٥
المجموع		٥٠

وتم ضبط العينة وفق الآتي:

أ- العمر الزمني للطالبات:

اتضح من خلال الرجوع إلى سجلات الطالبات الرسمية بالمدرسة أن العمر الزمني للطالبات يتراوح ما بين (١٤- ١٥) سنة، وبمتوسط عمري (١٤,٥)، مما يؤكد أن هناك تجانسًا بين أعمار طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب- التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى عادات العقل المنتجة:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى عادات العقل المنتجة قبل تطبيق تجربة التدريس الخاصة بالبحث قامت الباحثة بتطبيق مقياس عادات العقل

المنتجة تطبيقًا قبليًا على جميع أفراد العينة، ومن ثم قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وكذلك قيمة (ت)، وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول٢: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس عادات العقل المنتجة

البعد	المجموعة التجريبية العدد (٢٥)		المجموعة الضابطة العدد (٢٥)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
جمع المعلومات باستخدام الحواس	١,٦٨	٠,٦٩	١,٥٢	٠,٥٩	٠,٨٨	غير دالة
تطبيق المعارف الماضية في أوضاع جديدة	٢,٠٠	٠,٧٦	١,٩٦	٠,٧٤	٠,١٩	غير دالة
التساؤل وطرح المشكلات	١,٢٨	٠,٤٦	١,١٦	٠,٣٧	١,٠١	غير دالة
التفكير التبادلي	١,٧٢	٠,٤٦	١,٨٠	٠,٤١	٠,٦٥	غير دالة
التفكير والتواصل بدقة ووضوح	١,٥٢	٠,٥٩	١,٧٢	٠,٧٩	١,٠٢	غير دالة
الإبداع التصور التجديد	١,٨٨	٠,٧٣	١,٥٦	٠,٥٨	١,٧٢	غير دالة
التفكير بمرونة	١,٤٨	٠,٧١	١,٧٦	٠,٧٨	١,٣٣	غير دالة
التفكير حول التفكير	١,٦٨	٠,٨٠	١,٤٠	٠,٦٥	١,٣٦	غير دالة
الدرجة الكلية للاختبار	١٣,٢٤	٢,٤٢	١٢,٨٨	٢,١١	٠,٥٨	غير دالة

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار عادات العقل المنتجة على أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، مما يؤكد تجانس المجموعتين وتكافؤهما في هذا المتغير قبل بدء التجربة.

أدوات البحث:

أولاً: وحدة دراسية قائمة على مدخل STEM:

تم إعداد الوحدة الدراسية مطورة قائمة على مدخل STEM باتباع عدة مراحل، هي:

المرحلة الأولى: تحديد وحدة "الكهرباء والمغناطيسية":

تم اختيار وحدة "الكهرباء والمغناطيسية" لعدة أسباب، هي:

١. وجود أنشطة متعددة لتطبيق واستكشاف طريقة عمل الشحنات الكهربائية، حيث تجعل الطالبة أكثر قدرة على استيعاب طريقة سيران التيار الكهربائي داخل الأسلاك الكهربائية.

٢. توفر عدد من المشاريع التي تتعلق بموضوعات الوحدة والتي ترتبط بالتقنية والهندسة والعلوم والرياضيات، منها عمل المحركات الكهربائية، والمولدات الكهربائية، والجرس، والدوائر الكهربائية على التوالي والتوازي.

٣. موضوعات الوحدة تحفز التفكير الابتكاري والتفكير الناقد لدى الطالبة ويجعلها ذلك أكثر قدرة على استخدام عادات العقل المنتجة في توليد الأفكار وحل المشكلات ،وإصدار الأحكام أثناء ممارستها للأنشطة المتنوعة التي ترتبط بموضوعات الوحدة.

٤. سهولة ربط موضوعات الوحدة مع أهداف مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM بحيث تستطيع الطالبة الربط بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات بتطبيقها للمشروعات المتعلقة بموضوعات الوحدة.

المرحلة الثانية: تحديد مفاهيم العلوم التقنية والهندسة والرياضيات المرتبطة بوحدة "الكهرباء والمغناطيسية":

تم إعداد الوحدة المقترحة وفق مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM استنادًا لمفاهيم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات المرتبطة بوحدة "الكهرباء والمغناطيسية" في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط، وقد تبين من خلال تحديد هذه الوحدة أنها تتضمن (٢٦) مفهومًا مرتبطًا بالعلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، والجدول (٣) يوضح موضوعات دروس الوحدة والمفاهيم التي يتضمنها كل درس من هذه الدروس.

جدول٣: دروس وحدة "الكهربائية والمغناطيسية" والمفاهيم المتضمنة بكل درس

الدرس	الموضوع	عدد المفاهيم	المفاهيم المتضمنة في كل درس
الأول	التيار الكهربائي	١٢	أيون، الشحنة الكهربائية الساكنة، عازل، موصل، أشباه موصلات، القوة الكهربائية، المجال الكهربائي، التفريغ الكهربائي، التيار الكهربائي، الدائرة الكهربائية، الجهد الكهربائي، والمقاومة الكهربائية
الثاني	الدوائر الكهربائية	٤	قانون أوم، دوائر التوصيل على التوالي، دوائر التوصيل على التوازي، والقدرة الكهربائية
الثالث	الخصائص العامة للمغناطيس	٣	المجال المغناطيسي، المنطقة المغناطيسية، والغلاف المغناطيسي للكرة الأرضية
الرابع	الكهرومغناطيسية	٧	المغناطيس الكهربائي، المحرك الكهربائي، الشفق القطبي، المولد الكهربائي، التيار المتردد، التيار المستمر، والمحول الكهربائي

المرحلة الثالثة:

تحديد الهدف من تصميم الوحدة المقترحة وفق مدخل STEM:

إن الهدف الأساسي من تصميم الوحدة المقترحة وفق مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM هو تنمية عادات العقل المنتجة، وذلك بهدف اكتساب الطالبة بعض المهارات والخبرات التي تفيدها في حياتها الواقعية ومنها:

١. المثابرة وتكرار المحاولة أثناء التصميم والتركيب والتشغيل.
٢. مواجهة طريقة التفكير الخاطئة والتعديل عليها.
٣. الانتباه إلى طرائق التفكير الصحيحة وتبنيها.
٤. تبادل الأفكار مع الآخرين لبناء أفكار نوعية.
٥, احترام آراء الزميلات في الفريق مهما كانت مختلفة وغريبة.
٦. سهولة تغير التفكير (التفكير بمرونة).
٧. طرح حلول مختلفة للمشكلة الواحدة.

ويمكن تحقيق ذلك من خلال ما يلي:

١. الربط بين الرياضيات والعلوم: يتم ذلك من خلال ما يلي:

- تصميم وبناء دوائر كهربائية موصولة على التوالي والتوازي.
- قياس الجهد بدلالة التيار الكهربائي والمقاومة.
- تحديد تأثير زيادة المقاومة الكهربائية على كل من التيار الكهربائي والجهد.
- تحديد نسبة الجهد في رافعات الجهد وخافضات الجهد.

٢. ربط العلوم بالهندسة: يتم ذلك من خلال ما يلي:

- تصميم المولد كهربائي من خلال استخدام النظريات وخصائص المغناطيسية والمجال المغناطيسي، والشحنات الكهربائية والتيار الكهربائي.
- تصميم محركات كهربائية بالاعتماد على خصائص الإلكترونات وقوة التجاذب والتنافر بين الشحنات الموجبة والسالبة.
- تصميم جرس بالاعتماد على مخطط تفصيلي لمكوناته وخصائص المغناطيسية التي تستخدم في عملية طرق الجرس المتكررة.

٣. ربط العلوم بالتقنية: يتم ذلك من خلال الاعتماد على المصادر التعليمية الإلكترونية في التعرف على عمل الدوائر الكهربائية والمولدات والمحركات وابتكار أساليب وأفكار جديدة في مجال الكهرباء والمغناطيسية.

وتم تحقيق هذا الربط من خلال تحديد عدد من المشروعات التي يجب تنفيذها من خلال دروس الوحدة وهي:

المشروع الأول: تنفيذ دوائر كهربائية متنوعة ذات مصدر تيار (متناوب، ومستمر).

المشروع الثاني: تنفيذ دوائر كهربائية مرتبطة على التوالي والتوازي.

المشروع الثالث: تنفيذ دوائر كهربائية لها ميزة تغير المقاومة لقياس الجهد مع كل تغير وقيمة التيار الكهربائي، عند ثبات الجهد وتغيير المقاومة.

المشروع الرابع: تنفيذ دائرة الجرس الكهربائي.

المشروع الخامس: تصميم المولد الكهربائي.

المشروع السادس: تصميم المحرك الكهربائي.

المرحلة الرابعة: إعداد الوحدة المطورة لوحدة "الكهرباء والمغناطيسية" وفق مدخل STEM:

تم إعداد الوحدة المطورة وفق الخطوات التالية:

١. الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية التي تناولت تطبيق مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تدريس العلوم، وذلك لتعرف آلية تطبيقها، ومن هذه الدراسات (إسماعيل، ٢٠١٧، البيز، ٢٠١٧، سليم، ٢٠١٧، العنزي والجبر، ٢٠١٧،و السلامات، ٢٠١٩).

٢. تنفيذ عملية تطوير وحدة "الكهرباء والمغناطيسية" وفق مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM إلى وحدة جديدة تتضمن عرض مضامين الوحدة بشكل نقاط محددة وواضحة، تزيد من استيعاب الطالبة لموضوعاتها، وقد تضمنت الوحدة (مخططات منظومية لعرض المفاهيم الرئيسة المتضمنة بالوحدة وربطها بمفاهيم أخرى رئيسة وفرعية، ست مشروعات ترتبط بموضوعات الوحدة محدد بكل مشروع الهدف منه وإجراءات تنفيذه وبعض الملاحظات والإرشادات المهمة التي تساعد في عملية التنفيذ وبعض الأسئلة الإثرائية التي تعزز عملية التعلم لدى الطالبات، نماذج لبعض التصميمات الكهربائية والإلكترونية التي ترتبط بموضوعات الوحدة، أنشطة متنوعة تعتمد على المصادر الإلكترونية في تنفيذها).

٣. عرض الوحدة المطورة على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج وطرق تدريس العلوم للأخذ بآرائهم ومقترحاتهم، والتي تم في ضوئها تعديل الوحدة بإضافة بعض الموضوعات وحذف المكرر منها، وعمل مقدمة تتضمن نبذة عن مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM الذي يجب تطبيقه في هذه الوحدة، وإضافة المزيد من الصور التوضيحية ووسائل الإيضاح وأساليب التقويم، وبناءً على ذلك أصبحت الوحدة جاهزة للتطبيق في صورتها النهائية.

ثانيًا: دليل معلمة:

تم صياغة دليل المعلمة، وعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم لإبداء آرائهم حول الإجراءات المتبعة في

الدليل، وسلامة صياغة الأهداف السلوكية، مع ملاءمة كل درس للأهداف المحددة له، إلى جانب اتفاق صياغة الوحدة مع مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، وصحة المعلومات العلمية الواردة بالدليل، بالإضافة إلى ملاءمة أسئلة التقويم لقياس الأهداف.

وتم إجراء التعديلات التي رأى المحكمون ضرورة إجرائها، ليكون دليل المعلمة في صورته النهائية قابلًا للتطبيق على عينة البحث، وتتمثل هذه التعديلات فيما يلي:

- إعادة صياغة بعض الأهداف في بعض الدروس لتكون أكثر مناسبةً لموضوعات الدروس بما ينمي عادات العقل المنتجة، وأكثر ارتباطًا بمدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.
- إضافة بعض المشروعات والأنشطة في بعض الدروس لجعل الطالبات أكثر استيعابًا للأفكار بما يتوافق مع مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.
- إضافة بعض أسئلة التقويم الموضوعية ليكون هناك تنوع في أسئلة التقويم.
- تعديل بعض الأخطاء اللغوية لجعل الدليل أكثر وضوحًا للمعلمة.

وقد تضمن الدليل على ما يلي:

١- مقدمة.

٢- نبذة عن عادات العقل المنتجة.

٣- نبذة عن مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.

٤- الفلسفة التي يقوم عليها الدليل.

٥- توجيهات عامة لتدريس الوحدة المطور عن وحدة "الكهرباء ولمغناطيسية" وفق مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.

٦- الجدول الزمني لتدريس الوحدة المطورة عن وحدة "الكهرباء والمغناطيسية".

٧- الأهداف العامة لتدريس الوحدة المطور عن وحدة "الكهرباء ولمغناطيسية" وفق مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.

٨- دروس الوحدة المطور عن وحدة "الكهرباء ولمغناطيسية" وفق مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.

ثالثًا: كراسة الأنشطة للطالبة:

تم إعداد كراسة الأنشطة في وحدة "الكهرباء ولمغناطيسية" وفق مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، وعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين لإبداء ملاحظاتهم حول وضوح التوجيهات ومدى مناسبة صياغة المحتوى مع ما تتضمنه الوحدة المطورة ووفق مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، إلى جانب مدى مناسبة الأنشطة لتنمية عادات العقل المنتجة للطالبات، وتم في ضوء ذلك إجراء التعديلات التي رأى المحكمون ضرورة إجرائها لتكون كراسة الأنشطة في صورتها النهائية، قابلة للتطبيق على عينة البحث في صورتها النهائية.

رابعًا: إعداد اختبار عادات العقل المنتجة:

تم بناء اختبار لقياس مدى اكتساب طالبات الصف الثالث المتوسط لعادات العقل المنتجة المتضمنة في الوحدة المطورة عن وحدة "الكهربائية والمغناطيسية" وفق مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM من كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الثاني، حيث كانت بنود الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، واختارت الباحثة هذا النوع من الاختبارات لخلوه من ذاتية المصحح، وسهولة وسرعة تصحيحه واستخراج نتائجه، كما أنه يغطي جزءًا كبيرًا من المادة العلمية المراد اختبار الطالبات بها، ويقيس مستويات تعليمية متنوعة، وقد تم بناء الاختبار وفقًا للخطوات التالية:

(١) تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى التعرف على مدى اكتساب طالبات الصف الثالث المتوسط لعادات العقل المنتجة في الوحدة المطورة عن وحدة "الكهرباء والمغناطيسية" وفق مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM من كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط.

(٢) إعداد جدول المواصفات:

جدول المواصفات هو جدول له بعدين يمثل أحدهما محتوى الفصل (الموضوعات) ويمثل الآخر مخرجات التعلم (الأهداف) المرتبطة بهذا المحتوى، ولإعداد جدول مواصفات الاختبار عادات العقل المنتجة، تم اتباع الخطوات التالية:

١. تحديد الأهمية والوزن النسبي لموضوعات الوحدة المطور عن وحدة "الكهرباء والمغناطيسية" من كتاب الصف الثالث المتوسط: تم تحديدها بحساب النسبة المئوية لعدد الحصص المخصصة لتدريس كل درس من دروس الفصل بالنسبة لعدد الحصص الكلي المخصص لتدريس الفصل بأكمله.

٢. تحديد الأهمية والوزن النسبي للأهداف: تم تصنيف الأهداف السلوكية الخاصة بدروس الوحدة المطورة على أبعاد عادات العقل المنتجة وهي "جمع المعلومات باستخدام الحواس، تطبيق المعارف الماضية في أوضاع جديدة، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير التبادلي، التفكير والتواصل بدقة ووضوح، الإبداع التصور التجديد، التفكير بمرونة، والتفكير حول التفكير".

٣. تحديد عدد فقرات الاختبار: تم اقتراح عدد كلي للفقرات يتناسب مع المرحلة العمرية لطالبات الصف الثالث المتوسط، ويمكن تقسيمها بصورة صحيحة حسب الأوزان النسبية لموضوعات الوحدة، والأهداف، ولذلك تم اقتراح (٣٢) فقرةً، وبالتالي تم حساب عدد الأسئلة الخاصة بكل درس من دروس الوحدة حسب كل بعد من أبعاد عادات العقل المنتجة، والجدول (٤) يوضح جدول المواصفات بعد إجراء كافة العمليات الحسابية الخاصة به.

جدول٤: جدول المواصفات لاختبار عادات العقل المنتجة

أبعاد عادات العقل	التيار الكهربائي	الدوائر الكهربائية	الخصائص العامة للمغناطيس	الكهرومغناطيسية	مجموع الأسئلة	نسبة الأهمية الأهداف
جمع المعلومات باستخدام الحواس	١	١	١	١	٤	١٢,٥
تطبيق المعارف الماضية في أوضاع جديدة	١	١	١	١	٤	١٢,٥
التساؤل وطرح المشكلات	١	١	١	١	٤	١٢,٥
التفكير التبادلي	١	١	١	١	٤	١٢,٥
التفكير والتواصل بدقة ووضوح	١	١	١	١	٤	١٢,٥
الإبداع التصور التجديد	١	١	١	١	٤	١٢,٥
التفكير بمرونة	١	١	١	١	٤	١٢,٥
التفكير حول التفكير	١	١	١	١	٤	١٢,٥
مجموع عدد الأسئلة	٨	٨	٨	٨	٣٢	١٢,٥
نسبة الأهمية الموضوع	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥		١٠٠

(٣) صياغة فقرات الاختبار:

تم بناء الاختبار المكون من (٣٢) فقرةً اختياريًا من نوع الاختبار من متعدد، حيث يتكون السؤال من المقدمة وأربعة بدائل واحد منها يمثل الإجابة الصحيحة، وقد صيغت فقرات الاختبار بحيث راعت الأمور التالية:

١. شمولية عادات العقل المراد قياسها.

٢. وضوح العبارات والبدائل وتجنب الغموض فيها.

٣. سلامة الصياغة اللغوية وملاءمتها لمستوى الطالبات.

(٤) صياغة تعليمات الاختبار:

تم صياغة تعليمات الاختبار وإعدادها على ورقة منفصلة، وتم من خلالها توضيح الهدف من الاختبار، وكيفية الإجابة عن فقراته، وتمت مراعاة السهولة والوضوح عند صياغة هذه التعليمات.

(٥) ضبط صدق وثبات الاختبار:

١. تحديد صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وذلك لإبداء آرائهم حول وضوح التعليمات، والصحة العلمية واللغوية لمفردات الاختبار، ومناسبة المفردات لأبعاد عادات العقل المنتجة، وملاءمة البدائل المقترحة لكل فقرة، إلى جانب ملاءمة الاختبار لمستوى الطالبات. وقد أشار بعض المحكمين إلى ضرورة إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض المفردات، وأشار بعضهم إلى تغير بعض البدائل حتى تكون قريبة من الإجابة الصحيحة، كما صححوا بعض الإجابات الخاطئة للأسئلة، وغيروا بعض الأسئلة لعدم مناسبتها للبعد الذي تقيسه، وبالتالي أصبح الاختبار صادقًا من حيث المحتوى، وقابل للتطبيق.

٢. التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم اختيار عينة استطلاعية غير العينة الأساسية للبحث من طالبات الصف الثالث المتوسط وعددهنَّ (٢٥) طالبةً في المدرسة ١٤٨ المتوسطة، وذلك لتطبيق اختبار عادات العقل المنتجة عليهنَّ، وذلك بهدف تحديد ما يلي:

أ) تحديد الزمن المناسب للاختبار: تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار، وذلك برصد الزمن الذي استغرقته أول طالبة انتهت من الإجابة والذي قدر بـ (٣٥) دقيقةً، ورصد الزمن الذي استغرقته آخر طالبة انتهت من الإجابة والذي قدر بـ (٤٥) دقيقةً، وبحساب متوسط الزمنين، وأظهرت النتائج أن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار هو (٤٠) دقيقةً.

ب) معـاملات السـهولة والصـعوبة والتميـز لمفـردات الاختبـار: تم حسـاب معـاملات السهولة والصعوبة والتميز لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد تبين أن معاملات السهولة لمفـردات اختبـار عـادات العقـل المنتجـة تـتراوح بـين (٠,٢٠- ٠,٦٠)، ومعـاملات الصـعوبة لمفـردات اختبـار المفـاهيم الرياضـية تـتراوح بـين (٠,٤٠- ٠,٨٠)، وهي إلى حد ما مقبولة، باعتبار أن معامل الصعوبة المقبولـة تـراوح قيمتـه بين (٠,١٥- ٠,٨٥)، حيث إن المفردة التي معامل الصعوبة (٠,١٥) فأقـل تعتـبر مفردة شديدة الصعوبة، والمفردة التي لها معامل صعوبة (٠,٨٥) فأكثر تعتبر مفـردة شديدة السهولة، كما يتضح أن معـاملات التمييـز لمفـردات اختبـار عـادات العقـل المنتجة تتراوح بين (٠,٥٠- ٠,٨٨)، وهذا ما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجـة مقبولة من التمييز، حيث إن معاملات التمييز الأفضل للاختبار هي التي تزيـد عـن (٠,٣٠) (أبو لبدة، ٢٠٠٨).

ج) ثبـات الاختبـار: تم حسـاب معامـل ثبـات الاختبـار باسـتخدام معادلـة كـودر- ريتشاردسون (KR-20)، والجدول (٥) يوضح قيم معامل الثبات لكل بعد من أبعاد اختبار عادات العقل المنتجة والدرجة الكلية للاختبار، وتوزيع الأسئلة حسب كل بعد.

جدول٥

قيم معاملات الثبات وتوزيع الأسئلة وعددها حسب كل بعد من أبعاد اختبار عادات العقل المنتجة والدرجة الكلية للاختبار

البعد	معامل ثبات كودر- ريتشاردسون (KR-20)	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	٪
جمع المعلومات باستخدام الحواس	٠,٨٣	١، ٢، ٣، ٤	٤	١٢,٥
تطبيق المعارف الماضية في أوضاع جديدة	٠,٧٧	٥، ٦، ٧، ٨	٤	١٢,٥

البعد	معامل ثبات كودر-ريتشاردسون (KR-20)	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	٪
التساؤل وطرح المشكلات	٠,٦٩	٩، ١٠، ١١، ١٢	٤	١٢,٥
التفكير التبادلي	٠,٨٠	١٣، ١٤، ١٥، ١٦	٤	١٢,٥
التفكير والتواصل بدقة ووضوح	٠,٨٥	١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	٤	١٢,٥
الإبداع التصور التجديد	٠,٧٩	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤	٤	١٢,٥
التفكير بمرونة	٠,٦٧	٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨	٤	١٢,٥
التفكير حول التفكير	٠,٨٧	٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢	٤	١٢,٥
الدرجة الكلية للاختبار	٠,٨١		٣٢	١٠٠

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد عادات العقل المنتجة والدرجة الكلية للاختبار وجميعها قيم مرتفعة مما يدل على أن الاختبار على قدر مقبول من الثبات، وبالتالي أصبح الاختبار بصورته النهائية قابلًا للتطبيق على العينة الأساسية للبحث، ويمكن الاعتماد عليه في الحصول على نتائج دقيقة تخدم تحقيق أهداف البحث.

إجراءات البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث تم اتباع الإجراءات الآتية:

١. الاطلاع على البحوث التربوية والدراسات السابقة التي تتعلق بكل من مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، وعادات العقل المنتجة.

٢. تطوير وحدة عن وحدة "الكهربائية والمغناطيسية" من كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الثاني وفق مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.

٣. إعداد اختبار عادات العقل المنتجة على الوحدة المطورة عن وحدة "الكهربائية والمغناطيسية" من كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الثاني.

٤. عرض أدوات على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم حول هذه الأدوات، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات المناسبة.

٥. التأكد من صدق وثبات لاختبار عادات العقل المنتجة من خلال إجراء العمليات الإحصائية المناسبة.

٦. ضبط متغيرات البحث للبدء بتطبيق التجربة.

٧. تنفيذ التطبيق القبلي لاختبار عادات العقل المنتجة على عينة البحث قبل بدء الدراسة التجريبية.

٨. تدريس الوحدة المطورة عن وحدة "الكهربائية والمغناطيسية" من كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الثاني لطالبات المجموعة التجريبية، وتدريس الوحدة المقرر في الكتاب الصادر من الوزارة "الكهرباء والمغناطيسية" لطالبات المجموعة الضابطة، وقد واجهت عملية تدريس الوحدة المطورة بعض الصعوبات في بداية عملية التدريس تتمثل في عدة نقاط، هي:

- في الحصص الأول من تدريس المجموعة التجريبية أبدت الطالبات عدم تقبلهنَّ لدراسة هذه الوحدة المطورة نظرًا لأنها غير موجودة بالمنهج، ولأن المعلومات الموجودة فيها مختلفة عن المعلومات الموجودة في الوحدة الأساسية التي في كتاب الوزارة، إلا أن هذا الرفض قد تلاشى مع تقدم الدروس.
- عدد الحصص المخصصة لتدريس العلوم لطالبات الصف الثالث المتوسط كانت قليلة، فحاولت الباحثة جاهدة استغلال الحصص الفارغة وحصص النشاط للتغلب على هذه المشكلة.
- المعمل الخاص بالمدرسة غير مجهز بشكل ملائم مما جعل الباحثة تعمل على توفير الأدوات والتجهيزات من خارج المدرسة وعلى تكلفتها الشخصية.

- نظرًا لعدم معرفة الباحثة بسلوك الطالبات وطريقة التعامل معهن ،إضافة إلى تغير المعلمة الأساسية التي كن متعودات على أسلوبها لاحظت الباحثة عدم انضباط الطالبات في الحصص الأولى ،ومع تعرفها أكثر عليهنَّ وتعودهنَّ على أسلوبها استطاعت التغلب على هذه المشكلة وأصبحت الطالبات أكثر انضباطًا وانسجامًا ومشاركة وتفاعلًا.

٩. تطبيق اختبار عادات العقل المنتجة بعديًا على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتصحيح الاختبار وفق مفتاح التصحيح المعد مسبقًا.

١٠. معالجة البيانات إحصائيًا من أجل استخراج النتائج.

١١. كتابة توصيات البحث وفقًا لنتائجه.

نتائج البحث ومناقشتها:

بعد تطبيق تجربة التدريس الخاصة بالبحث تم جمع البيانات وتحليلها للوصول إلى نتائج البحث التي يتم من خلالها الإجابة عن أسئلته والتأكد من فروضه، وفيما يلي عرض مفصل لذلك:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول للبحث:

نص السؤال الأول على: "ما عادات العقل المنتجة التي يجب تنميتها لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟"، من خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت عادات العقل المنتجة، فقد تبين أن أهم هذه العادات التي يجب تنميتها لدى طالبات الصف الثالث المتوسط هي:

١. جمع المعلومات باستخدام الحواس: عادة تجعل المسارات الحسية المختلفة لدى الطالبات مفتوحة ويقظة ونشطة وحادة، فتستوعبْنَ معلومات من البيئة المحيطة بمختلف جوانبها ويكون لديهنَّ قدرة على ربطها في العقل بسهولة بعد معالجتها.

٢. تطبيق المعارف الماضية في أوضاع جديدة:

٣. التساؤل وطرح المشكلات: عادة تجعل الطالبة قادرة على طرح تساؤلات من شأنها أن تملأ الفجوات القائمة بين ما تعرف وما لا تعرف، وكذلك توليد عدد من البدائل لحل المشكلات، والوعي العميق بالأسباب التي تقف وراءها، وتقييم علاقتها الوظيفية بغيرها.

٤. التفكير التبادلي: عادة تجعل الطالبة قادرة على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحية الحلول والتفاعل مع الآخرين والعمل الجماعي والمساهمة بفاعلية في المهام الموكلة للمجموعة.

٥. التفكير والتواصل بدقة ووضوح: عادة تجعل الطالبة قادرة على الربط الجيد بين التفكير واللغة، وذلك بالاستخدام الجيد للغة في توصيل الأفكار والتعبير عنها بدقة سواء شفاهة أو كتابة.

٦. الإبداع التصور التجديد: عادة تجعل الطالبة قادرة على تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة من خلال فحص البدائل من زوايا متعددة، كما يتصور أصحاب تلك العادة أنفسهم في أدوار مختلفة، وتكون لديهم القدرة على الانفتاح على النقد ويستخدمونه لابتكار حلول جديدة.

٧. التفكير بمرونة: عادة تجعل الطالبة قادرة على تغيير الأفكار وتعديل وجهات النظر عندما تتعرض لمعلومات جديدة حتى وإن تعارضت تلك المعلومات مع المعتقدات الراسخة لديها، فتستخدمها للنظر للأشياء من عدة زوايا.

٨. التفكير حول التفكير: عادة تجعل الطالبة قادرة على إدارة مهارات التفكير لديها وتوجيهها وتقييمها وشرح خطواتها، وتحديد ما تعرفه وما تحتاج إلى معرفته من أجل إنجاز المهمة.

ثانيًا: عرض نتائج السؤال الثاني للبحث:

نص السؤال الثاني على: "ما أثر مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل المنتجة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟"، للإجابة عن هذا السؤال اتبعت الباحثة ما يلي:

١) التحقق من صحة الفرض الأول للبحث الذي نص على أنه:"توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل المنتجة، لصالح المجموعة التجريبية"، وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)، وجدول (٦) يوضح نتائج ذلك.

جدول٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل المنتجة

البعد	المجموعة التجريبية العدد (٢٥)		المجموعة الضابطة العدد (٢٥)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
جمع المعلومات باستخدام الحواس	٣,٥٢	٠,٥١	١,٦٠	٠,٧٦	١٠,٤٥	دالة
تطبيق المعارف الماضية في أوضاع جديدة	٣,٢٤	٠,٤٤	٢,٥٢	٠,٨٢	٣,٨٧	دالة
التساؤل وطرح المشكلات	٣,٥٦	٠,٥١	٢,١٢	٠,٤٤	١٠,٧٣	دالة
التفكير التبادلي	٣,٣٢	٠,٦٩	١,٩٢	١,١٥	٥,٢١	دالة
التفكير والتواصل بدقة ووضوح	٣,٤٤	٠,٥١	١,٦٠	٠,٧٦	١٠,٠٤	دالة
الإبداع التصور التجديد	٣,٦٨	٠,٤٨	٢,٢٨	١,٠٢	٦,٢١	دالة
التفكير بمرونة	٣,٥٢	٠,٥١	٢,١٦	١,٠٧	٥,٧٥	دالة
التفكير حول التفكير	٣,٣٦	٠,٤٩	٢,١٢	٠,٩٧	٥,٧٠	دالة
الاختبار ككل	٢٧,٦٤	١,٩٦	١٦,٣٢	٣,٩٣	١٢,٨٨	دالة

يتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل المنتجة، لصالح المجموعة التجريبية.

٢) التحقق من صحة الفرض الثاني للبحث الذي نص على أنه:"يوجد أثر مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل المنتجة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط"، لذلك تم استخدام مربع إيتا، وجدول (٧) يوضح نتائج ذلك.

جدول٧:حجم أثر مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل المنتجة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

البعد	قيمة (η2)
جمع المعلومات باستخدام الحواس	٠,٧٠
تطبيق المعارف الماضية في أوضاع جديدة	٠,٢٤
التساؤل وطرح المشكلات	٠,٧١
التفكير التبادلي	٠,٣٦
التفكير والتواصل بدقة ووضوح	٠,٦٨
الإبداع التصور التجديد	٠,٤٥
التفكير بمرونة	٠,٤١
التفكير حول التفكير	٠,٤٠
الدرجة الكلية للاختبار	٠,٧٨

يتضح من جدول (٧) أن قيم (η2) هي (٠,٧٨) للدرجة الكلية للاختبار، بينما كانت لبعد جمع المعلومات باستخدام الحواس هي (٠,٧٠)، وبعد تطبيق المعارف الماضية في أوضاع جديدة هي (٠,٢٤)، ولبعد التساؤل وطرح المشكلات هي (٠,٧١)، ولبعد التفكير التبادلي هي (٠,٣٦)، ولبعد التفكير والتواصل بدقة ووضوح هي (٠,٦٨)، ولبعد الإبداع التصور التجديد (٠,٤٥)، ولبعد التفكير بمرونة (٠,٤١)، ولبعد التفكير حول التفكير هي (٠,٤٠)، ونظرًا لأنها جميعها أكبر من (٠,١٤) لذلك يُعَدُّ حجم الأثر كبير (أبو دقة والصافي، ٢٠١٣). وهذا يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل (مدخل

العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM) على المتغير التابع (عادات العقل المنتجة) كبير.

مما سبق توصل البحث إلى نتيجتين مهمتين هما:

١. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل المنتجة، لصالح المجموعة التجريبية.

٢. وجود أثر مرتفع لاستخدام مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل المنتجة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

وتعزو الباحثة ما توصل البحث إليه من نتائج إلى عدة أسباب:

١. أن تطبيق المشاريع المرتبطة بمدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، والتي تتعلق بموضوعات الوحدة تطلب من الطالبات القيام بمهام وأنشطة تثير التحدي والمنافسة بين الطالبات، مما يجعل البيئة التعليمية أكثر إثارة.

٢. وجود الربط بين كل من العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات يرفع من مستوى التفكير لدى الطالبة ويجعلها تستخدم قدراتها العقلية في عملية الابتكار والإبداع أثناء دراستها للوحدة المطورة.

٣. تم تدعيم الوحدة المطورة ببعض الأفكار الإثرائية التي تتطلب من الطالبة البحث والتقصي عنها من خلال مواقع إلكترونية، وجعل عملية النقاش والحوار تتوسع حسب مجالات البحث، وبالتالي نمى لدى الطالبة عادات طرح الأسئلة وحل المشكلات بطريقة عليمة.

٤. وجود عدد من المشاريع تدعم تفكير الطالبة ليكون أكثر مرونة في ابتكار الأفكار التي يمكن أن تنفذ بها المشاريع بطرق متميزة.

٥. بعض الموضوعات التي تضمنتها الوحدة المطورة تتطلب من الطالبة دقة الملاحظة واستخدام الحواس لتفسير الظواهر وإصدار القرارات حولها مما ساعد في تنمية هذه العادة لدى الطالبات.

٦ تم التركيز في الوحدة على المخططات المنظومية التي تربط بين المفاهيم الرئيسة ومفاهيم فرعية ومفاهيم رئيسة أخرى مما تطلب من الطالبة استخدام خبراتها التعليمية السابقة وربطها بالخبرات التعليمية الجديدة.

٧, تكليف الطالبات بعرض مشروعاتها أثناء الحصة أسهم في تنمية عادة إدارة مهارات التفكير لديها وتوجيهها وتقييمها وشرح خطواتها، وتحديد ما تعرفه وما تحتاج إلى معرفته من أجل إنجاز المهمة.

٨. تم الاعتماد أثناء تنفيذ الأنشطة والمشروعات على التعلم التعاوني بتوزيع الطالبات إلى مجموعات مما أسهم في جعل الطالبات أكثر قدرة على الحوار وتبادل الأفكار للوصول إلى النتائج الدقيقة من خلال اختبار مدى صلاحية الحلول والتفاعل مع الآخرين والعمل الجماعي والمساهمة بفاعلية في المهام الموكلة للمجموعة.

وقد اتفقت نتائج البحث في أن لاستخدام مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM أثر في تنمية العديد من المخرجات التعليمية ومنها عادات العقل المنتجة مع عدد من الدراسات التي تناولت هذا المدخل في تدريس العلوم ومنها (إسماعيل ٢٠١٧، البيز ٢٠١٧، سليم ٢٠١٧، العنزي والجبر ٢٠١٧، السلامات ٢٠١٩؛ Mentzer, 2011; Peltier, 2011; Holmguist, 2014; Sullivan, 2016).

التوصيـات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي بما يلي:

١- اعتماد مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في بنـاء وتطـوير محتـوى مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة.

٢- إجراء مراجعة لمحتوى مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة، بحيـث يـتم تضـمين مشـاريع وفق مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في مناهج العلـوم بالمرحلـة المتوسطة بما يتناسب مع متطلبات ربطها بالهندسة والتقنيـة ومـا تم استكشـافه حـديثًا علميًا وتقنيًا.

٣- توفير معامل للعلوم بالمرحلة المتوسطة وتزويـدها بوسـائل وأدوات تتناسـب مـع مـا تتطلبه الممارسة العلمية والهندسية التقنيـة الرياضـية الـتي يجـب تضـمينها في منـاهج العلوم بما يتناسب مع مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.

٤- تضمين مدخل العلـوم والتقنيـة والهندسـة والرياضـيات STEM في دورات لمعلمـات العلوم للمرحلة المتوسطة لتنمية مهـاراتهنَّ اللازمـة لجعلـها أكثـر فعاليـة في تـدريس العلوم.

٥- المراجعة المستمرة لمحتوى مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة وتقويمها بصفة دورية، ومن ثم تطويرها للتوافق مع عادات العقل المنتج لدى طالبات هذه المرحلة.

٦- التركيز على الممارسات العلمية والهندسية والتقنية والرياضية في الأنشطة الموجودة في كتب العلوم للمرحلة المتوسـطة وربطهـا بعـادات العقـل المنتجـة الـتي تتناسـب مـع مستويات طلاب هذه المرحلة العقلية.

٧- تنمية مهارات معلمـات العلـوم للمرحلـة المتوسـطة وفـق مـدخل العلـوم والتقنيـة والهندسـة والرياضـيات STEM بمـا يسـهم في تنميـة عـادات العقـل المنتجـة لـدى طالباتهن.

المراجـــع:

- أبو دقة، سناء إبراهيم؛ صافي، سمير خالد (٢٠١٣). تطبيقات عملية باستخدام (الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية) في البحث التربوي والنفسي. غزة: مكتبة آفاق.
- أبو لبدة، سبع محمد (٢٠٠٨). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. عمان: دار الفكر.
- إسماعيل، حمدان محمد (٢٠١٧). أثر أنشطة إثرائية في الكيمياء قائمة على مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تنمية الوعي بالمهن العلمية والميول المهنية لطلاب المرحلة الثانوية ذوي استراتيجيات التعلم العميق والسطحي. المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٠(٢)، ١-٥٦.
- البيز، دلال عمر (٢٠١٧). تحليل محتوى كتب العلوم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات STEM. مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ١٨(٥٧)، ١-٦٩.
- الجعفري، سماح حسين (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، مكة المكرمة.
- الداود، حصة محمد (٢٠١٧). برنامج تدريسي مقترح قائم على مدخل "STEM" في التعليم في مقرر العلوم وفاعليته في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- السعداوي، رانيا عبد الفتاح (٢٠١٨). أثر إستراتيجية قائمة على خرائط التفكير في تدريس العلوم لتنمية عادات العقل المنتجة لمارزانو لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، كلية التربية، ٢٣٩-٢٧٩.
- السلامات، محمد خير (٢٠١٩). تصورات معلمي علوم المرحلة الثانوية حول منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي، ٤٦(١)، ٧٤٣-٧٦١.

- سليم، شيماء عبد السلام (٢٠١٧). استخدام أنشطة STEM وفق الصفوف المقلوبة في العلوم لتنمية مهارات التفكير الأساسية والقيم العلمية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٠(١٠)، ١٢٧-١٦٠.
- السويلميين، منذر بشارة (٢٠١٦). أثر إستراتيجية مبنية على تفعيل عادات العقل في تعديل المفاهيم البديلة في العلوم وتنمية مهارات العلم الأساسية لدى طلبة المرحلة الأساسية. دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٤٣(١)، ٤٨٣- ٤٩٦.
- الشمراني، صالح علوان؛ الشمراني، سعيد محمد؛ البرصان، إسماعيل سلامة؛ الدرواني، بكيل أحمد (٢٠١٧). إضاءات حول نتائج دول الخليج في دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS 2015. مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- صباح، ياسمين محمود (٢٠١٦). أثر توظيف نموذج (تنبأ- لاحظ- فسر) في تنمية بعض عادات العقل المنتج بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- عبد الرحيم، طارق نور الدين (٢٠١٨). عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٥٢)، ٤٤٨-٥٥٩.
- عبد الوهاب، صلاح شريف؛ الوليلي، إسماعيل حسن (٢٠١١). العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، كلية التربية، ١(٧٦)، ٢٣٠-٢٩٥.
- العزب، إيمان صابر؛ مطر، أسماء إبراهيم (٢٠١٧). إستراتيجية مقترحة في تدريس العلوم لتنمية عادات العقل المنتجة ودافعية الإنجاز لدى مجموعة من التلاميذ المتأخرين دراسيًا بالصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، كلية التربية، ٢٨(١١٠)، ١١٢-١٥٦.
- عمر، علي الورداني (٢٠١٧). أثر إستراتيجية قائمة على خرائط التفكير في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية عادات العقل المنتجة لمارزانو لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٠(٢)، ١٦٣-١٩٨.

- العنزي، سالم مزلوه (٢٠١٦). أثر برنامج قائم على عادات العقل في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصفين الخامس الابتدائي والأول المتوسط في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، ٩(٣)، ٧٦٣-٨٢٨.
- العنزي، مبارك غدير (٢٠١٦). فاعلية استخدام نموذج وودز في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط. رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود- الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٥٣)، ١١٩-١٤٠.
- العنزي، عبد الله موسى؛ الجبر، جبر محمد (٢٠١٧). تصورات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، ٣٣(٢)، ٦١٢-٦٤٦.
- غانم، تفيدة سيد (٢٠١٣). أبعاد تصميم مناهج (STEM) وأثر منهج مقترح في ضوئها لنظام الأرض في تنمية مهارات التفكير في الأنظمة (System Thinking) لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، عدد ديسمبر، الجزء الأول، ١١٥-١٨٠.
- كشك، نرمين محمد؛ عبد السلام، عبد السلام مصطفى؛ قرني، زبيدة محمد (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة التفاعلية في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية عادات العقل المنتجة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية العلوم، جامعة بورسعيد، كلية التربية، (١٧)، ٢٩٦-٣١٥.
- المالكي، ماجد محمد (٢٠١٨). فاعلية تدريس العلوم بمدخل SEMT في تنمية مهارات البحث بمعايير ISEF لدى طلاب الرحلة الابتدائية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، ٤(١)، ١١٣-١٣٥.
- المحمدي، نجوى عطيان (٢٠١٨). فاعلية التدريس وفق منهج (STEM) في تنمية قدرة طالبات المرحلة الثانوية على حل المشكلات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٧(١)، ١٢١- ١٢٨.
- مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم (٢٠١٠). مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. شركة تطوير للخدمات التعليمية بالمملكة العربية السعودية.
- Abdul-Rahim, T. N. (2018). Habits of mind, mental motivation, specialization, and gender as predictive variables for positive learning efficiency among Sohag University students. Educational Journal, the School of Education, Sohag University, (52), 448-559.
- AbdulWahab, S. S., & Al-Wailili, I. H. (2011). The relationship between the productive habits of mind and emotional intelligence and its impact on the academic achievement of high school students of both genders (in Arabic).

Journal of the School of Education Mansoura, Mansoura University, the School of Education, 1 (76), 230-295.

- Abu-Daqqa, S. I. & Safi, S. K. (2013). Practical applications using statistical packages of social sciences in educational and psychological research (in Arabic). Afaq Library: Gaza.
- Abu-Libda, S., M. (2008). Principles of psychological measurement and educational evaluation (in Arabic). Amman: Dar Al Fikr.
- Albiz, D., O. (2017). Analysis of the content of Science textbooks in the upper primary grades in the light of the STEM requirements (in Arabic). Alam Altarbia, Arab Foundation for Scientific Consultations and Human Resources Development, 18 (57), 1-69.
- Al-Dawood, H. M. (2017). A proposed teaching program based on the STEM approach to education in Science course and its effectiveness in developing the habits of mind and decision-making skills of
- third-grade students (in Arabic). Unpublished Master Thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.
- Al-Enezi, A., & Aljabber, J. (2017). The perceptions of Science teachers in Saudi Arabia towards the STEM approach and its relationship with some variables (in Arabic). Journal of the School of Education, Assiut University, The School of Education, 33 (2), 612-646.
- Al-Enezi, M. G. (2016). The efficiency of utilizing Woods model in teaching Science to enhance the habits of mind and the deductive thinking of the third-grade intermediate male students (in Arabic). Journal of Education and Psychology, King Saud University- Saudi Association for Educational and Psychological Sciences,53, 119-140.
- Al-Enezi, S. (2016). The impact of habits of mind-based training program on the development of productive thinking skills for both the fifth-grade elementary and first-grade primary school students in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University, 9 (3), 763-828 .
- Al-Jaafari, S. H. (2012). The effect of using odd pictures and drawings of creative ideas to teach the Science on enhancing academic achievement and some habits of mind among first-grade students in Makkah (in Arabic). Unpublished Ph.D. Thesis, College of Education, Umm Al - Qura University, Makkah.
- Al-Maliki, M. M. (2018). The effect of teaching Science using the STEM approach in developing research skills following the ISEF standards among primary school students (in Arabic). The International Journal of Educational and Psychological Studies, Rafad Center for Studies and Research, 4(1), 113-135

- Almohammadi, N. A. (2018). The effectiveness of STEM-based teaching in developing problem-solving skill among high school students (in Arabic). International Journal of Specialized Education, 7 (1), 121-128.
- Al-Moqied, S. M. (2017). The effectiveness of a proposed program based on the habits of mind in the development of mathematic strength among the fourth-grade students in Gaza (in Arabic). Unpublished Master Thesis, The School of Education, Islamic University, Gaza
- Al-Saadawi, R. A. (2018). The effect of a thinking maps-based strategy in teaching Science to enhance Marzano's productive habits of mind among second-grade elementary students (in Arabic). Journal of the School of Education, Benha University, The School of Education, 29 (116), 239-279.
- Alsalamat, M. K. (2019). Perceptions of high school science teachers about the integrative approach among STEM, and their relation with some variables (in Arabic). Studies of Educational Sciences, University of Jordan, Deanship of Scientific Research, 46 (1), 743-761.
- Alsawah, M. (2011). The Efficacy of A training program for developing some productive habits of mind of a group of pre-service teachers of some pre-schools children (in Arabic). Educational Sciences, Cairo University, Faculty of Graduate Studies, 19 (3), 55-97.
- Al-Shamrani, S., Al-shamrani, S., Al-Bursan, A., & Al-Derwani, B. (2017). Highlights on the results of the Gulf States in the study of the international trends in science and mathematics TIMSS 2015 (in Arabic). The Excellence Research Center of Science and Mathematics Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.
- Al-Sweilmyeen, M. B. (2016). The impact of a strategy based on activating the habits of mind in the amendment of alternative concepts in Science and the development of the basic skills of Science of elementary school students (in Arabic). Studies of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, University of Jordan, 43 (1), 483-496.
- Al-Talhi, M. D. (2014). The effectiveness of using the Marzano model for learning dimensions in developing academic achievement and some habits of mind in social and national education course for fifth-grade students in Taif City (in Arabic). Unpublished Master Thesis, College of Education, Umm Al - Qura University, Saudi Arabia.
- Azab, I. S., & Matar, A. I. (2017). A proposed strategy in teaching Science to develop the productive habits of mind and the motivation of achievement among a group of academically delayed sixth-grade primary students (in Arabic). Journal of the School of Education, Benha University, The School of Education, 28 (110), 112-156.
- Booth, Nermin Mohammed; Abdul Salam, Abdul Salam Mustafa; Qarni, Zubaida Mohammed. (2015). Proposed program based on mind maps enhanced

by interactive multimedia in the achievement of physics and the development of habits of mind produced by students of the first grade secondary (in Arabic). Journal of the Faculty of Science, Port Said University, Faculty of Education, (17), 296-315.

- Ghanem, T. S. (2013). The dimensions of STEM curriculum design and the impact of a proposed curriculum considering the Earth system on the development of system Thinking skills of the high school students (in Arabic). Journal of the School of Education, Beni Suef University, 1, 115-180.
- Holmquist, S. (2014). A multi-case study of student interaction with educational robots and impact on Science, Technology, Engineering, and Math (STEM). Learning and attitudes. Retrieved on 2/9/1440, from : https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=6239&context=etd
- Ismail, H. M. (2017). The impact of STEM-based enrichment activities in chemistry on developing scientific professions awareness and professional tendencies of high school students with deep and superficial learning strategies (in Arabic). Egyptian Journal of Scientific Education, Egyptian Association for Scientific Education, 20 (2), 1-56.
- King Abdullah Project for Education Development. (2010). National strategy project for the development of public education (in Arabic). Tatweer Company for Educational Services in Saudi Arabia.
- Kushk, N. M., & AbdulSalam, A. M., & Qarni, Z. M. (2015). A proposed program based on the interactive multimedia – enriched mind maps in the academic achievement of Physics and enhancing the productive habits of mind of the first-grade high school students (in Arabic). Journal of the School of Science, Port Said University, School of Education, (17), 296-315
- Mentzer, N. (2011). High school engineering and technology education integration through design challenges. Retrieved on 2/9/1440, from : http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JSTE/v48n2/pdf/mentzer.pdf.
- Mohammed, S. M. (2013). The effectiveness of a training program based on the Scholars Club activities in developing productive habits of mind among a sample of the third-grade middle school students. The Sixth Arab Scientific Conference: Learning and horizons of post-Arabic Spring Revolutions (in Arabic). Egyptian Association for Fundamentals of Education in cooperation with the School of Education, 1, July, 241- 295.
- Omar, A. W. (2017). The impact of a thinking maps-based strategy in the teaching of Science on the achievement and development of the productive habits of mind by Marzano among students in the elementary school. Egyptian Journal of Scientific Education, Egyptian Society for Scientific Education, 20 (2), 163-198.

- Peltier, C. (2011). Measuring the effectiveness of STEM system in developing the innovative thinking of the excel students in Virginia Preparatory students. London: Ashgate Publishing.
- Sabah, Y. M. (2016). The effect of employing a predict - note – interpret model in the development of some productive habits of mind in science for seventh-grade students: unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Islamic University of Gaza, Palestine (in Arabic).
- Saleem, S. A. (2017). Using STEM activities according to the flipped classes in science to enhance basic thinking skills and scientific values for middle school students (in Arabic). Egyptian Journal of Scientific Education, Egyptian Society for Scientific Education, 20 (10), 127-160.
- Sanders, M. (2012). Integrative STEM education as best practice. In H. Middleton (Ed), Explorations of best practice in technology, design. & engineering education. 2, 102-117.
- Sullivan, F. (2016). Robotic Construction Kits as Computational Manipulative for Learning in the STEM Disciplines. Journal of Research on Technology in Education, 48(2), 105-128.

إستراتيجيّة مقترَحة لتدريس الشّعر العَربيّ
بالمرحلة الجامعيَّة في ضوء بعض الاتّجاهات اللسانيّة

فواز صالح السلمي

إستراتيجيّة مقترَحة لتدريس الشّعر العَربيّ بالمرحلة الجامعيَّة في ضوء بعض الاتّجاهات اللسانيّة

فواز صالح السلمي

ملخص البحث

استهدفت الدراسة بناء إستراتيجية مقترحة لتدريس الشّعر العربيّ بالمرحلة الجامعيّة في ضوء بعض الاتّجاهات اللسَانيّة، مستخدمةً المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء إستبانة لتحديد أبرز الاتجاهات اللسانية التي يمكن الإفادة منها في تدريس الشعر العربي، وببناء إستبانة لتحديد الواقع الفعلي لإستراتيجيات تدريس الشعر العربي بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأخرى من وجهة نظر الطلاب، وأعدّت في ضوء ذلك إطاراً عاماً للاستراتيجية المقترحة. وطُبّقت الدراسة على عيّنة عشوائية قوامها (١٤) من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة الطائف، بالإضافة إلى (٨١) طالبًا من طلاب القسم. وأسفرت النتائج عن تحديد مجموعة من الاتجاهات اللسانية التي يمكن الإفادة منها في تدريس الشعر العربي، كما جاء الواقع الفعلي لإستراتيجيات تدريس الشعر العربي في عمومه بدرجة منخفضة من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، كما أمكن تحديد معالم إستراتيجية مقترحة لتدريس الشعر العربي -بمراحلها وخطواتها التنفيذية- لطلاب المرحلة الجامعية، كما قدّمت الدّراسة جملة من التوصيات والمقترحات ذات الصّلة.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية، الشعر العربي، والاتّجاهات اللسانيَّة

A proposed strategy for teaching Arabic poetry at university level in the light of some linguistic trends

Abstract:

The study aimed at building a proposed strategy for teaching Arabic poetry at university level in the light of some linguistic trends, using analytical descriptive methodology. To achieve the goal of the study, the researcher constructed a questionnaire to identify the most significant linguistic trends that can be used in teaching Arabic poetry. He also conducted another questionnaire to identify the actual reality of the strategies of teaching Arabic poetry at university level from the perspective of the faculty members, and another questionnaire from the perspective of students. In the light of that, a general framework for the proposed strategy was prepared. The study was conducted on a random sample of (14) members of the faculty of Arabic language department at Taif University, in addition to (81) students from the department. The results revealed a set of linguistic trends that could be used in teaching Arabic poetry. The reality of the actual use of strategies for teaching Arabic poetry in general was low from the point of view of students and faculty members. It was also possible to identify the proposed strategy for teaching Arabic poetry, in stages and successive steps for undergraduate students. The study also made a number of relevant recommendations and proposals.

Keywords: strategy, Arabic poetry, linguistic trends

المقدمة:

يجمِعُ المشتغلون بتعليم الأدب على أنّ دراسة النصوصِ الأدبية ليسَتْ غَايةً في حدِّ ذاتِها، إنَّما هي وسيلةٌ فاعلةٌ لغَاياتٍ أسمى ترتبط بتحفيز الخيال الأدبي، وترقيق الوجدان، والاستخدام الإبداعي للغة؛ بما يسهم في تعميق فهم الطلاب لها، وازدياد خبراتهم، وتنوّعها، وثرائها.

وتزدادُ أهمِّيَّةُ دراسة النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الجامعية، خصوصًا في الكليات والأقسام اللغوية المتخصصة انطلاقًا من متطلبات دراستهم الأكاديمية، وتلبيةً لطبيعةِ مرحلتِهم العمريَّة التي تجعلُهم تَوّاقين للأدبِ، ميّالينَ إلى دراستِه، والاستمتاعِ بروائع نصوصه؛ بما يُعزّز من تنمية ثروتهم اللغوية، وصقل مواهبهم، وزيادة خبراتهم [١]

والشعر - بوصفه ديوان العرب- تحظى دراسةُ نصوصه بشعبيةٍ كبيرة لدى طلاب هذه المرحلة، لكونه كلامًا منسجمًا متآلفًا، ذا مقاطع صوتية متّسقة، وجرس موسيقي مؤثّر، ووحدةٍ في الوزن والقافية، جامعاً بذلك بين جمال المباني، وروعة المعاني[٢] وهذه الإمكانات الهائلة التي يزخر بها النص الشعري تجعل منه لونًا أدبيًّا جاذبًا، وتُحمّله -في ذات الوقت-أدوارًا متزايدةً في تربية الذائقة الأدبية، والإسهام في تشكيل شخصيات الطلاب، والارتقاء بمستواهم اللغوي تلقياً وإنتاجاً[٣].

وبرغم جوانب تلك الأَهمية، إلا أنَّ الواقع الفعلي لتدريس النّص الشعري لا يتواكبُ مع ما يتمتّع به من أهميّةٍ، فثمّة تدنٍ واضحٌ في مستوى قدرة الطلاب الجامعيين على فهم النصوص الشّعرية وتلقيها، والإفادة منها، حيثُ اتَّسمَ مستوى تفسيراتِهم الأدبية المرتبطة بتلك النصوص بالسّطحيّة، والرؤى الانطباعية التي لا تنمّ عن إحساسٍ عميق بالنَّصِّ الشعريّ، وتفاعلٍ واعٍ معه[٤] [٥] [٦]

وقد تناولت عددٌ من البحوث والدراسات السابقة جملةً من العوامل والأسباب المؤثّرة في هذا الضّعف، يأتي من أبرزها: المعالجات المستخدمة في تَحليلِ النُّصوصِ

الشعرية، بوصفِها عاملًا رئيسًا، عمَّقَ من حجمِ الفجوةِ السابقة؛ لضعف اهتمامِها بتدريب الطلاب على التَّفاعل مع النَّص الشعري، والنفاذ إلى أعماقه، وإدراك أوجه الترابط بين أجزائه ومكوِّناته، في منحى نمطيٍ انتقائيٍ تلقينيٍ، لا يراعي وحدة البناء الشعري، ولا يربّي الذوق الأدبي، بما يشتمل عليه من إحساسٍ، وعاطفةٍ، وأساليب بلاغيةٍ رفيعةٍ [٧] [٨][٩].

وبهذا الوصف، فالمعالجات المستخدَمة في تدريسِ النصوص الشعرية تكرّسُ لتدريسٍ شكلي، يتمحور حول البنى السَّطحيَّةِ لتلك النصوص، غير مهتمٍّ بالتغلغل داخل بناها العميقة، في صورةٍ تجافي طبيعةَ النص الشعري، وخصائصه، ومتطلّبات فهمه، وتحليله [١٠] [١١] [١٢]

ويرى الباحث أنَّ طبيعة تلك المعالجات لا تنسجم مع طبيعة اللغة الشعرية بمختلف خصائصها ومكوّناتها، ولا تتماشى مع مُتَطلّبَاتِ دراسةِ النَّصِّ الشعري، بوصفه عملاً إبداعياً، يتطلّبُ مزيدًا من التّفكير المستمرّ اللازم لفهم المعاني، وتذوّق الصور والأساليب، والحكم عليها بموضوعيّة.

ومُجْمَلُ ما سبق ذِكْرُه يدلُّ على أنَّ واقعَ تلك المعالجات يفتقدُ لمنهجيةٍ تدريسيةٍ معتبرةٍ تراعي طبيعة النص الشعري، من حيث خصائصه ومكوّناته، فليس ثمة معالجاتٌ منهجيّة تميّز النّص الشعري، وتتماشى مع خصوصيته اللغوية والإيقاعية والرمزية والمجازية [١١] [١٣] [١٤]

وفي ذات الصّدد، أشار عبدالحميد وعوض [٤] إلى أنّ المعالجات المستخدمة في تدريس النص الشعري "لا تخرج عن كونها قراءةً ظاهريةً لا يحكمها منهجٌ أو ينظمها معيار"ص٤٦. وهذا الواقع يعزّز من ضرورة التَّوجّه لإستراتيجيّاتٍ تدريسيةٍ تنبثق من فهْمٍ شُمُوليٍّ لطبيعةِ تلك النّصوص، وعناصرها، ومتطلّباتِ تحليلها.

وقادتْ أوجه القصور تلك الباحثَ إلى التفكير جديًّا في تبنّي اتّجاهاتٍ بديلة تستهدف تلافي أوجه ذلك القصور، وتنطلقُ -في الوقت ذاته-من ضرورة تطوير

المعالجات المستخدمة في تدريس الشعر العربيّ، وفق اتّجاهاتٍ تُشتَقُّ من طبيعة خصائصه، وتتّسِقُ مع الأفكار اللسانية المفسِّرة لطرق تحليله.

ومِمّا سبق تبرز الحاجة للتّوجه نحو استراتيجياتٍ لسانيةٍ تَتَكيّف مع طبيعَة النّص الشعري، ومكوّناته، والنظريات المفسِّرة له، التي تُقدِّم منظورًا مغايرًا للمعالجات السَّائدة، خصوصاً في ظلّ موجة النّمو المتزايد للاتجاهات اللسانيّة، وتزايد الأصوات المطالبة بضرورة الإفادة من تطبيقاتِها في الارتقاءِ بتعليمِ النصوصِ الشعرية، لا سيّما وأنّ تلك الاتجاهات اللسانية قد اضطلعت وفق ما أشار إليه الكشو[١٥] بإسهاماتٍ ملموسةٍ في تحديد منْهَجٍ علميٍّ منضبطٍ للتعليم اللغوي، يبعده عن الذّاتية، والعشوائية، والاجتهادات الفردية.

وتشكّل الاتجاهات اللسانية الحديثة نقلةً نوعيّةً في مجالِ دراسةِ النص الشعري وتحليلِه، مدشّنةً بذلك لمرحلةٍ جديدةٍ ذات منهجيةٍ معتبرةٍ، تتماشى مع طبيعته، وتبتعدُ عن النزعة الانطباعيَّة [١٦]. وهذا ما قاد بعض الباحثين إلى المطالبة بضرورة الاعتماد على تلك الاتّجاهات عند تحليل النص الشّعري؛ لكونها أقرب المعالجات لطبيعته وخصائصه؛ من حيث مستوى اللغة الشعرية ومضامينها، فضلاً عن الوزن، والإيقاع، ورمزية الأصوات، والمجاز، وتكرار الألفاظ ومعانيها على امتداد النص [١٧] [18] [١٩].

وتُعبِّرُ مجمل الأفكار السابقة عن تزايد الحاجة للتَّوجّه إلى اقتراح معالجات ملائِمة لتدريس الشعر العربي، تنطلق من الاتجاهات اللسانية الحديثة التي قدّمت إسهاماتٍ ملموسةً في الكيفيّات التي يمكن الاستئناس بها عند تحليل النص الشعري، ويعزّز هذا التَّوجّه ما نادت به مؤخّراً عددٌ من المؤتمرات المتخصّصة؛ حيث أوصى مؤتمر اللسانيَّات وتعليم اللغة العربية وآدابها [٢٠] المنعقد عام (٢٠١٤م) بضرورة التّوجّه عند تدريس النص الشعري إلى إستراتيجيات تراعي خصائصه وطبيعته، وتستجيب للدراسات اللسانية المعاصرة، كما أوصى مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينيّة [٢١] المنعقد عام

(٢٠١٥م) بضرورة تعميق الصِّلات البينيّة بين مجال تعليم اللغة العربية والدراسات اللسانية، التي يمكن الإفادة منها في الارتقاء بتدريس النص الشعري.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أمكنَ تحديد مشكلة الدراسة -بصورةٍ تقريريةٍ- في تدنّي قدرة طلاب المرحلة الجامعية على تحليل النصوص الشعرية بكفاءةٍ واقتدار؛ بسبب غياب إستراتيجياتٍ منهجيّة تلائم طبيعة النص الشعري، وتنسجم مع خصائصه ومكوّناته. وفي محاولةٍ لعلاج هذه المشكلة، سعت الدراسة إلى اقتراح إستراتيجية لتدريس الشعر العربي بالمرحلة الجامعية، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكنُ بناء إستراتيجيّة مُقتَرحة لتدريس الشِّعر العربيّ بالمرحلة الجامعية في ضوء بعض الاتجاهات اللسانيّة؟ ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما الاتجاهات اللسانية التي يمكن الإفادة منها في تدريس الشعر العربي بالمرحلة الجامعية؟
٢. ما واقع إستراتيجيات تدريس الشعر العربي بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٣. ما واقع إستراتيجيات تدريس الشعر العربي بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر الطلاب؟
٤. ما صورة إستراتيجية مقترحة لتدريس الشعر العربي بالمرحلة الجامعية في ضوء بعض الاتجاهات اللسانية؟

أهداف الدراسة:

سعَتْ الدِّراسة إلى تحقيقِ الأهداف الآتية:

١. تحديد أبرز الاتجاهات اللسانية التي يمكن الإفادة منها في الارتقاء بتدريس الشعر العربي بالمرحلة الجامعية.

٢. التّعرف على واقع إستراتيجيّات تدريس الشعر العربي بالمرحلة الجامعيّة.
٣. تقديم إستراتيجيّة مقترحة لتدريس الشّعر العربيّ بالمرحلة الجامعية في ضوء بعض الاتجاهات اللسانية.

أهمية الدراسة:

في ظل غياب إستراتيجية منهجية واضحة المعالم لتدريس الشعر العربي على وجه الخصوص تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال سعيها لسدِّ ثغرةٍ في هذا المجال، عبر تقديم إستراتيجية مقترحة، مستنيرةً في ذلك بالتّوجهات اللسانية الحديثة، ويؤمل أنْ تُفيد هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس القائمين على تدريس النصوص الشعرية، وطلاب المرحلة الجامعية؛ حيث تزوّدهم بإستراتيجية خاصة لتدريس الشعر العربي، كما يُؤمَّل أنْ تلفت أنظار الباحثين إلى دراساتٍ جديدةٍ، عن طريق إجراء المزيد من الدِّرَاساتِ التي تستهدف التّحقق من فاعلية الإستراتيجية المقترحة التي تتبنّاها الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

تتحدَّد حدود الدراسة بما يأتي:
١. يرتبط الحدّ الموضوعي بالشعر العربي، وذلك من خلال اقتراح إستراتيجية خاصة لتدريسه؛ نظراً لما يتّسم به النَّصُ الشعري من سماتٍ متعددةٍ، ترتبط بمستوى اللغة الشعرية، وفق مقاييس وزنية وإيقاعية مطّردة ومنتظمة، فضلًا عن وحدة القافية، وقوّة العاطفة، والاعتماد على الصور البيانية والبلاغية، وغيرها من السمات التي إنْ كان بعضها موجوداً في النص النثري، إلاّ أن وجودها في النّص الشعري أبلغ وأوضح. الأمر الذي يستدعي اقتراح معالجة تدريسية تتّسق مع خصائص الخطاب الشعري، وتنسجم مع مكوّناته.
٢. تتحدّد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة وهي الإستبانة، ولجوء الباحث للإستبانة جاء بعد تعذّر قيامه بالملاحظة لاعتبارات إداريّة.

٣. يرتبط الحدّ البشري بعينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بقسم اللغة العربية بجامعة الطائف في، ويأتي اقتراح هذه الإستراتيجية لطلاب المرحلة الجامعية المتخصّصين في اللغة العربية دون غيرهم؛ نظرًا لوصولهم إلى مرحلة دراسية متقدّمة، تؤهِّلهم للاستفادة من الاتجاهات اللسانية الحديثة، وتوظيفها في تحليل النصوص الشعرية، فضلًا عن أن برنامج إعدادهم اللغوي يتضمّن مقرّرات ذات صلة ببعض الاتجاهات اللسانية المعاصرة، وهذا من العوامل التي تساعد على نجاح تطبيقها.

التعريفات الإجرائية:

١. الإستراتيجية المقترحة: مجموعَة من الخطوات والإجراءات المنهجية المتّبعة عند تدريس النصوص الشعرية وتحليلها لطلاب المرحلة الجامعية، ويعبّر عنها بشكل دقيق المراحل والخطوات المقترحة التي حدّدتها الدراسة الحالية.

٢. الاتجاهات اللسانيّة: هي مجموعة الاتجاهات التي حدّدتها الدراسة الحالية، المتمثّلة في الاتّجاه النصي، والدلالي، والقائم على نظرية التّلقي، والأسلوبي، والتداولي، التي تمّ الاستئناس بها في اقتراح استراتيجية خاصةٍ لتدريس الشّعر العربيّ لطلاب المرحلة الجامعية.

الإطار النظري والدّراسات السابقة:

النَّص الشعريّ: طبيعته وسماته:

يدلّ مصطلح اللغة الشعرية على أن ثمّة سماتٍ وخصائص يصطبغ بها النص الشعري، تميّزه عمّا عداه من نصوص، وتمثّل هذه اللغة -في طابعها العام- خروجاً عن بوتقة اللغة النمطية إلى الانزياحات التركيبية والدلالية بمختلف صورها، وتُعدّ الاستعارات والتشبيهات -على وجه التحديد- من العناصر الرئيسة المكوِّنة للنص الشعري، وهي من الأدوات التي يستعين بها الشاعر على تحطيم ما درج عليه الناس من صورٍ تقليدية، والتحليق في فضاءات اللغة الشعرية [٢٢].

ومن حيث السّمات الصوتية والإيقاعية، تتـألَّف أصـواتُ الكلمـات وتتجـاور في النّص الشعري ليكون لها قِيمٌ جماليةٌ ودلاليةٌ مثل حروف المد، والتنوين، كمـا أن ترتيـب الكلمات في النص الشعري على نسقٍ معيّن هو ترتيب موسيقي في المقام الأول، يسـاعد على تحقيـق العمـق الإيقـاعي والتـأثير الـدلالي لـدى المتلقـي [٢٣] فجماليـات الـنص الشعري تظهر في تعدّد أنواع المدود، وتجاور الحركات والسواكن في اللفظة الواحدة، وفي جرس كلماتها، ورنين ألفاظها، وروعة معانيها [٢].

ويُفهَم ممّا سبق؛ أن النص الشعري بناءٌ يقوم على حُسْن التآلف، وتوافـق عناصـر البنية اللغوية، ويقتضي ذلك ضرورة محاكاة الإيقاع للتجربة الشعورية في النّص الشعري، هدوءًا أو اضطرابًا أو حِدّةً أو غير ذلك، تبعاً للجوّ العامّ للنّصّ الشّعريّ.

ويتَسم النّص الشعري بكونِه نصًّا متجدّدًا، لا ينفد أبدًا، يشتَرِكُ في بنائِه متلقُّوه؛ بما يكتنزونه من قدراتٍ فكريةٍ ولغويـةٍ وثقافيـةٍ، فاتحًـا بـذلك البـاب علـى مصـراعيه أمـام مُختلف تأويلاتهم وخبراتهم وتجاربهم، ويمثّـل الـنص الشـعري -في ذات الوقـت-بنيـةً تراكميةً لا يمكن فهمها إلا من خلال معرفة دلالاته السـطحية والباطنيـة، وتفهـمّ المقـال الذي نزل فيه، والوقوف على مختلف ظروفه الاجتماعية، وملابساته التاريخية [١٨].

وتَقودُ الخَصَائص السَّابِقَةُ إلى القول بأن النَّصَّ الشعري ظاهرة لغوية لهـا مكوّناتهـا وخصائصها التي تنفرد بها، وهذا يُوجِب اتِّباع معالجات تتماشى مـع تلـك الخصوصـية، وتكسِبُ الطالِب مزيًاً من الوعيِ بأبعاد الخطاب الشعري، والعناصـر المـؤثرة في تشـكيله وبنائه.

وتُعدّ الاتجاهات اللسانية المعاصرة من أخصب الاتجاهات وأنسبها وأشـدها تعلقـاً بالنص الشعري؛ نظير ما حقّقته من نتائجَ علميةٍ في دراسة الظاهرة اللغويّـة، مـن خـلال سعيها الحثيث إلى تفكيك النص لأجزائه التي يتكوّن منها، والبحث عمّا يجمع بـين هـذه الأجزاء من روابط مؤلّفة، عبر آلياتٍ وطرائق لسانية تساعد على تحقيق مزيدٍ مـن الفهـم للنّص الشعري والتفاعل معه [١٨] [١٩].

بعض الاتجاهات اللسانية، وأوجه الإفادة منها في تدريس الشعر العربي:

١. الاتجاه النصي:

يُعنَى الاتِّجاه النَّصي بدراسة النص بوصفه وحدةً لغويةً كبرى، من خلال الاستعانة بعددٍ من الوسائل مثل: التماسك والترابط، والإحالة، والسياق النصي، ودور المشاركين في النص [٢٤]. متَجاوزًا بذلك الأَعْرافَ السَّائدةَ في دِراسة اللغة التي كانت تتمحور حول الجملة باعتبارِها الوِحدة الأكبر التي يمكن أن تطالها أَدوات الوصف والتحليل اللغوي، فالحكم بقبولِ جملةٍ ما دلاليًّا من المنظور النَّصِّي لا يمكنُ أن ينفصل عن الجملة السَّابِقة عليها والتالية لها [٢٥].

وبهذا، يمكن وصف الاتّجاه النَّصِّيّ بأنه اتجاه يتناول النّص اللغوي عن طريق دراسة أوجه الترابط بين الأجزاء المكوّنة لجسد النص من ناحية، ومدلولاته المتنوعة من ناحية ثانية، وكذلك مراعاة التفاعل بين منشئ النص والمتلقي. وثمّة معايير يمكن من خلالها الحكم بمدى نصية أيِّ نَصٍّ من النُّصوص، ويزولُ عنه وصْف النصِية إذا تخَلفَ عنه واحِد من هذه المعايير، وتتمثّل هذه المعايير في: السبك، والحبك، والقصد، والقبول، والإعلام، والمقامية، والتناص[٢٦].

٢. الاتجاه القائم على نظرية التلقي:

يُعدّ الاتجاه القائم على نظرية التلقي واحدًا من أهم الاتّجاهات اللسانيّة في دراسة الأدب وتحليله، وينطلق هذا الاتّجاه من القارئ، بعد أن كان التركيز في الاتّجاهات الأخرى إمّا على الأديب، وإما على النص [٢٧].

من هنا تغيّرت النظرة في تحليل النصوص الأدبية، من الثبات التفسيريِّ، إلى التفاعل التواصلي بين المتلقّي والنّص، فللنَّصوص الأدبيِّة معانٍ متجدِّدة ودِلالاتٌ تتعدّد بعدَدِ قرَّائِها ومتلَقّيها [٢٨]. إذ لم يَعد النّص الأدبي واحةً يُلْقي القارئُ بجسده المنهك على عشبها طلَباً للاسترخاء، فالمتلقي مُنتجٌ للنصِّ، وليس مجرّد مُستهلكٍ له، ويَقَعُ على عاتقِه عِبْءٌ كبيرٌ في فهم معاني النَّصِّ الأدَبِي [٢٩].

وينطلق هذا الاتّجاه في فلسفته الرئيسة من أنَّ المعنى لا يتجلَّى في النَّصِّ إلاّ من خلال مسارات التَّفاعل بين القارئ والنَّصِّ عبر مجموعة من التَّوقُّعَات التي يتسلَّحُ بها القَارئُ عند تحليلِه للنَّصِّ الأدَبِيِّ، وتضطلعُ هذه التَّوقعات بدورٍ مهم في توجيهِ الفهْم والتَّأويل [٣٠]. وهذا يعني أن الطبيعة التكوينية للنصوص، تستدعي وجود فجواتٍ معنويةٍ، وهذه الفجوات تستلزم وجود قارئٍ ومحلّلٍ يقوم بملئِها، مستعيناً في ذلك بمعارفه السابقة، وخبراته ومستوى ثقافته.

٣. الاتجاه التداولي:

يهتمّ الاتّجاه التداولي بدراسة علاقة النشاط اللغوي بمستعمليه، وكيفية استخدام العلامات اللغوية بنجاح، مع مراعاة السياقات المقامية المختلفة، والبحث عن العوامل المكونة للنصوص بوصفها رسالة تواصلية [٣١].

ويعني ما سبق أن التداولية تعنى بتحليل النصوص تحليلًا يقوم على الوعي بعملية التخاطب وصولًا إلى المعنى، وإحداث الأثر المناسب بحسب قصد صاحبه[٣٢]. وهي بذلك لا تفصل الإنتاج اللغوي في بنيته الداخلية عن الاعتبارات الخارجية المؤثّرة فيه، ولا تدرس اللغة بوصفها نظامًا من القواعد المجردة، وإنما تدرسها بوصفها كيانًا حيويًّا مستعملًا من قبل شخص معين، في مقام معين، موجهاً إلى مخاطب معين لأداء غرض معين [٣٣].

وتأسيساً على ما سبق؛ يمكن القول إن مصطلح التداولية يُعنى بدراسة اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية، تتجاوز البعد الداخلي للغة إلى البعد الاستعمالي لها، فصناعة معنى أي نصّ من النصوص لا تتحقّق إلاّ من خلال تداول اللغة بين المرسل والمستقبل في سياق محدد [٣٤].

ومن هنا تبدو قيمة الاتجاه التداولي في دراسة النصوص من خلال سعيه للبحث عن معنى الإشارات والعلامات وكل روابط الاتصال اللغوية وغير اللغوية، والمعاني الضمنيّة التي لا تظهر على السطح الملفوظ، فضلًا عن سعيه للإجابة عن العديد من

الأسئلة التي لم تتمكن المدارس اللغوية الأخرى من الإجابة عنها مثل: من المرسل؟ من المتلقي؟، ما مقاصدنا من الخطاب؟ كيف نتكلم بشيء ونسعى لقول شيء آخر؟ كيف نتجنب الإبهام والغموض في عملية التواصل؟ وهل المعنى الضمني كافٍ لتحديد المقصود؟[٣٥].

٤. الاتجاه الأسلوبي:

على الرغم من اتّساع المنطلقات المؤثّرة في تعريفات الاتجاه الأسلوبي وشمولها لأطراف العملية التواصلية المرسل والمتلقي والخطاب، يمكنُ النَّظر إليه بوصفِه اتِّجاهاً لسانياً يقوم على دراسة النص الأدبي دراسةً لغوية؛ لاستخلاص أهم العناصر المكوّنة لأدبية الأدب من ناحية محتواها العاطفي، فهو اتّجاهٌ معنيّ بإيجاد القيمة التأثيرية والجمالية والعاطفية في النص[٣٦].

ويعتمد التحليل الأسلوبي في إجراءاته على تحليل مجموعة من الظواهر اللغوية تأتي في مقدّمتها الظاهرة الصوتية والمعجمية، والنحوية(التركيبية)، ثم الدّلاليّة الجمالية، حيث تتضافر بعضها برقاب بعض لتصنع بهذا التّضافر شعريّة النَّص[٣٧].

وللأسلوبية أشكال متعدّدة، منها: الأسلوبية التعبيرية المرتبطة بتكثيف الدوال خدمة للمدلولات، وهناك ما يُعرَف بالأسلوبية الإحصائية التي تُعنَى بالكم وإحصاء الظواهر اللغوية في النص، وبناء الأحكام وفق منطق رياضي إحصائي يبتعد عن الذاتية[٣٨].

٥. الاتجاه الدلالي:

يدرس الاتجاه الدلالي العلاقة بين الرمز اللغوي ومعناه، ويتتبع معاني الكلمات وتنوّع معانيها، والعلاقات بين كلمات اللغة، فالدلالة وفقًا لهذا الاتّجاه تهتمّ بدلالة الرموز اللغوية المتمثلة في المفردات والعبارات والتراكيب، والرموز غير اللغوية كالعلامات والإشارات الدّالة، وهو بذلك يمتد إلى دراسة دلالات الكلمة في سياقاتٍ نصّية مختلفة [٣٩].

ومن أوجه التحليل الدلالي دراسة أنماط العلاقة بين الاسم والمُسمّى، مثل تعدّد الألفاظ لمعنى واحدٍ فيما يُعرَف بالترادف، وتعدّد المعاني للفظ واحدٍ، فيما يتعلّق بالمشترك اللفظي والأضداد، فضلاً عن علاقات التضام والاشتمال [٤٠]. إضافةً إلى ما سبق ذكره، يحتلّ السياق دوراً مهماً في تحقيق الدّلالة، فالمعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية، أي وضعها في سياقاتٍ مختلفة، فدراسة معاني الكلمات تتطلّب تحليلًا للسياقات والمواقف التي ترِدُ فيها سواءً أكانت هذه السّياقات لغويةً أم غير لغويةٍ [٤١].

ومن خلال عرض الاتجاهات اللسانية السابقة، اتّضح للباحث أن تلك الاتجاهات تعبّر عن رؤى متباينة وتطوّرات متتابعة في النظرة للغة، وهذه الاتّجاهات وإن كان بينها شيء من الاختلاف، فبينها قدر من التكامل والائتلاف، وتسعى الدراسة الحالية للإفادة من تلك الاتجاهات مُجتَمِعَةً في بناء إستراتيجية مقترحة لتدريس النص الشعري وتحليله، كما أنّ طبيعة النّص الشعريّ بمختلف مظاهره وخصائصه تتطلّب استخدام معالجاتٍ تتماشى مع خصوصيته، وتسهم في فاعلية تحليله، ويرى الباحث أن الاتجاهات اللسانية تقدّم إسهاماتٍ جليلة يمكن الإفادة منها في هذا الصدد.

بحوث ودراسات ذات صلة بالاتجاهات اللسانيّة وعلاقتها بتدريس الشّعر العربي:

مواكبةً للمكانة البارزة التي احتلها الاتجاه الأسلوبي في الدراسات اللسانية الحديثة، استخدمت دراسة فوزية جاويش [٤٢] مدخل التَّحليل الأسلوبي في تدريس النصوص الأدبية لتنمية مستوى الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وفي سبيل تحقيق ما سبق، أعدَّتْ الدراسة قائمةً بمهاراتِ الأداءِ اللغويِّ اللازمة لطلاب المرحلة الثّانويّة، كما أَعدَّتْ اختباراً لقياسِ مستوى تمكُّنِ الطلاب في تلك المهارات، ثم قامت ببناء البرنامج القائم على المدخل الأسلوبيّ، وتطبيقه على عيِّنة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانويّ، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام المدخل الأسلوبي على نظرائهم طلاب المجموعة الضابطة.

وتبنت دراسة السمان [٨] استخدام إستراتيجية قائمةٍ على تحليل بنية النص اللغوي لتنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتمثّلت خطوات وإجراءات الإستراتيجية المستخدمة هي: (١)مرحلة ما قبل تحليل بنية النص، (٢) مرحلة تحليل بنية النص بمختلف مستوياتها الصَّوتيَّة والصَّرفيَّة والتَّركيبيَّة والدِّلاليَّة. (٣) مرحلة ما بعد تحليل بنية النّص، وقد أَسفرتْ نتائج التطبيق عن فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مستويات الفَهْم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المجموعة التجريبية، مقارنةً بنظرائهم طلاب المجموعة الضابطة.

واستهدفت دراسة زينب الشيزاوية [٥] تحديد الكفايات اللازمة لتحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي والتّحقق من مدى توافرها لدى معلّمات اللغة العربية في الصفين الحادي عشر والثاني عشر بولاية صحار العمانية، ولتحقيق الهدف السابق أعدت الدراسة قائمةً بالكفايات اللازمة لتحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي، بلغ عددها (٤٣) كفايةً موزَّعة على خمسة محاور هي: البنية اللغوية، والبنية الأسلوبية، والبنية الإيقاعية، والصورة الشعرية، والرؤية الشّعريّة، ثم قامت بإعداد بطاقة ملاحظة في ضوء قائمة الكفايات، تمّ استخدامها لملاحظة أداء (٢٤) معلّمةً، وأسفرت نتائج الدراسة عن توافر تلك الكفايات لديهنّ بنسبٍ متفاوتةٍ.

وسعت دراسة هنداوي [٩] إلى استخدام إستراتيجيات متنوعة لتدريس النص الأدبي، مستهدفة الكشف عن أثرها في تنمية مهارات الأداء اللغوي والتذوق الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية، وسعت الدراسة لتطبيقها على مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، درَست الأولى بواسطة استراتيجية التحليل البنيوي، والثانية باستراتيجية القياس التطبيقي، والمجموعة الضابطة بواسطة الإستراتيجية التقليدية، وقد توصلت الدراسة إلى جملةِ نتائج، يأتي من أبرزها:وجود فرق دال إحصائيًّا في المهارات المستهدفة بين الطلاب الذين درسوا باستخدام إستراتيجية التحليل البنيوي والطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية لصالح الإستراتيجية المقترحة، وجود فرق دال إحصائيًّا بين الطلاب الذين

درسوا باستخدام الإستراتيجية القياس التطبيقي والطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية لصالح إِستراتيجية القياس التطبيقي.

واقترح سليمان[٤٣]الإستراتيجية لتدريسِ النصوص الأدبية قائمة على الاتجاه النصي مستهدفًا تعرّف فاعليتها في تنمية مهارات التحليل الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق الهدف السابق؛ قام الباحثُ ببناءِ إِستراتيجيةٍ مقترحةٍ قائمةٍ على علم اللغة النصي، وطبَّقَها على عينة عشوائية من طلاب الصف الأوّل الثانوي بإحدى مدارس محافظة دمياط، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي أداء مجموعة البحث لصالح التطبيق البعدي في مهارات التحليل الأدبي.

واستهدفَت دراسة نهى محمد [٦] تنمية مهاراتِ تحليل النص الأدبي لدى عينة من طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية بجامعة الزّقازيق من خلال استخدام برنامج قائم على المدخل البنيوي اللغوي، وتمَّ تطبيق البرنامج على عيِّنة عشوائِيَّة من طلاب شعبة اللغة العربية بجامعة الزقازيق، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على البنيوية اللغوية في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بنظرائهم طلاب المجموعة الضابطة.

وفي ضوء العرض الموجز السابق يرى الباحثُ أنّ البحوث والدراسات السابقة لم تُقدّم معالجات تتواكب مع الخصوصية التي يتطلبها النص الشعري، إنّما قدّمت معالجات عامة اُستخدِمَت لتدريس النص الأدبي بشكل عام على الرغم من اختلاف النصوص الأدبية في خصائصها ومكوّناتها، وتسعى الدراسة الحالية إلى تقديم استراتيجية خاصة بالشعر العربي تتواكب مع خصائصه وسماته، وتستجيب من جهةٍ أخرى لطبيعة التّوجهات والمطالبات السّابقة في هذا الصدد، يُضاف إلى ما سبق أن تلك البحوث والدراسات قد انكفأت على مداخل بعينها، ولم تنفتح على مختلف المداخل والاتجاهات اللسانية الحديثة، وتسعى الدراسة الحالية لتوظيف مجمل تلك المداخل بغية الإفادة منها في تدريس النّصّ الشّعريّ.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفيّ التحليلي من خلال تحليل آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ رغبةً في الاسترشاد بها عند رسم ملامح الاستراتيجية المقترحة لتدريس الشعر العربي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مقررات الأدب في قسم اللغة العربية بجامعة الطائف، وعددهم (٣٢) عضوًا، إضافةً إلى طلاب مرحلة البكالوريوس بالقسم، وتكوّنت عيّنة الدراسة من أربعة عشر عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بالقسم، يمثلون ما نسبته (٤٣,٧٥%) من أعضاء هيئة التدريس بالقسم، إضافةً إلى واحدٍ وثمانين طالبًا، تمَّ اختيارهم جميعًا بالطريقة العشوائيّة.

أدوات الدراسة:

أعدت الدراسة إستبانةً لتحديد أبرز الاتجاهات اللسانية الحديثة التي يمكن الإفادة منها في تدريس الشعر العربي، وأخرى لتحديد واقع إستراتيجيات تدريس الشعر العربي لطلاب المرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ بهدف الاسترشاد بمخرجاتها ونتائجها في رسم ملامح الإستراتيجية المقترحة. وفيما يلي تبيانٌ للخطوات المتبعة عند بناء هذه الأدوات.

١. إستبانة تحديد أبرز الاتجاهات اللسانية الحديثة التي يمكن الإفادة منها في تدريس الشعر العربي بالمرحلة الجامعية:

تمّ بناء الإستبانة في ضوء اطّلاع الباحث على الأدبيات والدراسات اللغوية ذات الصّلة، وفي ضوء الاستئناس بآراء عددٍ من أعضاء هيئة التدريس المهتمين بالدراسات اللسانية أو القائمين على تدريس مقررات الأدب، وقد تألفت الإستبانة في صورتها

المبدئية من (٨) اتّجاهات لسانية، مزوّدة بمقياسٍ رباعي متدرجٍ، مكوّن من أربعة تقديرات لفظية هي: (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، وبدرجة ضعيفة) تكافئها على التوالي التقديرات الكمّية الآتية (٤، ٣، ٢، ١) وذلك لتحديد مدى أهمية تلك الاتّجاهات لتدريس الشعر العربي، ومدى مناسبتها لطلاب المرحلة الجامعية.

واعتمد الباحث في التحقق من صلاحية القائمة على صدق المحكمين؛ حيث عرض الاستبانة – بصورتها المبدئية – على عددٍ من الخبراء؛ للتأكد من صلاحيتها، كما أمكن تحديد ثباتها عن طريق تطبيقها على عيّنة استطلاعية بلغ عددها (٧) من أعضاء هيئة التدريس، وبحساب معامل سبيرمان براون، بلغ ثبات الاستبانة (٠,٨٦٣٥) وهذا مؤشرٌ مطمئنٌ لثبات أداة الدراسة، وأصبحت الأداة في صورتها النهائية مكوّنة من (٨) اتّجاهات لسانية يمكن الإفادة منها في تدريس الشعر العربي لطلاب المرحلة الجامعية.

٢. إستبانة تحديد واقع استراتيجيات تدريس الشعر العربي بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

تمّ بناء إستبانة لتحديد واقع إستراتيجيات تدريس الشعر العربي لطلاب المرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ اعتمادًا على القوائم الواردة في ثنايا عددٍ من الدراسات السابقة ذات العلاقة، وفي ضوء طبيعة الاتجاهات اللسانية التي تمّ التوصل لها.

وقد تألفت أداة الدراسة في صورتها الأوليّة من (٢٢) عبارةً وصفية يتمّ التعامل معها وفق مقياسٍ متدرجٍ، مكوّن من أربعة تقديرات لفظية هي:(مرتفع، متوسط، منخفض، ومنخفض جدًّا) تكافئها على التوالي التقديرات الكمّية الآتية (٤، ٣، ٢، ١) .

واعتمد الباحث في التحقق من صدق القائمة على صدق المحكمين؛ حيث عرض الاستبانة – بصورتها المبدئية – على عددٍ من الخبراء؛ للتأكد من صلاحيتها، كما أمكن تحديد ثبات القائمة عند طريق تطبيقها على عيّنة استطلاعية بلغ عددها (٧) من أعضاء هيئة التدريس، وبحساب معامل سبيرمان براون،بلغ ثباتها (٠,٨٤١٧) وهذا مؤشرٌ جيّد

ومطمئنٌ لثبات أداة الدراسة، وأصبحت الأداة في صورتها النهائية مكوّنة من (١٨) عبارةً.

وبخصوص معيار الحكم، فقد تمّ تقدير قيم المتوسطات الحسابية من خلال حساب طول الفئة التي تمّ إيجادها بحساب (أكبر قيمة – أقلّ قيمة) وقسمتها على عدد المستويات، وذلك تسهيلاً لتفسير نتائج الدراسة، وبتطبيق المعادلة السابقة تم التّوصّل للفئات الآتية:

- المستوى المنخفض جداً من (١) إلى أقل من (١,٧٥)
- المستوى المنخفض من(١,٧٥) إلى أقل من (٢,٥٠)
- المستوى المتوسط من(٢,٥) إلى أقل من (٣,٢٥)
- المستوى المرتفع من (٣,٢٥) إلى(٤)

٣. إستبانة تحديد واقع إستراتيجيات تدريس الشعر العربي من وجهة نظر الطلاب:

تمّ بناء إستبانة لتحديد واقع إستراتيجيات تدريس الشعر العربي من وجهة نظر الطلاب؛ اعتمادًا على القوائم الواردة في ثنايا عددٍ من الدراسات السابقة ذات العلاقة، وفي ضوء طبيعة الاتجاهات اللسانية التي تمّ التوصل لها.

وقد تألفت أداة الدراسة في صورتها الأوليّة من (٢٢) عبارةً وصفية يتمّ التعامل معها وفق مقياسٍ متدرجٍ، مكوّن من أربعة تقديرات لفظية هي:(مرتفع، متوسط، منخفض، ومنخفض جدًّا) تكافئها على التوالي التقديرات الكمّية الآتية (٤، ٣، ٢، ١).

واعتمد الباحث في التحقق من صدق القائمة على صدق المحكمين؛ حيث عرض الإستبانة – بصورتها المبدئية – على عددٍ من الخبراء؛ للتأكد من صلاحيتها، كما أمكن تحديد ثبات القائمة عند طريق تطبيقها على عيّنة استطلاعية شملت (٧) من أعضاء هيئة التدريس، وبحساب معامل سبيرمان براون، بلغ ثبات الإستبانة (٠,٨١١٣)، وهذا مؤشرٌ مطمئنٌ لثبات أداة الدراسة، وأصبحت الأداة في صورتها النهائية مكوّنة من (١٧) عبارةً.

وللحكم على عبارات الاستبانة، تمّ تقدير قيم المتوسطات الحسابية من خلال حساب طول فئة معيار، وذلك بقسمة عدد المستويات على عدد النقاط، تسهيلاً لتفسير نتائج الدراسة، وذلك حسب الفئات المشار لها فيما سبق.

٤. الإطار العام للاستراتيجيّة المقترحة لتدريس الشّعر العربيّ بالمرحلة الجامعيّة في ضوء بعض الاتّجاهات اللسانية الحديثة.

(أ) الهدف من الإستراتيجية المقترحة: تستهدف الاستراتيجية المقترحة تمكين طلاب المرحلة الجامعية من تحليل النصوص الشعرية بكفاءةٍ واقتدارٍ؛ بما يؤمل منه أن يسهم في تعميق فهمهم لها، وازدياد خبراتهم، وتحفيز خيالهم، وترقيق وجدانهم، وصقل مواهبهم الأدبية، وتنمية القدرة على الاستخدام المُبدعِ للغة.

(ب) مبررات اقتراح الإستراتيجية: تتمثّل المبررات فيما يأتي:

١. طبيعة السمات التي يتّسم بها النَّص الشعري من حيث الوزن والقافية، وقوّة العاطفة، والاعتماد على الصور البلاغية، وهذه السمات وإنْ كان بعضها موجودًا في النص النثري، إلاّ أنّ وجودها في النّصِ الشِّعْري أبلغ وأوضح. وهذه السّمات تتطلّب اقتراح معالجة تدريسية تتّسق مع طبيعتها، وتنسجم مع مكوّناتها.

٢. رغبةً من الباحث في الإفادة من مَوجَةِ النُّموِّ المتزايدِ للدِّرَاسَاتِ الأَلسُنِيَّة اللُغَويَّة، واستجابةً للأَصْواتِ المطالبةِ بضرورةِ الإِفادةِ من تطبيقاتِها في الارتقاءِ بتدريس النّص الشعري على وجه الخصوص.

(ج) مصادر بناء الإستراتيجية المقترحة:

قام الباحث ببناء هذه الإستراتيجية في ضوء ما يأتي:

١. الإفادة من نتائج تطبيق إستبانة تحديدِ أبرز الاتجاهات اللسانية الحديثة في تدريس الشعر العربي، وإستبانتي تحديد واقع استراتيجيات تدريس الشعر العربي لطلاب المرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

٢. مراجعة الأدبيات السابقة التي تناولَتْ النص الشعري وطبيعته، والاتجاهات الحديثة في تدريسه.

٣. مراعاة خصائص طلاب المرحلة الجامعية، وقدراتهم اللغوية.

(د) توصيف الإستراتيجية المقترحة:

تكوّنت الاستراتيجية المقترحة من ثلاث مراحل تنضوي تحتها جملة من الخطوات الإرشادية، المستقاة من طبيعة الاتّجاهات اللسانية المحددة أعلاه، وقد تمّ إعداد الخطوات الإجرائية في صورة إستبانة، وطُلِب من المحكمين إبداء الرأي في مدى ملاءمة الخطوات الإجرائية لطبيعة النص الشعري (ملائمة، غير ملائمة)، مدى مناسبتها لطلاب المرحلة الجامعية (مناسبة، غير مناسبة)، مدى اتساقها مع الاتجاهات اللسانية الحديثة (متّسقة، غير متّسقة).

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

ينصّ سؤال الدراسة الرئيس على: كيف يمكنُ بناء استراتيجيّة مُقتَرحة لتدريس الشِّعر العربيّ بالمرحلة الجامعية في ضوء بعض الاتجاهات اللسانيّة الحديثة؟ والإجابة عن السؤال الرئيس السّابق، تقتضي عَرْض نتائج الإجابة عن الأسئلةِ الفَرْعِيَّةِ المنبثقةِ عنه، التي يمكن تناولها وفقًا لما يأتي:

أولاً: نتيجة الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه" ما أبرز الاتجاهات اللسانية التي يمكن الإفادة منها في تدريس الشعر العربي؟" أعدّ الباحث إستبانة لتحديد أبرز الاتّجاهات اللسانية، ويوضّح الجدول رقم(١) نتائج تطبيق الإستبانة.

جدول رقم (١)

نتيجة أبرز الاتجاهات اللسانية التي يمكن الإفادة منها في تدريس الشعر العربي

الاتجاه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الحكم العام
الاتّجاه الأسلوبي	3.71	0.53	92.86	عال
الاتّجاه الدلالي	3.79	0.50	94.64	عال
الاتّجاه السيميائي	3.36	0.92	83.93	عال
الاتّجاه النّصي	3.79	0.49	94.64	عال
الاتّجاه النّفسي	3.32	0.99	83.04	عال
الاتجاه الاجتماعي	3.39	0.83	84.82	عال
الاتجاه التداولي	3.50	0.75	87.50	عال
الاتجاه القائم على نظرية التلقي	3.75	0.52	93.75	عال
المتوسّط الكلي	3.58	0.69	89.40	عال

ويتّضح من الجدول رقم (١) حصول جميع الاتّجاهات اللسانية الواردة بالإستبانة على أوزان نسبية مرتفعة، بمتوسط حسابي عامٍ قدره (٣,٥٨) وانحراف معياري(٠,٦٩) ومتوسّط وزن نسبي قدره (٨٩,٤٠).

وعلى التوالي حاز الاتّجاهان النصي والدلالي، ثم الاتجاه القائم على نظرية التّلقي، ثم الاتّجاه الأسلوبي، ثم الاتجاه التداولي على أكثر الاتجاهات أهميةً ومناسَبَةً لتدريس الشعر العربي لطلاب المرحلة الجامعية. ويرى الباحثُ أنّ ارتفاع المتوسطات الحسابية للاتجاهات اللسانية الواردة في الاستبانة ينسجم مع طبيعة الرؤى النظرية التي لطالما طالبت بضرورة الإفادة من الاتّجاهات اللسانية في تدريس الشعر العربي، على نحو ما أشار إليه عبدالحميد وعوض [٤] وكراكي [١٨] وحجازي [١٦] وزينب الشيزاوية[٥] وسليمان [٤٣]، خصوصاً وأنّ الاتجاهات اللسانية الواردة في الإستبانة يمكن أنْ تتكامل في منطلقاتها النظرية لتُقدِّمَ -في مجملها- منظورًا شاملًا لتحليل النّص الشعري، يتماشى مع خصائصه ومكوّناته؛ ونظراً لارتفاع المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لجميع الاتجاهات اللسانية، ولصعوبة الجمْع بين جميع هذه الاتجاهات في

إستراتيجيةٍ تدريسية واحدةٍ، ارتأى الباحث- بعد استشارة عددٍ من المحكّمين- الاقتصار على الاتجاهات اللسانية التي حصلت على متوسّط حسابي (٣,٥٠) فأعلى، أي ما يعادل في الجدول رقم(١) متوسط وزن نسبي أعلى من (٨٥%).

ثانيًا: نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وعنوانه"ما واقع إستراتيجيات تدريس الشعر العربي لطلاب المرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"؟ أعدّ الباحث إستبانة لتعرف ذلك الواقع، ويوضّح الجدول رقم (٢) نتائج تطبيق الإستبانة.

جدول رقم (٢) استبانة تحديد واقع استراتيجيات تدريس الشعر العربي لطلاب المرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	بنود الاستبانة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الحكم العام
١	أعرِّف طلابي بالظروف الاجتماعية والوقائع التاريخية (الإحالات الخارجية) ذات الصلة بالنص الشعري.	3.21	0.97	80.36	متوسط
٢	أوجه طلابي إلى تحديد البنية الكلية العامة للنص الشعري.	2.79	1.05	69.64	متوسط
٣	أوجه طلابي إلى تحديد الأفكار الفرعية المتفرّعة عن الأفكار الرئيسة للنص الشعري.	2.93	1.00	73.22	متوسط
٤	أوجّه طلابي لإدراك أوجه الترابط بين الأفكار الواردة في النص الشعري.	2.43	1.02	60.72	منخفض
٥	أوجّه طلابي إلى تحديد بعض الظواهر الصوتية للنص الشعري	1.79	1.12	44.64	منخفض
٦	أطلب من طلابي تتبّع الإحالات الداخلية الواردة في النص الشعريّ.	1.93	0.92	48.21	منخفض
٧	أوجّه طلابي إلى استنتاج الدلالات العامّة للإحالات الواردة في النص الشعري.	1.86	0.95	46.43	منخفض
٨	أدرب طلابي على الوقوف عند بعض العلاقات في النص الشعري.	2.71	1.20	67.86	متوسط
٩	أدرّب طلابي على تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف في النّص الشعري.	2.57	1.22	64.29	متوسط

م	بنود الاستبانة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الحكم العام
١٠	أدرب طلابي على الوقوف على الروابط والعلاقات التي يمكن استنطاقها من النّص الشعري المراد تحليله.	2.86	0.77	71.43	متوسط
١١	أدرّب طلابي على استنتاج دلالة تنوّع الجمل (الاسمية –الفعلية) الواردة في النص الشعري	1.57	0.94	39.29	منخفض جداً
١٢	أوجّه طلابي إلى الوقوف على بعض الأساليب الواردة في النص الشعري	2.43	1.16	60.72	منخفض
١٣	أدرب طلابي على تحديد مواطن الحذف في النّص الشعري.	1.50	0.76	37.50	منخفض جداً
١٤	أوجّه طلابي إلى اكتشاف العلاقات المتداخلة بين النص الشعري المراد تحليله ونصوص أخرى ذات صلة به.	2.43	1.09	60.72	منخفض
١٥	أدرّب طلابي على تحديد أنواع المحسنات البديعية الواردة في النص الشعري.	2.79	1.12	69.64	متوسط
١٦	أدرب طلابي على استنتاج أثر المحسنات البديعية في تشكيل معاني النّص الشعري.	2.86	0.95	71.43	متوسط
١٧	أدرّب طلابي على تبرير الأحكام الأدبية المرتبطة بالنص الشعري.	2.79	1.12	69.64	متوسط
١٨	أدرب طلابي على تأويل بعض أفكار النص الشعري ومحاولة توقّعها.	1.93	0.92	48.22	منخفض
	المتوسط الكلي	2.41	1.02	60.22	منخفض

وبنظرة عامة على الجدول رقم (٢) يتّضح أن واقع استراتيجيات تدريس الشعر العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس منخفض بشكل عام، بمتوسط حسابي عام قدره (٢,٤١) وانحراف معياري (١,٠٢) ووزن نسبي عام قدره (٦٠,٢٢%). وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات الإستبانة ما بين (١,٥٠-٣,٢١).

وهذه النتيجة تعدّ إقرارًا صريحًا من أعضاء هيئة التدريس القائمين على تدريس مقررات الأدب بالمرحلة الجامعية بأنهم لا ينتهجون –في الغالب الأعم– معالجاتٍ تدريسية مناسبة لطبيعة النصوص الشعرية ومتطلّبات تحليلها. وبالضرورة فإنّ لهذا الواقع ارتداداتٌ سلبيةٌ على مستوى طلاب المرحلة الجامعية في تحليل النصوص الأدبية، وفي

هذا الصّدد أشارت عددٌ من البحوث والدراسات السابقة مثل السويفي{١} ونهى محمد{٦} إلى أنّ هذا الواقع قد أحدثَ ضعفاً بيّناً في مستوى قدرة الطلاب الجامعيين على فهم النصوص الشعرية وتلقيها، وعلى مستوى تفسيراتِهم الأدبية المرتبطة بالنصوص الشعرية، إذ جاءت متّسمةً بالسّطحيّة، والرؤى الانطباعية، التي لا تنمّ عن إحساسٍ عميق بالنص الشعريّ، والارتقاء بهذا الواقع يستوجب –في بادئ الأمر– ضرورة تغيير تلك المعالجات، والاتكاء على معالجات تدريسية متوائمة مع الطبيعة الشّعرية، وطبيعة الاتجاهات المفسّرة لها.

نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث:

جدول رقم (٣) إستبانة تحديد واقع إستراتيجيات تدريس الشعر العربي لطلاب المرحلة الجامعية من وجهة نظر الطلاب

م	بنود الاستبانة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الحكم العام
١	تولي المعالجات المستخدمة اهتمامًا بالتعرف على الإحالات الخارجية للنص الشعري، ومجمل ظروفه الاجتماعية، وملابساته التاريخية.	3.22	0.92	80.56	متوسط
٢	تهتمّ المعالجات المستخدمة بالوقوف على الفكرة العامة للنص الشعري.	3.22	0.97	80.56	متوسط
٣	تهتم المعالجات المستخدمة بتحديد الأفكار الفرعية المتفرّعة عن الأفكار الرئيسة للنص الشعري.	2.98	0.95	74.38	متوسط
٤	تولي المعالجات المستخدمة اهتماماً بإدراك أوجه الترابط بين الأفكار الواردة في النص الشعري.	2.58	0.82	64.51	متوسط
٥	تهتم المعالجات المستخدمة بتحديد بعض الظواهر الصوتية للنص الشعري.	2.19	0.85	54.63	منخفض
٦	تهتم المعالجات المستخدمة بتتبّع الإحالات الداخلية الواردة في النص الشعريّ.	2.07	0.88	51.85	منخفض
٧	تركّز المعالجات المستخدمة على استنتاجِ الدلالات العامّة للإحالات الواردة في النص الشعري.	2.23	0.88	55.87	منخفض

م	بنود الاستبانة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الحكم العام
٨	تهتم المعالجات المستخدمة بتدريبي على تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف في النّص الشعري.	2.06	0.83	51.54	منخفض
٩	تهتم المعالجات المستخدمة بتلمّس الروابط والعلاقات التي يمكن استنطاقها من النّص الشعري المراد تحليله.	2.05	0.82	51.24	منخفض
١٠	تولي المعالجات المستخدمة اهتمامً بتدريبي على استنتاج دلالة تنوّع الجمل الواردة في النص الشعري.	1.69	0.80	42.29	منخفض جدًّا
١١	تهتمّ المعالجات المستخدمة بتحديد الأساليب الواردة في النص الشعري.	2.20	0.98	54.94	منخفض
١٢	تهتمّ المعالجات المستخدمة بتدريبي على تحديد مواطن الحذف في النّص الشعري	1.35	0.67	33.64	منخفض جدًّا
١٣	تهتم المعالجات المستخدمة بتدريبي على اكتشاف العلاقات المتداخلة بين النص الشعري المراد تحليله ونصوص أخرى ذات صلة به.	1.90	0.80	47.53	منخفض
١٤	تهتم المعالجات المستخدمة بالوقوف على المحسنات البديعية الواردة في النص الشعري.	2.30	1.02	57.41	منخفض
١٥	تهتمّ المعالجات المستخدمة بالوقوف على الصور الجمالية الواردة في النص الشعري.	2.73	0.96	68.21	متوسط
١٦	تهتم المعالجات المستخدمة بتدريبي على نقد النصّ الشعري؛ من خلال إبداء الرأي الشخصي مدعّماً بالأدلة المناسبة.	2.09	0.98	52.16	منخفض
١٧	تهتم المعالجات المستخدمة بتدريبي على إكمال الفجوات المعنويّة في النص الشعري، ومحاولة تأويلها.	1.37	0.70	34.26	منخفض جداً
	المتوسط الكلي	2.25	0.87	56.21	منخفض

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وعنوانه "ما واقع استراتيجيات تدريس الشعر العربي لطلاب المرحلة الجامعية من وجهة نظر الطلاب"؟ أعدّ الباحث استبانة لتعرف ذلك الواقع، ويوضّح الجدول رقم (٣) نتائج تطبيق الإستبانة

وبنظرة عامة على الجدول رقم (٣) يتّضح أن واقع إستراتيجيات تدريس الشعر العربي من وجهة نظر الطلاب منخفض -في عمومه- بمتوسط حسابي عام قدره (٢,٢٥) وانحراف معياري (٠,٨٧) ووزن نسبي عام قدره (٥٦,٢١%)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات الاستبانة ما بين (١,٣٥-٣,٢٢).

وهذه النتيجة تُعَدّ استكمالًا وتعزيزًا للإستبانة السابقة الخاصة بتعرف واقع استراتيجيات تدريس الشعر العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إذ جاءت مؤكّدةً لما سبق، فالمعالجات المستخدمة في تدريس الشعر العربي كما يراها الطلاب معالجات تكرّسُ في عمومها لتحليلٍ شكلي، يقف عند القشرة السَّطحيَّةِ للنّص، بمنأى عن التَّغلغل داخل البنى العميقة، في صورةٍ تجافي طبيعةَ النص الشعري، وهذا ما سبق أنْ أشارت إليه عددٌ من البحوث والدراسات السابقة مثل [٤٢] [٨] [٩] [١٢]، وهذه النتيجة تُعزّز من ضرورة التَّوجُه لاستراتيجيّاتٍ تدريسيةٍ تنبثق من فهْم شموليّ عميق لطبيعة النّصوص الشعرية، وهذا ما عَمِل الباحث على مراعاته عند بناء الاستراتيجية المقترحة التي ستتّضحُ معالمها من خلال الإجابة عن السؤال الرابع.

نتيجة الإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وعنوانه "ما صورة إستراتيجية مقترحة لتدريس الشعر العربي لطلاب المرحلة الجامعية في ضوء بعض الاتجاهات اللسانية؟" قام الباحث بإعداد إطار عامٍ للاستراتيجية شمل: الهدف العام، المبررات، مصادر بناء الإستراتيجية، مراحل الإستراتيجية وخطواتها التنفيذية، متبوعة بنموذج تطبيقي، وبعد التّحقق من ضبط الإطار العام، تحدّدت الصورة الإجرائية للإستراتيجية في الخطوات والمراحل الموضّحة فيما يأتي:

الخطوة الأولى نظرة عامة للنّص الشعري من خلال:

١. قراءة النص الشعري قراءة استيعابية عميقة.

٢. التعرف على الإحالات الخارجية للنص الشعري: زمن القول، مكانه، الظروف الاجتماعية، والملابسات التاريخية المرتبطة به.
٣. تحديد الفكرة العامة للنص الشعري، وما يتفرّع عنها من محاور وأفكارٍ فرعية، والسعي لإدراك أوجه الترابط بينها.

الخطوة الثانية: تحليل البنية اللغوية للنص الشعري من خلال:

١. قراءة النص الشعري قراءة جهرية -أكثر من مرةً- قراءةً تستبينُ بها أبرز ملامح التشكيل الصوتي للنّص.
٢. دراسة الأصوات الداخلية للنص الشعري من نبر وإيقاع وجرس موسيقي، وتحديد الكلمات المنونة، وحروف المد، وإحصاء الأصوات الأكثر تكراراً.
٣. دراسة الموسيقى الخارجية، وتحديد البحر الشعري، والقافية وحرف الروي، ومحاولة استكشاف دلالاتها.
٤. التحليل الصرفي للنص الشعري من خلال تحديد ألفاظ النص من حيث: الإفراد والتثنية والجمع، التذكير والتأنيث، الجمود والاشتقاق، التصغير، وتحديد السوابق واللواحق التي تلحق ببعض كلمات النص الشعري، ومحاولة استكشاف دلالاتها.
٥. التحليل المعجمي للنص الشعري من خلال تحديد معاني الكلمات الغامضة، ومحاولة تفسير معانيها، وتحديد الفروق بين الكلمات الواردة في النص الشعري، ومدى شيوعها...إلخ
٦. التحليل النحوي (التركيبي) للنص الشعري من خلال تحديد الأفعال والأسماء في النص الشعري وإحصائها، واستنتاج دلالة تكرارها، ودراسة العلاقات داخل الجمل، وكذا تحديد الإحالات الداخلية، والعمل على تعدادها وإحصائها واستنتاج دلالتها.
٧. التحليل الدلالي والتداولي للنّص الشعري من خلال الوقوف على الصور، والتشبيهات، والاستعارات، وتحديد العلاقات البلاغية الواردة في النص الشعري من خلال مراعاة السياقات المقامية المتنوعة في إطارها التّواصلي.

الخطوة الثالثة: التحليل التفاعلي للنص الشعري من خلال:

١. الكشف عن مدى تفاعل النص الشعري المراد تحليله مع نصوص أخرى تأثّراً أو تأثيراً (التناصّ). ومحاولة تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بينها.
٢. إكمال الفجوات المعنويّة الناقصة في النص الشعري، استناداً على السياق العامّ للنص الشعري، أو في ضوء خبرات متلقي النص وثقافته وتصوّراته.
٣. تدريب الطالب (متلقي النص) على نقد النصّ الشعري؛ من خلال إبداء الرأي والحكم القائم على أسس نقدية مبرّرة، مدعّمًا ذلك بالأدلّة والبراهين حول القيمة الفنّية للنص الشعري.

وتعبّر الإستراتيجية المقترحة - في خطواتها ومراحلها- عن الاتّجاهات اللسانية التي تمَّ تحديدها فيما سبق، مستهدفةً أيضاً الارتقاء بالواقع المنخفض - في عمومه- الذي كشفت عنه نتائج تطبيق استبانة تحديد واقع إستراتيجيات تدريس الشعر العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وقد عَمِل الباحثُ عند بناء الاستراتيجيّة المقترَحة على الاستفادة من بعض التّصورات والأفكار والمواد التعليمية الواردة في البحوث والدراسات السابقة مثل [٤٢] [١٨] [٨] [٤٣] [٦]، ويوضح الجدول رقم (٤) مراحل وخطوات الاستراتيجية المقترحة.

جدول رقم (٤) مراحل وخطوات الاستراتيجية المقترحة

المرحلة الأولى: نظرة عامة للنّصّ الشعري من خلال الخطوات الآتية:				
(١) القراءة الاستيعابية الصامتة للنص الشعري	(٢) تحديد الإحالات الخارجية للنص الشعري: زمن القول، مكانه، الظروف المصاحبة له		(٣) تحديد الفكرة الرئيسة للنص الشعري	(٤) تحديد الأفكار الفرعية للنص الشعري
المرحلة الثانية: تحليل البنية اللغوية للنص الشعري من خلال الخطوات الآتية:				
(١) التحليل الصوتي	(٢) التحليل الصرفي	(٣) التحليل المعجمي	(٤) التحليل النحوي (التركيبي)	(٥) التحليل الدلالي والتداولي
المرحلة الثالثة: التحليل التفاعلي للنص الشعري من خلال الخطوات الآتية:				
(١) الكشف عن أوجه التعالق بين النص الشعري ونصوص أخرى (التناص)		(٢) إكمال الفجوات المعنوية الناقصة في النص الشعري		(٣) إبداء الرأي النقدي مدعماً بالأدلة والبراهين.

توصيات الدراسة:

١. الاستفادة من الإستراتيجية التي اقترحتها الدراسة الحالية في تدريس الشعر العربي لطلاب المرحلة الجامعية.
٢. مراعاة طبيعة النص الشّعري وخصائصه التي يتمتّع بها عند اختيار أيّة معالجة لتدريسه.
٣. مواكبة التّطوّرات الحديثة في الدراسات الألسنية، ومحاولة الإفادة منها في تدريس النصوص الأدبية بشكلٍ عام، والشعر العربي على وجه الخصوص.
٤. في ظل الواقع المنخفض الذي كشفتْ عنه نتائج تطبيق الاستبانة، توصي الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية في مجال تدريس النص الشعري للقائمين على تدريس مقررات الأدب بالمرحلة الجامعية.

مقترحات الدراسة:

١. إجراء دراسة تُعنَى بتجريب الإستراتيجية التي اقترحتها الدراسة الحالية في تنمية مهارات النقد الأدبي والتذوق البلاغي لطلاب المرحلة الجامعية.
٢. إجراء دراسة تستهدف تحديد الكفايات اللازمة لتدريس الشعر العربي بمراحل التعليم العام، وتقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوئها.
٣. القيام بدراسات تستهدف اقتراح استراتيجيات أخرى لتدريس بعض فنون النثر بالمرحلة الجامعية.

قائمة المراجع:

أ - المراجع العربية:

[١] السويفي، وائل صلاح محمد. (٢٠١٠م). فاعلية برنامج إثرائي في الأدب العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريس على تنمية الميول الأدبية ومهارات النقد الأدبي لدى طلاب كلية التربية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التَّربية، جامعة المنيا.

[٢] جاد، محمد لطفي محمد (٢٠١٠م). "فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى معلّمي اللغة العربية"، ع٥٦، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،ص.ص٩٢-١٢٨

[٤] عبدالحميد، عبدالحميد عبدالله؛ عوض،أحمد عبدالله (١٩٩٨م) "قياس مدى قدرة طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية على استخدام منهجيات مختلفة لتحليل النص الأدبي"، مج (١٣)، ع(٤٩)، المجلة التربوية بالكويت.ص.ص٣٣-١٠٣

[٥] الشيزاوية، زينب بنت محمد نور (٢٠١١م) "مدى توفر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي" رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج، جامعة مؤتة.

[٦] محمد، نهى محمد عبدالرحمن. (٢٠١٤م). فاعليَّة برنامج قائم على البنيوية اللغوية في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية،رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

[٧] مدكور، علي أحمد. (١٩٩٧م). "تدريس فنون اللغة العربية"، القاهرة، دار الفكر العربي.

[٨] السمان، مروان أحمد محمد. (٢٠١٠م). فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

[٩] هنداوي، صفوت توفيق. (٢٠١٢م). أثر التَّفاعل بين ثلاث إستراتيجيَّات لتدريس النَّص الأدبي والأسلوب المعرفي على تنمية الأداء اللغوي ومهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمنهور.

[١١] مفتاح، محمد. (٢٠١٠م). "دينامية النص"، الطبعة الرابعة، الرباط، المركز الثقافي العربي.

[١٢] الطحاوي، خلف حسن محمد؛ إبراهيم، رحاب أحمد إبراهيم. (٢٠١٢م). تطوير تدريس الأدب العربي في ضوء مهارات التحليل الفني للنص وأثره في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية

والتذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، المؤتمر العلمي الدولي الأول: رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة – مصر المنصورة: كلية التربية، جامعة المنصورة ومركز الدراسات المعرفية،مج٢، ص.ص: ١٧١-٢٢٤

[١٣] الصكر، حاتم. (١٩٩٨م). ترويض النص دراسة للتحليل النصي في النقد المعاصر-إجراءات ومنهجيات، القاهرة، الهيئة المصرية العامّة للكتاب.

[١٤] أحمد، محمد فتوح (٢٠٠٩م). "الأدب العربي في كليات وأقسام اللغة العربية بالجامعات المصرية- النص في التحليل الأخير"، ج(١١٧)، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مصر، ص.ص١٨١-١٨٦

[١٥] الكشو، رضا الطيب. (١٤٣٦هـ) توظيف اللسانيَّات في تعليم اللغات، مكة المكرّمة، مجمع اللغة العربية على الشبكة.

[١٦] حجازي، سمير سعيد. (٢٠١٠م). المنهج العلمي في تناول النّص دراسات في عوامل تشكيليّة، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتّوزيع.

[١٧] مفتاح، محمد. (١٩٩٧م). "مدخل إلى قراءة النص الشعري"، مج (٢٦)، ع(١)، مجلة فصول، مصر، ص.ص٢٤٨-٢٦٧

[١٨] كراكبي، محمد بن تومى. (٢٠٠٧م) "استثمار اللسانيات في قراءة النص الشعري." مجلة الدراسات اللغوية – مختبر الدراسات اللغوية – جامعة منتوري قسنطينة ١ – الجزائر ع٤، ص.ص: ٩٥ – ١٢٠.

[١٩] مداس، أحمد (٢٠٠٩م) "لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري"، الطبعة الثانية، إربد، عالم الكتب الحديث.

[٢٠] جامعة قطر. (٢٠١٤م). توصيات مؤتمر اللسانياتِ وتعليم اللغة العربية وآدابها، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم.

[٢١] جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٢٠١٥م). توصيات مؤتمر اللغة العربيَّة والدِّراسات البينيَّة: الآفاق المعرفية والرّهانات المجتمعيّة، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها.

[٢٢] الشاعر، صالح عبدالعظيم (٢٠١٣م) "حركة النحو والدلالة في النص الشعري"، القاهرة، مدينة نصر، دار الحكمة

[٢٣] عصر، حسني عبدالباري. (٢٠٠٦م). "المدخل اللغوي والاتجاهات الحديثة لتدريس الأدب في النظام التعليمي"، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب

[٢٤] الفقي، صبحي إبراهيم. (٢٠٠٠م). علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق-دراسة تطبيقية على السور المكّيّة، القاهرة، دار قباء للطباعة والنّشر والتّوزيع.
[٢٥] عبدالكريم، جمعان. (٢٠١٢م). نحو النص في النظرية النحوية العربية: إعراب الجمل أنموذجا، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بأكادير، المغرب، ع ١٥: ص.ص٨٣- ١٠٩
[٢٦] بوجراند، روبرت دي. (٢٠٠٧م). النّص والخطاب والإجراء، نقله إلى العربية: تمام حسان، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب.
[٢٧] عماري، حاكم. (٢٠١٤م). "جدلية الإنتاج والتلقي: النظرية الأدبية المعاصرة وأهم قضاياها." مجلة الأثر - جامعة قاصدي مرباح - ورقلة - الجزائر ع٢١:ص.ص:٧٥-٨٣
[٢٩] عيسى، فوزي سعد. (٢٠٠٩م). النّصّ الشّعري وآليّات القِراءة، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
[٣٠] الرويلي، ميجان؛ البازعي، سعد. (٢٠٠٢م). دليل الناقد الأدبي، الطبعة الثالثة، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.
[٣٢] جاد الكريم، عبدالله (٢٠١٤) التداولية في الدراسات النحوية، القاهرة، مكتبة الآداب.
[٣٣] عكاشة، محمود (٢٠١٣): النظرية البراجماتية اللسانية (التداولية) "دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ"، القاهرة، مكتبة الآداب.
[٣٤] غردي، سعيد (٢٠١٦م) "مفاهيم تداولية." مجلة ترجمان، طنجة - المغرب مج٢٥، ع١، ص.ص:٣٩ - ٦٣.
[٣٦] أبو الرضا، سعد (١٤٢٨هـ). "النقد الأدبي الحديث أسسه الجمالية ومناهجه المعاصرة رؤية إسلامية" ط٢
[٣٧] بشير، تاوريريت (٢٠٠٩م). مستويات وآليات التحليل الأسلوبي للنص الشعري"، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد:٥، ص.ص٢٦٧-٢٨٢
[٣٨] اللويمي، محمد سعيد. (٢٠٠٥م)."في الأسلوب والأسلوبية"،الرياض، مطابع الحميضي.
[٣٩] محمد، محمد سعد. (٢٠٠٧م). " في علم الدلالة"، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
[٤٠] الداية، فايز (١٩٩٦م). "علم الدلالة العربي النظرية والتطبيق دراسة تاريخية تأصيلية نقدية"، الطبعة الثانية، دمشق، دار الفكر.
[٤١] نهر، هادي. (٢٠٠٧م). "علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي"، إربد، دار الأمل للنشر والتوزيع.
[٤٢] جاويش، فوزيَّة زكريا. (٢٠٠٣م). أثر مدخل الأسلوبية التعليمية في تدريس النصوص الأدبية على تنمية مستوى الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

[٤٣] سليمان، محمود جلال الدين. (٢٠١٢م). اِستراتيجية تدريسيَّة قائمة على علم اللغة النصي لتنمية مهارات التّحليل الأدبي لمظاهرِ الاتِّساق والانسجام في النّصوصِ في المرحلة الثانوية، مجلة المناهج وطرق التدريس، ع:١٨٢، ص.ص:١-٤٩

ب - المراجع الأجنبية:

[3] Wilfong, L. G. (2015). ¡ Puedo hacerlo!-" I can do it!" Using Poetry to Improve Fluency, Comprehension, Word Recognition and Attitude Toward Reading in Struggling English Language Learners. New England Reading Association Journal, 51(1), pp:41-56

[10] Lewis, W. E., & Ferretti, R. P. (2009). Defending interpretations of literary texts: The effects of topoi instruction on the literary arguments of high school students. Reading & Writing Quarterly, 25(4),p.p:250-270.

[28] Sullivan, P. (2002). "Reception moments," modern literary theory, and the teaching of literature. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 45(7),p.p568-577.

[31] Copeland, R, & et al. (2007): Merriam - Webster's Collegiate Dictionary, (Eleventh ed.), Jungle Publications, Merriam Webster, Incorporated Spring field, Massachusetts, U.S.A.

[35] Schneider, K. & Barron, A (2014): Discourse Pragmatics: Signposting a Vast Field, In Klaus Schneider & Anne Barron (editors), Pragmatics of Discourse, PP,1-34, Berlin, Germany.

إستراتيجية مقترحة لتعزيز التواصل
بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في المجتمع السعوديّ
في ضوء الواقع المحلي والاتجاهات
العالمية المعاصرة

عائشة بكر آدم فلاته

إستراتيجية مقترحة لتعزيز التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في المجتمع السعوديّ في ضوء الواقع المحلي والاتجاهات العالمية المعاصرة

عائشة بكر آدم فلاته

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى إعداد إستراتيجية مقترحة لتعزيز التواصل بـبن مؤسسـات ريـاض الأطفـال والأسرة في المجتمع السعودي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصـرة في الميـدان وواقـع الممارسـات المحليـة لعملية التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالاطلاع على الاتجاهات العالمية المعاصرة عـلاوة علـى الدراسات المحلية والإقليمية ذات العلاقة بالموضوع،كما قامت بالتواصل مع عينة مـن الأمهـات اللاتـي لديهنَّ أطفال ملتحقين بالروضات الحكومية إضافة إلى عينة مـن مشـرفات ومعلمـات ريـاض الأطفـال بكل من مدينة مكة وجدة والطائف للتعرف عن كثب على واقع العلاقة بن الأسرة ومؤسسات ريـاض الأطفال وطبيعة عملية التواصل وفي ضوء إجابتهنَّ وما لمسته الباحثة من فجوة في عمليـة التواصـل بـين الواقع المحلي لعملية التواصل وما بين الممارسات العالمية المعاصرة أعدت الباحثة الإسـتراتيجية المقترحـة متضمنة لكافة العناصر بدءًا بالرؤية والرسالة ومـرورًا بالأهـداف وأسـاليب التنفيـذ والمتابعـة والتقـويم وانتهاءً بمتطلبات التنفيذ ومؤشرات تحقق الأهداف ومقومات نجاح الإستراتيجية.

A proposed strategy to enhance communication between kindergarten and family institutions in the Saudi society in light of the local realities and contemporary global trends

Aishah Baker Adam Falatah

Abstract:

The major objective of the study was to propose a strategy for enhancing communication between early childhood institutions and families in the Saudi community, based on international recent trends as well as current local practices. To achieve the research objectives, the researcher contacted samples of parents who have children in the kindergarten, in addition to teachers and supervisors at the kindergarten level to have an idea about the real practice of communication between parents and kindergarten institutions. They all mentioned that parental meetings, mothers visiting kindergarten to meet with teachers, formal letters sent to parents concerning policies and programs and issues related to children are used as methods of communication. Thus, the researcher proposed a strategy, including vision ,mission ,objectives and methods, followed by follow-up evaluation methods.

المقدمة:

يتميز عصرنا الحديث بالعديد من التغيرات المتسارعة في شتى المجالات وبخاصة في المجال المعرفي، والمعلوماتي، والتقني، مما يتطلب مواكبته إعداد أفراد يستطيعون التكيف مع هذا الواقع، وبالتالي مواجهة تحدياته المختلفة، وهذا لن يتأتى إلا من خلال تربية فاعلة وإعداد شامل للفرد الإنساني منذ مرحلة الطفولة، ومهما استحوذت مراحل نمو الإنسان وتطوره على الاهتمام التربوي، تظل لمرحلة الطفولة المبكرة الصدارة والحيّز الأكبر، ذلك لكونها الفترة التكوينية الحاسمة في حياة الطفل والتي يتم خلالها تشكُّل الملامح الأساسية لشخصيته العامة في جميع جوانبها، الخلقية، والاجتماعية، والعقلية، والجسمية، والعاطفية، وذلك بالقدر الذي تتيحه وتوفره له البيئة المحيطة في البيت والروضة.

وبما أن تربية الطفل وإعداده للحياة عمل متكامل لا ينحصر داخل جدران المنزل فحسب، أو أسوار رياض الأطفال، بل كان وما زال نجاح العملية التربوية قائمًا على مد جسور التعاون والتواصل بين الأسرة والروضة بما يهيئ ظروف ملائمة لنمو الطفل من جميع جوانب شخصيته.

ومن هذا المنطلق تؤكد معظم الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة سيادة النظرة المتكاملة للطفل بما يحقق له النمو الشامل. وهذا لن يتحقق دون تطوير العلاقة بين رياض الأطفال والأسرة، وذلك انطلاقًا من الدور الحيوي المتكامل الذي يؤديه كل من الوالدين والروضة في تربية الطفل.

ومن أهم تلك الاتجاهات ما ذكره: (زكريا، ٢٠٠٩: ١٧): المشار إليه في (معروف، ٢٠١٤) ما يلي:

١) الاتجاه نحو تطوير الأهداف التربوية لمؤسسات رياض الأطفال.
٢) الاتجاه نحو تطوير مناهج مؤسسات رياض الأطفال.
٣) الاتجاه نحو دعم علاقة مؤسسات رياض الأطفال مع الأسرة.
٤) الاتجاه نحو تعزيز التعلم الذاتي لطفل الروضة.

٥) الاتجاه نحو تفعيل التربية البيئية لطفل الروضة.

تلك الاتجاهات وغيرها من الاتجاهات تؤكد على ضرورة التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة من أجل النهوض بتربية الطفل وتقديم أفضل السبل التي تعمل على إشباع حاجاته وتحفيزه على التعلم والتفاعل من خلال الأنشطة المنزلية التي يعززها الوالدان ضمن برامج مؤسسات رياض الأطفال.

والمتتبع لواقع علاقة مؤسسات رياض الأطفال مع الأسرة في المجتمع السعودي يمكنه أن يلاحظ عن كثب طبيعة ما تبذله وزارة التعليم من جهود في سبيل ذلك، وليس أدل على ذلك من اهتمامها بإصدار الدليل التنظيمي الشامل والخاص بمرحلة رياض الأطفال والذي تضمن كافة النواحي الإجرائية للعملية التربوية في هذه المرحلة، بما في ذلك عملية تعزيز التواصل بين رياض الأطفال والأسرة.. حيث يصف (الدليل، ١٤٣٨هـ: ٧) علاقة رياض الأطفال مع الأسرة في المجتمع السعودي بأنها: «علاقة تبادلية تكاملية تربط بين الحضانة، والروضة، والأسرة لما لذلك من مردود تربوي كبير لدعم وبناء الطفل في جميع جوانب نموه».

وبالرغم من تلك الجهود لوزارة التعليم إلا أنَ هناك حاجة إلى تفعيل دور الأسرة في التواصل مع مؤسسات رياض الأطفال، وذلك ما اتضح للباحثة من خلال تواصلها مع الأطراف المعنية بعملية التواصل. عليه، سعت الباحثة من خلال الدراسة الحالية إلى تقديم استراتيجية مقترحة لدعم جهود الوزارة وتعزيز العلاقة بين الأسرة ومؤسسات رياض الأطفال.

مشكلة الدراسة:

تشير بعض من الدراسات الحديثة كدراسة (مرسي، ٢٠٠٨)، ودراسة (سعد، ٢٠١٢) إلى أهمية التربية التكاملية التي تسعى كل من الروضة والأسرة إلى تقديمها للطفل، وإلى أهمية تعزيز التواصل بين الطرفين لتحقيق أهداف التربية التكاملية.

وفي نفس السياق نجد هناك العديد من المؤتمرات العربية والأجنبية التي أكدت على أهمية التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة من أجل تحقيق التربية التكاملية للطفل المعاصر:

من هذه المؤتمرات: مؤتمر الخرطوم الذي عُقد عام (٢٠٠٩) تحت شعار: «نحو مستقبل أكثر إشراقاً للأطفال»، والمؤتمر الذي عُقد في الولايات المتحدة الأمريكية في جامعة واشنطن عام (٢٠٠٧) تحت عنوان: «تنشيط التعلم الخاص بالأطفال وأسرهم». وعلى المستوى المحلي عُقد في العام (٢٠١٦) الملتقى السنوي الأول للشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع والذي رعاه أمير منطقة الرياض، صاحب السمو الملكي الأمير فيصل بن بندر بن عبد العزيز ونظمته وزارة التعليم، حيث شارك فيه أكثر من ٥٠٠ مشارك ومشاركة من مختلف الجهات الحكومية والأهلية، وتمت فيه مناقشة العديد من أوراق العمل التي استعرض فيها الباحثون أهمية تكامل الأدوار التربوية بين المؤسسات التعليمية والأسرة والمجتمع.

وتوصل المشاركون في نهاية الملتقى إلى عدد من التوصيات منها:تعزيز الشراكة والتواصل بين المؤسسات التعليمية والأسرة والمجتمع تحقيقًا لأهداف التربية التكاملية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع الأخرى.

وعلى الرغم من الجهود المحلية والإقليمية والعالمية لتعزيز العلاقة بين الأسرة والمؤسسات التعليمية الا أنه يلاحظ الغياب الواضح في تعاون الأسرة مع مؤسسات رياض الأطفال وتلك مشكلة ليس محلية، أو إقليمية فحسب بل مشكلة عالمية تعيشها الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية، وفي هذا الصدد يشير (كل من Raffaele & Knoff, 1999; p461) إلى أن «نجاح أي تواصل فعال بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة يتطلب إعداد خطة استراتيجية شاملة تضمن تعزيز هذه العلاقة»، وتتضمن تحديد أدوار أطراف الاتصال، وتحديد الإمكانات المادية والبشرية وأساليب التدريب والمتابعة والتقويم والمراجعة الدورية.

لقد أصبح تعزيز التواصل بين الأسرة ومؤسسات رياض الاطفال ضرورة ملحة في ظل ظهور التأثيرات السلبية الواضحة للبث المباشر لوسائل الإعلام ووسائل التقنيات الحديثة، وبخاصة وسائل التواصل الاجتماعي وغيرها على أطفالنا منذ نعومة أظفارهم، والتي من أهم تأثيراتها كما يشير (العمر، ١٤١٢هـ: ١٥):

- التشكيك في العقيدة الإسلامية لدى نفوس الأطفال، وبالتالي تعزيز المفاهيم الخاطئة.
- نشأة ظواهر وعادات وتقاليد تحت مسمى حرية الفكر والاعتقاد.
- التأثير في الثقافة الوطنية لدى الأطفال ومحاولة إضعافها لديهم في وقت مبكر.

كما لاحظت الباحثة من خلال إشرافها على طالبات التربية الميدانية بأقسام رياض الأطفال بكليتي إعداد المعلمات وكلية التربية لما يربو على عشرة سنوات قلة حضور الأمهات إلى زيارة الروضة والتواصل معها بما يسهم في تحقق التربية التكاملية للطفل، وعلى الرغم مما تبذله وزارة التعليم من جهود لتفعيل تواصل مؤسسات التعليم العام مع الأسر والتي تمخض عنها إعداد دليل إجرائي لتعزيز الشراكة بينهما إلا أن الدليل ضمَّن مرحلة رياض الأطفال ضمن المراحل الأخرى دون مراعاة لاختلاف المرحلة العمرية للأطفال و طبيعة العملية التربوية بمؤسسات رياض الأطفال

إضافة إلى ما سبق، قامت الباحثة باستطلاع آراء عينة من معلمات ومشرفات وأمهات أطفال مرحلة رياض الأطفال حول واقع عملية التواصل بين الروضة وأولياء الأمور، فذكرْنَ ضعف التواصل واقتصاره على اليوم المفتوح ومجالس الأمهات، واللقاءات الفردية عند ظهور مشكلة، بالإضافة إلى غياب المشاركة الوالدية فيما يتعلق بالعملية التربوية وفعالياتها في الروضة.

في ضوء ما سبق، تولدت الرغبة لدى الباحثة في إعداد إستراتيجية مقترحة لتعزيز التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في المجتمع السعودي في ضوء احتياجاته الملحة والاتجاهات والأساليب المعاصرة لعلها تسهم في دعم الجهود التي تبذلها وزارة

التعليم في تحقيق التربية التكاملية بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة تجاه طفل اليوم، وعليه تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما الإستراتيجية المقترحة لتعزيز التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في المجتمع السعودي في ضوء الواقع المحلي والاتجاهات العالمية المعاصرة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١) ما الاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة؟
٢) ما واقع عملية التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في المجتمع السعودي؟
٣) ما المكونات الرئيسة للإستراتيجية المقترحة لتعزيز التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في المجتمع السعودي؟
٤) ما المتطلبات اللازمة لتنفيذ الإستراتيجية المقترحة على أرض الواقع؟
٥) ما المقومات اللازمة لنجاح الإستراتيجية المقترحة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الى تحقيق ما يلي:

١) عرض ومناقشة الاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال تعزيز التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة.
٢) التعرف على واقع عملية التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في المجتمع السعودي.
٣) تحديد المكونات الرئيسة للإستراتيجية المقترحة لتعزيز التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة.
٤) تحديد المتطلبات اللازمة لتنفيذ الإستراتيجية المقترحة على أرض الواقع.
٥) تحديد المقومات اللازمة لإنجاح الإستراتيجية المقترحة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

١) أهمية مرحلة الطفولة، باعتبارها المرحلة الأساسية التي تتحدد خلالها ملامح شخصية الفرد.

٢) أهمية عمل الدراسة: الصلة بين الأسرة والروضة لتحقيق التربية التكاملية للطفل.

٣) تعزيز أساليب التواصل القائمة في المجتمع السعودي بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة لتحقيق أهداف السياسة التعليمية للبلاد ورؤيتها الطموحة (٢٠٣٠).

٤) قد تفتح هذه الدراسة آفاقًا جديدة لدراسات مستقبلية تُعنى بتربية الطفولة، وحل مشكلاتها.

٥) قد تسهم الدراسة في رفع مستوى الوعي لدى الأسر السعودية بأهمية التواصل مع مؤسسات رياض الأطفال ودورهم تجاه ذلك وما يحققه ذلك من آثار إيجابية على الأطفال وذويهم والمجتمع بأكمله.

مصطلحات الدراسة:

الإستراتيجية: هي «نموذج للعمل وتصور للرؤية المستقبلية للمؤسسة، ووضع رسالتها، وتحديد أهدافها على المدى البعيد، وتكون مبنية على حاجات حقيقية للمؤسسة». (السقا، ٢٠١٥: ٢١٣).

التعريف الإجرائي للإستراتيجية: تعرف الباحثة الاستراتيجية إجرائيًّا بأنها: الخطة بعيدة المدى للتواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة تتضمن الرؤية، والرسالة، والقيم، والأهداف التي تنشد تحقيقها وآليات تحقيقها بما يعزز الشراكة الدائمة والتربية التكاملية لطفل الروضة في المجتمع السعودي.

التواصل: يُعرِّف (زيتون، ١٩٩٧: ٣٠٧) التواصل بأنه: «عملية يتم فيها تكوين علاقة متبادلة بين طرفين تؤدي إلى التفاعل بينهما، وتشير إلى علاقة حية متبادلة بين الطرفين».

وتعرِّف الباحثة التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في المجتمع السعودي إجرائيًّا بأنه: «تلك العملية التشاركية التي تتعاون فيها القيادات الإدارية في مؤسسات رياض الأطفال وكافة منسوبات الروضة من معلمات وغيرهنَّ مع الأسرة من أجل تبادل الأفكار والمعلومات والخبرات التربوية التي تقود إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي تنشد تحقيقها مؤسسات رياض الأطفال في المجتمع السعودي تحقيقًا لأهداف السياسة العامة للتعليم في البلاد ورؤيتها الطموحة (٢٠٣٠)».

الحدود الموضوعية: التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة.

الحدود المكانية: مؤسسات رياض الأطفال والأسر في المجتمع السعودي.

الحدود البشرية: منسوبات مؤسسات رياض الأطفال وأولياء الأمور.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

مفهوم التواصل:

١ ـ المفهوم اللغوي:

أصل كلمة (تواصل من وصل)، وهو بخلاف الهجران والتصارم، يقول ابن منظور: «وصلت الشيء وصلًا وصلة، والوصل ضد الهجران»، ابن منظور، ٢٠٠٣، ص٩٦٣، باب وصل.

ويذكر (مصطفى، ٢٠٠٥: ص٦٠): «أن لفظة Communication مشتقة من العبارة أو اللفظ اللاتيني Communes والتي تعني عامًا أو شائعًا أو يذيع عن طريق المشاركة واللفظة Communicate والتي تعني تأسيس جماعة أو مشاركة»، وتعني في العربية إيصال فكرة أو رأي إلى عدد من الأفراد وربطهم ببعضهم البعض.

٢ ـ المفهوم الاصطلاحي:

من الناحية الاصطلاحية يلاحظ اختلاف الباحثين والمتخصصين في الميدان في تعريف التواصل، وسبب هذا التباين يعود إلى توجهاتهم الفلسفية أو إلى طبيعة فهمهم لمضمون التواصل ودوره في الحياة الإنسانية.

وفيما يلي بعض من هذه التعاريف:

يعرف (شحاتة، والنجار، ٢٠٠٣: ١٥٩) التواصل على أنه: «عملية تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين الأفراد من خلال نظام مشترك ومتعارف عليه من العادات والتقاليد والرموز اللغوية، وهو علاقة اجتماعية بين الأفراد تستخدم فيها اللغة المحلية في إطار مجموعة من المعايير والقواعد لإنجاز أهداف وأنشطة مقصودة».

ويُعرِّف (شريف، ٢٠٠٩: ١٣٢) التواصل بأنه: «إنشاء قنوات سليمة للتواصل الإداري، والفني، والإعلامي، والإنساني تنظم عملية المداولات والمناقشات الفكرية والتنظيمية ضمن الجهاز التربوي نفسه، وبينه وبين الجهات الأخرى في المحيط الاجتماعي المعين، ويعد التواصل عملية منظمة لنقل فكرة أو معنى محدد في ذهن شخص ما إلى شخص أو أشخاص آخرين (في حدود التنظيم الإداري وخارج تلك الحدود) بالحالة التي قُصد أن تكون عليها الفكرة».

يتبين من التعريفات السابقة أن مفهوم التواصل لدى بعض المتخصصين هو عملية تشاركية يتفاعل فيها طرفين أو أكثر يتم فيها تبادل الأفكار أو الآراء أو المهارات أو القيم والاتجاهات أو أنماط السلوك أو المشاعر عبر رسائل منطوقة أو مرموزة، أو مكتوبة من أجل تحقيق هدف معين.

أهمية التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة:

تُعَد عملية التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة من أهم المطالب الملحّة التي تُنادي بها الاتجاهات التربوية الحديثة، ذلك أن عملية التواصل بين المؤسستين التربويتين من شأنها أن تُحقق التكامل في تربية الطفل. فمن المعروف أن ما تقدمه الروضة من خبرات تربوية، ومطالب نمائية للطفل في مختلف الجوانب: الخلقية، والجسمية، والاجتماعية، والعقلية، والعاطفية، إنما هي امتداد لما تغرسه الأسرة في ذلك الاتجاه.

لذلك فإن امتداد جسور التعاون بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة من الأهمية بمكان، ومن شأنه إذا استمر أن يُحقق الأهداف التي تنشدها مؤسسات رياض الأطفال في المجتمعات المعاصرة. ويشير بعض المربين إلى أن المشاركة الوالدية في العملية التربوية بمرحلة رياض الأطفال من أهم الدعائم التي يقوم عليها التخطيط التربوي الفاعل في هذه المؤسسات. (الخطيب، والخطيب، والفرح، ٢٠٠٠: ١٠٧).

ويعدد كل من (Barnett, 2004 p.17) أهمية التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في النقاط التالية:

١) مدّ جسور الثقة وتعميق التواصل والتعاون بين الروضة والأسرة.
٢) فهم دور الروضة ومسؤوليتها كشريك في المساعدة في تربية الطفل.
٣) تفعيل دور الوالدين في المشاركة في أنشطة الروضة.
٤) توفير الفرص للحوار الموضوعي حول الأمور التي تخص الطفل.
٥) تنمية شخصية الطفل بتدرج وثبات من خلال نموه في ظل بيئة التواصل.

مبادئ التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة:

تؤكد بعض الدراسات كدراسة (مرسي، ٢٠٠٨)، ودراسة (سعد، ٢٠١٢) على ضرورة إيجاد رؤية جديدة لتحقيق التفاعل الأمثل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة، وبالتالي إيجاد مبادئ تحكم هذا التفاعل، وتشمل هذه المبادئ ما يلي:

١) حق الوالدين في المشاركة بالرأي وطرح بعض الآراء والمبادئ، وكذلك الحق في معرفة مصادر المعلومات لأي علم أو فن يستهدف تطوير قدرات الأطفال.
٢) متابعة نمو وتطور الطفل من خلال التواصل مع الروضة، والمشاركة من حين لآخر في برامجها.
٣) أهمية التفاعل الاجتماعي بين الروضة والأسرة، من خلال فتح قنوات التواصل بين المؤسستين من أجل تحقيق الأهداف التالية:

أ ـ تعريف الآباء بالأهداف التربوية للروضة.
ب ـ إشاعة جو من الصداقة والألفة بين الروضة والأسرة.
ج ـ إقامة جسر من العلاقات الطيبة مع الأسرة لتمكينها من التعرف على المشكلات الأسرية أو الظروف التي تؤثر في النمو الاجتماعي والانفعالي للطفل: (التدليل، الإهمال، والتسلط... إلخ).
د ـ التعرف على هوايات الطفل والأنشطة المفضلة لديه.

هـ ـ التعرف على مهن الآباء وهواياتهم وتوظيفها لصالح الأطفال.

و ـ مشاركة الوالدين ـ أو أحدهما ـ في برنامج الروضة بما يشمله من أنشطة داخلية ورحلات، وزيارات خارجية.

خصائص التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة:

يتطلب التواصل الأمثل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة وجود سياسة واضحة المعالم، تسمح بالتواصل المستمر بين الطرفين على أن يتسم هذا التواصل بالخصائص والسمات التالية: (مردان وآخرون، ٢٠٠٤: ٣٤٦):

١) الإيمان بأهمية المشاركة بين الروضة والأسرة وذلك لمصلحة الطفل.
٢) الثقة بالطرف الآخر كشريك لتأمين مصلحة الطفل.
٣) تقبل كل طرف بصدر رحب للأخطاء والهفوات التي تصدر من الطرف الآخر.
٤) تقبل كل طرف للنواحي الإيجابية للطرف الآخر، والاعتراف بها، والعمل على تفعيلها.
٥) العمل على التقويم الذاتي من قبل كل طرف.
٦) التنسيق بين الطرفين عند تنفيذ أنشطة البرنامج التعليمي للروضة حسب الأولويات.
٧) الاتفاق عند اتخاذ القرارات والعمل على تنفيذها من قبل الطرفين.
٨) الاستفادة من قدرات ومواهب كل طرف في عمليات التخطيط والتنفيذ والمتابعة، والتقويم.
٩) إشراك أولياء الأمور في اللجان العليا المعنية بتربية الطفولة، وإشعارهم بالأهمية والمكانة وجعل صوتهم مسموعًا في مجتمعهم المباشر.

وسائل التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة:

يشير (شريف، ٢٠٠٧: ١٣٧ ـ ١٣٨) بأن هناك عددًا من وسائل التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة أهمها ما يلي:

١ ـ المجالس التعليمية:

تعتبر المجالس التعليمية من أهم وسائل التواصل، وتلعب دورًا مهمًّا في العملية التعليمية، وتتم عن طريق التنسيق بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة إما عن طريق المشاورة في عملية اتخاذ القرارات التربوية، أو قد تكون هذه المجالس استشارية أو تنفيذية أو عامة أو نوعية.

٢ ـ اللجان التربوية:

اللجان التربوية من وسائل التواصل المعروفة في العملية التعليمية، واللجنة هي مجموعة من الأفراد المتخصصين تكلف بعمل معين أو يُوكل إليها القيام بمسؤولية محددة وتمارس نشاطها عادة في صورة اجتماعات دورية.

وقد تكون هذه اللجان استشارية أو تنفيذية أو دائمة لمتابعة النظر في موضوع ما، أو مؤقتة لدراسة مشكلة معينة ذات طابع وقتي.

٣ ـ التقارير:

تعتبر التقارير من الوسائل الإدارية المهمة التي تقوم بدور كبير في نقل المعارف والمعلومات، وتختلف التقارير فيما بينها باختلاف أغراضها والهدف منها، فبعض التقارير قد تتطلب تفصيلات دقيقة، وبعضها الآخر قد لا يتطلب مثل هذه التفاصيل إذا كان الهدف منها إعطاء فكرة عامة أو خطوط عريضة دون الحاجة إلى التفصيلات.

٤ ـ الاجتماعات:

تعتبر الاجتماعات من الوسائل الأساسية والضرورية لممارسة عملية التواصل مع الأسرة، ولهذه الاجتماعات أهميتها القصوى إذا ما أحسن تنظيمها، وفيها تتاح الفرصة للتفكير التعاوني وتبادل الأفكار والآراء مع أولياء الأمور. وفيها يتعرف أولياء الأمور على المعلمات وعلى أحوال العمل.(القوزي، ٢٠٠٧: ٤٩).

٥ ـ المقابلات:

تعتبر المقابلات من الوسائل التي يستخدمها المسؤولون في الروضة، من قيادات إدارية، ومعلمات، وإداريات للتواصل مع الأسرة. وتهدف المقابلات الشخصية إلى التعرف على الحقائق أو الاقتراحات، والوقوف على استعداد العاملين في الروضة وقدراتهم ومهاراتهم في التواصل مع أولياء الأمور وغيرهم من المتعاملين مع الروضة. (ماهر، ٢٠٠٧: ٣٦٧).

ويحدد (جاد، ٢٠٠٥: ١٣١ ـ ١٣٣) والمشار إليه في (معروف، ٢٠١٤) وسائل أخرى للتواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في النقاط التالية:

١) زيارة الآباء والأمهات للروضة والالتزام بمواعيدها المقررة، للوقوف على ما تقدمه الروضة للطفل، وزيارة المعلمات لمنازل الأطفال في المناسبات الخاصة.
٢) تبادل المعلومات بين أولياء الأمور والمسؤولين في الروضة من قيادات إدارية ومعلمات، والمشرفة التربوية والصحية وغيرهم.
٣) تقديم بعض المطبوعات إلى أولياء الأمور لتعريفهم بالروضة وأهدافها وبرامجها، كما تقدم لهم التقارير الشهرية التي توضح اضطراد نمو الطفل في جميع الجوانب.
٤) تقديم المشورات التربوية والعلمية لأولياء الأمور في المجالات المختلفة المرتبطة بتربية الطفل.
٥) حرص الوالدين على المشاركة في أنشطة الروضة واجتماعاتها وحفلاتها، وتقديم الخدمات الاجتماعية والمادية للروضة إذا لزم الأمر.

الاتجاهات العالمية في مجال التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة:

لقد شهدت العقود الماضية اهتمامًا متزايدًا من قِبَل المتخصصين والباحثين التربويين بدراسة موضوع العلاقة بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة، ودور أولياء الأمور في تعليم وتطوير أبنائهم. كما اعتبرته الأنظمة التعليمية في أمريكا وأستراليا وغيرها من دول العالم المعاصر من الأولويات التي يجب التركيز عليها.

ولقد تزايد الوعي كذلك بضرورة فهم العوامل الموجودة خارج محيط الروضة، والتعرف على مدى تأثيرها على نجاح الطفل وأداءه في الروضة.

كما تزايد الاهتمام كذلك ببيئة الأطفال الأسرية وثقافاتهم باعتبارها من مصادر التعلم التي تدعم التربية النمائية الشاملة لطفل الروضة.. وازدادت التساؤلات حول مدى الارتباط بين ما يتعلمه الطفل في الروضة، وما يمارسه فيها من سلوكيات، وقيم ومهارات عقلية واجتماعية وجسمية وحركية، وبين ما يمارسه خارجها في محيط البيئة المنزلية.

وتزخر الأدبيات التربوية المعاصرة بالعديد من المساهمات العلمية التي طرحها العلماء الباحثون والمتخصصون في مجال التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة، والتي وضعت الأسس أو النماذج العلمية التي حددت أطر وأبعاد ومضامين الأنشطة التي يتوقع أن تتم عن طريقها عملية التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة.

وفيما يلي نستعرض بعضًا من هذه الأطر أو النماذج: (المهدي، ٢٠١٥).

نموذج: (Epstein, ٢٠٠١):

قدمت جويس إبتسين الباحثة المعروفة في مجال العلاقة بين المؤسسة التعليمية (الروضة) والأسرة تصنيفاً لستة أنواع من أنشطة مشاركة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم وهي كما يلي:

١ ـ الرعاية الأبوية Parenting:

يقصد بها: توفير الوالدين لأبنائهم البيئة المنزلية الجيدة التي تدعم التعلم، والتي تتضمن توفير الأمن النفسي، الرعاية الصحية، التغذية الملائمة، أساليب التربية والتنشئة الإيجابية، وتنمية السلوك والقيم والأخلاق، والنصح والوعي بأهمية التعليم وغيرها والتي تهيء الطفل للحياة المدرسة وتؤسس شخصيته وسلوكه ودافعيته للتعلم.

٢ ـ التواصل Communication:

يقصد بها: عملية التواصل بين أولياء الأمور والمعلمين في الروضة للحصول على معلومات تتعلق بالطفل وسلوكه، وتعلمه، وميوله واهتماماته. ويمكن أن تتم عملية التواصل من خلال الزيارات، اليوم المفتوح، الاتصالات الهاتفية، الرسائل، والملاحظات.

٣ ـ التطوع Volunteering:

يتضمن تطوع أولياء الأمور في الأنشطة التي تمارس في الروضة، والمساهمة في الاحتفالات، والمسابقات، والرحلات وغيرها.

٤ ـ التعلم في المنزل Learning at home:

يقصد به: مساعدة أولياء الأمور لأبنائهم في أداء الأنشطة التعليمية كالواجبات، والمذاكرة، والقراءة، وبالتالي إرشادهم إلى أفضل إستراتيجية يمكنهم استخدامها لحل ما يعترضهم من مشكلات سلوكية أو تعليمية.

٥ ـ اتخاذ القرار Decision Making:

أي مشاركة أولياء الأمور في عملية اتخاذ القرار في الروضة من خلال الانضمام إلى مجلس الآباء والأمهات أو قيادة وتمثيل مجتمع أولياء الأمور.

٦ ـ التعاون من مؤسسات المجتمع Collaborating with the Community:

هي: العلاقة التعاونية بين الأسرة والروضة ومؤسسات المجتمع المختلفة التي توفر خدماتها في المجال الصحي، والديني، والرياضي، والاجتماعي، والعلمي، وغيرها. ويتم فيها استغلال الموارد والخدمات الموجودة في محيط الروضة وتوظيفها لتطوير الروضة، وتنمية مهارات أولياء الأمور.

نموذج Halgunseth وآخرين:

قام (Halgunseth) بمراجعة الأدبيات السابقة وتوصلوا لنموذج يرى أن مشاركة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم تُعَدُّ أمرًا أساسيًّا لتحسين تعلم الأطفال وتطوير العلاقات

بين أفراد الأسرة، وتكون هذه المشاركة ذات فعالية عندما تكون علاقة مستمرة، تبادلية، إيجابية بين البيت والمدرسة، وقد قدم هؤلاء الباحثون النموذج التالي والذي يعتبر أكثر شمولًا لأنه دمج ثلاثة تعريفات ذكرت في الدراسات السابقة تتلخص في العناصر التالية:

- تشجع المدرسة أولياء الأمور وتثمن مشاركتهم في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بتعليم أطفالهم، ويقوم أولياء الأمور بالدفاع عن مصالح أطفالهم من خلال المشاركة الفعالة في عملية اتخاذ القرار.
- تعزز المدرسة التواصل المتبادل مع أولياء الأمور من خلال توفير وسائل اتصال متنوعة تتناسب مع الأسر وظروفها المختلفة، هذا التواصل يمتاز بالاستمرارية والعمق، ويتم من خلال (التواصل ثنائي الاتجاه أي تقديم معلومات من: المدرسة لأولياء الأمور والعكس two way communication) وتعرف المعلمين على حياة الطفل ضمن محيط الأسرة وأنشطة وفرص التعلم المتوفرة فيها، ويتعرف ولي الأمر عن بيئة الطفل الصفية والمدرسية ويتعلم المزيد عن طرق التدريس والمحتوى والتقويم وغيرها من عناصر الحياة المدرسية.
- تشجع المدرسة عملية تبادل المعلومات مع أولياء الأمور الذين يمتلكون مهارات واهتمامات ومعارف معينة يمكن استغلالها لتعزيز تعلم الأطفال في المدرسة وذلك - على سبيل المثال- من خلال مشاركتهم في الأعمال التطوعية والأنشطة المدرسية.

كما يستفيد المعلمون من التعرف على هذه المعارف الخاصة بأولياء الأمور والتي تعكس خصائص ثقافة وحياة الطفل الاجتماعية.

ومن خلال عملية التدريس الصفية يسعى المعلمون لتعزيز الارتباط بين ما يتعلمه الأطفال في المدرسة وما يمارسونه من أنشطة في حياتهم اليومية من خلال توفير أنشطة وواجبات تعليمية تؤكد على فكرة انتقال أثر التعلم المدرسي على حياة الطفل وتطبيقها في حياته اليومية، بحيث يدرك الطفل إن ما يدرسه في المدرسة ليس مجرد معلومات نظرية

وإنما هي معارف ومهارات وقيم ذات قيمة تمكنه من حل المشكلات التي يواجها في حياته اليومية وتسهل عليه فهم ما يعايشه من مواقف واقعية.

تعمل الأسرة على توفير البيئة المنزلية المهتمة بالتعلم والتي تدعم التعلم المدرسي وتساهم في تحقيق أهدافه وتدعم الطفل كذلك وتعزز طموحاته وتوفر له فرص التعلم المتنوعة.

تهتم المدرسة بشكل مقصود بعملية تعزيز العلاقة ما بين المدرسة وأولياء الأمور وذلك من خلال اعتباره أولوية في خطط المدرسة وأهدافها تشعر الإدارة المدرسية والمعلمون بأهميتها وينالون التدريب والدعم المناسب للقيام بأدوارهم بشكل فاعل في هذا المجال.

يُستخلص مما سبق أن مشاركة أولياء الأمور في تعليم أبناءهم عملية يمكن النظر إليها من زوايا مختلفة وقدم الباحثون لها معان وتعريفات متنوعة. ففي السابق كان ينظر لهذه العملية بأنها عملية تتركز حول دور ولي الأمر في دعم التعلم المدرسي وفقاً لشروط وتوجهات المدرسة.

واقع عملية التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في المجتمع السعودي:

ورد ضمن الإصدار الثاني من الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال في المملكة ما يخص علاقة مؤسسات رياض الأطفال مع الأسرة فيما يلي: (وزارة التعليم، ١٤٣٨هـ:١١):

١) فيما يتعلق بأهمية العلاقة بين رياض الأطفال والأسرة فإنها تتحقق من خلال الأهداف التالية:

أ ـ تعزيز الثقة وتعميق التواصل والتعاون مع الأسرة.

ب ـ فهم دور الحضانة والروضة لمسؤوليتها كشريك في تربية الطفل.

ج ـ تفعيل دور أولياء الأمور في المشاركة في أنشطة الحضانة والروضة.

د ـ توفير الفرص للحوار الموضوعي حول الأمور التي تخص الطفل.

هـ ـ تنمية شخصية الطفل من خلال نموه في ظل بيئة متوافقة.

٢) وفيما يتعلق بوسائل تحقيق الأهداف السابقة فإنها تتحقق من خلال ما يلي:

أ ـ المقابلات الخاصة بتسجيل الطفل الفردية والثنائية: بين الأم والطفل والمعلمة لتحقيق التعارف ومعرفة أحوال الأطفال وبناء التواصل الاجتماعي، وزيارة ملاحق الحضانة والروضة لتحقيق الأمان النفسي للطفل.

ب ـ الاجتماعات مع الأسرة السنوية والدورية والطارئة: الفردية والجماعية التي تهدف إلى تبادل الأفكار بين الأسرة والمعلمات، وحل المشكلات، والشراكة في اتخاذ القرار لدعم عملية التعلم والتطور وتكامل الخبرات المختلفة للطفل.

ج ـ الزيارات والأنشطة المختلفة بالحضانة والروضة: مشاركة الأسرة في (ختام الوحدة، المناسبات الوطنية والمحلية، والعالمية، والأم الزائرة).

د ـ لقاءات تربوية: مشاركة الأسرة في مجالاتهم التخصصية لدعم محاور الحضانة والروضة المشتركة من خلال أشكال متعددة (ورش عمل تخصصية، الأم الطبية، الأم المحاضرة، كاتبة كتب وقصص للأطفال، وغيرها من اللقاءات.

هـ ـ اللجان العامة والخاصة: مشاركة الأسرة في اللجان المدرسية وتعزيز الأدوار التشاركية بينهما لزيادة الابتكار وتعزيز مبدأ الشورى والدفاع عن حقوق الطفل.

يلاحظ أن ما تم ذكره أعلاه في الدليل التنظيمي من أهداف وآليات لتحقيقها جيد لو تم تفعيله في مؤسسات رياض الأطفال لكن الواقع يشير إلى غير ذلك.. حيث تبيّن من استطلاع الرأي الذي قامت به الباحثة لعينة من معلمات رياض الأطفال، والمشرفات الإداريات، والأمهات في كل من مدينة مكة المكرمة، وجده والطائف. وكان ملخص إجاباتهنَّ عن واقع آليات التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة تنحصر في ما يلي:

١) مجالس الأمهات، ويقتصر عقدها على مرة واحدة خلال الفصل الدراسي.

٢) زيارة الأمهات للروضة، وتتم بناءً على طلب الإدارة أو المعلمة أو عند حدوث

مشكلة للطفل.

٣) حضور الأمهات في الأسبوع التمهيدي الذي تقيمه الروضة في بداية العام.

٤) الخطابات الرسمية من الإدارة أو المعلمة والمرتبطة بأنشطة الروضة أو بالتعليمات المرتبطة بالأمور الإدارية الخاصة بالروضة.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

١ـ دراسة (البسام، ٢٠٠٧) بعنوان: «تكامل المناخ التربوي في كل من الأسرة_والروضة لتحقيق أهداف تربية طفل ما قبل المدرسة».

هدفت الدراسة إلى التعرف على المناخ التربوي في كل من الروضة والأسرة والتوصل إلى مستوى من التكامل بين المناخين لتحقيق أهداف تربية طفل ما قبل المدرسة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والإستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) روضةً تم اختيارها عشوائيًّا من مدينة الرياض، وبلغ عدد المعلمات (٢٢١) و(٤٢٠) من أولياء الأمور.

وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

أ ـ يوجد تفاعل ما بين الوالدين والروضة فهما من يقومان بالإشراف على تربية الطفل.

ب ـ معظم الأساليب التي يستخدمها الوالدان مع طفلهم جيدة مما ينعكس إيجابيًّا على المناخ التربوي الأسري.

ج ـ للمعلمة أثر كبير في توثيق التعاون مع ايلي: وأثر ذلك على المناخ التربوي في الروضة.

٢ ـ دراسة (مرسي، ٢٠٠٨) بعنوان: «فاعلية برنامج مقترح لتطوير أساليب مشاركة الوالدين في برنامج الروضة».

هدفت إلى تحديد أساليب مشاركة الوالدين في برنامج الروضة ووضع تصور لتطويرها، والتعرف على فاعلية البرنامج المقترح في تطوير أساليب مشاركة الوالدين في برنامج الروضة.

وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) ولي أمر، ومن (١٠) روضات للإستبانة، و(٤١) ولي أمر للبرنامج المقترح.

وتكونت أداة الدراسة من البرنامج المقترح لتطوير مشاركة الوالدين في برنامج الروضة بالإضافة إلى الاستبانة.

ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ما يلي:

١) إن أغلب أساليب مشاركة الوالدين في برنامج الروضة غير محققة في الواقع.

٢) أثبت البرنامج المقترح فاعليته في تطوير أساليب مشاركة الوالدين في برنامج الروضة.

٣ ـ دراسة (سعد،٢٠١٢) بعنوان: «دور الأسرة في تحقيق أهداف رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية: دراسة ميدانية في مؤسسات رياض الأطفال الحكومية في مدينة دمشق».

ومن أهم أهداف الدراسة:

أ ـ التعرف عن مدى معرفة الأهل بأهداف الروضة.

ب ـ التعرف عن دور الأسرة في تحقيق أهداف مؤسسات رياض الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور.

ج ـ التعرف على دور الأسرة في تحقيق أهداف ايلي: من وجهة نظر المعلمات والمديرين.

وتكونت عينة الدراسة من (١٦٣) معلمةً ومديرة بنسبة (٤٣%) من المجتمع الأصلي للبحث، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم توزيع الإستبانات عليهم، كما تم اختيار عينة عشوائية من أولياء الأمور بلغت (٥٩٨) ولي أمر بنسبة (١٠%) من المجتمع الأصلي للبحث.

ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ما يلي:

أ ـ إن أهم الأدوار التي يمكن للأسرة القيام بها في تهيئة الطفل للالتحاق برياض الأطفال هي (احرص أن تكون الروضة المرحلة التمهيدية لدخول طفلي المدرسة).

ب ـ إن أهم الأدوار التي يمكن للأسرة أن تقوم بها في التعاون مع كادر الروضة من وجهة نظر أولياء الأمور هي: (اهتم بالملاحظات التي تكتبها معلمة الروضة على دفتر طفلي).

ج ـ كما أظهرت الدراسة إن مدى معرفة أولياء الأمور بدورهم فيما يتعلق بتهيئة طفلهم لدخول الروضة ومدى تعاونهم كانت مرتفعة.

د ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء معلمات رياض الأطفال فيما يتعلق بأهم أدوار الأسرة في تحقيق الأهداف (المعرفية والصحية) تبعًا لمتغير الشهادة العلمية.

هـ ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء معلمات رياض الأطفال فيما يتعلق بأهم أدوار الأسرة في تحقيق الأهداف الوجدانية لرياض الأطفال تبعًا لمتغير الخبرة.

و ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء معلمات رياض الأطفال فيما يتعلق بأهم أدوار الأسرة في تحقيق الأهداف المعرفية والأهداف الصحية لرياض الأطفال تبعًا لمتغير الخبرة.

ز ـ وجود فروق لدى أولياء الأمور في تحقيق أهداف رياض الأطفال تبعًا لمتغير الشهادة العلمية.

٤ـ دراسة (Serpell &Mashburn, 2012) بعنوان: «التواصل بين الروضة والأسرة وأثره على النمو الاجتماعي للطفل». تم إجراؤها في ولاية فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى التعرف على مدى تأثير درجة التواصل بين المعلمات وأولياء أمور الأطفال وعلاقته بنموهم الاجتماعي.

وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٦٦) طفلاً في عمر ٤ سنوات من الأطفال الملتحقين بمؤسسات رياض الأطفال المدعومة من الحكومة الاتحادية في أمريكا (Head Start).

حيث أظهرت نتائج الدراسة - بعد ضبط المتغيرات المرتبطة بالطفولة وخصائص الأسرة ـ اتضح أن هناك علاقةً ارتباطية بين درجة اتصال الأسرة بمعلمات الروضة، والنمو الاجتماعي للطفل.

٥ـ دراسة (Zolfo Arnold & GL Doctorofd، ٢٠٠٨) بعنوان: «درجة المساهمة الوالدية في تعليم مهارات القراءة والكتابة في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي هدفت إلى التعرف على مدى وجود علاقة ارتباطية بين المساهمة الوالدية ودرجة تعلم مهارات القراءة والكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

كما هدفت إلى التعرف عن مدى وجود علاقة بين الحالة الاجتماعية والاقتصادية، ودرجة الاكتئاب عند الأبوين المنفصلين، ومدى المساهمة الوالدية لديهم.

وتكونت عينة الدراسة من (١٦٣) طفلًا من أطفال مرحلة رياض الأطفال المنحدرين من أسر محدودة الدخل.. وتم تقييم درجة المساهمة الوالدية وعلاقتها بمستوى القراءة والكتابة لدى أطفالهم من خلال مقاييس معيارية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين ارتفاع مستوى القراءة والكتابة لدى الأطفال الذين كانت مساهمة والديهم عالية.

التعليق على الدراسات السابقة:

١) اتضح من استعراض الدراسات السابقة ـ العربية خاصة ـ ضعف مستوى التعاون والتواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة إلا أن جميع هذه الدراسات ـ أقصد العربية ـ اتفقت على أهمية توطيد وتنمية العلاقة التعاونية بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة لما لها من آثار تربوية واجتماعية في تحقيق التربية التكاملية

التي تنشد تحقيقها مؤسسات رياض الأطفال في العالم المعاصر.

٢) جميع الدراسات يلاحظ استخدامها المنهج الوصفي والإستبانة كأداة لجمع المعلومات.

٣) الدراسة الحالية، هي أيضًا من الدراسات الوصفية التي سعت إلى التعرف على واقع عملية التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال، والأسرة في المجتمع السعودي، علاوة على الوقوف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في هذا المجال، للاستعانة بهما في تصميم الإستراتيجية المقترحة التي تساهم بها الباحثة لتعزيز التواصل والتعاون بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في المجتمع السعودي.. تحقيقًا لرؤية بلادنا الطموحة (٢٠٣٠)، واستجابة لمطالب برنامج التحول الوطني.

إجراءات الدراسة:

استندت الباحثة في إعداد الإستراتيجية على المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث يهتم بوصف المشكلة، جمع الحقائق، واستجواب مجتمع البحث أو عينة ممثلة منه، حيث قامت الباحثة بمراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة المحلية والإقليمية والعالمية المرتبطة بموضوع الدراسة، كما قامت بالتواصل مع عينة من أمهات الأطفال الملتحقين بمؤسسات رياض أطفال حكومية، ومعلمات ومشرفات رياض الأطفال للتعرف على واقع العلاقة بين الأسرة ومؤسسات رياض الأطفال، وأساليب التواصل المستخدمة.

الإستراتيجية المقترحة لتعزيز التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في المجتمع السعودي

تمهيد:

تناول هذا الجزء من الدراسة الإستراتيجية المقترحة لتعزيز التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في المجتمع السعودي في ضوء الواقع المحلي والاتجاهات العالمية المعاصرة والتي تمت مناقشتها في الأجزاء السابقة من الدراسة.

وتتضمن الإستراتيجية العناصر التالية:

١) مبررات الإستراتيجية.
٢) أسس الإستراتيجية ومنطلقاتها.
٣) مكونات الإستراتيجية:
(تحليل Swot) رؤية الإستراتيجية، ورسالتها، وقيمها، ومجالاتها، وأهدافها.
٤) الوسائل والأساليب اللازمة لتنفيذ الإستراتيجية.
٥) آليات متابعة وتقويم الإستراتيجية.
٦) مؤشرات تحقق أهداف الإستراتيجية.
٧) المطالب الأساسية اللازمة لتنفيذ الإستراتيجية على أرض الواقع.
٨) المقومات الأساسية لإنجاح الإستراتيجية.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

مبررات الاستراتيجية:

ا- الرغبة في تعزيز العلاقة بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة.

ب- تفعيل دور الوالدين في تحقيق التربية المتكاملة للطفل.

ج - اقتراح وسائل وأساليب تواصل حديثة تتناسب مع عصر التقنية وتُسهل عملية التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة.

أسس الإستراتيجية ومنطلقاتها:

تنبثق الإستراتيجية من الأسس والمنطلقات التالية:

أ ـ الشريعة الإسلامية وحرصها على تعزيز فطرة الطفل، انطلاقًا من قوله تعالى في محكم التنزيل: ﴿فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَٰلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (الروم، آية: ٣٠).

وفي هذا السياق جاءت السنة النبوية لتؤكد حرصها على تحمل الأبوين والمربين المسؤولية الكاملة في تربية الأبناء والحرص على تعزيز فطرتهم والمحافظة عليها وتنميتها في نفوسهم.. وفي هذا يقول عليه الصلاة والسلام: «ألا كلكم راعٍ وكلكم مسؤولٌ عن رعيته». (رواه البخاري).

ب ـ السياسة العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية، والتي تولي اهتماماً كبيراً بمرحلة رياض الأطفال، إيماناً منها بأهميتها باعتبارها مرحلة بناء وتكوين ملامح شخصية الطفل من ناحية، وكونها قاعدة التعليم وسلمه الأول.. وفي هذا الصدد تصف وثيقة سياسة التعليم في المملكة على أن «من أهم أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة: صيانة فطرة الطفل ورعاية نموه الخلقي والعقلي، والجسمي في ظروف طبيعية سوية لجو الأسرة متجاوبة مع مقتضيات الإسلام» (وزارة التعليم، ١٣٩٠هـ).

ج- واقع عملية التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في المجتمع السعودي.

د- الاتجاهات العالمية المعاصرة في أساليب التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة.

هـ- رؤية المملكة (٢٠٣٠)

الإرادة السياسية لحكومة المملكة، والدعم اللامحدود لتطوير المنظومة التعليمية بمختلف مستوياتها، حيث سعت الدولة إلى توفير كافة الإمكانات المادية والبشرية

والبنى التحتية للمؤسسات التعليمية لتمكينها من تحقيق أهدافها وبجودة تنافسية عالية، وليس أدل على هذا الاهتمام من تخصيص ربع ميزانية الدولة السنوية.

مكونات الإستراتيجية:

أ ـ تحليل Swot:

نقاط القوة	نقاط الضعف
١ـ إدراج مرحلة رياض الأطفال ضمن السلم التعليمي.	١ـ غياب التعاون الفعال بين الأسرة ومؤسسات رياض الأطفال في تفعيل عملية التواصل.
٢ـ الدعم اللامحدود من الدولة لدعم التعليم وتطويره.	٢ـ قلة الوعي بأهمية التواصل بين الأسرة والروضة وما لها من مردود إيجابي على الأطفال.
٣ـ وجود دليل تنظيمي حديث للحضانة ورياض الأطفال (١٤٣٨ ـ ١٤٣٩).	٣ـ تقلص الدور التربوي والتوجيه الإرشادي من قبل الوالدين نتيجة انشغالهما.
	٤ـ أساليب التواصل التقليدية والتي قد لا تتناسب مع ظروف الأسرة.
الفرص	**التحديات**
١ـ افتتاح المزيد من مؤسسات رياض الأطفال بما يسهم في زيادة توظيف المتخصصات من خريجات رياض الأطفال، ويحتم تعزيز العلاقة بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة.	١ـ زيادة المؤثرات السلبية للبث المباشر ووسائل التقنية والتواصل الحديثة بمختلف أنواعها. ٢ـ إدمان استخدام شبكة المعلومات ووسائل التقنية الحديثة من قبل الأطفال في مرحلة الرياض.
٢ـ إعداد دليل إجرائي لتعزيز الشراكة بين مؤسسات رياض والأسرة على غرار الدليل الإجرائي لتعزيز الشراكة بين مؤسسات التعليم العام والأسرة.	٣ـ زيادة انشغال المرأة عن أطفالها، وبالتالي تقلص دورها التربوي تجاههم نتيجة تمكينها ومشاركتها في بناء المجتمع. ٤ـ تحمل مؤسسات رياض الأطفال العبء الأكبر في تربية الأطفال، نتيجة لزيادة انشغال المرأة، مما يحتم على مؤسسات رياض الأطفال مد جسور التواصل مع الأسرة لتحقيق التربية التكاملية.
٣ـ تعدد وتوافر وسائل التواصل الإلكترونية وسهولة استخدامها، مما يساعد على نشر ثقافة التواصل وتفعيلها بين كافة أطراف التواصل.	

ب ـ رؤية الإستراتيجية:

تطمح الإستراتيجية إلى تحقيق شراكة دائمة بين روضة فاعلة، وأسرةٌ داعمة، من أجل طفولةٍ واعدة.

ج ـ رسالة الإستراتيجية:

تسعى الإستراتيجية إلى مد جسور التواصل وتعزيز العلاقة بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في المجتمع السعودي، بما يسهم في تحقيق النمو الشامل للطفل وإعداده لمراحل التعليم الأخرى، من خلال التوظيف الأمثل لكافة الوسائل والإمكانات المادية المتاحة لدى الروضة التي تمكنها من تعزيز التواصل مع الأسرة وبالتالي تحقيق أهدافها العامة.

د ـ قِيَم الإستراتيجية:

- التعاون.
- الثقة.
- الاحترام.
- التعاطف.
- المسؤولية.
- الالتزام.

هـ ـ مجالات التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة:

- اللوائح والأنظمة، والسياسات المرتبطة بمؤسسات رياض الأطفال.
- المعلومات المرتبطة بالطفل وسلوكه، وميوله، واهتماماته، وأساليب تربيته وتوجيهه.
- البرامج والأنشطة المتعلقة بتعلم الطفل.
- المساهمة التطوعية لأولياء الأمور، والمشاركة في البرامج والأنشطة التي تنفذها الروضة.
- المساهمة في اتخاذ القرارات المرتبطة ببرامج الروضة.

أطراف التواصل:

- منسوبات رياض الأطفال.
- أولياء الأمور (الأسرة).
- المؤسسات المجتمعية والقطاع الخاص.

و- الأهداف العامة للإستراتيجية المقترحة لتعزيز التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في المجتمع السعودي:

تسعى الإستراتيجية المقترحة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- مد جسور التواصل الفعال وتعميق الثقة والتعاون المستمر والبناء بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة بما يُسهم في تحقيق أهدافهما المشتركة ويحقق النمو الشامل للطفل.
- بناء علاقة إيجابية ثنائية الاتجاه بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة.
- اقتراح بعض وسائل وأساليب التواصل الفعالة بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في ضوء الاحتياجات المحلية والاتجاهات العالمية.

وسائل وأساليب التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة:

يعتبر أسلوب التواصل والتعاون بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة والمتمثل في اليوم المفتوح، والزيارات المنزلية، واللقاءات الفردية والجماعية مع الأمهات، ومجالس الأمهات، والمشاركة في الأنشطة والرحلات، والملصقات عند مداخل الروضة.. إلخ، من الوسائل التقليدية من المنظور الحديث، وهو عصر الثورة التكنولوجية والشبكة المعلوماتية التي أصبحت تقدم خدمات معلوماتية متنوعة وفي متناول الجميع، وحولت بالتالي عملية التعليم وإدارتها إلى التقنية مما يحتم على المؤسسات التربوية تفعيلها من منطلق التكيف مع متطلبات العصر واستجابة لمطالب المجتمع، ومن أمثلة وسائل الاتصال الحديثة المعتمدة على التقنية ما يلي:

أ ـ تطبيقات الهواتف Mobile Application:

تعتبر الهواتف الذكية وتطبيقاتها من أكثر وأشهر وسائل التواصل التي يعتمد عليها أولياء الأمور في مؤسسات رياض الأطفال، حيث يمكن دمج وسائل معها ذلك أن معظم الهواتف الذكية يوجد بها متصفح يسمح لمستخدمه الدخول على الموقع الإلكتروني للروضة وكافة الروابط الخاصة بها.

كما أن من مميزات الهواتف الذكية أنها تجعل تواصل الأسرة مع مؤسسات رياض الأطفال واستجابتها سريعة وذلك من خلال رسائل التنبيه التي تصل إليهم سواءً كانت إعلانات، أو الطوارئ، وغيرها من الأمور التي ترتبط بالأطفال، أو منسوبات الروضة أو أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع الأخرى.

كما أن من العوامل التي تجعل الهواتف الذكية من أكثر وسائل التواصل تفضيلًا كونها أصبحت جزءًا من حياتنا وتتماشى مع عصر السرعة الذي يميز حياتنا المعاصرة. (Suite, 2018: p2).

ب ـ الموقع الإلكتروني للروضة Website:

يُعتبر التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة عبارة عن منظمة متعلمة تتكون من الأطفال ومعلماتهم وأسرهم من خلال تواصلهم الثنائي (ذو الاتجاهين) وتفاعلهم وتبادلهم للمعلومات يمكن تحقيق أهداف النمو الشامل، وتعزيز الأنشطة التعاونية بين الأسرة والروضة، كما يمكن توظيف الشبكة، في تقديم الخدمات الالكترونية من رياض الأطفال إلى الأسر مثل تسجيل الأطفال، دفع الرسوم، الإعلانات عن الأنشطة والفعالية... إلخ. (Dai Hongzhu, 2013).

ج ـ المدونة Blog:

عبارة عن: صحيفة شخصية على الشبكة العنكبوتية تسجل فيها سلسلة من الانطباعات المسلسلة التي تعرض في ترتيب متسلسل من الأحدث للأقدم.

وعادة ما تكون حول موضوع معين يمكن أن يتاح للآخرين التفاعل مع ما يكتب من المعلمات أو الوالدين عن أنشطة الأطفال داخل الروضة، أو خبرات المعلمات أو الوالدين في تربية الأطفال مما يساعد على تقديم معلومات ثرة وعملية للمعلمات الأخريات وأولياء الأمور. (Gaudeul & Peroni, 2010).

ومن أهم فوائد المدونة ما يلي:

١) غير مكلفة وسهلة الاستخدام.

٢) التغلب على حدود الزمان والمكان في عملية التفاعل بين الأسرة ومؤسسات رياض الأطفال.

٣) سهولة عملية الحفظ والنسخ والمشاركة مع الآخرين.

٤) استخدام المدونة يمكن أن يوسع دائرة التفاعل بين الأطفال والمعلمات، والأمهات، مما يساعد على تعزيز بينهم.

٥) عن طريق المدونة، يمكن لأي فرد، وفي أي وقت، ومن أي مكان أن يعرض أو يعبّر عن ما لديه من أفكار وآراء، كما أن أي قارئ من أي مكان حول العالم يستطيع المشاركة بتقديم ما لديه من معلومات وأفكار بهدف الإثراء والإفادة، كما يمكن لمعلمات الروضة المساهمة بما لديهن من خبرات عملية وتربوية على المستوى الشخصي أو الجماعي. (Chen & Zhang, 2003).

د ـ الملف الالكتروني: أو ما يسمى بملف الإنجاز الإلكتروني الرقمي:

عبارة عن: مجموعة من المحتويات الإلكترونية الموثقة يتم تجميعها وإدارتها من المستخدمين وتتضمن ملفات إلكترونية: من كتب، وصور، ومدونة... إلخ، يمكن مشاركتها مع أولياء الأمور ومع مؤسسات رياض الأطفال (من الروضة للأسرة والعكس) ويمكن الاستفادة منها في تحقيق ذلك عن طريق مقدمي خدمة النت المنزلية، أو شبكة النت المنزلية.

ومن الأهداف الرئيسة للملفات الإلكترونية تكوين منصة تواصل تشجع التواصل المستمر بين الأسرة ومؤسسات رياض الأطفال.

ولملف الإنجاز الإلكتروني فوائد عديدة أهما ما يلي:

١) تسليط الضوء على إنجازات الأطفال، وتعزيز الثقة بأنفسهم وقدراتهم، وفي نفس الوقت يتم تعريف الأسرة على بيئة الطفل التعليمية، وبالتالي تعرف المعلمات على

بيئته المنزلية.

٢) يمكن استخدام الملفات الإلكترونية في تقويم أنشطة الأطفال ومبادراتهم واتجاهاتهم، ومدى الوفاء باحتياجاتهم ومطالب نموهم المختلفة.

٣) إمكانية مشاركة الوالدين للملف الإلكتروني مع الآخرين، مما يشعرهم بالمساهمة الفاعلة في إنجازات أطفالهم. (Chen, 2001).

هـ ـ وسائل التواصل الاجتماعي Social Media:

ك- الفيسبوك، وتويتر، والواتساب، والإيميل... إلخ. (انظر اللوحة الإرشادية).

و ـ إصدار نشرة إلكترونية وورقية شهرية أو أسبوعية تلخص كافة الأنشطة والفعاليات التي يقوم بها الأطفال في الروضة وإدراجها في موقع الروضة وإرسال نسخة إلى أولياء الأمور.

ز ـ إعداد دليل خاص يتضمن اللوائح والأنظمة وكافة البرامج والأنشطة التي تنفذها الروضة، كما يتضمن كافة أرقام ووسائل التواصل مع الروضة (هاتف، فاكس، إيميل، موقع... إلخ) وإرساله إلى الأسرة لتسهيل عملية التواصل وإدراجه في موقع الروضة الإلكتروني.

ح ـ تصوير أنشطة الروضة وفعالياتها ونشرها على الموقع الإلكتروني للروضة، ومواقع التواصل الاجتماعي، وإعطاء المجال للأسرة للتعليق وإبداء المرئيات بشأنها.

ط ـ عقد اللقاءات الفردية والجماعية دورية بين منسوبات الروضة والأسرة مثل اليوم المفتوح، ومجالس الأمهات، لمناقشة مطالب الأطفال وسبل الوفاء بها، ومشكلاتهم وسبل التغلب عليها.

ي ـ دعوة الأمهات لزيارة الروضة، للتعرف على بيئة الروضة وما تقدمه من برامج وأنشطة، وتنظيم زيارات منزلية لمنسوبات الروضة للاطلاع على بيئة الطفل المنزلية وأحواله، والوقوف على الدور التربوي للأسرة تجاه الطفل ومدى استعدادها للمزيد من التعاون مع الروضة.

ك ـ مشاركة الأمهات في تنظيم بعض أنشطة الروضة الاجتماعية، كالرحلات، وزيارة بعض مؤسسات المجتمع، والتفاعل مع بعض المناسبات الاجتماعية والرسمية.

ل ـ دعوة الروضة لأصحاب الخبرة من أولياء الأمور لتقديم بعض المحاضرات والندوات التوعوية ذات الصبغة الدينية، والثقافية، والاجتماعية والصحية.. إضافة إلى إثراء الدروس المنهجية للروضة.

م ـ إعداد التقارير الشهرية أو الفصلية الخاصة بإنجازات الأطفال وتقويم أدائهم في كافة الجوانب النمائية، ومن ثمّ إرسالها إلى الأسرة ورقيًّا أو إلكترونيًّا.

ويمكن القول إن توظيف التقنية وشبكة المعلومات وكافة وسائل التواصل الاجتماعي بمختلف أنواعها من أهم الأساليب المهمة في تعزيز التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والروضة، ولكن هذا لا يعني تجاهل الوسائل والأساليب التقليدية أو إحلال التقنية بدلًا منها، بل ينبغي دمج الأسلوبين معًا، وأعني بذلك الأساليب الحديثة جنباً إلى جنب مع الأساليب التقليدية باعتبارهما يكملان بعضهما البعض في التعزيز الأمثل للعلاقات بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في المجتمع السعودي.

لوحة إرشادية لاستخدامات وسائل التواصل طبقًا

لطبيعة المعلومات المرغوب توصيلها

نوع المعلومات	الموقع الالكتروني	التطبيقات الذكية	البلاغات التحذيرية	البريد الالكتروني	وسائل التواصل الاجتماعي	الفيديوهات
رسائل الرسائل والتنبيه	√	√	√	√	√	
العلاقات العامة	√				√	√
الإعلان عن الفعاليات	√	√		√	√	√
الإعلانات الخاصة	√	√		√	√	√
التذكير بالمواعيد الهامة	√	√	√	√	√	
النماذج والوثائق	√			√		
الحملات التطوعية	√			√	√	√
مجموعات التواصل	√			√	√	

المصدر Jay Cooper, (2018) School Communication Planning Guide.p14.

آليات متابعة وتقويم الإستراتيجية:

تتم عملية متابعة وتقويم اللإستراتيجية المقترحة من خلال ما يلي:

١ـ تشكيل لجنة متابعة من إدارة التعليم بالمنطقة تتابع أداء مجلس المساهمة الوالدية وسعيه نحو تحقيق أهدافه، كما يتوقع أن تعمل اللجنة على تذليل ما يواجه المجلس من عقبات.

٢ ـ الزيارات الميدانية الدورية من قِبل لجنة المتابعة.

٣ ـ حضور الأنشطة والفعاليات التي تقيمها مؤسسات رياض الأطفال ويشارك فيها أولياء الأمور.

٤ ـ الاطلاع على التقارير التي يتم رفعها من مجلس المساهمة الوالدية والمتضمنة:

أ ـ إنجازات المجلس.

ب ـ المعوقات والمشكلات التي واجهت المجلس وحالت دون تحقق أهدافه.

ج ـ توصيات المجلس ومقترحاته لتطوير عمليات التواصل وتفعيلها بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة والمجتمع.

٥ ـ توزيع إستبانات إلكترونية وورقية على أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع لقياس مستوى الرضا لديهم عن عملية التواصل.

مؤشرات تحقق أهداف الإستراتيجية:

١) اعتماد وزارة التعليم تشكيل مجلس المساهمة الوالدية المقترح إنشاؤه بمؤسسات رياض الأطفال تعزيزاً لعملية التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة في المجتمع السعودي.

٢) إنشاء إدارات التعليم في المناطق لموقع على شبكة المعلومات خاص برياض الأطفال، بحيث يكون لكل روضة رابط خاص بها.

٣) فتح مؤسسات رياض الأطفال حسابات لها في مواقع التواصل الاجتماعي بأنواعها وتفعيلها في عمليات التواصل.
٤) زيادة عدد الزائرين والمتابعين لمواقع التواصل الخاصة بالروضة.
٥) ارتفاع عدد الأمهات اللاتي شاركْنَ في تنظيم بعض أنشطة الروضة، كالرحلات مثلاً، وغيرها من الأنشطة.
٦) عدد الشراكات التي عقدتها مؤسسات رياض الأطفال مع المؤسسات المجتمعية والقطاع.
٧) عدد مشاركات أصحاب الخبرة من أولياء الأمور في تقديم المحاضرات والندوات التوعوية في مختلف المجالات.
٨) مستوى رضا أولياء الأمور ومنسوبي الروضات والمؤسسات المجتمعية المشاركة في برامج تعزيز التواصل.

مطالب تنفيذ الإستراتيجية المقترحة لتعزيز التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة:

يتطلب تنفيذ الإستراتيجية المقترحة على أرض الواقع تحقيق المطالب التالية:

تشكيل مجلس داخل الروضة يسمى «مجلس المساهمة الوالدية» يتكون أعضاؤه من:

- رئيسة المجلس وتكون من أمهات الأطفال الملتحقين بالروضة.
- قائدة الروضة نائبة للرئيسة.
- وكيلة الروضة تكون أمينة ومقررة المجلس.
- ٣ من المعلمات عضوات بالمجلس.
- ٣ من الأمهات عضوات بالمجلس.
- ٣ عضوات ممثلات لبعض مؤسسات المجتمع المحلي وفقًا لاحتياجات المجلس.
- ٣ عضوات من القطاع الخاص.
- ٢ فنيات لإدارة الموقع وقنوات الاتصال.
- ٢ سكرتاريات.

(انظر الهيكل التنظيمي للمجلس).

على أن يكون رئيس المجلس من أولياء الأمور وللمجلس الحق في إضافة (٣ أعضاء) ممثلين لبعض مؤسسات المجتمع وفقًا لاحتياجات المجلس (أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، رجال الدين، إعلاميين، متخصصين في مجال الطفولة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، أطباء، رجال أمن، قطاع خاص).

على أن يكون تواصل المجلس مباشرة مع إدارة التعليم في المنطقة التابع لها الروضة.

أن تكون مدة العضوية في المجلس من سنة إلى سنتين (لإعطاء فرصة المشاركة لأكبر عدد ممكن من أولياء الأمور والمتخصصين من مؤسسات المجتمع.

أهداف المجلس:

١) دعم التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسر والمجتمع.
٢) تعزيز المساهمة الوالدية في تربية وتعليم الأطفال.
٣) الرفع من المهارات التعليمية لدى الأطفال.
٤) تعزيز القيم الخُلقية والممارسات السلوكية لدى الأطفال.
٥) تمكين الوالدين من تقديم ما لديهم من أفكار وآراء من شأنها تطوير الممارسات التربوية والتعليمية والاجتماعية في الروضة.

مهام المجلس:

١) وضع الخطة الشاملة لعملية التواصل والتعاون بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة ووسائل تنفيذها ومتابعتها وتقويم مخرجاتها.
٢) تزويد الأسرة بالمعلومات اللازمة التي تساعدهم على الاضطلاع بمسؤولياتهم التربوية والتعليمية والاجتماعية في المنزل.
٣) تقديم الآراء والمقترحات اللازمة بتطوير برامج وأنشطة الروضة وتحسين مخرجاتها.
٤) اقتراح السياسات والآليات الفاعلة في التواصل مع الأسر وبعض مؤسسات المجتمع

من أجل تحقيق الأهداف المشتركة.

٥) عقد الاجتماعات واللقاءات المنتظمة، وورش العمل، والندوات لمناقشة القضايا وكافة الأمور المرتبطة باللوائح والأنظمة، والبرامج والأنشطة، وتمكينهم من المساهمة في اتخاذ القرارات اللازمة بشأن ذلك.

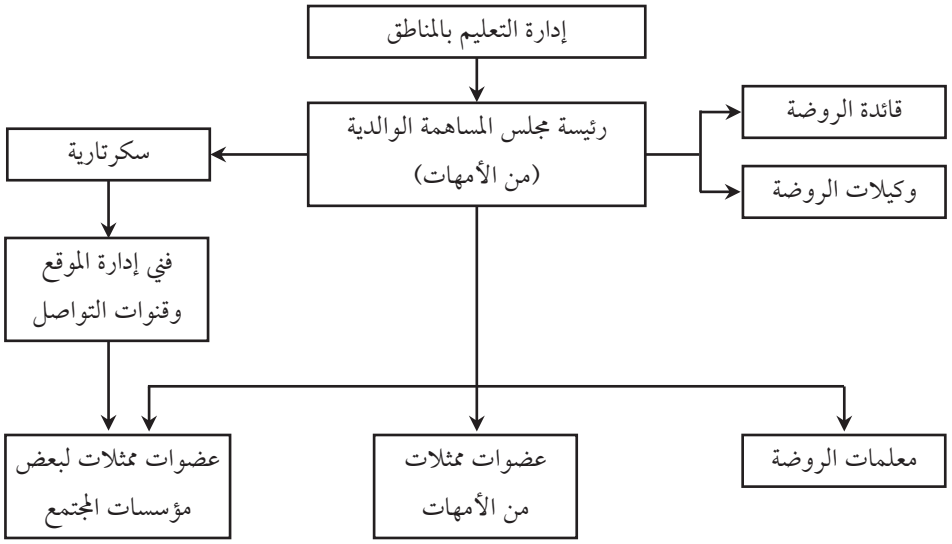
٦) تكوين شراكات مع بعض المؤسسات المجتمعية والقطاع الخاص ورجال الأعمال لدعم أنشطة وفعاليات مؤسسات رياض الأطفال.

٧) تنظيم دورات لتنمية كفايات منسوبات مؤسسات رياض الأطفال المرتبطة بعملية التواصل بالتعاون مع الجهات المعنية بالتدريب.

٨) رفع التقارير الدورية عن إنجازات الروضة من برامج وأنشطة تم تنفيذها إلى إدارة التعليم بالمنطقة بالإضافة إلى محاضر الاجتماعات.

٩) مراجعة الخطة وتحديثها بشكل دوري.

الهيكل التنظيمي لمجلس المساهمة الوالدية



مقومات إنجاح الإستراتيجية المقترحة:

من أهم مقومات نجاح الاستراتيجية المقترحة ما يلي:

١) تعاون وسائل الإعلام بمختلف أنواعها في نشر الوعي بأهمية التواصل بين مؤسسات رياض الأطفال والأسرة، وانعكاسها الإيجابي على تربية الأطفال.

٢) مبادرة مؤسسات رياض الأطفال بمد جسور التواصل مع الأسرة لتعزيز الثقة بينهما وتعزيز التربية التكاملية للطفل السعودي.

٣) تقديم الحوافز المادية والمعنوية من وزارة التعليم لمؤسسات رياض الأطفال والأسر والتي تحقق النجاح المنشود من عملية التواصل.

٤) دعم وزارة التعليم وإدارات التعليم بالمناطق المجلس بتزويد مؤسسات رياض الأطفال بكافة الإمكانات المادية والبشرية التي تمكنها من التحقيق الأمثل مع الأسرة.

مصادر ومراجع البحث

- القرآن الكريم.

أولاً: المصادر:

- ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم (٢٠٠٣) لسان العرب، الطبعة الأولى، الجزء الرابع (باب وصل)، بيروت: دار صادر.
- شحاتة، والنجار، (٢٠٠٣)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- محمد بن إسماعيل البخاري، (١٤٠٠هـ)، الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله وسننه وأيامه، الطبعة الأولى، القاهرة: المكتبة السلفية.

ثانيًا: المراجع العربية:

- البسام، هيفاء عبد الله العلي، (١٤٢٨هـ) «تكامل المناخ التربوي في كل من الأسرة والروضة لتحقيق أهداف تربية طفل ما قبل المدرسة». رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الخطيب، أحمد، ورداح الخطيب، والفرح، (٢٠٠٠): «الإدارة والإشراف التربوي: اتجاهات حديثة».
- السقا، امتثال أحمد (٢٠١٥): «أساسيات التخطيط التربوي»، عمان، دار المسير للنشر.
- القوزي، محمد علي، (٢٠٠٧)، «نشأة وسائل الاتصال وتطورها». القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.
- المهدي، أسامة، (٢٠١٨): «مشاركة أولياء الأمور في تعليم أبناءهم وتعزيز العلاقة ما بين البيت والمدرسة». Https:// www. Linked. Com/ Pulse/ AL Mahdi.
- زيتون، كمال (١٩٩٧): «التدريس: نماذجه ومهاراته»، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- سعد، ثراء أحمد، (٢٠١٢): «دور الأسرة في تحقيق أهداف رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية: دراسة ميدانية في رياض الأطفال الحكومية في مدينة دمشق».
- شريف، السيد عبد القادر، (٢٠٠٧): «التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال»، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان.

- ماهر، أحمد، (٢٠٠٧): «السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات». الطبعة الثامنة، الإسكندرية: الدار الجامعية.
- مردان، نجم الدين، وآخرون (٢٠٠٤): المرجع التربوي العربي لـبرامج ريـاض الأطفـال»، المنظمـة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، تونس.
- مرسي، منال صبري، (٢٠٠٨)، «فاعلية برنامج مقترح لتطوير أساليب مشاركة
- الوالدين في برنامج الروضة»، بحث مقدم إلى «ندوة رياض الأطفال، واقع وآفاق» بجامعة البعث.
- مصطفى، عبد السميع حمد، (٢٠٠٥): «مهارات الاتصال والتفاعـل في عمليتي التعليـم والـتعلم»، الأردن، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية.
- معروف، إبراهيم (٢٠١٤): «واقع أساليب التواصل بـين الأسـرة ومؤسسـات ريـاض الأطفـال في ضوء الاتجاهات الحديثة وسبل تطويرها: دراسة ميدانية على عينة من مؤسسات رياض الأطفـال في محافظة دمشق»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- وزارة التعليـم (١٤٣٨هـ): «الملتقـى السـنوي الأول للشـراكة بـين المدرسـة والأسـرة والمجتمـع»، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- وزارة التعليم، (١٤٣٨هـ): «الـدليل التنظيمـي للحضـانة وريـاض الأطفـال»، الريـاض، المملكـة العربية السعودية.
- وزارة المعارف، (١٩٩٥): «وثيقة سياسة التعليم العام» الطبعة الرابعـة، الريـاض، المملكـة العربيـة السعودية.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. School psychology review, 37(1), 74.
- Barnett, W. S. (2004, November). Maximizing returns from prekindergarten education. In Federal Reserve Bank of Cleveland research conference: Education and economic development (pp. 5-18).
- Chen, H., 2001. Family Educational. China Zhigong Press, Beijing, China.
- Chen, X., & Zhang, J. (2003). Blog culture and modern education technology. E Education Research, 3, 17-21.
- Dai Hongzhu, 2013. The Study of Cooperation and Interaction Between Family and Kindergarten Based on Network. Information Technology Journal, 12: 482 - 485.
- Epstein, J. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press.

- Gaudeul, A., & Peroni, C. (2010). Reciprocal attention and norm of reciprocity in blogging networks.
- Halgunseth, L. C., Peterson, A., Stark, D. R., & Moodie, S. (2009). Family engagement, diverse families, and early childhood education programs: An integrated review of the literature. National Association for the Education of Young Children. Retrieved from www. naeyc. org/edf/pdf/literature. pdf. In Child Development.
- Pianta, S. E. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. School Psychology Review, 28(3).
- Serpell, Z. N., & Mashburn, A. J. (2012). Family–school connectedness and children's early social development. Social development, 21(1), 21-46.

اضطراب تشوّه الجسد الوهميّ
وعلاقته بالقلق الاجتماعيّ
لدى طلبة المرحلة الثانويَّة بمدينة مكَّة المكرَّمة

خولة جميل الأنصاري

اضطراب تشوّه الجسد الوهميّ وعلاقته بالقلق الاجتماعيّ لدى طلبة المرحلة الثانويَّة بمدينة مكَّة المكرَّمة

خولة جميل الأنصاري

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى تواجد اضطراب تشوه الجسد الوهمي ومن ثم دراسة علاقته بالقلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة من كلا الجنسين، تم التطبيق على عينة من ٤٣٠ من الطلبة (٢٠٠) ذكور و(٢٣٠) إناثًا، تم تطبيق مقياسي اضطراب تشوه الجسد الوهمي (الحلو وعباس، ٢٠١٥)، ومقياس القلق الاجتماعي المقنن للبيئة السعودية (الشافعي، ٢٠٠٨)، تم استخدام المنهج الوصفي المقارن، وأظهرت النتائج تمتع الطلبة بدرجة متوسطة من تشوه الجسد الوهمي، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والاناث في اضطراب تشوه الجسد الوهمي أو بالقلق الاجتماعي، إلا أنه كانت هناك علاقة ارتباطية قوية بين اضطراب تشوه الجسد الوهمي والقلق الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: اضطراب تشوه الجسد الوهمي – القلق الاجتماعي

Dysmorphic body disorder and its relationship to social anxiety among secondary school students in Makkah Al-Mukarramah

Abstract

The present study aimed at identifying the presence of placebo deformity disorder and then examining its relationship with social anxiety among secondary school students in Makkah Al-Mukarramah Region from both sexes. A sample of 406 students: (200) males and (230) females, was used. The dysmorphic body disorder scale (Al-Hilou and Abbas, 2015) and the standardized social anxiety scale for the Saudi environment were applied (Al-Shafei, 2008). A comparative descriptive approach was used, and the results showed that students had a moderate degree of Dysmorphism, but showed no differences between males and females in Dysmorphism deformity disorder or social anxiety. However, there was a strong correlation between dysmorphic body disorder and social anxiety.

Key words: dysmorphic body disorder, social anxiety.

مقدمة:

إن اهتمام الفرد بمظهره الخارجي هو أحد أبعاد السلوك الإنساني المقبولة في معظم الثقافات حول العالم، ويُعَدُّ المظهر الجسدي أو ما يعرف علميًّا بصورة الجسد، أحد الأمور الرئيسة التي ينشغل بها نسبة كبيرة من البشر، حيث تمثل صورة الجسد صورة ذهنية وعقلية يكونها الفرد عن جسده سواء المظهر الخارجي أو مكوناته الداخلية وأعضائه المختلفة، إضافة إلى محددات قدرته على توظيف هذه الأعضاء، واثبات كفاءتها مما قد يصاحب ذلك مجموعة من المشاعر المختلطة بشقيها السلبي والإيجابي وانعكاس ذلك على صورته الجسدية (Sreshta. N et al, 2017) وقد يحدث أحيانًا أن تتشوه صورة الجسد ويصبح لدى الفرد مجموعة من الأفكار والمشاعر المشوهة حول مظهره الجسدي تصل بالفرد أحيانًا إلى درجة السخط وعدم الرضا عن جسده أو إلى درجة التوهم والاعتقاد بوجود عيوب وتشوهات لديهم مما يوقع الفرد في الكثير من الاضطرابات النفسية التي لا حصر لها، والتي يؤكد الكثير من العلماء أنها تنشأ بمراحل مبكرة من عمر الفرد، بين عمري (١٣-١٧) عام (أبو راس، ٢٠١٧)

والمقصود هنا مرحلة المراهقة والتي فيها ينظر المراهق إلى كل عضو من أعضاء جسمه كأنه جزء قائم بذاته، إذ تُعتبر هذه المرحلة مرحلة الفحص الجزئي الدقيق، وغالبًا ما يكون المراهق غير راضٍ عن شكل أجزاء من جسده، حيث يواجه الفرد من الجنسين مجموعة من التغيرات البيولوجية والجسدية التي تعمل على تغيير في تركيبته النفسية والعضوية، والتي قد تكون لديه تصورات سلبية عن نفسه وجسده، خاصة إذا تكونت لديه حالة من الرفض للتغيرات، وبالتالي تبنى نظرة سلبية ومشوهه تكون بداية للإصابة باضطرابات نفسية كاضطراب تشوه الجسد الوهمي (Phillips et al,2012 Veale et al,1996)، إن هذه التغيرات هي في حقيقتها بمثابة الابتعاد عن النموذج العصري المثالي للفتاة الجميلة، وبالتالي تكثر التعليقات من قِبَل الأهل عن هذه التغيرات التي تطرأ على المراهق خاصة اذا كانت هذه التغيرات غير متوازنة في بداياتها (الشبراوي، ٢٠٠١). وقد

أشارت الدراسات التي قام بها (Phillips et al,2012 &) إلى أن هذا النوع من الاضطرابات يظهر لدى الإناث أكثر قليلًا منه لدى الذكور، حيث يظهر بنسبة ١,٢% لدى الاناث مقارنة ب١,٦% لدى الذكور.

ظهر مفهوم تشوه الجسد الوهمي في بداياته على يد عالم النفس الإيطالي Enrico Morselli1891 حيث وصف هذا الاضطراب بأنه اضطراب يصبح الفرد فيه غير سعيد، حيث تتأثر حياته اليومية في كافة مجالاتها، ويظهر الخوف على الفرد من وجود عيب بجسده قد يلاحظه الآخرون مما يؤثر على تعامله العام مع الآخرين (Singh &Veale,2019).

وقد عرفه (Gunstad & Phillips,2003) على أنه اضطراب يشتمل على أفكار قهرية عن وجود عيب في جزء أو أكثر من الوجه أو الجسم، وهو وهمي وإن كان موجودًا فإنه يأخذ عند الفرد حجمًا أكبر من حجمه الحقيقي. أما (Phillips KA,2004) فيرى هذا الاضطراب يرتبط باعتقاد آخر وهو الاعتقاد أن الآخرين سيرفضون التعامل معهم، وهذا بدوره يرتبط بأداء الفرد في المجالات الإجتماعية والمهنية والأكاديمية والأدوار الإجتماعية المطلوبة.

وقد حددت جمعية النفسيين الأمريكية في إصدارها الخامس اضطراب تشوه الجسد الوهمي على أنه: "خصائص أو سمات ترتبط بانشغال الفرد بوجود عيب محسوس، أو مصدر قلق مفرط بشكل ملحوظ لوجود عيب مدرك، مما يسبب ضيق وانشغال الفكر وقلقًا (American Psychiatric Association,2000).

أما منظمة الصحة العالمية – ضمن تصنيفها للاضطرابات – فقد اعتبرت اضطراب التشوه الجسدي الوهمي هو:" اضطراب ناتج عن انشغال الفرد بوجود عيب واحد أو أكثر في المظهر الخارجي سواءً كان ملحوظ أو غير ملحوظ من قِبل الآخرين" (World Health Organisation,2018).

وترى الباحثة من خلال استعراضها لتعريفات اضطراب تشوه الجسد الوهمي أنه يمكن تعريف على أنه: " خصائص أو سمات ترتبط بانشغال الفرد بوجود عيب محسوس أو مصدر قلق مفرط بشكل ملحوظ لوجود عيب مدرك، مما يسبب ضيق وانشغال الفكر وقلقًا."

ويرى (Hunt.et al,2008) (أن أسباب هذا النوع من الاضطرابات تعود إلى مجموعة من العوامل العصبية والبيولوجية والبيئية والجينية، وتزداد الإصابة به بوجود مصابين ضمن أفراد العائلة، أو مرور الفرد بخبرات سلبية في الطفولة مثل التنمر أو الإغاظة، بالإضافة إلى التمتع بخصائص شخصية معينة مثل انخفاض مستوى الثقة بالنفس، والشعور بالضغط الاجتماعي النفسي لمجاراة معايير معينة (المظهر المثالي والجيد)، أو إذا كان لدى الفرد اضطراب آخر كالقلق والاكتئاب، ، كما أن هذا المعتقد يرتبط بالثقافة السائدة ضمن بلد معين خاصة تلك التي ترتبط بمعايير الجمال. (Phillips,2004)، وتختلف مظاهر هذا النوع من الاضطرابات من شخص إلى آخر؛ فقد يكون التركيز على وجود حبوب أو بثور في البشرة، يتخيلها الفرد أكبر مما هي عليه، وقد يكون لديهم ندبات صغيرة، أو شعر الجسم، أو حجم وشكل الجهاز التناسلي وحجم العضلات (الأنصاري، ٢٠٠٢).

وترى (McQuillan,2019) أن الذكور يركزون على الشكل العضلي للجسم، والذي قد يصل إلى حد التمارين لمدة طويلة، واستخدام المكملات الغذائية، وفي بعض الحالات استخدام إبر الستيرويد، وقد أكدت ذلك بدراستها على عينة من طلبة المرحلتين الجامعية والثانوية من الجنسين، و توصلت من خلالها إلى أن الأفراد الذين يعانون من هذا النوع من الاضطرابات يتجنبون التقاط الصور لهم، ويقومون بترتيب الشعر باستمرار أو الحلاقة، أو لمس أو تفقد أو قياس ما يعتقدونه عيبًا لديهم، وضع كمية كبيرة من المكياج، أو اطلاق اللحية لإخفاء العيب، لبس نوعية معينة من الثياب لإخفاء العيب المعتقد، التمرين بشكل كبير جدًّا، زيارة أطباء الجلدية والتجميل باستمرار، إجراء عمليات تجميل متعددة، التفكير باستمرار بالمظهر الخارجي، استخدام الأظافر لإزالة

البثور أو الأدوات الاخرى، تجنب المحافل الاجتماعية، المعاناة من مشاكل عاطفية، تقدير الذات المتدني، الاعتقاد الجازم أن الآخرين يرون عيوبه. ويؤكد كل من Veale.et al,1996; Gunstad & Phillips,2003; Phillips.et al,2009)) على أن بعض الحالات قد يصل فيها الفرد إلى رفض الارتباط مع شخص آخر أو الذهاب إلى المدرسة أو العمل وتجنب الأنشطة الاجتماعية المختلفة، وفي حالات متقدمة يصبح جليس المنزل، وقد يصل في أقصاه إلى الانتحار، وفي الحالات المرضية قد ترافق بالاكتئاب والخوف الاجتماعي والهوس الاكتئابي. أما (Phillips & Kaye,2007) فيرى أن الأفراد الذين يعانون من هذا النوع من الإضطرابات قد يطورون حالتهم إلى الحالة المرضية، بحيث يقوم بتكرار النظر إلى المرآة أو سؤال الاخرين عن مظهره والقيام بعمليات عقلية تتضمن المقارنة المستمرة بين مظهره ومظهرهم، وذلك كاستجابة لاهتمامهم بمظهرهم ومشاعرهم للحصول على النتائج الأفضل، ومن ثم تصبح هذه الأفكار مؤلمة ويصعب التحكم فيها والسيطرة عليها، وقد أكد (Phillips,2009) في دراسته أن ٢٥٥ من هؤلاء الأفراد يقضون أكثر من ٨ ساعات يوميًّا للاهتمام بمظهرهم ويرافق هذا الاضطراب بمشاعر من الخجل والقلق والحزن، كما أكدت دراسات كل من (Phillips&Menard,2005; &Phillips& Pinto,2012 ;Eisen.et al,2004). إن ٣٢% الى ٣٨% من الأفكار خاصة المتعلقة بعيوب الجسد هي أفكار وهمية.

وأشار كل من (phillips,Mcelroy,et al,1994) إلى أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب الجسد الوهمي يعانون من القلق الاجتماعي بشكل أكبر من غيرهم، ويبدو أن هناك لبسًا يعتري تشخيص اضطراب الجسد الوهمي، اذ يخطئ البعض في تشخيصه على انه اضطراب القلق الاجتماعي، إذ يتجسد الفرق بين الاضطرابين أن الثاني يتميز بوجود مشاعر الخوف عند المصاب من أن يظهر أنه غبي، أو مثير للخجل، أو ساذج أو بتصرف محرج أمام الناس، أو تصرف يستدعي الضحك على كلامه أو تصرفاته، أما اضطراب تشوه الجسد الوهمي فيخاف المصاب من الظهور أمام الناس بسبب وجود اعتقاد لديه أن

مظهره غير طبيعي (Phillips,2005)، ويبلغ التزامن بين الاضطرابين معًا إلى ٤٥% (الدسوقي، ٢٠٠٦).

وأكد على ذلك (عبدالرحيم وحسين، ٢٠١٣) بدراسته والتي شملت عينة من ٧٥ من المشخصين باضطراب الجسد الوهمي، والذين سجلوا درجات مرتفعة على مقياس تشوه الجسد الوهمي، أظهروا حالات من الاكتئاب والخجل والتوتر الانفعالي الشديد، وقد يصاحبه اضطرابات فسيولوجية، مما يجعل الفرد في حالة من الضيق والألم النفسي، والذي يؤدي بالنهاية إلى سوء التوافق الاجتماعي، وانخفاض مستوى تقدير الذات، وعدم الرضا عن الذات، والارتباك، والرهاب الاجتماعي، وضعف الأداء الأكاديمي والمهني.

وجاءت دراسة (الخولي، ٢٠١٥) التي أجراها على عينة من (٤٥) المصابين باضطراب تشوه الجسد الوهمي للتأكيد على أنهم يمتلكون أفكارًا وضلالات ذات صلة باضطرابهم، تتمركز في اعتقادهم أن الآخرين ينظرون اليهم أو يسخرون منهم بسبب الكيفية التي يظهر بها شكلهم مما يجعلهم عرضة إلى الاصابة باضطرابات نفسية واجتماعية، والتي تعيق بدورها حياة الفرد وتهدد وجوده وقد تنتهي بالانتحار.

ومن هنا نجد أن القلق الاجتماعي وما يتضمه من الكيفية التي يرى فيها الفرد نفسه في عيون الآخرين من أكثر الجوانب التي تختل لدى الفرد، لاسيما بسبب المخاوف المتعلقة والمرتبطة بصورة الجسد لدى الفرد، فقد يتجنب من يعاني اضطراب تشوه الجسد الوهمي الوظائف الإجتماعية من أي نوع أو المواجهة مع الجمهور، وذلك لخوفه الشديد من التحليل والنقد بسبب مظهر العيب الذي يعتقد بوجوده لديه (Veale et al,2003)، فالقلق الاجتماعي يتميز بخوف مفرط وغير معقول في المواقف الاجتماعية، والذي يمكن أن يسير جنبًا إلى جنب مع اضطراب التشوه الجسدي الوهمي، لما يعانيه الفرد من وعي شديد للغاية بمظهره وجسده مما يعيق تفاعله مع الآخرين (Karges,2015)، ويتفق ذلك مع ما جاء به كل من (Leary&Kowalski,1995) حيث أكدا على أن القلق الاجتماعي

يتضمن السلوك التجنبي وقلق الاختلاط مع الآخرين، وأعراضًا عقلية وجسدية في المواقف الاجتماعية، حيث يعتبر القلق الاجتماعي فكرة عقلية ثابته تظهر في مواقف نفسية مختلفة، وما أكده (Archer&Cash,1985) في أن الصورة السلبية للجسد ترتبط بالتفاعل الاجتماعي.

ويشير (البنا، ٢٠٠٦) إلى أن القلق الاجتماعي هو جانب من جوانب القلق الذي تستثيره المواقف الاجتماعية، ويعبر عن مشكلة نفسية انفعالية فردية يمر بها الفرد خلال المواقف الاجتماعية تتمثل في الخوف من التقييم السلبي من الآخرين، ويرى (رضوان، ٢٠٠١) أن مشكلة القلق تتمثل في التضخيم الكارثي للعواقب من خلال التطرف في طرح المتطلبات من الذات بحيث يتحول أدنى خطأ يرتكبه الى كارثة بالنسبة له تغرقه في الخجل وتعزز ميله للانسحاب.

إن القلق الاجتماعي يرتبط بشكل كبير جدًّا باضطراب الجسد الوهمي، ويعرف بمستويات من القلق في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتشير دراسة (Phillips & Kaye,2007) إلى أن القلق الاجتماعي يبدأ بالظهور بين (١٣-١٩) سنة من عمر الفرد، ولكن يمكن أن يحدث قبل ذلك في مرحلة الطفولة، فقد يرتبط القلق في مرحلة الطفولة بالخجل والعادات السلوكية والارتباك والتوتر والتوحد والرفض المدرسي وعدم طاعة الأوامر، واذا لم يتم معالجة المشكلة في تلك المرحلة فقد تتطور إلى اضطراب وقلق يؤثر على كل من مجالي الأداء في العمل والمجتمع.

وقد أكد (Phillips.et al,2006) أن القلق الاجتماعي واضطراب تشوه الجسد الوهمي بينهما ارتباط عالٍ جدًّا ومتبادل، حيث إنهما يشتركان في سن البداية والحالة المزمنة، وايضا بالتوجه المعرفي وكيفية تفسير المعلومات الاجتماعية الغامضة والمشوهة بإسلوب سلبي.

ويشير النموذج المعرفي للقلق الاجتماعي إلى أهمية الإدراك غير الفعال في تأطير واستمرار القلق الاجتماعي (Phillips,2006; Phillips,2004)، ويشكل الخوف من التقييم السلبي والإيجابي أكثر المدركات غير الفعالة في هذه المشكلة النفسية.

إن مفهومي القلق الاجتماعي وتشوه الجسد الوهمي مفهومان متسقان للغاية، وتلعب حساسية الرفض الدور الوسيط بينهما والتي ترتبط بدورها بجانب معرفي متعلق بتشوهات الجسد الوهمية (Phillips.et al,2006)

وأكدت دراسات كل من (Phillips,2009, Pope et al,2005) أن ١٢% إلى ٦٨,٨% من المصابين باضطراب الجسد الوهمي لديهم مستوى عالٍ من القلق الاجتماعي وان ٤,٨%الى ١٢% من الذين يعانون من قلق اجتماعي يعانون من اضطراب تشوه الجسد الوهمي، أما دراسة (Phillips&Stout,2009) فأشارت إلى أن ما نسبته ٣٧٣،% ممن يعانون من اضطراب الجسد الوهمي يعانون من الاكتئاب، وأن٩,٣٢% لديهم قلق الاجتماعي، ١,٢٦% يعانون من الوسواس القهري.

وفي الدراسة التي قامت بها،Kelly et al (2010) والتي حاولت من خلالها التعرف على العلاقة بين اضطراب تشوه الجسد الوهمي والقلق الاجتماعي، لدى عينة من ٢٠٠، فقد أظهرت النتائج جوانب معينة من القلق الاجتماعي وهي الخوف من المواجهة والتجنب ترجع بشكل رئيس إلى تشوه الجسد الوهمي.

أما دراسة كل من (Pinto&Phillips,2005) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من مرضى اضطراب تشوه الجسد الوهمي، حيث بلغ عدد أفراد العينة ٨١ مريضًا، تم تطبيق مقياس القلق الاجتماع (SADS)، كما تم قياس أعراض تشوه الجسد الوهمي، وأظهرت النتائج أن هناك ارتباطًا عاليًا بين تشوه الجسد الوهمي والقلق الاجتماعي، كما ظهرت لديهم أعراض الاكتئاب ومظاهر الشخصية التجنبية.

و جاءت الدراسة التي قام بها (عباس، الزبون، ٢٠١٢) والتي هدفت إلى إيجاد العلاقة بين اضطراب تشوه الجسد الوهمي والقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، وقد قام الباحثان بتطوير مقاييس الدراسة، وتم التطبيق على عينة من٥٠٠ طالب وطالبة، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لايجاد النتائج، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين اضطراب تشوه الجسد الوهمي واضطراب القلق الاجتماعي، كما وجدت الدراسة فروقًا بين الجنسين في مستوى اضطراب تشوه الجسد الوهمي والقلق الاجتماعي لصالح الإناث.

كما أكدت على ذلك دراسة (Damerchel&Kalavand,2017) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القلق الاجتماعي واضطراب تشوه الجسد الوهمي وارتباطه بالخوف من التقييم السلبي والايجابي، شملت العينة ٢٠٨ طالبات من طلبة مرحلتي البكالوريوس والماجستير في الجامعة، تم تطبيق مقياسي القلق الإجتماعي واضطراب تشوه الجسد الوهمي ومقياس الخوف من التقييم السلبي والإيجابي، وأظهرت النتائج ارتباط الخوف من التقييم السلبي والإيجابي بكل من القلق وتشوه الجسد الوهمي، كما كان هناك ارتباط إيجابي بين القلق الاجتماعي واضطراب تشوه الجسد الوهمي.

مشكلة الدراسة:

تشير نتائج الدراسات الحديثة أن ما يقرب من ٧٠% من طلاب وطالبات الجامعات والثانوي يشعرون بالسخط وعدم الرضى عن مظهرهم الجسدي، وأن ٢٠% منهم تنطبق عليهم مظاهر هذا الاضطراب (الدسوقي، ٢٠٠٦)، مما يعيق تحصيلهم الدراسي وقد يؤدي إلى التسرب من المدرسة، حيث يتسرب ما يقارب ٢٠% من الطلبة الذين يعانون من اضطراب الجسد الوهمي من المدرسة وفق إحصائية منظمة النفسيين الأمريكية ٢٠١٣. واكد (Liao,2010) بدراسته على أن الطلبة المصابين باضطراب تشوه الجسد الوهمي كان تحصيلهم الدراسي وأداؤهم لواجباتهم المدرسية منخفضًا بسبب انشغالهم بأنفسهم، كما أنهم يعانون من أعراض اكتئابيه ويعيشون عزلة عن الآخرين

ويتجنبون التفاعل الاجتماعي. ونظرًا لما لفئة الطلبة من أهمية خاصة في مرحلة المراهقة وما قد يعانونه من مشكلات تتصل باضطراب الجسد الوهمي، وما يرتبط به من سلوكات تجنبية وانسحابية وتأثيره على مستوى الطالب الأكاديمي، ومعاناة الطالب من القلق والاكتئاب والوسواس، والذي قد لا يعيره المعلمون أهمية حيث إنه قد يمر دون الاعتراف به، أو قد يشعر الطالب بصعوبة الإفصاح عنه، ولكنه بالمقابل يؤثر على المستوى الأكاديمي، ومدى تفاعل الطالب مع مادته الدراسية والمحافظة على وجوده بالمدرسة من ناحية، وكون الدراسات التي تناولت هذا النوع من الاضطرابات وعلاقتها بالقلق الإجتماعي في الوطن العربي كافة وبالمملكة العربية السعودية خاصة نادرة، أرادت الباحثة التأكد من مدى انتشار هذا النوع من الاضطرابات بين طلبة المرحلة الثانوية، ومن ثم التأكد من مدى ارتباطه بالقلق الاجتماعي لدى افراد العينة المستهدفة وذلك لإيجاد الطرق المناسبة للحد من هذا الاضطراب وتأثيره في بداياته.

الأهمية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في أنها تلقي الضوء على ظاهرة مهمة مرتبطة بمرحلة نمائية مؤثرة، وفئة عمرية مهمة، وهي فئة المراهقين، كم أنها تتناول واحدًا من الاضطرابات التي تشكل عائقًا لحياة الفرد، والذي قد يتسبب في الكثير من المشكلات في شتى المجالات خاصة في مجال التفاعل الاجتماعي، والحياة المهنية والأكاديمية، كما أن هذا النوع من الاضطرابات من أقل أنواع الاضطراب تناولا للدراسة في المملكة العربية السعودية، كما أن هذه الدراسة قد تسهم في التعامل مع مشكلة حيوية واقعية آخذه في الانتشار، وتفتح الآفاق لمزيد من الدراسات العلمية.

أما الأهمية التطبيقية فتتضح من خلال إيجاد مقاييس مقننة للبيئة السعودية، تقيس كلًّا من اضطراب الجسد الوهمي والقلق الاجتماعي، الإسهام في زيادة الوعي بالاضطرابات التي قد تصيب فئة المراهقين، وما يترتب عليها من تأثير على تحصيلهم الدراسي، وتتسبب في تسربهم من المدرسة، فتح الآفاق لإعداد برامج علاجية وقائية من

قبل المختصين، كما يمكن الاستفادة منها في ميادين الممارسة النفسية، أو من قبل الهيئات المعنية للحد من هذا النوع من الإضطرابات لما له من تأثير على سلامتهم الصحية والنفسية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على مدى انتشار اضطراب الجسد الوهمي بين طلبة المرحلة الثانوية من كلا الجنسين.
٢- مدى العلاقة بين اضطراب الجسد الوهمي والقلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية.
٣- مدى الاختلاف بين الذكور والإناث في اضطراب الجسد الوهمي والقلق الاجتماعي.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما نسبه انتشار أعراض اضطراب تشوه الجسد الوهمي لدى عينه الدراسه؟
٢- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية باضطراب تشوه الجسد الوهمي تُعزى لمتغير الجنس؟
٣- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية القلق الاجتماعي تُعزى لمتغير الجنس؟
٤- هل توجد فروق ذات دالة إحصائيه في اضطراب تشوه الجسد الوهمي بحسب درجة القلق الاجتماعي (منخفض - متوسط- - مرتفع)؟
٥- هل توجد علاقه بين القلق الاجتماعي وأعراض اضطراب تشوه الجسد الوهمي لدي عينه الدراسه؟

المصطلحات:

اضطراب تشوه الجسد الوهمي body dysmorphic disorder: خصائص أو سمات ترتبط بانشغال الفرد بوجود عيب محسوس، أو مصدر قلق مفرط بشكل ملحوظ لوجود عيب مدرك، مما يسبب ضيق وانشغال الفكر وقلقًا. (جمعية علم النفس الأمريكية، ٢٠١٨).

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد عند الإجابة عن مقياس اضطراب تشوه الجسد الوهمي.

القلق الاجتماعي anxiety Social: هو انفعال غير سار، وشعور مكدر بسبب توقع تهديد من جراء مشاركة الفرد في مواقف اجتماعية مصحوبة بمشاعر الشك والإشفاق ليس لها ما يبررها من النارية الموضوعية ومعتقدات محرفة بلا أساس منطقي تبنى عليه. (رضوان، ٢٠٠١).

التعريف الإجرائي:الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد عند الإجابة عن مقياس القلق الاجتماعي.

محددات الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصر التطبيق على عينة من طلبة المرحلة الثانوية من كلا الجنسين المسجلين بالمدارس الثانوية الحكومية بمنطقة مكة المكرمة.

الحدود المكانية: تتمثل في المدارس الحكومية الثانوية المتواجدة بمنطقة مكة المكرمة.

الحدود الزمانية: تم التطبيق في بداية الفصل الدراسي الأول ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع الطلبة المسجلين بالمدارس الثانوية من الذكور والإناث في منطقة مكة المكرمة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من (١١٨) مدرسةً حيث احتوت العينة على (١٠) مدارس، شملت (٤٣٠) طالب وطالبة، (٢٠٠) من الذكور و (٢٣٠) من الإناث.

أدوات الدراسة:

تم استخدام مقياسين في هذه الدراسة:

١- أولاً مقياس اضطراب تشوه الجسد الوهمي:

تم استخدام مقياس (الحلو، عباس ٢٠١٥) والمكون من ٣٦ فقرة، تتم الإجابة وفق مقياس ليكرت الرباعي (تنطبق تمامًا، تنطبق، لا تنطبق، لا تنطبق تمامًا) وتكون الإجابات (١، ٢، ٣، ٤) على التوالي.

وتم التحقق من ثبات وصدق المقياس ومدى مناسبته للبيئة السعودية عن طريق الخطوات التالية:

صدق المقياس: -

استخرجت دلالات الصدق بعدة طرق هي:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على (١٠) محكمين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراته للطلبة، ومدى وضوح لغته، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لمفهوم تشوه الجسد التي وضعت لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم حذف (١٨) من فقرات المقياس، وتم تقليص مقياس الإجابة إلى مقياس ثلاثي (تنطبق، أحيانًا، ولا تنطبق) وتأخذ الاجابات الدرجات (١، ٢، ٣) على التوالي، ملحق (١) يوضح مقياس اضطراب تشوه الجسد الوهمي في صورته النهائية.

ج- الصدق التكويني:

تم إيجاد الصدق التكويني من خلال ايجاد الصدق الارتباطي في حال حذف الفقرات وكانت النتائج كما يشير الجدول أدناه:

جدول (١):ويمثل الصدق التكويني لفقرات مقياس اضطراب الجسد الوهمي

الرقم	الفقرة	متوسط المقياس في حال حذف الفقرة	معامل الارتباط الكلي المصحح
1	أنشغل بعيب في مظهري لا يعتقد الآخرون أنه موجود	131.03	.461
2	اتفقد عيبًا أراه في مظهري بالمرآة كلما سنحت الفرصة	130.96	.443
3	يدل مظهر الشخص على شخصيته.	130.78	.268
4	أقوم بكشط ما أجده غير ملائم ببشرتي (كالحبوب والزيوان)	130.89	.312
5	أطلب من الآخرين إبداء رأيهم بمظهري.	131.06	.285
6	أضع نظارات حتى أخفي الإرهاق البادي على شكلي رغم إنكار الآخرين لذلك.	131.50	.290
7	احتاج إلي وقت كبير حتى أرتب نفسي كل صباح.	131.09	.383
8	أعتقد أن مدح الآخرين لمظهري هو مجرد مجاملة لي.	131.05	.314
9	أشعر بعدم الرضى عن مظهري، رغم اعتقاد الآخرين أن مظهري لائق.	131.14	.436
10	رغم أن الآخرين لا يتفقون معي في أن وزني زائد إلا أنني أرتدي ملابس تجعلني أبدو أقل وزنًا.	131.17	.389
11	أتحاشى بعض المناسبات لشعوري أن مظهري غير مناسب.	131.24	.425
12	أتحاشى النظر إلى نفسي بالمرآة.	131.50	.348
13	تزعجني الهالات السوداء أو التجاعيد حول عيوني.	131.02	.433
14	أتأخر عن المحاضرات أو المواعيد حتى أرتب مظهري.	131.21	.346
15	أضع مكياجًا لأخفي العيوب في جسدي على الرغم من اعتقاد الآخرين عدم حاجتي لذلك.	131.33	.513
16	أقارن مظهري بأشخاص يظهرون على التلفاز والمجلات وصفحات الإنترنت.	131.24	.512
17	يزعجني شعري الخفيف أو المتقصف على الرغم من اعتقاد الآخرين أنه جميل.	131.02	.503
18	أرغب بإجراء عملية تجميل لجزء أو أكثر من أجزاء جسمي.	131.20	.475
19	أشعر أن شكلي مختلف عن الآخرين.	131.24	.346
20	قمت بعملية تجميل رغم اعتقاد الآخرين أنني لا احتاجها.	131.49	.186
21	تعجبني ملامح وجهي بشكل عام.	130.40	-.121

الرقم	الفقرة	متوسط المقياس في حال حذف الفقرة	معامل الارتباط الكلي المصحح
22	أجد أن هناك تناسقًا في جسمي بشكل عام	130.63	-.018
23	جسمي مشدود ومتناسق العضلات.	130.90	.053
24	يعجبني طولي.	130.55	-.079
25	اكره أن يدقق الآخرون في مظهري.	130.66	.248
26	أعتقد أنه يجب أن أخفف من وزني على الرغم من اعتقاد الآخرين عدم حاجتي لذلك.	130.81	.350
27	أخشى أن يلاحظ الآخرون عيوبي	130.86	.385
28	أستخدم أدوات وأدوية لتنظيف بشرتي	130.78	.254
29	أتجنب الجلوس في الاماكن التي فيها إضاءة عالية.	131.05	.259
30	أهتم بالظهور بشكل جميل أمام الآخرين.	130.39	.090
31	أشعر بالخجل إن كان هندامي غير مرتب.	130.71	.300
32	أحاول الاستمرار بتحسين مظهري	130.43	.180
33	أعتقد أن بإمكان عمليات التجميل ان تصنع المعجزات.	131.19	.409
34	يضايقني شعر جسمي.	130.99	.426
35	قمت بالعديد من الحميات لتخفيف وزني.	131.07	.386
36	تؤرقني التشققات الجلدية في جسمي.	131.11	.409

يشير الجدول السابق إلى قيم معامل الإرتباط في حال الحذف حيث تظهر القيم مدى مساهمة كل فقرة من الفقرات ومساهمتها في الدرجة الكلية

ثبات المقياس:-

تم التحقق من ثبات مقياس تشوه الجسد الوهمي بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الإختبار (test-retest)، حيث تم إعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٤٠) طالبًا وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين كلا التطبيقين (٠,٨٦)

وتم أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوح بين (١١ ,٧)، والجدول رقم (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والأداة ككل، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢): معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا
ومعامل ارتباط بيرسون لثبات الإعادة لمقياس تشوه الجسد

المقياس	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
تشوه الجسد الوهمي	0.86	0.711

- تحسب درجات الإجابة على المقياس بالدرجة الكلية حيث الدرجة الكلية تترتوح بين الدرجة الدنيا (٣٦) الدرجة العليا (١٠٨):
- تم تقسيم المقياس إلى ثلاث فئات:
- (٣٦ – ٦٠) بدرجة ضعيفة
- (٦١ – ٨٥) بدرجة متوسطة
- (٨٦ – ١٠٨) بدرجة كبيرة

ثانيًا: مقياس القلق الاجتماعي لـ (LSAS,Liebowitz,2000,2003) والمترجم والمقنن للبيئة السعودية (الشافعي، ٢٠٠٨) ويحتوي على ٢٤ فقرةً، ١٣ تدور حول انجاز الفرد لاعمال في محيط اجتماعي، و١١ حول مواقف التفاعل الاجتماعي، ويتمتع المقياس بدرجة ثبات تصل الى ٨٥، تتم الإجابة على المقياس وفق مقياس ليكرت الرباعي، وتتراوح مجموع الدرجات بين بدرجة ضعيفة (٢٤ – ٥٦) / بدرجة متوسطة (٥٧ – ٨٨) / بدرجة كبيرة (٨٩ – ١٢٠)

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما نسبة انتشار أعراض اضطراب تشوه الجسد الوهمي لدى عينة الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس اضطراب تشوه الجسد الوهمي والمكون من (٣٦) فقرة وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح في الجدول التالي:

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس اضطراب تشوه الجسد الوهمي وعلى المقياس ككل:

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	درجة الشيوع
١	أنشغل بعيب في مظهري لا يعتقد الآخرون أنه موجود	1.81	.752	18	متوسطة
٢	أتفقد عيبًا آراه في مظهري بالمرآة كلما سنحت الفرصة	1.88	.763	14	متوسطة
٣	يدل مظهر الشخص على شخصيته.	2.05	.756	9	متوسطة
٤	أقوم بكشط ما أجده غير ملائم ببشرتي (كالحبوب والزيوان)	1.95	.778	12	متوسطة
٥	أطلب من الآخرين إبداء رأيهم بمظهري.	1.78	.713	21	متوسطة
٦	أضع نظارات حتى أخفي الإرهاق البادي على شكلي رغم إنكار الآخرين لذلك.	1.33	.606	36	ضعيفة
٧	إحتاج إلى وقت كبير حتى أرتب نفسي كل صباح.	1.74	.722	23	متوسطة
٨	أعتقد أن مدح الآخرين لمظهري هو مجرد مجاملة لي.	1.79	.707	20	متوسطة
٩	أشعر بعدم الرضى عن مظهري، رغم اعتقاد الآخرين أن مظهري لائق.	1.70	.741	25	متوسطة
١٠	رغم أن الآخرين لا يتفقون معي في أن وزني زائد إلا أنني أرتدي ملابس تجعلني أبدو أقل وزنًا.	1.67	.783	26	متوسطة
١١	أتحاشى بعض المناسبات لشعوري أن مظهري غير مناسب.	1.60	.728	30	ضعيفة
١٢	أتحاشى النظر إلى نفسي بالمرآة.	1.34	.608	35	ضعيفة
١٣	تزعجني الهالات السوداء أو التجاعيد حول عيوني.	1.82	.776	16	متوسطة
١٤	أتأخر عن المحاضرات أو المواعيد حتى أرتب مظهري.	1.63	.721	29	ضعيفة
١٥	أضع مكياجًا لأخفي العيوب في جسدي على الرغم من اعتقاد الاخرين عدم حاجتي لذلك.	1.50	.744	33	ضعيفة
١٦	أقارن مظهري بأشخاص يظهرون على التلفاز والمجلات	1.60	.741	31	ضعيفة

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	درجة الشيوع
	وصفحات الإنترنت.				
١٧	يزعجني شعري الخفيف أو المتقصف على الرغم من اعتقاد الآخرين أنه جميل.	1.81	.796	17	متوسطة
١٨	أرغب بإجراء عملية تجميل لجزء أو أكثر من أجزاء جسمي.	1.63	.816	28	ضعيفة
١٩	أشعر أن شكلي مختلف عن الآخرين.	1.60	.738	32	ضعيفة
٢٠	قمت بعملية تجميل رغم اعتقاد الآخرين أنني لا أحتاجها.	1.35	.669	34	ضعيفة
٢١	تعجبني ملامح وجهي بشكل عام.	2.43	.709	2	كبيرة
٢٢	أجد أن هناك تناسقًا في جسمي بشكل عام	2.21	.759	5	متوسطة
٢٣	جسمي مشدود ومتناسق العضلات.	1.94	.809	13	متوسطة
٢٤	يعجبني طولي.	2.28	.778	4	متوسطة
٢٥	اكره أن يدقق الآخرين في مظهري.	2.18	.720	6	متوسطة
٢٦	اعتقد أنه يجب أن أخفف من وزني على الرغم من اعتقاد الآخرين عدم حاجتي لذلك.	2.02	.862	10	متوسطة
٢٧	أخشى أن يلاحظ الآخرون عيوبي	1.98	.795	11	متوسطة
٢٨	أستخدم أدوات وأدوية لتنظيف بشرتي	2.05	.813	8	متوسطة
٢٩	أتجنب الجلوس في الأماكن التي فيها إضاءة عالية.	1.80	.816	19	متوسطة
٣٠	أهتم بالظهور بشكل جميل أمام الآخرين.	2.44	.707	1	كبيرة
٣١	أشعر بالخجل إن كان هندامي غير مرتب.	2.13	.768	7	متوسطة
٣٢	أحاول الاستمرار بتحسين مظهري	2.41	.745	3	كبيرة
٣٣	اعتقد أنه بإمكان عمليات التجميل أن تصنع المعجزات.	1.64	.786	27	ضعيفة
٣٤	يضايقني شعر جسمي.	1.85	.790	15	متوسطة
٣٥	قمت بالعديد من الحميات لتخفيف وزني.	1.77	.822	22	متوسطة
٣٦	تؤرقني التشققات الجلدية في جسمي.	1.73	.783	24	متوسطة
	الدرجة الكلية	66.42	9.405		متوسطة

وتم تحديد درجة الشيوع كما يلي:

- فيما يتعلق بفقرات المقياس (مقياس ليكرت ثلاثي التدريج)

الدرجة الدنيا (١) والدرجة العليا (٣)

- تم تقسيم المقياس الى ثلاث فئات:

١- (١-١,٦٦) بدرجة ضعيفة

٢- (١,٦٧ – ٢,٣٣) بدرجة متوسطة

٣- (٢,٣٤ – ٣) بدرجة كبيرة

- أما الدرجة الكلية: الدرجة الدنيا (٣٦) الدرجة العليا (١٠٨):

– تم تقسيم المقياس إلى ثلاث فئات:

١- (٣٦ – ٦٠) بدرجة ضعيفة

٢- (٦١ – ٨٥) بدرجة متوسطة

٣- (٨٦ – ١٠٨) بدرجة كبيرة

يلاحظ من الجدول السابق أن ثلاث فقرات كان شيوعها لدى أفراد العينة بدرجة كبيرة وهي الفقرات (٢٦، ١٥، ٣٠) حيث جاءت الفقرة رقم (٣٠) والتي نصت على "أهتم بالظهور بشكل جميل أمام الآخرين." في الترتيب الاول بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٤٤) وانحراف معياري وقدره (٠,٧٠٧)، تلتها الفقرة رقم (٢١) والتي نصت على "تعجبني ملامح وجهي بشكل عام" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٣) وانحراف معياري وقدره (٠,٧٠٩) وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٣٢) والتي نصت "أحاول الاستمرار بتحسين مظهري" بمتوسط حسابي قدره (٢,٤١) وانحراف معياري بلغ (٠,٧٤٥).

في حين بلغ عدد الفقرات التي كان شيوعها لدى افراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة (٢٣) فقرة وهي الفقرات (٢٤، ٢٢، ٢٥، ٣١، ٢٨، ٣، ٢٦، ٢٧، ٤، ٢٣، ٢، ٣٤، ١٣، ١٧، ١، ٢٩، ٨، ٥، ٣٥، ٧، ٣٦، ٩، ١٠) وتراوح المتوسط الحسابي لها (١,٦٧ – ٢,٢٨)

أما باقي الفقرات والبالغ عددها (١٠) فقرات وهي الفقرات رقم (٣٣، ١٨، ١٤، ١١، ١٦، ١٩، ١٥، ٢٠، ١٢، ٦) فقد كان شيوعها بدرجة منخفضة وتراوح متوسطها الحسابي (١,٦٤ – ١,٣٣) حيث جاءت الفقرة رقم (٦) في المرتبة الاخيرة والتي نصت على "أضع نظارات حتى أخفي الإرهاق البادي على شكلي رغم إنكار الآخرين لذلك." بمتوسط حسابي قدره (١,٣٣) وانحراف معياري قدره (٠,٦٠٦) في حين جاءت الفقرة

رقم (١٢) في المرتبة قبل الأخيرة والتي نصت على "أتحاشى النظر إلى نفسي بالمرآة." بمتوسط حسابي وقدره (١,٣٤) وانحراف معياري بلغ (٠,٦٠٨).

وفيما يتعلق بمتوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل فقد كان المتوسط الحسابي للمقياس (٤٢,٦٦) حيث تشير إلى درجة متوسطة من الشيوع.

مما سبق يتضح أن سمة اضطراب تشوه الجسد الوهمي شائعة بدرجة متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٤٣٠) طالبًا وطالبة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب تشوه الجسد الوهمي تُعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس اضطراب تشوه الجسد الوهمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة تبعًا لمتغير الجنس والتي احتوت على فئتين (ذكر، أنثى)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة كما يظهر في الجدول (٤)

جدول (٤): نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لفحص الفروق التي تُعزى للجنس في اضطراب تشوه الجسد الوهمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	200	66.05	9.284	0.773	428	0.44
أنثى	230	66.75	9.517			

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في اضطراب تشوه الجسد الوهمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) حيث بلغت قيمة ت (٠,٧٧٣) وهي قيمة غير دالة إحصائيا كما يلاحظ من الدلالة الإحصائية (٠,٤٤)، أي أن اضطراب تشوه الجسد

الوهمي لدى الذكور لا يختلف اختلافًا جوهريًّا عن مستوى اضطراب تشوه الجسد الوهمي لدى الإناث، وأن متغير الجنس لا يؤثر على اضطراب تشوه الجسد الوهمي

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في القلق الاجتماعي تُعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة تبعًا لمتغير الجنس والتي احتوت على فئتين (ذكر، أنثى)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة كما يظهر في الجدول (٥)

جدول (٥): نتائج اختبارات للعينات المستقلة لفحص الفروق التي تُعزى للجنس في القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	200	58.52	15.089	1.004	428	0.316
أنثى	230	57	16.046			

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= ٠,٠٥) في القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) حيث بلغت قيمة ت (1.004) وهي قيمة غير دالة إحصائيا كما يلاحظ من الدلالة الإحصائية (٠,٣١٦)، أي أن القلق الاجتماعي لدى الذكور لا يختلف اختلافًا جوهريًّا عن مستوى القلق الاجتماعي لدى الإناث، وأن متغير الجنس لا يؤثر على القلق الاجتماعي.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب تشوه الجسد الوهمي بحسب درجة القلق الاجتماعي (منخفض – متوسط – مرتفع)؟

لإيجاد الفروق التي تُعزى لمتغير درجة القلق الاجتماعي في التشوه الجسدي تم فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل من خلال أثر القلق

الاجتماعي بمستوياته الثلاثة (منخفض، متوسط، مرتفع)، حيث تم تقسيم المقياس إلى ثلاثة مستويات بناءً على درجة افراد العينة على المقياس كما يلي:

بدرجة ضعيفة (٢٤ – ٥٦) / بدرجة متوسطة (٥٧ – ٨٨) / بدرجة كبيرة (٨٩ – ١٢٠)

ويبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعًا لفئات متغير القلق الاجتماعي:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير القلق الاجتماعي

الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بدرجة ضعيفة	208	63.2	8.766
بدرجة متوسطة	207	68.85	8.557
بدرجة كبيرة	15	77.67	10.95
الدرجة الكلية	430	66.42	9.41

يشير الجدول (٦) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا إلى مستويات متغير القلق الاجتماعي، وللكشف عن أثر متغير القلق الاجتماعي في التشوه الجسدي تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر القلق الاجتماعي في التشوه الجسدي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	5257.507	2	2637.753	34.479	0.00
داخل المجموعات	32667.305	427	76.504		
الكلي	37943.812	429			

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التشوه الجسدي تبعًا لمتغير القلق الاجتماعي، حيث بلغت قيمة اختبار (F) ٣٤,٤٧٩ وهي قيمة ذات دلالة إحصائية، كما يشير مستوى الدلالة والذي بلغت قيمته (٠,٠٠)، ولمعرفة

لصالح أي مجموعة كانت هذه الفروق تم إجراء اختبار مقارنات بعدية باستخدام اسلوب شيفيه، كما يشير الجدول التالي:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمقارنات البعدية بطريقة شيفيه القلق الاجتماعي على التشوه الجسدي

مستوى القلق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	مستوى القلق		
				ضعيف	متوسط	كبير
ضعيف	63.2	8.766	208	1.000	-	-
متوسط	68.85	8.557	207	*5.648	1.000	-
كبير	77.67	10.95	15	*14.47	*8.821	1.000

* قيمة دالة إحصائيًا

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مقارنة الأفراد من ذوي القلق الضعيف بالأشخاص ذوي القلق المتوسط والمرتفع لصالح الاشخاص ذوي القلق المنخفض، بمعنى أنه كلما كان الشخص لديه قلق منخفض فإن التشوه الجسدي لديه أقل.

وعند مقارنة الأشخاص ذوي القلق المتوسط بالأشخاص ذوي القلق المرتفع كان هناك دلالة إحصائية لصالح الأشخاص ذوي القلق المتوسط، بمعنى أن الشخص ذا القلق المتوسط لديه تشوه جسدي أقل من الشخص ذي القلق المرتفع

السؤال الخامس: هل توجد علاقة بين القلق الاجتماعي وأعراض اضطراب تشوه الجسد الوهمي لدى عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين مقياس القلق الاجتماعي ومقياس تشوه الجسد الوهمي كما يشير الجدول أدناه.

جدول (٩): قيم معاملات الارتباط بين مقياس القلق الاجتماعي
ومقياس التشوه الجسدي الوهمي

	مقياس تشوه الجسد الوهمي	
مقياس القلق الاجتماعي	معامل الارتباط	٠,٣٧٥
	مستوى الدلالة	0.00

يشير الجدول السابق الى أن ارتباط الدرجة الكلية لمقياس تشوه الجسد الوهمي مع الدرجة الكلية لمقياس القلق الاجتماعي بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٣٧٥) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة الدلالة الاحصائية (٠,٠٠)

وللتحقق من هذه القيمة تم إيجاد قيمة تحليل التباين الأحادي ANOVA كما يشير الجدول التالي:

جدول (١٠): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)
لوجود علاقة بين متغيري القلق الاجتماعي والتشوه الجسدي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
الارتباط	5336.622	1	5336.622	70	0.00
البواقي	32606.19	428	76.183		
الكلي	37943.812	429			

يلاحظ من الجدول السابق ان قيمة اختبار F بلغت (٧٠) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية كما يشير مستوى الدلالة والذي بلغ (٠,٠٠) وبالتالي هناك علاقة ارتباطية بين مستوى القلق وتشوه الجسد الوهمي ويمكن التنبؤ بمقدار التشوه الجسدي الوهمي من خلال متغير القلق كما يشير الجدول التالي:

جدول (١١): نتائج العلاقة الارتباطية بين متغيري
القلق الاجتماعي والتشوه الجسدي

المتغير	قيمة B	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة T	الدلالة الاحصائية
القلق	٠,٢٢٦	٠,٠٢٧	٠,٣٧٥	٨,٣٧	٠,٠٠

يلاحظ من الجدول السابق أنه يمكن التنبؤ بمتغير التشوه الجسدي الوهمي من خلال متغير القلق الاجتماعي، حيث تصاغ معادلة التنبؤ من خلال العلاقة التالية:

التشوه الجسدي الوهمي = (٠,٣٧٥) + (٠,٢٢٦ * القلق الاجتماعي)

مناقشة النتائج:

عند مناقشة اسئلة الدراسة: السؤال الاول والذي ركز على ما نسبة انتشار اضطراب تشوه الجسد الوهمي بين طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة؟ أشارت النتائج إلى درجة متوسطة من انتشار هذا الاضطراب، وهذا يؤكد تواجد هذا النوع من الاضطرابات بين فئة المراهقين والذي يرتبط بشكل أكبر بصورة الجسد حيث سجلت الفقرات "أهتم بالظهور بشكل جميل أمام الآخرين" وفقرة "تعجبني ملامح وجهي بشكل عام" و"أحاول تحسين مظهري باستمرار" أعلى استجابة لدى الطلبة بشكل عام، وقد تعود هذه النتيجة الى أن اضطراب تشوه الجسد الوهمي يتأثر بعدة عوامل كالوعي والمستوى الثقافي والمعايير الاجتماعية والثقافية وتأثير وسائل الإعلام وغيرها من العوامل الآخرى، فكلما زاد الوعي والمستوى الثقافي والتعليمي للفرد قلت اصابته بالاضطرابات بأنواعها، كما أن الفرد يتاثر بالموروث الثقافي الخاص بالمظهر المقبول اجتماعيًّا، بالإضافة إلى التطور التكنولوجي ووسائل الاعلام وما لها من دور فعال في اعطاء الصورة المثالية عن المعايير الجمال والرشاقة والموضة، فهي تستهدف فئة الشباب والمراهقين، كونهم الفئة الأكثر تاثرًا بكل ما يخص الجسد والمظهر، وقد اتفق ذلك مع دراسة (عباس، ٢٠١٢)، والتي أكدت على تواجد اضطراب تشوه الجسد الوهمي بدرجة متوسطة بين طلبة الجامعة، ودراسة (الخولي، ٢٠١٥) على عينة المراهقين والتي أكد من خلالها تواجد هذا الاضطراب أيضًا بدرجة متوسطة بين المراهقين.

السؤال الثاني والمتعلق بالفروق في اضطراب الجسد الوهمي والتي تُعزى الى متغير الجنس.

أكدت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين، وقد جاءت هذه النتائج مخالفة لنتائج دراسة (عباس والزبون، ٢٠١٢) ودراسة (McQuillan,2019)، إلا أن هذه الدراسات كانت الفروق بين الجنسين ضئيلة، ويمكن تفسير هذه النتائج للتطور التكنولوجي والاهتمام من قبل الجنسين في وقتنا الحاضر بالشكل الخارجي، وتقلصت المسافة بين اتجاهات الإناث والذكور في مقاييس الجمال ومدى الاهتمام المعطى لجانب الشكل العام.

بالنسبة للسؤال الثالث والخاص بالفروق بين الجنسين في مستوى القلق الاجتماعي.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى القلق الاجتماعي بين الجنسين، مما لا يتفق مع نتائج دراسة (عباس، الزبون ٢٠١٢)، والتي أكدت على وجود فروق بين الجنسين في مستوى القلق الاجتماعي، إلا أن هذه النتيجة تعتبر منطقية كونه لا يوجد فروق بين الجنسين في اضطراب تشوه الجسد الوهمي.

السؤال الرابع والمتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب تشوه الجسد الوهمي بحسب درجة القلق

أكدت النتائج ان الطلبة الذين يتمتعون بدرجة اقل من القلق الاجتماعي يتمتعون بدرجة أقل من تشوه الجسد الوهمي، ويتفق ذلك مع دراسة (Pinto&Phillips,2005)، ودراسة (Kelly et al,2010)، ويعود ذلك كما ترى الباحثة إلى تشابه الأعراض بين كلا الاضطرابين، ويرتبط السؤال الرابع بنتائج السؤال الخامس والذي ينص على:

السؤال الخامس هل توجد علاقة بين القلق الاجتماعي وأعراض اضطراب تشوه الجسد الوهمي؟

أكدت النتائج على وجود علاقة ارتباطية بين مستوى القلق الاجتماعي واعـراض اضطراب الجسد الوهمي كما أكدت النتائج على إمكانية التنبؤ بمقـدار اضـطراب تشـوه الجسد الوهمي من خلال مـتغير القلـق، ويتفـق ذلـك مـع دراسـة كـل مـن Kelly et (Damerchel&Kalavand,2017; al2010; Pinto&Phillips,2005) والتي أكـدت علـى حقيقة أن الغالبية العظمى من المصابين باضطراب تشوه الجسد الوهمي يعانون إلى جانب ذلك من القلق الاجتماعي، وأن هناك علاقة قوية بينهما، وترجع الباحثة هذه النتيجة الى مدى التشابه بين اعراض اضطراب تشوه الجسد الوهمي واعراض القلق الاجتماعي، إذ يبتعد من يعانون من اضطراب الجسد الوهمي عن محافل التفاعـل الاجتمـاعي ومخالطـة الآخرين والمواقف الاجتماعية نظرًا لما يشعرون به من عدم الرضـا عـن مظهـرهم وهـذا يشابه القلق الاجتماعي.

التوصيات:

توصي الباحثة بما يلي:

١- نشر الوعي لدى أولياء الامور والمؤسسات التربويـة بأهميـة وتـأثير هـذا النـوع مـن الاضطرابات ومدى تأثيره على الحياة النفسية والصحية للمراهق.

٢- إجراء المزيد من الدرداسات حول هذا النوع من الاضطرابات تشـمل فئـات عمريـة مختلفة، والاهتمام بأثره على متغيرات أخرى عدا القلق الاجتماعي.

٣- ضـرورة تـوفير مراكـز خاصـة لإرشـاد وعـلاج الأفـراد المصـابين بهـذا النـوع مـن الاضطرابات.

٤- توجيه المدارس إلى عدم استخدام أسلوب القمع والانتقاد المستمر للطلبة والذي قـد يؤدي إلى انعزالهم الاجتماعي وتضخيم اضطراب تشوه الجسد الوهمي.

٥- تزويد أطباء الجلدية والتجميـل بمعلومـات عـن اضـطراب تشـوه الجسـد الـوهمي، والحصول على معلومات أثر من طالبي عمليات التجميل وذلـك للقيـام بالعمليـات المناسبة وتوجيه من يعانون من اضطراب تشوه الجسد الوهمي، ولابد من تـوجيههم للعلاج النفسي.

المراجـــع:

- الأنصاري، منى صالح (٢٠٠٢) بروفيل إدراك الذات البدنية لطالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية نجامعة البحرين، ٣ (٢).
- أبو راس، هوارية (٢٠١٧) علاقة الكمالية والمخططات الذاتية بأعراض اضطراب تشوه الجسد لدى عينة من طلبة الجامعة، رسالة غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- البنا، حياة (٢٠٠٦) القلق الاجتماعي وعلاقته بالتفكير السلبي التلقائي لدى طلاب من جامعة الكويت، مجلة دراسات نفسية، ١٦ (٢)، ٢٩١-٣١١.
- الخولي، عبدالله (٢٠١٥) إستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية ومعتقدات دمج الفكر والكمالية كمنبئات باضطراب التشوه الجسمي لدى عينة من المراهقين، مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، ٣١ (٤)، ١-٨٠.
- رضوان، سامر (٢٠٠١) القلق الاجتماعي: دراسة ميدانية لتقنين مقياس القلق الاجتماعي على عينات سورية، مجلة مركز البحوث التربوية، ع (١٩)، ٤٧- ٧٧.
- الدسوقي، مجدي محمد (٢٠٠٦) اضطراب صورة الجسم الاسباب – التشخيص – الوقاية –العلاج، سلسلة الاضطرابات النفسية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- الشبراوي، أنور محمد (٢٠٠١) علاقة صورة الجسم ببعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، عدد ٣٨.
- صالح، عبدالرحيم؛ حسين، نغم (٢٠١٣) اضطراب تشوه الجسد الوهمي لدى طلبة الجامعة، مجلة القادسية للعلوم الانسانية، ١٦ (٤)، ٤٦١-٤٨٦.
- عباس، لينا؛ الزبون، سليم (٢٠١٢) مظاهر التشوه الوهمي للجسد وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الاردنية، دراسات العلوم التربوية، ٣٩ (٢)، ٣٩٤-٤٠٩.
- American Psychiatric Association(2000) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Text Revision. 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association .
- Archer.RP&Cash.TF(1985)Physical attractiveness maladjustment among psychiatric inpatients. Journal of social; and Clinical Psychology,3;170-180.
- Damercheli.N;Kakavand.A&Jalali.M(2017)Proposing aModel for Analysing Relationship between Social Anxiety and Body D ysmorphic Disorder:Mediating Role of Fear of positive and Negative Evaluation,International Journal of Medical Research&Health Science ,6(2), 91-103.

- Eisen JL, Phillips KA, Coles ME, Rasmussen SA(2004) Insight in obsessive compulsive disorder and body dysmorphic disorder. Compr Psychiatry;45:10–5.
- Hunt TJ, Thienhaus O, Ellwood A(2008) The mirror lies: Body dysmorphic disorder. Am Fam Physician ;78:217–22.
- Gunstad J, Phillips KA(2003). Axis I comorbidity in body dysmorphic disorder. Compr Psychiatry;44:270.
- Karges.C(2015)Body Dysmorphic disorder and Social anxiety. Eating disorder hope.com/treatment-For-eating-disorders/co-occurring-du.
- Kelly, Megan M., Chris Walters, and Katharine A. Phillips(2010). “Social anxiety and its relationship to functional impairment in body dysmorphic disorder.” Behavior Therapy 41.2: 143-153.
- Leary.MR&Kowalski.RM(1995)Social enxiety ,New York,Guiford press.
- Liao.Y (2010)Body dysmorphic social anxiety and depressive symptoms inchinese midicale students,social psychiatry and psychiatric Epidemiology,volume10,iss.45.
- McQuillan,S(2019)Body Dysmorphic Disorder"Don’t like what you see in the mirror"Psy.com,Mental Health Resource,News Letter.
- Phillips KA, McElroy SL, Keck PE, Jr, Hudson JI, Pope HG., Jr (1994) A comparison of delusional and nondelusional body dysmorphic disorder in 100 cases. Psychopharmacol Bull, 30:179–86.
- Phillips KA(2004) Body dysmorphic disorder: Recognizing and treating imagined ugliness. World Psychiatry;3:12–7.
- Phillips KA, Menard W, Fay C, Weisberg R(2005) Demographic characteristics, phenomenology, comorbidity, and family history in 200 individuals with body dysmorphic disorder. Psychosomatics ;46:317–25.
- Phillips KA, Menard W, Pagano ME, Fay C, Stout RL(2006) Delusional versus nondelusional body dysmorphic disorder: Clinical features and course of illness. J Psychiatr Res;40:95–104.
- Phillips KA, Kaye WH(2007). The relationship of body dysmorphic disorder and eating disorders to obsessive-compulsive disorder. CNS Spectr;12:347–58.
- Phillips KA(2009) Understanding Body Dysmorphic Disorder: An Essential Guide. New York: Oxford University Press.
- Phillips KA, Pinto A, Hart AS, Coles ME, Eisen JL, Menard W, et al(2012) A comparison of insight in body dysmorphic disorder and obsessive-compulsive disorder. J Psychiatr Res;46:1293–9.
- Pinto.A&Phillips.K.A(2005)Social anxiety in body dysmorphic disorder NIH Public Access, National Institution of Health, Body Image .2(4):401-405.
- Pope CG, Pope HG, Menard W, Fay C, Olivardia R, Phillips KA, et al(2005). Clinical features of muscle dysmorphia among males with body dysmorphic disorder. Body Image;2:395–400.
- Singh.A.R&Veale. D (2019)Understanding and treating body dysmorphic disorder,Indian Journal of psychiatry,61(supp1-1).131-135,doi:10:4103/psychiatry Indian J Psychiatry,518-538.

- Sreshta N, Pope HG, Jr, Hudson JI, Kanayama G(2017). Muscle dysmorphia. In: Phillips K, editor. Body Dysmorphic Disorder, Advances in Research and Clinical Practice. New York: Oxford University Press.
- Veale D, Boocock A, Gournay K, Dryden W, Shah F, Willson R, et al. Body dysmorphic disorder. A survey of fifty cases. Br J Psychiatry. 1996;169:196–201.
- Veale D, Gledhill LJ, Christodoulou P, Hodsoll J. Body dysmorphic disorder in different settings: A systematic review and estimated weighted prevalence. Body Image. 2016;18:168–86.
- World Health Organisation. ICD-11 International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics. Eleventh Revision. World Health Organisation. 2018. [Last accessed on 2018 Jul 20]. Available.

ملحق (١)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

عزيزتي الطالب/ ة.....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة " تقوم الباحثة بإجراء دراسة "بعنوان" اضطراب تشوه الجسد الوهمي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينه مكة المكرمة "ولتحقيق أهداف الدراسة ارجو الاجابة على فقرات المقياس بكل دقة ولك جزيل الشكر والعرفان.

شاكرة لكم حسن تعاونكم، وحافظة معروفكم، سائلة المولى عز وجل لكم العون والسداد.

الباحثة: د. خولة الانصاري

الجنس (ذ كر) (انثى)

التخصص: (كلية انسانية) (كلية علمية)

مقياس تشوه الجسد الوهمي

م	الفقرة	تنطبق	احيانا	لا تنطبق
١.	أنشغل بعيب في مظهري لا يعتقد الآخرون أنه موجود			
٢.	اتفقد عيب اراه في مظهري بالمرآة كلما سنحت الفرصة			
٣.	يدل مظهر الشخص على شخصيته.			
٤.	أقوم بكشط ما أجده غير ملائم ببشرتي (كالحبوب والزيوان)			
٥.	اطلب من الآخرين ابداء رأيهم بمظهري.			
٦.	اضع نظارات حتى أخفي الإرهاق البادي على شكلي رغم انكار الآخرين لذلك.			
٧.	احتاج ألي وقت كبير حتى ارتب نفسي كل صباح.			
٨.	اعتقد أن مدح الآخرين لمظهري هي مجرد مجاملة لي.			
٩.	اشعر بعدم الرضى عن مظهري، رغم اعتقاد الآخرين أن مظهري لائق.			
١٠.	رغم أن الآخرين لا يتفقوا معي في أن وزني زائد إلا انن ارتدي ملابس تجعلني ابدو أقل وزنا.			
١١.	أتحاشى بعض المناسبات لشعوري أن مظهري غير مناسب.			
١٢.	اتحاشى النظر إلى نفسي بالمرآة.			
١٣.	تزعجني الهالات السوداء أو التجاعيد حول عيوني.			
١٤.	أتأخر عن المحاضرات أو المواعيد حتى أرتب مظهري.			
١٥.	أضع مكياج لأخفي العيوب في جسدي على الرغم من اعتقاد الاخرين عدم حاجتي لذلك.			
١٦.	أقارن مظهري بأشخاص يظهرون على التلفاز والمجلات وصفحات الانترنت.			
١٧.	يزعجني شعري الخفيف أو المتقصف على الرغم من اعتقاد الآخرين أنه جميل.			
١٨.	أرغب بإجراء عملية تجميل لجزء أو اكثر من أجزاء جسمي.			
١٩.	أشعر أن شكلي مختلف عن الآخرين.			
٢٠.	قمت بعملية تجميل رغم اعتقاد الآخرين انني لا احتاجها.			
٢١.	تعجبني ملامح وجهي بشكل عام.			

م	الفقرة	تنطبق	احيانا	لا تنطبق
٢٢.	أجد أن هناك تناسق في جسمي بشكل عام			
٢٣.	جسمي مشدود ومتناسق العضلات.			
٢٤.	يعجبني طولي.			
٢٥.	اكره أن يدقق الآخرين في مظهري.			
٢٦.	اعتقد أنه يجب أن أخفف من وزني على الرغم من اعتقاد الآخرين عدم حاجتي لذلك.			
٢٧.	اخشى أن يلاحظ الآخرون عيوبي			
٢٨.	استخدم أدوات وأدوية لتنظيف بشرتي			
٢٩.	اتجنب الجلوس في الاماكن التي فيها اضاءة عالية.			
٣٠.	اهتم بالظهور بشكل جميل امام الاخرين.			
٣١.	اشعر بالخجل ان كان هندامي غير مرتب.			
٣٢.	أحاول الاستمرار بتحسين مظهري			
٣٣.	اعتقد أن بامكان عمليات التجميل ان تصنع المعجزات.			
٣٤.	يضايقني شعر جسمي.			
٣٥.	قمت بالعديد من الحميات لتخفيف وزني.			
٣٦.	تؤرقني التشققات الجلدية في جسمي.			
	الدرجة الكلية			

ملحـق (٢)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، ، ،

عزيزي/ تي الطالب/ ة.....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة "بعنوان" اضطراب تشوه الجسد الوهمي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينه مكة المكرمة "ولتحقيق أهداف الدراسة أرجو الإجابة على فقرات المقياس بكل دقة ولك جزيل الشكر والعرفان.

شاكرة لكم حسن تعاونكم، وحافظة معروفكم، سائلة المولى عز وجل لكم العـون والسداد.

الباحثة: د. خولة الانصاري

الجنس: (ذكر) (أنثى)

مقياس القلق الاجتماعي

م	الفقرة	لا أبدا	قليلا	نوعا ما	كثيرا	غالبا
١.	أشعر بالخوف من التحدث في الهاتف في وجود الآخرين					
٢.	أفضل المشاركة في الحديث مع جماعة صغيرة					
٣.	أشعر بالارتباك عند تناول الطعام في الاماكن العامة					
٤.	ارتبك عندما يطلب مني أن أقف امام الناس متحدثا					
٥.	اشعر بالتوتر والارتباك عند الحديث مع المسؤولين					
٦.	ارتبك عندما يطلب مني إلقاء كلمة أو عمل أي شيء أمام الآخرين					
٧.	الخوف من الارتباك والاحراج يجعلني اتجنب التحدث أمام الآخرين					
٨.	لا أحب حضور الحفلات					
٩.	ارتبك عندما يلاحظني أحد وأنا أعمل أي عمل					
١٠.	اضطرب عندما يلاحظني أحد أنا أكتب شيئا يخصني					
١١.	أجد صعوبة في النداء على شخص أريده ولكني لا اعرفه					
١٢.	من الصعب أن أبدا حديثا مع أناس لا أعلافهم جيدا					
١٣.	أخشى على نفسي من مقابلة أناس لأول مرة.					
١٤.	اشعر بالحرج عندما أدخل مجلسا ولا أجد لي فيه مقعدا.					
١٥.	ارتبك عندما أجدني مركز اهتمام الآخرين					
١٦.	أخاف من القاء كلمة على منصة					
١٧.	يزداد قلقي في الاختبار الشفوي عنه في الاختبار التحريري					
١٨.	أشعر بالحرج من مخالفتي رأيا قاله احد الجالسين معي.					
١٩.	اخشى من النظر الى عيون أشخاص لا أعرفهم جيدا.					
٢٠.	اضطرب عندما يطلب إي تقديم شرحا شفويا عن عمل انجزته مع زملائي.					
٢١.	أشعر بالحرج عندما أشتري شيئا وأريد ارجاعه للبائع					
٢٢.	أشعر بالقلق عندما يسند إلي الإعداد لحفل أو مناسبة اجتماعية					
٢٣.	ارتبك إذا فرض علي اجراء مقابلة شخصية من أجل وظيفة					

م	الفقرة	لا أبدا	قليلا	نوعا ما	كثيرا	غالبا
	ما					
٢٤.	يزداد حرجي من البائع الذي يلح علي بالشراء وكثيرا ما استجيب واشتري.					
الدرجة الكلية						

إعداد معلم التربية الفنيَّة
في جمهورية سنغافورة – دراسة وصفيَّة– للاستفادة منها

سهيل بن سالم الحربي

إعداد معلم التربية الفنيَّة
في جمهورية سنغافورة - دراسة وصفيَّة- للاستفادة منها

سهيل بن سالم الحربي

ملخص الدراسة:

تناولت الدراسة سردًا وصفيًّا للتعليم في جمهورية سنغافورة من خلال عدد من التعليمية العالمية، والتي جعلت من التعليم في سنغافورة معجزة بسبب النتائج التي أظهرتها المقاييس العلمية العالمية على جميع مستويات المدرسة، وضمن مؤشرات مختلفة ومتعددة. ونظرًا لأن تلك التجارب والممارسات العالمية تُعد مثالًا يمكن الاستفادة منه في تطوير وتحسين برامجنا التعليمية في الدول ذات التعليم المنخفض (الدول النامية) فإن هذه الدراسة استهدفت البحث عن إعداد معلم التربية الفنية، والمساقات والمقررات التي يتلقها أثناء إعداده، وكيفية اختياره مؤسسيًّا ومن ثم وضع مقترحات للاستفادة منها عند تطوير أو تحسين برامج إعداد معلم التربية الفنية.

من أهداف الدراسة:

- التعرف على طرق وأساليب إعداد معلم التربية الفنية في جمهورية سنغافورة.
- إبراز معايير قبول ومساقات ومقررات إعداد معلم التربية الفنية في جمهورية سنغافورة.
- استخلاص الأفكار والإجراءات والمقترحات التي يمكن الاستفادة منها.

منهجية الدراسة، وإجراءاتها، ومجتمعها:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تم استعراض التجربة السنغافورية بشكل عام من خلال الدراسات والأبحاث العلمية التي أبرزت تميزها، وتميز نتائجها من خلال تفوق أبنائها في الاختبارات العالمية، وارتباط ذلك التميز بالتفوق والنهضة التنموية في سنغافورة بشكل عام. وقد تم ذلك بالاعتماد على وثائق وزارة التعليم السنغافورية المنشورة على الروابط الرسمية https://www.moe.gov.sg، وموقع جامعة نانيانغ التكنولوجية https://www.ntu.edu.sg/Pages/home.aspx أكاديمية نانيانغ للفنون الجميلة https://www.nafa.edu.sg/ ، هذا بالإضافة إلى المصادر والمراجع العلمية.

أبرز نتائج الدراسة:

- يتم إعداد معلم التربية الفنية أو معلم الفنون بدرجات علمية متباينة مما يوجد استقطابًا لمعلم الفنون والتربية الفنية الالتحاق بالبرامج إما قبل الخدمة في البكالوريوس أو أثناء الخدمة كبرامج الدبلوم، أو بعد الحصول على درجة متخصصة في الفنون ليتقدم بالحصول على الماجستير
- معايير قبول معلم التربية الفنية أو الفنون في سنغافورة صارمة، ويتم إخضاعهم لاختبارات قبول، واختبارات تقيس شغفهم بالتدريس والمعرفة والتربية والقدرة على التعامل مع الأطفال، هذا بالإضافة إلى تقديمهم ملفات إنجاز، وهو ما يضمن انتقاء النخبة من الطلبة المتميزين للقبول في برامج إعداد معلم الفنون.
- احتلت الثقافة المحلية والتطور التكنولوجي جزءًا مهمًّا من برامج إعداد معلم الفنون في جمهورية سنغافورة، حيث يتطلب أن يقوم المتعلم بدور فعال في ديناميكية الفنون المحلية ليس فقط للمحافظة عليها، بل لإحيائها وتطويرها بشكل فعال ودمجها مع الفنون وباستخدام تقنيات رقمية وإعلامية حديثة.
- برز توجه جديد لتفعيل إعداد معلم الفنون في مجال البحث العلمي والابتكار،ويعرف باتجاه STEAM حيث يتم دمج العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات والفنون في مجال التعليم ليمارس المتعلم أنشطته التعليمية بشغف وإثارة، وفي نفس الوقت يدرج تمامًا المفاهيم النظرية لتكون واقعًا تطبيقيًّا.

توصيات الدراسة:

- تحول التعليم والتعلم في إعداد معلم الفنون من مركزية المعلم إلى المتعلم، بحيث يكون المتعلم هو العنصر الأكثر حراكًا في العملية التعليمية، وأن يكون المقررات والمساقات ذات صبغة واقعية لما يمارس في الميدان التعليمي.
- إيجاد برامج دبلوم متخصصة في الفنون والتربية تستهدف تطوير معلمي التربية الفنية أثناء خدمتهم، وتخصيص حوافز مادية ومالية، ورتب علمية تسهم في جاذبية الحصول عليها لتطوير معلمي الفنون وإتاحة الفرصة لهم لمواكبة الحديث والجديد.

Preparation of Art Education Teacher in the Republic of Singapore - A Descriptive Study - to benefit from it

Abstract

The study deals with a descriptive narrative of education in the Republic of Singapore through a number of international educational institutions, which made the education in Singapore a miracle because of the results shown by the international scientific standards at all levels of the school, and within different indicators. Given that, these experiences and global practices are an example that can be used in the development and improvement of our educational programs in countries with low education (developing countries). This study aimed to search for the preparation of the art education teacher and courses received during preparation, and how to choose him institutionally to develop proposals for use when developing or improving programs for the preparation of art education teacher.

Objectives of the study:

- Identifying the methods of preparing the teacher of art education in the Republic of Singapore.
- Highlighting the acceptance criteria and courses for preparing the art education teacher in the Republic of Singapore.
- Extracting ideas, procedures and proposals that can be used.

The study's methodology, procedures and society:

The researcher used the descriptive approach, where the experience of Singapore in general was reviewed through scientific studies and research that highlighted its excellence, and distinguished its results through the excellence of its children in international tests, and to link that with development excellence in Singapore in general. This was done based on the documents of the Singapore Ministry of Education published on the official links https://www.moe.gov.sg and the Nanyang Technological University Website https://www.ntu.edu.sg/Pages/home.aspx Nanyang Academy of Fine Arts https://www.nafa.edu.sg/, in addition to scientific sources and references.

Results of the study:

- The teacher of art education is prepared at different degrees of grades, which attract him to enroll in programs either before the service in the Bachelor, during the service as diploma programs, or after obtaining a specialized degree in the arts to apply for a master's degree.
- The criteria for admission to the art education teacher in Singapore are strict.
- Local culture and technological development occupied an important part of the arts teacher preparation programs in the Republic of Singapore, where it requires the learner to play an active role in the dynamics of local arts not only to preserve, but also to revive and develop effectively and integrate with arts and use of modern digital and media technologies.

- A new approach has emerged to activate the preparation of the arts teacher in the field of scientific research and innovation, or known as STEAM, where science, technology, engineering, mathematics and arts are integrated in the field of education, for the learner to practice his educational activities with passion and excitement, and, at the same time, fully incorporate theoretical concepts to be applied in reality.

Recommendations of the study:

- Transformation of teaching and learning in the preparation of the arts teacher from the centrality of the teacher to the learner, so that the learner is the most dynamic element in the educational process, and that the courses of a realistic nature of what is practiced in the educational field.
- Creating specialized diploma programs in arts and education aimed at developing teachers of art education during their service, and allocating financial incentives and scientific ranks that contribute to the attractiveness of obtaining them, to develop arts teachers and provide them with the opportunity to keep up with everything new and modern in the field.

المقدمة:

مما لاشك فيه أن دور المعلم ومكانته المهمة في المجتمع بشكل عام وفي العملية التعليمية بشكل خاص، هذه المكانة أشارت إليها العديد من الأدبيات والدراسات العلمية، سواءً التاريخية أو الحديثة منها، وعلى الامتداد التاريخي للمؤسسات الأكاديمية التعليمية ظهرت تغييرات جوهرية للأساليب والوسائل والطرق في إعداد المعلم، بل وانعكست في آراء عدد من قادة التعليم حولها في العالم بشكل عام وفي المملكة العربية السعودية على وجه التحديد، حيث أشار إلى أهميتها وزيرا التعليم الأسبقان، فقد ذكرها (الدخيل، ٢٠١٦م) حول أهمية المعلم وإعداده، بل وصف المعلم بالركن الأهم في العملية التعليمية ومن أهم أسس نجاحها، كما أشار إليها وزير التعليم السابق (العيسى، ٢٠٠٩م) بأن أنظمة التعليم الدولية اهتمت بالمعلم من حيث الاختيار أو الإعداد أو التأهيل أو الدعم أو التدريب، وجعل مهنة التعليم واحدة من المهن التي تجذب إليها أفضل العناصر البشرية للعمل فيها، ففي كوريا الجنوبية ينضم إلى كليات المعلمين أفضل ٥% من متخرجي الثانوية، وفي فنلندا ينضم إلى مهنة التعليم ١٠% من متخرجي الثانوية، وكذلك الحال في سنغافورة وهونغ كونغ وغيرها من الدول.

من هنا فقد صاحب النهوض بالنظام التربوي في الدول المتقدمة (الولايات المتحدة الامريكية، فرنسا، وبريطانيا وغيرها من الدول) الدعوة إلى إعداد مميز للمعلم، لاسيما وأن المستوى التعليمي في أي بلد قائم على نوعية معلميه ودرجة إعدادهم وتدريبهم (صبري وتوفيق، ٢٠٠٧م). من ناحية أخرى يُعَدُّ قصور إعداد المعلم بشكل عام ومعلم التربية الفنية بشكل خاص ضمن المؤسسات الأكاديمية نتيجة إشارت إليها أيضًا العديد من الدراسات والأبحاث العلمية، ولعل من بينها الاختلاف حول المدخلات كقبول الطلبة في برنامج تكاملي أي أن الإعداد يكون من خريجي الثانوية مما يعني قبول طلبة لم تظهر مهاراتهم العلمية التخصصية جيدًا، ضمن أنظمة أكاديمية جامعية تقوم على تخريج الألاف سنويًّا، بل إن بعض مؤشرات القبول الجامعي تُشير إلى أن قبول الطلبة في بعض

التخصصات ومن بينها تخصص التربية الفنية يكون للطلبة منخفضي النسب العلمية، فاقدي المؤهلات والقدرات الفنية، راغبي الالتحاق بأي تخصص لمجرد الالتحاق بغض النظر على امتلاك القدرة أو الموهبة، وفي المقابل تعاني أقسام التربية الفنية بشكل عام والفنون بشكل خاص من قلة راغبي الالتحاق بها من الطلبة الموهوبين والمتميزين، مما يوقعهم في حرج لتخفيض معايير القبول، والتنازل عن بعض القدرات والسمات والمواهب التي يحددونها، للقبول بحدود دنيا أقل في سبيل بقاء الأقسام مفتوحة بوجود الطلبة، وحتى لا تنخفض الأعباء التدريسية وبالتالي تؤثر ماليًّا على أعضاء هيئة التدريس.

لقد سعت الدول المتقدمة إلى استعراض ودراسة تجارب الدول المتقدمة والمميزة في هذا المجال، وتُعَدُ سنغافورة اليوم الأفضل أداءً في العالم من حيث عدد من المقاييس التعليمية (Kent، 2017) ؛فالبلد يفخر بالمرتبة الأولى في برنامج تقييم الطلاب الدولي (PISA)، وهو مقياس مرئي وملموس ويحظى بالتقدير التقييم الدولي الذي أجرته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) حول قياس مهارات ومعرفة الطلاب البالغين من العمر ١٥ عامًا (OECD، ٢٠١٥). حيث تصدرت سنغافورة أيضًا اتجاهات عام ٢٠١٥ الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (TIMSS) في كل فئة، بما في ذلك الرياضيات والعلوم في كل من الابتدائي والثانوي على جميع مستويات المدرسة (NCES، ٢٠١٥). وفي امتحان البكالوريا الدولية (IB) في نوفمبر ٢٠١٦، تلقى ٩٤ طالبًا عشرات الدرجات الكاملة في جميع أنحاء العالم. من هؤلاء كان ٩٣ طالبًا مذهلًا من منطقة آسيا والمحيط الهادئ، و٥٧ (٦١٪) منهم من سنغافورة وحدها، على الرغم من أن الطلاب السنغافوريين كانوا يشكلون ٣٦ ٪ فقط من المتقدمين للاختبار في المنطقة و١٣ ٪ فقط في جميع أنحاء العالم. من هنا برزت سنغافورة واحدة من الدول ذات التجارب العالمية العريقة التي لفتت نظر الباحثين إليها، والدراسة الحالية تركز في هذا المجال على إعداد معلم التربية الفنية في جمهورية سنغافورة للإفادة منها في برامج إعداد المعلمين عربيًّا ومحليًّا.

مشكلة الدراسة:

رغبةً في تطوير برامج إعداد المعلم بشكل عام أصدر وزير التعليم قرارًا رقم ٣٥٦١٨ وتاريخ ١٤٣٨/٢/٩هـ بتكوين لجنة تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية، وتكوين فريق عمل مسار إعداد معلم التربية الفنية - كان الباحث الحالي أحد أعضائها- ولكون تطوير برامج إعداد المعلم يتطلب تقييم الواقع، والتعرف على التجارب والخبرات العالمية في مجال إعداد معلم التربية الفنية، فقد اتجهت الأنظار إلى الدول المتقدمة تعليمًا، وفي مجال إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه تحديدًا، ولعل من بينها سنغافورة بصفتها من أكثر بلدان العالم تطورًا في المجال التعليمي، لذا فإن الباحث استشعر أهمية التعرف على تجربة دول سنغافورة في مجال إعداد معلم التربية الفنية، وللأمانة العلمية فقد أسهمت الأستاذة معالي فلاته بجهد مميز في إمدادي بمعلومات وافية عن واقع إعداد معلم الفنون في سنغافورة، نظرًا لتواجدها هنالك في بداية فترة ابتعاثها لدراسة الدكتوراه، فسنغافورة حققت إنجازات هائلة في تطوير نظامها التعليمي الذي يعتبر من أرقى أنظمة التعليمي في العالم بلا منازع، حيث يحصل الطلبة السنغافوريين على أولى المراتب في المنافسات العالمية، ومن هنا كانت أسئلة البحث كالتالي:

- بماذا تميز التعليم في جمهورية سنغافورة؟
- كيف يتم إعداد المعلم بشكل عام في جمهورية سنغافورة؟
- كيف يتم إعداد معلم التربية الفنية في جمهورية سنغافورة؟
- ما المساقات والمقررات التي يتلقاها الطالب المعلم أثناء إعداده؟
- ما المقترحات المستقاة التي يمكن استخلاصها من تجربة جمهورية سنغافورة للاستفادة منها في برامج إعداد معلم التربية الفنية؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة فيما سوف تسهم به الكشف عن أسباب تميز التعليم في سنغافورة، ومعايير القبول والإعداد، والمساقات والمقررات التعليمية التي يؤهل من خلال

الطالب المعلم ليكون معلمًا للتربية الفنية بشكل عام، الأمر المؤمل منه إفادة الباحثين والمختصين وأصحاب القرار للاستفادة من تلك التجربة ومحاكاتها في برامجهم.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن معايير التميز في سنغافورة.
- التعرف على طرق وأساليب إعداد معلم التربية الفنية في جمهورية سنغافورة.
- إبراز معايير قبول ومساقات ومقررات إعداد معلم التربية الفنية في جمهورية سنغافورة.
- استخلاص الأفكار والإجراءات والمقترحات التي يمكن الاستفادة منها.

منهجية الدراسة، وإجراءاتها، ومجتمعها:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تم استعراض التجربة السنغافورية بشكل عام من خلال الدراسات والأبحاث العلمية التي أبرزت تميزها، وتميز نتائجها من خلال تفوق أبنائها في الاختبارات العالمية، وارتباط ذلك التميز بالتفوق والنهضة التنموية في سنغافورة بشكل عام. وقد تم ذلك بالاعتماد على وثائق وزارة التعليم السنغافورية المنشورة على الروابط الرسمية https://www.moe.gov.sg وموقع جامعة نانيانغ التكنولوجية https://www.ntu.edu.sg/Pages/home.aspx

أكاديمية نانيانغ للفنون الجميلة https://www.nafa.edu.sg/، هذا بالإضافة إلى المصادر والمراجع العلمية.

الدراسات السابقة:

ركزت الدراسات والأبحاث العلمية على إبراز التجربة السنغافورية ومميزاتها وسماتها، وتناول عدد منها أسباب ذلك التفرد والتميز بعيداً عن الأرقام والنجاحات الملموسة للطلبة السنغافوريين والتي أكدت عليها العديد من الاختبارات والمقارنات

الدولية، ولعل من أكثر المراجع والمصادر العلمية انتشاراًا كتابي (الدخيل، ٢٠١٥م)، (الدخيل، ٢٠١٦م) واللذين يُعدَّان مرجعين أساسين ضمن الأبحاث والدراسات التي تناولت المقارنة أو التحليل للدول الأكثر تقدماً في مجال التعليم، نظرًا لكونهما اشتملا على إحصائيات ومؤشرات عالمية ونتائج تحليل جزء كبير من بيانات التعليم التي يمكن المقارنة بينها عالميًّا ؛ فالمرجع الأول (الدخيل، ٢٠١٥م):أسهب في استعراض نتائج بنك بيانات منحنى التعليم Learning Curve Data Bank (LCDB)، بالإضافة إلى مؤشرات أخرى تتضمن أحدث نتائج الاختبارات مثل اختبار مدى التقدم في القراءة والكتابة الدولي "بيرلز PIRLS" واختبار الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم تيمس TIMSS واختبارات برنامج التقويم الدولي للطلبة بيز PISA ومخرجات التقويم الدولي المهارات البالغين PIAAC في مستويات المهارات المعرفية بين السكان. والمرجع الثاني (الدخيل، ٢٠١٦م):ركز على المعلم في الدول ذات التعليم الجيد، وخصوصًا نتائج المسح الدولي للتعليم والتعلم تاليس Talis (Teaching Learning International Survey) وهو مسح دولي واسع النطاق تجريه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) ويركز على رصد ظروف المعلمين والبيئة التعليمية في المدارس وتوفير معلومات صحيحة قابلة للمقارنة بهدف مساعدة الدول على مراجعة سياساتها العامة، وقد أجري البحث لأول مرة عام ٢٠٠٨م وشمل ٢٤ دولةً، وفي عام ٢٠١٣م أجري على ٣٤ دولة. هذا بالإضافة إلى كون المؤلف أول وزير لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بعد دمج كل من وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي عام ٢٠١٥م، مما أعطى زخمًا مهمًّا للكتابين، حيث طُبع من الأول أربع طبعات الآن. ويُعد الكتاب جامعًا للتعليم في تلك الدول ومن بينها التعليم في سنغافورة، حيث رصد مراحل التطور والتغير التي حدثت خلال الفترة القصيرة حيث يذكر الدخيل (٢٠١٥م، ص١٥٧) أن قصة نظام التعليم في سنغافورة تعد قصة المعجزة الأسيوية التي بدأت مع استقلالها عن ماليزيا عام ١٩٦٥م من مستوى سيطرت فيه الأمية إلى تحولها إلى واحد من أفضل نظم التعليم عالميًّا، إن لم يكن أفضلها على الإطلاق. تناول (الدخيل، ٢٠١٥م) التعليم السنغافوري بدأً من مرحلة

النشأة والتطور، ومراحل التعليم الأساسي، وإعداد المعلمين واختيارهم كتعليم عام ومهني، وتوصيف لمرحل الإصلاح التي حدثت. وعلى الرغم من أهمية الكتاب في تزويد البحث الحالي بمؤشرات ومصادر علمية للتعليم بشكل عام في سنغافورة إلا أنه لم يتناول إعداد معلم التربية الفنية، وهو ما تحاول هذه الدراسة تناوله تفصيلاً.

فيما تناولت دراسة أخرى: أهمية الاستكشاف الإبداعي والجمالي من خلال التعرف على التجارب العالمية في مجال تدريس التربية الفنية عبر الثقافات، والوقوف على الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال تدريس الفنون، كدراسة (الأشقر، ٢٠٠٨م) والتي هدفت رصد اتجاهات التربية الفنية عبر الثقافات في القرن الحادي والعشرين من خلال القاء الضوء على التجربة اليابانية المعاصرة باعتبارها أفضل الاتجاهات التربوية الحديثة التي قدمت رؤى إستراتيجية لتنمية الابداع الفني معتمدة على وحدة الفنون وتكاملها، وتختلف عن الدراسة الحالية في تركيزها على التعليم الياباني بينما الدراسة الحالية اهتمت بالتجربة السنغافورية، واستفاد الباحث من المقترحات الرؤى التي قدمها الباحث وتتشابه مع المقترحات المقدمة في هذه الدراسة.

دراسة مكاردل (McArdle, 2012): تناولت الدراسة طرح وحدة كنموذج لبرنامج إعداد معلمي الفنون ما قبل الخدمة لتلبية احتياجات الأطفال في القرن العشرين، بشكل يمزج بين الطر ق القديمة والجديدة لرؤية الفن والطفل والتربية. وبخاصة الادعاءات المتعلقة بفعالية بعض النماذج الحديثة، حيث إنه من النادر زيارة مكان أو فصل دراسي في السنوات الأولى في أستراليا لا يعرض أمثلة على الأعمال الفنية للأطفال الصغار. وهذه الممارسة تعمل على إعطاء المدارس "مظهرًا" معينًا، ولكنها لا تضمن جودة التعليم الفني. تظهر الأبحاث أن مدرس الفصل هو الذي يصنع الفارق، كما أن تعليم المدرس له دور كبير يلعب دوره في تحسين التعليم. لم يكن الهدف من الوحدة إنتاج فنانين، بل دعم الطلبة لاكتساب المعرفة والمهارة والالتزام المهني، يتعلم المعلمون الانضباط ومناقشة القضايا ذات الصلة، ويطبقون تعليمهم على مبادئ توفير برامج فنية جيدة للأطفال الصغار، تعلم الطلاب، من خلال تجربتهم الخاصة، أن الفن هو أكثر من

مجرد شيء ممتع يفعله كل الأطفال الصغار بشكل طبيعي. اهتمت الدراسة الحالية بنموذج في إعداد المعلم مطبق في أستراليا يهتم بعرض الأمثلة والتركيز على دراسة الإنتاج الفني للفنانين كمنطلق للعملية التعليمية، وهو ما يمكن الاستفادة منه في إعداد المقترح لبرنامج إعداد معلم التربية الفنية.

دراسة هنري ولازاري (Henry & Lazzari, 2013) واللذين تناولا الإصلاحات التعليمية المعاصرة في الولايات المتحدة الأمريكية والتي قادت إلى إحداث التغييرات في إعداد المعلم وكان لها أثر على جميع التخصصات ومن بينها التربية الفنية، وتناولت عدة دراسات منها –على سبيل المثال – (Beudert، 2006 ؛ Galbraith، 2001 ؛ Galbraith & Grauer، 2004 ؛ Hutchens، 1997 ؛ Sabol، 2004 ؛ Thurber، 2004 ؛ Zimmerman، 1997). ركز البحث في برامج إعداد المعلم من أجل فهم الممارسة الحالية، والتعرف على أفضل الممارسات والمطبقة بشكل جيد، وتحديد الاتجاهات التي قادت للتغييرات. إن مثل هذه الجهود إذا أريد لها أن تحدث تغييرًا جوهريًّا لا يمكن أن تحدث في مواقف منعزلة، ولكن يجب النظر إليها في سياق دعوات لإصلاح المعلم،فالدعوات للإصلاح في التعليم العام تشكلت من خلال قوى لها تأثير مباشر على مجال تعليم الفنون. تناول البحث إعداد المعلم في التربية الفنية ضمن السياق الأوسع للحركات الإصلاحية في تعليم المعلمين بشكل عام وخاصةً الجهود المبذولة في الجامعات لإجراء تغييرات جوهرية في برامج في إعداد المعلمين مع التركيز على تلك الجهود التي تركز على التعليم الفني. لم يكن التركيز على جامعة واحدة، بل على النهج والأسلوب، وخصوصًا الممارسات المفيدة لإعداد معلم الفن تمشيًا مع تزايد الاعتراف بالمعلمين باعتباره عنصرًا أساسيًّا في جهود الإصلاح. وخلصت الدراسة إلى أن التغيير مستدام ومؤسسي. وأصبح ذلك ممكنًا من خلال إدراج الفنون في الهيكل الأوسع، وكان من المستحيل تحقيقها دون هذا الدعم، حيث يتم تعليم التربية الفنية بشكل جيد في حركة الإصلاح الوطنية في مجال التعليم، ويجب أن يسعى المعلمون الفنيون المهتمون بالإصلاح

إلى الاندماج في هذه الجهود، والعمل مع زملائهم في مختلف المجالات لضمان استمرار إعداد المعلم في التربية الفنية في إعداد معلمي الفنون للنشاط الفكري والثقافي والسياقي.

أبرزت هذه الدراسة التطور التاريخي والأفكار الأساسية التي من أجلها انطلقت برامج إصلاح التعليم بشكل عام وتعليم التربية الفنية بشكل خاص، لاسيما تلك الجهود التي تناولت معلم التربية الفنية، وهو ما يمكن أن يلتقي مع التجارب العالمية كتجربة إعداد المعلم في سنغافورة.

دراسة (الجبير والفايز، ٢٠١٥م): استعرضت التجربة السنغافورية في التعليم، وتضمنت العوامل الدينية والثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ومراحل تطور التعليم وأهداف التعليم في سنغافورة والجامعات السنغافورية، وإعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًّا. وأوصت الدراسة باستخلاص التجربة السنغافورية ومحاكاتها، وزيادة المرونة في النظام التعليمي والتمهين المبكر في التعليم والتدريب المستمر للمعلمين، وتعليم مهارات التفكير جزء مهم من التعليم السنغافوري والتوظيف الجيد لتقنية المعلومات والاتصالات في التعليم العام مما أدى إلى رفع مستوى الكفاءة والفاعلية وتحسين جودة البرامج وعمليات التعليم والتعلم، والتركيز على التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في مجالات أساليب التدريس والتقييم، ومنهجية البحث العلمي، والمهارات اللغوية، ومهارات الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات.

دراسة تان وتشوي (Tan & Choy,2016) – التي نشرتها worldsofeducation المجموعة الدولية للتعليم أكبر اتحاد للنقابات والذي يضم أكثر من ثلاثة ملايين عامل وعاملة في قطاع التعليم في ١٠٧ دول– والتي تناولت فيها بإسهاب التميز السنغافوري في التعليم، وخلصت إلى أنه بعد تحليل النظام التعليمي في سنغافورة يمكن تحديد ثلاث مميزات بارزة تميز بها التعليم سنغافورة، الأولى: التنوع في المدارس والبرامج، وتحول الكفاءة والقدرة من نموذج متصلب ومتسلسل وهرمي، إلى نموذج قائم على القدرات ومتكامل ومدارس متخصصة لرعاية الموهوبين في الرياضة والفنون والعلوم

والرياضيات، فالمناهج الدراسية مشتركة ومتداخلة وتتميز بالمرونة وروح الفريق مع الطلبة. الميزة الثانية:مراجعة المناهج والدراسية لتكون أكثر ملاءمة لمهارات التفكير، وإعطاء المزيد من الخيارات لدمج المناهج كدمج مقررات الاقتصاد والكمبيوتر والفنون، والهدف هو تشجيع الطلبة على المعرفة والتعلم والاكتشاف من خلال تطوير قدراتهم العقلية، والميزة الثالثة –وهي الأهم وذات الصلة بالدراسة الحالية– وهي: تحول المعلم وإعطاؤه القدرة على القيادة في التعليم، فدور المعلم من مجرد خبير وموزع للمعرفة والمحتوى، أصبح دوره مرجعيًا لتسهيل تعلم الطلبة من الأنشطة التي تتمحور نحو تعزيز الابداع وهو ما عرف بمبادرة Teach Less, Learn More (TLLM) أي تعليم أقل، وتعلم أكثر.

دراسة (محمود وأحمد، ٢٠١٦م):هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتحويل الجامعات المصرية جامعات ريادية في ضوء الاستفادة من خبرات جامعة كامبريدج بالمملكة المتحدة وجامعة سنغافورة الوطنية بجمهورية سنغافورة، واستخدمت الدراسة مدخل حل المشكلات منهج براين هولمز المقارن، وتناولت الدراسة المقارنة على جوانب منها فكرة الجامعة الريادية، جهود التحقيق الريادية، التدويل، التمويل، وتوصلت الدراسة إلى تشابه جامعتي كامبريدج وسنغافورة في بعض المحاور واختلافها في محاور أخرى أو آليات تنفيذ هذه المحاور، وأن الجامعتين أخذتا بفكرة الجامعة الريادية القائمة على تنمية ريادة الأعمال وتسويق البحوث وبراءات الاختراع، وأسفرت النتائج عن وضع تصور مقترح لتحويل الجامعات المصرية إلى جامعات ريادية في ضوء الاستفادة من الخبرات الرائدة لجامعتي كامبردج وسنغافورة الوطنية كجامعات ريادية بما يتماشى مع طبيعة المجتمع المصري، وذلك من خلال عدة محاور هي المنطلقات الفلسفية للتصور المقترح، كما تضمنت الدراسة متطلبات تنفيذ التصور المقترح، وركائز تنفيذ ونجاح التصور المقترح في الجامعات المصرية، والتحديات والتهديدات التي تقف عائقًا أمام تنفيذه وسبل التغلب عليها.

دراسة (المسكري، ٢٠١٧م): هدفت الدراسة تطوير برامج الانماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان بالإفادة من خبرة سنغافورة، وتم استخدام المنهج المقارن من خلال وصف برامج الإنماء المهني في سنغافورة وسلطنة عمان، وإجراء مقارنة تفسيرية بين أوجه التشابه والاختلاف بينهما، والوصول إلى مقترحات لتطوير برامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها:قصور هياكل تنظم مشاركة جميع المعلمين بسلطنة عمان، وقلة أساليب الانماء المهني وتقويم المعلمين، واهتمام سنغافورة الواضح بالمعلم وتأهيله حيث صرح وزير التربية والتعليم ٢٠٠٧م "لدينا معلمون، هم ببساطة أهم ثروة نمتلكها، والتزامهم بالتميز وتعهدهم بالرعاية للمتعلمين، هو ما سيسمح لنا بتقديم أفضل تعليم ممكن لكل الشباب السنغافوري". وقد أطلقت سنغافورة نموذج نمو المعلم (Teacher Growth Model) ٢٠١٤م والذي يهدف لتشجيع المعلمين للاستمرار في الارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم، ضمن إطار توجيهي منظم للإنماء المهني للمعلم بهدف تسهيل حصول المعلمين على الرخصة المهنية لرعاية المتعلمين في القرن الحادي والعشرين.

دراسة (شرف، ٢٠١٧م): هدفت إلى إلقاء الضوء على واقع برامج إعداد معلم التربية الفنية بكليات التربية النوعية ومدى ارتباطها بمهارات القرن الواحد والعشرين، ووضع تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم التربية الفنية في كلية التربية بنوعية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين. وأشارت الدراسة إلى أن الدراسات الحديثة أظهرت وجود فجوة عميقة بين المهارات التي يتعلمها الطلاب وتلك التي يحتاجونها في الحياة والمجتمع، وأن البرامج الحالية ليست كافية لإعداد المعلم حيث إن دراسة واقع برامج إعداد معلم التربية الفنية بكليات التربية النوعية وجد أنها لم تعد تواكب متطلبات القرن الحادي والعشرين، وأنه يجب تطوير برامج إعداد معلم التربية الفنية بما يتفق مع المعايير الدولية في عمليات الاختيار والإعداد والترتيب، وخلصت الدراسة إلى تقديم تصور عن برامج إعداد معلم التربية الفنية في مهارات القرن الواحد والعشرين ضمن أربع مهارات رئيسة هي: مهارات العصر الرقمي، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات الاتصال

الفعال، ومهارات الإنتاجية العالية، والتي تنقسم بدورها إلى مهارات فرعية أخرى، وبناءً عليه فقد اتخذت الباحثة المحاور السابقة كمنطلقات لوضع التصور المقترح للبرنامج الخاص بإعداد معلم التربية الفنية في كليات التربية النوعية.

دراسة (داود، ٢٠١٧م): هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة على نظام التعليم في سنغافورة وبنية النظام التعليمي وعملياته للوصل إلى دروس مستفادة منه لتطوير النظام التعليمي في مصر، واعتمدت الدراسة على نموذج موهلمان النظري والتي ترتكز فكرته في ضرورة تحليل النظام التعليمي كي يتم فهمه، والوقوف على العوامل طويلة المدى والتي تترابط مع بعضها البعض وتؤثر في تحليل النظام وفق مكوناته وهي الموجهات والتي تشمل الفلسفة والقيم التربوية وأهداف التربية والسياسة التعليمية والخطط والتنظيم، والعمليات وتشمل قبول الطلبة والمنهج وطرائق التدريس والإدارة والتقويم وإعداد المعلمين. وتوصل الباحث إلى عدد من المقترحات،منها:تغيير سياسات القبول في الجامعات المصرية ليكون القبول لأفضل الطلبة المتقدمين، وأن تنسجم مع الاحتياجات الفعلية لسوق العمل في القطاعات والتخصصات المختلفة، العمل على إعداد المعلم القادر على إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد، وتهيئة المناخ المناسب لتعليم هذا النوع من التفكير وممارسته الاهتمام بالمعلمين وتقديرهم ماديًّا ومعنويًّا،والاهتمام بدقة اختيار المعلمين وفقًا لمعايير الجودة، وتدريبهم المستمر أثناء الخدمة واكتشاف المواهب القيادية مبكرًا، وإعداداهم للقيادية التربوية للرقي بالتعليم، وإقرار معايير وإجراءات محددة ودقيقة تنظم عمليات القبول في مؤسسات إعداد المعلم بحيث تكون انتقائية تنافسية وتختار المتميز والمتفوق.

دراسة (الرشيدي ومندني، ٢٠١٧م): هدفت الدراسة إلى التعرف على الملامح المميزة لنظام التعليم في سنغافورة وإمكانية الإفادة منها في دول الكويت كدراسة تحليلية، من خلال التعرف على شكل النظام التعليمي في سنغافورة وطبيعة المراحل التعليمية التي يلتحق بها الطالب من المرحلة الابتدائية وحتى الثانوية، وأظهرت النتائج أن التعليم بشكل عام الزامي ومجاني من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية، وتشرف عليه

الحكومة، ويركز في المرحلة الابتدائية على الجوانب المعرفية وغير المعرفية، أما في المرحلة الثانوية فتقدم فيها أكثر من ستة مسارات يلتحق بها الطالب بناءً على قدراته وميوله.وأشارت النتائج إلى أن النظام التعليمي في سنغافورة يهدف إلى إعداد الطلاب لسوق العمل العالمي، وليس المحلي فقط. وقدمت الدراسة بعض المقترحات التي يمكن أن يفيد منها صناع السياسة التعليمية في دولة الكويت في تطوير نظام التعليم.

دراسة (الشبراوي، ٢٠١٧م):تناول فيها إجراء دراسة مقارنة بين الحرية الأكاديمية في التعليم الجامعي بين سنغافورة وجمهورية مصر العربية، حيث ركز على الاستفادة من خبرة جمهورية سنغافورة في التغلب على مشكلات الحرية الأكاديمية للجامعات المصرية، وخلصت الدراسة إلى عدة دروس منتقاة ومقترحات، من بينها دور التعليم العالي الجامعي في سنغافورة، وتغيير وتطوير النموذج التربوي وربطه بالتطور التقني والتكنولوجي، واعتماد الجدارة والكفاءة والمهارات العالية للترقي إلى المناصب القيادية، وأن مصلحة المجتمع فوق المصلحة الفردية،هذا بالإضافة إلى عدد من المقترحات التوعية التي تتعلق بالطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإدارة التعليمية. وتأتي أهمية هذه الدراسة في أن جودة أي نظام تعليمي ومن بينها إعداد المعلم بشكل عام ومعلم التربية الفنية بشكل خاص يتطلب وجود مناخ ثقافي تعليمي متطور، ومن بينها الحرية الأكاديمية والاستقلالية، للتخلص من البيروقراطية والتقليدية والنمطية، وهذا جانب مهم استفادت منه الدراسة الحالية حيث إن أي معيار لقبول الطالب للمعلم في مجال التربية الفنية، أو تقييم أدائه ينبغي أن يكون ضمن نماذج علمية محاسبية دقيقة.

دراسة تشونج (chong,2017): أن تتبع مسار تعليم الفنون في سنغافورة من خلال السياسات التعليمية والتقارير الحكومية قد احتل مكانة عامة في أولويات سنغافورة، وقد استخدمتها الحكومة لأغراض إيديولوجية وسياسية، وقد خصص لتعليم الفنون دورًا خاصًّا، كما يعتمد على الفنون لأهمية تزويدهم بالابتكار،ولأهمية ذلك في دعم الاقتصاد القائم على المعرفة. تشير الدراسة إلى اهتمام الحكومة في الثمانينات وتركيزها على التميز الأكاديمي لتعليم الفنون كونه وسيلة من وسائل الإبداع، وفي أوائل

التسعينات كانت هنالك رغبة في أن تكون مدينة عالمية للفنون، ومع بداية عام ٢٠٠٠ بدأ الدعم الحكومي يكون بشكل أكبر للكليات والمدارس الفنية، ولتكوين مجتمع متحضر من خلال التربية الفنية. ويصل في النهاية إلى أن تعليم الفنون يستهدف تقديم الفهم الأساسي للفنون بأنواعها وأساليبها، وهي ليست في مجال اهتمام الرياضيات والعلوم أو ضمن الأوقات المخصصة لهما.

دراسة (البازعي، ٢٠١٨م): هدفت إلى اقتراح صيغة لتطوير سياسات القبول وإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية للتحول إلى مجتمع المعرفة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي للتوصل إلى أهم جوانب التطور في الدولتين، وخلصت إلى الحاجة الماسة والضرورية إلى تطوير وتحديث سياسات القبول وإعداد المعلمين في السعودية بشكل خاص والوطن العربي بشكل عام، وأن الجهود المبذولة حاليًا مازالت دون المأمول بكثير، وأننا بحاجة إلى إرادة عليا وإجراءات أكثر فاعلية ودعم مادي ومعنوي، وأن التطور يجب أن يشمل معايير القبول والمحتوى وطرق التدريس وأساليب التقييم أو التمهين أو التطوير المهني والممارسات التربوية بشكل عام.

دراسة (إيمان، ٢٠١٨م): تناولت أثر جودة التعليم على تنافسية الأداء الصناعي وتحديات الثورة الصناعية الرابعة لحالتي مصر وسنغافورة، واعتمد التحليل على مؤشرات جودة التعليم الذي أثبت دوره في تحسين تنافسية الأداء الصناعي وتحسين معدلات النمو الاقتصادي، بمعنى أن تحسن أي ترتيب أي دول نامية يقترن بتحسن ترتيبها في جودة التعليم وتحسين ترتيبها في تنافسية الأداء الصناعي، وأن الاستفادة من تجربة سنغافورة متعدة الأبعاد. وأظهرت النتائج الارتباط الواضح بين أهمية تحسين جودة التعليم بالتحسن الاقتصادي. وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تركيزها على الجانب الاقتصادي والمالي، بينما الدراسة الحالية تركز على الجانب السنغافوري في إعداد معلم التربية الفنية، وتلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أهمية التجربة السنغافورية لاسيما في مجال إعداد المعلم بشكل عام ومعلم التربية الفنية بشكل خاصة.

من خلال الدراسات والأبحاث السابقة يمكن القول إن التعليم في بشكل عام في جمهورية سنغافورة كان مقصداً للعديد من الأبحاث والدراسات التي تناولته إما للمقارنة مع أنظمة تعليمية عربية قائمة أو الاستفادة من التجربة السنغافورية في تعليمنا العربي كدراسة (محمود وأحمد، ٢٠١٦م) ودراسة (داود، ٢٠١٧م) ودراسة (الرشيدي ومندني، ٢٠١٧م) ودراسة (الشبراوي، ٢٠١٧م) ودراسة (إيمان، ٢٠١٨م) ودراسة (البازعي، ٢٠١٨م)، وتلك الدراسات استفاد الباحث الحالي من كمية المقترحات والآراء التي تناولتها لإعداد المعلم بشكل عام، وتختلف عن الدراسة الحالية في كونها تركز على إعداد معلم التربية الفنية ومعايير قبوله، بينما تلك الدراسات السابقة تناولت معايير إعداد المعلم في جمهورية سنغافورة بشكل عام، فيما تناولت دراسات أخرى التميز في التعليم السنغافوري ورصد لأبرز التحولات فيه ومن بينها دراسة (الجبير والفايز، ٢٠١٥م)، ودراسة (Tan & Choy,2016)، وكتابا (الدخيل، ٢٠١٥م)، (الدخيل، ٢٠١٦م) والأخيران تضمنا إحصائيات وجداول ومؤشرات للتعليم في بعض الدول الأكثر تقدمًا ومن بينها سنغافورة، مما ساعد الباحث الحالي في الوصول إلى مراجع ومصادر ثرية عن التعليم في جمهورية سنغافورة، وإن كانا أيضًا مثلهما مثل الدراسات السابقة تناولا التعليم بشكل عام وليس بشكل خاص في مجال إعداد معلم التربية الفنية. فيما تناولت دراسات أخرى وضع تصور أو نموذج لإعداد معلم التربية الفنية مستعينةً بالخبرات والتجارب الدولية كدراسة (McArdle, 2012)، ودراسة (شرف، ٢٠١٧م)، فيما تناولت دراسة واحدة تطور إعداد معلم التربية الفنية عالمياً كدراسة (Henry & Lazzari, 2013) والدراسات الثلاث قدمتا للباحث مقترحات ورؤى تقاطعت مع التجربة السنغافورية في معايير القبول أو برامج الإعداد أو المقررات والمساقات المقترحة.

إعداد معلم سنغافورة:

تشير الدراسات والأبحاث العلمية إلى أن الجزء الأهم من إنجاح التجربة السنغافورية ونهضتها هو الاستثمار في المعلمين، ومن بينها ما أشارت إليه (حنانيا، ٢٠١١م) في دراستها التي تناولت التجربتين الماليزية والسنغافورية حيث أشارت إلى أن

من أبرز عوامل النجاح في النظام التربوي في كل من سنغافورة وماليزيا هو الالتزام الشعبي بتوفير وإعداد معلمين متميزين ومندفعين ومدعومين ومحترمين، حيث تحظى مهنة التعليم بالتقدير والاحترام، بل إن المعلمين يكافأوا معنويًا وماليًا بشكل يماثل المهن المرموقة الأخرى ويتفوق عليها أحيانًا، كما تم استثمار كل ذلك لاستقطاب خيرة المعلمين والمربين وتوظيفهم واستبقائهم في الخدمة. ويشير مركز معايير التعليم الدولي (CIEB) أنه في سنغافورة لا يوجد سوى مؤسسة واحدة لإعداد المعلمين، وهو المعهد الوطني للتعليم (NIE) في جامعة نانيانغ التكنولوجية، وقد كان ترتيب الجامعة بشكل عام المرتبة الحادية عشرة (١١) ضمن تصنيف (QS World University Rankings 2019). أما في مجال الفنون والتصاميم والأداء فكان ترتيب الجامعة في المرتبة الواحدة والخمسين (٥١) ضمن معايير (Times Higher Education World University Rankings 2019)، وفي مجال التعليم والتربية جاء ترتيب الجامعة في المركز السادس عشر (١٦) ضمن ترتيب (QS World University Rankings 2019) في مجال التربية والتعليم Education.

أما بالنسبة لمعايير التوظيف في مهنة التعليم فهي مطلوبة بشكل استثنائي، فحاليًا يتم النظر فقط في الطلبات المقدمة من أفضل ٣٠ في المائة من مجموعة المدارس الثانوية في الكلية، كما يتم قياسها من خلال أداء اختبارات المستوى A. وبمجرد التقدم للمرشحين، يجب عليهم إكمال اختبار القبول وعملية المقابلة التي تقيس شغفهم بالتدريس والمعرفة بالتربية والمهارة في العمل مع الأطفال. تقدم NIE (National Institute of Education) (المعهد الوطني للتعليم هو معهد مستقل لجامعة نانيانغ التكنولوجية في سنغافورة) كلًّا من بكالوريوس الآداب أو العلوم في التربية لمدة أربع سنوات وشهادة الماجستير لمدة ١٨ شهرًا لأولئك الذين لديهم بالفعل درجة البكالوريوس. ويتضمن المنهج مواد أكاديمية، والتعريف بطلاب التعليم، ودراسات عن المناهج، ودورات تركز على التواصل الشفهي والكتابي. بعد ذلك التحضير يلتحق المرشحون ببرنامج تعريفي مدته سنتان، حيث يتم إقرانهم بمعلم خبير يكون بمثابة مشرف مرافق لهم. ومن المتوقع أن يتعاون كلاهما ويقدما تقاريرًا عن الدروس، ويستخلصا النتائج.

يشير تشونج (chong,2017) إلى أن هنالك القليل من الوثائق حول بدايات التعليم المبكر للفنون، ولم يبزل الباحثون الجهد الكافي حول استقصاء الفنون، على عكس التعليم الذي وجد الكثير من الدراسات والأبحاث حوله. وبشكل عام فإن تخصص التربية الفنية بجامعة (NIE) بكلية التربية قد بدأ عندما قامت جامعة بافتتاح المعهد الوطني للتعليم (NIE) وهو معهد مستقل من جامعة Nanyang Technological University (NTU) في سنغافورة. ويعد المعهد الوحيد لتدريب المعلمين في سنغافورة. ولديهم مجال لجميع مستويات تعليم المعلمين، بدءًا من إعداد المعلم الأولي، إلى برامج الدراسات العليا كالتدريب أثناء الخدمة، ودورات متخصصة لخدمة المعلمين ورؤساء الأقسام ونواب المديرين ومدراء المدارس. ويبلغ عدد المسجلين فيها أكثر من ٦٠٠٥ طلاب مكافئ بدوام كامل. وقد أنشئ المعهد لأول مرة بوصفه كلية تدريب المعلمين في عام ١٩٥٠م.

يمنح هذا المعهد الدرجات العلمية المختلفة ومن بينها تخصص التربية الفنية المدرج تحت كلية التربية:

- درجة البكالوريوس في الفنون (ليسانس الآداب). Bachelor of Arts
- درجة الماجستير في التربية الفنية Master of Education (Art)
- درجة الدبلوم في التعليم الابتدائي في التربية الفنية Diploma in Primary Art Education

ولكون برنامج الماجستير في التربية الفنية بهذه الكلية (Master of Education Art) هو أحد البرامج الذي يعد من خلاله معلم التربية الفنية بدرجة عالية، فيُعَدُّ هذا التخصص قاعدة نظرية وعملية لتطوير مناهج الفنون البصرية والتربية للمدارس. وهو يتيح لمعلمي الفن تحقيق التنمية الأكاديمية والمهنية المتقدمة في مجال التعليم الفني من خلال التركيز على القضايا المعاصرة والتنمية في الفن والفنون التعليم. كما أنه يؤكد على ممارسة الأستوديو الخاص بالمتعلم حيث إنه هدف لإثراء المعرفة الفنية الخاصة به في بيئة متعددة الثقافات.

معاير القبول في هذه الكلية لإعداد المعلمين للدراسات العليا كالتالي:

- درجة البكالوريوس جيدة من جامعة معترف بها.
- مؤهل تعليمي مثل دبلوم الدراسات العليا في التربية من المعهد الوطني للتعليم بسنغافورة أو على الأقل سنة واحدة من الخبرة العملية ذات الصلة في مجال التعليم.

يتم تقديم العديد من المقررات والمساقات التي تُعِدُّ الطالب المعلم وتؤهله ليكون معلمًا للتربية الفنية أو معلم فنون، ومن بين تلك المواد التي تدرس في هذا البرنامج:

- بحوث وقضايا في مجال التعليم الفني: يتطلب من المشاركين تحديد إحدى قضايا التعليم التي تشكل محور الاستفسار ويحدد من خلالها موقع وقراءة الأدبيات الأكثر صلة بإنشاء حل محتمل مقترح لمعالجة المشكلة. وتقديم الحلول التي تظهر أدلة على أنهم قادرون على أخذ المعلومات المتاحة وإعادة هيكلة ذلك بطريقة مناسبة للتعامل مع هذه القضية.
- البحوث والقضايا في التربية الفنية: يبحث هذا المقرر في تاريخ الانضباط ويستكشف مختلف المنهجيات، النظرية النقدية، والمواد المرجعية للتربية الفنية على هيئة ابحاث. وهذا ينطوي على تقنيات الكتابة العلمية والنقدية وتقييم المصادر البيليوغرافية. والقصد من ذلك هو مساعدة المرشحين لتحديد موقع مناهجهم في التعليم الفني في سياق الأفكار وفهم التوجه وأهمية التعليم الفني المعاصر والنظرية والتطبيق.
- الفنون البصرية والإبداع: سوف يفهم المتعلمون أنواع الإدراك التي ينطوي عليها الإبداع كعملية مهمة في صنع الفن، وسوف يخوض المتعلمون تجربة الدور الديناميكي والعاطفي لردود الأفعال التي تكون مهمة في عملية صنع الفن، وسوف يكون المتعلمون قادرين على فهم أهمية المعرفة متعددة التخصصات في توليد الأفكار الإبداعية. ويكتسب المتعلمون أيضًا المعرفة التأسيسية لتسهيل الإبداع في إعداد الفصول الدراسية.

- الفن وتكنولوجيا وسائل الإعلام الجديدة: لوصف وتمييز الممارسات المعاصرة للفن وتقنية الإعلام الجديد، وتقييم العلاقات الإلكترونية لتقنية الإعلام الجديد وللتطوير وإنشاء أعمال فنية أو أدوات لتعلم الفن باستخدام تقنية الوسائط الجديدة.
- صناعة الفن والاستعلامات الجمالية: يهدف المقرر اكتشاف ومراقبة ممارسات الفن المعاصر من خلال زيارات أستوديو الفنان لتقييم وتجربة تلك الممارسة الفنية الخاصة، وإنتاج مجموعة من الأعمال الفنية التي تحقق ذاتية الفنية الشخصية.

برنامج البكالوريوس في التربية الفنية بهذه الكلية (Bachelor of Arts):

برامج (NIE) لمرحلة البكالوريوس الجامعية توفر التنمية الأكاديمية والمهنية للطلاب الجامعيين لتصبح البداية الفعالة الأولى للمعلمين في المدارس، ويمنح البرنامج بكالوريوس في التربية الفنية والفنون (ED) تطلب الالتحاق ببرنامج البكالوريوس حصول الطالب على دبلوم في التربية الفنية.

نبذة عن برنامج الدبلوم في تخصص التربية الفنية بهذه الكلية (Diploma in Primary Art Education):

يوفر هذا البرنامج للمعلمين إطارًا للمعرفة والمهارات في الفن.،كما يوفر منظورًا حول تغيير وتطوير النظريات والاتجاهات في الفن والفنون التعليم للمعلمين لتعكس وتستخلص الاستنتاجات حول ممارسات الفصول الدراسية، ويمكن المعلمين من تطوير الكفاءات في تقييم وتخطيط المناهج الفنية الفعالة والبرامج في مدارسهم.

معايير القبول في هذه البرنامج:

يتم تقديم هذا البرنامج إلى:

- المرشحين الذين درسوا الفن باعتبارها واحدة من المواد الدراسية المقررة في تدريس الفنون خلال دبلومهم في التعليم (العام)، بكالوريوس (ED) (العامة) أو برامج PGDE (الابتدائية).

- المرشحين مع شهادة في التعليم أو دبلوم في التعليم أو ما يعادلها ولكن من دون الفن باعتبارها واحدة من المواضيع المناهج الدراسية. وسيطلب من المرشحين الجلوس لمقابلة فنية تركز على التأكد من ملاءمتها، وسوف تقيم هذه المقابلة قدرة المرشحين المحتملين من خلال العناصر التالية:
  - ملف شامل عن الفن (والتي تركز على التقنيات والمفاهيم التربوية الفنية)
  - ملف شامل عن التدريس (والتي تركز على علم التربية الفنية والمناهج وطرق التدريس الدراسية)

تم تصميم هذا البرنامج للآتي:

١- تزويد المعلمين بإطار من المعرفة والمهارات في الفن الذي سيكون مفيدًا في أدوارهم كمعلمين في الفصول الدراسية وكذلك الممارسين للفن.

٢- تقديم وجهات النظر حول تغيير وتطوير النظريات والاتجاهات في الفن والفنون والتعليم كمعلمين، وإعادة النظر واستخلاص استنتاجات حول ممارسات الفصول الدراسية.

٣- تمكين المعلمين من تطوير الكفاءات في تقييم وتخطيط المناهج والبرامج الفنية الفعالة في مدارسهم.

بعض المواد التي تدرس بالقسم تشمل:

- الرسم والتصوير التشكيلي والرسوم المتحركة والتصوير.
- التخصصات الفنية المرئية مثل الهندسة المعمارية، الرسومات التوضيحية، ورسومات الحاسوب والصور الرقمية.
- والنظريات المعاصرة لتنمية الأطفال في الفنون البصرية.
- سيتعرف الطلاب على النظريات المحيطة بعلم التربية القائم على المفاهيم وتصميم الدروس التي تتضمن أشكالاً متعددة من الفنون البصرية مثل (2D, 3D, New Media.)

مواد لتعريف المعلمين على مختلف النظريات حول المناهج الدراسية والتقييم في مجال التربية الفنية.

إعداد معلم التربية الفنية بدرجة الدبلوم في سنغافورة:

من طرق إعداد معلم التربية الفنية في سنغافورة الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوي في التربية الفنية، ومن أهم المؤسسات الداعمة للفنون هو المجلس الوطني السنغافوري (The National Arts Council) الذي يمنح شهادة دبلوم في التربية الفنية ويهدف هذا المجلس الوطني لتطوير سنغافورة كمدينة عالمية مميزة للفنون.

برنامج الدبلوم التربية الفنية بمجلس الوطني SPECIALIST DIPLOMA IN ARTS EDUCATION:

يدرس من قِبَل المحاضرين من نيا الدولية (NIE)، وبدعم من المجلس الوطني للفنون (NIEI)، ويهدف الدبلوم المتخصص في التربية الفنية وتعليم الفنون تعزيز الكفاءة المهنية للمدربين الفنون مع بطرق منظمة لمفاهيم التعليم والتعلم في بيئة الفنون.

ويمتد برنامج الدبلوم التخصصي على مدار ٢٤٠ ساعة اتصال على مدار السنة إلى تحسين فهم المشاركين للأسس والقواعد في اكتساب المعرفة، فضلاً عن التقنيات التعليمية في تدريس الفنون. كما يتم تدريس مهارات التواصل وإدارة الفصول الدراسية، وأساليب الدرس والتخطيط للمناهج الدراسية، وكذلك التقييم والنقد، مع التركيز على التربية الفنية. كما يتم مناقشة مهارات القرن الحادي والعشرين مثل حل المشكلات والتفكير النقدي والإبداع والتعاون في الفصول الدراسية اليوم.

وعند الانتهاء من البرنامج سوف يكون المشاركون قادرين على الانخراط بشكل أفضل ورفع مستويات اهتمام الطلاب من خلال آفاق المعرفة والأنشطة المخطط لها لدعم إطار التعلم، كما أنها سيكونون بحال أفضل تجهيزًا للتعامل مع التحديات التي تواجه تقديم برامج الفنون في الفصول الدراسية الحديثة.

معايير القبول في برنامج الدبلوم التربوي لأعداد معلمين التربية الفنية:

- يتم تقديم هذا البرنامج لجميع المدربين الذين يحملون دبلوم في تخصص الفنون أو دبلوم في أي تخصص اخر.
- ينبغي أن يشارك المشاركون أو المتدربون في العمل مع تجربة الصناعة الفنية والمدارس لمدة سنة واحدة على الأقل أو كممارس في أشكال فنية معينة لمدة ٤ سنوات، في وقت اتخاذ البرنامج.

في حالات استثنائية، إذا كان المرشح غير حاصل على درجة الدبلوم المقررة يمكن النظر في الخبرة العملية الواسعة في المجالات ذات الصلة على أساس كل حالة على حدة.وقد تشمل التجربة ما يلي:

- الحصول على شهادة من مؤسسة الفنون (على سبيل المثال المجلس المنتسب للمدارس الملكية للموسيقى ABRSM) او (Trinity Guildhall، وجمعية (Commonwealth Society) لمعلمي الرقص (CSTD) وما إلى ذلك.
- إكمال أي دورات مستقلة (كتابة السيناريو، توجيه الدراما، الموسيقى الحديثة، والرقص المعاصر) ذات الصلة بأي شكل من أشكال الفن والتي يجب أن تكون قد أنجزت خلال السنوات ال ٥ الماضية في وقت تطبيق البرنامج
- يمتلك خبرة في التعليم في المدارس / الصناعة الفنية مع وجود أدلة على ملفات تعليمية (تركز على التربية والمناهج) أو كممارس للفنون مع دليل على ملف الصناعة
- شارك في ما لا يقل عن عرضين رسميين أو غير رسميين للفنون / المعارض محليًّا و / أو دوليًّا على مدى السنوات الأربع الماضية.
- أن يكون لديه رسالة مرجعية من المدرسة أو المعهد أو المنظمة التي يعملون معها أو عملت معهم.

ساعات البرنامج:

يطلب من المشاركين استكمال ٨ وحدات (modules) ومجموعة ٢٤٠ ساعةً في إطار دبلوم متخصص في برنامج تعليم الفنون والتربية الفنية ويجب على المشاركين تلبية جميع متطلبات الحصول على درجة النجاح للدورات في إطار البرنامج للنظر في الانتهاء من البرنامج،و مطلوب الحد الأدنى من الحضور من ٨٠٪ لكل دورة، ويشكل الحضور خلال البرنامج جزءًا من متطلبات منح الدبلوم التخصصي. ويرجى ملاحظة أنه سيتم تضمين الغياب المعتمدة في حساب نسب الحضور. وسيتم منح المشاركين الذين تخرجوا بنجاح من الدورة دبلوم متخصص في التربية الفنية من قبل المعهد الوطني للتعليم (NIE).

كلية NAFA:

نبذه عن برنامج اعداد المعلم الفنون (Diploma in Art Teaching) بكلية (NAFA Nanyang Academy of Fine Arts):

تم تأسيس أكاديمية نانيانغ للفنون الجميلة (NAFA) عام ١٩٣٨م، وهي مؤسسة رائدة في الفنون الرائدة بسنغافورة، وتشتهر الأكاديمية بمناهجها الصارمة وعالية الجودة، وتطبيق إجراءات التدريس المبتكرة التي يقودها الممارسون، والإبداعات الفنية المتنوعة والتواصل المجتمعي. تقدم الأكاديمية برامج الدبلوم عبر ثلاث مدارس،هي: مدرسة الفنون والتصميم التي تضم التصميم ثلاثي الأبعاد والتصميم والإعلام ودراسات الأزياء والفنون الجميلة، ومدرسة الموسيقى،وكلية إدارة الفنون والرقص والمسرح. وتتوافق دورات الدبلوم مع الدورات الدراسية المقدمة بالشراكة مع الجامعات ذات السمعة الطيبة في المملكة المتحدة. تم تصميم دورات NAFA وتقديمها من قبل معلمي فنون ذوي خبرة وكبار ممارسي الصناعة، وتقوم المدارس الأكاديمية بانتظام بمراجعة وتحسين مناهجها الدراسية لتعكس الاحتياجات المتغيرة للصناعة.

وفي عام ٢٠١١ أصبحت NAFA أول مؤسسة تعليمية شاملة للفنون في سنغافورة تحصل على شهادة EduTrust لمدة أربع سنوات من مجلس التعليم الخاص (المعروف الآن باسم لجنة التعليم الخاص)، كما حصلت على الشهادة الثالثة لمدة أربع سنوات في عام ٢٠١٩.

كجزء من التزامها للتعلم مدى الحياة، تكرس NAFA جهودها لتطوير تقدير أكبر للفنون لجميع الأعمار، وتعتبر مدرسة NAFA Arts Preschool سابقًا (NAFA Arts Kindergarten)، أول مدرسة تمهيدية ذات طابع فني في سنغافورة. وتقدم مدرسة المواهب الشابة دورات نهاية الأسبوع في الفنون والرقص والدراما والموسيقى للأطفال من سن ٤ إلى ١٨ عامًا. وبالنسبة للبالغين يقدم مركز التعليم مدى الحياة دورات تخصيب وبرامج شهادات بدوام جزئي من خلال تراثها الغني، سجلها الراسخ والتفاني الثابت لأعلى معايير تعليم الفنون، وتسعى (نافا) إلى الارتقاء إلى مستوى رسالتها المتمثلة في "التعلم الملهم والنمو من خلال الفنون".

تم تصميم دبلوم في تعليم الفنون لإعداد معلمي التربية الفنية والفنون البرنامج يعتمد نهجًا شاملاً لتدريس الفن في اثنين من التخصصات الأساسية: الفنون الجميلة والتصميم، من خلال دمج ممارسات الأستوديو في الفن والتصميم، فضلًا عن تعلم العمليات الرئيسة لتدريس الفن والتربية الفنية، كما يتم توفير فهم متعدد وشامل لتعليم الفنون، ويقوم بممارسة التدريس حيث يتطبق الطالب المتعلم المعرفة والمهارات الفنية المستفادة في أنماط مختلفة من التعلم. وتهدف هذه التجربة المتكاملة إلى تعزيز التنمية الفنية والفكرية الخاصة بالمتعلم، مما يتيح له تطبيق أداءات متنوعة في مجموعة متنوعة من السياقات كمعلم فعال.

وعند الانتهاء بنجاح من الدبلوم في تعليم الفنون في (NAFA) يمكن للخريج التقدم بطلب إلى المعهد الوطني للتعليم (NIE) من جامعة (Nanyang technological university) لقضاء سنة إضافية للحصول على دبلوم في التربية الفنية هناك، حيث تطبق

المعرفة والمهارات الفنية المكتسبة في أنماط مختلفة من التعلم في الفصول الدراسية إذا كان المتدرب يطمح في أن يصبح معلمًا لدى وزارة التربية والتعليم في سنغافورة، فيجب عليه تقديم طلب مباشر إلى وزارة التربية والتعليم بقسم تخطيط المعلم والتدريب، حيث يكون هنالك مجال للتخصص في عدة مجالات من بينها الفن والموسيقى الصينية والفنون المرئية. يحصل الطالب على تمويل كامل لدورة مدتها ثلاث سنوات في (NAFA) ودورة سنة واحدة في (NIE)، بالإضافة إلى بدل شهري، هذا في حال اجتياز المتدرب واختياره بنجاح من قبل وزارة التربية والتعليم. عند الانتهاء من التدريب (NIE)، وسوف يدرب المتدرب المرشح لبرنامج تعليمي مدته خمس سنوات في المدارس الابتدائية وذلك بهدف اكتساب الآتي:

- مخرجات وأساسيات التعلم.
- المعرفة العميقة من مختلف الفنون والممارسات التصميم.
- تعلم الثقة بالنفس.
- التواصل وتسهيل التعلم الأفضل بين الطلبة.
- ليكون معلما فعالا ومجهزا بالمعارف التربوية.

ومن الاتجاهات الحديثة أيضًا في تعليم سنغافورة ما أشار إليه الدخيل (٢٠١٥م، ص١٨٤) نقلاً عن بحث علمي حول أثر تعليم الفنون في مجال البحث العلمي والابتكار، ما عُرف بمدارس الفنون وهي مدارس ثانوية للطلبة من سن ١٣- ١٨ سنة أنشئت بالتعاون مع وزارة المعلومات والاتصالات والفنون (MICA) عام ٢٠٠٨م، وهدفت لتطوير نموذج مدرسي إبداعي، يستهدف تطوير مهارات الطلبة والرفع من مستواهم وإحرازهم درجات عالية في الامتحانات وذلك عبر برامج تعليمية مدتها ست سنوات في تركز على تعليم العلوم الأساسية من خلال الفن، حيث يدرس الطلبة نماذج فنية يختارونها لأكثر من عشر ساعات أسبوعيًّا، بالإضافة إلى دراستهم مواد أكاديمية اعتيادية، يجري تدريسها من خلال الفنون، فعلى سبيل المثال يتعلم الطلبة مبادئ الفيزياء من خلال دروس ومهارات النحت، كما يتعلمون مبادئ الكيمياء من خلال ممارستهم

للتزجيج وصنع وبناء الفخار، وطلائه. وأكدت المدارس على أن ممارسة الطلبة لأساليب وأعمال الفنانين تدفعهم للتجريب والسمو التعبيري عن مشاعرهم، وتعزز لديهم التفكير الناقد والابتكاري وحب الاكتشاف. ولوحظ أن المجموعة الأولى من الطلبة حققوا نجاحًا في امتحان الثانوية العالمية، حيث كانت نتائجهم ضمن المراتب الخمس الأولى بين الطلبة إجمالًا، وهذا يُعَدُّ نتاجًا أكاديميًّا ملفتًا للانتباه. وهذا ما يحتم إدخال تعديلات وتغييرات في منظومة إعداد معلم التربية الفنية لتكون أكثر شمولًا وتقاربًا مع التخصصات العلمية الأخرى.

النتائج:

من خلال الاستعراض الموجز للتعليم في سنغافورة، وطرق إعداد معلم التربية الفنية، والمساقات والمقررات التي يُعد من خلالها معلم التربية الفنية بدرجات علمية متعددة، دبلوم وبكالوريوس، وماجستير، يمكن الوصول إلى النتائج التالية:

- يُعد التعليم في جمهورية سنغافورة نموذجيًّا بل من النماذج الأفضل على مستوى العالم، وهذا ما أكدته المعايير والمؤسسات الدولية المختصة، ويرجع ذلك إلى عدة أمور من بينها الثقافة المجتمعية التي أعطت المعلم قيمة معنوية ومادية عالية جدًّا، والعدالة والصرامة في الاختيار وإعداد المعلمين، والتكامل بين المؤسسات.
- أبرز البيانات التي تميز بها التعليم في سنغافورة كان تميزها في اختبار مدى التقدم في القراءة والكتابة الدولي "بيرلز PIRLS"، واختبار الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم تيمس TIMSS، واختبارات برنامج التقويم الدولي للطلبة بيز PISA ومخرجات التقويم الدولي المهارات البالغين PIAAC في مستويات المهارات المعرفية بين السكان. فيما لم يكن هنالك مؤشر عالمي يميز تعليم الفنون أو التربية الفنية في التعليم السنغافوري.
- يتم إعداد معلم التربية الفنية أو معلم الفنون بدرجات علمية متباينة بين الدبلوم والبكالوريوس والماجستير، وهو ما يتيح أن يعزز لمعلم الفنون والتربية الفنية فرصة

الالتحاق ليُعد معلمًا إما قبل الخدمة في البكالوريوس أو أثناء الخدمة كبرامج الدبلوم، أو بعد الحصول على درجة متخصصة في الفنون ليتقدم بالحصول على الماجستير.

- معايير قبول معلم التربية الفنية أو الفنون في سنغافورة صارمة، ويتم إخضاعهم لاختبارات قبول، واختبارات تقيس شغفهم بالتدريس والمعرفة والتربية والقدرة على التعامل مع الأطفال، هذا بالإضافة إلى تقديمهم ملفات انجاز Portfolio عن منجزاتهم في الفن أو التدريس، وهو ما يضمن انتقاء النخبة من الطلبة المتميزين للقبول في برامج إعداد معلم الفنون.
- لم يختلف مسمى مقررات ومساقات إعداد معلم الفنون والتربية الفنية عن المقررات والمساقات المتوفرة في برامج إعداد معلم التربية الفنية في العالم العربي بشكل عام والمملكة العربية السعودية بشكل خاص، إلا أنها قد تتميز بطريقة العرض والطرح والتقويم، والتي تنتقل من الاعتماد على المعلم إلى المتعلم، وبالتالي تتطلب مزيدًا من الجهد لجمع المادة العلمية وتنظيمها وعرضها ؛ فمثلًا في مقرر "بحوث وقضايا في مجال التعليم الفني" يتطلب من المشارك اختيار إحدى القضايا التعليمية أو التدريسية التي تمثل مشكلة أو محوراً مهماً من واقعه التعليمي ليبدأ بدراستها واقعياً والبحث عن حلول لها.
- أخذت الثقافة المحلية والتطور التكنولوجي جزءًا مهمًّا من برامج إعداد معلم الفنون في جمهورية سنغافورة، حيث يتطلب أن يقوم المتعلم بدور فعال في ديناميكية الفنون المحلية ليس فقط للمحافظة عليها، بل لإحيائها وتطويرها بشكل فعال ودمجها مع الفنون وباستخدام تقنيات رقمية وإعلامية حديثة.
- بروز توجه جديد لتفعيل إعداد معلم الفنون في مجال البحث العلمي والابتكار، أو ما يعرف باتجاه STEAM حيث يتم دمج العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات والفنون في مجال التعليم وهي الأحرف الأولى المكونة لها Science, Technology, Engineering, the Arts, and Math حيث تبرز الفنون وممارساتها بدور فعال ومهم

في تعليم وتعلم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ليمارس المتعلم أنشطته التعليمية بشغف وإثارة، وفي نفس الوقت يدرج تمامًا المفاهيم النظرية لتكون واقعاً تطبيقياً.

التوصيات:

- إيجاد ثقافة محلية تدعو إلى تقدير المعلم بشكل عام وإبراز دوره ومهامه، ومعلم الفنون بشكل خاص، حيث ينظر إليه من قِبَل الآخرين بنظرة أقل من زملائه من خلال برامج إعلامية توعوية، ولوائح وأنظمة حديثة تستخدم المتميزين لمهنة التعليم.
- الاستفادة من تجربة سنغافورة في صرامة قبول الطلبة، فيجب أن لا يقبل في معلم التعليم إلا الطلبة المتميزون وذوو القدرات العالية، وهذا يحتم أن يتم إعداد معلم الفنون بشكل تخصصي بعيدًا عن الإعداد التكاملي أو التتابعي، مما يضمن وجود خريجين يمتلكون قدرات عالية في مجال الفنون.
- تحول التعليم والتعلم في إعداد معلم الفنون من مركزية المعلم إلى المتعلم، بحيث يكون المتعلم هو العنصر الأكثر حراكًا في العملية التعليمية، وأن تكون المقررات والمساقات ذات صبغة واقعية لما يمارس في الميدان التعليمي.
- إيجاد برامج دبلوم متخصصة في الفنون والتربية تستهدف تطوير معلمي التربية الفنية أثناء خدمتهم، ويخصص لها حوافز مادية ومالية، ورتب علمية تسهم في جاذبية الحصول عليها لتطوير معلمي الفنون وإتاحة الفرصة لهم لمواكبة الحديث والجديد.
- تبني الفنون الرقمية والتكنولوجية الحديثة كوسيلة من وسائل التعبير الفني المعاصرة، وإيجاد آفاق أرحب للفنون المحلية والتراث ليكونا جزءًا من الفنون الرقمية بشكل معاصر، وبما يضمن تطورهما بصيغ أكثر ملاءمة للتطبيقات الإلكترونية الحديثة.

المراجـع:

- البازعي، حصة حمود. ٢٠١٨. تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة: صيغة مقترحة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث غزة. مج٢، ع ٢٥. ص ٥١-٨٤.
- الجبير، تهاني وَ الفايز، وفاء. ٢٠١٥م. تجربة سنغافورة في التعليم. عالم التربية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. س ١٦. ع٥٢. ص ١- ٥٣. القاهرة. مصر.
- حناينة، مي. ٢٠١١م. السياسة التربوية والتعليم في الأداء التنموي لسنغافورة وماليزيا. مركز دراسات الوحدة العربية. مج ٣٤، ع ٣٨٨. ص ٩٩- ١١٤. المستقبل العربي. لبنان.
- داود، عبدالعزيز أحمد. ٢٠١٧م. تحليل النظام التعليمي في جمهورية سنغافورة باستخدام نموذج موهلمان النظري. س٣، ع٧. ص ١٣- ١٠٩. مجلة التربية المقارنة الدولية. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.
- الدخيل، عزام محمد. ٢٠١٦م. مع المعلم: لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية وعبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالم في التعليم. ط ٣. الدار العربية للعلوم ناشرون. بيروت. لبنان.
- الدخيل، عزام محمد. ٢٠١٥م. علومهم: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل عالمياً في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي. ط ٤. الدار العربية للعلوم ناشرون. بيروت. لبنان.
- الرشيدي، غازي وَ مندني، لطيفة. ٢٠١٧م. الملامح المميزة لنظام التعليم في سنغافورة، وإمكانية الإفادة منها في دولة الكويت: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية. مج ٢٧، ع ١. جامعة إسكندرية. مصر
- الشبراوي، عبدالسلام عباس.٢٠١٧م. الحرية الأكاديمية في التعليم الجامعي: دراسة مقارنة بين سنغافورة وجمهورية مصر العربية. مجلة كلية التربية. جامعة بورسعيد. ع ٢١. ص ١٣٨- ١٨٤.
- شرف، نوال سمير. ٢٠١٧م. تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التربية الفنية بكليات التربية النوعية في ضوء مهارات القرن الواحد العشرين. المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي. مج ٦. جامعة ٦ أكتوبر. كلية التربية. بالتعاون مع رابطة التربويين العرب.
- العيسى، أحمد. ٢٠٠٩م. إصلاح التعليم في السعودية بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية. دار الساقي. بيروت. لبنان.

- المسكري، علياء بنت سعيد. ٢٠١٧م. تطوير برامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان بالإفادة من خبرة سنغافورة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.
- صبري، عبدالعظيم. وتوفيق، رضا. ٢٠١٧م. إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول. المجموعة العربية للتدريب والنشر. القاهرة.
- محمود، أشرف وَ أحمد محمد. ٢٠١٦م. تحويل الجامعات المصرية إلى جامعات ريادية في ضوء الاستفادة من خبرات جامعتي كامبريدج وسنغافورة. س٢، ع٦. ص ٣١٧- ٥٠١. مجلة التربية المقارنة الدولية. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.
- مهدي، ابتسام جواد. ٢٠١٨م. تصور مقترح لحوكمة اعداد المعلم.
- Kent, Daniel C.2017. A NEW EDUCATIONAL PERSPECTIVE: THE CASE OF SINGAPOR. Retrieved from :
- https://www.urbanedjournal.org/volume-14-issue-1-fall-2017-15-years-urban-education-special-anniversary-edition-journal/new >
- The Center on International Education Benchmarking (CIEB). Retrieved from: http://ncee.org/9buildingblocks/high-qualilty-teachers-and-principals/.
- Tan, C., Koh, K. & Choy, W. (2016). The education system in Singapore. In Juszczyk, S.
- (Ed.), Asian Education Systems (pp. 129-148). Toruñ: Adam Marszalek Publishing House.
- Tan, C., Koh, K. & Choy, W. (2016). The education system in Singapore. In Juszczyk, S.
- (Ed.), Asian Education Systems (pp. 129-148). Toruñ: Adam Marszalek Publishing House.
- Tan, C., Koh, K. & Choy, W. (2016). The education system in Singapore. In Juszczyk, S. (Ed.), Asian Education Systems (pp. 129-148). Toruñ: Adam Marszalek Publishing House. Retrieved from:
- https://www.researchgate.net/profile/Charlene_Tan4/publication/311992398_The_education_system_in_Singapore/links/5867c0c708aebf17d3a190fd/The-education-system-in-Singapore.pdf
- Carole Henry and Mary Lazzari. 2013. Changing Teacher Preparation in Art Education. Art Education, Vol. 60, No. 1 (Jan., 2007), pp. 47-51. Published by: National Art Education Association.
- https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i/summary/arabic_c9813405-ar
- CIEB. Center on International Education Benchmarking. Singapore Overview. Retrieved from: http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/
- QS world university ranking.2019. Retrieved from:
- https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019

- The Times Higher Education World University Rankings 2019. Retrieved from: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- chong, Terence. 2017. Arts Education in Singapore: Between Rhetoric And Reality. Journal of social Issues in Southeast Asia Vol.32, No. 1 (2017). Pp. 107- 36.

الاحتياجات التدريبيَّة لمعلمي الرياضيات في ضوء مدخل التَّكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيَّات STEM

محمد بن عيسى شنان الصلاحي

الاحتياجات التدريبيَّة لمعلمي الرياضيات في ضوء مدخل التَّكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيَّات STEM

محمد بن عيسى شنان الصلاحي

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، وذلك من خلال استطلاع وجهة نظر عينة من معلمي الرياضيات بمحافظة الليث والذين بلغ عددهم (٧٧) معلمًا تم اختيارهم بصورة عشوائية، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء إستبانة تكونت في صورتها النهائية من (٢٠) فقرةً توزعت على (٣) مجالات رئيسة، وقد توصلت الدراسة إلى قائمة بالممارسات التدريسية في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، كما توصلت إلى أن الاحتياج التدريبي لمعلمي الرياضيات في ضوء مدخل التكامل STEM كان بدرجة عالية، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفرد عينة الدراسة تُعزى لمتغير سنوات الخدمة وعدد البرامج التدريبية التي التحق بها المعلم والمرحلة الدراسية التي يدرس فيها. وأوصت الدراسة بضرورة التعريف بمدخل STEM في المجتمعات التعليمية وتقديم برامج متخصصة بالممارسات التدريسية في ضوئه.

الكلمات المفتاحية: الاحتياج التدريبي، STEM

Mathematics teachers training needs in light of the integrative approach between science, technology, engineering and mathematics (STEM)

Mohammed Esa Shnan Al-Salahi

Abstract:

This study aimed mainly at investigating the training needs of mathematics teachers in the light of the integrative approach between science, mathematics, technology and engineering (STEM). To achieve the aim of the study, the researcher applied the descriptive methodology, and a questionnaire was conducted as the instrument of the study which consisted of (20) items distributed among (3) domains. The sample was (77) teachers who were chosen randomly. The study revealed that teaching practices in the light of the Integrative Approach between science, technology, engineering and mathematics (STEM) and the training needs of mathematics teachers in the light of the Integrative Approach (STEM) were very high. Also, the study revealed that there were no statistically significant differences between the samples of the study due to the variable of the educational qualification, years of service, number of training programs that the teacher attended and the level (elementary, Intermediate or secondary) that the teacher teaches at. In the light of the results, the researcher recommended that it is necessary for the teachers to know this approach in educational society and provide specialized programs in teaching practices in the light of the Integrative Approach (STEM).

Keywords: Training needs, STEM, teacher, integrative approach

المقدمة:

يُعَدُّ المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية وعاملًا مؤثرًا وحيويًّا في رفع مستوى تحصيل الطلاب من خلال ممارساته التدريسية التي يتبّعها والتي متى ما كانت متناغمة مع مستحدثات المجال وتطوراته انعكست إيجابًا على أدائه، فالتطور المتسارع في مجال التربية والتعليم الذي كان نتاجًا للعديد من البحوث والتجارب المتخصصة أفرز العديد من الاتجاهات والممارسات التدريسية الحديثة التي أثبتت دورها في رفع مستويات التحصيل والتفكير لدى الطلاب ما يفرض التخطيط لبرامج تدريبية مستمرة يتعرف من خلالها المعلمون على تلك الاتجاهات ويكتسبون الممارسات التي لم تستوعبها برامج التأهيل.

إن من التطور في مجال تعليم وتعلم الرياضيات التدريس المتكامل بينها وبين مجالات العلوم والتقنية والهندسة ضمن ما أطلق عليه مدخل STEM والذي يركز على الخبرة المفاهيمية المتكاملة وحل المشكلات والتفكير العلمي، ويقوم على دمج المحتوى العلمي ومهارات التفكير في التخصصات السابقة، والذي أكدت دراسة سيفين ومحمد (٢٠١٠)، ودراسة بيري (Perry,2013)، ودراسة كوتباش (Cotabish,2014) على دعمه للأداء التدريسي للمعلمين من خلال تقديمهم دروس بصورة تكاملية بين التخصصات الأربعة ما يفرض جملة من الممارسات التدريسية التي ينبغي على معلم الرياضيات اكتسابها وممارستها في ظل توصيات العديد من الدراسات كدراسة القثامي (٢٠١٦)، ودراسة الزبيدي (٢٠١٧) التي توصلت إلى فاعلية هذا النموذج في زيادة التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا والاتجاه نحو عملية التعلم، في حين أكدت دراسة الدوسري (٢٠١٥) على ضرورة وجود معايير خاصة بمدخل STEM بما فيها البرامج التطوير المهنية المقدمة للمعلمين، علاوة على توصيات مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول ٥-٧ مايو٢٠١٥ التي أكدت من خلالها على أهمية هذا المدخل في تدريس العلوم والرياضيات.

ما سبق عزز الأخذ بهذا المدخل والتوسع في تطبيقه وحث وزارة التعليم إلى إنشاء مركز متخصص في تطوير تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، وافتتاح العديد من مركز STEM بلغ عددها (٤٢) مركزًا، وتقديم العديد من البرامج التدريبية للمعلمين في هذا المجال.

فالتنمية المهنية والأكاديمية للمعلم من أساسيات تحسين العملية التعليمية التربوية لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي، فالمعلم المتميز يُعِدُّ نفسه ليكون قائدًا للموقف التعليمي ويهيئ الظروف المادية والنفسية للتعلم ويعمل على استغلال قدراته وتطوير استعداداته وتنمية مواهبه والتزود المستمر بالمهارات والكفايات التعليمية اللازمة لأداء مهنته بكفاءة عالية. (الجلاد والعمري، ٢٠٠٥)

مشكلة الدراسة:

يُعَدُّ التدريب على رأس العمل عنصرًا أساسيًّا في إكساب المعلمين المعارف لتنمية قدراتهم وتطوير مهاراتهم وضمان مواكبتهم لمستجدات التربية والتعليم، ونظرًا لحداثة مدخل STEM كان لازمًا تقديم العديد من البرامج التدريبية لتنمية معارف ومهارات المعلمين والتي تؤكد عليه تفيده غانم (٢٠١١) من أن تقديم البرامج التدريبية أمرٌ غاية في الأهمية باعتباره مدخلًا جديدًا يتطلب التدريب على تصميم الأنشطة الهندسة والرياضية وحل المشكلات والبحث والتحري والتفكير العلمي.

كما أوضح تقرير المجلس الوطني الأمريكي للبحوث (٢٠١١) أن من أهم متطلبات التي ينبغي توفيرها لتحقيق أهداف مدخل STEM بناء القدرات المتقدمة للمعلمين، واعتبرها ضمن أبرز أربعة عناصر رئيسة تؤثر في تعليمه. وهي تُعَدُّ – كما يؤكد عماد ومصطفى (٢٠١٠)، وأحمد (٢٠١٦)- تحديًا من تحديات تطبيقه في الميدان التربوي.

إن بناء البرامج التدريبية القائمة على احتياج تدريبي فعلي يحقق ذلك الهدف ويوفر الكثير من الجهد والمال والزمن، لذا تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١- ما الممارسات التدريسية في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسية والرياضيات تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا؟
٢- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء الممارسات التدريسية لمدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسية والرياضيات؟
٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تبعًا (المرحلة التعليمية التي يدرس بها المعلم، سنوات الخدمة، البرامج التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

تحددت أهداف الدراسة في:

١- تحديد الممارسات التدريسية في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسية والرياضيات.
٢- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء الممارسات التدريسية لمدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسية والرياضيات.
٣- الكشف عن الفروق الإحصائية أن وجدت بين استجابات عينة الدراسة تبعًا لعدد من المتغيرات.

أهمية الدراسة:

يمكن أن تتحدد أهمية الدراسة على النحو التالي:

١- تُعَدُّ هذه الدراسة هو الأولى من نوعها – على حد علم الباحث- في تحديد الاحتياج التدريبي لمعلمي الرياضيات في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.
٢- قد تساعد الدراسة الحالية المعلمين في التعرّف على الممارسات التدريسية في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسية والرياضيات.

٣- تساعد هذه الدراسة على تشخيص واقع أداء معلمي الرياضيات في ضوء معايير علمية حديثة ومحددة.

٤- تساعد الدراسة الحالية القائمين على بناء البرامج التطويرية لمعلمي الرياضيات في تصميم برامج تدريبية وفق الاحتياج الفعلي لهم.

٥- تسهم هذه الدراسة في تحديث وتطوير البرامج التدريبية في ضوء الاحتياج التدريبي وتوفير الوقت والجهد والمال المبذول فيها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على تحديد الاحتياج التدريبي لمعلمي الرياضيات في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM باعتباره أحد التوجهات الحديثة في التدريس.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة الحالية خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة الحالية على المدارس التابعة لإدارة التعليم في محافظة الليث كونها مقر عمل الباحث.

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة الحالية على معلمي الرياضيات بالمدارس التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الليث بمراحلها الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

مصطلحات الدراسة:

مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM:

عرفه شواهين (٢٠١٦) بأنه:" مدخل تتكامل فيه تخصصات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، ويتم التعلم فيه بطريقة المشروعات عن طريق دمج المناهج

بتجارب علمية يقوم المتعلمون من خلالها بتطبيق العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات في سياقات تربط بين الدراسة والعمل والمجتمع" ص٣

ويعرف إجرائيًا بأنه: توظيف التكامل بين تخصصات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات في تدريس المحتوى الرياضي وتدريب الطلاب على تقديم حلول للمشكلات الرياضية من خلال توظيف الاستكشاف والبحث عن العلاقات في العالم المحيط والفضاء، وتقديم التفسيرات، وإنتاج الأفكار، ودراسة الكميات والأحجام والمجسمات والتحويلات في صورة تصميمات وهياكل وأدوات وأجهزة رقمية.

الاحتياجات التدريبية:

عرفها اللقاني والجمل (٢٠٠٣) بأنها:" مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات المعلمين التي ينبغي أن يحتوي عليها التدريب المقدم لهم لرفع مستوى أدائهم"ص١١٥

وتعرف إجرائيًا بأنها:مجموعة المعارف والمهارات التدريسية التي ينبغي تزويد معلم الرياضيات بها في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات بها لزيادة كفاءته التدريسية للمحتوى الرياضي.

مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات: STEM

إن العجز على المستوى العالمي في تلبية احتياجات سوق العمل في مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات والذي عززه التسارع في ظهور التخصصات الدقيقة كالتكنولوجيا الحيوية والاتصالات اللاسلكية وتكنولوجيا المعلومات قاد إلى التحولات في العملية التعليمية ومحاولة تطبيق العديد من البرامج بغية إيجاد حلول لتلك المشكلة.

وتبرز أسباب هذا العجز -كما يشير بريني وهيل (Brine & Hill,2013) -في افتقار المدارس للمحتوى الدراسي الداعم لتلك المجالات علاوة على عدم كفاية المعلم بشكل المطلوب لبناء المفكرين والمتمرسين على حل المشكلات باستخدام تخصصات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات.

إن تعليم STEM من أهم الاتجاهات والمداخل العلمية في تصميم المناهج التي أثبتت فاعليتها في بناء المناهج بصورة تكاملية بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات والذي يؤكد على التعلم من خلال الأنشطة العلمية المتمركزة حول الخبرة عن طريق الاستكشاف والتقصي والعمل اليدوي وأنشطة التفكير العلمي والمنطقي واتخاذ القرار، ويعتمد هذا التوجه على التمركز حول الخبرة المفاهيمية وحل المشكلات والتطبيق المكثف والبحث والتجريب المعملي وأساليب التقويم الواقعية المستند على الأداء والتركيز على قدرات التفكير العلمي والإبداعي الناقد. (تفيده غانم، ٢٠١١).

ولعل المطلع على الأدب التربوي الذي تناول هذا المدخل يجد كمًّا هائلًا من التعريفات، إلا أنها تشترك في جوهر المفهوم؛فقد عرفه المجلس الأمريكي بأنه مدخل:" تدريسي قائم على التكامل بين أربع مواد دراسية هي العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات من خلال توفير بيئة تعلم ترتكز على الاستكشاف والاختراع وتشجيع الابتكار لمشكلات ترتبط بالمواقف الحياتية". (Council on Competitiveness, 2005)

وعرفه أمبو سعيدي وآخرون (٢٠١٥) بأنه:" طريقة للجمع بين العديد من المواد ذات الصلة في برنامج متكامل يؤكد على ترابط التخصصات الأربعة، وتطبيقاتها في الحياة اليومية" ص ٣٩٦.

وعرفه بايبي (Bybee,2010) بأنه: اكتساب المعارف المقدمة في العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات واستخدامها في تحديد المشكلات والقضايا المتصلة حيث يقدم للمتعلمين الفرص لفهم العالم بشكل كلي بدمجها في نموذج تعليمي واحد ومترابط.

ويمثل مصطلح STEM اختصارًا للحروف الأول من أسماء المجالات الأربعة العلوم Science، والتقنية Technology، والهندسة Engineering ، والرياضيات Mathematic.

وتحدد تفيده غانم (٢٠١١) مضامين كل مجال من المجالات الأربعة على النحو التالي:

١- **العلوم**: يتضمن دراسة العالم الطبيعي من حولنا والمهارات وطرق التفكير العلمي والإبداعي واتخاذ القرار.
٢- **التقنية**: وتتضمن التطبيقات العلمية والهندسية وعلم الكمبيوتر.
٣- **الهندسة**: وتتضمن التصميم الهندسي والقدرة على بناء وتصميم النماذج.
٤- **الرياضيات**: وتتضمن الأساسيات اللازمة لحل المشكلات الرياضية.

كما حددت خصائص مدخل التكامل STEM في مؤتمر التميز (٢٠١٥) على النحو التالي:

١- تركز دروس STEM على القضايا والمشكلات الحقيقية، من خلال مواجهة المتعلمين لمشكلات اجتماعية واقتصادية وبيئية واقعية ومحاولة البحث عن حلول لها.
٢- تسترشد دروس STEM بعملية التصميم الهندسي، حيث توفر مرونة تأخذ المتعلمين إلى حدود أبعد من تحديد المشكلة ليصلوا إلى إيجاد حلول لها.
٣- تؤكد دروس STEM على التدريب العملي القائم على الاستقصاء، والاستكشاف مفتوح النهاية والتجريب والعمل التعاوني، واتخاذ القرارات، وحلول ما تم التوصل إليه، وتصميم النماذج.فالمتعلمون هم المسؤولون عن تنظيم أفكارهم وتصميم استقصائهم.
٤- تعزز دروس STEM العمل ضمن فريق واحد منتج والتي ينبغي أن يؤكد عليه المعلمون في ممارساتهم التدريسية.
٥- يتم الربط في دروس STEM على دمج محتوى العلوم والرياضيات وذلك بالتعاون بين مدرسي تلك المجالات والوصول إلى دمج معاييرهما في نسيج واحد، وليست موضوعات منفصلة للعمل معًا على حل المشكلات واستخدام التقنية بطرق مناسبة ليصمموا منتجات خاصة بهم.
٦- من الضروري أن تصمم دروس STEM بصورة تتيح للمجموعات تكرار ذات النتائج أو التحقق من فرضية معينة أو نفيها، وينبغي أن تصمم بصورة تسمح لقبول إجابات متعددة الصحة وتصحيح الفشل باعتباره جزءًا ضروريًا من عملية التعلم.

إن مـدخل STEM يؤكـد علـى أن الـتعلم عمليـة بنـاءة منفتحـة، وأن معتقـدات المتعلمين جزء أساسي في عملية التعلم، كما أن تنمية المعـارف يجـب أن تـتم مـن خـلال تفاعلٍ اجتماعي، وأن التعلّم ينطلق من المعارف والإسـتراتيجيات والخـبرات السـياقية. (Bruning, Schraw, Norby, & Ronning,2004)

لذا يمكن القول إنه مدخلاً يستند إلى النظرية البنائية ويؤكد على منطلقاتها ويتناغم مع الفلسفة التي بنيت في ضوئها مناهج الرياضيات المدرسية ويتفق مع أهـداف تدريسـها التي تؤكد على إكساب المتعلم القدرة على التعامل مع المشكلات الحياتية التي تواجهه.

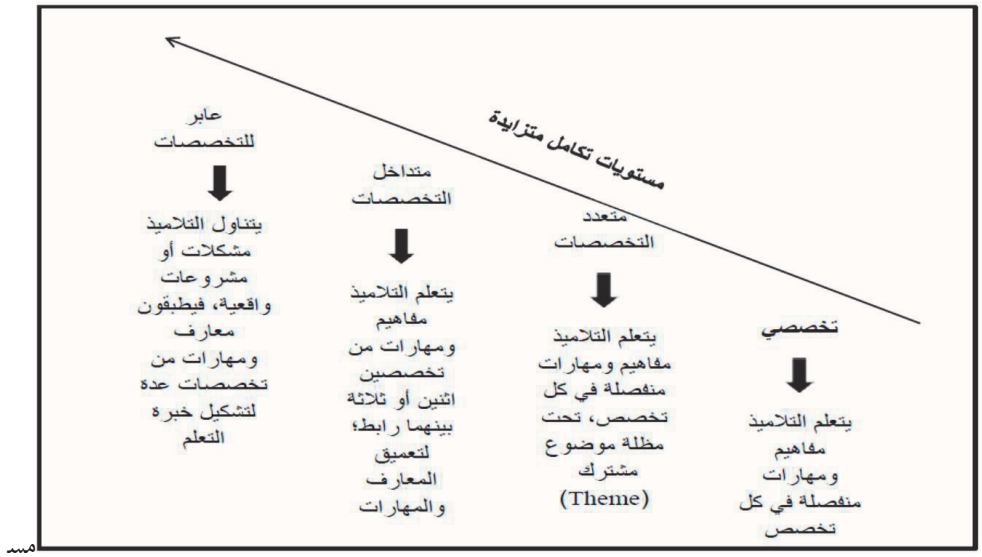
إن التطبيق الفعال لمدخل STEM يفرض دعمًا للمعلمين من خلال تـوفير فـرص حقيقية لتعميق معارفهم حول هذا المدخل ومـا يتضـمنه مـن ممارسـات تدريبيـة بطريقـة تضمن إحداث التكامـل بـين تخصصـاته، وتعـديل بيئـات الـتعلم بصـورة تتحقـق فيهـا استقلالية المتعلمين، وتشجع على تنمية مستويات التفكير العليا، تتيح اسـتخدام العديـد من المصادر المتعددة، توشجع على الحوار والنقاش العلمي؛ لذا يقترح إجـراء عـدد مـن التغيرات على البيئة التعليمية لضمان نجاح تطبيق هذا المدخل منه:

١- زيادة عدد الحصص الدراسية لتمكين المـتعلمين مـن إجـراء التجـارب وإعادتهـا أو تطويرها وإعادة تصميمها.
٢- التوسع في تخطيط الدراس.
٣- التدريس بالفرق على مستوى الصف الدراسـي أو التجـارب المعمليـة أو الأنشـطة الخارجية كالزيارات.

تصميم التدريس عن طريق الاستعانة بمجموعة من المبادئ الإرشادية التي يتم فيها التركيز على المعرفة من كل تخصص من تخصصات STEM وتنمية المعارف والمهارات في كل منها والتأكد من إقامة روبط بين تلك المعارف والتأكيد على التكامل بينها والتي غالبًا ما تكون صعبة على المتعلمين لذا ينبغي على المعلمين توضيح ذلك التكامل لهـم، تنميـة مهارات القرن الحادي والعشرين، والتركيـز علـى النـواحي الاجتماعيـة ودعـم وتنميـة اهتمـام المـتعلمين نحـو تخصصـات STEM، واسـتخدام اسـتراتيجيات تراعـي الطبيعـة

التعاونية للتعلم وتؤكد على تفاعل المتعلم مع أقرانه ومع معلمه، ودعم وتنمية اهتمام المتعلمين نحو تخصصات STEM، وربط ما يقدم من محتوى بالعالم الحقيقي الواقعي، واستخدام بيئات تعلم مفتوحه توفر خبرات متنوعة كالتعلم المبني على المشكلات أو المشاريع والتعلم المبني على التصميم الهندسي والتي تخلق فرصًا للتقصي المستمر ما يزيد من دافعيتهم واهتمامهم، ويتحدى تفكيرهم ويضمن عدم انسحابهم وشعورهم بالملل واليأس، وتقديم التغذية الراجعة حول أدائهم ومنحهم الوقت الكافي لإتمام الأنشطة. (Barron et al.,2009) (Johnson et al., 2016) (Honey et al,2014)

والشكل التالي يوضح طبيعة الارتباط بين تخصصات STEM حيث تضمن مستوى التخصصات المتعددة والتخصصات المتداخلة وعبر التخصصات والذي يُعَدُّ الأكثر عمقًا وتعقيدًا فيها.



تويات التكامل لمدخل (Vasques STEM et al,2013)

وقد حدد تقرير المجلس الوطني للبحوث،(National Research National 2012) أن من بين العوامل المحققة لأهداف STEM استقطاب المعلمين المؤهلين الذين يؤمنون بأهمية التغيير والتطوير المستمر والعمل بروح الفريق.

كما أن من أسس التعلم وفق مدخل التكامل STEM التي أوردها Menchaca & Cowan,2014):

١- اكتساب المعارف الأساسية في فروع المدخل الأربعة وتوظيفها في تحديد المشكلات وصياغتها في صورة يمكن من فهمها وإيجاد الحلول لها.

٢- إخضاع المعارف فروع المدخل الأربعة لعمليات التفسير والتحليل والتصميم.

٣- التعرف على الطريقة التي تتحكم فيه تلك الفروع في عالمنا المادي.

٤- دمج قضايا مدخل STEM بقضايا ومشكلات ذات أهمية وقيمة مجتمعية.

إن التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مدخل التكامل STEM بوصفه مدخلًا حديثًا يمكنهم من تحقيق فلسلفته، وأهدافه تقديم برامج تدريبية نوعية؛لذا فقد حدد المجلس الوطني الأمريكي للبحوث (National Research National,2012) أربعة عناصر رئيسة تؤثر في تعليم STEM هي:

١- المناهج الدراسية.

٢- التدريس.

٣- تطوير المعلمين.

٤- التقويم.

كما أن من بين التوصيات التي حددها (Willson,2013) للتطوير المهني لمعلمي العلوم والرياضيات زيادة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم والرياضيات. وقد قدم المحيسن وخجا (٢٠١٥) معايير لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات STEM استند على أربعة أبعاد، هي:

أولاً: التطوير المهني كنظام: ويتضمن وضع السياسات والخطط على مستوى الدولة التي تدعم تطبيق مدخل STEM:

١- تخصيص الميزانيات الكافية لدعم وتحقيق متطلبات هذا المدخل.

٢- بناء الخطط طويلة المدى.

٣- صياغة الحوافز والمكافئات ونظام الترقيات.

ثانيًا: التطوير المهني في المجال المعرفي: ويتضمن تحديد الاحتياجات التدريبية والتطويرية التي سيتم بناء البرامج التدريبية في ضوئها:

١- تحديد المجالات التخصصية في إطار أهداف مدخل STEM.

٢- تحديد الخبرات التدريسية لمدخل STEM.

٣- تطوير الحقائب والنشاطات المرتبطة STEM.

٤- تطوير الكتب والمؤلفات والأبحاث العلمية والنشرات التعريفية وإتاحتها وتسهيل وصول المعلمين إليها لدعم النمو المهني الذاتي.

ثالثًا: إستراتيجيات التطوير المهني: ويوضح هذا الجانب إستراتيجيات وملامح تنفيذ برامج التطوير المهني لتعليم STEM:

١- التنوع في تطبيق البرامج لتمكين المعلمين من بناء معارفهم وفقًا لأنماط تعلمهم وخبراتهم السابقة، كالعصف الذهني، والاستقصاء، وحل المشكلات، والتعلم التفاعلي.

٢- توفر الفرص للمعلمين للتعلم والنمو الذاتي من خلال ممارسات التأمل المهني، والقيام بالبحوث الإجرائية، وتدريب الأقران، وبناء ملفات الإنجاز.

٣- توسيع ودمج التقنية واستخدامها في التواصل بين المجتمعات المهنية لتبادل الخبرات والأفكار.

٤- الاستفادة من المعلمين المميزين في مجالات STEM الأخرى لتسهيل التكامل بين مجالاته.

رابعًا: الدعم والمساندة للتطوير المهني: ويتضمن جوانب للدعم والمساندة لضمان تحقيق أهداف مدخل STEM:

١- توفير الدعم المادي والمعنوي الكافي.

٢- دعم القيادة المدرسية.

٣- توفير فرص التنمية المهنية لمعلمي المدرسة.

٤- دعم مؤسسات المجتمع المحلي والدولي وإسهامها ومشاركتها في تطوير المعلمين وفق مدخل STEM.

ويؤكد فاسكويز وساندر وكومر (Vasquez & Comer & sneider, 2013) أن معلم STEM يجب أن يكون قادرًا على تطوير فهم المتعلمين من خلال مساعدتهم على تكوين صلات وارتباطات بين المحتوى المعرفي لمجالات STEM المختلفة، والتركيز على التكامل بينها وتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال مهام متنوعة تثير تحدي واهتمام المتعلمين وقدراتهم.

وقد قدم مركز البحوث القومي (National Research Council,2001) عددًا من التوصيات لتطوير المواد التعليمية من أهمها: ضرورة دمج المواد التعليمية مع أنشطة وإستراتيجيات تدعم المعلمين لمساعدة المتعلمين ليصبحوا بارعين في الرياضيات، وتطبيق التعلم القائم على الاستقصاء والتعلم القائم على المشروعات.

الدراسات السابقة:

من خلال استقراء الباحث للدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة توصل إلى عدد منها، وحرص على اتساق عرض مكوناتها وترتيبها من الأقدم للأحدث على النحو التالي:

هدفت دراسة الثقفي (٢٠١٣) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لتنفيذ المقررات المطورة، استخدم الباحث فيها المنهج

الوصفي من خلال استبانة تضمن (٧٢) احتياجًا تدريبيًّا قسمت إلى مجالين رئيسين، وقد تم توزيعها على (٧٠) معلمًا و(١٧) مشرفًا تربويًا في مدينة مكة المكرمة، وقد توصلت إلى وجود حاجة تدريبية لمعلمي الرياضيات في المجال التخصصي والمجال التربوي، وأوصت ببناء برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

وهدفت دراسة الثبيتي (٢٠١٤) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية المعرفية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية لتنفيذ المقررات الحديثة من وجهة نظرهم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والإستبانة كأداة لجمع البيانات حيث تضمنت (١٣٨) عبارةً، وقد تم توزيعها على (١١٤) معلمًا للعلوم بمدينة الطائف، وتوصلت الدراسة إلى وجود حاجة تدريبية معرفية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وأوصت بضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الرياضيات والحاقهم ببرامج تدريبية.

وقد أجرت سهام مراد (٢٠١٤) دراسة هدفت من خلالها إلى تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لتحديد تلك المتطلبات من خلال الأدبيات ذات الصلة وتوصلت إلى بناء مقترح يتكون من أربعة مجالات؛الأول التطوير المهني كنظام، الثاني التطوير المهني من حيث المحتوى، الثالث إستراتيجيات التطوير المهني كنظام، والرابع الدعم والمساندة للتطوير المهني، كما طبقت إستبانة على (٣٠) معلمة فيزياء بالمرحلة الثانوية بمدينة حائل لتحديد الاحتياجات التدريبية لهنَّ في ضوء تلك المبادئ، وأوصت الدراسة بضرورة تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات القائمين على التدريس بالمنهج القائم على التخصصات البينية وتدريبهم على كيفية تخطيطه واختيار محتواه وتنفيذه وتقويمه.

كما أجرى كيلاني و الصماد (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات تحقيق أهداف مناهج

الرياضيات المطورة من سلالسل ماجروهل التعليمية بالمرحلة الابتدائية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال تطبيق إستبانة تضمن (٣٠) احتياجًا تدريبيًّا قسمت إلى أربعة مجالات رئيسة، تم توزيعها على (٢٨٧) معلمًا للرياضيات بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بشكل عام جاء بدرجة متوسطة احتلت الحاجة إلى أساليب تقويم الطلاب، وتطوير الأساليب التدريسية أعلى الاحتياجات بدرجة كبيرة، وأوصت الدراسة بعقد برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات.

في حين أجرى الزهراني (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والإستبانة كأداة لجمع البيانات حيث تضمنت (٣٣) عبارةً قسمت إلى مجالين، وقد تم توزيعها على (٢٠٠) معلم للعلوم بمدينة مكة المكرمة، وتوصلت إلى وجود (١٠) احتياجات تدريبية بدرجة كبيرة لدى معلمي العلوم، و(٢١) احتياجًا تدريبيًّا بدرجة متوسطة، وأوصت بتوفير البرامج التدريبية للمعلمين في ضوء تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات.

ونجد أن الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية في الهدف من إجرائها حيث تتفق جميعها في تحديد الاحتياج التدريبي والمنهج المستخدم وأداة جمع البيانات، وتختلف مع دراسة الزهراني (٢٠١٧)، ودراسة سهام مراد (٢٠١٤) التي استهدفت معلمي ومعلمات العلوم وتتفق مع دراسة الثبيتي (٢٠١٤)، ودراسة الثقفي (٢٠١٣)، ودراسة كيلاني والصماد (٢٠١٧) والتي استهدفت تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات معرفية أو متطلبات المقررات الحديثة في حين سعت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مدخل التكامل STEM.

إجراءات الدراسة ومنهجها:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثل في تحديد الممارسات التدريسية في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، وتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء ذات المدخل، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والذي عرفه عبيدات وآخرون (٢٠٠٥) بأنه: "أسلوب يعتمد على جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة معينه، أو حدث معين، أو واقع معين بقصد التعرف على الظاهرة المدروسة وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها، من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه" ص ١٩١

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي الرياضيات في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الليث في جميع المراحل التعليمية (الابتدائية، المتوسطة، والثانوية) والبالغ عددهم (٣٠٠) معلم بحسب إحصائية شؤون قسم المعلمين، وقد تم استهداف جميع أفراد المجتمع بالدراسة، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (١): وصف عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة (ن= ٧٧)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
المرحلة التعليمية	المرحلة الابتدائية	٣٩	% ٥٠,٦
	المرحلة المتوسطة	٢٣	% ٢٩,٩
	المرحلة الثانوية	١٥	% ١٩,٥
سنوات الخدمة	من ١- ٤ سنوات	١٠	% ١٣,٠
	من ٥- ٩ سنوات	٤٢	% ٥٤,٥
	عشر سنوات فأكثر	٢٥	% ٣٢,٥

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الدورات التدريبية	أقل من ٥ دورات	٣٥	٤٥,٥ %
	خمسة دورات فأكثر	٤٢	٥٤,٥ %
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٧٣	٩٤,٨ %
	دراسات عليا	٤	٥,٢ %

مواد الدراسة وأداتها:

- **قائمة بالممارسات التدريسية لمعلم الرياضيات في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM:**

أعد الباحث قائمة بالممارسات التدريسية لمعلم الرياضيات في ضوء مدخل التكامل STEM في صورتها الأولية وذلك بالرجوع إلى الأدبيات المرتبطة والدراسات السابقة حيث اشتملت على (٢٥) ممارسةً توزعت على (٣) محاور رئيسة التخطيط والتنفيذ والتقويم، ثم تحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين وبعد الأخذ بملاحظاتهم (تعديلًا وحذفًا وإضافة) توصل إلى الصورة النهائية للقائمة والتي اشتملت على (٢٠) ممارسةً، تضمن محور التخطيط (٥) ممارسات و محور التنفيذ (١٥) ممارسة ومحور التقويم (٥) ممارسات.

- **إستبانة تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM:**

أعد الباحث إستبانة تتضمن الاحتياجات التدريبية لمعلم الرياضيات، اعتمد في تصميمها على قائمة الممارسات التدريسية المعدة في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM حيث اشتملت على (٢٥) عبارةً توزعت على (٣) محاور رئيسة.

الصدق الظاهري للإستبانة: للتأكد من صدق الإستبانة عرضها الباحث على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الرياضيات بهدف إبداء الرأي

حول مدى مناسبة العبارات لمدخل التكامل STEM، مدى مناسبة العبارات المضمنة للمحاور الرئيسة، مدى وضوح العبارات وسلامة الصيغة العلمية واللغوية لها، مدى مناسبة المقياس المستخدم لتحديد درجة الاحتياج التدريبي، وبعد جمع ملاحظات وآراء المحكمين والآخذ بها توصل الباحث للصورة النهائية للإستبانة، حيث احتوى على (٢٠) ممارسةً، تضمن محور التخطيط على (٥) ممارسات ومحور التنفيذ على (١٥) ممارسةً ومحور التقويم على (٥) ممارسات.

صدق الاتساق الداخلي للإستبانة: طبق الباحث الإستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلمًا من غير المشاركين في العينة الأساسية للبحث، وتم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" (Person Correlation) في حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذى تمثله، ثم بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للإستبانة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٢): نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات الإستبانة (ن= ٢٠)

المجال الأول: التخطيط			المجال الثاني: التنفيذ						المجال الثالث: التقويم		
م	معامل الارتباط	الدلالة	م	معامل الارتباط	الدلالة	م	معامل الارتباط	الدلالة	م	معامل الارتباط	الدلالة
١	٠,٧٢٧	٠,٠١	٦	٠,٧٣٢	٠,٠١	١١	٠,٥٦٩	٠,٠١	١٦	٠,٨٢٩	٠,٠١
٢	٠,٨٥٣	٠,٠١	٧	٠,٦٢٨	٠,٠١	١٢	٠,٨٢٣	٠,٠١	١٧	٠,٦٠٢	٠,٠١
٣	٠,٦٤٢	٠,٠١	٨	٠,٧٥٢	٠,٠١	١٣	٠,٦٣٦	٠,٠١	١٨	٠,٧٤١	٠,٠١
٤	٠,٦١٨	٠,٠١	٩	٠,٦٩٤	٠,٠١	١٤	٠,٥٨٩	٠,٠١	١٩	٠,٨٧٢	٠,٠١
٥	٠,٦٨٩	٠,٠١	١٠	٠,٦٥٧	٠,٠١	١٥	٠,٧٤٨	٠,٠١	٢٠	٠,٨٣٨	٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذى تنتمى إليه جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ما يؤكد على أن جميع عبارات الإستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

جدول (٣): نتائج صدق الاتساق الداخلي لمجالات الإستبانة (ن= ٢٠)

المجال	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: التخطيط	٠,٧٦٤	دال عند ٠,٠١
المجال الثاني: التنفيذ	٠,٩١٢	دال عند ٠,٠١
المجال الثالث: التقويم	٠,٨٥١	دال عند ٠,٠١

يتبين من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للإستبانة بلغت على الترتيب (٠,٧٦٤)، (٠,٩١٢)، (٠,٨٥١)، وتعد قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ما يؤكد على أن جميع مجالات الإستبانة تتمتع بدجة كبيرة من الصدق الداخلي.

ثبات الإستبانة: تأكد الباحث من ثبات الإستبانة من خلال حساب معامل الثبات (Alpha Cronbach's) "ألفا كرونباخ"، وجاءت النتائج يوضح الجدول التالي:

جدول (٤): نتائج ثبات الإستبانة بطريقة ألفا كرونباخ (ن= ٢٠)

مجالات الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات
المجال الأول: التخطيط	٥	٠,٨١٧
المجال الثاني: التنفيذ	١٠	٠,٨٥٤
المجال الثالث: التقويم	٥	٠,٨٢٦
الدرجة الكلية للاستبانة	٢٠	٠,٨٨٣

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الثبات لمجالات الإستبانة بطريقة "ألفا-كرونباخ" بلغت على الترتيب (٠,٨١٧)، (٠,٨٥)، (٠,٨٢٦)، وهى قيم تؤكد على أن جميع مجالات الإستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، كما بلغ معامل الثبات العام للإستبانة (٠,٨٨٣) وهى قيمة تؤكد على أن الاستبانة ككل تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

معيار الحكم على درجة الاحتياج التدريبي: تم استخدام مقياس ليكرت الخماسى لتحديد درجة الاحتياج التدريبي بحيث تعطى الدرجة (٤) للاستجابة بدرجة عالية جدًا، الدرجة

(٣) للاستجابة بدرجة عالية، الدرجة (٢) للاستجابة بدرجة متوسطة، الدرجة (١) للاستجابة بدرجة منخفضة، والدرجة (٠) للاستجابة لا تمثل احتياجًا. وبناءً على ذلك فقد استخدم المعيار الآتي للحكم على قيم المتوسطات في النتائج:

- إذا كان المتوسط من (٠) إلى (٠,٨٠) يكون الاحتياج التدريبي بدرجة منعدمة.
- إذا كان المتوسط من (٠,٨١) إلى (١,٦٠) يكون الاحتياج التدريبي بدرجة منخفضة.
- إذا كان المتوسط من (١,٦١) إلى (٢,٤٠) يكون الاحتياج التدريبي بدرجة متوسطة.
- إذا كان المتوسط من (٢,٤١) إلى (٣,٢٠) يكون الاحتياج التدريبي بدرجة عالية.
- إذا كان المتوسط من (٣,٢١) إلى (٤) يكون الاحتياج التدريبي بدرجة عالية جدًا.

أساليب التحليل الإحصائي: تمت الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSSv24) في تنفيذ الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، للتعرف على دلالة الفروق بين استجابات العينة تبعًا لمتغيري (المرحلة التعليمية، وسنوات الخدمة).
- اختبار "ت" للمجموعات غير المرتبطة (Independent Samples T.Test)، للتعرف على دلالة الفروق بين استجابات العينة تبعًا لمتغير(الدروات التدريبية).
- معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient)، للتأكد من صدق الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي.
- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's) لحساب ثبات الاستبانة.

النتائج المتحصلة:

قدم الباحث عرضًا للنتائج التي تم التوصل إليها وفقًا لما كشفت عنه المعالجات الإحصائية، مع مناقشة لهذه النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: ما الممارسات التدريسية في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسية والرياضيات تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا؟

توصل الباحث بعد الرجوع إلى الأدب ذي العلاقة والدراسات السابقة إلى (٢٠) ممارسةً تدريسية ضمن (٣) محاور رئيسة موضحة في الجدول (٥) على النحو التالي:

جدول (٥): الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مدخل STEM

المجال	م	الممارسة التدريسية في ضوء مدخل STEM
التخطيط	١.	تحديد الموضوعات التي تدعم التكامل وإقامة الروابط من خلال محتواها ضمن مجالات STEM.
	٢.	تصميم المواقف التعليمية مفتوحة النهاية التي تستوعب العديد من الإجابات الصحيحة.
	٣.	بناء النشاطات التي تتطلب البحث والاستقصاء.
	٤.	صياغة الأسئلة التي تتسم بالتحدي مثلًا (لماذا لا يمكن القسمة على صفر).
	٥.	تجهيز بيئات التعلم في سياق العالم الحقيقي.
التنفيذ	٦.	صياغة المشكلات الرياضية التي تتسم بالتحدي والإثارة العلمية.
	٧.	استخدام المنحنى القائم على المشكلات.
	٨.	تدريب المتعلمين على صياغة الفروض.
	٩.	استخدام بيئات تعلم مفتوحة التي توفر خبرات متنوعة.
	١٠.	استخدام إستراتيجيات تدعم بيئات التعلم المفتوحة كالتعلم (المبني على المشكلات أو المشاريع، المبني على التصميم الهندسي).
	١١.	توظيف أنشطة المحاكاة باستخدام التقنية.
	١٢.	خلق فرص للتقصي المستمر في سياق مثير لاهتمام المتعلمين.
	١٣.	التدريب على فرز وتبويب ومعالجة البيانات التي تم جمعها.
	١٤.	دعم العمل الجماعي والتعلم التعاوني وتبادل الأفكار بين المتعلمين.
	١٥.	التصميم الهندسي الذي يقود لإيجاد حلول المشكلات المطروحة.
التقويم	١٦.	بناء أدوات تقويم تتسق مع التنوع في المخرجات التعليمية.
	١٧.	استخدام التقويم من خلال المشاريع والتقارير والتجارب.
	١٨.	استخدام أساليب تقويمية أصيلة للحكم على أداء المتعلمين (تقويم الأقران، ملفات الانجاز، التقويم الذاتي، الروبركس).
	١٩.	استخدام الأدوات التي تقيس التعلم المتكامل لدى المتعلمين.
	٢٠.	استخدام أدوات تقويم للجوانب المهارية في أداء المتعلمين كمهارات الاتصال، وحل المشكلات، ومهارات القرن ٢١.

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء الممارسات التدريسية لمدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسية والرياضيات؟

قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات لاستجابات أفراد العينة من معلمي الرياضيات على عبارات كل مجال، كما قاما بحساب المتوسط الكلى للاستبانة بالاعتماد على متوسطات المجالات التي تضمنتها، مع ترتيب هذه المجالات تنازليًا في ضوء قيم متوسطاتها. وجاءت النتائج الإجمالية كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦): الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مدخل STEM

مجالات الإستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج	الترتيب
المجال الأول: التخطيط	٣,٢٠	٠,٨٩	عالية	١
المجال الثاني: التنفيذ	٣,١٥	٠,٩٣	عالية	٢
المجال الثالث: التقويم	٣,٠٢	٠,٩٧	عالية	٣
الدرجة الكلية للاستبانة	٣,١٢	بدرجة احتياج تدريبي عالية		

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الكلى للإستبانة بلغ (٣,١٢)، وهى قيمة تؤكد على أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات لدى معلمي الرياضيات في ضوء الممارسات التدريسية لمدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسية والرياضيات كان بدرجة عالية. وتتسق هذه النتيجة مع ندرة المتخصصين في مدخل STEM وحداثته في النظام التعليمي وضعف نشر ثقافته بين المعلمين.

وقد احتلت الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط المرتبة الأولى بين الاحتياجات التدريبية بمتوسط عام (٣,٢٠) وبدرجة احتياج عالية، في حين جاءت الاحتياجات التدريبية في مجال التنفيذ في المرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,١٥) وبدرجة احتياج عالية، وحصلت الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم على المرتبة الثالثة والأخيرة بين

الاحتياجات التدريبية بمتوسط عام (٣,٠٢) وبدرجة احتياج عالية. ويستعرض الباحث النتائج التفصيلية المرتبطة بكل مجال على النحو التالي:

النتائج المرتبطة بالمجال الأول: الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط:

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط (ن= ٧٧)

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الاحتياج					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج	الترتيب
			بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	لا تمثل احتياجًا				
١	تحديد الموضوعات التي تدعم التكامل وإقامة الروابط من خلال محتواها ضمن مجالات STEM.	ت	٣٥	٢٥	١٧	٠	٠	٣,٢٣	٠,٧٩	عالية جدًا	٢
		%	٤٥,٤	٣٢,٥	٢٢,١	٠,٠	٠,٠				
٢	تصميم المواقف التعليمية مفتوحة النهاية التي تستوعب العديد من الإجابات الصحيحة.	ت	٣٤	٢١	٢١	١	٠	٣,١٤	٠,٨٧	عالية	٣
		%	٤٤,١	٢٧,٣	٢٧,٣	١,٣	٠,٠				
٣	بناء النشاطات التي تتطلب البحث والاستقصاء.	ت	٣٦	٢٠	١٧	٢	٢	٣,١٢	١,٠١	عالية	٤
		%	٤٦,٧	٢٦,٠	٢٢,١	٢,٦	٢,٦				
٤	صياغة الأسئلة التي تتسم بالتحدي مثلًا لماذا لا يمكن القسمة على صفر.	ت	٣٠	٢٨	١٤	٢	٣	٣,٠٤	١,٠٢	عالية	٥
		%	٣٨,٩	٣٦,٤	١٨,٢	٢,٦	٣,٩				
٥	تجهيز بيئات التعلم في سياق العالم الحقيقي.	ت	٤٨	١٩	٩	١	٠	٣,٤٨	٠,٧٥	عالية جدًا	١
		%	٦٢,٣	٢٤,٧	١١,٧	١,٣	٠,٠				
المتوسط الحسابي العام								٣,٢٠	٠,٨٩	بدرجة عالية	

يظهر الجدول (٧) أن المتوسط العام لهذا المجال بلغ (٣,٢٠)، وهي قيمة تؤكد على أن الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط تمثل احتياجًا تدريبيًّا بدرجة عالية لدى معلمي الرياضيات في ضوء الممارسات التدريسية لمدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسية والرياضيات. وتأتي هذه النتيجة باعتبار أن مدخل STEM يتطلب إعدادًا

وتخطيطًا مسبقًا يختلف عن إعداد الدروس في مقرر الرياضيات المدرسية، فتحديد الموضوعات المتناسبة مع المدخل وإمكانية ربطها مع المجالات الأخرى وتصميم المواقف التعليمية في سياق المدخل وصياغة الأسئلة التي تتسم بالتحدي والتشويق والنشاطات التي تفرض مزيدًا من البحث والتقصي يفرض تدريب معلمي الرياضيات على تلك الممارسات.

وقد احتلت العبارة رقم (٥) "تجهيز بيئات التعلم في سياق العالم الحقيقي" المرتبة الأولى بين الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط بمتوسط حسابي (٣,٤٨) وبدرجة عالية جدًا، في حين شغلت العبارة رقم (١) "تحديد الموضوعات التي تدعم التكامل وإقامة الروابط من خلال محتواها ضمن مجالات STEM" المرتبة الثانية بمتوسط (٣,٢٣) وبدرجة عالية جدًا، وحصلت العبارة رقم (٢) "تصميم المواقف التعليمية مفتوحة النهاية التي تستوعب العديد من الإجابات الصحيحة" على المرتبة الثالثة بمتوسط (٣,١٤) وبدرجة عالية، بينما حازت العبارة رقم (٣) "بناء النشاطات التي تتطلب البحث والاستقصاء" على المرتبة الرابعة بمتوسط (٣,١٢) وبدرجة عالية، وجاءت العبارة رقم (٤) "صياغة الأسئلة التي تتسم بالتحدي مثلًا لماذا لا يمكن القسمة على صفر" في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط (٣,٠٤) وبدرجة عالية.

النتائج المرتبطة بالمجال الثاني: الاحتياجات التدريبية في مجال التنفيذ

جدول (٨): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال التنفيذ (ن= ٧٧)

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الاحتياج					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج	الترتيب
			بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	لا تمثل احتياجًا				
٦	صياغة المشكلات الرياضية التي تتسم بالتحدي والإثارة العلمية.	ت	٣٦	٢٨	١٣	٠	٠	٣,٣٠	٠,٧٤	عالية جدًا	٢
		%	٤٦,٧	٣٦,٤	١٦,٩	٠,٠	٠,٠				
٧	استخدام المنحنى القائم على المشكلات.	ت	٣٣	٢٠	١٥	٦	٣	٢,٩٦	١,١٤	عالية	١٠
		%	٤٢,٨	٢٦,٠	١٩,٥	٧,٨	٣,٩				
٨	تدريب المتعلمين على صياغة الفروض.	ت	٣٤	٢٢	١٨	١	٢	٣,١٠	٠,٩٨	عالية	٧
		%	٤٤,١	٢٨,٦	٢٣,٤	١,٣	٢,٦				
٩	استخدام بيئات تعلم مفتوحة التي توفر خبرات متنوعة.	ت	٣٣	٢٧	١٥	١	١	٣,١٧	٠,٨٨	عالية	٤
		%	٤٢,٨	٣٥,١	١٩,٥	١,٣	١,٣				
١٠	استخدام استراتيجيات تدعم بيئات التعلم المفتوحة كالتعلم المبني على المشكلات أو المشاريع أو التعلم المبني على التصميم الهندسي.	ت	٣٦	١٧	٢٠	٢	٢	٣,٠٨	١,٠٤	عالية	٨
		%	٤٦,٧	٢٢,١	٢٦,٠	٢,٦	٢,٦				
١١	توظيف أنشطة المحاكاة باستخدام التقنية.	ت	٤١	٢١	١٢	٢	١	٣,٢٩	٠,٩١	عالية جدًا	٣
		%	٥٣,٢	٢٧,٣	١٥,٦	٢,٦	١,٣				
١٢	خلق فرص للتقصي المستمر في سياق مثير لاهتمام المتعلمين.	ت	٣٥	١٩	٢٢	١	٠	٣,١٤	٠,٨٨	عالية	٥
		%	٤٥,٤	٢٤,٧	٢٨,٦	١,٣	٠,٠				
١٣	تدريب المتعلمين على فرز وتبويب ومعالجة البيانات التي تم جمعها.	ت	٣٢	٢٦	١٦	٢	١	٣,١٢	٠,٩٢	عالية	٦
		%	٤١,٥	٣٣,٨	٢٠,٨	٢,٦	١,٣				

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الاحتياج					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج	الترتيب
			بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	لا تمثل احتياجًا				
١٤	دعم العمل الجماعي والتعلم التعاوني وتبادل الأفكار بين المتعلمين.	ت	٤٢	٢٢	١٠	٢	١	٣,٣٢	٠,٨٩	عالية جدًا	١
		%	٥٤,٥	٢٨,٦	١٣,٠	٢,٦	١,٣				
١٥	التصميم الهندسي الذي يقود لإيجاد حلول المشكلات المطروحة.	ت	٢٩	٢٧	١٧	٤	٠	٣,٠٥	٠,٩٠	عالية	٩
		%	٣٧,٦	٣٥,١	٢٢,١	٥,٢	٠,٠				
المتوسط الحسابي العام								٣,١٥	٠,٩٣	بدرجة عالية	

يتبين من الجدول (٨) أن المتوسط العام للمجال الثاني بلغ (٣,١٥)، وهي قيمة تؤكد على أن الاحتياجات التدريبية في مجال التنفيذ تمثل احتياجًا تدريبيًا بدرجة عالية لدى معلمي الرياضيات في ضوء الممارسات التدريسية لمدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسية والرياضيات. وتأتي هذه النتيجة كون مدخل STEM يتطلب ممارسات تدريسية خاصة لم يعتد المعلمون تنفيذها ولم يتلقوا تأهيلًا في برامج الإعداد أو التطوير أثناء الخدمة عليها.

وقد حصلت العبارة (١٤) "دعم العمل الجماعي والتعلم التعاوني وتبادل الأفكار بين المتعلمين" على المرتبة الأولى بين الاحتياجات التدريبية في مجال التنفيذ بمتوسط حسابي (٣,٣٢) وبدرجة احتياج عالية جدًا، في حين جاءت العبارة رقم (٦) "صياغة المشكلات الرياضية التي تتسم بالتحدي والإثارة العلمية" في المرتبة الثانية بمتوسط (٣,٣٠) وبدرجة عالية جدًا، وحصلت العبارة (١١) "توظيف أنشطة المحاكاة باستخدام التقنية" على المرتبة الثالثة بمتوسط (٣,٢٩) وبدرجة احتياج عالية، جاءت العبارة (١٠) "استخدام إستراتيجيات تدعم بيئات التعلم المفتوحة كالتعلم المبني على المشكلات أو المشاريع أو التعلم المبني على التصميم الهندسي" في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣,٠٨) وبدرجة عالية، في حين كانت العبارة (١٥) "التصميم الهندسي الذي يقود لإيجاد حلول المشكلات

المطروحة" في المرتبة التاسعة بمتوسط (٣,٠٥) وبدجة عالية، وحصلت العبارة رقم (٧) " استخدام المنحنى القائم على المشكلات" على المرتبة العاشرة والأخيرة بين الاحتياجات التدريبية في مجال التنفيذ بمتوسط (٢,٩٦) وبدرجة عالية.

النتائج المرتبطة بالمجال الثالث: الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم

جدول (٩): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم (ن= ٧٧)

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الاحتياج					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج	الترتيب
			بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	لا تمثل احتياجًا				
١٦	بناء أدوات تقويم تتسق مع التنوع في المخرجات التعليمية.	ت	٣١	٢٨	١٦	٢	٠	٣,١٤	٠,٨٤	عالية	١
		%	٤٠,٢	٣٦,٤	٢٠,٨	٢,٦	٠,٠				
١٧	استخدام التقويم من خلال المشاريع والتقارير والتجارب.	ت	٣٠	٢٠	٢٢	٤	١	٢,٩٦	١,٠١	عالية	٤
		%	٣٨,٩	٢٦,٠	٢٨,٦	٥,٢	١,٣				
١٨	استخدام أساليب تقويمية أصيلة للحكم على أداء المتعلمين (تقويم الأقران، ملفات الانجاز، التقويم الذاتي، الروبركس).	ت	٢٧	٢٤	١٧	٧	٢	٢,٨٧	١,٠٨	عالية	٥
		%	٣٥,٠	٣١,٢	٢٢,١	٩,١	٢,٦				
١٩	استخدام الأدوات التي تقيس التعلم المتكامل لدى المتعلمين.	ت	٣٣	٢٢	١٧	٥	٠	٣,٠٨	٠,٩٦	عالية	٢
		%	٤٢,٨	٢٨,٦	٢٢,١	٦,٥	٠,٠				
٢٠	استخدام أدوات تقويم للجوانب المهارية في أداء المتعلمين كمهارات الاتصال، وحل المشكلات، ومهارات القرن ٢١.	ت	٣٠	٢٣	٢١	٢	١	٣,٠٣	٠,٩٤	عالية	٣
		%	٣٨,٩	٢٩,٩	٢٧,٣	٢,٦	١,٣				
المتوسط الحسابي العام								٣,٠٢	٠,٩٧	بدرجة عالية	

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط العام للمجال الثالث بلغ (٣,٠٢)، وهى قيمة تؤكد على أن الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم تمثل احتياجًا تدريبيًا بدرجة عالية

لدى معلمي الرياضيات في ضوء الممارسات التدريسية لمدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسية والرياضيات، وتأتي هذه النتيجة كون الممارسات التقويمية التي تطبق من قِبَل معلمي الرياضيات تقتصر على الاختبارات التحصيلية في غالبها التي تركز في مجملها على الجوانب المعرفية ولا تقيس الجوانب المهارية لدى المتعلمين والتي تتحقق من خلال مواجهتهم بمشكلات حقيقية تتطلب البحث والاستقصاء والتجريب والتعاون ضمن مجموعات العمل، ما يؤكد على أن الممارسات التقويمية التي يتطلبها مدخل STEsM ينبغي أن تقدم ضمن حزمة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الرياضيات.

وقد حازت العبارة (١٦) "بناء أدوات تقويم تتسق مع التنوع في المخرجات التعليمية" على المرتبة الأولى بين الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم بمتوسط حسابي (٣,١٤) وبدرجة عالية، في حين حصلت العبارة رقم (١٩): "استخدام الأدوات التي تقيس التعلم المتكامل لدى المتعلمين" على المرتبة الثانية بمتوسط (٣,٠٨) وبدرجة عالية، بينما جاءت العبارة (٢٠) "استخدام أدوات تقويم للجوانب المهارية في أداء المتعلمين كمهارات الاتصال، وحل المشكلات، ومهارات القرن ٢١" في المرتبة الثالثة بمتوسط (٣,٠٣) وبدرجة عالية، وشغلت العبارة (١٧) " استخدام التقويم من خلال المشاريع والتقارير والتجارب" المرتبة الرابعة بمتوسط (٢,٩٦) وبدرجة عالية، وجاءت العبارة (١٨) " استخدام أساليب تقويمية أصيلة للحكم على أداء المتعلمين (تقويم الأقران، ملفات الانجاز، التقويم الذاتي، الروبركس)" في المرتبة الخامسة والأخيرة بين الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم بمتوسط (٢,٨٧) وبدرجة عالية.

وللإجابة عم السؤال الثالث للدراسة والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات العينة من معلمي الرياضيات حول تحديد الاحتياجات التدريبية تبعًا لمتغيرات (المرحلة التعليمية، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية، والمؤهل العلمي)؟

استخدم الباحث اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، للتعرف على دلالة الفروق بين استجابات العينة تبعًا لمتغيرَيْ (المرحلة التعليمية، وسنوات الخدمة) كما استخدما اختبار "ت" للمجموعات غير المرتبطة (Independent Samples T.Test)، للتعرف على دلالة الفروق بين استجابات العينة تبعًا لمتغير (الدروات التدريبية)، ويعرض الباحث النتائج التي توصل إليها على النحو التالي:

أولاً: نتائج الفروق تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية

جدول (١٠) نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" لدلالة الفروق بين استجابات العينة تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية

مجالات الإستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: التخطيط	بين المجموعات	٢٠,٨٦٠	٢	١٠,٤٣٠	٠,٩٥٥	٠,٣٨٩	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٨٠٨,١٢٧	٧٤	١٠,٩٢١			
	التباين الكلى	٨٢٨,٩٨٧	٧٦				
المجال الثاني: التنفيذ	بين المجموعات	٧٧,٧٧٢	٢	٣٨,٨٨٦	٠,٨٠٣	٠,٤٥٢	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٣٥٨٣,٣٩٧	٧٤	٤٨,٤٢٤			
	التباين الكلى	٣٦٦١,١٦٩	٧٦				
المجال الثالث: التقويم	بين المجموعات	٩٥,٤٨٠	٢	٤٧,٤٧٠	٢,٨٩١	٠,٠٦٢	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	١٢٢٢,٠٥٢	٧٤	١٦,٥١٤			
	التباين الكلى	١٣١٧,٥٣٢	٧٦				
الدرجة الكلية للاحتياجات	بين المجموعات	٤٨٩,٨٦٩	٢	٢٤٤,٩٣٥	١,٤٠٣	٠,٢٥٢	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	١٢٩١٦,٢٠٩	٧٤	١٧٤,٥٤٣			
	التباين الكلى	١٣٤٠٦,٠٧٨	٧٦				

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة حول تحديد الاحتياجات التدريبية في مجالات (التخطيط- التنفيذ- التقويم- الدرجة الكلية للاحتياجات) تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية، وتأتي هذه النتيجة كون التأهيل الذي يتلقاه معلمي الرياضيات هو ذاته، فالخطة التدريبية التي تصدر عن أقسام التدريب التربوي وأقسام الرياضيات في الإدارات التعليمية هي ذاته لجميع معلمي الرياضيات في

ظل غياب لفرص النمو الذاتي أو أساليب التطوير القائمة على المجتمعات المهنية كبحث الدرس أو البحوث الإجرائية وبالتالي ظهرت الحاجة التدريبية لجميع المعلمين على اختلاف المراحل التعليمية التي يدرسون فيها.

ثانيًا: نتائج الفروق تبعًا لمتغير سنوات الخدمة

جدول (١١) نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" لدلالة الفروق بين استجابات العينة تبعًا لمتغير سنوات الخدمة

مجالات الإستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: التخطيط	بين المجموعات	١٠,١٧٦	٢	٥,٠٨٨	٠,٤٦٠	٠,٦٣٣	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٨١٨,٨١١	٧٤	١١,٠٦٥			
	التباين الكلى	٨٢٨,٩٨٧	٧٦				
المجال الثاني: التنفيذ	بين المجموعات	٥٨,٠٣٣	٢	٢٩,٠١٦	٠,٥٩٦	٠,٥٥٤	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٣٦٠٣,١٣٦	٧٤	٤٨,٦٩١			
	التباين الكلى	٣٦٦١,١٦٩	٧٦				
المجال الثالث: التقويم	بين المجموعات	١٦,٨٦٨	٢	٨,٤٣٤	٠,٤٨٠	٠,٦٢١	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	١٣٠٠,٦٦٤	٧٤	١٧,٥٧٧			
	التباين الكلى	١٣١٧,٥٣٢	٧٦				
الدرجة الكلية للاحتياجات	بين المجموعات	٢١٥,٤٣٣	٢	١٠٧,٧١٧	٠,٦٠٤	٠,٥٤٩	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	١٣١٩٠,٦٤٥	٧٤	١٧٨,٢٥٢			
	التباين الكلى	١٣٤٠٦,٠٧٨	٧٦				

يتبين من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة حول تحديد الاحتياجات التدريبية في مجالات (التخطيط- التنفيذ- التقويم- الدرجة الكلية للاحتياجات) تبعًا لمتغير سنوات الخدمة، وتأتي هذه النتيجة كون برامج إعداد المعلمين في كليات المعلمين أو كليات التربية التابعة للجامعات هي ذاتها خلال العشر سنوات الأخيرة.

ثالثًا: نتائج الفروق تبعً لمتغير الدورات التدريبية:

جدول (١٢) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين استجابات العينة حول تحديد الاحتياجات التدريبية تبعًا لمتغير الدورات التدريبية

مجالات الإستبانة	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: التخطيط	أقل من ٥ دورات	٣٥	١٦,٨٣	٣,٠٥	٧٥	٢,٠١٨	٠,٠٤٧	دالة عند ٠,٠٥
	٥ دورات فأكثر	٤٢	١٥,٣٣	٣,٣٨				
المجال الثاني: التنفيذ	أقل من ٥ دورات	٣٥	٣٢,٤٣	٧,٢٠	٧٥	١,٠٣٥	٠,٨٧٨	غير دالة إحصائيًا
	٥ دورات فأكثر	٤٢	٣٠,٧٩	٦,٧١				
المجال الثالث: التقويم	أقل من ٥ دورات	٣٥	١٥,٦٩	٣,٩٨	٧٥	١,١٧٢	٠,٤٥٦	غير دالة إحصائيًا
	٥ دورات فأكثر	٤٢	١٤,٥٧	٤,٢٩				
الدرجة الكلية للاحتجاجات	أقل من ٥ دورات	٣٥	٦٤,٩٤	١٣,٠٦	٧٥	١,٤٠٨	٠,٦٧٢	غير دالة إحصائيًا
	٥ دورات فأكثر	٤٢	٦٠,٦٩	١٣,٣١				

يظهر من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين استجابات العينة حول تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط تبعًا لمتغير الدروات التدريبية، وكانت الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على (أقل من ٥ دورات)، كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة من معلمي الرياضيات حول تحديد الاحتياجات التدريبية في مجالات (التنفيذ- التقويم- الدرجة الكلية للاحتياجات) تبعًا لمتغير الدروات التدريبية، فتركيز البرامج التدريبية على الجوانب التنفيذية والتقويمية في الممارسات التدريسية وعدم مراعاة قلة الخبرة لدى حديثي الخبرة في جوانب التخطيط للتدريس علاوة على التخطيط النوعي الذي يتطلبه مدخل STEM للدروس أفرز هذا الفرق.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة:

١- ضرورة بناء البرامج التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء احتياجهم التدريبي.

٢- الاستفادة من قائمة الاحتياجات التدريبية التي أسفرت عنها الدراسة في بناء البرامج التدريبية لمعلمي الرياضيات.

٣- الحاجة العالية لبناء برامج تدريبية في ضوء ممارسات مدخل التكامل STEM لمعلمي الرياضيات.

٤- إشراك المعلمين ومشرفي الرياضيات في التخطيط لبرامج التطوير لمعلمي الرياضيات.

٥- إجراء المزيد من الدراسات على معلمات الرياضيات وإجراء الدراسات المقارنة.

المراجع:

- أمبو سعيدي، عبدالله خميس و الحارثي، أمل محمد و الشحمية، أحلام عامر (٢٠١٥). معتقدات معلمي العلوم بسلطنة عمان نحو منحنى العوم والتقنية والهندسة والرياضيات، مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات. الرياض، ١٦-١٨ رجب ١٤٣٨، ٣٩١-٤٠٥.
- الثبيتي، محمد عواض (٢٠١٤).الاحتياجات التدريبية المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لمقررات الرياضيات من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الثقفي، حامد أحمد (٢٠١٢). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الدوسري، هند مبارك (٢٠١٥). واقع تجربة المملكة العربية السعودية في تعليم STEM في ضوء التجارب الدولية، مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات. الرياض، ١٦-١٨ رجب ١٤٣٨هـ، ٤٠.
- الزبيدي، محمد علي (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التكامل STEM في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والتحصيل لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة العلوم (أطروحة دكتوراة منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الزهراني، عبدالله يحيى (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- شواهين، خير سليمان(٢٠١٦). طرائق حديثة في التعليم برنامج STEM نماذج تطبيقية العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، أربد، الأردن: علم الكتب الحديثة.
- غانم، تفيدة السيد (٢٠١١). مناهج المدرسة الثانوية في ضوء مدخل العموم –التكنولوجيا – الهندسة والرياضيات. ورقة مقدمة ضمن المؤتمر ١٥ التربية العلمية: فكر جديد لواقع جديد. القاهرة، سبتمبر ٢٠١١
- القثامي، عبدالله سلمان (٢٠١٧). أثر إستراتيجية مدخل STEM لتدريس الرياضيات على تحصيل الدراسي ومهارات التفكير لدى طلاب الصف الثاني المتوسط (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- اللقاني، أحمد والجمل، علي (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. ط٢، القاهرة، مصر: عالم الكتاب.
- المحيسن، إبراهيم عبدالله وخجا، بارعه بهجت (٢٠١٥). التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات. الرياض، ١٦-١٨ رجب ١٤٣٨هـ، ١٣ - ٢٧
- مراد، سهام (٢٠١٤). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات بمدينة حائل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد السادس والخمسون، الجزء الثالث.
- مؤتمر التميز في تعليم وتعلم الرياضيات الأول: توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، الرياض ١٦-١٨ رجب ١٤٣٨هـ.

- Barron, B., C. Kennedy-Martin, L. Takeuchi, and R. Fithian (2009). Parents as learning partners in the development of technological fluency. International Journal of Learning and Media 1(2):55–77.
- Briney, L & Hill, J (2013). Building STEM education with multinationals. Paper presented at the International conference on transnational collaboration in STEAM education. Sarawak, Malaysia.
- Bybee, R. W. (2010). The teaching of science: 21st-century perspectives. arlington, VA: NSTA Press.
- Council on competitiveness. (2005). Innovate America. National innovation initiative summit and report. Washington DC: Author. March.
- Honey, Margaret; Pearson, Greg; and Schweingruber, Heidi (2014). STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research. Committee on Integrated STEM Education; National Academy of Engineering; National Research Council Retrieved 29/3/2016 from.
- Johnson, Carla C, Peters-Burton, Erin E, & Moore, Tamara J.(2016). STEM Roadmap-A Framework for Integrated STEM Education. New York: Routledge.
- National Research Council NRC. (2011). Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics. Committee on Highly Successful Science Programs for K-12 Science Education. Board on Science Education and Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- Perry, Poula Christine(2013).Influence on Visual Spatial Rotation: Science, Technology, Engineering, and Mthematics (STEM) Experience, Age, and Gender,USA:UMI Dissertations Publishing.
- Vasquez, Jo Anne, Sneider, Cary, Comer,Michael (2013). STEM Lesson Essentials, USA: Heinemann.

أثر استخدام تطبيقات شبكة (الويب)
داخل القاعات الدراسية على تعليم وتعلُّم وأداء طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

سهام بنت سلمان محمد الجريوي

أثر استخدام تطبيقات شبكة (الويب) داخل القاعات الدراسية على تعليم وتعلُّم وأداء طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

سهام بنت سلمان محمد الجريوي

مستخلص الدراسة:

تقوم هذه الدراسة باقتراح بيئة تعليمية مدعومة بأشهر تطبيقات الشبكة المعروفة، وذلك لدعم أنشطة التعليم والتعلم داخل القاعات الدراسية، كما أنها تساعد المعلمين على تسهيل مشاركة المتعلمين في عملية التعلم وتحسين الدوافع لديهم وتحسين أدائهم. وكانت عينة الدراسة مكونة من ٤٠ طالبة من طالبات كلية التربية، فيما كانت أدوات الدراسة عبارة عن مقابلات ونموذج استقصاء بالأسئلة المفتوحة، وقد أظهرت النتائج التجريبية أن الطالبات يُقبلْنَ أكثر على التعلم ويكون أداؤهم أفضل عند استخدامهم للتطبيقات المقترحة داخل القاعة وأثناء الدرس وبعده، كما أن تلك التطبيقات تتيح لهم الحصول على دعم تعليمي مناسب. والطريقة المقترحة تقدم دعمًا فعالًا للمعلمين والمتعلمين في إدارة الأنشطة التعليمية وتوجيهها داخل القاعة وخارجها.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الشبكة (الويب)، القاعات الدراسية، والأداء الجامعي

The effect of using online applications inside classroom on the education, learning and performance of university students of the Faculty of Education, Princess University Norah Bint Abdulrahman

Seham Salman Mohammed aljraiwi

Abstract:

This study is a proposal backed by most well-known online applications learning environment, and to support teaching and learning activities in the classroom. It also helps teachers to facilitate the participation of learners in learning and improving their motivation, and improve their performance process. The sample of the study consisted of 40 female students of the Faculty of Education, The study tools were interviews and an open question survey model. The experimental results showed that fellow students learn more and become the best at performance when they use the proposed applications inside the classroom and during and after the class, as those applications allow them to gain an appropriate educational support. The proposed method offers effective support for teachers and learners in the management of educational activities and direct them inside and outside the classroom.

Keywords Online application, classroom performance, education, learning

أولاً: الإطار العام للدراسة

المقدمة:

مر التعليم بكثير من التغيرات الجوهرية بسبب التقدم الكبير الذي حدث في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات خلال العِقد الماضي، فكان تحول المنظومة التعليمية من الأساليب التقليدية في التعليم إلى أساليب جديدة معتمدة على برامج التعليم الإلكتروني، مقرونًا بتغير حقيقي في مفهوم ثلاثية التعليم التقليدية (المعلم، الطالب، والمؤسسة التعليمية)، وتحويلها إلى عملية تعليمية أكثر حداثة وعصرية وتشمل عناصرها: المعلم العصري، الطالب الإيجابي، الجامعة العصرية، تكنولوجيا التعليم المتقدمة، والمناهج التعليمية المتطورة والتعليم غير المنهجي (الزهيري، ٢٠٠٩).

ومن هذا المنطلق أصبح على المعلم استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في إدارة العديد من الأنشطة التعليمية التي تجعل المتعلمين ينخرطون في العديد من موضوعات التعلم المفيدة. وبناءً على ذلك فإن الهدف الرئيس من استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات يمكن أن يكون تحسين أداء المعلمين والمتعلمين في عملية التعليم والتعلم (Law & Lee 2010)، حيث سمح التقدم الهائل في الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات بوجود العديد من الأدوات وأنظمة الحواسب التي تحسن الخبرات التعليمية داخل الفصل بالنسبة لكل من المعلم والطالب. ولا تزال غالبية تلك الأدوات جديدة تمامًا وتحتاج من مستخدميها إلى تخصيص مزيد من الوقت للتعرف عليها والتعود على طريقة تشغيلها.

وقد يؤثر ذلك المطلب المهم سلبيًا على إقبال المستخدمين على استخدام تلك البرامج؛ لذلك فإن العمل على تحسين إقبال المتعلم ومشاركته في استخدام تلك البرامج والأنظمة أمر شديد الأهمية بالنسبة لتعليم وتعلم المعارف والمهارات. وقد عُرضت عدة أدوات وأنظمة لدعم العديد من الأنشطة الفصلية (Jou, Chuang, & Wu,2010) (Lin,

2010, Kinshuk, & Huang) إلا أن الكثير من تلك الأدوات والأنظمة كانت لا تزال جديدة تمامًا وبرامج قائمة بذاتها، وهذا يعني أن مستخدميها (من المعلمين والمتعلمين) عليهم أن يبذلوا جهدًا لممارسة استخدام هذه البرامج أو الأنظمة. بالإضافة إلى أن عليهم تنزيل المزيد من البرامج على أجهزتهم أو فتح مزيد من حسابات المستخدمين على الشبكة وتصميم بيئات تعلم تفاعلية،وهذه المتطلبات قد تنعكس سلبيًا على تشجيعهم على استخدام تلك البرامج التي وضعت من أجل محتوى تعليمي محدد. (Lee, Lu Yang, & Hou 2011).

مشكلة الدراسة:

اقترحت هذه الدراسة تطبيقات جوجل المتكاملة للويب لدعم بيئة التعلم، حيث تشترك برامج التعليم الإلكتروني مع الأساليب التقليدية في التعليم بالأهداف العامة والتي تركز على إعداد جيل متعلم يمتلك من المهارة والخبرة المعرفية ما يؤهله لمواجهة متطلبات الحياة العملية، إلا أن الأساليب والوسائل اللازمة لتحقيق هذا الهدف قد تختلف من مدة زمنية الى أخرى. فالمهارات والمعارف التي كانت مطلوبة في القرن العشرين تختلف كليًا أو نسبيًا عن المهارات المطلوبة في القرن الواحد والعشرين.

كما أن تحسين إقبال المتعلم على التعلم مهم جدًا في تعليم وتعلم مهارات ومعارف جديدة، وذلك لأن إقبال المتعلم قد يؤثر على طريقة تفاعل المعلمين والمتعلمين مع المواد التعليمية (Hung, Chao, Lee & Chen, 2012). فمن وجهة نظر المعلمين، يؤثر إقبال المتعلمين عادة على جهودهم التعليمية وعلى كيفية تخطيطهم ووضعهم للإستراتيجيات للمواد الجديدة التي يقدموها للمتعلمين (Keller,1983)، أما من وجهة نظر المتعلم فإن نقص دوافع التعلم قد يؤدي إلى المخاطرة ببناء المعارف الجديدة على أساس من المعلومات الخاطئة (Murphy & Alexander, 2000). كما أن دوافع التعلم القوية قد تشجع المتعلمين أيضًا على الاستمرار في التعلم حتى بعد انتهاء العملية التعليمية

وقد قدمت الفترة التي وجدت فيها الشبكة العالمية العديد من التطبيقات التي أعدت من أجل الاستخدام المفتوح والمجاني. ومن هذه التطبيقات على سبيل المثال ما يلي: Sky drive Drop Box Google Apps Google drive

بالإضافة إلى ملفات جوجل google docs ومواقع جوجل Google Sites. وهذه التطبيقات تقدم واجهات مستخدم سهلة وبسيطة، كما تقدم وظائف قوية. وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع إلى أن تطبيقات الويب المعروفة يمكن الاستفادة منها بشدة وبطرق جديدة في أنشطة تعلم وتعليم مفيدة. (Hughes, 2009) (Alexander, 2006) (Thompson,2007)

(Wang, Woo, (Lin, Tan ،& Liu. 2012) (Kinshuk, & Huang, 2010) Quek, Yang, & Liu, 2012). وذلك بالإضافة إلى أن المعلمين والمتعلمين سيكون لديهم المهارات التقنية اللازمة لاستخدام تلك التطبيقات، وهذا يزيد من دوافعهم على استخدامها في محتوى تعليمي (Dohn. 2009). كما سيكون عليهم أن يفكروا في طرق الاستفادة من هذه التطبيقات في التعامل مع الأنشطة التعليمية داخل الفصل (Pretlow & Jayroe, 2010).

إن الدراسات السابقة أظهرت أيضًا أن المشاركين في استخدام تطبيقات الويب المحسنة من أجل الاستخدام في الفصول فضلوها بشدة عن الفصل التعليمي التقليدي (Hamann & Wilson,2003) (Crook & Harrison, 2008)، كما أن الاستخدام الفعال لتطبيقات الويب يمكن أن يخفف الفواصل ما بين التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي (Bishop, Dalgarno, Waycott & Kennedy,2012 ،Bennett). ويشير (عزمي، ٢٠٠٨) إلى أن عملية نقل العلوم والتكنولوجيا من خلال تنظيمها وتحليلها وعرضها بطريقة منهجية مرتبة، تهدف الى خدمة الطلبة والباحثين على حد سواء، وتوفر عليه الجهد والوقت أثناء بحثه عن احتياجاته العلمية. وذلك لمساعدة المعلمين على تسهيل مشاركة المتعلمين في التعلم، وزيادة دوافعهم على التعلم وتحسين أدائهم ودعم أنشطة التعليم والتعلم داخل القاعة الدراسية أيضًا.

وارتبط ذلك بجهود فردية لبعض الأساتذة الذين استثمروا تقنيات الحاسوب وشبكات المعلومات في نشر مقرراتهم الدراسية على شبكة الإنترنت من خلال مواقعهم الشخصية، أو بالإفادة من بعض المواقع التي تقدم خدمات نشر مجانية، وتوجيه طلبتهم إلى زياراتها، وغالبًا ما كانت الأهداف التعليمية في هذه المرحلة مرتبطة بالاطلاع على مصادر المعلومات التي تقدم معلومات تكميلية للمقررات الدراسية. ثم تطورت الحال إلى تحميل المقررات الدراسية ذاتها على شبكة الإنترنت لتصبح البيئة التعليمية فيما يخص المنهج الدراسي متكاملة تقريبًا، بوجود المقررات مع مصادر المعلومات التكميلية. (الزهيري، ٢٠٠٩)

إن توظيف التقنية في خدمة التعليم -كما جاء في كتاب مدخل إلى تكنولوجيا التعليم (محمد،١٩٩٢)- يساعد على مراعاة الفروق الفردية، وتقديم التغذية الراجعة للمتعلم، وزيادة التحصيل، واكتساب مهارات التعلم ومهارات استخدام الحاسب الآلي المستخدمة في العملية التعليمية، واكتساب الميول والاتجاهات الإيجابية...إلخ، وتقليل زمن التعلم، وتنمية مهارات حل المشكلات، وتنفيذ العديد من التجارب الصعبة، وتثبيت المفاهيم وتقريبها، وحفظ الحقائق التاريخية، وتقليل العبْء الواقع على المعلم.

ويشير (الغريب، ٢٠٠٩) إلى أنه عند التدريس عبر شبكة المعلومات العالمية يلزم الأخذ بعين الاعتبار تطوير كفاءات أعضاء هيئة التدريس لما لذلك من دور فاعل في استخدام شبكة المعلومات في التدريس الجامعي، ومن المشاكل الأساسية الأخرى التي تواجه توظيف شبكة المعلومات في خدمة التدريس الجامعي (القضايا الفنية) التي يقصد بها تلك المشاكل المرتبطة باستخدام وسائل التعلم الإلكتروني في طرح المواد التعليمية للطلبة؛ فمثلًا هناك قضية توافر أجهزة حاسوب كافية،وقضية استعراض وتوفير المواد التعليمية المطروحة على شبكة المعلومات عند انقطاع الاتصال، أو قد يكون الاتصال عن طريق الإنترنت بطيئًا، فضلاً عن ذلك هناك قضية التكاليف المبدئية المالية المطلوبة لتحويل المواد التعليمية الى مواد مطروحة عبر الوسائل الإلكترونية.

وعليه فإن فكرة هذه الدراسة نابعة من اهتمام الباحثة بتوظيف مستحدثات التقنية في التعليم الجامعي بشكل فعال، إضافة إلى أهمية موضوع التعلم عبر الويب في نظام التعليم العالي.

وتأسيسًا على ما سبق وتبعًا لطبيعة الدراسة الحالية، فإن هذه الدراسة ترتكز على معرفة أثر استخدام تطبيقات شبكة (الويب) داخل القاعات الدراسية على تعليم وتعلم وأداء طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ـ معرفة دوافع التعلم لاستخدام تطبيقات الويب داخل القاعات الدراسية لدى الطالبة الجامعية.

٢ـ معرفة ميول الطالبات لاستخدام تطبيقات الويب داخل القاعة الدراسية.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الاجابة عن التساؤل الرئيس لمشكلة الدراسة التالي:

ما أثر استخدام تطبيقات شبكة (الويب) داخل القاعات الدراسية على تعليم وتعلم وأداء طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟ ويتفرع من هذا التساؤل أسئلة الدراسة التالية:

١ـ ما دوافع التعلم لدى الطالبات لاستخدام تطبيقات الويب داخل القاعة الدراسية؟

٢ـ ما ميول الطالبات لاستخدامهم تطبيقات الويب داخل القاعة الدراسية؟

٣- ما أثر استخدام تطبيقات شبكة (الويب) داخل القاعات الدراسية على تعليم وتعلم وأداء الطالبات الجامعي؟

أهمية الدراسة: ازداد الاهتمام العالمي في السنوات الأخيرة بتكنولوجيا تطوير التعليم، وبدا هذا المفهوم يتردد كثيرًا بين المربين في المؤسسات التربوية إدراكًا منهم بالدور الحيوي والفعال لتكنولوجيا التعليم في الرقي بالمنظومة التعليمية. وقد صاحب ذلك اهتمام متزايد باستخدام كافة التقنيات التعليمية المتاحة، والإفادة مما حققه التقدم العلمي والتكنولوجي الذي أغنى العملية التربوية والتعليمية بأساليب حديثة متطورة، وصولًا إلى تعليم أكثر فاعلية وكفاية. وتأسيسًا على ما تسعى إليه هذه الدراسة من بيان أثر استخدام تطبيقات الشبكة (الويب) داخل القاعات الدراسية لدى طالبات كلية التربية على تعليم وتعلم الطالبات وأدائهم الجامعي، فإن الباحثة تأمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة في:

١- تطوير التعليم والتعلم داخل الفصل وتقديم أفكار جديدة تضيف إلى ما هو موجود من دراسات، والمزيد من الاستخدام لتطبيقات الويب في المستقبل يدعم بيئة التعلم.

٢- تقدم هذه الدراسة الجديد من التحسينات الخاصة بتطوير استخدام تطبيقات شبكة الويب في التعليم داخل القاعات الدراسية.

٣- تساهم هذه الدراسة في دعم بيئة التعلم في الفصول بتطبيقات الشبكة المعروفة.

حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة الحالية بالحدود التالية:

١. الحدود الموضوعية: استخدام تطبيقات شبكة (الويب) داخل القاعات الدراسية في التعليم العالي على تعليم وتعلم الطالبات وأدائهم الجامعي وهي إلى ملفات جوجل google docs ومواقع جوجل Google Sites.

٢. الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن.

٣. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول ١٤٣٩/ ١٤٣٨هـ.

منهج الدراسة:

تستخدم الباحثة قواعد المنهج الوصفي و شبة التجريبي (العساف، ٢٠٠٠م) عند دراستها للتوجيهات والدراسات والتجارب المتعلقة بأثر استخدام تطبيقات الشبكة (الويب) داخل الفصول في التعليم العالي على تعليم وتعلم الطالبات وأداءهم الجامعي

عينه الدراسة:

عينة عشوائية مقصودة مكونة من ٤٠ طالبة من طالبات كلية التربية.

أدوات الدراسة:

١- استخدام استقصاء لمعرفة دوافع وميول التعلم الحقيقية.

٢- المقابلات.

ثانيًا: الخلفية النظرية (الإطار النظري والدراسات السابقة)

تطبيقات الشبكة الويب (Web Application) التي تدعم بيئة التعلم:

تطبيق الويب هو تطبيق يتم تطويره ليعمل في المتصفحات ويتم الوصول إليه عن طريق الإنترنت والوسيط ألا وهو المتصفح، ويتم كتابة هذه التطبيقات بعدة لغات برمجة من بينها Python,Php,Perl,Ruby..etc، ويتم تطوير تطبيقات الويب عن طريق إطارت تصميم تطبيقات الويب Web Application Framework، كما يمكن استخدام تطبيقات شبكة (الويب) داخل القاعات الدراسية، ولها دور حيوي على عملية التعليم والتعلم.

من مميزات هذه التقنية الرائعة:

١- تقليل من نسبة إصابة بالفيروسات

٢- تسهيل أعمال المستخدم من تصفح وتعامل مع الموقع.

٣- إمكانية الوصول إلى التطبيق من أي جهاز يتوفر على خط الإنترنت.

٤- التخلص من معاونات تحديث التطبيقات، لأنه هنا في تقنياتنا التطبيق يتم تطويره عن طريق الموقع وأبرز الأمثلة على تطبيقات الويب هي Microsoft Office Live,Google Reader,Google Apps…etc.

والفرق بين التطبيق الويب والموقع العادي Web Site. الموقع العادي هو عبارة عن موقع يحتوي على عدة مقالات أو مواضيع وصور أما تطبيق الويب هو عبارة عن تطبيق يسهل على المستخدم التفاعل مع الموقع بشكل أفضل من الموقع العادي.

وحيث أن التطبيق الويب يتم تطويره عن طريق إطارات عمل وهي Web Application Framework فهذه الأخيرة ليست إلا مكتبات مكتوبة بلغة برمجة معينة تسهل على المبرمج عناء برمجة الأمور الأساسية لتطبيق الويب، فبدلًا من أن يقوم المبرمج بكتابة السكربتات الاساسية للتطبيق من كلاسات وغيرها فإن هذه الإطارات توفر له ذلك فتعوض الوقت المهدور في برمجة هذه الأمور التي جاءت بها تطبيقات الويب جاهزة ولكل لغة برمجة إطار تصميم تطبيقات الويب الخاص بها بالتملك العديد من الإطارات. (الشابي، ٢٠١٣) بواسطة الموقع: http://www.isecur1ty.org

ونجد أنه عندما أنشأت وزارة الدفاع الأمريكي الإنترنت في عام ١٩٦٩، كان يمثِّل ببساطة وسيلة لتسهيل تبادل المعلومات بين الجامعاتٍ ومؤسسات البحث الأمريكيّة وبين الجيش الأمريكي. حيث كانت البيانات حينها تنتقل على شكل Plain Text أي نصوصًا مجرّدة من التنسيقات والمؤثرات والوسائط المتعدِّدة، ثمّ ظهر البريد الإلكتروني ليساهم في تطور الإنترنت على يد طلاب الجامعات الأمريكيّة.

وتسارع التطوّر المذهل للويب حتّى أصبح موجودًا في كلّ مؤسسة ومنزل، وظهرت المتصفحات النصيّة والصوريّة، وأصبحت الشركات تتنافس في تقديم الأفضل لمستخدم الويب، وطُوّرت اللغات البرمجيّة التي ساعدت على بناء مواقع ديناميكية في الشبكة تسمح للمستخدم العاديّ بتعديل محتويات الموقع باستمرار دون الحاجة لمعرفة برمجيّة. وأصبح الويب اليوم يُصنّف إلى ٣ أشكال متباينة:

١- تطبيقات الويب Web Application:

البرامج التي تمنحك القدرة على إنشاء مستنداتك أو تعديل صورك أو ترتيب يومياتك أو غيرها من الوظائف التي تقوم بها تطبيقات الـ Desktop، ولكن عبر متصفحات الويب. مثال: Google Document، برنامج إدارة المشاريع PHProjekt، تطبيقات إدارة محتوى المستندات أو الويب مثل WordPress.

٢- خدمات الويب Web Services:

أغلب مواقع الويب ٢,٠ تُصنّف كـ خدمات ويب، وهي نوع من التطبيقات الصغيرة الّتي تركّز على وظيفةٍ معيّنة تخدم متصفحي الويب.

٣- مواقع الويب Web Sites:

تشكّل النسبة العظمى من الويب، بل إنّ تطبيقات وخدمات الويب هي في النهاية مواقع ويب تميّزت بخصائص وإمكانيّات عاليّة. التوجّه الحاليّ لمواقع الويب أن تصبح شبكة من الشبكات الاجتماعيّة الغنيّة بالمعلومات والأخبار التّي يحدّدها المستخدم، ولم تعد مهمّةُ صاحب الموقع إلاّ تقديم التسهيلات التي تمكّن المستخدم من ذلك، إذا استثنينا مواقع التجارة الإلكترونيّة والتعليم الإلكترونيّ.

هذه التصنيفات الثلاثة ساعدت –عمليًا– على ظهور مصطلح الويب ٢,٠، وبإمكان الجميع الآن أن ينشئوا مواقع إلكترونيّة، الا أن هناك من يفضّل تطبيقات الـ Desktop Application عن تطبيقات الويب، تطويرًا أو استخدامًا. وبمقارنةٍ محايدة بين تطبيقات الويب وبين تطبيقات سطح المكتب وذلك في ٦ محاور:

١- السرعة: تعتمد تطبيقات الويب على سرعة اتصال الإنترنت لدى المستخدم، بعكس تطبيقات سطح المكتب الّتي وإن كانت تعتمد على مواصفات الجهاز المستخدم ونظام التشغيل إلاّ أنّ سرعتها ثابتة نسبيًا.

٢- بيئة العمل: ما يميّز تطبيقات الويب بحقّ هو القدرة على العمل عليها عبر أيّ نظام تشغيل، بل وقد تتوفّر نسخٌ منها لمتصفحي الويب عبر الجوال والأجهزة الكفيّة. بعكس تطبيقات سطح المكتب الّتي يلزم فيها تحديد نوع نظام التشغيل الّذي سوف تعمل عليه، وهذا أمر غير مرن إطلاقًا سواءً للمطورين أم للمستخدمين.

٣- الأمنية: لا شكّ أنّ أمنية تطبيقات سطح المكتب أعلى من أمنيّة تطبيقات الويب بدرجةٍ كبيرة، لأنّ الويب في النهاية هو إحدى خدمات شبكة الإنترنت الّتي تربط بين مختلف أجهزة الحاسب في العالم، ممّا يسّهل اختراقها والعبث بها.

٤- تحديث التطبيقات: تحديث تطبيقات الويب أعلى مرونةً بكثير من تحديث تطبيقات سطح المكتب، لأنّ مطوّر التطبيق أو الشركة المالكة سوف تقوم بتحديث تطبيقها على الويب مرّةً واحدةً فقط، ليستخدمه بعد ذلك آلاف وأحيانًا ملايين المستخدمين. أمّا تطبيقات سطح المكتب فسوف يتكلّف كلّ مستخدمٍ عناء تحديث البرنامج بنفسه.

٥- استهلاك الذاكرة: في تطبيقات سطح المكتب تستهلك الذاكرة في الجهاز على ٣ أشكال:

- الذاكرة التي سوف تستخدم لتخزين البرنامج على الجهاز.
- الذاكرة التي سوف تستخدم لتخزين ملفاتك التي عملتَ عليها عبر البرنامج.
- ذاكرة RAM تختلف من تطبيقٍ لآخر.

أمّا في تطبيقات الويب فسوف نحتاج إلى نوعٍ واحدٍ من الذاكرة فقط: ذاكرة RAM لتشغيل المتصفح الّذي سوف نعمل من خلاله على التطبيق، أمّا ملفّات النظام بالإضافة إلى المستندات فإنّها سوف تخزّن في قاعدة البيانات التابعة لموقع الويب.

٦- المشاركة: الإنترنت هو وسيلة اتّصال غير محدودة، ومن البديهيّ جدًا أن تكون "المشاركة" هي إحدى أهم سمات تطبيقات الويب، ولربّما كانت السبب الرئيس وراء استخدام الكثيرين لها.

حاولت شركة Adobe تقديم حلٍّ متوسّط يجمع بين مميزات تطبيقات سطح المكتب، وبين مميزات تطبيقات الويب، فأنشأت ما يعرفه البعض بـ Desktop-based Web Application. وتتمثّل هذه التطبيقات بتقنيّة Adobe Air الّتي يعرفها الكثيرون، والّتي مكّنت المطورين من إنشاء تطبيقات ويب تعمل على سطح المكتب وليس على المتصفحات. (احسان،٢٠٠٩) بواسطة الموقع:

http://www.tech-wd.com/wd/2009/07/21/web-application-vs-desktop- application /

الحاجة لتطبيقات الويب: لتطبيقات الويب الكثير من الاستخدامات، منها ما يلي:

- يتيح البحث عن المعلومات على نحو سريع وسهل في المواقع الغنية بالمحتوى:

يمنح هذا النوع من تطبيقات الويب للزائرين القدرة على البحث في المحتوى وتنظيمه والتنقل خلاله بالطريقة التي يرونها ملائمة. من أمثلة ذلك، شبكات الإنترانت للشركات وMicrosoft MSDN وAmazon.com

- تتيح جمع البيانات التي يوفرها زائرو الموقع وحفظها وتحليلها:

يمكن لتطبيق الويب حفظ بيانات النموذج مباشرة في قاعدة بيانات، وكذلك استخراج البيانات وإنشاء تقارير مستندة إلى الويب ليتم تحليلها. ومن أمثلة ذلك، صفحات الخدمات المصرفية عبر الإنترنت وصفحات إتمام البيع للمتاجر واستطلاعات الرأي ونماذج ملاحظات المستخدمين.

- تتيح تحديث مواقع الويب التي تحتوي على محتوى دائم التغير:

توفر تطبيقات الويب على مصمم الويب عناء التحديث المستمر لمحتوى HTML بالموقع. حيث يزود موفرو المحتوى، مثل محررو الأخبار، تطبيق الويب بالمحتوى، ثم يقوم تطبيق الويب بتحديث الموقع تلقائيًا. وأبرز الأمثلة على تطبيقات الويب هي Microsoft Office Live,Google Reader,Google Apps…etc.

بواسطة الموقع: http://www.art4muslim.com

دراسة محمد حيدر: تهدف إلى قياس أثر استخدام المواد العلمية الاكاديمية المعدة على شبكة المعلومات العالمية في التعليم، من خلال تحضير المادة التعليمية وعرضها الكترونيًّا باستخدام برنامج (NOURI- NET)، بهدف تقييم استخدام المواد التعليمية المعدة على شبكة المعلومات العالمية من حيث استخدامها، وتقبلها من قبل الطلبة ومستوى الاستفادة. لقد شملت الدراسة (٧٠) طالبًا في كافة الاختصاصات في الجامعة المستنصرية خلال السنة الدراسية (٢٠١٠م-٢٠١١م). استخدم اسلوب الاستمارات البحثية المعدة وفق مقياس(ليكرت) لجمع المعلومات المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تقبلًا مرتفعًا من قبل الطلبة لاستخدام المواد التعليمية الالكترونية. كان الاستخدام أثرًا إيجابيًّا على مستوى المهارات والاستفادة التعليمية التي يكتسبها الطالب، وتبين أن هناك بعض الصعوبات الفنية التي ظهرت نتيجة التعامل مع البيئة الالكترونية

دراسة (البطاينة، ٢٠١٠): أثر استخدام الإنترنت على مهارات الكتابة لطلبة اللغة الانجليزية، وقد تكون مجتمع الدراسة من كافة طلبة اللغة الانجليزية في جامعة الإسراء. وأخذت عينه الدراسة من كافة الطلبة المسجلين في مساق كتابة (١) في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ وكان عددهم (٦٢) طالبًا موزعين على شعبتين، شعبة (١) تكونت من (٣٣) طالبًا وطالبة تم اختيارهم كمجموعه ضابطة، في حين أن شعبة (٢) تتكون من (٢٩) طالبًا وطالبة تم اختيارهم كمجموعة تجريبية. وقد صمم موقع إلكتروني لمتابعة وتقويم أداء طلبة المجموعة التجريبية إلا أن المجموعة الضابطة كانت تقوم بتقديم واجباتها بصورة تقليدية (القلم والورقة)، كما أن الباحث قام بتوزيع عنوانه الإلكتروني. كما استخدم الباحث المعادلات الإحصائية لتحليل البيانات في الامتحانين القبلي والبعدي من أجل الإجابة عن السؤال التالي: هل هناك أثر لاستخدام الانترنت على تطوير مهارة الكتابة لطلبة الجامعة بالمقارنة بالطرق التقليدية لتدريس هذه المهارة؟ حيث بينت نتائج الدراسة أن هناك فرقًا بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة

التجريبية في الامتحان البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث باستخدام الإنترنت في تدريس مهارة الكتابة والمهارات اللغوية الأخرى.

دراسة (شاهين،٢٠٠١): أثر انتشار استخدام شبكة الإنترنت على استخدام المكتبة الجامعية: دراسة ميدانية لطلاب وطالبات المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) بكليات جامعة الملك عبد العزيز حيث تم تطبيق لدراسة لأثر استخدام الإنترنت على الإفادة من المكتبات بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وتطبق هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واعتمدت في تجميع مادتها على إستبيان وزع على عينة قوامها ٣٠٢٠ فردًا، استجاب منهم ٢١٥٠ فردًا أي بنسبة حوالي ٧١,١٩%. وقد تم استبعاد الإستبيانات غير المكتملة غير الصالحة للتحليل بحيث أصبح عدد الصالح منها للتحليل ١٥٠٠ إستمارة، أي حوالي ٥٠,٨% من إجمالي حجم مجتمع الدراسة. وانتهت الدراسة إلى ارتفاع مستوى الوعي المعلوماتي (٧٧,٨٤%) في مجتمع الدراسة، كذلك تفاوت التأثير النسبي لمبررات استخدام الإنترنت، وعدم وجود علاقة ذات دلالة بين استخدام الإنترنت ونوع المستفيد. كما تبين من هذه الدراسة أن حوالي ٦٠% من الطلاب و٦٤% من الطالبات يرون أنه من الممكن لشبكة الإنترنت أن تكون بديلًا مناسبًا للمكتبة الجامعية.

ودراسة (رفعت،٢٠٠٢) دراسة حول مدى إفادة طلاب جامعة القاهرة من خدمات الإنترنت، اعتمادًا على المنهج الوصفي التحليلي. واستخدمت في جمع البيانات إ ستبيانًا وزع على عينة مكونة من ٤٦٧ طالبًا تمثل الكليات النظرية والكليات العملية وتشكل ١% من إجمالي المجتمع. ومن بين ما انتهت إليه هذه الدراسة انخفاض إقبال الطلبة على الإفادة من الإنترنت، حيث بلغت نسبة المستفيدين (٥٣,١%) من الطلبة، كما أن الطلبة في السنتين الدراسيتين الأخيرتين يقبلون أكثر من غيرهم على الإفادة من الإنترنت ودراسة (الخليفي، ٢٠٠٢) عن دور الإنترنت في الاتصال العلمي من جانب الباحثين العرب في مجال المكتبات والمعلومات، حيث اعتمدت هذه الدراسة على تحليل الاستشهادات المرجعية الواردة في سبع دوريات عربية في مجال المكتبات والمعلومات، نشرت في عامي ١٩٩٠م و ٢٠٠٠م. وهذه الدوريات هي "مجلة مكتبة الملك فهد

الوطنية"،و "عالم الكتب"،و"المجلة العربية للمعلومات". ومن بين ما انتهت إليه هذه الدراسة من نتائج تزايد نسب الاستشهاد بالمواد التي تنشر في الإنترنت، ودراسة (حمدان، ٢٠١٣) حول أثر الإنترنت على البحث العلمي في العلوم الاجتماعية،وكانت نتائجها تأثير كبير للإنترنت في إنتاج البحث العلمي.

مزايا توظيف شبكة المعلومات في خدمة التعليم الإلكتروني:

تحديد مزايا توظيف شبكة المعلومات في خدمة التعليم الجامعي ومشاكل ومعوقات توظيف التدريس عبر شبكة معلومات، ويمكن تلخيص مزايا توظيف شبكة المعلومات في خدمة التدريس الجامعي بالآتي: (السالم، ٢٠١١)

١- توفير بيئة تعليمية مرنة (Flexible learning) حيث إن الطلبة الذين يشعرون بالخجل عند المشاركة المباشرة في الصف تجدهم أكثر مساهمة في المناقشة عبر المنتديات النقاشية الإلكترونية Forums (discussion).

٢- يشير كوهانك (Koohang) أنَّ التدريس عبر شبكة المعلومات العالمية يخلق مجالات جديدة للتعلم، وطرح البرامج التعليمية عبر الشبكة ووجود العديد من مصادر المعلومات وكثافة حجم المعلومات المطروحة يؤدي إلى تطوير التفكير الخلاق لدى المستفيد كالطالب مثلًا ويكسبه مهارات حل المشكلات عندما يواجه قضايا مطروحة من زملاء له أو من قبل التدريسي.

٣- يفتح التدريس باستخدام شبكة المعلومات العالمية المجال لاتصال نقاشي بين مجموعة قد ينتمي افرادها لعدة دول أو عدة ثقافات، وهذا يوسع مداركهم ويفتح أمامهم آفاقًا جديدة للتعلم والحوار ومعرفة الثقافات المختلفة عبر العالم.

٤- يمكن القول إن انتشار برامج التعلم عن بعد جاء ليوفر للجامعات التي تطرح مثل هذه البرامج أداة منافسة في الأسواق الخارجية ويساهم في توفير مصادر مالية لدعم العملية التدريسية في هذه الجامعات ودعم اقتصاد بلدانها ليزود مستخدمي هذه البرامج من طلاب وتدريسيين بمهارات تكنولوجية عالية.

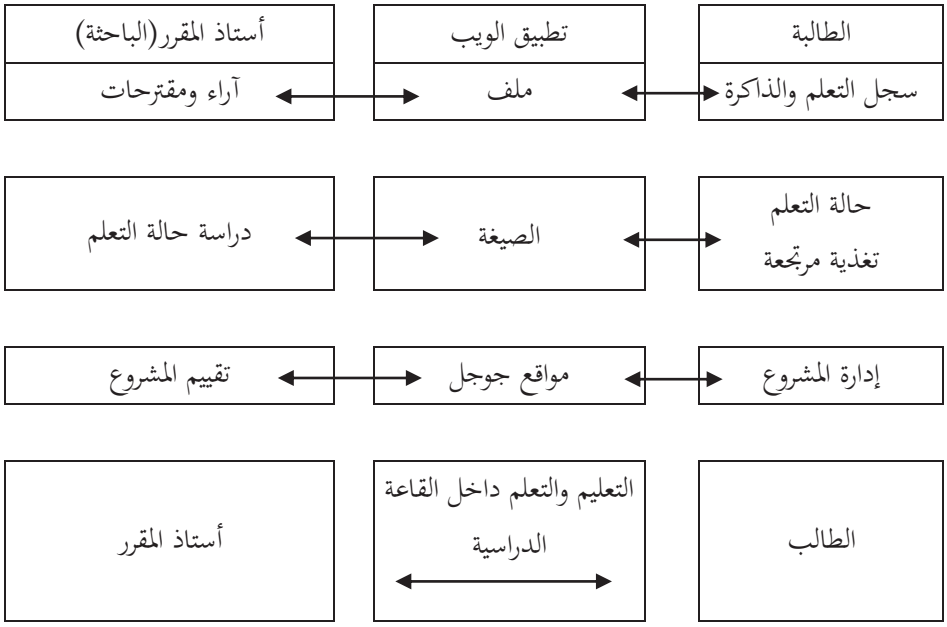
ثالثًا: إجراءات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة أثر استخدام تطبيقات شبكة (الويب) داخل القاعات الدراسية على تعليم وتعلم وأداء طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن قامت الباحثة بعدد من الإجراءات لتحقيق أهداف الدراسة وتمت هذه الإجراءات وفق الترتيب التالي:

١- اقتراح تطبيق للويب لتحسين خبرات التعليم والتعلم داخل القاعة الدراسية.

والشكل رقم (١) يوضح إطار عمل للبيئة المقترحة، والتي تتكون من ثلاثة عناصر رئيسة، هي: تطبيق الويب وأستاذ المقرر والطالبة:

شكل رقم ١: إطار عمل تطبيق الويب المدعوم ببيئة التعلم.



- **تطبيق الويب:** وهو مكون من تطبيقين لجوجل ويب وهما ملفات جوجل google docs ومواقع جوجل Google Sites. وقد تم تعديلها طبقًا لما يناسب بيئة التعلم. وهناك نوعان من مستندات جوجل وهما المستندات والاستمارات، وهما يستخدمان

لتسهيل المشاركة في التفاعل. وتقدم ملفات جوجل Google documents خدمة على الشبكة تسمح للمستخدمين بإيجاد وتحرير الملفات على الشبكة من خلال برنامج تصفح الشبكة. كما يمكن للمستخدمين إرسال الملفات إلى بعضهم، بالإضافة إلى أن خدمة إستمارات جوجل تقدم استقصاءً كخدمة تتم عبر الشبكة. ويسمح للمستخدمين بإيجاد وإدارة الاستقصاءات على الشبكة بكفاءة وفاعلية. كما تقدم مواقع جوجل طريقة سهلة تمكن الطالبات من عمل صفحات فعالة على الشبكة تستخدم للمشروعات الجماعية وتعمل بنفس سهولة كتابة أي ملف، وهذا يعني أن الطالبات -وبدون أي مهارات في البرمجة- يمكنهم عمل صفحات على الويب دون مواجهة أي عوائق.

- أستاذ المقرر (الباحثة): يمكن لأستاذة المقرر أن تطلب من الطالبات استخدام ملفات جوجل لتقديم التغذية الراجعة حول نشاط تعليمي محدد، وتكون الطالبات قادرات على تحسين فهمهنَّ لما حصلْنَ علية من خلال إعداد التغذية الراجعة والملخصات، ويقول في ذلك (Jou & Shiau,2012) في دراسته السابقة إن المعلمين يمكنهم استخدام ملفات جوجل أيضًا في فحص ما قُدم من ملفات وتعليقات واقتراحات فورًا ومناقشتها مع المتعلمين. كما أن إستمارات جوجل تسمح للمعلمين بالإدارة الفورية على الشبكة للاستقصاءات وتقييم تعلم المتعلمين وأداءهم أثناء عملية التعلم، ويمكن أن تقدم المعلومات التي يحصل عليها المعلم أساسًا مفيدًا يمكن المعلمين من فهم شعور المتعلمين تجاه التعلم وتعديل خطوات التدريس إن لزم الأمر (Hwang & Chang,2011). كما أن مواقع جوجل تسمح لأستاذة المقرر بقيادة جماعية للطالبات في مشروعات العمل الجماعي.
- **الطالبة:** يمكن للطالبات عمل ملفات جوجل لتسجيل حالتهم التعليمية وملاحظاتهم بنفس سهولة استخدامهم لبرنامج مايكروسوفت "ورد". كما يمكنهم التعبير عن آرائهم

وأفكارهم من خلال الاستجابة إلى الاستقصاءات التي أعدتها الباحثة باستخدام جوجل، كما أنه يمكن لهنَّ عرض نتائج تعلمهم على بعضهن البعض من خلال مواقع جوجل.

٢- من أجل تقييم آثار الطريقة المقترحة على أداء التعليم والتعلم تم استخدام مصدرين للمعلومات وهما الاستقصاءات والمقابلات، و أعدت الاستقصاءات لقياس دوافع تعلم الطالبة وميولها، بينما استخدمت المقابلات لقياس الاتجاه العام للمتلقي لعملية التعليم والتعلم. ومن أجل تقييم دوافع التعلم عند الطالبات تم استخدام استقصاء لقياس قيم دوافع التعلم الحقيقية. وقد تم استخدام مقياس القيم هذا من أجل تقييم أهداف الدراسة معرفة ومعتقدات الطالبة حول أهمية العمل داخل القاعة الدراسية واهتمامها بهذا العمل. والاستقصاء الذي استخدمناه يشتمل على ٩ نقاط بالاعتماد على مقياس ليكرث المكون من سبع نقاط (Pintrich & Groot, 1990). وقد تمت دراسة اتجاهات الطالبات باستخدام استقصاء يحتوي على ٦ نقاط تغطي ٥ نقاط من مقياس ليكرت. وهذا الاستقصاء قد سبق استخدامه في دراسات أجنبية سابقة لقياس الميول التعليمية للمتعلمين (Lai & Wu,2006)، (Lin, Lin, & Huang,2011).

٣- من أجل دراسة فاعلية الأسلوب المقترح تم إجراء بحث شبه تجريبي حول تصميم مشاريع مقرر تقنيات التعليم. وقد شارك في الدراسة ٤٠ طالبة، ومن أجل تدريس المادة أعد موقع يحتوي على كل ما له علاقة بالمحتوى التعليمي. وقد تم التدريس خلال ستة أسابيع وتم تقسيمها إلى ست وحدات كما هو مبين في الجدول رقم ١. وإجمالي وقت المادة ثلاث ساعات من أنشطة التعلم التي تشمل التدريس والمناقشة والتفكير والمشاركة، وقد خصص وقت محدد لكل نشاط تعليمي.

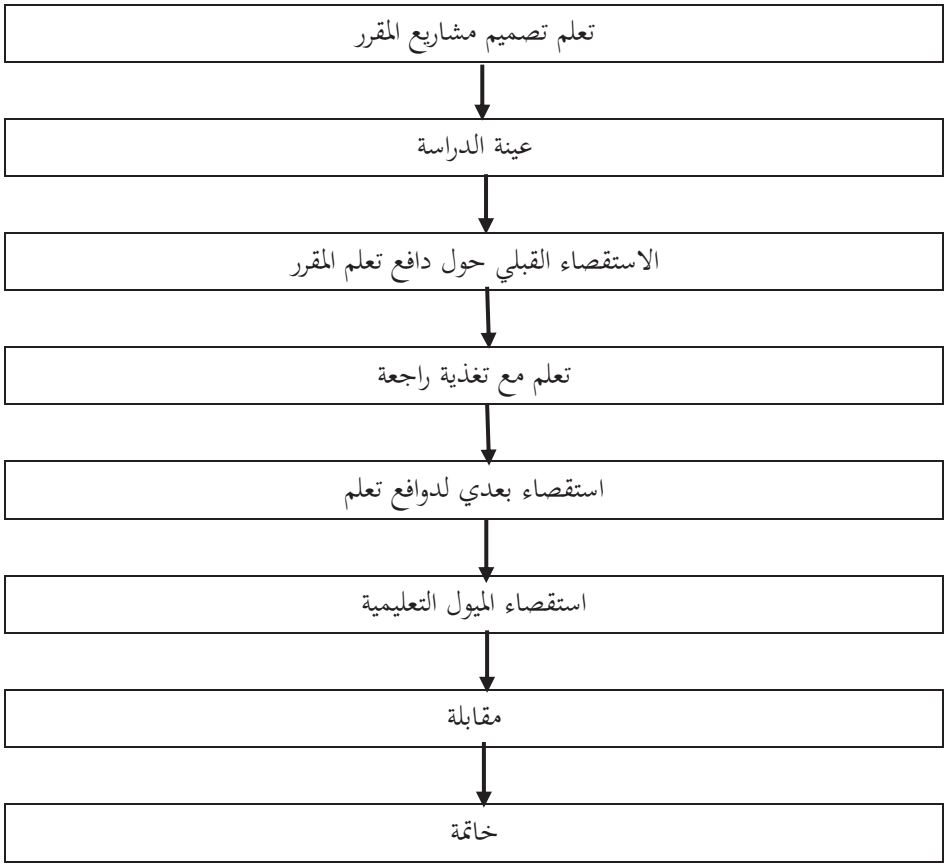
جدول رقم ١ أهم أنشطة التعليم والتعلم.

المادة: تصميم المشاريع للمقرر

الوحدة	أنشطة التعليم	الوقت بالدقيقة
الموضوع الأول	١- عرض تقديمي لأستاذة المقرر (الباحثة) (٦٠) ٢- تدريس التعامل مع ملفات جوجل (١٥) ٣- مناقشة (٢٥) ٤- ممارسة فعلية للتطبيق المحاضرة عبر الويب (٦٠) ٥- مراجعة (٢٠)	١٨٠
الموضوع الثاني	١- مراجعة ما سبق (٥) ٢- عرض تقديمي لأستاذة المقرر (٦٠) ٣- مناقشة (٢٥) ٤- ممارسة فعلية للتطبيق المحاضرة عبر الويب (٦٠) ٥- مراجعة (٢٠)	١٨٠
الموضوع الثالث	١- مراجعة ما سبق (٥) ٢- عرض تقديمي لأستاذة المقرر (٦٠) ٣- مناقشة (٢٥) ٤- ممارسة فعلية للتطبيق المحاضرة عبر الويب (٦٠) ٥- مراجعة (٢٠)	١٨٠
الموضوع الرابع	١- مراجعة ما سبق تقديمة في المحاضرة (٥) ٢- عرض تقديمي لأستاذة المقرر (٦٠) ٣- مناقشة (٢٥) ٤- ممارسة فعلية للتطبيق المحاضرة عبر الويب (٦٠) ٥- مراجعة (٢٠)	١٨٠
الموضوع الخامس	١- مراجعة ما سبق تقديمة في المحاضرة (٥) ٢- عرض تقديمي لأستاذة المقرر (٦٠) ٣- مناقشة (٢٥) ٤- ممارسة فعلية للتطبيق المحاضرة عبر الويب (٦٠) ٥- مراجعة (٢٠)	١٨٠
الموضوع السادس	١- عرض التعامل مع مواقع جوجل (٣٠) ٢- إعداد المشروع الجماعي (٦٠) ٣- عرض المشروع (٤٠) ٤- مناقشة تقييم المشاريع (٦٠)	١٨٠

والشكل رقم ٢ التالي يوضح خطوات التجربة، حيث طلب من جميع الطالبات ملء الاستقصاء التعليمي قبل وبعد المشاركة في أنشطة التعلم، كما تم توزيع استقصاء منفصل على كل طالبة حول ميول التعلم بعد أنشطة التعلم. وقد أجريت مقابلتان بعد الاستقصاءين لتوثيق رأي الطالبة في عملية التعليم والتعلم بالكامل.

شكل رقم ٢ خطوات التجربة



رابعًا: نتائج الدراسة

بعد المعالجة التجريبية للأدوات الدراسة وتطبيقها لتحقيق هدف الدراسة وهو معرفة تأثير تطبيقات الشبكة الداعمة لبيئة التعليم والتعلم داخل لقاعات الدراسية لدى طالبات كلية التربية على تعليم وتعلم الطالبات وأدائهم الجامعي تمت المعالجة الإحصائية وفقًا لتساؤلات الدراسة، وللإجابة عن التساؤل الأول للدراسة وهو:

١- ما دوافع التعلم لدى الطالبات لاستخدام تطبيقات الويب داخل القاعة الدراسية؟

في هذه الدراسة تم استخدام تطبيق ويب يدعم بيئة التعلم الجامعية. حيث طُلب من جميع الطالبات ملء استقصاء قبل وبعد المشاركة في أنشطة التعلم (دراسة المقرر). وكانت قيم كرونباخ ألفا للاستقصاء هي ٧٧٦ و٨٢٨ على التوالي، وقد تم التوصل إلى أن لدى الطالبات ميول واضحة تجاه الطريقة المستخدمة بعد انتهاء التعلم. ويتضح من الجدول (٢) ما توصلت إلي الدراسة من نتائج باستخدام نموذج استقصاء الأسئلة المفتوحة حول دوافع الطالبات لاستخدام تطبيقات الويب داخل القاعة الدراسية.

جدول (٢) نموذج الاستقصاء المفتوح الإجابات المطروح على الطالبات

الاستقصاء المفتوح الإجابات المطروح على الطالبات حول دوافع الطالبات لاستخدامهم تطبيقات الويب داخل القاعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١. مدى معرفتك وكفاءتك في استخدام شبكة الويب بشكل عام.	٢,١٥	٠,٤٠٨
٢. البحث عن المعلومات من خلال الويب web .	٢,٣٣	٠,٦٥٢
٣. إنشاء وتطوير موقع إلكتروني.	١,٢٩	٠,٣٩٩
٤. تم الحصول على التدريب الكافي لاستخدام الإنترنت في دراسة المقرر عبر الويب.	٢,٣١	٠,٦٥٣
٥. مدى توفر معلومات كافية لاستخدام التطبيقات الخاصة بالدراسة.	٣,٢٤	٠,٦١٧
٦. مدى تواجد مساعدة فنية ملائمة تسهل استخدام الوسائل التكنولوجية داخل القاعة الدراسية.	٢,٢٩	٠,٦٧٩
٧. المعلومات التي تم الحصول عليها في الدراسة عبر الويب تفوق المعلومات التي يمكن الحصول عليها بطرق التعليم التقليدية.	٣,٢	١,١٨٧
٨. مدى الرضا حول إرسال واستلام المواد التعليمية عبر الويب باستخدام تطبيقات قوقل المتكاملة	٤,٢١	٠,٨٨٣

الاستقصاء المفتوح الإجابات المطروح على الطالبات حول دوافع الطالبات لاستخدامهم تطبيقات الويب داخل القاعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٩. شعورك بالإيجابية والرضا حول إجراء بعض المراسلات الإلكترونية لوظائف ومشاريع المادة العلمية مقارنة مع المواد الأخرى.	٢,٦٦	١,١٢٨
١٠. كانت واجهة الاستخدام ثناء الدراسة و وجهه الشبه بينها وبين واجهة استخدام برنامج معالجة الكلمات الشهير Microsoft Word؟	٣,٥	١,٤٠١
١١. كان هناك تنسيق مستمر بين الطالبة وبين أستاذة المقرر المادة حول النقاط المطروحة للدراسة عبر الويب.	٣,١٦	١,٣٢٦

نلاحظ من خلال إجابات عينة الدراسة حول دوافع التعلم والتعليم عبر شبكة الويب داخل القاعة الدراسية أن مدى معرفة وكفاءة الطالبة في استخدام شبكة المعلومات، والبحث عن المعلومات خلال الويب (web) وإنشاء أو تطوير مواقع إلكترونية جيدة. حيث نلاحظ من الجدول رقم (٢) فقد بلغ المتوسط العام لإجابات افراد العينة حول معرفة وكفاءة الطالبة في استخدام شبكة المعلومات (٢,١٥). أما الانحراف المعياري فقد بلغ (٠,٤٠٨) و كان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للبحث عن المعلومات (٢,٣٣) (٠,٦٥٢) على التوالي، وهذا يدل على عدم وجود تشتت كبير في استجابات أفراد العينة، لذا يستنتج أن لدى الطالبة دوافع وكفاءة ملائمة لاستخدام شبكة المعلومات في التعلم داخل القاعة الدراسية والبحث عن المعلومات عبر الويب. أما معرفة ودوافع الطالبات في إنشاء أو تطوير موقع إلكتروني فقد كانت متدنية حيث بلغ المتوسط لها (١,٢٩)، وهذا يعطي مؤشرًا على ضعف الطالبات في مجال بناء وتطوير صفحات إلكترونية. في حين تشير النتائج إلى أن المتوسط العام لإجابات افراد العينة البحثية حول الحصول على التدريب الكافي لاستخدام تطبيقات الويب داخل القاعة الدراسية كان (٢,٣١) وبانحراف معياري(٠,٦٥٣)، وتوضح النتائج مدى توفر معلومات كافية لاستخدام التطبيقات الخاصة بالدراسة والتي بلغت في المتوسط الحسابي (٣,٢٤)، اما الانحراف المعياري فقد بلغ (٠,٦١٧) وهو انحراف منخفض ويدل على عدم وجود تشتت كبير في استجابات افراد عينة البحث. ويتضح مستوى الرضا والقناعة

عن تقديم المشاريع للمقرر والدراسة عبر الويب باستخدام تطبيقات قوقل المتكاملة وذلك بمتوسط حسابي عام (٤,٢١) وانحراف معياري (٠,٨٨٣). وكان الشعور بالإيجابية والرضا حول إجراء بعض المراسلات الإلكترونية لوظائف ومشاريع المادة العلمية مقارنة مع المواد الأخرى جيدًا حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٦) وبانحراف معياري (١,١٢٨) كما توضح النتائج ارتفاع المتوسط الحسابي في إجابات الطالبات حول تنسيق مستمر بين الطالبة وبين أستاذة المقرر المادة حول النقاط المطروحة للدراسة عبر الويب. حيث بلغ المتوسط (٣,٤).

وقد أوضحت النتائج الإحصائية بشكل عام أن أكثر من ٨٧,٥٪ زادت دوافع التعلم عندهم بعد استخدامهم لبيئة التعلم المقترحة، كما أن دوافع التعلم عند بقية الطالبات تناقصت بنسبة بسيطة حوالي (١٢,٥٪)، وتم الإعداد لإجراء مقابلة للتسجيل المسحي لملاحظات الطالبات، مع تركيز خاص على دوافع التعلم أثناء استخدام الطريقة المقترحة.

وللإجابة عن التساؤل الثاني للدراسة وهو: ما ميول الطالبات لاستخدامهم تطبيقات الويب داخل القاعة الدراسية؟

في هذه التجربة طُلب من الطالبات ملء استقصاء خاص بميول التعلم بعد المشاركة في أنشطة التعلم من أجل تقديم تغذية راجعة حول عملية تعلم تصميم المشاريع، وكانت قيمة ألفا كرونباخ لعناصر الاستقصاء هي ٧٨٦. وقد أوضحت نتيجة الاستقصاء أن أغلب الطالبات سجلوا اتجاهات إيجابية نحو التعلم من خلال تطبيق على الشبكة الداعم للبيئة التعليمية (٨٢,٥٪)، كما أن (٧,٥٪) فقط لا يفضلْنَ هذا النوع من التعلم، بالإضافة إلى أن أغلب الطالبات أشاروا إلى أن ما أسند إليهن من أنشطة تعلم كان مفيدًا، وكانت ردود أغلب الطالبات أنهم أحبوا استخدام تطبيقات الويب في تعلم مقرر تقنيات التعليم، والغالبية من الطالبات يرون أن استخدام تطبيقات الويب كان شديد السهولة، واتفق ٨٠٪ من الطالبات على أنهم تواصلوا جيدًا فيما بينهنَّ ومع أستاذة المقرر (الباحثة). ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (٣)

جدول (٣) نموذج الاستقصاء المفتوح الإجابات المطروح على الطالبات

الاستقصاء المفتوح الإجابات المطروح على الطالبات حول ميول الطالبات لاستخدامهم تطبيقات الويب داخل القاعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١١- مدى استخدام طريقة الدراسة داخل القاعة عبر تطبيقات الويب في تحقيق مزايا إضافية مقارنة مع الأسلوب التقليدي في التعليم.	٣,١٩	١,٠١١
١٢- ساعد هذا الاسلوب كثيرًا في فهم المادة العلمية بشكل سلس وواضح.	٣,١٤	١,٢٥٤
١٣- مدى تحقيق هذه الطريقة المقترحة في الدراسة عبر الويب مهاراتك في استخدام تكنولوجيا المعلومات.	٣,٤	١,١٠٩
١٤- زودت الطريقة المقترحة لعرض ودراسة هذا المقرر عبر الويب داخل القاعة الدراسية بتدريب ومهارات معينة.	٣,٢٥	٠,٦٤٤
١٥- إن استخدام طريقة الدراسة داخل القاعة عبر الويب يؤهل للعمل الميداني.	٣,٥٦	١,٢٥٨
١٦- أفضلية استخدم إستمارات جوجل عند التعبير عن الآراء الشخصية.	٣,٣٣	١,١٠٠
١٧- أشعر بارتياح عام نتيجة دراسة المقرر عبر الويب داخل القاعة الدراسية حيث كان استخدام تطبيقات الويب بشكل عام سهلًا.	٣,٥٣	٠,٨٩٦
١٨- سهولة التواصل مع أستاذة المقرر.	٣,١٧	١,٢١٥
١٩- لديك الرغبة في دراسة مواد علمية بنفس الأسلوب المستخدم.	٢,٩٦	١,٢٩٠

يتضح الجدول رقم (٣) أن هناك قناعة بين الطالبات الذين درسوا المادة العلمية عبر الويب داخل القاعات الدراسية، وتحقيق ذلك لمزايا إضافية مقارنة بالأسلوب التقليدي حيث بلغ المتوسط العام للإجابات (٣,١٩) والانحراف المعياري (١,٠١١)، ويظهر من النتائج ارتفاع المتوسط الحسابي حول مساعدة أسلوب الدراسة عبر الويب في فهم المادة العلمية بشكل سلس وواضح، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٤)، وكان الانحراف المعياري (١,٢٥٤). ومن خلال تحليل إجابات الطالبات عينة الدراسة حول ميولهنَّ باستقصاء الأسئلة المفتوحة، تبين أن الإجابات كانت متفقة في الغالبية فيما يلي:

- ساعدني هذا الأسلوب كثيرًا على فهم المادة بشكل سلس وواضح بلغ المتوسط العام للإجابات (٣,١٤).
- إن عرض المادة العلمية إلكترونيًّا زودني بتدريب ومهارات معينة بلغ المتوسط العام للإجابات (٣,٢٥).

- بشكل عام أشعر بارتياح عام نتيجة دراسة المقرر عبر الويب داخل القاعة الدراسية بلغ المتوسط العام (٣,٥٣).
- أفضلية استخدم إستمارات جوجل عند التعبير عن الآراء الشخصية. بلغ المتوسط العام للإجابات (٣,٣٣).

نستنتج أن التعلم عبر شبكة الويب من خلال تطبيقات قوقل المتكاملة قد حقق مزايا إضافية للطلبة مقارنة بالأسلوب التقليدي، وهذا أيضاً يعطي مؤشراً حول أهمية التوجه الى التعليم والتعلم عبر شبكة الويب بما يساعد الطلبة في فهم المادة العلمية بأسلوب سلس وواضح ويزيد من مهارات الطلبة في التفاعل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم.

استخدام المقابلة الشخصية:

وبعد ذلك قامت الباحثة والطالبات بعمل مقابلات لبحث ما شعروا به تجاه التعليم والتعلم المدعوم باستخدام تطبيقات الويب. وقد قامت الباحثة بتدريس نفس المقرر وتوظيف نفس الأنشطة التعليمية دون أن يستخدم الشبكة في شعبة أخرى. وتم تحليل الفروق في دوافع الطالبات أداءهم في كل من الدراسة التقليدية وطريقة الدراسة المقترحة باستخدام الويب، كما طُلب من الطالبات تقييم نتائج تعلمهم وذلك لأنهم لم يمروا من قبل بمثل تلك التجربة التعليمية، ومن أجل تقديم أوضح لما ورد من آراء في،و تم تقسيم الاستجابات إلى ثلاثة فئات وهي: التدريس -التفاعل -التكنولوجيا كما هو واضح في الجدول رقم(٤):

جدول رقم (٤) عينات من التعليقات في الفئات الثلاث

الفئة	أمثلة للتعليقات
التدريس	تعتقد أستاذة المقرر (الباحثة) أن الطريقة المقترحة سوف تساعدها في إدارة القاعة.
	لاحظت أستاذة المقرر (الباحثة) أن الطالبات لديهنَّ دوافع تعلم عالية خاصة بالأنشطة التي تستخدم تطبيقات الويب أكثر من الأنشطة الأخرى التي لا تستخدم تطبيقات الويب التي كان يستخدمها من قبل.
	ركزت أغلب الطالبات على أن المشاركة في بيئة التعلم دفعتهم إلى تسجيل ما تعلموه ومكنتهم من تكوين انطباع قوي حول تعلمهم.
التفاعل	لاحظت الباحثة أن الطالبات يعطون تغذية راجعة ويوجهون أسئلة حول مفاهيم تصميم المشاريع في بيئة التعلم.
	لاحظت الباحثة أن الطالبات لهم أفكار ونقاشات تدور حول كل نشاط من أنشطة التعلم أثناء الدراسة وبعدها.
	أكدت كثير من الطالبات أن الطريقة المقترحة للدراسة يمكنها أن تسهل التفاعل والتعاون ما بين الطالبات خاصة بعد الحصص الدراسية.
التكنولوجيا	لاحظت الباحثة أن جميع الطالبات في عينة الدراسة قبلوا باستخدام تطبيقات الويب داخل القاعة.
	أشارت الباحثة إلى أن تطبيقات الشبكة كانت مناسبة، حيث سمحت لها التطبيقات بمراجعة ملفات الطالبات ومشروعاتهم بسهولة في أي وقت وأي مكان.
	أشارت أغلب الطالبات إلى أن استخدام تطبيقات الشبكة كان سهلًا بالنسبة لهم.

ومن خلال المقابلة تبين أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدراسة عبر شبكة الويب داخل القاعات الدراسية ومستوى تعلم الطالبات وأدائهن الجامعي، ويوضح الجدول رقم (٥) درجة الارتباط بين العامل المستقل وبين المتغير التابع والأهمية النسبية لهذا الارتباط (Level significance)

جدول (٥) يبين الارتباط بين العوامل المستقلة والمتغير التابع

العلاقة	الدراسة عبر شبكة الويب داخل القاعة الدراسية والمستوى العلمي وأداء الطالبات الجامعي
معامل الارتباط	٢٨,٩
مستوى لأهمية p	٠,٠١٤ عند مستوى ٠,٠٥

واستخدمت المحاور الفرعية الآتية لقياس مستوى استفادة الطالبات من الدراسة عبر شبكة الويب داخل القاعة الدراسية:

١- ساعدني هذا الأسلوب كثيرًا في فهم المادة العلمية بشكل سلس وواضح.

٢- طور هذا الأسلوب مهاراتي في استخدام تكنولوجيا المعلومات في المادة العلمية.

٣- عرض المادة العلمية عبر الويب جعلني أمتلك التدريب والمهارات اللازمة للتعلم.

٤- عرض المادة العلمية إلكترونيًّا يؤهلني للعمل الميداني.

٥- استخدام الدراسة عبر تطبيقات الويب يوفر فرصًا تعليمية عادلة ومتساوية لأفراد المجتمع.

٦- استخدام تكنولوجيا المعلومات طور مهارات التفكير الذاتي لدى الطلبة.

٧- استخدام هذا الأسلوب طور وحسن من تحصيلي العلمي.

٨- أشعر بارتياح نتيجة دراسة المادة العلمية عبر شبكة الويب.

ونلاحظ من الجدول رقم (٥) ان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدراسة عبر تطبيقات شبكة الويب وبين مستوى تعلم وتعليم الطالبات وأدائهن الجامعي، حيث بلغ مستوى الاهمية (٠,٠١٤) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) اما معامل الارتباط بين هذا المتغير والمتغير التابع فقد بلغ (٢٨,٩%)، وهذا يعبر عن مستوى علاقة مرتفع بين معدل الطالبة الجامعي للمقرر وبين مستوى الاستفادة من الدراسة عبر شبكة الويب داخل القاعات الدراسية.

وللإجابة عن التساؤل الثالث للدراسة وهو:ما أثر استخدام تطبيقات شبكة (الويب) داخل القاعات الدراسية على تعليم وتعلم وأداء الطالبات الجامعي؟ وكانت الاجابة - حسب تقسيمات الباحثة في الدراسة- على النحو التالي:

وجهة نظر الباحثة:

عند مقارنة مشاريع نفس المقرر التي تم تدريسها دون استخدام الطريقة المقترحة، رأت الباحثة أن الطريقة المقترحة وهي استخدام تطبيقات الويب في القاعات قد ساعدتها على إدارة القاعة الدراسية خاصة عند مراجعة التغذية الراجعة من الطالبات ومستوياتهم

التعليمية، بالإضافة إلى أنها لاحظت أن الطالبات كنَّ مهتمات باستخدام تطبيقات الشبكة أثناء عملية التعلم. كما لاحظت الباحثة أن الطالبات لديهنَّ دوافع تعلم أفضل بسبب استخدام تطبيقات الشبكة إذا ما قورنَّ بمن أدوا نفس المهارات بدون استخدام تطبيقات الشبكة. أما فيما يخص الأداء التعليمي للطالبات فتشير الباحثة إلى أن الطالبات اللاتي استخدمْنَ البيئة التعليمية المقترحة كانوا أكثر اشتراكًا في أنشطة وأحداث التعلم. وبعد الخروج من القاعة كنَّ قادرات على التواصل ونقل أفكارهم الفردية ومعارفهم المتماسكة للآخرين، بالإضافة إلى التأكيد على أن الطالبات قادرات على الأداء الممتاز خلال كل مناقشة وكل أنشطة البحث والتفكير. وتؤكد الباحثة أن مواقع جوجل كان وسيلة مناسبة ومفيدة للطالبات عند تقديم مشروعات فردية أو جماعية.

وخلال المقابلات مع الطالبات كان كثير منهم يعتقدون أن أداءهم التعليمي ودوافعهم أفضل عندما استخدموا الطريقة المقترحة، وقد أكدوا على أن استخدام تلك البيئة التعليمية شجعهنَّ على ممارسة ما تعلمنه ومكنهنَّ من الحصول على انطباع جيد عن مستوى تعلمهنَّ، بالإضافة إلى أن الطالبات - وبدون أي مهارات في البرمجة - تمكنَّ من التحصيل باستخدام مواقع جوجل وإعداد مواقع منفصلة تخصص لمشروعات المجموعة.

تفاعل الطالبات مع الطريقة المقترحة:

لاحظت الباحثة أن الطالبات اللاتي استخدمْنَ طريقة التعلم المقترحة قد قدمْنَ تغذية راجعة إضافية ووجهْنَ مزيدًا من الأسئلة حول مفاهيم تصميم المنتج إذا ما قورنَّ بمن لم يستخدمْنَ الطريقة المقترحة. كما أن الطالبات اللاتي استخدمْنَ تلك البيئة المقترحة كانت لهنَّ نقاشات وأفكار في كل أنشطة التعلم وأثناء المحاضرات الدراسية أفضل ممن لم يمررْنَ بها. كما أن أستاذة المقرر رأت أن استخدام ملفات جوجل يمكن أن يحسن من تفاعل الطالبات خلال كل نشاط تعليمي. وتشير الباحثة إلى أن استخدام مستندات جوجل سمح لها بقياس مستويات الطالبات بكفاءة وفاعلية خاصة بالنسبة للطالبات

الأكثر انطواءً، كما أن الباحثة لاحظت من خلال نشر ملاحظات الطالبات عبر ملفات جوجل سمح لها بتقديم مقترحات التعلم والملاحظات لهنَّ.

أما من وجهة نظر الطالبات، فقد رأت أغلبهنَّ أنهنَّ كنَّ قادرات على التعبير عن آرائهنَّ الشخصية بطريقة أفضل عندما استخدمت الباحثة إستمارات جوجل لدراسة مستوياتهم التعليمية، بالإضافة إلى أن عددًا من الطالبات وجدْنَ أن ملفات جوجل كانت وسيلة مفيدة لإدارة أعمالهم الجماعية مع زميلاتهنَّ، وذلك لأنها تضمن مراجعات متزامنة وتصويبات يقوم بها العديد من الطالبات. بالإضافة إلى أن أكثر من نصف الطالبات أشرْنَ إلى أن استخدام مواقع جوجل يمكن أن يدعم التفاعل مع الزميلات مما يساعد على تحسين إنتاجية المشاريع. وأكدت الطالبات على أن الطريقة المقترحة للدارسة يمكنها أن تسهل عليهنَّ التفاعل والتعاون فيما بينهنَّ، خاصة خارج القاعة الدراسية لأن الدراسة بالطريقة المقترحة تشتمل على طرق مفيدة للنشر والمشاركة والعمل الجماعي سمحت لهنَّ بالبقاء على اتصال بشكل يومي.

من ناحية توظيف التقنية في التعليم بشكل فعال:

يقوم النظام التعليمي من خلال التقنية بمتابعة خبرات ومشاركات الطالبات عندما يستخدمْنَ تطبيقات الشبكة التي تدعم بيئة التعلم، وقد لاحظت الباحثة أن أكثر الطالبات يمكن أن يقبلْنَ استخدام تطبيقات الويب داخل القاعة، وتشير الباحثة إلى أن التطبيقات يمكن استخدامها من أجهزة ذات أنظمة مختلفة مثل الحواسب الشخصية والهواتف الذكية والحواسب اللوحية، لذلك يمكنه أن يدير القاعة الدراسية في أي وقت وأي مكان من خلال شبكة الإنترنت. كما لاحظت الباحثة أن العديد من الطالبات استخدمنَ ملفات جوجل في تحرير ملاحظاتهنَّ على فيس بوك بعد اليوم المدرسي، وهذا يعني كفاءة وموثوقية تطبيقات الويب التي تسمح لغالبية الطالبات باستخدامها بطريقة فعالة وتشجعهنَّ على مراجعة محاضراتهنَّ ومذكراتهنَّ بعد الدرس.

وقد أشارت أغلب الطالبات إلى أن ملفات جوجل كانت سهلة الاستخدام بالنسبة لهنَّ لأن واجهة الاستخدام فيها تشبه واجهة استخدام برنامج معالجة الكلمات الشهير Microsoft Word، كما رأت الطالبات أن ملفات جوجل كانت مفيدة لمراجعة أنشطة التعلم ولم يكنَّ بحاجة إلى الخوف من فقدان الملفات لأنها متاحة في أي مكان أو أي وقت. وبسبب هذه المميزات، وجدت الطالبات أنه بإمكانهنَّ استخدام ملفات جوجل كأداة للتسجيل الملاحظات المفيدة لدورات أخرى أثناء المحاضرات، كما أن العديد من الطالبات أكدْنَ أن مواقع جوجل كانت أداة مفيدة في إدارة أنشطة المجموعات وإنجاز مشروعات المجموعات.

خلاصة النتائج:

افترضت هذه الدراسة أن استخدام تطبيقات الويب يدعم بيئة التعلم داخل القاعات الدراسية، كما تدعم أنشطة التعلم التي تمكن المتعلمين والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس من استخدامها يوميًا بنجاح؛ لأن التكامل بين تطبيقات الشبكة مع نظام إدارة التعلم LMS يساعد المعلمين والمتعلمين على الحصول على خدمات تعليمية متكاملة وعلى استخدام تطبيقات الويب لدعم التعليم والتعلم. ويعتبر تحسين دوافع التعلم عند الطالبات أثناء المحاضرات الدراسية وبعدها أمرًا مهمًا لتحسين التعليم والتعلم داخل القاعات الدراسية. وأهم ما ساهمت به هذه الدراسة هو دعم بيئة التعلم في الفصول بتطبيقات الشبكة المعروفة، وقد قدمت بيئة التعلم المقترحة أدوات تعلم تسهل على الطالبة التعلم والمشاركة، أو بمعنى آخر كان الهدف من هذا البحث أن يحسن دوافع التعلم والمشاركة عند الطالبة أثناء وبعد الحصص الدراسية، وذلك من خلال تحسين بيئة التعلم من خلال استخدام تطبيقات الشبكة الشهيرة. وقد أصبح التعليم أكثر نجاحًا نتيجة لاستخدام دعم الدوافع والمشاركة، وجاءت النتائج متفقة مع بعض الدراسات منها دراسة (محمد حيدر ٢٠١٣)، ودراسة (أحمد البطاينة،٢٠١٠)، والعديد من الدراسات الأجنبية مثل (Alexander, 2006) (Hughes, 2009) (Wang, (Thompson,2007) (Kinshuk, & Huang, 2010) Woo, Quek, Yang, & Liu. 2012) (Lin, ،2012)

Tan). وتتضح أهمية نتائج هذه الدراسة في تحقيق التفاعل بين المعلم والمتعلمين. وأخيرًا يمكن للتربويين أن يستخدموا البيئة التعليمية عبر شبكة الويب لتقييم الأداء بعد التعلم لمعرفة ما حصله المتعلم من معارف تم تقديمها له أثناء الدراسة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تم اقتراح التوصيات التالية:

١- استخدام الطريقة المقترحة في هذه الدراسة لتدريس مناهج تعليمية كثيرة لتحقيق أهداف تعليمية متعددة.

٢- أهمية الاهتمام بدوافع وميول المتعلمين واستطلاع آرائهم من أجل تحسين خبرات التعليم والتعلم.

٣- أهمية استخدام البيئة التعليمية أثناء التدريس في إجراء تقييم لمستوى الطالبة وتحديد قضايا التعلم المهمة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تم اقتراح بعض الموضوعات التي تتطلب مزيدًا من الدراسة المستقبلية كما يلي:

١- تصميم مقترحات بحثية باستخدام تطبيقات الويب الشهيرة التي استخدمت في هذه الدراسة لتتكامل مع غيرها من أدوات التعلم الأخرى أو الأنظمة الأخرى مثل نظام إدارة التعلم LMS.

٢- عمل أبحاث مستقبلية تشجع استخدام المزيد من تطبيقات الشبكة المناسبة مع ناظم إدارة التعلم LMS وتستخدمها في تدريس مواد أخرى وأغراض تعليمية مختلفة.

٣- إجراء دراسات المستقبلية تعمل على تحليل جهود المتعلمين للتعلم باستخدام التقنية وتضع حلولًا مناسبة تدعم هذا الاتجاه باستخدام واجهات برامجية مألوفة.

المراجع العربية:

١- البطاينة، احمد (٢٠١٠): أثر استخدام الإنترنت على مهارات الكتابة لمتعلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث -العلوم الإنسانية -المجلد ٢٤، الإصدار ٤.

٢- الخليفي، محمد بن صالح. دور الإنترنت في الاتصال العلمي عند الباحثين العرب في علم المكتبات والمعلومات. مجلة عالم المعلومات والمكتبات والنشر، مج٣، ع٢٤، يناير ٢٠٠٢م. ص١٣-٣٥

٣- رفعت، أماني أحمد. مدى إفادة طلاب الجامعة من خدمات الإنترنت: دراسة ميدانية على طلاب جامعة القاهرة. مجلة عالم المعلومات والمكتبات والنشر، مج٣، ع٣. يناير ٢٠٠٢م، ص٣٦-٥٦.

٤- السالم، سالم بن محمد (٢٠١١): الاتصال العلمي في البيئة الأكاديمية: دراسة للتحديات المعاصرة. – الرياض مكتبة فهد الوطنية، ص٥٢

٥- الشابي، عامر (٢٠١٣): مقال "مفهوم تطبيقات الويب وما هو إطار تصميم تطبيقات الويب Django" بواسطة الموقع http://www.isecur1ty.org

٦- شاهين، شريف كامل: أثر انتشار استخدام شبكة الإنترنت على استخدام المكتبة الجامعية: دراسة ميدانية لطلاب وطالبات المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) بكليات جامعة الملك عبد العزيز. مجلة المكتبات والمعلومات العربية. س٢١، ع٤، أكتوبر ٢٠٠١.

٧- عزمي، نبيل جاد (٢٠٠٨): تكنولوجيا التعليم الإلكتروني-القاهرة: دار الفكر العربي،٢٠٠٨

٨- على، حمدان محمد (٢٠١٣): أثر الإنترنت على البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، جامعة حلوان.

٩- الغريب، زاهر إسماعيل (٢٠٠٩): المقررات الإلكترونية: تصميمها، انتاجها، نشرها، تطبيقها، تقويمها: القاهرة، عالم الكتب.

١٠- محمد، عبد الحافظ (١٩٩٢): مدخل إلى التكنولوجيا التعلم، عمان – دار الفكر

١١- محمد، حيدر حسن(٢٠١٣): قياس فاعلية التعليم الالكتروني باستخدام المواد العلمية الأكاديمية المتاحة على الإنترنت: دراسة وصفية تحليلية في الجامعة المستنصرية وفق نظام (Nouri-net). - Cybrarians Journal.- ع ٣١ (يونيو ٢٠١٣)

١٢- إحسان (٢٠٠٩): مقال "Web Application VS Desktop Application" علم التقنية، صحيفة أضواء الوطن الالكترونية، بواسطة الموقع:- http://www.tech-/wd.com/wd/2009/07/21/web-application-vs-desktop-application

المراجع الأجنبية:

1- Alexander, B. (2006). Web 2.0: a new wave of innovation for teaching and learning? Educause Review, 41(2), 32–44.
2- Bennett, S., Bishop, A., Dalgarno, B., Waycott, J., & Kennedy, G. (2012). Implementing Web 2.0 technologies in higher education: A collective case study. Computers & Education, 59 (2), 524-534.
3- Crook, C., & Harrison, C. (2008). Web 2.0 technologies for learning at key stages 3 and 4: Summary report. Retrieved May 15, 2012, from http://dera.ioe.ac.uk/1480/1/becta_2008_web2_summary.pdf.
4- Dohn, N. (2009). Web 2.0: inherent tensions and evident challenges for education. Computer Supported Collaborative Learning, 4, 343–363.
5- Hamann, K., & Wilson, B. M. (2003). Beyond search engines: Enhancing active learning using the internet. Politics & Policy, 31, 533-553.
6- Hung, I. C., Chao, K. J., Lee, L., & Chen, N. S. (2012). Designing a robot teaching assistant for enhancing and sustaining learning motivation. Interactive Learning Environments, in press, DOI:
7- Hughes, A. (2009). Higher education in a Web 2.0 world. JISC Report. Retrieved May 22, 2012 from.
8- Hwang, G. J, & Chang, H. F. (2011). A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students. Computers & Education, 56(4), 1023-1031.
9- Jou, M., Chuang, C. P., & Wu, Y. S. (2010). Creating interactive web-based environments to scaffold creative reasoning and meaningful learning: from physics to products. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9(4). 49-58.
10- Jou, M., & Shiau, J. K. (2012). The development of a web-based self-reflective learning system for technological education. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11(1), 165-171.
11- Keller, J.M. (1983). Motivational design of instruction. In C.M. Regality (Ed.), Instructional design theories and models: An overview of their current status (pp. 386–434). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
12- Lai, C. Y., & Wu, C. C. (2006). Using handhelds in a jigsaw cooperative learning environment. Journal of Computer Assisted Learning, 22(4), 284–297.
13- Law, M. Y., Lee, C. S., & Yu, Y. T. (2010). Learning motivation in e-learning facilitated computer programming courses. Computers & Education, 55(1), 218-228.
14- Lee, C. L., Lu, H. P., Yang, C., & Hou, H. T. (2010). A process-based knowledge management system for schools: a case study in Taiwan. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9(4), 10-21.
15- Lin, Y. C., Lin, Y. T., & Huang, Y. M. (2011). Development of a diagnostic system using a testing-based approach for strengthening student prior knowledge. Computers & Education, 57(2), 1557-1570.
16- Lin, Y. T., Tan, Q., Kinshuk, & Huang, Y. M. (2010). Location-based and knowledge-oriented microblogging for mobile learning – framework, architecture, and system. In Proceedings of the sixth IEEE International Conference on Wireless, Mobile and Ubiquitous Technologies in Education (WMUTE 2010), Kaohsiung, Taiwan.

17- Munoz, C. L., & Towner, T. L. (2009). Opening Facebook: how to use facebook in the college classroom. In Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education Conference, Charleston, South Carolina.
18- Murphy, P.K., & Alexander, P.A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 3–53.
19- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?, in press, DOI: 10.1016/j.compedu.2012.04.016.
20- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33–40.
21- Pretlow, C., & Jayroe, T. (2010). Training in the clouds. Computers in Libraries, 30(4), 18-23.
22- Schneckenberg, D., Ehlers, U., & Adelsberger, H. (2011). Web 2.0 and competence-oriented design of learning—Potentials and implications for higher education. British Journal of Educational Technology, 42(5), 747-762.
23- Thompson, J. (2007). Is education 1.0 ready for web 2.0 students? Innovate, 3(4).
24- Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. British Journal of Educational Technology, 43(3), 428-438.

ملاحق الدراسة

ملحق الدراسة: نموذج الاستقصاء المفتوح الإجابات المطروح على الطالبات.

- ما مدى معرفتك وكفاءتك في استخدام شبكة المعلومات من حيث:
  - إرسال واستقبال البريد الإلكتروني E-mail.
  - البحث عن المعلومات من خلال الويب web .
  - إنشاء وتطوير موقع الكرتوني.
- هل تم الحصول على التدريب الكاف لاستخدام الانترنت في دراسة المقرر عبر الويب؟
- ما مدى توفر معلومات كافية لاستخدام التطبيقات الخاصة بالدراسة؟
- ما مدى تواجد مساعدة فنية ملائمة تسهل استخدام الوسائل التكنولوجية داخل القاعة الدراسية؟
- هل المعلومات التي تم الحصول عليها في الدراسة عبر الويب تفوق المعلومات التي يمكن الحصول عليها بطرق التعليم التقليدية؟
- ما رأيك حول أرسال واستلام المواد التعليمية عبر الويب باستخدام تطبيقات قوقل المتكاملة؟
- ما شعورك حول أجراء بعض المراسلات الالكترونية لوظائف ومشاريع المادة العلمية مقارنة مع المواد الاخرى؟
- كيف كانت واجهة الاستخدام اثناء الدراسة وما وجهة الشبة بينها وبين واجهة استخدام برنامج معالجة الكلمات الشهير Microsoft Word؟
- هلل كان هناك تنسيق مستمر بين الطالبة وبين استاذة المقرر المادة حول النقاط المطروحة للدراسة عبر الويب؟

ماهي ميول الطالبات لاستخدامهم تطبيقات الويب داخل القاعة الدراسية؟

- ما مدى استخدام طريقة الدراسة داخل القاعة عبر تطبيقات الويب في تحقيق مزايا إضافية مقارنة مع الاسلوب التقليدي في التعليم؟
- هل ساعد هذا الاسلوب كثيراً في فهم المادة العلمية بشكل سلس وواضح؟
- ما مدى تحقيق هذه الطريقة المقترحة في الدراسة عبر الويب مهاراتك في استخدام تكنولوجيا المعلومات؟

- هل زودت الطريقة المقترحة لعرض ودراسة هذا المقرر عبر الويب داخل القاعة الدراسية بتدريب ومهارات معينة؟
- هل ترين ان استخدام طريقة الدراسة داخل القاعة عبر الويب يؤهلك للعمل الميداني؟
- ما رأيك في بأفضلية طريقة التعبير عن الآراء الشخصية عند استخدم استمارات جوجل؟
- هل كان استخدام تطبيقات الويب كان سهلا؟
- ما رأيك في سهولة التواصل مع أستاذة المقرر؟
- هل لديك الرغبة في أخذ مواد علمية بنفس الاسلوب المستخدم؟

**** حول المقابلة مع الطالبات:**

ما رأيك حول الدراسة عبر تطبيقات الويب باستخدام التصميم المقترح من حيث:

التدريس

- أنشطة التعلم التي تستخدمين تطبيقات الويب فيها.
- استخدام التكنولوجيا في هذا المقرر يوفر فرصاً تعليمية عادلة ومتساوية لكل الطالبات
- استخدام مستندات جوجل سمح بقياس مستويات الطالبات بكفاءة وفاعلية خاصة بالنسبة للطالبات الأكثر انطواء.
- ملفات جوجل مفيدة لمراجعة أنشطة التعلم ولم يكن بحاجة إلى الخوف من فقدان الملفات لأنها متاحة في أي مكان أو أي وقت
- استخدام التكنولوجيا في هذا المقرر طور مهارات التفكير الذاتي للطالبة.
- استخدام هذا الاسلوب حسن وطور المستوى العلمي.
- بشكل عام شعورك نتيجة دراسة هذه المادة عبر الويب.

التفاعل

- تعدد الأفكار حول أنشطة التعلم وكثرة النقاش حولها.
- الطريقة المقترحة للدراسة يمكنها أن تسهل التفاعل والتعاون ما بين الطالبات خاصة بعد المحاضرات الدراسية.

- اقبال الطالبة على استخدام تطبيقات الويب داخل القاعة.
- فائدة التطبيقات في مراجعة الطالبات لملفاتهم ومشروعاتهم بسهولة في أي وقت وأي مكان.

من ناحية التكنولوجيا

- المشاكل والمعوقات التي تواجهها الطالبة عند دراسته للمادة المطروح عبر تطبيقات الويب
- هناك صعوبة متكررة تواجه الطالبة عند الدخول لموقع الويب من داخل الجامعة.
- الاجهزة الحاسوبية المتوفرة في الجامعة غير ملائمة لاستخدام الانترنت.
- سرعة الاتصال بالأنترنت داخل الجامعة غير ملائمة.

العلاقة الترابطيَّة بين الزخارف الإسلاميَّة والتصميمات الزُّخرفيَّة متعددة الأسطح كمصدر لإثراء تدريس التصميم لطلاب التَّربية الفنيَّة

حسان صبحي علي أحمد حسان

العلاقة الترابطيَّة بين الزخارف الإسلاميَّة والتصميمات الزُّخرفيَّة متعددة الأسطح كمصدر لإثراء تدريس التصميم لطلاب التَّربية الفنيَّة

حسان صبحي علي أحمد حسان

ملخص البحث

العلاقة الترابطية بين الزخارف الإسلامية والتصميمات الزخرفيه متعددة الأسطح كمصدر لإثراء تدريس التصميم لطلاب التربية الفنية

يشكل هذا البحث امتدادا لاتجاه الباحث نحو تقديم مدخلات لإثراء تدريس التصميمات الزخرفية لطلاب التربية الفنية، حيث يتعرض الباحث لترابطيه العلاقة بين الزخارف الإسلامية والتصميمات متعددة الأسطح.

حيث تعد الزخارف الإسلامية أحد العناصر الهامه التي تستلهم داخل التصميم، لما يساهم به التراث في تعزيز الروابط ما بين الماضي والحاضر والمستقبل، وتحقيق الهوية الذاتية للإبداع المعاصر.

ومقرر الزخرفة الإسلامية (٢) كأحد مقررات الخطة الدراسية بقسم التربية الفنية جامعه أم القرى، هو إمتداد للرؤي الفنية التي تؤسس علي إستلهام عناصر التراث بصوره حداثيه، الأمر الذي يستدعي القائمين علي تدريس ذلك المقرر نحو تقديم المدخلات التجريبية الحداثية التي تثري التصميمات الزخرفية وتحفز الطلاب نحو صياغه رؤي حداثيه تقوم علي العلاقة التبادلية بين (الزخارف الإسلامية المفرغة والمضافة بالأوراق الملونة والزخارف المصمتة المنفذة بالدرجات اللونية والفرشاة)، (التعدد السطحي من خلال الارتفاعات والانخفاضات، والذي يحول مسطح الأرضية لفراغ حقيقي متنوع ومتعدد، وما تسقط عليه من ظلال ملقاة داكنة ومتدرجة قصيرة وطويلة علي تلك الاسطح)، وما ينتج من متغيرات تشكيليه مثل:

- متغيرات الظل والنور الذي تحدثه الاسقاطات الضوئية، وتشكل الظلال الثقيلة الداكنة والممتدة، والظلال المتدرجة الناعمة فوق الزخارف الإسلامية والاسطح متعددة المستويات.
- الفراغ الحقيقي الذي ينشأ داخل التصميم بين الاسطح متعددة المستويات، ونتيجة للزخارف الإسلامية الورقية المفرغة.
- تنويعات الفاتح والداكن للدرجات اللونية.

- التنوع في اطوال الظلال الملقاة علي الخلفيات والعناصر.
- التأكيد على البارز والغائر وإعطاء الإحساس بالعمق، والتركيز علي بعض المناطق التصـميمية ذات الأهمية.
- تعضد من جاذبية الفكرة التصميمية، ودعم أجواء التصميم وزياده الحيوية.
- تصبح الزخارف الإسلامية أكثر إيقاعا وحيوية، وتحقيق التفاعل بين المجموعات اللونية.
- دعم الفراغات الداخلية بالتصميم بظلال ومعالجات تقنيه ولونيه وملمسيه.

الأمر الذي يسهم في إيجـاد مـدخلات ومعالجـات تثـري مجـال تـدريس التصـميمات الزخرفيـة لطلاب التربية الفنية.

Associative Relationship Between Islamic Patterns And Multi-Surface Decorative Designs As A Source To Enrichment Teaching Design For Art Education Students

ABSTRACT

Associative relationship between islamic patterns and multi- surface decorative designs as a source of enrichment teaching design for art education students

This research is an extension of the researcher's direction towards providing inputs to enrich the teaching of decorative designs for students of art education. The researcher is exposed to the interdependence of the relationship between Islamic ornaments and multi-surface designs.

Islamic decoration is one of the important elements inspired by the design as heritage contributes to strengthening the links between past, present and future, and to achieve the self-identity of contemporary creativity. The Islamic patterns course (2) as one of the decisions of the study plan in the Department of Art Education of Umm al-Qura University is an extension of the artistic vision that is based on the inspiration elements of the heritage in modern time design, which requires those who teach the course to provide modern experimental inputs that enrich decorative designs, A and motivate students to formulate modern visions based on the associative relationship between the added and emptied Islamic patterns by colored papers and implementing color tones and brush, the multiplicity of surfaces through highs and lows, which transforms the surface of the background to a real space that is varied and multiple and the fall of the shadows cast dark and short and long-term on those surfaces.The results of plastic variables are:

- Shadow and light variables caused by light projections, and form dark and extended shadows, and soft shadows over Islamic patterns and multi- surfaces.

- The real space created within the design between the multi-level surfaces, and as a result of Islamic patterns emptied from paper

  Variety of light and dark colors-

- Variety in the lengths of the shadows cast on the backgrounds and elements.
- Emphasizing the prominent and the deep and giving a sense of depth, and focus on some areas design.
- Increasing the appeal of the design idea, and supporting the atmosphere of design and increasing the vitality
- Islamic patterns become more rhythmic and vibrant with an interaction between color groups.
- Supporting interior spaces by design in shades, processors, technical color and textures, which contributes to the creation of inputs and treatments that enrich the field of teaching decorative designs for students of art education.

مقدمة:

يشكل هذا البحث امتدادًا لاتجاه الباحث نحو التعرض بالدراسة والتحليل للتصميمات متعددة الأسطح، وتقديم مدخلات لإثراء تدريس التصميمات الزخرفية لطلاب التربية الفنية، حيث يتعرض الباحث لترابطية العلاقة بين الزخارف الإسلامية والتصميمات متعددة الأسطح.

وتُعَدُ الزخارف الإسلامية أحد العناصر المهمة التي تستلهم داخل التصميم لما يسهم به التراث في تعزيز الروابط ما بين الماضي والحاضر والمستقبل، وتحقيق الهوية الذاتية للإبداع المعاصر، فالفن نشاط إنساني ينبثق من المجتمع كجزء منه ومعبر عنه في علاقه ترابطيه مع النظم والعادات والتقاليد والجغرافيا والعقائدية، وهو ما أكد عليه رائد علم الاجتماع الفيلسوف (دوركايم Dur heim) أن "الفن ظاهره اجتماعيه ونتاج نسبي خاضع لظروف الزمان والمكان، والتأثر بالدين بما يشمله من عقائد تؤثر بشكل فاعل في ذلك الفن.

وظهر الفن الإسلامي كنتاج لتلاحم بين مجموعه من التقاليد لبلدان مختلفة، ويأتي الفن الإسلامي ليدلل علي ذلك الأسلوب الفني من خلال المنظور الإسلامي للأشياء، والكون متأثر في ذلك بروح الإسلام وتعاليمه الدينية. فالفن الإسلامي محصلة الفكر والثقافة الإسلامية التي تستند لأصول عقائدية ودينية ثابتة والتي ترجع الي مبدأ التوحيد لله سبحانه وتعالي.

حفل الفن الإسلامي بسمات ومميزات خاصه واتخاذ تقنيات خاصة تفرد بها عبر عصوره المتلاحقة، مختلفًا عن مواريث الأمم الأخرى وأطروحاتها الفنية، لتتعدد النماذج والأشكال والزخارف والتقنيات، ويحظى باهتمام كبير خاصة في المنطقة الممتدة من إسبانيا إلى الهند والتي تستعرض ثقافات إسلامية متعددة.ليسطر الفنان المسلم أبجدية خاصه انطلق فيها خياله إلى اللانهائية والتكرار والتجديد والتشابك، وطرح تصورات فنية مجردة ومحورة عن العالم المنظور لتبرز قدرات الفنان المسلم نحو تحقيق قيم جمالية

مضافة؛ لذا تميز الفن الاسلامي بخصائص عده منها: التجريد والموسيقية، وانحاز الفنان المسلم إلي ذلك لينحو عن محاكاة الطبيعة وغايته إدراك الجوهر، وذلك من خلال تناول عناصرها وتفكيكها إلى عناصر أولية وإعاده تركيبها من جديد في صياغة مبتكرة عبرت عن موقفه منها، وذلك كقيمة جمالية ومضمون فلسفي احتفت به الفنون الإسلامية ومثل طابعها الخاص.

فاستعاض ذلك الفنان بالزخارف الإسلامية وطور أنماطها متخذًا من أسلوب الزخرفة بأشكالها المتنوعة (الهندسية، النباتية، والكتابية) مدخلًا لتحقيق ذلك. ويتميز الفن الاسلامي بثراء سطوح مجسماته بزخارف نابضة دقيقة التنظيم من خلال علاقات تشكيلية عديدة كالتجاور والتماس والتراكب والشفافية والتداخل.

فكست تلك الزخارف العديد من أسطح الجدران، القباب، الأعمدة، الأرضيات، الأدوات في الفن والعمارة الإسلامية، علي المباني، والأعمدة و العقود والمقرنصات، والنوافذ المثقبة، والفخار، الجلود، والزجاج الملون، والمشغولات الخشبية والمعدنية، والمخطوطات، وصفحات الكتب وأغلفتها، والأسلحة، والنسيج، والجبس، والحجر، والرخام، ودخلت في صناعة الأبواب وزخرفة السقوف.

وحينما يتطرق المصمم ودارسي الفن إلي التراث وتقنياته ليس فقط كغايه وإنما لإعادة تنظيم وترتيب عناصره ودمجها علي نحو مغاير يعزز الهوية الذاتية ويواكب الحداثة المعاصرة.

ومقرر الزخرفة الإسلامية (٢) (٢-٢٠٤٢٥٢) كأحد مقررات الخطة الدراسية في المستوى الرابع بقسم التربية الفنية جامعه أم القرى هو امتداد للرؤى الفنية التي تؤسس علي استلهام عناصر التراث بصورة حداثية تربط دارس الفن بماضيه وتعزز هويته، الأمر الذي يستدعي القائمين علي تدريس ذلك المقرر نحو إيجاد مدخلات ومعالجات تثري المجال وتحفز طلابهم نحو صياغه رؤى حداثية تقوم علي (مزاوجة الزخارف الإسلامية

المتنوعة و المتباينة في الحجم، استخدام الأوراق الملونة مع التقنيات التقليدية وفرشاة التلوين، وتعديد مستويات التصميم مع التأكيد علي الارتفاعات والانخفاضات).

الأمر الذي دفع الباحث الي التفكير في فكرة البحث، ومحاولة إيجاد الحلول والمدخلات التي تثري تدريس الزخارف الإسلامية من خلال مستويات متعددة والعلاقات الترابطية بينهما.

مشكلة البحث:

من خلال الممارسة العملية والتجارب التطبيقية مع الطلاب، وأثناء تدريس الباحث لمقرر الزخرفة الإسلامية (٢) (٢-٢٠٤٢٥٢) في المستوى الرابع بقسم التربية الفنية جامعه أم القري، والذي يتضمن في توصيفه (مقدمة نظرية للتعرف على النظم البنائية المتعددة للزخرفة الإسلامية، دراسة القيم الجمالية للزخرفة الإسلامية من خلال معالجات تشكيلية متنوعة، دراسة الأساليب التطبيقية المتنوعة للزخرفة الإسلامية على خامات مختلفة، وكذلك التدريب على نظم التركيب متعددة الأسطح للزخارف الإسلامية للحصول على تأثيرات ضوئية ولونية من خلال البارز والغائر، التأكيد على المفاهيم المعاصرة لتوظيف الزخارف الإسلامية لصياغة تصميمات زخرفيه باستخدام الورق والكرتون الملون والألوان لاستحداث تأثيرات جمالية جديدة وتوظيف أبعاد الضوء واللون في التصميم الزخرفي).

تم ملاحظه أن هناك مشكلة تتعلق بصياغه الزخارف الإسلامية من خلال مستويات متنوعة، وتقديم عناصر الزخرفة الإسلامية أحيانًا مفككة غير مترابطة في قوالب جامده معتادة، هذا إلي جانب محاولة تقديم مدخلات مستحدثه تثري مجال التصميمات الزخرفية متعددة المستويات.

قام الباحث بإجراء تجربه عمليه تقوم علي تدريب الطلاب علي الأعمال متعددة الأسطح، والجمع بين الزخارف الإسلامية المتنوعة داخل التصميم الواحد من خلال الاستعانة بالخامات المتنوعة مع وسائط الأداء التقنية، وتنويع طرق تطبيق المخططات

اللونية بما يؤكد فكرة العمل وهيئة العناصر المصاغة، وهو الأمر الذي يثري تدريس التصميم الزخرفي لطلاب التربية الفنية، ويصدر رؤى وصياغات تصميمية مبتكرة، حيث تشكل المستويات المتنوعة المحفز والدافع للتفكير الابتكاري لدى الطلاب.

و تتلخص مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- ما مدى إثراء الصياغات التصميمية للزخارف الإسلامية من خلال مستويات متنوعة في مجال تدريس التصميم لطلاب التربية الفنية؟
- إلى أي مدى يمكن الإفادة من الدمج بين الزخارف الإسلامية المتنوعة داخل التصميم الواحد

في التصميمات الزخرفية متعددة الأسطح لإثراء تدريس التصميم للطلاب؟

فرض البحث:

- يفترض البحث أن العلاقة الترابطية بين الزخارف الإسلامية والتصميمات الزخرفية متعددة الأسطح تثري تدريس التصميم لطلاب التربية الفنية.

أهدف البحث:

- إثراء تدريس التصميم لطلاب التربية الفنية من خلال العلاقة الترابطية بين الزخارف الإسلامية والتصميمات الزخرفية متعددة الأسطح.
- تنمية خبرات الطلاب من خلال صياغة الزخارف الإسلامية المتنوعة ودمجها داخل التصميم من خلال مستويات متعددة.
- تنمية خبرات الطلاب حول التصميمات الزخرفية متعددة الأسطح.
- الوصول إلي حلول مبتكره في التصميمات الزخرفية متعددة المستويات.

أهمية البحث:

- يسهم هذا البحث في محاولة تغيير الشكل التقليدي والمتعارف عليه في التصميمات الزخرفية.
- إلقاء الضوء علي أهميه الزخارف الإسلامية كعناصر داخل التصميم.

- التعريف بأهمية صياغه الزخارف الإسلامية المتنوعة داخل التصميم الواحد.
- بيان تأثير ودور الصياغات التصميمية للزخارف الإسلامية في التصميمات الزخرفية متعددة الأسطح لإثراء تدريس التصميم لطلاب التربية الفنية.
- استحداث صياغات تصميميه جديدة تعتمد علي توظيف الزخارف الإسلامية داخل التصميم من خلال مستويات متعددة.

حدود البحث:

- يقتصر تنفيذ تجربة البحث التطبيقية على طلاب المستوى الرابع بقسم التربية الفنية – كلية التربية – جامعة أم القرى للعام الدراسي ٢٠١٦ - ٢٠١٧م.
- تقتصر التجربة التطبيقية للبحث علي استخدام الزخارف الإسلامية داخل التصميم من خلال مستويات متعددة.

مصطلحات البحث:

العلاقة الترابطية:

هي: إدراك العلاقات المتبادلة بين عناصر ومفردات التصميم العضوية والهندسية عبر بعضها البعض داخل التصميم الواحد وعلاقه ذلك بخلفياتها والتقنيات الملمسية واللونية، ويقصد بها أيضًا: العلاقات التي تتكون بين (مفردات وعناصر التصميم وبعضها البعض، والأسطح متعددة المستويات)، وبين (الزخارف الإسلامية المنفذة بالفرشاة وبالأوراق الملونة والمفرغة البارزة، والتعدد السطحي، والذي يحول مسطح الأرضية لفراغ حقيقي متنوع ومتعدد، وما تسقط عليه من ظلال ملقاة داكنة ومتدرجة قصيرة وطويلة علي تلك الاسطح) والتي تنسج معًا الوحدة الكلية في تصميمات تنحو عن السائد.

الزخرفة الإسلامية:

يذكر" روجيه جارودي " أنَ فنَ الزخرفة العربي مفهوم زخرفي يجمع في آ'ن واحد بين التجريد والوزن، وأن معنى الطبيعة الموسيقي ومعنى الهندسة العقلي يؤسسان عناصر ذلك الفن".

وتنبثق الزخرفة الإسلامية من تعاليم الدين الاسلامي، فتأمل الفنان المسلم ونظر في الطبيعة، وابتعد بإبداعه عن تقليدها، وقدم مداخل جديدة بديلة لرسوم الأشخاص، وفكرة محاكاة الطبيعة، فجاءت التوريقات عملًا هندسيًّا ساد فيه مبدأ التجريد، واستعاض عن التشخيص بتطويرهم لأنماط الزخارف الهندسية الإسلامية متعددة الأشكال، وغلب على التصاميم الهندسية في الفن الإسلامي تكرار استخدام مجموعات المربعات والدوائر التي يمكن أن تتداخل وتتشابك كفن الأرابيسك.

وقد أطلق مؤرخو الفن الأوربيون على الفن الزخرفي الإسلامي اسم «أرابيسك»، بالفرنسية «Arabesque»، أي التوريق، خاصة على نوع الزخارف الإسلامية ذات الفروع النباتية والتوريقات الزهرية، والكتابات والتحويرات الحيوانية الهندسية، بعد تجريدها من ارتباطها الطبيعي.

ولفن الزخرفة الإسلامية خصائص تميزه عن غيره، حيث ينطلق فيه خيال الفنان المسلم إلى اللانهاية والتكرار والتجدد، فابتكر الاشكال الهندسية والتوريق، ليشكلا المقومات الأساسية في بناء هذا الفن، والعناصر الرئيسية في زخرفة المساجد والقباب والقصور.

وأصبحت الزخارف الاسلاميه من وجهه نظر " كيث كريتشلو" بأنها قد صممت لتوضيح الحقائق الضمنية للمشاهد، وليس فقط الزخرفة الظاهرية، وهي أيضًا كما أشار " هنري فوسيون:" التشكيلات الهندسية للزخارف الإسلامية بمثابه التجريد لعناصر الطبيعة من ثوبها الظاهر، وكشف مضمونها الدفين، حيث تدلل تلك التشكيلات على ثمرة التفكير المؤسس على الجانب الرياضي والحسابات الدقيقة، وهي نوع من الطرح الفني

لأفكار فلسفية ومعانٍ روحية، وإطار تجريدي عبر جملة من الخطوط، لتتألف تكوينات تتكاثر وتتزايد، متفرقةً ومجتمعة.

أولاً: عناصر الزخرفة الإسلامية:

تتضمن عناصر الزخرفة الإسلامية: (١-الزخرفة الهندسية ٢-الزخرفة النباتية ٣-الزخرفة الكتابية).

١- الزخرفة الهندسية:

تمثل الزخارف الهندسية عنصرًا مهمًّا من عناصر الزخرفة الإسلامية التي أبدعها الفنان المسلم، فالتشكيلات الهندسية للزخارف الإسلامية - عرفها الناقد الفرنسي هنري فوسيون (H. Faucillon) بأنها: (تجريد للطبيعة من خلال فهم عميق واعٍ، وترجمة لأفكار فلسفية ومعانٍ روحية، وتجريد للحياة من القشرة الخارجية والغطاء الخارجي الهامشي، للانتقال إلىً منطقه مضمونها الداخلي، والتفسير الذي يلخص عناصرها).

فاعتبرت تلك التشكيلات الزخرفية طرحًا فكريًّا قدمه الفنان المسلم مؤسس على النسب والقوانين الرياضية الدقيقة لتتألف تكوينات تنمو وتتكاثر (متفردة ومجتمعة)، وارتكزت علي الأشكال الهندسية الأساسية مثل (المربع، والمستطيل، المثلث، الدائرة) والتي مثلت الأساس في تكوين الزخرفة الإسلامية. وقد استطاع الفنان المسلم توليد أشكال هندسية متنوعة من خلال الدائرة، مثل المثلث والمربع والمخمس والشكل السداسي والشكل المثمن، إضافه إلي عدد من الأشكال الأخرى من تداخل هذه الأشكال مع بعضها البعض.

ومن أبرز أنواع الزخارف الهندسية التي امتازت بها الفنون الإسلامية: الأشكال النجمية متعددة الأضلاع والتي تكون الأطباق النجمية التي وظفت في زخارف المشغولات الخشبية والمعدنية، وتزيين الأسقف، وفي المخطوطات وصفحات الكتب. بالإضافة إلي عدد من الزخارف التي تم تنفيذها بالبارز والغائر فوق أسطح جدران

المساجد والمنازل والقصور وحول النوافذ وعلى الأعمدة، لتحقق الحركة الناتجة عن تغير الظلال التي تلقيها الاسقاطات الضوئية في توقيتات متنوعة.

الزخرفة الهندسية والشبكيات المسطحة:

تُعَدُّ الشبكيات الهندسية أحد أدوات القياس المهمة التي اعتمد عليها الفنان المسلم من خلال المحاور الرأسية، المحاور الأفقية، المحاور المائلة، المحاور العضوية والدائرية بشكل ساعده في بناء تصميماته وأساس لبناء الزخارف الهندسية، وشغل الفراغ التصميمي، ومن أنواع تلك الشبكيات:

(الشبكية المربعة) المؤسسة عبر تكرار الخطوط الأفقية من خلال مسافات متساوية، وتعامد الخطوط الرأسية معها في زوايا قائمة، أو من خلال تقسيم محيط الدائرة إلي أربع نقاط متساوية، ثم توصل هذه النقاط لينتج المربع، وعن طريق متعامدين للدائرة فينقسم محيطها إلي أربعة أجزاء متساوية وتوصيل هذه النقاط ينتج المربع.

و(الشبكية المثلثة):يتحقق نظامها الشبكي بتكرار الخطوط المتوازية وبميل قدره (٦٠°)، أو عن طريق تقسيم محيط الدائرة إلي ثلاث نقاط متساوية، ثم توصيل هذه النقاط لينتج المثلث المتساوي الأضلاع والزوايا.

و(الشبكية السداسية): تنشأ عند تقسيم محيط الدائرة إلي ست نقاط متساوية، ثم توصيل هذه النقاط فينشأ الشكل السداسي المنتظم الأضلاع والزوايا، أو عن طريق رسم ثلاثة أقطار متقاطعة مقدار الزوايا بينها(٦٠°)،هذه الأقطار تقسم محيط الدائرة إلى ستة أقسام فينتج الشكل السداسي المنتظم الأضلاع والزوايا، و بتكرار الشكل السداسي تتحقق هذه الشبكية السداسية.

٢- الزخارف النباتية (الأرابيسك):

تعرف بالتوريق أو الأرابيسك، حيث استعرض الفنان المسلم عددًا من الزخارف النباتية التي استلهمها من الطبيعة، فمن خلال نظرته وتأمله في تلك الطبيعة وعناصرها،

طرحت قريحه الفنان صياغات لا تحاكيها، فكان التجريد والتحوير والتوريق للعناصر النباتية المختلفة (كالأوراق، الأغصان، الزهور، الأشجار، النخيل، والأعناب) بعد تحويرها وتسطيحها وتلخيصها في صورة مجردة وفق هندسة دقيقة محسوبة تتوافق مع (الفكرة العامة للتصميم، والمساحة، والوظيفة) لتكوين زخارف تمتاز بالتنوع وتؤسس علي عدد من العلاقات التشكيلية كالتجاور والتماس والتراكب والشفافية والتداخل من خلال مسحة هندسية تدل علي سيادة مبدأ التجريدية في الفنون الاسلامية.

ويتمثل الأرابيسك في مجموعة من الأوراق المتموجة أو المنبسطة أو المستديرة، المصاغة في كل الاتجاهات من خلال الوحدة مع التنوع، لتتحول من رسم محاكي للطبيعة إلى شكل قريب من الهندسي، فالتسطيح والبعد عن محاكاة الطبيعة من الخصائص البارزة لفن الزخرفة الإسلامية.

والأرابيسك ليس مجرد نماذج مجردة ذا بعدين وظف فيها الخط والأشكال النباتية، بل إنه بناء جمالي اتسق مع الفلسفة الإسلامية.وشاع توظيف تلك الزخارف علي العديد من الاسطح وعلي الأدوات وصفحات الكتب، وتزيين الجدران والقباب والمآذن، وعلي التحف والأدوات المتنوعة نحاسية وزجاجية وخزفية.

٣- الزخارف الكتابية:

ابتكر الخط العربي بداية لمنح النص القرآني الجلال الذي يليق به، ثم تطور استخدامه وصيغ بطرق مبتكرة منفردًا، ومع زخرفيات نباتية وهندسية توضع الكتابة فوق أرضية هندسية مزينة بتوريقات تتشابك فيها الأوراق، والزهور والسيقان النباتية لتصدير تشكيلات وتنويعات حروفية، وساعد في ذلك ليونة الحرف وسهولة تشكيله، ليصبح الخط العربي أحد أهم العناصر الرئيسة التي تمحور حولها الفن الإسلامي.

فتنوعت طرز الخط العربي، واعتمد كل منها على قوانينه وبنائيته وقواعده الصارمة، مثل (الخط الكوفي) والذي تنوع ما بين الخط الكوفي البسيط، والخط الكوفي المورق والذي ينبثق من أطراف حروفه سيقان نباتية دقيقة ذات أوراق ملتوية ممتدة

لتكوين مراوح نخيلية، والكوفي المزهر والذي تنمو في نهايات حروفه الزهور والأغصان لتكوين وحدات زخرفية تتسق مع حروف الكلمة في كل مترابط يعادل صرامة البناء الهندسي في الحروف ويخفف حدتها، والخط الكوفي المضفر، والكوفي ذو النظام المعماري، والخط الكوفي المصاغ داخل أطر هندسية.

- **خط الثلث:** يمثل التطور للخط النسخي، وله أنواع أخر اشتقت منه مثل:الثلث الجلي والثلث التركيب والثلث التركيب المتقابل .
- **الخط المغربي:** انتشر في بلدان شمال أفريقيا، خاصه بلاد المغرب ومن هنا جاءت تسميته، ومن خصائصه استدارة حروفه بشكل كبير.
- **خط الإجازة أو التوقيع:** وهو مجموع من خطي النسخ والثلث، صغير الحجم حررت به حروف المكاتبات السلطانية والصكوك.
- **الخط الديواني:** سمي بذلك الاسم لاستخدامه في كتابة الدواوين، ويختص بالطواعية والحيوية، وكتابته على سطر واحد، والتواء حروفه وتراكيبها.
- **الخط الجلي الديواني:** يتمايز بالحركات الإعرابية والنقاط الزخرفية التي تزين الفراغات بين الحروف القوسية داخل التكوينات.
- **خط النسخ:** من خصائصه: وضوح الحروف بما يضمن القراءة الصحيحة.
- **خط الرقعة:** تنسب التسمية للرقاع، أي جلد الغزال، وهو خط يستخدم يوميًّا، يكتب بطريقة سهلة وسريعة، يغلب علي بعض حروفه الطمس مثل العين، الغين في وسط الكلام، والفاء والقاف والواو في كل مواضع الكلمة.
- **الخط الفارسي:** من خصائصه الحروف الدقيقة والممتدة البعيدة عن التعقيد، يكتب في جميع الاتجاهات داخل المساحة التصميمية منفردًا بذلك عن كل طرز الخطوط السابقة.
- **خط الطغراء:** ويجمع بين خطي الثلث (الديواني)، والإجازة (التوقيع)، ويعتبر ختمًا أساسيًّا للسلاطين والولاة، وتحمل اسم السلطان، أو توقيعه أو ختمه، وترسم في أعلى القرارات.

سمات الزخارف الاسلامية

- شغل الفراغ:

عمد الفنان المسلم إلي صياغه عناصره فوق الأسطح، وشغل فراغها بنقاط وعلامات وزخرفة متصلة لتشغل العناصر وزخارفها التي تتسق معها المساحة كلها.

- الزخارف المسطحة:

استعاض الفنان المسلم بزخارف مسطحة، وانصرف عن التجسيم، وعدم التركيز علي إظهار البعد الثالث كبعض وحدات وزخارف الفنون الأخرى، وذلك لصالح التركيز علي مفاهيم أخري مثل البعد أو العمق الوجداني، والاعتماد على التلوين والتذهيب لتخفيض حدة هذا التسطيح، ولم يكن التذهيب بماء الذهب ولكنه بالريق المعدني حيث استخدمت الأكاسيد وخلطها لتعطي بريق الذهب، أو دفء وبروده الفضة.

- التجريد والتحوير لعناصر الطبيعة:

لم يرتكز الفنان المسلم علي محاكاه الطبيعة والصدق في تمثيلها كماهي، بل جاءت صياغاته لتحتفي بالتجريد والتحوير لتلك العناصر من خلال تعاليم دينه ومفهومه عن الطبيعة (أي البحث عن طبيعة الأشياء)، فالفن الإسلامي عمد إلي تحرير الفن من قيود الواقع متجاوزًا محاكاة الطبيعة إلي ما ورائها وتصدير جوهرها، وهو ما أكسبه استقلاليته وفرادته وتمايزه من حيث الجوهر.

واعتمد الفنان المسلم علي التنوع والتعدد لتخرج الأشكال عن الجمود من خلال مخالفة الطبيعة وتأكيد مدلول اللا محاكاة وهو ما أكده "لاندو" "Landou" بأن الفن الإسلامي هو فن تجريدي منذ بداياته ومازال، وذلك لفلسفة ومفهوم خاص. فاستخدم لفظ أرابيسك لوصف تلك النماذج المجردة التي بدأها الفنان المسلم، والأرابيسك ليست نماذج مجرده ذات بعدين فقط وظفت فيها الخطوط والاشكال الهندسية والنباتية بل إنها بناء وحس جمالي اتسق مع الفلسفة الإسلامية.

أسس الزخرفة الإسلامية:

الإيقاع:

الايقاع هو: مجال لتحقيق الحركة (ترديد الحركة) ومعبر عنها داخل التصميم، وهو ذلك التنظيم المحسوب للفواصل الموجودة بين وحدات العمل، وبذلك يعتمد الإيقاع علي عنصرين هما (الوحدات، المسافات الفاصلة)، كما يتحقق الإيقاع عن طريق تكرار الأشكال من خلال آلية محددة وباستخدام العناصر الفنية.

وللإيقاع أنواع عده منها: (الإيقاع الرتيب الذي تتشابه فيه الوحدات والفواصل تشابهًا تامًّا، والإيقاع غير الرتيب الذي يتسم بتشابه الوحدات والفواصل مع اختلاف الوحدات عن الفترات شكلًا وحجمًا ولونًا، والإيقاع الحر الذي تختلف فيه شكل الوحدات عن بعضها تمامًا، و الفواصل عن بعضها، والإيقاع المتزايد والمتناقص.

التكرار:

يوظف لتوضيح وتأكيد إيقاع معين، ويوضح اتجاه العناصر وإدراك حركتها لنسج وحدة بصرية؛ لذا فالتكرار يدلل علي مظاهر الامتداد والاستمرارية المرتبطة بتعضيد الحركة علي المسطح ثنائي وثلاثي الأبعاد.

ويمكن تصنيف التكرار الى التكرار من خلال التدرج:

يقوم الايقاع على التنظيم والعلاقة بين (الوحدات أو الأشكال، والمسافات الفاصلة بينها)، والتدرج المحسوب والدقيق بينهما، كما في الإيقاع المتناقص الذي تتناقص حجم الوحدات بصوره تدريجيه مع ثبات الفواصل بينها، أو تتناقص فيه المسافات الفاصلة بين الوحدات تدريجيًّا وثبات حجم الوحدات أو تناقص الاثنين معًا.والايقاع المتزايد الذي تتزايد فيه حجم الوحدات بصوره تدريجيه محسوبة، وثبات الفواصل بينها، أو تتزايد فيه الفواصل بين الوحدات تدريجيًّا، وثبات حجم الوحدات، أو تزايد الاثنين معًا.

ويتوقف ذلك على حركة العين بين العناصر على مسطح التصميم، فالتدرج الواسع عادة يبعث الإحساس بالراحة والهدوء وذلك بعكس التباين أو التدرج السريع الذى ينقل العين سريعًا من حالة إلى أخرى مضافة لها.

التكرار من خلال التنوع:

يعتمد التصميم على ترابط أشكال العمل و تجميعها بصريًّا في ترابط واحد بين كل الأجزاء، والتنظيم مع التأكيد علي التنوع الذي يلازم التكرار وتكتسي التصميمات الفاعلية والحيوية.

التكرار من خلال الاستمرارية:

يحقق التواصل أو الاستمرار الترابط والوحدة للأشكال التي يتم تكرارها في التصميم لتكتسب تلك الأشكال الوحدة.

الوحدة:

تشتمل علي وحدة الشكل: من خلال ترابط أشكال العمل و تجميعها بصريًّا داخل التصميم مثل التقارب والتشابه والاستمرار والاغلاق حتى تسطيع العين المشاهد من تجميع تلك الأشكال في ترابط واحد.

وحدة الفكرة أو وحدة الهدف و الغرض من التصميم: من خلال فكرة واحدة رئيسة تندرج خلالها عناصر العمل في كل مترابط الأجزاء.

وحدة الأسلوب في العمل: يتمايز بها كل فنان وتكون الأسلوبية الخاصة، وتتحقق الوحدة الفنية في التصميمات من خلال إيجاد علاقات رابطة بين عناصر التصميم، ومن خلال علاقة الأجزاء ببعضها البعض، وعلاقة الجزء بالكل، وعلاقه الكل بالخط الخارجي، وتحكم تلك العلاقات جمله عمليات تصميميه مثل (التجاور، التراكب، التماس والتشابك، والتداخل) في كل واحد. وتقوم الوحدة علي وجود:

- عنصر رئيس كبير يمثل مركز التصميم يجذب النظر اليه، ومجموعه من العناصر الأخرى الفرعية المجاورة التي تساعد وتدعم العنصر الرئيسي داخل نسيج مترابط متسق.
- الموضوع الواحد داخل المساحة التصميمية.
- ترابط المعالجات التقنية والممارسات الأدائية داخل المساحة.
- ترابط المساحات اللونية وتوزيعها.

الاتزان:

هو قانون مستوحى من الطبيعة بما بها من كتل ودرجات لونية في انسجام وتوازن، وقاعدة أساسية تؤسس عليها التكوينات الزخرفية، فالاتزان هو: الحالة التي تتعادل فيها القوى المتضادة وجميع أجزاء العمل، وهناك أنواع عدة من الاتزان مثل:(الاتزان المحوري عن طريق محور مركزي رأسي أو أفقي أو كلاهما، الاتزان الإشعاعي من خلال الدوران حول نقطة مركزية، الاتزان الوهمي: و الذي لا تحكمه قوانين ثابتة بل هو نتاج شعور حسي يتكون لدى المشاهد عند رؤيه التصميم).

النسبة والتناسب:

ويعني التوافق و التوازن في تنظيم عناصر العمل الفني من حيث الخطوط، الألوان، الأشكال، المساحات، ملامس السطح. وهو استخدام النظم الهندسية في وصف طبيعة العلاقات مثل الكميات العددية للأجزاء والزوايا وأبعاد الحجوم ومواقعها التصميمية وعلاقة الأجزاء ببعضها البعض وبالكل المحيط، من خلال علاقات وحسابات هندسيه دقيقه، خاصه فيما يعرف بالنسبة الذهبية والتي تكون النسبة بين الأجزاء الصغيرة والكبيرة محدده ضمن الكل، ومساوية للنسبة بين الأكبر والكل، والتناسب في نسب حجم المفردات البصرية وتفاصيلها داخل الفضاء الداخلي، أي تناسب بين عناصر التصميم.

ثانيًا: العلاقة الترابطية بين الزخارف الإسلامية والأسطح متعددة المستويات:

التصميم هو تخطيط لشيء معين، وطرح ذهني يقدمه المصمم كترجمة لفكرة محددة تلبي أغراض وظيفية وجمالية في كل مترابط يتكون من أجزاء تنظمها وتربطها علاقات تشكيليه (كالتجاور، التماس، التراكب، الشفافية، التداخل، والتصغير والتكبير)، وقوانين تجمع العناصر البصرية المتفرقة مثل (التقارب، التشابه، الاستمرار، المصير المشترك، الإغلاق، والتماثل).

وارتبط التصميم بالنظام الهندسي، فالتصميم هو رياضه الشكل الفني، والشبكيات هي أحدى أدوات القياس ومظهر من مظاهر القياس للوصول إلي العديد من الصيغ التصميمية القائم وحدتها واتزانها علي التناسب الهندسي الجمالي.

وقدم ذلك المصمم خلال التصميمات المسطحة محاكاة للبعد الثالث والإيهام بالعمق بمعالجات وتقنيات كاستخدام المنظور، والتصغير والتكبير، وتراتيب الاشكال في أماميه وخلفيه التصميم عبر التراكبات الجزئية وشبه الكلية، والظل والنور، والاحتفاظ بالوضوح والحجم الكبير والتفصيليات لبؤرة العمل في مقابل الأشكال الثانوية.

هذا إلي جانب تصميمات أضيفت علي سطحها حجوم حقيقيه ذات أبعاد من خلال ترتيب معين، وتصميمات أخري تحولت أسطحها الي (بروز، هبوط) (ارتفاع، انخفاض) ينقل عين المشاهد خلال تضاريس تحمل عناصر ومفردات التصميم بمعالجات تقنيه لونيه وملمسيه يلعب الظل والنور فيها دور فاعل في تأكيد تلك العناصر وإبراز فكرة المصمم وربط الأجزاء، وأحداث متغيرات تشكيلية تحفز تفاعل المشاهد مع التصميم وإثارة الأحاسيس.

ويقصد بالعلاقة الترابطية: تلك العلاقة المتبادلة بين الزخارف الإسلامية والاسطح متعددة المستويات، و العلاقة التي تنشأ بين (الزخارف الإسلامية)، وبين (الاسطح متعددة المستويات) والتي تنسج معًا الوحدة الكلية في تصميمات زخرفيه مبتكرة تنحو عن السائد.

أي أن هذه العلاقة تتحقق عبر عاملين مهمين، هما:

١- الزخارف الإسلامية المفرغة والمضافة بالأوراق الملونة والزخارف المصمتة المنفذة بالدرجات اللونية والفرشاة.

٢- التعدد السطحي، والذي يحول مسطح الأرضية لفراغ حقيقي متنوع ومتعدد، وما تسقط عليه من ظلال ملقاة داكنة ومتدرجة قصيرة وطويلة علي تلك الاسطح.

وما يحدث خلالهما من متغيرات تشكيليه مغايره داخل التصميم مثل:

- متغيرات الظل والنور الذي تحدثه الاسقاطات الضوئية، وتشكل الظلال الثقيلة الداكنة والممتدة، والظلال المتدرجة الناعمة فوق الزخارف الإسلامية والاسطح متعددة المستويات.
- الفراغ الحقيقي الذي ينشأ داخل التصميم بين الاسطح متعددة المستويات، ونتيجة للزخارف الإسلامية الورقية المفرغة.

ومع تعدد المستويات تحول السطح الي مناطق بارزه ذات تضاريس وأخري منخفضه تتأثر كلاهما بالإسقاطات الضوئية التي يتعرض لها التصميم،

واحداث مناطق ظليه حقيقيه داكنة ومتدرجه ممتدة تنتشر فوق أسطح العناصر في تناغم منسجم مع تنويعات الفاتح والداكن للدرجات اللونية.

كما يحدث التنوع في المستويات في أطوال الظلال الملقاة علي الخلفيات والعناصر، وتصبح تلك الظلال المتولدة عنصرًا مضافًا من عناصر التصميم.

حيث تتناثر الظلال الثقيلة علي بعض المناطق وجزئيات التصميم في حوار مع عناصر التصميم لزيادة الفعل الحركي، وعاملًا مساعدًا علي ربط الأجزاء بعضها ببعض وربطها بالخلفية متعددة المستويات، من ناحيه، تعزيز المخططات اللونية والمعالجات التقنية والفعل الحركي للعناصر الزخرفية من ناحيه أخرى.

وتحدث هذه الظلال تغيرات في لون السطح التصميمي ليصطبغ بدرجه لونيه أغمق من لونه الأصلي، فتحديد مناطق الضوء والظل في التصميم يعمق من قيمة التصميم ويكسب الاشكال نوعا من التجسيم وتصبح أكثر حيوية.

هي ظلال حقيقيه تندمج مع الظلال الثقيلة التي تصدرها الفرشاة لإبراز العناصر، الأمر الذي يدعم عده متغيرات ويبرز ما يلي:

- التأكيد على البارز والغائر وإعطاء الإحساس بالعمق، والتركيز علي بعض المناطق التصميمية ذات الأهمية والألوية بشكل يؤكد على مركز السيادة للعمل وإعلاء الجانب الجمالي والتعبيري للتصميم.
- تعزيز التأثيرات البصرية عند رؤية وإدراك المشاهد للتصميم، وطريقه دخول العين وحركتها من وإلي قلب التصميم.
- تعضد من جاذبية الفكرة التصميمية، ودعم أجواء التصميم وزياده الحيوية
- تصبح الزخارف الإسلامية أكثر إيقاعا وحيوية، وتحقيق التفاعل بين المجموعات اللونية
- دعم الفراغات الداخلية بالتصميم بظلال ومعالجات تقنية ولونية وملمسية لجذب انتباه المشاهد والتفاعل مع هذه النتوءات والتأمل بمكنوناتها.

الفراغ الحقيقي والتصميمات الزخرفية متعددة الأسطح:

يُعَدُّ الفراغ من العناصر المهمة التي تؤثر في بنائية الأشكال، كما يؤثر في كيفية انتظام العناصر والأشياء وعلاقاتها، وهو ما دلل عليه الفنان "ناعوم جابو" Naum Gabo" (بأن الفراغ ليس مجرد حيز من الفراغ فحسب، بل له القدرة علي ربط الحجوم ببعضها البعض كقوة رابطه بين كل ما هو داخلي وخارجي.

ويتنوع الفراغ الحقيقي داخل التصميمات متعددة الأسطح إلي (الفراغ المحيط، الفراغ البيئي، الفراغ التبادلي، والفراغ المتداخل)

الفراغ المحيط: الفراغ الذي يحيط بكل الهيئة الخارجية للتصميم وحجومه من جميع الجوانب، ليساعد علي ترابط كل أجزاء العمل في كل متماسك.

الفراغ البيئي: يمكن السير والحركة بداخله، كما في فنون الواقع الافتراضي التي يتجول المشاهد فيها حول مكونات العمل بما يحتويه من تفصيليات ومساحات وحجوم وألوان وفراغات وممرات المشاهدين وأماكن دخولهم وجلوسهم وخروجهم، وفي بعض تلك الاعمال وبمجرد حركة الجمهور داخل تلك الفراغات تتغير أحجام وألوان ومسارات تلك الإسقاطات الضوئية وفق لتغير حركة هؤلاء الجمهور الذين أصبحوا جزءًا رئيسًا وفاعلًا داخل العمل، يغير من ملامحه وتشكيلاته ثلاثية الأبعاد وذلك في علاقة تفاعلية مبتكره.

الفراغ التبادلي: تتناوب فيه الأشكال مع خلفياتها الفراغية، فتاره تحل تلك الاشكال مع خلفياتها الفراغية، وتاره تحل الخلفيات الفراغية مع الأشكال إلى حوار داعم لفكره التصميم.

الفراغ المتداخل:فيه تتداخل المساحات الفراغية بشكل يصعب الفصل بينها.

النشاط التجريبي للبحث:

من خلال هذا البحث سيتم التركيز على المفاهيم والمعالجات التقنية والملمسيه واللونية للوصول لحلول حداثيه ومدخلات تثري خبرات الطلاب من ناحيه واثراء تدريس التصميم لطلاب التربية الفنية من ناحيه أخري.

ويعرض البحث الحالي لمداخل ومنطلقات التجريب التي تناولت صياغات الزخارف الإسلامية من خلال تنوع المستويات بهدف إيجاد مداخل جديدة لإعادة صياغة العمل الفني تنحو عن السائد التقليدي المتعارف عليه والوصول إلى أفاق إبداعية جديدة تثري تدريس التصميم لطلاب التربية الفنية، وقد أجرى النشاط على طلاب المستوي الرابع لمقرر الزخرفة الإسلامية المستوي الثاني (٢-٢٠٤٢٥٢) بقسم التربية الفنية – كلية

التربيـة – جامعـة أم القـرى، في العـام الدراسـي ٢٠١٦- ٢٠١٧ م، خـلال دراسـتهم الأكاديمية بالقسم.

خطوات النشاط التجريبي:

- تعريف الطلاب بالإطار العام لما سيقومون بتنفيذه بحيث يتعرفون على الأسـس الـتي تقوم عليها التجربة، وهي توظيف الزخارف الإسلامية من خلال مستويات متعددة، وما يجب مراعاته عند الممارسات العملية.
- تعريف الطلاب بالزخرفة الإسلامية وعناصرها، سمات وأسس الزخرفة الإسلامية، الزخـارف الهندسـية والشـبكيات الهندسـية، واللـون وفلسـفته في الفـن الإسـلامي، والتعريف بالتصميمات متعددة الاسطح.
- تعريف الطلاب بالنظم البنائية المتعددة للزخرفة الإسـلامية، دراسـة القـيم الجماليـة للزخرفة الإسلامية من خلال معالجات تشكيلية متنوعة.
- دراسة الأساليب التطبيقية المتنوعة للزخرفة الإسلامية على خامات مختلفـة، وكـذلك التدريب على نظم التركيب متعددة الأسطح للزخـارف الإسـلامية للحصـول علـى تأثيرات ضوئية ولونية من خلال البارز والغائر.
- تعريف الطلاب بالتوليف والتجريب والاتجاهات الفنية الحديثة، والتعريف بالتجريب (طريقه التفكير، التقنية والوسائط، والأسلوب).
- تعريف الطلاب بالتأثير السيكولوجي للون، خصـائص اللـون، واللـون وفلسـفته في الفن الإسلامي.
- استخدام الورق والكرتون الملون والالوان، والتقنيات اللونية التقليديـة لاسـتحداث تأثيرات جمالية جديدة.
- تعريف الطلاب بطرق تطبيق اللون والمعالجات التقنية داخل التصميم.
- تعريف الطلاب بطرق وكيفيه تجسيم أشكال العمل من خلال بيان عملي.

- تعريف الطلاب علي كيفيه إعداد وتجهيز التصميم العام المراد تنفيذه وتحديد الخامات المستخدمة وكذلك التقنيات ومجموعه ألوان التصميم.
- تعريف الطلاب علي التنفيذ والتشطيب الجيد للعمل مع متابعتهم أثناء سير العمل.
- إخراج العمل وتجهيزه للعرض.

ثوابت التجربة:

توظيف الزخارف الإسلامية كعناصر للتصميمات الزخرفية متعددة المستويات

المتغيرات:

- تنوع الزخارف الإسلامية.
- المعالجات التقنية واللونية.
- تنوع أدوات التطبيق والتنفيذ (الفرشاة، الأقلام المتنوعة).

عينة التجربة:

أجري النشاط على طلاب المستوي الرابع بقسم التربية الفنية – كلية التربية – جامعة أم القرى – في العام الدراسي (٢٠١٦- ٢٠١٧ م) خلال دراستهم الأكاديمية بالقسم لمقرر الزخرفة الإسلامية (٢) (٢-٢٠٤٢٥٢). و روعي في اختيار طلاب المستوي بما لديهم من الخبرة والدراسة المسبقة لمقرر الزخرفة الإسلامية المستوي الأول (٢-٢٠٤٢٥١) كمتطلب لمقرر الزخرفة الإسلامية المستوى الثاني.

نتائج البحث:

تبين من خلال الدراسة النظرية والتجربة التطبيقية التي تمت خلال هذا البحث:

- الإفادة من صياغات الزخارف الإسلامية كمدخل مهم في إثراء تدريس التصميم لطلاب التربية الفنية.
- إثراء التصميمات الزخرفية متعددة الأسطح من خلال مزاوجة الزخارف الإسلامية المتنوعة داخل التصميم الواحد.

- صياغه الزخارف الإسلامية من خلال مستويات متعددة ساعد الطلاب في إنتاج تصميمات حداثية تنحو عن المعتاد.
- ثراء التصميمات بالعديد من أساليب الأداء والتقنيات.
- تمثل المستويات المتنوعة أحد المدخلات المهمة والأدوات التجريبية في تدريس التصميم وإنتاج أعمال مبتكره.
- تسهم التصميمات متعددة الأسطح في تغيير وتبديل هيئه وعناصر الشكل التقليدي للتصميمات.
- قام الباحث بتنفيذ الأعمال بتكوينات فنية تعبيرية ومعالجات ذات صياغات تشكيلية متنوعة.

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج فإنه يوصى بالتالي:

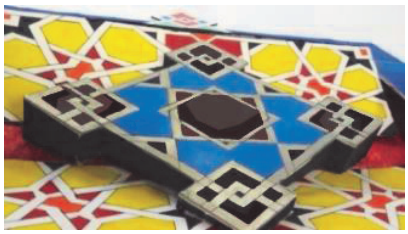
- طرح الرؤى التصميمية، وتقديم المدخلات التجريبية الحداثية التي تثري التصميمات الزخرفية.
- إثراء تدريس المقررات الدراسية التطبيقية من خلال فكرة التصميمات متعددة الأسطح.
- الإفادة من صياغات الزخارف الإسلامية في مجال التصميمات الزخرفية بصفة عامة، والتصميمات الزخرفية متعددة الأسطح بصفه خاصه.
- المزاوجة بين الزخارف الإسلامية المتنوعة داخل التصميم الواحد.
- الإفادة من عناصر الزخارف الإسلامية، وإمكانياتها وأساسها البنائي في استحداث صياغات تصميميه مبتكرة تنحو عن السائد المتعارف عليه.
- إعلاء فكرة التجريب والتوليف كمداخل تثري مجال التصميم.

وفيما يلي يعرض الباحث عدداً من تصميمات الطلاب

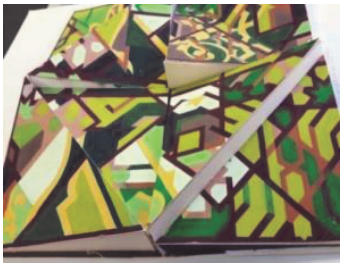
بقسم التربية الفنية – كلية التربية – جامعة أم القرى.

(أعمال التجربة التطبيقية)

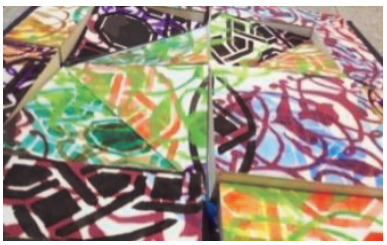
العمل رقم (١) الطالب: عبد الرحمن الخوتاني



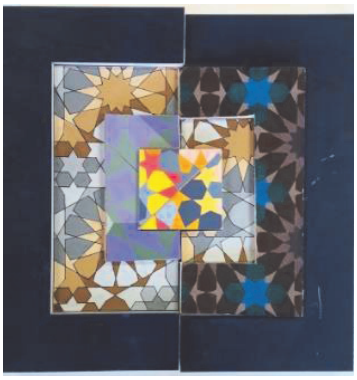
العمل رقم (٢) الطالب: محمد مفلح الزهراني

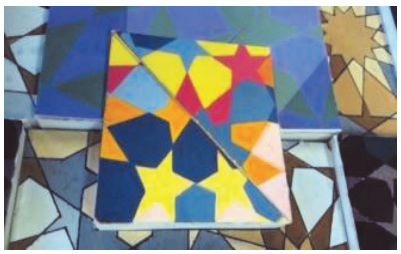


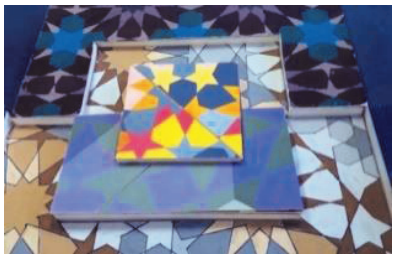
العمل رقم (٣) الطالب: أحمد سالم الزهراني



العمل رقم (٤) الطالب: عبد الرحمن يحيي الكبران

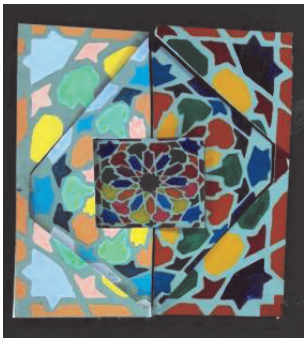


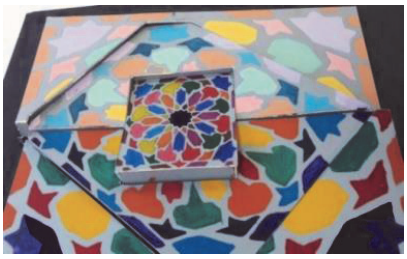


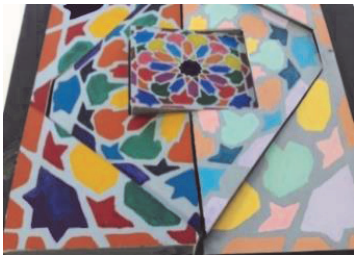


العمل رقم (٥) الطالب: أحمد علي السهيمي

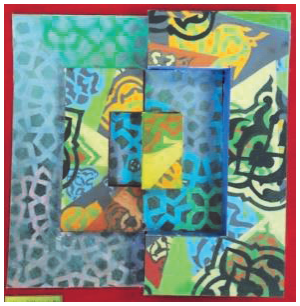
العمل رقم (٦) الطالب:



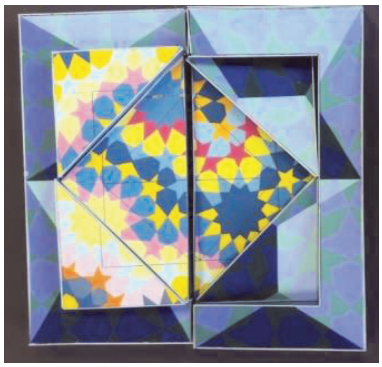


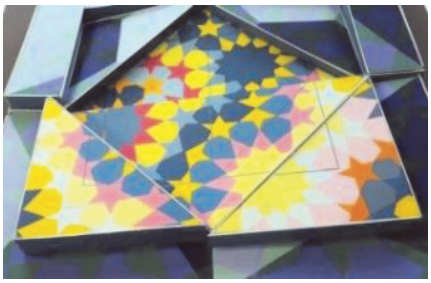


العمل رقم (٧) الطالب: وليد الروقي



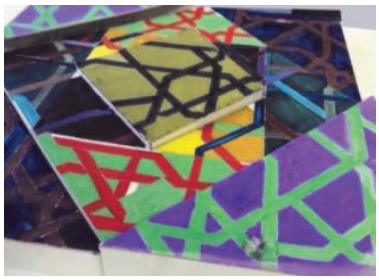
العمل رقم (٨) الطالب: عبد الرحمن يحيي الكبران





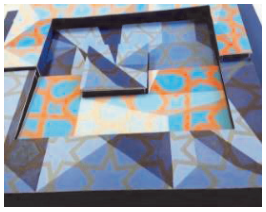
العمل رقم (٩) الطالب: أحمد علي السهيمي

العمل رقم (١٠) الطالب: عبد العزيز علي عوده الحربي



العمل رقم (١١) الطالب: حمد غالي الهذلي

العمل رقم (١٢) الطالب: محمد مفلح الزهراني

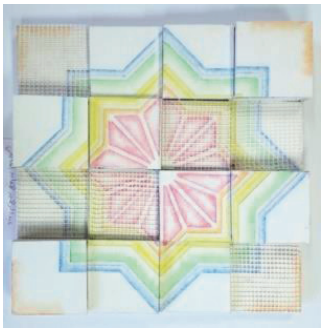


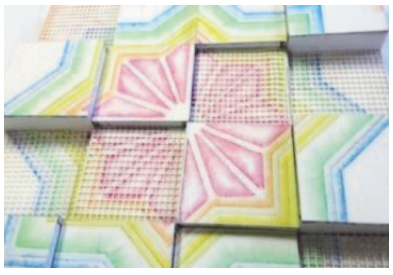
العمل رقم (١٣) الطالب: أحمد عبدالله الحربي

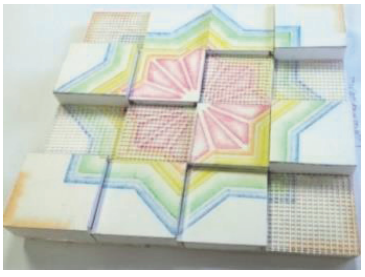
العمل رقم (١٤) الطالب: أحمد مساعد الغامدي

العمل رقم (١٥) الطالب: عبد الرحمن غازي الصبحي

العمل رقم (١٦) الطالب: عبد الرحمن غازي الصبحي





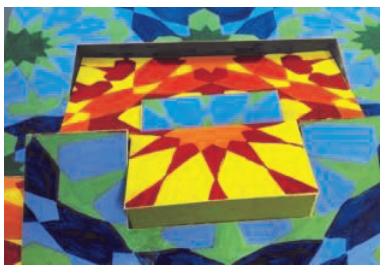


العمل رقم (١٧) الطالب: عبد الرحمن جمعان المالكي

العمل رقم (١٨) الطالب: سعيد مستور

العمل رقم (١٩) الطالب: محمد مفلح الزهراني

العمل رقم (٢٠) الطالب: عبدالله شاكر الشريف

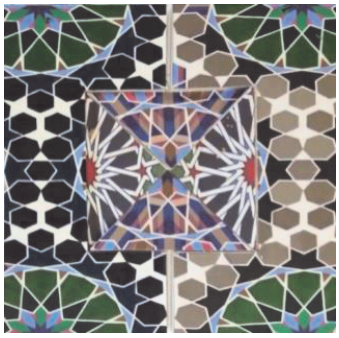


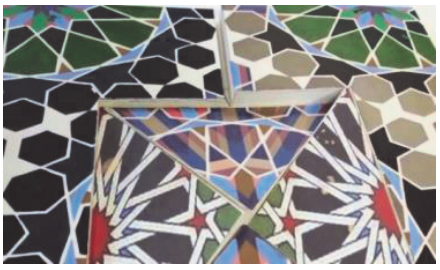
العمل رقم (٢١) الطالب: أحمد سالم الزهراني

العمل رقم (٢٢) الطالب: عبدالله عيسي الشمراني

العمل رقم (٢٣) الطالب: أحمد مساعد الغامدي

العمل رقم (٢٤) الطالب: عبد الرحمن الخوتاني





العمل رقم (٢٥) الطالب: عبد الاله عبدالله اللحياني

المراجـــع:

المراجع العربية:

- إسماعيل شوقي خليفه: الفن والتصميم، الطبعة الثانية، مطبعه العمرانية للأوفست، القاهرة، ١٩٩٧م.
- حاتم عبد الحميد خليل: القيم البنائية للخط الكوفي وامكانيه توظيفها في اللوحات الزخرفية لطلاب كليه التربية الفنية، رساله ماجستير، كليه التربية الفنية، جامعه حلوان، ١٩٨٧م.
- سيد احمد بخيت علي: تصنيف الفنون العربية الإسلامية (دراسة تحليليه نقديه)، المعهد العالي للفكر الإسلامي، مكتب التوزيع في العالم العربي، بيروت لبنان، ١٩٨١م.
- صلاح مهدي صالح مهدي العادلي: اساليب توظيف الضوء والظل في صياغات تصميميه معاصره لمختارات من الزخارف الإسلامية، رساله ماجستير، كليه التربية الفنية، جامعه حلوان، ٢٠١٢م.
- محمد عبد الرحمن صالح النملة: فلسفة الفن الإسلامي و خصائصه وواقعه بين الفنون المعاصرة، مجله بحوث في التربية الفنية و الفنون، جامعة حلوان، المجلد الثالث عشر، ديسمبر ٢٠٠٤م.
- محمد علي أبو ريان: فلسفه الجمال ونشأه الفنون الجميلة، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩١م.
- هبه الله احمد محمد: دور الفراغ في الفنون التشكيلية المعاصرة كمدخل لتدريس الاشغال الفنية، مجله كليه التربية الفنية، جامعه بورسعيد، العدد الرابع عشر، يونيو ٢٠١٣م.

مراجع الانترنت:

- https://islamstory.com/ar/artical/23435/%D8%A7%D9%84%D8%B2%D8%AE%D8%B1%D9%81%D8%A9_%D9%81%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%B6%D8%A7%D8%B1%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B3%D9%84%D8%A7%D9%85%D9%8A%D8%A9

إستراتيجيَّة مقترحة للتطوير المهنيّ
لقادة مدارس التعليم العام في ضوء مدخل القيادة الاستشرافيَّة

عبدالله بن أحمد سالم الزهراني

إستراتيجيَّة مقترحة للتطوير المهنيّ لقادة مدارس التعليم العام في ضوء مدخل القيادة الاستشرافيَّة

عبدالله بن أحمد سالم الزهراني

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى طرح إستراتيجية مقترحة للتطوير المهني لقادة المدارس في ضوء القيادة الاستشرافية. ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم بناء إستبانة تكونت فقراتها من أهم سمات القيادة الاستشرافية ووزعت على ثلاثة أبعاد هي (الاحتياجات الإدارية، احتياجات التطوير الذاتي، والاحتياجات التقنية). وتم تطبيقها على عينة بلغت (١٢٧) قائدًا للتعرف على أهم احتياجات التطوير المهني لديهم وتحديد الفروق الاحصائية بين استجاباتهم تبعًا لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية)، ومن ثم بناء الإستراتيجية المقترحة للتطوير المهني للقادة، وكان من أبرز النتائج أن الدرجة الكلية لاحتياجات التطوير المهني للقادة كانت كبيرة جدًّا بمتوسط قدره (٤، ٢٩)، وجاء بعد الاحتياجات التقنية أولًا بمتوسط (٤,٣٣)، تلتها الاحتياجات الإدارية بمتوسط (٤,٣٠)، ثم بُعد احتياجات التطوير الذاتي بمتوسط (٤,٢٦).كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا) تبعًا لمتغيرات الدراسة، ومن ثم تم بناء الإستراتيجية المقترحة في ست خطوات هي: (الأسس والمنطلقات، الأهداف، نموذج التنفيذ تحديد احتياجات التطوير، إجراءات التحقق واليات التنفيذ، والمتطلبات الداعمة للتطوير). وأوصت الدراسة بتطبيق الإستراتيجية المقترحة في خطة زمنية تستهدف التطوير المهني للقادة بما يناسب المستقبل، وتوفير الإمكانات التقنية الداعمة للقيادة الاستشرافية، وتطوير قدرات الابتكار والإبداع لدى القادة ليكونوا قادرين على ممارسة القيادة الاستشرافية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية- التطوير المهني- القيادة الاستشرافية.

A proposed strategy for professional development of school leaders in the light of forward-looking leadership

Abstract:

The study aimed at proposing a strategy for professional development of school leaders in the light of forward-looking leadership. Descriptive approach was used. The tool of the study was a questionnaire that included three dimensions of forward-looking leadership: Administrative needs, self-development needs and technical needs. It was applied to a sample of (127) leaders to identify the most important needs of professional development and to determine the statistical differences among their responses according to the variables of the study (The academic qualification, the years of experience, the school stage) and then build the proposed strategy for the professional development of the leaders. The most important results were that the overall degree of the professional development needs of the leaders was very large with an average of (4.29)), Followed by administrative requirements at an average of 4.30 and after self-development needs at an average of (4,26). The results also showed that there were no statistically significant differences according to the study variables. The proposed strategy was then constructed in six steps: (principles, objectives, implementation model identification of development needs, verification procedures and implementation mechanisms, supporting requirements for development). The study recommended the implementation of the proposed strategy in a time plan aimed at the professional development of leaders to suit the future, providing the technical capabilities supporting the forward-thinking leadership and developing the innovation and creativity of leaders to be able to exercise forward-looking leadership.

Keywords: Strategy, Career Development, Forward-looking Leadership.

المقدمة:

تُعتبر القيادة محورًا مهمًّا في نشاطات المؤسسة الإدارية وموجهًا لعملياتها، حيث أشار العجمي (٢٠١٥: ١٧٣) الى القيادة بأنها: نشاط اجتماعي هادف لصالح الجماعة عن طريق التعاون بين الأفراد والجماعات وشحذ هممهم لبلوغ غايات منشودة، يقوم به فرد أثناء تفاعله مع أفراد الجماعة، ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به تكون له القوة والقدرة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ أهداف الجماعة. وقد تعددت المداخل القيادية تبعًا للتطورات المعاصرة التي يشهدها العصر وبخاصة في ميدان الاستشراف ورؤية المستقبل، وكان من أبرزها مدخل القيادة الاستشرافية، الذي يركز كما ذكر جاينويلث (Chynoweth,2008) على الدائرة الكبيرة، حيث ينصب اهتمام القادة فيها على إدراك إطار الرؤية ثم بعد ذلك يرسمون الصورة. وفي مجال التعليم تزداد أهمية القيادة الاستشرافية لمواكبة تطلعات المجتمع نحو المستقبل المنشود في ضوء الرؤية الوطنية (2030)، حيث يعتبر الاستشراف المستقبلي مؤشرًا على جودة التعليم واستيعابه للتغيرات المتوقعة، وبذلك يكون التطوير المهني للقادة من أولويات برامج التطوير في التعليم، إذ أكد بركات وعوض (٢٠١٠: ٧٣) على أن تطوير القيادات التربوية يتطلب وجود رؤية جديدة تتسم بالاستشراف للمستقبل لإيجاد قيادات ذات مهارات وكفاءات عالية تستخدم الإستراتيجيات الحديثة وتعمل على إحداث تغيير في القرن الحادي والعشرين. وبذلك يحتل التطوير المهني للقادة أهمية بالغة لتحقيق طموحات وتطلعات المجتمع وترجمة آماله التي ينتظرها من التعليم، خاصة مع التقدم الكبير في أساليب القيادة التربوية. وفي ضوء ما سبق تأتي هذه الدراسة تأكيدًا على أهمية التطوير المهني للقادة ودوره في دعم مستقبل التعليم، واستثمار موارده البشرية، وتحقيق أهدافه في دفع عجلة التنمية المستقبلية للمجتمع.

مشكلة الدراسة: يمثل التطوير المهني للقادة أهمية كبرى ضمن جوانب التطوير العامة للتعليم، وفي هذا الصدد أكد الحنتوشي (٢٠١٥: ٣٦) أن تطوير القيادات

التعليمية مهنيًّا من أولى العمليات الأساسية الإستراتيجية التي تتضمن قيمة مضافة، وفي ضوء متطلبات المستقبل من المتوقع أن تصبح الحياة المهنية للقادة بملامح جديدة غير مألوفة، حيث يمكن القول إن التطوير المهني للقادة في مجال التعليم يعتبر من الأساليب التي يمكن أن تستخدم في حل المشكلات واتخاذ القرارات. وقد أثبتت بعض الدراسات الحديثة ضعف القيادات التربوية في بعض المهارات المهمة، ومنها المهارات الاستشرافية وحاجتهم للتطوير المهني المستمر لدعم رؤية المستقبل واستيعاب تطوراته وتغيراته، ومن ذلك دراسة الشريف (٢٠١٤)، الغامدي (٢٠١٦)، الذهيبي (٢٠١٧)، والرويلي (٢٠١٨). كما أكدت توصيات مؤتمرات المعلم كمؤتمر "المعلم وتطلعات المستقبل" الذي عُقد بجامعة الملك سعود (٢٠١٦)، ومؤتمر "المعلم وعصر المعرفة" الذي عُقد بجامعة الملك خالد (١٤٣٨هـ) على ضرورة تدريب القيادات التربوية على المهارات القيادية الحديثة والتخطيط للمستقبل، وبناء ثقافة داعمة تتناسب مع طبيعة عملهم وتتناغم مع المرحلة الجديدة التي تصبو إليها وزارة التعليم وفقًا للأهداف التنموية الوطنية التي تسعى اليها الرؤية الوطنية، ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة لتحديد احتياجات التطوير المهني لقادة مدارس التعليم العام في ضوء مدخل القيادة الاستشرافية وطرح إستراتيجية مقترحة للتطوير المهني.

تساؤلات الدراسة:

١. ما أهم احتياجات التطوير المهني لقادة مدارس التعليم العام في ضوء القيادة الاستشرافية؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اجابات أفراد عينة الدراسة بشأن تقدير متطلبات التطوير المهني للقادة تبعًا لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي– سنوات الخبرة– المرحلة الدراسية)؟
٣. ما الإستراتيجية المقترحة للتطوير المهني لقادة المدارس في ضوء القيادة الاستشرافية؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على أهم احتياجات التطوير المهني لقادة المدارس في ضوء القيادة الاستشرافية.

٢- التعرف على الفروق الاحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بشأن تقدير متطلبات التطوير المهني للقادة تبعًا لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي– سنوات الخبرة– المرحلة الدراسية).

٣- طرح إستراتيجية مقترحة للتطوير المهني لقادة المدارس في ضوء القيادة الاستشرافية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية التطوير المهني ودوره في تعزيز دور القادة في تحقيق مستقبل التعليم ورسم ملامحه، حيث تأتي هذه الدراسة بالتزامن مع التوجهات المستقبلية لتطوير التعليم بالمملكة ليكون قادراً على التحول نحو رؤية (٢٠٣٠)، وتتمثل الإضافة العلمية للدراسة في تركيزها على تنمية مهارات القيادة الاستشرافية وما تتضمنه من مفاهيم وأفكار تتعلق بالتطوير المهني والمساهمة في المعرفة التراكمية للمهتمين بمجالات القيادة التربوية، ومن المأمول أن تسهم الدراسة في لفت نظر المسئولين عن برنامج تطوير التعليم لتبني خطط علمية ترمي لتحقيق التطوير اللازم والمستمر للقيادات التربوية. أما الاهمية التطبيقية فتتمثل في ما تقدمة الدراسة في الإستراتيجية المقترحة من آليات تطبيقية للتطوير المهني للقادة قد يستفيد منها القادة ومسؤولي التعليم، كما قد تفيد الدراسة القائمين على تصميم برامج التدريب والتنمية المهنية للقادة بحصر الاحتياجات كمستهدفات للتطوير.

حدود الدراسة:

موضوعيًّا تقتصر الدراسة على تحديد احتياجات التطوير المهني للقادة، ثم طرح إستراتيجية للتطوير في ضوء مفاهيم القيادة الاستشرافية. أما مكانيًّا وزمانيًّا فطبقت الدراسة على القادة الملتحقين ببرامج التدريب الصيفي الذي عُقد بجامعة أم القرى خلال صيف العام ١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدراسة:

التطوير (Development): عرف دودين (٢٠١٤:ج٢١) التطوير بأنه: "مجموعة من الإستراتيجيات والتقنيات المستخدمة والمهارات والنشاطات والأدوات والأساليب لمساعدة العنصر البشري والمؤسسة لتكون أكثر كفاءة وفاعلية". ويعرف إجرائياً بأنه: عملية منظمة تهدف الى تحسين مستوى القيادات التربوية في ضوء مؤشرات القيادة الاستشرافية.

التطوير المهني: عرّفه الصيفي (٢٠٠٩: ١٣) بأنه: تنمية شخصية الفرد وإكسابه اتجاهات إيجابية نحو المجتمع وثقافته، وتحقيق تكيفه الشخصي والاجتماعي، وتزويده بالمهارات والخبرات التي تمكنه من أداء دوره الوظيفي.ويعرف إجرائيًّا بأنه: مجموعة الاحتياجات التطويرية التي عبر عنها قادة المدارس بالإجابة عن الإستبانة في أبعادها (الاحتياجات التنظيمية- احتياجات التطوير الذاتي- الاحتياجات التقنية).

القيادة الاستشرافية: عرفها القحطاني (١٤٣٦: ١٦) بقوله: إن الاستشراف في مفهومه البسيط هو توقع النتائج وأحداث المستقبل قبل وقوعها عن طريق التخمين ودراسة الماضي بالتحليل العلمي الإحصائي لوقائع معروفة. ويُقصد بها اجرائيًّا: مجموعة الصفات والمهارات الاستشرافية التي يجب أن يتصف بها القائد التربوي ليكون قادرًا على مواجهة أحداث وتطلعات المستقبل.

أدبيات الدراسة:

إن الهدف الرئيس لأي عملية تطوير في المؤسسات الادارية وبالأخص تطوير القادة هو رفع مستوى أداء المؤسسة ككل وزيادة فعاليتها. وفيما يلي بعض المفاهيم المتصلة بالدراسة.

مفهوم التطوير المهني ومبرراته: تُعد عملية التطوير أحد الأهداف الأساسية التي تسعى إليها المؤسسات، إذ تستهدف إحداث تغييرات مرغوبة تنعكس إيجابا على تحسن

الأداء وجودته، وقد أورد لوفيدر (Loveder,2005:5) مفهوم التطوير المهني بأنه: الفرص المقدمة إلى التربويين لتنمية مهاراتهم المعرفية وميولهم بهدف تحسين فاعليتهم داخل منظماتهم، فهو نشاط من شأنه أن ينمي مهارات الفرد ومعارفه وخبراته. أما كريستوفر (Christopher,2006:3) فنظر للتطوير المهني على أنه:تعبير يستعمل لوصف أنشطة التعلم الرسمية وغير الرسمية التي يتلقاها شخص مهني متخصص والتي تسهم في التطوير المستمر لقدرة ذلك الشخص على الوفاء بمتطلبات دوره المهني، وعرّفه رضوان (٢٠١٤: ٣٨) بأنه: جهد مخطط على مستوى التنظيم ككل تدعمه الإدارة العليا لزيادة فعالية التنظيم من خلال تدخلات مخططه في العمليات التي تجري في التنظيم مستخدمين في ذلك المعارف التي تقدمها العلوم السلوكية، وفي ذات الاطار أكد فرج (٢٠١٣: ٣٧) على أن التطوير يمثل درجة استجابة الأفراد العاملين في المنظمة لما يُستجد من تغيرات في النظام التعليمي بهدف زيادة فاعليته، وجعله أكثر استجابة لحاجات المجتمع الذي هو فيه. وبذلك فان التطوير المهني- كما أكد متولي وعبدالغني (١٤٣٨هـ:٥٢٦)- يختلف عن التنمية المهنية والاعداد المهني؛فالإعداد المهني والتنمية تسبق عملية التطوير المهني، وكلاهما يؤدي الى تنمية مهنية. ويلاحظ مما سبق أن هناك اختلافًا بين الباحثين حول مفهوم التطوير المهني لاختلاف المجال المستخدم فيه، أما في مجال القيادة فقد اتفقت الآراء على أن التطوير المهني للقادة عبارة عن مجموعة من المهارات والأساليب والسلوكيات التي تعبر عن الإلمام بأحدث ما توصل إليه العلم من نظريات وأساليب ومنها القيادة الاستشرافية. وتُعد عملية تطوير أداء القادة في المنظمات الإدارية-كما ذكر أبو شيخة (٢٠١٠: ٧٢)- إحدى السبل المهمة لتنمية قيمهم الشخصية، وكذلك تحسين مهاراتهم الإدارية، وتزويدهم بالمعارف والمعلومات التي تعزز من مقدرتهم في التأثير على العاملين معهم. كما تشير أدبيات الموارد البشرية إلى أن التدريب يستمر مع الموظف لأغراض التأهيل أثناء الخدمة أو الإعداد للمهنة بما يُعرف بالتدريب قبل الخدمة، وطالما أن متطلبات الوظائف القيادية تنمو وتتنوّع في مجالاتها وتتغير نتيجة التطوّر المعرفي المتمثل في

التقدم التقني والمعرفي بالعلوم الإدارية والقيادية فإن ذلك يتطلب التدريب المستمر لمواكبتها.

وفي المجال التربوي أكد دواني(٢٠١٤: ٢٨) أن الحاجة للتطوير المهني للمنسوبين ظهرت نتيجة لعدم دمج برامج التطوير المهني بخطة شمولية وأهداف المدرسة المنشودة من خلال تطبيق برامج النمو المهني وبرامج أخرى تركز على التجديدات التربوية. ويهدف التطوير المهني للقادة إلى صناعة موارد بشرية ذات قدرات استشرافية عالية تدفع بعجلة التغيير وتدعمه وتسير به إلى الإمام، من خلال إتاحة المعلومات لهم وتبصيرهم بأهم المهارات الحديثة، وفي هذا الصدد أورد متولي وعبدالغني (١٤٣٨هـ: ٥٢٧) ابرز مبررات التطوير المهني للقادة التربويون، ومنها الثورة المعرفية والتقدم التقني في مجالات العلم والمعرفة ومجال تقنيات المعلومات والاتصالات، وتعدد مسؤوليات القادة التربويون، وظهور توجهات ومداخل ونظريات جديدة في القيادة التربوية ومواكبة كل ما هو جديد ومتطور دوليًّا. وأشار كامبل وآخرون (Campbell et al 2003:p29) الى مداخل التطوير المهني:

١- تطوير الخصائص الشخصية العامة: لمساعدة القائد الإداري على وضع نموذج يتصف بالدقة والصحة عن طريق رفع مستوى الوعي، وممارسة أدواره الاجتماعية بفاعلية واقتدار.

٢- تطوير مهارات مستقلة: وهذا المدخل يعمل على تطوير مهارات القائد في مجالات محددة كالعلاقات الإنسانية، وحل النزاعات، وإدارة الاجتماعات وحل مشكلاته.

٣- تطوير المهارات المعرفية: ويركز هذا المدخل على تحسين قدرات القائد المعرفية التي تتعلق باستشراف المستقبل وتحليله، واستبصار آثر القرارات وما يترتب عليها.

٤- تطوير مهارات الاتصال: ويهدف إلى زيادة مقدرة القائد في التأثير على العاملين معه من خلال امتلاكه لرؤية ملهمه عن مستقبل المؤسسة، وترسيخ قيم وأخلاقيات العمل.

وأضاف الحربي (٢٠١٥: ٤٤) مـداخل أخـرى للتطـوير المهـني والإداري للقائـد التربوي، منها:

١- التطور الذاتي: وهو التطوير المستند على جهود ذاتيـة للقائـد عـن طريـق الاطـلاع والاستماع للمحاضرات وحضور المؤتمرات وحلقات النقـاش، وإجـراء الدراسـات والأبحاث.

٢- التطـوير المؤسسـي: وهـو التطـوير الـذي تخطـط لـه وتشـرف علـى تنفيـذه وحـدة متخصصة في المؤسسة التعليمية، والتي يمكن أن توظف الدورات التدريبية المستمرة، وورش العمل، وحلقات النقاش، واستضافة أساتذة زائرين وتبادل الزيارات ويعـد التدريب أهم وسائل التطوير المهني.

ومن ذلك يتضح تنوع طرق ومداخل التطوير المهـني للقـادة تبعًـا لتنـوع جوانـب التطوير فهو يشمل مهارات ذاتيـة ومهـارات معرفيـة وعمليـة، ولكـي يـتم تحقيـق هـذه المهارات ينبغي تنوع مداخل وطرق التطوير المهني وبرامجه التدريبية بحسب احتياج القـادة ومتطلبات القيادة الاستشرافية، وقد ركزت الدراسـة علـى تطـوير التنظيميـة والقـدرات الذاتية وتطوير المهارات استخدام التقنية وذلـك بحصـر أهـم احتياجـات القـادة في هـذه الجوانب نظرًا لأهميتها في التطوير المهني ككل.

مهارات التطوير المهني لقادة التعليم العام: فرضت الرؤية السعودية 2030 جملة من التحديات على النظام التعليمي بهدف إحداث تحولات عميقة لمواكبة طموحات الرؤية، وفي هذا الصدد أطلقت وزارة التعليم عام ١٤٣٩هـ مشـروع بـرامج التـدريب الصـيفي للتطوير المهني للكوادر البشـرية التعليميـة مواكبـة لتحقيـق الاسـتثمار الأمثـل لأوقـات شاغلي الوظائف التعليمية خلال الإجازة الصيفية وفقًا لأفضل الممارسـات العالميـة الـتي تتيح فرصة التطوير المهني للكوادر التعليميـة، وتقـديم بـرامج تطويريـة نوعيـة لشـاغلي الوظائف التعليمية بما يتوافق مع احتياجـاتهم وتخصصـاتهم (وزارة التعلـيم، ١٤٣٩هــ: ٣). ويتضمن التطوير المهني للقائد مجموعة من المهارات المهمة، ومنها ما يلي:

أ- المهارات الإدراكية والإبداعية: حيث أكد العميان (٢٠١٣: ٨٨) أن المؤسسات الحديثة تتجه إلى تبني الأفكار الإبداعية، وتستخدمها كأداة للتغيير والتطوير وحل المشاكل التي قد تعاني منها لتحسين أدائها وتحقيق أهدافها بفعّالية، ويتحقق ذلك بفن التأثير المحركة له وقوة الإلهام والحماس الذي يحققهُ القائد تجاه الأفراد للقيام بعملهم بحماس وطواعية دون حاجة إلى استخدام السلطة الرسمية.

ب- المهارات التقنية والإلكترونية: أكد أبو حشيش (٢٠٠٥: ٩١) أن الأدبيات الحديثة التي تناولت مهارات القيادة ركزت على المهارات المتعلقة بالقدرة على استخدام وتوظيف التقنية في مجال القيادة التربوية، والتخطيط والتنظيم والمتابعة والرقابة، كما تتضمن التطبيق الكفء والفعّال للقيادة الإلكترونية على استخدام شبكات الاتصالات الإلكترونية المتقدمة، حيث يؤدي ذلك الى إنجاز وتنفيذ كل عمليات القيادة بطريقة تناسب التقنيات المستخدمة وتتسم بالدقة والسرعة والانجاز.

ج- المهارات الإنسانية: تعتبر من أهم المهارات، وأورد حسان وعلي (٢٠١٠: ٢٣٤) أن هناك مجموعة مهارات إنسانية يجب أن يتصف بها القائد التربوي؛ منها قدرته على تطبيق القيادة الجماعية بأشكالها وزيادة الإحساس بالمسئولية لدى العاملين والاهتمام الصادق بهم ومراعاة مشاعرهم واحتياجاتهم، وإعطاء اهتمامًا خاصّا بإقامة علاقة وثيقة معهم، واستخدام الحوافز الإيجابية لعملية التطوير.

د- المهارات الفنية: أشار الغالبي والعامري (٢٠٠٨: ٨٥) إلى بعض الممارسات الفنية التي لابد للقادة منها كجماعية القيادة مع ترشيد العمل، وحسن التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، ثم المتابعة والتقويم واتخاذ القرارات المتعلقة بسياسة العمل في المدرسة بأسلوبٍ سليم، واتباع الأساليب الإيجابية في حل مشكلات العمل والنظر إلى بيئة العمل على أساس أنها نظام متكامل، وفهم أهدافها وأنظمتها وخططها.

ومن خلال ما سبق تتضح أهمية المهارات القيادية الحديثة بجوانبها (الإدارية والذاتية والتقنية) للقائد الاستشرافي، نظرًا لما تقدمه له من دعم وتمكين لتحقيق التطلعات المستقبلية الأمر الذي يعزز اختيارها كمحاور اهتمام الدراسة الحالية ويبرر أهميتها وجدوى دراستها وتحليلها.

القيادة الاستشرافية: تُعتبر القيادة بطبيعتها عملًا جماعيًّا يسعى لتحقيق أهداف المستقبل وتطلعاته وفي هذا الصدد أشار العجمي (٢٠١٥: ١٧٣) إلى القيادة بأنها:"نشاط اجتماعي هادف لصالح الجماعة عن طريق التعاون بين الأفراد وشحذ هممهم لبلوغ غايات منشودة، يقوم به فرد أثناء تفاعله مع أفراد الجماعة، ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به تكون له القوة والقدرة على التأثير في الآخرين لتحقيق الأهداف التي تسعى اليها المنظمة".

ويشير مصطلح القيادة بشكل عام إلى التوجه نحو الأمام؛فيكون القائد في المقدمة مستشرفًا لآفاق المستقبل وتطلعاته، أما المفهوم الاستشرافي للقيادة فيعبر عن رؤية المستقبل والتنبؤ بأحداثه وفقًا لمعطيات الحاضر ومؤشراته، وقد أورد القحطاني (١٤٣٦هـ: ١٤) تعريف معجم (Longman,2005) أن كلمة (Vision) تعني: القدرة على الرؤية، وهي الفكرة حول طبيعة شيء معين والخيال المرتبط بكيفية حدوثه في المستقبل والمعلومات والتصور المساعدة على تخطيط للمستقبل. أما مصطلح (Visionary) فتعني الشخص الذي يمتلك فكره واضحة وإحساسًا قويًّا حول كيفية حدوث أمر ما في المستقبل، إذ تستهدف القيادة الاستشرافية رسم خارطة طريق مستقبلية بعيدة المدى، كما أنها في ذات الوقت تتطلب مواصفات خاصة للقائد الاستشرافي، وعرف كاهان (kahan,2008) القيادة الاستشرافية بأنها تعبير عن امتزاج القيم الجوهرية التي تشمل الميل الحدسي والعقلي المحاط بإحساس الثقة والأفضلية، ورأس المال المعرفي والذي يمكن من خلالهما إحداث تأثير إلهامي في الآخرين بنقل الأفكار عبر الكلمات التي تحمل الثقة والأمل والرابط الروحي. ولمعرفة تطور القيادة الاستشرافية ذكر مسيمون

(Mccrimmon,2011) أنه لابد من معرفة كيف يمكن وصف الرؤية عند ربطها بشخص ما، فالقائد الاستشرافي هو الذي يمتلك حلمًا مستقبليًّا رائعًا ويكتبه بأسلوب مميز وملهم.

وفي المجال التربوي ينبغي أن يتسم القائد الاستشرافي -كما ذكر كريج (Craig,2011)- بسمات تميزه عن غيره من القادة، ومنها القدوة التي تقود لتحقيق الرؤية، والتمكين الذي يثق القائد من خلاله بقدرات أتباعه، وبناء الصورة الإيجابية عن الرؤية والمخاطرة بسلوكيات وأفعال غير تقليديه، والدعم والتحفيز المستمر للتابعين. وفي الإطار المنظمي تتسم القيادة الاستشرافية بالديناميكية العالية والقدرة على الاستمرار بفعالية برغم تغيرات الأحداث؛ فقد أورد كولينز وجيري (Collins&jerry,2005) أهم الأسس الفكرية التي تتضمن السمات التي تجعل المنظمات ذات بُعد استشرافي وتساعدها على البقاء والتطور والاستمرارية، منها القدرة على صناعة الحدث من خلال المنظمة والبعد عن التسلط والاستبداد في العمل، واستهداف ما وراء الربحية بما يحرر المنظمة من قيود الربحية قصيرة الأجل، والحفاظ على الجوهر مع تحفيز التحسين، ووضع غايات عظيمة وجريئة تميز المنظمة عن غيرها وتبني التميز في ثقافة المنظمة والنظر المستمر للخطوات المستقبلية.

وبالمقارنة بالقيادة التقليدية تتميز القيادة الاستشرافية بتأثيرات مهمة على العمل المنظمي أوردها شنوث (Chynoweth,2008) كما يلي:

١- الهيكل التنظيمي: يتم السماح لكافة المستويات الإدارية بالمشاركة في صناعة القرار.

٢- الأولويات التنظيمية: بالتركيز على الشعور بالمسؤولية والتوجه الأخلاقي وتقليص نطاق الإشراف.

٣- تفويض صناعة القرار: تتبنى القيادة الاستشرافية تمكين المستويات الإدارية المختلفة من القرار.

٤- التبصر في استغلال الفرص: تساعد القيادة الاستشرافية على رفع مهارات العاملين وعلاج المشاكل

٥- الرغبة في الإنجاز: تحفز القيادة الاستشرافية طاقات التابعين بشكل اكبر وأكثر إنجازا.

٦- الموهبة الفطرية: تكتشف القيادة الاستشرافية المواهب عبر التمكين وإيجاد ثقافة المشاركة.

٧- مستوى المهارات: تؤثر القدرة والرغبة في تبادل المعلومات على ارتفاع مستوى المهارات.

٨- التقنية الحديثة: تدعم القيادة الاستشرافية استخدام التقنيات الحديثة وتؤمن بأهميتها لإنجاز المهام.

وخلاصة القول فإن القائد الاستشرافي مؤهل بطبيعته لقيادة التغيير نحو تطلعات المستقبل لكونه يمتلك القدرة الفائقة في التأثير على الاخرين وحفزهم لمشاركته طموحاته وأهدافه المستقبلية، علاوة على مرونته في مواجهة المستجدات وقدرته على استغلال كل الفرص المتاحة للتطوير مما ينعكس على موقف المنظمات التعليمي إيجابًا، ويعجل بتحقيقها لأهدافها في أوقات قياسية سعيًا لتعزيز قدرتها حاضرًا ومستقبلًا، وفيما يلي توضيح لأبرز الفروق الجوهرية بين القائد التقليدي والقائد الاستشرافي.

جدول (١) مقارنة القائد التقليدي والقائد الاستشرافي

مجال المقارنة	القائد التقليدي	القائد الاستشرافي
الرؤية	- محدودة وتركز على تسيير العمل.	- واسعة وتركز على تطلعات المستقبل.
المهام	- خط سير وظيفي ثابت ذو اتجاه واحد.	- متغيرات وظيفية متعددة الاتجاه.
المقومات	- يعتمد على عمره ومكانته الوظيفية.	- يعتمد على علمه وجرأته.
النمط القيادي	- يميل للمركزية والتسلسل الهرمي والسلطة	- يميل للتمكين ويقبل التغيير ويستوعب التحولات
مجال الاهتمام	- يرتبط بالمؤسسة والأفراد.	- يرتبط بالعلاقات والأفكار والشبكات.
التصورات	- يهتم بالتفاصيل ويغرق فيها.	- يهتم بالنتائج والصورة العامة والتركيز.
الكاريزما	- يدير العمل بصوته ويجيد الكلام.	- يدير العمل بالابتكار ويجيد الإنصات
درجة المخاطرة	- يتجنب المخاطر ويسعى لهامش الأمان	- يخاطر بمشروعات وأفكار جديدة.
التوجهات	- محلي محدود النطاق.	- عالمي، محلي ذو نطاق واسع.

** تصميم الباحث

ورغم تلك المزايا التي تتسم بها القيادة الاستشرافية إلا أنها قد تواجه تحدياتٍ شديدة، لذا طرح بعض الكتاب إستراتيجيات مهمة لمواجهة التحديات ومساعدة القادة

علـى المضـي بثبـات نحـو المسـتقبل، حيـث ذكـر مـارتينيلي (Martinelli,2011) خمـس إستراتيجيات تساعد على تبني أسلوب قيادة استشرافية فعّال:

١- التركيز على الغايات الجوهرية للمنظمة والتي تضـمها الخطـة الإسـتراتيجية كالرؤيـة والرسالة والأهداف الاستراتيجية والمبادرات.

٢- إيجاد خطة طويلة المدى لتطوير مستقبل المنظمة القيادي، ويشمل ذلك تطوير المواهب القيادية وإيجاد فريق تطوير تنظيمي مستمر وفق الخطة الإستراتيجية الموضوعة مسبقا.

٣- تطوير رؤية مشتركة لمستقبل المنظمـة ونشـرها في كافـة المسـتويات وخاصـة صـنع القـرارات، ووضع الرؤية كمحور رئيس للحوارات في القضايا الطارئة وقضايا التحديات.

٤- الاستمرارية في متابعة التغيرات الجزئية الحادة من قبل الإدارة العليا التي تساعد على تنشئة القيادة الاستشرافية كاتجاهات التغيرات الخارجية المؤثرة على المنظمة.

٥- مواكبة التغييرات في متطلبات المستفيدين بالتعرف على ورغباتهم واحتياجاتهم.

ومن خلال مـا سـبق يتضـح جليًّـا أن القيـادة الاستشـرافية تُعـد مـدخلًا مناسـبًا لتوجهات التعليم نحو الرؤية الوطنية (٢٠٣٠) من خلال استشـرافها لـتغيرات المسـتقبل والإعداد لتحدياته، وأن التطوير المهني للقادة في المجال التربوي يُعد أمرًا في غاية الأهميـة لاستيعاب هذا النمط القيادي الحديث الذي يتطلب مهارات ومعارف وأفكار مختلفة عن تلك التي تتصف بها القيادة التقليدية.

الدراسات السابقة:

تناولـت بعـض الدراسـات العلميـة جوانـب مـن خصـائص ومفـاهيم القيـادة الاستشرافية وأهمية التطوير المهني للقيادات التربوية، ومن ذلك:

دراسة شهاب، (٢٠٠٩): أثـر برنـامج تطـويري لرفـع مسـتوى مهـارات القيـادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوي بالعراق، حيث هدفت الدراسة للكشف عن ضعف مهارات القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس، ومعرفة أثر البرنامج التطويري في رفع مستوى مهارات القيادة الإداريـة والتربويـة، واسـتخدمت

الدراسة أداة الإستبانة لتشخيص المدراء الذين يعانون ضعفًا في مهارات القيادة الإدارية والتربوية، وتم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (٨٠٠) معلم ومعلمة لتقييم مديري ومديرات المدارس، ومن ثم تطبيق البرنامج المقترح المكون من (٢٤) درسًا. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها: تباين مستوى أداء المديرين والمديرات في المهارات الإدارية والتربية ووجود فروق دالة إحصائيًا في بعض المهارات الإدارية والتربوية، منها مهارات التعاون مع المجتمع المحيط بالمدرسة، والمهارات الإنسانية والذاتية.

وتناولت دراسة السعيد (٢٠١١): تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم القيادة الإستراتيجية وأهميتها وأبعادها في إدارة المؤسسات التعليمية والتعرف على واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة جدة لأبعاد القيادة الاستراتيجية، ووضع تصور مقترح لمتطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم باستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات حيث طبقت على عينة عددها (١٩٤) من معلمي التعليم الثانوي الحكومي (بنين) من مكاتب التربية والتعليم بمدينة جدة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ مديري المدارس الثانوية يمارسون القيادة الإستراتيجية أحيانًا وليس توجهًا دائم لهم، وأنّ أبعاد القيادة الأربعة جاءت من حيث ممارساتها على الترتيب التالي: الأخلاقي، السياسي، الإداري وأخيرًا التحويلي. وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الإستراتيجية لصالح الذين حضروا دورات تدريبية متخصصة في هذا الجانب، ووجود فروق تُعزى للمؤهل لصالح المؤهل الأعلى وأخرى تعزى للخبرة لصالح الخبرة الأعلى.

دراسة عيد (٢٠١٢) بعنوان: تطوير أداء القيادات التربوية بمدارس التعليم العام في ضوء خبرات بعض الدول، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن الطرق والأساليب والإجراءات المستخدمة في تطوير أداء القيادات التربوية بمدارس التعليم العام في ضوء خبرات بعض الدول. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وباستخدام

الإستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة البحث من القيادات التربوية بالمرحلة الإعدادية وعددهم (٦٨٤) فردًا، وأسفرت نتائج الدراسة عن حاجة القيادات التربوية الملحة إلى التدريب على الطرق التي تفعل العلاقة بين المدرسة والمجتمع والإستراتيجيات التي تحقق التنمية المهنية المستمرة للقيادات التربوية، ووضع برامج تحقق القيادة الفعَّالة للعاملين في مجال القيادة المدرسية، والعمل على تنمية المهارات الشخصية لجميع القيادات التربوية عن طريق التدريب المستمر على الجديد والمفيد في مجال الإدارة المدرسية، وجعل المناخ المدرسي يتسم بالإيجابية عن طريق التدريبات العملية التي تعمل على تحسين العلاقات بين جميع العاملين فى مجال القيادات التربوية. وأجرى القحطاني (١٤٣٦هـ) دراسة كانت حول الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية وتحدياتها، وشملت الدراسة تحليل مفاهيم ومبادئ القيادة الاستشرافية واستخدمت الدراسة المنهج النوعي حيث تم استعراض النظريات الحديثة في القيادة الإدارية، وقدمت الدراسة مقارنات نظرية بين هذه الاتجاهات من حيث التشابه والترابط والعناصر المكونة لها اتجاه حيث توصلت الدراسة الى مجموعة من التحديات والعقبات التي تواجه القيادة الاستشرافية والتي قد تحول دون تطبيقها ونجاحها ووضعت مجموعة من الإستراتيجيات والبرامج التي تساعد القيادة الاستشرافية على التغلب على تلك العقبات والتقدم نحو الأهداف المستقبلية بنجاح.

دراسة المطلق (١٤٣٦هـ) هدفت إلى: التعرف على دور مشرفي الإدارة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة مدارس التعليم العام بمدينة حائل، فيما يتعلق بالمجالات التالية: (القيادة التشاركية الاتصال والتواصل، اتخاذ القرارات، التدريب والتطوير، وبناء فرق العمل) واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير إستبانة مكونة من (٤٣) فقرة موزعة على (٥) مجالات وطبقت على مجتمع الدراسة المكون من (١٩٨) قائدًا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها أن درجة تقدير دور مشرفي الإدارة المدرسية في التنمية المهنية للقادة قد جاء بدرجة تقدير (متوسطة) للأداة ككل، وحصل المجال (اتخاذ القرارات) على المرتبة الأولى، ثم جاء مجال (الاتصال والتواصل) بالمرتبة الثانية، ثم مجال (التدريب والتطوير)، ثم مجال (بناء فرق العمل)، وفي أخيرا مجال (القيادة التشاركية)،

واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، على جميع المجالات ووجود فروق تُعزى لمتغير (المرحلة التعليمية)، على مجال (القيادة التشاركية)، حيث كانت لصالح مستوى (المرحلة الثانوية)، واتضح أن المعوقات التنظيمية التي تواجه المشرفين جاءت بدرجة تقدير (عالية) للمجال ككل.

دراسة الصقيه (١٤٣٧هـ):هدفت إلى تحديد النمط القيادي الممارس لدى قادة مدارس مدينة بريدة وعلاقته بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس مدينة بريدة والبالغ عددهم ٦٦ قائدًا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الإستبانة كأداة لها لجمع المعلومات والبيانات، واتضح من النتائج أن النمط القيادي الممارس لدى مديري مدارس مدينة بريدة هو النمط القيادي التحويلي، حيث أن هذا النمط له علاقة ايجابية بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم فيما يخص الإطار العام للتنمية المهنية وأهدافها وشئون الطلبة والعاملين والمعلمين، وتجاه مهام المعلمين، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين النمط القيادي الممارس (التحويلي) لدى مديري المدارس تُعزى لسنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية. وهدفت دراسة الشهري (١٤٣٨هـ) الى التعرف على مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية لمهارات القيادة وعلاقتها بالنمو المهني للمعلمين واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وتم تطوير استبانة طبقت على عينة من المعلمين بمدينة مكة المكرمة تكونت من (٦٣٢) معلمًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وتوصلت الدراسة الى نتائج من أهمها أن مستوى النمو المهني لدى القادة جاء بدرجة عالية للأداة ككل، وجاء مجال القيادة التشاركية أولا بممارسة عالية، ثم مجال نظم المعلوماتية تلاه مجال الاتصال والتواصل، وأخيرًا مجال بناء فرق العمل ومجال التدريب والتطوير بدرجة ممارسة متوسطة، واتضح عدم وجود فروق إحصائية حول مستوى ممارسة النمو المهني لدى القادة حسب متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة والتخصص.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن القول إن دراسة حاجات التطوير المهني للقيادات التربوية بالتعليم العام هي المحور المشترك للدراسات السابقة، وذلك بهدف تطوير المهارات القيادية واستشراف المستقبل، واتفقت الدراسات على أن القيادة بمفاهيمها واتجاهاتها الحديثة ومنها القيادة الاستشرافية تساهم في تطوير بناء الاتساق داخل النظام التعليمي وتحقق فعالية المشاركة والتمكين بما يعزز الثقة ويزيد من انفتاح قنوات الاتصال مع المجتمع المحيط. وقد ركزت بعض تلك الدراسات على تطوير أداء القيادات التربوية كدراسة السعيد (٢٠١١)، ودراسة عيد (٢٠١٢)، واستعرضت دراسة القحطاني (١٤٣٦هـ) أهم اتجاهات القيادة الحديثة ومنها القيادة الاستشرافية وأوضحت مزايا وسمات القائد الاستشرافي، فيما ركزت دراسات أخرى كدراسة الصقيه (١٤٣٧هـ)، الشهري (١٤٣٨هـ)، على دور القادة في التطوير المهني للمعلمين، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة وتدعيم الخلفية النظرية وتحليل النتائج، في حين تتجلى الإضافة العلمية لهذه الدراسة في كونها تهدف إلى التعرف على حاجات التطوير المهني لقادة التعليم العام وتقديم إستراتيجية مقترحة للتطوير في ضوء مدخل القيادة الاستشرافية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لأهدافها وما تسعى اليه، حيث تم تصميم إستبانة تكونت فقراتها من أهم احتياجات التطوير المهني التي تم التعرف عليها من استعراضها في الاطار النظري، وبمراجعة الدراسات السابقة، بهدف التعرف على حاجات التطوير الإداري للقيادات التربوية بالتعليم العام في ضوء أسلوب القيادة الاستشرافية وبناء إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارات القيادة الاستشرافية. وقد تم التأكد من صحة تصميم الاستبانة وقدرتها على تحقيق اهداف الدراسة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين في تخصص القيادة التربوية من أساتذة أقسام الإدارة التربوية

بالجامعات السعودية، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للإستبانة ومدى سلامة العبارات وصحة صياغتها، وتم إعادة صياغتها بحسب مقترحات وآراء المحكمين، ثم إجراء الاختيارات الإحصائية المتعلقة بالصدق الداخلي والثبات كالتالي:

أولاً: صدق الاتساق الداخلي للاستبانة. تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون على النحو التالي:

جدول (٢) معاملات الارتباط العبارات بأبعاد الإستبانة

البُعد الأول		البُعد الثاني		البُعد الثالث	
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
١	٠,٧٩١**	١	٠,٧٩٤**	١	٠,٨٢٨**
٢	٠,٧٨٣**	٢	٠,٨٩٣**	٢	٠,٨٤٠**
٣	٠,٨٤٩**	٣	٠,٨٦٤**	٣	٠,٩١٩**
٤	٠,٨٦١**	٤	٠,٧٥٤**	٤	٠,٩٠٩**
٥	٠,٨٠٧**	٥	٠,٩٠٢**	٥	٠,٩١٨**
٦	٠,٨٦٩**	٦	٠,٩٠٢**	٦	٠,٨٠٦**
٧	٠,٨٢٧**	٧	٠,٨١٣**		
٨	٠,٨٨٣**				

** جميع الارتباطات دالة إحصائيًا.

ثانيًا: معاملات ثبات الاتساق الداخلي لكل بُعد وللأداة ككل بطريقة ألفا كرونباخ

جدول (٣) معاملات ثبات الاتساق الداخلي

البُعد	ألفا كرونباخ
الاحتياجات الإدارية	٠,٩٣٧
احتياجات التطوير الذاتي	٠,٩٣٨
الاحتياجات التقنية	٠,٩٤٦
الأداة ككل	٠,٩٦٩

ويتضح من الجدولين السابقين تمتع الأداة بخصائص الصدق والثبات وصلاحيتها للتطبيق.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في قادة المدارس في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وقد شارك في الإجابة عن الإستبانة عينة عرضية من قادة المدارس بمختلف المناطق الملتحقين ببرنامج التدريب الصيفي الذي نظمته وزارة التعليم في رحاب جامعة أم القرى، وذلك بهدف التعرف على آرائهم حول أهم احتياجات التطوير المهني لهم في ظل مهارات القيادة الاستشرافية ومتطلباتها، وبلغ عددهم (١٢٧) قائدًا استجابوا جميعهم وتم الحصول على اجاباتهم على الاستبانة بطريقة مباشرة، وفيما يلي الوصف الإحصائي للعينة:

جدول (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
بكالوريوس فأقل	٧٢	%٥٦,٧
دراسات عليا	٥٥	%٤٣,٣
المجموع	١٢٧	%١٠٠

يتضح من الجدول (٤) أن (٥٦,٧%) من المستجيبين من حملة البكالوريوس فأقل، وأن(٤٣,٣%) من حملة مؤهلات الدراسات العليا وهي نسبة متقاربة نسبيًّا.

جدول (٥) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
عشر سنوات فأقل	٩٦	%٧٥,٦
أكثر من ١٠ سنوات	٣١	%٢٤,٤
المجموع	١٢٧	%١٠٠

يتضح من الجدول أن (٧٥,٦%) من المستجيبين ممن خبرتهم عشر سنوات فأقل، وأن (٢٤,٤%) ممن خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات.

جدول (٦) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	العدد	النسبة
ابتدائي	٤٦	%٣٦,٢
متوسط	٣٣	%٢٦,٠

المرحلة الدراسية	العدد	النسبة
ثانوي	٤٨	%٣٧,٨
المجموع	١٢٧	%١٠٠

يتضح من الجدول أن (٣٦,٢%)، من المستجيبين من قادة المرحلة الابتدائية، وأن (٢٦ %) من قادة المرحلة المتوسطة، وأن (٣٧,٨%) من قادة المرحلة الثانوية.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية لتحديد احتياجات التطوير. كما تم استخدام اختبار (T-Test) لتحديد الفروق الإحصائية لإجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير المؤهل العلمي، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحديد الفروق بحسب متغيري (سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية). وقد تم اعتماد المحك المعياري المعروف بمعيار المدى (٥-١)=٤، (٤لله ٥)= ٠,٨ وإضافة هذه القيمة لرتب المقياس كما يلي:

جدول (٧) معيار الحكم على الاستجابات

قليلة جدًّا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا
أقل من ١,٨١	١,٨١ - ٢,٦١	٢,٦١ -٣,٤١	٣,٤١-٤,٢١	٤,٢١ فاكثر

نتائج التساؤل الأول: تضمن التساؤل تحديد أهم احتياجات التطوير المهني لقادة مدارس التعليم العام في ضوء القيادة الاستشرافية، وفيما يلي عرض النتيجة العامة لهذا التساؤل، حيث تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاستبانة الثلاثة (الاحتياجات الإدارية - احتياجات التطوير الذاتي- الاحتياجات التقنية)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية لأهم احتياجات التطوير المهني للقادة

ابعاد الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
الاحتياجات الإدارية	٤,٣٠	٠,٧٨٤	٢	كبيرة جدًّا
احتياجات التطوير الذاتي الذاتي	٤,٢٦	٠,٨٥٠	٣	كبيرة جدًّا
الاحتياجات التقنية	٤,٣٣	٠,٨٨٥	١	كبيرة جدًّا

ابعاد الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
الدرجة الكلية للأبعاد	٤، ٢٩٦	٠,٧٤٦		كبيرة جدًّا

يتضح من الجدول أن المتوسط الكلي لاحتياجات التطوير المهني للقادة بلغ (٤، ٢٩٦) ويقابل تقدير كبيرة جدا، وانحراف معياري قدره (٠,٧٤٦) يؤكد تجانس الإجابات حول حاجات التطوير المهني للقادة، وتشير هذه النتيجة الى حاجة القادة الماسة لإتقان وتعلم هذه المهارات التي ترفع من مستوى كفاءتهم وتؤهلهم لمواكبة التطورات والاستعداد للمستقبل، وتُعزى هذه النتيجة الى أن البرامج التدريبية التي تلقاها القادة فيما سبق لم تتضمن هذه المهارات وذلك لحداثة مهارات القيادة الاستشرافية وكونها من تطورات نماذج ومفاهيم القيادة الحديثة، وتؤيد هذه النتيجة تأكيدات دراسة القحطاني (١٤٣٦هـ) التي دعت الى تبني أسلوب القيادة الاستشرافية ووضعت مجموعة من الإستراتيجيات والبرامج التي تساعد القيادة الاستشرافية على التغلب على العقبات والتقدم نحو الأهداف المستقبلية بنجاح، كما اتفقت النتيجة مع دراسة عيد (٢٠١٢)، والشهري(١٤٣٨هـ)، واختلفت مع دراسة المطلق (١٤٣٦ه)، ومن جانب اخر كشفت هذه النتيجة ضعف المهارات التقنية لدى القادة، حيث تتفق في ذلك مع دراسة شهاب (٢٠٠٩) وبذلك تكون هذه النتيجة داعما أساسيا لبناء الاستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة. وجاء بُعد (الاحتياجات التقنية) أولًا بمتوسط قدره(٤,٣٣) وانحراف معياري(٠,٨٨٥)، ويمكن تفسير ذلك بالأهمية القصوى للتقنية في تسيير العمل وتسهيل إجراءاته وتنفيذ الخطط الموضوعة، وافتقار القادة لكثير من مهارات التعامل مع التقنية والبرامج الالكترونية المتطورة التي تسهم بفعالية في إنجاح العمل، كما تتفق مع ما أشار كامبل وآخرون (Campbell et al 2003:p29) من ضرورة تطوير مهارات الاتصال التقني لدى القادة لزيادة مقدرتهم في التأثير على العاملين، وتتفق مع ما أكد (أبو حشيش، ٢٠٠٥) أن الأدبيات الحديثة التي تناولت مهارات القيادة ركزت على المهارات المتعلقة بالقدرة على استخدام وتوظيف التقنية بمجال القيادة. وبالنظر لأهداف الرؤية

الوطنية (٢٠٣٠) المتعلقة بالتعليم فإن هناك جملة من الأهداف الطموحة التي تعتبر أهم مبررات تطوير المهارات التقنية للقادة، ومن أهمها ما يلي:

١- ارتكاز الرؤية على تطوير جانب التطوير والابتكار والابداع في مؤسسات التعليم.

٢- التوجه نحو العلوم والتقنية وتفعيل دورهما في العملية التعليمية.

٣- ما تقدمه التقنية الحديثة من خدمات متطورة يمكن أن تسهم في إنجاح العمل.

٤- احتياج القائد للمنظومة التقنية لتسهيل الاشراف والمتابعة والضبط على فريق المدرسة.

٥- الانتقال بالمجتمع التعليمي الى مجتمع المعرفة وتوطين التقنية المتطورة.

ويتبين مما سبق أهمية تلبية احتياجات القادة من المهارات التقنية وتوفير البرامج التدريبية التي تساعدهم على اتقانها وتوظيفها في العمل. ومن جانب آخر جاء بُعد (الاحتياجات الإدارية) ثانيا بمتوسط قدره (٤,٣٠) ويقابل تقدير كبيرة جدا والانحراف معياري قدره (٠,٧٨٤) يدل على تجانس الاستجابات وتعكس هذه النتيجة احتياجا كبيرا لإعادة النظر في الهيكلة واللوائح والصلاحيات الإدارية الممنوحة للقادة بالقدر الذي يسمح بتطبيق القيادة الاستشرافية ويمكن لهم من ممارساتها، ويؤيد ذلك ما أشارت اليه دراسة (Chynoweth,2008) التي أكدت ضرورة سماح الهيكل التنظيمي لكافة المستويات الإدارية بالمشاركة بعكس القيادة التقليدية. ومن جهة أخرى تعبر النتيجة عن الصعوبات الإدارية والتنظيمية التي تواجه القادة في ظل تعقد الإجراءات التنظيمية الحالية ومركزيتها الشديدة، وهذا ما يؤيده كثير من الدراسات العلمية التي تناولت المعوقات الإدارية والتنظيمية للقادة كدراسة الحنتوشي (٢٠١٥)، والغامدي (٢٠١٦)، والذهيبي (٢٠١٧)، والرويلي (٢٠١٨). وفي جانب الاحتياج الى ثقافة تنظيمية تتوافق النتيجة مع طبيعة القيادة الاستشرافية التي تحتاج لثقافة تنظيمية عالية، واتفقت في ذلك مع تأكيدات العسيري (٢٠١٤) التي أشارت الى أهمية بناء ثقافة تنظيمية، كما اتفقت مع دراسة الحربي (٢٠١٥) والغالبي والعامري (٢٠٠٨)، على ضرورة التطوير التنظيمي وتطوير الممارسات المتعلقة بسياسة العمل التنظيمية، في حين اختلفت مع دراسة المطلق (١٤٣٦هـ)، والصقيه (١٤٣٧هـ) التي جاءت بدرجة متوسطة. وجاء بُعد (احتياجات

التطوير الذاتي) ثالثًا بمتوسط قدره (٤,٢٦) ويقابل تقدير كبيرة جدا وانحراف معياري قدره (٠,٨٥٠) يدل على تجانس الاستجابات وتؤكد هذه النتيجة احتياج القادة لتطوير المهارات الذاتية نظرًا لأهميتها البالغة في العمل القيادي ودور القدرات الذاتية في تحقيق تطلعات ورؤى المستقبل، كما تدل في ذات الوقت على افتقاد القادة لبعض المهارات الذاتية وتدعم هذه النتيجة ما أكده كامبل وآخرون (Campbell et al 2003) بضرورة تطوير الخصائص الشخصية العامة للقائد الإداري، عن طريق رفع مستوى الوعي بالذات وتطوير القدرات الذاتية. وفي جانب اخر تعزز هذه النتيجة ما دعت اليه دراسة عيد (٢٠١٢م) عن حاجة القيادات التربوية الملحة إلى التدريب على الطرق التي تحقق التطوير المهني وتنمي المهارات الذاتية.

ومن خلال ما سبق يمكن القول إنه بالنظر لمتطلبات القيادة الاستشرافية وخصائص العمل التعليمي ومتطلباته، وإن من أهم جوانب التطوير الذاتي للقادة في المجال التعليمي تطوير القدرات الاستشرافية وقراءة المستقبل، وتطوير مهارات التوقع والحدس والتكيف مع المتغيرات والتدريب على المرونة في تغيير الأنماط السلوكية وفقًا للأحداث والمستجدات، وتطوير خاصية التأثير الكاريزمي ومهارات الحوار والاقناع والتفاوض، وتعزيز قدرة القائد على امتلاك حلم مستقبلي سامي يقود مجموعته اليه، وامتلاك الجرأة الكافية لإحداث التغيير وقيادته بريقة مثالية، حيث تضاف هذه السمات الى السمات الأساسية التي يجب أن تتحلى بها شخصية القائد والتي ركزت عليها النظريات الحديثة في القيادة وجعلتها معايير التميز القيادي.

ولمزيد من التفصيل لنتائج الدراسة بحسب فقرات الابعاد يتم فيما يلي عرض النتائج التفصيلية بحسب ترتيب أبعاد الدراسة في الاستبانة:

أولاً- بُعد الاحتياجات الإدارية:

جدول (٩) ترتيب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لفقرات بُعد الاحتياجات الإدارية

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
٨	نشر ثقافة القيادة الاستشرافية المتعلقة بالرؤية والرسالة والأهداف	٤,٣٧	٠,٨٧١	كبيرة جداً
٤	توفير بيئة عمل مناسبة لرفع الروح المعنوية للقادة	٤,٣٧	٠,٩٥٨	كبيرة جداً
٦	مرونة اللوائح والأنظمة بما يتناسب مع عملية تطوير القادة	٤,٣٥	٠,٩١٢	كبيرة جداً
١	إعداد دليل إرشادي لتطبيق مضامين القيادة الاستشرافية	٤,٢٩	٠,٩٣٥	كبيرة جداً
٥	وجود قيادة إدارية عليا داعمة لتطبيق القيادة الاستشرافية	٤,٢٨	٠,٩٤٢	كبيرة جداً
٧	تفويض صلاحيات الإبداع الاداري للقادة.	٤,٢٧	٠,٩٧١	كبيرة جداً
٢	وضع الإستراتيجيات الخاصة لتدريب القادة على مهارات الاتصال	٤,٢٦	٠,٩٦١	كبيرة جداً
٣	التخلص من أساليب الإدارة التقليدية التي تعيق القيادة الاستشرافية	٤,٢٦	٠,٩٧٨	كبيرة جداً
	المتوسط الكلي للبعد	٤,٣٠	٠,٧٨٤	كبيرة جداً

يتضح من الجدول أن متوسط البُعد قد بلغ (٤,٣٠)، ويقابل درجة تقدير كبيرة جدًّا، وجاءت الفقرات جميعها بدرجة احتياج كبيرة جدًّا، مما يعني ارتفاع الحاجة لتطوير المهارات المهنية الإدارية وتؤكد هذه النتيجة أهمية هذه المهارات للقائد كي يتمكن من ممارسة الابداع والابتكار ويوجه معالم المستقبل باقتدار، وفيما يتعلق بالفقرات فسيتم مناقشة الفقرات التي حصلت على متوسط من(٤,٣٠) وما فوق وكان اعلاها بُعد الاحتياجات الإدارية بحسب درجة المتوسط ما يلي:

١- الفقرة (٨) "نشر ثقافة القيادة الاستشرافية المتعلقة بالرؤية والرسالة والأهداف". بمتوسط حسابي قدره (٤,٣٧)، وهذه النتيجة تؤكد حاجة القادة لتسهيل مهمتهم القيادية عن طريق نشر الثقافة المتعلقة بالرؤية والرسالة والاهداف وبصورة أخرى فإن نشر هذه الثقافة سيدعم نجاح الخطط المستقبلية للقادة، ويتفق هذا الطرح مع استراتيجيات مقترحة طرحها (Martinelli,2011) للتغلب على تحديات ومقاومة القيادة الاستشرافية ومنها التركيز على نشر الغايات الجوهرية للمنظمة والتي تضمها

الخطة الاستراتيجية كالرؤية والرسالة والأهداف الإستراتيجية والمبادرات وتطوير رؤية مشتركة لمستقبل المنظمة ونشرها في كافة المستويات الإدارية.

٢- الفقرة (٤) "توفير بيئة عمل مناسبة لرفع الروح المعنوية للقادة" بمتوسط قدره (٤,٣٧). ويمكن تفسير ذلك بأن البيئة المحفزة للقائد تعتبر من أهم عناصر النجاح في العمل القيادي ومن أهم مقومات الابداع لذلك عبر القادة عن درجة احتياج عالية جدًّا لتوفير البيئة الملائمة لهم، وفي هذا الإطار أكد كثير من الكتاب والمهتمين على أهمية تحسين بيئة العمل وتطويرها بما يتفق مع متطلبات القيادة الاستشرافية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخطيب ومعايعة (٢٠٠٦)، ودراسة فرج (٢٠١٣) وغيرهما من الدراسات التي أكدت على ضرورة إحداث مجموعة من التغييرات في البيئة بما يوفر المناخ الملائم لتطبيق القيادة الاستشرافية.

٣- الفقرة (٦) "مرونة اللوائح والأنظمة بما يتناسب مع عملية تطوير القادة" بمتوسط قدره (٤,٣٥). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القادة يرون أن اللوائح والانظمة تُعَدُّ معوقًا كبيرًا للتطوير والتحديث بما يتناسب مع تطلعات المستقبل، وهذا لا يتفق مع طبيعة العمل في ظل القيادة الاستشرافية التي تتطلب المرونة والدعم، لتحقيق الابتكار والإبداع، وتتفق النتيجة مع ما أورده (Chynoweth,2008) عن سمات ومزايا القيادة الاستشرافية.

ثانيًا- بُعد احتياجات التطوير الذاتي:

جدول (١٠) ترتيب المتوسطات الحسابية والانحرافات لفقرات بُعد احتياجات التطوير الذاتي

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١٤	تطوير قدرات الابتكار والابداع لدى القائد	٤,٤١	٠,٨١٠	كبيرة جدًّا
١٢	المخاطرة بسلوكيات وتحسينات غير تقليديه	٤,٣٤	١,٠١٠	كبيرة جدًّا
٩	تطوير مهارة التنبؤ بالأحداث المستقبلية واستشرافها	٤,٣٢	١,٠٣٠	كبيرة جدا
١٠	تبني القادة للتميز كثقافة للعمل المنظمي	٤,٢٦	١,٠١٧	كبيرة جدًّا

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١٣	ممارسة التمكين لتطوير قدرات العاملين	٤,٢٠	١,٠٠٣	كبيرة جدًا
١٥	القدرة على صناعة واستشراف الاحداث.	٤,١٩	٠,٩٩٠	كبيرة
١١	التحلي بالقدوة التي تقود لتحقيق الرؤية.	٤,١٣	١,٠٨٦	كبيرة
	المتوسط الكلي للبعد	٤,٢٦	٠,٨٥٠	كبيرة جدًا

يتضح من الجدول ان المتوسط العام لبُعد احتياجات التطوير الذاتي قد بلغ (٤,٢٦) ويقابل درجة تقدير كبيرة جدًّا، وجاءت الفقرات جميعها بدرجة كبيرة جدًّاا، مما يعني ارتفاع الحاجة لتطوير المهارات الذاتية للقادة، وتؤكد النتيجة أهمية هذه المهارات للقائد كي يتمكن من القيام بدوره كقائد استشرافي يتمتع بمواصفات وكاريزما خاصة تتناسب وطموحات المستقبل، وفيما يتعلق بالفقرات كان أعلاها من حيث درجة المتوسط ما يلي:

١- الفقرة (١٤) "تطوير قدرات الابتكار والإبداع لدى القائد" بمتوسط قدره (٤,٤١). وبدرجة تقدير كبيرة جدًّا، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القادة يستشعرون أهمية قدرات الابتكار والابداع للقائد الاستشرافي لكونها تُعد مطلبًا أساسيًّا لاكتشاف معالم المستقبل، كما أنهم في ذات الوقت لم يتلقوا دورات تدريبية متخصصة في تنمية مهارات الابتكار والابداع، فظهر الاحتياج كبير جدًّا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العميان (٢٠١٣) الذي أشار إلى أن المؤسسات الحديثة تتجه إلى تبني الأفكار الإبداعية كأداة للتطوير، كما تؤيد هذه النتيجة تأكيدات كامبل وآخرين (Campbell et al 2003:p29) على أن تطوير الخصائص الشخصية العامة عن طريق رفع مستوى الوعي بالذات لتحقيق الابداع وإدارة التفوق والتميز، كما تتوافق هذه النتيجة مع مستهدفات الخطة التنموية العاشرة في دعم الابتكار والابداع ودفع المؤسسات التعليمية نحوه وتوفير المتطلبات الأساسية لتحقيقه.

٢- الفقرة (١٢) "المخاطرة بسلوكيات وتحسينات غير تقليديـه" بمتوسـط قـدره (٤,٣٤). وبدرجـة تقـدير كـبيرة جـدًّا، وتشـير هـذه النتيجـة إلى أحـد أهـم سمـات القائـد الاستشرافي، وهـي القـدرة علـى المخـاطرة، ومواجهـة الاحـداث والجـرأة في اتخـاذ القرارات وبخاصة قرارات التغيير والتطوير التي تُعد أهم ما يحتاجه القائد في مواجهة المستقبل فالقائد الاستشرافي يبتكر أساليب جديدة وطرقًا غير مألوفة تختصـر الـزمن فلذلك عبر القادة عنها بدرجة احتياج كبيرة جدًّا، وتتفق هذه النتيجة مـع السـمات التي أوردها (Craig,2011)، ومن أهمها المخاطرة بسـلوكيات وأفعـال غـير تقليديـه ولعل هذه الصفة هي أكثر ما يميز القائد الاستشرافي عن غيره.

٣- الفقرة رقم (٩) "تطوير مهارة التنبؤ بالأحداث المستقبلية واستشرافها" بمتوسـط قـدره (٤,٣٢) وبدرجة تقدير كبيرة جدًّا، حيث تعتبر هذه المهارة مهمة جـدًّا في الإعـداد للأحداث والتغيرات المستقبلية، وترتبط هذه المهارة بالقدرات الادراكية للقائد والتي تعتبر من أهم ما يحتاجه القائد لرسم آفاق المستقبل وتوقع أحداثه والإعداد الجيد له بما يكفل ثبات المنظمة وتعزيز قدراتها الذاتية، ولكون أهمية هذه المهارة تبرز بشكل أكبر في مجال التعليم فقد جاء تعبير القادة عنها بدرجـة احتيـاج كـبيرة جـدا، حيـث توافقت هذه النتيجة مع توصيات تقرير منحنـى الـتعلم (Learning Curve, 2014) الذي أكد علـى اسـتقلالية المؤسسـة التعليميـة مـع تفعيـل دور الاختيـار والمسـاءلة كخطوط مهمة تُرسم من خلالها مجالات التطوير ورؤية المستقبل.

ثالثا- بُعد الاحتياجات التقنية: جدول (١١) ترتيب المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد المتطلبات التقنية

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١٧	توفير الإمكانات التقنية الداعمة للقيادة الاستشرافية	٤,٤٩	٠,٨٦٣	كبيرة جدًّا
٢١	تطوير العمليات الإدارية بما يتوافق مع التقنية الحديثة	٤,٣٧	١,٠٠٦	كبيرة جدًّا

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١٦	دعم القادة بأحدث الأجهزة والبرامج التقنية	٤,٣٣	٠,٩٦٨	كبيرة جدًّا
١٩	توفير أنظمة حماية للبيانات والمعلومات الخاصة بالقادة	٤,٣٠	١,٠٤٩	كبيرة جدًّا
١٨	توفير التقنيات الإحصائية للتعامل مع المشكلات	٤,٢٥	١,٠٣١	كبيرة جدًّا
٢٠	عقد شراكات تقنية لتقديم التسهيلات والدعم الفني للقادة	٤,٢٤	١,٠٥٩	كبيرة جدًّا
	المتوسط الكلي للبعد	٤,٣٣	٠,٨٨٥	كبيرة جدًّا

يتضح من الجدول ان المتوسط العام للبُعد قد بلغ (٤,٣٣)، ويقابل درجة تقدير كبيرة جدًّا، وجاءت الفقرات جميعها كبيرة جدًّا، مما يعني ارتفاع الحاجة لدعم الاحتياجات التقنية، وتشير هذه النتيجة إلى أهمية هذه المهارات للقائد ليتمكن من القيام بدوره كقائد استشرافي يتناسب وطموحات المستقبل، وفيما يتعلق بالفقرات جاء أعلاها من حيث المتوسط ما يلي:

١- الفقرة (١٧): "توفير الإمكانات التقنية الداعمة للقيادة الاستشرافية" بمتوسط قدره (٤,٤٩). وبدرجة تقدير كبيرة جدًّا هي الأعلى بين جميع فقرات الإستبانة، وتفسر هذه النتيجة بتزايد أهمية التقنية للقيادة الاستشرافية وما تؤديه من دور حيوي يساعد على اختصار الوقت والجهد، وبخاصة مع القفزات الهائلة في التقنية وبالأخص البرامج التشغيلية والإدارية التي يحتاجها القادة لتحقيق طموحات المستقبل وأهدافه، وتدعم هذه النتيجة تأكيدات المتولي وعبدالغني (١٤٣٨هـ) على أهمية الإفادة من التقدم التقني والثورة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات في كل الاعمال.

٢- الفقرة (٢١): "تطوير العمليات الإدارية بما يتوافق مع التقنية الحديثة" بمتوسط قدره (٤,٣٧). وبدرجة تقدير كبيرة جدًّا، وتدل هذه النتيجة على احتياج القادة لتطوير العمليات الادارية لأن الأساليب الإدارية التقليدية لم تَعُد مناسبة لتوجهات القيادة الاستشرافية ورؤيتها للمستقبل وذلك للاختلاف الجذري بين اختلاف اهداف

ورؤية القيادة التقليدية والاستشرافية، وقد ركزت الأبحاث العلمية على ضرورة تطوير العمليات الإدارية بما يتناسب مع الثورة التقنية ودخولها مجال العمل الإداري بكل قوة، ويؤيد ذلك مع ما ذكره أبو حشيش (٢٠٠٥) أن الأدبيات الحديثة في القيادة ركزت على المهارات المتعلقة بالقدرة على استخدام وتوظيف التقنية.

٣- الفقرة (١٦): "دعم القادة بأحدث الأجهزة والبرامج التقنية" بمتوسط قدره (٤,٣٣). وبدرجة تقدير كبيرة جدًّا. وتبين هذه النتيجة احتياج القادة للأجهزة والبرامج التقنية المتقدمة التي توفر لهم الدعم الكافي لتسيير العمل وانجاح الخطط الموضوعة واختصار الوقت والجهد في السعي لتحقيق برامج ومستهدفات الخطط المستقبلية خاصة في ظل ما أكدت عليها أهداف الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ وتطلعاتها المستقبلية التي ترتكز على منجزات التعليم وجودة مكوناته وكفاءة مخرجاته، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Chynoweth,2008) أن القيادة الاستشرافية تدعم استخدام التقنيات الحديثة وتؤمن بأهميتها لأنها تسهم في تقليل الوقت وتقود لإنجاز المهام. وفي ذات السياق تضمنت إستراتيجيات (Martinelli,2011) ضرورة دعم القادة باحتياجاتهم التقنية لمواكبة التغييرات الحديثة والقدرة على انجاز الأهداف وتحقيق التطلعات.

٤- الفقرة (١٩): "توفير أنظمة حماية للبيانات والمعلومات الخاصة بالقادة" بمتوسط قدره (٤,٣٠). وبدرجة تقدير كبيرة جدًّا. ويمكن تفسير ذلك بحاجة القادة لنظم وبرامج الحماية التي تكفل خصوصية الاستخدام والصلاحية وتنظم عملية التفويض بطريقة صحيحة، ومن المؤكد أن توفير أنظمة الحماية سيؤدي إلى اطمئنان القائد على كل ما يخص العمل من ملفات وبرامج واستخدامات إلكترونية وتطبيقات إدارية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو حشيش (٢٠٠٥).

نتائج التساؤل الثاني: تضمن التساؤل تحديد الفروق الاحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابات القادة تبعًا لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية)، حيث تم إجراء الاختبارات الإحصائية التالية:

أولا- الفروق بحسب المؤهل العلمي: جدول (١٢) نتائج اختبار (T-Test) لمتغير المؤهل العلمي

البُعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
الاحتياجات الإدارية	بكالوريوس فأقل	٧٢	٤,٣٠٩	٠,٨٠٤	١٢٥	٠,٠٤٨	٠,٩٦٢ غير دالة
	دراسات عليا	٥٥	٤,٣٠٢	٠,٧٦٣			
احتياجات التطوير الذاتي	بكالوريوس فأقل	٧٢	٤,٣٧	٠,٧٠٨	١٢٥	١,٦٤٢	٠,١٠٣ غير دالة
	دراسات عليا	٥٥	٤,١٢	٠,٩٩٥			
الاحتياجات التقنية	بكالوريوس فأقل	٧٢	٤,٣٧	٠,٨٢٠	١٢٥	٠,٧١١	٠,٤٧٨ غير دالة
	دراسات عليا	٥٥	٤,٢٦	٠,٩٦٧			
الأبعاد ككل	بكالوريوس فأقل	٧٢	٤,٣٥	٠,٧٢٢	١٢٥	٠,٨٥٥	٠,٣٩٤ غير دالة
	دراسات عليا	٥٥	٤,٢٣	٠,٨٢٤			

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بحسب متغير المؤهل العلمي، مما يدل على أن اختلاف المؤهل العلمي لأفراد العينة لا أثر له على التعبير عن الاحتياجات التي ظهرت بتقدير احتياج "كبيرة جدًّا" لجميع أبعاد الدراسة بحسب ما ظهر في جدول (٨) الذي يمثل النتيجة العامة لمتوسطات الابعاد، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشهري (١٤٣٨هـ)، والمطلق (١٤٣٦هـ)، حيث لم يظهر فيهما فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة بحسب المؤهل العلمي، بينما اختلفت مع دراسة السعيد (٢٠١١)، والصقيه (١٤٣٧هـ)، حيث ظهر فيهما أثر للمؤهل العلمي على الاستجابات.

ثانيًا- الفروق بحسب الخبرة:

لتحديد الفروق بين مجموعات المقارنة الثلاثية لرتب متغير الخبرة تم إجراء اختبار تحليل التباين (ANOVA) حيث جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٣) نتائج اختبار (ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الاحتياجات الإدارية	بين المجموعات	٠,٦٦	١	٠,٠٦٦	٠,١٠٦	٠,٧٤٥ غير دالة
	داخل المجموعات	٧٧,٣٩٤	١٢٥	٠,٦١٩		
	المجموع الكلي	٧٧,٤٦٠	١٢٦			
احتياجات التطوير الذاتي	بين المجموعات	٠,٢٥	١	٠,٢٥	٠,٠٣٥	٠,٨٥٢ غير دالة
	داخل المجموعات	٩١,٠٢٥	١٢٥	٠,٧٢٨		
	المجموع الكلي	٩١,٠٥٠	١٢٦			
الاحتياجات التقنية	بين المجموعات	٠,١٨٦	١	٠,١٨٦	٠,٢٣٥	٠,٦٢٨ غير دالة
	داخل المجموعات	٩٨,٥٩١	١٢٥	٠,٧٨٩		
	المجموع الكلي	٩٨,٧٧٧	١٢٦			
الأبعاد ككل	بين المجموعات	٠,٠٢٨	١	٠,٠٢٨	٠,٠٤٧	٠,٨٢٨ غير دالة
	داخل المجموعات	٧٤,٢٣١	١٢٥	٠,٥٩٤		
	المجموع الكلي	٧٤,٢٥٩	١٢٦			

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بحسب متغير سنوات الخبرة، مما يدل على أن اختلاف الخبرة لأفراد العينة لا أثر له على التعبير عن الاحتياجات التي ظهرت بتقدير احتياج "كبيرة جداً" لجميع أبعاد الدراسة حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة المطلق (١٤٣٦هـ)، ودراسة الشهري (١٤٣٨هـ)، حيث لم يظهر فيهما فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة بحسب متغير سنوات الخبرة، في حين اختلفت النتيجة عن دراسة شهاب، (٢٠٠٩م)، ودراسة السعيد (٢٠١١م)ـ ودراسة الصقيه (١٤٣٧هـ) التي ظهر من خلالها أثرٌ لمتغير الخبرة الوظيفية على استجابات العينة.

ثالثا- الفروق بحسب المرحلة الدراسية:

جدول (١٤) نتائج اختبار (ANOVA) لمتغير المرحلة الدراسية

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الاحتياجات الإدارية	بين المجموعات	٠,٩٤٢	٢	٠,٤٧١	٠,٧٦٤	٠,٤٦٨ غير دالة
	داخل المجموعات	٧٦,٥١٧	١٢٤	٠,٦١٧		
	المجموع الكلي	٧٧,٤٦٠	١٢٦			
احتياجات التطوير الذاتي	بين المجموعات	٠,٧٣٩	٢	٠,٣٦٩	٠,٥٠٧	٠,٦٠٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٩٠,٣١١	١٢٤	٠,٧٢٨		
	المجموع الكلي	٩١,٠٥٠	١٢٦			
الاحتياجات التقنية	بين المجموعات	١,١١٩	٢	٠,٥٥٩	٠,٧١٠	٠,٤٩٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٩٧,٦٥٨	١٢٤	٠,٧٨٨		
	المجموع الكلي	٩٨,٧٧٧	١٢٦			
الأبعاد ككل	بين المجموعات	٠,٦٨٢	٢	٠,٣٤١	٠,٥٧٥	٠,٥٦٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٧٣,٥٧٧	١٢٤	٠,٥٩٣		
	المجموع الكلي	٧٤,٢٥٩	١٢٦			

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بحسب متغير المرحلة الدراسية، مما يدل على أن اختلاف المرحلة لأفراد العينة لا أثر له على التعبير عن الاحتياجات التي ظهرت بتقدير احتياج "كبيرة جدًّا" لجميع أبعاد الدراسة حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة المطلق (١٤٣٦هـأ)، ودراسة الشهري (١٤٣٨هـ)، في حين اختلفت عن دراسة شهاب، (٢٠٠٩م)، ودراسة السعيد (٢٠١١م)، و دراسة الصقيه (١٤٣٧هـ).

الإجابة عن التساؤل الثالث: تضمن هذا التساؤل طرح إستراتيجية مقترحة للتطوير المهني لقادة مدارس التعليم العام في ضوء القيادة الاستشرافية، ومن أجل ذلك تم بناء إستبانة لقياس احتياجات التطوير المهني للقادة في ضوء متطلبات القيادة الاستشرافية من خلال ثلاثة أبعاد (الاحتياجات الإدارية- احتياجات التطوير الذاتي-الاحتياجات

التقنية). حيث تم تطبيقها على عينة القادة كأسس علمي يرتكز عليه بناء الإستراتيجية إضافة لأدبيات الدراسة التي شملت بعض الدراسات العلمية وأوضحت سمات القيادة الاستشرافية، وتتضمن عملية بناء الإستراتيجية المقترحة ست خطوات هي:

١- الأسس والمنطلقات التي بنيت عليها الإستراتيجية.

٢- أهداف الإستراتيجية المقترحة.

٣- نموذج خطوات بناء الإستراتيجية المقترحة.

٤- حصر الاحتياجات الأساسية للتطوير.

٥- إجراءات التحقق وآليات التنفيذ.

٦- المتطلبات الداعمة للتطوير.

وفيما يلي توضيح لتلك الخطوات التي تكونت منها الإستراتيجية المقترحة للتطوير المهني للقادة:

أولاً- أسس ومنطلقات الإستراتيجية:

تقوم الإستراتيجية المقترحة على مجموعة من الأسس والمنطلقات يُمكن توضيحها كما يلي:

١- مدخل القيادة الاستشرافية الحديثة وما تضمنه من سمات ومواصفات قيادية تناسب أدوار وواجبات القادة التربويين في مواجهة المستقبل وتغيراته.

٢- الرؤية الوطنية (٢٠٣٠) حيث تضمنت عدة أهداف إستراتيجية تتضمن التطوير والابداع والابتكار والتحول نحو مضامين القيادة الاستشرافية.

٣- نتائج الدراسة الميدانية التي عبر فيها القادة عن جملة من احتياجات التطوير المهني التي تساعدعلى تطوير الأداء وبذل أقصى الجهود للتأثير على فريق العمل لتحقيق أهداف المستقبل.

٤- الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تؤكد على تبني المداخل الإدارية الحديثة في التطوير.

ثانيًا- أهداف الإستراتيجية المقترحة:

تركز الإستراتيجية المقترحة على تحقيق الأهداف الآتية:

١- تطوير الأداء الإداري لقادة المدارس وفقًا لمتطلبات القيادة الاستشرافية.

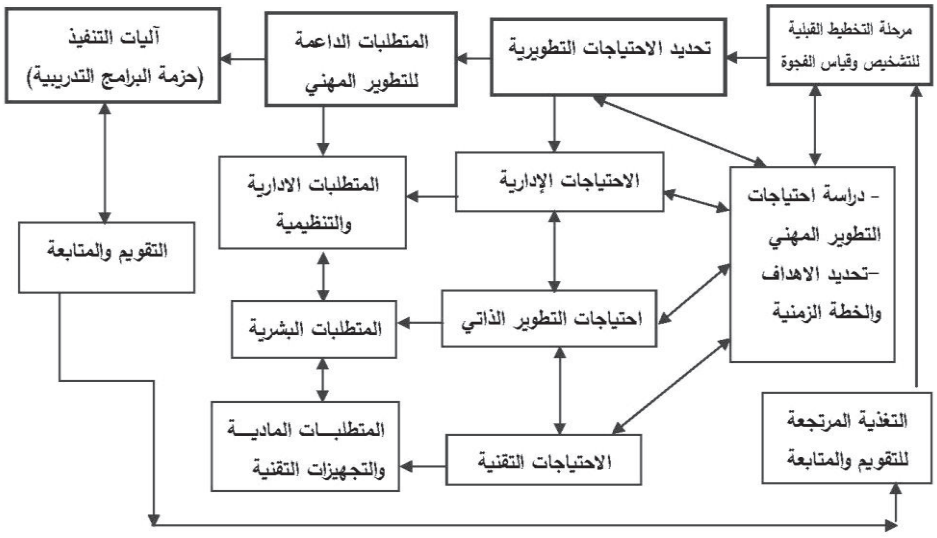
٢- تطوير الممارسات القيادية للتحوّل إلى وضع الاستشراف المستقبلي.

٣- السعي لتحقيق التطوير المهني للقادة في مجالاته، التنظيمية، والتطوير الذاتي، والتقنية.

٤- تحديد آليات وإجراءات تحقيق التطوير المهني للقادة.

ثالثًا- نموذج خطوات بناء الاستراتيجية المقترحة:

على ضوء المراحل السابقة، التي تضمنت المنطلقات والأسس والأهداف العامة وتشخيص الاحتياجات الأساسية للتطوير، يتم فيما يلي عرض نموذج الإستراتيجية المقترحة للتطوير المهني للقادة حيث يوضح الشكل التالي خطوات بناء وتنفيذ الإستراتيجية المقترحة للتطوير المهني:



شكل(١) مراحل وآليات تنفيذ التصوّر المقترح: تصميم الباحث

يوضح الشكل السابق أهم الخطوات العلمية للإستراتيجية المقترحة، حيث يبدأ بالتخطيط ووضع مستهدفات التطوير المهني للقادة، ودراسة الاحتياجات الفعلية للتطوير المهني وتحديد الأهداف الإجرائية، ومن ثم تحديد الخطة الزمنية التي يحتاج اليها تنفيذ الإستراتيجية المقترحة، وبطبيعة الحال يتضمن التخطيط مرحلة التهيئة والإعداد إذ يتم في هذه المرحلة تهيئة المجتمع المدرسي والبيئة التعليمية للاستعداد لتطبيق متطلبات القيادة الاستشرافية وأهمها التدريب على مهاراتها الاساسية، وتتم عملية التهيئة من خلال نشر ثقافة القيادة الاستشرافية ومتطلباتها، لكي يكون الجميع على علم بما تتطلبه وبالتالي يتم التعاون في تطبيقها، كما تتضمن الخطة بيان لطريقة التطبيق.

رابعًا- حصر احتياجات التطوير: في هذه الخطوة تم حصر الاحتياجات الأساسية للتطوير، وذلك وفقًا لما أظهرته نتائج الدراسة التي ظهر منها أن جميع أبعاد الدراسة كانت بدرجة احتياج كبيرة جدًّا وبحسب درجة المتوسط الحسابي لفقرات الأبعاد فقد تم حصر أهم خمسة احتياجات أساسية في كل بعد من ابعاد الدراسة، ووضعها في مصفوفة مجالات وحزم احتياجات التطوير المهني لقادة مدارس التعليم العام في ضوء القيادة الاستشرافية تمهيدًا لطرح البرامج التدريبية واليات التنفيذ اللازمة لتحقيقها ويوضح الجدول التالي مصفوفة مجالات واحتياجات التطوير المهني للقادة:

جدول (١٥) مصفوفة مجالات واحتياجات التطوير المهني للقادة

م	المجال	العبارة	احتياجات التطوير المهني للقادة في ضوء القيادة الاستشرافية
١	الاحتياجات الإدارية	١	نشر ثقافة القيادة الاستشرافية المتعلقة بالرؤية والرسالة والاهداف
		٢	توفير بيئة عمل مناسبة لرفع الروح المعنوية للقادة
		٣	مرونة اللوائح والأنظمة بما يتناسب مع عملية تطوير القادة
		٤	إعداد دليل إرشادي لتطبيق مضامين القيادة الاستشرافية
		٥	وجود قيادة ادارية عليا داعمة لتطبيق القيادة الاستشرافية
٢	احتياجات التطوير الذاتي	١	تطوير قدرات الابتكار والابداع لدى القائد
		٢	المخاطرة بسلوكيات وتحسينات غير تقليديه
		٣	تطوير مهارة التنبؤ بالأحداث المستقبلية واستشرافها
		٤	تبني القادة للتميز كثقافة للعمل المنظمي
		٥	ممارسة التمكين لتطوير قدرات العاملين

م	المجال	العبارة	احتياجات التطوير المهني للقادة في ضوء القيادة الاستشرافية
٣	الاحتياجات التقنية	١	توفير الإمكانات التقنية الداعمة للقيادة الاستشرافية
		٢	تطوير العمليات الإدارية بما يتوافق مع التقنية الحديثة
		٣	دعم القادة بأحدث الأجهزة والبرامج التقنية
		٤	توفير أنظمة حماية للبيانات والمعلومات الخاصة بالقادة
		٥	توفير التقنيات الإحصائية للتعامل مع المشكلات

ومن خلال جدول المصفوفة يتبين أهم الاحتياجات التطويرية للقادة في ضوء القيادة الاستشرافية حيث يتم وضعها كأساس للمرحلة التالية في بناء الإستراتيجية وهي مرحلة وضع إجراءات التحقق وآليات التنفيذ التي تحول مكونات الإستراتيجية المقترحة الى اليات تنفيذ مقترحة وحزمة برامج تدريبية مطلوبة للوصول بالقادة الى المستوى الملائم لطبيعة القيادة الاستشرافية ومضامينها.

خامسًا- إجراءات التحقق واليات التنفيذ: يتضح من هذه الخطوة أهم الإجراءات التنفيذية المطلوبة لكل مجال من مجالات الاستراتيجية، ثم اقتراح حزمة البرامج التدريبية التي تلبي الاحتياجات التطويرية، مع اقتراح الخطة الزمنية اللازمة للتنفيذ، وفيما يلي جدول يوضح أهم الإجراءات التي تحقق حاجات التطوير المهني للقادة وآليات التنفيذ المقترح وحزمة البرامج والدورات التدريبية التي ستغطي الاحتياج ومدة التنفيذ.

جدول (١٦) إجراءات تحقق احتياجات التطوير وآليات التنفيذ

المجال	الإجراءات التنفيذية المطلوبة	حزمة البرامج التدريبية	مدة التنفيذ بالساعة
الاحتياجات الإدارية	١- إعطاء القادة مزيدًا من المسئوليات والصلاحيات ومنح الثقة في القدرة على أداء المهام وتحفيزهم لتحقيق الرؤية المشتركة. ٢- تحديث الأنظمة والتعليمات الإدارية لتضمينها مكونات ومبادئ القيادة الاستشرافية. ٣- إنشاء قنوات اتصال قوية ومفتوحة بين المدارس والمجتمع المحلي. ٤- نشر الوعي المدرسي بالقيادة الاستشرافية عن طريق إعداد دليل إرشادي لتطبيقها.	برنامج تدريبي للإجراءات الإدارية التي تتطلبها القيادة الاستشرافية.	١٥ ساعة تدريبية
		برنامج تدريبي لنظم الاتصال الفعال	١٥ ساعة تدريبية
		ورشة عمل لتحليل المشكلات التنظيمية ومعالجتها.	٥ ساعات تدريبية
		برنامج تدريبي للإجراءات التي تتطلبها القيادة الاستشرافية.	١٥ ساعة تدريبية
		ورشة عمل على مستوى المدرسة لدراسة طرق تحسين الإجراءات	٣ ساعات
		ورشة عمل على مستوى إدارة التعليم لتبسيط الإجراءات التنظيمية	١٥ ساعة تدريبية

المجال	الإجراءات التنفيذية المطلوبة	حزمة البرامج التدريبية	مدة التنفيذ بالساعة
احتياجات التطوير الذاتي	١- نشر ثقافة التعلم المستمر والتدريب الذاتي لاكتساب مهارات ومعارف وخبرات جديده. ٢- تقديم اشتراكات مخفضة تحفز القادة على حضور الدورات التدريبية بمراكز التدريب المتخصصة في التطوير الذاتي ٣- تمكين القادة من الحصول على مصادر التعلم بشتى صورها من إنترنت وكتب وأجهزة اتصال حديثة والتي تدعم نمو القادة مهنيا وعلميا ٤- تسهيل الإجراءات الإدارية المتعلقة برغبات القادة في التطوير الذاتي سواء لإكمال الدراسات العليا او الالتحاق بالبرامج التدريبية. ٥- تقديم حوافز مادية ومعنوية للقادة الذين يحققون إنجازات ذاتية مميزه.	دورة تدريبية في تطوير الذات	٢٠ ساعه
		برنامج تدريبي للتفكير الإبداعي	١٥ ساعه
		ورشة عمل يديرها المعلمون الحاصلون على اجازات تدريبية.	٥ ساعات
		تنشيط برنامج التدريب والابتعاث وتسهيل اجراءاته	طوال العام الدراسي
الاحتياجات التقنية	١- تأسيس نظام معلوماتي الكتروني فعال على المستوى الداخلي والخارجي للمدرسة. ٢- تطوير المهارات التقنية للقادة بحضور دورات في التقنية الحديثة والإنترنت. ٣- دعم الشراكة مع قطاعات التقنية بالمجتمع بهدف الحصول على فرص اكبر للتطوير. ٤- التعاقد مع شركات متخصصة لتقديم الدعم الفني وتطوير نظم حماية المنظومة الالكترونية التعليمية. ٥- الاستفادة من معلمي الحاسب الآلي بالمدرسة وتشجيع ابتكاراتهم التقنية ودعمها.	برنامج تدريبي لاستخدامات التقنية	١٥ ساعه
		دورة في أساليب الحماية الالكترونية	١٠ ساعات
		دوره في البرمجة	١٥ ساعه
		ورش عمل داخليه لاستخدامات الإنترنت اداريا	طوال العام الدراسي
		ورش عمل خارجيه بالتعاون مع القطاعات المختلفة لاستخدامات الإنترنت إداريًا	طوال العام الدراسي

سادسًا- المتطلبات الداعمة للتنفيذ: يتطلب نجاح الإستراتيجية مجموعة من المقومات من أهمها:

أولاً متطلبات إدارية وتنظيمية: ومن أهم هذه المتطلبات التحرر من اللوائح الإدارية التي تعيق القيادة الاستشرافية واستبدالها بأخرى تتميز بالاستقلالية التامة والصلاحيات الواسعة، وتتسم بالمرونة التي تمكنها من استيعاب التغيرات ومقابلة الظروف وزيادة التمكين الإداري للقادة لكي يجدوا الفرصة للابتكار والإبداع واحداث نقلات مستقبلية كبيرة، كما ان من المهم منح الثقة الكاملة للقيادة في المشاركة بصناعة القرارات التعليمية التي تتخذها الوزارة، وضرورة احداث تنظيمات خاصة تدعم نشر ثقافة الاستشراف المستقبلي.

ثانيًا متطلبات مادية وتجهيزات تقنية: وتتمثل في توفير المكونات المادية والأجهزة المتعلقة بالتقنية المتقدمة والبرامج الإدارية التي تسهل الإجراءات وتوفر كافة المعلومات والبيانات التي تسهم في نجاح البرامج والخطط التي يتبناها القادة، وتوفير الحوافز والمكافآت المجزية لتحفيز القادة نحو العمل الاستشرافي، وزيادة المخصصات المالية في ميزانية المدارس لدعم الابداع والابتكار وفتح المجال للتعاون مع بيوت الخبرة التدريبية في القطاع الخاص واستثمار تلك الخبرات في التطوير المهني للقادة.

ثالثًا متطلبات فنية بشرية: وأهمها توفير الكفاءات البشرية القادرة على الابتكار والتحديث وتشغيل احدث البرامج التقنية في الادارة، كما ينبغي تدريب الكوادر البشرية من القيادات الواعدة على صيانة وتشغيل أنظمة التكنولوجيا والتقنية، ومن المؤمل ان يتم توطين التدريب على التقنية وبناء شراكة مع المؤسسات المتخصصة في البرامج والتصميمات الالكترونية، وضرورة إعطاء القادة زمام المسئولية للإلمام الكامل بكل ما هو جديد في مجال التقنيات والبرامج الالكترونية الإدارية والتعليمية.

التوصيات والمقترحات:

١- تطبيق الإستراتيجية المقترحة وما تضمنته من برامج تدريبية وذلك وفقًا لخطة زمنية تستهدف التطوير المهني لقادة المدارس بما يحقق تطلعات المستقبل.

٢- " توفير الإمكانات التقنية الداعمة للقيادة الاستشرافية نظرًا لأهميتها ودورها في تقديم التسهيلات.

٣- تطوير قدرات الابتكار والإبداع لدى القادة ليكونوا قادرين على ممارسة القيادة الاستشرافية.

٤- تطوير العمليات الإدارية بما يتوافق مع التقنية الحديثة.

٥- إجراء دراسة علمية تتعلق بتقويم ببرامج تدريب القادة في مشروع تطوير.

٦- إجراء دراسة علمية لتحديد احتياجات التطوير المهني للقائدات في ضوء القيادة الاستشرافية.

٧- إجراء دراسة علمية تستهدف تطوير لوائح وأنظمة التعليم العام وتحديثها بما يتناسب مع متطلبات القيادة الاستشرافية.

المراجـع:

- بركات، زياد وعوض، أحمد (٢٠١٠) واقع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها، مجلة اتحاد الجامعات العربية (٥٦)
- الحربي، محمد أحمد.(٢٠١٥). متطلبات تحسين أساليب القيادة الجامعية في ضوء منهجية جيمبا كايزن، دراسة مقدمة إلى المؤتمر التربوي الأول" تطوير الأداء الأكاديمي لكليات التربية: رؤية استشرافية، جامعة الجوف.
- الحنتوشي، عباس بن غازي بندر (٢٠١٥) هندرة العمليات الإدارية الأكاديمية في الجامعات السعودية الحكومية بناء على أسس إدارة التغيير، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الدراسات العليا، الجامعة الاردنية، عمان.
- أبو حشيش، حسن (٢٠٠٥). تقنيات الاتصال المستخدمة في دوائر العلاقات العامة بالجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير (غيرمنشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حسان، حسن محمد، وعلي عبدربه حسين (٢٠١٠) أبعاد القيادة الجامعية لدى عمداء كليات التربية وعلاقتها بالتطوير المؤسسي ".مجلة كلية التربية بالمنصورة –مصر عدد ١.
- أبو شيخة، نادر (٢٠١٠) إدارة الموارد البشرية: إطار نظري وحالات عملية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- دواني، كمال (٢٠١٤) الاشراف التربوي مفاهيم وآفاق عمان دار الراية للنشر والتوزيع
- دودين، أحمد يوسف. (٢٠١٤). إدارة التغيير والتطوير التنظيمي.، الأردن دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع
- الذهيبي ياسر بن حسن (٢٠١٨) تطوير المهارات القيادية للأكاديميين في الجامعات السعودية في ضوء مشروع آفاق لبناء مجتمع المعرفة "نموذج مقترح للاحتياجات التدريبية دراسة دكتوراه منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
- رضوان، محمود عبدالفتاح (٢٠١٤) مدير المتميز و تطوير الأداء الإداري، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر
- الرويلي هبه فرحان (٢٠١٨) تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري لقادة الجامعات السعودية الناشئة في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

- السعيد، أشرف أحمد. (يناير، ٢٠١١). تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة. العدد ٧٥ (٢).
- الشريف، طلال بن عبد الله حسين(٢٠١٤) تصور مقترح لتطوير الكفايات الإدارية والقيادية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة. مجلة العلوم التربوية: (٤)٢٢،
- شهاب، شهر زاد محمد. (٢٠٠٩). أثر برنامج تطويري لرفع مستوى مهارات القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس الابتدائية في محافظة نينوي. مجلة الدراسات التربوية. العدد (٨)
- الشهراني، ناصر غانم (١٤٣٨هـ) ممارسة قادة المدارس الثانوية للقيادة التحويلية وعلاقتها بالنمو المهني لدى المعلمين في مكة المكرمة، رسالة ماجستير كلية التربية جامعة أم القرى
- الصقيه عبدالله بن فهد (١٤٣٧هـ). النمط القيادي الممارس لدى مديري مدارس مدينة بريدة وعلاقته بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
- الصيفي، عاطف (٢٠٠٩) المعلم وإستراتيجيات التعلم الحديث، عمان، دار اسامه للنشر
- العجمي، محمد حسنين(٢٠١٥) الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العميان، محمود سلمان (٢٠١٣)السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان دار وائل للنشر
- عيد، دلال فتحي. (٢٠١٢م). تطوير أداء القيادات التربوية بمدارس التعليم العام في ضوء خبرات بعض الدول، مستخلص دراسات المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة: مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء
- الغالبي، طاهر، العامري، صالح (٢٠٠٨). الإدارة والأعمال. ط٢. عمّان: دار وائل للطباعة.
- الغامدي، موضي جمعان (٢٠١٦). واقع مقومات نجاح تطبيق ستة سيجما لتطوير الأداء الإداري في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الإدارية الأكاديمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة ام القرى، مكة المكرمة
- القحطاني، سالم بن سعيد ال ناصر (١٤٣٦هـ):الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية وتحدياتها مؤتمر القيادات الإدارية الحكومية الرياض، معهد الإدارة العامة
- فرج، حافظ (٢٠١٣) الأداء الإداري المتميز في المؤسسات التربوية، الرياض: دار الطائف للنشر، والتوزيع.

- متولي، احمد سيد وهبة طه عبدالغني (١٤٣٨هـ) تصور مقترح لإعداد المعلم وتطويره المهني في ضوء المتطلبات التربوية المتجددة وتوجه STEAVMبحث مقدم لمؤتمر المعلم وعصر المعرفة جامعة الملك خالد ابها
- المطلق نايف بن سعود (١٤٣٦هـ) دور مشرفي الإدارة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس بالتعليم العام بمدينة حائل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
- وثيقة" برنامج التحول الوطني ٢٠٣٠ (٢٠١٦) برنامج التحوّل الوطني رؤية٢٠٣٠ / الفصل الثاني: الأهداف والمستهدفات للجهات المشاركة، وزارة التعليم، ص٦٢-٦٤ متاح على الموقع الإلكتروني، http://vision2030.gov.sa/sites/default/files/NTP_ar.pdf
- (وزارة التعليم، ١٤٣٩هـ) وثيقة برنامج التدريب الصيفي، موقع الوزارة على الشبكة.
- مؤتمر المعلم وعصر المعرفة (١٤٣٨هـ) جامعة الملك خالدأبها الكتاب العلمي ج ١
- مؤتمر المعلم وتطلعات المستقبل (١٤٣٦هـ) جامعة الملك سعود، الرياض
- Chynoweth, C (2008) A new take on the big picture The Times Retrieved in 20 march 2011,
  wwhttp;//business timesonline.co.uk/tol/business/career
- Campbell, D. Dardis, G. and Campbell, K. (2003). Enhancing Incremental Influence: A Focused Approach to Leadership Development. Journal of Leadership and Organizational Studies, 10 (1),
-
- Kahan. S.(2008).Visionary Leadership. Retrieved in 20 march 2011 . http://www.fastcompany.com/blog/seth-kahan/leading change/visionarleadership Wwhttp://business.timesonline.co.uk/tol/business/career
- Collins.J& Jerry.I.(2005). Built To Last: Successful habits visionary companies .(10th Edition). London: Random House Business Books
- Mccrimmon ,mitch(2011).the ideal leadership ,ivey business journal,feb2001.
- Craig. N(N.D).(2011). Visionary Leadership. Retrieved in 20 march 2011 . www.http://executiveeducation.warton .upenn.edu/Wharton-at-work/0906/visionary-leadership
- Christopher Roper, (2006) A. National Standard for Professional Development for Australian Judicial Officers Australian Institute of Judicial Administration.
- Martinelli ,F. (2011) .Encouraging Visionary Board Leadership . Retrieved in 23 March . http://www.createthefuture.com/Visionary
- Loveder, phil (2005) World Trends in Staff Development Implications on the performance of Technical Education Instituions Paper Presented to National Seminar The Development of Technology and Technical Vocational Education and Training in an era of Globalization 23 August.